

airiti

Reimer 及 Elliott 音樂教育哲學再探究：  
批判教育學的觀點

**A Re-exploration of the Music Education Philosophies  
Proposed by Reimer and Elliott:  
The Perspectives of Critical Pedagogy**

何育真 Yu-Chen Ho

慈濟大學通識教育中心 助理教授

Assistant Professor / Center for General Education, Tzu Chi University

有關本文的意見請聯繫代表作者何育真

For correspondence concerning this paper, please contact Yu-Chen Ho

Email: flora201108@yahoo.com.tw

## 摘要

音樂教育哲學探究 (philosophical inquiry in music education) 之目的在於詮釋與批判現有的概念、信念、論述，以形成新理論或能促成音樂教育研究之理論根據。本研究運用哲學探究研究方法中「整體的方式」(synoptic approach)，探討音樂教育哲學派典中「美感教育」(aesthetic education) 與「實踐哲學」(praxial philosophy) 之主要立論與概念。但整體的方式較少關注批判的及概念的分析，因此，研究者便從了解批判教育學(critical pedagogy) 的論述著手，並與音樂教育哲學中所論述的「權力」、「意識形態」、「社會正義」等議題做一視域交融(fusion of horizons) 與分析，讓「理論」與「實踐」做一開放的對話過程。本研究之目的為：(1) 探究 Reimer、Elliott 音樂教育哲學之立論，了解音樂教育者所需應具備的音樂教育哲學理念之認知；(2) 探究 Reimer、Elliott 的音樂教育哲學立論在與批判教育學論述視域交融後，對於臺灣學校普通音樂教育的實踐意涵及應用。

關鍵詞：Reimer、Elliott、批判教育學、音樂教育哲學、整體的方式

## Abstract

The purpose of philosophical inquiry in music education is to interpret and critique existing concepts, beliefs, and discourses to formulate new theories or establish a theoretical basis for music education research. In this study, the synoptic approach to philosophical inquiry was adopted to explore the core concepts of aesthetic education proposed by Reimer and praxial philosophy proposed by Elliott. Because the synoptic approach is rarely employed for critical and conceptual analyses, a “fusion of horizons” was used to integrate discourses of critical pedagogy with music education philosophies regarding the topics of “power”, “ideology”, and “social justice” to facilitate the convergence of theory and practice. The objectives of this study were as follows: (1) to explore the concepts of aesthetic education proposed by Reimer and praxial philosophy proposed by Elliott, providing music teachers with an understanding of music education philosophy; and (2) to explore the implications and applications for music education practice at schools in Taiwan by using a fusion of horizons to integrate aesthetic education, praxial philosophy, and discourses of critical pedagogy.

**Keywords: Reimer, Elliott, critical pedagogy, philosophy of music education, synoptic approach**

# airiti

## 壹、緒論

### 一、研究緣起與背景

Rosenberg (1984) 在 *哲學的實踐* (*The Practice of Philosophy*) 一書中主張「哲學」(philosophy) 是一個支持或反對他人理論、信念而發展出一種論證 (argument) 的過程，此論證能代表一位哲學家的主張。Elliott (2010, 2012a) 指出哲學包含兩種意義，第一是對思考的思考 (thinking about thinking)，這是一種了解自己知道什麼及不知道什麼的能力；第二為批判性反思 (critical reflection)，哲學要能提出問題、懂得反思、具備縱向與橫向的辯證能力，且能客觀與邏輯地分析，因此可被理解成一種活動。所關注的議題不能僅由觀察、描述及實驗就能被闡述，既然哲學活動包括辯證綜合、思辨，以及分析，這些活動便都可說是哲學探究的方法，所以哲學的探究必然是理論性及思維性的。音樂教育哲學 (philosophy of music education) 係從哲學的層面去闡述音樂教育的方向，同時也指出了音樂教育的本質與價值。不同的哲學觀點對音樂教育的本質及價值會有不同的解釋，因此在實踐時，便會引領我們對於音樂教育目標或教學的實施有不同的見解 (Reimer, 2003)。1990 年代之前，美國以音樂教育哲學為主題的研究與討論較為稀少 (Mark, 1996)，自從 1980 年代晚期到 1990 年代，在一些公開的研討會中，音樂教育者可見證到音樂教育哲學研究的繁盛期 (McCarthy、Goble, 2002)。音樂教育專業需要一個理論架構做其教學之引導，因此，將哲學的探究應用到音樂教育領域之中是必要的 (Rainbow、Froehlich, 1987)。

音樂教育哲學探究 (philosophical inquiry in music education) 則非哲學的分支，係為研究音樂教育的一種方法，目的在於詮釋與批判現有的概念、信念、論述以形成新理論或能促成音樂教育研究之理論根據 (林小玉, 2010)。關於哲學探究的研究方法，Jorgensen (1992, 2006) 主張哲學研究的論述方法可分為三組既相對又重疊 (opposing and overlapping) 的方法。第一組為現象學 (phenomenology) 與實證主義 (positivism)；第二組為演繹法 (deduction) 與歸納法 (induction)；第三組為整體 (synopsis) 的哲學與分析 (analysis) 的哲學，紀雅真、林小玉 (2012) 將此三組方式視為六種個別的論述方式。Jorgensen 指出在這些方法中，分析的 (analytic) 方法於音樂教育領域中最少被運用到，反而音樂教育的哲學思想被「整體的方式」(synoptic approach) 所主導著。整體的方式係指以其他哲學觀點為基礎，以能建構一個整合性的派典 (comprehensive paradigm)，其目的不在於批判他人的哲學觀點，而是運用這些觀點解釋 (explicating) 自己的哲學觀點，最終目的在於確認 (verification) 而非在駁斥 (refutation) 他人的哲學觀點。此種論述方

式具有高度階層的概括性，例如 Friedrich Schiller 的藝術哲學、Susanne Langer 的心靈哲學（Jorgensen，1992，2006；Elliott，2012a）。

隨著社會價值觀的改變，在面對大眾文化的遍布與多元文化的衝擊之下，音樂教育哲學派典的模式也隨社會脈絡文化的改變而有不同風貌，美國音樂教育哲學派典對社會的貢獻，可依年代的遞轉分為效益論（utilitarianism）、美感論（aestheticism）與實踐論（praxialism）。19 世紀以前，美國的教會及學校佔了相當的重要性，音樂即是要提昇兒童在教會歌唱的能力。在那時音樂是基於實際需要而產生的（Thompson，2003），當時也是進步主義（progressivism）教育的年代。進步主義時代認為藝術是學習其他科目的工具，而不是當成藝術本身的一種知識領域，當時所重視的是效益論（又稱實用論）哲學觀點（Geahigan，1992；Mark，1996）。美國在 1960 年代從科學與語文學科對學校課程做起全面改革，也促使藝術教育產生極大之變動，於是有美感教育（aesthetic education）這種情意教育的推動，音樂教育領域中的代表人物首推 Bennett Reimer。Reimer 在 1970 年時出版音樂教育史中，第一本以音樂教育哲學為標題的專書 *音樂教育哲學*（*A Philosophy of Music Education*）。Reimer（1970，1989，1992）將焦點置於注意藝術之美感的本質，以及對培養美感的感受性（sensitivity）、察覺力（awareness）、素養（literacy）之重視，其美感教育注重對藝術作品內容的認知，包括形式、主題和情感等。在 Reimer 提出美感教育之前，音樂只是一種附加物，但自從 Reimer 提出美感教育之後，音樂對人文素養與生活品質都有很大的影響（Reimer，1992；Thompson，2003）。

自 1970 年代開始，多元文化論述出現，多元文化教育（multicultural education）成為美國教育改革的重要方向，此時關於心理學、人類學、社會學等各領域間的討論也對音樂教育領域造成影響。1990 年代之後，「實踐」（praxial）一詞開始出現在音樂教育哲學的領域之中，「praxial」此字從希臘字「praxis」而來，「praxis」代表「行動」（Reimer，2003），Alperson（1991）是第一位在音樂教育哲學領域中使用此字的人。實踐論學者主張教音樂及學音樂是一種特別的行動形式，並處於不同的文化情境中，此種見解挑戰西方以往著重將音樂作品視為客體（object）的觀點（McCarthy、Goble，2002）。反對美感論的學者之中，最具代表性之音樂教育哲學家首推 David J. Elliott，1995 年時，Elliott 的專書 *音樂的內容：新音樂教育哲學*（*Music Matters: A New Philosophy of Music Education*）受到音樂教育界注意。在實踐哲學中，他主張音樂教師要成為革新的實驗者和行動研究者，需有反省、批判的能力。而他提出用批判的觀點學習多元文化音樂教育，意指多元文化的音樂課程需要以一種「社會正義」（social justice）的觀點來學習，亦就是音樂教師在教導學生時，需要注意公平正義性，重視每種學生族群的需求（Thompson，2003）。據此，Elliott 的觀點

影響了美國許多音樂人成為社會行動者，更加關注音樂與非音樂議題之間的連結，也讓音樂族群有共同的意識，目的在於讓音樂於社會中可成爲一項真實的行動。

Reimer 在 2003 年出版之 *音樂教育哲學：提昇視野* (*A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*) 一書，爲音樂教育哲學的第三版，他將當時音樂教育哲學學者許多書籍皆列入考慮，計有 Wayne D. Bowman、Elliott、Lucy Green、Estelle Jorgensen 等，他也藉由參考 Robert Plant Armstrong、Mihalyi Csikszentmihalyi、Mark Johnson，與 Howard Gardner 等人的文章，在第三版中發揮許多哲學、心理學、社會，及文化情境的看法。在此版本中他已經擴展他的視野，也更細心的考慮從其他文化來的許多音樂類型。以往 Reimer 看待音樂的學習在過程中僅有線性的關係，非常清楚。Elliott 卻認爲人生有許多可能，音樂的學習是多面向的 (multidimensional)。因此，Elliott 才會反對 Reimer 的「音樂教育即是美感教育」(music education as aesthetic education，簡稱 MEAE) 學說，提出「實踐哲學」(praxial philosophy) 的學說與之抗衡 (Thompson, 2003)。但 Reimer 在第三版的書中重申、擴展又修改以往的哲學觀點，同時 Reimer 更強調音樂的學習是多面向的，據此來做爲 Elliott 攻擊他哲思的攻防。就是因爲以上這些背景脈絡，因而引伸出北美音樂教育哲學界以 Reimer 爲代表的美感教育派典，以及由 Elliott 做爲代表的實踐哲學派典之間的對話與思辯。

## 二、研究動機

音樂教育場域包含學校普通音樂教育、學校專業音樂教育，與社會音樂教育，其研究範疇包括課程與教學、教材教法、學習評量，與教師專業成長等衆所矚目的議題；掌握學校普通音樂教育實踐之良窳的主要參與者，關鍵在於學校的音樂教師是否能具備音樂素養的專業知能，因此，本文之研究動機來自於幾方面：

### (一) 理解音樂教育哲學論述作為學校音樂場域實踐之參考

研究者在閱讀一些相關文獻後，發現臺灣學校普通音樂教育實踐的歷史幾乎都是圍繞在效益論的觀點，導致音樂科目往往不被重視，甚至被邊緣化，學習音樂不是爲了美感的啓發，而是爲了一些道德涵養等功能而存在。因此，臺灣的學校普通音樂教育實應重視美感論的哲學觀點 (姚世澤，2003；孫芝君，1997；陳碧娟，1995；陳木子，1998；陳郁秀，1999；賴美鈴，1997，2000)。誠如賴美鈴 (1997) 指出，我國的傳統音樂教育哲學，並不像西洋音樂著重美與情感表現的「爲藝術而藝術」美感論，反而是重視音樂的教育功能及道德力量，是「爲人生而藝術」的實用論。而歷年臺灣的音樂課程標準也都配合國家政策和社會的需要做調整與修訂，所以也會偏向以實用論爲依歸。因此，臺灣音樂教育在

實踐時，無論是以往或是現今，實用論的音樂教育哲學對於臺灣的學校普通音樂教育影響深遠，但反觀美感論與近十幾年內興起的實踐論，對臺灣的學校普通音樂教育之實踐卻較無實質的影響作用。研究者期望從 Reimer、Elliott 的哲學立論中去探究兩者對於未來臺灣的學校普通音樂教育在實踐時有何重要的啓示。

## （二）理解整體的方式以於學校音樂教育場域實踐

雖然 Reimer、Elliott 哲思的立場根基有所差異，但 Panaiotidi (2005) 指出音樂教育若是主張一元論的計畫 (monistic scheme)，從認識論、方法論，或實用主義的觀點來看都會產生不良的後果，較為明智的哲學探究方法應是一種理論的多元論 (theoretical pluralism)。音樂教育哲學家 Jorgensen (1997) 反對「非此即彼」(either / or) 的立場，同時也拒絕「兩者綜合」(both and synthesis) 的立場，Jorgensen 主張「這個和那個」(this and that) 才是一種解決方法。Jorgensen (2006) 認為在哲學的方法中，任何一種方法如果單獨採取並不夠充分。因為每個人看事情僅有一部份的真理，我們需要許多音樂教育伙伴的哲學家相互對話，以去尋找音樂教育領域中的真理。因此，研究者在此所主張立場的並非是「兩者都是」(both / and) 的融合哲學，也反對「非此即彼」的方法，我們應該建立一種類似 Jorgensen 所提的「這個與那個」(意指「理論」與「實踐」) 之間一種開放的對話過程，使得看似矛盾的哲學立場可以得到不同的解決方式。

Elliott (2012a) 認為哲學探究法中整體的方式，意指大部分音樂教育哲學都是一種由從上到下 (top-down) 的風氣所建構，很少會去關注批判的及概念的分析。因此，Elliott 主張哲學應該包括對於新知識、新社會環境，以及哲學同好間共同研究去批判地發展，他認為哲學就是一種社會的實踐 (social praxis)，並且音樂教育哲學現今愈來愈往多元的層面 (例如政治層面) 前進著，特別是批判理論 (critical theory) 學者、女性主義 (feminism) 者，及實踐派典的哲學家將其思考運用在音樂教育的領域之中，因此對某些主題，音樂教育者比以往較能有豐富的哲學識見以應用在音樂教育領域中。

