

一语中文读写能力 与二语英语综合写作能力的关系 *

祝新华 孙伊雯 田汶鑫

香港理工大学

提 要: 综合写作指在理解、运用阅读或听力材料后完成书面作文, 这一任务形式经常出现在中学及大学的一语、二语教学与评估实践中。本文述评一语(中文)读写能力对二语(英文)综合写作能力迁移效应的研究成果。总体而言, 一语读写能力能够支持二语综合写作, 但前者对后者的迁移效应受二语水平阈限与能力细项的认知复杂度制约。就综合写作能力细项而言, 跨文本推理、多文本关联、观点论证等高阶能力的迁移难度较大。相关发现拓展了 Cummins 的“共同底层能力假说”和“阈限假说”。基于此, 文章提出“双语协同教学”“读写整合”等教学启示, 并结合个体差异与多模态阅读研究的发展趋势, 从方法与内容两个层面展望未来研究方向。

关键词: 综合写作; 阅读能力; 迁移效应

DOI:10.20144/b.cnki.lta.2026.01.005

1. 引言

综合写作(Integrated Writing, IW)要求学生阅读或聆听源文本(后文亦称“文本”)后, 理解并运用相关信息完成写作任务(祝新华 2015)。与主要依赖个人知识储备的独立写作(Independent Writing)相比, 综合写作更贴近学术与职业场景中的真实实际需求, 具有较高的任务真实性和正向教学反拨效应(Zhu et al. 2025; 何莲珍、闵尚超 2012)。目前, 该任务已广泛应用于国际语言课程与评估体系。例如, 荷兰中等教育课程(Expertgroep Doorlopende Leerlijnen 2009)与美国共同核心标准(Council of Chief State School Officers and National State Governors 2010), 以及我国《义务教育语文课程标准(2022年版)》(中华人民共和国教育部 2022)、《普通高中语文课程标准(2017年版 2020年修订)》和《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》(中华人民共和国教育部 2020a,

* 本文系中国香港特别行政区研究资助局资助项目“香港非华语学生中文综合写作的动机、参与和能力表现: 发展路径与历时关系”(项目编号: RGC15607722)的部分成果。

2020b), 均强调对多源信息的理解、逻辑重构与书面表达等能力的培养。一些大规模测试, 如托福 (TOEFL iBT)、英国 GCE A Level 等考试, 以及我国的全国及部分地区高考和我国香港中学文凭试 (HKDSE) 综合能力考核等, 均设有综合写作任务。

综合写作要求学习者完成“选取 (Selecting) — 关联 (Connecting) — 组织 (Organizing)”的复合认知过程, 属于高认知负荷任务 (Spivey & King 1989; Segev-Miller 2007)。二语语境下, 语言加工 (如词汇提取、句法构建) 会进一步消耗认知资源, 增加认知负荷 (Grabe & Zhang 2013; Safari & Ahmadi 2025)。在此背景下, 学习者是否能够借助已有的一语能力缓解二语加工负荷, 成为值得关注的现象。既有研究表明, 一语阅读能力与一语写作能力影响二语独立写作表现, 呈现显著迁移效应 (Pae 2019; Guo & Huang 2020; 王立非、文秋芳 2004)。而二语综合写作同时涉及源文本组织、二语语言加工等认知过程, 与独立写作存在差异 (Michel et al. 2020)。

本文首先梳理二语综合写作研究的相关理论, 随后聚焦一语中文读写能力与二语英语综合写作能力关系的实证研究, 旨在揭示跨语言读写能力的内在关系, 为二语综合写作教学中有效利用一语能力提供支持。

2. 综合写作能力与二语迁移的理论基础

写作能力从认知视角看, 可拆解为多个动态交替、循环运行的加工过程 (Flower & Hayes 1981; Nelson & King 2023)。写作能力的早期经典模型主要基于一语独立写作任务, 例如, Flower 和 Hayes (1981) 将写作过程划分为计划 (Planning)、撰写 (Translating)、修改 (Reviewing); Kellogg (1996) 划分为构思 (Formulation)、执行 (Execution)、监控 (Monitoring)。这些模型普遍将作者长期记忆中的知识视为主要信息来源, 难以解释综合写作这类“基于源文本”的写作任务的信息加工机制。Spivey & King (1989) 的话语综合 (Discourse Synthesis) 模型弥补了这一不足, 指出综合写作包含三个核心过程: 选取源文本的关键信息, 关联源文本信息与作者已有知识, 将其组织成连贯篇章。后续研究在此基础上进一步补充或细化了综合写作的加工过程。例如, 在涉及多源信息整合的情境中, 作者还需比较不同源文本观点的异同 (Grabe & Zhang 2013)、判断源文本冲突观点的可信度 (Bråten et al. 2014)。

