

【教育政策研討系列】

資優學生的教育及才能發展：  
資優教育對香港教育改革的啟示

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 1999

ISBN: 962-8077-29-5

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、更融洽且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為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。

# 資優學生的教育及才能發展： 資優教育對香港教育改革的啓示

## 摘要

本文透過探討在中國古代和殖民地香港的傳統資優兒童教育，簡略檢視香港資優教育的概況及其發展前景。雖然，資優教育一直以來都是局限於教育那些已確認為具有某種天賦的資優兒童，但現今越來越多學者都認為應以一個層面較大和較具包容性的角度來詮釋「資優」，並強調資優教育應是為數目較多，而才能可能稍遜的學童而設的才能發展課程。這兩種看法往往被視為是源於「卓越」和「平等」的矛盾。重新為資優教育定位，以包含以上兩個原則，不單可以讓所有學生都有平等的機會去追求卓越，而且原本只為才能較優的學生而發展的政策、教學方法和課程資源，亦可因此惠及才能稍遜的學生和邊緣學生。

香港直到近年才發展資優教育，是個公認的事實（Chan, 1998a）。隨著公眾意識的提高，越來越多中小學、政府教育中心和大學陸續開辦一些以增益或充實活動為主的課餘、週末和暑期資優課程。除內容和教法外，這些課程的開辦對象亦引來各方的爭議。例如，認為資優教育應特別為一小撮經鑑別和確認的資優和天才學童而設的一派，便經常與認為資優教育應

著重促進每個兒童的才能發展的一派抗衡。其實這兩種觀點的差異多半是來自對數個議題的不同看法，包括對「資優」的定義、其甄別方法及對平等和卓越的追求。不論採納的是哪一種觀點，還是較平衡的看法，對香港資優教育的政策和發展都有深遠的影響。

在改革香港教育制度的一片討論聲中，不論是何種定義的資優教育，對廿一世紀新挑戰的教育改革，有重大的啟示。教育工作者要找尋最適合香港資優教育的發展方向，就必須仔細研究有關資優教育的各項爭議及其含義。當中包括檢視中國古代和殖民地香港所沿用的傳統資優教育方式、現今社會普遍對資優教育所持的狹義觀點、甄別資優學童和其能力水平的方法、以及社會對教育平等和卓越的關注。這些研究工作將有助釐定現今教育改革的方向。

## 中國的傳統制度

評論家常說，資優教育在殖民地香港沒有受到應有的重視。其實，香港的教育工作者常常忽視的資優及天才兒童的培育工作，在中國已有源遠流長的歷史。查子秀（1998）不但追溯了資優和天才兒童教育在中國歷史上的發展，更集結了各種證據，證明在古時，中國早已有明確和有系統的方法，去甄別和培育資賦特優的兒童、天才或「神童」。

大致上，中國的資優教育可遠溯至漢代（公元前206年至公元220年），其後續以不同的方式延至清代

(公元 1644 年至 1911 年)。在歷時二千多年的時間裏，各個朝代均有清晰的政策，指示如何甄別早慧或資優的天才兒童。這些兒童通常在十歲以下，間或包括年長至十三歲的孩子。縣省的官員會甄別和推薦這些資優兒童或「神童」，參加名為「童子科」的公開考試。當時已有正式的條文，闡明考生年齡、科目內容、考試形式、程序、合格標準及往後的培育和官職委任。可是，這些考試只強調文學能力，旨在測試考生能否背誦和理解儒學文本，形式跟成年人的考試相類似。考試及格的兒童會被安排入讀由朝廷開辦的高等學府。這些「太學」，或稱「翰林院」或「國子監」，即相等於現今的大學。雖然傳統中國特意安排資優兒童接受高等教育和在朝廷任職，但是這種形式的資優教育卻備受批評。例如，查子秀（1998）就注意到這些兒童多來自上等階層，又被當作成年人般看待。無可避免地，他們的潛能發展往往只局限在文學能力上，而獎賞則來自文本的背誦，而非富創意的思考。

## 殖民地香港的資優教育

雖然教育工作者已確認學生的天賦能力，並不一定顯露在學業成就上。但是，這種以文學能力作為成就指標的做法，卻一直維持到香港的殖民地時代。與古時中國的分別，在於 1990 年以前的香港，既沒有一套既定的資優教育政策，又沒有為資優學童制定特別的甄別和培育措施。資優學童的特殊學習需要，尤其是那些在學術上表現優秀的，只能間接由當時的精英

