

從音樂動覺的建立 發展音樂美感經驗之教學關懷

王麗倩

鑒於音樂動覺為音樂美感之基礎，而目前音樂教學對此部分並未多所開發，故常見學習者對樂理、技巧相當熟悉，但缺乏音樂感受性而無法感動自我與成就音樂美感的能力。為使我國音樂美感教育更為周全，本文以「回歸學習者對音樂本質的美感，建立音樂動覺能力」為根本關懷，立基於「意象基模」且運用肢體律動為其外顯可視工具，提出發展音樂動覺教學上之策略原則及對音樂美感教育的看法與建議。本文認為，此等透過建構學習者個人內在的「意象基模」、以本具的「肢體律動」為外顯工具、以「聲音思考」為基礎概念、以學習者為主體的本質思考、佐以跨領域的多元聯結之教學設計，對於開發學習者之音樂美感與音樂動覺有其助益，而可完備整體音樂美感教學環境。

關鍵字：美感教育、音樂美感經驗、音樂動覺、意象基模、肢體律動

作者現職：國立東華大學音樂學系講師

壹、前言

Schiller(1759-1865)認為，美感教育(Aesthetic education)的主要目的是使人類的感性、理性和精神性動力獲得整體諧和性的開展，以造就完美人格，進而促進和諧社會之建立（引自陳木金，1997）。而 Musell(1930)亦指出：音樂教育的目的就是美感的培養，在陶冶性情、平衡身心發展中，啟發情感的另一層面，儲存終身受益的藝術感覺能力(Leonhard, & House, 1972; Reimer, 1989)。依言，音樂教育是一種美感的教育，也具有成就完滿人格，並促進和諧社會之發展等功能。

「97年國民中小學九年一貫課程綱要（藝術與人文學習領域）」（以下簡稱「九年一貫藝術與人文課程綱要」）指出，藝術是完整教育中不可缺少的一環，藝術以非語文的溝通形式，提升人們的直覺、推理、聯想與想像的創意思考能力，使人們分享源自生活的思想與情感，並從中獲得知識，建立價值觀。因此，所有的人都需要學習藝術的語言，以領會生命的意義和各族群文化的情趣；而透過廣泛而全面的藝術教育，亦能夠促進、連結與整合其他學習領域的學習。足見美感教育的重要性。

前述九年一貫藝術與人文課程綱要亦指出，現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位藝術學習。也因此，課程設計有「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」等階段，強調藝術的學習，應以學習者的生活美感經驗做依據，從審美與探索的角度建立美感能力，與嘗試、經驗、認知與運用美感概念做為教學的方向。

音樂教育既屬美感教育之一種，則如何透過音樂教育的過程，使學習者得以結合自己的生活美感經驗，而建立音樂上的美感能力，且得以自主地探索、經驗、理解、實踐與運用音樂的美感，即屬重要的教學策略問題。

綜觀近年來各級學校的音樂美感教育的施行策略中，以感性的具象事物與圖像描繪來引導建立音樂感受與主題之聯結，或是透過文化藝術活動培養審美的態度，乃為常見之教學策略；此外，也常見以概念原則、理性分析等之講述來建立美感觀念，較重視「以理論分析該樂曲所運用的技巧或概念」，然對於回歸音樂本質所進行的音樂美感教育，尤其是從音樂動覺的觀點發展音樂美感經驗等，則較缺少研究、探討與運用。

Hanslick(1891)認為音樂本質存在於一群樂音運動之結合與呈現，就是音樂運動（引自陳慧珊譯，1997）。「音樂運動」是描述樂音間彼此的動態關連，而係由閱聽者出發去觀察並感覺音樂本身的「動態關連」，即為「音樂動覺」。因此，對音樂動覺的經驗，不僅是對音樂本質美感的感知，也是對人類自身身心

狀態的一種觀照，此賦予音樂美感教育更深刻的意義。也因此，在回歸音樂美感的音樂教育時，如何透過「音樂動覺」而培養音樂美感的概念與能力，以及如何從此等音樂動覺的抽象性與音樂形式的理論印象上，引導學習者美感的經驗，皆是不同方向的教學思維，但也亟需吾人進一步研究。

「音樂動覺」乃是閱聽者對該音樂運動的內在感受，如何予以具體化並得進一步外顯，心理學理論所提及之「意象基模」等譬喻式構圖方式或有助之。蓋「意象基模」是一種以個人身體、生活經驗為基礎，並為一種跨領域的多元經驗聯結，故可與每個人不同的生活經驗或學習模式相結合，亦可更接近人的本質與內在感情。因此，本文從美感經驗、音樂動覺為基礎，以「意象基模」並結合肢體律動，例舉說明意象基模概念在音樂動覺美感教學上之策略原則，並建立、發展與提出對音樂美感教育的看法與建議。

貳、理論架構與文獻探討

本文以下將依「美感經驗之意涵與特質」、「音樂美感經驗之意涵」、「音樂運動之意涵與形式表徵」三大理論面向進行相關文獻探討與研析。

一、美感經驗之意涵與特質

Reimer(1989)認為音樂教育是一內含經驗基礎哲學的學科，又將音樂教育視為美感教育，依此說法，音樂的感知是出自個體本身的美感經驗，音樂教育過程亦當隨處充滿著美感的經驗因子。以下先就美感經驗的意涵與特質，依據相關學說之立論，做一說明。

(一) 美感經驗的意涵

美感經驗(aesthetic experience)最常被使用來統稱個人主觀對人事物與現象的特質反應(Leonhard et al., 1972)。根據 Swanwick(1994)的說法，美感是一種來自感官經驗的直覺理解。「美感的」(aesthetic)一詞源自於希臘文「感覺」(Aistheis)，德國理性主義哲學家 Alexander Gottlieb Baumgarten(1714-1762)將感覺性的認知(cognitio sensitiva)視同為美的認知，並以「美學」(Aesthetic)一詞命名研究美的認知與美的藝術的學問，「美感的」與「美學」亦自此成為近代的慣用語彙(楊忠斌，2009；劉昌元，1995)。

廣義的美感經驗意指「人類經驗的愉快成分」(enjoyment element) (Elias, 1995)，然依 Smith(2004)之見，美感經驗並非只是包括對美的愉悅，同時也包含各式各樣的感覺經驗，其以一種複雜而模糊的概念，代表在主體能力與客體特性之間獨特的互動經驗。

