Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 830-840
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112449

Hans汉斯

高中语文群文思辨性读写融通教学现状调查

——基于乐山某中学96份学生问卷的分析

张舒豪，可晓锋

乐山师范学院文学与历史文化学院(沫若人文学院)，四川 乐山

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12日

摘　要

随着高中语文课程改革的持续推进，群文阅读、思辨性阅读与读写融通的整合教学是高中语文教学改革的重要方向，把握学生真实的学习现状是推进这一整合的前提。对乐山某中学96名高中生施测自编问卷结果显示，学生思辨性读写的自评均分略高于量表中值(M = 3.55)，维度间呈“感知高、写作低”的格局；学生对教学行为的感知显著高于对自身能力的自评，二者存在显著落差；不同课外阅读频率学生的思辨性读写均分存在显著差异，且随频率升高而升高；群文阅读子维度自评高于思辨性写作维度自评，写作侧指标偏低。据此提出构建群文读写进阶路径、推进思辨方法课程化、建立阅读量保障机制、完善读写评一体化评价等建议。

关键词

群文阅读，思辨性读写，读写融通

A Survey on the Current Situation of Multi-Text Critical Reading and Reading-Writing Integration Teaching in Senior High School Chinese Language Education

—Based on an Analysis of 96 Student Questionnaires from a Middle School in Leshan

Shuhao Zhang, Xiaofeng Ke

School of Literature and Historical Culture (Mo Ruo School of Humanities), Leshan Normal University, Leshan Sichuan

文章引用: 张舒豪, 可晓锋. 高中语文群文思辨性读写融通教学现状调查[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 830-840.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112449

Received: October 5, 2026; accepted: November 4, 2026; published: November 12, 2026

Abstract

Amid the continuous advancement of the senior high school Chinese language curriculum reform, the integrated teaching of multi-text reading, critical reading and reading-writing integration has become an important direction of Chinese language teaching reform, and understanding students' actual learning status is the prerequisite for advancing such integration. Based on a self-designed questionnaire administered to 96 senior high school students in a middle school in Leshan, the results showed that students' mean self-rated score of critical reading and writing was slightly above the scale midpoint (M = 3.55), exhibiting a cross-dimensional pattern of "high perception, low writing"; students' perception of teaching behaviors was significantly higher than their self-rating of ability, with a significant gap between the two; students with different extracurricular reading frequencies differed significantly in their mean scores of critical reading and writing, which increased with reading frequency; and the self-rating of the multi-text reading sub-dimension was higher than that of the critical writing dimension, with indicators on the writing side remaining low. Accordingly, the study proposes constructing a progressive pathway for multi-text reading and writing, promoting the curriculum-based instruction of critical thinking methods, establishing a safeguard mechanism for extracurricular reading, and improving the integrated assessment of reading, writing and evaluation.

Keywords

Multi-Text Reading, Critical Reading and Writing, Reading-Writing Integration

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 2020 年修订)》设置“思辨性阅读与表达”学习任务群，要求引导学生“学习思辨性阅读和表达”[1]；课标还以学业质量标准刻画核心素养的表现水平，将“发展实证、推理、批判与发现的能力”纳入质量要求[1]。新教材以人文主题与学习任务群双线组织单元，使多文本整合设计成为教材编排的常态；新高考则持续强化多材料文本阅读与思辨性写作的考查，直接指向学生在多文本间比对、整合与批判表达的能力。课程、教材与考试评价的协同变化，共同构成了当前语文教学改革的现实背景。

然而，日常教学与课程要求仍有明显落差。一线课堂普遍存在思维浅层化、知识碎片化与教考脱节等问题。群文阅读、思辨性阅读与读写融通的整合被视为可能路径，但其实施状况与学生真实体验尚缺乏问卷数据的系统回答。这一落差在高中语文教学中具有普遍性，尤其在以任务群为组织方式的新课堂中，活动形式的丰富并不必然带来思维品质的提升。

基于此，本研究采用问卷法，聚焦三个问题：学生思辨性读写能力与教学感知现状如何、教学中的突出问题及其成因是什么、改进路径应如何设计。

2. 文献综述

群文阅读如何组织、思辨性阅读如何落地、读写如何融通，是本研究的概念基点。蒋军晶率先开展

群文阅读实践，主张围绕一个议题组织多篇文章共同讨论[2]；于泽元等将其界定为围绕议题选择一组文章、师生共同建构、达成共识的过程[3]；倪文锦指出，结构化多文本阅读将孤立的单篇阅读置于互文关系中，学生的理解与评判因文本间的参照而不断深化[4]。据此，群文阅读在本研究中被理解为一种“以议题统领、以比较为方法、以整合为目标”的阅读方式：其核心不在于“多篇”的数量叠加，而在于以议题为纽带，使文本之间形成比较、关联与整合的认知结构；其思维品质的提升，有赖于读与写的协同推进。

