

摘要

要實現學校的教育目標，必須推動學校改革。本文分析不同的學校改革理論，如重建學校模式（包括核心技術改革模式、教學專業化模式和學校市場化模式）、重建學校理論（常識理論、非集中化理論、開放系統理論及工作生活質素理論）等，以及西方改革學校的經驗和近年香港學校改革的方向，從而探討改革的重點是否配合《教育目標》所訂立的發展方向。此外，本文建議學校改革應顧及下列課題：課程、教學及評估的改革；探究優質學校的性質；加強學校與社區的關係，改善學習環境；發展新的專業主義，重整教師工作間及提高學生的賦權感；強調不同改革方案的連貫性和聯繫性。

一九九九年一月，教育統籌委員會（下稱教統會）公布了廿一世紀教育藍圖《教育制度檢討：教育目標》諮詢文件（下稱《教育目標》），引發了公眾熱烈的討論。《教育目標》文件（教育統籌委員會，1999，頁10）建議教育制度應朝著以下幾個方向發展：

- (1) 以人為本，使每個學生都有全面而具個性的發展；
- (2) 提供平等機會，促進社會的流動和整合；

- (3) 培養學生對終生學習的興趣和能力；
- (4) 多元發展，兼收中西文化所長，讓學生和家長有更多選擇；及
- (5) 立足香港，面向世界，為香港、中國和世界的持續發展培養人才。

就這些方向來說，未來的香港特區教育制度應邁向「人本」、「平等機會」、「終生學習」、「多元發展」和「持續發展」的理想。另一方面《教育目標》文件提出香港面向二十一世紀的整體教育目標應是：「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，使其一生能不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信、合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻」（頁 15）。根據報章的報道，教統會從收回的四千多份意見中，初步把教育改革的目標歸納為四方面：

- (1) 樂於學習 —— 學生應養成對學習的熱忱；
- (2) 善於溝通 —— 學生應具備兩文三語的能力；
- (3) 勇於承擔 —— 學生對個人、社會及國家，應有承擔的氣概；
- (4) 敢於創新 —— 學生應具備創新及批判的能力。（鍾宇平，1999）

有了發展的方向和教育改革的目標，下一步便是

實踐目標，這個過程有賴學校推行改革和各方面加以配合。

學校改革理論、重建模式與概念架構

本文集中分析不同的學校改革理論、西方學校改革的經驗及近年香港學校改革的方向和措施，從而探討改革的重點是否配合《教育目標》所訂立的發展方向，並建議其他可能的改革路向。本文視學校改革、學校改進、重建學校及學校發展為同義詞（Dalin, 1998; Fink & Stoll, 1998; 呂正雄、王立行，1994）。就西方的經驗而言，學校改革或重建學校的主要目的是要改進學校的績效，以及提高國家的地位，增強競爭力。據Elmore（1990）的分析，重建的維度可分為重建教學過程、重建教師的職業地位及重建學校及其顧客（clients，如家長、社區成員、學生）的關係。重建模式則分為核心技術模式、教師專業化模式和學校市場化模式等。

核心技術模式強調把現在最好的教學知識基礎應用於實際的教學上，這個模式有下列假設（Elmore, 1990, p. 12）：在課室層面而言，教與學具備一些具預測性的技術，即某種師生互動模式、某種教學環境（如分組方式）、某種教學內容與某種時間安排便會產生某種教學效果；在學校層面來說，重建教學過程包括資源的管理，以求充分發揮有效的教學技術。核心技術的觀點亦不只局限於某一種教學取向，另外又包括以

「過程—產物」研究為基礎的高效能教學（強調老師行為）、全觀式教學（如強調課室互動和學生學習的個別化教學、通達學習、合作學習等）及利用資訊處理技術進行教學等。

教師專業化模式建議學校應重新組織成為專業工作間（**professional workplace**），並要具備下列條件：一個建基於知識和能力的職業層序；同儕管理員工的聘任和評核；員工定期獲得知識，以提高實踐的能力；與專業團體維持密切的聯繫等。這個模式假設教學知識包含了系統知識（源於教育學的理論）和判斷知識（源於教學實踐經驗的反思和累積）。此外，高效能的教學取決於教師的能力、價值觀和專業取向，因此這個模式認為教師的入職和升遷應考慮教師是否擁有高水平的系統知識和判斷技能。在課室層面而言，應賦予教師空間和自由，讓他們實踐新的教學理念和改變基本的教學要素（如時間、教材內容、學生的參與程度、分組形式等）；在學校的層面而言，應給予教師機會，去接受最新的系統知識（如研究成果）和觀摩其他同工的判斷知識（Elmore, 1990）。教師專業化模式的實施策略也頗多元化，包括：

- （1）強化教師間的交流和合作，共同設計課程；
- （2）培養教師領導（**teacher leadership**），減少外在措施對教師的限制；
- （3）培養教師成為探究者，對教學實踐進行行動研究，

- 並與家長、同事和學生保持溝通，利用即時回饋和自我改正作為問責的手段；及
- (4) 提升教師的解難能力，以改善校本的工作狀況。

這些不同的策略皆蘊含著教師賦權感（teacher empowerment）的概念，意即改變傳統由上而下的學校管理體系，讓教師得到更多權力和責任，透過在校內與同工實踐創新意念、解決疑難、參與校本決策、進行探究和自我評估，為提高教學質素和改進學校質素作出貢獻（Marsh, 1997）。就核心技術模式和教師專業化模式兩者來說，前者認為教育技術知識主要源自系統知識，因此改革的關鍵人物是教育專家；後者則認為教育的系統知識須透過教師的應用和判斷方產生效果，因此教師才是改革的關鍵人物。

學校市場化模式強調學校是一個消費者服務機構，應致力照顧顧客（學生及家長）的意願和需求。這個模式建議學校應給予家長和學生更多「選擇學校權」和參與決策的機會，而學校可因應家長和學生的訴求而改變發展路向，例如教學內容的側重點、紀律政策、增加家長參與校政的機會等。學校市場化模式也鼓勵不同的辦學模式，以圖打破公立學校的壟斷特權。此外這個模式鼓吹不同形式的夥伴協作關係（包括家長、教育專家、企業家、大學、基金會、專業組織以及一般公眾與學校的協作），以便提升學校的質素。就不同的辦學模式來說，美國近年出現了公立特

許學校 (charter school) (Wells, Grutzik, Carnochan, Slayton, & Vasudeva, 1999; 劉杭玲, 1998), 政府為每所特許學校的主辦機構簽訂一份為期三至五年的合同或特許權狀, 合同規定了學生在各方面學習的程度及測評的手段和工具, 並要求學校負責提高學生的成績。此外, 特許學校鼓勵家長參與學校管理, 又開放給各類型的學生, 不得有任何形式的入學考試, 又要為特殊的學生群體 (如處於犯罪邊緣的學生、少數民族學生等) 提供專門的教育服務。