(二) 美感經驗之特質

一般而言，美感經驗大致有「直觀與忘我」、「生活與實踐」、「知覺與想像」等特質。

1. 直觀與忘我的愉悅

Kant(1790)在其美感經驗的研究中，率先提出美感經驗的特色依據：

(1)無關心性的滿足(disinterested satisfaction)：不關心美感事物的實際存在與功能性，純粹透過直觀觀照其形式與相貌，從中獲得感情的快意與滿足。

(2)非概念性的共感(without concept)：美感活動不依存於邏輯判斷或道德規範的概念法則之中，卻由於人與人之間的共感(common sense)，使人們從表象(representation)所得致的感覺，可與他人共享與溝通。

(3)無目的卻又合於目的性形式的主觀(purposiveness without purpose)：美感活動是自由的，不強調功能性的認知與作用的目的，而此美感事物本身的形式是契合主體的認知機制，在引發想像力與理解力之時，產生直覺感受其形象的目的性，而獲得主觀性的美感與愉悅(林逢祺，1998；林素卿，2009；崔光宙，2000)。

Reimer(1989)則認為美感經驗是美感感知(aesthetic perception)與美感反應(aesthetic reaction)相互作用的結果，二者同時存在互相依賴，並進一步根據 Kant 的理論，歸納出美感經驗具有如下的特徵：

(1)內在性(intrinsically)：此經驗的價值乃是來自本身內涵、直覺與自我滿足的本質經驗，它不具有實用與功利的目的導向，而是純粹為經驗美感本身而形成。

(2)無關性(disinterested)：或稱距離性(psychical distance)，有著觀照的概念，即於進行美感經驗時，無視實用的考量，以直觀經驗事物自身的相貌與內容，從中獲得經驗本身的全然感受。

(3)移情性(empathy)：或稱涉入性(involverment)，將興趣或感情投射沉浸於所關心的事物上，以喚起對此事物的感知與反應，是一種情感外移的譬喻手法。

(4)直接性(directed)：美感經驗是非符號性、直接性的，我們對美感經驗的態度是視所有經驗的事物為一種富含表情的形式，而非一種符號的指稱，並產生一種即時直接的反應。

根據 Kant 和 Reimer 的觀點，美感經驗是源自直觀的本質經驗，不涉及

物化世界的實用導向，以想像與投射進行物我不分的自由、全然融入的感覺。

2.生活與完整實踐的滿足

Dewey(1934)從完整經驗觀點出發，建議美感經驗的脈絡營造。認為，美感經驗是一種從開始(inception)、轉化與發展(transformation and development)、到實現(fulfillment)的完整歷程。美感經驗的方式，始於在日常生活中與環境進行互動，以理性智慧在互動中發覺意義，以情緒感知凝聚所有互動經驗，成就統一性的經驗，並獲得自足完滿的感受(Leonhard et al., 1972)。從上述的主張中歸納得知，Dewey 闡明的美感經驗特質為：日常的經驗、實際的體會、做與受的交互作用；有著自足與完滿的感受，具有實現的價值；也有理智與情感的融入與統合。

Beardsley(1958)受到 Dewey 的影響，提出五種類似概念的特性：分別是對事物的專注力、集中度、融合性、衝動與預期的平衡完足感、與複雜性。主張不只於對事物的表層感受，而是藉由在對事物的完形感知之中，得到心靈活化的深層愉悅和滿足（楊忠斌，2009；簡成熙，無日期）。

3.意識事物本體的認知形式

Knieter(1971)認為美感經驗是屬於人類的經驗，是來自於與經驗事物本身的關係。其提及五種美感經驗的特徵：分別是，專注於經驗對象本身與其反應的聚焦(focus)現象；以感覺意識對象存在的感知(perception)的過程；以生理改變與情感反應為經驗所產生的基本影響(affect)類型；以分析、綜合、抽離、統整與評估的知識學習做為經驗認知(cognition)的主要屬性、以及是一種文化基質(cultural matrix)投影的形式。

依上論述，Knieter 和 Dewey 都主張美感經驗須具有理性與智慧的特質，以獲得認知層面上的意義與價值。而 Knieter 之所以與以感情為美感經驗之立論不同在於，Knieter 強調須同時以感知與認知的方式去經驗事物本身的美感意涵，感情的行為並不能完全反應美感的經驗。

4.覺察強化的美感經驗

Seel(2008)認為美感經驗是美感覺察的強化(intensified)形式，美感止於留意當下所出現的人事物，是一種當下的感覺。美感經驗則是伴隨著美感覺察事件的特性，持續產生一種情感的強化與轉移。此立論與 Reimer 的移情性是相似的理論基調。朱光潛（1990）延伸此理論，提出「內模仿說」的觀點，認為在物我之間往復交流之際，當意象情境產生，常伴隨一種生理的模仿動作姿態，並發出適應的運動，故此美感作用不僅是情感性亦有生理的活動。

5. 知覺與想像的豐富美感

Osborne(1979)視美感經驗為內在的知覺與想像力，是個人對藝術的一種獨特的解讀與感動。想像力可以集中或擴大直接的經驗，統合發生的元素於全貌經驗之中，並以此知覺與想像負載著情緒與心情，啟動人們心中的動能，促發心靈深處精神需求與渴望的表現，藉此豐富人們的知覺面向，產生新的發現與經驗。

6. 分析與符號的認知概念

Goodman 則以分析學家的理性角度主張美感經驗即是理解的結果，Goodman(1968)認為美感經驗是人類的某種認知狀態，是可以藉由符號的方式來呈現。強調美感經驗的鑑賞是一種釐清美學概念符號的方式，藝術的指涉、指謂特性雖或抽象與受情緒感染，仍可分析其認知上的意義（引自簡成熙，無日期）。

從上述的理論探討，在感性的觀點上，美感經驗可大致歸納為感動、心靈深層渴求的共同感覺、與享受與愉悅的滿足情感；而從理性的角度，它以感受力與想像力統攝美感經驗的完整歷程，融合認知的成分，啟發內在的探索能力與洞察世界的能力。

二、音樂美感經驗之意涵

音樂之所以能產生美感經驗，乃因於音樂是源自於人類生活經驗中對聲音現象的喜好、調整與演化，如勞動山歌源自對話呼喊，樂音常仿自然聲響等。因此，音樂美感經驗，除涵蓋音樂美感經驗的特質外，也包括一般性美感經驗的特質。一般性美感經驗意涵已於上述說明，音樂美感經驗意涵的重要理論概要則分述如下：

