

香港課改二十年的現狀與展望： 中學教師和校長的看法

林智中

香港中文大學課程與教學學系

何瑞珠*、曾榮光

香港中文大學教育行政與政策學系

自 2001 年起，香港特別行政區政府推出一系列大型課程改革，至今已近二十年。現在正是適切時間檢討，以尋找未來的改革方向。校長和教師是重要的持份者，他們同時掌握具體的前線情況，因此了解他們對課程改革現狀及未來發展的看法非常重要。

本研究採用聚焦訪談及問卷調查方法，收集了超過 1,000 名教師和校長的觀感及看法。研究發現，課程改革帶來了教學法、學校自評文化和觀課文化的改變，但未能全面達致改革的大部分目標。改革亦帶來了一系列問題，例如教師工作量增加和學習差異擴闊等。如要為將來尋找更好的發展方向和策略，教育當局必須進行更全面、更有系統及深入的研究，而本研究展示的數據和理據可作這全面檢討的起點。

關鍵詞：教育改革；課程實施；新高中課程

引言

跟世界很多地方一樣，過去二十年，香港進行了一系列大型課程改革。在改革過程中，教育當局曾因應種種實施情況和問題進行微調。當局更在 2017 年 11 月成立學校課程檢討專責小組，旨在完善學校課程，達致香港的教育目標。這一舉措對提升香港教育質素極為重要。

* 通訊作者：何瑞珠 (estherho@cuhk.edu.hk)。

在檢討香港課程時，必須深入了解教師和校長的看法及意見，因為他們是重要的持份者。他們對近年課程改革所帶來的轉變、成效、問題和展望的看法，對檢討學校課程有重要的啟示。本文根據一項於 2019 年 7 月至 9 月進行的調查研究，除了報告研究發現外，亦以此為基礎，探討改善中學課程的方向。

背景

近三十年世界各地教育改革的浪潮不斷，香港亦不例外。隨着 1997 年香港回歸，教育改革展開。首先，教育當局於 2000 年確立了教育目標（Education Commission, 2000），並於 2001 年正式展開以「學會學習」為主線的課程改革（課程發展議會，2001）。到了 2004 年，教育當局提出高中及大學學制改革（教育統籌局，2005），於 2009 年正式實施新高中課程。從 2001 年至 2009 年的課程改革是香港歷史上學校課程改革力度最大、牽涉面最闊的一波（Cheng, 2009）。它不單涉及教育目標上的轉變、還包括新學科的引進、學科組合的轉變、教學法的更新（霍秉坤、葉慧虹，2010），更牽動考試方式的革新（教育統籌局，2005）。鑑於課程規模宏大複雜，在實施過程中，教育當局做了一系列調查研究，並在不同階段作出了一些修訂和改動（例見課程發展議會、香港考試及評核局、教育局，2013）。

當局更在 2017 年 11 月成立學校課程檢討專責小組，並於 2019 年 6 月發表諮詢文件。專責小組的成立目的是：

旨在整體檢討中小學課程，主要探討如何提升學生的學習能力，培養二十一世紀他們所需的價值觀和素質；如何更有效照顧學生的不同能力、興趣、需要和抱負；如何優化課程，以創造空間和機會促進學生的全人發展；以及如何促進中小學階段的銜接。（學校課程檢討專責小組，2019，頁 i）

作為過往近二十年課程改革的總體回顧，諮詢文件並提出如何在未來進一步改進學校課程。這項檢討舉措可謂極為重要。在檢討課程時，需要了解現時課程的實施情況及面對的問題（Stufflebeam & Shinkfield, 2007）。由於教師和校長是學校內推行課程的主要人員，他們的工作、態度和信念對實施狀況有很大的影響（Fullan, 2016; Hargreaves & Shirley, 2009）。正因如此，在 2001 年課程改革之後的一段時間，以及新高中課程實施後，香港教育當局於 2003、2006 和 2012 年進行了多項實施狀況調查。另一方面，各院校學者亦從不同角度進行了一些研究（例如，霍秉坤、葉慧虹，2010；顏明仁、李子建，2008；Cheng, 2009; Mok, 2007），了解改革整體或各個環節的實施情況。從各項官方調查及學術研究中，可以看到 2001 年課程改革的接納和實施程度比以前的改革為高。例如：

1. 改革四大關鍵項目（德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、運用資訊科技進行互動學習）均在中、小學得到落實（教育統籌局，2004；Cheung & Wong, 2011）；
2. 學校多已設計校本課程，照顧學生需要（教育統籌局，2004；Cheung & Wong, 2011）；
3. 學校在設計課程和教學上，比以前着重共通能力的培養（教育統籌局，2004；教育統籌委員會，2006；顏明仁、李子建，2008）；
4. 在教學方法上亦有改變，教師比以前較多採用學生為本的教學方法（顏明仁、李子建，2008；Lam & Wong, 2017）。

至於新高中課程方面，官方發布的《新高中學習旅程——穩步邁進（增訂版）》（課程發展議會等，2013）及《新學制中期檢討與前瞻報告：持續優化、不斷進步》（課程發展議會等，2015）指出，新高中課程在多方面落實了改革措施，包括學校提供了彈性的多元學科組合供學生選擇；教學法上能融合直接傳授和探究式學習；學校能因應學生的學習需要調適課程。

雖然官方的調查和民間研究均顯示不少改革措施在中、小學得到落實，但是亦有學者指出改革有不足之處。林智中、余玉珍、李玲（2019）在分析了多項調查及研究後，指出除學術以外，在包括藝術、體育、公民教育、國民身分認同等方面尚有很多改善空間。同時，由於大專仍然是以公開考試成績來收取學生，學生的考試壓力還是很高（霍秉坤、余玉珍，2014，2018）。另一方面，學生學習差異日益明顯。雖然學校已採取了多種方法處理，問題依然嚴重。教育改革後，教師工作量不斷增加（Yeung, 2010）。政府增加了人手並提供額外財政資源，但教師工作量依然繁重（香港教育專業人員協會、香港心理學會臨床心理學組，2018；Cheung & Wong, 2012）。由此可見，雖然香港學校的課程和教學已逐步體現了課程改革的措施，但是仍然有一些不足和可以改善的地方。實施改革對整個教育系統亦帶來了各種衝擊。

