

從系統功能語言學視角 評估與分析非華語學生實用中文寫作

邱佳琪*

香港教育大學中國語言學系

系統功能語言學認為語言具有其系統和功能，語文教學應該使學生掌握語言的系統，並在互動中學習如何恰當地使用語言。本文通過實證研究分析59位香港非華語學生的真實語料，結合量化數據和質性分析，探討第二語言學習者的實用中文寫作表現。研究發現，非華語學生整體實用文寫作能力較弱，尤其在語旨、語式、連接、文法等層面表現最弱；在語境內容方面普遍文類知識不足，無法掌握特定文類的寫作目的和結構，文步和層次不完整，亦缺少語境的概念；在表述方式層面詞匯量有限；在文法呈現方面受到英文文法影響，體現了語言的負遷移現象。本研究亦通過基於系統功能語言學發展出的寫作評估標準，為寫作評量提供新的視角，使教師和研究者能更細緻地了解非華語學生的寫作難點和學習需求，掌握學生到底是在語境內容、表述方式或文法呈現當中的十四個層面有甚麼不足之處，才能進一步發展有針對性的教學設計，通過相應策略提升第二語言學習者的寫作能力。

關鍵詞：系統功能語言學；非華語學生；實用中文寫作；第二語言寫作；評估

緒論

第二語言（下稱二語）學習者以應對日常生活交際為主要學習目標，因此傳遞日常生活和人際互動信息的實用文成為二語寫作教學中必不可少的文類。實用文具有鮮明的文類特點，既在結構上具有一定形式，又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類，包括新聞、廣告、信函、告示等等。實用文屬語文教學內容的一部分，相關的教學法和研究日趨重要，過去的文類研究中，針對實用文的論述雖不少見，卻大多集中在體裁特徵或語境分析層面，這些文類研究固然有助於理解、歸納實用文文類特點，還有待進一步

* 通訊作者：邱佳琪（hiewck69@gmail.com）

的實證研究以了解二語學習者的實用中文寫作能力，以及寫作成果有何特點，才能進一步設計相應的教學方法和材料以提升學生的寫作能力。

本文以 59 位香港非華語學生 (non-Chinese speaking students, 亦稱為 NCS 學生) 為對象，進行實用中文寫作測試，研究問題為「非華語學生的實用文寫作能力有甚麼特點」，通過混合式研究法 (mixed-methods study)，目的是從系統功能語言學 (systemic functional linguistics) 的角度分析非華語學生的實用中文寫作，以深入探討二語學習者的寫作表現和難點，並提出教學建議。本研究的意義在於結合量化數據和質性分析，從系統功能語言學的角度評估非華語學生在不同寫作層次的表現，有助於了解二語學習者的具體寫作難點和學習需求，給教師和研究者參考並發展相應的教學策略或教材，以提升非華語學生的寫作能力。

文獻綜述

寫作牽涉不同的文體或文類 (genre)，在語言學上泛指各種具有一定功能的語言體式，Martin (1985) 從功能角度對文類的定義如下：

A genre is a staged goal oriented, purposeful activity in which speakers engaged as members of our culture. (p. 25)

這定義體現出文類的主要特點，包括文類是有既定目的之社會活動 (purposeful activity)、有特定的目標 (goal-oriented)、有一定的結構 (staged)、在特定的文化內運作 (engaged in a culture)、通過語言達到目的 (language in used) (岑紹基, 2010)。Martin (1985) 認為所有文類都是社會活動，與其社會文化的約定俗成有密切關係，因此在考慮採用某種文類時，等同於考慮在該文化語境下，用甚麼樣的語篇層次結構去實現特定的社交目的 (Derewianka, 1991, p. 18)。基於上述理念，功能語言學者認為針對相同的社交功能目的就會形成某種結構相同的文類，而學生離開學校進入社會，需要掌握常用文類的讀寫能力，所以學校的任務是教導學生掌握一些有用的文類，把這些文類有計劃地從低年段教到高年段，使學生了解如何針對不同的社交目的、命題、讀者和傳播媒介，選擇適當的文類以表達意思 (岑紹基, 2010)。功能語言學者認為在社會上有些文類較為重要，要使學生切實掌握這些文類的特點和形式。Halliday (1994) 學派的語言模式能有系統地分解讀寫任務的複雜性，從文化語境、情景語境、語義、語法、語音的系統概括了語言的層次。學者指出這模式能令教師在教導學生學習語言的過程中掌握語言是如何被使用，如何通過語言去表達意義 (Albers et al., 2014)，以及在讀寫或討論過程中專注在各個語言單位上 (Tompkins, 2014)。曾有研究從教學的觀點分析非華語學生對定式篇章標記語的使用情況，並印證寫作

文體對定式篇章標記語的使用有相當程度的影響（李明懿，2012）；亦有學者以系統功能語言學理論為基礎分析華文讀本，並採用文體功能寫作教學法教授國際學生寫作（彭妮絲，2013）。非華語學生往往需要應用二語的語言技能去完成特定情境下的交際溝通目的，包括理解課堂或生活中的各類信息並作出回應，因而文化語境和情景語境的知識不可或缺，系統功能語言學在概念、人際、語篇功能的論述正符合二語教學的需求。

