

第二章 文獻探討

第一節 創造力與創意呈現歷程

一、創造力的定義

「創造」的意義為何？韋氏大字典中解釋「創造」(creativity)有「賦予存在」(to bring into existence)的意思，具「無中生有」(make out of nothing)或「首創」(for the first time)的性質(陳龍安，1988)。對於創造力的定義，相關學者Guilford、Rhodes、陳龍安、毛連塏都有不少的探究，茲就其論述臚列說明如下：

Guilford (1956) 的智力結構論(Structure of Intellect)中，將創造力視為擴散性思考的一種。其組成元素歸為四大類，分別是獨創力(originality)、精進力(elaboration)、流暢力(flucency)及變通力(flexibility)。

- (一) 獨創力(originality)：對於事務具有獨特與新奇的思考角度及反應。
- (二) 精進力(elaboration)：從初始的構想或基本觀念予以發展，使事務更臻完美。
- (三) 流暢力(flucency)：其要素涵蓋文字的流暢(word fluency)、意念上的流暢(ideational fluency)、聯結的流暢(associationistic fluency)及表達的流暢(expressional fluency)。
- (四) 變通力 (flexibility)：一種權變的能力，轉換全新不同的角度去分析問題。

Rhodes(1961)將創造力的定義歸納為四個P，意即個人(Person)、過程(Process)、環境/壓力(Place/Press) 與產品(Product)。

陳龍安(1988)提出，創造力除了上述獨創力、精進力、流暢力與變通力，還包含了「敏覺力」(Sensitivity)。而「敏覺力」乃指有著高度敏銳力、對問題的覺察高度敏感。

毛連塏(2000)則將中外學者對創造力的概念歸納為八類：

- (一) 創造是創新未曾有的事物：創造即指個體產生新的觀念或產品，或是融合

現有的觀念，將產品改變成一種新的形式，這種能力也就是創造力。

- (二) 創造是一種生活的方式：意指在日常生活中追求自我實現，即是一種創造。
- (三) 創造是一種思考歷程：此說的學者認為，創造是指在思考過程中保持求新求變的精神，並表現出敏覺、流暢、變通、獨特和精進的特質。
- (四) 創造是問題解決的心理歷程：此派的學者將創造力視為一種問題解決的能力，對問題有不同體認，進而形成新的假設，予以修正以解決問題，此種解決問題的能力謂之創造力。
- (五) 創造是一種能力：除了創新與問題解決的能力之外，許多學者從分析的觀點提出創造力應包括其他能力，如：變通力、創新力、表達力、想像力、邏輯思考、空間視覺等。
- (六) 創造是一種人格傾向：主張此說的學者提出，自我實現的創造力是與生俱來，對於獨特性思考、問題解決等能力，皆屬於一種基本人格的特質。
- (七) 創造乃是將可聯結的要素加以統整：持此派觀點的學者認為創造力乃是將零碎或無關的訊息組合成新產品的能力。
- (八) 綜合論：主張創造是一種整體性的活動，因此，創造力的展現，是個人整體的綜合表現。

由相關學者論述可了解，Guilford與陳龍安皆從個人觀點來闡釋創造力，認為創造力的意涵為獨創力、精進力、流暢力、變通力；陳龍安則加入敏覺力。而Rhodes及毛連塏則將面向予以擴大，如Rhodes提及用四個P來解釋創造力，首先在個人方面，與毛連塏整理出的創造是一種生活的方式、創造是一種思考歷程、創造是一種能力、創造是一種人格傾向，以及創造乃是將可聯結的要素加以統整相呼應，其次在過程層面，毛連塏則強調創造乃是問題解決的心理歷程，最後在產品的向度上，毛連塏指出創造是創新未曾有的事物，由此可知Rhodes與毛連塏對於創造力的闡釋，皆從個人、過程與產品方面加以說明，然而相異點在於Rhodes加入環境壓力的因素。綜合上述，研究者整理歸納出對於創造力的闡述應是指個體具獨創、變通、敏覺等能力，在面對事務時展現出創新思考、問題解決的過程，並產出獨特、新穎的觀念、成果或作品。

二、創造力理論

創造力理論的發展與時俱進，相關學者從不同的觀點及立場，多元化進行詮釋與說明，茲就當代創造力理論作一介紹闡釋：

(一)Simonton 的歷史測量觀點

Simonton採歷史測量觀點(historiometric approach)，1999年他針對諾貝爾獎得主的創造力表現進行研究，發現創意研究需以多元的角度進行；他提出影響創造力的因素，包括個體發展因素及個體所處社會文化因素，尤其社會文化層面，人與環境交互作用，更是決定個體創造行為的產生。

Simonton(1999)從三個向度詮釋對創造力的歷史測量觀點：

- 1.發展心理學方面：以人類發展為基礎，將研究聚焦於初生序、智慧早熟、童年創傷、家庭背景、教育訓練及角色模範與導師六個變項。
- 2.差異心理學方面：女性的創造成就、天才與精神病理學的關係，是主要的研究主題。
- 3.社會心理學方面：強調文化因素、社會因素、經濟因素及政治因素皆是屬於時代背景影響之層面。

(二)Gardner 的互動觀點

Gardner(1993)提出創造力「互動觀點」(interaction approach)，他認為個人本身、其他人及工作這三者互動是創造力產出的重要因素。他主張創造力是有脈絡可循的，意即一個創作者的展現，是源自於孩提時的成長歷程，並受到其週遭重要他人所影響，在其專業工作領域中，激盪出創新的做法或產品等。

(三)Sternberg & Lubart 的投資觀點

Sternberg 則擁抱大眾，以一般大眾為研究對象。他認為創造力，是每一個人皆有的，故人人都是可以發展自己的創造力，並充分展現(Sternberg & Lubart,1995)。

投資理論 (investment theory) 主張，創造者好像在進行一項投資，在創意構思過程中「買低賣高」。「買低」是主動追求別人未知或捨棄、但具潛力的想法，「賣高」則是在這個想法或產品產生市場價值時，立即放手賣掉，以進行下一次的創造。並主張下述六項個人特質是影響創造力的主要因素，分別為：智慧、知識、思考型態、人格、動機和環境脈絡。

(四)Csiksentmihalyi 的系統觀點

Csiksentmihalyi(1996)從三指標系統模式(three-pronged systems model)的觀點解釋創造力，他認為創造力是由「個體」、「領域」及「學門」三種要素互動的過程。

所謂的「個體」意指創作者的「人格特質」，「領域」乃是各專業領域的知識，而「學門」則是指專業領域中篩選新穎點子的人，即所謂守門人(gatekeeper)的角色，這些人擁有專業知識及地位，具有關鍵性的影響力，能判斷產品的價值，並決定產品是否能得到認同。

