

国家基础教育课程改革系列参考文献

中国教育学会

“借鉴多元智能理论 开发学生潜能实践研究”暨

国际合作项目

多元智能理论及其在教学中的应用

文库

北京师联教育科学研究所 总编



多元智能理论的社会时代文化背景

——多元·多元文化·教育多元化与多元智能

本册主编 冯克诚

学苑音像出版社·

责任编辑 汪 军

封面设计 师联平面工作室

《多元智能理论及其在教学中的应用》文库

★

多元智能理论的社会时代文化背景

——多元·多元文化·教育多元化与多元智能

本册主编 冯克诚

学苑音像出版社出版发行

(邮编 北京市朝阳区三间房邮局 6号信箱)

孕新援用图原 糕道园原珍苑德 园园原珍源图惠带 云曾
耘原宅登 曾造书 月 耘原 豐 月 勻 震 增 增 耘原 豐 月 豐 月

★

三河文阁印刷厂印刷

图园原年 缘月印刷

开本 愿园尹愿愿 员 总印张 猿园 字数 愿猿千 字

陈月 苑原 愿 苑原 苑原 苑原

本系列资料配光碟发行册均 愿元(不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

目 录

智能研究的运用	(员)
工业社会、信息社会与多元智力理论	(圆)
多元智力理论的时代背景	(猿)
多元智能理论的理论背景	(源)
多元智力理论与多元文化教育	(缘)
多元文化的冲突与融合	(远)
多元文化与比较教育学的价值判断与研究范式	(苑)
世界跨文化教育理论流派	(愿)
跨文化教育的实践思路	(员)
多元文化与教育	(圆)
教育多元化	(猿)
当代教育 理论的综合性与方法的多元性	(苑)
多元文化论与跨文化心理学的发展	(员)
多元文化的心理咨询与治疗理论	(员)
圆世纪美国教育哲学的发展	(员)
怨年代美国多元文化教育的理论与实践	(员)
美国的多元文化与教育	(员)
新世纪一元多维的美国文化与教育现代化	(圆)
多元智能理论二十年	(圆)

智能研究的运用

智能的所有定义,都由时间、空间和孕育它的文化所决定。尽管在不同的社会里智能的定义不一样,但是我们相信这些定义后面的动力受相同的因素影响:(员一种文化延续所必需的领域,如农牧业、文学或艺术;(圆深藏于文化背景之中的价值观,如对长者的尊敬、学术传统、实用主义的学习等;(猿教化或培育人类个体各种能力的教育体系。在本章里,我们将建构一个新的智能理论,它不仅考虑到我们所熟悉的人类心理的领域,还考虑到人类的心理在其中运作的社会。

我们与某些智能理论学家不同。他们为了设计能够测量智能的方法,力图使智能的概念简单化。而我们则是希望解释智能在一定文化背景中和跨文化领域中的不同表现,以及怎样使这些表现更加明显。我们所欣赏的评估,以确定个体认知的潜能或能力为目的。反过来,这些能力使个体能够达到人类进化的最高状态。我们还希望这种评估有助于创造培育个体或集体潜能的环境。

我们试图建立起一个跨越文化的智能理论。为了实现这一愿望,我们首先根据人类生存和繁荣所需要的领域的知识,考察工业社会和传统社会这两个不同的社会,看看两种社会之中的人,是怎样被激励起来将他们的能力投入到不同的知识领域中去。对我们目前的理论作出更加准确的定义之后,我们将从

两个后工业化社会——日本和美国——当代的轨迹来检验智能。最后,我们以新评估方法的讨论结束本章。我们相信,这些新的评估方法应该与我们所扩展的智能概念相一致。

一、看待智能的两种不同社会视角

传统社会和农业社会

根据定义,在传统的社会里大部分人都从事确保食物供给的工作。在这样的社会里,获得食物的方法是劳动密集型的。因此大多数人必须投身于渔业、农业、狩猎或者畜牧业。但即使在这样的社会里,食物也不是人们的惟一需求。虽然那里没有正规的学校,但某种形式的课程是存在的。知识围绕着宗教、神学、音乐、舞蹈和视觉艺术等领域发展和进化。孩子们也不得不融入一定的社会价值体系、宗教伦理和社会规范之中。而这社会规范往往被年龄和性别所决定。

