Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 688-698
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112432

Hans汉斯

核心素养视域下教师下水作文赋能高中议论文写作教学的路径探究

李芙蓉，任　琳，杨　希

北部湾大学人文学院，广西　钦州

收稿日期：2026年10月5日；录用日期：2026年11月4日；发布日期：2026年11月11日

摘　要

针对高中议论文写作教学“重技法轻思维、重结果轻过程”的问题，文章立足核心素养视域，将教师下水作文界定为以教师亲历写作为核心的过程性教学方式，构建“情境共构－过程示范－思维可视－评价共生”四维路径，并结合课例，展示课前试水、课中共写、课后反思与师生共评的实施过程。对于实施过程中可能遇到的时间负担、能力差异、评价成本等挑战，提出轻量化下水、备课组协作、资源库建设等保障策略，以期为高中议论文写作教学改革提供理论参考与实践借鉴。

关键词

核心素养，教师下水作文，高中议论文，写作教学，思维发展

Pathways to Empower Argumentative Writing Instruction in Senior High School through Teacher-Written Model Essays: From the Perspective of Core Competencies

Furong Li, Lin Ren, Xi Yang

College of Humanities, Beibu Gulf University, Qinzhou Guangxi

Received: October 5, 2026; accepted: November 4, 2026; published: November 11, 2026

Abstract

Addressing the problems in senior high school argumentative writing instruction of “prioritizing

文章引用: 李芙蓉, 任琳, 杨希. 核心素养视域下教师下水作文赋能高中议论文写作教学的路径探究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 688-698. DOI: 10.12677/ae.2026.16112432

techniques over thinking and results over process", this paper, from the perspective of core competencies, defines teacher demonstration writing as a process-oriented teaching approach centered on teachers' firsthand writing experience. It constructs a four-dimensional pathway of "context co-construction - process demonstration - thinking visualization - symbiotic assessment" and uses teaching cases to demonstrate the implementation process of pre-class trial writing, in-class co-writing, post-class reflection, and teacher-student co-assessment. It also proposes support strategies such as lightweight teacher demonstration writing, lesson-preparation group collaboration, and resource library development to address challenges that may arise during implementation, including time burden, differences in ability, and assessment costs. It is expected to provide theoretical reference and practical insights for the reform of argumentative writing instruction in senior high school.

Keywords

Core Competencies, Teacher-Written Model Essays, Senior High School Argumentative Writing, Writing Instruction, Thinking Development

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

1. 引言

《普通高中语文课程标准(2017 年版 2025 年修订)》(以下简称“新课标”)将“思维发展与提升”列为语文学科四大核心素养之一，并设置“思辨性阅读与表达”学习任务群，要求学生在阅读与表达中发展实证、推理、批判和发现的能力，增强思维的逻辑性与深刻性[1]。议论文写作作为理性思维外化的核心载体，其教学质量直接影响学生思维品质的培育。然而，当前高中议论文写作教学“重技法轻思维、重结果轻过程”的倾向依然普遍，写作教学普遍缺乏过程指导[2]。学生习作多呈现“观点 + 例子”的简单拼贴，缺乏必要的分析和推理环节，陷入“有文无析”、“有例无论”的困境。这既折射出学生逻辑思维与批判性思维的薄弱，也暴露了教师在过程指导方面的无力。叶圣陶先生针对教师“只教而不作”的现状，早在 1961 年便提出“教师下水”之说，主张“语文老师教学生作文，要是老师自己经常动笔，就能更有效地帮助学生，加快学生的进步[3]。”这一理念历经刘国正、于漪等教育名家的扩充提升，已成为语文教育界的共识。在核心素养时代，教师下水作文不再是简单的“写范文”，而是教师以身示范、以文载道、以写促教的专业实践。

