

美感論與實踐論之音樂教育哲學分析

紀雅真*

臺中市立崇德國民中學音樂教師

*通訊作者：紀雅真

通訊地址：406 臺中市北屯區崇德八路一段 111 號 13 樓之 7

E-mail：yajea896023@yahoo.com.tw

投稿日期：107 年 8 月

接受日期：107 年 10 月

摘要

音樂教育哲學探討音樂教育的本質、規劃音樂教育目的、澄清教學方法與推動教育實踐。美感論與實踐論為北美兩大音樂教育哲學派別，在二十世紀末引發國際音樂教育領域的廣泛討論。本文採用 William Frankena 的教育哲學分析模式，檢視美感論與實踐論對音樂教育價值、音樂教育目的、音樂課程與教學的主張，並評析理論與實務論點之間的關聯性。研究結果顯示，美感論透過音樂的美感特質形塑音樂教育價值，以發展美感潛能與美感判斷力為音樂教育目的，音樂課程實施方式與教育目的關係緊密，但其美感感受之教學成效較難評量。實踐論重視音樂的脈絡價值，音樂教育目的在使學生透過反思的音樂實踐，達到自我成長，瞭解音樂在社會文化中的功能。實踐論提出「音樂即實踐課程」，藉由創作、演奏、即興、編曲與指揮之音樂參與活動，培養學生在真實情境中實踐音樂的程序性知識。

關鍵詞：美感論、實踐論、音樂教育哲學

The Philosophical Analysis of Aesthetic and Praxialism in Music Education

*Ya-Chen Chi**

Music Teacher, Taichung Municipal Chongde Junior High School

*Corresponding author: Ya-Chen Chi

Address: 13F.-7, No. 111, Sec. 1, Chongde 8th Rd., Beitun Dist., Taichung City 406, Taiwan (R.O. C.)

E-mail: yajean896023@yahoo.com.tw

Received: August, 2018

Accepted: October, 2018

Abstract

Philosophy of music education is used to explore nature of music education, to determine the goals of music education, to clarify methods of music teaching and to improve the practice of music education. Aesthetic and Praxialism are the most important philosophies in music education. Their rationales and claims affected the practices of music education in many countries. William Frankena's mode of education analysis was adopted in this article to explore the arguments of Aesthetic and Praxialism, which included their notions about values and goals of music education, programs of music curriculum and music teaching, and relationships between theories and practices. The findings of this article are as follows: from an Aesthetic point of view, the value of music education depends on its aesthetic feature. The goal of music education is to develop students' aesthetic sensitivities and judgement. The rationales and practices of Aesthetic are closely connected. However, the effect of aesthetic sensation is more difficult to evaluate. Praxialism emphasizes music's contextual feature. The goals of music education are to help students achieve self-growth by participating music activities and understand the functions of music in societies and cultures. By music curriculum-as-practicum, students gain procedural knowledge and learn how to participate in real music context through music creating, performing, improvising, arranging and conducting.

Keywords: *Aesthetic, Praxialism, philosophy of music education*

壹、前言

音樂教育哲學是運用哲學思考與哲學方法，針對音樂教學活動之下的各種假設、目的、信念與意義，進行審慎推理、批判與反思，同時具有理論性與實踐性的意義。就功能性的面向來看，音樂教育哲學可辯證音樂在學校課程中的地位，闡明潛在於教學行動下之意義，引導教學活動的進行，並可幫助音樂教學者追求自我瞭解、獨立思考與進行良好決策（Jorgensen, 1990; Kertz-Welzel, 2009）。音樂課程欲成為學校教育的核心，需要強而有力的音樂教育哲學觀，詮釋音樂教育的價值與功能。

音樂教育哲學思辨源自古希臘時期，柏拉圖（Plato）在其著作《理想國》（*The Republic*）一書中提到，音樂教育具有發展個人道德、自我控制與維護社會秩序的功能（Carr, 2006）。Pestalozzi（1912）主張音樂可使人產生情感感受，達到道德教育之目的。Lowell Mason（1792-1872）運用音樂教育可使兒童獲得智能、道德與身體的發展的論點，順利使音樂納入美國公立學校課程中（Mark, 2008）。這些觀點都提及音樂教育的重要性，但實際上沒有考量到音樂本身的特質與獨特性，將音樂教育視為培養良好公民的工具，使音樂課程的實施陷入危機。

1950年代末期，美國學者由音樂教育內在價值出發，Allen Britton、Charles Leonhard、Harry Broudy等人提出重視美感經驗的音樂教育觀點（Mark, 1982）。到了1970年，Bennett Reimer出版《音樂教育哲學》（*A Philosophy of Music Education*）一書，闡明其以美感經驗為中心的音樂教育哲學觀，獲得廣大音樂教師的支持，形成所謂「美感論」之音樂教育哲學觀，

強調「音樂教育即美感教育」（Music Education as Aesthetic Education），支配音樂教育領域長達十多年（Mark, 1982）。Mark（1982）認為這是第一套根據音樂教育現況所提出的完整音樂教育哲學觀。

美感論的出現影響美國音樂教育的實施，包含教科書、課程標準與音樂教學內容都有大幅的變動。1985年後，由於社會文化、教育思想的發展，音樂教育學者發現單一的音樂教育哲學觀點，不足以符合多元社會的需求，在追尋更接近一般大眾、更容易實踐的音樂教育哲學觀需求下，Alperson（1991）、Elliott（1995）提出行動為導向的「實踐論」觀點，強調音樂在社會文化中的脈絡價值，成為音樂教育領域新興的音樂教育哲學觀。

美感論與實踐論興起於北美地區，由不同面向論述音樂教育的價值，設定音樂教育目的，規劃音樂課程與教學，達成不同的音樂教學成效。並將音樂教育哲學由理論面向引導到實務面向，如Reimer以美感論的觀點，編製一系列的教科書（*Silver Burdett Music Book*），提供音樂教育者使用。美感論與實踐論的出現，引發國際音樂教育領域對於音樂教育哲學的討論。我國現行的九年一貫藝術與人文領域課程綱要提到，音樂課程目標之一為「審美與理解」，培養學生「『鑑賞』藝術作品，分析其美感與文化特質」，顯示出重視美感感受力之教學理念。基本理念描述「藝術教育應提供學生機會探索生活環境中的人事與景物……，瞭解時代、文化、社會、生活與藝術的關係」（教育部，2008），強調藝術與生活結合，與實踐論的音樂脈絡價值觀極為相近。因此，瞭解美感論與實踐論的觀點，有助於我國音樂教育的實施與發展。

