

英国义务教育督导问责制的发展演变与基本类型

——基于教育评价功能的视角

王瑜,叶雨欣

(广西民族大学 教育科学学院,广西 南宁 530006)

摘要:作为教育管理的最重要手段之一,当代教育督导制度伴随着19世纪英国义务教育的产生以及公共教育制度的确立而出现。历经英国女王督学团的建立和变革到教育标准局的建设与发展,英国义务教育督导经历了以行政监督为核心、以多样化评估为核心、以主体间指导为核心的三个发展阶段,并相应形成了侧重客观描述的管理型、侧重建构参与的服务型以及侧重绩效问责的发展型三种督导类型,为我国教育督导与教育问责的机制健全提供了借鉴性思路。

关键词:教育督导;义务教育;教育评价;英国

中图分类号:G561.6 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)06-0093-08

作为教育管理的最重要手段之一,当代教育督导制度伴随19世纪英国义务教育的产生以及公共教育制度的确立而出现。当人们通过教育机会均等促进社会平等时,政府开始加大对教育资源的投入,并因此设计出一系列经费管理、使用和评价的制度来确保这些教育投资能得到合理分配与使用,这就产生了最初意义上的教育督导。可以说,教育督导问责制度从产生开始就具有两个方面的职能:一是自上而下的评价、监督、控制;二是平等交互的沟通、改善、问责。这些职能伴随着义务教育改革在不同时代的需求而有所侧重。在教育督导制度建立初期,其主要职能更强调对教育经费使用的监控和对教育经费效用的初步评价。随着社会经济水平与民主化水平的不断提升,教育督导开始从强调财政投入的行政性管理职能,转变为注重教育绩效的服务性评估职能,并进一步演化为以教育责任为核心的发展性督导职能。结合教育评价功能的变迁对英国教育督导问责制度的演变进行梳理,可以为我国教育督导与教育问责机制的健全提供借鉴性思路。

一、强调管理性职能时期:19世纪30年代—20世纪40年代

(一)女王督学团的建立与形成

19世纪初,英国大约只有四分之一的儿童能接受教育,而即便是有机会接受教育的这些儿童,

收稿日期:2019-04-11

作者简介:王瑜,教育学博士,广西民族大学教育科学学院副教授。

叶雨欣,广西民族大学教育科学学院研究生。

基金项目:广西高校中青年教师基础提升项目“‘民心相通’背景下广西边境地区跨文化教育发展对策研究”(2017KY0139),项目负责人:王瑜;“广西高等学校千名中青年骨干教师培育计划”专项经费资助项目“文化安全视角下西南民族边疆地区教育均衡发展研究”,项目负责人:王瑜。

其受教育的年限也很短暂,且学校的教育质量普遍低下^[1]。伴随着工业革命进程的加速,英国社会对普及义务教育提出迫切要求。在19世纪上半叶的50年间,英国人口急速增加,由教会或民间团体提供的教育已经无法满足当时社会的需要,政府不得不承担起对教育的财政支持职责,并积极参与教育的发展。1833年,英国下院批准了英国历史上第一笔用于建立学校校舍以及资助贫民子女教育的教育经费。随后,英国议会于1834年提出成立一个临时性的调查委员会,以对这笔教育资助经费使用情况进行督查与监控。这成为英国历史上最早的、由政府主导的教育督导行为。随着教育资助额度的不断增加,1839年,英国政府成立枢密院教育委员会,专门负责管理初等教育经费资助相关事宜。该机构设置枢密院主席、掌玺大臣、内政大臣和财政大臣等职位,负责视察和监管所有接受政府资助的学校的建设与发展。同年,政府首次任命两名督学,女王督学团从此诞生,也标志着英国教育督导机制开启。女王督学团建立伊始,就被明确定位为一个相对自治的、为学校发展提供专业指导的由专业人员组成的专业团体,而不仅仅是一个由政府官员组成的或完全受制于政府的官方组织。枢密院教育委员会从一开始就明确了女王督学团的基本职能,并强调督导并不是政府控制教育的手段,而是对地方教育、学校的一种支持、帮助和鼓励;督学的主要任务要通过与学校委员会的共同合作努力才能完成;女王督学团并不具备直接干预学校教育的权力^{[2]48}。这一定位为后来走向“共同治理”的英国教育督导问责制产生了重要影响。