香港教育局於 2017 年決定檢討香港學校課程。教育改革已經進行了近二十年，新高中課程亦實施了近十年。特別是新高中課程，它是一項牽涉面闊的結構性變革，不單是改變學制，更牽涉引入新的必修學科、新的課程及學科組合、新的考試安排等。在推行這種大規模改革時，衍生各種各樣的問題和挑戰，是自然不過的事情。因此，在實施一段時間後，進行檢討及修正，是理想的做法。事實上，過往不少研究發現新課程並不都是在課堂中落實（Fullan, 2016）。香港的課程研究，亦發現很多課程變革並未有真正落實（林智中、余玉珍等，2019；莫禮時，1996）。在實施一段時間後，檢視實施情況和了解教育前線的狀況，能提供有用的數據，用以修正或改進課程政策。

於 2017 年成立的學校課程檢討專責小組，理論上需要了解教師和校長對以下範疇的看法：（1）課程改革後的轉變；（2）課程改革成效；（3）課程改革的問題及挑戰；（4）課程改革應採取的改進方向及措施。可是專責小組並未進行廣泛而客觀和科學的調查研究，而是倚賴一些訪談和文獻分析。通過這種研究方法，未必能掌握教師和校長對過往二十年改革的看法。因此，香港中文大學的學生能力國際評估中心與香港中學校長會合作，進行了一項較系統的調查研究。

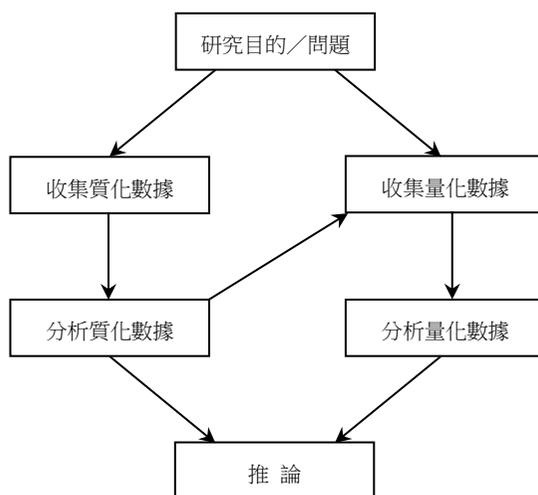
研究方法及研究問題

本研究使用順序混合方法設計（sequential mixed method design），即採用質化及量化研究方法（見圖一），並分兩個階段進行：

1. 質化研究——研究團隊在回顧了過往有關香港課程改革實施及評鑑的研究後，初步確定研究問題的四大範疇：（i）現時中學課程及教學在改革後的轉變；（ii）學校及教師如何應對改革；（iii）現時面對的問題；（iv）可能的改善方法。研究團隊其後於 2019 年 7 月上旬進行了 9 次焦點小組訪談。訪談對象分別為四個核心科目老師、人文學科老師、理科老師、中學校長及副校長，共計 51 人參與。

在訪談中，研究員進行了錄音，並筆錄要點。在每次訪談完結後，結合錄音及筆記，完成一份完整的要點紀錄。在完成所有紀錄後，研究員再按各個主要的研究問題及發言要點，找出主要的發現，以作後續問卷設計的依據。例如，受訪者對課程政策實施成效的十二項觀感；又如學校面對學習差異的原因，採取了

圖一：順序混合方法



甚麼策略及其成效，以及將來應採用的方法。另一例子是，學校提供了哪些科目供高中學生選修，採取這些選修科目組合的考慮因素，面對的困難，以及可能更合宜的方法。

2. 量化研究——在整理及分析了聚焦訪談資料後，研究團隊按研究目標，參考聚焦訪談的發現和其他相關的實施研究，設計了兩份問卷，於 9 月初發信邀請全港官立、資助及直資中學參與問卷調查。調查於 9 月以電子問卷形式發出。參與中學共 213 所，其中官立中學 14 所（6.6%），資助中學 173 所（81.2%），直資中學 26 所（12.2%），參與人數共 1,341 人。若按學校收生組別分類，各組別的參與學校數目和參與人數的分布大致平均。

參與問卷調查的 1,341 人中，校長佔 183 人（13.6%），而教師（包括教師 51.0%，副校長／助理校長 6.6% 和科主任 28.8%）則佔 1,158 人（86.4%）。

研究發現

從問卷的數據，研究團隊找出教師和校長對現時課程實施狀況、所面對問題和將來應採哪些策略的看法，以下匯報主要發現。

課程及教學的轉變

課程改革落實情況可分三個層次：使用新的或修訂的教材、採用新教學策略、信念的改變（Fullan, 2016）。香港過往的課程研究發現，由於政府在學校課程管理上的權力，學校在新學科的改革上一般都會依循教育當局的指引；在課程內容上，學校往往受到公開考試限制而跟隨改革的指令（Morris & Adamson, 2010）。但是，大部分課程改革所提倡的教學法未有大規模地真正落實（林智中、余玉珍等，2019；莫禮時，1996）。在這次調查中，研究團隊詢問了教師和校長，面對課程改革時他們在課堂使用何種教學法。

從表一可見，比較傳統的教學法（「以講解為主，輔以提問」和「以提問為主，輔以講解」）仍是最常用的教學法。可是「利用資訊科技在課堂上進行互動式教學」、「學生在家先行預習或閱讀材料，課堂上師生討論和分析」分別有 30.3% 和 27.4% 教師頗常採用，而偶爾採用的高達 46.0% 和 41.9%。「探究學習」方面，頗常採用者佔 19.2%，偶爾採用者佔 48.9%。另一方面，超過三分二教師匯報他們經常或頗常「利用 TSA、DSE 或由出版社提供的試題，釐清教學內容概念或培養答題技巧」。這反映教師還是比較着重培養學生應付考試。

