

引



世纪音乐教育学科研究展望

毫无疑问 21 世纪人类社会将更加趋于全球一体化和文化多元化的势态。全球一体化是由于人类科技、交通、信息网络及经济发展的必然，文化多元化则出自人类在不同生存空间聚合方式适应性的进一步扩展。^[1]因此，当今任何学科的发展，放弃全球观察的视野、孤立地谈自己的发展，或脱离自身文化传统去谈发展都是难以面向未来的。据此，我们需要基于一种全球音乐文化发展的思维框架，来考虑音乐教育学科研究的发展。这一思维框架可以从三个重要方面来涉及：新的音乐教育哲学观念；东西方音乐教育的互动与互补；多元文化音乐教育。

1. 新的音乐教育哲学观念

音乐教育哲学是指导音乐教育决策和行动目标的基础，新世纪的音乐教育则需要新的音乐教育哲学观念来指引。这种新的音乐教育哲学观念主要有三个导向：文化价值、文化生态、文化创造。

文化价值 文化是由价值引导的体系，描述这一特征的学科理论基础是当代文化人类学。由于学科交叉或科际整合（Interdisciplinary）又产生了音乐人类学和教育人类学。“音乐”或“教育”都可作为人类文化之一部分或现象，它们既相互独立又与文化

相整合。美国音乐人类学家公认：“音乐作为文化来传授”的观念，^[2]70年代德国音乐教育对重新由“音乐艺术作品”转向“文化中的音乐”的理解，均出自于音乐人类学维度的表达。^[3]在美国音乐教育向来重视的音乐教育赖以存在和发展的基本思想的制定和表述的探讨中，《为音乐教育确立更强有力的基本思想》一文（美国《音乐教育者杂志》1993年9月刊）所提出的六个方面更明确包含着音乐人类学的基本思想，简摘各项如下：

- (1) 学习音乐是学习人类交流的一种基本形式。
- (2) 学习音乐是理解世界上各民族的一个途径。
- (3) 学习音乐是学会学习过程。
- (4) 学习音乐是学习想象力和自我表现力。
- (5) 学习音乐是学习的基础。
- (6) 学习音乐是学习艺术。^[4]

以上六个方面将音乐作为文化来认识，对于音乐教育是一种较为全面的定位和认知。

文化生态 当今人类社会的工业文明将由生态文明所取代，提倡生态文明也是国际社会提出的“可持续发展”的重要基础，地球是一个以“生物圈”方式存在的整体，它的有机性、多样性和相互性的保护，是抵制工业化负面所产生的生物单一性和文化单一性倾向，以及大众文化和国民教育方式的单一化标准倾向，因此，新的音乐教育体系应建立在音乐文化生态的保护和新的音乐文明思维框架上。

文化创造 音乐教育研究的定性可能包括科学认识的性质、方式。西方传统科学理性的确定性真理在当今受到质疑，科学的发展不确定性和不可预测性也从哲学层面打破了教育对象的确定性，而教育对象的不确定性的结果将是随机、多样、创造性。这一观念不仅对音乐教育者、音乐教育对象以及音乐教育目标、教学方法、教育评估将产生很大影响，而且，对不同民族文化音乐的教育及传承的历史，在未来音乐教育中的价值给予了发展的空间。人们必须尊重不同民族音乐文化的创造性和“成就模式”。中国传统音乐文化教育哲

学价值的当代文化意义，也将被人们所认识。正如科学家普利高津在《确定性的终结——时间、混沌与新自然法则》一书中对中西哲学所共具不同现代意义的判断：“西方科学和西方哲学一贯强调主体与客体之间的二元性，这与注重天人合一的中国哲学相悖。本书所阐述的结果把现代科学拉近中国哲学自组织的宇宙也是‘自发’的世界，这表达一种与西方科学的经典还原论不同的整体自然观。我们愈益接近两种文化传统的交汇点，我们必须保留已证明相当成功的西方科学的分析观点，同时必须重新表述把自然的自发性和创造性囊括在内的自然法则。”^[5]

文化的创造性包含着不同个体、群体及民族独立的个性及其相互性。

2. 东西方音乐教育的互动与互补

把东西方文化进行‘野蛮/文明’，‘低级/高级’，‘落后/先进’的划分这不是西方学术界‘独立思考’的产物，而与殖民主义与帝国主义的政治实践有密切关系。赛义德的《东方学》（1978）一书深刻地揭示了西方与东方的不平等关系，也形成了西方对东方研究学术转型的新的路标。