(五)Amabile 的脈絡觀點

Amabile(1983, 1996)提出社會脈絡的觀點(creativity in context)，他認為「創造力」的組成要素，包含工作動機、領域相關技能以及創造力相關技能。

- 1、工作動機：乃指工作態度、及從事某一工作的動機。
- 2、領域相關技能：此為領域成就表現的基礎，涵蓋領域知識、專業上所需技能以及特殊領域相關才能。
- 3.創造力相關技能：包括合適的認知風格、提供生產新穎點子的知識與引領創意生產的工作風格。

上述三個要素在創造歷程中充分交互作用後，才能進行創造思考的運作，最後才能產出創造性的成品。

綜合上述五位學者的立論，可了解動機、領域、知識及學門、守門人等皆是創造力的要素。因此，創造力的研究必須將個人與環境、文化的各種因素納入，藉由探討個體、相關環境、工作領域等層面的交互作用，方能全面瞭解創造力的形成與發展。

三、創意發展歷程

在探討創造力的同時，難免會觸及創意是如何展現？而創意的產出又是歷經哪些過程？對於創造產出的歷程，相關領域學者有Sidney J. Parnes（1967）提出創造性問題解決五階段、Gallagher（1975）所提出的創造歷程四階段論、Torrance（1988）創造思考四階段論、及Treffinger 與 Isaksen（1992,2001）對於創造性問題解決的六步驟論，茲就各學者所提出之理論做一說明：

（一）Parnes（1967）提出創造性問題解決（creative problem solving, CPS）五階段

- 1、發掘事實（fact finding）：搜羅與問題有關的一切線索與資料，運用 5W1H（who.what.when.where.why.how）方式來探討問題癥結，期以全面性的角度來思考問題。
- 2、發現問題（problem finding）：依據所收集的資料，進而對問題提出分析，以明確界定問題之所在。
- 3、尋找構想（idea finding）：根據上階段所界定之問題，進行各種創意激發，以尋覓可能的解決方案。
- 4、發現解答（solution finding）：強調面對各式各樣的構想、點子時，需秉持高度包容力，而非一味質疑批判，如此才能助於創意的激發。
- 5、尋找接受（acceptance finding）：對於解決方案加以評估，選擇最佳方案並付諸實踐，如果該方案在實行後未能獲得預期效益，則回到階段一，重新運作以尋求適切之方案。

（二）Gallagher（1975）的創造歷程四階段論：Wallas（1926）是創造歷程四階段理論的提出者，Gallagher則根據該理論，進一步加以闡述，他清楚定義每個階段中的運作方式及必備之要素：

- 1、準備期：此階段屬於認知記憶的思考階段，需藉由不斷自學與精進，來累積及儲存相關背景知識。
- 2、醞釀期：進入個人思考運作期，保持思想的流暢性及自由度，讓無限的創意得以孕育而生。
- 3、豁朗期：充分的腦力激盪與擴散性思考，是該階段所高度重視，同時為確保各種意見能充分表達，過程中對於失敗與渾沌不明需有極高的包容度。
- 4、驗證期：進入整合階段的關鍵，需要聚斂性思考，對於各種創意予以評估整合，並在付諸實施後評鑑修正。

（三）Torrance（1988）認為創造思考包含下列階段

- 1、覺知問題與困難。
- 2、對於問題做出猜測與假設。
- 3、評鑑假設並加以修正。

4、溝通結果。

(四) Treffinger 與 Isaksen (1992,2001) 提出創造性問題解決步驟：爲了讓 CPS 模式更易於運用於生活現場，將 Parnes 所提出的創造性問題解決五階段加以修正，進而提出六階段論：

- 1、發現混亂 (mess-finding)：在 Parnes 的「創造性問題解決」第一階段前，加入發現混亂；指出在該階段中應尋覓各種問題解決的機會，以建立一個以問題解決爲導向的通則性目標。
- 2、尋找資料 (data-finding)：將 Parnes 的「創造性問題解決」第一階段「發掘事實」改爲尋找資料，Treffinger 與 Isaksen 認爲有效的解決問題不僅要將事實列入考量，相關資訊蒐集也是同等重要；在過程中，嘗試從不同觀點來審思問題，並多方檢驗問題的細節，從多元的資訊中進而篩選出重要的訊息。
- 3、發現問題 (problem-finding)：對問題進行各種不同的陳述方式，藉由問題多元化的呈現以釐清問題的樣貌。
- 4、尋找想法 (idea-finding)：激發各種不同且創新的觀點，匯集多元想法及意見。
- 5、尋找解決方案 (solution-finding)：分析與修改可能的解決方案標準，一旦決定最適切之標準後，則依循此準則尋求解決方式。
- 6、尋找接受 (acceptance-finding)：揣測對於方案可能的支持及反對力量來源，並針對此思考解決策略，形成一個明確的行動方案。

在創意歷程的剖析中，上述學者皆贊成在創意呈現的階段，需歷經運思期及檢討期，所謂運思期，意即給予充份自由的空間，進行創意的各種激發與聯想，之後進入檢討期，對於各種創意加以評估及統整，並在實施後加以檢討修正。惟仍有部分差異存在於各學者的論述中，如 Gallagher 提出「準備期」是個人先備知識的累積，也是創意激發的基礎。Treffinger 與 Isaksen 則認爲創造性問題解決的首要任務是「發現混亂」，意指先行建立以問題解決爲基礎的目標。而 Torrance、Parnes、Treffinger 及 Isaksen 則強調在運思期之前應有「察覺問題」的階段，即個體需先有覺察力並釐清問題，才能進一步對問題做思考。

綜合上述學者的論點，研究者歸納在創意呈現的歷程上應包含預備階段，此爲創意的暖身期，如 Gallagher 提出先備知識的建立，研究者認爲創意的呈現，尤其需要專業知識爲基礎。之後邁入察覺階段，對問題與困難有所察覺，了解並分析問題癥結所在，如此才能對於問題做出正確的猜測與假設。對問題進行充分了解後，則進入運思階段，此時期重視個人思考，爲確保思考的流暢性、充分的腦力激盪與擴散性思考，是維繫創意得以持續的主要因素，而且爲期讓各種意見皆能自由而充分表達，過程中對於挫折失敗與渾沌不明需有極高的包容度。最後在創意呈現及實施後，則須予以檢討及聚斂性思考的運作，當

創意思考進行到某個程度時，對於創意結果予以評鑑修正。

四、結語

綜合學者對於創造力的闡釋，在創造力的定義上，乃指獨創、變通、敏覺等能力，面對事務時展現出創新思考、問題解決的過程，產出獨特、新穎的觀念、成果或作品；而相關理論的發展，則將個人與環境、文化的各種因素納入，以求全面瞭解創造力的形成與發展；最後，創意的呈現則是歷經預備階段、察覺階段至創意呈現階段，從先備知識的充實，對問題的深刻認識與分析，進行擴散性思考及創意激盪，到獲得創意成果之後的實施與檢討。

