

高中生综合写作能力结构的实证研究

祝新华 刘亚萍 朱思宇
(香港理工大学, 香港 999077)

摘要: 随着信息技术的快速发展,培养学生理解和运用多模态信息处理的能力成为教育的重要内容。综合写作是达成这一目标的有效途径,已成为多个国家和地区语言考试的有机组成部分。然而,尽管学界已有大量关于学生写作表现及其影响因素的研究,但少有着眼于验证学生综合写作能力结构及差异分析的探索。本研究对我国香港地区683名高中生进行了语文科综合写作测试,通过验证性因素分析(CFA)证实综合写作能力框架包含语境意识、引用与整合、观点与论证、表达与结构四部分,并基于以人为本的潜剖面分析(LPA)和沃尔德卡方检验(Wald Chi-square Test)探索学生在这些能力指标上的差异。结果表明,香港地区中学生的综合写作能力可划分为高、中、低三个层次,层次间差异显著。本研究是首次对中文综合写作能力结构进行验证的实证研究,可以为综合写作的教学与评估理论研究及实践提供参考。

关键词: 综合写作能力评估; 综合写作表现差异; 验证性因素分析; 潜剖面分析

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2025)04-0060-12
DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2025.04.007

学会独立、高效地处理信息是学生解决实际问题的基础。在数字化、信息化时代,学生需要具备理解与运用丰富的多模态材料的能力。2022年,教育部在新修订的信息科技课程标准中明确提出,学生需对信息具有感知力,熟悉信息及其呈现与传递方式,能根据解决问题的需要,评估数据来源,辨别数据的可靠性,能合理利用信息真诚友善地进行表达^[1]。义务教育语文课程标准要求中学生学习跨媒介阅读与运用,体会不同媒介的表达特点,能从书刊或其他媒体中获取有关资料,讨论分析问题,独立或合作写

出简单的研究报告^[2]。香港地区的中文课程特别重视培养学生的思维品质,通过让学生选取文本中的适当信息,分析和解决语文问题^[3]。因此,教师日常必须重视培养与评估学生在理解、选取、应用信息的基础上完成特定任务的能力。在语文学科中,综合写作有助于达成这方面的培养目标。

综合写作要求学生在阅读、聆听一个或多个材料(即源文本)之后,选取与整合其中的相关信息,据此完成书面作文的任务。源文本可以只是书面文句的形式,即单模态;也可是多模态,包括

收稿日期: 2025-03-01

作者简介: 祝新华,男,香港理工大学中文及双语学系教授;
刘亚萍,女,香港理工大学中文及双语学系博士后;
朱思宇,女,香港理工大学中文及双语学系在读博士生(通信作者)。

书面文句、图表、音频、视频等。不同于主要依据个人原有知识和经验的独立写作,综合写作要求学生理解、分析、综合运用源文本信息,或对源文本中提供的信息发表自己的见解^[4]。有学者发现,综合写作能较好地模拟学生在面对学术任务时对源文本进行理解与整合的过程^[6]。它可以激发学生的学习动机^[7],提升评估的真实性^[8]。由于综合写作整合了多种语言技能(如阅读和听力),能够更加全面地反映学生的语言综合运用能力,促进综合(synthesizing)、评价(commenting)等高阶思维能力的发展^[10]。正是凭借这些评价优势,综合写作逐渐成为国内外一些语言考试的重要组成部分。例如,我国内地的高考、汉语水平考试(HSK)、香港地区的中学文凭试(HKDSE)、台湾地区的华语文能力测试(TOCFL)以及英国的IGCSE与GCE考试、美国大学预修课程的英语与西班牙语测试(AP考试),加拿大学术英文水平考试(CAEL)、雅思(IELTS)、托福IBT(TOEFL IBT)等考试中都有这方面测试内容。

然而,迄今少有研究从认知心理角度对综合写作的能力结构进行系统性探究,或探讨不同水平学生在这一任务上的能力差异,学界对综合写作的能力要素及其内在联系尚缺乏清晰认识。本研究采用实证数据验证自2007年开始在香港中学文凭考试中使用的中学生综合写作能力框架,分析学生综合写作能力差异,以期对综合写作的教学与评估实践提供参考。

一、文献综述

(一)综合写作测试的类型

通过考察国际知名语言测试,发现综合写作存在四种较为常见的类型,分别是缩写(summary)、故事续写(story continuation writing)、回应性写作(response essay writing)与基于信息整合的写作(writing based on discourse synthesis)。

1. 缩写

缩写又称摘要(abstract),指在理解原文的基础上简要概括其核心内容,其间不做主观评价和延展^[11]。缩写被认为是读写技能中的一项基本技能^[12-13],不仅能提高写作能力,还能有效促进整体学习能力的提升^[14-15],被认为是取得学业成就的核心技能之一^[16]。缩写在阅读理解评估方面具有显著优势^[17-18],被学术英语考试(Pearson Test of English Academic, PTE Academic)、汉语水平考试以及华语文能力测试等多项知名评估工具采用。

