

·专题·

教育质量保障视域中的问责网络建构： 理据、实践与优化进路

王丽佳¹, 黎万红², 卢乃桂³

(1. 华东师范大学 教育学系, 上海 200062; 2. 香港中文大学 教育行政与政策学系, 香港 沙田;
3. 北京师范大学 教师教育研究中心, 北京 100875)

摘要: 作为教育质量保障体系中的核心概念, 问责正影响着各国的教育改革议程。在中国的教育发展实践中, 也构建了过程与结果兼顾、直接问责与间接问责相互补充的问责网络, 它发挥着对学校及教师工作的监督与导向作用。建构基于自觉承担责任的问责形式, 发挥不同利益相关者的能动作用, 是完善基于问责的教育质量保障体系的可能进路。

关键词: 教育问责; 教育质量保障; 过程问责; 结果问责; 教师责任

中图分类号: G464 文献标识码: A 文章编号: 1672-0059(2014)05-0023-06

The Construction of Educational Accountability in Quality Assurance System: Foundations, Practices and Ways for Improvement

WANG Li-jia¹, LAI Man-hong², LO Nai-kwai Leslie³

(1. School of Education Science, East China Normal University, Shanghai 200062, China; 2. Department of Educational Administration and Policy, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China; 3. Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: As a key concept in the educational quality assurance system, accountability has been shaping the educational reform agenda of many countries in the last decades. In the educational practice of Chinese Mainland, there has been a network of accountability which was based on the control of educational process and result through direct and indirect management. This kind of accountability has supervised and guided the work of schools and teachers. To improve education quality through accountability, it is necessary to construct an accountability system based on responsibility and attention should be paid to the agency of all educational stakeholders.

Key words: Educational Accountability; Quality Assurance; Accountable for Process; Accountable for Result; Teacher Responsibility

作为当前教育政策讨论中的关键概念之一^[1], 问责正影响着各国旨在保障与提升教育质量的改革进程^[2]。建构以质量为本的教育问责体系^[3], 已成为全球教育发展中的一重要制度安排。在我国, 自《国家中

长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》颁布以来, “加强教育监督检查, 完善教育问责机制”亦受到广泛的重视。制定国家教育质量标准^[4]、开展基础教育质量监测等议题^[5], 正推动着基于问责的教育质量

保障之实践发展。然而,理论层面上对问责及其之于质量保障的意义探析,以及我国当前教育问责的现状、成因及可能进路等的探讨仍有待深入^①。有鉴于此,本文勾勒以质量为宏旨的问责之理论依据与建构状态,并通过责任与问责概念之关联的辨析,为教育质量保障体系中的问责之实践提升与理论探索提供参考。

一、教育质量保障体系中的问责

一般而言,教育的仿市场化运作,管理主义与表现主义是质量保障体系中的核心政策技术^②。在管理主义之下,强调由机构进行自我管理并实现效率,重视清晰的标准与量化表述的可测量表现,以及问责关系的重新建构^③。仿市场化的运作,则通过引入市场竞争机制并推崇以顾客为核心,迫使教育机构关注自身的竞争力与生存。表现主义运用评估、比较、对目标达成之评价等手段,考察公共机构的工作^④。以上三种政策技术背后的核心理念,即是学校与教师被要求承担起与自身工作表现相关的责任,亦即被问责。实践中,我国教育质量标准的制定及教育督导制度执行,其背后均有基于清晰化制定的标准与指标,以测量、评估学校与教师工作表现,并由此促动教育主体承担相应责任的意念在内。正是在以上的意义上,问责常被理解为一种外部力量,它指机构与个人被要求对按照预定的条款、目标等做出的表现负责^⑤。

