

高中音乐欣赏教学的新思路

丹阳市鹤溪中学 夏一方

音乐作为审美对象，并不是一种清晰可辨的物体，也不像理论文章中的概念、范畴那样具有逻辑的严格规定性，它往往是多义的、朦胧的。因此，它可以召唤接受者在欣赏过程中充分发挥自己的主观能动性和创造性。但是，审美主体在欣赏过程中的创造作用不应被无限夸大。

音乐欣赏是否需要给抽象思维留有位置？对这个问题，有些中学音乐教师的认识是不确切或不明确的。他们通常把学生失去欣赏音乐的兴趣归咎于用抽象思维的方式思考音乐，认为欣赏音乐只是感性体验的事，中学生年龄段不适宜讲抽象的理论知识，教学应突出直观性。他们讲述音乐喜欢从标题着眼，把想象中的视觉形象描绘得有声有色，或者讲一个天花乱坠的故事，让学生按图索骥。一些老师喜欢这样提问学生：“从音乐中你听到了什么？”于是，在语文、数学等课上表现得思维老到的高中生，不无幼稚地答道：“我听出了河流。”或者“一片树叶掉在水中激起了涟漪。”这让人想起拉法格在《思想的起源》中讲到的原始人，他们没有硬、软、热等抽象概念，只能用石头、月亮、太阳这类具象的客体来比拟。然而，从《沃尔塔瓦河》中听出河流和从《水中倒影》中听出水中倒映的物体，就像杜夫海纳所指出的，从德彪西的《大海》中听出波涛，这种对音乐的理解与不懂音乐的音盲的理解并无差异，而与音乐审美力却相去甚远。杜夫海纳：《审美经验现象学》下册，文化艺术出版社1996年版，第398页。

苏联教育学家、心理学家赞科夫认为，现代心理科学并没有为“儿童思维要具体”的结论提供任何根据。他并不否定直观在小学生思维中的巨大作用，但他认为不能把直观形象的表象看作是学龄初期儿童思维的主导成分。相反，他指出只有抽象和概括方面的进步，才能首先表明学龄初期儿童的思维里所发生的变化。李玢：《世界教育改革走向》，中国社会科学出版社1997年版，第124页。小学生尚且需要克服思维中固有的片面性，高中生为何就该在音乐学科中轻视理论知识的主导作用呢？

诚然，形象思维是音乐欣赏的重要思维方式，人们欣赏音乐时往往不很明确但却敏锐地感到音乐形象中有某种东西、某种意义打动和吸引自己，这是一种美感的直觉能力。但这不等于说音乐欣赏只需要单一的思维方式。思维科学告诉我们，抽象与形象两种思维方式在大多数情况下是结合为用的，扬长避短，各显其能。其生理依据是人类左右脑半球之间有两亿条排列得很规则的神经纤维，每秒钟之内可以在两半球之间往返传输四十亿个神经冲动，共同完成思维活动。新科丛书：《关于思维科学》，上海人民出版社1984年版，第114-115页。

美国作曲家科普兰在《怎样欣赏音乐》一书中把音乐欣赏分为共时性的三个阶段，在其中第三阶段即“纯音乐的阶段”里，听赏者“必须更有意识地聆听旋律、节奏、和声及音色。尤其重要的是，为了追随作曲家的思路，必须懂得一些音乐曲式的原理。”科普兰：《怎样欣赏音乐》，人民音乐出版社1984年版，第10-11页。科普兰指出：“从某种意义上说，理想的聆听者是同时既能进入音乐又能超脱音乐的，他一方面品评音乐，一方面欣赏音乐……因为作曲家为了谱写自己的乐曲，也必须进出于自己的乐曲，时而为它所陶醉，时而又能对它进行冷静的批评。”科普兰：《怎样欣赏音乐》，人民音乐出版社1984年版，第10-11页。在《怎样欣赏音乐》一书中，百分之六十以上的篇幅是在讲述音乐的表现手段。

