

# 小学语文循证习作教学路径研究——以《让真情自然流露》为例

王庆龄<sup>1</sup> 谢利东<sup>2</sup>

1 大理大学 教师教育学院, 云南大理, 671003;

2 楚雄师范学院 教育学院, 云南楚雄, 675099;

**摘要:**循证教学是一种以证据为根基的教学范式, 直击当前小学语文习作教学中“无据而行”的经验化、“弱据而断”的浅层化以及“一据而定”的形式化等三大现实困囿。本研究提出将循证教学赋能于习作教学, 构建“有据可讲——有据可写——有据可评”的立体化教学体系, 并“以科学证据为基础, 打破经验化现状; 以深层证据为依托, 突破浅层化困局; 以评价证据为保障, 避免形式化陷阱”三个方面出发解决小学语文习作教学问题, 为小学语文习作教学提供一条有据可依的实践路径。

**关键词:**循证教学; 小学语文; 习作教学

**DOI:** 10. 64216/3080-1516. 25. 07. 002

《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)所要求的核心素养是学生在积极的语文实践活动中积累、建构并在真实的语言运用情境中表现出来的。<sup>[1]</sup>而习作教学是语文知识、语文能力及语文学习方法和习惯培育的综合呈现,<sup>[2]</sup>但实际教学中却存在“无据而行”的经验化、“弱据而断”的浅层化、“一据而定”的形式化等现实困囿。为了突破传统习作教学的困境, 提升教学质量, 引入循证教学理念显得尤为重要。语文循证习作教学注重情境创设、凸显学生主体地位及科学评价方式等方面顺应了新课标理念, 且能解决语文习作教学的现实问题。据此, 研究者以统编版六年级第三单元习作《让真情自然流露》为例, 探究小学语文循证习作教学路径。

## 1 小学语文习作教学的现实困囿

### 1.1 “无据而行”的经验化

在小学语文习作教学场域中, “无据而行”的经验化教学表征为教师主体对个体实践性知识的路径依赖, 具体外显于范文摹写的机械迁移、程式规训的结构性缺失以及经验泛化的系统性紊乱等教学样态。其一, 范文摹写异化为对文本的简单复刻。调查显示, 71.4%的教师认为范文会固化学生习作思维, 导致习作成为范文的复制品。<sup>[3]</sup>此类教学其语言与思维发展的表面效度可能掩盖语言运用的工具化倾向与思维发展的平面化风险。

其二, 经验化教学中的程式多源于教师个体的实践经验总结。例如, 习作教学呈现出: 明确写作内容——系统教授知识——学生尝试练笔——师生评议习作的程序化教学模式<sup>[4]</sup>, 教学缺乏对文体特征、表达策略及认知逻辑的系统整合。其三, 将个体经验误作为普适性教学规律导致学情遮蔽。教师以自身经验替代对学生认知特点、生活经验的调研, 造成知识传递与意义构建的双重低效。

### 1.2 “弱据而断”的浅层化

“弱据而断”的浅层化呈现出“证据断裂——证据缺场——证据匮乏”的递进性缺失样势。首先, 习作内容空洞因素材证据链断裂, 本质是阅读输入与习作输出的双向建构机制未能形成动态平衡状态, 内容呈现经验性堆砌。当前学生因阅读量不足导致习作知识谱系窄化, 陷入近域取材依赖。其次, 习作文本单薄因元认知证据缺场, 本质是学生缺乏对习作流程的自我监控与策略调节, 陷入被动表达的认知惯性。习作作为一种个性化的创造活动, 是最能体现学生创新思维的活动。<sup>[5]</sup>但在实际教学中, 习作呈现“去个性化”倾向, 多数文本陷入选材扁平化样态。最后, 习作动力衰微因语言文字认知兴趣结构性匮乏, 本质是符号联结与意义探寻动机的双重消解, 形成“兴趣缺失——态度消极——质量下滑”的负向循环。研究调查发现, 小学生习作的积极性普遍不高,<sup>[6]</sup>致使习作活动难以转化为主动的意义建构过程。

