

追寻课后服务中“育”的本质

张莹, 张楠

宁夏大学教师教育学院, 宁夏 银川

收稿日期: 2026年6月17日; 录用日期: 2026年7月14日; 发布日期: 2026年7月21日

摘要

课后服务作为义务教育阶段重要的育人环节, 承载着促进学生全面发展和实现教育公平的期待。然而, 当前课后服务在实际运行中呈现“育”的本质缺失, 育人功能被功利化、形式化的管理逻辑所边缘化。本文基于教育哲学视角, 系统分析了课后服务中“育”本质丧失的深层原因, 指出工具理性主导下的价值偏移、教师与家庭角色定位的模糊化、制度运行逻辑与教育文化氛围的双重困境, 以及宏观社会结构性矛盾的投射, 是导致育人功能弱化的复合性因素。针对这一困境, 文章提出优化路径: 一是更新教育理念, 重申“育”为教育的核心价值追求; 二是完善制度保障, 构建多维度的育人评价与激励机制; 三是创新课程建构, 打造多元化且注重生命体验的育人课程体系; 四是强化文化建构, 营造尊重生命、促进师生共成长的良好氛围。

关键词

课后服务, 育人本质, 教育哲学, 课程创新, 教育文化

Pursue the Essence of “Education” in After-School Services

Ying Zhang, Nan Zhang

College of Teacher Education, Ningxia University, Yinchuan Ningxia

Received: June 17, 2026; accepted: July 14, 2026; published: July 21, 2026

Abstract

As an important part of education in the compulsory education stage, after-school service carries the expectation of promoting the all-round development of students and realizing educational equity. However, the current after-school service is lacking in the essence of “education” in actual operation, and the educational function is marginalized by utilitarian and formal management logic. Based on the perspective of educational philosophy, this paper systematically analyzes the deep reasons for the

文章引用: 张莹, 张楠. 追寻课后服务中“育”的本质[J]. 教育进展, 2026, 16(7): 1141-1150.

DOI: 10.12677/ae.2026.1671480

loss of the essence of “education” in after-school services, and points out that the value deviation under the guidance of instrumental rationality, the ambiguity of the role positioning of teachers and families, the dual oppression of institutional operation logic and educational and cultural atmosphere, and the projection of macro-social structural contradictions are the complex factors that lead to the weakening of the educational function. In view of this dilemma, this paper proposes optimization paths: first, update the concept of education and reiterate that “education” is the core value of education; second, improve the institutional guarantee and build a multi-dimensional education evaluation and incentive mechanism; third, innovate the construction of the curriculum and create a diversified and life-oriented education curriculum system; fourth, strengthen cultural construction and create a good atmosphere that respects life and promotes the common growth of teachers and students.

Keywords

After-School Services, The Essence of Educating People, Philosophy of Education, Curriculum Innovation, Educational Culture

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. 研究缘起：课后服务发展中的“育”之失语

1.1. 课后服务的制度逻辑与现实张力

课后服务作为新时代基础教育综合改革背景下的重要制度创新，其制度初衷是回应“双减”政策目标，缓解学生课业负担，拓展学习空间，促进学生德智体美劳全面发展。作为一种超越常规课堂教学时段、面向全体学生的教育服务模式，课后服务被寄予“提升教育公平性”“促进个性发展”“减轻家庭教育焦虑”等多重期许。然而，制度理念与实践现实之间却呈现出日益扩大的张力[1]。

在政策层面，“课后服务”频繁出现在各类文件中，被赋予多样化目标。然而，学校往往因行政绩效压力、家长诉求多样、资源分配不均等问题，导致课后服务的组织逻辑趋于技术化与应急化[2]。在实践层面，许多学校将课后服务简化为“延时托管”或“作业答疑”，在课程安排、育人内容、时间管理等方面多以操作性、效率性、可控性为导向，从而弱化了教育的生成性与精神性。

制度设计中的“程序理性”与教育实践中对“功效性”的偏好，使得课后服务在逻辑上被归类为教育系统中的“次优选择”或“补充机制”。其运行机制被嵌入行政流程，其服务对象被按需分类，其组织方式趋于固定。这种制度性嵌套虽提升了课后服务的普及率与执行效率，却也在无形中吞噬了教育的本体意义，使原本应当蕴含丰富教育内涵的课后时段，演变为“看护替代”“课堂延伸”甚至“升学附庸”的制度性空间。