第二節 英語創意教學

創意教學，不僅可激起學習動機和興趣，更可培養學生思考和創造能力，而這些能力正是未來知識經濟最重要的資產，所以創意教學有其時代迫切性和必要性。

吳清山（2003）指出創意教學乃勢在必行，因為其具有時代意義：

- 1、突破教師傳統教學巢臼：傳統教學方法是以教師為中心的教學法，而創意教學強調以學生為中心的教學法，重視學生於學習過程中的需求與感受。
- 2、符應知識經濟需求：二十一世紀是知識經濟時代，科技與創意是知識經濟社會的重要動力，透過科技使作業更有效率，經由創意使組織更具競爭力。
- 3、提升學生學習動機：可補足目前強調升學主義之不足，提升學生學習動機，增進學生學習興趣。
- 4、因應教育改革發展趨勢：教育改革最重要趨勢之一就是激發學生創造力，帶好每位學生。

本節將從創意教學、英語教學及英語創意教學三個面向進行探討與說明：

一、創意教學（Creative teaching）

（一）創意教學的定義

學者們對於創意教學的定義，提出以下的看法：依據 ERIC Thesaurus 的定義，「創意教學」是指：「對於新奇、原創或發明的教學方法予以發展及運用。」陳龍安（2000）認為創意教學是「一種培養學生創造思考能力的教學，也就是在支持的環境中，教師透過各種課程內容，運用啟發創造思考的原則和策略，以激發學生創造思考能力的一種教學模式」。黃湘媛（2001）認為創意教學指教師運用創造力、新奇或發明的教學方法以達成教育目標，其目的在於啟發學生創造的動機，鼓勵學生創造之表現，以增進創造才能的發展。林偉文（2002）將創意教學定義為：發展運用新奇的、原創的或發明的教學方法或教學設計，以達成教學或教育的目標。黃琬琪（2002）主張，創意教學是讓教師活化教學、學生有創意且樂於學習。而吳清山（2002）則於台灣教育雜誌中闡釋創意教學，是指教師運用多元教學方法及多樣化的教學設計，引發學生學習動機，並提升其學習能力。史美奐（2004）指出教師運用教學經驗及對學生的了解來判斷，不斷嘗試找出最適合這個班級的教學策略與方法，即是創意教學。

綜合上述，相關學者對於創意教學一詞的闡釋，可歸納為以下兩個向度：

- 1、強調教學方法的創新：此乃針對傳統教學方法的改革，如林偉文指出創意教學為發展新創的教學方法或設計，以達成教學或教育的目標；史美奐表示教師不斷嘗試找出最適合的教學策略與方法，即是創意教學。

2、以提升學生學習為目標：陳龍安提及教師透過各種課程內容，以期激發學生創造思考能力的一種教學模式。黃湘媛強調其目的在於啓發學生創造的動機，鼓勵學生創造之表現，以增進創造才能的發展。而吳清山則主張教師的教學設計，旨於引發學生學習動機，並提升其學習能力。

從以上學者的論述，可歸納出「創意教學」的內涵，乃指教師於教學歷程中，採用活潑且創新的教學策略與材料，提高學生的學習興趣，以有效達成教學目標。

（二）創意教學的特色

創意教學既然是對原有的教學方式予以融合、調整或取代，而其特色與內涵為何？Fryer（1996）、吳靖國（2003）對此提出以下看法：

Fryer 在 1996 針對 1028 個教師所做的一項研究指出，創意教學的特色有：

- 1、使學生更深入了解所處的世界。
- 2、相信所有學生皆具備創造力。
- 3、讓課程適應每個孩子的需求。
- 4、激發學生移情作用。
- 5、重視學生創意表達。

吳靖國（2003）指出創意教學的特質有：

- 1、統整綜合：並非課程內容的統整，而是「個體內在的自我統合」，包含
 - （1）自我「內在時間的統合」：即讓自己以過去為基礎，以未來目標作為導向，把握現在進行規劃，活在整體的自我狀態中。
 - （2）個體與環境間的密不可分：個體乃存在於社會團體中，故個體需與環境達到平衡狀態。
- 2、傳承延續：創意教學並非對既有的教學全然否定，而是一種傳承，尤其教育是一種深層的文化，創意教學更是基於原有的文化，予以創新調整，賦予其嶄新的面貌。
- 3、超越創新：創意教學應優於原有的教學，如此才能更有效引導學生的學習，自然而然亦帶動教師自我成長，此一歷程即為教學的超越性。

由相關學者對創意教學特色的闡釋中，可了解 Fryer 由學生學習方面來進行剖析，吳靖國則從教師教學層面來探討創意教學，惟教學材料與方法的調整革新，無非就是期待讓課程能夠更符合學生需求，並能同步啓發學生的創造力，因此，創意教學的特色乃是藉由既有課程的改進、創新，讓教學目標能更貼近學生

需求，如此一來，不僅提昇教學效率，亦能帶動學生的創意發展。

（三）創意教學的策略

既然創意教學能貼近學生需求，又能引導學生創意發展，如何將創意教學的理念，運用於實際的教學現場？相關學者提出以下主張：

- 1、Callahan（1978）認為，所謂合適的學習環境即是一個無權威壓力的學習環境，或是提供一個不緊張、無壓迫感的學習氣氛。
- 2、Timberlake（1982）則提出獨特的原則，如：
 - （1）允許學生獨立完成工作。
 - （2）安排遊戲時間，並主動提供所需材料。
 - （3）鼓勵學生嘗試接觸之事物。
 - （4）保護學生創造力，避免其接受評鑑或批評嘲笑。
- 3、張玉成（1988）主張自由民主的學習氣氛是孕育創意教學的基礎；其歸納整理出九種企業常採用之思考訓練，包括：腦力激盪、創造式問題解決思考術、查核表思考術、強迫組合思考術、型態綜合思考術及自由聯想思考術等。
- 4、彭震球（1991）提出在進行創造思考教學時，教師應注意
 - （1）提供適當的思考問題。
 - （2）啟發學生對問題的敏感度。
 - （3）啟發學生思考的變通性。
 - （4）引導學生對問題作整體的考量。
 - （5）鼓勵學生百折不撓的精神。
- 5、羅綸新（2003）提出創意教學具體做法有下列五點
 - （1）將創造思考列為課程目標，納入能力指標中，以進行具體規劃。
 - （2）將創造力培養融入各領域教學中，讓全體教師皆重視該課題。
 - （3）培育有創造力的老師，在師資培訓過程中，強化創造力課程的訓練，讓老師具有發展創意教材之能力。
 - （4）將學習材料減量，不要求相同的進度，讓老師有空白課程時間做創意思考的規劃。
 - （5）對於創意教法、創新教材，應予以鼓勵，並利用公開刊載方式來促進

