多元智能理论与学生综合素质评价实施

王洪席，王真珍

摘要：综合素质评价实施逐渐进入深水区，其所面临的困境与矛盾日益凸显和激烈，不断动摇着综合素质评价的实践根基，这和缺乏一定的理论指导与观念支撑密切相关。加德纳多元智能理论具有对人类智能样貌的多元刻画等特征，可为学生综合素质评价的常态化实施奠定扎实的理论基础。在新时期，综合素质评价实施应破除单一智力论迷思而积极关注学生多元智能样貌，宜运用“智能展示”方法来识别异质性的“智能类型”，需彰显智能的情境化特质从而深度融入实践情境，要恪守智能发展的节律性原则以做到“因时而评”，需打破单一评价主体壁垒进而坚持多元主体参与。

关键词：多元智能理论；综合素质评价；“智能展示”方法；情境化评估；因时而评

自2004年国家相关教育政策文本首次提出“综合素质评价”这一标识性概念以来，其在我国基础教育领域中的校本化实施已有20余年的历程。随着综合素质评价实施逐渐进入深水区，其所面临的困境与矛盾日益凸显和激烈。究其症结，和缺乏一定的理论指导与观念支撑密切相关。事实上，任何真正意义上的改革都需要一定的理论基础，若缺失相关理论或理念的指导与支撑，改革会陷入无序和混乱。在笔者看来，20世纪80年代美国心理学家加德纳（Gardner）提出的多元智能理论为破解这一难题提供了重要思路与有益参照。该理论因对人类智能样貌的多元刻画、对异质性“智能类型”的精准识别等特征而受到广泛认可，进而为学生综合素质评价的常态化、校本化实施奠定了扎实的理论基础。

一、破除单一智力论迷思，综合素质评价应关注学生多元智能样貌

自比奈（Binet）智力测试被开发以来，西方社会对人诸多复杂性、多样性、整体性素质的衡量和判定，常以其“智商”高低为标准。然而，由于此种智力测试自身所固有的局限性和片面性，且评估常拘囿于学生语言智能及数理逻辑智能，忽视了对学生人际交往、自我认知、社会情感等其他智能的观照，其内在缺陷逐渐遭到广泛的质疑与抨击。究其实质，与西方社会长期秉持单一智力论的认知范式，且过度沉溺于对学生语言智能与数理逻辑智能的迷思密切相关。事实上，单纯依靠纸笔测验来评判学生智力水平的高低，在一定程度上忽视了学生全面发展所必需的其他智能的价值，使得他们身上诸多关键潜能难

基金项目：2026年度河南省教育科学规划重点课题“数智技术赋能学生综合素质评价实施研究”（2026JKZD07）。

作者简介：王洪席，河南大学教育学部教授、博士生导师，河南大学教育考试与评价研究院研究员（开封 475004）；王真珍，河南大学教育学部硕士研究生（开封 475004）。

以被及时发现、挖掘与开发。在我们看来，此种思想观念不仅导致对个体智能结构认知与理解的误读和歪曲，同时在教育实践领域也使大量具备其他智能强项的学生被轻易贴上“后进生”的标签，进而背离了教育的初心与使命。

基于对传统单一智力论的解构与超越，加德纳创造性地提出了多元智能理论。在他看来，人类至少具有语言、数学逻辑、空间、身体运动、音乐、人际关系、自我认识等多种潜在智能，且各个智能之间并无高低、优劣之分，在本体论上具有同等重要的地位与作用。[1]18-26该理论的提出，事实上也就承认了人类多元且相互独立的认知能力是客观存在的，不同个体具有不同的认知能力和认知范式。无疑，此种智能多元化的观点，具有重大而深远的认识论价值和方法论意义，使得诸多长期被埋没和掩盖的其他智能优势得以“重见天日”。因此，在新时期，要想冲破传统评价体系对全人培育的羁绊，实现由知识本位向素养本位的根本性跨越，需破除对单一智力评价的偏狭，进而恢复与彰显人类智能的多元化样貌，以实现对学生多元性、异质性智能结构的认知和洞察。

