责任编辑：廖钗勤　版面设计：余江燕
电话：0571-87778081
E-mail：zpjiaoshi@sina.com
2025年5月9日　星期五
浙江教育报

成人教育

●构建农村成人学习共同体，是助力美丽乡村建设的重要举措之一。

农村成人学习共同体的培育实践探析

□桐庐县教育局　王先军

建设美丽乡村是实施乡村振兴战略的重要目标。为大力推进美丽乡村建设，桐庐培育了一批服务美丽乡村建设的农村成人学习共同体（以下简称学共体）。

一、实践背景

桐庐位于“三江两湖”国家级风景名胜区黄金旅游线的中心地段，近年来主动融入杭州，接轨长三角，先后荣获国际花园城市、中国最美县城、全国文明县城等20余项称号。美丽乡村建设离不开人才支撑，因此，桐庐围绕推进美丽乡村建设，构建起学共体。

学共体是指在开展美丽乡村建设的农村社区范围内的农民基于共同的愿景、兴趣爱好和学习需求，在平等、互助的原则下，通过心灵契约的形式，在乡镇政府各部门、成人学校的培育扶持下，形成的非正式学习团体。学共体是桐庐美丽乡村建设不可或缺的部分，对于创建一个更加繁荣和宜居的农村环境具有重要意义。

（一）培育新型农民

学共体是培育新型农民的重要载体。通过学共体，农民可以学习到先进的农业生产技术、经营管理知识，从而提升自身的科学文化素质和生产经营能力。首先，学共体通过组织各类培训课程和实践活动，帮助农民掌握现代农业技术。这些技术能够提高农业生产效率，减少对环境的污染，提升农产品的品质和附加值。其次，学共体注重培养农民的市场意识和经营管理能力，帮助他们了解市场需求，掌握市场营销技巧。此外，学共体还积极倡导生态环保理念，引导农民在生产和生活中注重环境保护，实现经济发展与生态保护的良性循环。更重要的是，学共体能营造一种终身学习的氛围，鼓励农民不断学习新知识、新技术，不断提升自身素质。这种学习型乡村的建设，不仅能够提高农民的个体素质，还能够增强乡村的整体学习力，为乡村振兴提供源源不断的人才支撑。

（二）传承乡村文化

学共体在传承乡村文化中发挥着重要作用。学共体通过组织各类文化活动，例如传统技艺培训、民俗文化表演、乡村文化讲座等，这些活动不仅能够丰富农民的精神文化生活，还能够激发他们传承乡村文化的热情，让他们深入了解乡村文化，增强他们对本土文化的认同感和自豪感。

（三）促进乡村旅游业发展

学共体在推动乡村旅游业发展方面也发挥着积极作用。乡村文化是乡村旅游的灵魂。学共体通过挖掘和宣传乡村文化，能够丰富乡村旅游的文化内涵，提升乡村旅游的吸引力。

二、实践策略

（一）构建协同机制，完善学共体培育的职能体系

学共体的培育需要各方协同。桐庐通过构建协同机制，联动各部门，促进学共体可持续发展。具体措施如下：

1.成立县社区教育领导小组，负责顶层设计、政策保障和部门协调。领导小组办公室设在浙江开放大学桐庐学院（社区学院）。

2.设立业务指导部门，负责学共体培育的具体工作。以社区学院、县教育局职成教科为业务指导部门，定期召开会议，专题研究社区教育工作。

3.完善四级网格管理体系，明确职责，分工协作，协同推进学共体培育工作。一级为县社区教育领导小组，负责顶层设计和政策保障。二级为业务指导部门，由县教育局职成教科、社区学院共同组成，负责制订县域计划、出台评审细则、开展评比工作。三级为乡镇街道社区指导中心、成校，负责制订乡镇街道学共体计划。四级为社区教育工作站、村级成校，负责开展学共体的具体活动。

（二）建立运行机制，创新学共体的培育模式

为使学共体成为助推美丽乡村、学习型乡村建设的有效载体，桐庐建立起科学、有序、可持续发展的运行机制。

1.开展调查研究，摸清底数

2023年，桐庐对全县的学共体进行了调查摸底。调查结果显示，全县共有学共体239个，总体呈现出以下特点：草根式，形式单一，随意性较大；活动经费自筹，未受政府重视；负责人未经培训，活动内容缺乏设计与引领；地区发展不平衡。

