

组团式教育帮扶促进县域学校教育内生发展的机制研究

——以炉霍县为例

张宇雯

西南民族大学教育学与心理学学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年9月14日; 录用日期: 2026年10月15日; 发布日期: 2026年10月21日

摘要

县域学校教育帮扶的可持续性, 关键在于外部支持能否转化为受援学校自身的发展能力。基于内生发展理论, 本研究以四川省炉霍县中学组团式教育帮扶实践为案例, 基于24名相关主体的半结构访谈, 并结合课堂观察资料进行编码分析。研究发现: 组团式帮扶促进学校内生发展并非外部资源的直接输入过程, 而表现为“复合资源嵌入 - 在地差异识别 - 资源在地转化 - 协同校准 - 内生能力生成”的递进机制。外部优质资源需依据学生基础、学科特点、学校组织条件与具体文化情境进行删减、重组和情境化改造; 师徒结对、同课异构、双师教学等专业互动则为外部经验与地方性知识之间的持续校准提供组织条件。研究进一步发现, 师资结构性短缺会压缩团队协作空间, 教研机制薄弱会限制资源转化的组织化程度, 资源依赖与教师主体性差异也会影响协同校准和能力沉淀。随着这一过程推进, 本地教师逐渐由资源接受者转向能够识别、选择、改造乃至再生产教育资源的主体, 并在教研组与学校层面形成一定的组织能力。研究表明, 组团式帮扶的核心并非持续扩大外部资源投入, 而在于通过情境化转化促进受援学校自主能力生成。基于单案例研究的性质, 本文结论主要适用于具有持续外部支持、资源适配压力和组织承接任务的县域学校, 不宜直接推论至所有学校类型。

关键词

组团式教育帮扶, 县域学校, 内生发展, 资源转化

Exploring the Mechanisms through Which Group-Based Educational Assistance Promotes Endogenous Development in County Schools

—A Case Study of Luhuo County

Yuwen Zhang

School of Education and Psychology, Southwest Minzu University, Chengdu Sichuan

Received: September 14, 2026; accepted: October 15, 2026; published: October 21, 2026

Abstract

The sustainability of educational assistance in county schools depends largely on whether external support can be transformed into the recipient school's own capacity for development. Drawing on endogenous development theory, this study examines the group-based educational assistance practice at Luhuo County Middle School in Sichuan Province. Data were collected through semi-structured interviews with 24 stakeholders and supplemented by classroom observations, followed by qualitative coding analysis. The findings indicate that group-based educational assistance promotes endogenous school development not through the direct input of external resources, but through a progressive mechanism of "composite resource embedding - recognition of local differences - localized resource transformation - collaborative calibration - endogenous capacity generation". External high-quality resources need to be selectively reduced, reorganized, and contextually adapted according to students' learning foundations, disciplinary characteristics, organizational conditions, and specific cultural contexts. Professional interactions such as mentor-mentee partnerships, co-teaching of the same lesson in different ways, and dual-teacher instruction provide organizational conditions for continuous calibration between external expertise and local knowledge. The study further finds that structural teacher shortages compress the space for team collaboration, weak teaching-research mechanisms constrain the organizational transformation of resources, and resource dependence and differences in teacher agency affect collaborative calibration and capacity accumulation. As this process progresses, local teachers gradually shift from recipients of educational resources to active agents capable of identifying, selecting, adapting, and even reproducing educational resources, while developing a certain degree of organizational capacity at the level of teaching-research groups and the school as a whole. The study suggests that the core of group-based educational assistance lies not in continuously expanding external resource inputs, but in promoting the generation of autonomous capacity in recipient schools through contextualized transformation. Given the nature of a single-case study, the conclusions are mainly applicable to county schools characterized by sustained external support, pressures for resource adaptation, and organizational capacity-building tasks, and should not be directly generalized to all types of schools.

Keywords**Group-Based Educational Assistance, County Schools, Endogenous Development, Resource Transformation**

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>**Open Access****1. 引言**

教育帮扶长期面对一个基本问题：外部教师、课程、教研和管理资源进入学校之后，能否进一步转化为学校自身可持续运用的专业与组织能力。对于师资供给不足、教师专业发展平台有限、优质课程资

源适配难度较高的县域学校而言,短期资源补充可以缓解现实压力,但若学校缺乏对外部经验进行识别、调整和制度化的能力,帮扶成效往往难以持续。因此,相较于仅考察资源投入规模或阶段性成绩变化,分析外部支持如何进入学校日常实践、如何被教师和组织重新加工,并最终形成自主发展能力,更能揭示教育帮扶的持续性机制。

“组团式”教育帮扶区别于单一教师支援的主要特征,在于其以校长、管理干部和骨干教师等构成专业团队,并通过课堂教学、教研建设、教师培养与学校管理等多条路径进入受援学校。相较于短期支教或个体式援助,这种模式具备更强的组织化、复合性与持续互动特征,也因此提供了观察“外部资源-校内转化-能力沉淀”全过程的适宜场域。已有实践显示,一些县域学校在持续支持下出现教学质量、教师发展与组织运行方面的改善,但资源究竟通过何种中间机制发挥作用、何种条件会阻断这种转化,仍有待进一步解释。

