Modern Linguistics 现代语言学, 2026, 14(7), 89-97
Published Online July 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ml
https://doi.org/10.12677/ml.2026.147623

Hans汉斯

二语习得中读写关系研究综述：语言粒度、发展阶段与测量方式的调节作用

蒋　彧

西北师范大学外国语学院，甘肃　兰州

收稿日期：2026年5月18日；录用日期：2026年6月29日；发布日期：2026年7月8日

摘　要

阅读与写作是第二语言习得中相互关联的核心技能。本文系统梳理了读写关系领域的经典理论与近期实证文献，以以读促写与以写促读两条核心研究脉络为主线，重点考察语言粒度、发展阶段及测量方式三个调节变量对读写关联强度的影响规律，并从认知科学视角深化了对以写促读机制的阐释。元分析与纵向研究的证据一致表明：读写之间总体上存在较强的相关性，词汇层面的读写关联显著强于篇章层面；读写关联强度对年级变化不敏感，但这一结果部分源于以年级替代发展阶段及横断面设计的方法论局限；潜变量建模方法能够揭示出比观测指标更强且更为精细的读写关联结构。此外，本文还指出共享知识假说与互动动态读写模型在知识表征与过程性策略两个层面存在重要的理论互补关系，并就二语情境的特殊性、测量效度与未来研究方向展开讨论。本文进一步将L1迁移、学习动机、情感过滤与输入质量纳入二语读写关系的调节框架，并提出其与语言粒度、发展阶段之间可能存在交互作用的理论假设。

关键词

读写关系，以读促写，以写促读，语言粒度，二语习得

Reading-Writing Relations in Second Language Acquisition: A Systematic Review of the Moderating Roles of Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement Approach

Yu Jiang

College of Foreign Languages and Literature, Northwest Normal University, Lanzhou Gansu

Received: May 18, 2026; accepted: June 29, 2026; published: July 8, 2026

文章引用: 蒋彧. 二语习得中读写关系研究综述: 语言粒度、发展阶段与测量方式的调节作用[J]. 现代语言学, 2026, 14(7): 89-97. DOI: 10.12677/ml.2026.147623

Abstract

Reading and writing are two core and interrelated literacy skills in second language acquisition (L2). Drawing on seminal theoretical frameworks and recent empirical advances, this paper systematically reviews the literature on reading-writing relations along two principal research trajectories—reading-to-write and writing-to-read—with particular attention to linguistic grain size, developmental phase, and measurement approach. The cognitive mechanisms underlying the writing-to-read direction are further elaborated from an information-processing perspective, encompassing elaborative encoding, the generation effect, and the testing effect. Converging evidence from meta-analyses and longitudinal investigations indicates that reading and writing share a robust overall association, that lexical-level associations substantially outweigh those at the discourse level, and that the magnitude of reading-writing relations exhibits relative insensitivity to grade-level variation, a finding partly attributable to the methodological limitations of using grade as a developmental proxy and relying on cross-sectional designs. Latent-variable modeling approaches reveal associations that are stronger and more structurally nuanced than those yielded by observed measures alone. The paper further argues that the Shared Knowledge Hypothesis and the Interactive Dynamic Literacy model are theoretically complementary rather than competing, addressing the knowledge-representational and process-strategic dimensions of reading-writing relations respectively Implications for L2 contexts, measurement validity, and future research are discussed. In response to the L2-specific nature of reading-writing relations, this review further incorporates L1 transfer, learning motivation, affective filter, and input quality into the moderating framework and formulates testable hypotheses concerning their interactions with linguistic grain size and developmental phase.

