

兒童創造能力發展的教學設計：小仙子的故事

嚴冷

引言

在傳統的幼稚園和幼兒中心，老師通常會設計一些遊戲主題，讓孩子們圍繞這些主題進行活動。然而，在實施許多由老師設計的遊戲主題時，兒童創造力的發展受到了很大局限。就某些遊戲主題而言，主題本身具有促進兒童創造力發展的可能，但實施主題的環境或過程卻限制了兒童創造力的發揮。因為在實施這些主題的時候，老師對遊戲的內容，對將要使用的材料、玩具和對遊戲的時間、地點等等作了嚴格的限制。比如說，在萬勝節期間，某一幼稚園各個年齡組的兒童都只圍繞南瓜和幽靈從事手工和繪畫的活動；在感恩節期間，某一老師從商店裏購買了許多玉米和楓葉的圖片，然後由兒童們將圖片剪下並粘貼在老師指定的區域以裝飾教室。在這些活動中，節日的主題本身是有可能激發兒童創造力的，可是老師對內容、材料、時間及空間的限制卻滯錮了兒童的創造力。

爲了解決如何選擇、實施遊戲主題以促進兒童創造力發展的問題，本文將對一個採用自由開放式(Open-ended)遊戲活動來促進兒童創造力發展的教學實例進行描述和分析，由此讀者可以瞭解自由開放式遊戲活動的設計以及教學環境和互動關係是怎樣促進兒童創造力的發展。在對這一教學實例進行描述和分析之前，本文先要爲以自由開放式遊戲活動促進兒童創造力發展這一教學策略尋求理論依據。

思維與創造

人類的思維通常被分為兩種。一種被稱為匯合式思維(Convergent Thinking)，另一種被稱為發散式思維(Divergent Thinking)。匯合式思維追求的是唯一答案，而發散式思維尋求的是對同一問題不同的解答方式。自由開放式的活動與發散式思維息息相關，因為兩者中都不存在錯誤和正確的答案(Guilford, 1967)。兒童的遊戲活動融入了他們發現問題和解決問題的思維過程，而一種不存在錯誤和正確答案的自由開放式遊戲活動必然包含了一個或多個發散式思維過程。在談到創造力時，有學者認為在人類的創造的過程中匯合式思維和發散式思維缺一不可、相輔相存(Isenberg & Jalongo, 2001)，但是當我們衡量創造力的時候發散式思維卻獨領風騷，因為我們總依據創造過程或產品的獨特性和新穎性來區分創造者創造力的高低。Torrance(1966) 是一位創造力研究領域的先驅，他相信自由開放式活動鼓勵兒童對同一問題提出多種或不尋常的解決方式。一般說來，一個遊戲活動越是自由開放，兒童在其中自由選擇的機會也就越多(Hertzog, 1997)，而一旦擁有自由選擇的機會，兒童便有可能創造出與眾不同的產品。因此，以自由開放式遊戲活動在理論上是有可能促進兒童創造力發展的。

創造力是什麼？

這是一個五歲兒童的幼稚園課室。這間課室的孩子在上一年秋季以後才過五歲生日，因此錯過了上學前班的機會。在這裏，老師的任務是給孩子們提供適合他們年齡的教育，以便他們下一年順利向學前班過渡。一天早晨，五歲的小姑娘珊珊

帶著一張明信片來到了課室。那是一張印有一位長髮仙子的明信片。小仙子的背上還長著兩支潔白的翅膀。珊珊小心翼翼地將明信片放到了課室裏一個被孩子們稱為童話園的地方。原來在這個課室裏，老師刻意製造了一個關於小仙子的遊戲主題，目的是為了培養兒童的創造力。