教師間의分享與溝通平台。

- 6、林雅玲（2003）提出在課程設計方面，應該鼓勵學生對假設提出疑問，讓學生在錯誤中學習，提供機會協助其自行尋找題目並設計方案，同時在這過程中，給予足夠的時間，鼓勵創造性思考，包容學生在嘗試階段中可能出現之渾沌不明情形。

綜觀上述學者對於創意教學方法的實施，雖然皆強調創新的重要性，然而卻因側重角度的差異，而有不同的實施策略，分別從觀念創新、課程創新及環境創新的層面加以分析：

1、觀念認知的創新

彭震球、Timberlake皆強調創意教學應以啓發學生創造力，引導學生以嶄新的觀念去思考事物。

2、教學材料的創新

張玉成、羅綸新、林雅玲則主張課程內容的創新，讓老師有充裕的時間投入事創意教學，由課程設計帶動整體創新。

3、環境規範的創新

Callahan、張玉成提出一個民主且開放的學習氛圍，不僅提供學習者一個安全的環境，更有助於創意教學的實施與發展。

綜合上述的分析，研究者認為「創意教學」在內涵上，乃指結合活潑且創新的教學策略與材料，以提高學生的學習興趣，並有效達成教學目標；在實施方式上，應是一種啓發式教育，兼顧高層次的認知領域；在策略上，創新的課程設計、創造思考的訓練、開放鼓勵的學習氛圍與師生雙向的互動交流，皆是創意教學不可或缺的要件。

二、英語教學

英語教學法隨著時代潮流，不斷推陳更新，從文法翻譯法（Grammar-Translation Method）、直接教學法（Direct Method）、情境教學法（Situational Method）、聽說教學法（The Audio-Lingual Method）、社區語言學習法（Community Language Learning）、默示教學法（The Silent Way）、肢體回應教學法（Total Physical Response）、暗示感應教學法（Suggestopedia）、多元智力教學法（Multiple Intelligence Method）到全語言教學法（Whole Language Method）等。茲就各教學法的主要內涵做一說明：

（一）文法翻譯法

源於西歐的文法翻譯法，是最古老的外語教學法，在1840 至1940 年代盛行於歐洲，主導當時的外語學習。

此種方法將母語視為外語學習的媒介，主張藉助母語為翻譯的橋樑，能加速學習者對內容的了解；此外強調書寫能力勝於口語能力的他們，重視學習者的寫作，忽視聽、說的能力，學習者常在接觸外語不久即開始閱讀艱深的課文。

教學活動上所顯現的特色有：（1）教師在教室中具有絕對主導的地位：主張學生依照老師所說的，學生就能學到老師所傳授的知識（Larsen-Freeman, 2000）。（2）教師使用學生的母語授課：教師在講述課程內容時，幾乎不使用外語。（3）教學重點在語法及詞彙上：學生需大量背誦單字、詞彙，並進行大量翻譯練習（Celece-Murica, 2001）。

（二）直接教學法

直接教學法的誕生，乃源自於對文法翻譯法的反動，於十九世紀下半葉所提出的改革；主張語言的發展歷程是先有口語後有文字，所以學習者應學習常見之日常用語，且強調以句子為單位的教學，讓學習者不僅習得單字，亦可同時了解語法，並重視句中的單詞及語音教學。

本教學法的特色如下：（1）直接連接原則：意即在教授英語時，需將每個詞語與其所代表的事物或意義直接作串聯，故教學時教師不能用學習者的母語作解釋，需借用肢體語言或輔具來說明闡釋。（2）強調學生模仿能力：語言是一種習慣，而習慣的養成是透過不斷的重複、精熟而到達自動化，故英語的教學亦先從聽說讀寫著手，在其能力累積具相當基礎，自然而然能歸納出英語的理論架構知識。（3）用聯想強化記憶：如學生在背誦 red時，即可聯想到 green、pink 等顏色相關之單字，如此舉一反三的方式，可加強記憶力（廖曉青，2004）。目前兒童英語課程所流行之「No Chinese」方式即為直接教學法的應用。

（三）情境教學法

情境教學法是在1930 至1960 年代，由英國語言學家 Palmer和 Hornby 發展出來的一套語言學習法（ Richards &Rodgers,1986）。強調課堂中的英語教學，要如同真實情景中那般，方能引起學習者的學習動機，進而協助其理解並獲取語言知識。

在實際教學過程中主張：（1）教學目標設定在學習者能於真實情境中做出正確且快速的反應。（2）採用情境大綱模式，即教材的設計是圍繞情境為主軸（廖曉青，2004）。

強調教師為主體的情境教學法，除了由教師決定教學進度及內容，指示學習者作各種練習外，Davis, Roberts & Rossner（1975）提出，教師尚須肩負創造情景、示範及督促的角色。

（四）聽說教學法

聽說教學法是因為二次大戰爆發後，美國亟需精通語言的專業人才，由美國軍隊所發展的一個教學方法，在1950 至1960 年代頗受歡迎（Richards & Rodgers,1986）。

以結構主義語言學和行為心理學為基礎的聽說教學法。其特色有：（1）以對話方式進行口語教學，透過反覆練習以達到學習目的。（2）主張教師正增強的給予，能提升學習者的句型與發音（Larsen-Freeman，1986）。（3）依據聽說讀寫順序，進行這四項技能的訓練。（4）充分利用圖片、錄音、錄影等視聽器材，旨於強化教學效果（Brooks,1964）。

（五）社區語言學習法

社區語言學習法又稱為諮詢學習法，在二十世紀六十年代，由美國心理學教授 Curran 所發展出來的，其將心理諮詢的理論與實務應用於語言教學，認為老師在進行英語教學時，除了處理學習者語言學習相關問題外，更要關切學習者面對英語學習伴隨而來的心理恐懼，如此，方能真正發揮英語教學之最大成效。

社區教學法是一種「全人教學模式」(a whole-person model for education)（Curran,1972）。其特性有：（1）口語溝通為其主要教學目的，主張過程中需假借學習者的母語，逐漸過渡至用英文表達。（2）無特定之教學材料，因為課程源自於成員間的交流，所以老師的課程設計亦隨著師生、學習者彼此互動交流而彈性調整。（3）採取一種教師扮演「人類電腦」（Human Computer）活動—即教師站在圈外，學習者有問題舉手，老師即刻走到學習者背後並給予協助（廖曉青，2004）。

（六）默示教學法

默示教學法是由美國教育家 Galeb Gattegno在二十世紀七十年代提出，強調要刺激學習者說話，課堂中教師講話時間不超過一節的10%（Bowen, Madsen & Hilferty, 1985）。

