

学校场域中的教师责任建构

——基于文化问责视角的实证研究

王丽佳

【摘要】作为外部问责与教师责任间的中介，文化问责是学校日常运作中自然发展而成的概念，它近距离地形塑着教师的责任。基于文化问责之构成对上海市某初中的实证研究表明，学校作为教师实践展开的场域，其中培植的责任概念引领着教师个体从“责任规避”到自觉承担“拓展的责任”，同时也从群体层面上促成了教育合力的形成。建立正式的校本问责制，在利益相关者间合理分配责任，培植教师个体的道德责任感，是文化问责情境中促进教师责任承担的可能路径。

【关键词】问责；文化问责；责任；共同期待

【作者简介】王丽佳（1985—），女，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，研究方向为教育政策、教师研究（上海，200062）。

作为塑造全球教育改革议程的核心概念之一^[1]，“问责”对教育与教师工作的影响正受到极大重视。从实践层面观之^①，问责出现于各国重要的教育政策之中^[2]。理论层面，至少自20世纪80年代末以来，有关问责背景下教师工作的研究，便成为学术讨论中的突出方面^②。

然而，观察相关研究，以往多以宏观问责为背景，考察其中的教师工作。有关教师专业活动的场域——学校，其内部的文化问责^[3]如何发挥对教师责任建构的切近影响^③，此类探究则相对薄弱。事实上，任何外部的问责只有转化为学校内部有关责任的要求，方可真正促进教师的责任承担^[4]。有鉴于此，本文从分析文化问责的萌生、概念及构成入手，透过实证研究，探析本土特定学校情境中的教师责任建构；最后，将总结研究发现并提出相关思考。

一、学校：问责教师的“中介”

从文化问责视角对学校场域中教师责任进行的研究，源于人们对过往宏观背景下教师工作探析所具有的局限之反思。此类研究，或考察问责教师的不同形式基于怎样的目的形成；或分析宏观问责对教师工作的实际影响，而两种思路均面临着研究上的困境。^[5]

对指向于教师的问责之目的的考察，往往会在自主与控制之间形成对立结论。基于问责目的，研究者考察问责教师的不同形式出于怎样的意图形成。此时，通常会按照主体、对象、内容、方式、结果等几个维度，区分出官僚问责、表现式问责、市场问责、专业问责等类型

^① 如我国《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》中，明确提出“完善督导制度和监督问责机制”的动议；西方英、美、澳等国家20世纪80年代以来的教育改革亦强调问责制的建构。

^② 如Darling-Hammond, L. Accountability for professional practice [J]. Teachers College Record, 1989, 91(1), 59-80; Poulson, L. Accountability, teacher professionalism and education reform in England [J]. Teacher Development, 1998, 2(3), 419-432; Day, C., Elliot, B., & Kington, A. Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment [J]. Teaching and teacher education, 2005, 21(5), 563-577; Green, J. Education, Professionalism, and the Quest for Accountability [M]. New York & London: Routledge, 2011.

^③ 关于“文化问责”的概念，下文将做详解。

[6]。在此基础上，识别出最有利于教师责任履行的方式。此一研究思路，通常会陷入外部控制与教师自主的争执之中。一方面，研究者提倡专业问责，认为教师具有专业知识、学科教学能力以及对特定学生的了解，应给予他们更多的专业自主，而非由外部的国家、政策或市场力量进行过多干预^{[7][8]}。另一方面，有论者不断挑战到，专业上的赋权，正在导致教学专业的权利滥用，国家发展及学生的福利正被专业自利所取代^{[9][10]}。

与分析指向于教师的问责之目的研究不同，效果角度的研究，探析当前问责系统对教师工作与专业性的广泛效应，期待达成提升专业人员工作目标^[11]。一部分研究表明，在当前强调基于考试的问责背景下，教学上的不负责任行为正在出现。如部分教师为了提升学生成绩，简单地追求教学的效率，忽视了工作对于学生全面发展的意涵；同时，也有教师不惜放弃对“少数差生”的学习关注，以换取整体成绩的提升，功利化与工具化倾向正不断改变着教师对工作本真价值的坚守^[12]。而有研究则得出了相反的结论。如赫尔斯比(Helsby)^[13]与奥斯本(Osborn)^[14]的研究便一致表明，在校长的支持及同事良好的合作文化中，一些教师可以在政策框架内寻找到新的负责空间，并以变通的方式创造性的开展工作。可见，有关宏观问责对教师工作的影响，研究上同样未有一致意见。