綜合來說, 這三種重建學校模式與圖一所示的重建學校概念架構頗有相通之處。根據 Murphy (1991, 1993) 的分析, 重建學校具有兩個鮮明的主題: 教育市場化以及不同教育持分者 (educational stakeholders, 如教師、學生、家長、校長等) 角色的重新定位, 這兩個主題基本上配合前述的教師專業化模式和學校市場化模式。重建學校的策略包括圖一以圓圈所示的「選擇與聲音」、「校本管理」、「教師賦權感」、「促進理解的教學」等, 而重建的項目包括「核心技術的轉變」、「工作的重新設計」、「組織和管理的重整」等, 這些策略和項目與前述重建模式的內容頗為相容 (表一)。此外, 重建學校模式和概念架構與不同的學校重建理論有密切的關係, Carlson (1996) 指出重建學校理論大致可分為常識理論 (commonsense theory)、非集中化理論 (decentralization theory)、開放系統理論 (open systems theory) 及工作生活質素理論 (quality of work life theory) 等。

表一 重建學校的概念架構與重建學校模式之關係

重建學校的概念架構 重建學校模式	主題	策略	項目
核心技術模式		促進理解的教學	核心技術的轉變 質素保證機制
教師專業化模式	不同教育持分者角色的重新定位	教師賦權感 促進理解的教學 校本管理	工作的重新設計 組織和管理的重整
學校市場化模式	教育的市場化 不同教育持分者角色的重新定位	選擇與聲音 提升學生的賦權感 資源與學習機會 校本管理	工作的重新設計 組織和管理的重整

常識理論建基於下列假設：新的組織結構可以增加教師和學生的投入感及能力（Newmann, 1993）。這套理論強調對教師和學生的表現要有高的要求、利用較大的誘因去刺激師生致力追求卓越的水平、賦權教師和家長及培養組織（學校）成爲一個合作機構，以達致共同目標等。常識理論共包含四個主題：

- (1) 理解的深度和真實學習 —— 知識應用於較複雜情況和現實的問題；
- (2) 所有學生均有成功經驗 —— 尤其是照顧來自多元文化背景的學生；
- (3) 新的教師角色；

(4) 學校作為關懷的社區 (caring communities) ——
強調學校作為一個組織的質素。

學校常識理論可以說是採取實用的取向，反映了核心技術模式（如促進理解的深度）、教師專業化模式（教師賦權感）和學校市場化模式（校本管理，培養共同目標和團隊精神）及以不同項目作為重建學校的基礎。

非集中化理論建基於下列假設：管理過程越緊靠受影響的人士，管理的性質越能迅速回應他們的需求和興趣。這套理論強調校本管理的措施，認為教師若得到較多的自主權和責任，他們越能回應「顧客」（如學生、家長）的需要，因而得到更多支援。此外，教師對自己的教學計劃和實施過程要負上責任，他們的問責程度亦因此而提高。就經濟的角度來看，非集中化理論鼓勵競爭和較高的成本效益，因而學校成員不僅關注課程與教學事宜，也須處理資源的調配和經費問題，這套理論基本上反映了學校市場化模式（如校本管理、選擇權）的取向。

開放系統理論假設學校是一個複雜的社會組織，由很多內部和外在的過程與關係所組成。這套理論認為學校並非在真空的狀態下運作，而是受到不同系統的影響，正如圖一所示，學校系統的成員與政府及學

校社區系統（如工商界、大學和社區組織、家庭）裏的不同成員存在緊密的相互關係。

工作生活質素理論假設重建學校會對教師的行為和生活方式造成沉重的壓力，因此這理論重視教師的專業化，尤其是改善教師的工作條件，例如 Louis（1992）建議以下列措施改善教師的工作質素：尊重教師、讓教師參與決策、提供頻密的專業互動、提供資源協助教師完成工作等。工作生活質素理論基本上反映了教師專業化模式（如工作的重新設計）的取向。

除了重建學校模式外，美國在八十年代以來發展了不同的學校改革計劃，這些計劃大致可分為全面改革計劃（comprehensive reform）及課程改革計劃（curricular reform）兩大類。全面改革計劃強調學校管理和組織的變革，例如學校利用彈性時間表和小組學習形式開展跨科式課程。此外，這類計劃重視不同的持分者（如社區人士、家長、學生和教育工作者等）共同建設遠景，又鼓勵以不同情景提供學習機會及以不同方式（如學習檔案和展覽）評估學生的表現。全面改革計劃的例子有躍進學校計劃（Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993；Levin, 1998a；李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞，1999）、基本學校聯盟（Coalition of Essential Schools）、學校發展計劃等。

課程改革計劃強調內容和教學策略的更新，有些則強調培養批判思維和學習技巧，例如全體成功

(Success for All) 計劃主要針對閱讀和語文藝術，以個別指導和小組教學為教學手段；派迪亞 (Paidea) 計劃則是透過古典的課程、講授式教學法和蘇格拉底式的詰問法，加強學生的心智發展；不同認知方法 (Different Ways of Knowing) 計劃強調多元智能和跨科式學習，把藝術、文學和其他活動滲入社會科內容裏。兩類改革計劃中，課程改革計劃較容易配合學校的環境，變革幅度較小；全面改革計劃則要求學校方面作較大的轉變，也期望不同的持分者作出配合，因此計劃實施對學校方面的要求較高 (Wang, Haertel, & Walberg, 1998)。

西方學校改革的背景

為甚麼會出現重建學校的浪潮呢？Woods 等 (1997) 歸納不同的觀點，認為促成西方重建學校運動的成因如下：

- (1) 認受性危機的出現 —— 公眾開始懷疑教育系統未能充分發揮其效能；
- (2) 教育效能的關注 —— 社會的高失業率反映教育系統未能提供充足而適切的教育。國際性考試測試成績下降，使人懷疑西方社會人力資本未能充分發展；
- (3) 效率的關注 —— 越來越多證據顯示教育的投資未必能增加國民生產總值；
- (4) 管理革命的出現 —— 傳統的官僚系統被視為缺乏效能，取而代之是非集中化和自主的趨勢；

- (5) 民粹 (populist) 運動的出現 —— 家長作為消費者的權力日漸上升，他們對子女教育有較多的控制和選擇權；
- (6) 資本主義引發的危機 —— 公共開支的收縮要求公共部門（如教育部）有效能和有效率地運用資源；
- (7) 專業服務提供者的制肘 —— 不少專業（如醫生、教師、律師）迄今仍享有專業自主，有批評者認為要透過重建措施把利益由供應者（教師）重新分配予「顧客」（如學生、家長）。

