

学生创造力培养的学校路径及挑战

——基于OECD社会情感能力调查的发现与启示

文 | 刘芝延 徐瑾劼

当今世界正处于百年未有之大变局，在社会和经济发展诉求的驱动下，拔尖创新人才培养成为各国教育政策的核心内容。然而，学生创造力培养在政策层面的战略性地位与其在学校课程中的地位并不匹配。一是在大多数经济发展与合作组织（简称“经合组织”，OECD）国家中，创造力培养**没有被单列**为核心发展的素养或技能。比如英国，“创造力”仅作为六组跨学科技能之一归属在“个人学习与思考技能”（PLTS）的框架内。^[1]二是近期大量文献研究表明，教育界对于创造力**并未形成广泛认可的**定义、框架和评价指标。^[2]换句话说，对于“创造力”是什么尚未达成明确的共识。因此，当下尽管创造力已被纳入大多数国家的课程标准中，但仍然流于表面，没有相配套的教学和评价策略。三是学校教育内部对创造性的认识和理解存在两种路径：跨学科视角和单一学科视角。两种路径之间存在本质上的冲突，具体表现为：是把“创造力”作为一种可迁移的技能渗透到**各学科**中进行培养，还是把“创造力”作为特定的技能在艺术、设计、音乐和表演等**特定跨学科领域**中进行培养。前者是学科主导下的创造力培养，后者则把创造力看作是学生特定的秉性和倾向。学校需要对上述问题进行研究和抉择。

经合组织早在2016-2018年就启动了针对青少年创造性、好奇心等15项社会情感能力的研究（简称SSES），并在全球包括中国苏州、美国休斯顿、

芬兰赫尔辛基、加拿大渥太华、韩国大邱等10个城市的青少年学生群体中开展了大规模调查，研究结果已于2021年9月正式公布。^[3]SSES调查项目对于回应上述学校教育在培养学生创造力方面的问题和路径进行了探索。

一、影响学生创造力发展的个体因素

（一）从学生创造力发展趋势看，年龄上的差异要强于性别差异

从参加SSES调查的10个城市的平均水平看，大部分城市10岁学生对创造力的自我概念水平均强于15岁学生。在不同城市，两个年龄段学生在创造力水平上的差异程度不同，分数差距从最低15分（芬兰赫尔辛基、美国休斯顿、土耳其伊斯坦布尔）到最高70分（中国苏州、俄罗斯莫斯科）。SSES调查还通过家长和教师问卷互证了学生主观感受上的差异。从家长和教师调查结果看，他们也认同或感受到了15岁学生在创造力上要弱于10岁学生。

从性别来看，在SSES调查的15项社会情感能力中，创造力水平的性别差异相对最小，但是男生的优势随着年龄增长更为凸显。在10岁的年龄段上，女生对创造力的自我概念平均水平要高于男生（高出男生近5分），但这种优势在15岁时出现了反转（低于男生近10分）。在中国苏州以及同属东亚的韩国大邱，尽管男生早在10岁时对创造力的自我

概念水平就高于女生，但随着年龄的增长，这一优势进一步拉大，到15岁时上述性别差异在苏州和大邱已超过20分。

因此，从个体因素来看，年龄是强于性别影响学生个体创造力的重要因素。心理学相关研究表明，学生进入青春期（从10岁过渡到15岁期间）不仅情绪容易波动，而且社会、性别等角色的意识正在形成，与此同时学业压力也在日益增强，这一过程会对创造力的可持续性发展带来阻力。此外，学校教育体系没有采取切实的措施去帮助学生应对上述青春期的挑战，例如给予女生更多的具有针对性的情感支持。

（二）创造力是学生家庭社会经济背景影响最突出的社会情感能力

SSES 调查结果显示，几乎在所有15项学生的社会情感能力上，社会经济背景处于前1/4的有利学生群体均高于社会经济背景处于后1/4的不利学生群体。上述两类学生群体在创造力上的差距最大。这说明，相较于其他社会情感能力，创造力的培养可能更多受到来自学生家庭的影响，尤其是父母职业、学历和收入等因素。审视学生家庭社会经济背景对不同社会情感能力发展的影响，有助于帮助我们判断家庭的作用以及学校的干预程度。值得欣慰的是，随着学生年龄的增长，受家庭社会经济背景影响导致的创造力水平差异程度在不断缩小。数据显示，从参加SSES调查的10个城市的平均水平看，随年龄增长，来自弱势和优势家庭学生的创造力平均分差从50分减少至15分。这在一定程度上表明了学校教育的“弥合效应”。

二、创造力发展与参加艺体类课外活动的关系

诸多已有研究发现，学生体育和艺术活动的参与情况与其创造力水平之间有着紧密关系。经合组织通过SSES调查对上述研究发现进行了检验。SSES调查结果发现，参加艺术和体育类活动对于提

