1 藝術生活中的應用音樂

壹、創意與邏輯的交會——高中藝術教育的再思考

何謂創意(creativity)？何謂邏輯(logic)？人類的學習究竟以邏輯為重，抑或以創意為貴？創意與邏輯如何交會？就高中藝術教育而言，教學的重點應建立學科本質能力，還是強調在生活層面的應用？教師如何釐清這些與學習相關的邏輯概念，並能從中跳脫且找出學生可資運用的學習模式？這些課題是從事教育工作者應該了解的基本論點。以下將由學習理論的角度，分析「創意學習」與「邏輯學習」在高級中學藝術生活學科之「應用音樂」教學可資建立的概念與做法，提供未來發展的參考。

一、「學習」的意義——創意or邏輯

「學習」(learning)是大家耳熟能詳的用語，但如何給予明確的定義，心理學家有各自不同的看法，端視其強調的角度或取向(張新仁，2002:3)。而從事教育專業的人，如果要獲致工作效率，必須具備兩項認知的條件，首先是對人類行為要有相當的科學知識，並且還須對人類價值與社會目標的哲學觀點提出解釋(Glaser，1982；引自林清山，2000:2)，故對於與「學習」相關的行為理論之分析，必須兼重科學論證與哲學理念兩項基礎原理，亦即教師不僅要研究「如何教」，更必須先知道學生是「如何學」。

「創意」的另一個用語是「創造力」，Torrance 與Goff（1989）在省思創造思考教學對美國教育四十餘年來的影響時，曾以「寧靜的革命」(a quiet revolution) 這樣的描述來形容創造思考融入當代課程與教學的現象，所強調的是其所努力的過程（引自呂金燮，2004:25），這說明了創造思考並非對既有課

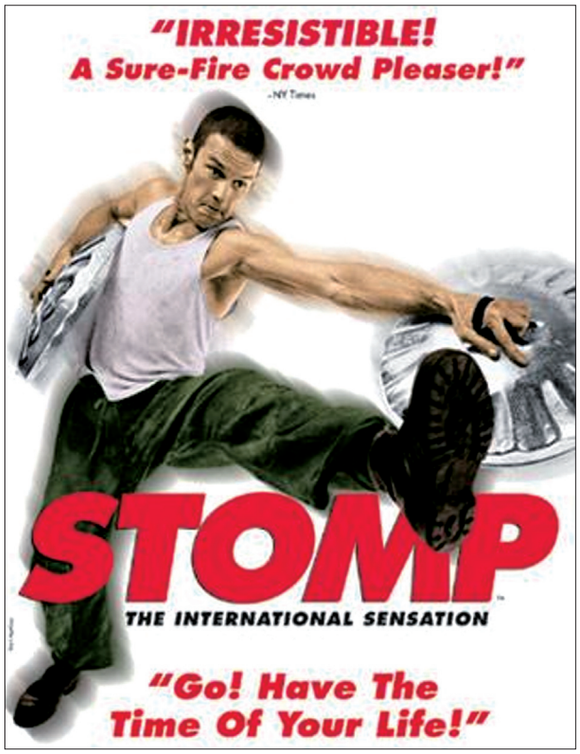


圖1-1 世界聞名的表演團體STOMP，其以生活為題材的演出形式與舞臺設計，受到歡迎與肯定，這正說明新時代觀眾對表演藝術的期盼，主要是否著重與生活的連繫性？如果從生活層面思考藝術的呈現，藝術才能與人心對應與共鳴。

程僅存在顛覆式的批判，而是嘗試在以「邏輯」思考為主的知識教育體制中，添加能夠與生活聯結與產生實用價值的創意空間，也就是想要有所改變，但卻又不是全然的推翻，「寧靜的革命」這樣的形容語，正闡釋了「創意」與「邏輯」彼此間存有的關聯性與平衡性。

(一) 哲學對學習心理的影響——不同的思考層面

學習心理學是心理學發展的一支，主要受到哲學當中「知識論」(epistemology)的影響。知識論的主體在於知識本質的探討，哲學家以此提出兩派不同的看法，即所謂「經驗主義」(empiricism)與「理性主義」(rationalism)。

圖1-2　森林公園音樂會——中秋節狂想曲的海報
舞臺是一般人親近藝術的入門處，但觀眾看到的究竟是「舞臺」還是「人生」？是「經驗」抑或「理性」主導我們對藝術的思維與批判，這就是教學者應該要了解的哲學價值觀對藝術欣賞行為影響的重要緣由。

經驗主義者認為「感官經驗」(sensory experience)是知識的主要來源，而理性主義者則認為「論理」(reason)才是知識的主要來源（張新仁，2002:4）。因此，經驗主義的學習觀質疑「專家」的可信度，強調必須從實際體驗中建立知識的架構；而理性主義的學習觀則認為知識的吸收必須透過心靈的詮釋，由內化的歷程了解知識的意義及各類知識間彼此的關係。

以經驗主義為基礎，美國心理與教育學者Dewey（1916）提出「教育即生活」的說法，認為學校的教學常與學生的生活脫節，書本的描述與實際生活形成兩種不同的世界，進而影響心靈的思考與整合（引自林秀珍，2001:11），

其觀點形成「實用主義」(pragmatism)的基本理念，認為學習必須與生活聯結，才能產生意義。

而究竟是「經驗」抑或「理性」主導一般人對藝術欣賞的思維？甚至藝術創作是基於主觀的創意或是客觀的邏輯層面，也是藝術教育工作者值得注意的教學取向，就像觀眾面對舞臺的感覺一樣，舞臺仿若人生的覺知也往往會在藝術呈現的時刻，觸動人們的心靈。

(二) 心理學的發展——從哲學到實證科學的學習理論

在哲學觀引導學習心理學之後，一九〇〇年代開始，由於實證科學的興起，心理學逐漸脫離哲學而朝「實驗」取向發展，這時期主要的理論包括「結構學派」(structuralism)、「功能學派」(functionalism)、「行為學派」(behavioralism)與「完形學派」(gestalt psychology)等。

以德國心理學者Wundt為主所形成的結構學派，主要以「意識的成分與結構」作為研究的重點，運用內省的方式來使受試者說出其對事物的直接經驗，再加以分析。而與其持相反論點的是為功能學派，此派以美國心理學家James為首，認為應該探究「意識對個體適應環境的功能」，也就是個體適應環境的心理與行為歷程（張新仁，2002:5-6）。但上述兩種派別由於研究題材過於廣泛與分歧，加以無法客觀化與難以形成具體的研究結果，進而促使行為學派論點的產生。

