



问责教师

教育质量保障体系中的教师责任建构研究

王丽佳 著



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

◎ 王丽佳 著

问责教师

教育质量保障体系中的教师责任建构研究

华 东 师 范 大 学 出 版 社

图书在版编目(CIP)数据

问责教师：教育质量保障体系中的教师责任建构研究/王
丽佳著. —上海：华东师范大学出版社，2016.3

(华东师大青年学术基金)

ISBN 978-7-5675-4912-8

I. ①问… II. ①王… III. ①教师—责任感—研究
IV. ①G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 047945 号

华东师范大学青年学术著作出版基金资助出版

问责教师：教育质量保障体系中的教师责任建构研究

著 者 王丽佳
组稿编辑 孔繁荣
项目编辑 夏 玮
审读编辑 夏 玮
封面设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 江苏凤凰数码印务有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 19.5
字 数 329 千字
版 次 2016 年 6 月第一版
印 次 2016 年 6 月第一次
书 号 ISBN 978-7-5675-4912-8/G·9239
定 价 58.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

序 一

我很高兴得知王丽佳积三年之功所成的博士学位论文修改成书,并有机会与学术界见面!

近年来,受全球教育变革浪潮的影响,以及国内经济与社会发展对转变教育发展范式的要求,内地教师的专业工作经受着多样教育改革的冲击与洗礼。当前,各级政府正通过问责、表现评估、标准颁布等不同政策工具的运用,力图导引学校教育走向优质与卓越。在此背景下,有关教师发展及相关议题的研究不可谓不多,它们从教师知识、教师学习、教师领导等不同侧面揭示了教师工作的现实状态。同这些研究相比,王丽佳博士选取的理论视角——教师工作的伦理维度——则向我们呈现了贯穿于教师专业工作之中的价值问题。她的研究表明,处于层级化问责网络之下的教师,一方面有自己的伦理关注,希望落实促进学生全面与和谐发展的责任;另一方面,面对问责与个体期待落实的伦理责任之间的张力,他们不得不在政府要求与学生的实际发展间做出选择,伦理向度从整体上呈现出受问责挤压的状态。除了理论视角层面上拓展了过往相关研究,该研究在本土概念揭示及研究方法的运用方面也均有可取之处。

该书基于文献与实地资料的相互支撑,描绘了本

土情境中不同学术概念的独特含义。这突出体现在对大陆教育问责的分析及有关研究分析框架中各概念的本土解读方面。该研究恰切地总结了具有中国本土特色的、藉由督导加以落实的官方—行政问责,以及国家管制下的“不完全的市场问责”。它们均不同于西方通过单一的选举、政治升迁或教育的仿市场化运作而形成的问责模式。另外,基于哈佛大学著名学者霍华德·加德纳(Howard Gardner)分析影响“好的工作”之要素时所运用的框架,该研究将教师的工作置于不同的专业视域中加以考察,阐释了领域、场域、利益相关者及个体责任在教师工作场景中的独特意义。其中,领域呈现出国家与地方政策主导的特色;场域则在强大领域文化的牵制下成为政府问责的有力延伸;包括家长在内的教育利益相关者在问责中被相对边缘化;而个体的实际责任履行,则反映了问责与伦理关注张力之下教师的无奈妥协。

从研究方法上,该书亦不失为以质化研究取向分析教学专业伦理问题的有益尝试。正如书中所言,自20世纪90年代以来,实证研究被不断应用于教学伦理相关研究。它们揭示了教师对工作伦理意义的理解及具体情境中的道德决策,拓展了传统上具有较浓厚哲学色彩的教学伦理问题的探究领域。此书正是在这样的研究背景下展开的。通过先后两次深入H市两所中学,王丽佳不仅收集了近百小时的访谈资料,还整理了市、区、校不同层面的相关文件。同时,其通过与教师们相处过程中的非正式访谈及观察,从侧面对变革情境中的教师工作有了真实的体认。正是基于这些丰富的一手资料,本书才得以从多维度描述了多重问责压力下教师的实际工作状态,并使研究观点与研究结论具有可靠性与真实性。

问责与教师发展问题均是最近一些年我国教育变革中的重要议题,亦是需要理论界不断基于多视角、多路径、多方法进行综合探究的问题。王丽佳在申请攻读哲学博士学位的研读计划中,便开始关注教师专业发展相关问题。作为其博士生导师,五年来,我见证着她在研究道路上的成长,并欣赏她在学问求索上的坚持不懈。希望她不忘初心,为大陆乃至华人社会教育变革中的教师研究奉献更多的智慧!

