

学校各类课后服务效果如何？

——基于育人与公平价值的跨国比较

赵 茜 钱阿剑

【摘 要】学校和行政机构有效地选择和组织课后服务,需基于对各类课后服务项目效果的判断和分析。文章基于国际比较视角,选取PISA2018测试的16个主要参测国家(地区)样本,分别从学校、学生视角研究不同类型课后服务项目对教育质量、公平的效用。研究发现,学校组织的学业类课后服务项目对于学校平均成绩以及学生个体成绩的提升作用均非常有限,而充实类课外活动尤其是与音乐或美术相关的创造性课外活动,在不同国家(地区)样本中对学生成绩提升具有普遍的正向显著影响。但是,在大多数国家(地区)样本中,这两类课后服务项目会进一步扩大学生间固有成绩差距,并且会导致不同家庭社会经济地位的学生在课后服务获益上的不平等。另外,超过半数国家(地区)样本数据表明,开展多元课外活动能够培养学生合作意识和行为、提高学生教育期望和职业期望,并且可以有效降低学生逃学、逃课和迟到频率。研究结果启示我们:一是回归课后服务本质,加强充实类课后服务活动,重视自习;二是政府购买服务,提高课后服务参与度,助力薄弱学校;三是重视本国国情,聚焦课后服务质量提升,建立质量评估制度。

【关键词】学校课后服务;效用评估;PISA国际比较;质量与公平;社会情感能力;学业成绩;问题行为

【作者简介】赵茜,北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心副教授;钱阿剑(通讯作者),北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心博士研究生(E-mail:asword_qian@163.com)。

【原文出处】摘自《中国远程教育》(京),2023.8.42~57

【基金项目】本文系北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心自主课题(课题编号:2022-01-077-BZK01)的研究成果。

一、理论框架与研究问题

对学校课后服务目标的价值定位是合理评估课后服务功效的前提基础。基于已有研究,本文主要从课后服务的“育人价值”与“公平价值”两个维度展开对学校课后服务的效果评估。

具体而言,育人价值旨在发挥学校照料功能和教育功能,照料功能包括为学生提供餐饮服务和延时服务,比如为学生提供自主学习空间;教育功能在于利用课后服务项目促进学生德智体美劳全面发展以及个性发展,比如在课后服务期间组织丰富多彩的科普、文体、艺术、劳动、阅读等活动。公平价值既体现在结果维度,也表现在过程维度。基于结果公平更加关注课后服务能够通过补偿弱势学生

缩小小学生发展差距,从而减小校内不平等,属于学校宏观层次公平。公平价值的过程维度旨在为每一个学生平等参与课后服务项目创设条件,尤其是对于弱势学生的可及性,从而阻隔家庭社会经济地位对于学生发展结果的影响,发挥好学校教育主阵地作用,属于学生微观层次公平。与公平层次分析相对应,学校课后服务的育人价值同样体现为学校宏观层次与学生微观层次,学校宏观层次指向以学校为单位的发展结果,学生微观层次具体表现为个体发展结果。

基于各国(地区)课后服务内容实施的现状,考虑课后服务的育人价值和公平价值,本研究以学业类和充实类课后服务活动为自变量,以学业成绩、社会

情感能力以及问题行为为因变量,分别从学校层次和学生层次展开对多国(地区)课后服务项目实践的效用评估。

二、数据来源与研究方法

(一)数据来源与样本信息

本文使用的数据来自PISA2018国际学生评估项目^①。PISA2018学校问卷包括学校课后服务组织情况的问题,是否提供特定形式的作业辅导服务,是否在课后服务期间提供额外阅读教学进行必要的培优补差,是否开展多种类型的课外活动。从整体上来看,PISA对于课后服务内容形式的划分恰好与我国《关于做好中小学课后服务工作的指导意见》《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》对于课后服务内容形式的划分相一致,能够很好反映我国课后服务现实水平和实际功效。同时,PISA2018还通过学生测试和问卷获得大量有关学生发展结果变量的信息和指标,为本文研究课后服务功效提供丰富视角与多元证据。

PISA2018参测国家(地区)共有79个,为增强可比性,本文选取教育水平和经济水平与我国相当的国家(地区)进行比较。将PISA三科测试成绩(阅读、数学和科学)和2018年国家GDP数据作为参考标准,选取三科测试成绩总和排名前十的国家(地区)样本和2018年GDP全球排名前十的国家样本,共16个国家(地区)样本^②。最终纳入分析的学校样本有4801所[这16个国家(地区)的学校,最少的有45所,最多的有821所,占总学校样本量的21.92%],学生样本有135057个[这16个国家(地区)学校的学生,最少的有3775个,最多的有22653个,占总学生样本量的22.07%]。

(二)研究方法与变量说明

本文针对不同研究问题采用不同研究设计与方法:使用多元线性回归模型,基于学校层数据分析课后服务对学校平均学业成绩及其标准差的影响效应;使用多层线性模型,基于学生层数据分析课后服务对于学生个体学业成绩、社会情感能力以及问题行为的影响效应;使用多层线性模型的跨层交互项,基于学生层数据分析课后服务在学生家庭社会经济地位对其学业成绩影响中的调节效应。研究变量说

明见表1。

对于学校视角下的质量与公平效用研究建立以下多元线性回归模型:

$$Y_{csk} = \beta_{0ck} + \beta_{1ck} \text{Service}_{esm} + \beta_{2ck} \overline{\text{ESCS}}_{cs} + \varepsilon_{csk} \quad (1)$$