表一：受訪教師在課堂中採用的教學方法

	沒有 採用	很少 採用	偶爾 採用	頗常 採用	經常 採用
以講解為主，輔以提問	0.2%	4.7%	27.1%	56.4%	11.6%
以提問為主，輔以講解	0.3%	6.2%	38.3%	47.3%	8.0%
利用資訊科技在課堂上進行互動式教學	0.9%	13.6%	46.0%	30.3%	9.3%
自主學習：學生在家先行預習或閱讀材料，課堂上師生討論和分析	2.2%	19.5%	41.9%	27.4%	9.1%
探究學習：組織學生為本教學活動（如實驗、個案分析），學生進行探究，教師在旁協助	3.1%	24.5%	48.9%	19.2%	4.3%
利用 TSA、DSE 或由出版社提供的試題，釐清教學內容概念或培養答題技巧	5.8%	6.8%	20.7%	45.9%	20.9%
其他	56.3%	3.6%	22.8%	13.4%	4.0%

文化的轉變

學校的文化轉變是課程改革中較深入的層次。問卷數據顯示學校的觀課文化、利用評估促進學習和自評文化，均有頗為明顯的轉變。另一方面，校長特別感受到改革後家長對學校的要求提高了（見表二）。

表二：受訪者對學校文化改變的觀感

	校長 (n = 162)		教師 (n = 1,120)	
	平均值 [#]	標準誤	平均值 [#]	標準誤
家長對學校的要求，較教改前提高了	3.95	.060	3.61	.025
自評文化：學校經常自我檢視學校工作的效能以作出改進	3.93	.051	3.63	.023
觀課文化：教師樂於通過校內同儕觀課來互相學習	3.67	.062	3.51	.026
促進學習的評估：教師習慣利用評估數據和資料了解學生的強弱，以規劃課程和設計教學	3.51	.054	3.60	.022
教師和學校管理層的互信關係，較教改前有所改進	3.36	.058	3.22	.025
教師與校董會的接觸和了解，較教改前加深了	3.27	.065	2.96	.026
學校與教育局的互信關係，較教改前有所改進	3.08	.063	2.97	.025

[#] 本題項將受訪者的回應以 1 = 「完全不同意」、2 = 「不同意」、3 = 「一半一半」、4 = 「同意」、5 = 「完全同意」轉化為數值，平均中間值為 3 分。若平均值高於 3 分，可視為傾向同意；若平均值低於 3 分，可視為傾向不同意。

實施成效和挑戰

調查亦發現教師和校長認同改革能達致部分目標。例如，他們對「新高中學制

基本上能為全港適齡學童提供 12 年普及教育」持同意的看法，校長的平均值為 4.20，教師為 4.00。對於新高中課程「能提升學生對身邊環境的關注度及敏感度」和「能培養學生的『明辨性思考』和對社會環境的觸覺及關注」，教師和校長所持的觀點亦是正面的，但是程度並非十分強（見表三）。

表三：受訪者對課程政策實施成效的觀感

	校長 (n = 163)		教師 (n = 1,137)	
	平均值 [#]	標準誤	平均值 [#]	標準誤
新高中學制基本上能為全港適齡學童提供 12 年普及教育	4.20	.056	4.00	.021
新高中課程仍然集中學術取向及升學為本，低組別（banding）學生、特別是能力最弱（bottom-ten）學生未能受惠	4.03	.064	4.05	.024
新高中課程仍被考試操卷文化主導，未能實現「學會學習」的能力導向目標	4.02	.061	4.04	.023
通過新學制升讀大學的學生的學科知識和能力比舊學制為低	3.87	.067	3.68	.028
新高中課程推行的校本評核，增加教師與學生教與學壓力，實屬得不償失	3.84	.066	3.95	.029
新高中課程未能使學生在學習上達到「文理兼備」	3.81	.071	3.48	.029
現時當局推出的 STEM 教育指引及相關資料，並未能達到學校的期望	3.77	.065	3.61	.023
新高中課程強調擴闊學習經歷，能提升學生對身邊環境的關注度及敏感度	3.54	.061	3.38	.025
新高中課程較舊學制更能培養學生的「明辨性思考」和對社會環境的觸覺及關注	3.34	.073	3.47	.025
新高中課程增加多元課外學習經歷，加重了學生學習負擔，壓力增加	3.05	.071	3.43	.028
新學制能培養通才	2.84	.061	2.95	.024
新高中課程提倡能力為本的「學會學習」取向，大致上能改變舊學制的操練及背誦答案的應試文化	2.68	.077	2.70	.027

[#] 本題項將受訪者的回應以 1 = 「完全不同意」、2 = 「不同意」、3 = 「一半一半」、4 = 「同意」、5 = 「完全同意」轉化為數值，平均中間值為 3 分。若平均值高於 3 分，可視為傾向同意；若平均值低於 3 分，可視為傾向不同意。

在其他方面的成效，校長和教師則有保留。課程改革目標之一是減輕學生的考試壓力（教育統籌局，2005），以及培養學生的學會學習能力（課程發展議會，2001）。參與是次調查的校長和教師對這兩方面的成效持比較負面的看法。其中兩條題目為「新高中課程仍被考試操卷文化主導，未能實現『學會學習』的能力導向目標」和

「新高中課程提倡能力為本的『學會學習』取向，大致上能改變舊學制的操練及背誦答案的應試文化」，當中校長和教師傾向認為改革並未能根本改變高中考試操練文化，亦未達至學會學習的能力導向目標。

至於學生的學習能力和表現方面，「通過新學制升讀大學的學生的學科知識和能力比舊學制為低」一題的平均值為 3.87（校長）和 3.68（教師），顯示校長和教師認為通過新學制升讀大學的學生，其學科知識能力和表現不及改革前。而「新學制能培養通才」一題的平均值則為 2.84（校長）和 2.95（教師），顯示了在培養通才方面只屬一般，未達到中位數。在「文理兼備」方面，校長（3.81）和教師（3.48）的看法雖然有些微分別，但平均值均超過 3，校長的看法更接近 4，可見校長和教師均傾向認為「新高中課程未能使學生在學習上達到『文理兼備』」。

有關教師現時面對的挑戰，顯示教師工作量增加是很大的挑戰（見表四），在問卷調查中，校長（4.34）和教師（4.58）均認為「教師工作量不斷增加」。另一方面，他們感受到「教師的角色已超越教學工作，既要輔導，甚至要協助解決學生的家庭問題」（校長 4.46，教師 4.52）；「學校的持份者（如家長）要求愈來愈高」（校長 4.32，教師 4.16）。從訪談中可以了解到，這兩方面的轉變與教師工作量上升有很大關係。

