

# 幼儿教师何以有效实施社会情感学习课程

沈伟<sup>1</sup>, 王娟<sup>2</sup>

(1. 华东师范大学国际与比较教育研究所, 上海 200062;

2. 华东师范大学教育学系, 上海 200062)

**摘要:** 教师是影响社会情感学习课程实施的重要因素。此研究以美国儿童委员会开发的“第二步”课程在上海幼儿园的实施为背景, 从知、情、意、行四个维度探索中国幼儿教师何以有效实施社会情感学习课程。研究运用 NVivo12 深入分析 10 位教师后发现, 教师社会情感能力的提升与其对社会情感学习知识的转换相关; 教师对社会情感学习的意义认知折射出教师的社会情感学习知识状态, 也作用于教师的日常实践; 教师在社会情感学习方面达成知、情、意的融合, 方可实现寓理于情的教育。要提升社会情感学习课程的实施效果, 可从以下方面入手: 提高幼儿教师的文化敏感性, 探索我国文化背景下的社会情感学习; 形成社会情感学习实践共同体, 促进教师个人知识与权威知识的对话; 为教师实施寓理于情的教育提供针对性的支持。

**关键词:** 社会情感学习; 课程实施; 幼儿教师; 寓理于情

中图分类号: G451

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2022)01-0015-10

## 一、问题提出

社会情感学习(Social-emotional Learning, 简称 SEL) 作为发展社会情感能力的载体与方法, 从 20 世纪 80 年代被学者关注, 到 21 世纪初在美、英、澳、西班牙、墨西哥等国逐步推进, 并经由 UNESCO、OECD 的倡议, 被提上全球教育政策议程, 其重要性日益凸显。2003 年, UNESCO、国际教育局、国际教育研究院委托时任美国学术、社会情感学习联合会(Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning, 简称 CASEL) 副主席的伊莱亚斯(Elias) 撰写《学术与社会情感学习》(Academic and Social-emotional Learning)。该书开篇即指出“当学生在没有社会情感技能和道德指引下的知识长大, 这对生活于世界中的每个人而言都是危险的, 故学术学习与社会情感学习的结合是当今, 乃至未来世界有效教育的准则。”<sup>[1]</sup> 2020 年, UNESCO 圣雄甘地和平与可持续发展教育研究所(Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development,

简称 MGIEP) 出版的《反思学习: 为教育系统回顾社会情感学习》(Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education System) 一书回顾了 SEL 的脑科学基础, 指出可通过 SEL 于人的大脑中建立和平网络, 促进社会可持续发展。此外, 这份报告还进一步吸纳了东亚哲学思想, 将正念融入 SEL 的内涵中, 并号召提升教师的社会情感能力, 使“信使成为信息”, 为学习者的社会情感学习提供参考<sup>[2]</sup>。无论是 CASEL 还是 UNESCO 都主张通过全脑学习与开发以实现人的认知技能与非认知技能的协同发展。若将学术学习、认知技能开发视作“理”, 将社会情感学习视作“情”, 那么“寓理于情”则是协同认知和非认知技能发展的必要途径, 即好的学术学习以社会情感学习为基础, 正如伊莱亚斯所言, “学习需要关爱”<sup>[1]</sup>。这对学校的育人环境、教师的育人策略等提出了诸多新的要求。达林-哈蒙德(Darling-Hammond) 等人从学习与发展科学的角度提出若干建议, 包括为教育者与学生提供学术与社会情感支持, 以培育适宜的发展性技能、情绪安

收稿日期: 2021-08-06

作者简介: 沈伟, 华东师范大学国际与比较教育研究所副教授;

王娟, 华东师范大学教育学系博士研究生。

全、韧性和能动性<sup>[3]</sup>。现实中,SEL 的实施则要复杂很多,SEL 语义的混淆<sup>[4]</sup>,传统的“学术学习优先于 SEL”的理念<sup>[5]</sup>,SEL 项目的文化适切性以及教师的认知<sup>[6]</sup>均会影响 SEL 项目或课程的实施。

在美国,CASEL 长期关注儿童和成人的社会情感能力的培养。它连同其他社会团体,促成了 SEL 运动,敲开了美国的教育政策之窗<sup>[7]</sup>。CASEL 作为 SEL 的推动者、协调者与把关者,对各类 SEL 项目进行认定与评估。美国儿童委员会(Committee for Children,简称 CFC)研发的“第二步”课程于 2002 年被 CASEL 标识为 SEL 高分项目。目前,CFC 已将“第二步”课程拓展至全球范围,其在中国的项目称为“启格慧”。“启格慧”全面引进了“第二步”课程,将其翻译为中文,并对图片的呈现进行了本土化的演绎,但其课程结构与内容忠实于“第二步”课程的英文原版。课程分为四个单元,分别是“学习技巧”“同理心”“情绪管理”“交友技巧和解决问题”,共涉及 25 个主题。幼儿园可按计划每周一个主题,每天花 5~7 分钟进行社会情感学习。这套课程的运行逻辑是以执行功能支持自我调节技能的发展,以自我调节技能支持社会情感技能的发展<sup>[8]</sup>。这体现了由内至外的技能发展路径,并凸显了理性大脑在发展社会情感技能中的重要性。事实上,美国当下若干主流的社会情感学习课程均表现出“由理入情”的特征,如耶鲁大学情绪智力中心开发的 RULER 课程理念为用理性调节情感,个体的情绪智力可以通过情绪的识别、分析、理解、管理获得<sup>[9]</sup>。这与伊莱亚斯、达林-哈蒙德等人设想的实践路径有所不同。那么,美国的社会情感学习课程进入中国后,距离“寓理于情”的学习有多远呢?鉴于此,本研究以美国 CASEL 认定的“第二步”课程在上海幼儿园的实施为背景,探索中国幼儿教师感知的社会情感学习为何?及其如何培养幼儿的社会情感能力?以此为幼儿教师有效实施 SEL 提供建议。