对二语学习者而言, 二语能力的培养不仅受二语输入影响, 也受一语知识语际迁移 (interlingual transfer) 的影响 (Carson et al. 1990)。迁移 (transfer) 通常指已有知识或能力对新学习情境的影响 (Zhuang et al. 2020)。本文所称“迁移”主要指语际迁移 (Carson et al. 1990) 或跨语言影响 (crosslinguistic influence) (Odlin

1989; Schoonen & van Vuuren 2021), 在涉及读写关系的部分情况下, 也指读写能力的迁移, 总体关注学习者在一语中形成的阅读与写作的知识、能力, 对二语综合写作的影响。从现有理论来看, 迁移发生的条件可以从能力基础与心理加工过程两个层面探究。

能力基础层面, Cummins(1979, 1981)提出的“共同底层能力假说”(Common Underlying Proficiency, CUP)认为, 双语者在认知层面共享部分底层能力, 一语能力可能支持二语写作表现, 但这种支持需满足一定条件。其“阈限假说”(Threshold Hypothesis)进一步指出, 一语能力的正向迁移受限于学生的二语水平。多项独立写作研究支持了上述观点: 通过分析写作测试成绩、阅读测试成绩、连句成篇及语篇表达测试成绩以及词汇理解与表达测试成绩等观测指标, 可以观察到, 一语写作能力、一语阅读能力、一语语篇理解与表达能力、一语词汇量大小均可预测二语写作表现(Pae 2019; Guo & Huang 2020; 王立非、文秋芳 2004), 二语水平则会制约语际迁移效果(Albrechtsen 2008)。

心理加工过程层面, 王初明(2010, 2011)提出的“续论”认为二语能力的发展有赖于互动与协同, 该理论以 Pickering & Garrod(2004)提出的互动协同模型(Interactive Alignment Model, IAM)为基础。IAM模型认为, 理解与产出共享同一表征, 在互动过程中, 通过相互配合、适应与动态调整, 实现语言层面(语音、词汇、句法等)和情境模式层面的表征趋同, 从而使输入(源文本理解)与输出(文本生成)相互影响(王敏、王初明 2014), 这为读写迁移提供了认知路径。相关实证研究显示, 一语协同多为自动化、无意识的过程, 而二语协同更依赖学习者的策略性调控, 受多种因素影响, 包括语言相似性(如句法相似性)(Hartsuiker & Bernolet 2017; Unsworth 2023)、学习者的二语水平(Michel & O'Rourke 2019; Kim & Michel 2023)等。

3. 一语读写能力与二语综合写作能力关系的实证研究方法

一语读写能力与二语综合写作能力之间是否有关联无法直接观测, 而需通过可观测指标(如作文成绩、作文结构特征、眼动指标)间接推断。现有实证研究主要采用结果导向和过程导向两条互补路径探究。

结果导向的研究主要检验能力层面的假设(如共同底层能力假说、阈限假说), 即一语读写能力与二语综合写作表现的关联强度与路径效应。该类研究常通过测量学评分量化作文水平, 祝新华(2005)的“综合写作能力的四个特征”评估框架(Four Traits of Integrated Writing Competence, 香港教师称之为“综合四条柱”)提供了重要评分依据。该框架参考话语综合框架(Spivey & King 1989)、高阶思维要求(如

评价、创意)及交际语境因素,并考虑香港的中文课程要求,界定四个维度:(1)引用与整合,从不同媒介和形式的资料中选取、关联合用的信息;(2)观点与论证,提出个人的观点并进行讨论;(3)语境意识,关注信息传播者(作者、讲者)和信息受众(读者、听者),确保信息沟通的实际效果;(4)表达与结构,基于源文本,生成语言和结构合适的作文,实现与受众的有效互动。该框架2007年开始用于香港中学会考,后经微调用于自2012年开始的中学文凭试。在研究方面,该框架为跨语言迁移效果检验提供了测量学的参考依据(如Zhu et al. 2021a)。数据收集后,研究者常用结构方程模型或多元回归等统计方法检验变量间关系(如Cheong et al. 2019)。此类研究通常样本量较大,可在群体层面检验相关和预测关系,具有较好的外部效度,但难以捕捉学习者在写作过程中的具体认知过程。