从实践层面看,外部资源输入并不必然带来学校持续发展。县域普通高中可能同时面临教师流动与结构性短缺、专业人才储备不足、生源基础差异、教研机制薄弱以及特定语言文化环境等约束,外部经验与本地实际之间因而存在明显的适配压力。这意味着评价教育帮扶成效不能仅关注资源投入和短期结果,更应关注受援学校是否形成可持续的教师专业发展机制、教学改进能力、教研协作能力和组织承接能力。基于此,本文从内生发展视角分析组团式教育帮扶,重点解释外部资源如何在具体互动与组织过程中被吸收、转化和再生产。

2. 文献综述与理论框架

2.1. 文献综述

(一) 教育帮扶与组团式教育帮扶研究

教育帮扶作为促进教育公平、缩小区域与校际发展差距的重要实践形式,一直受到国内外学者关注。国内研究普遍认为,教育帮扶可通过资源、人才和制度支持改善相对薄弱学校的发展条件,其价值不仅体现在优化教育资源配置,也体现在教师队伍建设、学校治理改进和自主发展能力提升等方面[1]-[3]。随着相关实践不断深化,研究重心逐渐由资源投入转向教师发展、学校治理与受援学校自主能力建设。

国外相关研究虽较少采用“教育帮扶”概念,但围绕教育援助(educational aid)、教育伙伴关系(educational partnership)和教育公平展开了较为系统的讨论。相关研究从教育机会均等、人力资本和社会发展等视角指出,教育支持不仅需要关注资源供给,更应关注资源能否有效促进受援主体能力提升[4]-[6]。总体而言,国内外研究均认可外部教育支持对于促进弱势地区发展的积极作用,但对于外部资源如何通过具体过程转化为受援学校自身发展能力,仍缺乏深入的机制性解释。

近年来,随着教育人才“组团式”帮扶政策实施,学界开始关注这一新型教育帮扶模式。已有研究认为,相较于传统单一教师支援模式,“组团式”帮扶通过校长和骨干教师组成专业团队,将学校管理、教学改进和教研支持相结合,具有系统性、组织化和持续性的特点。相关研究主要围绕实践模式、运行机制和实施效果展开,有研究基于嵌入理论指出,“组团式”帮扶是政策、组织关系与专业互动共同作用的过程[6];也有研究强调受援方主体性,认为教育帮扶应实现由外部支持向内部能力生成的转变[7]。同时,部分研究指出当前组团式帮扶仍存在供需匹配不足、协同机制不完善和持续发展能力不足等问题[8][9]。

总体来看,现有研究充分肯定了组团式教育帮扶在促进相对薄弱学校发展中的作用,但主要集中于模式总结、政策分析和效果评价,对于帮扶资源如何在学校内部被吸收、转化并形成持续发展能力的过

程机制关注不足。

(二) 教育内生发展研究

内生发展理论源于对传统外部资源驱动发展模式的反思,强调发展主体、内部动力和地方情境在发展过程中的重要作用[10][11]。该理论认为,外部资源并不能直接带来持续发展,只有经过地方主体的吸收、转化和创新,才能形成稳定的发展能力。近年来,这一理论逐渐被用于解释薄弱学校改进、学校自主发展和区域教育支持等问题,相关研究普遍强调学校、教师与地方社会的主体性,反对将外部投入等同于持续发展。

在教育领域,已有研究从薄弱学校改造、学校自主发展和教育集团建设等方面探讨内生发展机制,强调学校主体能力、制度建设和资源整合能力对于教育持续发展的重要作用[6][7]。相关研究同时提示,教育质量提升不仅需要改善资源条件,还需要关注具体文化环境、教师主体性以及学校内部发展机制的形成。

然而,现有研究更多关注内生发展的理论阐释和路径建构,对于外部教育帮扶资源如何在具体学校实践中完成转化,并进一步形成受援学校的内生发展能力,尤其是在县域普通高中这一资源约束与组织承接任务并存的教育场域中,仍缺乏系统性的实证研究。

(三) 研究述评

综上,已有研究为理解教育帮扶与学校内生发展提供了重要基础。一方面,相关研究揭示了教育帮扶在资源补充、教师发展和学校改进中的积极作用,并对组团式帮扶的组织形式和实践价值进行了较为充分的讨论;另一方面,内生发展理论为解释教育帮扶由“资源输入”走向“能力生成”提供了理论视角。但现有研究仍存在进一步拓展空间:第一,研究视角上,已有研究多关注帮扶投入、实施模式及外显成效,对帮扶资源影响学校内部发展机制的过程分析不足;第二,研究对象上,对单所县域普通高中开展多主体、全过程追踪的案例研究仍相对有限;第三,研究内容上,对于组团式帮扶如何通过资源转化、专业协作、教研组织和学校治理促进不同层次内生能力生成,尚缺少系统性的机制解释。

