



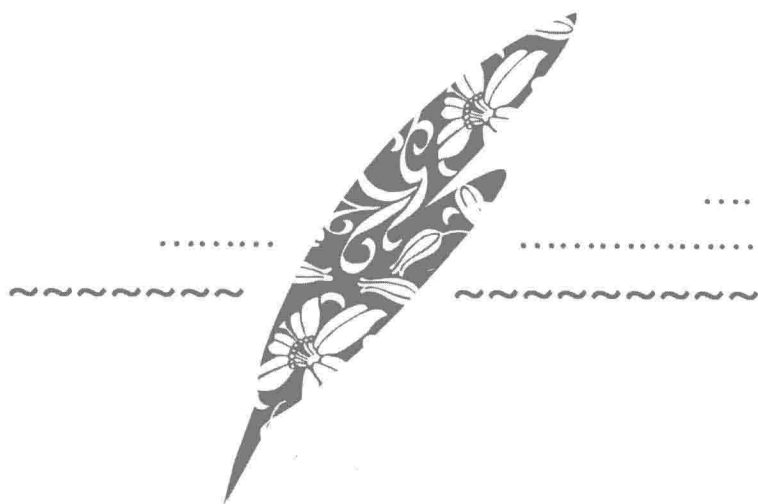
潘新和 著

语文： 我写故我在



语文： 我写故我在

潘新和 著



图书在版编目(CIP)数据

语文:我写故我在/潘新和著. —福州:海峡文艺出版社,2014.8

ISBN 978-7-5550-0272-7

I. ①语… II. ①潘… III. ①作文课—教学研究—中小学 IV. ①G633.342

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 188321 号

语文:我写故我在

潘新和 著

责任编辑 何 欣

编辑助理 刘含章

出版发行 海峡出版发行集团

海峡文艺出版社

经 销 福建新华发行(集团)有限责任公司

社 址 福州市东水路 76 号 14 层 邮编 350001

发 行 部 0591—87536797

印 刷 福州万达印刷有限公司 邮编 350008

厂 址 福州金山橘园洲工业园仓山园 19 号楼

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

字 数 465 千字

印 张 23

版 次 2014 年 8 月第 1 版

印 次 2014 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5550-0272-7

定 价 48.00 元

如发现印装质量问题,请寄承印厂调换

目 录

上编 写作教学论

导论 回归真写作:走出“四化”误区

——应试伪写作,语文教学有存在的价值吗? (3)

一 写作“共能”、“异能”论 (10)

二 写作教育更应“贴近心灵”

——走出“贴近生活”“写生活”的迷津 (18)

三 从失真回归到仿真

——写作教学内容辨正 (25)

四 写作教学:重实用也勿轻审美 (33)

五 写作教学应以议论文为重点

——试论写作教学的“序” (39)

六 “议论文三要素”批判 (45)

七 “议论文三要素”重构 (57)

八 一切论辨文都是广义的驳论文

——立论文、驳论文关系新探 (67)

九 言语生命启蒙,诗意人生引领

——王崧舟《亲情测试》教学印象 (75)

十 深谙写作与写作教学之道

——薛法根老师是怎样超越教材的 (80)

十一 为儿童立心,为儿童写作立命

——吴勇《儿童写作论》序 (94)

十二 写作学:以“写作教学实践”为本

——尹相如《写作新视野:我的大写作观》序 (103)

十三 关于基础教育阶段的写作教学

——《福建论坛》访谈录 (110)

中编 阅读教学论

导论 为写而读：阅读教学的重构

——为培育言语动机、写作素养而读 (119)

一 阅读教学：指向写作

——表现存在论阅读观概说 (128)

二 指向写作的初阶：个人反应 (137)

三 不为写作的阅读课都是徒劳的 (158)

四 读者，因表现而存在

——阅读应超越“读懂”、“吸收” (164)

五 读写之诀窍：养明去蔽 (171)

