

華語文讀寫讀本暨教學研究—以系統功能 語言學理論為基礎之探究

彭妮絲*

摘 要

系統功能語言學能夠清楚闡明語言和語境之間的關係，本研究採文體功能寫作教學法教國際學生寫作，著眼於語境詮釋，幫助學習者來取得社會文化所萃取的文體、論述及文本，進而選擇合適的寫作風格，期利用由上而下的方式，啓迪更多由下而上的學習。再者，Halliday指出技術性詞彙的包裝是一種透過文法重塑經驗的隱喻，而重塑或技術建構的過程則涉及語法資源的運用。本研究以22名越南生為對象，進行讀本及教學研究。研究一之教材研究方面，以系統功能語言學（SFL）理論為基礎進行華文讀本分析，讓實驗組與對照組分別閱讀SFL讀本與傳統讀本，閱讀文本後隨即進行後測閱讀理解測驗。結果顯示，實驗組的作答時間多於對照組，顯見閱讀SFL讀本同學花費更多的時間閱讀及作答；在文章結構讀本與文化讀本，兩種不同類型讀本閱讀方面，不論實驗組還是對照組，在閱讀文化讀本的時間均大於文體結構讀本。整體而言，實驗組閱讀理解表現較佳，亦顯示SFL讀本結構可促進學生閱讀理解。其次，研究二之教學研究方面，結合引導—發現教學、概念圖應用自由書寫、範文仿寫、比較法協助正向遷移等課題進行探究，重點在透過師生間以及學生同儕間的互動，逐步地幫助學生發展聽、說、讀、寫的能力，期探索一個適用於華文讀寫教學的語文教學模式。

關鍵詞：華語文讀寫教學、閱讀理解、系統功能語言學、文體教學、技術性建構、
語體組織

* 中原大學應用華語文學系副教授兼系主任

壹、前言

就閱讀活動而言，閱讀不是對語言成分的精確理解，而是讀者有意識地從文字符號中選擇最精練、最需要的語言訊號，並隨著自己的思路預測意義，進行思維加工，得出初步判斷，以便進一步在閱讀中獲得印證和修正。語文能力的培養當中，寫作係屬最為複雜的心理運作過程，是種信息輸出，能顯出創造性的表達能力，具有極強的實踐性。然而在對外華文教學的場域中，關於漢字、詞彙、語法、閱讀、電腦輔助教學、教學法等廣為各界所探討，至於針對讀寫結合教學方面研究卻不多，也較少能在真實情境下進行；大部分的教學活動，多著力於口語會話、聽力訓練，兼及中文閱讀，寫作部分也只是學寫漢字、造句、或短文（信世昌，2001：117），國際學生如此的讀寫能力，對於專業領域該具備的華語文素養而言已不敷使用。

隨著第二語言教學研究的深入，人們對寫作教學的重要性有了越來越深的認識，語言交流的層次越高，對使用者語言技能的要求就越全面，寫作能力缺乏不僅使得學習者的語言技能發展不完善，也將限制其它語言技能，或其他專業技術的充分發展（羅青松，2002）。信世昌（2001）即認為許多國際學生的口語已達流利，但仍無法寫出完整、合宜的文章，造成語言偏枯的困境。寫作是一極複雜的認知歷程，涉及的相關知識也頗為繁複，許多學生寫作時常困於如何達意與書寫，國際學生更多了語法、語用與文化方面的偏誤。因此如何運用教學技巧與適當的教學法，幫助外籍生克服華文讀寫障礙，引導學生寫出合語法且內容適切的文章，是對外華語文教學不容忽視的課題。

再者，教科書不只是告知學生新的訊息或概念，同時具有協助及促進讀者理解的積極功能；就科學教科書而言，經過了層層包裝，科學知識不再只是日常生活的經驗而已，而是轉換成一種隱喻的科學術語的角色出現。換個角度來看，若採上述（技術性詞彙的包裝等）來組織華文文本中的語言論述，對於外籍人士華文的閱讀理解是否不同？會產生何種影響？這不僅是華語文閱讀教學應關注的面向，亦是華文讀本編輯不容忽視的課題。因此如何在不減少學習範圍與內容的情況下，又能讓學生充份理解，即顯得重要。

促進學習遷移的策略有合理編排教材內容、確立明確而具體的教學目標及程式、注意啓發學生對學習內容進行類化、重視學習策略與學習方法教學等。又功能語言學能夠清楚闡明語言和語境之間的關係，有助於語文教學（岑紹基，1999：73-74），利用功能語言學基礎發展出的文體功能寫作教學法教學生閱讀、寫作，目的就是著眼於自身的語境，來選擇合適的寫作語言或文類。因此本文據系統功能

語言學理論（Systemic Functional Linguistics，以下簡稱SFL）進行華語文教材及教學研究。研究一採SFL進行華文讀本建構，來探討國際學生對於不同讀本的閱讀理解。研究二著眼於國際學生寫作能力的要求，從系統功能語言學理論出發，採文體功能寫作教學法，以初習華文寫作者為對象，對於華文讀寫教學課題進行探究，期探索一個適用於華文讀寫教學的語文教學模式。本研究探索課題如下：

- 一、探討SFL讀本技術性建構過程。
- 二、分析傳統讀本與SFL讀本，兩者閱讀時間差異。
- 三、探究傳統讀本與SFL讀本，不同結構讀本閱讀理解。
- 四、探究文體功能寫作教學之應用。

貳、文獻探討

以下就文章閱讀理解、文類概念與語文教學、SFL讀本分析，分述之。

一、文章閱讀理解

閱讀理解必須具備文體基模（textual schema）與內容基模（content schema），前者為文章結構知識，讀者必須知道文章基本結構與標示，後者即一般相關背景知識，讀者在閱讀之前必須具備相關人、物、事件和情境等方面的知識背景，亦即足以理解文章內容的先備知識。文本結構提供一定的組織模式，連結文本各項重要思想脈絡，讀者可以藉著不同結構的特徵，辨識文章中的重要命題（Englert & Hiebert, 1984; Meyer & Freedle, 1984），或將細節歸納，故文章結構對閱讀理解有重要的功能，可以幫助讀者理解文章（Kletzien, 1992; Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Meyer & Freedle, 1984）。

閱讀理解受到文章結構的影響，如果文句安排合乎邏輯、讀者於閱讀時容易將各訊息予以聯繫，閱讀自然較順暢。文章結構愈緊密愈能夠幫助讀者閱讀理解，反之則會阻礙讀者對文章命題的掌握；讀者愈熟悉有關的文章結構基模，所需要的理解時間也愈少（Meyer, Brandt, & Bluth, 1980; Meyer & Freedle, 1984; Taylor & Samuels, 1983），尤其當讀者閱讀比較不熟悉的文章內容，文章結構明顯地能夠幫助學生理解文意（Roller, 1990）。低先前知識者在閱讀高連貫文章後，其解推理題目的成績要高於閱讀低連貫文章者；而高先前知識者在不連貫文章的閱讀時間較長，情境模型表現比低和高連貫文章好，此顯示不連貫文章使高先前知識者投入更多的認知處理（宋曜廷，1999）。

文章結構的認知與閱讀能力與年齡有關，弱讀者比較無法辨認文章結構（Meyer, Brandt, & Bluth, 1980）；年紀較小的兒童，尚未能建構完整的文章結構基模，不足以辨識文章的結構（Englert & Hiebert, 1984）。對國小學生而言，敘述文比說明文容易理解與回憶，因為這類文本較貼近兒童日常生活經驗，而且大部分的文章結構都有明顯目標。再者，先備知識和經驗指的是讀者在閱讀文本前，所具備與文本主題相關的知識或經驗；要使學習有意義，關鍵在於如何充實與利用已擁有的先備知識，以及有效的運用策略（Paris & Oka, 1989）。當讀者先備知識不完整時，容易對文章產生誤解；又若讀者的先備知識與文章訊息相衝突，讀者的先備知識通常佔優勢（Alvermann, Smith, & Readena, 1985），如此便不易接受新訊息而傾向於維持自己的看法，此時便會妨礙閱讀理解（引自Nist & Simpson, 2002）。

閱讀是個主動的歷程，讀者的文章結構知識和其所具備的一般知識，這些知識可能促進理解，也可能扭曲對文章的理解。

二、文類概念與語文教學

Halliday（1978）認為語言是一個社會意義系統，語言使用者根據自己的交際目的從意義系統中選擇語言形式。

（一）系統功能語言學

Halliday強調語言的意義因社交情境而異，認為語言的性質決定人們對語言的要求，系統功能語言學以具體的方式向學生傳授抽象的語言技巧，以期學生能有效地掌握寫作的的能力。其認為語言有三個特色：語言是社會過程的產物、語言是一個系統、語言是具有功能的；功能中又區分為三個元功能，即概念功能（ideational）、人際功能（interpersonal）和語篇功能（textual），是在所有的語法中存在的（岑紹基，2003）。

