

# 高中英语读后续写任务中协同效应实现条件的理论整合研究

黄 娇

重庆三峡科技大学外国语学院, 重庆

收稿日期: 2026年4月8日; 录用日期: 2026年5月18日; 发布日期: 2026年5月28日

## 摘 要

读后续写作为一种整合语言输入与输出的写作任务, 在高中英语教学中日益受到重视。协同效应是读后续写任务的核心机制, 其强弱直接影响语言习得效果。然而, 当前研究多聚焦于协同效应的现象描述, 对其实现条件的系统性理论整合尚不充分。本文基于互动协同模型、注意假设、输入输出理论及工作记忆理论, 对读后续写任务中协同效应的实现条件进行理论整合分析, 构建了涵盖“输入条件-认知加工-互动调节-情感支持”四个维度的条件框架。研究发现: 原文的可理解性、趣味性与结构清晰度是协同启动的输入基础; 选择性注意与结构启动形成认知加工的核心机制; 互动反馈与协作写作增强协同的深度; 学习者的语言水平、动机与工作记忆容量则作为调节变量影响协同效应的强度。本文的理论整合为高中英语读后续写教学提供了系统化的设计依据, 并为后续实证研究奠定了基础。

## 关键词

读后续写, 协同效应, 互动协同模型, 理论整合, 高中英语教学

# Theoretical Integration of Enabling Conditions for the Alignment Effect in Senior High School English Continuation Writing

Jiao Huang

School of Foreign Languages, Chongqing Three Gorges University of Science and Technology, Chongqing

Received: April 8, 2026; accepted: May 18, 2026; published: May 28, 2026

## Abstract

Continuation writing, as a writing task that integrates language input and output, has received increasing attention in high school English teaching. The alignment effect is the core mechanism of

continuation writing tasks, and its strength directly influences the effectiveness of language acquisition. However, existing research has largely focused on describing the alignment effect as a phenomenon, while a systematic theoretical integration of its enabling conditions remains insufficient. Drawing on the interactive alignment model, the noticing hypothesis, input-output theories, and working memory theory, this study conducts a theoretical integrative analysis of the enabling conditions for the alignment effect in continuation writing tasks, constructing a four-dimensional condition framework covering “input conditions, cognitive processing, interactional regulation, and affective support.” The findings reveal that the comprehensibility, interestingness, and structural clarity of the original text serve as the input foundation for alignment initiation; selective attention and structural priming constitute the core mechanisms of cognitive processing; interactive feedback and collaborative writing enhance the depth of alignment; and learners’ language proficiency, motivation, and working memory capacity function as moderating variables influencing the strength of the alignment effect. This theoretical integration provides a systematic design basis for high school English continuation writing instruction and lays a foundation for subsequent empirical research.

## Keywords

Continuation Writing, Alignment Effect, Interactive Alignment Model, Theoretical Integration, High School English Teaching

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

读后续写由王初明(2012) [1]提出, 要求学习者在阅读一篇删去结尾的文本后, 基于对原文的理解进行创造性续写。该任务通过将语言输入(阅读)与输出(写作)紧密结合, 模拟自然语言使用中的互动场景, 被认为是促进二语习得的有效途径。协同效应是读后续写的核心概念, 指学习者在续写过程中与原文在词汇、句法、篇章结构等层面产生趋同的心理加工现象。协同越强, 学习者对原文语言特征的提取与模仿越充分, 语言习得效果越佳。

然而, 协同效应并非自动产生, 其发生与强度受多重条件制约。现有研究或从单一理论视角出发, 如仅基于互动协同模型讨论结构启动, 或仅关注学习者个体差异, 缺乏对实现条件的系统整合。高中英语学习者处于语言能力发展的关键期, 其认知资源、语言水平与情感特征与大学生或成人学习者存在显著差异, 亟需针对该群体的协同条件进行理论梳理与框架探索。基于此, 本研究旨在作为一项理论驱动的探索性工作, 整合互动协同模型、认知语言学与二语习得相关理论, 系统分析读后续写任务中协同效应的实现条件, 尝试探索一个适用于高中英语教学情境的条件框架, 为后续实证研究与教学实践提供一个系统化的参考视角。

