

“双减”背景下家校合作的困境与出路： 基于社会资本理论视角的分析

王一如

天津理工大学社会发展学院，天津

收稿日期：2026年5月28日；录用日期：2026年7月14日；发布日期：2026年7月23日

摘 要

“双减”政策的实施为深化家校合作、构建育人共同体提供了制度支撑，但当前的家校合作实践仍面临诸多困境。文章引入社会资本理论的分析框架，从结构、关系、认知三个维度剖析了家校合作的现实障碍，揭示出当前家校合作的困境本质上是社会资本生成不足的系统性表现。三个维度的困境相互交织、彼此强化，共同构成了家校合作的现实障碍。基于此，提出应从扩展结构、巩固信任、凝聚共识三个层面同步发力，构建社会资本从生成、维持到深化的良性循环，推动家校合作向纵深发展。

关键词

“双减”政策，家校合作，社会资本理论

Dilemmas and Solutions of Home-School Cooperation under the “Double Reduction” Policy: An Analysis from the Perspective of Social Capital Theory

Yiru Wang

School of Social Development, Tianjin University of Technology, Tianjin

Received: May 28, 2026; accepted: July 14, 2026; published: July 23, 2026

Abstract

The implementation of the “Double Reduction” policy provides institutional support for deepening home-school cooperation and building a community of collaborative education. However, current

practices of home-school cooperation still face numerous dilemmas. This paper introduces the analytical framework of social capital theory to dissect the practical obstacles of home-school cooperation from three dimensions: structural, relational, and cognitive. It reveals that the dilemmas of home-school cooperation are essentially a systemic manifestation of insufficient social capital formation. The dilemmas in the three dimensions are interwoven and mutually reinforcing, jointly constituting the practical barriers to home-school cooperation. Accordingly, this paper proposes that efforts should be made simultaneously in three aspects: expanding the structure, consolidating trust, and building consensus, so as to construct a virtuous cycle of social capital from formation, maintenance to deepening, and promote the in-depth development of home-school cooperation.

Keywords

“Double Reduction” Policy, Home-School Cooperation, Social Capital Theory

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

近年来,我国义务教育阶段学生的学业负担过重问题日益凸显。校外培训机构的激增,不仅加剧了学生的学业负担,还可能干扰学校的正常教学秩序。并且,当代家长对高质量教育的需求持续攀升,单一主体的力量已经难以充分满足更为个性化、多元化的发展诉求。家长期待学校能更深入地理解并支持其子女的成长轨迹,学校亦迫切需要家长实质性参与教育过程,形成促进学生发展的教育合力。在此背景下,家校合作共育被视为优化教育生态的重要手段。

2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅联合颁布《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(简称“双减”政策)[1]。该政策明确指出需“完善家校社协同机制”,并“推进协同育人共同体建设”,为深化家校合作提供了强有力的政策支撑与行动框架[2]。可见,家校合作被赋予优化教育生态的厚望,但在当前的实践中仍存在诸多问题。这一系列障碍严重影响了家校合作的预期效果,不仅会阻碍教育生态的优化进程,更可能深化既有的教育不平等。因此,探索家校合作模式服务于学生全面发展与教育系统整体进化的有效路径成为一项紧迫的任务。

2. 定义与理论框架

2.1. 家校合作的定义

关于家校合作的定义,在既有研究中,有从合作关系的角度出发,认为家校合作是“家庭和学校围绕学生发展结成的人与人关系的集合,本质是共同体形态在教育领域的存在形式,强调去中心化、自觉自愿联合与共同行动”[3];也有研究基于交叠影响域理论,认为家校合作的本质是家庭、学校和社区对儿童成长产生交互叠加的影响,三者单独或共同作用于孩子的学习与发展,构建以学生为中心的新型伙伴关系[4];还有研究从核心目标导向出发,认为家校合作应是“以促进学生德智体美劳全面发展、落实立德树人根本任务为核心,摒弃功利化育分倾向”为目的[5][6],“通过激活社会经济地位相对较低的家庭参与、平衡不同教育环境下的家校互动,来弥补阶层差异带来的教育不平等”[7][8]。综上所述,家校合作的核心是以促进学生全面发展、落实立德树人根本任务为共同目标,家庭与学校(含社区、社会等相关主体)基于平等协作或合理分工关系,通过政策指引、多元沟通、资源整合、经验共享等多种实践形式,