思辨性阅读有国际公认的操作化框架。1990 年，德尔菲报告将批判性思维界定为包含认知技能与情感倾向两个维度的判断，并将认知技能细分为解释、分析、评估、推论、说明与自我校准六项，同时强调求真、开放、审慎等情感倾向[5]。这一结构提示：思辨能力的培养既需要方法层面的显性训练，也需要态度层面的持续涵养。我国课标将“思辨性阅读与表达”设为学习任务群，正是以课程形态回应了这一国际共识[1]。董毓强调其本质是探究[6]；褚树荣、陆志平对任务群的内涵定位与实施路径作了系统解读[7] [8]。

读写融通的理论基础是读写关系研究：Tierney 和 Shanahan 综述了读写相互作用的三大取向，其中“共享知识取向”认为读写共同依赖文本结构知识、语篇知识与策略性知识[9]；Fitzgerald 和 Shanahan 进一步将共享成分细化为元认知、领域知识、一般读写知识与文本特征知识四类[10]。这意味着，写作不仅是阅读的延伸，更是对阅读理解质量的检验与深化。据此，本文将“读写融通”界定为以思辨为枢纽、读写相互促进的双向生成过程。

围绕上述概念已积累可观成果：国外研究证实读写关系密切[9] [10]、写作能促进阅读理解[11]，教学元分析提炼出多项有效教学要素[12]，跨文本整合是高阶阅读素养的核心成分，“评”与“读”共享深层思维过程[13]-[15]；国内建构了群文阅读的实践范式[16]，辨析了其概念与价值[17]，以互文性理论阐释多文本认知机制[18]，余党绪、欧阳林分别推进思辨性阅读的教学主张与操作路径[19]-[22]；学位论文亦有相关探索[23]-[25]。总体来看，国外研究偏重读写认知机制的实证刻画，国内研究则更关注群文阅读的课堂形态与操作路径；前者为理解读写融通提供了理论基础，后者为教学落地提供了实践参照。

总之，已有研究奠定了学理基础，但仍有三点不足：三个领域各自推进、交叠不足，“群文思辨读写”的整合研究尚未形成规模；聚焦“思辨性读写融通”的学生现状调查尚不多见；国外多文本素养研究与我国高中语文课堂实践的结合仍显不足。笔者以“群文阅读”并含“思辨”在知网检索(2026 年)得文献 211 篇，仅 57 篇与高中语文直接相关。上述不足共同指向一个研究缺口：在课程改革持续推进的当下，尚缺少以学生真实体验为对象的整合教学现状证据。

据此提出以下探索性预期：H1，教学行为感知水平显著高于自身思辨性读写能力水平，即存在“教大于学”落差；H2，课外阅读频率越高，思辨性读写水平越高；H3，群文阅读子维度得分显著高于思辨性写作维度得分。

3. 研究方法

3.1. 研究参与者

本研究采用方便取样，2026 年向四川省乐山市某中学高中生发放电子问卷(匿名填写并征得知情同意)，回收 96 份，有效率 100%：女生 65 人(67.7%)、男生 31 人(32.3%)，高三 94 人(97.9%)、高二 2 人(2.1%)。样本年级高度集中，结论主要反映该校高三学情(见表 1)。

3.2. 研究工具

采用课题组自编《高中生群文思辨性读写融通学习现状调查问卷(学生卷)》，共 38 题：基本信息 4 题、量表题 31 题、活动多选、困难多选与开放建议题各 1 题；31 道量表题分属思辨性阅读 8 题(含群文

阅读 2 题)、思辨性写作 7 题、读写融通 6 题、教学感知与学习需求 10 题。量表统一采用李克特五点计分，设 4 道反向题控制作答定势；反向题不计入维度得分，教学感知与学习需求在统计中分教学感知、学习需求与困境两个单元(后者含现状感受与需求期望)。问卷编制以课标任务群要求及批判性思维结构[5]、读写关系理论[9] [10]为依据。

Table 1. Basic information of the respondents (N = 96)
表 1. 调查对象的基本信息(N = 96)

