

健康学校建设中隐性课程涵育健全人格的育人机制研究

潘孜孜

宝鸡文理学院教育学院, 陕西 宝鸡

收稿日期: 2026年8月3日; 录用日期: 2026年9月2日; 发布日期: 2026年9月9日

摘 要

“健康第一”是新时代学校育人的重要价值导向, 健全人格构成学生身心健康发展的重要基础。健康学校建设中的隐性课程以环境、制度、关系、活动和文化为主要载体, 将学校倡导的健康价值转化为学生可感知、可参与、可反思的生活经验, 拓展健康育人范围, 贯通健康认知与日常行动, 促进学生主体成长。环境提供行动条件, 制度形成生活秩序, 关系支持自我确认, 活动推动经验反思, 文化凝聚共同价值, 五类隐性课程资源共同作用于学生的理解、认同与实践。学生通过选择、质疑、协商和重构参与课程意义生成, 使人格发展成为学校影响与主体建构相互作用的过程。隐性课程的实践转化需要衔接人格目标与可观察表现, 统筹环境营造与制度安排, 增强关系交往与活动参与的真实性和真实性, 并通过文化引导和评价反馈调节育人过程。数字空间应明确健康数据收集、公开和使用的边界, 维护学生自我认识、价值判断与行动选择的自主性。学生生活经验的改善, 以及积极自我、责任意识、合作精神和进取品质的发展, 是衡量隐性课程育人成效的基本尺度。

关键词

健康学校, 隐性课程, 健全人格, 育人机制, 学校生活

Educational Mechanisms for Cultivating Sound Personality through the Hidden Curriculum in Health-Promoting School Development

Zizi Pan

School of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji Shaanxi

Received: August 3, 2026; accepted: September 2, 2026; published: September 9, 2026

文章引用: 潘孜孜. 健康学校建设中隐性课程涵育健全人格的育人机制研究[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 544-551.
DOI: 10.12677/ae.2026.1691932

Abstract

“Health first” is an important value orientation of school education in the new era, and sound personality provides an essential foundation for students’ physical and mental development. In health-promoting school development, the hidden curriculum operates through the environment, institutions, relationships, activities, and culture, translating the health values advocated by the school into lived experiences that students can perceive, participate in, and reflect upon. It extends the scope of health education, connects health knowledge with everyday action, and supports students’ agency. The environment creates conditions for action, institutions organize the order of school life, relationships support self-recognition, activities promote reflection on experience, and culture consolidates shared values. Together, these five types of hidden-curriculum resources shape students’ understanding, identification, and practice. Students also participate in the construction of curricular meaning through choice, questioning, negotiation, and reconstruction, making personality development an interactive process between school influence and individual meaning-making. The practical transformation of the hidden curriculum requires aligning personality goals with observable manifestations, coordinating environmental and institutional arrangements, strengthening the authenticity of relationships and participation, and regulating the educational process through cultural guidance and evaluative feedback. In digital spaces, clear boundaries should be established for the collection, disclosure, and use of health data so as to protect students’ autonomy in self-understanding, value judgment, and action. Improvements in students’ lived experience, together with the development of a positive sense of self, responsibility, cooperation, and an enterprising disposition, constitute the basic criteria for evaluating the educational effects of the hidden curriculum.

Keywords

Health-Promoting School, Hidden Curriculum, Sound Personality, Educational Mechanism, School Life

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

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》提出加快建设高质量教育体系，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，强调正确处理知识学习和全面发展的关系，并在“促进学生健康成长、全面发展”中明确提出落实“健康第一”教育理念[1]。教育部《关于全面推进健康学校建设的指导意见》将身心健康作为学生全面发展的前提和基础，将促进学生身心健康作为学校办学治校的重要内容，提出坚持问题导向、身心一体、改革创新和协同共建，注重发挥体育、美育、劳动教育调节情绪、纾解压力、健全人格等积极作用[2]。这为从隐性课程视角探讨健康学校建设中的健全人格涵育机制提供了政策依据。然而，学校日常的时间安排、评价反馈、师生交往和校园文化仍可能传递与“健康第一”不一致的信息；当健康工作主要表现为指标管理和专项活动时，学生的身体与心理状态也可能成为新的比较尺度。