行為學派由美國心理學者Waston所創，強調要使心理學成為客觀與可驗證的科學，研究主題必須是可觀察與可測量的，因此，「行為」(behavior)的研究才是可行的方向。而這樣的論點在蘇聯學者Pavlov的「古典制約理論」(classical conditioning theory)與美國學者Thorndike的「工具制約理論」(instrumental conditioning theory)倡導之下，更加驗證學習是刺激(stimulate)與反應(response)之間的「聯結」(association)，這些論證使行為主義在1920~1930年間成為心理學的主流。而Thorndike更依據實驗結果，提出三項與學習相關的定律，即「效果律」、「練習律」與「準備律」(laws of effect、exercise、readiness) (張新仁，2002:6-7)，這也成為許多學科建構其課程的依據。

Thorndike的工具制約理論很快的又促使另一位美國心理學者Skinner「操作制約理論」(operant conditioning theory)的提出，並且形成「增強理論」(reinforcement theory)的觀點，故教師必須善用對學生行為的增強作用，來塑造與形成行為的連鎖效應，並且要運用適當的教學方法來促進學習成效，這些有

效的教學方法包括「編序教學法」(programming instruction)、Kelly的「個人化教學系統」(Kelly’s personalized system of instruction)與Bloom的「精熟學習」(Bloom's mastery learning)等（張酒雄，2002:25&45）。這些著重個別差異的教學理論也為往後在教育應用上常見的分級教學、個別化教學、電腦輔助教學等方法之發展，提供深厚的理念基礎。

當然，當時也有對上述論點不表贊同者，如：完形心理學者Werthrimer等人，他們認為過度強調刺激與反應的聯結，將忽略學習者對環境的「知覺」(perception)與「頓悟」(insight)等內在歷程，這樣的觀點即為往後「認知發展理論」(cognitive psychology)的根基（張新仁，2002:7）。

由上述對於實證取向的學習理論觀點，教師可以思考影響教學的各個面向或因素為何。這些學理均有其清楚的論點，但有趣的是其價值觀的異同，每個學派所強調的部分是否就是其他學派較為欠缺之處，而教學者必須判斷在即時性的教學情境之下，應該秉持何種立場，故學習理論與環境互動的想法也油然而生。

(三) 學習理論的社會思維——強調個體與環境互動的論點

行為學派強調由實驗觀察行為表現，以達實證科學的客觀化標準，而出生於加拿大但於美國發展的心理學者Bandura更進一步將學習理論由實驗室推向真實的「社會情境」，強調人類乃經由觀察與模仿他人行為而獲得學習，這其中的內容包含社會行為、反社會行為以及行為的改變，故學習是為個人內在因素與外在環境因素交互作用後的產物，這就是「社會學習理論」(social learning theory)概念的形成。

其中，觀察與模仿就構成所謂的「楷模學習」(modeling)，而觀察者能否成功的觀察與模仿其楷模者，必須以「注意」(attention)、「保留」(retention)、「動作重現」(motor reproduction)與「動機」(motivation)等四項因素皆能具備為充分條件，並且，由於個體差異，即使給予相同的觀察條件，學生所表現出來的程度亦不一（邱上真，2002:55&62-63）。故依據社會學習理論的觀點，教師與家長等成人，均應善用學生觀察與模仿的能力，提供適切的學習典範，並協助學生發展合理的期望水準，這個論點反映在音樂教學最常見的模式，近為樂器的個別課學習，遠則為音樂家創作生涯對自我的省思，而這樣的學習經驗，不僅是成人與孩童之間的交互影響，同時也會發生在同儕或同輩當中。

圖1-3　這是有「雨人鋼琴家」之稱的邱仁寧，對美國奧勒岡州麥肯尼小學所做的一場非正式的演出。學生不僅聽到他的音樂，也從他的身上，實際看到音樂對個體塑造的奇妙力量。這就是透過社會化的情境，提供學生藝術與非藝術的學習管道。

前述有關完形心理學的起源，可說是認知發展理論的基點，此一學說由瑞士心理學者Piaget依據智力發展的生理觀點加以闡釋，描述人類認知發展的歷程乃為個人與環境不斷互動的結果，其互動方式主要透過「同化」(assimilation)與「適應」(accommodation)兩者不斷反覆而建構（張新仁，2002:9），Piaget 的認知發展論(cognitive development theory)在教學方面的理念重點旨在強調兒童（學生）認知發展乃有其階段性，故家庭、學校與社會等與教育相關的環境，均須提供其必要的學習資源，並考量與其階段發展學習特性的契合。

雖則行為主義與認知發展論為二十世紀中葉心理學發展的主流，但蘇俄心理學者Vygotsky認為上述論點仍無法完整解釋人類的行為，故以其早期對文學與藝術研究的經驗，強調必須從社會、文化、歷史的角度來研究人類的認知，才能了解學習的真正意涵，這也就是所謂的「社會認知發展理論」(social cognitive development theory)。

Vygotsky將心智功能分為低與高兩種層次，前者如：感覺、反應式的專注力、聯想式記憶、知覺動作技能，後者如：經過中介的知覺、集中式的注意力、有意義的記憶、邏輯思考等，高層次的心智係以低層次為基礎，但影響的因素還包括語言環境（指聽、說、寫的學習機會）與社會情境（即學校環境及其與成長環境的相似程度）。故對於學習而言，「概念」是認知最基本的內涵，包含科學的概念與自發的概念，這也就形成其所謂「趨近發展空間」的理

圖1-4　作者正指導一位盲童的音樂充實課程。孩童的潛能不因其先天條件而有差異，尤其在音樂表現方面，可以運用其聽覺的本能來學習，教師的工作僅在於協助其發現自己的優勢之處。

論(zone of proximal development, ZPD)（吳慧珠、李長燦，2002:108, 110-111, 116 & 118）。

「趨近發展空間」學習理論的重點，強調在社會互動的學習情境下，學生會積極的探索，遇到困難時，會尋求成人或同儕的協助，而在適當的引導之後，往往就能擴展其技巧與知識，達致最高能力層次（Hatano，1993；引自吳慧珠、李長燦，2002:120）。故學生的學習潛力是無窮盡的，他們能夠在養成上述互動的學習模式後，自發性的遷移到類似或截然不同的情境，而成為成功的適應者或改變者，在以此為基點，繼續不斷的擴充，這也將學習的意義由制式的邏輯模式，推衍至著重獨特創意發展的層面。

(四) 自我認知與學習的互動——多元與獨特性之建構

在各學說紛紛對知識提出其本質或影響因素等論點之後，建構主義(constructivism)的興起促使學者思考知識形成的過程。「建構主義」旨在解釋人們「如何獲得知識」，由奧國心理學者Von Glasersfeld所倡導，他認為人類是透過「主動建構」的方式來認識外在的世界（潘世尊，2002:310-311）。

