

基于关系视角的 学生社会情感能力构建及发展研究*

杜 媛 毛亚庆

[摘 要] 关注学生社会情感能力培养,凸显了新时代的新要求,能为学生可持续发展 and 幸福生活奠基,是深化教育改革的必然选择。现代社会建构论的“关系性存在”理论认为教育应聚焦于是关系而不是个体,是共同体“关系协调”而不是个体“心灵内部表达”,建基于这一理论上的学生社会情感能力的构建要关注学生个体能够更好地认识和管理与自己、与他人、与集体的各种关系。因此,学校需要建立有利于学生社会情感能力发展的在课堂中教授、在人际交往中践行、在外部环境中发展以及在能力建设实现“四位一体”的推进模式,从而实现学生社会关系的重构。

[关键词] 社会情感能力;关系性存在;学校管理

[作者简介] 杜媛,北京师范大学经济与工商管理学院博士后;毛亚庆,北京师范大学教育学部教授 (北京 100875)

社会情感能力是儿童和成人在成长和发展的复杂情境中掌握并应用的一系列的与个体适应及社会性发展有关的核心能力。^[1]关注学生社会情感能力的培养是当今世界及中国为基础教育提升教育质量、促进人的全面发展所进行的理论与实践探索,它回应了当今人类社会发展中面临的物质极大丰富与精神提升失衡所导致的人与社会的冲突、人与人的冲突、人与心灵的冲突的问题;回应了社会的和谐发展不仅包括物质生活水平的提高,更为重要的是人格品质、情感质量和责任意识等决定社会和谐、幸福感拥有的精神层面提升的问题;回应了受到功利主义与唯认知论的影响,导致基础教育中存在的过分关

注学生智力提升而忽视学生社会性发展的“重教学、轻育人”的现实问题。因此,在基础教育中如何提升学生社会情感能力,实现对学生社会性的构建,促进学生平衡、协调发展,形成健康的身体、健全的心智、积极的情感,构建促进学生社会情感能力发展的推进模式,是当前基础教育均衡发展充分发展必须思考的重要理论和实践问题。

一、基础教育中

培养学生社会情感能力的重要性

情感是主体以自身精神需求和人生价值为主要对象的一种自我感受、内心体验、情境

* 本文系国家自然科学基金面上项目“中国学生社会情感能力发展的学校管理综合变革研究”(项目编号:71774017)的研究成果。通讯作者:毛亚庆,maoyaqing@bnu.edu.cn。

评价、移情共鸣和反应选择。情感与人的社会性需要相联系,具有稳定性、持久性,是在人的意图与行动中表现出来的个人对某些现象和事实与自己的价值关系的体验,社会情感能力被界定为“人们在成长和发展的复杂情境中发展出来的认识情感和管理情感的能力;这一能力以多元智力理论和情绪理论为基础,能够帮助人们应对学习、人际关系和日常生活中出现的各种问题,发展积极的自我情感并建立有效人际关系,最终获得良好的发展”^[2]。有学者将社会情感能力的组成概括为儿童和成人掌握并应用的一系列与社会情感发展有关的核心能力,包括“识别和管理情绪、设置并实现积极目标、欣赏他人、建立和维护支持性的关系、做出负责任的决策,富有建设性地处理个人和人际事宜”^[3]。因此,关注学生社会情感能力提升是新时代背景下解决基础教育发展存在的现实问题和促进我国基础教育转型升级的现实需要。

首先,从社会发展来看,关注学生社会情感能力培养,凸显了新时代的新要求。随着中国社会发展进入新时代,解决发展中存在的“人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾”,不仅关注物质生活水平的提高,更为重要的是要关注人格品质、情感质量和责任意识等决定社会和谐、幸福感拥有等精神层面的提升。社会的良性运行离不开具有良性品质的人的参与,基础教育培养的人是未来社会的构建者,他们具有怎样的品质决定着会塑造怎样的未来社会。因此,在基础教育领域中,如何用“更好的教育”回应人民对美好生活的向往,就必须促进学生的全面充分协调发展,关注学生人格品质、情感质量的发展。

其次,从个人发展来看,关注学生社会情感能力培养,能够为学生可持续发展和幸福生活奠基。学生社会情感能力的提升关乎学生的根本利益。从短期来看,良好的社会情感能力能够提升儿童对学校的归属感和参

与度,改善学生在校期间行为表现,提升学生的学业成绩。^[4]从长期来看,相关领域的研究证明,社会情感能力对学生一生的可持续发展和幸福生活所发挥的作用比考试成绩重要得多,它能够提升学生在大学阶段的学业表现和大学完成率,提高在职场上取得成功的可能性。^[5]在同样程度的能力变化下,社会情感能力等非认知能力能够带来比认知能力更明显的收入增加。^[6]