### 1.3 “一据而定”的形式化

“一据而定”的形式化评价范式表现为评价标准的单维证据缺失、评价主体的单源证据失衡及评价方法的证据转化失效，三者共同导致习作教学陷入机械化窠臼。具体呈现在：第一，评价标准的单维证据缺失，窄化习作价值。例如，教师运用“首段精彩、主题句、结尾升华”等作为评分依据，忽视学生个性化的情感表达与创造性思维发展，这种评价方式在新课标背景下很难满足学生需求。第二，评价主体的单源证据失衡，形成教师独白式证据采集模式。实际教学中，习作评价权高度集中于教师手中，学生仅能被动接受教师单一标准的单向度判定评价主体尚未形成“自评——互评——教师评——家长评”的多源证据网络，难以通过多方主体的交叉验证提升评估信度。第三，评价方法的证据转化失效，违背习作教学“以评促学”<sup>[7]</sup>的核心诉求。此证据转化失效本质上是“证据——教学”联结机制的功能性断裂，习作评价方法多停留在“等级赋分+经验性评语”的总结性层面。

## 2 循证教学赋能习作教学的价值向度

### 2.1 “有据可讲”

循证教学可构建习作认知的科学坐标系，以多元证据链夯实语义生成基础。教学建构可依托课程标准的目标循证、教材体系的知识循证、学情特征的能力循证三重路径，形成“标准锚定——教材溯源——学情适配”的立体化教学溯源机制，实现习作教学从经验驱动向证据驱动的范式转型。具体范式如下：第一，课程标准的目标循证。新课标要求语文课程应在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，体会语言文字的特点和运用规律，培养语言文字运用能力。第二，教材体系的知识循证。小学语文教材中，每个单元均有不同层次的习作要求，并特设习作单元。以习作单元为例，教学可从单元主题、习作要求、精读课文、交流平台、初试身手、习作例文等方面构建大单元教学支架。第三，学情特征的能力循证。教师需依托学情循证机制，通过课堂互动、习作练习、口语表达等多元渠道，精准诊察学生习作基础、兴趣模态及认知堵点，为教学建构提供实证参考。

### 2.2 “有据可写”

素材证据的“立体整合”奠定习作根基，元认知证据的“全程介入”规范思维路径，认知兴趣的“结构化激活”赋予表达动能。三重证据维度的协同作用，促成习作实现“语义丰度、逻辑自洽、情感张力”的三维进阶：维度一，素材证据促成语义网络丰度。正如于谦的《观书》中有言：“活水源头随处满，东风花柳逐时新”。在书籍中体验作者笔下的人生百态，广泛地阅读优秀的文学作品、科普读物等，积累好词好句、经典事例和独特观点，可为高水平的习作输出不断注入源头活水。维度二，元认知证据保证论证逻辑自洽。语文核心素养中明确指出思维能力的重要性，要使学生养成“有好奇心、求知欲，崇尚真知，勇于探索创新，养成积极思考的习惯”。元认知证据介入可引导学生自我监控，促使习作的创造性表达。维度三，认知兴趣的“结构化激活”增强情感张力。循证教学使得习作呈现“生活证据驱动——意义建构体验——习作动机强化”的正向循环。依托生活证据驱动建构情境化支架，激活学生习作动机的证据化生成。

### 2.3 “有据可评”

循证教学评价结果在教师层面是教学的反思与优化，在学生层面体现的是立德树人。<sup>[8]</sup>循证教学通过整合多源证据，重构“标准科学、主体多元、方法精准”的习作评价范式。循证教学导向的立体化评价体系建构体现在：第一，构建多维证据矩阵，破解单维证据缺失。循证教学强调多元证据，需从语言表达、思维逻辑、情感体验、创新意识等角度构建评价框架，使习作教学既关注结果，也关注过程。第二，创建多元证据共同体，逆转单源证据失衡。循证教学主张构建“多元证据共同体”，顺应新课标要求：整合教师、学生、家长甚至AI智能评价等多主体反馈，形成立体化证据网络。第三，实施全程证据干预，突破证据转化失效。循证教学强调证据的动态转化，需在习作前、中、后三个阶段嵌入评价干预。全程证据使评价数据真正服务于教学改进，实现“以评促学”的核心诉求，推进习作能力的螺旋上升。

