

【教育政策研討系列】

遠見、工作和期望：
香港二十一世紀的教育改革運動

陳維鄂

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

陳維鄂

香港中文大學教育心理學系教授

© 陳維鄂 2000

ISBN 962-8077-45-7

版權所有 不得翻印

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育去提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽和更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育去改善窮人及不利地位的人的機會，讓他們以自己的努力，貢獻才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育去融和新來的移民，幫助他們適應新的生活與工作要求，參與新社會的事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的活動，需要社會大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。社會參與教育的原訂目的能否達到？投入的資源，又是否被有效地利用？社會必須制訂明確可行的政策，去加以引導。這不單要平衡各方的利害，更要釐清教育的目標，讓教育向著最有利於社會整體的方向而發展。教育政策的出現，往往是針對當前的流弊，因時制宜。但一項政策的連鎖作用及其長遠影響，可能並沒得到深入的分析而被決策者忽略了。隨著民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點和作更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」(discourse)，制訂出最合乎社會長遠利益，和得到最廣泛「認受」的政策。

香港中文大學香港教育研究所爲了給教育政策的制訂，提供理性「議論」的場地與條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

遠見、工作和期望： 香港二十一世紀的教育改革運動

摘要

本文從共同的遠見、過去失敗的嘗試、未來的工作及幫助所有學生發展才能的期望四方面，討論香港近期的教育改革運動。文中指出，改革措施必須以學習者為本，注重公平、卓越、多元才能和學習的社會。改革措施應該採取逐漸演化的模式，才能取得學生、教師、家長及其他有關人士的衷誠合作。另外，要尊重多元性和選擇，確保學生能夠公平地追求卓越，並且要為所有學生設計才能發展課程，以及進行具指引教學實踐的教育研究。若能採取以上的措施，改革才會成功。

不少香港的教育工作者曾經指出，香港教育制度中存在各種問題，他們亦曾就不同根源的教育問題，作出不少改革的回應。然而，這些曾帶來希望的片面改革，往往未能取得有效和長久的成果（Chan, 1998b）。若不談及教育原則和教育使命，現時很多教師沿用著傳統的教材和教學方法，還算稱職。但踏入新時代，知識的結構轉變了、學生的特質轉變了、社會亦轉變了，因此，我們也要改變教學模式，化被動為主動，重新檢視教育目標和建構教育制度，以配合二十一世紀的新挑戰。

以下是在英國一所教堂的牆壁上寫著的字句，含義發人深省。

缺乏工作的遠見只是虛幻的夢想，
缺乏遠見的工作只是沉悶的苦工，
遠見加上工作才是世界的希望。

目前香港的教育改革，應關注香港未來教育的遠見和工作。政策制訂者、教育工作者、教師和家長需要同心協力，為孩子的教育尋求共同遠見，並落實工作，確立具體的步驟，以期遠見得以實現。

教育孩子：我們是否有共同的遠見？

目前香港教育所面對的挑戰是前所未有的艱巨。隨著知識和科技的發展，現今的孩子需要面對更多個人成長、職業和社會各方面的挑戰，因此，我們對教育亦抱有更高的期望。由於社會需要更多有創意思維和解難能力的人才，我們便需要更高質素的教育。事實上，學校教育與社會上每個人都是息息相關的，家長期望子女透過教育邁向愉快和成功的人生；僱主和高等教育機構期望學校提供在工作 and 學術研究上能幹、富創意和具高效率的人才；政界領袖期望學校培養出能為社會繁榮作出貢獻、有豐盛的生命和尊重民主社會價值和建制的良好公民。因此，教育制度的失敗，不單是個人的問題，亦會對社會造成深遠而廣泛的影響。