六 误读：为写而读 (176)

七 诗歌与童话：儿童最佳的精神食粮 (181)

八 “套话作文”根子也在于阅读教学 (186)

九 弄潮儿再向潮头立

——管建刚“指向写作”的阅读教学随想 (189)

十 在写“活”动物上双重聚焦

——何捷《白鹅》“写作本位”教学设计简评 (212)

十一 为言语人生、诗意人生奠基

——黄艳梅“言语主题”系列图书序 (216)

十二 存在的悦读：心灵的遇合与角逐

——读白杏珏阅读笔记随想 (220)

下编 测评方法论

导论 考写作，语文高考改革的方向

——走出语文高考命题、评价的迷津 (243)

一 语文高考：走向生本化、素养化、表现化 (250)

二 语文高考改革若干观念的思考 (257)

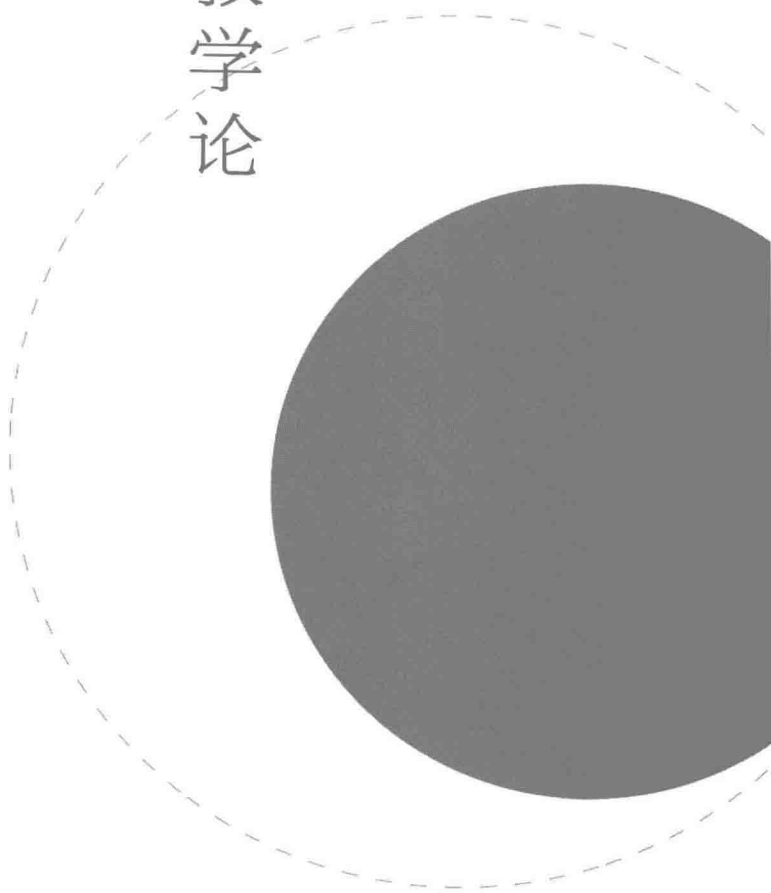
三 语文高考：指向交互性、个性化语篇写作 (261)

四 重构高考写作命题的理念 (267)

五 开放度、简明性与考试公平	
——2009 年高考作文命题评析	(281)
六 高考作文题的审题与辩证分析(上)	
——2010 年全国高考作文题评点	(288)
七 高考作文题的审题与辩证分析(下)	
——2011 年全国高考作文题评点	(305)
八 被立意:言语生命、精神思想之殇	
——2012 年高考作文题“命意”导向批判	(334)
九 高考“伪写作”导向可以休矣	
——2012 年高考作文题浅论	(343)
十 儿戏不如的“供料作文”之“料”	
——从 2013 年高考作文题看材料观之误导	(350)
十一 二元对立与非二元对立题刍议	
——2014 年高考作文题特点及应对策略	(356)
后记	(362)