那么，学校在实施综合素质评价过程中，究竟该如何有效破除单一智力论迷思，进而关注学生智能的多元发展样貌呢？这就需要用全面、整体、有机的眼光看待学生，不仅要注重其在学业成就上的表现，更要聚焦对其个性、潜能与特质的全面发掘与培养。恰如加德纳所言，“学校教育的宗旨应该是开发多种智能并帮助学生发现适合其智能特点的职业和业余爱好。我相信得到这种帮助的人在事业上将会更投入、更具有竞争力”[1]10。这在教育部印发的《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》中也有鲜明体现。比如，在“三、评价内容”部分，就明确规定要对学生的思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养、社会实践等方面展开评价。这种评价内容的拓展与丰富，绝非评价维度的简单叠加，而是教育价值取向的深层转型和范式重构。正如有学者所指出的那样，综合素质评价的内容不是对学生各类素质的组合拼凑，而是在不同素质的内在联系中把握学生的个性整体。[2] 事实上，在学校教育教学实践中，经常看到这样的现象，有些学生数学成绩平平，却在语言符号系统中展现出卓越的文字表达能力；有些学生在空间感知方面存在短板，却在艺术领域展现出独到的审美素养；有些学生在人际交往层面能力欠缺，却在体育领域拥有极高的运动天赋。这些现象不胜枚举，完美诠释、印证了加德纳多元智能理论中关于人类智能存在多元性、差别性、异质性的核心观点。因此，对于教师而言，需从“更高的奥林匹亚山上俯视”[1]38学生的智能发展样貌，而非拘囿于“逻辑和语言智能”一域或某种单一智力框架，进而更全面、客观、理性地审视、洞察、鉴赏每位学生。

二、识别异质性的“智能类型”，综合素质评价宜运用“智能展示”方法

在认识论上，除了充分彰显人类智能的多元化样貌，还需针对具体个人整体识别和判断其“智能类型”到底是什么。这主要是因为，不同个体之间的主要区别，关键在于其所拥有的智能组合样态各不相同。换言之，智能在每个人身上都普遍存在，只是组合的方式、顺序或程度存在不同。“智能是原始的生物潜能……几乎在所有的人身上，都是数种智能组合在一起解决问题或生产各式各样的、专业的和业余的文化产品。”[1]10正是因为这些“智能组合”的不同，才决定了人类是各具智能特色的“差异化综合体”，其智能类型具有显著的多样性与复杂性特征。

然而，长期以来，传统智力测量固守单一评价模式，过度依赖标准化测试及各项量化指标，偏重测量学生的智力水平（即智商多少），从而致使其独特的智能类型不能被认识和甄别，以至于评价结果难以呈现学生真实的成长样貌。在加德纳看来，摆脱标准化测试的桎梏是完全必要的，传统单一评价方式忽视了学生智能的多样性特征，与学生真实能力严重不符。基于此，他提出了一种被称为“智能展示”的评价方法，即“使被评估者置身于相当复杂的环境中，而这环境能够激发他所拥有的多种智能；或能提供一组根据不同智能设计的器材或场景，然后观察他或她是否被吸引及钻研的程度”[1]35。相较于传统的标准化纸笔测验，“智能展示”评价方法更加注重个体在应对外界环境挑战、完成认知任务或者进行文化创造时的真实行为表现。如此，当空

间智能突出的学生通过模型搭建获得认可，当音乐智能优异的学生借助旋律创作赢得肯定，他们就会逐渐摆脱单一“智力商数”评价标尺下的“价值焦虑”，进而在展现智能优势的同时，重塑自身学习动机与自我认知，形成“智能无高低，类型各不同”的成长信念。