在教育的過程中，知識和能力固然十分重要，但卻不能忽略培育學生有健康的體魄和良好的

社會行爲，讓他們發揮潛能、增強想像力、培養批判思考能力和道德操守。自古至今，我們十分重視教育對學生全人發展的重要性。中國傳統強調兼顧德、智、體、群、美各方面的發展，正與教統會（Education Commission [EC], 2000）在《教育制度檢討：改革方案》諮詢文件中所提出的教育目標相符。教統會（EC, 2000）指出，全人教育所培育的學生，應具備終身學習的能力（這點正與中國諺語「活到老，學到老」相符）、批判和創新的思考能力、能適應轉變和面對壓力、有合群的精神、關注社會和世界的需要，而教育首要達致的目標是培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」（頁5）。在教統會提出的建議當中，終身學習這一點正好配合了當前香港政府（及二十一世紀任何一個政府）發展的重點——提高社會經濟發展的潛力、令政策的安排更公平、公正和具包容性、提供更多機會讓市民進修和作個人發展（Aspin & Chapman, 2000）。

教統會所提出的崇高目標，相信沒有人會反對。然而，如何落實這些目標，如何在實行上先後有序，和如何評估這些目標的成效等，社會人士肯定會有很多不同的意見。換句話說，當前最重要的問題是如何確保這個夢想不只停留在夢想的階段，而是可轉化為實際的教育遠見。

雖然如此，我們不得不承認很多時候，政治、個人或財政的因素會取代了崇高的教學理想。在改革的過程中，難免會有一些因既得利益或對目

標的誤解而出現爭拗、讓步和妥協，以致妨礙了工作進度，令教育的夢想未能轉化為遠見。

過去「失敗」的嘗試： 能否吸取教訓，不再重蹈覆轍？

自從八十年代開始，教統會提出了一系列報告和無數的教育改革措施（EC, 1984, 1986, 1988, 1990, 1992, 1995, 1997），有關教育改革的討論從未停止。這些改革的目的是要配合當時的教育需要。早期的改革，著重增加學生接受教育的機會；而近期的改革，則較著重教育的質素，務求切合學生不同的能力和需要，培養學生獨立思考和創意思維的能力，並提高學生的學業表現，特別是語文方面的能力。然而，推行這些改革時，遇到不少困難和學校教師的反對（例如 Morris et al., 1996; Pang, 1998）。我們需要吸取過去失敗經驗的教訓（例如 Lo et al., 1997），明白做正確的事固然重要，但如何正確地去做事同樣重要。針對前者，我們需要反思教育的目標；對於後者，我們需要反省推行教育改革的政策。

其中一個教育改革的例子，是 1990 年提出的目標及目標為本評估（EC, 1990; Education Department, 1994; Morris et al., 1996）。這個有關課程的改革，提出了以目標為本及更具彈性的課程，並強調多以「標準參照」評估而非「常模參照」評估，去量度學生的學習成效。儘管這個改革措施目的是要配合學生多元化的能力和需要，然而，因為

部分教師缺乏準備和不適當地運用教材，加上政府未能提供適切的支援，因而改革未能取得成效。

另一個例子是有關學校管理模式的改變。1991年，教育署提出校本管理計劃（見 EC, 1997）。然而，由於政府下放的權力有限，很多學校都不願意參加該計劃（Ho, 1997; Pang, 1998）。對學校而言，要得到真正的獨立管理權，似乎只能轉為直資或私校模式。再者，近年愈來愈強調學校需要「增值」，要改善學生的考試成績和學校的等級，這些壓力將會導致學校更傾向以「補償的學習模式」教學，著重操練學生應付考試的能力，進一步降低他們的學術水平。

目前，教師的專業角色同樣面對很大衝擊。針對愈來愈嚴重的校內學生問題和學生學術水平下降，很多人對教師有不少的批評（見 Lee, 1991）。教統會（EC, 1990）提出的校本輔導模式，是要照顧學生全人發展的需要，因此教師的角色和責任也要重新定位。另一方面，語文基準考試的實施，和教師註冊的新要求（EC, 1995），進一步令教師的能力受到質疑。

假如，我們進一步檢視這些或放棄了、或只完成了一半、或失敗了的改革嘗試，並不難發現它們都有一個共同的特點：無論過往或近期的改革，無一不是依循學校架構慣常的從上而下的模式。如今決策者應該明白，面對龐大和複雜的教育制度，在不同的時間針對單一的問題所作出的補救，不止