对外部问责下教师工作的相关分析，从国家、专业、市场等不同方面，勾勒了现实中影响教师的宏观力量，有助于从概念上厘清教师专业实践的问责来源，及问责作用于教师的方式。但是，从以上的回顾中可见，这些研究在教师的赋权与控制、问责下教师责任履行状态等议题上，均有不同发现。分歧出现的一个可能原因是，外部问责很大程度上要透过学校这一中介进入教师的实际工作。这意味着，同样的问责，在学校中可能被以不同的方式诠释；同时，学校中有关问责的理解也可能不同于外部要求。正是这些校内形成的文化问责概念，导致了宏观问责情境中教师工作研究不同结论出现的可能。由此，有必要分析在具体的实践场景中，校内要素如何影响教师对责任对象、内容与落实方式等的建构，以作为宏观教育问责背景中教师责任研究的补充。

二、教师责任于文化问责中分析：框架与方法

外部问责假定，自上而下的问责形式，可以在不同的学校情境中促成有关责任的同种期待。但事实上，学校管理者与教师有特定的处境，他们对于自己服务于谁、工作中的期待、如何进行好的教学等方面，均可能有独特的理解^[15]。这意味着，所有外在于学校的问责，均需转化为学校内部有关责任的理解，并最终成为教师个体负责任的行动。教师所执行并遵守的，是经学校内部自主诠释并形成的问责要求。

每所学校均有特定的问责在运行，它们可能并非是成文的条款或内容，但却是切实存在并发挥着作用的。这些学校内部运作的问责，被研究者称为“文化问责”(cultural accountability)，它从学校的视角考察教育问责，而非从影响学校的外部机制进行分析^[16]。埃尔默(Elmore)^[17]将文化问责解释为，“个体关于他们对什么负责、如何负责的观念，组织上的共同期待，以及组织成员为自身行动所提供的说明。”

文化问责具有如下特征：①体现在学校的日常运作之中；②是自然发展出来的，来自于学校内部围绕教学工作、学习与机构运作形式而进行的人际互动；③学校的参与者是创造与改变问责概念的能动者；④正规的、外部的问责只是影响内部问责的一个因素。已有实证研究发现，较强的文化问责往往会提升学校的组织能力^[18]，学校改进能力也会增强，同时，教师也更有可能从事好的工作^[19]。

具体言之，文化问责对教师责任建构的影响，可以从三个相互交叠的层面上加以分析：其一，个体责任，即个体工作人员对他们作为专业人员的责任感，是教师对自身应负责任的

对象、内容与负责的方式等所持的理解；其二，共同期待，它展现了教育的不同利益相关者，如家长、教师、管理者及学生等，在学校与教师工作的目标、内容、方法等方面的一致或相互支撑的观点；其三，问责，作为旨在推动学校表现提升的规则与激励机制，清晰的校内问责要求有助于教师及相关方明晰与承担自身的责任，并承担与行动后果相关的责任。^[20]当问责要求、不同方的共同期待与个体的责任感三者间存在交轨（alignment）时，教师更容易厘清工作中的责任目标、内容与履行责任的方式，也更容易建构出清晰的责任内涵并落实责任（见图1）。与交轨状态相反，当三种要素彼此相抵牾时，如教师理解的责任内容不同于学校问责要求或家长及管理者的期待，教师的工作可能进入一种责任混乱或履行责任支持不足的状态。此时，平衡个体责任、共同期待与问责间的张力，构成了教师责任建构中的重要议题，妥协的工作（compromised work）或不负责在多重矛盾要求的紧张状态中便可能出现。