这种制度逻辑的演化深刻地反映出教育理念的某种滑落：教育从“价值实践”变成了“管理工具”，从“精神唤醒”转向“任务完成”，从“人之为人”的追问滑向“学生之为考生”的默认。在这种背景下，“育”——即教育所追求的内在成长与人格展开的核心任务——在课后服务中逐渐退场，成为一种制度语言的空壳与实践操作的隐匿维度。

1.2. “育”的精神性在现实中的遮蔽

“育”的本质，从哲学角度来看，是指向人的整体性发展的过程，是引导人“成为自己”的持续实践。它不仅包含认知的训练、技能的掌握，更重要的是道德情感的生成、存在意义的觉察与主体性人格

的建构。然而,当课后服务被过度形式化地纳入教学延展系统时,其“育人性”便常常被掩盖于功能主义与技术理性的表层之下。

教育的“育”之维是细腻的、生成的、需要情感共鸣与价值认同的。但在现实操作中,课后服务面临着三重遮蔽:其一,形式遮蔽。“课程安排”替代“教育交往”,“活动数量”遮蔽“生命对话”,“目标设定”扼杀“自由生成”;其二,功能遮蔽。课后服务变成了学业的延续、纪律的延伸或学校管理的“缓冲区”,学生的主体性逐渐弱化,参与动机被外部约束替代;其三,语言遮蔽。在政策文件与实践表述中,“育”的语言往往缺席,取而代之的是“成效”“可控”“满意度”“监管”“安全”等行政与管理术语。

这一现象正是赫尔巴特所称的“教育的失魂”:当教育成为无精神的操作,它便无法回应个体的生命复杂性。在课后服务的诸多场域中,我们越来越少地看到教师与学生的真切互动,越来越多地看到流程、规范、考核与反馈;越来越少地听到教师关于“理想”“成长”“品格”的探讨,越来越多地听到关于“任务分配”“时间节点”“数据报送”的布置。

更为严重的是,这种“育”的遮蔽已经内化为一种教育文化氛围:教师逐渐对教育的伦理意义失语,只讲规则、不问意义;家长逐渐将孩子的成长归结为“教育服务的可得性”,忽视了教育的精神投资;学生也在这种氛围中丧失了成长的主动性,成为任务与安排的“执行体”。教育哲学所倡导的“人成其为人”的过程,在课后服务中被不断边缘化,转而让位于“人成其为考生”的逻辑。

1.3. 回归教育哲学:重新思考课后服务的根本目的

面对课后服务中“育”之失语的现实困境,教育哲学的回归显得尤为迫切。哲学的介入不仅是一种学术反思,更是一种伦理重建。哲学不是告诉教育“怎么更高效”,而是引导教育思考“为什么要这样做”“做的意义何在”“是否忠于人的成长”。它让教育从现实的程序性迷雾中抽身,重新对准“人的完整性发展”这一根本目标。

教育哲学视野中的“育”并非行为训练,也非技术加工,而是一种与人的本质相关的生成过程。在《教育的目的》中,怀特海提出,教育的根本使命是“培养理解的心灵”,而非“灌输既有的知识”;杜威则强调教育即生活,是“经验的不断重建”;雅斯贝尔斯更是明确指出:“教育即人格与人格的相遇”,这种相遇必须植根于生命、价值、自由与尊严之中。这些思想共同指向了一个核心命题:“教育不能没有哲学,教育不能脱离对人的终极关怀”。

因此,课后服务不能只是时间维度的“填补”,而应成为精神维度的“拓展”;不能只是资源功能的“再分配”,而应成为生命意义的“再发现”。我们应当从“人之成长”的逻辑重新审视课后服务的存在价值,从“育”的本体性出发,解构其在制度逻辑中的被动位置,重构其在教育系统中的核心意义[3]。

哲学性的反思还让我们意识到:教育从来不是“任务之道”,而是“存在之道”;不是“处理事务”,而是“塑造生命”。课后服务不能只看“效率的回报”,更应注重“精神的唤醒”;不能只求“机制的完善”,更需关注“关系的生成”;不能只考虑“满意度”,更要捍卫“成长性”。

在这一意义上,追问课后服务中“育”的本质,不只是理论层面的挑战,更是现实伦理的召唤。它要求我们重新凝视学生作为“正在形成的存在者”,重新认识教师作为“生命守望者”,重新定位学校作为“意义建构的空间”。唯有如此,课后服务才能走出表层化、功利化与程序化的惯性逻辑,回归其应有的教育尊严与哲学厚度。