上编

写作教学论



导论 回归真写作：走出“四化”误区

——应试伪写作，语文教学有存在的价值吗？

本该居于语文教育核心与龙头地位的写作教学被边缘化、应用化、伪写作化、应试化，严重变质、堕落。如果对此缺乏深刻的体认与检讨，且未加以彻底改革，语文教育就不可能有根本的改观。对写作教学作重新认识与探索，是语文课改最需要关注的现实课题之一。

阅读是手段，写作才是目的。长期以来，手段变成了目的，喧宾夺主，语文教育成了阅读教学的一统天下，几乎没写作教学的什么事。只是语文试卷上的作文题，才表明它一息尚存。为读而读、文本乱读，加上伪文体写作训练、应试写作教学，它们均是语文教育质量低下的主因。学生死去活来地学了十几年语文，到头来绝大部分的学生既不会读，也不会写。不但没读出个什么好来，反而读出了个讨厌、怨恨学语文。这样的语文教学还有存在的价值吗？

一、边缘化：读、写关系的倒置

随着清末科举八股教育的崩溃，舍弃道德、学问修养，背离实用需求的科举写作教育，自然受到了批判与颠覆，急功近利的应试写作教育受到质疑，是在情理之中。当时的知识界、国文界重新认识阅读对国文教育，尤其是对写作重要性的认识，阅读教学的地位看涨，逐渐蚕食了原本属于写作教学的地盘，教语文，几乎成了教阅读、教课文。阅读教学占据了语文教学的绝大部分课时，阅读课成了语文课的代名词。

从理论上讲，在阅读方面，首先是认识到经历了从阅读是写作的“根”：“……然而阅读是吸收，写作是倾吐，倾吐能否合于法度，显然与吸收有密切的关系。单说写作程度如何如何是没有根的，要有根，就得追问那比较难捉摸的阅读程度。”^①其次是认识到阅读是写作的“基础”：“实际上写作基于阅读。老师教得好，学生读得好，才写得

^① 叶圣陶：《阅读教学的两个基本观念》，见刘国正主编《叶圣陶教育文集》第3卷，人民教育出版社1994年版，第53页。

好。”^①“总而言之，阅读是写作的基础”，^②它进而上升为与写作脱节的“独立的能力”。

语文界“三老”俱作如是观。叶圣陶说：“培养学生写的能力固然是语文教学的一个目的；培养读的能力，也是一个目的，不能认为读书就是为了做文章。”^③张志公说：“在语文教学中，培养写的能力是目的，培养读的能力也是目的。”^④吕叔湘说：“现在有一种议论，说语文课应该以写作为中心，阅读是为写作做准备，为写作服务的……我是想，阅读本身是不是也是应该培养的一种能力。”^⑤由此可见，提倡培养“读的能力”，确立培养阅读能力的目的，针对的是人们一向对培养写作能力的重视，力求改变阅读是为写作服务的认知，引起人们对培养专门的阅读能力的关切。阅读本来是为写作“打底”的，却摆脱了写作。从学写作的“手段”，提升为独立的“目的”，可称之为“阅读独立目的论”，或径称“阅读目的论”。

如此，阅读教学成了名正言顺的语文教育主体。虽然表面上仍主张“以读带写、读写结合”，实际上，“读”是带不动“写”的，读、写是貌合神离的。因为，读的要求与写的要求不同，写的要求高于读；读的素养与写的素养也不同，写的素养多于读。所以，读的教学系统是没法覆盖、对应写的教学系统。这是“以读带写、读写结合”无法克服的矛盾，是“阅读本位”教学必然出现的尴尬。因此，迄今为止，没有一部教材，在“以读带写、读写结合”上是成功的。因为它们根本就不具备成功的可能性。