（一）音樂本質反應的音樂美感經驗

Leonhard 和 House 將音樂的美感經驗分為音樂與非音樂二類。

1. 音樂 (musical) 的美感經驗：

對音樂的反應來自於對所喜愛的音樂元素的注意與感受，此元素是完全附著於音樂自身的內容。此種美感的反應是普遍呈現在人類的基本情意能力之中，所有人皆可以對音調的刺激產生音樂與美感的情緒反應。

2.非音樂(unmusical)的美感經驗，可再分為下列二種音樂反應：

(1)以具體的意象、特別的感情、故事或景象聯結音樂，為音樂本身典型的抽象性質做文化性的解釋，並與每天的生活狀態形成關聯。然而此種過多的指涉或指調的陳述與具象事物的模仿聯結，常使音樂經驗失去原始的本質性美感。

(2)技術與評論的反應(technical or critical response)：偏重於理性的經驗。源自於大量的音樂訓練，使得習慣於著眼於音樂技巧的優劣與表演元素的好壞，並進行批評與比較。此經驗易禁錮於批評的習慣當中，以致缺少足夠的心理空間進行音樂的美感經驗，造成對音樂喜愛與感動的減少(Leonhard et al., 1972)。

(二) 音樂感知層面的音樂美感經驗

Reimer(1989)從感受(sensuous)、感知(perceptual)、創造(creative)三個層面說明音樂的美感經驗的特質：

1.感受層面：感受力(sensuousness)是主要特徵。著眼於音樂表面的音響特性，對於音響的內在組織與相互關係並不關注。運用直接感受。是音樂的美感經驗中最基礎且最接近本能的特質。

2.感知層面：是感受的深化階段。除了感受力之外，辨識力(discernment)與反應力(reaction)是主要特徵。亦即對音樂的構成元素，如旋律、節奏、和聲等具有某種程度的辨識力，也對音樂相互關係的表現樣態產生反應。此是屬於知情意統合經驗的感知層面。

3.創造層面：是感知層面的延伸。對美感特性的感知、反應、回想(recall)、期待(anticipation)是四個主要特徵。此層面的音樂經驗，屬於感知與創造的反應，是心智與情感高度集中的結果。

Reimer 所提出的美感經驗特質是有階段性與關聯性的。說明音樂美感經驗的深刻度是心智與感情由感性、知性到創造逐漸深化的狀態。Reimer 於 2003 年更進一步從尋求音樂意義的認知層面加以探討美感經驗的特點，提出形式(form)、實踐(practice)、與社會能動(social agency)性三種經驗特質（引自何育真，2009），主張音樂的美感經驗除了純粹專注於音樂形式的內容與意義之外，亦要具有公開展現的經驗，並以音樂與社會脈動相結合（如圖 1）。

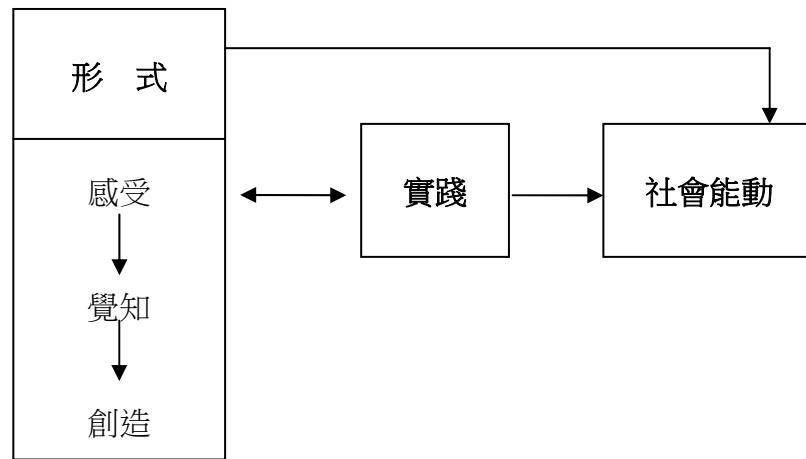


圖 1 Remier 的美感經驗學說衍化示意圖

資料來源：何育真(2009)。B. Reimer「美感教育」與 D. J. Elliott「實踐哲學」立論分析之研究。研究者整理。

(三) 音樂美學思維的美感經驗

Radocy 和 Boyle 則將音樂的美感經驗從哲學性與心理性的美學角度加以闡述：其認為，「哲學性美學」(philosophical aesthetics)經驗是對於音樂本質內在的價值、意義與理論的基本經驗。可分為著眼於音樂本身聲音的價值與意義的「絕對論(absolutist)」型，與音樂反應涵蓋音樂以外的想法，致其超過音樂本身經驗的「指示論(referentialist)」型。至於「心理性美學」(psychological aesthetics)經驗則強調實驗性的美感經驗，聚焦在校勘美感事物的特性，檢驗經驗動機的成型，討論音樂現象的語言相關性研究，企圖建立一個美感現象與其他心理現象的聯結管道(Radocy & Boyle,1988)。

以上音樂美感立論，皆從音樂形式本質與跨領域思維的聯結維度說明音樂美感經驗的意涵。其中也提及：對音樂本質的特性與反應的關注是美感經驗的基本。Bell 和 Hanslick 也認為音樂形式是美感經驗的主要對象。不同的是，此二者以形式主義的立場發聲，強調音樂形式的絕對美感。Bell(1914)提倡透過有意義的形式進行美感經驗，因於音樂的基本元素所組成的旋律、結構、和聲等純粹音樂形式，已有其自身音樂意涵與美感，故無須透過非音樂形式進行美感經驗(Reimer,1989)。Hanslick(1891)則力申音樂的美是存在樂音關係之中，形式的本身就是美，美的特質就是音樂的內容，以無目的的直觀感受音樂就是音樂

的美感經驗 (Hall, 1995; 陳慧珊譯, 1997; 劉大基譯, 1993)。

三、音樂運動之意涵與形式表徵

音樂的運動，包含物理性與心理性兩種意涵：分指真實發生體的震動與音響持續變化 (張前、王次炤, 1992; 張洪模譯, 1993)。在音樂學界對音樂運動的定義泛指後者，為音樂構成元素連續性的變化與運動 (Thurmond, 1991; 張前等, 1992)。在美感經驗的過程中，音樂運動對閱聽者提供生理現象、感知經驗與情感表達三方面的音樂動覺意義，以及樂音連續、音樂形式、節奏與能量等相互作用形式表徵。