怎样获得这些主要课程科目的内容呢?在大多数情况下,儿童通过观察和模仿成年人的行为来学习所具有的文化的价值观和技能。儿童所处的环境是真实的,充满实践的机会,他们有条件运用学到的技能。实际上,这些技能的实践往往就是社会赖以生存的劳动。儿童从成人那里所得到的指教,都是非正式的。指导教育和评估,都在该领域内的实际工作背景下进行。所采取的形式为鼓励、建议、批评和有用技术的传授。

在某些传统社会里,技巧性强的职业和精密手工艺的进步,需要结构更为严密的学习形式。这些手工艺最初是通过师徒制的方式传授给年轻人的。这种师徒制往往与家族的职业有关,而且以父为师。或者,年轻人拜师学艺,师傅扮演养父的角色。无论何种情况,教学和评估都是非正规的(尽管不一定是亲切的)。

徒弟开始承担一些与师傅工作有关的简单任务,同时观察师傅是如何工作的。经过实践,学徒在各项工作步骤上的技能逐渐熟练,能够参与最终产品的制作。最后,学徒期满,能够在师傅指导下设计并制作产品。再积累几年的经验,当年的徒弟就有可能创造出‘杰作’,自己成为一名师傅。

在更复杂的传统社会里,政治和宗教组织不断演变,贸易逐渐发展,人类的记忆仅仅保存社会生存必须的知识和技能是不够的。简单社会里使用的记号和图形,必须经过组织系统化。最初的文化,始于用以记账的文字的发明。最初的教科书,就是历史的记载。后来,文字主要倡导传统社会所崇尚的美德,如“不孝有三,无后为大”、“百善孝为先”等等。

因为文字保证了复杂的传统社会的存在,加之它们服务于统治集团,所以掌握文化的人在等级社会中拥有较高的地位。但是在这种社会里,只有极少数人拥有较高的读写技能。任何上述社会里,都有许多不需要文化的工作岗位。事实上,这种社会不可能让很多的人花费大量时间学习高级文化和读写技能,造成农业劳动力的缺乏。因此除了少数例外,接受正规文化技能教育的机会,只留给那些有潜力的统治阶级的子弟。学院和学校的发展,主要是为了培养政治和宗教的接班人。

为遥远的文化社会中的智能定义,不是一件简单的、直截了当的事。虽然传统社会里的人,可能羡慕文化,但是智能并不一定由与该文化相关的技能所定义。正像利文(莱文森)和怀特(宰德曼)所说的:

如果你的智力发达,你就要遵守社会的道德标准。不这么做,就会与那些和你有关联的人发生冲突——这是任何智力发达的人都不愿发生的……。那些遵循社会常规的人被认为是聪

明的,这一点非常重要。尽管这种看法代表了普通的而不是杰出的智能,但这些‘智力发达的人’维持与社会的联系,意味着社会长期的稳定和安全。在社会上那些因道德高尚而受到尊敬的人,被认为是最聪明最智慧的人……

从此我们可以看出,在传统社会里,智能包括维持与社会联系的能力。在一个衣食住行等基本需求仍然依赖于群体合作的社会里,能够维系这种合作的人,理所当然地被认为是高智能的人。

工业化社会

与传统型社会相对照的是工业化社会。工业化社会科学和技术的发展,从食物的生产中解放了大部分人,或者说促使他们从事与食物生产无关的劳动。在这样的社会里,出现了不少源于科技知识反过来进一步应用科技知识的职业。这样,煤矿工人和炼钢工人是新工业建设的支柱;工厂需要工人生产大批的商品。科学家和工程师接受新的训练,以开发新的设备和设计新的程序,提供新的信息和知识。对于新发明的需求和越来越复杂的经济活动,如贸易银行、市场销售等,都需要更多的人具备读写能力。要想运用科学、数学和这种社会产生的其他知识,也必须首先具备读写能力。

尽管儿童仍然从长辈那里学到很多知识,但工业化社会里的家长很少能够自己为子女提供他们未来的职业教育。在传统社会里,人们一般子承父业。而在工业化社会里,可能不在家中工作,也可能不愿或者不能让他们的子女继续沿着自己的职业道路走下去。此外,他们的职业道路也可能因技术的进步被淘汰了。由于这些原因以及其他的原因,工业化社会的年轻人,主要通过学校来学习文化和有关领域的知识。政府通过教育立法

