

美力政策？美麗政策？

書寫一位教師在政策與實務間的看見

蘇建宏

國立中正大學教育學研究所博士班 研究生

洪志成

國立中正大學教育研究所教授

中文摘要

教育部在民國 102 年通過「美感教育中長程計畫」並宣布 103 年為「美感教育年」，要讓美感普及到各級學校。長久以來，政策到實務間的推動存在極大矛盾；政策理念常是人本情懷的訴求，實務推動卻是充斥工具理性的思維。本文擬從研究者自身的視角書寫一位關切美感教育的國小教師在面對政策執行間的發現與質疑。研究者以為除了政策本身，執行的方式更是關鍵，研究者以為這是一種「粗魯的執行」所致。在績效與科層體制結合的結構下，隱晦性文化如「陽奉陰違」、「虛應故事」因此產生，這種與美感背道而馳的負面文化將是政策推動的困頓所在。因此本文提出「美感教育」推動應聚焦於營造與善待美感教育生成的人事物。不只形式推動，更應觀照潛在文化的環境。

關鍵字：美感教育、教育政策、教師自我敘說

壹、抱怨中的期待

「會不會又是美麗的口號！」……

一、「師者」的意義

本文研究為一國小教師，回首教學生涯，深覺身為傳道、授業、解惑的「師者」，在教育現場的角色應非僅是知識的傳遞；更有著對孩子情意態度啟蒙與典範的責任。師者在孩子眼中的「身影」諸如：言行舉止、眼神、情緒的表達都對台下孩子的知情意有著十足的影響。謝水南（1995）曾指出：情意教育除了能輔導學生敏於感受、學習控制情緒、獲致健全的自我調適與良好的人際關係的情感教育外，還包含精神層面的教育，諸如審美、利他、合群、奉獻等高尙情操和品格的精神層面教育。這些特質顯然不是單以智識傳授為目的的教學所能影響；面對新世紀的教育，情意教育是教師值得深耕的領域而一個深具美感意識的教師將能彰顯「情意」在教育上的可貴。

面對全球化與科技化的到來，知識的傳遞已非師者的專屬，身為教師更應看重自己身為「人師」的角色，注重傳道與解惑的意義。未來即便科技網路便利，知識隨手可得，仍然可以堅信自己「為人師者」的價值。

二、「斷裂」的場域

研究者自學校畢業，持續進修視覺藝術教育研究所，除了經歷導師及科任教師外，也因為兼任學校行政工作，長期穿梭在教學與行政兩種不同態樣的工作環境。因所學及關心，在工作職場一直關切校園「美感教育」的推動，對政策推動與實務工作間的拔河感觸甚深。

回顧教育現場，多如牛毛的評鑑讓多數教師把時間與精力虛擲在迎合指標的達成，對於理應持續關注、創新的教學工作卻往往是「應付就好」的心態。在長久偏重智育，輕忽其他四育的教育現狀下，研究者對於教育部願意將「美感教育」做為新一波的政策推動，一方面覺得欣慰一方面感到擔憂；構築美好願景的「美感教育中長程計畫」會不會又落入傳統績效評鑑的框架中？美育政策是否真能紮根成國民素養？抑或是教育煙火下的另一個曇花一現？

實務現場每遇政策推動之初，常聽到「上有政策下有對策」、「不變應萬變」這些充滿調侃的負面耳語。這些「自我調侃」反應的其實是基層對政策推動長久積累的不信任；在無力改變之餘，引用「前人的智慧」自我解嘲！如同張盈堃與陳慧璇（2004）在〈矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒〉一文提及；「陽奉陰違」、「虛諉化的手法」其實是基層教師為避免與宰制結構起衝突的應變方式。研究者以為這個「似是而非」的態樣，政策的單位有必要去正視並面對；「虛偽」的現狀反映的是理念與執行間的斷裂。漠視這個斷裂，美育政策的推動恐落入「名不符實」的泥淖。

另一方面，長久在工具理性及績效責任影響的評鑑模式下；「數據」成了快速又容易瀏覽的資料。往往在評鑑結果攸關經費補助的軟性要脅下，多數學校無不耗費大量人力、資源在相關的準備，無形中也助長順應績效而生的「造假文化」。此外，層出不窮

的「新議題」挾教育之名瓜分學校課程；膨脹的課程計畫裡，基層老師想方設法的融入、統整各類議題以滿足上級的「形式要求」，但實際教學卻還是踩著舊有的步伐。

「美感教育」不只是關於「美的形式」的教育，它同時也蘊含了「真」與「善」的價值。易言之，能激發孩子心中「美感」的事物中，同樣也有著「真」與「善」的內涵。但現今教育現場，評鑑的精神被濫用、課程的意義被扭曲、政策的美意也被曲解。官僚下的「偽」文化既「不真」也「無善」，不得不讓人擔心「美感教育」將又淪為陪襯政策的「裝飾教育」。

三、「忙與盲」、「拼與爭」的師生寫照

日本教育家佐藤學(2012)在《學習的革命》一書認為東亞型教育最大特徵在於「被壓縮的現代化」。歐美諸國花二、三世紀的時間所達成的教育現代化，日本在一世紀以內達成，而台灣與韓國，更僅僅不到五十年就達成和日本相同的就學率與升學率。這樣的「高效率」或許又是一番足供樂道的「台灣奇蹟」，但背後付出的代價卻鮮少人去提及：壓縮的現代化，我們壓縮了時間，但是否也壓縮了品質？我們加快腳步，但是否忽略了身邊的風景？

回想教改以來，「教育鬆綁」一直是口號，但實務現場感受的卻是鬆綁後的無限上綱；假教育之名的所有社會議題不斷湧入學校，教學現場也因此不斷有新的課程與評鑑。新的計畫接續著新的評鑑，往往議題還來不及思考與反芻，又開始追逐下一波政策的腳步。在效率至上的績效主義下，教育儼然成了另一種企業形態管理；講求績效、卻不問「感受」。另一方面，鬆綁後的教師雖被「增權賦能」，但增權賦能後並未被告知如何去善用這些「突然」的權力以及責任。部分教師甚至在未領受鬆綁的好處之前就躲回過去習慣的教學框架；對其而言，過去教學沒有太多揮灑的空間，但不會如此刻感到徬徨與無措！至於教改中的孩子，無論制度怎麼改，改不了的仍是傳統文化中的家長慣習；明星學校仍是擠破頭的局面，補習班從來只有增加沒有減少。教改二十年，研究者看到教師仍在「忙與盲」中尋求脫困，孩子也仍在「拼與爭」中掙扎向前。「忙與盲」、「拼與爭」正是美感戕害最直接的造成；處於躁動的教育環境，「美感教育」如何可能？

