

「閱讀促進寫作」中文第二語言教學法研究—— 提升香港非華語學生實用文閱讀與寫作能力

邱佳琪*

香港大學教育學院

閱讀與寫作都和文本有關，可通過文類教學聯結從閱讀到寫作的教學。實用文是教材與評估中的主要文類之一，本研究採用「閱讀促進寫作」文類教學法進行實用文的讀寫教學實踐。此教學法以系統功能語言學為基礎，形成從閱讀到寫作的完整教學設計，已證實在英文寫作教學領域有正面效果，但在中文教學及閱讀的應用仍處於發展階段。本研究進一步設計相應的閱讀理解評量表，以香港非華語學生為對象，通過前、後測及訪談等研究工具，收集量化及質性數據。研究結果顯示，「閱讀促進寫作」教學法能提升中文第二語言學習者的閱讀表現達 5.9 倍，寫作表現進步達 1.4 倍，且實驗班的讀寫進步幅度均顯著優於對照班，證明此教學法能大幅提升讀寫表現，可進一步推廣及融入於課程設計。

關鍵詞：閱讀；寫作；實用文；中文第二語言教學；閱讀促進寫作

研究背景

閱讀與寫作是語文教學中不可或缺的環節，隨着以中文為第二語言（下稱二語）教學的需求日增，相關教學法的研究值得探討。閱讀與寫作都和文本有關，本研究採用「閱讀促進寫作」（reading to learn, learning to write）文類教學法進行中文實用文的讀寫教學實踐，形成從閱讀到寫作的完整教學設計。這教學法已證實能有效提升英語學習者的寫作能力，但在中文的教學和應用層面仍處於發展階段。此外，過去該教學法的研究主要探討學生的寫作表現，但從閱讀到寫作的過程中，學生的閱讀理解能力是否跟寫作能力一樣隨着教學而提升，亦值得進一步探討。因此，本研究除了設計相應的閱讀理解評量表，亦採用「閱讀促進寫作」教學法進行實用文讀寫教學

* 通訊作者：邱佳琪（ckhiew69@gmail.com）。

研究，探討該教學法對提升中文二語學習者實用文讀寫能力的效果，目的在於發展中文閱讀和寫作的有效教學法，有助於二語讀寫教學及實用文教學。本研究以香港非華語學生（主要來自南亞或東南亞的非華裔中學生，以英語或本身族裔的母語為第一語言，例如烏爾都語、淡米爾語等）為對象，採用混合式個案研究法收集實驗班和對照班的實用文讀寫成果，通過前、後測及訪談等研究工具，收集並分析量化及質性數據。

文獻綜述

閱讀與寫作是相關的語言過程(Brown & Bellugi, 1964; Bruner, Goodnow, & Austin, 1956; Weir, 1962)，曾有學者歸納出閱讀與寫作存在明顯聯繫，即閱讀表現好的學生在寫作方面的表現亦同樣優秀，反之亦然(Loban, 1963)。如同聽、說教學往往相輔相成，閱讀與寫作在一定程度上亦是相互聯繫和影響的語文能力(Flower & Hayes, 1980; Graves & Hansen, 1983)。研究者(Pressley, Mohan, Raphael, & Fingeret, 2007)指出，建立閱讀與寫作的聯繫有助提升學生的讀寫表現，可見設計從閱讀到寫作的完整教學過程，是提升教學成效的關鍵之一，因此聯結兩者的有效教學法和實證研究具有重要性。閱讀與寫作都和文本有關，閱讀是將文本解構以達到信息輸入和理解的目的，寫作則是根據特定目的建構文本以達到信息的產出。由於不同文本都有其文類特點，每種文類在結構、語言、表現手法等方面都有各自的特徵，針對教學常用文類的文本分析和特徵歸納，在閱讀層面有助於處理和理解信息，而在閱讀過程中積累文類知識能內化為有效的輸入，可進一步應用在寫作上，提供不同文類的寫作框架，幫助學習者培養寫作過程中的文類意識，掌握文本的重點和結構。

在英文教學領域已證明文類教學的正面效果(Christie & Martin, 1997; Feez & Joyce, 1998)，而其中的「閱讀促進寫作」教學法以系統功能語言學(Halliday, 1994)為基礎，融合教學話語(Bernstein, 1990)和支架教學(Vygotsky, 1978)的概念，形成從閱讀到寫作的完整教學設計(Rose & Martin, 2012)。一方面，系統功能語言學為讀寫教學提供了關於語言、文類、語境的系統性知識，有助學習者掌握不同文類的結構和語言特點，並應用於閱讀與寫作；另一方面，這文類教學法經過澳洲學者近年來的不斷實踐和完善，聯結各種文類從閱讀到寫作的教學過程，從以英語為一語及二語學習者的寫作成果，已證實能有效提升英語學習者的寫作能力；學者認為這是在理論和教學層面最為清楚、有效的文類研究之一(Hyland, 2007, p. 153)。這教學法在中文教學領域的實踐及研究仍處於發展階段，且集中探討寫作層面(岑紹基, 2010; 容運珊, 2015)。但從閱讀到寫作的過程中，學生的閱讀理解能力是否跟寫作