各门艺术都有其形式结构方面的要求，音乐作为一种抽象艺术在这方面最为突出和严格。对音乐形式因素方面的思索评价当然是逻辑思维。音乐的旋律、节奏、和声、音色等形式因素并不仅仅是感性材料，而是经过理性的组合后成为审美体验的载体，这种载体可以是形象的，也可以是非形象的。自律性的音乐更具抽象性，但比那种承担着表象效能的他律性音乐在诉诸人的感受性方面毫不示弱，甚至更直接、更强烈、更深刻。斯特拉文斯基甚至指出，在音乐理解中，只存在着对“手段”的理解，而无有他哉！蒋一民：《音乐美学》，人民出版社1991年版，第173页。这种观点是否失之偏颇姑且不论，至少它强调了音乐理解的一种重要方式。审美教育实践与经验告诉我们，一个能用概念性的音乐术语正确描述音乐的结构逻辑的学生，比只会随心所欲地用具象的客体比拟音乐的学生，在对音乐表现手段的关注上要更投入，因而对音乐的理解有更多“音乐的”凭附。在审美观照的活动中，他们往往可以超越音响的客观实在和表面形象，把握住充溢着生命的音乐内涵的独特传达方式，感受到充分反映出艺术家创作个性的审美体验。这种形象思维与抽象思维珠联璧合的境界，不正是音乐欣赏教学所追求的吗？

俗话说，趣味无争辩。一位中学音乐教师在黑板上抄了一个公式：审美逻辑=有1000个读者就有1000个哈姆雷特。另一位老师给中学生听各种管弦乐器演奏的音乐后让他们描述音色感受，结果如其文章所写，“由于听觉上的差别，形成了千差万别的‘主观评定’。”这一切似乎告诉了我们，审美感受是纯主观的，欣赏音乐本该“仁者见仁，智者见智”。认识到审美个性的存在，这丝毫没错。问题在于，如果音乐欣赏中根本不存在审美评价的客观标准，唯个人对个别音乐作品的体验为是，那么，音乐欣赏教学岂非在浪费时间？

音乐作为审美对象，并不是一种清晰可辨的物体，也不像理论文章中的概念、范畴那样具有逻辑的严格规定性，它往往是多义的、朦胧的。因此，它可以召唤接受者在欣赏过程中充分发挥自己的主观能动性和创造性。但是，审美主体在欣赏过程中的创造作用不应被无限夸大。

英国音乐理论家戴里克·柯克在《音乐语言》一书中谈到音乐文本的客观性质，他认为音乐形象有不确定的的一面，也有确定的一面。谁要是把贝多芬的第七交响曲第二乐章解释成一首“骂人的诙谐曲”或一首“压抑的田园曲”，“我们一定会认为他是个一知半解、无乐感、对贝多芬无同感的人”，或者“在某种程度上有病态的情感。”戴里克·柯克：《音乐语言》，人民音乐出版社1996年版，第100页。

出版社1981年版，第33页。这个乐章尽管未用《葬礼进行曲》之类的标题而只标着Allegretto，欣赏者或许会对将该乐章描绘成“含蓄的悲歌”还是“沉重的哀曲”持不同意见，但通常不会认为把它说成“嬉笑怒骂”或“乐彼之园”是合性合理的，因为作品的音乐形式特征会对欣赏者适当的情感反应与想象施加某些限制。

可见，音乐作品本身具备固有的意味和价值，尽管这种意味和价值具有相对性，但决非欣赏者认为它是什么它就是什么。因此在欣赏教学中，无论是以教师的趣味与想象限制学生审美个性的发展，还是到另一个极端，一味鼓励学生“自由想象、任意感受”以致教师放弃指导，都是不可取的。

既然审美主体在文化修养、心理素质、审美经验和社会阅历上千差万别，审美主体眼中的审美对象总是要印上审美主体的主观感情印记和浓重的个人色彩，那么“一千个读者就有一千个哈姆雷特”的情况就会存在。但是音乐教师的职责不是对“一千个哈姆雷特”说一声“由他去吧，主观偏爱”，而应抓住“哈姆雷特”的共性，象英国美学理论家安妮·谢泼德在其《美学：艺术哲学引论》一书中所说的那样，做一点“说服”的工作。安妮·谢泼德：《美学：艺术哲学引论》，辽宁教育出版社1998年版，第六章。他们应该总结成熟的审美经验，引导学生来理解音乐的直观性的符号对艺术信息的传递，了解作曲家运用的某些表现法则或对法则的突破。而对教师的解释是否有理有据的最可靠的检验，是学生们是否能够以这种解释所提供的方式来听赏这首乐曲。