## 二、文献综述

作为 SEL 项目的实施者,教师对 SEL 的认知,以及教师本身所具备的社会情感能力将影响整个项目的实施。正如舒尔茨(Schultz)等人的研究所示:教师的能力与行政支持、专业支持、项目有效性等并列为影响 SEL 项目实施的因素<sup>[5]</sup>。下文将围绕教师的社会情感能力,以及教师对社会情感能力的认知和态度展开综述。

### 1. 社会情感学习的理论基础及其对教师的要求

美国各类团体对 SEL 的定义有着求同存异的一

面。相同之处为他们均将 SEL 视作发展、获得社会情感能力的过程,均认同布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner)的人类发展生态学理论在 SEL 的内容开发、项目实施中的作用,并认为个体的情绪智能、社会情感能力可以通过知识讲授和技巧训练得到提升<sup>[10]</sup>。由此,可根据不同年龄段学生的生理、心理发展的规律,传授其有关情绪的知识、情绪管理的技巧等。不同之处在于分别形成了有关情商的能力模型(ability models)和混合模型(mixed modes),前者的关注点在认知上,即以认知能力处理情绪信息和调节情绪;后者的关注点在情商上,情商包含了情感、个人知识以及个体机能等多个方面<sup>[11]</sup>。CASEL、CFC 的框架包含了个人特质和个体执行功能,如同理心、承担责任、注意力等,属于混合模型<sup>[14]</sup>。虽然 CFC 的社会情感能力范畴更广,但也遵循了从个体到社会,由理入情的能力发展模式。

CASEL、CFC 等推行 SEL 的组织注重将理论转换成实践,以“手册”“指引”“课程资料包”等引导教师促进学生的 SEL。伊莱亚斯等人所著《提升社会情感学习:教育者手册》出版以来,有关 SEL 的干预策略的研究与探索也日益增多,SEL 的实施从教室拓展到学校,再延展至社区、社会<sup>[13]</sup>。在此背景下,对教师的社会情感能力的界定随着 CASEL 的发展、壮大也逐渐统一。目前,关于教师的社会情感能力主要以 CASEL 的五大维度为依据。如詹宁斯(Jennings)与格林伯格(Greenberg)借鉴了 CASEL 的框架,认为具有社会情感能力的教师的特征是:拥有敏锐的自我意识和社会意识,能够识别情绪、情感模式以及趋势,知道如何使用情感激发自我与他人的学习,知道如何表达情感以影响与他人的互动;展现亲社会的价值,对可能影响自我和他人决策的因素做评估,以此形成负责任的决策;知道如何管理自己的情绪与行为,以积极管理与他人的关系。此外,他们还进一步指出,教师的社会情感能力具有情境依赖性<sup>[14]</sup>,即教师可能在亲社会的课堂中表现出较佳的社会情感能力,但在不信任的同事关系中则无法呈现相应的社会情感能力。甘特(Gunter)等人认为学前教师的社会情感能力有助于促成良好的师生关系。教师能够帮助学生缓解压力、调节愤怒、处理社会交往问题,营造安全健康的氛围<sup>[15]</sup>。这类研究要么呈现了教师应然层面的社会情感能力,要么假设教师已经具备了社会情感能力。尤达(Yodar)则归纳了用于发展学生社会情感能力的 10 类教学策略,包含了以学生为中心的教学、教师语言、责任与选择、温暖与支持、合作学习、课堂对话等,并给出了每

一类策略的课堂示例<sup>[16]</sup>。因为社会情感能力的情境依赖性,教师运用社会情感能力与学生对话的策略与方法也是多样的,既有特定项目中提及的能力与方法,也有类似于“榜样、关怀、使用行为规范”等个体化的策略<sup>[17]</sup>。此外,鲍露(Poulou)等人通过对比希腊与美国学前教师对自我情商的判断、社会情感能力的信念,发现教师的情绪智力(情绪感知、理解与管理)、社会情感能力受其文化影响<sup>[18]</sup>。这与霍夫曼(Hoffman)的观点一致,他呼吁反省SEL的方法论,澄清其背后的政治、文化假设,在实践中检验理念<sup>[12]</sup>。

## 2. 教师对社会情感学习的认知与态度

布里奇兰(Bridgeland)等人在2013年为CASEL做的调研报告中指出,教师在未接触CASEL的社会情感能力框架时,将SEL定义为“与他人相处的能力”“团队合作或合作学习”“生活技能或为真实世界准备的技能”“自我控制和管理自我的行为。”<sup>[19]</sup>显然,教师对SEL的理解与权威组织的界定有所不同。教师对SEL的认知影响教师SEL的实施。如果教师认为学生的社会情感技能是可塑的,教师更有可能致力于推动SEL的教学<sup>[20]</sup>;同理,如果教师相信社会情感技能是先天的,那么其很有可能不支持SEL项目的开展<sup>[21]</sup>。目前,美国本土的教师调研均证实了教师对SEL的认同。如布坎南(Buchanan)等人对美国两个州263名教师的调查发现:近一半(45.5%)的教师正在实施SEL项目,几乎所有(98.9%)的教师认为SEL在学校和生活中很重要;96.2%的受访者认同SEL的理念,认为能够提高学生的学术成果;83.3%的受访者认为SEL显著改善了学生的行为<sup>[22]</sup>。布里奇兰等人2013年为CASEL做的调研报告也发现教师普遍理解、认同SEL的理念,并愿意付诸实践,95%的教师认为SEL是可教的,对所有学生(无论贫富)具有积极意义<sup>[19]</sup>。美国兰德公司2019年的调查研究发现:不同年级、不同贫困程度的学校教师使用SEL的策略不尽相同,大部分教师对开展SEL相关的专业发展提出了具体的领域要求;有一半的教师表示并不知道其所在的州或学区有可供评估的SEL标准;但知悉州、学区SEL标准的教师较之于不知情的教师,开展SEL实践的效果更佳<sup>[23]</sup>。

此外,还有一部分研究不限于用李克特量表对教师的赞同与否做出初步测量,而是进一步探索教师对SEL的价值判断、接受度、执行效果等之间的关系。如布拉克特(Brackett)等人考察了935名教师对SEL项目(RULER)的感知。发现:教师对SEL重

