

系統功能語言學在香港少數族裔中學生說明文寫作教學上的應用及成效

戴忠沛

姜芷晴

容運珊*

香港大學, 中國

摘要

為幫助香港少數族裔學生解決中文寫作上的問題, 本研究以說明文寫作教學為例, 運用系統功能語言學的圖式結構、主位述位結構、銜接系統等理論, 分析學生的前後測寫作文本表現的轉變。本研究是一項質性研究, 結合師生訪談、課堂研習、文本分析等研究工具, 檢視並評估中文教師運用「閱讀促進學習」(Reading to Learn, 簡稱 R2L) 教學法, 對提高少數族裔學生在說明文的遣詞造句和謀篇佈局的寫作能力。研究結果顯示, 運用系統功能語言學理論能夠準確分辨少數族裔學生在寫作上遇到的問題, 中文教師運用 R2L 教學法來施教, 也有助提高學生寫作說明文的能力。

關鍵詞

系統功能語言學, 圖式結構, 主位述位結構, 銜接系統

1. 前言

香港的少數族裔學生學習中文一直面對各種各樣的困難, 當中以寫作困難最為顯著 (岑紹基, 2012)。前線教師由於欠缺適當的中文第二語言教學策略和評估方法, 未能準確評估少數族裔學生的中文寫作表現以作出針對性的教學支援 (羅嘉怡、謝錫金, 2012; 岑紹基, 2015、2017; 戴忠沛、容運珊, 2018), 導致少數族裔學生的中文寫作一直沒有改善。由著名語言學家韓禮德教授 (M.A.K. Halliday) 創立的系統功能語言學 (Systemic Functional Linguistics), 其「主位述位結構」、「銜接系統」等理論能準確分析寫作文本在句子結構、遣詞造句等方面的表現 (Halliday & Hasan, 1985; Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), 有助教師分辨學生的寫作問題, 並評估他們的寫作能力 (岑紹基, 2010)。故此, 本文力圖借鑑系統功能語言學理論來分析香港少數族裔中三級學生的說明文寫作表現, 以評估由系統功能語言學發展出來的「閱讀促進學習」(Reading to Learn, 簡稱 R2L) 教學法 (有關這種教學法的詳細介紹, 可參考 Rose, 2012; Rose & Martin, 2012; 岑紹基, 2015、2017; 容運珊, 2015; 戴忠沛、容運珊, 2019、2020), 應用在這些學生的中文寫作課堂的實踐成效, 藉以填補目前學術界在少數族裔學生中文第二語言教學法和評估工具實踐研究的空白。

* 通訊作者。聯繫電郵: wanshan1023@gmail.com

2. 研究目的

由於目前針對少數族裔學生中文教學的研究課題未能探索出一套準確判斷學生中文寫作問題、並讓前線教師有效教授中文寫作的第二語言教學法，故本文嘗試援引系統功能語言學理論來分析少數族裔學生的中文寫作，探討該理論如何分辨學生的前後測寫作文本表現，以評估 R2L 教學法對提高學生說明文寫作能力的成效，從而解決師生目前所面對的中文教與學的難題。故本文提出以下的研究問題：

系統功能語言學的「主位述位結構」、「銜接系統」理論如何應用在少數族裔中三級學生的說明文前後測寫作文本分析上及其成效如何？

3. 文獻回顧

3.1 香港少數族裔學生的中文學習困難和解決辦法

近年來，隨着香港少數族裔學生人數不斷增加，越來越多學者開始關注這些學生的升學和就業問題（謝錫金，2012；岑紹基，2013；關之英，2012）。學者們指出，香港少數族裔學生在中文第二語言學習的聽、說、讀、寫四個方面均面對很多困難（林偉業、許守仁、張慧明，2013；羅嘉怡、謝錫金，2010），尤以寫作最為艱巨（岑紹基，2015；戴忠沛、容運珊，2018），例如學生因為欠缺文類寫作知識，導致所寫的文章結構鬆散，句式單一，句意含糊，語法混亂（岑紹基等，2012；李潔芳等，2018），而字詞方面則往往出現書寫錯誤、用詞不當的毛病（Cheung, 2006）。前線教師在中文第二語言教學上未能探究出有效的施教策略和評估工具（關之英，2014），無法給予學生充足且精準的教學支援（袁月梅，2014），以致其中文水平一直沒有較大的提升。

為幫助少數族裔學生解決學習中文的困難，很多學者均致力研發各種不同的教學策略，讓前線教師進行試教以評估其對提升學生中文水平的成效，例如謝錫金（2012）的分層課程教學策略、岑紹基（2013）的文類教學法等，都在一定程度上有效提升少數族裔學生學習中文的能力。然而，這些教學策略的嘗試，重點在於教學實施方面，未能有效分析學生的寫作問題。所以，前線教師無法準確判斷少數族裔學生在寫作上遇到的困難，通常只是簡單地指出學生無法作文，寫作不完整，句子不通順，不懂寫字詞等空泛的評語，未能從通篇結構、句意銜接和遣詞造句等層面細緻分析學生的寫作問題。結果，教師的教學策略無法針對學生的實質寫作問題進行施教，以致未能提升他們的寫作水平。

