

有效训练:教学认识的重要方式*

周 序

(北京师范大学 教育学部,北京 100875)

〔摘 要〕 在教学中,训练是一个被污名化的概念,人们往往认为训练一定是机械的、僵化的,从而主张将训练剔除在教学之外。“训练是机械的、僵化的”这种说法,更多的是一种修辞化的描述,缺乏严谨的证明。事实上,训练可以帮助学生更好地理解知识,强化知识的记忆效果,促进学生对知识的迁移和应用。因此,知识的掌握是理解和训练相统一的过程。有效的训练是知识的理智运用过程。这一方面要求训练的量要适度,另一方面则需要训练的题目和方式要别出心裁,从而能够唤起学生理智参与的热情。

〔关 键 词〕 教学认识;训练;知识

〔中图分类号〕 G42

〔文献标识码〕 A

〔文章编号〕 1002-8064(2021)04-0054-06

在关于教学的探讨中,知识从来都是一个核心的话题。在认识论看来,教学即讲理,即讲明知识何以如此的道理,于是学生便能理解^[1]。在建构主义那里,知识则以同化或顺应的方式被纳入个体的认知结构当中^[2],关注的同样是知识如何被理解的问题。然而在实践中,让学生理解知识虽然是教学的核心,但从教学时间总量上看,未必就占据了更大的比例。事实上,师生双方相当一部分时间被用在了知识的训练上,各种课堂作业、家庭作业,都是训练的方式。在片面应试的大环境下,训练往往呈现出“题海战术”的面貌,既让学生和家长叫苦,也令学界反思:训练的意义究竟何在?学生明明已经理解了知识,为什么还要让他们一遍又一遍地反复做题?训练究竟是有助于学生掌握知识的,还是导致学生反感知识的?讨论并试图回答上述问题,有助于我们更好地看待训练在教学中的地位 and 作用,更好地理解教学。

一、训练的污名化

在关于课堂教学的研究中,我们很少单独看到“训练”一词,更多看到的是“机械训练”“枯燥训练”之类,这给人的印象是训练一定是机械的、乏味的。既然如此,那么训练则一定是不好的,是对“本真”教

学的背离。不少人认为,对于知识,只需要理解和内化,没有必要进行训练。“‘教学’不同于‘训练’”^[3]成为理论界带有一定普遍性的一种观点。从这一观点出发,教学只有抛弃了训练这一元素,才可能成为有生命力的教学。

问题在于,训练是否一定就是机械的、枯燥的、乏味的,一定会给学生带来不良的体验?

“训练”和“练习”是一对相似的概念。有人认为,训练不同于练习,训练侧重于“训”,因而是机械的;而练习侧重于“练”,因此是恰当的。但我们也经常听到“频繁练习”“反复练习”“高强度练习”之类的说法,这些说法其实和“机械训练”差不多,都带有否定的含义。当代语文教育家章熊先生认为训练和练习密不可分,“语言操作训练的基本手段就是练习设计”^[4]。因此本研究也不对“训练”和“练习”这两个概念进行区分,而是将它们视作同义词来看待。

“机械训练”也好,“枯燥训练”也罢,都是偏正式短语,中心词是训练,机械、枯燥等则是对训练的修饰。但偏偏,我们更在意的往往是形容词而非中心词。这就如同说当看到“坏人”一词时,我们会先注意到“坏”,继而考虑“他有多坏”“对谁坏”“坏到什么程度”,而不会去想他是一个人而不是一个机构或者

*〔基金项目〕教育部人文社会科学研究规划基金项目“教学活动机制与中小学课堂教学改革研究”(项目编号:18YJA880020)。

〔收稿日期〕2021-03-28

〔作者简介〕周序(1983-),男,四川泸州人,北京师范大学教育学部副教授,教育学博士,主要从事课程与教学论、教育社会学研究。

一只动物。同样道理,当看到“机械训练”的时候,我们会对“机械”一词分外敏感,从而条件反射般地觉得训练太枯燥、太僵化,缺乏生机和活力,从而对训练予以批判。如果将这类叫法替换掉,换成诸如“有意义训练”“趣味性训练”“深度训练”,训练就立马显得价值高大起来。但无论是在学术专著还是期刊论文当中,每当我们看到“训练”一词时,它前面出现的几乎都是“机械”“枯燥”之类的贬义形容词,因此人们就会产生一种思维定式,即训练原本就是这个样子的,它只能是机械的、枯燥的。这种例子其实并不鲜见。当看到“狐狸”时,我们多半会觉得它“狡猾”;当看到“农民”时,我们会联想到“勤劳”;当看到“旧社会”时,我们一定会想到“万恶的”;等等。