無濟於事，也會遭受其他有關人士的強烈反對，而未能達致長遠和真實的改變（Kaufman, 1993）。缺乏遠見的工作，無可避免會被學校教師、行政人員和其他教育工作者視為苦差。

未來的工作：如何詮釋教育改革的原則？

儘管教育改革有嚴肅的討論和無數崇高的教育目標，我們仍然需要建立共同的遠見，為未來的工作訂立方向，並制訂有效的改革程序和為人接納的措施，避免重蹈以往失敗的覆轍。對此，教統會（EC, 2000）提出了五項改革的原則：學生為本、永不放棄、講求質素、全方位學習和全社會動員。同時，又列出了數個主要改革的重點，包括改革課程、改良評核機制、去除制度上的學習障礙、改革大學收生制度、增加完成中學課程後的學習機會，以及訂定資源政策。

在訂定改革工作時，我們不能忽略基於政治、個人或財政因素，不同群體之間可能會出現矛盾和權力鬥爭，以致對原來構思良好的改革政策造成負面的影響。雖然教統會（EC, 2000）所提出的改革原則在本質上符合人本主義、人道主義和公平的原則，但是在解釋這些原則時，熱心改革的各界人士卻往往滲雜了消費主義和問責等概念，以及基於這些概念而衍生經濟、企業、表現為本或結果為本的關注。因此，為了避免不同的詮釋而導致相反的意見，甚至出現違背原有改革原則的政策，我們必須充分了解這些改革的原則和背後的理據。下文將

會就各項改革的原則如何實施在不同的範疇中逐一簡略討論。

學生為本及學習

「學生為本」的原則說明教學不單是傳授學科的內容或知識，而是教導活生生的學習者。假如我們了解學生在未來社會所需要的知識和所要具備的能力，並以此為藍圖去計劃教學，便可以讓學生經歷更完整和更有意義的學習經驗。學生不單需要學習傳統的學科知識，又需要學習如何應用知識，並如何將這些知識應用到實際生活上，在行事為人上符合倫理道德規範，為社群和自己的未來負責。真正以學生為本的教育取向，是強調學習者為中心的教學模式，讓學習者可以控制、主導和調節學習，以獨特的風格和才能去學習，成為有自主能力的學習者。然而，學習者只是整個學習過程中，其中一個優先考慮的因素，任何的改革措施都必須關注如何改善學習這個關鍵問題。

當學習者、教師和教材（課程）產生互動時，學習亦隨之而發生（Renzulli, 1992）。當考慮有關學習的問題時，我們必須關注學習者的能力、學習者在特定範疇內的成就水平、對課題的興趣、學習風格及能夠提升已有和新興趣的程度。要配合學習者的需要，我們必須考慮教師在學科上的知識、教學技巧和對教學的熱誠。在課程方面，必須以課程結構、內容和教法配合學習者的需要。在以上三項因素的互動過程中，教師可以配合學生的興趣和喜歡的學習模式，將自己的個人經驗與傳統的課堂教學

結合，與學生創造更高效能的學習環境。在豐富的教與學情境之下，學生能夠參與決定學習的內容及學習有興趣的題目，部分指定的課程可以由學生自由選擇或以現實世界相關的問題取代，容許學生以個人或小組的形式親身探究各種問題。這樣，學生的學習動機和樂趣自然會相應地增加（Renzulli, 1994）。因此，基於以學生為本的原則，改革必須直接從課程方面著手，改善學生的學習環境和學習行為，強調教師和學生的教與學的互動。

公平及有教無類

「永不放棄」的原則提醒我們沒有學生是真心選擇失敗的。每個學生都有學習動機，只是沒有動機去學習學校指定的課程而已。很多時我們並沒有運用適當的誘因去協助現時教育系統下的失敗者。因此，在設計和發展未來的教育改革政策時，必須考慮學習動機的因素和運用適合學生需要的誘因。一些有正常學習能力的學生，卻成績低落，若能研究出問題的成因，便可以協助他們避免學習失敗，也可以為所有學生提供更公平的學習機會，向有教無類的理想邁進。

