

2017-2018 年度

A5B060 中國語文教育榮譽學士課程（五年全日制）

CHI4655 (01C) HONOURS PROJECT II

學科教育研究論文

小三 TSA 中文閱讀範疇中基本能力的研究：
以「能理解簡單的實用文」一項基本能力為重點

學生姓名：梁宏志

導師姓名：鄺銳強教授

論文字數：17536 字

遞交日期：2018 年 5 月 18 日

摘要

本研究針對香港考試及評核局（考評局）制定之小三全港性系統評估（TSA）中文閱讀範疇的基本能力。

首先，參考各大學者對「語文基本能力」的不同觀點，分析考評局所制定的基本能力之性質，並將他們作整理及分類。第二，透過統計 TSA 的題目，觀察歷年各項基本能力相應題目的佔比變化，並進一步探討學生在各基本能力的表現與題目佔比變化的關係。第三，將 TSA 的基本能力與其他評估之評核重點作比較，找出與 TSA 同樣重視「實用文」的評估。第四，檢視 2016 年試行研究計劃中，對考核「實用文」理解能力之修訂。最終，建基於以上成果，預測往後 TSA 中各項基本能力相應題目的比重發展。

正文多處之討論會以「能理解簡單的實用文」一項基本能力為中心，以免整個研究流於破碎。

目錄

壹、	導論.....	4
(一)	研究背景.....	4
(二)	研究動機.....	6
(三)	研究問題.....	7
貳、	文獻回顧.....	8
(一)	語文能力的相關研究.....	8
(二)	針對閱讀能力的相關研究.....	11
(三)	TSA 的相關研究	12
(四)	閱讀理解的模式.....	12
(五)	第一學習階段學生閱讀水平的相關研究.....	13
參、	研究方法.....	15
(一)	研究對象.....	15
(二)	研究步驟.....	15
肆、	研究結果分析.....	18
(一)	六項基本能力之結構與層次.....	18
(二)	各項基本能力相應題目的佔比.....	24
(三)	重視「實用文」閱讀理解能力的其他評估.....	31
(四)	試行研究計劃及之後的「實用文」相關能力.....	33
伍、	結論.....	35
(一)	六項基本能力之結構與層次.....	35
(二)	各項基本能力相應題目的佔比.....	36
(三)	重視「實用文」閱讀理解能力的其他評估.....	37
(四)	試行研究計劃及之後的「實用文」相關能力.....	37
陸、	建議及未來展望.....	38
柒、	反思及總結.....	40
(一)	對六項基本能力的反思.....	40
(二)	對教學的反思.....	40
捌、	參考文獻.....	41
(一)	考評報告.....	41
(二)	其他教育及考評文件.....	41
(三)	學者研究.....	43

壹、導論

（一）研究背景

全港性系統評估（TSA）可追溯至 1997 年的《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》。報告書建議設一長遠機制，統一評核全港中一新生的語文和數學能力，以取代當時的香港學業能力測驗。（教育統籌委員會，2.18）其後，《香港教育制度改善建議》中提出「系統評估計劃」，列出系統評估的特點、性質、推行時間表等資料，並打算在 2004 年推行 TSA。（教育統籌委員會，2000，頁 14、頁 60）

TSA 旨在「提供客觀數據以幫助學校了解學生在第一至三學習階段完結時中、英、數三科的基本能力，用作促進學與教評估。」（考試及評核局，2004）基於評核需要，當局特意为中、英、數三科的各個學習階段及範疇制定了基本能力，作為評核重點。

考評局在推行 TSA 前，制訂了第一學習階段中文閱讀範疇的六項基本能力，而此六項基本能力一直沿用至今。當局對基本能力的定義為「學生有能力繼續下一個學習階段，而不需要額外支援的最低而又可接受的水平。」（考試及評核局，2004，頁 2）小三中文閱讀範疇 TSA 的題目就是按照六項基本能力設計出來的。如果學生在 TSA 中達標，代表他們滿足此階段的基本能力要求；若學生在 TSA 中不達標，意味他們會在下一學習階段深感吃力，或需額外支援。

學生分別在小三、小六及中三經歷 TSA。小三中文閱讀卷之表現能反映學生對六項第一學習階段中文閱讀範疇基本能力的掌握情況，而且評估結果可用作改善或調整第二階段的教與學。Berry（2008）指出促進學習評估的特點為，在學習期間收集資料，所得用作推行改善教與學。因此，就考評局對 TSA 的陳述而言，TSA 屬一項促進學習評估。

TSA 原意為促進教與學的低風險評估，但原意與現實或有差距。曾榮光（2016）指出「小三不達標、小六達標」的學生比率連年下降，反映第一階段 TSA 結果未必能回饋第二階段的

教與學，使不達標的學生進步。另外，2016 年以前，TSA 一直是《學校表現評量》中評估學生表現的重要指標之一。學校不得不以有效且直接的操練來提升學生表現。在中文 TSA 各評估範疇中，針對閱讀的操練通常最為頻密。原因是閱讀評估的題型最多，學生需要更多的操練來熟悉題型，加上閱讀操練往往較寫作、聆聽操練更見成效，因此中文 TSA 之操練多集中在閱讀範疇。香港教育專業人員協會（2011）的調查發現，為應付中文 TSA，98%的小學會購買 TSA 練習，而且每週額外補課 1.7 節。評估學校表現的壓力因而轉移到學生身上。此外，廖佩莉（2009）指出部分教師會按 TSA 的評核內容制訂課程，例如在課程中加入閱讀理解技巧等應試策略，加劇倒流效應。由此看來，TSA 似乎由一個持續評核學生能力，以促進教與學的低風險評估，變成一個為學校、教師、學生均帶來壓力的高風險評估。

從上可見，TSA 似乎並不「基本」。雖則 TSA 仍以基本能力為評估重點，但評估的意義已不如從前。鑒於種種問題，教育局於 2014 年成立基本能力評估及評估素養統籌委員會。委員會（2016）發表《全港性系統評估檢討報告》。報告提到修訂試卷、題型及學校報告的形式，以減少針對評估的操練。小三中文 TSA 閱讀評估的修訂包括：篇章數量由三篇減至兩篇、在其中一份分卷設實用文、題目數量不多於 20 題。（頁 29）當局同時將 TSA 與學生評估（SA）統整成基本能力評估（BCA），並將 BCA 從《學校表現評量》中剔除。由此可見，當局致力撇除 TSA 對大眾的負面印象，重申 BCA 只是一個評核學生各學習階段基本能力的進展性評估，而非一項評核學校好壞的措施。2016 年，經修訂的 BCA 以試行形式在 50 間小學的三年級實施，次年拓展至全港小三、小六、中三。

總的來說，BCA 並不是易名後的 TSA。BCA 實際上是一項範圍更廣的評估，而且包含着 TSA；雖則 TSA 近年被統整至 BCA 中，評估的題型、分量都經修訂，但第一學習階段閱讀範疇的六項基本能力之本質始終不變，本研究亦只着眼於 BCA 中的小三 TSA 閱讀評估部分，以過 2016 年前小三 TSA 閱讀評估部分。

（二）研究動機

研究者是 2004 年首屆小三 TSA 的考生，在小六和中三又經歷了兩次 TSA。現為小學中文科準教師，將來的學生需要面對經修訂的 TSA。作為歷屆 TSA 考生，研究者親身了解 TSA 對學生的重要性，加上中文準教師的身份，讓研究者有一契機深入了解 TSA 相關的評核文件，因此有意研究歷年 TSA 中文閱讀評估的基本能力。

撇除研究者之個人經歷，TSA 的基本能力亦具相當的研究意義。基本能力是 TSA 與 BCA 最核心的評核重點，試卷內絕大部分的題目是根據既定的基本能力設計的。若我們充分了解歷年閱讀卷中各基本能力題目的比重變化及其原因，則能掌握考評局設計閱讀卷的思維與傾向。另外，過往學者的研究大多集中在 TSA 及 BCA 的題目類型、結果分析、對教育的影響等，甚少對 TSA 及 BCA 最核心的部分——基本能力，作深入探討。此外，現在正值修訂後 TSA 的試驗階段，當局目前釋出 2016、2017 的研究計劃小三中文閱讀卷，想必當中基本能力題目之比重有異於從前的 TSA。因此，我們更需要研究歷年基本能力的比重變化，配合考評資料，從而預測未來試卷的發展動向。

TSA 和 BCA 分三個學習階段。礙於研究規模，本文只能集中探討其中一個學習階段。由於研究者曾在初小實習，對第一學習階段的課程與評估比較熟悉，加上 2016 年試行計劃及 2017 年小三基本能力評估研究計劃發佈了小三試卷，使研究第一學習階段的一手資料比其他學習階段多，所以本文將研究焦點放在小三閱讀範疇試卷上。

研究者盼在 TSA 基本能力及其相應題目比重研究略盡綿力，亦希望研究成果有助教育工作者了解和應對修訂後小三 TSA 閱讀範疇評估，為他們的學生擬定更適切的課程與教學方針。