在非華語學生需要掌握的文類當中，實用文是相當重要的部分。實用文除了是生活中傳遞信息和交際溝通的主要文類，亦是各地課程教材或語文能力評估中的常見文類。例如新加坡華文課程從中小學教材到會考都包含日記、電子郵件等實用文作教學和測試的篇章；在國際上常用的 GCE（General Certificate of Education）考試都包含實用文如書信、報告的寫作；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和寫作亦是考核的環節之一。可見以實用文為教學及評估的主要文類，具有發展相關研究的必要性。以香港為例，近年推行的高中應用學習中文課程（Applied Learning Chinese for non-Chinese speaking students），從二語學習者的角度設計，提供模擬的應用學習語境，使學生透過不同的活動學習中文（教育局，2014）。寫作的學習內容包括認識實務文書的常用字詞、句式；實務文書寫作，如便條、電郵、記錄、信件等；運用輔助工具和參考材料完成寫作任務。在寫作評估方面，對「達標並表現優異」等級表現的描述包括能寫作實用文書，表達完整、清晰，文句及語法運用恰當，思慮允當。

實用文自 20 世紀 90 年代以來日漸重要和普及，其教學和研究亦應進一步推廣發展（裴顯生，2006）。對二語學習者而言，要理解並回應各種管道的信息，以滿足生活中的社交需求，達到語言的溝通目標，就取決於他們是否掌握了理解並書寫實用文的能力。但曾有學者指出很少有學生能正確把握自己的「角色地位」，在書寫信函時內容和形式大多隨意而不得體（余國瑞，2006，頁 312）。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，其中一個原因是由於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的時間內完成作文（謝錫金等，1994），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，教師教學時亦很少有這方面的教導（岑紹基等，2006）。此外，實用文教學長期缺乏一套完整的教學理論可以配合課程的發展，因此不少語文教師都感到教實用文十分困難（謝錫金，1995），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）。調查顯示分別有 91% 的非華語學生缺乏中文寫作技能（Ku et al., 2005），而二語學習者容易受到母語影響，當母語與目的語的用法不同時，學習者若使用母語的規則來類推目的語，就會產生負遷移現象而形成偏誤，在二語寫作中母語負遷移亦是常見的偏誤源頭（周小兵

等，2007）。學校教育對學生的中文二語學習成果有更重要的影響，但研究顯示教師並沒有充分準備去教導文化和語言背景不同於中文母語者的學生（羅嘉怡、謝錫金，2012；關之英，2014），教師對二語學習者的能力並不抱有期待，導致教師沒有提供合適的教學策略和課外教導，使學生很難通過學校教育成為成功的非華語學生（Gao & Shum, 2010）。在 301 位非華語學生的問卷調查中，大部分學生認為他們的英語能力最好，母語次之，華語最弱，並且閱讀及寫作是最弱的部分（Shum et al., 2011）。調查亦顯示二語學習者學習中文的動機以實用性為主，即順序為：就業 > 考試 > 升學 > 父母要求（Shum et al., p. 291）。

近年有結合資訊科技輔助中文二語寫作學習的研究（羅嘉怡等，2020），亦有通過文類教學法進行記敘文、說明文、論說文等不同文類的寫作教學研究（戴忠沛、容運珊，2020a, 2020b）。針對二語學生學習中文的實際需求，掌握實用文類的程度是一大重點，而要了解二語學習者在實用中文寫作方面的難題，需要先通過測試評估學習者的寫作成果和表現，分析學生的寫作強弱項以發展相應的教學策略。常見的寫作測試從語言、內容、結構等層面進行評估，從大方向分析學生的寫作表現，但缺乏深入剖析，例如學生若在語言層面表現較弱，具體原因是因為文法偏誤還是詞匯量不足？若在內容層面表現不足，具體原因是因為離題還是缺乏創意？但在 Halliday（1994）發展系統功能語言學理論後，在英文教學領域已有不少學者探討系統功能語言學的文類理論及其應用模式（Christie & Martin, 1997; Feez & Joyce, 1998; Rose & Martin, 2012），並發展出基於系統功能語言學的寫作評估模式（Rose & Martin, 2012），從十四個層面分析學生的寫作表現，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、呈現形態（下文會詳述）。從系統功能語言學的角度能從十四個層面進行更深入細緻的評估，具體呈現二語學習者的寫作表現，有助於了解非華語學生的強弱項和寫作難點。但過往研究大多集中於教學法及工具研究，較少從評估的角度分析中文二語學習者的寫作表現，因此本文以非華語學生為對象，進行實用中文寫作測試，研究問題為「非華語學生的實用文寫作能力有甚麼特點」，從系統功能語言學角度分析非華語學生的實用中文寫作，有助於中文二語教師和研究者從新的寫作評估視角，了解二語學習者的寫作表現和難點。