1870年,英国教育史上著名的《初等教育法》颁布。英国中央教育署提出普及初等教育的计划,将全国划分为几千个学区进行教育管理,并由地方纳税人选举出负责实施教育管理的学校委员会。随着教育的普及和学区管理机制的形成,女王督学团的督学范围相应地扩大到所有学区的初等学校。女王督学团将全国划分为8个督学区域,每个区域由1名高级督学总负责,每个区域中又划分为8至10个地区,其督学工作由地区督学和助理督学负责^{[3]30}。19世纪后期,随着英国社会中等教育需求的增加,英国政府开始着手建立国民中等教育制度,并于1899年通过了《中央教育法》,随后又颁布了具有里程碑意义的《1902年教育法》。这两个重要法案的颁布,结束了英国教育管理体系中,包含公立学校、捐办学校、私立学校、私营学校等不同层级、不同类型学校的混乱局面,构建了由中央政府与地方政府统一管理的国家教育行政管理结构。同时也推动了英国教育督导制度的进一步完善——在国家一级督导机构中设置了初等、中等和技术教育3个督学部门,并各由1名主任督学负责具体督学工作。公共教育体系与管理体的建立与范围扩大,促进了教育督学职能的不断拓展和加强。此时的女王督学团,不仅仅是政府财政的监督者或教育发展的决策建议者,更开始成为中央政府了解地方教育状况的视导机构,即负责组织调研督导小组下到学校进行全方位的细致调研,并形成详细、全面的督导报告。

(二)以行政性监督为核心的教育督导制

1840年颁布的督学条例首先确立了教育督导的3项主要职能:一是通过视察、访问,获得受资助学校的相关管理、规范、教学方式等信息,以此确保资助经费能得到合理的使用;二是通过定期向学校提供管理、纪律和教学方法等方面的督导改进建议,不断鼓励地方政府或社会舆论为推动初等教育的发展而努力;三是通过对特定地区和特定学校的教育调查,向政府报告这些资助经费的效用并提供决策咨询^{[2]49-50}。从以上3项基本职能可以看出,最初的教育督导主要是对政府资助经费使用情况进行监察,但单纯的检查并不足以确保经费效用的最大化,因此也就产生了对学校教育进行专业化评估、指导等方面的需要。此外,不同层级的督学机构不仅需要对各受资助学校进行监控与指导,还需要对整个地区甚至整个国家的学校教育状况进行评估,就是否继续加大资助以及如何确定资助额度等,提供评价信息和参考意见。

从整体上看,在超过一个世纪的发展历程中,英国教育督导主要实施的还是以行政性督导为主

的视察工作。督导人员一方面通过视察走访受资助学校来确认资助经费已经按照法律得到了落实,另一方面则是通过视察活动对下级教育部门是否贯彻执行上级部门的教育政策进行检查、监督,由此形成了后来教育督导机制中,督政与督学两套督导体系的雏形。这一时期的教育督导制度因为强调国家对学校教育的强力干预和直接管理而被称为依附社会型督导,其最终的教育目的往往会受到国家主义、社会整体主义的价值影响,从而将教育活动看成为社会政治经济服务的驯服工具^[4]。这种教育观念使得教育督导工作往往会忽视非正式组织结构的存,而仅仅停留在一些正式组织结构的数据与信息监测上,教育评价的结论很容易带有督导人员的主观偏见。这使得许多接受督导的地区和学校的教育质量低下问题并没有得到有效改善;相反,许多学校的管理行为、教学活动还在督导与监控中失去了专业性与自主性,学校与教师之间、教师与学生之间变成了一种下级服从上级的科层制关系。对此,有学者提出了“依附本体型教育督导”这一概念,认为政府应对教育采取指导服务式的间接管理,给予学校和地方更充分的办学与发展空间,以人的发展与价值实现为教育的根本目的,强调学生自由发展的中心地位。第一次世界大战后,以美国进步主义教育为代表的“新三论”教育思想迅速向包括英国在内的欧洲国家传播,教育督导工作开始在纯粹的行政管理职能基础上,延展出对学校、教学方法、教师培训等的指导功能。