表1 研究变量说明

变量类别	变量名	变量说明
因变量	学业成绩	分别依据学生对阅读、数学、科学测试的作答情况,采用项目反应理论(IRT)模型得到学生各单科分数,为连续变量
	学校平均学业成绩	学校所有学生单科成绩的平均值,为连续变量
	学校成绩标准差	学校所有学生单科成绩的标准差,为连续变量
	学习韧性	学生数据库的合成指标(RESILIENCE),为连续变量
	感知到的合作氛围	学生数据库的合成指标(PERCOOP),为连续变量
	教育期望	1=初中,2=中等职业教育(中专、职高或技校),3=普通高中,4=高中毕业后的职业培训,5=专科,6=本科或研究生
	职业期望	学生数据库的合成指标(BSMJ),为连续变量
	校园欺凌	学生数据库的合成指标(BEINGBULLIED),为连续变量
	逃学行为	1=一次也没有,2=一到两次,3=三到四次,4=五次或五次以上
自变量	组织自习	0=没有,1=有
	教师辅导	0=没有,1=有
	同伴指导	0=没有,1=有
	额外阅读教学	0=没有,1=仅培优,2=仅补差,3=培优补差,4=无差别化教学
	课外活动*	涉及文体艺社会实践等11项课外活动指标,每项指标的赋值为:0=没有,1=有,本文将11项课外活动指标累加作为课外活动指标,取值0-11
控制变量	创造性课外活动	指与艺术或美术相关的课外活动,具体包括三类,即乐队、管弦乐队或合唱团,校园戏剧演出或校园音乐剧,美术兴趣小组或美术活动,每项指标的赋值为:0=没有,1=有,PISA将该三项指标累加作为创造性课外活动指标,取值0-3
	性别	0=女生,1=男生
	年级	1=初一,2=初二,3=初三,4=高一,5=高二,6=高三
	家庭社会经济地位	学生数据库的合成指标(ESCS),为连续变量
	学校平均家庭社会经济地位	学校所有学生家庭社会经济地位的平均值,为连续变量

注:*课外活动具体包括乐队、管弦乐队或合唱团,校园戏剧演出或校园音乐剧,学校年鉴、校报或校刊,志愿者活动,读书活动,辩论活动,美术活动,体育活动,研讨会,与当地图书馆合作,与当地报社合作。

其中, Y_{csk} 表示第 c 个国家(地区)第 s 所学校在 k 门科目(阅读、数学和科学^③)上的平均学业成绩或学校学生成绩的标准差。 $Service_{csm}$ 是核心研究变量, 表示第 c 个国家(地区)第 s 所学校组织开展的 m 类课后服务项目, 主要包括两大类, 一类是学业类课后服务项目, 另一类是充实类课后服务项目。学业类课后服务项目主要包括是否提供作业辅导服务(学校是否提供学生做家庭作业的房间、教学人员是否帮助学生完成作业以及学校是否组织同伴指导)以及是否组织开展额外阅读教学。充实类课后服务项目主要包括学校组织的课外活动以及创造性课外活动。 $ESCS_{csk}$ 是控制变量, 表示第 c 个国家(地区)第 s 所学校学生的平均家庭社会经济地位指标。 ε_{csk} 是随机扰动项。模型使用了 PISA2008 学校数据库的权重。本文在该部分研究中主要关注 β_{1ck} 系数的作用方向和显著性水平。

对于学生视角下的质量与公平效用研究, 由于分析单位为学生, 而课后服务指标是基于学校问卷获得的, 数据存在明显嵌套结构, 即学生嵌套于学校, 故采用多层线性模型(Hierarchical Linear Model, HLM), 分析模型如下:

水平 1:

$$Y_{cski} = \beta_{0csk} + \beta_{1csk}gender_{cski} + \beta_{2csk}grade_{cski} + \beta_{3csk}ESCS_{cski} + \varepsilon_{cski} \quad (2)$$

水平 2:

$$\beta_{0csk} = \gamma_{ck00} + \gamma_{ck01}Service_{csm} + u_{0csk}$$

$$\beta_{1csk} = \gamma_{ck10}$$

$$\beta_{2csk} = \gamma_{ck20}$$

$$\beta_{3csk} = \gamma_{ck30}$$

该两水平模型允许水平 1 截距可以在水平 2 单位之间随机变化, 而将其他所有变量都设置为固定效应。其中, Y_{cski} 表示第 c 个国家(地区)第 s 所学校学生 i 在 k 门科目(阅读、数学和科学)上的学业成绩。 $gender_{cski}$ 、 $grade_{cski}$ 、 $ESCS_{cski}$ 分别表示学生 i 的性别、年级以及家庭社会经济地位。残差项分别满足 $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$, $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ 。模型使用了 PISA2008 学生数据库的重抽样权重以及 10 个成绩似真值。本文在该部分研究中主要关注 γ_{ck01} 系数的作用方向和显著性水平。对于学生社会情感能力(包括学习韧性、感

知到的合作氛围、教育期望、职业期望)、问题行为(校园欺凌、逃学行为)指标为因变量的分析同样采用该模型^④。

学生视角下的公平效应分析关注学生家庭经济地位对课后服务成绩效应的调节作用, 因此, 在模型(2)的基础上进一步加入学校课后服务变量与学生家庭经济地位的跨层交互项(γ_{ck31}), 其复合模型为:

$$Y_{cski} = \gamma_{ck00} + \gamma_{ck01}Service_{csm} + \gamma_{ck31}Service_{csm}ESCS_{cski} + \gamma_{ck10}gender_{cski} + \gamma_{ck20}grade_{cski} + \gamma_{ck30}ESCS_{cski} + u_{0csk} + u_{3csk}ESCS_{cski} + \varepsilon_{cski} \quad (3)$$