卢乃桂

香港中文大学教育学院创院院长

北京师范大学教师教育研究中心资深研究员

2015年10月23日

序 二

我十分高兴为王丽佳博士《问责教师：教育质量保障体系中的教师责任建构研究》一书作序。该书在其博士论文的基础上经过几年的积累、沉淀、修订与发展，视野更为广阔，观点更为明晰，结构更为紧凑，分析更加深入。

在2010年的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中，明确将“提高质量”作为中国大陆未来十年教育发展的重要内容。在此背景下，有关教育质量的研究正蓬勃发展，这些研究或聚焦宏观层面的教育质量标准与质量保障体系建构，或关注中观层面上学校教学质量提升的路径与策略。然而，作为提升教育质量的最基层能动者，教师们究竟如何解读当前的教育质量保障体系，问责制度又如何影响教师落实保障教育质量的责任，类似的问题均值得深入探讨。

王丽佳的研究从教师责任切入，运用实证研究的方式，从微观层面上反观了内地的教育质量保障实践样态。她的研究，至少从两个侧面揭示了当前教育质量保障实践的特征：一是路径上，在强调教育分权的背景下，以自上而下的方式保障教育质量仍然主导着教育变革；二是具体落实上，质量保障通过学校评估、课程改革与考试等共同勾勒的过程与结果双重问责网络得以具体化。正是此种基于自上而下的网络式

问责层层落实的质量保障,对大陆教师的工作产生了复杂且具有鲜明本土特色的影响,这也使丽佳的研究能丰富国际范围内有关教师工作的学术讨论。

近30年来,有关教师专业性的讨论是国际学术界的前沿方向。在问责的背景下,面对着以管理主义主导的变革,西方教师的专业性正呈现出去专业化、再专业化及复合式专业性等不同形态。丽佳的书稿则呈现了在大陆的复杂教育政策生态中,教师们的专业性呈现出去专业化的趋势。表现在知识方面,教师重视本学科中有助于回应考试问责的教学知识;表现在伦理方面,体现为他们不得不在问责的挤压下,不断进行内心的自我对话,以避免因无法真正落实个人伦理关注而体会到的“罪恶感”;表现在自主方面,无论是在教学上还是在与专业相关的决策上,教师很少享有自主空间,且做自主决策的意识薄弱。这些侧面,不同于西方教师因变革持续时间、学校环境、同事关系等情境因素,在专业性上呈现出多元的状态。丽佳的研究对于国际学术界有关教师专业性的探讨,做出了具本土特质的理论贡献。

特别值得强调的是,该书拓展了有关教师工作伦理维度的讨论范围。过往的相关实证研究,大多将关注点置于教师对学生的伦理责任方面,而对教师与同事合作、与家长互动中的伦理关注并未进行足够的深入探讨。该书采用质化研究的方法,尝试了解教师们在教研活动及同事互动中的切身体验,呈现了不同人际规范对教师合作的牵制与影响,同时揭示了问责对专业合作之伦理方面的扭曲。而借助教师对家长参与的感知,可以发现在强调学校承担单方面质量提升责任的情状下,共享式问责的缺失为教师的工作平添了诸多额外的责任,这也使得教师处于责任重压之下。丽佳的研究搜集了大量的一手资料,它们反映出其研究结论与观点的扎实且真实可信,展现出强烈的地域性与时代特征。

问责对于教师工作的影响,在国际学术界是一个热门的课题。该书不仅在理论上对其进行了梳理与澄清,更在一个独特的情境中运用、发展并丰富了过往的讨论。希望未来的教师专业发展同时能关注问责机制对教师工作的影响,正如该研究所见,只有真正的教师充权才是长久有效的。