在“阅读本位”范式下，语文教学有以下三种选择：（一）阅读、写作各行其是；（二）主顾阅读，捎带写作；（三）只顾阅读，不顾写作。显然，第一种选择，阅读与写作失去联系，阅读失去对写作的控制，这不符合该范式的初衷；第三种选择是完全放弃写作，自然更是不妥，因为它不符合教学大纲、课程标准对培养写作能力的要求。因此，只剩下第二种选择，阅读能结合写作的便结合，即以阅读教学系统捎带兼顾写作教学，实际上这种结合十分勉强，不成系统。其结果写作教学势必受到严重削弱，变得可有可无。阅读教学也逐渐失去了“求运用”的指向，沦为停留在读懂、理解上的无谓教学。语文教育表面上的热闹繁荣，实际上虚耗空转。

这不能完全归咎于“三老”。他们并不否认阅读要为写作服务，只是同时认为阅读也是与写作并列的一种能力。问题出在，一方面他们没有意识到，“根”论、“基础”论虽有其合理性，而一旦形成了“阅读本位”的范式，过分强调“阅读也是一种需要培养

① 叶圣陶：《阅读是写作的基础》，见刘国正主编《叶圣陶教育文集》第3卷，人民教育出版社1994年版，第279页。

② 同上，第281页。

③ 参见张志公：《提高语文教学的效率》，见《张志公自选集》上册，北京大学出版社1998年版，第236～237页。

④ 张志公：《关于精讲及其他》，见《张志公自选集》上册，北京大学出版社1998年版，第337页。

⑤ 吕叔湘：《关于中学语文教学的种种问题》，见《吕叔湘语文论集》，商务印书馆1983年版，第355～356页。

的能力”，必然使阅读教学膨胀起来，挤压了写作教学的空间。另一方面是由于人们曲解、利用了他们的观点，加剧了写作教学的边缘化。由于许多老师本身不会写作，视写作、写作教学为畏途，以此作为教阅读不教写作的挡箭牌，因为阅读教学好歹弄点现成的资料便能对付下来。还有第三个方面的重要原因，从应试的效果看，靠教写作拿分不如靠教阅读拿分容易，教不教写作似乎在得分上作用不明显。因此，现实的情况是不少学校高中基本没有上过正经的写作课。只是在应付高考的“做题”中与写作相遇。写作，成了语文教学的死角、盲点。

读、写关系的倒置，“阅读本位”范式造成写作教学边缘化，写作几乎名存实亡，这是现代语文教育的一大失误。要使被倒置的读、写关系恢复正常，回归“写作本位”范式是唯一的出路。

二、应用化：与学生写作欲错位

应用化，与主流语文课程本体论定位有关：语文是“应付生活”的“工具”。这种实利主义认知，必然导致语文教育应用化——连实用化都不是，更谈不上审美化、人文化。

“应用化”的意思是什么对日常生活“有用”，就学什么。由此出发，阅读、写作，自然首要学的是“应用文”，因此，总是拿学生写不好请假条、书信等说事，以此作为加强应用文训练的口实。

叶圣陶先生说：“尽量运用语言文字并不是生活上一种奢侈的要求，实在是现代公民所必需具有的一种生活的能力。”^①“练习作文是为了一辈子学习的需要，工作的需要，生活的需要……”^②张志公先生谈到中学生应当具备怎样的语文程度时说了三条要求：一是“能读一般应用的书籍报刊，在语文方面没有障碍”；二是“能写一般应用的文章，在语文方面没有显著的毛病”；三是能运用基本的工具书。^③“为什么要培养学生写的能力，为什么要叫学生做作文？应当明确……为了日常生活要用。”^④语文教育的目标是为了满足人生存与交往的需要，因此，应用文的读写，备受重视。文学教育、文学写作被淡化，非应用的“实用文”写作也被淡化。不断被要求增加应用文在语文教材中的分量，会不会写应用文，成为评价学生写作能力的最重要的条件。中小学教材的文