其特色有（1）主張教師保持沉默且不干預的態度，學生自然可從中學習。（2）在教學的過程中，教師常借用手勢、掛圖、彩色木條、字彙表、指示棒等教具，來引導學生說話（陳淳麗，1999）。（3）教師無須機械式重複口述，而是引導學生主動觀察、摸索，歸納出英語的學習重點。

（七）肢體反應教學法

肢體反應教學法是將「說」與「動作」二者予以統整的教學方法。美國加州大學心理學教授James Asher 在二十世紀的六十年代創立該教學法。

Asher（1996）提到，人的左腦為主掌學習、視覺的語言區，右腦為專司肢體動作的非語言區。主張英語教學應從發展聽力開始，當語言聽力累積相當基礎，口語的能力就自然而然地產生（Richards & Rodgers, 1986）。肢體反應教學法的主張有：（1）不要求學生開口，僅強調「聽」力訓練，並要求學生能以肢體動作來回應教師所表達的外語命令即可。（2）教學目的方面，短期目標為提升學習者口語能力，並以動作為訓練之基礎。（3）教學架構以句型為主，要求學習者須理解結構所表達的意義（廖曉青，2004）。

（八）暗示教學法

暗示教學法於二十世紀七十年代，由保加利亞籍醫生Lozano 所提出，主張將教室佈置如客廳一般地舒適，並播放古典樂等來幫助學習者放鬆，期能祛除學習者擔心學習不佳的恐懼。

其特點有：（1）讓學習者捕捉嬰兒時的學習能力，強調放鬆的心理環境有助於學習者的專注度及學習效果。（2）教師在教學上須排除學習者的心理障礙，透過教學環境，包括教師、教材、教室、活動設計等，都要讓學生感到舒適愉快。（3）教學過程中可使用母語的翻譯，但隨著課程的繼續，母語的使用越來越少（Larsen-Freeman, 2000）。（4）教師需費心設計有趣的課程，並成為一個有魅力的老師，吸引學生對英語學習的高度動機。

（九）多元智力教學法

二十世紀的八十年代，美國心理學家 Howard Gardner所提出，注重學習者智力的多元性、整體性及差異性；Gardner（1983）提到，人的智力包含下列七

種：語言智力、音樂智力、邏輯—數學智力、空間智力、肢體運動智力、人際交往智力與內省智力。

對於教學注入不同的想法及做法：（1）因應人類的多元智力，教師應設計各種不同活動及課程內容，來協助學習者對英語的學習。（2）強調學生智力的差異性，故教師應該因材施教，以符合學習者的個別需求。主張多元智力教學法，對於學習材料、教學方法等，皆強調必須因應個別差異予以適當調整及規劃。

（十）全語言教學法

主要倡導者 Ken Goodman的整體語言教學法，顧名思義即將語言視為一個整體，故反對英語採字母、單字片斷式的教學，取而代之用文學作品與其他教材相結合，藉由討論及其他活動，讓學習者能參與此整體性的教學活動。

他的教學觀為：（1）將語言視為一個整體來教：Goodman（1986）認為，如果將語言視為一個整體，對學習者而言會容易許多。強調將真實的情境、真實的語言教材及真實的活動皆納入，因為語言教學之目的，在於培養學習者此時此刻使用語言的能力。（2）學習語言是一個社會過程：語言教學要和文化、社區結合，貼切學習者的學習需求。（3）學習者是合作者的角色：與教師及其他學習者合作學習。

英語教學法的演變，從強調以母語為媒介、文法翻譯為課程主軸、教師為教室中唯一的主導者，到強調情境安排為考量的重要因素、及整體課程設計的概念，英語教學的概念，已逐漸以學習者為中心來進行思考。惟這些調整與改變，是否真能有效提升學生的英語學習？抑或有其他向度的介入，能更有效引起學生的學習動機並提高學習效率？

三、英語創意教學

當創意教學「遇到」英語教學，會呈現什麼風貌呢？茲就部分學者參與教育部創造力教育中程發展計畫之相關研究，做一說明：

張湘君（2003）從 2003 年 1 月至 2003 年 12 月，開放對英語教學有興趣之大學生、國小教師、社區人士等一同參加，活動內容包含英文歌謠創意教學講座、故事融入英語教學講座、英文故事歌謠創意說唱大賽、復活節慶祝活動、萬聖節創意造型比賽、感恩節餐會；在該項研究中，藉由英文童謠故事創意表演、延請專業人員進行講座的方式，讓教師對英語創意教學設計有所認識，並引發其創作興趣。

駱藝瑄（2005）於 2004 年 10 月至 2005 年 12 月，對澎湖縣英語領域輔導團成員，進行在地化的英語科創意教學行動研究，其做法乃由教材研發開始，之後則著手課程設計發展，當課程初稿完成後，走入學校現場從事教學實驗，再將實驗後的意見予以彙整，作為課程調整依據，在課程已趨成熟完整，推廣工作就成為主軸。在策略上，鼓勵教師將創意教學融入九年一貫課程中；並對於教師的教學設計予以更寬廣的自主空間。上述的規劃與執行，藉由問卷回收了解英語創意教學的實際效益有：

- （一）能提升學生英文閱讀及表達能力。
- （二）協助教師教學創新與專業成長。
- （三）帶動教師創意教學行動力。
- （四）營造閱讀風氣及多元社區文化的議題。

陳詩雯（2005）結合 248 位國內外對創意童話及英語學習有興趣的老師與學生，範圍遍佈台北縣市、桃園、新竹，甚至在海外部份還將加拿大、美國、澳洲及英國皆納入，進行創意英語的研究，內容涵蓋故事接龍、自傳性童話創作、傳統童話改編、顛覆童話演出等活動；目標定位在啟發學生的創造力及想像力，並同步提升英文聽說讀寫能力，帶動英文創作潛能；計畫期程自 2004 年 9 月至 2005 年 1 月，從參與者的回饋中了解：故事接龍的設計，能激發無限想像空間；且整體而言，學生指出能激發其自身想像力，不僅富趣味且有創意。

因此，在相關學者論述中，對於英語創意教學的呈現上，內容皆以創意活動為主軸，無論是故事融入英語教學、英文故事歌謠創意說唱，甚或將童話故事作為素材，其課程設計皆是以引導與啟發學生的創造力為宗旨，此創意教學方式，不僅讓英語學習更具樂趣，亦同步提升學生的聽說讀寫能力。

四、結語

綜合上述，創意教學的內涵指認知觀念、課程設計及教學環境的創新，進而引發學生學習動機與興趣；英語教學方法的演變，則從初始強調文法講述的教學法，到爾後將情境及學習者需求納入考慮，最後則是強調應將英文視為整體概念的學習；而在英語創意教學上，巧妙將創意教學運用英語領域，從相關研究中，看到創意教學策略的運用，可以彌補一般英語教學法的不足，不僅提高學生英語學習興趣及能力，亦激發其無限的創造力。