近十年來，音樂教育領域中常引用著名的法蘭克福學派 (Frankfurt school) 之批判理論學者 Theoder W. Adorno、後現代主義理論 (postmodernism) 學者 Michel Foucault、Jacques Derrida、Jean-Francois Lyotard，以及批判教育學 (critical pedagogy) 學者 Paulo Freire、Henry Giroux 等人的理論 (Abrahams, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Elliott, 2012a; Vaugeois, 2004, 2007; Vivienne, 2007)，而無論是批判理論或後現代理論，都是批判教育學龐雜的理論背景之一 (Darder、Baltodano、Torres, 2003)。音樂教育中關於後現代的方法，即是 Regelski (2010) 所指出的「透鏡學說」(lens-ism) 或「視角主義」(perspectivism)。視角主義是 Friedrich Nietzsche 的文化批判當中最核心的理論，視角主義追求現象的多元解釋，

正因角度多，更需小心審視每角度的合理有效性（范家豪，2007；劉滄龍，2006，2008）。Elliott（2012a）認為這種多元的視角主義是一種整體的論述方法之變化。一般說來，音樂教育中後現代的觀點較少去注意音樂中聲響的本質，或是音樂的體驗、音樂的製作，與音樂的聆聽等，反而較為關注如何去修補在課程與教學運作中，對於權力、種族、性別、社會公義的誤用，這卻是過去音樂教育學者較少去關注到的。多元的視角主義是後現代思潮中很重要的一部分，因此，研究者想運用這種整體的方式，引用 Reimer、Elliott 的哲學立論，並將其應用至學校普通音樂教育領域的實踐上，但如何注重批判及概念的分析層面呢？這便要從了解批判教育學的論述著手。

### （三）理解批判教育學之論述以於學校音樂教育場域實踐

Jorgensen 跳脫 Reimer、Elliott 兩個人不同的音樂教育哲學立論而有另外見解，他的實踐觀點承襲自 Freire、Maxine Greene 的批判教育學。對於 Freire 來說，理論若沒有實踐（practice）會是一種「心靈主義」（mentalism），並且容易缺乏應用層面以將理論帶到生活中；實踐若是沒有理論則會是一種「行動主義」（activism），容易缺乏引導的原則（Jorgensen，2005：23）。實踐對於 Freire（1970）來說是轉化的（transformative），在其中它會涉及公正、平等，及自由之倫理與道德的原則，他認為我們須共同努力為了需要改變的事而作出行動，因此，Freire（1970）主張實踐是解放的，是以變革為傾向的，要朝向自由與公正前去努力。受到以上這些觀點所影響，Jorgensen（1996，2002，2005）認為，音樂教育在將音樂的舊有傳統作一更新方面是實踐的，並且音樂教育對於個人、文化與社會的影響上也是轉化的，因為音樂教育在傳統上曾背負著一些壓迫，必須轉化這種壓迫關係而成為一種「解放的教育」（liberating education）。

批判教育學文獻中所說的「政治」（politics），並不是指政壇中所發生的那些派系權力鬥爭之類的事情，而是指在批判論述傳統到文化研究（cultural studies）之中所界定的文化權力策略與文化實踐（宋文里，2006）。在批判教育學裡，種族、階級、性別觀點所表達的權力關係，都屬於政治的討論事項（Smith，2000）。教育是一種政治的行動，沒有一種教育會是中立的（Freire，1970）。因此，音樂教育落於實踐時，同樣無法免於一些社會上關於權力、意識形態、壓迫、社會正義等議題。現今音樂教育哲學的探究是否也能關注到社會正義與公平的層面？對於意識形態、權力、公正等方面，Reimer、Elliott 是否曾探討過？這部分的議題，音樂教育者較少去著墨與關注，正如 Vaugeois（2007）所認為，音樂教育哲學文獻敘述許多重要議題，但是這麼多文獻中，音樂教育的政治成分卻很少見到。Vaugeois（2004）就曾提到批判意識（critical consciousness）會使我們去思索意識形態、權力等政治層面，如此會影響到我們身為一位音樂教育者應該如何實踐的層面。批判教育

學的精神是要瓦解並挑戰既有社會之宰制現況，意即試圖要揭開隱藏在社會生活世界的意識形態（Kincheloe、McLaren，1998）。研究者希望探討這些論述是否可應用到學校普通音樂教育的領域中，因此，也想進一步探討批判教育學論述政治的相關議題，並探討其論述如何與音樂教育哲學的論述視域交融（fusion of horizons）。

#### （四）深化音樂教育哲學研究並探討於學校音樂教學實踐之方法

在近兩年音樂教育哲學領域的研究中，Thompson（2010）發表「美國音樂教育哲學回顧概要」（A Brief Overview of Philosophy of Music Education in the United States）一文，主要說明 Reimer 的美感教育哲學與 Elliott 的實踐哲學對美國音樂教育的影響，並簡要提到兩種哲學的立論內容及差異。覃江梅（2012）出版*當代音樂教育哲學研究：審美與實踐之維*一書，內容主要在論述兩個派典的立論內容、以及兩者之間的爭論及反思。而本文探討的內容與這些文獻不同之處，主要先整體探討 Reimer「以體驗為基礎的音樂教育哲學」（an experience-based philosophy of music education），以及 Elliott「以製作音樂為基礎的新音樂教育哲學」（a new philosophy of music education based on musicing），並從中精練出兩人立論中最重要之核心概念：Reimer 的「美感體驗」（aesthetic experience）與「美感認知」（aesthetic knowing）；Elliott 的「音樂體驗」（musical experience）與「音樂認知」（musical knowing），進而以批判教育學的論述與兩者之音樂教育哲學立論作一視域交融，希望以批判教育學的論述豐富音樂教育哲學的研究內容，並探討其對臺灣學校普通音樂教育的意涵及應用。本文最後，作者會具體指出音樂教學的實踐方法，以讓理論與實踐之間有開放對話的機會，希望藉此展現本研究的獨特價值。

### 三、研究目的

根據上述之研究背景與動機，本文探究以下兩個研究目的：

1. 探究 Reimer、Elliott 音樂教育哲學之立論，了解音樂教育者所需應具備的音樂教育哲學理念之認知。
2. 探究 Reimer、Elliott 的音樂教育哲學立論在與批判教育學論述視域交融後，對於臺灣學校普通音樂教育實踐的意涵及其應用。

### 四、研究方法

本研究使用哲學探究方法中整體的方式，這是一種理論性的探究。此種方式易受到研究者主觀所影響，較易缺乏客觀的評述。研究者主觀的認知、情感，及邏輯思考推理能力，皆可以影響研究的結果。而在質性研究的資料分析過程中常用「三角測量」的概念來增進研究實施的效度，此法需對同一現象做多方面佐證，以確認所蒐集資料之真實與可靠性（何



育真，1996)。傳統上，對於三角測量增近研究的效度，係根據古典實證科學研究所主張的效度觀點，將社會實體當成是一種固定的狀態，但 Saukko (2003) 主張傳統的科學實證過於簡化，線性分析的效度研究取徑將受到挑戰。所以 Saukko (2003) 提出另類效度 (alternative validity) 的觀點，要從科學實證論的單一效度，到後結構主義論的多元效度。這種多元效度除了能開啓對真實不同的觀點，也要求我們更批判性地注意所研究的事物，與讓我們知道理解社會現象的方式不僅只有一種，我們需要提出更多面向，以更審慎的方式來了解研究對象。

本文所探討的研究效度，是指針對本文所欲探討的問題與現象時，經由多方途徑所蒐集到的資料，運用 Saukko (2003) 的多元效度研究取徑，並參照多元效度的具體重要標準，用以提升本文的效度。多元效度包含三種不同的方法論取徑：第一是詮釋取徑，遵循「對話效度」(dialogic validity)，指的是研究者嘗試要捕捉他者 (others) 在生活現實中的真實性程度來評估某一研究。因此，研究應公正評論研究對象的觀點與呈現真實性 (truthfulness)；第二是後結構取徑，遵循「解構效度」(deconstructive validity)，此種效度可闡明我們對社會之理解的論述，研究要去除任何「固定」的理解，主要在於如何揭露與分析社會論述中潛藏的問題；第三是脈絡主義取徑，此種取徑遵循「脈絡效度」(context validity)，主要在研究社會、經濟、政治脈絡和研究現象的相互關連，此效度是一種寫實主義的形態。因此，研究者對於社會脈絡需有敏感度，使用並比較不同觀點以審慎分析歷史事件，歷史與社會不可兩分，而分析社會脈絡更能使研究者體認到研究本身在社會脈絡中所扮演的角色 (Saukko, 2003)。首先，研究者採取對話效度的觀點，在 2003 年底時，美國音樂教育學者 Thompson 來臺演講，主題為「Reimer、Elliott 的音樂教育哲學思想」，席間他對於兩位學者的觀點分析地鞭辟入裡與透徹，研究者也提出許多問題向他請益。在 2004 年 12 月 4 日時，Reimer 本人也到臺灣演講，主題為「為文化增能的音樂教育」(music education for cultural empowerment)，此篇英文演講內容係由研究者將其翻譯成中文，研究者也曾個別針對美感教育與實踐哲學的立論觀點之相關議題向他請益。此外，Elliott 本人曾於 2010 年 12 月 2 日至高雄師範大學音樂學系演講，主題為「實踐的音樂教育」(praxial music education)，研究者也向他請教許多相關於實踐哲學的立論內容。第二，研究者運用解構效度的觀點，擷取批判教育學的觀點與 Reimer、Elliott 論述 (文本) 當中所提及的階級、性別所表達的權力關係、意識形態，與社會正義等議題作視域的交融，並以解構批判性的觀點去分析潛藏於學校普通音樂教育中的政治議題。第三，針對美感教育與實踐哲學之相關文獻與社會脈絡關係，則是採取脈絡效度的觀點，並以「史實性的察覺」(awareness of historicity) 與「對社會脈絡的敏感性」(sensitivity to social context) 兩個標準，作為支

持本文的脈絡效度。根據 Reimer 美感教育與 Elliott 實踐哲學立論之發展脈絡，可得知 Reimer、Elliott 在不同的時代背景中，提出哲學立論之緣起及其對當時社會的貢獻，這是對史實的察覺。而當今臺灣社會脈絡中，音樂教育所涉及的政治現象，是本研究對社會脈絡的敏感性。根據「歷史性」與「政治性」兩者，將對學校普通音樂教育的發展提出實踐與應用方向。

本文採用 McMillan、Schumacher (1989) 的三角測量和 Saukko (2003) 多元效度的概念，將 Reimer、Elliott 哲學立論之對話文本、批判教育學論述、音樂教育哲學立論，與社會現象的關係等三方面，在整個探究過程中，相互比較檢視，以達成分析結果的一致性，並確保本文實施過程及分析的有效性。在整個分析進行過程中，嘗試以多元效度的三角檢核循環研究取徑，作為檢核及增進本文的研究效度。並以圖 1 表示：

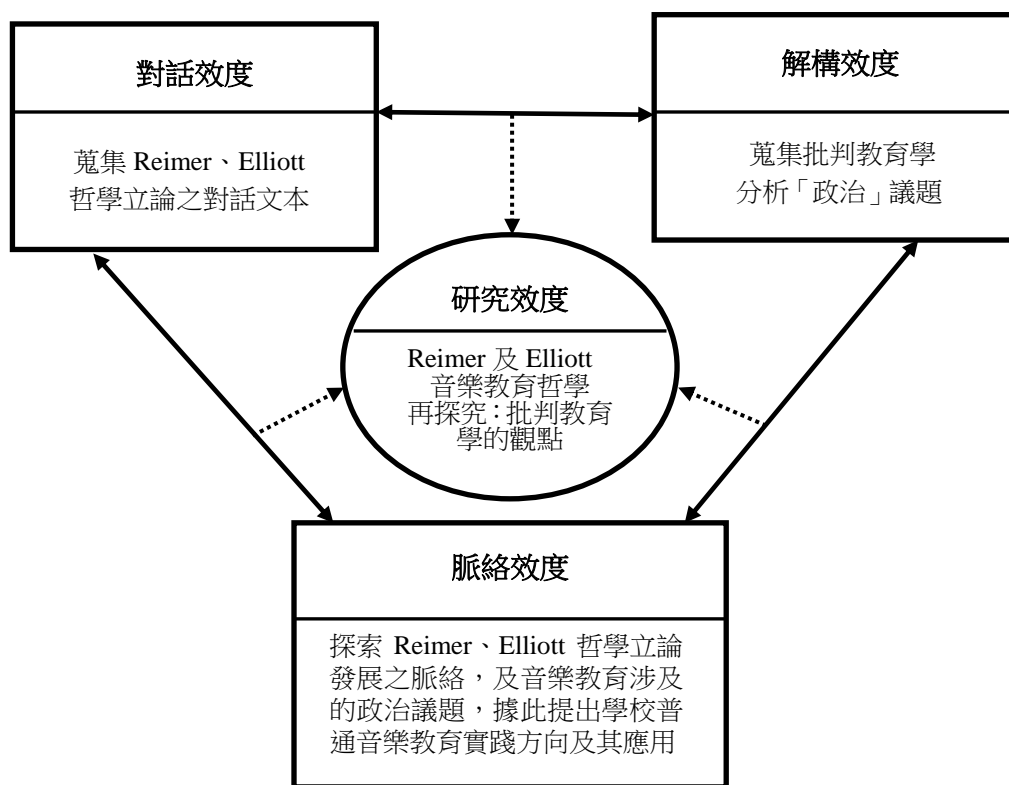


圖 1 多元效度的三角檢核循環圖

資料來源：McMillan、Schumacher (1989)；Saukko (2003)

## 貳、Reimer 音樂教育哲學之立論：美感教育

在 Reimer 音樂教育哲學 的 1970 年及 1989 年版本中，他已闡述自己哲學所賴以為基的前題：音樂教育的本質及價值主要決定在音樂的本質與價值，此信念對於解釋「音樂與音樂教育為何是重要的」皆有助成之效。「絕對表現主義」(absolute expressionism) 為第一、二版哲學立論的基礎。但 Reimer (2003) 指出美感教育本質須是持續進行的 (ongoing) 與開放式的 (open-ended)，且哲學需具有改變的特質。因此，他在 2003 年的版本中，將當代的神經科學家 Antonio R. Damasio、認知心理學者 John A. Sloboda，與藝術哲學家 Francis Sparshott 的情感理論作為第三版哲學立論的基礎。文中除了繼續支持以上這種哲學，更採取一種「協同合作」(synergy) 的哲學觀點。其美感思想的改變包括以往概念的修改，也擴展以往很少涉及的領域，更重新平衡去強調美感教育許多不同的層面。

