

幼儿创造力干预项目的国际发展动态与启示*

段海军 白红红 胡卫平**

(现代教学技术教育部重点实验室陕西师范大学教师专业能力发展中心,西安 710062)

[摘要] 幼儿创造力培养一直是国际教育研究和教学实践中备受关注的热点领域。近年来,西方国家涌现出大量的幼儿创造力干预项目,有力地推动了国际学前教育的发展与变革。对当前国际上6个重要的幼儿创造力干预项目的设计理念、实践模式及教学策略进行分析,可以发现教师对幼儿创造力内涵的科学认识是培养幼儿创造力的前提基础;多层面的互动是培养幼儿创造力的有效教学策略;开展基于思维的教学活动是培养幼儿创造力的关键手段。

[关键词] 创造力;创造力培养;干预项目

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2015.10.001

一、幼儿创造力干预项目发展的背景

随着社会信息化程度的推进,当前世界在政治、经济等各方面都处于持续、快速的变化之中。开放的网络渠道使得知识与技术快速传播,不再具备绝对优势,而创造力的重要性得到凸显。2000年,美国国家科学基金会(NSF)和美国商务部(DOC)共同资助50多位科学家,启动了“聚合四大科技(NBIC),提高人类能力”的研究,对儿童青少年创造力培养产生了深远的影响,被引进美国K—12年级教育。2002年,美国联邦教育部集合企业、教育研究者和政策制定者成立P21(The Partnership for 21st Century Learning)合作联盟,提出21世纪学习框架(Framework for 21st Century Learning),指出创造力、批判性思维、合作能力和交流能力是个体在工作和社会生活中获得成功的必备要素,而恰当的评价、课程和学习环境是发展这些能力的重要支持系统。

目前国际上许多国家和地区都非常重视儿童创造力的培养,并探索出了教学创新模式、技能训练模式、活动课程模式、联合培养模式、精英教育模式等多种培养模式。英国于1998年成立了创造和文化教育咨询委员会(National Advisory Committee on Creative and Cultural Education),指定牛津布鲁克斯大学“高能儿童研究中心”对超常儿童进行培训。2006年,英国国会通过了《儿童保育行动法案》(The Childcare Act 2006),其早期教育纲要(EYFS)着重强调培养幼儿的创造力。1996年,法国科学院组织召开主题为“改善学生培养方式,从幼儿园起进行自然科学教育”的特雷会议,并于2000年公布了科学教育改革计划,2002年公布了国家课程计划。澳大利亚建立了多所英才教育研究中心,提出了创新人才的选拔机制和评估标准。新加坡搭建了不同级别、不同形式的平台来展示学生的创新才能,并通过严格的分流制度确保对优秀学生的教育;日本在上个世纪80年代初即提出把从小培养学

稿件编号 201504120001

* 基金项目 国家自然科学基金项目“学思维课程促进创造力发展的神经可塑性机制研究”(批准号:31271110)、中央高校基本科研业务费项目“创造力的神经可塑性机制:基于学思维课程教学的追踪研究”(批准号:GK201102011)、陕西师范大学学习科学交叉学科培育计划2014年度项目

** 通讯作者 胡卫平 陕西师范大学教师专业能力发展中心主任 教授 博士生导师 E-mail: weipinghu@163.com

生的创造力作为基本的教育国策。2006年,我国香港教育统筹局发布了新的《学前教育课程指引》,指出应“激发儿童的创造力和想象力,鼓励儿童参与创造的工作”。2001年,我国台湾地区发布《创造力教育白皮书》,其中的子计划《幼儿教育创造力教育政策规划》制定了幼儿创造力培养的政策目标、策略及具体方案。

培养大批创造性人才也是我国现阶段的重大需求。自“钱学森之问”提出以后,创造性人才培养问题更是引起了全社会的共同关注。《国家中长期人才发展规划纲要》(2010-2020)、《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010-2020)与《国民经济和社会发展规划“十二五”规划纲要》都将创造性人才的培养作为我国未来5~10年的重要战略目标。已有研究表明,4~5岁是创造力发展的关键期,^[1]儿童在该阶段所吸收的知识会对他们未来的生活产生关键影响。^[2]但遗憾的是,学前阶段作为创造力培养的黄金时期,^[3]长期以来并未得到足够的重视。直到2012年,教育部颁布《3~6岁儿童学习与发展指南》,才着重强调要注意学前儿童创造力的培养。

幼儿创造力培养一直是国际教育研究和教学实践中备受关注的热点领域。几乎所有知名的早期教育体系,如华德福、奥尔夫、蒙台梭利和瑞吉欧等都蕴含了创造力培养的理念。近年来,随着创造力研究及学前教育改革的深入,研究者开始基于创造力的研究理论,采用结构化和系统化的幼儿创造力干预项目来培养幼儿的创造力,有力地推动了国际学前教育的发展和变革。相形之下,我国受社会文化背景和应试教育体制的影响,目前基础教育教学体系仍然以知识传授为主,相对缺乏让儿童自由创造和体验的空间,同时存在教师教育理念陈旧、创造力活动课程缺失和研究方法落后等问题,不利于儿童创造力培养。为此,本文拟选取当前国际上最具代表性的6个幼儿创造力培养项目,内容涉及语言创造力(language creativity)、图形创造力(figural creativity)、音乐与律动(music and movement)、游戏(play)、戏剧表演(dramatic play)以及科学活动(scientific activity)等多个主题,通过介绍各项目的设计理念、实践模式及教学策略,分析并反思各个项目成功的经验,以期能够对我国幼儿创造力培养研究与实践提供有益的借鉴。