一九七〇年代初期，Piaget的認知發展論影響美國數理教育，但許多人將其依據認知發展論所提出的建構學習觀點，曲解為學生具備能夠自行尋求知識的能力，而忽略學生所建構的知識有可能僅為適應環境的知識，並非永恆不變的真理，因此，Von Glasersfeld在指導有關Piaget理論時，特別強

調「radical」（即徹底、根本之意）的觀念，就是所謂的「根本建構主義」(radical constructivism)。

依據建構主義論點，學習的目標是在為學生建立能夠通過經驗世界的要求，合理解釋所覺知現象的知識，這種知識也就是能夠存活的概念結構，因此，不斷調整概念結構，便能使所建構的知識往較高適應程度的方向前進（潘世尊，2002:313 & 318-319）。故在建構主義理念之下，教師應持有引發學生解決問題的動機，並假設與彈性調整學生的學習目標，使學習能在不斷反思的歷程中確實依據個別差異構築而成，另教師亦必須視學生表現，機動提供具有創造性的學習活動，亦即教學的過程即使在縝密的規劃之下實施，還是必須要有足夠的空間隨時調整。

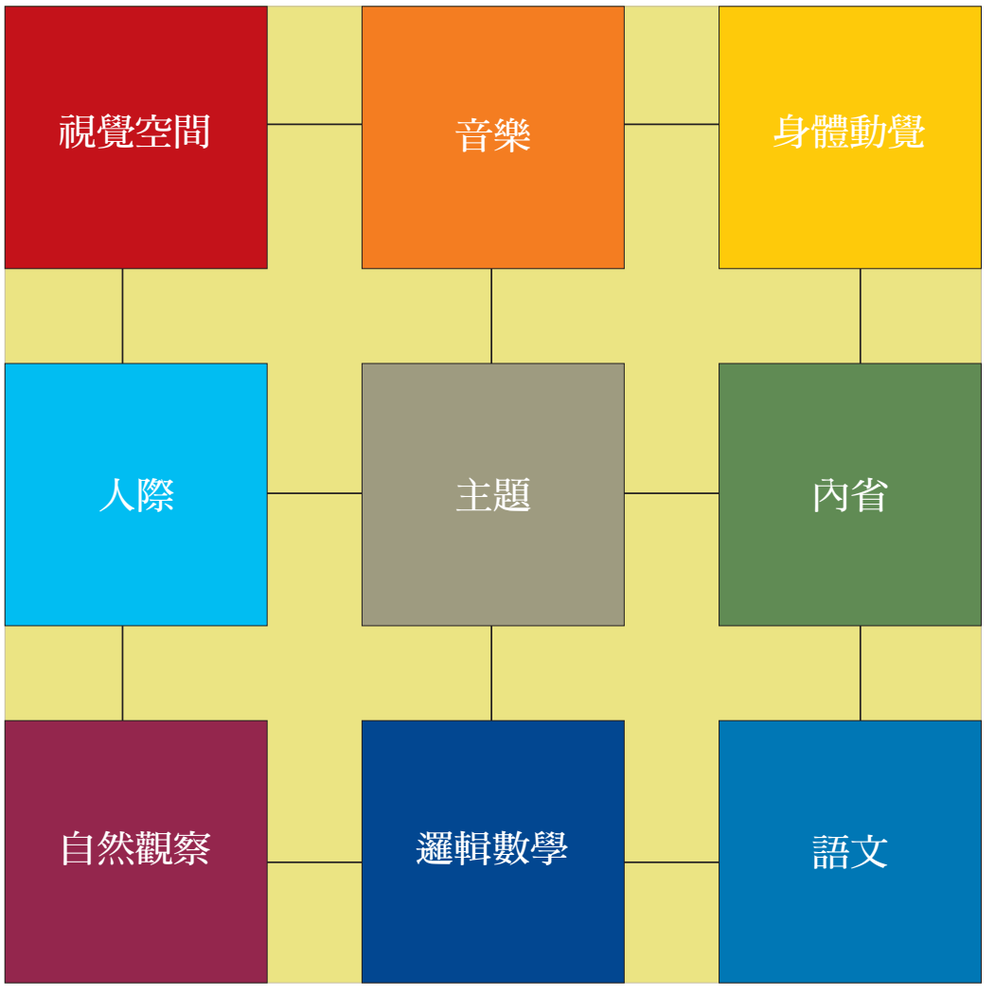


圖1-5 多元智能課程設計的九宮格
多元智能的教學理念並非推陳出新，在我國早有「因材施教」與「有教無類」的傳統教育觀，但在現今的教室能否有同樣的效果？教師的課程設計理念與多角度的思考，在變動性極大的社會環境之中，更形重要。多元智能課程設計的九宮格旨在提示教師應注重學生的多樣能力，教學內涵要能包容各類才能，教學主題須就八種能力內涵思考其相關性。

建構主義的觀點自一九八〇年代起，對美國的科學與數學教育產生影響，也在一九九〇年代影響我國的數理教育，同時期還有Gardner所倡導的「多元智能理論」(multiple intelligences theory, MI)，也帶來國內的研究熱潮。在其學說重點強調人類具備多種智能，但強弱程度有所差異，並且智能能夠經過教導而加以提升，以便尋求個人最佳的發展水準與建立獨特的智能組合（鄭博真，2002:510）。

依據上述論點，教育即在促使教師協助學生認識智能的本質，發現個人學習特質，並尊重學習結果的個別差異與各行各業的獨特能力組型，例如成為一位優秀的外科醫師，除了必須具備數理邏輯能力外，動覺的靈敏程度亦是其未來操刀成功與否的重要條件；而運動員除了四肢發達以外，對於賽場各項條件也須具備周密的分析能力，才能因應時空條件，作出最具實力的表現。故多元智能理論對學習的意涵，又進一步推衍至對自我的剖析與認同，如能了解自己，對於學習方向必然能充分掌握。

圖1-6　青少年對Hip Hop的熱衷，反映的是「文化」或是「藝術」的訴求？或者兩者兼而有之？值得大家思考。
傳統教學強調正襟危坐的形態，對某些行為較具特殊性的學生而言，可能常常處於被責罰或否定的狀態，而教育者曾否思考過個人的教學方式，早已忽略學生的身心發展需求與行為特質的多樣性。音樂課何妨讓學生隨著音樂「動一動」、「搖一搖」呢？

綜合上述學習理論的觀點，各家學說有其著重之處，也有其受批判的部分，有趣的現象尤其發生在當一家學說成為眾之所依時，其邏輯性可說到達最臻完美的地步，但「物極必反」，過於強調某一觀點或思維，也將是某方面偏失的開始，故亟須新的學理加以補強或調整，例如：理性主義與經驗主義的教學觀，表面上似乎是對立的，實則有其互補的地方，對於現代教師來說，欲獲