Halliday進一步將語法結構區分為語法、語意及社會脈絡變數的交互關係來對文本做分析及解釋；這些情境變數通稱為語域（register）（岑紹基，2003）；語域又細分為語場、語旨、語式：

1. 語場（field）：指文本的主題內容。
2. 語旨（tenor）：在某一情境中聯合前兩者，並透過特定的語言結構以產生意義，稱為語旨。
3. 語式（mode）：指人們在使用語言時，彼此之間牽涉的關係。意即人們運用語言來交際時，在具體的交際過程中，發話者（包括說話者和書寫者）和受話者

(包括聽話者和閱讀者)彼此會產生一種關係。
其與脈絡、元功能與真實概念的對應見表1。

表 1 脈絡、後設功能與真實概念的對應

脈絡變數	元功能	真實概念
語場	概念功能	真實
語旨	人際功能	社會的真實
語式	語篇功能	符號的真實

資料來源：引自Unsworth (2000: 6)

(二) 文類 (genre) 概念

同一文化下，人們要利用語言與人交往，以達至某一交際功能時，這種語言體式，稱為文類 (genre)，一般又稱為文體。文類在語文上，引申指各種文學作品，在語言學上則泛指各種語言體式；廣義來說，如果一組語篇有同樣的目的，就屬於同一文類，並有相同的結構。除情景語境外，影響語篇的還有文化語境，而文類與文化語境是置於同一層面 (見圖1)。文類與文化密不可分，具有強烈的社會文化屬性。文體教學法 (Genre-based Approach)，理論基礎來自於系統式功能語言學，是指語言教師透過各種不同文體的教學來引導學生學習語言的方法；日常中的口頭文類如社交演講，而書面文類則如報告、應用文、食譜等均屬之。

文類有如下的特點：1.有一定的結構；2.有特定的目標；3.有一既定的社會活動；4.在一特定的文化內運作；5.通過語言達到目的 (Martin, 1985)。所有的文類都是社會活動，與社會文化的約定俗成有密切的關係，考慮使用某種文類，亦即考量在特定文化語境下，採用何種語篇結構去實現特定的社交目的；岑紹基 (2003: 30) 即認為：「學習寫作就是按學習情景需要去駕馭各種文類，以達至表情達意的目的」。情景語境、文化語境與語篇的關係，見圖1。

中文一般將之分為記述敘文、抒情文、論說文、應用文四種，論說又分說明文和議論文；而Knapp與Dovonan (1994:3) 建議，可把重要的文類分為五種：描述、解釋、指引、論辯和敘述，岑紹基 (2003: 114) 據此將重要文類區分為描述/組織、說明/解釋、指引及論辯，1.描述/組織文類功能：在對人文或科學的事物作出分類和描寫；2.說明/解釋文類功能：在把事物或現象按時空或因果關係解釋說明；3.指引文類功能：主要在按邏輯把行為或動作排次/按邏輯作出指示；4.論辯文類功能：主要在游說讀者接受經邏輯推論的觀點或見解；5.敘述文類功能：主要按時空記敘人物經歷或事件始末。其所示常見文類如圖2。

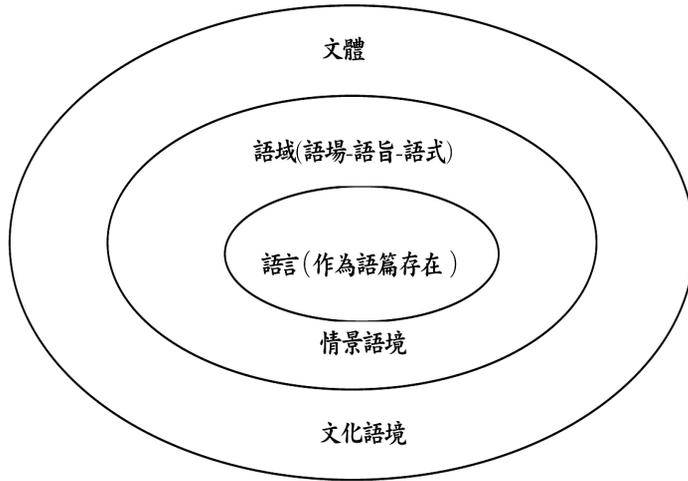


圖 1 情景語境、文化語境與語篇的關係（文體教學法結構）

資料來源：取自Callaghan, M. & Rothery, J. (1988:24)

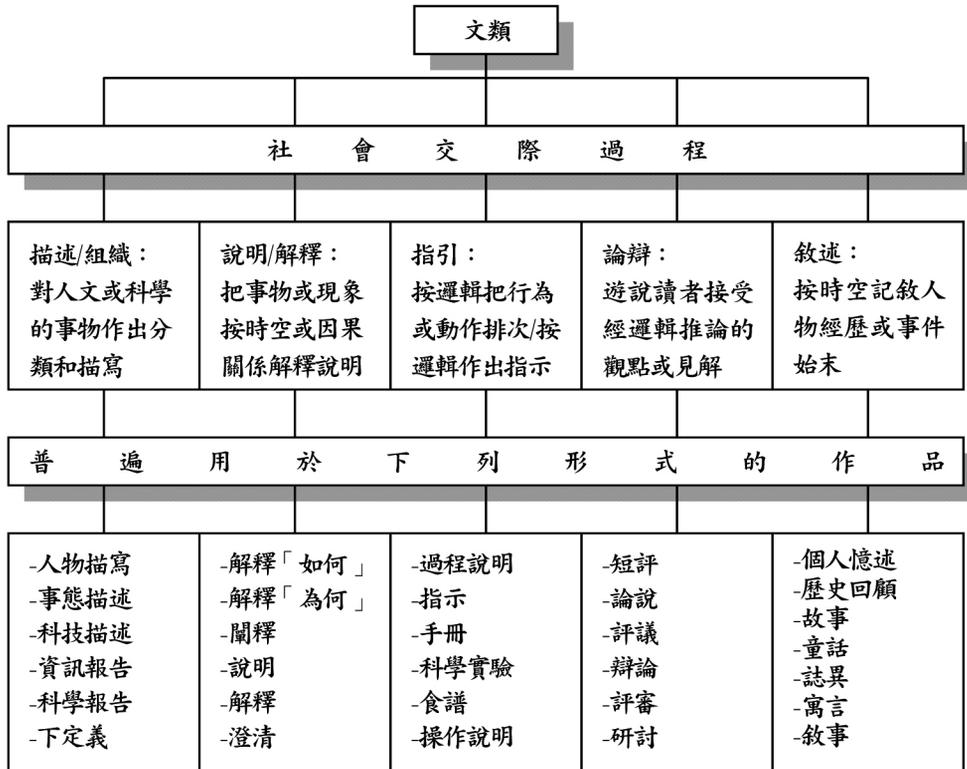


圖 2 重要文類

資料來源：引自岑紹基（2003：113）改編自Knapp（1992:13）

語言的學習就是學習怎樣調控個人的系統，從語言網絡中作適當的選擇，因應不同的處境，使語言能夠實現表情達意的任務。語言教學就是訓練學生在各個變動的處境中，及時地作出合宜的語言選擇，適當地表達自己的意思（Christie, 1985）。Christie（1985）清楚指出教導學生如何選擇合適的語言表達、與人溝通，是語言教學的目的；在寫作教學上，教師所關注的應是學生如何因應語境的變化，而作出不同而適當的語言選擇，繼而寫出切題的作品。本研究課程於「課程啓動」階段，據上述「重要文類」，與同學共同商討選取上課之文類。

（三）文體教學法

近十年來，有關寫作領域的探討將「寫作視為歷程」，風行所及，寫作教學的研究亦從過去重視寫作成品評估的「成果導向」，轉向對於寫作歷程的重視（process-oriented）教學（張新仁，1994）。既然語言的性質決定人們對語言的要求，重視過程的系統功能語言學理論研究漢語寫作和閱讀教學，有利於寫作、閱讀的建構和發展，能以具體的方式向學生傳授抽象的語言技巧，以期學生能有效地掌握寫作的能力（Halliday, 2004；岑紹基，2003）。

van Dijk（1985）用「上層結構」（superstructure）表示文章類型基模，常見的上層結構包括敘述文、議論文與說明文，敘述文最常見的則是故事。議論文中包含前題和結論，而說明文則可分為描述、比較/對比、列舉等。其根據Rumelhart與Ortony的研究，指出文章結構可以引導閱讀者選擇適當的命題以進行閱讀理解，例如故事結構包括開端、發展、人物性格、結局等，當讀者閱讀故事的第一句時，腦中便激發相關的上層結構，上層結構基模一旦被激發，其它次層面的基模也會被激發。由是顯示文類選擇與閱讀理解關係的密切。