Keywords

Reading-Writing Relations, Reading-to-Write, Writing-to-Read, Linguistic Grain Size, Second Language Acquisition

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

阅读与写作是第二语言习得中相互关联的核心技能。长期以来，二语教学研究分别关注以读促写与以写促读两个方向的实践效果，但对于二者关系的系统性实证考察相对滞后。近十年来，随着元分析方法与潜变量建模技术的广泛运用，读写关系的强度与调节机制得到了更为精细的检验。

本文围绕读写关系的实证文献展开系统综述，聚焦三个核心问题：(1) 以读促写与以写促读各有哪些实证依据？(2) 读写关联的强度受哪些因素调节？(3) 现有理论框架如何解释上述经验发现？在此基础上，本文指出现有研究的主要缺口，为未来以英语作为外语的情境为背景的读写整合教学实证研究提供理论定位。

2. 以读促写的实证研究

大量研究探讨了阅读如何推动写作能力的提升。在教学层面，元分析证据表明阅读教学能够改善学生的写作表现[1]。刘烨通过一项为期一学期、涵盖 123 名学生的课堂实验发现，以读促写模式显著改善

了学生的写作表现，尤其体现在谋篇布局和内容展开方面[2]。

从认知角度看，阅读为写作提供了体裁图式、篇章结构知识与词汇资源，构成写作产出的前提性输入。互动动态读写模型指出，在读写发展的较低语言层级，阅读解码能力通过词汇编码直接支撑写作，二者共享大量底层技能；而在篇章层级，阅读所积累的篇章知识亦能迁移至写作的谋篇组织过程。

值得关注的是，以读促写研究在二语情境中还呈现出若干特殊规律。与母语者不同，二语学习者在接触目的语文本时，往往同步承受词汇理解与句法解析的双重认知负荷，这在一定程度上制约了阅读对写作的正向迁移效率。此外，Wang 等人基于续写任务的研究发现，学习者与文本的互动强度越高，词汇对齐程度越强，进而对写作质量产生积极影响，这从任务设计层面为以读促写的效果提供了实证支持[3]。

因此，研究者日益强调在二语读写整合教学中引入显性策略教学，帮助学习者有意识地从阅读材料中提取和内化可迁移的语言资源，而非依赖隐性的大量接触。此外，文本体裁的匹配程度亦是影响以读促写效果的重要中介变量：当阅读材料与目标写作任务在体裁、功能与语篇结构上高度一致时，阅读所激活的图式知识能够更为直接地支撑写作产出[4]。这一发现对于课堂读写材料的选配具有直接的实践启示。综合来看，以读促写的关键并不在于阅读输入本身的数量，而在于输入能否被学习者转化为可调用的词汇、句法和篇章资源。因此，任务互动强度、体裁匹配度和显性策略支架共同构成阅读向写作迁移的核心条件。

3. 以写促读的实证研究

与以读促写互补的另一研究脉络考察了写作任务如何深化阅读理解。要求学生在阅读前、中、后进行写作，如概括、分析或综合文本信息的干预研究，均能产生可量化的阅读理解提升效果[5]。李贵端将精心设计的写作活动描述为能够支持阅读教学的有效手段，促使学生更为细致、深入地与文本互动，从而同步强化阅读技能与整体理解能力[6]。文秋芳通过其产出导向法进一步发展了这一思路，认为语言学习从根本上由写作等产出性活动所驱动，若缺乏持续性的语言输出，即便是丰富的语言输入也难以内化为真正的语言能力[7]。张继元指出，写作任务有助于学生把握文本的深层含义，将抽象内容具体化，从而获得更佳的理解效果[8]。实证支持来自李梅英与吕勤针对英语专业学生的研究[9]，以及王奕蔚针对高中生的研究[10]，两项研究均表明，读写结合任务能够显著促进读写两方面能力的同步提升。

从认知机制看，写作行为迫使学习者以更高的清晰度与精确度组织、阐明并审视对文本的理解[11]，由此强化了对阅读材料的精细加工与意义建构。

在二语习得背景下，以写促读的认知机制还可从信息加工理论的视角加以阐释。写作任务要求学习者对文本内容进行深层编码，这一过程促使信息从工作记忆向长时记忆转化，从而提升对阅读材料的保持与迁移[12]。与此同时，写作任务所施加的生成效应，已在实验心理学研究中获得广泛支持：相较于被动重读，主动生成与文本相关的语言产出能够显著增强记忆巩固与理解深度。在二语课堂中，这一效应尤其体现在摘要写作、批注写作与回应性写作等任务形式上，这类任务通过强制性的意义协商过程，驱动学习者反复审视和重构对原文的理解。此外，近期关于测试效应的研究亦从侧面印证了以写促读的有效性：写作作为一种检索练习，其本质在于从记忆中主动提取与重组已读信息，这一过程本身即是对阅读理解的深化与强化[13]。上述认知科学视角的汇聚，为以写促读的教学实践提供了坚实的机制性支撑，也为在读写整合课程中系统设计写作任务提供了理论依据。由此可见，以写促读并非阅读之后附加的表达训练，而是一种以生成、检索和重构为核心的深层加工机制；其效果取决于写作任务是否真正要求学习者选择、组织并解释文本信息。

