

音樂教育中創造力之重建觀點

Toward a Reconstruction of "Creativity" in Music Education

作者 / 傑瑞·韓弗瑞

Jere T. HUMPHREYS

美國亞歷桑那大學音樂院教授

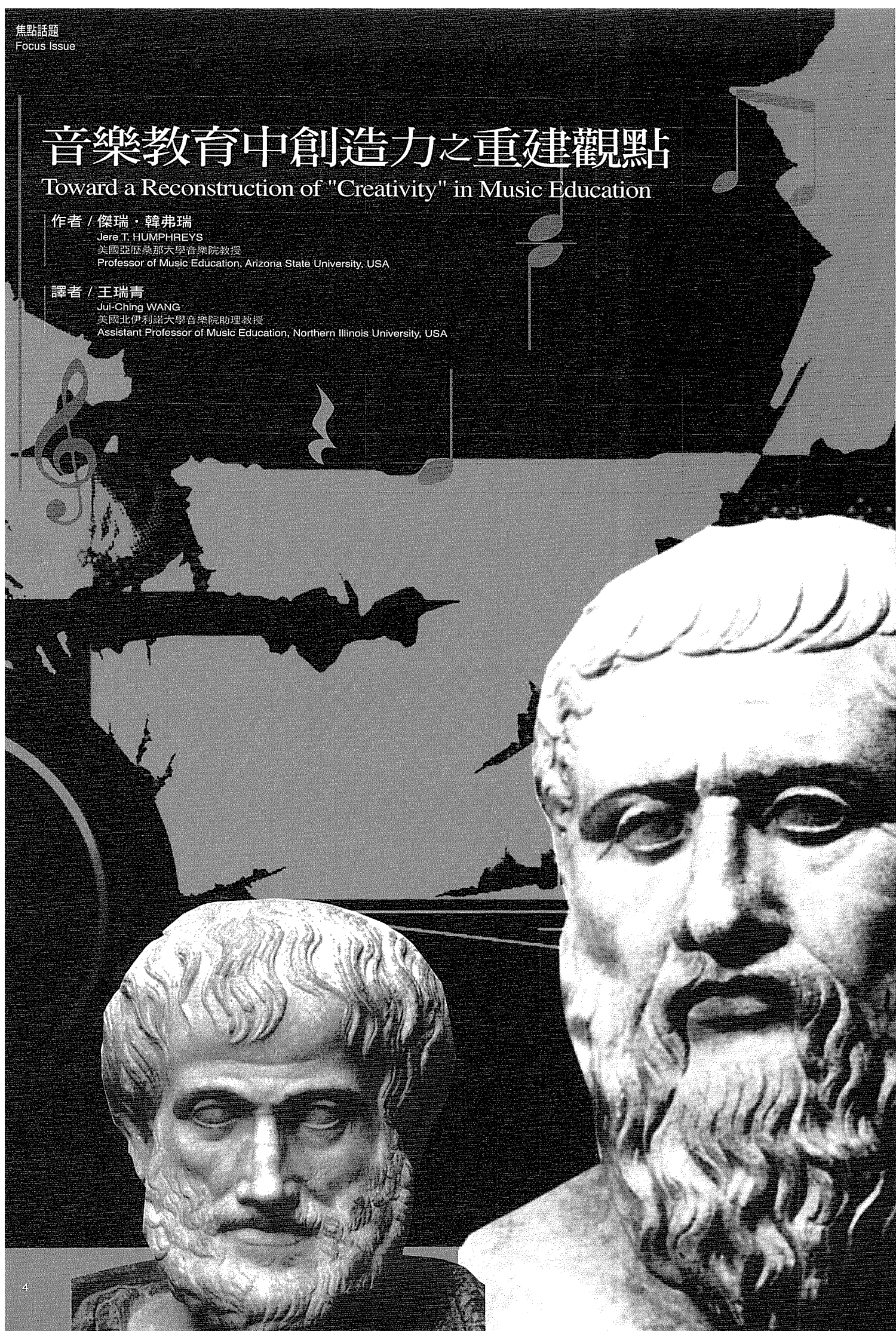
Professor of Music Education, Arizona State University, USA

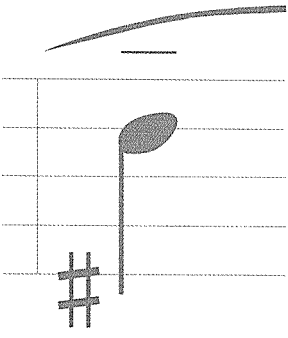
譯者 / 王瑞青

Jui-Ching WANG

美國北伊利諾大學音樂院助理教授

Assistant Professor of Music Education, Northern Illinois University, USA



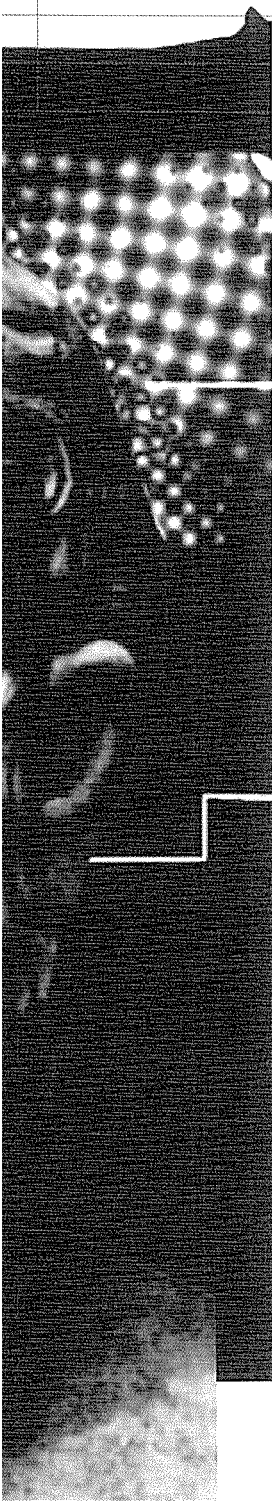


音樂是一種熟練的習慣而非智能的活動 — 柏拉圖

「創造力」一詞在西方世界中早已被廣泛地討論並應用在許多研究領域與工作場合中，本文將從音樂教育的觀點來檢視近年來創造力在學校教育的地位，並由哲學、心理、文化、政治、社會、經濟等幾個關鍵因素來說明創造力在音樂教育中被運用與排斥的情形。

壹、哲學因素

一、二元論



希臘三哲，蘇格拉底、柏拉圖、亞理斯多德以及後來的追隨者建立了傳統西方思想的基礎，他們認為唯有從客觀角度才能探索真理的起源，這個想法推翻了當時流行已久的詭辯學家所認為「相對真理中才能找到美善」的想法（Pirsig, 1974）。長久以來，這兩派論點的爭議使得日後思想家和學者們在從事真理判斷時，不得不兼顧到「智慧型思考」及「感官式觀察」兩大範疇。由於思想界演變成主、客觀或稱為心智與感官兩極相抗衡的概念，哲學家們將追求真理的根源建構在這個二元論的思維下，音樂、詩歌、舞蹈、美術和戲劇等泛藝術就成為客觀的主體而非依附於生命過程中的產物。柏拉圖就認為，雅典未來的領袖唯有接受過以智慧思考為主軸的課程訓練，才能宣稱他們懂得音樂的本質。