研究方法

研究方法與設計

本研究以香港非華語學生為對象，研究方法為混合式研究，採用平行混合設計（宋曜廷、潘佩好，2010；Teddlie & Tashakkori, 2009），結合量化數據和質性分析，探討二語學習者的實用中文寫作能力。量化數據通過寫作測試收集成績，在統計後

進行描述性數據分析，參與本研究的學生按照學校成績同屬中文能力中等水平，中文成績平均分約 60 分；質性數據則選出中文水平屬於高、中、低（分別為中文成績平均分約 70 分以上、60 分、50 分以下）的學生各兩位，共六位學生進行寫作成果分析。在統計上為保持一致且易於理解，評分時將按照基於系統功能語言學的十四項寫作評估標準（如表一所示）打分，每個層次的表現分為 0 到 3 分，滿分共 42 分，所有分數在數據分析環節將統一換算成滿分為 100 分以便對比。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。寫作測試要求學生在 30 分鐘內寫一封 120 字的私函，由兩名研究員分別按照統一評估標準批改和評分，並取其平均分為每位學生的最終得分。

研究對象

研究對象為中學二年級的南亞或東南亞裔學生，以母語（南亞或東南亞語言）或英語為第一語言，年齡、性別、身分背景的分布趨勢大致相同，且寫作能力水平相近，都屬於較低水平。以下分項說明：

1. 年級——中學二年級，13–14 歲的非華語學生，就讀於香港政府中學；
2. 人數——59 位學生；
3. 性別——男女混合班，一共 36 位女生和 23 位男生；
4. 身分背景——來自南亞或東南亞，例如巴基斯坦、印度、尼泊爾、印尼、菲律賓；
5. 語言背景——以英語或本族母語（如烏爾都語或淡米爾語）為第一語言，有 50 位以母語為第一語言，9 位以英語為第一語言；
6. 中文寫作能力——較低水平，以學校學期測驗成績為準（滿分為 100 分），寫作測驗平均分是 46 分。

寫作評估標準與示例

一般寫作評量大多從內容、結構、語言等層面評估，例如香港考評局對中文寫作的評卷原則包括內容、表達、結構、標點符號、錯別字（香港考評局，2011），從 2024 年開始對實用寫作的評估則從內容和行文組織兩個層面評核（香港考評局，2020），使學生透過不同的活動學習中文，能應付日常生活和工作環境的語言交際要求（教育局，2020）。寫作的學習內容包括認識實務文書的常用字詞、句式；實務文書寫作，如便條、電郵、記錄、信件等；運用輔助工具和參考材料完成寫作任務。在寫作評估方面，對「達標並表現優異」等級表現的描述包括能運用適當的詞語、句子寫作常用的實務文書，思慮允當（香港考評局，2019）。本研究採用的寫作評估標準以系統

功能語言學為基礎，發展出一共十四個細項，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、呈現形態（Rose & Martin, 2012, p. 282）。學者指出以下三大評量類別（見表一）能形成簡易且可操作的評量模式，使教師能快速且一致地進行文本分析和評分（Rose & Martin, 2012），例如將系統功能語言學應用在文本分析時，除了關注文類的功能和系統（例如目的、文步、層次），亦涵蓋文本的主題內容（即語場），書寫者和讀者的關係及交際形式（即語旨和語式）（岑紹基，2010），以及文本在表述和文法方面的不同層面。這評量標準並非用以取代現行公開考試的評核，而是用作輔助，以更深入、細緻地分析學生在不同細項的寫作表現，尤其是對於在寫作方面普遍出現更多問題的二語學習者，除了從學校常用的內容、結構、語言等大方向進行整體評估，更能進一步分析學生具體是在哪個細節常出現偏誤，以了解學生缺乏哪方面的語言、文類或語境知識。寫作評量標準具體內容如表一所示。

表一：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和溝通目的</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具有合理的組織</p> <p>語場：涵蓋所需內容並符合相應主題</p> <p>語旨：恰當地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：涵蓋各種人、事、物，且清楚正確地指代相應的關係</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：Rose & Martin（2012）。

寫作測試要求學生以個人名義寫一封約 120 字的中文私函，向小學班主任羅老師描述最近在中學參加的舞蹈比賽。評分的具體操作例子如下：

1. 目的——在目的層面，若文章不是私函形式書寫，表示學生沒有掌握實用中文或不同文類的概念；若將文章以其他文類（如記敘文）形式呈現，就沒有達到用私函的方式傳達信息的寫作目的，將評為 0 分。