致良好教學成效，則兩種學說均有可取與實際運用的必要性。以運用製譜軟體進行曲調創作為例，教師必須熟知軟體的特性與實際的操作介面，才能正確引導學生，這是教學方面的「邏輯性」；但如果在說明之後，沒有實際讓學生有練習的機會，也就是光看不練，則這套軟體還是沒有達到其教育的功能，甚至，學生應該要透過各式音源的嘗試，才能思考與決定個人要呈現的樂曲個性，這就是學習的「創意性」表現。

基本上了解學習理論所強調的正向意義或其受人批判的負面影響，可以知道各家學派的理念有其傳承的基礎，任一新的學說不可能是無中生有的，在此，我們也可以說各家學說反映的重點，正是其理論最具創意的部分，也可以反映外在環境與學習理論之間的互動性。

二、學習理論對高中教學與學習的啟示

在探討上述各家有關學習理論的觀點與了解其大致的發展脈絡之後，對於自95學年度施行的「高級中學課程暫行綱要」，是否產生一些想法？尤其在其中增設的「藝術生活」一科，更是藝術界的一項大事。此一將藝術領域科目學分數與教學時數予以拓展的新學科，其在「藝術」與「教育」上的定位又是如何？這是值得探討的部分。以下將從對學生個別殊異性的重視、動態的教學歷程與學習評估以及教學與生活的聯結與整合等三方面，加以剖析，期使高級中學的應用音樂教學能由教育理念的傳承獲致啟示與做法。

(一) 對學生個別殊異性的重視——學習起點、模式、歷程、結果

從對學習理論發展脈絡的了解，自最早期的受哲學觀點影響的時期，到近代的建構主義與多元智能理論的思潮，始終強調的是對學生個別殊異性的重視，例如：經驗主義強調個人對實際事物的接觸，理性主義重視知識在心靈層面內化的結果，而在一九〇〇年代後，雖著重以具體的實證方式來觀察學生表現，但所陳述之重點仍必須凸顯個別差異，據以為學習內容設定的依據，直至二十世紀，即使愈來愈關注個體與環境互動的程度，但仍提醒教學者必須洞察每個學生適應環境變化的不同表現，關心每個人所面臨的不同經驗世界。

因此，對於不同學生的學習起點、學習模式、學習歷程，甚至學習結果，教師或家長等成人，必須要了解與尊重其殊異性，近代重視的動態評量或替代性評量等觀點，也就在強調無法以齊一的標準來檢視所有個體的成就，因此，

雖則高級中學學生經過表面上的同一套國民教育課程綱要或教科書的學習，但因為外在環境與能力條件參差不一的情況下，高中藝術領域的教師必須了解學生學習背景，因此，有關國中與國小階段所習的藝術課程內涵，必須主動探知，方能給予學生最佳的後續課程。

(二) 著重動態的教學歷程與學習評估——洞察師生行為特質

承接前述對於學生個別殊異性的重視，教師能積極了解學生的學習背景後，便能將課程的彈性不斷調整，其實教學本身也正是一種「建構」的歷程，我們希望藉由理性主義的論點，培養學生洞察自我的能力，也希望經過建構主義的融入，讓學生懂得發現自己，殊不知許多教師對個人教學行為的特質，也有深入了解的必要性，所謂「知己知彼」，對於教學來說，所言正是學生與教師如何達到協調與並容的層次。

對於高中教學，學生與教師的關係究竟較國中或國小來得緊密或疏離？教師對於學生的價值究竟是指導多於協助，抑或協助多於指導？這些師生關係也會因為學習理論觀點的不同，所產生不同的結果，因此，「動態」的教學歷程與學習評估機制，應予重視與建立，具體的做法便是永遠準備兩種以上的教學

圖1-7 在西雅圖的農夫市場，兩位魚販正在賣海鮮，注意他們可是「動作派」的喔！一邊噴著水管，一邊敲著菜刀，饒舌音樂就變成他們的吆喝之聲，這音樂的豐富程度絕不輸給前列的這些新鮮海產呢！他們不是音樂家，但卻將音樂真實的融入生活之中！

方案，也隨時因應教學情境的調整。

(三) 教學內容與生活的聯結與整合——回歸哲學面的價值觀

如果教師能自學習理論了解到學生對於學習的需求何在，便能知道許多學生拒絕學習的動機與想法，根據實用主義的觀點，Dewey提出「教育即生活」的論點，國內學者林秀珍認為「生活即教育」，兩者的共通性與差異之處是很有趣的議題，學習究竟應該提升生活內涵，抑或受到生活層面的導引？就如該不該在課堂上教授流行音樂之類的話題，大家會提出各自的觀點，但鮮少有人能思考，聆賞流行音樂是否就是「生活化」的表徵？從價值觀的探究，何謂「生活化」或如何定義「教育」及「生活」，均將影響教師對教材的選擇與學習內容的編排方式，因此，教師本身必須回歸到哲學層面的探討，並且從哲學觀點來確認自己的決定。

貳、應用取向的音樂課程——以藝術節的審美經驗為例

論及高級中學應用音樂，必須由其背後相關的課程基礎談起。本文將探討高中藝術領域課程的未來趨向，再以「藝術節的審美經驗」為題，闡釋藝術生活學科的本質與特色，最後，就應用音樂在高中教育階段的定位加以省思與討論。