3.2 系統功能語言學及其語言教學研究

由 Halliday 創立的系統功能語言學認為語言有三個互相緊扣的特色，其一為語言是社會過程的產物，其二為語言是一個系統，其三為語言是具有功能的（岑紹基，2010: 4）。而文類（genre）則是指各類以口語或書面表達的、有目標、有層次的交際活動，而學習寫作就是學習按情境需要去駕馭各種文類，以達至表情達意的目的（見 Martin & Rose, 2008；岑紹基，2010: 30）。本文探討的寫作文類為說明文，而分析的理論工具則為主位述位結構和銜接系統。

3.2.1 主位述位結構 (Theme and Rheme Structure) 和主位進程模式 (Thematic Progression)

除了圖式結構之外，要評量一篇文章的整體脈絡和結構是否緊密和完整，還可透過分析文章的主位述位結構和主位進程模式來作評衡。有關主位述位的概念，布拉格學派的領袖人物

Mathesius 在分析捷克語句法功能時指出一個句子可以劃分為主位、述位和連位 (transition) 三個部分，並指出位於句子之首的成分在交際過程中能夠引出話題，故把這一類表示話題的成分稱為「主位」；而句子後面的其他成分則是「述位」，是圍繞主位逐步展開的說話內容，是話語的核心內容，至於「連位」乃是把主位和述位連接起來的過渡成分 (Mathesius, 1939; Halliday, 1967; Halliday & Hassan, 1985; 岑紹基, 2010; 胡壯麟等, 2017)。而有關主位進程模式，捷克語言學家 Daneš (1974) 和 Fries (1983) 均指出在各類語言素材中皆能總結出主位變化的基本模式，而這些主位變化的模式就叫做「主位進程模式」(朱永生, 1995; 岑紹基, 2010)。主位述位結構是檢察一篇文章的不同語句所形成語篇之間的關係，判斷句子的主位和述位能否圍繞着相同的主題進行論述，故關係到文章的通篇結構，審視句子脈絡的清晰程度和結構的緊密程度。

3.2.2 銜接系統 (Cohesion)

有關「銜接」的概念，Halliday 和 Hasan (1976) 指出，「銜接」是一種語義上的聯繫，是語篇中的不同成分在意義上互相關聯的現象。而這些聯繫可能是存在於同一個句子內的不同成分之間，也可能出現在兩個相鄰的句子之間，甚至是在兩個相距較遠的句子成分之間，所以「銜接」是促成語義完整相關的重要因素。當語篇中一個成分的含義依賴於另一個成分的解釋時，「銜接」關係便由此而生 (Halliday & Hasan, 1976; 胡壯麟等, 2017)。銜接系統分析句子主要有「詳述」、「延伸」和「增強」三種。「詳述」(elaboration) 是指「對前句或基本小句以及句式或小句中的某一成分給予進一步的說明、評論或舉例」，「延伸」(extension) 是指「表達在前句或基本小句的語義之外，從正面或反面增加新的陳述，或交代其例外情況」，而「增強」則是指「一個句子給另一個或一些句子提供有關時空、因果、理由和方式等方面的資訊」(岑紹基, 2010: 93)。故此，透過運用銜接系統理論去分析文章的小句之間的關係，有助判斷小句之間的邏輯關係的嚴密性。

由此可見，透過運用系統功能語言學的「主述位結構」、「銜接系統」兩種理論去分析文章的寫作表現，能夠有效分析文章的通篇結構、句子邏輯關係和正確運用詞語的特色，有助判別出文章的文類特色和寫作風格。

4. 研究設計

4.1 研究方法

本研究是一項質性研究，主要運用文本分析的方式探究少數族裔學生的前後測寫作文本表現的變化，結合觀課、訪談的研究工具，分析他們的寫作文本出現變化之原因，從而總結系統功能語言學的文本分析方法如何有效診斷他們的前後測寫作問題，以及 R2L 教學法如何幫助教師提高學生的中文寫作教學技能。

4.2 師生研究對象

本研究的學生對象是一班中三級的少數族裔學生，共有 8 人，主要來自菲律賓和巴基斯坦。而中文教師是一位具有 3 年教授少數族裔學生經驗的前線教師，曾在大學修讀與系統功能語言學相關的碩士學位課程，對系統功能語言學各種理論有較深的認識。