令人玩味的，研究者又以為「美感」或許是醫治這個「教育躁動」的處方；透過「美感教育」讓被「忙與盲」、「拼與爭」所遲鈍的感官重新活絡，即便面對紛擾環境仍保有「發現」與「感受」的能力。研究者從「教育部美感教育中長程計畫」(2013)看到這樣的希望，但政策宣示會不會只是口號？政策推動的環節是否已經就緒？再者「美感教育」是否只能依賴政策？我吹毛求疵的追問自己這些問題。

四、問題意識與研究問題

因此本文的動機欲透過政策探討與自我教育實務經驗碰觸，藉由自身經驗的現場文本回應對美感教育政策的疑惑與期待，希冀從政策與實務的對話中萌生對美感教育推動的建議。

我的疑惑與動機形成本文的問題意識，從問題意識出發，我試圖理解的研究問題為：

(一)「教育部美感教育中長程計畫」理念與推動是否相符？

(二) 校園中「美感」發生的場域為何？

(三) 「美感教育」推動的主要核心為何？

以下的書寫將從政策出發及自身經驗兩條軸線進行。

貳、政策中的看見

「教育部美感教育中長程計畫」是教育部繼「藝術教育政策白皮書」(2005)後的重要美育政策，其計畫名稱為：「教育部美感教育第一期五年計畫：臺灣·好美～美感從幼起、美力終身學」。

一、容易混淆的概念

「美感教育」、「美育」、「美術教育」及「藝術教育」的用詞上頗為接近，意義上也各有重疊。陳木金(1999)在〈美感教育的理念與詮釋之研究〉一文從意義的廣度由低至高將美感教育分為三個方向；分別是美術教育、藝術教育與美感教育。本文之美育教育採陳木金所界定廣度較高層次的「美感教育」；擴及學校生活所有與美感有關活動的知能培育，有別於視覺藝術、音樂及戲劇等科目觀點的專業知能。以下就名詞於本文中用法稍作解釋。

「美育」(Aesthetic Education)常作為教育目標用詞，屬於較抽象層次的概念。本文「美感教育」的意義與「美育」接近，但用法較貼近大眾用詞。「藝術教育」在官方的教育政策中主要意旨其管轄的範疇，包含學校內一般及專業的藝術教育以及社會的藝術教育。一般社會所指涉的「藝術教育」則是包含視覺、音像以及戲劇、舞蹈等多元的表現形式。「美術教育」過去在學校常被窄化為美術課程，九年一貫之後用「藝術與人文」領域整合美術與音樂並加入表演藝術，使藝術與人文連結，也讓「美感教育」蘊含孕育人文精神的積極意義。

從概念的意涵分析；「美感教育」所指涉是關於美的感受命題，與「美育」的概念接近且更為日常生活所用。「美術教育」與「藝術教育」可視為「美感教育」目標下的進程。本文書寫以「美感教育」為主要概念。

二、從「美育」到「美力」

有關美育的論述，我國第一任的教育總長蔡元培先生早在民國元年二月發表「對於教育方針之意見」，將「美感教育」與公民道德、世界觀等同列為教育之宗旨(引自教育部，2013)，但就台灣而言，美術教育的濫觴來自日治時期；日治時代的教育學制開始有「圖畫教育」的項目，當時主要教授實用的「描繪」與「製圖」之法，後又加入「寫生」的課程，是台灣美術教育的初始(楊孟哲，1999)。本文對於美感教育政策的探究以戰後的台灣為主。

戰後台灣於民國 68 年依中華民國憲法第 158 條規定制定「國民教育法」，第一條明示：「國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」。民國 69 年續頒佈《加強國民中小學美育教學實施要點》強調美育功能在於促進德、智、體、群之均衡發展，並提高其境界，豐富其內涵(教育部，1980)。民國 89 年公布「藝術教育

法」則是我國藝術教育的正式法規，針對學校「專業藝術教育」及「一般藝術教育」以及「社會藝術教育」提供依循的法則。民國 91 年行政院經建會提出「挑戰 2008：國家發展重點計畫」，其中重點項目「E 世代人才培育計畫」及「文化創意產業計畫」中開始將美育與人力資源及產業活動連結，強調知識世紀競爭的時代，人文美學的素養是國家、企業到個人「看不見的競爭力」，美育是一切教育的核心。民國 94 年教育部編撰國家首部「藝術教育政策白皮書」。民國 97 年的教育施政藍圖（98-101 年），在中小學階段推動藝術與人文教學深耕計畫，落實美學教育之推動。民國 102 年教育部提出「美感教育第一期五年計畫」，以「美力國民」、「美化家園」、「美善社會」為願景。

課程變革部分；九年一貫課綱微調後，傳統國中小美術及音樂課程則由「藝術與人文」領域取代並分為視覺藝術、音樂及表演藝術三大主軸。

上述的訊息透露「美感教育」似乎已從早期虛懸的教育目標逐漸轉型為具競爭力的「美力」意涵。這個改變從歷史發展的縱軸似乎比較容易看出；茲將台灣相關美育推動的政策及變革呈列如下：

表 1

戰後台灣官方美育政策之脈絡演變

公布	政策名稱	政策理念
民國 68 年	國民教育法	國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。
民國 69 年	加強國民中小學美育教學實施要點	美育功能在於促進德、智、體、群之均衡發展。
民國 89 年	藝術教育法	藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提升文化水準為目的。
民國 91 年	挑戰 2008：國家發展重點計畫	* E 世代人才培育計畫：透過學校教育一人一樂器、一校一藝團的目標及加強藝術巡迴活動，開發藝術參與人口。 * 文化創意產業發展計畫：結合文創產業增加產品國際競爭力。
民國 94 年	國家藝術教育白皮書	一、培育具美感競爭力的專業人才。 二、涵養具美感品質與宏觀視野的現代國民。 三、強化藝術與其他領域的互動應用。 四、發揚臺灣藝術的特色。 五、產官學與館校合作的推動。
民國 97 年	九年一貫課程綱要藝術與人文領域	經由藝術陶冶（視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習），涵育人文素養。 各級學校的藝術教育是全國國民人文的涵育基礎
民國 101 年	國民中小學加強藝術與人文欣賞教學實施原則	藝術與人文領域課程應正常化教學。 鼓勵欣賞各項藝術展演活動。 營造校園藝術環境。
民國 102 年	美感教育中長程計畫	一、美感教育從幼起。 二、美力終身學習。 三、藝術青年播撒美感種子。 四、教師與教育行政人員美感素養提升。 五、厚植美感教育研究發展實力。 六、美感教育點線面。 七、適性揚才，全人發展。