根據三位學者的觀點，Reimer (2003) 主張「情緒」(emotion) 是「情感」之較寬廣的解釋，兩者意義不相同，情感將情緒帶領到更深一層。Reimer (2003) 更主張情感是一種認知形式，而音樂能直接表達情感，所以音樂也是一種基本的認知形式；音樂體驗則具有主觀性、情感性。因此，在音樂教育中，我們獲得的是一種情感的體驗，而非一種關於情感的訊息；音樂教育即是情感的教育，可幫助人們更有效去「內在認知」(knowing within) 音樂，這即是音樂教育的目標。Reimer 強調內在認知構成所有美感體驗的基礎，在音樂教育哲學 2003 年版本中的第五章，會擴展內在認知的概念。第四章也會討論「技巧認知」(knowing how) 去創造音樂的意義，所有這些音樂的創造力需要內在認知的涉入。再者，Reimer 也解釋「事實認知」(knowing about) 與「原理認知」(knowing why)，兩者對於提昇主要的內在認知以及技巧認知是必須的。此外，Reimer (2003) 認為音樂之所以存在的原因即是音樂可以給予我們體驗，否則不會有音樂的存在，他的美感教育所抱持的是一種協同合作的立場，也就是一個「以體驗為基礎的音樂教育哲學」。

### 一、以體驗為基礎的音樂教育哲學

Reimer 的哲學雖在改變，但他一向的主張從沒變過：音樂體驗的本身（音樂聲音如何影響人們的生活）是音樂教育之有效的哲學、以及有效的音樂學習課程之基石 (Reimer, 2003)。在閱讀 Reimer 的立論文本中，可發現 Reimer (1970, 1989, 1992, 2003) 都將美感體驗視為是音樂體驗，是一種知覺的、情感的認知。文後若稱美感體驗意味著是 Reimer 於 2003 年出版第三版之前的稱呼；若是提到 Reimer 的音樂體驗，則屬於他在 2003 年出版第三版之後的稱呼。Reimer 在第三版中分成四章在討論「音樂體驗的情感層面」、「音

樂體驗的創造層面」、「音樂體驗的意義層面」、「音樂體驗的情境層面」，以下分別敘述音樂體驗同時包含之協同合作的哲學立場、音樂體驗的意義、以及音樂素養的獲得。

### (一) 協同合作的哲學立場

Reimer (2003) 認為從事哲學研究的目的是要創造意義，使得我們能過更好的生活，他所運用的方法是「協同合作」，也就是在表面上看似反對的立場之下去尋找一致的領域。「協同合作」意指合作的可能性，而非對立的思想與行動，將一些元素結合在一起所產生的效果會比個別元素的貢獻之總和還要大。以往 Reimer (1970, 1989) 對音樂體驗有三種見解：(1) 形式主義 (formalism)：美感體驗不同於生活中其它任何種類的體驗，討論人們對事物的內在表現性的反應，即是討論人類感應之一個完全孤立的領域；(2) 指涉主義 (referentialism)：美感體驗類似其它許多種類的體驗，無論用什麼符號系統，都不影響人們的美感反應，美感體驗與任何傳播的信息之反應是相同的；(3) 絕對表現主義 (absolute expressionism)：美感體驗是人類生活的一個重要組成部分，因為主體的主觀性得以受到更充分的認識與分享，音樂體驗與人類情感之關聯很密切。但 Reimer 在 2003 年的第三版中將以往兩個版本的觀點擴展出來，進一步將音樂體驗所包含的範圍分成三種，其協同合作的立場可以例證在以下一些音樂價值的主要層面 (Reimer, 2003)：

#### 1. 將音樂當成是形式

對形式主義來說，音樂體驗主要是知性的 (intellectual)，真正重要的僅是聲響內在的相互關聯。形式主義者也排除其他的因素，例如政治的議題、音樂所引起的情緒等。Reimer 主張音樂具有太多面向，不能完全依賴一個形式的面向而已，形式只是音樂一個必須而非充分的成分。在此觀點上，Reimer (2003) 支持 Lucy Green 的見解，Green 是一位長期致力於音樂教育與性別研究的倫敦大學教育學院音樂教育教授，Green (1988, 1997) 在 *聽不見的音樂：音樂的意義、意識形態與教育* (*Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*) 與 *音樂、性別與教育* (*Music, Gender, Education*) 兩書中曾提到音樂的意義有兩種，第一是「內在的意義」 (inherent meaning)；第二是「外在的意義」 (delineated meaning)。內在的意義指的是音樂聲響的組織或音樂元素，外在的意義則帶有象徵性的意義，包含社會的、文化的，及歷史的脈絡，每種音樂的情況都存在於這些脈絡中。Green (1988) 主張當我們聽音樂時，不能將音樂內在的意義之體驗完全從外在的社會脈絡中分離開來，Reimer (2003) 認為形式，或是音樂意義之內在的層面都僅是音樂體驗之一部分。

## 2. 將音樂當成是實踐

Elliott (1995) 認為美感教育屬於一種極端的形式主義哲學，但 Reimer (2003) 反駁指出他自己也拒絕極端的形式主義作為音樂教育實踐的基礎。Reimer (2003) 認為無論是形式（產品）或實踐（過程），每一種音樂體驗都很重要，過程會產生產品，對任何音樂的理解都是必須的，任一種極端的意見會產生一種歪曲的視見，因此他覺得要找出一種協同合作的調適，如此可以將形式與行動視為是可並立的。因此，音樂演奏與所有其它有創意的行動都是需要被體驗的，這是音樂教育的重要層面。

## 3. 將音樂當成是社會能動性

Reimer (2003) 指出在後現代主義的影響下，許多事已經變得相當具有政治性，例如 Reimer 認為在音樂領域中會出現不公平的事件。他認同 Green (1988) 所指的音樂教育實踐中存有許多性別不平等事件，音樂的性別政治在教室中無所不在，所以我們必須關注社會正義的議題，在此時代我們不能放棄將音樂捲入重要的社會議題中。Reimer (2003) 指出在形式主義中，音樂不具有操作的社會功能，因為其「美感的自律性」(aesthetic autonomy)；另一種「脈絡主義」(contextualism) 則重視社會與政治的影響力，也平衡了形式主義之過度專注於音樂的內在層面，兩者皆很重要。

Green (1988) 在 *音樂、性別與教育* 一書中主要以女性主義研究的觀點來檢視音樂的性別政治議題，特別受到 Reimer 的重視，因此 Reimer (2003) 主張女性主義的觀點如今已在音樂教育哲學的研究中形成了一個重要的領域。女性主義的理論觀點主要包括抗拒及揭露社會關係結構中的不平等本質，以及性意識覺醒與性別權力關係重建。主要在探究社會新興議題中的性別歧視、性別刻板印象、女性角色商品化、壓迫與「父權結構」(patriarchy) 等議題 (顧燕翎主編, 2000)。Reimer (2003) 主張人們的性別已經是所有文化中社會期望之主要的決定因素，所以 Reimer (2003) 提出問題讓我們省思社會中關於性別、文化差異、社會公義等問題：關於內在認知的差異多少是緣於本質 (nature) (性別或生物學)？以及多少是緣於教育 (性別或文化上分配的不公價值與差異期望)？對女性或男性來說，音樂體驗是不同的嗎？為何性別會引起差異呢？Reimer (2003) 認為性別的差異與教育的過程兩者結合會造成學生音樂體驗的差異。Green (1988) 則指出在音樂課程進行的過程中，由於男性已在社會各層面中建立一種權力關係，使得女性氣質 (femininity) 在父權結構下已經被人們產生一些刻板印象，造成教師在教學時對於男、女生有不同期望。使得男女生體驗音樂的方式有所限制，無法有自由選擇的機會接觸音樂，進而造成男、女生在感知音樂時有不同的音樂體驗。當在教育過程中出現這種性別政治議題時，Reimer (2003) 主張要運用女性主義的觀點，將其當成一個從社會能動性 (social agency) 的觀點去檢視

音樂中的不公平事件。並且他主張音樂教育者要使用這種特別的觀點，去致力於其它的性別歧視、性別刻板印象、壓迫等社會議題，並將這種觀點當成是一個檢視個人的教學期望是否正確的基礎。

## （二）音樂體驗的意義

Reimer (2003) 認為音樂的意義在於當一個人參與音樂時去體驗每一件事。他也主張音樂的意義與語言的意義不相同，語言是經由概念化 (conceptualization) 及溝通 (communication) 的過程而產生；音樂則是經由藝術的 / 美感的知覺結構而被創造與分享，所產生的音樂之意義絕非語言所能代表的；音樂可被描寫成組織過的聲音，是有其內在意義的，教導音樂的意義需語言的使用以提昇音樂體驗，語言在此的功能為「揭露」 (disclose) 與「解釋」 (explain)。Reimer (2003: 140) 指出 Philip H. Phenix 在 1964 年曾出版一本書 *意義領域 (Realms of Meaning)*，說明意義的產生有六種基本模式與領域：(1) 象徵 (symbolics)，例如語言與非語言的符號形式；(2) 經驗 (empirics)，運用實徵的科學處理，主要對自然或社會現象的觀察與普遍化；(3) 美學 (aesthetics)，特別指不同的藝術形式；(4) 共思 (synnoetics)，指個人的知識；(5) 倫理 (ethics)，指道德的相關知識；(6) 整體 (synoptics)，意謂一種整合性的、統整性的意義，包括歷史、宗教、哲學。因此，他認為人類的認知有許多面向，但音樂與藝術是很特別的領域，並不僅限制在語言的思考而已，Reimer (2003) 認為要創造音樂的意義須經由多種「認知」 (knowing) 的層面，因此，Reimer (1992) 曾指出美感認知係指欣賞音樂作品時所產生的體驗或認識，美感認知包括內在認知、技巧認知、事實認知，與原理認知。Reimer (1992, 2003) 主張音樂教育的目的是藉由幫助人們內在認知與技巧認知，並由事實認知與原理認知的協助以培養人們的潛能，如此在音樂體驗時才會出現意義，以下介紹創造音樂體驗的意義之主要兩種來源：

### 1. 內在認知

Reimer (1992) 將內在認知分為：(1) 形式認知 (form knowing)：藝術作品的形式包括反複、對比、變化、發展、對稱等特性；在聆聽音樂時，若能聽到不同的樂段出現反覆的特性或呈現對比的特性時，能立即知覺到這是一種曲式的變化，這即是一種形式認知的體驗；(2) 內容與功能認知 (content and function knowing)：音樂作品會指涉事物、概念，或事件，這是一種標題或比喻的手法，對於標題音樂的故事內容之感知是一種內容認知，但形式認知比內容認知更為重要；(3) 情感認知 (feeling knowing)：情感是個體在知覺層面的體驗，是無法用語言表達的 (ineffable)。我們不能只認識音樂所引起的悲傷情緒，還要進一步認識其內在形式結構所表現這種情感的方式，例如一首交響曲的第一樂章之速度

為快板，這就是美感的情感。Reimer（2003）認為內在認知需要內在情感的建構，聆聽音樂便提供了此種機會。音樂體驗可提升人類的情感，因此稱為情感的教育，要透過使用適合引起情感的音樂，以及四種美感認知的方式才可達到情感的教育之目標。

## 2. 技巧認知

Reimer（2003）主張這種認知即是一種「音樂素養」（musicianship）。藝術家需引起這種認知的行為去內在認知作品，不管是做為產品或是過程，Reimer（1992）區分了「藝術創作認知」（artistic knowing）與「美感認知」（aesthetic knowing）。前者是藝術家創作作品時，和他的作品互動所產生的認知；後者指大眾在欣賞藝術作品時，所產生的體驗，這兩種認知的差異性可以由兩組相對的概念來解釋：表現與印象（expression / impression）、創作與鑑賞（production / appreciation）。藝術創作認知所包含的技巧認知為：

（1）想像（imagination）：包括兩種成分，第一是對於聲響或語言的想像；第二是情感，藝術家在創作時，要能理解這兩種關係的效果，亦即藝術家必須理解他所運用的藝術素材間的潛在或實在的關係；（2）技藝（craftsmanship）：一種以有意義的素材觀點去認知的能力，亦即藝術家在創作時要能精熟有價值的藝術素材之有效運用方式；（3）敏銳度（sensitivity）：藝術家對所有創作方式的正確性，與意義能透徹理解；（4）真實性（authenticity）：藝術家需能掌握藝術形式的完整性、真實性與意義，也就是藝術家需同時兼顧本身與藝術作品形式的需求。

### （三）音樂素養的獲得

Reimer（2003）指出音樂素養即是技巧認知，也提出有五種教學方式，可讓教師藉由技巧認知以培養學生獨特的音樂創作力：培養學生思考與知覺音樂的能力、培養學生準確的音樂性、培養學生的音樂技巧與創造力、音樂教材來源須為世界音樂、實施個別或分組教學。此外，由於技巧認知與內在認知息息相關，習得技巧認知對於往後內在認知的獲得會更加得心應手，而要教導這兩種認知以經歷一種情感的體驗並獲得意義，須依靠以下兩種認知的教學：

#### 1. 事實認知

Reimer（1992）指出事實認知是一種對於概念的理解，包含以下三種概念：（1）形式分析：檢視形式之內在的構成要素；（2）內容分析：詳述分析內容對形式的影響；（3）脈絡分析：分析作品所處的時代脈絡中之獨特性。Reimer（2003）認為事實認知係指與藝術作品相關概念的整合性知識，所以教師應運用語言教學協助學生認識相關於音樂作品之美感的、社會的、政治的立場，這即是事實認知。Reimer（2003）主張教導音樂並使學生沈

浸於知覺的、情感的知識領域中（音樂或美感的體驗），這種方式就是藉由知覺與區辨音樂的相關細節去認知音樂。這種教學的主要目標是讓個人在具有識別力、美感與情感的發展中，去體驗音樂中有意義的聲音。因此，針對音樂的情境、音樂的結構、相關音樂的資訊來說，Reimer（2003）主張在事實認知的過程中，語言是必備的元素，其主要功能是「揭露」。Reimer（2003：162）主張音樂作品植基於歷史脈絡中，音樂的歷史、文化情境、聲響的組織與結構都能藉由語言來描述。所以在音樂教學中一方面是技術性的（technical），例如需要教音程、大小調、日本宮廷音樂雅樂（gagaku）的音階、印度的拉格（raga）等；另一方面是專門用語的（vernacular），例如需要教導快、慢、大小聲等。所有這些語言的使用如果和音樂的意義（內在認知與技巧認知）沒有關連時，這種語言的事實認知會太理論化。因此，只有在語言能幫忙顯露出音樂聲響中的體驗或音樂內在意義時，才會是有效的音樂教學中重要的成分。因此，有關音樂（包括古典音樂與世界音樂）的背景脈絡、音樂的結構，或是音樂元素，都需要經由事實認知這個步驟才能讓學生感知音樂，以獲得一種情感體驗。Reimer（2003）主張除了幫助學生對音樂元素更加有敏銳性（內在的意義），尚要在各種不同的文化脈絡中（外在的意義）去教導音樂元素。