能力一樣隨着教學而提升，亦值得探討。因此，本研究進一步設計相應的閱讀理解評量表，並通過閱讀與寫作的教學實踐，觀察這教學法在中文閱讀與寫作兩方面的教學成效。

實用文或應用文是指處理日常事務、具有直接實用價值和某種慣用格式的一種文章體裁（張子睿，2004，頁 1），是教材主要文類之一。實用文具有鮮明的文類特點，在結構上有一定形式，在內容上以傳達信息、溝通想法為主要目標，因此不僅是教材中的主要文類，更是日常生活中常見的文本類型，包括新聞、廣告、信函、告示等；實用文自 20 世紀 90 年代以來日漸重要和普及，其教學和研究應進一步推廣發展（裴顯生，2006）。在香港的全港性系統評估（Territory-wide System Assessment）中，實用文（如書信）的閱讀與寫作是考核的環節之一。近年，香港開始在高中推行應用學習中文（Applied Learning Chinese [for non-Chinese speaking students]）課程，其中閱讀與寫作的學習目標主要是使中文二語學習者能讀寫日常生活和工作環境的實用文書，有效進行日常交際及工作任務（教育局，2014）。可見，實用文這教學及評估的主要文類，具有發展相關教學方法及研究的必要。曾有研究指出，學生的實用寫作知識和能力水平較低，原因主要是教學內容和方法都嚴重脫離實際（余國瑞，2006，頁 312）。另外，香港的調查亦顯示，香港許多學生感到寫作時難以找到寫作目標，原因之一是沒有真實的寫作對象，加上傳統的寫作教學活動都是採用教師命題和教師批改的方式，學生的寫作目標只是在一段固定時間內完成作文，很少注意該篇文章的真正寫作目的，更不會考慮採用甚麼策略來達到寫作目的，教師教學時又很少有這方面的教導（謝錫金、鄧薇先、關之英、薛鳳鳴，1994）。此外，香港的實用文教學長期缺乏一套可以配合課程發展的完整教學理論，因此不少語文教師都感到教實用文十分困難（Tse, 1998），而學生未能掌握寫作的功用是削弱學生寫作動機的因素之一（祝新華，2001）。在二語教學層面，有學者指出大部分任教非華語學生的中文教師，由於過去接受的師資培訓，對象是以中文為母語的本地學生，並沒有包括母語並非中文的學習對象，致使前線教師在教學時遇到不少困難（關之英，2014，頁 39）。另外，曾有研究根據 33 位教師的訪談，歸納出香港非華語讀寫教學中主要採用句子寫作練習、講解篇章結構、書寫漢字、抄寫（講解）詞語、閱讀範文、閱讀理解練習、文章仿作等七種教學策略（容運珊，2015），但無論是在閱讀或寫作教學中都缺少了情景語境的概念、實用文的特點和目的、文類的內部層次和核心元素等輸入，有可能導致學生在寫作部分因為缺少這些概念而難以掌握實用文應有的內容和表述方式。基於以上的教學需求和研究發展空間，本研究採用「閱讀促進寫作」教學法進行實用文閱讀與寫作教學，結合課堂教學進行實踐，以發展能有效提升中文二語學習者讀寫能力的教學法。

研究、教學和評估設計

研究設計

研究方法

本研究以香港非華語中學生為對象，其中一組為實驗班，採用「閱讀促進寫作」進行讀寫教學；另一組為對照班，進行同樣的實用文讀寫教學，但不採用「閱讀促進寫作」教學法，而是按照平時慣用的模式進行課堂教學（教學流程依序為生詞教學、閱讀教學、閱讀練習、寫作教學、寫作練習）。本研究採用混合式個案研究法（mixed-method case study）收集數據，通過前、後測及訪談等研究工具，收集並分析量化和質性數據。混合式或綜合型研究是結合量化和質性研究方法的研究形式，能通過不同類型的數據和分析方法，從不同層面更完整地探討研究結果（Johnson & Christensen, 2014）。量化數據包括閱讀與寫作的前、後測成績，會進行描述性數據分析和共變數分析（ANCOVA）；由於合作學校無法在短時間內將兩組學生重新隨機分班，採用 ANCOVA 檢測可以減低兩組在基本變項的一些差異（例如性別比例、年齡差異），使兩組在統計上具備基本特質相同或近似於隨機分派的效果（Owen & Froman, 1998），且參與本研究的兩組學生按照學校成績同屬中文能力中低水平，數據分析亦將根據兩組學生前測平均對比沒有顯著差異，以確保他們的讀寫能力具備同質性，再通過兩組前、後測成績對比教學成效是否具有顯著差異；質性數據則包括學生在讀寫測試的作答內容及學生訪談內容，前者將根據「閱讀促進寫作」的閱讀理解層次和寫作評量標準分析，訪談則探討學生對本教學法的反饋。以下為本研究的問題：

1. 「閱讀促進寫作」教學法能否提升中文二語學習者的實用文閱讀能力？
2. 「閱讀促進寫作」教學法能否提升中文二語學習者的實用文寫作能力？

由於本研究的目的是在於探討「閱讀促進寫作」的教學成效，因此將以前、後測為主，訪談為輔。實驗班和對照班全班學生都完成閱讀與寫作前、後測及基本信息問卷，在量化數據方面，兩班學生的讀寫測試分數都進行描述性數據統計及分析；質性數據的讀寫作答內容分析及訪談，則根據前測分數，每班隨機抽取分數屬高、中及低水平的學生各一位，共 6 名學生。在信度和效度方面，研究過程中固定以兩位合作教師和兩班學生為對象，用相類的前、後測，測試內容相近，閱讀與寫作測試設題標準固定，前、後測採用類似課題，確保研究的一致性。本研究採用三角驗證（triangulation）方式，通過不同類型的數據來觀察教學成效。為檢測「閱讀促進寫作」帶來的讀寫表現變化，使用閱讀與寫作前、後測及訪談等研究工具，從測試的成績、測試作答內容、學生反饋等層面，探討這教學法對實驗班學生的影響，包括閱讀與寫作表現有甚麼變化或提升，以及是否比一般教學模式下的對照班學生有更大的讀寫表現提升。

其中閱讀測試基於這教學法的四個閱讀理解層次設題，以分析學生在釋義、理解、推斷、詮釋（通過「評估設計」一節進一步說明）層面的表現；寫作測試則根據本研究的教學文本標準，要求學生完成約 120 字的私函。