## 2. 理论基础

### 2.1. 互动协同模型

Pickering & Garrod (2004) [2]提出的互动协同模型认为, 对话中交际双方会通过模仿对方的语言表征, 在情境、句法、词汇等多个层面产生协同, 从而促进顺畅交流。读后续写虽非真实对话, 但学习者与原文之间构成了一种“作者-读者”的间接互动关系。学习者在续写时, 需要不断回读原文、理解意图、延

续风格,这一过程激活了类似对话中的协同机制。互动协同的研究最初以母语者之间的交流为对象,Atkinson [3]将其扩展至第二语言习得领域,指出协同本质上是人类心智与身体系统同外部世界进行互动、协调并动态适应环境的复杂过程,这种协同关系不仅存在于人际交流中,还广泛存在于人与物理环境、社会情境以及各类工具等多元变量之间的相互作用中。在此基础上,王初明[1]将二语习得的内在流程总结为“互动→理解→协同→产出→习得”。2012年,王初明通过研究进一步证实,互动协同不仅存在于人际交流领域,同样在读者与阅读材料之间的互动过程中发挥关键作用;其研究显示,互动强度与理解效果及协同效应之间存在正相关关系,即互动程度越深,学习者的理解程度越高,产生的协同效应也越显著。

## 2.2. 注意假设与输入加工理论

Schmidt (1990) [4]的注意假设指出,只有被学习者有意注意到的语言形式才可能被吸收并转化为显性知识。Schmidt (2001) [5]指出,注意具有六个主要特征,这些特征对二语习得研究具有重要影响。第一,注意具有有限性——注意力资源是否被占用是区分控制性加工和自动化加工的标准。第二,注意具有选择性,这是由注意力资源的有限性决定的。第三,注意受个体主动控制,这取决于学习者个人的动机和兴趣。无论第二语言的呈现方式多么生动有趣,如果学习者对第二语言本身不感兴趣,那也是毫无意义的。第四,注意控制着觉察的路径,注意的方向决定了焦点意识。第五,注意力是行为控制的基础。没有注意,就没有具体的学习行为。第六,注意是学习的基础。如果对第二语言输入没有注意,就不会产生二语习得。注意假说为英语教学及相关研究提供了重要启示。注意能够有效提高工作记忆和长期记忆的效率,加快信息加工与存储的速度,并促进输入向吸收的转化过程。因此,在英语写作教学中,我们应充分利用那些有意义的因素,激发学生的意识,捕捉他们的注意,通过指导、重复、语言特征突显等方式促进目标语言的习得。在读后续写中,协同效应的发生要求学习者对原文中的特定语言特征(如新颖词汇、复杂句式)给予选择性注意。

VanPatten (1993) [6]的输入加工理论进一步强调,学习者注意资源的分配受任务需求、语言特征凸显度等因素影响。输入加工理论认为二语习得过程分为四个步骤:输入、吸收、发展的系统和输出,包含三个心理加工过程:输入加工、系统变化和输出加工。

## 2.3. 输入与输出整合理论

Krashen [7]在其“输入假说”中提出了“ $i + 1$ ”理论,认为“可理解输入”是习得外语的唯一途径。随着二语习得研究的不断深入,Swain [8]提出了语言输出理论,弥补了输入假说的不足,强调可理解的输出同样是语言习得不可或缺的重要环节。此后,Gass [9]所提出的二语习得模式更加全面地阐释了从语言输入到输出的完整过程,该模式包含五个环节:被感知的输入→被理解的输入→吸收→整合→输出。读后续写这一题型实际上经历了语言输入、语言内化到语言输出的完整过程。此外,它将语言输入与输出整合于同一语境之中,直接为学生提供了模仿并运用语言的机会,因此是提升学习者二语习得效果的有效途径。

## 2.4. 社会文化理论

Vygotsky (1978) [10]的社会文化理论强调,高级心理机能的发展源于社会互动,并通过内化过程转化为个体能力。该理论的核心概念包括“最近发展区”、“支架”以及“内化”。虽然读后续写通常被视为个体任务,但社会文化理论仍然具有解释力——学习者与原文作者之间可以形成一种“隐喻性的社会关系”,原文充当了“更知他的同伴”角色。此外,在实际教学中,读后续写往往嵌入在课堂社会互动中,包括同