(三) 研究問題

針對小三 TSA 中文閱讀範疇中基本能力的四項研究問題如下：

1. 考評局制訂六項基本能力之結構與層次如何？
2. 歷年各項基本能力的題目比重變化與學生表現之間的關係如何？
3. TSA 考核「能理解簡單的實用文」能力的可能意圖如何？
4. 經修訂的 TSA 考核「能理解簡單的實用文」能力的情況如何？

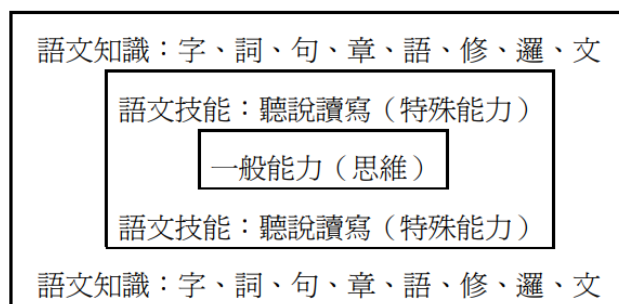
貳、文獻回顧

（一）語文能力的相關研究

語文能力可被界定為，人在駕馭語文知識或進行語文活動時的必要條件和心理特徵的總和。（何文勝，2006，頁 52）數十年來，學者及教育工作者致力於研究語文能力的真貌，探討當中包含的因素及因素之間的結構與層次。各家各派對語文能力看法同中存異，接下來本文將對前人的研究稍作整理。

Oller（1979）等人提出了「單一能力假設」，他們將語文能力視為不能細分的整體。但如此，語文能力會流於空泛，不利語文教學及了解學生的語文能力表現。何文勝（2006）指出而目前最為教育工作者接受的是由「聽、說、讀、寫」四種因素組成的語文能力結構。但此分類亦嫌粗疏，未能反映各範疇間的共通點。Allison（1999）指出「四種語文」能力結構為語文課程提供了基本框架。框架內仍需更細緻的劃分，方能進一步便利教育工作。

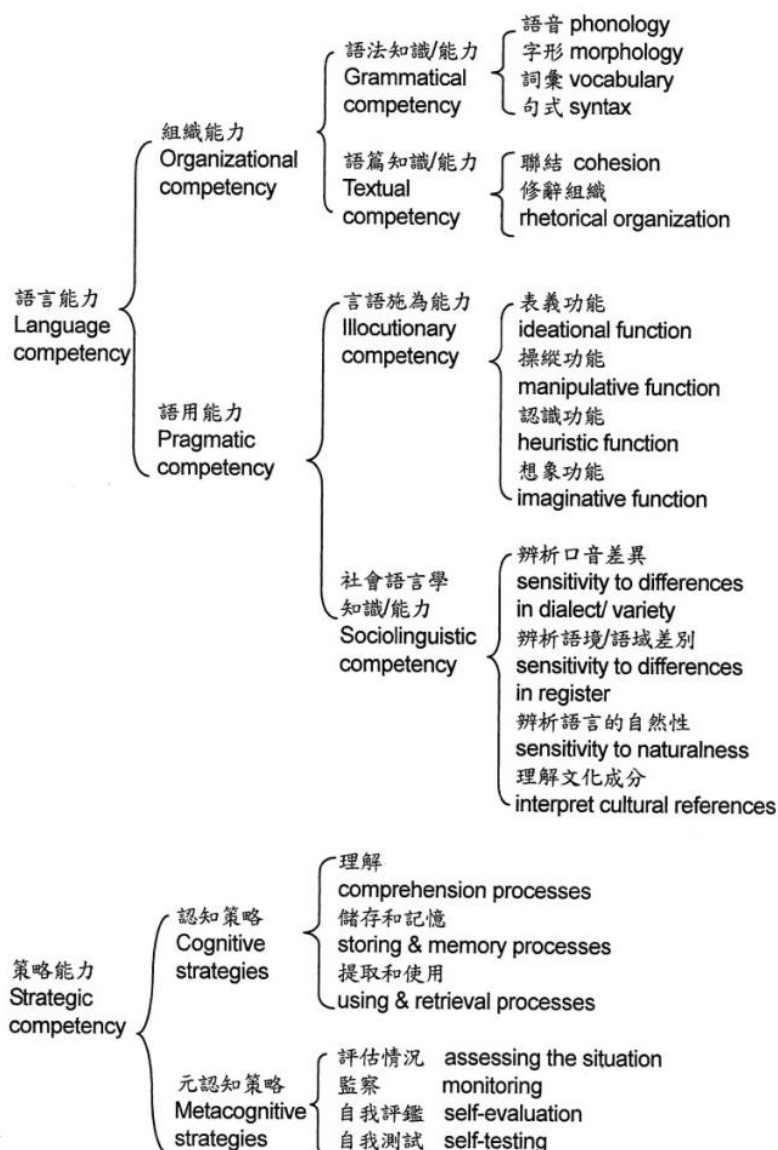
何文勝（2006）發表了一種綜合 Spearman 和中華人民共和國國家教育委員會（國家教委）觀點的語文能力結構。Spearman（1904）提出「二因素理論」能力結構。他認為能力有一般因素和特殊因素之分，前者是進行任何一種活動所需的共同能力，後者是進行某種特質活動所需的獨特能力。以語文能力為例，一般因素包括自學能力、記憶力等，而特殊因素包括閱讀理解能力等。而國家教委提出的語文能力結構中則提到「語言運用能力、知識和技能的操作」，當中包括認讀詞句、理解分析內容、審題、立意、辨別語音等各項語文知識。（何文勝，2006，頁 56）何文勝將兩者結合，並揉合傳統上「聽、說、讀、寫」四種語文技能，提出了以下的「層次結構論」：



（何文勝，2006，頁 59）

跟據「層次結構論」，語文能力的核心為「以智力和創造能力為基礎的一種特殊的綜合能力，是完成言語交際活動所必備的一種個性心理特徵」。（何文勝，2006，頁 58）而「聽、說、讀、寫」四種語文能力是從思維能力中外延出來特殊能力。第三層中「字、詞、句、章」等則是按語文能力的特殊因素，進一步細分出來的語文知識。以上理論，將語文能力由抽象至具體、核心至末節，分為三層次。此結構清晰，且具針對性，使教育工作者易於應用。

另一些學者，歐陽汝穎、湯浩堅和梁慧霞綜合了 Bachman、Palmer 和 Buck 的研究，他們將語文能力劃分成「語言能力」和「策略能力」兩大部分，並制定以下的「語文能力框架」：



(2003, 頁 14)

雖則歐陽汝穎等人和何文勝會提出的語文能力結構在層次劃分和用字上有差異，但兩種語文能力結構的內涵其實近似。歐陽汝穎等人提出的「策略能力」與何文勝提出的「一般能力（思維）」所指相近。而歐陽汝穎等人之「語言能力」即何文勝的「語文技能」和「語文知識」。唯一之明顯差異是，歐陽汝穎等人提出的語文能力結構強調「語用能力」，而何文勝的語文能力結構則沒有提及。

歐陽汝穎等人提出的「語用能力」是參考了 Canale 和 Swain 的觀點。Canale & Swain (1980) 及 Canale (1983) 提出，語文和言語是社會文化的一部分，與社會的關係密不可分，因此言語的功能及社會語言的知識應在語文能力中反映出來。

針對語文能力結構的研究林林總總，既有 Oller (1979) 等人的極簡「單一能力假設」，亦有學者按照 Guilford (1967) 的「內容－操作－產品」設計出含過百語文能力因素的極繁結構。但研究語文能力結構的終極目的在於回饋教學，繁簡極端的結構皆使教育工作者無所適從。因此，研究者認為歐陽汝穎等人和何文勝提出的語文能力結構較適合作為語文能力訓練的框架。

(二) 針對閱讀能力的相關研究

歐陽汝穎等人和何文勝提出的語文能力結構整合了聽、說、讀、寫各範疇的共通語文能力，而祝新華提出的「六層次閱讀能力系統」則參考了 Bloom、Gunning、Smith 等西方學者對閱讀能力的研究，同時考慮中國大陸、香港等華語地區的課程發展及對學生的能力需要，整合了中文閱讀範疇的語文能力。(祝新華，2010) 六大閱讀認知能力層次由低至高排列如下：

能力層次	層次說明
複述	認讀原文，抄錄詞句，指出顯性的事實。通過找出恰當的事實，瞭解學生對篇章最基本的、直接的理解。這是最低層次的閱讀要求。
解釋	用自己的話語解釋詞語、表面句意。句子的表面意義（命題意義），是由一個個詞語意義連接而成，不顧語境也大致能把意思寫出來。這種問題可瞭解學生對詞句的理解程度以及對篇章局部的理解水準。
重整	分析篇章內容關係，抽取篇章重要資訊，概括段篇主要意義，辨識表達技巧等。它主要評核分析與綜合能力。