研究參與者

本研究以香港主流學校中的非華語學生為對象，進行教學實踐並收集數據，參與研究的兩位合作教師在本研究前都沒有接觸過「閱讀促進寫作」教學法。本研究隨機指派其中一班為實驗班，由研究員（即筆者）向該班中文教師提供 6 小時教學法說明及培訓，而對照班教師則毋須進行教學法培訓。兩班學生的細節如下：

1. 年級——中學 2 年級，13 至 14 歲；
2. 人數——實驗班和對照班各 1 班，實驗班 27 人，對照班 23 人；
3. 性別——男女混合班，實驗班有 15 位女生和 12 位男生，對照班有 16 位女生和 7 位男生；
4. 身分背景——非華裔，大多來自南亞或東南亞，例如巴基斯坦、印度、尼泊爾和菲律賓；
5. 語言背景——所有參與的非華語學生都以英語或本族母語（如烏爾都語或淡米爾語）為第一語言；
6. 中文讀寫能力水平——以本教學研究開展前的學期測驗成績為準（滿分 100），實驗班的閱讀測驗平均分 63，寫作測驗平均分 44；對照班的閱讀測驗平均分 60，寫作測驗平均分 49；
7. 上課模式——平常日校上課模式，每節課半小時，在 1 個月內完成約 5 小時課程。

研究流程

本節說明研究時長、步驟、教學文體等細節：

1. 研究時長——教學總時長約 5 小時，用以進行一輪從閱讀到寫作的私函教學；另外 2 小時分別用於前、後測各一次，每次測試包含閱讀與寫作測試各半小時。
2. 研究步驟——由於非華語學生的中文語文能力水平不一，所有閱讀與寫作測試的題目和指示都提供中、英雙語版（閱讀理解篇章只有中文版本）。具體如下：
 - i. 問卷：所有學生用 5 分鐘獨立完成關於自身語言背景的調查；
 - ii. 前測：所有學生用 30 分鐘先完成一篇實用文篇章的閱讀及 4 道問答題，教師收走閱讀試卷後再給學生 30 分鐘完成一篇約 120 字的實用文作文；

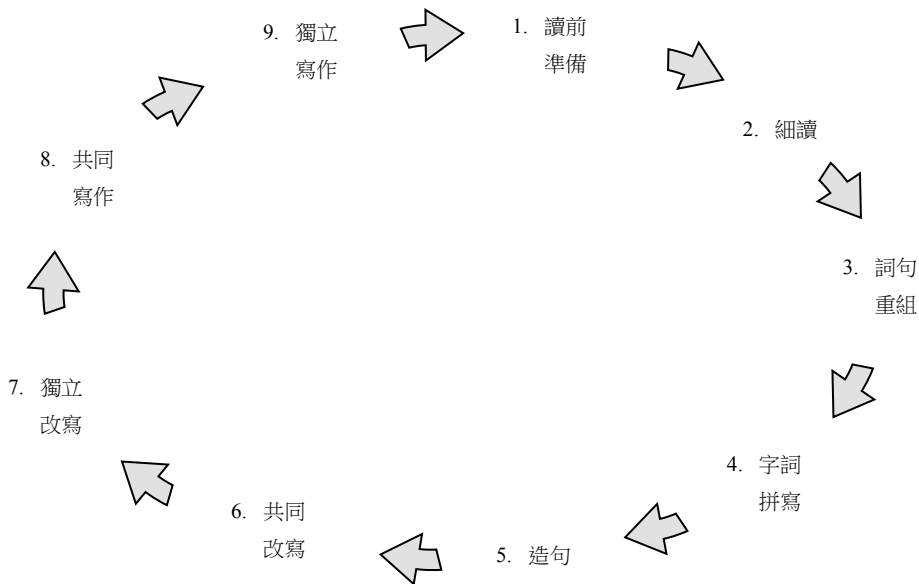
- iii. 教學：實驗班採用「閱讀促進寫作」教學法，對照班則由教師按照平時模式教學，兩班使用同樣課時（約 5 小時）教授同一篇實用文；
 - iv. 後測：流程與前測相同，讀寫測試的文類與前測一致且主題相近；
 - v. 訪談：由研究員對實驗班的 3 位學生進行訪談。
3. 教學及測試文本類型——根據學校課程和中文教材的主要實用文類型，選擇私函為讀寫教學及前、後測文本。

教學設計

「閱讀促進寫作」教學法

「閱讀促進寫作」教學法包括 9 個教學環節，流程如圖一（按數字順序進行）。

圖一：「閱讀促進寫作」教學環節



完整的教學模式包括從讀前準備開始，通過細讀講解閱讀材料的文類結構和語言知識，然後指導學生進行字詞句的重組和拼寫，再結合閱讀材料進行重點句子或段落的改寫，最後應用所學到的語言、內容、結構等知識，進行新段落或篇章的寫作。這 9 個環節的教學活動可因應教學需求和學生程度進行不同的調整與組合，配合支架教學理念及二語學習者語文能力水平不一的常見課堂情況，教師可靈活選擇合適的教學流程，提供學生所需的教學輔助。例如對低年段及起步階段的二語學習者，可將 9 個環節按步驟進行；若面向中等程度的學習者，可省略詞句重組和獨立改寫環節，

在讀前準備和細讀後進入字詞拼寫、句子寫作階段，然後進行共同改寫，最後完成共同寫作新篇章及獨立寫作；若面向高年段或程度較高的學生，或是課堂教學已進行過多次「閱讀促進寫作」教學模式，學生對讀寫流程都較為熟悉，則可在完成讀前準備和細讀環節後，就進入共同改寫特定句段階段，再由學生合作構思寫作新文本，最後獨立完成新篇章的寫作。

私函文類及語境特徵

香港教育署（2001）指出，書信是使用範圍最廣、使用頻率最高的一種實用文（頁 23）。書信的主要功能是傳遞信息，而私務書信即本文的私函，其構成元素（張雲輝，2010；教育署，2001）可概括為以下圖式結構，當中符號→表示先後順序：

