

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

“阅读”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



## 智力·智能·多元智能及智育 ——多元智能理论的教育学基础与背景

本册主编 冯克诚

学苑音像出版社· 北京

责任编辑 :王 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



### 智力·智能·多元智能及智育

#### ——多元智能理论的教育学基础与背景

本册主编 冯克诚

学苑音像出版社出版发行

( 粤阅北京市朝阳区三间房邮局 阅号信箱 )

孕接援员面原 裁道园京远源施晓 园园京远源思带 云曾

耘原宅空增建李翰岳 耕云京曹原耀皂 匀赋增曾爰耕云曹原耀皂



三河文阁印刷厂印刷

圆团原年 缘月印刷

开本 : 愿园尹员愿 员团 总印张 猿园 字数 : 愿猿千字

陈身京原惠缘园京原京原

本系列资料配光碟发行册均 阅( 不含碟 )

本书如有印刷、装订错误 , 请与本社联系调换

# 目 录

多元智力理论与其他能力理论的比较 .....	( 员 )
智力理论的最新发展 .....	( 圆 )
当代智力研究的基本状况与发展趋向 .....	( 猿 )
智力理论的研究现状和发展趋势 .....	( 源 )
中国古代关于智力与能力的几种学说 .....	( 缘 )
智能研究的方法论 .....	( 远 )
斯腾伯格智力测验观 .....	( 怨 )
智力测验发展的现状与趋势 .....	( 怨 )
非智力因素与教育 .....	( 员 )
情商说 .....	( 员 )
情绪智力与智力 .....	( 员 )
情感与智力开发 .....	( 员 )
当代智力理论中的“ 耘 ”内涵 .....	( 员 )
论情感智力( 谈话录 ) .....	( 员 )
现代教育与学生 耘 的培养 .....	( 员 )
情智与情商 .....	( 员 )
实践智力、社会智力、情绪智力的概念及其教育价值 .....	( 员 )
平衡化机制与智力发展 .....	( 员 )
成功智力理论与教育 .....	( 员 )
学商 蕴 .....	( 员 )
智育目标观的反思与重建 .....	( 圆 )

人工智能与教育训练 .....	( 圆怨)
用广义知识观重建智育理论 .....	( 圆园)
知识与智慧 现代教育中的二律背反 .....	( 圆缘)
系统智力观与教育 .....	( 圆缘)
开展“学校实用智能”实验的途径与方法 .....	( 圆元)
综合智力 :对智力概念的整合 .....	( 圆员)

## 多元智力理论与其他能力理论的比较

智力测验量表自产生以来,就以发现儿童的学习能力、预测儿童的学业成就为己任,但 IQ 分数到底在多大程度上代表了智力,却一直备受质疑。有研究者综合很多有关 IQ 测验与中小学生学习成绩之间的关系研究,发现二者的相关在 0.5~0.7 之间,只能说明总变异的 25%~49%。另外, IQ 分数本身也只能说明约 10% 的社会地位差异和 15% 的收入差异,尚不及另外一个变量即父母的社会经济地位,后者可以预测青年成人社会经济地位差异的 15% 和收入差异的 15%。这就意味着还存在其他的智力或者其他因素影响人们的成就。情绪智力、非智力因素、三重智力理论以及多元智力理论实际上都可以看做是解释“传统智力因素之外的影响人成就的因素”的理论。为了更进一步了解多元智力理论,让我们在对多元智力理论与情绪智力、非智力因素以及三重智力理论的比较中进一步理解多元智力理论。另外,众人对多元智力理论的一系列质疑,在一定程度上也可以看做是一种“比较”,有助于我们加深对多元智力理论的认识。

### 一、与其他智力理论或观点的比较

#### (一) 情绪智力和多元智力

情绪智力理论主要以耶鲁大学的沙洛维(Salovey)和新罕布什尔大学的梅耶(Mayer)为代表,两人在 1990 年正式提出情绪智力(emotional intelligence)这一概念,认为情绪智力是智力的一

种,把传统的只作为认知结构的智力拓展到了情绪领域。当时他们把情绪智力描述为由三种能力组成的结构:准确评价和表达情绪的能力;有效地调节情绪的能力;将情绪体验运用于驱动、机会和追求成功等动机和意志行为过程的能力。1990年,二人对情绪智力应该包含的能力内容做了进一步的界定:区分自己与他人情绪的能力;有效调节自己与他人情绪的能力;运用情绪信息去引导思维的能力。1993年《纽约时代》科学专栏记者戈尔曼(戴健林译)出版《情绪智力》一书,从五个方面定义了情绪智力:自我觉察能力、情绪管理能力、自我激励能力、冲动控制能力和人际技巧。1995年,针对戈尔曼的观点以及社会上的一些片面认识,沙洛维和梅耶对情绪智力的内容结构进行了修订,认为情绪智力包括:情绪知觉、评价和表达能力;思维过程中的情绪促进能力;理解与分析情绪可获得情绪知识的能力;对情绪进行有效调控的能力等。①