表四：受訪者對課程政策實施上所遇困難的觀感

	校長 (n = 162)		教師 (n = 1,114)	
	平均值 [#]	標準誤	平均值 [#]	標準誤
教師的角色已超越教學工作，既要輔導，甚至要協助解決學生的家庭問題	4.46	.052	4.52	.019
學生的個別差異愈來愈大	4.42	.052	4.23	.021
教師工作量不斷增加	4.34	.058	4.58	.019
學校的持份者（如家長）要求愈來愈高	4.32	.055	4.16	.022
對資優學生支援不足	3.93	.058	3.70	.025

[#] 本題項將受訪者的回應以 1 = 「完全不同意」、2 = 「不同意」、3 = 「一半一半」、4 = 「同意」、5 = 「完全同意」轉化為數值，平均中間值為 3 分。若平均值高於 3 分，可視為傾向同意；若平均值低於 3 分，可視為傾向不同意。

在教師眼中，另一項最大的問題是學生的個別差異（見表三和表四）。在問卷中，「學生的個別差異愈來愈大」、「新高中課程仍然集中學術取向及升學為本，低組別（banding）學生、特別是能力最弱（bottom-ten）學生未能受惠」兩條題目平均值都超過 4。由此可見，教師認為學生的學習差異問題是一項棘手的挑戰。值得注意的是，有關成效問題的標準誤都非常低，介乎 .021 至 .077，反映回答者的觀點非常統一，差異不大。

改善及展望

在聚焦小組訪談中，研究員以開放題的形式，跟參與的校長、副校長和教師討論課程改革應朝哪個方向發展，以及如何應對現時面對的挑戰。從訪談資料和文獻中整理出一系列建議，再通過問卷詢問校長和教師對這些建議的同意程度（見表五）。

表五：受訪者對各種教育／課程改革的建議的同意程度

	校長 (n = 162)		教師 (n = 1,109)	
	平均值 [#]	標準誤	平均值 [#]	標準誤
加強非正規課程				
加強生命教育	4.36	.052	4.05	.024
加強價值教育	4.36	.052	4.09	.023
加強共通能力的發展				
加強明辨性思維能力	4.11	.053	4.14	.020
加強創造力	4.20	.050	4.08	.021
加強人文素養，尊重並包容多元意見和文化	4.45	.053	4.27	.020
加強個人轉化及變革能力				
自主行動，承擔責任	4.35	.045	4.18	.019
在不同背景群組中互動，處理矛盾和衝突	4.27	.052	4.09	.020
運用多元素養（例：媒體和信息素養、批判性和創新性思維）來解決問題，改善現況	4.24	.046	4.06	.021
加強配套支援				
上調班級教師比例	4.51	.048	4.30	.022
增加專業輔助人手	4.43	.050	4.32	.021
加強教師專業發展	4.27	.053	3.96	.023
改變大學收生基本要求				
以 DSE 四個核心科目總成績 10 分為入讀大學的基本要求	3.33	.090	2.99	.031
以 DSE 最佳六科總成績 14 分為入讀大學的基本要求	3.57	.074	3.35	.028
修改正規課程				
通識教育科應保留現狀（核心科目的地位及評級標準）	2.98	.097	3.34	.036
教育局應釐清 STEM 教育的理念及實施方法	4.20	.058	4.10	.022

[#] 本題項將受訪者的回應以 1 = 「完全不同意」、2 = 「不同意」、3 = 「一半一半」、4 = 「同意」、5 = 「完全同意」轉化為數值，平均中間值為 3 分。若平均值高於 3 分，可視為傾向同意；若平均值低於 3 分，可視為傾向不同意。

在改善現況方面，受訪校長及教師最認同的建議為「上調班級教師比例」、「增加專業輔助人手」和「加強人文素養，尊重並包容多元意見和文化」。其次是一些有關「加強非正規課程」（如「加強生命教育及價值教育」）、「加強個人轉化及變革能力」（如「自主行動，承擔責任」）和「加強共通能力的發展」（如「加強

創造力」)的建議。對於這些建議，受訪校長的同意程度大部分都顯著高於教師。但對於「通識教育科應保留現狀」，調查顯示受訪者沒有強烈或一面倒的傾向，反映通識課程若須修訂，應該經過更廣泛的諮詢和更深入的討論。對於改變大學收生基本要求方面，回答問卷的教師和校長比較傾向「以 DSE 最佳六科總成績 14 分為入讀大學的基本要求」。

另一方面，在實施課程改革和新高中課程後，香港中學的學習差異問題愈來愈嚴重。從調查中可以了解到，學校已採取一系列應對策略和方法。表六展示了教師對各種處理學習差異方法的評價。

表六：受訪教師對各種處理學習差異方法的評價

	平均值 [#]	標準誤
整體小班教學	3.86	.034
按學科能力分班／分組	3.67	.028
後進班（成績稍遜）小班教學	3.59	.036
課堂按能力分組，設計不同的教學活動	3.56	.029
按學生特點與能力調適課程進度、難度及寬度	3.54	.023
課後補課	3.52	.027
混合能力分組，以強帶弱	3.48	.025
以能力水平分卷	3.40	.050
通過升學就業輔導，學生自我認識增強，確立學習目標	3.40	.025
同一試卷設核心及延伸部分	3.33	.037
網上提供短片，讓學生自行學習與溫習	3.33	.028
與家長商討及協助指導學生在家溫習	3.03	.039

[#] 受訪教師以 1 分 = 「沒有效果」至 5 分 = 「效果非常好」對各種方法評分。

討論

行政長官林鄭月娥（2017）在《行政長官 2017 年施政報告》中提出：

政府須進行深入研究的八個教育範疇，涵蓋教師專業發展、課程安排、評核制度、職業專才教育（職專教育），自資專上教育、校本管理、家長教育和教資會在研究和學生宿舍的資助。（段 124）

上述八大教育範疇的專責小組中，已有六組完成檢討報告，包括教師專業發展、自資專上教育、校本管理、評核制度、家長教育，以及教資會在研究和學生宿舍的資助，只有兩組（課程安排、職業專才教育）仍在檢討。2019 年 6 月，教育局學校課程檢討專責小組發表諮詢文件，就初步建議諮詢公眾人士意見，該文件對於未來

