

「整合性音樂素養」理念運用於流行音樂產業系 一年級理論課程之個案研究

陳姿光*

摘要

本研究旨在探討以「整合性音樂素養」理念統整流行音樂產業系西洋流行音樂史、音樂基礎訓練、流行音樂和聲學三門理論課程之教學實踐、學生學習成效以及師生觀點。研究者自編「音樂理論教學方案」，並以流行音樂產業系一年級學生為對象，進行教學介入研究。研究結果發現，「整合性音樂素養」理念能夠有效統整三門基礎理論課程之內容，並且有助於學生的流行音樂風格辨別能力、節奏動感聽寫技能以及和聲理論認知程度。絕大多數參與本研究之師生相當認同以「整合性音樂素養」理念進行基礎理論課程之教學。

關鍵詞：西洋流行音樂史、音樂基礎訓練、流行音樂和聲學、流行音樂教育、整合性音樂素養



10.6869/THJER.201912_36(2).0002

投稿日期：2019年6月13日，2019年9月5日修改完畢，2019年9月9日通過採用

*陳姿光，南臺科技大學通識教育中心助理教授，E-mail: tkchen@stust.edu.tw

壹、研究動機與目的

自2015年起，國內各大學開始廣設流行音樂相關科系（陳姿光，2017）。根據全美音樂學院協會（National Association of Schools of Music[NASM]）對於「音樂產業系」（Undergraduate Programs in Music Industry）的定義，音樂產業的範疇

包括但不限於藝人推廣和管理、樂器和產品、表演、出版、錄製音樂、與娛樂業其他方面的關係、版權和知識產權，包括許可與專利。這些行業彼此之間有很多的關聯性。音樂行業需要許多領域的管理人員和專家。（NASM, 2019: 186）

國內流行音樂相關科系人才培育領域大致與此定義相符。

由於流行音樂具有新時代、新潮流的象徵意義，國內莘莘學子抱有極大的熱情希望進入流行音樂產業界，每一年該學門均吸引大量高中職畢業生踴躍報考。然而，相較於古典音樂系新生大多數畢業於高中藝術才能音樂班，受過系統化專業音樂教育，具備相當程度之理論及實作基礎，流行音樂系新生僅有一部分接受過私人音樂養成教育，其餘新生的音樂學習經驗主要是來自於學校音樂課程與校內外音樂性社團，自學者亦所在多有。這些不具備音樂科班背景的新生有著相似的音樂學習背景：他／她們擁有音樂實作經驗、習慣以聽覺學習音樂、不太熟悉五線譜和音樂理論、只接觸個人喜好或者熟悉之音樂風格、未養成規律的練習習慣。這些流行音樂系新生的起點行為，是典型的流行音樂人學習模式，正是符合英國學者 Lucy Green 的研究結果。Green（2002）訪談14位年齡介於15至50歲的英國職業與半職業流行樂手的學習歷程，發現他們完全是透過「非正式學習」的方式，也就是藉由聆聽、觀看、模仿來獲得流行音樂相關知識和技能，是一種「濡化」（enculturation）的過程。根據研究者的觀察，學生經由「非正式學習」習得的流行音樂理論是碎片化的，且多有謬誤；他／她們的音樂唱奏技巧由於練習不足以及欠缺理論知識的支持，所能駕馭的風格通常侷限於流行（Pop）和搖滾（Rock）兩種類型，僅是整個流行音樂光譜的一角。

科技大學人才培育以「畢業即就業」為目標，然而從事流行音樂相關行業的就業門檻相當高，學子唯有在四年內努力不懈地提升音樂知識與技能，才有築夢踏實的可能性。有鑑於此，個案科大流行音樂產業系為了讓大一新生快速入門，規劃有基礎樂理、音樂基礎訓練、流行音樂和聲學等理論課程，期望藉由大班和分組授課以及課外時間同儕合作學習的方式，儘速提升學生的音樂核心能力，並縮小個別差異，以利於高年級專業課程之學習。然而各理論課程之間未能落實橫向聯繫，互相效力，導致相關概念之教學順序銜接不順暢、課程內容重覆或遺漏等問題，影響整體教學效果；加上校方因管控辦學成本，持續限縮四年內總開課時數，因此，如何提升一年級課程的教學與學習成效，以較精簡的授課時數達成預期的教學效果，是亟待解決的問題。研究者以課程統整的前提思索解決方案，認為美國在1960、70年代倡議的音樂教育理念——整合性音樂素養（Comprehensive Musicianship, CM）是可行的方法之一。

整合性音樂素養（以下簡稱CM）是一種音樂教學與音樂學習的概念和原則，是一種態度而不是一種教學法（McGaughey, 1974）或者課程模式（Willoughby, 1990）。CM強調以下四個概念，並適用於所有的學習階段（Willoughby, 1990）：

- 一、發展創造音樂、表演音樂、批判性聆聽與分析的能力。
- 二、透過所有音樂中的共同元素來體驗各種風格的音樂，特別是二十世紀的音樂與各類型非西方音樂。
- 三、內容與音樂經驗的融合。
- 四、學生積極參與概念的應用，注重製作與發現音樂，而非記憶與被動學習。

CM是以「音樂作品」做為所有音樂研究的來源；將碎片化的課程組合成一個綜合的核心課程，使音樂被教授為一種完整的體驗，而不是一系列無關的事件（Willoughby, 1990）。無論是在學校課程、私人課程、小組課程、還是音樂排練中，CM能促進音樂學習各個面向的整合，為整個音樂課程提供一個焦點，使學生能夠整合課程內容，並在他們所做的一切學習活動中看到關聯性，使音樂體驗更加完整。透過關聯與整合音樂的各個領域，可以提供合乎邏輯且有意義的學習體驗

(Willoughby, 1971)。CM強調音樂的知識和技能在以下九個領域的發展：音樂理論、音樂歷史、音樂風格、聽音訓練、作曲技巧、即興技巧、演奏法、指揮法和音樂美學 (Lawler, 1976; Music Educators National Conference[MENC], 1965; Warner, 1975)。大學音樂系實施CM課程的主要目標在於教導學生聰明地處理各類型音樂，他們應該具備理解、創作、分析和表演不同時代、文化、傳統和風格的曲目的能力，期待學生能夠以指揮家、編曲家、作曲家、製譜員、樂評家、演奏家或者音樂教師等任何一種身分，發揮其音樂專業 (Thomson, 1990; Ward-Steinman, 1987)。

研究者耙梳半世紀以來美國關於CM的研究，發現隨著時間的推移而有不同的研究重點。1970、80年代大多是報導和檢討CM在大學音樂系理論課程 (Bess, 1988; Black, 1972; Bland, 1977; Boyle, 1971; Copeland, 1976; McGaughey, 1974; Mitchell, 1969a, 1969b; Silliman, 1980; Taylor & Urquhart, 1974; Ward-Steinman, 1987; Wennerstrom, 1989; Willoughby, 1970, 1971) 以及中小學普通音樂課程 (Lawler, 1976; Madhosingh, 1984; Rogers, 1975; Woods, 1973) 的實施情形與成效。1990年代迄今的研究，聚焦於以CM理念培育音樂基本能力 (Comprehensive Musicianship through Performance, CMP) 的學習成效探討，研究對象包含各年齡層的樂器個別課或團體課的學生 (H. Y. Kim, 2000; Shaw, 1984; Starling, 2005; Strange, 1990)，或者是樂隊、合唱團、管弦樂團的成員 (Augustin, 2010; Brame, 2011; Clauhs, 2018; Grashel, 1993; Heavner, 2005; Norris, 2010; Orzolek, 2004; O'Toole, 2003; Sindberg, 1998, 2009, 2012, 2016; Stewart, 2013)。國內也有幾篇關於CM理念運用於音樂教學的研究，研究範圍包含學齡前和國小階段普通音樂課程 (王郁菁, 2009; 朱彥霖, 2005; 蕭麗珊, 2017; 鍾欣韻, 2018)、國小藝術才能音樂班合唱課程 (郭芳秀, 2016)、音樂教室長笛團體課程 (林怡妙, 2015)、大學音樂系音樂基礎訓練課程 (呂文慈, 1995; 林小玉、朱彥霖, 2006; 卓甫見, 2013; 郭芳玲, 2015) 以及大學通識教育合唱課程 (王維君, 2010)。雖然CM理念強調教材內容應涵蓋所有時期、所有文化、所有風格的音樂，然而國內外的相關研究幾乎均以古典音樂為主要教材，以流行

音樂為主要教材內容者（Crawford, 1984; Segress, 1979）極為少見。

基於上述的研究背景，本研究的目的欲探究整合性音樂素養運用於流行音樂產業系一年級理論課程之教學實踐、學生學習成效和師生觀點。研究問題如下：

- 一、「整合性音樂素養」如何運用於流行音樂產業系之課程設計與教學實施？
- 二、以「整合性音樂素養」理念規劃之課程，學生學習成效如何？
- 三、流行音樂產業系師生對於「整合性音樂素養」課程之看法如何？

貳、文獻探討

本文獻回顧將就「整合性音樂素養」在國內外大學音樂系之運用情形進行探討，以呈現本研究之理論基礎。

一、「整合性音樂素養」在美國大學音樂系之實施情形

CM的概念源自於美國1950、60年代多個音樂教育改革方案，其中最直接的關聯便是1959~1973年間的「當代音樂計畫——為音樂教育的創造力」（Contemporary Music Project for Creativity in Music Education, 以下簡稱CMP）。該計畫是美國音樂教育史上規模最大、最重要的項目之一，共花費300多萬美元。CMP於1965年在西北大學舉辦研討會，目的在於檢視大學音樂系音樂理論和音樂歷史方面的核心課程的內容與方向，以重新評估和改善音樂師培教育（MENC, 1971）。與會的作曲家以及學者強烈建議藉由「整合性音樂素養」來改善學生音樂訓練不足的情形（MENC, 1965）。1966~1969年，CMP贊助「當代教育音樂學院」（Institutes for Music in Contemporary Education, 以下簡稱IMCE）在美國東、南、中西、西南、西北和西部6個地區，共32所大學音樂系和音樂研究所以及4所大學預科，進行CM的教學實驗。IMCE計畫的目的是改善大學音樂系的音樂教學，實驗的主要領域是大學一、二年級的基礎音樂培訓，課程是以CM理念進行聽音訓練、視唱、音樂理論、音樂史、樂曲分析、對位法、創作與演奏的教學，主要目標是透過充分

參與藝術體驗來溝通音樂的各個面向。學習過程是以真實作品的樂譜作為出發點，並使用了各種各樣的教學資源，包括選集、樂譜、錄音和程序化的教材，但是沒有使用任何單一的課本，教科書僅是做為參考（Bess, 1991; Willoughby, 1970）。參與IMCE的人士總結了CM的四個特點（Mitchell, 1969b）：

- （一）所有音樂基礎課程應該直接相互關聯，包含理論、作曲、歷史和演奏。
- （二）個別課應該均衡地涉獵各個音樂時期的素材和技巧。
- （三）CM的理論和實踐應該應用於各個學習階段和所有類型的學生。
- （四）鼓勵學生發展自我指導，鍛鍊想像力，並從廣泛的視角提升音樂的判斷能力。