資料來源：（由研究者自行整理）

三、政策的輪廓

(一) 關於美感教育的基本論述

教育部針對全球化藝術教育與美感教育思潮的演變強調：藝術教育除著眼於啓發學習者的創造力，更強調學習的內涵能結合生活與社會發展，要能反映對自我文化的認知、了解多元文化的內涵、科技的運用，發展尊重他人與關懷社會的情操，提高對周遭事物的敏感度，以達成終身學習的目標。所以，後現代藝術與美感教育之典範已從學科本位之著重逐漸轉型，代之而起的是創意表達、多元智能、多元文化、為生活而藝術、社區本位、生態保育、性別主流化、視覺文化以至於跨領域等各種典範的互動、折衝與並置，形成各地域開放繽紛的多樣局面（教育部，2013）。上述的內容傳達一個重要概念：「美感教育」不是狹隘的學科知識，它是「全人教育」的目的，也是「終身教育」的理念。

計畫內容也概述目前世界各國藝術與美感教育的發展：例如美國將藝術和文化視為整體，並有相關重點機構投入美感教育的推動。英國的藝術課程屬於基礎通識課程，其精神在使學生的藝術學習能多元又具有彈性。法國的藝術教育課程善用社會資源，將學生學習範圍向校外延伸。澳洲的藝術教育具有多元觀點，各州或行政區擁有編訂藝術課程的自主權。芬蘭的藝術教育主要紮根於幼兒教育的開始。亞洲國家的日本透過鑑賞教育重視傳統文化傳承。香港以「合作伙伴」、「越界策略」、「藝術作品」及「專業培訓」四個核心為作為長遠卓越發展的目標（教育部，2013）。至於國內藝術教育的推展主要以民國 94 年教育部編撰的「藝術教育政策白皮書」為主軸，然該政策於民國 98 年已執行完畢，因此「美感教育中長程計畫」被視為是「藝術教育政策白皮書」的延續，在當前國家社會的發展上，扮演舉足輕重的角色。

除上述的藝術教育現況描述，計畫中也從心理發展的角度指出：「美感」產生需具有敏銳感知的身心靈以及能引發美感的人事物等充分條件，而美的感動除了具普遍性外，也常因經驗、教育、文化或年齡等因素引發對美感的獨特性及殊異性。基於此，美感教育的意涵；在於提供學習者能夠覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境（教育部，2013）。

(二) 計畫的願景與理念

當前國家經濟發展正面臨文創產業引領全球經濟發展的關鍵時刻，「美感教育」的任務益形加重。「美感教育中長程計畫」的理念是延續「藝術教育政策白皮書」中「創藝台灣、美力國民」的願景，另一方面也希冀美感教育能與民眾生活密切集合；鼓勵民眾主動參與藝文相關活動並促成人際間的良善互動。政策的願景及理念目標如下：

表 2

美感教育中長程計畫願景、理念與目標

願景	美力國民、美化家園、美善社會
理念	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強化感知的開發綜效。 2. 增加多元生活的體驗。 3. 認知美感特色的重要。 4. 推動傳統文化的認同。 5. 建構具美感的人事物。
目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 美感播種：強化課程與教學、優化教職人員美感知能。 2. 美感立基：建構美感學習之支持系統及活化相關資源。 3. 美感普及：創造美感環境及在地化之美感認同與獨特性。

資料來源：修改自教育部（2013）。「教育部美感教育中長程計畫」。

四、政策的具體執行

「美感教育中長程計畫」第一期從民國 103~107，編列經費共新台幣 41 億 9,854 萬 5,000 元，分別從「課程與教學」、「支持資源」及「教職知能」三個方面推動，共包含 11 項發展策略及 81 項推動項目。以下針對三個主要面向的推動方案分析如下：

表 3

美感教育中長程計畫 11 項發展策略

- 1、持續推動當前藝術教育相關政策及計畫。
- 2、宣導並發行美感教育基本論述。
- 3、強化藝術與美感之課程與教學。
- 4、提升教師及行政人員之美感知能。
- 5、建構良性循環之支持系統。
- 6、藝術專校攜伴共創美感行動。
- 7、促進現有相關資源之運用。
- 8、充實美感教育學術及實務研究。
- 9、創造美感環境，推廣生活美學。
- 10、城鄉共構美感在地化之認同與獨特性。
- 11、營造樂善好美的社會，增進生活的品質。

資料來源：修改自教育部（2013）。「教育部美感教育中長程計畫」。

（一）課程教學

「課程教學」的措施共計 27 項，有 18 項是原有的措施且絕大部分以「補助」的名義分散於其他計畫例如：樂齡教育、國際教育、原住民教育等。新增的 9 項措施與美感教育推動有較實質的相關；例如在各教育階段及社區推動藝術與美感的相關課程、活動及展演。其中配合十二年國教訂定美感教育的素養指標，更是課程改革上具關鍵的指標。

（二）支持資源

在所有共 81 項的方案中，屬「支持資源」者竟高達 42 項之多，超過總項目的一半，其中 27 項舊有，15 項新增。跟課程教學一樣，其中又多達 23 項的「補助」方案分佈在其他類型計畫中成為附屬的方案，例如補助國際合作計畫、補助兩岸學術交流活動實施要點等。新增方案中，同樣有值得期待的措施包括；幼兒園的美感教育扎根計畫、研議

藝術教師聘任的彈性制度、青年偏鄉藝術教育工作隊及在北中南東設置「美感教育大學基地學校」。

(三) 教職知能

僅有 12 項推動措施的「教職知能」，在三個推動面向中尤顯冷清；且 12 項方案中僅「師資培育的美感教育課程」及「推動教師、行政人員的美感教育研習課程」較能切合題，其餘如補助教學游泳池、補助樂活運動站、獎勵教學卓越計畫及獨尊學生舞蹈比賽等方案，與美感教育的關聯性似乎較為薄弱。

這裡研究者借用績效主義慣用的「數字統計」來說明一些有趣的發現；在 81 項推動措施中，以方案名稱的主要關鍵字將所有方案歸類為「補助項」、「獎勵項」、「推動項」三種，得到下列數據：總數 81 項的推動方案中，補助項竟高達 47 項，獎勵者有 9 項，推動項有 25 項。

表 4

美感教育中長程計畫各項推動方案屬性分配表

面向 方式	課程教學	支持資源	教職知能	合計
補助項	18	23	6	47
獎勵項	2	5	2	9
推動項	7	14	4	25
合計	27	42	12	81

資料來源：(研究者自行整理)。

從「教育部美感教育中長程計畫」總數 81 個方案中；「課程教學」有 27 項，「支持資源」多達 42 項，「教職知能」則僅 12 項。81 個方案中，「補助」性質的方案又高達 47 項之多，顯示目前「美感教育」政策仍缺乏主體性推動，多數只是雨露均霑的模式在配合，凸顯其在政策執行端上的「雞肋」形象。

