

H. Rugg 創造性自我表現之課程美學觀點探究

李雅婷

課程史學者稱 H. Rugg 一生是二十世紀美國課程改革教育意識型態的縮影：科學化課程建製，兒童中心教育以及社會重建論。如此的歷史評價，足見其思想在二十世紀課程領域中佔有舉足輕重的地位。而 Rugg 認為個人美感經驗所產生的統合性力量，乃是邁向社會統整不可或缺的工具，此種欲結合「個人」與「社會」的論述，也成為其獨特之處，而為後世課程學者所關注。本文即由四個焦點進行探究：一、了解 Rugg 生平；二、從四大美學理論探究 Rugg 美學旨趣；三、認識影響 Rugg 思想的當代前衛藝術家；四、探析 Rugg 創造性自我表現思想，以深切地了解 Rugg 之美學論述。

關鍵字：創造性自我表現；課程美學；H. Rugg

作者現職國立屏東教育大學教育學系助理教授

壹、前言

細觀課程成爲教育學門中的研究領域之後，對於課程理論與實務的探究呈現出多元而繽紛的圖像，對於影響學校課程演變的課程史探究(Kliebard, 1995)，或是課程主要典範的分析(Eisner & Vallance, 1974)，皆爲重要的議題。而不論是課程史或是課程典範的探究中，皆可發現：以學校教育做爲改善社會，達成社會平等與正義的思維，是決定美國學校課程取向的重要力量。美國課程史學者 Kliebard(1995: X V)觀察美國學校課程演化後，認爲現代美國公立學校系統其實是不同的階級與利益團體競比的場域，視學校課程爲表現自己理念與完成目的的工具，因此對於美國現代課程演化的詮釋，可根據主要利益團體之間的交互影響。基於視課程即一種文化政治的課程史觀，Kliebard(1995: X V, 156-157)認爲二十世紀決定美國課程演變，主要有四大影響力：人文主義者(humanist)、發展論者(developmentalist)、科學效率取向(scientific efficiency)，與社會改良論(social meliorism)，而 W. H. Kilpatrick、G. S. Counts、H. Rugg、T. Brameld 等社會重建論者代表對社會關懷與改良的重要力量。另外，Eisner 與 Vallance(1974)認爲每種課程思潮背後皆有其意識型態，他們歸納出五種：認知發展、學術理性、個人關聯、社會關聯與課程即科技，其中社會關聯取向中，即涵括了社會重建論的課程觀。雖然現今社會重建論者在美國學校課程的主導勢力似乎已因多種原因而不再擁有，然而，就課程史或課程地圖 (curriculum mapping) 中，社會重建論對於公立學校課程取向或師資培育的觀點皆據有重要的一頁，重拾其圖像有助於歷史之揭露。

綜觀台灣當前一片批判教育學論述的聲音之下，本文作者閱讀而意識到在批判教育學者或其他課程學者的文獻當中，不斷地提及了美國在一九二〇年代興起的社會重建論思

潮。社會重建論的課程取向在當前臺灣課程理論與課程發展等實務上，已受學者關注(陳麗華、彭增龍、張益仁，2004；莊明貞，2003；單文經，2004)，然而本作者於研讀與分析社會重建論的論述中(Rugg, 1947；李雅婷，2005)，發覺社會重建論者認爲除了社會學、心理學與倫理學爲教育重要的領域外，亦視美學乃其中的重要基礎，自然也需納入學校課程之中。強調美學於教育/課程之重要性的代表人物，首推 Harold Rugg。

欲了解 Rugg 的課程思想主要可從兩個觀點著手。第一，他提出透過藝術及社會工程計畫以進行救贖(redemption)觀點；第二，分析 Rugg 的一系列社會領域教科書(Carbone & Wilson, 1995:58)。然而，在細細探究 Rugg 的生平與思想之後發現，這兩個重要觀點背後的支持精神，其實是同一的，即是 Rugg 主張的「創造性想像」新美學，體現於課程實踐中則爲「創造性自我表現」之精神。Rugg 不但於教育與課程理論的論述中強調它，更在自己的學術生涯中切實地體現與實踐這種精神。多位學者(Carbone & Wilson, 1995:59, 74-75; Littleford, 1999:116)也指出，Rugg 認爲對社會與政治解放而言，其核心問題乃在於創造性想像的釋放－將群體自我自恐懼與壓抑中解放，去除遏止人們逐夢的力量，以投身於創造的追求。Rugg 此種重新想像民主社群之意義的觀點，被視爲是課程理論化過程中重要且具歷史影響力的關鍵人物。由上述學者的評論，足見他在課程史上的重要地位。因此，本文由四個焦點進行探究：一、了解 Rugg 生平；二、從四大美學理論探究 Rugg 美學旨趣；三、認識影響 Rugg 思想的當代前衛藝術家；四、探析 Rugg 創造性自我表現思想，以深切地了解 Rugg 之美學論述¹。

1 本文旨在探討 H. Rugg 的創造性自我表現之美學觀點，對於社會重建論思想之緣起背景，請參見李雅婷(2005)著「社會轉化與美感創造－探析社會重建論的課程關懷」一文，刊登於《課程與教學季刊》八卷二期。

貳、Rugg 生平簡介

課程史學者 Kliebard 等 (Kliebard & Wegner, 1995:62) 認為 Rugg 一生可稱是二十世紀美國課程改革教育意識型態的縮影：科學化課程建製，兒童中心教育，以及眾所周知的社會重建論。如此的歷史評價，足見其思想在二十世紀課程領域中佔有舉足輕重的地位。

Rugg 首度重大改變，是他放棄原先在土木工程的研究，而選擇了 Illinois 大學的教育博士學位，與 W. C. Bagley² 進行研究。於 1915 年獲得學位之後，應聘於芝加哥大學教育學院（當時校長是 C. H. Judd）進行教育科學研究。之後他成為哥倫比亞大學師範學院的副教授，開始著手大量的研究活動來重建社會領域。Rugg 提及他到師範學院是「生命的一個急遽轉變，是一個新時期的開展—捨棄過去並了解一些令人興奮的研究」。而這個生命的轉捩點，事實上在 1918 年與 A. U. Pope 的會面所帶給 Rugg 的一些想法轉化即已有了前兆。Pope 是放棄哲學教授轉而奉獻於波斯藝術的卓越知識份子，並成為該領域中著名的學者。Rugg 自陳，此時他已離開 Judd 的科學團隊，加入創造性個人主義者 (creative individualists) 的行列。除了 Pope 之外，Rugg 也與其他許多知識份子，例如左翼社會批評者以及前衛藝術嗜好者們往來，例如 Van Wyck Brooks 的再概念化美國文學與 Rugg 的概念相契合，而 Georgia O'Keefe 和 Alfred Stieglitz 等人也是一起併肩改革的夥伴。Rugg 和這一群紐約的知識份子的友誼影響他重新評估本身早期投身於教育「科學」上，而思考以創造性藝術結合社會批評成為新的探究方向。自此，Rugg 找到一個新的環境與工作，特別的是，他企圖去