許多參與IMCE教學實驗的學校在1973年CMP計畫終止時就放棄了這種課程，恢復傳統的教學方法（Bess, 1988; Willoughby, 1990）；部分學校如西北大學（Buccheri, 1990）、聖地牙哥大學（Ward-Steinman, 1987）、印第安那大學（Wennerstrom, 1989）則保留了此一綜合課程；到了1994/1995年時，僅剩1/3左右的學校仍在進行CM課程（Y. H. Kim, 1997）。而聖地牙哥州立大學音樂系從1967年參與IMCE計畫開始，持續施行CM課程已超過50年，主要歸功於當時在系上主持IMCE計畫的David Ward-Steinman教授，他在計畫結束後依然堅持不懈地推動CM課程，並於1976年出版兩冊選集，做為三年CM課程的主要教材，內容包含民俗、爵士、流行、非西方的世界音樂以及西方傳統藝術音樂和現代音樂（Ward-Steinman & Ward-Steinman, 1987）。

由於IMCE計畫在聖地牙哥音樂系的教學實驗成效良好，該系於1973年全面以CM課程取代傳統的理論課程，並將總學分數增加為26，後因其他專長領域要求釋出學分數而在1988年降為22學分，但實際授課時數大幅增加為40節。1992年該系推出新的CM課程方案，學分數及授課時數又有所增減。2018~2019年的學生手冊顯示，目前CM課程是必修五學期15學分，主修作曲、音樂教育者，必修七學期21學分（Y. H. Kim, 1997; San Diego State University, 2018; Ward-Steinman, 1987）。研究者將該系各階段的CM課程學分數及課程時數整理如表1。聖地牙哥音樂系的畢業學分數是132，扣除通識教育學分後音樂專業課程是83學分，由表1的資料可以看出，CM課程占有相當重的比例。

表1

聖地牙哥大學音樂系CM課程學分數及授課時數

	1967	1973	1988	1992	2018
總學期數	4	6	6	8	5或7
學分數／學期	6	1~2學期3 3~6學期5	1~4學期3 5~6學期5	1~2學期4 3~6學期3 7~8學期4	3
時數／週	8	1~2學期4 3~6學期6	1~4學期4 5~6學期6	1~2學期5 3~6學期4 7~8學期5	3
總學分數	24	26	22	28	15或21
總時數	32	32	40	36	15或21

在課程內容方面，1967年的IMCE計畫，實驗組的課程設計最明顯的特色就是不按照音樂史的時間順序，而是從音樂織體的角度來安排課程單元，第一年是單音與主音音樂，第二年是複音與異音音樂。控制組的課程總學分數同樣為24，是由傳統的理論課程所組成，包括基礎、中級、高級和聲學（共9學分）、音樂文獻導論（2學分）、十八世紀對位法（3學分）、十六世紀對位法（3學分）、曲式分析（2學分）、樂團配器與編曲（2學分）、室內樂合奏（2學分）、專題研究（1學分）。該系於1973年全面實施CM課程，內容涉及各個時期的風格與文獻研究；雖然傳統的西歐藝術音樂仍然是課程的核心，但也納入了世界音樂、爵士音樂和各類型的二十世紀音樂。傳統音樂家的培育標準與要求並未受到任何稀釋，重點放在作曲、分析、聽覺技巧和課堂表現上。學生使用可取得的樂器，經由實踐活動學習配器、排練和指揮（Ward-Steinman, 1987）。

1992年聖地牙哥音樂系實施新的CM課程規劃，這個被稱為New-CM的課程分佈在八個學期，每學期模組化為三個區塊：CM核心、CM實驗室／活動和CM歷史，學生必須同時選修這三個區塊的課程。儘管這三個區塊在行政管理上是分開的，但學生在同一學期三個區塊是學習同一時期的音樂，例如古典時期，或者是學習世界音樂，這與他們在

其他領域學習的西方音樂有著共同的元素。除了第一學期和第八學期之外，每學期的課程均按照時間順序組織。第一學期主要是關於世界音樂的概述，尋找西方音樂與非西方音樂之間的共通性；第八學期則致力於個人項目以及爵士音樂研究（Y. H. Kim, 1997）。2018~2019年的學生手冊顯示，CM課程並不包含聽音訓練；在選修CM課程之前，需先取得音樂理論入門課程“C”以上之成績。研究者將該系各階段的CM課程內容摘要整理如表2。

表2

聖地牙哥大學音樂系各階段CM課程內容摘要

階段	學期	課程內容
	1~2	單音音樂與主音音樂，包括終止式、旋律風格、數字低音、和聲旋律、曲式語法（對比、反覆）、藝術／音樂類比（歷史關聯、文本關聯、形式原則關聯、文獻關聯）、配器／作曲／分析方面的個人項目。
1967	3~4	複音音樂與異音音樂，包括模仿（動機與旋律、節奏、和聲）、曲式語法（變奏曲、通作式（through composed）、即興、排列（permutation）、藝術／音樂類比（歷史關聯、文本關聯、形式原則關聯、文獻關聯）、配器／作曲／分析方面的個人項目。
	1	節奏、音程、音階、調式、調號、素歌、三種奧干農、定旋律（cantus firmus）功能、配器、移調、記譜法、樂句結構、終止式、定旋律寫作、音樂與藝術（繪畫／雕塑／建築／詩歌）之間的相互關係（形式／紋理／風格）、西歐藝術音樂與非西方音樂體系之比較。
1973	2	和聲概念的演變：古藝術（arts antiqua）、新藝術（ars nova）、布根第樂派、文藝復興、巴洛克和古典、數字低音、合唱曲和聲。頑固節奏或旋律形式；上述時期或風格的配器／作曲／分析方面的個人項目。
	3	浪漫和印象樂派和聲、音樂織體、西方與非西方音樂曲式的演變、作曲方面的個人項目。

（續下頁）

1973	4	早期對位法：奧干農、經文歌、十六世紀Palestrina/Lassus風格、各種對位形式的演變。中世紀、文藝復興與巴洛克時期風格寫作：主題與變奏曲、二／三聲部經文歌與牧歌、中世紀樂譜轉譯。
	5	十八至二十世紀的對位法：賦格、創意曲、組曲、十二音列技巧、爵士音樂與電子音樂的對位技巧。
	6	配器法：為樂隊／管弦樂團／爵士樂團／混合室內樂團製作樂譜、非西方音樂（亞洲、印度、非洲）調查研究、電子／爵士／機遇音樂即興、作曲／演奏／分析／研究方面的個人項目。
1992	1	理論 CM核心：音樂素材、基礎理論、聽覺技巧 CM歷史：無 世界／爵士：世界音樂概述、東南亞（印尼）音樂 演奏：甘美朗音樂
		實作 實驗室：電腦輔助音樂自學 CM項目：主題與變奏或定旋律創作
	2	理論 CM核心：聽覺技巧、基礎和聲、印度音樂 CM音樂史：中世紀 世界／爵士：無 演奏：印度音樂合奏
		實作 實驗室：電腦輔助音樂自學 CM項目：固定節奏或旋律創作
	3	理論 CM核心：調式對位、調性對位、副屬和弦 CM音樂史：文藝復興 世界／爵士：無 演奏：民俗音樂、早期音樂合奏
		實作 CM項目：兩聲部創意曲
	4	理論 CM核心：調性對位、聽覺技巧 CM音樂史：巴洛克 世界／爵士：無 演奏：峇里島音樂合奏、非洲音樂合奏
		實作 CM項目：巴洛克風格之三聲部賦格

（續下頁）

5	理論	CM核心：調性和聲、聽覺技巧 CM音樂史：古典 世界／爵士：無
	實作	演奏：拉丁音樂合奏、合唱閱讀 CM項目：古典風格寫作
6	理論	CM核心：變化和聲及印象樂派和聲、聽覺技巧 CM音樂史：浪漫樂派、後期浪漫派 世界／爵士：無
	實作	演奏：中國音樂合奏、合唱閱讀 CM項目：後期浪漫派或印象派風格寫作
1992 7	理論	CM核心：二十世紀和聲、十二音列對位 CM音樂史：二十世紀 世界／爵士：世界音樂綜合
	實作	演奏：世界音樂合奏、現代音樂合奏 CM項目：後調性或十二音列寫作
8	理論	CM核心：個人項目、配器、進階樂曲分析、1950 年代之後的音樂 CM音樂史：無 世界／爵士：爵士音樂研究
	實作	演奏：爵士即興、現代音樂合奏 CM項目：大編制合奏寫作、1950年代之後技巧的 風格寫作
先修		音高要素、節奏要素、三和弦、七和弦、大調和小調音階 與和弦
2018 1~2		藉由分析樂譜、聆聽、基礎創作和演奏，瞭解從巴洛克時 期到現在的各種風格和流派的音樂。
		調性音樂的基礎，包括自然音和聲、聲部進行、對位、調 性分析以及音樂結構和設計的基本原理。
2018 3~4		藉由聆聽、分析和創作，對古典、浪漫和二十世紀初期的 音樂進行深入的理論研究。
		曲目的和聲、節奏、音響、旋律和結構方面的流暢性。 這種流暢性將經由演奏同學的風格寫作作品以及分析該時 期代表性作曲家的作品來證明。

(續下頁)

2018	5	經由編寫木管樂器、弦樂器、銅管樂器和合唱團的室內樂曲（迷你樂曲）來展示對配器技巧的理解。 每位學生將為管弦樂團或木管合奏寫作，並由音樂和舞蹈學院的主要樂團演奏並錄製作品。
	6	經由講授及討論，瞭解十六世紀兩聲部經文歌的風格及內容。 創作及演奏十八世紀三聲部賦格曲。樂曲需使用電腦記譜，並運用課堂資源現場演奏。

二、「整合性音樂素養」在美國大學音樂系之實施成果

CM的教學原理和方法已在1960~70年代經過審查、討論、測試、評估、重新測試和重新評估，足以確定其無可置疑的成功。該項目的研究人員並沒有發現任何研究可以證明CM無效，並且在實施時沒有改進音樂教育（McCoy, 2011）。整體而言，IMCE教學實驗計畫的結果突顯出CM在音樂教學方面具有以下優勢：

（一）有助於提升音樂能力，縮小個別差異

聖地牙哥大學的教學實驗結果顯示，接受過兩年IMCE教學實驗課程的學生，在艾勒佛里斯音樂成就測驗（Aliferis Music Achievement Test-College Entrance Level）之平均音樂能力優於未接受課程者，尤其是前測成績最差的幾位學生有極為顯著的進步：從29%進步到86%，16%進步到57%，38%進步到64%（Ward-Steinman, 1987）。佛羅里達大學也得到相同的實驗結果：實驗組在後測所有領域（音樂理論、音感／音樂曲目，音樂史／風格）的平均分數均明顯優於對照組，尤其是音樂理論部分。此外，實驗組的得分傾向聚集於平均值，而對照組的分數分佈較寬、差異較大、且低於平均值。這些結果證明，IMCE實驗具有提高低分組學生之學習成效；CM課程是教授音樂基礎的可行方法（Taylor & Urquhart, 1974）。

（二）能夠提升學生之學習動機

IMCE教學實驗的成功，還包括了學生積極參與的態度、對課程的強烈需求以及所獲知識的深度增加（Willoughby, 1970）。聖地牙哥大學師生指出CM課程受到師生高度歡迎，且效果良好（Y. H. Kim, 1997; Ward-Steinman, 1987）。Miller（1990）的研究發現，東卡羅來納大學許多未參與CM課程之對照組的學生爭相要轉到實驗組上課。佛羅里達大學實驗組學生堅定表示，CM課程優於傳統課程，雖然音樂概念碎片化的問題沒能完全消除，但已大大地減少了，對於音樂較深入的認識有助於進一步的發展音樂技能（Taylor & Urquhart, 1974）。