如果训练真的因其机械、枯燥而需要被剔除在教学之外,那就需要通过事实和逻辑来予以证实。若是不讲证明,只是反复地在“训练”之前呈现出一些贬义的修饰词语,来引导和固化人们对训练的认识,那其实就是用修辞来代替了论证。修辞固然重要,亚里士多德(Aristotle)甚至将修辞学称为“辩证法的对应物”,但修辞并不等同于证明。辩证法强调逻辑三段论,以逻辑推理和确定的知识来使人信服;而修辞的要素除了 logos(逻辑论证)之外,还包括了 ethos(演说者的个人信誉)和 pathos(诉诸听众的情感)^[5]。利用演说者的个人信誉(如专家学者的身份)来影响听众,或者通过某种方式唤起听众情感上的共鸣,都能达到说服他人的目的。当专家学者频频在学术演讲或者论著中将贬义的形容词加于“训练”之前时,这就是依靠 ethos 的作用;而“机械”“枯燥”之类的形容词又确实和“加班加点”“题海战术”等情况颇有吻合之处,因而“机械训练”“枯燥训练”之类的说法也迎合了人们对片面应试大环境下的教育教学工作的不满,从而使 pathos 要素也发挥了作用。在 ethos 和 pathos 的共同作用下,人们对“训练”的刻板印象由此产生,即训练一定是机械、枯燥、单调和乏味的。但是,logos 在这一过程中并未产生作用,因而“训练一定是不好的”这一观点并没有得到充分的论证。

正因为修辞不同于论证,所以在亚里士多德那里,一直存在着“可靠的真理”和“有力的雄辩”之间的区分。逻辑和语法比修辞的地位更高,这也是西方哲学的传统特征。在柏拉图(Plato)看来,那些传授修辞学的智者甚至可能是无知的,他们“不需要知道事情的真相,而只要发现一种说服的技巧,这样他在无知者中出现时就能显得比专家更有知识”^[6]。

从这个意义上说,通过修辞的方式获得的认识,可能是带有欺骗性的,是不准确的。

“训练一定是机械的、枯燥的”就是一个利用修辞的方式来获得的、可能存在欺骗性的认识。之所以很多人认为凡是训练就一定是机械的、枯燥的,是因为广大学生日复一日地运用同样的公式、同样的定理、同样的单词来完成海量的题目。在不少学者看来,道理都懂得了,反复操练就纯属浪费时间,因而是机械的。这个逻辑就如同说,衣服都是由同样的布料制成的,因而服装设计师就没有必要去设计不同款式的衣服。很显然,衣服不会因为其“本质”都是相同的布料而失去“款式”的意义;同样道理,公式、定理和单词虽然相同,但题目却是不同的。将同样的公式用到不同的题目当中,其实可以锻炼学生举一反三、迁移运用的能力,这和“机械”一点都不沾边。鲁迅曾说:“文章应该怎样做,我说不出来,因为自己的作文,是由于多看和练习,此外并无心得或方法。”^[7]德拉克洛瓦也曾留下“天才总应该伴随着那种导向一个目标的、有头脑的、不间断的练习,没有这一点,甚至连最幸运的才能,也会无影无踪地消失”^[8]的名言。祖逖闻鸡起舞,方练就了一身本事;王献之写完了十八缸水,终成一代书法大师。可见,训练虽苦,但本质上并不是一个坏东西,反而有助于人的进步,因此不宜笼而统之地被加上贬义的形容词,更不应被一刀切地视作落后的、僵化的教学方式。当然,就现实的情况而言,学生训练的题目类型再怎么丰富,做得久了终归会腻、会累,但这并不能成为我们否定训练的理由,因为哪怕是再好玩的游戏,让小孩玩得多了,他们同样也会觉得腻。真正导致学生感到厌倦的,并不是训练本身,而是在片面应试的大环境中,不讲究方式和程度的训练。将片面应试导致的问题归咎到训练身上,让训练来承受攻击和批判,这就将训练污名化了。

