

从“教会”到“练成”：海上技能课程的价值转向与实施路径

修涛 张效源

海军航空大学航空基础学院, 山东 烟台 264000

[摘要]当前海军院校海上技能训练课程陷入“教过等于学会、学会等于会用”的认识误区,学员在课堂上掌握的技能难以有效迁移至真实海战场境。这一困境的深层根源在于课程设计遵循“知识传递”逻辑而非“能力生成”逻辑,技能训练与实战情境被人为割裂。研究从课程价值论视角出发,重新审视海上技能训练课程的本质功能,提出课程的核心使命不是“教会”学员多少种技能,而是帮助学员“练成”适应复杂海战场的综合能力。基于这一价值定位,研究剖析当前课程在目标、内容、实施、评价四个环节的结构性偏差,揭示“去情境化”训练导致的能力迁移障碍。在此基础上,提出以“情境嵌入”为核心的课程重构思路,从目标重塑、内容重组、流程再造、评价转向四个维度探讨课程改革的可行路径,强调将实战情境作为课程设计的内生变量,使技能学习始终发生在“准战场”之中。

[关键词]海军院校;海上技能训练;课程价值;能力迁移;情境嵌入

DOI: 10.33142/jscs.v6i2.19297

中图分类号: G807

文献标识码: A

From "Teaching" to "Learning": The Value Shift and Implementation Path of Maritime Skills Courses

XIU Tao, ZHANG Xiaoyuan

Aviation Foundation College of Naval Aeronautical University, Yantai, Shandong, 264000, China

Abstract: The current maritime skills training courses in naval academies have fallen into the misconception of "teaching equals learning, learning equals knowing how to use", and the skills mastered by students in the classroom are difficult to effectively transfer to real naval battle environments. The deep root of this dilemma lies in the fact that curriculum design follows the logic of "knowledge transmission" rather than "ability generation", and skill training is artificially disconnected from practical situations. From the perspective of curriculum value theory, this study re-examines the essential function of maritime skills training courses and proposes that the core mission of the course is not to "teach" students how many skills, but to help them "learn" comprehensive abilities to adapt to complex maritime battlefields. Based on this value positioning, this study analyzes the structural deviations of the current curriculum in the four aspects of objectives, content, implementation, and evaluation, and reveals the ability transfer barriers caused by "decontextualization" training. On this basis, a curriculum reconstruction approach centered on "context embedding" is proposed, exploring feasible paths for curriculum reform from four dimensions: goal reshaping, content restructuring, process reengineering, and evaluation shift. It emphasizes using real-life scenarios as endogenous variables in curriculum design to ensure that skill learning always occurs in the "quasi battlefield".

Keywords: naval academy; maritime skills training; course value; ability transfer; context embedding

引言

海军院校的海上技能训练课程承载着一项特殊使命:让从未见过大海的青年学员,在数年时间内成长为能够在风浪中自如行动、在险境中从容应对的未来舰员^[1]。然而,走进当前的海上技能训练课堂,一个普遍现象引人深思:学员在泳池中游得标准流畅,到了海上却手足无措;在陆地上攀爬敏捷有力,上了舰艇却动作变形。这不是个别现象,而是具有一定普遍性的“技能迁移失败”困境。问题的症结或许不在于教员教得不认真,也不在于学员练得不刻苦,而在于课程设计本身存在某种根本性的偏差——我们一直试图在“去情境化”的条件下培养“情境化”的能力^[2]。

这种偏差折射出更深层的课程价值取向问题。长期以来,海上技能训练课程遵循的是“知识传递”逻辑:课程被视为一系列技能点的集合,教学被视为将这些技能点从教员传递给学员的过程,考核被视为检验学员是否接收了这些技能点的手段。在这一逻辑下,课程的成功标志是学员“学会”了规定数量的技能。但问题是,“学会”不等于“会用”,更不等于“在战场上会用”^[3]。技能的价值不在其本身,而在其能够在特定情境中被激活、被调用、被组合。当课程设计剥离了技能赖以生存的情境土壤,学员获得的只是“死”的技能,而非“活”的能力。基于这一认识,本研究尝试转换观察视角,从课程价值论出发重