伴讨论、协作续写和教师反馈。

从社会文化理论的视角看, 协同效应可以被理解为一种“跨个体”的调节过程。原文提供了一种文化工具(特定语言形式与表达惯例), 学习者在续写中模仿并内化这些工具, 从而提升自己的语言能力。这一过程类似于儿童在与成人互动中内化语言规则的过程。不同的是, 原文是静态的文本, 缺乏真正的互动性。因此, 引入真实的同伴互动(如协作续写)可以弥补这一不足。研究表明, 协作续写(两人共同完成一个续写任务)比独立续写产生更强的协同效应, 因为在讨论过程中, 同伴之间会相互纠正、共同回读原文, 形成“社会协同”与“语言协同”的双重强化。

社会文化理论还提示我们, 学习者的情感与身份认同也影响协同。当学习者认同原文的作者或故事中的角色时, 他们更愿意在续写中“站在作者的角度”说话, 协同效应因此增强。反之, 如果学习者对原文内容持排斥或冷漠态度, 协同效应可能被削弱。

## 2.5. 理论整合的理据与路径

上述四种理论虽各有侧重, 但在解释读后续写协同效应的实现条件时形成了互补关系。互动协同模型直接揭示了协同效应的本质与发生机制, 是本框架的核心理论支柱。然而, 该模型对协同发生的认知前提和情感条件关注不足——这正是引入注意假设与输入加工理论的价值所在, 它们阐明了学习者如何从输入中选择性地提取语言特征并将其转化为产出。输入与输出整合理论则弥补了前两者对“输出过程”的简化处理, 强调协同不仅是心理表征的趋同, 更是在实际产出中不断调整和强化的动态过程。社会文化理论将视野从个体认知拓展到社会互动层面, 解释了为何协作、反馈等外部调节手段能够增强协同的深度与持久性。

本框架将前者作为“输入条件”维度的理论基础, 将后者作为“互动调节条件”维度的理论来源, 通过划分不同维度来容纳理论的多样性, 同时保持内部逻辑的一致性。这种整合并非理论的简单叠加, 而是基于“协同效应实现需要同时满足资源输入、认知加工、社会互动与情感支持”这一核心假设, 对各理论进行功能分工与有机重组。

## 3. 协同效应实现条件的四维整合框架

### 3.1. 输入条件

输入条件指的是原文本身的特征, 这是协同效应的起点和参照对象。原文决定了学习者“与谁协同”以及“协同的可能性有多大”。其中, 可理解性是最基础的条件——原文必须处于学习者可理解的范围内。Krashen的“I+1”原则在此仍然适用: 输入太简单无法提供新的语言知识, 协同只会停留在低水平重复; 输入太难则会迫使学习者将全部注意资源用于理解内容, 无暇顾及语言形式。对于高中英语学习者而言, 理想的原文难度应控制在生词率不超过5%、句子平均长度不超过20词、从句嵌套层数不超过两层。除了词汇和句法层面的可理解性, 情节逻辑与文化背景的可理解性同样重要。趣味性与情境完整性是激发学习者续写意愿的关键。读后续写不同于学术摘要写作, 它要求学习者进行创造性叙事, 因此原文必须具备足够的趣味性以激发学习者的内在动机。兴趣能够促使学习者主动沉浸于原文世界, 产生“我想知道接下来发生了什么”的心理期待, 这种期待会转化为续写的驱动力。与趣味性相关的是情境完整性: 原文需要构建一个足够丰富而连贯的情境模型, 包括清晰的人物设定、合理的时空背景、明确的情节冲突与悬念。情境越完整、越有感染力, 学习者在续写时越容易“进入角色”, 产生情境协同。此外, 语言结构的可重复性与凸显度也直接影响协同效果。并非原文中的所有语言特征都同等容易被协同, 那些在原文中反复出现、具有较高频率的结构更容易被学习者注意并模仿。在视觉呈现上, 加粗、斜体、下划线或单独列出的句式更容易引起注意; 在语篇位置上, 段落首句和尾句的句式比中间句更容易被记

