

# 多元智能视角下的学困生问题与教育对策

阿 荣

(内蒙古民族大学, 内蒙古 通辽 028042)

**摘 要:**多元智能理论为理解学困生问题提供了一个新的视角。通过问卷调查的方式对学困生与优秀生的智能类型、课堂提问、期望程度进行差异性检验和分析后发现,单一的评价模式影响了学困生多元智能的发挥,教师的教学观念导致优秀生与学困生的两极分化,课程结构单一不能满足学生其他智能的发展。因此,须采取重构教育新理念、尊重学生差异、实施课程的多元化取向等教育对策来解决学困生问题。

**关键词:**多元智能;学困生问题;教育对策

中图分类号:G625.5 文献标识码:A 文章编号:1674-5485(2011)04-0113-03

美国哈佛大学心理学教授霍华德·加德纳提出的多元智能理论(Multiple Intelligences)认为,每个人至少有九种智能,分别是语言智能、数学逻辑智能、空间智能、身体运动智能、音乐智能、人际智能、内省(自我意识)智能、自然观察智能及存在智能。在多元智能理论看来,个体智能的差异在于智能的不同组合,一个人有很高的某一种智能,却不一定有同样程度的其他智能。每个学生与生俱来就不同,他们没有相同的心理智向,也没有完全相同的智力,但有自己的智能强项,都有自己的学习风格。环境和教育对于智能的开发和培养有着重要作用,每一种智能通过恰当的教育和训练都可以发展到更高的水平。<sup>[1]</sup>然而,目前学校的考试过分强调语言和数学逻辑智能,而忽略了学生发展所需要的其他智能,使学生走向了片面发展,从而造成了大批的学困生。所谓学困生主要指“在理解和使用口头语言与书面语言方面有一种或几种基于心理障碍的学生,这种障碍一般表现为听、说、阅读、思维、拼写和数学计算等方面的不完善,但又不存在视听和运动缺陷、智力落后和能力障碍,而他们的学习成绩却长期达不到教学大纲要求的水平”。<sup>[2]</sup>为了解学困生在校的实际状况,笔者进行了调查研究。

## 一、学困生与优秀生的差异性分析

笔者用分层抽样法对内蒙古通辽市实验中学高二年级10个班的240名学生进行了问卷调查。问

卷是依据各班班主任提供的班内平时成绩排名前各10名学生的名单分别发放的。收回时分A(前10名优秀生)、B(后10名学困生)两组进行统计。发放问卷240份,收回A卷106份,B卷118份,无效问卷16份。问卷包括“课堂学习情况调查”与“高中生多元智能水平调查”两部分,后者参照了张国祥、卢兰馨《多元智能开发与评价的实验研究》中多元智能评量项目,并对调查回收的数据采用SPSS13.0进行了处理分析。

### (一)学困生与优秀生智能类型差异性检验

成绩居于班级前10名的学生(以下称为优秀生)与成绩居于班级后10名左右的学业面临困难的学生(以下称为学困生)在智能类型上存在显著差异。

表1:不同成绩类型被试多元智能差异性检验

智能类型	成绩类型	人数	平均数	标准差	方差	显著性
学习能力	优	106	33.28	2.40	7.595	0.006**
	差	118	32.32	2.78		
语言智能	优	106	20.31	5.81	1.715	0.192
	差	118	19.37	4.91		
逻辑数学	优	106	21.45	6.46	2.926	0.089
	差	118	20.07	5.65		
空间智能	优	106	21.17	6.19	0.515	0.474
	差	118	20.56	6.49		
身体动觉	优	106	22.48	6.06	1.022	0.313
	差	118	21.62	6.64		
音乐智能	优	106	18.29	7.30	0.242	0.623
	差	118	18.77	7.24		

作者简介:阿荣(1965-),女,内蒙古通辽人,内蒙古民族大学教育科学学院副教授,硕士,主要从事教育心理学研究。

续表 1

智能类型	成绩类型	人数	平均数	标准差	方差	显著性
人际智能	优	106	24.55	6.07	0.864	0.354
	差	118	23.81	5.87		
内省智能	优	106	23.43	5.42	3.885	0.050*
	差	118	22.02	5.26		
自然观察	优	106	21.68	7.31	0.732	0.393
	差	118	20.89	6.34		

表1数据显示,不同学习成绩被试的学习能力和内省功能有显著差异,在音乐智能上,学困生要优于优秀生,其他智能维度上,优秀生要高于学困生。我们的学校教育过分重视语言智能和数学逻辑智能,而忽视了其他智能。如果给予适当的教育和引导,每个人都能发挥自己的优势智能,同时随着自信心的建立将带动其他原本相对较弱智能的同步发展。