围绕这一议题，已有研究大致沿三条线索展开：一是核心素养与写作教学研究。李彬彬等人从核心素养理念出发，强调写作教学不应只训练语言表达，还应重视思维品质、道德情感与审美能力的培育[4]。杨利萍提出“思维支架搭建－层级任务设计－多元评价引导”的三阶培养方式[5]。这些研究为本文提供了宏观背景，但对核心素养如何具体落地到议论文写作，仍缺少具体路径；二是写作教学模型研究。段苗苗将过程写作法应用于高中议论文教学，聚焦预写作、起草、修改、定稿、发表等写作流程[6]。蒲进从情境、任务、评价三个维度探讨任务驱动型作文教学[7]。这些模型各有侧重，但对“教师作为写作者如何示范思维过程”这一维度关注不足；三是教师下水作文研究。薛和平指出下水作文不应是静态的“范文”，而应是动态的“教法”，是师生围绕写作问题展开深度对话的媒介[8]。陈斌从素养共生出发，探讨下水作文构建师生平等写作共同体的伦理意义[9]。此外，郭学谦关注下水作文对教师专业成长的促进作用[10]。王光佑、祝振全则提供了高考作文下水实践案例[11]。这些研究肯定了下水作文的价值，但缺少系统路径、理论框架与课例支撑。

综上所述，已有研究尚未充分回答三个问题：教师下水作文在议论文写作教学中的功能边界是什么？它如何嵌入课前、课中、课后与评价全过程？实施中面临哪些挑战，又需要哪些保障策略？本文尝试回应上述缺口：将教师下水作文从“范文资源”提升为“过程性思维培育机制”，构建“情境共构－过程示范－思维可视－评价共生”四维路径，并通过教学课例展示其操作逻辑。与既有模型相比，本文同样重视写作过程，不同点在于，以下水作文为枢纽，将教师写作行为转化为情境、过程、思维、评价四个环节的教学资源，突出“教师作为写作者”的过程示范与元认知外化功能。

2. 核心概念界定与理论基础

2.1. 核心概念界定

2.1.1. 语文核心素养

语文核心素养包含语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个维度，四者相辅相成、有机统一。其中，思维发展与提升与议论文写作教学关系最为直接，体现为：精准审题立意，形成明确而深刻的中心论点；搭建严谨清晰的论证结构，实现逻辑自洽；运用多元论据和论证方法，做到有理有据、层层深入的论证；具备辩证思维，全面而客观地分析社会议题。核心素养导向下的议论文写作教学，核心目标不再是写出合格作文，而是培育会思考、善表达、有思辨的新时代学习者。

2.1.2. 教师下水作文

“下水作文”由叶圣陶先生提出，强调教师教作文须先自己动笔写作文。刘国正先生进一步阐释，教师只有先乐于、善于写文章，教学才能左右逢源[12]。本文所称高中议论文教师下水作文，特指高中语文教师立足议论文写作教学目标，结合课堂议题、学情特点与素养要求，贴合学生认知水平与写作能力而原创完成的示范性文本。其区别于名家范文与高考满分作文，具有四个特征：一是情境适配性，紧扣当堂写作教学主题与课堂情境；二是学情贴合性，避免过高过深，保留学生常见写作问题的优化示范；三是教学导向性，聚焦思维训练与技法突破，服务于课堂教学重难点；四是过程示范性，既呈现最终文本，也还原写作思维过程。

本文所称教师下水作文，在本体层面，它是教师以写作者身份亲历审题、立意、构思、表达的完整过程的专业写作行为；在载体层面，其产出的文本(含初稿、修改稿、写作提纲、思维记录)是可分析、可拆解的教学资源；在机制层面，当这一行为及其文本被有计划地嵌入议题建构、过程指导、反思评价等教学环节时，便构成贯穿教学链条的示范机制。但教师下水作文本身并非一套独立完整的教学模式，它不能替代学情研判、教材分析与教学设计，而是以“点”带“面”、嵌入教学链条关键节点的专业实践。第 5 章的四维路径，正是这一机制在教学各环节中的具体展开。

2.2. 理论基础

2.2.1. 情境学习理论

莱夫(Lave)和温格(Wenger)认为，学习发生在真实情境的社会性互动之中，新手通过“合法的边缘性参与”逐步融入实践共同体[13]。教师下水作文使教师从讲台上的权威转变为写作共同体中的资深成员，让师生在共同面对写作任务的过程中形成实践共同体。写作学习由此从抽象的技法传授转化为情境中的真实参与，为核心素养的综合性、实践性培育提供了路径支撑。

2.2.2. 元认知理论

弗拉维尔(Flavell)认为，元认知是个体对自身认知过程的监控与调节[14]。议论文写作需要写作者持续监控自己的思维流向、逻辑严密性与论证有效性。教师通过下水作文外化自身的元认知过程——“我