2. 故事续写

故事续写要求学生基于故事开端或部分内容(也称源文本)创作后续内容。源文本在背景、修辞结构和语言生成方面为续写故事提供支架^[19],需要学生根据故事的背景、人物关系、情节逻辑等,推理衍生后续情节或故事结局^[20-21]。故事续写能有效联系二语习得与二语写作,因此多用于任务型语言教学与评估^[22]。例如,实证研究发现,学生在故事续写中能有效学用源文本中的词汇,且在单复数形式、不定式形式和时态方面的错误有所减少^[23]。2015年浙江省高考英语试卷首次引入续写任务,目前全国新高考I卷和II卷也使用这一题型,成为近年来测评领域的一项成功探索。

3. 回应性写作

在回应性写作中,学生首先需要理解源文本,然后就特定问题提出自己的观点,并加以论证^[24]。其通常分为两类。第一类仅对文本内容进行回应,即概括文本的相关信息,或述评文本中的两个对立观点^[25];第二类则同时回应文本的内容与语言表达,即对短文或考纲所列文学作品的内容、语言表达(包括写作策略)等进行分析,并联系个人经验进行评价^[24]。前者多用于中级语言学习评估(如GCE AS level),后者则更适用于高水平语言测评(如GCE A level)。回应性写作以

写作评估学生的阅读表现^[5],常见于阅读评估而非写作评估任务中。

4. 基于整合信息的写作

基于整合信息的写作任务要求学生理解、整合阅读或听力材料中的相关信息,结合个人知识与经验进行写作^[26]。与前面三种任务比较,它更注重信息筛选与整合,是研究者最关注的综合写作类型之一^[19,26-35]。

就源文本的模态而言,缩写、故事续写以及回应性写作通常是单模态,只要求学生阅读书面文句;而基于整合信息的写作任务则多采用多模态信息。例如,在雅思写作任务I中(又称小作文),学生需要提取图表中的信息进行整合,除视觉元素外,还可以加入听觉模态。此类试题以香港地区的HKDSE和托福的IBT为代表。多模态输入能增加试题的难度,但也更具情境的真实性^[28]。值得注意的是,相比于外语/二语,母语考试中的模态类型和输入体量通常更为丰富。例如,作为二语的英语托福考试中只有文字和听力材料,无额外的视觉输入,但HKDSE不仅有听力材料,还包含图文结合的段落。

总体而言,综合写作任务凭借其在语言评估中的独特优势,已开发出多模态输入方式、多样化输出的测试类型,广泛应用于国际考试。目前,鲜有研究对综合写作涉及的能力进行评核,这使得教学与评估缺乏有针对性的指导,影响了综合写作的教学效能。

(二)综合写作的效度与能力结构

从形式上看,综合写作是多种语言技能的混合体,学者普遍关注它与单独语言技能的关联。例如,廖先等研究发现,独立技能(听、读、写)共同解释了综合写作表现29.5%的差异。其中,独立写作与综合写作的相关性最强,独立聆听和写作对综合写作表现有直接和间接的影响。然而,尽管阅读与综合写作表现显著相关,对综合写作

表现的影响并不显著^[29]。钟竹梅等则发现,阅读理解对综合写作任务的贡献大于听力理解^[30]。与之类似,祝新华等发现学生的母语单文本阅读能力直接影响母语言多文本阅读能力,且这种阅读理解能力与二语言综合写作表现呈现正向关联^[31]。还有研究发现,语文水平较低的学生其听力能力较之阅读更能对综合写作发挥作用^[32]。这些研究初步揭示了独立语言技能与综合写作之间的关系,为理解综合写作的效度提供了有价值的见解。但是,不同研究结果之间存在差异,限制了学界对综合写作的准确把握。

从认知过程看,既有研究阐释了综合写作与独立写作在任务属性与认知机制上的差异,揭示了这种差异对写作表现的显著影响^[22,29-44]。综合写作的认知广度和深度都已超过独立写作^[30]。具体而言,从计划、撰写、修改等外在行为看,综合写作任务与独立写作并无太大区别^[41];但在更加复杂的认知层面,如评价与整合信息上,综合写作的要求更高^[34-43]。为此,Spivey在第一语言探索话语综合(discourse synthesis)模型时指出,组织(organizing)、选取(selecting)和联系(connecting)是综合写作的三个核心环节^[44-45]。这一模型后来被广泛应用于外语/二语任务研究^[26]。此外,其他学者也提出了综合写作的独特认知需求,包括解释(interpreting)、综合(synthesizing)、评论(commenting)、监控(monitoring)、构建(structuring)和阐述想法(elaborating)等^[32-34]。实证研究也发现,写作水平较高的学生能更灵活地使用话语综合的技巧^[26],并且不同年级的学生呈现出不同特征^[35]。

在评估政策与实践领域,为了把公开考试从常模对照为主转化为标准参照为主,2004年香港特别行政区教育局为中学文凭考试开发了学生能力等级描述。其中,祝新华完成香港教统局(现为教育局)委托的“香港中学会考中国语文科阅读、写