① 叶圣陶：《略谈学习国文》，见刘国正主编《叶圣陶教育文集》第3卷，人民教育出版社1994年版，第88页。

② 叶圣陶：《从出题到批改——〈中学作文指导实例〉序》，见刘国正主编《叶圣陶教育文集》第3卷，人民教育出版社1994年版，第467页。

③ 张志公：《漫谈语文教学》，见《张志公自选集》上册，北京大学出版社1998年版，第196～197页。

④ 张志公：《提高语文教学的效率》，见《张志公自选集》上册，北京大学出版社1998年版，第237页。

体，被不伦不类地划分成记叙文、说明文、议论文、应用文四种。前三种叶圣陶先生称为“普通文”，三种“普通文”非常怪异地与一种“应用文”并列，而“文学文”、“非应用”的实用文，则被莫名其妙地排除在外。

自然不是说学生不要学写应用文，而是说应用文写作不应成为语文、写作教学的主要目标。所谓的应用文，主要指的是公私日常事务文书，是比较呆板枯燥的，许多应用文写作主要学的是格式规范，很难引发学生的学习兴趣。而学生的写作爱好与言语表现欲求是多样化、个性化的，多数学生喜欢的是文学类写作，如诗歌、散文、小说、童话、科幻等，也有相当部分学生喜欢实用文中非应用文的新闻、传记、随笔、杂文、评论、论文等的写作。将写作限制在“日常生活要用”的狭小范围内，与学生自我写作欲求错位，压抑了学生自发的言语表现欲，学生必然厌恶写作。

其实，写作关键靠思想、情感、思维、想象、表达等能力，缺乏基本的写作素养，光教应用文怎么写、写作的格式规范，是没法写好应用文的。有了基本的写作素养，要写应用文又何难？看看某一应用体式的要求大致上就会写了。

不关注学生个体、自我、自发的写作需求，只注意到对日常生活有用，强调读写普通文、应用文，无视学生的写作兴趣，泯灭了他们的写作热情，无异于捡了芝麻，丢了西瓜，给学生读写学习带来的伤害是长久的。千姿百态、异彩纷呈的写作体式，竟然变成索然寡味的普通文、应用文写作，怎不弄得他们既不爱读，也不爱写？

三、伪写作化：与真文体写作相悖

伪写作，主要是“伪文体”所致（也与下面的应试写作有关）。

“伪文体”是对“普通文”的误解形成的。所谓的“普通文”，其实并不是真文体。最早是为了练习作文而作的分类，类似于“表达方式”，可以称作训练体式、教学体式，后来被误以为是一种真文体的分类，沿用至今。

陈望道先生在1922年出版的《作文法讲义》中说：“文章底种类……可以分作记载文、记叙文、解释文、论辨文、诱导文五种。”^①这就是我国现代比较早的教学体式的分类：“我们这一种文体分类法，是作文法上的分类法，并不是文章作品上的分类法。实际做成的文章，大抵一篇文章中含有两种以上的文体，如先解释题义，然后论辨论旨之类，要将每篇文章，归入哪一类，实际上几乎不可能；至多，只能看彼全体底旨趣接近哪一种便将彼归入哪一种。”^②他说得很明白，这是“作文法上的分类法，并不是文

① 陈望道：《作文法讲义》，见《陈望道学术著作五种》，复旦大学出版社2005年版，第26页。

② 陈望道：《作文法讲义》，见《陈望道学术著作五种》，复旦大学出版社2005年版，第55页。

章作品上的分类法”。这五种“文章”，不是真文体，类似于我们今天的“基本表达方式”，是为了作文练习所作的分类，可以视为“教练体式”。在梁启超先生的《中学以上作文教学法》中，同样作如是观。