当今时代，我们审视东西方音乐关系及文化价值体系有一个极其重要的立足点：东西方音乐体系及文化价值平等，这意味着我们将对东西方音乐文化教育的互补作出承诺。对于西方工业文明体制的音乐教育的课程，我们也只能看作是人类文明的一种模式和一个阶段，它既不代表多元文化的音乐课程模式，也不是人类文化发展的顶点。如果失去这样一个立足点或前提，我们仍然会按照殖民主义的逻辑将东西方音乐文化以古/今、先进/落后、科学/非科学这种关系来理解，因此而放弃东方音乐文化在音乐教育中当代意义的思考。

从总的文化体系来看，西方音乐课程其主流是以基督教音乐文化传统为基础的。基督教从中世纪起持续西方十几个世纪，它是西方文化的重要源流和组成部分，对西方音乐课程的发展具有不可忽视的影响。基督教音乐中统一的记谱法，严格的书写、理性的传承，

建立在定量记谱法上的对位、和声的美感运思方式，完美地体现在基督教音乐文化模式中。

作为东方国家的阿拉伯、印度、中国都有其与基督教文化相应的宗教文化精神与音乐课程。尽管印度、阿拉伯、中国也各不相同，但与西方相比则有其东方内在的相似性，并对音乐课程有重要影响。这种相似性可简单归纳出以下三点：① 音乐主体与西方不同，东方的音乐风格与语言、诗、文学、舞蹈没有完全分离；② 记谱法在东方从来没有像西方那样统一过，也没有形成抽象数理符号形式音符概念和几何坐标的五线谱理性书写或客体逻辑分析的作曲家的“作品”形式；③ 东方直觉整体把握与西方理性分析的音乐认知和审美体验模式不相同，因此音乐“成就模式”也不相同。这些都是建立在其音乐传承与创作模式基础上的，并归属于东方哲学思维模式的有机性。

在西方音乐中，作曲家作品书写的建构，其根本是数理逻辑分析的方法建构，并影响到教学认知与审美体验模式。而东方音乐是无法通过“作品”来分析音乐的，其演创没有像西方那样主客体相分而是主客体合一（即直觉整体把握）。东方音乐风格的认知与审美体验模式是一种“品味”模式。中国音乐各流派风格注重韵味，常言道“唱得有味，奏得有味”。这与中国绘画书法“气韵生动”等艺术审美体验模式相同。印度音乐美的定义“拉斯”（*rasa*）也非古希腊那种数的和谐，拉斯的梵语原意即“韵味”。拉斯有九种：爱情、欢乐、悲怜、愤怒、英勇、憎恶、恐惧、惊奇、宁静。^[6]阿拉伯音乐审美体验模式中有一种定义叫“太拉”（*Tarab*）。“当聆听阿拉伯音乐时，太拉是衡量优秀的最重要的音乐体验。”它是音乐家在激励听众的神秘灵感中获得成功，即创造了音乐情感气氛的标准。太拉的强度依据歌唱者或奏者的表演风格，它能推断艺术家表演过程是否属于一个优秀的音乐家。^[7]这种东方音乐艺术“品味”的审美体验模式与西方的差别，其根本在于，东方是通过身体与心灵的内在体验的方式去建构或接触音乐世界的。正如中国人的气功、经络学说，印度人的瑜伽，是以生命直觉体验去发现和发明的，用西方解剖学或细胞学说是无法奏效的。

反之，中国、印度人不可能用他们的方式去发明西方医学的基础理论，东方的气功或瑜伽与西方的广播体操是有着不同体验和功效的两种行为模式，这根本就是东西方两种哲学宇宙观、自然观的体现。这些构成了东西方音乐教育、创作、表演及‘成就模式’的内在差异性以及互补性的基础。

近年来，雷默的研究认为：东西方音乐交流即口头文化和书写文化（音乐乐谱化）的表达作为人类思维和行为的差别是深刻的。必须重新看待书写音乐表达和定量记谱法（五线谱）的有限性以及即兴表演和非定量记谱法音乐表达的自主性。^[8]他说：“我们受音符束缚的表演文化已经导致思维方式的萎缩和衰退。这很容易使我们的表演受记谱束缚，导致他们离开乐谱表演音乐就会瘫痪和麻痹。”^[9]在美国，好几个世纪以来，我们都假定认为，成为精英或天才惟一的方法或主要方法就是‘照谱演奏’，因此我们大大地忽视了教授‘即兴演奏’、作曲或听赏。^[10]由此可以看出，西方传统音乐体系的科学理性将自己限制在“认知—工具性”四大件技术模型中，而东方传统音乐则更多将自己限定在“道德实践”和“审美—表现性”人文约定知识中，未来世界音乐教育的发展将有待于这两者的并存以及在对话基础上的更高的综合。