Conley (1993) 則根據美國的經驗，指出下列社會力量和社會價值觀的轉變導致西方出現重建教育的浪潮：

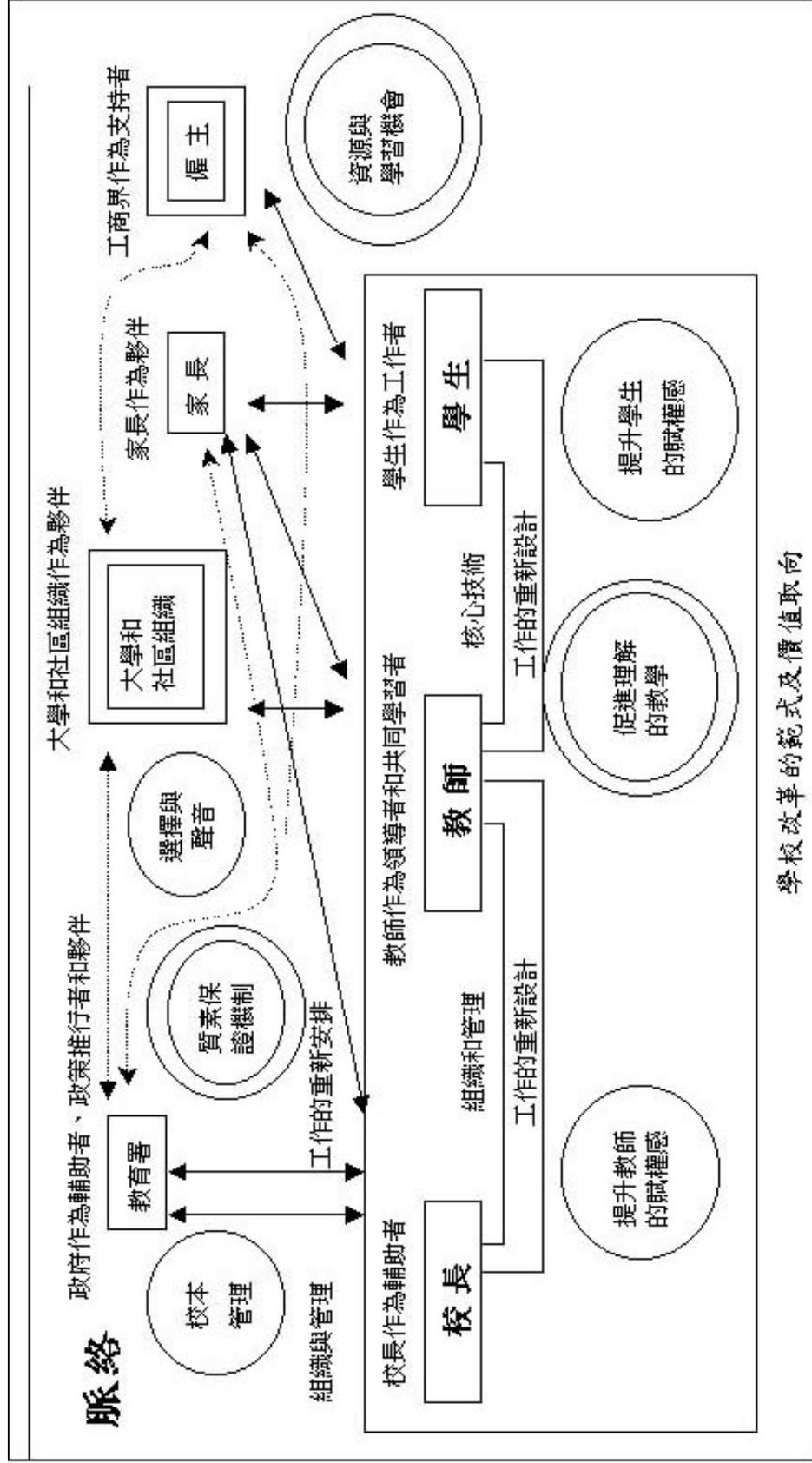
- (1) 勞動力結構和角色的轉變 —— 勞動力原本以低技術工人為主，少數的管理階層為高技術工人，中層管理人員的減少促使決策的責任下移，使前線工人成為主要的決策者；
- (2) 學校效能的轉變 —— 學校已不能為少數民族學生提供平等的教育效果，增加了社經不平等的現象；
- (3) 科技的轉變 —— 資訊本身已不再視為最終目標，死記資料的學習開始被批評為扼殺了學習者的求知欲和探究精神；
- (4) 個人價值和權利的轉變 —— 個人價值和權利受到尊重，學生作為顧客的獨特需要、特徵和處境須受到重視；

- (5) 民主訴求的轉變 —— 民主的發展對教育工作者造成衝擊，一方面教師和家長希望多參與校政決策，另一方面教師如何對待學生（是否以民主方式）開始受到關注；
- (6) 工作能力的變化 —— 社會期望工人擁有解難、應用知識、思維、主動學習、與他人合作等能力。

圖一指出學校改革並非與社會脈絡割離，近年香港教育界推行了不少改革，究竟這些變革是香港獨有的現象，抑或是與其他地區有關係？就 Brown (1990) 的分析，美國、英國、澳紐等地方的教育改革可分為三個浪潮（波）。第一波改革是自十九世紀以後發展的普及教育，學校教育的目的是為工人階級子女提供改造行爲、學習宗教及基本知識、學會守規，以及提供階級流動的機會。第二波改革的意識形態由天賦的權利 (ascription)，轉移至基於個人成就 (achievement) 而建立的績效 (meritocratic) 教育系統，例如在六十至七十年代，英國和美國大力發展綜合教育，使不同背景的學生接受共同的基礎教育課程。第三波改革則是以「家長管理」(parentocracy) 為核心的意識形態，這個浪潮的改革提倡「家長的選擇權」、「教育標準（水平）」以及「自由市場」等觀念，旨在推動教育私有化的趨勢。總的來說，香港以至其他地方在二十世紀末期的教育改革，都可說是屬於「第三波」教育浪潮的一部分，而「第三波」改革內涵是頗豐富的。

圖一 重建學校的概念架構

(修訂自 Murphy, 1993, p. 8)



以美國的經驗來說，Murphy & Adams (1998) 指出自八十年代開始，美國的學校改革浪潮大致可分為三個時期：(i) 強化時期 (Intensification era, 1980–1987) —— 政府的策略主要是收緊政策和則例及提高要求；(ii) 重建時期 (Restructuring era, 1986–1995) —— 政府的策略主要是實行非集中化和系統化變革，教育專業方面強調專業賦權感，公民方面推行場地為本管理 (site-based management)，而市場方面則鼓勵增加選擇 (學校) 權；(iii) 改革時期 (Reformation era, 1992 至今) —— 政府方面重視專業水平，公民方面提倡家長權利，而市場方面則鼓吹 (教育) 私有化。

就英國的經驗而言，自從 1988 年推行教育改革法案以來，英國政府實施了本地學校管理政策 (Local Management Schools, LMS)，讓學校有較大的自主權，處理財政和改善質素。政府又同時開放入學政策，讓家長自由選校，又容許公立學校退出 (opt out)，轉為公費維持學校，同時推行固定課程和一套測驗系統，公布學校的測驗成績，以方便家長選校和提高學校對公眾的問責程度。此外，學校需要接受教育標準局 (Office for Standards in Education, OFSTED) 四年一次的視導 (O'Donoghue & Dimmock, 1998; Woods, Jeffrey, Troman, & Boyle, 1997)。Woods 等 (1997) 指出，美國教育改革理念相信，教師有專業知識和判斷能力去實施改革政策，因此在推行改革的過程裏，仍然尊重和支持教師的決定。然而，英國教師在改革過程中並不受尊重，他們被視為教育危機的成因，而非解決方