新审视海上技能训练课程的本质功能。研究认为,课程的核心使命不是“教会”学员多少种技能,而是帮助学员“练成”适应复杂海战场的综合能力。“教会”与“练成”虽一字之差,却代表着两种截然不同的课程逻辑:前者关注输入的完整性,后者关注输出的有效性;前者以内容为中心,后者以学习者为中心;前者追求覆盖全面,后者追求转化深刻。这一价值转向,将牵引课程的目标、内容、实施、评价发生系统性变革。

1 海上技能训练课程的价值追问:从“教会”走向“练成”

1.1 “教会”逻辑的局限性

“教会”逻辑深深嵌入当前课程实践的方方面面。翻开任何一份课程大纲,映入眼帘的是一串长长的技能清单:蛙泳、自由泳、踩水、潜泳、接近、解脱、拖带、攀爬软梯、攀爬绳索……每一技能都配有明确的动作要领和考核标准。课程设计师相信,只要将这些技能逐一教给学员,学员就能够将它们组合成完成任务所需的能力。这种“技能叠加等于能力”的假设,构成了“教会”逻辑的认识论基础^[4]。然而,技能与能力之间并非简单的加和关系。技能是相对固定的动作模式,能力则是在不确定情境中灵活调用、组合、调整技能的综合素质。学会踩水是一种技能,在风浪中保持呼吸同时观察海面同时拖带溺水者则是一种能力。后者需要的不只是踩水动作的熟练,更需要注意力分配、情境判断、情绪调控等一系列高阶心理过程的参与。这些高阶成分无法通过技能点的简单叠加自然获得,必须在真实或仿真的情境中通过反复历练才能“练成”。

“教会”逻辑的另一个局限是忽视了技能的情境依赖性。人类学习研究表明,技能与习得技能时的情境之间存在某种“绑定”关系。在平静泳池中学会的游泳,会被大脑编码为“平静泳池中的游泳”;当情境变为风浪汹涌的海上,原有的技能表征与当前情境无法匹配,学员需要花费额外的心智努力进行调整,甚至出现暂时性的能力丧失。这正是“泳池里的蛟龙、海上的早鸭”现象的内在机制^[5]。

1.2 “练成”逻辑的核心要义

与“教会”逻辑不同,“练成”逻辑将目光投向学习的终点——学员是否能够在真实任务情境中有效行动。这一逻辑遵循三个基本原则。

一是“情境嵌入”原则。技能学习不能发生在真空中,而应始终嵌入在某种情境脉络之中。情境不是技能学习的“应用阶段”,而是技能学习的“发生场域”。从一开始,学员就应该在尽可能接近实战的环境中接触技能、练习技能、运用技能。情境不是附加的,而是内生的。

二是“整体性”原则。真实任务从来不会按照技能清单的顺序逐一呈现。一次海上救生任务,同时涉及游泳、接近、解脱、拖带、急救等多种技能,还需要在高度紧张的状态下做出快速判断。因此,训练不能将技能拆解到极

致后再机械组合,而应保持任务的整体性,让学员在完成整体任务的过程中发展综合运用技能的能力^[6]。

三是“迁移导向”原则。“练成”逻辑关注的不是学员在训练场上的表现,而是这种表现能否迁移到未来的战场。课程设计必须有意制造“所需迁移”与“实际迁移”之间的匹配——如果希望学员能够在风浪中完成任务,就不能只在泳池中训练;如果希望学员能够在夜间保持冷静,就不能只在白天训练。训练条件与实战条件之间的差距,就是能力迁移需要跨越的鸿沟。

2 当前课程设计的结构性偏差

2.1 目标偏差:技能清单替代能力标准

走进任何一所海军院校,都可以看到精心编写的海上技能训练课程大纲。翻开大纲,“教学目标”一栏密密麻麻罗列着数十项技能要求:掌握蛙泳基本技术、掌握自由泳基本技术、掌握踩水技术、掌握反蛙泳拖带技术……这是一份完整的技能清单,但未必是一份有效的能力标准。技能清单与能力标准的本质区别在于:清单告诉我们要教什么,标准告诉我们要达成什么。清单关注输入,标准关注输出。清单以内容为中心,标准以学习者为中心。清单追求全面覆盖,标准追求关键达成。当前的课程目标设计,往往停留在“列出清单”的层面,未能将清单转化为可观测、可衡量、可判断的能力表现描述。更深层的问题在于,清单式的目标设计隐含着一个假设:技能之间是等价的、可叠加的。但事实上,不同技能在能力结构中的地位和作用并不相同。有些技能是“门槛性”的,必须达到一定熟练度才能进入下一阶段;有些技能是“支撑性”的,为其他技能的学习提供基础;有些技能是“生成性”的,掌握之后能够衍生出新的能力。课程目标需要区分这些不同类型,而不是将几十项技能平铺直叙地罗列出来。