伸展	在理解篇章表層意義的基礎上，找出隱含資訊（引申含義，拓展內容）。
評鑒	在理解意義的基礎上，評說人物與思想內容，鑒賞語言表達。學生回答只要持之有故，言之成理即可。
創意	在理解篇章意思後，找出解決問題的新想法，提出文章的新寫法，或運用所讀的資訊解決實際問題。

祝新華提出的六大層次，內涵上與何文勝的語文能力結構中的「一般能力（思維）」相近。或說，祝新華將閱讀範疇的特性融入一般思維能力之中，設計出六大閱讀認知層次，並對每一層次加以解說。由於六大層次簡潔清晰，現今不少課程與評估設計皆以此為藍圖。

（三） TSA 的相關研究

TSA 是教育界重要議題，其相關研究主要集中在兩大方面。

其一，是針對 TSA 本身的研究。例如黃毅英等人（2009）研究數學科基本能力與考核內容之間的關係；廖佩莉（2009）則研究中文教師為學生準備 TSA 的策略。

其二，是針對 TSA 流弊的研究，此類論文為數最多。包括梁亦華指出 TSA 的風險；韋惠英（2011）探討 TSA 之應試操練扭曲了教學等等。

TSA 的相關研究眾多，在此不能盡錄。

（四） 閱讀理解的模式

人類理解文字是一複雜過程，最早的閱讀理解模式研究可見 Gough（1972）提出的「自下而上模式」。根據此模式，若讀者要掌握篇章的全部意思，就必須從辨認字形的視覺訊息開始，了解其意思，再從字詞向上加工出句子的意思。而 Anderson & Bower（1973）指出句子會以命

題形式，儲存於記憶中。句子中的相關命題會連結成一有層次的命題樹，然後從句子命題聯繫中得出語段主題，再從語段主題的邏輯聯繫中得出篇章主題。因此閱讀理解包含字、詞、句、段、章的層次。

而 Goodman (1976) 提出「自上而下模式」。這是一個與「自下而上模式」截然相反的閱讀理解模式。Goodman 認為閱讀始於讀者的已有知識。讀者會主動地根據自身語言知識和社會經驗，對篇章取樣、預期、檢驗和証實，並以最短時間和最少努力理解篇章。

Rumelhart (1977) 則認為無論是「自上而下模式」，還是「自下而上模式」都無法完整地解釋閱讀理解的過程。他主張上述兩種模式結合，並認為閱讀時，「自上而下」和「自下而上」兩種雙向加工是同時進行的。讀者既從字詞加工出篇章意思，亦透過背景知識經驗加速理解篇章。（林清山，1990，頁 142-155）

（五）第一學習階段學生閱讀水平的相關研究

黃仁發等人曾進行一個名為「中小學語文發展與教育」的調查，旨在研究各學齡學生之閱讀水平。閱讀調查項目有三，而每個項目又仔細劃分出四級發展水平。以下是各調查項目與相關發展水平：

閱讀調查項目	閱讀水平（由低至高）
複述	1. 複述原文的開頭、結尾或中間部分，語句不連貫。 2. 形象地複述原文的內容。 3. 初步地概括複述。 4. 善於概括地複述。

分段、概括段意	1. 不會分段，概括段意以及擬提綱、小標題紊亂或語句不正確。 2. 會分段，但常有錯誤，不善於歸納段意、擬提綱和小標題。 3. 分段正確，概括段意、擬提綱、小標題和劃段相符。 4. 正確地分段，概括地歸納段落大意、擬出段落提綱和小標題。
歸納中心	1. 概括錯誤或離開文章旨意。 2. 概括不夠確切，重複文章情節或空喊口號且籠統。 3. 基本上能概括中心思想，但語句繁冗。 4. 善於抽象地概括中心思想。

（祝新華，1993，頁 145-147）

根據調查，約 97%的小一至四學生處於複述的最低水平；分段、概括段意方面，幾乎所有小一生不會分段，概括段意以及擬提綱，而三分之一的小三生處於第二水平，其餘都在最低水平；歸納中心方面，逾九成小一至三學生處於最低水平。（祝新華，1993，頁 145-147）由此可見，第一學習階段學生之閱讀水平不高，各種閱讀能力正萌芽發展。

參、研究方法

（一）研究對象

研究對象是第一學習階段中文閱讀範疇的六項基本能力。考評局以基本能力為框架，制定歷年小三 TSA 閱讀評估的題目。從歷年《全港性系統評估學生基本能力報告》（2004-2016）可知，小三 TSA 試卷題目所涉及的基本能力只有六項中的四項。準確地說，歷年小三 TSA 閱讀評估的題目是按照其中四項第一學習階段中文閱讀範疇基本能力設計的。

（二）研究步驟

在第一部分，研究者會透過何文勝（2006）及歐陽汝穎等人（2003）分別提出的「層次結構論」和「語文能力框架」，分析六項由考評局制定的基本能力之性質，並劃分出基本能力層次與結構。

在第二部分，每年之《全港性系統評估學生基本能力報告》中皆有「各卷基本能力/評估重點」，研究者可從中計算出各項基本能力相應題目的佔比，詳情如下：

表 6.3 小三閱讀評估—各卷基本能力/評估重點分布

基本能力	卷別 / 題號			題數*
	3CR1	3CR2	3CR3	
BR1.2 能理解所學詞語	1、2、 11、12	1、2、 11、12、13	1、2、 3、10、11	9
BR1.3 能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係	3、4、5、 8、13、 14、15、 18、19	3、4、5、 8、14、 15、17、 18、19	4、5、7、 8、9、12、 13、14、 15、18	19
BR1.4 能概略理解篇章中簡淺的順敘/倒敘事件	7、16	7、16	6、17	4
BR1.5 能理解簡單的實用文	20、21、 22、23、24	20、21、 22、23	20、21、 22、23、24	12
評估重點	卷別 / 題號			題數*
	3CR1	3CR2	3CR3	
理解作者概括出來的事理	9、17	9	16	3
按文章內容，對人物作出評價	6	6	-	1
綜合全篇文章內容，找出主題	10	10	19	2
題目總數				50

*各分卷的重疊題目只計算一次

(考試及評核局，2005，頁 20)

以 2005 年為例，研究者先要找出「能理解所學詞語」相應題目的實質總數。上表右則的「9」並非「能理解所學詞語」相應題目的實質總數，因為表格並不計算各分卷的重疊題目。「能理解所學詞語」相應題目的實質總數應是分卷一 4 題，加上分卷二 5 題，再加上分卷三 5 題，共 14 題。以同樣方法，便得出各基本能力及評估重點相應題目的實際總數，再將他們相加，得出 2005 年 TSA 題目的實際總數。然後按以下算式，找出 2005 年 TSA 中各項基本能力相應題目的比重：

$$\frac{\text{某項基本能力或評估重點相應題目的實際總數}}{\text{TSA 題目的實際總數}} \times 100\%$$

以相同的方法，就能得出歷年 TSA 中各項基本能力及評估重點相應題目的比重。再將此比重整理成折線圖。圖表的水平軸為年份，垂直軸為百分比重，而每條折線則反映一種基本能

力或評估重點題目佔比的連續數據。透過折線圖，可以觀察各項基本能力和其他評估重點的整體比重、逐年的比重變化和比重趨勢等。完成數據處理後，便將各折線升跌與考評報告中各項基本能力之學生表現作對比，進一步分析兩者的關係。

在第三部分，研究者會抓住 TSA 重視「實用文」的特性，將 TSA 的基本能力與一些香港公開試及國外評估之評核重點作比較，從而探討當局設立中文 TSA 的可能意圖。

在第四部分，研究者會對經修訂的 TSA「實用文」部分加以分析，探討 2016 及 2017 年「實用文」的評估安排是否妥當。

肆、研究結果分析

（一）六項基本能力之結構與層次

考評局恪守傳統，將語文基本能力分成「聽、說、讀、寫」四大範疇。在中文閱讀範疇中，第一學習階段基本能力包括以下六項：

1. 能認讀一般閱讀材料中的常用字
2. 能理解所學詞語
3. 能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係
4. 能概略理解篇章中簡淺的順敘/倒敘事件
5. 能理解簡單的實用文
6. 能明白視聽資訊中簡單的信息

（考試及評核局，2010，頁 1）

以上六項基本能力具雙重意義，既確立第一學習階段學生之閱讀能力水平，同時作為 TSA 的評核重點。在正常情況下，課程的學習重點理應包含所有評核重點，因此教育局建議的第一階段學習重點理應包含六項基本能力。

以下是《小學中國語文建議學習重點（試用）》中提到的第一學習階段中文閱讀範疇的學習重點：

閱讀範疇

(一) 閱讀的範圍

- 不同性質的材料：敘述、描寫、抒情、說明、議論
- 從不同來源（如課文、兒童讀物、報章、雜誌、互聯網）閱讀不同類型的材料：童謠、詩歌、故事、童話、寓言、散文、小說、**實用文**（如書信、便條、日記、周記、通知、報告、說明書、廣告、海報、單張、標語、告示）等
- 不同題材的讀物：生活、科普、歷史、文化、藝術等