作及综合能力考核:考试评级标准研究及发展计划”,从文本处理和语言表达两个层面构建综合写作能力框架,提出四项分项能力^[5,7,30]。一是引用与整合(citation and synthesis),要求学生从多来源、多模态资料中引用、整合相关信息,这是综合写作能力结构的关键要素之一;二是观点与论证(original opinion and argument),学生在引用与整合的基础上,提出个人观点并作相应的讨论;三是表达与结构(writing expression and organization),从语言表达角度看,这是所有写作任务不可忽视的要素;四是语境意识(contextual awareness),即文章要体现恰当的信息传播者(作者、讲者)和受众(读者、听者)身份,写作者不仅要准确理解、整合源文本的信息,还需表明自己的立场、意图,同时考虑目标受众的背景、需求及偏好,体现出综合写作对交际真实性及实际沟通效果的追求。该框架2007年开始在香港中学会考的综合写作等级描述中使用,随后在教学实践中得到广泛应用。根据课程与教学的发展变化,这一等级描述进行过几次微调,但一直在使用。

祝新华等对226名高二学生展开调查后发现,尽管独立聆听与综合写作任务的表现统计上显著相关,且独立聆听任务中的推论、评价和创意指标与综合写作的多个指标也显著相关,但这两项任务并无共同因素^[36]。同时,探索性因素分析结果也支持香港文凭考试所采用的综合写作能力框架。这表明,独立聆听与综合写作两类任务在评估中文能力方面具有互补性,可协同评估。此外,祝新华等还通过对国际公开考试中综合写作任务的试题和评分细则定向内容分析发现,其写作能力框架在综合写作评估中具有广泛的适用性,只是在母语和二语任务中考查的能力点有所差异^[5]。例如,在引用与整合方面,一语与二语综合写作的要求相似;但在观点与论证上,一语任务在观点深刻性和论证视角多样性上比

二语任务要求更高,而且更强调创意^[4]。在表达与结构方面,二语更强调词汇和句法使用的灵活性和丰富性,一语更注重使用的准确性,但二者在综合写作能力结构上的差异并不十分明显。值得注意的是,语境意识只在一语任务中有明确要求。尽管上述研究已经在理论上清晰构建了综合写作的四项指标,但在系统验证这一能力框架方面仍显不足。

(三)影响学生综合写作表现差异的因素

学者曾经尝试在学生作品的语言特征(linguistic features)(如文本长度、词汇句子复杂度、流程度等)和心理因素(如情绪、动机等)方面探讨影响综合写作的因素。例如,Plakans等通过回归分析发现,词汇数量、形态错误、句法错误、词汇错误、平均 t 单位长度等均是预测二语综合写作表现的重要指标^[38];Nguyen发现,在综合写作中表现更熟练的二语写作者会显著更多地使用定语形容词、介词短语、带有非生命名词中心词的有限关系从句以及非限定性关系从句^[39];Lu等的研究探究了词汇复杂度、句法复杂性、衔接性和基本文本信息等与综合和独立样本写作成绩的关系,发现词汇复杂度是这两项任务的重要预测因素,而第三人称单数形式的动词和语义相似性等特征只是综合任务的重要预测因素^[40]。类似研究还有很多,但无一例外都只关注二语任务。

近来,心理因素成为学者探讨的重要视角。因为心理因素可能会在综合写作过程中影响学生的认知资源分配和写作行为,进而影响写作结果^[41-42]。例如,Golparvar和Khafi发现,自我效能可通过影响源信息的使用与整合,对综合写作表现产生显著影响^[43];许皖栋等发现,自我效能对二语学习者的写作表现具有显著影响,而在母语写作中则未表现出类似影响^[44]。此外,动机、情绪、参与也是学者们关心的因素。例如,理想的二语自我效能可通过认知和行为参与,对二语综合写

作任务产生显著影响^[21];理想二语自我效能也是综合写作兴趣和情绪的重要影响因素^[27]。

尽管既有研究已从多维度探究了综合写作表现的影响因素,少有学者着眼于不同学生在综合写作中的表现差异,且对学习个体差异的系统分析亦相对缺乏。前述研究多是基于变量中心(variable-centered)的传统分析范式,难以系统揭示学习者群体内部的能力结构差异,使教学干预的精准性受到限制。因此,采用一种基于能力指标的个体中心(person-centered)方法聚焦于综合写作表现差异,不仅有助于揭示学习者群体内部的异质性特征,还能为个性化写作教学提供实证依据。考虑到目前我国内地的综合写作任务只在英语考试中出现,中文综合写作试题尚未得到充分开发,希望本研究能为我国中文综合写作教学和测试体系的构建提供有益参考。

二、研究方法

(一)研究样本

本研究共有来自香港地区13所学校的683名高中三年级学生参与。样本平均年龄为17.57岁,男女比例相当。为确保研究样本具有代表性,参与学校分布于香港岛、九龙和新界各区。参与学校类型多样化,包括津贴、直资和资