2.2 内容偏差:去情境化的技能模块

当前海上技能训练课程的内容组织,普遍采用“模块化”思路:游泳模块、救生模块、攀爬模块、损管模块……每一模块由若干技能点组成,模块之间相对独立,按顺序依次教学。这种组织方式的优点是逻辑清晰、便于管理,但代价是技能与技能之间的有机联系被切断,技能与情境之间的天然纽带被剥离。以游泳模块为例,学员在标准泳池中学习蛙泳、自由泳、踩水,考核标准是动作规范性和规定距离。学员可能以优秀成绩通过考核,却从未体验过着装游泳、夜间游泳、风浪中游泳、负重游泳。等到高年级进入综合演练,需要在模拟海况中完成武装泅渡时,原有的游泳技能与当前的情境无法对接,学员不得不花费大量时间重新适应。这种“先学技能、后补情境”的设计,人为拉长了能力形成的时间。更值得反思的是,许多在训练场上被反复强化的“标准动作”,在实际任务中可能并不“标准”。真实海况中,学员需要在舰船晃动、浪涌冲击、装备负重、心理紧张等多重因素交织的条件下调整动

作,追求“标准”反而可能降低适应性。训练内容与实际需求之间的这种“错位”,根源在于内容设计脱离了情境的约束和引导。

2.3 流程偏差:线性推进忽视能力形成规律

观察当前海上技能训练的流程安排,不难发现一个共同模式:讲解示范-分解练习-完整练习-考核验收。这是一个典型的线性推进流程,每一阶段有明确的任务和时限,学员按照统一节奏向前迈进。这种流程的优势是便于组织和控制,但问题在于,它假设所有学员的能力形成遵循相同的轨迹、经历相同的时间。事实上,技能学习是一个高度个体化的过程。有的学员很快掌握动作要领,但难以在复杂情境中稳定发挥;有的学员动作形成较慢,但一旦掌握就非常扎实;有的学员在平静条件下表现出色,一遇风浪就慌乱失措。这些差异要求训练流程具备一定的弹性和适应性,能够根据不同学员的需要提供差异化支持。但线性流程难以容纳这种差异,它更关注“教完了没有”,而不是“学会了没有”。另一个值得关注的问题是流程中“情境复杂度”的梯度设计。真实海战场的复杂度是多维的:风浪等级、时间条件、着装要求、装备负荷、任务压力……这些维度可以组合出无数种情境。有效的训练流程应该有意识地逐步增加情境复杂度,让学员在可控范围内一次次突破舒适区。但当前的流程设计往往只增加技能难度,不增加情境难度,导致学员始终在“低复杂度情境”中练习“高难度技能”,一旦情境变化,技能立即失效。

2.4 评价偏差:动作规范性遮蔽实战适用性

当前海上技能训练的考核评价,普遍采用标准化测试:规定动作、规定距离、规定时间,达到标准即为合格。这种评价方式的优势是客观、可比、便于操作,但其局限同样明显——它评价的是学员在标准化条件下的表现,而非在实战条件下的能力。问题的严重性在于,标准化条件下的表现与实战条件下的能力之间并不必然相关。一个在泳池中能够轻松游完800米的学员,可能在着装、负重、风浪的条件下连200米都无法完成;一个在陆地上攀爬敏捷的学员,可能在舰船晃动的条件下根本不敢松手。用标准化测试的成绩来推断实战能力,是一种危险的误判。更深层次的问题在于,评价标准本身正在塑造训练的方向。当考核以动作规范性为核心指标时,教员和学员自然会投入大量时间打磨动作细节;当考核以规定距离为硬性要求时,训练重点自然转向耐力提升。这些本身没有错,问题在于,对规范性和距离的追求,可能以牺牲适应性、应变力、心理素质等更关键的实战要素为代价。评价的“指挥棒”指向哪里,训练就哪里用力。如果评价不能准确反映实战需求,训练就会偏离正确方向。