4.3 说明文的文類特色

本研究測試的文類是说明文，有關這種文類的寫作特點（岑紹基，2010: 125）可見於下表。

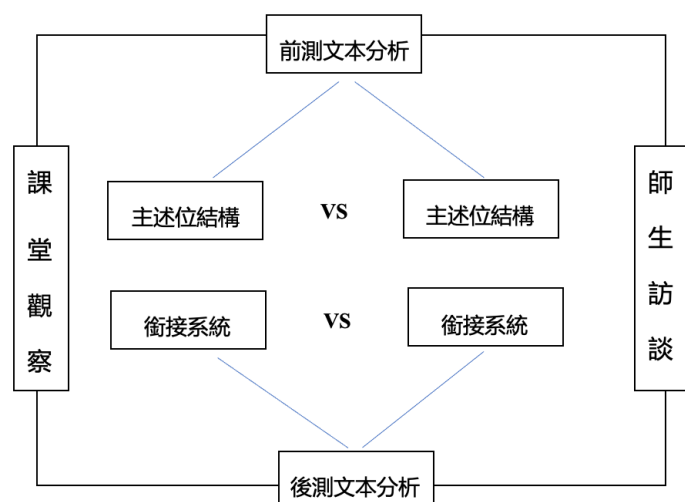
表 1. 说明文的寫作特點

分項	細目
1. 功能	<ul style="list-style-type: none"> - 把事物或現象按時空或因果關係解釋說明 - 解釋(/說明)文類多用於解釋自然或社會現象演變或形成的過程。
2. 圖式結構	<ul style="list-style-type: none"> - 提出問題/現象 ^ 逐層解釋 1 ^ 提出問題/現象 ^ 逐層解釋 1 ^ 逐層解釋 2 ^ 總結
3. 文步	<ul style="list-style-type: none"> - 提出問題/現象：引導讀者 - 逐層解釋：按因果或序列逐層解釋，這文步會連續出現
4. 語言特點	<ul style="list-style-type: none"> - 目的在把某一知識或訊息清楚的完整的、準確的向讀者說明。 - 通常用客觀的表達形式，有時為與讀者建立良好的關係，也可能以「幫忙者」的姿態出現。 - 文章旨在說明，不在論辯。如果闡釋觀點就會變成游說寫作(一個角度)或評議寫作(多角度)。 - 通常利用事實、舉例、比喻、統計資料、徵引等以助說明。 - 語言、結構、鋪排力求清晰準確，資料序列必須合乎邏輯。 - 通常絕少大量使用形容詞、副詞、意象等抽象表達方法。

4.4 研究框架

以下的研究框架展示了整個教學研究過程：

圖 1. 本文的研究框架圖示



5. 研究結果與討論

5.1 教學前的師生訪談

研究者在本次教學研究正式開始之前，對參與師生進行訪談。學生表示希望學習說明文的文類特點，認識更多的字詞，例如有學生提到：「想老師教會我們怎樣閱讀說明文和認識多些有用的字詞和句子。」而中文教師則在仔細評估過學生的前測試卷之後，認為他們的寫作存在內容貧乏和結構鬆散、句意模糊等問題，她希望能教學生掌握說明文的寫作特點，並加強他們的詞句表達能力和通篇結構的組織能力。

5.2 施教過程

根據研究者的課堂觀察，在整個教學研究過程中，中文教師主要運用 R2L 教學法的施教步驟進行說明文教學，運用了「準備閱讀」、「共同建構」、「個人建構」、「詳細閱讀」、「共同重寫」、「個人重寫」、「句子建構」、「字詞拼寫」和「句子寫作」等步驟進行教學（有關 R2L 教學法的詳細介紹，可參考 Rose, 2012 ; Rose & Martin, 2012 ; 岑紹基, 2017 ; 戴忠沛、容運珊, 2018、2019、2020）。並在教學過程中，根據學生的實際學習需要和課堂反應，適當調動各個步驟來作教學，展現出運用 R2L 教學法的靈活性和自主性。

5.3 前後測成績分數對比

5.3.1 參與學生的說明文寫作前後測分數比較

研究者在本研究特設說明文寫作前後測，以檢視參與學生接受本次教學研究前後在說明文寫作文本上的不同表現，以驗證本次教學研究的成效。研究者主要運用中等教育普通證書 (GCSE) 中文科考試寫作評分表進行評分，而評分員則是兩位獨立於本研究的資深中文教師，取二人之平均分來作為學生的成績總分。以下是參與本研究的全部少數族裔學生的說明文寫作前後測的成績對比：

表 2. 參與學生的說明文寫作前後測分數比較表

評分細項	傳情達意和內容 (總分是 15 分)			語言知識和運用 (總分是 10 分)			準確性 (總分是 5 分)			總得分 (總分是 30 分)		
	前測成績	後測成績	進步比率	前測成績	後測成績	進步比率	前測成績	後測成績	進步比率	前測成績	後測成績	進步比率
合計	6.75	10.5	75%	4.19	6.13	56%	2.25	3.31	59%	13.19	19.94	64%

根據上表可見，參與學生的說明文寫作在內容、語言和表達準確性三方面，均是後測成績顯着高於前測成績，總得分的進步比率高達 64%。以下研究者將以其中一位學生的寫作文本為例，詳細分析學生的說明文前後測表現之差異。

5.3.2 學生的說明文前、後測文本之比較

下列文本均為學生所寫的原文。

前測 . 介紹電腦

電腦的外形有很多種。我用的電腦是四方形。電腦有很多不同和很有用的功能，例如：我們可以用電腦玩很多不同類型的 games、聽歌、看 movies、看不同的書、在網上自典 check 字和可以學不同語言的字還可以在網上做公課，很方便。

我經常都會用電腦，因為我可以聽很新和不同的歌、我都會在電腦上做公課，因為在電腦上做公課，我覺得很方便和一旦有字不知道可以看網上的自典。我沒有東西做的時候，我都會用電腦用來過時間。

後測 . 介紹智能手機

我今日要介紹智能手機。智能手機現在很流行，人人都有只少一部智能手機。

智能手機有很多不同的外形，例如：有大和小。大多數的手機都是四方形。還有很多不不同的顏色。

智能手機有很多類型，例如：有些手機在水裡都可以用，不同的公司會出不同的智能手機。

智能手機的功能有很多，例如：可以用來用別人說東西、可以玩遊戲、聽音樂、做公課、上網和當你沒有事做，可以用手機打發時間。

所以，現在人人都有智能手機，智能手機還十分方便。

i. 圖式結構

a. 前測寫作文本的圖式結構分析

(1) 主位述位的分析

主位 Theme(T) (非標記主位 UM: Un-Marked ; 標記主位 M: Marked)

