

「優質學校改進計畫」的實踐： 香港中學的課堂教學分析

趙志成

香港中文大學 香港教育研究所

優質學校改進計畫

摘要

於二零零零年，香港教育制度改革建議提倡學與教新文化，從強調知識的灌輸轉為著重學生如何「學會學習」，希望培育學生學習過程的共通能力及鼓勵學生多發問、多思考、多協作等，但課堂上的實際情況是否如此，學習效能又是否達到，是值得深入探討的。「優質學校改進計畫」（Quality School Improvement Project, QSIP）是香港中文大學教育研究所的一項大型學校改進計畫。目標是為 115 所中小學提供專業支援，透過大學與學校夥伴協作的方式，進行學校改進。不少參與「優質學校改進計畫」的學校均要求學校發展主任進行全校觀課，檢視學校教學的整體水準和優劣，並為課堂教學提供切合學校需要的意見和建議。本計畫藉著為香港 18 所中學作全面觀課的機會，記錄了學生是否參與課堂學習、有否互動式的學習，以至透過觀課者的專業分析及判斷，評估教學表現及學習效能等。從觀課所見，老師教學表現頗為參差，應用的教學策略仍以直接教學（direct instruction）為主，本文並分析教學態度、教學策略、課堂互動等各因素與學習效能的關係，及反映香港中學課堂教學的實況。

關鍵詞：

觀課效果、直接教學、互動學習、課堂教學、教學表現、優質學校改進計畫

前言

近十年來，教育及課程改革之風，在中國兩岸三地吹得非常熾烈，香港作為東西文化匯聚的國際城市，一直受西方教育所影響，改革亦來得急促。2000年香港教育統籌委員會在教育制度改革建議中提出「終身學習，全人發展」的21世紀教育目標（教育統籌委員會，2000），課程發展議會（2000）亦隨即發出《學會學習：課程發展路向》諮詢文件，在學校課程宗旨、架構和學習內容上提出了多項改革，如提出在課程的短期發展中，要在四個關鍵項目促進學生學會學習，並把以往的學科分類改變成八大學習領域，以至利用多元化的學習策略及評估、多樣化的教學資源、多種類的學習機會促進學生學習等。但這些建議能否落實，有否提升學生的學習效能、促進全人發展，是我們最關心的。

「優質學校改進計劃」（Quality School Improvement Project, QSIP）是香港中文大學教育研究所的一項大型學校改進計劃。該計劃由香港教育統籌局資助，為期5年（2004-2009）。目標是為115所中小學提供專業支援，透過大學與學校夥伴協作的方式，進行學校改進。每所學校獲該計劃提供兩年的專業支援。「優質學校改進計劃」採用全面學校改進（comprehensive school improvement）模式。一方面透過學校發展主任¹和學校前口老師攜手合作，在教學上探索有效的方法和策略，提升老師的能量（teachers' capacity）。並協助老師面對社會不斷進步所帶來的新要求和挑戰，促進學生更有效地學習。另一方面，又透過問卷、訪談、會議、和工作坊等方法，與學校同工一起檢視學校文化，冀望協助學校建構良好的團隊文化，達至上下一心，成為不斷進步的學習型機構，為學生的福祉共同努力（趙志成，2005）。

「優質學校改進計劃」一直認為提升課堂教學質素才是學校改進的關鍵目標。這種看法與許多大型學校改進計劃的觀點十分接近。「改進全體學生教育質素」（Improving the Quality of Education for All, IQEA），是一個有接近二十年歷史，源自英國其後普及至波多黎各、南非及香港等地的學校改進計劃。該計劃將「學生學習」視為學校改進的終極目標。在策略上，藉著創造各種有利學校改進的條件（如「投入專業發展」、「多方參與和共同決策」、「轉化型領導」、「有效協調」、「探究及反思」和「協作策劃」等），增進學校及教師能量，改善課堂教學，促進學生學習（Hopkins, 2001, 2002; Hopkins & Reynolds, 2001）。

¹ 「優質學校改進計劃」學校發展主任是實際到校支援學校改進的專業人員。本計劃共有十多位全職及部份時間學校發展主任。絕大多數的學校發展主任都曾在中、小學任教，一般至少有十年或以上的教學及科主任的經驗。其中有多位學校發展主任曾任職教育學院講師，具有豐富的師資培訓經驗。亦有具有豐富學校行政經驗的退休中學校長。本計劃亦從中小學借調多位資深老師參與學校支援工作。

