

· 课程理论与教学改革 ·

# 大学学习方法研究：缘起、观点及发展趋势

吕林海，龚 放

(南京大学 教育研究院，江苏 南京 210093)

**摘 要：**西方大学学习研究已有近 40 年的发展历史，而大学学习方法研究是这一领域的主体性部分。大学学习方法研究最早起源于瑞典学者关于学习方法的深层方法与浅层方法的分类，随后英澳学者的大学学习方法量表开发引领了这一研究领域的发展。目前西方大学学习方法的研究正呈现出研究内容不断拓展，研究方法更关注利用设计研究法进行扎根研究，研究对象越来越注重东方学生群体，研究视野逐渐拓展到更广泛的学习经验研究的发展趋势。

**关键词：**大学学习方法；深层方法；浅层方法；学习科学

**中图分类号：**G642 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-4203(2012)02-0058-09

## On Learning Methods in Higher Education: Origin, Views and Future Trends

LV Lin-hai, GONG Fang

(Institute of Education, Nanjing University, Nanjing 210093, China)

**Abstract:** There has been over 40 years since the research on learning in higher education. Learning methods research is the main part in this research field. Today, many scholars have recognized that it is the basic work to reorganize the related research on learning methods. Firstly, based on the qualitative empirical research, Sweden scholars summarized two types of learning methods, which are deep learning and surface learning. English and Australian researchers further design questionnaire to do quantitative research on students' learning methods. Lastly, as to the future trend of development, the learning sciences provide new research method to help researchers do more ground-rooted research, more research projects focused on non-western college students and compare the difference between eastern and western people, etc. Then, we should pay more attention to some apparent future development trends in research content, research method, research objects and research horizon.

**Key words:** learning methods in higher education; deep learning; surface learning; learning sciences

①收稿日期：2011-12-16

基金项目：教育部人文社会科学基金项目(10YJC880086)

作者简介：吕林海(1977—)，男，江苏南京人，南京大学教育研究院副教授，教育学博士，从事大学课程、教学与学习研究；龚放(1949—)，男，江苏江阴人，南京大学教育研究院教授，博士生导师，从事高等教育学研究。

作为一个重要的高等教育研究领域,西方大学学习研究已有近 40 年的发展历史。美国学者汤姆辛·哈吉斯(Tamsin Haggis)曾在《大学学习研究:一个更加广泛的视角》一文中对从上世纪 70 年代至本世纪初期这四十年间的大学学习研究进行了详细的文献梳理,他以北美和欧洲三本著名的高等教育学术刊物《高等教育》、《高等教育研究》、《高等教育中的教学》为对象,对每十年的发文量进行文献计量分析。结果发现,围绕“大学学习研究”主题的发文量呈陆续攀升的态势,并在近十年内达到 60%。其中,“大学学习方法”的相关研究始终保持在 50% 以上,远远压倒“认知心理学”、“批判性观念”、“课程创新”、“社会情境”等其他大学学习的研究主题。<sup>[1]</sup>另外,英国学者马尔科姆·泰特(Malcom Tight)通过对 2000 年出版的 17 种重要的专业期刊和 284 本高等教育著作的综述性分析发现,大学学习与教学的研究,特别是有关大学生学习方法的研究,是当前高等教育研究的一个热点,且受关注的程度与研究的深度都与日俱增。<sup>[2]</sup>

近年来,随着我国高等教育逐渐迈入后大众化阶段,“质量”正成为全国高教界热议的主题之一。2010 年刚刚出台的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》更是明确地把“人才培养质量的提升”作为我国高等教育未来发展的核心任务。在此背景下,一些有识之士逐渐意识到,“大学学习、课程与教学的研究是我国高教研究界 30 年来着力不多、研究相对不足的领域,也是高等教育质量提升的关键所在,更是我国高等教育研究更上一层楼、趋向成熟的必经之路。”<sup>[3]</sup>同时,对有关大学学习、大学学习方法等繁杂多样的已有研究进行基础性地梳理、辨析与反思,开始成为国内外学者共同关注的前沿课题。恰如恩特威斯特(Entwistle)2008 年在牛津大学的报告中指出的:“在大学学习研究的纷繁枝蔓中,我们需要对该领域的基本方法、主要思想进行基础性地梳理和反思工作,这对它的发展是非常重要的”<sup>[4]</sup>,“重新梳理大学学习研究,特别是大学学习方法研究的相关成果及进展,对于这个逐渐走向成熟的研究领域来说,是颇具价值的工作”<sup>[5]</sup>。英国学者拉姆斯顿(Ramsden)就大学学习方法有过更具体的评析:“学习方法是大学学习研究的核心,它描述了大学生是如何解释、如何处理不同的学习活动的,描述了这些解释如何引导学生努力学习,……大学学习方法的知识对于提高学生学习质量、给予学生有效的学习支持是非常关键的,……就未来的发展而言,我们首先需要反思、认清和梳

理,在这个特定的研究领域,我们究竟获得了什么?我们究竟是如何展开研究的?”<sup>[6]</sup>综上,笔者聚焦“大学学习方法”,试图梳理和分析其研究缘起、主要观点及最新趋势三个方面,以抛砖引玉,并着力为后继研究奠定相关基础。