## 3 小学语文循证习作教学路径探究

### 3.1 以科学证据为基础，打破经验化现状

以科学证据为基础开展小学语文习作教学，是克服教学经验化的关键。教师要以课标为方向、教材为核心、

学情为依据,全面构建科学证据体系。首先,语文课程标准是语文教育教学开展的指导纲要。<sup>[9]</sup>新课标指引下,第一学段学生侧重于写话,重点是激发习作兴趣,培养基本语句的表达能力;第二、三学段则逐步过渡到习作,要求学生能够围绕主题组织语言,进行更复杂的表达。其次,统编教材是体现国家意志落实语文课程理念的载体。教师应深入分析教材中的习作单元编排,以单元形式组织习作教学任务。在统编版语文教材中,除单元习作外,从第二学段开始特设习作单元。习作单元中,单元主题、语文要素、精读课文、交流平台、初试身手以及习作例文等要素为单元习作搭建支架,促进学生习作水平提升。最后,学生是学习的主体。教师必须全面了解学生的学习情况,包括习作基础、兴趣爱好、习作难点等,以学情为依托设计教学活动。

例如,统编版语文六年级下册第三单元《让真情自然流露》作为习作单元的习作练习,教师应以科学的证据作为习作教学的基础,而不盲目依赖经验。其一,新课标要求:第三学段的学生应进行“内容具体,感情真实”的表达与交流。通过创设生活经验情境,唤起学生已有的认知经验,实现对已知事物从初步感知到自我表达的转化。其二,教材功能旨在引导学生通过“印象最深刻的感受”完成事件与情感之间的认知进阶。六年级下册第三单元均是名家名篇:朱自清的《匆匆》、史铁生的《那个星期天》两篇精读课文中,着重突出借景抒情和直接抒情的写作手法;交流平台和初试身手凸显融情于景、直抒胸臆的习作表达;习作例文注重语言描写、心理描写、内心独白等方法写出真情实感的表达方式。其三,学生的文化背景、生活经验以及审美趣味等差异,会对同一部作品产生不同的理解与解读。以《让真情自然流露》为例,学生印象深刻的素材有差异、写出来的习作文本会有参差。教师从日常习作、口语表达、阅读等方面,了解学生对习作的掌握情况,依据课标设计分层的教学任务。

### 3.2 以深层证据为依托,突破浅层化困局

深层证据从阅读素材、课本素材以及生活素材三方面建立证据的多维获取机制,突破习作教学的浅层化困局。首先,阅读素材。叶圣陶先生说:阅读是“吸收”的事情,从阅读可以领受人家的经验,接触人家的心情;写作是“倾吐”的事情,从写作可以显示自己的经验,

吐露自己的心情。<sup>[10]</sup>因此,高质量的阅读“量变”为高水平的习作“质变”夯实根基,潜移默化中促进学生语文素养的全面提升。其次,课本素材。教师“用好教材”,学生才能“学好教材”。语文教师对教材的深度研读与熟练掌握,是其专业成长的必由之路,也是提升教学质量的坚定基础。最后,生活素材。学习是取之生活、用之生活,但高于生活的。生活素材是被学生真切感知的,运用文字、语言等形式呈现出来。在学习语言文字知识之后,引发教育的社会流动功能,从而促进学生发展。

具体呈现在:第一,以阅读素材为积淀,开阔表达视野。在习作前推荐阅读《城南旧事》、《青铜葵花》等突出情感流露的书籍,体会作者如何将情感行如流水的表达。第二,以教材文本证据为指引,熔铸习作根基。统编版语文教材在习作主题下,设有明确的“写前指导、写中注意和写后评改”要求,为教师教学提供了方向。教师借助教材,设计顺应学生发展特点的教学环节,从而提升习作成效。第三,以生活素材为源泉,筛选素材事件。将内隐情绪转化为可感知的语言符号系统,实现“情有所依”到“情有所显”的跨越。通过细节描写的密度叠加与层次递进,提升情感表达的真实性与感染力,最终形成事件逻辑清晰、情感流动自然、细节证据充分的立体化习作样态。紧扣习作标题《让真情自然流露》,表达亲身经历的事件更能唤起学生的内心感受。

