



梦山书系



我们提出主体序，

是指写作主体作文时的心理规律之序，

是一种动态序。

其表征是利用五感（视、听、嗅、触、尝）

融入七情（喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲）

去感受生活，是对生活认识的渐进过程，

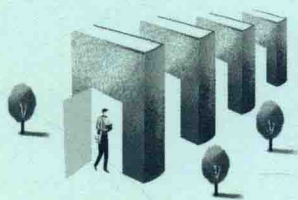
遵循主体心理的认知发展序，

是一个憧憬幻想和感受生活的过程。

一种有梯度的作文教学

——有效的作文心理序列教学设计

黄瑞夷◎著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社



梦山书系



一种有梯度的作文教学

——有效的作文心理序列教学设计

黄瑞夷 ◎ 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

一种有梯度的作文教学：有效的作文心理序列教学设计 / 黄瑞夷著. —福州：福建教育出版社，2018.9
ISBN 978-7-5334-8177-3

I. ①一… II. ①黄… III. ①作文课—教学研究—小学
IV. ①G623.242

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 133468 号

Yizhong You Tidu de Zuowen Jiaoxue

一种有梯度的作文教学

——有效的作文心理序列教学设计

黄瑞夷 著

出版发行 福建教育出版社

(福州市梦山路 27 号 邮编：350025 网址：www.fep.com.cn)

编辑部电话：0591—83779615 83727542

发行部电话：0591—83721876 87115073 010—62027445)

出版人 江金辉

印刷 福州万达印刷有限公司

(福州市仓山区橘园洲工业园仓山园 19 号楼 邮编：350002)

开本 710 毫米×1000 毫米 1/16

印张 14.75

字数 226 千字

版次 2018 年 9 月第 1 版 2018 年 9 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-8177-3

定价 35.00 元

如发现本书印装质量问题，请向本社出版科（电话：0591—83726019）调换。

前 言

关于写作教学，大多数的教师都是从课本出发，按编者制订的习作序列进行教学。课文之序是从文体出发进行编排的。即以记叙文为主的：写景——状物——写人——叙事。插入说明文、应用文的练习，构成一个反复循环、螺旋上升的习作训练序列。

也有少数教师的作文教学另起炉灶。他们把文章进行分解，按要素的大小进行排列练习，就有了市面上编撰的书。如积累词汇的遣词造句训练，连句成段训练，布局谋篇训练，开头、结尾、过渡训练等。也有可能按元素编排，即写人、记事、写景、状物、说明文、应用文等序列编排。

上面两种编排可以称为作品序。即指作品构成规律之序，是静态序。其表征是按作品要素：词、句、段、篇的各自规律，尤其是按作品的整体结构、写作技法进行分解编成的序，是对作品认知体会后的模仿，遵循阅读规律。

我们提出主体序，是指写作主体作文时的心理规律之序，是一种动态序。其表征是利用五感（视、听、嗅、触、尝），融入七情（喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲）去感受生活，是对生活认识的渐进过程，遵循主体心理的认知发展序，是一个憧憬幻想和感受生活的过程。

按作品序进行作文教学，是一种由外而内的训练式教学，即获得了什么篇章知识，学到了什么写作技能，然后进行模仿——应用式练习。写作主体的内在情感在一定程度上是受限的，写作过程难以获得内在的欢愉的体验，不利于学生写作能力的发展。按写作主体之序编排写作之序，是按写作者心理成长、成熟之序进行应用式的需求作文，作文是由内而外的，学生自然需求，写作更能激起主体的愉悦感。如写作主体最先能表达的就是自己的五感信息，最想与人交流的是自己当下所玩的游戏，这些信息所激起的七情六欲，