二、幼儿创造力干预项目介绍与分析

(一)言语创造力干预项目

美国明尼苏达大学的托兰斯创造思维测验(TTCT)是目前应用最广泛的创造力测验,主要包括言语创造力和图形创造力。美国著名创造力学者伦科(Runco)认为,语言创造力是日常创造力最为明晰的例子。^[4]来自发展心理学和认知心理学的研究证据都揭示了语言与思维之间存在紧密的联系。^[5]斯摩格祖斯卡(Smogorzewska)采用了两种故事创作方法——“故事线索法”(Storyline)和“联想金字塔法”(Association Pyramid)激发和培养幼儿的言语创造力。2012年,他首先采用短期干预检验了这两种故事创作法对幼儿言语创造力的促进作用。该项目选择了128名5岁幼儿作为研究对象,其中58名幼儿作为控制组独自创作了58个故事,另外70名幼儿作为干预对象,40名参与“故事线索法”组,30名参与“联想金字塔法”组,每5名幼儿形成一个小队,合作进行故事创作,共创作了53个故事。最后,聘请4名专家对故事的独创性进行5点评分,结合流畅性、新词数量和句法复杂性等维度进行评价。结果表明,故事线索法和联想金字塔法均能促进幼儿的独创性,两者效果差异不显著,且基于这两种方法所完成的团队创作故事比控制组个人创作的故事更具独创性。^[6]2014年,斯摩格祖斯卡进一步运用自然实验法进行了为期3个月的干预,系统比较了这两种方法与单纯读故事的方法对幼儿言语创造力的影响,进一步证实了之前的研究结论,同时还发现这两种方法在延迟效应上对儿童的促进作用比读故事法稳定。^[7]

所谓故事线索法,最早由英国伦德尔等人(Fred Rendell)提出。该方法以故事创作和问题解决为

出发点,让幼儿从不同学科搜集信息进行故事创作,集学习与游戏为一体。幼儿是创造的主体,教师作为团队领导者,负责为幼儿提供故事片段,鼓励幼儿创作故事,在幼儿遇到困难时进行辅助性提问,以帮助他们继续创作。具体实施过程为:教师根据故事结构,每次给出一条线索(提出问题),幼儿围绕线索进行想象、发散思维、整合(探索问题),并运用各种方式发展该线索(解决问题)。例如,教师首先让幼儿想象故事发生的场景,幼儿根据要求收集信息设计场景;然后教师再让幼儿想象故事中的角色,幼儿进行角色设计……如此反复,直到线索用完。该过程类似于问题解决过程,通过成员与团队领导者之间的互动,促进幼儿进行自上而下的思考(见图1)。

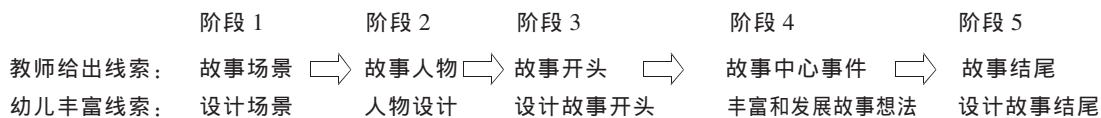


图1 故事线索法训练流程

所谓联想金字塔法,是一种启发式方法,由波兰学者库亚夫斯基(Janusz Kujawski)提出,是其“思维关联器”的延伸方法之一,常常用于辅助问题解决。库亚夫斯基认为,联想金字塔法对原始数据进行重新建构,有利于得出新的结论和解决方案,从而激发创造力。该方法首先向幼儿提供一个词,让幼儿根据该词自由联想,并从中选择5个最有趣的词作为金字塔的基础。之后在各个词之间进行逐层关联,直到最后形成的金字塔塔尖仅有一个词。处于塔尖的词作为故事的标题或主题,整个故事则基于上一步所建构的联想金字塔进行丰富与发展。金字塔中所有元素同等重要,每名幼儿都要对故事的发展进行补充,并在故事完成后以艺术的方式合作表演。由于创作过程中涉及对不同元素进行关联,且事先没有固定的故事框架和可借以辅助思考的支架,所以该方法更加侧重于对原始数据进行重新建构,可以促进幼儿自下而上的思考。教师在其中的重要角色是协助选择金字塔第一层的元素,激发幼儿进行联想,创建金字塔。

故事线索法和联想金字塔法之所以能够达到较为理想的训练效果,原因在于它们共同具备三个特点:一是“做中学”。幼儿作为活动主体,有丰富的创作体验。当幼儿意识到自己的努力与投入会影响最终的结果时,他们会更加积极主动地进行思考和寻找信息;二是丰富的游戏性和结果的未知性。以游戏的方式开展活动,对故事的主题和形式都不做规定,幼儿无法预计最终创作的成果,这种不确定性激发了幼儿的内在动机,使同伴之间产生更多的互动、讨论和协商,丰满了故事的内容;三是两种方法在创作过程中都涉及大量的问题解决、发散思维、联想、想象等创造性过程与技能训练,具有较强的针对性。

(二)图形创造力干预项目

限于知识储备量及生活经历,幼儿创造力更倾向于表达性创造力,^[8]更多以艺术的形式表现出来。同时,幼儿处在形象思维阶段,创造性想象及图形创造力是其创造力的重要组成成分,图形材料是激发幼儿想象和创造性思维最为简单和有效的形式之一。涂鸦书具有开放的任务和鼓励发散思维的指导语,不但容易获得,还具有很强的可操作性,因此狄兹维奇等人(Dziedziewicz, Oledzkab & Karwowski)采用涂鸦类型的图书(如“创造性涂鸦:蜻蜓格拉兹卡的冒险”)设计了创造力干预项目,以培养4~6岁幼儿的图形创造力和发散思维能力。该研究共选取了128名4~6岁幼儿,分年龄段(4岁、5岁和6岁)设置实验组和控制组,使用弗兰克图画完成测试(Franck Drawing Completion Test)和托兰斯创造力测验(TTCT)进行前后测,分别评价幼儿的创造性想象和发散思维。结果表明,该项目有效地促进了幼儿的想象力以及思维的流畅性和独创性的发展。^[9]