三、研究结果

(一)学校视角下课后服务项目的效果

1. 课后服务对学校平均成绩的影响效应

从 16 个国家(地区)平均水平的分析结果可以发现, 学校通过积极组织同伴指导, 或在课后服务期间仅为优生或不根据学生成绩进行任何区分提供额外阅读教学, 将会显著提高学校平均阅读成绩表现。同时, 教师辅导或同伴指导也会显著提高学校平均数学和科学成绩。但是, 为学生提供写作业房间供其自习、仅开展补差或同时进行培优补差的额外阅读教学, 在平均水平上对学校阅读成绩均不具有显著影响。

各国家(地区)样本数据分析结果表明, 学业类课后服务项目对学校平均学业成绩的提升作用非常有限。具体而言, 在 16 个国家(地区)样本中, 组织自习以及组织同伴指导对学校平均阅读成绩的正向显著效应只有 5 个, 大部分国家(地区)数据表明上述两种作业辅导方式对学校平均阅读成绩的影响不具有统计显著性。另外, 从各国(地区)数据来看, 安排教师辅导学生作业是一项更为“无效”的课后服务项目, 多数国家的数据显示其对学校平均阅读成绩并无显著影响, 甚至在中国香港地区、韩国、德国以及法国其影响是负向的, 只有在我国四省市和美国其影响为显著正向。这一结论在数学和科学学科上的表现具有一致性。从额外阅读教学的效应结果也可发现, 无论何种模式的额外阅读教学, 对大多数国家(地区)学校平均阅读成绩无显著影响, 甚至对部分国家(地区)学校平均阅读成绩产生负向影响, 比如新加

坡、韩国、巴西等。

充实类课后服务项目的质量效应分析结果显示,从各国(地区)平均水平来看,学校通过组织丰富多元的课外活动,尤其是与音乐或美术相关的创造性课外活动,能够显著提高学校平均阅读成绩。这一结论在数学和科学学科上的表现具有一致性。进一步从各国家(地区)结果来看,不同于学业类课后服务项目,学校在课后服务期间组织开展的充实类项目数量对学校平均成绩的提升作用具有普遍性,在16个国家(地区)样本中,超过三分之二的国家(地区)样本数据表明具有显著正向效应,负向显著效应的样本国家(地区)基本没有^⑤,并且相对于数学和科学学科,课外活动对于学校阅读学科的积极效应更为普遍。这可能与充实类项目指标测量中包含更多阅读导向的课外活动有关,比如编写学校年鉴、校报或校刊,读书活动,辩论活动等。

2. 课后服务对学校成绩标准差的影响效应

从平均水平的分析结果来看,学校在课后服务期间安排教师辅导作业或组织同伴指导、提供更丰富的课外活动或创造性课外活动均能够显著扩大学校在阅读成绩上的标准差。而学校提供基于培优、同时进行培优补差或无差别化教学的额外阅读教学均能够显著降低学校在阅读成绩表现上的差距。

从分国家(地区)样本数据结果可以发现,不同于以学校平均成绩为因变量的结果,学校组织的学业类项目对学校成绩标准差存在较为普遍的显著影响效应,尤其是组织自习以及仅补差的额外阅读教学,但是方向具有不一致性。具体而言,加拿大、韩国、日本和德国学校数据表明组织自习将会显著扩大学生在阅读成绩上的差距,并且该类课后服务项目在这些国家对学校平均阅读成绩的效应均不具有显著性。但是,对于我国四省市和法国而言,组织学生自习既能够显著提高学校平均阅读成绩表现,同时也能够显著降低学生成绩标准差,较好实现质量与公平的协调共赢,这一结论对于我国四省市数学和科学学科也同样适用。教师辅导不仅更可能降低学校平均阅读成绩,同时也会进一步扩大学生成绩的分布差距,比如中国香港地区以及韩国均有此表现。相对于阅读学科,同伴指导对于数学成绩标准差的

影响更普遍,16个国家(地区)总共有7个显著效应,但是影响方向不具有 consistency(4个正显著效应,3个负显著效应)。

从额外阅读教学这一类型来看,各类教学活动效果不同,仅面向弱势学生进行补差的额外阅读教学对学校阅读成绩标准差在更多国家(地区)具有显著效应。但是,整体而言,补差的额外阅读教学并未缩小学生成绩差距,反而在更多国家(地区)扩大了学校内部固有成绩差距,只有中国台湾省在开展补差额外阅读教学时较好实现了学校平均阅读成绩提升和缩小学生阅读成绩差距的预期目标。而实施仅培优或同时进行培优补差的额外阅读教学进一步扩大学校学生阅读成绩差异的风险相对较低,均未发现显著的正向作用,反而在中国香港地区、爱沙尼亚、日本表现出显著缩小差距的作用。而基于无差别化教学模式下的额外阅读教学并没有很好促进教育公平,反而更可能造成学校学生阅读成绩分布差距,比如新加坡和韩国在额外阅读项目中实施无差别化教学的学校,相比于不开展额外阅读教学的学校,不仅学校平均阅读成绩显著下降,其阅读成绩标准差也进一步增大。这可能是因为以无差别化模式提供额外阅读教学很有可能沦为学校常规教学的延续,只能导致固有差距进一步扩大。另外,PISA对常规教学时间的研究也表明,过长学业类教学对学生成绩会表现出“溢出效应”,甚至导致学生成绩下滑(OECD,2018,p.137)。也就是说,额外阅读教学如果是常规教学的延续,这种单纯教学时长增加并不能促进学生学业成绩提高。在开展课后服务时,有针对性地提供培优补差才有可能提升质量并促进公平。