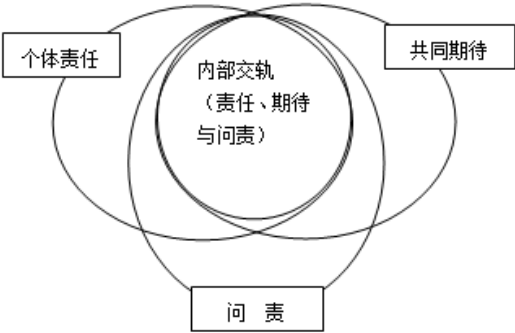


图1 文化问责中各要素的互动与交轨^[21]

文化问责的相关研究，分析了学校如何运用问责的地方性概念，以及教育者在具体的学校情境中如何理解问责与责任。相关讨论，为澄明教育中的问责另辟了蹊径，同时也为探讨学校特定场景中教师的专业责任建构提供了研究基础。^[22]

本研究基于以上的相关讨论，力图理解本土情境中，校内文化问责如何影响教师的专业责任建构。质化研究可以描述与理解人们的生活经验^[23]，注重从当事人的角度了解他们的想法，关注当事人的意义建构^[24]，适合本研究的研究问题。本研究具体采用质化的单个案研究方法，以目的性抽样的方式抽取可以为研究提供最大信息量的一所初中。该初中位于上海市某区，它经历了从所在区“名校”到“普通学校”的衰落历程，选取该学校，有利于本研究探析学校文化问责概念演变对教师责任的动态影响。教师是研究中的信息提供者（informants），根据教龄、学科、性别，研究最终选取了20位教师。在资料收集中，主要以访谈为主，并辅以文件收集与观察，作为访谈资料的三角验证。对收集到的资料，进行逐字转录，并利用Nvivo辅助编码。以下报告研究的主要发现。

三、A校“兴衰”历程中的教师责任改变

在谈及责任时，促进学生的学，被教师们列为专业责任的首要方面。正所谓“学高为师，身正为范”，“教学最重要的是如何让别人学得好。”但要达到这样的目的，在A校教师看来，却并非易事。

（一）最初：生源变化引发“责任规避”

A校原为所在区一所重点中学的初中部，20世纪90年代末与高中分离，成立独立的初中。建立之初，A校曾因优质的生源与教师，以及领先的中考成绩，被誉为所在区的“名校”。后来，在政府的学校兼并计划下，学校接收了附近两所“破产学校”中的部分学生。由此带来的生源“差”在挑战教师工作的同时，也在一定意义上引发了他们对教学责任的规避。

在学校工作十年以上的教师，无不对“并校”初期的生源质量下降表现出极度的不满。用一位教师的话形容，“学生从原来金字塔的最顶层到最下面一层”。并入学校的学生缺少“良好的学习习惯”，“连基本的行为规范都没有”。这不仅令习惯于教“好学生”的教师们感到纪律管理上的“束手无策”，以往履行教学责任的自我效能感与成就感也不断消失，

“以前大家教那种基础很好的，比较自觉的同学呢，就心情首先比较好。第二就是容易出成绩嘛，有成就感，……满足感嘛！现在嘛，带这种学生，就是一点那种感觉也没有了！就感觉自己很失败的，怎么教也教不上去，就那种感觉！”

教学的满足感，以及相信自己能教好所有学生的教学效能感，是教师从事工作的重要意义源。当教学之于个体的意义不断减弱时，虽然教师们仍将“教好学生”理解为应承担的首要责任，但个体层面上难免出现一些不负责的教学行为。有教师坦言，

“不管学生什么（情况），千篇一律的达不到要求就按照罚啊、体罚啊都有的！学生做错了，就是一直批评、批评，从来不注意表扬他，善于赏识他某一个优点方面，没有的！”

教学是一种习惯，当教师习惯于教某类学生或使用某些方法时，即使面对新的学生群体，他们明知旧的方式不再奏效，但由于缺少相应的指导，同时难以从过往经验中寻到改变的支持，因而，以一种消极的方式对待变化便成为可能。对于很多教师而言，“要花比想象中多的力气，才能够把他（学生）教得稍微懂一点点”的抱怨与无奈，成为他们自认为无法履行“教好学生”之责任的借口。