柏拉圖針對音樂演奏與欣賞，包括作曲家、演奏者及聽眾或欣賞者，也有一套精闢的看法：他以為音樂表演的技術雖然算是一門學問，卻登不上大雅之堂，演奏能力不過是一種苦練所養成的習慣，不適合成為以追求智慧和知識為主的教育類學科，只好被安排在學校教育之外。對貴族紳士們來說，演奏樂器僅僅是一種「休閒活動」，因為「儘管每個人都能夠學會吹笛子，但是絕對沒有一個紳士可以吹得如樂師那般出神入化」。柏拉圖和亞理斯多德都認為，演奏樂器是屬於非公民們的工作，甚至呼籲雅典公民和即將成為未來公民的小男孩們，把時間省下來追求智慧和知識——這就是為什麼音樂理論從希臘時期開始就備受重視，並凌駕於其他音樂活動之上。柏拉圖在他的《法律》第二冊中，可看出他對音樂理論的偏重現象：「那種不受控制的西塔琴和笛子樂師的絢麗技巧，是我能想像得到最糟的音樂品味」（p. 24）。

和柏拉圖一樣，亞理斯多德在《政治學》第八冊中，也以嘲諷的語言揶揄器樂演奏者的角色，他主張要將作曲家和演奏者或聽眾間劃出界限。受到他們兩人的思想影響，幾百年之後音樂演奏訓練依然被排除在正規教育系統之外，西元一世紀羅馬著名的修辭學家 Quintilian，在他的書《*Instituto Oratoria*（演說的起源）》中提到「他並不鼓勵學生們學會演奏任何樂器，但是會要求他們學習與和聲學有關的音樂理論」（p. 60）。同樣地，中世紀的 Boethius 在《*De institutione musica, Book I*（音樂學第一冊）》中以及第十世紀的 Guido d'Arezzo 也將

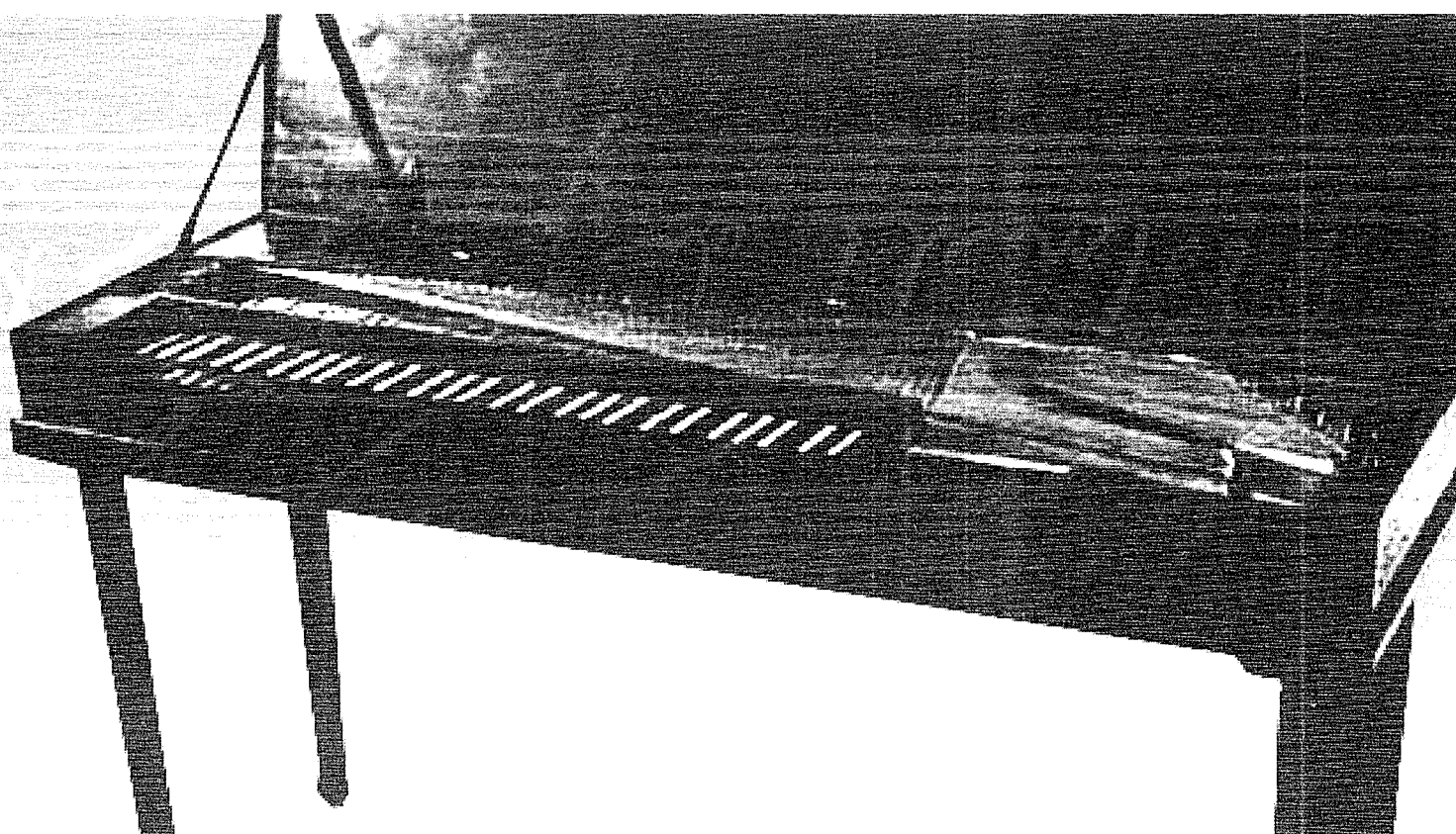
演奏者與有音樂素養的學者區分開來。這樣的做法造成日後研究西方思潮的學者們，在評論音樂活動的好壞時，用上這一套含有階級優劣的標準。