在現實中，很多香港學生在入學時，已面對著各種學習和社會問題，而這些問題又往往因著學校教育的失效而更趨惡化。這些問題包括貧窮、發展遲緩、體能和智能欠佳、生理和心理的創傷、家庭關係冷漠、家庭暴力、濫用酒精或藥物、家人或父母的壓力和缺乏支援等。要幫助這些面對危機的學生，必須在重整現有的教育架構時，考慮到以上

提到的種種問題，並提供保護，減少這些問題對學生造成的傷害。學校需要更具彈性去照顧學生多元化的需要。無論在主流或非主流的教育架構中，都應該為一些低成就或成就不足的學生提供足夠的教育機會。對於一些中途輟學者，亦需要提供持續學習的機會或讓他們重新進入主流教育架構的途徑。

從另一個角度看，我們需要反省我們是否只是從學術、認知或語言邏輯的範疇去衡量學生的表現，以致令很多在其他範疇內擁有天份的學生，被剝奪了發揮潛能的機會，甚至被視為在教育體系內的失敗者。因此，在永不放棄的公平原則之下，必須直接從改革評估機制方面著手，以及設計合適的課程去解決學生成就不足的問題（例如 Chan, 1999b）。

卓越與因材施教

「講求質素」的原則確保所有學生達致基本認可的知識和能力水平（正如教統會形容輔導教學的工作為「保底」，而非「補底」），以及鼓勵學生在能力範圍內追求卓越（即所謂的「拔尖」）。儘管每個學生的學習經歷未必完全相同，但他們都有權利得到相等的機會接受高質素的學習經歷。

現代社會多用管理的角度去理解「質素」一詞，用經濟學的詞彙表達出來便是效能、效率、生產力或表現。要保證質素，往往強調問責，透過引入一些表現指標去確保一定的質素。然而，從教育的角度看，這些表現指標只能反映優質教育的一部

分。如何能夠達致高質素的學習，才是教育改革的最重要問題。

只有當學生能夠透過與學習環境的互動而發展出個人和社會的能力，並能全面擴闊學習視野以至發展終身學習的態度，才算是高質素的教與學。由於知識並不是固定的實體，而是在不斷發展，因此高質素的學習要能裝備學生在終身的專業發展上面對不斷的轉變。在這種學習觀之下，學生抱持自動自主的學習態度，願意終身學習，承擔學習的責任，主動發展、嘗試和冒險，並且尋求合適的知識去解決學習過程中的問題。因此，在講求質素的原則之下，教學必須配合學生的長處、興趣、才能和學習風格，才可以幫助學生發展潛能（Chan, in press-b）。

多元能力

我們不應該將「全方位學習」的原則理解為取代傳統對學業成就的重視。相反，全方位學習的重點是在於幫助年青人更廣泛地發展多方面的潛能，而這些潛能並不局限於傳統的學術領域。有關多元能力的概念，可以追溯至中國遠古的歷史（Chan, 1998a）。近年西方社會出現了不少方法去界定多元能力，例如 Guilford（1983）在智力結構模式（Structure of Intellect Model）中，提出一百八十種不同的能力。Sternberg（1997）在三元模式（Triarchic Model）中提出分析性、綜合性和實用性三種不同的資優能力。在各種不同的界定方法之中，較接近中國傳統德、智、體、群、美五個能力範疇的，是

Gardner (1983) 提出的多元智能，包括語言、數學邏輯、體能運動、空間、音樂、內省和人際關係七個層面。近年七種智能範疇已擴展至包括自然和靈性方面。

透過將才能的定義擴闊至學校所重視的學術範疇以外，不同能力和成就水平的學生便可以在課室內外獲確認和發展獨特的能力和才幹的機會。然而，我們必須明白，辨識學生的才能是長期的過程，在過程之中，必須為學生提供合適的測量工具和富挑戰性的學習活動。而教師和有關人士亦需要給予學生適切的回應，協助學生認識和了解自己的才能，並願意將來努力發展這些才能。因此，在全方位學習的原則之下，學生應該在正規的課室以外，在德、智、體、群、美各方面得到全面的發展。