要性的认识与其对SEL项目的接受度、一年后执教SEL的信心、项目的效能感呈正相关;教师的承诺与其对项目的接受度、适合度、效能呈正相关;学校文化与校长对RULER的支持相关<sup>[24]</sup>。津泽(Zinsler)等人的研究则发现虽然教师普遍认同SEL的重要性,但教师的侧重点不同,采用的教学方法也有所不同。津泽等人从“学前教师对情感和SEL价值的信念、教师的社会化行为与SEL策略、教师对情感社交者角色的认知”三个维度分析,区分了高度支持型教师和普通教师。其中,高度支持型教师将SEL的培养视为与儿童日常互动的一个方面,会在日常互动中潜移默化地教授SEL;而普通教师则关注特定能力的培养,将教学计划的实施视为培养社会情感能力的主要手段<sup>[25]</sup>。汉弗莱斯(Humphries)等人的研究则进一步指出幼儿园中开展的SEL项目需具备文化适切性,教师需要的支持并不是写在文本上的规划,并呼吁SEL课程实施的灵活性。然而研究者也指出灵活性可能会破坏实施的忠实度与有效性,并指出这将成为下一步的研究方向<sup>[6]</sup>。

综上,已有研究主要从三种路径探究教师对SEL的认知和态度。其一,在项目实施过程中,通过审视教师使用SEL的策略判断教师对SEL的理解,以及教师具备的SEL能力,如威特(Witt)、津泽、汉弗莱斯等人的研究;其二,从教师就SEL对学习者的影响或教育本质的理解判断教师对SEL的态度,如布坎南、布里奇兰等人的研究;其三,检验教师对特定SEL干预项目的态度,澄清包含教师在内的、影响SEL有效实施的因素,如舒尔茨、布拉克特等人的研究。这些研究大多通过问卷、量表测得教师有关SEL的态度、信念、知识。一旦需要挖掘教师实施SEL的本土要素或文化要素,解释教师SEL策略的多样性、复杂性时,则会结合访谈、课堂观察的数据进行分析。

## 三、研究设计与方法

### 1. 目的性抽样

本研究在探究教师对SEL的认知时,既关注我国幼儿教师对美国推行的社会情感能力的理解,也关注幼儿教师在日常活动中对此概念的理解和应用,并进一步挖掘SEL在我国呈现出的本土特征。故研究采取目的性抽样:在实施CFC“第二步”课程项目的民办幼儿园P选取5名教师;在未引进CFC课程的公立幼儿园Q选取5名教师,开展半结构性访谈,并辅之以课堂观察。需说明的是,虽然幼儿园Q没有直接实施名为“社会情感学习”的课程,但并

不影响教师对社会情感能力的关注和培养。因幼儿园的四大活动、五大领域均涉及社会情感能力的培养。研究原计划选择的案例对象尽可能在教龄、学历上多样化,但由于幼儿园 P 成立于 2017 年,故其教师年龄、教龄结构偏年轻化。

研究对象之所以确定为 10 名教师(具体信息如表 1),一则出于目的性抽样的要求,二则在研究过程中,研究者发现 10 名教师产生的数据经过编码

后,在“SEL 的理解”等关键节点上不再产生新的维度,数据开始呈现信息饱和状态,故最终确定为这 10 名研究对象。例如在预研究阶段,幼儿园 Q 有 2 名入职不到 1 年的新教师接受了访谈,但经过数据的初步分析,发现两人的经历、观点相似,遂在最终的案例筛选时,选择了 Q-T6,增加了具有 28 年教龄的 Q-T10。

表 1 研究对象的基本信息

序号	教龄	学历	毕业专业	是否实施 CFC 课程	掌握 SEL 的程度	角色隐喻
P-T1	2 个月	专科	对外汉语	是	理解概念	太阳
P-T2	5 年	本科	学前教育	是	初步熟悉	太阳
P-T3	5 年	本科	教育技术	是	理解概念	园丁
P-T4	2 年	本科	英语教育	是	初步熟悉	家人(父母)
P-T5	17 年	本科	学前教育	是	理解概念	园丁
Q-T6	3 个月	研究生	学前教育	否	理解概念	家人
Q-T7	10 年	研究生	学前教育	否	内化理念	园丁
Q-T8	11 年	本科	学前教育	否	理解概念	城市运行管理中心人员
Q-T9	15 年	研究生	学前教育	否	理解概念	大管家
Q-T10	28 年	本科	学前教育	否	内化理念	园丁

## 2. 资料分析

本研究运用 Nvivo12 软件进行质性数据的分析。在完成所有访谈的转录工作后,研究者首先对 10 个案例掌握 SEL 的程度进行了编码,并对其掌握 SEL 程度、教龄、学历、毕业专业、是否实施 CFC 课程进行赋值,作为案例的属性,为后续分析不同类型教师对 SEL 的认知做基础。如前文综述所示,目前大规模的问卷研究只能看到教师对 SEL 的初步态度,无法区分教师在普遍“认可、欢迎”SEL 的趋势之下,个体对 SEL 的真实理解与运用。换言之,教师可能意识到 SEL 是教育改革的一个方向,但是并未深究 SEL 的内涵与意义,只是在语言层面表现为“欢迎”;但也有教师认同 SEL 的理念,熟悉 CASEL 的五大能力或相关的课程,并在实践上积极探索。基于此,本研究以“你是如何看待社会情感学习的?”“在幼儿园的一日活动中,有哪些课程或活动能够培养学生的社会情感能力?”两个问题来区分教师对 SEL 的掌握程度。通过自下而上的数据分析,本研究将教师掌握 SEL 的程度概括为三种,其中“初步熟悉”意味着教师能够说出一些社会情感能力(如人际交往),但是无法区分认知能力与非认知能力,对引进的 SEL 概念停留在碎片化的识记层面。“理解概念”意味着教师能够较为完整地描述社会情感能力,对涉及社会情感能力培养的课程有较为清晰的陈述;

