

# 非學業智能與資優生的發展潛能概念 之探討

苗栗縣大同國小教師、台中教育大學特教系碩士在職專班  
施曉峰

## 壹、前言

因身材太高、太胖，常被同學取笑的張雅婷，曾有一段拒絕上學的日子，身為國小校長的媽媽-胡淑娟，教育這個擁有特殊才能的女兒特別小心，不逼她，不給她框框，並順著她的興趣，協助她轉學、鼓勵她朝自己的興趣發展；95年她以設計實作90分最高分，推甄進入逢甲建築系；她為女兒感到驕傲，因為她已走出陰霾，找到人生的方向（唐惠彥，2006）。96年10月台中一中數理資優班高三學生出版一本「創世紀」刊物，除了集結他們的研究成果外，還有全班的「告白」與「徬徨」；這些名列前茅的資優生希望不要再比較成績外，負責「創世紀」美編的郭丁元同學也表示，資優生的成績大家有目共睹，但學習志向卻很徬徨（喻文玟，2007）。

國外也有類似的例子，95年自紐約明星高中史岱文森（Stuyvesant）畢業的傑克（化名），學業總平均（GPA）高達93%以上，但卻無法如願進入心儀已久的約翰霍普金斯大學（Johns Hopkins University）就讀，在連續接獲幾所名校的拒收通知後，一向自信的傑克突然崩潰，自責之餘情緒跌落谷底，而出現了憂鬱症的徵兆，擔心他輕生的父母急忙找心理醫師協助諮詢，才未釀成悲劇（王善言、唐嘉麗、黃韻珊，2006）。

由上述的舉例可發現，雖然一般大眾總認為天賦異稟的資優生在團體中總是站在優勢的地位，然而周遭過高的期望及其所導致的失敗，經常使他們處在壓力狀態下。他們常因未能符合師長的期望或無法順利融入同儕中，而焦慮、沮喪；更因彼此的比較與競爭形成同儕間緊張的關係。

Silverman（1993）認為資優生除了在課業方面常感覺和同儕的表現不一樣外，在情緒的發展上也常自覺和同儕不同。他們不但想法和別人不同就連感覺也和同儕相異，這種不同往往讓他們感到痛苦，總認為自己是不是哪裡出了

問題。對於資優生這種更勝於一般青少年的敏感、激動人格特質，張仁馨(2000)曾做出說明，他指出資優生對事物有一種強烈感受，這種強烈的感受包括栩栩如生的經驗、強烈的吸收欲、想要參透的感覺、想要包含一切的欲望，例如他們是精力旺盛的、對知識有一種像海綿般的吸收力、有豐富而生動的想像力、對道德有強烈的敏銳度以及情感易受傷等特質。Roepel (1982) 也指出，若以情緒的向度來看資優，資優其實指的就是一種較一般人有更強的知覺、更強的敏感度、有更好的能力將知覺轉換到認知與情緒的經驗裡。但在另一方面這種強烈的感受也可能是負面的，例如有些資優生常感到自己有一股無法控制的、危險的、具毀滅性的忿怒 (Fiedler,1998)。

綜合上述可知，資優生這種異於常人的強烈感受可以分為正向的及負向的。正向的發展是對感興趣的事物有強而有效的吸收力及想像力；負向的發展則可能是強烈的內在衝突、憤怒與痛苦，嚴重的最後走向自我毀滅。本篇藉由介紹資優生的情緒特質，以及多維智力論中「非學業智能」，最後試著的提出輔導及設計課程時的建議，以期教師及家長在輔導資優生時有所助益。

## 貳、資優生過度激動特質的研究

### 一、Dabrowski 的發展潛能的概念

Dabrowski 針對資優生及高創造力者所提出的情緒發展理論中所提的過度激動特質(Overexcitabilities, 簡稱 OE)正好可以解釋資優生這類過度敏感的特質，也說明了資優者情緒發展過程中過度激動特質所扮演的角色(Piechowski, 1975)。

Dabrowski 所提出的理論，發展潛能的概念(Developmental Potential, 簡稱 DP), 包括「過度激動論( Overexcitabilities, 簡稱 OEs)」及「正向非統整理論(Theory of Positive Disintegration 簡稱 TPD)」Dabrowski 的情緒發展論和別的學者所提出的發展論有一些不同之處 (張馨仁,2000):