教育制度所照顧。他們的優越表現，在於能成功通過連串艱深的公開考試，進入高等學府的大門。除學術能力外，唯一可以阻撓他們繼續進升的因素，可能就只有家庭的經濟問題。

在 1970 及 1980 年代，隨著越來越多人有機會接受學前和中小學教育，社會開始認識到平等機會的重要性。其後推行的九年免費教育，就是要讓每個學童都有平等的學習機會。當時，強調平等的信念遠遠壓倒了追求卓越的信念，而任何刻意為資優學童安排的課程，都似乎與平等教育這信念背道而馳。因此，在那時候，資優教育並不受到重視。

九年免費普及教育制度的出現，形成了共同的基礎課程，以保持學校制度的共通性。由於基礎課程旨在配合一般學童的學習需要，因而只會達到能力較高的學童的水平底線。同時，把能力不同的學生安排在同班上課的做法，又會令資質較佳的學童得不到應有的學習挑戰。換言之，基礎課程未能切合能力較高以及能力較低的學童的特別學習需要。資優學童實在需要不同的安排，這個概念為香港資優教育的發展開展了新一頁。

## 資優學生的教育和狹義「資優」

在檢視香港早期資優教育的發展時，學者曾提到香港國際學校延續學習委員會在 1980 年代首倡的培育

工作 (Wu & Cho, 1993)。由此可見，1980 年代標誌著香港教育工作由重「量」轉為重「質」，開始關注提高教育質素。其實，大眾社會開始關注資優教育，是在香港教育統籌委員會 (1990) 發表的《第四號報告書》之後，報告書首次提及有關香港資優教育的政策。報告書除確認了資優教育是為經鑑別的資優和天才學童而設的教育外，又概述了應致力發展的資優教育的類別，及闡明開辦資優課程的對象。

根據香港教育統籌委員會 (1990) 的定義，資優兒童必須在以下一種或多種範疇中，具有卓越的成就及／或潛能：(i) 一般智能、(ii) 某學科的專門學術才能、(iii) 創意或創新的思考能力、(iv) 領導才能、(v) 視覺及表演藝術、和 (vi) 「心理肌動」能力。這基本上是 Marland 在 1972 年向美國國會提出對「資優」的定義。隨後，美國國會分別在 1978 年和 1988 年對「資優」的定義作出修改，刪去「心理肌動」能力一項，原因是「心理肌動」能力已充分反映在表演藝術中：而在運動體育上有才能的學生，又有其他課程配合 (Davis & Rimm, 1998)。香港教育統籌委員會並沒有刪去「心理肌動」能力一項，然而，委員會認為已有足夠的非主流學校培訓課程給予在視覺藝術、表演藝術和體育運動上有天賦的學童。

因此，照顧那些被現存主流學校課程所忽略，而在學術上資優的學生，就成為香港教育統籌委員會的重點。所謂在學術上資優的學生，即在前段所列的首三項範疇中，具備其中一項或以上的成就及／或潛

能。同時，為了切合這些學生的特殊需要，香港教育統籌委員會偏向在主流學校中發展有關的校本課程，多於建立特殊學校。據估計，大概有百分之二或 20,000 名介乎 6 歲至 18 歲在學術上資優的學生，需要接受資優教育。為實行這些建議，一個專為資優學生、家長及教師而設的專業小組，及一個提供資優教育資源及支援的中心（馮漢柱資優教育中心）正式成立。自 1994 年 9 月，為期三年的「學校成績卓越學生校本課程試驗計劃」在全港十九間自願參與計劃的小學展開，並在 1997 年進行檢討工作，另外又就檢討結果，向教育署提出建議。資優教育自 1990 年以來的發展，均記錄在香港教育委員會（1996）的特殊教育小組委員會報告中。報告又為教師的培訓模式作出建議，及再次確認資優教育是為資優和天才學童而設的教育。值得一提的是，報告曾提出把在推行資優教育方面得到的經驗，套用在能力稍遜的學生身上的可能性。

美國聯邦法定對「資優」的多元化定義，原意在超越「資優」即在智力測驗中獲得高分的一般概念。雖然香港接受這個定義，但是香港的學校仍然多以教育署轄下的服務中心的智力評估成績，來鑑別資優學生。若以智力在 130 或以上作為甄別資優學生的界線，只會有少數學生（在統計學上，即百分之 2.5 的學童人口在兩個標準差以上）有資格參與資優課程。若以學生在智商、成就和創意等任何一項尺度的百分比作界線，如以最高的百分之五為截點，亦只得少數學童能接受