(三)侧重客观描述的管理型督导

19世纪末至20世纪30年代,这一时期的教育督导评估以测量为主要手段,教育评估、教育评价的主要内容是实施各种科学化和量化的心理测量与学业考试。当各种心理实验、测试量表以及智力测试被引入教育领域后,教育督导开始大量借助这些测量工具来鉴定学校的经费使用是否合理有效。在众多教育测量与评价模式中,泰勒提出的教育评价概念获得了社会的极大认同,它主要通过预设的行为目标对学生的学习心理、行为以及学业成就进行客观描述,并据此对学生的学业水平进行判定,对课程、教学提出相应的改进策略。这种教育评价理念是将学校、教师、学生视为评价的客体,通过外在的教育测评工具或数据测量手段对其进行描述,以此保证评价的公正性与客观性。在这种客体化的评估关系中,各种智力、学业、人格的测评工具得到大量开发,而督导者的工作更多是对不同测量工具、测量活动以及测量数据进行选择、组织和分析^[5]。正是由于过于强调测量评价的科学性和描述性,标准化测试成为政府对各学校、学生进行学业描述性评估的有效方式。选择题、填空题等具有唯一答案、标准答案的客观题被作为考试的主要题型,它满足了当时政府与民众对公平、统一、高效的需要。大规模的标准化考试可以通过预先设计好的标准对学生行为样本进行评价,可以在较短时间内对大范围内的地区、学校进行选拔性和管理性评价。

这种描述式的评估方式虽然为教育督导收集客观数据和掌握教育发展状况提供了便利,使得决策者可以如同测量机器般,价值中立地对地区或学校的教育发展做出冷静判断。但当督导者如同旁观者一般审视教育现象时,他们往往与评估客体的关系较为疏远,难以了解其真实的发展需求。在这种管理性功能导向中,标准化测试的结果被政府部门视为监控学校教育水平的有效工具,学校、学生被科学主义、技术主义抽象化和要素化,教育实践被呈现为冰冷的数据,评估主体与客体相互隔离,使双方可能因为缺乏足够的沟通而加剧冲突。一方面,被督导者只能接受评价而不能参与评价,处于一种被动的、消极的状态,教育督导开始出现为督导而督导的现象;另一方面,由于描述性的评估数据并不关注这些数据背后的原因和背景差异,在单向的管理性评估中,代表政府意志的评估者往往会倾向于对这些数据做出有利于管理者的分析和报告,因而可能会对学校教育发展、教师和学生成长造成阻碍。

二、强调服务性职能时期:20世纪50年代—20世纪80年代

(一)女王督学团的变革与发展

20世纪40年代,义务初等教育在英国已经获得了较好的普及,政府开始尝试将义务教育年限延长至中等教育。教育规模的扩大对女王督学团提出了变革性挑战,督学团规模在从1945年起的短短5年间,也由原来的364人扩充到了565人^{[3]39}。随着第二次世界大战的结束,英国大多数地方教育管理部门设立了地方督学和视导机构,国家层级的女王督学团开始受到政府一些人员的质疑。面对这些质疑,英国政府在1956年成立了一个名为“罗斯威尔委员会”的工作小组,负责对女王督学团的作用与价值进行系统评价。该工作组历经12年评估所获的结论认为,教育部没能有效利用女王督学团的专业能力与知识,而普通的日常教育督导工作又已经由地方教育行政部门完成。基于此,20世纪70年代,女王督学团开始调整已有的视导、监督与信息报告职能,不再仅是对学校进行视导后撰写出调查报告并存档,而是将这些调查数据加以系统汇总,并形成具有影响力的政策文献。