第三節 創意團隊的發展歷程與相關因素

教育部所公佈的「國民中小學九年一貫課程綱要」，乃以學生應習得之能力作為教學主要目標。在十項基本能力中，除「欣賞、表現與創新」直接點出學生應有創新能力外，其他各項指標亦或多或少與創造力有關，「尊重與團隊合作」是創意的新走向，將創新的重點由個人移向團隊的新領域；「規劃、組織與實踐」則強調在創意點子出現後，更需將創意付諸實現。

一、創意團隊發展

（一）團隊研究

在探討創意團隊時，首先須釐清團隊的意義；關於團隊的研究可追溯到1920年代的霍桑實驗（Hawthorne studies），Kurt Lewin在1930 與1940 年代的團體動力研究，以及第二次世界大戰時，對美國陸軍所做的心理學實驗。惟二次大戰後，團隊的研究議題並無很大的進展，直到1980 年代有關團隊的研究才逐漸引起研究者的注意（引自涂嘉峪，2003）。

Quick(1992)認為團隊最顯著的特徵是「團隊成員都將團隊目標的完成列為最高的優先地位，團隊成員各自擁有專業的技能，相互支持對方，且充分合作，並開誠佈公與其他成員溝通。」Lewis(1993)認為「團隊是由一群認同並致力達成共同目標的人所組成，這群人相處愉快並樂於一起工作，共同為達成高品質的結果而努力。」Dorothy Leonard & Walter Swap（1999）在激發團隊創意（When Sparks Fly）中對於團隊的定義為：「團隊是由兩個或更多人所組成，彼此具某種程度的互動，並擁有團隊認同感。」三位學者所做的闡釋中可得知，對於「團隊成員的專業及互動的良窳」學者們雖有不同的看法，但其一致認為團隊所具備的要件有：

1. 為兩人或兩人以上之團體。
2. 為共同的目標而努力。
3. 成員間進行一定程度合作與互動。

故綜合上述學者共同的論述，團隊的定義可說是「兩人或兩人以上彼此進行相當程度合作與互動，力求團體目標的完成。」

（二）創意團隊

1、創意團隊特質

在創意掛帥的今日，企業中亦愈來愈強調團隊戰鬥力勝於個人秀，團隊蔚然成為發展之主流，然而創意團隊的形成包含哪些要件？Jehn、

Eileen、Amabile、張菁萍提出以下論點：

Jehn(1997)指出團隊中所產生的衝突，經常是嘗試引發創意的要件，惟衝突的類型可分為三類：第一，因任務產生的衝突，對於工作上的想法及意見分歧而產生的討論與爭辯；第二，因關係產生的衝突，團隊成員間互動情形不良而產生的摩擦衝突；第三，因過程產生的衝突，包含團隊成員對策略、計畫、角色及責任分配上的不滿而產生的爭執；這三種衝突之中，任務性衝突是唯一較可能產生正向效果的團隊衝突，與無衝突存在的團體相較，具任務性衝突的團隊較具原創性、複雜性及多元性，而關係性衝突與過程性衝突對團隊績效的影響則多為負面效果。

Eileen(2000)認為從管理者的角度出發，保持一個團體的多樣性是促進創造力的重點，因為同質性高的團隊可能在知識與觀念上有過多的重複，因此保持多樣化的背景、專長領域、年資等都對團隊決策績效有正向幫助。

Amabile(2001)指出新的人員或觀念投入，可以發揮創造力的綜效，因此團隊組成份子的多樣性會影響團隊創造力，而所謂創造力綜效係指團體能創造出個人所不能完成的產出，故團隊的可貴之處就在於能發揮出創造力綜效。

張菁萍(2004)提出創意團隊的特質可從以下四方面加以闡釋：

(1) 創意團隊的知識來源

強調創意團隊學習的知識來源，是影響創意產出的重要關鍵，因為它是決定組織採取創新所須具備能力與技術，其和創意執行成功與否有直接關聯。而探其來源，可分為兩種，一為團體內部發展形成，二為吸取外在資訊，並加以巧思、創意予以內化而成。

(2) 組織結構

主張不同階段對於需求之組織環境亦不同，例如對於「創新的形成而言」，低度正式化組織結構是較適切的；而對於「創新的實行而言」，高度正式化組織是較適當的。

(3) 組織支持

當一個組織中，對於創新、自主權、人力資源及合作文化予以高度重視，其創新程度會較高；此外，領導者對於變化的支持態度，與組織內成員正向互動及交流，皆有助於創新。

在創意團隊特質的論述中，相關學者在部分議題上持有相同的看法，例如在成員部分：Jehn 提及任務型衝突的類型有助於創意的產生，Eileen主

張團隊成員的多樣性，能引發團體間更多元的討論與創意激盪；Amabile指出新成員的投入有助於團隊創造力；張菁萍則認為組成成員對於創新知識的充實，是決定創意呈現的重要基礎。惟張菁萍同時還將組織架構與支持度列入考量。研究者整理上述學者的論點，創意團隊的特質應包含兩大範疇，一為團隊成員的多樣性及專業性，因為組成份子的異質，能對團隊帶來新的刺激，而專業知識的具備，則為創意形成建立奠基的工作；二為組織結構的彈性與支持度，在創意形成之時，給予團隊較寬廣的彈性空間，並提供高度支持，能有效提升創意的激盪。

2、創意團隊發展歷程

創意團隊的發展需歷經哪些階段？相關學者如Tuckman及 Jensen、魏惠娟和吳明烈皆從其研究中，提出對於團隊發展歷程的說明：

Tuckman & Jensen (1977) 將創意團隊發展，分為下列五個階段進行說明：

(1) 形成期 (Forming)

此階段的團隊，強調成員間彼此從相識、信任進而相互尊重與接納，讓組成份子對於環境的疑慮不安消除後，能於團體中發揮一己之所長，並建立共識，塑造願景以落實團體目標。

(2) 風暴期 (Storming)

因為工作任務、個人價值觀、思考角度之不同所產生成員間衝突，在該階段中，應鼓勵成員對於衝突點進行深層省思，以形成多元觀點，形塑具有歸屬感及充分接納的團體氛圍，有助於創意團隊之發展。

(3) 常模期 (Norming)

團隊成員進入彼此尊重、信任及相互扶持階段，團隊及個人皆已建立相當程度的默契，自動自發、自由分享的態度蔚成團體風氣，成員對於團體目標有明確認識，並清楚個人職責之所在。

(4) 表現期 (Performing)

良好的團體機制與成員自我驅策力量是該階段的特色，由於團隊組成份子皆已建立絕佳的人際關係，所以對於工作更加投入，而且對於角色調整更具彈性，在團隊工作上亦以問題解決為導向。