从这初始起点，到主体生活的主导性活动——幼儿和一年级时期的听故事、做游戏（游戏是生活的主导）；到二、三年级读图学文，并在其中想入非非（童话世界是孩子这段的心理主导）；再到三、四年级的认识周围世界的好奇；到高年级的阅读。作文的主要内容就遵从他们的这种生活主导活动，写作就会成为快事。这样编排是有理论依据的，西方认知“场理论”认为：实在——是由一个人在同他的周围事物相互作用时，他对自己和周围事物所做出的解释组成的。（人——即主体应该是第一位的，教学先要从“人”出发）那么，我们教学中的“实在”是什么？学生用自己的生活经验去解释他所活动的一切时就构成学生学习的实在。这在人与环境的关系中，是一种怎么样的作用呢？行为主义认为是先后的，认知“场理论”者认为是同时发生的，是共同的相互作用。我们的理解是：人按其当时的心理去解释环境，并采取有效的方法去利用他环境中的事物，达到人与环境的和谐，人是主动的积极的探索者。

按作品序教学，按作品要素分解，进行一步一步的先后训练，由易到难，基本上是行为主义理论的应用。按主体序进行教学就是把主体对周围一切，包括作品知识，与自己心理相互作用，用自己当下的理解去诠释，即表达自己主动的积极的探索结果。这样的教学是认知“场理论”的实践应用。

目 录

前言	1
第一章 粘连作文梯度教学观	1
第一节 写致法 写致用 写致思 写致乐	1
第二节 读写结合之误	6
第三节 《美国语文》教你怎么读写结合	10
第二章 不把作文当作文写——把作文当作玩游戏	16
第一节 理论阐述——游戏起步	16
第二节 实践操作——生活再现戏	17
一、再现戏作文训练——吃饭	17
二、再现戏作文训练——洗澡	19
三、再现戏作文训练——做客	21
四、再现戏作文训练——哄孩子	23
第三节 生活移情戏	27
一、移情静物作文训练——布娃娃	28
二、移情植物作文训练——花、叶（草）	29
三、移情动物作文训练——喂（鸟、鸡鸭、猫、狗、蚕……）	31
第三章 不把作文当作文教——把作文当聊天	33
第一节 把作文当聊天，在不知不觉中完成作文	33
第二节 聊出作文	34
一、“说”出作文——问答与写作相粘、记录与表达相连	34
二、“读”出作文——读说相粘、记写相连	37
三、“看”出作文——看趣相粘、语文相连	42

四、“听”出作文——聊声音	46
五、“摸”出作文——聊触觉	48
六、“吃”出作文——聊吃糖	51
附：《反串角色 教出作文》课堂实录	56
第三节 聊天入门的理论阐述	62
第四章 想象进级	68
第一节 想象进级的理论依据	68
第二节 想象作文实战操作	70
一、故事补充想象作文	70
二、童话模仿想象作文	73
三、词语连缀想象作文	76
四、情绪接力想象作文	79
五、学科知识想象作文	82
六、内心需求想象作文	93
第三节 对合理想象的辨析	99
第五章 写生渐进	101
第一节 生活写生作文的作用	102
第二节 课堂生活写生作文训练	105
一、课堂创境写生作文一：“笑态百种”	105
二、课堂创境写生作文二：“身边的小能人”	107
三、课堂创境写生作文三：“怎么办？”	110
四、课堂自然生活写生作文训练	113
第三节 课外生活写生作文训练	114
一、同桌写生作文训练	114
二、课间操场写生作文训练	116
三、街头写生作文训练	118
四、市场写生作文训练	120
五、家庭生活写生作文训练	122
附：讨钱情境写生作文教学简录	127

第六章 读写新生	133
第一节 什么是读写新生	133
第二节 读写结合实践训练	135
一、读一篇写几段的读写结合训练	135
二、读一篇写一篇的读写结合训练一——独辟蹊径法	139
三、读一篇写一篇的读写结合训练二——点面结合法	142
四、读几段写一篇的读写结合训练一——猜测推想式想象法	144
五、读几段写一篇的读写结合训练二——相似联想法	147
六、读几篇写一篇的读写结合训练一——情随事转法	150
七、读几篇写一篇的读写结合训练二——情随言变法	155
八、读一篇写几篇的读写结合训练	161
九、读一组写几篇的读写结合训练	169
第七章 图解升格	178
第一节 图解作文教学	178
第二节 图解作文教学例析	180
一、《看同学当老师》或《我当老师》	180
二、《老师，我想对你说》	184
三、《我喜爱_____》	188
第三节 图解升级理论说明	191
第八章 走向综合	193
第一节 作文课是综合课	193
第二节 作文综合课例析	194
一、课堂举手次数聊	194
二、《感受亲情》作文教学实录（杨丽莉 执教）	201
三、瞬间一个点 联想一大片——粘连教学作文课堂实录	210
四、《难忘的一幕》作文教学实录	218
后记	225