- (一)發展的向度鎖定在個人的情緒生活上。
- (二)雖然是發展論，但不認為年齡是影響發展的主要變項。
- (三)一般認為情緒的衝突對個人發展是不利的(如Ericson的理論)，但Dabrowski 不但不認為如此，還認為這種內心的衝突正是資優生情緒發展的原動力。

情緒的敏感及強烈受往往是辨別資優生的一項重要特質，尤其是那些特別資優的學生(張馨仁,2000)。這樣的特質說明了為什麼許多資優生情感容易受傷進而導致學校生活適應不良。許多人對於這樣的情緒敏感認為是不好的，但

Dabrowski 卻認為這種敏感的特質正是資優生能夠更進一步發展的正向潛能。在這個核心概念下就衍生出兩個重要的子概念：「過度激動論」及「正向非統整理論」。

## 二、過度激動論

以資優生及高創造力者為研究對象而提出過度激動特質理論的 Dabrowski 是波蘭的心理學家及精神科醫師。他認為，資優生所具有的五種特質分別為：

- 1、有精力過剩等表徵的心理動作過度激動特質。
- 2、尋求高度感官和美感享樂的感官過度激動特質。
- 3、有探究問題與反省性思考傾向的智能過度激動特質。
- 4、想像力豐富且難以忍受枯燥的想像過度激動特質。
- 5、感覺和情緒受到強化、有強烈的情感表現的情緒過度激動特質。

張馨仁(2000)綜合過去對資優生的觀察，歸納出資優生生理、認知、創造力與情緒的過度激動特徵，分述如下：

### (一) 心理動作的過度激動

- 1、生理機制：精力旺盛或神經傳導系統的高度興奮。其表現特徵為：喜歡快速的遊戲、激烈的運動、停不下來等。
- 2、行為表現：在運動方面，喜歡危險、有競爭性的運動，強迫性的說話，說話時比手畫腳、快速走路、咬指甲、工作狂等。

### (二) 感官的過度激動

此種過度激動的資優者，他們的感官對刺激的敏銳度較一般人更高，被認為藉由感官的追求歡愉經驗來宣洩緊張。

- 1、視覺：喜歡看美的事物，或欣賞美麗的字體及優美的字句等。
- 2、嗅覺：喜歡特殊的味道，如：霉味、新鮮的麵包味或花香等。
- 3、味覺：喜歡不同味道混合的菜、脆的、奶油狀的食物等。
- 4、觸覺：喜歡觸摸不同質感的料子，喜歡與人有身體上的接觸、撫摸、親吻等。
- 5、聽覺：喜歡聽有腔調的聲音、唱歌聲或交響樂等。
- 6、表現：喜歡在別人面前表現、成為眾人注目的焦點。

### (三) 智能的過度激動

- 1、強烈的心智活動：包括好奇、專注、持續從事高度的思考活動。
- 2、問題解決方面：不斷地問問題、常常問為什麼，直到問題解決為止。
- 3、思考方面：喜歡用理論分析事情，喜歡追求真理，有自己獨特的想法。

- 4、智能的過度激動和高智力並不相同，例如：高智力者能解數學問題，但對數學問題卻不一定有興趣，有智能過度的表現則是，渴望知識與分析知識、對未知感到興趣、認為求知比得到學業成就更重要(Ackerman, 1998)。

#### (四) 想像的過度激動

- 1、想像力方面：注意力不集中、分心、有生動的思考力，例如：常幻想和一虛構的玩伴對話、腦海中出現清晰的視覺影像等情形。
- 2、抒發情緒緊張方面：在腦中編造小說般的情節、有強烈而翱翔如生的視覺回憶。

#### (五) 情緒的過度激動

- 1、強烈的情緒感受：正面的感覺如愉快、吶喊這些美的感覺等。負面的感覺如悲傷、孤單、焦慮、憂鬱、自殺心情、難適應新環境等。
- 2、強烈的生理上表現：如胃翻絞、心悸、臉紅、胸口緊等。
- 3、強烈的感受：常能認同他人的感覺,當看到別人受傷或精神受挫時，也會感同身受，常被情緒所淹沒(Piechowski, 1997)。

### 四、從正向非統整理論看資優生

另一個 Dabrowski 的情緒發展理論中扮演重要角色的是正向非能整理論。Dabrowski 認為影響情緒發展的因素除了生理與環境因素之外還有第三個因素亦即「自主」的因素，它是一種自我引導的能力、一種內在的驅力。他同時認為人之所以有追求完美的傾向或朝自我實現的方向發展就是因為有這種內在的驅力所致 (Dabrowski, 1964)。

