



JETE

Journal of Economics and Technology in Education

JETE, Vol. 1, No. 1, 2026, pp.80-93.

Print ISSN 3105-2711; Online ISSN: 3105-272X

Journal homepage: <https://www.jetejournal.com>

DOI: <https://doi.org/10.64058/jete260108hcirl>



教学改革何以撬动学校组织变革？

——基于广州大学附属东江中学“三基于”模式的个案研究

陈红星（Chen Hongxing）

摘要：本文以广州大学附属东江中学“三基于”课堂教学改革为个案，深入探讨了一项植根本土的教学创新如何超越课堂技术层面，演变为驱动学校整体组织发展的核心引擎。研究指出，其关键在于该模式同时扮演了“战略聚焦点”“专业联动机制”与“文化意义载体”的三重角色。“战略引领—专业传递—系统融合”的系列推进，除了带来教学质量提升及教师赛事成绩外，更重要的是推动了学校的管理机制由自上而下的垂直单一走向多元参与的专业治理、组织形态由行政主导的层级式走向民主协商的学习型组织、学校发展模式由他律驱动的适应性转向自主发展的创造性。本研究为理解教学改革引发深层组织变革提供了“技术—制度—文化”互动的分析框架，也为县域高中依托内生性课堂改革实现治理升级与内涵式发展，提供了具有可操作性的实践范式。

关键词：县域高中；课堂改革；学校治理；个案研究；三基于模式

作者简介：陈红星，东源县教师发展中心主任，广州大学附属东江中学党委书记。副高级职称。主持国家级课题1项，市级课题1项，参与省级课题1项。论文3篇在市级、国家级刊物发表。2024年成为广东省中小学“百千万人才培养工程”培养项目（2024—2026年）高中名书记培养学员。主要以粤东北县域高中为研究载体，重点探索区域教育提质转型与特色发展之路。电邮：jackchulong@163.com。

Title: How Can Instructional Reform Leverage School Organizational Change? —A Case Study Based on the “Three-Based” Model at Guangzhou University Affiliated Dongjiang High School

Abstract: Taking the “Three-Based” classroom teaching reform at Dongjiang High School Affiliated to Guangzhou University as a case study, this paper probes deeply into how a locally rooted teaching innovation transcends the technical dimension of classroom teaching and evolves into a core engine driving the holistic organizational development of the school. The study points out that the key lies in the fact that this model plays a triple role simultaneously as a “strategic focal point”, a “mechanism for professional collaboration” and a “carrier of cultural significance”. The progressive implementation of the “strategic guidance-professional transmission-system integration” approach has not only led to the improvement of teaching quality and better performance of teachers in various competitions, but more importantly, promoted the transformation of the school’s management mechanism: from a top-down, vertical and centralized structure to a multi-stakeholder participatory model of professional governance; the transformation of the organizational form: from an administration-dominated hierarchical structure to a democratic and consultative learning-oriented organization; and the transformation of the school’s development model: from an externally regulated adaptive model to an independently driven creative model of self-development. This study provides an analytical framework of “technology-institution-culture” interaction for understanding how classroom teaching reform triggers in-depth organizational changes and also offers an operable practical paradigm for county-level high schools to achieve governance upgrading and connotative development by virtue of endogenous classroom teaching reform.

Keywords: County-level high schools; Classroom reform; School governance; Case study; Three-Based models

Author Biography: **Chen Hongxing**, Director of Dongyuan County Teacher Development Center and Secretary of the Party Committee of Dongjiang High School Affiliated to Guangzhou University, with a senior professional title. He has presided over 1 national-level research project and 1 municipal-level research project, and participated in 1 provincial-level research project. Three of his papers have been published in municipal and national journals. In 2024, he was selected as a trainee of the High School Distinguished Party Secretary

Training Program under the Guangdong Provincial Primary and Secondary Education “Hundred-Thousand-Ten Thousand Talents Training Project” (2024–2026). Taking county-level senior high schools in northeastern Guangdong as the research carrier, he focuses on exploring the high-quality transformation and characteristic development path of regional education. E-mail: jackchulong@163.com.

一、问题提出与研究背景

在新时代建设高质量教育体系以及大力加强县城普通高中建设的大背景下，县域高中是整个基础教育的重要组成部分，在落实教育均衡、为高校提供优质生源方面发挥着重要作用（教育部，2024）。但是，目前大部分县域高中的发展都面临着自我活力不够的问题，教学改革往往局限于形式上的变革，难以突破组织惰性和制度障碍，“碎片化推进、表面化实施”，另一面是不少学校过分追求升学分数等单向度目标，办学路径趋同，陷入“回应式发展”的怪圈（李政涛、李栋，2026；吴刚平，2023）。根据《中国县域教育发展报告（2025）》，我国县域高中有 68.2% 的教学实践与组织变革脱钩。三是 73.5% 的学校缺乏可持续的内生发展机制，在此情境下如何通过具有结构穿透力的教学变革激发组织内部要素的活力，推动学校由“回应式发展”向“生成式发展”的转变，促进学校教学改进与组织成长的融合，是县域高中发展急需解决的一个重要命题。