该项目的核心材料——《创造性涂鸦:蜻蜓格拉兹卡的冒险》是针对幼儿和低龄小学生的涂鸦

材料,采用艺术和言语表达的形式来促进儿童想象力和创造性思维的发展。整个材料由 75 张卡片组成,根据主题编成了情感、庆祝派对和神秘事件等 10 个合集。每张卡片都包含一个简短而又出乎意料的指导语,如让幼儿给动物设计独特的发型、想象什么东西可能会在黑暗中制造噪音、思考美发师扶手椅有什么新用途等。材料附有空白卡片,被称作“想法库(chest full of ideas)”。狄兹维奇等人还在项目中富有创新地引入与卡片主题相关的小诗,以激发幼儿的好奇心,鼓励其创造性地完成。涂鸦材料的一个重要特点在于,它在激发幼儿的好奇心及动机的同时,注重培养幼儿相关的创造技能,主要与具象领域相关,但也涉及如联想、演绎推理、转换、抽象、类比和隐喻等运算过程。表 1 简单描述了其中一些旨在培养特定运算过程的任务指导语与幼儿活动过程。

表 1 涂鸦材料的指导语及其培养目标

主导运算/过程	指导语概述	任务描述
联想、想象	蜻蜓格拉兹卡奇怪什么东西这么香?	幼儿画出闻起来很香的东西。
演绎、想象	蜻蜓格拉兹卡度假归来,她在展示文明古迹的照片。	幼儿推理出女主角去哪里旅游了,并且在图片上画出她摆出的有趣姿势。
转换、想象	蜻蜓格拉兹卡在庆祝生日,她开始装饰蛋糕,但对效果并不满意。	幼儿修改一下蛋糕的装饰,让女主角开心。
抽象、想象	蜻蜓格拉兹卡做了一个用于娱乐的机器。	幼儿画出所有可以娱乐和消遣的东西。
类比、想象	蜻蜓格拉兹卡正在浮潜,但不幸的是,这使她看起来像一个诱饵。	幼儿完成未完成的画,让蜻蜓看起来像个诱饵。
隐喻、想象	蜻蜓格拉兹卡想到了一个不寻常的想法,这让她很开心。	幼儿画出女主角可能在思考的东西。

基于上述涂鸦材料,整个干预项目持续 5 周,每周开展 2 次活动,每次 45 分钟。活动具有固定结构,包括创造性热身、导入、头脑风暴、幼儿单独创造艺术作品和艺术展示等 5 个环节(见表 2)。教师在活动前 3 个环节中积极鼓励幼儿针对某一个任务产生尽可能多的解决方案(或想法)并延迟评价,通过提问引导幼儿进行多向思考,了解可能存在的多种解决方案,鼓励儿童进行创造性思考。后续活动环节中,幼儿自主完成任务,根据他们的想法进行创作。项目实施过程中,每个儿童都会有一个叫“蜻蜓格拉兹卡”的玩偶(材料主角)陪伴,目的是带领儿童从现实生活中脱离出来,进入一个想象的世界。这为幼儿创造了一个游戏和幽默的氛围,有助于激发和加强幼儿的好奇心及创造的动力。

表 2 基于涂鸦材料的活动环节

环节	教师角色	幼儿活动
第一步:创造性热身	组织律动游戏	所有幼儿参与律动游戏
第二步:导入	展示卡片、引导诗句和任务指导语;对指导语可能引发的疑问进行解释	聆听诗句和任务指导语;为了更好地理解指导语,每个孩子都可以提出一个问题以解决自己的困惑
第三步:头脑风暴	调节小组讨论;鼓励幼儿创造多样的解决方案,引导幼儿对产生的想法进行改善、发展与组合;以提问的方式改变幼儿的思考方向,打破僵局,突破思维定势	每名幼儿都要贡献自己的想法,并参与改善、组合和发展其他幼儿的想法
第四步:创作艺术作品	组织课堂,维持秩序	每名幼儿根据任务绘画
第五步:展示艺术作品	组织作品展览	每名幼儿展示作品

从该项目使用的材料以及活动流程可以发现,是以下三方面的重要特点促使该项目成功激发了

幼儿的发散思维及创造性想象:首先,每个活动都蕴含着一个结构不良的问题。不确定性和发散性极易激发幼儿的好奇心,不但可以为幼儿保留充足的探索空间,其强烈的情境性也很容易激发幼儿的情感投入;其次,教师在项目中的角色主要以知识性支持和调节性引导为主,激发幼儿尽可能地从多个角度对同一个问题进行思考,并将评价放到活动的最后进行,有效避免了对幼儿不成熟答案的否定,一定程度上增强了幼儿的创造性自我效能;第三,图像化的刺激材料结合实物玩偶,为幼儿营造了一个最接近于真实的想象情境,辅助幼儿跳出现实世界的框架,突破定势,更好地将自己想象的内容可视化。

(三)基于音乐与动作的创造力干预项目

幼儿对音乐有着天然的敏感性,音乐的节律很容易被幼儿接受,常常被作为培养幼儿内在次序感的材料,是奥尔夫音乐教育体系的重要组成部分。尼兰德(Niland)认为音乐律动和即兴表演能够促进创造力发展。^[10]有研究表明,每天接受30分钟的音乐指导的6岁儿童比不接受任何音乐指导的学生在创造力测验上的表现更好。^[11]

希腊学者克鲁诺博罗和瑞嘉(Chronopoulou & Riga)基于音乐与律动开展了旨在提高幼儿创造性思维的干预项目,实验组18人、控制组15人。活动实施前、后对两组被试进行创造性测验,对教师进行访谈(内容涉及对每名幼儿的创造力评价,教师本人对创造力本质、创造性过程以及可能存在的促进和阻碍因素的看法),并在活动实施过程中,对幼儿的创造性行为进行观察和评定。测验结果表明,实验组在流畅性、灵活性、独创性和精进性上较控制组有显著提高。而教师访谈和行为观察等质性分析材料也表明,干预项目能有效激发幼儿的自由表达、主动探索以及质疑常规事物等创造性行为。^[12]