(一) 音樂運動的音樂動覺意義

「音樂運動」是描述音樂元素間彼此的動態關連，而係由閱聽者出發去觀察並感覺音樂運動本身的「動態關連」，即為「音樂動覺」。音樂運動所相關的音樂動覺例述如下：

1.生理現象方面：音樂運動以生命節奏的共鳴形式，影響呼吸、心跳、血壓、肌肉狀態、內臟狀態、與神經系統的運作過程，此類反應也相對提供了所有人類對音樂最基本的音樂動覺經驗 (Leonhard et al., 1972; Radocy et al., 1988)。

2.感知經驗方面：音樂動覺以意象概念想像音樂運動在時空中的實質內容取代物理性的時空概念，成為人類內心對時空的感知的一種理解方式 (Leonhard et al., 1972)。

3.情感表達過程方面：音樂動覺以譬擬與象徵功能存在，Leonhard 等將音樂動覺視為感情生活的譬擬形式，主張音樂運動的類型輪廓在某種程度上與人類情感起伏的狀態極為相似 (Leonhard et al., 1972)。Langer (1957) 則提出音樂運動的符號象徵性，以非完全符號 (unconsummated symbol, 指不含指示功能) 的特質，藉以音樂動覺將人類情感理解與象徵化。

(二) 音樂運動的形式表徵

1.樂音連續的能動過程

在古希臘，音樂的運動的狀態 (state of movement) 就是音樂美的表徵，人類可自音樂運動中感受到美的本質，享受到屬於人類愉悅根源的動覺美感。(Thurmond, 1991)。Langer (1953) 稱此種音樂運動的本質是源自音音相續的漸進過程，一種純粹的延續與能動的形象。

2. 音樂的形式與結構

根據 Hanslick 的形式原則，「樂音的運動形式」(tonend bewegte Formen) 就是音樂的本質。其認為音樂的運動是存在於樂音及形式組合之中，不需要與外來內容結合，就能產生是音樂自律的美感經驗。換言之，音樂運動本身就有其音樂形式上的意義與美感，純粹藉由樂音的高低、力度、速度、節奏、和聲、音色等的變化組合，與想像力的自發性活動，就可解讀音樂作品的性格與形式內容，在心智中產生情感形式具體化的可視意象(劉大基譯，1993；陳慧珊譯，1997)。

3. 節奏的變化

Empiricus(1931)認為音樂是樂音和節奏的藝術。節奏意同於運動，是有順序的運動，也是可計算的運動(引自 Thurmond, 1991)，節奏愈多、運動愈多，表情愈多。而在美學的範疇中，音樂的運動視為節奏的動變，音樂動覺通過對音樂運動本身的直接感受，將節奏變動視為音樂運動過程的緊張關係(劉大基譯，1993)。

4. 能量的建構

音樂運動也是音樂動覺能量建構的結果。根據 Kurth(1920)的說法:音樂運動的趨勢與張力是意志想像與心理的緊張放鬆所形成的動力，此動力充滿樂音間隙，聯結所有樂音，傳遞出整體音樂的動感(引自王元方譯，1993)。

綜合上述，音樂運動並非實際的物理性位移，而是一種抽象的心理運動，與音樂元素結構組合所產生的音響變化。音樂動覺來自對音樂運動的想像與感覺，具有能量，可影響人類的身心狀態，但然仍須與具體領域聯結，才會形成可視的意義。

參、建構音樂動覺之教學策略 - 意象基模教學示例

無論是 Hanslick 主張的「音樂的形式就是美的本質」，美感經驗源自於對音樂本身內容的感受；或是 Reimer 與 Leonhard 等所意指的「音樂美感經驗是來自於對於附著於音樂自身元素的注意與感受」，都強調回歸音樂本質的樂音結構去經驗音樂的美感。亦即，經驗者當跳脫對標題或語彙等非音樂說明的依賴，直接從音樂的音型、節奏、力度、形式、結構等音樂元素的角度去感受。然而，在目前的音樂教育模式下，當提及音樂元素的介紹時，教學者總是慣從音樂理論的角度去解釋分離的樂音個體或各類音型組合的符號表面意義，以致對於引導學習者去尋求其中內涵的力量與感動的部份造成忽略。

此對音樂美感教育而言，是一種偏失，因為力量與感動就是動力的形成，對動力有所感知才能成就所謂的美感經驗(Carpenter, 1993)，而音樂教育雖自許為美感教育，卻因未能著力於音樂力量與感動經驗的引導，而致許多學習者對音樂仍認知為一連串獨立音符的連續，缺乏對音樂的感受力，也不知該如何建立經驗音樂美感的自覺能力，影響全人的形成。因此，加強音樂本質的動覺經驗引導，應是音樂教育當今之務。

由於音樂基本上是抽象的一種發生，並非實物，因此在傳遞音樂感受的過程中，很難不涉及感官上的協助(Carpenter, 1993)；並根據 Lakoff 和 Johnson 的理論，我們可以運用譬喻(metaphor)的方式與較具體化的事物進行類化性聯結，在共通概念的推想原則下，達到理解認知的目的 (Lakoff, & Johnson,1980)。因此，以下的論述建議，是聚焦於對「人」與音樂動覺本質的關懷，從人自身的心智與肢體運作，以譬喻理論的聯結概念，探討音樂動覺教學的初模建構；亦即以例說明，從「意象基模」譬喻圖示的中介意義與功能，探討如何聯結音樂元素的動覺發生，與學習者的身體經驗所引發的情緒、內在驅動力或感官反應；並引導出以即時音感作畫與肢體動作表現外顯音樂動覺的教學建議。

一、意象基模之意涵

「意象基模」(Image schema)是在近期的心理學理論研究中經常被提及的一種譬喻式構圖(metaphorical mapping)方式，根據 Johnson(1987)的定義，是一種循環再發的感知互動，肢體經驗，甚或認知運作的動態模式，在心智中以不間斷的輪廓圖示建構人類的感知運動經驗(perceptual-motor experience)。此立論根基，是以譬喻的方式，進行抽象概念與具體事物之間的認知聯結，以非完整具象的梗概圖示，呈現出類化功能的動覺意象(Lakoff et al., 1980; Snyder, 2000)。由於其本質建構在心智的動覺意象中，因此，能與移動、空間變化之類的各種動態進行感知上的聯結，又源自肢體的動作經驗，故也能藉此聯想出運動過程中肢體與肌肉現象的變化意象，進行動覺的感知(Snyder, 2000)。