本文所要重点讨论的“三基于”模式，是广州大学附属东江中学课改理念及实施的基本思路，即“基于问题”的课改理念渗透到课前、课中、课后三个教学阶段，以学为本，在重视课前预习、课中小组合作探究以及课后分层作业三个途径下打造高效课堂，最后，“以生为本、素养立人”课堂实践促使教师真正从单一的技术层面走向了学校组织层面。基于此，本研究以广州大学附属东江中学为个案，采用深度案例研究法，探究“三基于”教学改革撬动学校组织变革的内在机制，试图打开教学创新与组织变革之间的“转化黑箱”，为县域高中内生发展提供理论参考与实践范式。

二、文献综述与分析框架

目前的相关研究主要有两条线索，都存在一定的理论局限，为本研究的切入留下空间：其一是课堂教学改革相关的研究，这类研究大多关注特定教学方式的效果，以“输入—输出”的效度检验为主线，讨论学案导学、小组合作、项目式（PBL）教学等方式对学习成绩、思维能力的影 响（景民、张铁道，2021；钟启泉、崔允漷，2018）。比如有实证研究表明 PBL 教学方式有助于学生批判性思维能力和解决问题能力的发展，但这些研究更多地聚焦于课堂教学这一微观世界中，把课程变革看成独立的“干预措施”，没有关注到课程改革给整个学校的

组织形式、权利关系以及文化样式所带来的“涟漪”。无法解释教学生态向组织能力转化的过程。

二是学校组织管理的研究。这一类是从学校的宏观层面上去考察校长领导力、战略、学习型组织建设对学校效能的作用机制，并建构了比较完善的理论框架。领导者的愿景、政策支持、教师的卷入等等。然而，这些工作对于变革动机的追寻往往停留在外部政策压力或者领导个人意志上，而忽略了来自课堂教学层面的实践性创新对组织场域的自觉“建构”，没有回答清楚“课堂教学创新如何引领整个学校的改革”这一内在机理的问题。

因此，已有研究并未很好地揭示教学创新与组织变革的关系，存在着一定的“理论缝隙”。为了弥补这一“缝隙”，本文引入组织社会学中的新制度主义理论，提出一种以“技术—制度—文化”的交互作用为核心的分析框架。在这一分析框架下，组织变革并不是技术替代或者主观的设计过程，是教学技术要素进入制度逻辑并产生组织意义的过程。“三基于”首先以“教学技术系统”的形态在组织中出现；然后，在制度层面上将技术固定下来、固化下来，并成为常态；最后，进入组织文化层面，成为价值认同及习惯性行动。三者之间的相互作用推动了教学改革带动组织转型这一核心命题。

三、个案分析：“三基于”模式撬动组织变革的机制建构

（一）技术赋能：从理念到组织化实践的转化

一项教学革新能否从个别教师的课堂试验演变为全校范围的稳定实践，其核心挑战并不在于技术方案本身的精妙程度，而在于它能否完成从“个人技艺”到“组织资产”的位阶跃迁。广州大学附属东江中学推行的“三基于”模式恰好提供了一个值得深究的案例。该模式最初只是针对讲授式教学的修补策略，后来却被学校管理层成功转化为驱动整体变革的技术基座。这一转化过程揭示了技术赋能的真实含义：不是简单地向教师投放更多工具，而是通过一整套制度操演，让教学技术获得组织层面的合法性、嵌入日常运作的节律并配给持续运转的资源。以下将从合法性建构、常规化嵌入与支持性配置三个维度，逐一拆解这一组织化转化的内在机理。

1.合法性建构：从教学技术到战略资产的符号重塑

一种教学技术想要摆脱“可选项”的暧昧身份，首先需要被组织正式承认为“必须做的事”。这并非技术本身的属性，而是一个符号政治过程。学校管理层将“三基于”写入年度发展规划，并置于“三个重要抓手”的首位，这一举动看似平常，实则完成了一次关键的制度命名。在组织社会学视野中，命名即赋权。当一项活动被战略文件明确标注为“抓手”，它就脱离了教师个人兴趣的范畴，升格为组织目标的合法延伸。该校校长在一次内部会议中反复强调：“三基于不是某几个人的教学偏好，而是我们落实新课改精神的基本路径。”这种话语