## 2. 原理認知

Reimer（1992，2003）主張原理認知係關於文化或情境的知識，例如為什麼不同種族、不同性別的人對同一首音樂作品會產生不同的認知或思考方向？原理認知是要讓聆聽者理解許多為什麼的概念，是一種「後設認知」（metacognition）的能力，這種能力會影響聆聽者的美感體驗與助成音樂素養的獲得。例如 Reimer（2003）指出一般人所熟知的歌劇中之聲樂演出，其中的故事情節、性別態度、引起觀眾的情緒反應，或作品中所隱含的政治傾向都會影響學生的音樂體驗與音樂素養中技巧與創造力的培養，需要語言去揭露事件的情境與內容。

## 二、對於藝術教育的涵義

藝術為學生提供許多卓越的認知層面，值得教師提供各種生動、清晰，與深刻體驗的方式以從事教學活動，Reimer（2003）提供的美感認知對藝術教育之涵義如下：

### （一）對學校普通藝術教育課程之涵義

此課程意指所有在校學生所學習的藝術課程，Reimer（2003）認為學校普通藝術教育應是整合性的與廣闊的，認知的四個面向應該在普通藝術教育中被包含，並且也要強調每個學生內在認知與技巧認知能力的發展，為了因應這種學習情境，教師可以提供單獨的一門藝術課，也可以是整合性的藝術課，但這種課程須注意單科藝術之特有的認知方式，以



及注意多種藝術之共通共享的認知特性。不管情境如何，關於內在認知的學習仍是學習核心；許多作品的體驗，代表著不同的歷史時段、區域、型態，包括民俗音樂、流行音樂、古典音樂等，皆可是主要的活動，並且這種體驗會受到事實認知與原理認知的支持。Reimer (2003) 認為創造藝術（技巧認知），在普通教育中既是目的也是手段，身為一個目標，它使所有學生參與在認知的方式中以成為一位藝術家，所有學生必須分享這種技巧認知。此外，Reimer 主張創造藝術的體驗（技巧認知）在普通藝術教育中也需教導，在此體驗中，學生一方面可以學得做為藝術創作者特有的認知能力，另外，這種體驗也有助於體會其他創作者的意圖，例如曾有使用過扭曲圖形表現其體驗的學生，對於其他人以扭曲圖形進行創作的意義也更能理解，因此，創作藝術是重要的，必須被包含在普通藝術教育中。

## （二）對學校特殊藝術教育課程之涵義

此課程主要指的是選修課程與密集課程，所選擇的課程之深度須比廣度重要。此課程中最重要之選擇仍然是技巧認知，特殊課程中以創造藝術（技巧認知）為主，例如合唱課要處理合唱音樂、陶土課要捏陶土、戲劇上演要演戲與籌畫，這都是需要學生有創意的技巧，特殊課程中對創造藝術有貢獻之處，在於學習技巧認知這種主要的課程。此外，創造藝術的體驗（技巧認知）在此主要是增長對創作的理解，而不是如普通藝術課程般將體驗當成是目的，但事實認知與原理認知在此種選修課中仍是被重視的。

雖然技巧認知能力的養成非常重要，但 Reimer (2003) 反對學校普通藝術教育課程全部由創作所組成，因為如此做會窄化了普通藝術教育所要提供的認知類別，並且會令大眾認為藝術教育僅是一種限制的學習，更會誤導人們認為藝術課程僅是有特別興趣，與有才能的方才可以接受。一個學校普通教育的課程設計所致力於的方向可以是非洲藝術、藝術前衛派，或藝術科技等，學校普通教育目標在於整體性的連貫，而特殊的教育則朝向另一個較為廣闊的方向。

## 參、Elliott 音樂教育哲學之立論：實踐哲學

實踐哲學的觀點自出現以來，音樂教育的文化脈絡與倫理價值便一直是實踐觀點最關注的議題。Elliott 強調任何音樂活動皆是一種獨特的行動形式，這種行動的形式是有目的、並位於某種文化的情境脈絡中，音樂的內容可以是一種動態的歌唱、玩樂器，或是跳舞、崇拜等事項 (Elliott, 1995)。「musicing」這個詞語是「music-making」（製作音樂）的簡略型，Elliott (1995) 慣用「musicing」以表示五種「製作音樂」：演奏、即興、作曲、編曲，與指揮。而「行動認知」(knowing-in-action) 與「反思認知」(reflecting-in-action) 是

實踐哲學最重要的核心概念，Elliott（1995）主張製作音樂會將行動與思考融在一起，聆聽音樂則是一種大腦的心智建構活動，並且他將「音樂認知」（musical knowing）細分成「正式的音乐認知」（formal musical knowledge）、「非正式的音乐認知」（informal musical knowledge）、「印象的音乐認知」（impressionistic musical knowledge）、「監督的音乐認知」（supervisory musical knowledge）（Elliott，1995），Csikszentmihalyi 是美國心理學家，其「心流」（flow）理論為實踐哲學立論的基礎，之所以稱為「心流」，是因為它包括：目標明確、即時的回饋、挑戰與能力之間的平衡、行動與意識融為一體、不怕失敗等（Csikszentmihalyi，1996 / 2001）。受到心流理論的影響，Elliott（1995）提出音樂體驗包含製作音樂與聆聽音樂的體驗，在音樂體驗期，學生須勇於接受挑戰與挫折，最後才能獲得成功的愉悅與經歷心流的體驗，如此可使音樂素養與音樂挑戰之間的關係達到平衡。在 Elliott（1995）*音樂的內容*一書中的第二部分強調體驗脈絡的重要，主張音樂體驗是眾多生命價值中最重要的一種。音樂教育的實踐價值在於音樂所提供的體驗價值，而不是美感價值。Elliott（1995）的實踐哲學是一個「以製作音樂為基礎的新音樂教育哲學」。

## 一、以製作音樂為基礎的新音樂教育哲學

Elliott（1995）主張「製作音樂」（musicing）與「聆聽音樂」（listening）主要是反思認知與行動認知的形式，兩者差別在於製作音樂的行動認知是顯明的，然而在聆聽音樂中的行動認知是隱蔽的。這種將音樂當作認知的強調反映在 Elliott 對音樂價值，與音樂教育價值的解釋之中，根據 Elliott 認為，音樂是一種「自我成長」（self-growth）、「自我認知」（self-knowledge）、「愉悅」（enjoyment）之獨特的資源，Elliott（1995）主張音樂體驗即是創造性心理學家 Csikszentmihalyi 所稱的「心流經驗」（flow experience）或「自身具有目的」（autotelic）的體驗，同時包含製作音樂及聆聽音樂的音樂體驗是獨特的，因為製作音樂及聆聽音樂包括挑戰與思考的過程，和其他其他領域興起的心流經驗是完全不同的。根據心流理論，Elliott 指出生命的價值包含自我成長、自我認知、音樂的愉悅，或心流等，這些都是人們生活與發展及音樂教育之主要價值所在。從此理論引伸而來，Elliott（1995）認為引導學生積極參與製作音樂及聆聽音樂，才是獲得這幾種價值之主要方法。在 *音樂的內容* 一書中即分成「製作音樂」、「聆聽音樂」、「製作音樂者、聆聽音樂者、以及音樂的價值」、「音樂作品」、「情境中的製作音樂」、「情境中的聆聽音樂」等六章在討論他哲思的核心—「musicing」，以下分別敘述音樂體驗同時包含的製作音樂的價值、聆聽音樂的價值、以及音樂素養的獲得。

## （一）製作音樂的價值

製作音樂者會爲了不同目的（如敬神、慶祝）去製作音樂，並且 Elliott（1995）指出音樂家製作音樂作品被人聆聽之目的爲：（1）複雜的音樂作品設計；（2）情緒表達；（3）音樂對於人、事、地方的表徵；（4）音樂對於不同信念（例如政治）的表達。「製作音樂」的主要價值在於包含自我成長、自我認知、音樂的愉悅，大部分音樂實踐提供音樂製作者兩種必須的情況以達到這三種生命的價值：（1）多面向的音樂挑戰（musical challenges）；（2）音樂素養（musicianship），需要去應對音樂實踐（包括製作音樂與聆聽音樂）的挑戰。Elliott（2005）指出音樂（包含演奏、即興等行動）依靠的是一種音樂素養，包括學生對音樂文化或音樂整體的知識。音樂素養的內容會隨著音樂實踐而變化，並且也會符合音樂挑戰中特別的技能（演奏、即興、作曲、編曲、指揮），音樂素養是製作音樂價值的核⼼，可被教導與學習。學生要經由在真實的音樂實踐情境中將問題作漸進的解決，才能獲得音樂素養與學習如何使用它。

大多音樂實踐是動態的（dynamic），需將複雜的音樂挑戰與日漸精進的音樂素養做配合。當學生音樂素養的層級配合一個既有的音樂挑戰，則他的意識與行動融合在一起會帶我們進入製作音樂的行動中。製作音樂本身是有價值的，因爲它會愈來愈往高層次的複雜性去推進，當學生音樂素養的層級進展到足以應付漸進複雜的音樂作品之需求時，意識的所有層面也會往上推進，但是當音樂素養發展時，學生會變得因爲持續缺乏挑戰而厭倦；或當教師增加音樂挑戰的難度，而學生的音樂素養卻沒增加時，則他會與領先的音樂挑戰之間產生不平衡，憂慮或挫折感會由此產生（Elliott，1995）。在此觀點中，音樂素養本身並非是終點，音樂教育的任務是藉由與音樂挑戰之平衡關係中做漸進的音樂問題解決，以發展學生的音樂素養。

## （二）聆聽音樂的價值

Elliott（1995）認爲「僅僅去聆聽聲響」這種立論是不具代表性的，但我們仍必須要聆聽。每種製作音樂及聆聽音樂的實踐提供聆聽者兩種必須的情況，去獲得自我成長及最佳體驗：（1）是用音樂挑戰的技能去聆聽技巧認知；（2）是增加音樂素養的層級以去迎接這些挑戰。當一位聆聽者音樂素養的層級相當於音樂挑戰（例如「演奏絃樂器的抖音該如何做」這種相關音樂演奏的資訊）時，一位聆聽者將音樂素養及這種音樂挑戰的配合變成是一種最佳體驗，即是一種愉悅的心流經驗。假如一個人的音樂素養持續改善，個人能力的發展會將自己推到較複雜的高層次，因爲聆聽音樂是一種豐富的思考與認知形式。聆聽音樂也是一種促進自我成長、自我認知、愉悅的豐富來源，音樂素養在聆聽音樂的情境中是達到這三種生命價值的關鍵。假如正式的認知變成是程序性（procedural）（非語言）時，

音樂作品之語言的概念對於聆聽發展成行動認知有所貢獻。但 Elliott (1995) 主張音樂素養與聆聽素養不能被降低到語文的事實認知，因為聆聽音樂在本質上是程序性的。

因此，音樂體驗包括製作音樂及聆聽音樂，兩者包括一些獨特的挑戰與思想過程。音樂教育的任務是藉由與音樂挑戰之平衡關係中做漸進的音樂問題解決，以去發展學習者的音樂素養，所以 Elliott (1995) 指出音樂素養×音樂挑戰=音樂的價值。

### (三) 音樂素養的獲得

Elliott (1995) 主張製作音樂及聆聽音樂的行動皆包括思考，並且 Elliott (2005) 指出音樂素養即包含一種音樂的聆聽能力，也就是聆聽素養，他認為音樂素養與聆聽素養是一個認知硬幣的兩面，音樂素養在本質上是程序性的認知，是一種類似於 Reimer (2003) 所指的技巧認知，是非語言性的，和語言性的事實認知不同；聆聽素養是一種隱蔽的內心建構，這種建構要經由一些構成音樂素養的五種認知才能達到。Elliott (1995, 2005) 指出音樂認知包含五個層面，包括程序性的、正式的、非正式的、印象的，與監督的音樂認知。後面的四種認知是次要的，要用以支持主要的程序性的認知。

#### 1. 正式的音樂認知

Thompson (2003) 認為正式的音樂認知正如從學校課本中所學的音乐史。例如在西方音樂中，我們可以用一些方式去討論音樂作品：例如以主音、賦格這種正式的音樂認知方式去討論作品；或者用相對的觀點，例如高低的語詞去探討。此外，我們也可以現象學來討論，例如以濃厚或薄的聲響，也可以描述性地討論音樂作品，正如憤怒的聲響等。而情緒地討論特殊作品的藝術特質也是適當的，例如充滿快樂的情緒。這種語言的資訊，對於一位聆聽者之隱蔽的在行動中思考，與一位製作音樂者之顯明的與隱蔽的在行動中思考之正確性有貢獻 (Elliott, 1995)。

#### 2. 非正式的音樂認知

Thompson (2003) 認為非正式的音樂認知為：在私人工作室中從合奏中或一對一的教學授課中有不同的知識獲得，也可是一種經驗。Elliott (1995: 98) 認為學習如何有理解力地去聆聽，依賴的是非正式的音樂認知，它是一種學生主動參與在演奏真實的作品，與解決真實的音樂問題所發展來的知識。Elliott (1995) 認為批判地在行動中思考與重要的音樂判斷有緊密關係，音樂判斷是音樂聆聽者與音樂製作者之一種非正式的知識。

#### 3. 印象的音樂認知

Thompson (2003) 認為印象的音樂認知是自然的一種感受，和非正式的音樂認知很難劃分。Elliott (1995) 認為有能力的聆聽者需發展一種情緒感覺，印象的音樂認知包括

製作音樂與聆聽音樂中之「受過教育的情感」(educated feeling)。這種認知產生自文化情境中的每件事，也可產生自音樂的詮釋，與作曲的設計等事件中的知識與信念。因此，發展印象的音樂認知主要在訓練學生產生適當的評價，這種評價可應用在學生學習演奏作曲、指揮的音樂作品中。