述位 Rheme(R)

非獨立小句 Dependent Clause(DC) 語篇主位 Textual Clause(TC)

主位述位的選用和主位進程模式在說明文篇章中的發展十分重要，它們能夠清楚顯示篇章中的各個段落之間、乃至各個句子之間的脈絡和連接關係，能夠看出作者對文章的整體結構的計劃和組織鋪排，並使說明對象的特徵的表意功能更加清晰。以下是對學生的前、後測寫作文本的主述位的數據分析結果以及文本分析結果。

表 3. 參與研究的學生前後測寫作文本的主述位數據分析結果

主述位類型	前測	後測
非標記	4	6
標記	0	1
非獨立小句	1	0
人際	0	0
語篇	0	1
總計	5	8

說明文前測

- (1) 電腦的外形 (T1-UM) 有很多種 (R1)。
- (2) 我用的電腦 (T2-UM) 是四方形 (R2)。
- (3) 電腦 (T3-UM) 有很多不同和很有用的功能，例如：我們可以用電腦玩很多不同類型的 games、聽歌、看 movies、看不同的書、在網上自典 check 字和可以學不同語言的字還可以在網上做公課，很方便 (R3)。
- (4) 我 (T4-UM) 經常都會用電腦，因為我可以聽很新和不同的歌、我都會在電腦上做公課，因為在電腦上做公課，我覺得很方便和一旦有字不知道可以看網上的自典 (R4)。
- (5) 我沒有東西做的時候 (DC)，我都會用電腦用來過時間 (R5)。

前測寫作文本的主位類型分析如下。

a. 非標記主位

在這篇文章裏，非標記主位一共有四個，分別是在句 1、2、3、4 中：

句 1：電腦的外形 (T1-UM)

句 2：我用的電腦 (T2-UM)

句 3：電腦 (T3-UM)

句 4：我 (T4-UM)

非標記主位以「電腦的外形」、「電腦」各自佔了一次，符合本文以介紹電腦為主的說明文格局；而以「我」為主，則佔了兩次，以「我用的電腦」作為主位也出現了一次，出現較多主觀成分的主位，偏離了說明文重視客觀說明、解釋的文類語言特色。

b. 非獨立小句

在這篇文章中，非獨立小句出現了一次，是在句 5 中：

句 5：我沒有東西做的時候 (DC)，我都會用電腦用來過時間。

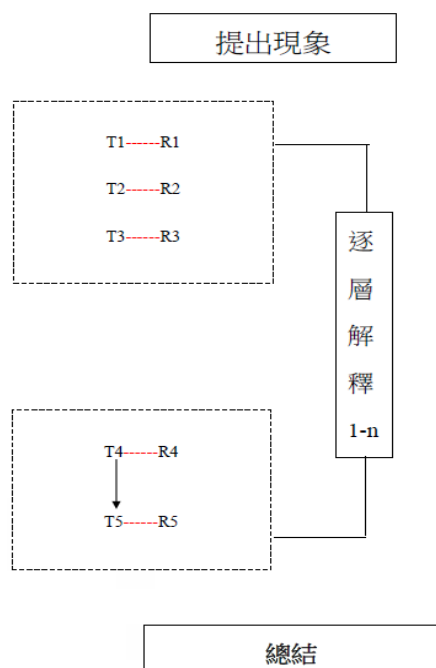
句 5 運用了一個非獨立小句來說明作者具體是在一個特定的時間裏，會使用電腦來作打發時間。此處的「我沒有東西做的時候」突出了作者使用電腦的時間，顯示了電腦對作者的日常生活的作用。

這篇文章沒有標記主位、人際主位和語篇主位這四種類型。

c. 前測寫作文本的主位進程模式 (Thematic Progression) 之分析

主位進程模式指的是篇章中的全部語句串聯結合成語篇的實現手段 (岑紹基, 2010: 80)。從主位進程模式的劃分中可看出語篇的整體結構脈絡, 以及各個文步之間的連接關係。學生的前測寫作文本的主位進程模式如下圖所示。

圖 2. 學生的說明文前測寫作文本的主位進程模式圖示



從以上圖示可見,這篇文章的主位進程模式的銜接並不緊密。文章欠缺「提出現象」和「總結」的文步,故三個文步無法連接起來。從句 1 至句 3,句子的主位是三種不同類型的非標記主位,包括了「電腦的外形」、「我用的電腦」和「我」,有助突顯電腦作為本文重點說明的對象;而句 4 和句 5 都是圍繞着對「我」的資料的介紹,指出了「我」使用電腦所做的事情。可見,由於文章中的非標記主位的內容發生變化,文章變得由介紹一般的「電腦」轉至介紹「我」的電腦和「我」如何使用電腦,這就和文章題目所要求的介紹一般的電腦有所偏離,故此主位主語發生變化,文章各句無法連貫起來,再加上文章欠缺「提出現象」和「總結」的文步,所以主位進程模式的連接並不緊密。