该项目的特色在于为幼儿创设一个自由表达的环境,采用律动、歌唱、使用打击乐器、积极倾听、创造性表达、音乐阅读和书写等方法来发展幼儿创造力。实施过程中,项目强调延迟评价和积极评价,拒绝批评,确保幼儿有足够的时间进行表达。围绕声音、节奏、旋律和组合四个主题,重点培养幼儿三方面的能力:一是知识技能的激活。采用特定的活动来促进问题解决,激发幼儿自发地产生想法,自由地进行联想,回忆先验知识,进行分析与综合;二是情感技能的激活。采用角色扮演、即兴表演、模仿、辩论和其他一些情感性的行为,促进儿童表达情绪和态度的能力;三是鼓励幼儿以非常规的方式进行创造性思考,表达不寻常的想法。

克鲁诺博罗和瑞嘉认为项目实施成功的重要决定因素是其背后的教育理念,即不应仅仅考虑“教什么”,更需要思考“如何教”“从哪里教”以及“谁来教”等问题。^[13]为此,他们应用麦金农(Mackinnon)的4P理论,即过程(Process)、个体(Person)、产品(Product)和环境(Press)对该项目成功的原因进行了分析,认为以下四个重要的方面对幼儿创造力的培养极其关键:一是提供足够的时间与空间,让游戏成为一种态度和过程,而不仅仅是活动;二是尊重幼儿以自己喜欢的动作方式表达想法和思考的习惯,结合幼儿对产品的描述来评价幼儿的创作潜能;三是培养幼儿运用恰当策略的能力,如物品的多用途、即兴表演、动作探索、假想情境和问题解决等;四是教师应具有培养儿童创造性思维的意向,通过提问创造更多表达创造力的条件。

(四)基于游戏的创造力干预项目

游戏被认为是幼儿阶段最恰当的教学方式之一。在维果斯基提出的理论框架下,游戏可以有效促进幼儿想象力的发展。在游戏时,幼儿通过重组经验,建立新的联结与事实。维果斯基认为游戏对于发展幼儿创造力中的认知和情感成分具有重要意义。此外,游戏的重要性还体现在它可以有效激发幼儿的好奇心,促使幼儿产生问题解决行为,提高幼儿思维的灵活性。

1. 基于团队合作的创造性游戏项目。

该项目由格莱哥都比尔等人(Garaigordobil & Berruenco)设计实施,选择了86名5~6岁幼儿作为被试,分成实验组(53人)和控制组(33人),实验组参与创造力干预项目,每周参与一次游戏活动(每次75分钟,持续1年),控制组进行正常幼儿园课程。研究表明,该项目有效提高了幼儿的言语创造力和图形创造力,激发了幼儿更多的创造性行为,培养了幼儿良好的创造性人格。^[14]

该项目的特色是团队合作的创造性游戏,每个游戏分为3个阶段:在开始阶段(5分钟),幼儿分享自己对合作进行创造性游戏的期待,以及渴望达到的目标等;在发展阶段(60分钟),幼儿在教师指导下完成2~3个创造性游戏任务;在反思阶段(10分钟),教师引导幼儿进行反思,鼓励幼儿分享自己在游戏活动中的体验,如自我感受、他人表现、对游戏规则的遵守、合作情况等。同时,教师也要分享活动过程中自己所观察到的现象以及幼儿的活动表现等。

该项目着重强调教师在幼儿创造力发展过程中的重要作用,要求教师在每个游戏活动过程中重点关注和鼓励幼儿三个方面的发展:一是创造性行为,通过强调产品的新颖性和独创性来进行引导;二是合作,通过引导幼儿考虑他人的想法并强调每个人都应该做出贡献的方式来进行强化;三是创造性人格,鼓励幼儿在完成任务过程中注重体验,坚持和享受过程,保持幽默感等。

该项目的每个游戏都具有以下结构化特点:一是参与性,即所有成员都要参与到游戏中,以达到团队目标,因此每个人都必须扮演特定的角色;二是交流性,即游戏要保证儿童之间的语言交流和非语言交流,涉及主动倾听、谈话、做决定、协商等过程;三是合作性,即同伴之间存在动态的联系,互相帮助,通过合作实现共同目的;四是虚构创作,即项目包含许多“假装游戏”,如“假如我们是画家、鬼魂、蝴蝶、机器人、盲人”等;五是趣味性,即通过设计有趣的的游戏,鼓励幼儿以一种积极、友好、建构性和创造性的方式与同伴互动。这些特性对在合作互动情境下激发幼儿在言语、图形和插塑玩具建构等方面的创造力发挥了重要作用。

2. 基于发现思维和聚合思维跨领域联合培养的创造性游戏项目。

欧弗索-本里诺等人(Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros)通过分析和总结以往创造力的培养研究,认为仅仅关注发散思维和创造性产品是远远不够的,还应该综合考虑发散思维和聚合思维,同时考察创造性产品和过程。^[15]为此,他们设计了以游戏为活动载体的干预项目来发展幼儿创造力。项目选取44名5~6岁的幼儿分为实验组与控制组,使用儿童创造力测验(Test de Creatividad Infantil)和巴特尔发展量表(Battelle Developmental Inventory)认知子测验评估幼儿的创造力和思维能力。结果表明,该项目能有效提升幼儿发散思维和聚合思维能力,以及幼儿在创造性过程和创造性产品上的质量。