在明确责任边界的基础上协同行动，形成教育合力，同时兼顾教育公平与个性化需求的一个动态育人过程。

2.2. 社会资本理论的核心内涵

2.2.1. 结构维度：家校合作的网络联结基础

结构维度聚焦于社会资本的形式层面，其理论根基主要源于科尔曼的“社会闭合”(Social Closure)概念。代际闭合分为两种形式，其一是家庭内部的代际闭合，表现为父母与子女之间的紧密联系；其二是跨家庭的代际闭合，表现为父母之间、父母与子女同伴的家长之间建立的社会联系[9]。此外，林南(2002)提出“社会资本的价值首先依赖于网络结构的完整性”，网络的密度与联结质量直接影响到获取资源的效率[10]。他提出应从三个方面定义社会网络资本：① 达高性，指行动者通过社会网络所能达到的最高的社会位置；② 异质性，指网络中最高和最低社会位置的差距；③ 广泛性，指网络中包含的不同社会位置数量[11]。这一测量框架将科尔曼对社会网络结构的理论与资源获取的操作化测量有机结合，为分析家校合作网络的结构特征提供了有效的分析工具。

将社会闭合理论与林南的测量框架应用于家校合作领域，结构维度体现为家校之间、家长之间所形成的网络联结特性。具体而言，这一维度包括以下三个层面：其一，家校合作网络的达高性，即家长通过家校合作网络所能接触到的学校管理层级；其二，家校合作网络的异质性，即家长所交往的其他家长群体的社会背景差异程度；其三，家校合作网络的广泛性，即家长在家校合作中所能接触到的角色类型的数量。

2.2.2. 关系维度：家校合作的信任情感纽带

关系维度侧重的是社会资本的质量与状态层面，其核心主要来自普特南(Robert Putnam)对信任与规范的强调。普特南(1994)将社会资本界定为“社会组织的特征，诸如信任、行为规范以及社会关系网络。这些要素能够通过促进合作行为来提高社会的效率”[12]。Barbara Arneil (2006)的研究进一步提出，“参与和信任的联结”恰恰是社会资本理论对政治与社会研究的独特贡献所在——正是通过自愿组织中的横向合作，人们得以培养起人际信任[13]。

与信任密切相关的是“互惠规范”，特别是普特南所强调的“普遍化互惠”(Generalized Reciprocity)。这种“互惠规范”意味着“我现在帮助你，未来某时你会帮助我”，它超越了即时回报的范畴，网络成员愿意在当下付出而不追求即刻的利益对等。当这种互惠规范内化为群体的行为准则时，合作行为持续发生的动力机制由此产生[13]。综上所述，信任是合作的心理基础，互惠是合作的行为规范，参与则是信任与互惠得以生成的实践场域。三者相互依存、相互强化——没有信任，参与可能流于形式化；没有互惠，信任难以维持；没有参与，信任和互惠便失去了载体。

在家校合作的研究中，关系维度主要体现为家校之间、家长之间所建立起来的信任关系与互惠规范的质量。首先，信任在家校合作中处于关键的位置。Curşeu 等的研究采用“行动者-伙伴相互依赖模型”对家长-青少年二元组进行研究，发现学生和家长对学校的信任均能正向预测学生的学校参与度，而学生的参与度又同时预测学生和家长对学校的满意度[14]。Bormann 等则采用“综合信任模型”研究家长对学校的信任，探讨家长学校参与的不同情境如何与信任相关，以及在每种情境中激活了哪些方面的可信性[15]，揭示出家长对学校的信任并非一成不变，而是在具体的互动中被构建与不断调整。一系列结果表明，家校信任不仅仅局限于家长与教师之间，而是形成一个包含学生、家长、学校三方在内的信任网络。其次，在家校合作中，“普遍化互惠”体现为双方对合作关系的持续性投入和对彼此贡献的认可。从社会资本的视角来看，健康状态下的互惠规范应当是“普遍化互惠”，即家长愿意参与学校活动和学校愿意开放沟通渠道，都是基于对家校合作共同价值的认可。当这种普遍化互惠成为家校双方的共识时，