一、 高中藝術領域課程的未來趨向

（一）強調整合性的藝術學習觀

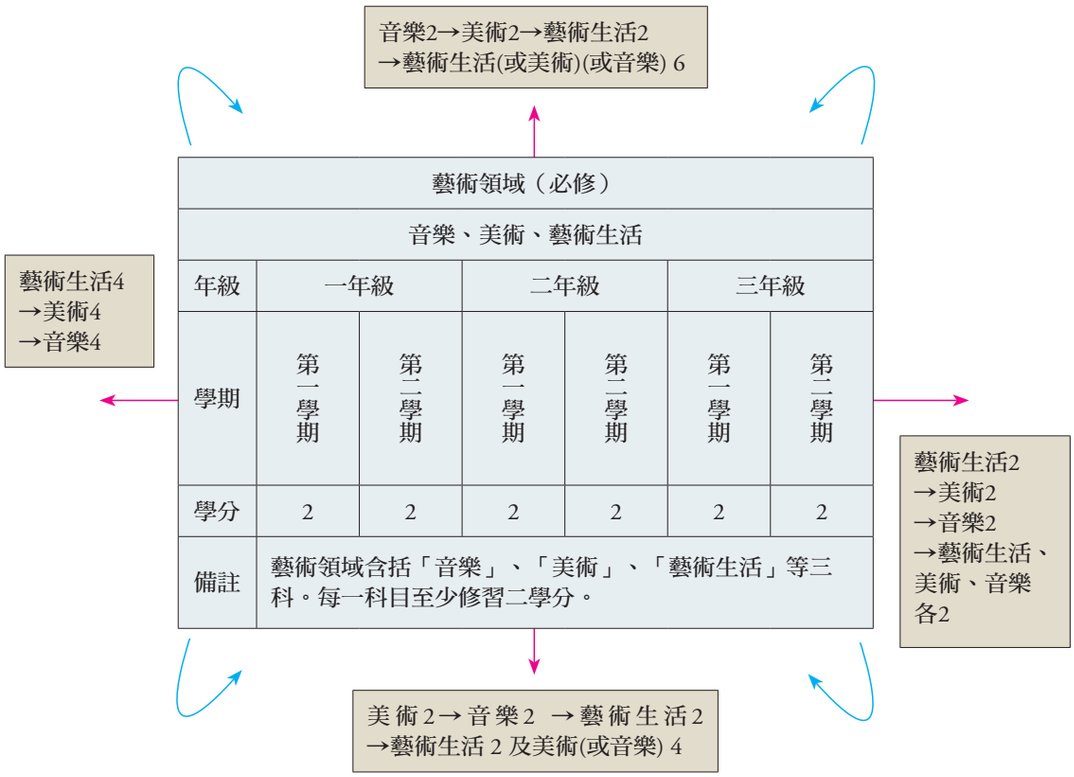
美國音樂教育家Reimer(2003:240-249)曾提出課程應包含七個層面，即價值(values)、概念化(conceptualized)、系統化(systematized)、詮釋(interpreted)、操作(operated)、體驗(experienced)及期許(expected)等，前三個層面屬於課程的建構方面，由教育目標到課程綱要的研擬，都是這個時期的重要工作；接續的詮釋與操作面則是教師由課程轉化至教學的部分，而體驗層面進入師生的互動，直至學校、家庭或社會相關人士對課程的意見與批判。由上述歷程顯現課程設計的原則須兼重學生、教師、學校、家庭、社會、文化等各個層面的需求及互動關係。

再依Highet (1989)的看法，音樂課程的重要性可由社會學、歷史學、個人發展等觀點呈現，強調音樂不僅同時是人類生存世界與文化遺產的一部分，且更是表達自我的一種方式。因此，音樂或藝術類課程之目標，應考量透過藝術教育的方式來使學生關心社會、體認歷史及發揮自我，這也是本次課程修訂的要旨。

（二）趨近大學預科的選修模式

此次修訂另一重點是選課方式的改變。以往藝能學科為音樂及美術均於高一及高二各開設一學分（每週一節課）的課程，屬於「固有」或「固定」式的課程，學生無法選擇，教師也有授課時數的保障。但此次課程修訂將音樂、美術、藝術生活合而為「藝術領域」，該領域課程明訂高一至高三每學期修習二學分，其中三類藝術須各完成二學分，故每位學生在修完三類藝術之必備學分

共六學分後，即可有自主性選擇其他六個學分的藝術課程，因此，教師的授課鐘點不定，學生也會對課程與教學有更嚴格的期望與要求。



藝術領域（必修）						
音樂、美術、藝術生活						
年級	一年級		二年級		三年級	
學期	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期
學分	2	2	2	2	2	2
備註	藝術領域含括「音樂」、「美術」、「藝術生活」等三科。每一科目至少修習二學分。					

圖2-1　現行之高級中學藝術領域課程架構圖
圖中表格為領域內各學科的學分數修習規定，依此，學生有各種不同的選課方式，上所列四種僅為舉例。選課的依據在於學生對該學科的重視程度、教師教學的投入程度，以及其他相關因素，例如：學校訂定的開課規則等。

所謂彈性或自主的學分，反義而言是非保障的教學時數，各類藝術教師將面臨的挑戰是如何扮演課程與學生間的良好傳遞，如何提昇教學品質，提振學生修課意願，這也會是未來影響藝術師資需求量的關鍵因素。

（三）著重與前階段學習的銜接

此次課程修訂以音樂學科為例，特別在樂器部分，從第一學年「介紹常用之中外樂器」及第二學年「介紹樂團的編制與演奏形式」的認知性學習，轉為唱奏技能的展演與創作之操作性學習，俾使之能與小學及國中的樂器學習有所連貫。並且，希望透過唱與奏的方式，增益與他人或團隊合作的機會，對於非以音樂為專業的普通班級學生而言，會使其有更實際的方式來接觸藝術，成為往後接觸藝術類社團的基礎與休閒生活選擇的指標。

樂器的學習不僅是延續國中及國小的學習，更積極的意義在於能與資訊與科技的發展相互結合，提供創作的新方法與經驗，創作教學最讓學生不感興趣之處，乃在於其與個體完全無法產生關係或經驗的聯結，因此，以書面音符寫作為唯一的創作模式，或者欠缺發表與呈現的機會，將使創作失去動力，因此，強調樂器學習與創作媒體的運用將促使學校課程更具與生活的聯繫性，這可以反映在高中音樂科或藝術生活科中的應用音樂課程。

二、 藝術生活的學科特色——以「藝術節的審美經驗」為例

「藝術」的範疇十分廣泛，包括文學、音樂、繪畫、雕刻、舞蹈、戲劇、建築、電影等。這些藝術與人類生活息息相關，在教育、娛樂、休閒、工作、生活裡隨處可見，而「藝術節」可說是其中極具代表性的藝文活動之一，也是活生生的審美經驗歷程。以下以審美經驗(aesthetic experience)的內涵為基礎，闡述藝術節活動參與及欣賞之道。

（一）審美經驗的內涵

藝術最深遠的意涵在於「美」本身的真實性與呈現性，審美經驗的價值即在其美學之屬性，不涉及任何實用或特定之利益觀點(Abeles et al.,1994,p.74)，許多藝術家窮其一生投注於藝術創作，雖衣食不得溫飽卻仍無怨無悔，此即藝術的最高價值使然。因此，藝術教育若偏離藝術本質的美學屬性，則將失卻追求與投注的意義。

1. 審美經驗的心理特質

「審美」或稱「美學觀」(aesthetic, aesthetica)的用語係由德國哲學家鮑姆加登(A. G. Baumgarten, 1714~1763)所提出，是指「感覺」(sensation)之意（引自王恭志,1998,p.64），如進一步詮釋，則審美就是一種心理對事物產生愉悅感覺的歷程，審美的基本心理因素並包含注意(attention)、感知(sensation and perception)、聯想(association)、想像(imagination)、情感(affection)及理解(understanding)等六項因素（彭吉象,1994,p.212）構築而成其審美的心理架構。

「注意」係指個體對情境中的眾多刺激，選擇某一或部分去反應，從而獲得知覺經驗之心理活動（張春興，1989，p.61），這是審美的最初形態（王恭志，2000，p.57），亦即一件藝術作品必須為人所注意與關心，將焦點集中於所欣賞之事物，才能開啟進層之心理運作。「感知」包含簡單的感覺與複雜的