## 才能發展和廣義「資優」

自 1980 年代一套為香港特別剪裁的韋氏兒童智力量表 (HK-WISC) 面世後，教育署便一直倚靠智力評估去鑑別資優學生 (Psychological Corporation, 1984)。例如，馮漢柱資優教育中心的學生，智商均在 130 或以上。然而，當智力測驗的片面性及局限性逐漸為人知道時，一些關於多元智能的新理論開始受到注視。香港教育統籌委員會 (1990) 在報告中引入美國聯邦政府對「資優」的法定定義，便突顯了在甄別過程中，評估其他資優特質的需要。

譬如說，因為創意跟一般智能沒有太大聯繫，又或只在較低層面有所聯繫，智力測驗就不足以評估學生的創意或創意潛能 (Runco & Albert, 1986)。因此，創意滿溢的學童可能只具中等智力，而智力很高的學童則可能擠不出富創意的作品來 (Simonton, 1994)。由於創意和其他的資優特質，並不一定能從一般智力的高低顯露出來，因此智力測驗現時只是眾多的評估標準之一。要甄別資優學生，必須從多元智能和學生的整體報告予以考慮。

多元智能不但有多種評估和揀選方法，而且有多種不同的定義方法。其中容納了最多智能範疇的，可算是由 Guilford 提出，包括了 180 種特殊能力的天賦模

式 (Guilford, 1985)。另一個較為香港教育工作者普遍接受的，是由 Gardner (1983) 提出的模式。Gardner 描述了七個智能範疇，包括語言能力、數學邏輯、身體運動、視覺空間、音樂旋律、個人內省、和人際溝通。Gardner 認為這七個智能範疇有各自的主要特質和發展條件，而範疇本身正擴展至自然、精神和道德的層面。因此，不獨是認知能力的範疇越見廣大和具體，智能的種類亦開始擴展至其他超越了認知能力和天賦的範疇，如積極性等 (例如, Piechowski, 1997; Renzulli, 1986; Runco & Chand, 1995)。Sternberg (1997) 是另一個對「智能」抱有廣面和具包容性的釋法的學者。在其論說中，Sternberg 將分析能力、綜合能力及實踐能力等包括在「智能」內。

這種對「智能」的廣義和具包容性的釋法，容許以學生的整體多元能力，而非單一分數作評核，因此，可以說是大大提高了甄別過程的準確程度。值得一提的是，這種廣義的釋法完全符合社會對平等的關注，及教育和學習理論對每個學生的獨特性的重視。如果家長和老師都相信每個學生應有均等的機會去接受合適的教育和發展獨特的才能，對各方面都會有裨益。

這種釋法縱然理想，卻有其潛在的問題。當新的智能範疇繼續增加，資優的範圍日益擴大，最終便可能變成所有學童都有至少一種特殊的能力或才能。例如，當越來越多的資優範疇納入學生的智能報告時，這些報告終會廣泛得令每個學生都在至少一個範疇中

比其他學生優勝。雖然這樣會減低資優學生被忽視的機會，但另一方面卻會使天資優異和個別差異的界線變得模糊，甚至變成等同。因此，智能範疇的擴展應該適可而上，避免資優的項目和個別差異的項目相等同。最理想的情況是所有的智能範疇都能在過程中確認出來（Runco, 1997）。

利用多元智能去甄別資優學生，將令資優教育不再是百分之二至三的學童的專利，有更多的學生可以受惠。換言之，資優教育的對象不再限於少數鑑別為資優和天才的學生，而是擴至百分之十至二十的學生，甚至大部分或所有學生（Treffinger & Feldhusen, 1996）。然而，在甄別的過程中，不應只倚靠甄別的準則，應同時注重學生的資優程度。

## 資優的甄別和程度

即使是資優界的教育工作者，對於資優的定義亦沒有共識（例如，Gagne, 1991; Gardner, 1983; Ramos-Ford & Gardner, 1997; Renzulli, 1986; Sternberg, 1997; Taylor, 1978）。資優的定義，會直接影響課程模式的選擇、課程種類、開辦對象的數目和種類、及相應的甄別程序（Davis & Rimm, 1998）。不論採用哪個定義，均會在不同方面有很大的影響，包括在甄別過程中可能存在的歧視問題、不同天資或才能的學生在不同課程中所享有的機會、以及對被認定為資優的學生所帶來的正面或負面的影響。