课外活动的数量对于学校成绩标准差的影响具有普遍性,大致有一半国家(地区)样本具有显著统计效应,但是效用方向具有明显不确定性。具体而言,学校组织与学业无关的课外活动确实能够整体提高学校平均阅读成绩,但是也潜在扩大了校内不平等,比如加拿大、韩国、美国、巴西等国即是如此,这一结论并不具有学科差异性,同时也与平均水平的分析结果具有一致性。但是,相较而言,提供创造性课外活动能够更大限度减少学校学生成绩分布差距,尤

其是对于数学学科而言,其中有7个国家(地区)样本数据表明具有显著负向效应,仅有1个国家(地区)样本扩大了成绩差距。结合学校质量维度的分析结果可以发现,在阅读学科上,新加坡和芬兰两国学校组织创造性课外活动能够在提高学校平均阅读成绩的基础上,进一步实现缩小学生阅读成绩差距的目标;在数学和科学学科上,中国香港地区和中国澳门地区也表现出同样特征。

(二)学生视角下课后服务项目的效果

1. 课后服务对学生个体成绩的影响效应

基于16个国家(地区)平均水平的分析结果可以发现,学生就读于提供课后作业辅导的学校,包括组织学生自习、安排教师对学生作业进行辅导以及组织同伴之间相互指导,均能够显著提高学生阅读成绩,这一结论可以进一步推广到数学和科学学科。同时,学校在课后服务期间针对阅读学科提供额外教学也会在很大程度上提高学生阅读成绩表现(除了补差模式外)。

各国家(地区)样本数据分析结果表明,学业类课后服务项目对于学生成绩的促进作用是有限的,与学校层面分析结果类似。并且,分国家(地区)数据结果与各国(地区)平均水平结果并不具有一致性,尤其表现在教师辅导服务上。具体而言,在16个国家(地区)样本中,学业类课后服务项目对学生阅读成绩具有显著影响效应的国家(地区)只有2~5个,在数学和科学学科上的表现也是如此。大部分国家(地区)数据结果表明,不管是基于作业辅导的课后服务项目还是额外阅读教学,对学生成绩的影响均是微弱的,不具有统计显著性。另外,虽然各国(地区)平均水平数据表明教师辅导对于学生而言是一项利好的课后服务项目,但是分国家(地区)数据却一致地发现教师辅导对于学生成绩的显著效应是负向的,比如中国香港地区、中国台湾省、加拿大、德国。相对而言,同伴指导是一项更适合学生的课后服务项目,在中国澳门地区、韩国、英国、德国、法国,其对学生阅读成绩均能够发挥一致的正向效应。

从充实类课后服务项目的质量效应分析结果中可以看出,在各国(地区)平均水平样本中,学校提供更丰富多样的课外活动或与音乐或美术相关的创造

性课外活动均能够显著提高学生阅读成绩,这一结论同样适用于数学和科学学科。进一步从分国家(地区)结果看,课外活动对学生成绩的提高作用具有普遍性和一致性,在16个国家(地区)中仅有2~3个国家(地区)的作用不具有统计显著性,其余均表明学校开展的课外活动数量越多,该校学生的阅读成绩就越高。

2. 课后服务与学生家庭社会经济地位的交互效应

通过对课后服务与学生家庭社会经济地位(ESCS)交互效应项的分析,进一步从公平角度出发,探讨课后服务在学生家庭社会经济地位对学生成绩影响中的调节作用以及对不同类型学生成绩影响效应的差异性。从各国(地区)平均水平来看,学业类课后服务项目,包括教师辅导、同伴指导以及各种模式下的额外阅读教学(除仅补差模式外),均能够显著负向调节学生家庭社会经济地位与学生阅读成绩的关系。这说明,对于组织实施学业类课后服务项目的学校,学生家庭社会经济地位对于学生成绩的影响效应较弱,也就是说,课后服务能够在一定程度上有效缓解先赋性因素对于学生成绩的影响,对弱势学生发展提供补偿。另外,虽然学校组织更多课外活动或者创造性课后活动在学生家庭社会经济地位对学生阅读成绩影响中并没有发挥显著调节作用,但是,基于数学和科学成绩效应的分析发现,学生就读于有更丰富课外活动的学校,能够显著削弱自身家庭社会经济地位对其数学、科学成绩的影响效应,使得弱势学生能够通过参加课外活动提高自身数学和科学成绩。

通过各国家(地区)样本数据分析结果可以发现,与各国(地区)平均水平的结论不同,学校在课后服务期间组织各种作业辅导项目并不能显著调节学生家庭社会经济地位对学生阅读成绩的影响效应,这一结论在数学和科学学科也成立。从额外阅读教学变量与社会经济地位交互效应项可以发现,整体而言,开设不同模式的额外阅读教学的学校,相比于不开设的学校,能在一定程度上削弱学生家庭社会经济地位对学生阅读成绩的负面作用,尤其是同时进行培优补差的额外阅读教学服务。但是,该结论仅限