那么，学校在实施综合素质评价过程中，究竟该如何通过“智能展示”评价方法来有效识别学生不同的智能类型呢？在笔者看来，学校应针对学生不同智能类型的特质，为其搭建适配的交流平台，并将“智能展示”嵌入日常教育教学的多维场景中，进而让每种智能都能找到鲜活而生动的呈现方式。事实上，部分中小学校所开展的一些活动，正是该评价方法的实践运用。例如，H小学举办“自主探究工作坊”活动，设置了音乐、美术、语言等选择区域，旨在让学生的不同智能类型得以显现。Z同学在数学学习中并不突出，却在音乐区展现出独特天赋，她自制陶笛并反复调试音孔以追求音高精准，还将课间铃声拆解重组为新的旋律片段，教师由此识别出她的音乐智能；C同学在美术区彰显特长，他不用常规画笔，而是用瓶盖、树枝等材料拼贴校园场景，还借助光影让画中“夕阳”在“跑道”上形成变化的阴影，教师从中发现了他的美术智能倾向。如此，诸多学生通过多元智能展示平台，让自身潜在的智能类型得以被精准捕捉与识别。可见，“每个学生的身上都蕴藏着他独特的个人潜能，教师在教育活动中要认真地考虑学生的多元智能并加以识别……教育的责任在于把它们挖掘出来，发扬光大，以不断提升生命的意义”[3]。无疑，“智能展示”评价方法的运用，促使教师不再以单一分数作为差异化对待学生的绝对标尺，学生的多元智能也不再是被标准化评价体系边缘化的“附加项”——它们在多元智能展示平台中得以显现，让学生在被看见、被认可的过程中，真切触摸到自我价值，逐步建立起深层次的认同感，从而增强其主动参与、积极探索和不断自我发展的内在动力。

三、彰显智能的情境化特质，综合素质评价应深度融入实践情境

长期以来，学校教育系统始终对传统标准化、客观性、中立性评价体系有着近乎偏执的追求。然而，这类评价方式往往脱离真实的教育教学情境，其预设的固定指标难以全面捕捉并充分呈现学生的综合素质与优势潜能。这种评价方式本质上遵循一种“去情境化”的实证主义范式，它假定智能的生长与文化背景及复杂情境无关，并将学生的认知发展窄化为一种可量化、可比较的线性进程。此种评价取向不仅忽视了知识建构本身所具有的社会性与境域性特征，也漠视了学生在真实情境中运用知识解决问题的能力，以及批判性思维与创新性意识的培养。正因如此，将标准化考试作为评价学生的唯一方式存在诸多问题，它不仅会遮蔽、湮没学生在特定智能领域的潜在优势与个性化特质，还会导致教育实践深陷“唯分数论”的误区，进而背离培养完整人的教育本质。

根据多元智能理论，智能并非脱离现实、孤立存在的抽象能力，而是深深扎根特定文化土壤、与所处社会环境深度联结的潜能体现。因此，任何对智能的有效评价都必须深深根植其发生和生长的具体文化情境之中，并在特定文化情境中加以激发、识别与培养。在加德纳看来，“单一智能或多种智能，一直都是一定文化背景中学习机会和生理特征相互作用的产物……只有为受试者提供了大量的探索和深入的机会，智能强项的评估才有意义”[1]230。也就是说，智能的评价从来都不能脱离具体的文化情境与实践场景，更不能依靠脱离现实的标准化形式，而应当置于真实、富有意义的生活与学习环境中，让学生在贴合自身文化体验、符合生活实际的实践中展现多元智能。因此，评价设计应立足学生实际，创设真实情境以完成对学生能力的“检验”，进而保障测试的有效性。[4] 唯有如此，每一种智能才能在适宜的文化环境与发展条件中被看见、被激活、被发展，才能让教育评价的重心真正实现由筛选、区分向支持、发展的根本性转移，进而在贴近生活、契合文化、富有挑战性的真实环境中，真正捕捉并涵育每位学生的优势智能，助力其实现潜能发展。

