

教育部人文社会科学重点研究基地
北京师范大学比较教育研究中心研究成果
教育部“十五”课题研究成果

基础教育改革与发展译丛

多元智能教与学系列

多元智力 再思考

Multiple Intelligences Reconsidered

【美】Joe L. Kincheloe 主编
霍力岩 李敏谊 等译



 中国轻工业出版社

基础教育改革与发展译丛

教育部人文社会科学重点研究基地
北京师范大学比较教育研究中心研究成果
教育部“十五”课题研究成果

多元智能教与学系列

Multiple Intelligences Reconsidered

多元智力再思考

【美】Joe L. Kincheloe 主编

霍力岩 李敏谊 赵清梅
孙冬梅 沙 莉 王春华 译
刘长伟 龚利苹 杨敬茹



中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

多元智力再思考 / (美) 金奇洛 (Kincheloe, J. L.) 主编;
霍力岩等译. —北京: 中国轻工业出版社, 2004.9
(基础教育改革与发展译丛. 多元智能教与学系列)
ISBN 7-5019-4458-X

I . 多 ... II . ①金 ... ②霍 ... III . 基础教育—教学研究
IV . G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 071416 号

版权声明

Copyright © 2004 Peter Lang Publishing, Inc., New York
Published by arrangement with Peter Lang Publishing, Inc.
All rights reserved.

总策划: 石 铁
策划编辑: 任红瑚
责任编辑: 朱 玲 任红瑚 责任终审: 劳国强
版式设计: 史春雨 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编: 100740)

印 刷: 北京天竺颖华印刷厂

经 销: 各地新华书店

版 次: 2004 年 9 月第 1 版 2004 年 9 月第 1 次印刷

开 本: 787 × 1000 1/16 印张: 20.00

字 数: 300 千字

书 号: ISBN 7-5019-4458-X/G · 474 定价: 36.00 元

著作权合同登记 图字: 01-2004-3396

咨询电话: 010-65262933

发行电话: 010-88390721, 88390722

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部 (邮购) 联系调换

《基础教育改革与发展译丛》顾问及编委会成员

顾问

- 顾明远：中国教育学会会长，北京师范大学教授、博导
林崇德：中国心理学会副理事长，北京师范大学教授、博导
叶 澜：中国教育学会副会长，华东师范大学教授、博导
钟启泉：中国比较教育学会副理事长，华东师范大学教授、博导
鲁 洁：南京师范大学教育科学学院名誉院长、教授、博导

编委(以下人名按姓氏笔画顺序排列)

- 马云鹏：东北师范大学教育科学学院院长、教授、博导
文 喆：国家督学，北京教育科学研究院原副院长、研究员
申继亮：北京师范大学发展心理研究所所长、教授、博导
田慧生：中央教育科学研究所副所长、研究员
刘华山：华中师范大学教授、博导
劳凯声：北京师范大学教授、博导
李国庆：陕西师范大学教育科学学院院长、教授、博导
李 烈：北京市第二实验小学校长、特级教师
吴康宁：南京师范大学副校长、教授、博导
邱济隆：原北京市第四中学校长
汪立丰：湖北省黄冈中学校长、特级教师
沈怡文：江苏省扬州中学校长、特级教师
张民选：上海师范大学副校长、教授、博导
张庆林：西南师范大学心理学院院长、教授、博导
张诗亚：西南师范大学教育科学学院院长、教授、博导
张斌贤：北京师范大学教育学院院长、教授、博导
陈玉琨：教育部中学校长培训中心主任、教授、博导
范先佐：华中师范大学教育科学学院院长、教授、博导
庞丽娟：北京师范大学教授、博导
莫 雷：华南师范大学副校长、教授、博导
倪振民：江苏省苏州中学校长
唐盛昌：上海市上海中学校长、特级教师

译 者 的 话

“走过 20 年的多元智力理论”在被世界各国教育界越来越多地学习和借鉴的同时，也开始被西方学术界广为讨论甚至受到越来越多的质疑。作为中国的多元智力理论研究者，一方面，我们应该进一步探讨多元智力理论之中蕴涵的能够促进我国基础教育改革的有益成分，并在我们的教育改革实践中利用多元智力理论的一切可以利用的积极因素，在我国的基础教育中实现实践教学、创造教育、差异教育和个性教育。另一方面，我们也应该关注世界各国特别是西方国家围绕多元智力理论展开的讨论甚至是对多元智力理论提出的质疑，同时开始我们自己的对多元智力理论以及多元智力理论在我国教育实践中运用的认真反思，使我们对多元智力理论的研究更具广度和深度，使我们在教育改革中对多元智力理论的借鉴变得更为客观和理性。