2.统一管理部署，全面推进

在摸清底数的基础上，县教育局下发了《桐庐美丽乡村学共体培育计划的通知》，将学共体培育作为年度重点工作并列入成校的综合目标管理考核，全县统一部署，全面推进。

3.创新培育模式，示范引领

桐庐培育学共体主要采取3种模式：

（1）自主培育

乡镇成校利用自身资源、场地、经费等优势，自主培育新的学共体，由成校校长或教师担任负责人，进行顶层设计、有序推进。

（2）辅助培育

各个乡镇成校协助属地推进学共体建设，包括培养核心成员、开发课程、制定章程、开展活动等。具体措施有4项。一是协助乡镇街道建立组织机构、调研学共体发展情况、制订培育计划等。二是协助乡镇街道建立学共体核心负责人资源库，明确成员职责、权利和义务，落实学共体常务管理，规划蓝图等。三是协助乡镇街道开发课程，一类是常规实践操作课程，一类是理论学习课程，包括理论的更新与补充、完善与拓展等。四是修订活动计划。针对学共体容易出现“冷”“热”现象，成校通过与核心成员举行座谈会，帮助其修订活动计划，并辅助改善活动条件，添置必要的设施设备，聘请师资开展培训辅导等，为成员的学习活动服务。例如，分水成校为月溪太极拳协会提供活动场地，并动员成校教师加入协会，坚持参加活动。

（3）共同培育

各乡镇成校与学共体深度合作，参与学共体建设。例如，江南镇的白鹤书院通过多年的建设发展，对地方文化、国学文化的传承起到了一定的作用，获得了社会的肯定。江南成校及时发现了白鹤书院在社区教育中的积极影响，从书院创建之初就介入设计，与书院建立了合作关系，资源共享、共建发展，使得书院和成校成为亲密无间的社区教育综合体。

（三）借力搭台，展示学共体的丰富成果

为学共体提供展示、比赛的机会，能有效激发学共体成员的成就感、荣誉感，促进其持续发展。

桐庐将“桐庐百姓日”等作为学共体节，要求各成校积极协助乡镇街道，组织学共体展演。展演结束后，开展一系列经验交流、表彰先进等活动，形成一种具有时代性的社区文化风尚。例如，横村成校打造的横村摄影协会，通过搭建平台、组织培训，提升了学共体成员的摄影水平，丰富了他们的业余生活。该协会还组织学共体成员参加中国摄影报影友联谊会，开展“美丽中国，潇洒桐庐”摄影比赛，为横村的电子商务提供了技术支持。

三、实践成效

培育学共体，对助推学习型乡村建设、提升新型农民致富技能、丰富农民精神生活等方面都起到了积极作用。具体体现在以下两个方面：

（一）提升了学共体发展水平

桐庐通过全面部署、统筹推进、协同发展、以评促建，不断提升学共体的发展水平。成校以点带面，通过自主培育、辅助培育、共同培育等模式，培育了20多个县市级示范性学共体。这些学共体具备3个特点。一是基本保障到位。有负责人与专技辅导教师；有合理的活动预算；有相关部门的资助，活动经费稳定；有固定的活动场地、学习场地、专业设施。二是建设有序。学共体规模适当；活动和谐健康，有较多的学习元素；负责人有较强的管理、组织能力，工作责任明确；有章程和管理制度，活动管理规范。三是活动开展持续稳定。能够按时向当地成人教育机构提供活动计划和动态，并积极参加社区教育活动，发挥示范、引导、辐射、服务作用。

（二）提升了农民的参与度和生活质量

近3年，桐庐新培育的服务美丽乡村建设的学共体达98个，类型丰富，涵盖乡村旅游、文化艺术、科学技术、健身娱乐、生活休闲等多个领域。每个乡镇成校为属地至少培育了1个示范性学共体，努力使每户家庭至少有1人参加学共体活动，提高了农民的学习力和生活质量。在乡镇政府各部门、成校的培育扶持下，学共体成员共同学习、共同活动、共同发展。学共体不仅改变了农民不良的生活方式，让乡村休闲方式变得文明高雅起来，而且为农民提供了展示自我的舞台，助力他们实现各种梦想。

教研一线

●构建以层进式学程为核心的课堂，能够促进学习真实发生。

层进式学程的课堂实践研究

□宁波市镇海区实验小学
郑建伟

核心素养导向下的课程教学，要求教师聚焦课堂，破解传统教学中的低效问题，推动育人方式从知识本位向素养导向转型。然而，在当前课堂教学中，伪参与现象仍存在，主要表现为：学生对知识的理解停留于机械记忆与简单复现，缺乏深度整合与跨情境应用能力，即知识表层化迁移；课堂活动多局限于低阶认知任务，学生批判性思维、问题解决能力等高阶思维能力发展不足，即思维浅表化停留。这些问题导致课堂教学陷入高投入、低产出的困境，课堂改革迫在眉睫。