參、政策與執行的斷裂

甄曉蘭(2003)指出，從教師個人的哲學思維、從對話行動、從分享實務生活經驗都是提升教師課程批判意識的途徑。周梅雀(2005)認為敘事探究是提升教師課程意識最有效的途徑。研究者對此研究取徑深感認同，認為「美感教育」推動絕不僅在宣示或辦理幾場教師研習的數據上，必須返身正視政策與執行兩端間的落差。因此本章欲以一個國小基層教師的立場，也是研究者個人的視角，敘說教育現場的實際感受，試圖在實務與政策的拉拔中省思政策執行的斷裂。

一、自我書寫的存在意義

「自我敘說」(Self-narrative) 簡短來說，是將個人自我的不同面向整合成一個比較完整、有目標與能自我說服的整體(Byrne, 2003; Hyvärinen, 2010; Holler & Klepper, 2013; Neisser & Fivush, 1994)。以下我用我自己的說法來說明「我」的書寫對「我自己」的意義。

現實生活不乏「感觸良多」的經驗，但如果未留下任何形式的記錄，日常生活的瑣事很快又將將其送往記憶的倉庫封存，但下次同樣的場景出現，同樣的情緒卻又再次的被擾動，我一直相信這些擾動情緒的「場景」一定對「我」有某種層面的象徵意義，因此藉由敘說的書寫，我想整理教育崗位多年來令我「印象深刻」的場景，我將試圖釐清這些觸動我美感喜好與厭惡的事件究竟代表什麼意義？

學生時代對藝術的熱情在身為人師後轉化為對美感教育的關心，進入研究所後更轉化為對課程美學的嚮往，回望來時之路，深覺「美感」可以解決人生苦悶，身為一位「人師」，有義務讓孩子在成長的過程擁有這樣的「裝備」，以應付未來並揮灑人生的色彩。以下我的書寫將「挪用」拼貼的方式呈現。

20世紀初的達達主義，慣用一種藝術表現手法稱為「拼貼」(collage)。拼貼素材取材自現成物，例如報章、雜誌、廣告單或照片上現成的圖像，創作者將這些片段的、碎裂的影像，去除時空關係後加以重新排列組合，讓原本不相干的圖像經由意義的連結，合成新的意涵。類似的敘述表現手法在電影裡稱之為「蒙太奇」(montage)；剪輯原先不相干的影像加以並置或串聯來暗示創作者所要表達的意識。

此刻，我要書寫的就是這些片段的素材；這些素材是個人教育生涯裡頭時常浮現的回憶及場景，顯然「它們」對我是有某些意義的。因此我藉由書寫保存、藉由書寫過程還原當初悸動的原因。這個過程是記憶回溯的重構也是自我的省察，充滿主觀甚至可能在書寫過程不自覺的予以潤飾合理，同樣場景對於他者的意義不盡然與我相同，這是「我的」書寫必然的侷限，但不至於加油添醋或無中生有，因此先予以說明。

多數人認為藉由敘說，當事者可以從整理過往的足跡重新認識自己。對我而言，敘說除了肯認過去自己的意義，它還有更積極的意涵是協助我看清未來的方向。我認為的美感教育該如何進行？延伸我對教育美學及課程美學的指涉又是怎樣的圖像？我想藉由這個過程「自我探究」。以下以第一人稱敘說自我的經驗。

二、書寫教學的美好經驗

(一)「美」發生在師生互動的對話場景

初任教師時，教學現場的每一個場景都是新的挑戰。

老師～為什麼我們跑了最後一名，你還請我們喝這麼好的飲料？當小婕紅著眼睛一邊喝著飲料這樣問我，我知道這杯佛心來著的「高級飲料」請對了！我也給他們一個令人玩味的回答：「誰規定最後一名就不能有獎品？誰說最後一名的獎品就是要次級的！」

我真正做為一個班級導師的時間並不長，這一班是教學生涯至今唯一帶到畢業的班級。五年級時的大隊接力，班上跑了倒數第二名，當時他們就信誓旦旦六年級一定要雪恥；在畢業的最後一年，我看到他們認真且很努力的準備，常利用早自修時間自主呼朋引伴練習。但並不像童話故事，每一個認真的主角都會有美好的結局！那一年他們不僅沒有雪恥，結果竟是全年級的最後一名！小學生活的終章是這樣的結束，他們一定很不

甘願！尤其是小婕，但身為導師我的態度讓他們面對這樣難堪的結局因此有了更寬容的接受。這場師生互動是偶發的場景，但當孩子突然有這樣「揪心」的提問時，我感覺當時自己給了孩子一個很好的回應；原來美好的事情並不是第一名的專屬！幾年之後，即便這個班級已經離開我很久，我偶而回憶小婕當時的心聲，作為「師者的感動」依然存在！美好事物不一定只能依名次給，作為老師的我有選擇的權利！

（二）「美」發生在教師課程自主的決定

另一個班級，只帶一年就被迫去接行政，當時沒有所謂的綜合課，我因為聽了路寒袖作詞、潘麗麗演唱的一首歌而感動；藉由一首歌曲，時代的變動以及歲月的流金彷彿像電影場景般的傾瀉，旋律優美又具有鮮明的視覺效果，除了觀照生命更能讓孩子去理解祖父母一代的生命故事，真棒的一首歌！我因此印了歌詞在課堂上教唱這一首「梳妝台」。

梳妝檯 作詞：路寒袖 作曲：詹宏達 演唱：潘麗麗
 園佇壁角無儂知 七十年入梳妝檯 彼是阿媽老嫁妝 放捨青春漸漸歹
 照出阿媽入時代 圓鏡濛霧若大海 地動變天逐項來 繼續活落上實在
 梳妝檯啊～梳妝檯 少年阿媽行出來 頭毛烏金儂儂愛
 啊～每一个儂 啊～每一个儂 一生攏會嬌一擺

跟著旋律，我試圖引導孩子進入時光隧道去「感受」阿嬤的年代；我希望孩子能「看到」頭毛烏金的阿嬤如何在梳妝台前隨著時代的地動變天而逐漸蒼老。「每個人都曾經有過青春歲月！你怎麼看待自己體衰遲鈍的阿公阿嬤？」、「有天我們不也會走到相同的場景！」。這堂課我不需要孩子當下立即的回答，我只希望他們跟著一起「唱歌」！唱歌沒有壓力，但我相信這些一時之間很難給予答案的問題會隨著歌唱在孩子的心理烙印、沉澱，時間夠久自會浮現自己的答案，而那時或許我已不在這些孩子的身邊！這堂課我不知該定義為母語課還是綜合課，但我從孩子唱歌的神情發現孩子的「懂」：潘麗麗溫柔的嗓音以及路寒袖意蘊深遠的歌詞，當孩子下課後仍娓娓輕唱著「阿嬤入梳妝台」，我知道這是一堂令孩子「有感」的情意教學。

教學不必盡是說明，教學可以允許等待，只要願意播撒種子，它也會盡全力生長來回報。說起來這堂課也已經離我久遠，但回想起來總能歷歷在目。或許這堂課真正受惠的是我自己！我在其中發現課程美學的雛形，儘管它不在課表上。

（三）「美」發生在教師專業的演出

我開始接行政後，因此有機會當科任的美術老師，那時剛好也開始藝術教育研究所的課程，有機會能學以致用，我是很高興的，但跟一群言語很難溝通的低年級小毛頭打交道，心裡還是有擔心..