变量	类别	人数	百分比(%)
性别	男	31	32.3
	女	65	67.7
年级	高二	2	2.1
	高三	94	97.9
课外阅读频率	经常	13	13.5
	有时	43	44.8
	偶尔	27	28.1
	几乎不读	13	13.5
自评语文成绩	优秀	5	5.2
	良好	43	44.8
	中等	40	41.7
	较弱	8	8.3

各维度测量内容界定如下：思辨性阅读维度测量学生对多文本信息的提取、比较与评价能力，其中群文阅读子维度聚焦跨文本关联与整合(Q10, Q11)；思辨性写作维度测量论证组织、观点生成与反思修改能力；读写融通维度测量阅读向写作迁移的意识与行为；教学感知维度测量学生对课堂思辨与读写活动的知觉；学习需求与困境维度收集学生对教学供给的感受与诉求。反向题反向计分后计入量表整体，不纳入单一维度计分。各维度的操作化定义及代表性题目见附录 A。

问卷施测后进行信效度检验：量表整体 Cronbach's α 为 0.944，各维度 α 介于 0.788~0.948 之间(见表 2)，信度良好；KMO = 0.875，Bartlett 球形检验 $\chi^2 = 2509.19$ ($df = 465$, $p < 0.001$)，探索性因子分析提取 6 个特征值大于 1 的因子，累计方差解释率 73.9%，各维度题项归入相应因子，并分离出一个由反向题构成的方法因子。因子结构宜视为初步证据(样本量低于题项 - 样本比 5:1 的建议标准)。

Table 2. Reliability and validity of the dimensions of the questionnaire
表 2. 调查问卷维度与信、效度

维度	对应题号	信度	平均因子载荷
思辨性阅读	Q5~Q11 (7 题)	0.890 (群文子维度 0.788)	0.582
思辨性写作	Q13~Q18 (6 题)	0.916	0.720
读写融通	Q20~Q24 (5 题)	0.878	0.698
教学感知	Q26~Q31 (6 题)	0.948	0.849
学习需求与困境	Q32, Q34, Q35 (3 题)	0.818	0.678
量表整体	Q5~Q35 (共 31 题，含 4 道反向题)	0.944	KMO = 0.875，方差解释率 73.9%

注：信度列为各维度 Cronbach's α 系数；载荷列为各维度题项的平均因子载荷。反向题(Q12, Q19, Q25, Q33)反向计分后计入量表整体，但不纳入单一维度得分。群文阅读为思辨性阅读的子维度(Q10, Q11)，相关比较为探索性。

3.3. 数据处理方法

问卷经问卷星回收并设必答控制，按作答用时与规律性作答判定无效答卷，未发现无效作答。数据采用 SPSS 处理：以 Cronbach's α 检验信度、探索性因子分析检验效度，以描述统计与单样本、配对、独立样本 t 检验及单因素方差分析进行推断，并报告效应量(t 检验为 Cohen's d，方差分析为 η^2)。开放题由笔者按主题归类统计。需要说明的是，各检验均以双尾检验为准，显著性水平设定为 0.05；效应量报告遵循“先检验后效应”的顺序，所有统计结果均以 SPSS 输出为准。

4. 研究结果

4.1. 学生思辨性读写自评略高于量表中值，维度间呈“感知高、写作低”格局

对各维度得分与理论中值 3 的单样本 t 检验显示(见表 3)，各维度均显著高于中值($p < 0.001$)。该检验仅表明自评均分与量表中值存在统计差异，自我报告可能系统性偏高，“中等偏上”宜理解为“略高于量表中值”。各维度中，教学感知($M = 3.89$)最高，思辨性写作(3.36)最低，教学感知与各能力维度、群文阅读与思辨性写作的差异均达显著(见表 4)。写作维度内，综合性写作(Q16, $M = 3.21$)与反思修改(Q18, $M = 3.20$)得分最低。维度间“感知高、写作低”的格局提示，能力培养的重心应更多投向写作侧。

Table 3. Descriptive statistics and one-sample t-tests of each dimension (Test value = 3, N = 96)
表 3. 各维度描述统计与单样本 t 检验(检验值 = 3，N = 96)

维度	Min	Max	M	SD	t	p	d
教学感知	1.00	5.00	3.89	0.83	10.51***	<0.001	1.07
学习需求与困境	1.00	5.00	3.76	0.78	9.60***	<0.001	0.98
读写融通	1.00	5.00	3.67	0.75	8.85***	<0.001	0.90
群文阅读(子维度)	1.00	5.00	3.55	0.76	7.16***	<0.001	0.73
思辨性阅读	1.00	5.00	3.51	0.66	7.65***	<0.001	0.78
思辨性写作	1.00	5.00	3.36	0.72	4.93***	<0.001	0.50
量表整体	1.00	4.87	3.55	0.56	9.64***	<0.001	0.98