課堂教學也是一種文類，Christie（1997）稱之為教學文類（curriculum genre），透過這種文類，學生能通過課堂活動而認識社會實況。其課堂活動流程為教師指導、師生集體創作、學生自行創作階段（Christie, 1994:13-14），流程詳見圖3：

1. 課程啓動（Curriculum Initiation）：首階段導入教學活動，向學生介紹新知識。
2. 課程推展（Curriculum Negotiation）：為教與學的主要階段，學生開始進行課業。
3. 課程總結（Curriculum Closure）：最後是教與學的總結階段，課程完成。

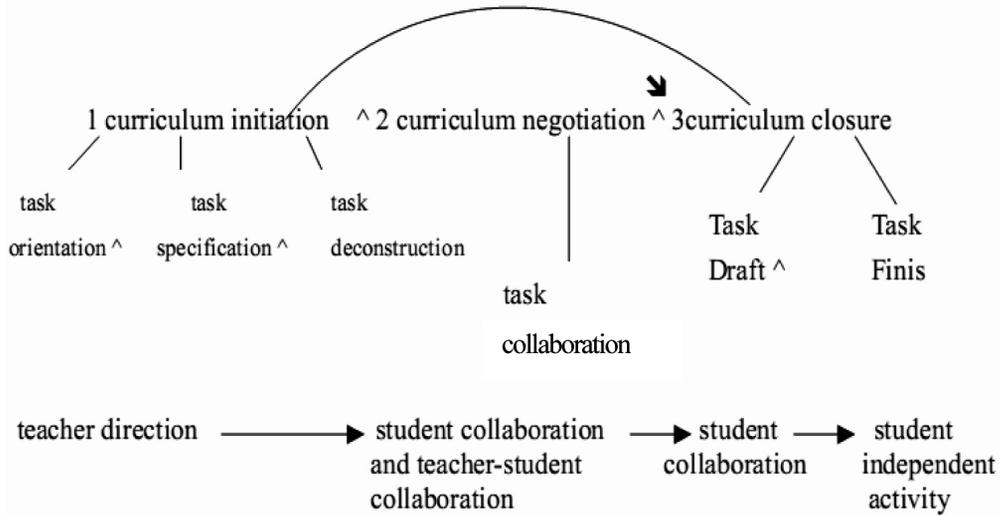


圖3 課堂流程分析圖

註：^表示一串有連繫的教學階段，如x ^ y代表 x在階段y之前

資料來源：引自Christie, F. (1997: 149)

Burns與Joyce（1997）闡釋以文類為本的課程設計，必須依循下列階段：1.找出語言使用的整體脈絡情境；2.闡明目標或目的；3.注意語言活動在特定脈絡的順序；4.從前述順序中列出文體類型；5.找出學生在特定的溝通情境所需的社會文化知識；6.紀錄及收集課程著重的文體樣本；7.發展和這些文體類型相關的學習單及欲達成的學習目標。岑紹基（2003：129-130）則指出文體功能寫作教學的具體教學安排，如下所示：第一階段—範文引路：1.首先引導學生分析該文類的社基功能；2.範文分析：選取該文類具代表性的範本，引導學生分析篇章結構和語法的關係。第二階段—師生合作集體創作；3.師生商議一個有共同興趣的寫作目標；4.師生集體創作。第三階段—個人寫作；5.學生個別定下寫作目標；6.經蒐集資料後，自行寫作初稿；7.老師過目，並提供建意；8.學生將文章寫成定稿。

文體教學法也可分為四大階段進行：1.建立背景知識；2.文體示範與解說；3.師生共同創作；4.學生自行創作。此教學或三階段，或四階段皆可，其教學內容亦極具彈性，教師可依教學主題做調整。雖然不同學派各自的教學對象和重點有異，但基本上都採取讀寫結合、以讀帶寫的方略，先分析、討論範文的文類結構特點，然後模仿寫作，最後到獨立寫作的目的。本研究以上述文體功能寫作教學為基礎，融入引導—發現教學，教學研究主要步驟為：1.建立先備知識；2.課程起動（決定範文、文類分析）；3.課程推展（特定文類寫作、用語、共同創作）；4.課

程收結階段。課程中除強化一般語文知識與學習策略外，並加強不同文類之比對，以對華文閱讀初習者進行引導教學。

三、SFL文本分析

Halliday (2004) 指出技術性詞彙的包裝是一種透過文法重塑經驗的隱喻，其強調語言意義與措辭之間的關係，並注重語言脈絡對情境意義的重要性。至於語言的組織，主要在語彙文法 (lexicon grammar) 和文本話語 (text discourse)，此二者又分別和技術性建構 (technicality construction) 與語體組織 (genre organization) 有關。語彙文法與文本話語是科學語言建構的兩個主要方向；前者重點在如何透過語法與詞彙，將科學知識建構至文本中；後者則重在文本的組織及修辭 (陳世文、楊文金，2006：109)。

根據系統功能語法，語篇分析的步驟如下 (胡壯麟、朱永生、張德錄、李戰子，2008)：

1. 用音標標記語調及韻律進行分析，此步驟為分析語氣和情態的語調作用。
2. 分析語篇的小句、小句群以及它們之間的邏輯關係。
3. 主位結構分析，由語篇中分析小句及小句群的主位，可發現語篇的發展方式。
4. 在小句與訊息結構做比較。
5. 從小句分析的語氣上，指出主語及限定成分。
6. 分析小句的及物，辨識過程的類型、參與者和環境成分，此步驟為分析語篇的經驗意義，透過此可發現語篇表達的主要內容。
7. 將語篇裡的詞組跟短語作分析，可更具體的發現結構成分的特色。
8. 分析語篇裡的語法及詞彙，指出他們的連結方式。
9. 分析語法中的隱喻，發覺出語篇中隱含的深層意義、態度與價值判斷。

一個句子依位置可分為前後兩部分，前者稱為「主位」(theme)，後者稱為「述位」(rheme)。主位負載已知的信息，而述位是對主位的闡述和說明，所負載的是未知信息。主位是話語的出發點，也就是句子的開端，是交際雙方已知的信息；述位是對主位進行揭示、闡述的話語，屬於未知的信息，這種分析結構稱為「主述結構」。主位和述位有一定銜接、連貫的關係，其訊息的推演也有一定的結構模式；任何句子或話語，從語篇功能角度出發均可分為主位和述位 (Halliday & Martin, 1993)。本研究主要以此語篇分析步驟為基礎，進行SFL讀本建構。

以SFL應用於科學文本探討科學教科書文本者，如陳世文、楊文金 (2006：107) 從文本的技術性建構和文本的語體組織設計研究文本，探討學生對不同科學文本的閱讀理解，結果顯示SFL讀本可促進學生的閱讀理解，對低先備知識者尤具

助益。其他如林俊智（2003），依SFL理論將理化課本溫度與熱內容改寫，改寫文本的要點分為巨觀架構及微觀架構上的連接，分析句子與句子間連接的標準是以SFL的斷句標準來處理。教科書的編排及文字敘述影響閱讀理解，科學文本情況顯著，對外華語文教學尤是。

參、研究設計與實施

本研究對象及研究方法，分述如下。

一、研究對象

本研究對象為求學習背景相似，以科技大學2009年，越南1+3學制22名新生（在越南讀一年，臺灣大學三年，一入校即為二年級）為對象，讀本研究方面分為實驗組與對照組，每組各11名同學（見表2）。其中兩位同學因故未參加測驗，故有效試卷為20份。讀本研究測驗部分，華語文閱讀理解測驗受試人數為22名，有效試卷為22份。

表 2 研究對象

科技大學	1+3學制	男	女	合 計
對照組	越南生	4	7	11
實驗組	越南生	2	9	11
合 計		6	16	22

前測部分，對照組和實驗組，兩組華語文能力測驗結果，對照組樣本10名，華語文能力測驗平均數為58分，標準差為12，平均數標準誤為4；實驗組樣本亦為10名，華語文能力測驗分數為61分，標準差為12，標準誤為4。變異數同質性的Levene ($F=0.001, p=.972>.05$) 考驗，未達顯著水準，表示兩組樣本的離散情形無明顯差別，即兩組樣本變異數具有同質性，未違反變異數分析的基本假設。而由假設變異數相等的 t 值與顯著性，考驗結果亦未達顯著 ($t=-.510, p=.616>.05$)，表示兩組同學在華語文能力測驗成績上並無顯著差異，亦即兩組華語文能力沒有顯著的不同。

原始資料編碼（A：A卷；B：B卷；H：華語文能力測驗），如A02，即表閱讀理解測驗A卷第二位同學資料。對照組與實驗組華語文能力測驗 t 檢定分析，如表3所示。

表 3 對照組與實驗組華語文能力測驗 t 檢定分析表

文本形式	平均值	標準差	標準誤	t值
實驗組 (N=10)	61	12	4	.510*
對照組 (N=10)	58	12	4	

* $p=.616>.05$

二、研究方法

在讀本研究及教學研究進行前，先進行「華語文能力測驗（初等）」（2008年華語文測驗線上模擬試卷），本研究採「華語文能力測驗（初等）」總成績進行考驗，而非其中「閱讀」單項成績，主要考量初習華語文者，其聽說能力對其讀寫影響程度頗大的緣故。本研究有二，讀本研究與教學研究，分述如下。