“内化理念”意味着教师掌握或具备 SEL 的相关策略,并能将其迁移到其他的课程与活动中,做到学术学习与社会情感学习的结合。

在梳理了案例的基本信息之后,研究进一步通过 NVivo 的节点、查询等功能,完成对资料的深入分析,得出如下研究发现。

## 四、研究发现

### 1. 教师对 SEL 的意义形成四种不同的认知

针对“你认为社会情感学习对您或学生的影响是什么”这一问题,形成了有关 SEL 意义认知的四个节点,分别是情绪管理、社会交往、提供方法论与形成基本的品质。以“矩阵编码”的方式进行探索,发现教师掌握 SEL 的程度不同,对 SEL 的意义认识也有所不同(详见表 2)。其中,对 SEL 的掌握处于“初步熟悉”阶段的 P-T2 与 P-T4 尚未认识到 SEL 对幼儿的长期积极影响,他们将 SEL 的功能简化为“保持比较轻松的状态”“处理一些负面的情绪”“把孩子往正面引导,涉及一些方法,如上课的规则”;而“内化理念”的 Q-T7、Q-T10 在谈及 SEL 的影响时,则看得更为长远。例如 Q-T7 认为“社会情感、社会交往(能力)会令儿童终身受益,他一旦养成了习惯,进入了小学,乃至更高阶段的学习,就会变得很顺。而这些习惯,如果到小学才培养,就来不及了”。

表2 教师对 SEL 的意义认知

掌握程度	意义认知			
	情绪管理	社会交往	提供方法论	形成基本的品质
初步熟悉	P-T4	P-T2	P-T2	—
理解概念	Q-T6	P-T3 Q-T9	P-T1 P-T5	P-T3 Q-T8
内化理念	—	—	—	Q-T7 Q-T10

除此之外,其他6位处于“理解概念”阶段的教师对SEL意义的认知覆盖了“情绪管理”“社会交往”“提供方法论”“形成基本的品质”四个节点,这一差异性与其自身经历有着密切的联系。其中,P-T1作为新教师,之前未受过学前教育的专业训练,故把工作之后首次接触的“第二步”课程作为专业学习的机会。由于“第二步”课程明确了社会情感能力及其培养方法与技巧,P-T1将这些方法带到晨谈环节,她认为社会情感学习为教师提供了一套可操作的方法,如:

有时候小朋友吵,我放一下那个倾听原则(“眼睛看,耳朵听,嘴巴闭,身体定”)的歌,他们就能在很短的时间里,可能只要5秒,就安静下来,小手放在腿上,然后听你讲……还有注意力望远镜这种小技巧,有时候课上他们有点分心的时候,你说一下,他们就很快集中注意力了。(P-T1-202009)

同为新教师的Q-T6没有接触过“第二步”课程,但由于之前的专业训练,她对幼儿的情绪、社会性等概念并不陌生,认为情感类课程有助于儿童调节、管理情绪。此外,Q-T6并没有局限在特定的课程中培养儿童的社会情感,她认为游戏、生活中均可培养这类能力。

然而学前教育专业的优势并没有体现在P-T2与P-T5对SEL意义的认知中。在理解“社会交往”时,P-T2更倾向于将其等同于“有礼貌的行为”,P-T3则强调了CASEL提倡的“倾听”“表达”“合作”等。结合P-T2的教学活动综合视之,发现P-T2“忙碌”在各种新理念中,对幼儿园引进的各类课程未做精细的加工,她将IB课程简化为培养幼儿的国际视野,将SEL课程简化为培养有礼貌的孩子。P-T5属于幼儿园P最早接触SEL的人员,参加过商业机构推广的SEL讲师班,虽有17年的教龄,但是从事管理岗的工作多年,不在教学一线。她回忆当时把“第二步”课程引进幼儿园,有多重考虑,包括“幼儿园的国际化理念,用一套方法把一些能力落地,助力教师发展”。与P-T5不同的是,Q-T9与Q-T8常年在教学一线,她们虽然没有接触过“第二步”课程,但是她们有一套自己的规则(如“口号”)让儿童

迅速安静下来,她们能根据幼儿的状态判断儿童的同理心、自我认知等。

由此可见,不同教师对SEL意义的理解不尽相同。从逻辑上而言,情绪管理能力能够促进社会交往,从而带动合作、问题解决、创造等能力的发展,为其幸福的生活与学术成功奠定基础。目前,部分理解、内化了SEL理念的教师能够看到SEL带来的长期效应,而其他教师因为个人的专业基础、工作重心、教育经验等对SEL的意义有着不同的认知。幼儿园P虽然整体引进了“第二步”课程,但是教师对SEL的理解与内化整体不及幼儿园Q的教师,这或许与教龄、经历有一定的关系,但也从侧面说明了我国幼儿园现有的课程体系已包含社会情感能力,社会情感学习的效果更多取决于教师对SEL的理解与实施。

## 2. 教师形成了有关SEL的权威知识与个人知识

针对“你认为对学前儿童而言,最重要的社会情感能力是什么”这个问题,幼儿园P和幼儿园Q的教师形成了两类具有区分度的答案(详见表3)。其中,接触过CFC课程的教师的回答更加接近于“权威答案”,即CFC界定的社会情感能力,而未接触过CFC课程的教师倾向于用“习惯”替代社会情感能力。她们进一步把习惯拆分为包含了行为管理、自控能力的行为习惯,包含了自理能力的生活习惯,以及包含了注意力的学习习惯。除此之外,她们还强调心理健康、社会性的重要。对比幼儿园P教师的答案,幼儿园Q教师的答案更接近于个人知识,她们未以《3—6岁儿童学习与发展指南》上的要求作答,也未从幼儿“社会领域”的具体能力出发作答。在她们眼里,习惯成为多种社会情感能力的组合,并对认知学习有着重要的推动作用。如:

孩子的行为习惯、学习习惯,乃至他的品格比“我会加减法,我会认多少个字”这些东西要重要得多……在幼儿园自理能力比较强的,然后学习习惯比较好的,虽然他没有去学很多东西……但到了小学之后,经过一两个月的适应期,他能够非常适应小学的节奏,并且适应得非常快,也非常好。因为他习

惯好,上课倾听,专注度都是非常高的。我觉得这是非常重要的,比单纯的知识和技能要重要得多。(Q-T9-202010)