知覺（王恭志，2000，p.57），前者指由感官所接收之基本資訊，如眼睛之於色、耳之於聲等；後者則是藉由感官察覺環境中物體之存在、特徵及其彼此間關係的歷程（張春興，1989，p.591&476），知覺的工作即在將感覺的經驗予以意義化，進行解釋及推敲（游恆山，1993，p.256），對於審美經驗來說，也就是將直覺的感受進一步辨識與思考的過程。「聯想」意指兩種心理現象建立連結之歷程，對於學習理論而言，就是一種「刺激至反應」(S-R)的建立（張春興，1989，p.56），因此，欣賞者得將所感知之經驗，與原有的學習基點及類似經驗加以聯結，建立特定之觀點與印象，同時也進入記憶的層次。

「想像」主要在將記憶中的經驗與意象整理組合，從而產生新的意象之心理運作歷程（張春興，1989，p.321），這不僅是藝術創作的重要歷程，並且也是欣賞者將所認知的事物賦予創造性思考及衍生個人獨特藝術思維之階段，審美經驗的個別化與多樣性也在此顯現。「情感」包括情緒、感情與心境等心理歷程（張春興，1989，p.22），這是審美經驗有別於科學活動之處，也就是人對客觀現象是否符合個體需求之判斷與態度，以及個人喜好的一種表達。「理解」是對事理內涵及變化知曉的過程（張春興，1989，p.684），對於審美經驗來說，即逐步認識事物之聯繫與關係，直至了解其本質與規律的一種思維活動（彭吉象，1994，p.225），如下圖所示，這是審美經驗的高層次運

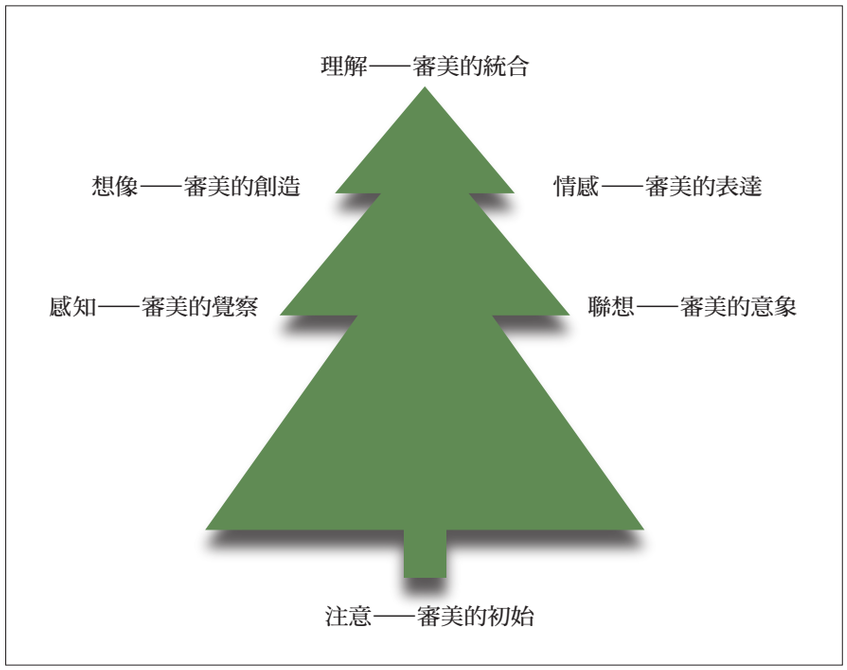


圖2-2　審美經驗的基礎與最高層次
在教育中協助學生建立審美的經驗，是藝術教師的專業與責任，但如何循序漸進建構審美的知能，將會影響其最終審美價值觀的形成，教師應有目的的將審美經驗相關的心理因素逐一解析，俾正確引導學生進入高層次的審美思考運作，深入藝術作品的精髓與核心。

作，將各項審美經驗的心理因素加以統合，進入藝術作品的精髓與核心。

以上所述審美的心理因素由基礎至高層分別有其不同的運作功能，注意、感知與聯想的層次所呈現為審美經驗的廣度，而想像、情感與理解則是審美經驗深度的表現，而其交互作用也形成欣賞者觀點與習性偏好之多樣性，亦即審美經驗無對錯之分，且透過藝術的審美歷程正可反應人類心理的真正本質。

2. 審美經驗的文化特性

人類文化的系統包含物質文化、制度文化及精神文化三大要素，從文化結構來看，物質文化是基礎，制度文化是中介，精神文化是核心（彭吉象，1994，p.76），藝術的創作、表現與欣賞當屬精神文化之一環。即使文化層次有所謂一般文化(common culture)與高層文化(higher culture)之分，其共同點均顯示人類藉由藝術傳達一己之精神與意念，藝術經驗能夠形成具有獨特性之生活風格，並且造就社會的蓬勃發展(Scruton,1997,p.461)。故藝術不能從生活中分離，藝術活動更是提昇精神文化的最佳方式，也能反映生活特性的大部分(王恭志，1998，p.10066)。

根基於文化的審美經驗所強調的是一種「體驗」的歷程，審美經驗無法透過「二手」的傳承(Abeles et al.,1994,p.75)，必須親自經歷與發自於內心的真實感受，權威、專家或前輩所具有的審美觀都無法取之為欣賞者的個人見解。美國教育家杜威(J. Dewey, 1859~1952)所著《藝術即經驗》(Art as experience)一書，即基於自然主義之思維，認為藝術源自於生活，審美經驗無法自環境中抽離，而美的感受更是個人與環境互動之結果（陳曉雰，2002，p.33）。同時，社會文化的標準(cultural standards)與大眾的品味(mass taste)也是影響文化學習的重要因素(Abeles et al.,1994,p.137)，各種不同取向的文化沒有必要評定其優劣，而多元文化的觀念所要引發的也就是審美經驗的多樣性，尊重藝術多面向的思考與獨特主觀意識的表達。

綜上所述，審美經驗的內涵就個人心理特質而言，有其漸進的發展程序，從客觀資訊或現象的接收與處理，以至主體意識的形成與詮釋，說明審美的自覺性與獨特性；而文化層面的影響也為審美經驗帶來多元的趣味性，並且強調藝術與生活的密切相關，藝術生活化的理念亦基於此。