4. 读写互惠关系的调节因素

大量研究表明，阅读与写作是密切相关却又相互独立的活动，而非统一的读写能力。实证综合研究

显示，读写之间总体上存在较强关联，但这一关联在不同语言粒度和任务类型上呈现出系统性差异。跨研究一致发现，阅读困难学生往往在写作的多个维度上表现出同步弱化，包括内容展开、谋篇组织、句法复杂度、篇幅长度及拼写等，这凸显了两个领域在功能上的相互依存关系[14]。因此，读写互惠关系更适宜被理解为一种受任务层级、发展状态和测量方式共同调节的结构性关联，而不是两个技能之间简单、恒定的线性相关。

4.1. 语言粒度

元分析与纵向研究的证据一致表明，读写关联的强度取决于技能评估所采用的语言粒度层级。研究证据表明，词汇层面的读写关联(如识字与拼写)显著强于篇章层面的关联，如阅读理解与书面写作。

这一模式与 IDL 模型中的动态关联假说相吻合。该假说预测，在严重依赖解码与编码过程重叠的较低语言层级，读写之间的关联更为紧密。而在额外依赖复杂概念能力与修辞技能的较高篇章层级，关联虽依然显著，但相对较弱。

语言粒度对读写关联强度的调节效应，在二语习得语境中具有特殊的理论意涵。在母语习得中，词汇层级的读写共享主要体现于正字法知识的双向激活，即拼写能力与识字能力之间的相互促进；而在二语学习中，词汇层级还额外涵盖了词汇形－音－义三角关系的建构，以及目的语正字法系统与母语正字法系统之间的跨语言迁移[15]。这意味着二语学习者在词汇层级的读写共享机制更为复杂，受母语背景影响更为显著。例如，以汉语为母语的英语学习者在处理英语拼写与识字的联系时，需要额外克服字母文字与表意文字在正字法原则上的根本差异，这一跨语言负迁移可能在一定程度上削弱词汇层级的读写关联强度。相比之下，在篇章层级，二语读写的共享机制更多依赖于体裁知识、篇章图式与语篇连贯策略，这些高阶读写技能对母语正字法的依赖程度较低，因此母语背景的干扰效应亦相对减弱[16]。上述理论推演提示，在解读语言粒度对读写关联的调节效应时，有必要将学习者的母语类型作为潜在的调节变量纳入分析框架，尤其是在跨语言二语读写研究的设计与解释中。

4.2. 发展阶段

发展阶段因素同样占据重要地位。互动动态读写模型预测在读写发展的早期阶段，阅读理解与书面写作均受词汇读写能力的强力制约，因此读写关联应当更为紧密。然而，现有元分析研究以年级作为发展阶段的替代指标，未能检测出阅读理解与写作关联强度在不同年级间存在显著差异。一种合理的解释在于方法论层面：基于单一观测指标的元分析综合，可能因测量误差衰减观测相关而对细微的发展差异缺乏敏感性。

除方法论层面的解释外，发展阶段效应不显著这一结果还可能反映了读写发展轨迹的内在复杂性。在横断面研究或元分析综合中，以年级作为发展阶段的替代指标存在明显的概念局限：年级代表的是名义上的教学时间积累，而非学习者实际的语言能力发展水平，因此同一年级内部往往存在巨大的个体差异[17]。在二语习得研究中，这一问题尤为突出：学习者的二语习得起点、课外接触量与习得速率的差异，使得年级与语言发展水平之间的对应关系更为松散。此外，IDL 模型所预测的发展阶段效应，本质上是基于纵向追踪数据的动态变化假说，而元分析所整合的多为横断面研究，横截面数据天然缺乏对个体内发展轨迹的捕捉能力，这进一步限制了元分析在检验发展阶段假说方面的适用性。因此，对发展阶段效应的全面评估，有赖于采用多时间点追踪测量的纵向研究设计，结合潜变量增长曲线模型，方能揭示读写关联在个体内部随发展推进的动态演变规律。