但到了夏丏尊、叶圣陶合编的《国文百八课》（开明书店 1935 年版）、《初中国文课本》（开明书店 1936 年版）这两部国文教材都将文体分为记述文、叙述文、说明文、议论文四种：记述文——记事物的形状、光景；叙述文——叙事物的变化经过；说明文——说明事物和事理；议论文——评论事物，发表主张^①——他们称其为“普通文”。从此，以讹传讹，记叙文、说明文、议论文被误当作真文体、实用体。长期使用这三大“文体”——伪文体教学，中小学 12 年写的就是这些“四不像”的伪文体，且是针对应试情境进行的“训练”，与真实写作相差甚远。

例如，所谓的议论文，其标准模式是“三要素”（论点、论据、论证）理论下的“论证”模式，是提出论点，寻求与论点一致的“论据”来“论证”“论点”，而不管论点本身正确、新颖、深刻与否，将与自己的论点不一致的其他论点、材料统统置之不顾。这是不符合科学认知的。真实的议论体式写作是不能这么立意、说理的。

所谓的记叙文也一样，与真写作大相径庭。按照记叙文“六要素”（时间、地点、人物，事情的起因、经过、结果），写出来的既不是叙事散文、小说，也不是消息、通讯、报告文学、传记文学。

记叙文、说明文、议论文，除了学生“作文选”，一般报刊是不用的。因为在真写作中，根本不存在这些体式。学生如果想写小说、散文、杂文、调查报告、文学评论、论文……得重新学起，但等他们明白上当了，为时已晚。

所谓的“普通文”，学生以为是真文体，实是伪文体；学生以为是真写作，实是伪写作。这些文章只能给老师看，只通行于语文教学与考试，除此之外，没人愿意看，对他们将来的工作、生活也没什么用处。这样的伪文体写作教学，岂不是拿学生的生命随意挥霍？

四、应试化：写作目标、规律的偏离

写作教育的总病根，自然还是“应试化”。

在阅读本位下，不受重视的写作教育，仅仅是为“应试”而残存，是彻头彻尾的“伪写作”应试教育。《语文课程标准》、语文教材、教学，都是围绕着“伪写作”应试

^① 参见夏丏尊、叶圣陶编：《国文百八课》，见刘国正主编《叶圣陶教育文集》第 5 卷，人民教育出版社 1994 年版，第 44 页。

教育转，本质上都是在“应付生活”（应试）的“工具论”下运行。写作教育目标既偏离了以人为本的大方向，也背离了真实的写作规律。

如2011年语文“课标”（修订版）的写作“总体目标”是：“能具体明确、文从字顺地表达自己的见闻、体验和想法。能根据需要，运用常见的表达方式写作，发展书面语言运用能力。”这纯粹是对写作文字形式的要求，对培育人的精神、思想、情感、思维、想象，对写作内容因素——集材、立意、选材等，不置一词，有“言”无“人”，有“文”无“道”。如果是真写作，能不顾及涵养人的言语动力、情意，不培育写作内容因素只求文字表达能力吗？

课标的“阶段目标”中，所要求写的文体即“伪文体”：记叙文、说明文、议论文，还要求“写作有一定的速度”，甚至有45分钟完成的字数要求，这些都是纯应试要求，与实际写作是相悖的。真写作写的应是散文、小说、杂文、新闻、调查报告、随笔、评论、论文之类的真文体，一般只有写作质量的要求，无须作写作速度的要求。文章的字数与文章的质量没有对应关系，写得长未必就是好文章，现存的一两百字的传世之作太多了。课标居然连这些写作常识都不顾。

教材就是为了满足应试之需。所谓“典范”的议论文，即符合“三要素”模式的议论文，这明显是着眼于应试。教材中的写作部分，更是围绕着应试。如人教版高中语文必修（三）“表达交流”部分，涉及议论体式写作，是从“学习选取立论的角度”开始训练的，这显然是一种“应试”情境下的思维，只有为了“应试”，才要求从“审题”入手，从题目中“选取立论的角度”，这完全不符合议论体式写作的实际。真写作是从搜集、积累材料开始，接着是选题、立论……不是直接从他人限定的材料中“选取立论的角度”开始写作的，是自然而然地“厚积薄发”的。