創造一個新的社會領域，期待能帶給當代一個全然不同的改變 (Kliebard & Wegner, 1995:63)。

他的努力，代表了美國社會領域教科書第二次的改革路線。第一次路線是在二十世紀初的前二十年，由 Hampton Institute 的 T. J. Jones 等人，循著社會效率 (social efficiency) 的主流課程教條，以實務路線更新社會領域，那一次也是針對傳統學術的首次重大挑戰，強調公民道德 (civic virtue) 以及有效地行使公民權。而 Rugg 成為第二次社會領域改革的先鋒，於 1920 年代至 1940 年代早期帶領改革航向了不同的方向，同時改變了社會領域的「形式」與「意識型態」。他最大的雄心乃是創造一個融合式的社會領域，不同於早些年代傳統課程中所呈現的個別學科分立，同時也是對新美國的願景，創建新世界的一種研究挹注。這樣的努力隨著他的教科書系列《*Man and His Changing Society*》逐漸普及，於 1930 年代達到巔峰 (Kliebard & Wegner, 1995:62)。

綜觀 Rugg 的學術生涯與課程史家的評價，可發現他在教育/課程思想上提出了兼融「學習者個人」（兒童中心學校）與「社會群體」（社會重建論）的主張。這個該以學習者需求為中心，抑或以社會理想為考量焦點的爭議，在美國課程史上爭喋不休³，而 Rugg 意圖為這兩造之間繫起關聯，他的論點緣起乃是來自於他自己所言是與藝術家的接觸和交會而來。就美國美學理論的發展與演變而言，實質上也受到當時重要的哲學思潮所影響，Rugg 因為與藝術家的接觸而創發出獨特的課程美學思想，為更深切了解 Rugg 美學思想，以下就美國四大美學理論進行探討以釐清 Rugg 課程美學旨趣。

2 Bagley 所生活的年代亦是跨越了美國教育思潮最大變革時代，包括了兒童研究、社會行為主義、優生學、科學管理、進步教育、智力測驗、精粹主義等其他富影響力的運動。他歷經了多所師範學院的任教工作，致力於教育心理學、師資培育、教育史、課程等多方領域的探究，並且投入多項重要運動的參與之中，而成為矚目的教育專家。其他有關 Bagley 的生平請詳見 Null(2005)對 Bagley 的介紹。

3 Eisner 與 Vallance 1974 年所編著的《課程的衝突概念》(Conflicting Conceptions of Curriculum) 書中歸納出課程設計的五種不同取向，這樣的分類即是來自於人們對於課程觀點的爭議，其中第一個爭議即是「學生中心、社會中心，或是學科中心」，這個爭議在美國課程史上反反覆覆，一直未有個定論。詳見 Eisner & Vallance (1974)。

參、從四大美學理論探究 Rugg 美學旨趣

綜觀二十世紀的美學理論，A. D. Efland(1995:29)歸納可分為四大取向，這四種取向在藝術教育中扮演了主要的角色，也激起了不同的課程類型與教學風格。換言之，此四種觀點，同時結合了藝術理論與教育理論，也聯結了社會觀點。每一種皆展現了不同的內容、活動，教學取向與評鑑方法。這四大美學理論分別為摹擬(mimetic)理論、實用(pragmatic)理論、表現(expressive)理論與形式(formalist)理論，而其分別形成的藝術教學模式為「摹擬－行為模式」(Mimetic-Behavioral Model)、「實用－社會重建模式」(Pragmatic-Social Reconstruction Model)、「表現－心理分析模式」(Expressive-Psychoanalytic Model)，以及「形式－認知模式」(Formalist-Cognitive Model)(如表 1)。

就摹擬論而言，當一位老師視藝術即模倣與複製，即可能是相信：藝術學習的獲得乃是藉由模倣他人的行為。在這個傳統中，學習是在由教學情境中的各類刺激的控制之下進行。這個模式隱含了學生可欲的行為乃是由老師或文化所決定。模倣與複製是傳統社會中較為偏好的教與學之方法，目的在尋求維護受珍視的傳統。簡言之，這個美學乃植基於控制的

概念(Efland, 1995:28-29)。

就形式論而言，一位教師擁戴藝術的形式觀點，即可能是信奉學習的認知觀——運用概念、原則、規準與字彙而形成認知的結構。這些在認知觀中使用的語言以及對於物體獨特結構屬性的形式要素分析之概念被運用於藝術的思考與創造之上。透過認知結構的取得，學習者則認識了藝術結構，而擁有藝術結構的知識才能夠進行受過訓練的藝術探究。這個模式顯現出對專家的遵從，意味著一種菁英式的或技術理性式的社會觀(Efland, 1995:29)。

上述兩種理論以藝術的認識與學習為焦點，「為藝術而藝術」是精神所在，不同於以下兩類理論－表現論與實用論，於該兩類理論中，藝術扮演了工具性的角色，教育的終極目的在於個人的釋放與社會的重建。

就表現論而言，當一位教師信奉了創造性自我表現的概念，即可能是相信：兒童對於表現的內在慾望乃是來自於被要求順從的社會壓力而感到受挫。因此教學的任務即在於將兒童自阻礙表現自然慾望的抑制中釋放，此種自社會壓抑中釋放的理念即是深植於表現性美學的基礎中。這或許可解釋，為什麼表現主義作為一種藝術理論，伴隨的是前衛運動(avant garde movement)的興起，而這個運動常常是對

表 1 美學、學習理論與隱含的意識型態

美學理論	學習理論	隱含的意識型態
摹擬 藝術是模倣	行為主義 學習乃藉由模倣	傳統道德觀：社會控制
實用主義 藝術是工具性	學習乃是工具性的用途	社會重建
表現性的 藝術是自我表現	心理分析的 學習是情感的成長	個人的解放
形式主義者 藝術是形式次序	認知的 學習是概念的獲致	專家的技術控制