3 课程价值转向的实施路径

3.1 目标重塑:从技能清单到能力画像

实现课程价值转向,首先需要重塑课程目标——从罗

列技能清单转向描绘能力画像。能力画像不是对技能点的简单汇总,而是对学员完成典型任务时所应具备的综合素质的整体描述。它回答的不是“学员学过什么”,而是“学员能做什么”。

能力画像的绘制应遵循以下步骤:第一步,梳理典型任务。通过部队调研、岗位分析、战例研究,识别出各专业学员毕业后需要独立完成的海上典型任务,如“夜间海上搜救”“战损条件下损管作业”“武装泅渡渗透”等。第二步,分析任务需求。对每一典型任务进行能力需求分析,识别完成任务所需的关键能力要素,包括技能类要素(如游泳、攀爬)、认知类要素(如情境判断、决策)、心理类要素(如情绪调控、抗压)等。第三步,整合形成画像。将不同任务的能力需求进行整合、归纳、提炼,形成各专业、各年级学员的能力画像。能力画像应采用“能够+情境+任务+标准”的表述方式,如“能够在四级海况、夜间条件下,独立完成200米武装泅渡,抵达指定地点后立即投入战斗”。

能力画像不是静态的,而是动态的。随着部队任务拓展、装备更新、战法创新,能力画像需要相应调整。院校应建立与部队的常态化沟通机制,定期收集一线反馈,及时修订能力画像,使课程目标始终与实战需求同频共振。

3.2 内容重组:从技能模块到任务载体

课程目标转向能力画像,必然牵引课程内容的重组——从技能模块组织转向任务载体组织。所谓任务载体,是指将训练内容按照典型任务进行整合,使学员在完成具体任务的过程中学习技能、运用技能、整合技能。

以“海上救生”任务为例,传统的课程组织方式是:先学游泳,再学接近,再学解脱,再学拖带,最后综合。重组后的课程组织方式是:从第一堂课开始,就呈现完整的救生任务情境——“有人溺水,需要救援”。学员在尝试完成任务的过程中,发现自己游泳不够快、接近方法不当、拖带时体力不支……这些“问题”成为学习的动力和方向。教员不是按部就班地讲解示范,而是在学员最需要的时候提供针对性指导。

任务载体的设计应遵循三个原则。一是“由简到繁”。初期任务可设计为低复杂度情境,如平静水域、单人施救、无装备;随着能力提升,逐步增加情境复杂度,如风浪条件、多人配合、着装负重。二是“由控到放”。初期任务可由教员全程引导,明确任务步骤和要求;后期任务应逐步放开,让学员自主规划、自主决策、自主调整。三是“由分到合”。初期任务可聚焦单一技能或少数技能的整合;后期任务应涵盖多技能的综合运用,并在任务中嵌入判断、决策、协作等认知要素。

任务载体的实施需要配套的资源保障。院校应建设多功能训练场,能够模拟不同海况、不同时间、不同场景;应开发系列化任务库,涵盖各专业典型任务;应配备相应的装备器材,使训练尽可能接近实战条件。

3.3 流程再造：从线性推进到螺旋上升

课程内容的组织方式变化，必然要求训练流程的相应调整——从线性推进转向螺旋上升。线性流程追求“一步到位”，希望学员一次性掌握某项技能；螺旋流程则承认能力形成的渐进性，让学员在反复接触同一任务的过程中不断深化、不断超越。

螺旋流程的核心是“循环迭代”。同一项任务，学员可能在低年级接触一次，在高年级再次接触，但两次接触的目标、要求、条件完全不同。以武装泅渡为例，低年级学员可能在平静泳池中完成50米，目标是体验动作、建立信心；中年级学员可能在模拟海况中完成200米，目标是熟练技能、适应环境；高年级学员可能在夜间、着装、负重的条件下完成500米，目标是在复杂情境中保持稳定发挥。每一次循环都是一次超越，每一次迭代都是一次升华。螺旋流程的实施需要精细化的梯度设计。情境复杂度可以沿着多个维度逐步增加：海况等级（0级→4级）、时间条件（白天→夜间）、着装要求（泳装→作训服→全装）、装备负荷（无负荷→轻装→重装）、任务压力（单项任务→多项并行→时间紧迫）。每一维度设计3~5个梯度，学员根据自身情况选择起点、控制进度。