这一时期,女王督学团进一步加强了对义务教育质量的专题调研。如:在1970—1971年间,开展了全国范围内的教与学调研;在1975—1977年间,实施了有关学习内容与学习成绩的调研;在1978—1979年间,开展了课程与教学管理方面的调研。同时,还对各地方教育局进行了全面系统的调查督导,并陆续形成和出版了一系列著名的教育报告,如1978年的《英格兰的小学教育》、1979年的《英格兰的中等教育问题》等。这些调查督导报告受到了各级政府的极大重视,并引起了全国性的课程改革大讨论,推动了全国统一课程与考试制度的相关改革。对此,英国教育大臣于1983年明确提出,女王督学团形成的所有报告都应该公开出版。这不仅进一步肯定了督学团在支撑政府决策方面的重要功能,也拓宽了教育督导向社会公众提供公开信息的服务性功能,同时,建立健全评估报告公示制度和接受公众问责等制度,也迎合了教育民主化与市场化的改革需要。

(二)以多样化评估为核心的教育督导制

20世纪初,西方世界掀起了以科学管理为核心理念的企业改革运动,各类测评工具获得有效开发。伴随着诸多科学管理理念、手段与模式的提出、开发及应用,教育督导在20世纪40年代也开始尝试引入科学化、量化的教育评价方式,期望通过建立一套能客观、精确测量学校教学效果的标准与工具,改变过去过于主观的督导评价行为。这一时期,英国女王督学团将义务教育督导工作调整为四个主要部分:一是通过开展大量的教育调查获得科学的教育数据,以此向政府报告教育制度状况、教育水平以及发展趋势等评价信息,并提供决策参考和专家建议;二是通过报告公开、书籍出版等形式,将调研中发现的优秀教育改革经验、做法进行总结与宣传;三是直接参与教育改革与发展的具体决策研讨,并提供相关的咨询与数据服务;四是组织与协调中央与地方的教师专业发展与培训工作。由此可以看出,教育督导作为国家实施教育管理与干预的主要手段,其根本目的还是在于贯彻中央的教育政策、落实其改革意图,只是更多地开始借助科学测评手段来为政府提供专业的评估数据与评价信息,强化了决策建议方面的职能。虽然在这一时期,督学团已经增加了例如总结和推广教学改革经验、开展教师与校长专业培训等工作内容,但促进学校教育教学的发展还未成为其主要职能。

与此同时,从20世纪30年代开始,教育思想进入了相对繁荣的发展时期,进步主义、要素主义、改造主义、科学主义等各类教育思潮从不同方面提出了关于教育的观点与方案。其中,对教育督导影响最大的是梅奥提出的人际关系理论,它将科学管理、客观测算的评价重点转向了如何满足教师与学生需要、促进人际关系以及兼顾督导客体(地方政府、学校、教师、学生)与督导主体

(国家、各级政府)的共同发展需要。正是由于督导功能内涵的拓展,督导机制与队伍逐渐变得完善和庞大,各级各类的督导专家团体与各式各样的督导方式开始出现。此时的英国女王督学团设置了高级主任督学、主任督学、普通督学、地区主任督学以及各类高级学科督学等职位,而地方教育局的督导队伍则由地方主任视导员、地方高级视导员以及地方普通视导员组成。除了传统的行政视察外,还增加了如跟班听课、集体与个别访谈等督导方式,督学团通过质性调查来获取关于师生关系、学生学习动机、学生学习适应能力、教学模式、家长教育观念、教师专业发展需求等方面的多样化、差异化数据,并通过与学校、师生建立互助与合作关系,来为其提供指导、辅导等教育服务。

(三)侧重建构、参与的服务型督导

在经历了追求公正、客观的教育督导科学化历程后,教育督导服务于教育的选拔功能与管理功能日益中心化,其他诸如促进受教育者个体获得成长的功能渐趋边缘化。教育督导与评价陷入较为机械的科学主义偏执中,督导变成了行政工具,失去了教育自身的价值与意义。对此,西方学界从20世纪60年代开始,对教育督导与评价中的工具理性进行了反思与批判,尝试关注受教育者与教育者的情感、意志等非理性教育要素。教育的主体性与教育价值的建构性在教育督导中逐渐受到重视和体现。一些学者认为,教育督导活动不应是一个单向的记录行为,而是一个与价值主体相互协商、交流的交互过程。督导者应当是督导事件的反映者和仲裁者,通过与评价委托人以及评价听取人等不同利益相关者的反复沟通及反馈,建构出多元、交互的价值关系^[6]。这种价值建构理念指导下的教育督导,更强调督导者要对教育现象与数据进行解释性评价。当督导者通过观察、访谈、问卷、测试等工具化手段获得教育数据后,将根据不同主体的需求,对教育现象背后的内在要素关系或因果关系进行整体性解释。这在实践中往往表现为督导团针对政府、学校、家庭等不同主体需求,提供不同的调研报告分析服务,促使教育各利益相关者共同参与教育改革。