資料來源：Efland, 1995:29

抗社會的既得利益者(Efland, 1995:28)。

表現—心理分析模式興起於進步主義時期，並且持續有許多的後繼者。第二次世界大戰之後，V. Lowenfeld 與 H. Read 為主要的倡導人物。該模式主張藝術即藝術家的想像作品，藝術是一種個人為核心的教育，在教育中，知識是個人建構的，而其基礎乃來自於學習者的感覺生活(feeling life)。在學習活動中，藉由想像，新的建構、新的理解與新的洞見的產生有其可能性，這樣的心智觀(view of mind)視情感(emotions)與感覺(feelings)扮演了重要的角色。當藝術家的情感藉由藝術歷程而被賦予形式，他們的情感即可被他人所接近。這即是為什麼此派理論主張藝術能夠以可公開分享的形式來表現理念、感覺與情感。而這種將私有的直觀洞見公開分享，使文化的擢升發展有其可能性。對其個別的創作者而言，藝術也有了價值，因為它促使個人的成長發生，就此理由而言，藝術也是具有療效。在這個模式中，學習是一個品格統合的歷程，而個人世界觀的建構即像是一個藝術品的創造，是一種獨創性的行動。此派理論認為，藝術家與科學家最無與倫比的表現即是恢復文化生機，他們獨特性表現的最大化即是建構一個完善社會(good society)。在此模式中，教學即是促使個體自我實現，選擇由內的開展而非由外的強加價值。因此，學習即是一個由內開展的動態成長歷程，精神的向外拓展是一種主觀性的自由感受，具效能的教師是一位好的傾聽者，能同理兒童的感覺(Efland, 1995:32-33)。

就第四個實用論而言，當老師持有的是藝術的實用觀點，即可能所持的是工具性的學習觀。知識（包括藝術知識）是一種具有工具性價值的經驗，旨在促使個人或社會團體改變環境。學習任務需要智識的重建—以新的知識來改變先前對世界的理解。與新經驗的交會（包括新藝術）即是與本質的相互作用(transactional in nature)，也因此社會真實的重

建有了可能性。簡言之，可以稱「改變」是社會重建中重要的意識型態(Efland, 1995:29)。

由此而形成的藝術教學模式即為「實用—社會重建模式」。該主張串聯了實用美學(pragmatic aesthetics)以及社會重建的教育觀點。藝術與教育同具有工具性的價值。學習是透過與環境的交會而建構知識的歷程，而此種知識即是工具性的價值。學習藝術就如同學習其他事物一般，換言之，人們建構藝術的知識，也是藉由與生活中（包括個人的與社會的）之藝術問題產生交會而形塑。學習任務即是進行新知識與舊理解交會的智性建構，以新知識修正舊理解的連續性經驗而形塑新的理解。在這個新與舊的互動調適修正中，真實並非是絕對的，而是浮現於連續性的交會中。而主張此種模式的學者即是 J. Dewey。持此觀點的教師們以生活為核心(life-centered)來進行學習經驗的組織，課程內容乃是以欲解決的問題為呈現形式，藝術知識成為問題解決中的潛在工具，活動則採取「工作」(occupations)形式，例如園藝、室內裝飾、櫥窗展示的商品布置、海報與廣告設計等。而這種模式於 1930 年代被那些認同社會重建論的進步主義教育者所擁戴。他們將藝術用之於社會領域(social studies)的教學上，當時社會領域面臨了課程組織的重建，以社會所面臨的經濟大蕭條和第二次世界大戰的問題為組織核心(Efland, 1995:31-32)。

由上述四類理論的了解中，再回到 Rugg 的觀點討論上。對於 Rugg 的學術身分認同，不同學者的界定上是有其模糊點的。例如學者 Ried(引自 Marsh & Willis, 2003:104-105)將某些社會重建論者如 Kilpatrick、Rugg 等人同 Dewey 皆視為「進步主義學者」(progressivist)，主張課程發展應以學生現今生活與經驗為起點，屬於兒童中心取向的教育/課程。Rugg 的學術身分認同擺盪於社會重建論者與進步主義論者之間，這應該是與 Rugg 與 Shumaker 於 1928 年出版了《兒童中心學校》⁴ (the

4 該書被稱為「二十世紀典型的進步主義論著」。參見 Carbone & Wilson (1995:87)。

Child-Centered School)(Rugg & Shumaker, 1928)一書，提出對這種新教育思想的讚揚與評論有關。在該書中，Rugg 等稱此種學生中心思想為一種新理論，除了讚揚之外，實質上也提出了批評，尤其針對偏狹的兒童本位思想以及邁向另一種胡同的活動課程提出建言，而其評論所依據的其實是社會重建論的課程觀。在上述一書中，強調了一種新藝術方法為創意性自我表現(creative self-expression)，Efland 將之歸類為表現理論，旨在達成個人的解放。不過，由 Rugg 後來的一些著作論述中發現，Rugg 對於社會工程的主張以及對於社會領域和教科書的編製發現，他也偏移向實用美學與社會重建論的主張。這顯示了 Rugg 立論點的轉移：由進步主義論者邁向社會重建論者，由著重個人主體的解放而跨越至促成社會的重建。此種轉移也彰顯了美國課程史上四大思潮⁵中，進步主義與社會重建論兩者立論點的延續性與不可分割性。

肆、影響 Rugg 思想的當代前衛藝術家

Rugg 的思想受到當代藝術家之影響甚大。他讚揚與推崇這些藝術家乃是因為他們致力於兩方面：第一，他們盡其所能地將他們內在之思想、情感、心境、意象或是印象真實描繪。簡言之，作品是他們「自我」(self)的具象化。其二，藝術家也致力於使作品相稱於他所隸屬的文化—生產一種創意性的、屬於美國的建築、舞蹈、戲劇、文學、音樂等。亦即，各類藝術家們以自各不同的媒材，摒棄了富濃厚歐洲經典型態的刻板模式，對其所意識到的美國生活生產出原創性與本土性的描繪。尤其至 1910 年，重要的創造性藝術家團體已經出現。Rugg 認為，在當下社會充斥著競爭與模倣的標準生活方式，藝術家們能有如此驚人的成就就是異常困難的(Rugg, 1936:421)。這些美國的當代藝術家包括 Van Wyck Brooks(1886–1963)、