通常情况下,建构良好的问责制可以对学校教育质量的提升发挥积极的作用。这首先体现为一种外部的督促。通过问责,社会大众或政府机关能够督导教育的改善。此种作用发挥的机制是与问责相关的各种不良举措,如削减经费、减少的公众择校。由此,面临各种源自外部的压力,学校人员将被迫肩负起公众与政府期待的教育发展责任^⑥。其次,问责也可能转化为学校内部的自我质量监控与改善要求。通过外部监督,学校与教师有机会识别、判断那些有害或无效的行动过程,以保证学生在一种高支持的学习环境中受到良好教育,并降低运用有害教育方式的可能性^⑦。再者,问责中的民主参与,为保障教育质量之合力的形成提供了基础。问责制的建构与运作中如能有效地吸纳教育的利益相关者加入,将有利于实现对教育质量及其保障的民主讨论,并由此厘清各方的责任与权利,促使共同承担保障教育质量的共担责任机制的形成^⑧。值得注意的是,责任在很大程度上支撑着问责作用的发挥。这是因为,问责的前提即是有责可问,这意味着相应的责任主体、内容、履行方式等均是明晰的,

同时在最后的责任追究阶段,也是建立在被问责方是否承担责任的基础之上。正是通过这样的过程,基于问责促使行动者承担相应责任的目标方可达成。因此,问责可在一定程度上被理解为责任的一部分,即没有责任的承担,便很难有问责。

基于以上有关问责之价值的共识,当前的教育政策实践中出现了基于结果与过程的两类质量保障议论,它们均以问责为核心理念^⑨。其一为质量运动。在菲茨^⑩与鲍尔^⑪等人的理解中,此种议论源于新管理主义对公共部门的影响。它关注教育中的管理问题,期待通过对机构及教育者工作结果的测量,提升教育的效率与有效性,并由此实现教育向利益相关者的透明与负责。问责即是考察机构与个人对预先制定的标准之达成情况,并承担与达标情况相关的奖惩后果。其二为质量辩论。与关注结果的质量运动不同,劳尔与尼克尔等人认为,有质量的学习结果源于教学过程的质量,学校教育应在保证教学过程有效性以及促进学习改进方面对各方负责^⑫。此时,问责考察学校与教师满足学生多样化学习需要的状况,如学校是否通过新课程的开发与多样活动的开展适应学习者的发展与背景差异,最终提升教育的适应性。

以上两种质量议论对学校教育的影响不尽相同。在质量运动下,质量本身的复杂性通常被简化为投入与产出的最佳平衡,有质量的教育即是达成预先确定的标准。此时,质量成为一种体系化的量度系统,教育质量不再是实际是什么的问题,而是一个如何对其进行测量的问题^⑬。与之不同,质量辩论最终的落脚点在教育与学生需要的适切性,而非教育达成统一标准的程度,其中不存在唯一确定的教育质量标准,只要教育能够适合具体情景中学生的需要,它便是有质量的教育。

在英、美、澳等国,质量运动是一种更为明显的趋势。其中强调标准的建立,通过市场选择、绩效报酬、升职等形式,将获得某种质量“结果”的机构或个人同未果者区分开来,并给予相应的奖惩^⑭。由此形成的表现式问责与市场问责,正在教育改革中占据主导地位^⑮。在我国,虽然关注教育结果的质量运动亦受重视,但与之并存的质量辩论同样以独特的方式引导着学校教育改革进程。而这两种质量议论及其主导下的问责,最终均会落在教师身上。因为虽然学校是受干预的单位,但行动的是每一个体,无论是促进教育结果之达成,还是提升教育对学生的适切性,教师才是质量的最终落实者。由此,我国的教育系统中,事实上存在着政府与学校两

个层面共同构建的,指向于教育过程与结果的问责网络,此网络对教师工作进行着引导与规约。

二、政府管制视域中的问责:直接问责为主,间接问责为辅

在我国的教育实践中,学校与教师面临的问责网络呈现出多层次与多角度持续监管的特点。从问责方向上看,过程与结果/表现是政府问责的核心指向;在问责方式上,则体现出直接问责与间接问责相互补充的特征。概言之,政府一方面通过检查与评估直接进入教育现场,对学校与教师的表现进行监察;另一方面,基于各种公开考试,政府控制着教育的最终结果。与以上通过直接问责的方式监控教育结果与表现不同^[7],政府对教学过程问责更多是以区级教研活动为媒介、以教研员为管理执行者间接加以落实的。