升学生关于创造力的自我概念水平有利，尤其是参加艺术类活动要比参加体育类活动更能显著提升学生的创造力。而且随着年龄的增加，参加艺术类课外活动对于学生创造力水平影响的程度也在增大。从参与SSES调查的10个城市的平均水平看，参加过艺术类活动与没参加过艺术类活动的学生在创造力水平上的差距达到了20-30分，参加过体育类活动与没参加过体育类活动的学生在创造力水平上的差距低于20分。

从SSES的调查数据看，在参加艺体类课外活动上，10个城市的学生具有共性：在不同年龄段，学生体育类活动的参与度都始终高于艺术类活动，这可能得益于体育类活动对学校基础设施等硬件配置要求较低的天然优势；随着学生年龄的增长，面对日益加剧的升学和高利害考试压力，参加课外体育和艺术类活动的学生比例在10个参加调查的城市中均出现了不同程度的下降，尤其是艺术类活动的参加比例。

三、学校教育促进学生创造力培养的难点与解决路径

目前，学校教育系统在学生创造力的培养上存在障碍和挑战，主要集中在以下方面：一是不同国家及其学校对创造力的学科属性和课程定位有不同的认识和理解，出现了不同的培养路径，但并没有对不同路径下的培养效果进行评估。二是对于什么是创造力、如何培养创造力以及评价创造力之间缺乏一致性的系统设计，即课程、教学和评价的不匹配。三是社会、家长、教师和学生等多主体对创造力发展的要求和期望不一致，无法形成合力促进创造力的可持续发展。针对上述问题，不同国家及其学校进行了如下探索。

（一）聚焦跨学科视野，丰富艺术、体育类等活动

SSES调查的结果显示，艺术和体育类活动的参与同创造力发展水平显著正相关。其中，学生参加

艺术类活动越多，其对创造力的自我概念水平也越高。这一结论与早前美国的相关研究结果一致，即参加乐队和戏剧等课外艺术活动的中学生对创造性的自我效能感显著偏高，而参加球队等体育类活动的学生其创造性自我效能感提升的程度小于参加艺术类活动的学生。^[4]虽然其中的因果关系仍处于“黑箱”，但这两类课程与创造力之间清晰可见的关联性明确了创造力发展的可行路径。在当前我国“双减”背景下，学校可以考虑充分利用课后服务时间丰富艺术和体育类活动，助力学生创造力的发展。

事实上，把创造力作为跨学科、多领域之间的可迁移技能，以多种学科和多元领域的丰富活动（尤以艺术类相关主题为重）作为创造性人格培育的土壤，是国际上广为推崇的创造力发展路径。葡萄牙辛特拉市大力推动以艺术为主的跨学科学习，广泛开展学校戏剧展览和中小学生管弦乐队等活动，培养学生的合作、创造力、责任意识、抗压能力和成就动机等；爱尔兰的“创意青年计划”广泛涉及音乐、美术、编程、戏剧等多种领域，该计划旨在促进学生在课外非正式环境中体验和学习。例如，参加计划的创意学校开展包括同戏剧从业者的研讨会、故事创作、舞台表演和反思性日志等多个板块，允许学生在角色塑造和情感表达上自由发挥，增强学生的想象力、创造力、合作和自我表达等社会情感技能。

（二）聚焦创造力养成过程中的关键品格：学生的探究意识和坚持

SSES 调查结果发现，创造力与其他社会情感技能之间普遍存在正相关。换言之，创造力方面自我概念水平高的学生往往在其他社会情感能力上的自我效能感也越强。SSES 调查进一步发现，在 15 项社会情感能力中，好奇心即探究意识和坚持（不断试错、不轻言放弃的毅力）与创造力相关性最强。因此，创造力培养的另一路径是把创造力作为一种元素渗透和融合到通识性课程中，重视对学生好奇心、探究意识和自主学习能力等元认知技能的培

养。经合组织在 PISA 和 TALIS 课堂视频研究中就重点观察和测量学生阅读、数学、科学等课程的学习中思维开放性（多元视角的思考方式）和敢于冒险（在不断试误中尝试和改变）的行为表现。

通过对元认知过程的研究表明，在学校的普通课程中融入与创造力相关的学习内容有助于发展学生的认知能力和其他学习能力，从而有效提高学生的学业表现。^[5]韩国将创造性的体验学习（CEL）融入到学校原有课程体系中，鼓励学生在实践中自主学习。CEL 具体包括自我调节活动（使学生学会独立工作并积极应对多变的环境）、俱乐部活动（发展创造、合作等社交情感技能）、志愿活动（如为社区环保作贡献）和职业探索（帮助学生探索、设计未来职业规划并学会获取职业相关信息）活动等四个板块。

但 SSES 调查结果令人惊讶的发现是，创造力与学生阅读、数学和艺术成绩呈负相关，其中与数学成绩呈显著负相关，但坚持和好奇心却与阅读、数学和艺术成绩呈正相关。^[6]该结果对我们的启示是：如果在学校教育体系内部把创造力作为结果来进行评价，那么可能需要在学生学业成绩和创造力水平上做取舍。