小朋友～你們手上的紙黏土是不是硬硬的！
 因為它們已經沉睡很久了！

你知道怎麼叫醒它們嗎？

大學陶藝課「煉土」的經驗喚起我這方面的知能，我希望孩子先專注在手中這塊不起眼的紙黏土；「說說握住黏土時的感覺？」、「硬的？軟的？光滑的？粗糙的？冰冷還是溫暖？」有些孩子總會習慣性的詢問要捏什麼主題？而我也總會回答他：等一下再告訴你！反覆揉捏過後的紙黏土，在孩子手上恢復了黏度與柔軟，好像沉睡已久的生命被喚醒！當然也更適合操作了。

藝能科往往需要操作的體驗，不熟悉媒材的特性，很難運用它來協助自己的「想像」完成，這對孩子下次再創作的自信會有打擊！「想像」是我藝術課程關注的另一個焦點！但得先讓黏土有生命，它才有完成想像的潛力，最終成為對自己有意義的作品。我對這堂藝術課的定義就是讓孩子先充分享受「探索」的趣味，「主題」也是重點，但此刻請先「感受」！

對於孩子，我們總是習慣一開始就告訴目的，但對於達成目的的方法與步驟卻總是語焉不詳！那節下課後，一直在後面改作業的導師突然跑來跟我講：

○○老師，你好專業喔！

這種事前的準備工作我們都不知道！

難怪他們之前老是捏的支離破碎的！

藝能科果然還是要專任的來教比較好！

第一次受到這麼肯定的讚美！原來我真的有專業！

三、書寫行政執行的困頓

開始兼任行政的角色，我的「教育信念」開始面臨與現實的衝突……

(一)「美」應鼓勵求新求變

我的第一個行政工作是生教組長，記得初任生教組長時的熱血；我跟校長討論廢止整潔秩序比賽以及簡化放學流程的建議。我記得當時每周都要在司令台頒獎，但得獎與未得獎的班級對於這項活動的榮譽似乎「無感」，還不時需要台上老師“提醒”鼓勵。頒獎的形式已無激勵亦無楷模學習的效果，私底下也常聽到同仁有這樣的抱怨，但大家似乎都被一種「不辦比賽就無法顯得重視」的魔咒給制約。至於放學路隊的情形則是費時又費力；集中大操場按鄰里排隊點名，但各班下課時間不一，拖拉時間外對路隊的掌控無法確實，甚至常有學童偷跑的情形。我跟校長提出現行的不合時宜及新措施洋洋灑灑好幾個好處，但清楚記得當時的校長提醒我：一旦「放了」！要把老師再「抓回來」可不容易喔！我當時不懂這句話的含意，事後才意會出原來校長是擔心給了老師方便後，若要再重新約束會很困難！最後在我拍胸脯保證，校長接受我的意見，而我也很高興我「運用」了這個職責的權力讓校內老師從此不再抱怨比賽評分的虛應故事。沒有比賽的相互競逐下，老師仍舊可以把班級秩序維持得很好，而老師親自將孩子帶領到校門互道再見的場景顯然也比張大嗓門在操場集合點名來得有「美感」！這是我的行政初體驗，

但我因此意識到原來上位者並非全然不知癥結所在，更多時候可能是背後一種隱晦性的思維在運作；「穩定就好！」、「最好的應變就是維持不變！」。這些觀念普遍存在教育現場，而教育令人欣賞的「想像」與「創新」價值，也往往在習慣穩定的安逸中萎縮！

（二）「美」是追求目的單純

擔任教務期間，爭取了一筆彩繪的經費。我想將藝術史上的一些「經典」融入校園，除了妝點校園風景，我想藉由大師作品的融入，讓孩子可以直接在校園生活中感受色彩與造型的美。

素淨的校園需要一些色彩！

立體派？野獸派？還是超現實主義好？

腦海裡迅速翻閱著藝術大師的風格～

應該還要考慮環境四周的因素，同時搭配適合的主題！

過去校園的牆壁只有「粉刷」的思維！我想讓它有一些「激活」、「有趣」的想法。我將野獸派巨匠馬諦斯（Henri Matisse）的剪紙風格融入司令台的再造，中西元素合併的「龍柱」也令人耳目一新，那是很好的一次藝術融入範例，原本單調的校園開始有了繽紛。



結合馬諦斯剪紙風格的司令台彩繪



天花板上是新造型主義蒙德里安的視覺符號

圖3 用藝術妝點校園圖例（研究者提供）

但接下來的發展，卻偏離了我的初衷：

彩繪的效果蠻不錯的！

我們可以把交通安全的主題放進去～學務處建議！

可不可以把健康促進的主題也一起融入～學務處又建議！
友善校園、環境教育、本土教育、性別平等..！（更多加入的議題！）

學務多年的經驗，深知學生事務是包山包海的業務，所有新興議題，絕大部分都是學務的範疇，會有這樣想法很正常，因為無時無刻都得想著為評鑑做準備，只是單純的美學思維最後仍是服務政令，說起來還是會令人感到唏噓！

雖說所有議題都可以假教育之名，但如果每一個主其事的上位者都要求呈現數據、資料佐證，一線行政人員面臨無力配合多項要求時的因應之道就是「一魚多吃」，甚有劣者乾脆行「張冠李戴」、「無中生有」的造假之術以符合評鑑要求。此時此刻，活動的本質已經悄然從意義的植入轉換為應付評鑑需要，政策原先的美意與活動的美感已經大打折扣！

（三）「美」鼓勵未知的冒險

高年級提出在學校畢業宿營的點子，我第一個表示贊同，還幫忙設想些好玩的活動。我一向認為校園應該要有趣點！但這個「有趣」的想法在校長與主任間的行政會議上馬上就被潑了冷水：「晚上的安全怎麼辦？」、「只要一個出事，家長方面很難交代！」、「隔天就畢業了！還是不要自找麻煩！」