在 TPD 中，Dabrowski 將情緒的發展分為五個階段，當低一層的人格解離後，個體的發展將經過再次統整而進入高一級的階段，並取代低一級的功能，然而個體在經歷解離的過程時是痛苦的，Dabrowski 解釋這種內在的衝突是因個體自覺自己和社會的標準不同有一種想超越社會標準的傾向並朝更高一級的理想邁進。Dabrowski 強調鮮少有人會經歷完五個階段，多半是經歷二至三個階段就很多了。且階段間的發展亦和一般的發展論不同，並不是年齡成熟了就會自然進入下一個階段，而是個人必須引導自己自覺不滿現狀才会有往下階段發展的可能。因此亦有可能某些人終其一生都只停留在某階段。以下將分別說明的五個發展階段。

#### (一) 階段一：初級統整階段(Primary Integration)

- 1、概念:在此階段中個體是以自我為中心的，缺乏同情與自我檢核的能力，也沒有太多的責任感，當事情不對勁時總是先苛責別人，因此內心是沒有衝

突的的也就是處在統整的狀態下。

2、實例：Dabrowski 認為政客或社會領導者往往屬於這階段的人。

### (二)階段二：單一階層的非統整階段

1、概念：其價值觀受社會主流的影響，內心有時雖然想背離社會的道德，但終究會顧及別人對自己的看法而放棄，因此常被社會的道德觀所左右。此階段內心的衝突是輕微的。

2、實例：大部分的人皆是如此，如：我們自己。

### (三)階段三：自發性的多階層非統整階段

1、概念：個體感到內心的衝突是垂直性的、階層性的。有一股衝動想要達到更高一層的目標，和第二案階段只起了漣漪似的衝突是不同的。他們常問的是「該是什麼？」而不是「是什麼」，會質疑社會的價值是否正確。因為有自主因素的督促使個體在經歷多層衝突的同時也出現了對人的同情、更高的道德意識、責任感與自我評鑑的能力。

### (四)階段四：組織化的多階層非統整階段

1、概念：已走向自我實現，已找到如何達成理想的方法、有高度的責任感、判斷力，對自己的思想與行為也有自主性，在社會上他們往往是有影響力的個體。

2、實例：宗教領袖，如：證嚴法師。

### (五)階段五：第二階段統整期

1、概念：征服了社會的一般價值觀，內心的衝突解除了，透過自我實現的過程達到情緒發展中最理想的境界，而原來非統整階段也再次達到統整。

2、實例：德雷莎修女一生為貧困的人們服務是公認的第五階段的實行家。

## 參、多維智力中「非學業智能」的探討

### 一、智力探索的新疆界

近來對於智力的研究，有很多突破性的看法，不但智力的內涵擴大，統的智力評量方法，也受到嚴厲的挑戰，對傳統智力理論衝擊最大的首推「多維取向」的智力理論。其中有兩個模式特別受到重視，一是哈佛大學 Gardner (1983、1993)的多元智力說(Theory of Multiple Intelligence)；一是耶魯大學 Sternberg (1985、1988)的三元智力說(Triarchic Theory of Intelligence)以及最近提出的成功智力 (Successful Intelligence) 的觀念(Sternberg, 1996)。

兩人都批評傳統智力測驗所評估的智力，不能代表智力的全部，充其量只

是與學業成就有關的能力罷了，並不能預測未來專業的成就或生活上的圓滿。他們都尋求在實際生活裡有用的智力。Gardner 的「多元智力」提出了八種智力：包括語言能力、音樂能力、邏輯數學能力、空間能力、身體動覺能力、知己能力知人能力(後兩者合稱為人事智能)、自然知覺；而 Sternberg (1985、1988)從三方面界定智力：內在的成分—組合智力、外在的環境—肆應智力及交互的經驗—經驗智力。最近，在「成功的智力」(Sternberg, 1996)一書中，指出成功的智力包含：學業智力、創造智力和實用智力的結合，只靠學業智力(或稱之為分析智力)將無法在實際生活中獲得最後的成功。

## 二、「多維智力論」中的「非學業智能」

### (一) 人事智能

Gardner(1983)的八種智力中，以人事智能(Personal Intelligence)(知己能力知人能力兩者合稱為人事智能)，是屬於「做人」(人格)，而不屬於「做事」(能力)。吳武典(1994)亦深深覺得資優教育的重點應非灌輸知識，而是提昇智慧。