啟蒙時期的笛卡爾學派延伸了古典希臘二元論的思考模式，認為音樂本身是一個絕對客觀的主體，不能與實際演奏技術混為一談。這個學派相信，人全力追求的理想客觀美善，其實存在於一種出世的沉思冥想的狀態；對他們來說，這個理想典型的價值高過以經驗主義為主導的實際行動。於是，美學——一門從客觀角度來探討事物美的本質的新興學科，開始蓬勃發展。對這一派美學思想家來說，美的事物必須具有寰宇一致的普遍性（universal），不能與任何文化或社會因素有關；從此觀點來探究音樂的本質時，作曲家的角色便演變成客觀真理的追求者。針對這個看法，Westerland（1999）反駁說，「這種美學思潮對西方社會造成很大的影響，尤其在人類學習的過程中，學習者的角色已被定位成靜默的接受者，而沒有主動參與的成分存在。」（p. 100）因此，她主張在探索音樂趣味時不該只考慮到音樂本質的普遍性，而是應該由其特定的時空環境出發。Walker（2000）也有類似的見解，他以「人會因為對音樂產生反應而手舞足蹈，來證明心智完全控制身體」（p. 38）的說法，更清楚的說，就是在心智與感官二元論的架構裡，心智明顯地凌駕於身體感官之上。Brown（1999）則認為二元論的客觀思維模式已經造成人（主體）與技術（客體）二者的分裂。

二、客觀再現的美善即真理

柏拉圖不僅將各種音樂活動階級化（《理想國》第三冊），還建立一套以哲學為基礎的評論標準來判斷這些音樂活動的價值。他規定人們只能欣賞或演奏好的音樂和舞蹈，還建議由國家來審定樂曲和舞蹈作品的內容和使用時機。他進一步主張國家應該建立出一套評量標準來嚴格選擇好的作曲家（《法律》第八冊），其中有一個有趣的原則，是規定只有五十歲以上的人才有資格成為作曲家。對柏拉圖而言，音樂的美善價值取決於一套由社會菁英分子共同建立的客觀標準，優秀藝術品之價值就在於它呈現具有普遍性的「真實」典型。

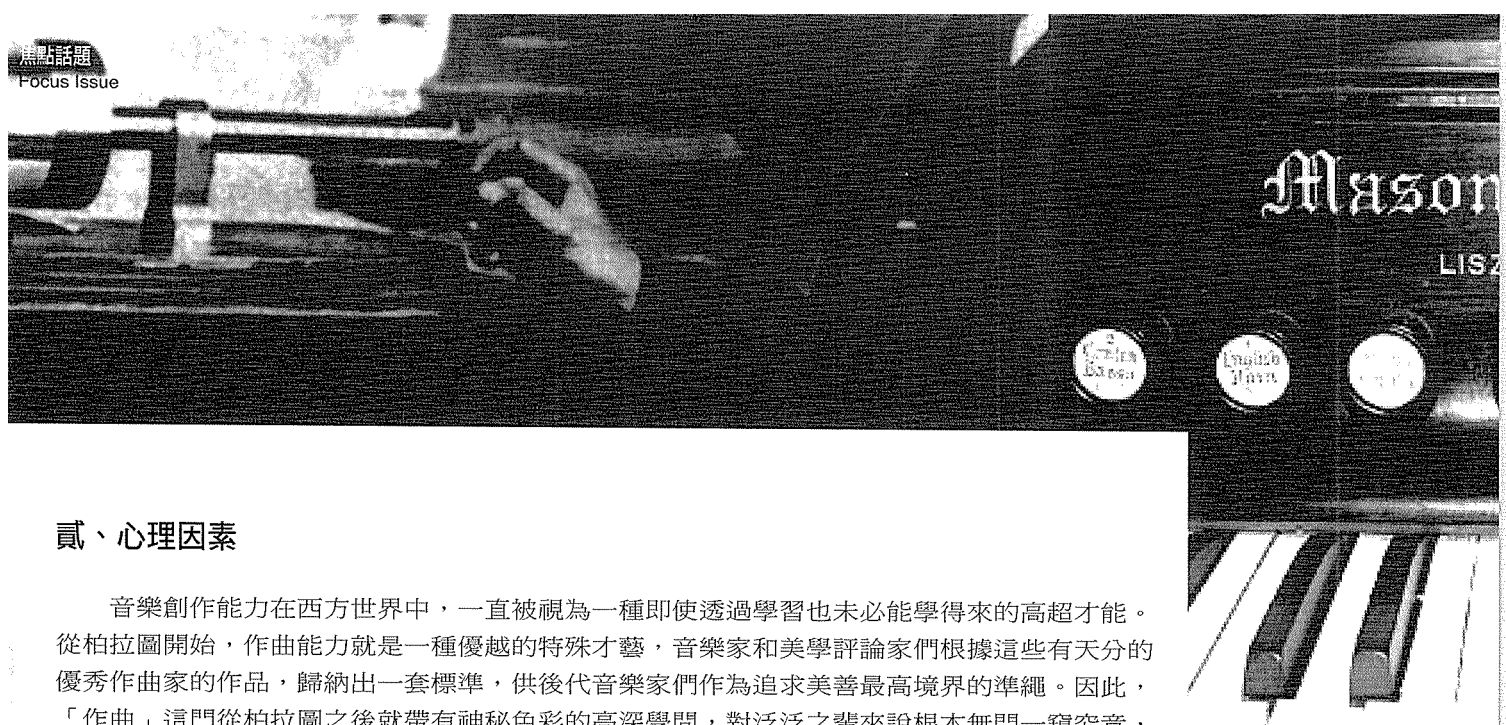
以柏拉圖思想為中心的課程後來擴大到了七門人文學科，並成為中世紀時宮廷或教會學校的主要教學內容，後來更成為大學教育中課程架構的基礎。在啟蒙運動之前的西歐社會裡，所有與音樂有關的研究都屬於學校內學術活動的一部分，舉凡和聲理論、調性心理學（Ethos 氣質說）以及稍後的作曲方法，都是當時大學音樂課程的一部分（如：巴黎大學），器樂演奏技術的訓練在當時仍被排除在正式的學校課程之外。然而，隨著人類文明進步，其他人文、數學及科學等學科開始在大學中蓬勃發展，這些與音樂有關的學術活動便逐漸失去其原有的崇高地位。



就在音樂研究的地位式微之前，哲學家們已展開研究如何為音樂品質作出精確判斷的問題。經過長期的探索，一套與音樂之美有關的哲學判斷理論基礎——音樂美學誕生了，此後，音樂美學理論不但成為一個讓人們從更多樣化的角度來瞭解各式各樣音樂類型的依據，並且提供我們在進行美感判斷時所需要的準則。但是，很不幸的是，有些音樂教育工作者誤解了美學當中許多奧妙之處，錯用這些原則甚至誤導學生。Hickey 和 Webster（2001）有一段論述就是個例子，他們認為「創作音樂的人必須要由謹慎的計畫開始，…一首獨特的好作品必須要符合美學原則，在完全沒有組織、章法及技巧的支持下，讓學生逕自作曲、即興演出以及聆賞音樂，就好像是在教室用教科書或錄影帶訓練學生航海一般」（pp. 21-22），根本無法親身享受到航行時海風拂面、乘風破浪的經驗。