最近兩年，不少參與「優質學校改進計劃」的學校均要求學校發展主任進行全校觀課，檢視學校教學的整體水準和優劣，並為課堂教學提供切合學校需要的意見和建議。這既顯示了學校非常重視課堂教學質素，另一方面亦反映學校對本計劃的支援和信任，並對所提供的建議有一定信心和期望。同時，「優質學校改進計劃」亦認為課堂教學觀課的分享和回饋，對提升教師教學質素和學習效果，有極重要的作用。觀課結果主要用作回饋課堂教學，並與老師一起謀求改進方案。這種觀課與「香港教育統籌局質素保證科」由上而下強調質素保證的校外評核觀課，在本質上有明顯不同。可以說，「優質學校改進計劃」優化課堂教學觀課是建基在友善、互信和互相尊重的情況下，為學校提供教學方面的專業支援。一般來說，老師不會感受到像在校外評核時「如臨大敵」的心情。個別老師的觀課結果亦會保密和只作整體分析，觀課結果亦不會影響個別教師在校內的個人考績評核。故此，對老師來說，這是一種「低風險」的觀課。當然，被觀課的老師仍有一點緊張和壓力。上述的觀課安排消弭了老師和學校的一些憂慮和不安，老師和學生比較容易像平日一樣地上課。相信「優質學校改進計劃」優化課堂觀課在頗大程度上反映平日上課時的情況。

一般來說，「優質學校改進計劃」由五至十位學校發展主任組成觀課隊，用兩天的時間，參觀三、四十節上課實況。然後向老師及學校回饋觀課結果。觀課回饋主要針對個人和學校兩個層面。參與觀課的學校發展主任，都是富有經驗的教師培訓者或專科資深老師，他／她們對課程、教學法及學習理論都有深入的認識和體會。在觀課後與受觀老師面談，檢討課堂教學成效及分享個人心得。另一方面，「優質學校改進計劃」亦非常關心學校整體教學的改進，故此，觀課隊亦特別安排時段，向學校全體老師暨校長匯報觀課的整體印象，亦會在其他教師專業發展時段，進行「優化教與學」工作坊，以便針對學校的特殊情況，提出改善課堂教學的建議和方案。有時，個別學校的科主任，更期望「優質學校改進計劃」學校發展主任，在學科層面，與老師一起分析科內的特性和改進方法。這些交流和討論都會發展成為專科層面（如中文科、英文科等）的夥伴協作，透過共同備課、或科組觀課等方式改善課堂教學。

上述例子顯示，「優質學校改進計劃」的專業支援，強調從個人、科組和學校三個層面同步介入，這是「優質學校改進計劃」專業支援的一大特色，是「點」（個人）、「線」（科組）、和「面」（全體教師）的多方支援。以教學改進為例，在個人層面，主要目標是協助老師改進課堂教學設計和教學策略。在學科層面，則考慮可以怎樣優化課程、教學和評核等各方面，以切合不同年級和不同班別的學生。在學校層面，則聚焦建立共同文化——建立一種重視課堂教學質素、懂得欣賞、和互相支援的學校教學文化。我們深信點、線、面的同步支援，將會較有效率和成效。

香港教育制度改革建議（教育統籌委員會 2000）提倡學與教新文化，從強調知識的灌輸轉為著重學生如何「學會學習」，希望培育學生學習過程的共通能力及鼓勵學生多發問、多思考、多協作等，但課堂上的實際情況是否如此，學習效能又是否達到，

是值得深入探討的。本計劃藉著為學校作全面觀課的機會，記錄了學生是否參與課堂學習、有否互動式的學習，以至透過觀課者的專業分析及判斷，評估教學表現及學習效能等。

研究方法

在二零零五年九月初至二零零六年十一月，「優質學校改進計畫」學校發展主任曾於 18 所中學及 10 所小學進行全校觀課，獲得許多寶貴經驗。本研究主要透過觀課，探討本文只集中討論和分析中學的課堂教學及其效能。過程中，利用「優質學校改進計畫」自擬的觀課記錄表扼要摘錄課堂情況。