黎万红

香港中文大学教育行政与政策学系副教授

2015年11月10日

目录

第一章 引言	1
第一节 研究的实践背景	1
一、管理、市场、绩效：教育质量提升的实践努力	2
二、从问责政府到问责教师：保障质量的责任共担	4
三、教育质量提升实践中的教师工作改变	7
第二节 研究的理论背景	9
一、教育改革情境中教师专业性的不同形态	9
二、教师工作之伦理维度研究的实证路向	10
第三节 研究问题的初步提出	11
第四节 研究意义	12

第二章 文献回顾	15
第一节 教育质量保障体系中的问责	15
一、控制、建构与批判：教育质量的议论与质量保障	16
二、教育问责：概念、理据与分析维度	22
三、政策脉络中的教育问责：英、美、澳三国的考察	27

第二节 教师专业性与教师专业伦理	39
一、从宏观建构到个体建构：教师专业性的国际讨论	39
二、应然的教师伦理与实践的教师责任	46
第三节 问责背景下的教师责任	59
一、问责与责任的概念辨析	59
二、教师问责：何种责任？谁之责任？	60
三、从责任改变透视教师工作之伦理维度受到的冲击	66
四、变革时代中“好的工作”：理解教师落实专业责任的可能路径	67

第三章 研究设计与研究方法 71

第一节 研究问题与分析架构	71
一、研究问题的进一步阐述	71
二、研究的分析框架	73
第二节 研究方法	75
一、质化研究取向	75
二、个案研究的策略	76
第三节 研究设计	77
一、研究对象的选择	77
二、资料收集	83
三、资料分析	85
第四节 研究的可靠性与研究伦理	86
一、研究的可靠性	86
二、研究的伦理	88

第四章 领域中的问责与教师责任 89

第一节 政府行为引发的教师责任拓展与加剧	89
一、教育“仿市场化”之名下的教学之实	90
二、“高风险”检查中教师的无奈与应对	94
第二节 课程改革与考试的脱节	106

一、教材改革中不同学科教师的际遇	106
二、应试下的教学方法转变之惑	109
三、课改之下活动与教学的两难	113
第三节 区级教研对教师教学的规约	117
一、“为了发展而发展”	118
二、公开课与日常教学的分隔与互动	122
三、教研员的主导与教师的服从	127
第四节 职称评定：将不愿为变成不得不为	131
第五节 本章结语	136

第五章 学校场域中的问责与教师责任 139

第一节 学校领导对教师责任的形塑	140
一、“县官不如现管”	140
二、校长期待与教师的教学责任：两校的个案	143
三、教学之外：领导要求与个人判断的冲突与调和	147
第二节 文化问责中的教师教学与发展责任	152
一、日常教学过程的“半自主”	152
二、校本研修中的“两张皮”与教师发展	165
第三节 校内评价对教师责任履行的影响	173
一、不同评优情境中教师的分层	174
二、奖金分配带来的责任扭曲	180
第四节 本章结语	191

第六章 从外部问责到个体责任履行 196

第一节 与学生互动中的伦理关注	196
一、“学高为师、身正为范”	197
二、以学生为中心的伦理关注	200
三、教学是个“良心活”	208
第二节 专业发展及同事合作中的伦理关注	210

一、人际规则至上,发展只能靠自己	210
二、教学合作变成接受指导	214
三、同事间的情感支持	217
第三节 工作张力与平衡中的责任履行	219
一、多任务应对策略	219
二、“主科”教师:课改与考试夹缝中的教学坚守	225
三、“副科”教师:效率与成绩对决中的服膺	233
四、“小三科”教师:被边缘化境遇中的艰难求索	239
第四节 本章结语	244

第七章 外塑与内生:问责教师的困境及其超越 249

第一节 保障教育质量的网络化问责建构	250
一、教育问责的全景监控	250
二、问责向教师责任的转化	252
第二节 问责中的责任理想与现实	253
一、与利益相关者互动中教师的伦理关注	254
二、问责与伦理关注的互动与交合	256
三、问责情境中的负责空间探寻	258
四、好的工作:专业各要素对教师责任的影响	260
第三节 质量保障体系中促进教师责任承担的机制	262