住。教师在设计或改编原文时，可以有意识地通过排版手段提高目标语言特征的凸显度，以促进协同。

### 3.2. 认知加工条件

认知加工条件关注学习者如何对输入进行心理操作。选择性注意的导向是首要条件。在自然阅读情境下，学习者的注意资源优先分配给语义加工，句法加工处于次要地位。促进协同的关键策略包括任务前告知学生关注特定语言特征、对目标语言特征进行视觉凸显等。结构启动是协同效应的直接心理机制，指个体在产出语言时倾向于重复自己刚刚接触过的句法结构。影响结构启动强度的因素包括：启动项的频率、启动与产出的时间间隔、启动结构的类型、学习者对该结构的已有熟练度。结构启动在阅读后的1~2个句子内最强，随后迅速衰减。为了维持启动效应，学习者需要不断回读原文。此外，抑制控制与自我监控也是重要的认知条件——学习者需要抑制自己原有的语言习惯，并在写作时实时检查产出是否与原文一致。

### 3.3. 互动调节条件

互动调节条件指的是学习者与原文、与他人之间的各种互动行为，这些行为可以显著增强协同效应的深度与持久性。回读行为是读后续写中最核心的互动行为。学习者需要从记忆中提取原文信息，而当记忆不足以维持协同表征时，就需要回读原文——重新查看特定段落、句子甚至词汇。回读行为具有刷新工作记忆中的原文表征、为结构启动提供新的启动输入、检验并修正自己对原文的理解、以及获取续写所需的内容灵感等功能。实证研究表明，回读次数与协同强度呈显著正相关。然而，并非所有回读都是有效的，有效的回读应具有“目标导向性”——学习者知道自己在找什么，而不是盲目重读全文。协作续写是另一种重要的互动调节手段。两名或多名学习者共同完成一个续写任务，与独立续写相比具有独特的协同优势：同伴之间的讨论会促进对原文的更深入理解，不同学习者的注意盲点可以相互补充；在共同构思续写内容时，同伴会相互纠正与原文风格不一致的表达；协作过程中的语言产出本身就是一种输入，同伴之间会产生“人际协同”，从而强化与原文的“文本协同”；协作还降低了写作焦虑，使学习者更敢于尝试复杂表达。当然，协作续写也存在挑战，协作效果高度依赖于配对质量，如果两名学习者的语言水平差距过大，低水平者可能沦为旁观者。因此，协作续写需要合理的配对策略和明确的任务分工。教师反馈是第三种重要的互动调节手段。在读后续写任务中，教师反馈应聚焦于“协同度”而非泛泛的语言错误。具体而言，教师可以指出学生续写文本中与原文风格一致的成功之处给予正向强化，指出续写中偏离原文风格的具体位置并引导学生回读原文相应段落自主发现差异，以及提供修改建议但不直接给出正确答案以维持学生的自主探索空间。

### 3.4. 情感支持条件

情感支持条件为协同效应提供了必要的“心理能量”。协同的发生不仅需要认知资源的投入，还需要积极的情感状态作为支撑。内在动机与外在动机的区分至关重要。内在动机源于对任务本身的兴趣——学习者因为觉得故事有趣、想知道结局而主动续写，这种内在动机驱动的协同往往是无意识的、自然而然地趋同，其协同质量较高，语言更自然流畅。外在动机源于外部奖励或压力——为了获得高分、完成作业或避免惩罚而续写，这种动机也可以驱动协同，但协同更多表现为策略性的、有意识的模仿，可能流于表面而缺乏深层的情境协同。在高中英语教学情境中，完全依赖内在动机是不现实的，但教师可以通过选材(选择贴近青少年生活经验的主题)、设置悬念(在原文高潮处截断)、赋予选择权等方式提升内在动机。自我效能感是指学习者对自己能否成功完成续写任务的信念。自我效能感高的学生相信“我能够模仿原文中的复杂句式”，因此在续写时更愿意冒险尝试，即便第一次尝试不完美也会继续努力；