我想是該閉嘴了！

因為上面提出的問題，我的確沒有能力回答！

「熱情」的想法遇到責任歸屬的問題就只好「冷靜」處理！

算了！我們的教育環境並不鼓勵冒險的精神！

「出事誰負責！」的不負責任說法～我屈服了！

杜威在《藝術即經驗》(Arts as Experience)裡告訴我；美感必須訴諸於完整的經驗，更何況是能製造回憶的經驗！雖然我認為「為人生製造美好回憶！」應該是一個好理由，但顯然其他人有更周延的考量。「安全第一、安全第一」這是前輩校長諄諄提醒的金玉良言，更是行政位置上擺脫不掉的枷鎖；我的「教育我」告訴我教育可以有趣一點！我的「行政我」卻一再提醒我～安全第一。

我知道行政的思維讓我選擇了保守，但這個「保守」的選擇是我咎由自取？還是現實環境的不得不？我無意對自己的妥協卸責，但對環境卻有更大的期許！我認可「安全」是第一的考量，但不應成了箝制所有可能的藉口。我認為一個有「冒險」精神的老師，可以在評估風險管理後，帶領學生看到「不一樣」的課堂風景；而一個有作為的行政體制也應該支持老師這樣的「熱血」，而不是光從規避與究責去思考。

（四）「美」取決於自由的選擇

校內最近積極推動教師專業發展評鑑，在上層的績效壓力下，學校行政端想方設法的要把教師推上教師專業發展評鑑的平台，這其中有個看似當然的論述：教師必須不斷的追求自我成長，否則會被淘汰，參加「教專」就是教師專業成長的表現。

「教師專業發展」是身為教師應具備的工作倫理，更是教師邁向專業的美好論述，只是這個推動的背後，在現場教師植入的似乎不是「專業發展」的理念而是「評鑑」→「分級」→「考核」的概念。多數參加的老師是囿於上述的危機意識而非自主的專業發展考慮。校長透露沒有參加「教專」的學校都被通知到局裡「解釋」！這種透過「解釋」所施予的背後壓力令人心驚！顯然這與它對外宣稱「完全自由」的說詞不合。假民主真脅迫的作為如何喚起現場的「美感」，說一套作一套的假文化又如何獲取信任？政策現場的推動仍然存在長久以來的現象：「美好的政策被蠻橫粗魯的執行著」。「美感教育」的推動難不成也要如法炮製！不對！我覺得擁有自由選擇的權利才是美感產生的先決！

肆、政策與書寫的發現

一、政策的發現

（一）論述轉移帶來的改變

在學校，「藝術」被視為是無涉未來生涯發展的學科，長久處於學科邊陲地帶；社會上也普遍認為「藝術」只是無涉經濟產值的周邊效益。此等根深蒂固的觀念連帶影響社會對美感教育的態度；美感是生活的點綴而非必須，跟實用性科目相比顯得不重要。

近幾年的國際評比卻有相當的改觀；北歐國家如挪威、芬蘭的表現令全球驚艷，各國爭相探究下，發現這些國家在國民生活中所厚植的「美力」是重要的關鍵。另一方面，人類的科技生活也呈現同樣的趨勢；不知何時開始，「蘋果」產品的訊息一直是科技新聞的頭條，「蘋果」的成功除了產品技術的成熟，「科技美學」的主張是它在市場競逐中脫穎而出的關鍵。正如 Daniel H. Pink（2006）在《未來在等待的人才》書中所言：「美感不再只是產品的附加價值，高感性將脫穎成爲產品競爭的關鍵」。美力論述的悄然改變，讓它不再只是虛懸的教育目標，而是「競爭力」的代名詞。

顯然這樣的改變對於「美感教育」的推動是有幫助的，因爲它讓管理的上位者意識到透過「美力」能使國家的發展脫胎換骨。「美」雖非人「生存」所必須，但對生命價值的完滿卻有積極性的意義，因此當一個國家的經濟發展到達一定程度，國民對於生活中美感、情意、尊嚴、價值..等人生「質」意義的需求亦相對提升，台灣欲邁入已開發國家之林，「美感素養」的提升將是重要的指標。

（二）具體執行的未竟

「美力」論述下的「教育部美感教育中長程計畫」集合國內學者專家意見提出包括：「美感教育從幼起」、「美力終身學習」、「藝術青年播撒美感種子」、「教師與教育行政人員美感素養提升」、「厚植美感教育研究發展實力」、「美感教育點線面」、「適性揚才，全人發展」共七項的亮點政策。政策願景雖看到美力論述的想像，但接下來具體執行的方案，卻讓人有一股未竟之感。

「美感教育中長程計畫」具體執行的 81 項方案中，54 項既有措施，27 項新增，顯

示計畫推動多數是延續舊有模式。進一步分析方案的內容後，又發現絕大多數為「補助」及「獎勵」措施，總計共 56 項，只有 25 項與此次計畫的「亮點政策」相關。在多達 56 項的補助及獎勵方案中，名目遍及國際教育、樂齡教育、原住民教育、環境教育等，甚至補助興建教學游泳池、樂活運動站也名列美感教育推動方案中。此外，教育行政人員的美感素養增能雖稱是此次政策中的亮點，但實際僅佔 81 項方案中的 3 項，五年的經費共編了一千八百萬，佔所有經費的 0.4%，比例不符其宣稱的重要性。

研究者以為政策中對教師及行政人員的美感素養增能是值得推崇的方向，然美感素養是長久的文化陶冶，尤須仰賴時間與環境醞釀，光辦幾場教師研習要讓教師美感增能無異緣木求魚。這些數據的呈現突顯了美感教育推動上的盲點；缺乏主體性。政策的方案分散安插在其他計畫中成為依附性質，顯見許多推動方案的思維是「雨露均霑」，視「美感」為錦上添花的角色。面對新世紀的美力論述，「教育部美感教育中長程計畫」雖勾勒出理想的願景目標，也規劃了面面俱到的發展策略，但實際推動的項目內容卻透露行政人員對於美感教育的認識不足，無助改變美感教育邊陲化的現狀，部分濫竽充數的推動項目更有浪費資源之虞！