该项目有三个基本准则:一是注重跨领域创造力的培养,以达到将学习到的方法迁移到不同领域的目的;二是利用游戏作为动态元素,游戏和创造力之间存在紧密的联系;三是在创造性过程中融入认知和个人情感成分。创造力的提升需要侧重这两种成分之间的相互作用。^{[16][17]}整个项目包含以下6个工作模块,采用发散思维、聚合思维、构思过程、特征比较、类比和表达性活动等技术来提升问题提出、问题界定、概念组合、产生想法和想法评价等认知过程的质量,同时配套假装游戏和想象游戏等实践练习环节:模块1以知识游戏导入,营造轻松舒适的氛围与儿童互动,以此提升幼儿概念组合和想法评价的能力;模块2和模块3都是采用游戏的方法,鼓励儿童利用自己的感官去探索周围环境。感官刺激被当作一种策略,用以激发儿童对外在环境进行探索、发现和提出问题。游戏之后,幼儿要表达他们的想法和感受;模块4和模块5则鼓励儿童以不寻常的方式来玩日常用品,并从新视角探索;模块6以游戏的形式,激发和鼓励幼儿以舞蹈、绘画等不同方式表达自己的情绪情感。所有模块最后都会伴随一个放松练习,反思游戏中涉及到的经验和知识,以提高幼儿的元认知水平。

欧弗索-本里诺等人认为该项目获得成功的重要原因在于,它很好地运用了假装游戏和想象游戏。许多实证研究表明,想象和假装游戏有助于幼儿处理高于他们发展水平的新目标和挑战,促进幼儿认知能力的发展。^[18]此外,假装游戏还可以促进共情能力的发展,有利于幼儿理解同伴的情绪状态。^[19]除了游戏形式以外,项目所营造的探索性环境氛围、丰富的组合游戏以及频繁的反思和表达环节均有利于幼儿创造力的发展。

(五)基于戏剧表演的创造力干预项目

传统戏剧表演在幼儿课堂中主要有两种应用方式:一种是相对独立于教师指导、非结构化的方式,幼儿通过角色扮演和想象性游戏来体验戏剧表演;另一种是有专业教师指导,在结构化课堂中体验戏剧表演。与此不同,美国学者古普塔(Gupta)设计的创造力培养项目以儿童主动与教师主导相平衡的方式为幼儿创造戏剧表演的经历。^[20]该项目首先让幼儿发展日常生活中产生的原创性故事,而后让创作故事的幼儿自己做导演,提供故事情节与角色、选择演员、决定不同角色的服装与道具、制作舞台背景、组织合作、选择恰当的措辞和身体动作等,与同伴合作表演故事。教师仅在幼儿需要时提供帮助,并不主导故事的发展与幼儿的表演。该项目已发展成为幼儿园的常规课程。

该项目通过三个阶段融入幼儿园的日常生活:第一步,先让孩子选择熟悉的书籍进行表演,如《小红帽》《三只小猪》等;第二步,教师鼓励幼儿通过口述的方式,结合自己的经历和想法创造他们自己的故事;第三步,教师尝试将戏剧与这些故事联系起来,鼓励幼儿表演自己的故事。在这三个阶段中,教师始终将决定权让位于幼儿,仅通过激发幼儿兴趣,鼓励他们进行表达和表演给予支持。项目融入日常课程之后,每天都会会有一个讲故事的孩子负责指定演员和导演故事。而每次表演结束后,幼儿在教师的引导下进行小组讨论,分享自己的想法和感受,或对故事与表演进行反馈和点评,以确保没有获得演出机会的孩子同样对该活动保持较高的兴趣和关注水平。

古普塔指出,该项目可以很好地促进幼儿创造力、语言与认知能力、自信与自尊程度、社会互动能力、问题解决与团队合作能力,以及多元视角容纳性等方面的发展,同时还能促进幼儿创造性人格的发展。首先,讲述故事和戏剧表演本身就是创造的过程。幼儿从演绎别人的故事,到发展出自己的故事并表演出来,需要调动想象、联想、发散思维和聚合思维等多种能力;在选择演员和布景等环节,幼儿通过互动发展自己的推理和表达能力,有助于促进故事和表演的精细化;每次活动之后的讨论有助于激发幼儿对过程的反思,提高了其参与度,有利于幼儿批判性思维的发展。其次,教师授权幼儿掌控整个过程,激发了幼儿的内在动机和对任务的专注度。有研究表明,强烈的内在动机^[21]和对任务的专注力^[22]是促进个体创造力发展的重要个性特征。再次,贯穿项目始终的多次分享与团队反思,极大地丰富了幼儿的多元文化经验,使幼儿更加开放,相互之间可以很好地进行团队合作,这也是影响幼儿创造力发展的重要因素之一。^[23]

(六)基于科学活动的创造力干预项目

科学活动是人们认识世界的重要途径之一。3~6岁幼儿有强烈的好奇心和探究欲,是开展科学教育活动的黄金时期。然而,阿布杜拉-米尔在等人(Abdullah Mirzaie, Hamidi & Anaraki)通过总结以往的研究发现,当前幼儿教育阶段的科学教育现状不容乐观,很多幼儿园都未能很好地开展科学教育活动。鉴于此,他们设计了包含10个科学活动的幼儿创造力干预项目,运用头脑风暴法开展活动,通过准实验设计检验对幼儿创造力的影响。结果发现,该科学活动项目及头脑风暴法在各个维度上均有效地提升了幼儿的创造力。^[24]

该项目以四个基本理念作为设计基础:一是科学教育应面向每个幼儿;二是科学存在于日常生活中;三是家长和家庭对幼儿科学教育有着重要影响;四是科学是有趣的。为此,阿布杜拉-米尔在等