哲學探究透過推理、歸納、分析、綜合，及批判等方式形成論點，闡明過去與現在的想法，並找出整合知識的方式。在哲學探究中，演繹與歸納是常用之論述方式，演繹是透過一個普遍論題，推行至某特殊性事物，進而得到具體的結論；歸納則是觀察許多事物或現象，從中找出共同性（Jorgensen, 1992; Phelps, Sadoff, Warburton, & Ferrara, 2005）。基於研究需要，本文先採用歸納法，檢視美感論與實踐論的音樂教育哲學觀，瞭解其音樂教育目的與價值的假設，音樂課程與教學之主張；再透過演繹法，以 Frankena (1996) 的哲學分析模式為基準，評析兩套音樂教育哲學觀的理論與實務關係，作為我國音樂教育哲學觀建立之參考。

貳、William Frankena 之教育哲學分析模式

教育哲學分析模式用於澄清及分析教

育哲學觀，檢討教育理論與運作之間的關係，本文採用 William Frankena 於 1996 年提出的分析模式，其主張完整的教育哲學觀應由五個部分所組成（如圖 1 所示）。其中，A 是對於價值與目的之基本敘述假設（basic normative premises）或行為的準則，例如亞里斯多德（Aristotle）主張個人生命的價值來自於其所具備的內在行動能力，即思考能力；B 是在基本假設之外的「其他假設」，可能是宗教的、認識論的、本體論的、哲學的，或實徵的角度所提出之假設；C 是以基本假設及其他假設為前提，設定教育應達成之結果，也就是「教育目的」，例如要達成亞里斯多德所主張的生命的價值，在教育上應培養個人實踐的智慧、數學、物理學及哲學的知識。

上述三個部分屬於教育理論的範疇，後兩個部分則與教育實務運作有關。D 是根據實徵經驗或觀察所做出的事實之陳述（factual statement），是達成其他假設必

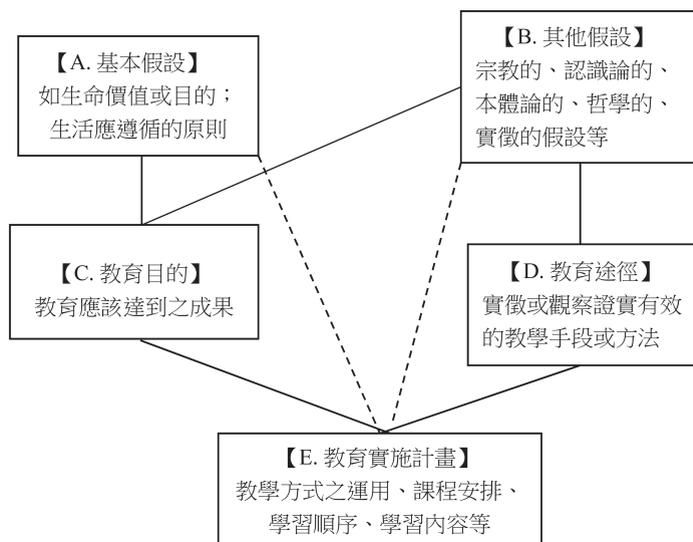


圖 1 William K. Frankena 的教育哲學分析模式圖

註：虛線表示基本假設與其他假設有可能影響教育實施計畫。

資料來源：譯自 Frankena (1996)。

要或不必要的教學途徑，例如盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）認為在教育中，強迫的手段是不必要的，因為即使不用使用強迫手段，兒童也可以學會任何的學科，研究者將這部分定義為「教育途徑」；最後，E則是建議教學實施方式、課程安排、學習順序、學習內容等教學實務的相關事項，研究者將其定義為「教育實施計畫」。

Frankena（1996）認為教育哲學的分析必須先檢視該教育哲學觀之教育目的主張（C部分）；接著釐清形成教育目的之假設，包含基本假設（A部分）以及其他的假設（B部分），再探討兩者如何共同形成教育目的；第三是檢視該教育哲學觀所提出之教育實施計畫（E部分）；最後全面地檢視基本假設（A部分）、其他假設（B部分）、教育目的（C部分），以及教育途徑（D部分）交互作用，對教育實施計畫（E部分）的影響。本文以Frankena的教育哲學分析模式為基礎，從音樂教育的角度，檢視美感論以及實踐論之主張。

參、美感論之內涵

早期音樂教育的價值多仰賴其他學科或能力的展現來證實。如音樂具有提升宗教虔誠、促進愛國心、發展智能，及鼓舞人心之功能；音樂可做為其他科目的教學媒體；音樂可以提供娛樂、消除疲勞等（Birge, 1937; Winship, 2008）。在這樣的價值觀下，音樂教育目的的分歧，音樂在學校課程中的地位岌岌可危。為解決此問題，音樂教育學者尋求不同的立論觀點，由音樂的美感特質出發，建立一套不同於以往的音樂教育哲學觀。

一、音樂教育之價值與目的

美感論提倡者Leonhard與House（1959）指出：「音樂具有內在的價值，不需要外在事物的證實」，而音樂本身的獨特價值，使「音樂教育成為美感教育的最佳媒介，人類會自然的回應音樂，並透過音樂體驗來獲得滿足與意義」。音樂教育者自我價值覺醒，開始正視音樂的內在價值，如同林小玉（2008）所言，音樂教育「從長期為他人代言的角色中站出來，為自己的本業發聲」。