于部分国家(地区),其可推广性较差,比如我国四省市、加拿大、韩国和德国。

课外活动对于学生成绩的促进作用具有普遍性,但是其对学生家庭经济地位对学生阅读成绩影响的调节效应是相对有限的。在16个国家(地区)数据中,仅有5~6个国家(地区)数据结果表明其调节效应具有显著性,同时,正向交互效应要明显多于负向交互效应。这说明,就读于课后服务期间组织多种类型课外活动学校的学生,相比就读于没有组织或者只有较少种类课外活动学校的学生,虽然能够获得更好成绩,但是其成绩受自身家庭经济地位影响更大。从另一个角度也可以解释为,相比于较低家庭经济地位学生,较高家庭经济地位的学生更能通过参加课外活动提升成绩,也就是说,弱势学生虽然能够通过参与多样的课外活动提高自身成绩,但是仍然无法摆脱家庭经济地位对其参与及收益的限制,从而造成不同家庭背景学生成绩分布差异。这也进一步佐证了学校公平维度的分析结论,课外活动能够导致校内成绩标准差增大,在很大程度上是由于课外活动对于不同类型学生群体的“偏好”差异所致,这种偏好差异在数学和科学学科中表现得更为明显,其所有交互效应项均为正。但是,在阅读学科中,也有极少数国家

(地区)以课外活动这种服务形式促进教育质量与公平的协调发展,比如中国澳门地区和法国,学校提供更丰富课外活动或创造性课外活动在显著提高学生阅读成绩的同时,也同样能够进一步削弱学生家庭经济地位对其成绩的影响效应,从而在一定程度上保障弱势学生群体的教育权益。

(三)课后服务对学生社会情感能力、问题行为的影响

1. 课后服务对学生社会情感能力的影响效应

表2展示了各类课后服务项目对学生社会情感能力影响的两水平线性回归模型分析结果。从各国(地区)平均水平来看,学校在课后服务期间安排教师为学生进行作业辅导或组织同伴指导均能够显著提高学生学习韧性以及感知到的合作氛围,而组织自习仅会显著提高学生间合作行为,而对学习韧性产生一定的负向效应。但是,学校开展丰富多样的课外活动或创造性课后活动,就读于该学校的学生能够在学业方面表现出更强自信与克服困难的毅力,同时学生间也更可能表现出合作意愿和行为。从学生教育期望和职业期望指标来看,学校组织同伴指导或提供丰富课外活动均能够显著提高学生教育期望和职业期望,但是学校是否组织自习或是否安排教师辅导学生作业对学生教育期望并不构成显著影

表2 学校课后服务对学生社会情感能力、问题行为的影响效应分布表

课后服务	各国(地区)平均水平					
	社会情感能力				问题行为	
	学习韧性	感知到的合作氛围	教育期望	职业期望	校园欺凌	逃学行为
组织自习	-0.09***	0.07***	-0.01	-1.77***	-0.00	-0.11***
教师辅导	0.05***	0.04**	0.03	-1.85***	0.04**	-0.16
同伴指导	0.13***	0.07***	0.21***	2.18***	0.02	-0.06***
课外活动	0.02***	0.02***	0.06***	0.38***	0.00	-0.03***
创造性课外活动	0.03***	0.04***	0.10***	0.08	0.02***	-0.08***
	分国家(地区)样本(16个)					
提供房间	0/2	2/1	3/0	2/0	2/3	0/2
教师辅导	3/0	2/1	1/2	0/5	2/3	4/1
同伴指导	2/0	4/0	5/0	4/0	0/1	1/6
课外活动	1/0	8/0	9/0	9/0	1/4	0/4
创造性课外活动	1/2	4/0	10/0	7/0	2/3	0/4

注:上半部分表格显示基于各国(地区)平均水平模型的回归系数值,下半部分表格是基于分国家(地区)样本的回归系数显著性与方向个数汇总表,“/”前表示16个分国家(地区)模型中回归系数是正向显著的个数,“/”后表示16个分国家(地区)模型中回归系数是负向显著的个数。控制变量包括学生性别、年级以及学生ESCS。* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ 。

响,相反,对学生职业期望会产生显著负向效应。

从分国家(地区)样本数据分析结果可以发现,课后服务对于学生学习韧性的影响并不具有普遍性,仅有1~3个国家(地区)样本表现出显著统计效应。相对而言,对于学生感知到的合作氛围的影响具有更高普遍性,尤其是表现在课外活动指标上,有半数国家(地区)样本数据均表明开展丰富多样课外活动对学生感知到的合作氛围具有统计显著性,并且结果是高度一致的,即具有正向效应。超过半数国家(地区)数据表明学校提供越多类型的课外活动或与音乐、美术相关的创造性课外活动,就读于该学校的学生越有更高的教育期望和职业期望。另外,安排教师指导在更多国家(地区)中被证明是不利于学生职业期望的项目,与各国(地区)平均水平结论相一致。

2. 课后服务对学生问题行为的影响效应

各国(地区)平均水平的数据结果表明,学校在课后服务期间组织学生自习、组织同伴指导以及提供更多类型课外活动均不能显著减少校园欺凌的次数,但是可以显著减少学生逃学行为的频次,开展创造性课外活动也会显著减少学生逃学行为。另外,学校安排教师辅导或提供创造性课外活动对校园欺凌指标具有显著正向效应,但是从分国家(地区)样本数据结果中可以发现,这一结论并不具有可推广性。虽然同伴指导、课外活动以及创造性课后活动指标对学生逃学行为的影响在分国家(地区)数据中普遍性较差,但是其结果的内部一致较高,即表明能够显著减少学生逃学行为的频次^⑥。