（三）能夠提升教師之教學能力

許多參與IMCE計畫的教師表示，CM是改善教學的催化劑，無論該計畫成功與否，都對他們自己的教學產生顯著的改善，顯示教師已將CM理念納入其教學方法中，因此CM的影響仍有可能在他們的課程中繼續存在（Bess, 1991）。

（四）開啟音樂基本能力教學新的可能性

CM翻轉了過去對於音樂基礎教學和學習的許多假設，它證實了在音樂教學中，使用真實音樂作品遠勝於使用不自然的音樂習題。它擴展了學習的曲目，鼓勵探索傳統西方藝術音樂以外的音樂類型。上過CM課程的主修音樂教育的學生，不僅更為靈活與好奇，也比接受傳統訓練的學生更願意承擔風險（Miller, 1990）。對於那些經歷過CM教學的人來說，它是大學階段有益的計畫（Y. H. Kim, 1997）。因此，IMCE計畫的價值不在於永久性的基礎建設，而在於其對美國大學音樂教學嚴格按照學科劃分的事實的關注與反思（Bess, 1991）。

除此之外，也有不認同CM者提出以下的質疑：

（一）應給予學生選擇學習方式之機會

Mitchell (1969a) 認為，在大學階段進行太多的整合嘗試，效果是有限的，保持課程各部分的完整性非常重要，不宜因過早地嘗試概括和整合，而削弱個別科目的紮實內容，阻礙學生根據個人學習需求進行選擇的機會，並降低了對某些音樂元素的掌握程度。Silliman (1980) 表示，每個學生是以不同的速度學習不同類型的知識；某些人可以快速地獲得知識和技能，而某些人可能需要更長的時間。沒有一個程序可以強制學生整合，即使在高度整合的課程中，學生也傾向於將各種元素分開；學生必須單獨完成整合，而不是按照教學方式的安排。以表演為導向的學生表示，CM課程的作業相當繁重，會排擠到個人練習時間 (Y. H. Kim, 1997)。

（二）過於籠統而缺乏足夠的細節處理

Bland (1977) 指出，儘管CM課程取得了許多積極的成果，但它有以下五點缺失：1. 學生們對素材進行了模糊的概述，並且幾乎沒有發展出特定的能力；2. 學生不瞭解詞彙的應用及其與音樂的相關性；3. 有太多的概括，沒有考慮關鍵細節；4. 在作品之間和風格之間繪製了太多的表面關連；5. 範圍變大，降低了音樂標準。Bland認為，有效的解決方案可能是對初學者進行課前引導，讓學生明瞭：1. 理論訓練的目的；2. 不同領域音樂學習的相互關係；3. 對未來音樂事業的可能影響。理論課程做為音樂課程的核心，應該啟動這樣的定向課程。

（三）過分依賴特定的教師與行政體系的支持

音樂學院由許多專家組成，每位專家都有其專長領域。CM課程要求極其訓練有素的教師，必須精通美學、歷史、作曲、音感訓練，這樣的師資很少見。缺乏稱職和知識淵博的教師是CM課程實施的主要障礙之一。如果是教師協同授課，就需要密切合作才能實現CM的目標，

一旦這些教師離職或者不願意合作時，CM課程就會停擺（Silliman, 1980）。研究顯示，在沒有音樂學院傳統的學校裡，CM似乎做得最好，在規模較小的學校，教師們能夠更密切地合作（Bess, 1991）。此外，行政作業的支持也直接影響CM能否成功實施並且延續下去（Bess, 1988）。Black（1972）認為，管理階層的職責之一就是聘用能夠支援CM課程的教師，也就是找到一組能夠良好發揮團隊作用的教師。因此，CM的成功顯然取決於個別學校和教師（Copeland, 1976）。

（四）並非「由下而上」的課程改革

儘管CM課程已被證實在教學上具有多方面的優勢，但並未成為美國大學音樂教學的標準模式。Bess（1991）推測最大的障礙在於，此一變革並非源自於音樂系教師對現狀的不滿意。如前所述，推行CM教學是西北大學研討會的共識與結論；在研討會上被提及的觀點雖然在許多方面非常具有價值，但並不能代表全體音樂系教師的觀點。因為研討會有將近一半的參與者是作曲家或者音樂系管理階層，據推測他們當時可能沒有實際開授音樂課程。而音樂系教師很少或者根本沒有參與CM課程的規劃，當他們被要求實施CM課程時，自然會有很多人不支持這樣的改變。這也說明，當課程改革是以實際執行者的思維和價值觀為主導時，課程改革會更容易取得成功。Bess（1991）認為，美國社會的規模和多元性可能會阻礙大多數為社會和教育問題提供統一解決方案的努力。

Truland（1999）認為成功的CM課程具備以下四個積極因素，透過模仿已經成功的計畫並確保積極因素的持續存在，應該可以實現CM的目標：

（一）班級規模小

CM課程的班級人數必須比較少，以促進學生音樂創作的表現及師生個別互動（Chrisman, 1974; Willoughby, 1971）。然而，小班教學需要更多的教師，會增加辦學成本（Willoughby, 1990）。

（二）對一年級新生和轉學生進行課前培訓

進入CM課程的學生需具備視唱和聽音的先備能力，缺乏這方面能力的學生需要在修課之前或修課期間，通過補救課程。沒修過CM課程的轉學生經常會適應不良，一般需要一至二個學期的適應期（Ward-Steinman, 1987; Wennerstrom, 1989）。

（三）學生和教師對課程目標的承諾

CM課程的目標之一在於培養學生獨立思考和責任感（Willoughby, 1971）。然而，學生需要自律才能完成CM課程要求的個人項目。當缺乏自律導致拖延重要項目的進度時，CM課程有時會受到指責。此外，CM課程需要教學者的承諾、決心和信念。相較於傳統課程，教授CM課程更加困難和耗時（Ward-Steinman, 1987）。為實現CM課程的目標，需要所有參與的教師進行密切的規劃與合作（Lowder, 1973）。然而教師通常會專注於自己的專業，犧牲CM課程（Willoughby, 1990）。而學生需要投注額外的時間、精力和奉獻的精神在CM課程上，有時會被未參與CM課程的教師厭惡（Ward-Steinman, 1987）。

（四）教材廣度和深度的平衡

CM課程需要注意在教材的廣度和深度之間取得平衡，切勿籠統或膚淺（Willoughby, 1971, 1990）。

三、「整合性音樂素養」在國內大學音樂系之實施情形與成果

國內關於「整合性音樂素養」應用在大學課程的研究共有五篇，除了王維君（2010）是將CM運用於通識課程的合唱教學之外，其餘四篇均是應用於音樂系的「音樂基礎訓練」課程。王維君的研究探討如何透過混聲合唱教學培養非音樂系學生的整合性音樂素養，包含視譜能力、歌唱技巧、聽音能力、音樂知識與審美感知。她的課程設計為典型的「透過表演課程培育整合性音樂素養」（CMP）課程模式，教材選用十

首來自國內外不同語言與風格的合唱作品，分析每首作品的音樂元素與重要概念，並說明評量的方式。研究的結果顯示，學生在認知層面、聲樂技巧、合唱能力與學習態度上，均表現出正向的成效，與國內外相關研究的結果相符合。研究者瀏覽了數十篇國內外關於CMP教學的文獻，發現無論教學對象為何，均歸結出正面的學習成效。

林小玉與朱彥霖（2006）的研究是以臺北市立大學音樂系一年級學生為研究對象，將CM理念融入「整合性音樂基礎訓練」課程。在為期八週、每週兩節課的教學實驗中，核心教材是一首2/2拍子、八小節、包含大小三和弦、屬七與減七和弦的密集四部和聲習題，而非真實的音樂作品。教學策略兼具收斂性內容（書寫／聽寫／唸誦和弦級數、以唱名進行四部合唱、將原和聲進行曲調創作）與擴散性內容（和弦色彩與進行感想像、討論不同類別和弦之感覺與手勢、搭配和聲進行曲調即興、自選編制進行曲調創作與樂曲解說、曲調創作發表與互評、聽寫其他的和聲進行）。學生必須演出自己的作品，且須在他人演奏各自的作品時，輪流即席彈出對應的和弦。在整個教學過程中，學生扮演著分析者、演唱者、演奏者、評鑑者的角色。研究的結果顯示，學生不論在作品產出或者學習態度上，均有正面的成效。

郭芳玲（2015）也分享了她在臺北市立大學音樂系接替林小玉教授，開授「整合性音樂基礎訓練」課程的教學理念與課程設計。她的課程並非是典型的CM課程，而是融合了奧福（即興創作教學）、達克羅茲（音感訓練、節奏律動、樂器即興）、高大宜（節奏唸白、歌唱教學）、高登（分辨、推演教學）四種教學法的特色，「由音樂作品中擷取零散的音樂元素、素材或經驗，經過有結構的規劃，組織成一個整體性的教與學的概念。」研究者於2019年7月29日電話聯繫郭芳玲助理教授，取得其107學年度「整合性音樂基礎訓練」之授課大綱，並訪談其教學策略，發現和林小玉與朱彥霖（2006）的課程有類似之處，均有書寫／聽寫／唸誦和弦級數、以唱名進行四部合唱、將原和聲進行曲調即興創作、自選編制進行曲調創作、曲調創作發表與即席彈奏對應和弦，另外還增加了首調及固定調視唱練習、視唱伴奏、為繪本編寫音樂與律動等。

卓甫見（2013）在其研究「整合性音樂基礎訓練面面觀」中，提及他在視唱聽寫方面的教學經驗，文中關於如何以CM進行音樂基礎訓練教學的部分，係引用自呂文慈（1995）的研究，在此不加以贅述。呂文慈是國內最早發表應用CM理念於「音樂基礎訓練」課程教學經驗的學者，她的研究對本研究具有相當大的啟發，以下簡要說明其研究內容。她提及大學音樂系基礎理論課程獨立分散，數種不同理論銜接學習，產生課程內容重覆與不連貫的問題。有鑑於此，中國文化大學音樂系西樂組主任陳藍谷博士，於1993年召集負責和聲學、鍵盤和聲、曲式學、樂曲分析、對位法及音樂基礎訓練課程的教師，共同研討制定一套「連貫且交融」的課程，並將CM理念應用於課程中。他們從師資、課程內容、教材三個方面的整合著手，方法如下：

- （一）將課程作整合，分為音樂理論與音樂基礎訓練兩大類。
- （二）將每位老師現有的教學大綱以縱向及橫向兩個脈絡進行整理：縱向是指課程間的銜接，橫向是課程間的交融。例如一、二年級的和聲學、三年級的曲式學及四年級的樂曲分析，基本上由同一位教師或兩人為一組負責教學，同一組教師的教學系統及理念必須相近或者為同一個體系。
- （三）教科書選擇之標準為統一且可連貫者。

呂文慈描述她個人的CM教學主要分為四個面向：

- （一）調性及和聲結構聽寫：訓練學生完全用聽力判斷音樂的調性及和聲進行，而非記譜之後用眼睛分析。
- （二）不同樂器的聽力訓練：學生長期使用鋼琴進行聽音練習，會降低對其他樂器音色的敏銳度及辨識力，因此課程內容會變換不同樂器，由樂器音色及語法的角度，帶入不同時期的演奏法及配器法教學。
- （三）曲式聽析：請學生在一張畫好段落及標示的紙張（非五線譜）上，依問題指示聽出動機特徵、和聲架構、樂句、終止式，或是反覆、增／減值、模進等作曲技巧。
- （四）鍵盤能力的練習：由非主修鍵盤樂器的學生擔任四部和聲聽音練習的彈奏工作，或者為不同樂器彈出鋼琴伴奏，需自己分句、分段，彈奏給同學聽音練習。