## 一、大学学习方法研究的缘起

大学学习方法研究与“大学学习研究”相伴相生。20 世纪 60 年代前,正统的心理学家就已关注人类的学习,但实验室研究生成的诸多结论产生了实践效用不佳的问题,这导致越来越多的研究者开始关注真实教育情境,特别是关注学生与学习环境之间的复杂交互作用。由此,一个名为“大学学习研究”的全新领域得以诞生。

### 1. 瑞典哥德堡大学研究团队的奠基性贡献

澳大利亚学者约翰·比格斯(John Biggs)曾指出:“‘大学学习研究’最早的研究主题就是大学学习方法,其标志是瑞典哥德堡大学的研究团队对大学生浅层学习方法与深层学习方法分类的经典研究。”<sup>[7]</sup>很多学者把瑞典哥德堡大学两位学者马顿与萨尔乔(F. Marton & R. Saljo)的工作誉为“开创性的”(groundbreaking)。<sup>[8]</sup>这是因为马顿与萨尔乔运用创新性方法“现象描述分析”(phenomenography),定性分析参与者在如何处理阅读任务上所给出的自陈解释。通过研究,他们得出两种完全不同的学习方法,即:深层方法(deep approach)——指向于对文本意义的关注,浅层方法(surface approach)——指向于为了能够回答问题而对文本进行背记而非理解。从研究方法的角度看,他们采用的路径与一直在教育心理学领域处于统治地位的传统经典方法论存在两点差异:第一,它使用一种自然情境来最大程度地反映(或逼近)真实的学习背景、学习状态;第二,它指向理解个体参与者自身对于学习情境的观点,而不是指向获得一个“客观的”外部观察者的观点。

那么,为什么马顿会把这种独特的方法运用于大学学习研究中呢?在与布斯(S. Booth)1997 年合作出版的《学习与意识》一书中,马顿首次披露和阐释了 20 多年前这一开创性研究的相关背景。当年,马顿的博士论文主题是“学习任务的模拟”,校外评审人在评阅了论文之后,提出两点评审意见:(1)对教育界来说,研究结果对实际学习情况(而不是实验室学习情况)是否有启示?(2)学生究竟是怎样学习的,我们应当从学生自己的角度而不是从研究者的

角度来看待学习任务。马顿敏锐地捕捉到两个意见背后更深刻的方法论内涵,并将其大胆地渗透到随后展开的大学学习研究中。布斯也总结道:“这两个因素促使马顿团队一方面把大学学习方法的研究重点集中在实际学习情况上,即研究在通常学习环境中的学习情况,另一方面则把研究的视角从旁观者转变为学习者自身。”<sup>[9]</sup>

## 2. 英澳学者的早期贡献——大学学习方法量表的开发与精致

英国学者恩特威斯特尔和澳大利亚学者比格斯将马顿概念化的学习类型转变为可进行定量测量的学习方法量表。他们的研究工具、分析模式进一步引领了大学学习研究随后几十年的发展。