助学校。成绩水平方面,以中等水平学校为主,高水平 and 低水平学校占比相对较低。

(二)综合写作任务

1. 综合写作能力框架

基于上述综述,本研究探索和验证祝新华于2005年研发的在香港地区中文评估中广泛使用的综合写作能力框架^[4],框架说明参见表1。

2. 综合写作任务

该任务用于评估的学生的综合写作水平,主题为如何看待校园暴力。学生首先听一段访谈录音,并阅读7个书面文本(包括6篇短文及一张海报,约3000字),然后撰写一篇不少于600字的演讲词,题目为“谈谈西湾区学校遏止校园暴力的措施”,要求结合材料信息提出个人见解和建议。这些文本反映出人们对校园暴力的不同看法,但其中一篇短文内容与校园暴力无关,作为干扰文本出现。这些文本包括新闻报道、调查报告、海报等,兼具文字、图像、表格等多种模态,要求学生在1小时30分钟内完成。该任务全面考查学生在数字化时代的语言综合运用能力,符合写作教学发展趋势;同时,任务输入材料的体裁、主题和格式都与现实生活密切相关,能反映学生在实际情境中的写作水平,体现了评估的真实性和交际性。

表1 综合写作能力框架

分项能力	变量	定义
语境意识	身份识别	体现合适的作者和读者身份,有达成沟通效果的意识
	写作规约	写出符合任务要求的文章,包括合适的称谓、文体以及格式等
引用与整合	引用	搜寻文本内的适当观点和信息,选用源文本中的关键词句或用自己的语言进行转述
	整合	选取并用自己的语言概括与写作任务主题相关的观点和信息;对事物或事理作必要的描述(说明),以及引入自己已有的相关知识或经验
观点与论证	观点	清晰呈现个人观点,对文本做出恰当的推论,提出周全、可行或有创意的观点、建议
	论证	在引用与整合的基础上,进一步论证、评价,使用适当的论据,全面、充分地论证个人的观点,说服受众
表达与结构	表达	用词准确,行文流畅,准确地表达自己的观点与想法
	结构	主次分明,详略得当,词句通顺,逻辑有序

(三)数据收集

研究组为每所参与学校派遣了1名统筹教师,负责试卷接收、保管与考试安排。试卷分批送至各校,由统筹教师或研究人员监考。考后一周内完成试卷回收并移交阅卷组,选定6名语文教学经验丰富且具有硕士学位的一线教师担任评卷员。评卷正式开始前进行了评卷培训:首先选出15份试卷作为“解释卷”,向评分员进行标准的讲解,再用另外15份“试评卷”进行预评,深入讨论评分指南的各项标准,以统一尺度。正式评卷采用双评制,每份试卷由2名评卷员独立评阅,每个分项能力为25分,共计100分。评分者四个分项能力的信度系数在0.68~0.72之间,表明评分具有较好的一致性。

(四)数据分析

潜在剖面分析(latent profile analysis, LPA)的数据分析一共分为四步。首先,使用SPSS 28进行描述统计、评分者信度分析。然后,使用Mplus 8.4软件进行验证性因素分析(confirmatory factor analysis, CFA)。为评估模型拟合度,研究组检查了拟合指标,包括卡方值(χ^2)、比较拟合指数(CFI;良好>0.95)、近似均方根误差(RMSEA;良好<0.08)及标准化均方根残差(SRMR;良好<0.08)^[45]。随后,对综合写作能力的四个指标进行潜剖面分析。最佳的分组类别数量通过使用拟合指数来确定,这些拟合指数包括对数似然值(LL)、赤池信息准则(AIC)、贝叶斯信息准则(BIC)、样本量调整的贝叶斯信息准则(ABIC)、洛门德尔—鲁宾似然比检验(LMRT)和自助法似然

比检验(BLRT)。LL、AIC、BIC和ABIC的较低值表明模型拟合度更好,而LMRT和BLRT的显著 p 值(<0.05)表明当前模型比上一模型更适合数据。最后,为分析组间差异是否显著,进行了沃尔德卡方检验(Wald chi-square test/ Wald test)。

三、研究结果

(一)综合写作测试结果的描述统计

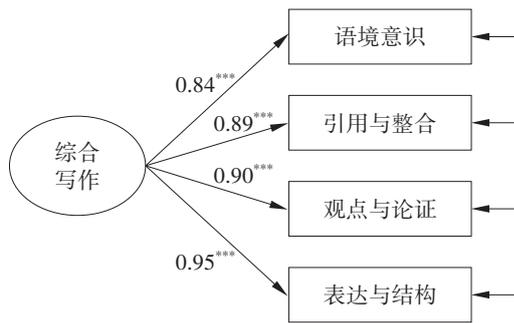
如表2所示,学生在综合写作四个分项能力上的平均得分为10.04~11.60,通过率为0.40~0.46。四个分项能力的偏度值范围为-0.01~0.27,峰度值范围为-0.56~-0.03。根据Kline建议的标准,变量的偏度和峰度的绝对值分别小于3和6,表明测验数据符合正态分布要求^[46]。相关结果显示,各分项能力之间存在中高程度的相关,相关系数在0.69~0.83之间,表明各分项能力在很大程度上反映了同一个潜在构念。