第一章 粘连作文梯度教学观

第一节 写致法 写致用 写致思 写致乐

作文到底要教什么？许多教师并没有思考过，只是跟着课本单元的习作要求进行教学。基本上是学习某一单元里方法，而不知道作文教学在方法之外还有更为重要的思想与情感，即学习作者是从什么角度认识与评价生活的，作者对生活中的某些事产生了怎么样的感情。写作文不仅仅是学习表达技法，更重要的是向作者学习如何思考人生，认识生活。

写以致法——习作教学是教技能

习作教学就是指导学生文从字顺地表达自己的思想感情，正确地使用汉语言文字，学会常用的习作表达方法。一句话，习作教学就是训练学生学会应用语言文字和写作技能。日常作文就是练笔，凡是技能没有不反复练习的。这就是写以致法的习作教学观。有的老师把习作指导限于课文之内、单元之内，进行读写迁移训练；限于课堂之内，进行各种游戏观察习作训练。对此美其名曰：教师导源→使习作言之有物；教师导路→使习作言之有序；教师导悟→使学生开卷有益；教师导改→使习作心中有数；教师导评→使习作言之有理；教师导练→使习作借鉴有法。这样的方法有可能变成“牵着学生的鼻子走”，没有了牵绳，学生就迈不开步。导技高明的老师不是教学生习作，基本上是帮学生写作，因为在这些老师眼里，学习作文最主要的就是技能技法，就是语言优美。自然，在这样的教学理念支配下的习作教学，就是多写

多练，读写迁移。

在日常教学中，持这样观念的老师就会布置学生写日记或周记或百字作文等，会布置学生多读书多摘录，学生会有一本名字很好听的“采蜜本”，都是用来记载好词好句的。在这些老师看来，所谓的好词好句是可以离开具体的事件，离开一定的情境而独立存在的。课堂教学时重视审题却不重视选材，因为学生无须选材，老师创设情境已为学生备好习作之材，老师重视的是学生用什么样的语句来表达，怎么优美地开头，怎么具体地把情境表达丰富，怎么有力地收尾。评改时，还会读一读好文章，让学生对比一下优缺点。他们眼中的好文章都是那些文句优美、表达有法的文章。他们不明白叶老说的：“文字不顺的缘故，还在语言不明，思想不清；语言和思想又互为因果，也可以说因为思想不清，才使语言不明，也可以说因为语言不明才使思想不清。”技能方法也是与思想相连的，一心只在教学技能上，在语言应用上，反而是教不好技能与语言的。这种习作教学观忘记了或根本就不知道在作文教学中除了技能方法，还有更为重要的写作意识、应写心态、运思、情感、写作责任与习惯等这些需老师特别关注。

写以致用——习作教学是教学生用语文

写作教学的目的在于培养学生的写作能力，让学生能用写作去解决生活中的一些问题。写作教学致力于用语文，能发表作品，能用写来丰富生活，表达内心思想感情，用写与别人交流。这是写以致用观的核心。

把写作教学定位于写以致用的老师，重视读写迁移，他们把课文当着例子，让学生学习作者是怎么选材、怎么安排材料，用什么写技法表达观点。一句话，重视课文的形式教学，重视落实语文学科的工具性。读写结合是这类老师最常用的教学方式，在这种教学中最容易出现的写作教学策略就是形式先于内容，为形式而填充内容，学生的真情实感很难流于自己的笔端，也很容易滑向写以致法的教学轨道。其原因是老师教学过急，以为一学就能用，或学了就要用，否则就容易忘记，因而在从读转化为写的进程上，步伐过快，忘记知识在学生的内部还有一个消化的过程，还有一个反当顿悟的时机，即学即仿往往会使所学停留在表面上，没有入心就反馈给老师，实际的结果当