有学者说得好，审美是“无法之法”，但不是“无法无天”，而仍需要在“无法”的体验中寻绎一种“法度”。曾繁仁、高旭东：《审美教育新论》，北京大学出版社1997年版，第291页。这个法度不是超验的，而是人类审美经验的总结，它受制于审美主体的整体文化素质。欣赏反映趣味，诉诸判断。审美判断作为一种文化性的判断，尽管是描述主体感受的，但正如叶秀山先生所说：“审美的判断并不是私人的感觉的描述，而同样也带有公众的性质，它像知识判断一样，要求对方的认同。”叶秀山：《美的哲学》，东方出版社1991年版，第94页。而康德在《审美判断力批判》中早就指出了各种趣味判断都声称具有普遍有效性。安妮·谢泼德：《美学：艺术哲学引论》，辽宁教育出版社1998年版，第97页。这种普遍性为相对一致的审美评价标准提供了某种存在依据。许多优秀的作品虽然蕴含的审美体验各不相同，却遵循着共同的美学准则。揭示在一定范围内具有普遍性的审美评价标准和众多艺术作品共同依据的美学尺度，正是欣赏教学的任务之一。

一位高中音乐教师在教案结束部分的总结中写道，“有听觉、有情感的人都拥有音乐艺术”，“感悟音乐应该是我们的本能，音乐一定属于我们每一个人。”提一个动人的口号，作为一种调动学习积极性的手段，本无可厚非。但作为可能对学生的思想产生永久影响的科学观念，却应当斟酌。更值得注意的是一些教师正是从“感悟音乐是人类的本能”这一可怕的误解出发，用接连不断地在课上播放音乐替代分析、引导，而学生因无需对音乐作出评价，也失却对音乐的审视态度与审美体验的敏锐，要么由着寻求快感的本能将美感的程度误作音乐的价值，甚而将官能的满足当作追逐的目标，要么由着思维的惰性驰心旁鹜，完全处于放任的情境。有一位教师甚至在一堂课中就将高中音乐教材第三单元中的亚洲音乐、非洲音乐、拉丁美洲音乐全部“讲”（听）完，在课堂的角色认定中音乐教师混同于主持人加机务员。

固然，美感的一个基本特征是直觉性。欣赏一首乐曲，通常审美愉快直觉地产生出来，而不需要反复思考之后再判定它美与否。审美是不能强求的，就像人的本能——生理感觉：辛辣的芥末任凭别人怎样夸赞味美，不对口味者依然避犹不及。无怪乎达尔文和普列汉诺夫都把美感说成是一种“本能”，而最早认为审美经验起于本能的哲学家是亚里士多德。亚里士多德：《形而上学》，商务印书馆1981年版，第1页。然而，说本能是错误的。因为审美力和审美愉快并不等同于生理快感，并不仅是先天具有的东西，不仅是动物性的本能。

马克思说，“如果你想得到艺术的享受，你本身就必须是一个有艺术修养的人”，“对于没有音乐感的耳朵来说，最美的音乐也毫无意义。”《马克思恩格斯全集》，人民出版社1979年版，第42卷第126页。实践告诉我们，音乐鉴赏能力需要后天培养。任何一个听力健全的人都可以不受任何训练而感受16赫兹至20000赫兹高度范围内的音，但远不是每一个人都能对音乐进行审美的感知与体悟。相反，正如费尔巴哈所言：“如果你对音乐没有欣赏力，没有感情，那么你听到最美的音乐，也像是听到耳边吹过的风，或者脚下流过的水一样。”《审美心理的奥秘》，上海人民出版社1983年版，第95页。因此，对音响的感觉是人类的共有本能，而对音乐美的感悟因人而异，取决于审美力的高下，依托于人的感觉力、知觉力、想象力、理解力、情感能力等心理功能的综合，同时也是审美意识的体现，是社会的理智的因素在感觉中的沉淀。

认识到“感悟音乐的能力并非天生”的意义在于，音乐教师可以明确自己的责任：不能将学生领入艺术殿堂后就放任他们自行审美体验了事，而应当选择最优秀的作品作为范本加以分析、解释、评价，有意识地指导学生的审美体验和审美评价，让学生在“操千曲”的审美实践中，由浅入深地知晓音乐艺术特有的审美性质、手段和方法，提高审美敏感性，从而达到培养音乐审美力的教育目的。如果我们从事基础音乐教育的教师尽到了培育“音乐之耳”的职责，不远的将来大学生们也就不再需要由国家领导人亲自提议补课，而只是提高的问题了。以生命的视角，构建大地理教育观。