附录 266

田野研究的访谈提纲	266
-----------------	-----

参考文献 268

一、中文文献	268
二、外文文献	276

第一章 引言

20 世纪 80 年代以来,质量已成为全球教育讨论中的一个关键概念。“高质量的教育”、“优质教学”、“质量保障”、“质量监控”,类似的议题不断传递出政府与公众对学校教育的期冀。在提升教育质量的普遍诉求下,问责渐成为重要的理念,被用以促进学校与教师承担起相应的教育变革责任。当纷繁的质量改进议程,通过问责的方式加诸学校教育之上时,教师们面临的工作冲击与挑战不断加剧,他们的专业责任也在各种变革的激荡中经历着塑造与重构。

第一节 研究的实践背景

在我国,保障与提升教育质量的努力至少可以追溯至 20 世纪 80 年代(杨润勇,2011)。当时,随着 70 年代以来的经济改革不断深入,教育在满足新的经济发展上的无力逐渐突显,回应经济变革要求,教育质量提升亦成为重要的发展议题受到国家重视(卢乃桂,1985)。30 多年来,我国从中央到地方推行了一系列教育发展举措,它们对教育质量的提升发挥着至关重要的奠基作用。

一、管理、市场、绩效：教育质量提升的实践努力

最近一些年,虽然我国不断强调提升与保障教育质量,但无论是在教育研究还是在政策层面,并未有对于教育质量为何的一致界定(魏宏聚,2010)。然而这并未影响保障质量实践的推进。教育督导、课程与教学改革、学校评估,以及多种办学形式的出现,类似的实践均被以直接或间接的方式,用于保障与提升教育质量。

鲍尔(Ball, 2003)在总结全球教育改革趋势时曾指出,管理主义、仿市场化运作与表现主义三种政策技术,正被以一种彼此紧密依存的方式为各个国家所使用。在教育权力下放的情境中,中央管理机构需要制定整体的框架,而非进行微观的管理。监督体系与信息收集成为两项必须的工作,而以上三种政策技术,则成为重要的政策工具。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(Fitzsimons, 1999)。仿市场化的运作,则通过引入市场竞争机制并推崇顾客核心,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,考察公共机构的表现(见表 1)。

实践之中,三者往往被联系在一起使用。如要进行表现评估,必须要有预先确定的标准;标准又必须是清晰可量度的。而鉴于管理主义提倡打破公私部门的分界,并在公共部门中引入竞争机制,准市场化运作与顾客选择便成为与之相伴的重要方式(Green, 2011)。通过对各种政策技术的联合使用,政府不再对教育过程进行直接管制,而是借助对教育结果与学校及教育者表现的关注,监管与保障教育质量。

表 1-1 教育质量保障体系的建构

管理主义	表现主义	市场化
a. 决策权下放	a. 目标设定	a. 家长自由选择
b. 校本管理	b. 评价	b. 学校分化
	c. 与表现相联的工资	c. 公开排位

资料来源: Gray, J. et al., 2011.

我国早在 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》中便提出,“实行基础

教育由地方负责,分级管理的原则”,学校“校长负责制”的管理思路也首次出现在同一政策文本之中。过往诸多研究发现,中国的教育分权更多是相关权力在不同层级政府间的转移,学校在财政与实地管理权上享有的自主依然有限,真正的分权是否存在仍是一个尚待厘清的问题(Cheng, 1997;高宝立,2011)。然而即便如此,从以往的实践观之,在教育分权的政策语境中,督导、教育中标准的引入、教育质量监测等相关政策实践,已清晰地反映了管理主义、仿市场化运作与表现主义的实际运用。

20世纪80年代初,我国恢复教育督导制度,其后逐步形成了“督政与督学并重、监督与指导并重”的督导体系。综合督导、专项督导和经常性检查等,是监督与评价下级教育部门及学校工作的主要方式(韩清林,2011)。最近在国家发布的政策中,完善督导制度和监督问责机制被作为重要议题提出,为基于检查的表现式管理奠定了基础。

另外,基于标准的改革在全国范围内不断展开。为推进素质教育,深化教育改革,我国于2001年起实施新课程改革。其中对课程体系、结构与内容提出了全面的要求。新的课程标准,不仅是教材编写与教学的依据,也是评估与考试命题的依据,是国家管理和评价课程的基础(钟启泉、崔允漷,2001;教育部,2001)。