Alfred Stieglitz(1864-1946) 與 Georgia O'Keeffe(1887-1986)等。這些藝術家多數皆主張藝術工作者(也包括作家、詩人等)應肩負起引領社會向上之責任，而此主張深受 Rugg 所認同。

影響 Rugg 的這一群當代藝術家，在 1910 年代格林威治村(Greenwich Village)的「小文藝復興」(“little renaissance”)中扮演了重要的角色，Brooks 是其中一位重要人物。格林威治村位於紐約的中央位置以及低廉的房租，吸引了那些從全國各地而來，渴望居住於紐約的藝術家。二十至三十年代表演藝術家增多，雜耍表演型的劇院持續的出現，格林威治村莊為各類行動提供了大量機會。四十至五十年代是格林威治村最高峰的時期，音樂家、詩人，特別是視覺藝術家齊聚於此，五十至六十年代，更吸引了其他不同的創造者，例如作曲家與舞蹈家等等(詳見 PBS.org 網站 <http://www.pbs.org>)。

Brooks 為美國評論家，1908 年於哈佛大學畢業。他於 1909 年出版的第一本書《*The Wine of the Puritans*》提出了美國文化瀰漫了清教徒主義的唯物論，國家生活中的藝術性層面深刻地被忽略了。1937 年他於 1936 出版的著作《*The Flowering of New England*》獲得了普利茲獎(Pulitzer Prize)，之後也出了一系列相關的偉大著作，這一系列著作中，他以生動而多樣的方式來解釋美國文藝歷史，論著中含有豐富的軼事趣聞以及融合了作者的人文主義觀念(humanism)(詳見 Answers.com. 網站 <http://www.answers.com/>)。

Brooks 的著作中強調個體發展，輕視財富追求，強調創造性的自我表達，以及主張強化社會合作。他評論美國「商業的理想化」(the idealization of business)，其觀察到最優質的心智已陷入商業活動之中。他批評美國人的集體心智(mass mind)充滿唯物論及目標導向，不接受原生性的創造表達發展。在權力的支配、剝

5 根據 Ornstein 與 Hunkins 的分析，二十世紀美國四大課程思潮為永恒主義、精粹主義、進步主義與社會重建論。見方德隆譯(2004)。

削、無饜及襲舊下，原生的創造心靈不是淪為不善情感表達就是轉移到從事科技或商業。他指出美國社會存在著兩種眼界：High brows 與 Low brows，前者是一個崇高的理想社會(high ideals)，後者則是華而不實的真實(catchpenny realities)。Brooks 批評，有的作家為了取悅 low brows 而屈從於商業主義，放棄了原先的崇高理想。然而，他更嚴厲的控訴，有的作家所主張的崇高理想社會與美國生活的主要傾向疏離。他主張美國所需要的作家應是能同時生活在兩個世界之中，構建出介於此兩種眼界之間的理論與行動(middle ground)。他倡議詩人、小說家和批判家是社會的開拓者，沒有他們帶來的願景，人類將亡。足見 Brooks 不僅是批判美國文化，也鼓勵與期許作家與其他文藝家提出提昇整體美國文化的方法。他特別推崇文學奇才，例如 Emerson 與 Walt Whitman 等能超越普遍性觀點並顯露出潛在的卓越本土文學(Carbone & Wilson, 1995:58-60)。Brooks 這些社會批評論點常被 Rugg 引用於著作中，也成為 Rugg 提出創造性自我表現論的重要基石。

另外影響 Rugg 思想的兩位為攝影師 Alfred Stieglitz 與畫家 Georgia O'Keeffe 這一對夫婦。Stieglitz 是美國重量級的現代主義攝影家，在二十世紀初期，一種「新精神」(new spirit)出現在美國生活中，那可稱是一種「變動」(change)與「異議」(dissent)的精神，甚至可稱是「革命」(revolution)的精神。而此種新精神用來作為 Stieglitz 的傳記紀實可能甚至比用他當代任何一件藝術作品來敘說更為恰當與貼切。Stieglitz 終其一生，目睹了美國社會與文化上前所未有的迅速與根本的轉型，從鵝卵石街道與用馬拉的台車景像，像個沉睡的大巨人般，轉化為高聳的摩天樓林立可見，成為現代大都會的活力象徵。當美國文化已經重新解釋「看」(seeing)的根本方式，同時身為藝術家與藝術經理的 Stieglitz，以思考與體驗世界為主題，而拍攝成一部全長影片傳記「Alfred Stieglitz - 雄辯之眼」(Alfred Stieglitz - The Eloquent Eye)。他也引導觀賞者從他的窗口，

看見早期歐洲農民愉悅的生活圖像一直到現今紐約摩天大樓的景觀。Stieglitz 的攝影相片以及他的想法與活動，在二十世紀對攝影師、藝術家、作家和藝術機關造成了長約四十年的廣泛影響，使他成為塑造美國藝術與文化新視野的卓越力量（詳見 PBS.org 網站 <http://www.pbs.org>）。

Rugg 對於 Stieglitz 的推崇，不僅僅是這個藝術家自身的藝術成就與思想，更重要的是 Stieglitz 與他的友人共同獻身於富有活力的整合工作中。Stieglitz 這位身為美國當代極富盛名的創意攝影師，與其友人在紐約市經營「美國廣場」(An American Place)藝廊，它不僅是一個「小畫廊」，在這裡已展出「現代」繪畫的範例。此外，它也是滋養創意性美國論的豐沃土壤，促使年輕的美國人去描畫、設計、書寫、編劇或舞出美國事物。因之，在這「廣場」聚集了也培育了許多美國當代富有創造性精神的著名工作團體。Rugg 特別推崇 Stieglitz 在藝術領域促發真正的創意性美國論之獨特領導力，肯定其影響力與聲譽(Rugg, 1936:427)。而 O'Keeffe 則是以美國風景之美作為油畫題材，她饒富能量的都市風景與寂靜生活的油畫，為她贏得一群評論家與大眾的擁護。她自承受到致力於東方藝術探究的專家 Arthur Dow 的開啓，而為自己找到自我展現之路，其代表的是在美國二十世紀末期獨樹一格的新美國藝術的開始（詳見 PBS.org 網站 <http://www.pbs.org>）。