（二）转变：校长对教师共同期待的形塑

在“并校”后参加的第一次中考中，A校教学成绩“一落千丈”，随之而来的是学校吸引优秀生源能力的下降，在教导主任看来，这是一种“恶性循环”。面对学校的衰落与困境，A校校长从重定教学目标入手，引入与推广赏识教育理念，逐渐改变着教师对负责对象、负责内容及负责方式等的理解，并最终促成了教师群体内部共同期待的形成。

目标重塑。对于一所学校而言，不同的教学目标定位在一定意义上决定着教师“对什么负责”的理解。以往作为“名校”时，A校的教学目标是要保持“全区领先”的考试成绩。在此目标下，关注“绝对成绩”，透过与其他学校及老师的的教学成绩比较，评判个人工作表现成为主导的趋向。然而，并校之后，这样的横向比较，使教师体验到了巨大的压力，校长用“挣扎”一词形容教师们的处境。在对困局的不断反思中，A校校长意识到，学校的教学目标需转绝对的成绩比较为相对的成绩提升，

“由于我们处在这个社区的总体（社会经济地位）不是很好，小孩子这样那样的情况很多。有低智商的，有家庭有严重问题的……。在这样的基础上，稳住学生，然后让他学习，已经是蛮困难的一件事情了！……外界只会看一个绝对成绩，……（我们关注）学生成绩在生源原有基础上的一个进步”。

在以“进步”为取向的教学目标下，教师工作的责任对象也相应地由“整体成绩”变为“每位学生”，负责的内容从“成绩”转化为“学生进步”。当然，要促使教师认同并为这一目标努力，还需要相应的实践引领与制度安排。在A校，这主要透过赏识教育的理念及相关的氛围创设完成。

理念引领。与教学目标重塑相联，教师需要新的观念对待变化的学生群体。“赏识教育”的理念被引入。在校长的观念里，面对学生“底子薄”，教师需要“极大的爱心、耐心、韧劲”，要有“针对”性地，以得当的教育、教学方法，教育不同的学生。而这种改变，源自

教师们“能够欣赏到学生的优点”，认识到学生发展的不同，教育、教学即是“从承认学生的差异开始”。一位化学老师评论到，

“赏识教育嘛，任何事物（要）两面性的看，一面，课上不行的，他就不行的，不是的！校长说的，赏识教育，欣赏的眼光去看问题，而不要（只）就是看他学习不行，你不要一贯制地抨击他！”

很多教师表示，面对学生的层次差异，起初大家不仅缺少合适的方式方法，而且心态上也有问题，经常以“硬碰硬”的方式对待不同的学生，一方面收不到好的效果，另一方面也不利于学生的发展。在赏识的理念下，教师逐渐能够发现并承认学生发展的不同，调整教学心态，也尝试着去“花时间多关注”与“鼓励”学生，慢慢地，教师们感到赏识“这条路可以走”。赏识教育理念的引入，使教师意识到学生成长的差异性，而对学生进步负责的方式，也是从“欣赏学生的差异开始”，并利用差异，促进学生的发展。

*氛围与共同期待的形成。*为了促成教师理念与实践的转化，在教师的回忆中，校长做了诸多工作。包括正向的宣传与教育，如在政治学习时对优秀教师的个案做共同分析，在会议上“宣传表扬教师中好的行为”；同时也包括校内非形式化的惩罚，如“指正”教师中出现的不良行为，与“问题教师”“谈话”。另外，英语组的教研组长告诉我们，学校每次考试之后均会进行试卷分析，计算“I值”，而I值中重要的内容之一即是本班学生成绩的纵向对比，用一位数学教师的话表达“成绩进步越大，你的这个奖金就越高了”！当然，A校的校长及一些教师也提到，所谓的奖金，不同教师的差距并不大。因而，与赏识教育之教学效果相联的问责机制其实在A校中并不明显。但对于教师而言，虽然没有正式的奖惩，当学生成绩有较大波动时，“领导跟你谈，自己面子上过不去”，在一定意义上促成着他们对赏识理念的接受。另外，校长也告诉我们，她在学校中重视创设一种文化氛围，在这种氛围中“教师并不看重钱”，而是看重与学校评价相关的“专业地位”，