(一)结果控制导向下的直接问责

长期以来,产出或结果是评判教育质量最常见的方式。在此思路下,国际范围内的质量保障实践的关键在于教育效率的提高,它或重视学生的考试表现、学业完成率、辍学率等内部教育效率,或考察学校毕业生的生产力等外部效率^[18-19]。而依据学生考试成绩评价学校与教师工作,在结果指向的质量保障中占据着主导位置。

最近一些年,我国的教育改革在政策层面上反复强调“不得以考试成绩”评价学校与教师,但实践中基于成绩的问责依然存在,并通过政府-学校-教师的线性方式转化为教师的日常教学压力。据笔者在两所中学进行的调研^[2],除中考与高考外,地方政府还会举行各种名目的统一考试,如高中的会考,初、高中各个年級的期中与期末考试,以及不同形式的片区联考。与考试相关的是各个层面的学校排位。排位不仅关系到学校可能获得的资源,也与各级政府官员及校长的表现评价挂钩。于是,在学校中,“考试成绩才是硬道理”的观点仍具有持续的生命力,学校教育在教学在高风险考试问责下,经受的冲击与变异依然巨大。

(二)表现式问责及问责间的互动与强化

在高风险考试问责之外,建基于各种学校检查与评估之上的表现式问责,加剧了各级政府对学校与教师工作关注的导引。据笔者的研究,从综合性的年终绩效考核、全方位督导、“实验性、示范性高中”评选,到单项的体教结合、艺术特色学校、绿色校园、文明单位评选等,再到上级规定的各种学校活动与比赛,均是上级政府及教育部门评价学校的内容。据学校负责

迎接相关工作的教师反映,这些检查均“有一套专门的考核材料,指标分得非常细”。很多情况下,检查时便是看按照指标准备的材料是否丰富,说到底“是材料大于教育、教学实践”,很多检查“是浪费时间、浪费纸、不环保”。然而,学校与教师又不得不重视,因为类似的命名与评比,不仅直接与学校从政府获得的资源相关,还间接决定着学校在家长与学生择校而促成的教育“准市场”中的竞争力。

“公办学校要听政府的”。多年来一直强调的学校办学自主在实践中并未完全实现。相反,在教师的眼中,“表现好,才有资格去争取各种资源”,“关键看政府想让你办成什么样”等类似的观点背后,清晰地展现了政府主导的表现式问责之于学校的重要性。

不仅如此,表现式问责又与考试问责及“隐形的”市场问责相互交错,彼此强化,共同指引着学校的工作。虽然国家政策层面上一直抵制教育中的“择校市场”,但地方政府却通过新的方式“孕育着”教育市场竞争的存在与强大。这表现为,经由政府主导的学校评估与称号授予,事实上使学校获得了吸引生源的“名头”与荣誉,并由此提升自身在择校市场中的竞争力。而与竞争力提高相伴的,是学校吸引优秀生源的能力。在生源良好的情况下,教学及其可能取得的成绩又进一步得到保证。如此,在表现式问责、考试问责及市场问责三者间,形成了一个链条,它们既相互依存,又共同作用,并对具体的学校构成了一种良性/恶性循环。于是,问责通过多种形式单独或合力发挥着对教育实践的多重控制力。