一、多元智力理论为我国基础教育改革提供了新的理论支撑

任何人都必须承认，多元智力理论是对传统智力理论的多方面突破，是一次对传统智力理论的革命，它不仅为世界范围内的教育改革提供了新的思维框架，也对我国的教育改革特别是基础教育改革产生了重要的影响，甚至从某种意义上可以说，多元智力理论为我国的基础教育改革提供了新的理论支撑。1983 年，哈佛大学教授霍华德·加德纳先生在其著作《智力的结构》(*Frames of Mind*)一书中首次提出了多元智力理论(*Theory of Multiple Intelligences*)。加德纳教授认为，就智力的本质来说，智力是“在一定的社会文化背景下，个体用以解决自己面临的真正难题和生产及创造出社会所需的有效产品的能力”；就智力的结构来说，智力不是某一种能力或围绕某一种能力的几种能力的整合，而是相对独立、相互平等的七种智力，即言语—语言智力、音乐—节奏智力、逻辑—数理智力、视觉—空间智力、身体—动觉智力、自知—自省智力和交往—交流智力（后又将自然观察智力增加为第八种智力）。加德纳教授关于智力本质和智力结构的新理论对传统的智力理论至少有四个方面的突破：第一，智力不再是传统意义上的逻辑—数理智力或以逻辑—数理智力为

核心的智力，而是我们今天的素质教育所强调的实践能力和创造能力；第二，智力不再是传统意义上可以跨时空用同一个标准来衡量的某种特质，而是随着社会文化背景的不同而有所不同的为特定文化所珍视的能力；第三，智力不是一种能力或以某一种能力为中心的能力，而是“独立自主、和平共处”的多种智力；第四，每一个体的智力都是8种相对独立的智力错综复杂地、有机地按不同程度、以不同方式的组合，而每一个体的智力所具有的独特组合形式和表现方式使得每一个体的智力各具特点。加德纳教授的多元智力理论关于智力问题的上述四个突破为我们今天的基础教育改革提供了以下几个方面的新的理论支撑：第一，把智力定位为解决问题的能力 and 生产及创造社会需要的有效产品的能力，为我们今天的基础教育课程改革提供了新支点——我们的课程改革一定要把培养学生的实践能力和创造能力放在首要位置。我们的学校再也不能仅凭某种标准测试的分数或几门书面考试的成绩衡量学生，而是应该重点培养并考察学生运用所学知识解决实际问题 and 进行初步创造的能力。第二，把智力置于一定的文化环境之中，为我们今天的基础教育课程改革提供了新依据——我们的智力观和智力培养观或课程观应该是与时俱进和因地制宜的。我们的基础教育课程一定要改革，不改革就只能落在时代的后面，被时代所抛弃，同时，我们的教育改革一定要具体问题具体分析，具体情况具体对待，做到既与时俱进又因地制宜。第三，把智力结构看做是多维的和开放的，为我们基础教育课程改革提供了新视角——我们的课程改革应该保证学生真正意义上的全面发展。我们不能只围绕着某几种智力设置课程，不能把多种“非学术”智力领域当作可有可无的“副科”，而是应该使我们的课程保证学生的多元智力都得到有效发展，使我们对教育方针的追求变为实实在在的课程。第四，把每一个体的智力结构看做是差异性的和个体化的，为我们基础教育课程改革提供了新思路——我们的教育应该在保证学生全面发展的同时，关注并培养学生的优势智力领域——智力强项或特长，使我们的教育成为发现差异、因材施教、培养特长、树立自信的教育。

十几年的研究之后，加德纳教授对多元智力理论进行了重新思考并于1999年出版了一本新著——《智力的重构：21世纪的多元智力》（已由本书主要译者译成中文，并已由中国轻工业出版社出版）。在这本书中，加德纳教授对智力进行了更为精确的定义。他说，智力是“在一种文化环境中个体处理信息的生理和心理潜能，这种潜能可以被文化环境激活以解决实际问题 and 创造该文化所珍视的产品”。上述加德纳关于智力定义的变化并不仅仅是词语方面的变化，作为教育工作者，我们至少可以从加德纳关于智力的新定义中体会