研究者於2019年5月20日電話訪談呂文慈教授，詢問CM課程在文化大學音樂系的實施狀況。她表示CM在1990年代實施七、八年左右，主要應用於「音樂基礎訓練」課程，且只有她教的A班以此方法授課；之後因她不再開授「音樂基礎訓練」課程，CM教學也在文化大學音樂系劃下句點。她認為CM是非常好的教學理念及方法，但是當時在臺灣幾乎沒有老師應用此方法，學生對於CM理念的音樂基礎訓練課程非常陌生，由她一人推動實在是感到孤掌難鳴。她表示學生的音樂基本能力逐年下降，現在的學生已不太適合採用CM方法進行音樂基礎訓練課程。同樣地，她認為流行音樂產業系學生音樂基礎較弱，可能也會有教學實施上的困難。

國內以CM理念進行音樂基礎能力培育的音樂系，除了文化大學已經停止實施之外，目前已知有三所學校開授此類課程，分別是臺北市立大學「整合性音樂基礎訓練」、國立臺中教育大學「整合性音樂能力訓練」，以及國立臺灣藝術大學「整合性音樂能力」，但也不能排除其他大學音樂系有老師以CM方法授課，但課程名稱並未加上「整合性」三個字的可能性。臺北市立大學的授課情形請參閱前述林小玉與朱彥霖（2006）以及郭芳玲（2015）的研究，其餘兩所學校的課程內容簡述如下：

（一）國立臺中教育大學「整合性音樂能力訓練」（國立臺中教育大學，無日期）

1. 分析、比較、融合音樂基本素材：旋律、節奏、和聲，各種譜號、拍號、速度的變化練習。
2. 整合聽音、視唱、總譜研讀及彈奏等訓練。
3. 辨識各類樂器音色，瞭解音域的相對性。
4. 重奏樂器的聽識。

（二）國立臺灣藝術大學「整合性音樂能力」（國立臺灣藝術大學音樂學系，無日期）

1. 聽寫：運用多項樂器聽寫巴赫聖詠、練習各項聽寫單元。
2. 視唱：套用不同譜表之巴赫聖詠、授課教師自行譜寫之樂曲。
3. 教學體驗或設計教案：讓學生選擇屬意之教學實習任務或者獨立設計教學計畫，貫徹培訓種子教師之理念。

4. 總譜讀譜練習。
5. 透過聽力分析樂曲。

綜上所述，如何將CM理念運用於音樂系之音樂理論教學，國內外相關研究及課程綱要給予本研究相當多的啟發。在研究的部分，IMCE教學實驗證實CM教學能夠提升學生的學習動機與音樂能力，並縮小個別差異，這三個正面的研究結果給予研究者進行實地教學研究的信心。而CM課程過於籠統的意見，使研究者在設計與實施本研究「音樂理論教學方案」時，得以注意梳理音樂作品的脈絡細節，盡力避免課程內容過於籠統的問題。

在授課部分，聖地牙哥大學對於CM教學之肯定、實施規模之大、時間之久，令研究者相當驚訝，也深感望塵莫及。本研究在音樂基礎訓練方面的教學規劃主要是依據呂文慈教授的經驗，她分享的教學面向及教學方法完全可以應用於流行音樂領域。而欣喜的是，國內目前已有三所音樂系開授以CM方法進行音樂能力訓練的課程，這些課程多面向的教學內容與富於變化的教學方法，令研究者由衷敬佩授課教師的音樂專業能力與教學熱忱。部分的教學面向與方法也適用於流行音樂產業系，已納入本研究之教學方案中。

參、研究設計與實施

一、研究設計

本研究旨在探討「整合性音樂素養」理念運用於流行音樂產業系一年級理論課程之教學實踐、學習成效以及師生觀點。因個案研究法具有歸納整合、經驗理解、獨特性、厚實描述、啟發作用和自然類推等特性（潘淑滿，2003），故本研究運用此研究方法，採單一個案整體設計。為瞭解CM教學之課程設計與教學實施，研究者將「西洋流行音樂史」、「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」三個科目的內容整合為一門課程「音樂理論教學方案」，於107年3月2日至4月20日，進行為期七週（4月6日彈性放假），每週一次連續兩節課，共十四節課之教學研究。為瞭解「音樂理論教學方案」之學習成效，於第一次教學之前以及

第七次教學之後，分別實施一次「音樂風格測驗」，並於每個單元結束後，針對每位學生在「音樂基礎訓練」與「流行音樂和聲學」兩個領域之學習情況，由研究者與授課教師各自評量學生在兩個領域的成績。為瞭解參與本研究之師生對CM課程之反應和意見，研究者對於所有研究參與者進行了意見訪談。研究架構如圖1。

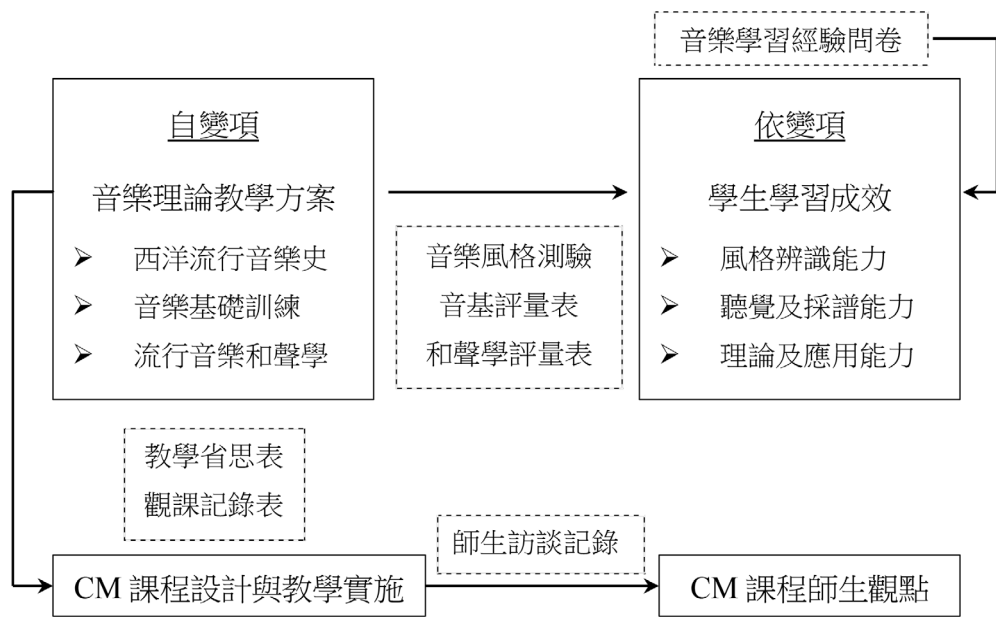


圖1 本研究之架構

二、參與人員

參與本研究之人員包含研究者、研究小組以及研究對象。研究者本身曾任個案科系之系主任，並於該系開授「音樂基礎訓練」課程三年，擔任本研究「音樂理論教學方案」之課程設計者與觀課教師。研究小組成員除研究者之外，另包含兩位教師，其中一名為個案科系專任教師，在系上負責「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」以及「西洋流行音樂史」三門課程之教學。由於本研究之教學時間、場域及研究對象均來自該名同事之課程，因此由她擔任「音樂理論教學方案」之教學者，以及「音樂理論教學方案」與「音樂風格測驗」兩個研究工具內容效度之

諮詢專家。研究小組成員另有一名個案科系兼任教師，曾在系上開授「西洋流行音樂史」課程，在本研究中擔任「音樂理論教學方案」以及「音樂風格測驗」兩個研究工具內容效度之諮詢專家。研究對象為個案科系一年級十五名學生，其中五人未全程出席教學研究，因此有效樣本為十人，其中男生六位，女生四位。十名學生於考入個案科系之前，均有音樂學習的經驗。

三、研究工具及資料處理

本研究之工具包含質性與量化兩類，分別說明如下：

(一) 質性研究工具

1. 音樂理論教學方案 (Music Theory Teaching Program)：為瞭解「整合性音樂素養」理念如何應用於流行音樂產業系一年級的理論課程，研究者自編「音樂理論教學方案」，方案內容請參閱附錄一 (<http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/254512873.pdf>) 及附錄二 (<http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/677794286.pdf>)。完成各單元之課程內容與教學流程規劃後，分別請授課教師及諮詢教師進行內容效度檢核，並參酌兩位專家之意見進行修正與調整，主要是配合授課教師之習慣，進行教學流程的調整。
2. 教學省思表 (Teacher Reflection, TR)：授課教師於每週課後反思教學過程，將觀察到的現象、遭遇的困難與解決方法，以及個人省思觀點，記載於「教學省思表」，形成文字記錄。
3. 觀課記錄表 (Learning Reflection, LR)：研究者於每週上課時會在現場觀課，將授課教師之教學技巧與態度、學生的行為與反應、師生互動情形，以及個人省思觀點，記載於「觀課記錄表」，並於每次教學後請授課教師檢核記錄的文字內容。
4. 訪談記錄 (Teacher Interview, TI; Counselor Interview, CI; Student Interview, SI)：為瞭解參與本研究之師生對於CM課程之看法與

建議，研究者於「音樂理論教學方案」實施結束之後，對每位參與研究的師生進行半結構式訪談。將訪談之錄音資料整理成逐字稿後，請受訪者檢閱資料，以進行參與者檢核。

本研究將以上研究工具進行資料蒐集和編碼；資料類型以英文字母表示，資料蒐集的西元日期以六位數字表示，資料類型與蒐集日期中間以連字號“-”做區隔。本研究的編碼包含：教學省思表（TR）、觀課記錄表（LR）、授課教師訪談記錄（TI）、諮詢教師訪談記錄（CI），研究對象訪談記錄（SI）。研究對象訪談記錄會標示出學生編號。例如：S3I-180420代表2018年4月20日編號3號學生的訪談記錄。

（二）量化研究工具

為瞭解「音樂理論教學方案」在西洋流行音樂史、音樂基礎訓練、流行音樂和聲學三個領域之學習成效，研究者自編三種評量工具，以及一份學生音樂學習經驗問卷。

1. 音樂風格測驗：用以評量「音樂理論教學方案」在「西洋流行音樂史」領域之學習成效。為便於對照教學實施之前與之後，學生在流行音樂風格辨識能力之變化情形，「音樂風格測驗」前、後測採用相同的試題。前測於第一單元授課之前進行施測，後測於第七單元結束之後立即進行施測。由於饒舌（Rap）跟嘻哈（Hip-Hop）兩種風格容易混淆，本測驗特意將饒舌風格排除在外，僅就藍調（Blues）、跳躍藍調（Jump Blues）、福音（Gospel）、靈魂（Soul）、放克（Funk）、嘻哈六種風格進行辨認。「音樂風格測驗」六首歌曲的曲目及風格如表3所示，每首歌曲於前、後測均播放30秒鐘。「音樂風格測驗」先後通過本研究授課教師、諮詢教師以及兩位任職於他校之教師，共計四位專家的內容效度審核，均高度同意本研究工具之有效性。

表3

音樂風格測驗曲目

題號	表演者／曲目	風格
1	Big Joe Turner／Ooo Ouch Stop	跳躍藍調
2	The Golden Gate Quartet／God's gonna cut 'em down	福音
3	Dr. Dre／Still D.R.E. ft. Snoop Dogg	嘻哈
4	Wild Cherry／Play that funky music	放克
5	Son House／Death Letter Blues	藍調
6	James Brown／Please, Please, Please	靈魂