(三)过程改变指导中的间接问责

值得注意的是,从结果与表现角度界定的教育质量并非质量的全部意涵。教育质量不只是单纯的产出与结果,而是涉及环境、学习者等多种要素。学生也与产品不同,他们是承载着文化与价值的个体。力图通过对结果与表现的评价来衡量教育质量,是将教育及其质量过于简单化了。基于此,教育过程的质量,特别是作为教育核心工作的教学质量,在教育改革中受到越来越多的重视。在西方的教育改革中,指向过程的教育质量保障,关注学校与教师层面上实际教育过程的质量与性质,重视诸如教学过程、学校组织结构、学生的知识与性格发展等方面^[18]。而作为过程质量达成之核心,教师的教学改变历来被认为是决定教育质量提升的关键所系^[20]。与此种过程质量相关的问责主要通过基于标准的教师表现评价来实现。如英国根据《教师标准》,澳大利亚根据《教师表现与发展框架》,

每年均依照计划会议、课堂观察与总结会议等形式评价教师的表现。

在我国,政府对教师教学过程问责之现实运作,更多是通过区级教研活动及教研员、职称评价等来完成的。特罗(Trow)提出了问责系统中的核心问题,即谁(问责者)以何种方式要求谁(被问责者)承担什么责任并承担什么后果^[21]。按此,可以对指向过程的间接问责作一简单梳理。国家制定课程及与之相关的教学改革政策,并期待教师按照改革方向做出改变。然而,改革的理念并非直接到达教师,而是经由教研员的解释、通过培训与教研活动间接地传递给教师。此时,各级政府并不直接问责教师,而是由作为政策解释者的教研员,通过其掌握的资源及由此带来的权力对教师问责。问责的方式是在公开课、区教师学习等活动中要求教师按规定表现。与问责相关的后果则在极大程度上与能否晋升相关职称、甚至是学校的荣辱联系在一起。

在这种间接问责中,教研员以一种“政府代表”的姿态间接推动着问责的落实。教研员向上对政府负责,借助掌握的资源及与此相关的权力要求教师做出改变。教研员的职能与西方国家作为政府集权化管理的中介机构不同(如英国的教育标准办公室)^[22],他们不仅是一种行政角色,同时也从专业的角度诠释着与教师教学直接相关的课程改革理念,并设计各种活动促进理念向教师实践的转移。概而言之,教研员作为政府主导的问责之延伸,不仅是在问责教师,也在一定程度上确保教师应对问责的能力。

以上对政府主导的问责之描述,展现了旨在保障教育质量的实践中,政府对学校与教师工作过程与结果的双重管理。当然,很多情况下,政府是不直接向教师问责的,而作为教育活动实际展开的场域,学校对教师进行的问责具有更直接的影响力。正如研究者所指出的,任何外部界定的问责要求只有转化为内部问责,方可真正促进教育质量的提升^[23]。

三、学校内部文化问责:政府管制的延伸与问责向责任的过渡

在政府对学校教育质量的监督与管理下,学校内部会形成相应的文化问责机制,它们可能与政府的要求间出现诸如一致、反抗、交轨等情况^[24]。从本土来看,文化问责的运作,更多是在迎合政府的要求,而少有其独立性,其意在确保政府的管制得以落实。最突出的表现为:一方面,校本研修、校内公开课、教研组活

动旨在具体化课程改革对教师的教学改变要求;另一方面,在地方政府的各种公开考试及学校排位的压力下,校内形成了相应的教师教学成绩排名、年终评价及奖金发放机制。以上两者结合起来,共同实现了对教师工作的实地监控。

(一)“分隔式的”文化问责内容

外部质量保障政策转化为校内的质量理解时,课程改革与考试是最清晰的两项任务。学校通过分隔的方式落实课改与考试的双重要求,并因此一方面表现出对落实改革负责,另一方面又切实地对学校的实际利益负责。具体而言,校本的集体研修在区教研活动以外,切实保证了教师对课改理念的接受,教研组(或备课组)中的公开课,则确保教师按照课改的理念进行表现。单从此角度观察,作为三级教研网络中的最底层,学校的校本研修活动在推动课程改革理念落实的过程中确实发挥着重要作用。与校本集体研修与教研组“上传下达”之职能并行的,是备课组及校内的家常课,它们的目的并非促进课改所提倡的教师发展,也非满足教师发展实际所需,而是意在寻找适合考试的教学方式与方法,以期提升学生的成绩。