稱謂→啟首語→正文→收結應酬語→信末祝頌語→署名→日期

從語域(register)角度分析私函的文類特徵，可通過情景語境(context of situation)的三個要素概括：

1. 話語範圍／語場——私函是個人之間來往的信件，內容廣泛，在語場方面較無限制。
2. 話語基調／語旨——取決於發文者與受文者的關係，結合地位、接觸、感情三方面來決定語旨。在內容方面，當私函主題偏向聯繫情感或抒發個人感想，通常態度較為隨性；但若主題是關於洽詢意見或商討正事，態度則較為嚴肅。在對象方面，當發文者與受文者的地位差距愈大、接觸愈少、感情愈陌生，則語氣態度愈客氣、禮貌，反之則較為親切、隨意。
3. 話語方式／語式——私函是書面文件，除非牽涉描寫或轉述口頭對話，否則通常在陳述及遣詞用句方面使用書面語的規範。

私函讀寫教學流程

「閱讀促進寫作」教學模式適用於任何文類，本節以私函為例，配合研究對象的中文水平屬中下程度，選擇 6 個環節進行教學（由於教學材料及說明所牽涉的內容較多，因篇幅關係將另行撰文探討），整體教學流程見表一。

評估設計

由兩位評改員（即研究員和一位不參與本研究的教師）按照同一標準分別評分，

表一：私函讀寫教學流程和內容

教學環節	教學內容	課時
1. 讀前準備	教師通過情景語境分析表和格式，說明私函的目的、內容、重點和語境知識，包括語場、語旨、語式（在課堂教學中會將系統功能語言學的術語轉化為常用且概念相近的詞語以便師生理解，例如語場轉化為「內容」）	30 分鐘
2. 細讀	教師配合課文講解文本重點，包括文步、語境和語言知識，同時結合閱讀技能的教學，如連詞的意義、尋找核心詞句、四個閱讀理解層次，請學生標示重點並進一步理解文本的內容和重點，獨立完成閱讀理解練習後進行師生討論及反饋	100 分鐘
3. 字詞拼寫	教師引導學生標注重要詞匯，學生拼寫生詞或較難的詞匯	10 分鐘
4. 獨立改寫	學生根據細讀的文本進行重點段落改寫，在相似主題下適當替換語境，改寫內容、詞句、對象等，學習該文類和語境中常用的詞彙和句式	30 分鐘
5. 共同寫作	由學生建議及選擇同一文類下的新課題，並分組（每組 3 至 4 人）共同構思內容和語言形式，每組學生輪流到白板上按順序寫出一到兩句，教師從旁提示在寫作中需要注意的語場、語旨、語式等方面，從討論和學生的提議中選擇合適的意見，集體完成新篇章	100 分鐘
6. 個人寫作	學生根據共同寫作時提出的各種新課題，在同樣是私函及相近的語境基礎上，選擇新的課題和對象，獨立完成新篇章	30 分鐘

最後取其平均數為每位學生的作文得分。兩位評改員皆有兩年中文二語教學經驗，並且熟悉這套寫作評量標準。

閱讀評量標準

「閱讀促進寫作」的閱讀理解層次包含了常用閱讀能力評量標準的共通點，包括從字詞層面（*decoding*）解釋詞句；從句段層次（*literal*）理解或概括文本表層信息；從全文層次（*inferential*）分析深層信息或隱含主旨；從文本以外層次（*interpretive*）進行評價或建議（*Rose & Martin, 2012*）。本研究據此設計出閱讀評量表（見表二）。

表二：閱讀評量表

閱讀理解層次	0	1	2
釋義	對詞匯的理解不正確	對詞匯的理解部分正確	對詞匯的理解正確、精準
理解	對表層信息的理解錯誤	對表層信息的理解部分正確、不夠全面	正確、全面理解或陳述表層信息
推斷	欠缺對隱含信息的理解及合理分析	能大致分析隱含信息，但合理性及完整度有些不足	對隱含信息的分析符合邏輯，完整地理解上下文
詮釋	缺乏對特定概念的判斷能力；支持論點的論據很少甚至沒有	對特定概念有些許判斷能力；應用部分語篇例子或個人經驗來支持論點	對特定概念或行為有清楚的判斷能力；應用具體的相關語篇例子或個人經驗來支持論點

釋義層面要求學生能正確解釋詞語意義；理解層面是正確且全面理解並陳述文本的表層信息；推斷層面需要分析隱含信息，完整且準確地概括上下文；詮釋層面則是作出合理的評價或論述，且結合相關的文本例子或個人生活經驗為論據來支持論點。每個層次分為高、中、低表現，不同於「閱讀促進寫作」的寫作評量標準分為 4 個刻度，因為寫作是開展性地去創作新文本，其中的語言和語境有較大發揮空間，不同學生的具體寫作表現亦有較大彈性；但閱讀則基於對文本的理解，在作答內容方面有一定的已知信息為基礎，因此一般以準確、完整的理解為最佳，理解一部分但有所缺失為次佳，完全缺乏對文本或相關概念的理解則為最弱。閱讀理解測試的前、後測都按照以上四個層次設題。

寫作評量標準

這標準以系統功能語言學為基礎，發展出 3 大類共 14 條細項，包括目的、文步、層次、語場、語旨、語式、用詞、評價、連接、指稱、文法、拼寫、標點符號和呈現形態，具體內容見表三。