到原来的智力定义不曾涉及的两个方面的内涵：第一，智力并不是可以用肉眼看到或可以用某种特定标准计量的东西，而是潜能，是中枢神经系统的潜在发展能力；第二，智力这种中枢神经系统的潜能可能会被激活，也可能不会被激活——而这种潜能能否被激活有赖于特定文化下的环境和教育。特定文化下的环境和教育可以激活存在于每个人身上的某种潜在能力为我们今天的基础教育课程改革提供了新参考。对于智力的发展会因社会文化环境和教育条件的差异而有所差异现象的研究可以使我们清楚地看到，尽管各种社会文化环境和教育条件下的人们身上都存在着多种智力潜能，但不同社会文化环境和教育条件下人们智力发展的方向有着鲜明的区别，也就是说智力的发展方向受到了环境和教育的极大影响——由环境和教育激活并由环境和教育培养：以航海为生的文化重视的是视觉—空间智力，生活在这种文化环境下的人们以空间认知和辨认方向能力的相对发达为智力发展的共同特征——航海文化激活了该种文化下人们的视觉—空间智力并极大地促进了视觉—空间智力的发展；以机械化和大规模复制产品为主要特征的工业社会重视的是言语—语言智力和逻辑—数理智力，生活在这种社会环境下的人以语言表达能力和逻辑运算能力的相对发达为智力发展的共同特征——工业文化激活了该种文化下人们的言语—语言智力和逻辑—数理智力并极大地促进了言语—语言智力和逻辑—数理智力的发展；今天，我们生活在以信息化和产品不断更新为主要特征的信息社会，这种社会环境要求我们以人的多种智力的充分发展和个性的充分展示为智力发展的共同特征——由此，我们的教育特别是我们的课程就应该担负起激活、培养人的多种智力并发展每一个人个性的任务。可以这样认为，我们整个国家、整个社会中年轻一代智力发展的方向有赖于环境和教育的影响，特别是教育的影响——我们的基础教育课程有责任通过有目的、有计划和有组织的学校教育对我们这个国家和我们这个社会所珍视的儿童智力潜能起到激活和促进有效发展的作用。

总而言之，多元智力理论把智力的本质看做是实践能力和创造能力，把这种实践能力和创造能力置于一定的文化环境之中看待，把智力的结构看做是多维的和开放的，把每一个体的智力看做是独特的和具有差异性的，把智力看做是有待于环境和教育激活和培养的潜能，为我们今天的基础教育课程改革提供了理论层面的新支点、新依据、新视角、新思路和新参考。

二、加德纳本人对多元智力理论进行了多方面的反思

尽管多元智力理论在自 1983 年提出以来的 20 多年中受到越来越多的推崇，并在世界各国的教育改革实践中得到越来越多的运用，但是无须讳言的是，对多元智力理论的反思一直都在不断进行着，并且随着多元智力理论被越来越多的人了解和运用，对多元智力理论的反思也越来越广泛且越来越深入。在对多元智力理论的反思中，我们必须首先提到的是，作为多元智力理论的缔造者，可以说，从该理论提出的一开始，加德纳教授对该理论的反思也就随之展开，并且一直没有中断过，他的每一本书或论文都有对以往观点的提升和修订。在我们看来，加德纳教授本人对多元智力理论的反思是我们反思多元智力理论的重要组成部分和主要参考资料。加德纳教授本人对多元智力理论的反思至少归纳为以下六个方面：

第一，关于多元智力理论的理论基础。在加德纳看来，“理论”一词本身就包含两种不同的意思：一种是像在物理学研究中那样的“理论”，这样的理论有一系列具体的相互关联的假设，并可以通过系统的实验加以验证；另一种“理论”的用法则没有那么严密，就是指任意一套口头上的或书面表达的想法。加德纳明确表示，多元智力理论恰恰处于这两种理论之间，因此，事实上，在加德纳眼中的多元智力理论就是一个处在中间状态的理论，我们简称其为中间态理论。同时，加德纳坦言，尽管他的理论是对大量研究结果进行归纳总结基础上的综合分析，但《智力的结构》所呈现的仍然是一种“主观因素分析”。

第二，关于多元智力理论的内涵。加德纳对其多元智力理论的文化视角引以为豪，他指出，多元智力理论比其他一些智力理论的优越和高明之处就在于，在该理论的视野中，对智力的讨论和考察始终是在不同的文化背景中展开的，因此，在加德纳那里，智力永远代表着一种生物先天倾向性与特定文化背景的可塑性的整合体。也正是在这样一个指导思想下，加德纳提出了智力的分配性。他指出，智力不仅仅存在于个体的大脑之中，智力活动的实现还有赖于个体学习、工作、生活于其中的人和物；另外，加德纳还强调，不管一个人的智力组合如何，这项智力突出还是那项缺乏，任何智力本身是没有道德与非道德之分的。