注：***$p < 0.001$；d 为效应量(Cohen's d)，由报告统计量折算($d = t/\sqrt{n}$)；95% CI = $d \pm 1.96 \times \sqrt{(1/n + d^2/2n)}$，按表中行序依次为[0.82, 1.32]、[0.74, 1.22]、[0.66, 1.14]、[0.50, 0.96]、[0.55, 1.01]、[0.29, 0.71]、[0.74, 1.22]。

反向题原始分提供另一重证据：Q12“阅读时主要关注信息提取”($M = 3.14$)与 Q19“写作依赖模板和固定套路”($M = 3.12$)略高于中值，信息提取式阅读与模板化写作倾向仍存；Q25“阅读写作相互割裂”($M = 2.52$)明显低于中值，读写融通意识已经建立。

4.2. 教学感知显著高于能力维度，存在“感知 - 自评”落差

配对 t 检验显示，教学感知维度显著高于思辨性阅读、思辨性写作和读写融通各能力维度(见表 4)，H1 在描述层面得到支持。二者对象与参考框架不同，差异可能部分源于作答倾向，“教大于学”作为机制判断尚需教师卷等数据交叉验证。具体到题项，“老师经常组织我们进行群文阅读并围绕议题展开讨论”高达 4.02，而“基于多篇文本的阅读进行综合性写作”仅 3.21。该落差提示，教师侧教学投入与学生侧学习产出之间的转化链条尚不畅通。

Table 4. Paired-sample t-tests between dimensions (N = 96)
表 4. 维度间配对样本 t 检验(N = 96)

比较对	M 差值	t	p	d
教学感知(M = 3.89) – 思辨性阅读(M = 3.51)	0.38	4.58***	<0.001	0.47
教学感知(M = 3.89) – 思辨性写作(M = 3.36)	0.53	6.65***	<0.001	0.68
教学感知(M = 3.89) – 读写融通(M = 3.67)	0.22	2.87**	0.005	0.29
群文阅读(M = 3.55) – 思辨性写作(M = 3.36)	0.19	3.04**	0.003	0.31

注：**p < 0.001，***p < 0.01；d 为效应量($d = t/\sqrt{n}$)， $SE = \sqrt{(1/n + d^2/2n)}$ ，95% CI 依次为[0.26, 0.68]、[0.46, 0.90]、[0.08, 0.50]与[0.10, 0.52]；末行检验 H3 (群文阅读子维度与思辨性写作维度)。

4.3. 不同课外阅读频率学生的思辨性读写水平存在显著差异

单因素方差分析显示(见表 5)，课外阅读频率对量表整体(F = 7.69, p < 0.001)、思辨性阅读(F = 8.95, p < 0.001)、思辨性写作(F = 7.12, p < 0.001)和读写融通(F = 6.57, p < 0.001)均有显著影响，均值按频率由高到低排列，线性趋势检验证实该梯度显著(量表整体 F(1, 92) = 21.51，p < 0.001；其余能力维度均 p < 0.001)，H2 得到支持。其中读写融通落差最大，“经常阅读”组(4.23)与“几乎不读”组(3.14)相差 1.09。教学感知(F = 2.07, p = 0.110)与学习需求与困境(F = 1.94, p = 0.128)未随阅读频率显著变化。频率梯度在思辨性阅读、思辨性写作与读写融通各维度上均呈一致走向，进一步印证了阅读投入的基础性作用。

Table 5. Comparison of dimension means among students with different extracurricular reading frequencies (One-way ANOVA)
表 5. 不同课外阅读频率学生的维度均值比较(单因素方差分析)

维度	经常 (N = 13)	有时 (N = 43)	偶尔 (N = 27)	几乎不读 (N = 13)	F	p	η^2
量表整体	3.94 ± 0.40	3.67 ± 0.42	3.41 ± 0.56	3.08 ± 0.73	7.69***	<0.001	0.20
思辨性阅读	3.96 ± 0.65	3.67 ± 0.51	3.35 ± 0.68	2.89 ± 0.59	8.95***	<0.001	0.23
思辨性写作	3.95 ± 0.70	3.47 ± 0.62	3.15 ± 0.69	2.87 ± 0.69	7.12***	<0.001	0.19
读写融通	4.23 ± 0.59	3.79 ± 0.62	3.48 ± 0.70	3.14 ± 0.93	6.57***	<0.001	0.18
教学感知	4.23 ± 0.72	3.97 ± 0.79	3.81 ± 0.77	3.47 ± 1.08	2.07	0.110	0.06
学习需求与困境	3.90 ± 0.79	3.89 ± 0.65	3.70 ± 0.82	3.33 ± 0.99	1.94	0.128	0.06