合作便获得了持续发展的内在动力。

2.2.3. 认知维度：家校合作的价值规范共识

从概念内涵来看，认知维度的核心要素主要包括：网络成员对共同目标的认同程度、网络成员对核心价值观的一致理解，表现为对“什么是好的”、“什么值得追求”等基本问题的共同判断，网络成员对共同经历和集体记忆的认同，以及在此基础上形成的共同理解框架[16]。因此，认知维度的核心指标可以大致归纳为成员对集体目标的理解趋同程度、成员对各自职责的界定是否协调一致以及成员对核心价值的实际认同三个方面。

在家校合作中，认知维度可以体现在家校双方对学生发展目标的理解、对各自角色责任的认知、对合作价值的认同三个方面。首先，家校合作的本质是家庭与学校围绕学生成长形成的共同行动，而这种共同行动的前提是双方对学生发展目标的基本共识。Anazia 等(2025)在研究中提出“共享责任”(Shared Responsibility)，即家校双方需要共同承担教育责任并形成一致的育人目标[17]。其次，家校合作的顺利开展，需要双方对各自的责任边界有清晰的、相互认可的界定。第三，家长和教师是否真正认同家校合作对学生发展的积极意义，是否将合作视为教育的内在要求而非额外负担，直接影响着双方参与合作的意愿和投入程度。当这些价值内化为家校双方的共识时，合作便获得了持续发展的内在动力。

3. 困境分析

基于前述可以看出，“双减”政策虽然在制度层面提出了“完善家校社协同机制”的要求，但目前的家校合作中仍存在许多问题。在社会资本理论的视角下，“双减”背景下的家校合作面临的困境并不是彼此孤立存在的，而是相互关联、互为因果。结构维度的网络不闭合会从根本上限制社会资本的形成空间，关系维度的信任缺失加剧了认知层面上的不统一，而认知维度的缺乏共识又反过来阻碍了信任建立与网络扩展的基础。

3.1. 结构维度：社会闭合失效与阶层化的资源分化

从社会资本的结构维度看，当前家校合作最突出的困境在于科尔曼所提到的“社会闭合”未能有效实现[18]。科尔曼认为，跨家庭的代际闭合——即父母之间、父母与子女同伴的家长之间建立的社会联系——是社会资本形成的关键途径[18]。但在当前的实践层面，班主任通常是家长家校沟通的中间节点，普通家长难以与学校建立更多更直接的联系。刘倩与程天君(2023)通过对城市不同家庭背景的父母进行深度访谈后发现：不同家庭对“双减”政策的认识情况、执行态度和行为参与均存在差异，并且蕴含深刻的文化逻辑和阶层烙印[19]。这表明，达高性较高的家长群体，即社会经济地位相对较高的家长，有能力将自身的诉求转化为学校层面的实际行动，而达高性不足的家长群体则通常只能被动接受学校的制度安排。

3.2. 关系维度：信任危机与互惠规范的缺失

信任是达成合作的心理基础。但在当前的家校合作实践中，家校关系正面临显著信任危机。边玉芳等(2019)的研究认为，家校互动不良的主要原因是家校双方在教育理念、角色认知和行为期待上的差异，当这些差异无法得到有效沟通协商和处理时，家校合作便容易陷入形式化与产生冲突的困境[20]。而除信任危机外，基于信任的“普遍化互惠”的合作伦理在家校合作的实践过程中也缺乏规范与约束。近年来，部分学校在家校合作的名义下收集家长的社会资源信息，引发了对教育公平的担忧。教育应是打破阶层固化、促进社会流动的重要途径，若学校开始以家世背景作为潜在的衡量标准，失去的将不仅是教育公平，更是对社会未来的信心。