下列各表列述課程建議學生學習的重點內容。

(二) 閱讀能力

學習重點		說明	
		第一學習階段	第二學習階段
1a. 認讀文字		• 認讀常用字 • 辨識字形、字音、字義	
1b. 理解	理解詞語	• 理解學習和生活中常見的詞語	• 理解所學篇章中與現代語義不同的文言詞語
	理解句子	• 理解句子的意思	
	理解段落	• 理解句子的前後銜接關係 • 理解段意	
	理解篇章/ 書刊	• 理解內容大意、內容要點、主旨、寓意，體會作者表達的思想感情	
		• 辨識簡單的敘述手法，如順敘、倒敘	• 辨識不同性質的表達方法，如描寫、抒情、說明、議論
1c. 分析和綜合		• 分析、綜合內容（如概括段落及篇章的意思、作出總結、分辨事實與意見），分析組織結構、寫作目的	
1d. 評價		• 評價內容，如人物的性格和行為	

* 常用字詞參照《香港小學學習字詞表》

學習重點	說明	
	第一學習階段	第二學習階段
2. 探究和創新	- 在理解的基礎上，推斷閱讀材料以外的內容和見解 - 運用聯想和想像，產生新的意念	
3. 欣賞	欣賞作品中優美的語言（如韻律、節奏）和生動的形象	
4. 掌握視聽資訊	理解音像材料（如互聯網、視像光碟、電視節目）所傳遞的信息	

（課程發展議會，2008，頁 9-10）

透過比較學習重點與基本能力，我們能發現閱讀範疇的學習重點遠多於 TSA 與 BCA 的基本能力，符合學習重點包含評核重點的原則。全部基本能力皆能從課程學習重點中找到，為方便觀察，研究者已圈起相關位置。因此，六項基本能力之制訂符合課程內容要求。接下來六項基本能力的分析，不單單着眼於語文能力結構，同時兼顧與評估的關係。

首先，稍作觀察便會發現第六項基本能力不倫不類。首五項基本能力皆與閱讀能力密切相關，但第六項能力則涉及「視聽資訊」，並非單純的閱讀能力。「視聽」必然與聆聽能力相關，而且當中的「視」是對影像訊息的理解，與一般篇章和文書理解的閱讀能力有頗大差別。加上在整個第一學習階段中，針對「視聽資訊」的基本能力只有一項，而且相關描述籠統。有鑑於此，第六項基本能力宜分拆至閱讀和聆聽能力之中，並各加上詳細描述，或為「視聽資訊」另闢一個範疇。

事實上，TSA 評估共有五大範疇，分別是聽、說、讀、寫和視聽能力，但基本能力仍恪守傳統，不惜將「視聽資訊」強行併入閱讀範疇中。基本能力與評估在範疇數量的不一至，實在令人摸不着頭腦。唯一合理的猜想是，目前只有一項「視聽資訊」能力，當局如為它設一獨立範疇，似乎有欠美觀。但強行將「視聽資訊」加入閱讀能力之中，實在有欠嚴謹。

第六項基本能力的性質稍為偏離閱讀範疇的語文能力，接下來撇除此項，集中分析其餘五項基本能力的性質。

首四項基本能力分別針對「常用字」、「詞語」、「段意及段落關係」和「篇章的順敘與倒敘」。將之與何文勝的「層次結構論」¹作比照，四項基本能力屬於結構中的第三層的「語文知識」中的「字」、「詞」及「章」，即從第二層「閱讀技能」延伸出來的能力。另一方面，按歐陽汝穎等人的「語文能力框架」²，四項基本能力同源於「語言能力」中的「組織能力」，當中「常用字」和「詞語」屬於「語法知識/能力」的分枝，而「段意及段落關係」和「篇章的順敘與倒敘」則屬「語篇知識/能力」的分枝。可見，首四項基本能力皆處於兩款語文能力結構中的最低層，反映他們是從含意廣泛的上層能力中經過數次分化出來的語文知識能力，他們所指向的內涵因而較狹窄、具體。

第五項基本能力是「能理解簡單的實用文」。以此劃分，首四項基本能力是「非實用文」的語文能力。第五項基本能力頗空泛，《中國語文課程 第一學習階段基本能力（試用稿）》並沒有對此項基本能力多加描述，似乎無法在何文勝或歐陽汝穎等人提出的語文能力結構中找到它的位置。廣義上，「能理解簡單的實用文」可被理解為：與「實用文」相關的閱讀理解能力。由於基本能力是 TSA 的評核重點，我們大可借助 TSA 的實質評估內容，以釐清此基本能力的性質與內涵。

歷年考評報告中，共有三項與實用文相關的評核項目：

1. 能掌握實用文的基本格式
2. 能理解實用文的相關資料或細節
3. 能理解實用文的主要信息

（考試及評核局，2005，頁 25）

第一項評核項目是按照閱讀材料和題目的指示，寫出書信、邀請卡等文書之寄件者、收件

¹ 「層次結構論」共有三層：最核心一層為「一般能力（思維）」，第二層是「語文技能：聽說讀寫（特殊能力）」，最外一層是「語文知識：字、詞、句、章、語、修、邏、文」。（何文勝，2006，頁 59）

² 「語文能力框架」中的「語言能力」包含「組織能力」和「語用能力」，當中「組織能力」包含「語音」、「字形」、「詞彙」和「句式」四項語法知識/能力，以及「聯結」、「修辭組織」兩項「語篇知識/能力」。（歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞，2003，頁 14）

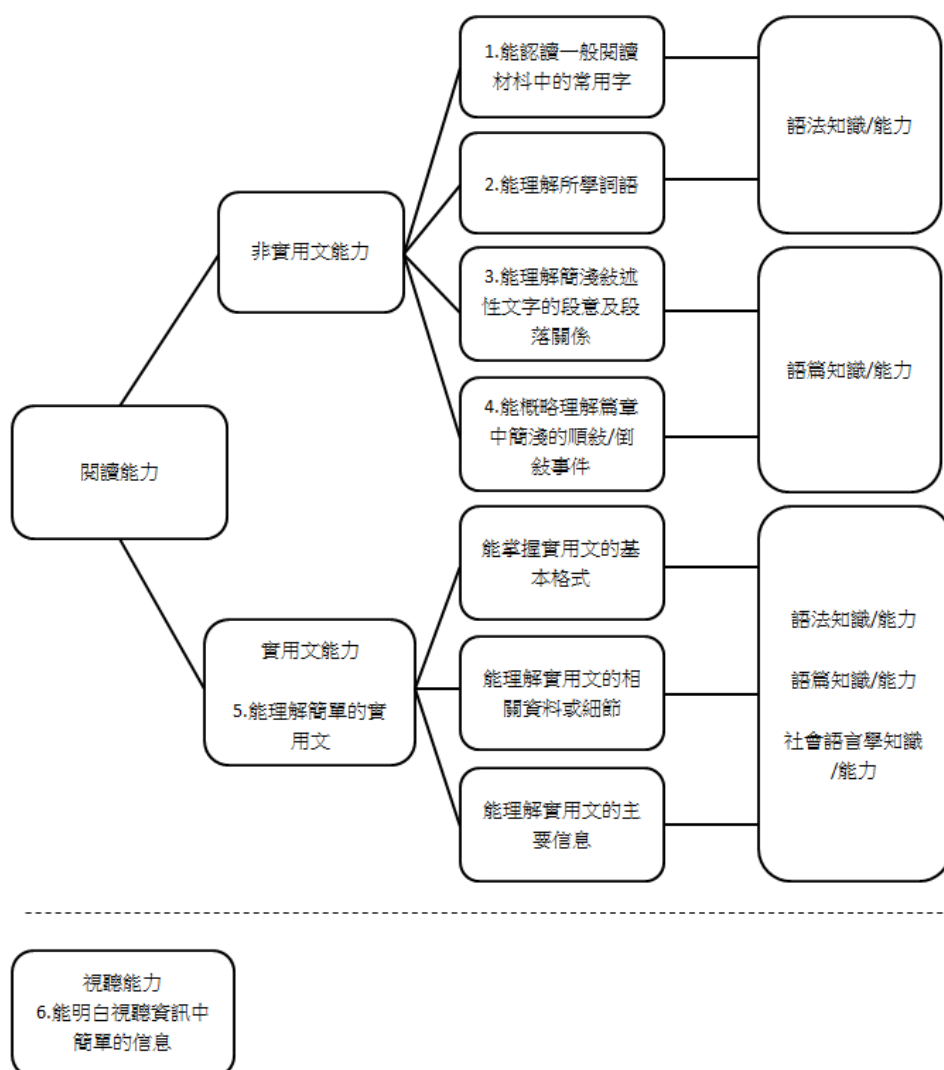
者和下款；第二項評核項目是從閱讀材料中找出時間、名稱、地點等資料；第三項評核項目則是辨別實用文的寫作目的。此三項評核項目是第五項基本能力「能理解簡單的實用文」的狹義內涵，將三項評核項目與語文能力結構作比照，就能分析出「能理解簡單的實用文」的性質。