情绪智力理论从情绪情感过程分析智力的本质,涉及了社会文化因素对智力的影响,超出了传统智力理论的范畴,极大地丰富了智力的内涵,为人们进一步发现智力的本质提供了一个新的视角。可以看到,情绪智力和多元智力一样,都是基于对传统的智力理论不能较好地预测个体在现实生活中的成功而提出的,而且,情绪智力在一定程度上和加德纳八大智力之交往—交流智力和自知—自省智力在思想上有相通的地方,揭示了人类智力的重要一面。但相对于多元智力理论而言,情绪智力存在一定的局限性。首先,它不是一种“系统的理论”,并没有解决智

---

①戴健林、黄敏儿《从陋到耑:智力内涵的新建构》,《心理科学》,1995年第2期;赵同森《情绪智力》,《心理科学》,1995年第1期。

力理论发展过程中遇到的主要问题,其“理论的基石并不扎实”。<sup>①</sup>其次,情绪智力包括了个性、动机等非智力因素;“包罗万象使‘情商’这个颇有深意的概念流于含糊、浅俗,从而丧失了学术概念的严谨和严肃性”。<sup>②</sup>第三,情绪智力是以承认传统的智力概念为基础的,寻求的是传统智力之外的一种影响因素,而多元智力理论则从根本上抛弃了传统的智力概念。

## (二)非智力因素与多元智力

对智力以外的影响因素进行解释的另一个理论就是非智力因素理论。1950年,亚历山大·宰扬(Alexander L. Zayon)率先在其《智力:具体的和抽象的》(Intelligence: Concrete and Abstract)一文中提出非智力因素问题。受此启发,韦克斯勒提出“智力的非智力因素”概念(1954),并撰文《认知的、欲求的和非智力的智力》(Intelligence: Cognitive, Affective and Non-intellectual),对非智力因素进行了深入的探讨,此文也被心理学界视为非智力因素概念正式诞生并开始科学研究的标志。20世纪80年代以来,非智力因素的研究越来越受到人们的重视。非智力因素概念的提出并得到重视,是对以往片面强调发展智力的一种回击。从片面强调智力的培养到注重非智力因素在儿童发展中的作用,反映了人们教育思想的转变和进步。“对于非智力因素在教育中地位的强调,从某种程度来说,是80年代中期以来,中国教育由‘升学’教育向‘素质教育’转轨这一历史背景的折射,是主体教育哲学思想的一种反映。”但非智力因素概念的科学性历来

<sup>①</sup>罗清旭《情商概念的特征和局限性》,《江西社会科学》,1999年第三期。

<sup>②</sup>刘明、金瑜《当代智力理论中到“情商”内涵》,《心理科学》,1999年第4期。

都受到怀疑。<sup>①</sup>如马兆掌指出“非智力因素是一个负概念,它对于自己所标志的对象的正面肯定性的内涵是无法揭示的”;沙毓英认为非智力因素所包括的范围太广;“几乎包揽了智力以外的其他心理范畴”,而且;“智力因素和非智力因素是相互渗透的,彼此交织的,很难截然分开”。因此,非智力因素比起多元智力理论而言,其科学性要大打折扣。而且,和情绪智力一样,非智力因素这一概念也是建构在传统的智力概念基础上的,而与彻底否定传统智力概念的多元智力理论形成鲜明对照。

### (三)三重智力理论与多元智力理论

三重智力理论由斯腾伯格在其代表作《超越智商》<sup>②</sup>中提出,和几乎同一时代产生的多元智力理论一样,这一理论引起了心理学界和教育界的极大震动。在斯腾伯格看来,智力是一个相对的概念,智力行为总是在一定的社会文化背景下发生,相同智力行为的内在心理机制相同,智力既与个体所处的外部社会文化条件有关,也与其内在的心理机制有关,而个体的经验是实现内部世界与外部世界联系的纽带,<sup>③</sup>个体智力的差异源于个体对刺激情境处理方式的不同,探究智力的整体表现需要从个体与背景的关系、个体经验的连续水平、智力的内部机制三个角度入手,由此构成三重智力理论:成分亚理论——主要描述智力活动的内部结构和活动;经验亚理论——认为处理新异事务并进行加工的能力是智力的最基本特性之一;情境亚理论——认为智力是主体对生存环境的适应、选择和改造,在

