



藝術與人文

以音樂實踐美感教育

Arts and Humanities

An Implementation of Aesthetic Education from Music

陳曉霽

Isiao-fen CHEN

國立台灣師範大學音樂學系專任副教授

壹、前言

九年一貫課程的施行，啓動了跨世紀的教育改革，此項改革試圖突破對教育問題的局部診斷，而是在系統結構中注入新思維，探尋並回歸教育本質。其中，七大學習領域取代了傳統學科，由於統整、合科的教學原則與講求專業、分科的認知差異頗大，因而引起各界激烈的爭辯。「藝術與人文」領域的匯成亦曾遭到藝術界專家學者的質疑，論者多半認為「藝術」訴求專業而「人文」關乎通識及文化素養，兩者相混豈非忽視教育及學術的嚴謹？就此，崔光宙（2000，p.2）將藝術教育分為專家或一般大眾的藝術教育，後者藉由藝術活動與經驗，培養學生的人文涵養，符合九年一貫課程的目的，在一般教育上具有顯著意義。

事實上，「藝術與人文」學習領域中將「藝術」界定為「藝術學習與人文素養，是以人文素養為核心內涵的藝術學習」（教育部，2000），其基本理念揭擲了「以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啓發藝術潛能與人格健全發展為目的」（教育部）。由此可見，當代藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式，而是以自由開放的方式，實踐以全方位人文素養為內容的藝術學習（教育部）。

「藝術與人文」領域涵蓋音樂、視覺藝術、表演藝術三方面，是升學主義下常淪於學校課程附屬的科目。一窺其奧，「藝術與人文」之主要內涵係提昇學生感受力、想像力及創造力等藝術能力與素養，與總綱中十項基本能力之第二項：欣賞、表現與創新，及「藝術與人文」課程目標之三大主軸：探索與創作、審美與思辨、文化與理解，皆與「美感教育」（aesthetic education）透過感受、想像、鑑賞、審美、表達與創造，吳俊青，2000，p.43），達到發展與表現學生自我特質、提升生活品質與體認人生積極美好意義之目標吻合。因此，「藝術與人文」可謂植基於美感教育，不僅顯示了傳統「邊際科目」的重要性，亦詮釋了二十世紀中期視音樂教育為美感教育的觀點。有鑑於此，本文首先淺釋部份學者之美感教育哲學觀及其內涵，特別是對音樂教育產生影響之二十世紀美感教育哲理，目的在闡釋音樂教育與美感教育共有之哲學基礎，第二部份舉出統整音樂與視覺藝術教學實例，以裨益音樂教師以音樂教學實踐美感教育。

貳、美感教育哲學觀探析

一、美感教育之哲學基礎與發展

美感之哲學基礎可溯自柏拉圖（Plato, 427-347 B.C.）的觀點，而德國哲學家席勒（Fr. Schiller, 1759-1805）則是第一位將「美感」與「教育」併用的哲人。席勒認為人類在感覺、悟性、意志三官能外，尚有一種獨立又與三種官能相關的美感官能，針對此官能施行的教育即稱為美感教育。依席勒所云：「美育使人類之感性、理性與精神性動力獲得整體和諧的開展，提倡美感教育對人類智慧之啓迪與感性發展有舉足輕重的影響」（陳木金，1998，p.24）。值得一提的是，席勒雖未論及音樂，卻認為美感是各藝術共有的基礎；席勒視藝術（the arts）為集合名詞，指明音樂涵蓋於藝術中，對音樂而言十分重要（Bowman, 1998, p.91）。