为什么选择这个角度？”“这个论据是否充分？”“此处逻辑是否存在跳跃？”——为学生提供元认知示范，帮助学生建立对自身写作过程的反思意识，这是“思维发展与提升”从隐性走向显性的关键环节。

2.2.3. 最近发展区理论

维果茨基指出，教学应着眼于学生现有水平与潜在发展水平之间的差距，并借助“更有能力的同伴”的支架作用促进学生发展[15]。教师的下水作文恰恰可以作为一种“动态支架”，它不是完美的终极范本，而是展现思维挣扎、试错与修正的真实过程，从而为学生提供“跳一跳够得着”的示范，契合核心素养“在真实情境中建构知识”的培育理念。

3. 核心素养视域下高中议论文写作教学的现实困境

3.1. 教学目标偏移：重技法轻思维

受应试逻辑影响，议论文作文教学常常以并列式结构、万能素材、开头结尾模板作为训练核心，忽视了思维品质的培育。冯渊指出，当前议论文教学存在语言训练与思维培育割裂、教材资源与教学实施脱节、写作评价与思维发展错位等问题，教师未能充分挖掘教材的思辨性设计，评分偏重形式规范而非思维质量[16]。这种“去思维化”的教学导致学生作文呈现“结构单调”、“素材撞车”等问题，看似规范实则空洞。

3.2. 教学过程虚化：重结果轻过程

目前，大多数写作教学遵循“布置题目－学生写作－教师批改－课堂讲评”的线性流程，教师介入主要集中在事后评判，对写作过程中的审题、立意、构思、论证等关键节点缺乏有效指导。范飚揭示，学生议论文写作的关键缺陷在于理由本身是否合理、理由能否支撑论点、证据能否支撑理由等论证环节的系统性缺失[17]。教师若未下水，或者是下水但未进行过程指导，便难以精准诊断学生在运思过程中的“卡壳点”，指导易流于空泛。

3.3. 教学示范缺失：重课外范文，轻本土示范

当前，议论文教学过度依赖高考满分作文、名家范文等课外文本，其文本思维深度和语言水平远超学生实际，学生只能浅层模仿，难以真正内化。与此同时，教师极少下水示范，即便偶尔尝试，也多为一次性呈现成品、缺乏过程拆解，或脱离学情，学生依然“看不懂、学不会”。示范要么高不可攀，要么有却无效，学生无法获得贴合自身能力的直观参照，只能盲目套用模板，导致写作模式化、同质化严重。

3.4. 评价体系单一：终结性评价主导

核心素养导向下的写作评价应注重思维诊断、过程反馈、能力提升与师生共生。但当前评价仍以教师一次性打分为主，缺乏学生自评、互评与师生共评。评价结果仅为分数或简单评语，缺乏针对性的思维纠错与方法指导。单一的评价模式无法精准诊断学生的思维短板，也无法实现以评促思、以评促写，更难以形成师生教学共生的良性循环。

4. 核心素养视域下赋能议论文教学的价值意蕴

4.1. 弥合“教”与“写”的断裂，建设教学公信力

当前作文教学中，教师“光说不练”现象较为普遍，写作指导易陷入“纸上谈兵”的窘境。教师下水作文以“身教”优化“言传”，使教师亲历题目，更好地把握学情，了解学生写作时可能出现的各种

状况。当学生目睹教师面对同一题目时的构思、挣扎与突破，写作教学便从抽象的技法灌输转化为具体的经验共享，教师的专业权威与教学公信力得以建立。

4.2. 破解“思维黑箱”，实现过程性示范

议论文写作本质上是思维运动，但传统教学中教师往往只呈现成品，隐藏了运思过程。下水作文要求教师将取材布局、遣词造句的思维过程显性化，使学生不仅知道“怎么写”，更清楚“为什么这样写”，对培养学生的逻辑思维与批判性思维具有不可替代的价值。

4.3. 促进教学相长，实现双向赋能

下水作文不仅是“教”的策略，更是“学”的契机。徐淑君指出，教师经常下水作文，能保持良好的写作感觉，积累实用而系统的经验，从而对写作教学形成更深刻透彻的见解。同时，教师通过亲身写作，更能体会学生创作的困难与瓶颈，在帮助学生升格作文时更有针对性、示范性以及实效性[18]。