學習的社會

「全社會動員」的原則明確指出社會人士有責任為孩子的教育作出貢獻。從學習者的利益而言，最好當然是能夠負起自己學習的責任。然而，從現實的角度看，學習者在決定何時、何地、如何學習和學習甚麼時，無可避免會受到其他有關人士不同的利益和需要所影響。故此，除非學習者、學校工作者、家長和其他有關人士有共同的遠見，願意鼓勵終身學習，和確認自己在教育轉變中的角色，否則就不會同心協力推行改革政策。

無論對政府、決策者和教育學者而言，終身學習都是一項重要的挑戰。要成爲一個學習的社會（learning society），終身學習是一個不可或缺的基礎，亦應該是所有教育改革的總體目的。在哲學的層面，不同學者對學習的社會有不同的詮釋（Wain, 2000）。一般而言，學習的社會可以提高社會的包容性，促進民主的理解和活動，鼓勵經濟的發展和增進個人的發展和滿足感，並讓所有人了解到終身學習的目的（Aspin & Chapman, 2000）。

要建立一個學習的社會，需要在課程之內加入對各種事情更廣泛的高層次學習經驗和更高層次的思維技巧。例如一些倫理、道德的原則和哲學的分析，可以裝備學生有效地了解及處理複雜的人事問題；科學、醫學、科技及工程方面的知識，可以裝備學生有能力處理飢餓、疾病和環境破壞等問題；體能鍛練和增強個人滿足感，可以讓學生在生理和心理上都活得健康；培養領導能力、社會及行爲科學和組織行爲，可以裝備學生爲人類追求公平和公義；藝術、文化和康樂的知識，可以令學生更有創意的表達意見，使生命增添樂趣和意義。學習可以在正規的課室內進行，同樣可以透過其他訓練課程或良師制度的模式進行（例如 Chan, 1999a）。

我們的期望：如何增加改革的成功機會？

成功的改革可以有助推動邁向學習的社會。要使教育改革成功，必須重新檢視教育和學校體制的目標、資源和服務，重新調較方向以確保學生有足夠的機會發展更廣闊和更豐富的學習經驗，追求

卓越，發揮潛能，以至終身學習。假如我們肯定所做的事情是正確的，便必須確保會正確地去做這些事情。下面提出的策略有助提高教育改革成功的機會。這些策略包括：（1）同心協力作出系統性的轉變；（2）尊重多元化和選擇；（3）容許公平地追求卓越；（4）設計才能發展的課程；（5）鼓勵進行具有指引教學實踐的教育研究。

同心協力作出系統性的轉變

過去失敗的嘗試讓人明白，在不同時間修補教育制度中單項缺漏是不切實際的，我們需要重新定位，尋求整個教育體系的轉變（Smith & O'Day, 1990）。當某個系統的其中一部分發生轉變時，系統的其他部分無可避免地需要作出相應的改變或調節。教育改革措施必須全面和兼顧各方面的適應，因此決策者必須擺脫過往認為自己認識最多，和已掌握所有正確答案的想法，要了解改變並非依循直線發展，而是一個逐漸演進的過程。有見及此，決策者在計劃時必須結合從上而下和從下而上的取向，以溫和及漸進的模式推行改革，讓學校教師及其他工作者可以逐漸適應和發展，減少改革對他們帶來的恐懼感。另一方面，學校教師及其他工作者亦應該消除過往認為自己只是接受指引的旁觀者心態，在改革的過程中，要主動地發揮影響力。在改革的每一個階段之中，決策者和學校教師必須同心協力，不斷評估和衡量所付出的能力和動力，以達致更理想的轉變。