在香港，評核工具的不足，阻礙了資優課程的發展。有鑑於此，教育署在 1992 年委任了一組專業的研究人員，研究在香港引用 Torrance 創造力測驗 (TTCT; Spinks, Ku-Yu, Shek & Bacon-Shone, 1995) 和 Renzulli 資優兒童行為量表 (SRBCSS; Ku-Yu, Shek & Yung, 1994a, 1994b; Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman, 1976) 的可行性。台灣曾經使用翻譯成中文的 TTCT 和 SRBCSS。香港所用的 TTCT 和 SRBCSS，就是改自台灣的中文版本，而 SRBCSS 更有為教師和家長而設的觀察紀錄表。研究人員需同時根據這些測量工具，評估在香港小學中資優學生的數目、分佈和特質。有了這些供教師和家長使用的觀察清單，和用以評核學生智力、學術成就及創意的標準測量工具，在甄別學術上資優的學生所遇到的問題，預計將會減少。

然而，儘管有了具信度和效度的測量工具，甄別是不應以鑑別或測量為目的，而是要著重甄選參加課程的過程。最終的甄選過程仍會受到其他因素所影響，當中包括課程的性質和類別、課程名額、選取方法的最佳截點及學生的資優程度。舉例說，數學加速課程會收取在數學邏輯方面資優的學生，而領袖培訓課程則會收錄擁有領袖潛能，或估計對領袖才能有基本認識的資優學生。若有足夠的名額，所有在截點以上的資優學生均可參加。但如果合適的學生多於學額，則需倚靠學生的資優程度，如輕度資優、中度資

優、高度資優和極度資優來作甄別（例如，Gross, 1994）。因此，當牽涉越多的甄別條件和方法時，甄選的程序便會越複雜。到最終錄取的時候，複雜的程序實已超越了單純的鑑別方法。

## 資優教育中平等和卓越的平衡

從以上對香港資優教育的發展和甄別方法的簡略檢視，可以看到資優教育越來越受到重視，而資優教育對現時的教育改革有莫大的啟示（Reis, 1995）。香港在 1997 年以前，所注重的是為所有學生提供均等的學習機會；在 1997 年以後，強調的則是為所有學生提供卓越和優質的教育。資優教育往往會被指是精英思想，尤其是那些為一小撮被甄別為在某些範疇中具天賦的學生而設的教育。其實，平等和卓越兩者之間並不一定存在衝突，相反，它們是互相補足和加強了現今的教育理想。平等是為個別學生提供均等機會，去追求個別的目標，達致卓越；卓越則是強化個別學生的專長和才能，以致每個學生在得知其潛能後，能努力達致能力的最高程度。因此，平等地追求卓越，在於發展所有學生的才能——不論是邊緣和能力稍遜的學生，還是能力高、能力極高或者資優的學生。

一方面，我們不應該認定每個學生都是資優學生；但另一方面，我們應摒除資優教育即資優和天才學生教育的古舊觀念。資優教育實際上應包括資優學生教育及一般學生的才能發展。因此，香港未來的資

優教育應著重促進每個學生的才能發展。為資優和天才學生而設的課程、培育方法和經驗，都應惠及所有學生（Chan, 1998b）。弱能和資優其實只是一個程度上的分別（弱能至能力稍遜，以至資優），因此，教育應針對不同能力的學童，提供不同的課程。只有透過以培育天賦和才能為本的教育，才可以幫助學生克服及改變本身的缺憾和弱點，使之成為有待發展的長處和才能（Chan, in press）。資優教育不應只是為一小撮在智力測驗取得高分，或具有卓越成就的資優學生而設的課程。相反，資優教育應該以多元智能為本，發展所有學生的才能，包括學習能力極高的學生和邊緣學生，以期製造更具挑戰性的學習環境，確保所有學生能夠接受平等而優質的教育。