针对上述问题，笔者尝试构建“趣·动”课堂教学样态，将“趣”和“动”浸润于教学全过程中，旨在引导学生深度参与学习，最终实现学会学习与全面发展的核心目标。

一、构建层进式学程

“趣·动”课堂教学样态以建构主义学习理论为理论根基，强调学习应经历“知识结构化—思维可视化—能力整合化—素养生活化”的渐进过程。它着力打破传统课堂的线性传输模式，通过调整教学结构，使学习从被动接收走向主动建构。具体而言，层进式学程包含以下3个层次：

（一）基础层

本层次以学生的前认知和生活经验为锚点，通过“经验激活—概念转化—活动巩固”的轴线，实现知识的结构化扎根，帮助学生在生活经验与学科知识间架起桥梁，为深度学习奠定基础。学生通过“动手做—画出来—说清楚”这三步，将抽象知识转化为可感知的体验链，破解前概念认知冲突。例如，在数学《分数的初步认识》教学中，教师以分蛋糕的真实生活矛盾为起点，引导学生通过折叠圆形纸片感受分蛋糕这一过程，进而理解分数的概念。这种教学方法选取生活化情境触发具身认知，通过实物操作联结具象经验与抽象概念，并结合图形表征与语言描述，建立多维记忆提取路径。

（二）探究层

为了实现层进式学习并激发学生学习思维，教师需要引导学生尝试从个人探索到合作探究的学习方式转变。

1.异质分组，构建思维平台

教师应基于能力梯度、认知风格、个性差异3个维度将学生均衡分组。在学生服从教师调剂的前提下，允许双向选择，自愿入组，并设置组名。随后，完善组内角色分工，设计基础角色（记录员、计时员）、专业角色（质疑者、联结者）、高阶角色（元认知监控员）等角色。组内成员自行认领、分配角色，每阶段角色互换，以破除思维定式。

2.启思深化，引领探究过程

在合作研讨的过程中，学生倾听彼此、共享见解。教师作为引导者，应根据小组合作情况适时给予引导、质疑、启发等个性化指导，助力学生跨越思维障碍。

（三）迁移层

1.统整单元内容

单元教学是知识结构化的重要载体。迁移层需以单元主题为脉络，设计连贯的分层作业链，帮助学生构建系统的知识网络。例如，语文三年级下册第四单元的学习，从“寻找关键句”的基础练习，到“借助关键句概括段落大意”的升级运用，再到“利用关键词说好课文内容”的创造性输出，形成“点—线—面”的知识进阶链条。单元统整不仅能强化知识的内在关联，而且能促进学习从碎片化积累向系统化梳理转化，实现单元价值的最大化释放。

2.适配个体差异

学生认知水平与兴趣的差异是迁移层设计的重要考量要素。教师应通过动态化、生活化的情境任务链，将任务层级与课程标准中的能力目标精准匹配，确保知识迁移的实效性。情境任务链设计应遵循低门槛、高开放原则，既尊重个体差异，又能激发潜能，使学生在真实场景中实现知识的有效迁移，真正体现因材施教。

二、设计多元评价体系

（一）课堂教学评价：让学习过程可视化

为让学生的成长有迹可循，教师可以设计学生自我评估表，以学习行为、思维发展、合作效能为维度，通过星级评价与开放性反思栏，引导学生进行课堂表现的自主诊断。例如：“今天我提出了几个问题？”“小组讨论中，我是否尊重了他人的观点？”可视化工具能够将隐性学习行为显性化，形成“自我觉察—调整优化—持续进阶”的良性循环。

（二）阶段性评价：以数据驱动精准教学

教师应聚焦基础层和探究层，以阶段练习为载体，聚焦课程标准，关注学科素养，设计六维能力雷达图。以数学为例，教师可以从阅读表达、运算能力、空间观念、思维能力、应用能力、数据分析等6个维度出发，对学生进行分项评价，生成班级知识雷达图，助力教师及时调整教学策略，以技术赋能反哺课堂教学。

课堂教学

●教师要重视学生科学概念的形成，帮助他们构建起正确的知识框架和体系。

指向迷思概念转变的地理课堂教学策略

——以“热力环流”教学为例

□杭州市富阳区江南中学　袁利国

建构主义认为，学习是新旧经验相互作用的过程。学生在学习新知识前，基于自身经验形成的主观认知称为前概念。当前概念与科学概念一致时，有助于学习；反之，则可能导致认知误区。地理学科与生活实际联系紧密，学生易将前概念与地理知识联系。然而，学生知识经验有限，许多前概念与科学概念并不一致，对地理现象和概念的认识片面、不成体系，过程分析浅显，这些理解有误的前概念成为阻碍学习的迷思概念。