世界卫生组织与联合国教科文组织提出的健康促进学校全球标准强调全校参与，并将学校政策与资源、治理与领导、健康与福祉课程、社会情感环境、物质环境、学校与社区伙伴关系以及学校健康服务纳入整体推进[3]。这一标准较为系统地呈现了健康促进学校的建设内容。

黄希庭立足中国文化传统与中国人的现实生活，提出中国人健全人格的“幸福进取者”模型，认为

由正确价值观、积极自我观和追寻未来梦想的优秀品格构成，三者由内向外形成从核心成分到外显品质的人格结构，共同指向个体对幸福的追求与实现[4]。隐性课程为解释这一转化提供了中介视角。鲁洁把学校物质环境、制度关系、交往方式和文化结构所产生的潜在影响纳入德育分析，指出学生接受的教育不限于正式课程所陈述的内容[5]。杰克逊对课堂生活的研究同样表明，等待、评价、竞争、权威和群体秩序会在日常运行中塑造学生对自我、规则与他人的理解[6]。目前的研究主要集中在健康学校、隐性课程与健全人格，但三者之间仍缺少“资源－经验－人格”的连续机制：健康学校研究容易停留在治理要素，隐性课程研究较少聚焦健康场域，人格研究则容易停留在结构描述。基于这一缺口，研究需要回答两个递进问题：健康学校中的隐性课程为何具有不可替代的人格价值；空间、制度、关系、活动和文化又经由何种过程进入学生人格结构。

2. 价值逻辑：隐性课程为何成为人格涵育的关键中介

（一）健全人格：高质量人才持续成长的内在基础

健全人格构成高质量人才持续成长的重要基础。教育强国建设强调拔尖创新人才不断涌现，但创新活动具有长期性和不确定性，单一成绩指标难以反映个体承受挫折、持续投入、合作探究以及对知识运用负责的能力。钟秉林等基于我国高校、中小学和科研机构实践提出，拔尖创新人才培养需要课程、教师、科研、组织和制度共同构成支持系统，并建立多阶段、动态性、长周期的评价机制[7]。这意味着，人才成长不能被还原为短期认知结果，还需要稳定的人格品质支撑。人格品质也不宜被理解为附加于知识学习之外的“非认知能力”。经济合作与发展组织关于社会与情感能力的研究把坚持、责任、自控、抗压、乐观、好奇、共情和信任等品质同学业表现、生活满意度、健康行为和未来发展联系起来[8]。黄希庭提出的“幸福的进取者”进一步把积极生命体验与进取行动统一起来[4]。进取失去价值方向和稳定的自我认识，容易演化为功利竞争；幸福脱离责任与行动，也可能退化为即时满足。健康学校中的隐性课程将规律生活、身体锻炼、关系支持、规则协商和公共实践融入学生日常经历，使知识能力获得自我管理、心理韧性、合作意识和责任担当等人格品质的持续支持。

（二）生活整合：健康学校建设的整体育人价值

健康学校建设的整体育人价值，在于将分散的健康工作贯通于学生完整的学校生活。体质、心理、营养、视力和安全等工作虽有不同的专业要求，但彼此分离时，学生的身体感受、情绪体验、交往关系和价值发展也容易被分别处理，健康教育由此停留在单项事务层面。世界卫生组织和联合国教科文组织提出的健康促进学校标准强调共同愿景、政策嵌入、学校治理和全体成员参与，核心在于使健康成为学校运行的基本原则[3]。教育部《指导意见》也要求从源头预防、系统治理和多方协同推进健康学校建设[2]。隐性课程能够揭示专项工作之外的结构性影响：课间的实际可用程度、运动场地对不同学生的开放状况、求助过程中的标签化风险、教师反馈体现的尊重程度以及评价对学生差异的接纳程度，都在日常生活中传递学校对“健康的人”的理解。苏霍姆林斯基对帕夫雷什中学的描述把物质环境、教育集体以及德智体美劳活动置于完整学校生活中，说明学校本身可以成为促进儿童全面和谐发展的教育环境[9]。当空间、制度、关系、活动和文化指向同一育人价值时，健康不再是由少数部门承担的附加任务，而成为全体成员共同参与的生活方式，健康学校也由项目集合转向整体育人生态。