自我效能感低的学生则倾向于“安全第一”，使用自己最熟悉的简单句式，避免模仿原文中的复杂结构，从而与协同效应失之交臂。自我效能感可以通过成功体验、榜样观察、言语劝说和情绪调节来提升。写作焦虑是许多高中生在面对英语写作任务时普遍存在的情感障碍。焦虑水平高的学习者在写作时会过度关注“我写错了怎么办”，认知资源被担忧情绪大量消耗，可用于注意原文语言特征和进行结构启动的资源相应减少。此外，焦虑往往导致“回避行为”——学习者会主动避开复杂句式，选择最简单的表达方式以降低犯错概率，这种回避行为直接抑制了协同效应的发生。降低写作焦虑的策略包括营造安全的写作环境、提供支架、采用低 stakes 评价以及允许修改等。

以上四个维度之间存在层级关系与交互作用。输入条件是基础层级，决定了协同可能达到的上限。认知加工条件是核心层级，将输入转化为协同行为。互动调节条件是增强层级，弥补个体认知资源不足。情感支持条件是背景层级，调节认知资源的投入程度。各维度之间还存在丰富的交互作用，在实际教学中应进行系统性的任务设计。

#### 4. 个体差异变量的调节作用

上述四个维度的条件对所有学习者都适用，但其效果强度因学习者个体差异而异。学习者不是被动的条件接收者，而是带着自己的认知与语言特征主动建构协同。以下三个个体差异变量尤为重要。

##### 4.1. 语言水平

语言水平是影响协同效应的最关键个体变量，不同语言水平的学习者在协同的“层级”上存在明显差异[11]。低水平学习者的语言知识有限，尤其缺乏复杂的句法知识。在阅读原文时，他们可以理解故事内容(语义层面)，但难以识别和分析原文中的复杂句式(句法层面)。因此，低水平学习者的协同主要发生在词汇层面——他们倾向于重复使用原文中的实词和简单的搭配，但很少模仿复杂的句法结构。如果原文中出现了定语从句，低水平学习者在续写中几乎不会使用定语从句，即使使用也往往是错误百出的“伪从句”。中水平学习者已经具备基本的句法知识，但尚未达到自动化程度。他们能够注意到原文中的复杂句式，但在尝试模仿时可能出现“不完全启动”——使用了正确的大结构但内部细节有误。中水平学习者是协同效应教学干预的最大受益群体，因为他们的语言系统处于“可塑期”，适当的注意引导和结构启动可以显著促进句法发展。高水平学习者已经掌握了大部分常用句法结构，其协同更多地发生在语篇层面(逻辑衔接、指代关系、信息结构)和语体风格层面(正式度、情感色彩、修辞手法)。高水平学习者的协同是一种“选择性的精细化协同”——他们不会盲目模仿所有原文特征，而是有选择地模仿那些与自己已有知识形成互补的、具有学习价值的特征。此外，高水平学习者的协同更加“去情境化”，他们能够将原文中的结构迁移到完全不同的续写情境中，显示出更高的语言创造力。这一层级差异对教学的启示是：必须根据学生的语言水平选择原文和设计任务目标。

##### 4.2. 工作记忆容量

工作记忆容量[12]影响协同效应的维持长度。高工作记忆容量的学习者能够在续写过程中同时维持多重表征——原文的情境模型、原文的关键语言特征、自己已经写出的内容以及即将输出的计划，这使得他们能够在较长的续写篇幅中保持与原文的一致性，协同效应具有较好的持久性。低工作记忆容量的学习者在续写过程中容易出现“表征衰退”：随着续写内容的增加，原文表征逐渐被新产生的信息所覆盖或干扰。典型的表现是续写开头的一两段与原文风格高度一致，但从第三段开始，语言特征逐渐回归到学习者的基线水平(即他自己习惯的表达方式)。此外，低工作记忆容量的学习者在需要同时关注内容和形式时更容易顾此失彼——要么故事编得好但语言风格偏离，要么语言模仿到位但情节牵强。工作记忆