人选择了富有趣味性并可以在厨房完成的化学活动作为教学内容,如酸碱变色、污水清洁、物质溶解等,让幼儿真正参与到实验操作中来,通过体验学习科学知识。同时,他们针对每个主题设置了相关问题来激发幼儿的好奇心,吸引幼儿的注意力,在一定程度上拓宽并深化了幼儿的思维广度和深度。在教学过程中,采用头脑风暴的方式引导幼儿自由表达他们的想法,通过整合不同想法促进创造力发展。他们认为,儿童探索外在环境很重要的一个环节就是学会告诉别人他们看到了什么、想到了什么以及什么让他们感到惊讶等。幼儿之间频繁的交流可以帮助他们用不同的眼光了解同一个事物,并对自己和他人所观察到的内容进行对比,从而形成理性思维。阿布杜拉-米尔在等人试图通过类似的活动让幼儿认识到科学只是日常生活的一部分,可以应用到不同的场合和环境中,学习科学不一定需要昂贵的设备和复杂的实验。

三、启示

虽然上述项目采用了不同的干预内容及方法,但由于项目设计者在设计和实施这些项目的过程中秉承并坚持了具有相同精神内核的教育理念与教学策略,所以都在不同程度上促进了幼儿创造力的发展。总结、学习和借鉴这些教育理念和教学策略,对于反思和促进我国幼儿创造力培养具有重要意义。

(一) 教师对创造力内涵的科学认识是培养幼儿创造力的前提基础

在我国幼儿教育实践中,创造力培养是一个老生常谈的主题,但并未引起教师的高度关注,其关键原因是教师对什么是创造力的内涵和关键特征缺乏科学理解,对如何培养幼儿创造力缺乏统一的认识框架。

传统意义上,创造力被认为是个体创造新颖且具有价值的产品的能力,新颖性(或独创性)和价值性(或适宜性)是评价创造力的两个标准。基于此,创造力早期被分为 Big C 和 Little C 两种。前者指个体所创造的产品能产生重大历史影响;后者指个体解决日常问题和适应变化的能力。但考夫曼等人(Kaufman & Beghetto)认为这样的二分法不利于对创造力本质中个人内在因素和发展性因素的考察。^[25]他们在此基础上增加了“mini-c”和“Pro-c”,并将“mini-c”定义为蕴含在学习过程中的创造力,是对经验、行为和事件新颖而又具备个人意义的阐释。^[26]在建构主义视野下,儿童是主动的,具备理解和操作世界的的能力,但缺乏经验,因此从这个意义上来讲,幼儿创造力区别于成人创造力,仅仅是 mini C 的一种典型范例,^[27]其培养不能基于通常意义所理解的成人创造力的概念进行。前述创造力干预项目多在“产品—过程—个体—环境”的统一构架下实施,可见要真正实现幼儿创造力的科学培养,教师需要在以下方面厘清幼儿创造力的内涵和关键特征。

首先,从创造性个体的视角来看,创造性人格的培养是创造力培养的核心目标,其关键在于引导幼儿在其成长过程中习得创造性的行为模式。如上述创造力干预项目普遍重视幼儿以下行为:从不同视角看待问题;敢于承担责任;坚持表达自己的观念;通过与他人合作共同解决问题;积极主动寻找解决困难和挑战的方法等,可见创造力的培养即是养成良好的创造性习惯。

其次,从创造性产品的视角来看,幼儿创造力与成人创造力具有本质区别。对幼儿的创造性产品进行评价时,应以同年龄段幼儿的平均水平为基线,以发展性评价为主。鉴于幼儿创造力主要以表达性创造力为主,即主要通过艺术形式表达出来,且往往从模仿开始,缺乏实质性的创新产品,^[28]在创造性活动初期,教师应容忍幼儿创造性产品的重复性,然后在此基础上根据其发展水平逐渐引导幼儿进行更具新颖性的创造性尝试。

第三,从创造性过程的视角来看,创造性思维和创造性想象是幼儿创造力的两个重要组成部分。4~5岁是幼儿创造性思维发展的关键期,此阶段丰富的刺激能够激发幼儿的创造力,有力促进幼儿

创造力的发展。幼儿创造性想象的发展则包含三个阶段,分别为梦幻或魔幻的想象、再生的或刻板的想象、包含隐喻的似是而非的想象。^[29]第一阶段的想象带有明显的模仿特征;第二阶段的想象开始从感知觉活动中分离出来,但仍局限于具象性思维;第三阶段想象的精细性和表征灵活性有所提高。因此,在幼儿创造性想象发展不同的时期,应针对幼儿创造力发生的不同过程(如发散思维、聚合思维、突破定势等)及其特点进行区分培养,如在4~5岁时,应在着力培养发散思维时兼顾聚合思维,鼓励幼儿想象;在6~7岁,则应着重培养幼儿的发散思维,强调突破定势等。

第四,从创造性环境的视角来看,创造力存在于个体与环境的互动之中,创设有利的环境是实现幼儿创造力培养的关键。^[30]无论是故事线索法、创造性涂鸦任务还是音乐背景和游戏情境,其目的都是为培养幼儿的创造力提供环境基础。

(二)多层面的互动是培养幼儿创造力的有效教学策略

上述干预项目的另一个重要共同点在于,师幼之间、同伴之间以及幼儿与环境之间存在多层面的实质性互动。皮亚杰的认知发展理论认为,儿童是通过动作与外在环境进行互动,并借助同化、顺应和平衡等方式来建构自己对外在世界的认识的。维果斯基在其社会文化理论中也提出,儿童发展高级认知功能是通过与周围的人和社会进行互动而实现的。已有研究证明,儿童与外界环境积极互动,通过探索与发现所获得的知识更为持久和稳定。^[31]互动本身是一个不断引起认知冲突的过程,可以有效促进幼儿对已有知识与经验进行认知重构。此外,随着研究的深入,研究者们开始越来越关注外在物质与文化环境对创造力的巨大影响。如格拉维努(Glăveanu)认为创造力研究范式的发展经历了三个时期,分别为“他-范式”(He-paradigm)、“我-范式”(I-paradigm)和“我们-范式”(We-paradigm)。^[32]“他-范式”关注天才,认为创造力是一种天赋,只存在于少数人身上;“我-范式”则认为每个人都具备创造力,关注日常创造力;“我们-范式”则融合了创造力的社会心理学思想,认为创造力是互动与合作的结果。那么,如何通过开展有效的互动,促进幼儿创造力发展呢?基于上述创造力干预项目的实践,我们需要从师幼互动、同伴互动以及幼儿与环境之间的互动三个层面来反思。