“污名”是欧文·戈夫曼(Goffman, E.)提出的概念,“用来指一种令人大大丢脸的特征”^[9]。在早期的污名研究中,污名化的对象是具体的人或者群体,后来逐渐扩展到物、概念或者现象。受污者之所以被贴上了具有贬低性的标签,未必是因为其本身的属性是坏的,也可能只是因为其某些特征或行为让常人或社会难以接受^[10]。例如当社会观念是男儿当自强、女子无才便是德的时候,女性追求高学历就成为了一种让男性乃至整个男权社会难以接受的行为,因而“女博士”就成了一个被污名化的概念。当训练往往以题海战术的形式存在的时候,这样的训

练也不符合人们对良好教育的期望,从而也被贴上了富有贬义的标签。污名化的行为往往不讲逻辑。“女博士”被污名化,是因为人们人为地将“女博士”和男人、女人相并列,使“女博士”成为突兀的“第三种人”,却没有提供“第三种人”何以成立的理由;“训练”被污名化的方式则是不断在其前面添加“机械”“枯燥”之类的形容词,这样人们心中自然就形成了“但凡训练一定是不好的”的印象,从而完成了对训练的污名化。污名化会“妨碍受众理性探讨和深入思考,进而使受众丧失理性判断”^[11]。因此,我们需要对被污名化的“训练”进行“还原”,看看它本来应该是什么样子的。

二、知识的掌握是理解和训练相统一的过程

如果论及技能的掌握或智力的提升,我们对训练往往比较宽容。在大家的意识中,一些基本的技能,例如课文朗读如何做到抑扬顿挫,英文发音怎样才能地道标准……这些都是需要多说、多练的,绝不是听懂了朗读策略或发音技巧就能万事大吉的。智力也是如此,贝斯特(Bestor, A. E.)曾说:“经过训练的智慧乃是力量的源泉……应该使智力的训练普及于每一个公民,不管他是贫穷还是富裕。”^[12]但唯独对于知识,人们的观点是不同的。我们往往认为知识需要的是“理解”,一旦对知识进行“训练”,那就成了无休无止的家庭作业,甚至是人神共愤的题海战术,就是对知识教学的扭曲。但偏偏,知识的掌握才是教学最核心的工作。因而对训练在教学中的地位和作用的探讨,不能脱离知识的掌握而单独进行。所谓掌握知识,有三个层次的含义:一是需要学生做到理解而不是死记硬背,能够知其然更知其所以然,而不是囫囵吞枣、不明就里;二是需要学生能够记住,不能左耳进右耳出,更不能“把书都还给老师去了”;三是学生能够将所学知识活学活用,不是停留在纸上谈兵的境地。那么在知识掌握的这三个层次上,训练究竟发挥着什么样的作用?

就对知识的理解这个问题来说,教学“是以当代科学最高最新成果为起点的……一个时代科学研究的终点,就是那一个时代教学的起点”^[13]。哪怕是“ $1+1=2$ ”这种看似最简单、最基础的知识,也是从“一个苹果加一个苹果就是两个苹果”“一个人加一个人就是两个人”等无数具体的实例中逐渐抽象提炼出来的,是建立在具体实例之上的抽象符号表达。至于语文老师讲解的修辞和语法、数学课上的公式和定理、物理课中的“力”和“功”的概念等知识,更不是靠个体的经验总结能够发现的结论,而是人类对

历史经验的凝练。正因为教学内容是抽象的、最终的认识成果,所以对于学生来说,他们对知识的理解并不容易。再精彩的讲解、再直观的演示,都是将既有的知识“平移”“分享”给学生,却无法让学生获得体会和感悟。训练则可以为课堂教学提供体会、感悟方面的有效补充,成为学生真正理解知识的有效手段。即便是强调“经验即知识”的杜威,也对“从这个目的出发并和这个目的相联系”的训练方式表示了肯定^[14],因为这样的训练有助于“使学生的经验不断地向着专家所已知的东西前进”^[15],也就是帮助学生理解专家研究得出来的知识。

