

# 优质学校如何实现突破性创新

## ——以静安区教育学院附属 学校后“茶馆式”教学研究为案例

冯明

上海市教育科学研究院

**摘要：**面向 21 世纪的中国基础教育改革，特别是新课程改革，对学校教育教学改革提出更高的要求，迫切需要来自一线学校的突破性创新，即在理论基础、目标取向、核心技术等方面与传统教育存在显著差异的创新实践。优质学校是教育创新的重要力量，但也面临着“创新窘境”。本研究以案例研究的方式，对静安区教育学院附属学校（简称静教院附校，后同）后“茶馆式”教学做质性分析，探寻优质学校实现突破性创新的知识创造机制和创新动力机制。在知识创造机制方面，本研究提出 020 闭环学习模型，即具有多重认知与行动任务、动态演进、以试验与对话为纽带的理性探索与实践探索闭环学习。在创新动力机制方面，本研究发现促进学校革新动力场形成的重要路径与策略，即风险控制、认知协调、自我实现与认知脚手架。

**关键词：**优质学校 突破性创新 后“茶馆式”教学 020 闭环学习 革新动力场

### 一、突破性创新：基础教育变革与发展的重要命题

自上世纪九十年代末始，中国基础教育改革进入了一个新的发展阶段。鉴于全球化、信息化与知识经济的挑战与需求，基础教育面临全方位改革的要求（钟启泉等，2001；叶澜，2005）。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》明确提出要“全面推进素质教育”。2001 年，《基础教育课程改革纲要（试行）》正式发布，掀起了面向 21 世纪的基础教育改革浪潮。

这一轮以课程改革为核心的基础教育改革，从改革的力度、范围与深度上，都达到了一个新的高度。

就课改而言，本轮课改实质上是一次课程范式的转型（钟启泉，2003）。在学习理论上，从“行为主义”、“认知主义”转向“建构主义”；在对课程与教学的认识上，从强调单项的知识传递、囤积与技能训练的过程转向在对话、问题解决与批判性思考中建构知识的过程。有学者借助美国课程专家麦克尼尔（J. D. McNeil）课程变革复杂性分析框架，认为当前的课程改革本质上是复杂程度最高的“价值变革”（靳玉乐、张丽，2004）。本轮课程改革对课程在结构、内容等方方面面进行了改革，如综合实践活动课程的开设、课程内容的整合，而且最为关键的是对人们所持有的一些价值观念进行了根本性的变革，是与课程有关的人的价值思想观念的变革。

本轮改革对学校的价值、功能与运作都提出了新的认识与愿景。学校要从适应工业化时代的近代型学校转变成成为适应全球化、信息化时代下的现代型学校（叶澜，2005）。学校要成为有生命力的组织（崔允漷，汪贤泽，2006）。学校不再是传授知识的场所，而应视其为课程改革的中心、科学探究的中心、课程发展的中心（靳玉乐、张丽，2004）。只有当每一所学校的教师和学生真正成为课程改革的主体，而不是课程改革的被动执行者、实施者的时候，课程改革才有希望（钟启泉、崔允漷等，2001）。

基础教育改革往往在变革的顶层设计上注重理念、原则、目标与思想的引导，对于“怎么做”的指引，会预留给基层较大的实践探索空间，以适应各地办学差异性和发展非同步性的实际。正是这种空间的存在，学校不仅需要主动改变，更需要个性化的创新，培育、辐射与推广有效的操作体系和问题解决方案。

因为本轮改革在培养目标、学习过程、教学与课程等方面要求的巨大变化，不是一种延续传统教育的增量发展，而是体现了一种价值转型和理论转型。这对学校创新模式带来更大的挑战。而单纯的渐进性创新不能满足其需求。渐进性创新，是一种难度小，风险低的组织创新策略，即挖掘和发展已有技术的潜能，局部改善“产品”性能，强化组织的竞争优势（付玉秀、张洪石，2005）。学校有必要在一种新价值观指引下，在一套不同的学习科学理论，去创新课程与教学，实现改革所预期的学生发展。这种创新，与渐进性创新相比，对创新主体的能力而言更具挑战性，在创新的成就与效果上更具突破性。在企业创新领域，将这一类创新称之为突破性创新。

## 二、“创新窘境”：优质学校在突破性创新上的优势与难题

什么样的学校能够承担突破性创新的责任呢？由于突破性创新具有相当的复杂性，需要学校具有较强的教育实践能力和研究能力，优质学校应该被寄予厚望。优质学校在这里是一个泛称，即在一个区域内拥有较高教育教学质量的学校。这类学校有良好的管理，有优秀的教师队伍，同时也有较好的学校文化。似乎，优质学校应该成为突破性创新的主力军。

然而，从现实的观察来看，一些在课程教学改革中产生较广泛影响的教改经验，往往不是这个区域内的优质学校，而是相对普通的学校。譬如洋思中学、

东庐中学、杜郎口中学等。优质学校在课程教学领域实现突破性创新的情况，与其所具备的基础和条件，并不协调。

这种现象并非教育界所独有，在企业界更是广泛存在，被称之为“创新窘境”。1997年，美国管理学家克里斯滕森出版了《创新者的窘境》（孙启贵等，2006）<sup>1</sup>。他揭示了一个现象，即在市场中具有优势的大公司更满足于渐进性创新，并为之投入巨额资源以维护其市场地位，但却错过了基于关键性技术的突破性创新，最终被市场所淘汰。这些企业并不是不知道突破性创新的存在。但是突破性创新本身往往具有不确定性，高风险性，对组织已有优质资源造成危险，甚至需要打破原有组织与权力结构，这些优势企业不愿意投入其中，而将机会留给了一些小公司和新公司。

就突破性创新而言，优质学校所面对的难题一点也不比它所拥有的优势少。首先，成功者心态让新观念的接纳更困难。优质学校往往是现有教育体制的成功者，学生学业成绩好，对学校认同，这让学校产生一种“假象”，即已有的东西就是好的教育，而新观念更多是一种“时髦概念”。其次，规避风险的意识制约新实践的成熟。突破性创新最初是不成熟的，会产生失败与挫折。面对不可预期的收益和现实的风险时，优质学校往往会选择规避风险，浅尝辄止，无法保障创新的持续性。第三，知识存量优势的阻碍。一所优质学校往往集聚了丰富的显性教育知识，如成熟的教案、习题库、课件等，也拥有高度自动化的隐性教育知识，如教师教学风格和定势。但突破性创新往往需要打破和变革这些知识存量。要割弃这些知识存量优势，非常考验优质学校和教师的改革勇气。

### 三、案例研究设计：静教院附校案例特点与研究方法

优质学校如何才能走出突破性创新的“创新窘境”？当前，企业领域的相关研究比较成熟，多是从知识管理和组织变革的路径，推动知识转化、优化知识流，推动知识创造；创建组织内异质性创新单元，构建“二元性组织”（张洪石、陈劲，2005）。这为学校创新研究提供了重要思路。但由于创新内容与创新主体的差异性，学校的突破性创新研究很难直接移植企业领域的研究成果。

因此，本研究试图回到实践现场，以一所初步具有突破性创新特征的学校为案例，通过质性研究方法，探寻在现实情境下一所优质学校开展突破性创新的脉络，对卷入突破性创新活动的当事人做解释性理解，并对内在机制进行分析与解读。

#### （一）为什么是静教院附校的后“茶馆式”教学？

静教院附校位于上海市市中心区之一的静安区。学校创建于1998年，是由静安区教育学院承办的九年一贯制学校。

选择这所学校，主要有几点理由：

1、这所学校具有优质学校的主要特征。该校虽然创办时间不长，但教育教学质量较高。在区域内公立学校中，其小学部和初中部的学生学业成就表现都

<sup>1</sup> 孙启贵,邓欣,徐飞.破坏性创新的概念界定与模型构建[J].科学管理研究.2006.8.