表三：寫作評量標準

類別	評量項目
語境內容	<p>目的：達到該文類的寫作目標與溝通目的</p> <p>文步：有正確、完整的文步，即將該文類的組成元素按順序書寫鋪陳，形成完整的文本結構</p> <p>層次：文步內的架構或發展有合理的組織</p> <p>語場：涵蓋所需內容並符合相應主題</p> <p>語旨：恰當體現作者與讀者的身分和關係</p> <p>語式：用語正式，符合書面規範</p>
表述方式	<p>用詞：使用恰當且豐富的詞匯</p> <p>評價：合適地描寫情緒、表達態度</p> <p>連接：採用適當的連詞有條理地連結內容</p> <p>指稱：人、事、物的指稱正確且清楚</p>
文法呈現	<p>文法：使用正確、通順的文法</p> <p>拼寫：正確拼寫字詞，沒有錯別字</p> <p>標點符號：使用正確標點符號</p> <p>呈現形態：段落構成合理，整體的呈現清楚有序</p>

資料來源：參考 Rose & Martin (2012)。

每項分數由 0 到 3 分，滿分為 42 分（在數據分析環節將換算成滿分為 100 分）。0 分為留白或書寫內容極少，無法傳達完整信息；1 分為小部分達標，但錯誤較多，各方面都有較大的不足；2 分為大部分達標，各方面都基本表現良好，只有少量錯誤；3 分為各方面表現良好，沒有缺漏或錯誤。

數據分析及研究結果

量化數據分析

閱讀前、後測成績分析

實驗班有 27 人，對照班有 23 人。兩位評改員的評分相關係數在前測為 0.93，後測為 0.94，均呈高度正相關。私函閱讀前測中（滿分為 100 分），實驗班平均分為 9.49，對照班平均分為 13.59；後測中，實驗班平均分為 65.74，對照班平均分為 44.02（見表四）。實驗班的進步幅度遠高於對照班，後測較前測進步 5.9 倍。通過 ANCOVA 檢測兩班成績的對比，先根據閱讀前測進行同質性檢測（Levene's test of equality of error variances，見 Levene, 1960），顯著水準為 0.382，即實驗班和對照班的前測平均分沒有顯著差異，表示兩班屬於同質；然後對比兩班前、後測得分達顯著差異，且效應值為 0.345，在 0.06 為效果中中和 0.14 以上為效果很大的基準下（Miles & Shevlin, 2001），表示這教學法的功效非常顯著，即採用「閱讀促進寫作」進行私函閱讀教學能帶來更大的提升。

表四：閱讀前、後測成績與差異對比

班級	前測平均分	前測標準方差	後測平均分	後測標準方差	效應值	前後測差異值
實驗班 (n = 27)	9.49%	11.68%	65.74%	18.81%	0.345	0.000
對照班 (n = 23)	13.59%	17.10%	44.02%	21.85%		

寫作前、後測成績分析

兩位評改員的評分相關係數在前測為 0.87，後測為 0.84，均呈高度正相關。私函寫作前測中，實驗班平均分為 21.96，對照班平均分為 30.33；後測中，實驗班平均分為 51.81，對照班平均分為 33.07（見表五）。實驗班的進步幅度遠高於對照班，對照班的後測成績較前測僅提升了 9%，但實驗班則通過「閱讀促進寫作」教學模式後，在後測成績較前測進步了 136%（即 1.4 倍），進步幅度較對照班更大。而在 ANCOVA

檢測中，實驗班和對照班的前測平均分沒有顯著差異，表示兩班屬於同質；對比兩班前、後測得分達顯著差異，且效應值為 0.384，在 0.06 為效果中等和 0.14 以上為效果很大的基準下，表示這教學法的功效非常顯著，即採用「閱讀促進寫作」進行私函寫作教學能為學生帶來更大的提升。

表五：寫作前、後測成績與差異對比（滿分為 100%）

班級	前測平均分	前測標準方差	後測平均分	後測標準方差	效應值	前後測差異值
實驗班 (n = 27)	21.96%	15.47%	51.81%	15.97%	0.384	0.000
對照班 (n = 23)	30.33%	18.45%	33.07%	14.30%		

質性數據分析

閱讀前、後測文本分析

質性分析包括文本分析和訪談。文本分析分為閱讀與寫作兩部分，將針對兩班各 3 位學生（實驗班中文能力高、中、低的分別為學生 A、B、C，對照班的分別為學生 D、E、F）的讀寫測試作答內容進行文本分析。在閱讀部分，閱讀理解題按照前文所述的四個層次設題。首先是釋義題，評量標準是對詞匯的理解正確、精準，前測的題目是解釋「康復」的意思，後測則是解釋「打氣」的意思。在前測中，兩班學生無論能力高低都無法正確回答，後測的情況相近，只有學生 A 掌握了部分詞義，但仍非最佳解答，表示中文二語學習者在理解詞匯方面普遍較弱，且較難在短時間內明顯提升，因為需要更多的閱讀和詞匯教學以擴展詞匯量。接着，理解題的要求是正確、全面理解或陳述表層信息，前、後測的題目同樣是「這封信的收信人是誰」。在前測中，學生 C、D、E、F 均無法正確回答，學生 A 答對了部分，但遺漏了收信人的姓氏，因為收信人應包含其姓氏以指稱特定對象，即「劉老師」，而學生 B 則解答正確。在後測中，學生 D 理解正確，但學生 E 及 F 理解錯誤，無法理清收信人及寄信人的概念；而實驗班的三位學生無論能力高低都解答正確，經過「閱讀促進寫作」教學中的標注重點、掌握情景語境中作者與讀者的關係、理解記敘文中人物要素等層面，都能成功理解表層信息。

推斷題的評量標準是對隱含信息的分析符合邏輯，完整地理解上下文。前測的題目是為甚麼「我」不能按時交功課，需要結合上下文分析不能按時交功課的原因是「由於爺爺最近生病，每天放學以後要留在家裏照顧他，沒有時間去搜集標本和去圖書館找資料」；後測的題目則是為甚麼「我」喜歡游泳，需要結合前文和連詞分析喜歡游泳的原因是「因為游泳有益健康」。在前測中，兩班學生都無法掌握前因後果；