再次,从基础教育自身发展来看,关注学生社会情感能力培养,是深化教育改革和提高教育质量的必然选择。未来的发展对人才培养提出了新的要求,2014年3月,经济合作与发展组织(OECD)成员国教育部长在巴西圣保罗召开的非正式教育部长会议提出,应对21世纪的全球社会经济挑战,全面发展意味着儿童的认知能力和社会情感能力能够得到均衡的发展。2015年8月,联合国193个会员国的代表一致通过将“包容、公平和有质量的教育”确立为2030年教育发​​展议程,提出教育需要更加关注促进儿童可持续发展的社会情感能力培养。2017年9月,中共中央办公厅与国务院办公厅印发《关于深化教育体制机制改革的意见》明确指出“要注重培养支撑终身发展、适应时代要求”的四个关键能力,其中之一就是“引导学生学会自我管理,学会与他人合作,学会过集体生活,学会处理好个人与社会的关系,遵守、履行道德准则和行为规范”的促进学生社会情感能力提升的合作能力培养。

二、“关系”视角下

学生社会情感能力发展的理论基础

社会建构理论强调人的知识是在日常的人际交往和群体互动中“建构”的,而不是人固有的。该理论强调经由人认识、发现的过程本身,就在不断构建着新的现实世界,强调行动者自身内部的建构;强调意识、情绪、认

知等并不存在于人头脑中的某个地方,或存在于人的内部,而是存在于人与人之间,是人际互动的结果,是社会建构的产物。肯尼斯·格根先生作为社会建构论的主要奠基者,其提出的“关系性存在”理论,对探讨学生社会情感能力培养的理论问题有着启发意义。

(一)我是谁:“有界的个体”与“关系性存在”

如何看待人是理解教育的出发点,格根认为,在传统的经验主义知识观下人的本质都是“有界的个体(Bounded Individual)”^[7]。人们往往把自己看作自己行动的中心,具有“自我优先”性,是独立存在也是相互分离的个体,“你是你,我是我”,彼此是不同的。对于个体而言,生命在本质上是相互隔绝的,个体心灵是孤独的,彼此之间不是关心而更多的是面临不断地被外在评价而导致彼此之间成为分开的个体,不信任与贬损加剧;对于关系而言,由于自我是首要的,是“天然”存在的单元,相对于自我,彼此的关系便是其次的,只有它能够满足某种需要时才会去寻求。因此,由“有界的个体”所组成的是“人造”的关系,这种关系是“两个作为个体的自我相遇时创造出来或者寄生的”^[8];就社会而言,由这样非此即彼、有界限的个体构成的世界,必然会产生差异性和利益之争,进而引发彼此的竞争和冲突。

这种对人与自我的判定是建立于传统的经验主义知识观上,它在描述和解释世界呈现“外生的”和“内生的”两种倾向。^[9]“外生倾向”的知识观认为,当个体的内部状态反映或准确表现了外部世界的存在状态时,便获得了知识,它强调的是在知识获得过程中人的敏锐和客观的观察,而将情感和个人的价值看作对知识获得有威胁的存在。“内生倾向”的知识观强调的是个体推理的能力,重视人类内在的洞察、逻辑或者概念提升的能力,在理性能力的观照下精神世界是不言自明的。这两种知识观凸显的是二元论的思想,

即外部世界的存在与心理世界的存在是相对立的,二者共同强调价值中立,知识被看作单独个体的占有物,情感是居于次位的。

如何超越“有界的个体”存在的不足,格根提出了关系性存在理论:对个体存在方式的理解上,关系是优先于个体的。人的行为不是内在心灵的自主选择,而是由特定角色或身份及其与相应对象的关系决定的,“不是独立的个体相聚而形成某种关系,而是关系赋予独立个体存在的可能性”^[10]。“人与关系的关系具有相互构成性,亦即人既由关系构成,又是关系的建构者,关系是处在不断建构中的关系”。^[11]根据这一理论,每个人都被嵌入到多元关系中,在相互协调中建构对自己、对他人和对世界的认识。这里的相互协调,在格根的理论中被称为“共同行动(collaborative action)”^[12],它包括行动和回应两个方面。发起行动,行动之后需要有回应。没有行动,意义无从谈起。行动的回应作为单独存在,也不具有任何意义。我们看到的、说到的、思考到的任何事情都是来自于相互协调的结果。在共同行动中,最根本的不是“我”或“你”,而是彼此的协调,共同构成了“关系性的流动过程(process of relational flow)”^[13]。