2. 音樂基礎訓練評量表：研究者以李克特式五點量表評量學生在「音樂基礎訓練」方面之綜合表現。評量內容包括：(1) 標準音高（A = 440HZ）演唱；(2) 樂曲速度判斷；(3) 樂曲調性判斷；(4) 節奏動感（Groove）分析；(5) 採譜能力。每個單元結束後，針對每位學生在上述評量內容之學習情況，由研究者與授課教師分別給予一個綜合評量成績，採1～5五等第計分法，得分越高表示該評量指標表現越好。

在正式實施「音樂理論教學方案」之前，研究者與授課教師於前一學期末「音樂基礎訓練」課堂中，針對同一班級學生學習與「音樂理論教學方案」不同內容的教材的課堂表現，進行一次「音樂基礎訓練」測試性評分，評分內容與「音樂基礎訓練評量表」相同。兩位評分者的分數以SPSS 23.0 電腦統計套裝軟體進行斯皮爾曼等級相關（Spearman Rank Correlation）分析，得出評分者間信度係數值達 .786（ $P < .01$ ），達高度顯著相關，表示評分者間之信度良好。

3. 流行音樂和聲學評量表：用以評量學生於課堂中在「流行音樂和聲學」方面之綜合表現。評量內容包括：(1) 音階及調式理論；(2) 和聲分析；(3) 和聲聽辨；(4) 和聲彈奏；(5) 和聲寫作。每個單元結束後，針對每位學生在上述評量內容之學習情況，由研究者與授課教師分別給予一個綜合評量成績，採1～5五等第計分法，得分越高表示該評量指標表現越好。

在正式實施「音樂理論教學方案」之前，研究者與授課教師於開學第一週「流行音樂和聲學」課堂中，針對同一班級學生學習與「音樂理論教學方案」不同內容的教材的課堂表現，進行一次「流行音樂和聲學」測試性評分，評分內容與「流行音樂和聲學評量表」相同。兩位評分者的分數以斯皮爾曼等級相關分析，得出評分者間信度係數值為 .574 ($P < .05$)，達顯著相關，表示評分者間之信度良好。

4. 音樂學習經驗問卷：為瞭解研究對象之音樂學習背景，由研究者自行編製「音樂學習經驗問卷」，於實施「音樂風格前測」之前，進行該問卷之調查。內容包括目前主修專長、入學前音樂學習項目、場所及持續時間、參與音樂性社團之類型及持續時間、是否認識（音樂風格測驗）六種音樂風格以及認識的原因。在問卷題目擬定之後，邀請兩位學生進行預試，以瞭解問卷題目的題意是否明確及其可讀性，兩位學生作答後均表示題意無問題。

本研究所有資料的收集、整理與分析是以Yin（2017）針對個案研究所提出的「依賴理論假定、發展個案描述、同時使用質化與量化資料及思考對立解釋」等四種分析策略，以「整合性音樂素養」理論，發展「音樂理論教學方案」的內容，使用量化與質性資料描述「音樂理論教學方案」的學習成效與師生觀點，對於對立觀點提出解釋。另外，在資料效度的驗證上，本研究依據Denzin（2006）所提出的理論（文獻探討）、研究者（研究者／觀課教師、授課教師、諮詢教師）、方法論（問卷、觀察、訪談）以及資料（問卷調查、教學省思表、觀課記錄表、訪談記錄）等四個面向交叉對照，進行交叉驗證。

肆、結果與討論

本研究探討將「整合性音樂素養」理念運用於流行音樂產業系一年級理論課程之教學實踐、學生學習成效以及師生觀點。研究結果一敘明「音樂理論教學方案」之課程設計以及教學實施；研究結果二以量化資料檢驗教學方案之學習成效；研究結果三以質性資料說明師生對於「整合性音樂素養」課程之看法；最後針對三個研究結果進行綜合討論。

一、「整合性音樂素養」之課程設計以及教學實施

(一)「音樂理論教學方案」之課程設計

研究者根據CM理念，自編「音樂理論教學方案」，內容整合個案科系一年級下學期之「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」以及二年級下學期之「西洋流行音樂史」三門課程的內容。教材選擇的原則為：學生熟悉的音樂風格，並遵循流行音樂史的時間脈絡。流行音樂的風格多樣，每種風格又有子風格與延伸發展，各種音樂風格與子風格的影響、重疊、變化，加上表演者的詮釋，形成不同流派，甚至可以細分出上千個流派。本研究選擇當前最受年輕學子喜愛的饒舌風格，追溯其風格來源，並以十年左右的時間間距，由眾多來源中挑選出六種最重要的音樂風格，再選擇各風格最具代表性的音樂家／團體及其作品。每個單元以一首歌曲為主要教材，必要時會徵引其他歌曲做為補充教材。「音樂理論教學方案」七個單元的風格及曲目如表4所示。

表4

「音樂理論」教學方案各單元的音樂風格與曲目

單元	風格	曲目（年代）
一	藍調	I'm a Steady Rollin' Man (1937)
二	跳躍藍調	Caldonia (1945)
三	福音	Noah (1946)
四	靈魂	I Got a Woman (1954)
五	放克	September (1978)
六	嘻哈	What People Do for Money (1984)
七	饒舌	Gangsta's Paradise (1995)

CM教學強調透過分析（analysis）、表演（performance）和創作（composition）三項活動的共同音樂功能來體驗音樂，促進音樂學習。這些教學活動也運用在本研究中，但受限於教學時間，「音樂理論教學方案」偏重於分析，表演及創作比重較少。「分析」活動在CM教學是

指學生聆聽各時期的音樂作品，並予以描述音樂元素、曲式和風格。流行音樂是以帶有簡單和聲結構、持續反覆的Groove（該名詞並無統一之中文譯名，研究者以「節奏動感」稱之；為避免讀者誤解，文中仍使用原文）為導向，由於Groove結合了節奏、和聲、音色、甚至旋律等音樂元素，是一個無法拆解的整體，因此，對於流行音樂風格的理解，首先在於掌握Groove的特質，這也是「音樂理論教學方案」中，「音樂基礎訓練」領域最核心的學習內容。

其次是「表演」活動，在CM教學是指學生具備記譜與音樂術語的相關知識，以及獨奏、合奏、判斷演奏技巧的能力，作品來自各時期代表性作曲家或者同學的風格寫作。由於流行歌曲的伴奏通常是樂團形式，而且通常沒有原曲的總譜可供使用，必須由樂手自行採譜，這對學生而言是很困難的任務；因此在本研究中，是由教師提供已經完成採譜的樂譜讓學生進行風格模仿的演唱與演奏，這部分的教學重點在於感受各種音樂風格的Groove特徵，以及掌握音樂風格的美感特質。

「創作」活動在CM教學中指的是寫出各種旋律、節奏、和聲、風格的範例，以一種或多種手法改編、重組成新的音樂，創作或即興不同風格的作品。在流行音樂領域，創作一般是指詞曲寫作（songwriting），且詞曲經常是來自不同的作者，音樂風格寫作則是指編曲（arrangement），屬於高年級的課程。無論是旋律或和聲創作，亦或是音樂風格編寫，都必須投注大量的課後時間去完成作業，且牽涉到音樂科技軟硬體的操作應用，較適合以單一專門課程的形式來授課；因此，在本研究中僅在一個單元（放克風格）規劃有創作活動。

（二）「音樂理論教學方案」各單元之課程內容與教學實施

CM強調以真實音樂作品的樂譜為學習的出發點；研究者將「音樂理論教學方案」各單元之歌曲採譜後，委請授課教師協助校正。七個單元之課程內容與教學實施以教案格式敘寫如附錄一（<http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/254512873.pdf>）。教學目標包含認知、技能、情意三個面向；評量工具代碼A代表「音樂風格測驗」，B為「音樂基礎訓練評量表」、C為「流行音樂和聲學評量表」。各

單元主要教材之樂譜請參閱附錄二（<http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/677794286.pdf>）。

二、「整合性音樂素養」之學習成效

為瞭解「音樂理論教學方案」在西洋流行音樂史、音樂基礎訓練、流行音樂和聲學三個領域之學習成效，研究者自編「音樂風格測驗」、「音樂基礎訓練評量表」、「流行音樂和聲學評量表」三種評量工具，以量化方式呈現學生的學習成效，分別說明如下。

（一）學生在「西洋流行音樂史」方面的學習成效

本研究以「音樂風格測驗」評量學生在「音樂理論教學方案」中，「西洋流行音樂史」領域的學習表現。在正式進行「音樂風格測驗」前測之前，研究者先針對研究對象之「音樂學習經驗」進行問卷調查，問卷中有請學生答覆是否認識「音樂風格測驗」要辨認的六種音樂風格（複選），以及認識這些風格的原因（複選），以瞭解學生在參與本研究之前，對於這六種風格的熟悉程度，俾能釐清「音樂理論教學方案」的學習成效，統計資料如表5所示。學生勾選認識這六種音樂風格的人數百分比以放克最多，占80%，也就是有8位學生認識放克風格；排名第二的是藍調（70%），靈魂和嘻哈兩種風格並列第三（60%），福音排名第四（40%），沒有任何學生表示認識跳躍藍調（0%）。而學生認識這些音樂風格的原因主要是自己喜歡（70%），以及老師曾經教過（60%），自行研究而認識者占50%，因表演而認識者占20%。由表5學生在風格熟悉度與前測的答題情形可以看出，學生對於藍調風格的理解過度自信；相反地，對於跳躍藍調和嘻哈風格不夠自信。正如研究動機所述，個案科系一年級新生的音樂理論知識是碎片化且多有謬誤的。

由學生在音樂風格測驗前、後測表現的差異，可判斷「音樂理論教學方案」在西洋流行音樂史方面的學習成效。以相依樣本 t 檢定來考驗，得到的結果是前測答對題數的平均數是3.3，後測是4.7， t 值為-2.408， p 值 $< .05$ ，達到顯著水準，表示「音樂理論教學方案」對於學

生分辨六種流行音樂風格有所助益。其中編號7的學生從6題全錯變成6題全對，進步相當明顯；其他學生有5人答對題數增加1或2題，有小幅的進步，4人前、後測答對題數持平。

若將學生對於音樂風格的熟悉度與答題正確率做比較（表5），則發現在六種音樂風格當中，以放克及嘻哈的答題正確率最高，幾乎每位學生均能正確地分辨這兩種風格。而學習成效最明顯的是跳躍藍調與福音兩種風格，最不明顯的則是靈魂風格。值得注意的是，有70%的學生在「音樂學習經驗」問卷調查中表示認識藍調風格，但是對照在前、後測中藍調風格的正確率分別為20%、40%，顯示學生在學習「音樂理論教學方案」之前，對於該風格的特徵有所誤解，在學習之後雖然略有改善，但比起其他風格的辨認，學習成效並不理想。這可能跟藍調音樂的元素被後續幾種音樂風格吸收運用，辨識難度較高有關；另一方面也可能因藍調風格學習時間較久遠（第一單元），而在進行後測之前並未幫學生做總複習所導致。

表5

學生對於各種音樂風格的熟悉度與音樂風格前、後測之正確率

		藍調	跳躍 藍調	福音	靈魂	放克	嘻哈
熟悉度%		70	0	40	60	80	60
正確率%	前測	20	40	30	60	90	90
	後測	40	80	70	70	100	100

（二）學生在「音樂基礎訓練」方面的學習成效

本研究以「音樂基礎訓練評量表」評估學生在「音樂理論教學方案」中，「音樂基礎訓練」領域的學習表現。學生在各單元的平均成績如表6所示，可以觀察到進步的趨勢，顯示「音樂理論教學方案」能夠提升學生對於不同音樂風格Groove特質的聽覺技能以及採譜能力。而學生在最後三個單元（放克、嘻哈、饒舌）的表現大幅進步，部分原因是學生對於這三種音樂風格較為熟悉（請參考表5），不能完全歸功於