伴随基础教育课程改革向纵深方向的推进,学生学业质量科学评价及与之相关的反馈指导体系的不完善,引起了国家注意(建立中小学生学习质量分析、反馈与指导系统项目组,2009)。建立完善的教育质量评价与监督体系,制定系统的教育质量国家标准,成为重要的政策议题。2003年,教育部成立“建立中小学生学习质量分析、反馈与指导系统项目组”,对学生学业质量进行抽样测试。与学业质量监测同时进行的还包括对学生学习环境、课业负担等方面的调查(刘坚,2007)。2007年,教育部基础教育质量监测中心成立。该中心负责撰写教育质量监测标准,研发教育质量监测工具,并受教育部委托实施全国基础教育质量监测工作等。它对国家负责,正发挥着对教育的间接管理与控制功能(Fitz, 2003)。

在教育的仿市场化运作方面我国一直谨慎对待。事实上,在1999年《中共中央国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》中便明确提出,在保证就近入学的前提下,“可允许设立少数民办小学和初中,在这个范围内提供择校机会”的政策。然而,随着与择校相伴的教育公平问题不断突显,在国家政策层面上,“就近入学”一直受到不断强化。但现实中,对优质教育资源的竞争,不断促成着教育

中择校之“隐性市场”的形成(卢乃桂、董辉,2009)。

在以上保障教育质量的改革背景中,问责概念的重要性也变得越来越清晰(韩清林,2011)。事实上,无论是表现式管理,还是教育的仿市场化运作,其背后的基本理念均是要求学校与教师对自己的表现与工作结果负责。值得注意的是,虽然问责的概念自2006年的《义务教育法》才有明确提及(范范,2006),但综观过往20多年的教育放权实践,其理念是一直存在的。

二、从问责政府到问责教师:保障质量的责任共担

通常情况下,问责的核心意义是某机构或个人被要求按照预定的条款、目标等做出表现负责(Ornstein, 1986)。从理论层面观之,问责可以有不同的形式,其在实践中也可以被以不同的方式运用。

概言之,在政治问责中,立法者及学校委员会成员等对教育的利益相关者负责,并接受重新选举或任命。在官僚问责中,下级政府管理者或学校,负责将来自于系统最高层的宏观政策转化为具体的规则与程序,并按照预定的规则实践,同时接受上级检查。而专业问责,则需要教师与学校其他职员具备特殊的知识,获得专业资格并依伦理行事,他们依据专业知识与判断实践并对学生负责。市场问责将顾客选择机制引入,以保证学校为家长或学生提供其所需要的服务(Darling-Hammond, 1989)。就表现式问责而言,它假定明确界定的各种教育目标,可以提高教育质量并提升家长对学校教育的信心。其中,设定学习结果目标及监测(特别是进行测验或考试)目标达成情况,或检查学校校本发展/提升计划的实现情况等,常被用于监控与评估学校与教师的工作。实践之中,它往往与市场问责彼此强化(Ranson, 2003)。

在我国推进教育发展的进程中,理论与政策层面上存在着一种基本共识,即基于问责的教育质量保障体系,除了要涵盖教师与学校等教育主体外,还必须包括对政府的问责。只有“形成一个上下贯通的问责体系,才能有效推进教育质量的提升”(贾继娥等,2012)。从指向于政府、学校与教师的问责三个层面观之,自20世纪80年代国家提出教育放权的政策以来,官方—行政问责、表现式问责及市场问责等是被运用的主要问责形式。

表 1-2 我国教育实践中的问责形式

指向	问责形式	表现举例
下级政府	官方—行政问责	对地方政府的教育投入进行问责、督导中的督政
学校	表现式问责	学校发展性评估、学校督导、实验性示范性高中评比、与学校考试成绩潜在相关的资源分配
	“不完全”市场问责	政策上的就近入学与现实中的家长择校
教师	表现式问责	年度考核、职称评定、绩效工资、专业发展情况评价

具体而言有三个方面：1. 以督导为核心的“官方—行政”问责。在我国，政府主导模式被认为是发展教育的重要形式(贾继娥等,2012)。按照上级政府规定,由下级政府及官员承担起发展教育的责任,并将责任承担的情况作为考察下级政府工作及官员任职的依据,是中央与地方政府保障教育质量的重要方式。此种问责突出反映在其官方与行政意义的结合方面。其中,中央政府为督促各地的政策落实,通过层级式检查、督导的形式考查下属各级政府部门及其领导的政策执行情况,其结果被列为“上级考查下级”时“考绩的主要内容之一”(中共中央,1985),同时也是对下级人民政府及其领导干部“考核政绩和表彰奖励的重要依据”(教育部,2004;教育部,2005)。