尊重多元化和選擇

在抱有共同的遠見和同心協力的精神之下，不同群體對政策及政策的施行有不同的意見是正常的事情。由於每個人應為自己的學習負上責任，因此最符合學習者利益的做法，是讓學習者有多元化的學習和選擇。當引入新程序，摒棄舊程序的時候，基於慣性或不同群體的利益衝突，很多時會出現對新程序的抗衡。然而，假如有適當和合理的選擇存在，這些抗衡應該會大大減少。新程序必須提供更多選擇，而不是減少選擇。創新的選擇可以包括不同的目標，由不同的表現指標和途徑去達致這些目標，和以不同的時間進程和步伐去切合學校和個人的需要。

容許公平地追求卓越

在強調多元化和選擇的同時，亦需要關注公平的問題。所謂公平，是指每個學生有相等的機會和途徑去學習。然而，所謂相等的機會和途徑並不等於同樣的學習機會和途徑。公平的意義不在於為所有學生提供一樣的教育，相反，應該是為每一個學生提供切合其本身獨特需要的學習經驗，無論學生擁有怎樣的能力和興趣，都應該有相等的機會將自己特殊的才能充分發揮出來。為一個有音樂天分的學生和一個有科學天分的學生提供同樣的學習經驗，並不是公平的，真正公平的做法，是讓兩人有同等的機會按著個人的目標追求卓越。因此，近期有關「保底」和「拔尖」的討論，就是希望在確保每個學生都能達致一定的知識水平的同時，容許學生按著自己的能力、興趣和天分積極發展潛能，其

實就是如何在公平和卓越之間尋求平衡的問題。同樣地，其他有關精英主義、隔離問題、學生等級、能力分組和授課語言等問題的討論，亦應該從這個角度及尊重多元化和選擇的觀點去理解和處理。

設計才能發展課程

值得注意的是，有關教育的措施與資優教育的原則和方法十分相似。教育改革的一些重要構思，例如引入高層次的思維技巧或有關思考的課程、創意或創造力、獨立專題、表現紀錄冊評估、彈性分組教學、課程整合及針對學生的長處和興趣教學等，都是多年來有關教導高能力學生的建議（例如 Reis, 1995）。因此，才能發展可以成為教育改革的一個模式（Chan, in press-a）。

才能發展的重點在於幫助每個學生達致最理想的發展。在才能發展的理念之下，每個學生都應該得到足夠的機會、資源和鼓勵發展至最高水平。才能發展的目標，是在了解高能力學生的特殊需要，按著適合他們的能力程度和步伐，讓他們經歷到適切的學習經驗的同時，也尋求方法盡可能幫助更多學生發展其特殊的才能和天分。因此，一些適合高能力學生的學習內容，例如高層次的思維技巧、與真實生活經驗相關的學習，對所有的學生是同樣有益處的。

有效的才能發展課程設計或模式，可以作為高效能教學的基礎（例如 Feldhusen, 1995; Renzulli, 1994; Treffinger, 1997）。例如，怎樣將有關批判思

考和創意思維的教學融入課堂教學的方法或主要的學習範圍之內，應該是在設計課程時的首要考慮，同時亦是在香港建立有關思考課程的第一步。

鼓勵進行具指引教學實踐的研究

教育改革所帶來的改變應該依循逐漸演化而非直線急進的模式，由於沒有預知的答案，因此改革是一項不可預測的複雜工作。對於我們對教育擁有共同遠見的一群，Stacy（1990）很適切地形容我們面對的工作：

假如你希望在新的土地上漫遊，一切的路徑和目的地都必須在旅程當中發掘……成功的關鍵是在於如何用創意的的方法畫出新的地圖。（頁3）

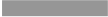
無論如何，我們在進行這次「發現之旅」，需要一邊走，一邊明智地選擇不同的路徑或改革的措施，以及運用創意去繪畫新的地圖。正因這次「發現之旅」是冒險的，我們更急切需要建立有關的知識基礎，才知道應該怎樣繼續做。我們可以進行課程檢討的研究、行動研究、長期追蹤研究及計劃設計研究。有關的研究結果將可以為未來的教育政策提供指引，透過配合研究和實踐、遠見及工作，為將來的教育帶來新的希望。