(二)综合写作能力结构验证

本研究构建了验证性因素分析模型探究综合写作的能力结构。模型中将语境意识、引用与整合、观点与论证、表达与结构四个分项能力作为观测变量来测度学生潜在的综合写作能力。研究结果显示,模型拟合良好, $\chi^2(2) = 15.22$, CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.09, SRMR = 0.08。四个分项能力的因子载荷在0.84~0.95之间,均在0.001水平上显著,详见图1。结果表明这些分项能力与潜在的综合写作能力具有较强的关联性,即验证性因素分析结果支持综合写作能力结构的理论构想。

表2 综合写作测试结果描述统计($N=638$)

分项能力	平均值	标准差	偏度	峰度	通过率
语境意识	11.30	3.92	-0.01	-0.03	0.45
引用与整合	11.00	4.34	0.14	-0.35	0.44
观点与论证	10.04	5.19	0.27	-0.56	0.40
表达与结构	11.60	4.27	0.15	-0.37	0.46



注:***表示 $p < 0.001$ 。

图1 综合写作验证性因素分析模型

(三)潜剖面分组:学生综合写作水平差异

表3呈现了潜剖面分析1—7组的模型评估指标。在所有可能分组中,第三组评估指标最为合适。它有最高的熵值(0.886),意味着该模型的分

类清晰度在所有分类可能中最高,同时个体被正确分类到其所属类别的概率也更高。第四组的LMRT p 值大于0.05,说明增加第四组后并没

有显著改善模型的拟合优度。因此,第三组是在平衡拟合优度与复杂性情况下的最优解。第一组被归类为低能力组,占比26.8%。该组学生在所有四个能力指标上的得分均为最低,特别是在观点与论证方面表现尤其不足,平均得分仅为4.32分。第二组为中等能力组,占比48.53%。该组学生在各个能力指标上的得分大致分布在10~11分,与低能力组相似,他们在观点与论证方面的得分也最低,引用与整合次之。第三组属于高能力组,占比24.6%,该组学生在各项能力指标上的得分普遍较高,平均得分在16~17分。然而,与前两组不同的是,高能力组在语境意识方面的表现相对较弱。三组学生的各项能力得分参见图2。沃尔德卡方检验结果进一步表明:三组之间在每一种能力指标上均存在显著性差异(参见表4),在观点与论证上存在最大的组间差异。

表3 1—7组模型评估指标比较

	对数似然值	自由度	AIC	BIC	ABIC	LMRT p 值	ALMR p 值	BLRT p 值	熵	各组人数
1组	-7927.264	8	15870.527	15906.739	15881.338	-	-	-	-	683
2组	-7253.735	13	14533.470	14592.315	14551.038	0.000	0.000	0.000	0.862	410/273
3组	-6908.009	18	13852.017	13933.494	13876.342	0.000	0.000	0.000	0.886	183/331/168
4组	-6773.679	23	13593.359	13697.468	13624.440	0.080	0.085	0.000	0.867	187/152/271/73
5组	-6686.286	28	13428.571	13555.313	13466.409	0.015	0.017	0.000	0.857	77/181/235/136/54
6组	-6646.740	33	13339.480	13508.854	13404.075	0.142	0.147	0.000	0.837	134/142/47/206/111/43
7组	-6627.903	38	13331.806	13503.813	13383.158	0.018	0.020	0.000	0.844	46/154/111/131/51/6/184

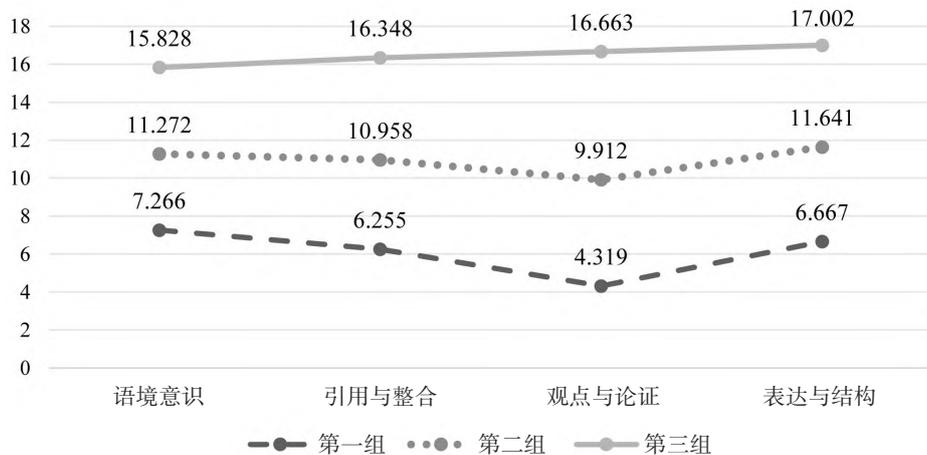


图2 基于综合写作能力结构的组间比较

表4 沃尔德卡方检验结果

	第一组均值	第二组均值	第三组均值	第一组 VS 第二组	第一组 VS 第三组	第二组 VS 第三组
语境意识	7.012	11.282	16.092	-4.270***	-9.080***	-4.810***
引用与整合	5.918	10.995	16.649	-5.077***	-10.731***	-5.654***
观点与论证	3.939	9.966	16.979	-6.027***	-13.040***	-7.013***
表达与结构	6.336	11.681	17.289	-5.345***	-10.953***	-5.608***