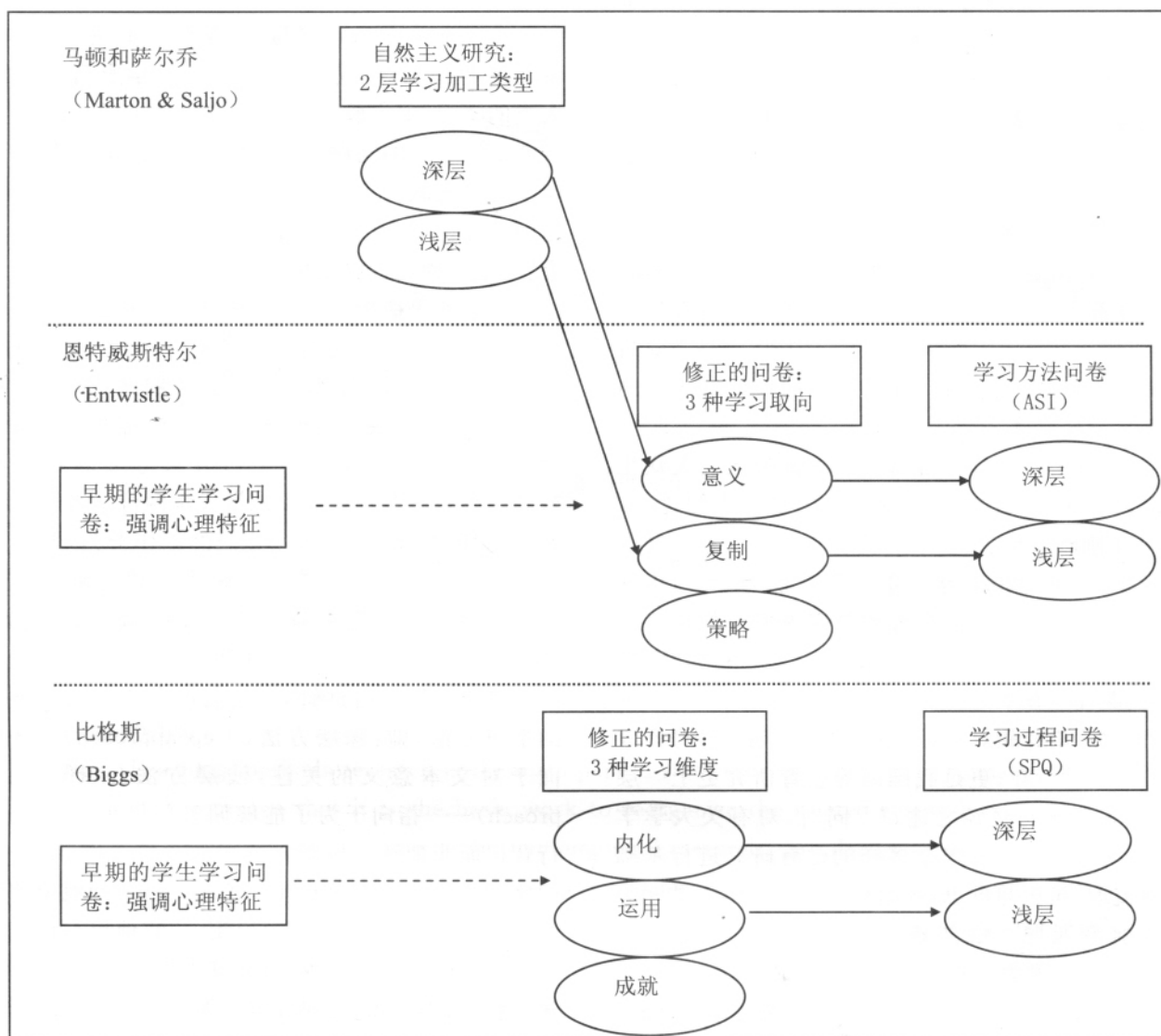


图1 20世纪70年代大学学习方法研究及测量问卷的源起

资料来源: Jennifer M. Case & Delia Marshall, 2009。

拉姆斯登曾明确指出:“在英语国家,恩特威斯特尔是抓住瑞典学者的工作要旨之‘第一人’。”<sup>[10]</sup>在英国,根据马顿的研究,恩特威斯特尔所领导的学术小组开始对真实的大学教育情境中的学生学习方法展开更深入的访谈研究。他们发现,除深层方法与浅层方法外,还存在着第三种方法——策略方法(strategic approach),即学生以获得最高成就为目

标,并在必要时或者使用深层方法,或者使用浅层方法。随后,恩特威斯特尔在此基础上构建出能够识别三种方法的名为“学习方法问卷”(Approaches to Studying Inventory,即ASI)的调查工具<sup>①</sup>。比格斯也开发了名为“学习过程问卷”(Study Processes Questionnaire,即SPQ)的定量调查工具,在其中,他提出了与瑞典学者相似的学习方法类型划分,但

也包含了与恩特威斯特尔相似的第三种类型的学习方法——策略学习<sup>②</sup>。其创新还在于，他把学习方法特征化为“一致性的动机——策略包”（congruent motive—strategy packages）<sup>[11]</sup>，即每种类型都包含一个动机和一个与之相关的策略。比如，浅层动机被定义为“处于任务的真实目的之外”，而深层动机是“恰当地参与到任务之中，为了任务自身的目的……，建立在对任务的内在兴趣之上”<sup>[12]</sup>。伴随这些动机，学生会运用相一致的学习策略。综上，ASI 与 SPQ 是全世界影响力最大、使用范围最广的基准性调查量表，比格斯、恩特威斯特尔与马顿三位学者也被公认为大学学习研究领域的“三大早期奠基者”。<sup>[13]</sup>图 1 对马顿、恩特威斯特尔以及比格斯的早期贡献及测量问卷的来源谱系等进行了清晰展示。

### 3. 英澳学者的早期工作——一种大学学习方法研究模式的确立

恩特威斯特尔、比格斯的工作模式几乎成为后来所有具有欧洲和澳洲背景的学者共同遵循的研究传统，即“先进行定性研究以从学生视角得出概念，再以此作为第二级定量研究的基础，最终确保整个研究以学生自身的经验为起点”<sup>[14]</sup>。英国牛津大学学者特里格威尔（K. Trigwell）把这种始于广泛的学生和教师访谈、然后进行问卷开发的研究设计模式称为“学生学习方法传统”（tradition of the Students' Approaches to Learning, SAL）<sup>[15]</sup>。拉姆斯登等学者认为，“在这一两步研究设计模式（two—step research mode）中，定性研究与定量研究的传统区别消失了。”<sup>[16]</sup>但是，SAL 中的第一步定性研究往往具有强烈的“扎根式研究”（grounded research）特征，这在保证研究的真实性、实践指向性的同时，也因“撇除了理论作为研究的起点”而被很多北美研究者嗤之为“带有明显的反理论（atheoretical）和民族心理学（folk—psychological）的倾向与危险”<sup>[17]</sup>。与欧洲学者自下而上的扎根式研究不同，以平特里奇（P. Pintrich）等人为代表的北美研究者更擅长从概念、理论出发，通常以信息加工心理学中的元认知、学习控制作为核心变量来构建量表，从而带有明显的自上而下的研究特征。因此，北美学者的研究模式常被称为“信息加工传统”（tradition of information processing, IP）或“自我管理学习传统”（tradition of self-regulated Learning, SRL）。相比而言，从历史的视角来看，欧洲和澳洲的 SAL 传统一直是大学学习研究的主流模式。但近年来，随着大学学习方法的研究日益深入，两种传统之间