2. 指向学校的表现式问责与国家管制下的“不完全”市场问责。1993年《中国教育改革和发展纲要》中便提出建立教育质量标准与评估指标的建议,但一直未真正实现。以往对学校进行的督导,主要是由各地按照自行制定的标准进行的。以上海市为例,自2005年便提出对中小学实施发展性评估。作为一项综合督导,学校发展性评估涉及对学校办学基础性指标与学校发展指南两大部分的评估。分办学条件、学校管理、学校发展目标、课程建设等10个维度(上海市教育委员会,2005b)。在发展性督导之外,上海市教委的多个文件中,对中小学生学习负担、学生学业质量、课程教学、教师发展、教研与教学规范等方面,均有明确的评价指标并形成体系。政府开展各种专项督导与随机督导,对学校在以上各方面的表现进行评估。相关评估结果不仅是学校各种资格获得或持有的依据,也被用于考核校长与教师的表现(上海市教育委员会,2010,2011,2011b)。

另外,实践中的各种学校冠名,体现着表现式问责与市场问责的双重意义。与传统上的“重点校”与“普通校”之区别类似,当前的示范性学校、优质学校评估等,

正发挥着资源争夺与仿市场竞争的作用。以上海市实验性示范性高中评审为例,其中要求参评高中形成自主发展的机制,在办学目标定位,学校组织与管理,办学效益等方面具有示范性(上海市教委,2005)。相关评估按照“学校规划评审、规划实施中期检查、规划实施总结性评审”程序进行,与评估相关的申报、年检、公布,以及退出等制度业已建立(上海市教育评估院,2008)。由于实验性示范性高中集中了本地的优质教育资源,它成为广大学生与家长竞相选择的对象,为进入实际上的“重点学校”,家长们不惜交纳“择校费”、“借读费”等(岳建军,2012)。就此,基于学校评估的表现式问责实际上也与市场问责联系在了一起。

再者,以考试为基础的教育问责虽被明令禁止,但实践中的影响仍然未减。在我国,“应试教育”深植于文化与社会传统之中,以升学率作为评价学校、教师与学生的主要标准是很多地区的通行做法(高宝立,2011)。最近一些年,从国家政策到社会舆论无不对应试取向进行批评,它被认为过分关注考试,在正规教育与实际生活间造成了鸿沟,未能培养学生的创造精神与责任感(Dello-Iacovo, 2009)。基于此种认识,自20世纪90年代以来,以升学率评价学校工作或向下级政府及学校“下达升学指标”等做法被明令禁止(中共中央国务院,1999)。但鉴于考试在现实中仍然是考察学校教育质量与教师教学的重要指标(Lo et al., 2012),此种问责一直处于屡禁不止的状态。

归结起来,在提升效率与标准的推动下,国家与地方政府一方面通过将期待的产出及管理过程具体化,并经由检查与督导、评价等行为,使教学和学习朝向国家总体的方向发展(Gleeson & Husbands, 2003);另一方面,运用各种冠名方式,将学校划分成等级,间接使学校面向学生和家的选择。两者结合,形成了“遥控”及教育的“仿市场化”形式,最终达到对学校教育的干预(Hursh, 2005)。在此,学校与教师不仅需要按照正式的质量标准与检查项目开展工作,以满足政府的检查;同时,他们也需要应对源于市场竞争的生存压力。

3. 对教师的表现式问责。除了对学校进行的表现式管理之外,我国政府相关部门颁布的一系列政策也在不断强化对教师的表现式问责。特别是2009年开始实施的义务教育学校教师绩效工资制度,通过将教师表现与其实际报偿联系起来的方式,进一步强化了教师问责的概念。新的义务教育学校教师绩效工资制度主要目的有三:其一,保障教师的工资水平,提高教师的社会地位;其二,按照教师的表现适当拉开工资差距,调动教师的工作积极性;其三,建立绩效工资经费保障机