

当代教育新理论丛书

学习风格论

谭顶良 著



学习风格论

理 论 丛 书

谭顶良 著

江苏教育出版社

5.25 26

学习风格论

谭顶良 著

责任编辑 恽跃荣

出 版:江 苏 教 育 出 版 社

(南京马家街 31 号, 邮政编码:210009)

发 行:江 苏 省 新 华 书 店

照 排:南京星光测绘科技有限公司

印 刷:射 阳 印 刷 厂

(地址:射阳县人民路 164 号, 邮政编码:224300)

开本 850×1168 毫米 1/32 印张 12.75 插页 4 字数 312,000

1995 年 12 月第 1 版 1998 年 3 月第 2 次印刷

印数:2001—4050

ISBN 7-5343-2568-4

G · 2315

定价:18.20 元

江苏教育版图书若有印刷装订错误,可向承印厂调换

《当代教育新理论丛书》编委会

主 编:刘佛年

(以下按姓氏笔划为序)

副主编:李少元 赵所生 袁振国
鲁 洁 薛正兴

编 委:冯增俊 刘佛年 李少元
朱述宾 赵所生 赵 明
袁振国 鲁 洁 薛正兴

序

近年来,我国的教育理论研究取得了长足的发展,不少出版社陆续出版了一批各具特色的教育理论著作,初步形成了“百花齐放,百家争鸣”的良好局面。为进一步推进我国教育理论研究,繁荣教育理论著述,促进教育事业的健康发展,并为此提供一些切实可行的理论依据,江苏教育出版社决定出版一套以爬梳整理、分析研究当代教育新理论为主题的“当代教育新理论”丛书,这是一件令人欣慰和鼓舞的事。

这套丛书以“面向现代化,面向世界,面向未来”为指导思想。以“新”为基本出发点,以教育新学科、新论点为主要内容,力求反映当前世界教育理论的研究方向,有益于我们开阔视野,启迪思路,对我国当前教育改革和发展的一些亟待解决的问题也有所思考和回答。各本著述力求相对成熟,自成体系。

我们编纂这套丛书,希望能反映目前国内外教育理论方面的最新研究成果,并能联系我国教育改革的实际,体现中国特色。我们还希望这套丛书既能体现严谨学风,具有较高的学术性,又有生动、活泼的文风,具有较强的可读性。这些愿望是否能变成现实,待这套丛书陆续出版后,敬请专家和广大读者加以评说。

我们相信,这套丛书对促进我国的教育事业和教育科学研究的健康发展,将会产生积极的影响。

刘佛年

1990年7月于华东师范大学

序

因材施教是古今中外一贯倡导的教育原则,然而,人们据此作出的努力却微乎其微。教育理论较多地把学生的学习当作群体的社会活动而论述其普遍性,而很少将它当作个体的心理活动而阐明其特殊性。在教育实践中,许多教师无视学生个体的独特性和学习方式的差异性,而用统一不变的方法教育学生,结果导致学习结果大相径庭。对此,教育界、心理学界着重从学习者的智力因素和非智力因素这两方面探讨了其中的原因,取得了可喜的进展。然而,智力因素和非智力因素,相对学习的“内部”过程而言,还属于“外部”因素。各学习者个体内部的学习如何进行?学习成效如何?光凭对这些外部因素的考察难以作出准确的回答,还必须深入到学习的内部洞察其中的动态过程及其差异。另外,影响学习进程及其结果的因素除了智力因素和非智力因素以外,还有无其他的一些因素在起作用?为着更深入、更全面地查明学生个体在学习方法、学习进程和学习倾向上存在的差异,谭顶良同志从教育学、心理学、生理学等多学科角度,结合国内外教育理论和教育实践的研究成果,以学生的学习风格为题作了些新的探讨,取得了许多有意义的成果,将《学习风格论》这本书奉献给大家。

纵观《学习风格论》全书,可以发现以下两个显著的特点:

一是新颖。书中围绕学习风格所涉及到的诸多方面,在我国教育学和心理学界是首次提出,令人耳目一新,拓宽和深化了有关学习者个别差异的内涵;书中所提出的根据学习风格实施个别化教学的思想和方法,为因材施教开辟了新的视野,提供了新的途径。