4.3. 测量方式

近期研究表明，对测量不可靠性进行校正或采用潜变量方法，可以揭示比单独使用观测分数更为强

烈、更具细腻度的读写关联。Schoonen 以荷兰语母语 8 至 10 年级学生为研究对象，在母语荷兰语和二语英语两种语言中，运用潜变量分析发现阅读理解与书面写作之间均存在相当可观的共同变异：在母语荷兰语中，读写潜变量构念间的相关在 0.60 中段，而在二语英语中则从 0.60 低段延伸至 0.80 低段，为共享知识或共享技能假说提供了重要支持[18]。

相比之下，依赖单一观测指标的研究往往报告更为微弱的关联。Pae 以韩国九年级学生为研究对象，运用观测分数分析发现阅读理解与写作之间仅存在相对较弱的相关[19]。潜变量与观测变量研究结果之间的差异与更宏观的心理测量学研究相吻合，后者表明未经校正的测量误差可能大幅低估构念间的结构性关联。

测量方式的选择不仅影响读写关联的估计精度，还深刻关涉研究结论的效度与可推广性。在读写关系研究中，写作质量的评分信度问题尤为突出：论析性写作、叙事写作与信息类写作在评分维度与评分标准上存在根本差异，不同研究采用不同的写作体裁与评分工具，导致写作分数作为构念本身的跨研究可比性存疑[20]。与此同时，阅读理解测量工具的多样性，包括多项选择题、填空题、口头回忆与书面摘要等，亦可能系统性地影响阅读与写作之间观测相关的估计值。Alderson 指出，不同阅读测量格式所激活的认知过程存在质的差异，这意味着读写关联的强度在一定程度上是测量工具的函数，而非纯粹反映构念间的真实关系[21]。面对这一测量多样性问题，潜变量结构方程模型提供了有力的方法论解决方案：通过纳入多个平行指标对同一构念进行测量，并在模型中显性估计并剥离测量误差，研究者能够在更接近构念真值的层面上检验读写关联，从而使不同研究之间的比较更具意义。Ye 与 Ren 针对中国高中生续写任务的结构方程模型研究同样发现，阅读与写作并非平行独立的技能，“阅读－连接”作为二阶因子在写作过程中发挥中介作用，这一发现进一步说明在整合写作情境下，读写关联的结构比观测层面呈现的更为复杂和精细[22]。

这一方法论优势凸显了在未来读写关系研究中推广潜变量建模实践的迫切性，尤其是对于关注高中及以上阶段二语学习者的研究而言，这一群体的读写发展已进入篇章层级的精细分化阶段，对测量精度的要求尤为严苛。

4.4. 二语情境下的特殊调节因素

除语言粒度、发展阶段与测量方式外，二语读写关系还受到一组情境特定变量的调节，主要包括 L1 迁移、学习动机、情感过滤与输入质量。与母语读写发展相比，二语学习者的读写活动始终处于双语系统互动之中：既有母语语言知识、正字法经验和篇章图式对目的语读写的促进或干扰，也有动机、焦虑和课堂输入条件对策略调用与语言吸收的持续影响。因此，若仅从语言粒度或年级差异解释读写关联强度，容易低估二语情境中学习者个体差异和教学环境变量的作用。

首先，L1 迁移可能与语言粒度发生交互作用。在词汇和正字法层面，母语文字系统与目的语文字系统之间的距离会直接影响词形识别、拼写编码和词汇形－音－义联结的建立[23]。例如，汉语母语者学习英语时，需要从以语素和表意线索为主的书写经验转向字母文字的音素编码原则，这可能削弱词汇层面的读写共享强度。相比之下，在篇章层面，母语中已形成的叙事结构、论证方式和体裁图式可能为二语阅读理解与写作组织提供正迁移；但若母语修辞习惯与目的语学术写作规范差异较大，也可能导致篇章组织层面的负迁移。因此，L1 迁移对读写关系的影响并非单向，而是随语言粒度的升高而从正字法加工逐渐转向体裁与修辞知识的迁移。