伍、Rugg 創造性自我表現思想

Rugg 的創造性表現或創造性革新的觀點，除了在上述所提及的與 Shumaker 合著《兒童中心學校》中可觀及，另外在他論述《美國教育的基礎》(Foundations for American Education)(Rugg, 1947)、《教師的教師：師資培育之理論與實踐的先鋒》(The teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education)(Rugg, 1952)等書中，亦認為美學－創造性想像是教育思想及師資培育理論中不可或缺的一項重要基礎。而他所提出的

「創造性革命」(the creative revolution)新美學(或「創造性想像」creative imagination)，並非是思考那種「繩子與黏土有幾種玩法」的創意，而是將之應用於文化之破與立的創造性革新上。

Rugg 談論創造性心智乃是從美國先祖建國歷史與文化氛圍論起。Rugg 指出，美國於1500年來自歐陸移民至美洲大陸開始，北美這塊未開發的大陸，經過激烈的爭奪與征服，近約三世紀，美國人民多半專注於對土地無節制地開發，因此不論是深思熟慮的設計或是靜默的沉思都是相當缺乏的，遂而美感與鑑賞的能力可說是衰退到低點。這種因為開發競爭而充滿敵意的環境，使得警覺與知覺技巧成為必要，卻也限制了創造性表現或是對於精緻生活層面的鑑賞。在《美國教育的基礎》一書中，他歸納出美國歷經了文化的三個階段——移植期（從母親文化中移植至美洲大陸，幾乎無創新）、反抗期（舊秩序過去，反叛的開端），與成熟期（一個獨立與在地化的制度性生活和表現方式逐漸浮現）。他認為美國文化從蟄伏至主體創立的歷程，即是一種重要的創造性革命精神。在此歷程中，他認為藝術社群（包括心理學者與美學工作者）對於美國文化的深耕有著重要貢獻，影響了美國自我主體(Self)與文化的表現行為(Rugg, 1936:419; 1947)。

Rugg 有關創造性想像之美學精神的論述可從他的著作中發現，尤其他對於新教育—兒童中心學校思潮的推崇，更是植基於創造性自我表現的觀點。不過，如果因此視 Rugg 是基進的進步主義者，只偏重自我主體意識，而忽略了他對於社會群體最大之善的追求，那麼則很容易誤解 Rugg 的創造性表現的思想，而導向偏狹之路。本文就 Rugg 的重要思想與精神進行分析如下：

一、「創造性自我表現」為美學之核心信念

之前多次提及 Rugg 與 Shumaker 合著的《兒童中心學校》(the Child-Centered School)

(Rugg & Shumaker, 1928)一書。該書是 Rugg 與 Shumaker 進駐一所兒童中心學校參與觀察九年的研究論著，文中除了描述之外，並試圖提出對這類學校的評價。

在美國教育思潮的演變上，兒童中心學校的主張是有其歷史背景的。兒童為中心的理念在二十世紀美國教育史上，是最重要的運動之一。Rugg 指出，二十世紀初期，這個理念在歐洲與美國發跡的原由乃是發現創造性心智(creative mind)長期受到忽略而發展遲滯。創造性心智之所以受到忽略的原因即是上述提及對美洲新大陸長期無節制開發而產生的結果。美國的民眾學校(mass school)可稱是美國民眾心智的複製品，而美國民眾心智則是歷經三個世紀之經濟革命下的產物，根源奠基於歐洲的工業文明化(industrial civilization)。文明化展現在物質設備與支配性的心智態度兩個面向。它源自於三個因素：1.歸納式科學(inductive science)與客觀測量(objective measurement)的興起，以及它們在工業革命中的應用。2.清教徒唯物論心智態度的蔓延。3.由清教徒所領導的政府，其控制力高漲。上述因素產生了現今經濟開發、世界上最高的生活水準，以及一種徹底地貪得無厭的心智態度。而十九世紀末期，此種經濟人的剝削與貪得無厭傾向卻以實用主義(pragmatism)哲學將他們的行為予以合理化。基本上，實用主義的創始者即是一種科學的思維。二十世紀後，年輕的教育學者們承繼了其思想教義，教育的終極目的即為「社會效率」。在此當時，創造性藝術家幾乎是無法發聲的，除了少數者之外，具藝術潛質的人們也選擇轉入科技。這些少數的創造性藝術家試圖穿透模倣、表象性與商業主義對藝術的深層束縛。十九世紀末，歐洲與美國有一些創造性藝術的亮眼例子，包括法國 Cezanne 等其他藝術家透過不同媒材，如繪圖、雕刻、戲劇等，創造出新的藝術形式(Rugg & Shumaker, 1928: iii-iv)。

邁入二十世紀的美國社會，自我表現的哲學開始滋生於少數歐美創造性教育領導者的

心智中，教育因為這些領導者的努力而不斷地轉型。兒童中心學校的興起可視為是創造性心智趕上剝削性心智的徵兆，兩者的落差已被逐漸縮短。Rugg 認為，二十年代的教育革新，因兒童中心學校的興起而更加璀璨。新理論的結果產生了作用，教育分為兩個兩對的陣營：一為將教育的目的視為社會適應，另一個則是倡導自我表現與兒童生長的最大化。前者的心智對社會競爭經驗以及教材的邏輯組織展現出最忠誠的擁戴，而引領後者的哲學則是「自我」(Self)概念。前者成人中心學校的教育施為乃是由外強加，信奉的是適應，關注的是社會遺產，而兒童中心學校則重視由內而外開展，關心的是性格與個性，再藉由自我表現與社會遺產的交互作用改造兒童經驗(Rugg & Shumaker, 1928:iv-viii)。

因此該類學校中強調創造性自我表現(creative self-expression)的新藝術方法。他們在藝術課堂上，鼓勵學生與各種藝術媒材進行實驗以生產原創物。然而，如果以為這種創造性自我表現只是一種單純的藝術教學方法，那則是有所偏誤了。回到當時 Rugg 等人提倡創造性自我表現的脈絡之下，其實這方法不僅僅是一種藝術教學法而已，它亦是促使個體自由(individual freedom)的工作(Efland, 1995:27)。就如同 Rugg 所言：技術只是一個方法而非專橫的目的(Rugg & Shumaker, 1928:viii)。