（三）知行贯通：健康知识转化为生活经验的关键

健康学校建设需要关注健康知识与学生日常经验之间的衔接。显性课程可以传授健康知识、行为规范与调适方法，学生对规则、自我和他人的理解还会受到学校制度、评价方式和交往关系的长期影响。隐性课程使健康知识进入学生的实际生活，并逐渐影响其行为习惯和人格发展。杰克逊发现，课堂中的评价、等待、权力和同伴秩序会形成正式教学之外的学习[6]。靳玉乐也指出，潜在课程通过物质环境、

制度安排、文化氛围和人际关系传递未被课程计划明示的经验[10]。隐性课程的人格价值在于把课程育人范围由课堂内容扩展至学生实际经历的全部学校生活。活动空间的可达性、规则的可理解性、交往中的回应、活动中的责任承担以及学校文化对失败与求助的接纳，共同影响健康理念由知识认知转化为稳定行为的程度。课程体系的完善需要提高显性课程与学校生活之间的价值一致性，使学生在重复的行动、关系和选择中形成自我管理、情绪调节、合作与责任。

(四) 价值自主：智能时代学生主体成长的重要要求

智能技术拓展了学生获取信息和开展学习的方式，也对主体性发展提出了新的要求。生成式人工智能和算法推荐能够提供便捷的信息支持，但过度依赖技术完成判断、表达与问题解决，或长期接触同质化内容，也可能压缩独立思考和多元理解的空间，形成信息茧房。联合国教科文组织关于生成式人工智能的指导强调以人为本、发展人的能力并维护教育主体的能动性[11]。特克尔对数字交往的研究则提醒，持续在线并不等于形成真实关系，缺少面对面交谈会削弱倾听、反思和共情发生的条件[12]。健康学校隐性课程提供了不可被技术替代的具身与共同生活经验。学生在运动、劳动、交往和共同生活中，会持续面对身体负荷、任务后果、他人情绪与公共规则，需要结合具体处境作出判断、承担后果，并在反思中调整后续行动。数字平台并非中性的技术工具。数据记录、排名反馈和算法推荐在正式教学之外持续传递学校对健康与成功的判断，构成数字空间中的隐性课程。公开比较和固定标签还可能影响学生的自我认识。学校应限制健康数据的公开使用和算法评价，保留学生表达异议的空间[11]。

3. 育人机制：健康学校隐性课程如何进入人格结构

(一) 环境资源及其浸润机制：从空间占有到行动可能

环境资源的育人作用体现于学生对校园空间的实际感知和使用。自然景观、教室布局、运动场所、休憩交往区域和心理支持空间构成学生日常活动的物质基础，也反映学校对秩序、差异和生命的理解。环境建设如果主要用于设施达标和景观展示，学生缺少进入、停留和参与的机会，空间便难以转化为真实的生活经验，人格涵育作用也会受到限制。布朗芬布伦纳把人的发展理解为个体与直接环境持续互动的结果，强调环境效应发生在长期、反复的活动过程之中[13]。环境浸润可概括为“空间可达－身体感受－行动参与－意义沉淀”。安全、明亮、亲近自然且可自由使用的空间首先形成舒适感和安全感；可参与的运动、劳动和交往区域进一步诱发合作、坚持、照顾与协商；重复行动再把外在空间品质转化为对身体的珍视、对他人的尊重和对公共环境的责任。帕夫雷什中学把校园环境同儿童的劳动、审美和集体生活相联结，说明物质空间只有进入真实活动，才会持续作用于精神世界[9]。环境浸润的核心不是用景观直接“表达人格”，而是为学生提供能够生成健康经验的行动可能。

(二) 制度资源及其规约机制：从外部控制到自我规约

制度资源通过日常秩序影响学生对健康责任的理解。作息安排、体育锻炼、饮食卫生、健康监测和安全管理持续介入学生的时间分配与行为选择，也使个人需要与公共生活之间的边界变得具体。规则公开、程序稳定并允许学生表达意见，有助于形成对制度的理解与信任。学生在理解规则缘由、参与讨论和反复践行的过程中，逐渐形成较为自觉的行为要求。规则缘由的充分说明，有助于学生理解各项要求与自身健康、他人权益及公共生活的联系。规则制定和调整中保留意见表达、建议与申诉渠道，也使学生获得参与学校秩序的机会。随着作息、锻炼、环境维护和边界尊重等要求持续进入日常生活，相关行为逐渐稳定下来，并在不断理解其意义的过程中形成自律与责任意识。鲁洁关于学校制度关系的分析表明，制度不仅维持秩序，也在日常运行中塑造价值判断和行为方式[5]。制度机制的关键是使外在规范获得正当性认同，防止健康治理制造新的比较和标签。