「優質學校改進計畫」觀課記錄表

初期（二零零六年以前），學校發展主任只扼要記錄「老師教態」、「教學流程」、「課節設計」、「教學達標程度」等質化資料。其後（二零零六年以後），學校發展主任發覺一些量化指標，如「上課時互動與單向講授的比例」、「有多少學生參與課堂學習的比例」等數據，亦有助反映教學效能和教學設計。為此，我們在觀課表加進了一系列的量化指標（表一）。由於前後採用了不同版本的觀課表，為了方便比較，本研究祇集中分析同時具有質化和量化數據的觀課記錄表。

學校背景、科目及班級

本研究集中分析同時具有質化和量化數據的觀課記錄表，符合此條件的觀課表共有 763 份，來自 15 所中學。其中 3 所主收第一組別學生²，6 所主收二組別學生及 6 所主收第三組別學生。此外，尚有 3 所中學只具有質化數據，雖不作仔細分析，但亦可作補充參考。

在該 15 所中學，「優質學校改進計畫」學校發展主任總共觀課 763 次（雙教節也祇作一次觀課計算）。參觀的科目共 44 科，除了中、英、數、科學和通識教育等主科外，也包括電子與電學、圖像傳意、英文文書處理及商業通訊等一些較專門的科目，觀課總次數為 719 次。

² 為利便中一學額統一分配，香港教育統籌局中一學額分配組將全港小六學生按公開統一考核的學能測驗成績粗略分為三個組別。學能屬於最高 33.3% 者為第一組別，中等 33.3% 者為第二組別，及最低 33.3% 者為第三組別。派位時，學能較佳的学生，有優先獲派學生意願學校的機會。

表一：觀課記錄表中的一些量化指標

量化指標 (由負責觀課的學校發展主任評量)	說明
學生參與課堂學習的比例	上課時參與課堂學習的學生佔全班學生的百分比。
課堂互動相對單向講授的比例	課堂互動(包括師生互動和生生互動)相對老師單向講授的時間比例。
直接講授相對其他策略的比例	直接講授相對其他策略(如體驗式學習、建構式學習等)的時間比例。
教學活動數量和內容	課節中轉換活動的數量及活動的內容(如問答、工作紙、實驗、小組討論……等)。
教學輔助工具數量和內容	課節中所運用的教學輔助工具(如板書、簡報、工作紙……等)。
課堂教學表現	根據教學達標情況和學生學習成效,判斷老師在該課節之整體教學表現。評級分為優異(4分)、良好(3分)、一般(2分)和欠佳(1分)等四級。

分析

本文只分析課堂教學實況，並集中討論課堂教學效能。

結果和討論

第一部份分析課堂教學情況，分為「教學態度」、「教學策略」、「教學設計和發展」、「學生參與及投入程度」和「教學達標程度和整體表現」等幾個副標題。

教學態度、傳意技巧、和課堂氣氛

教學態度

大部分老師教學態度認真、投入和熱誠。對學生親切友善，與學生關係良好。約有四成的老師富有魅力，教學時活力充沛，與學生有說有笑，受學生歡迎和愛戴。然而，約有一成五的老師，上課時面容口緊，沒有笑容，表現較冷淡，好像要和學生保持一段距離，讓人有隔膜的感覺。

傳意技巧

老師大抵都能夠掌握基本的傳意技巧，大部分老師語調運用得宜，講解清晰、流暢、及有條理，課堂指示和示範亦清楚明白。約有兩成老師授課時聲調變化不大，讓學生容易昏昏欲睡。也有相當數量的老師使用擴音器時聲量過大，令學生耳朵相當受罪。聲量過大的現象多由兩種情況引起，一是老師為了讓全班學生聽得清楚，不自覺地使用過大聲量。另一是老師好像要用大音量蓋過學生說話聲浪，這些多在學生水平較差或學習動機低的課堂出現，其實是與課堂管理的技巧和常規的建立有關。