开始相互借鉴、彼此融通，并出现如荷兰学者佛蒙特（J. Vermunt）所指出的一种趋势，“两个传统逐渐彼此渗透，现在已经很难用一条线将这两个传统截然区分了”<sup>[18]</sup>。

## 二、大学学习方法研究的主要观点

### 1. 大学学习方法的基本内涵

恩特威斯特尔 2004 年从学习策略与学习过程的视角对深层学习与浅层学习进行对比、总结和归纳（见表 1）<sup>[15]</sup>。

表 1 大学学习方法的两种策略和过程

深层方法	浅层方法
把观念与先前知识和经验联系起来	把课程看作是大量不相关的知识之集合
寻找模式和潜藏的原理	常规性地记忆事实和执行程序
检验证据并将其与结论联系起来	狭隘地局限于最低的大纲要求
小心地、批判性地检验逻辑和论点	在课程或任务集中看不到价值和意义
记忆所有那些对理解非常重要的内容	埋头苦学而不反思目的和策略
在学习的过程中监控理解	

按照恩特威斯特尔的观点，深层学习本质上就是一种以深度理解为目标的学习方法。比格斯进一步认为，“只有深层方法才是最自然的、最重要的学习方法，相反地，浅层方法是一种制度化的创造物（institutional creations），它把关注的中心从任务本身的深层意义转变为使奖励能够最大化的途径，并尽量减少在成功或不成功地完成任务时所可能出现的错误。”<sup>[20]</sup>恩特威斯特尔总结出深层方法的诸多表现，其实是诸多前人研究发现的提炼和总结。例如，根据帕斯克（G. Pask）1988 年的研究，对采用深层学习方法的学生而言，存在着两种学习策略或学习风格。一些学生是整体主义者（holists），他们更喜欢先从整体的角度来看一个主题，再以这个整体来引导随后的理解发展；另一些学生是序列主义者（serialists），他们更喜欢通过对细节的关注来逐步建立理解。<sup>[21]</sup>很多学者的后续研究都进一步表明，对学术主题的完整理解，一般依赖于两个过程间的变换，即既需要细节化地检视证据的意义，也需要把

握观念与概念间的关联模式。例如,佩特森等设计了一个详尽的学习方法测量量表,其中三个子量表可直接测量“把观念联系起来”、“使用证据”、“对观念怀有兴趣”等要素,研究结论就是:“深层方法包含着各种策略之间的互动”<sup>[22]</sup>。可见,表1所列出的深层方法的各种策略和过程,其实以一种整合互动的方式表征了深层学习方法的独特本质。

## 2. 大学学习方法的核心特征

(1)大学学习方法的相对稳定性。恩特威斯特尔指出:“每个学生都被发现会在不同的课程或不同的学习主题上不断变换学习方法,但总体而言,在至少一门特定的课程上,学生会保持一种相对稳定的学习方法。”<sup>[23]</sup>相对稳定性既意味着一定条件下的不变性,更意味着不同条件下的可变性。比格斯认为,指出大学学习方法的相对稳定性,是大学学习研究领域的实质性贡献。但他也指出,“如果大学学习研究者经常滑出这个领域的边界而滥用‘学习方法’这个术语,就会出现概念意义的变质(concept slippage),最显著地莫过于使用‘深层学习者’(deep

learners)或‘浅层学习者’(surface learners)等具有绝对稳定性的‘学习风格’(learning styles)概念来越位性地替代只具有相对稳定性的、动态的‘学习方法’概念。”<sup>[24]</sup>正如卡斯蒂(S. Cassidy)明确指出的:“在大学学习方法中,没有所谓的‘深层学习者’这样的提法,所能识别出的,只能是在一个特定情境中的、运用着某一特定方法的学生。”<sup>[25]</sup>

(2)大学学习方法的情境相关性。其相对稳定性更进一步地体现为学习方法的情境相关性或情境依赖性。按照拉姆斯登的观点,所谓学习方法的情境相关性,是指学生学习方法的选择取决于学生对于特定学习情境的感知(perception of learning situation),而这种感知又是学生的先有教育经验与当前学习情境彼此交融的结果。拉姆斯登是最早对“学生的学习情境感知”进行定量研究的学者,他开发的“课程经验问卷”(Course Experience Questionnaire, CEQ)被广泛地、持续地用来对学生的学习情境感知进行测量。

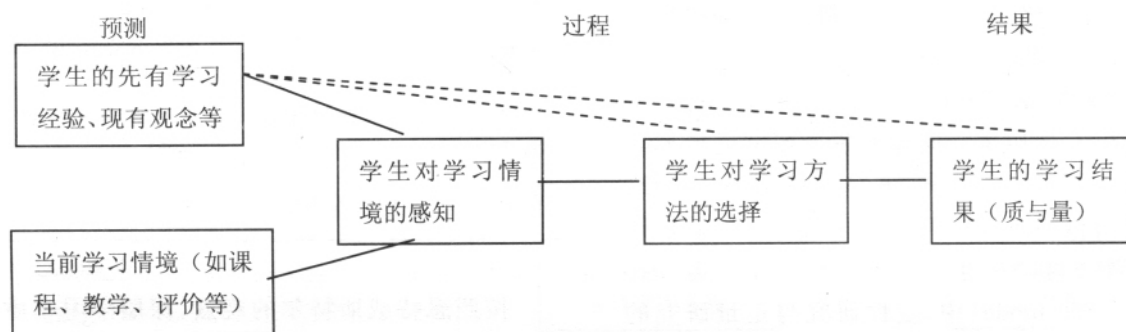


图2 大学生学习的“预测——过程——结果”模式

资料来源:Prosser & Trigwell, 2007。

更多的研究进一步表明,深层学习方法的使用与学习自主权的感受、对高质量的课堂教学的感受、对明晰的课程目标与教学的感受等有显著关联;与书面任务的开放性程度的感受有显著关联;与课程是否能提供支持结构化、一致性关联及能否关注元认知发展、学习独立等的感知有关。