2. 文步——私函一共有七個文步（收信人、問候語、正文、結束語、祝福語、寫信人、日期），若學生的寫作包括一到三個文步評為 1 分，包括四到五個文步評為 2 分，包括六到七個文步則評為 3 分。
3. 層次——層次是在正文中配合寫作主題進一步細分的階段，包括關心收信人的近況，敘述比賽細節如事件發生的時間、地點、過程、相關人物等，以及期待收信人的回信，若缺乏這些元素將評為 0 到 1 分，若層次較為豐富則評為 2 到 3 分。
4. 語場——語場應有關於相關比賽的描述且不可偏離主題，例如舞蹈比賽若寫成文娛演出，即除了舞蹈以外還包括其他項目如唱歌、戲劇則只評為 1 分；或只寫舞蹈活動的練習但缺乏比賽元素同樣只有 1 分。
5. 語旨——若沒有以學生的身分寫信，或沒有以羅老師為寫信對象，屬於缺乏語旨方面的概念，評為 0 分；語旨取決於三大要素，即作者與讀者之間的關係親疏、身身高低、聯絡頻密程度，若沒有準確把握師生之間的身分關係而缺乏敬祝、敬上、您等敬語將扣分，相反地若能正確掌握寫信人與收信人之間的師生關係，以尊敬有禮的語氣表述則評為 2 到 3 分。
6. 語式——語式方面視乎學生有沒有使用書面語和完整句子，若偏向口語化或較多不完整句子則扣分。
7. 用詞——用詞方面取決於詞匯的豐富度，例如若只描寫一種舞蹈則評為 1 分，若多於一種舞蹈則評為 2 分，若有更多詞匯如關於比賽流程、舉辦場地、比賽結果等則可達到滿分 3 分；若使用各種詞匯但用得不得正確則不算分。
8. 評價——評價方面主要觀察是否有使用形容詞和副詞且用法正確，或表達情緒、立場、狀態等描述，例如描述參賽心情很興奮、觀賽過程很开心、對收信人保持尊敬和思念等。
9. 連接——考量句段之間的銜接是否合理、流暢，若使用連詞銜接，當學生全文只有一兩個較為常用或簡易的連詞，如「和」或「因為」則評為 1 分；若使用較多連詞，如「首先」、「然後」、「接着」、「最後」、「一邊……一邊」等且應用得當，則評為 2 到 3 分。
10. 指稱——當全文牽涉的指稱較為單一，例如只有「我」則評為 1 分；若牽涉更多人、事、物，且清楚正確指代，或用不同說法概括表達相關人物，例如「我的朋友」、「同學們」、「他們」、「我們」、「大家」則可評為 2 到 3 分。
11. 文法——文法層面從全文來看，錯誤愈多則扣分，例如一到兩個錯誤扣 1 分，三至五個偏誤扣 2 分。
12. 拼寫——錯別字的評分機制同「文法」層面。
13. 標點符號——評分機制同「文法」層面。

14. 呈現形態——評分根據全文是否正確分段和符合私函格式，例如收信人靠左書寫、正文每段開頭空兩格、寫信人靠右書寫等等。

研究成果與數據分析

量化數據分析

在信度與效度方面，寫作測試由兩位評改員按照同一標準評分，即研究員（筆者）與另一不參與本研究的教師分別評分，最後以其平均數為每位學生的分數。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，而兩位評改員的評分相關係數為 .87，呈現高度正相關，顯示評分具有一致性。學生寫作測試成績平均分為 25.07 分，標準差為 18.09。從測試成績可以看出，非華語學生在實用文的寫作表現偏弱，其中語旨和連接的層面最弱，平均只有 19 分；即使在指稱部分表現最好，平均分亦只有 34 分，其他評估項目的平均分都落在 20 到 30 分的區間，整體有很大的不足，顯示非華語學生的實用中文寫作能力較弱（見表二）。

表二：寫作測試成績

編號	評量標準	平均分 (%)
1	目的	25
2	文步	24
3	層次	23
4	語場	31
5	語旨	19
6	語式	20
7	用詞	30
8	評價	22
9	連接	19
10	指稱	34
11	文法	20
12	拼寫	30
13	標點符號	29
14	呈現形態	25

質性數據分析

質性數據部分是根據學校成績（因為學校成績有長期記錄，更能體現學生水平）選出中文水平高、中、低程度各兩位學生；除了中文能力水平外，還考量到選擇不同

性別、出生地和母語的學生，以涵蓋不同的學生類型，針對這六位學生的作文進行分析。表三顯示學生基本資料和學生本身自評的語言能力排序。

表三：六位個案學生基本資料

編號	性別	年齡	出生地	中文水平	語言能力排序（由高至低）
A	女	13	菲律賓	高	英語 > 華語 > 他加祿語
B	男	14	印度	高	英語 > 印度語 > 華語
C	男	14	巴基斯坦	中	英語 > 華語 > 烏爾都語
D	男	14	巴基斯坦	中	烏爾都語 > 英語 > 華語
E	男	14	巴基斯坦	低	烏爾都語 > 英語 > 華語
F	女	13	菲律賓	低	英語 > 華語 > 他加祿語