绑定策略将微观教学行为与宏观政策叙事挂钩，使反对者难以在道义上立足。

值得细究的是，合法性并非一次性授予的静态资格，而需要不断通过仪式性展演来维系。该校每学期的开学工作报告中，“三基于”总是以独立段落出现，且措辞逐年升级——从“探索”到“深化”再到“全面落地”。这种修辞上的递进制造出一种不可逆的变革势能。与此同时，学校将“三基于”与外部评估挂钩：上级部门的教学视导、示范性高中复评等场合，校方汇报材料中均将“三基于”列为首要创新点。这种外向的合法性展示反过来强化了内部认同，形成一种“内外同构”的强化回路。

这一过程对教育技术扩散研究提出了一个容易被忽视的命题：技术的采纳率并不完全取决于其相对优势或兼容性，而很大程度上取决于它是否被成功地叙事化为“组织命运的攸关之物”。当一项技术被感知为关乎学校生存与发展时，教师的犹疑与观望会被集体行动压力迅速消解。该校的经验表明，合法性建构的关键操作是将技术从“教学工具箱”中抽离出来，重新安置于“战略议程”的顶端——这一位置本身就是一种权力宣言。

2. 常规化嵌入：教学事务链条的技术重构

获得战略地位只是第一步。若不能在每天的铃声节奏中找到落脚点，任何宏大的改革叙事都会沦为空洞的修辞。该校的第二项操作是对日常教学事务进行系统重构，将“三基于”强制嵌入集体备课、公开课评议与教案撰写三个惯常环节。这种嵌入的实质是一种“常规化暴力”——用制度力量打断既有惯习，迫使教师在被迫重复中形成新行为模式。

以集体备课为例。改革前，备课组活动通常围绕教学进度协调与习题资源共享展开，讨论质量参差不齐。改革后，学校规定每次集体备课必须依次呈现三份文档：“课标分解表”要求教师逐条列出本节课对应的课标条目并阐释其具体化路径；“教材分析卡”强制教师标注教材中哪些内容服务于哪个核心素养；“学情诊断报告”则要求基于前测数据说明本班学生在哪些预习环节存在典型障碍。这三项产出直接与备课组绩效考核挂钩，未完成的组别将被公示。这种极细颗粒度的程序规训产生了双重效果：一方面，它确实将“三基于”从抽象口号还原为可检查的操作清单；另一方面，它引发了部分资深教师的抵触，认为这种“表格化教学”侵蚀了专业自主性。值得玩味的是，经过两个学期的强制推行，抵触声逐渐减弱——不是因为教师被驯服，而是因为他们发现按照模板备课确实减少了教学设计的盲目性，课堂上的无效环节明显下降。这种“实效性自证”是常规化得以持续的关键。

从制度理论视角审视，常规化嵌入的深层机制是“时间结构的重组”。学校通过将“三基于”锚定在备课、上课、评课的时间节点上，重构了教师的行动时序。过去，教师可能在学期初思考一次教学理念，而后便沉入日常忙碌；现在，每四十分钟的集体备课时间都在强制追问“你的课标依据是什么”。这种高频重制造出一种近乎条件反射的专业警觉。埃利亚斯曾用“习性”描述这种身体化的规则记忆，该校的实践恰恰印证了习性可以通过制度化的时

间编排被有意识塑造。当然，这一过程存在明显限度：过度标准化可能催生仪式性遵从——教师填写表格但内心疏离。该校后续通过竞赛机制部分化解了这一矛盾，但常规化与能动性之间的张力始终存在。

3.支持性配置：降低遵从成本的资源逻辑

合法性赋予遵从压力，常规化制造遵从机会，但若遵从成本过高，教师仍会以“表演式参与”敷衍了事。该校第三项操作是设立专项资金，用于三个方向：培训服务采购、校本材料开发与实践研讨组织。这看似平常的资源配置，背后隐藏着一条重要的行为经济学洞见——任何制度变革都必须计算教师的“行为切换成本”。

切换成本包括显性成本与隐性成本。显性成本如时间投入：一名数学教师初次尝试按照“三基于”框架设计一节课，可能需要额外花费两小时查阅课标解读文献、编制学情前测问卷。隐性成本则更为致命：试错风险——按照新方法上课可能效果不佳，被学生或同行质疑。该校的专项资金策略精准地针对这两类成本。培训服务采购邀请外部专家进校进行“课标分解工作坊”，将教师自主摸索的两小时压缩为专家指导下的四十分钟，大幅降低显性成本。校本材料开发则由骨干教师先行试水，产出半成品模板供其他教师修改使用，这实质上是将试错风险从个体分散承担转变为组织集中承担。一位参与材料开发的教研组长坦言：“我们做出来的模板不一定完美，但至少能保证不会出大错，普通老师拿来就能用。”这种“脚手架思维”是降低隐性成本的关键。