螺旋流程还需要配套的过程性评价机制。不只是在每个模块结束时进行一次性考核，而是在每一次循环中记录学员的表现、进步、问题，形成个人能力发展档案。档案不仅用于评价，更用于指导——告诉学员“你现在在哪里”“下一步要去哪里”“怎么去那里”。

3.4 评价转向：从结果检验到过程赋能

课程价值的转向，最终要落实到评价环节——从结果检验转向过程赋能。结果检验关注的是“有没有达到标准”，过程赋能关注的是“怎样才能达到更高标准”。前者是终点的裁判，后者是全程的向导。

过程赋能的核心是“反馈”。有效反馈不是简单地告诉学员“对”或“错”“及格”或“不及格”，而是提供三个层次的信息：第一层是“现状”——你现在做得怎么样，与标准相比差距在哪里；第二层是“原因”——造成差距的可能原因是什么，是动作问题、策略问题还是心理问题；第三层是“改进”——下一步可以做什么来缩小差距，有哪些具体的练习方法、调整建议。过程赋能的实现需要多元评价主体的参与。教员评价提供专业视角，指出技术层面的问题与改进方向；同伴评价提供参照视角，让学员在观察他人中发现自己的不足；自我评价提供反思视角，培养学员的元认知能力和自主学习意识。三重视角相互印证、相互补充，帮助学员形成对自身能力的全面认识。

过程赋能还需要从“评价任务”走向“评价素养”。

评价任务是指专门组织的考核活动，评价素养则是指嵌入日常训练的持续观察与反馈。教员在每一次训练中观察学员的表现，及时给予指导；学员在每一次练习中记录自己的感受，主动寻求反馈。评价不再是训练结束后的“附加项”，而是训练全过程的“伴随项”。最终，评价的落脚点不是“分等级”，而是“促成长”。学员走出校门时带走的不是成绩单，而是一份清晰的自我认知——我知道自己能做什么，我知道自己不能做什么，我知道怎样从做不到能。这份认知，远比一个“优秀”的等次更有价值。

4 结语

从“教会”到“练成”，不仅是课程设计的技术调整，更是课程价值的根本转向。这一转向的核心，是将目光从“教了什么”投向“学会了什么”，从“技能有没有教完”投向“能力有没有形成”。它要求我们重新审视课程中每一个习以为常的做法：目标是不是真正指向实战，内容是不是真正嵌入情境，流程是不是真正遵循规律，评价是不是真正促进成长。这一转向注定不会轻松。它挑战的是长期形成的思维惯性和工作惯性，触及的是课程设计、资源配置、师资培养、管理机制等深层次问题。但方向已经明确：未来的海上技能训练课程，必须让学员在“准战场”中练出“真本事”。当他们走出校门、走向舰艇、走向大洋时，能够自信地说：这里的一切，我已经练过；那里的挑战，我能够应对。

[参考文献]

- [1]杨宝垒,傅扬,邵林,等.新军事体育课课程教学对体育教员的挑战及应对[J].上海体育学院学报,2003(6):94-95.
 - [2]朱浩天,石云波,邵凯.中国共产党百年军事体育变迁历程、特征及启示[J].体育文化导刊,2022(2):22-27.
 - [3]郝勤,宋秀平.“兵技巧”与两汉时期的军事体育[J].上海体育学院学报,2021,45(4):15-25.
 - [4]吕寻金,李献青,王家宏.新时代军事体育科学训练抽绎[J].西安体育学院学报,2020,37(5):632-636.
 - [5]林建棣,徐海亮.军事体育训练现状及发展[J].中国体育科技,2019,55(8):5-8.
 - [6]季浏.论我国基础教育体育与健康课程改革与学生体质健康状况[J].体育科学,2026,46(1):3-11.
- 作者简介：修涛（1997—），男，山东青岛人，硕士研究生；海军航空大学航空基础学院研究方向：军事体育教学。张效源（1996—），男，汉族，山东枣庄人（籍贯），本科（学历），助教（职称），海军航空大学，研究方向：体育教学与训练。