过程导向的研究主要探究心理加工过程机制(如认知负荷、互动协同),通过严谨操控的实验室研究分析实时认知活动。常用方法包括:(1)眼动追踪,记录注视次数(fixation count)、注视时长(fixation duration)等指标以推断注意分配和认知负荷;(2)刺激回忆(stimulated recall),在眼动等任务后回放眼动轨迹或屏幕录像,让参与者报告当时的想法,揭示认知过程(如为何回避源文本中的某些信息、如何整合观点);(3)语篇分析,分析源文本和作文词句、结构等的异同。这类研究可揭示迁移的微观动态过程(如Cheong et al. 2021),但样本规模通常较小,统计检验效力受限。

为弥补单一路径局限,部分研究采用混合设计,将结果数据(评分、文本特征)与过程数据(眼动、访谈)相结合,实现“宏观验证”与“微观解释”的互补(如Zhu et al. 2021b)。

4. 一语综合写作能力对二语综合写作的影响

多项研究证实,一语综合写作的整体表现会影响二语综合写作表现。Cheong et al. (2019)以415名香港中学四年级学生为研究对象,开展双语综合写作能力测试(阅读六篇文本并听语音材料后写作)。研究采用祝新华(2005)的“综合四条柱”框架统一评分,并用结构方程模型检验变量关系。结果表明,学生的一语综合写作成绩显著预测其二语综合写作成绩。后来,Zhu et al. (2024)对239名内地大学生开展了一项类似的研究,综合写作任务包含四篇文本阅读(无需听语音材料)。尽管任务形式稍有不同,结构方程模型分析仍得出了一致结论,揭示了综合写作能力的跨语言迁移性。

进一步探究综合写作的能力细项,迁移效果呈现出差异性。Zhu et al. (2021b)以145名香港中学生为研究对象,开展一语与二语综合写作能力测试(阅读六篇文本并听语音材料后写作)。研究采用基于话语综合框架(Spivey & King 1989)设计的

评分表评估受试者选取、关联、组织三个能力细项的表现（为避免重复评分，分别以引用 [Quotation]、单文本关联 [Summarization (single source text)]、多文本组织 [Connection (multiple source texts)] 作为相应评分指标），同时采用“综合四条柱”框架评估整体表现。分层回归分析显示：一语的“选取”与“单文本关联”能力表现能显著预测二语综合写作整体表现，而一语“多文本组织”能力表现的预测作用较弱。

心理加工过程的研究则进一步印证了上述能力迁移受限背后的认知机制。在一项针对议论文综合写作的研究中，Cheong et al. (2021) 选取了 6 名香港学生开展混合方法研究：利用眼动追踪技术记录其完成写作任务期间的认知加工过程，在任务结束后立即进行刺激回忆访谈，并收集学生作文。研究首先分析学生的观点论证表现 (argumentation performance)，包括两个方面：一是论证结构，即参考图尔敏 (Toulmin) 论证模型对学生作文编码（涵盖主张、依据、反驳等论证元素）；二是推理质量，即对学生作文中主张与支撑理由之间的相关性和可接受性进行评分。结果显示，学生在一语（中文）任务中的观点论证能力（表现为论证结构完整性、文本信息推理质量），整体优于二语（英语）任务。进一步地，研究选取其中 4 名论证表现具有代表性的学生，结合其眼动数据与刺激回忆访谈进行分析。结果发现，在一语写作中，学习者较易理解源文本信息，因此能够更有效地整合源文本与已有知识，并形成结构更完整、推理质量更高的论证；而在二语写作中，二语水平较低的学生在理解源文本信息时会承受较高的认知负荷（典型表现为对无关信息区域的注视时间更长），导致产出的作文对源文本的机械复制或浅层改写较多，论证结构和推理质量相对不足。一项针对记叙文综合写作的研究也观察到了类似的认知制约。张杨等 (2025) 以 30 名不同水平的成人二语（英语）学习者对象，采用眼动追踪和刺激回忆访谈，探究读后续写任务中的认知加工过程。结果发现，高水平的学习者倾向于在情节与逻辑层面与源文本实现协同，低水平的学习者则主要在词汇和句法层面复现源文本语言，较少关注整体结构与语义连贯性。