2. “育”的本质及其在课后服务中的意义

2.1. “育”的哲学意蕴:教育的存在论原点

在教育哲学传统中,“育”并非一个附属于教学或管理层面的技术性概念,而是教育的根基性存在,

是教育之所以为“教育”的本体依据。从存在论角度出发,教育的真正使命,不是使人掌握某种知识、适应某种结构,而是引导个体成为具有内在价值与自由精神的人。

在中国传统教育思想中,“育”的内涵兼具道德、修身、齐家、治国、平天下等多重价值指向。《礼记·学记》开宗明义:“建国君民,教学为先”,其中“教”即“养成”,意在塑造具有德性的人格。在儒家文化中,“育”既是个体道德生命的养成过程,也是社会理想秩序的文化延续方式。而“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”,则清晰表达了教育以“德性之完善”为根本旨归。

在西方传统中,“育”同样具有深刻的形而上意涵。柏拉图强调教育乃是“灵魂的转向”,亚里士多德认为教育的目标是培养德性、追求“善的生活”。康德则更明确地指出:“人只有通过教育才能成为人”,教育是一种促使人的自由理性得以实现的实践。

因此,“育”是一种存在方式的生成,是人不断走向自我理解、内在统一与道德觉醒的过程。在这一意义上,“育”不仅是教育的终点,更是教育的逻辑起点,是任何教育实践中不可或缺的精神底座。在课后服务这一“非正式教育”场域中,重申“育”的哲学意蕴,正是对教育本真意义的回归。

2.2. “课后”时空的教育生成性:育的可能之地

课后服务的教育意义,关键在于其“边界性时空”的特质——它介于正式与非正式之间、学校与生活之间、秩序与自由之间,因而具有高度的教育生成潜力。这一生成性,在结构松散性中蕴含着教育的灵动性,在制度松绑中孕育着价值再生的空间[4]。

教育哲学强调“生成”的重要性,如杜威指出教育并非“预设结果的过程”,而是“经验的连续性与成长性”的展开。这种观点打破了“教育 = 教学”的窄化理解,强调教育的实践过程应不断产生新的意义、新的主体、新的关系。课后服务因其非功利、不高压的特点,为生成性教育提供了一个“缓冲地带”或“过渡空间”。

首先,这种生成性意味着学生可以摆脱课堂教学中应答与评价的压力,更自由地表达思想、情绪与创意。学生在非标准化情境中,其真实情感、兴趣取向与潜能更容易被发现与唤醒。

其次,教师在课后服务中的角色也发生位移,不再是“课程执行者”,而是“教育合作者”“生活引导者”。教育的关系性本质在此得以释放,从等级化的师生关系转变为相互回应、共同成长的生命关系。

此外,课后服务场域鼓励跨学科整合、项目式探索、社区协作等教学方式,使教育走出狭窄的知识系统,回归生活本身。这不仅延续课堂教育,更补充甚至重构了课堂教育的局限,实现教育的扩展性和实践性。

因而,“课后”的真正价值不在“课”之后做了什么,而在于是否抓住了“课”之外那片自由而真实的教育时空——它是育的潜在发生场,是教育意义得以被重新生成的“可能性之地”。

2.3. 从“知识传授”到“生命唤醒”:课后服务“育”的目标转向

现代教育长期以来受“教学中心主义”主导,其价值逻辑围绕知识体系的系统化传递展开,忽略了教育更深层次的生命唤醒与人格塑造。课后服务如果仍以“补习”逻辑为主,无异于将其沦为“第二课堂”或“管理延伸”,从而失去本应具备的育人潜能。

“育”的核心不是传授,而是唤醒;不是灌输,而是引导。在课后服务中,育人目标的确立应体现以下三重转向:

1. 从统一标准到差异尊重的个体化成长

学生是独特的生命体,教育的任务不是把所有人“加工”为同一个模子,而是唤醒每个学生的自我意识,使其找到适合自己的成长路径。课后服务应支持学生在探索中认识自我、选择自我、实现自我。

这种育人观念符合卢梭、福柯等教育哲学家对个体自由与独立意识的强调。

2. 从认知发展到精神涵养的人文唤醒

课后服务不应仅作为知识补缺的空间, 更应提供文学、艺术、哲学、历史等领域的精神养料。通过美的教育、诗性的语言、开放的对话, 让学生具备超越实用主义的精神深度, 引发对人生、社会、历史的感知与思考。

3. 从个人成就到社会责任的社会性建构

个体的成长不是脱离社会的独立完成。课后服务应借助群体性活动, 激发学生的集体认同、合作意识与社会参与感, 培育其公共精神与公民素养。这种社会性成长, 是将“人是社会存在”的哲学前提转化为教育实践的关键途径。