四、对于我国学校课后服务实践的启示

(一)回归课后服务本质,加强充实类课后服务活动,重视自习

本文发现学校组织学业类课后服务项目对于学校平均学业成绩以及学生个体成绩的提升作用均非常有限,而充实类课外活动,尤其是与音乐或美术相关的创造性课外活动对于学校平均成绩以及学生个体成绩的提升在不同国家(地区)中具有普遍显著性和正向一致性。同时,超过半数国家(地区)的数据结果表明,开展多元课外活动能够培养学生合作意识和行为、提高学生教育期望和职业期望,并且可以有效降低学生逃学、逃课和迟到行为的频率。这说明,

相比于学业类课后服务活动,充实类课后服务对学生发展具有明显的溢出效应,不仅可以提高学校或学生的学业表现,还可以显著提高学生社会情感能力,减少学生问题行为,这与已有的相关结论是一致的(Southgate & Roscigno, 2009)。

进入21世纪以来,国际大型教育监测项目(诸如PISA)和标准化测试盛行,使得课后服务的目标导向发生了重要转移,从以培育学生社会情感能力为导向逐渐转向提高学生学业成绩,防止学生学业失败。在活动类型的组织安排上,更多学业导向的教师作业辅导、同伴指导和额外学科教学成为学校课后服务的重要组成部分,课后时间在一定程度上已然演变成常规教学时间,这往往遭受失败。比如,美国教育部通过教育科学研究所资助了两项研究,其将在常规教学中使用的有效数学和阅读课程经过调整用于课后服务,但是收效甚微(Granger, 2008)。我国部分地区的课后服务方向也出现了偏倚,将课后服务等同于课堂教学的附属品或校外补习的替代品,忽视了课后服务的丰富内容与多重价值目标定位(高巍等, 2022)。

课后服务之所以能够促进学生发展,恰恰在于其能够较好发挥课后时间相对于常规教学时间的优势(Halpern, 2005),这些优势包括有更多的机会让学生积极主动参与,不受学校常规课程安排限制,以及利用周围社区资源作为开展活动的场所,等等。研究结果显示,我国四省市学校组织自习效果更好,更有助于学生自主学习。应该让课后服务回归其本质,将学习自主权还给学生,为学生提供自习的时间和空间。

然而,就目前我国学校课后服务开展的现状而言,存在课后服务的形式和内容单一化、供给方式缺乏针对性和个性化等问题,无法满足不同类型学生的发展需求,这很大程度上受制于学校课后服务课程的开发能力与领导能力。据此,教师和校长都要积极参与专业能力发展活动,提升自身的课程研发能力和领导能力;善于利用校本和社会资源,将学校特色要素融入课后服务课程建设中,积极引导学校与社会教育事业单位的双向互动,利用地方青少年活动中心、科技馆、爱国主义教育基地、博物馆、美术馆等场地开展实践性课后服务项目,引进教育事业

部门的专业人员到校开展充实类课后服务课程;推动教学组织方式变革,将“选课制、走班制、分层制”作为学校组织课后服务活动的常规教学组织制度,为学生提供多样化的、可选择的课后服务课程体系,并依据学生的兴趣、能力、基础以及未来职业生涯规划目标,引导学生对多层次、多类别课后服务课程进行合理选择。

(二)政府购买服务,提高课后服务参与度,助力薄弱学校

本文对学校课后服务公平效应的分析发现,不管是基于学业类课后服务项目还是充实类课后服务项目,在多数国家(地区)中会进一步扩大校内学生固有成绩差距,并且基于课外活动与学生家庭经济地位的交互效应分析也发现,课外活动并不能显著负向调节家庭社会经济地位对学生成绩的影响效应,反而会使得高家庭社会经济地位学生相比于低家庭社会经济地位学生从课外活动的参与中获得更多收益,这与课后服务本体价值是相悖的。这很可能是由于课后服务参与不平等导致的,也就是说,大多数国家(地区)学校课后服务是以“自愿原则”为基础,这样会造成不同类型学生在课后服务参与上存在较大差异,弱势学生更不愿意或是更少参与课后服务。同时,课后服务在某些国家或地区并不完全属于公共产品,家长仍然是课后服务经费的主要承担者,比如美国、英国等(张亚飞,2020)。这通常使得处于较低社会经济地位家庭的孩子更少参与课后服务。课后服务在某种程度上对学生进行了“过滤”或“选择”,使得学业表现更好或家庭社会经济地位更高的学生更愿意或更可能参与课后服务,课后服务不再成为弱势学生的补偿机制,而是发挥着进一步扩大校内不公平的选择/过滤机制。

为此,首先需要解决的是“学生不能参与”的问题。课后服务在我国被纳入重大民生工程,具有“准公共产品”性质,这就要求政府理应主动承担课后服务主体责任,加大公共财政对学校课后服务项目的经费支持,以进一步减少家庭在课后服务经费中的占比,保障每一个学生都有同等机会参与到学校组织实施的课后服务项目中。在课后服务资金来源上,各国(地区)普遍建构了以政府财政补贴为主、服