## 才能發展課程的設計

如果我們接受資優教育的雙重功用，資優教育便應以尋求發展所有學生的天賦和特殊才能為目標，同時確認資質特優的學生在學習水平和步伐上的特殊需要。所有學生均需要接受富挑戰性的學習過程，要達到這目標，先要了解學生本身的才能特質和水平。在這方面，美加兩國在鑑別資優學生的方法和資優課程的設計上，就有很多值得借鏡的地方。Schoolwide Enrichment Model (SEM; Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1998)，Talent Identification and Development in Education (TIDE) Model (Feldhusen, 1995) 和 Levels of Services (LOS) Approach (Treffinger, 1997) 等才能發展課程設計和校本

課程模式，就是其中的一些例子。這些課程模式縱有各自的著眼點和推行方式，但在課程設計上均致力為學生提供不同類型和水平的活動和服務。當中包括為所有或大部分學生而設的活動，以至專為少數資優學生而設計的特殊服務。這些活動和服務符合了學校教育的基本原則。由香港中文大學始創的 **University-School Tripartite Model of Talent Development** (Chan, 1998b)，就是一個強調大學和學校合作的課程模式，使資優教育和才能發展的教育理想能夠變為事實。把這些課程模式與具彈性，動力和嶄新的鑑別資優學童及課程設計方法相融合，將有助建立一套有效的廿一世紀教育改革。

## 參考文獻

查子秀 (1998)。〈中國古代對神童的選拔和培養述評〉。載查子秀編，《兒童超常發展之探秘》(頁 213–26)。重慶：重慶出版社。

Chan, D. W. (1998a). Development of gifted education in Hong Kong. *Gifted Education International*, 13, 150–158.

Chan, D. W. (1998b). Promoting quality education through developing gifted programs: The University-School Tripartite Model of Talent Development. *Educational Research Journal*, 13, 7–21.

- Chan, D. W. (in press). The TALENT approach: An integrated model for promoting quality education in Hong Kong? *Education Journal*.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1995). *Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65–80). Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gross, M. U. M. (1994). The highly gifted: Their nature and needs. In J. B. Hanson, & S. M. Hoover (Eds.), *Talent development: Theories and practice* (pp. 257–280). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, 17, 75–83.
- Hong Kong Board of Education. (1996). *Report of the subcommittee on special education*. Hong

- Kong: Hong Kong Government.
- Hong Kong Education Commission. (1990). *Education Commission report No. 4*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Ku-Yu, H. S. Y., Shek, D. T. L., & Yung, K. K. (1994a). *The Hong Kong Chinese Behavioral Checklist for Teachers (HKBC-T)*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Ku-Yu, H. S. Y., Shek, D. T. L., & Yung, K. K. (1994b). *The Hong Kong Chinese Behavioral Checklist for Parents (HKBC-P)*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 366–381). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Psychological Corporation. (1984). *Hong Kong Wechsler Intelligence Scale for Children Manual*. New York: Author.
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 54–66). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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. (1986). The three-ring conception of giftedness: The developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1998). The Schoolwide Enrichment Model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 136–154). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Runco, M. A. (1997). Is every child gifted? *Roeper Review*, *19*, 220–224.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, *11*, 212–218.
- Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychological Review*, *7*, 243–277.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford.
- Spinks, J. A., Ku-Yu, S. Y., Shek, D. T. L., & Bacon-Shone, J. H. (1995). *The Hong Kong Torrance tests of creative thinking: Technical report*.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 43–53). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, *12*, 39–51.
- Treffinger, D. J. (1997). *Levels of Service (LoS) and programming for talent development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative

## Learning.

- Treffinger, D. J., & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 181–193.
- Wu, W., & Cho, S. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the Mainland China). In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 797–808). Oxford, England: Pergamon.

**Education for the Gifted and Talent  
Development:  
What Gifted Education Can Offer Educational  
Reform in Hong Kong**

**David W. Chan**

**(Abstract)**

The issues and development of gifted education in Hong Kong were briefly reviewed through examining the traditional practice in providing for gifted education in our Chinese heritage and in colonial Hong Kong. While gifted education has been restricted to the education for the identified gifted with a specific view of giftedness, there is now an increased acceptance of a broadened and inclusive view of giftedness, and an emphasis of gifted education as talent development for a greater number of students who might be less able. It is suggested that the choice between education for the gifted and talented and talent development for all students or the majority of students reflected the conflict between the concern for excellence and the concern for equity. Reconsidering gifted education

as encompassing both will allow an equitable pursuit of excellence for all students such that strategies, practices, and curriculum resources developed for more able students might benefit students who are less able and those who are at risk.