因此,本研究以内生发展理论为分析视角,以成都市锦江区等地持续支持炉霍县中学的组团式教育帮扶实践为案例,重点回答两个问题:第一,外部教育资源如何经过识别、转化与协同互动,形成教师、学科组和学校不同层面的内生能力;第二,师资、教研与组织承接等结构性条件如何在不同机制环节中促进或限制这一过程。通过上述分析,本文试图揭示外部支持转化为学校自主发展能力的内在逻辑,并明确这一机制解释的适用边界。

2.2. 理论框架

基于内生发展理论,本文将“内生能力”操作化为受援主体对外部资源进行自主识别、选择、调整、组织化运用和持续再生产的能力,并区分教师、学科组与学校三个分析层次(表1)。教师层面主要观察其是否能够基于学情作出专业判断、调整课程资源、独立设计教学并参与教研;学科组层面主要观察是否形成稳定的共同备课、听评课、课题协作与经验共享机制;学校层面主要观察是否能够将外部经验转化为持续运行的制度安排、组织资源并在一定范围内实现资源输出。基于这一操作化定义,本研究重点关注五个相互关联的过程:外部教师、课程、教研和管理资源如何进入学校;受援主体如何识别资源与学情、学科、文化和组织条件之间的差异;资源如何被选择、调整和重组;支援经验与地方性知识如何在互动中协商和校准;上述过程如何沉淀为不同层面的持续能力。同时,师资结构、教研基础、学校承接能力与教师主体性被视为贯穿各环节的条件变量,而非机制链条之外的附加因素。

Table 1. Operationalization analysis for endogenous capacity
表 1. “内生能力”操作化分析

分析层次	核心维度	可观察指标(用于资料分析)
教师	专业判断与资源转化	基于学情识别资源适切性；删减/重组课程； 独立设计教学；主动参与论文、课题或实验教学
学科组	协作学习与教研机制	共同备课、听评课、同课异构、师徒指导、课题协作是否持续； 经验能否由个体扩散至组内
学校	组织承接与持续运行	有效做法是否制度化；能否组织多类资源； 支援者离开后机制能否延续；是否出现资源输出能力

上述理论关注点仅用于确定资料收集与分析的基本方向，并不预先规定组团式教育帮扶促进内生发展的具体机制路径。研究通过对访谈和课堂观察资料进行开放编码与持续比较，在贴近经验材料的基础上形成副范畴和主轴范畴，进一步分析不同范畴之间的关系；最后再将经验研究形成的过程机制与内生发展理论进行对话，以解释外部教育支持如何逐步转化为学校自身的发展能力，并识别这一转化过程中的结构性条件与边界。

3. 研究设计

3.1. 案例选择与研究对象

本研究采用单案例研究方法，以四川省甘孜藏族自治州炉霍县中学为研究场域，考察成都市锦江区、浙江省玉环市等地区参与“组团式”教育帮扶的实践过程。选择该案例主要基于三方面考虑。第一，在问题结构上具有一定代表性：案例学校同时面临优质师资不足、教师专业发展平台有限、教研机制有待加强以及外部课程资源与学生基础之间的适配压力，这些问题在接受持续外部支持的部分县域学校中具有共通性。第二，在帮扶结构上具有典型性：帮扶内容覆盖管理干部、学科教师、课程资源、教研支持、跟岗培训和数字资源等多个维度，且持续时间较长，能够较完整地观察资源进入、转化、协同与能力沉淀的过程。第三，该案例也具有明显特殊性：其外部支持来源较为多元，同时接入成都优质学校网络课程，并处于具有特定语言文化与地域生活经验的教育情境中。这些特征使其适合开展机制探索，但也意味着研究结论不能被简单视为所有县域学校的普遍规律。本文采用分析性概括而非统计性推论，研究结论主要适用于具有持续外部支持、资源适配压力和组织承接任务的县域学校；对于资源条件、学生构成、学校规模或帮扶结构显著不同的学校，仍需通过比较案例进一步检验。

研究对象采用目的性抽样与最大差异取样相结合的策略。首先围绕“资源提供－组织承接－教学实施－学生体验”四个环节确定关键主体，再在各类主体中尽量覆盖不同岗位和参与程度，以获得对同一机制过程的多角度材料。根据现有访谈记录，共纳入 24 名受访者，包括受援学校管理者 2 名、受援教师 7 名、学生 6 名、支援方管理者 2 名和支援教师 7 名。多主体资料能够从资源供给、学校承接、教师实践和学生体验等不同层面形成相互参照。样本数量以能够覆盖主要角色并使核心范畴在持续比较中趋于稳定为主要判断依据；由于研究聚焦机制解释而非总体比例估计，样本不承担统计代表性功能。

3.2. 资料收集方法

研究分别于 2026 年 5 月 25 日至 6 月 5 日、6 月 22 日至 6 月 27 日开展两轮实地调研，综合采用半结构访谈与课堂观察获取研究资料。访谈提纲依据“资源进入－差异识别－实践调整－专业互动－能力变化－现实约束”的逻辑设计，同时针对不同主体设置差异化追问：管理者重点关注资源配置、组织机制与制度承接，支援教师重点关注经验输出、适配判断与协作过程，受援教师重点关注资源使用、教学