3.3. 认知维度：价值共识与“双减”目标的偏离

家校合作的本质是家庭与学校围绕学生成长形成的共同行动，而达成这种共同行动的前提是双方对于学生发展目标达成基本共识。而何嘉丽(2024)的研究发现，“双减”背景下家校社协同育人面临育人目标分散、未形成协同理念共识的突出困境[21]。在“双减”政策推进过程中，家校双方在育人目标上仍存在显著分歧。具体来说，学校需要响应政策要求推进素质教育、控制学生负担，而相当一部分家长仍以高分和能否上名校作为衡量孩子能力与教育成效的核心标准，担心减负会影响孩子的竞争力。这种分歧会直接引发家校双方对“双减”政策目标的理解错位：学校需落实政策要求、推进素质教育，而家长始终聚焦于学生学业成绩的提升，二者认知的错位显著制约了家校合作的实际效果。

此外，家校合作需要双方对各自的责任边界有着清晰的、相互认可的界定。然而，现实中多地中小学频繁将电子作业或试卷照片发到微信群，要求家长自行打印。更有家长反映，“8天假期打印了60张作业”。不同科目老师发作业时间不一，家长必须时刻关注群消息；家里打印机故障时，一晚上要跑多次打印店；下班晚了，可能耽误孩子写作业[22]。学校将打印作业任务转移给家长，实质上是将本应属于学校的教学物料准备责任转嫁至家庭。从社会资本的角度来看，这种不同角色认知上的不匹配，会直接导致合作实践难以进行，当双方对“家长应该做什么”、“学校应该承担什么”等问题无法达成共识时，家校合作就容易陷入职责不清、相互推诿的困境，认知维度的碎片化由此进一步加剧了信任危机。

4. 优化路径与挑战

基于前文所述，“双减”背景下的家校合作面临结构维度的社会闭合失效与阶层化资源分化、关系维度的信任危机与互惠规范缺失、认知维度的价值共识碎片化与“双减”目标偏离的困境。三个维度的困境相互强化，构成了家校合作的系统性障碍，也难以从某个单独的维度上改善当前的状况。因此，优化路径需从结构、关系、认知三个维度协同推进，构建社会资本从生成、维持到深化的良性循环。

4.1. 结构维度

在结构维度上，家校合作网络呈现明显的阶层化与广泛性不足的特征。为破解这一困境，2024年11月，教育部、中央宣传部等十七部门联合印发的《家校社协同育人“教联体”工作方案》进一步明确，“教联体”是促进家校社有效协同的一种工作方式[23]。在国家的政策框架下，各地结合自身实际出台了差异化政策，例如山东省发布《2025年全环境立德树人家校社网协同育人重点任务清单》，提出“全环境立德树人”的战略目标[23]；北京市的政策则聚焦于具体领域，2025年发布的“中小学生身心健康20条”，将家校合作嵌入促进学生身心健康整体框架中，围绕“完善同伴、师生、亲子互动支持体系”“落实家访‘六必访’制度”等具体措施展开[24]。在实践层面上，各地逐步探索出各具特色的“教联体”建设成果。山东省在入选全国首批家校社协同育人“教联体”试点后，通过联资源、联责任、联空间，构建起“家校社网一体、启智润心并重、各级各部门协同”的育人体系，实现了市、县“教联体”建设全覆盖[25]。与此同时，家长通过“教联体”工作站与社区网格员等不同角色建立直接联系，实质上也提升了家长在家校合作网络中的达高性。此外，数字化平台的便捷性等优点使得社会经济地位相对较低的家庭能够以更低的成本获取参与所需的资源及信息。荆洲等(2025)的研究提出，破解家校社协同困境需要构建“数字教联体”的技术治理机制，借助技术手段实现组织协同与信息共享[26]。数字化平台通过作业分析报告、学生成长画像等个性化信息推送，使家长无须投入大量时间精力即可了解子女的学习状况。