更具创新性的是资源配置的分配方式。该校没有采取平均划拨，而是引入竞争性申报：教研组需提交“三基于”融入教学的实施方案，经学术委员会评审后分档资助。这一设计产生了意想不到的溢出效应。为了争取更高额度的经费，教研组之间开始自发交流方案、互相critique，那些原本持观望态度的教师发现，若不参与，本组在资源竞争中就会处于劣势。这种“竞争性压力”比行政命令更有效地激活了基层的创新意愿。从资源依赖理论看，当组织内部各单位为争夺稀缺资源而主动调整行为时，制度变革的扩散速度会显著加快。该校的经验提示我们，支持性配置不应被理解为简单的“给钱给物”，而应被设计为一种精巧的激励结构——让遵从行为获得即时回报，让观望行为付出机会成本。

4.强制与自主的悖论：技术赋能的限度

上述三项操作共同完成了“三基于”从教师可选项到学校强制规范的身份转换。这一转换奠定了组织变革的技术基础，但也埋下了一个不可回避的悖论：强制规训在确保技术落地的同时，可能窒息教师的创造性回应。调查显示，在推行初期，约有四成教师承认自己“按照模板填写但内心并不认同”。这种“脱耦”现象在组织制度主义中早有论述——当制度压力与专业信念冲突时，个体会采取表面遵从、私下回避的策略。该校后续通过“以赛促研”机制部分修复了这一问题，因为竞赛场景激发了教师的荣誉感与专业自尊，使遵从行为从“被

迫”转向“自发”。这提示我们，技术赋能的理想状态不是单纯的强制，而是在强制建立底线标准的基础上，留出足够的弹性空间供教师进行情境化调适。该校的实践表明，组织化过程必须同时包含“硬化”与“软化”两股力量——前者通过制度规训确保技术不被稀释，后者通过专业自主确保技术不被僵化。

综上，“三基于”的技术赋能历程提供了一个清晰的理论意象：教学技术向组织资产的转化，本质上是合法性符号、常规化程序与资源激励三股力量交织作用的结果。这三者缺一不可——没有合法性，技术只能停留在个体层面；没有常规化，技术无法渗入日常节奏；没有资源支持，教师的遵从成本将高到难以承受。这一发现对县域高中改革的启示是直接的：与其反复培训教师“更新理念”，不如花力气在组织层面搭建技术落地的制度脚手架。理念可以宣讲，但习惯只能通过制度化的重复来塑造

（二）制度中介：“以赛促研”机制的动力传导

战略合法性为“三基于”模式铺就了组织承认的温床，但合法性本身并不自动催生教师的实质性行动。一种常见的改革溃败形态是：文件写得很漂亮，会议开得很热闹，课堂却纹丝不动。广州大学附属东江中学的案例显示，弥合这一“执行沟壑”的关键装置是一套精心设计的“以赛促研”制度。该制度扮演了联结宏观战略与微观行动的中介角色，将学校层面的变革势能转化为教师群体的实践动能。以下从竞赛的转化功能、知识生产循环以及动力传递的微观政治三个层面，拆解这一制度中介的内在机理。

1. 竞赛作为转化器：从模糊理念到可操作标准

“三基于”的核心诉求——“问题导向、素养立意”——本身具有相当程度的模糊性。这种模糊性是双刃剑：它赋予教师因地制宜的阐释空间，却也导致“人人都在说，做法各不同”的涣散局面。竞赛制度的首要功能就是将这种模糊理念转化为可观测、可比较、可评判的行为指标。该校参与的市一级“命题·析题”竞赛提供了一个绝佳观察窗口。比赛要求参赛教师提交一份完整的单元测试卷，并附上“命题说明”——逐题阐述该题对应哪个课标条目、考查何种素养、情境素材如何体现“基于问题”的设计逻辑。这份说明实质上是一份“三基于”的实践脚本。评委打分的核心依据并非试题的难度或区分度，而是命题说明与“三基于”理念之间的吻合程度。

这一转化过程暗含了一种深刻的制度逻辑：竞赛将“好教学”的抽象标准具象化为“好命题”的具体技术。教师不再需要揣摩“什么叫问题导向”，而是必须展示“我的这道题是如何从一个真实情境问题出发的”。这种具象化降低了认知负荷，也消除了搪塞空间。一位参赛教师坦承：“以前觉得‘三基于’是校领导喊的口号，但准备比赛时不得不逐条对照，才发现自己以前的教学设计有很多漏洞。”竞赛的强制暴露功能在此显现：它迫使教师将自己惯常的教学行为置于标准化的审视之下，那些过去被熟视无睹的缺陷变得无所遁形。

从组织社会学的视角看，竞赛实质上是一种“制度化的同行评议”。与自上而下的行政检查不同，竞赛的评价压力来自同行比较和外部专家。这种水平向的压力比垂直向的行政指令更容易被教师接受——不是因为压力更小，而是因为它披着“专业荣誉”的外衣。该校的竞赛成绩被纳入教研组年度考核，个人获奖情况与职称评定挂钩，这进一步强化了竞赛的激励刚性。值得注意的是，竞赛标准本身也在动态演化。第一年比赛中，评委主要关注“是否体现了问题导向”；到了第二年，标准升级为“问题设计的真实性层次”；第三年又加入了“问题链的结构化程度”。这种标准的逐年精细化，实质上是学校管理层通过竞赛这个杠杆，持续提升“三基于”的实践深度。