5. 核心素养视域下教师下水作文赋能高中议论文写作教学的实践路径

基于上述困境，本文提出“情境共构－过程示范－思维可视－评价共生”的四维实践路径。为避免概念泛化，先对四维内涵及其逻辑关系作严格界定。

情境共构，指课前教师以写作者身份“试水”并将试水体验带入课堂，与学生共同建构真实议题，解决“写什么、为何写”的问题；过程示范，指课中教师与学生协同共写关键片段，通过“思维出声”外显写作行为的外部流程——审题、立意、构思、表达的操作顺序与现场应对，解决“怎么写”的问题；思维可视，指课后以下水文本为解剖对象，通过结构还原、修改痕迹、对照反思与元认知日记，呈现内在思维的选择与判断——为何取舍、如何权衡、怎样修正，解决“为什么这样写”的问题；评价共生，指以师生共有文本为基础开展自评、互评、共评与档案化记录，实现反馈回流。其中，“过程示范”与“思维可视”虽都以思维外化为旨归，但侧重点不同。前者聚焦于写作行为的进行时态，是“边写边示”的流程演示；后者聚焦于写作行为的完成时态，是“写完再析”的决策复盘。

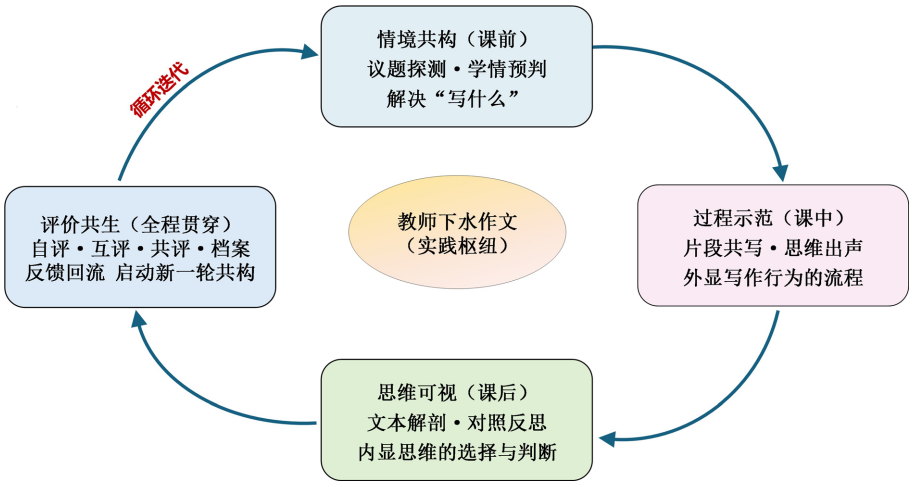


Figure 1. The logical relationships of the “Four-Dimensional Pathways”: a cyclical and iterative model with teacher-written model essays as the hub
图 1. “四维路径”的逻辑关系：以教师下水作文为枢纽的循环迭代模型

四维之间既非线性递进，也非简单并行，而是以教师下水作文为枢纽的循环迭代关系(如图 1 所示)：情境共构(课前)→过程示范(课中)→思维可视(课后)依次展开、逐层深入；评价共生贯穿全程，其反馈又

回流至下一次议题建构，启动新一轮循环，使学生的思维品质在螺旋上升中持续发展。

5.1. 情境共构：课前试水与议题共享

新课标强调，语文课程应在真实的语言运用情境中培养学生的语言能力[1]。教师下水作文的首要环节，是与学生共同进入真实写作情境，打破“为文造情”的虚假感。

5.1.1. 课前试水：基于真实情境的议题探测

在正式布置写作任务前，教师应亲自试水，完成三步探测工作：

一是情境真实性检验：教师以写作者身份体验题目，判断其能否激活真实思考；若题目过于抽象，可与学生共同重构情境，如将“论责任”转化为“作为班级公众号主编，你如何回应网友对‘高中生是否应该参与社区志愿服务’的争议”。

二是思维难度评估：教师记录自己从读题到立意的时间、经历的思维波折与论证难点，预判学生的困难点。例如，面对“传统与创新”题目，教师可能先陷入“既要传统又要创新”的平庸辩证，经反复推敲才找到“传统作为创新的资源与约束”这一深层角度，由此判断学生需要概念界定的支架。

三是写作资源盘点：教师梳理自己调用的知识、经验与阅读积累，反思学生是否具备相应资源；若发现自己大量调用某本课外读物而学生并未读过，则需补充背景材料或调整题目，确保任务处于学生的“最近发展区”内。