1.师幼互动:保持教师主导性与幼儿主体性的平衡。

师幼互动最关键的是保持课堂中教师主导性与幼儿主体性之间的平衡。长期以来,我国基础教育过分强调教师的主导地位,而忽略学生的主体地位。但在新一轮教育改革之后,课堂教学开始注重师生互动和同伴互动,但大多停留在行为互动水平,注重探究的形式和过程,而忽视探究的内容和对探究过程的反思,注重学生的主体地位,而忽视教师的主导作用。如果只注重学生的主动性而弱化教师在教学中的重要角色,是否就可以最大程度地促进学生的发展呢?阿尔菲里等人(Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenenbaum)通过对164个研究的元分析发现,无协助的发现学习对学习并无益处,教师的反馈、例子、脚手架及明确的解释对学生的发展更为重要。^[33]创造力作为儿童发展的核心能力之一,教师的支持作用同样不可忽略。

上述幼儿创造力干预项目之所以能够促进幼儿创造力的发展,一个非常重要的原因在于很好地保证了教师主导性与儿童主动性之间的平衡。其中,教师的主导性主要体现在四个方面:一是教师在整体上设置了创造性活动的目标、内容框架及方法与步骤;二是教师在幼儿创造的过程中提供了知识与技能方面的支持,同时维持活动秩序,为幼儿营造了一个安全、开放、创造性的活动氛围;三是在幼儿陷入思维定势或僵局时,教师在恰当的时候通过提问的方式,启发幼儿换一个角度进行思考,或者引导幼儿相互之间进行讨论,以此了解更多的可能性;四是创造性活动结束后,教师采用对话、团队讨论、艺术表演和作品展示等方式引导幼儿对其创造过程进行评价、反思和总结。此外,这些过程都并非局限在活动的某一环节或某一情境中,而是与整个活动有机融合。

2.同伴互动 :建立良好的合作与交流模式。

同伴互动主要体现在小组讨论、小组合作、头脑风暴以及活动分享、总结和作品展示等过程中。如在幼儿以团队的方式进行故事创作时,同伴之间就需要围绕教师给予的故事线索或已经建立的联想金字塔来讨论、协商、整合,直到完成故事并合作呈现;^{[34][35]}而在狄兹维奇等人的图形创造力培养项目的“头脑风暴”环节,幼儿要与同伴进行小组讨论,并对同伴的想法进行评价,^[36]这都会促进幼儿之间的互动。通过听取他人的反思与评价,幼儿能够学会反思自己,更好地完善最初的想法或吸取同伴的意见与建议,并以更多的方式呈现在自己的作品中。互动过程有利于促进幼儿从最浅层的想象、联想发展出真正的创造性思维。

3.幼儿与环境的互动 :创设有利于互动的时间与空间。

学前儿童主要通过动作和形象感知外在环境和建构个体认知,丰富多样的外在环境能为幼儿的想象提供丰富的刺激,但这种刺激只有在幼儿与环境进行充分的互动之后才能真正转换为幼儿自身的体验,从而提高幼儿的创造力。因此,构建丰富的环境和预留足够的时间与空间是达到这一互动目的不可或缺的两个因素。前述干预项目中,最为典型的是欧弗索-本里诺等人的游戏项目。该项目鼓励幼儿利用自己的感官去探索周围的环境,激发儿童进行探索、发现和提出问题,并鼓励幼儿以新的视角探索日常用品。从其研究结果可以发现,这样的尝试丰富了幼儿的感官体验和思考经验,为其创造性活动奠定了良好的基础。

(三)开展基于思维的教学活动是培养幼儿创造力的关键手段

长期以来的应试教育制度导致我们过分追求知识的传授和理解,而忽视了学生创造力的培养。随着社会竞争的扩大,这种现象不仅出现在学龄儿童身上,在学前教育中也有蔓延的趋势。为改变这一现象,就需要关注基于思维的课堂教学,这是培养幼儿创造力的关键手段。

首先,应开发科学的幼儿创造力培养课程。国外幼儿创造力训练拥有丰富的训练素材,而我国则相对缺乏科学的训练教材及活动课程,因此有必要按照螺旋式发展和层级递进的原则,科学架构幼儿创造力培养的总目标、维度目标和活动目标,结合五大领域内容设计和开发幼儿创造力训练课程。

其次,课堂教学活动应以思维能力训练为核心。思维是指导个体行为的核心要素,创造性思维是创造力的核心成分。思维能力的训练贯穿于前述幼儿创造力干预项目的始终,是幼儿创造力培养的本质追求。在教学实践中,我们可以从基础思维能力训练和综合思维能力训练两个层次出发培养幼儿的思维能力。其中,基础思维能力训练指集中培养幼儿基本的思维方法,如形象思维(观察、联想、想象和空间认知等)、抽象思维(比较、分类、推理、分析综合、抽象概括)和创造性思维(重组、发散思维、突破定势、迁移)。综合思维能力训练则主要从整体性任务出发,培养高级创造性思维,包括创作、问题提出、问题解决和科学探究等。