創造力(Creativity)是一個既複雜又神秘的概念(Kerr & Gagliardi, 2002)。人們對創造力的研究主要集中在對人的特性(People)、過程(Process)、產品(Product)和促使人從事創造活動的外在力量(Press)上(Isaksen, 1992)。而對創造力的定義，人們主要側重於過程方面。Torrance(1967)認為創造是一個查漏補缺的過程，在此過程中人們對問題，對知識中的不足及缺陷，對遺漏的要素，對不和諧因素等等變得敏感，然後尋求解決辦法，運用猜測的手段對不足作假設，然後證實、再證實或修改這些假設。另一位從事創造力研究的著名學者 Parnes(1963)將創造定義為一個包含對過去經驗進行思索，對刺激（如某些物質、符號、想法、人或狀況）做出反應，並創造出至少一個獨一無二的產品的精神活動的過程。Gardner(1993)這位以“多元智能”(Multiple Intelligences)理論著稱的哈佛大學心理學教授，在他 1993 年出版的 *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences* 一書裏將智能定義為解決問題或製造在特定文化環境裏有意義的產品的能力。Gardner(1999)進而對照了智能和創造力，他認為智能和創造力兩者都表現在解決問題和製造產品的過程中，每個人都具備多元智能裏這樣或那樣的智能，而具有創造力的則僅限於那些極個別的，其貢獻改變了某一領域的人。Gardner(1999)在此所指的創造力就是後來被其學生稱為“大 C”(Big Creativity)的改變了某一領域的創造力。

綜合上述學者對創造過程的定義，本文將創造力定義為一種獨立思考，用自己的方式解決問題並展示新穎，獨特的成果的能力。由於本文所指的創造力並不局限於 Gardner(1999)提出的改變了某一領域的“大 C”，因此我們認為兒童也有創造力，並且相信每一個兒童都具有創造的潛力。

兒童的創造力和潛能

兒童的創造力一般具有主動，自發和在特定情形下隨時可能發生的特點，老師有義務幫助兒童實現其創造的可能 (Isenberg & Jalongo, 2001)。而要幫助兒童發揮創造力，首先我們必須認識到兒童的創造力和成人的創造力有著本質的區別。一般說來，談論成人的創造力時我們總是側重於他們的專業特長，例如技巧、藝術能力、天賦、學術知識等作為創造性活動的基礎的因素，和他們的工作風格、態度、創造新產品的可能性和對新思想的開放度 (Amabile, 1983; Isenberg & Jalongo, 2001)。與成人相比，兒童通常不會擁有許多相同的經驗和專長，他們的工作風格和氣質也尚未成熟，但是兒童卻在三個被認為是與創造天賦有關的指標上大大超越了成人。這三個特點分別是：1) 對內在和外刺激敏感度; 2) 不受局限; 3) 對某一活動的專注度(Holden, 1987)。因此，儘管兒童在專業知識或工作風格上有所缺乏，他們仍然能以其獨特的思維方式和新穎的處理問題的方法來彌補其創造能力上的不足 (Isenberg & Jalongo, 2001)。在下文中我們將進行詳細地描述和分析小仙子這一遊戲主題是如何起到促進兒童創造力發展的作用的？

兒童創造力發展的教學設計

提供自由的學習環境

這個課室是按照“學習中心”(Learning Centers)的形式設計的。這間課室裏的各種學習中心分別是：手工繪畫中心、計算機中心、音樂舞蹈中心、積木區、寫作中心、閱讀中心、棋類拼圖遊戲區、自然科學中心和戲劇表演中心。在這些學習中心裏，玩具、道具書本和紙筆都被擺放在兒童能獨立獲取的高度和位置。這些中心在除老師講課(Circle Time)、室外活動(Outdoor Activities)、吃零食(Snack Time)和午餐(Lunch Time)以外的時間都是開放的。它們開放時，兒童可自由選則參加哪一中心的活動和使用什麼樣的材料、道具或玩具。

“學習中心”指的是在一區域內，學習的進度、空間和器材都有組織地促進兒童通過玩耍和探索的學習(Kieff & Casbergue, 2000)。這個課室裏各種各樣的學習中心給兒童提供了自由和獨立學習機會的。與傳統的課堂不同的是：首先，這些學習中心沒有一個明確的開端和結尾；其次，中心裏的活動不是由老師指定的，兒童可以根據自己的興趣和學習目的來選擇單獨或共同從事某項活動(Kieff & Casbergue, 2000)。這個以學習中心為單位的自由的學習環境為孩子們從事與小仙子有關的創造性遊戲活動提供了最基礎的條件。讓兒童有條件並有能力根據個人興趣、學習目的來自由決定學習的內容、時機是老師促進兒童創造力發展的第一步。