5.1.2. 议题建构的课堂共享

教师将试水体验带入课堂，与学生共同完成议题建构：

首先，呈现“我的初念”。教师坦诚展示看到题目后的第一反应，如“我的第一反应是……但我立刻觉得这样写太简单了，因为……”，向学生展示“延迟判断”的思维习惯，示范思维由浅入深的过程。

其次，暴露“我的纠结”。教师呈现自己在多个立意角度权衡的过程，如：“从个人角度写，容易有真情实感，但格局太小；从国家角度写，格局大了，却容易空洞。最后我选择从‘个人如何在时代中定位’的中观角度切入”。这种暴露帮助学生理解立意不是“找标准答案”，而是“做最优选择”，这是批判性思维的起点。

最后，共建“议题框架”。组织学生小组讨论，分享各自的初念与纠结，在师生互动中明晰议题的核心矛盾、关键概念与论证空间，使课堂成为思维碰撞的场域。

5.2. 过程示范：课中共写的思辨展开

“写作的实践性特征要求写作教学不能单纯地介绍写作知识，而应该开展大量的，基于‘写’的活动。”[2]议论文写作的核心难点在于“想不清楚”而非“写不出来”，因此，教师下水作文的关键价值，就在于将隐性的思维过程显性化，让学生“看见”教师如何“想”。

5.2.1. 片段共写：聚焦论证核心环节

完整的议论文写作耗时较长，课中可采用“片段聚焦”策略，选择关键片段进行师生协同写作。

1) 论点提炼片段。针对同一材料，师生各自写出核心论点并互评，教师展示下水论点并解释提炼过程——为什么选择这个角度？排除了哪些角度？论点包含哪些预设？学生由此理解论点的精确性要求：有争议、可论证、有限定。

2) 论证展开片段。针对同一论据，师生分别尝试将其嵌入论证链条。如共用“袁隆平研发杂交水稻”这一素材，教师示范：“袁隆平的成功常被归因于‘坚持’，但这一归因遮蔽了问题的复杂性。袁隆平并非盲目坚持，而是在系统分析水稻杂种优势理论后，确立了清晰的研究路径，他的‘坚持’实质上是

‘基于理性判断的持续投入’。这提示我们规划不是僵化的蓝图，而是动态调整中的方向坚守”。之后引导学生分析，如何将常见素材陌生化、如何建立论据与论点的深层关联、如何进行概念辨析？学生在此基础上修改自己的论证片段。

3) 逻辑衔接片段。教师展示自己下水作文中的过渡句、衔接段，分析其功能：“这句话为什么放在这里？它承担了什么逻辑功能？如果删除会怎样？”通过微观层面的语言分析，培养学生的逻辑意识。

5.2.2. 思维出声：元认知过程的外化

在共写过程中，教师应持续进行“思维出声”示范。例如，构思分论点时，教师可以说：“我想建立三个分论点：个人层面、社会层面、文化层面。但我立刻发现三者是平行关系，缺乏递进。于是调整为‘是什么－为什么－怎么做’，形成认知递进。”这种外化使学生不仅看到“写什么”，更理解“为什么这样写”，为其自我监控机制提供可模仿的范式。

5.2.3. 现场生成：应对真实写作困境

课中共写的最高境界是师生在真实时间内共同面对写作困境，现场生成解决方案。例如，写到一半发现论据不足时，教师不回避，而是与学生共同讨论：能否从课本中找素材？能否换一个论证角度？能否将举例论证改为道理论证？这种现场生成向学生示范了写作中的问题解决策略，比事后讲解更具冲击力。

5.3. 思维可视：课后反思的元认知提升

如果说过程示范解决“思维如何运作”的问题，那么思维可视则致力于让思维“被看见”，通过文本解剖与对照反思，使原本不可见的思维过程可视化，进而促进元认知层面的内化与提升。

5.3.1. 教师下水文本的“解剖”教学：思维结构的显性化

课后，教师将自己的完整下水作文印发给学生，但不是作为“标准答案”供模仿，而是作为“解剖对象”供分析。教学活动包括：

1) 结构还原。学生反向拆解教师作文的结构框架，绘制思维流程图：如何开头？如何提出问题？如何展开分析？如何回应可能的反对意见？如何结论？通过结构还原，学生将隐性的行文逻辑显性化，思维的发展由此变得可见、可学。