第三,应以思维型课堂活动模式开展活动。在实际教学中,缺乏相关的知识、技能和经验是教师培养幼儿创造力过程中所面临的重大挑战。^[37]结合国外幼儿创造力干预项目的实践,教师应始终坚持一个核心——在活动中以激发幼儿积极思维为核心;两个主体——教学活动以教师为主体,学习活动以幼儿为主体;三个目标——丰富幼儿知识经验、提高幼儿创新能力、培养幼儿好奇心和探索欲;六个教学环节——情境创设、提出问题、自主探究、合作交流、总结反思和应用迁移。其中,情境创设环节主要通过创设教学情境,将活动内容与幼儿的已有经验相结合,从而激发幼儿的内在动机;提出问题、自主探究和合作交流等环节则通过问题情境,引发幼儿的认知冲突或者直观的情感体验,激发幼儿进行积极思维,并通过师幼互动和同伴互动建构知识;总结反思环节对活动进行分享和总结,提高幼儿的元认知水平;应用迁移环节则通过设置课外作业或扩展活动的方式,让幼儿将活动中运

用到的思维方法应用到其他领域中去,提高幼儿跨领域的迁移能力。

总之,基于思维的教学活动要坚持以激发幼儿动机与兴趣为基础,以启发幼儿积极思维为核心,以教学情景创设和教师引导下的幼儿探究为主要途径,以思维方法训练和思维能力培养为重点,以提升幼儿创造力为核心目标,丰富幼儿的创造性体验,养成良好的创造习惯。

参考文献:

- [1]叶平枝,马倩茹. 2—6岁儿童创造性思维发展的特点及规律[J].学前教育研究,2012,(8):36-41.
- [2][7][35]Smogorzewska, J. Developing children's language creativity through telling stories: An experimental study[J].Thinking Skills and Creativity,2014,(13):20-31.
- [3][15][27][29]Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J.C. & García-Ballesteros, M. Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers[J].Thinking Skills and Creativity,2013,(10):112-120.
- [4]Runco, M.A. Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice[M].San Diego: Academic Press,2014.
- [5]列夫·维果茨基.思维与语言[M].李维译.北京:北京大学出版社,2010.
- [6][34]Smogorzewska, J. Storyline and Associations Pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children[J].Thinking Skills and Creativity,2012,(7):28-37.
- [8][28]王小英.幼儿创造力发展的特点及其教育教学对策[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2005,(2):149-154.
- [9][36]Dziedziewicz, D., Oledzka, D. & Karwowski, M. Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program[J].Thinking Skills and Creativity,2013,(9):85-95.
- [10]Niland, A. The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education[J].General Music Today,2009,23:17-21.
- [11]Runco, M.A. Encyclopedia of Creativity (Volume2)[M].San Diego: Academic Press,2011:166-171.
- [12]Chronopoulou, E. & Riga, V. The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children[J].Creative Education,2012,3(2):196-204.
- [13]德布·柯蒂斯,玛吉·卡特.和儿童一起学习:促进反思性教学的课程框架[M].周欣等译.北京:教育科学出版社,2007.
- [14]Garaigordobil, M. & Berrueco, L. Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children[J].The Spanish Journal of Psychology,2011,14(2):608-618.
- [16]Dietrich, A. The cognitive neuroscience of creativity[J].Psychonomic Bulletin & Review,2004,(11):1011-1026.
- [17]Russ, S.W. & Fiorelli, J.A. Developmental approaches to creativity [A].In Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J. (Eds.). The Cambridge handbook of creativity[C].New York, NY: Cambridge University Press,2010.
- [18]Kraft, K.C. & Berk, L.E. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation[J].Early Childhood Research Quarterly,1998,(13):637-658.
- [19]Lindsey, E.W. & Colwell, M.J. Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play[J].Child Study Journal,2003,33:39-52.
- [20]Gupta, A. Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom [J].Early Child Development and Care,2008,179(8):1041-1054.

- [21]Collins, M.A. & Amabile, T.M. Motivation and creativity[A].In Sternberg, R. J. (Eds.). Handbook of creativity[C].Cambridge, UK: Cambridge University Press,1999:297–308.
- [22]Urban, K.K. Recent trends in creativity research and theory in Western Europe[J].European Journal for High Ability,1990,(1):99–113.
- [23]Jeffrey, B. & Craft, A. The universalization of creativity [A].In Craft, A., Jeffrey, B. & Leibling, M. (Eds.). Creativity in education[C].London: Continuum,2001:1–13.
- [24]Abdullah Mirzaie, R., Hamidi, F. & Anaraki, A. A Study on the Effect of Science Activities on Fostering Creativity in Preschool Children[J].Journal of Turkish Science Education,2009,6(3):81–90.
- [25]Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity[J].Review of General Psychology,2009,13(1):1–12.
- [26]Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity[J].Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,2007,(1):73–79.
- [30]林崇德.发展心理学[M].杭州:浙江教育出版社,2002.
- [31][33]Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. & Tenenbaum, H.R. Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? [J].Journal of Educational Psychology,2011,103(1):1–18.
- [32]Glăveanu, V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology[J].New Ideas in Psychology,2010,(28):79–93.
- [37]Cheung, R.H.P. Designing movement activities to develop children’s creativity in Early Childhood Education[J].Early Child Development and Care,2010,180(3):377–385.

On International Early Childhood’s Creativity Intervention Programs

Duan Haijun, Bai Honghong, Hu Weiping

(MEO Key Laboratory of Modern Teaching Technology, Center for Teacher Professional Ability Development, Shaanxi Normal University, Xi’an 710062)

Abstract: Creativity cultivation in early childhood is a heated topic in international education research and practice. A lot of programs that aim to improve young children’s creativity have sprung up in western countries in recent years. This paper selected creativity intervention program through six fields and analyzed each program’s educational idea, practical pattern and teaching strategies. To cultivate young children’s creativity, teacher’s scientific comprehension is the premise, multiple interactions among teachers, children and environment is the efficient strategy, and the thinking-based teaching is the critical method.

Key words: creativity, creativity cultivation, intervention program