二是实用。全书在对学习风格的要素和类型作理论阐述的同

时,提供了一些测量、诊断学习风格的工具和方法,便于广大教师、家长和学生自己操作运用;根据学习风格的长短优劣而制定的“匹配策略”和“有意失配策略”,针对性、应用性强,对扬学生所长,补学生所短,全面提高学生的学习机能和素质具有实际的指导价值。

正因为《学习风格论》所论述的内容新,故它也不可避免地存在一定的不足和缺陷,例如有些内容似乎还欠成熟,提法欠妥当,有待我们一起商榷和推敲,使之日臻完善。另外,国内有关这一领域的研究还很少,如何结合中国教育的实际加以探讨,有很多工作要做。从这一意义上说,《学习风格论》这本书只是我们从事该领域研究的一块铺路石。

鲁 洁

1995. 1. 10

目 录

第一章 学习风格概述

- 第一节 学习风格理论的产生..... (1)
- 第二节 学习风格的涵义..... (9)
- 第三节 学习风格的要素及其测定 (18)
- 第四节 研究学习风格的意义 (31)

第二章 学习风格的生理性要素

- 第一节 学习时间偏爱 (37)
- 第二节 知觉反应 (44)
- 第三节 声音偏爱 (54)
- 第四节 光线偏爱 (57)
- 第五节 温度偏爱 (61)
- 第六节 活动性与坐姿偏爱 (64)

第三章 学习风格的认知要素

- 第一节 知觉风格 (68)
- 第二节 信息加工风格——同时加工和继时加工 (82)
- 第三节 记忆风格——趋异与趋同 (88)
- 第四节 思维风格 (96)
- 第五节 解决问题风格——沉思与冲动..... (105)

第四章 学习风格的情感、意动要素

第一节	理性水平·····	(111)
第二节	成就动机·····	(123)
第三节	控制点·····	(130)
第四节	焦虑水平·····	(135)
第五节	学习坚持性·····	(142)

第五章 大脑功能与学习风格

第一节	大脑功能研究的新进展·····	(149)
第二节	对大脑左右半球的偏爱与学习风格·····	(157)
第三节	脑的三个机能联合区与学习风格·····	(171)
第四节	实施全脑教育·····	(185)

第六章 个性类型与学习风格

第一节	荣格的个性类型理论·····	(191)
第二节	布里格斯和迈尔斯的个性类型理论与学习风格·····	(195)
第三节	其他个性类型与学习风格·····	(213)

第七章 心理发展与学习风格

第一节	认知发展与自我概念的发展·····	(226)
第二节	学习风格类型及其教育策略·····	(234)
第三节	学习风格的识辨·····	(247)

第八章 性别与学习风格

第一节	男女生学习的认知风格·····	(253)
第二节	男女生学习的情感风格·····	(264)

第三节	男女生的学习行为·····	(272)
第四节	学习风格性别差异的成因与因性施教·····	(278)

第九章 教育与学习风格

第一节	中国传统教育文化与学习风格·····	(288)
第二节	教育思想与学习风格·····	(294)
第三节	教学风格与学习风格·····	(299)
第四节	学习过程与学习风格·····	(315)

第十章 学习风格与因材施教策略

第一节	教学策略及其有关概念·····	(322)
第二节	国外根据学习风格制定教学策略的研究·····	(326)
第三节	因材施教策略的制定·····	(332)
第四节	我国因材施教的研究与实践·····	(359)

第十一章 学习风格与素质教育

第一节	素质教育概述·····	(367)
第二节	根据学习风格研究、实施素质教育的方法·····	(374)
第三节	根据学习风格实施素质教育的实践·····	(383)

主要参考文献·····	(392)
后记·····	(397)