第三，关于多元智力理论中术语的运用。关于“智力（intelligence）”一词的使用，加德纳指出，有一部分原因是他想借此为智力提供一个更有生命力的模型，从而取代当时把智力仅仅当作一种可以通过一小时访谈或一个纸笔测验就可加以评价的单一（或一组）遗

传特征。同时，加德纳也指出，此处并没有赋予该词任何附加的涵义，用其他一些词汇来代替也完全可以，关键不是用什么来给这个理论贴标签，而是它所体现的观念——如果一个人是正常的并且给他提供适当的刺激因素，每个人身上的许多潜在的智力领域就都会蓄势待发。另外，针对认为多元智力理论使智力这个术语失去了典型的内涵而过于泛化的说法，加德纳指出，多元智力理论并没有宣称要处理超越智力范畴以外的问题。多元智力理论并不涉及个性、品格、意志、道德、注意、动机或者其他任何的心理学构造，并与任何道德规范或价值观无关。

第四，关于多元智力理论与相关理论的关系。加德纳认为，一方面，多元智力理论确实没有包含人类心理的许多领域，如社会心理学、个性心理学、心理治疗、情绪和情感以及人格发展等，特别是心理学中两个常说常新的话题——动机和注意——他本人也没有涉及。另一方面，与传统心理学研究相比，多元智力理论至少在两方面有所超越，或者说取捷径而行。首先，多元智力理论试图最大范围地强调现实中人类存在的每个领域里的求知途径与知识形式，试图包含以往认知研究排除在外的智力活动领域。因此，多元智力理论不是脱离认知，而是包含了更发达形式的认知（如与他人互动的能力、欣赏艺术品的能力或者参加运动和舞蹈表演的能力）；其次，多元智力理论可能预示着，传统心理学的特定方面将归类于多元智力理论中某一智力项之中。至于这些领域如何重新划分、传统领域中的哪些方面仍然排除在多元智力理论之外，都将是有待进一步研究的课题。另外，关于一般因素的问题，加德纳澄清：他并非否认该因素的存在，只是对它在校外更广阔空间的效度和说服力表示质疑。他指出，测量一般因素的测验通常只关注语言和逻辑智力，并且几乎依赖于简短问题的回答，除了学校成绩好坏，与其他方面的能力一点关系也没有。

第五，关于多元智力理论的发展与研究方向。加德纳表示，未来他将花费更多的时间和精力来探索多元智力理论的细节，他将投身于两个方面的努力。一方面涉及社会活动和知识领域之间的时代性的融合。他认为，任一复杂的社会都有 100~200 种不同的职业，而任一高校都有 50 种以上的不同学科领域。它们的出现和组合确实都不是随机的。知识的文化建构视角必然包含与人类大脑和智力种类的关系，以及在不同的文化背景下大脑和智力的成长与发展；另一方面，在 20 世纪 80 年代早期，来自遗传学或进化心理学的证据还很少，而如今，在神经心理学领域存在大量有力的证据表明了各项大脑智力的存在，那些证据构成了证实多元智力理论的最强有力的支持。他也将在这一领域作进一步的探讨和反思。

加德纳对未来智力研究的方向也给出了两点思考，一方面，他认为尽管我们对智力本身有了更进一步的认识，但智力的培育问题仍是一个很大的挑战——到底应该以个人为中心，还是强调情境化、分配性；另一方面，即使在理解并知道如何培养智力之后，还有一个问题值得我们关注和思考，那就是如何富有道德感和责任心地来运用这些智力。尽管或许这已经超越了理论工作者、教育者力所能及的范围。

第六，关于多元智力理论的应用与实践。面对世界范围内对多元智力理论的广泛应用与实践，加德纳也对此进行了考察与反思。首先，他认为在教育实践中，多元智力理论确实为学生发展提供了更为入道的评估体系；其次，多元智力理论也为学校教育提供了更为有效的教学策略；同时，加德纳还明确指出，必须澄清在实践中对多元智力理论的一些误解与误用，包括机械地针对八项智力创设八套相关的智力测验并提供相应的分数，将智力领域与学科领域相混同，将智力项与认知风格、工作风格、学习风格相混同，以及将多元智力理论视为一张万能的“教育处方”等方面；另外，通过对该理论的进一步挖掘以及对大量实践的广泛研究与总结，加德纳提出，多元智力理论是可以并应该采用多种方式应用到教学实践中去的，不能搞“一刀切”。