（三）营造家—校—社区共育的良好环境，促进创造力的可持续发展

第一，进一步加强学校在学生创造力发展中的作用。SSES 调查结果显示，创造力是受家庭经济背景影响程度最高的一项社会情感能力，应进一步加强学校对发展学生创造力的重要作用，同时从社区和家庭层面推进学生社交圈的多元融合，增加包括创造性合作学习在内的社交机会，促进学生在多元社交群体中进行自我探索、学习榜样、发展创造力。爱尔兰所提出的“创意青年计划”就是一个由政府牵头统筹，社区、家庭和学校三位一体的创造力发展计划。即政府层面的创意协会通过响应不同学校的具体需求，支持和帮助学校实现促进学生创造力的长期愿景，大力推动校长、教师、家长形

成合作共育模式。

第二, 教师和家长合理调整对学生的预期。SSES 调查结果表明, 学生创造力随年龄增长呈下降趋势。随着学生年龄的增长, 对自我价值的外在肯定需要使得他们满足外界价值期望的欲望更为强烈。两者之间的落差将导致学生的内源性压力增大, 进而对其创造力的发展带来消极影响。为避免这类情况, 教师和家长应合理调整预期并谨慎表达对学生能力和成就的期望。^[7] 此外, 教师和家长应该帮助学生建立对个人创造力的正确认知, 认识到创造力是一种可学习、并非依附于性别或其他固有属性的能力, 培养学生的积极信念, 塑造成长型思维模式(即人的智力和能力随着时间的推移而发展)。经合组织国家的测试结果表明, 拥有成长型思维模式的学生在自我效能感、掌握任务的动机、设定学习目标、感知学校价值等多方面表现更好, 且对失败的恐惧程度更低。^[8]

(四) 加强创造力发展评价内容、标准和方法的一致性

目前, 教育界和学界对创造力的定义并未达成一致, 这使得诸多国家课程标准中对创造力的描述仅停留于表面而不作具体展开。总体看, 对于创造力定义的讨论大部分聚焦于创造性人格的划分。英国研究团队提出的原工具模型在这方面做了有益的尝试, 其综合大量研究结果并提炼出创造性人格的

五大核心人格特征, 即好奇心、坚韧、想象力、协作和纪律性。每个核心特征又涵盖了三个子人格并对其进行具体展开。值得借鉴的是, 评价标准和内容围绕学生具体的动作或语言表达进行描述。根据行为与表达的强度、深度和广度对学生创造力发展水平进行评价。该评价标准的灵活性和通识性较强, 适用于不同学段的学生和不同学科领域。^[9]

除了构建具有良好效度、适用于学校环境及教师层面的评价框架和标准外, 国家和政府也应重视提升对学生创造力进行评价的意识。众所周知, 国家层面的统一考试具有指挥棒作用。评估创造性人才所需要的形成性评价与国家统一测试中的要求不一致, 因此前者在学校的学业测试中往往处于从属地位。^[10] 大多数教师在教学绩效压力下更关注国家层面的评估需求, 聚焦学生相应学科能力的发展, 忽视对诸如创造力等其他秉性或能力持续发展的关注和追踪。^[11] 因此, 以评估促发展, 鼓励教师开展创造性教学实践、开设创造性课程也尤为重要。

(作者刘芝廷系华东师范大学教师教育学院硕士研究生; 徐瑾劼系上海师范大学国际与比较教育研究院副教授)

责任编辑 董筱婷

读者热线: 010-82296654

投稿邮箱: dongxiaoting15@outlook.com

注释:

- [1][9] Bill Lucas, Guy Claxton and Ellen Spencer (2014). Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessments. OECD Education Working Papers. [EB/OL]. [2013-01-13]. <https://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>.
- [2] Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [EB/OL]. [2019-10-24]. <https://dx.doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- [3] OECD (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey on social and emotional skill [EB/OL]. [2021-09-07]. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- [4] Beghetto, R. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. [J]Creativity Research Journal, Vol. 18 (4): 447-457, http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4.
- [5] Watkins, C. (2010). "Learning, Performance and Improvement", International Network for School Improvement Research Matters[J]. Institute of Education, Vol 34.
- [6] 徐瑾劼, 杨雨欣. 学生社会情感能力的国际比较: 现状、影响及培养路径——基于OECD的调查[J]. 开放教育研究, 2021, 27 (05): 44-52.
- [7] Esbjorn, B. et al. (2014). Meta-Worry, Worry, and Anxiety in Children and Adolescents: Relationships and Interactions[J]. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, Vol. 44 (1): 145-156. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.873980>.
- [8] OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, [EB/OL]. [2019-12-03]. <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- [10] Looney, J. (2009). Assessment and Innovation in Education. OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing. [EB/OL]. [2009-7-16]. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>.
- [11] William, D., C. Lee, C. Harrison and P. Black (2004). Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement. Assessment in Education[J]. Principles, Policy and Practice, Vol.11 (1): 49-65.