課堂氣氛

大部分老師能夠建立良好的師生關係和課堂常規，讓學生專心上課。絕大多數學生都願意和老師合作，配合老師指示進行學習。一般來說，上課氣氛算融洽。

小結

觀課所見，約有四成的課堂老師非常投入，有心火和熱情（*passion*），渴望將自己所熟識的知識和學問，運用各式各樣的方法傳授予學生。在這些課堂中，師生都很投入，教學和學習都很認真和充實。也約有四成的課堂老師相當盡心盡力，努力教學，但有些老師態度較嚴肅，有些木訥，但講課時仍言之有物。課堂氣氛雖然並不活潑，有時還頗沉悶，但學生如能認真上課，也是能夠有所學的。最令人擔憂的是，約有一至兩成的課堂，效果非常不理想，有些是因為老師熱情不足，整堂課也用單一語調和單一教學策略，通常是直接講解內容，也沒有情緒變化，沒顧及學生究竟是否學到。有些則因為教學設計欠佳，出現有活動但沒有學習的情況，又或者教學活動間缺乏應有的連繫，學生只是跟著老師指示做，但下課後，卻不知道究竟學到了甚麼。此外，在主要接收第二、第三組別學生的學校，在一些課堂（約有一成），由於老師未能建立課堂常規，課堂秩序混亂，祇有極少部份學生能專心學習。總括而言，觀課所見，約有四成課堂精采，四成平穩，兩成不理想。在不理想的課堂中，有接近一半完全失效。

教學策略、課堂互動

大多數老師都以直接教學（*direct instruction*）為最主要之教學法。整體來說，以老師為中心的直接教學的情況約佔上課時間七成，其他教學策略，例如實驗、小組討論、填答工作紙等約佔上課時間三成。不同學習領域運用直接教學的比例略有不同，其中「數學教育」比例最高，約佔 90%，「英國語文教育」最低（64%），其餘三大學習領域（「中國語文教育」、「科學及科技教育」、及「個人、社會和人文教育」）情況較為接近，約 70% 至 75% 左右。

直接教學

老師運用直接教學的技術水準差異很大。有些老師其實只是單向講，依照課本或電腦投影片宣讀一次，過程中，缺乏提問和引申說明，和學生自己看書，分別不大。如果老師的聲調變化不大，說話時又沒有充份投入感情的話。大約十至十五分鐘左右，就見有學生漸漸不支地伏在桌上，在收到第一組別學生的學校，上課早段都是百分之一百參與學習的，其後則因上課太悶而漸漸不參與。

當然，我們亦看見不少精采的直接教學課節。這些課節有以下特色：(一) 老師非常投入，充滿熱情。說話節奏和感情起伏隨內容不同而有恰如其份的變化；(二) 老師講授時輔以不同層次的提問，既鼓勵學生投入課堂，同時亦刺激學生思考有關課題；(三) 老師講授艱深或新課題時輔以適切的教具，例如圖片、實物、模型、動畫、和短片等；(四) 老師對關鍵概念和學生不明白的地方解說非常清晰；善於引用簡單或生活化的例子協助學生理解；(五) 老師注重課題導入和總結，課題與課題間互相關鍵，結構嚴密。

以上只是有效課堂教學的一些特點。其關鍵處不是簡單地看有沒有用使用教具、有多少提問、最重要的是每個教學小節都能恰如其份，發揮應有的效果，使學生學得容易和明白。這也是教學看似容易其實相當艱難及好像潛藏許多隱性知識的原因。

課堂互動

課堂上，課堂互動佔上課時間比例約為 40%。不同學習領域課堂互動比例略有不同，「英國語文教育」最高，約 47%，「數學教育」最少 (22%)，其他依次為「中國語文教育」(45%)、「科學及科技教育」(41%)、及「個人、社會及人文教育」(37%)。其中提問和小組討論是兩種最常採用的課堂互動模式。語文科教育要有「讀、寫、說、聽」四種能力，互動性自然較高，但其他學習領域的互動性很低，尤其是我們的統計已把老師向全體同學問問題，一位同學作答已算是師生互動。

提問

在直接講授時，八成的老師都運用提問以增進課堂互動。其中接近一半的情況採用以下兩類形式進行：

(一) 隨問隨答：

老師好像興之所至，隨意發問一些的問題（大多數是記憶層面問題），若學生記起，便請學生發言作答，若學生記不起，老師便自問自答，主動提供答案。這種提問方式，其目的好像是要讓學生有機會發言，增加課堂參與，令上課不致太沉悶，好讓老師容易串講下去。這種問答方式，似乎沒有充份發揮提問之應有效能，沒有利用提問，促進學生思考。我們發覺許多時是老師對學生期望過低，擔心學生想不到答案，所以在提問時過於遷就，祇問一些記憶性問題，如學生答不到，老師便直接提供答案。