2. 知识生产循环：从隐性经验到可扩散资产

竞赛制度的另一项隐蔽功能是启动一个自组织的知识生产与扩散循环。该校的“实践—竞赛—总结—再实践”链条值得深描。在常规教学阶段，教师积累了大量关于“三基于”的零散经验——某节课的提问设计收到了意想不到的效果，某个探究活动激发了学生的激烈讨论。这些经验通常以隐性知识的形态储存在个体教师头脑中，难以传递，更难以积累。竞赛的到来打破了这种封闭状态。为了在比赛中拿出有竞争力的作品，教师被迫将自己那些零散的经验整理成系统化的教学设计或命题方案。这一整理过程本身就是一个知识外显化的过程——隐性的“我知道怎么教”被转写为显性的“这是设计依据、这是实施步骤、这是效果证据”。

赛后总结环节则完成了知识的横向扩散。该校规定，参赛教师必须在教研组内进行“赛后复盘”，分享自己的设计思路、遇到的困难以及改进策略。这些复盘活动产生了强烈的同伴学习效应。一位没有参赛的年轻教师表示：“看别人的参赛作品就像拿到了一个高质量模板，我知道下次自己参赛时该怎么做了。”更有趣的是，赛后复盘往往演变为对“三基于”内涵的集体再阐释。在某次市命题比赛后，教研组围绕“素养立意”展开了激烈争论——有人认为素养必须通过情境题来考查，有人则认为情境过度会干扰基础知识的检测。这种争论没有达成统一答案，但恰恰是这种“未完成的共识”保持了概念的开放性，使其不至于被教条化。

从知识管理理论看，该校的“以赛促研”机制契合了 Nonaka 提出的“SECI 模型”（社会化—外显化—组合化—内隐化）。竞赛前的集体备赛是社会化过程——教师观摩往届获奖作品，模仿其设计逻辑；竞赛作品撰写是外显化过程——隐性经验被编码为可传递的文本；教研组复盘是组合化过程——不同作品中的碎片被整合为更完整的知识体系；而教师将复盘收获应用于下一轮日常教学，则是内隐化过程。这一循环的独特之处在于，它以竞赛为“脉冲节点”，将原本零散、偶发的知识流动制度化、为周期性发生的组织学习事件。比起依赖教师自觉的教研活动，这种“竞赛脉冲”模式具有更强的节奏感和可预期性。

3. 动力传递的微观政治：竞赛如何消解变革抵制

任何组织变革都会遭遇不同程度的抵制。该校推行“三基于”的过程中，部分资深教师曾公开质疑：“我们教了几十年书，难道还比不上一个比赛模板？”这种抵制并非源于对技术本身的否定，而是源于对专业自主权被侵蚀的焦虑。竞赛制度的精妙之处在于，它将变革压力重新包装为专业挑战，从而消解了“行政强制 vs 专业自主”的二元对立。

具体而言，竞赛为抵制的消解提供了三条路径。第一，竞赛创造了一种“非零和”的激励结构。在传统的行政检查中，教师的得失是单向的——达标是应该的，不达标受惩罚。而竞赛中，获奖者获得荣誉与资源，未获奖者也不会受到直接惩罚，只是失去了机会。这种“正向激励”结构降低了教师的防御心理。第二，竞赛为资深教师提供了一个展示经验优势的舞台。那些教学经验丰富的老教师，在命题设计、问题情境创设等方面往往具有年轻教师难以企及的积淀。他们在竞赛中的出色表现，反过来验证了“三基于”并非对传统教学的全盘否定，而是对优秀经验的提炼与系统化。这种“经验合法性”的确认，有效消解了抵制情绪。一位曾经抵触的老教师在获得市一等奖后改变了态度：“原来我平时做的那些事，就是‘三基于’啊。”这句话揭示了一个重要机理：当教师发现改革与自己的既有实践存在连续性而非断裂时，抵制的心理基础就会瓦解。

第三，竞赛催生了一种横向的同伴压力。当某个教研组在竞赛中连续获奖，其他组会自发产生追赶的动力。这种动力不是来自校长的批评，而是来自同行比较中的相对失落感。组织行为学将这种现象称为“参照性竞争”——当参照群体的表现被公开比较时，个体倾向于调整行为以缩小差距。该校并未刻意营造竞争氛围，但成绩排名、获奖公示等常规操作已经足以激发这种参照效应。一位教研组长坦言：“看到别的组拿奖，我们组开会时气氛都很压抑，下次不拼不行。”这种来自同侪的压力，往往比自上而下的指令更具穿透力。