但是，“教联体”建设和数字化平台的拓展仍面临潜在挑战。一方面，“教联体”若缺乏常态化的运行机制和明确的权责划分，则无法真正提升家长的达高性与广泛性；另一方面，数字化平台的推广可能加剧“数字鸿沟”，使一些家庭因技术或设备不足而被边缘化。对此，应建立“教联体”的定期评估与反

馈机制，确保各级主体实质履职；同时，学校需配套提供数字化工具的操作培训和线下替代方案，避免技术门槛成为新的参与障碍。

4.2. 关系维度

关系维度的核心在于信任与互惠。想要真正稳固家校信任，不能只依赖老师的责任心或家长的体谅，必须用清晰的制度来划定边界、规范行为，让信任有稳定的制度支撑，而不是寄托在个体身上。田友谊和李婧玮的研究认为，完善家校社协同育人应当建立家校社协同信任机制，建立常态化的家校沟通方式，如定期的家长开放日、主题式的家校对话活动等[27]。例如，河北省献县组建由名师、学科带头人、优秀班主任构成的家庭教育讲师团，聚焦作业管理、手机使用、亲子沟通等痛点提供可操作解决方案，并要求完善经费、人员、场地等方面的政策保障。此外，献县还制度化推行“校长接待日”，要求校长直面家长诉求、现场解决问题[28]。但是，家长开放日等活动虽有助于增进家校间的信任，但实际开展中往往重展示、轻沟通，流于形式化；此外，频繁的沟通安排可能增加教师 and 学校的负担，反而影响互惠关系的持续。要保障制度化的建设不流于形式，就要将信任培育纳入日常教学与管理，如通过家长委员会等方式收集真实反馈，并对教师的额外劳动予以合理补偿或绩效认可，不过度消耗任何一方的合作意愿。

4.3. 认知维度

认知维度关乎共享的目标、价值与责任认知。学校应通过学习共同体等平台开展价值对话，引导家长从“唯分数论”转向关注学生全面发展。例如，山东省通过家庭教育大会、智慧家长选树等活动，在潜移默化中引导家长的教育理念更新[29]。学校围绕核心素养逐步构建课后兴趣培养体系，既能提升课后服务水平，也有助于家长在见证子女多元成长的过程中逐步松动对“分数至上”的执念。此外，部分家长受升学竞争影响，仍可能固守“分数至上”观念，对“双减”目标的理解与学校产生错位。岳伟和余乐的研究认为，“双减”政策后家校利益诉求不一致阻碍了家校双方达成减负共识，造成教育信息不对称进而导致共育策略分化[30]。同时，尽管作业设计共同体等举措划清了部分责任，但在现实中仍可能出现学校将任务隐性转嫁给家长(如要求家长批改、打印作业)的情况。具体而言，明晰责任的关键在于划清“教师专业责任”与“家长协助责任”的界限，持续开展分层、分类的家庭教育指导，针对不同家长群体的顾虑进行精准沟通；同时，建立家校责任清单并公开监督渠道，对违规转嫁责任的行为予以明确约束。例如，宁波大学附属学校建立了“以学校为主体、家庭为基础、社会为依托”的作业设计共同体，既能在一定程度上减轻了学生的课业负担，又能通过分层作业体系清晰界定双方职责[31]。