美感論主張之音樂教育目的與美感經驗（aesthetic experience）及情感感受（feeling）息息相關。Reimer（1970, 1989）主張音樂教育目的在藉由美感經驗，提升個人對於音樂的情感回應（feelingful response to music），培養美感判斷能力與洞察力。更具體的來看，一般音樂教育的目的在「使每位學生的音樂美感感受力（aesthetic sensitivity）發展到最高程度」。音樂作品的美感特質來自本身固有的（inherent）、內在的（intrinsic）要素，也就是作品的曲調、節奏、和聲、音色、織度，曲式等，而藉由提供美感經驗可幫助學生感受這些音樂的美感特質。

美感經驗來自於美感知覺（aesthetic perception）與美感回應（aesthetic reaction）的交互作用（如圖2所示）。美感知覺本身就包含許多複雜的次行為，當個人在知覺事物的表達性特質時，會結合運用包含辨識、回憶、關聯、界定、配合、區辨等行為，也就是一種個人在意識上產生「注意但未指名」（notice without naming）的行為。美感回應則是對美感知覺所產生的複雜情感反應行為。在美感經驗中，美感知覺與美感反應必須同時並存的，只有感受到樂曲音樂要素的變化（即美感知覺），沒有產生對應的情感回應，不

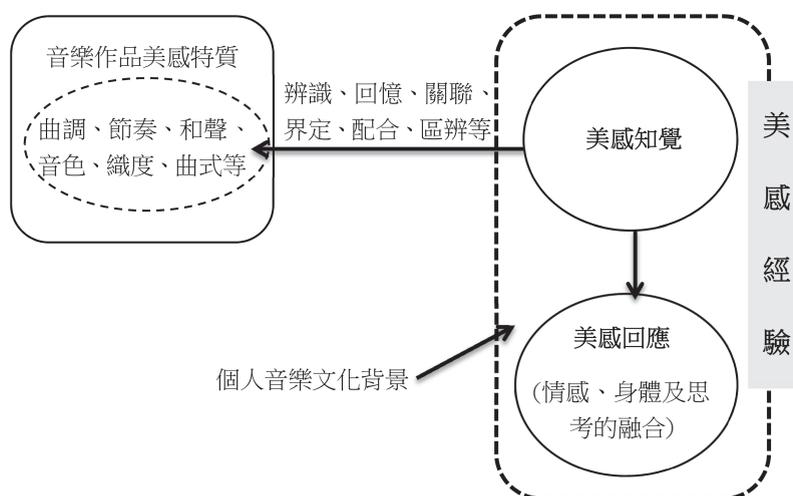


圖 2 音樂美感經驗的形成

資料來源：研究者自行繪製。

屬於美感經驗。由於每個人所處的文化背景不同，美感經驗也受到其所處的音樂文化的影響。「音樂感受來自於音樂聲響之內 (within)、聲響的配置方式，及音樂所處的外在世界，三者以各種方式交互影響」(Reimer, 2003)。

藉由美感經驗的提供，音樂教育目的在發展學生對音樂的情感回應，Reimer (2003) 指出情感感受 (feeling) 而不同於情緒 (emotion)，情緒只是一種概略性的知覺與反應，而情感感受則是對正在發生的事情與其細節有特定的知覺，也是意識 (consciousness) 的基礎。例如當我們感受一段曲調 (feeling a melody) 時，是指個人主觀與曲調特質之間產生互動，加入身體的互動，並在思考這個經驗的過程中知覺曲調的細節改變，亦即，對一段曲調產生音樂性的情感感受，需要情感、身體與思想的結合。

Reimer (2003) 特別強調文化脈絡對音樂經驗的影響，指出「在所有的文化中，音樂都是藉由特殊的聲響組織方式，

形成其情感與意義，忽略音樂在文化中的角色，將使我們對於音樂的感受產生偏頗」。音樂形成就是一種文化建構的過程，包含聲音的組織與回應、技巧的運用、意義與價值的產生，都受到音樂所處的文化影響，而個人透過各種音樂活動對音樂所產生的情感、意義，有無法脫離文化脈絡的影響，因此多元文化的音樂教育是必要的。

二、音樂課程與教學

基於對音樂教育目的之假設，美感論強調各種音樂教學實踐，都應以美感經驗為考量。Reimer (1989) 指出一般音樂課程的具體目標為增進音樂知覺；鼓勵音樂回應；藉由演奏、創作、即興活動增進音樂創造力；加深對音樂與音樂應用的相關概念；發展分析能力；以及提升音樂評論能力；當這些基本的目標都能達成且相互配合，學生就能達到最終預期的結果，即本質地評價音樂 (value music intrinsically)。

音樂課程主要的教學內容包含兩大面

向，一是音樂的內在知識（knowing within music）：包含音樂要素（節奏、旋律、和聲、音色、織度、曲式等）、形成音樂張力的建構過程（如模進、變化、擴展、重複、對比等），以及音樂的風格與其代表性作品。由於美感論主張音樂的聲響特質形成其情感的表達性，因此，除了透過演奏、聆聽、創作讓學生體驗音樂要素，教師也必須謹慎的運用語言說明這些要素的客觀資訊，以深化學生對作品的美感經驗，語言是增加美感感受與精煉美感知覺的重要工具。另一項是音樂相關知識（knowing about music）的教學，包含其他音樂與非音樂的事實、概念、背景、哲學、理論等，幫助學生更直接的體驗音樂。

音樂教學素材的選擇，須具備可體驗的美感特質。這並不是將音樂教學的素材限於特定的音樂類別，而是指各種音樂類型中，有些樂曲具有美感特質，有些則否，音樂教師必須做出判斷與選擇：

所謂「好的」作品並不是指特定風格、形式或難度的樂曲，而是具備

良好架構以及能真實傳達情感特質的作品，在不同風格與難度的音樂作品中，都可以找到這些特質。
（Reimer, 1970, p. 114）

音樂教師引導學生體驗音樂作品的美感時，不應期望學生能體察作品中所有的音樂美感特質，只要能達到部分理解即可。一個好的作品常包含許多層次的複雜情感表達，若教師以學生能體驗作品中的所有音樂美感特質為教學目標，在選曲方面就會過於簡單，無法提供學生適切的美感學習挑戰。教師應當提供廣泛的音樂素材，不低估學生的美感感受力與對美感體驗的意願。