(二) 直問直答：

在另一種情況，經常看見老師將頗為艱深的教學內容（例如供需曲線有關成本與價格的複雜關係），簡化成一系列過於簡單和表面的問題。以致將艱深的概念學習化成膚淺的字面理解，缺乏層遞漸進地深化，學生學得浮淺。又如，有些老師的提問似乎偏重學生是否容易在書本上找到標準答案（例：楚漢相爭，最終項羽失敗，指出項羽失敗的三個原因），反而較少訓練學生思考問題的深層意義。簡單來說，在直問直答的情況，老師未能有組織地鋪排學習活動和提問，學生學得不夠深入。

上述兩種情況，無疑可以在某程度上增進課堂互動，讓學生有更多機會參與和發言，但似乎未能充份發揮提問之應有教學效能。故此難怪教育統籌局的觀課報告經常批評老師在課堂上缺乏有組織和有系統的提問（教育統籌局，2005a, 2006, 2007）。

其實，有效提問不只能協助學生重溫既有知識、連繫正在講授的課題、釐清學生的疑點、聚焦學習目標，還可以刺激學生思考和僭發學生學習興趣和動機（Brown & Wragg, 1993; Sweeting, 1994; Wragg & Brown, 2001）。要產生上述的果效，上課前，老師須清楚瞭解該課的教學目標，至少擬定幾個關鍵問題。上課時，適切地運用各種提問技巧和策略（Morgan & Saxton, 1991; Wilen, 1987）。下課後，也要檢討和反思提問的成效。這些都是老師在師訓課程時學過的東西，但有些老師好像未能在課堂上展現出來，故此有時需要溫故知新。

教育統籌局的視學報告亦經常批評老師只問低階思維問題而很少提出高階思維問題以致未能有效培養學生批判思維能力（教育統籌局，2006, 2007）。這其實是一種過於簡化的說法。問題的關鍵依然是老師提問能否達到應有的教學效果。其焦點不是高低階思維問題的多寡，而是提問能否緊扣教學內容，問題與問題之間又有否適當的連繫，達到促進學生思考的目的。教學時，當然要協助學生重喚許多事實和記憶性知識，才能夠進一步進行推理和解難，並激發學生作綜合、分析、和評估等高階思維活動。教學時，必然有大量的低階思維問題作導引，然後老師才能夠在基礎上更進一步，引導學生深入分析。故此，我們較強調老師提問時是否能夠上下貫串，達到協助學生深入理解的目標。再者，如要提升學生批判思維，必須在教學目標方面有對應的定位，配合適切的教學法，才有發展的可能，並不是問幾條高階思維問題便可一蹴而就的。怎樣設計和組織不同層次的教學目標和問題，Bloom(1956)的經典著作仍然歷久常新，可供參考。趙志成(2007a)亦提出老師可用「短問快答」和「層遞式提問」，加強學生學習動機和學習效果。

小組討論

近年，由於教育改革強調協助學生建構知識，一些需要學生主動學習的模式例如小組討論亦經常為老師所採用。據「優質學校改進計劃」的觀課統計，約有三至四成的課節，上課時有採用小組討論教學。其中語文科和人文學科使用的情況較普遍（「英國語文教育」：68%；「中國語文教育」：40%；及「個人、社會及人文教育」：51%），而「數

學教育」與「科學及科技教育」採用小組討論的情況較少（兩者都約有一成五左右的課堂採用）。

在課堂上，老師要求學生進行小組討論時，原來泛指兩類情況。第一類是容許學生三三兩兩交頭接耳，對老師所提出的問題，交換意見或互相協助解答問題。而另一類情況是老師給予學生一項議題，讓學生在指定時間內，根據既定流程（如圖一），互相爭辯和交換意見，最後綜合組員的看法，向全班匯報討論結果的學習模式（為資識別，此處暫稱「議題討論」）。