選擇挑戰性的遊戲主題

童話故事永遠都是一個令兒童們著迷的話題。這個課室的老師告訴小朋友，小仙子們經常在放學以後悄悄來到他們的課室。小朋友聽說後連忙在積木區為小仙子們搭建了一個“童話園”。許多兒童，特別是女孩對小仙子的容貌懷有好奇心，她們自發地來到手工繪畫中心，拿出彩色筆、紙、剪刀和其它材料，繪製自己心目中小仙子的形象，並將制好的“小仙子”放進“童話園”。關於小仙子的活動還發生在其它的學習中心。在戲劇表演中心孩子們自行設計和表演了關於小仙子的戲劇；在音樂舞蹈中心，孩子們隨著某一童話卡通電影的主題曲翩翩起舞；在閱讀中心，孩子們聆聽老師講述的關於小仙子的故事。在所有的這些以小仙子為主題的活動中，孩子們的想象力得到了極大的發揮。

激發豐富的想像力

“小仙子”是一個挑戰兒童創造力的遊戲主題，因為從事與其相關的遊戲時想像特別是幻想是必不可少的過程。俄國心理學家 Vygotsky (1966)指出，兒童的每一種遊戲必然包含一個想像的境遇(Imaginative Situation)。因為童話故事的虛幻特徵，以小仙子為主題的遊戲更需要兒童發揮他們的想象力。Vygotsky(1966) 還指出，想像是一種創造行為。本文認為想像更是一種精神行為，當想像發生的時候，人把儲存在記憶系統中的信息調出，再根據這些信息在腦海裏構造出全新的映像來。這一過程和前面提到的由 Parnes (1963) 定義的創造過程——“對我們過去經驗進行思索，對刺激（如某些物質、符號、想法、人或狀況）做出反應，並創造出至少一個獨一無二的產品”有一定程度的相似性，它唯獨缺少了創造過程中創造新產品

這一最後步驟。從另一個角度講，我們可以認為想像正是創造過程中發生在最後步驟——創造新產品前的一切精神活動，是創造新產品的前提條件。在上述各種活動裏，孩子們關於小仙子的想像是虛幻的。對於虛幻的童話在幼兒教育中的角色，人們以一直持有很大的爭議。一方面，有教育者認為童話中神奇的、超自然的、可怕的意境會誤導兒童並對他們的成長產生負面影響，因為兒童尚不具備區別真偽、善惡的認知能力(Nijmegen University, 1997-2001)。另一方面，支持在幼兒教育課程中使用童話故事的也不乏其人，他們相信，童話是童年時代的寶藏，因為他們回答了兒童每天所思所想的問題，為兒童的想象和創造活動提供動力。Isenberg 和 Jalongo (2001) 在 *Creative Expression and Play in Early Childhood* 裏提出，幻想(Fantasy)是想像(Imagination)的子集，和想像一樣，它也是一個探索和創造性的過程。她們還對幻想做出了定義：幻想是指用想象去創造特別生動的映像和概念，這些印映像和概念和真實世界相差甚遠；其目的是為了探索未知的，不可能的或至少是暫時不可能的世界。基於兒童因童話故事產生的幻想為其創造力發展帶來的益處，因為要避免負面因素而剝奪兒童瞭解和閱讀童話故事的權力會造成因小失大的結果。對於那些可怕的映像和概念，簡單地避免並非長久之計，因為現實生活中總有我們無法控制的一刻。相反，敢於將它們暴露在孩子面前，同時給孩子以合適的指導反而有可能培養孩子們處理問題的勇氣和正確的世界觀。童話故事裏那些神奇的、超自然的事件也能幫助兒童認識到這樣一個事實：今天不可能實現的願望，只要通過努力，就有可能在明天實現。從事以童話人物小仙子為遊戲主題的各項遊戲活動要求兒童必須具備想像力，特別是幻想力。想像是創造新產品的前提，又是一種創造性的思維