然是夹生饭。语文不是一学就能用的，而是有一个积累的过程，在积累中消化，转化为学生自身的能量后才起作用。

写以致用的发表作品观，认为发表就是一种应用，发表也是写作的原动力，叶老先生就这么论述过：“写作的根源是发表的欲望。”这个发表可以是范围大的发表，如在报刊上，也可以是小范围的发表，如在本校、本班里发表。确实，发表文章是学生持续写作的最大动力，但是发表在报刊上，是一件极其困难的事，并非所有的同学都有这样的幸运，当稿件一次次石沉大海时，伴随而来的失落感也是极强的，足以抑制一个人的再写欲望。而小范围的发表，开始动力强，可是时间久了，次数多了，也就习以为常，动力会减退。因而，这项动力源的作用很有限，所以在实际的教学上并没有广泛地得到认可，并进而在老师教学中普遍使用，大家都是抱着可遇而不可求的心态对待，在广大的乡村学校基本上没有老师有这样的作文教学观。

实际教学中有不少老师把作文的应用，指向在生活中的应用，即用作文解决一些生活上的实际问题，如应用文的写作，不把应用文写作当作是一种练习，而是把这种写作真正与生活联系起来，成为写有所用的实战演练，让学生切实地看到写作文的好处。写作文不是铺开一张纸做没意义的纸上谈兵、交一份作业，而是可以解决一些生活问题的，通过应用作文来培养学生的写作情感，这是相当不错的，但是，没有多少老师能找到这样的好途径，也没有多少老师能把课文的应用转化到这点上来，所以，实际教学中限制大，“致用”没能很好展开，大多限制在说明文和应用文的教学上。

写以致思——教写作是教学生思考生活

当我们一直强调语文学习的工具性时，忽略了学习语文的另一功能，即学习作者是怎么认识生活，怎么看待生活，怎么思考人生的。同样一件事，为什么有的人觉得没什么，而有的人就认为不得了，从这个事件中可以发现大问题。引到我们学生的身上，那就是同样经历一段生活，为什么有些同学会觉得太平常了，没什么可写的，而有的同学却很有感触，能写出好多篇作文。这区别就是思考生活、感悟生活的差异。如果我们习作指导总是停留在描摹生活而不是认识与思考生活，那么培养的学生只能是用“眼”写作，而

不会用“心”写作。

叶老说：“凡是好文章必然有不得不写的缘故，自己有了一种经验，一种意思，觉得它和寻常经验、寻常意思不同，或者比较新鲜或者特别深切值得写下来，作为生活的标记，备将来需用时候查考，这才提笔写文章。”由此看来，写文章是人生活中很自然的事，可是，为什么到具体的个人身上后，就成为不自然的事，特别是我们教学作文，那是老师硬要学生写的，不写就是没完成作业，那是要承担后果的，因而写作文成为一种不想做而又不得不做的无奈之举，这种由外而来的压力，就成为一种沉重的负担。所以，我们进行习作指导，不仅仅是让学生学习一种“法”，熟练种种写作技能，也不仅是生活中要用了就来写，而是要引导学生去思考自己的生活，去观察周围的事事物物，感悟生活的意趣。