二、自我書寫的發現

（一）教師是美感教育的主要推手

教師與學生的朝夕相處，特別有機會協助學生去發現美與感受美。這些美感發生的場景可能在師生的生活互動，也可能是教師展現其專業完美的一場課程，又或者是同儕互動的共學共好之中。一位具美感素養的教師可以協助孩子在看似平淡無奇的生活發現美的蛛絲馬跡而雀喜，進一步可以讓美感用以療癒教育現場因「忙與盲」、「拼與爭」所導致的教育躁動。美感教育所構築的軟實力，可以讓師生彼此在面對不確定的教育氛圍中仍擁有「坐看雲起時」的灑脫，面對挫折時也能以較為坦然豁達的態度面對。再如何全能的老師也無法帶學生看盡所有人生課題，但具美感意識的老師可以在自己的身體力行當中感染學生面臨困頓時仍用舒適的姿態面對。教師的能動性一直是令我期待的教育想像！

清晨的校園，桃花心木的落葉灑落一地，你帶孩子看到的是打掃不完的懊惱還是轉移心境的欣賞？（某日臉書有感！）「美感」俯拾即是，不在政策推動多少？而在能「發現」多少？老師的態度將決定學生的視野，教師應協助學生觸發其「發現」與「感受」美的能力。

（二）環境是孕育美感的首要因素

這裡指的环境主要是指教育環境中的氛圍。教育行政人員面臨上級壓力及官僚的科層體制下，往往在績效責任的壓迫下，為了績效而活動、為了績效而造假，或只注重結果而輕忽過程。這種重視表面的「粗魯執行」不只將活動意義給錯植，更讓虛假的文化直接傷害美感教育的養成。以教育部「友善校園」計畫為例：友善校園的宗旨是令人期待與推崇的校園生活想像，但校園內「友善校園」的實際卻是一連串宣導、規定、問卷

與填不完的表單以及評鑑所組成。行政人員花費龐大的時間精力去應付這些績效成果的需要，但真正「友善」的意涵呢？

「改變環境」是項艱苦的任務，因為它涉及整個科層體制下複雜的文化運作，但若體認到要讓美感教育發揮它的功用，環境改造卻是非做不可的必要條件。「美感教育中長程計畫」的亮點政策顯然也有這樣的看見，因此才有教師與教育行政人員美感素養提升的方案，但研究者以為真正對教育環境氛圍有決定性影響的其實是主管階級。雖然主管也有來自上層的壓力，但一位具美感素養的主管有能力也有權力在自己的權責範圍內去支持一個適合美感生成的環境；顯然相較於教育行政人員，行政主管的美感素養更不容被忽視！至於什麼樣的環境條件適合美感孕育？我個人以為允許自由選擇、鼓勵冒險創新、追求目的單純的組織文化是美感滋養適合的環境，而能夠決定這些氛圍的不正是單位主管！

法國的波爾多（Bordeaux）是著名的葡萄酒產區，當地釀造葡萄酒時除了準備最佳的葡萄品種，更需要的是對環境的細心掌控以及耐心等待時間的自然熟成，長達數年的過程還要時時去檢視橡木桶內發酵的狀況，慎防不好的環節影響品質，最後才能有開封時沁人的香氣迴繞。我常在想；美感教育的孕育不正像那等待熟成的美酒！

伍、結語與建議：美育政策的反思

本文從「美感教育中長程計畫」的文件分析及研究者個人的現場文本兩條軸線出發，目的是希望能從現場的視角去發現政策的未見，作為政策在執行時的考慮。理念→政策→執行的過程充滿許多細微、隱晦的問題存在，這些問題可能以抱怨或耳語的形式來表達對政策的不信任感，多數未被重視，但壓垮駱駝的最後一根稻草可能就在其中。從現場文本出發的探究方式就是希望未來政策的執行能夠納入這些不被正視或輕忽的問題，從破除官僚體制下的「虛假」文化做起，讓政策的理念與現場的執行能夠相互符應。

本文因此回到研究之初所提之問題並回應相關發現：

（一）「教育部美感教育中長程計畫」理念與推動是否相符？

從文件的分析；「教育部美感教育中長程計畫」有意將美感轉化為有助國家競爭力的「美力論述」，這樣的論述的確有助翻轉美感只是附庸風雅、無助民生的「雞肋」形象，但進一步分析該計畫的實際推動內容後發現：美感教育的實施多數依附於其他計畫當中，缺乏以提升美感素養為主體的推動方針。研究者以為這個現象凸顯美感教育的政策理念似乎僅停留在制定政策的專家學者身上，並未能精準傳遞給實際推動的行政人員，並轉換成可落實於學校的措施。

（二）校園中「美感」發生的場域為何？

我從「我自己」的敘說情境反思：校園的美感發生是極寬廣的一個概念：它含括的「對象」不只是師生也包含這個場域中的每一個份子，如行政人員及主管人員。它的「形式」不僅是可觀察的硬體環境也涉及課堂互動、組織間文化及人際關係的隱匿性感受。相對於「可觀察」的形式，這些「隱匿性」的因素對美感教育的影響更不容小覷。當下教育現場「忙與盲」、「拚與爭」的思維及官僚的文化體制都是美感發生的阻礙，這些盤

根錯節的文化往往積習甚久又牽連甚廣，非一朝一夕可改，但唯有正視這些不利因素的存在，才能於政策推動之際賦予更縝密的考量以預防其所衍生的禍端。有關美感教育的「潛在」研究似乎有更深入的必要，本文囿於個人文本的侷限無法提供更多詳盡的資料，但拋磚引玉期待後續有更全面、厚實的文本分析。

（三）「美感教育」推動的主要核心為何？

在自我書寫的反省探究下，研究者呈現的是個人教學生涯跟政策碰撞所產生的「經驗」。這些經驗提醒我：美感教育的推動必須先關注在「人」與「環境」的因素。政策的重要性則在協助教師、行政人員能自許為「美育」的轉化型知識分子，具有轉化社會結構的信心及作為，並促其發揮抗拒政治的作用。正如批判教育學者 Giroux (1992) 所期待的：「不只傳送知識更要製造知識的文化實踐」(p. 92)。

美感教育的推動如同照顧一片花園，先要培養對美感認識的園丁並營造適合美感生長的环境，過程適時添加養分並予以修剪，如此花園的美麗才值得期待。此外，除教育上的努力外，提升國民美感素養如果是整個社會期待的方向，那國家政經力量的整合與介入更應有一致的做法；大至國土規劃，小至此刻書案前所擺設的文創作品，都應留下觸動美感經驗的線索，讓美感的存在如同呼吸空氣一般的自然。這些準備對於成就一個「美力社會」的願景不止是目標，同時也是進程：園丁懂得如何照顧美感，環境也適合美感的生長，政策若能在此時順水推舟，相信這顆美感的種子自能「順其本能」的生長，「美力社會」的願景就在不遠處。