处于较高水平。在上海市学业质量“绿色指标”评价中，学生的学业负担、学习压力等指标都表现优秀。“每年都有几千人次的校长、教师来学校参观、学习，接受培训。静安区领导常把静教院附校作为静安区的一张名片”。<sup>2</sup>

2、这所学校所探索的后“茶馆式”教学具有突破性创新的主要特征。自2008年开始，静教院附校开始推动以后“茶馆式”教学为主题的教学改革。后“茶馆式”教学的学习理论不是“行为主义”或“认知主义”学习理论，而是以“最佳发展区”为核心的“建构主义”学习理论；在教与学的关系上，强调改变以教师的讲为主的教学方式，强调学生先学，学生能够学会的不讲，重视小组合作学习和探究学习；在教学准备和教学设计上，提出了要改变从依据学科逻辑设计教学的思路，转向要依据学生逻辑设计教学。总体而言，后“茶馆式”教学的创新，不是传统教学的渐进性改良，而是一种在教学价值取向、学习理论基础、教学方式等方面体现突破性改变的创新探索。除此之外，后“茶馆式”教学已经取得较为显著的成果和成效。在上海市学业质量“绿色指标”评价中，该校在教学方式上的表现显著高于全市平均水平<sup>3</sup>。2010年，后“茶馆式”教学获教育部颁发的“首届全国基础教育课程改革教学一等奖”。2014年，它又在国家级教学成果奖评选中获一等奖。从这些事实来看，后“茶馆式”教学不仅在实践中取得了一定的成效，同时在研究水平上也获得了专家的认可。

## （二）静教院附校案例研究的主要方法

本案例研究主要采用质性研究的方法，以研究者本人作为研究工具，进入学校现场，对研究现象做整体性探究。在资料收集上，主要采取三种方法：访谈，对校长、副校长、教研组长和部分普通教师，结合学科差异进行了访谈；观察，实地观摩学校主办的相关研究活动；实物分析，对该研究的部分过程性文本和专著做分析。在此基础上，试图通过交叉互证和解释性理解，对学校后“茶馆式”教学研究的行为与意义进行探究，最终寻求构建相关的“扎根理论”。

# 四、回到创新现场：静教院附校后“茶馆式”教学研究历程

## （一）从“创‘最近发展区’施教”到后“茶馆式”教学

### 1、未完待续的“创‘最近发展区’施教”

2008年，已有十岁的静教院附校，没有理由不让附校教师感到自豪。作为一所从薄弱学校改造起来的新学校，静教院附校完成了一次华丽转身。学生学业成绩较高，学业负担不高，学生也很喜欢在校生活。<sup>4</sup>然而，张人利校长仍然感到在这靓丽“成绩单”背后的缺失。早在学校创建之初，他就提出了学校课程与教学变革的核心理念：“按‘最佳发展期’设课，创‘最近发展区’施教”。学校围绕“按‘最佳发展期’设课”所开展的课程建设取得了显著成效，但教

<sup>2</sup> 张人利.后“茶馆式”教学[M].上海:上海教育出版社,2012年第1版.P2.

<sup>3</sup> 上海市学业质量“绿色指标”评价中,有一个调研项目是了解学校教学方式现状,主要涉及教师课堂教学行为是否关注和促进学生的自主、合作与探究学习.而后者也是后“茶馆式”教学所预设的改进目标.

<sup>4</sup> 张人利.后“茶馆式”教学[M].上海:上海教育出版社,2012年第1版.P4.

师日常教学行为和观念的改变则远不如预期那么顺利。他认为“静教院附校教师对它的理解主要停留在‘要关注学生的原有基础’、‘学生的原有基础应该从新课程三维目标加以考虑’、‘跳一跳能摘到的果子’等层面”<sup>5</sup>。“教师也有所认同，但是离教学行为的改变，课堂转型还有比较大的距离，特别是在日常的课堂教学，即‘家常课’中改变更好”<sup>6</sup>。

即便如此，张校长也仍然坚信“最佳发展区”理论的价值。“直觉告诉我：‘最近发展区’的理论是教学改革绕不过去的教育理论”<sup>7</sup>。

更让他坚定这一想法的是他对课堂教学常态的观察。张校长很重视听课，而且听不同学科，不同年级的课。而且他听课的视角独特，不是很关注教师的讲，而是关注学生在课堂中的表现。

通过课堂观察，他发现学校“家常课”存在着四个突出问题：1、教师总体讲的太多，学生学习方式单一；2、学生“相异构想”在课堂中暴露不够；3、许多教师不明白自己每个教学行为价值取向为何；4、教师对第一次教学中学生差异问题，除了布置大量练习和补课之外，没有更有效的解决方法。虽然学生成绩不错，但教学仍需改革，不仅是改进，更需要转型。后“茶馆式”教学研究就是在这个背景下提出来的。

## 2、为什么叫后“茶馆式”教学？

静教院附校并不是一下子就提出后“茶馆式”教学，而是申报立项了上海市教育科学重点课题“提高义务教育阶段学生学业效能的研究”。张校长自述道，最初设计这个课题时，对于想做的事情，大致的方向是比较明确的，但具体怎么做，并不是很完整。他们也是边实践、边调整、边完善。但张校长认为，有一个重要环节对于这个课题而言是非常重要的，那就是情报分析。

张校长所在意的情报，不仅仅是教学理论，更是“如何做”的实践范例。他们有意识地收集了国内过去和当前教学改革的实践范例，如段力佩的“有领导的茶馆式教学”、魏书生的六步教学法、洋思“先学后教，当堂训练”、杜郎口“三三六”教学模式等。张校长将学校副校长们动员起来，一起讨论、分析这些实践范例的利弊短长，“积极地归纳他们的共同点是什么，试图寻找符合新课程发展方向，克服自身课堂教学上突出问题的课堂教学改革方向”<sup>8</sup>。通过分析，他们发现，这些教改实践范例有诸多共通点，如更加关注学生的学，以学生的学来研究、来决定教师的教；更加关注学生的独立学习和合作学习<sup>9</sup>。

通过情报资料的收集和分析，张校长的团队感到对学校教改的方向更清晰了。这个时候，他们感到需要有一个“标志性的提法”。经过讨论，学校决定将自己要做的教学改革命名为：后“茶馆式”教学。他们的决定主要有三个理由：1、通过情报分析，他们发现当前很多教改实践范例与段力佩的“有领导的茶馆式教学”有共同之处，而后者早在八十年代就已形成，且获得广泛影响；2、段力佩“有领导的后茶馆式教学”就是在上海市育才中学试验而形成的，育才和静教院附校同属静安区，有文化上的认同；3、在情报分析的基础上，张校长

<sup>5</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P13.

<sup>6</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P16.

<sup>7</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P13.

<sup>8</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P23-24.

