从“有”到“优”：家校社“三位一体”协同提升课后服务水平的路径研究

张鑫，王旭
内蒙古民族大学，内蒙古 通辽 028000
DOI: 10.61369/RTED.2026110019

摘　　要： 随着“双减”政策实际落地，课后服务的定位已从简单的看管转向注重学生素质培育的高质量发展阶段。当前课后服务普遍面临三个问题：学校服务资源内容较为单一、家长还存在教育焦虑、社会力量的参与也是比较碎片化。本文从多方协作的角度出发，分析了家庭、学校、社会在课后服务中分别扮演的角色以及三方配合问题，探讨三者统一教育理念、共享资源、共同承担教育责任方法。有效提升课后服务质量，不能只局限于校园内部，可以整合家长志愿者们的资源、合理地引入有质量的校外合作第三方、联动社区开展活动，实现教育的深度融合，搭建一个长期、有效、稳定且全方位的和课后服务育人体系。

关 键 词： 课后服务；家校社协同；三位一体；协同治理；双减

From “Existence” to “Excellence”: A Pathway Study on the Collaborative Improvement of After-School Service Levels Through the “Triple-Unity” Approach of Home, School, and Community

Zhang Xin, Wang Xu
Inner Mongolia University for Nationalities, Tongliao, Inner Mongolia 028000

Abstract: With the practical implementation of the "double reduction" policy, the focus of after-school services has shifted from mere supervision to a high-quality development stage emphasizing student quality cultivation. Currently, after-school services generally face three issues: relatively monotonous school service resources, lingering parental educational anxiety, and fragmented participation from social forces. This paper, from the perspective of multi-party collaboration, analyzes the roles of families, schools, and society in after-school services, as well as the coordination challenges among the three parties. It explores methods for aligning educational philosophies, sharing resources, and jointly assuming educational responsibilities. To effectively improve the quality of after-school services, efforts should not be confined to the school premises alone. Instead, resources from parent volunteers can be integrated, qualified external third-party partners can be rationally introduced, and community activities can be jointly organized to achieve deep educational integration, thereby establishing a long-term, effective, stable, and comprehensive after-school service education system.

Keywords: after-school services; family school community collaboration; three-in-one; collaborative governance; double reduction

据薛海平等对全国11个省份12市62所小学和61 所初中35809名学生、37197名家长、3403名教师和107名校长的有效数据的调查数据显示政策落地效果明显，近七成家长与学生对课后服务表示满意[1]。然而，课后服务虽然实现了“全覆盖”，但有不少深层次的质量问题也随之显现出来。“双减”改革不仅仅是教育内部的调整，更是对学校、家庭、社会三大教育场域关系的系统性重构[2]。“双减”实施后，教师在校工作时间比过去至少延长了两小时，学生在校时间延长，教师工作职责和工作任务也明显增加，休息时间和个人自由支配时间明显减少，长时间的额外劳动，不少教师产生了倦怠情绪，严重影响了课后服务的高质量开展[3]。之所以会出现这样的情况，核心原因是课后服务的管理主体过于单一。当前，基础教育阶段家校社协同育人合作机制面临目标分化致使育人本质偏离，主体博弈导致合作效能弱化[4]。尽管“家校社协同”已成为教育领域普遍共识，但实践效果却不尽人意，家庭参与多停留在表面，例如负责接送孩子、缴纳相关费用等，校外机构和社会组织想要参与进来，不仅参与进来的门槛很高，还存在着对他们监管不到位的问题。基于以上问题，我们需要优化现有机制，让家庭和社会更好地参与进来，构建“三位一体”协同提升课后服务水平的有效路径，具有重要的理论价值与现实意义。

项目信息：本研究受内蒙古自治区教育科学研究“十四五”规划“双减”专项课题 JGHZX20221029 和内蒙古自治区研究生教育教学改革项目 JG2025042C 的资助。

 Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

一、协同治理视域下的课后服务

为了厘清家校社协同运作的内在逻辑，本文引入了公共管理领域的“协同治理理论”作为分析依据。协同治理理论由安塞尔和加什（Ansell & Gash）系统提出，强调多元主体在公共事务中通过协商、合作与资源共享，达成单一主体无法独立实现的公共目标[5]。结合课后服务的实际情况来看，这个理论十分适用。一方面，课后服务属于公共服务，另一方面，学校、家庭和社会的所属领域不同，各自掌握的资源也不一样，只有他们之间相互配合，才能把零散的资源整合起来。

课后服务涵盖课程安排、人员调配、经费支持、质量监督等多项工作，单凭任何一方，都没法把所有环节全部做好。结合协同治理理论，本文所说的家校社 “三位一体” 协同，具体是指：由学校统筹安排，家长和社会机构按照定好的规则，全程参与课后服务的计划、落地与考核工作，各方做到信息流通畅通无阻、分工合理明确、资源公用。