第一章

学习风格概述

第一节 学习风格理论的产生

学习风格理论是当今西方教育心理学研究的一个新领域,对教育实践有着重大的影响。它的产生有着深刻的哲学、心理学和教育学基础。

一、人本主义心理学的影响

第二次世界大战以后,科学技术的进步和经济的发展给美国的物质生活水平带来了较大的提高,但是资本主义竞争的日益加剧及对外的侵略战争,使国内的社会问题(如失业、青少年犯罪、环境污染、道德沦丧等)日趋严重,这些社会问题给人们的心理造成很大的压力,导致人们精神生活的空虚。许多社会批评家认为,生产技术的进步及美国文化只把人看成是社会机器的一部分,使人缺乏主动性,没有个性,处于被控制被隔离的状态,孤寂而不能自助。于是在新的条件下,心理学继承人道主义的传统,再次提出人的尊严与价值问题。人类社会的根本问题是什么?怎样才能给人类带来真正的幸福?这些都成为一些心理学家探索的新问题。与此同时,存在主义哲学对心理学的研究产生了较大影响。存在主义哲学是关于当代西方社会生活的一种人生哲学。它关心人的存在、人的价值,这种面向实际生活的态度给了心理学家以极大的启示,

于是对传统心理学——行为主义和精神分析提出了挑战,60年代产生了心理学的第三种力量——人本主义心理学。

人本主义心理学反对用机械论和还原论的观点研究人,认为那样做的结果必然抹煞人性,把人与动物等同。它主张,心理学应是人化的心理学,强调研究人的本性和价值、尊严和自由、成就与潜能。人本主义坚持四项基本原则:①心理学的主要研究对象是有意识、有体验、有情感、有需要的个人。②研究的重点放在选择、创造、价值观和自我实现等人类特性上。③研究对人和人类社会有意义的问题,而不仅仅根据是否适合实验室的数量化来确定选题内容。④关心和重视人的价值和尊严,对发展每个人的先天潜能感兴趣。

总之,人本主义心理学家要研究人的特点、人的潜能,研究人的平等友爱、合作、求知、审美和创造等特性。它的产生使广大教育理论工作者和实践工作者对教育实践及其效果和价值进行反思,发现无视学习者特征所进行的教育,不能充分发挥各学习者的潜能和价值,不能在每一学生身上取得最佳教育效果。于是教育界提出,必须根据每一学生的学习特点实施个别化教学。

二、教育理论的缺陷

教学过程是师生双边活动的过程,教师的教和学生的学相互适应才能取得预期的教学效果。从理论上说,学生要调整自己的学习方式、策略以适应不同风格教师的教学;反过来,教师也必须采取各不相同的教学策略适应各个学习者的个别差异,故“因材施教”早就被作为每一个教师必须遵循的教学原则而提出。然而,在教学实践中,教师们往往只要求学对教的适应,而忽视教对学的适应;学生学不好,责任不在教师,而在学生,教师很少调整自己的教学策略以适应那些不能按自己所教方法进行学习的学生。出于教育管理的方便,传统的课堂教学把所有学习者、学习时间和教学过程均看作是不变的常量(C),但实际上这三者均是变量(V),然而

各学习者很难达到预定统一的教学目标,最终只能使实际达到的目标成为一变量。这种传统的教育模式如图 1-1 所示^①。

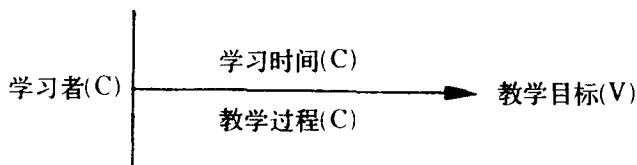


图 1-1 传统的教学模式

我们认为,这种教学模式所基于的理论假设,无论其前提还是结论均是无法成立的。首先,不管教育工作者是否考虑到学习者的个别差异,但它的实际存在是不容怀疑的。由于这种差异的存在,学习者面临同样的学习任务所需时间不可能相等,教师对各学生采取的策略、施加的影响也会相应有别。如果以统一的教学方法对待不同特点的学生,必然导致教学在多数或部分学生身上的失效。所以这一模式所认定的三个常量,实际上均是变量。其次,教学目标是国家或教育行政部门所设定的对一类学生的统一要求,它不因学生个别差异的存在而各不相同,而应是不变的常量。要使特征各异的学习者达到相同的教学目标,就必须在教学方法、教学策略上做文章,实施个别化教学。

三、国际个别化教学趋势

在过去的三四十年里,心理学和教育学对有关学习者的学习需要、动机以及个性特征等方面的个别差异已作了大量的研究,“个别化教学”这一概念已经成为现代教学实践的基石之一。在个别化教学中,每一学习者被视为独一无二的、变化的,学习时间和

^① James Keefe, "Learning Style: the Next Step", Presented at the Learning Style Conference at OISE, Toronto, March 24-26, 1988.