能够认识到写作是引导学生去思考生活，去感悟人生，那么语文教学就不会仅仅定位在“学习”二字上，语文里有许多东西不是用来给学生学习的，而是用来启迪、熏陶、感染的，如作者的观点，这是没法学的，它只能是启迪，让学生在认识作者怎么观察生活与评价生活中得到启发——生活可以这么去理解，可以这么去评价与表达；作者的感情，那是极个性化的，很难复制、也谈不上学习，但却可以感染，可以唤起相似的体验，从而产生共鸣。学生在共鸣中感悟到人生还有这样灿烂的一面，或者可以用如此的态度去看待人生的不幸与幸运。这样的启迪与熏陶可能更是学生的写作之源。一个会思考的人就会慢慢成为一个有思想的人，一个有思想的人，是用心眼去看外界的，心眼的擦亮就是习作之门的开启。所以有人在比较中外学生习作时这么说：“中国的孩子是用眼睛写作文，外国的孩子是用大脑写作文。”说这话绝不是空穴来风，看看我们当前的“写以致法”的习作指导——在各种大型观摩会上，公开课无一不是老师在课堂现场创设情境，引导学生观察，然后写下作文的。这就是引导学生用眼写，材料是老师给的，学生没有从生活中提炼，现场情境的意义是老师暗示学生回答的，学生无须感悟理趣，写作是先说后写，思路早已在课堂上公开过。这就是上面所说的，也是习作指导教师们津津乐道的——教师导源→使习作言之有物；教师导路→使习作言之有序；教师导悟→使学生开卷有益；教师导改→使习作心中有数；教师导评→

使习作言之有理；教师导练→使习作借鉴有法。这种论文结论告诉我们，一切，老师都为学生“导”好了，学生只需带着眼睛，能说出所看到的活动过程，便OK了。用眼写作是难有个性的，因为大家在同一时间里看到的内容是一样的，不一样的是看后面的思想，而这个，老师却不要，他要的是眼看的用口说出来，用笔写下来，就是最好的。而国外学生作文，是学生回家访问家长，查阅资料，自己思考良久后而提笔写出的，不重在资料上而重在学生自己的想法上。这便是用脑写作。有思想、有见地就是这么培养出来的。

写以致思是一个更为重要的习作指导观，是一个需要老师钻研的有现实意义的课题。“好文章是深度生活的产品，生活的深度不够是勉强不来的。”这便是对我们习作教学的警醒。

写以致乐——教写作也是教学生提高人生的品位

如果老师能把习作视为培养思考力的过程，那么习作是不愁教的。一个会思考的人，写作就不是难事，也不是外来力量的逼迫，而会把习作当成一种日常习惯性行为，如此是不愁“法”的。所以叶老才会说：“夫文凭理推事，准情抒写，心之所至，即文之结构矣。果理真而情切，直捷写来，宁有弗当。”当然，这已经是一个习作能手所致了。在习作培养初期，他还是提出：“在写作中养成学生两种习惯：一是有所积蓄须尽力用文字发表；二是每逢用文字发表，须尽力在技术上用工夫。”许多老师都只关注了第二点，而没注意“有所积蓄”，这积蓄中有很大的成分是个体对生活的思考，对人生的点滴感悟。

从理论上说，一个会思考的人必能从思考中获得许多的乐趣，心理学上的“高峰体验”常常是对会思考的人的奖励；而一个把写作当作乐趣的人，也必是一个会乐思生活的人。写能致乐，是一种习惯的使然，当写作成为习惯，不写不痛快时，便是善莫大焉之事。也许老师做不了这事，但是，却是我们的理想，我们得朝着这个方向去努力，而不是在写以致法中，让学生越写越不想写。

生活中能写以致乐的人是很少的，因而有提倡教育写作的作家、学者呼吁——写作能提高人生的品位，人生因写作而精彩。这确实是一条少有人走

的路，所以，行走在这条路上的人才能获得比别人更多的鲜花。当然，这是我们从外部观看的观点。其实际意义上说，一个能把写作当着生活中的自然，写是生活的一大乐趣的人，是不会在乎别人怎么评看，因为在他自己的内心里，已经因为写作而感到乐趣融融，感到自己有一颗敏锐观察生活的心，有一个能深邃认识世界的大脑。已经有强大的力量，还会在乎其他么？

生活中这种高品位者之所以很少，其影响因素可能有多方面，但是，我们不能排除我们语文老师习作指导方向的失误是一个很重要的因素，我们的作文教学总是把学生越教越怕写，没有写作的后续力，使学习者失去了快乐的情感。

应当说，在“写以致法、写以致用、写以致思、写以致乐”中，四者都有各自存在的理由，也都是必要的，问题是我们的老师大多只有“致法”教学，而没有后面三条，很少老师是有思考到第二层“致用”教学，极少的老师能致力于第三层“致思”教学，这就是我们当前习作指导的瓶颈，一个需要老师反思的课题。