（一）研究一：讀本研究

1. 研究設計

本研究設計，先了解越南生華語文能力起點，及華語文閱讀理解狀況，再進行閱讀理解測驗。實驗組閱讀經過審視之華語文讀本，另一組為對照組，閱讀不接受任何實驗處理的文本。為減少實驗的誤差，以學生之「前測」得分為共變數，進行共變數分析；前測即是學生實驗處理前在「華語文能力測驗（初等）」上之得分為依據。繼之分別接受「華語文閱讀理解測驗（A）」及「華語文閱讀理解測驗（B）」測驗。再者，為提高實驗效度，儘可能控制無關變項的影響。本研究之控制變項如下：

- (1) 實驗組與對照組來自越南同一所學校的學生，因此二組學生在社經背景可視為相等層級；
- (2) 測驗時間相同：實驗組與對照組，兩組測驗時間點相同。

測驗分集體施測與個別施測。「華語文能力測驗(初等)」採集體測驗，於2009年10月23日進行；「華語文閱讀理解測驗」則於2009年12月18日以個別施測方式進行。在閱讀正式的短文時，受試者被要求以平常速度閱讀這些文章，當受試者讀完一篇文章後，緊接著進行五題與文章內容有關的選擇題，以檢測受試者是否認真的閱讀了文章的內容。

2.讀本選取

研究一主要進行國際生對於不同讀本的閱讀理解差異，除傳統讀本與SFL讀本比較外，著眼於本研究對象華語文能力差異大，以及考量研究二文體教學研究，因此擇取說明文、敘述文、文化素材與文體說明文等不同文類，以及不同程度讀本進行比較。本實驗的閱讀材料原為〈認識文章結構〉、〈元宵節與猜燈謎〉、〈中國畫的四君子〉三篇短文；文體說明文章選自國語日報週刊，文化素材則選自《華語文化教材：中級程度》（余光雄，1991）一書。在正式施測前先以馬來西亞及印尼同學各兩名，進行華語文閱讀理解測驗預試，其中〈元宵節與猜燈謎〉一文閱讀測驗，除了文義理解，還需要推論理解，造成外籍學生較大的負荷，故刪去；故正式施測文章為〈認識文章結構〉及〈中國畫的四君子〉兩篇。研究即以此兩篇原文為「傳統讀本」名之，兩篇字數分別為183字（文章結構）及263字（文化文章）；另依上述啓示編纂之文本為「SFL讀本」，兩篇文章分別為279字（文章結構）及367字（文化）。

（二）研究二：教學研究

1.研究設計

本訓練以SFL為基礎，融入引導—發現教學，課程中除強化一般語文知識與學習策略外，並加強不同文類之比對，以對華文閱讀初習者進行教學。引導—發現教學法主要在協助學生「學習如何學習」，教師在學生進行探究之前或在探究之中給予指示與引導，而後再讓學生實際進行探究，並自行發現答案所在。在教學活動中控制各種事件、資料、材料或物體，引導學生探究事件原因與推理，利用分組或全班討論方式，鼓勵每位學習者能提供自己的發現與推論，並和班上其他人分享。

首先斟酌SFL語文教學模式（參前所述），教學研究主要步驟為：（1）建立先備知識；（2）課程起動（決定範文、文類分析）；c.課程推展（特定文類寫作、用語、共同創作）；（3）課程收結階段。再結合引導—發現教學、概念圖應用自由書寫、範文仿寫、比較法協助正向遷移等。綜合以上，本文之華文讀寫教學流程，如圖4所示。

2.讀本選取

功能語言學者主張教師在寫作教學上運用此教學法時，應採用明示式的教學，使學生了解如何針對不同的社交目的、命題、對象，選擇合適的文類去表達自己的意思，此亦即為「引導—發現」教學法中「引導」的層面。研究者於課程開始，除

講解華文讀寫相關先備知識外，並與同學討論欲學習的較重要文類，以加強學習動機。讀本文類選取為教學研究中「課程起動」過程，此部分於下文敘述。

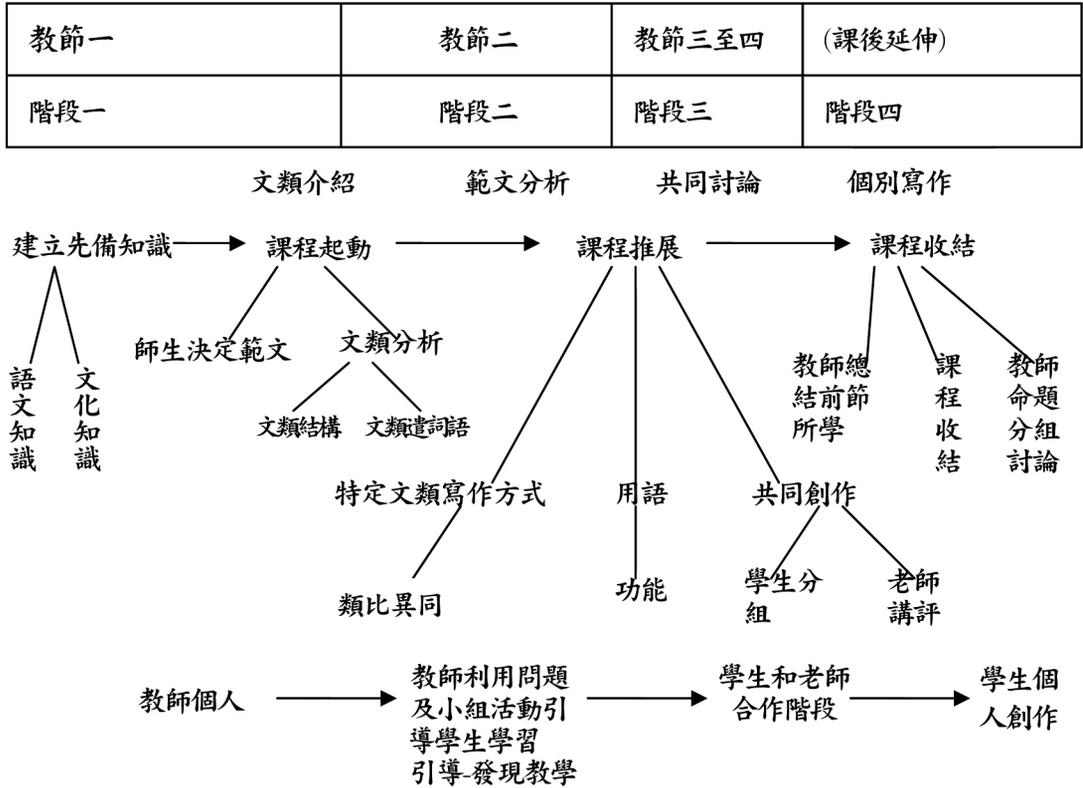


圖 4 本研究華文讀寫教學流程（研究者自製）

肆、研究分析與討論

一、讀本研究

以下據實驗設計及方法進行整理分析，共分三個部分：SFL讀本建構過程探究、不同結構讀本閱讀時間差異，與閱讀理解探究，分述如下。

（一）SFL 讀本建構過程

如前所述，高連貫文章有利於低先備知識者學習，而低連貫文章則傾向有利於高先備知識者學習。製作高連貫文章時，其要點為：1.在文章的每一段落前加入

一個次標題以說明段落主旨；2.在段落的起始之文字敘述盡量與上一段落末尾的文字產生連結；3.在句子前後，刻意加入可以增強文句因果關係的連接詞，如「雖然…，但是…」、「因為…所以」；4.重複使用文句的名稱稱謂以取代代名詞稱謂；5對若干觀念加入較為具體的解釋或類比說明（宋曜廷，1999）。1、2兩項作法的目的是增加文章的鉅觀結構的連貫性，3~5三作法的目的是增進文章的微觀結構，並讓文章內容和讀者的先前知識盡可能銜接。本文即據上述SFL 及高連貫文章製作之啓示，編製SFL讀本。

以〈認識文章結構〉中「筆法」意義建構為例。傳統文本部分文字未經更動，如下Box1。技術性建構掌控著概念敘述的先後順序和結構，SFL提供了文章結構概念如何被包裝過程的說明（如Box2），由已知訊息推演出未知訊息，幫助學生建構「筆法」背後的意義，圖5即為功能語法對「筆法」定義所作的技術性建構過程。