其次，学习动机和情感过滤可能与发展阶段发生交互作用。动机水平较高的学习者通常更愿意投入长时间阅读、主动积累词汇、反复修订写作并使用元认知策略，这会增强阅读经验向写作资源的转化效率[24]。相反，高焦虑、低自我效能或消极课堂情绪会提高学习者的情感过滤，使其即使接触到可理解输

入，也难以充分吸收并迁移到写作产出中[25]。在初级阶段，词汇量和句法知识不足可能是限制读写关联的主要因素；而在中高级阶段，当学习者具备基本语言资源后，动机、焦虑和策略坚持性对篇章层级读写互动的解释力可能进一步增强。

再次，输入质量是影响二语读写互促效应的重要外部条件。高质量输入不仅指数量充足的目的语文本接触，还包括文本难度适配、体裁清晰、语言形式显著、任务目标明确以及师生互动反馈充分等特征[26]。在以读促写方向上，体裁匹配且可理解性较高的输入更容易被学习者转化为词汇、句法和篇章资源；在以写促读方向上，若写作任务能够促使学习者回到原文中选择、组织和解释信息，输入便会从被动接收转化为主动加工。由此可见，输入质量可能调节读写关系中“接触－加工－迁移”的完整链条。

基于上述分析，本文提出三条可检验的理论假设：第一，L1 迁移对读写关联的调节效应在词汇粒度上强于篇章粒度，但在篇章层面更可能通过体裁图式和修辞习惯表现为间接影响；第二，学习动机与情感过滤对读写关联的影响随发展阶段推进而增强，尤其在篇章阅读理解与综合写作任务中更为明显；第三，高质量输入能够放大阅读与写作之间的正向迁移效应，并可能缓冲 L1 负迁移和高焦虑对二语读写发展的不利影响。未来研究可在结构方程模型或多层线性模型中同时纳入上述变量，以检验二语情境下读写关系的条件性机制。

5. 共享知识假说与互动动态读写模型

综上所述，共享知识假说与互动动态读写模型等理论框架一致主张。阅读与写作是既相互关联又彼此独立的构念，共享广泛的底层语言与认知技能，且二者的关联受语言粒度、发展阶段和测量方式的共同影响。

共享知识假说认为，阅读与写作共享词汇知识、句法知识与篇章知识，这些共享成分是读写相互迁移的认知基础[27]。IDL 模型在此基础上进一步明确了语言层级的调节作用，预测较低层级(词汇)的读写共享比较高层级(篇章)更为紧密，并将认知资源、执行功能和语言知识纳入统一框架，描述读写之间动态、双向的发展关系。

上述理论框架不仅为理解现有实证发现提供了系统性解释，也为教学实践提供了方向性启示：读写整合教学若能同时关照词汇层面与篇章层面的共享成分，并辅以自我调节策略训练，有望在更高层次上激活读写互促效应。

需要指出的是，共享知识假说与 IDL 模型虽在解释力上各有侧重，但二者之间存在重要的理论互补关系。共享知识假说的解释重心在于知识表征层面，强调读写共享的是静态的语言知识存储。IDL 模型则将视野扩展至过程层面，强调读写在认知执行与策略调用上的动态交互。从教学研究的角度看，这一理论分野具有重要的实践含义。如果读写共享的主要是知识表征，则读写整合教学的核心在于扩充共享知识库，例如通过词汇教学、体裁教学来同步提升读写能力；而如果读写共享的核心在于过程性的策略与执行功能，则读写整合教学更应聚焦于显性策略教学与自我调节训练，帮助学习者在读写过程中灵活调用和迁移共享的认知策略。就目前的实证证据而言，两种机制可能均在发挥作用，且其相对贡献可能随语言粒度和发展阶段的不同而消长，这为未来采用因果建模与干预实验相结合的研究范式提供了重要的理论方向。

6. 现有研究的缺口与展望

综合上述文献分析，可以归纳出以下两类研究缺口。其一，目前仍缺乏运用潜变量方法直接检验共享成分技能如何共同解释阅读理解与写作关联的研究；其二，考察上述关联在英语作为外语的情境特定教学条件下如何变化的研究同样稀缺。