第二节 读写结合之误

有专家说：没有动笔的语文课，不算真正（或是有效）的语文课，语文教学必定是有读有写的教学。不少观摩课的语文课堂总能看到读写结合教学环节，然而，许多教师只是跟风随潮，实质上并没有真正认识读写结合之原理，以至于教学中出现不少读写结合之谬。

读写结合之误一：有形无神，空泛结合。老师已读得课文中的某段、某法是很好的写作范例，但看不到这范例的核心所在，仅凭感觉让学生进行模仿，这样的读写结合法会让学生无所适从，心中没有“迁移目标”。如不少老师教学《少年闰土》都出现相同的环节：请读下面两段内容，画出描写人物的词语，体会这样写的好处。

其间有一个十一二岁的少年，项戴银圈，手捏一柄钢叉，向一匹獾用力地刺去。那獾却将身一扭，反从他的胯下逃走了。

他正在厨房里，紫色的圆脸，头戴一顶小毡帽，颈上套一个明晃晃的银项圈，这可见他的父亲十分爱他，怕他死去，所以在神佛面前许下愿心，用圈子将他套住了。他见人很怕羞，只是不怕我，没有旁人的时候，便和我说话，于是不到半日，我们便熟识了。

学生画好后，老师让学生读，自己归纳：“十一二岁的少年”，这是写人物的年龄。“项戴银圈，头戴一顶小毡帽”，这是写穿戴。“紫色的圆脸”，这是写外貌，写出了脸形脸色。“手捏一柄钢叉，向一匹獾用力地刺去”，这是写动作。“他见人很怕羞”，这是写性格。同学们，你们看，多简练的描写啊，三言两语就勾画出一个健康、灵活的少年的形象。请大家再读课文的这两段，留心作者描写人物的这些语言。

下面就请大家模仿这样的写法，写班上同学的外貌即画像，不写名字，读后让大家猜一猜，如果能猜出来，那说明你“画”得很像。

这样的读写结合是为难学生啊！平心而论，就是让老师自己写，你有那个本事把学生的外貌写好，读出来后别人一听就知道是写谁吗？除非某学生长相特别，否则，很难做到。自己读了几十年的书都难做到，更何况学生才读六年级呢？这让学生仿写什么？哪篇课文描写人物不是从“外貌、穿戴、年龄、动作”等方面去写的，老师的归纳算什么指导呢？所以，课堂上学生写出的外貌基本上都是：“他有着乌黑的头发，圆圆的脸蛋白白净净的，大大的眼睛，和一张爱说话的小嘴……”“他长着方方的头，大大的嘴巴，笑起来眯成一条线的眼睛……”这些算什么个性化的特征呢，而且与从读学写的课文又有何联系呢？因为身份和生活环境所以头戴一顶小毡帽；因为生活在海边所以是紫色脸；因为地方习俗，所以项套银圈。海边少年忙月孩子的特征才会有这样的描写，所以，写外貌也要结合人物的生活特征，生活环境来写。这些外貌描写的依据告诉了学生，也未必就可以让学生模仿着写，因为写眼前熟悉得不能再熟悉的同学难度过大，这里不适合读写结合。如果老师一定要进行读写结合，那也应该是给课文中的“我”画像，而不是给同学画像。因为，文中的“我”，正好可以从身份、生活环境、生活习惯上进行对比着描写，可以把闰土的外貌描写作为参照，这样就有的放矢了，而且是写想象的，自由空间大，给学生极大的对比想象空间，学生能放开写，压力就少多了，

兴趣也便来了。而写身边的同学，且已同学了六年，第一印象与新鲜感早就没了，你让学生怎么写得对啊！看人外貌第一印象最有感觉，一旦熟悉了反而变麻木了，成语“熟视无睹”就是这个道理啊。