(Creative Thinking)，圍繞挑戰兒童想像力的小仙子的主題進行遊戲活動，兒童的創造力將得到極大的發展。

指導開放和創意的遊戲過程

在以“小仙子”為主題的遊戲過程中，老師採取了開放原則。有了各類學習中心，孩子們可以根據個人興趣和學習目的自由選擇場地(學習中心)、器材、遊戲內容和遊戲時間。一天早晨，小女孩瑪利對老師組織的製作雞蛋餅的活動提不起興趣，因為她和媽媽都是素食主義者。於是，她獨自來到手工繪畫中心，取出紙和彩色筆，描繪了一幅她想像中的小仙子的圖畫。老師並未因此批評瑪利不遵守規則、擅自脫離集體，反而讚揚瑪利的作品有創意，並將其貼在了孩子們的“童話園”裏。另外，經常讓孩子感到欣喜的是，他們經常會收到小仙子們在“童話園”或課室其它地方留下的便條。當然這些便條是老師以小仙子們的名義寫的。其中一張便條的內容是：

親愛的小朋友們：

我們非常喜歡你們為我們搭建的這個“童話園”。這個園子既美觀又大方。為了避免了碰倒那面石牆，我們儘量小心地活動。我們現在特地寫下這個小字條來表示感謝。

你們的小仙子閃閃、亮亮和晶晶

創意遊戲活動的評估

一個促進兒童創造力發展的開放的遊戲過程意味著老師除對遊戲的內容（如手工、繪畫、搭積木等）、目的（為個人還是為集體）、時間、地點（哪一中心，戶外或戶內）、器材的使用不作限制外，對學生表現也不以僵化的標準來評估。在採取過程開放原則時，特別要注意的是評估的問題。開放的評估意味著的老師對創造力的評估不能給兒童帶來心理壓力。老師應謹記，對兒童的創造力進行評估的目的並不是要對他們的創造力劃分等級，而是去瞭解每一個兒童在實施“小仙子”遊戲主題後創造力發展的情況，從而對教學策略進行調整或改善。除了要明確評估的目的，老師還應小心使用評估的標準。對兒童的創造力進行評估時我們應採取不同于評估成人的標準。當兒童從事創造性活動時，他們首先回憶起過去的經驗，然後對內在和外在的刺激做出反饋表達出來，最後有創造性地以各種符號（如文字、聲音等等）(Parnes, 1963)，兒童過去的經歷從而決定了他們的創造的結果。許多關於創造力的定義提到了“創造出新產品或新思想”，產品或思想新穎與否成為許多人衡量創造力的標準。兒童創造出來的某些產品或思想對成人來說可能是老的或熟悉的事物，但是只要它們不是對其它產品或思想的複製，就可被認定為具有新穎性(Isenberg & Jalongo, 2001)。每一個兒童都是與別不同的，對兒童創造力進行評估時我們要考慮每一兒童的個性。除年齡外，兒童的性別、生理及心理特徵、文化家庭背景和當時所處的環境也會影響他們對事物的反應，從而影響他們創造力的體現。比如說，男孩和女孩對“小仙子”這一遊戲主題的反應可能有一定的差別；年幼的兒童在家庭環境裏和學校環境裏的表現可能會不相同。總而言之，兒童創造的成果無對錯、好壞之分。如果老師不能正確對待評估的目的和小心使用評估的標準，不如放棄對創造力的評估。

以上所描述的老師對兒童創造活動進行評估時的態度和技巧是值得大家借鑒的。首先，老師自身對兒童的創造成果迅速予以正面評價，其次，老師還通過以孩子們喜愛的童話人物的名義來對兒童的創造活動予以承認和肯定。這些來自于成人的正面的評估意見幫助孩子們建立起自尊(Self-esteem)和自信(Self-confidence)，從而對自己的創造潛力有充分的信心，不再從他人那裏尋求對自身價值的肯定。