說明文後測

後測寫作文本的主位述位分析

- (1) 我 (T1-UM) 今日要介紹智能手機 (R1=T2)。
- (2) 智能手機 (T2-UM) 現在很流行,人人都有只少一部智能手機 (R2=T3)。提出現象
- (3) 智能手機 (T3-UM=T2) 有很多不同的外形,例如:有大和小 (R3)。
- (4) 大多數的手機 (T4-UM=T3=T2) 都是四方形 (R4)。
- (5) 【手機】(T5) 還有很多不不同的顏色 (R5)。

- (6) 智能手機 (T6-UM=T4=T3=T2) 有很多類型，例如：有些手機在水裏都可以用，不同的公司會出不同的智能手機 (R6=T7)。
- (7) 智能手機的功能 (T7-UM) 有很多，例如：可以用來用別人說東西、可以玩遊戲、聽音樂、做公課、上網和當你沒有事做，可以用手機打發時間 (R7)。逐層解釋
- (8) 所以 (TC)，現在 (T8-M) 人人都有智能手機，智能手機還十分方便 (R8)。總結

後測寫作文本的主位類型分析如下。

a. 非標記主位

在這篇文章裏，非標記主位一共有七個，分別是在句 1、2、3、4、5、6、7 中：

句 1：我 (T1-UM)

句 2：智能手機 (T2-UM)

句 3：智能手機 (T3-UM=T2)

句 4：大多數的手機 (T4-UM=T3=T2)

句 5：【手機】(T5)

句 6：智能手機 (T6-UM=T4=T3=T2)

句 7：智能手機的功能 (T7-UM)

非標記主位以「智能手機」為主，佔了五次，符合本文以介紹智能手機為主的說明格局；以「智能手機的功能」為主位佔了一次、以「我」為主位也佔了一次，向讀者闡明有關作者要介紹手機的主題，有助拉近與讀者之間的距離，也符合本文需要介紹一般智能手機的特徵的主要內容。

b. 標記主位

這篇文章出現一個標記主位，是在句 8 中：

句 8：所以，現在 (T8-M)

在句 8 裏，「現在」是一個強調時間的標記主位，顯示了作者特別介紹在目前這樣的特定時間環境中的社會大眾使用智能手機的情況，強化了時間的環境方面的資訊，說明目前人們使用智能手機的普遍情況。

c. 語篇主位

這篇文章出現一個語篇主位，也是在句 8 中：

句 8：所以 (TC)

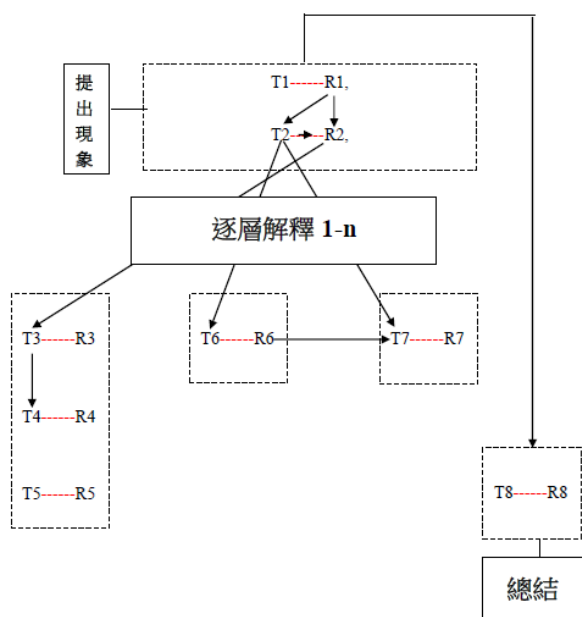
在句 8 中，句子的開首出現了表示因果關係的連接詞「所以」，說明了作者在最後的「總結」文步，再一次闡述有關智能手機目前很受人們歡迎的情況。運用這個因果連接詞，有助文章的邏輯關係更加嚴密，篇章的主題內容更加突出。

這篇文章沒有出現人際主位這種類型。

d. 後測寫作文本的主位進程模式 (Thematic Progression) 之分析

學生的後測寫作文本的主位進程模式如下圖所示。

圖 3. 學生的說明文後測寫作文本的主位進程模式圖示



根據上圖可見，這篇文章的主位進程模式的銜接比較緊密。句 1 的述位是全篇文章的中心，它明確指出了篇章所說明的對象是「智能手機」。而句 2、3、4、6、7 的主位都是圍繞着對「智能手機」的不同特徵的介紹，從不同的角度來說明「智能手機」的外形、顏色和功能等，所以這幾句是可以互相銜接得到的。而句 1 的主位是「我」，而句 8 的主位是標記主位「現在」，是作者對於智能手機目前很流行這一個現象作首尾呼應。可見，雖然文章中的句子主位的主語內容出現變化，但大都能夠圍繞着「智能手機」進行多角度的解說，符合本文需要介紹智能手機的不同特徵的內容題材要求。再加上文章能夠做到首尾句子的內容互相呼應，所以主位進程模式的銜接比較緊密。

e. 對學生的前、後測寫作文本的主述位結構之比較

從以上分析可見，學生的前測文本的主位述位銜接關係以題目要求介紹的「電腦」物件和「我」為主，句子的主位銜接關係並不緊密，也不符合說明文類重視客觀描述事物特徵的文類特徵；而後測寫作文本均能把文章的主位集中在對題目要求的「智能手機」的介紹上，也能從智能手機的不同特徵的角度來介紹智能手機目前的流行情況等，所以，後測文章的主位內容更加符合解釋說明文類的寫作要求；而且後測文本的主位銜接能夠連接不同段落的句子主語，形成錯落有致的主位連接關係圖，做到通篇首尾呼應的銜接效果。而前測文本的主位連接主要是出現在相鄰句子之間，形成較簡單的直線主位連接關係圖。再者，前測文本出現了「非標記主位」和「非獨立小句」這兩種主位類型，而後測文本則比前測文本更能運用不同的「標記主位」和「語篇主位」，使文章的分段更加清晰，結構更加嚴密。故此，從主位進程模式方面來說，後測文本能夠比前測的文本有更多不同的主位類型，更加符合說明文的寫作要求，所以後測文本比前測文本有較大的進步。