2) 修改痕迹展示。教师保留下水作文的修改稿或修订痕迹，呈现关键处的修改理由。学生通过对比初稿与修改稿，理解议论文语言的精确性要求，体会思维如何在修改中走向缜密。

3) 漏洞寻找。鼓励学生以批判性眼光审视下水作文，寻找其中可能存在的逻辑漏洞、论据不足、表达含混之处。此举，既能培养学生的批判性思维，又以不完美示范消解写作权威主义，营造平等对话的氛围。

5.3.2. 对照反思：差异思维的可视化分析

引导学生将自己的作文与教师下水文本进行对照，聚焦“过程差异”而非“结果差异”：1) 角度差异，如教师选择 A 角度，我选择 B 角度，原因在哪，各自的利弊是什么？2) 论证差异，如教师用了三个层次展开论证，我只用了两个，缺失的那个层次是什么？3) 语言差异，如教师的过渡更自然，我的过渡生硬，差异在连接词还是逻辑关系？类似对照反思应聚焦于“过程差异”而非“结果差距”，避免学生产生自卑心理，同时帮助其建立对自身思维过程的监控意识。

5.3.3. 元认知日记：思维过程的书面固化

要求学生撰写“写作元认知日记”，记录以下问题：本次写作最困难的时刻、如何解决、与教师下

水过程相比，我的思维过程有何不同、下次写作可尝试哪种策略？元认知日记将一次性的写作活动转化为可持续的思维训练，帮助学生建立对自身写作过程的监控与调节能力。

5.4. 评价共生：从结果评判到过程共生

评价是写作教学的关键环节。教师下水作文应成为优化评价体系的契机，实现从“教师独白”到“多元共生”的转变。

5.4.1. 教师自评：示范元认知反思

教师展示下水文时，应主动进行自我剖析：“此处论证是否严密？”“这个例子是否贴切？”“如果重写，我会如何调整？”以自我暴露式的评价示范培养学生的反思精神。

5.4.2. 学生互评：培养批判性思维

在教师下水文的引领下，组织学生开展同伴互评。研究表明，同伴互评能够打破教师“一言堂”的局面，使学生在不同观点的冲突与选择中主动构建写作知识。教师可制定包含论点明确度、论据适切性、论证逻辑性、语言表现力等维度的评价量表，引导学生有依据标准的点评。

5.4.3. 师生共评：建立对话式反馈

教师下水文可作为“共同文本”，师生围绕其展开平等对话。学生可质疑教师的论证漏洞，教师则回应学生的困惑，在“问－答－辩”的过程中，共同深化对议论文写作规律的理解。这种“对话式反馈”体现了新课标“注重时代性，构建开放、多样、有序的语文课程”的理念。

5.4.4. 过程档案：记录成长轨迹

建立“写作成长档案袋”，收录学生的初稿、修改稿、终稿以及教师的下水文、评价量表、反思日志等。这种“三评三稿一档案”的过程性评价模式，能够全面反映学生的思维发展历程，实现“以评促学、以评育人”。

5.5. 教学课例：以“短视频时代，深度阅读还有必要吗？”议题教学为例

为呈现四维路径的操作样态，本节以湖南省邵阳市邵阳县第一中学高二年级一次议论文写作课(两课时连排，另加课后一周延伸)为例，完整展示其实施过程与效果。

5.5.1. 情境共构：从“套话题目”到“真问题”

课前，教师按“试水三步”先行体验题目。试水笔记显示：第一反应是“当然有必要，深度阅读使人深刻”，但立即意识到这是“政治正确”的套话，缺乏论证空间；进而发现题目的真正张力在于“短视频提供的碎片化知识是否构成一种新型‘阅读’”；预计学生的困难点是概念界定(何谓“深度”)与立场选择(容易写成“既要又要”的和稀泥文)。据此，教师将任务情境重构为：学校读书节拟就“短视频时代，深度阅读是否仍然必要”举办青年论坛，请学生撰写发言稿。

课堂伊始，教师呈现“我的初念与纠结”：“我先想写‘深度阅读当然必要’，但这样写毫无新意，又想写‘短视频也是阅读’，可心里并不认同。纠结之后，我决定承认短视频获取信息的合理性，但论证它无法替代深度阅读的思维建构功能。”学生小组讨论后，议题框架逐渐清晰：核心矛盾是“信息获取效率”与“思维深度建构”的冲突，关键概念是“深度阅读”与“碎片化阅读”。