注:***表示 $p < 0.001$ 。

四、主要结论及讨论

(一)综合写作能力结构

验证性因素分析结果表明,综合写作四个分项能力属于同一结构,这一结果以实证数据为综合写作能力框架的有效性提供了依据。根据潜剖面结果和沃尔德卡方结果,三组之间有显著差异,一定程度上反映了 Hulstijn 的普通语言能力分化假说,即随着语言能力的发展,学习者在语言知识、语言加工速度和语言运用能力等方面逐渐分化^[47]。值得注意的是,在每组内部,分项能力指标的水平相对一致,说明即使写作能力显著分化,各分项能力可能仍然保持相对同步的发展。这是因为写作过程中涉及的认知环节通常是递归发生、交替出现的^[48]。作为一项高认知需求的语言运用任务,综合写作要求作者将引用与整合、观点与论证、表达与结构以及语境意识之间进行有机协调。因此,它们之间存在着紧密的相互依赖关系,相关系数结果也印证了这一点。

(二)母语背景下综合写作能力结构特点

通过潜剖面分析发现,观点与论证、引用与整合是中低水平学生能力提升的相对难点,语境意识则是高水平学生需要突破的瓶颈。三组学生之间的最大差异体现在观点与论证上。

首先,中低水平组在观点与论证、引用与整合方面的相对薄弱印证了写作认知理论的假设,即基础阶段的学习者往往优先关注语言表层结构的正确(如词汇语法),将有限的工作记忆资源主要分配给语言形式,难以兼顾逻辑建构^[48]。这

表明中低水平组的学生在处理跨文本、多模态信息等认知需求相对较高的任务时容易产生认知超载。

其次,对于高水平学生而言,当其具备足够的基础语言能力和能够应对写作任务的认知挑战后,往往需要提升表达的灵活性,以适应不同主题、受众的体裁惯例^[49]。然而,中学生的社会经验相对缺乏,对于不同社会语境中的体裁惯例和修辞策略可能缺乏敏感性和适应性,导致他们在语境意识这一分项上能力稍显薄弱。

最后,组间最大差异出现在观点与论证分项,呼应了 Vygotsky 关于高阶心理功能发展非线性的论断,即学习者在高阶能力如批判性思维、话语策略等的发展方面,其表现是非线性的^[50]。这种能力发展需要经历从形式模仿到意义协商的质变,而我国写作教学中常见的范文临摹训练模式可能强化了中低水平学生的结构依赖,导致在综合写作等灵活度较高的任务中,中低水平学生与高水平学生之间的差距进一步拉大。

(三)中文综合写作能力提升路径

对于中低层水平学生而言,应重视培养他们在引用与整合、观点与论证上的能力;而对于高水平学生,则更应强调其语境意识的培养。

首先,在引用与整合上,教师应重点关注跨文本处理的困境,可考虑采用多文本、多模态输入进行整合训练。例如,选取3~4篇主题相关但观点相异的文本,指导学生完成信息分类矩阵(事实性信息/观点性信息/论证性信息),引导其进行“三层次整合写作”训练,包括基础层(直接

引用标注)、加工层(转述重组)、创造层(批判性综评)。同时,教师可要求学生在引用时标注支持/补充/反驳的互动关系,为提升观点与论证做铺垫。

其次,在观点与论证上,教师可采用分层训练模式协助学生构建认知脚手架。可通过视觉化的方式,解构反问的论证框架,帮助学生识别核心论点和支撑论据的逻辑关系;然后展开微型写作训练,聚焦单一论点的多角度论证;最后引入思维追踪法,要求学生在写作过程中以批注形式记录思维过程。例如,在课堂活动或写作中可设置论点生成—证据匹配—反证预判三阶段任务卡,逐步培养批判性思维,避免过度依赖模仿。

最后,在语境意识上,可依据 Bazerman 的体裁理论^[49],构建包括情境维度(分析不同场合的交际需求)、主体维度(解构作者身份与读者期待的互动)、符号维度(识别特定体裁的修辞惯例)在内的“三维语境分析”训练。例如,教师可要求学生针对不同体裁类型的文章进行体裁调整,对比语言特征差异;或创建虚拟语境写作工坊,模拟政府公文、学术会议、公开演讲等多元场景,培养文体敏感性。

总之,本研究验证了综合写作的能力结构,分析了香港学生在中文综合写作能力上的差异。研究结果为开展第一语言的综合能力评估,包括在我国开发、完善语文科综合写作测试(如材料作文测试、缩写)提供了理论基础,也为规划相应的教学难点提供了建议。但是,学生综合写作表现、教学建议是否会随时间、语言的不同而变化,仍有待在更广泛的群体中进行后续拓展研究。

参考文献

- [1] 教育部. 义务教育信息科技课程标准(2022年版)[M]. 北京: 北京师范大学, 2022.
- [2] 教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[M]. 北京: 北京师范大学, 2022.