- 1、知己(內省)智能：指了解自己內在感受、夢想和觀念，並能自省、自制的的能力，如小說家、宗教家等多具有這方面的能力。
- 2、知人(人際)智能：能了解他人、與人相處的能力，適合擔任教師、社會工作者、銷售人員等。

### (二) 社會智能

就社會智能而言，它是一種社會學習認知的能力，Sternbger(1985)認為社會智能是一種適應社會生活及與人相處的提力，包括：

- 1、洞察別人心思,察言觀色的能力。
- 2、與人相處，建立友善關係的能力。
- 3、了解社會規範，言行舉止表現合乎時宜。
- 4、適應新環境的能力。
- 5、對於社會活動的參與力。
- 6、適應社會的一種生存能力。
- 7、自我認識及自我反省的能力。

### (三) 情緒智能

近年來，情緒智力(Emotional Intelligence)(Goleman, 1994)引起大家廣泛的重視。情緒智力(俗稱EQ)的概念始自 Gardner 的人事智能說，兩者相遇之處甚多。可惜這種中國儒家文化中原有的思想和功夫，在今日中國現實社會中似乎

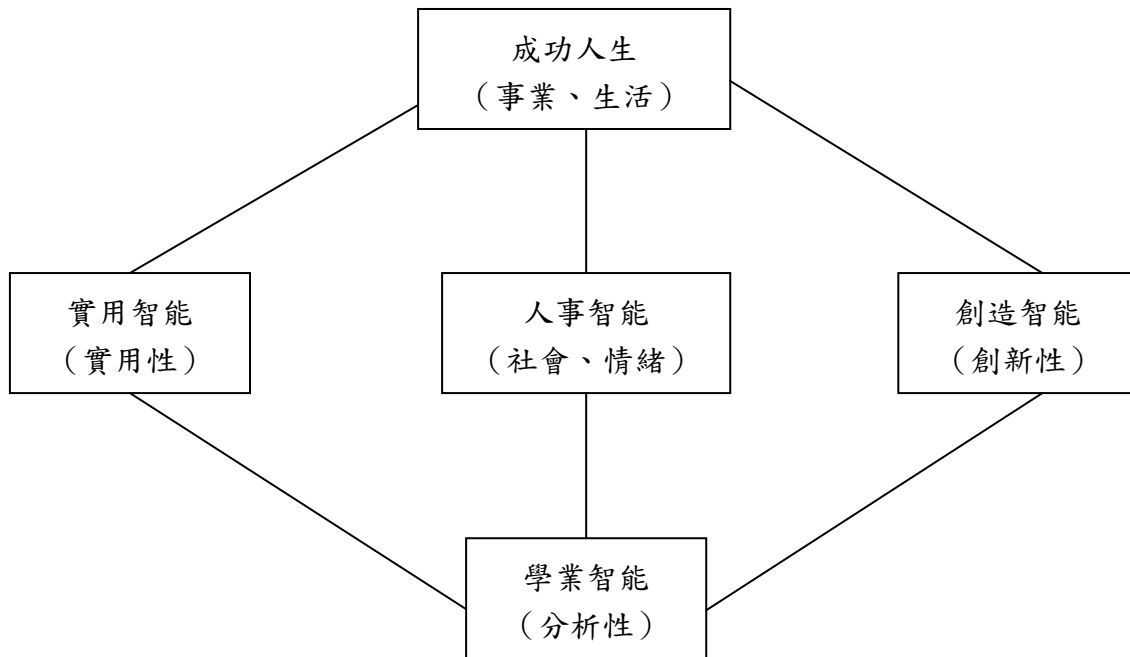
被忽視了(見 Goleman 致中文版讀者序，1996)。

#### (四) 兼顧個人與環境及其交互作用的 Sternberg 智力三元論

Sternberg 智力三元論根據訊息處理的理論，以後設認知的觀點來解折智力的成分，其特點是強調「過程」和「實用」。最近他所提出的成功智力的概念，強調有成功者，能知其所長，也能知其所短，並能截長補短，故能不斷成長，而與一時學業成就的高低無密切關係。這對於習慣於以學業成就為目標的傳統教育歷程的導正，有重大意義。

#### (五) 國內學者對「非學業智能」的統整

綜合以上所陳述，成功的人生(事業成功、生活圓滿)需要下列四種智能的平衡發展:學業智能、人事智能、處事智能與創造智能。如下圖：成功人生與成功智能的關係 (吳武典，1997)。