5.5.2. 过程示范：一段论证的师生共写

课中聚焦“概念辨析”片段共写。教师先“思维出声”：“我要写核心论证段了。若直接说‘深度阅读很重要’这是空话，我得先界定‘深度’是什么？不是时间长度，而是思维的参与方式。然后我要

处理一个反驳：有人会说短视频也能学到知识。”随后教师现场写作并展示下水片段：

所谓“深度阅读”之“深”不在文本之难、耗时之长，而在思维参与之深：读者须在作者铺设的逻辑长路上步步跟进，在观点的褶皱处驻足追问，最终完成自我认知结构的重构。短视频并非不能传递知识——三分钟讲透一个经济学原理自有其价值；但它将知识切割为无须反刍的“即食快餐”，受众在算法投喂的丝滑切换中失去了“停下来想一想”的耐心与能力。当追问退场，知识便只剩囤积，思维便只剩滑行。

学生据此修改自己的论证段。一名学生的初稿写道：“短视频让我们变得浮躁，深度阅读能让我们学到更多知识，所以我们要多读书。”修改后变为：“短视频并非让我们‘学得更少’，而是让我们‘想得更浅’，它把‘知道’伪装成’理解’。深度阅读的价值恰在于强制我们慢下来，在追问中完成从‘知道’到‘理解’的跨越。”对比可见，学生从空喊口号转向概念辨析与因果论证，论证层次明显深化。

5.5.3. 思维可视：解剖、对照与元认知日记

课后，教师印发完整下水文及初稿修改痕迹。学生在“结构还原”中发现：教师正文三段分别处理“概念界定－让步反驳－价值升华”，且第二段专门预设并回应了反方观点。在“漏洞寻找”环节，有学生指出教师下水文“以个体经验推断青年整体，论据的代表性不足”，教师欣然接受并讨论补救办法。一名学生在元认知日记中写道：“我以前写议论文是‘想一句写一句’，这次看到老师先搭‘概念－反驳－升华’的骨架再填内容，才明白议论文是‘设计’出来的。我最困难的时刻是处理反方观点，下次我会先问自己‘反对者会怎么攻击我’。”

5.5.4. 评价共生与教学效果

评价环节采用“三评”联动：教师先自评下水文“让步段转折稍显生硬”；学生按量表互评；师生围绕两篇典型习作展开共评。从习作前后对比看，全班 45 人中，初稿能主动设置并回应反方观点者仅 6 人，修改稿增至 29 人；“观点 + 例子”式拼贴段落由人均 3.2 处降至 1.4 处。学生反馈显示，多数学生认为“看到老师也会纠结、也会改稿，写作的神秘感消失了”。这一案例表明，四维路径能将抽象的思维训练转化为可操作、可观察的课堂事件，学生的论证意识与元认知能力均获得可见提升。

6. 实施挑战与保障策略

6.1. 时间约束与“轻量化”过程示范

完整下水耗时较长，与紧张的课时存在矛盾。应推行“轻量化”下水：其一，以片段代全文。不必每题都写千字文，可针对当堂重点只写开头、一个论证段或一处转折，单次下水控制在 15 分钟以内；其二，以提纲代成文。仅展示构思过程与写作提纲，提供思维框架而不限定具体内容；其三，以对比代讲解。写出“问题版”与“优化版”两个片段，让学生在对比中领悟要领；其四，借力技术。以语音输入快速成稿，将下水过程录制成 5 分钟微课供学生反复观看，一次投入、多次使用。

6.2. 教师负担与备课组集体“下水”

高中教师工作繁重，个体高频下水难以持续。应变“个人下水”为“集体下水”：备课组按单元议题分工轮值，每人每学期主笔 2~3 篇，共享使用；建立校本“下水资源库”，按议题类型归档教师的下水文、试水笔记与修改稿，滚动积累、逐年优化；开展“青蓝结对”，由骨干教师示范试水、青年教师整理实录，在协作中完成专业传帮带；将集体下水纳入教研活动议程，定期研讨下水文本的教学使用方式，使负担转化为教研生产力。