課程發展深具影響。然而，本問卷調查顯示，只有 17.28% 的受訪校長認同諮詢文件能大部分回應目前課程所面對的問題。換句話說，課程檢討和優化仍須繼續進行。

本研究以「課程安排」為研究核心，直接聆聽和調查校長及教師的專業意見，從教育專業工作者角度，全面檢視香港中學課程的政策成效、實踐及困難，並了解他們對未來課程需求的看法。

教學法的轉變

是次調查研究顯示，相比上世紀的課程變革，2001 年開始的課程改革在實施程度上有了明顯進展。在上世紀 70、80 和 90 年代，大部分的課程改革都局限於教材和課程內容的採用，流於表面，教與學的形態未有顯著轉變（林智中、余玉珍等，2019）。但是這次調查研究發現 2001 年的改革後，課堂教學和方法有了新氣象。這一發現與 2006 年的官方調查和近年視學報告的發現有相似之處。雖然講解及提問形式仍是最常用的方法，但是大約三分一教師已經常或頗常採用比較以學生為本的新模式。

這顯示教師雖然有了一些改變，但卻不是完全脫離過往慣用的講解和提問方法。這是否意味課程改革未能成功改變教與學呢？在 2001 年頒布的課程改革文件，建議教師「鼓勵學生探索和發問」、「鼓勵學生討論和發表他們自己的意見」、「運用開放式問題和回應方式刺激學生思考」等（課程發展議會，2001，頁 61），可見香港的課程改革與其他很多地方的一樣（例見 Hargreaves & Shirley, 2012），推動建構學習和學生為本的教學方法。不過，按照官方的說法，教師應「嘗試在成人指導學習與培養學生自學兩者之間取得平衡。建議並以學生為本的角度，在只重灌輸知識的觀念，以及獲取和建構知識的觀念，取得兩者之間的平衡」（課程發展議會，2001，頁 60）。參與這次問卷調查的教師和校長表示，教師未有全面採用學生為本的教學方法，講解及提問形式仍是最常用的方法。那麼，這是一件好事還是壞事呢？

其實從學習效能的角度看，一面倒採用學生為本的教學方法，並不一定是好現象。Hattie（2012）進行的教學方法效能元分析（meta-analysis）顯示，學生為本方法的學習效能並不一定高，而一些教師為本方法（如直接講授）的效能相對地高。Illeris（2017）亦指出不同的學習內容需要採用不同的學習方法；而面對不同的學生，可能需要採用不同方法，才能達致高效學習。因此，專業教師應該根據學生特質和教學目標及內容，選用合宜的教學法。是次調查顯示教師採用的教學法比改革前更多元。這是個好徵兆，未必比全面採用學生為本的教學法為差。當然，實際的教學效能如何，還有待系統的評鑑研究才能知曉。

教師仍然經常採用講解及提問的原因，很可能與考試的要求相關。是次調查顯示教師還是非常重視學生在考試（特別是公開考試）的表現，他們會利用操練試題來協助學生通過考試。在香港，這種重視考試成績的取向並非新鮮事（莫禮時，1996；

Education Commission, 2000; Ho, 2006)。雖然 2001 年課程改革和新高中學制改革都旨在減低學生的考試壓力（教育統籌局，2005；課程發展議會 2001），但是在學校問責文化和措施影響下，教師和學校均須設法提升學生在公開考試的表現，因為學生的公開考試表現是學校外評的重要指標，如果學生在考試的增值高，學校和教師會獲視為表現良好，教師自然着力為考試操練。事實上，在全球問責潮流下，這種考試導向的教學亦是全球課程改革的特點之一（Sahlberg, 2016），香港的情況並不是獨特的。講解及提問教學在覆蓋內容和理解概念上的效率較高，教師既然要協助學生衝過考試關卡，自然會採用這些較以教師為本的教學方法。

學校文化的轉變

除了教學法的改變外，學校文化方面亦有三項非常值得討論的發現。如上段所述，自上世紀 80 年代起，全球牽起問責風潮。香港亦於 90 年代開始跟隨，推行了多項措施，例如採用了學校自評及外評等機制、設立法團校董會、要求學校開放資料、引入校本管理等（Mok, 2007）。官方希望通過這些機制，建立學校的自評文化及自我完善的價值取向（Quality Assurance and School-based Support Division, Education Bureau [QASBS], 2019）。這種問責文化和具體措施頗具爭議性（例見 Cheng, 2009; Yeung, 2010），在實施初期，反對聲音很大（Mok, 2007）。但是多年後，自評文化已得教師和校長接納（Lam, 2014; QASBS, 2018），是次問卷調查亦有相同觀察，顯示經過了二十年的教育改革後，學校內的自評文化已然確立，對相信問責文化會帶來良好管理及學習成果的人來說是一個好的轉變。

與自我改善文化相關的轉變是教師的觀課文化。在過往一段長時間，香港的教師比較習慣單打獨鬥，欠缺同儕專業交流，更遑論相互觀課以提升教學效能。鼓勵同儕觀課，是教育當局落實課程改革的實施策略之一。這次調查顯示了教師比較接受和已經習慣觀課，對提升教育質素是好事。過往三十年，世界各地的研究均展示了教師是教育質素好壞的重要因素（例見 Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond et al., 2017; DuFour & Fullan, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012; Sahlberg, 2016; Wagner, 2008）。有關教師成長和發展的研究，確認了情境化學習（contextualized learning）是有效的教師成長策略（例見 Darling-Hammond & Bransford, 2005）。同儕觀課是非常情境化的學習，如能好好運用，它是幫助教師不斷更新、提升能力的良好途徑（佐藤學，2013）。是次問卷調查並未有資料解釋形成觀課文化的原因。據教育局 2017–2018 年度視學報告，這可能與眾多的校本支援計畫有關（QASBS, 2018, p. 4）。當然問責文化和外評要求亦可能是促進教師開放課堂的原因。有關教師建立觀課文化的原因，是值得深入研究的課題。