本節針對以上六位學生的寫作內容，根據寫作評量標準的十四個層面，概括分析學生在寫作測試中的表現。評量標準分為三大部分，首先是語境及內容，包括在目的層面達到該文類的寫作或溝通目標；在文步層面需要有正確、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；在層次部分能合理地組織文步內的架構或細節發展；在語場層面能涵蓋所需內容並符合相應主題；在語旨部分恰當地體現作者與讀者的身分和關係；在語式層面能用語正式，符合書面規範。然後是表述方式，包括在用詞方面使用恰當且豐富的詞匯；在評價部分合適地描寫狀況、表達態度；在連接方面能採用適當的連詞並有條理地連結內容；在指稱層面能正確且清楚地表達人、事、物的指稱。最後的文法呈現要求使用正確、通順的文法；在拼寫部分正確拼寫字詞；使用正確的標點符號；呈現形態則達到段落構成合理，整體呈現清楚有序且符合該文類的格式。文本分析主要觀察寫作內容及層次是否全面，分析非華語學生能否掌握實用文的語境和語言特點。

寫作測試要求就讀於初中的學生以個人名義寫一封約 120 字的中文私函（基於隱私考量刪除作文中的學生名字，一律稱作「小明」），向小學班主任羅老師描述最近在中學參加的舞蹈比賽。以下分別按照中文寫作水平高、中、低列出學生的寫作成果（參看表四至表六）。

表四：中文水平較高個案寫作分析

學生 A	學生 B
羅老師， 你好！昨日是我的學校舞蹈比賽，二月十四日。 我地的隊伍帶了第一。我好喜歡，因為很有趣。我是非常開心。	你好老師，我上個月有參加舞蹈比賽。比賽是一月二十日。也是的圖書飯。我和朋友有舞蹈，我的班有打氣和是好 X 心。我和朋友是冠軍。我和朋友是最佳的舞蹈。我和朋友想你去我個學校看我和朋友看舞蹈。我和我的朋友有練習多。我 X 有穿着中文 clothes。我是好懶惰上個月。也是樂趣。

程度較高的學生 A 在語場和評價方面表現相對較好，寫作中包括舞蹈比賽的時間和個人的心情，例如「好喜歡」、「很有趣」、「非常開心」；亦正確地使用了連詞「因為」；在指稱方面較為豐富，使用了我、你、我地（我們）等。但整體的文步不完整，只有收信人和正文，缺少了問候語、結束語、祝福語、寫信人身分署名及日期。層次方面涵蓋了事件相關的時間、地點、人物及感受，但回述的內容缺少過程。其他偏誤包括語旨、語式、別字、標點符號、文法等方面，例如以學生的身分寫給老師應該尊稱「您」而非「你」；在收信人部分缺少「尊敬的」或「敬愛的」等敬語；在書面語中應使用「我們」而非粵語口語的「我地」；收信人後面應使用冒號而非逗號；誤用動詞將「得了第一」寫為「帶了第一」；以及文法偏誤如「昨日是我的學校舞蹈比賽，二月十四日」語句不通順，還有可能受到英語文法影響的句子如「我好喜歡，因為很有趣。我是非常開心」（I like it because it's very interesting. I'm very happy）。

另一位程度較高的學生 B，沒有通過私函的文步結構和格式進行寫作，純粹以記敘文形式陳述，整體違反了私函的寫作目的和要求，並且無法掌握語境概念，例如語旨方面沒有體現學生和老師的身分高低，使用「你」、「我和朋友想你去……」等平輩用語；語式亦非書面語，使用了粵語口語的「我個學校」而非書面語的「我的學校」。語場和用詞方面表現較好，寫作中包括了舞蹈比賽的時間和人物，感受方面雖有描寫，但與上下文聯結不太緊密顯得較為跳脫，例如「我是好懶惰」和「也是樂趣」；詞匯方面較為豐富，使用了「打氣」、「冠軍」、「最佳」、「練習」等；但指稱方面較單一，重複使用「我和朋友」而沒有轉化為「我們」。全文偏誤較多，除了錯字和使用英文詞匯表達外，文法方面亦出現語義不明的偏誤，如「也是的圖書飯」，以及可能受英文文法影響的「練習多」（practiced a lot），或是「我是好懶惰上個月」（I was very lazy last month）等。

表五：中文水平中等個案寫作分析

學生 C	學生 D
羅老師上： 十月二日	去羅老師
你好羅老師，我中學好開心。我的中學有舞蹈比賽，是好好玩。舞蹈比賽是九月二十二日星期六。	我是小明我會描述到你我們的舞蹈比賽。我們的舞蹈比賽會三月十一日。我們的無蹈比賽會到早上六時正到七時正和我們的無蹈比賽的地土是沙田。我們的舞蹈比賽是我會去沙田和我回去舞蹈。我喜歡我們的無蹈比賽因為我們的老師是高老師有無蹈因為高老師是我們的舞蹈老師。
	謝謝 小明
	二月十五日

程度中等的學生 C 在寫作中包含了舞蹈比賽的時間和個人的心情，例如「好開心」和「好好玩」；但整體文步不完整，只有收信人和正文，缺少了問候語、結束語、祝福語、寫信人身分署名，雖然包含了日期但格式錯誤；層次方面回述的內容只描述事件的時間和個人感受，缺少事件相關的地點及過程。其他問題主要包括文法偏誤，如遺漏型偏誤「我中學好開心」（應改為「我在中學好開心」）和誤加型偏誤「是好好玩」（應刪除「是」）；以及語旨問題，例如以學生的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，而且將寫信人的「某某上」誤用在收信人部分。