综上所述，综合写作的“选取—关联—组织”等核心能力具有跨语言通用性，一语综合写作能力可在二语任务中发挥认知支架作用。其中，选取源文本的关键信息、单文本关联等能力更容易迁移，而多文本组织、观点论证等高阶能力在跨语言任务中更难迁移。一语综合写作能力的迁移效果受到能力细项的认知复杂度、学习者二语水平等因素的制约。

5. 一语阅读理解能力对二语综合写作的影响

综合写作任务的输入与输出在体裁上存在差异。以国内研究较多的两种综合写作任务为例：高考英语读后续写任务通常输入单文本（记叙文），要求学习者在理解故

事线索的基础上续写情节（张洁等 2023）；香港中学文凭试中文和英语综合卷任务则通常输入多文本、多模态材料（如听录音，读图表或文字[包括邮件、新闻、论坛讨论等]），输出为应用文（如演讲稿）或议论文（Cheong et al. 2019；祝新华、邬嫵妮 2013）。

不同输入与输出体裁的任务难度不同。记叙文类任务（如读后续写）相对简单，因为其信息组织呈线性结构、情节导向，易于提取事实与序列。而说明文或应用文相对较难，需要概括与重组信息。议论文类任务复杂度更高，要求学习者辨识事实与观点、比较立场、理解隐含意图，在此基础上形成并论证观点，需要更高阶的阅读能力（Chan & Yamashita 2022）。国内学界从不同体裁任务入手，探讨了一语阅读能力与二语综合写作的关系。

记叙文类的读后续写研究中，直接讨论一语阅读能力作用的研究相对有限，但有研究关注到了多模态阅读能力在二语续写中的作用。如王敏和彭胡佼彦（2026）选取 96 名大学生为研究对象，并让其阅读 13 篇图文结合的二语（英语）阅读材料，然后在 3 种条件下完成续写：无图片组，自由续写；有图片无故事线索组，在图片支持下续写，但图片中没有连贯、可预测的故事线索；有图片和故事线索组，在图片与完整线索支持下续写。结果显示，有图片无故事线索条件下词汇协同最强，有图片和故事线索条件下句法协同最强；两种图片条件下语义协同均显著强于无图片条件。尽管该研究未直接对比一语与二语，但其结果表明，学生已有的多模态阅读理解能力（如图文关联）可能在二语续写任务中被调用，作为认知支架支持续写产出。

应用文与议论文类的综合写作研究通过多项大规模调查、统计，探讨了不同层次阅读能力的迁移机制。例如，Zhu et al.（2021a）测试了 322 名香港中学生的一语单文本阅读能力、一语多文本阅读能力、一语与二语综合写作能力。其中，一语单文本阅读能力采用“阅读六层次”框架评估，包括：（1）复述：认读原文、抄录词句、指出显性事实；（2）解释：用自己的话概说词语、句子的表面意思；（3）重整：概括篇章内容、辨识内容关系与表达技巧；（4）伸展：在理解表层意义后推出隐含意义；（5）评鉴：评说思想内容、鉴赏语言表达；（6）创意：找新方法、提新想法，并运用所读资讯解决问题。该框架已在中国香港及新加坡的语文课程与考试中应用，并得到多项实证研究支持（Li et al. 2020；Zhu et al. 2021a, 2025）。一语多文本阅读能力则依据 Afflerbach & Cho（2009）与 Afflerbach et al.（2015）的框架进行评估，考查：（1）关联（Relate）：建立文本之间的联系；（2）区别（Differentiate）：识别不同文本的立场或信息差异；（3）比较与对比（Compare and contrast）：系统比较多文本差异。结构方程模型结果显示，一语单文本阅读表