6.3. 学生接受度与梯度推进

部分学生可能将教师示范视为新的“标准答案”而消极模仿，或因差距过大而产生畏难情绪。可采取梯度推进、低门槛切入：起步阶段以“找漏洞”为主，给教师下水文挑错，没有标准答案，人人可为，既能保护自尊又能激活批判性思维；进阶阶段开展“同题异构”讨论，聚焦“过程差异”而非“结果差距”；成熟阶段鼓励学生“超越教师”，对教师未选取的立意角度进行补写。同时，教师应坦诚展示自己写作的挣扎与败笔，以“不完美的真实”消解权威压迫感，营造平等对话的心理安全氛围。

6.4. 边界意识

教师下水作文应把握好“度”，避免两种异化：一是异化为“标准答案”，下水文是“示范”而非“模板”，应鼓励学生超越而非复制；二是异化为“表演作秀”，下水作文应服务真实教学需要，避免为下水而下水、追求文采而忽视思维的形式主义。其出发点是“探明虚实”，落脚点是“促进学生核心素养发展”。

6.5. 保障策略

其一，制度保障。学校应将教师下水作文纳入教学常规管理，明确下水频率(如每学期不少于 4 次)、下水形式(完整作文或片段共写)与使用方式(纳入教学资源库)；建立校本研修制度，定期组织教师分享下水体验、研讨教学改进，为核心素养的校本化实施提供制度支撑。其二，专业支持。依托名师工作室与区域教研平台开展下水写作专题培训，帮助教师克服“怕写不好”的心理障碍；明确下水文是教学工具而非文学作品，目的在于指导写作而非发表获奖，使教师放下包袱。其三，资源与技术保障。建设数字化的校本下水资源库，借助多媒体、网络平台实现即时分享与可视化呈现，提升资源复用效率与教学效能。

7. 结语

高中议论文写作教学是培育学生理性思维与批判性思维的重要阵地。核心素养视域下，教师下水作文以其独特的过程示范价值、情境共构功能和教学相长效应，为破解议论文教学困境提供了切实可行的路径。通过“情境共构－过程示范－思维可视－评价共生”四维框架，教师下水作文能够从单纯的“写范文”升华为“思维培育载体”，从教师的个人行为转化为教学制度，从结果呈现深化为过程共享。

当然，教师下水作文并非万能良药，其效用依赖于教师的专业素养、学校的制度支持以及科学的实施策略。唯有将其嵌入整体的教学设计之中，与教材分析、学情研判、过程指导、评价反馈形成闭环，才能真正实现以写促教、以教促思，最终达成“思维发展与提升”这一核心素养的培育目标。期待更多的高中语文教师能够重拾笔墨，在下水实践中与学生共同成长。

参考文献

[1] 普通高中语文课程标准(2017 年版 2025 年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2025.
[2] 王荣生. 写作教学教什么[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.
[3] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集: 第 3 卷[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
[4] 李彬彬. 核心素养理念下的高中语文写作教学策略探究[J]. 成功, 2026(25): 124-126.
[5] 杨利萍. 核心素养视域下高中语文写作教学思维进阶培育路径研究[J]. 高考, 2026(23): 118-121.
[6] 段苗苗. “过程写作法”在高中语文议论文写作教学中的应用研究[D]: [硕士学位论文]. 信阳: 信阳师范大学, 2026.
[7] 蒲进. 高中任务驱动型作文教学策略[J]. 作文, 2026(25): 25-26.
[8] 薛和平. 下水作文: 常态示范的深度审视与价值重构[J]. 中学语文, 2026(7): 59-63.

[9] 陈斌. 构建素养共生的写作教学伦理——基于下水作文的实践探索[J]. 语文建设, 2025(23): 71-74.

[10] 郭学谦. 巧用下水作文促进教师专业成长[J]. 陕西教育(教学版), 2024(11): 25-27.

[11] 王光佑, 祝振全. 正本清源, 行稳致远——2026 年高考全国II卷作文试题解析及教师下水作文[J]. 读写月报, 2026(22): 32-36.

[12] 刘国正, 实和活. 刘国正语文教育文集[M]. 北京: 人民教育出版社, 1995: 126.

[13] Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355

[14] Flavell, J.H. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, **34**, 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906

[15] Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

[16] 冯渊. 高中议论文写作与逻辑思维训练[M]. 南京: 江苏凤凰科学技术出版社, 2020.

[17] 范飚. 反思论证过程[M]. 上海: 上海教育出版社, 2020.

[18] 徐淑君. 教师下水作文指导学生升格作文[J]. 教育进展, 2024, 14(5): 214-218.