先不論Hickey 和 Webster比較航海和音樂創作兩件事是否符合邏輯，他們的看法本身就具爭議。從他們暗示「作曲家追求的目標在於創造合乎美學原則的典型，且要極盡可能地討好聽眾」這一點來說，試問：我們會不會因為貝多芬（Beethoven）、瓦雷茲（Varese）、史特拉溫斯基（Stravinsky）和凱吉（John Cage）有些曲子不受歡迎，就判定這些作曲家們的創造力不足呢？同樣的道理，我們是否不需要浪費心力去教小孩作曲？因為他們再怎麼努力也達不到那些嚴格的美學原則所要求「普遍性」典型。長久以來有太多的音樂教育工作者在不知不覺中受到這個精英美學理論的影響，一味地認為只有源自西方哲學思想之美學價值的音樂才算高級，才算具有所謂的永恆和普遍性。

雖然上述那種「堅持僅以優越的西方美學理論為基礎的創作活動，才能成為學校音樂課程一部分」的音樂家及音樂教育工作者為數不少，但是持相反意見的人也相當多，他們深信，在從事任何與音樂活動有關的過程中，就可以看到創造力的再現；以此主張為例，David Hargreaves（1999）與Peter Webster（2005）就有截然不同的論點，針對這兩種主張的爭議，史特拉溫斯基（Igor Stravinsky, 1936, 1970）也提出精闢的評論。筆者個人則以為，就算是有人宣稱他能創作出一首一段式（through-composed）的樂曲，在創作過程中也許有機會看到創造力的展現（Humphreys, 1999a），但是，最後在樂曲完成時，它與其他曲子一樣，所謂的原創性似乎已經不存在，因為那段樂曲已符合了曲式的規矩。這就是為什麼我認為教小孩們遵守以西洋音樂理論為主的規則來作曲，實在稱不上是有原創性的音樂活動。稱得上具有創造力的作曲或即興活動，應該是像近年來David Elliot（1995）和其他持相同看法的學者們（e.g., Auh & Walker, 2003）所提出的，必須要和當時、當地的傳統以及社會文化息息相關，因為只有在特定的時空、文化、傳統背景裡，具創造力的音樂活動才有它們存在的意義。



貳、心理因素

音樂創作能力在西方世界中，一直被視為一種即使透過學習也未必能學得來的高超才能。從柏拉圖開始，作曲能力就是一種優越的特殊才藝，音樂家和美學評論家們根據這些有天分的優秀作曲家的作品，歸納出一套標準，供後代音樂家們作為追求美善最高境界的準繩。因此，「作曲」這門從柏拉圖之後就帶有神秘色彩的高深學問，對泛泛之輩來說根本無門一窺究竟，相較之下，演奏音樂的技巧好像就不是那麼地高不可攀，至少才華平庸的人還有可能學會，至於音樂欣賞，那更是人人都可以參與的全民運動了。

儘管近年來有些音樂教育工作者排斥音樂創作能力是與生俱來的這種說法，這個想法卻在西方社會裡仍有其不可動搖的地位（Humphreys, 2000）。音樂創造力「天分說」的想法源自於19世紀時的心理學發展，當時心理學家開始對人類的智商和心智發展感興趣，他們以好、壞二元論將人類智力分類，發展出一套以天才和智能異常的兩大類型，來歸納人類智慧發展的系統。但是後來一些心理學家們由於達爾文進化理論影響，認為每一個個體生下來就與其他個體不同，又得到當時數學界流行的自然分配曲線理論的啟示，開始對一般大眾的心智發展的研究產生興趣。在這同時，大部分優秀的心理學家仍然致力在研究天才或是具有特殊音樂才能的人，以及他們的音樂能力發展。上述這幾種主要心理學發展趨勢，不僅為後來音樂心理學的研究建立起了方法學的基礎，也讓音樂心理學家們看到人類音樂能力發展可以是更多面的，不會只侷限在研究音樂資優的發展（Humphreys, 1993, 1998）；主張人類音樂能力發展呈常態分布的音樂心理學家和音樂教育者認為，任何人都有能力學會創作音樂。儘管如此，今日一般人還是對探討音樂創作力有迷思，無法將它們與其他的音樂活動當成是日常生活的一部分，這就是為什麼與現實生活較貼近的音樂演奏活動也漸漸被忽視。

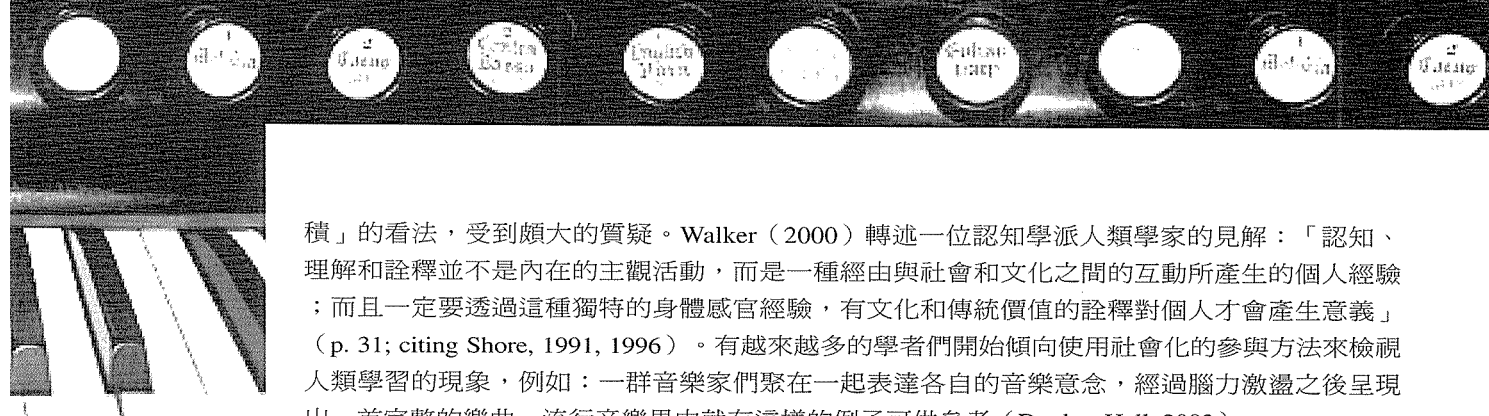
當今音樂教育領域中對創造力較具有爭議的看法，來自認知心理學專家極力反對由心智與感官二元論出發的美學原理，他們覺得音樂現象絕對不只是「聲音與音響品質的再現」，音樂的源頭也不是單純的音響排列組合，而是Walker（2000）所說，與人類生活及生命的延續息息相關的產物（p. 39）。這些爭議可以用法國作家尤瑟娜（Marguerite Yourcenar, 1976）的小說《深淵（*The Abyss*）》中，一段具有嘲諷意味的敘述來引喻，其故事發生在中世紀晚期，描寫一個虛擬角色 Zeno 醫生的行徑：「…在他所做過的那些大膽的醫療措施及技術裡，最令人吃驚的莫過於他親身去給病患開刀，雙手沾滿了血液與膿汁，這簡直是將醫生的高貴身分往地上踐踏，再也沒有什麼可以比一個醫生選擇公然抗拒他那高貴的職業應有的禮儀和規範更糟的了…」（p. 58）。早從希臘時期，心智高於感官的階級觀念就一直主導著人類文明的發展，聖奧古斯丁（St. Augustine）在西元四世紀時將這個階級概念發揚光大，在他的《懺悔錄（*Confessions*, Book 10: XXXIII）》中提到，「心智不該被悠揚的樂聲影響而萎靡不振」（p. 62）。值得注意的是，今天這種嚴格的二元論思維在哲學或心理學的研究上都已不合時宜，目前的理論思潮暗示著一種用個體（或身體）經驗累積的知識來解釋人類抽象的心智功能，即是，人們的內心思維與其顯示於外的表現是一連串認知能力發展的結果（Walker, 2000, p. 30 – quoting Dretske, 1994, pp. 133-134）。

在這種新的認知理論裡，建構主義教育家所認為「個人學習成果是一系列生活經驗的累

Hamlin

Mason & Hamlin

LISZT ORGAN.