调整与专业学习，学生则重点关注课堂变化、学习适应与参与体验。提纲作为开放式引导工具，不预设固定机制类别；访谈中优先追问具体事件、行为与前后变化，以减少抽象评价带来的概念先验。单次访谈时长约 40 分钟，访谈资料经录音整理后转写并匿名化处理。

两轮调研期间共观察课堂 9 节，其中支援教师课堂 3 节，包括数学常态课 2 节、语文公开课 1 节；受援教师课堂 6 节，包括英语、政治、音乐常态课各 1 节，以及语文、数学、物理公开课各 1 节。课堂观察重点记录外部课程资源的使用、教学内容与难度调整、课堂组织、学生参与及本地生活经验融入等情况，并与教师访谈材料进行相互印证，以捕捉帮扶资源进入具体教学实践后的实际转化过程。

3.3. 资料分析方法

资料分析借鉴扎根理论的编码程序，并采用持续比较法对访谈文本和课堂观察记录进行分析(表 2)。第一步为开放编码，对能够反映行为、判断和互动的材料进行逐段标记，尽量使用贴近原始材料的行动性概念，如“删减网课难题”“根据学情改课件”“师傅指导公开课”等。第二步为范畴归并，将意义相近的初始编码聚合为副范畴，例如“课程降阶”“课件重组”归入“资源二次加工”，“共同评课”“师徒指导”归入“专业互动”。第三步为主轴编码，比较副范畴之间的条件、行动与结果关系，形成“复合资源嵌入”“在地差异识别”“资源在地转化”“协同校准”“内生能力生成”等核心范畴。第四步进行跨资料比较，将不同身份受访者的叙述与课堂观察相互印证，并保留相互矛盾或未能印证的材料，以避免只保留支持既有解释的证据。最后，在范畴关系趋于稳定后回到内生发展理论进行解释性对话。编码过程同时记录备忘录，追踪概念合并、边界调整和反例处理的依据，以增强分析过程的可追溯性。

Table 2. Selected excerpts from NVivo coding
表 2. 从 NVivo 中截取的部分编码内容

材料片段/经验事实	开放编码	副范畴	主轴范畴
“完全照搬”网班课程多数班级难以适应	识别课程难度不匹配	学情差异识别	在地差异识别
删减高难题目并补充基础内容	课程降阶与补充	资源二次加工	资源在地转化
师徒指导公开课、命题和课题	持续专业互动	师徒协作	协同校准
教师能够自主删减、重组课件	自主判断与资源重组	教师资源转化能力	内生能力生成

3.4. 研究伦理与研究者反思

研究遵循知情、自愿与匿名原则。访谈开始前向受访者说明研究目的、资料用途、录音安排及退出权利；转写与论文呈现中不使用能够直接识别个人身份的信息，对教师、学生与管理者均采用身份类别而非姓名进行呈现。课堂观察以不干扰正常教学为原则，研究材料仅用于学术分析。由于研究者以外来研究者身份进入案例学校，并在理论上关注“资源转化”与“能力生成”，可能更容易注意到支持性案例而忽略冲突、抵触或失败经验。为降低这一影响，分析中保留不同主体之间不一致的叙述，主动检索与核心解释不一致的材料，并通过访谈－课堂观察、支援方－受援方之间的交叉比较检验解释。本文仍可能受到调研时段较短、研究者在场效应以及受访者社会期许性表达的影响，这些限制在结论外推时需予以考虑。

4. 组团式教育帮扶促进县域学校内生发展的机制

通过对访谈与课堂观察资料的持续比较与编码发现，组团式教育帮扶并非通过外部优质资源的直接输入自然生成受援学校的内生发展能力，而是经历由资源进入、情境识别、资源转化、协同校准到能力

生成的连续过程。外部教育资源只有经过受援学校主体的识别、选择与重新组织，才能逐渐转化为符合学生基础和学校运行条件的教育实践，并进一步沉淀为教师、学科组和学校不同层面的自主能力。需要强调的是，这一链条并非线性推进：师资短缺、教研基础、资源依赖、教师主体性和学校承接能力会在不同阶段持续介入，使部分资源停留在“输入”层面、部分互动难以形成稳定协作，也使能力生成呈现不均衡和渐进性。基于此，本文将结构性条件嵌入五个机制环节分别讨论，而不再将其作为独立于过程之外的补充。

4.1. 复合资源嵌入：组团式帮扶构建外部能力输入场

外部资源的组织化进入是教育内生能力生成的前提。与传统个体支教主要依靠单个教师完成课堂教学不同，组团式帮扶以团队形式进入学校，并同时带入教师、课程、教研、管理和组织等多种类型资源。从案例学校的实践看，帮扶团队不仅包含不同学科的支援教师，还包括管理干部，通过课堂教学、师徒结对、同课异构、双师教学以及学校管理等方式进入受援学校日常运行之中。受援学校管理者指出，学校在组团式帮扶实施后逐步形成了以师徒结对为基础的学科帮扶方式，帮扶教师除指导备课、公开课外，还参与论文和课题指导；音体美等学科则进一步探索了“双师教学”，使支援教师的专业经验能够直接进入课堂实践。