「音樂理論教學方案」，畢竟流行音樂是外來的樂種，學生需要長時間浸淫其中，有意識地學習流行音樂的語言及其文化脈絡，學校的課程便是在促進這個「濡化」的過程。

表6

音樂基礎訓練評量成績

	藍調	跳躍 藍調	福音	靈魂	放克	嘻哈	嘻哈
分數 平均值	3.35	3.6	3.3	3.4	3.85	4.2	4.2

(三) 學生在「流行音樂和聲學」方面的學習成效

本研究以「流行音樂和聲學評量表」評估學生在「音樂理論教學方案」中，「流行音樂和聲學」領域的學習表現。學生在各單元的平均成績如表7所示，可以觀察到進步的趨勢，顯示「音樂理論教學方案」能夠提升學生對於流行音樂和聲學的理論知識及應用方法的認知程度，且各單元的成績表現均優於音樂基礎訓練（如圖2）。研究者認為和聲學領域表現較音樂基礎訓練領域為佳的原因在於，課程內容是以音階及調式理論、和聲分析、和聲彈奏等具體的認知內容為主，較為抽象或困難的和聲聽辨與和聲寫作所占的比重較少。

表7

流行音樂和聲學評量成績

	藍調	跳躍 藍調	福音	靈魂	放克	嘻哈	嘻哈
分數 平均值	3.4	3.8	3.5	3.65	4.15	4.4	4.4

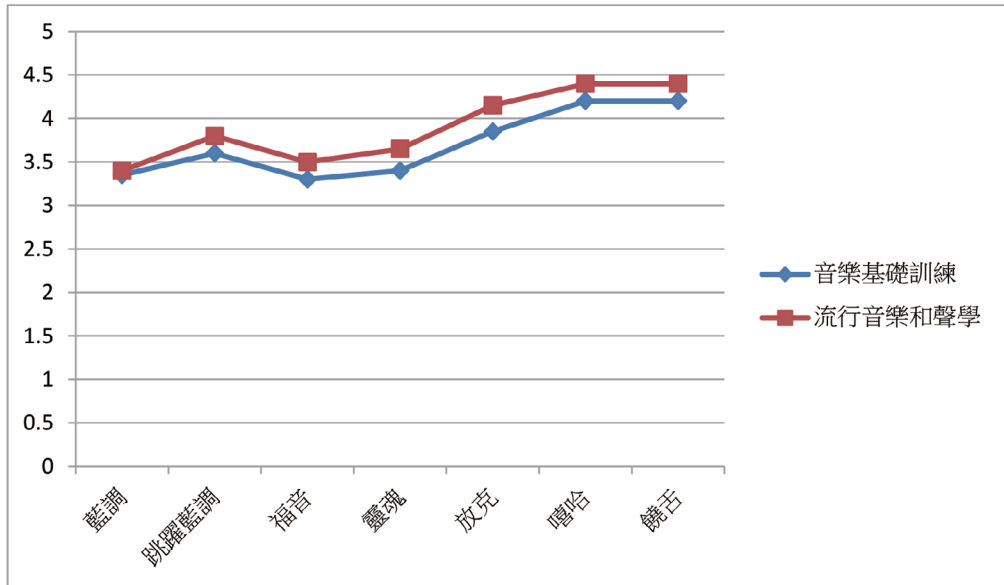


圖2 音樂基礎訓練、流行音樂和聲學平均成績線圖

三、「整合性音樂素養」之師生觀點

為瞭解參與本研究的師生對於CM課程的看法，研究者於音樂理論教學研究結束後，對每位師生進行了半結構式訪談，訪談結果歸納如下。

(一)「整合性音樂素養」課程提供較完整的學習面向，學習較有效率

參與本研究之師生一致認為，CM課程以一個作品為中心，探討其音樂元素與音樂風格，涵蓋作品的各個重要面向，可使學習更完整、更有效率。

流行歌曲的Groove包含旋律、節奏、和聲、配器等音樂元素，不同的音樂風格會呈現出不同的Groove特徵；因此，音樂基礎訓練跟音樂史在內容上是息息相關的，統整起來上課會使內容更加完整。

(TI-180421)

環繞一個作品，把相關的知識一起學，我覺得不錯。分開在不同的課程的話，我自己沒辦法把這些內容整合起來。(S2I-180420)

其實音基、和聲學、音樂史這些都是互相關聯的，不能分開，否則會變成這裡知道一點，那裡知道一點，沒辦法去統整，最後變成一知半解。CM會比較完整，各個面向都可以兼顧，如果分散在不同科目，會有(學習)時間上的落差。(S7I-180421)

我蠻喜歡這樣的上課方式，以一個作品為主，去看幾個相關的面向。老師邊解說音樂史，邊分析歌曲的細節，可以節省蠻多時間。因為我是樂手，不太理解為什麼同樣的和聲進行，卻產生出不同的藍調風格？原來有些風格變化的細節是在主唱的部分，過去我只關注到和弦的部分。(S9I-180420)

音樂畢竟是一體的，音基、樂理、和聲學、音樂史其實都很難完全切割。即使是分開上課，老師也會拿作品來分析，既然都需要分析作品，不如整合起來多分析一些面向。(S7I-180421)

我覺得CM課程比較充實有效率，可以學到比較多的東西。(S5I-180420)

CM以音樂作品做為教材，讓學生容易明瞭理論與應用之間的關聯性，體認到音樂理論是源自於音樂實作經驗法則，更符合技職教育「實務教學」的核心價值。(LR-180316)

(二)「整合性音樂素養」課程內容富於變化，挑戰性較大

部分學生認為CM課程同時探討多個面向，內容比較有變化，上課較不會無聊；但對於音樂基礎較弱的學生而言，課程內容變化快，挑戰性會變大，一旦跟不上進度，反而容易分心。

CM課程比較不刻板，如果把課程內容切割成三門理論課，會比

較無聊。用邊聽音樂邊聽故事的方式來瞭解作品，印象更深刻。
(S6I-180420)

只講歷史很無聊，只講音基會太深入，無法吸收。CM課程比較有整體感，既可以完整瞭解一個作品，上課不會無聊，內容又不會太深入。(S10I-180420)

我覺得同學的程度個別差異很大，這種方法比較適合程度好的人。
(S1I-180420)

這種課程比較適合已經有一定程度的人，例如藍調音階如果沒有在之前先學過，就會聽不懂藍調十二小節。(S3I-180421)

CM課程涵蓋面較廣，需要更專注地聽，某些音樂風格容易混淆，若分心去回想，沒跟上老師的解說進度，就容易恍神。(S7I-180421)

學生在和聲學方面的個別差異頗大，當某些同學已可分析出藍調十二小節的和聲進行時，某些同學還在努力消化藍調音階與藍調音符等理論。(LR-180302)

(三) 「整合性音樂素養」課程需兼顧廣度與深度、橫向與縱向脈絡

CM課程內容面向多、廣度大、強調科目間的橫向連結，但相對地內容會比傳統分科授課略淺，若沒有強調縱向的脈絡，容易感覺課程缺乏系統性。

傳統課程跟CM課程各有優缺點，傳統課程內容比較多、比較深入，但是面向就會比較少。(S5I-180420)

傳統課程的優點是可以專注在少數幾個面向上，但缺點是跟其他面向的連結比較薄弱。(S2I-180420)

傳統課程可以學得更精，但是得花比較多的時間。(S8I-180420)

CM課程是比較大方向的，會忽略一些細節。傳統的上課方式可以比較深入，但聽不懂的同學會跟不上，容易覺得枯燥。(S6I-180420)

傳統課程內容較單純，講得較深入，速度也比較慢。但遇到我不感興趣的風格，就容易放空。(S9I-180420)

三門課程的內容精簡成一門課，勢必影響課程的深度。(LR-180309)

分開不同科目上課，內容比較單純，也會感覺比較有系統。(S7I-180421)

這個課程幫助我釐清饒舌音樂的發展脈絡。(S6I-180420)

這個課程讓我知道各個不同的音樂風格的美感在哪裡，以及這些風格跟現在的饒舌音樂的關聯性。(S9I-180420)

有些音樂風格很像，會互相混淆。(S5I-180420)

有學生將福音風格與前一單元的跳躍藍調混淆在一起，以後應該將前後單元的風格做一個比較，加強縱向的時間及風格演變脈絡。(TR-180316)

(四) 大多數學生選擇「整合性音樂素養」課程

在訪談的最後，研究者請學生在傳統分科授課方式與CM課程之間作出選擇，80%的學生選擇CM，只有一位學生選擇傳統方式，一位學生認為兩種課程均可。

我自己比較喜歡CM課程，這種課程實在太棒了。但如果這三門課程必須分開上課，希望三門課是同一位老師上課。(S1I-180420)

我喜歡CM，比較有概念，這些課程互相有關聯，一起學習比較有效率。(S8I-180420)

我選擇CM，內容的廣度對我比較重要，因為深度可以用回家作業或是我自己研究去補足，廣度絕對需要老師的教導。(S7I-180421)

我喜歡分開上課，可以講的比較細，合在一起講比較快，我會吸收不良。(S4I-180421)

我覺得無論是各科目分開上課，或是CM課程，如果是同一個老師教這幾門課，在銜接上基本不會有太大的問題。音樂史如果只是聽聽歌曲，介紹一下歌手的名字，卻不解釋該聽哪些重點，即使是單獨一個科目來上，也沒有什麼作用。(S9I-180420)

CM課程強調透過分析、表演和創作三項教學活動來體驗音樂，這三項活動都屬於實作課程，非常符合流行音樂產業「從做中學」的人才培育傳統。(LR-180330)

然而，學生最在意的還是教師的專業能力與教學能力，正如一位學生精闢的見解：

我覺得師資比課程設計更重要，好的師資不論課程設計如何，應該都會有收穫，而好的課程設計如果老師不適應，那也沒有什麼用。(S4I-180421)

四、綜合討論

CM強調以真實的樂譜作為音樂學習的出發點，並藉由分析、表演和創作三項活動來體驗音樂。透過CM教學，學生將能夠理解概念、培養技能、獲得歷史視角，具備對音樂做出正確判斷的能力（Willoughby, 1970）。本研究依據CM理念編寫「音樂理論教學方案」，七個單元的主要教材和補充教材均使用真實且具有代表性的西洋流行歌曲，由歌曲來統整原本分屬「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」、「西洋流行音樂史」三門課程的教學內容。研究結果發現，「音樂理論教學方案」在教學實踐、學生學習成效及師生觀點三個方面，均獲致正向的結果。

（一）CM課程設計與教學實施

由七個單元的教案可看出，每個單元的學習面向可以涵蓋分科教學大部分的面向，教學流程也可以依據各單元歌曲的特色，靈活安排各個面向的教學順序，兼顧課程的統整性與順序性。在文獻探討中的幾個案例都是以古典音樂作品為核心教材；本研究以流行歌曲為教材，運用CM「透過所有音樂中的共同元素來體驗各種風格的音樂」的概念（Willoughby, 1990），將三門課程的內容很自然的統整為一門課程。研究者花費大量的時間跟心力處理教案細節，並謹記學者專家（Bland, 1977; Willoughby, 1971, 1990）的提醒，注意平衡教材內容的廣度與深度，儘量避免籠統與膚淺的問題。歷經整個研究過程後，研究者深感自己的專業知識與教學能力獲得提升，如同Bess（1991）的觀察，CM對教師的教學產生顯著的改善，CM理念可能在他們的課程中繼續存在。