在音樂學習活動方面，美感論主張音樂課程活動既不是「純活動」（activities-only）導向，也不是「純聆聽」（listening-only）導向，應包含演唱、聆聽、演奏、創作，以及其他（律動、讀譜與記譜）等，透過這些活動之間的彼此增強，強化音樂的知覺與反應（如圖 3 所示）。在演唱、聆聽、演奏、創作或讀譜活動中，常進行

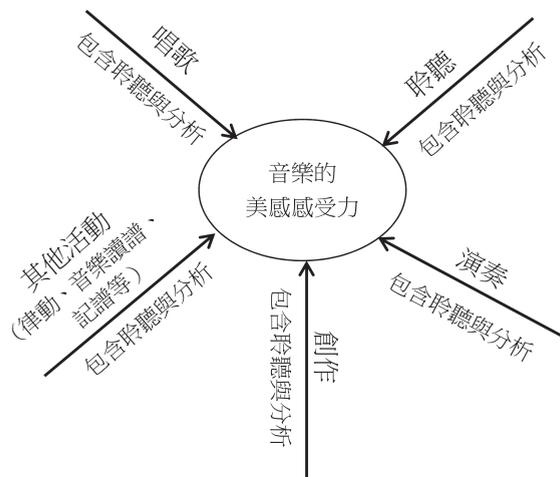


圖 3 一般音樂課程學習活動關係圖

資料來源：譯自 Reimer (1970, p. 123)。

的音樂探索行為包含展示、討論、操作、模仿、比較、描述、界定、分類、修正、變化、結合、對比、發展、觀察、回憶等，這些行為統稱為「分析」的過程（the process of analyzing）。與音樂美感經驗相關的分析是對音樂特質進行主動的、全面與深入的探索，而非片段式，缺乏脈絡的瞭解音樂作品。

整體來看，美感論從音樂內在本質尋求音樂的價值，以音樂獨特的「美感特質」辯證音樂教育的重要性，注重提供學生美感經驗，發展美感潛能與美感判斷力之音樂教育目的。美感論對於美感經驗有嚴格而明確的定義，個人須對音樂要素與音樂相關知識有相當程度的認知，在聆聽音樂時對這些要素產生美感知覺，同時加入個人主觀的情感回應，才足以被稱為美感經驗。為達成美感論的教育目的，音樂課程安排、教材選擇與教學內容都需考量學生的美感經驗，教學活動以聆聽與美感要素分析為主。

三、美感論之評析

根據 Frankena (1996) 教育哲學的分析模式，美感論各種主張之間的關係如圖 4 所示。

從音樂教育價值與目的來看，美感論對音樂美感特質、美感經驗，以及音樂情感感受的分析與解釋有其根據，這些美學的概念在哲學領域經過多個世紀的討論，具有穩固的理論基礎，成為辯證音樂獨特性與無法取代性之有力論點，以此詮釋音樂教育之價值，對於過去長期處於為其他目的而存在的音樂教育領域來說，是重新定義與確認自身價值的極佳管道。反面來看，美感經驗與情感感受的主張來自於哲學領域而非實務成果，因此其假設之真實性備受質疑，Elliott (1995) 與 Regelski

(2004) 都反對所謂美感經驗與音樂情感感受的普遍存在，認為這些感受來自於民族優越感的意識形態。此外，為了強調音樂美感經驗之獨特性，美感論弱化音樂與生活中其他經驗的關係，使美感論之教育目的被認為與多數人的生活脫節。

檢視美感論的音樂教育實踐主張，美感論試圖提供一個以美感經驗為中心所建構的音樂課程，將音樂的美感特質與美感經驗具體化，主張藉由聆聽與分析為主導的各種音樂學習活動，體驗具有美感特質的音樂作品，並詳細說明形成音樂美感特質的學習要素，提供分析音樂美感特質的手法。美感論所提出之音樂教育實踐挑戰過去以獨重演奏的音樂教學，正視音樂要素的學習對音樂鑑賞的重要性，提升音樂聆聽活動在音樂課程中的地位；反面來看，美感論偏重聆聽，對於其他音樂學習活動之定位與實施方式的說明較為模糊。

就音樂教育目的與音樂教學實踐的關係來看，為了達成培養美感感受力之音樂教育目的，美感論的提倡者提出音樂內在知識與相關知識的學習要素與分析方式，但這些知識的學習，如何轉換成為真正的美感經驗及情感反應，以如何評量與展現學生的美感感受成果，尚無法提供具體說明與實證，使其音樂教育實踐與目的之間始終存在著距離，這也是美感論被反對者視為僅是音樂概念學習的原因。

肆、實踐論之內涵

二十世紀末期，部分音樂教育學者認為，單一的美感論無法反映多元社會中的音樂與思想本質，開始尋求不同的音樂教育哲學觀點 (McCarthy & Goble, 2002)。Alperson (1991) 首先提出實踐導向的音樂教育哲學觀點，接著 Elliott