二、創意經驗的本質為「自我的具象化」，以「統合」為基礎

上述提及的創造性自我表現，究竟其意涵為何？Rugg 特別分析：兒童中心學校所關心的創造性心智，相對於模倣、剝削性(exploitive)心智，強調的是自我(self)的重要性，背棄服從與自卑，以統整和獨特取代分析、標準化與一致性。而這個自我表現理論，最終並非關注藝術在教育中的地位，而是強調原創力於生活中

的地位(Rugg & Shumaker, 1928:viii, 63)。

事實上 Rugg 對兒童中心學校著重的創造性心智的推崇，與他一貫所持的美學觀點是相成的。Rugg 自陳，為了探索何為創意行為經驗的本質，他試圖與各類藝術家接觸尋求這個問題的答案長達十年。他所稱的藝術家是非常廣泛的，包括畫者、小說家、詩人、散文家、創造性工藝師、房屋建造者、建築師、園藝人士、雕刻家等這些於生活藝術中已有相當成就貢獻者。Rugg 綜歸指出，藝術經驗的本質應是「自我的具象化」(objectification of the self)。任何一位像創造性藝術家一般工作的人會試圖以他個人獨特的方式去處理他所看、所感與所思的材料。這獨特的方式乃是來自於健全的個人生活哲學，而這健全的個人生活哲學核心本質即是「統合」(integrity)的概念—適當的自我信念是其基礎，自信的超越感是重要的規準，而非不確定的卑下感(Rugg, 1936:433)。亦即，Rugg 認為創造性藝術家透過不斷釐清所見事物之後將之具象化，最終仍堅持不懈的自我評鑑，他們之所以能夠經歷如此堅毅的創造歷程，乃是奠基於健全的而統合性的個人生活哲學。足見，Rugg 對於創造性藝術家賦予極高的評價⁶。

三、兼顧「寬容的理解」之精神

上述論及 Rugg 主張對於創造性自我表現的重視，並且對於兒童中心學校的藝術課程旨在促使個體自由的精神多所讚賞。然而，Rugg 也指出，此種教育理念應兼具兩大目的，除了創造性自我表現之外，所謂「寬容的理解」(tolerant understanding)亦不可偏廢。這是兒童中心學校宜再加強之處。何謂寬容的理解呢？Rugg 指出，寬容的理解是一種對人民、制度、社會中的力量，以及自己內在情感與智識歷程的理解。亦即，Rugg 認為兒童教育的兩大宗旨，第一，對於人類自身與所處之文明的發展

6 Rugg 對於藝術家賦予如此高的評價，也引發學者不同的見解。例如，Carbone & Wilson (1995:86)即提出「統合的人格」(integrated personality)意指的是道德上的正直，涵括心智與感情的穩定。然而具創造性或鑑賞力的個人是否即是道德正直之人，似乎存在著論辯的空間。

培育出寬容理解之智識宗旨；第二，培養自我表現能力之最大化生長的統合性宗旨。那麼寬容的理解該如何發展呢？Rugg 認為只有去研究有關上述制度或問題的第一手具體範例，例如，如要了解工業的問題，即應參觀工廠或其他工業的重要機構，實際接觸工人的生活狀態與訴求。此外，如地方政府的行政、陪審團的審判、監獄行政、移民人口居住地的生活，親身的接觸將有助於建立對一些重要之世界問題意涵的理解(Rugg & Shumaker, 1928:117, 120)。

不只於此，寬容的理解也隱含了對外在訊息的改造—如何賦予個人意義於上。換言之，Rugg 認為，能辨識上述問題仍是不足的，根據可資利用的事實而討論可能的解決之道，這才應被鼓勵。因此，與學生們討論富爭議性的重點，引導學生至圖書館蒐集並整理資料，繼之以戲劇行動再度體驗，或以卡通或詩歌韻文展現，或以繪圖、圖表呈現。Rugg 認為透過這些學校活動，寬容的理解得以被發展(Rugg & Shumaker, 1928:121)。

兒童中心學校在一些基進的教育思想者中，卻出現了偏激的實踐，造成了教育的混亂。例如 Kilpatrick 即提出：「活動乃是為了導向更深層的活動」(activity leading to further activity)的口號。Rugg 指出，這是對課程的一種誤解。這等想法就如同舊有制度中主控的口號「為知識而知識」(knowledge for knowledge's sake)般，只是現在被取代而改為「為活動而活動」(activity for activity's sake)。Rugg 對於這個現象提出評論，他指出，這類學校所持的理論乃是由兒童引發他自己的活動，然而學校與教師在預先並沒有興趣知道兒童將處理的這些活動之內涵與特定關係，這些活動大部分只是一連串無意識性的思想發展，隨機而生，他認為這類新學校如此的作法即是缺乏課程編製的概念。不過，Rugg 特別釐清，所謂預先的課程計畫並非意指事先決定特定單元活動的種種細節，而是對於單元有一個較大系列的安排，事先分析當中的觀念構成，分析蘊涵多

大的發展概念的能源，分析參與活動後可能出現的合理期待。亦即，課程計畫能事先列舉出當代社會重要的意義、概念、通則、問題，以及現代文明國家快速浮現的議題與運動，這對於學校而言是極為必要的，因為如此一來，才能發展出飽學與饒富思想的新一代公民(Rugg & Shumaker, 1928:125-127)。Rugg 在強調個人自我的發展之外，也提出應兼顧兒童對於現代生活的智性思考和理解現代公民的重要特質。由 Rugg 對於「寬容的理解」之強調，也突顯出部分兒童中心思想走上了偏狹之路，導致了教育實踐能量上的萎縮。

四、學校系統應肩負起提昇創造與鑑賞能力的責任

Rugg 指出美國人民面臨的重要問題，除了如何將潛藏的豐富經濟力化為真正的現實外，另一個問題則是如何在已建立的社會結構之中，設計、增進與實踐個人生活方式。

針對這個問題，他認為只有創造性藝術家能引領人們尋找這個問題的答案，因為藝術家對於問題的感知敏銳度比一般人較高。之前提及，Rugg 對這些具原創性的人們賦予極高的評價，甚至，Rugg 認為他們是「偉大的願景革新者」代表。而就對美國社會的實際影響而言，他們致力於創造一些屬於美國的新媒材，美國本體也已意識到文化需求與獲致滿足的路徑。這些看得見的進展，創造性藝術家的貢獻不容忽略(Rugg, 1936:418)。