这种从客观的“反映者”角色转变为参与性的“建构者”身份,是教育督导从价值认知走向价值建构的一个重要表现。在这种督导理念指导下,女王督学团开始强调与地方政府、学校的对话、交流,强调对其的理解。这就迫使女王督学团必须不断壮大督学队伍和设置不同层级的督学机构,以确保能与学校共同开展协商式督导。这种督导改变了过去单向的由外而内、由上而下的督导方式,学校、教师不再是被动的被评价者,而是参与者,由此形成了学校内部评估与外部评估相结合的评估机制。不同层面的学生、教师、学校都可以以主体身份参与到整个评估中,从而形成了以教师自评为主,校长、教师、学生、家长共同参与和交互的评估方式。在整个督导过程中,教育活动的各个利益相关者都有机会和权力提出自己的价值需求与教育标准,表达自己对教育的理解,而督导的最终结果则是形成基于各方价值诉求的教育改进策略与发展方向。因此,督导人员需要在督导过程中充分听取不同方面的意见,并协调各种价值取向与标准,其组织与服务的职能由此得到充分体现。

三、强调发展性职能时期:20世纪90年代至今

(一)教育标准局的建立与完善

20世纪80年代末,英国政府颁布了《1988年教育改革法》,明确提出要实施全国统一的课程计划和学生成绩标准,并要求在6岁、11岁、13岁和16岁几个关键年龄进行统一的标准化考试,以此推进教育质量改革。同时,该法案还强调要赋予家长更大更多的自由选择学校教育的权利,通过公众问责的方式和市场自由竞争的机制来促进学校改革。这一法案的颁布使得教育督导机制必须做出相应调整,以提升督导评估的科学性、信息的公开性以及指导的服务性。然而,女王督学团因为长期以来更多是代表中央政府的意志,难以充分代表地方、社区以及家长对教育的需要,同时,女王

督学团为了保持其自身强大的专业性和客观性,在督导过程中与地方教育行政部门、学校联系并不紧密,甚至与地方督学出现职能重合或沟通不畅等问题。因此,英国政府在《1988年教育改革法》颁布后不久,就宣布解散女王督学团。但这一举动并不意味着英国教育督导与问责工作的停滞,反而标志着新一轮教育督导改革的开始。

在《1992年教育法》中,英国政府对教育督导进行了大幅度改革,将其工作重心放在与“全国统一课程计划和考试标准”相适应的教育标准与质量提升方面。在体制机制建设方面,英国政府取消了原有的中央与地方两级督导机构并存的体制,改为由教育标准局统一管理。该标准局的总负责人由原女王督学团的主任督学担任。标准局将原来视导、督察和建议的任务重心转为制定评价标准与政策、编制评价计划、监督各地方督学工作质量以及培训工作,对学校的督导工作则完全交由地方督学机构进行组织和实施。随后,在“每个孩子都重要”这一政策理念指导下,英国政府进一步出台了《2006年教育与督导法案》,并将“教育标准局”更名为“教育、儿童服务与技能标准局”。该法案明确提出教育督导必须以教师、学生以及家长为核心,认为保障他们的教育、经济与社会福祉将会是英国走向成功的关键。对此,英国政府一方面尝试将市场竞争机制引入教育督导领域,在各教育督导小组之间设立竞争性项目;另一方面,规定每个督导小组中必须包含教育专业人士和非专业人士,并定期向学校、社会和家长公开发布详尽的学校督导大纲。这些做法有效保障了教育督导队伍的工作积极性、专业性、公平性和全面性。