“老师还是知识分子，他一定程度上还是好面子的。如果你从专业上对他作出高评价，就相当于你对他能力和素质的肯定！如果你从专业上去否定他，那立身之本就没有了！……所以还是靠精神鼓励比较多！”

可见，从精神而非正式制度层面上肯定教师在赏识教育中的做法与良好表现之所以有效，很大程度上与学校整体的文化氛围相关。实践中，那些能够贯彻赏识观念的教师也体验到了一种成功感，下文对此将会进一步详述。另外，对于这些教师专业表现的赞扬，于无形中为其他教师带来了一种压力与鼓励，这有利于教师群体层面的积极进取与对理念的接纳。在整体向上的氛围中，学校中的领导也注重以个人的教学投入感为普通教师做示范，这也感染着其他教师。一位数学教师描述到，

“我们学校那个副校长吧，他也是教数学的，非常认真。因为他本身已经是领导了，然后呢，带这个班，基本上他都是最晚走的。所以我们大家都很佩服他的，所以有的时候，也就是看他那么卖力，我们也卖点力嘛，就这种，还是要向他学习一点的！”

透过学校副校长及其他同事的影响，教师群体内部逐渐形成了一种教育的合力。从纠正学生的学习习惯开始，教师们期待每位学生学有进步，同时也愿意透过共同的努力促进此种进步，

“我们都是不做放弃，就是在努力！……因为我们学校是一个整体，领导的管理也是一个整体！可能从六、七年级就要把这些孩子的一些行为习惯要纠正过来，否则到初三那就等于是低年级的压力全部转嫁到高年级去，这样也不合理！”

来源于学校领导层的要求，加之教师群体内部的责任理解，发挥着对个体教师责任承担的促动作用。虽然面对的仍然是“较差的生源”，但在很多教师的评价中，正是教师们的敬业与付出，使学校从并校初期的“落后”上升到当前的全区“中游”水平。

（三）实践：教师个体自觉承担拓展的责任

在回顾学校从“名校”到“末流”，再逐渐上升为“中游”的兴衰进程时，A 校的教师感到，个人对工作责任之理解的改变首先源于新的理念确实带来了学生的改变；另外，教师群体内部共同的期待促使他们在一种向上的氛围中，愿意承担起对学生更多的责任。

从根本上言之，赏识教育的理念之所以能够得到教师的认可与接受，与学生身上发生的变化密不可分。有 18 年教学经验的刘老师谈到自己认识上的转变时，如此描述到，

“他（学生）成长当中永远是灰色的，永远是在批评当中，他就对自己没有信心！……学生是夸出来的嘛！……哪怕是一无是处，他有一点好的，你表扬他，他对自己有信心，他还是能愿意跟着你学的！”

是否有利于学生，是决定教师接受或拒绝变化的重要标准之一。教师们接受那些有利于学生的改变，而拒绝那些对学生不利或影响不明确的理念或方法变革^[25]。赏识教育的理念，使教师们发现，透过个人对待学生方式的改变可以带来学生学习信心与意愿的改观，这促进着教师对理念的欢迎与自愿接受，甚至是对赏识的自觉拓展。而群体层面上对工作的积极负责与上进状态，也推动着每位教师的认真工作。一位数学教师提到，与其他学校的老师相比，本校教师在教学的每一步均需花费更多的时间与精力，如作业批好之后，要进一步监督学生的订正，同时无偿为学生进行课外辅导。这样的氛围，对工作于其中的成员构成了“前进的压力与动力”。