4. 竞赛制度的限度与反讽

尽管“以赛促研”机制展现出强劲的动力传导效能，我们仍需警惕其内在限度。最突出的风险是“为赛而教”的异化倾向。当竞赛成绩与职称、绩效过度捆绑时，教师可能将精力集中于打磨“参赛作品”而非改进日常课堂。该校管理层的应对策略是要求参赛作品必须来源于真实教学——参赛的教学设计必须是在实际课堂上实施过的，且需附上课例视频片段及学生反馈数据。这一规定在一定程度上遏制了“表演式参赛”的冲动。另一个风险是竞赛标准的固化可能压制教学创新的多样性。当所有人都按照同一套标准打磨作品时，那些不符合主流标准但同样有价值的探索可能被边缘化。该校通过每年修订竞赛标准、引入校外不同背景的评委来部分缓解这一问题，但结构性矛盾依然存在。

综上，“以赛促研”作为制度中介，其核心价值在于将战略层面的变革意志转化为教师能够感知、愿意参与、可以掌控的专业实践。竞赛不是目的，而是杠杆——它撬动了教师的专

业自尊、同伴压力与成就动机，使“三基于”从“学校要我做”悄然转变为“我要做得比别人好”。这种转变的微妙之处在于，教师并未意识到自己正在被制度塑造，他们只是觉得“参加比赛、争取荣誉”是理所当然的事。而这恰恰是制度力量最成熟的形态——当制度的逻辑被行动者内化为理所当然的信念时，它就不再需要外在的强制。

（三）系统耦合：管理体系的适应性重构

一项教学改革若想获得持久生命力，仅靠合法性背书与竞赛脉冲尚不足够。前者解决“能否做”的问题，后者解决“愿不愿做”的激励，但改革持续推进还面临一个更隐蔽的障碍：原有管理体系与新技术要求之间的结构性摩擦。广州大学附属东江中学的案例表明，当“三基于”模式试图扎根时，科层制下惯常的权力配置、评价尺度与资源流向产生了排异反应——教研组有责无权，评价指标与改革目标错位，资源分配遵循资历而非实绩。该校随后进行的三重适应性重构，即管理权限下沉、激励机制重塑与资源倾斜配置，构成了一组“系统耦合”动作。以下逐一剖析其设计逻辑与运作效果。

1. 管理权限下沉：行政线 with 专业线的叠瓦结构

传统县域高中普遍奉行直线职能制：校级领导决策，中层处室传达，教研组执行。这种结构的优势是指挥链清晰，缺陷是专业判断常被行政层级过滤。在“三基于”推进中，学校发现许多教学改进决策——例如某单元是否适合采用探究式学习、某个竞赛题的设计是否偏离素养导向——需要即时且情境化的专业判断，而教务处自上而下的指令无法覆盖这类微观场景。于是，校方将原本集中于校级的管理权限向教研组、备课组梯次下放。

下放的具体边界经过审慎切割：人事任免与财务审批仍归行政系统，但教学设计审定、竞赛备赛方案选择、校本材料开发的最终决定权移交给教研组。这种“财权上收、事权下放”的格局既规避了基层滥权的风险，又保证了专业事务的专业裁决。一个标志性事件是市“命题·析题”竞赛的备赛过程：参赛人选不由教务处指定，而是由教研组内部通过“模拟命题+同行评议”产生；训练计划不须报校级审批，教研组可自主安排每周的研磨时间与辅导专家。行政系统退居支持角色——负责协调场地、报销差旅、对接外部资源。这种“专业线主导、行政线保障”的叠瓦结构，打破了科层制中“官大一级压死人”的僵硬逻辑。

从组织理论看，这一调整本质上是一种“去中心化”但非“无中心化”的治理实验。学校保留了战略方向的否决权，但在战术执行层面赋予了专业单元充分的裁量余地。这种分权设计产生了两个意外收益：一是教研组长的角色从“传声筒”转变为“议程设定者”，其专业权威在同事中迅速积累；二是年轻教师获得了更多参与决策的机会——过去只有资深教师才能在行政通道中发出声音，现在只要专业能力突出，就有机会在教研组议事中占据一席。这种“专业声望政治”对传统“行政等级政治”的替代，是组织活力被激活的深层密码。

2. 激励机制重塑：双驱动模式的操作化路径

任何管理体系的核心都是“什么人被奖励”。该校在推行“三基于”之前，评价体系偏向资历与工作量——教龄长、课时多者更容易获得评优。这种导向与改革要求的“创新质量”存在根本冲突。校方随后对激励机制进行了两项关键修订：一是将“三基于”实践成效纳入年度绩效考核的刚性指标，权重占到 30%；二是将竞赛成绩作为职称评定和职务晋升的加分项，且加分幅度足以改变排名顺序。