在後測中，對照班的學生 E 及 F 有改進，但學生 D 沒有正確找出原因，而實驗班的三位學生全部都正確掌握了上下文的内容。最後是詮釋題，評量標準是對特定概念或行為有清楚的判斷能力，能應用具體的相關語篇例子或個人經驗來支持論點。前測的題目是「你認為老師應該批准遲交作業嗎？為甚麼？」，學生可作出評價、表明立場並提供合理原因，例如根據文本立場表示認同，並提供論據（如遲交作業是因為爺爺生病和缺少時間去找資料，因此可以寬容處理）；但亦可以表明不應批准遲交作業，並提供理據（例如對其他同學不公平，或應該提早告訴老師以取得許可）。若學生的評價沒有表明立場，或缺少支持該立場的合理論據，例如只表示喜歡或不喜歡，但沒有提供支持該立場的原因，則屬於缺乏支持論點的論據，因此評為 0 分。兩班學生在前測都無法作出評價或合理的詮釋，學生 F 雖然表明了否定的立場，但缺乏完整且合理的理由，因此仍不獲評分。後測的題目是「你喜歡游泳嗎？為甚麼？」，學生可以表達個人意見並提供合理原因，例如根據文本立場表示喜歡，並提供論據（如因為游泳有益健康）；但亦可以表達否定的意見（如因為不懂游泳）。在後測中，學生 E 及 F 都沒有作出評價，學生 D 則正確提出了立場和原因；而實驗班的表現有所提升，雖然有兩位學生遺漏了個人立場，但三位學生都提出了個人詮釋，學生 C 的理據較弱，表示在詮釋能力方面仍需通過教學去引導學生的思維及邏輯。

寫作前、後測文本分析

寫作前、後測同樣要求學生以個人名義寫一封約 120 字的中文私函，分別向小學老師描述最近在中學參加的舞蹈比賽和球類比賽。表六概括 6 位學生在前、後測某些層面的寫作表現特點。

經過「閱讀促進寫作」讀寫教學流程，實驗班程度較高的學生 A 在後測中的 14 個寫作層面都有全面且實質的提升，通過完整的私函文步結構和記敘文層次，加上呈現了和球類比賽相關的内容，並通過書面語及尊敬的態度向老師敘述球類比賽，在語場、語旨、語式上都符合情景語境的要求，因此在後測中整體達到了這篇私函分享經驗的目的，較前測有顯著進步。實驗班程度中等的學生 B 整體達到私函的寫作目的；程度較低的學生 C 則由於中文能力較弱，因此中文寫作能力較難在短期內大為改變，在後測寫作中掌握了私函的基本結構，需要進一步配合長期的教學及引導以提升中文的字詞拼寫和語言表達能力。對照班程度較好的學生 D 在後測的層次層面雖然加入了事件的時間、過程和感受，但整體表現仍和前測相近，同樣缺乏私函的文步和呈現形式，除了在語場方面有離題的問題，不符合寫作目的外，在後測的語旨、連接、指稱等層面亦沒有改進，仍缺少實用文的結構、語境和語言表述等概念；中文讀寫程度屬於中低水平的學生 E 及 F 的後測整體寫作表現亦沒有明顯提升。

表六：前、後測寫作分析對比

評量標準	前測	後測
文步	A、B、C、D、E、F：全部學生都沒有完整的文步，只有收信人、問候語或正文，且收信人稱謂和問候都有誤，例如「老師」（應為「尊敬的老師」）、「你好」（應用「您好」）	A：涵蓋了私函的 6 個文步，即收信人、問候語、正文、祝福語、寫信人身分署名及日期 B、C：涵蓋了 5 個文步 D：只有正文，遺漏了另外 5 個文步 E：涵蓋了 3 個文步 F：只有收信人和問候語
語場	A、B、C、D、E、F：全部學生都沒有完整描述近況及舞蹈比賽相關的人、事、時、地和心情，例如只有比賽時間或個人感受	A：完整描述在中學的近況和球類比賽的過程 B、C：包含人、事和感受 D：離題，寫作要求為球類比賽，但內容卻包含了「跳高和跳遠」 E：包含了比賽的時間地點，但沒有過程和感受 F：沒有寫出具體且完整的內容
語旨	A、B、C、D、E、F：全部都沒有掌握寫信人及收信人的身分高低與關係親疏，例如以學生身分寫給老師應該尊稱「您」而非「你」，在收信人部分亦缺少「尊敬的」或「敬愛的」等敬語	A、B：正確掌握了寫信人及收信人的關係和地位高低，以學生身分向老師使用「尊敬的王老師」、「您好」、「敬祝」、「學生……敬上」等敬語 C、D、E、F：仍舊沒有體現學生和老師的身分高低，用「你」而非「您」稱呼老師
語式	A：在書面語中應使用「我們」而非粵語口語的「我地」 D：使用了口語的「我個學校」而非書面語的「我的學校」 B、C、E、F：夾雜英文句式及許多英文詞彙，例如「舞蹈比賽是好好玩」（The dance contest is very funny）	A、B：使用書面語 C、D、E、F：夾雜英文句式及許多英文詞彙
評價	A、B、C、D、E、F：都使用常用的形容詞如「開心」	A：評價部分除了使用常見的「開心」，還加入了「高興」並且通過「很」、「非常」等副詞來強化情緒 B：加入了「很」、「十分」等副詞 C、D、E、F：沒有任何評價方面的表述
連接	A、E：正確使用了連詞「和」、「因為」 D：「和」 B、C、F：沒有使用任何連詞	A：除了前測使用過的「和」及「因為」，更加入了「首先」和「之後」以清楚表示過程先後順序，又使用了「有……等等」的句式以列舉例子 C：正確使用了連詞「和」、「因為」 B、D、E：「和」 F：沒有使用任何連詞
指稱	A：使用了「我」和「你」 D：使用「我」和「我的朋友」 B、C、E、F：較為單一且重複性高，如全文重複用「我」	A、B：指稱除了使用常見的第一人稱「我」，還加入了其他人物「我的同學」，且用「我們」或「大家」來進行轉化概括，另外亦正確因應語境而使用尊稱「您」以稱呼老師 C、D：只使用「我」和「你」，但「你」用法錯誤（應使用「您」） E：使用了「我」和「您」 F：只使用了「你」稱呼老師且用法錯誤（應使用「您」）