<sup>9</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P25

团队也感到段力佩先生的教改经验在当下仍有无法解决的问题，仍有发展的空间。

## （二）“思想行动”推动教学设想走向“中观”

静教院附校将后“茶馆式”教学探索不是定位于一种“单纯创新”，即尝试性地探究和设计具有创新性的教学样式，而是一种“复杂革新”，即需要变革教师已经默会的、自动化的教学行为，并形成新的教学常态。“后‘茶馆式’教学需要改变的是日常的课堂教学，改革的是这么多年来教师习以为常的教学。”<sup>10</sup>因此，如何让全校教师认同并投入到教学变革，是当时学校面临的大问题。而认同与投入的前提是教师对新教学设想的认知与理解。因此，学校在推动后“茶馆式”教学走进课堂，开展实践行动研究之前，花了很长时间进行“思想行动”。<sup>11</sup>

“思想行动”主要依托学校拓展型学习网络。最初，校长和副校长之间就后“茶馆式”教学的设想，如基本内涵，核心主张与操作方式等进行交流和研讨。当他们感到设想比较成熟，就在行政干部会议上进行宣讲，并且听取与会者的反馈意见，并在此基础上做进一步的完善。进而在教研组长会议上做宣讲，听取反馈意见并再度完善。当教研组长基本理解之后，再在全校大会上进行宣讲。

图 1：静教院附校拓展型学习网络

在这种不断拓展的宣讲活动中，学校感受到一种新教学设想在教师群体中传播的两难挑战。如果一种新教学设想在表述上偏重“高位”“抽象”的理念，教师虽能产生价值共鸣，但却很难操作；如果在表述上偏重“具体”“明确”的操作，教师容易发现这种操作很难顾及学科、内容、学生等多样性，进而缺乏实际的指导性。“思想行动”就是在宣讲活动中不断接受来自倾听者的反馈信息，反复修正、完善对新教学设想的设计与表达方式，是一种基于对话行动的理性求索。

后“茶馆式”教学借助“思想行动”不断完善自身的教学设想。最初，是基于最近发展区理论下对段力佩“有领导的茶馆式教学”进行发展和完善，核心是凸显学生的学，变教师的讲堂为学生的学堂，强调课堂教学要以“议”为主。进而，学校更明确地提出后“茶馆式”教学三个发展：教学方式更加完善，“做中学”和“书中学”并存，独立学习与合作学习相结合；教学方式更加灵活，对于教学的核心环节（“读”、“议”、“练”、“讲”）不规定教学用时，不拘泥运用完整，不确定教学顺序；教学的价值取向更加明确。

即便如此，教师还是感觉不是很明了在课堂中如何运用。于是，学校进一步设计和形成了两大关键干预因素：1、学生自己能学会的教师不讲；2、尽可能暴露学生的潜意识，尤为关注学生的“相异构想”的发现与解决。学校感到，有了这两个关键干预因素，教师反映下来是“可以做了”。

<sup>10</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P103

<sup>11</sup> 静教院附校丁忆副校长在接受访谈时，介绍到“当时不是一下子到实践中做出什么，而是面向教师传递的行动，是一种思想的行动，是一种想改变现状的思想行动。解决理解接受和如何开始做的问题。张校长和我们领导班子的讨论，行政班子、教研组长工作会议和全校大会上完善。”

### （三）“循环实证”推动教学设想走进课堂

当两大关键干预因素形成之后，学校感到后“茶馆式”教学的教学设想已经初步成熟，一线教师可以操作起来了。整个教学创新的探索也就进入了课堂行动的阶段。

即便是前期在认识上充分沟通，张校长依然感受突破性创新面临的困难。“即使有反复的宣传，有‘强硬’的行政命令，在许多教师面前都将显得苍白无力。特别对于静教院附校的教师，他们所带出的学生学业成绩已在全区领先。有的教师已获得了全国、上海市的学科教学大奖，名师、名学科带头人的荣誉。”<sup>12</sup>这一点，也可以从其他教师那里得到印证。有教师谈到：“这边的老师都是比较优秀的老师，形成了好的教学风格。当初，大家都不愿意调整 and 改变。”<sup>13</sup>“在不知道这种方法是否真正有效之前，教师是不会‘真正’地动起来的。”<sup>14</sup>

#### 1、一次“至关重要”的教研活动

虽然面对教师认同与投入的难题，最终后“茶馆式”教学还是能在全校各个学科推展开来，在部分学科，如物理、数学形成了较为稳定的常态，在部分学科，如语文、英语等，也形成了较为成熟的范例。张校长认为，“一次实践研究奠定基础。这使一部分人相信这种教学是有效的。如果没有这次实践探索，这个课题是没有说服力。”<sup>15</sup>他所谈到的“一次实践研究”就是静教院附校周骏副校长的物理课教研活动。

在后“茶馆式”教学准备进入课堂行动的时候，张校长希望能在一个点上能有所突破。于是，他就找到周骏副校长，请他率先做一个尝试。为什么要选择周副校长？张校长有他的考虑：“1、他是教学副校长，教学副校长是学校内涵发展的关键岗位；2、他是资深的物理教师，我本来就想推物理学科，比较有把握<sup>16</sup>；3、物理学科可以考试，成效容易检测。”<sup>17</sup>

这次教研活动最初选择了两个初二班级。这个两个班级的学生学习基础大致相当。第一个班级，由周副校长按照自己传统的教法上，主要采用教师讲解与启发的方式；第二个班级按照后“茶馆式”教学的理念上，先让学生看书，然后讨论，最终由教师讲。同时由物理教研组其他教师命题，当堂检测两个班级学生的掌握情况。最后，检测结果表明，第二个班级学生的成绩明显优于第一个班级。这个结果让所有参与教研的教师感到吃惊。于是，大家决定临时增加第三个班级，由周副校长再次按照自己传统的教法上。最后检测结果发现，第三个班级的成绩还是没有第二个班级成绩好。三堂课和三次当堂测验的结果，让周副校长和物理组教师感到了震动。于是，物理组决定在初二年级全面试点后“茶馆式”教学。半年之后，静教院附校初二物理学科在全区测评中取得了比以往更好的成绩。

#### 2、形成“循环实证”的研究范式

这一次教研活动的故事通过全校大会被全体教师所熟知和触动。从中，学

<sup>12</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P103

<sup>13</sup> 来自对静教院附校初中教师L的访谈。

<sup>14</sup> 来自对静教院附校小学部严副校长的访谈。

<sup>15</sup> 来自对静教院附校张人利校长的访谈。

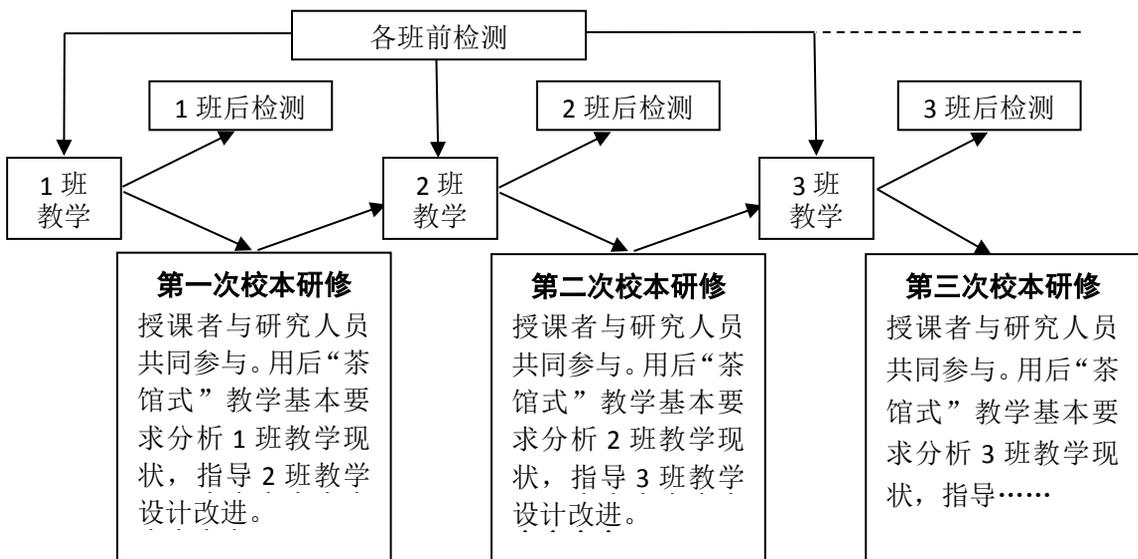
<sup>16</sup> 因为张人利校长曾是物理学科教师，对物理学科教学较为了解。

<sup>17</sup> 来自对静教院附校张人利校长的访谈。

校找到了推动全校教师投入后“茶馆式”教学实践研究的重要因子——证据，即课堂真实变化的数据与事实。当一种教学创新能够带来学生更好地发展，教师自然更倾向于尝试和改变。