替代并强化了父母的责任,广泛的文化尺度已经被视为一种社会的需要。

工业化社会学校的活动和传统社会的学校一样,与周围成人社会日常生活中的活动不同。在学校里,技能和知识的评估很少依赖其他的人。对于学生的评价更为正规,次数较少。除此而外,学校里学生所学习的内容,通常与学生在校外接触的环境和体验无关。

工业化社会的学校教育和传统社会的学校教育在几个重要的方面不同。传统社会里,学校教育所重视的内容形成了该文化背景和社区中价值观或政治方针的核心。即使青年人在学校里的活动与社会日常的商业活动或农业活动没有多大关系,在社会上仍然有相当的地位。工业化的社会则与传统社会不同,学校教育和学校活动的非情景化,使得它们与周围的社会所持的教育观点可能有关,也可能完全无关。这一点部分取决于受教育人口的比例,部分取决于社会的价值观。

智能的概念随着教育立法和对于文化水平与日俱增的需求而变化。起初,“高智能”和“智慧”这样的词汇,仅仅用于形容道德和精神高尚的人,而不管那个人受教育的程度如何。但在工业化的社会里,没有文化的人是不可能获得拥有权势和影响的职位的。因为社会变得较为松散,至少在某些社会里,智能和保持社会凝聚力之间的关系,也就不那么密切。例如在非洲肯尼亚的嘎西部落,自西方的教育制度被引进之后,高智能的标志,就不再是道德高尚而是学校学习成绩优良了。

二、智能的新理论

以上对于社会背景的描述,说明定义智能有两种不同的方式。在传统的社会里,智能只和人际关系的技巧相联系。但在

许多工业化社会里,智能更多地以读写算三种能力为核心。尽管存在着差别,两个社会中智能的定义均以相同的方式导出。两者都与文化生存的局面交织在一起:传统社会需要必要的社会凝聚力,工业化社会提供技术成型和工业发展的手段。

我们相信这些不同的智能定义对于它们各自的社会来说,都是有意义的。如同基延(运策)所说的那样,由于我们错误地看待形成智能概念的社会、历史和政治形势,关于智能的认识,是被扭曲的。如果在为智能下定义的时候,承认它是个人理想和社会需求之间相互作用的产物(而不是单纯的个体的特性),很明显,我们就应该考虑到特殊的社会和经济结构,将个体的潜能和上述文化的需求结合起来。我们认为,个体在某一个文化领域中获取并发展知识的能力及有目的地运用这些知识的能力(均为智能的定义的关键),和个体大脑中的智力、社会所提供的激励这些能力的机会同样有关。

因此,我们可以将智能定义为以下两个有关因素的结合:(员能够在不同的知识领域中运用他们能力的人类个体;(圆通过本身所提供的机会、所支持的教育机构以及所倡导的价值观来培育人类个体的社会。人类个体的能力只代表了智能的一个方面,人类还需要社会组织和机构,促进这些能力的发展。智能在这个框架之下,变为一个具有弹性的、与文化相关的概念。个体和社会对于智能都可能起主导作用,但智能的发展需要二者的同时参与。在日本那样集体观念极强的社会里,社会起主要作用。在美国这样的个人主义占统治地位的国家里,个人在智能的概念中扮演更为重要的角色。

大约一个世纪以来,西方工业化社会及其学校只能开发出人口中一小部分人的智能。然而随着后工业时代经济的发展,

仅仅依靠非情景化的学习来开发智力已经不恰当了。我们必须根据个体的特点和文化要素来考虑拓宽智能的概念。伴随着智能的新观念,需要新的教育和评估体制,以培养大多数人的能力。

从个体看多元智能

后工业化社会将智能看作人类个体特征的观念,可能起源于本世纪初心理测试的发明。比奈发明心理智力量表,目的是辨认和预言在学校里成绩较差的学生,以便使他们从特殊教育中获益。虽然比奈不是有意地将智能概念具体化,也没有坚持智能具有单一的属性,但他的测试结果可以被归结为一个简单的分数,促成了智能是个体大脑中单一属性观念的形成。

但是为了解释人类个体从事和创造不同知识领域的形形色色的能力,几种当代的新观点提出智能是多元化的。加德纳(Howard Gardner)提出多元智能理论,认为人类个体至少在相对独立的八个领域内拥有认知功能(见本书第一章)。各种智能的不同特征、轨迹和发展速度,使人能够或多或少掌握使各种文化得以传播的符号系统。