写作教学也是为应试，最注重的教学内容是“审题”，老师们最费心研究的也是“审题”，写作教学是从“审题”开始的，“审题”被视为最重要的写作能力——这实际上是“伪能力”，在真写作中，是由自己搜集材料、确定选题，而非“审题”。除少数公文写作需要了解领导意图，一般没有“审题”这个写作行为的。

在最重要的议论文写作教学中，不求立本，不求自己搜集资料，不求“论点”的高质量，只求有一个符合题目要求的论点，只求“论证”逻辑的合理：观点与材料统一。基本无视学生学养的积淀、思想的磨砺、情感的孕育、思维方法的养成、理性思维与想象力的培养等，这不是很滑稽吗？

真写作教育，关注的不只是文字形式的掌握，更不是“审题”之类，而是写作认知背景的建构、言语动机的激发、资料敏感的养护、新颖意念的培育、篇章词语的构思等。真写作教育重在议论体式写作教育。在议论体式教学中，应关注的是充分搜集材料，从中发现问题、提出问题、分析问题，形成具体、丰富、深刻的观点，追求观点的

质量——逼真度、新颖度，说理的针对性、说服力等。然而，这些一概付之阙如。不该有的全有，该有的则十分罕见。

更加不堪的是，在应试写作中，学生被供料、被立意、被模式。命题者缺乏对命题工作的敬畏之心，对命题观念、方法缺乏钻研，所命之题，大多胡乱杜撰，儿戏不如，大量的是“小儿科”弱智题，这非但不能评价学生真实的写作水平，反而导致假、大、空文章大行其道。较之美国、法国等真正考查学生精神力、思想力、想象力的高考作文题，有天壤之别，实在令人汗颜。

这种应试“伪写作”，糟践了学生的言语生命，背离了其言说欲求，在写作观念、方法、规律、态度等方面，形成了极大的误导，其结果只能使其远离写作，断送了他们的言语生命、精神生命。

上述“四化”的夹击，造成了我国现代写作教育的式微。写作是语文素养的集中体现，是语文教育的终极目标，被边缘化、应用化的应试伪写作，如何撑得起培育语文素养之重任？伪写作教育，失去的不是语文教育的半壁江山，而是全部。

一 写作“共能”、“异能”论^①

在学校写作教育中，写作能力可分为“共能”与“异能”。“共能”是指所有学生都要具备的写作能力；“异能”是指学生个人特殊的写作才能，不是人人都要具备的。在写作教育中亟须对其加以鉴别。只有作准确的区分，弄清楚二者的关系，才知道哪些是需要教的，哪些是不需要教的，才可能对写作教育作科学合理的设置与安排。以往写作教育未对此进行深入研究，不是以为所有的写作能力学生都必须掌握，就是走上了另一个极端：随意、主观地加以取舍，导致了教学与学生的实际应用的错位，导致了写作“异能”与“共能”教学的混淆。这是造成写作教育长期低效、失效、反效的主要原因之一。

“共能”、“异能”不辨危害极大。就拿高考来说吧，高考作文“文体不限”的要求，当是语文课改的最重要的成果之一。“文体不限”，体现了“因材施教”的教育原则，保障了学生写作的个性化发展。“文体不限”，表明了高考作文检测的是写作“异能”。由于有些命题者对此尚缺乏必要的体认，因此，近年高考有的省市重又倒退到“文体限制”，即将其视为检测写作“共能”。例如，在写作题目中标明：（文体自选）“诗歌除外”，“写一篇议论文”，“写一篇记叙文或议论文”，这就阻遏了学生写作个性的发挥，致使有些考生不得不放弃自己的优势，而去写并不擅长的体式；而这一体式也许恰巧就是他写作上的“短板”，这自然是显失公平的。在“文体限制”的“共能”考试中，那些未来的诗人、抒情散文家、小说家、寓言家、随笔家、童话家、科幻小品作家等，势必要在作文考试上失分。而作文失分的严重性是不言而喻的。这原本不应丢失的几十分将影响一个考生的一生。这不能不归咎于命题者搞不清楚高考作文题的检测功能的目标定位：误将考查写作“异能”视为考查“共能”，致使命题没有效度，致使部分考生莫名其妙地成了轻率的命题者笔下的冤魂。由此可见严格区分写作“共能”、“异能”对于写作教育、评价是多么重要。