學生訪談

學生訪談由研究者（即筆者）和實驗班學生以小組訪談方式進行，即文本分析部分選出的中文讀寫能力分別處於高、中、低水平的學生各 1 位。訪談以英語和粵語雙語模式進行，3 位學生可以自由選擇以他們熟悉的語言回答。訪談主要針對「閱讀促進寫作」的學習感想和建議，以了解這教學法的效用和影響。

表七：實驗班學生訪談

訪談問題	學生 A（程度較高）	學生 B（程度中等）	學生 C（程度較低）
你認為在私函讀寫中哪一部分最簡單或最困難？	我認為生詞很難，因為我常常忘記意思需要查書，但是考試時沒有書，所以我很難去寫	對我來說 vocabulary 是比較難的，因為不懂怎麼寫	文法難，生詞容易
你認為學習「閱讀促進寫作」對你在實用文讀寫方面有甚麼效果或影響？	對於寫信我學到很多，因為我之前沒有學到這些，而且中文和英文寫作的結構很不同，我認為這個方法很有幫助	我學到很多，學到那個標題怎麼寫，那些結構	讓我知道怎麼寫中文書信，現在我寫得比之前好了
你認為「閱讀促進寫作」哪一部分或環節對你在實用文讀寫方面比較有幫助？	我通過小組寫作學到很多，因為參與的不止我還有我的同學，所以是一個團體的合作	我喜歡共同寫作的部分，因為大家就會知道誰對誰錯，然後大家可以互相幫助	在小組裏有的人中文比較好，所以當我在小組合作時我比較容易更好地理解
你會在哪些層面繼續學習或使用「閱讀促進寫作」於閱讀和寫作中？	這個方法很好，我認為應該加入聽寫，因為我會忘記生詞	我希望繼續用這個寫其他文章，例如新聞	我認為很有效，我會繼續用這個方法

無論中文程度屬於高、中、低的學生，都肯定「閱讀促進寫作」能幫助他們。訪談首先探討實驗班學生在實用文讀寫中的學習需求，學生 A 和學生 B 認為詞匯是最難的部分，學生 C 則認為文法最難。在「閱讀促進寫作」在實用文讀寫方面的效果，三位學生都表示他們通過這個模式學到很多，學生 A 表示尤其是中文和英文實用文的結構很不一樣，這模式對他幫助很大；學生 B 表示對整體結構的概念更清晰；學生 C 則表示經過這個教學模式後，能夠比以前寫得更好。三位學生都表示共同寫作對他們的幫助最大，因為能夠集思廣益，互相幫助並從中學習。最後，三位學生都認同「閱讀促進寫作」教學法的正面效用，並希望繼續使用這個模式學習，學生又建議加入字詞聽寫以更好地掌握生詞，或應用這個模式繼續學習其他文本類型（如新聞）。

討論與總結

從前測可見，無論是實驗班或對照班學生，非華語學生的實用文閱讀與寫作表現

都偏弱，需要相應的教學輔助和資源以改善問題。教育局指出非華語學生的中文學習過程跟其他本地學生的起步點不同，且首先有應用上的需要，因此在閱讀方面可以利用情境引導學生閱讀，並發展學生的閱讀能力和閱讀策略；而寫作的教學則須結合閱讀，使教學過程中有足夠的輸入（課程發展議會，2008，頁 12）。「閱讀促進寫作」教學法正符合相關的課程和教學需求，這教學模式一方面結合了語言、語境、文類的知識，另一方面給所有學生參與各個環節的教學活動，通過聯結閱讀與寫作，幫助學生將在閱讀階段獲得的輸入應用轉化為寫作輸出，達到非華語學生的中文讀寫目標。相較於傳統教學通過長時間和大量的文本讀寫來使學生慢慢積累語言知識，這教學法通過歸納文類和語言知識，直接在讀前準備和細讀的教學環節提供學生文本內容、結構、語言、語境等方面的輸入，並進一步根據文類特點進行寫作，使學生能更快掌握讀寫重點，有條理地構思寫作步驟，並輔以符合語境的語言表述，恰當地達到實用文的溝通目的。此外，這教學模式使學生既能通過閱讀階段獲得文類和語境知識的輸入，更可通過各個教學環節將這些知識轉化，使學生通過實踐以深化記憶，並進一步應用在寫作上。本研究由於有課堂教學時間的限制，較難在 5 個小時（即一個教學循環）的短時間內，在所有寫作評量層面都呈現大幅改進，因此將來的研究發展可進行長期的教學實踐，通過多次教學循環以觀察是否在所有寫作層次都有顯著提升。