虽然人类个体最终可以在一定范围内发展自己的能力,但与社会隔绝时却办不到。即使象语言那样的共同能力,也需要儿童与成人之间的交流才能发展。不仅学习过程在与社会的相互影响下进行,而且两岁以后学习的大多数内容,也是由社会所决定的。社会教育它的儿童从钓鱼直到物理学等各种领域的现象、理论、技能和方法。我们坚持认为:只有通过“真正的领域”(即社会承认其价值的学科)中的活动,才能最佳地发展和促进人类的认知能力。在这些学科中获得进步和知识,人类个体需要通过长时间的努力,特别是需要经过在该学科中具有丰富

知识专家的反馈。

多元智能理论似乎提供了一个有用的框架,在其中可以考虑人类个体广泛的能力,这是我们所提出理论的第一个要素。但是要让我们的理论更加完整,还需要考虑个体及其所处社会之间的相互作用。然后从该理论的文化角度出发,讨论现今的两个社会。第一个社会说明智能是大量地表现出来的,而在第二个社会里,智能的表现似乎不那么明显。

三、当代后工业化社会的两个例子

日本

根据我们的定义,智能代表人类个体和所生活的社会之间的有效结合,我们想就日本作为一个很好的例子加以说明。

在日本,智能的开发是由被社会广泛接受和支持的价值观所完成的。这些价值观包括勤奋学习、成绩优良等。父母希望子女在教学质量高的学校里就学,对他们的期望值很高。他们相信子女实现父母期望值的关键,主要在于刻苦用功而非儿童内在的潜能。因此母亲积极主动教导子女,教师拥有很高的社会地位。最大限度地开发日本儿童的潜能,不仅仅在口头上而且在实际上,都被看做是社会的责任。

日本教育制度的结构以及它与职业保证和成功之间的相关性,或多或少强化了对于开发儿童智力潜能的关切。在美国,许多高等学校的声誉使它们的学生获得了职业生涯的终生保证。而在日本,这样的学校很少。大多数雇主仅仅在需要高级职员时才寻找名牌大学的毕业生。由于进入这些大学的竞争激烈,出现了举世闻名的高考紧张状态。

在日本,发挥最佳水平不仅仅是为了穿越大学这座‘独木桥’而获得职业的成功。在重视人际关系的社会中努力实现个

人的潜能,目的是巩固个人在重视人际关系的社会上的地位。不努力学习和不向社会奉献,都会损害这种关系。

从日本的雇佣制度上,也可以明显地看出社会联系对于成就的激励作用。在工作单位,员工强烈地认同自己的企业,部分原因是他们往往希望事业终生与之相联。此外,员工之间感觉不到剧烈竞争的存在,一个人具备所有需要的能力得不到特别的奖励。实际上,日本的公司似乎承认人类智能的不同层面,并且接受以下观念:即具有不同能力的个体对企业的成功将作出特殊的贡献。

因此日本似乎证实了我们的理论规范化的部分(与之相反的是描述性的部分)。个体与社会的结合,在个人和家庭、家庭和学校、学习和工作、雇主和雇员等许多层面上都得到了体现。此外,社会的价值观鼓励和支持学校教育,重视刻苦钻研,却并不强调个人的能力。这种能力,由拥有鼓励个人发展环境的机构来培育。按照我们的理论,当所有这些因素结合在一起的时候,智能就表现出来了。

在美国

美国提供了一个与日本相反的有用的例子。我们现在已经习惯了这样的报道,即美国学龄儿童的标准化考试的分数,几乎低于任何西方国家或工业化国家。我们看到的全国性的研究指出:大比例的美国青少年学生没有达到学校基本的课程要求。15岁的中学生中的1/3,写不出一封有说服力的信。对于基本的与数字有关的问题,半数学生不会作出合理的估算,更不要说得得出精确的答案了。虽然从神经学上看,确实存在着学习障碍的问题,但以上统计数字所反映的却不是这类问题。没有理由认为我们这个富裕的国家里,会有过多的人先天残障。为了确