校本研修中两套工作思路的现实存在,与被鲍尔(Ball)形容为“伪造”^[25]的工作很是相似。在鲍尔的评论中,伪造是为了应对政策与环境的要求所呈现出的“负责”假象。对外,校本研修展示着落实课程改革的表象,但在落实课改的“幌子”下,却存在着另一种实践,即指向提升考试成绩的备课与家常课。之所以出现这种现象,主要是因为上文述及的公开考试的高风险,以及由此形成的从中央到地方层层落实的“考试问责网络”,它们事实上发挥着对教学成绩的严密操控,并使得学校在落实课改之外,不得不将成绩提升作为实际的工作重心。

(二)以成绩提升为核心的文化问责执行

就学校内部问责的实际执行而言,主要围绕考试成绩提升进行。通过教师教学成绩排位、年终评价及奖金发放等形式,学校将考试问责转化为对教师的具体要求。成绩排位建立在教师所教学生之成绩的横向、纵向比较基础上,前者是不同教师教学成绩的比较,后者是教师本人历次考试中的教学成绩对照。此种做法使教师处于持续提升成绩压力之中。

此外,学校的年终评价与奖金发放中,一致倾向于对学校教学成绩在全区或片区考试中综合排位提升做出突出贡献的教师。荣誉与奖金所带来的教师所得虽不会有太大差距,但它们通过与教师的校内机会

获得及个人面子联系在一起,进而发挥着实际的激励与警戒作用。除与好的评价结果及少数奖金相关外,成绩排名在前本身便是一种有面子的事情。正如很多教师口中的“要比别人好”,正是在成绩比较中方可获得工作的意义源。

(三)文化问责向个体责任的转化

与外部的激励相对,研究中所涉及的教师对责任的理解在他们对成绩负责中同样起着决定作用。对成绩负责,最终是通过教师理解的对学生负责以及成绩与教师个人自我实现间的联系落实的。教师认识到成绩对学生的高风险,也理解个人的教学成绩决定了自己能在多大程度上受他人重视以及体现自身工作的实际价值。这也说明了相对于问责,责任是一个更基本的概念。只有当外部问责要求转化为个体理解与接受的责任时,问责才能得到最终的自觉执行^[9]。只是对于很多教师而言,他们理解的自我实现及对学生负责,已在风险较大的问责体系中经受到外在考试分数的左右。

值得提及的是,教师们自身理解的责任在内容上不仅限于问责要求,他们在对源自外部的考试与课改要求及检查与评估负责的同时,会从更广泛的意义上理解责任。教师将对学生的责任作为核心关注,这至少包括三方面:其一,教学责任。教师认为自己不仅要促进学生取得与其能力相当的成绩,而且要掌握与提升教学知识、能力,以良好的态度教学。其二,道德教育责任。做学生的道德榜样与学科教学中的价值渗透是两个重要向度。其三,关怀学生。受访中,教师常以“孩子”称呼学生,这使得师生间的交往呈现出了如亲子般的情感联系。一些教师也提及对学校的责任,他们认为向学校建言献策,使学校真正将促进学生的发展作为核心教育目的是教师工作的本有含义。由此可见,教师理解的责任内容远远超过了问责的内容。这也进一步证明,与问责相比,责任是一个更根本的概念。

总而言之,学校内部的文化问责向上回应各级政府教师与学校的课改与考试之表现式监控;向下通过各种校本研修活动及对教师的评价与奖励,驱使教师个体承担教学改革与提高考试成绩的双重责任。作为教师实践的场域,学校实质上发挥着具体化政府对教师工作之监控作用的职能,是问责从政策要求转化为对教育质量提升的能动者——教师进行实践管理的中介。