表 3 教师眼中最重要的社会情感能力

接触 CFC 课程的教师	未接触 CFC 课程的教师
负责任的决策	心理健康
社会交往	行为习惯(行为管理/自控能力)
合作意识	生活习惯(自理能力)
情绪管理	学习习惯(注意力)
个人品德	品格
习惯养成	社会性(人际关系、集体归属感)
自理能力	

与此同时,两所幼儿园的教师处理权威知识与个人知识的方式也截然不同。例如拥有两年教龄的 P-T4 已经在教育实践中摸索出一些调节幼儿的注意力和情绪的方法。以往处理儿童的情绪问题时,她会根据幼儿内向与外向的性格采取不同的“话术”,也会通过“磨耳朵”“家园合作”的方式不断固化某种积极行为;还会通过指令性的游戏规范调皮孩子的言行……但是涉及 SEL 课程时,她并没有调动以往的“规则”或“话术”,而是忠实于权威知识的执行:

首先我会看一下那个课程卡。如果需要一些道具,也会提前准备好。然后呢,我可能也会自己理一遍,哪些话是我说的,哪些话是孩子说的。在上课的时候(结合课程卡),因为之前培训的时候老师说过是可以那个课程卡上课的。(P-T4-202009)

与之不同的是,幼儿园 Q 的教师则能够将社会情感能力的培养渗透在游戏、生活、学习、运动四大活动中。除了游戏中的分享玩具、角色扮演等涉及社会情感能力,Q-T7、Q-T10 强调在语言学习(绘本阅读)、艺术学习(音乐)中均包含着社会情感能力。如:

音乐活动能提高孩子的专注性……我们小朋友能编(节奏)得很好。其实你对音乐理解了以后,你要专注地去听,去数拍子。然后根据这个音乐的特色、旋律去编节奏……(Q-T10-202010)

由此可见,以“第二步”课程为载体培养幼儿社会情感能力的教师将 CFC 的这套课程理念、框架视作权威知识。她们认为这套课程是由国外专家研发出来的,并被实践证明行之有效。当她们把这一套课程权威化时,对课程的本土化、创造性实施的能动性就减弱,易亦步亦趋地执行权威知识,忽略了 CA-SEL 所建议的课程实施的文化敏感性,也在无形中矮化了原先具备的有关 SEL 的个人知识。当教师未

完全理解“第二步”课程,并将其视作外在于自我的权威知识时,他们就倾向于用信息加工的方式去学习、教授社会情感能力。另外,若教师内化了社会情感能力,且个人知识中储备了有关 SEL 的策略,那么他们就倾向于调动已有策略,并将社会情感能力的培养渗透在幼儿教育活动各个领域。

3. 教师的社会情感能力是促进儿童社会情感学习的前提

教师了解社会情感能力于人之发展的意义,知道社会情感学习的课程与教学策略,并不意味着教师自身就具备了社会情感能力。在本研究中,几乎所有教师均认为幼儿教育工作需要情感的投入,她们赋予教师的角色隐喻如表 1 所示,其中涉及“园丁”隐喻的有 4 人,认为幼儿教师要“播撒种子(打好基础)”“呵护花朵”“不让它长歪”“让花儿尽情绽放”;涉及“太阳”隐喻的有 2 人,认为幼儿教师要“给予小朋友更多的正能量、知识,提供正确的方向”“照亮孩子前行的路”;涉及“家人”隐喻的有 2 人,认为幼儿教师应“给他们(幼儿)关心,照顾他们,陪他们成长”。在上述隐喻中,她们都提到了教师的爱心、耐心、责任心及教育的智慧。另外两名教师虽然角色隐喻并不相同,但实际所指的是幼儿教育工作的复杂性要求面面俱到。在此,她们提到了教师应具备“细致、观察、分析、交流”的能力。

然而,教师眼中“应然”的能力,以及自我情绪调节、管理的能力需要经历一个“再学习”的过程。P-T1、Q-T6 坦言作为新教师,她们在面临一些突发性的冲突事件时会感到紧张,面对一些家长的不合理要求时也会手足无措。教龄 10 年以上的老教师们则认为这是一个自然的过程,她们当时也是从这些“挫折”中走过来的,随着教育经验的增加,她们对学生的耐心、与家长交流的技巧会逐步增强。换言之,教师的社会情感能力是在教师的工作中“历练”而来的。P-T1、P-T2 认为当前的 SEL 课程也让自己“能够更加客观地看待情绪”“试着分析自己的消极情绪”“掌握了一些调节情绪的方法”。而 Q-T9、Q-T10 则以“积极的情绪”要求自己。Q-T9 甚至将其视作教师专业性的体现,她强调情绪是可以模仿的,故她注重教师的言传身教,看到一些幼儿“察言观色”,以情绪为武器,则会反其道而行之。如:

那个孩子是属于拎得清,但又会看(老师)脸色的作。所以我对他,表面冷淡,但从内心去关注他。他一旦发现你那么关注我啊,他又要作了。所以我跟阿姨,和搭班老师都讲好,拉手都不可以,一定要让他有“靠我自己”这种感觉。(Q-T9-202010)

“冷处理”是此次研究中多次浮现的本土概念,指教师在学生情绪恢复平静之后,通过引导性谈话帮助幼儿认识问题、协调冲突。在“第二步”课程中,教师以“腹式呼吸”“自我对话”等技巧帮助儿童平复情绪。未接触“第二步”课程的幼儿园Q的教师,在谈话时虽也涉及幼儿的反思,但是教师对此的应用程度和技巧则因人而异。总体观之,教师的“冷”并非“置之不顾”,而是处理学生情绪的一种策略,其中包含着教师识别儿童情绪甚至“小心思”,以一种看似负面反馈、实则正面引导的方式培养儿童的纪律性、独立性等品质。

总体而言,本研究所有的访谈对象均意识到幼儿学习具有“直观性”“体验性”等特征,他们都倾向于布置丰富的体验式的校园活动环境,营造友好的班级氛围,促进儿童的社会情感能力发展。但幼儿教师的社会情感能力表现出很强的个体随机性与情境依赖性,幼儿教师可获得的社会情感课程资源、幼儿教师的从教经历以及幼儿教师对角色认知均会影响到幼儿教师社会情感能力的积淀与发挥。