注：***p < 0.001；表中数值为 M ± SD；η^2 为效应量，由 F 值与自由度折算($\eta^2 = F \times 3/(F \times 3 + 92)$)。

4.4. 群文阅读自评高于多文本综合写作，呈“重读轻写”的组内格局

群文阅读子维度均分(3.55)高于思辨性写作维度均分(3.36)，配对 t 检验达显著(t = 3.04，p = 0.003，见表 4 末行)。该比较涉及不同题项集合且未直接对 Q16 作配对检验，“重读轻写”宜视为探索性描述。

4.5. 群文思辨性读写未发现显著性别差异

独立样本 t 检验显示，男女生在各维度得分上均未达显著(p > 0.05，见表 6)，女生均值略高。男(N = 31)、女(N = 65)样本量悬殊、检验力较低，“未达显著”不能等同于“无差异”。

Table 6. Gender differences in dimension scores (independent-sample t-tests)
表 6. 各维度得分的性别差异(独立样本 t 检验)

维度	男(N = 31)	男 SD	女(N = 65)	女 SD	t	p	d
量表整体	3.44	0.62	3.60	0.53	−1.33	0.188	−0.29
思辨性阅读	3.41	0.72	3.57	0.63	−1.12	0.264	−0.24
思辨性写作	3.20	0.66	3.44	0.74	−1.55	0.125	−0.34
读写融通	3.51	0.81	3.75	0.71	−1.49	0.139	−0.33
教学感知	3.83	0.94	3.92	0.78	−0.49	0.624	−0.11
学习需求与困境	3.73	0.93	3.78	0.70	−0.28	0.778	−0.06

注：d 为效应量(Cohen's d，$d = t \cdot \sqrt{(1/n_1 + 1/n_2)}$)；95% $CI = d \pm 1.96 \times \sqrt{((n_1 + n_2)/n_1 n_2 + d^2/(2(n_1 + n_2)))}$，按表中行序依次为[−0.72, 0.14]、[−0.67, 0.19]、[−0.77, 0.09]、[−0.76, 0.10]、[−0.54, 0.32]、[−0.49, 0.37]，均包含 0，与性别差异不显著的结果一致。

4.6. 课堂读写活动已具开展面而学习困难指向方法与阅读

课堂读写活动见表 7：59.4%的学生报告开展过“群文对比阅读与综合分析”，“围绕议题展开辩论式写作”达 45.8%。

Table 7. Classroom reading-writing combined activities reported by students (Q36, N = 96, multiple choice)
表 7. 学生报告的课堂读写结合活动情况(Q36，N = 96，可多选)

活动类型	选择人数	选择率(%)
群文对比阅读与综合分析	57	59.4
仿写、改写、续写课文	53	55.2
摘抄好词好句、读书笔记	51	53.1
结合阅读内容进行命题/半命题写作	51	53.1
写读后感、文学短评	47	49.0
围绕议题展开辩论式写作	44	45.8
基于多文本的比较评论或综合论述	41	42.7
制作思维导图、表格梳理文本结构	37	38.5
开展读书分享会、辩论赛等口头表达活动	33	34.4
其他	1	1.0

学习困难归因见表 8：82.3%的学生将首要困难归为“自身思维深度不够”，65.6%归为“阅读量不足”，41.7%自认“难以在多文本之间建立有意义的联系”，37.5%选择“缺乏有效的思辨方法指导”。开放题中最高频的诉求是“多教方法”；学生希望“更多地关注思维过程”(3.86)并“获得更多读写融通学习机会”(3.74)。活动覆盖面与困难归因的反差提示：课堂已为学生提供了参与机会，但机会到能力的转化尚需思维支架的支撑。

5. 讨论

本研究发现，学生思辨性读写的自评均分略高于量表中值，呈“感知高、写作低”的格局；学生对相

关教学行为已有普遍感知，但教学供给向思维能力的转化可能并不充分。以下对“教大于学”落差、群文教学浅层化、思辨方法指导缺位与课外阅读投入分化四个问题展开讨论(限于本样本范围)。

Table 8. Students' attributions of learning difficulties (Q37, N = 96, multiple choice)
表 8. 学生学习困难归因(Q37，N = 96，可多选)