法 (Ball, 1990)。此外，他們須因應視察和政策的
要求，實踐按能力分組和整班教學的傳統教學方式。

香港教育面對的挑戰和改革經驗

就香港面對的挑戰而言，《香港優勢》中的〈香港經濟面臨的挑戰〉指出（思萊特、司各特、杜大偉，1997，頁 81）：本地和區域內的經濟發展，使香港對技術勞工的需求上升。除非本地教育和培訓能夠配合這些挑戰，否則擁有優質技術和能力的勞工短缺的問題，會變得更為嚴峻。Sweeting (1998) 根據香港的過往經驗，指出香港的經濟結構轉變，並非由教育發展所引發的。Levin (1998b) 更指出自從 1960 年代以來，約四分之三在香港經濟增長是由大量資金投資所造成，並非由人力投資所造成的。另外，他又分析不同國家的地區考試成績與其經濟發展的關係，發現兩者在統計學上並不存在著顯著的關係，因此他建議香港未來教育的發展，宜培養學生具備高增值企業的能力，包括主動性、合作性、在團體中工作、朋輩間的培訓、檢討、推理、解決問題、做決定、獲取和使用資料、計劃、學習和掌握多元文化的能力等 (Levin, 1997)。在近日的教育目標討論中，有企業家發表對目標的意見，例如田北辰認為「不斷的教育改革所以無效，是因為過於著重供應主導，由統籌、策劃、以至執行都是教育的供應商，整個過程缺乏了用家的意見」（大公報，1998 年 2 月 5 日）。他認為教育改革

要考慮僱主的意見，而教育的目標是要使學生符合受僱的條件。

除了社會和經濟發展對教育改革有所要求外，學校教育的現況亦反映教育（以至學校）改革的迫切性。黃顯華等（1996）的「九年免費強迫教育研究（目標和實施）」發現，學生在小學三年級時開始出現學習困難，失去學習興趣。1998年，以黃毅英為首的一項研究中，又發現越高年級的學生，學習數學的興趣越低（黃顯華，1999）。1999年，香港中文大學「香港躍進學校研究及發展計劃」對26所小學全體小四至小六學生進行問卷調查，結果顯示小學生的在校學習情況、自我觀、學校生活的情況，年級越高，平均值越低。最近，小童群益會發表的《青少年對教育目標意見》調查結果亦顯示：「越年長的學生越認為學校所學的不足夠及不實用，對香港的教育制度也越感不滿……按比例計算更是每四名小學生和每三名中學生中便有一人不愛上學，顯示其學習環境並不愉快」（星島日報，1999年3月1日）。

以推行價值觀教育來說，Morris & Chan（1997）的分析結果顯示，政府雖然在文件（如印發「指引」）上支持實施價值觀教育（如德育、公民教育、性教育、環境教育等），但是政府視學校和教師是引致需要變革的根源和問題的癥結所在，卻甚少考慮現存課程和學校組織的限制，又很少投放資源讓學校設立協調主任和教師進修制度（Lee, 1997）。最近一項有關在學校推行

德育的問卷調查報告結果顯示，分別有 73.5%及 65.3%的中、小學表示推行德育有困難，主要原因是社會的影響力、難以評估成效和缺乏資源（胡少偉、黃鳳意，1999）。

在教育質素方面，鄭燕祥（1994）的「香港小學質素」研究發現，差不多全部學校學生的自我觀表現僅屬邊緣水平，學生對老師的態度方面只有 30%的學校有高表現。此外，66%的學校只有少於 50%時間用作教學活動；至於教學效能信念，只有 2%的學校有高表現，認為即使學生來自不利的家庭背景，仍相信教學可以改進學生的學習。就組織文化強度而言，79%的成員在學校使命、教育過程及學校運作上，缺乏強烈的共同價值信念。盧乃桂等著的《香港中學學校制度的效能研究分析》顯示，教師教授能力較高的學生時，多花時間於解釋科目內容和進行分組討論或活動；教師教授能力較低的學生時，他們則要多花時間於處理學生違規行為和翻譯英文生字成為中文。此外，任教能力較低學生的教師，對工作感到無力、挫敗及疲憊（Lo et al.,1997）。該研究又發現，學校間的階級分隔（class segregation）十分嚴重，而學能分隔亦比美國、加拿大及新加坡等地情況嚴重。

就香港教育機會差異的情況來說，謝均才（1998）回顧過往有關的研究，指出在目前的教育體制下，仍存在著教育機會不均的情況，而這種不均的情況與階層、家庭背景、性別等因素有較密切的關係。以最近

實施的香港中學教學語言政策為例，英文中學學位在全港十八區學校網之間的分佈是「極不足、不均等以至不公平」的（曾榮光，1998）。

過去十年，教育署一直以追求質素（quest for quality）作為使命，當局推行一系列措施去改善教育質素。課程與教學方面，有以學校為本的課程設計計劃、課程統整、課程剪裁、通達學習、目標為本課程、愉快學習、語文能力改善措施等；學校行政方面，有學校管理新措施（現為校本管理）、學校行政及管理系統；學校環境方面，有學校改善計劃；輔導方面，有學校本位輔導方式；教師教育方面，則有小學文憑教師學位化、在職教師複修計劃等。儘管這些措施有助提升教育質素，然而政府較少探討不同的措施是否協調，以及個別措施的成效，因此很容易出現「多見樹木，少見森林」的鬆散現象（Mak, 1996; Smith & O'Day, 1990; 黃顯華，1997a）。政府的政策缺乏連貫性，學校在實施教育政策時，效果亦不算理想。以「學校管理新措施」的推行為例，參加的津貼學校的百分比頗低（彭新強，1997）。在小學階段推行的目標為本課程又面對不少困難，教師除了對該課程缺乏認同感外（李子建，1998），Morris 等（1996）的研究發現，在課室層面裏，教師實施目標為本課程的主要元素（如課業為本學習、評估、個別和小組學習）時亦遇到不少難題。究其原因，主要與小學的資源、專業發展狀況（林智中、黃毅英、黃顯華、李子建，1997）、學校的領導和文化有關。

總結上述香港教育的情況來說，要實現教育目標和讓教育制度朝「人本」、「平等機會」、「多元發展與選擇」等方向發展，我們需要面對下列挑戰：

- (1) 不少研究顯示，越高年級的學生越缺乏學習興趣，「快樂校園何處尋」成爲當前教育制度的核心問題之一（明報，1999年1月10日），亦成爲實現「樂於學習」目標和人本教育方向的障礙；
- (2) 香港的學校推行價值觀教育仍面對不少困難，要培養學生「勇於承擔」，仍然要克服很多限制；
- (3) 香港的教育制度階級分隔和學能分隔的狀況十分嚴重，低組別（第五組別）學校的教學質素令人憂心，大大阻礙了教育制度邁向「平等機會」的理想；
- (4) 香港近年的教育改革受到國際的改革浪潮影響，深受以市場導向的社會效率意識形態所影響，這種形勢對教育制度邁向「多元發展和選擇」和「人本」教育的理想，造成一定的阻力。