## 五、结论与启示

### 1. 研究结论

社会情感学习何以补足人才培养“缺失的一块”,促进人的全面健康发展,关键在于教师。本研究以美国“第二步”课程在中国幼儿园的实施为背景,选择该幼儿园的教师进行深入访谈、课堂观察,并结合未实施“第二步”课程的幼儿园教师的质性数据,进行比较分析,澄清教师对社会情感学习的认知、态度,及其拥有的社会情感能力与潜在行为,形成如下结论。

(1) 教师社会情感能力的提升与其对SEL知识的转换相关

哈格里夫斯(Hargreaves)认为教师的工作需要“情感劳动”<sup>[26]</sup>,但是关于教师如何调节、管理情绪,教师的社会情感能力到底为何的研究相对较少。本研究发现我国幼儿教师的社会情感能力表现多样,不乏本土文化色彩。如教师Q-T9的“冷处理”是教师在熟知儿童的特质与诉求的基础上,以“关系中中断”的方式引导儿童做出合乎规范的举动。这与西方“讨论情感”“行动干预”的方式不一样。中国的每一个人都构成一个切切实实包括许多“自我”的场域<sup>[27]</sup>,中国人的思维方式是关联的、整体的,弥散在日常实践中,一旦进入“分析”视角,整体就消失了<sup>[28]</sup>。这一方面解释了中国教师社会情感能力“日用而不知”的状态,一方面回应了基于关系视角的社

会情感能力在中国本土的构建<sup>[29]</sup>。

教师的社会情感能力还受教师个人经历与外部资源、环境的影响。具有丰富教育教学经验的教师,更能识别自我与学生的情绪,发现学生的优势与不足,在管理学生情绪、协调师生关系和生生关系方面有一套自己的做法。这些做法常常与教师有关,SEL的个人知识相关联,例如教师眼中的“学习习惯”“生活习惯”“行为习惯”的培养都与教师具备的社会情感能力有关。这也就意味着,教师在未系统学习SEL课程之前,已在教育教学这项社会性的活动中历练并形成了一些社会情感能力。但这些社会情感能力是否符合儿童身心发展规律?是否能够促进儿童的学术学习、社会情感学习?尚需结合儿童个体情况进一步判断。例如冷处理的过程中,倘若教师只是武断地关闭了沟通途径,儿童畏于教师的权威,在相对隔离的空间里“被迫”冷静下来,那么教师的这一做法就不是社会情感能力的体现。故教师的社会情感能力与教师的SEL知识密切相关,但这些知识不能简单地停留于“个人知识”层面,也不能单纯地停留在“权威知识”层面。研究发现,引进CFC课程的幼儿园P的教师们能够叙述的社会情感能力的维度、培养方法要比幼儿园Q的教师丰富,但是其对SEL的价值认识有限,其眼中的“权威知识”优于教师的“个人知识”,导致幼儿园P的教师在实施SEL课程时,无法调动已有的经验和做法,表现为对权威知识的流程化模仿,甚至用教授认知技能的方式教授社会情感能力。故教师的社会情感能力的提升建立在对个人知识、权威知识融会贯通的基础之上。

(2) 教师对SEL的意义认知折射出教师的SEL知识状态,也作用于教师的日常实践

对于中国教师而言,SEL还是一个相对较新的概念。不同教师对此概念的理解不一,有的停留在短期利益层面,有的放眼于长期收益;有的聚焦个人的情绪管理,有的延伸至社会交往;还有教师认为可以获得一套可操作的教学方法。事实上,无论是CASEL的框架,还是UNESCO、OECD的框架,在理解社会情感能力时,都包含内省(intraperson)与人际(interperson)两个维度,并强调学术学习与社会情感学习的结合<sup>[30]</sup>。然而本研究中的P-T4将SEL的意义局限在“情绪管理”时,教师很难将社会情感能力的积极作用迁移到其他项目的学习中。当教师认识到社会情感能力对人的发展终身有益时,更易于在认知学习中看到社会情感能力所扮演的积极作用。这间接呼应了布拉克特的部分发现,教师对

SEL重要性的认识与其对SEL项目的接受度相关<sup>[24]</sup>。幼儿园P虽然引进了整套SEL课程,但由于对SEL的重要性认识不足,教师在实施该项目时缺乏主动的思考与调试,实质的接受度并不高。一些教师在任教半学期之后,依旧无法回忆出基本的课程框架和相应的社会情感能力。教师只是通过课程卡,在每天固定的7分钟里完成SEL的教学任务。由此可见,当教育理念口号化,教师又缺乏基本的专业判断或教育经验时,易陷入对理念的表面遵从,从而影响SEL课程的有效实施。

### (3) 可促进学生的社会情感学习

在已有的10个案例中,研究者并没有发现教师促进儿童社会情感学习的理想模型。但两所幼儿园的教师在SEL的实施上各具特点。P幼儿园的教师理念较新,有一定的方法,但是没有理解、内化这些理念,社会情感能力的培养与其日常教育教学表现出“分离”的一面;Q幼儿园的教师总体教育经验丰富,拥有SEL的个人知识,社会情感能力的培养融合于儿童一日活动,但个人知识不等同于“正确知识”。故整合两所幼儿园教师在SEL方面的优点、形成教师有效实施SEL的要素如图1所示。即教师既要认识到SEL的长远价值,又要具备SEL的知识,且能结合教师的社会情感能力,根据具体情境调整SEL实施策略,为学生的学习提供支持,使其在充满情感支持的环境下学习。普罗塔索瓦(Protassova)、鲍露的研究发现,SEL在本土的实施受到语言转换<sup>[4]</sup>、当地文化<sup>[18]</sup>的影响,CASEL、CFC也强调SEL实施过程中的文化敏感性。故教师的SEL知识要转换成促进学生学术、情感学习的机制,还需要教师具备文化敏感性。