实质上,这些研究不但印证了“学生对学习情境的感知”的重要性,也突出了一个重要的学习理念,即“学生并不是生活在纯粹‘客观’的世界里,而是生活在一个丰富的经验世界里。教学的问题不仅是大学教师怎样设计他们所教的课程,更是他们的学生如何理解教师所教的课程。”<sup>[26]</sup>恰如普罗塞和特里格威尔表明的:“这是一个视角上的转换,说明教师

应当从学生的角度来理解教学,……,教师要考虑到学生的学习经验各不相同,这种差异性将对学生感知并体验教师所设计的课程产生影响。大学教师需要以学生的眼光来审视自己的课程设计。”<sup>[27]</sup>

(3)大学学习方法的结果导向性。图2表明,尽管学生的先有经验会对学生的学习结果产生一定影响,但学生所选择的学习方法会对学习结果产生更强烈、更直接的影响。大学学习方法的结果导向性已被很多研究证实。早在1977年,瑞典学者斯文森(L. Svensson)就在一门大学课程的自然情境中对一个70人的班级进行跟踪研究。他发现,通常采用深层方法的学生要比采用浅层方法的学生更普遍地获得学业成功。<sup>[28]</sup>更深入细致的研究是由荷兰学者

范·罗姆和申克(Van Rossum & Schenk)于1984年完成。他们创设了一个基于文本阅读的自然实验,并引用比格斯与柯利斯(Collis)的SOLO学习结果分类模型来识别学习方法与理解层级之间的序变结构关系。他们发现,使用浅层方法的学生只能达到“前结构”或“单一结构”的低级学习层次,而使用深层方法的学生普遍达到了“关联结构”或“延伸性抽象”的高级学习层次。总之,正如他们所说的,“采用深层方法的学生,将更有可能达到深度的理解和高质量的学习结果,它们表明学习者能把所学材料的各个部分整合起来并加以结构化。”<sup>[29]</sup>

### 3. 影响大学学习方法的教学设计研究

(1) 促发深层学习的七个教学特征。早期研究者更热衷于对促发深层学习的教学特征进行线性探究。佩里和斯玛特(Perry & Smart)1997年就指出:“通过对学生的课程评估表的定量分析,早期的研究者逐渐勾勒出了‘学生发现是最有用的教学特征’的概貌。”<sup>[30]</sup>恩特威斯特尔2000年发表的一篇文章中,对前期的所有相关研究进行总结并指出,“在教学中,至少清晰、层次、节奏、结构、解释、热情和移情七个方面的特征被认为是最重要的。其中前四个特征描述了有效教学的本质,后三个方面(即‘3E’)描述了最有可能促进学生的深层方法使用的重要方面。”<sup>[31]</sup>

(2) 构建整合协调的教学环境。近年来,很多学者开始从软系统或一般系统理论的视角去分析有效教学的基本特征。他们发现,在一个完整的教学环境中,所有的要素是以共同作用的方式来影响学生学习的。因此,深层学习方法的触发取决于如下教学设计,即“教学、任务和评价能协调作用(act synergistically)以支持学生的学习和理解”,同时,“协调的重要性体现在,任何一个方面与其他因素之间产生目标或效果上的不一致与干扰,都会最终损害学习”。<sup>[32]</sup>在此思想的指导下,比格斯提出了一种“建构式校准”的教学设计理念,即“教学的环境应当是一种平衡的生态系统环境,当在课程的目标、教学的方法和评价的方式之间存在着一种校准与一致的关系时,教学就更有可能是有效的,学生的学习更有可能是高质量的。”<sup>[33]</sup>恩特威斯特尔通过对一个“电子工程专业的教学环境”案例深度分析,进一步构建一个包括目标理解、实验室、评价、反馈、指导、任务、讲授七个要素在内的互嵌整合的教学环境。他对环境中的各要素互动方式进行深度分析,最终指出,“学生与教师所控制的这个‘内环境’始终进行着交互,这种交互对学生的学习方法和质量产生着