(2) 銜接系統

以下是對學生的前、後測寫作文本的銜接系統的數據分析結果以及文本分析結果。

表 4. 參與研究的學生前後測寫作文本的銜接系統數據分析結果

銜接類型	前測	後測
詳述	1	5
延伸	2	2
增強	3	1
總計	6	8

詳述：elaboration (=) 延伸：extension (+) 增強：enhancement (x)

a. 說明文前測

- (1) 電腦的外形有很多種。我用的電腦是四方形。電腦有很多不同和很有用的功能，(=) 例如：我們可以用電腦玩很多不同類型的 games、聽歌、看 movies、看不同的書、在網上自典 check 字和可以學不同語言的字還可以在網上做公課，很方便。
- (2) 我經常都會用電腦，(x) 因為我可以聽很新和不同的歌、(+) 我都會在電腦上做公課，(x) 因為在電腦上做公課，(+) 我覺得很方便和一旦有字不知道可以看網上的自典。
- (3) 我沒有東西做的時候，(x) 我都會用電腦用來過時間。

從以上分析可見，作者在文本中各自運用了一次的「詳述」、兩次「延伸」和三次「增強」的銜接類型。首先在句 1 中，作者指出了電腦有很多不同的功能，然後便補充說明我們可以在電腦上進行甚麼活動，可見後句是對前句的內容的進一步解說，故屬「詳述」部分。

另外，在句 2 中，作者先指出了自己可以在電腦上聽歌曲，也可以利用電腦來做功課，故這兩句是屬於「延伸」的銜接關係；而在電腦上做功課，讓作者感覺很方便，由「做功課」至「感覺方便」，這是兩項不同的內容，故前、後句又能形成「延伸」的銜接關係。

最後，在句 2 中，作者指出了自己經常使用電腦、以及利用電腦來做功課，並且在後句各自解釋具體的原因，所以前、後句又能形成「增強」的銜接關係。而在句 3 中，作者指出了自己在沒事情做的時候，通常都會利用電腦來消磨時間，可見前句是指出了一個特定的時間，而後句則是指出了在這樣的時間裏，作者具體會做的事情，故前後句的內容互相照應，形成「增強」的銜接關係。

b. 說明文後測

- (1) 我今日要介紹智能手機。智能手機現在很流行，(=) 人人都有只少一部智能手機。提出現象
- (2) 智能手機有很多不同的外形，(=) 例如：有大和小。大多數的手機都是四方形。還有很多不不同的顏色。
- (3) 智能手機有很多類型，(=) 例如：有些手機在水裏都可以用，(+) 不同的公司會出不同的智能手機。
- (4) 智能手機的功能有很多，(=) 例如：可以用來用別人說東西、可以玩遊戲、聽音樂、做公課、上網和當你沒有事做，(=) 可以用手機打發時間。逐層解釋
- (5) 所以，(x) 現在人人都有智能手機，(+) 智能手機還十分方便。總結

從以上分析可見，作者在文本中各自運用了五次「詳述」、兩次「延伸」和一次「增強」

的銜接類型。首先在句 1 中，作者先講述智能手機現在很流行，然後便補充說明流行的程度是體現在人人手上都有一部智能手機，故前、後句子互相補充，形成「詳述」的銜接關係；而在句 2、3、4 中，作者分別指出了電腦有很多不同的外形、類型和功能，然後下一句便補充說明相關特徵的例子，所以後句是對前句內容的進一步解說，故也屬「詳述」部分；而在句 3 中，作者指出了當人們在沒事情做的時候，可以利用電腦來打發時間，可見前句是指出了一個特定的時間，而後句則是指出了在這樣的時間裏，建議可以利用智能手機來做的事情，故前、後句的內容互相補充，形成「詳述」的銜接關係。

另外，在句 3 中，作者先指出有些手機可以在水上使用，然後又指出不同公司會生產不同的智能手機，前、後句的內容各不相同，故這兩句是屬於「延伸」的銜接關係；而在句 5 中，作者先指出了目前人人都有一部智能手機，然後又指出智能手機很方便，這又是兩項不同的內容，故前、後句又能形成「延伸」的銜接關係。最後，在句 5 中，作者運用一個因果連接詞「所以」來總結前面幾個段落所講述的內容，並揭示後面的總結內容，故前、後句又能形成「增強」的銜接關係。

c. 對學生的前、後測寫作文本的銜接系統之比較

綜上所述，學生的前、後測文本均能把銜接系統的三種類型「詳述」、「延伸」和「增強」應用在自己的文本寫作中，並作精簡的文字描述，可見學生基本上具備了運用不同的詞語來擴充句子之間的成分的能力。而在後測文本中，作者較多運用「詳述」的銜接類型，使得前、後句子之間的關係互相扣連，內容也就更加豐富。故此，透過以上的銜接系統三種類型的數據分析可見，這位學生的後測寫作文本在銜接的三種類型方面運用的數量比前測寫作文本稍多，而且內容表述更加豐富飽滿，故從銜接系統的角度來看，後測文本比前測文本有較佳的表現。