那么，学校在实施综合素质评价过程中，究竟该如何彰显智能的情境化特质，进而根植鲜活教育现实开展情境化评价呢？事实上，部分中小

学校在此方面已做了诸多有益探索。例如，S中学每学期开展“班级图书角改造”项目，学生需合作完成布局规划、图书筛选、借阅规则设计等任务。在此过程中，教师通过观察学生讨论时提出的空间利用方案，评价其空间智能的展现；通过留意学生协调不同意见时的沟通方式，考量其人际关系智能的发展。最终，这些在真实教育情境中捕捉到的评价信息，成为揭示学生优势智能倾向的证明材料，赋予了评价更强的说服力与生命力。由此可见，情境化评价并非将评价标准生搬硬套在学生身上，而是让评价自然融入具体的教育教学活动，进而在学生解决真实问题、参与实践创造的过程中，捕捉其多元智能的闪光之处。基于此，学校在开展综合素质评价时，要做到以下两个方面。一方面，创设真实且自然的评价情境。唯有将评价置于鲜活的教育情境之中，充分体现学生智能的情境化特征，并立足教学现场，构建嵌入式的评价范式，才能敏锐洞察、捕捉学生的潜在智能优势，进而为教学实践提供更具针对性与时效性的反馈支持。当学校在真实教育教学情境中持续采集学生成长数据时，评价结果将自然契合学生的实际能力水平，进而显著提升评价的客观性与精准度。另一方面，给予学生充足的实践展示机会。有研究指出，评价任务可采用演说、实验、作品展示等形式，以全面考查学生的语言表达与动手操作能力。[5] 在我们看来，只有为学生提供充分的深入探究与实践展示机会，对其智能强项开展的评价才兼具价值与意义。因此，教师应弱化对单一结果与标准答案的依赖，围绕真实任务情境设置持续观察、过程记录、多元呈现等环节，关注学生完成任务时的思维方式与实践策略，努力让学生在问题解决、观点表达和成果展示中呈现其智能强项。同时，在识别其优势领域与发展需求的基础上，调整教学内容和指导方式，使评价结果转化为改进教学、支持学生持续发展的重要依据，进而提升评价结果的解释力与适切性。

四、恪守智能发展的节律性原则，综合素质评价应做到“因时而评”

当前，我国教育评价体系仍倾向采用相对统一的标准化测试。这种单一化的评价模式忽视了学生身心发展过程中的阶段性差异，不仅难以准确反映学生在不同成长阶段的真实状态，而且在一定程度上压抑了他们的学习兴趣与创造力。由此可见，构建一个契合教育节律、呼应学生发展阶段的评价体系，已成为当前教育评价改革的迫切课题。加德纳认为，“智能在其发展的不同阶段都是以不同的方式显现的，所以对智能的评估和开发，都要以适当的方式进行。婴儿期的方法可能不适合后续阶段，反过来也是如此”[1]32。无独有偶，怀特海（Whitehead）在其著作《教育的目的》中提出了“教育的节奏”这一概念，指出学生智力发展是由一系列循环周期构成的，即“浪漫阶段”“精确阶段”与“综合运用阶段”，在学生心智发展的不同阶段，应采用不同的课程和学习方式。[6] 换言之，学生的身心发展具有鲜明的阶段性特征，不同阶段呈现出不同的认知与情感特点。

从理论基点上来看，加德纳深刻揭示了人类智能内在的“节律性”特征。在他看来，“一旦人们承认对不同年龄和不同阶段的儿童，有不同的需求，专注于不同形式的文化信息，将教学内容与不同的动机或认知结构结合，我们设计的教育方法就应该考虑到这些发展的因素”[1]66。这就意味着，以往认为所有人具备相同心理能力的预设性观点必须被摒弃，心理智能水平在不同个体间存在的差异性不容忽视，受教育者智能潜力的最大化发挥，应成为教育实践的核心关注点。换言之，评价者的核心任务并非采用统一标准对学生进行简单分级或筛选，而是要借助多元、动态的评价方式，识别并支持个体在不同发展阶段所展现出的独特潜能。正如有学者所指出的那样，要立足学生的学习体验开展过程性评价，使评价持续关注其学习过程及变化。[7] 因此，教师应结合学生所处发展阶段和具体学习体验，动态把握其认知、情感与能力的变化，并据此调整评价内容、评价方式与指导策略，为其后续成长提供适切支持。

那么，学校在实施综合素质评价过程中，究竟该如何遵循学生智能发展的节律性特征，进而做到“因时而评”呢？实践调研发现，Y小学深度践行“潜心化育，秀木成林”的办学理念，创新性地设计出了“苗苗”“木木”“林林”三种形