### 3.3 以评价证据为保障,避免形式化陷阱

有效的习作修改能促进学生学习水平的提升。评估证据可从证据的独特性、价值性、可行性角度建立三角互证关系,避免习作教学“一据而定”的形式化困境。首先,评估证据的独特性。习作文本呈现学生在习作过程中的真实思维轨迹和创作意图,反映其个性化表现。学生通过习作练习,学会正确运用语言文字写出所思所悟。其次,评估证据的价值性。教师借助过程性与结果性评价证据,收集学生习作的草稿、修改记录、习作计划与最终文本,全面剖析学生学习轨迹。基于证据的评价能精准发现学生在习作构思、语言表达、逻辑组织等方面的优势与不足,为教师提供评估的科学依据并做出针对性指导。学生在审视证据时,反思学习过程,调整习作策略。最后,评估证据的可行性。构建评改一体化习作修改流程,细致且明确的指出本次习作存在的具体问题,为学生情感表达奠定基础。

具体而言：第一，独特性即借助同伴交互对素材的唯一经验属性进行真实性检验。《让习作真情流露》的习作要求指出：写完后，和同学交换读一读，互相说说哪些地方较好地表达了真情实感。同伴互评，为个体提供习作反馈进行习作首次评改。第二，价值性则聚焦素材能否激发高频次、高强度的情感波动。本次习作要求：如果在事情发展过程中，情感有所变化，要把情感的变化也写清楚。引导学生构建情感变化，运用折线图将自己的情感标记清楚，并记录情感最终落脚点。情感折线图的构思，促使学生习作流畅、完整的生成。第三，可行性是判断学生能否调用已掌握的习作方法实现素材的深度结构化，使得情感表达丰满。把印象深刻的内容写具体，把情感真实自然的表达出来。

#### 4 结语

“循证”的核心理念在于：以有力证据为基础的教学能有效提升学生学习，并能让教学进入创新、评估和改进的良性循环。循证助推习作教学从经验式转化为科学性训练。既关注学生当前的证据运用水平，又为其提供清晰的进阶路径，最终实现从被动修改到主动建构的能力跃迁。小学语文循证习作教学，贯穿始终的是学生真实的听说读写活动。教师要为学生习作提供证据情境、搭建证据支架，从而听取学生心声、选择自己真实的事件和情绪体验，让真情在笔尖流露。

#### 参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 陈卫娟. 指向语文要素的习作教学研究——评《指

向表达的小学语文教学》[J]. 语文建设, 2023, (02): 81.

[3] 傅宝青. 小学习作范文的应用价值、组织架构和学习要素[J]. 教育学术月刊, 2022, (01): 106-112.

[4] 裴海安. 由“系统讲知识”到“助学长本领”——小学习作课堂教学的积极转向[J]. 语文建设, 2022, (04): 46-49.

[5] 单志明. 指向创新思维培育的小学习作命题思路[J]. 语文建设, 2025, (06): 14-18.

[6] 张云鸽. 浅析大单元视角下的习作教学策略[J]. 语文建设, 2022, (08): 65-68.

[7] 裴海安. 由“系统讲知识”到“助学长本领”——小学习作课堂教学的积极转向[J]. 语文建设, 2022, (04): 46-49.

[8] 牟智佳, 刘珊珊, 陈明选. 循证教学评价: 数智化时代下高校教师教学评价的新取向[J]. 中国电化教育, 2021(9): 104-111.

[9] 窦桂梅. 学习主题引领下的学习任务设计与实施——依据新课程标准, 用好现行统编小学语文教材[J]. 课程. 教材. 教法, 2023, 43(10): 74-81.

[10] 朱洁如, 吴刚平. 小学语文学科关键能力的厘定[J]. 江苏教育, 2015(37).

作者简介: 王庆龄, 第一作者, 女, 硕士研究生在读, 大理大学教师教育学院学生, 研究方向为小学语文教学。

谢利东, 通讯作者, 男, 硕士研究生导师, 教授, 楚雄师范学院教育学院院长, 主要从事教育技术研究。