二、课后服务中家校社协同的三大困境

学校教育的成功离不开家庭的“天然影响力”和社会的“资源支撑力”，三者在学生成长中具有功能互补性[6]。学校掌握着制度化的教学空间和专业的师资队伍，家庭拥有着情感纽带的“亲缘性教育资源”，而社会则蕴藏着丰富的实践性、职业性知识[7]。然而，本应协同合作，共同保障学生的发展的三个主体，在现实互动上，仍停留在表层，面临着结构性的协同困境。

（一）学校供给能力与家长需求多样性的失衡

学校作为课后服务的实施主体，长期处于“责任无限、资源有限”的窘境。“双减”政策下学校空间面临着课后服务引发的多样化空间需求与学校标准化建设下空间供给不足等问题[8]。学校教育的责任边界很宽泛，甚至承担边界之外的责任[9]，长期的“输血式”运营导致教师群体职业倦怠感显著增加，当学校无法提供令家长满意的服务菜单时，便容易引发家校之间的信任裂痕。

（二）家庭参与形式化

家长在课后服务中逐渐形成两种截然不同的参与状态。一部分家长始终处于被动配合的状态，基本上没有真正参与进来。多数学校的家长委员会，并未参与到课后服务的课程规划工作中来，家长自身掌握的各类专业技能也没能得到有效利用，比如有些家长是医护人员的急救知识或工程从业者的编程基础、餐饮从业者的膳食搭配经验等，都被大量闲置了。家长参与学校教育的程度划分为“形式上的参与”、“人际的参与”和“管理式的参与”三个层次[10-11]，目前大部分家庭都停留在浅层参与阶段，仅仅是了解相关安排、配合学校工作。除此之外，还有一部分家长则走入了另一个极端，带着焦虑心态过度干预、全程监督，将课后服务等同于课外补课，频频要求增设学科教学，阻碍了素质教育的推进。这种“参与不上心、监督却过度” 的状态，是家长对自身职责认知出现偏差，也因为缺少正规的参与途径。

（三）社会力量参与缺少有效监管

社会力量想要参与课后服务，准入受到阻止且进出管理混乱。虽然国家有拓展课后服务渠道的政策导向，但是在具体落实时，校外力量进入课后服务的渠道仍然不够通畅，课后服务无法得到充足的人力支持[12]。一些课后服务只能维持在看护自习的水平上，没有足够的人力来开展丰富多彩的拓展活动[13]。一方面，大量优质的社会教育资源，如科技馆、博物馆、美术馆、少年宫、高校学生社团、退休教师协会等，虽有参与意愿，但因缺乏统一的资质准入标准和规范的采购流程，难以合规地进入校园。另一方面，部一分非学科类培训机构借合作之名行招生引流之实，将公益服务异化为商业营销。社区资源（如图书馆、文体中心）与学校之间的物理距离虽近，但缺乏课程化的衔接机制和经费分担机制，导致“校墙内外，两个世界”的资源错配现象十分突出。

三、厘清家庭、学校、社会三方协同教育各自的作用

要突破上述困境，前提是对家庭、学校、社会三者在课后服务中的角色进行精准界定，构建权责清晰的“育人共同体”，突破学校围墙的物理限制，形成一个“处处可学、时时能学”的学习型网络。在这一网络形态中，三者应当形成如下角色分工：

第一，学校主导，但不垄断。学校是课后服务的组织调度中心和责任主体，负责顶层设计、课程审核、质量监控与安全管理，但不应是唯一的服务生产者。学校的核心功能在于将家庭和社会提供的零散资源进行教育性转化，纳入体系化的课程框架，确保教育方向的正确性和内容的适切性。

第二，家庭配合，但不旁观。家长不仅是课后服务的缴费者和志愿者，更应被视作“教育资源的生产者”和“服务质量的反馈者”。有研究表明，家长参与学校教育活动，不仅能够丰富课程形态，更能够在代际互动中增进亲子关系，改善家庭教育微环境[14-15]，通过制度设计，让有专长的家长通过培训后，合规走上讲台，实现“家长教家长”的良性循环。

第三，社会补充，但不过分逐利。社会资源（公益场馆、非营利组织、高校、合规的培训机构）是专业素养供给的“活水之源”。社会力量的参与必须坚持公益性和教育性优先原则，通过政府购买服务、专项补贴或白名单推荐机制，在严格监管的前提下提供非学科类的专业化、项目制学习方案，弥补学校在特定领域的专业短板。

四、多方配合提升课后服务质量

各方的责任划分清楚之后，将课后服务真正落地见效，还得从三个维度来把制度建设补齐：一是共建管理机制，二是共享资源，三是联合开展活动。

（一）机制共筑：建立“数字底座 + 多边协商”的运行架构

要想协同治理不变成空话，运行机制得先规范。构建一个区域统一的“课后服务数字平台”，让供需两端能精准匹配，整个

Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

流程也能透明可查。平台将三类课程都收进来，第一类是学校老师自己开发的学业辅导和基础素养课程；第二类是经过审核备案的家长义工开的“职业启蒙”“生活技艺”这类小课程；第三类是社会机构提供的科技、艺术、体育等进阶类课程。学生和家长在平台上自己选，系统自动生成课程表。此外，建立“家长特长数字档案”。把家长的专业技能、职业背景、能参与的时间段进行采集，经过资格审查、岗前培训之后，合格的家长讲师纳入“共享师资库”。对社会资源搞“白名单”动态管理，教育部门联合市场监管部门，制定社会力量参与课后服务的资质标准，定期遴选公布白名单，还要有质量评估和退出机制。