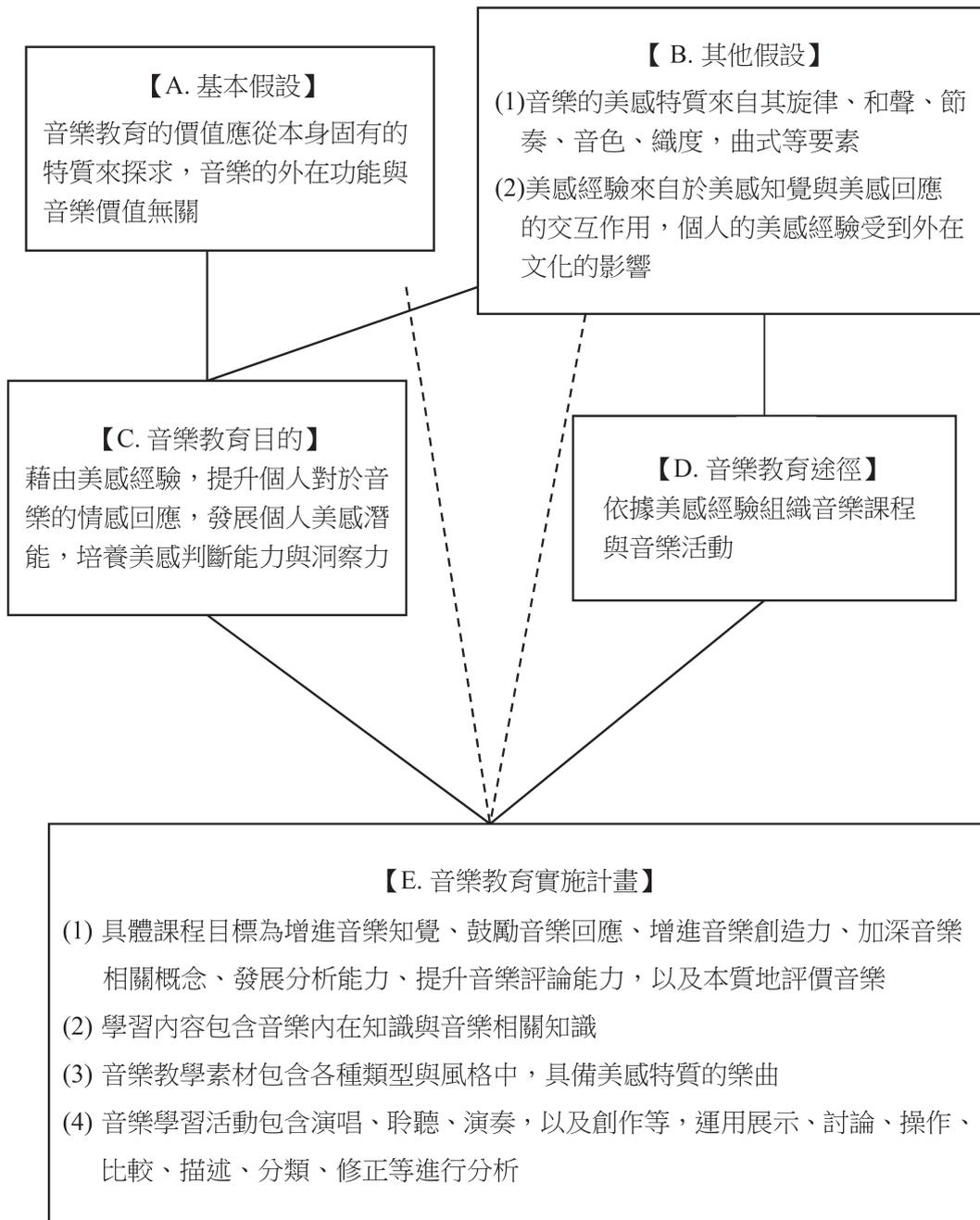


圖 4 美感論之音樂教育哲學分析圖

資料來源：研究者整理。

(1995) 與 Regelski (2004) 也各自提出音樂教育實踐哲學的論點，行動為導向的音樂教育觀獲得許多音樂教師的支持，成為新興的音樂教育哲學觀。

一、音樂教育價值與目的

實踐 (praxial) 一詞字源來自古希臘時期，表示經過深思熟慮後所做的行動。因此，實踐指的不是狹隘的技巧、技藝，或是身體動作，真正的實踐是「在某些標準、傳統與目的之下，進行行動，以全力達成目標」，在實踐時，個人反思後的回饋，可提升其專門技術，並修正引導行動之目標 (Elliott, 1995)。音樂參與者在進行音樂活動與聆聽時，即是一種實踐。將這樣的觀念引伸到音樂學習中，Elliott 非常強調「行動中學習」(knowing-in-action) 以及「行動中反思」(reflecting-in-action) 的概念。

Elliott (1995) 認為音樂是一種「多元的人類實踐 (a diverse human practice)」，至少應包含以下四個概念：(一) 實踐者 (a doer)；(二) 某些作為 (some kind of doing)；(三) 完成的事項 (something done)；以及提供實踐者做事的 (四) 完整脈絡 (complete context)。為了彰顯其實踐哲學特質，Elliott 自創了許多詞語來表現與音樂實踐相關的論述，如以“musicer”一詞來對比我們常用的“listener”聆聽者，意指「音樂參與者」，即是透過創作、演奏、即興、編曲與指揮五種的形式，參與各種人類音樂的實踐者；而音樂參與 (musicing) 則指除了音樂聆聽之外的創作、演奏、即興、編曲與指揮五種與音樂相關的活動。

音樂實踐者 (doers) 包含音樂參與者 (musicer) 與音樂聆聽者 (listener) 兩種，音樂參與者藉由創作、演奏、即

興、編曲與指揮五種音樂作為，產生可聽見的音樂成果；而音樂聆聽者經由認知層面的聽覺活動，產生一種音樂的聽覺能力 (listenable)，因此音樂聆聽者的音樂成果無法藉由外在觀察所得知，上述兩類音樂實踐都必須在特定的脈絡中來進行 (Elliott, 1995)。

基於上述理念，實踐論主張音樂教育目的為：

音樂教育之目標與是在特定的音樂實踐脈絡中，提供適合學生能力的音樂挑戰，以培養學生的音樂素養 (musicianship)，幫助學生達到自我成長 (self-growth)、自我認知 (self-knowledge)，以及從中獲得音樂的享受 (musical enjoyment)。(Elliott, 1995)

音樂素養之涵養不但是音樂教育目的之一，也是實踐論的核心概念。音樂素養 (包含聆聽素養)，「是一種實踐的知識 (practice knowledge)，或可稱之為反思的實踐 (reflective practice)」，只能藉由行動來展現。個人在參與音樂的過程中，所展現出的多面向音樂知識，即為音樂素養。是一種網絡式、程序性 (procedural) 的知識系統，由音樂行動與社會脈絡共同形成。音樂素養本身是具有特定實踐導向 (practice-specific) 的，例如一個歌劇演唱者所需的音樂素養與爵士鼓手所具備的音樂素養是不同的。而音樂素養有高低之分，由低到高分別為初學者、進階初學者、有能力的音樂學生、專業音樂素養者，以及音樂專家或藝術家。