學校改革的基礎：範式與價值取向

《教育目標》文件認爲香港的教育制度宜邁向「人本」、「平等機會」、「終生學習」、「多元發展」和「持續發展」等理想，究竟這些理想反映學校改革的甚麼範式和價值取向呢？就範式的觀點來說，上述的理

想大體上反映了人本（humanistic）範式和教育的特點。首先，人本範式和教育認為人有天賦的潛能，自然傾向探究和學習，以及有個人意志實踐行動（Weller, 1997）。因此教育應該讓人充分發展其個性及潛能。此外，人本範式強調人性自由、多元主義（pluralism）和開放的宇宙觀（Lincoln, 1992）。在人本範式下，部分社會批評論者認為，應該透過社會重建促進社會的平等和公義。而部分生態論者認為教育理論應與世界的環境需要聯繫起來，目標在於促進社會的持續發展（Bowers, 1995）。就學習的觀點來說，人本範式相信人有終生的學習動機，而未來的社會將會是一個「學習的社會」，因此有「終生學習」的需要（黃顯華，1997c）。可是，現時的教育制度和運作狀況並非以人本範式作為定位，而是以強調效率、控制和客觀的技術範式為基礎（李子建、黃顯華，1996），因此《教育目標》文件所建議的方向可算是一種範式的轉移（paradigm shift）。以學校改革而言，我們是否也需要革命性的改革，以達致範式的轉變呢？

如圖一所示，學校改革大致涉及學校與政府、學校與社區兩個系統。如果就變革的範式而言，政府多採用理性—結構（技術）範式（表二）進行改革，其焦點為界定不同角色的功能和訂定規則，實施方式多是由上而下的。至於學校方面的變革則多以策略—系統性（人本）範式為基礎，其重點在於學校人員和建構變革的意義，實施方式多為由下而上和建立承擔的決

表二 變革的範式

	理性結構性 技術範式	策略性系統性 人本範式
(1) 環境特性	穩定可預測的	混亂，無秩序的 不可預測的
(2) 組織	穩定 具邏輯性	流動的 心理的
(3) 規則	客觀的、線性的 長期的	實用的、可調適的 中期的
(4) 創新特性	產物 (product) 固定的成果	過程 (process) 茁生的成果
(5) 焦點	結構、功能 任務、角色、規則	人、文化 意義、動機
(6) 教育改革目的 和例子	目的：收緊中央的控制 例子：增加獎懲機制、 校外考試、問責 計劃等	目的：增加學校的變革 動力，發展學校 成爲合作和探究 組織 例子：加強教師教育和 教師發展、設立 教師間及學校間 的學習網絡
(7) 實施方式	幾乎完全是由上而下 (top-down)，傳播 的，施壓式	由上而下、及由下而上 (bottom-up)，建立承 諾 (下定決心)
(8) 對人性的假設	X 理論	Y 理論

(續表二)

	理性結構性 技術範式	策略性系統性 人本範式
(9) 對變革問題的 假設	改革缺乏焦點、方向； 學校人員未盡全力	學校人員缺乏機會、條 件、理論，工作的回饋
(10) 變革力量 (Sergiovanni, 1998)	強迫 (constrained) 變 革力量 — 科層 (bureaucratic) 變 革力量：利用懲罰 (減 少不順從) 刺激教師實 施變革； 個人 (personal) 變革 力量：利用理性獎勵刺 激教師實施變革 (加強 順從)	非強迫 (unconstrained) 變革力量 — 專業 (professional) 變 革力量：利用專業美德 驅動變革行為 (例如學 習新的教學方法及教 育發展趨勢)； 文化 (cultural) 變革力 量：利用團體的規範、 價值和意念驅動成員 進行變革； 民主 (democratic) 變 革力量：利用民主價值 的追求帶動學校進行 決策，使成員視推行變 革是一種義務
(11) 變革形式及實施 策略 (彭新強， 1997；Chin & Benne, 1985)	「革新」形式；「權力 —強迫」策略 (power- coercive strategies)	「改進」形式 (Kaizen)；「理性— 實踐 (rational- empirical strategies) 及 「規範—再教育」 (normative-education) 策略

(Darling-Hammond, 1998; Evans, 1996; Sergiovanni, 1998)

表三 教育變革的教訓

《變革的力量》 (Fullan, 1993)	《變革的力量：續集》 (Fullan, 1999)
新變革範式的八項基本言訓	複雜變革的言訓
(1) 不要強制執行重要的變革事項（變革越複雜越不能強迫執行）。	(1) 道德的意圖是複雜和令人存疑的。
(2) 變革是一個歷程而非一個藍圖（變革不是線性的，而是變幻無常且充滿刺激，有時甚至是反常的）。	(2) 變革理論和教育的理論是互相補足的。
(3) 疑難是變革的益友（疑難是不可避免的；經一事，長一智）。	(3) 衝突和多元性是有益處的。
(4) 遠景和策略式規劃較遲出現（未成熟的遠景和規劃令人不清楚其意思）。	(4) 理解在混亂的邊緣運作的意義。
(5) 個人主義和集體主義一定要有相同的力量，因為單獨考慮或集體思考都只會導致片面的解決方法）。	(5) 情緒智商會引致和包容焦慮。
(6) 權力集中或權力下放都非萬全之策（由上而下和由下而上的策略都是不可或缺的）。	(6) 合作性文化會引致和包容焦慮。
(7) 與外界環境有聯繫是成功的關鍵（最好的機構從內部和外界兩方面學習）。	(7) 抨擊鬆散的環節：化零為整及創造知識是關鍵因素。
(8) 每一個人都是變革的媒體（變革不能全由專家處理，個人的意向和主導才是最終的保障）。	(8) 沒有單一的解決方案：各人要成為具批判力的消費者，設計自己的理論和行動模式。

(Fullan, 1993, 1999)

心。如此看來，學校的改革應採用哪一種範式呢？就範式的觀點而言，不同的範式不一定是衝突，而是可以互補的（李子建、黃顯華，1996）。Fullan（1993）指出在變革的教訓裏，由上而下和由下而上的策略都是不可或缺的（表三）。就香港的情況而言，彭新強（1997）認為如果要落實教統會《第七號報告書》的建議，部分的建議（如校董會制度、員工考績制度等）必須以「革新」方式和「理性—實踐」及「規範—再教育」實施策略為主（表三）。總結而言，未來的學校改革應在兩種範式所引申的實施策略裏取得平衡，正如 Dalin（1998, p. 251）指出，「壓力和支援都是需要的」。