综上所述，社会资本视角下的家校合作优化路径需要在结构、关系、认知三个维度协同推进。结构维度的网络扩展为信任建立提供场域，关系维度的信任积累为认知共识创造心理基础，认知维度的价值共识又引导着结构与关系的持续优化。三者相互支撑、互为条件。北京师范大学贵阳附属小学的转型实践提供了一个典型案例：该校创办初期家校关系一度完全对峙；学校随后采取措施，在结构维度创设三级“家长助力部”，打通家长参与学校治理的多层次通道；在关系维度建立“时间银行”机制，以“低门槛、高频次”的志愿服务培育普遍化互惠；在认知维度升级“家长开放日 2.0”，让家长从“围观”教学变为参与评课与课程建议，在共同行动中凝聚育人共识。经过数年的实践，家校关系从“对立”走向“互助”。这一案例佐证，唯有结构、关系、认知三个维度共同发力，方能真正推动家校合作从表层互动走向实质性的信任共建[32]。

5. 总结

“双减”政策的出台标志着我国义务教育阶段育人体系的深刻变革，其核心目标不仅在于减负，更在于建立良好的教育生态。当前实践中出现的诸多困境表明，单纯依靠政策推动和增加互动频次，并不

能深入推进家校合作。因此,本文引入社会资本理论的分析框架,从结构、关系、认知三个维度系统剖析了“双减”背景下家校合作面临的障碍,发现当前家校合作的困境本质上是社会资本生成不足的系统性表现:结构维度的社会闭合断裂与阶层化资源分化、关系维度的信任危机与普遍化互惠规范的缺失、认知维度的价值共识碎片化与“双减”目标的偏离。这三个维度的困境相互交织、彼此强化,共同构成了家校合作的现实壁垒。

而破解上述困境,必须构建结构、关系、认知协同推进的系统性解决方案。在结构层面,通过“教联体”建设等手段,为不同家庭提供平等的参与机会;在关系层面,巩固家校之间的信任关系,让合作回归育人初心;在认知层面,通过清晰的责任界定,引导家校双方形成共同的育人目标。这三个层面的举措相互支撑、互为条件,唯有如此,家校合作才有可能从“表层互动”转化为“深度协同”,真正回应“双减”政策关于构建协同育人共同体的制度期待,也能够真正服务于每一个学生的全面成长与教育公平。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生 作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. 2021-07-24. https://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm, 2026-05-25.
- [2] 朱永新. 我国家校共育的问题及对策[J]. 教育研究, 2021, 42(1): 15-19.
- [3] 柴江. 家校合作的本质属性、困境根源与破解思路[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2021(3): 62-72.
- [4] 张俊, 吴重涵, 王梅雾, 等. 面向实践的家校合作指导理论——交叠影响域理论综述[J]. 教育学术月刊, 2019(5): 3-12.
- [5] 龙宝新, 李海英. “双减”背景下家校共育思维的转变与落地[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2022, 10(3): 29-37.
- [6] 顾理澜, 李刚, 张生, 等. “双减”背景下数字化赋能家校社协同育人研究[J]. 中国远程教育, 2022(4): 10-17.
- [7] 吴重涵, 张俊, 王梅雾. 是什么阻碍了家长对子女教育的参与——阶层差异、学校选择性抑制与家长参与[J]. 教育研究, 2017, 38(1): 85-94.
- [8] 张阳阳, 戴艺伟. 教育竞争、家校联系与教育不平等——以围绕家庭作业的家校互动为例[J]. 社会学评论, 2024, 12(1): 48-71.
- [9] 李晓晗, 郑磊. 社会资本起作用吗?——农村家庭的代际闭合与儿童学业表现[J]. 教育学报, 2016, 12(3): 45-53.
- [10] Lin, N. (2002) Social Capital: A Theory of Social Structure and Action. Vol. 19, Cambridge University Press.
- [11] 王卫东. 中国城市居民的社会网络资本与个人资本[J]. 社会学研究, 2006(3): 151-166+245.
- [12] Putnam, R.D., Nanetti, R.Y. and Leonardi, R. (1994) Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, 1-280.
- [13] Arneil, B. (2006) Civic Trust and Shared Norms. In: *Diverse Communities: The Problem with Social Capital*, Cambridge University Press, 124-162.
- [14] Curşeu, P.L., Muntean, A.F. and Tucaliuc, M. (2025) “It All Comes Down to the Teens”: An Actor-Partner-Interdependence Model of Trust, Engagement and Satisfaction with the School in Parent-Adolescent Dyads. *Europe's Journal of Psychology*, 21, 366-377. <https://doi.org/10.5964/ejop.15335>
- [15] Bormann, I., Killus, D., Niedlich, S. and Würbel, I. (2021) Home-School Interaction: A Vignette Study of Parents' Views on Situations Relevant to Trust. *European Education*, 53, 137-151. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084>
- [16] Nahapiet, J. and Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23, 242-266. <https://doi.org/10.2307/259373>
- [17] Anazia, I.U., Skinner, B. and Woods, C. (2025) Home-School Partnerships: Values and Expectations of Rural Teachers and Parents. *Educational Research*, 67, 170-189. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2492143>
- [18] Coleman, J.S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- [19] 刘倩, 程天君. “双减”政策施行的结构困境及其纾解——基于城市家庭参与教育改革的案例分析[J]. 中国远程教育, 2023, 43(9): 28-37+55.
- [20] 边玉芳, 周欣然. 家校互动不良的原因分析与对策研究[J]. 中国教育月刊, 2019(11): 39-44.