按照歐陽汝穎等人的「語文能力框架」，三項評估項目與「語法知識/能力」及「語篇知識/能力」相關。因為從閱讀材料擷取特定資料或從整篇文書中歸納出寫作意圖，涉及「字形」、「詞彙」、「句式」與「聯結」等能力。在這方面，與「常用字」、「詞語」、「段意及段落關係」和「篇章的順敘與倒敘」四項「非實用文」的基本能力相似。但「實用文」相關能力比「非實用文」多了「語用能力」的性質。實用文就是有實際用途的文字。發文者是因着解決事務或溝通的需要，而向特定的授文者傳遞信息。因此，實用文之格式、寫作目的等，其實反映出「辨析語境/語域差別」、「理解文化成分」等的「社會語言學知識/能力」³。

綜合以上論述，可將考評局制定的六項第一學習階段閱讀範疇基本能力及實用文相關評核項目，劃分成以下層次結構：

³ 「語文能力框架」中的「語用能力」包含「言語施為能力」和「社會語言學知識/能力」，當中「社會語言學知識/能力」包含「辨析口音差異」、「辨析語境/語域差別」、「辨析語言的自然性」和「理解文化成分」四項。（歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞，2003，頁14）

第一學習階段閱讀範疇基本能力層次及結構



以上含數字的项目是考評局制定的六項基本能力。結構的第一層是「閱讀能力」及從「閱讀能力」中區分出來的第六項基本能力。結構的第二層是從「閱讀能力」延伸出來的「非實用文能力」及第五項基本能力。「非實用文能力」包括一至四項基本能力，他們可視為「語法知識/能力」及「語篇知識/能力」。而「實用文能力」則包括三項從考評報告中整理出的評核項目，他們除了與「語法知識/能力」及「語篇知識/能力」相關外，還涉及「社會語言學知識/能力」。

考評局制訂基本能力時，需考慮各種因素。其一，基本能力是評估重點，所以制訂時要考

慮閱讀範疇和紙筆評估的局限。其二，考評局制訂基本能力時必須符合「第一學習階段」和「最低而又可接受」的兩大前提。（考試及評核局，2004，頁 2）因此，六項基本能力未能涵蓋學者提出語文能力結構中的所有能力，或偏重於「語法知識/能力」、「語篇知識/能力」及「社會語言學知識/能力」，實屬正常。

（二）各項基本能力相應題目的佔比

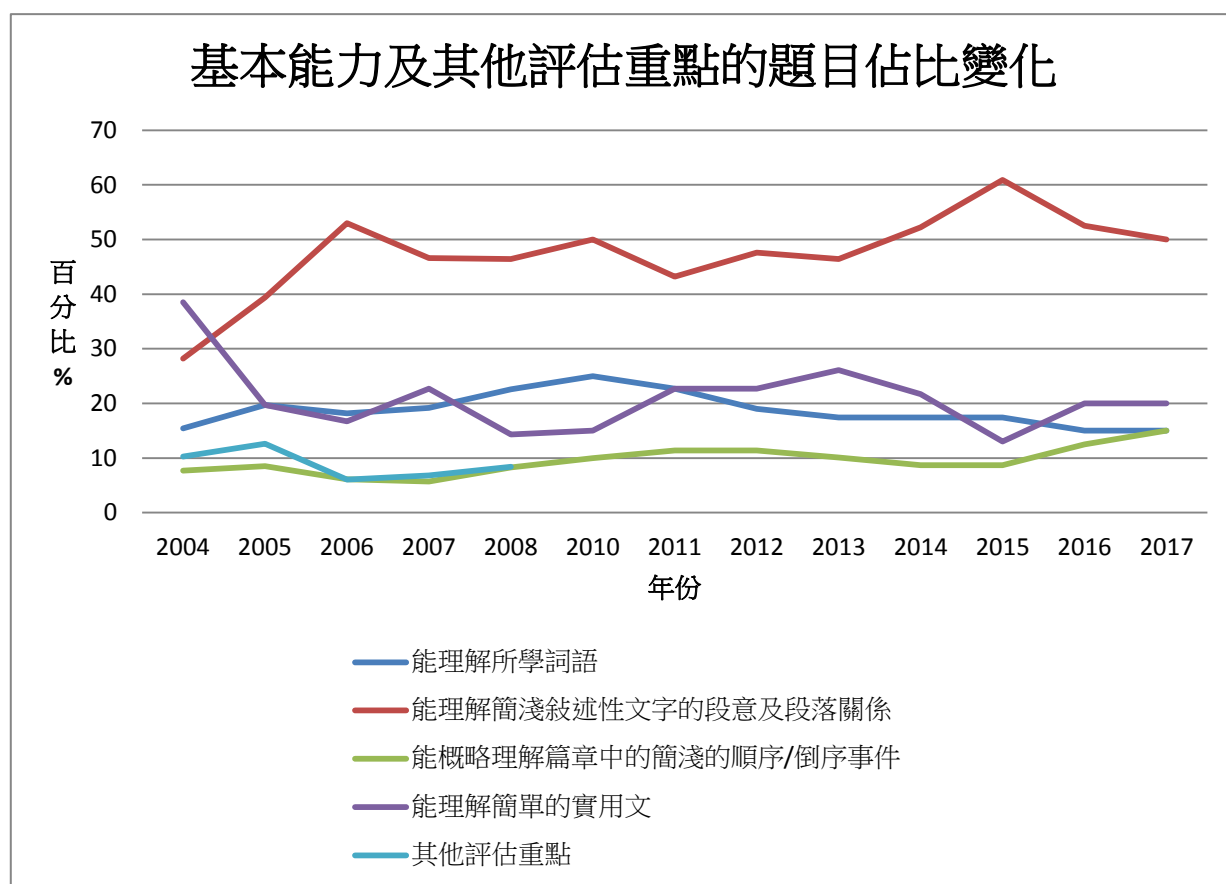
透過統計歷年小三 TSA 考評報告中閱讀範疇中各項基本能力的實際題目數，從而得出各項基本能力相應題目的佔比，相關數據見下方表格：

小三 TSA 各項基本能力相應題目之佔比

		2004	2005	2006	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
基本能力	能理解所學詞語	15.4	19.7	18.2	18.2	22.6	25	22.7	19	17.4	17.4	17.4	15	15
	能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係	28.2	39.4	53.0	46.6	46.4	50	43.2	47.6	46.4	52.2	60.9	52.5	50
	能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件	7.7	8.5	6.1	5.7	8.3	10	11.4	9.5	10.1	8.7	8.7	12.5	15
	能理解簡單的實用文	38.5	19.7	16.7	22.7	14.3	15	22.7	23.8	26.1	21.7	13	20	20
評估重點	理解作者概括的事理	2.6	5.6	1.5	2.3	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0
	綜合全篇內容，找出主題	5.1	4.2	4.54	4.5	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0
	理解篇章中內容主要信息	2.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	對人物作出評價	0	2.8	0	0	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0
總數		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100



為方便觀察，研究者將以上數據整理成折線圖，從中觀察佔比變化。



考評局制定的基本能力原有六項，但從上圖可見，TSA 的題目只涵蓋了四項的基本能力。當中，「能明白視聽資訊中簡單的信息」一項在視聽能力評估中考核。而「能認讀一般閱讀材料中的常用字」則屬閱讀能力最低階的一環，當局不會刻意出一款題目來評核學生對常用字了解情況，因為當學生能理解篇章及完成其他基本能力的題目時，就間接反映了學生對常用字的認識。因此閱讀範疇 TSA 中未見「能明白視聽資訊中簡單的信息」及「能認讀一般閱讀材料中的常用字」基本能力的相應題目。

除基本能力外，早期（2004-2008 年）的 TSA 含其他評估重點，包括：

1. 理解作者概括的事理
2. 綜合全篇內容，找出主題

3. 理解篇章中內容主要信息
4. 對人物作出評價

此類評估重點佔比不大，約 10%。2010 年及之後，考評局將四項其他評估重點納入「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」之中。

基本能力題目佔比中，以「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」最高；「能理解所學詞語」與「能理解簡單的實用文」兩者相近，且居中；「能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件」則最低。各項佔比的折線，以「能理解所學詞語」和「能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件」的較平順；而「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」和「能理解簡單的實用文」的則較曲折波動，同時兩者之折線呈鏡像。如「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」的佔比上升，「能理解簡單的實用文」的佔比則下降，反之亦然。由此可知，考評局設計 TSA 或 BCA 時，「能理解所學詞語」和「能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件」的題目數量是穩定，而「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」和「能理解簡單的實用文」題目數之多寡則存在變數。

接下來進一步探討各基本能力相應題目佔比與學生基本能力表現之間的關係。下列表格從歷年的考評報告中，整理出兩項波動較大的基本能力，包括「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」和「能理解簡單的實用文」歷年的學生表現。

2004	2005	2006
學生能理解篇章中簡淺的段落大意。	學生大致能理解篇章的段落大意，可是對於須概括、綜合，才能辨識段旨的題目，學生的表現未如理想。	學生大致能理解篇章的段落大意，表現與去年相近。對於內容複雜，情節變化較多的篇章，學生則未能概括段旨，表現略為遜色。