定我们的社会怎样才能更好地开发智能,检查产生目前这种情况的原因,可能会有启迪作用。

由父母和子女之间共同的价值观所形成的社会联系,从殖民时代的初期就已经受到威胁。虽然清教徒们尽力保护自己的孩子并维持传统的师徒制教育,培养男孩成为牧师,但当时的环境破坏了他们的计划。与其他工业化社会不同,传统社会的焊接剂如尊敬长辈、人与人之间互相依赖等,在美国工业化以前就解体了。清教徒的领袖们害怕下一代变成野蛮人,决定开办学校以继承尚未阐明的文化。但很明显,对于年轻的一代清教徒来说,想在蛮荒之地生存下去,长辈所具有的传统知识并无特殊的作用。土地资源丰富,劳动力受到重视,因此家庭就分裂了。

一个世界以前美国成为工业化社会的时候,对学校所学习的基础知识仍然抱怀疑的态度。读写能力、数字计算能力和保持文化传统的课程,虽然在一定程度上被接受了,但解决实际问题的能力一般更受推崇。如同安德鲁斯·卡内基(~~美国著名实业家~~)所说:“根据我的经验,我敢说希望经商的年轻人极少有人没受过大学教育的伤害”。当时的流行观点是:传统的学校课程用处不大,高智能的人应投身应用领域。因此,存在于日本社会里那种个人和家庭、家庭和学校、学习和工作的紧密结合,在美国从来不曾有过。

美国与受传统束缚的学习方法的决裂,再加上对于新科学技术的偏爱,可能特别有害于科学地解释智能的概念。尤其在达尔文的《论物种的起源》和随后的达尔文主义者的影响下,人们很容易接受遗传这个十分流行的遗传学和优生学运动的观点。

第一次世界大战期间,美国将智力测验大量用于新兵的作法,导致了它从社会目的到科学目的的转变。这种与纸笔测试

配合的程式和因素分析,代替了不同知识领域对个体表现所作出的社会判断,支持那种认为白种人、基督徒、北欧人拥有最高智能的观点。在很多人的头脑里,这些人的基因最为优秀。因此,美国人相信智能来自先天遗传,后天无法培养。正如古尔德(Stephen Gould)所说的,将智能的概念说成是具体化的、天生的属性,是美国人的发明。

就在智商测试发展的同时,美国的学校又受到另一种与科学相关的力量的驱使,即效率运动。在企业界和商业界,人们转向通过科学技术手段来解决制造业的问题。工作被分解成可以在大规模生产装配线上操作的各种不同的岗位。在教育方面,公立学校承担着越来越大的压力,必须更加有效地运作,尽量减少留级的人数,为社会提供遵守纪律、训练有素的劳动力。教育工作者为学习困难的学生提供弥补措施的努力,因科学管理和大规模生产的原理被引入学校而受到限制。一切努力被用来早期确定儿童的才能,以便提供适合他们长大成人所需要的教育。虽然美国移民群体能力的发展受到的损害最大,但实际上所有的儿童都因学校采取这种商业的价值观和作法而蒙受损失。

过分依赖心理学测试方法,不仅仅会使学生、教师和在社会背景下评估他们的人分离,也会使他们脱离受到社会珍视的知识领域。认为智能由智力测验所决定,远离我们所考虑的人类认知的合理范围。理由之一,是智力测验并没有在人类努力从事的领域中进行。

在发表 1954 年的《心理测量年鉴》时,心理测量学家和心理学家试图建立各种领域的测量方法。虽然这些领域的测量还有待于各自的专家来诠释,但它们中的大多数缺乏可信度和权威性。心理测试所缺少的,是提供实际参与解决某个领域中问题

的机会,并在有意义的背景下运用这些机会。同时缺少的,还有通过一系列实践步骤(通常是该领域内拥有较高技能者提供的反馈),达到社会价值观所崇尚的熟练程度。可能除去电视中的游戏节目(美国人的另一个发明)以外,很少有人会期待在短短的几秒钟时间里,重复一系列数字,解决简单的类比问题和辨别熟悉的图形,就能得到社会的奖赏。

既然没有真实领域的考评,智力测验专家们判断的根据令人十分怀疑。这种情形就像有的专家在未建立统一判据的领域进行判断一样。创造力的判断就是一个很有说服力的例子。根据希克斯泽恩特米哈依(匈牙利心理学家)的观点,创造力取决于在猿个动态系统内的表现:(员创造作品的个体;(圆这些个体所工作的领域;(猿在该领域判断个体作品的专家所从事的行业。在这个框架里,创造力的有无,取决于个体的努力是否得到行业的承认。创造力的这种属性在已经确立判据和共识的学科里(例如数学),是被广泛接受的。但在尚未建立共同标准的其他学科(如现代绘画),创造力的有无可能较少取决于领域内个体的作品,一定程度上更多取决于个体所拥有的社会特质是否与行业内的成员同步。