綜合上述理論歸納得知，意象基模的本質與音樂動覺的特性有許多類似之處，故研究者認為以此心智模式幫助學習者進行音樂動覺美感經驗，應具有適性的功能。

二、意象基模對音樂動覺感知之教學意義

意象基模的結構，幫助我們將對音樂的感知，直接在腦中形成一種構圖式意象，對音樂動覺的美感教育來說，具以下的意義：

(一)感知經驗歸類與表達的基礎：意象基模對音樂動覺經驗提供可視的依據，可助學習者與先前的音樂經驗進行類化或比較。除了得以歸納同型意象基模的

主題文章

音樂形式，整合共同的感知經驗，也可進一步做為表達音樂動覺的模式基礎；另一方面，若發生新的音樂感知，則可產生一種新的意象基模，做為未來新音樂經驗類化的根據。如此，學習者在多種意象基模的聯結轉化中，有利於提升對不同型態音樂動覺的感知敏銳度，而藉由多種意象基模累積，亦可強化音樂動覺的豐富表達能力。

（二）感知經驗的多元譬喻聯結：對音樂元素的動覺經驗，可藉此聯結同型意象基模的不同感官經驗，以跨領域的譬喻方式與他人溝通或表達感受。如，音樂的音程起伏可與實物的「高低」、「起落」、身體的具體上下動作，或情緒的緊張放鬆等形成類化關聯（如圖 2 實線）。

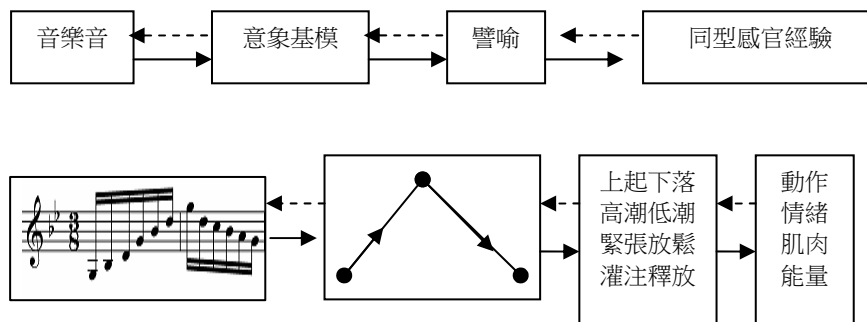


圖 2 意象基模音樂譬喻關聯示意圖

（三）感知經驗的導引推手：對於不知如何感受音樂動覺的學習者而言，意象基模則以概念成形前的基本認知結構方式，進行塑造特定感受的表徵模型，再以此模型引導發展音樂動覺的過程。此種意象基模的意義，相對於前二述做為聲音思考的感知中介，則是先以學習者的概念建立為始，繼導出音樂基模與音樂動覺的關聯性。亦即，先建立譬喻語彙，以其概念在腦中形成的意象基模，為音樂元素的動覺做定義。舉例而言，教學者首先引導學習者具體化其對「升降」概念的解讀，並運用所能夠的方式加以說明，是語言、是肢體動作、也可是圖形線條，據此轉化為「升降」概念的意象基模，再進一步引導出此基模所投射的情感或肢體感受，如「高潮與低潮」、「緊張與放鬆」等等之類，繼之以此意象基模，聯結樂音的運動狀態與身體經驗，做為經驗音樂動覺、表情或音響的變化時的意象依據（如圖 2 虛線）。

三、意象基模圖例概述

在一些音樂的現象的實例中，意象基模也幫助我們發現一些音樂運動的意義。如在音樂的進行中，音調或旋律經常被說是具有動態，其實並非指實際的具體移動，而是說明人們對樂音間聯結傾向的感受(Scruton, 1997)。在經驗此種音樂動覺時，意象基模會將相當程度緊密相互連接而形成一種連續動態的樂音，產生共同朝往某一特定方向運動的意象，引發出如漸快漸慢與人的跑步過程之動能（如圖 3）。



圖 3 樂音密度的音樂動覺意象基模圖示

在音樂學習中，樂句概念是重要的，它代表樂曲的意念與邏輯性，故為音樂詮釋指導的重點。在傳統教學中，教學者企圖在樂譜上，選自某音開始，某音結束，以此說明所謂分句的概念。倘若藉以「起始—路徑—目標」連線的意象基模，將可使學習者不僅達到理解樂句完整性的概念，同時，更能透過此種人的行為過程譬喻與想像，注入動覺所蘊含的的身心力量或變化感（如圖 4）。

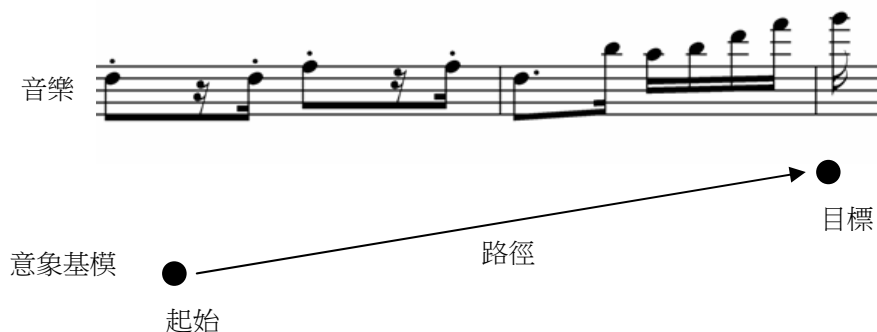


圖 4 樂句進行的「起始—路徑—目標」連線的意象基模圖示

在調性音樂中，中心音的地標意象是極為常見的，無論是旋律或和聲進行時的中心音高，亦或韻律周期性結構中的主要節拍型態，皆意涵此種概念。其主要藉由不斷反覆出現，造成中心結構的特出意象。在音樂中，力量的集中傾

主題文章

向常依此產生。而此種循環反覆的地標結構思維，透過意象基模的軸線圖示，在教學引導上是容易且易於清楚傳達的一種概念(如圖 5)。

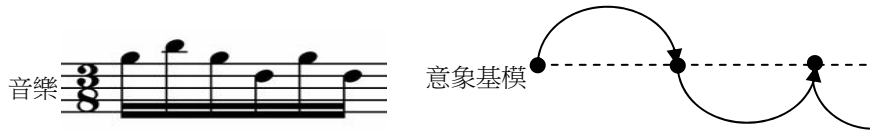


圖 5 以 Sol 為中心音的軸線意象基模圖示

意象基模是源自個人思維的構圖，但也因其具有輪廓性與方向性的表徵，使音樂的運動得從視覺上理解，也使音樂動覺可藉由想像聯結產生詮釋的力量與美感的判斷。若從圖示結構做更深一層的思考，將發現，意象基模內涵實植於對回歸平衡的美感堅持。