#### 4. 監督的音樂認知

Thompson (2003) 認為監督的音樂認知是一種「後設認知」，知道何時去選擇前三種知識，以及知道學習如何學習。Elliott (1995: 100) 主張監督的音樂認知關心如何監督，與指導如何在音樂的行動中思考與行動認知。Elliott 認為最重要的是製作音樂者與聆聽者必須監督與指導他們在聆聽關於音樂作品的一些資訊層面。Elliott 認為當我們提醒自己不可用單一方式聆聽各地的音樂作品時，這種認知相當重要。

除了這四種音樂認知，Thompson (2003) 也指出 Elliott (1995) 針對如何學習音樂，而將音樂素養中認知的方式做了一個區隔：(1) 事實認知：屬於歷史理論，例如知道 Ludwig Van Beethoven 何時出生？(2) 技巧認知：屬於技能的部分，例如知道如何演奏貝多芬的曲子嗎？(3) 行動認知：屬於情意的部分，是一種本能的反應，無法用言語解釋。例如只要自己覺得鋼琴可以彈得很好，便可以去參加比賽。Reimer (2003) 已經深入探討過前兩種音樂認知，並且還多探討內在認知與原理認知，倒是 Reimer 不曾提過行動認知的概念。

## 二、對於音樂教育的涵義

Elliott (1995) 強調聆聽音樂是認知之一種多面向的形式，他提出一些原則適用於聆聽音樂的教育：

### (一) 教與學的情境

聆聽音樂是以實踐為中心的，其四種認知成分是位於脈絡中的，以及無法用口語表示的。因此，第一，教導學生聆聽音樂並要超越新手的層級，需經由有意義的製作音樂將學生引導進音樂的實踐中，藝術地聆聽音樂需使學生理解製作音樂與聆聽音樂之特殊實踐的層面；第二，聆聽音樂需在教室中被教導與學習，音樂教師要細心設計使得聆聽音樂接近真實生活的音樂實踐。這即是 Elliott 所稱的「課程即是實驗課程」(curriculum-as-practicum)，這種以真實的製作音樂為基礎的音樂課程，目標是將聆聽素養以及聆聽素養所構成的認知脈絡化，藉此讓學生知道音樂是一種多樣的、人性的，及社交的表演藝術。

Elliott 認為傳統的音樂課程常以語言概念去組織教學的單元，這特別是在以聆聽為基礎的普通音樂課本中，但這種傳統的課程在本質上是非藝術的，這方面的見解他與 Reimer

對於內在認知與事實認知的看法一致；Elliott 進而認為若一直學習這種語言知識，會與音樂的實作脈絡隔絕，因此，Elliott 認為僅教導音樂元素的教法是反情境的（acontextual），因為這種課程無法提供五種音樂認知在發展時的必須情況，據此，他建議學生需要像一位徒弟（apprenticeship），須被老師引導入一個實踐的文化中（Elliott，1995）。

## （二）如何評鑑學生的音樂素養

Elliott（1995）認為評鑑一位學生聆聽素養之最音樂性的方法，是評估他對特殊作品的演奏，藝術家的演奏就是對一個作品作出非語言的描述，一個音樂演奏，即是一位演奏者從程序上，以正式的、非正式的、印象的，與監督的方式去理解關於音樂作品一種豐富的、非語言的解釋。Elliott（1995）認為若我們能知道如何詮釋好與演奏好一個作品，則我們就能理解此作品與聆聽它，許多認知都存在我們製作音樂之行動中；相同的，只要我們能具藝術性地作曲或編曲，則我們對於那種實踐會有一種有效的音樂理解，並且我們也會技巧認知那個領域的作品。

# 肆、以批判教育學觀點檢視

## Reimer、Elliott 對「政治」之論述

在批判教育學文獻中所說的「政治」，係指意識形態與權力，教育是一種政治的行為，因此，音樂教育也無法免於種族、階級、性別的觀點所表達的權力關係，或意識形態、壓迫、社會正義等議題。

### 一、美感教育與實踐哲學對「政治」之論述

Reimer（2003）與 Elliott（1995）都曾提到音樂教育與政治的相關議題研究。Reimer（2003）用後現代主義、女性主義的論點來檢視音樂教育；Elliott（1995）則以多元文化（multicultural）的概念討論意識形態如何影響學生的聆聽。此外，Reimer 在 2003 年談論到音樂教育的社會正義議題後，Elliott（2007a）也重視到了社會正義這個議題。

#### （一）Reimer 對於政治與賦權增能的論述

##### 1. 政治議題

Reimer（1993）曾提出「多元音樂的文化」（multimusal culture）概念，學生需重視世界中不同的音樂文化與差異性。且 Reimer（2003）更從後現代、社會能動性的觀點去注意到政治的議題，包括階級、性別所表達的權力關係。例如在合奏音樂時，Reimer 指

出音樂是一種權力的工具，在西方樂團的合奏中，都可顯現出西方歷史中固有的文化壓迫（cultural oppression），就像大多演奏者必須根據指揮的決定以達到和別人的共通性，指演奏者需符合領導者的願望。經由後現代的眼光去觀察音樂時，可發現人們都是使用藝術為政治需求提供服務，所以 Reimer 提出社會正義議題，認為藝術應被平等對待，要摒棄統治階級和其文化將其價值灌輸到他人身上，並將自己的文化視為優越這種看法。此外，大部分的音樂教育者認為演奏是教學中最主要的核心，Reimer 認為這是不可取的，因為參與教育的人之期望正是一種政治的現象。再者，Reimer 認同女性主義的主張，要將女性主義的論述當作一種社會能動性去檢視音樂課程中因性別所造成的的不公平事件（Reimer, 2003）。

## 2. 賦權增能的議題

由於受到後現代主義的影響，Reimer（2003）省思到關於音樂與文化的關係以及賦權增能的相關議題。Reimer（2004）主張音樂如何能夠提供所有學生其獨特的優點，這便是「文化增能」（cultural empowerment）的理念。文化增能是音樂教育的目標，Reimer 指出在世界各地音樂教育家大都希望學生們須遵循相同的音樂道路，在此觀點中，我們傾向讓學生要像我們一樣用一致的方法去接觸所有類型的音樂。Reimer（2003）認為這是不切實際且自我的，會導致學校的音樂課程在「如何教音樂」、「教什麼最重要」、「我們喜歡何種音樂」這幾方面非常類似，過度忽視文化中音樂所實際存在的事物。

因此，Reimer（2004）主張我們需較少去判斷對學生的學習是「好」的音樂為何，我們需多重視學生真實生活中的音樂生活脈絡，並要幫助他們更深入去享受生活中的音樂。在一個有效能的普通音樂課程之中，教師需引導所有的學生去認識三方面：「人們在其文化中扮演的音樂角色」、「認識在自己文化中可接觸的所有音樂類型」，以及「認識世界音樂」。Reimer（2003）主張教師需知道每個文化中音樂所該承擔的賦權增能之任務為何？要如何做呢？我們本身就要將自己擴展到不同的音樂文化中，以賦權增能給每個學生在每個不同的音樂中去承擔他的工作。例如 Reimer 便指出有一種藝術課程，會要求學生去體驗不同的特定角色，就像籌款人的角色、宣傳的角色，與不同的社會階級角色，每一種角色需與其他同學一起合作以達到目標。因此，我們需將音樂置於較大的情境課程中，務使所有的學習是真實的與人性的。如此在這種協同合作的的情境中去建造音樂實踐時，也可從中清楚社會階級的差異性造成的影響，並會藉由與其它領域的連結以提昇音樂的智能，學生便是在這種「整合性的課程」（comprehensive curriculum）中獲得音樂的能力，並有能力去達成原先音樂課程所設定的目標。

## (二) Elliott 對於政治與賦權增能的論述

### 1. 政治議題

Elliott (1990) 提出藝術教育應該朝向一種多元文化的概念，他建議一種以實踐為基礎的多元文化的音樂教育，不論種族、性別、階級，與文化，要讓學生在多樣化且均等的音樂實踐中從事音樂的體驗。但 Elliott (1990, 1995) 認為文化及意識形態會影響音樂聆聽的習慣，不同文化會產生不同的音樂形態，需以當地人認識音樂的方式來理解各地不同文化的音樂，教師不能以原先教導古典音樂的意識形態教導學生。此外，他深覺音樂課程可用許多權力的方式在社會、文化中運行。因此，他才會建議一種「反思性的音樂實驗課程」(reflective musical practicum)，此課程可幫學生發展對於自己文化的音樂理解。

Young (1990) 將「社會正義」定義成要消除制度性的統治和壓迫，Elliott (2007a) 非常贊同 Young 所指的一些壓迫形式，例如階級的 (hierarchical) 壓迫 (意指社會上享特權的及賦權增能的人去壓迫特殊團體的權力)。在其他領域已有許多教育家將社會正義的議題與其理論基礎或課程作結合，音樂教育在這點上遠落後其他領域。因此，他除了反思社會正義的概念，也同時指出一些如歧視 (discrimination)、文化不利 (culture deprivation)、不公不義 (inequity) 等論點。

### 2. 賦權增能的議題

Elliott (1995) 堅決主張音樂教育絕不是一種中立的 (neutral) 事業，音樂課程可以用許多權力的方式在社會化與文化中運行，因此，他建議教師需經由一種反思性的音樂實驗課程幫學生發展相關於生活文化中對於音樂的理解，因此，要實現一種音樂教育的實踐哲學，音樂教師須有一種理性的 (reasonable) 思考以達到人文主義的教育目標。Elliott (2007b, 2012b) 主張學生須具備批判性的反思能力與民主能力以去參與在一個合理多元的音樂形式中。Elliott (2012b: 22) 指出音樂教育在培育藝術公民 (artistic citizenship) 方面需包括三個主題：(1) 對內在的音樂體驗來說，製作音樂是音樂教育的主要目標，我們要為學生賦權增能，讓學生為了人們生活的改善與幸福，使他們所創作的音樂能運作成爲一種社會運動；(2) 音樂教師必須幫助學生為了社會正義去構想及實踐一種行動，亦就是將製作音樂當成是一種倫理的行動；(3) 我們須在學校音樂教育中加入一種「關懷倫理學」(ethics of care)，藉此使得學生能加強人性的關懷，關心自己與社會社群的健康，進而使人們可以理解道德是非標準與實踐倫理道德、維護社會正義。Elliott 指出藝術公民主係取自「praxis」此字的概念，許多哲學家如 Martin Heidegger、William James、John Dewey、Joseph Dunne、Richard Bernstein、Freire 都曾擴展過此概念，所以「praxis」是一種許多主題的整合性概念，包括：(1) 人們需要具批判性地反思參與在社會行動中；(2) 人們的幸



福；(3) 對待他人的關懷；(4) 人們生活中正向的賦權增能及轉化 (transformation)，因此，「praxis」不再只是「行動」這麼簡化的字眼 (Elliott, 2012b: 22)。

音樂聲響總是由社會、文化、政治、性別等多面向所建構，Elliott (2012b: 27) 便曾指出北愛爾蘭的學生成為藝術公民的例子，1998 年，恐怖的愛爾蘭共和軍在北愛爾蘭的奧馬城 (Omagh) 屠殺了超過 200 人，於是一位當地的音樂教師 Dary Simpson 組成一個「奧馬少年合唱團」，他讓天主教與新教的少年合唱團團員參與表演與作曲，主題皆有關和平、相互了解，或調停，而此合唱團的許多藝術公民之行為，皆有力且廣泛地分布在愛爾蘭，他們也有效地藉由音樂傳播和平與統一的訊息，同時也創作了許多感人的錄音及相關課程。這即是一種將音樂教育公義化的社會運動，經由類似這種社會運動的參與，學生將會賦權增能並理解自己身為一位音樂公民的責任，以及他們創作與演奏音樂的潛能。音樂的意義存在於轉化壓迫者與被壓迫者的行動中，這種普遍的正義與挑戰壓迫的倫理景觀可瓦解文化的階級觀，Elliott (2007a, 2007b) 認為這種關於倫理方面的理想都是音樂教育的目標。

## 二、音樂教育哲學與批判教育學論述對政治議題的視域交融

由以上探討得知，音樂教育領域會受到權力宰制、壓迫，也會受到意識形態所影響。Jorgensen (2006) 從批判教育學中獲益許多，他站在多元文化意識的反省觀點，認為音樂教育背負知識系統化的壓迫，必須從「囤積式的教育」(banking education) 轉化為「解放的教育」。而 Vaugeois (2004, 2007) 認為藉由研究批判理論與批判教育學的文獻，可以合理地敘述專業音樂實踐之政治層面。Reimer (2003) 則認為在教導音樂時，面對有外在的政治議題與內在的音樂本質兩種議題，在面臨選擇時，教師可做出這種選擇嗎？如此選擇在倫理上是否有責任？Reimer (2003) 雖只提出問題，沒有對這些問題提出進一步解答，但他顯然是反對這種政治現象的存在；Elliott (1995) 認為要讓實現實踐哲學，教師需是一位有反省性的教師，與成為一位社會運動者，藉由音樂來為音樂教育「發聲」(voices)。但 Vaugeois (2007) 卻認為 Elliott 的觀點無法充分顯揚政治的相關議題。Gadamer (1975) 指出每個人既有的經驗、學識、文化學習、生活背景一起構成個人的視域 (horizons)，據此，音樂教育哲學與批判教育學的論述中便充滿各種視域，而交融則是指這些視域之間的相互交流和影響。從前面探討中可得知，由於音樂教育哲學觀所論及的立論已論述政治議題中的許多面向，但所論不是沒有實質的實踐作法，或是所論不夠充分，故透過視域交融 (fusion of horizons)，不但能理解批判教育學的視域，並能藉此讓音樂教育哲學的視域得以擴展和深化。

## （一）批判教育學論述教育中政治的層面

批判教育學是存在於北美教育學界中的一種思潮與論述立場，深根在法蘭克福學派對社會不平等的回應，以及 John Dewey 所呼籲的，將學校課程奠定在孩童經驗上的迫切需要，是一種嘗試改變學校不平等結構的手段與方法，正視人們的差異，特別是相關種族、階級與性別議題。因此他們所標幟的便是「重新理解教育中的文化政治意涵」（方永泉，2006；張盈堃，2000；Kanpol，1997 / 2005）。批判教育學所引用的理論包含了新馬克斯主義（neo-marxism）、批判理論（critical theory）、現象學（phenomenology）、女性主義、結構主義（structuralism）、後結構主義（post structuralism），以及後現代主義（Stanly，1992）。從批判教育學的龐雜的理論背景來看，其理論背景包括美國「進步主義」的傳統（如 Dewey、Myles Horton、Herbert Kohl、Maxine Greene、Ivan Illich 等人）、巴西的文化識能計畫（如 Freire、Augusto Boal 等人）、霸權與權力論述（如 Antonio Gramsci、Michel Foucault）、法蘭克福學派的批判理論（如 Max Horkheimer、Theodor Adorno、Walter Benjamin、Jurgen Habermas 等人），以及當代思潮的影響，如後現代主義、後殖民主義（postcolonialism）、文化研究（cultural studies），與女性主義等（Darder、Baltodano、Torres，2003）。