值得细究的是“精神鼓励为主、物质鼓励为辅”这一表述背后的制度设计。很多学校将此理解为“少花钱多表扬”，结果激励效果微弱。该校的做法恰恰相反：物质奖励的绝对数额并不低——市级一等奖可获得 3000 元奖金，相当于半个月工资；但校方刻意将物质奖励的仪式感做得很轻（奖金直接打入工资卡，不搞表彰大会），而将精神奖励的仪式感做得很重——获奖者照片登上校园“教改光荣墙”，在全体教职工大会上由校长亲自颁发证书，获奖案例被编入校本培训教材并署名。这种“重符号、轻物质”的配置策略，利用了心理学上的“内在动机优先”原理：当外部奖励被感知为“认可”而非“收买”时，个体的自主性动机反而更强。一位获奖教师说：“钱当然重要，但更在意的是自己的做法被当成样板让大家学。”

双驱动模式的另一支柱是“组织利益与个人利益的捆绑”。该校在年度考核中设置了“教研组协同分”——如果某教研组有教师获得市级以上教学竞赛奖项，全组每人获得额外加分。这一设计巧妙地将个人成就转化为集体荣誉，促使组内其他成员主动为参赛教师提供支持，而非冷眼旁观。社会困境理论中的“选择性激励”在此得到印证：当集体利益无法自动催生合作时，向贡献者提供可排他的正向激励，并让旁观者分享部分收益，可以有效化解搭便车难题。

3. 资源倾斜配置：改革优先的筛选与放大

资源稀缺是县域高中的常态。该校的专项资金总额有限，若平均撒胡椒面，任何方向都难有实质突破。校方选择的策略是“改革优先”——将培训进修、课题立项、外出学习等发展性资源集中投向在“三基于”实践中表现突出的教师及团队。这一策略包含两个阶段：首先是筛选，通过竞赛成绩、教学设计评审等公开透明的程序识别出“改革积极分子”；然后是放大，为这些教师提供进阶研修机会（如参加省级课标解读工作坊）、课题申报辅导、跨校考察交流等资源，使其能力进一步提升，形成“先富带后富”的梯队格局。

这种配置方式的深层逻辑是“资源跟随绩效”，而非“资源跟随身份”。过去，外出学习机会往往按教研组平均分配或偏向行政干部；改革后，任何教师只要拿出过硬的教学改进证据，就有机会获得资助。一位入职三年的青年教师因在“命题·析题”竞赛中获市一等奖，获得了参加华东师范大学举办的“素养导向评价设计”研修班的机会——这在过去是只有教研组长才能享有的待遇。这种“破格”产生的示范效应远超资源本身的价值：它向全体教师

传递了一个清晰信号——改革是通往发展资源的真实通道。

当然，倾斜配置也存在明显风险。最突出的是“马太效应”——少数骨干教师获得越来越多资源，而普通教师愈发边缘化。该校的应对措施是设置“资源转化义务”：获得倾斜支持的教师必须在规定时间内产出可共享的成果（如公开课、校本材料、工作坊），并在教研组内进行知识转移。这一规定将个体受益与组织学习挂钩，一定程度上抑制了资源囤积。

管理体系的适应性重构绝非零散的制度修补，而是一套精密的耦合工程。权限下沉解决了“谁来决策”的合法性，激励机制解决了“为何努力”的驱动力，资源倾斜解决了“如何成长”的可能性。三者咬合形成的系统刚度，使得“三基于”模式在遭遇日常教学的反复摩擦时，不会轻易松动或走形。

四、组织变革效应：学校治理体系的重构逻辑

（一）治理结构转型：从行政主导到专业共治

推进“三基于”，促使学校管理由传统的科层制行政主导管理模式向行政权威与专业权威并重的管理模式转变。“三基于”的深入实施，使得一些具有较强的专业权威，在教改及竞赛中表现突出的教学骨干崭露头角，他们的专业声望和话语影响力增强，成为教学的意见领袖和问题解决者。

行政领导在作出学校重大决定的过程中，特别是在涉及教学改革、参加竞赛人选安排、教研活动取向等专业性较强的事项上，应多征求骨干教师及教研组长的意见，形成有教学实证支撑下的集体决策模式。如市“命题·析题”比赛备赛期间，参赛选手的遴选、参赛训练计划都是由学科教研组来完成的，行政系统提供资源支持是专业权威对教学的主导地位的体现。“行政权威—专业权威”的共同治理模式消除了传统管理模式中等级的藩篱，提高了学校治理专业化程度。