（二）生活中的審美經驗——藝術節

1. 藝術節的點點滴滴

「藝術節」(festival)一詞來自法文，原指宗教上的節日之意，但今日泛指一般的節慶行事，宗教意味未必隱含其中（丹羽正明，1991，p.1260），換言

之，藝術已取代宗教而成為藝術節中的主要角色。世界主要國家都有著稱之藝術節，有以音樂、舞蹈、戲劇為主之各式藝術節慶，亦有兼備各種藝術領域之綜合性質的藝術節。

以歐洲具有代表性的英國「愛丁堡國際藝術節」(Edinburgh International Festival)為例，自一九四七年創設以來，結合戲劇、舞蹈、音樂及歌劇多種不同性質藝術節之龐大規模是其特色，但另一更重要的文化表徵卻是二次大戰後，其為藝術界帶來的復甦意義，對於免戰的呼籲與藝術的熱忱同時呈現與融合。捷克在天鵝絨革命[1]後，隨著民主化的進程，首都布拉格逐漸躍升為歐洲重要的音樂城市之一，與數十年前改革運動同名的「布拉格之春音樂節」(Spring of Prague Musical Festival)也成為該城市一年一度的音樂盛會，節目類型以古典音樂與戲劇為主，也包括爵士及流行音樂，雲門舞集曾是該節慶熱門的表演團體。法國「亞維儂藝術節」(Avignon Festival)亦創始於一九四七年，原先是一群人提出在非劇院演出之構想，他們想到邀請當時法國巴黎國立民眾劇院的導演 Jean Vilar 擔任導戲工作，Vilar 選擇遠離巴黎的亞維儂城作為演出據點，五十多年來以推出富實驗與前瞻性的演出為特色，並發掘許多新作，也吸引年輕、廣大的劇場觀眾。

圖2-3　美國奧勒岡州巴赫音樂節的爵士音樂演奏
每年二月固定舉辦的 Bach Festival 已是美國奧勒岡州居民的一大藝事，像這樣在各地舉辦的藝術節不勝枚舉，這不僅提供民眾親近藝術的管道，更給予年輕藝術家舞臺展現的機會，有其正面的社會意義。

註1.
捷克位於歐洲中部，人稱「歐洲的心臟」，人口約一千萬，以前稱為捷克斯洛維尼亞。匈牙利和波蘭的共產政權相繼垮台後，柏林圍牆也在一九八九年倒下，捷克斯洛伐克發生「天鵝絨革命」，這個奇怪的名稱是取天鵝絨滑順的質感，標榜政權和平轉移。在沒有鎮壓的情況下，由學生和反對者在布拉格示威遊行，帶動其他城市的跟進。不到一個月的時間，共產政權宣布下臺，由長期被拘禁的自由派作家，同時也是「77憲章」的領導人哈維爾(Vaclav Havel)掌政，哈維爾接著被選為總統。捷克人和斯洛伐克人在經過三年的辯論後，決定於西元一九九三年元旦，正式分為兩個國家，分別為捷克和斯洛伐克共和國。
資料來源：林秀民「布拉格之春」餘韻http://www.tcsac.gov.tw

依據文建會網路劇院網站所列計之資料，包含國際性與臺灣本土在內之各類型的藝術節，數量達到百餘種之多。這些如雨後春筍不斷湧現的藝術節（或稱藝術季），總括而言，其種類包含傳統的民俗節慶活動、代表地方特色的文化觀光節慶活動、專題性或較偏屬國際性的表演藝術類的藝術節活動等，舉辦的單位從中央到地方政府、民間藝術團體、非營利機構、文化基金會甚至校園的藝術中心或行政單位等不勝枚舉（吳淑鈴，2000，i）。

2. 與生活貼近的藝術節

在臺灣的藝術節慶活動十分多樣，如臺北國際城市藝術節、竹圍環境藝術節、苗栗國際假面藝術節、宜蘭國際童玩藝術節、耕莘藝術季、雲林國際偶戲節等，還有以學校與社區為主體之藝術節如師大藝術節、臺大藝術季、關渡藝術節等。以筆者曾擔任執行祕書之第四屆師大藝術節（1997）[2]為例，此一由5月3日至6月9日於大安森林公園舉辦之活動，將校內藝術展演加以整合（如下

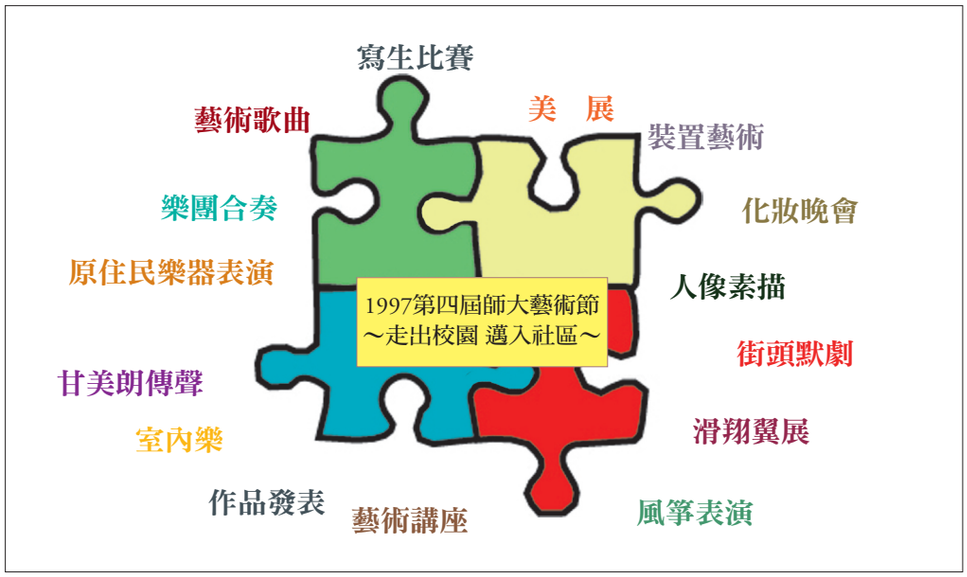


圖2-4　繽紛多樣的師大藝術節
始於一九九四年的師大藝術節，是大學與社區透過藝術方式相互溝通的媒介，藝術活動需要人們的參與，而藝術也必須讓人能夠理解與欣賞，這是思考的交互作用。

圖），突破展演空間之限制，首次將活動場所擴展至鄰近社區，實踐「走出校園邁入社區」的理想。其中，5月4日於大安森林公園所舉辦之文化藝術推廣演出，可說是藝術節的重頭戲，揭示活動的開端。各類型藝術展演如寫生比賽、人像素描、街頭默劇、甘美朗樂器、臺灣及菲律賓原住民樂器、木管五重奏、

註2.
師大藝術節自一九九四年創辦以來，已將屆十週年，每年於5至6月舉辦之藝術展演均有其特定之主題與目標，如1995「太陽」、1996「星星月亮太陽」、1997「走出校園邁入社區」、1998「海洋的呼喚」、1999「跨世紀的禮讚」、2000「藝術祈福，千囍和平」、2001「藝術捷運」、2002「師大藝術SOHO特區」、2003「根本」等。