加德纳的以上反思在其几部主要著作与文章中都可以找到，包括《智力的结构：多元智力理论》(*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983)、《多元智力：实践中的理论》(*Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, 1993)、《智力的重构：21 世纪的多元智力》(*Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*, 1999)，以及《走过 20 年的多元智力理论》(*Multiple Intelligences After Twenty Years*, 2003)。因此，我们可以说，从多元智力理论创始人的角度来讲，加德纳教授始终抱有开放的心态来看待、研究并发展由他本人提出的多元智力理论，加德纳教授对多元智力理论的反思以及反思基础上对多元智力理论的解读、修订和提升始终就是与多元智力理论如影相随的。

三、西方学术界对多元智力理论的反思已经逐渐展开

伴随着多元智力理论的提出，来自西方学术界的对多元智力理论的批判与质疑也就随之出现了。与加德纳教授对多元智力理论的反思不同，伴随着多元智力理论的提出而出现的这些反思，不仅大多是零星而不成体系的，而且大多是对多元智力理论持这样或那样的批评态度的。在我们看来，西方学术界近年来对多元智力理论的反思和质疑至少可以归纳

为以下五个方面：一是关于理论基础，包括理论提出的实验基础不可靠、从筛选标准到智力清单的推导过程显得极为武断、文化背景的应用不科学、加德纳认为大脑中不存在一个领导性执行中心模块的看法没有依据等；二是术语方面，包括加德纳混淆了天赋、才能和智力等概念，对创造力、批判性思维、记忆等没有进行解释等；三是有关多元智力理论本身，包括多元智力理论没有对智力操作过程进行论述和解释、各项智力之间的相互独立性没有严格的科学依据、多元智力理论更像一个实用主义的框架而不像一个严密的理论体系等；四是多元智力理论和其他研究领域及理论的关系问题，包括多元智力理论完全否认一般因素的合理性、与某些智力理论在本质上极为相似而不具创新等；五是多元智力理论未来发展的的问题，包括多元智力理论从人类到其他物种甚至人工智能领域的推广、多元智力理论当前及未来的理论价值、研究方向等。综合加德纳本人及他人对多元智力理论的研究和反思，不难看出，以上西方学术界对多元智力理论的质疑与加德纳本人的反思有相当的契合度，并且多来自教育学与心理学领域内部，关注点也比较具体而有局限性。

直到目前这本《多元智力再思考》(*Multiple Intelligences Reconsidered*)的问世，我们才看到了来自西方学术界的针对多元智力理论的较为系统的、有着多学科背景的重新审视与思考。甚至从某种意义上来说，我们可以认为，《多元智力再思考》一书的出版标志着西方学术界对多元智力理论的综合性反思已经展开。参加本书写作的多位多元智力理论的研究者与实践者在本书一开始就提出了“21世纪质疑多元智力理论”、应该“重新审视八种智力”等问题。在对加德纳的语言智力、音乐智力、数学智力、视觉—空间智力、身体—动觉智力、个人智力（包括人际交往智力和自知自省智力）和自然观察智力分别进行了深入剖析与批判性反思之后，作者们为我们提供的是一个以后现代主义、后结构主义、后形式主义、女性主义、复杂系统论、本体论、符号学等多种视角与观点搭建起来的对多元智力理论及其实践进行客观而深刻反思的前所未有的新平台。通过对多元智力理论进行的一番较为深入而细致、客观而理性的剖析，作者们指出，多元智力理论虽然号称是一个革命性理论，但是革命得不够彻底。首先，加德纳的多元智力理论是和主流权力妥协的产物，加德纳对主流权力塑造知识生产方式这一问题并没有给予足够的重视；其次，加德纳其实意识到自己的著作想创设普适性的科学构想，也知道自已需要考虑社会、政治、文化等多方面的因素，但是他在实践中往往并不能做到；第三，加德纳的多元智力理论对女性、非白人种族、非主流宗教人士等边缘群体重视不够，往往是从西方精英主义的视角看待各种智力；第四，