3. 多元文化音乐教育

多元文化主义（Multiculturalism）在许多国家音乐教育的研讨中已经呈现出来。多元文化主义有三层含义：指不同文化和不同民族的社会；指多元文化社会里各不同文化的互相尊重；指政府对多元文化社会的政策。

作为多元文化为基础的世界音乐教学是当今国际音乐教育发展的总趋势，也是发达国家音乐教育的热门话题。推动多元文化教育浪潮的主要原因有三：教育民主化的深入。从某种意义上讲，民主化是现代教育发展趋向。20世纪50年代以前的主要体现为“个体化”的教育民主必将流于空洞与虚妄。教育中“反种族主义”运动的兴起作为结果使“多元文化教育”得以提倡。^[11]②发达国家的

“第三世界化”许多发达国家的新移民群体、人口统计发生的变量，以及移民出生地文化教育的问题出现。③文化交流日趋频繁，其包括媒体、信息联网，精神产品与物质产品及人员的流通。由此，多元文化教育观“对新一代学习者的音乐教育不能再被视为仅仅是一种智力视野的扩展，而是一种社会需求。它的功能是形成一种跨文化理解的均衡，并对国际社会的未来生活产生直接的影响。”^[12]

多元文化音乐教育中要把握的一个最重要的问题是，每一种音乐传统都有其自身的传承过程，并根据其音乐概念和非音乐概念产生着自己的教育学、教学法。柯达伊、奥尔夫等的教学策略已经显示出为民间音乐传统局内人所借鉴的可能性，但这并不能说，这类基于民间音乐相结合的教学法对其他所有音乐文化都是适用的。^[13]

班克斯曾经提出了用以多元文化音乐教育的四种课程模式的教学。①主流中心模式，其课程的设计及教学都仅仅是以主流音乐观念出发的。民族附加模式。课程依然是按主流音乐观念组织的，只是包括了经选择的民族群体的某些音乐材料和观念。如以西方音乐观念出发进行非洲音乐的教学，即使用西方的节奏规范和记谱法、记忆方式来教非洲歌曲。多民族模式。其课程以各种不同民族群体的事件或音乐概念为核心。民族—国家模式。在此模式中，是从多国家的民族观点来审视和教学的。此外，班克斯还提出一种多元文化课程的跨学科教学方式的概念。其重要意义在于，对有色民族的各种价值和各种经验反映在他们的文学、艺术、音乐、戏剧、舞蹈与作品等多角度的文化整体意义的理解。^[14]

施瓦德隆提出了一种“新的苏格拉底教学法”，其前提是：一种具备音乐人类学意识和知识的教师；②一种基于比较音乐美学的“发现”的教育方法，其包括对音乐及文化个性与共性课堂体验和积极探究的过程。^[15]

F·布莱嫩也提出，对世界音乐课程体验内容的设计是一个具有双重特性的问题，也即包括音乐教育学原则和音乐人类学两个方面。他提出主位观念(emic)、习得(Learning)、生活语境(in Context)、概念

(Conception) 这四个关键词对于世界音乐课程的教学与体验尤为重要。^[16]

在 1996 年国际音乐教育学会“音乐教育为 21 世纪作准备”大会上, M·麦卡锡提供了《国际音乐教育的历史发展(1953—1996)》的报告。^[17]他归纳了国际音乐教育发展的三个阶段:从 50 年代和 60 年代改善东西方关系的努力(1953—1969, 国际音乐教育中世界观点的显现)到 70 年代对民族的和传统的文化的强调(1970—1982 音乐教育和民族文化)再创始于 1987 年的“国际文化发展十年”(联合国教科文文件, 1982—1996 共享世界音乐)这些变化中的方向本身又受到大规模移民、后殖民主义、文化民主化、大众媒体的干预以及世界公民及其教育需要等因素而形成的人口中的民族多样化和复杂化的影响。今天国际音乐教育的发展在哲学观与实践层面已获得基本成果, 具体的理论建树有:

(1) 视音乐为一种文化的普遍现象, 而不是一种普遍的语言。

(2) 拓宽了视西方音乐优于其他世界音乐的狭隘陈旧观点。

(3) 在文化身份和音乐教育课题的对话上贡献卓越。

(4) 改变了对大众媒体和技术的态度, 将其威胁因素变为积极的机会。

在实践层面上:

(1) 从对各种世界音乐的音乐人类学描述, 到多元文化音乐教育的各种教学方法、教学观念和教学材料的共享。

(2) 制定了明确的目标和指导性文件用于世界音乐教育(如国际音乐教育学会的《信仰宣言》和《世界文化的音乐政策》)^[18]

(3) 近年来发起的各类项目传播了世界音乐的材料(如《歌唱文化中的传统歌曲》)

结 语 综观全球多元音乐文化教育, 它对人类社会的历史发展作用是巨大的。正如国际音乐教育学会所言: “任何音乐教育体系都接受由多种文化形成的音乐世界存在的事实, 以及对其学习和理解的

价值 并把这一观念作为音乐教育的新起点。^{〔19〕}以此 如何看待全球各国各民族音乐文化及其教育的成就与历史,并将中国音乐教育学置于此背景中予以思考、研究 对我们而言 是一种世纪性的机遇与挑战。

注 释

〔1〕 管建华著:《21世纪中国音乐教育展望》载《中国音乐》1996年增刊《国际音乐教育与音乐人类学》第74页。

〔2〕 内特尔著:《音乐人类学与世界音乐的教学》一文中清楚的阐述,如“音乐反映和表达他社会的基本价值和文化结构”,“让学生对音乐作世界范围的理解,各种现象将帮助他们领会各种音乐,并提供一种进入理解世界其他各种文化的情况,也有助于各社会成员,更好地理解他们自己的音乐”。载《中国音乐》1995年增刊续集:《全球文化视野的音乐教育》第4页。

〔3〕 金经言著:《德国音乐教育中的若干新动向》载《中国音乐》1996年2期。

〔4〕 刘沛著:《世纪末的美国音乐教育动态述评》出处同〔2〕。

〔5〕 伊利亚·普利高津著、湛敏译:《确定性的终结——时间、混沌与新自然法则》上海科技教育出版社1998年12月版第1页。

〔6〕 A·丹尼娄著、管建华译:《美学与印度音乐》出处同〔2〕。

〔7〕 H·陶马著、管建华译:《阿拉伯音乐美学与即兴演奏的关系》,出处同〔2〕。

〔8〕 [英文]B·雷默著:《超出表演 美国艺术教育国家标准的新约定》载《音乐教育杂志》1995年夏季刊,美国北卡罗拉多大学音乐学院出版。

〔9〕 B·雷默著、汤琼、刘红柱译:《21世纪音乐教育使命的扩展》出处同云南艺术学院学报,1998年增刊。

〔10〕 B·雷默著、林军译:《21世纪音乐教育面临的挑战》出处同〔9〕。

〔11〕〔12〕 张人杰主编:《中外教育比较史纲》(现代卷)山东教育出版社,1997年版,513页。

〔13〕〔14〕 克林格著、刘沛译:《音乐教育中的多元文化主义》出处同〔1〕。

〔15〕 施瓦德龙著、刘沛译:《音乐教育与非西方传统》出处同〔2〕。

[16] 布莱嫩著、张蕾译：《世界音乐课程体验内容的设计》，《中国音乐》1997年2期。

[17] 《中国音乐》1997年增刊。

[18][19] 刘沛译：《多元文化的音乐教育专辑》 出处同〔9〕。

第1编

音乐教育的历史回顾

第 1 章

欧洲音乐教育的起源 及其演化发展

§ 1 欧洲音乐教育的起源说

到目前为止,我们能够获得的有关音乐教学的最早证据见于古希腊的《荷马史诗》。但这些材料也只能提供模糊、简略的内容。史诗《奥德赛》中有两位吟唱诗人:一位是伊萨基岛的斐弥奥斯(Phemius),声言“自学成才”并说“某位神给我以灵感,能唱出各式各样的歌”;另一位是腓尼基岛的得摩多科斯(Demodocus),史诗中的奥德修斯后来称颂得摩多科斯说:“或是缪斯,或是阿波罗教会他唱歌。”可以想像,不管是自学成才还是神的赐予,能弹唱很多英雄颂歌的吟唱诗人必定具备一定的专门技术,而技术只能靠训练获得,教学则是重要手段之一。