（二）CM對於學生的學習成效

本研究中，學生是經由分析、表演和創作三項活動來學習「音樂理論教學方案」的內容，其中以分析最為重要。對於歌曲音樂元素和Groove的聽覺分析有助於提升聽覺的敏銳度，對於和聲的分析有助於和弦概念的理解與應用，表演（演唱／演奏）和創作（風格寫作）活動可以促進對於各種音樂風格美感特質的體會與掌握，增進音樂風格的辨識

能力。學生在分析、表演和創作三項教學活動的輔助之下，在音樂風格的辨別能力、節奏動感的聽寫技能、和聲學的認知程度三個方面的表現均有所進步，尤其是前測成績最差的學生有極為顯著的進步，與IMCE教學實驗的結果相符（Ward-Steinman, 1987）。學生學習成效方面的研究結果呼應了Taylor與Urquhart（1974）的結論：CM課程是教授音樂基礎的可行方法。

（三）師生對於CM的觀點

由於CM課程設計需兼顧廣度與深度，橫向與縱向脈絡，使得課程架構相當具有立體感。教師可以透過教案檢視課程內容的面向是否完整，以及教學流程的環節是否銜接順暢；而學生可以透過作品看到音樂的各個面向，理解到各個組成部分與音樂整體的關係。本研究師生的意見回饋認為「CM課程以一個作品為中心，探討其音樂元素與音樂風格，涵蓋作品的各個重要面向，可使學習更完整、更有效率」，與Willoughby（1971, 1990）的研究結論相符：CM透過關聯與整合音樂的各個領域，可以提供合乎邏輯且有意義的學習體驗；將碎片化課程組合成一個綜合的核心課程，使音樂被教授為一種完整的體驗，而不是一系列無關的事件。

此外，本研究之教學實施為小班教學，在教學過程中，可觀察到師生互動相當頻繁，學生學習興趣高昂，符合Truland（1999）所提出成功的CM課程具備的四個因素之一，即班級規模必須小，以促進學生音樂創作的表現及師生個別互動。整體而言，參與本研究之師生均相當認同CM課程，此一結果與文獻探討中多位學者（Y. H. Kim, 1997; Miller, 1990; Ward-Steinman, 1987; Willoughby, 1970）的觀點相符。

伍、結論與建議

本研究嘗試以「整合性音樂素養」理念整合流行音樂產業系「西洋流行音樂史」、「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」三門基礎理論課程之內容，撰寫成自編教材「音樂理論教學方案」，並以流行音樂產

業系一年級學生為研究對象，探究CM之教學實踐、學習成效，以及師生觀點。以下針對本研究之研究問題，根據文獻探討及研究結果，提出結論與建議。

一、結論

（一）「整合性音樂素養」理念能夠有效統整流行音樂基礎理論課程的內容

CM是以真實音樂作品做為學習的出發點，而每件流行音樂作品的內容均與「西洋流行音樂史」、「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」三個科目有關聯，因此，在課程設計方面，CM能夠有效地整合這些基礎理論科目的內容，在教學實施上也能夠很自然地穿梭於三個領域之間。而在國內外的研究中，並未出現將CM運用於流行音樂基礎理論課程者，因此藉由本研究的教學方案可以證明，CM課程同樣適用於流行音樂領域。

（二）「整合性音樂素養」對於提升學生流行音樂風格的辨識能力、節奏動感的聽寫技能、和聲學的認知程度有所助益

研究結果顯示，以CM理念編寫的「音樂理論教學方案」，透過分析、表演和創作三項教學活動，能夠提升學生對於不同風格流行音樂的辨別能力，以及不同風格流行音樂Groove特徵的聽辨與採譜能力。此外，學生對於流行音樂和聲的理論知識與應用方法也有更深入的瞭解。

（三）師生均肯定以「整合性音樂素養」理念進行基礎理論課程之教學

參與本研究的師生認為，CM理念可使音樂基礎課程的教學與學習更有效率，且課程內容富於變化，能激發學習的興趣。絕大多數的師生均認同以CM理念統整流行音樂產業系「西洋流行音樂史」、「音樂基礎訓練」、「流行音樂和聲學」三門基礎理論課程。

二、建議

(一) 研究限制及未來研究方向

1. 樣本數量及時間長度

本研究因個案科系一個年級僅有一個班級，音樂基礎訓練課程又依照程度分為兩組開課，研究樣本數較少，而學生出席狀況難以完全配合研究需求，導致最後的有效樣本數稀少。此外，實驗性質的教學並非每位學生均能欣然接受，因此無法將研究期間擴展到整個學期，而一般相信，音樂基礎訓練需要較長的時間才能看到學生學習效果。本研究受限於研究樣本數量及時間長度的缺失，即便得致正面的研究結果，亦難以推論到其他的研究對象或情境。研究者認為，可在增加研究的樣本數量及時間長度的前提下，重覆施行本研究，以確認本研究之結果，增強研究結果之推論性。

2. 授課頻率及課程總時數

本研究將原本三個科目、每週共六節課的內容濃縮為每週兩節課的時間來實施「音樂理論教學方案」，因此每個單元的授課流程非常緊湊，課程內容的深度也略受影響，雖然有些學生樂見課程內容變淺。研究者參酌聖地牙哥大學的CM課程規劃，以及本研究師生的看法，建議後續有意進行類似研究者，可將研究的授課頻率調整為每週兩次共四節課，每次可針對一個領域（音樂基礎訓練、流行音樂和聲學或西洋流行音樂史）進行較為深入的處理；如此，即便研究期間僅有半個學期，也足以觀察到學習成效的變化，並且能夠兼顧課程內容的深度及廣度，會是較理想的研究設計。

3. 研究主題及研究對象

國外有關CM的研究為數不少，研究主題及研究對象也比國內的研究多元。以流行音樂領域而言，後續研究在主題及對象上可以繼續拓展至科技大學流行音樂系樂團合奏課程或演唱演奏個別課、高中職音樂科流行／應用音樂組基礎理論課程或樂團合奏課程或演唱演奏個別課、大學通識教育流行音樂課程、中小學普通音樂課程中的流行音樂教學、各年齡層的流行樂器個別或團體課程以及流行樂團或合唱團。

(二) 對於流行音樂產業系開授「整合性音樂能力訓練」課程之建議

1. 可採取漸進方式實施「整合性音樂素養」課程

理想的CM課程規劃最好是為期四年，最低限度也應必修兩年。而「音樂基礎訓練」課程的頻率比長度重要，可參考聖地牙哥大學的規劃，每週上課三次每次一節，效果會比每週一次每次三節來得理想。若能搭配回家作業加強練習，定能快速地提升學習效果。音樂基礎訓練與和聲學最好是依據學生程度進行小組授課，若必須以學生所屬班級為一個開課單位，為顧及基礎較弱的學生，可以考慮以漸進方式實施CM課程，也就是一年級上學期各科目分開上課，一年級下學期加強各科目課程內容的統整，第二年正式開始CM課程。學生程度參差不齊，是大班授課最大的困擾，程度較弱的學生不僅會影響全班的學習進度，自己也無法從課程中獲益。目前聖地牙哥大學要求學生在開始選修CM課程前，必須先通過音樂理論入門課程（請參閱表2）的考試，這樣的作法很值得參考。此外，系上應該要求與輔導基礎較弱的學生進行補救學習，以縮小個別差異，目前樂理、和聲學、音樂基礎訓練均可運用電腦軟體自主學習。

2. 創作與和聲學理論宜單獨授課

CM相當重視「創作」的學習活動。流行音樂創作無論是旋律或和聲的創作，或是音樂風格的改編，都必須投注大量的時間去完成，且牽涉到音樂科技軟硬體的操作應用，較適合以單一課程的方式授課。而流行音樂的和聲比古典音樂複雜，需要花較長的時間講解與練習，建議由單獨一門課程來做處理，CM課程僅就和聲的應用層面進行教學即可，以免影響整個課程的進度。

3. 編寫適用於流行音樂產業系之教科書

CM是一種哲學和教學策略，幾乎可以應用在任何流行音樂產業系的科目中。但臺灣大部分的流行音樂教師並未受過正規的流行音樂教育，單一科目的教學遊刃有餘，但如果要運用CM理念統整幾個科目進行授課，恐怕不容易做的到位。以本研究包含音樂基礎訓練、流行音樂和聲學、西洋流行音樂史三個科目而言，基本上需要具備產業背景的師資才能夠勝任，而這種師資不一定會進入學界服務。研究者認為，編寫CM理念的教科書（類似本研究的「音樂理論教學方案」），讓其他教師瞭解與運用CM，是最佳的解決之道。

參考文獻

- 王郁菁（2009）。「整合性音樂素養教學」運用於學齡前兒童音樂學習成效之研究。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8tktpg>
- 【Wang, Y.-C. (2009). *A study on the learning effectiveness of applying the Comprehensive Musicianship approach to preschoolers' music lessons* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/8tktpg>】
- 王維君（2010）。透過合唱表演進行整合性音樂素養教學。載於吳舜文（主編），「2009音樂教育學術研討會——『音』材施教：音樂教學法在臺灣之發展與創新」論文集（頁75-94）。臺北市：國立臺灣師範大學音樂學系。
- 【Wang, W.-C. (2010). Teaching Comprehensive Musicianship through choral Performance. In S.-W. Wu (Ed.), *2009 music education symposium: The development and innovation of music pedagogy in Taiwan* (pp. 75-94). Taipei, Taiwan: Department of Music, National Taiwan Normal University.】
- 朱彥霖（2005）。「整合性音樂基本能力模式」應用於國小五年級學生音樂學習之研究。臺北市立師範學院音樂藝術研究所碩士論文，臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/ert5re>
- 【Chu, Y.-L. (2005). *A study of applying Comprehensive Musicianship to 5th-grade elementary school students for music learning* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/ert5re>】
- 呂文慈（1995）。整合性音樂基礎訓練的新方向。《古典音樂》，41，69-74。
- 【Lu, W.-T. (1995). The new direction of Comprehensive Musicianship. *Classical Music Magazine*, 41, 69-74.】
- 林小玉、朱彥霖（2006）。「整合性音樂基本能力」模式之內涵與在大學音樂基礎訓練課程上之應用。載於陳曉霽（主編），「2006音樂教育學術研討會——音樂教學法之理論與實務」論文集（頁161-181）。臺北市：國立臺灣師範大學音樂學系。
- 【Lin, S.-Y., & Chu, Y.-L. (2006). The connotation of the “Comprehensive Musicianship” model and the application in college basic musicianship