圖一：小組討論的活動流程

教師給予討論問題 → 學生分組討論 → 小組匯報 → 總結及鎖緊學習

在第一類情況（「協作學習」），主要是讓學生有機會與鄰伴溝通，然後完成相同的課業，情況較簡單。只要老師給予清晰的問題和指引，學生有足夠的能力和前置知識，而又投入學習的話，這類「協作學習」大抵都產生效果。其好處是讓學生有機會參詳別人的意見和方法，以印證自己的想法。即使在小組合作不大順暢的情況下，學生也可由個人努力完成老師所給予的學習課業，不會引起很大的課堂問題。

然而，在「議題討論」，情況較為複雜。老師必須要有適切的導入，帶出為甚麼要進行小組討論。而且討論題目的用詞必須清晰明確，兼且具有討論的空間。老師也要事先建立小組討論的流程和常規、適當的分組、和經過多次練習，學生才知道老師的要求和實際上怎樣進行。學生在討論時，老師又要監察各組的進度，支援進展不大理想的組別，又要有一些緩衝活動（**buffer activities**）以照顧較快結束討論的組別。再者，由於討論時學生有很大自由度，老師也不容易預計討論結果，老師需要反應敏捷才能作有意義的回饋和總結，有時更要準備鎖緊學習的事後活動等等（**Bligh, 2001; Dillon, 1994**）。

在觀課時，發覺很多老師都忽略了「議題討論」的複雜性，以為只要教到某處，然後叫學生討論，學生便自自然然懂得分組討論，其實不然。約有四成的「議題討論」未能充份發揮此學習模式的應有效果。有接近兩成的「議題討論」幾乎完全失效，白白浪費了寶貴的上課時間！以下是觀課時，看見的一些問題：（一）討論的題目缺乏討論空間；（二）缺乏輸入基礎知識，學生憑常識討論，討論成果流於空泛；（三）老師沒有明確說明討論的產出要求，討論變成漫無邊際的亂說亂講；（四）論題缺乏多角度的視點；學生討論時像找標準答案多過探討不同的觀點；（五）跟進不當，各組討論相同題目，然後逐組匯報相同或類似的結果，造成重覆，令課堂氣氛漸趨沉悶。

其實要進行有意義的小組討論，分組前要有很好的導入，例如為甚麼要有這次討論活動，討論的目標和產出要求是甚麼。過程中要有適當的部署，如人物組合和角色分配

等。學生匯報後，老師要有適切的回饋和總結，例如討論有甚麼結論、匯報的水準如何、有甚麼地方要改善等。以上三者（討論的「導入」、「過程」、和「總結」）需要互相緊扣和呼應，才能產生良好的學習效果，令學生在知識和技能兩方面都有增益。

當然，我們也分析討論比較精采的課堂，這些課堂的活動安排有以下特色：（一）活動目標明確，能緊扣課堂的學習目標和教學重點；（二）活動規劃周詳，配合學生的已有知識及能力；（三）在安排分組前，老師的指示及要求清晰；（四）在活動進行時，老師有適切跟進，能適時給予引導和回饋，幫助學生建構知識；和（五）老師能掌握帶領分組活動的技巧，積極協助學生學習，發揮小組討論的學習效能。

小結

總括而言，大部分學校的課堂互動效果一般。老師以單向講授為主，約佔上課時間七成。老師又偏向以課本為主導教材，未能為學生提供足夠的課堂參與機會，師生及學生之間的互動不足。課堂互動約佔上課時間四成，當中約八成為師生互動，以老師問學生答為主。約兩成為生生互動，後者大多為語文科的學生小組練習。

教學設計和發展

班務與課堂常規

一般來說，老師都要用 5 至 10 分鐘的時間處理班務，例如收發功課、派發測驗卷、檢查學生有否攜帶課本等，然後才正式上課。不要少看以上事務的安排，課堂管理優秀的老師，很快便掌握有那些學生欠交作業，也建立了常規，使學生知道應如何跟進，老師很快便進入正式授課。對於相同的事務，有些老師幾乎多花一倍的時間處理，有時又和學生有一些不必要的爭辯，用去了一些上課時間。我們覺得課堂上真正的有效教學時間其實比時間表上劃定的上課時間為少，再加上有時又要轉換上課場地，轉堂排隊等等都用去了一些時間。老師必須有效地縮短處理事務時間，爭取更多有效教學時間。