从根本上说，写作教育最终都是要指向学生写作“异能”培养的。因为，人在写作上的发展与成才是最为多样化的，不但个体擅长的写作体式存在差异，而且即便写的是

^① 与潘苇杭合作。

同一种体式，他们的写作内容、写作方法、写作风格也会存在个性化差异。而写作体式与个性化差异都将制约着我们的写作教育目标的定位，我们的教学自始至终就是奔着寻求、发现、培养这些差异而去的。

中学生究竟该学写何种文体，本没有一定之规，由于每个人的写作兴趣、潜能、才情都是不一样的，各有“异禀”、“异能”，教学就不能“一刀切”。教师，应因材施教；学生，应适己而学。由此看来，按当今教材中的要求，让所有的同学按部就班地学写同样体式的文章，按照同样的模式，写同样的作文题，把所谓的记叙文、说明文、议论文（还有应用文）写作一概视为写作“共能”，是严重违背教育规律的。

需要特别指出的是，学生按部就班学的这些“文体”还不是“真文体”，非但不是“共能”，而且还是“伪能”。记叙文、说明文、议论文，是相沿成习专门用于教学、考试的虚拟文体。是一些“四不像”文体——“伪文体”。单就这些文体是“伪文体”而言，其写作能力就不能作为学生写作的“共能”。在真实写作中，没有哪一种文章体式称作记叙文，只有新闻、通讯、报告文学、传记文学、叙事散文、小说等特点不一的叙事体式，记叙文与其中的哪一种都不靠。在一般教师的观念中，它是一种写人记事的写实性的文字，但又不是新闻、通讯这些“实用体式”，不是叙事散文、小说这些“文学体式”，也不是介于两者之间的报告文学、传记文学这些“两栖体式”。说明文、议论文也是如此，与真实写作的哪一种体式都不同：说明文不是说明书、介绍信、解说词、科普小品中的某一种，议论文也不是随笔、杂文、思想评论、文艺评论、社会评论、论文中的某一种。这就使学生学了12年语文、写作，绕了一大弯，到头来什么实际的写作体式也没学会。中学毕业后，不论是升学，还是走上社会，等到需要写作时，一切还得从头开始学。显然，“伪能”教学也是严重违背教育规律的。

就培养“异能”来看，即便是“真文体”，也无需面面俱到，什么都学。其实，多数人一生中擅长的写作体式也就是一两种、两三种：诗人写诗，小说家写小说，新闻记者写新闻，学者写论文，教师写教案、教研论文……专业人士尚且如此，中学生自然就更没必要什么都会。上述文体的写作不是中学写作教育的“共能”，而是各自的写作“异能”（也可以称为各自的“职业共能”）。教学便是应该以“真文体”中的某些“异能”为目标。学的既是“伪文体”，还什么都学点，结果自然是什么都学不会，而且还败坏了学生写作学习的兴致。在高考中学生“自选文体”都写不好，不能说与这种“蜻蜓点水”式的面面俱到没有关系。

写作教育难就难在不能“一刀切”，不但要培养普遍性的写作能力——“共能”，还要及早开始因材施教，培养专才性写作基础——“异能”。有所侧重，使其写作的特殊才能早期得到开发。比如，有文学天赋的，就应该侧重培养他们想象、虚构的能力；有传媒天赋的，就应该侧重培养他们采访、纪实的能力；有商业天赋的，就应该侧重培养