實踐論之音樂教育目的中，有關自我成長、自我認知與音樂享受的概念，

來自 Mihaly Csikszentmihalyi 的心流理論 (flow)：當個人專注於具有挑戰性的活動中，有明確的目標並能從中獲得回饋，便會產生自我意識的成長，使個人得到自我成長與享受之經驗，而非外在的物質鼓勵 (轉引自 Elliott, 1995)。Elliott (1995) 將心流理論運用到音樂領域，當音樂實踐者面對具挑戰性之音樂實踐活動時，能運用其音樂素養完成挑戰，使個人的意識專注於活動中，便可達到最佳體驗 (optimal experience)，從中獲得自我成長、自我認知以及音樂享受。

實踐論由音樂行動而非音樂作品的面向來定義音樂，其主張音樂是不同的人類實踐或活動，為了特定的社會目的或功能而產生的，無法脫離文化而存在。而音樂教育的價值來自音樂本身的實踐特質，以及音樂的脈絡意義，所謂的脈絡意義指的是音樂在文化與社會中具有特定的功能，音樂教育應使學生對於音樂的脈絡特質有所瞭解，並能於脈絡情境中從事音樂活動。

二、音樂課程與教學

Elliott (1995) 提出「音樂即實踐課程」(music curriculum-as-practicum)，依據生活中參與音樂活動的實際情況，有效率地與真實地組織音樂課程計畫，是一種反思的音樂實踐 (reflective musical practicum)。在實踐課程中，學生要學習程序性知識，教師提供接近真實情境的音樂挑戰，使學生獲得解決音樂問題的機會，提升其音樂素養。在音樂理解的過程中，學生學習發現問題、簡化音樂問題，並嘗試解決音樂問題，這些過程建立了學生的音樂素養。

音樂教學內容主要根據教學情境、學生的音樂參與方式，以及學生所要發展

之音樂素養能力來決定。基於音樂作品是多面向的理念，實踐論強調教師選擇適合學生挑戰的音樂作品時，應考量其設計面向、文化意識面向、情感與象徵面向，以及演奏詮釋。選擇適當的音樂作品後，教師應建立真實的音樂參與情境，引導學生參與音樂。例如欲藉由演奏一首爵士樂作品發展學生的音樂素養，可有提供相關的影音資料、歷史讀物、電腦軟體，或其他學校的演出，而學生要學習如何詮釋、演奏、聆聽這首爵士音樂品，並能將其作曲設計與當時的爵士風格做連結比較，完成具表現性的音樂演出 (Elliott, 1995)。教學中常用的教學策略包含示範 (modeling)、指導 (coaching)、鷹架支持 (scaffolding)、明確表達 (articulating)、比較反思 (comparative reflecting)，以及探索 (exploring)。

實踐論倡者對於音樂參與形式有不同的觀點，Regelski (2004) 認為聆聽本身就是一種音樂參與形式。Elliott (1995) 主張音樂參與包含創作、演奏、即興、編曲與指揮五種形式，聆聽不屬於單獨的音樂參與形式，應與其他音樂參與活動同時進行。在一般音樂教育現場，通常受限於時間而無法讓學生進行所有的音樂參與活動，必須劃分其重要性的差別。音樂演奏是對音樂作品最完整的非語言描述，而即興能將學生與音樂演奏及音樂創作結合，因此在音樂課程中，演奏與即興應該是最主要與基礎的音樂參與形式，其他三種音樂參與形式則在時間允許下，有系統的加入演奏或即興活動中。而音樂聆聽素養根植於音樂素養中，因此音樂聆聽能力來自於學生在音樂參與活動中的主動學習，理解的音樂聆聽。由於音樂素養是一種持續的、漸進的與多面向的能力，因此音樂教育者需要運用持續的、漸進的與多面向的

評量方式，而音樂的過程檔案（process-portfolio）就是記錄學生各時期音樂發展的一種方式（Elliott, 1995）。

音樂教育本身就是具有多元文化的本質，以音樂即實踐課程的觀點來看，真正的多元文化音樂教育要讓學生將自己與不同地方、不同時間的音樂家與聽眾產生連結。在教學時，教師提供學生實際參與各種文化音樂的機會，學習瞭解與尊重他人的音樂，例如在演奏中，提供不同文化曲目的音樂，讓學生以反思的實踐方式，嘗試對樂曲進行適當的詮釋、創作或指揮，瞭解與比較不熟悉的音樂（Elliott, 1995）。同樣主張多元文化音樂的教學，Regelski（2000）對於多元文化的體驗與瞭解採取較開放的態度。學生除了可以透過演奏、演唱、創作等活動認識不同文化的音樂，單純地聆聽不同文化的音樂，也是實踐多元文化音樂教育的方式。

實踐論的理想師生關係就如同過去的師徒制，學生就是學徒，必須在社群與社會環境中，透過實際操作習得音樂素養，因此音樂的教與學就是一種文化適應的過程（enculturation），學生有目標的對各種音樂文化進行音樂的思考。音樂教師具備監督、引導學生，及作為學生的示範的角色，在師生的互動中，教師要瞭解學生的音樂思考過程與結果，仔細檢視學生所注意到的重點、未能理解或忽略的部分，以及他們對音樂的感受等，再藉由示範、操作、語言解釋、肢體動作、圖表，以及隱喻的方式，引導學生在行動中思考（Elliott, 1995）。學生的音樂素養發展不是透過語言的教學，而是在與專業音樂教師的互動中獲得提升。

綜上所述，音樂即實踐課程在使學生透過音樂實踐，瞭解音樂在社會文化中

的脈絡價值。由於音樂實踐具有高度的個別化，以及行動中反思的概念，實踐論反對依據外在課程標準來規劃音樂課程，鼓勵教師依據實際教學情境規劃課程與選擇教材，並透過哲學批判反思來解決課程上的問題。音樂教學活動偏重演唱、演奏、創作與即興，音樂聆聽自然融入這些活動中，教師透過示範、指導、支持等方式，培養學生具備實踐音樂的程序性知識。