在史诗《伊里亚特》中有一节涉及到音乐教学问题。当阿伽门农的使者找到阿喀琉斯时,他正一边弹奏里拉,一边歌唱过世英雄的功绩。那支装饰华丽的乐器只是他得到的一件战利品。然而,他既能弹奏这种乐器又能和琴而唱,荷马没有解释他是如何获得这种能力的,但荷马却讲述了阿喀琉斯童年时曾被托付给他父亲珀琉斯眷顾过的一位流亡

者——菲尼克斯对他进行教育。荷马之后的一些历史资料常有阿喀琉斯随半人半马的怪物基戎学习音乐这类的神话传说，例如：普鲁塔克《论音乐》（Pseudo-Plutarch, De musica）。基戎在《伊利亚特》中是阿喀琉斯的老师，教他熟悉各种治疗疾病的药并通晓音乐。通过这些材料就能使人们看到这样的教学方法，学生和老师朝夕相处，老师负责学生的全部教育，当然其中也包括音乐。这表明，在古希腊人们已经把幼小的孩子送到老师那儿学习，这与后来学校的教育体制是一致的。在当时，这样把孩子送出去接受教育的思想一旦被人们认同，就势必促成学校的建立。

§ 2 古希腊的音乐教育

西方音乐艺术或更广阔的其他领域（包括文字、绘画、雕塑、数学等等），到目前，仍在不断地向希腊和罗马寻求指导和启示。关于音乐教育的起源，我们也是通过古希腊的《荷马史诗》得出的结论。那么，音乐教育在古希腊又是怎样表现的呢？

2.1 合唱训练

近似于教育的一种方法，在古希腊主要为宗教节日训练合唱队。公元前 7 世纪到前 6 世纪间，合唱的抒情歌曲在古希腊得到了发展，单旋律乐曲开始出现。一些作曲诗人（composers-poets）又将新的技艺从小亚细亚带入希腊大陆，并传入曾一度是地中海区域文化中心的斯巴达城。当时有两位技艺高超的老师阿尔玛翁和萨福，分别从萨迪斯和莱斯沃斯岛来到斯巴达为少女合唱团教授歌舞。可以肯定地说，这种对青年合唱团的教授就是学校形态的雏形。

2.2 乐器学习

远古时代起，音乐就是宗教仪式的不可分割的一部分。里拉是崇拜乐神阿波罗的仪式时所用的乐器，崇拜狄奥尼索斯的仪式则用

阿夫洛斯管。这两件乐器可能都是从小亚细亚传入希腊。里拉和比它大的同类乐器基萨拉琴，都有 5 到 7 根弦（后来多至 11 根）用于独奏和伴奏歌唱和史诗朗诵。阿夫洛斯管是单簧或双簧的乐器，往往有一对管子 声音尖锐刺耳 穿透力强 用于歌唱某种特色诗歌 如酒神赞歌 〕到公元前 5 世纪上半叶，雅典人就开始把年少的儿子送往学校老师那里接受教育。学校设有三门基础课，其中一门就是学习基萨拉琴。阿夫洛斯管也曾流行了一个时期，大约在公元前 440 年，波斯战争之后这门课程不再列入课程表内。基萨拉琴的教师不仅传授里拉弹奏技术，还教抒情诗。有关基萨拉琴的老师的教学方式，阿提卡的花瓶绘画艺术提供了最好的也几乎是惟一的证据。基萨拉琴的老师显然是在单人施教，但也有其他学生在场，师生两人手持里拉一起弹奏。（单人施教弹奏技术，正如音乐学家所说，这种师生关系很早以前就已存在，到公元前 5 世纪已达到高峰）在一些吹奏阿夫洛斯管的画面中可以看到，有时只有一个学生吹奏双管的原始乐器，老师边唱边弹里拉伴奏。那时，唱歌和跳舞都不作为单独的科目教授。具有古代特点的这种模仿和重复法提供了教学程序的基本法则，并使记忆法有可能得以应用。另据希俄斯和科斯岛的铭文记载 里拉的教学方法有两种类型“拨子式”和“指式”。这在泰奥斯保存下来的铭文也可以证实。更有意义的是，这种学习每年还要进行一次考试，内容包括练习记录节奏和曲调。这显然是古希腊音乐教育规范的一种表现。