課題導入、教學發展和總結

老師多從溫習上教節內容導入本課主題，例如，老師透過提問，勾起學生的一些記憶，便切入主題。大致來說，效果一般。部分老師較有心思，利用各式各樣的教具、時事、熱門課題，甚致電視話題帶出課題，為學生帶來新刺激和驚喜、效果很好。適切的導入，能夠引發學生的學習興趣，協助學生溫習既有知識，為課堂學習提供一個好開始。

其實，有效的課堂，從「導入→發展→總結」各環節的教學活動都有緊密的連繫，教學內容層層遞進，學生才能夠按部就班地學習。從觀課所見，大約有兩成的老師，似乎忽略了活動連繫的重要性。教學時沒有適切的導入，也沒有協助學生總結課堂重點，教學活動頗為分割，有時為活動而活動，沒有緊密結合教學目標。

另一常見的現象是有些老師好像不大注意掌握時間，給人一種教到那處便停在那裡下堂再續的感覺。另外，有些老師下課鐘聲響後，老師仍然繼續講，往往延遲下課。這些課堂通常都結束得比較倉卒，很難做好課堂總結。很多時老師自己很熱心和努力，延遲 5 至 10 分鐘才下課，這種延時下課其實有連鎖反應，整體來說，其實各人都損失了不少有效教學時間，可謂得不償失，這種現象非常普遍，也是我們提出老師必須掌握時間的最基本原因。

教學活動的轉換

除了「課堂管理」、「活動連繫」、「時間掌握」等問題外，「活動轉換」也是一個重要而又容易被忽視的教學環節。適當地轉換課堂活動，能夠令學生避免因長時間專注單一活動（例如聽講）而出現疲累的現象。理想的情況是：學生有時聽講、有時答問、轉過頭來做工作紙、然後又有機會和鄰座同學交換意見，這樣就較容易投入和參與其中。如果全堂課，老師都是單向「一言堂」，除非老師講解的內容非常吸引，而演說技巧又非常高超，否則學生是很難長時間保持專注和投入的。以上好像絮絮不休地討論一些教學小節，但教學其實是一項十分複雜和特別的工作，除了要注意目標、教學方法外，亦要非常重視細節。雖然，並不是說許多細節做得好便會是好教學，但是好的教學必然是每個細節都做得精緻和有效的。

一般來說，教師轉換教學活動和採用教具的情況不算多。老師普遍採用 1-3 項教學活動（平均值為 1.91，標準差為 1.12）。當中以「工作紙」、「小組討論」、「其他」（如堂上練習）為「直接講授」以外較多被採用之教學活動。老師採用「輔助工具」的數量亦多為 1-3 項（平均值為 1.89，標準差為 1.09），最常用的教學輔助工具依次為「板書」、「工作紙」、「其他」（如課本）及「簡報」。由於「板書」和「課本」也作教學輔助工作，故此，嚴格來說，教師運用其他輔助工具教學的情況其實相當少。

小結

總括而言，大多數老師採用教科書為藍本教學，其效果不一，視乎老師能否適切剪裁和調適。約有四成的老師能夠配合學生的能力、興趣、和需要，從多方面選取教材，其教學設計能夠切合學習目標，活動間亦有緊密的連繫。而且老師能傳遞明確的學習重點，教學步驟清晰，過程流暢，有效推進教學及幫助學生掌握學習重點，教學設計和表現都相當出色。約有四成的老師，教學設計大致能夠配合教學目標，教學發展亦頗流暢，上課大致達標。約有二成的老師教學設計未能配合教學目標，出現教學活動和目標脫節的情況，教學不達標。

學生參與及投入程度、和教學表現評分

學生參與及投入程度

大部分學生能安靜上課，有心學習。願意依循老師指示參與課堂活動，並樂於回應老師提問，表現合作。學生上課時的投入程度，很受老師教學表現所影響。管理良好而且教學優秀的老師，學生幾乎百分百投入，許多更樂在其中。在教學表現欠佳的課堂，較好的學生仍努力上課，盡量用心聆聽。較差的學生，便不時和鄰座同學談題外話、做其他學科的功課、甚至伏在桌上睡覺。在少數管理和教學都失效的課堂，幾乎全部學生都不投入課堂學習。平均計算，課堂上約有八成學生參與學習（engaging in learning）。