整體而言，在主位述位結構方面，學生的說明文後測寫作文本比前測更能連接到不同段落的句子主語，顯得結構分明，段落和句子之間的關係能夠有序結合，顯得句意互相呼應，句子之間的關係更加密切。至於銜接系統方面，後測文本比前測更能運用不同的連接詞來擴充句子之間的成分，並能運用不同的銜接類型來扣連句子之間的關係，使得句意清楚，內容豐富。

5.4 教學後的師生訪談

透過教學後的師生訪談，參與學生都覺得他們的說明文後測寫作比前測有明顯進步，中文教師則認為運用系統功能語言學的的圖式結構、主位述位結構和句內銜接理論，能夠有效分析學生的寫作問題，而 R2L 教學法則有助提高學生的說明文寫作能力。

由此可見，經過本次教學研究，師生一致認為學生的說明文後測寫作文本比前測文本更加結構分明，句意互相呼應，詞彙運用得當，展現較大的進步。

6. 總結和建議

透過本次教學研究可以發現，運用系統功能語言學的主位述位結構和銜接系統理論，能夠有效分析學生寫作文本在通篇結構、句子關係和遣詞造句等方面的問題，並能客觀評估學生的寫作表現，有助前線教師分辨學生寫作文本的不足之處，從而對症下藥。而本研究的中文教師經過本次運用系統功能語言學的理论來分析學生的寫作表現，並因應他們的寫作問題，靈活運用 R2L 教學法進行針對性的施教，最終使得學生的後測寫作表現比前測有顯著的進步。這也

反映了，系統功能語言學理論能夠有助分析少數族裔學生寫作文本的問題，客觀評估他們的寫作表現，而 R2L 教學法也有助提升這些學生的說明文寫作能力，值得向廣大前線教師推介。

基於本次研究結果，研究者建議前線教師參考系統功能語言學的主位述位結構和銜接系統等理論，來分析所教學生的寫作問題，觀察他們在遣詞造句和謀篇佈局的表現，然後針對其寫作弱項，實施重點式教學，提高寫作能力。而在運用 R2L 教學法在寫作課堂上時，應該根據所教學生的中文水平和實際教學需要，自由、靈活地調節這種教學法的施教步驟，以增加學生參與課堂活動的興趣，提高學習中文的動機。

參考文獻

- Cheung, I. S. L. (2006). *A study of lexical errors in South-Asian non-Chinese speaking children's writing*. Master dissertation, Hong Kong University.
- Daneš, F., ed. (1974). *Papers on functional sentence perspective*. Mouton.
- Fries, Peter H. (1983). On the status of theme in English: arguments from discourse. In J. S. Petofi & E. Sozer (Eds.), *Micro- and macro-connexity of discourse* (pp. 116-152). Buske.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Some aspects of the thematic organization of the English clause*. The RAND.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mathesius, V. (1939). O tak zvaném aktuálním členění větném (on the so-called functional sentence perspective). *Slovo a Slovesnost*, 5, 171-174.
- Rose, D. (2012). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap* (2012 ed.). Reading to Learn Company.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- 朱永生 (1995) 主位推進模式與語篇分析, 《外語教學與研究》, 3 : 6-11。
- 岑紹基 (2010) 《語言功能與中文教學: 系統功能語言學在中文教學上的應用》, 香港大學出版社。
- 岑紹基、張燕華、張群英、祁永華、吳秀麗 (2012) 香港少數族裔學生學習中文的困難, 叢鐵華、岑紹基、祁永華、張群英合編《香港少數族裔學生學習中文的研究: 理念、挑戰與實踐》, 香港大學出版社。
- 岑紹基 (2013) 文類教學法對提高非華語學生記敘文寫作能力的成效, 《漢字漢文教育》, 30 : 143-170。
- 岑紹基 (2015) 「閱讀促進學習 (R2L) 策略」對提高非華語學生讀寫能力的成效, 林偉業編《面向中文學習者的中文教學——理論與實踐》, 南大-新加坡華文教研中心。
- 岑紹基 (2017) 以功能語法研發非華語學生之應用文教材, 載於《國際漢語應用寫作第十二次學術研討會論文集——全球化時代應用文寫作理論拓展和教學創新研究》, 重慶科技學院。
- 李潔芳、戴忠沛、容運珊 (2018) 趣味摺紙與主題教學: 探究趣味摺紙活動在非華語學生中文課堂的應用, 《國際中文教育學報》, 4 : 69-93。
- 林偉業、張慧明、許守仁 (編) (2013) 《飛越困難, 一起成功: 教授非華語學生中文的良方》, 香港大學教育學院中文教育研究中心。