以上討論了學校文化中兩方面的正面轉變，可是亦有一些文化改變令人擔憂。學校內各持份者的互信關係，能促進學校的良好運作，幫助教師成長，並提升學生學習成效（Bryk & Schneider, 2003）。香港學校的組織結構有其獨特性，大部分學校並非由教育局直接管轄，而是官方提供財政資源，由志願機構（如宗教團體、慈善公益機關等）負責管理和運作。近年，隨着問責文化普及，家長更投入學校的管理。學校的持份者包括教育局、辦學團體、法團校董會、家長、校長和教師等，如能互相信任、融洽相處、群策群力，學生的學習成果應可提升。但是，參與是次調查的教師似乎不大感受到這方面的正面影響。從數據來看，教師感受到在問責風氣下，家長對學校和教師的要求愈來愈高，角色亦愈來愈複雜；教師與校董會並未建立良好關係，而辦學團體與教育局的互信亦有改善空間。換言之，學校的自主和教師的專業發揮都可能受到牽制，長遠來說，自我改善及優化的能力可能受損。

課程結構及大學收生

課程改革的好壞，要循多個層面（Stufflebeam & Shinkfield, 2007）檢討。從學校及教師文化的一些轉變和挑戰，可以看到課程改革成效的一個層面，另一個層面是改革的目標是否已經達致。2001年課程改革的目標主要是協助學生學會學習，成為終身學習者（課程發展議會，2001）。2009年的新高中課程目標是：

- 在多元化及複雜的環境下，建立一個動力十足、生機蓬勃的教育制度，既能擴闊學生的知識基礎，也為學生提供有利環境，達致全人發展、終身學習的目標；
- 為每個學生提供不同的進修和職業發展途徑，務求能更暢順地與二十一世紀國際高等教育及人力發展趨勢銜接。

因此，學校課程旨在：

- 提升所有學生的語文及數學能力，擴闊他們的知識基礎，提高批判性思考、獨立學習和人際技巧方面的能力，以及為他們提供更多在德育及公民教育、體育及藝術範疇的其他學習經歷；
- 為學生提供更多元化的選擇，以配合他們不同的需要、興趣和能力；
- 為學生日後進修，以及應付社會上日新月異的需求，作好準備。（課程發展議會，2009，段 1.2）

從上述可以看到改革有多個目標，其中主要的是培養學生全人發展：既有豐富的知識，亦能掌握學會學習的能力。教育當局期望學生既有廣闊的知識基礎，亦能銜接專上教育，因此，中學畢業生應有紮實的學科知識，能好好銜接大學及專上階段的學習。新高中課程改革後，中六畢業生的學科知識有否提升呢？他們又是否成為通才呢？在參與這次研究的一千多位教師和校長眼中，高中學生在學科知識和通才的培養

兩方面均有不足。升讀大學的學生，在學科知識上不及高中學制改革之前。另一方面，通才教育未算成功，形成「既不專，亦不通」的現象。當然這可能只是前線教師和校長的觀感，未必一定準確。要真正確定學生的能力，應要對升讀大學及專上學院的學生能力進行系統的評鑑研究。由於高中學制實施至今已超過十年，正是合宜的時間進行評鑑，從而獲得堅實的資料，思考並規劃未來的中學課程。這是科學化課程管理和規劃的必要步驟。

有關高中學生學科知識下降問題，香港科學院於 2016 年發表的研究，認為中六學生的科學及數學學科能力下降，與因為新高中課程的學科結構和大學收生的政策有關：

大學收生政策也大大影響學生的選科決定。現時，大學看重學生在四大核心科目的考試成績。香港學生以考試為本，加上政府資助的大學學額有限，科學和工程學科的路途不佳，而修讀文憑和職訓課程也未受社會認同為理想出路，以上種種因素皆導致學生的修學方向愈見收窄以迴避風險，最終阻礙他們的整體發展。（香港科學院，2017）

香港科學院的關注主要是學生在科學及創新能力的表現，其實學生缺乏科學知識和素養，只是通才和專才問題的其中一環。在現有的高中選科及大學收生制度下，不僅是科學能力特別強而語文能力弱的學生未能升讀理想的大學學位，文科能力強而數學能力弱的學生亦會遇上類似困難，而兩門必修語文學科中有一科較弱的亦會處於非常不利的狀況。因此如何為專才學生拔尖，並平衡通才培養的目標，是亟待解決的問題。在這次研究的前期聚焦訪談中，參與校長和教師對如何改動課程結構及大學收生政策提出了不少建議。在問卷調查中，校長和教師對於這些建議未有形成非常強烈的共同看法。例如「以 DSE 四個核心科目總成績 10 分為入讀大學的基本要求」，校長的平均值為 3.33，而教師則為 2.99。教師和校長的看法有差異，而兩者均近乎 3，亦即是「一半一半」。而「以 DSE 最佳六科總成績 14 分為入讀大學的基本要求」，平均值亦只是分別為 3.57（校長）和 3.35（教師），離開 4 分（同意）還有距離。這可能是他們來自不同學校，而這些建議對不同學生影響有異。因此，在思考應如何改動課程結構和收生政策時，意見並不統一。正因如此，教育局在規劃未來的課程變革時，更應進行全面的系統諮詢，以了解不同崗位上前線教師和校長的看法。

照顧學生學習差異

在這次問卷調查的前期焦點訪談中，大部分受訪者都關注如何照顧學生學習差異。回答問卷的校長和教師同樣視照顧學生學習差異為他們面對的重大困難。這跟社會和

家長對學校的期望上升，以及有特殊學習需要學童數目增加有很大關係。當然新高中課程的設計亦大大加劇了學習差異問題。

自回歸以來，香港政府不斷強調教育對香港發展的重要性（例見董建華，1997）。當時的說法是在全球化經濟體系下，要保持香港的競爭力，必須要倚靠人才。因此，培養好每一個兒童和年青人，是大眾的期望。「一個孩子也不能少」成為了流行語。另一方面，隨着融合教育的發展，愈來愈多有特殊學習需要的學生在主流學校升學（余玉珍、尹弘飈，2016）。

另一個令學校更着重照顧學生個別成長的原因，是學校增值指標愈來愈受重視。在上世紀 90 年代前，一般人評論一所學校的水平，多數只會看該校學生的整體成績，只需集中資源培養好比較優秀的學生，往往足以令學校冒出頭來。但是實行增值系統後，校內每個學生的發展水平均列入學生增值數據。如要推升學生的增值表現，必須同時拔尖補底，並強化中游學生；換言之，要全面照顧好每個學生。