至於學生是「積極投入」還是「被動投入」則很大程度受老師上課模式及學生的學習態度所影響。如果老師傾向單向講授，學生大多數只能夠被動地聆聽老師講授。如果老師較多提問和採用小組活動，而學生又有心學習的話，則學生有較多積極投入的機會。據我們估計，上課時「積極投入」的學生與「被動投入」的學生的比例約為 6：4。

「教學表現」評分

學校發展主任採用四點量標（4：優異；3：良好；2：一般；和 1：欠佳）評估受觀老師教學水準。整體結果如下：以「一般」水準佔大多數（56%），達「良好」及「優異」水準的課節約有 38%。然而，教學水準「欠佳」的比例亦接近 15%。

小結

大部分學生參與學習。但礙於老師較多採用單向講授，學生學習許多時較為被動，主要以聆聽老師講解和按老師指示學習為主。大部分老師的教學水準達標，有些更有良好及優異水準。

總結

- (一) 從本計劃在十多所香港中學的課堂觀察和記錄看，一直在教育改革的文件中經常出現的「學生為中心教學」、及培育學生學習過程的共通能力及鼓勵學生多發問、多思考、多協作等理念，在實際的課堂教學上未能顯現，約七成多的課堂教學都以教師為中心、以直接教學策略為主，而且大部份都是較沉悶的。
- (二) 不過，學習效能卻並不一定與是否採用直接教學或互動小組學習有直接的相關，我們既看到以直接教學為主，但老師教態優秀，講解扼要，問與答都暢順，師生如沐春風，學生學得很有效的課堂教學；同時，又看到空有小組活動，卻一無所得的課堂學習；總的來說，師生互動高，教學層次分明的課堂最有效。
- (三) 「把課堂還給孩子」、「孩子自主和主動學習」的現象絕不普遍，這情況可能因為評核模式和升學制度仍然沒有甚麼改變，東方社會的應試和篩選文化根深蒂固，課堂教學仍希望在最短時間內，主力傳輸學科知識及考試內容範圍為主。
- (四) 屬第一組別的香港學生，專注和投入學習程度高，能忍受灌輸式的教學，且習慣被動學習，但考試成績仍很好，老師與學生都感覺良好，最能接受更多互動自主學習，最需培育高階思維能力的一級學生卻可能最沒誘因改變學習習慣；水準不高的第三組別學生卻因學習情緒，及課堂紀律等問題影響，互動式學習卻變成「失控」教室。

參考書目

教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制：對未來的投資》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2005a）。《視學周年報告 2003/2004》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2005b）。《高中及高等教育學制：投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2006）。《視學周年報告 2004/2005》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2007）。《視學周年報告 2005/2006》。香港：教育統籌局。

教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。

趙志成（2005）。學校改進計劃的理念和實踐。《優質學校改進計劃學校通訊》，第一期，頁 4-7。

趙志成（2007a）。《有效教學策略的應用》（學校教育改革系列之 43）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

趙志成（2007b）。《新高中課程帶來的憂慮與挑戰》（學校教育改革系列之 42）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

趙志成、麥君榮（2006）。《香港通識教育課程發展評析》（學校教育改革系列之 34）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

課程發展議會（2001）。《學會學習：終身學習，全人發展》。香港：課程發展議會。

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：課程發展議會。

課程發展議會與香港考試及評核局（2007）。《中國語文教育學習領域中國語文課程及評核指引（中四至中六）》。香港：課程發展議會與香港考試及評核局。

- Bligh, D. (2000). *What's the point in discussion?* Portland: Intellect.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longmans.
- Brown, G., & Wragg, E. C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Chiu, C. S., Chan, H. Y., Lee, Y. Y., Wong, K. S. (2002). Powerful learning: Theory and practice. In C. S. Chiu (Ed.), *Quality Schools Project: Resource guide* (p.118-124). Hong Kong: Chinese University of Hong Kong. (In Chinese)
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teacher and teaching: theory and practice*, 18(3&4),381-391.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real: Educational change and development*. New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*, 2nd ed. London: David Fulton.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British educational research journal*, 77(4), 359-475.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching questioning and learning*. London: Routledge.
- Sweeting, T. (1994). *Questioning*. Hong Kong: Longman.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School leadership and management*, 25(1), 77-93.
- Wilén, W. W. (1987). *Questioning skills for teachers*, 2nd ed. Washington: National Education Association.
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. London: Routledge.