2.3 音乐教育思想、理论

公元前 5 世纪的几十年间开始出现了乐节和乐句，这在希腊著名抒情诗人品达 Pindar 的诗歌中明确显露出来。虽然 这纯属是专业问题，但品达极其相信古老的贵族传统，他将那些人（显然指的是抒情诗人）的所知归于人的天性和遗传，并不仅仅是因为别人施教于他们《奥林匹克竞技胜利者颂》〕但品达又说过：“著名的底比斯人教我熟悉了诸文艺女神。”“教”这个词表明了一个中心概念——

paideia(文化教育)。与之类似的一个词是 mousike 而它仅限于指歌词与乐器伴奏构成的一个整体，认为这是自由人的完善。还有一个更重要的词“ethos”它可以连接以上两个词，认为调式、节奏和歌词构成了其“特点”，这为整个希腊时期的音乐教育提供了重要的理论基础。

音乐有教化作用，即音乐具有陶冶品性的作用。毕达哥拉斯视音乐为小宇宙，与此观点相符，他认为音乐是由数学规律支配的音高和节奏体系，而天地万物的运转也受制于相同的数学规律。按照这一观点，音乐不仅是宇宙这一有条不紊的体系的被动映象，也是能够影响宇宙的一股力量，神话中音乐家能够创造奇迹即由此而来。后来，科学比较进步的时代强调音乐对于人类的意志、性格和行为的影响。柏拉图(Plato)和亚里士多德(Pseudo-Aristotle)都认为通过一套以体操和音乐为两大要素的公众教育体制可以造就“正经”的人。体操训练体质、音乐训练心智。在作于公元前380年前后的《国家篇》中，柏拉图坚持教育中的这两个要素必须取得平衡，过多的音乐会使人变得女性化和神经质；过多的体育又会使人变得不文明、粗暴和愚昧。“凡是以最佳比例将音乐与体育相结合，最善于调节二者以符合心灵所需的人才无愧于真正的音乐家之称。”(《国家篇》关于人才的培养)柏拉图在《国家篇》中细致地规定到了该用什么样的调式、音阶、节奏等等细则。而亚里士多德则允许音乐除用于教育外，也可用于娱乐和心智的享受。

总的说来，古希腊的音乐教育很注重音乐的教化作用，并建立在这样一个信念上：音乐影响性格，不同品种的音乐以不同方式影响性格。根据各自的特点，把不同类型的音乐可以大致分为两类：导致平静和升华的音乐与产生刺激和热情的音乐。第一类与祭祀阿波罗有关，乐器用里拉，相关的诗歌形式是颂诗和史诗。第二类与祭祀狄奥尼索斯有关，乐器用阿夫洛斯管，相关的诗歌形式是饮酒歌和戏剧。

§ 3 衰落的古罗马音乐教育

相对于古希腊时代，有关古罗马音乐教育的文献则寥寥无几。从一些零星的参考资料如西塞罗《论演说家》可以了解某些教授歌舞和乐器的情况。虽然音乐被列入人文学科，但并不能说音乐就是罗马共和后期完整教育的一部分。就总的学校教育来说，音乐似乎永远是拉丁语法教育中肤浅而快速教授的一门选修课。

共和时期有教养的罗马人并不是愉快地看待音乐，而较多地持怀疑态度。西塞罗也曾真诚地赞美过作为希腊绅士特征之一的里拉弹奏技艺（《图斯库兰的谈话》）但是著名的实践教育法却几乎没有为声乐和器乐练习曲留有地位。然而有一些现象却又表明在罗马共和政体即将结束的几十年间，音乐虽然仍不能成为罗马学校教育中正规且重要的一个组成部分，但此时的罗马帝国富人们却都谙熟音乐，音乐成了他们的优雅技艺。在没有教育基地的情况下音乐的这种流行的确令人惊叹不已。

罗马帝国初期的教育家们主要是为了有助于掌握修辞知识才开始重视旋律和节奏的实践。但最终导致罗马音乐实践传统在中世纪初消失的一个重要原因是因为教会的干预，罗马音乐大多与早期教会的社会活动或教会认为必须根除的“异端邪教”活动有关。因此，教会想尽办法不仅排斥那种可能使信徒联想到“邪恶”的音乐还力图抹掉对这种音乐的回忆。

§ 4 趋于正轨的中世纪音乐教育

4.1 哲学家对音乐教育的影响

新柏拉图学派的基督教僧侣卡佩拉（Capalla）在其《语文学与墨丘利结婚》（寓言）一书中以拟人手法刻画了每一学科所具有的自身