加德纳的多元智力理论实质上还是现代笛卡儿式的理性主义的产物，它脱离了文化、价值观及主体性等背景而标榜所谓“价值中立”的学问；第五，加德纳的理论中存在世界观和认识论及本体论的异化，因而，我们需要对这一理论进行不断的批判和反思，不断地给该理论以社会、文化和认识论的坐标，才不会使这一理论走入死胡同。

我们相信本书作者们的写作动机正如他们所开宗明义的那样，他们并不是要对加德纳本人进行“欲加之罪，何患无辞”的人身攻击，而是希望在步入 21 世纪的这个重大历史时刻，能够对加德纳的多元智力理论进行一个综合性的反思。我们也认为，本书作者们所进行的对多元智力理论有相当广度和深度的反思与质疑，对于我们反思和质疑多元智力理论以及更有理性和更为客观地运用多元智力理论有着重要的意义。但是，作为译者，我们在翻译的过程中也不时会感到本书作者的某些观点值得商榷、反思甚至质疑。当然，商榷、反思甚至质疑本书作者们的观点不是我们这些译者这次应该完成的工作。

四、我们应该将对多元智力理论的研究和运用推向进一步深入

在多元智力理论登陆我国的初期，可以说，我国学者更多看到的是多元智力理论积极的、有创新的一面，更多地探讨的是如何借鉴多元智力理论对我国的教育实践做出贡献，产生积极的效果。对该理论的反思和质疑也可零星见到，但不够深入。可喜的是，随着我国基础教育改革的进一步深化和素质教育的广泛实施，我国不仅进行了不少关于借鉴多元智力理论的理论研究，而且还开展了大量借鉴多元智力理论及其课程方案的实践探索。特别是 20 世纪 90 年代末期以来，我国已经出现了为数不少的以多元智力理论为指导的中小学和幼儿园课程方案，而且以多元智力理论为指导的中小学和幼儿园课程方案仍有继续增加的趋势。在这种情况下，人们也越来越多地关注究竟应该如何更为理性和客观地借鉴多元智力理论以及如何将多元智力理论和我们本土文化相结合，从而建设我们自己的教育体系特别是课程体系的问题。我们希望将我们对多元智力理论的研究和运用推向进一步的深入。我们认为，多元智力理论是西方文化的产物，我们在借鉴多元智力理论进行基础教育改革时至少应该遵循以下两个方面的思路：其一，“以我为主，他为我用”；其二，“以他为主，他我结合”。只有这样，我们才能将我们对多元智力理论的研究和运用推向进一步的深入。

“以我为主，他为我用”是我们借鉴多元智力理论、促进我国基础教育改革的第一个

基本思路。从我国教育改革特别是课程改革的实际来看，我国的教育工作者介绍了不少国外特别是西方的教育思潮、课程模式、教育方法和教育技术等，也研究和实践了不少国外的教育模式或课程模式，期望从中找到或由此建立一种适合中国的中小学教育模式或课程模式。但是几年过去了，伴随着多种理论观点和研究成果和中小学各科实验教材的问世，教育界的许多有识之士在如何选择和建立适合我国文化背景的教育模式这个问题上形成了新的看法，即不存在一种现成的适合所有文化、所有国家、所有儿童、所有年龄和所有科目的“最佳教育模式”或“最佳课程模式”。我们在教育改革中应该做的是，尽可能从我国教育改革的实际出发，学习和借鉴国外一切有价值的教育思潮、课程模式、教育方法和教育技术等，根据我国社会发展和儿童发展的实际，开发出我们自己的教育模式和课程模式。基于这样一种认识，我们应该借鉴多元智力理论及其课程模式、教育方案和教学材料等一切对我们的教育改革有价值的东西，使之服务于我们的教育改革。譬如说，我们完全应该学习多元智力理论关于实践能力和创造能力是智力的本质含义的观点，使我们的教育注重培养学生的实践能力和创新能力；我们完全应该学习多元智力理论关于人的智力领域是多方面的观点，使我们的教育在真正意义上促进学生的全面发展；我们完全应该学习多元智力理论关于每一个体都是独特的、都有相对而言的优势智力领域和弱势智力领域的观点，使我们的教育保证学生个性的充分展示和特殊才能的充分发展等。