四、外部控制视域下的教育问责网络及其超越

总结我国当前的教育问责形式,可见现实的质量保障实践中,与政府主导的学校检查与评估之表现式

问责同时存在的,是指向于教学过程与结果的政府与学校联动的问责,它们共同构成了相对严密的问责网络(见图1)。

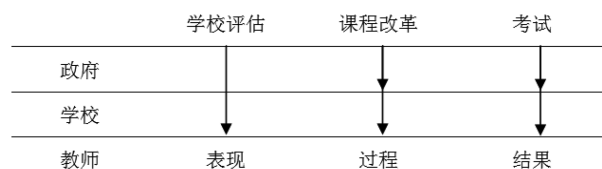


图1 过程与结果指向的问责网络建构

评估与检查直接进入学校与教师工作现场,通过与资源的相联左右着学校的工作方向与教师的关注。课程改革指向于教师的教学过程改变,通过教研员与学校各自主导的教研活动,教师被要求内化与改革相一致的理念与方法,而内化的程度则与教师的职称与晋升等联系。在结果问责方面,教师需要对教学成绩负责,满足各种考试标准。成绩要求不仅是政府对学校考核的依据之一,也是学校考核教师的核心内容。

毋庸置疑,问责的本意即在于监督与控制,使学校与教师在教育质量的保障与提升中有责可担,同时在问责执行时有责可究,而且从过程与结果/表现多角度实现监管确实可以为质量提升之目标达成提供有力支持。然而,要建构良好的问责制,仅仅基于外部控制的视角进行问责并不完善,更需培植一种内在的自我责任承担,如此,方可促进教育质量提升的自觉行动。有鉴于此,在完善教育问责制的进程中,至少可从以下几方面做进一步探索。

首先,调整自上而下的单一问责模式,明晰教育的不同利益相关者,特别是政府、学校与教师在保障教育质量中的作用。就政府而言,改变过往由国家制定大政方针、地方政府具体落实的教育分权状态,真正由地方政府发展适应本地学生的教育;同时鼓励包括教师、家长在内的更多教育利益相关者参与到质量意义与质量保障体系的建构之中,是宏观管理改革的可能方向。作为从政府到教师的“过渡”,学校在回应外部要求的同时,需更多地基于本校情景形成校本的问责概念,同时为教师的校内工作释放更多的自主空间,使教师拥有发声的渠道与表达专业判断的机会,对于校本的教育质量提升具有积极的意义。

其次,作为落实高质量教育的行动者,教师们需要主动参与到教育质量的建构与提升议程中,而非只是被动地接受自上而下的问责要求。通过同事间的合作与专业对话,在专业社群中提升协同教学与解决实践问题的能力,同时基于专业共同体的力量形成一种专

业问责的机制,不仅是教师专业性提升的重要路向,也是促使教师自觉承担质量提升之道德责任的基石。

再次,问责作为保障教育质量的核心理念,如何促进不同问责内容间的相互补充与支撑亦是重要的议题。当教育问责以一种自上而下的方式推进,从过程与结果等多层面对教师的工作进行全方位的监管时,不同问责要求在教师的理解中是否存在着冲突,不同问责落实方式是否从相异的方向拉扯着教师并由此将教师置于矛盾之中,类似的问题影响着问责实际作用的发挥。依此,问责中更关键的问题在于如何促进不同问责间形成相互的支持,这恐怕非单纯的政策本身便可实现,而需政策执行层面的更多转化与支撑。

注释

- ①相关的文章如辛涛. 我国教育问责制建立的几个关键问题[J]. 北大教育评论, 2012 (1); 司林波、郑宏宇. 教育问责制的理论探讨[J]. 教育理论与实践, 2010 (7); 司林波、孟卫东. 教育问责制在中国的建构[J]. 2011 (6). 这些文章对教育问责的改进方向讨论较多,但相对忽视问责与教育质量、我国教育问责现状等方面的探析。值得注意的是,任何问责制的改善均需建立在已有基础之上,舍此便可能失却其存在与发展根基。
- ②笔者于2012年5月至2012年12月间,就“教育质量保障体系中的学校与教师工作”对上海市两所中学进行了调研。基于目的性取样,共有35位不同教龄、不同学科与校内职位的教师参与研究。透过分析访谈与文件收集所得的资料,我们归纳了影响学校与教师工作的问责网络建构情况。