除此之外，这一次物理组教研活动还让学校发现了寻找证据的工具，即自然情境下的准实验。学校在此基础上，开发了一套相应的研究方法，即“循环实证”。

“循环实证”的操作流程<sup>18</sup>



作为一种研究方法，“循环实证”具有两个特点：

(1) 具有实证的精神。在最大限度内控制无关变量。为此，在前检测中，将参与实验班级的学生成绩转换成标准分；确定直接、可操作、可观察的教学目标，并设计相应的测验题以供检测；设计课堂观察方案并采用录音、录像收集事实。

(2) 具有设计的精神。循环实证除了验证后“茶馆式”教学与传统教学的效果差异之外，也广泛运用于后“茶馆式”教学设计的完善。在教学准备时，教研组围绕如何将后“茶馆式”教学与具体的学科、课型与学生特点相结合，创造出新的设计。同时根据即时检测，发现新设计的不完善之处，进行相应改进，形成新的设计。最终，一次循环实证往往可以形成针对特定教学情境（特定学科、课型、目标、学生特点）的一个或者多个后“茶馆式”教学设计。教师在这个过程中积累相关的设计经验。这种经验可以迁移到自己的日常教学之中。

3、“循环实证”不但可证明有效，也能推动新的思考

“循环实证”的研究方法在静教院附校后“茶馆式”教学推进过程中发挥了重要的作用。

首先，静教院附校利用“循环实证”研究方法推动了后“茶馆式”教学在本校各个学科的实施。数学学科是紧随物理学科开展后“茶馆式”教学的探索。

<sup>18</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P109

进而在其他理科试验。后来又推进到初中部的文科，如语文、英语等，以及小学部的各个学科。与此同时，学校还利用循环实证的方法，将后“茶馆式”教学推广到其他学校，检验这种教学方式是否具有广泛的适用性。

其次，“循环实证”研究方法也推动了后“茶馆式”教学自身的完善。学校将每一次循环实证所积累的教学设计形成案例报告，从中提炼相应的教学策略。更为重要的是，“循环实证”研究方法也促进了后“茶馆式”教学教学设想的完善。并非每一次循环实证都能够获得后“茶馆式”教学设计更有效的结论。有一次在其他学校开展的循环实证研究中，实证数据表明，静教院附校教师执教的新教学设计没有对照班级教师的传统教学设计好。学校没有得出简单地结论，而是进一步分析。通过分析，他们发现导致整个结果的原因不在于教学流程本身，而是前者在学生“问题设计”上没有很好地针对该校学生的实际水平。经过改进之后，静教院附校教师改进了学生问题设计，按照后“茶馆式”教学的方式施教，就取得了很好的成效。通过这个案例，学校认识到，学生问题设计（他们称之为“脚手架”）是非常关键的。进而，学校将脚手架研究作为后“茶馆式”教学深化研究的重要内容。<sup>19</sup>

#### （四）“糖炒栗子”：教师卷入创新的隐喻

任何教育的改革和创新有赖于教师的真实改变。富兰（M.Fullan）根据教师改变的程度，认为应至少包括使用新的教学材料、运用新的教学手段以及拥有新的教育观念等三个高低有别的层次和类型。但在现实中，教师可能只在其中某一或二个层面上发生变化，很难在三个层面上同时更新，其中教师信念、价值观和思想等的改变被认为是最难发生的，通常需要经历较长的时间。<sup>20</sup>

学校的突破性创新，相比于一般性改革而言，教师改变面临的困难更大。一则，教师改变所能借助的新技术和新手段相对缺乏，需要自发探索；二则，教师改变所必需的积极心态和动力更需要培养。

静教院附校在推进后“茶馆式”教学中就遇到教师改变的难题。学校不是通过行政命令，统一强制性地推进，而是采用文化认同的方式，让教师参与其中。到底这种文化认同是什么呢？为了更好地接近真实，下面将以教师案例，通过对教师的解释性理解，探寻教师改变以及学校组织文化在其中所起的作用。

#### 1、L老师：从抵制到自觉

L老师是执教初中的数学老师。虽然很年轻，但已经具有较为丰富的教学经验，是学校骨干教师。最初，她对后“茶馆式”教学的直观印象来自周副校长执教的物理研究课。但她并不认为这种教学方式适用于数学学科。因为，那节物理研究课主要是让学生先看书，然后学生讨论，最后教师总结。但多年数学教学的丰富经验让她认为，数学课不一定需要让学生先看书，而且学生先看书反而可能导致数学课的思维含量降低。

当张校长在全校大会上提出各个学科都应该探索后“茶馆式”教学时，她觉得它离自己很远。但挑战却不期而至。学校有一个制度，是全校性教学开放，

19张人利.后“茶馆式”教学的教学手段——后“茶馆式”教学的发展研究(三)[J].现代教学.2014.5A  
20 Hargreaves.A.(1997).Restructuring:Postmodernity and the Prospects for Educational Change,In A.H.Halsey et al.(Eds.),Education:Culture,Economy,and Society(PP.338 — 353).Oxford;NewYork:Oxford University Press.PP.108 — 109.转引自操太圣,卢乃桂.抗拒与合作:课程改革情境下的教师改变[J].课程·教材·教法.2003.1

每位教师在一学期里都要求开设向全校开放的研究课。张校长找到L老师，希望作为骨干教师的她能够率先开设一节体现后“茶馆式”教学理念的研究课。领受任务的L老师心中是满满的不情愿和焦虑。“不情愿”是因为她觉得这不合适数学教学。“数学课怎么能让先看书呢？”“原有我们数学教学方法不是挺好的吗？”“焦虑”则是因为这节课要全校开放课，可不能当着全校教师面前把课上砸了。

为此，L老师重新翻阅张校长之前关于后“茶馆式”教学的主张表述，仔细研究相关的提法。这个时候，同为数学老师的丁副校长过来了。丁副校长之前已经和张校长一同讨论后“茶馆式”教学很久，对它的理解更深入。同时，数学教研组也一同参与进来，一起协助L老师讨论这节课的教学设计。在讨论中，L老师把她的困惑和不解告诉给丁副校长和同伴。数学教研组一起讨论，最终认为，后“茶馆式”教学所提倡的学生“先学”，不仅仅只有看书这一种形式，也可以是“练”，关键是通过“先学”暴露学生的已知和易误的知识。L老师最纠结的点被打开了。最后，这堂数学后“茶馆式”教学研究课取得了很好的效果。后“茶馆式”教学也在她和数学组教师课堂教学实践中扎下了根。

L老师有一次到新加坡做教学交流。当走进新加坡的数学课堂，她发现他们数学教学还是以讲练为主。她向新加坡同行分享了后“茶馆式”教学的课堂录像，后者表现了极大的兴趣。这次经历让她更体会到自己学校探索的创新意义。

## 2、G老师：转型与突破

G老师是执教初中的英语老师。相对而言，G老师是这所学校的“新人”，2008年才从一所民办学校调到静教院附校。刚到这个学校，她感到非常不适应。G老师原来任教的学校是定位于外语特色，狠抓外语，因此一周可以有十余课。然而，现在的学校一周只有五节课。张校长对她说，这所学校严格按照课程标准设置课时，不能加课，也不能集体补课，关键在于让备课、上课、作业更加精细。G老师很快地调整了自己的教学，不再像以前那样，把几张卷子发下去让学生做，而是注重挑题目、编题目，及时整理学生错误，并换一种形式呈现出来，让学生进行巩固。

2009年，英语教研组在语文教研组之后开始探索后“茶馆式”教学。但英语组的老师感到有困难。后“茶馆式”教学要求要暴露学生相异构想，但英语学科与语文学科不一样，学生暴露相异构想受制于语言表达能力的不足。研究在起始就遇到了瓶颈。这时，张校长和英语教研组一起研讨。张校长理解G老师她们的顾虑，也建议能否充分发挥学生力量，开展小组合作，每个班级学生能力有差异，而这种差异是宝贵的资源。