就中国高中英语教学情境而言，现有读写关系研究大多停留于相关设计，鲜少引入教学干预变量，无法回答“特定教学方式能否改变读写关联的强度与结构”这一关键问题。未来研究有必要在受控实验条件下，采用读写双指标的纵向测量设计，系统考察写作进步在多大程度上能够独立预测阅读理解的提升，以及教学干预条件如何调节读写关联的强度与方向。

从研究方法论的角度看，未来读写关系研究还有必要在以下几个维度加以拓展。首先，在效标变量的选取上，现有研究大多以标准化阅读测验分数与分析性写作评分作为主要依据，对学习者在真实读写任务中的表现关注不足。真实任务绩效，如基于阅读材料的综合写作、主题阅读后的论证写作，在生态效度上优于去情境化的标准化测验，且更能反映篇章层级读写互动的复杂性[28]。其次，在个体差异变量的整合上，工作记忆容量、执行功能与语言学习焦虑等认知与情感变量可能在读写关联中充当重要的调节角色，但目前鲜有研究将其系统纳入读写关系的分析框架。再者，从教学干预研究的设计规范来看，未来研究应更加重视干预保真度的评估与报告，确保读写整合教学的实际实施与方案设计之间的一致性，从而增强实验结论的内部效度与可复制性。上述方法论层面的改进，将有助于推动读写关系研究从描述性相关研究向解释性机制研究迈进，为读写整合教学的精准化设计提供更为坚实的科学依据。

后续研究可进一步形成以下四类具体设计。第一，开展多时间点纵向研究，以高一至高二学生为对象，在学期初、学期中和学期末分别测量阅读理解、写作表现、自我调节策略、学习动机、阅读焦虑和课外英语输入量，并采用潜变量增长曲线模型检验读写关系随时间变化的轨迹。第二，开展准实验或随机对照教学干预研究，将实验班设置为读写整合与自我调节策略教学，控制班采用常规阅读或写作教学，保持教材、课时和教师变量基本一致，并通过课堂观察量表、教师日志和学生任务单检查干预保真度。第三，在测量工具上同时使用标准化阅读测验、基于文本的摘要写作、综合写作任务和策略问卷，以区分事实细节理解、推理判断、主旨概括、词义猜测、篇章组织和语言准确性等不同维度。第四，在数据分析上可采用“前测控制后的协方差分析－中介/调节效应检验－访谈主题分析”的混合方法路径，先检验教学干预是否带来显著增益，再进一步分析动机、焦虑、输入质量和 L1 迁移是否解释或调节读写能力提升的差异。

更具体地说，针对中国高中英语课堂，可设计一个为期 10 至 12 周的读写整合干预：每周设置一次以主题阅读为输入、以摘要或回应性写作为输出的任务；阅读阶段训练预测、关键词标注、结构图式和证据查找策略；写作阶段训练信息选择、观点组织和文本回证策略；课后收集学生阅读日志与写作修订稿。研究者可将阅读理解总分以及细节题、推理题、主旨题和词义猜测题分项成绩作为因变量，将写作质量、策略使用频率、学习动机、阅读焦虑和输入质量评分作为预测变量，从而检验“写作进步是否通过策略使用提升阅读理解”以及“动机和焦虑是否调节读写互促效果”等更具解释力的问题。这样的设计既能回应二语情境特殊性，也能为高中英语读写整合教学提供可复制的实证方案。

7. 结语

本文从以读促写、以写促读与读写互惠三个层面系统综述了读写关系的实证研究。证据表明，读写之间存在稳健的总体关联，但关联强度随语言粒度、测量方式的不同而呈现显著差异；互动动态读写模型与共享知识假说为这些差异提供了连贯的理论解释。现有文献的主要局限在于对教学情境的忽视以及测量方法的粗糙化处理。

综观读写关系研究的整体发展脉络，该领域正经历从单向因果模型向双向互动模型、从孤立技能测量向整合构念建模、从实验室情境向真实课堂情境的三重范式转型。这一转型既是理论深化的必然逻辑，也是教学实践需求的现实召唤。尤其在全球化背景下，英语作为外语的读写整合能力已成为衡量学习者综合语言素养的核心指标，如何通过科学的教学干预设计有效激活读写之间的正向迁移与互促效应，是