四、意象基模基礎之音樂動覺教學示例

將意象基模進一步結合某種可視的工具使學習者心內意識得以外顯，可使教學者獲得評量的依據，了解學習者的感知情況，學習者也得以此建構表達音樂動覺的能力。其中，「即時性的音感作畫」與「肢體律動」乃為富意義的工具。

所謂的「即時性的音感作畫」意指在聆聽音樂的同時，以不假思索的純粹反應，將音樂形式所帶來的美感經驗，直接在腦中形塑出相關的意象基模並同時畫下的過程。此筆觸下的線條圖示就是意象基模外顯的樣態。即時性音感作畫除了引導學習者對樂音的直覺反應外，同時也使學習者直接感受到音樂運動的驅動力，使之感受到筆隨意動的美感經驗。此畫作也提供學習者對音樂經驗的實質紀錄，讓教學者藉此了解學習者的感知經驗，做為後續教學預備的參考，也做為進一步音樂元素的輪廓分析與學習者意象基模分類的依據。

「肢體律動」與「即時音感作畫」相近，只是以肢體動作取代在紙張上的作畫。由於律動的肢體經驗明確涵蓋於意象基模的定義之中，且肢體動作也是人類的本能反應，屬於自身可掌控或操作之方式，而可給予己身最直接的感受與實質的身心張力。因此，以律動解讀音樂動覺的內容，將帶給學習者最強烈的有力的本質性經驗。此外，由於肢體律動並不需要過多教材之輔助，故較為簡便易行，且可作為進一步發展「即時音感作畫」之基礎，故本文以下則從理論定義與例述的面向說明以意象基模為教學基礎的律動概念。

(一) 肢體律動與聲音間之類比立論

音樂領域方面，自 1980 年代開始受到 Lakoff 和 Johnson 所提出意象基模的譬喻觀念的影響，開始討論音樂、物理空間(physical space)與身體運動(bodily motion)的關聯性(Eitan, & Granot, 2006)。不僅運用身體姿勢與音樂元素的輪廓類質性，在音樂符號學中表現圖象(iconic)功能(Cumming, 1997; Hatten, 1997-2002; Lidov, 1987)，Jeannerod(1994)年也在其研究中發現，連續反覆的節奏運動在腦中會產生自激震盪(self-oscillating)的同型想像。近年來，眾多實驗數據更證明音樂元素透過其類化的肢體元素運動，可傳遞出音樂張力波動的變化訊息(Fredrickson, 1997; Krumhansl, 1996)，故建議透過身體富含表情的動作喚起人類情緒(Cook, 1998; Scruton, 1997)，顯見肢體運動具有譬喻音樂的功能。概括彼此的類質性，分別是時間的特質，如節拍與心跳頻率與速度與速率的關係；空間的特質，如音程與空間垂直距離的關係；以及能量特質，音樂張力與運動力量的關係。

(二) 意象基模基礎的律動教學

將肢體動作結合音樂，在時空中運作，產生力量的流轉，就是所謂的律動。在音樂教育中，是一種典型以身體去經驗音樂，或表現音樂的教學方式。

Jaques-Dalcroze(1930)亦主張以身體經驗來意識音樂(Jaques-Dalcroze, 1985)。在音樂動覺教學中，律動可產生不同層次的作用：一可視之為意象基模的外顯圖示，一可做為意象基模譬喻後的轉化意象。前者直接與音樂產生互動，直接以肢體「畫出」音樂進行的輪廓線條，同時感受動作的力量變化，此音樂動覺的進行以直覺的反應為主導；後者強調連結外界的想像，先從聆聽音樂的過程，在心智中擷取或建構意象基模，想像其所譬喻的感受，繼之運用肢體表達，所呈現的動作可為具體事物描繪也可為抽象的比擬。

然而，無論是直覺外顯或內觀譬喻的肢體動作都需考量意象基模所內含的回歸或平衡的完形精神，也就是以動作線條的完整回復，感受出音樂動覺中持續具有的壓抑與釋放、漸快漸慢、強弱等的交替平衡。這也是在一一般音樂教學法中較少提及的觀點。

在此音樂動覺的教學模式中，學習者是教學的中心，教學者無須提供過多的語言說明或事物模仿的限定，當直接讓學習者依其意象基模進行音樂動覺的律動引導，讓學習者以動作的輕重表現音樂力度的大小；以動作的軌跡表現音型輪廓的線條、方向與音程的時空間距；以動作的快慢表達節奏的時值、以動作方位的連續移動表現音樂的進行方向，以動作過程的力度控制表現音樂的張

主題文章

力與流暢等。同時，請學習者同時感受律動當時肌肉累積的緊張與鬆弛、呼吸的吸吞吐納以及力量的灌注與釋放，並直接享受音樂推動肢體的力量、形式與平衡，達到音樂動覺教學的美感目的。

以運用「意象基模」之律動教學，引導感受一樂音密集持續進行的上行樂段為例，教學者得先使學習者聆聽一段上行樂段之音樂。於聆聽過程中，請學習者嘗試順著音樂進行，不以理論、記憶等以往學習結果為基礎，回歸自己對該樂段之感受，並記錄聽到該樂段時在腦中所形成的音樂輪廓線或是其他的代表性符號，此即為該學習者的「意象基模」。

其後，針對學習者所記錄的「意象基模」，與學習者進一步討論與回想，當時聽到樂段時所聯結的情緒變化與生理反應(如興奮、壓力、肌肉緊繃等)。

於提醒學習者反觀自身的身心反應與意象基模間之關連性後，可使學習者再次聆聽相同樂段，但反過來要求學習者嘗試先以「意象基模」帶動情緒反應，再回到該樂段中，以此進一步印證「意象基模」、「身心反應」與該樂段間之關連性。亦即運用產生相同情緒變化的肢體動作，音樂動覺將可能透過心理壓力的累積，與肌肉張力的持續緊繃而呈現。