(二)以主体间指导为核心的教育督导制

自《1992年教育法》颁布以来,教育标准局承袭了女王督学团教育评价、行政监督、信息反馈、政策建议等几个核心职能,并在此基础上对督导的问责、改进、发展功能进行了重点完善。首先,在已有的评价、监督、反馈、建议等传统职能方面,教育标准局除了强调向政府、教育大臣提供评估信息以外,还开始面向家长及社会公开教育评估信息。这样可以帮助家长更好地了解教育与学校的发展状况,使之能在学校选择与教育理念上获得更完整、更客观的信息,并通过公众来监督学校的教育质量。其次,不断强调教育问责职能与相关机制的建设和完善。教育标准局在学校教育教学质量的评价方面制定了更为具体和统一的标准及指标,促使各级政府可以通过教育督导评估的数据对下级行政部门、学校进行教育绩效责任管理,对评估结果不达标的地区、学校,督促、指导其进行整改。第三,将教育督导完善的价值重心放在改进与发展功能上。教育标准局开始健全教育质量改进机制,期望通过教育督导促使地方政府、学校、家长共同参与到促进学生学习质量提升的改革中,共同为提高教育质量做出贡献。例如,教育标准局规定学校董事会在收到教育督导报告的40天内,应提出针对性的质量改进行动计划,而且计划必须是具体的、可行的,并需要提交教育标准局和家长审阅。也就是说,关于学校教育标准、质量、教学水平、学生学业信息等各类评估信息,都会通过信息公示的方式传递给各级政府、学校师生和社区家庭,使学校教育质量在一个由政府主导的多方位、立体的督导问责机制中获得提升。

这一时期的英国教育督导受到人力资本理论、学习型组织、发展性评价等相关管理理论、评价理论的影响,主要体现出一种民主、公开、高效的督导理念。教育督导的重心从评价、信息反馈、建议等服务政府的基本职能,转变为信息公开、问责追查、整改完善等服务社会、学校与家庭的职能。教育督导方式从注重自上而下的外部监督、管理与控制手段,转为强调上下互通、外部监督与内部评价共存的评估、问责、指导等手段。督导主体与督导对象之间不再是管理者与被管理者、主体与客体的关系,而是一种共为教育主体、相互发展与促进的关系。主体间的对话、交往、合作等理念开始在教育教学质量改革中盛行。此时教育督导的核心目标不再是进一步提升地区整体的各项指标,如入学率、学业达标率、进步水平等,而是开始注重如何去建立起督导主体与督导对象之间相互

对话、理解和共同改善的主体间关系。通过建立主动的、相互理解的和富于建设性的督导主体性与主体间性,来帮助每一个个体获得积极、充分的发展。教育督导的视察、走访、调查工作不再仅仅是为政府决策收集评估数据和提供决策建议,更是要辅助和组织学校、教师,进行建构性、参与性的同行指导,使其实现共同学习。

(三)侧重绩效问责的发展型督导

20世纪80年代以来,在强调测评手段科学性、评价方式建构性的基础上,服务性督导职能较好地推进了学生、教师在评估过程中的自我改造与建构。此时的教育督导开始将重心转为如何促进个体发展这一教育根本问题:如何能促进学校、教师与学生在全面、多元的评估活动中进行自我判断、自我选择并实现自我建构与改造。教育督导不再停留于对教育现象、学校活动进行客观测量、数据评价、信息分析等功能上,而是在政府“守夜人”这一定位下,回归到标准设计、绩效责任、反馈整改、指导发展等调控功能上。此时的调控不再是初始的财政监控、行政控制,而是强调教师专业发展与学生个体成长的教育责任督导。为此,教育督导中出现了真实性评估、表现性评估以及档案袋评估等不同形式的发展性评估模式,旨在从不同角度去挖掘个体发展的价值。