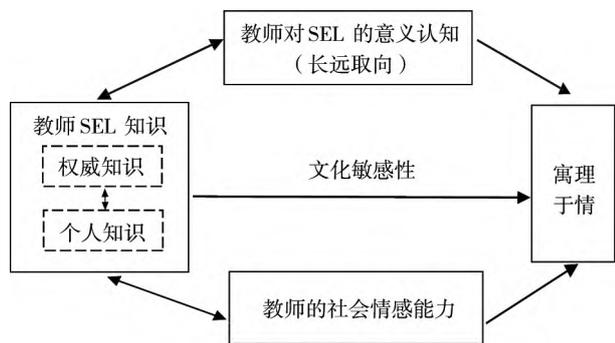


图1 教师有效实施SEL的知、情、意、行

图1的逻辑与津泽等人的研究结论类似。当具有社会情感能力的教师理解了SEL的意义所在,内化了SEL的策略之后,教师将具有高度支持性,并将SEL的培养视为与儿童日常互动的一个方面<sup>[25]</sup>。换言之,幼儿教师能够在游戏、生活、学习、运动中适

时渗透SEL,并以SEL促进儿童的学术学习,这就达到了“寓理于情”的目的。

## 2. 启示

(1) 提高教师的文化敏感性,探索我国文化背景下的SEL

从中国人的思维方式而言,我国更具有培养“全人”的文化土壤。全人发展意味着学习者的学术、认知、伦理、身体、心理、社会情感的发展缺一不可<sup>[3]</sup>。我国坚持立德树人、五育并举,是对全人发展的强调。如何从“并举”走向“融合”,如何以社会情感学习促进学术学习,需要发挥教师的专业性和能动性。对我国幼儿教师而言,社会情感学习的相关实践并不陌生,如营造友好、信任的课堂环境,教会儿童有礼貌、守规则……但是在发展儿童的执行功能、自我管理功能、社会情感技能时,我国的教师未必完全能够领会美国文化下从独立个体出发延伸到社会互动的逻辑,以及认知驱动下“谈论”情感的行动逻辑。这也导致我国教师在与幼儿“谈论情感”时产生课程“口号化”的疑问。若要推进社会情感学习在我国课堂、学校的深入开展,需提高教师的文化敏感性,鼓励教师探索我国文化背景下的社会情感学习。例如我国的幼儿教师强调了“习惯”的重要性,但是在养成各类习惯的方式上,还需要进一步提炼其方法论,在以情化人的同时找到幼儿能力发展的逻辑。

(2) 形成SEL实践共同体,促进教师个人知识与权威知识的对话

汉弗莱斯等人的研究发现,教师在实施SEL时希望SEL课程能够更加符合自己所在的课堂文化,是“去行话的”“无脚本的”<sup>[6]</sup>。本研究也发现,未系统接触SEL课程培训的教师,有着本土化的、“去行话的”SEL知识表述,以及更加自如的SEL策略,能够实现认知学习与非认知学习的结合。这也间接证明了SEL在幼儿园的开展可以是多途径的,既可以通过单独的SEL课程,也可以融合在语言、科学等学习中,还可以作为全校推进的项目。但无论是哪一条途径,教师只有实现个人知识与权威知识的对话,通过反思性实践将权威知识转换为关于儿童、课堂和自我适切的情境性知识,并以权威知识为参照,重新修订自我技能库中的个人知识,才能实现教师SEL知识与社会情感能力的互惠增长。显然,依靠教师个体、散点式的探索不足以促进SEL知识的深度对话与能力生成,故形成SEL实践共同体,是教师发展符合本土文化和实践情境的SEL的前提。我国已有的学科教研组通常以学情、学科内容、学科教学法为研讨重点,若能将SEL的能力及其培养路径融

合至学科教学内容中,不仅能够深化教师对学生的理解,而且能促使每一位教师都具备社会情感学习的意识,使社会情感学习促进学术学习成为可能。

(3) 澄清 SEL 的意义与价值,为教师实施“寓理于情”的教育提供针对性的支持

教师对 SEL 的意义认知和教师的社会情感能力是其 SEL 知识与教学行动之间的桥梁。换言之,只有具备社会情感能力且对 SEL 的意义与价值有清晰判断的教师,才能有效实施 SEL 课程。“亲其师,信其道”在杰金斯与格林伯格的模型图有充分体现。模型图中,教师的社会情感能力有助于养成良好的师生关系,促进有效的课堂管理,并有效实施 SEL,而这些又能够进一步促进健康的课堂氛围,由此促进学生的社会、情感与学术发展。反之,上述中介变量也会促进教师的社会情感能力。要显著提高教师的社会情感能力,助力教师的“亲社会”课堂的营造,仅靠教师共同体的躬身实践是不够的,还需要为教师提供有针对性的专业学习。21 世纪初的美国教师无论在职前,还是职后,鲜少获得有关 SEL 的专业培养<sup>[14]</sup>。但 10 年不到的时间里,美国各州已经或多或少将社会情感能力纳入教师资格审核中。其中 9 个州提到了教师的自我意识,44 个州提到了教师的社会意识,46 个州提到了负责任的决策,2 个州提到了自我管理,41 个州提到了关系技能<sup>[31]</sup>。美国的大学、协会也将社会情感能力纳入职前教师教育与在职教师专业发展中。疫情期间,耶鲁大学的情绪智力研究中心为广大学校教育者免费提供《在不确定和压力时期管理情绪》,以帮助教师掌握管理情绪的知识、技巧及策略。由此可见,为教师提供 SEL 方面的专业支持,是澄清教师对 SEL 的意义判断、提高教师社会情感能力,帮助教师“寓理于情”的前提。