教育不能只是“教什么”, 更要思考“教为什么、为谁而教”。在课后服务中重构育人目标, 就是要走出“知识中心”, 迈向“人本中心”的教育哲学实践。

2.4. 教育价值的再定位: 课后服务的“逆转功能”

在当代教育体系中, “育”的价值常常处于被遮蔽与边缘化的状态。高压的考试机制、绩效评价体系和社会竞争环境, 构成了教育价值“异化”的结构背景。课后服务, 恰好成为突破这一异化逻辑的潜在空间, 其根本意义在于承担起“逆转”当下教育价值失衡的功能[5]。

这种“逆转”, 不是对主流教育体制的全盘否定, 而是一种基于价值重构的反思式再定位。课后服务所释放的育人潜能, 正是以“非考试化”“非量化”为前提, 允许教育回到其伦理本体——尊重人的成长、回应人的需求、培养人的品格。

这种再定位体现在三个层面:

1. 对教育形式的突破: 课后服务可以引入多元评价、生成性学习、生活化项目, 打破课程中心主义, 使教育形态更加贴近生活本源。
2. 对教育关系的重建: 课后时空中, 教师、学生、家长、社会之间的关系更具开放性、对话性, 有助于重构教育的信任网络与伦理结构。
3. 对教育意义的唤醒: 课后服务中发生的育人实践, 如一场艺术活动、一段陪伴式对话、一次失败后的鼓励, 都可能成为唤醒学生生命感知的重要瞬间, 完成对教育本质意义的悄然召回。

正因如此, 课后服务不应被视作主课后的附属性安排, 而应被赋予“本体性地位”——它既可以疗愈主课制式教育的精神贫困, 又能为教育的整体价值导向提供积极参照。

“育”不仅是一种教育功能, 更是一种教育理想、一种人文信仰。在课后服务这一常被忽视的教育时空中, “育”的回归不仅是现实需求的回应, 更是教育本体论意义上的价值重塑。通过哲学反思与实践关照的结合, 我们可以发现, 课后服务并非教育系统的边缘地带, 而恰恰是教育精神最有可能复兴的发生点。它为当代教育提供了一种重拾“教育何为”的可能路径, 也向整个教育体系发出了价值重构的深刻呼唤。

2.5. 何为“育”

为使“育人本质”这一抽象理念更具实践辨识度, 本文尝试从教育现场出发, 构建一份操作性清单。这份清单作为一种反思性框架, 旨在帮助教育工作者审视与改进实践。本清单从五个关键维度对“育在场”与“育缺席”的状态进行刻画。

第一, 师生互动维度。“育在场”时, 教师较为关注学生的情绪状态, 能倾听并回应学生的真实想法, 双方能够进行平等、开放的对话, 师生之间存在基于生活话题的非正式的交流; 而“育缺席”时, 教

师仅扮演管理者或看护者角色, 对话仅限于指令发布和行为纠正, 师生交流完全围绕作业完成和纪律维持。

第二, 活动内容维度。“育在场”时, 活动的设计旨在激发好奇心、创造力和探索欲, 其内容具有生成性和开放性, 能容纳学生的“意外”问题和即兴创意; 而“育缺席”时, 活动沦为课堂教学的简单延伸或固定任务的机械完成, 内容高度标准化、流程化, 缺乏弹性空间。

第三, 学生状态维度。“育在场”时, 学生表现出主动参与、沉浸其中、敢于试错的状态。活动结束后有获得感和分享欲, 并能对活动内容提出自己的设想; 而“育缺席”时, 学生被动应付、注意力涣散, 将课后服务视为不得不待在学校的强制时间, 对活动内容既无选择权也无发言权。

第四, 评价方式维度。“育在场”时, 评价以鼓励 and 发现优点为导向, 关注学生在过程中的努力、合作与成长, 形式多元; 而“育缺席”时, 评价以甄别和选拔为导向, 仅关注作品是否优秀、成果是否可量化, 或完全没有评价意识。

第五, 空间氛围维度。“育在场”时, 活动空间布置温馨、灵活, 鼓励交流和合作, 学生感到安全和被接纳, 且空间的特性允许学生根据活动需求进行重组; 而“育缺席”时, 空间与常规教室无异, 桌椅固定, 氛围严肃、紧张, 以维持纪律为首要目标, 空间安排完全服从于管理便利。