在针对学生学业成就的督导方面,英国政府颁布了一项旨在促进每一个孩子全面成长的教育法案,试图通过真实性教育督导的形式来推动教育改革的发展。所谓“真实性督导评估”,是督导工作在已有测量手段与建构理念下的进一步提升,它通过完备的评价制度与科学的评价工具,使学生能够积极参与和建构适合自身发展需要与水平的真实性评估任务,让学生能在对自身行为的观察、学业成就记录以及评价规则中认识到自己应当知道什么和能够做什么,使学生能在学习活动中不断评价,在相互评价中完成学习。在教师专业发展方面,教育督导开始侧重于关注教师专业成长的内部动机,认为教师应当是对本专业具有高度热情和创造力的专业工作者,强调通过对教师行为、观念的调查与研究,为教师提供更充分的教学信息和建议,帮助教师自主提升教学技能、改进教学策略、优化教学效果。为此,教育督导的主要目的并非在于监控或激励学校、教师以及学生,而是为其提供更多他们发展中所需要的信息、知识、技能以及条件。学校和教师在获得支持性条件与信息以及发展性指导建议的同时,也会受到来自于政府、家长、社区、学校内部以及自身的多方问责,从而实现在自我判断意义上的个体发展^[7]。

四、结 语

自1839年女王督学团建立至今,英国教育督导经历了近180年的发展历史。英国教育督导制度也在这一发展历程中从无到有、逐步完善,目前已经形成了相对稳定、较为成熟的教育督导问责体系,发挥着视导、监督、评估、指导、问责等重要作用。尤其是在20世纪90年代开始的全球教育质量评价改革浪潮的推动下,英国的教育督导进一步强化了其在自由竞争与绩效问责方面的职能,将科学的评价标准、指标体系以及保障系统作为英国义务教育质量保障与改革的核心。与此同时,从督导职能变迁的视角来审视其价值演进也可以发现,英国教育督导经历了从价值认知到价值建构进而再到自主判断的价值发展过程。在价值认知阶段,教育督导强调的是督导主体与督导客体的二元对立关系,督导的主要职能在于政府对受资助学校教育的干预与管理,督导主要是通过一种静态的、客观的测评方式来实现政府主导下的民主与公正。在价值建构阶段,教育督导持续关注被督导者的教育发展需要与价值诉求,强调督导者与被督导者在价值关系中双主体的平等地位,督导的主要职能拓展到为所有教育利益相关者服务,督导开始通过一种各方协商、意义赋予、共同建构的对话方式,来实现市场主导下的公平与效益。在自主判断阶段,教育督导机构开始回归到教育活动“守夜人”的角色,督导的双主体关系开始进一步转变为聚焦主体间关系,督导的主要职能转变为

保障和促进每一名学生个体的充分发展,督导方式则是通过制定共同标准、采用各种工具、组织各方力量等来进行问责与指导。

参考文献:

- [1] 徐辉,郑继伟. 英国教育史[M]. 长春:吉林人民出版社,1993:143.
- [2] MACLURE J S. Educational documents, England and Wales 1816 to the present day[M]. London: Methuen, 1986.
- [3] 王璐. 英国教育督导与评价:制度、理念与发展[M]. 北京:高等教育出版社,2010.
- [4] 孙锦涛. 教育管理哲学:现代教育管理观引论[M]. 武汉:武汉工业大学出版社,1997:21-23.
- [5] 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社,2000:383.
- [6] 斯太克,著;龚伟民,译. 方案评价的特殊方法——应答评价[G]//瞿葆奎. 教育学文集:教育评价. 北京:人民教育出版社,1989:333.
- [7] 羌洲,马挺. 监督问责和多元参与:民族教育现代化的经费保障机制研究[J]. 民族教育研究,2017(1):18-23.

The Evolution and Types of Compulsory Education Supervision Accountability System in Britain: From the Perspective of Education Evaluation

WANG Yu, YE Yuxin

(College of Education Science, Guangxi University for Nationalities, Nanning 530006, China)

Abstract: As one of the most important means of education management, contemporary education supervision system came into being with the emergence of compulsory education and the establishment of public education system in Britain in the nineteenth century. After the establishment and reform of the Queen's Inspectorate and the construction and development of the Bureau of Education Standards, British compulsory education inspectors have gone through three stages of development: administrative supervision as the core, diversified evaluation as the core, and inter-subject guidance as the core. Accordingly, they have formed three types of development: management-orientation with objective description, service-orientation with participation and performance accountability-orientation. The British supervision of education offers a diachronic reference for the development of educational supervision in China.

Key words: education supervision; compulsory education; education evaluation; Britain

责任编辑 邓香蓉