最大的影响。”<sup>[34]</sup>

## 三、大学学习方法研究的最新趋势

1. 从研究内容来看,学习方法本身的内涵正在不断地拓展

在大学学习方法的经典研究中,深层学习与浅层学习两分法一直被奉为圭臬。但是,随着研究不断深入,更加多样的学习方法概念被逐渐引入大学学习研究视域,拓宽了研究的视野与内涵。例如,柯尔伯(D. Kolb)从20世纪80年代开始就在杜威教育思想引领下致力经验性学习(experiential learning)的研究,并构建了颇具实效的经验性学习的四阶段方法模式,即具体检验、反思性观察、抽象概念化与主动实验。基于问题的学习(problem-based learning)与基于探究的学习(inquiry-based learning)也是近年来学者们广泛深入的研究主题。巴罗斯(H. S. Barrows)等认为,“这两种学习方法扎根于经验性学习的传统,并特别强调学生在学习过程中的自主性。”<sup>[35]</sup>西尔弗(Hmelo-Silver)的研究表明,基于问题的学习有助于学生发展弹性的理解和终身学习的技能。<sup>[36]</sup>巴雷尔(J. Barell)、瑟莫(Seymour)、西哥(Seago)等人认为,基于探究的学习能帮助学生有效地应用所学的知识和技能,能使学生超越“表层”学习,形成更加积极、更具建构性的学习。<sup>[37]</sup>此外,强调解决真实世界问题、活动经验以及服务社区的服务学习(service learning)也成为近年来颇引人关注的大学学习方法类型。尽管很多学者对此种更加开放的学习方法持有异议,但保罗(Paul)等学者不同的研究却一致地表明,“服务学习以及拓展出的基于社区的研究(community-based research)有助于学生把源于真实的知识与已有知识更好地联系起来,有助于学生形成更有效的批判性反思能力,并最终有利于学生具备综合能力。”<sup>[38]</sup>

2. 从研究方法来看,更关注设计研究法所生成的学习与教学的整合性探索

随着学习科学的崛起,设计研究法(design-based research method)作为一种研究学习的新方法开始进入大学学习研究领域,并对大学学习方法的研究产生影响。具体来说,设计研究法“主要研究特定环境中的学生学习过程(如采用的学习方法、获得的学习效果);研究者一方面设计特定的环境,并系统地对环境做出改变,另一方面则在此过程中系统地研究学生的学习规律。”<sup>[39]</sup>因此,“设计研究法的核心在于,实践层面对学习环境的设计与理论层

面对学习机制的理解是连接的、同时的、交互的、整合的,从而使我们可以在连续迭代的测试、修正和研究中获得更加真实、深入和全面的洞见与规律。”<sup>[40]</sup> 科布(P. Cobb)特别指出设计研究法对大学学习研究的价值,“设计研究法能够让我们去研究一种大学的‘学习生态’(learning ecology),即一种复杂的、交互的、牵涉到不同类型及不同层次要素的大学学习系统。我们可以去设计这些要素,并去预测这些要素怎样共同作用以支持大学生的学习。”<sup>[41]</sup> 雅尼和韦默(Ylanne & Weiner)也主张,应当运用设计研究法来对大学学习方法与教学环境的设计进行整合性的理解,即应当采用一种更加整体的视角将整个大学的学习环境都容纳进来,从而学习方法和教学设计就作为一个相互交融的整体被探究。按照雅尼和韦默的观点,“大学生所采用的学习方法是一个大学教学环境整体涌现的结果,诸多矛盾在特定环境中以不同的方式影响着学习方法的采用;如果将这些方面都融入研究中,研究者就可真正深入理解,为什么教师是以一种特定的方式进行教学,为什么学习环境呈现出这样的面貌,为什么学生的学习过程会表现出如此状态;此外,在这种介入性的研究过程中,研究者能真正发挥专家的‘引导政策的设计与决策’作用,并在不断校准对策的过程中获得对教育实践更深入的理解。”<sup>[42]</sup> 近年来,越来越多的大学学习研究者开始运用设计研究法对大学生的学习方法进行研究,相关研究成果也日渐增多。因此,如下的趋势已越发明显,“大学学习方法的研究将与学习科学研究越走越近,设计研究法将成为大学学习方法研究的主要研究范式,……,作为一种系统研究,设计研究将有助于深入到具体的真实学习情境中,从事更加整合、更具实践改进指向的研究,……,此外,设计研究因其对真实情境的关注,也有助于开发具体学科教学领域中的各种高等教育理论,并且,在此过程中,来自非教育领域的教授会参与到一种集体的探究之中,以推进学习与教学的质量。”<sup>[43]</sup>

3. 从研究对象来看,越来越多以东方学生群体为对象的研究正在涌现

大学学习方法的研究起源于西方,西方大学生群体一直是大学学习方法研究的对象。这带来一种普遍的质疑,即大学学习方法的诸多结论是否具有文化局限性,东方文化背景下的大学生是否具有同样的学习规律? 2000 年开始比格斯、普罗塞等大学学习研究者进入香港大学,将过往的研究放在东方大学生群体进行实证性的检验。研究表明,传统的西方学生群体中表现出来的学习规律,在东方学生