比如在小学语文老师讲解“比喻句”时,学生经常出现一知半解的情况,有时候还会将比喻句和其他句子相混淆。例如“她长得像我的妈妈”和“她长得像一朵花”,句式虽然差不多,但前者并非比喻句;再如“像李老师那样的老师,就很受学生的喜爱”也不是比喻句,而“李老师像燃烧自己的蜡烛,深受学生喜爱”就是比喻句。这里涉及“像”这个词的不同含义和作用,老师不可能对小生长篇大论地一一讲明,即便讲了,也太过抽象和空洞,不符合小学生的身心发展特点;当然老师更不可能给学生穷尽所有带有“像”字的例子。因而,更有效的办法是让学生在不断的练习当中,逐渐体会“像”字在什么时候表示比喻,什么时候表示举例、比较或者猜测等,从而形成语感,并真正理解比喻的含义和用法。所以“比喻”这个知识点,绝不仅仅是教师讲清楚了学生就能深入理解的,也不是通过创设一个什么样的“课堂情境”,让学生获得“个性体验”之后就能谙熟于胸的,而是必须让学生多练、多判断、多琢磨。缺少了足够的训练,我们很难相信学生能够真正掌握这一知识点。

学生理解了知识,并不意味着就已经完成了有关这一知识点的学习任务,因为人是会遗忘的。艾宾浩斯遗忘曲线告诉我们,对于新学习的、不熟悉的知识内容,在最初的几天人遗忘的速度会非常快,之后虽然遗忘速度会减缓,但若不加控制,最终记得的内容会越来越少。很多学生都有这样的经历:一道数学证明题,明明老师讲解的方法听懂了、理解了,但过了几天重新拿出这道题目的时候,发现自己已经忘了怎么做了。遗忘并不代表当初没有理解,只能说明记得不牢。而训练则是缓解遗忘、强化记忆的有效方式。当学生真正理解一道数学题之后,不是将这道题束之高阁,而是要隔三岔五地将同样类型的题目拿出来进行训练,那么这类题目的解题方

式将被长期保存在学生的脑海当中。因此,中小学数学、物理、化学等教科书中常有先呈现例题,再给出习题的设计方式。例题用于讲解知识,让学生理解;习题用于课内和课后的训练,避免学生遗忘。如果认为知识只需要理解,不需要记忆,甚至认为只要理解程度深,就一定不会遗忘,那么就没有设计习题的必要了,“少讲精练”等教学模式也不应该受到推崇。美国数学教育家乔治·波利亚(Polya,G.)之所以强调“中学数学教学首要的任务就是加强解题的训练”^[16],就是因为训练能够起到巩固理解、加深印象,以至于熟能生巧、开拓思维的作用。

很多知识如果只是理解和记住,然而却不能迁移和运用到相似的场景当中,那么这样的知识无疑就是死知识、是干瘪且没有活力的知识。只有做到了对知识的迁移运用,才算是将所学知识转化成自身的综合能力。同样是读过并理解了《唐诗三百首》的人,为什么有的人见到崇山峻岭可以有“黄鹤之飞尚不得过,猿猱欲度愁攀援”这样的感慨,而有的人则只会说“好高的山啊”?同样是学习了“线无粗细”这一知识的学生,为什么有的学生可以推导出“点无大小”“面无厚薄”等结论,而有的学生则只知道“线无粗细”?虽然他们都学过甚至都理解了同样的知识,但他们对知识的迁移运用能力并不相同。以古诗的学习为例,一般来说,一个人如果只能死记硬背或者生搬硬套个别诗句,毫无转换能力,那么他掌握的就只能是死知识;如果有的人可以对诗句谙熟于胸、恰当引用,甚至能够吟诗作对,那么和古诗相关的知识就已经转换为他的文化素养。关于这一点,清朝乾隆进士蘅塘退士孙洙曾在《唐诗三百首》的序言中说:“专就唐诗中脍炙人口之作,择其尤要者,每体得数十首,共三百馀首,录成一编,为家塾课本,俾童而习之,白首而莫能废,较《千家诗》不远胜耶!谚云:‘熟读唐诗三百首,不会吟诗也会吟’,请以是篇验之。”^[17]所谓“熟读”,就是要经常读、经常“习之”,这样就“白首而莫能废”,不但能逐步理解诗歌的内容,而且可以增强对诗文辞藻的感悟,掌握诗歌的语言规律,从而做到迁移和运用,还能从一个“不会吟诗”的人变得“也会吟”。或许有人认为,吟诗作对乃是有感而发、佳句偶得。以《红楼梦》中的香菱写诗为例,香菱表面上就是“忽于梦中得了八句”,但在这一“偶得”之前,香菱却有着长时间“挖心搜胆,耳不旁听,目不另视”“苦志学诗,精血诚聚”^[18]的练习作为铺垫。可以说,没有足够的训练,有感也发不出来,更遑论出口成章、信手拈来。作诗也好,还是其他方面的能力也罢,需要的不只是头脑