资源进入还突破了人员流动本身，逐渐向课程与组织资源延伸。一方面，学校接入成都七中、七中育才等学校的网络课程，获取视频课程、PPT、试卷和题库等数字教学资源；另一方面，学校通过成都锦江和浙江玉环等对口关系，组织管理干部、教研组长和年级组长赴支援学校跟岗学习，引入学校管理、课程建设和教师发展经验。与此同时，资金设备、送教活动、课题研究和艺体培训资源也逐渐进入学校。由此，组团式帮扶所带来的并不是单一的教师补充，而是形成了覆盖教学、教研和学校治理多个层面的复合型资源场域。

但是，资源进入本身并不意味着资源能够直接发挥作用。随着优质课程和教学经验进入受援学校，外部资源与本地学生、教师和学校组织条件之间的差异反而首先显现出来，由此推动受援主体进入对资源適切性的识别过程。

这一阶段首先受到师资结构的影响。案例材料显示，学校教师缺口较大时，部分支援教师需要优先承担常规课堂教学，甚至出现跨学科、跨年级教学，团队原本可以投入教研与组织建设的时间被压缩。由此，师资短缺并不仅是帮扶之外的背景条件，而会直接改变“资源嵌入”的形态：组团式支持可能从“团队协同输入”收缩为“岗位补充”，并为后续资源转化和协同校准留下较少空间。

4.2. 差异显现：外部优质资源的在地适配困境

外部资源能否转化为学校发展能力，首先取决于受援主体能否识别不同教育情境之间的差异。调研发现，案例学校教师在使用外部课程资源的过程中逐渐意识到，资源的“优质”并不能直接等同于对本校学生的“有效”，其中学生基础差异是最明显的影响因素。

以学校长期使用的成都七中课程资源为例，受援物理教师指出，七中部分教学内容“讲得比较深”，对于本校大部分学生而言难度较高，因此部分内容只能向基础较好的学生提出要求，而对多数学生则需要降低要求。支援学校管理者也指出，如果“完全照搬”网班课程，大多数班级难以适应，只有根据当地学生基础进行二次备课，课程资源才能真正进入课堂。这意味着，外部优质资源进入之后，教师首先需要完成由“资源是否优质”向“资源是否适合”的判断转换。

这种差异识别并不限于学生知识基础，还涉及班级、学科、文化和学校组织条件等多个层面。例如，同一种本地生活经验进入普通班和网班后产生的课堂反馈并不完全一致；双师教学能够较好地应用于音

乐、美术和体育，但在语数外等课程中受到师资数量和学科课堂特征的限制；内地学校较为成熟的管理和激励方式，也会由于当地教师岗位、津贴制度和组织条件差异而无法直接复制。与此同时，部分学生在普通话理解表达、生活经验和学习方式等方面表现出的差异，也进一步要求教师对课程内容和组织方式进行重新判断。

因此，在地差异识别并不是资源转化之外的附属环节，而是外部经验实现本地化的认识基础。教师只有能够识别“什么内容不适合”“为什么不适合”和“哪些学生不适合”，才可能进一步形成主动调整资源的行动能力。

差异识别本身也存在能力与组织门槛。学生基础、班级类型、学科特点与语言环境等差异需要教师持续判断，但当教师专业基础不一、教学任务较重时，识别容易停留在“难度太高”“学生跟不上”等经验判断，未必能够进一步转化为系统的诊断。换言之，结构性师资压力和教师能力差异会影响“识别”的精细程度，并决定后续改造究竟是基于专业判断的适配，还是简单降低要求。

4.3. 在地化转译：外部教育资源的微尺度改造

在识别外部资源与本地情境之间的差异后，教师并未简单放弃外部资源，而是通过删减、重组、降阶和情境化处理，对其进行二次加工。与大规模整体改革相比，这类调整往往发生在具体课件、题目、课堂节奏和教学活动之中，具有较强的“小尺度”和渐进式特征。

首先是课程难度的降阶处理。面对七中课程部分内容难度偏高的问题，教师通过删减高难题目、降低教学要求和补充基础内容等方式重新组织教学。支援学校管理者将这一过程概括为二次备课，即针对“不切实际”的难题进行删减，并增加符合学生现有基础的内容，使更多学生能够进入学习过程。其次是教学资源的重新组合。受援物理教师并未机械使用七中 PPT，而是在原有课件基础上重新组合内容并加入自己的教学设计。这表明，本地教师已经不再只是外部课程资源的播放者，而逐渐承担起资源筛选和重构的角色。

再次，资源转化还表现为课堂活动与地方经验的重新连接。在物理课堂中，本地教师将学生熟悉的当地生活元素纳入滑轮教学，使抽象知识与学生已有经验建立联系。教师观察到，相较于单纯使用网课内容，这种方式尤其能够激发普通班学生的兴趣和亲切感。支援教师则针对学生知识学习中的薄弱环节增加实验和实践活动，组织家庭实验、科技制作等活动，使原先以知识讲授为主的物理课程逐渐转向“做中学”。这些实践说明，外部资源并非只有在保持原有形态时才具有价值，其真正发挥作用往往需要经历本地教师的再解释和再设计。