積」的看法，受到頗大的質疑。Walker（2000）轉述一位認知學派人類學家的見解：「認知、理解和詮釋並不是內在的主觀活動，而是一種經由與社會和文化之間的互動所產生的個人經驗；而且一定要透過這種獨特的身體感官經驗，有文化和傳統價值的詮釋對個人才會產生意義」（p. 31; citing Shore, 1991, 1996）。有越來越多的學者們開始傾向使用社會化的參與方法來檢視人類學習的現象，例如：一群音樂家們聚在一起表達各自的音樂意念，經過腦力激盪之後呈現出一首完整的樂曲，流行音樂界中就有這樣的例子可供參考（Dunbar-Hall, 2002）。

參、文化因素

西方音樂教育家長期受到上述的哲學與心理學思想的影響，傾向將創造力定義為一種必須具有創新意念的作品表現（e.g., Burns, 2002; Campbell & Scott-Kassner, 1995; Durrant & Welch, 1995; Hickey, 2001; Hickey, 2002; Kostka, 2004; Merrill, 2002; Pitts & Davidson, 2000; Pogonowski, 2001; Priest, 2002; Regueiro, 2000; Webster, 1992）。Walker（2000）卻有不同的看法，她認為從文化發展的過程裡，可以看出西方文明產物常常在現實環境中被剝離出來，失去了他們原有的功能及意義。西方傳統記譜法的存在就是一個例子，透過西方古典音樂記譜系統，音樂家們所做的其實是依照歷史學家的記載或分析，將樂曲重新詮釋；嚴格說來，這種詮釋過程所要求的不過是一種思考建構的能力，與創造力沒有絕對的關係（pp. 37-38）。所以，創造力的展現等於藝術作品的誕生的說法，其實是西方文明優越感之下，二元論與客觀音樂美學理論的產物。這與其他非西方主流文化大異其趣，這些文化一向致力於保存音樂之原始與宗教的功能以及社會價值傳統。

美國作曲家庫普蘭（Aaron Copland, 1960）就不認同一些音樂教育家所主張任何人都能力可以學習作曲的看法，他覺得作曲技巧是一種高深的學問，並非一般人可以駕馭自如的。當今知名的心理學家Howard Gardner（1993）、Mahlyi Csikzenmahyi（1996）和其他人（e.g., Feldman, 1984）也認為，頂尖的創造力一定是獨一無二，而且必須出自菁英分子之手。從他們大量引用古典音樂大師們的作品，就不難看出創造力在音樂領域中的優越性（Ward-Steinman, 2004），儘管有多數人不這麼認同（e.g., Regelski, 2000; Reimer, 2003），音樂教育家 David Elliott（1995）卻與他們站在同一陣線，相信有創造力的音樂活動必須是具有相當專業水準的。

創造力的定義不僅是在西方古典音樂的環境中模糊不清，當我們試著要在學校教育裡介紹非西洋古典音樂的傳統，也很難清楚地解釋創造力這個觀念。舉例來說，非洲傳統裡「音樂的創作力是在演出時展現出來的，它似乎與音樂演奏能力沒有多大差異」（Akuno, 2000-2001, pp. 3-5）。所幸有一些音樂教育者看到將各類不同的音樂活動分開以及堅持精英化作曲傳統的問題，這些問題與近年來教育界大聲疾呼的多元文化主義的目標背道而馳。可惜沒有多少人看到問題的癥結，歸咎於人們對音樂中作曲及創造力再現的認識不夠清楚，看看我們至今所使用的教材與研究文獻等大部分參考資料，都來自西方菁英分子的觀點，與多元文化教育的理想不符（Koza, 2002），只能說是歐美的優越感和自我民族中心的文化侵略力似乎不曾消失過。

肆、政治、社會、經濟等因素

音樂課程在學校的功能和學校存在之目的，都是為了因應社會發展的各項需求。稍早我曾提出從前希臘社會中與音樂理論相關的科學存在的理由，就是因為它與哲學思考一樣，是希臘人追求知識和真理本質的必要工具，因此會成為一門學問；但是要記得，在音樂課程中與作曲有關的創作活動是不包括在內的。西元五世紀時的聖詩歌唱學校（schola cantorum），也是因應中世紀羅馬基督教會需要以音樂（歌唱）來為教會儀式伴奏而開始盛行的。宗教改革之後，耶穌會和路德教會的領導人因為感到社會變遷的趨勢，而著手改善教會裡的音樂品味。作曲這個創造力極高的音樂活動，在西方歷史發展中，並沒有能真正成為一門在學校或教會裡受重視的學科，顯然這是因為作曲不能擠上當時社會主流，成為受菁英分子重視的活動。

西方的歷史由於平等主義而來的宗教、政治和社會改革運動，如：法國大革命及美國獨立革命，提升了中產階級分子的身分地位，使得愈來愈多人有機會可以參與教會或社區裡各式各樣的音樂活動，這個現象解釋了19世紀美國正式將音樂納入學校課程之初，只教授歌唱及器樂演奏技巧，因為當時人們對音樂的概念就是加入教會或社區合唱團、管弦樂團、專業的軍樂隊、社區管樂團等地方性組織（Humphreys, 1995）。在同一時期，所謂明星演奏家開始嶄露頭角，帕格尼尼和李斯特就是當時名聲很響亮的大師，要注意的是很多作曲家此時已被尊稱為教授。

二十世紀初的工業革命，引起歐洲及北美一股新的教育改革運動。當時自動鋼琴、留聲機及收音機的發明，讓一般人更有機會接觸到音樂；加上專業樂評逐漸受到重視，聽眾的角色在20世紀的社會裡明顯地增加分量。這個現象帶來的許多影響，其中之一就是工業化和城市化帶給人們新的科技產品和更多的休閒時間。美國的學校裡開始有了以「非表演為主」的一般音樂課，主要教學內容是音樂欣賞，教導學生聆聽與欣賞音樂時所需的知識（Humphreys, 1995）。