(5) 轉換期 (Adjourning)

當目標完成後，團隊可能面臨結束，抑或重新接受另一嶄新任務，此時團隊即進行另一個團隊歷程的循環，當然亦有可能轉換成為另一個永續經營的團隊。

魏惠娟和吳明烈 (2003) 針對嘉義縣綜合領域輔導團輔導員進行創意團

隊研究，指出其發展歷程共分為四期：

(1) 探索期

成員對未來目標的不明確，自我專業能力之不足，感到惶恐及焦慮，經過成員彼此的對談後，決定先從「綜合領域巡迴輔導」的試行開始，並從其中尋求未來之工作目標。

(2) 蜜月期

進入目標確認階段，彼此為團體目標共同努力，並擬定實際行動策略，付諸實施之後，並予以檢討修正。

(3) 風暴期

當團隊成員投入愈多，面對各方期待愈高時，相對成員的壓力亦愈顯沉重，這些壓力主要來自於

A、時間方面：此乃源自於工作量變大時，團隊成員需利用課餘時間加班，不僅影響個人休息時間亦相對壓縮減少與家人相處之機會。

B、工作負擔方面：由於成員除擔任學校中原有之職務工作外，尚需兼任輔導團職責，工作負荷過大。

C、角色認同方面：由於輔導團團員來自不同學校，而各學校對於輔導團團員之角色定位與期待有所落差，造成團隊成員在面對實際的工作推展上感到困擾與挫折。

(4) 調整風帆期

成員面對上述階段的衝突與掙扎，個人與整體皆進行彈性調整，並對於可用的各項資源進行整合，最後付諸實踐，並在執行後加以修正。

歸納相關學者論述及看法，學者們皆同意在創意團隊發展歷程中，會遭逢到初始階段的探索過程，即從成員間從相識到信任建立，進行彼此間及對團體目標的探求；之後進入風暴衝突，來自成員本身及彼此間價值觀的差異；最後則進行統整，團隊未來發展的重新檢討及修正。惟在部分階段的陳述上，學者間仍有不同的想法，如 Tuckman 和 Jensen、魏惠娟和吳明烈對於團隊中出現的衝突風暴期，時間期程上有不同看法，Tuckman 和 Jensen 主張團隊形成階段後即進入風暴期，魏惠娟和吳明烈則認為團隊形成後，應先歷經團體蜜月期，之後才會出現衝突階段。

研究者整理上述的討論，認為創意團隊的發展歷程應包含：團隊的認識摸索階段，即成員建立熟悉度及信任的時期；之後邁入衝突階段，彼此因任務或觀念不同所產生的爭執；歷經折衝與磨合後，則踏入修正與整合，配合任務需求的不同，團隊亦可適時進行改造。

3、團隊成員的角色與互動

實踐社群在企業間的廣泛使用，從初始的全祿公司到之後惠普公司、克萊斯勒汽車公司，全球的國際性企業皆競相將實踐社群的概念，推廣並落實

於公司的組織經營中，Wenger（2003）指出主要的理由乃在於，實踐社群不僅有效連結成員間的歸屬與情感，更能提供許多問題解決的機會，開創企業成功的新契機。今日在探討學校創意團隊的同時，若能結合企業中的實踐社群概念，相信對該議題更能以全方位的面向來進行探討。

（1）成員的角色定位

實踐社群成員在社群形成與發展歷程中，扮演何種角色？相關學者

Wenger及蔡美玲提出以下看法：

Wenger（2003）將實踐社群的角色歸類為

A、社群領導人

領導人的活動力常是社群成功的因素；其通常受到成員間的推崇與尊敬，對於專業領域的充實與了解非常深入，並與其他成員保持不錯的關係。

B、社群協調者：其主要任務有

- （a）在其領域中篩選並決定重要的議題及方向為何。
- （b）計畫並促成社群的運作。
- （c）以非正式的方式將成員與以串聯。
- （d）讓成員間的發展得以順利進行。
- （e）建立社群與其他正式組織的疆界分野。
- （f）協助建立領域中資料庫、實務策略及方法。
- （g）隨時評估社群隊成員及組織的貢獻。

蔡美玲（2005）針對嘉義縣某國中教師進行實踐社群研究，研究中發現社群成員角色有：

A、社群引導者

領導人通常具有可以信賴、待人處世圓融、且經驗豐富的特質，該國中實踐社群的引導者，則能帶動社群成員的討論、營造社群和諧的氣氛、體察成員的需求、並適時引領社群發展的方向。

B、社群核心成員

核心成員的特質為接納度高、且樂於分享，對於事物常能保持彈性；研究中提到該國中的實踐社群，有一群核心成員，這些人會參加每次社群的集會，並支持與贊助相關活動，在互動的過程中，分享資訊、觀點和經驗，共同參與討論並提出對問題的看法，關心成員間共同的需求。

C、社群專家學者

較缺乏現場經驗的專家角色，扮演的是比較客觀的角色，藉由定期與社群領導人和核心成員對話，讓社群內的人，能看出問題的不同面向，並探尋全新的機會點。

由學者的研究中，可了解 Wenger及蔡美玲皆贊成實踐群中領導者的關鍵

性，惟Wenger認為除了領導者外，尚有協調者的角色，只是此一角色功能是否與領導者的工作職責重疊？而蔡美玲所提出的核心成員與專家學者，是否亦是重要的角色？在本研究中，期從學校創意團隊的探討，進而對成員間的角色與實踐社群的相關文獻相對照，並做一應證或釐清。

(2) 成員間的互動

Wenger (2003) 指出實踐社群成員間不一定每天一起工作，只是當他們發現彼此的互動具有價值，互動即相對更為頻繁，其互動的方式如下：

A、彼此分享對事情的想法與建議

藉由說出自己對議題的看法，了解彼此的意見，並適時對於自己所獲知的資訊進行分享。

B、協助彼此解決問題

在針對問題所進行的討論中，分析問題脈絡，並分享彼此的需求、看法與建議，在充分合作的前提下，共同尋求問題解決之道。

C、建立共同學習的機制

成員進行知識的充實，並在彼此分享過程中，開創共同學習的價值，此一價值不僅對於成員本身工作推展有所助益，更能加深對團體的歸屬感。

D、歸屬感的發展

成員在互動過程中，相互學習並奠定關係的基礎，進而於過程中獲得歸屬感並相互承諾。

E、持續性互動

透過定期而持續的互動，成員對其團隊的運作不僅有更深入的了解，更在彼此意見交換的討論中，漸漸形成共識。

F、開放安全的環境氛圍

提供安全且開放的討論空間，在成員間的絕對的信任為基礎下，彼此皆可暢所欲言。

蔡美玲 (2005) 指出成員間的互動情形包含以下向度

A、參與的合作意願高

實踐社群的成員，由於對於所分享的主題有高度之興趣，故常會主動參與，同時熱情投入團隊中的相關活動。

B、情感默契佳

由於參與度高，彼此聚會時間增加，默契則隨之提高，工作時常能因那份默契而進行的更加順暢，團隊間也產生高度凝聚力。

Wenger與蔡美玲皆認為社群中成員的互動，展現出充分的合作態度，並建立絕佳的分享平台，從彼此頻繁的互動中，亦建立情感的歸屬與對社群的向心力；此外，Wenger更提出成員間相互學習的機制，創造更多專業知識的價值。