在這些教育改革（重建學校）的浪潮裏，不少學者認為改革的目標和措施背後，蘊含不同的意識形態。就教育目的來說，意識形態大致可分為人文主義（Humanist）、社會效率（Social efficiency）、發展論（Developmentalist）及社會改善論（Social Meliorist）幾類（Brouillette, 1996; Fink & Stoll, 1998）。

人文主義論者認為，教育應培養學生的公民精神，使他們有足夠的知識去了解社會現況和實踐公民責任（如投票）。社會效率論者認為，學校目的是要為學生準備就業能力，以及對社會的經濟效益作出貢獻。發展論者認為，教育應讓個別學生發展其潛能，使他們成為具創意的終生學習者。社會改善論者則認為，教育的基本目的是建設一個較公義的社會。從

《教育目標》的文件看來，教育目標和教育系統的方向，包括了人文主義（如「為社會……的自由和民主不斷努力」[頁 15]）、發展論（如「有全面而具個性的發展、使其一生能不斷自學、思考、探索、創新和應變。」[頁 15]、「以人為本，使每個學生能有全面而具個性發展。」[頁 10]）、社會效率（如「願意為社會的繁榮、進步……不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻」[頁 15]）、「立足香港，面向世界，為香港社會、祖國和世界的持續發展培養人才」[頁 11]），以及社會改善（如「提供平等機會，促進社會的流動和整合」[頁 10]）等論者的觀點。可是，觀乎香港近年所實施的重建學校策略，如校本管理、設立質素保證機制、發展私校、提供優質學校教育獎勵、提高校長和教師的專業水平等而言（教育統籌委員會，1997），不少社會批判學派論者認為表面上學校自主權有所增加，可是實際並非如此。雖然政府下放權力予學校，但實際上是「遙距督導」（steering at distance），而且政府只是把責任轉移至家長和學校（管理質素）身上（Ball, 1994, pp. 80, 81）。

此外，Ball（1994）指出，這些措施反映了市場價值（market value）的影響，意即重視鼓勵學校與學生的個別表現和競爭、兒童受教育的價值建基於成本和成果、強調資源分配予較成功的學校和能力較高的學生等取向。Goodman（1995）認為，美國第三波重建學校運動所蘊含的原則，如社會功能論、效率和生產

力，個人主義和專家主義只會強化現時的學校狀況，而不會改變課室的運作。Smyth（1993）亦指出，「自我管理」（self-managing）學校與鼓吹的「選擇」、「基層民主」或「家長參與」等精神背道而馳，不少政府還透過國定課程、考試能力標準、教師評核等措施，加強對學校的控制，成爲一齣「殘酷的惡作劇」（a cruel hoax）。香港近年的教育改革是否反映「目前甚囂塵上的『唯經濟服務』論」（姨媽姑爹，1999）和「商業語言和思維影響教育界」（鄧柏儀，1999）？這是值得我們進一步探討的。

香港學校改革未來的路向和策略

如前所述，要進一步實現「教育目標」的理想，學校改革要克服不少困難。就香港近年推行的教育改革項目來說，政府仍未認真處理以下幾個問題：

（1）不少改革（如校本管理、學校行政及管理系統等）都較少與學校課程和教學掛鉤，即使與課程及教學有關的改革，都是在現存的體制下開展的。有些全面課程改革（如目標爲本課程）較少注意教師的認同感、學校的條件能否配合以及課程改革的支援（投放的資源與改革的要求通常不甚相稱）；另一些創新的課程改革（如愉快學習、通達學習和綜合課程）則只是作試點式的推行，未能與整體的課程發展配合。正如《教育目標》文件所建議，下一步的工作該是全面檢討學制、課程、評核等問題，以配合目標的實踐。正如

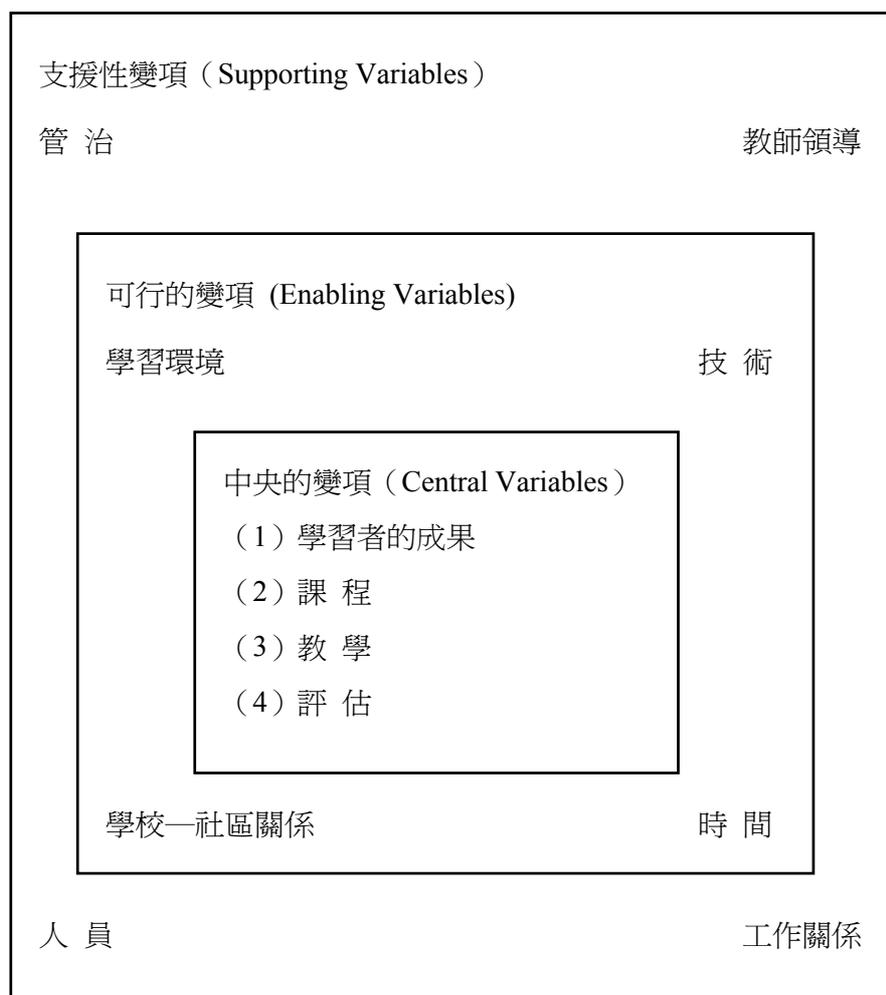
圖二所示，推行學校改革，我們需要時間處理三類變項：支援性變項、可行的變項和中央的變項，而課程、教學、評估和學習成果是重建學校的核心項目。