<sup>①</sup>见陈爱璞《近年来非智力因素研究综述》,《河南社会科学》,1997年第 1 期

<sup>②</sup>皮连生著《智育心理学》,第 270 页,人民教育出版社,1997

某一特定的社会文化背景下,智力有特定的范围。“三个亚理论反映了智力的三个基本特性。智力成分亚理论,说明智力有其不变性和普遍性;经验亚理论表明智力有其相对性;情境亚理论,说明智力从本质上说有其特殊性,因人而异。”<sup>①</sup>因此,三重智力理论要求对智力的测量应包括主体的外部世界、内部世界和联系二者的经验世界三个方面,但传统的智力测试只能在一定程度上预测个体在学业上的发展情况(斯腾伯格对传统智力测试的批判包括内容不全面——没有把构成智力本质的一个重要方面即社会智力涵盖在内,或者说,对智力的实践性和现实性品格以及社会文化因素对智力的制约作用重视不够;学业成就色彩过重等)<sup>②</sup>。鉴于智力研究的最终目的是“在描述和理解的基础上,预测并控制和发展人的智力行为”<sup>③</sup>,斯腾伯格在1985年提出了超越学校范围的、更为真实地判断个体的成功程度的智力理论——成功智力。成功“指个体通过努力最终达到的人生理想目标的成功,……是每个正常的个体都可以发展的成功”。具体说来,斯腾伯格的“成功智力”认为<sup>④</sup>智力包括分析性智力——用来解决问题;创造性智力——用来帮助人们从一开始就形成好的问题和想法;实践性智力——则是将思想及其分析结

①毛亚庆《智力研究的热点问题透视——兼评〈当代智力心理学丛书〉》《心理发展与教育》,1996年第5期。

②李其维、金瑜《斯腾伯格三重智力理论述评》《心理科学》,1998年第3期。

③张厚燊《一次颇有启发的超越——评斯腾伯格的成功智力》,《光明日报》,1995年12月15日。

④胡世渊等《浅谈成功智力理论及其借鉴》《外国中小学教育》,1999年第3期。

果以一种行之有效的方法加以实施。这是对传统理论所界定的陋内涵的一大超越。应该说,斯腾伯格认识到社会文化环境和人的经验等因素实际上在很大程度上影响着智力,在三重智力理论的基础上提出成功智力理论,从文化、经验和个体的内部等多个角度全面阐述智力的内涵,克服了信息加工理论流派只研究内部心理机制的局限性。

批判建立在传统智力理论基础上的陋测试所描绘的智力画面不完整,由此提出要关注智力的社会和环境因素,是斯腾伯格与加德纳在智力概念上的共同之处。二者都考虑到了文化的因素,认为智力是与一定的社会和文化环境有关的,即文化和经验在儿童智力发展上具有重要意义,指出了不同社会文化环境决定智力行为内涵这一事实,揭示了远远超出陋测试内容的智力面貌。如加德纳认为智力是“解决或生产出为一种或多种文化或环境所珍视的问题和产品的能力”,智力发展的程度和方向会受到环境和文化的影响。而斯腾伯格提出了三重智力理论。显然,二者都是一种与陋测试完全不同的取向,都突破了传统智力只注重认知能力的局限性,超越了“陋”。而从这点上,也可以发现多元智力理论问题之所在:既然智力是“解决或生产出为一种或多种文化或环境所珍视的问题和产品的能力”,那么对智力的要求必将随文化与环境的发展而发展,因为时代不同,不同智力的重要性也就不同——为农业社会和信息社会所珍视的智力必然不一样,从而也就决定了智力具有价值这一判断的正确性。不过这并不妨碍多元智力理论对教育理论和实践产生巨大影响,它和成功智力理论一样,为“每个儿童都有发展和成功的潜力,要全面正确评价儿童的发展”奠定了理论基础,也为教师建立对儿童的正面期望创造了条件。但应该指出的是,不论是

成功智力还是多元智力理论,二者都缺乏和个体成就的关系的定量研究,即没有足够的实验研究来直接检验理论的有效性。

加德纳和斯腾伯格在智力理论上的区别,可以从两个层面来阐述。一是从二者对智力的界定,即智力理论的基本概念“智力”层面入手;二是从智力理论本身来看,即把多元智力理论和成功智力理论进行分析和比较。