二、影響創意團隊之相關因素

(一) 影響創意團隊的有利因素

既然創意團隊對於創意醞釀及形成有如此正向之助益，什麼環境及相關因素能有利於創意團隊的形成與發展呢？洪毓孜、張菁萍、Pete Karolczak 提出以下看法：

洪毓孜(2003)指出公開且開放的團隊氛圍，不僅有助於成員間的互動，更能提升彼此創意激盪。

張菁萍(2004)指出當一個組織中，對於創新、自主權、人力資源及合作文化予以高度重視，其創新程度會較高；此外，領導者對於變化的支持態度，與組織內成員正向的互動交流，皆有助於創意激盪。

Jeff Mauzy & Richard Harriman (2004) 提到，當Pete Karolczak任職於惠普科技，被授權建立一個創意部門時，立即頒布三個原則，以利創意部門的運作：

1、通力合作

強調多元化的觀點有助於創意的激發，然而成員之間無私的討論、充份分享及通力合作才能讓創意開花結果。

2、公開表達意見

讓團體中的每位成員皆了解目前的情形，並完全掌握自己的立場；Pete Karolczak建立一套三百六十度的評論程序，將其納入每天的標準作息，藉由成員間經常性的報告，讓每位員工皆能對團隊中的其他成員負責。

3、保持彈性

為了有效建立資訊共享及隨時保持彈性，Pete Karolczak 捨去惠普公司標準的小隔間環境設計，建立共同的工作空間，以四至八人的小組座位呈圓型排列，背對著圓心，如此成員間不僅談話方便許多，也引發彼此的互動需求。

Pete Karolczak 的通力合作、公開表達意見及保持彈性原則，塑造了一個極具效能的創意部門，相同的，上述三個原則也是創意團隊成立的要件。

綜合學者在創意團隊有利因素的看法，可歸納其共同點如下：洪毓孜、張菁萍及Pete Karolczak都贊成開放接納的團體氣氛，提供成員間公開陳述自我意見

的空間，此種正向互動有助於創意的形成發展；在合作態度層面上，張菁萍與 Pete Karolczak，則主張意見充分溝通分享後，彼此全心投入合作方能使創意發揮展現。然而學者間仍有相異的主張，例如張菁萍指出組織支持度會決定團隊的創意表現，如果管理階層對於團隊的創新給予肯定及支持，相對則給予成員間莫大的鼓勵；Pete Karolczak提到組織保持彈性，則是讓團隊有更大的自由度得以激發各種點子。比較學者論述的異同，可了解開放的團隊氛圍與合作的態度，是致使創意得以形成的重要因素，而組織彈性則為開放團隊文化的前提，亦即在組織不僵化且保留相當彈性空間的同時，團隊方能形成開放的氛圍，而組織的支持度亦是決定團隊合作的重要因素，由此可知，開放的氛圍、組織彈性的保持與支持度，是孕育創意團隊的重要因素。

（二）影響創意團隊阻礙

在創意團隊的形成上，是否亦會出現反向的拉力？相關學者 Simberg、Smith 和 Ainsworth、Woodman、Sawyer、Griffin 與林偉文，對於創意團隊的阻礙因素提出以下看法：

Simberg（1964）將創造力產生所可能遭逢之障礙分為下列三種：

- 1、認知性障礙（Perceptual blocks）：此層面的因素是最具殺傷力的一個。原因在於無法分離問題，即個人無法釐清真正的問題所在；或將問題過分簡單化，原因是未注意到相關的環境，以致於未察覺真正錯誤之所在，對於目標產生失焦之現象。
- 2、文化的障礙（Cultural blocks）：文化障礙是最難以消除的。因為家庭環境與學校、社會長期影響，塑造出習慣性的觀察及思考模式，導致忽略其他細節或可能的情形，進而阻礙創意的產生。
- 3、情緒性障礙（Emotional blocks）：該情形常發生於日常生活中，此乃源於創造力的情緒性障礙存在於每個人，而其中一部分源自每天生活的壓力所造成。

Smith 和 Ainsworth（1989）認為恐懼是壓抑創意最主要的原因。例如在會議中，許多人畏於表達自己的想法，乃是源於擔心別人會質疑自己能力不夠。

Woodman, Sawyer 和 Griffin（1993）提到在團隊中，如果過度強調合作精神，個人的創意將因為順應團隊的想法或要求，而失去創意展現空間。相反的，如果處於過於重視競爭的氛圍中，團隊的努力方向亦可能失焦，無法將重心置於問題解決或團體目標上。

林偉文（2002）指出教師若太標新立異、突出，亦會產生負面評價，意即創意教師處於學校現場中，由於在意其他教師的想法，而在創意表現上有所壓抑。

在以上學者的論述中，Simberg 與 Smith、Ainsworth 皆從個人層面探討創造力的阻礙，Simberg 分別從認知、文化與情緒的面向做說明，而 Smith 與 Ainsworth 則認為情緒上的恐懼，是影響創造力的主要因素；Woodman、Sawyer、Griffin 與林偉文則從組織方面著眼，Woodman、Sawyer 及 Griffin 提到過於強調合作精神，或偏重競爭的組織，會阻礙創意的發展；林偉文主張，創意教師處於學校中，因擔心招致其他教師的注意與不滿，而限制自己的創意發想。由此可了解，影響創意團隊的阻礙因素，在個人因素上，包含有缺乏洞悉問題的能力、情緒上的恐懼和長期文化影響的習慣模式；組織因素上，過度重視合作與競爭的團體及同儕壓力，亦將對創造力發展有所箝制。

三、結語

創意團隊在特色上，可從成員特質及組織結構進行分析，一為團隊成員的多樣性及專業性，二為組織結構的彈性與支持度；在整體發展歷程方面，則包含團隊的認識摸索階段、衝突階段、修正與整合階段；而於創意團隊發展過程中，開放的團隊氣氛、組織的支持與彈性的保持，對於創意團隊發展有所助益，相對的，在個人及組織因素上，下列的情形如缺乏洞悉問題的能力、情緒上的恐懼和長期文化影響的習慣模式，以及過度重視合作與競爭的團體及同儕壓力，將會對創意團隊的發展形成阻礙。