现与一语多文本阅读表现均能显著预测二语综合写作表现；其中，一语单文本阅读表现对二语综合写作表现的预测作用更强，而一语多文本阅读表现则对一语综合写作表现的预测作用更强（Zhu et al. 2021a）。多文本阅读中的一项复杂认知环节是跨文本推理（intertextual inference），即学习者整合多篇材料后推导隐含关系或结论的能力（Karimi 2017）。Cheong et al.（2019）进一步探究了跨文本推理能力的迁移特点。研究中，学生先阅读多篇材料，随后判断 20 个推理陈述是否可由材料合理推导得出，研究者再采用结构方程模型进行分析。研究识别出跨文本推理表现对综合写作表现的三种预测关系：第一，同语种内的直接预测：一语和二语的跨文本推理均能预测同语种的综合写作表现；第二，效应量的跨语差异：一语内部跨文本推理对综合写作的预测效应量，显著大于二语内部跨文本推理对综合写作的预测效应量；第三，跨语言的间接预测：一语跨文本推理虽然能通过影响二语推理间接预测二语写作，但这种间接效应十分有限。以上结果表明，跨文本推理对一语综合写作的支持更直接和强烈，而在二语综合写作中的支持作用受限。

综上，阅读与写作在加工环节与知识基础上存在一定重叠，一语阅读能力可为二语综合写作提供认知支架。其中，一语阅读中的图文关联能力以及单文本阅读理解能力（如复述、解释、重整）对二语综合写作的支持作用较为明显，而多文本关联、比较与对比、跨文本推理等高阶阅读理解能力的迁移表现较为有限。这些迁移效果同样受到能力细项的认知复杂度、学习者二语熟练度等因素的影响。

6. 总结与建议

6.1 能力迁移的动力与阻力

一语读写能力对二语综合写作表现具有显著预测作用，进一步为 Cummins（1979, 1981）提出的“共同底层能力假说”提供了实证支持：双语读写共享一定的底层认知过程（如文本关联、推理）与知识基础（如语言知识、情境知识），这种共通性为跨语言能力迁移奠定了基础。不同能力细项的迁移效果存在差异，引用、解释等基础认知能力较易在二语综合写作中调用，多文本整合、观点论证、逻辑协同、跨文本推理等高阶认知能力的迁移难度较大。这一现象表明能力迁移受到学习者二语水平与能力细项的认知复杂度等多重因素的调节，验证了“阈限假说”，即二语水平是能力迁移的“门槛”。

从认知角度看，认知负荷差异可能是造成能力迁移差异的重要原因（Sweller 1988）：在限时条件下，学习者需同时理解多源信息并进行跨文本推理，这一过程本身需消耗较多认知资源（Segev-Miller 2007）。如果学习者的二语水平较弱，有限的

认知资源被词汇检索、句法生成等语言加工所占用,则较难激活高阶认知能力,导致能力迁移受限(Michel et al. 2020)。在产出的作品上,则表现出信息整合度低、论证结构不完整、推理质量低等特征。

总之,一语读写能力对二语综合写作的支持作用,是共享底层能力(动力)与认知资源制约(阻力)共同作用的结果,二语水平是影响复杂认知能力能否顺利调用的重要因素。

6.2 教学建议

学习者在执行二语综合写作任务时,常在观点论证、信息整合、篇章组织以及时间与内容规划方面面临困难(Safari & Ahmadi 2025; 祝新华、邬嫵妮 2013)。结合本文的分析,上述困难与任务本身的高认知要求有关,即学习者需同时完成二语语言加工与“选取—关联—组织”话语综合过程。而学习者的二语水平、读写能力等因素,会影响任务本身所引发的认知负荷大小,并进一步影响高阶认知能力的迁移效果。基于此,教学实践可从以下方面展开。

(1) 双语协同。将一语读写能力视为二语综合写作的重要资源。一语与二语教师可协同设计综合写作课程,通过显性指导帮助学生识别并利用一语资源,强化引用、总结、结构组织等跨语言共通的能力,并针对信息整合与论证建构等高层次能力开展专项训练(Cheong et al. 2019),从而促进学生在二语写作中有效调动已有能力。

(2) 读写整合。根据“读写整合”理念(Fitzgerald & Shanahan 2000; Graham et al. 2018),通过比较文本、整合观点、评价立场等读写整合任务,训练学生选取、关联、组织信息的能力。。