- 1、成功的智能有四：傳統的學業智能及其他三種非學業智能，即是人事智能、處事(實用)智能與創造智能。
- 2、學業智能與學業成就有密切關係，且不同學業智能影響不同學科成就，如語言能力之於文史學科，數學邏輯能力之於數理學科，音樂能力之於音樂科，空間能力之於美術科。
- 3、人事智能(社會智能或情緒智能)包括知己能力(自我的覺知、省察、調適)，

- 知人能力(對他人的敏覺性、關心、引導)和人際交往的能力(真誠、同理心)。
- 4、實用智能屬於認知領域，是在日常生活中實用的能力，可以 Sternberg (1985、1988)的智力三元論來說明，包括：
- ◎組合智力：認知過程中對訊息的有效處理
    - 後設認知能力：高層計劃、選擇策略的能力。
    - 吸收新知能力：指經由學習獲得新的能力。
    - 智能表現：指經由智能運作而表現出來的能力。
  - ◎肆應智力：適應環境變化達到生活目的的實用性智力。
    - 適應環境的能力：改變自己以符合環境要求的能力。
    - 改變環境的能力：改變環境以適合個人需求的能力。
    - 選擇能力：指在數種可能中選擇其一從而達到目的的能力。
  - ◎經驗智力：個人修改自己的經驗從而達到目的的能力。
    - 運用舊經驗解決問題的能力。
    - 改造舊經驗自造新經驗的能力。
- 5、創造智能，包括創造性思考（認知性）與創造性態度(情意性)。創造智能與實用智能（非傳統智力）有時比學業智能(傳統智力)更能影響未來事業的成敗。

## 肆、結論與建議

### 一、家庭教育方面

#### (一) 家長應覺知資優生的情緒發展特質

根據美國聖若望大學資優教育專家 J. R. Campbell 的研究報告，影響亞裔資優生學業成就的因素，學生本身佔 67%，父母佔 30%，而老師僅佔 3%（引自劉禧琴，1989），可見父母對孩子的影響遠甚學校老師及同儕。因此，父母除了對資優生的情緒發展特質要了解外，應對自我的情緒及道德的言行舉止多加注意，平時也應多關心及留意孩子在情意上的需求及表現。

#### (二) 家長應關心孩子情緒的發展

家長平日除了關心資優生的學業外，應回歸到孩子本體上，同等地重視其情緒及處理人際關係能力的發展。平時多和孩子溝通，尊重孩子的想法及意見，以開放而不放任的態度，關心孩子學業方面以外的發展。



## 二、學校教育方面

### (一) 正視資優生的情意課程需求

由以上整理可知，資優生的教育需求不僅只在學業方面，因此教師應針對資優生提供適合其特質的情緒課程，教導資優生認識情緒、情緒管理、人際溝通技巧及情緒調適等課程，教導他們正確認識自己。

### (二) 加強資優生的人事智能

現階段人事智能（社會智能或情緒智能）的課程，不受重視是事實，在以升學為導向的親師共識下，綜合課程往往淪為國語、數學的加強時間，使得資優生人事智能的培養及教導，淪為空談。此外，一些呆板的教條法規背誦，對資優生的人事智能發展幾無裨益，人事智能是處理社會生活中的做人處事的能力，因此須和生活結合，以生活化及活潑化的方式，藉此來促進資優生的人事智能發展。

因此，除了正規課堂時間，老師亦可隨時利用機會進行人事智能教育，例如，遇到學生在學校的偶發衝突事件或新聞報導的新聞議題，都得以拿來以開放的心態和學生討論、分享、澄清，進而促進學生的人事智能發展。

### (三) 強化老師對資優生的正確觀念

資優生在學習及認知能力上較一般學生學習快，領悟力強，但在其他方面和一般生沒有什麼兩樣，甚至有更複雜的情緒問題，需要教師的加倍的關心及輔導，若學校老師對資優生有錯誤的認知及期許，不僅會讓學生感到委屈，也會倍感壓力（Swiatek, 1998）。因此建議學校在選取資優班導師上應以受過資優有關的特殊教育專業教師為優先，如此對資優生的全人發展才有所助益。

## 三、在輔導上的建議

### (一) 加強學生人際互動能力

資優生因其異於常人的特質，常是造成人際互動的阻力（Haensly, 2001）。因此在輔導上，除了針對資優生做人際互動課程外，應也教導一般生正確地認識資優兒童，瞭解其與常人不同之處。