另一位程度中等的學生 D 在語場和層次方面表現較好，包含了事件、人物、時間、地點、過程及個人心情；但整體文步不完整，雖有收信人、正文、寫信人署名和日期，卻缺少了問候語、結束語、祝福語，雖然包含了寫信人名字但缺少身分及敬語，亦體現缺乏語旨的概念，例如稱呼老師為「你」而非「您」。其他偏誤主要包括別字、斷句、文法，尤其受英文文法影響較大，例如收信人部分用「去羅老師」表達「致羅老師」的意思，即英文的「To Teacher Law」；以及「我會描述到你」其實是「我會向你描述」，是受到英文文法「I'll describe to you」的影響。

表六：中文水平較低個案寫作分析

學生 E	學生 F
羅老師你好，last 個星其三我的學交有一個 dance contest。我有參加 dance contest on that 日 That contest 是好開心 X 為 some 老師 also dance there。我喜歡 that dance contest X 為 that day 我是好開心。	你好羅老師 Lo 老師我有舞蹈比賽，我的 X 學班得到完，舞蹈比是時間八時到八時三十分，日

程度較低的學生 E 參雜了許多英文且偏誤較多，除了錯別字「星其三」（星期三）和「學交」（學校），亦出現了受英文文法影響的語句「我是好開心」（I'm very happy）。整體在寫作中除了缺乏私函的文步和格式，亦無法掌握私函語境的三個層面，只有在評價方面有相關的描述「好開心」，其他寫作層面都沒有相關的內容，無法達到私函的溝通目的。

另一位程度較低的學生 F 沒有寫出完整的篇章，寫作中雖有事件的時間，但在文步、呈現形態和語境三個層面都無法掌握。除了有錯字和文法偏誤，由於篇幅太短且不完整，在表述方式的四個層面難以看到具體的表現。

討論與教學建議

結合以上量化數據與質性分析可以發現，非華語學生普遍實用中文寫作表現欠佳，這與前文提到的二語學習者難以掌握語境、寫作目的、二語語法等論述互相呼應，並從上述真實語料分析驗證中文二語學習者尤其在語旨、語式、連接、文法等層面表現最弱，而其他層面同樣有所不足，寫作當中出現以下現象：

1. 文類知識不足，無法掌握特定文類的寫作目的和結構，例如以記敘文的形式書寫私函；文步和層次不完整，沒有涵蓋私函的七個構成元素，正文部分亦較缺乏該主題應有的幾個層次，如問候老師近況、敘述比賽過程、期待後續聯絡等。
2. 缺少語境的概念，尤其是語旨和語式，例如以學生的身分寫給老師但不用敬語指稱「您」而使用平輩指稱「你」，在收信人部分缺少「尊敬的」或「敬愛的」等敬語，無法正確掌握語旨方面作者和讀者的身分關係；在語式方面出現書面語受到口語影響的情況，就讀於香港的南亞裔學生由於授課語言是粵語，因此在寫作中受到口語的影響使用粵語詞匯或句法來表達，例如使用了粵語口語的「我個學校」而非書面語的「我的學校」、使用粵語口語的「我地」而非書面語的「我們」等。
3. 詞匯量有限，在評價方面表達情緒或立場呈現較單一的現象，例如大都使用開心來表達心情，但對其他可能有的感想或對比賽過程的描繪都較缺乏。
4. 在指稱方面多數局限於個人「我」的角度，缺乏其他相關的人、事、物，少數提到其他朋友但重複使用「我和朋友」或「我和我的朋友」來表述，而不懂得轉化為「我們」、「大家」等表述方式，表示學生運用不同指稱的能力不足。
5. 連詞的運用和句段銜接能力弱，除了少數使用「因為」以外，大都沒有使用其他表達承接、遞進、轉折的連接詞，句子之間的銜接亦較弱。
6. 語言表達參雜英文，中文水平愈低的學生愈多使用英文來表達，除了錯別字和標點符號等問題，文法還出現常見的偏誤（如遺漏、誤加等），尤其受英文文法的影響非常大，例如「我是好懶惰上個月」（I was very lazy last month）、「我是好開心」（I'm very happy），體現了具備多語背景（本身族裔的母語、英文、中文）的非華語學生在寫作時受到其他語言影響的現象，這與過往研究發現外籍學習者的中文二語寫作偏誤主因之一是受到一語負遷移影響的結果一致（周小兵等，2007；黃佳琪，2020）。

有學者指出寫作是一極複雜的認知歷程，涉及的相關知識頗為繁複，許多學生寫作時常困於如何達意和書寫，國際學生更多了語法、語用和文化方面的偏誤。因此如何運用教學技巧和適當的教學法，幫助外籍學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，是中文二語教學不容忽視的課題（彭妮絲，2013）。針對