此等意象基模是會儲存於記憶之中，待日後類似音樂元素產生時，直接擷取顯現，做為直覺感受的基礎；也可進一步與樂譜的輪廓比對聯結，使讀譜者即使在無聲音的聯結情況下，依然產生音樂動覺的可能性。

綜而言之，肢體律動在音樂動覺教學上有其實效，除了容易捕獲學習者的專注力，有效降低融入音樂情境的困難度，其可視的外部型態可用於對音樂形式的模擬與類化，生理肌肉變化可聯結音樂情感的刺激幅度，而最重要的是，身體內在的驅動力更是與音樂的運動能量同型共鳴。而將肢體律動與意象基模緊密聯結，音樂的感知將會形成更清楚的印象，音樂形式的細節也能更敏銳地被發現，從而在心裡建立持久且鮮活的意象型態。如此一來，不僅可以幫助對表情的理解，也更貼近音樂元素的結構形態，為進一步分析式的美感經驗做預備。

肆、結論、建議與省思

Isaac Stern(1920-2001)曾說，音樂之所以令人愉悅，最重要的關鍵就是發生在音符之間的事(引自 Thurmond, 1991)。而音符之間所存在的，就是一種能量，一種構成音樂運動的驅動力；這種能量是需要運動過程中，以持續的心理作用，變得更加鮮活與顯明。

既然發現音符間存在的音樂運動的「愉悅」是眾所認定的一種美感經驗，如何讓學習者體會到音符之間的動力，如何激發對音樂感受的身心機制，應是音樂動覺美感教育首重之處。

當今的音樂教育在全人教育的思維影響下，課程設計更顯自主、彈性、開放與統整，音樂美感的經驗也隨之更為豐富與多元。音樂動覺教學是為傳遞音樂形式的動覺美感而產生，是以人與音樂的共通性為策略原則，故是一種最容易被學習者接受的基礎音樂美感教育。然而，眾多教學者卻因對其概念的了解不足，無法有效引導，致使經驗過程流於無樂感的肢體擺動與模仿，學習者未能從內心真正感受到音樂形式內含的動覺美感，也無法提升音樂動覺的能力與美感經驗的深度，至為可惜。基於音樂動覺教學是來自對本質性的觀照與運用，研究者認為，只要教學者多從音樂的形式本身加以思考，從學習者的本質能力進行了解，運用單純直接的譬喻引導，一定可以使學習者獲得美好的音樂動覺經驗，培養音樂的美感能力。

故本文基於 Lakoff 和 Johnson 的譬喻理論，嘗試建構以「意象基模」為基礎，並運用肢體律動做為外顯之可視方法，提出並發展音樂美感經驗之教學設計，並得以進一步回歸以學習者為中心的教學關懷；其教學進行大致上可分為「從聲音建構意象基模」、「用意象基模進一步回饋體察聲音與身心相對應的狀況」等階段。於此等研究過程中，作者提出下述觀點，或得做為後續進一步發展音樂動覺的相關教學方法之參考。

一、以學習者為探索的主體，營造美感培養為核心目標的音樂教學環境

為學習者營造充滿音樂美感的環境，以美感培養做為教育的核心理念，進行教材的選用與教學設計。教學者須能選擇運用充滿音樂表情、足以傳遞出音樂形式意涵的聲音，讓學習者易於擷取音樂的感知經驗，建構音樂的意象基模，得以發揮想像力去經驗每個音樂元素所具有的形式意義與動覺美感。

二、聲音感受先於音樂符號的認知，以身體感知音樂的運動

嘗試讓聲音的感受先於符號的認知，讓學習者拋開對樂譜的依賴，勇於用身體的所有部分去詮釋音樂。因為，樂譜使樂音以單獨、無生命的符號個體存在，往往阻礙音樂動覺意象的產生。它明顯限制住人的本能事實：就是，在所有人的心中，是有能力去明確聽到、或感受到音符在旋律輪廓上的移動，只要能順著樂音的運動去經驗形式的結構、音高之間的關聯性，將會發現感受到的遠勝於所讀到的。

三、以直覺辨識聲音與音樂元素的關聯性，做為理解音樂形式的基礎

在理解音樂形式方面，以直覺去辨識聲音與音樂元素的關聯性，是最簡單的方式。教學者採用此種方式之時，仍需在難易程度與學習者之先備經驗的考量上做系統化引導。學習者若能運用音樂元素的意象基模去建構音樂類型的感知意象，就如同開啟音樂探索之門，懂得如何繼續聯結各種經驗去獲得各個層次的音樂知識。另從理論認知教學的觀點，除了清楚說明概念的理論原則外，亦當在意象基模的概念下，融入音樂動覺的感知原則，引導學習者去體會每種音樂元素所承載的方向、關係、表情和力量。一則可使學習者了解理論與情意、概念與美感之間的相互關係，二得擁有表達音樂情感的一種表徵形式，三能透過元素的概念進行有系統的認知式美感經驗。

四、回歸本質性的教學思考，以開發學習者對音樂運動的想像力、創意性、敏銳性與美的感受力為教學目標

從美感教學的目的觀點，音樂動覺經驗得以開發學習者的想像力、創意性、敏銳性與美的感受力。因此只要能以關懷此目的為基礎所實施的教學活動，無論是透過心動、口動、或是肢體動，只要能引導學習者隨著音樂而動，從中體會到身心的變化與感動，都成形為有意義的教學。綜觀音樂動覺的教學活動中，教學者大量借助非音樂的元素或活動去幫助學習者聯結對音樂運動的想像與詮釋，有效地建構了與具象事物、文化概念統整、類化與轉移的美感經驗模式，但須慎用，以避免造成學習者產生完全模仿的行為或定型的聯想。觀另一面向，教學者可將教學重心回歸音樂本質的思考，幫助學習者建立音樂與人自身的關係，在同型譬喻的概念下，以最簡單、最直覺、最多元的方式去引導學習者感受音樂形式所傳達出來的動覺與能量，也讓音樂的能量灌注在身體內，去開發學習者身體的動能與身體的自主權，並喚醒與生俱來對音樂的感知與感動的能力。

五、善用學習者的優勢智能，尊重學習者的學習風格，以跨領域的多元聯結，激發學習者尋求音樂美感的能動性

在音樂美感教學中，學習者是教學活動的中心。學習者若能懂得善用自己的優勢智能，尊重直覺的感受，主動積極的投入，是有能力去決定自己探索音樂的方式，感受到音樂所傳遞出的美感。教學者必須在此體認之下，安靜耐心地接觸學習者的感知經驗，注意學習者每一階段對音樂的感受，適時適性地提供學習者發展音樂美感時所需的環境與資訊，激發學習者的好奇心與能動性，