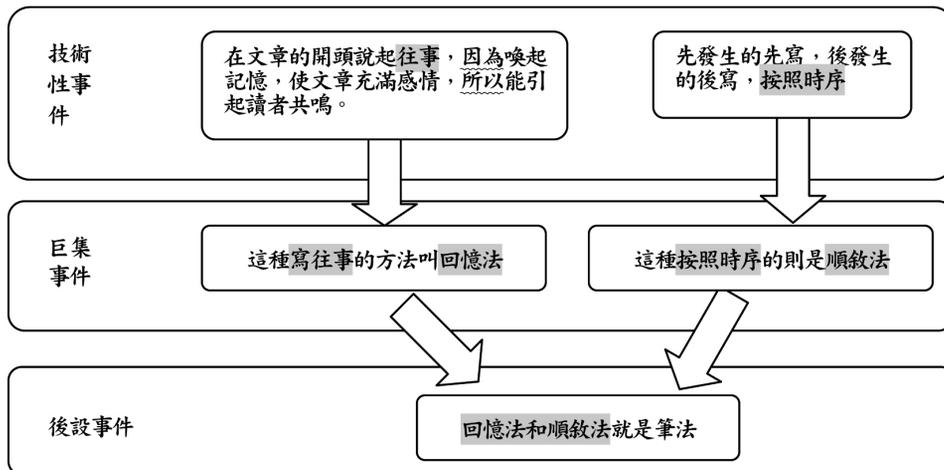


圖 5 「筆法」定義之技術性建構

Box1：〈認識文章結構〉傳統讀本

「回憶法」是在文章的開頭說起往事，喚起記憶，使文章充滿感情，引起讀者共鳴。「順敘法」則常用於記敘文裡的記事，先發生的先寫，後發生的後寫。之後，請學生判斷文體（記敘文或抒情文）與筆法（回憶法或順敘法），選擇適合的題目填入，學生發表：段落安排為（出發→到目的地→六點四十分→八點過後……）應是「順敘法」，段落安排為（小時候→每年四五月→有一天晚上→現在……）則是「回憶法」。

Box2：〈認識文章結構〉SFL讀本**順序法與回憶法的定義**

在文章的開頭說起往事，因為喚起記憶，使文章充滿感情，所以能引起讀者共鳴，這種寫往事的方法叫「回憶法」。常用於記敘文裡的記事，先發生的先寫，後發生的後寫，這種按照時序的則是「順敘法」。

文體和筆法的分別

回憶法和順敘法就是「筆法」。「記敘文」重在寫事，「抒情文」重在寫情，記敘文和抒情文就是「文體」。之後看一篇文章，請學生判斷文體（記敘文或抒情文）和筆法（回憶法或順敘法）。

順敘法與回憶法的應用

文章中段落安排為（出發→到目的地→六點四十分→八點過後……）應該是「順敘法」；文章中段落安排為（小時候→每年四五月→有一天晚上→現在……）則是「回憶法」。

（二）不同結構讀本閱讀與作答時間

以下就華語文能力測驗結果分析、傳統讀本與SFL讀本總閱讀時間，及分項閱讀時間，進行分析。

1. 華語文能力測驗結果分析

對照組樣本10名，華語文能力測驗平均數為58分，標準差為12，平均數標準誤為4；實驗組樣本亦為10名，華語文能力測驗分數為61分，標準差為12，標準誤為4。各組變異數F考驗結果為0.001， p 值為0.972 > 0.05，未達顯著水準，表示兩組樣本的變異數差異未達顯著水準，即兩組樣本變異數具有同質性，未違反變異數分析的基本假設。 t 考驗結果.510（ $p=.616$ ），自由度為18，未達.05顯著水準，表示兩組同學在華語文能力測驗成績上未能有顯著差異，亦即兩組華語文能力沒有顯著的不同。對照組與實驗組華語文能力測驗 t 檢定分析，如表4所示。

表 4 對照組與實驗組華語文能力測驗 t 檢定分析表

文本形式	平均值	標準差	標準誤	t 值
實驗組 (N=10)	61	12	4	.510*
對照組 (N=10)	58	12	4	

* $p=.616 > .05$

2.總閱讀時間差異分析

學生在兩套不同讀本的閱讀總時間如表5。兩組閱讀測驗所花費時間，對照組平均為941.82秒，標準差為272.133；實驗組平均為1385.91秒，標準差為471.401。實驗組平均值與標準差均大於對照組，變異數同質性檢定達顯著（ $F=3.484$ ， $p=.077>.05$ ），表示兩個樣本的離散情形未有明顯差別。實驗組閱讀測驗總時間較對照組為多（ $1385.91>941.82$ ），進一步分析發現，兩組所花的閱讀時間有顯著的差異（ $t=2.706$ ， $p=.014<.05$ ）。考驗結果達顯著，表示兩組同學在進行閱讀測驗時的總測驗時間有顯著差異；易言之，實驗組明顯花費較多的時間閱讀SFL讀本。

表 5 兩組學生閱讀理解總測驗時間比較

組別	平均值	標準差	標準誤	<i>t</i> 值
實驗組 (N=11)	1385.91	471.401	142.133	2.706*
對照組 (N=11)	941.82	272.133	82.051	

* $p=.014<.05$

3.分項閱讀時間差異分析

不同文本型態閱讀測驗時間，文本一實驗組閱讀測驗時間為562.73秒，標準差為223.130；對照組則為372.73秒，標準差為111.633；文本二實驗組閱讀測驗時間為823.18秒，標準差為295.798；對照組則為569.55秒，標準差為191.996。就兩組標準差來看，文本二實驗組與對照組標準差數值均較大（ $295.798>223.130$ ； $191.996>111.633$ ），亦即文化讀本的閱讀時間差異較大。由*t*值與顯著性來看，發現文本一及文本二考驗結果均達顯著，文本一（ $t=2.526$ ， $p=.024<.05$ ）、文本二（ $t=2.385$ ， $p=.027<.05$ ），表示實驗組和對照組兩組同學在進行文本一閱讀測驗的時間，與文本二閱讀測驗的時間，有顯著差異。由表6得知，實驗組平均數與標準差均大於對照組，亦即實驗組小組組內個別差異較大，所花費閱讀時間亦較多，不管是總測驗時間還是分項測驗時間兩組差異均達顯著水準。

對照組同學當遇上如生詞或文義等困難，即不再嚐試，如A02同學閱讀理解測驗總成績為40分，分項閱讀時間均少於平均值可見（文本一， $365<372.73$ ；文本二， $375<569.55$ ），相較於SFL讀本，顯示同學願意花較多的時間在閱讀文本及作答上。

表 6 兩組學生閱讀理解分項測驗時間比較

文本形式	平均值	標準差	標準誤	t值
文本一實驗組 (N=11)	562.73	223.130	67.276	$t=2.526^*$
對照組 (N=11)	372.73	111.633	33.658	
文本二實驗組 (N=11)	823.18	295.798	89.186	$t=2.385^{**}$
對照組 (N=11)	569.55	191.996	57.889	

* $p=.024<.05$ ** $p=.027<.05$

4.不同結構讀本閱讀結果表現

以下就不同結構讀本閱讀理解測驗總成績與分項成績結果，分述之。

(1) 不同結構讀本閱讀理解測驗描述性統計

華語文閱讀理解測驗主要在了解學生閱讀傳統讀本與SFL讀本，及說明文章結構及文化類的文章，不同類型文章之閱讀理解。結果顯示，在測驗總成績方面，對照組平均成績為71.82分，標準差為16.011；實驗組平均成績為86.36分，標準差為10.269。分項成績方面，文本一實驗組和對照組測驗成績分別為43.64及35.45，文本二實驗組和對照組測驗成績分別為42.73及36.36。文本一對照組的組內差異較大；至於文本二，則是實驗組組內差異較大。華語文閱讀理解測驗之描述性統計，如表7所示。

表 7 不同結構讀本閱讀理解測驗描述性統計

測驗	個數	最小值	最大值	平均數	標準差	標準誤
文本一成績 實驗組	11	30	50	43.64	8.090	2.439
對照組	11	20	50	35.45	11.282	3.402
文本二成績 實驗組	11	20	50	42.73	9.045	2.727
對照組	11	20	40	36.36	6.742	2.033
測驗總成績 實驗組	11	70	100	86.36	10.269	3.096
對照組	11	40	90	71.82	16.011	4.828

(2) 不同結構讀本閱讀理解測驗總成績比較

不同結構讀本閱讀理解測驗總成績比較，首先進行迴歸係數同質性檢定，由表7可以得知，閱讀測驗的自變項與共變項的交互作用項未達0.05的顯著水準（ $F=1.311, p=.269>.05$ ），表示共變項（前測分數）與依變項（後測分數）間的關係不會因自變項各處理水準的不同而有所差異。實驗組與對照組在後測中迴歸係數同質性考驗摘要表，見表8。因前測之迴歸係數同質性檢驗結果不顯著，符合單因