3. 本质丢失的原因: 课后服务中“育”的沉默性流失

3.1. 工具理性主导下的价值偏移

20 世纪以来, 教育的现代化进程在技术发展与制度理性推动下不断加速, 但也带来了教育本质的深层异化。课后服务作为现代学校制度的新生机制, 原本肩负着回应学生多样化发展需求、释放学校教育时间与空间张力的使命, 然而在具体实践中, 却逐渐滑入了以“效率 - 绩效 - 管理”为逻辑核心的工具理性陷阱之中。

韦伯对“工具理性”的批判指出, 当人类社会被越来越多的理性技术与组织机制统摄, 行动的价值判断就会让位于结果控制。在教育领域, 这表现为教育目标逐渐偏向可量化、可监控、可操作的标准——如成绩排名、升学比例、考试通过率等指标, 教育逐步蜕变为社会资源竞争的一种“手段性安排”, 而不再是追求人的整体成长的“目的性活动”。

课后服务正是在这一背景下沦为“第二课堂”或“补偿空间”: 原本面向兴趣发展、人格涵养、关系建构的“育人性任务”被压缩至学科知识的再生产, 服务内容高度趋同、单调化, 形式上多样而实质空心。学校以“作业辅导”代替“教育引导”, 教师以“完成任务”取代“陪伴成长”, 学生以“被动应对”替代“主动建构”, 育人的空间被管理逻辑取代, 教育的精神性逐渐沉寂。

此外, “育”的价值具有高度生成性与不可量化性, 这正是其无法被当前管理范式所整合的核心难题。育人并不立竿见影, 其成果常隐于学生未来的道德判断、价值选择、社会行为之中, 难以即时表现为统计数据或绩效指标。因此, 在强调“短期成效”与“数据呈现”的治理结构中, “育”的意义被系统性地“删除”。

这种“育的沉默”并非个别现象, 而是工具理性治理逻辑下的必然结果。哲学家阿伦特曾警示: 当教育放弃思考“人之为人”的问题, 而仅仅服务于“社会之为社会”的技术运作时, 它就失去了最根本的伦理根基。课后服务之所以在制度设计与实践执行之间发生价值偏移, 根本原因正在于其背后价值理性的失衡。这不仅削弱了课后服务的生命力, 也让教育整体丧失了伦理方向。

然而, 我们也必须正视这种工具理性与应试导向并非仅仅源于教育系统的“内部堕落”。它深刻地嵌入在社会阶层流动焦虑、优质教育资源稀缺, 以及劳动力市场对文凭的筛选依赖等宏观社会结构之中。对于大多数普通家庭而言, 提高分数是规避社会风险、实现代际跃迁最现实甚至最可靠的途径。家长的

功利化期待并非源于道德上的错误,而是源于结构性的生存理性。因此,“育”的缺失,本质上是家庭生存理性与教育价值理性之间的矛盾在教育制度上的投影。

这一矛盾的客观性和顽固性提醒我们,任何“毕其功于一役”的激进改革设想都是不切实际的。简单地呼吁社会摆脱应试教育或批判家长功利,不仅无助于解决问题,反而可能加剧教育者与家庭之间的对立,使课后服务改革失去最重要的社会支持基础。我们真正需要思考的,不是如何颠覆这一系统,而是如何在这一强大且短时间内难以改变的逻辑内部,为“育”的回归寻找到可以嵌入的结构性缝隙和可以兼容的中间地带。

3.2. 教师与家庭角色定位的模糊化

课后服务的育人功能能否实现,极大程度上取决于育人主体角色的清晰性与责任意识。教师和家庭作为最基本的教育力量,其角色模糊与价值错位直接导致“育”的沉默性流失。

首先,教师在课后服务中的身份认同陷入“功能性角色压缩”的困境。在传统课堂中,教师以“知识权威”与“课堂主导者”的形象出现,但在课后服务中,教师却被制度安排为“时间延伸者”“秩序维护者”或“任务执行者”,育人的文化职责被行政考核所遮蔽,教学主体性受到压制。

这种角色压缩在现实中表现为三个方面:一是缺乏专业发展支持——课后服务课程多以“实用化”要求为导向,教师缺乏在“审美性”“交往性”“项目性”课程中的专业培训;二是缺乏激励机制——学校考核系统往往仅关注“参与人数”“课时完成度”,忽视教师在育人层面的探索与付出;三是缺乏育人空间——课后时间被固定化安排,教学灵活度有限,教师难以自由展开教育性对话与实践性活动。

从哲学层面来看,真正的教育从来不是“机械灌输”,而是“精神唤醒”。雅斯贝尔斯认为,教育是一种“人格间的感应”,教师应以其生命经验引导学生建构意义世界。但当教师沦为任务执行者时,其生命参与感与教育使命感也逐渐消解,“育”的发生就失去了精神支撑。