(3) 分项训练。综合写作能力可细化为引用、关联、整合、立场表达、推理、论证等多个维度。教学过程,可通过小组合作、范文分析等方式,有针对性地训练复杂能力细项(如多文本关联、推理、论证)。评估环节,可结合“综合四条柱”框架设计对应各能力细项的任务,并提供具体且可操作的反馈(祝新华 2015)。

(4) 差异化教学。关注学生的语言基础,为不同水平学生提供分层支持。对于二语水平较弱的学生,优先提升其语言能力,优化阅读材料设计,合理控制难度,避免认知负荷过重。例如,可先安排“基于一语阅读的二语写作”任务,再逐步过渡到完全基于二语输入的任务。对语言水平较高的学生,可设置对其更有挑战的任务,例如,提供观点相悖的源文本,请学生读后表明立场,并结合源文本和自身已有知识给出充分的支撑理由(Anmarkrud et al. 2014; Bråten et al. 2014; Cheong et al. 2021)。

6.3 未来研究展望

当前研究体系在多个层面有进一步拓展的空间。第一,方法层面,现有研究采用了访谈、眼动追踪等多种数据收集方法,以及文本分析、结构方程模型等多种分析方法,但整体而言,相关研究更关注共性,对学生个体差异和群体差异的关注较少(Zhu et al. 2025)。未来可引入Q方法与潜在剖面分析(LPA)等方法,更系统地识别学习者类型与迁移困难来源。第二,教学验证。测试的效度不仅关乎测试任务本身,还涵盖其教学应用、社会影响等多个方面(何莲珍等,2023)。基于本文对一二语读写能力的综述,“双语协同”与“读写整合”等理念在综合写作中具有重要价值。未来研究可探索综合写作任务的应用是否引发“读写协同”等教学理念的推广。还可将“双语协同”“读写整合”等理念转化为教学方案,通过干预研究考察其对能力迁移的实际贡献及教学实施中的难点。第三,任务与材料层面,现有研究主要聚焦“阅读—写作”或“听力—阅读—写作”,且材料以文字为主。未来可进一步考察多模态资源(图片、视频、音频)在二语综合写作中的作用,分析学习者如何处理非文字信息(祝新华 2025),拓展综合写作研究视野。

参考文献

- Afflerbach, P. & Cho, B.-Y. 2009. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading [A]. In S. E. Israel & G. G. Duffy (eds.). *Handbook of research on reading comprehension* [C]. New York, NY: Routledge: 69–90.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y. & Kim, J.-Y. 2015. Conceptualizing and assessing higher-order thinking in reading [J]. *Theory into Practice*, 54(3): 203–212.
- Albrechtsen, D. 2008. Writing in two languages [A]. In D. Albrechtsen, K. Haastrup & B. Henriksen (eds.). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development* [C]. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan: 112–159.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. 2014. Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents [J]. *Learning and Individual Differences*, 30: 64–76.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., et al. 2014. Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays [J]. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(1): 58–85.
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., et al. 1990. Reading-writing relationships in first and second language [J]. *TESOL Quarterly*, 24(2): 245–266.

- Chan, S. & Yamashita, J. 2022. Integrated writing and its correlates: A meta-analysis [J]. *Assessing Writing*, 54: 100662.
- Cheong, C. M., Zhu, X., Li, G. Y., et al. 2019. Effects of intertextual processing on L2 integrated writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 44: 63–75.
- Cheong, C. M., Zhu, X. & Xu, W. 2021. Source-based argumentation as a form of sustainable academic skill: An exploratory study comparing secondary school students' L1 and L2 writing [J]. *Sustainability*, 13(22): 12869.
- Council of Chief State School Officers and National State Governors. 2010. *Common core state standards for English / language arts and literacy in history / social studies, science, and technical subjects* [S]. Washington, D.C.: CCSSO.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children [J]. *Review of Educational Research*, 49(2): 222–251.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students [A]. In California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework* [C]. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University: 3–49.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. 2009. *Referentiekader taal en rekenen* [EB/OL]. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. 2000. Reading and writing relations and their development [J]. *Educational Psychologist*, 35(1): 39–50.
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing [J]. *College Composition & Communication*, 32(4): 365–387.
- Grabe, W. & Zhang, C. 2013. Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning [J]. *TESOL Journal*, 4(1): 9–24.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., et al. 2018. Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing [J]. *Review of Educational Research*, 88(2): 243–284.
- Guo, X. & Huang, L. S. 2020. Are L1 and L2 strategies transferable? An exploration of the L1 and L2 writing strategies of Chinese graduate students [J]. *The Language Learning Journal*, 48(6): 715–737.
- Hartsuiker, R. J. & Bernolet, S. 2017. The development of shared syntax in second language learning [J]. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2): 219–234.
- Karimi, M. N. 2017. The mediated / unmediated contributions of language proficiency and prior knowledge to L2 multiple-texts comprehension: A structural equation modelling analysis [J]. *Applied Linguistics*, 39(6): 912–932.