中的灵光一闪,也需要在平时就有足够的训练,方能将内化的知识外化为能力,并运用自如。

总的来说,知识的学习是理解和训练相统一的过程。离开了科学的训练,则知识的掌握便有一知半解、记忆不深、纸上谈兵的可能。

三、有效训练:知识的理智运用

虽然训练对知识的掌握颇有裨益,但教学实践中训练一旦沦为题海战术,就会令学生们感到反感。这其实是训练的方法问题。同样是训练,方法不同则效果迥异。这就如同我们吃了煮熟的鸡蛋能增加营养,但吃了未煮熟的鸡蛋就会拉肚子。鸡蛋的营养和烹饪方式及火候有关,而和鸡蛋本身无关。虽然学生反感乃至厌恶训练是普遍现象,但我们也不能否认,当学生通过严谨的推理完成了一道有难度的数学证明题,或者运用辩证唯物主义思想将一道经济分析题目论述得相当完美的时候,这一训练过程带给学生更多的是一种成就感,而非厌倦的情绪。区别在于,训练的过程有没有理智参与其中,是不是学生通过有深度的思考来合理运用知识解决问题的过程。

所谓“机械训练”,虽然也是在运用知识来答题,但为什么选择这些知识,如何运用这些知识,都是不需要学生思考的,学生的理智在这种训练过程中是缺席的。例如一些地理老师在讲解“正午太阳高度角”的计算的时候,往往采取了先给出公式后让学生背诵公式并用公式来进行计算的教学步骤。但对于“正午太阳高度角 = $90^\circ - |\text{所求点纬度} \pm \text{直射点纬度}|$ ”这一公式是怎么来的,为什么是可靠的等问题却往往既不进行介绍,也未加以证明。这种做法导致的结果是学生训练了半天后也没有理解这一知识点。因此确切地说,这样的训练过程不过是让学生在“套用知识”,而非“运用知识”。

有理智深度参与的训练过程是一种严肃认真的思考过程。如当数学老师讲解了平面几何中圆的切线的相关知识之后,学生发现这一知识完全可以运用到“正午太阳高度角的计算”这一问题当中。(如图1)

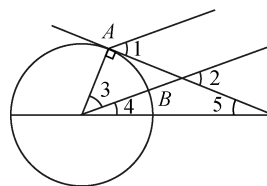


图1 利用数学知识计算正午太阳高度角示意图

如图1所示,当正午太阳光直射北回归线(B点)时,可以通过两直线平行同位角相等($\angle 1 = \angle 2$)、三角形的一个外角等于与它不相邻的两个内角之和($\angle 2 = \angle 4 + \angle 5$)、直角三角形的两个锐角互余和互为对顶角的两个角相等($\angle 2 = 90^\circ - \angle 3$)等知识计算出比北回归线纬度高任意度数的A点的正午太阳高度角($\angle 1$)。利用数学知识来解答地理题目,不但避免了死记硬背地理公式的烦恼,还可以保证计算结果的准确。这样不仅能够给学生带来理智的欢乐,而且探求的结果——题目的解答以及对与该题目相关知识的进一步理解,也能给学生带来努力奋斗之后的成就感。但上述理想的局面是否能够实现,学生能否做到对知识的理智运用,主要受到训练量和训练方式两个因素的影响。

就训练量来说,片面应试的大环境必然导致题海战术的盛行。有时还存在不同学科老师为了“抢夺”学生有限的时间而故意多布置作业,以便让学生将时间花在自己所教的学科之上的情况^[19]。这种超负荷的、过量的训练,目的是为了让学生对题目的解答“熟能生巧”。陷入题海中的学生,对频繁的、反复的训练自然会产生厌倦情绪,这种情绪必然有消解学生理智参与知识运用的可能。