絃樂四重奏、管樂隊、舞臺藝術演唱、風箏及滑翔翼製作表演等，琳瑯滿目，呈現藝術的多樣風貌；而內容及取材以大眾為訴求對象，展現方式也著重趣味性與親切感，是將藝術生活化的具體表現，對演出者或欣賞者皆屬特殊之審美經驗。

3. 藝術節的參與及欣賞

藝術與生活的結合及藝術表現更多元之風貌是現代藝術與生活的發展趨向，藝術展演不僅是精緻藝術的代名詞，市民美學的發展打破藝術欣賞層次之限制，藝術展演的場域也從音樂廳、戲劇院、美術館等，轉移自公園、車站、街頭等；再者，戲劇、音樂、美術、舞蹈的互動，加以多元文化觀與鄉土意識的融入，更顯示藝術的多元風貌（康台生，2001，p.129）。在此生活化與多元風格的藝術氛圍中，藝術家與民眾有更多對話的機會，審美經驗中所強調之「體驗」歷程也能付諸實踐。

藝術教育法（立法院，1997/2000）第15條揭示：「學校一般藝術教育以培養學生藝術知能，提昇藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啟發藝術潛能為目標。」藝術節的對象是民眾，自也可擴及至各級學校的學生，而其多采多姿的節目內容正是引發學生對藝術活動關注與建立學習動機的開始；平易近人的展演內容，也使學生在實際的參與及愉悅的欣賞過程中，不知不覺進入藝術學習的殿堂，並與個人學習基點相互結合，在感知、聯想、想像、情感與理解的心理運作歷程中，建立藝術審美的獨特經驗與品味。

4. 從藝術節的審美經驗省思「藝術生活」的發展

由上述對於審美經驗及藝術節活動教育意義的剖析，可以看出藝術不僅是藝術家的成品展現，更是人類精神生活的養分，尤其是藉由兼具「藝術」標準與「生活」取向的藝術節活動，人們將更能體會積極而有創造性的思考空間與情意表達。規劃、推動及參與藝術節，基本上就是希望將精緻藝術透過平易近人的方式推廣至社會大眾，讓大家都能親臨藝術饗宴，落實文化建設的遠程目標。

對於藝術生活學科而言，更應由藝術節這樣的全民參與，了解藝術的無遠弗屆，並且必須認同美國教育家杜威所主張的「藝術即生活」的經驗主義與實用主義教育觀點。因此，未來在高中教育裡，藝術生活課程將有何效益？將如何發展？其實取決於課程實踐者——藝術生活科教師的手中，就如同在藝術節的歷程當中，表演者與參與者同等重要，這也讓我們省思更多如何以學生為主體的課程實踐之道。

三、應用音樂在高中階段的教育定位

（一）高中教師的看法

在對高中藝術生活學科特質有所了解後，接下來將透過由臺灣師大附中「普通高級中學藝術生活學科中心」所執行的「高中藝術生活科課程暫行綱要意見調查報告」(2006)，剖析高級中學藝術類科教師對未來實施藝術生活與其中的應用音樂科目之看法。

這項調查係由設於臺灣師大附中的高中藝術生活學科中心，配合種子教師填報系統，於2005年10月發放網路問卷，並於12月份於北區及東區教師進階研習進行紙筆問卷所完成的調查結果，填答的基層教師樣本總計257名，調查項目共包含「目標與核心能力」、「學分安排與時間分配」、「教材綱要及與九年一貫課程的銜接」等方面。

1. 目標與核心能力

多數教師認為藝術生活學科的目標應落實美感經驗，而美感經驗非僅止於創作，應能納入學生作息，使課程對生活產生持續性之影響力。故教學目標必須跳脫對一般學科的理解，而應著重學生對生活的思考與對人生價值的看法。

對於核心能力，多數教師認為偏向視覺藝術，對於以往音樂與美術並重的教學與師資專業，會產生某種程度的影響。而學生將從藝術生活學習到的知能，如何與既有的音樂與美術課程有所區隔，也是教科書編者與學習執行的第一線教師必須留意的部分。

目前應用音樂課程綱要所列的核心能力包括：

(1) 養成對生活中的音樂有感知、鑑賞與判斷的能力。

(2) 認識音響與環境空間設計的關係。

(3) 瞭解科技在音樂上應用的方法與影響。

(4) 瞭解聲音在影像藝術製作所扮演的角色。

(5) 欣賞聲音與肢體語言整合所呈現的藝術美感。

觀諸目前藝術生活學科所列之各類建議科目，與音樂直接相關的僅有「應用音樂」一類，因此與現有音樂課的區隔應考量「應用」取向的課程規劃。

2. 學分安排與時間分配

多數教師對於藝術生活所佔學分認為恰當者約有83%，部分意見認為是否流於裝飾性的課程而無法落實，再者對於時間分配認為無法全面一致，如學校能處理排課，教師希望有更多課程自主空間。

3. 教材綱要及與九年一貫課程的銜接

對於新增的藝術生活學科，許多教師有所質疑，卻也有教師持正面立場，認為將能賦予教師許多應用的空間，惟除強調與九年一貫課程必須良好銜接外，多數教師也認為藝術生活應扮演未來大學通識教育的先備角色；而應用音樂與音像藝術似乎有所趨近，應再區分。

（二）教師對應用音樂的認知——六W的思考

綜合前述對於藝術生活學科的初步調查，未來應用取向的思考是多數教師認同的方向，因此，擔任應用音樂教學者，更應確切認清學科本質，授予學生真正有效益的藝術教學。

1. 教學目標與教學對象

如何與現有藝術類科課程及未來與音像藝術之間的區隔，是擔任應用音樂課程規劃、詮釋與執行相關人員的首要思考；而學生係透過選修來選擇此門課程，因此，教學必定備受考驗，學生也會充分依據教師專業能力與投入熱忱來決定選課。

2. 教材選擇與教學方法

由於藝術生活為一新增學科，不僅課程綱要還有許多反對意見，即便是教科書編輯者也對課程應如何實踐才能適切，抱持戒慎恐懼的態度，因為沒有見過任何一本具代表性與典範的教材或指引，也就是課程在執行與學生體驗的過程之中，必須有心理準備接受各式各樣可能面臨的情況。

3. 教師能力與教學設備

應用音樂在問卷調查中，曾被許多教師質疑可行性，因為依據現行課程綱要，其內容包含科技與影音的部分，故設備是否會形成課程實踐的阻礙，這是多數人憂慮的一點，也因此，普遍教師認為學校不會主動開設此一科目，故未來應用音樂的詮釋相當重要，如何跳脫資訊科技或設備的囿限，其實在有限的資源之下，仍應有「應用音樂」的教學空間，其中，肢體與音樂就是值得開發的一環。