近幾十年來，有一些西方音樂教育學者主張要將作曲納入音樂教育課程中，希望能與演奏及聆聽兩大教學主軸並駕齊驅，使音樂活動更加多樣化。其實早在1960年代在美國的曼哈頓音樂課程計畫（Manhattanville Music Curriculum Program）就有這種以「創造力」來涵蓋作曲教學時所牽涉到的各種音樂活動的想法。此計畫的主要目標是以西方古典音樂的風格為基礎，讓小孩能藉由簡單的身體律動，如：拍手、跺腳及彈手指，創作出一些簡單的樂句（Moon, 2004）。另一個同樣強調創造力的管樂教學法，是以培育全面音樂才能為目標，其課程內容也涵蓋古典音樂風格中的作曲、即興和編曲等能力的培養（Mark, 1996）。值得一提的是，這些計畫與專案的產生，皆因為在1957年蘇聯搶先發射人類第一顆人造衛星「Sputnik號」之後，給美國一個當頭棒喝，為了迎頭趕上，美國政府才積極進行各種教育改革，而有上述的計畫。這又是一個教育為了因應政治社會變化而產生改變的例子。

近年來，創造力在會如此受到西方學校教育的青睞，還有一個最主要的原因，也許是在全球經濟化的潮流之下，成功的企業不再只是生產規格化的貨品，而是不斷創新、改變、挑戰高品質的產品和服務水準。為了配合社會經濟變化的需要，創造力自然而然地成為學校教育中的重點項目了。

根據一項最近的調查顯示（Humphreys, 2005），除了美洲之外，各地區已有政府大力支持藝術教育的政策，對音樂教育的重視尤其明顯。參與調查的16個國家表示，他們從1990年代開始實施一套新的藝術教育課程，到目前為止，幾乎每一個學生都必修一定數量的藝術類學分（



以音樂為主），這類的課程大部分強調各個學生表達能力的發展，並養成學生批判性思考的習慣；在訓練獨立思考和與人合作的能力時，藝術教育扮演著關鍵的角色。從藝術活動中體會出的獨特且多變的經驗，是經營創意產業所必備的，因此許多民間和一些公營組織紛紛大力鼓吹採用現有的創意教學法，以訓練同仁著重團隊合作和解決問題等技巧。

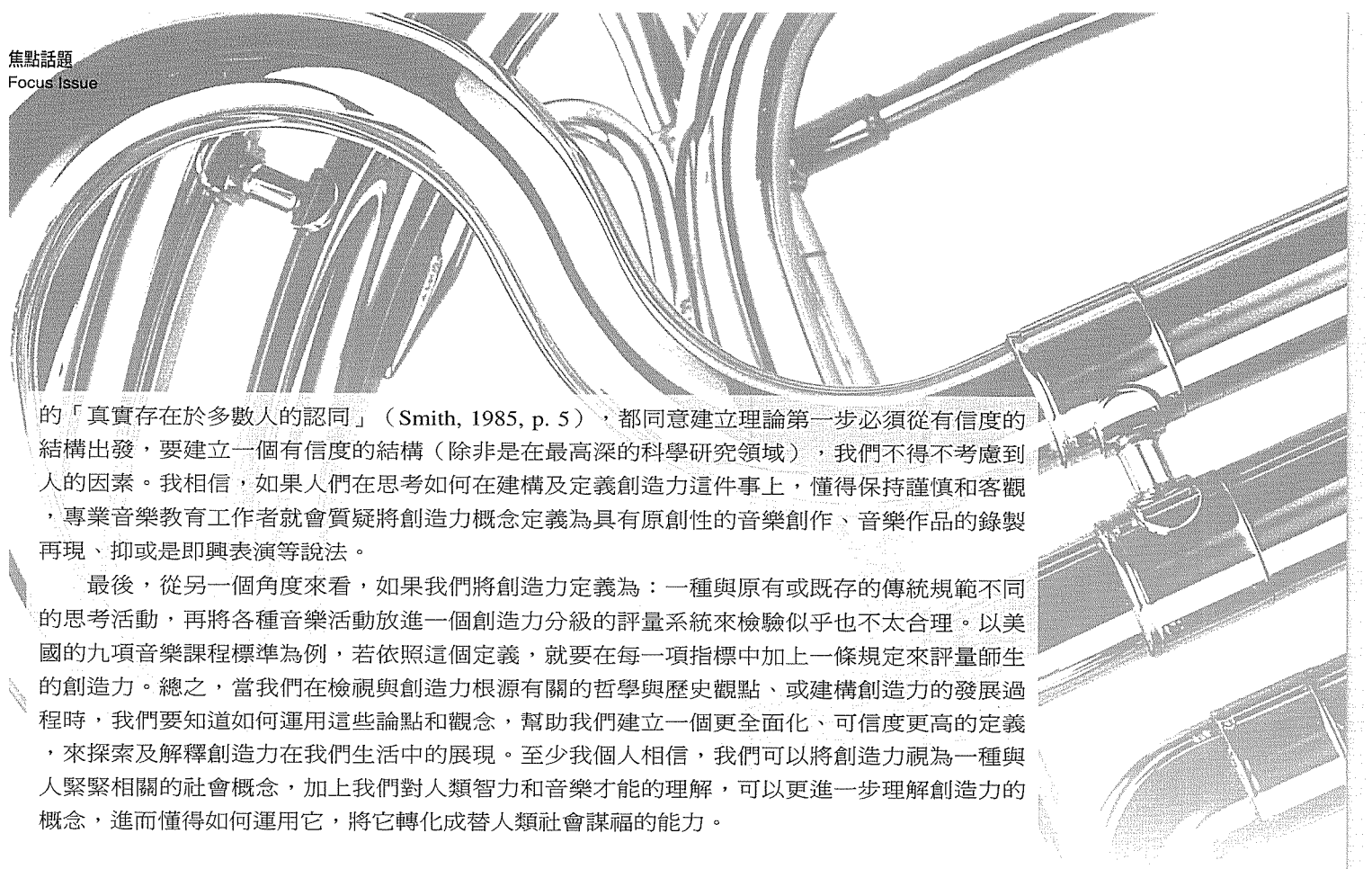
在美國，音樂教育者相信，透過作曲或編曲活動（音樂課程標準中的其中一項）可以培養學生的創造力發展（Consortium of National Arts Education Associations, 1994, pp. 27, 43, 60）；一項名為「教室裡的創造力（Creativity in the Classroom）」的專案裡（Hill, 2004），作曲再度被提起並倍受重視；國家教育評量中心（National Assessment for Educational Progress）也為作曲這項音樂學習活動，訂出一套標準供老師們參考（National Center for Education Statistics, 1999）。另外，在很多州自訂的課程標準中（e.g., Illinois State Board of Education, 2005; Arizona Department of Education, 2005）也可看到評量作曲學習的項目，最明顯的應該是從許多教材裡，逐漸涵蓋與創造力活動有關的內容。這些例子說明，現今美國教育界也開始強調創意教學的重要性及它帶給學生的影響。