困难类型	选择人数	选择率(%)
自身思维深度不够	79	82.3
阅读量不足，缺乏写作素材和思想积累	63	65.6
难以在多文本之间建立有意义的联系	40	41.7
缺乏有效的思辨方法指导	36	37.5
课堂时间紧张，来不及深入思考	33	34.4
教学侧重知识记忆，较少引导思辨	23	24.0

5.1. “教大于学”落差及其可能成因

最值得注意的现象是，学生对教学行为的感知系统性高于自身能力评价(见表 4)。若确能反映教学供给与学习成果的落差，则可能指向教学设计止步于活动完成。批判性思维本质在真实探究中生成[6]，教学只呈现“结论”而不展开“过程”，学生经历的就只是活动而非思维。写作侧薄弱指标提示，指向思维过程的形成性反馈仍显不足。这一结果与已有研究“教学供给不等于学习产出”的判断一致：教师的“教”为学习提供外部条件，学生的“学”决定内部转化，二者之间的落差正是教学改革需要弥合的关键环节。在后续研究中，教师卷的加入将有助于判断这一落差在多大程度上来自作答倾向，多大程度上反映真实的教学－学习距离。这一落差在下文的整合性解释中处于枢纽位置(见 5.5)。

5.2. 群文教学“已开展、未深入”，读－写接口衔接不足

本调查显示群文教学在课堂中已有相当的开展面(见表 7)，但 41.7%的学生自认“难以在多文本之间建立有意义的联系”，提示群文教学或停留在“文本组合展示 + 信息比对”环节。这一现象提示，群文教学的重心应从“多篇并置”转向“文本间关系的深度加工”：比较的目的不是罗列异同，而是借异同推进对议题的理解。这也意味着，读与写的结合不应停留在“读完就写”的表层安排上，而应让写作成为检验与深化阅读理解的有机环节。读－写接口的衔接不足，正是“教大于学”落差在写作端的具体表现。

5.3. 思辨方法指导供给不足，学生自感“不会思辨”

“缺乏有效的思辨方法指导”(37.5%)在方法类困难中居首，开放题最高频诉求正是“多教方法”。24%的学生感知“教学侧重知识记忆”，提示教学侧方法指导供给不足——教师侧缺少可操作的教学支架[16] [17]。在本样本范围内，学生或许不是“不想思辨”，而是“不会思辨”。从方法教学的视角看，“不会思辨”的实质是缺乏可迁移的思维程序与策略性知识，这与读写关系研究强调的“读写共享认知资源”相呼应[9] [10]：方法指导正是把隐性思维过程显性化、程序化的关键路径。方法供给不足与学生的内归因相互作用，构成落差得以维持的微观机制。

5.4. 课外阅读投入分化，低阅读频率学生能力自评偏低

课外阅读频率不同的学生各维度均分差异显著，均值随频率升高而升高：从“经常”到“几乎不读”，量表整体均值由 3.94 递减至 3.08 (见表 5)。65.6%的学生自认“阅读量不足”，“偶尔”与“几乎不读”

占 41.7%。样本以高三学生为主体，应试压力挤压自主阅读时间，制约的或为阅读生态的萎缩；横断数据不能确证因果方向。这一梯度与读写关系研究揭示的“读与写共享认知资源”相一致[9]：课外阅读为思辨性读写提供经验与语料基础，读得越充分，思辨与表达的根基越扎实。阅读投入的分化提示，应试压力下阅读生态的萎缩是落差得以再生产的外部条件。

5.5. 以“教大于学”落差为核心的整合性解释

综合上述四个方面，本样本的各项发现并非彼此孤立，而可由一个以“教大于学”落差为核心的整合性解释框架加以贯通。在该框架中，“教大于学”是枢纽：教学供给已在活动层面铺开，但活动向思维能力的转化不畅，断点集中暴露在写作端。“读强写弱”正是转化链条断裂的直接表现——写作本应是阅读理解的检验与深化环节[9] [10]，而指向思维过程的形成性反馈不足，使这一环节未能兑现其功能。转化不畅又塑造了学生的归因方式：82.3%的学生将首要困难归为“自身思维深度不够”，这一内归因在一定程度上掩盖了方法指导供给不足(37.5%)的结构性原因——学生或许并非“不想思辨”，而是“不会思辨”。而这一切又嵌于应试取向的教学模式之中：样本以高三学生为主体，24%的学生感知“教学侧重知识记忆”，应试压力挤压自主阅读时间，阅读生态的萎缩削弱了思辨读写的经验基础，反过来加重写作端的薄弱，构成循环。四者互为因果：教学模式规定供给形态，供给形态决定转化效率，转化效率塑造能力格局与归因方式，而归因方式又可能反过来影响教学改进的方向。据此，教学改进的着力点不在于增加活动数量，而在于打通“活动－思维”的转化环节，使任务设计、方法供给与反馈三者同步转向思维过程(具体建议见 6.2)。这一整合性解释对不同文体与专题的群文教学均有参考价值。