三、實踐論之評析

以下由轉化自 Frankena（1996）之音樂教育哲學分析模式，來檢視各面向之間的關係，如圖 5 所示。

實踐論的音樂教育目的與基本假設之間關係緊密，強化音樂的社會性與功能性，音樂教育的價值不完全來自音樂的內在實踐本質，也包含音樂在社會文化中的脈絡價值。所謂的脈絡價值不同於音樂的外在價值，以音樂脈絡價值為目的之音樂教育，強調使學生瞭解音樂在社會文化中的功能與重要性，是以音樂為中心之目的；而以音樂外在價值為目的之音樂教育，重視培育符合社會或其他需求之音樂人才，以音樂之外的需求為目的。

正面來看，實踐論對於音樂教育價值目的主張，解決過去技術導向音樂實踐之問題，強調反思的、脈絡化的實踐，使音樂相關實踐活動不再只是低層次、片段的、重複的練習，而是高層次後設認知與程序性知識，且必須與社會文化脈絡有所關聯，提升音樂教育實踐之地位，而實踐論重視學生在參與演奏、演唱等各種活動時的個別差異與過程價值，亦符合現代人本主義的教育思潮。反面來看，多數實踐論學者採取與美感論對立的觀點，Elliott（1995）認為美感經驗不是一種普遍的經驗，並非每首樂曲都具有美感特質，也避

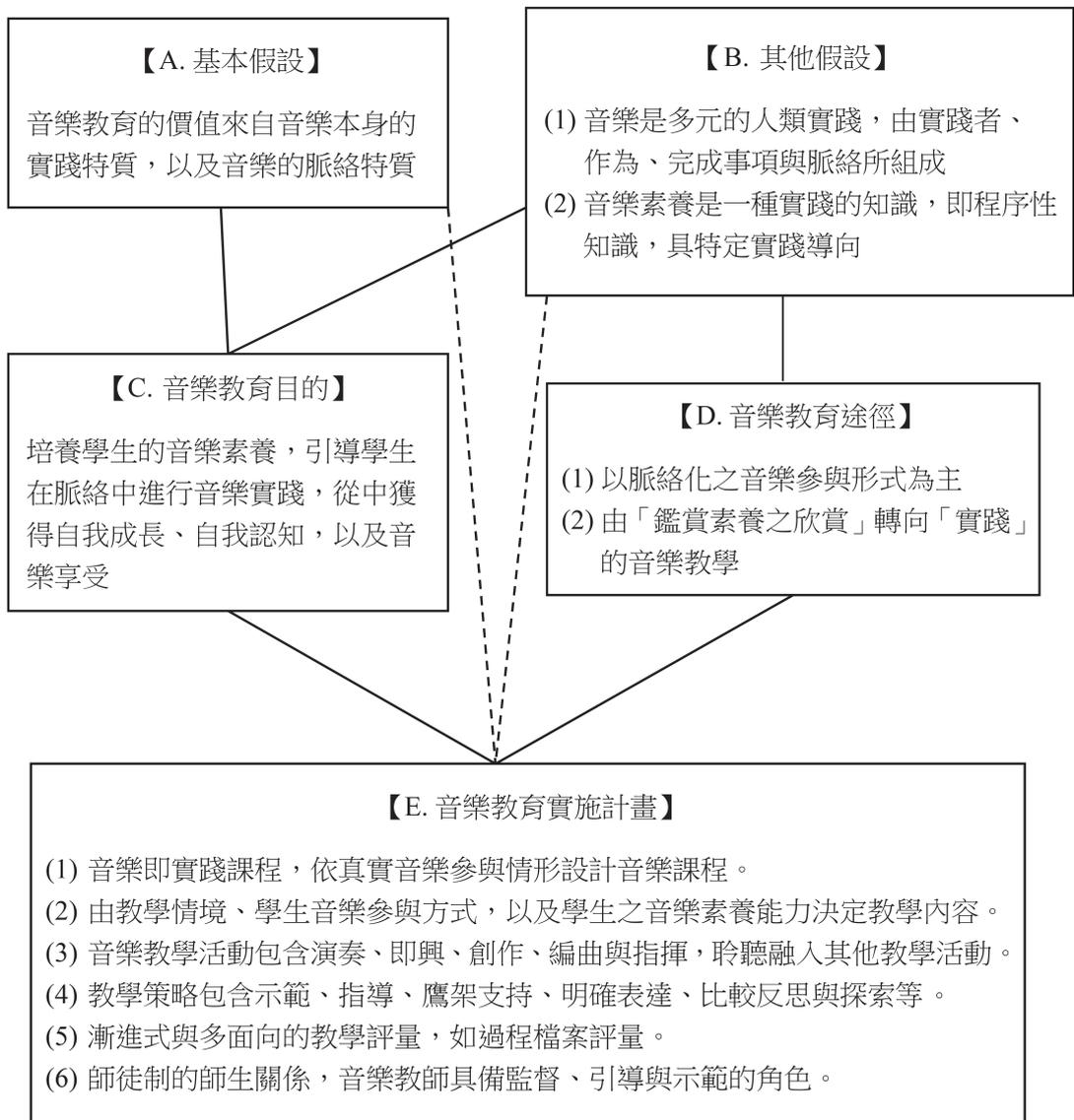


圖5 實踐論之音樂教育哲學分析

資料來源：研究者整理。

免論及音樂引發的情感感受，使音樂傳達情感的特質在實踐中被忽略。而實踐論主張自我成長與自我認知是音樂實踐哲學的最終目的，但除了音樂之外，許多活動也可達到相同目的，如體育、繪畫等活動。音樂教育的獨特性與不可取代性，在實踐論中較缺乏有力的論點。

實踐論提出音樂即實踐課程，重視

課程建構的情境、學生的能力與社會文化脈絡的關係。這樣的課程給予音樂教師充分的教學的自主權，可設計符合學生學習需求之音樂課程，使課程內容與目標緊密結合。藉由提供不同程度的音樂挑戰，激發學生進行反思實踐，使學生在生活中面對不同的音樂挑戰時，能運用方式解決問題，而不是習得僵化的知識或技能。相對