象鲜活的吉祥物，分别对应低、中、高年级学生，寓意其从一棵初生的幼苗，逐渐成长为参天大树，并最终融入一片繁茂的森林之中。在此基础上，学校紧扣不同学段学生的身心发展规律与认知特点，建立起分层评价机制。其中，低年级“苗苗”侧重习惯与兴趣的过程性评价，中年级“木木”关注独立能力与探究意识的发展性评价，高年级“林林”强调合作与担当的综合性评价。由此可见，Y小学打破了“唯统一标准”的评价惯习，通过吉祥物体系与分层评价的有机结合，成功将办学理念转化为贯穿学生成长全程的育人实践，让每位学生都获得了符合自身“成长节奏”的应然发展。因此，在笔者看来，要想真正做到遵循学生的身心发展规律，首先，需在评价内容与标准设计上建立“学段适配机制”，摒弃“一把尺子量到底”的做法，根据学生身心发展规律，开展具有针对性、阶段性和分层性的评价，为学生智能发展预留充足空间。也就是说，要从学生学习水平、能力等角度出发，确保教学目标与内容的可操作性，以更好实现以评促教、以评促学。[8] 其次，关注学生个体差异。“评估方案如没有考虑个体之间的巨大差异、发展的不同阶段和专业知识的多样化，就会逐渐落后于时代的需要。”[1]183所以，我们要充分考虑学生的文化背景、生活经验，避免以单一评价标准衡量所有学生，让每位学生的潜能都能被看见与被激发。最后，教师自身的评价素养是实现差异化评价的关键前提。教师需依据不同的教学阶段与学生特质，灵活运用多样化的评价策略与方法，从而精准助力每位学生的成长，确保其潜能在不同发展阶段都能得到有效激发。概言之，只有当评价能够呼应每个生命的独特节奏时，它才不再是“冷冰冰”的测量工具，而成为一种温暖且有力的教育支持，助力学生按照自身“成长节奏”实现全面发展。

五、打破单一评价主体壁垒，综合素质评价应坚持多元主体参与

在传统评价模式中，学校和教师几乎垄断了评价话语权，家长、学生乃至社会力量的参与度微乎其微。此种单一主体的评价模式不仅难以全面捕捉学生的成长轨迹，更可能导致评价结果陷入主观化、片面化的误区。追根溯源，这与我国教育语境下教师长期占据教学支配地位密不可分。教师不仅在学生学习结果的评判中成为少数乃至唯一的主体，更在整个教学过程中牢牢掌控着评价的节奏与方向，其主导性贯穿评价标准的设定、评价过程的实施、评价结果的运用等各个环节。对此，有学者指出，“以往单一主体或者强势主体价值主导的教育评价……仅是特定时期或情境下的局部教育价值的‘全体代言’，必然存在忽视教育主体性、忽略经验等不足”[9]。在这种评价模式下，学生渐渐沦为被动的被评判者，其个性化闪光点与潜在的智能优势不断被遮蔽。家长在教育场域中逐渐沦为旁观者难以参与其中，社会更是与学校教育脱节。因此，打破单一评价主体壁垒，祛除评价话语权的垄断格局，构建多元主体协同参与的评价体系，已然成为我国学生综合素质评价改革的当务之急。

在加德纳看来，评价主体应该是多元的，除了教师，还需吸纳其他不同角色参与其中，共同承担评价职责。他主张建立以个人为中心的学校[1]7，并引入以下三种新的评价角色。第一，评估专家。其主要任务是针对儿童在校期间所展现出的特定才能倾向及不足之处，对评价及时作出动态更新。第二，学生课程代理人。这类专业人士的核心任务，是基于近期评价所获得的智能化分析数据，向学生群体提供课程选修方面的指导性意见。第三，学校—社区代理人。加德纳认为，学校—社区代理人能“为学生在更大的范围的社区内寻求受教育的机会……是增加学生发现适合自己智能状态的职业或副业的机会”[1]80。其有助于打通学校与社区的壁垒，将优质社会资源转化为学生成长的现实路径，进而助力学生发现并发展自身智能优势。在多元主体的协同作用下，这种新型的评价模式不仅突破了传统“教师单一主导”的困厄与窘境，也促使教师能够依据自身专业优势与学生智能潜质，打造更具针对性与实效性的课堂，从而全面提升教学与评价质量。