容量虽具有一定的先天基础,但也可以通过策略进行补偿,例如提供“外部记忆支持”——允许学生在续写时将原文的关键句式抄写在草稿纸上,或提供结构化模板减少工作记忆负荷。此外,分段续写(每次只续写一个段落,然后回读原文再写下一段)比一次性完成整个续写更有利于低工作记忆容量学习者的协同维持。

### 4.3. 语言分析能力

语言分析能力是指学习者对语言形式进行分解、识别和归类的能力,它是语言学能的核心成分之一[13]。语言分析能力强的学习者具有以下优势:能够更快地识别原文中的新颖或复杂语言特征;能够准确分析这些特征的结构组成(例如识别出一个包含嵌入式从句的复杂句);能够将这些特征抽象为可迁移的模式,而不仅仅是机械记忆;能够在续写中将抽象模式应用于新的语义内容。语言分析能力对“深层协同”(语体风格、逻辑衔接、信息结构)尤其重要。词汇协同和简单句法协同可以在较浅的加工水平上实现,但语体协同(例如模仿原文幽默讽刺的口吻)需要学习者对原文的语用特征进行分析和归纳,这依赖于较强的语言分析能力。在高中阶段,语言分析能力存在显著个体差异,且与显性语法教学经验密切相关。系统学习过语法并能够进行句子成分分析的学生,往往表现出更强的句法协同能力。因此,读后续写任务应与显性语法教学形成互补关系,而非完全替代。

## 5. 对高中英语教学的启示与具体策略

基于上述框架,本节按“任务前-任务中-任务后”提出具体策略。

任务前阶段,原文选材与改编是首要环节。教师应从可理解性、趣味性、情境完整性、语言结构的可重复性等维度评估原文。对于生词率超过5%、平均句长超过20词的原文,应进行适度改编:替换超纲词汇、拆分过长复合句。对于语言特征不突出的原文,可刻意重复目标句式。

任务中阶段,实施注意引导、回读设计和协作组织。注意引导采用“三阶段”流程:整体阅读→语言聚焦(填写“语言特征发现表”)→结构分析。回读设计方面,将续写任务划分为3~4个段落,为每个段落设计回读提示卡。协作组织方面,推荐“结对续写-轮换主笔”模式,每句话轮换主笔,同伴提供建议。

任务后阶段,使用协同度评价与工作坊进行反馈。设计协同度评分量表,包含词汇协同、句法协同、衔接协同、情境协同、整体一致性等维度。组织“最佳协同者”作品分析与修改工作坊,选取高协同度作品讨论,再共同修改中等协同度作品。

针对不同学习者的差异化教学:低水平学生以词汇协同为目标,提供句式模板;中水平学生以句法协同为目标,使用语言特征发现表和协作续写;高水平学生以语篇协同为目标,分析修辞手法,鼓励创造性续写。低工作记忆容量学生提供外部记忆辅助或分段续写。

## 6. 现实挑战与变通策略

上述教学策略在理想情境中可操作性强,但中国高中英语教学面临大班额、应试压力、课时有限等现实约束。本节提出相应的低成本变通方案。

### 6.1. 大班额挑战

针对50人左右的大班,教师难以精细评价每位学生的作品或组织全员深度协作。变通方案包括:第一,“小组轮换式协作续写”——班级分8~10组(每组5~6人),组内再分2~3对“主笔-顾问”搭档,每对续写一个段落并轮换,最后整合成完整续写。第二,“抽样示范+同伴互评”——教师详批3~4份涵盖高、中、低水平的代表性作品,课堂匿名示范分析,再发放协同度评分量表让学生互评。第三,设计标准化“学习任务单”,将注意引导、回读提示、自查表等整合其中,学生独立完成大部分操作,教师仅

作集体讲解。

## 6.2. 应试压力挑战

高考导向下,教师可能认为本文策略“太理想化”“太耗时”。变通方案:第一,将协同策略与高考评分标准对接——告知学生“协同度就是得分点”,将理论术语转化为“让阅卷老师觉得你读懂了原文”“模仿好词好句是加分技巧”等应试话语。第二,实施“微续写”替代全篇续写——设计“三句续写挑战”“风格仿写段落”等微型任务,每次聚焦一个协同维度,5~10分钟完成。第三,将读后续写融入常规教学环节——如在阅读课后用原文句式写预测结局,在语法课上用目标结构完成简短续写,无需额外课时。