学习过程允许在规定的限额内因人而异,以鼓励各学习者根据自身的特点与教材内容、教师或同学相互作用,最终达到预定的教学目标。个别化教学的模式如图 1-2 所示:

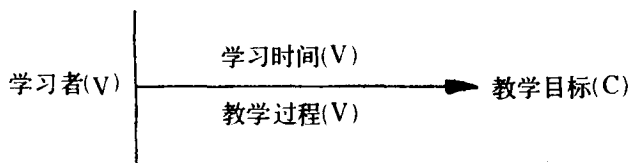


图 1-2 个别化教学模式

在以上三变量(V)中,学习者的特征是首要变量,其他二者均导源于此,故对学习者的个别差异的研究是个别化教学的出发点。

德国场论心理学家勒温曾提出著名的 $B=f(P \cdot E)$,认为行为是个人和环境的函数,同一环境中所产生的行为会因人而异,因为人有个别差异性。曾在西方和我国产生较大影响的美国教育家布卢姆(Benjamin · Bloom)1976 年所著的《人的特性与学校学习》及其学校学习模式,实质上是勒温 $B=f(P \cdot E)$ 这一公式在教育领域的具体应用,其掌握学习理论是个别化教学的典型代表。

布卢姆对学校学生的学习提出了与勒温的个人、环境和行为三个相对应的概念,分别为:学生特征、教学和学习结果,三者关系见图 1-3。

布卢姆认为,三个相互依存的变量影响着学生的学习,这三个变量是:

(1)认知前提特征,即学生已经掌握的对后继学习起前提作用的知识技能程度。

(2)情感的前提特征,即学生从事学习的动机激发程度。

(3)教学质量,即教学对学习者的适合程度。

布卢姆假定,如果认知的和情感的前提特征以及教学质量是

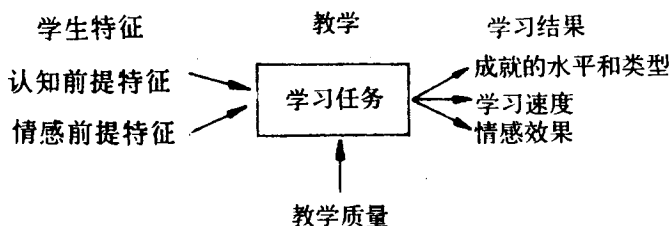


图 1-3 布卢姆学习理论中的学习要素及相互关系

合适的,学习就会达到一较高的水平,且学习结果间的差异会很小;如果学生的前提特征或教学质量差异大,相应地学习结果也会有较大的差异。学生在学习水平和类型上的差异取决于学生过去的学习和现有的教学质量。布卢姆及其同事花了许多时间研究了三变量对学习结果的影响,这无疑有着重大的意义。但是布氏理论对学生特征的理解是不全面的,它仅仅局限于认知和情感领域,而未涉及意动领域。

在现代教育和心理学研究中,通常用能倾(apptitude)表示人的特征,或人的个别差异,且把能倾分为三类:①智力和已有知识;②成就动机及其相应的个性特征;③学习风格(含认知风格)。这三类能倾大致与传统心理学对心理活动的划分,即认知、情感和意志行动(意动)三大部分相对应,它们相互联系,共存于一个新的混合的能倾结构——能倾复合体之中。这一复合体的构成随情境的变化而变化,对学习活动的产生这样或那样的影响。最近有些研究认为,这些能倾对教学活动的各个方面有着不同的影响,或者以不同的方式影响教学活动的同一方面。图 1-4 显示,作为潜在的认知加工技能的智力对教学活动的质即对学习活动的种类有着根本的影响;另一方面,与成就动机相关的个性倾向被认为主要对教育活动的量即学习者在达成教育目标的过程中所表现出来的坚持性和努力程度起作用。而作为典型的个体学习方式和学习倾向的学习风