和英语组其他老师一样，G老师开始从最能够应用的课型入手进行探索。她们首先发现试卷讲评课是可以采用后“茶馆式”教学理念，开展小组合作学习。她们将全班同学进行异质分组，为学生设置两个问题：“你们觉得最有价值的问题”；“你们觉得最难解决的问题”。小组讨论结束后，学生将这些问题放在大组讨论。这样操作下来，G老师感到学生思维的严密性更强了，学生在表达上更强了一，因为学生会表达问题解决的过程。

G老师和英语组老师还在不断发现和拓展适合后“茶馆式”教学的教学领域，

在词汇教学新授课、语法课、练习课等上做积极的探索。

### 3、Z老师：美术与数学的“邂逅”

Z老师是执教初中美术的老师。她说，美术学科的后“茶馆式”教学是被丁副校长“逼”出来的。

美术虽然是非考试科目，但Z老师感到学校对这个学科很重视。校长不许挪用美术课的课时，到初三都有美术课。后“茶馆式”教学最初主要是在考试学科中试验，但学校要求每个学科都需要做积极的探索。

Z老师坦言当初真的不知道在美术科中如何做探索。因为美术学科不仅仅是绘画，领域很广；美术有很多的东西是非常个性化的，没有绝对的“对”与“错”。

有一次，有一个外地教育考察团来参观。学校让Z老师开一节后“茶馆式”教学的研究课。面对焦虑和疑惑的Z老师，联系美术学科的丁副校长提出和她一道磨课。丁副校长是数学学科背景。在Z老师看来，数学学科的后“茶馆式”教学推进比较深，“他们很善于题目和提问，题目是比较能反应常错的，提问也是更过顾及容易错误的学生，并让其他学生来纠正。”

于是，在丁副校长的参谋下，Z老师选择从绘画领域的写生课《手》开始尝试。写生课《手》的传统教法是先由教师介绍手的结构，进行示范，然后学生模仿。她的改变是首先思考哪些东西是学生已经会的，能够会的，会错的。在课前让学生先自己画一幅关于“手”的写生。备课时，Z老师对学生的作品做分析，提炼出学生容易犯的典型错误。在课上，她通过幻灯片呈现学生的典型错误，然后呈现正确的作品。她发现整体教学效果更好了，学生更会找错，特别是基础较差的学生学习成果更为显著。

这次试验之后，Z老师感到最大的收获是学生有问题的作品也是非常重要的教育资源。之后，她开始有意识地收集有问题的学生作品。

除了写生课之外，Z老师还在版画课等领域做积极的探索。

### 4、小学部严副校长：“糖炒栗子”慢慢开

严副校长是静教院附校小学部的分管校长。虽然严副校长所面临的工作与普通小学正职校长没有太大的区别，但“她的一半以上的精力都在推进‘后茶馆式’教学探索上”。<sup>21</sup>

作为张人利校长的副手，严副校长有很多机会和他探讨后“茶馆式”教学，同时，作为主抓业务的副校长，她也更理解教师在教学改革与创新中的困难与顾虑。她认为，教师要改变，一定需要有操作性的东西，但这种操作性的东西，学科不一样，学段不一样，课型不一样，校长不可能给与的，需要教师有作为。教师可以先选择一些点，先做起来，然后不断丰富和完善。她所能做的，就是沉到备课组，一节课一节课地和备课组老师一起备课。

后“茶馆式”教学最初是在初中部开始，从考试科目开始。但学校要求在小学部也要进行试验与探索。当严副校长和小学部教师坐在一起时，来自教师的疑惑给她带来很大的挑战。如在小学语文学科推进时，资深的语文教研组长认为后“茶馆式”教学在小学语文是做不到的，因为她觉得小学生的能力还不适应它的要求。教研组长的反对意见对于同伴教师而言，影响是很大的。为此，

<sup>21</sup> 来自对静教院附校张人利校长的访谈。

学校就以语文教研组长作为突破口，请她率先试验后“茶馆式”教学。严副校长和语文教研组长一道，选择了低年段识字教学课为点，在磨课时共同研讨，把她对后“茶馆式”教学的理解以及在这个点上的体现与教研组长进行交流，设计教学方案。同时按照循环实证的操作要点，进行前后测。最终，这次试验取得了较好的效果。语文教研组长对后茶馆式教学的理解也从表象走向深刻。语文教研组的后茶馆式教学探索得以顺利实施。

如何让小学部教师参与到后“茶馆式”教学的探索呢？严副校长想到了张人利校长“糖炒栗子”的比喻。糖炒栗子时，栗子不可能一起炒熟，而是在不断翻炒的过程中每个栗子都有受热的机会，一个个慢慢的、陆续的张开，最后全部炒熟。张校长跟严副校长说，学校接待任务比较多，经常会有公开课，我们不要害怕失败，可以让所有老师都有机会开课，即便是要退休的老师都要上。

严副校长将公开课的准备作为推进后“茶馆式”教学的重要抓手。这个公开课并非是教师单打独斗，而是集体合作学习的过程。当一位教师要开公开课，备课组其他老师一起参与备课。备课组安排几轮试教，试教教师也是多人交替，每轮试教结束之后进行研讨改进。作为最终执教公开课的老师全程参与其中，了解同伴的设计与改进，并最终形成自己的教学设计。

严副校长除了沉到备课组，和教师一起研究具体的课之外，也在思考后“茶馆式”教学的共同性问题。譬如，她感到要在有限的时间里让学生充分的讨论和合作，教学目标的设计非常重要，因此她带来小学教师团队研究教学目标的合理设计。又如，后“茶馆式”教学强调小组合作学习，但小组自身的建设很关键。因此，她带领团队研发了小学生小组合作学习“条例”，对一年级学生进行指导和培养。

严副校长也感到教学改革是一件复杂工作，教师对后“茶馆式”教学的探索是不均衡的。有一些教师或在看，或在学，或部分尝试，或浅层次理解，但一些骨干教师已经领悟比较深，也能够自觉在自己教学行为中体现出来了。

## （五）“站得更高，养得更肥”

### 1、让教师的研究“留下脚印”

静教院附校在推动全校后“茶馆式”教学试验中，不仅仅关注教师真实地“带着思考的做”，也注重事后的反思。他们的提法叫“留下脚印”，主要的方法是案例的写作。案例的写作，对于教师而言，是一件具有挑战性的任务，需要将自身在实践中所感悟的隐性知识显性化，将零碎的显性知识整合起来。为了帮助教师，学校有一套教师案例写作的脚手架。首先，学校提供后“茶馆式”教学案例撰写的通识性辅导报告。第二步，通识物色一位教师，先写出一篇案例的初稿，课题研究核心成员和该教师一道，对该案例进行集体修改，形成较好的样本案例。学校认为这个过程很重要。“不仅产生了一个具有‘样板作用’的案例，而且我与学校研究的核心团队进一步统一了思想，这些人又成了‘教练员’”。<sup>22</sup>第三步，将该案例发给全体教师，供他们写作时参考。第四步，从送交上来的案例中又物色10教师，由研究核心人员与他们就写好的案例进行对话，提出进一步修改意见。第五步，将这10篇修改后的案例再发给教师，作为自己

<sup>22</sup> 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海：上海教育出版社，2012年第1版.P199