#### 参考文献:

- [1] ELIAS M J. Academic and social-emotional learning [R]. Brussels, Belgium: International Academy of Education, 2003.
- [2] CHATTERJEE S N, DURAIAPPAH A K. (Eds.). Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems [R]. New Delhi. UNESCO MGIEP, 2020.
- [3] DARLING-HAMMOND L, FLOOK L, COOK-HARVEY C, et al. Implication for educational practice of the science of learning and development [J]. *Applied Developmental Science*. 2020(2): 97-140.
- [4] PROTASSOVA E. Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet times [J]. *Russian Journal of Communication*, 2021(1): 97-109.
- [5] SCHULTZ D, AMBIKE A, STAPLETON L M, et al. Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning [J]. *Early Education and Development*, 2010(6): 865-885.
- [6] HUMPHRIES M L, WILLIAMS, B. V, MAY T. Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms [J]. *Journal of applied school psychology*, 2018(2): 157-179.
- [7] 沈伟,王娟. 社会情感学习为国家人才培养带来了什么——基于政策流动的视角 [J]. *教育发展研究*, 2019(20): 8-17.
- [8] Committee for Children. Self-regulation: Setting the course for success [EB/OL]. [2021-10-28]. <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/programs/docs/k-5-self-regulation-skills.pdf>.
- [9] SALOVEY P, MAYER J. Emotional Intelligence [J]. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990(3): 185-211.
- [10] BRACKETT M A, RIVERS S E. Transforming students' lives with social and emotional learning [M]//Pekrun R, Linnenbrink-Garcia L. (eds), *International handbook of emotions in Education*. New York: Routledge, 2014: 368-388.
- [11] MAYER J D, SALOVEY P, CARUSO D R. Models of emotional intelligence [M]// Sternberg R J. (ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000: 396-420.
- [12] HOFFMAN D M. Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States [J]. *Review of Education Research*. 2009(2): 533-556.
- [13] OSHER D, KIDRON Y, BRACKETT M, et al. Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward [J]. *Review of Research in Education*, 2016(40): 644-681.
- [14] JENNINGS P A, GREENBERG M T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes [J]. *Review of Educational Research*, 2009(1): 491-525.
- [15] GUNTER L, CALDARELLA P, KORTH B B, et al. Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K [J]. *Early Childhood Education Journal*, 2012(3): 151-159.
- [16] YODER N. Teaching the whole child: Instructional practice that support social-emotional learning in three teacher education frameworks [R]. Washington, DC: American Institutes for Research, 2014.
- [17] WITT S R. Teachers' perceptions and practices regarding improving elementary students' emotional intelligence skills [D]. Nanaimo: Vancouver Island University, 2013.

- [18]POULOU M S , BASSETT H H , DENHAM S A. Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in US and Greek preschool classrooms [J]. *Journal of Research in Childhood Education* , 2018( 3) : 363-377.
- [19]BRIDGELAND J , BRUCE M , HARIHARAN A. The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A report for CASEL [R]. Civic Enterprises , 2013.
- [20]DWECK C S , CHIU C , HONG Y. Implicit theories: Elaboration and extension of the model [J]. *Psychological inquiry* , 1995( 4) : 322-333.
- [21]KRESS J S , ELIAS M J. School-based social and emotional learning programs [M]//DAMON W , LERNER R M , RENNINGER K A , et al( Eds.) . *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*. Hoboken , NJ: John Wiley , 2006: 600.
- [22]BUCHANAN R S , GUELDERNER B A , TRAN O , et al. Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge , perceptions , and practices [J]. *Journal of Applied School Psychology* , 2009( 2) : 187-203.
- [23]HAMILTON L S , DOSS C J. Supports for social and emotional learning in schools: Findings from the American teacher panel. Research Brief. RB-A397-1 [R]. RAND Corporation , 2020.
- [24]BRACKETT M A , REYES M R , RIVERS S E , et al. Assessing teachers' beliefs about social emotional learning [J]. *Journal of Psychoeducational Assessment* , 2012( 3) : 219-236.
- [25]ZINSSER K M , SHEWARK E A , DENHAM S A , et al. A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support [J]. *Infant and Child Development* , 2014( 5) : 471-493.
- [26]HARGREAVES A. The emotional geographies of teaching [J]. *Teachers College Record* , 2001( 6) : 1056-1080.
- [27]安乐哲. 儒家角色伦理学 [M]. 孟巍隆,译. 济南: 山东人民出版社, 2017: 85.
- [28]萧延中. 中国思维的根系 [M]. 北京: 中央编译出版社, 2020: 367.
- [29]杜媛,毛亚庆. 基于关系视角的学生社会情感能力构建及发展研究 [J]. *教育研究* , 2018( 8) : 43-50.
- [30]WEISSBERG R P , CASCARINO J. Academic learning + social-emotional learning = national priority [J]. *Phi Delta Kappan* , 2013( 2) : 8-13.
- [31]SCHONERT-REICHL K A , KITIL M J , HANSON-PETERSON J. To reach the students , teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning. A report prepared for CASEL [R]. Chicago: Collaborative for academic , social , and emotional learning , 2017.

## How Preschool Teachers Teach SEL Curriculum Effectively

SHEN Wei<sup>1</sup> , WANG Juan<sup>2</sup>

( 1. *Institute of International and Comparative Education , East China Normal University , Shanghai 200062 , China;*

*2. Department of Education , East China Normal University , Shanghai 200062 , China)*

**Abstract:** Teacher play a key role in the curricular implementation of social-emotional learning. The study is set in the implementation of "Second Step Program" of Committee for Children in Shanghai kindergartens , exploring how teachers implemented SEL curriculum effectively in the four dimensions of knowledge , skills , attitude and action. Using NVivo12 to conduct in-depth analysis of 10 cases , the following conclusions has been drawn out: the improvement of teachers' social-emotional competence is related to the transformation of teachers' SEL knowledge; teachers' cognition of the value of SEL reflects the state of their knowledge about SEL , and also affects teachers' daily practice; situating social-emotional learning in academic learning can be achieved with the combination of teachers' cognition , emotion and belief towards SEL. Accordingly , the following suggestions are put forward: firstly , increasing teachers' culture sensitivity and exploring SEL with Chinese culture background; secondly , establishing SEL practice community and promoting the dialogue between teachers' personal knowledge and professional knowledge; and finally , providing targeted support to teachers' practice in situating social-emotional learning in academic learning.

**Key words:** Social-emotional Learning; curriculum implementation; preschool teacher; situating academic learning in social-emotional learning