在照顧學生個別差異方面，學校和老師確實費盡了心思，投入大量力氣，這從他們所採用的多元策略和方法可見一斑，包括改善班級結構、減少每班學生人數、採用各種分組方法、剪裁課程及教材、改進教法、加強課外支援、協助學生確立升學及就業目標、與家長協作等。照顧好每個學生，使他們發揮最大的潛能，幾乎是所有先進國家和地區的教育目標和發展重點（台灣教育部，2014；林智中、白穎穎、周淑卿，2017；Mortimore, 2013; Murphy, 2010）。但是在結構上，現代的學校還未能脫離工業化模式。學校始終像一所工廠，比較難提供個別化的方法去照顧好每個學生各方面的發展需要。而學校只是推動學生成長的其中一條支柱，很多在學業上落後的學生，學習問題的根源是家庭；他們的父母或長輩可能受不同背景的条件限制，不單不能提供正常的家庭支援（例如關愛的成長環境），更可能對學生產生極度負面的影響（林智中，2019）。

新高中學制增加了照顧成績稍遜學生的困難。當高中由兩年轉為三年後，幾乎所有中三學生都會升讀中四，新高中三年的課程比過往中學會考兩年課程艱深，本來已經能力不逮的學生要學習更艱深的課程，信心就更不足，往往到了中四下學期便萌生必定失敗的心態，覺得再努力都不會有好結果；動機下降後，就更不投入。在聚焦訪談中，不少老師均提出這個挑戰：

假設一個年級有一百二十人，我們能夠錄取十個第一派位組別的學生。〔他們是〕得獎的那一群，甚麼科目都由那群學生得獎。〔其他的是〕第二派位組別、第三派位組別。餘下的十多個百分比是 Bottom-ten〔最低的 10%〕。如果全是第三派位組別的學生，我們的教學會較問心無愧。有些時候離開課室，感覺「為何那幾個第一派位組別的學生好像甚麼都學不到、不能幫助太多」。當然，我們有分層的教學提供。

只是提供分層的教學，以他們的資質，留在這裏好像被糟蹋一樣。（聚焦訪談，數學科教師 M）

在訪談中，教師亦解釋了另一個使他們很頭痛的狀況。在多元的學科組合下，大多數選修科目只能開一班。於是，不管學生的能力差異有多大，都不能按能力分班，只能集中一起學習。因此，在課堂中的教學異常困難，既不能滿足優秀學生的期望，亦不能照顧弱勢學生的水平：

另一個問題出來，就是那些學生的學習差異很大……我一上來中四，我可以是收一些當年 3A、3B〔好班〕的，這是少數、五份之一，那接着五份之二可能是 C、D、E，那便很慘，變相是你教的時候辛苦了，有些就很「叻」〔能力高〕、很快上手，有些就好像牛皮燈籠那樣，怎「點」〔指導〕也不明白。（聚焦訪談，人文學科教師 A）

在同一訪談中，另一位人文學科教師分享類似的挑戰：

是的，我試過……有一年，那些「叻」〔能力高〕的學生很熟〔熟悉教學內容〕的，他知道我在看着他，那他全場、四隻眼在瞪着我，他知道我在不斷重複一些東西，在教一些低層、即那些基本的東西。他覺得在浪費時間。若你沒一些反應去照顧這一群高能力的學生，那〔他們〕便會拿一些東西出來自己做。所以很慘的，即那些怎「點」〔指導〕也不明白。我心想：很淺而已，為甚麼你可以不明白，已經用了不同的方法，說了很多次了。（聚焦訪談，人文學科教師 D）

雖然學校和教師都想方設法協助不同學生，在問卷調查中，他們提出了所需要的支援（見上一節）。問題是在過往二十年，政府投入的資源已不少，每個中小學生的平均投入大增。林智中、余玉珍等（2019）在整理官方的數據後發現：

香港自 2008–09 學年至 2016–17 學年……推行新高中學制，資助小學及中學的學額單位成本更大幅增加，增長率分別為 96.3% 及 103.7%。（林智中、余玉珍等，2019，頁 11）

除了期望政府能提供更多支援外，我們應否檢視現行課程結構，找出處理學習差異的方法？這是非常值得再深入思考和討論的問題。

總結

學校課程必須適時更新、修訂和改變，以滿足個人、社會、經濟、科技的發展需要。香港的課程改革已實施了一段時間，是適當時間回顧並探索應走的方向，了解

如何改進現有不足。是次調查研究顯示，現時學校的情況仍有相當多需要改進之處。2017年成立的學校課程檢討專責小組，並未有深入研究現時的狀況和分析未來的發展需要，所提出的課程改革建議亦未足以解決現時的問題。本研究嘗試了解教育工作者在上述各方面的觀感及專業意見，希望能補充更適切的數據和理據。由於資源及時間所限，是次調查只是以問卷形式收集一千多位教師和校長的看法。如果要真正地好好為未來的課程發展規劃，需要進行更深入、系統和科學化的評鑑工作，以揭示並了解現時狀況和問題。深入聆聽教育界及持份者的聲音，廣納他們的意見，釐清將來的課程目標，才不致藥石亂投，以找出未來香港課程改革應走的路向。

鳴謝

研究團隊感謝參與訪談及調查的教師和校長；亦感謝香港中學校長會，尤其是連鎮邦先生、李雪英女士、何世敏博士、陳倩君女士、黃調儒先生在研究過程中提出寶貴意見。本文內容僅反映作者意見，文責由作者自負。