适度的训练则相反。有效的训练,不是练得越多就越好,而是要适可而止。中国传统文化历来强调对“度”的把握。所谓过犹不及、不疾不徐、量力而行、点到即止,都表达出“适度”的意思。在西方哲学当中,适度原则也经常被人强调。阿尔贝·加缪(Camus, A.)认为,“历史辩证法并非永远在探讨捉摸不定的价值,它始终是围绕着限度而展开的”^[20]。有效的训练也需要适度。因而训练之于教学,不是要不要、好不好的问题,而是要多少、在多大程度上要的问题。当训练量适中的时候,训练可以使学生强化对知识的理解和记忆,但不至于引起学生的反感;对知识迁移运用的训练也可以让学生感受到知识的力量,同时又不至于成为学生的负担。这样,学生的理智就可以保持有效的参与。有学者以语文教学中的训练为例,认为即便新课改之后我们更强调语文学习兴趣的培养、学习策略的形成、学生主体性的发展,甚至语文课程标准都没有把训练作为其核心概念,但这并不意味着语文教学不需要训练^[21],这就隐约表达出一种训练需要适度的思想。至于到底多大的训练量才算“适度”,这一方面需要学界对此进行细致、微观的研究;另一方面则需要一线教师不断总结经验,有的放矢地进行训练。

就训练方式而言,目前最常见的练习题可以分为两大类。一类是记忆性题目,像唐太宗是唐朝的第几个皇帝、水的分子式是什么、英语单词的拼写、语文古诗的背诵之类,只需要学生记得就好,无须他们进行推理、分析或判断。另一类题目看上去是需要学生动脑的,如诗歌赏析题、材料分析题,以及大量数理化的计算题、证明题等。但有研究发现,“在数学、物理、化学、政治和历史等科目的教学中,很多教师将训练的题目分成若干种问题类型,将每种类型题目的解题套路作为教学重点,即所谓的‘分类型,记结语,套解题模式’”^[22]。在片面应试的压力下,教学的任务就是将需要训练的知识划分出“类型”,然后对每种类型的题目进行反复训练,从而帮助学生形成思维定式,减少思考的时间,达到“一看某种题目,就能条件反射式地想起来应该用哪种方法来解题”的效果^[23]。所以说,目前中小学对知识的训练,普遍存在着学生的思考过程被老师代办,或者说在一定程度上老师拒绝学生理智参与的现象。表面上,学生也是在“用知识答题”,但事实上,学生的思维被固化,解答题目时不是依靠对知识的活学活用,而是照搬套路,“依葫芦画瓢”。在这样的训练中,学生对知识的运用是浅表化的、低层次的,这样的训练就是低效的,甚至是无效的。总之,当理智无法参与到训练当中时,训练的过程就如同让一个成年人去玩老鹰捉小鸡的游戏一样,丝毫唤不起这个成年人的兴趣。

片面应试的大环境当然很难改变,但通过设置灵活多变的、让学生觉得有意思的题目,来吸引学生的兴趣、调动学生积极参与的热情,依然有可以作为的空间。有学者研究发现,高水平的提问可以引发学生高水平的思维^[24];同样道理,高水平的训练题目则能引发学生理智地积极参与。2020年,“假如贾宝玉得了新型冠状病毒肺炎,最可能被传染的5个人会是谁”的语文阅读题走红网络,这道题虽然没有标准答案,但真要将这道题目答好,却并不容易。这是因为学生一方面需要对《红楼梦》的故事内容和人物关系非常熟悉;另一方面还需要有清晰的思考分析线索,去论证究竟是贴身服侍贾宝玉的袭人、晴雯先被传染,还是私交极好的林黛玉、薛宝钗感染的风险更大,抑或是年龄偏大、抵抗力较弱的贾母、王夫人……在这其中,如果没有理智积极、充分的参与,就算能够把《红楼梦》倒背如流都没有用。而据出题者深圳市第二高级中学的何泗忠老师介绍,他出的这一题目能“激发起学生强烈的兴趣,学

生兴致盎然,认真阅读《红楼梦》文本,纷纷参与此次整本书阅读活动,写出了属于自己的答案,取得了令人满意的效果”^[25]。可以预见,如果今后对学生阅读能力的训练不再是“背诵全文”“填写本文作者”“概括段落大意”之类,而是多一些令人“脑洞大开”、可以唤起学生理智参与的题目,则训练过程就能唤起学生理智参与的热情,训练的效果也必将越来越好!