6. 结论与建议

6.1. 研究结论

本研究基于乐山某中学 96 名学生问卷数据，得出如下结论：(1) 学生思辨性读写自评均分略高于量表中值，呈“感知高、写作低”格局；(2) 教学行为感知显著高于自身能力自评；(3) 课外阅读频率不同的学生思辨性读写均分存在显著差异；(4) 群文阅读子维度自评高于思辨性写作维度；(5) 未发现显著性别差异。上述结论限于本样本范围。这些发现共同说明，推进群文思辨性读写融通教学的关键，在于打通“读－思－写”的转化环节，而非简单增加活动数量。

本研究的主要贡献在于：以问卷数据刻画了当前高中生群文思辨性读写融通学习的真实面貌，识别出“感知高、写作低”“教大于学”等结构性特征，为一线教学改进提供了实证依据。

6.2. 教学建议

以下建议基于本样本的发现提出，其普遍适用性有待更大范围样本检验。

针对问卷揭示的具体缺口逐一提出：进阶路径回应“读－写接口衔接不足”，方法课程化回应“缺乏有效的思辨方法指导”，阅读量保障回应“阅读频率分化”，评价改革回应“反馈未指向思维过程”。

6.2.1. 构建“对比读－关联思－综合写”的群文进阶路径

本研究表明，群文教学“已开展、未深入”，读－写接口衔接不足。因此，应以议题统领设计“对比发现－关联整合－综合表达”三阶任务链，增设文本对比矩阵等思维支架，帮助学生将“对比中的差异”转化为“综合写作中的论点”。具体而言，“对比发现”环节引导学生按“观点－论据－表达”逐维填写对比矩阵；“关联整合”环节借助关系图组织文本间的共识、张力与互补；“综合表达”环节要求学生带着比较结论完成写作，并以写作反哺阅读的再理解。议题组元是路径的前提，组元文本既可取自单元之内，也可跨单元按议题重组。

6.2.2. 推进思辨方法课程化

本研究表明，“缺乏有效的思辨方法指导”(37.5%)在方法类困难中居首，“多教方法”是最高频诉求。因此，应将对比、质疑、论证等方法转化为显性可教的模块，按“示例分析–模仿练习–独立运用”序列嵌入阅读课与写作课。例如，“示例分析”环节以一篇课文示范“如何找出论断并追问证据”；“模仿练习”环节提供论证结构分析表、批判性质询单等半成品支架，让学生在另一篇文本中完成同类操作；“独立运用”环节撤去支架，要求学生在自主阅读中生成质询并在写作中回应。方法教学的评价亦应随行：不只看学生“说了什么观点”，更看其“如何为观点提供理由与证据”。

6.2.3. 建立课外阅读量的保障机制

本研究表明，课外阅读频率不同的学生思辨性读写均分差异显著。因此，应以课内“1＋X”群文设计带动课外延伸阅读，建立读书笔记与思辨随笔的常规积累制度，把阅读投入纳入课程安排。“X”的选取宜兼顾文体质地与议题关联，形成由课内向课外辐射的阶梯式书目；读书笔记不必求全，可聚焦“一处手法、一个疑问、一条联系”的最小任务，降低记录门槛；思辨随笔则可与单元写作贯通，把课外阅读所得引入课堂表达。此外，可在学期内安排相对固定的阅读时段，使“读”在课程安排中有位置，而非完全依赖学生自觉。

6.2.4. 完善指向思维过程的评价反馈

本研究表明，指向思维过程的形成性反馈仍显不足。因此，应提供思维质量检核表而非泛化的打分表，增设论证链条完整性等“过程性维度”，引导学生反思思维本身。检核表维度宜少而精，如“论点是否明确、证据是否相关、推理是否有跳跃、是否考虑了相反观点”，每次习作聚焦一至两个维度，随文批注、当堂反馈；亦可引入自评与互评，让学生以同一检核表审视同伴习作，在评的过程中反观自身写作。评价结果宜进入下一轮教学设计，形成“写作–反馈–修改”的小循环，使读写评一体化落到实处。长此以往，评价将从“判定优劣”走向“促进改进”，真正服务于思维品质的持续生长。