其次,家庭对课后服务的误解与功利化期待也加剧了育人价值的边缘化。许多家长将课后服务视为学校的“看管职责”或“成绩补救手段”,对非学科类课程缺乏认可,甚至在选课时主动回避音乐、体育、心理、手工等“非实用”内容。久而久之,学校为了迎合家长诉求,不得不调整课程结构,使课后服务趋于考试导向,失去原初的“兴趣-体验-成长”育人逻辑。

家庭角色的“工具化”同样是现代教育语境中功利主义的投射结果。在教育消费观盛行的语境下,孩子被视为教育投资的“回报对象”,家长对“教育产品”的选择也趋于短期化与量化。课后服务因此成为“加码”的工具,而非“成长”的土壤。

学校与家庭的协同原应是课后服务育人价值的重要保障,但当双方都陷入“工具理性陷阱”时,课后服务就变成了一个“被管理”“被消费”的教育空间,“育”的声音在双重错位中悄然沉没。

3.3. 制度运行逻辑与文化语境的双重困境

制度运行逻辑决定了课后服务的“现实形态”,而文化语境则构成其“价值背景”。二者共同作用,使课后服务中的“育”在制度化推进中遭遇结构性困境。

一方面,制度运行重“表征性”而轻“生成性”。虽然政策文件在表述中反复强调“以学生发展为中心”“注重德育与综合素质”,但在具体实施中,制度设计却未能形成支持“育”的有效结构。多数课后服务以“课表化”方式推进,课程选择僵化、内容安排机械、教师分配随意,育人活动很难真正落地。

其根本原因在于:当前政策考核体系高度行政化,注重“看得见”的指标——如学生参与率、课时数量、满意度问卷等,而对“看不见”的育人过程缺乏有效识别和记录机制。育人活动难以归档、无法计分、不能纳入绩效评估,于是自然被边缘化。

另一方面,文化语境中“育”的价值处于长期退缩状态。在“唯分数论”与“竞争优先”主导的教育氛围中,社会大众对“育人”的理解局限于“纪律教育”或“行为规范”,缺乏对“人格养成”“生命意识”“社会责任”的深度认知。教师在此语境下即便有育人理想,也往往缺乏社会舆论的支持与专业共同体的协助,最终选择妥协于主流预期。

更深层的困境来自于教育文化中的“绩效主义话语”。在“可控-可比-可奖惩”的绩效逻辑中,教育被迫呈现出工具化运作图景:学生是“待加工产品”,教师是“任务执行单元”,学校是“绩效竞争平台”。育人过程因其“不可控”与“不可比”而失去了制度生存空间,从而在整个教育话语系统中变得越来越沉默。

教育哲学强调,教育必须根植于“意义世界”而非“工具世界”,必须回应“人之为人”而非“人之为物”。课后服务若不能突破这一制度与文化的双重困境,只会沦为技术化教育的又一“变形场”,育人使命也将彻底沦为形式叠加中的“文化空洞”。

课后服务中“育”的沉默性流失,并非某一环节的技术失误,而是整套教育制度-文化系统中价值偏移的必然反映。工具理性主导的制度逻辑,使育人成为“不合逻辑”的隐性劳动;教师与家庭角色的模糊化,使“育人共同体”的基础崩塌;制度运行的技术化与文化语境的功利化,则将“育”的理念彻底边缘化。

面对这一复杂局面,若无对教育哲学的深度回应与系统反思,任何技术性修补都难以扭转局势。唯有从制度设计、课程架构、师资建设、社会期待等多个层面重构“以人为本”的教育价值观,才能使“育”的理念重新获得存在的合理性与实践的可行性,真正让课后服务回归其教育本体的初衷[6]。

4. 优化路径:重构课后服务中“育”的价值实践

4.1. 理念更新:重申“育”为教育的核心价值追求

要优化课后服务,首先必须重申“育”作为教育的核心价值追求,这是对教育哲学中“人成其为人”理念的回归。教育不仅是知识传授,更是个体生命的觉醒与人格的建构。课后服务应当从单纯的知识补充和时间填充转向关注学生精神、情感、道德与社会性的综合发展。