學生能辨識實用文的格式和簡單信息。	絕大部分學生能掌握實用文的基本格式（上款、下款），尋找相關資料（活動日期、時間、地點），並能理解及辨識實用文的主要信息。	學生能掌握實用文的格式（祝頌語、日期），理解相關細節（活動日期、時間、地點、路線、主辦單位），表現持續理想。 學生大致能理解實用文的主要信息，表現較去年略為遜色。
-------------------	--	---

（考試及評核局，2006，頁 42-43）

首三年，學生在概括段旨方面未如理想，同期「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」的題目顯著上升。而 2006 年學生在理解實用文主要信息方面較 2005 年遜色，次年「能理解簡單的實用文」題目佔比隨即上升。

2007	2008	2010
學生大致能理解篇章的段落大意，表現與 2006 年相近。對於信息量較為密集，需要綜合整理段旨的題目，表現略為遜色。部分學生誤把局部的信息理解為段落的中心。	學生大致能掌握篇章的段落大意。可是如段落包含的信息量較多或較複雜，學生的表現則稍為遜色。	學生大致能概略理解簡淺篇章的段落大意。

實用文評核重點包括三方面：格式、相關資料/內容和主要信息。學生在處理格式的表現最為理想，如上款、下款、祝頌語。學生大致能理解相關資料（負責舉辦活動的機構）和主要信息（發信目的），表現與 2006 年相近。	學生大致理解簡單的實用文。學生能夠找出上款及下款的人物名稱，也大致能找出基本資料，惟擷取主要信息方面，則稍為遜色。部分學生錯誤地把局部的信息理解為主要信息，部分學生則誤解了部分的信息內容。今年學生在理解實用文方面，表現比 2007 年略為遜色。	學生大致能理解簡單的實用文。學生能複述實用文的基本資料，如日期、地點、入場費等。
--	--	--

（考試及評核局，2010，頁 47）

2007 及 2008 年，考生不善於從信息量大的段落中整理出段旨，且把局部信息誤當成段落中心信息。2008 至 2010 年針對「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」的題目輕微上升。另一方面，2007 年的報告提到，學生在擷取實用文主要信息方面稍遜，同時誤解信息內容。其後，2008 至 2011 年 TSA 中「能理解簡單的實用文」的題目能見升幅。

2011	2012	2013
學生大致能理解篇章的信息，如複述內容大要，尋找因果關係，辨識段落要點。	學生大致「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」，表現良好。	學生大致能理解篇章內容，如複述表層信息，尋找因果關係，辨識段落大意。學生在尋找篇章中因果關係方面，表現理想。

學生能理解簡單的實用文，表現比去年有顯著的進步。	學生在理解實用文方面，表現尚可。大部分學生能回答基本格式和相關內容上的問題。	學生尚能理解實用文的內容，如報紙的出版日期、新聞類別、活動內容等。
--------------------------	--	-----------------------------------

（考試及評核局，2013，頁 56）

2011 至 2013 年間，學生在「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」和「能理解簡單的實用文」兩方面的表現不俗。同期，兩項基本能力的題目佔比的波動幅度較其他時期小，題目佔比亦較穩定。

2014	2015	2016	2017
學生大致「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」，如能複述篇章內容，尋找因果銜接關係，概略辨識篇章的要點，以及推敲篇章隱含信息。 學生辨識段落要旨比較遜色。	學生大致「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」，在尋找內容因果關係和理解段落大意方面，表現良好。	學生大致「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」。	學生「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」。 個別學生在理解段意和擷取篇章主要信息方面，仍有進步空間。

學生大致「能理解簡單的實用文」，如電郵和書信。	學生在理解實用文方面（如海報），表現未如理想。	大致「能理解簡單的實用文」，整體表現理想。	學生「能理解簡單的實用文」。
-------------------------	--------------------------------	-----------------------	----------------

（考試及評核局，2016，頁 63）及（考試及評核局，2017，頁 58）

2014 年學生不善於辨識段落要旨，次年「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」的題目佔比隨即明顯上升。2015 年學生在理解實用文方面未如理想，次年「能理解簡單的實用文」的題目佔比同樣地顯著上升。

概括而言，「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」和「能理解簡單的實用文」兩項基本能力的題目佔比波動較其他基本能力大。由於兩項基本能力的學生表現與題目佔比關係密切，學生在各基本能力之表現將很大程度地影響次年各基本能力的題目佔比。如學生在「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」表現欠佳，次年試卷中針對此項基本能力的題目佔比便會上升，而「能理解簡單的實用文」的題目佔比則相應下降，因此佔比變化圖的兩條折線便呈鏡像。反之亦然。

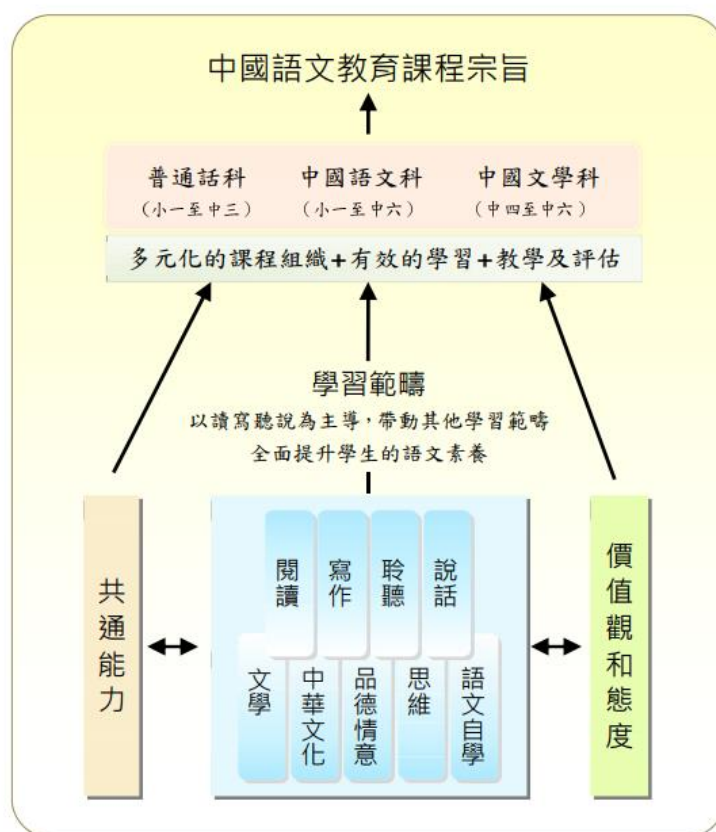
（三）重視「實用文」閱讀理解能力的其他評估

根據《小學中國語文建議學習重點（試用）》，「實用文」是一種「閱讀的範圍」。（課程發展議會，2008，頁 9）考評局特意將與此體裁相關的閱讀能力制定成獨立的基本能力，繼而作為評核重點，可見 TSA 相當重視「實用文」閱讀理解能力。接下來，將探討其他評估對「實用文」閱讀理解能力的重視程度。

除 TSA 外，目前香港中、小學生必經的公開試包括：中一入學前香港學科測驗和香港中學文憑考試。

中一入學前香港學科測驗方面，根據《按語文能力劃分的常模表》，2006 年所評核的語文能力包括「聆聽理解」、「詞義辨析」、「以詞代意」、「句義綜合」、「句義辨析」、「段義理解」、「排句成段」、「文章要點」、「篇章理解（一）」、「篇章理解（二）」、「簡短寫作」及「短文寫作」共十二項。（教育局，2006，頁 3）到 2016 年，評核的語文能力精簡至六項，包括「聆聽理解」、「詞義辨析」、「句義辨析」、「段義理解」、「篇章理解」及「短文寫作」。（教育局，2016，頁 3）以上與閱讀範疇相關的評核重點大致是按「字、詞、句、段、章」的閱讀理解層次劃分，並沒有像 TSA 將個別體裁獨立劃分成一評估重點。

再看香港中學文憑考試，其考核重點包括「讀寫聽說能力、思維能力、審美能力和自學能力」、「語文學習的興趣、態度和習慣」、「文學、文化素養和品德情意」及「對家庭、國家和世界的責任意識」。這些考核重點很明顯是針對以下的「中國語文教育課程架構」制定。



（課程發展議會，2017，頁 14）

香港中學文憑考試的考核重點亦沒有包含「實用文」的相關能力。由此可見，TSA 對「實用文」閱讀理解能力的重視程度是遠高於其他公開試的。但反觀另一項國際考試，其對「實用文」閱讀理解能力的重視程度不下於 TSA。

國際學生能力評估計劃（PISA）是一項對全球 15 歲學生閱讀、數學、科學三大領域的水平測試。就閱讀領域而言，PISA 對閱讀能力的解釋為「理解、運用和反思書寫文字的能力，旨在達至個人目的、發展個人知識及潛能，並能參與社會。」（Kirsch et al., 2002, p.25）