子共變數分析之要件，故進行單因子共變數分析，分析結果如表9。

表 8 不同結構讀本閱讀理解測驗迴歸係數同質性考驗摘要表

迴歸來源	平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
校正後模式	1708.510d	3	569.503	3.051	.059
截距	126405.000	1	126405.000	677.210	.000
組別	1125.000	1	1125.000	6.027	.026
前測分數	338.821	1	338.821	1.815	.197
交互作用	244.689	1	244.689	1.311	.269
誤差	2986.490	16	186.656		
校正後總數	4695.000	19			

表 9 不同結構讀本閱讀理解測驗之共變數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F值
共變項	338.821	1	338.821	1.815*
組間（不同結構）	1125.000	1	1125.000	6.027**
組內（誤差）	2986.490	16	186.656	

* $p=.197 > .05$ ** $p=.026 < .05$

不同讀本分項測驗方面，文本一變異數F值為3.190， $p=.093$ ；文本二F值為4.050， $p=.061$ ；兩分項測驗均未達0.05。但由表8中可以得知，共變項效果達到顯著（ $F=1.815$ ， $p=.197 > .05$ ），表示共變項對依變項的解釋力不高（但是由於ANCOVA的目的在控制共變項的影響，減低誤差變異量，調整共變項的平均值差異，即使不顯著，仍有其存在的實質意義）。而將共變項的影響力排除後，組別所造成的變異數F值為6.027， $p=.026$ 達.05的顯著水準，亦即後測分數的高低會因受試者所接受的實驗處理的不同而有所顯著差異。說明經過功能語法處理之文本，使實驗組和對照組學生在華語文閱讀理解測驗上有顯著不同，推測SFL讀本結構較能使同學仔細閱讀，亦即功能語法處理之文本有助於國際學生之閱讀理解。

二、教學研究

首先與學生討論所要學習主題的先備知識，先備知識的建立對非母語學習者來說尤其重要，國際學生常因文化隔閡而面臨非語言性學習障礙；再者，若學習者來自非英語系國家，由時空所造成的非語言障礙，將更加明顯。接著文體示範與解說，介紹該單元學習主題所屬的文體，並引導討論其文體結構與語言特徵等。第三

階段師生共同創作，依照第二階段的討論，按文章的文體結構及特徵，與學生共同創作，且示範如何將口語轉化成書面文體，第四階段則由學生自行創作。

（一）建立基本知識

中文寫作教學偏重技巧的掌握，整體文章的佈局鋪陳、文字修辭技巧的運用，而第二語言寫作教學則不同，學習者對自己母語的寫作能力可能已充分掌握，在教學目標上必須強調以目標語寫作訓練，包括用詞的適當性、語法結構的掌握、句段篇章的銜接、文體語言的運用、思維邏輯的系統性、文化認知的差異性，因此第二語言寫作教學所涵蓋的層面廣泛，教學的模式更不同於第一語言的寫作教學（陳懷萱、林金錫，2003），所以應將學生的先備知識納入華文讀寫教學活動的設計考量中。

SFL強調語言與語境有密切的關係，而語場（寫什麼）、語旨（為何寫）、語式（怎麼寫）這三個變數又直接影響語言的選擇；寫作教學的目的就是要教導學生掌握此三個變數後，運用適當的文字，把想要說的話寫出來。在第一階段，主要就華語文部件、構字特色、篇章分段概念、標點符號使用、詞彙擴充方式等進行解說。

閱讀心得報告及日記，是每週「華語讀寫」課程中必得繳交的功課。指導國際學生在寫日記時運用所積累的材料，做到讀寫結合，如此既可增強學生閱讀的動機，也可提高學生的寫作能力，又能讓學生學會從生活中提取創作材料，讓生活成爲自己寫作的素材來源。

（二）課程起動

多寫多讀雖是促進語文能力的不二法門，然就華語教學而言，更需要多方的引導，以期有效學習。以下就決定範文、文類分析，分述之。

1. 決定範文及文類

Bruner（1960）認爲求知是一個過程而非成果，學生並非只是知識的接受者，而且應該是主動的探究者。教學情境的安排要能讓學習者自己去發現各種「教材的結構」；因此教材的結構必須配合學生的認知發展。其認爲「發現」是將既有的事例重新加以安排或轉換，因而產生一種新的領悟。在學習上強調發現，可以幫助學生靈活而執著追求問題解決的各種方略，以及了解如何進行學習。教師應充份利用學習者內在學習的動機，鼓勵從事直覺思考，並透過發現學習的方式，使學生獲得學習遷移的能力。國際學生經常帶著大量的先備知識而來，如何引導於新舊經驗間有效遷移，是一重要課題。

系統功能語言學理論範本選取精神即：貼近學習者視域、生活化的文本。華文讀寫開始階段，為排除文化等因素干擾華文閱讀，以及有效地引導國際學生於新舊經驗中進行遷移，選擇學習者熟悉的話題，熟悉的文化背景故事，使他們通過寫作充分表達個人知識和觀念，並達到學習和使用第二語言的目的。在故事讀寫部分與同學共同討論教材，同學決定使用越南傳統故事「Tám Cám」為上課文本，越南同學找出原始文本，研究者再協同越南籍研究生翻譯為華文讀本，節錄如Box3所示。

Box3：〈Tám Cám〉原始故事

從前從前，有一個叫葦（勿ㄥˊ）的女孩，他跟繼母以及繼母所帶來的女兒芋（ㄨㄛˇ）一起住，但是葦的繼母對葦不好。

有一天繼母叫葦和芋去田邊撿田螺，把竹簍裝滿才可以回家，葦努力的把竹簍裝滿，但是芋卻只知道到處玩樂，等到天快黑了，芋看到葦的竹簍已經滿了，但是自己的卻還是空空的，於是就騙葦說她的頭髮髒了，要葦趕快去洗，不然回家會被繼母罵，然後趁葦去洗頭的時候，把那兩個竹簍交換了。

等到葦回來之後，發現她的竹簍是空的，就哭了，突然有一位神仙出現，問她為什麼哭得那麼傷心，葦告訴了神仙原因。……（923字）

其次，與同學討論欲學習的文類，結果選出：報告、心得感想與表格填寫等文類。斟酌同學需求，擬定之教學文類如下：

- (1) 日記（記敘、抒情）：敘述是寫作最基本的技能之一，掌握敘述是掌握其他文類的基礎（岑紹基，2003：105）。
- (2) 心得感想（記敘、抒情）：因應課堂作業需求。
- (3) 報告（論說、記敘）：因應課堂作業需求。
- (4) 表格（應用）：請假單、乘車時刻表、站牌路標等生活需求。
- (5) 故事（記敘、說明）：同學選取越南傳統故事，與本地生作文化交流。

本文體採敘述文本，如前所述，敘述文為上層結構，其中最常見的類型為故事；閱讀時相關的上層結構基模容易被激發，此一旦被激發，其它次層面的基模也會被激發。繼之日記、心得感想、報告、表格及故事等，以單元方式進行，單元一開始時說明各種文類之格式。

2. 文類分析

此階段介紹學習單元所屬的文類，並引導討論其文類結構與語言特徵等。以「報告（論說、記敘）」單元為例（實作見Box4、Box5）；在分析閱讀報告、活動報告時，其文化語境、情景語境及語篇分析重點，如下：

- (1) 文化語境：為何寫這報告？寫給誰看？在甚麼情況下會寫這類報告？
- (2) 情景語境：這報告是關於甚麼的？哪部分呈現自己心裏的想法？
- (3) 語篇分析：報告的結構分成那幾部分？每部分要寫什麼？閱讀報告與活動報告比較，在語言上有甚麼特色？

在「表格（應用）」單元，分析應用文類時，其文化語境、情景語境及語篇分析重點，如下：

- (1) 文化語境：為何寫這篇（應用文）？寫給誰看？對方為什麼要讀這篇（應用文）？讀後會有甚麼反應？在甚麼情況下會寫這類文章（應用文）？
- (2) 情景語境：這篇（應用文）是關於甚麼的？哪部分表示尊敬？寫的人跟看的人關係如何？
- (3) 語篇分析：這篇文章（應用文）的結構分成哪幾部分？分段的理據？每部分有甚麼用途？日記與書信比較，在語言上有甚麼特色？

表達意思必須通過整篇文章才能實現，理解語言必須從通篇層次入手，掌握其功能目的，而非著眼字、詞、句層次；所以要提高學生寫作能力，首先要使學生掌握常見文類特色，除個別分析文類特色外，亦藉由比較來彰顯不同文類的結構與語言特色。

（三）課程推展

寫作是一個「發現」的過程，「寫作歷程教學觀」係認為寫作的過程是不斷的發現（張新仁，1994）。因此，在設計教材和編排課程上，就不能忽略寫作活動的本質與寫作社群之間的互動，本階段著眼引導一發現教學精神，課堂中以對問方式，設計與提供學生觀察、探索與思考的語文學習氛圍，期待經由引導、對話，與同儕間之溝通、討論等過程，引領同學對於華語文常用文類有所了解與應用，進而發展個性化閱讀與寫作。