因此，了解学生迷思概念的形成原因，以此为教学起点和重难点，提高学生的学习效率，是地理教学中亟待解决的问题。

一、地理迷思概念的形成原因

地理是一门研究地理环境以及人类活动与地理环境关系的学科，它关注人口、资源、环境和区域发展等基本问题，与学生日常生活联系紧密。在学习地理知识之前，学生已经形成了与地理事物有关的经验，对地理现象有自己的看法。在多年的教学实践中，笔者发现学生迷思概念的形成主要受以下三方面的影响：

（一）生活经验认知差异

学生在日常生活中积累的经验通常是基于直观感受，若依据这些有限的生活经验去推断广泛的可能性，就可能产生误解。例如，学生在生活中观察到冰箱门打开时有雾气，会自然而然地认为水汽来自冰箱内的冷空气而非冰箱外部空气，故在分析降水成因时，常常会错误地认为降水是高空云团直接降落至地面所致，在探讨气流运动与降水关系时，他们可能会错误地将降水归因于气流下沉。

（二）自身学习能力差异

学生在理解文字、构建知识体系、发展逻辑推理和批判性思维方面存在的差异，往往会导致迷思概念的产生。另外，学生在概念解读中还容易出现望文生义、类比不当等问题。例如：在理解冰雹现象的形成时，学生可能会因为“冰”字而误认为它仅在冬季形成；通过春小麦的春季播种，错误地类推冬小麦是在冬季播种。

（三）学科间知识差异

地理学科兼具自然科学和社会科学的性质，内容与其他学科交叉、渗透较多，而不同学科对同一概念的定义往往存在差异，学生用其他学科的知识解读地理概念，容易造成知识混淆。常见的如将大气削弱作用中的散射与物理中的折射概念混淆，将语文文言文中的“山南水北谓之阳”理解为只要在河流的北面就是阳坡等。

二、应对地理迷思概念的策略

在日常教学中，笔者发现学生往往难以察觉地理迷思概念的存在。这些概念一旦根深蒂固，便会形成强大的惯性思维，阻碍科学概念的学习。本文以“热力环流”教学为例，探讨如何基于学生的常见错误进行迷思概念转变。

（一）诱发认知冲突，剖析迷思概念

为了让学生认识并摒弃迷思概念，教师应当向学生展示新的、可接受的事实或情境，诱发学生认知上的冲突。这将促使学生对前概念产生怀疑，并对科学概念抱有期待。教师需要剖析迷思概念产生的根源，提供适当的学习支架，鼓励学生深入分析，外显其思维过程，从而使学生意识到错误的成因。

例如，在理解气流运动与天气现象之间的关系时，高一学生会对“冷却凝结形成降水”这一概念进行错误理解。部分学生的迷思概念表现为“近地面受热，气流上升，高空会形成热气体堆积；冷却下沉，近地面冷空气堆积”，然后提取到“冷却凝结”这一前概念，并建立起简单的联系，进而得出结论：气流下沉，形成降水。在这一迷思概念的形成过程中，学生忽略了气流在垂直向上运动过程中经历的气温变化情况。而诱发学生形成认知冲突的关键在于意识到气温垂直递减率的存在，暖空气在上升过程中经历的是降温，而在下降过程中则是增温。当学生在这个熟悉且正确的前概念基础上进行分析时，即可清楚“冷却凝结形成降水”应该是气流在上升的过程中出现的。

（二）结合真实情境，形象理解概念

迷思概念的隐蔽性决定了学生要通过解决真实问题才能发现自己的错误。在解构迷思概念的同时，为了让学生更好地理解一些科学概念，教师可以借助学生熟悉的真实情境进行类比或说明。例如，对于上述案例中提到的现象，高一学生还未能理解水汽过饱和状态等相对专业的概念，因而也无法从原理上解释何为“冷却凝结形成降水”。但教师可以引导学生结合夏季水面起雾现象进行类比，使学生对这一物理学原理形成具象化的认知。

（三）建构知识体系，把握概念本质

教师在教学时，要重视建构知识体系，形成概念结构图。例如，在热力环流形成过程的教学中，可以构建气压高与高气压的概念关联图等，让学生能够明确地识别不同概念之间的联系，更有效地整合所学知识，把握各个概念在知识体系中的具体位置和深层含义。

除此之外，教师还需要指导学生通过笔记系统整理、撰写错题解析等形式进行主动反思，在反思中顿悟，培养自主性和创造性学习能力。这种反思性学习有助于学生对自身存在的其他迷思概念进行主动转变。