支援学校管理者将类似做法概括为“微改造”：外部经验不能整体复制，而应选择当前能够改变的环节，“哪个成熟就先改变哪一个”，通过小步骤逐步推进。由此来看，所谓在地化并非降低教育标准，而是根据学校已有条件寻找外部经验与本地实践之间的可连接点，使改革保持在学校和教师能够实际承接的范围内。

资源转化能否由个体经验上升为稳定做法，还取决于教研机制。案例中一些学科缺乏固定集体备课制度，教师较多依赖个人经验对网络课程进行改编；同时，成熟网络资源的易得性也可能形成路径依赖，使部分教师减少自主备课和共同研讨投入。因此，“资源在地转化”既可能促进教师专业判断，也可能在缺乏教研组织时停留为零散的个人加工，甚至反过来强化对现成资源的依赖。

4.4. 协同校准：支援经验与本土知识的互动调适

资源的在地化转化并非单个教师孤立完成。在组团式帮扶过程中，师徒结对、同课异构、听评课、双师教学和日常交流等互动形式，为外部专业经验与本地情境知识之间的持续校准提供了组织空间。师

徒结对是其中较为基础的协同方式。受援物理教师不仅接受帮扶教师的课堂指导，还在命题、论文和课题研究过程中获得持续支持。部分互动呈现共同决策特征，例如在涉及地方文化内容的课题设计中，本地教师提供对具体文化情境的认识，支援教师则提供研究方法和操作程序，双方知识形成互补。与此同时，同课异构进一步将这种协同嵌入教学实践：支援教师先上展示课，本地教师随后围绕同一内容进行独立设计，主动吸收前一节课堂中的有效做法，再通过集体评课完成反思和修正，从而形成“示范－实践－反馈”的专业学习循环。

一些非正式互动同样发挥了重要作用。受援教师表示，由于教师集中在同一办公室，即使缺乏严格固定的集体备课时间，教师之间仍会围绕教学问题开展随时交流。这类日常互动降低了专业咨询的门槛，使资源调整能够嵌入日常教学。在艺体学科中形成的双师教学，则进一步把“看别人怎样教”转化为同一课堂中的实时学习，使本地教师能够观察教学过程而非只接收最终课程产品。

因此，组团式帮扶的“组团”价值并不只体现为支援教师数量增加，而在于能否形成持续的专业互动关系。支援教师掌握较为成熟的学科知识和教学经验，本地教师则更加了解学生基础、文化经验和学校实际，两类知识需要通过协商而非单向传递实现校准。案例同时呈现出这种协同的张力：一方面，非正式交流降低了咨询门槛；另一方面，部分学科缺乏固定集体备课时间，支援教师还需承担较多常规教学任务，不同教师对外部建议的接受程度也存在差异。这意味着“协同校准”并非天然和谐的知识互补，而是在时间资源、专业权威、教师自主判断和组织安排之间不断协商的过程。若协作主要依赖个人关系或零散交流，外部经验虽能影响个体课堂，却较难稳定转化为学科组层面的共同实践。

4.5. 能力生成：从资源使用者到资源再生生产者

随着差异识别、资源转化和专业协同不断发生，帮扶成效逐渐由外部资源占有转向受援主体能力生成。结合前述操作化定义，本研究将能力生成区分为教师、学科组和学校三个层面：教师层面表现为能够基于学情识别、选择和改造资源；学科组层面表现为共同备课、听评课、课题协作等持续性专业互动逐步形成；学校层面表现为部分教学方式与管理安排被制度化，并出现资源组织与输出能力。由此，“内生能力”不是单一成绩指标，而是自主判断、协作学习和组织持续运行能力的组合。

首先，本地教师逐渐形成了情境识别和资源适配能力。受援教师已经能够自主判断七中课程中哪些内容超出多数学生现有水平，并据此进行删减和课件重组；在课堂中，也能够主动选择与学生生活经验相匹配的案例。此时，教师已不再将外部资源视为需要完整执行的既定方案，而是开始根据本班学情进行专业判断。

其次，教学和教研能力逐步生成。支援物理教师观察到，部分青年教师在参与课题和实验课程后开始主动增加实验教学，能够独立设计更具实践性和创造性的课堂。受援教师也由过去较少接触论文、课题，转向参与课题开题和论文写作。虽然部分教师目前仍认为独立申报课题存在困难，但这种变化表明，其角色已由单纯接受专业知识逐渐转向参与专业实践。