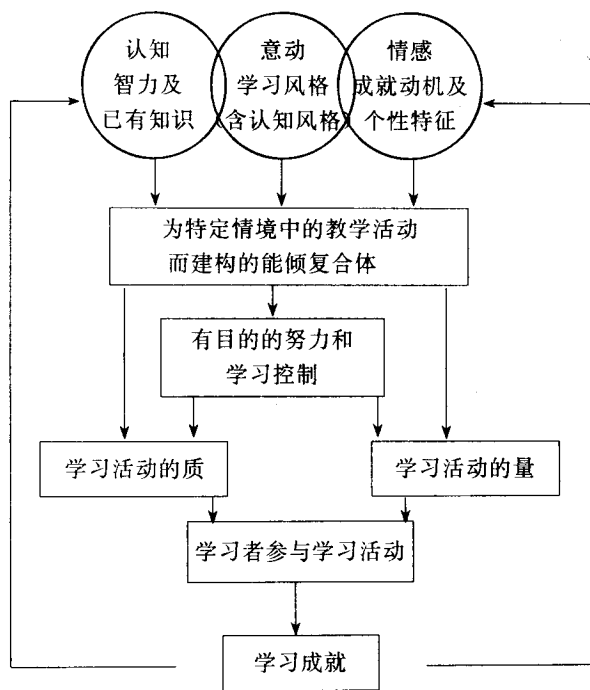


图1—4 与教学活动相关的能倾概念及其功能

格(既包含认知方面的潜在要素,也包含有情感方面持久的能倾),其主要作用在于参与并调控学习活动。相比之下,这三种能倾中学习风格对学习过程所起的作用更为直接,因为它直接参与学习过程,决定学习活动的基本进程。为特定的教育活动而建构的能倾复合体的功能也与上述三类能倾紧密相联。所有这些功能,导致学习者积极参与学习活动,而这种参与行为又表现出对学生学业成就持续的、积极的影响。学习活动中能倾的使用和发挥又反过来加强下一轮学习的能倾,其表现形式为扬长补短,形成能倾发展的一个周期。

在上述三类学习能倾中,对认知的和情感的能倾研究较早较

多,而对意动方面的能倾——学习风格的研究却较晚较少。

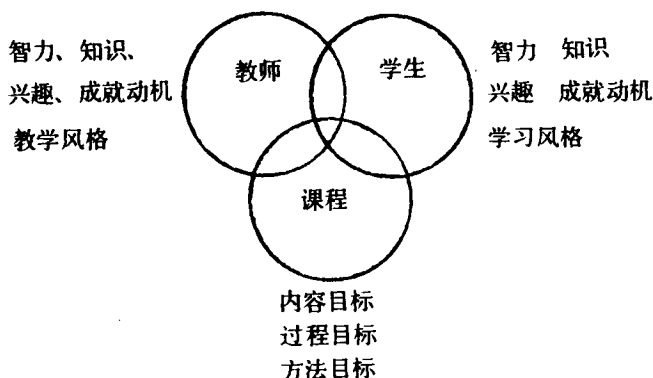


图 1—5 教学过程的构成要素及其相互作用

教师、学生、课程三者构成了教学过程的三大基本要素,决定着教学的过程。就学生这一要素而言,他包含着三方面的能倾或特征,而我们过去的教育诊断和个别化教学所作的大部分努力,主要集中在学生智力、能力倾向和学业成就等个别差异的测定及测验工具的编制上,且取得了长足的进步。尽管这些测验在智力诊断、能力分组和学习速度的个别化处理等方面有着独特的作用,但多年来许多善于思考和发现问题的教育工作者,一直对这些工具在指导广大教师实际工作的价值存有疑问。对学习特征进行研究的第二个方面是对学生个人专业的或学科的兴趣及其成就动机进行了调查和分析,作出了令人关注的努力,然而相对说来,对学习特征研究的第三个方面却研究得很少。正如美国中学校长联合会主席凯夫(James Keefe)所说,在现代教育研究中,学习风格尚未成为研究的重点。60年代,教育心理学家曾一度对最早研究于布鲁克林学院的认知控制、认知策略产生兴趣,可不久因研究基金的转向而被迫放弃这一课题。随后,美国中小学和大学的教学实践工作