（二）组织文化升级：学习型共同体的生成

“三基于”模式的持续实践，推动学校组织文化从“保守执行型”向“学习创新型”转型，生成了以“敢改、共研、求精”为核心的新型组织文化。有了“三基于”的改革合法性支撑后，教学创新由个人行为变成有组织的集体行为，“敢改”，成了教师的共识；在备战各类竞赛、日常教研过程中，涌现出大量跨年级、跨学科的教学团队，深度合作是解决教学难题的主要途径，而不是“单打独斗”。在“以赛促研”竞赛中，区级比赛成绩是衡量教师专业水平的标准之一，让教师把“精益求精”由被动转为主动。

这种新型组织文化，与 Senge 提出的“学习型组织”内核高度契合，为学校的持续发展提供了文化支撑。

（三）发展路径重塑：从被动响应到主动建构

“三基于”建设促使学校发展方式由“外部驱动回应型”转向“内部生成自塑型”，形成了一条富有韧性的办学发展之路。学校不再是简单地照搬照抄兄弟学校的成功做法，也不再是机械地对应上级考核评价标准，而是围绕“三基于”这一核心目标打造出了“教学变革——师资成长——学校变革”的自主发展之路，凝练出鲜明的办学特色和品牌印记。

面对新高考改革、课程方案修订等外力冲击，学校能借助“三基于”的支架来理解并转化这些外来要求，在“问题设计”“探究活动”等课堂教学中渗透新课程的理念，用分层教学解决学生差异的问题，具有良好的环境适配性。这种以基本教学模式消解外界影响、转为发展机遇的能力，就是“战略韧性”，是学校的立身之本、发展之基！

五、讨论与结论

（一）核心发现：教学改革撬动组织变革的三重逻辑

本研究通过个案分析发现，“三基于”教学改革之所以能撬动学校组织变革，关键在于其同时承担了“技术载体、制度中介、文化符号”三重功能，形成了教学创新向组织变革转化的完整逻辑链条。作为技术工具，“三基于”提供具体的教学实施路径，为组织变革奠定实践基础；作为制度媒介，经过组织化的过程，促进管理系统的適切调适，实现变革力量的传递；作为文化表征，其所承载的“以生为本、素养立人”的理念进入组织的文化层面，形成稳定的价值共识。这三种功能的综合作用，将个人教师的创新能力汇集于组织发展轨道，并实现教学改进与组织发展的融合。

（二）理论贡献与实践启示

首先，在理论层面上，本研究建构起来的“技术—制度—文化”的三重互动模型，打开并部分地揭示了教学创新与组织变革之间“转化黑箱”，弥合了既有研究中微观教学与宏观组织脱钩的理论裂缝，为认识县域高中组织变革的内部机理提供了一个新范式。同时，本研究立足于中国县域学校的地方实践，拓展了教育组织变革理论的本土内涵，贡献于国际教育变革研究的中国经验。

从实践层面看，本文也为县域高中内生发展提供了一些实践启示：第一是要重视教学改革战略地位，把优质的教学革新作为学校的策略性行动，给予组织合法性；第二是要建立“以赛促研”等中介变量，促进教学技术的可见性和传播力；第三是要实现管理系统的柔性转型，四是做好文化建设工作，围绕教学改革建设学习型组织文化。

（三）研究局限与展望

本研究属于单个案研究，所得结论是否具有普遍意义还有待进一步检验。后续研究可以采取多个案例对比研究的方式，选取不同地域的不同发展水平的县域高中进行研究，“教学改

革撬动组织变革”机制在情境上的适宜度存在何种异同？还可以开展跟踪式研究，了解“三基于”模式对学校组织变革的影响是否会随着时间推移而发生变化，以及新教改环境下的不断更新迭代。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

ORCID

Chen Hongxing ^{ID} <https://orcid.org/0009-0009-3937-4855>

References

景民、张铁道（1995）：“综合性教育实验评价模式的思考”，《教育研究与实验》（03）：67-70。

[Jing Min, Zhang Tiedao (1995). “Reflections on the Evaluation Model of Comprehensive Educational Experiments.”

Educational Research and Experiment (03): 67-70.]

李政涛、李栋（2026）：“金山‘五育融合’改革：区域基础教育高质量发展典型样本”，《上海教育》（12）：34-34。

[Li Zhengtao, Li Dong (2026). “Jinshan’s ‘Integration of Five Educations’ Reform: A Typical Sample of High-Quality

Development of Regional Basic Education.” *Shanghai Education* (12): 34-34.]

吴刚平（2023）：“教学资源视域下的体系化知识”，《湖北教育（教育教学）》（05）：40-42。

[Wu Gangping (2023). “Systematic Knowledge from the Perspective of Teaching Resources.” *Hubei Education*

(Education and Teaching) (05): 40-42.]

钟启泉、崔允灏（2018）：《核心素养与教学改革》。华东师范大学出版社。

[Zhong Qiquan, Cui Yunhuo (2018). *Core Competencies and Teaching Reform*. East China Normal University Press.]