参考文献

- [1] TOWNSEND T. Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools [C]. Routledge, 1997: 61-77.
- [2] BALL S J. The teacher's soul and the terrors of performativity [J]. Journal of education policy, 2003 (2).
- [3] 贾继娥, 高莉, 褚宏启. 构建以质量为本的教育问责制度体系[J]. 中国教育学刊, 2012 (3).
- [4] 中国教科院教育质量国家标准课题组. 教育质量国家标准及其制定[J]. 教育研究, 2013 (6).
- [5] 陈小娅. 中国的实践: 基础教育监测的新尝试[J]. 教育研究, 2010 (4).
- [6] 王丽佳, 卢乃桂. 教育问责的理论基础与实践模式: 英、美、澳三国的考察[J]. 比较教育研究, 2013 (1).
- [7] PETERS M, GHIRALDELLI P, ZARNIC B, GIBBONS A. The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory [Z/OL]. 1999. Retrieved from <http://www.fst.hr/ENCYCLOPAEDIA>.
- [8] BALL S J. The teacher's soul and the terrors of performativity [J]. Journal of education policy, 2003 (2).
- [9] ORNSTEIN A C. Teacher accountability: trends and policies [J]. Education and Urban Society, 1986 (2).

- [10] 吴清山, 黄美芳, 徐纬平. 教育绩效责任研究[M]. 台北: 高等教育文化事业有限公司, 2002.
- [11] DARLING-HAMMOND L, ASCHER C. Creating accountability in big school system [J]. ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1991, (102).
- [12] LINN R L. Accountability: responsibility and reasonable expectations [J]. Educational Researcher, 2003 (7).
- [13] NIKEL J, LOWE J. Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education [J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2010 (5).
- [14] FITZ J. The politics of accountability: a perspective from England and Wales [J]. Peabody Journal of Education, 2003 (4).
- [15] 王丽佳, 卢乃桂. 国际与本土视域中的教育质量保障体系探析[J]. 复旦教育论坛, 2012 (5).
- [16] GREEN J. Education, Professionalism, and the Quest for Accountability: Hitting the Target but Missing the Point [M]. Routledge, 2011.
- [17] BIESTA G J J. Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? [J]. Educational Theory, 2004 (3).
- [18] LEU E, PRICE-ROM A. Quality of Education and Teacher Learning: A Review of the Literature [Z]. USAID Educational Quality Improvement Program, 2006.
- [19] BERGMANN H, MULKEEN A. Standards for Quality in Education: Experiences from Different Countries and Lessons Learnt [Z]. Bonn: Deutsche Gesellschaft fur, 2011.
- [20] DARLING-HAMMOND L. Recognizing and enhancing teacher effectiveness [J]. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 2009 (3).
- [21] TROW M. Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective [J]. Higher Education Policy, 1996 (4).
- [22] FITZ J. The politics of accountability: a perspective from England and Wales [J]. Peabody Journal of Education, 2003 (4).
- [23] KNAPP M S, FELDMAN S B. Managing the intersection of internal and external accountability [J]. Journal of Educational Administration, 2012 (5).
- [24] MINTROP H. Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity [J]. Journal of Educational Administration, 2012 (5).
- [25] GLEESON D, HUSBANDS C. The Performing School: Managing Teaching and Learning in a Performance Culture [C]. Routledge, 2001: 192-209.
- [26] HOYLE E, JOHN P. Professional Knowledge and Professional Practice [M]. Cassell, 1995.

收稿日期: 2014-04-04

作者简介: 王丽佳, 1985年生, 满族, 辽宁北镇人, 华东师范大学教育学系讲师, 教育哲学博士; 黎万红, 香港中文大学教育行政与政策学系副教授; 卢乃桂, 北京师范大学教师教育研究中心客座研究员。