- course. In H.-F. Chen (Ed.), *2006 music education symposium: Theory and practice of music pedagogy* (pp.161-181). Taipei, Taiwan: Department of Music, National Taiwan Normal University.】
- 林怡妙（2015）。**運用綜合音樂素養於長笛團體課之教學歷程與學習成效**。國立臺南大學音樂學系碩士論文，臺南市。取自<https://hdl.handle.net/11296/h8ea5z>
- 【Lin, Y.-M. (2015). *The teaching process and learning outcomes of applying Comprehensive Musicianship to group flute class* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/h8ea5z>】
- 卓甫見（2013）。整合性音樂基礎訓練面面觀。**藝術學報**，**93**，237-262。
- 【Cho, F.-C. (2013). *A study of the aspects of Comprehensive Musicianship. Journal of National Taiwan College of Arts*, 93, 237-262.】
- 國立臺中教育大學（無日期）。**開課資訊查詢**。取自https://ecs.ntcu.edu.tw/pub/TchSchedule_Search.aspx
- 【National Taichung University of Education (n.d.). *Course information inquiry*. Retrieved from https://ecs.ntcu.edu.tw/pub/TchSchedule_Search.aspx】
- 國立臺灣藝術大學音樂學系（無日期）。**課程中英文敘述**。取自<http://music.ntua.edu.tw/files/15-1001-806,c137-1.php>
- 【National Taiwan University of Arts, Department of Music (n.d.). *Chinese and English course description*. Retrieved from <http://music.ntua.edu.tw/files/15-1001-806,c137-1.php>】
- 郭芳秀（2016）。**應用「整合性音樂素養」於國小藝術才能音樂班五年級合唱課之行動研究**。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，臺北市。取自<https://hdl.handle.net/11296/vpdut6>
- 【Kuo, F.-H. (2016). *An action research of applying Comprehensive Musicianship to choral class for 5th-grade elementary music talented class* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/vpdut6>】
- 郭芳玲（2015年12月）。整合性音樂能力訓練翻轉教學：以大學音樂系之整合性音樂能力訓練課程為例。沈珍伶（主持人），「**翻轉音樂教育之創新教學**」研討會。臺北市：臺北市立大學。

- 【Kuo, F.-L. (2015, December). Applying flipped teaching into Comprehensive Musicianship course : A case study of the Comprehensive Musicianship course at University of Taipei. In C.-L. Shen (Chair), *Innovative approach for flipping music education*. Symposium conducted at the meeting of University of Taipei, Taipei, Taiwan. 】
- 陳姿光 (2017) 。臺灣流行音樂教育初探。新北市：博揚文化。
- 【Chen, T.-K. (2017). *A research on the popular music education in Taiwan*. New Taipei City, Taiwan: Boyoung Culture. 】
- 潘淑滿 (2003) 。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- 【Pan, S.-M. (2003). *Qualitative research: Theory and application*. Taipei, Taiwan: Psychological. 】
- 蕭麗珊 (2017) 。運用整合性音樂素養理念於國小五年級音樂教學。國立臺南大學音樂學系碩士論文，臺南市。取自<https://hdl.handle.net/11296/4cc3aq>
- 【Hsiao, L.-S. (2017). *Applying Comprehensive Musicianship into fifth grade general music classes* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/4cc3aq>】
- 鍾欣韻 (2018) 。運用整合性音樂素養於國小四年級音樂教學之行動研究。國立臺南大學音樂學系碩士論文，臺南市。取自<https://hdl.handle.net/11296/tgpfek>
- 【Chung, H.-Y. (2018). *An action research of integrating Comprehensive Musicianship in fourth grade general music classes* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/tgpfek>】
- Augustin, C. (2010). A descriptive study to determine the opinions of community band members regarding the effectiveness of Comprehensive Musicianship. *International Journal of Community Music*, 3(2), 175-183.
- Bess, D. M. (1988). *A history of Comprehensive Musicianship in the contemporary music project's southern region institutes for music in contemporary education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 9002097)
- Bess, D. M. (1991). Comprehensive Musicianship in the contemporary

- music project's southern region institutes for music in contemporary education. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 101-112.
- Black, L. G. (1972). *Development of a model for implementing a program of Comprehensive Musicianship at the collegiate level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7233092)
- Bland, L. D. (1977). The college music theory curriculum: The synthesis of traditional and Comprehensive Musicianship approaches. *College Music Symposium*, 17(2), 167-174.
- Boyle, J. D. (1971). Teaching Comprehensive Musicianship at the college level. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 326-336.
- Brame, D. E. (2011). *Comprehensive Musicianship: Awareness, acceptance, and implementation among high school band directors in Illinois and Wisconsin* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 3445731)
- Buccheri, J. (1990). Musicianship at Northwestern. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4, 125-145.
- Chrisman, R. (1974). Teaching music theory: The liberal-arts college. *Journal of Music Theory*, 18(1), 91-99.
- Clauhs, M. (2018). Beginning band without a stand: Fostering creative musicianship in early instrumental programs. *Music Educators Journal*, 104(4), 39-47.
- Copeland, C. V. (1976). *The contemporary music project in Florida* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7627468)
- Crawford, G. A. (1984). *Developing an understanding of the elemental components of music through teaching strategies and activities based on various musical elements characteristic of Black American spirituals* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 8510176)
- Denzin, N. K. (2006). *Sociological methods: A sourcebook*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Grashel, J. (1993). An integrated approach: Comprehensive Musicianship.

- Music Educators Journal*, 79(8), 38-41.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London, England: Ashgate.
- Heavner, T. L. (2005). The applied music lesson: Teaching gifted and talented students utilising principles of Comprehensive Musicianship. *International Education Journal*, 6(2). 170-174.
- Kim, Y. H. (1997). *Comprehensive Musicianship today: A case study of San Diego State University* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 9734071)
- Kim, H. Y. (2000). *Development of materials and teaching strategies for Comprehensive Musicianship in group piano instruction for college-level piano majors* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 9976733)
- Lawler, N. E. (1976). *Comprehensive Musicianship in secondary school instrumental music: A structure and planning guide* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7712213)
- Lowder, J. E. (1973). How Comprehensive Musicianship is promoted in group piano instruction. *Music Educators Journal*, 60(3), 56-58.
- Madhosingh, D. F. (1984). *An approach to developing Comprehensive Musicianship in the intermediate grades using the voice and the ukulele* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. NL20585)
- McCoy, C. P. (2011). *The development of a keyboard theory curriculum utilizing a chronological, comprehensive approach to reinforce theory skills of first semester college music majors* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 3467583)
- McGaughey, J. (1974). Teaching music theory: The university. *Journal of Music Theory*, 18, 46-50.
- Music Educators National Conference. (1965). *Comprehensive Musicianship: The foundation for college education in music. CMP2*. Washington, DC: Contemporary Music Project/MENC.

- Music Educators National Conference. (1971). *Comprehensive Musicianship: An anthology of evolving thought*. Washington, DC: Contemporary Music Project/MENC.
- Miller, T. W. (1990). Comprehensive Musicianship at East Carolina University, 1966-1968. *The Quarterly*, 1(3), 58-60.
- Mitchell, W. (1969a). Under the Comprehensive Musicianship umbrella. *Music Educators Journal*, 55(7), 71-75.
- Mitchell, W. (1969b). A report on the CMP workshop at Eastman. *College Music Symposium*, 9, 65-80.
- National Association of Schools of Music. (2019). *Handbook 2018-19*. Retrieved from <https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/M-2018-19-Handbook-Current-09-30-2019.pdf>
- Norris, C. E. (2010). Introducing creativity in the ensemble setting: National standards meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal*, 97(2), 57-62.
- Orzolek, D. (2004). Absolute musicianship for performers: A model of general music study for high school performing groups. *General Music Today*, 17(3), 21-27.
- O'Toole, P. A. (2003). *Shaping sound musicians: An innovative approach to teaching Comprehensive Musicianship through performance*. Chicago, IL: GIA.
- Rogers, M. H. (1975). *Teaching Comprehensive Musicianship through youth music at the junior high school level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7611921)
- San Diego State University. (2018). *2018-2019 Undergraduate music student handbook*. Retrieved from https://music.sdsu.edu/docs/2018-19_MusicHandbook_FINAL.pdf
- Segress, T. D. (1979). *The development and evaluation of a comprehensive first semester college jazz improvisation curriculum* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 8012888)
- Shaw, G. R. (1984). *A Comprehensive Musicianship approach to applied*

- trombone through selected music literature* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 8428900)
- Silliman, A. C. (1980). Comprehensive Musicianship: Some cautionary words. *College Music Symposium*, 20(2), 125-129.
- Sindberg, L. K. (1998). The Wisconsin CMP Project at age 21. *Music Educators Journal*, 85(3), 37-42.
- Sindberg, L. K. (2009). The evolution of Comprehensive Musicianship through Performance (CMP): A model for teaching performing with understanding in the ensemble setting. *Contributions to Music Education*, 36(1), 25-39.
- Sindberg, L. K. (2012). *Just good teaching: Comprehensive Musicianship through Performance in theory and practice*. Lanham, MD: R&L Education.
- Sindberg, L. K. (2016). Elements of a successful professional learning community for music teachers using Comprehensive Musicianship through Performance. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 202-219.
- Starling, J. (2005). *Comprehensive Musicianship: A clarinet method book curriculum and sample units* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 3173242)
- Stewart, J. R. (2013). *Comprehensive Musicianship through Performance in the high school band: A case study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 3599085)
- Strange, C. M. (1990). *The development of a beginning violin curriculum integrating a computer music station with the principles of Comprehensive Musicianship* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 9033906)
- Taylor, J. A., & Urquhart, D. M. (1974). Florida State University: An experimental approach to Comprehensive Musicianship for freshman music majors. *College Music Symposium*, 14, 76-88.
- Thomson, W. (1990). The anatomy of a flawed success: Comprehensive

- Musicianship revisited. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 1(2), 20-28.
- Truland, D. (1999). *Comprehensive Musicianship in undergraduate music programs*. Auburn, AL: Auburn University. Retrieved from <http://www.auburn.edu/academic/classes/ctmu/7970CMP/refs/truland-1997.pdf>
- Ward-Steinman, D. (1987). Comprehensive Musicianship at San Diego State University. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 1(2), 129-147.
- Ward-Steinman, D. & Ward-Steinman, S. L. (1987). *Comparative anthology of musical forms*. Lanham, MD: University Press of America.
- Warner, R. W. (1975). *A design for Comprehensive Musicianship in the senior high school band program* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 7604785)
- Wennerstrom, M. H. (1989). The undergraduate core music curriculum at Indiana University. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 3, 153-176.
- Willoughby, D. P. (1970). *Institutes for music in contemporary education: Their implications for the improvement of undergraduate music curricula* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7026541)
- Willoughby, D. P. (1971). *Comprehensive Musicianship and undergraduate music curricula*. CMP6. Washington, DC: Contemporary Music Project/MENC.
- Willoughby, D. P. (1990). Comprehensive Musicianship. *The Quarterly*, 1(3), 39-44.
- Woods, D. G. (1973). *The development and evaluation of an independent school music curriculum stressing Comprehensive Musicianship at each level: Preschool through senior high school* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and theses database. (UMI No. 7407849)
- Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and method* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Applying “Comprehensive Musicianship” to the Freshman Theory Curriculum of Music Industry Majors

Tzu-Kuang Chen*

Abstract

The purpose of this study is to explore the teaching practices, students’ learning effectiveness, and teachers’ and students’ opinions of the approach of “comprehensive musicianship” applied to the curriculum of freshman theory for music industry majors. The researcher edited the “Music Theory Teaching Program,” which applied “comprehensive musicianship” to integrate the contents of three subjects—Western Popular Music History, Basic Musicianship, and Popular Music Harmony—and then conducted a teaching intervention study. The results revealed that “comprehensive musicianship” can effectively integrate the contents of these three basic theory courses and improve students’ musical style discrimination ability, groove aural skills, and harmony understanding. The vast majority of teachers and students who participated in the study agreed that teaching the basic theory curriculum with the approach of “comprehensive musicianship” is effective.

Keywords: western popular music history, basic musicianship, popular music harmony, popular music education, comprehensive musicianship



10.6869/THJER.201912_36(2).0002

Received: June 13, 2019; Modified: September 5, 2019; Accepted: September 9, 2019

* Tzu-Kuang Chen, Assistant Professor, Center for General Education, Southern Taiwan University of Science and Technology, E-mail: tkchen@stust.edu.tw