席勒透過教育實踐其美育理念，而美國教育家杜威（J. Dewey, 1859-1952）更經由創辦實驗學校，詮釋並實踐其美育思想。杜威的思想博大精深，美學更是杜威晚期思想的集大成，所著《藝術即經驗》（*Art as Experience*），正是披露杜威美學思想之經典著作。基於自然主義的經驗論，杜威認為自然是「人與環境互動的整體，人類無法脫離自然的範疇，而美感經驗也不能自環境中抽離」（江合建，2000，p.125）。人與環境之「互動」，賦予美感經驗顯著的意義（Dewey, 1934, p.15）。自然主義經驗論對美育的看法，反映於脈絡主義（contextualism）的思想中。脈絡主義強調人類欣賞藝術作品時須將作品置於所處的環境脈絡中，以獲致最大的審美感受（江合建，p.127）。因此，人類對藝術經驗的考察與省思是完好、統整，而非獨立切割的經驗。杜威認為藝術源於生活，如同《藝術即經驗》書名所示，藝術是探索人類經驗的泉源（Dewey, p.5），從經驗中人類得以體會美感經驗的內涵（Dewey, p.11），經驗則代表了哲學堂奧之友（江合建，p.124）。總結杜威的美育思想，美的感受是個人與環境互動的結果，其間做（動手實做）與受（審美感受），則表現了美育的特質（吳俊憲，2000，p.41）。以杜威美學思想推行美感教育，讓學生從日常生活中體會美感經驗、藝術鑑賞能力的培養應與生活相終結，美育著眼於全人均衡之發展（邱兆偉，1987，p.6），則可達到全方位人文素養藝術教育的目的。

從音樂的觀點探討美感教育，有必要提到朗格（S. K. Langer, 1895-1985）的論點。朗格的美學思想通稱為符號論（symbolism）美學，意指人類的各種經驗皆以符號形式表達，藝術品則是一種表現人類情感的符號形式（楊忠斌，2000，p.155）。朗格認為符號有論述性（discursive）及呈現性（presentational）的區別，就此，朗格將語言與藝術作了對比，指明藝術的呈現性可倍嘗表達人類細膩而複雜的情感，為語言所不及，藝術的功能即在表現人類情感或生命特質，藝術具有「與情感形式相類似的整體交融的特性」（楊忠斌，p.154）。朗格以有意義的形式（significant form）指稱藝術的本質（楊忠斌，p.162），「有意義」意指顯著、重要而獨特的形式。換言之，朗格認為藝術本身就有情感，藝術就是一種情感的形式（expressive form）。此外，朗格確切地指出藝術教育即情感教育，但並非僅止於一般所謂藝術可以陶冶情感之意義，而是具有更豐富的含義，是心靈文化的教育。朗格以探究藝術本質為始，詮釋了「藝術即情感形式」的論點（楊忠斌，p.173）。

美學思想對教育之重要意涵，莫過於教學中美感經驗之體認。在此，布勞迪（H. Brody, 1905-）認為教學中情意領域（affective domain）十分重要，美感範疇對美的探尋，不僅能平衡侷限於認知的學習，亦可提昇生活品質。基於對「美感教育」的認定仍呈分歧，布勞迪總結了眾多學者對美感教育之幾項共識，包括：以各藝術共有的特質建構施行美感教育之基礎、美感教育應受到與其他學科平等的待遇始能在學校課程中明確定位、接受美感教育是每一學生應有的權利而非僅限於有才能的少數、美感教育不宜連向美感之外，如道德、宗教，或價值判斷（Wright, 1992, p. 33）。此外，布勞迪十分謹慎地闡述藝術形式內在蘊涵的價值，美感的攝收透過對「形式」的認知而達成，是形式主義論者

杜威的美學思想對美感教育的普及極具貢獻，朗格以藝術本質開展其對情感形式的詮釋，二者對當代哲學、美學與美感教育影響至鉅。一九五〇年代起，哥歐納（C. Leonhard, 1915-）首開先河，倡導音樂教育即美感教育的論點。哥歐納就讀哥倫比亞大學師範學院（Teachers College, Columbia University）研究所時，曾直接受教於杜威的學生（如Foster McMurray）及朗格等人，在美學方面受到朗格之影響最為深切。哥歐納畢生致力探究音樂教育理論與實際的結合，認為音樂教學應奠基於哲學、美學與學習理論，並延伸至音樂學習經驗之中，始能彌補美感教育之不足，使理論與實際產生良好互動（Heller, 1995, p. 37）。前述布勞迪著墨於藝術形式的內涵，哥歐納則強調音樂獨特的表現力，而表現力蘊藏於音樂內，是音樂內在的價值及音樂教學的中心，因而音樂教學中不應實施非音樂、音樂之外的教學