1. 特定文類寫作方式

本階段主要以比較法協助正向遷移。經過上階段文類分析，同學對於特定文類已有概念；特定文類寫作階段，首先集中把文類格式和一般寫作要求、寫作格式等講清楚，不必在每一個文類中去反覆講述（此可視為高階遷移）。然後據此由淺

入深進行仿寫，概念圖應用由自由寫作⇒文類結構分析⇒仿寫⇒獨立寫作。仿寫的目的是學習、借鑑別人的寫作，經過自己的咀嚼、消化、體會、揣摩，最終達到領會、內化，其中範文可以是完整文章，也可以是一個語篇。

在寫作教學之中應適時加入文章結構的教學（如本研究文體分析階段），幫助學生了解規則、變化、銜接與統一等原則，能寫出較有組織與結構的文章。通過同義或近義詞語的替換、各種文類比較異同，隨著教學的深入，循序幫助學生整理出寫作知識和技巧。在寫作教學上運用比較法，可以幫助學生全面、精確、深刻地分析不同文類材料的異同。對學習材料進行系統的比較，可以幫助學生全面、精細而深入地理解和掌握學習內容，促進學生的積極遷移。

2. 語用

文類應用，其中日記使用記敘與抒情寫作方式，敘述屬上層結構，是寫作最基本的技能之一，掌握敘述是掌握其他文類的基礎；很多小說名家都強調記日記、筆記、或札記的重要，它們是收集或捕捉題材和主題最好的方法。以敘述為主的故事中，有對話、有情境模擬、有敘述、故事創作、改編或改寫，不失為訓練國際生讀寫的入門文類。其次心得感想及報告，使用記敘、抒情與論說寫作方式，用客觀的角度寫出評論，理性的寫出自己閱讀後的感想等，主要因應課堂作業需求的文類。至於表格，如請假單、乘車時刻表、站牌路標等，為在臺生活需求的文類應用。

這部分著重於個人自由書寫，自由寫作的形式是設定一段時間，不必考慮語法、漢字，儘可能不斷地寫，可以純粹是一種開動思維、提高漢字書寫速度的熱身練習，可以是設定一個話題，由此話題聯想，也可以是沒有任何話題的寫作。當同學無話可寫時，可以通過提問來啟發他們的思維。同學個人書寫舉例如下：

S06：我叫○○○

我的愛好是足球，看電影……

我家在河內，越南

我家有四個人：爸爸，媽媽，弟弟和我

我爸爸今年四十六歲，他做軍人

我媽媽今年也四十六歲，她做生意

我弟弟今年十三歲，他在學初中……（981008自傳）

S09：今天是新年的第一天，我跟我室友去火車站觀光，我們一起吃好多好吃的東西，真好玩。今天天氣好冷，我穿好少衣服，一整天都走路，真累，到七點我們去等校車回宿舍。到宿舍我馬上跑上房間去，我朋友說我發呆，我不級說什麼就跑來洗手間洗臉。

我跑上床，我跟朋友聊天一下，等一下的以後我累得躺下就睡著了。（990101日記）

S17：我最喜歡的一部電影是“孩子不笨”，這部說到外國人學中文還有爸媽關心孩子的重要性。（990404心得感想）

S15：我最喜歡《天堂來的孩子》的電影，因為這部電影說到人文性好多.而且這部電影的孩子好可愛，聰明。（990406心得感想）

同學華語文能力測驗成績懸殊，於自由書寫部分差異亦大，有如S06造句式的書寫，間或有別字及文句上的錯誤；亦有如S09，雖仍有別字與贅字，已能夠較清楚地表述自身的活動與想法。

3.共同創作

讀寫形式包括個人構思和集體討論二種，個人構思可選擇三種形式：自由寫作、概念圖、啓發法。作者在確立文章的核心概念後，依據此主要概念延伸選擇出適合的相關概念，並加以排序組合、進行有意義的連結，然後將這些抽象模糊的概念具體畫成組織圖、設計出寫作大綱，是概念圖在寫作上的運用。在概念圖應用教學過程中，教師必須扮演有效組織寫作概念、輔助完成寫作大綱的角色，以促進學生形成寫作時的讀者知識。研究結果顯示，概念構圖的寫作教學方式，對於提升學生的內容思想、組織結構上，有顯著的成效，但在文句表達及基本技巧方面，則無明顯的進步（陳秋好，2007；沈麗蓉，2007），所以在華語教學的應用上，必先輔以字、詞擴充教學。使用此種教學方法，教師須從學生的先備知識出發，有效運用策略幫助學生回憶、連結舊經驗，寫作才能達到有意義的階段。

共同創作部分主要有小組共同創作與師生共同創作兩種形式。根據前述文化語境、情景語境及語篇分析重點，進行小組共同創作，共同創作後將文本投影於白板上，修改或類比文字句子，來進行師生共同創作，同學作品見Box4~Box5。同學常犯的錯誤如下：

- (1) 贅字：華文行文遇到主詞如「我」、「我的」等字詞，可適當省略，如下文Box中之□符號裡的文字，均可刪除，或以他詞（字）代替。
- (2) 別字：如Box5容易的「易」誤為「易」，交流的「流」誤為「留」。
- (3) 誤用標點符號與句式：提醒同學儘量採用多種標點符號，同時提醒莫使用「。」為句點。

以SFL為基礎的語言教學，即是訓練學生針為場合，適切地選擇語言，準確地表達所要傳輸的意義，此以Box4為例進行分析。Box4文類為閱讀報告，此文類特點為閱讀心得之提出。語域部分：(1)語場（field，文章內容）：中山狼寓言故事；

(2)語旨 (tenor, 作者與讀者之關係)：本文為同學課堂心得報告，報告者與其他同學的地位 (status) 是平等的，報告者與其他同學常接觸 (contact) 來往，報告者與其他同學的感情 (affect) 是正面的。

Box4：閱讀報告 (第三組)

中華古代寓言故事“中山狼”的感受

1.前言

我們都唸過這個故事了，覺得它很有意義，所以想把故事的內容帶給我們的感受給大家聽看看。

2.本論

論

故事說到：有一隻狼被一群獵人獵殺，正好有一位善良的人（叫東郭先生）看到狼的情況就動心地救了牠，可是然後那隻狼不但不感謝東郭先生，而且還想吃掉先生。故事的結束，那隻狼被一個聰明的人用計謀殺死了。東郭先生還活著。

3.感受

通過這個故事，我們了解一個很簡單的道理：“不應該像那隻狼這樣的以怨報德”。生活中有很多人曾經幫助我們，現在也有很多人正幫助著我們（比如是爸媽、各位老師、朋友），所以我們要記得他們的恩惠，不可以忘恩負義。這個道理看起來很簡單，人人都知道，但是不是所有人都做得到。我們還想善良的人一定更多幸運，做壞事的人一定被懲罰。認為 加上「會獲得」字 將會受到。

Box5：國際週活動報告（第一組）

國際週活動是個個國家交留的機會。有豐富的活動比如是個國家的美食，
 各交流。加「，」↑各、
 風景，衣服，跳舞。讓我們可以大開眼介。
 、，界
 我們表演的節目，是民族舞蹈可以給別人介紹我們國家的文化。通過
 ↑加「，」
 這個活動我們感覺國際學生跟以前比較團結。還有可以了解賺錢真不容
 加「，」↑比，
 易。……
 易

案：□框型：表贅字或贅詞，當刪。

雙底線：表別字、誤用詞句、誤用標點等錯誤。

↑箭頭：表增字或增標點。

（四）課程收結

在課程收結階段，除了總結前所學、進行命題分組討論外，主要加強個人書寫，在審閱個人作品最後的修訂稿時，對語法用詞進行批改。又在西方的語文教育中，口說與寫作的訓練密不可分，教師會依據口語表達的思考邏輯、組織內文等方式，逐步推演至書面語言的創作，透過「先說後寫」的教學概念，協助學生建立自身論據的真實性，在這過程中彰顯出提問的重要，在引導—發現語文教學模式中之提問即是個重要環節。再者，既然口說與寫作的訓練密不可分（這在國際生華語學習上尤其重要），「口說」亦納入讀寫課程設計考量中。課程結束，課堂上個人書寫比對、討論，除針對同學改寫之文本進行解說外，並舉行戲劇表演，邀請其他老師及他國籍學生（馬來西亞、印尼），就口語、肢體動作、故事內容等項目進行評分，以作為學期評量之依據。

伍、研究結果與建議

一、研究結果

(一) 研究一：讀本研究

在華語文閱讀教學中，類似文化或文體說明的讀本，無可避免會透過專有名詞來呈現，國際學生能否有效了解文本中的概念，攸關文本描述技巧。在閱讀文本時間測量上，閱讀功能語法文本學生所花費的時間顯著高於閱讀傳統讀本學生。連貫性不佳的文本，學生可能會因閱讀困難而失去耐心；SFL文本，一方面文字較多，一方面同學也較願意閱讀，因而造成閱讀作答時間較長。再者，文化讀本的閱讀時間，無論實驗組還是對照組，組內差異均較大，推測與外籍同學華語文化相關先備知識差異大有關。在不同類型讀本閱讀時間方面，不論實驗組還是對照組，在閱讀文化讀本的時間均大於文體說明讀本。