而非給予過多強制性的概念規則或理論性的分類指導。如此，學習者能逐漸歸納出其經驗理則，發展出屬於個人經驗音樂的方式，自在地感受音樂，得到音樂的感動；也將有能力去尋找到所想要的音樂，去充實自身的美感經驗與內涵。這或許才是音樂美感教育深層的意義。

參考文獻

- 王元方譯（1993）。浪漫主義和聲及其心理基礎。（E. Kurth 原著，1920）。載於張洪模主編，**音樂美學**（頁 1-49）。臺北：紅葉。
- 朱光潛（1990）。**談美**。臺北：國文天地。
- 何育真（2009）。B. Reimer「美感教育」與 D. J. Elliott「實踐哲學」立論分析之研究。國立臺灣師範大學研究所博士論文，未出版，臺北。
- 林逢祺（1998）。美感經驗與教育。**教育研究集刊**，7(41)，155-170。
- 林素卿（2009）。美感經驗對課程美學建構之啟示。**東海教育評論**，3，43-70。
- 陳木金（1997）。談美感教育與情意教育，**北縣教育**，24，24-28。
- 陳慧珊譯（1997）。**論音樂美：音樂美學的修改芻議**（E. Hanslick 原著，1891 年出版）。臺北：世界文物。
- 崔光宙（2000）。美學中人的概念及教育內涵。載於崔光宙、林逢祺主編，**教育美學**（179-224 頁）。臺北：五南。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域**。2010 年 7 月 8 日，取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326。
- 張洪模譯（1993）。音樂現象。（I. F. Straninsky 原著，1942）。載於張洪模主編，**音樂美學**（頁 51-66）。臺北：紅葉。
- 張前、王次炤（1992）。**音樂美學基礎**。北京：人民音樂出版社。
- 楊忠斌（2009）。美感經驗理論對教師的啟示。**教育資料與研究雙月刊**，88，49-68。
- 劉大基選譯（1993）。情感與形式。（S. Langer 原著，1953）。載於張洪模主編，**音樂美學**（頁 305-346）。臺北：紅葉。
- 劉昌元（1995）。**西方美學導論**。臺北：聯經。
- 簡成熙（無日期）。<美育的哲學和理論> (Philosophy and Theory of Aesthetic Education) 評析。2010 年 7 月 12 日，取自 edugrad.ncue.edu.tw/web/

主題文章

cpyang98study/ DATE/ 981224-1.doc °

- Carpenter, P. (1993). Arnheim and the teaching of music, *Journal of Aesthetic Education*, 27(4), 105-114.
- Cook, N. (1998). *Analysing musical multimedia*. Oxford: Clarendon Press.
- Cumming, N. (1997). The subjectivities of *Erbarne Dich*. *Music Analysis*, 16, 5-44.
- Eitan, Z., & Granot, R. Y. (2006). How music moves: Musical parameters and listeners' image of motion, *Music Perception*, 23(3), 221-247.
- Elias, J. L. (1995). *Philosophy of education: Classical and contemporary*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Fredeickson, W. E. (1997). Elementary, middle and high school student perceptions of tension in music. *Journal of Research in Music Education*, 101, 1-12.
- Hall, R. W. (1995). Hanslick and musical expressiveness, *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 85-92.
- Hatten, R. S. (1997-2002). *Musical gesture: On-line lectures*. Cyber Semiotic Institute, University of Toronto.
- Jaques-Dalcroze, E. (1985). *Eurhythmics art and education* (F. Rorhwell, Trans). New Hampshire: AYER Company, Publishers, Inc. (Original work published 1930)
- Jeannerod, M. (1994). Representing brain-neural correlates of motor intention and imagery. *Behavior and Brain Science*, 17. 187-245.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Knieter, G. L. (1971). The nature of aesthetic education. In *Toward an aesthetic education*. Washington, D. C.: Music Educators National Conference.
- Krumhansl, C. L. (1996). A perceptual analysis of Mozart's piano sonata K.282: Segmentation, tension, and musical idea. *Music Perception*, 13, 401-432.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press: Chicago.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form*, New York :Charles Scribner's Son.
- Langer, S. K. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Leonhard, C., & House, R. W. (1972). *Foundations and principles of music education*, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Lidov, D. (1987). Mind and body in music. *Semiotica*, 66, 69-97.
- Osborne H.(1979). Some Theories of Aesthetic Judgment, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(2), 135-144.
- Reimer B. (1989). *A philosophy of music education*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1988). *Psychological foundations of musical behavior*, Illionis: Charles C Thomas.
- Scruton, R. (1997). *The aesthetic of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Seel, M. (2008). On the scope of aesthetic experience. In R. Shusterman & A. Tomlin, (Eds.), *Aesthetic experience* (pp. 98-105). New York: Routledge.
- Smith, R. A. (2004). Aestheic education: questions and issues. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp 64-85). Urbana: University of Illinois Press.
- Snyder, B. (2000). *Music and memory, an introduction*. The MIT Press, MIT.
- Thurmond, J. M. (1991). *Note grouping: A method for achieving expression and style in musical performance*. Meredith, Music-Publications.

Building Perception of Music-in-Motion to Develop Aesthetic Experience in Music Teaching

Li-Chien Wang

As the basis of aesthetic experience, perception of music-in-motion has long been neglected in music education. Despite proficiency in music theory and technique, a learner can fail to properly grasp music because of his inability to properly feel the music in motion. As an attempt to improve aesthetic education, this essay provides some strategic principles in teaching perception of music-in-motion as well as perspectives. It also offers suggestions regarding aesthetic education. Restoring a learner's intuitive perception of music itself and building up the perception ability of music-in-motion are the core. And, applying image schemas as the foundation and eurhythmics as the exterior tool are the views. With the construction of image schemas, this author believes that by utilizing the eurhythmics as exterior tool and 'sound-thinking' as the basis, by taking the view from learner's point, and by connecting to multi-domains teaching design, learner's aesthetic experience and perception of music-in-motion can be enhanced. Furthermore, aesthetic education in music teaching gets improved.

Keywords: aesthetic experience, aesthetic education, eurhythmics, image schemas, perception of music-in-motion

Li-Chien Wang, Lecturer, Department of Music, National Dong Hwa University