總合以上發現，研究者對教育部目前所推動的美感教育政策提出以下建議：

一、美感教育是跨部會的合作與共構

國民的美感素養與國家的藝術教育與文化政策密切相關，政府在這一波組織再造已成立「文化部」專責國家的藝術文化產業發展，教育部也將師資培育與藝術教育整合為「師資培育與藝術教育司」，在組織架構上已包括了推動美感教育所必須，惟應避免政策疊床架屋造成資源的浪費或權責不清。跨部會的合作與共構是未來必須先整合的方向，而研究者以為：基於文化的廣域性，國民美感教育的主控仍應由文化部統籌較為適宜，教育部的權責在於落實學校「藝術教育」課程的研發及如何在師資培育中培養教師的美感素養。

二、強化相關主事人員的美感素養

政策的理念不應只是停留在制定政策的專家學者及藝界人士身上，主事人員也應有相同的素養；新聞報導官員承諾要讓學生去故宮幾次？或去國家劇院幾次？並非美感教育推動重點！一個完整的計畫需要好的指引及納入適當的配套，為避免政策最後的成果淪為績效考評下的數據堆疊，不只是教育行政人員，相關主事人員以及主管的美感素養也應予強化，才能避免政策執行時的失準。

三、營造美感環境

美感不只在教育，教育也不僅在學校，然美感教育之始的確可以從學校開始。校園推動「美感教育」可以從校園景觀規劃、空間佈置及藝術活動的相關展演以及藝術教育

的專業師資開始；校園內營造處處可供觸發美感經驗的事與物、學生從藝術課堂上認識的是「藝術」的全面而非僅是關於美術與音樂方面的「技能」。此外，離開學校，回歸家庭與社區時也同樣有著提供美感觀賞與觸發的友善環境。透過學校、家庭、社區建構的美感教育環境，讓孩子有機會去發現並感受審美的歷程，自然地發展如藝術家之眼、音樂家之耳以及表演工作之肢體表達，恢復感官既有的直觀能力。

四、慎用評鑑方式

除具備上述條件，美感教育也應有其自身適合的檢核方式；「檢核」是爲了瞭解所缺與不足以作爲下次改進的方向，但目前的評鑑模式作爲政策的尾端管控，常因此讓基層的執行運作衍生負面文化，讓政策的推動「名不符實」。這種虛假的文化對美感教育戕害甚大，也是研究者一開始從基層教育人員視角提出對美感教育政策存疑的主因。研究者以爲：「美感教育」具獨特性、殊異性特徵，並不適合以績效管理模式作爲檢核機制。因此有關「美感教育中長程計畫」的「執行成效」究竟該如何呈現，這都是政策執行前應當慎思的問題。

猶如許多哲學思考並未解決問題只是讓「事實」的存在有更全面性的被看見。關於「美感教育」的未來研究或許也是如此；透過更多文本的分析，讓「美感」的範疇有更清晰的輪廓，並轉爲教育上的參考。

本文最後引用雲門舞集林懷民（1998）對於一場表演後的「感覺」描述作爲此篇文章關於「美感」孕育的再思考：

..往往看到一個讓我感覺很好的演出之後，我總慢慢離開劇院，走到沒有人的角落，讓觀賞的感覺沉澱下來；不急著與朋友討論，也不太去思考，更不急著聲嘶力竭地喊叫計程車，生怕感覺因此而粉碎、蒸發掉。因為「資料」保存完好的緣故，等過了一兩天，或是兩三年，那個美好的經驗自然會在反芻過後跑出來。

成就「美感」就像釀一桶酒，是緩慢的文化堆疊；除了一切就緒的條件，還需要以「等待」來醞釀.....

參考文獻

一、中文部分

- 林懷民（1998）。舞蹈：藝術是稍息，不是立正！。藝類，2，32-33。
- 周梅雀（2005）。課程改革的成功要素：以敘事探究提升教師的課程意識。當代教育研究季刊，13(2)，177-202。
- 查修傑（譯）（2006）。未來在等待的人才（原作者：Daniel H. Pink）。臺北市：大塊文化。
- 陳木金（1999）。美感教育的理念與詮釋之研究。全人教育與美感教育詮釋與對話研討會論文集，36-51。

- 張盈堃、陳慧璇 (2004)。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。《**應用心理研究**》，**21**，35-89。
- 教育部 (2013)。美感教育中長程計畫第一期五年計畫 (103 年至 107 年) 臺灣・好美美感從幼起、美力終身學。臺北市：教育部。
- 黃郁倫、鐘啓泉 (譯) (2012)。學習的革命 (原作者：佐藤學)。臺北市：天下雜誌。
- 楊孟哲 (1999)。日治時代台灣美術教育 (P48-63)。臺北市：前衛。
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。《**教育研究集刊**》，**49(1)**，63-94。
- 謝水南 (1995)。情意教育的特質與教學策略。《**北縣教育**》，**6**，18-21。

二、英文部分

- Byrne, B. (2003). *Reciting the Self: Narrative Representations of the Self in Qualitative Interviews*. SAGE Publications.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: cultural workers and the politics of education*. New York : Routledge.
- Hyvarinen, M. & Hyden, L. & Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (2010). *Beyond narrative coherence*. John Benjamins Pub Co.
- Holler, C. & Klepper, M. (2013). *Rethinking Narrative Identity: Persona and Perspective*. John Benjamins Pub Co.
- Neisser, U & Fivush, R (1994). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge University Press.

投稿日期：2014 年 04 月 18 日

修正日期：2015 年 04 月 21 日

接受日期：2015 年 09 月 11 日

Aesthetic Education Policy or Purely Aesthetic Policy?

One teacher's perspective on the gap between policy and practice

Jane-Hong Su

Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Chih-Cheng Hung

Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

ABSTRACT

In 2013, the Ministry of Education approved the Mid- to Long-Term Aesthetic Education Project and named 2014 the Year of Aesthetic Education, to promote aesthetics in schools at varying levels. Nonetheless, for a long time there has been a tremendous gap between policy and practice. Policies often make gentle appeal to humanistic sentiments, whereas practices tend to be based on harsh instrumental rationality. This study aims to examine this gap between policy and practice. The researcher's teaching experience and observations indicated that, beyond the basic question of policy feasibility, the obstacles encountered during actual implementation constitute even more critical problems. This situation is caused by "violent implementation," which arises from cultures that are oriented toward performance and bureaucracy. The combination of performance and bureaucracy leads to passive aggressive conventions which contradict the basic appeal for aesthetic education. Therefore, this study maintains that in addition to policy implementation, policymakers and educators should focus more on cultivating and maintaining an environment supportive of aesthetic education. Policy implementation should not be a mere formality; rather, it should reflect and respect the local hidden culture.

Key words : aesthetic education, education policy, teacher's self-narrative