群体同样适用。在此要提及的是韦伯斯特(B. J. Webster)与普罗塞 2009 年对 1563 名香港大学学生进行的学习方法的调查研究。他们把比格斯的 SPQ 问卷与拉姆斯登的 CEQ 问卷(Course Experience Questionnaire)结合起来,分析样本学生群体对学习环境的感知是否影响其采用学习方法。他们运用结构方程模型的统计方法发现,不但 SPQ 问卷与 CEQ 问卷对东方群体学生同样具有测量的结构效度,而且与西方大学生一样的是:(1)当学生感受到教师教学好、且课程目标及标准非常清晰时,他们更有可能采用深层学习方法;(2)当学生感受到工作负担大、且学习评价不适当时,他们更有可能采用浅层学习方法。<sup>[44]</sup> 当然,也有个别研究揭示出东西方文化背景下学生群体学习方法的差异。比如,马顿提出的“中国学习者悖论”就是其中的经典案例。<sup>[45]</sup> 马顿 1996 年对中西大学生群体所做的调查比较发现,中国学生的学术性学习结果要优于西方学生,而且,在深层学习方法的调查量表上得分更高,在记忆量表的得分同样也很高。这与先前的研究结论似乎有矛盾,即“记忆性学习与浅层学习是相关联的”。马顿随后对这一悖论进行长期深入的研究,他发现,在中国学习者身上存在着两种类型的记忆——机械记忆与理解性记忆,前者与浅层学习相关联,后者与深层学习相关联。通过长期的纵向深入研究,马顿 2005 年得出结论,“对于中国大学生而言,采用深层学习方法的学生往往以一种同步性(simultaneous)的方式使用记忆和理解。中国大学生的学习逻辑是,在面对反复出现的学习对象时,有些东西是保持不变的,有些东西则是变化的。重复的、保持不变的东西被认为能促进记忆,变化的东西被认为能促进理解。”<sup>[46]</sup> 近年来,越来越多围绕中国学习者群体的相关研究正大量涌现,如中美英澳学者联合展开“华人大学生如何学数学”、“华人大学生的熟能生巧理论”等项目极大地推动了大学学习方法的跨文化比较研究的深入与拓展。

4. 从研究视野来看,学习方法研究正逐渐拓展到更广泛的学习经验研究

随着大学学习方法的研究日趋深入,很多学者开始把关注重点的从传统的大学学习方法拓展到更加全面、更加丰富的学生学习经验。一些研究者意识到,“对大学学习方法的理论应当拓展,即从一种‘大方法’(big method)的视角来进行理解,……‘大方法’意味着,未来的大学学习研究应当从传统的仅关注基于课堂的学习方法,拓展到对更加整全的学生学习经验进行分析,这包括课外活动参与、科研参

与、师生互动等各个方面。”<sup>[47]</sup>2000 年开始,全美学生学习投入调查 NSSE 与加州大学本科生就读经验调查 UCUES 逐渐成为最具影响力的本科生学习经验的调查和研究项目。这两个项目的设计初衷是“了解大学的学习与教学质量,为后续的改进提供对策建议”<sup>[48~49]</sup>,但同时,越来越多的学者开始利用这两个项目提供的数据库,抽取出关键变量,并“通过更加先进的数据挖掘技术(提高数据分析的信度和效度)来深层地了解学生的学习方法、学习行为与学习成效,对学生学习方法、行为和成效之间的‘路径’关系进行‘挖掘’,洞察学生的学习动态,掌握学生的学习经验规律”<sup>[50]</sup>。在一些高等教育研究的世界顶级刊物上,陆续涌现出利用 NSSE 和 UCUES 的数据进行分析后的重要成果,如“研究型大学师生互动的研究”<sup>[51]</sup>、“本科生学术参与的两种文化研究”<sup>[52]</sup>等。中国学者一方面应紧跟高等教育研究的国际学术前沿,了解国际学者的最新研究动态;另一方面应走出去,与国外的学术同行积极展开合作,特别是进行更加深入的国际比较研究以及跨文化研究,了解当前中国大学生的学习经验状况与学习规律,并使中国高等教育研究界也能在国际学术领域中占据一席之地,发出自己的声音,贡献自己的力量。

#### 注释:

- ① 该问卷原来被标记为“学习取向”(Orientation to Studying),它表明学生在大学中的一般性经验,而不是对于一个特定任务的反应。但后来恩特威斯特尔等研究者们还是采用了“学习的方法”(Approaches to Studying)来保持原初的学习类型的两维度区分,放弃了第三种学习类型。因为他们最终认为,“策略学习”本身并不是一种学习方法。
- ② 比格斯原初把三种学习方法标记为内化(internalizing)、运用(utilizing)和成就(achieving)三个维度,但与恩特威斯特尔一样,比格斯最后还是放弃了策略学习(成就)这个维度,最终把学习方法的维度标记为深层学习和浅层学习。比格斯和恩特威斯特尔最终共同认为,“策略学习”实质上本身并不是一种学习方法。