那么，学校在开展综合素质评价时，究竟该如何打破单一评价主体壁垒，进而坚持多元主体参与呢？H中学构建的“四维评价共同体”做了很好的尝试。该校打破单一评价壁垒，构建起多

维度参与体系，即以班主任为统筹核心，学科教师动态记录课堂表现，家长实时上传家庭实践数据，学生深度参与自评与互评，最终所有评价信息通过数字化平台上传与汇总。由此一来，既增强了评价的客观性、有效性、公平性，也形成了家校社共育合力。具体而言，学校在综合素质评价实施过程中应做到以下几点。其一，构建制度化的多元主体协同机制。携手教师、学生、家长及社会力量，共同构建多元评价主体新格局，最大限度地激发各方主体参与的积极性与创造力，以此打破教师单一主导的评价垄断局面。[10] 其二，设计规范化的学生主体参与操作范式。通过设计多样化的“学生自我反思性评价”“结构化同伴互评”工具与活动，引导学生深度审视自身成长，学会客观评价他人，使其在作为评价对象的同时，真正成为具有实质意义的评价主体。其三，搭建智能化的多元评价实施平台。从数智技术赋能课程评价看，其在联结评价主体、丰富评价方式、改善评价结果等方面具有优势。[11] 依托云计算、大数据等技术，最大限度地将家长、社会人员等评价主体吸收进来，尤其对于留守儿童较多的学校，可有效解决孩子父母不在身边而无法及时参与的难题[12]，进而从实质上保障多元评价主体的权利，确保评价数据的全面性与真实性。其四，建立常态化的评价反馈与责任约束机制。明确不同评价主体的职责边界、评价内容与操作规范，对各主体提交的信息进行相互比对，并通过定期沟通、结果反馈、异议处理等方式及时纠正评价偏差，切实提升评价信息的可信度与协同评价的运行效能。

参考文献：

[1] 加德纳. 多元智能［M］. 沈致隆，译. 北京：新华出版社，1999.

[2] 刘志军，徐彬. 综合素质评价与核心素养：关系辩证和联动发展［J］. 课程·教材·教法，2023（10）：35.

[3] 张春玲. 多元智能理论及其对素质教育的启示［J］. 中国教育学刊，2002（3）：8.

[4] 何青青，许洁英. 基于真实情境的学生问题解决能力测评：价值、内涵与策略：来自PISA的启示［J］. 课程·教材·教法，2025（12）：142.

[5] 黄明贞，余云坚，李刚. 大概念统摄的小学语文大单元表现性评价的设计与实施［J］. 中小学教材教学，2025（11）：67.

[6] 怀特海. 教育的目的［M］. 庄莲平，王立中，译. 上海：文汇出版社，2012：21-27.

[7] 谢翌，程雯，李亚培，等. 基于学习体验的过程性课程评价［J］. 课程·教材·教法，2021（5）：18-19.

[8] 王飞，徐梦杰. 初中生物学新课程“教—学—评”一致性的核心要义、具体体现及实践策略［J］. 中小学教材教学，2024（8）：62.

[9] 王志远，朱德全.“破”中有“立”：新时代教育评价改革的理性逻辑［J］. 清华大学教育研究，2024（1）：108.

[10] 武向荣，张宁娟. 学校督导评估赋能协同育人的价值与路径研究［J］. 教学与管理，2025（28）：14.

[11] 张家军，李兰. 数智技术赋能课程评价的优势、隐忧与消解［J］. 课程·教材·教法，2025（3）：38.

[12] 辛涛，张世夷，贾瑜. 综合素质评价落地：困顿与突破［J］. 清华大学教育研究，2019（2）：15.

（责任编辑：孟宪云）