关系性存在理论认为,知识不是产生于外部观察或个人思想,而是产生于相互关系中,知识生产的过程实质上是人们之间协调行动的进行过程,人们描述和解释世界的方式是关系的结果。“人是在社会文化情境中接受其影响,通过直接地跟他人的交互作用,来建构自己的见解与知识的”^[14],最根本的现实是“以人与人之间的相互联系取代相互分离”^[15]。以往被归于个体心理的所有实体均是由关系构建,心灵不再是关系之外的独立存在。任何事态都可能潜在的有无数种描述和解释,“所有关于真和善的有意义的主张都源自关系”^[16]。

(二)教育是什么:“有界的个体”和“关

系性存在”的视域

在“有界的个体”的视域下对于教育描绘了如下的图景。

第一,对学生的理解上,外生倾向的知识观下“学生在很大程度上被视为一张白板(tabula rasa),教育的过程是在上面描绘出世界的基本特征”^[17]。内生倾向的知识观强调的个体的理性能力以及“审慎思考信息的方式”^[18]。两种知识观下学生之间被看作彼此独立的个体,不断面临着被外在评价的威胁,知识掌握是第一位的,情感发展则是次要的。

第二,学生间的关系上,由于学生具有自我优先性,“把他人(与物质环境一起)抛入一种次要或工具性的角色”^[19],从而导致学生之间被对分数的苛求拖进恶性竞争的泥潭,彼此不是伙伴,而是对手和潜在的敌人,学生之间的关系不再单纯友好,而是伴随着竞争的日益冷漠,这样的“学校暴力足以摧毁一个人的自我和社会性存在的基本自信,同时影响与其他主体的一切实践交往”^[20]。

第三,师生间的关系方面,教师的任务就是要用他的独白式的讲授和叙述来“填充”学生的头脑,学生“总是保持被动的,他们只是被期望吸收供给他们的知识”^[21],本身也变成了“独白式”权威的模仿者。教师是“知道”者,学生则被置于客体地位的接受者,“知识的传播使权力关系得到扩展”^[22],师生关系处于“等级制模式”^[23]中。

第四,教师间的关系方面,学校中教师之间的人际关系也并非丰富的人性关系,教师之间的工作与咨询关系更为密切,情感关系相对淡薄,而且咨询与情感关系都具有明显的等级性。^[24]

在“关系性存在”的视域下,教育的目的被理解为是“促进学生参与关系过程的潜能”(的彰显)^[25]。教育的核心不再是生产独立自主的思考者(independent autonomous thinkers),而在于“促进关系过程(改进),且能够贡献于更长远的、扩展着的关系流动过

程”^[26]。主要体现在以下几方面。

首先,在对知识的理解上,“知识是产生在相互关系中”^[27]。构成知识的语言无法先于个人在关系中形成意义,语言只有“在社会使用中才能够获得其可理解性”^[28]。任何语言就其本身而言,都无法传达单义的信息,个体的语言只能是作为“可能的关系序列的指示器”^[29]。语言实践受到关系的束缚,而关系又受到更广泛的实践方式或文化传统的束缚。“意义的生产不止是使用谈话者的言语和行动,还需要在具体的物质情境中发生”^[30],每一种情境又可以被归结为“个体引进新关系的资源”^[31]。知识的产生不是源于观察,而是从参与对话的关系共同体中发展出来的,“知识的价值是在一定的条件和关系中存在的”^[32]。

其次,学生和教师都是关系的存在。无论是学生还是教师,每一个人都以一种角色或身份存在着,都与其他角色或身份构成多种关系。教师与学生之间并不是“知识存储”与“知识接受”的主客体关系,学生之间也不是“你是你、我是我”的相互独立的隔绝关系,师之所以为师、生之所以为生,是由具有优先性的师生关系所决定的,并在关系过程中“激发彼此参与关系的潜能”^[33]。

再次,学校中所有人之间的关系是马丁·布伯所提出的“相遇”中的“我一你”关系。关系具有先于个体的优先性,每一个人都平等的主体,不存在任何人相对于他人的自我优先性。在这样的“我一你”关系中,“我”以“我”的整个存在、全部生命、真本自性来接近“你”,“你”不再是“我”的经验物、利用物,“我不是为了满足我的任何需要,哪怕是最高尚的需要而与其建立‘关系’”^[34]。

最后,学校是流动的关系过程。学校在此意义上是无界的,要“与周围环境发生共振,吸收它的潜能,创造新的生成物,并将他们纳入更大规模的关系流,并在这样的关系流中被构成”^[35]。在学校内部,学习就是学