在学生改变及教师群体的双重推动下，A 校受访的每位教师均展现了一种用自己的努力争取学生进步的意愿，而且这种对学生学习负责的意识，在赏识理念的指引下，也发生了拓展。在部分教师的理解中，赏识不仅意味着肯定学生，也包含着包容与理解学生。对于一些学生而言，他们来自特殊的家庭，家庭的复杂给学生的性格或日常表现带来了诸多负面的影响，如学生的“偏执”，甚至是有时“歇斯底里”的发泄。这些学生，需要更多的关心，

“想办法去理解，同时想办法能让他感受到你是在包容他，同时呢，他能感受到你跟他之间的一种情感的维系。那么他会因为尊重你，或者因为喜欢你，而渐渐地能够尝试去调整自己。”

除了与家庭情况特殊的学生建立情感上的联系，弥补家长的关心不足外，教师们表示，这部分学生的家长或者不重视教育，或者无力与学校合作共同教育学生。面对这种情况虽然“很头痛”，但教师们愿意付出更多的时间与精力帮助这些学生的学习，有时虽然“教育的是学生，其实很多情况下，也要带着教育家长”，一位教师如是说到。

从最初的责任规避，到自觉的承担家庭转嫁的责任，此种转变，其中既有源自学校、特别是校长的要求所发挥的非正式问责作用；也有教师群体内部共同期待从工作氛围层面上形成的激励；更有教师个体层面上对责任的内化与履行。值得注意的是，学生的改变构成了教师责任建构改变的“催化剂”。正因为教师们发现赏识学生身上的闪光点，使学生获得信心，能够最终转化为学生自觉发展的动力，教师才更积极地承担起曾经被放弃与推诿的责任，并正视现实，把关心“差生”学习甚至是情感视作自己的责任，愿意付出更多的努力以落实责任。另外，校内共同期待的形成，以及学校中“优秀分子”的榜样作用，也为教师的责任建构提供了努力与改进的方向。

四、讨论与启示

对 A 校的实证研究表明，教师的专业责任建构在一定程度上是学校具体背景中的产物。A 校最初的生源改变，不仅影响着教师承担促进学生学习的责任意愿，也冲击着教师教学责任履行的自我效能感。教师们从最初的责任规避，到转变后的自觉承担拓展的责任，源于校长要求、教师群体内部共同期待及个体责任三个层面的作用。就校长要求的影响而言，它在

实践中充当着问责的角色，从责任对象、责任内容、履行责任方式等方面，使教师从原初的“对成绩负责”转变为“对每位学生的学业进步”负责；就此种问责的作用机制而言，虽然并未有明确的奖惩规定，但鉴于问责内容源自校长，因而也使要求具有了一定的权威内核。教师群体内部的共同期待，促成了学校内部对每位学生负责的氛围之形成，并激发了学校内部的教育合力。教师个体理解的责任，既受问责与共同期待的形塑，同时更是基于学生学习与发展的实际改观逐渐“生成”的。

当然，从促进教师责任承担的角度言之，A 校的文化问责尚未达成交轨状态。这尤其体现在共同期待层面。当前，只是在教师群体内部形成了促进学生进步的一致愿望，源于家长的期待与支持并未形成或发挥作用。同时，其他利益相关者，如教育管理层或政府，在并校动议导致学校“衰落”的情况下，也未提供与“并校”要求相应的帮助。这导致的一个结果便是“共享的责任”（shared responsibility）^[26]缺失，以及在此情况下学校与教师的“过度问责”（accountability overload）^[27]。

另外，校内问责基于校长要求存在，并未有较为正式或一致的制度安排。清晰的校内问责结构，加之与无法满足期待相联的结果，不仅可以使教师明晰责任的内涵与履行责任的方式，同时也有助于形塑教师的行为^[28]。值得注意的是，校内正式问责的形成，需要是校本化的、切实可行的，否则不仅难以促成教师的责任承担，反而容易造成教师的不负责行为。

最后，培植教师个体的道德责任感，是问责背景下更核心的议题。从根本上言之，责任的范围大于问责，它是更基本的概念，问责需要个体的负责。责任可能独立于问责而存在，以教师工作为例，在一系列的服从要求之外，教师的工作可能是超出了问责范围的。就此而言，责任是不能被完全规定的^[29]。因而，促进教师个体道德责任感的形成，也许是问责背景下教师责任建构的最终诉求与根本出路。