## 6.3. 课时有限挑战

高中英语周课时仅4~5节,难以安排专门续写课。变通方案:第一,“15分钟读后续写流程”——2分钟快速阅读(150词以内),3分钟填写简化版语言特征发现表(3个目标词汇+2个目标句式),8分钟续写(80词以内),2分钟用3个是非问题进行自我评价。第二,“循环任务设计”——将一次任务拆解为三天:第一天阅读+注意引导(5分钟),第二天初稿续写(10分钟),第三天修改+同伴反馈(10分钟)。第三,“一材多用”——精选一篇原文,设计多轮续写(结局、前传、更换视角),摊薄选材改编时间,增加学生协同收益。

上述变通方案的核心思路是:在不增加教师负担和课时压力的前提下,保留注意引导、结构启动、回读、协同度评价等核心机制,简化其实现形式。教师可根据实际教学情境组合使用。

## 7. 研究局限与未来方向

本研究为理论整合性研究,存在以下局限。首先,框架中各条件的权重与优先级尚不明确,有待实证检验。其次,各条件之间的交互效应有待细化。再次,框架主要基于理论演绎,缺乏来自高中课堂的扎根研究。最后,本文聚焦于协同效应的实现条件,但协同效应对语言习得的实际促进作用不在本研究领域内。

未来研究可从以下方向展开:第一,开发协同效应强度的量化指标体系。第二,进行课堂行动研究探索框架的落地路径。第三,追踪研究协同效应的长期语言发展效应,建立“条件→协同→习得”的完整证据链。

## 8. 结论

本研究通过整合互动协同模型、注意假设、输入加工理论、输出假设及社会文化理论,探索了一个系统的四维条件框架,阐明了各维度内部子条件及其层级关系与交互作用,并在此基础上提出了面向高中英语教学的差异化策略。这一理论整合工作的核心贡献在于:打破了以往将协同效应视为“自动发生”的简化观点,揭示了协同实现所需的丰富条件;突破了单一理论视角的局限,实现了多理论的有机融合;聚焦于高中英语学习者这一特定群体,提出了具有针对性的教学建议。该框架既可作为教师设计读后续写任务的理论依据,也可作为研究者进一步开展实证检验的概念地图。理论的价值最终要在实践中接受检验,希望本文所探索的框架能够激发更多的课堂实验与行动研究,在实践中不断修正与完善,最终服务于高中英语教学质量提升与学生语言能力的发展。

## 参考文献

- [1] 王初明. 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法[J]. 外语界, 2012(5): 2-7.
- [2] Pickering, M.J. and Garrod, S. (2004) Toward a Mechanistic Psychology of Dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*,

- 
- 27, 169-190. <https://doi.org/10.1017/s0140525x04000056>
- [3] Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. and Okada, H. (2007) Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, **91**, 169-188. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00539.x>
- [4] Schmidt, R.W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning1. *Applied Linguistics*, **11**, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- [5] Schmidt, R. (2001) Attention. In: *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, 3-32. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524780.003>
- [6] Van Patten, B. and Cadierno, T. (1993) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, **77**, 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x>
- [7] Krashen, S. (1985) The Input Hypothesis. Longman, 2-31.
- [8] Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in the Development. In: Gass, S. and Madden, C., *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House.
- [9] Gass, S.M. (1988) Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, **9**, 198-217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>
- [10] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [11] 姜琳, 陈锦. 读后续写对英语写作语言准确性、复杂性和流利性发展的影响[J]. 现代外语, 2015, 38(3): 366-375.
- [12] 陈钧平. 工作记忆容量和英语水平对中国英语学习者加工关系从句的影响[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京邮电大学, 2024.
- [13] 郗佳鑫. 不同语言分析能力的英语学习者使用范文作为书面纠错反馈的研究[D]: [硕士学位论文]. 南京: 东南大学, 2023.