首先,从二者对智力的界定来看,加德纳和斯腾伯格两人的一个根本分歧在于,是否存在一种普遍的智力?历史以来对智力概念的认识上都分成两派,一派认为存在一种普遍智力,如英国心理学家斯皮尔曼就指出,一般因素是所有智力活动中共有的山水,是形成一系列特殊能力(如言语、数学、音乐能力等)的驱动力,是智力的基础。另外一种就认为不存在一种普遍的智力,如美国心理学家瑟斯顿认为智力是多种特殊因素的合成物,由七种独立的心理能力组成。显然斯腾伯格的三重智力理论,宣扬的是智力的不变性和普遍性,而建立在其基础之上的成功智力虽然具有情境性,但这种情境性保证的是成功的普遍性——任何文化中的个体都能以适应其生存文化环境的智力,从而达成自我的人生理想,因此可以说,斯腾伯格主张存在一种普遍智力。相反,加德纳认为智力具有“领域特殊性”(领域特异性),是多元的,世界上不存在一种普遍的智力。

斯腾伯格的三重智力理论属于认知理论的信息加工流派,它把人的心理过程看成是信息加工过程,试图根据对认知任务的操作起着一定的作用的心理过程来理解人的智力;从人的内部世界、外部世界和经验与智力的关系三个方面来阐述智力的本质,全面地探讨了智力的结构、智力活动的动态过程,提高了研究的外部效度,与传统的心理测量的智力理论相比前进了一

大步”<sup>①</sup>，也许这就是该理论明显优越于多元智力理论的地方——三重智力理论考虑到了智力的内部结构，其研究具有较高的效度和信度，而多元智力理论在这方面的不足，也构成了世人对它的主要批判，即多元智力理论只是对智力外延的静态描述，它关心的是智力的外部行为表现，而忽视了支配这种外部表现的内部心理机制。

第二，从智力理论本身来看，三重智力理论和多元智力理论的主要区别在于，前者以智力的功能为重——成功智力理论的提出即是明证，后者侧重智力的形式——指出每一个人都有多种智力。另外，斯腾伯格强调重视智力理论及其测试的文化公平性，提出智力的情境亚理论乃至成功智力，认为“如果只考虑个体智力活动的成果——是否实现理想、达到成功，而不考虑具体的内容，就可以避免文化上的冲突和不公平。然而他自己也承认成功是一个相对的概念，换言之，我们很难找出一个各文化都适用、放之四海而皆准的成功评判标准，那么对成功背后构成支撑的成功智力所进行的测量、效度和公平问题依然得不到很好地解决。”<sup>②</sup>也就是说，成功智力本身与它实际上所倡导的智力公平原则并没有真正地对应起来。而且，比起多元智力理论，它在教育实际中很难落实，因为成功智力——分析性智力、创造性智力和实践性智力，体现更多的是一种思想和倾向，它的提出旗帜鲜明地批判了传统学校教育的狭窄和陈旧之处，但却没能

---

①余欣欣《智力研究的历史、现状、未来》《广西师范大学学报·哲社版》，1995年第1期。

②张厚粲《一次颇有启发的超越——评斯腾伯格的“成功智力”》，《光明日报》，1995年11月10日。

为新学校的建立提供一个切实可行的方案。相比而言,多元智力理论不仅以明确的理论指出了传统学校教育的弊端,更为旧学校的转变或者新学校的创设提供了基本框架,多元智学校如雨后春笋般的发展就是例证。以光谱方案为例,学校能够以多元智力理论为基本框架,确定评估的内容和目标,并以评估为导向开发课程,在具体的课程实施中开展评估,从而形成一个动态的循环,带动课程、儿童和教师多方面的发展。

总之,情绪智力、非智力因素、成功智力和多元智力这些理论研究,打破了人类对智力内涵单一化理解的桎梏,使人们重新认识到对智力内涵做界定的需要,并开始将智力潜质的展现与发展纳入智力发展的研究范畴。但情绪智力和非智力因素都以传统的智力概念为其前提,并没有突破和超越传统的智力概念,它们和成功智力理论以及多元智力理论的区别在于,情绪智力和非智力因素是在传统智力概念之外寻找另外一些影响因素,而成功智力和多元智力理论则是智力概念时进行了重新建构,指出现实生活中实现理想目标、获得发展和成功的因素就是智力,并且这些智力都是可变的,具有发展的可能性。也许这也是多元智力理论和三重智力这两大著名智力理论得以合作的条件。自1983年以来,斯腾伯格所率领的耶鲁大学研究组和加德纳的哈佛研究组合作开发了以这两种智力理论为基础的课程:学校实用智力(多元智力)课程<sup>①</sup>。该课程面向的