务受益者为辅的支付机制。比如,澳大利亚课后服务的资金主要来源于政府财政补贴,具体包括专项财政、经济补贴、税收补贴三部分(史自词 & 李永涛,2022);日本课后服务经费由国家、都道府县、市町村三方共同承担(张亚飞,2020);在芬兰,政府利用公共财政承担大部分开支,家长需要承担的费用较少(贾利帅 & 刘童,2021);我国课后服务主要以“政府购买服务”“财政补贴”等方式对参与课后服务的学校、单位和教师给予适当补助。为了避免处境不利家庭子女无法获得优质课后服务机会,各国(地区)政府建立了课后服务补贴或补偿政策,比如德国对于经济状况不佳、多子女家庭等均有相应的费用减免政策(于博 & 杨清溪,2022);韩国政府为低收入阶层的中小学生发放自由听课券,使其有机会参与课后服务项目(李文美,2021)。但是,也有部分国家(地区)实施的是以服务受益者为主、政府财政补贴为辅的课后服务支付机制,诸如美国和英国(张忠华 & 潘婷,2021;张忠华 & 杨会聪,2021)。为了让经济收入水平较低的家长能够负担得起学校课后服务费用,政府需要完善课后服务项目费用补贴制度,保障弱势学生家庭能够享受相应补贴或费用减免。其次需要解决的是“学生不愿参与”的问题。根据哈佛家庭研究项目模型,课后服务对学生学业和社会结果影响的变异性可以用学生参与的变异性来解释,学生参与水平由三部分组成,逐次提高,分别是学生报名、出勤和参与,其维度可以进一步区分为行为、认知和情感层次(Weiss et al.,2005)。而更高水平和层次的参与更可能发挥较大的效益。许多课后服务利用灵活的活动设置以提高参与者的参与度,包括开展与文化相关的活动内容,提供个性化教学辅导,尊重学生背景、现状及其需求差异,提高活动内容与青少年特征之间的契合度,等等。

学生参与的不平等仅是课后服务再生产机制的一个潜在动因,学校教育教学资源不均衡分布则是进一步加剧校内以及校间学业结果差距的重要来源。已有研究表明,课后服务或将加剧薄弱学校劣势,引发马太效应(高巍等,2022),尤其是与音乐或美术相关的创造性课外活动。薄弱学校因缺少开展艺术活动的器材设备、场所和专业教师,使得其只能退

而求其次,注重学业类课后服务项目,而已有实证证据表明,组织学业类课后服务项目并非是最优的课后服务决策,甚至并非是一项利好的课后服务决策。为此,要进一步完善和推广教师轮岗制度,发挥集团化办学优势,使优势学校的教师能够定期与弱势学校的教师进行对接交流,弥补薄弱学校教师短缺短板和专业发展劣势,有效指导薄弱学校课后服务项目,尤其是充实类项目的组织和实施。同时,借助信息网络平台,用数字教育资源赋能课后服务,加强构建专业发展网络,组织薄弱学校教师积极参与线上交流培训,为教师提供更多课后服务组织与资源支持。

最后,各国(地区)较为普遍地对课后服务从业人员数量和资质提出了一定的标准和要求。比如,澳大利亚规定课后服务机构师生比不得高于1:15,课后服务人员必须拥有教师资格证书(史自词 & 李永涛,2022);在芬兰,师生比不得高于1:10,承担课后服务工作的教师应具备大学学历或中等以上职业资格证书(贾利帅 & 刘童,2021);德国课后服务从业人均需达到各联邦州有关从业人员资质认证法案的标准才可上岗,认证内容包括从业人员的学历、专业背景、实践经历等(于博 & 杨清溪,2022)。然而,在我国并没有对课后服务机构师生比以及从业人员资质提出明确的标准,今后需对此逐步完善。

(三)重视本国国情,聚焦课后服务质量提升,建立质量评估制度

本文基于国际比较视角,对16个国家(地区)学校课后服务项目进行效用评估发现,不同国家(地区)样本基于不同课后服务项目类型,以不同结果指标对其进行评估,得到的结论往往大相径庭。也就是说,如果将能够实现质量与公平协调发展的课后服务项目看作是“最佳模式”,那么不同国家(地区)往往是通过不同路径走向“最佳模式”的。比如,新加坡和芬兰更可能通过组织丰富多元课外活动以实现质量与公平的协调发展,而对于我国四省市而言,组织学生自习在一定程度上是实现质量与公平协调的有效举措。这其实充分反映了各国(地区)在教育体制、规模上的差异性。对于课后服务而言,国际经验固然值得借鉴,但是仍然需要立足于我国“双减”背景,

从具体实践出发,制定和实施符合我国国情的学校课后服务制度。

已有研究表明,课后服务质量是显著调节课后服务项目对学生学业成绩和其他结果变量作用的影响因素(Cappella et al., 2018; Vandell et al., 2020),尤其是对于风险学生(行为问题学生)、弱势学生(低收入、少数族裔学生)而言。一项针对美国男孩女孩俱乐部课后服务项目的研究表明,学生感知到的课后服务质量对学生自我教育期望和自我报告的学业成绩均具有显著正向影响(Seitz et al., 2022)。当项目质量较低时,与儿童发展结果的关系较小,有时甚至是负向的(Smith et al., 2017)。因此,提高课后服务质量仍然是根本之策。对课后服务质量标准的相关研究较多,其中最具影响力的是SAFE质量标准(Durlak et al., 2010),达到SAFE质量标准的课后服务项目能够显著提升参与者的学业成绩和社会情感能力,而不达标准的项目均没有积极影响(Durlak & Weissberg, 2007)。这些SAFE标准包括提供一系列有序的活动,以促进能力发展;采用积极的学习形式,对知识和能力的培育聚焦于应用和实践;专注发展个人或社会技能的项目,为专业能力学习提供足够时间和精力;明确针对特定的个人或社会技能,即服务提供者向青少年传达他们期望通过活动参与学习的具体内容。也有学者提出了课后服务质量的“三要素”(Smith et al., 2010),即支持性环境、目的性参与以及服务提供者与儿童之间的结构化互动。