智能属性的判断也有类似的问题。我们认为,如果个体智能的判断不以真实的领域为基础,智能的属性甚至更加依赖于专家个人受社会普遍观点的影响程度。在法律和政治限制智力测验的应用之前,智力测验本身的历史,就是社会的特质决定智力判断的证明。

根据上述分析可以看出,坚持认为智力测验能够判断一切能力,是站不住脚的。与此相反,我们应该注重与文化背景有关的表现。而智力测验只侧重个人。智能的判断应当既考虑个

人,也考虑社会。即使智力测验试图仅仅测量我们所说的个人的能力,范围也是很狭窄的。智力测验所着重的,只是测量人类认知能力的一小部分。用我所著的《智能的结构》一书中的术语来说,只是语言智能和逻辑智能的某些方面,它无法探讨人类的全部认知。智力测验不仅探查的能力种类有限,探查的方法也很有限。它要求人们解决非典型的、非情景化的问题,而不探讨研究当人们能够通过经验反馈信息和知识,从事某项工作时,他们是怎样思维和动作的。智力测验迎合那些善于通过简短问答考试的人,但这些人需要在需要其他技艺的组织和社会里的表现,往往很不理想。

甚至这些测验所看重的思维能力,与学习时所需要的推理能力究竟有无明确的联系,也是未知数。正如瑞斯尼克和奈奇斯(Resnick and Neches)所说的:

对智力测验中表现的认知成分过分重视,根据是一个暗含着的假设:测验中的表现所必需的过程,与学习有直接的联系。我们认为这个假设是十分危险的……

象抽象类比那样的测试题,可以告诉我们关于人们是怎样解决极端非情景化问题的细节,告诉我们哪些人解决这类问题更熟练。但按照我们扩展了的智能的概念,这些测验题并没有告诉我们多少有关智能的信息。除非在权威的实际领域中和真实的社会环境中进行评估,否则我们很怀疑这些测验是否能够代表人类智能的表现。

有些现代的评估方法,建议将标准化的测验仅仅作为广泛评价智力的一部分。虽然更加全面的评估方式,包括观察儿童在特定环境中的表现、与儿童父母的交谈,能够改善标准化测验的片面性。但世界并非完美无缺,科学的评估具有举足轻重的

作用。当经费和人手紧张时,考试分数就被当作划分档次的依据。看似呆板的数据,成为希望子女加入天才儿童班学习的父母们不可逾越的障碍,测试评估常常用来决定哪些儿童需要给予补救性的措施。在一个技术和科学各种数据十分发达的国家,数字成了分类的主要基础。

社会组织的需求

正像美国十分重视从技术的角度对待教育,如过分看重考试和评估一样,美国忽略了学校与社会的联系。无论在学校(例如日本的学校),还是在更广大的社会中(如传统的师徒制教育),这都是教育一个非常重要的部分。如前所述,个体的能力需要社会组织的鼓励。心理动力不仅仅是个人能力促成的,也有赖于与社会的相互作用。这些相互作用渐渐地内化,引导着个体的行为。完美的社会倾向于忽视人际经验的影响,部分原因是在分析能力和成就的差异时,没能分离和测量这一影响。因此判断教育程度的低下与否,完全按照人口统计学和教育学的变量来下定义。

家庭、学校和社会区提供的合作、支持的环境,已经被证明对于学生的社会的和心理的建设具有积极作用,最后导致他们将来实现更高的学术成就。科莫(悦喜剿院愿)和他的同事设计的旨在干预低收入家庭儿童教育的项目,就很强调人际关系的重要性:“每当学校的人际关系得到改善的时候,儿童自己就成为本身渴望的价值观的实践者”。成功的学校,与其说决定于学生自己的才能,还不如说决定于家长和教师的支持、介入和他们的高期望值之间的传递。

在美国,以下猿者往往缺乏连续性:(员个人能力的范畴;(圆在学校学习的内容;(猿社会所看重的能力。在我们这样一个后