<sup>①</sup> 多元智力理论, 美国哈佛大学心理学家加德纳提出, 认为人的智力是多元的, 包括语言、数学、空间、音乐、运动、人际、内省、自然、探索等八种智力。该理论对传统智力观提出了挑战, 认为传统智力观过于强调语言和数学智力, 忽视了其他类型的智力。该理论对教育实践产生了深远影响, 推动了个性化教育和多元智能教育的发展。[美]加德纳著, 沈致隆译:《多元智能》,第1页, 新华出版社, 1998



是多维度的,并帮助教师理解、珍视儿童的各种才能,但纷纷指出该理论缺乏科学实证,是一种思辨的东西,也没有可靠的研究表明多元智力理论的应用是有效的。下面具体来探讨对多元智力理论提出的质疑。

### (一)关于“缺乏实证研究”

如斯腾伯格说多元智力理论“没有研究设计,是一种思辨性的理论”<sup>①</sup>。对此加德纳指出:“多元智力理论不是一种即将用某一种或某一系列实验室研究来证明其正确与否的理论”<sup>②</sup>,他对用控制性实验来证实或推翻多元智力理论很不以为然;如果说多元智力理论必须经过实验后才算是理论,这观点显然不对。事实上,加德纳调查了不同研究领域的数百个研究,这些研究虽然没有直接证明这个理论,但都指引和支持这个理论;肯定了此理论站在正确的轨道上”<sup>③</sup>。在确定某一种能力是否可以成为多元智力框架中承认和发展孩子在非学术领域的成、培养孩子的自信心等最终使孩子在学术领域获得成功。的一种相对独立的‘智力选择依据系统’时,加德纳利用来自生物进化论、人类学、发展和认知心理学、神经心理学、心理测量学等多领域的知识,运用八个标准来判断某一种能力到底能不能算是一种智力。当然,加德纳也承认,该理论的正确性必须通过进一步的实

① 加德纳:《多元智能》,沈致隆译,北京:人民教育出版社,2000年,第10页。  
② 加德纳:《多元智能》,沈致隆译,北京:人民教育出版社,2000年,第10页。  
③ 加德纳:《多元智能》,沈致隆译,北京:人民教育出版社,2000年,第10页。

② 加德纳:《多元智能》,沈致隆译,北京:人民教育出版社,2000年,第10页。  
③ 加德纳:《多元智能》,沈致隆译,北京:人民教育出版社,2000年,第10页。

③ [美]加德纳著,沈致隆译《多元智能》,新华出版社,1998



先反映了两种不同的智力观。批判者的潜意识认为智力概念包含着价值判断,智力是不平等的,与学术有关的数理和逻辑智力是重要的,其他则是次要的。也就是说,并不是怀疑身体—动觉智力的存在,而是不认为这种智力有价值。而在加德纳看来,各种智力都是具有同等价值的<sup>①</sup>,不存在等级和优劣之分。其次,这种批判忽视了一个方面,那就是在多元智力理论的具体实践中,有一个很重要的理念,那就是在孩子(尤其是那些面临学业失败的儿童)的优势领域和弱势领域(一般是学术领域)之间建立联系,通过承认和发展孩子在非学术领域的成就,培养孩子的自信心等最终使孩子在学术领域获得成功。

### (三)关于“纯个案”

批评者认为多元智力理论选一些“纯个案”来表示智力形式,即智力发展的终极状态,是给智力发展规定了一个最高极限。毕加索、丘吉尔等在哪一方面有优势是非常显然的,但大多数人没有这么明确,或者说对于大多普通人来说,各种智力都比较平衡,无法分清自己的哪种智力更出色一点,而事实是:要想在任何领域有杰出表现,需要多种智力协作<sup>②</sup>。但加德纳指出,所有的终极状态仅仅是其中的一个例子,不排斥还有其他形式的存在。我们不妨把这些纯个案理解为“标准”(标准在这里代表优质,而非标准化),一个值得去追求的终极目标。事实上,在根据多元智力理论而进行的光谱评估方案中;“成人终极状态”

①[美]加德纳著,沈致隆译《多元智能》,第 97 页,新华出版社,1998 年。

②[美]加德纳著,沈致隆译《多元智能》,第 97 页,新华出版社,1998 年。

此为试读,需要完整PDF请访问: [www.ertongbook.com](http://www.ertongbook.com)