(三) 关系资源及其互动机制：从被管理到被理解

关系资源通过日常互动影响学生对自身健康处境的认识。面对身体差异、情绪波动和行为失误,教师的判断方式、同伴的态度以及沟通中的措辞,都会进入学生的自我评价。教师把学生一时的情绪波动或行为失误归结为个人问题,可能加重学生对自身的负面评价。耐心倾听并给予持续支持,有助于学生正确认识自身处境,逐渐学会表达需求、接纳差异和关心他人。诺丁斯认为,关心不是单方面施予,而是在关心者与被关心者的相互回应中完成[14]。教师基于具体情境给予持续反馈,有助于学生形成较为稳定的自我认识。同伴合作中的分工、协商与分歧处理,使学生在实际交往中学习表达观点、理解他人并承担共同责任。经济合作与发展组织的研究也表明,信任、共情、情绪调节和归属感同学生的学习与生活结果密切相关[8]。互动机制使学生在持续交往中形成对自我、他人与关系边界的理解。普通教育关怀、专业诊疗与学生主体意愿之间保持适当边界,关系支持才能发挥正向作用。

(四) 活动资源及其体验机制: 从形式参与到意义生成

体育、美育、劳动、心理活动和志愿服务通过连续行动呈现目标、过程与结果之间的联系。运动中的节奏变化、艺术表达中的情感生成、劳动中的材料反馈和服务中的对象回应,使学生直接感知行动带来的变化。反复经历这些过程,学生逐渐形成对现实条件、行动边界和结果差异的具体认识。杜威指出,经验的教育性取决于个体与情境的交互以及经验对后续成长的连续影响[15]。活动体验机制表现为“任务卷入-身心感受-矛盾应对-反思赋义-行为迁移”。体育中的疲惫、失误和规则争议使坚韧、自制与合作成为必须处理的问题;劳动和服务把个人选择置于公共后果之中,使责任从口头要求转为对任务和他人的实际承担;艺术与心理活动为情绪表达和自我理解提供象征空间。活动后的复盘帮助学生辨认行动、感受与价值之间的联系;当其在相似情境中再次作出选择,偶发体验才可能转化为相对稳定的行为倾向。

(五) 文化资源及其认同机制: 从口号传播到自我叙事

文化资源通过学校持续表达的价值标准,影响学生对健康、成功与成长的理解。校训、仪式、评优、典型故事、教师用语和日常奖惩反复呈现学校所肯定的人格形象。文化认同通常经历“反复接触-经验对照-关系确认-自我定位-行动修正”:学生先从表彰理由、教师评价、同伴议论和校园故事中感知学校推崇的标准,再把这些标准与自身的成功、失败、求助和合作经历进行对照;教师与同伴的回应进一步确认或修正事件意义,学生由此形成“我是什么样的人”“何种成长值得追求”的自我叙事,并在后续相似情境中检验和调整[16][17]。健康被等同于无病、稳定、服从和高分时,焦虑、失败与求助容易被解释为个人不足。校园共同记忆纳入挫折后的调整、困难中的求助、对他人的照顾和重新开始,能够使学生理解人格完善包含反思、修正与责任承担。黄希庭提出的“幸福的进取者”兼顾共同价值方向与个体自我完善,为这种成长理解提供了人格参照[4]。

4. 实践路径: 把作用机制转化为学校运行闭环

(一) 明确人格涵育目标, 建立隐性课程资源识别机制

健康学校建设中的隐性课程开发,首先需要将人格涵育目标转化为学校生活中可以识别的具体表现。黄希庭提出的正确价值观、积极自我观和追寻未来梦想的优秀品格,为隐性课程资源识别提供了基本尺度[4]。其中,正确价值观主要体现于规则理解、差异尊重与责任承担,积极自我观主要体现于自我认识、需要表达、主动求助与自我调节,追寻未来梦想的优秀品格则更多体现于持续投入、合作协商、挫折应对与行动改进。不同学段学生的发展特点及其生活情境存在差异,对上述表现的理解应立足具体情境和持续变化,避免以单次行为替代对人格发展过程的判断。

人格目标的具体化,还需落实到对学校日常生活资源的识别。学校可依托健康学校建设工作机制,将体育、美育、劳动、心理、营养、视力、安全和环境建设等任务置于课堂、课间、运动、用餐、求助及