本研究的創新意義有兩方面：一是在學術研究層面進一步發展出這教學法在過往研究所缺少的閱讀評量標準，貫徹了從閱讀到寫作的教學和評估，相較於過往研究主要探討寫作成果，本研究涵蓋了閱讀與寫作兩方面的實踐和成果分析，更能夠完整地觀察其教學成效；二是在教學實務層面為中文二語教學提供從閱讀到寫作的教學框架，且為實用文提供教學設計示例，使中文語文教學能通過經證實有效的教學法進一步提高讀寫教學成效。量化和質性數據都體現了「閱讀促進寫作」的正面效果，即能成功提升中文二語學習者的實用文讀寫能力。針對第一個研究問題「『閱讀促進寫作』教學法能否提升中文二語學習者的實用文閱讀能力」，實驗班前、後測進步達 5.9 倍且顯著優於對照班，而在文本分析部分又可看到實驗班的表現更好，更能掌握全篇重點，證實「閱讀促進寫作」教學法能更有效地提升學生的閱讀理解能力。針對第二個研究問題「『閱讀促進寫作』教學法能否提升中文二語學習者的實用文寫作能力」，實驗班前、後測提升達 1.4 倍，且進步幅度顯著優於對照班，即採用「閱讀促進寫作」教學法進行私函寫作教學能為學生帶來更大的提升。從文本分析方面又可看到實驗班學生在經過「閱讀促進寫作」教學模式後，在後測更能掌握寫作中的文類、結構、語境及語言表達等重點，尤其在目的、文步、層次、語旨、語式、連接、呈現形式等層面，體現了「閱讀促進寫作」教學模式為學生提供更全面及完整的知識，並成功使學生吸收知識後轉化應用到寫作中，有效提升了實驗班學生的寫作表現，整體

表現優於對照班學生。最後，訪談中實驗班三位學生都肯定「閱讀促進寫作」有助提升讀寫能力，並希望繼續擴展應用，證實了這教學模式的正面效用。結合以上三方面的數據分析，得出「閱讀促進寫作」教學法確實能有效提升讀寫教學成效，因此可以進一步推廣到其他文類及年段，通過教學實踐提升中文二語學習者的閱讀與寫作表現。

參考文獻

- 余國瑞（2006）。〈大學應用寫作教學改革初探〉。載岑紹基、謝錫金、祁永華（編），《應用文的語言·語境·語用》（頁312–324）。香港，中國：香港教育圖書公司。
- 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》（第2版）。香港，中國：香港大學出版社。
- 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》（未出版博士論文）。香港大學，香港，中國。
- 祝新華（2001）。〈從學生作文心理角度開展作文教學改革〉。《課程·教材·教法》，第3期，頁20–24。
- 張子睿（2004）。《實用文寫作理論與方法》。北京，中國：清華大學出版社。
- 張雲輝（2010）。《網絡語言語法與語用研究》。上海，中國：學林出版社。
- 教育局（2014）。〈高中應用學習的最新發展〉。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/professional-development-programmes/2014-15%20School%20Year/ApL15%20The%20lastest%20development%20of%20ApL.pdf>
- 教育署（2001）。《中小學中文實用寫作參考資料（試用）》。擷取自 https://resources.hkedcity.net/res_files/201101/20110121091423_658135.pdf
- 裴顯生（2006）。〈應用文寫作的發展趨勢〉。載岑紹基、謝錫金、祁永華（編），《應用文的語言·語境·語用》（頁7–9）。香港，中國：香港教育圖書公司。
- 課程發展議會（2008）。〈中國語文教育學習領域：中國語文課程補充指引（非華語學生）〉。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/ncs-students/support-to-teacher/sg%20to%20chi%20lang%20curr%20ncs%20proper%20chi%20upload%20r.pdf>
- 謝錫金、鄧薇先、關之英、薛鳳鳴（1994）。〈小學中文寫作新教學法：全語文寫作教學〉。《教育曙光》，第35期，頁48–58。
- 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》，第93卷第1期，頁39–57。
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London, England: Routledge.
- Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34(2), 133–151. doi: 10.17763/haer.34.2.c5263w0q03222r14
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, B. A. (1956). *A study in thinking*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and the school*. London, England: Cassell.
- Feez, S., & Joyce, H. (1998). *Writing skills: Narrative and factual text types*. Sydney, Australia: Phoenix Education.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32. doi: 10.2307/356630
- Graves, D., & Hansen, J. (1983). The author's chair. *Language Arts*, 60(2), 176–183.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London, England: Arnold.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164. doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.005
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoeffding, W. G. Madow, & H. B. Mann (Eds.), *Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling* (pp. 278–292). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. London, England: Sage.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1998). Uses and abuses of the analysis of covariance. *Research in Nursing and Health*, 21(6), 557–562. doi: 10.1002/(SICI)1098-240X(199812)21:6<557::AID-NUR9>3.0.CO;2-Z
- Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L. M., & Fingeret, L. (2007). How does Bennett Woods Elementary School produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 221–240. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.221
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London, England: Equinox.
- Tse, S. K. (1998). Planning and developing the new Chinese language curriculum (secondary). In M. L. Cheng (Ed.), *Creative ideas: Scholars' view on Chinese language curriculum (secondary)* (pp. 41–52). Hong Kong, China: Curriculum Development Institute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weir, R. H. (1962). *Language in the crib*. The Hague, the Netherlands: Mouton.

**Improving Chinese Second Language Learners’
Reading and Writing Performance Through RLLW Pedagogy:
A Study on Non-Chinese Speaking Students in Hong Kong**

Cha-Kie HIEW

Abstract

Reading and writing are key components of literacy education, while genre pedagogy can be implemented to connect the teaching from reading to writing. Practical text is one of the main genre in teaching materials and assessment. Relevant pedagogy and research should be conducted to provide second language learners the knowledge about genre, context, and function of language about practical writing. Based on the theories of systemic functional linguistics, the “reading to learn, learning to write” (RLLW) pedagogy has demonstrated positive effect of improving English learners’ reading and writing competency. For further development of genre pedagogy in different languages, there is a need to investigate the effect and feasibility of applying RLLW in teaching languages other than English. This article reports on its effect on Chinese as second language education through mixed-method case study research. It proved that RLLW can improve non-Chinese speaking students’ reading performance by 5.9 times and writing performance by 1.4 times higher than pre-test, while both significantly better than the control group. Research findings proved the positive effect of RLLW pedagogy and its potential to be implemented in curriculum.

Keywords: reading; writing; practical text; Chinese as second language; reading to learn, learning to write