学校课后服务项目优质发展离不开持续动态的质量监管与评估,我国课后服务起步比较晚,2017年才发布第一个有关课后服务的政策文件,近期“双减”政策又一次明确提出要“提升学校课后服务水平,满足学生多样化需求”。然而,至今有关课后服务质量监管与评估制度尚未明确建立,而课后服务质量评估是有效推动学校课后服务项目高质量发展的重要动力,这也是各国(地区)较为普遍的做法,比如北欧国家从过程和结构维度对课后服务质量进行有效评估,前者包括学生玩耍、学习和体验的氛围、师生互动的情况,结构质量包括学习环境、教师资格和监管举措(贾利帅 & 刘童, 2021)。但是,不难发现,已有评估框架中对于公平维度的重视仍然不够,

课后服务作为一项重大民生工程,是否能够促进优质教育均衡发展,保障弱势学生教育权益理应成为高质量课后服务的内在价值追求。

注释:

①PISA的测试对象是所有年龄为15周岁的学生,我国绝大多数学生来自初三和高一年级,因此本文的相关结论在推广到其他学段和年级时需要谨慎。

②三科测试成绩排名前十的国家(地区)包括中国四省市、新加坡、中国澳门地区、中国香港地区、爱沙尼亚、日本、韩国、加拿大、中国台湾省、芬兰;2018年GDP全球排名前十的国家(地区)有美国、中国、日本、德国、英国、法国、印度、意大利、巴西和韩国,印度未参加PISA2018测试。

③在以数学和科学成绩为因变量的模型中不包括“是否提供额外阅读教学”指标。

④由于“学校是否提供额外阅读教学”变量主要指向提高学生的阅读成绩,与其他效标的联系较弱,故在该部分的分析过程中并没有将其纳入研究变量。

⑤对于学校平均数学和科学成绩而言,均有一个国家(地区)样本存在显著负向效应。

⑥本文也以“逃课行为”和“迟到行为”作为结果变量,发现与“逃学变量”的结果具有一致性。

参考文献:

- [1]高巍,周嘉腾,&李梓怡.2022.“双减”背景下的中小学课后服务:问题检视与实践超越.中国电化教育,(5),35-41,58.
- [2]贾利帅,&刘童.2021.北欧四国中小学课后服务的实践、特征及启示.基础教育,18(4),103-112.
- [3]李文美.2021.韩国“放学后学校”教育项目评析——基于扩大教育机会的视角.比较教育研究,43(10),21-28.
- [4]史自词,&李永涛.2022.澳大利亚中小学课后服务的发展之路和基本经验.比较教育学报,(1),67-80.
- [5]于博,&杨清溪.2022.德国课后服务体系:发展历程、现实模式及价值取向.比较教育学报,(3),37-49.
- [6]张亚飞.2020.主要发达国家中小学课后服务研究.外国教育研究,47(2),59-69.
- [7]张忠华,&潘婷.2021.美国儿童“放学后计划”实施的成效与借鉴.教育学术月刊,(8),44-49.
- [8]张忠华,&杨会聪.2021.英国学龄儿童课后服务的发展与借鉴.教育科学研究,(11),11-17.
- [9]Cappella, E., Hwang, S. H., Kieffer, M. J., & Yates, M. (2018). Classroom practices and academic outcomes in urban afterschool programs: Alleviating social-behavioral risk. *Journal of*

Emotional and Behavioral Disorders, 26(1), 42-51.

[10]Durlak, J. A., & Weissberg, R. P.(2007, January 01). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED505368>.

[11]Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M.(2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309.

[12]Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M., & Parente, M. E.(2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of *AJCP*. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 285-293.

[13]Granger, R. C.(2008). After-school programs and academics: Implications for policy, practice, and research. *Social Policy Report*, 22(2), 1-20.

[14]Halpern, R.(2005, February 10). Confronting the big lie: The need to reframe expectations of afterschool programs. Give Well. <https://www.givewell.org/charities/top-charities>.

[15]OECD.(2018). PISA 2018 Results (Volume V): Effective policies, successful schools. OECD Publishing.

[16]Seitz, S., Khatib, N., Guessous, O., & Kuperminc, G. (2022). Academic outcomes in a national afterschool program: The role of program experiences and youth sustained engagement. *Applied Developmental Science*, 26(4), 766-784.

[17]Smith, C., Peck, S. C., Denault, A. S., Blazeovski, J., & Akiva, T.(2010). Quality at the point of service: Profiles of practice in after-school settings. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 358-369.

[18]Smith, E. P., Witherspoon, D. P., & Wayne-Osgood, D. (2017). Positive youth development among diverse racial-ethnic children: Quality afterschool contexts as developmental assets. *Child Development*, 88(4), 1063-1078.

[19]Southgate, D. E., & Roscigno, V. J.(2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4-21.

[20]Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E.(2020). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being?. *Applied Developmental Science*, 26(3), 426-442.

[21]Weiss, H. B., Little, P. M., & Bouffard, S. M.(2005). More than just being there: Balancing the participation equation. *New Directions for Youth Development*,(105), 15-31.