如此,或可让人摘掉看待训练的有色眼镜,从而真正发挥其在教学中的积极作用。

〔参考文献〕

- [1] 郭华.教学即“讲理”——兼论变异教学理论在教学中的运用[J].教育学报,2013(5):38-46.
- [2] [瑞士] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钊,等译.北京:商务印书馆,1981:104-106.
- [3] 王海涛.走近分析教育哲学——对分析教育哲学发展史的重新梳理[J].清华大学教育研究,2017(3):31-40.
- [4] 章熊.我的语文教学思想历程[J].课程·教材·教法,2011(10):3-11.
- [5] [古希腊] 亚里士多德.修辞学[M].罗念生,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:24-29.
- [6] [古希腊] 柏拉图.柏拉图全集:第1卷[M].王晓朝,译.北京:人民出版社,2002:334.
- [7] 许广平.鲁迅书简[M].上海:鲁迅全集出版社,1946:913.
- [8] [法] 德拉克洛瓦.德拉克洛瓦论美术与美术家[M].平野,译.上海:上海人民出版社,2008:277.
- [9] [美] 欧文·戈夫曼.污名:受损身份管理札记[M].宋立宏,译.北京:商务印书馆,2009:3.
- [10] 任重远.污名的道德解析[J].伦理学研究,2016(4):132-137.
- [11] 卿志军.标签化:负面新闻对事件形象污名化的策略[J].当代传播,2014(5):101-103.
- [12] [美] 贝斯特.教育的荒地[M]//.华东师范大学教育系、杭州大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选.北京:人民教育出版社,1980:172.
- [13] 王策三.教学认识论[M].北京:北京师范大学出版社,2002:84-85.
- [14] [美] 约翰·杜威.学校与社会·明日之学校[M].2版.赵祥麟,任钟印,吴志宏,译.北京:人民教育出版社,2005:30-31.
- [15] [美] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:196.
- [16] [美] 乔治·波利亚.数学的发现——对解题的理解、研究和讲授[M].刘景麟,曹之江,邹清莲,译.北京:科学出版社,2006:第一卷序言8.
- [17] 陈婉俊.唐诗三百首补注[M].北京:中国书店,1991:序1.
- [18] 曹雪芹,高鹗.红楼梦[M].北京:人民文学出版社,1982:650-651.
- [19] 周颖.“县中模式”的特点及成因研究[D].北京:北京师范大学,2009:70-71.
- [20] [法] 阿尔贝·加缪.反抗者[M]//阿尔贝·加缪.加缪全集:散文卷I.丁世中,沈志明,吕永真,译.石家庄:河北教育出版社,2002:346.
- [21] 郑国民,孙宁宁.注重态度情感 着力学生主体发展——对近期语文课程改革“训练”不作为核心概念的认识[J].中国教育学报,2002(5):45-48.
- [22] 雷新勇.大规模教育考试:命题与评价[M].上海:华东师范大学出版社,2006:8.
- [23] 周序.应试主义[M].厦门:厦门大学出版社,2017:98.
- [24] DILLON J T. The multidisciplinary study of questioning[J]. Journal of educational psychology, 1982(2):147-165.
- [25] 魏婧,莫凡.贾宝玉得了新冠肺炎会传染谁?“因疫制题”有人点赞有人质疑[EB/OL].(2020-03-13)[2021-03-19].https://www.takefoto.cn/viewnews-2080058.html.

Effective Training: An Important Way of Pedagogic Epistemology

Zhou Xu

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: In teaching, training is commonly stigmatized. People usually believed that training is mechanical and rigid and should not be part of teaching. However, “rigid”, “mechanic” for training are more like negative rhetoric expressions for training rather than a correct description of strict argument. In fact, training could help students better understand and consolidate knowledge, and promote knowledge transfer and application. Therefore, the mastery of knowledge is a process in which understanding and training integrate with each other. Effective training is a process of the wise use of knowledge, which requires moderate training on one hand, and the forms and ways of training need to be ingenious, which can arouse students’ enthusiasm for rational participation on the other hand.

Key words: pedagogic epistemology; training; knowledge

[责任编辑:张文]