再次，能力生成开始超越个体教师层面并表现出一定的组织化趋势。案例学校在网络资源共享体系中由单纯接受外部课程资源，逐渐转变为向县内其他学校提供课程的前端学校；双师教学、艺体培养以及部分教学管理规则也被尝试固化下来。管理者指出，帮扶真正希望留下的并不是某一名教师，而是支援者离开以后仍然能够继续运行的教学方式和制度安排。但这一组织化趋势仍受结构条件制约：部分学科缺乏稳定集体备课制度，成熟网络课程的便利性可能弱化自主教研动力，而师资缺口又使支援教师首先承担岗位性教学任务。因此，学校层面的能力沉淀并非资源输入后的自然结果，而取决于个体经验能否进入共同体并被制度化。教育内生发展的关键并非摆脱外部支持，而是逐步具备将外部资源转化为自身资源，并进一步组织、生产和输出资源的能力。

总体来看,组团式教育帮扶为县域学校形成内生发展能力提供了重要外部条件,但其作用取决于资源、主体与组织条件之间的持续互动。外部资源需要经过差异识别和情境化改造,协同关系需要在时间安排、专业权威和教师自主性之间不断协商,个体层面的学习还需要通过教研机制与制度承接才能上升为组织能力。因此,五个机制环节并非彼此独立,而是受到结构条件持续塑形的动态过程:师资不足影响资源嵌入的方式,教研薄弱限制转化的组织化程度,教师主体性差异影响协同深度,资源依赖则可能削弱能力生成的可持续性。

5. 讨论

5.1. 从“外援依赖”到“资源内生化”:重新理解教育内生发展的实现方式

内生发展理论强调地方主体在发展过程中的自主性与持续能力,但在教育帮扶情境中,外部支持与内生发展并非简单的替代或对立关系。炉霍县案例显示,学校的自主发展并不是通过减少外部资源实现的,而是在持续接受教师、课程、教研和管理等外部支持的过程中,逐步形成对这些资源进行识别、选择、调整和再利用的能力。换言之,外部资源本身不会自动削弱或增强内生发展,真正决定帮扶能否转化为持续发展动力的,是受援主体能否完成对外部资源的再组织,并将个体调整沉淀为共同体和学校层面的可持续机制。

这一发现进一步说明,教育内生发展的关键不在于资源来源是否“内部化”,而在于资源转化能力是否内部化。当本地教师能够根据学生基础主动删减课程内容、重组课件、调整课堂节奏,并将地方生活经验纳入教学时,外部资源已经不再以完整复制的形式存在,而成为教师专业判断和学校实践的一部分。当学科组形成持续的共同备课、听评课和课题协作,学校又能够将有效做法转化为制度安排时,帮扶的意义才由短期资源补偿转向长期能力建设。由此,教育内生发展可以理解为外部资源经过地方主体吸收、转化、协作与再生产后逐步形成自主发展能力的过程。

5.2. 从“人员组团”到“组织赋能”:组团式帮扶的作用优势

已有研究通常从人员规模、学科覆盖和资源整合等方面解释“组团式”帮扶相较个体支教的优势,但炉霍县案例进一步表明,“组团”的价值并不只是更多教师同时进入学校,而在于外部专业知识能够通过稳定的组织关系进入受援学校内部。师徒结对、同课异构、共同评课、课题协作和双师教学等实践,使支援教师的专业经验不再停留于个人课堂,而是通过示范、实践、反馈和再调整嵌入本地教师的日常工作过程。

因此,传统个体支教更多体现为知识、课程或教学服务的直接供给,而组团式帮扶的潜在优势在于形成一种组织化的能力转移机制。支援教师提供较为成熟的学科知识、教学方法和研究经验,本地教师则掌握学生基础、文化经验和学校运行状况,两类知识通过持续互动实现校准,并进一步向教研组、备课组和学校制度层面扩散。组团式帮扶由此不仅改变“谁来教”的问题,也可能改变学校内部“如何共同学习、如何共同改进”的组织方式。

但这种组织优势并非自动形成。案例中教师被分散承担教学任务、备课组协同不足等现象也说明,如果支援团队主要用于弥补岗位缺口,而缺少稳定的专业互动和制度承接,“组团”仍可能退化为多个个体支教的简单叠加。因此,组团式帮扶真正值得关注的并不是团队人数本身,而是其是否能够把个人专业优势转化为学校可持续的组织能力。

5.3. 从“模式移植”到“在地化微改造”:县域学校改革的渐进逻辑

炉霍县的实践还表明,外部优质经验进入发展基础和教育情境差异较大的学校时,很难通过整体复

制直接取得预期效果。无论是网班课程、课堂教学方式还是学校管理制度，都需要根据学生基础、学科特点、语言文化环境和现有组织条件进行调整。案例中大量出现的删减难题、重组课件、放慢节奏、增加实验、融入本地生活经验等做法，共同呈现出一种可以概括为“在地化微改造”的实践逻辑。

这种“微改造”并非降低改革目标，也不是对成熟经验的简单折中，而是在学校现实承接能力范围内寻找外部经验与本地条件之间的可连接点。其特点是从具体问题出发，以较小尺度进行试验，通过实践反馈不断修正，再逐步扩大有效做法的影响范围。相较于整体性模式移植，这种分阶段、可调整的改革方式能够降低外部经验与地方情境之间的冲突，也为本地教师参与改革、形成专业判断和积累成功经验提供空间。