非華語學生在實用中文寫作中的難點，在教學上建議加入文類教學的元素，加強二語學習者對不同文類的語境、語言和結構方面的知識。教師可以在寫作教學中講解特定文類的特點，以私函為例，首先教師概括私函的定義和寫作目的，包括私函是個人寫給另外一個人的私人書信，目的是傳達信息或分享個人日常生活經驗。然後在語境內容層面，教師通過情境語境分析表，說明私函的目的、內容、重點和情景語境知識（包括語場、語旨、語式），有助於學生掌握文本的語境、內容和目的。因此在閱讀和書寫一篇實用文時，學生能具備語場（寫甚麼）、語旨（誰寫給誰）、語式（怎麼寫）的概念，從而在內容、身分立場、語氣形式等方面以符合語境的方式寫作。接着結合範文講解文步和層次，說明特定文類具備哪些核心元素，要求學生標示重點並劃分文步，進一步理解文本的內容重點和結構。例如範文是回述性質的私函，即陳述個人經歷過的事件，文步是開端與事件。教師先說明記敘個人經歷的內容重點是某人做了某件事，而其中包括的元素有事件發生的時間、地點、過程，牽涉的人物及其感受，使學生能通過思維導圖概括全文重點，在寫作時可參考思維導圖融入所有該文類的核心元素，幫助學生掌握語場、文步和層次的概念。

在表述方式部分，除了特定文類的常用詞匯教學外，連詞教學亦能幫助學生理解不同連詞的意義及使用方式，教師可以通過不同例句或段落說明各種連詞所呈現的邏輯關係，例如說明表示因果關係的「因為」和「所以」，當陳述事件發生過程的先後時，則使用表示順序的「首先」、「然後」、「最後」；然後要求學生造句學習如何應用所學到的連詞，輔助學生掌握上下文關係及邏輯轉折的表達方式，提升連接方面的寫作表現。此外，詞匯教學亦包括形容詞和代詞，例如教師引導學生在表達心情方面可學習應用其他形容詞，例如開心、興奮，或覺得比賽很精彩、刺激等等；在代詞方面除了說明各種常用代詞，還結合情景語境中的語旨，根據寫信人及收信人的身分地位採用合適的代詞，例如由學生寫信給老師應該使用「您」而不是「你」，以表示禮貌和尊敬，有助於學生改善評價和指稱方面的寫作表現。在文法呈現部分，教師亦可結合常用的句式和語法規則，對比分析中、英文不同的文法，並通過實例使學生了解兩者不同之處，以及在中文寫作中正確的語言形式，減少母語或其他語言負遷移的影響和相關的寫作偏誤。

除此之外，教師還可將這十四個寫作評估細項轉化為學生較容易理解的概念，例如將文法、拼寫、標點符號轉化為寫作時需要注意句子通順、錯別字、標點符號；將呈現形態轉化為分段和格式；將用詞、連接、指稱轉化為詞匯豐富、連詞、稱呼的概念；將目的、語場轉化為內容主題；將語旨、語式轉化為寫作的語氣和態度，並示範有不同親疏遠近關係的書寫者和閱讀者應分別使用哪種語氣較為得體。表七示範如何分類轉化呈現以上十四個評估細項，方便教師結合寫作實例進行解說。

表七：私函寫作評估表（適用於課堂教學）

標準	重點
語言	句子通順，注意錯別字、標點符號；注意稱呼；連接詞；詞匯豐富、傳達情感；親切生活化用語（取決於收信人是誰和你們的關係）
結構	七個文步完整、分段正確；正文的層次（問候、分享經驗、後續聯絡）；私函格式
內容	聯絡感情、問候和表達關心、敘述個人經驗

結 論

本研究通過實證研究和真實語料，分析非華語學生在實用中文寫作中的難點，結合以上測試成果和數據分析，從系統功能語言學角度歸納出非華語學生的實用文寫作能力特點包括：

1. 整體實用文寫作能力弱，尤其在語旨、語式、連接、文法等層面表現最弱；
2. 在語境內容方面，非華語學生普遍文類知識不足，無法掌握特定文類的寫作目的和結構；文步及層次不完整；缺少語境的概念，尤其是語旨和語式，無法正確掌握語旨方面作者和讀者的身分關係，在語式方面亦出現書面語受到口語影響的情況；
3. 在表述方式層面，大多詞匯量有限，在評價方面表達情緒或立場呈現較單一的現象；運用不同指稱的能力不足；連詞的運用和句段銜接能力較弱；
4. 在文法呈現方面，語言表達參雜英文，中文水平愈低的學生愈多使用英文來表達，除了錯別字和標點符號等問題，文法亦出現常見的偏誤（如遺漏、誤加等），尤其受到英文文法的影響非常大，體現了語言的負遷移現象。

系統功能語言學認為語言具有其系統和功能，語言的系統體現在其規律及特徵，語言的功能則體現在溝通和交際，因此語文教學應該令學生掌握語言的系統，並在互動中學習如何恰當使用語言。本文除了通過實證研究分析非華語學生的真實語料，探討二語學習者的實用中文寫作表現，亦通過基於系統功能語言學發展出的寫作評估標準，為寫作評量提供新的視角，使教師和研究者能更細緻地了解非華語學生的寫作難點和學習需求，掌握學生到底是在語境內容、表述方式或文法呈現當中的十四個層面有甚麼不足，才能進一步進行有針對性的教學設計，通過相應策略提升二語學習者的寫作能力。