然而，縱使這些創意性領導者將其展望、思想與工作方式加以散播，但是，其影響力仍是零散的。Rugg 認為，人們在衣著、國內建築、住家裝潢等其他日常生活層面的品味標準，實質上是「商業藝術」(commercial artist)的運用所帶來的顯著增進。Rugg 認為，這種追求「更佳」事物的趨向是來自於壓力，是大量生產的營利企業提供了這些新形式或風格，多半並非起因於個人的鑑賞而深刻地渴望「更佳」的事物甚於其他，人們並非是親身真正體驗並智慧地選擇它們(Rugg, 1936:427)。

有感於僅由商業考量而帶動的品味和美感追求，實不足以令全美民眾生活中能蔓延著高層次的創造性與鑑賞，Rugg 認為主要的推動機構，應是公立學校系統。然而，美國學校課程方案中對藝術與美感活動的忽略長達一世紀之久。青少年被教導去遵守、接受標準的習俗，去記憶一些明確而固定的事實與原則，而不鼓勵創發新點子，也不鼓勵學生將所見、所感與猜想用其他各種言說方式描繪出來。Rugg 認為此種態度即是課程應具備的(Rugg, 1936:429)。

Rugg 如是觀點，或許在兒童中心學校經過二十年以上的實驗與討論後提出的五個被接受的通則中更可見其詳(Rugg, 1936: 432-433)：(一) 創造性表現可透過許多媒介而發生，例如聲音、文字、姿勢、動作、社會關係等，它不應被視為是專業藝術家的獨有活動，詩人、小說家等都是。(二) 每個人深藏於內都具有創造、美感鑑賞的潛能。因此「人人即藝術家」的最大化發展應視為是一般教育的重要目標。(三) 但是人們潛藏的創造能力或鑑賞敏銳性是各有其差異，仍有優異天賦或極少能力的差距。不過，極大部分的人們都具有一些潛能。(四)「藝術家」不能設想為是社會中的專門人士，相反的，應是人人言行舉止皆是藝術家。(五) 對「個人」的關注應是教育的核心。此外，個人與文化的互動亦是現今共同的關心焦點，因為對所有人而言，在這變遷的社會團體中，生活即是不斷地在人與人之間互動。

事實上，Rugg 對於創造性自我表現的美學觀點，雖是常與藝術課程聯結，然而，他更強調的是將之化為一種態度與精神，實踐於學校課程與生活文化之中，這即是「人人即藝術家」之意涵。

五、主張教育工作者應培養「藝術家的態度」

雖然，美國學校教育長此以往忽略創造性心智，幸而教育重建之故，愈來愈多的藝術家

一教師進入了兒童中心學校的門檻。透過該類學校，創造性藝術家的態度已以意想不到的速度向外散播。Rugg 稱這些教育工作者為「藝術家－教師」(artist-teacher)，如此的稱謂並不只是因為他們是一位優秀的工藝師，更重要的是他們展現出兩種獨特與重要的特質。第一，他們對於「藝術」態度以及藝術在生活中的運用表現具有敏銳度。第二，相較於其他人，他們是有效發展此種態度的專家。他們同時是藝術家又是教師，他們領會藝術，也意識到人們的藝術成長。「人人即藝術家」(Everyman-as-Teacher) 與「人人即教師」(Everyman-as-Teacher)的精神即在他們身上具象化，在他們的實驗學校中已對藝術與美學在生活和教育中的角色建立一個新的理解。因此，Rugg 認為教師不僅應嫻熟美國的經濟與政治社會，也應成為藝術的學習者。忽略了這個部分，教師或是課程編製者不可能建構出一個適宜的教育方案(Rugg, 1936:430)。

而教師該如何成為藝術的學習者呢？Rugg 認為接近藝術與藝術問題要懷以「藝術家的態度」，原因如同想和數學家討論某數學問題時，自然需要具備數學的基礎知識，否則的話，心智永不可能交會。此外，從心理學的原則：所謂「認識」(know)一個情況，只有真正「內化」(internally)。所以，必須經驗藝術才能「認識」，必須參與創造性行動，才能理解它。所以，教師要獲得「藝術家的態度」唯有透過與藝術家的接觸，教師要了解或感覺、體悟創造性行動，也只有透過投入創造(Rugg, 1936:431)。

對於美國藝術教育宗旨，Rugg 提出自己的觀點。他認為美國藝術教育宗旨不在於培養專業藝術家，而是在建造一個真正的「現代人」(the Modern Man)，適宜生活在現代世界中。這應是新式學校裡的藝術家－教師所設立的藝術教育目標。而所謂「現代人」，Rugg 認為即是「具意識性的人」－具社會意識、民主意識、科技意識、個人意識、創造意識、美感意識。針對美感意識的培養途徑，Rugg 認為，

鑑賞是一個極富活力的個人事情，只有參與創造性表現與鑑賞體悟的活動中才能建立，所以不能只藉由大量提供人們「高級品味」(good taste)的範例就能發展，這樣子的助益是些微的(Rugg, 1936:437)。

Rugg 認為有多種經驗可用於培養高敏銳的鑑賞力。然而有兩種方式可促進它的最大化實現。第一，學校應積極且系統性地鼓勵高度感受性的培養。拋棄對習俗規定、形式與制式的傳統遵從，克服自我的恐懼和一貫的緘默，奮力於感受環境中擁有的各種不同要素，將之予以重新安排以改變我們所習以為常的情境。Rugg 舉例現代繪畫、音樂或文學等傑出人士的作品中，以看似熟悉的要素來表現出不凡的意蘊。因此，「人人即藝術家」即是培養一個敏銳的自我(intimate-receiving self)。這是美國教育欲培養鑑賞力的首要態度。第二，積極且經常地參與創造性表現。Rugg 認為，唯有我們的身體與心智真正投入藝術的體驗歷程中，才可能以鑑賞的態度覺知到該歷程，而不需再多的言語說明。因此，系統性地教育學生傾聽和觀察，以及對於藝術形式進行智性與分析性探究，有助於增益我們的理解力與鑑賞力(Rugg, 1936:438)。

六、從個人美感經驗邁向社會統整之重建

有感於美國民眾的鑑賞與美感之追求尙未盡其功，Rugg 特別指出，欲構築美國獨有特質時代，不只是開創期的一段時間極需藝術，欲達一個未來之統合社會則更是需要藝術家作為領導者(artist-leader)將他的展望與思想和更廣大的人們溝通(Rugg, 1936:428)。