(2) 雖然《教育目標》文件已訂下整體目標和教育系統的發展趨向，但是社會上不同的角色，對學校教育仍有不同看法。Cuban (1990) 回顧教育改革的歷史，指出教育改革不斷重複出現，原因是推行者沒有嚴肅地思考教育目的和質疑學校教育的「盲目性」(mindlessness)。Lane & Epps (1992) 亦認為要重建學校，我們對學校應有「共同的遠景」(common vision)。根據前述教育制度宜朝向「多元發展和選擇」的方向發展，我們對學校的看法亦是否應該比較「多元化」？最近教育界經常談論優質學校 (quality school)，優質學校可以理解為良好學校 (good school)、高效能學校 (effective school) 和特色學校 (Silver, 1994; 張文德, 1998)。學校表現方面，Gray & Wilcox (1995) 認為，良好學校的大部分學童能夠在下列三方面有所表現：(i) 高於學業成績增長均值；(ii) 滿意所接受的教育；(iii) 與老師建立良好關係。不同的研究指出，影響學校效能 (績效) 的因素包括五類：行政、教師、學生、課程與教學和家長 (黃振球, 1992; 鄭燕祥, 1995)。儘管有效能學校具備相近的特徵，惟不同學校的歷史傳統、行事方式、校長、老師、學生和家長的有機組合，會孕育出高質素的特色學校，而擁有不同特色的學校發展更會把教育質素推向更高的境界。香港近年開始推行質素保證視

學，未來又全面推行校本管理，我們是否希望學校既滿足基本「良好」學校表現的要求，又能成為高效能的特色學校？

(3) 在過去的香港教育改革項目裏，我們較少注重和處理學校—社區關係、學習環境和時間等因素(圖二)。近年香港開始出現大學—學校夥伴計劃(李子建，1997)，這些計劃針對個別學校不同的需要而開

圖二 重建學校的度向 (Conley, 1993, p. 106)



展，有些側重全面改革，有些偏向課程與教學改革。無論如何，它為學校的改進提供支援和指導，對提升教師面對變革的適應能力，以及專業發展有一定的裨益。除了大學以外，政府又可鼓勵社區組織與學校結成夥伴，而工商界也可作為支持者，在財政和資源（如為學生提供實習機會）方面，協助整個教育界提高質素（圖一）。家長參與校政決策也是不可忽視的環節（Dimmock & Walker, 1998; Ho, 1997）。不過，學校和政府宜多投放資源，令家長明白香港教育改革的趨勢和理解自己在學校改革的過程中，可以成為學校的夥伴。至於學習環境和時間，目前的師生比例和教師的工作量（特別是非教學工作和應付目前的改革措施）對推行課程與教學改革造成極大的限制，政府宜投入額外資源，改善師生比例和增加教師及助教的數目（尤其是低組別學校），以紓緩教師的壓力。

（4）除了學校—社區關係、學習環境和時間等因素外，教學本身涉及教師與學生之間的溝通和互動，因此要充分體現《教育目標》文件的精神，教師和學生仍是兩組最關鍵的人物。教育署署長羅范椒芬（1999）指出香港課程策劃和管理的其中一個弱點，是教師間的專業交流普遍不足。在未來的學校改革裏，不少專家認為教師需要發展「新專業主義」（new professionalism）（如 Caldwell, 1999; Hargreaves, 1997），以促進教學質素。這種「新專業主義」期望教師維持持續的專業發展，並與其他同工合作，交流教學心得和校本研究成

果。正如 McLaughlin 及 Talbert 指出，「成功」學校的教師有一個專業網絡，他們經常與教育界同工討論教育問題，一同尋求解決方法（引自 Brown & Moffett, 1999）。要促進「新專業主義」，我們需要重整教師的「工作間」（workplace），例如 Caldwell（1999）指出學校必須預留相當時間，讓教師與外界專業人士一同討論教學研究，以及設計和調適教學方法。在很多教育改革裏，我們假設了教師都有改革的決心和能力，可是正如黃顯華（1997b，頁 8-9）分析：

教學／育信念異化，通過課程設計和教學過程導致學生學習動機的外在化和個人化，使大部分學生到高小階段便失去本身應有的學習興趣……作為教育工作者的成年人，不應再如某些研究的結論一般，聲稱學生學得不好，是由於『學生的學習動機低、基礎差』，把責任推在學生身上。

日後在制訂學校改革措施時，我們必須注意教師教育與教育目標實施之間的配合。此外，我們應該創造更多空間，增加學生的賦權感（圖一），例如提供機會讓學生建議學習內容和與教師磋商課程等（Marsh, 1997）。

（5）Fullan（1999）在《變革的力量：續集》裏指出（表三），我們必須注意不同改革方案之間的連貫性（coherence，是否回應相同的目標？）及連結性

(connectedness, 是否互相配合和相關?)。如前所述, 政府必須扮演積極的統籌角色, 協調不同的學校改革方案 (Newmann, 1993; Smith & O'Day, 1990)。此外, 政府與專業機構在不同層次, 宜鼓勵不同的學校改革計劃 (如前述的全面改革及課程改革計劃), 協助總結學校改革的經驗和評估不同改革方案的成效, 並把經驗和研究結果與教育界同工分享。

學校改革是一條漫長的道路, 過程充滿不確定的因素, 也許沒有放諸四海而皆準的處方, 各教育持分者應朝著《教育目標》文件所訂下的目標和方向一同努力, 共同探討實踐和反思實施的方向和策略。

參考文獻

- 呂正雄、王立行 (1994)。《教育革新：改善國民小學教育之方案研究》。台北：五南圖書出版有限公司。
- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程：範式、取向和設計》 (第二版)。香港：中文大學出版社。
- 李子建 (1997)。〈未來教育的挑戰與選擇：學校—大學夥伴計劃的角色〉。《教育學報》，第 25 卷 2 期，頁 99-116。
- 李子建 (1998)。〈香港小學教師對課程改革的認同感，目標為本課程與常識科的比較〉。《課程論壇》，第 7 卷 2 期，頁 1-83。

李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞（1999）。《香港躍進學校計劃與優質教育》（學校教育改革系列之一）。香港：香港中文大學教育學院及香港教育研究所。

林智中、黃毅英、黃顯華、李子建（1997）。〈教師已預備好實施目標為本課程嗎？〉。載林智中編《目標為本課程：設計與實施》（頁159–174）。香港：天地圖書。

明報（1999年1月10日）。〈快樂校園何處尋〉（社評）。

胡少偉、黃鳳意（1999）。〈香港學校德育的推行問卷調查報告〉。載葉國洪編，《香港教師中心十週年紀念文獻集》（頁54–55）。香港：教育署。

星島日報（1999年3月1日）。〈學生愈年長愈不滿所學〉。

思萊特、司各特、杜大偉（1997）。《香港優勢》（曾憲冠譯）。香港：牛津大學出版社。

張文德（1998）。〈素質教育與特色學校〉。《教育導報》，第3卷6期。載《教育學》，第4期，頁61。

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（1999）。《廿一世紀教育藍圖教育制度檢討：教育目標諮詢文件》。香港：政府印務局。