“以他为主，他我结合”是我们借鉴多元智力理论、促进我国基础教育改革的第二个基本思路。在我国，有为数不少的学校希望建设多元智力课程或者已经在建设多元智力课程，这些学校的努力和尝试无疑是值得肯定的。但是，随着近几年来我国教育工作者对多元智力课程的尝试和借鉴逐渐增多，多元智力理论特别是多元智力理论指导下的多元智力课程与我国实际相结合的问题越来越突出，需要我们认真对待。我们注意到，有的学校在建设多元智力课程的实验中存在着“不求甚解”、“囫圇吞枣”的问题，有的学校则存在着“照抄照搬”、“生搬硬套”的问题。概括地讲，在借鉴多元智力理论和多元智力课程的过程中，不考虑时代特点、民族特点的情况确实存在着，这就意味着我们没有在加德纳所谓的“一定的社会文化背景中”运用多元智力理论和借鉴多元智力课程。把来自西方的多元智力理论和多元智力课程与我们中国的民族文化特点和发展要求相结合是我们必须重视的问题，也是我们在现阶段必须郑重面对的问题。解决好了这个问题，多元智力理论在中国才有生命力，多元智力理论也才能更好地服务于我国的教育改革。否则，我们希望学生享受到好的教育模式的美好愿望

也只能是“竹篮打水一场空”。从我国教育改革的实际出发,将多元智力理论或多元智力课程跨文化地“移入”,在现阶段至少有三个问题需要我们给予特别的关注。第一,多元智力理论是否可以成为我们教育改革的指导思想。不少学校现在声称自己是“多元智力学校”或自己实行的是“多元智力课程”,声称多元智力理论是自己的办学指导思想。我们认为,多元智力理论确实是一个对我们的教育改革有重要参考价值的教育思想,但多元智力理论作为西方文化的产物,作为甚至在西方都还存在争论的一种新的教育思潮,作为甚至加德纳教授本人都还在不断改进和发展着的一种智力理论,我们不宜把它作为我们各个学校教育改革的指导思想。第二,多元智力理论对课程改革的启发是否只限于在学校课程改革中多开设除学术课程之外的、多元智力理论涉及的7种或8种课程。多元智力理论对课程改革的启示是多方面的,至少涉及课程改革中教育目的、教育内容、教育方法和教育评价几个方面,在西方已经有了“把发展学生的多元智力作为教育目的”、“把发展学生的多元智力作为教育内容”、“把多元智力作为教育方法和教育途径”以及“通过多元智力进行教育评价”等研究和实践——把多元智力理论既当作教育的目的,又当作教育的内容、方法和评价手段。我们的教育改革是全方位的,所以我们的教育工作者在借鉴和学习多元智力理论方面不应该比西方的教育工作者做得少,我们应该深入地而不是表面地理解和运用多元智力理论。第三,多元智力理论强调的教育的“个别化”是否应该局限于在课堂上实现。多少年来,我们的教育都在追求“因材施教”和“量体裁衣”,但“一个教师、一块黑板、一本教材”的教育形式使我们无法做到真正意义上的“因材施教”和“量体裁衣”。“个别化”,正像加德纳教授所说,是我们现在这个新千年的新主题。传统意义上的课堂教学无法真正实现“个别化教育”,我们应该通过多种途径实现对儿童教育的“个别化”:社区的资源、家庭的熏陶、网络的海洋等等都应该是“个别化”教育的天地。需要特别指出的是,学校教育中的“个别化教育”应该与环境教育、合作教育等结合起来考虑,学校有目的、有计划地为学生提供有教育价值的环境,促进学生之间的互动学习,特别是有着不同背景和掌握着不同资源的学生之间的互动,可能是现阶段个别化教育的可行形式。

综上所述,多元智力理论是我们在进行教育改革的过程当中可资借鉴的一种有价值的教育理论。在借鉴多元智力理论的过程中,我们至少应该有两个思路:第一,“以我为主,他为我用”,借鉴多元智力理论中一切可以为我所用的地方,使之服务于我们的教育改革;第二,“以他为主,他我结合”,在将多元智力理论特别是国外的多元智力课程“移入”我国时一定要结合我国的实际并使之中国化。