（二）打通资源，校内外双向流动

协同治理的核心就是打破组织边界，让人才、课程、经费都流动起来。在“流进来”方面，应拓宽师资多元供给渠道。选聘退休教师、非遗传承人、退役运动员、高校研究生、工程师等担任特聘讲师，开设非遗工坊、创客实验室、辩论演讲等长周期、进阶式的课程。例如，上海部分学校探索的“非遗大师进校园”项目，由文化部门推荐传承人，教育部门支付劳务报酬，学校提供教学场地，形成了稳定的合作模式[16]。在“流出去”方面，与周边社区、博物馆、农场、高新技术企业签研学基地共建协议，选定特定时间段，由专职教师和家长委员会志愿者带队，让学生在真实社会场景里做项目式学习。将现实世界当教材，补足校内环境封闭的问题，提升学生社会认知和实践能力。

（三）丰富育人场景，家校社共建陪伴式育人生态

课后服务的价值不仅在于学习知识技能，更能够优化育人关系。例如，开发亲子共享课程，利用课后服务时段，搞亲子阅读沙龙、亲子烘焙工坊、青春期心理沟通工作坊，把服务对象从“学生个人”延伸到“家庭”。这既丰富了课程形式，也为改善家庭教育质量提供了专业化的时空载体。此外，可以把部分课后服务项目直接放到社区党群服务中心或者文体活动中心。这样学校社区化、社区学校化，课后服务就真正融入基层社会治理中。

五、结语与讨论

在“双减”政策落地的背景下，课后服务其实成了撬动整个教育生态重新洗牌的重要支点。家校社“三位一体”协同治理模式，把教育应有的公共属性重新找了回来。这要求围绕学生的公共服务不能只专注在课程数量上堆“加法”，更关键的是要在治理效能上做“乘法”。靠一套制度化、可操作的协同机制，把学校的组织优势、家庭的情感优势、社会的资源优势，拧成一股育人合力，让学校回归育人主阵地，让家庭回归教育合伙人，让社会成为没有围墙的大学校，只有这样才能将课后服务从令人疲惫的“被动托管”，提升为滋养学生核心素养的“营养盛宴”，真正构建起健康、多元、可持续的高质量课后服务生态。

参考文献

[1] 中国儿童中心课题组 ." 双减 " 背景下儿童校外生活状况报告：技术报告 [R]. 北京：中国儿童中心 ,2023-12-25.

[2] 朱月华 . 校家社协同育人的关系辨析与机制建构 [J]. 中国教育科学 , 2025, 8(3):136-145.

[3] 刘奕莲 ." 双减 " 政策对一线教师的影响及其改善建议 [J]. 教学与管理 ,2022(14):8-11.

[4] 郑国 , 曾源琳 , 刘丹 . 协同育人视域下基础教育阶段家校社合作机制建构研究 [J]. 四川文理学院学报 ,2026,36(02):72-80.

[5]Ansell C, Gash A. Collaborative governance in theory and practice[J]. Journal of Public Administration Research and Theory, 2008, 18(4): 543 - 571.

[6] 马忠虎 . 家校合作 [M]. 北京：教育科学出版社 , 1999.

[7] 黄河清 . 家校合作导论 [M]. 上海：华东师范大学出版社 , 2008.

[8] 欧阳广敏 ." 双减 " 政策下学校空间的现实困境与重构策略 [J]. 教育科学研究 ,2022,(2):18-25.

[9] 张龙剑 . 义务教育阶段家校社协同育人存在的困境和对策 [J]. 西部素质教育 ,2026,12(2):101-105

[10] 陈明龙 . 家校合作——教师专业成长的新视角 [J]. 教育科学论坛 ,2010,(04):54-56.

[11] 刘力 . 家长参与学校教育的功能及方式 [J]. 教育研究与实验 ,1992,(1):62-66.

[12] 杨清溪 . 多元协同：课后服务工作承担主体的实践反思 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版),2022,49(5):154-160.

[13] 杨凤林 ." 双减 " 背景下小学课后服务实施现状调查研究 [J]. 赤峰学院学报 (自然科学版) , 2024, 40(3):113-118.

[14]Epstein J L. Building bridges of home, school, and community: The importance of design[J]. Journal of education for students placed at risk, 2001, 6(1-2): 161-168.

[15] 李乾锋 , 曹宗清 , 赵德成 . 家长参与对青少年社会情感适应的影响分析 [J]. 天津市教科院学报 , 2023, 35(1):78-86.

[16] 彭红艳 . 建设 " 非遗进校园 " 项目，打造协同育人共同体 . 2023,(12):75-77.

 Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.