参考文献

- [1] Ball, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity [J]. *Journal of education policy*, 2003, 18(2), 215-228.
- [2] [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, 93-97, 103.
- [3] [5] [11] [16] Webb, P. T. The anatomy of accountability [J]. *Journal of Education Policy*, 2005, 20(2), 189-208.
- [4] Knapp, M. S., & Feldman, S. B. Managing the intersection of internal and external accountability [J]. *Journal of Educational Administration*, 2012, 50(5), 666-694.
- [7] Sachs, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes [J]. *Journal of Education Policy*, 2001, 16(2), 149-161.
- [8] Whitty, G. Teacher professionalism in new times [J]. *Journal of In-Service Education*, 2000, 26(2), 281-295.
- [9] Hanlon, G. Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism [J]. *Sociology*, 1998, 32, 43-63.
- [10] Evetts, J. A new professionalism? Challenges and opportunities [J]. *Current Sociology*, 2011, 59(4), 406-422.
- [12] 王夫艳. 教育问责背景下教师的专业责任观[J]. *全球教育展望*, 2012, (3), 46-50.

- [13] Helsby, G. Multiple truths and contested realities [C]. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge and J. Moller (Eds.). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press. 2000, 93-108.
- [14] Osborn, M., Abbot, D., Broadfoot, P., Croll, P., & Pollard, A. Teachers' professional perspectives: continuity and change [C]. In R. Chawla-Duggan & C. J. Pole. (Eds.), *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Primary Schooling*. London: Falmer Press, 1996, 137-153.
- [15] [21] [22] [28] Elmore, R. F. *School Reform from the Inside Out* [C]. Cambridge: Harvard Education Press, 2004, 135; 141; 137-138; 17.
- [17] Elmore, R. F. Accountable leadership [J]. *The Educational Forum*, 2005, 69(2), 134-142.
- [18] Newmann, F., King, B. & Rigdon, M. Accountability and school performance: implications from restructuring schools [J]. *Harvard Educational Review*, 1997, 67(1), 41-74.
- [19] Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. *Good Work: When Excellence and Ethics Meet* [M]. New York: Basic Books, 2001.
- [20] Knapp, M. S., & Feldman, S. B. Managing the intersection of internal and external accountability [J]. *Journal of Educational Administration*, 2012, 50(5), 666-694.
- [23] Lichtman, M. *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (2nd ed.) [M]. Los Angeles: Sage, 2009, 12.
- [24] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [C]. 北京: 教育科学出版社, 2001, 7-8.
- [25] Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland [J]. *Comparative Education*, 2004, 40(1), 83-107.
- [26] Linn, R. L. Accountability: responsibility and reasonable expectations[J]. *Educational Researcher*, 2003, 32(7), 3-13.
- [27] Veselý, A. Accountability in Central and Eastern Europe: concept and reality [J]. *International Review of Administrative Sciences*, 2013, 79(2), 310-330.
- [29] Hoyle, E. and John, P. *Professional Knowledge and Professional Practice* [M]. New York and London: Cassell, 1995, 110-112.

The Construction of Teacher Responsibility in the Field of School: An Empirical Study from the Perspective of Cultural Accountability

WANG Lijia

(Department of Education, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: Cultural accountability, as a mediation of external accountability and teacher personal responsibility, grows out of the daily practice of school work and shapes teachers responsibility in direct ways. Informed by the construction of cultural accountability, based on an empirical study of a secondary school in Shanghai, this paper found school had its own understandings of responsibility, and this local concept has changed teachers' "escape from responsibility" to autonomous assumption of "broadened responsibility". Internal accountability has also nurtured the collective expectation within teacher group. To encourage teachers' fulfillments of responsibility in the school field, it is necessary to build formal internal accountability mechanism, share responsibilities with different stakeholders and cultivate teachers' sense of morality.

Key words: accountability; cultural accountability; responsibility; collective expectation

选自《全球教育展望》2015 年第 8 期