#### 参考文献:

- [1][47] HAGGIS T. Student Learning Research: A Broader View[M]//MALOCOM T. The Routledge International Handbook of Higher Education, 2009:23-35.
- [2] 马尔科姆·泰特. 高等教育研究:进展与方法[M]. 侯定凯,译. 北京:北京大学出版社,2007:64-68.
- [3] 龚放. 课程与教学:高等教育研究的潜在热点[J]. 高等教育研究,2010,(11):24-26.
- [4][21] TIGHT M. The Routledge International Handbook of Higher Education[M]. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2009:33-45.
- [5] ENTWISTLE N. Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking[M]. London: Palgrave Macmillan, 2009:11-13.
- [6][16] RAMSDEN P. Learning to Teach in Higher Education[M]. London: Routledge, 2003:11-13.
- [7] BIGGS J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does[M]. London: SRHE, Open University Press, 1999:11-12.
- [8] ENTWISTLE N. Constructing Perspectives on Learning[M]//MARTON F, HOUNSELL D, ENTWISTLE N. The Experience of Learning, 1997:3-22.
- [9] MARTON F, BOOTH S. Learning and Awareness [M]. New Jersey: LEA, 1997:211.
- [10] RAMSDEN P. Forward [J]. Higher Education, 2005, 49(3):199-203.
- [11][12][24] BIGGS J. What Do Inventories of Students' Learning Process Really Measure? A Theoretical Review and Clarification[J]. British Journal of Educational Psychology, 1993, 63(1):3-19.
- [13] CASE J, MARSHALL D. Approaches to Learning [K]//Mal COM T. The Routledge International Handbook of Higher Education. 2009:9-21.
- [14] LONKA K, OLKINUORA E, MAKINEN J. Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education[J]. Educational Psychology Review, 2004, 16(4):301-320.
- [15] TRIGWELL K, PROSSER M. Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory[J]. Educational Psychology Review, 2004, 16(4):409-424.
- [17][18] PINTRICH P. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students [J]. Educational Psychology Review, 2004, 16(4):385-407.
- [19][22] ENTWISTLE N, PETERSON E. Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationship with Study Behaviour and Influences of Learning Environments[J]. International Journal of Educational Research, 2004, 41(4):407-428.
- [20] BIGGS J. What Do Inventories of Students' Learning Processes Really Measure? A Theoretical Review and Clarification[J]. British Journal of Educational Psychology, 1993, 63(1):3-19.
- [23] ENTWISTLE N, MCCUNE V. The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories[J]. Educational Psychology Review, 2004, 16(3):325-346.
- [25] CASSIDY S. Learning Styles: An Overview of Theoretical



- ries, Models and Measures[J]. Educational Psychology, 2004, 24(4): 419-444.
- [26] DAVID B. Aren't We All Learner-centred Now? The Bittersweet Flavor of Success[M]// PAUL A. Changing Higher Education-the development of learning and teaching. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.
- [27] PROSSER M, TRIGWELL K. Understanding Learning and Teaching: the Experience in Higher Education[M]. London: McGraw Hill Education, 1999.
- [28] SVENSSON L. On Qualitative Differences in Learning: III-Study Skill and Learning[J]. British Journal of Educational Psychology, 1977, 47(4): 233-243.
- [29] VAN R, SCHENK S. The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome[J]. British Journal of Educational Psychology, 1984, 54(1): 73-83.
- [30] PERRY R, SMART J. Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice[M]. New York: Agathon Press, 1997.
- [31] ENTWISTLE N. Approaches to Studying and Levels of Understanding: The Influences of Teaching and Assessment[M]// Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Agathon Press, 2000, (15).
- [32] Teaching and Learning Research Programme (TLRP), Learning and Teaching at University: The Influence of Subjects and Settings[DB/OL]. (2010-08-27). <http://www.tlrp.org/pub/documents/hounsell%20RB%2031%20FINAL.pdf>.
- [33][34] ENTWISTLE N, NISBET J, BROMAGE A, ETL Project. Subject Overview Report: Electronic Engineering[DB/OL]. (2010-01-07). <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/EngineeringSR.pdf>.
- [35][36][37][38] AAC&U. College Learning for the New Global Century[M]. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2007.
- [39] 萨沙·巴拉布. 基于设计的研究——学习科学家的方法论工具集[M]// R.基思·索耶. 剑桥学习科学手册. 徐晓东等,译. 北京:教育科学出版社, 2010:177.
- [40] 吕林海. 论基于设计的研究的主旨、特征及案例研究[J]. 教育科学, 2007, 23(5): 19-22.
- [41] COBB P, CONFREY J, DISESSA A, LEHRER R, SCHAUBLE L. Design Experiments in Educational Research[J]. Educational Researcher, 2003, 32(1): 9-13.
- [42][43] SAROYAN A. Research on Student Learning: Converging and Diverging Messages[M]// HUGHES J. Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education. London: McGill-Queen's University Press, 2010.
- [44] WEBSTER B, PROSSER M. Undergraduates' Learning Experience and Learning Process: Quantitative Evidence From the East[J]. Higher Education, 2009, 58(1): 375-386.
- [45] MARTON F, ALBA G, TSE L. Memorizing and Understanding: The Keys to the Paradox? [M]// WATKINS D, BIGGS J. Cultural, Psychological and Contextual Influences. Hong Kong: The University of Hong Kong, 1996.
- [46] MARTON F, WEN Q, WONG K. "Read a Hundred Times and the Meaning Will Appear ..." Changes in Chinese University Students' Views of the Temporal Structure of Learning[J]. Higher Education, 2005, 49(3): 291-318.
- [48] 程明明,等. 美国加州大学本科生就读经验调查项目解析[J]. 清华大学教育研究, 2009, 30(6): 95-103.
- [49] 罗晓燕,等. 以学生学习为中心的高等教育质量评估[J]. 比较教育研究, 2007, 209(10): 50-54.
- [50] 常桐善. 数据挖掘技术在美国院校研究中的应用[J]. 复旦教育论坛, 2009, 7(2): 72-79.
- [51] KIM Y, SAX L. Student-Faculty Interaction in Research University: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status[J]. Research on Higher Education, 2009, 50(4): 439-459.
- [52] BRINT S, CANTWELL A, HANNEMAN R. The Two Cultures of Undergraduate Academic Engagement[J]. Research on Higher Education, 2009, 49(4): 383-402.

(本文责任编辑 许 宏)