这种理念更新要求教育管理者、教师及家长共同突破传统的“应试思维”限制,摆脱对量化指标的盲目崇拜,认识到“育”的价值在于塑造人的主体性、自主性和社会责任感。需要强调的是,理念更新并非要求教师和家长彻底抛弃对学业成绩的关注,这既不现实也无必要。其要义在于,在承认应试作为当下教育系统重要组成的基础上,通过政策引导和成功案例的示范,向家长和社会传递一个更具包容性的观念:“育人”与“育分”并非完全对立,高质量的“育人”本身就是对“育分”最持久的赋能。哲学家雅斯贝尔斯所强调的“教育是人格与人格的相遇”,在课后服务中尤为适用。只有把师生关系、同伴互动置于生命共同体的视角,课后服务才具备深刻的人文精神。

理念层面的更新应体现为全社会对教育意义的共识重建,反映在政策宣导、教师培训、家庭教育指导和社会宣传中。只有当“育”成为各方共同认可的根本目标,课后服务才能有持续的生命力和方向感。理论上的觉醒是实践变革的先导。

在操作层面,理念更新的落地有赖于具象化的实践载体。“育人理念工作坊”即为可行路径之一。该工作坊主要邀请家长参加,每学期可举办二至三次,采用案例研讨结合专业引导的形式,其案例素材均取自本校课后服务的真实情境。这一设计的目的在于使家长在具体情境中体认非学科类活动之于儿童品格养成与能力发展的独特价值,而非以抽象说教的方式灌输某一理念。与此同时,“教师育人经验分享会”作为面向教师群体的配套措施,可依托校本教研活动每月开展一次,由一至两位教师讲述其在课后服务中经历的真实教育事件,分享聚焦于学生的行为变化、教师的干预策略及其教育意义的自我反思。

其中管理者的角色定位为倾听者与共在者, 而非评判者, 以此构建教师得以坦诚表达的专业氛围。

4.2. 制度保障: 构建支持“育”的评价与激励机制

制度是理念转化为现实的桥梁。当前课后服务中对育人价值的忽视, 部分源于评价体系的单维度与激励机制的缺失。因此, 构建科学、全面的评价体系是优化的关键策略。

首先, 评价指标应从单纯的参与率、课程数量等外在量化指标, 扩展为包括学生身心健康、品格发展、社会交往能力、情感体验等非认知能力的多维度指标。评价设计应体现教育哲学中的“全过程评价”和“形成性评价”原则, 关注学生成长轨迹和潜能开发, 而非短期成果的单一体现。

其次, 评价结果应真正指导实践, 形成对教师、学校的激励机制。对在育人方面表现突出、敢于创新课程设计与教学方式的教师, 给予职业晋升、教学奖励、心理支持等激励, 强化其专业尊严和使命感。学校层面, 也应基于育人指标调整资源配置, 提升育人质量。

再次, 制度设计应明确教师在课后服务中的育人职责, 保障其课程设计自主权和时间保障, 避免教师因行政任务负担而忽视育人本质。同时, 应设立教师培训制度, 加强育人理念、课程开发及心理辅导能力的专业提升, 使教师能够真正承担起育人主体的责任。

最后, 制度保障还应包括家庭和社区的参与机制。将家校合作纳入育人评价体系, 通过家长教育引导和社会资源整合, 形成育人的合力场, 强化制度对多主体协同育人的支持, 打破“学校单打独斗”的局面。

为使育人导向的评价理念得以操作化, 可在局部范围内试行课后服务育人效果过程性评价方案。该方案遵循嵌入而非替代的原则, 在不推翻学校现有评价框架的前提下增设育人维度的观测指标。在评价主体上, 采用教师自评、学生自评、同伴互评与家长观察员评价相结合的多元结构。在评价指标上, 采用过程性指标与结果性指标并行的双轨结构, 前者聚焦于学生的主动参与度、合作行为表现与情绪状态, 后者关注学生作品集的进步轨迹与半开放式问卷所反映的成长感知。评价结果的主要功能在于为课程改进提供反馈依据, 而非作为教师奖惩的工具。

4.3. 课程建构: 打造多元化与生命化的育人课程体系

课程作为教育实践的载体, 必须根植于“育”的核心理念, 注重学生的个体发展和生命体验, 打破单一的知识传授范式, 建设多元、开放、灵动的课后服务课程体系。

首先, 课程内容应从单纯的学科知识拓展至德育、劳动教育、艺术审美、心理健康、社会实践等多维度领域, 满足学生多元发展的需求。尤其是德育与心理健康教育, 应作为课程的重要组成部分, 促进学生价值观形成和情绪管理能力提升。

其次, 课程设计应体现生命化理念, 即尊重学生的主体性和兴趣差异, 强化自主选择权与个性发展。倡导项目制学习、探究性学习和协作学习, 鼓励学生在真实情境中主动构建知识与意义, 培养批判性思维和解决问题的能力。