姨媽姑爹（1999）。〈我們不要虛假的教育改革〉。《教育資訊》，3月號，頁15–16。

- 彭新強（1997）。《「優質學校教育」應是革新抑或是改進？》（教育政策研討系列之四）。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 曾榮光（1998）。《英中學額分配政策的匱乏與不均等：香港中學教學語言政策的再思》（教育政策研討系列之十三）。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃振球（1992）。《績優學校》。台北：師大書苑。
- 黃顯華等（1996）。《九年免費強迫教育研究報告書》（第一卷「目標和實施」）。香港：香港中文大學教育學院。
- 黃顯華（1997a）。《教育質素及其有關政策的協調性》（教育政策研討系列之六）。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華（1997b）。〈從個別差異與學習動機分析普及教育課程的性質〉。載黃顯華、韓孝述、趙志成，《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》（頁 1-12）（教育政策研討系列之十）。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華（1997c）。〈常新教育 —— 一個全面的教育改革方案〉。載黃顯華編著，《強迫普及學校教育：制度與課程》（頁 235-248）。香港：中文大學出版社。
- 黃顯華（1999年2月23日）。〈下一世紀教育藍圖的作用〉。《信報》教育眼。
- 劉杭玲（1998）。〈特許學校：美國教育改革的新思路〉。《杭州大學學報：哲社版》，第3期。載《教育學》，第9期，頁 150-156。

- 鄭燕祥 (1994)。〈香港小學教育質素的初步剖析〉。《初等教育學報》，第 5 卷 1 期，頁 1-17。
- 鄭燕祥 (1995)。《教育的功能與效能》(第三版)。香港：廣角鏡。
- 鄧柏儀 (1999 年 1 月 26 日)。〈教育改革的誘惑與陷阱〉。《信報》。
- 謝均才 (1998)。《教育機會差異在香港：現狀和研究議題評述》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 鍾宇平 (1999 年 3 月 2 日)。〈教育目標有了共識又如何？〉。《信報》教育眼。
- 羅范椒芬 (1999)。〈新世紀的優質教育：對教師發展的挑戰〉。香港：香港教育學院，5 月 26 日。(未刊稿)
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bowers, C. A. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture: Rethinking moral education, creativity, intelligence, and other modern orthodoxies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brouillette, L. (1996). *A geology of school reform: The successive restructurings of a school district*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Brown, J. L., & Moffett, C. A. (1999). *The hero's journey: How educators can transform schools and improve learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brown, P. (1990). The "third wave": Education and the ideology of parentology. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–85.
- Caldwell, B. J. (1999). Education for the public good: Strategic intentions for the 21st century. In D. D. Marsh (Ed.), *Preparing our schools for the 21st century* (pp. 45–64). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Carlson, R. V. (1996). *Reframing and reform: Perspectives on organization, leadership and school change*. White Plains, NY: Longman.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1985). General strategies for effecting change in human systems. In W. G. Bennis, K. D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Conley, D. T. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on educational management, University of Oregon.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13.
- Dalin, P. (1998). *School development: Theories and strategies*. London: Cassell.

- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 642–667). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Transforming Hong Kong's schools: Trends and emerging issues. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 476–491.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fink, D., & Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 297–321). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Goodman, J. (1995). Change without difference: School restructuring in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1), 1–29.

- Gray, J., & Wilcox, B. (1995). *“Good school, bad school”*: Evaluating performance and encouraging improvement. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (Ed.). (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ho, S. C. (1997). School-based management as school reform: Taking stock. *Education Journal*, 25(1), 149–161.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lane, J. J., & Epps, E. G. (1992). Introduction and overview. In J. J. Lane & E. G. Epps (Eds.), *Restructuring the schools: Problems and prospects* (pp. ix–xvi). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Lee, J. C. K. (1997). Environmental education in schools in Hong Kong. *Environmental Education Research*, 3(3), 359–371.
- Levin, H. (1997). *Accelerated education for an accelerated economy* (Educational Policy Studies Series, No. 9). Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Levin, H. (1998a). Accelerated schools: A decade of evolution. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan,

& D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 807–830). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Levin, H. (1998b). *Education and the ability to deal with change* (Educational Policy Studies Series, No. 15). Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.

Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 79–97). New York: Macmillan Publishing Company.

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.

Louis, K. S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching, Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education Part I* (pp. 138–156). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Mak, G. C. L. (1996). Primary and secondary education. In M. K. Nyaw & S. M. Li (Eds.), *The other Hong Kong report* (pp. 389–407). Hong Kong: The Chinese University Press.

- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum I*. London: Falmer Press.
- Morris, P., & Chan, K. K. (1997). Cross-curricular themes and curricular reform in Hong Kong: Policy as discourse. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 248–262.
- 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.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. (1993). Restructuring: In search of a movement. In J. Murphy & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 1–31). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., & Adams, J. E., Jr. (1998). Reforming America's schools 1980–2000. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 426–444.
- Newmann, F. M. (1993). Beyond common sense in educational restructuring: The issues of content and linkage. *Educational Researcher*, 22(2), 4–13, 22.
- O'Donoghue, T. A., & Dimmock, C. (1998). *School restructuring: International perspectives*. London: Kogan Page.

- Sergiovanni, T. J. (1998). Organization, market and community as strategies for change: What works best for deep changes in schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 576–595). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Silver, H. (1994). *Good schools, effective schools: Judgements and their histories*. London: Cassell.
- Smith, M. S., & O'Day, J. (1990). Systematic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing* (pp. 233–267). London: Falmer Press.
- Smyth, J. (Ed.). (1993). *A socially-critical view of the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Sweeting, A. (1998). Education and development in Hong Kong. In P. Stimpson & P. Morris (Eds.), *Curriculum and assessment for Hong Kong* (pp. 5–50). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Models of reform: A comparative guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66–71.
- Weller, R. H. (Ed.). (1977). *Humanistic education: Visions and realities*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Wells, A. S., Grutzik, C., Carnochan, S., Slayton, J., & Vasudeva, A. (1999). Underlying policy assumptions of charter school reform: The multiple meanings of a

movement. *Teachers College Record*, 100(3), 513–535.

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, restructuring teachers: Responding to change in the primary school*. Buckingham, UK: Open University Press.

School Reform and Education in Hong Kong SAR for the 21st Century

LEE Chi-kin

(Abstract)

The realization of educational aims depends on the drive of school reforms. This paper analyzes different models of school reform, such as school restructuring models (reforming the core technology of schools, the occupational conditions of teaching, and the relationship between schools and their clients) and school reform theories (commonsense theory, decentralization theory, open systems theory and quality of work life theory), experience in school reform in the western world and directions of school reform in Hong Kong in recent years. Such analysis aims to inquire whether the focus of reform are in line with the directions stipulated by the document “Aims of Education.” This paper also suggests school reforms should handle the following issues: reforming curriculum, instruction and assessment; inquiring the nature of quality school, reinforcing the relationship between schools and their communities; improving the learning environment; developing new professionalism, restructuring teacher workplace and enhancing student

empowerment; and emphasising to the coherence and connectedness of different reform plans.