湯才偉從以上解釋中歸納出三項 PISA 閱讀評估的特點，包括「強調語文能力的運用情況」、「強調語文能力對個人未來發展的意義」及「強調語文能力在社會中的適應能力」。（2004，頁 6-7）由此可知，PISA 閱讀評估是針對語文在社會環境中的實質應用。同時，PISA 的閱讀篇章確實是文學性甚低，工具性甚高的實用文字。因此，其評核重點是「實用文」閱讀理解能力。

PISA 在 2000 年推出，旨在評核 15 歲學生之「實用文」閱讀理解能力。TSA 則於 2004 年推出，其中一項評核重點是針對「實用文」，而且 TSA 對實用文的重視程度亦是其他公開試未見的。因此，大可合理地懷疑，教育當局推行 TSA 的意圖之一，就是一項十年工程，打從學生入讀小學就致力提升他們「實用文」閱讀理解能力，以在 PISA 取得佳績。

若以上猜想屬實：推行 TSA 的其中一個目的是提升學生在 PISA 的閱讀表現，教育局的計劃的確很成功。因為香港學生歷年在 PISA 的閱讀分數一直高於 PISA 的平均分，閱讀表現名列世界前茅。（Gurria, 2018, p.5）

（四）試行研究計劃及之後的「實用文」相關能力

為減輕學生負擔，考評局降低 2016 年試行研究計劃閱讀評估之篇章數量、字數及題目數。（基本能力評估及評估素養統籌委員會，2016，頁 34）很多人都只着眼於上述變更，忽視了一項破壞整個評估系統平衡的修訂。該修訂就是，只在其中兩份閱讀分卷中考核實用文能力。

除首屆外，每年 TSA 共有四份閱讀分卷。2016 年以前，所有分卷皆包含敘述性文字篇章及實用文篇章。而試行計劃中，分卷一、三含兩篇敘述性文字篇章，分卷二、四則含敘述性文字篇章及實用文篇章各一。換句話說，2016 年的試行計劃只考核了一半學生的「實用文」閱讀理解能力。

較早前，研究者統計了各項基本能力相應題目的佔比。在該表格中 2016 年「能理解簡單的實用文」一項基本能力之題目佔比是 20%。此數據是平均數，因而不能完全反映實際情況。對完全沒有考核「實用文」閱讀理解能力的學生來說，「能理解簡單的實用文」一項基本能力之題目佔比是 0%；但對考核「實用文」閱讀理解的學生來說，「能理解簡單的實用文」一項基本能力之題目佔比是 40%。2016 年考評報告中提到，只在部分分卷設實用文題目是為了避免「實用文」的比例過大。整體而言，「實用文」的比例的確不如 2014 年及以前大。但對作答分卷二、四的學生來說，「實用文」的比例其實佔了他們試卷約一半；對作答分卷一、三的學生來說，「實用文」則與他們完全無關，因此出現了兩個極端。同樣的情況延續至 2017 年之 TSA。

考評局一向有「估量學生能力值」的機制。雖則各分卷有不同題目，但當局會憑各卷中相同的題目，估量學生在其他題目的表現。（考試及評核局，2017，頁 9-10）理論上，此機制能保障學生之成績和能力值不受作答不同難度分卷的題目影響。此機制一直相安無事，直至 2016 年的試行計劃。試行計劃中的分卷一、三不設實用文，因而不能評估學生的「實用文」相關能力。根據「估量學生能力值」機制，當局或會透過分卷一、三中一些「非實用文」的共有題目來估量作答分卷一、三學生的「實用文」相關能力。但學生其他基本能力的表現並不代表「實用文」相關能力的表現。若果這些性質不同的能力是相通的話，當局當初就沒有必要制定六項基本能力，再針對各能力設計評估題目。因此，在只有部分分卷含實用文的情況下，這種估量頗不準確。

伍、結論

（一）六項基本能力之結構與層次

第一學習階段中文閱讀範疇基本能力共有六項。他們具有雙重意義：其一，確立第一學習階段學生之閱讀能力水平；其二，作為小三 TSA 中文閱讀範疇的評核重點。將六項基本能力與《小學中國語文建議學習重點（試用）》中的學習重點比較，便發現六項基本能力是符合課程學習內容的。TSA 的題目是按六項基本能力設計出來的，因此學生在 TSA 之表現能反映他們在第一學習階段之水平是否達到最基本要求。

另一方面，本研究對六項基本能力進行了深入的層次與結構分析。當中，第六項基本能力，即「能明白視聽資訊中簡單的信息」，由於涉及聆聽能力，加上視訊閱讀能力與一般篇章閱讀能力的性質有異，因此宜將此項基本能力從其他閱讀範疇基本能力中區分出來。其餘五項基本能力大致上可按「實用文能力」和「非實用文能力」來區分。前者包括第一至四項基本能力，即「能認讀一般閱讀材料中的常用字」、「能理解所學詞語」、「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」及「能概略理解篇章中簡淺的順敘/倒敘事件」。這些基本能力涉及「語法知識/能力」和「語篇知識/能力」。而「非實用文能力」只有第五項基本能力「能理解簡單的實用文」。從歷年考評報告可知，第五項基本能力可細分為「能掌握實用文的基本格式」、「能理解實用文的相關資料或細節」和「能理解實用文的主要信息」。第五項基本能力性質上除了涉及「語法知識/能力」和「語篇知識/能力」外，還涉及「社會語言學知識/能力」。

經層次與結構分析後，各基本能力涉及的因素與性質，以及各基本能力間的層級關係皆一目了然。

（二）各項基本能力相應題目的佔比

研究者統計了歷年小三 TSA 各項基本能力相應題目的佔比，並整理成折線圖。從中發現，TSA 中只包含四項基本能力的相應題目。當中佔比最大的是「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」，小三 TSA 閱讀卷中有近半的題目都是考核學生此項基本能力。而「能理解所學詞語」和「能理解簡單的實用文」之題目佔比相約。「能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件」題目佔比則最小。除此四項基本能力之外，TSA 中亦包括「其他評估重點」的題目，但 2008 年後此類題目歸入「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」之中。

從折線形態上分析，「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」及「能理解簡單的實用文」兩項基本能力之相應題目佔比的波動較其餘基本能力的大，而且佔比變化呈鏡狀，反映兩項基本能力的題目佔比變化是受彼此的升跌相互影響。因此研究者刻意針對此兩項基本能力，將題目佔比與考生表現作比較分析。

結果顯示，歷年兩項基本能力相應題目之佔比與學生在此兩項基本能力相應題目的表現有密切的關係。透過考評報告，可知學生的 TSA 表現及考評局對學生表現的評價。當考評局對某項能力的評價是負面時，未來一年甚至數年，該基本能力的相應題目比重便會增加，而另一項基本能力題目佔比則相應下降。由此可知，考評局傾向透過增加題目比重的手段來使學校正視學生表現欠佳的項目，採取相應手段來提升較弱的基本能力。

考評局因應學生表現來調節未來 TSA 的題目佔比，只限於「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」及「能理解簡單的實用文」兩項基本能力。至於「能理解所學詞語」及「能概略理解篇章中的簡淺的順序/倒序事件」相應題目的佔比變化甚微，不足以分析其佔比變化是否與學生表現相關。

（三）重視「實用文」閱讀理解能力的其他評估

考評局特意將「實用文」這種體裁制定成為一項獨立的基本能力，並作為 TSA 的評核重點，可知「實用文」閱讀理解能力在 TSA 中的重要性。

反觀其他香港公開試，包括中一入學前香港學科測驗和香港中學文憑考試，他們所評核的語文能力並沒有包含「實用文」。但國際學生能力評估計劃（PISA）中的閱讀範疇同樣是非常強調「實用文」能力的。加上 PISA 推出的時間點稍為先於 TSA，因此有理由懷疑當局推行 TSA 的意圖之一，就是打從學生入讀小學就致力提升他們「實用文」閱讀理解能力，為 PISA 作準備，以取得佳績。

（四）試行研究計劃及之後的「實用文」相關能力

考評局一向有「估量學生能力值」的機制。此機制使當局可憑各分卷中相同的題目，估量作答不同分卷的學生在其他題目之表現，使考生成績不受作答不同難度分卷影響。

此機制是可行的，能大致準確地估量學生各題表現，以及對難度不同的分卷作出分數上的調整。但 2016 年，考評局推行試行研究計劃，調整了 TSA 試卷中的某些部分。其中之一，就是只在其中兩份閱讀分卷中考核實用文能力。經修訂後的 TSA，導致只有一半的考生會考核實用文篇章，而另一半考生則完全不會在試卷中接觸到實用文。這種情況會使「估量學生能力值」機制不能準確地估量學生的能力。因為「非實用文能力」與「實用文能力」是兩種截然不同的能力，前者多了「社會語言學知識/能力」的特質，所以不能以考生「非實用文」閱讀理解能力，作為考生「實用文」閱讀理解能力之參考。