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）。香港教育圖書。
- 宋曜廷、潘佩妤（2010）。〈混合研究在教育研究的應用〉。《教育科學研究期刊》，第55卷第4期，頁97-130。
- 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》（第二版）。香港大學出版社。
- 岑紹基、謝錫金、祁永華（編）（2006）。《應用文的語言·語境·語用》。香港教育圖書。
- 李明懿（2012）。《華語學習者之定式篇章標記語使用研究——基於教學觀點之考察》（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，台灣。
- 周小兵、朱其智、鄧小寧等（2007）。《外國人學漢語語法偏誤研究》。北京語言大學出版社。
- 香港考评局（2011）。〈香港中學文憑考試中國語文科：公開考試（筆試）評卷原則〉。https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/chi_lang/Chi-PowerPoint-1111.pdf
- 香港考评局（2019）。〈等級表現描述：應用學習中文（非華語學生適用）實務中文〉。https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/apl/ApL_Chinese/699/699-PD-2021-C.pdf
- 香港考评局（2020）。〈中國語文試卷二寫作能力：甲部實用寫作評核說明（自2024年考試開始）〉。https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/chi_lang/CHI-Info-Paper2A-2024.pdf
- 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。
- 教育局（2014）。〈高中應用學習的最新發展〉。<https://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>
- 教育局（2020）。〈應用學習（高中課程）2021-23學年〉。[https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/course-information/2021-2023/20c_Practical%20Chi\(21-23\)_c.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/course-information/2021-2023/20c_Practical%20Chi(21-23)_c.pdf)
- 彭妮絲（2013）。〈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〉。《臺北市立大學學報》，第44卷第2期，頁33-62。
- 黃佳琪（2020）。《法籍學習者華語文寫作偏誤分析及教學建議》（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，台灣。
- 裴顯生（2006）。〈實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）。香港教育圖書。

- 戴忠沛、容運珊 (2020a)。〈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》，第 35 期，頁 66–89。
- 戴忠沛、容運珊 (2020b)。〈香港非華語學生中文第二語言寫作教學：以論說文為例〉。《香港教師中心學報》，第 19 卷，頁 115–133。
- 謝錫金 (1995)。《閱讀與寫作——理論與實踐》。青田教育中心。
- 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。
- 羅嘉怡、辛嘉華、祁永華、劉國張 (2020)。〈知識建構與共享：手機應用程式輔助少數族裔學生學習中文寫作〉。載譚美玲 (編)，《應用寫作理論、實踐與教學》(頁 261–286)。萬卷樓圖書。
- 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》，第 28 輯，頁 171–195。
- 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。
- Albers, P., Holbrook, T., & Flint, A. (2014). *New methods of literacy research*. Routledge.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and the school*. Cassell.
- Derewianka, B. (1991). *Exploring how texts work* (Rev. ed.). Heinemann.
- Feez, S., & Joyce, H. (1998). *Writing skills: Narrative and non-fiction text types*. Phoenix Education.
- Gao, F., & Shum, M. S. K. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: An exploratory study. *Educational Research*, 52(4), 445–456. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524753>
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Ku, H. B., Chan, K. W., & Sandhu, K. (2005). *A research report on the education of South Asian ethnic minority groups in Hong Kong*. The Hong Kong Polytechnic University.
- Martin, J. R. (1985). Exposition: Literary criticism. In J. R. Martin, *Factual writing: Exploring and challenging social reality* (pp. 83–99). Deakin University Press.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Shum, M. S. K., Gao, F., Tsung, L., & Ki, W. W. (2011). South Asian students' Chinese language learning in Hong Kong: Motivations and strategies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.539693>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tompkins, G. E. (2014). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (6th ed.). Pearson.

Systemic Functional Linguistics-based Assessment and Analysis on Practical Writing of Non-Chinese Speaking Students

Cha-Kie HIEW

Abstract

Systemic functional linguistics emphasizes on the system and functions of language, and it suggests that language education should help students learn the system of language and how to apply it in communication appropriately. This empirical research analyzed the authentic materials of 59 non-Chinese speaking (NCS) students through quantitative and qualitative analysis. The research findings discovered the weak performance of NCS students in practical writing, especially in the aspects of tenor, mode, conjunction, and grammar. Other problems included the insufficiency in the genre knowledge, inability to understand the writing purpose and structure of certain genre, incomplete steps and phases, lack of the concept of context, limited vocabulary, and the language form affected by English grammar as the result of negative transfer in second language. This research not only studied their practical writing performance but also introduced a new scoring scheme of Chinese writing developed based on systemic functional linguistics. Therefore, teachers and researchers can understand students' writing difficulties and learning needs from the perspectives of context, discourse, grammar and presentation, and develop specific teaching design or relevant strategies to improve the writing ability of second language learners.

Keywords: systemic functional linguistics; non-Chinese speaking students; practical Chinese writing; second language writing; assessment