修改的参考。就这样，学校已有限的人力最大范围内提升了全校教师的案例写作能力。

## 2、在“脚印”中凝炼“智慧”

后“茶馆式”教学的探索依托于学校申报立项的市级重点课题。市级重点课题的管理要求学校最终需形成研究成果。基础教育的研究成果是一种高度组织化的知识体系，不仅需要具有指导性的理念与原则，更需要具有操作性的策略与方法。静教院附校采取的方法是从学校过程性积累的案例中进行分析与提炼。最初，学校归纳了十八个教学策略提供给教师，教师在实践探索中发现策略能指导具体操作，但是项数太多，不容易记忆，而且这些策略还有内在重复之处。课题组将教学策略修订成十二个，最后简炼为八个。教学策略不仅有数量的减少，还有内容的变化。如“预设性解疑和生成性解疑相结合策略”，教师认为该策略正确，但指向不够明确，于是改成了“关注有价值的生成性问题策略”。<sup>23</sup>

## 3、在“对话”中精炼“观点”

在后“茶馆式”教学探索的过程中，张人利校长经常提出“要站得更高”，具体而言，就是要不断精炼后“茶馆式”教学的核心观点和教学设想。这种精炼包含着两层含义：一是如何将朴素语言与学术语言更好地融合，使之更好地反映学校创新的实质；二是如何更好地将实践的探索与理论的前沿更好地连接。为此，学校与部分大学和科研机构的专家建立起一种“紧密的关系”。这种“紧密的关系”，不是请专家到学校做操作上的指导，更不是让专家代笔捉刀学校的总结。张校长认为前两者都不符合静教院的实际需求，他更看重专家在相关研究的方向、提法以及主要观点上的批评与建设性意见。譬如，学校为了进一步提高后“茶馆式”教学的操作性，想做教学模式。为此，学校核心团队还翻阅了大量教学模式相关的书籍。“在这个关键时刻，请华师大的教授过来，把我的想法向他咨询。他认为模式会引起很多歧义。所以，后面我们不搞模式，搞策略、搞方法。”<sup>24</sup>

## 4、在“发展”中“养肥”操作

2008年至2013年，静教院附校的探索，初步验证了后“茶馆式”教学基本理念和设想在课堂教学中的适用性，在典型案例的基础上形成了一定的教学策略与方法，特别是在大部分学科的日常教学中扎下了根。对于未来的发展，张人利校长把“养得更肥”作为一个方向。所谓“养得更肥”，就是更加充实后“茶馆式”教学的操作体系，以更适应不同教学情境下应用与实践。譬如，学校推动学科课型研究，研究每个学科不同课型的后“茶馆式”教学应用；学校推动教学方法与策略库的持续设计，特别是完善教学方法与策略的表现方式，使其更具操作性；学校推动教师个人教学资源库建设，形成从教案、课件到作业的综合资源。

---

23 张人利。后“茶馆式”教学——走向“轻负担、高质量”的实践研究，源自静教院附校递交教育部国家级教学成果奖评审的成果报告材料。

24 来自对张人利校长的访谈。

## 五、分析与建构：优质学校突破性创新的机制分析

### （一）知识创造机制：O2O 闭环学习模型

静教院附校后“茶馆式”教学的创新探索本质上是对关于“怎么教”（教学原则）、“为何这么教”（教学原理）以及“如何教”（教学方法与策略）的知识创造过程。从创新成果来看，后“茶馆式”教学所提出的成果呈现三个特点。

1、它是一种理论性知识与实践性知识相互融贯的知识，一方面，学校围绕后“茶馆式”教学教学理念在关于教学原则（即“怎么教”）和教学原理（即“为什么这么教”）做建构，并使之逻辑严密，另一方面，学校设计和丰富操作体系（即“如何教”），并使之与教学理念建立实质性联系。

2、它是基于“有用”、抵及“信念”的知识。杜威定义知识为“通过操作把一个有问题的情境改变成为一个解决了问题的情境的结果”<sup>25</sup>。后“茶馆式”教学不是对教学一般性问题的理论探索，而是围绕提高教学效能这一目标，寻求有效改进课堂教学的新实践。同时，在这个过程中，随着教师不断参与探索，积累成功范例，最终将显性的、外部的教学主张内化为教师个性化的教学信念。

3、它是既具备“行动”取向，又蕴含“开发”取向的知识。一方面，后“茶馆式”教学注重教师在实践中学习、消化、应用学校拥有的、有新意的、理论化的教学主张，更新与发展教师自身的实践性知识。另一方面，后“茶馆式”教学注重对教学范例的总结，对教学策略与方法的提炼和设计，将个人化的内隐知识转化为可广泛分享的，可操作的显性知识。学校对于后者也赋予重要的实用价值，使之成为学校内部，乃至校际间的专业学习资源。

静教院附校如何创新这些知识呢？基于对其探索历程的回溯与分析，本研究形成了一个 O2O 闭环学习模型，如图 3 所示：

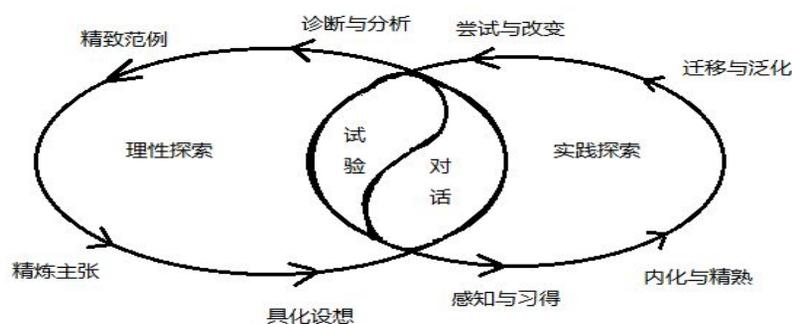


图 3：O2O 闭环学习模型

1、两个 O 环的存在。正如静教院附校张人利校长自述到，后“茶馆式”教学并不是一开始就想得非常清楚的，而是有一个大致的方向，边摸索、边完善。在整个探索的历程中，存在两个重要的研究领域。一个是理性探索，即构建起具

<sup>25</sup> 杜威.确定性的寻求[M].傅统先,译.上海:上海世纪出版集团,2005.p188-189

有概念化的、指导性的教学主张，统摄学校教学的整体改进；一个是实践探索，即构建起与教学主张有实质性联系，且真正成为实践常态的操作体系。两个研究领域在探索的过程中都得到不断地拓展和丰富，共同构成了整个创新成果。

2、两个0环的中间地带：对话与试验。对话与试验是静教院附校联接理性探索与实践探索的重要环节。对话既包括前期“思想行动”阶段的宣讲与研讨，也包括在“课堂行动”阶段的交流与设计。在宣讲与研讨中注重倾听“受众”的反馈，进一步完善教学主张的表述（如两个关键干预要素的形成）；在交流与设计中注重设身处地的理解与建议（如张校长对英语组研究的建议，丁副校长对数学组、美术科的建议）。试验既包括条件控制严格的循环实证，也包括学科组的常态教研。在循环实证和常态教研中，注重抽象的教学主张融入到具体的教学情境之中，形成创新的教学设计，并通过教学效果的信息收集做诊断与反馈。两个0环的中间地带既是两个0环的结合点，促进理论与实践的融合，同时也是两个0环自我流动与持续发展的动力源，通过这个中间地带，理性探索检验相关主张的适用性，寻找发展点（如“脚手架”研究议题的发现）；实践探索积累新理念融入实践的设计经验，可以迁移到教师日常教学之中，积累新实践的成功案例，推动教师信念的更新，并推动新探索的尝试。

3、0环的系统性、闭合性和流动性。

理性探索和实践探索的两个0环都是一个多种认知与行动任务系统。从静教院附校案例从可见，两个0环的认知与行动任务系统包括如下：

（1）理性探索0环：

任务1：诊断与分析。对实践及其改进的现状进行问题与程度诊断，并进行初步的归因分析。如后“茶馆式”教学探索之初诊断出课堂的四大问题；对循环实证失败案例进行诊断分析，发现任务设计对于后茶馆式教学的重要性。