激發兒童的創造潛能：鼓勵與互動

此外，來自于孩子們喜愛的小仙子的意見不僅是一種能鼓勵(Encourage)兒童自尊、自信的評估結果，在本質上還是一種能促進兒童認知能力發展的社會互動(Social Interaction)。根據 Vygotsky(1978)的“社會互動學說”(Social Interaction)，社會互動對兒童的認知發展有著極其重要的作用。Vygotsky(1978)相信，當兒童現有能力的稍稍低於處理某一問題時所需的能力時（即處於 Zone of Proximal Development），社會互動將起到促進(Facilitate)兒童解決問題時所需的認知能力的發展的作用。因此，當兒童處於創造力的 ZPD 時，只要老師或父母給予間接的提示或採用提問的方式便能促使兒童獨立解決其所碰到的問題。“小仙子”在孩子們的創造活動中扮演的正是通常由老師或父母扮演的激勵者(Encourager)和促進者(Facilitator)的角色。有了來自于小仙子的鼓勵，孩子們對自身的創造潛力充滿自信，越來越多地進行自發(Child-initiated)的創造活動；有了來自于小仙子的啓迪，孩子們創造所需的認知能力也進一步增強。

結論

在本文所描述的教學實例中，老師認識到兒童的創造力是一個不同于成人創造力的概念，因此相信每個兒童都具備創造力，在這一信念的支持下，老師運用小仙子這一遊戲主題成功地激發了兒童創造的熱情和增強了兒童創造的能力。這一教學實例之所以獲得成功在技術上取決於它同時滿足了兒童對心理安全和心理自由的需求。要促進兒童創造力的發展，我們必須為他們提供兩方面的條件——心理安全(Psychological Safety)和心理自由(Psychological Freedom)(Rogers, 1991)。心理安全來自外部，兒童只有在周圍的人對她/他無條件接受，承認並重視他/她，和不做負面的評價時才感到心裏安全。當成人敏感地對兒童的行為做出反應，他們的言談舉止會影響兒童對的心理安全的感受。心理自由是內在的，來自于兒童本身。當兒童自由運用符號(Symbols)來表達自我感受時，他們的心理自由已經建立起來。根據 Roger 的理論，一個人變得愈來愈有創造力，這是由於他/她已經學會如何控制意念，如何操縱環境和概念，變得思想開明，注重自我評價而不再依賴他人對自己的評價(Isenberg & Jalongo, 2001)。遊戲主題——“小仙子”對兒童想像力具有挑戰性這一特點滿足了兒童心理自由的需求，因為，通過想像或幻想兒童可以逐漸獲得並鞏固自由運用符號去表達思想的能力。遊戲環境和遊戲過程的自由開放，特別是老師對兒童遊戲時的自由選擇、獨立性的尊重和對創造力評估時所持有的寬容、正確的態度對兒童心理安全的建立具有重要的意義。

強化學習思維和改善遊戲活動來促進兒童創造力的發展是廿一世紀兩岸四地幼兒課程革新的一個重要歷程。通過對這一成功教學實例的分析我們瞭解設計一個自由開放式遊戲活動包含著三個重要元素：自由的遊戲學習環境、挑戰的遊戲主題

和開放的遊戲過程。此外，教師必須對兒童創意評估標準作不同層面的考慮，以發揮學生個別的潛能。

參考資料

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. NY: Springer-Verlag.
- Holden, C. (1987, April). Creativity and the troubled mind. *Psychology Today*, 21 (4), 9-10.
- Isaksen, S. G. (1992). *Nurturing creative talents: Lessons from industry about needed work-life skills*. Buffalo, NY: The Creative Solving Group.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood* (3rd ed.). NY: Merrill Prentice Hall.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. NY: McGraw-Hill.
- Kerr, B., & Gagliardi, C. (2002). *Measuring creativity in research and practice*. Available: http://courses.ed.asu.edu/kerr/measuring_creativity.rtf
- Nijmegen University, NL(1997-2001). Should children be told fairy tales? A 1903 debate. The History of Education and Childhood. Available: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/disc01.html>
- Parnes, S. (1963). Creativity. In C. W. Taylor & T. Barron (Eds.), *The identification of creativity and scientific talent* (pp. 225-255). NY: John Wiley.
- Rogers, C. (1991). Toward a theory of creativity. In A. Rothenberg & C. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 196-305). Durham, NC: Duke University Press. (Original Work published 1954.).
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1967). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. In J. Kagan (Eds.), *Creativity and learning* (pp. 73-91). NY: Bacon Press.

Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii*, 1966, No. 6 (Original Work published 1933.)

Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002. Available:
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.