批判教育學關注的是發聲，以及描述個人經驗與主體性的多重經驗，Freire 可說是這個領域的先驅，Freire 的教育主張比 Dewey 具有更明顯的政治性，他號召一些農民起來反抗社會不公，這個主張不僅要求農民探究或反省經驗，還要挑戰引導我們行動和思想的語言與觀念（Kanpol，1997 / 2005）。Freire（1970）認為傳統取向的課程如同囤積式的教育，其功能在於維繫現狀；然而，學校教育功能應藉由啓蒙學生的方式來挑戰社會優勢的系統，因此，Freire（1970）假定讀寫能力（literacy）能使學生賦權增能成為社會的批判者，並轉化被壓迫的關係，他期望所有參與教育的人們都獲得賦權增能，能察覺到社會上、政治上，與經濟上的不公不義，進而採取行動並反抗現實社會中的壓迫，以及創造自主、人性化的文化。

批判教育學認為透過學校作為一種公平篩選機制的假象，暗地裡根據學生的種族、階級，及性別作為篩選的依據，替優勢群體維持既有的利益。而這種教育為統治階級服務的真相，並不容易為大眾所覺知。原因在於教育的實施並非如武力般地強加於民，而是從意識形態層面，透過日常教學活動的灌輸，讓大眾在不知不覺中接受了有利於統治階級的意識形態，成為 Althusser（1972）所說的意識形態國家機器（ideological state apparatus）。而 Giroux（1983）也曾指出學校會利用三種方式來再製（reproduce）主流的秩序：（1）提供不同的知識、能力與依據社會階層作不同的安置；（2）藉由分配及合法化主流的文化；

(3) 藉由傳遞和合法化經濟與意識形態的要素以支持政府的政治權力。因此，批判教育學者的首要任務，便在於揭露出教育的政治本質。據此，Giroux (1985) 建議教師需成爲一位轉化型的 (transformative) 知識份子。轉化型的知識份子有下列意義 (方永泉, 1999) :

(1) 教師不該只是完成專家或是長官交付任務的技術執行者，應是一個有自覺、反省的知識份子，且對於社會及宰制階級能採取批判與質疑的態度；(2) 就教師而言，真正的批判與反省必須伴隨實際的行動，惟有在行動過程中一再批判和反省才不致成爲盲目的行動；(3) 要改造學校環境成爲完全民主開放的討論場域，並投身社會改革事業中，讓學校能夠真正實施自由解放、不受壓迫的教育；(4) 最終的目的在完成教育意義的轉化，提倡發問式教育，幫助學生成爲批判的思考者與獨立自主的個體。因此，Giroux (1983) 便強調批判教育學是要增強學生在學習歷程中挑戰社會階層的意圖，並讓學生學習到爲何某些價值對於再製人類的生活是無可避免的，最後，學生則需發展集體行動的能力來轉變社會的階層。

## (二) 與批判教育學視域交融以深化擴展音樂教育哲學視域

批判教育學亦爲女性主義學者在建構另類教育學時，提供了寶貴的資糧，因爲女性主義教育學與 Freire 教育學一樣，立基於社會變遷的觀點；並且女性主義教育學源自兩種教育模式，一種是解放 (liberatory) 模式，一種是性別 (gender) 模式。解放模式主要來自 Freire、Giroux 等人的思想，旨在尋求教室中的被壓制者與沉寂者能賦權增能，因此可見女性主義教育學與批判教育學的緊密連結 (潘慧玲, 1999)。從以上這些層面看來，Reimer 的論述源自於後現代主義與女性主義的論點，這些論點都是批判教育學所引用的理論。因此，Reimer 的音樂教育哲學與批判教育學有其共通精神，研究者認爲與其將其思想與批判教育學的論述視域交融之後，發現他即是認爲音樂教育不應該去再製主流階級的意識形態，也應當適時適地去爲自己發聲。

即使 Elliott 的實踐哲學結合認知心理學、多元文化教育與社會學的關注，不像另一位實踐哲學學者 Jorgensen 主要從批判教育學出發，嘗試從當代音樂教育哲學論述中尋找轉化音樂教育的意像 (葉文傑, 2007)。但 Elliott 的觀點，充分反映後現代主義強調之脈絡、意義建構觀點 (林小玉, 2008)，因此 Elliott 所論述的政治議題，也可運用批判教育學的論述與其視域交融，希望能更加擴展音樂教育哲學的視野。研究者認爲要將 Reimer、Elliott 對於音樂教育中政治議題的討論做結合並付諸實行，以批判教育學的論點與其視域交融，即是音樂教師要成爲一位轉化型的知識份子，正如 Giroux (1988: 70) 主張：

做爲一位轉化型的知識份子，我們必須重新思考與重建教育工作的本質，由於所有人類活動都有統整思考和行動的能力，身爲一個知識份子，教師應是一個

反省的實踐者，專業的實踐者不僅能有效達成別人為他們設定的目標，也應增進自我專業的批判能力、並準備為教育而獻身，因此，專業的實踐者必須對工具技術理性的意識形態提出有力的批判。

誠如 Giroux (1988) 所主張的，學校的教育不可能只是供應主流團體的利益，它同時也是積極地建構自己的主體性。研究者認為學校音樂教育的重要核心應該在於要尋求解放的同時，除了喚醒音樂教師自主意識的覺醒之外，運用批判對話（和學生、其他音樂教師或音樂教育專家）的方式，以尋求真正的知識和真理，其解放的可能性才得以實踐。因此，不應排斥學校在傳遞文化上的積極功能和培養學生的抗拒能力，因為如同 Freire (1970) 假定讀寫能力能夠使學生賦權增能成為社會的批判者，並轉化被壓迫的關係。音樂教師要使學生在學校教育上獲得音樂的知識、掌握知識，進而透過在音樂教室的課程學習中，讓學生體驗民主的生活方式，以培養日後參與主流階層的文化和價值，並協助學生挑戰及質疑主流地位必然性的合法和適當性，如何避免壓迫與意識形態的再製成為學校音樂教育的重要功能和存在價值。

## 伍、Reimer、Elliott 的立論以及與批判教育學視域交融的意涵及應用

本文以 Reimer 美感教育與 Elliott 實踐哲學的立論為主軸，試圖為兩人的立論添加更多元化的理論視野。研究者從音樂教育哲學文獻中所要探討的是 Reimer、Elliott 對音樂教育本質與價值的論點；另一方面，藉由批判教育學的文獻作為檢視音樂教育與政治的相關性。最後，梳理出兩人立論的差異，再根據這些差異探討兩人的立論對學校普通音樂教育的意涵及其應用。再者，音樂教育哲學論述中所提到的政治議題，皆與批判教育學的論點有共通精神，因此，研究者將兩者視域交融，綜合探究對臺灣學校普通音樂教育實踐的意涵與應用。

### 一、Reimer、Elliott 立論的比較

本文在處理 Reimer 美感教育的立論時，主要可分兩個部分。第一部分代表 Reimer 以往哲思之 *音樂教育哲學* 的第一版與第二版，絕對表現主義為其立論基礎；第二部分代表 Reimer 現今協同合作哲思之第三版，情感理論為其立論基礎。在此，研究者根據以下議題將以往 Reimer 的哲思、現今 Reimer 的哲思，與 Elliott 的哲思用表 1 做一比較：

表 1

Reimer 與 Elliott 哲思之比較

	以往 Reimer 的哲思	現今 Reimer 的哲思	Elliott 的哲思
美感體驗與 音樂體驗	美感知覺 × 美感反應 = 美感體驗。	內在的意義 + 外在的意義 = 音樂體驗。	音樂素養 × 音樂挑戰 = 音樂的價值。
美感認知與 音樂認知	美感認知包含四個層面的 知識。	美感認知包含四個層面的知 識；並提出教導美感認知的 方式。	音樂認知包含五個層面的 知識。
音樂是什麼？	一種靜態抽象的客體。	1. 音樂是具有內在形的聲 響。 2. 音樂即是實踐。 3. 音樂具社會能動性特質。	1. 音樂是一種人類的活 動。 2. 音樂即是文化。 3. 音樂可改造社會。
為何教音樂？	透過教導音樂元素以培養 學生美感的感受力。	目標是「文化增能」，透過各 類型的音樂中所具有之內在 形式聲響去感動學生。	目標是「心流經驗」，透過 音樂素養及音樂挑戰的配 合，使學生達到自我實現 的價值。
要教什麼？	音樂元素。	在「整合性的音樂課程」中 有順序地教導四種美感認 知。	在「反思性的音樂實驗課 程」中教導音樂素養。
音樂教材來源 為何？	經典的音樂作品。	世界音樂。	接近真實生活的音樂實 踐。
音樂中何者最 重要？	聆聽音樂。	有創意的聆聽音樂，但聆聽 教學需合併演奏、作曲與即 興等。	製作音樂，但必須輔以聆 聽音樂。

## 二、Reimer、Elliott 的立論對學校普通音樂教育的意涵及其應用

### (一) 我們為何要教導音樂？

#### 1. Reimer 的立論：透過內在認知以達到文化增能的目標

Reimer (2003) 主張音樂教育是情感的教育，須透過文化中各種音樂所存在的事物以幫助人們更有效的去內在認知音樂。據此，研究者認為當學生在聆聽音樂時，教師須讓學生的大腦直接與聲響互動，因為學生在進行內在認知時，並非是有知覺的用符號或語言表示，透過聲響的組織可讓學生產生非言語所能解釋的感動，這種立即性的感動可開展學生的情感生活，也可間接提昇學生的生活品質。這種見解類似 Reimer (1989) 所支持的絕

對表現主義，絕對表現主義主張藝術教育的目的為美感體驗，美感體驗則包含回憶、關聯、比較等「美感知覺」的非概念化行為，以及「美感反應」兩者，因此，當教師讓學生聆聽一首樂曲時，可隨時提醒學生回憶以往所聽音樂片段，並作關連或比較，當學生知覺作品的節奏、曲式、風格類似或異於他以往的記憶並作出反應時，他即是在內在認知，透過內在認知各種文化的音樂類型可幫助學生獲得情感的體驗。

## 2. Elliott 的立論：動態的音樂課程可使學生達到自我實現的價值

Elliott (1995) 主張動態的音樂實踐需要將複雜的音樂挑戰與日漸精進的音樂素養做配合。研究者認為一位音樂教師在課堂中要知道自己的教學目標為何，並朝此方向前去，不要只為了讓學生有愉悅的感覺，而在課堂中讓學生僅停留在玩聲響製造的遊戲，如此學生經由容易達到的目標而產生的愉悅或自尊都不是正確的，音樂教育的目標也無法達到。遊戲只是增加學生音樂素養的手段，最重要的是教師根據教學目標，並隨著學生的程度增加教材的難度，讓挑戰層級升高。若是學生有所挫折或是焦慮情形出現，教師再將教材難度降低。但是當教材難度太低，學生的音樂素養較高時，教師就要加高教材的難度，使學生有學習興趣，並讓他們能有達到挑戰後的成就感、自我成長，與愉悅的價值，從而才能建立自尊、自信，與正確的人生態度。

### (二) 我們需要教導什麼？

#### 1. Reimer 的立論：教導學生四種美感認知

美感體驗與內在認知或技巧認知都是音樂教育的目標，無論是絕對表現主義，或是四種美感認知，都同樣認為藝術中的確含有符號，音樂中有鳥鳴聲，畫中有花、水果，音樂中有政治意味的內容，這些都是藝術作品常用到的象徵符號，但文字並不一定真能說明音樂蘊含的意義。Reimer (2003) 主張音樂絕對不是世界共通語言，也不是非言辭性的語言（如樂譜、肢體語言），更非模糊的語言，所以符號象徵不包含藝術所有的含義，語言也無法完整解讀藝術。據此，研究者認為教師在說明音樂時要忠於音樂的本質性，只能運用描述性的言語，不可以運用詮釋性的語詞，音樂自然有其內在本質性的吸引力可引起我們的感覺，文字不能明確地界定情感，我們僅能讓學生從音樂中直接去感受，如此才不會阻斷學生有創意的聆聽機會。根據 Reimer (2003) 認為，音樂認知有其教學順序，因此，研究者認為在一個「整合性的音樂課程」(comprehensive music program) 中教導內在認知的方式可依下列順序進行：

(1) 音樂體驗在一開始時要非概念化地發生（內在認知），要讓學生自己去感覺聲響之一種令人感動的存在，並讓學生獲得情感的體驗，藉以提升學生的精神生活，而非去獲

得一種有關情感的任何文字信息。因此教師需讓學生持續聆聽，或重覆聆聽一首曲子的音調與樂句。聆聽音樂會加深我們的主觀性，要將任何不熟悉的音樂內化，也就是要深入去體驗一首曲子，讓這首曲子的音調培養我們情感。

(2) 教導技巧認知，技巧認知需依靠內在認知，教師在教導技巧認知時需注意，當我們在教導學生演唱時，除了注重培養學生製作音樂的能力（如創作、即興），也要注重培養學生的創造力。因此，我們需要引導學生，讓他們不僅能感覺音樂還要去思考音樂，當學生對一首音樂的感受有個別主觀性後，還要要求其正確性。所以學生在演奏時要正確地感受曲子中所具有的情感，才可能去從事音樂的創作。若學生對原有作品之形式、內容、情感無都法產生反應，更遑論要將此音樂原作再做另一種藝術創作，重要的是教師也可以實施個別化教學以及選擇世界音樂的教材來教導技巧認知。當充分的音樂技巧具備後，學生在即興或演奏時的創造力自會出現，若能具備技巧認知的能力，往後便能更正確去內在認知，因此，技巧認知與內在認知關係非常密切。