### (二)学困生与优秀生课堂提问差异性检验

通过与部分学生访谈了解到,在课堂提问的内容方面,教师对不同的学生也给予不同的问题。教师倾向于让学困生回答“判断性”、“描述性”等较为简单的问题,而倾向于让优秀生回答较为复杂的“论证性”问题。<sup>[3]</sup>在提问方式上教师常常鼓励高期望学生积极地回答问题,对这些学生提问的次数也多,在提问较难的问题时会给这些学生较多的时间,并且引导他们作出正确的回答,而对低期望学生则常常表现出不耐烦。这样的结果将会导致学困生自信心的缺失,由此产生学困生的自卑感。按照多元智能理论,课堂提问应该面对所有的学生,因为每个学生都有其智能强项和弱项,而没有好坏之分。

### (三)对学困生与优秀生期望程度差异性检验

笔者对调查班级的各位班主任进行了访谈,结果表明,班主任对本班所调查的前10名优秀生和后10名学困生的期望程度方面存在显著差异。

另外,在对部分学生访谈中了解到,在座位安排方面,学生每次阶段考试之后按成绩排座位,前10名学生可在前排就坐,这样得到老师注意的机会自然就多;而学困生大多被安排在后面或角落里,很少得到老师的关注。这种现象在初、高中普遍存在。

总之,从调查和访谈的情况看,优秀生所获得的课堂资源显著高于那些学困生,未来成功的可能性也大大超过学困生,而学困生将有更多可能成为学业上的失败者。

## 二、学困生与优秀生差异状况的成因

(一)单一的评价模式影响了学困生多元智能的发挥

在传统教育评价中,无论在评价内容、方式以

及标准上都体现出明显的单一性,这种评价只涉及到学生智能当中的语言与数学逻辑智能,而其他智能并没有在教育评价当中有一席之地。而且,在评价功能上过分强调甄别与选拔功能,而忽视促进学生发展的功能。一切教学活动都围绕着考试的内容、考试的分数以及学校的升学率这个目标,一切教学活动都是为了训练学生的语言和数理逻辑等认知能力,而忽略对其他智能的鼓励和训练。学困生尽管有其他优势智能,但由于学习能力的缺失,主观能动性得不到很好发挥,因而导致习得性自弃,丧失学习动机。上文的调查数据也充分说明,学困生在语言和数理逻辑智能能力方面远远不如优秀生,因此,在只重视语言和数理逻辑智能的评价体系中学困生只能处于劣势。

(二)教师的教学观念导致优秀生与学困生的两级分化

传统的教学观往往以考试成绩把学生分为三六九等,造成教育中的精英主义价值取向,因此,学生不能得到公平待遇。教学方法上也没有贯彻因材施教的原则,更没有鼓励弱势学生的机制。如不少教师为了保证教学效率,在课堂上普遍习惯于较多安排成绩好的学生回答教师的提问,除了用于警告与惩罚的目的之外,很少让成绩差的学生回答问题。大部分学困生在课堂上被教师忽略,甚至遗忘,渐渐丧失了学习的自信心和内驱力,进而发展为“学困生”。但现在看来,老师的这种做法从一方面来说是对学生的课堂参与机会分配不公,从另一方面来看则是学生的两级分化得以不断产生与扩大的教育根源。<sup>[4]</sup>

(三)课程结构单一不能满足学生其他智能的发展

新课程改革要求各学校创造性地构建国家课程、地方课程、校本课程三位一体的完整课程结构体系,并要求必修课与选修课、学科课程与活动课程有机结合。但事实上,诸多学校仍然片面强调国家课程、学科课程和必修课程,其他课程并没有引起足够的重视,而这些课程恰恰是有利于学生多种智能发展的,却由于得不到学校的重视而不能发挥其应有的作用,学生也因此失去了其他优势智能发挥的机会和平台。因此,学生如果学习成绩不理想往往就会成为老师眼中的落后生,其他智能的发展也因此失去应有的发展空间,从而容易使他们自暴自弃。