美感教育源自藝術內在的價值已達共識，但內在的價值蘊藏何處卻現爭議。黎曼（B. Reimer, 1932-）提出「兩個基本問題：向何處尋找音樂獨特的價值？到達後得到的又是什麼？」（where and what）有關藝術教育哲學觀，黎曼提出了形式主義（formalism）、指涉主義（referentialism）及絕對表現主義（absolute expressionism），為藝術教育作了絕佳的註解。在音樂課程設計方面，黎曼重視能提昇敏銳傾聽、欣賞能力之活動，教學則要兼顧感受與理解力之培養。

二、美感教育哲學觀對教育之意涵

綜觀上述各論點，美感教育兼顧感性與理性的開展，以充實人文素養之精神內涵、達到全人教育為目的，美感教育具顯著重要性，並與九年一貫「藝術與人文」之基本理念與目的十分契合。美感教育自美感經驗之體認為起點，藉由做與受培養學生對美的洞察力與鑑賞力乃教學之正確方向。而美感經驗源自日常生活與環境，美感教育之推行應不侷限於音樂或美術課中，如此才能打破藝術經驗與生活經驗的藩籬，增加學生體會美感經驗的機會。為了提昇美感教育，必先界定藝術的本質，始可超越一般所謂藝術陶冶性情的層面，賦予美感教育更豐富之意涵。

藝術教育的功能與目的植基於藝術之內在價值，美國知名藝術教育學者艾斯納（E. W. Eisner）亦認為唯有探討藝術之內在價值，才可將藝術教育的功能發揮得淋漓盡致，並鞏固藝術教育在一般學校課程中的地位。在台灣，中華民國第一

任教育總長蔡元培先生於民國元年公佈的教育宗旨中明訂以美感教育完成道德教育，主張美感教育宜注重精神內涵的陶冶，以培育統整的道德人格，無奈其間政經環境不穩定，美育難以發展。民國六十八年國民教育法強調五育均衡，再度揭露美育為教育發展之重心。礙於探討美育哲理之不易，大眾對美育缺乏理解或有認知差異，美感教育在學校教育因基礎薄弱而未能正常發展，美育仍是聯考制度下的犧牲品、林林總總科目間的綴飾，反見社會教育中藝術相關之教學較能積極推行。此次九年一貫課程總綱於民國八十七年公佈，「藝術與人文」領域的規劃正符合時下對情意教育的重視，美育在學校教育中正常地實踐，可謂重獲契機。

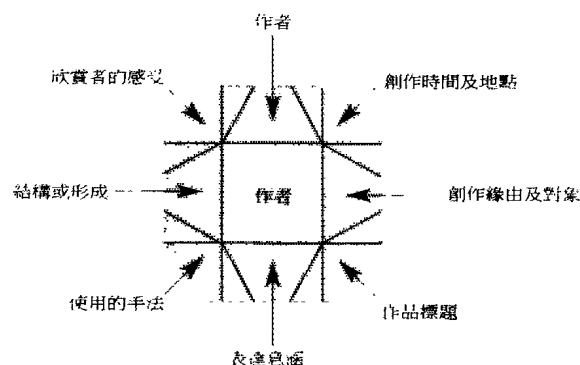
參、以音樂實踐美感教育

課程統整已成為當前課程設計主流，統整（integration）一詞意指透過或匯成各部份使之完滿，統整「藝術與人文」之目的與席勒之論點「在美感教育中透過藝術精神的涵泳，發展人類人格和諧之極致」符合（吳俊憲，2000，p.41）。藉由藝術活動所得之知識與經驗，能啟發各人之藝術潛能，推動以全方位人文素養為內容的藝術學習，具有涵泳人格之深切意涵。自二十世紀後半起，美感教育已成為音樂教育之重要課題，諸多學者主張音樂教學從音樂作品本身探究音樂之內在價值，而非仰賴樂曲帶來之外在聯想，兼顧知性與感性的培養，達成對美感的深切體認。就此，白瑞特（J. Barrett）等人以「多面向模式」（facets model），幫助教師探尋藝術之內在價值，有助於思索科目間的關聯及統整教學的脈絡。