(3) 由於內在認知與技巧認知無法用言語表達，因此概念化教學要加入，這即是事實認知。但體驗、欣賞與創作藝術的比重，以及概念式的學習要得到何種層級？Reimer (2003) 認為這要視學生的發展能力而定。研究者認為，由於每一個音樂作品都是文化的產物，不可能永遠僅限制在教導內在的情感而不食人間煙火，有時作品的內容指涉到什麼內容、情緒，會否影響到形式的解讀，或者要知道作品創作的脈絡為何，都是可在這個階段讓學生理解，因此，音樂教師可以運用動作示範、圖示或說明讓學生進行認知。例如在教導一首西方古典樂曲時，根據三段式曲式 (trinary form)，一般會以 ABA 的符號來代表曲式的三個樂段（暫時不讓學生知道這些符號），教師可先用「動作表徵」(enactive representation) 的方式設計一些律動讓學生模仿教師的動作以體驗一首曲子所帶來的情感，連續兩三次後，教師可以放手，若是學生可以聽到音樂做出正確的動作，表示他已經將此首音樂內化了，也就是得到內在認知的知識；接著教師可運用音畫這種「形象表徵」(iconic representation) 的方式讓學生更清楚明瞭曲子的內涵；最後教師再將 ABA 三段式曲式的符號顯示給學生看，以說明曲式這種音樂元素－「符號表徵」(symbolic representation)。

但在教導世界音樂時，便不能用西方古典音樂的傳統標準或用語來教導學生，要如何了解世界音樂文化？當然可先了解其音樂元素，但這些音樂元素必然有其文化背景的支撐。因此，可經由影片與音樂讓學生理解該地區的文化習俗與音樂體系，目的是讓學生能處在他人的文化脈絡中去聆聽不同的音響效果。例如西非馬利的說話鼓 (talking drum)、印度的塔布拉鼓 (tabla) 與臺灣阿美族的杵互 (kakeng)，若用以往傳統標準的說法，這

些樂器皆屬於打擊樂器，但世界音樂的樂器分類方法，除了鼓以外的打擊樂器才稱為體鳴樂器（idiophone），鼓則稱之為膜鳴樂器（membranophone）。三種樂器有著不同的音色，教師可讓學生先聆聽三種樂器的演奏，並選出不同文化的節奏型讓學生拍打，等感受三首作品中所具有的情感後，讓學生學習說出自己的感受，然後老師再用語言教導何謂說話鼓、塔布拉鼓，與杵互。此時，也可一邊教導西非馬利、印度，與阿美族的文化習俗，以及這些樂器使用在不同文化中的用途。最後，只要學生能在聆聽時分辨出三種不同樂器的音色後，學生便學到了內在認知中的形式認知，若能在聽到杵互時聯想到結婚的場面，這便學到內在認知中的內容認知。

（4）最後，教師需讓學生理解要進行一種後設思考，例如讓學生從原理認知到為何不同性別的學生對一首音樂作品會產生不同感受，並讓學生自由發表。

## 2. Elliott 的立論：教導學生音樂素養

當教師在一個「反思性的音樂實驗課程」（reflective musical practicum）中教導學生製作音樂與聆聽音樂時，要引導學生理解以下六種層面以獲得音樂素養：（1）須理解一首音樂作品在演奏上應如何去詮釋；（2）教導學生如何分析音樂元素；（3）須理解有些共通性的歷史傳統標準會影響音樂作品表現出來的聲響，例如文藝復興時期的音樂特色是複音音樂，浪漫樂派時期的音樂特色是主音音樂；（4）須理解作曲家可能會依照情緒來作曲；（5）須理解有些作品在作曲時會有一種指涉的表徵；（6）須理解一個音樂作品在在作曲時，可能會帶有一些意識形態的資訊，因此作曲家的時代背景需對學生剖析清楚。

教師教學時，可運用 Elliott（1995）所提出的六個教與學的策略：

（1）模仿（modeling）：模仿並非要學生全然地仿效老師，學生需表示自己的見解；教師對於一首新的旋律，可先進行範唱，藉由一種教學模式指導學生，與學生交談，並提出問題問學生，若學生正確回答，教師可漸漸退出教學，並讓學生持續使用他們程序性的認知；教師的教學計畫必須從演奏、即興、指揮擴展到編曲、創作，當學生出現旋律寫作或不知節奏如何作變化的問題時，教師需敘述解決方法。

（2）指導（coaching）：教師最初需評估學生音樂思考的過程與結果，然後繼續在教學過程中提供暗示，或重新設計另一問題來指導學生，從這些方式中，引導學生更有音樂性地表現一首樂曲以及更具創意去從事製作音樂。

（3）鷹架支持（scaffolding）：教師藉由診斷以了解學生的需求，並提供學生最有力的支持，若學生有能力承擔更多責任時，教師的支持可漸漸退出。

（4）清楚表達（articulating）：這是發展監督的音樂認知之一種重要策略，讓學生學習在製作音樂與聆聽音樂時發展一些語言或非語言的思想，教師需引導學生，讓學生運用



言語或圖表去表達在面臨音樂挑戰時如何解決問題，清楚表達可幫助學生監督自己與同儕解決音樂問題的過程，這是一種在行動中思考的過程。

(5) 比較的反思 (comparative reflecting)：學生在清楚表達自己的概念後需再更進一步從事反思。例如教師可將學生在演出前的預演時，將學生於解決音樂問題的情境錄影下來，要求學生針對錄影中的情景作出檢討，從中教師也可比較出那些學生對於所製作的，或所聆聽的音樂較不熟練，進而提供教師進一步行動的依據。

(6) 探索 (exploring)：在前幾個步驟的學習後，學生會變成一位較有批判性與創意的音樂思考者。此時若在一個合唱實驗課程中，教師可以將學生分成一些小的合唱組別，並分配一些新的音樂任務或解決音樂問題的目標給每位團員，讓學生從中發現問題、解決問題，並與全部團員整體性的音樂任務及目標作一連結。

### 三、Reimer、Elliott 的立論與批判教育學觀點視域交融對學校普通音樂教育實踐的意涵與應用

#### (一) 讓師生雙方都能賦權增能

研究者認為音樂教師與學生都應貯備自己的能量以替自己增能，如此教師才知道如何不讓自己被社會的期望或主流的意識價值觀導引。而學生為自己增能後可成為一位批判者，進而可能轉化被壓迫的關係。音樂教師要如 Elliott (1995) 所指，需具備五種音樂認知才能具有專業能力，此外，更需要擴展專業知識的領域，不斷跨越學科邊界以維持自己的權益，爭取為多元不同的族群發聲的機會。學生則要如 Elliott (1995) 所言，需學習音樂素養，因此要增加對各種認知的知識，如此可為自己賦權增能。也如 Reimer (2004) 所指，學生若要賦權增能，則需在音樂課程中多理解世界音樂中不同的文化，如此在多元音樂的文化脈絡中，才可從中分享音樂文化影響的許多層面與方式。

#### (二) 讓音樂教師成為一位轉化型的知識份子

瞭解 Reimer、Elliott 的哲學立論並與批判教育學論述作視域交融後，音樂教師應該積極成為一位轉化型的知識份子，不應讓自己侷限在學校活動之內，藉由批判意識的覺醒並應積極參與社區的民主政治活動，傳達自己的聲音即成為社會行動的實踐者。教師需透過與學生的對話使學生批判意識能夠覺醒，師生教學互動應該朝向此種互為主體的溝通理性方式進行，溝通後便有可能產生共識與促進社會實踐的行動力。根據 Green (1988) 指出音樂教室中的教學，需要從性別政治的現象與結構中解放出來，教師除了將音樂教室環境作整體改革，營造一個使不同族群或性別的學生都能賦權增能的教室文化之外，在消弭性別刻板印象之時，可引導學生發問，幫助學生成為批判的思考者與獨立自主的個體。例如

教師可讓學生知道為何某些曲子中都以男性的價值為主流，正如「all men are equal」這句歌詞中，女人（women）在歌詞中不見了，所以後來人們又建議改成「all people are equal」（四海之內皆兄弟），在這種知識的社會建構過程中，可和學生談論這些字詞如何改進，進而提升學生的批判意識及參與改造社會的行動能力。

### （三）讓「星叢」概念取代「同一性」概念

Abrahams（2004）指出當一位音樂教師瞭解到他們能用許多方法去分析、修改，及操弄課程時，創意的經驗及成果將會是無窮盡的。正如 Reimer、Elliott 所主張的，音樂教師需以多元且不同的方式去解說音樂作品。Adorno（1970）在*美學理論*（*Aesthetic Theory*）一書中曾提出一種「星叢」（constellation）思想，可與兩人的論點作一視域交融。Adorno（1970）認為我們需對概念與事物間的關係保持開放的態度，並要在事物與許多概念之間建立一個連結網路，這即是他的非同一性（non-identical）思維，與傳統哲學的同一性（identical）思維不同，因此，無論是美感教育或是實踐哲學的觀點，音樂教師皆需加強學生非同一性，或多元的思考方向，不應像傳統的音樂教育般要求學生給予同一性的回應。由於不同種族，或不同性別的學生對相同的音樂作品會產生不同的概念，教師在解說音樂作品的風格或引導學生聆聽音樂、製作音樂時，可運用 Adorno 的星叢概念，據以開展學生多元的思維，並讓學生發表不同的意見，更不需認為教師是標準化及權威化的代表，即使曾經是教室中的被壓制者與沉寂者都能有賦權增能的機會，如此便可培養學生的自主判斷力，也可對同一首曲子有不同的詮釋與解讀，讓學生透過演唱（奏）、即興、創作、聆賞等行為，得到純粹的愉悅感。

## 陸、結論與建議

本研究運用哲學探究方法中整體的方式，探究 Reimer、Elliott 音樂教育哲學之立論，以及與批判教育學論述在視域交融後對於臺灣學校普通音樂教育之實踐意涵及應用，根據研究目的與研究結果，將本研究所得的結論與建議分述如下：

### 一、結論

#### （一）根據 Reimer 美感體驗之立論，音樂教師應在公平的教學環境中重視美感體驗之內在本質與外在能動性

學生能對知覺到的音樂內涵做出反應，這即是美感體驗，音樂體驗無法擺脫政治的牽連，在不同情境、性別的先決條件之下，音樂體驗會有不同的感受；而音樂體驗更牽涉了

社會公義的議題，學生在體驗音樂時可能都會受到一些意識形態的壓迫、宰制而不自覺。此外，讓學生從事音樂體驗前，教師須先對自己原先的意識形態加以檢視，避免強化學生以既有的意識形態去學習聆聽或演奏音樂，同時也需告知學生「前美感」(preaesthetic)會阻斷自我多元創造思考的可能性。前美感的體驗，將會是音樂教師教學時的危機所在，因為教師若過於關注音樂活動的技巧與工具，便會很少有足夠的「心理距離」(psychical distance)讓學生去欣賞音樂作品而產生美感體驗；過於重視技術與批評的體驗或認知會使學生無法超越它而達到美感體驗的目標。因此，教師從事研究、教學時，除了在公平的教學環境中重視教導音樂的內在本質，更要注重音樂的能動性，因為音樂不僅是形式、也不僅是檢視與改造社會現實的工具，而是內在與外在價值的協同合作，缺一不可，其重要性對任何音樂之包容性的理解都是必須的，並且也相互依賴，Reimer 的美感體驗立論對於音樂教師極具應用價值。

## (二) 根據 Reimer 美感認知之立論，音樂教育的目標係以非語言的內在認知與技巧認知加深學生情感體驗，並能做出自由選擇和行動

美感認知係指欣賞音樂作品時所產生的體驗或認識，美感知包含四個面向，學生要理解一個音樂作品，一定要具備美感體驗中最重要內在認知與技巧認知，加上事實認知與原理認知，這四個面向都會影響學生的美感體驗。因此，音樂教師應避免用自己原先以為正確的觀念來箝制學生對音樂體驗的想法。學生的思考可以多面與多元，音樂教師應在美感體驗的過程中，引導學生以內在認知與技巧認知作為學習的主要內容，事實認知與原理認知居於輔佐地位。教師不要用言語作過多說明，學生可依靠聽覺與動覺去體驗音樂，學生可以自由做選擇，音樂教育除了是一種富於情感的教育，更是一種讓學生能自由思考與行動之教育，美感認知之立論值得音樂教師從事教學與研究時重視與反思。

## (三) 根據 Elliott 音樂體驗之立論，音樂教師應注重在均等的環境中平衡學生的音樂素養與音樂挑戰

音樂體驗源自一種音樂素養及音樂挑戰間關係的配合，做為一位專業的實踐者，音樂教師需知道如何平衡學生漸增的音樂素養與適當的音樂挑戰，要讓學生躋身在音樂心流的頻道中，並推動學生從音樂素養新手的層級到達熟練的、專家的層級。這需要經由漸進的問題解決以發展學生音樂素養的深度，且要注意須讓學生在均等的學習環境中從事音樂的體驗。因此，教師所需具備的專業知識，包括知道如何診斷、指導、批判，及矯正學生音樂的行動認知，當學生在迎接較困難的音樂挑戰而遇到厭倦及挫折時，要鼓勵學生持續努力。而在介紹音樂作品時，需教導學生關於作品的標準與文化傳統，讓學生能在理解文化傳統的情境中學習知識，進而使學生體驗到自我成長及音樂的愉悅，Elliott 的音樂體驗立

論對於音樂教師極具應用價值。

#### (四) 根據 Elliott 音樂認知之立論，音樂教育的目標係以非語言的程序性認知教導學生倫理、正義之概念

聆聽音樂與製作音樂的行動過程中包含有思考，音樂素養的建構須包括五種認知：程序性的認知、正式的認知、非正式的音樂認知、印象的音樂認知，與監督的音樂認知。教師須教導學生將製作音樂當成一種倫理的行動。因此，學生聆聽音樂時，需經由有意義的製作音樂以將學生引導進入音樂實踐中，學生要學會聆聽音樂主要須依靠各種製作音樂的形式，五種認知都是由行動所知會，製作音樂或聆聽音樂的行動都需習得這五種認知。因此，教師讓學生聆聽音樂、創作音樂，或做即興演奏時，都需注意讓學生的行動與認知一起運行，須提醒學生隨時注意以往教師教導的任何正式的音樂認知、非正式的音樂認知、印象的音樂認知，並隨時與自己監督的音樂認知交互檢視，這四種認知需要支持非語言的程序性認知。此外，音樂教師須重視的是教導學生如何內行地聽，切勿讓學生一直拘泥於言語知識的獲得，須幫助學生再往前推進一步以追求問題的解決，以進一步將製作音樂的行動落實於身為一位藝術公民所需參與的社會運動中，音樂認知之立論值得音樂教師從事教學與研究時重視與反思。