作为西方教育理论的研究者，作为对当前在西方教育理论中占有重要地位的多元智力理论的研究者，我们曾经翻译过加德纳教授的名作《智力的重构：21 世纪的多元智力》，我们曾经翻译过西方在教育实践中运用多元智力理论的力作《多元智力教与学的策略》，今天，我们又翻译了这本反思多元智力理论的新作《多元智力再思考》。我们希望自己在进行多元智力理论研究时，既重视研究理论上的多元智力理论，又重视研究实践中的多元智力理论；既重视研究加德纳教授本人对多元智力理论的阐释，又重视研究他人对加德纳教授多元智力理论的解读；既重视研究多元智力理论的积极意义，又重视研究对多元智力理论的综合反思。加德纳教授本人和西方的多元智力理论研究者为我们客观和辩证地研究和分析多元智力理论做出了榜样。作为中国的多元智力理论研究者 and 实践者，我们更应该多元地理解多元智力理论、多元地讨论多元智力理论、多元地运用多元智力理论，我们更应该在多元地理解、讨论和运用多元智力理论的基础上，将它与多种教育理论和模式进行融合，并结合时代的特点和我国基础教育改革的实际，创造出有时代特点、有中国特色的教育理论和教育模式。

本书译者的分工如下，李敏谊负责第一章、第九章和第十章的翻译，赵清梅负责第二章、第三章和第四章的翻译，孙冬梅负责第五章、第六章和第八章的翻译，沙莉负责第七章、第十一章和第十二章的翻译，王春华、刘长伟、龚利苹和杨敬茹等参加了本书的讨论并承担了部分翻译工作。霍力岩主持了关于本书翻译工作的多次讨论，翻译了本书的目录、第一章的部分内容，执笔了本书的“译者的话”。在本书的翻译过程中，我们所有译者一直深感力不从心。虽然在以前的翻译过程中，我们曾经经历过各种当时觉得“难以忍受的痛苦”，但此次翻译中我们每一位译者都深深感叹“我们这次所经历的学术痛苦是以往的痛苦所无法比拟的”。由于原书多位作者有着多元的学科背景和在相应学科领域内的深厚理论功底与素养，使得本书的研究与探讨已经远远超出了我们相对熟悉一些的教育学和心理学领域，从而给我们这些译者对它的把握增加了很大难度。由于本书译者对部分理论背景和分析视角的了解和研究相对欠缺，加之本书译者的学术水平和翻译水平有限，译文中难免出现这样或那样的疏漏与错误，我们诚恳地期待着各位读者不吝赐教。

译者

2004 年夏

于北京师范大学

目 录

第一部分 导言 /1

第一章	21 世纪质疑多元智力理论	3
	一、加德纳、多元智力理论和公众对科学的不信任	4
	二、加德纳与权力达成妥协	8
	三、加德纳进行防守反击的写作	12
	四、加德纳进退维谷	14
	五、加德纳的心理学现代主义面临批判性复合体的挑战	16
	六、多元智力理论的流行度与其中折射出来的不平等	18
	七、文化、价值观和主体性：质疑加德纳“中立”的学问	19
	八、加德纳与文化及社会经济阶级特征的问题	22
	九、寻求视域：加德纳的世界观和认识论的异化	24
	十、本体论的异化：“不需要任何人的任何东西”	26
	十一、加德纳、多元智力理论和教育目的	28
	十二、结论：加德纳站在历史门外的主张	30
	参考文献	31

第二部分 重新审视八种智力 /35

第二章	语言之权力：对加德纳语言智力观之假设及其教育学应用的批判	37
	一、导言	37
	二、加德纳语言智力简述	39
	三、如何变得具有“语言才能”：语言的意识形态本质	41
	四、语言智力、多元文化主义及主流文化	49
	五、教育学的应用	55

	参考文献	58
第三章	加德纳对音乐的片面理解与占主流的白人一元文化	61
	一、自治个人主义与加德纳的音乐智力观	62
	二、音乐智力背后的文化政治学	66
	三、西方经典圣殿中的音乐与加德纳音乐智力观的局限性	72
	四、音乐才能和评估	76
	五、将西方音乐标准化而引发的危险	80
	参考文献	85
第四章	数学何在？数学家何在？	87
	一、理论意义上的多元智力	87
	二、数学何在	89
	三、数学家何在	91
	四、教室里的逻辑—数理智力	93
	五、作为课程弗兰肯斯坦的加德纳	95
	六、将多元智力理论作为活遗产	97
	七、从托勒密危机反思多元智力理论	98
	八、你也是数学家	99
	参考文献	101
第五章	重构加德纳视觉—空间智力观的批判性理论	103
	一、导言	103
	二、加德纳的视觉—空间智力观	106
	三、多元智力的目的	107
	四、批判多元智力理论中的视觉—空间智力	109
	五、对视觉—空间智力的批判性重构	124
	六、结论	139
	参考文献	140
第六章	身体—动觉智力与民主理想	143
	一、身体—动觉智力：我的理解	144