的，音樂即實踐課程對於教師的專業素養要求高，若音樂教師缺乏正確的實踐概念，或對音樂學習順序沒有足夠的瞭解，可能使音樂課程陷入過去由偏重演奏與技巧，缺乏脈絡的音樂學習危機。

檢視實踐論的音樂教育目的與教學實施之間的關係，兩者大致上是互相呼應的，實踐論主張培養學生實際參與音樂的能力，音樂教師藉由監督、示範與引導，達成教育目的，其音樂學習成果較美感論容易評量。實踐論對於音樂聆聽的主張不明確，聆聽素養屬於音樂素養的一部分，但聆聽的教學附屬於其他音樂參與活動中，無法單獨存在。聆聽的樂曲必須與演奏或即興相關，使音樂欣賞樂曲備受限制。

伍、結語

美感論與實踐論基於北美的音樂教育需求，由哲學面向建構完整的音樂教育哲學觀，引導自身音樂教育方向，幫助音樂教學者檢視音樂課程的建構，反思自身的音樂教學。美感論著重的美感感受力與音樂審美能力，實踐論主張瞭解音樂與社會文化的關係，培養音樂參與能力，形成不同的音樂課程與教學內涵，也顯示音樂教育具有多元價值。

美感論與實踐論學者積極藉由音樂教育哲學論點，提升音樂在學校課程中的地位。全力為音樂教育發聲的努力，值得做為我國音樂教育領域之借鏡。臺灣受到中華文化重禮樂的傳統，音樂教育早已普遍的施行在學校教育中，九年一貫課程實施後，強調跳脫升學與技術導向、與學生生活結合，以及整合知識的教育風潮，有利於音樂教育的發展。

現行的「十二年國民基本教育課程綱要—藝術領域」，可見美感論與實踐論之音樂教育哲學觀。與美感論有關之藝術領域的課程目標為「提升對藝術與文化的審美感知、理解、分析及判斷能力，以增進美善生活」（教育部，2018，頁1）。核心素養提到「善用多元感官，探索理解藝術與生活的關聯，以展現美感意識」（教育部，2018，頁3）。與美感教育相關的具體實踐，可由課程綱要學習表現中窺見，如國中階段的審美感知能力，在培養學生「使用適當語彙，賞析各類音樂作品，體會藝術文化之美」，教師應引導學生「透過討論、探究樂曲創作背景與社會文化的關聯及意義，表達多元觀點」（教育部，2018，頁11）。Reimer 提出之美感音樂課程規劃，節奏、和聲、旋律、音色、織度、時地風格等音樂要素選擇，以及音樂相關知識的學習，討論、比較，分析與模仿的美感教學的策略，皆有助於我國美感教育的推行。

藝術領域課程綱要雖未明確指出實踐論之音樂教學目標，但從相關內文，仍可發現培養學生在脈絡中參與音樂活動之理念。如「培養主動參與藝術與文化活動的興趣和習慣，體會生命與藝術文化的關係與價值」（教育部，2018，頁2）。核心素養「嘗試規劃與執行藝術活動，因應情境需求發揮創意」、「嘗試設計思考，探索藝術實踐解決問題的途徑」（教育部，2018，頁11）。上述理念呼應實踐論的觀點，因此，我國音樂教學者可參考實踐論之主張，在音樂課程中提供各種文化之音樂參與機會，並引導學生學習解決音樂的問題，建立學生的自信心與成就感，進而提升學生的音樂素養。

參考文獻

- 林小玉 (2008)。從當代音樂教育哲學之發展論美感教育之定位與省思。《教師天地》，153，29-35。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。臺北市：作者。取自 [https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E4%BF%AE%E8%A8%82\(%E5%88%86%E5%86%8A\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E4%BF%AE%E8%A8%82(%E5%88%86%E5%86%8A).pdf)
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級中等學校——藝術領域。臺北市：作者。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/22/pta_18533_2143291_60289.pdf
- Alpers, P. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *The Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 215-242. doi:10.2307/3333004.
- Birge, E. B. (1937). *History of public school music in the United States*. Philadelphia, PA: Olivia Ditson.
- Carr, D. (2006). The significance of music for the promotion of moral and spiritual value. *Philosophy of Music Education Review*, 14, 103-117. doi:10.1353/pme.2007.0001.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Frankena, W. K. (1996). A model for analyzing a philosophy of education. *The High School Journal*, 50, 8-13. doi:10.1007/978-981-287-532-7_148-2
- Jorgensen, E. R. (1990). Philosophy and the music teacher: Challenging the way we think. *Music Educators Journal*, 76(5), 17-23. doi:10.2307/3400984
- Jorgensen, E. R. (1992). On philosophical method. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 91-101). New York, NY: Schirmer.
- Kertz-Welzel, A. (2009). Philosophy of music education and the burnout syndrome: Female viewpoints on a male school world. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 144-161. doi:10.2979/PME.2009.17.2.144
- Leonhard, C., & House, R. W. (1959). *Foundations and principles of music education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mark, M. L. (1982). The evolution of music education philosophy from utilitarian to aesthetic. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 15-21.
- Mark, M. L. (2008). The first half of the twentieth century. In M. L. Mark (Ed.), *Music education: Source readings from ancient Greece to today* (3rd ed., p. 109). New York, NY: Routledge.
- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2002). Music education philosophy: Changing times. *Music Educators Journal*, 89(1), 19-26.
- Pestalozzi, J. H. (1912). Letters to Greaves: Training of eye and ear—Music in education. In J. A. Green (Ed.), *Pestalozzi's educational writings* (pp. 229-232). New York, NY: Longmans, Green & Co.
- Phelps, R., Sadoff, R. H., Warburton, E. C., & Ferrara, L. (2005). *A guide to research in music education* (5th ed.). Lanham, MD: Scarecrow.
- Regelski, T. A. (2000). Accounting for all praxis: An essay critique of David Elliott's "Music Matters". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144, 61-88.
- Regelski, T. A. (2004). Social theory, and music and music education as praxis. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3). Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music*

education (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Winship, A. E. (2008). The mission of music in the public schools. In M. J. Mark (Ed.), *Music education: Source readings from ancient Greece to today* (3rd ed., pp. 113-115). New York, NY: Routledge.