任务2：精致范例。对实践中的典型性范例进行解读、比较与再构。如后“茶馆式”教学探索之初，对全国教改典型样本的比较分析，进而提出以段力佩“有领导的茶馆式教学”范例上的精致和完善；在探索过程中，注重教学案例的整理与显性化，形成典型性案例。

任务3：精炼主张。对教学创新的核心主张在科学性、前瞻性、逻辑性上做完善，提高理论对于实践现象的解释力和对实践创新的引导力。如后“茶馆式”教学探索之初，所提出的课堂教学逻辑转变、“以议为核心”、“三个发展”的主张；在后期对教学与评价关系的界定等征求专家意见。

任务4：具化设想。对教学创新的核心主张在指导性上做完善，形成与提供更为具体的教学建议。主要包括三个方面：操作化的教学原则，如后“茶馆式”教学之初提出两个关键干预因素，后期关注教学策略与方法的呈现方式；情境化的教学原则，如关注不同课型下的教学创新。

（2）实践探索0环：

任务1：感知与习得。教师从实践主体的立场对新教学理念的学习和初步体验。如后“茶馆式”教学探索之初，教师接触到来自学校方面的宣讲信息，以及为了应对研究课而展开的主动学习和交流研讨。

任务2：内化与精熟。教师从实践探索中逐渐掌握了后“茶馆式”教学的操作要点，在尝试中不断实现在特定情境下的教学技能自动化。如美术课教师经历了两次写生课“手”之后，对这一类型的课应用后“茶馆式”教学更为熟练。

任务 3: 迁移与泛化。教师从一些点上尝试成功之后,对自身的教学信念有了更新,并获得了更一般化的教学策略体验。在此基础上,将后“茶馆式”教学的理念迁移和泛化到自己日常的教学之中。

任务 4: 尝试与改变。教师面对新的来自学校或自身的变革要求,选择在适宜的情境(如新的课型、教学手段、教学方法)开展探索性尝试。

0 环的闭合性和流动性体现在创新过程,每个 0 环的任务之间存在内在的链接与循环递进。譬如,在后“茶馆式”教学的理论探索 0 环中,它的教学主张就是基于前期的诊断与分析、范例的比较分析基础之上提出的,并且不断让教学主张具体化,以利于教师的接受。在探索的进程中,对来自试验与对话所获得的信息进行诊断与分析,也为教学主张的提炼提供了线索和基础。

## (二) 创新动力机制:“革新动力场”

020 闭环学习中,理论性知识与实践性知识的流动与转化需要教师持续的专业投入。然而,正如静教院附校案例所呈现的,对于优质学校教师而言,要教师投入到创新之中,特别是需要挑战和变革自我的突破性创新,是困难的。如何才能激活教师的创新动力呢?

据德国心理学家勒温(Kurt Tsadek Lewin)的场动力理论,个人的行为和态度,与其所处的空间场域密不可分。勒温说:“为了理解或预测行为,就必须把人及其环境看作是一种相互依存因素的集合。我们把这些因素的整体称作该个体的生活空间,并用  $B=f(P, E)=f(LS)$  来表示。”<sup>26</sup>其中, B 表示行为, P 表示行为主体, E 表示环境, LS 表示生活空间,即生活空间由个体、环境以及个体与环境的相互关系构成。行为发生在生活空间中,它既是人与环境的函数,也是生活空间的函数。勒温的场动力揭示了个人与环境的微妙关系,即在一定的生活空间中,存在着需求的满足、认知的失衡等因素带来的正向的吸引力和负向的排斥力。这些吸引力和排斥力共同构成了“动力场”,影响着个体的具体行为与态度。

回溯静教院附校后“茶馆式”教学研究历程,特别是基于当事教师视角的叙事中,我们可以发现学校综合运用多种举措与策略,影响变革与创新进程中教师的认知与需求,优化教师的心理空间,进而提升教师对变革与创新的吸引力,消解排斥力。本研究将其这种推动教师投入变革与创新的心理空间,称之为“革新动力场”。

“革新动力场”的形成主要包含了四个方面的影响要素,即风险控制、认知协调、自我实现和认知脚手架。大致结构如下图。

图 4:“革新动力场”示意图

### 1、风险控制。

创新,特别是突破性创新,是一项充满失败风险的探索。投入其中的教师有一种规避风险,寻求安全的需要。具体而言,教师害怕因为尝试创新给自己和学生带来不利影响。这也是一个负向的排斥力。静教院附校从三个途径进行风

<sup>26</sup> Lewin,k.Field Theory in Social Science9M: New York: Harpperand Brother publishers,1951.239-240.转引自申荷永.论勒温心理学中的动力[J].心理学报.1991 年第 3 期.

险控制。

(1) 从非毕业年级开始进行探索。如小学语文在一年级探索“后茶馆式”的识字教学，初中物理学科选择从八年级开始探索。

(2) 从最适宜的教学内容着手。在后“茶馆式”教学整个探索过程中，教研组在研究课的选择上具有较大的自主权，很多教研组都选择从一些结构性较强，容易发现学生相异构想，检测学生学习效果的教学内容开始进行探索。在此基础上，再做进一步的研究。如美术学科从写生课入手，小学语文组从识字课开始等。

(3) 学校对创新探索失败的包容。学校对于教师的教学创新探索，保持了一种较为包容的态度。学校提出后“茶馆式”教学的课不要求教的完整，只要学的完整即可；鼓励每个教师都上面向校外开放的展示课，在研究质量上不太苛求。如美术学科的写生课探索，第一次上的效果并不是特别理想，但学校并不介意，并给教师再次机会，最终写生课取得了理想效果。

## 2、认知协调。

学校的创新需要教师的自我更新。对于很多教师而言，参与创新意味着走出“舒适地带”，进入充满不确定性、挑战能力边缘的非平衡态。在这非平衡态中，教师的旧认知与新观念之间，认知与行动之间存在不协调的状态。费斯汀格的认知不协调理论认为，处于认知不协调状态的个体会产生内心的不舒适感。在个体主动调适和环境积极干预下，个体认知从不协调走向协调，将会产生积极的行为倾向。反之，个体将长期处于焦虑、紧张状态，进而通过退缩和抵制，回到原有的平衡态。

静教院附校在促进教师认知协调上，主要有如下途径：

(1) 保持学校价值观的一致性。学校推动后“茶馆式”教学的背后有一个基本的价值观，即追求效率、效果与效益的整体提升。它与学校日常教学管理所秉持的价值观是一致的，如严格按照规定开设英语科，禁止集体补课，保障美术等非中考学科在初三开齐开足等。

(2) 保持教学创新的成效与教师默认价值观的协调。保持和提升学生学业成绩是基层教师评价一种教学方式的重要标尺。学校并没有回避这些价值观，通过及时与长期检测，评估后“茶馆式”教学在提高学生学业成绩上的作用，同时用相关证据进一步展现该教学创新的其他重要价值，如学习负担降低、学习能力提升等。

(3) 合法的边缘性参与中的同伴示范效应。“合法的边缘性参与”是一种共同体学习模式。在一个共同体中，个体获得一种“合法身份”（即共同体内其他成员的接纳），和共同体的前辈一起，以多样的方式、由少及多、逐渐深入地参与到共同体内学习与实践。<sup>27</sup>静教院附校的教学创新团队不是由部分教师所组成的封闭团队。相反，学校从态度上主张和鼓励全校教师参与到后“茶馆式”教学的探索之中，如提出让每位教师都有机会上校外公开课。同时，学校将全校学习例会、教学开放日打造成为全校性的学习平台，展现和分享先行者的行动。第三，在备课组的教研活动中，研究课的设计不是由开课者独立完成，而是由全组教师共同参与，轮流试教，合作研讨。“合法的边缘性参与”，让处于

<sup>27</sup> 陈向明.从“合法的边缘性参与”看初学者的学习困境[J].全球教育展望.2013.12.