- 胡壯麟、朱永生、張德祿、李戰子 (2017) 《系統功能語法概論 (第三版)》，北京大學出版社。
- 容運珊 (2015) 《「以讀促學」教學法對提高香港非華語中學生中文寫作能力的成效》，未出版之博士論文，香港大學。
- 袁月梅 (2014) 少數族裔中文教育和「中文作為第二語言」的政策配合，王惠芬、葉皓玲合編《無酵餅：「中文為第二語言」教與學初探》，香港融樂會。
- 戴忠沛、容運珊 (2018) 華文作為第二語言的讀寫教學策略在課堂上的應用——以閱讀報告和求職信教學為例，《華文學刊》，1：60-77。
- 戴忠沛、容運珊 (2019) 《閱讀促進學習》教學法在中文第二語言課堂的漢字教學之應用及成效，《漢字與漢字教育研究》，1：107-137。
- 戴忠沛、容運珊 (2020) 香港少數族裔學生華文第二語言寫作教學的多重個案研究，《華文學刊》，1：60-89。
- 謝錫金 (2012) 第二語言中文教學：多層教材與教法理論，謝錫金、祁永華、岑紹基合編《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》，香港大學出版社。
- 關之英 (2012) 中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究，《中國語文通訊》，2：61-82。
- 關之英 (2014) 香港中國語文教學（非華語學生）的迷思，《中國語文通訊》，1：39-57。
- 羅嘉怡、謝錫金 (2012) 促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探，《漢字漢文教育》，28：171-195。

投稿：2021年10月30日；接受：2022年10月19日；出版：2022年12月30日

作者簡介

戴忠沛，中國社會科學院研究生院博士。於香港大學取得中文教育學士、語言學學士及哲學碩士等學位，並在中國社會科學院研究生院民族學系獲得哲學博士學位。現為香港大學教育學院助理教授，研究範圍為香港少數族裔學生中文教學，中國民國時期境外華僑教育與國家意識建構，香港戰後英治時期中文教育歷史，泰國本地中學漢語教學，中國少數民族語文及文獻。

姜芷晴，香港大學教育學院哲學博士研究生。於倫敦大學學院獲得語言學碩士學位。具有多年研究香港多元文化、多種族學生中文教學的經驗。主要研究領域包括第二語言教學、第二語言習得、社會語言學和心理語言學。

容運珊，香港大學教育學院哲學博士。現為香港大學教育學院中文教育研究中心課程發展主任及高級研究助理。於2015年在香港大學獲得哲學博士學位，具有十二年研究香港多元文化、多種族學生中文教學的經驗。主要研究方向為系統功能語言學理論在中文教學上的應用、中文作為第二語言、中文教師培訓、課堂語篇分析及閱讀與寫作評估等。

Systemic Functional Linguistics in Teaching Explanation Writing to Multicultural Secondary Students in Hong Kong: The Application and Effectiveness

Tai Chung-pui
Kong Tsz Ching
Yung Wan Shan

University of Hong Kong, SAR China

Abstract

The aim of the present study was to explore a pedagogy developed from Systemic Functional Linguistics, widely known as “Reading to Learn (R2L)”, and its effectiveness in classrooms. One local Chinese teacher from a secondary school and her Secondary Three multicultural students were selected in this study. Using a qualitative research approach, semi-structured interview, lesson study and text analysis were conducted to explore whether Systemic Functional Linguistics was considered and in fact effective for the students to acquire Chinese words, sentences and passages. The pre-test and post-test response scripts were categorized and analyzed. Importantly, the students’ writings were collected before and after the teaching, and analyzed through the paradigm of Systemic Functional Linguistics, which emphasizes the Schematic Structure, Theme-Rheme Structure, Cohesion System in writing. It should also be mentioned that semi-structured interviews and lesson study were conducted to obtain a deeper understanding of the pros and cons of using R2L in real teaching practices. There are two main findings in the study. Firstly, in line with many scholars, it is concluded that Systemic Functional Linguistics is a power tool for text analysis, as it explains some major writing problems that were facing the multicultural students. Secondly, R2L appears to be a practical pedagogy in teaching Chinese essay writing to second language learners, the participating students were more active and engaged in classroom activities, they also showed clear improvement in their writings in terms of the content and structure.

Keywords

Systemic Functional Linguistics, schematic structure, Theme-Rheme structure, cohesion system

Dr. Tai Chung-pui is Assistant Professor in the Faculty of Education and the Faculty of Arts at the University of Hong Kong. He received his two bachelor degrees and a master degree at the University of Hong Kong (BEd in Language Education major in Chinese Language and Literature, BA and MPhil in Linguistics) and his PhD from the Department of Ethnology, Graduate School of Chinese Academy of Social Science. Dr Tai’s primary research areas are sociology of Chinese education, linguistic and manuscript studies of ethnic minorities in mainland China, and teaching Chinese as a second language.

Kong Tsz Ching is currently a Ph.D candidate of Faculty of Education at the University of Hong Kong. She received her master's degree in Linguistics from University College London. She has years of experience researching Chinese education for multicultural students in Hong Kong. Tsz Ching's main areas of interest include teaching Chinese as a second language, second language acquisition, sociolinguistics and psycholinguistics more broadly.

Dr. Yung Wan Shan is a Curriculum Development Officer and Senior Research Assistant of the Faculty of Education at the University of Hong Kong. She obtained her Ph.D. degree from the University of Hong Kong in 2015. Dr Yung has four years of experience teaching Chinese to multicultural students in Hong Kong. Her main research interests include the theory and application of systemic functional linguistic into teaching, Chinese as a second language, Chinese teacher education, classroom discourse analysis and assessment on reading and writing etc.