其次，閱讀理解測驗結果顯示，同學投入較多的時間在功能語法文本上，也獲得較佳的測驗成績，亦符應前述所論：高連貫性的文本能使缺乏先備知識的學生去建構較佳的情境理解。閱讀理解測驗總成績有顯著差異，亦意味功能語法處理之文本有助於國際學生之閱讀理解。

(二) 研究二：教學研究

知識是一個認知的過程，只有放在動態學習的過程中才能真正被掌握；系統語言學應用（SFL），即是一連串動態學習的過程，將語境、語法、語用有機的結合，把學生帶入了生活的寫作語境，如此可以更深切地體會寫作的功能，更準確地領會寫作的策略，訓練互動寫作，學生學到的不僅僅是簡單的寫作表達，還有中文閱讀策略，有效地調動了學生的寫作動機。

研究二之教學研究部分，擷取鷹架理論逐步完成的概念，作為語文學習的進程，強調範文與引導式練習，進而達成獨力寫作的能力，透過先說後寫的方式，引領國際生逐步推演至書面語言的創作。本研究於課程中除強化一般語文知識與學習策略外，並加強不同文類之比對，以對華文閱讀初習者進行教學；教學步驟為：1.建立先備知識；2.課程起動（決定範文、文類分析）；3.課程推展（特定文類寫作、用語、共同創作）；4.課程收結階段；教學中並結合概念圖應用自由書寫、範文仿寫等。以SFL為基礎之教學重點在透過師生間以及學生同儕間的互動，逐步地幫助學生發展聽、說、讀、寫的能力。

二、研究建議

(一) 讀本研究建議

研究一描述SFL讀本的設計，強調文本結構及語意的連貫性，以及國際學生對於SFL讀本及傳統讀本，此二讀本的閱讀理解。這方面的研究多見於科學文本的建構，未及華語文讀本探究，本文為一試探性研究，隱匿於研究中待探討的問題頗多，如SFL理論融入華語文讀本建構、文化讀本閱讀理解等課題，尚待更多研究驗證，這些都有待假以時日深入探討。

高連貫文章有利於低先備知識者學習，而低連貫文章則傾向有利於高先備知識者學習，對於華語文能力初級或未達初級者，較適用高連貫文章。製作SFL高連貫讀本程序如：1.從小句分析，指出主語及限定成分；2.分析語篇裡的語法及詞彙，呈現其連結方式；3.採主述結構句子編寫；4.每段落前加次標題以說明段主旨；5.段落起始之文字敘述盡量與上段末尾之文字產生連結；6.使用增強文句因果關係的連接詞；7.使用文句的名稱稱謂取代代名詞；8.對若干觀念加入較為具體的解釋或比較說明。

(二) 華語文讀寫教學建議

SFL強調以學生為中心的教學模式，著重以活動帶動語文學習，能夠清楚闡明語言和語境之間的關係。利用SFL為基礎發展出的文體功能寫作教學法，每一種文體類型都衍生自特定的場域，具有特別的組織型態，有鮮明的溝通功能或目的。研究二採文體功能寫作教學法教國際學生寫作，目的就是著眼於語境詮釋，幫助學習者來取得社會文化所萃取的文類、論述及文本，進而選擇合適的寫作風格，期利用由上而下的方式，啓迪更多由下而上的學習；除此之外，在本研究場域，由於學生華語文能力差異大，合作學習的操作益顯得格外重要。

參考文獻

- 岑紹基 (1999)。系統功能語言學及其在應用寫作教學上的運用—香港高中學生學習報告寫作的研究。**應用寫作理論與教學研究**。香港：香港社會科學出版社。
- 岑紹基 (2003)。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：香港大學課程學系。
- 宋曜廷 (1999)。先前知識文章結構和多媒體呈現對文章學習的影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 余光雄 (1991)。華語文化教材：中級程度。高雄市：復文出版公司。
- 沈麗蓉 (2007)。合作學習式概念構圖作文教學對國小作文低成對學生寫作成效之研究。花蓮教育大學特殊教育教學研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 林俊智 (2003)。以系統功能語言學觀點探討不同課文結構對科學文章的理解—以溫度與熱為例。國立臺灣師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 胡壯麟、朱永生、張德祿、李戰子 (2008)。系統功能語言學概論 (修訂版)。北京：北京大學出版社。
- 信世昌 (2001年12月)。網路中文應用文寫作課程之設計與實施。第二屆全球華文網路教育研討會，臺北市。
- 陳世文、楊文金 (2006)。以系統語言學探討學生對不同科學文本的閱讀理解。**師大學報：科學教育類**，51(1-2)，107-124。
- 陳秋好 (2007)。概念構圖寫作教學對國小四年級寫作困難學生寫作學習效果之研究。國立臺中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳懷萱、林金錫 (2003年10月)。運用網路互動進行華語文寫作學習之探討。第三屆全球華人網路教育研討會，臺北市。
- 張新仁 (1994)。著重過程的寫作教學策略。**特教園丁季刊**，9(3)，1-9。
- 羅青松 (2002)。對外漢語寫作教學研究。北京：中國社會科學出版社。
- Alvermann, D. E., Smith, L. C., & Readena, J. E. (1985). Prior knowledge activation and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Burns, A., & H. Joyce. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Callaghan, M., & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: A genre-based approach*. The report of the DSP Literary Project. Erskineville, NSW: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Christie, F. (1985). Varieties of written discourse. In F. Christie (Ed.), *Language studies: Children writing-study guide*. Geelong: Deakin University Press.

- Christie, F. (1994). *On pedagogic discourse: Final report of a research activity funded by the ARC 1990-2*. Australia: Institute of Education, the University of Melbourne.
- Christie, F. (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genres and institutions: Social Process in the Workplace and School* (pp. 134-160). London: Cassell.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold Publishers Limited.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Kletzien, S. B. (1992). Proficient and less proficient comprehenders' strategy use for different top-level structures. *Journal of Reading Behavior*, 24, 191-215.
- Knapp, P., & Donovan, J. (1994). *Teaching narrative writing*. New South Wales: Literacy and Learning Program, Metropolitan West Region.
- Martin, J. R. (1985). Language, register and genre. In Christie, F. (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-31). Geelong: Deakin University Press.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top level structure in the text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Nist, S. L., & Simpson, M. (2002, April). *College studying*. Reading Online, 5(8). Retrieved November 3, 2007, from the World Wide Web: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/nist/index.html>
- Paris, S. G., & E. R. Oka. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 32-42.
- Roller, C. M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 79-89.
- Taylor, B., & Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20, 517-528.
- Unsworth, L. (Ed.). (2000). *Researching language in schools and communities: Functional linguistics approaches*. London: Cassell.
- van Dijk, T. A. (1985). Semantic discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (Vol. 2, pp. 103-136). London: Academic Press.

A Study of Chinese Texts, Reading and Writing from the Systemic-Functional Linguistics Perspective

Ni-Se Peng*

Abstract

Systemic-Functional Linguistics (SFL) can help learners understand the relation between language and context. This study, therefore, takes the genre-function method for teaching writing to overseas students, with an emphasis on the interpretation of linguistic situation and help students to grasp the socio-culturally emerging texts, and learn through these texts the proper writing styles. It is hoped that this bottom-up approach will inspire more like-minded approaches. Likewise, Halliday points out that technical terms are metaphors of experience reshaped by grammar through a process involving the utilization of syntax resources. Twenty-two Vietnamese students were chosen to undertake a research concerning texts and teaching. The first part of it is about texts. Students of the control group and the experiment group were provided with texts from SFL-based textbooks and ones from traditional textbooks respectively. A post-test of reading comprehension was conducted right after they finished reading and the results showed that the experiment group needed more time than the other to answer questions, meaning that SFL textbooks take more time to read; as to the genre aspect, both groups took more time reading cultural texts than descriptive texts. The overall conclusion is, the experiment group had a better understanding and that the SFL-based texts can improve learners' reading comprehension. The second part is about teaching. In order to support positive learning transferring, it looks into the application of guiding-discovering method, concept map, free-writing, text-copy writing, and comparative method. The points are, by increasing the student-teacher and student-student interaction, to help students develop their abilities of listening, speaking, reading, and writing, and to explore a suitable mode for teaching Chinese.

Key words: Chinese reading & writing, Chinese reading comprehension, systemic-functional linguistics, genre teaching, technicality construction, genre organization

* Associate Professor/ Chair, Department of Teaching Chinese as a Second Language, Chung Yuan Christian University