数字使用等场景中加以审视,围绕“建设事项-生活场景-潜在影响-人格指向”梳理隐性课程资源,重点考察学校安排所形成的行动机会、规则体验、交往关系及其价值影响。刘美凤等指出,隐性课程开发涉及目标确定、形式匹配、实施设计和评价安排,不同资源与育人目标之间并非简单对应[18]。在此基础上,可借助非标签化的“人格发展观察单”记录学生在具体情境中的行动及其变化。例如,在体育课小组任务发生分歧时,观察并非预设学生必须服从或让步,而是关注其如何表达自身需要、理解同伴意见、回应规则要求并处理分歧,以及教师和同伴的回应如何影响后续行动。此类过程性材料主要用于判断活动组织、规则设置和关系支持是否有利于人格发展,并据此调整隐性课程资源,而不作为学生人格分等和结果性评价的依据。

(二) 整合环境与制度资源,改善学生日常生活结构

健康学校建设中的环境与制度资源,需要在学生真实使用的生活场景中一并开发。世界卫生组织和联合国教科文组织提出的健康促进学校框架,将学校政策、物质环境、社会情感环境和健康服务纳入整体建设,说明设施改善只有进入稳定的制度运行,才能形成持续的教育影响[3]。学校可围绕课间、用餐、运动、休息、心理求助和数字设备使用等高频场景开展联合走查。后勤人员记录空间开放、设施位置和维护状况,体育与心理教师判断安全、健康和隐私要求,班主任说明规则执行中的矛盾,学生提出拥堵、闲置、求助顾虑和使用不便。学生对某一空间的回避、非预期使用和对规则的异议应进入走查记录,并由学生说明自身体验和替代方案。推行“课间15分钟”时,需要同时安排活动区、通行区和安静休息区,明确器材借还、场地轮换和分歧处理方式;设置心理支持空间时,要降低位置与标识带来的标签感,并限定健康信息的接触范围;开展视力、体重和体质监测时,结果宜采用个别反馈,避免公开排名把健康差异转化为能力等级[2]。

环境与制度调整不宜追求一次性全面改造。场地有限的学校可通过错时开放、区域轮换和便携器材配置提高现有资源的使用效率,寄宿制学校还应将晚间活动、宿舍卫生、睡眠与膳食安排纳入统一审查。对涉及面较广的制度调整,可先选择部分年级或具体场景试行,根据学生使用情况、教师执行反馈和实际运行问题进行修订再逐步推广。实施过程中应优先充分利用已有设施和制度,减少重复建设、额外打卡和材料留痕,使有限资源真正转化为学生可持续获得的健康生活条件。

(三) 激活关系与活动资源,形成真实人格发展经验

健康学校建设中的关系与活动资源,应从学生真实经历的困难、合作和责任中得到激活。陶行知强调“教学做合一”,健康知识只有进入运动、劳动、饮食选择、情绪表达和公共服务,才可能转化为稳定的生活能力[19]。学校可从已有体育、美育、劳动、心理健康和志愿服务等活动中选择具有持续性的真实任务,让学生参与任务分工、规则协商、问题处理和结果反思,并根据身体条件、性格特点和表达方式设置组织、记录、维护、沟通等不同角色,避免活动长期由少数擅长展示的学生主导。教师主要负责明确安全要求和基本边界,把分工协商、失误补救和矛盾处理的实际空间留给学生,使责任、合作和自我调节在真实行动中生成。

关系支持的有效性还取决于教师对日常教育情境的识别和回应能力。面对课堂失误、运动受挫、同伴冲突和主动求助,班主任和任课教师应立足事实开展倾听、解释和持续反馈,心理教师则承担专业评估、咨询和必要转介,防止将普通教育关怀与专业心理干预相互替代[14]。学校可依托班主任例会、校本教研和已有教师培训,将求助回应、评价语言、冲突处理和活动组织中的典型情境纳入案例研讨,提高教师识别隐性影响、理解学生差异和开展过程观察的能力。相关支持应尽量嵌入既有教育教学与教师发展机制,减少新增专项课程、频繁填表和活动留痕,避免人格涵育转化为新的教师事务负担。任务结束后的复盘可通过简短谈话、过程记录和后续相似情境中的表现展开,关注学生如何表达需要、理解他人、承担结果并调整行动,而不要求形成统一的心得或标准答案[15]。