## 二、建議

具體而言，本研究就 Reimer、Elliott 之音樂教育哲學立論，與批判教育學視域交融後之意涵及其應用，提出下列兩點建議：

### (一) 對教學之建議

音樂教師需積極培養人文的哲學素養，增進專業知能並轉化教學。教師幫助學生從事音樂體驗或認知音樂概念時，不宜把教科書奉為圭臬，只利用教學指引中現有的教學步驟與活動從事教學，教師須培養專業哲學素養，以對教科書中的教材有增減，或修改的能力。各大出版商將一些教材內容列入教科書中，大多是考慮到現職教師的教學習慣而非考量深藏在九年一貫課程中的音樂教育哲學精神。因此，教師本身應增加音樂教育哲學的素養與能力，進而能將形而上的能力指標轉化成較為具體的教學目標，並落實於課程設計。因為只依賴教科書，學生會失去競爭力，學生亦無法賦權增能，因此，音樂教師本身的增能益顯重要。

### (二) 對未來研究之建議

本文所論述的批判教育學部分，研究者主要關注在意識形態、權力與社會公義等議題的探討，針對這些批判性的議題（例如種族、階級、性別所表達的權力關係），研究者建

議後續的研究可運用「文化研究」，或「全球化」等理論新視野，進行理論性的對話及視域的交融，以擴展音樂教育研究的範疇。

### 謝誌

在本文出刊前，驚聞音樂教育哲學大師 **Bennett Reimer** 已在今年 11 月 18 日於美國逝世，心中感到非常震驚與難過。九年前大師到臺灣演講時，不僅表現出一位溫文儒雅的哲學家典範，對我同時忙於家庭、教學與學術研究的生活，更給予許多鼓勵與關心。在此，謹以此文向他致敬，由於大師的典範，使我能有動力及興趣繼續沉浸於音樂教育哲學探究的領域中。

## 引用文獻

## 中文部分：

Csikszentmihalyi, M. (2001)。《創造性：發現與發明的心理學》(夏鎮平譯)。上海市：上海譯文出版社。(原著出版於1996年)

Csikszentmihalyi, M. (2001). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (Jia, Zhen-Pian, Trans.). Shanghai: Shanghai Translation. (Original work published 1996)

Elliott, D. J. (2010)。《實踐的音樂教育》。載於國立高雄師範大學音樂系主辦之2010 新世紀音樂教育國際研討會(頁3-4)。高雄市：國立高雄師範大學。

Elliott, D. J. (2010). Praxial music education. In Department of music, National Kaohsiung Normal University. (Ed.), *Proceedings of Academic Symposium of 2010 New Age International Symposium on Music Education* (pp. 3-4). Kaohsiung: National Kaohsiung Normal University.

Kanpol, B. (2005)。《批判教育學的議題與趨勢》(彭秉權譯)。高雄市：麗文文化。(原著出版於1997年)

Kanpol, B. (2005). *Issue and trend of critical pedagogy* (Peng, Bing-Quan, Trans.). Kaohsiung: Liwen. (Original work published 1997)

Reimer, B. (2004)。《為文化增能的音樂教育》。載於國立臺灣師範大學音樂學系(主編), 2004 音樂教育國際學術研討會論文集(頁1-8)。臺北市：國立臺灣師範大學、中華民國音樂教育學會。

Reimer, B. (2004). *Music education for cultural empowerment*. In Department of music, National Taiwan Normal University. (Ed.), *Proceedings of International Academic Symposium of Music Education* (pp. 1-8). Taipei: National Taiwan Normal University & R.O.C Music Education Association.

Thompson, K. P. (2003, 12月)。《Reimer 與 Elliott 的音樂教育哲學》。論文發表於2003年國立臺灣師範大學音樂研究所客座演講，臺北市。

Thompson, K. P. (2003, December). *Reimer and Elliott: Philosophy of music education*. Symposium conducted at the meeting of Graduate Institute of Music, National Taiwan Normal University, Taipei.

Thompson, K. P. (2010)。《美國音樂教育哲學回顧概要》(陳曉雲、張紅蘋譯)。《美育》，174，16-27。

Thompson, K. P. (2010). A brief overview of philosophy of music education in the United States (Chen, Hsiao-Fen & Chang, Hung-Pin Trans. ). *Journal of Aesthetic Education*, 174, 16-27.

方永泉(1999)。《教師作為一種轉化的知識份子：教育史角度的考察》。《國立暨南國際大學學報》，3(1)，99-126。

Fang, Yong-Quan (1999). Teachers as the transformative intellectuals: An perspective from the history of education. *Journal of National Chi Nan University*, 3(1), 99-126.

方永泉 (2006)。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭 (主編), *批判教育學：臺灣的探索* (頁 21-57)。臺北市：心理。

Fang, Yong-Quan (2006). The development, issues and prospect of philosophy of education based on critical approach. In Li, Chin-Hsu & Wang, Hui-Lan (Eds.), *Critical pedagogy: The inquiry of Taiwan* (pp. 21-57). Taipei: Psychological Publishing.

何育真 (1996)。國小音樂科任教師角色之探討：一個人種誌的研究 (未出版碩士論文)。國立新竹師範學院初等教育研究所，新竹市。

Ho, Yu-Chen (1996). *The role of an elementary school music teacher: An ethnographic research* (Unpublished master's thesis). The Graduate School of Primary Education, National Hsinchu Teacher College, Hsinchu.

宋文里 (2006)。「批判教育學」的問題陳顯。載於李錦旭、王慧蘭 (主編), *批判教育學：臺灣的探索* (頁 3-21)。臺北市：心理。

Song, Wen-Li (2006). The problematic appearance of critical pedagogy. In Li, Chin-Hsu & Wang, Hui-Lan (Eds.), *Critical pedagogy: The inquiry of Taiwan* (pp. 3-21). Taipei: Psychological Publishing.

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。

Lin, Sheau-Yuh (2008). Commenting on the position and reflection of aesthetic education through the development of contemporary music educational philosophy. *Journal of Teachers*, 153, 29-35.

林小玉 (2010)。音樂教育哲學之範疇與議題：音樂教師面對的挑戰。*美育*, 174, 4-15。

Lin, Sheau-Yuh (2010). The category and issues of philosophy of music education: The challenge for music teachers. *Journal of Aesthetic Education*, 174, 4-15.

姚世澤 (2003)。*現代音樂教育學新論*。臺北市：師大書苑。

Yao, Shi-Ze (2003). *The contemporary theory of music education pedagogy*. Taipei: Shida.

紀雅真、林小玉 (2012)。2005至2009年「音樂教育哲学期刊」之內容分析。*國際藝術教育學刊*, 10 (2), 88-109。

Ji, Ya-Zhen, & Lin, Sheau-Yuh (2012). The content analysis in "Philosophy of Music Education Review" from 2005 to 2009. *The International Journal of Arts Education*, 10(2), 88-109.

范家豪 (2007)。「規訓與懲罰」權力分析文本的二階觀察：描繪傅柯「權力系譜學」的視域圖譜。*國立臺南大學教育經營與管理研究集刊*, 3, 143-167。

Fan, Gu-Hao (2007). The power analysis text of principle and punishment: Foucault's genealogical method. *The Educational Management and Administration Journal of National Tainan University*, 3, 143-167.

孫芝君 (1997)。*日治時期臺灣師範學校音樂教育之研究* (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學音樂研究所，臺北市。

Xun, Zhi-Jun (1997). *The research of music educational of Taiwan teachers school during the period of Japanese colony* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Music, National

Taiwan Normal University, Taipei.

張盈瑩 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，1，25-58。

Chang, Yin-Kun (2000). The educational practice of teachers as the transformative intellectuals. *Journal of Education and Society*, 1, 25-58.

陳木子 (1998)。《臺灣藝術教育發展史》。臺北市：寰宇。

Zhen, Mu-Zi (1998). *The developmental history of arts education in Taiwan*. Taipei: Huan Yu.

陳郁秀 (1999)。臺灣音樂教育回顧與前瞻。《教師天地》，100，28-37。

Zhen, Yu-Xiu (1999). The review and prospect of music education in Taiwan. *Journal of Teachers*, 100, 28-37.

陳碧娟 (1995)。《臺灣新音樂史：西式新音樂在日據時代的產生與發展》。臺北市：樂韻。

Zhen, Bi-Juan (1995). *The new musical history of Taiwan: Production and development of the west music during the period of Japanese colony*. Taipei: Yue-Yun.

覃江梅 (2012)。《當代音樂教育哲學研究：審美與實踐之維》。瀋陽市：遼寧教育。

Tan, Jiang-Mei (2012). *Contemporary research of philosophy of music education: Aesthetic and praxial thought*. Shenyang: Liaoning Education Press.

葉文傑 (2007)。《音樂經驗本質之教育學觀點：技術與實踐智關係之詮釋性研究》(未出版博士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。

Yeh, Wen-chieh (2007). *The educational aspect of the nature of musical experience: A hermeneutic analysis of techne and phronesis* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Education, National Chengchi University, Taipei.

劉滄龍 (2006)。論尼采價值設定的個體化原則。《揭諦》，11，255-288。

Liu, Cang-Long (2006). Comment on the individual principal of Nietzsche's value setting. *Journal of Jie di*, 11, 255-288.

劉滄龍 (2008)。文化的自我轉型：戴震與尼采。《清華學報》，38 (2)，209-230。

Liu, Cang-Long (2008). The self transformation of culture: Dai Zhen and Nietzsche. *Journal of Qing Hua*, 38(2), 209-230.

潘慧玲 (1999)。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座 (主編)，《教育科學的國際化與本土化》(頁527-552)。臺北市：揚智。

Pan, Hui-Ling (1999). The perspective on feminism of the development of pedagogy: The inquiry of feminism pedagogy. In Department of Education, National Taiwan Normal University & National Professorship of Ministry of Education. (Eds.), *Internationalization and indigenization of educational sciences* (pp. 527-552). Taipei: Yang-Chih.

賴美鈴 (1997)。《臺灣音樂教育史研究》。行政院國家科學委員會專題研究計畫結案報告 (NSC86-2415-H-003-003)。

Lai, Mei-Ling (1997). *The history of music education in Taiwan*. The research project report of National Science Committee (NSC86-2415-H-003-003).



賴美鈴 (2000)。戰後初期臺灣國民學校之音樂教育：以教科書的分析為中心。載於國立臺灣師範大學歷史學系 (主編)，*臺灣社會文化變遷學術研討會論文集* (頁 367-392)。臺北市：國立臺灣師範大學。

Lai, Mei-Ling (2000). The music education of Taiwan's primary school after War: An analysis of textbook. In Department of History, National Taiwan Normal University. (Ed.), *Proceedings of Academic Symposium of the Change of Taiwan's Society and Culture* (pp. 367-392). Taipei: National Taiwan Normal University.

顧燕翎 (主編) (2000)。女性主義理論與流派。臺北市：女書。

Gu, Yan-Ling (Ed.). (2000). *Feminism theory and paradigm*. Taipei: Fem.

## 外文部分：

Abrahams, F. (2004). The application of critical theory to a sixth grade general music class. *Vision of Research in Music Education*, 5. Retrived from <http://musicweb.rutger.edu/vrme/>

Abrahams, F. (2005a). The application of critical theory to music teaching and learning: A literature review. *Vision of Research in Music Education*, 6. Retrived from <http://www.rider.edu/vrme/>

Abrahams, F. (2005b). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy, *Music Educators Journal*, 92(1), 62-67.

Abrahams, F. (2006). *Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators*. Retrived from <http://www.rider.edu/vrme/>

Adorno, T. W. (1970). *Aesthetic theory*. London, UK: Melbourn and Henley.

Alperson, P. A. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, 25, 25-42.

Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (Ed.), *Education: Structure and society* (pp. 242-280). Harmondworth, UK: Penguin.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1-21). New York, NY: Routledge Falmer.

Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 21-30.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York, NY: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2007a). Socializing music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60-95.

- Elliott, D. J. (2007b). Music for citizenship: A commentary on Paul Woodford's democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 6(3), 22-31.
- Elliott, D. J. (2012a). Philosophy of music education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 63-86). New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012b). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Gadamer, H-G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Trans.). New York, NY: Seabury Press. (Original work published 1960)
- Geahigan, G. (1992). The arts in education: A historical perspective. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education, and aesthetic knowing* (pp. 1-19). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Education Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (1985). *Teachers as transformative intellectuals*. *Social Education*, 49(5), 37-79.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadlet, MA: Begin & Garvey.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York, NY: Manchester University Press.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 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: Oxford University Press.
- Jorgensen, E. R. (1996). The artist and the pedagogy of hope. *International Journal of Music Education*, 27, 36-50.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. R. (2002). The aims of music education: A preliminary excursion. *Journal of Aesthetic Education*, 36(1), 31-49.
- Jorgensen, E. R. (2005). Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 21-36.
- Jorgensen, E. R. (2006). On philosophical method. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 176-198). New York, NY: Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1998). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 260-299). London, UK: Sage.
- Mark, L. M. (1996). *Contemporary music education* (3rd ed.). New York, NY: Schirmer.

- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2002). Music education philosophy: Changing times. *Music Educators Journal*, 89, 19-26.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction* (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Panaiotidi, E. (2005). The nature of paradigms and paradigm shift in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 71-89.
- Rainbow, E. L., & Froehlich, H. C. (1987). *Research in music education*. New York, NY: Schirmer.
- Regelski, T. (2010). Conclusion: An end is beginning. In T. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 187-197). New York, NY: Springer.
- 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. (1992). What knowledge is of most worth in the arts? In B. Reimer & R. A. Smith (Ed.), *The arts, education, and aesthetic knowing* (pp. 20-50). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educators Journal*, 79(7), 21-26.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rosenberg, J. F. (1984). *The practice of philosophy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. London, UK: Sage.
- Smith, R. A. (2000). Policymaking for the future: Three critical issues. *Arts Education Policy Review*, 102(2), 21-22.
- Stanly, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. New York, NY: Suny Press.
- Vaugeois, L. C. (2004). *Where politics and music meet: Why developing critical consciousness is important to the education of professional musicians* (Unpublished doctoral dissertation) Lakehead University, Ontario, Canada.
- Vaugeois, L. C. (2007). Examining the political: Materiality, ideology, and power in the lives of professional musicians. *Philosophy of Music Education Review*, 1(2), 5-21.
- Vivienne, H. S. (2007). *Aesthetics, music education, and the construction of school knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wollongong, New South Wales, Australia.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.