- [3] 香港课程发展议会. 中学中国语文建议学习重点(试用)[M]. 香港: 教育局, 2007.
- [4] 祝新华. 我国香港地区中学实施中文综合测试的状况与优化策略研究[J]. 教育研究, 2015, 36(5): 114-121.
- [5] ZHU X, CHAN S, ZHU S, et al. Differences between L1 and L2 integrated writing tasks in international Chinese examinations: a directed content analysis[J]. *Journal of Chinese Language Education*, 2022, 20(1): 54-81.
- [6] PLAKANS L. Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks[J]. *Assessing Writing*, 2008, 13(2): 111-129.
- [7] LEKI I, CARSON J G. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines[J]. *TESOL Quarterly*, 1994, 28(1): 81-101.
- [8] WEIGLE S C, BOLDT H, VALSECCHI M I. Effects of task and rater background on the evaluation of ESL student writing: a pilot study[J]. *TESOL Quarterly*, 2003, 37(2): 345-354.
- [9] CHEONG C M, ZHU X, LIAO X. Differences between the relationship of L1 learners' performance in integrated writing with both independent listening and independent reading cognitive skills[J]. *Reading and Writing*, 2018, 31(4): 779-811.
- [10] MOROZOV A. Student attitudes toward the assessment criteria in writing-intensive college courses[J]. *Assessing Writing*, 2011, 16(1): 6-31.
- [11] ASENCIÓN DELANEY Y. Investigating the reading-to-write construct[J]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2008, 7(3): 140-150.
- [12] AXELROD J. Getting the main idea is still the main idea[J]. *Journal of Reading*, 1975, 18(5): 383-387.
- [13] BROWN A L, SMILEY S S. The development of strategies for studying texts[J]. *Child Development*, 1978, 49(4): 1076-1088.
- [14] TAYLOR B M, BEACH R W. The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text[J]. *Reading Research Quarterly*, 1984, 19(2): 134-146.
- [15] BROWN A L, CAMPIONE J C, DAY J D. Learning to learn: on training students to learn from texts[J]. *Educational Researcher*, 1981(2): 14-21.

- [16] KIRKLAND M R, SAUNDERS M A P. Maximizing student performance in summary writing: managing cognitive load[J]. *TESOL Quarterly*, 1991, 25(1): 105–121.
- [17] COHEN A D. English for academic purposes in Brazil: the use of summary tasks[M]//HILL K, PARRY. From testing to assessment: English as an international language. London: Longman, 1994: 174–204.
- [18] VAN DIJK T A, KINTSCH W. Cognitive psychology and discourse: re-calling and summarizing stories[M]//DRESSLER W U. Current trends in textlinguistics. New York: De Gruyter, 1977: 61–80.
- [19] HYLAND K. Genre and second language writing[M]. Chicago: University of Michigan Press, 2004.
- [20] YE W, REN W, ZHENG S. The construct of the story continuation writing task: insights from the China's standards of English language ability[J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 2021, 44(3): 382–398.
- [21] ZHU X, YAO Y, PANG W, et al. Investigating the relationship between linguistic competence, ideal self, learning engagement, and integrated writing performance: a structural equation modeling approach[J]. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2022(52): 787–808.
- [22] BUTLER Y G. The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region[J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011(31): 36–57.
- [23] WANG C, WANG M. Effect of alignment on L2 written production[J]. *Applied Linguistics*, 2015, 36(5): 503–526.
- [24] KNOCH U, SITAJALABHORN W. A closer look at integrated writing tasks: towards a more focused definition for assessment purposes[J]. *Assessing Writing*, 2013, 18(4): 300–308.
- [25] GRABE W, ZHANG C. Reading and writing together: a critical component of English for academic purposes teaching and learning[J]. *TESOL Journal*, 2013, 4(1): 9–24.
- [26] PLAKANS L. Discourse synthesis in integrated second language writing assessment[J]. *Language Testing*, 2009, 26(4): 561–587.
- [27] GUAN Y, ZHU S, ZHU X, et al. Performance-based differences in the associations among ideal self, enjoyment, and anxiety: a longitudinal study on L2 integrated writing[J/OL]. *Language Teaching Research*, 2023. [2025-01-15]. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688231216295>.
- [28] KARATZA S. Multimodal literacy and language testing: visual and intersemiotic literacy indicators of reading comprehension texts[J]. *Journal of Visual Literacy*, 2020, 39(3–4): 220–255.
- [29] LIAO X, ZHU X, CHEONG C M. Direct and indirect effects of independent language skills on the integrated writing performance of Chinese-speaking students with low proficiency[J]. *Reading and Writing*, 2021, 34(10): 2529–2557.
- [30] CHEONG C M, ZHU X, LIAO X. Differences between the relationship of L1 learners' performance in integrated writing with both independent listening and independent reading cognitive skills[J]. *Reading and Writing*, 2018, 31(4): 779–811.
- [31] ZHU X, LI G Y, CHEONG C M, et al. Effects of L1 single-text and multiple-text comprehension on L2 integrated writing[J/OL]. *Assessing Writing*, 2021. [2025-01-15]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293521000350>.
- [32] PLAKANS L, GEBRIL A. Using multiple texts in an integrated writing assessment: source text use as a predictor of score[J]. *Journal of Second Language Writing*, 2013, 22(3): 217–230.
- [33] CUMMING A, LAI C, CHO H. Students' writing from sources for academic purposes: a synthesis of recent research[J]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2016(23): 47–58.
- [34] BRATEN I, FERGUSON L E, STRØMSØ H I, et al. Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays[J]. *British Journal of Educational Psychology*, 2014, 84(1): 58–85.
- [35] MATEOS M, SOLÉ I. Synthesising information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels[J]. *European Journal of Psychology of Education*, 2009, 24(4): 435–451.