## 三、解决学困生问题的具体对策

多元智能理论认为,学生的智能是多元化的,

社会与学校提供给学生的机会、学习的课程以及引导学生评价都应该体现多元性原则。

### (一) 重塑教师新角色, 重构教育新理念

在《多元智能》(1993)一书中,加德纳首先强调学校教育的改革必须重视“学生个体的差异”,并提出了“以个人为中心的教育”理念,认为学校有充分了解每个学生基础的责任,学生有选择不同学习方式的自由。加德纳建议在未来的教育中向学校引入3种角色:评估专家、学生课程代理人、学校社区代理人。<sup>[5]</sup>他认为,教育工作者的角色首先应该是评估专家,能尽可能敏锐地、全面地理解和认识学校中学生的能力和兴趣。其次,教师应成为“学生课程代理人”。他们根据智能评估分析结果,向学生提出选修什么课程的建议。多元智能理论视野下的教师应该能够在交流中创造性地对学生进行差异性的引导。<sup>[6]</sup>为此,应当着力树立开拓型教师、民主型教师、交流型教师、赏识型教师等当代教师新角色。

### (二) 追求平等, 尊重差异

多元智能理论从人的智力结构出发,提出教育要平等地对待每一个不同的个体,促使他们在各自的优势智能领域中的潜能得到充分发挥,同时,认为每个人都具有多种智能,而且这些智能是同等重要的,不存在高级与低级、先进与落后之分,教育是所有人都享有的平等权利。当代教育应该按照多元智能理论,把追求平等、尊重差异作为教育孜孜以求的目标。教师平等地为每一个学生提供促进其各种智能发展的机会以及积极的教师期待,不再人为地制造学困生,人为地给学生贴标签,让每个学生都有施展优势智能的机会和体验成功的乐趣。

### (三) 落实课程的多元化取向

#### 1. 课程目标的层次化

课程目标的层次化便于教师进行差异性的教育教学,发现、挖掘每一位学生的优势潜能,避免用单一的目标衡量原本各具特点的学生。这具体体现在各学科的子目标方面,不一定要要求所有同年级学生都达到同一发展水平,可分成不同层次或类别。在培养学生能力方面,不应仅追求学生在课堂上获得间接经验、记忆能力和逻辑思维能力,还应重视学生个体解决实际问题的能力和创造能力。在促进学生发展方面,课程设计使学生在自己智能的优势领域里更好地发展,以适应社会多方面、多层次的需要。

#### 2. 课程内容的丰富化

在课程设计史上,曾经有过“以社会为中心的课程”、“以学科为中心的课程”、“以儿童为中心的课程”。

以学科为中心的课程内容结构中,抽象的间接知识占主导地位;以儿童为中心的课程中,儿童的直接经验占主导地位;而以社会为中心的课程,以问题为核心的综合课程占主导地位。这些中心,都有其不同的侧重点和偏颇之处。因此,应该在协调三者的基础上去设计课程内容,以满足不同学生发展的需要。就课程设计来说,不应只围绕发展语言智能和数理逻辑智能来设计。例如,目前仍有很多学校将语文、数学、外语等所谓“主科”的师资力量和课时安排的比重大大超过了美术、音乐等其他学科。这样使得“优生”不能全面发展,“差生”也没有开发他们的智能。就某一学科来说,也应该注重开发学生多方面的智能,而不只是围绕发展某一方面的智能来设计。

#### 3. 课程评价的多元化

课程评价按照评价对象可分为学生评价、教师评价、学校评价、狭义的课程评价等。无论何种类型的评价都应该体现多元化的原则。在评价的主体上,改变评价主体的单一性,实现评价主体的多元化,建立由学生、家长、社会、学校和教师等共同参与的合作评价机制。在评价的方法上,应由终结性评价发展转向形成性评价,真正落实能体现学生成长过程的“档案袋”评价方式。由定量评价为主转向定量评价和定性评价相结合,强调评价促进学生发展的功能。评价内容由关注学生的分数转向学生学习习惯、自主性及学习方法、兴趣和动机等。

总之,学困生并非是人们传统观念中的“差生”,而只是存在智能差异,只要教育适合每个学生的特点,每个学生都具有成功的可能性。教育者应该深刻理解多元智能理论的内涵和意义,在尊重和理解学生的差异和发展学生多种智能上形成共识。

#### 参考文献:

- [1]梅汝莉.多元智能与教学策略[M].北京:开明出版社,2003:8.
- [2]钟启泉.差生心理与教育[M].上海:上海教育出版社,1997:3-4.
- [3]沈贵鹏,等.初中课堂口头言语互动研究[J].教育理论与实践,1994,(1).
- [4]吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京大学出版社,2000:23-24.
- [5][美]霍华德·加德纳.多元智能[M].北京:新华出版社,1999:9-13.
- [6]郭娜,邬志辉.多元智能学校:理论评价与案例分析[J].外国教育研究,2005,(1).

(责任编辑:赵晓梅;责任校对:徐治中)