创新边缘的教师更有机会感受同伴行动带来的示范效应，改善其对于行动的认知，实现认知的协调。

### 3、自我实现

在学校创新的过程中，过度依赖行政命令，是一把双刃剑，看似快速见效，实则遗患颇多。特别是在如静教院附校这类优质学校，如让行政直接规定怎么教，不仅会引发教师的内心抵触，更会直接抑制教师的高层次需要，特别是自我实现的需要。因为在强势行政领导之下，教师个人有没有“想法”变动不重要了。如果没有高层次需要的支持，教师在创新中更多的是被动者的执行者，而非主动的创造者。

从静教院附校的例子来看，行政命令的运用是存在的，但是有限度的，也是有范围的。特别关键在于这种行政力量的介入并没有抑制而是激发了教师自我实现需求。

案例中L老师的故事较能反映上述的判断。当学校要求L老师率先在全校范围内开一堂后“茶馆式”教学研究课时，她的心态是复杂而矛盾的。一方面是不情愿，源自自己已存的专业见解与初步感知的新主张之间的矛盾；另一方面是焦虑，如何能在全校同事的注视下上好一堂研究课。产生这种焦虑的源自在于L教师的高层次需要，即获得尊重的需要。当她经过努力，克服研究课设计与实施过程中的“险阻”与“困难”，并最终赢得了来自学校领导与同伴的肯定。在这个过程中，她获得的“巅峰体验”，激发了自我实现需要。<sup>28</sup>

L老师的故事并不仅仅是个案，物理学科、小学语文学科的探索起步都有类似的路径。从中，我们可以发现，学校在教师自我实现需求激发上的主要策略，即起步阶段以行政力量推动教师接纳挑战；利用学校各类学习与分享平台，激活教师归属与尊重等高层次需要；在挑战过程中给与支持，协助其克服困难，并收获“巅峰体验”。

### 4、认知脚手架

学校推动教师接纳挑战，并从中体验成功，激发自我实现需求。但创新本身具有不确定性，存在各种风险与困难。突破性创新更是如此。如果接纳挑战的教师通过努力收获的是挫折，特别是经常性的挫折，将会严重影响教师的自我效能感，甚至可能产生“习得性无助”。

如何帮助教师在挑战中获得成功，静教院附校从三个方面为教师提供认知脚手架。

(1) 合法的边缘性参与。后“茶馆式”教学探索，从部分学科、部分教师开始探索，但其他学科和教师都有机会学习与了解。如案例中美术教师Z老师，就经常听数学科的研究课。在备课组教研中，开课教师与组内其他教师一同参与研讨，共同设计。这些开放的、共享的学习组织，让全校教师都不同程度了解其他教师、其他学科的好做法，并借鉴到自己的探索之中。

(2) “种子教师”的成长与参与。在后“茶馆式”教学探索中，有一批“种子教师”发挥了重要作用。这些教师大多是学校领导团队成员，如张校长、丁副校长、周副校长、严副校长等。这些种子教师既参与实践探索，也参与理性

<sup>28</sup> 美国心理学家马斯洛在研究人的需要时，发现当人在完成具有高挑战性的任务时会产生巨大的兴奋感和愉悦感，如攀登者登上山峰时的情绪反应一样。他将这种情绪体验称之为“巅峰体验”，并发现“巅峰体验”与自我的认同与自我实现动机的激发有着较高的相关性。

探索；既具是行政领导，也是学科专家。这批“种子教师”在保持理性探索与实践探索的内在一致性上发挥重要的作用，同时也推动了各个学科的具体创新。如张校长在语文与英语科的参与；周副校长在物理科的参与；丁副校长在数学科和艺术科的参与；严副校长在小学段各学科的参与。他们的参与不仅仅是理念澄清，如丁副校长在L老师数学研究课上对“先学”的理解上的贡献；也是问题解决，如张校长建议英语学科在小组合作上先行探索。

(3)“生产者”培训。正如案例中严副校长所谈到的，教师在创新探索中最关心的问题是如操作。静教院附校不仅通过同伴互助、“种子教师”的参与解决这个问题，也注重从实践中精致典型范例和精炼操作策略来实现。精致典型范例和精炼操作策略主要由本校教师承担。但值得注意的是，除了核心的研究团队之外，很多教师都参与其中。学校通过“生产者”培训，使更多的教师能够胜任精致与精炼的任务。所谓“生产者”培训，就是培训不是以生产成果的传播为目的，而是关注生产能力提升和培育生产者为目的的培训。如学校在教师案例撰写上，并不满足通识性培训，而是通过滚雪球的方式，培养一批案例撰写的“能手”，由他们呈现案例撰写的范例与体验，带动和培训更多的教师。又如在教学方法的提炼中，学校注重教学方法表达形式的培训，学会如何撰写和表达一种教学方法，进而推动教师教学方法的精炼。

## 六、结语

通过静教院附校后“茶馆式”教学探索历程的回溯，我们可以发现，学校与企业突破性创新上，既有共通之处，也有自身的鲜明特点。

学校和企业的突破性创新具有若干共通之处在于：第一，两者的创新都在关键性的原理和技术上有突破，并在此基础上形成创新成果；第二，两者的创新都具有系统性，都会引发系统性的环境与资源更新；第三，两者的创新成果都带来更大的价值增值。

但与企业相比，学校的突破性创新具有自身的特殊性在于：首先，学校的突破性创新是一种由内而外的创新，是需要创新者自身实践改变的基础上提炼新的操作系统，进而引领同行；其次，学校的突破性创新是一种持续卷入的创新，创新的组织边界比较模糊，创新的过程就是不断吸引教师参与革新的过程。

静教院附校的探索也印证了优质学校在突破性创新上所面临的特殊困难，即教师对变革的必要性和可行性的认识更趋于保守。这种保守的态度，既源自传统方式已取得的成效，也源自于教师更容易发现新事物的不完善之处。同时，静教院附校的探索也证明，如果对突破性创新施加有效的领导和组织，激活优质学校教师的创新潜能，他们优秀的专业能力就能转化成为提升创新成果品质的重要力量。

## 参考文献

1. (日)竹内弘高,野中郁次郎.知识创造的螺旋:知识管理理论与案例研究[M].李萌译.北京:知识产权出版社.2006.1.
2. 操太圣,卢乃桂.抗拒与合作:课程改革情境下的教师改变[J].课程·教材·教

法. 2003. 1

3. 陈向明. 从“合法的边缘性参与”看初学者的学习困境[J]. 全球教育展望. 2013. 12.
4. 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报. 2009. 4
5. 崔允漦、汪贤泽. 基础教育课程改革的意义、进展及问题[J]. 全球教育展望. 2006. 1.
6. 杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005.
7. 靳玉乐、张丽. 我国基础教育新课程改革的回顾与反思[J]. 课程. 教材. 教法. 2004. 10.
8. 申荷永. 论勒温心理学中的动力[J]. 心理学报. 1991 年第 3 期.
9. 孙启贵, 邓欣, 徐飞. 破坏性创新的概念界定与模型构建[J]. 科学管理研究. 2006. 8.
10. 叶澜. 21 世纪社会发展与中国基础教育改革. 中国教育学刊. 2005. 1.
11. 张洪石、陈劲. 突破性创新的组织模式研究[J]. 科学学研究. 2005. 8.
12. 张人利. 后“茶馆式”教学[M]. 上海: 上海教育出版社, 2012 年第 1 版.
13. 张人利. 后“茶馆式”教学的教学手段 —— 后“茶馆式”教学的发展研究(三) [J]. 现代教学. 2014. 5A.
14. 钟启泉. 寻求课程范式的转型——中国大陆基础教育课程改革的进展与问题[J]. 比较教育研究. 2003. 1.
15. 钟启泉, 崔允漦, 张华, 有宝华. 为了每一个学生的发展——新世纪中国基础教育课程改革刍议[J]. 全球教育展望. 2001. 2.