- Kellogg, R. T. 1996. A model of working memory in writing [A]. In C. M. Levy & S. Ransdell (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 57–71.
- Kim, Y. & Michel, M. 2023. Linguistic alignment in second language acquisition: A methodological review [J]. *System*, 115: 103007.
- Li, G. Y., Zhu, X. & Cheong, C. M. 2020. Secondary teachers' conceptions of integrated writing skills: Are teachers' conceptions aligned with the curriculum objectives [J]. *Asia Pacific Education Review*, 21(3): 379–391.
- Michel, M. & O'Rourke, B. 2019. What drives alignment during text chat with a peer vs. a tutor? Insights from cued interviews and eye-tracking [J]. *System*, 83: 50–63.
- Michel, M., Révész, A., Lu, X., et al. 2020. Investigating L2 writing processes across independent and integrated tasks: A mixed-methods study [J]. *Second Language Research*, 36(3): 307–334.
- Nelson, N. & King, J. R. 2023. Discourse synthesis: Textual transformations in writing from sources [J]. *Reading and Writing*, 36(4): 769–808.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pae, T. 2019. A simultaneous analysis of relations between L1 and L2 skills in reading and writing [J]. *Reading Research Quarterly*, 54(1): 109–124.
- Pickering, M. J. & Garrod, S. 2004. Toward a mechanistic psychology of dialogue [J]. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2): 169–190.
- Safari, F. & Ahmadi, A. 2025. L2 learners' challenges in integrated writing tasks: Implications for writing teachers and developers of diagnostic assessments [J]. *The Language Learning Journal*, 53(1): 53–70.
- Schoonen, R. & van Vuuren, S. 2021. Transfer, writing, and SLA: L2 writing as a multilingual event [A]. In R. M. Manchón & C. Polio (eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* [C]. New York, NY: Routledge: 97–108.
- Segev-Miller, R. 2007. Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies [A]. In M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (eds.). *Writing and cognition: Research and applications* [C]. Amsterdam: Elsevier: 231–250.
- Spivey, N. N. & King, J. R. 1989. Readers as writers composing from sources [J]. *Reading Research Quarterly*, 24(1): 7–26.
- Sweller, J. 1988. Cognitive load during problem solving: Effects on learning [J]. *Cognitive Science*, 12(2): 257–285.
- Unsworth, S. 2023. Shared syntax and cross-linguistic influence in bilingual children:

- Evidence from between- and within-language priming [J]. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 15(5): 117–151.
- Zhu, S., Zhu, X., Yao, Y., et al. 2025. Profiling the differences in strategy use in online multimodal reading: Associations with self-efficacy and reading task performance [J]. *Studies in Educational Evaluation*, 87: 101507.
- Zhu, X., Li, G. Y., Cheong, C. M., et al. 2021a. Effects of L1 single-text and multiple-text comprehension on L2 integrated writing [J]. *Assessing Writing*, 49: 100546.
- Zhu, X., Li, G. Y., Cheong, C. M., et al. 2021b. Secondary school students' discourse synthesis performance on Chinese (L1) and English (L2) integrated writing assessments [J]. *Reading and Writing*, 34(1): 49–78.
- Zhu, X., Li, J., Yao, Y., et al. 2025. An integrative research review on Chinese integrated writing assessment over two decades [J]. *ECNU Review of Education*: 20965311251351987.
- Zhu, X., Yao, Y., Liao, X., et al. 2024. Exploring relationships between L1 and L2 writing strategy use and integrated writing performance: A cross-linguistic perspective [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 64(1): 379–404.
- Zhuang, F., Qi, Z., Duan, K., et al. 2020. A comprehensive survey on transfer learning [J]. *Proceedings of the IEEE*, 109(1): 43–76.
- 何莲珍, 闵尚超. 2012. 学生外语水平对其在独立写作与综合写作中写作结果的影响 [J]. *外语与外语教学*, (4): 43–47.
- 何莲珍, 张杨, 王敏. 2023. 读后续写的测试学研究: 现状与趋势 [J]. *语言测试与评价*, (1): 1–11.
- 王初明. 2010. 互动协同与外语教学 [J]. *外语教学与研究*, (4): 297–299.
- 王初明. 2011. 外语教学三大情结与语言习得有效路径 [J]. *外语教学与研究*, (4): 540–549+640.
- 王立非, 文秋芳. 2004. 母语水平对二语写作的迁移: 跨语言的理据与路径 [J]. *外语教学与研究*, (3): 205–212+241.
- 王敏, 彭胡佼彦. 2026. 提示条件对读后续写中语言协同的影响 [J]. *外语导刊*, (1): 1–10+158.
- 王敏, 王初明. 2014. 读后续写的协同效应 [J]. *现代外语*, (4): 501–512+584.
- 张洁, 王敏, 陈康. 2023. 体裁对读后续写中协同效应和写作质量的影响 [J]. *现代外语*, (2): 259–269.
- 张杨, 石琳, 何莲珍. 2025. 基于眼动追踪的读后续写任务构念及考生认知加工过程探究 [J]. *外语教学*, (3): 26–33.
- 中华人民共和国教育部. 2020a. 普通高中语文课程标准 (2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部. 2020b. 普通高中英语课程标准 (2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部. 2022. 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。

祝新华. 2005. 中学会考中国语文科阅读、写作及综合部分考试评级标准研究及发展计划 [R, 未出版]. 新加坡: 南洋理工大学国立教育学院亚洲语言文化学部。

祝新华. 2015. 中文综合写作测试的评核框架 [A] // 郭志岩, 郑冰寒, 主编. 在高等教育中中国语文教与学的近期发展: 应用中文研究 (VI) [C]. 伦敦: 华语教育出版社伦敦分社: 108-116.

祝新华. 2025. 线上多模态阅读教学相关理论与发展策略: 当代语文教育创新的重要焦点 [J]. 中学语文教学, (5): 4-9.

祝新华, 郭嫵妮. 2013. 香港中学生完成综合语文任务的困难与学习期望 [J]. 教育学报, (1-2): 27-45.

作者简介

祝新华, 香港理工大学语言科学与技术学系教授, 浙江大学、西南大学教育学院荣誉兼任教授。

主要研究方向为语言评估、读写能力发展。电子邮箱: xinhua.zhu@polyu.edu.hk

孙伊雯, 香港理工大学语言科学与技术学系在读博士研究生。主要研究方向为综合写作、多模态阅读、二语习得。电子邮箱: yiwen12.sun@connect.polyu.hk

田汶鑫 (通信作者), 香港理工大学语言科学与技术学系在读博士研究生。主要研究方向为二语习得、多模态阅读、综合写作。电子邮箱: wenxin7.tian@connect.polyu.hk

The relationship between L1 Chinese reading and writing ability and L2 English integrated writing ability

ZHU Xinhua, SUN Yiwen & TIAN Wenxin

Abstract: Integrated writing requires learners to produce written output based on the comprehension and utilization of reading or listening sources. This type of task is widely implemented in both first language (L1) and second language (L2) teaching and assessment at the secondary and tertiary levels. This paper reviews research on the transfer effects of L1 (Chinese) reading and writing ability on L2 (English) integrated writing ability. Overall, L1 reading and writing ability could support L2 integrated writing, though the effect is constrained by the learner's L2 proficiency threshold and the cognitive complexity of specific sub-skills. Regarding specific sub-skills, higher-order cognitive skills such as intertextual inference, multi-text connection and argumentation present greater transfer challenges. These findings extend Cummins' Linguistic Interdependence Hypothesis and Threshold Hypothesis. Based on these insights, the paper offers pedagogical implications such as bilingual collaborative instruction,

and reading-writing integrated instruction. In light of emerging trends in investigating individual differences and multimodal literacy, future research directions are discussed from both methodological and content-related perspectives.

Keywords: integrated writing; reading ability; transfer effects