- [36] ZHU X, LI X, YU G, et al. Exploring the relationships between independent listening and listening-reading-writing tasks in Chinese language testing: toward a better understanding of the construct underlying integrated writing tasks[J]. *Language Assessment Quarterly*, 2016, 13(3): 167-185.
- [37] SAUSSURE F DE. *Course in general linguistics*[M]. New York: Columbia University Press, 2011.
- [38] PLAKANS L, GEBRIL A, BILKI Z. Shaping a score: complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performances[J]. *Language Testing*, 2019, 36(2): 161-179.
- [39] NGUYEN P. Noun phrase complexity in English integrated writing placement test responses[J/OL]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2024. [2025-01-15]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158524001206>.
- [40] LU X, REVESZ A, MICHEL M, et al. Investigating the relationships of writing behaviours to linguistic complexity and accuracy in independent and integrated writing task performance[J/OL]. *Applied Linguistics Review*, 2024. [2025-01-15]. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/applirev-2024-0004/html>.
- [41] BOHN-GETTLER C M. Getting a grip: the PET framework for studying how reader emotions influence comprehension[J]. *Discourse Processes*, 2019, 56 (5-6): 386-401.
- [42] BANDURA A. *Self-efficacy: the exercise of control*[M]. New York: Freeman, 1997.
- [43] GOLPARVAR S E, KHAFI A. The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance[J/OL]. *Assessing Writing*, 2021. [2025-01-15]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293520300659>.
- [44] XU W, ZHAO P, YAO Y, et al. Effects of self-efficacy on integrated writing performance: a cross-linguistic perspective[J/OL]. *SYSTEM*, 2023. [2025-01-15]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23000878>.
- [45] MEYERS L S, GAMST G, GUARINO A J. *Applied multivariate research: design and interpretation*[M]. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2016.
- [46] KLINE R B. *Principles and practice of structural equation modeling*[M]. New York: The Guilford Press, 2016.
- [47] HULSTIJJN J H. Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment[J]. *Language Assessment Quarterly*, 2011, 8(3): 229-249.
- [48] FLOWER L, HAYES J R. A cognitive process theory of writing[J]. *College Composition and Communication*, 1981, 32(4): 365-387.
- [49] BAZERMAN C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*[M]. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- [50] VYGOTSKY L S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

An Empirical Study on the Structure of High School Students' Integrated Writing Ability

ZHU Xinhua, LIU Yaping, ZHU Siyu

(Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong 999077, China)

Abstract: With the rapid advancement of information technology, developing students' ability to comprehend and utilizing multimodal information has become an important aspect of education. While a substantial body of research has examined students' writing performance and its influencing factors, few studies have focused on validating the structure of integrated writing ability and analyzing individual differences. This study

(下转第109页)

a relaxation of overseas study policies and conducted a nationwide scholarship examination for studying abroad in December 1944. The examination was administered by the specially established International Student Examination Committee, which ultimately selected 209 students to study in the UK and the US. This examination established a precedent for nationally unified scholarship examinations, which standardized the examination system for overseas study and cultivated a cohort of specialized professionals, positively impacting both international education and national development. However, it is important to note that the examination imposed excessive restrictions on subject specifications and deprived the provincial selection authorities of selection rights, negatively affecting talent selection and cultivation. This situation highlights the limitations inherent in centralized control over overseas study programs.

Keywords: The Chinese People's War of Resistance Against Japanese Aggression; scholarship; studying abroad examination; history of examinations

(责任编辑:陈宁)

(上接第70页)

administered a Chinese-integrated writing test to 683 high school students in Hong Kong. Using Confirmatory Factor Analysis (CFA), the study confirmed that the framework of integrated writing ability consists of four dimensions: contextual awareness, citation and integration, argumentation, and expression and organization. Furthermore, Latent Profile Analysis (LPA) and the Wald Chi-square Test were employed to explore variations in these ability indicators among students. The results indicate that Hong Kong high school students' integrated writing ability can be classified into three levels—high, medium, and low—with significant differences between these levels. The study represents the first empirical validation of the structure of Chinese integrated writing ability and provides valuable insights for both theoretical research and practical applications in integrated writing instruction and assessment.

Keywords: integrated writing ability assessment; variations in integrated writing performance; confirmatory factor analysis (CFA); latent profile analysis (LPA)

(责任编辑:徐奉先)