Rugg 肯定藝術與藝術教育實對社會重建有深遠的啓示。美國經濟與政治生活逐步邁向前所未有的重大社會化(socialization)。社會哲學家、社會工程師與藝術家共同結合而提供的概念與態度將可引導而規劃出重建的適當方式與策略。在這個合作中，藝術家的貢獻即是在這個新社會中成為影響個人展望與生活方

式的真正領導者。Rugg 認為健全的個人與健全的社會需同時發展，因為社會可視為是多數自我的動態互動，每一個自我是社會性的構成，然而也是一個獨特的自我，對每一個個別的自我而言，卓越的規準即是它適當的具象化，因之，對一個健全的社會而言，健全自我的多樣態發展即是卓越的規準。換言之，社會是個人存活於變動團體中相互貫通的回應，我們的目標是一個健全的社會，唯有健全的個人才能達到這個目標。職此，兩者需時發展。而蘊含於自我中的藝術經驗、創造行為即是發展健全自我並達致健全社會的重要心理力量。這種力量即是「人人即藝術家」之統合性的概念和態度—透過言說、書寫、製作將所思、所感，不斷地嚐試將自我具象化。易言之，「人人即藝術家」的觀點與生活之間是無間隙的，包括對人、問題與制度的解讀、觀察和態度，虛假偽造是不存在人們行為中的。如此一來，最高層次的社會之善(good)在此規準上即能建立，那是一種社會純正，使人們從自我防衛而產生的偽善中釋放，非是試圖去擊敗他人的競爭法則，而是尋求創造最佳的自我。如此，因為相互尊重，具有差異性的個人間會安居於誠實與正直的社會調適中，現今所瀰漫之偽善的反社會競爭秩序才能導向真正的社會合作(Rugg, 1936:428, 439)。綜而言之，Rugg 認為藝術經驗所產生的統合性力量，乃是邁向社會統整不可或缺的工具。這也是他期望建構一個理論以統合「社會」與「個人」兩者之整合的理念展現。

由個人藝術經驗導向 Rugg 烏托邦式的理想世界，至此觀點的認識，或許才可稱是 Rugg 美學思想的真正旨趣。

陸、結語

Rugg 身為美國課程史二十世紀初的重要代表人物，其一生體現了科學化課程編製、兒童中心運動以及社會重建論等重大思潮。本文認為，這些重大展現的背後，Rugg 其實都以創造性自我表現之美學思想串起，他不僅外求期待一種創造性新美國文化的出現、一種新式

教育思潮的實踐，其自身與各類創造性藝術家的接觸，並且投身於課程的社會領域革新領航者之列，也真實地體現他自己所謂的創造性精神。而其對於創造性自我表現精神中所展現的統合力量，將之導向於社會的統整與合作，以構築最高層次的社會之善。此種企圖建構一個統合「個人」與「社會」理論之心，也無怪乎在後來的概念重建論者如 W. F. Pinar 或是批判教育學學者中仍留下了舉足的影響。

本文係行政院國家科學委員會補助專題研究，NSC 94 - 2413 - H - 153 - 014 - 「社會重建論課程關懷之辯證分析－社會轉化、主體重建與文化詮釋」之部分研究成果報告

參考文獻

- 方德隆譯，A. C. Ornstein & F. P. Hunkins 著（2004）。課程基礎理論。臺北：高等教育。
- 李雅婷（2005）。社會轉化與美感創造－探析社會重建論的課程關懷。課程與教學季刊，8(2)，41-51。
- 莊明貞（2003）。當前臺灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。輯於莊明貞主編，課程改革－反省與前瞻（頁 23-48）。臺北：高等教育。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。課程發展與設計：社會行動取向。臺北：五南。
- 單文經（2004）。Rugg 及 Bruner 社會領域課程改革經驗的啓示。發表於國立屏東師範學院主辦，第十一屆課程與教學論壇學術研討會「邊陲與發聲－課程與教學的文化政治與社會正義」（頁 245-268）。屏東。
- Carbone, P. F., & Wilson, V. S. (1995). Harold Rugg's social reconstructions. In M. E. James (Ed.), *Social reconstruction through education: the philosophy, history, and curricula of a radical ideal*. New Jersey: Ablex.
- Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education – Beyond postmodernism* (pp.25-40). New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. W. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Kliebard, H. M., & Wegner, G. (2002). Harold Rugg and the reconstruction of the social studies curriculum: The treatment of the "Great War" in his textbook series. In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College, Columbia University.

專論

- Littleford, M. S. (1999). Curriculum theorizing and the possibilities and conditions for social action toward democratic community and education. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp.114-127). New York: Peter Lang.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd). New Jersey: Upper Saddle River.
- Null, J. W. (2005). William Chandler Bagley and normal school education in the mountains of Montana (1902-1906). In L. M. Burlbaw & S. L. Field (Eds.), *Explorations in curriculum history*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Rugg, H. & Shumaker, A. (1928). *The child-centered school*. New York: Arno & The New York Times.
- Rugg, H. (1936). *American life and the school curriculum*. New York: Ginn and Company.
- Rugg, H. (1947). *Foundations for American education*. New York: World Book.
- Rugg, H. (1952). *The teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education*. New York: Harper & Brothers.

The Inquiry on the Thought of Aesthetics of Curriculum of H. Rugg – Creative Self-express

Ya Ting Lee

“Rugg’s career virtually represents in miniature the panorama of educational ideologies that characterized twentieth-century curriculum reform in America: scientific curriculum making, child-centered education, and social reconstructionism.”, appraised by the curriculum historian, H. M. Kliebard. It proved the significant place of Rugg in curriculum history. His special opinions that creative art experience, because of its integrity-producing power, was an indispensable vehicle for social integration, indicated a implication that we needed a theory which will embrace the coordinate concepts “the social” and “the individual”. The purpose of this article explored the thoughts of H. Rugg, including 1)introducing his life history ; 2)inquiring the four theories of aesthetics for analyzing Rugg’s aesthetic interests; 3)acquainting the contemporary avant-garde artists whom Rugg associated; 4)understanding the thoughts of Rugg’s creative self-expression.

keywords: creative self-express; aesthetics of curriculum; H. Rugg

Assistant Professor, Department of Education, National PingTung University of Education