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education, 19*, 2–19.
- Chan, D. W. (1998a). Development of gifted education in Hong Kong. *Gifted Education International, 13*, 150–158.
- Chan, D. W. (1998b). Education reform and special education in Hong Kong: Reflections and concerns. In D. W. Chan (Ed.), *Helping students with learning difficulties* (pp. 3–15). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Chan, D. W. (1999a). Mentoring students for talent development Its role in lifelong learning. *Educational Research Journal, 14*, 1–12.
- Chan, D. W. (1999b). Reversing underachievement: Can we tap unfulfilled talents in Hong Kong? *Educational Research Journal, 14*, 177–190.
- Chan, D. W. (in press-a). “Education for the gifted” and “talent development”: What gifted education can offer education reform in Hong Kong? *Education Journal*.
- Chan, D. W. (in press-b). The TALENT approach: An integrated model for promoting quality education in Hong Kong? *Education Journal*.
- Education Commission [EC]. (1984). *Education Commission Report No. 1*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (1986). *Education Commission Report No. 2*. Hong Kong: Hong Kong Government.

- Education Commission [EC]. (1988). *Education Commission Report No. 3*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (1990). *Education Commission Report No. 4*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (1992). *Education Commission Report No. 5*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (1995). *Education Commission Report No. 6*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (1997). *Education Commission Report No. 7*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Education Commission [EC]. (2000). *Review of education system: Reform proposals (Consultation document)*. Hong Kong: Hong Kong Special Administrative Region Government.
- Education Department. (1994). *General introduction to TOC*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Feldhusen, J. F. (1995). *Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1983). Transformational abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, 17, 75–83.

- Ho, S. C. (1997). School-based management as school reform: Taking stock. *Education Journal*, 25(1), 149–161.
- Kaufman, R. (1993). Beyond tinkering: Educational restructuring that will work. *International Journal of Educational Reform*, 2, 154–165.
- Lee, W. O. (1991). Student behavioural problems revisited: The need for curriculum re-orientation and values education. In N. Crawford & E. K. P. Hui (Eds.), *The curriculum and behaviour problems in schools: A response to Education Commission Report No. 4* (pp. 7–16). Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Lo, L. N. K., Tsang, W. K., Chung, C. M., Chung, Y. P., Sze, M. M., Ho, S. C., & Ho, M. K. (1997). *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system. Final report of Earmarked Grant Research Project*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Morris, P., Adamson, R., Au, M. L., Chan, K. K., Chan, W. Y., Ko, P. Y., Lai, A. W., Lo, M. L., Morris, E., Ng, F. P., Ng, Y. Y., Wong, W. M., & Wong, P. K. (1996). *Target oriented curriculum evaluation project: Interim report*. Hong Kong: In-service Teacher Education Program, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Pang, N. S. (1998). Should quality school education be a Kaizen (improvement) or an innovation? *International Journal of Educational Reform*, 7, 2–12.

- Reis, S. M. (1995). What gifted education can offer the reform movement: Talent development. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp. 371–387). Austin, TX: Pro-Ed.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170–181.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Smith, M. S., & O'Day, J. (1990). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing* (pp. 233–267). London: Taylor & Francis.
- Stacy, R. D. (1990). *Managing the unknowable*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 43–53). Boston: Allyn & Bacon.
- Treffinger, D. J. (1997). *Levels of Service (LoS) and programming for talent development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19, 36–53.



**Vision, Task, and Hope:
The Hong Kong Education Reform Movement
in the 21st Century**

21

David W. Chan

(Abstract)

The Hong Kong education reform movement is discussed in light of our shared vision, our past failed attempts, the tasks ahead, and our hope in talent development for all learners. It is believed that the issues of the centrality of the learner, equity, excellence, multiple talents, and the learning society bear directly on our reform measures. An evolutionary approach that maximizes success is suggested, ensuring the collaboration among learners, practitioners in schools, parents and other stakeholders, the respect for diversity and choice, the equitable pursuit of excellence, the programming for talent development for all students, and the promotion of educational research that informs practice.