读写结合之误二：有形无情，生搬硬套。有些课文描写的内容在生活中可以找到相似的原型，似乎学生曾有过相似的生活，于是，作者生动的描写刻画很能打动老师的心。一些老师便急于让学生仿着写，以期望达到立竿见影的效果。如四年级课文《猫》的教学，课文把老猫和小猫的特征写得活灵活现，这样好的描写不学习确实也是浪费。因而老师就抱了一个小动物——宠物狗，放到讲台上，让学生观察并自己选择模仿作者的写作手法。这样的读写结合看似有趣热闹，学生也体现出对宠物小狗的喜爱之情。但是，这样的读写结合也是无法达到写的目的的。因为虽然有了“形”——宠物狗，但这形与学生是有距离的。《猫》之所以写得生动，那是因为作者与猫长期生活在一起，那种感情是从小到大形成积累起来的。大猫的古怪与小猫的淘气，都是一起生活后的发现，一时的感官观察是不够的。而学生只能看到一时的、讲台上瞬间的小动物，至于其他，什么也不懂，在这样的情形下，学生模仿只能模仿形，即作者的表达句式，却无法真正地从内心悟到作者表达手法的精妙，从读中学写的应用只能生搬硬套。这样的读写结合也是不妥的。如果让学生自己去选写家里的小动物，也未必能结合好，有些孩子缺乏与动物的感情基础。

再如，教了《梅花魂》中赞美梅花的内容，让学生学着赞美秋菊、青松、绿竹等，学习了《鸟的天堂》大榕树的静态描写，让学生写身边的大树，那些抒情、赞美的语言，学生是无法模仿的，作者那种久于内心的情感和由衷的感叹是长期积习而成的，你让学生突然间就要这样表达，他哪来的根基啊，当然只能生硬地套用了。

读写结合之误三：貌合神离，机械模仿。很多的从读学写，是需要老师事先做些研究的，抓住核心的神后再让学生去仿写，这才会有效。然而，实践中，许多老师并没有意识到这点，也没有对读写结合进行深入的思考，以为看着别人的样子模仿着用就是读写结合，教学中许多的读写结合是貌合神离的。如网络上有一位老师举了一个很好的例子，他说：“把鲜活的诗句或段

落从文章里割下来成为僵硬的仿句材料，让学生做机械死板的仿写，这种刻意做作的模仿秀是多么的无趣。我们教学生仿写，首先要学会分析句子的明示信息与隐含信息。”

如：在山的那边，是海！用信念凝成的海。

造句：在_____，是（ ）！是_____（ ）。

要求：每一句话的（ ）内必须是同一个名词。

生：在学校围墙外，是马路！是车辆川流不息的马路。

老师对这样的模仿已经很满意了。殊不知学生写出的句子与要仿的句子差了十万八千里啊。如果学生写出的是：在学校围墙外，是路！是用知识铺成的通往理想的路。那才算是有了神似。

我们的课堂上，这样貌合神离的机械模仿式的读写结合也不少，如我听一位老师上《狼牙山五壮士》时，在大屏幕上显示出段落：

班长马宝玉沉着地指挥战斗，让敌人走近了，才下命令狠狠地打。副班长葛（gě）振林打一枪就大吼（hǒu）一声，好像细小的枪口喷不完他的满腔怒火。战士宋学义扔手榴弹总要把胳膊抡（lūn）一个圈，好使出浑身的力气。胡德林和胡福才这两个小战士把脸绷（běng）得紧紧的，全神贯注地瞄准敌人射击。敌人始终不能前进一步。在崎（qí）岖（qū）的山路上，横七竖八地躺着许多敌人的尸（shī）体。

老师让学生画出表示人物动作的词，让学生读后表演，再感情朗读，然后让学生学着写：

在学校操场上，小林同学_____小华在一边投掷，他_____小东和小楠两人_____

像这样的读写结合，都是很糟糕的练习，都是在写法上进行机械地套用，学生并没有真动脑筋去模仿，老师又满足于貌似表达。而到真正的写作中，没有一个经过这样读写结合训练的学生会真的那么去写，也不可能这么去写。这就白结合了，最终还是不会应用。

读写结合之误四：既非从读学写，也非以写促读。读写结合的目的，常常是从读的材料中获得新的写作之法，或是通过写作促进了读的深入，或写