因此，「估量學生能力值」的機制根本不能有效地估量 2016 及 2017 年的考生成績。

陸、建議及未來展望

（一）優化六項基本能力

六項基本能力作為 TSA 之核心十多年，沒必要進行大幅度調整，以免考生和教育工作者無所適從，但仍可優化當中的細節。本文建議將「能明白視聽資訊中簡單的信息」從閱讀範疇基本能力中抽出，並另闢一視聽資訊範疇。如此，基本能力將包含五大範疇，與 TSA 評估中的五大範疇互相呼應。另外，《中國語文課程 第一學習階段基本能力（試用稿）》中「能理解簡單的實用文」頗空泛，當局可將此基本能力細分成數項更具體的基本能力，或為基本能力加上描述，好使教育工作者能掌握這項基本能力的實際意涵。

（二）檢視「估量學生能力值」機制對考生「實用文」閱讀理解能力的影響

上文提到，修訂後之 TSA 只在兩份閱讀分卷保留實用文，因此有一半的考生不會在 TSA 中接觸到實用文。根據「估量學生能力值」機制，他們的「實用文」閱讀理解能力水平是從其他「非實用文」閱讀理解能力表現中估量出來的，實在有欠嚴謹。

根據《2016／17 學年學生人數統計》，2016 年小一學生人數達 57,643。（教育局，2016，頁 58）如無意外，絕大部分人在 2018 年會就讀小三。若 TSA 在 2018 年全面推行，考生人數會高達五萬人。當中在 TSA 中接觸到實用文的考生亦有二萬多人。就收集大數據而言，二萬多人為數不少，足以反映香港整體小學生「實用文」閱讀理解能力程度，所得數據亦具概括性。但就每一所只有百多位小三學生的學校而言，當中一半學生之「實用文」閱讀理解能力水平是否能代表其餘學生之「實用文」閱讀理解能力呢？當中數據之小，能否幫助一所學校，以至個別學生促進教與學呢？本文對這兩點存疑。

研究者認為較恰當的做法是，將四份閱讀分卷統一，每份均包含非實用文和實用文篇章各一。如此，「估量學生能力值」機制就能較精確地調整作答各分卷的考生成績。

（三）以後 TSA 中各項基本能力相應題目之比重預測

研究者認為未來數年，各項基本能力相應題目之比重會趨向穩定，有機會維持 2017 年的佔比，或在 2017 年的佔比基礎稍作調整。理據有二。

第一，2016 至 2017 年的佔比變化不大。從各項基本能力相應題目之佔比表格可見，2016 年試行計劃與 2017 年修訂後的 TSA 四項基本能力題目佔比中，其中兩項維持不變，其餘兩項只有 2.5% 的微調。因此，研究者相信未來的佔比亦不會有太大變動。

第二，2017 年 TSA 四項基本能力題目佔比是整數，與歷屆佔比的小數有很大的不同。整數並非偶然，間接反映了考評局對每一項基本能力題目數的深思熟慮與規劃。因此，研究者相信未來的佔比會以 2017 年 TSA 佔比為基礎。

未來數年，「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」的題目依舊會佔據 TSA 近半題目，而其餘三者的整體題目佔比則相約。

柒、反思及總結

（一）對六項基本能力的反思

是次研究，緣起於多年前研究者作為首屆 TSA 考生。事隔多年，研究者已由小三學生蛻變成為「將出茅廬」的準教師，但對 TSA 和基本能力的關注從未減退。通過今次的研究，研究者對六項基本能力作為語文能力水平參照，以及作為 TSA 評核重點，皆有深入認識。透過各種語文能力結構，增進對各項基本能力性質的了解；在圖表中，研究者又能見證歷年各項基本能力題目的佔比變化，甚至預測未來走勢。過程中，充分滿足了研究者對 TSA 和基本能力的求知慾。

另外，研究者又發現到 TSA 與基本能力的數個不足之處，包括「能明白視聽資訊中簡單的信息」錯誤歸入閱讀範疇、「能理解簡單實用文」所指空泛及「估量學生能力值」機制未能客觀地估量學生各方面的能力水平。盼當局能對 TSA 作出持續優化，為香港之教育翻開更美好的一頁。

（二）對教學的反思

在未來的日子，研究者或會成為小學教師，指導莘莘學子。本研究的成果，對研究者為小三學生準備 TSA 有莫大幫助。研究者可以針對各項基本能力之特質與意涵的教學策略，幫助學生掌握 TSA 的要訣，避免以量取勝的操練。

捌、參考文獻

（一） 考評報告

- 考試及評核局（2004）：《2004 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2005）：《2005 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2006）：《2006 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2007）：《2007 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2008）：《2008 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2009）：《2009 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2010）：《2010 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2011）：《2011 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2012）：《2012 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2013）：《2013 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2014）：《2014 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2015）：《2015 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2016）：《2016 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。
- 考試及評核局（2017）：《2016 年全港性系統評估學生基本能力報告》，香港，教育局。

（二） 其他教育及考評文件

- 基本能力評估及評估素養統籌委員會（2016）：《全港性系統評估檢討報告》，香港，教育局。
- 教育局（2006）：教育局通函第 209/2006 號 – 派發 2006 年中一入學前香港學科測驗常模表

及 2005 年和 2006 年中一入學前香港學科測驗換算表。2018 年 3 月 27 日，檢自
[http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/spa-systems/secondary-spa/general-info/CM_on_Norm_Table_2006_\(TC\).pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/spa-systems/secondary-spa/general-info/CM_on_Norm_Table_2006_(TC).pdf)

教育局（2016）：教育局通函第 16/2017 號 - 派發 2016 年中一入學前香港學科測驗常模表及 2014 年和 2016 年中一入學前香港學科測驗換算表。2018 年 3 月 27 日，檢自
http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/primary-secondary/spa-systems/secondary-spa/general-info/CM_on_Norm_Table_2016_TC.pdf

教育局（2016）：學校表現評量（由 2016/17 學年起適用）。2017 年 12 月 19 日，檢自
<http://www.edb.gov.hk/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/kpm/index.html>

教育局（2016）：2016／17 學年學生人數統計。2018 年 3 月 28 日，檢自
http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/figures/Enrol_2016.pdf

教育局質素保證及校本支援分部（2016）：香港學校表現指標（中學、小學及特殊學校適用）。2017 年 12 月 19 日，檢自
http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016_Ch1.pdf

教育統籌委員會（1997）：《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》，香港，政府印務局。

教育統籌委員會（2000）：《香港教育制度改善建議》，香港，政府印務局。

考試及評核局（2004）：全港性系統評估（TSA）簡介。2017 年 12 月 19 日，檢自
<http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/Introduction.html>

考試及評核局（2004）：全港性系統評估（TSA）學校篇小冊子。2017 年 12 月 19 日，檢自
http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/pdf/tsa_hkeaa_leaflet_preview_chi.pdf

考試及評核局（2010）：中國語文課程 第一學習階段基本能力（試用稿）。2017 年 12 月 19 日，檢自 http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/en/2011QuickGuidePri/QG_P_BC_C.pdf

課程發展議會（2002）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》，香港，政府印

務局。

課程發展議會（2017）：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》，香港，教育局。

課程發展議會（2008）：《小學中國語文建議學習重點（試用）》，香港，教育局。

（三）學者研究

何文勝（2006）：《從能力訓練角度論中國語文課程教才教法》，香港，香港文化教育出版社有限公司。

廖佩莉（2009）：析論香港小學中國語文科教師為學生準備「全港性系統評估」（TSA）的策略，《教育研究與發展期刊》，第5卷第4期（2009年12月），頁109-128。

林清山（1990）：《教育心理學——認知取向》（原作者：Mayer, R.E.），台北，遠流出版社，（原著出版年：1987）。

劉潔玲（2015）：香港中學生在國際學生評估計畫的閱讀表現對語文課程改革的啟示，《教育科學研究期刊》，第54卷第2期，頁85-105。

歐陽汝穎、湯浩堅和梁慧霞（2003）：《母語基本能力——香港教育工作者的看法》，香港，香港大學。

湯才偉（2004）：《從國際學生閱讀評估計劃看本港中文科的讀文教學》，香港，香港中文大學。

香港教育專業人員協會（2011）：TSA 流弊未除 打倒評核怪獸。2017年12月19日，檢自 <https://www.hkptu.org/8189>

葉建源、黃家樂（編）（2015）：《全港性系統評估（TSA）評論文集》，香港，香港教育專業人員協會。

曾榮光（2016）：《全港性系統評估檢討報告》的批判：政策評鑑研究的視域，《教育學報》，第44卷第1期，頁195-121。

祝新華（1993）：《語文能力發展心理學》，杭州，杭州大學出版社。

祝新華（2010）：六層次閱讀能力系統及其在評估與教學領域中的運用。2017 年 12 月 19 日，檢自 http://www.pep.com.cn/xxyw/xxsx_176835/xxsxwd/201008/t20100824_1338333.html

Allison, D. (1999). *Language Testing and Evaluation*. Singapore: Singapore University Press.

Berry, R. (2008). *Assessment of Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C.

Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Gurria, A. (2018). PISA 2015 Results in Focus. Retrieved May 12, 2018 from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McWQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oller, J.W. (1979). *Language Test at School*. Essex: Longman.