伍、創造力的重建

音樂教育中的創造力，應該要擴大到包含各地區、各種文化裡與音樂有關的多元活動，而非僅僅侷限於純藝術風格為依歸的「專業作曲」，更不能鎖在西方世界的精英階級象牙塔中。但是，我們也得很小心地避免被一些當代、後現代主義的意識形態所扭曲或混淆我們對創造力真諦的認識；也就是說，不應該在毫無選擇與判斷的情況下，將所有活動都當成是創造力的再現。另外，當有人為創作付出心血時也要予以尊重，而不是用衍生於西方文明的美學標準來當作唯一的判斷依據。雖然培養學生在當代時空環境下揣摩或扮演作曲家的用意不錯，老師們必須記得在教學過程中，提醒學生創造力學習不等同於天馬行空、為所欲為，最後則要尊重各種針對創意教學法的評論，不要將善意的建議誤解成反對進步的惡意批評。

客觀現實主義者之所以存在是因為他們不顧人類的感知發展，他們所依賴的是一種主體客觀的二元論思考模式，認為所有存在的現象都必須具有一種普遍性，據此人們才能將這些現象描述出來。然而，我們發現用這個思考模式來解釋音樂現象裡的創造力似乎不可能——縱觀世界，音樂的特質以及各種音樂的發展常常是因文化的不同而有相當大的差異。從理想主義者和後現代主義者的觀點來看，他們以為任何現象的存在與否，必須由大多數持有相同興趣、目標和個性的認知者共同決定，唯有這群志趣相投的群體達到共識時，某種現象的存在才被確定（Smith, 1985）。事實上，這個看法與世界各地音樂文化的多樣性相矛盾，受到柏拉圖影響的現實主義觀點以及衍生自詭辯學派的理想主義觀點，經過幾十個世紀的發展之後，在 Hargreave（1986）看來似乎為當今創造力的研究領域劃下兩道平行線：一條是專注於最後產品展示，另一條則著重創作者的特質。

要為創造力建構出一個全面性的定義已不容易，從音樂教育的角度來看也很困難！這其中有一個很大的原因，就是一股極力想改變現狀的意識形態，模糊了這個議題的目標，在音樂界對創造力尚未有明確的認識之前，便強硬地將作曲、即興的能力與創造力劃上等號，企圖要改變音樂教育的基本架構。但是，不論是現實主義者所依賴的個人批判力，或是理想主義者以為



的「真實存在於多數人的認同」(Smith, 1985, p. 5)，都同意建立理論第一步必須從有信度的結構出發，要建立一個有信度的結構（除非是在最高深的科學研究領域），我們不得不考慮到人的因素。我相信，如果人們在思考如何在建構及定義創造力這件事上，懂得保持謹慎和客觀，專業音樂教育工作者就會質疑將創造力概念定義為具有原創性的音樂創作、音樂作品的錄製再現、抑或是即興表演等說法。

最後，從另一個角度來看，如果我們將創造力定義為：一種與原有或既存的傳統規範不同的思考活動，再將各種音樂活動放進一個創造力分級的評量系統來檢驗似乎也不太合理。以美國的九項音樂課程標準為例，若依照這個定義，就要在每一項指標中加上一條規定來評量師生的創造力。總之，當我們在檢視與創造力根源有關的哲學與歷史觀點、或建構創造力的發展過程時，我們要知道如何運用這些論點和觀念，幫助我們建立一個更全面化、可信度更高的定義，來探索及解釋創造力在我們生活中的展現。至少我個人相信，我們可以將創造力視為一種與人緊緊相關的社會概念，加上我們對人類智力和音樂才能的理解，可以更進一步理解創造力的概念，進而懂得如何運用它，將它轉化成替人類社會謀福的能力。

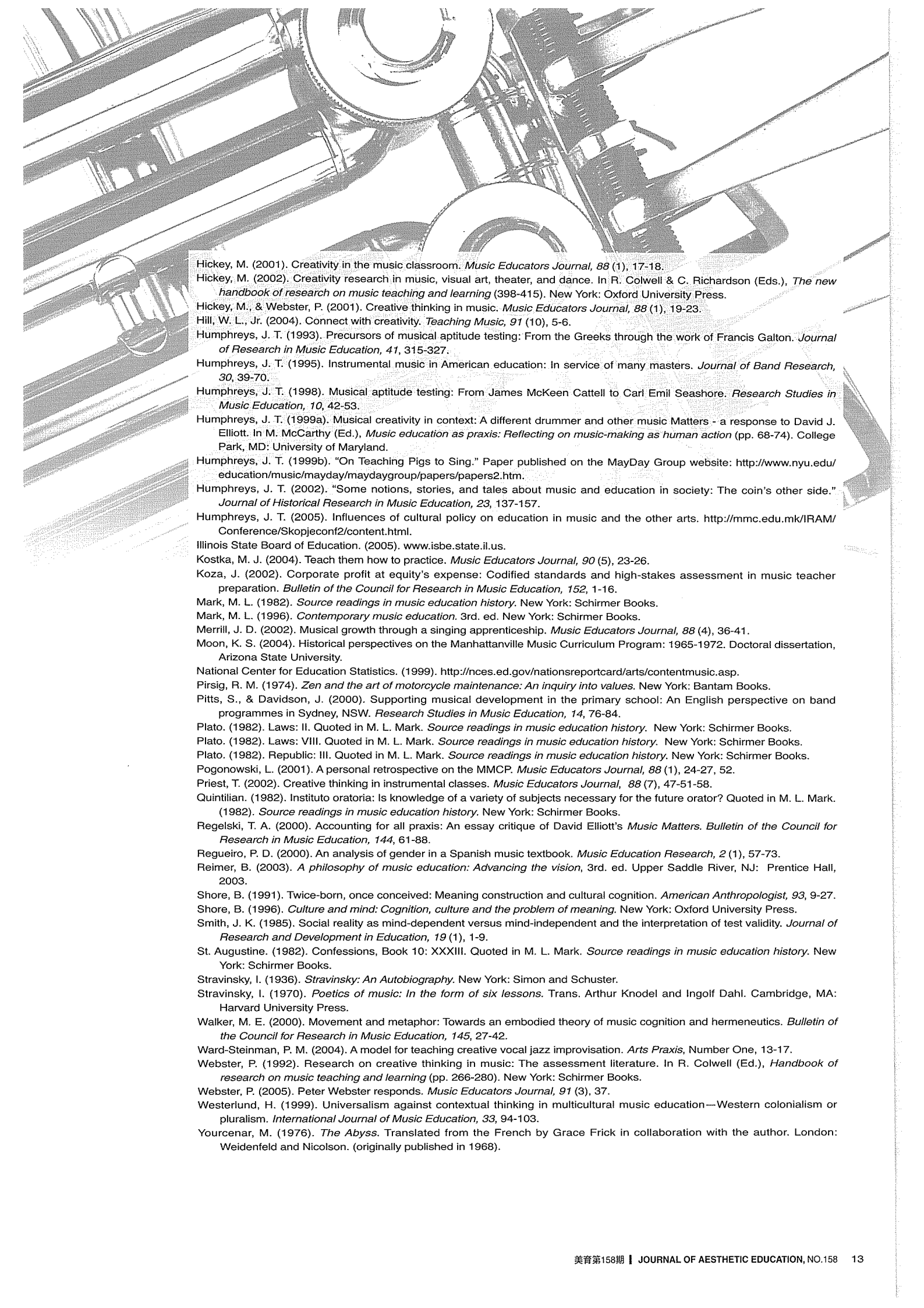
譯者註：本文原刊載於《英國音樂教育期刊》2006年第23卷11月號，經作者與出版者同意後譯成中文發表。

This article is reprinted from Humphreys, J. (2006). Toward a reconstruction of “creativity” in music education. “Points for Debate” article, *British Journal of Music Education*, 23 (November 2006), 251-61.