6.3. 研究不足与展望

在研究样本上，本研究以一所学校为对象，样本量 96 份，低于题项数与样本 5:1 比例的建议标准；样本 97.9%来自高三、女生占 67.7%，结论仅代表该校高三学情。在研究视角上，本研究仅使用学生单侧数据，“教大于学”的判断尚需教师卷数据交叉验证。

后续研究将测查教师卷并与学生感知对照分析，扩大样本至不同年级与学校，并结合课堂观察与访谈深化机制刻画；亦可围绕不同文体与专题开展群文思辨读写的课例研究，检验本研究发现的教学改进路径的适用性。

基金项目

本文系乐山师范学院研究生科研创新项目“革命传统题材课文教学实施策略研究：以《老山界》为例”(项目编号：2025YCX08)的阶段性研究成果、乐山师范学院基础教育教学改革研究项目“三新”背景下高中语文群文思辨性读写融通教学研究(项目编号：26)的阶段性研究成果。

参考文献

[1] 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, 2020.

[2] 蒋军晶. 语文课上更重要的事——关于单篇到“群文”的新思考[J]. 人民教育, 2012(12): 30-33.

[3] 于泽元, 王雁玲, 黄利梅. 群文阅读: 从形式变化到理念变革[J]. 中国教育学刊, 2013(6): 62-66.

[4] 倪文锦. 语文核心素养视野中的群文阅读[J]. 课程·教材·教法, 2017, 37(6): 44-48.

[5] Facione, P.A. (1990) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). The California Academic Press.

[6] 董毓. 批判性思维的探究本质和对创新的作用[J]. 工业和信息化教育, 2017(5): 27-36.

[7] 褚树荣. 思辨何为——“思辨性阅读与表达”解读[J]. 语文学习, 2018(8): 59-63.

[8] 陆志平, 张克中. “思辨性阅读与表达”任务群的理解与实施[J]. 语文建设, 2019(3): 4-8.

[9] Tierney, R.J. and Shanahan, T. (1991) Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. In: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P., *et al*., Eds., *Handbook of Reading Research*: *Vol*. *II*, Longman, 246-280.

[10] Fitzgerald, J. and Shanahan, T. (2000) Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, **35**, 39-50. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_5

[11] Graham, S. and Hebert, M. (2011) Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, **81**, 710-744. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

[12] Graham, S. and Perin, D. (2007) Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. Alliance for Excellent Education.

[13] Anmarkrud, Ø., Bråten, I. and Strømsø, H.I. (2014) Multiple-Documents Literacy: Strategic Processing, Source Awareness, and Argumentation When Reading Multiple Conflicting Documents. *Learning and Individual Differences*, **30**, 64-76. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007

[14] McCrudden, M.T., Bråten, I. and Salmerón, L. (2022) Learning from Multiple Texts. In: *International Encyclopedia of Education*, 4th Edition, Elsevier, 353-363. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.14046-1

[15] List, A., Russell, L.A., Yao, E.Z., Campos Oaxaca, G.S. and Du, H. (2024) Critique Generation Promotes the Critical Reading of Multiple Texts. *Learning and Instruction*, **93**, Article 101927. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101927

[16] 张萍. 群文阅读教学: 概念、范式与价值[J]. 上海教育科研, 2016(4): 75-78.

[17] 刘大伟, 蒋军晶. 群文阅读教学: 概念、价值及实践路径[J]. 南京晓庄学院学报, 2016(1): 33-37.

[18] 潘庆玉. 群文阅读: 由链接而群聚, 因秘响而旁通[J]. 语文建设, 2018(1): 26-33.

[19] 余党绪. 以思辨推动读写, 以读写推动思辨——《俄狄浦斯王》整本书阅读教学实践[J]. 语文学习, 2017(11): 19-25.

[20] 余党绪. 比教学范式建设更迫切的, 是改善我们的思维——关于思辨性阅读教学的思考[J]. 语文建设, 2018(1): 9-13.

[21] 欧阳林. 思辨性阅读: 从理解、求异到建构[J]. 语文建设, 2018(1): 18-21.

[22] 欧阳林. 批判性阅读教学要把握好三个核心环节[J]. 中学语文教学, 2017(9): 13-16.

[23] 张天翠. 群文阅读中的高中语文读写结合教学研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2022.

[24] 王丹妮. 基于群文阅读的读写结合教学研究——以高中语文部编本必修教材为例[D]: [硕士学位论文]. 延安: 延安大学, 2021.

[25] 米司琪. 基于“读写结合”教学观的高中语文“思辨性阅读与表达”学习任务群教学实践研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2024.