(四) 统整文化与评价资源，校准隐性课程价值方向

健康学校建设中的文化与评价资源，需要持续校准学校公开倡导的健康理念与日常生活实际传递的价值。学校文化不仅存在于校训、仪式和宣传栏，也存在于评优标准、教师语言、组织运行和成员习以为常的处事方式[16]。学校可结合现有班会、年级活动、评优表彰和校园宣传，关注其中对健康、成功和成长的理解，适当增加对规律生活、合作互助、主动求助、责任承担和挫折后持续行动等过程性表现的肯定。学生在运动、劳动、集体生活和公共事务中的真实经历，也可在尊重本人意愿的基础上进入班级和校园叙事，使共同价值建立在学生可感知的生活经验之上[17]。不同学校的办学传统、学生构成和文化基础存在差异，文化资源的调整应保留因校选择的空间，不宜形成统一的活动模式和评价标准。

评价资源的调整应尽量利用现有学生发展评价和日常教育反馈之中，重点发挥诊断和改进作用。教师可结合日常观察、学生自述和相似情境中的后续表现，了解学生在求助、合作、责任承担和行动调整等方面的变化，并据此改进活动组织、规则设置和关系支持，不将人格表现量化计分或作为评优、分班等事项的直接依据。对已经使用健康监测和校园数字平台的学校，可优先调整公开排名、异常标签和默认公开等容易强化比较的设置；暂不具备技术改造条件的，可先通过缩小数据可见范围、规范教师使用和反馈方式降低标签化影响[11]。文化与评价调整依托现有班级管理、校本教研和学校评价机制持续推进，减少重复记录和材料留痕，使评价反馈真正服务于隐性课程资源的改进。

5. 结语

健康学校建设的人格育人价值，体现在学校生活能够持续生成与中国人健全人格相一致的经验。隐性课程将外在健康资源转化为行动条件、生活秩序、关系确认、经验反思与价值认同，但这一过程包含学生的选择、协商、质疑和重构，资源也可能因比较、标签、监控和单一成功叙事产生负向影响。实践中应以可观察的关系与行动变化理解人格发展，以资源识别、场景调适、真实参与、文化反馈和风险诊断形成运行闭环，同时把数字空间和开发伦理纳入治理。“健康第一”落实为可使用的空间、可理解的规则、可回应的关系、可承担的活动和可认同、可讨论的文化，才能转化为学生自我完善、积极进取并与他人共同生活的人格力量。

参考文献

- [1] 中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》加快建设中国特色社会主义教育强国 [EB/OL]. 2025-01-19. https://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202501/t20250119_1176166.html, 2026-07-30.
- [2] 教育部关于全面推进健康学校建设的指导意见[EB/OL]. 2026-02-25. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_943/moe_946/202602/t20260227_1429365.html, 2026-07-30.
- [3] World Health Organization, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021) Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators. World Health Organization.
- [4] 黄希庭. 探寻健全人格结构[M]. 重庆: 西南大学出版社, 2021.
- [5] 鲁洁. 德育社会学[M]. 福州: 福建教育出版社, 1998.
- [6] Jackson, P.W. (1968) Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston.
- [7] 钟秉林, 陈枫, 王新风. 我国拔尖创新人才培养体系的本土经验与理论构建[J]. 中国远程教育, 2023, 43(12): 1-9.
- [8] OECD (2024) Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- [9] 苏霍姆林斯基. 帕夫雷什中学[M]. 赵玮, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 1983.
- [10] 靳玉乐. 潜在课程论[M]. 南昌: 江西教育出版社, 1996.
- [11] UNESCO (2023) Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO.
- [12] Turkle, S. (2015) Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. Penguin Press.
- [13] Bronfenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University

Press.

- [14] Noddings, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- [15] Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. Macmillan.
- [16] 张东娇. 学校隐性文化发生机制与管理手段[J]. 教育科学, 2022, 38(3): 30-38.
- [17] Bruner, J.S. (1996) *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- [18] 刘美凤, 刘籽杉, 张智妍, 等. 教育综合改革背景下隐性课程的开发研究[J]. 电化教育研究, 2025, 46(7): 69-76.
- [19] 陶行知全集编委会. 陶行知全集: 第 1 卷[M]. 成都: 四川教育出版社, 2005: 106.