一、「多面向模式」

白瑞特等人（1997）以寶石為譬喻，謂其多面切割造成之耀眼光彩，從各角度欣賞皆得其美，是其價值所在。應用於欣賞藝術品時，「多面向模式」（圖1）即以藝術作品作為深入探究的主體，從多方面加以思考，不僅可對作品有全面瞭解，亦能體認藝術品多重的特質。多面向包括作品的作者、創作時間及地點、創作緣由及對象、作品的標題、作品表達的意涵、作者使用的手法、作品的結構或形式及欣賞者對作品的感受等八個面向，各面向皆能反映藝術的內涵，欣賞者匯集得自各面向的體認，則是綜合、分析、類比、批判後所獲深刻的知識與經驗。

圖1 藝術作品的面向 (Barrett, McCoy, & Veblen, 1997, p. 77)



二、統整音樂與視覺藝術教學實例舉隅

統整型態：主題式統整

主題：節慶——聖誕

音樂：韓德爾（G. F. Handel, 1685-1759）神劇「彌賽亞」（The Messiah）選曲
「因有一嬰孩為我們而生」（For unto us a Child is born）

視覺藝術：陳景容教授（1934）畫作「耶穌誕生」（The Birth of Jesus Christ）

（一）樂曲：「因有一嬰孩為我們而生」

1. 多面向模式探析

- (1)作品的作者——韓德爾。
- (2)創作時間及地點——一七四一年於英國。
- (3)創作緣由及對象——深受好友C. Jennens腳本的感動。
- (4)作品的標題——因有一嬰孩為我們而生
- (5)作品表達的意涵——對救主降臨的頌讚。
- (6)作者使用的手法——四部合唱、對位。
- (7)作品的結構或形式——對位、和絃式與附點節奏式二段交替之四部合唱。
- (8)欣賞者對作品的感受——明快而宏偉。

2. 作品簡介

作曲家韓德爾出生於德國，一七一九年初訪英國後，旋即定居英國至終其一生。神劇彌賽亞可謂韓德爾最受歡迎的作品，耗時二十四日，完成於一七四一年。彌賽亞共包括三部份，由詹尼斯（C. Jennens）根據聖經各篇寫成腳本，一七四二年由韓德爾在英國都柏林（Dublin）親自指揮首演即造成轟動。全劇戲劇性表現強烈，以人聲合唱為中心，最著名的應屬「哈雷路亞大合唱」（Hallelujah chorus）。彌賽亞第一部份敘述耶穌誕生，「因有一嬰孩為我們而生」為第一部份第十二曲，是大眾十分耳熟能詳的曲目。此曲速度標示為稍快地行板（andante allegro），跳進式音程與快速行進的音階，層次分明的人聲與樂團簡明的弦樂配器，明快振奮地傳達對救世主的讚頌（Soltu, 1984）。此外，韓德爾擅長表達巴洛克特有的強力節奏，營造莊嚴宏偉的氣氛。厚實的和絃音響與四部人聲對位的堆疊，即使是簡單的四四拍，也能成功地累積不停歇的活力（Machlis & Forney, p 175），蔚成冠冕堂皇的氣勢。此曲歌詞採自舊約以賽亞書第九章第六節，中譯如下：

因有一嬰孩為我們而生，有一子賜給我們，政權必擔在他的肩頭上。
他名稱為奇妙、異士、全能的神、永在的父、和平的君。



圖2 陳景容教授「耶穌誕生」, 1998 馬賽克嵌畫 寬11公尺 高2.5公尺 門諾醫院典藏

(一)畫作：「耶穌誕生」(圖2)

1 多面向模式探析

- (1)作品的作者：陳景容教授。
- (2)創作時間及地點：費時三年，於二〇〇一年完成，在台北、台中、花蓮分別製作完成。
- (3)創作緣由及對象：為花蓮門諾醫院創作。
- (4)作品的標題：耶穌誕生。
- (5)作品表達的意涵：基督誕生的喜悅、和平崇高的訊息。
- (6)作者使用的手法：屬古典風格的馬賽克嵌畫。
- (7)作品的結構或形式：嚴謹集結多重構圖方式。
- (8)欣賞者對作品的感受：靜謐祥和。