參考文獻

- 台灣教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。台北，台灣：教育部。
- 佐藤學（著），黃郁倫（譯）（2013）。《學習共同體：構想與實踐》。台北，台灣：親子天下。
- 余玉珍、尹弘飈（2016）。〈香港新高中課程改革下的融合教育實踐困境〉。《教育學報》，第44卷第2期，頁183–217。
- 林智中（2019）。《育人毅行》。香港，中國：進一步。
- 林智中、白穎穎、周淑卿（2017）。〈香港與台灣高中課程照顧個別差異的課程策略〉。《教育學報》，第45卷第1期，頁1–20。
- 林智中、余玉珍、李玲（2019）。〈二十年來香港課程改革的實施與成果〉。《教育學報》，第47卷第1期，頁1–29。
- 林鄭月娥（2017）。《行政長官2017年施政報告》。擷取自 <https://www.policyaddress.gov.hk/2017/chi/pdf/PA2017.pdf>
- 香港科學院（2017）。〈科學、科技和數學教育與香港創新科技的發展〉。擷取自 <http://www.ashk.org.hk/tc/projectsEvents/details/22>
- 香港教育專業人員協會、香港心理學會臨床心理學組（2018）。《2018香港教師工作壓力問卷調查》。擷取自 <https://www2.hkptu.org/press/2018/180902/180902-workpressure.pdf>
- 教育統籌局（2004）。《二零零三年學校課程改革及學習領域課程實施情況調查報告》。擷取自 https://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cr/survey2003/download/tc/Report_KLA_Survey2003_Chi.pdf

- 教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/about-cs-curriculum-doc-report/report_c.pdf
- 教育統籌委員會（2006）。《教育改革進展報告（四）》。香港，中國：教育統籌委員會。
- 莫禮時（著），陳嘉琪、溫霈國（譯）（1996）。《香港學校課程的探討》。香港，中國：香港大學出版社。
- 董建華（1997）。《行政長官 1997 年施政報告》。香港，中國：香港特別行政區政府。
- 課程發展議會（2001）。《學會學習：課程發展路向》。擷取自 <https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- 課程發展議會（2009）。《高中課程指引：立足現在・創建未來（中四至中六）》。擷取自 https://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cns/sscg_web/html/chi/index.html
- 課程發展議會、香港考試及評核局、教育局（2013）。《新學制檢討進展報告：新高中學習旅程——穩步邁進（增訂版）》。擷取自 https://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/ReviewProgress/Report_Extended_c.pdf
- 課程發展議會、香港考試及評核局、教育局（2015）。《新學制中期檢討與前瞻報告：持續優化、不斷進步》。擷取自 https://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/MTR_Report_c.pdf
- 學校課程檢討專責小組（2019）。《學校課程檢討專責小組諮詢文件》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/press/consultation/TF_CurriculumReview_Consultation_c.pdf
- 霍秉坤、余玉珍（2014）。〈香港新高中學制之課程改革：變與未變〉。《課程研究》，第 9 卷第 1 期，頁 1–32。
- 霍秉坤、余玉珍（2018）。〈香港課程改革成效之析評〉。《課程研究》，第 13 卷第 1 期，頁 1–27。
- 霍秉坤、葉慧虹（2010）。〈香港課程改革十年回顧：脈絡視角的評析〉。《課程研究》，第 5 卷第 1 期，頁 1–37。
- 顏明仁、李子建（2008）。〈從多元視角看九七年後的香港課程改革〉。《香港教師中心學報》，第 7 期，頁 1–13。
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- Cheng, Y. C. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: Reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65–86. doi: 10.1108/09513540910926439
- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2011). Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 25(5), 453–473. doi: 10.1108/09513541111146369

- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39–54. doi: 10.1108/09513541211194374
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ... Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Education Commission. (2000). *Learning for life, Learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong, China: Author.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, England: Routledge.
- Ho, E. S. C. (2006). High-stakes testing and its impact on students and schools in Hong Kong: What we have learned from the PISA studies. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 69–87.
- Illeris, K. (2017). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Lam, C. C. (2014). The role of quality assurance system in the implementation of curriculum reform. In C. Marsh & J. C. K. Lee (Eds.), *Asia's high performing systems: The case of Hong Kong* (pp. 307–319). New York, NY: Routledge.
- Lam, C. C., & Wong, N. Y. (2017). Curriculum reform: Why, how, what, and where it is headed for. In T. K. C. Tse & M. H. Lee (Eds.), *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges* (pp. 112–126). London, England: Routledge.
- Mok, M. M. C. (2007). Quality assurance and school monitoring in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(3), 187–204. doi: 10.1007/s10671-007-9027-9
- Morris, P., & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Mortimore, P. (2013). *Education under siege: Why there is a better alternative*. Bristol, England: Policy Press.

- Murphy, J. (2010). *The educator's handbook for understanding and closing achievement gaps*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Quality Assurance and School-based Support Division, Education Bureau. (2018). *Inspection annual report 2017/18*. Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/reports/insp-annual-reports/qa_annualreport_1718_en.pdf
- Quality Assurance and School-based Support Division, Education Bureau. (2019). *Guidelines on the compilation of school development plan, annual school plan, school report*. Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/Guidelines_on_the_Compilation_of_SDP_ASP_SR_en_2020.pdf
- Sahlberg, P. (2016). Finnish schools and the global education reform movement. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp. 162–174). London, England: Routledge.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Yeung, S. S. Y. (2010). Using school evaluation policy to effect curriculum change? A reflection on the SSE and ESR exercise in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 25(2), 187–209.

**The Current State and Prospect of Curriculum Reform in Hong Kong Since 2001:
The Views of Secondary School Teachers and Principals**

Chi-Chung LAM, Esther Sui-Chu HO, & Wing-Kwong TSANG

Abstract

It has been nearly two decades since the Hong Kong Special Administrative Region Government launched a large-scale curriculum reform in 2001. It is timely to review the current state of curriculum delivery and explore how to move forward. As principals and teachers are important stakeholders and they have first-hand knowledge of current state on the ground, it is very important to understand how they perceive the current state and the ways of moving forward.

This article reports the findings of a study which adopted focus group interview and questionnaire survey of over 1,000 teachers and principals. The study finds that the curriculum reform has brought about some changes in teaching methods, self-evaluation, and lesson observation culture in schools. However, a majority of the aims of the curriculum reform have not been achieved and quite a number of problems, such as worsening of teacher workload and widening of learning diversity, have surfaced. It is recommended that more comprehensive, systematic and in-depth evaluative work should be done so as to inform the development and planning of future curriculum. The evidences and rationales provided in the present study could be seen as a starting point for such a holistic review of curriculum reform.

Keywords: education reform; curriculum implementation; New Senior Secondary curriculum

LAM, Chi-Chung (林智中) is Adjunct Professor in the Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.

HO, Esther Sui-Chu (何瑞珠) is Professor in the Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.

TSANG, Wing-Kwong (曾榮光) is Adjunct Professor in the Department of Educational Administration and Policy, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.