-
- [21] 何嘉丽. “双减”背景下家校社“三位一体”协同育人机制探究[J]. 天津科技, 2024, 51(6): 80-82+86.
 - [22] 宋谋春. “双减”之下, 一台打印机的“困途”与教育“内耗” [EB/OL]. 2025-12-02.
<https://www.gxnews.com.cn/staticpages/20251202/newgx692eb970-21877632.shtml>, 2026-05-25.
 - [23] 教育部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》[EB/OL]. 2024-11-01.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt/s5987/202411/t20241101_1160204.html, 2026-05-25.
 - [24] 中共北京市委教育科技人才工作领导小组关于印发《关于促进中小学生身心健康发展的若干意见》的通知[EB/OL]. 2025-05-15.
https://jw.beijing.gov.cn/xxgk/2024zcwj/2024qtwj/202505/t20250515_4089822.html, 2026-05-25.
 - [25] 山东省教育厅等 4 部门关于印发中小学幼儿园推进全环境立德树人工作方案的通知[EB/OL]. 2023-04-10.
http://edu.shandong.gov.cn/art/2023/4/10/art_107055_10312424.html?xxgkhide=1, 2026-05-25.
 - [26] 荆洲, 梁祖连, 杨启光. 破局家校社协同困境: 数字教联体的技术治理机制解析——基于“技术-组织-环境”框架的多案例分析[J]. 中国电化教育, 2025(9): 28-35+62.
 - [27] 田友谊, 李婧玮. 互动仪式链理论视角下家校合作的困境与破解[J]. 中国电化教育, 2022(7): 97-103+114.
 - [28] 韩金彪. 河北献县: 构建家校社协同育人的“献县创新模式” [EB/OL]. 2025-12-26.
<https://www.zxxbzr.cn/h-nd-5097.html>, 2026-05-25.
 - [29] 魏海政. 山东建协同育人“生态圈”, 实现市县“教联体”建设全覆盖 家校社携手共绘成长“同心圆” [N/OL]. 中国教育报, 2025-12-03(1). http://edu.shandong.gov.cn/art/2025/12/3/art_11975_10343938.html, 2026-05-25.
 - [30] 岳伟, 余乐. 从“权责博弈”到“均衡相容”: “双减”政策下家校协同育人的再思考[J]. 教育学术月刊, 2023(9): 90-96.
 - [31] 余勇. 作业设计共同体: 家校社协同育人的创新路径[J]. 中国德育, 2024(12): 69-71.
 - [32] 王羽. 家长, 不做看客的师生发展助力者——北京师范大学贵阳附属小学家校共育实践案例[J]. 中国教师, 2019(8): 36-38.