2.作品簡介

作者陳景容教授，任教師大美術系，是台灣戰後第一代畫家，在國內美術界立有美譽，亦多次獲得國外殊榮。陳教授近年來積極以公案藝術回饋社會，此件「耶穌誕生」結合「天使報喜」與「耶穌避難」，是為門諾醫院創作的第二件作品，中心主題為「耶穌誕生」，亦表達作者對宗教與人文的關懷。巨大的壁畫結合了台灣本土的手法，例如原作中可見兩隻台灣黃牛相伴於側，是以牛槽取代馬槽。光滑圓潤的耶穌躺臥在父母馬利亞及約瑟的懷中，顯得十分可愛，父母神韻安詳滿足，而三羊環繞巧妙地呈現出畫面的動態。畫作做工精細，係成正統鑲嵌壁畫方式完成，例如作者於人物四周細膩勾勒出輪廓，石材堅雖硬，卻能依人物表情與造型精心切割處理，是世界兼容本土手法的創作。

馬賽克嵌畫並非美術教育界熟悉的主題，自公元三千年即有，可謂歷史悠久，其間因工具材質的更新而不斷演變。作者陳景容教授於留日期間對嵌畫有所鑽研，創作緣起於陳教授夫人是花蓮人，年少時還是門諾醫院常客，又與副院長是舊識；同時，自感於門諾醫院創立與經營之艱辛，作者遂義勇創作。作者一直秉持的理念「畫家需表達內心感受，詩趣、思想與崇高思想才有內涵」，台灣日日新報，2002，結合創作緣由，令人得以從不同角度審視台灣藝術。

(三)統整脈絡之探討

主題式統整可謂採用最為普遍的統整方式，節慶更是日常生活中易被使用的題材。從音樂思考統整教學，不論統整型態，通常以教唱一首相關歌曲配合之，如此，音樂只有透過歌詞與其他科目產生聯繫，領域間各科目因而欠缺具意義之點。以上述例子探討音樂與視覺藝術之相關概念，可就如下各點在觀念教學上建構有意義的聯結：

- 1.節奏：樂曲音值組合規律，段落間有明顯區別；畫作以個別馬賽克嵌出，規律中呈現溫和變化。
- 2.線條：音樂橫向進行，旋律輪廓明顯；畫作中人與物之外型與區域間的分界清晰。
- 3.色彩：四部合唱中人聲或配器音色素材單純，卻呈現鮮明對比；畫作中顏料與色澤的運用偏向柔和之單色調，但構圖審慎明確。
- 4.織度：音樂旋律及和聲形成厚實聲響，異對位的手法造成緊密織度，畫作因材質在視覺或觸感上具立體而密實的效果。
- 5.動態：樂曲節奏明快，在時間中呈現強力的動感；靜態的畫作因人物神韻或姿勢呈現溫和的動態。

藝術賦予人類無限想像空間，上述二作品見仁見智必有不同詮釋，其間之相似或對比，即成為鼓勵學生比較與分析的泉源。其他曲目如抒情的聖誕詩歌「古諾或舒伯特所作之聖母頌歌」亦可供選擇，畫作取材亦取之不盡、用之不竭。所謂藝術源於生活，音樂老師不妨主動從生活中取材，使教學與環境產生互動，創造自身教學準備過程中的美感經驗，欲瞭解視覺藝術之內涵，對音樂家而言無非是挑戰，需要多方面探究並實踐概念的整合，以形成領域間各科目有意義的聯結。當然，表演藝術更是實踐「從做中學」的重要環節，有賴三方面的配合，達成「藝術與人文」二十主軸「探索與創作、審美與思辨、文化與理解」課程目標。

肆、建議

基於九年一貫課程統整、合科的教學原則，以及前文對美感教育哲學基礎的探討，「藝術與人文」領域無疑是實踐美感教育之最佳途徑（吳俊惠，2000，p.43），以下四項建議可供實施領域教學之參考（吳俊惠，pp 43-44）：

- 一、課程方面：音樂、視覺藝術、表演藝術三方面應緊密結合，而非傳統分科式或「為統整而統整」而作之拼湊。此外，美感教育應超越藝術課程與教學之範疇，舉凡一切涉及美感教育之內容，皆可廣納於課程中。
- 二、教學方面：所謂「感性是理性的前導，非認知是認知思想的前奏」（江合建，2000，p 126），美感教育不僅止於情意教學，教師應透過美感之經驗與活動引導學生欣賞、研究、表現、製作，使學生感受、知美，而能審美。
- 三、教材方面：生活是孕育文化的溫床，藝術則蘊含文化的精髓。所謂藝術源於生活，藝術即經驗，美感教育應以學生為主體，自生活中取材，超越教科書，增添教材之多元性，使學生自生活中體認藝術。
- 四、評量方面：傳統的測驗及量化的成績，並不適用於藝術教學中著重觀察的過程，不妨建立學習檔案或實作展演等方式，佐以質化資料蒐集，並行多元評量。