(作者電子信箱：Jere.Humphreys@asu.edu)

■參考文獻

- Akuno, E. A. (2000-2001). A conceptual framework for research in music and music education within a cultural context. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 3-8.
- Aristotle. (1982). *Politica*, Book VIII. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Arizona Department of Education. (2005). <http://www.ade.az.gov/standards/arts/arts-music.asp>.
- Auh, M. S., & Walker, R. (2003). Music education achievement as a predictor for creative music teaching by student teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 157, 1-8.
- Boethius. (1982). *De institutione musica*, Book I. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Brown, A. R. (1999). Music, media and making: Humanising digital media in music education. *International Journal of Music Education*, 33, 10-17.
- Burns, M. T. (2002). Creativity. *Teaching Music*, 9 (4), 40-45.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Consortium of National Arts Education Associations. (1994). *National Standards for Arts Education: What every young American should know and be able to do in the arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Copland, A. (1960). *Copland on music*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Dretske, F. (1994). Mind and brain. In R. Warner & T. Szubka (Eds.), *The mind-body problem: A guide to the current debate* (pp. 131-136). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Dunbar-Hall, P. (2002). Creative music making as music learning: Composition in music education from an Australian historical perspective. *Journal of Historical Research in Music Education*, 23, 94-105.
- Durrant, C., & Welch, G. (1995). *Making sense of music: Foundations for music education*. London: Cassell.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Feldman, D. H. (1994). Creativity: proof that development occurs. In Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H., *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 22-34.

- 
- Hickey, M. (2001). Creativity in the music classroom. *Music Educators Journal*, 88 (1), 17-18.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theater, and dance. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (398-415). New York: Oxford University Press.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88 (1), 19-23.
- Hill, W. L., Jr. (2004). Connect with creativity. *Teaching Music*, 91 (10), 5-6.
- Humphreys, J. T. (1993). Precursors of musical aptitude testing: From the Greeks through the work of Francis Galton. *Journal of Research in Music Education*, 41, 315-327.
- Humphreys, J. T. (1995). Instrumental music in American education: In service of many masters. *Journal of Band Research*, 30, 39-70.
- Humphreys, J. T. (1998). Musical aptitude testing: From James McKeen Cattell to Carl Emil Seashore. *Research Studies in Music Education*, 10, 42-53.
- Humphreys, J. T. (1999a). Musical creativity in context: A different drummer and other music matters - a response to David J. Elliott. In M. McCarthy (Ed.), *Music education as praxis: Reflecting on music-making as human action* (pp. 68-74). College Park, MD: University of Maryland.
- Humphreys, J. T. (1999b). "On Teaching Pigs to Sing." Paper published on the MayDay Group website: <http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/papers2.htm>.
- Humphreys, J. T. (2002). "Some notions, stories, and tales about music and education in society: The coin's other side." *Journal of Historical Research in Music Education*, 23, 137-157.
- Humphreys, J. T. (2005). Influences of cultural policy on education in music and the other arts. <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conference/Skopjeconf2/content.html>.
- Illinois State Board of Education. (2005). www.isbe.state.il.us.
- Kostka, M. J. (2004). Teach them how to practice. *Music Educators Journal*, 90 (5), 23-26.
- Koza, J. (2002). Corporate profit at equity's expense: Codified standards and high-stakes assessment in music teacher preparation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 1-16.
- Mark, M. L. (1982). *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Mark, M. L. (1996). *Contemporary music education*. 3rd. ed. New York: Schirmer Books.
- Merrill, J. D. (2002). Musical growth through a singing apprenticeship. *Music Educators Journal*, 88 (4), 36-41.
- Moon, K. S. (2004). Historical perspectives on the Manhattanville Music Curriculum Program: 1965-1972. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- National Center for Education Statistics. (1999). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/arts/contentmusic.asp>.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*. New York: Bantam Books.
- Pitts, S., & Davidson, J. (2000). Supporting musical development in the primary school: An English perspective on band programmes in Sydney, NSW. *Research Studies in Music Education*, 14, 76-84.
- Plato. (1982). Laws: II. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Plato. (1982). Laws: VIII. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Plato. (1982). Republic: III. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Pogonowski, L. (2001). A personal retrospective on the MMCP. *Music Educators Journal*, 88 (1), 24-27, 52.
- Priest, T. (2002). Creative thinking in instrumental classes. *Music Educators Journal*, 88 (7), 47-51-58.
- Quintilian. (1982). Instituto oratoria: Is knowledge of a variety of subjects necessary for the future orator? Quoted in M. L. Mark. (1982). *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- 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.
- Regueiro, P. D. (2000). An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2 (1), 57-73.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*, 3rd. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2003.
- Shore, B. (1991). Twice-born, once conceived: Meaning construction and cultural cognition. *American Anthropologist*, 93, 9-27.
- Shore, B. (1996). *Culture and mind: Cognition, culture and the problem of meaning*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. K. (1985). Social reality as mind-dependent versus mind-independent and the interpretation of test validity. *Journal of Research and Development in Education*, 19 (1), 1-9.
- St. Augustine. (1982). Confessions, Book 10: XXXIII. Quoted in M. L. Mark. *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Stravinsky, I. (1936). *Stravinsky: An Autobiography*. New York: Simon and Schuster.
- Stravinsky, I. (1970). *Poetics of music: In the form of six lessons*. Trans. Arthur Knodel and Ingolf Dahl. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, M. E. (2000). Movement and metaphor: Towards an embodied theory of music cognition and hermeneutics. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 27-42.
- Ward-Steinman, P. M. (2004). A model for teaching creative vocal jazz improvisation. *Arts Praxis*, Number One, 13-17.
- Webster, P. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York: Schirmer Books.
- Webster, P. (2005). Peter Webster responds. *Music Educators Journal*, 91 (3), 37.
- Westerlund, H. (1999). Universalism against contextual thinking in multicultural music education—Western colonialism or pluralism. *International Journal of Music Education*, 33, 94-103.
- Yourcenar, M. (1976). *The Abyss*. Translated from the French by Grace Frick in collaboration with the author. London: Weidenfeld and Nicolson. (originally published in 1968).