第三, 课程应强调师生、同伴之间的关系建构, 注重情感互动与文化认同的培育, 促进社会性发展。通过社区服务、文化传承活动、志愿行动等课程内容, 增强学生的社会责任感和归属感。

第四, 课程开发需借助多元资源, 包括数字媒体、社会机构、非遗文化等, 拓展教育边界, 丰富学生的学习体验和文化认同。同时, 鼓励教师与学生共同参与课程设计, 形成“共创共享”的教育共同体, 提升课程的生命力与现实意义。

课程层面的育人导向转化, 可依托微型项目制学习方案加以实现。具体而言, 各课后服务兴趣小组每学期围绕一个具有生活关联性与开放性的真实问题开展项目式探究, 例如校园环境改善、社区公共空

间设计等主题。项目的教育价值不在于最终成果的精良程度,而在于学生经历“问题识别-方案构想-实践尝试-困难应对-修正完善-成果呈现”的完整体验过程。在课时配置上,将每周一至两次课后服务时间固定为项目推进时段,其余时间仍保留常规兴趣活动,以此兼顾课程结构的稳定性与生成性学习的制度化空间。学期末举办的项目成果展示,除呈现最终作品外,还应以过程展板的形式呈现项目推进中的设计方案迭代、困难记录与反思文本,使隐性的学习过程得以可视化。

4.4. 文化建构: 营造尊重生命与共同成长的教育氛围

课后服务的“育”功能的实现,离不开良好的教育文化氛围。这种文化不仅是制度和课程的保障,更是育人价值能够深植于心的土壤。

首先,学校文化应倡导尊重生命、鼓励自由探索与差异包容的精神,塑造一个开放、平等、温暖的教育共同体氛围。管理层需减少对教师的行政压力,赋予教师专业信任与成长空间,营造激励创新和容错发展的环境,使教师能够发挥教育创造力。

其次,师生关系的文化建构是“育”实现的关键。应鼓励师生之间开展真正意义上的对话和陪伴,强调人格的平等和相互尊重。教育哲学强调“人格之相遇”的重要性,师生关系的和谐与真诚,是学生内在成长的催化剂。

第三,家庭教育观念的转变也是文化建设的重要环节。通过家长学校、社区讲座等方式,普及科学育人理念,协助家长跳脱单纯成绩导向,关注孩子人格和情感成长。形成家校社三位一体的育人文化合力。

最后,社会文化资源的有效整合与支持,将丰富课后服务的育人内涵。通过引入社会艺术团体、文化遗产组织、志愿者力量等,课后服务成为学生多元文化体验和社会参与的重要平台。社会公众的理解与认可,为课后服务育人价值提供强有力的文化支持。

教育文化的建构虽具长期性与渐进性特征,但仍可从制度化的微观实践入手。建议在部分年级或教师群体中试行师生共育时间制度,即每周固定一节课后服务时段,不设置任何课程内容或项目任务,其功能定位为师生之间的自由对话时间。该时段内,教师与学生围坐交流,话题由学生自主提出,涵盖生活体验、阅读感受、学校生活等非学业领域,教师的主要职责为倾听、回应与追问,而非评判或教导。该时段应纳入课后服务的正式安排,教师不在此时间内处理行政事务或批改作业,学校可提供开放式提问指南等简易支持工具,但严禁将其课程化或纳入考核,以免消解其关系建构的本质功能。

综上所述,课后服务中“育”的重构路径需要从理念到制度、课程再到文化全方位推进。只有坚持教育的人本价值,构建多维支持体系,才能真正让课后服务成为促进学生生命成长、塑造完整人格的重要阵地。

参考文献

- [1] 吴海峰. 双减背景下中小学课后服务的现实困境与优化策略[J]. 三角洲, 2025(17): 148-150.
- [2] 曾汶婷. 中小学课后服务政策适配性研究——基于政策文本的分析[J]. 教育导刊, 2025(1): 23-32.
- [3] 杨莹, 邴英林. 中小学课后服务的价值理性缺失与重构[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(20): 3-7.
- [4] 刘宇佳. 小学生课后服务优化反思——基于 W 市中心城区小学的现实考察[J]. 基础教育, 2021, 18(2): 71-82.
- [5] 准确把握课后服务的初衷与价值[J]. 教学管理与教育研究, 2021, 6(20): 123.
- [6] 丁煌, 王巍熹. 中小学教师执行“双减”政策的多重困境、动力阻滞与纾解之道[J]. 全球教育展望, 2025, 54(4): 90-104.