伍、結語

以美感教育詮釋「藝術與人文」，是回歸生活化、適性化與多元化的教育本質，音樂則是推動美感教育的重要途徑。美感教育哲學觀及其內涵之探討，揭示藝術教育與音樂教育的重要性，也為教師奠定教學理念的根基。實施課程統整，音樂教師不妨從做中學，肯定自身教育專業，繼而培養領域間聯繫配合的能力。教學中的「為何」（why）與「如何」（how），應是音樂教育工作者不斷檢視與思考的問題。

後記：

三月間參觀陳樂臣教授的書展，陳教授不吝在展出場細心導覽，耐心回答我這門外漢所提的問題，千鈞的大師風範令人動容。之後又在音樂會遇見，得知他喜好音樂，甚至曾在昏暗燈光中為演出者即席素描，我感嘆陳教授深厚的素描功夫、大氣那演出者，也為今日撰述時畫作的選擇按下開端。當時訪談中陳教授提供珍貴的資料，不僅得知馬藝克歲暮為「苦」做工，而陳教授執著於藝術與現實間的磨走，惺惺道來，點滴在心頭。音樂部份則要感謝孫受光老師，她對彌蓋亞的熟識與熟知，給予我許多提示。對筆出而言，此次撰述如同體驗協同教學，是可愛的美感經驗。■

《註釋》

- 1 中文「藝術」一詞的傳統用法**乎與「美術」同義。未能言art與arts之區別，筆者不諳，使用時自審慎。
- 2 Leonhard就讀Teachers College期間，曾與學Dewey, Langer, Mursell, McMurray之兄遊，執教University of Illinois at Urbana-Champaign三十五年之久，其兄中與Leonhard同儕與學生McMurray, Broudy, Reimer, Boardman等十分親密，在美國音樂教育界廣為佳話。
- 3 一用語乃Reimer 自Leonard Meyer處借用，讀者可參閱 *Emotion and Meaning in Music* Meyer,1956, pp 1-3，及 *A Philosophy of Music Education* Reimer 1989, pp 14-38。
- 4 可參閱Barrett等人作最近系列藝術領域科際間的聯結所作的討論。

《參考文獻》

- 王登達 (2000)。杜威的美育思想：教育哲學與文化，2，pp 117-151。
- 鄭永偉 (1987)。國民中小學美育教學的努力方向。教育文化，16，pp 1-11。
- 王登達 (2000)。音樂教學與「藝術與人文」課程領域之教育意涵。教育教育，600，pp 39-44。
- 吳光宙 (2000)。情深而文明，言近而化神——評《音樂欣賞教學中的人文精神》。教育教育，600，pp 2-9。
- 陳本全 (1998)。談音樂教育與情意教育。北縣教育，24，pp 24-28。
- 陳景雲個展。台灣日日新報 (2002.3.23)，第12版。
- 鄭高品 (2000)。國民中小學九年一貫課程與教學網站，<http://www.eje.edu.tw>。
- 傅志誠 (2000)。胡格「情感教育」的美育觀之探討。教育哲學與文化，2，pp 153-177。
- Barrett, J. R., McCoy, C. W., & Veblen, K. K. (1997). *Sound Waves of Knowing*. New York: Schirmer Books.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Heller, G. (1995). Charles Leonhard and music education as aesthetic education at the University of Illinois. *Council for Research in Music Education*, 125, pp.32-53.
- Machlis, J., & Forney, K. (1995). *The Enjoyment of Music*. 7th ed. New York: W. W. Norton & Company.
- Solti, G. (1984). *For unto us a child is born* [Recorded by Chicago Symphony Orchestra & Chorus]. On Hallelujah famous choruses [CD]. London.
- Wright, J. E. (1992). Harry Broudy. In Reimer, B. & Wright, F. E. (Eds.), *On the Nature of Musical Experience*. pp 32-41. Niwot, CO: University Press of Colorado.



專欄集粹

Special Feature

新書秋

● 11月新書