当前二语教育研究最具理论价值与实践意义的前沿议题之一。本文所梳理的理论框架与实证规律，期望为后续针对中国高中英语学习者的读写整合教学实验研究提供明确的概念坐标与方法论参照。未来研究应充分利用潜变量建模方法，并将教学干预变量纳入设计，以推进对读写关系机制的深入理解，为英语作为外语的情境下读写整合教学提供更为坚实的实证依据。后续研究不应仅验证读写整合教学是否有效，还应进一步说明其在何种学习者、何种输入条件和何种情感动机状态下最为有效。

参考文献

[1] Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., *et al*. (2018) Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, **88**, 243-284. https://doi.org/10.3102/0034654317746927

[2] 刘烨. 以读促写在高中英语写作教学中的应用研究[D]: [硕士学位论文]. 兰州: 西北师范大学, 2006.

[3] Wang, M., Gan, Q. and Boland, J.E. (2022) Effect of Interactive Intensity on Lexical Alignment and L2 Writing Quality. *System*, **108**, Article 102847. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102847

[4] Hyland, K. (2007) Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, **16**, 148-164. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005

[5] 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

[6] 李贵端. 以写促读——读写结合的一种有效途径[J]. 泉州师专学报, 2000(3): 93-94.

[7] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015, 47(4): 547-558+640.

[8] 张继元. “以写促读, 读写一体”的写作教学新视角[J]. 当代教研论丛, 2019(7): 13.

[9] 李梅英, 吕勤. 以写促读——一项英语专业阅读课教学改革的试验[J]. 山东外语教学, 2002(6): 41-44.

[10] 王奕蔚. 以写促读在高中英语阅读教学中的应用[D]: [硕士学位论文]. 兰州: 西北师范大学, 2025.

[11] Graham, S. and Alves, R.A. (2021) Research and Teaching Writing. *Reading and Writing*, **34**, 1613-1621. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10188-9

[12] Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972) Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 671-684. https://doi.org/10.1016/s0022-5371(72)80001-x

[13] Karpicke, J.D. and Roediger, H.L. (2008) The Critical Importance of Retrieval for Learning. *Science*, **319**, 966-968. https://doi.org/10.1126/science.1152408

[14] Graham, S., Aitken, A.A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K.R., *et al*. (2021) Do Children with Reading Difficulties Experience Writing Difficulties? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, **113**, 1481-1506. https://doi.org/10.1037/edu0000643

[15] Koda, K. (2007) Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, **57**, 1-44. https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1

[16] Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996) Theory and Practice of Writing. Longman.

[17] Schoonen, R., Gelderen, A.V., Glopper, K.D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., *et al*. (2003) First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. *Language Learning*, **53**, 165-202. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213

[18] Schoonen, R. (2019) Are Reading and Writing Related? A Study of Their Relationship in L1 and L2. *Reading and Writing*, **32**, 835-869.

[19] Pae, H.K. (2019) Reading-Writing Relationships in L1 and L2 among Korean Ninth Graders. *Reading and Writing*, **32**, 143-163.

[20] Weigle, S.C. (2002) Assessing Writing. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511732997

[21] Alderson, J.C. (2000) Assessing Reading. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511732935

[22] Ye, W. and Ren, W. (2023) Toward a Better Understanding of Skill Integration in Integrated Writing: A Structural Equation Modeling Study of EFL Secondary Learners' Test Performance. *Reading and Writing*, **36**, 2739-2762. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10419-1

[23] Odlin, T. (1989) Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge University Press.

[24] Dörnyei, Z. (2005) The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum.

[25] Krashen, S.D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon.

[26] Long, M.H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K., *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, 413-468. https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3

[27] Ye, W. and Liu, J. (2023) Exploring and Modeling the Reading-Writing Connection in EFL Integrated Writing. *Frontiers in Psychology*, **14**, Article 1161272. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1161272

[28] Cumming, A., *et al*. (2005) Approaches to Integrated Writing Assessment. Educational Testing Service.