从内生发展的角度看，“在地化微改造”的意义在于，它把受援主体从改革对象转变为改革参与者。学校和教师并非被动接受成熟模式，而是在识别差异和调整实践的过程中不断形成自身的问题意识、判断能力与行动能力。由此，县域学校的教育改进并不是对外部优质模式的复制，而是在外部支持与地方知识持续互动中形成适合自身条件的发展路径。这个案例表明，渐进式、情境化的微尺度调整，可能是外部教育资源转化为学校内生能力的重要实践方式。

从案例边界看，炉霍县中学既具有县域学校在师资、教研和资源适配方面的共通问题，也具有多来源帮扶、优质网络课程持续接入以及特定地域文化环境等特殊条件。因此，本文所提出的五环节机制更适合作为解释“持续外部支持如何被学校内部转化”的分析框架，而不应被理解为所有县域学校都会按同样顺序、以同样强度经历的普遍规律。未来研究可选择帮扶资源较单一、教研基础较强或学生构成不同的学校进行对照，以检验各机制环节的必要性、顺序关系及结构条件的调节作用。

6. 结语

组团式教育帮扶的成效并不取决于外部资源投入的多少，而取决于这些资源能否真正进入学校实践并转化为受援主体自身的发展能力。基于炉霍县中学的案例分析可以看到，外部教师、课程、教研和管理资源进入学校后，需要经历在地差异识别、资源调整与重组、专业互动与协同校准等过程，才能逐步形成符合学生基础、具体文化情境和学校组织条件的教育实践。由此，教育内生发展的实质并非摆脱外部支持，而是将外部资源转化为教师、学科组和学校自身可持续运用、改造和再生产的能力。

研究还表明，组团式帮扶的价值不只是实现人员和资源的集中投入，更在于通过师徒结对、同课异构、双师教学、课题协作等方式，将支援教师的个体专业经验嵌入学校日常教研和组织运行之中，推动知识传递由个体层面向组织层面延伸。与此同时，案例中呈现出的“在地化微改造”说明，县域学校改革不宜简单复制外部成熟模式，而应在识别学情、学科、文化和组织差异的基础上，以渐进、适配和可承接的方式推进改革。更重要的是，师资短缺、教研薄弱、资源依赖和教师主体性差异并非机制之外的静态限制，而是在资源嵌入、转化、协同和能力生成各阶段持续发挥作用的动态条件。

因此，未来组团式教育帮扶应进一步由资源补充转向能力建设，由标准化供给转向情境化转化，并更加重视受援学校教师专业共同体、教研机制和制度承接能力的培育。只有当外部帮扶逐渐沉淀为本地教师的专业判断、学科组的协作机制以及学校的组织能力和持续运行制度时，组团式教育帮扶才可能实现从短期资源支持向长期自主能力建设的转变。需要说明的是，本文基于单案例材料提出的是机制性、分析性的解释，其适用范围主要是具有持续外部支持、资源适配压力与组织承接任务的县域学校；对于办学基础、学生构成、外部支持方式显著不同的学校，结论仍需通过多案例比较和更长期追踪加以检验。

基金项目

四川省高校哲学社会科学重点研究基地，2026 年四川民族教育发展研究中心年度项目，研究生项目

《组团式教育帮扶促进民族地区教育内生发展的机制研究——以炉霍县为例》(项目编号: 2026SEED04011)。

参考文献

- [1] 郑刚. 建立教育对口支援长效机制的政策分析[J]. 中国教育学刊, 2012(7): 17-20.
- [2] 姚永强, 范先佐. 内生发展: 薄弱学校改造路径选择[J]. 中国教育学刊, 2013(4): 37-40.
- [3] Coleman, J.S. (1966) Equality of Educational Opportunity. U.S. Government Printing Office.
- [4] Rawls, J. (1971) A Theory of Justice. Harvard University Press.
- [5] Schultz, T.W. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, **51**, 1-17.
- [6] 江星玲, 李小勇. 嵌入式治理: 东西部协作教育“组团式”帮扶的内在机理——基于 G 省 T 县的治理实践探析[J]. 广州大学学报(社会科学版), 2023, 22(2): 28-39.
- [7] 李祥, 起航. 组团式帮扶赋能民族地区教育内生发展的理论意蕴与实践面向[J]. 民族教育研究, 2025, 36(4): 107-115.
- [8] 郭丛斌, 段义德, 祝军. 教育人才“组团式”帮扶的理论逻辑、现实问题及优化路径——兼论东西部教育帮扶对西部地区县域高中的影响[J]. 中国教育学刊, 2025(6): 46-52.
- [9] 戎乘阳. “组团式”义务教育帮扶的实践特征、现实困境及完善路径[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(31): 19-27.
- [10] Vázquez-Barquero, A. and Rodríguez-Cohard, J.C. (2016) Endogenous Development and Institutions: Challenges for Local Development Initiatives. *Environment and Planning C: Government and Policy*, **34**, 1135-1153.
<https://doi.org/10.1177/0263774x15624924>
- [11] 舒惠, 张新平. 优质均衡愿景下的学校内生发展之路[J]. 中国教育学刊, 2017(6): 52-57.