### (二) 教導資優生情緒疏導的方式

從 Dabrowski 的過度激動論可知，教導資優生控制情緒技巧的能力，有其必要性，建議如下：

- 1、認識情緒方面：情緒的辨識、情緒的表達、情緒的強度、情緒的管理，乃至於克制衝動，減輕壓力，分辨情緒與付諸行動的差距。
- 2、認知技巧方面：自我對話，一碰到問題時先在心中與自己對話；解讀外在

訊息，必須認知個人行為不能影響他人，也必須學會了解別的人觀點，並抱持正面的人生觀。

- 3、行為教育方面：非語言行為—透過眼神接觸、臉部表情、音調、手勢來溝通，語言行為—提出問題時要明確，面對批評必須做適當的回應，並用心傾聽，協助別人。

#### 四、結論

資優生長大成為資優成人是一條漫漫長路，能否「小時了了，大亦必佳」，讓上天賦予他的絕佳天賦能對國家社會有所貢獻，健全的人格為其樞紐所在。期望資優生的教師及家長能充分的去了解資優生，進一步的幫助他們在成長的過程中建立健全的人格，朝正向的人生道路邁進。

#### 伍、參考文獻

##### 中文部分

- 王善言、唐嘉麗、黃韻珊(2006, 8月14日)。叫模範太沉重優秀學子壓力超負荷。世界日報，A2版。
- 吳武典(2005)。以人事智能為核心的多元智能課程對國中學生個人成長與適應行為的影響。資優教育研究，4(1)，1-28頁。
- 吳武典、蔡明富(2001)。國小資優學生學校生活壓力與學校適應之相關研究。資優教育研究，1(1)，41-56頁。
- 吳武典、簡茂發(2001)。以人事智能為核心的多元智能課程對國小學生個人成長與因應行為的影響。資優教育研究，1(1)，1-28頁。
- 吳武典、簡茂發(2000)。人事智能的理念與衡鑑。特殊教育研究學刊，18，237-255頁。
- 吳武典、蔡明富(2000)。國小資優生與普通學生人事智能與學校適應之比較研究。特殊教育研究學刊，18，257-280頁。
- 吳武典(1997)。Gardner與Sternberg智能建構模式的整合及人事智能之探討。資優教育季刊，65，1-7頁。
- 孫志麟(1990)。家得納的多元智力理論。師友月刊，79(7)，24-25頁。
- 唐惠彥(2006, 8月12日)。高胖、功課差，難掩繪畫天分，張雅婷走出自閉推甄上逢甲建築。民生報，C6版。
- 唐嘉蓮(2004)。以高一國文教材進行情意教學之行動研究。國立東華大學教育

研究所碩士論文。

- 張仁馨(2000)。從 Dabrowski 的理論看資優生的情緒發展。資優教育季刊, 74, 6-18 頁。
- 郭靜姿(1996)。我國資優生輔導與追蹤之問題與改進芻議。資優教育季刊, 60, 18-24。
- 喻文玟 (2007, 10 月 10 日)。中一中資優生出版創世紀, 心靈告白: 別再比成績。聯合報, C3 版。
- 劉禧琴(民 78)。三興國小資優生親職教育實施概概。資優特教季刊, 30, 45-46。

### 英文部分

- Ackerman, C. M. (1998) . Intensity in gifted students. In the emotional drama of giftedness: *Proceedings of the Annual Conference of the Society for the Advancement of Gifted Education* ( pp.1-6 ) . Alberta, Canada : Calgary University. (ERIC Document Reproduction Service No.ED129 388) .
- Dabrowski, K. (1964) . *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Fiedler, E.D.( 1997).Dabrowski 101. In J.A.Leroux( Ed. ), *Connecting the gifted community worldwide : Proceedings of the 12th World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children*. Seattle, Washington : The World Council For Gifted And Talented Children.
- Fiedler, E. D. (1998) . Denial of anger/ Denial of self: Dealing with the dilemmas. *Roepers Review*, 20 ( 3 ) , 158-161.
- Haensly, P. (2001) . Creativity, intelligence, and ethics: Why do our gifted children need them? *Gifted Child Today*.
- Piechowski, M. M. (1975) . A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs*, 92,231-297.
- Piechowski, M. M. (1997a) . Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) , *Handbook of gifted education* (2en ed., pp.366-381) . Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Roepers, A.( 1982). How the gifted cope with their emotions. *Roepers Review*, 5(2), 21-24.
- Silverman, L. K. (1993) . The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.) , *Counseling the gifted and talented* ( pp.3-28 ) . Denver,CO: Love.
- Swiatek, M. A. (1998) .Helping gifted adolescents cope with social stigma. *Gifted Child Today Magazine*. 21(1). 42-47.