生与作为教育内容的对象世界的接触与对话,是在此过程中与其他学生或教师的接触与对话,是与新的自我的接触与对话的过程。^[36]在学校外部,学校与外界有着持续不断的联系和连接,是彼此协调、互动的过程,对话是这一过程的核心。因此,无论在学校内部还是外部,每个层级都是流动的关系过程,在不同的体系中创建不同的理解和意义。

三、“关系”视角下 学生社会情感能力的本质构建

(一)社会情感能力的本质是关系的社会性构建

格根认为,情感的发展是“关系的表现”(relational performance)^[37]。情感作为人的本真发展的重要方面,作为人的社会性发展的某种行动方式,也只能在关系中获得理解。情感并不为个体所有,也不是由个体的生物因素所决定,有关情感的理论 and 表达均是内嵌于关系之中,是在共同行动中不断被建构和重构,而且也仅仅在某种关系体中、经由共同行动才能够被理解。学生的社会情感能力,本质上便是“关系的社会性构建”的能力。

人是唯一以社会性作为自身基础和根本特色的存在物,人要进行实践活动,就必须结成一定的社会关系,人总是在一定的社会关系中存在、活动和发展的,人的本质在其现实性上是一切社会关系的总和,“社会关系实际上决定着一个人能够发展到什么程度”^[38]。而教育以促进人的全面发展为目的,马克思主义学说的经典论述指出,“个人的全面性不是想象的或设想的全面性,而是他的现实关系和观念关系的全面性”^[39]。“发展”既包含“能力”又包含“社会关系”,这种关系不仅具有现实性,同时具有理想性,是通过一定的社

会价值观念、社会规范对各种现实关系进行引导和规范。

人的社会情感是与后天的社会环境的交往过程中形成的,是“人的内在心理活动与外在社会情境相互作用的产物”^[40]。情感是先有感后有情,如果人不与外在社会情境发生关系而有所感,则无法动情。因此,学生社会情感能力的发展既取决于学生实际生活中的现实关系又决定着现实关系未来的发展。结合我国传统文化和国情实际,学生社会情感能力发展相关的现实关系主要体现为学生与自己、学生与他人、学生与集体这三个层面的关系的构建。

(二)社会情感能力发展是关系构建与提升的过程

学生社会情感能力的发展是学生实际生活中现实关系丰富和发展的过程。从过程的角度理解学生社会情感能力,学生的社会情感能力发展包括两个维度:认知和管理。前者属于社会情感能力中的认知因素,对于关系构建的过程与行为具有前导和动力作用,关涉个体“知道如何做”的问题;后者属于社会情感能力中的行为因素,是关系构建的具体表现过程,关涉个体“实际如何做”的问题。我们在教育部和联合国儿童基金会“社会情感学习与学校管理改进”项目^①的实施中明确提出了学生社会情感能力的提升就是要促进学生认识和管理与自我、与他人、与集体的关系的态度、知识和能力的发展,它包括建立在这三对关系上的六个维度。

一是构建与自我的关系,由自我认知和自我管理两个维度构成。自我认知是指觉知自己的情感、兴趣、价值观和优势,认同自我发展的积极品质,保持充分自信,分为自知、自信和自尊三个层面。自我管理是指调节情绪,调适压力,积极反省,具有坚韧的自我意

^① “社会情感学习与学校管理改进”项目是教育部教师工作司和联合国儿童基金会的教育合作项目,由北京师范大学主持,自2011年至今在我国重庆、广西、贵州、新疆和云南5省(市、区)5个项目县的250所农村学校开展试点。

志品质和进取心的能力。

二是构建与他人的关系,由他人认知和他人管理两个维度构成。他人认知强调的是对他人的同理心,己所不欲、勿施于人,即能够识别和理解他人的态度、情感、兴趣和行为,站在他人立场上看待问题,理解差异。他人管理则是指人际交往技能,包括能够尊重差异性,有效化解冲突,建立并维持友善人际关系。

三是构建与集体的关系,由集体认知和集体管理两个维度构成。集体认知是指认同集体价值观与集体行为规范,具有集体归属感、荣誉感,正确理解集体与个人的关系。集体管理是指遵守集体规范,调适个体与集体的关系,明确个人在集体中的权利与责任,表现出团结、合作、承担责任等亲社会行为。

四、“关系”视角下 学生社会情感能力的发展

学生社会情感能力的发展过程,实质上就是关系构建的“共同行动”过程,需要按照整体的、系统的、协同的思维方式,由学校管理人员、教师、家长与学生的彼此协调和互动形成合力“共同推进”。具体而言,首先,通过在课堂教学中教授社会情感技能,解决“会不会”的问题;其次,通过师生关系和同伴关系的改进,为学生社会情感能力的发展提供土壤,解决“愿不愿”的问题;再次,通过学校管理制度更新和家校社区合作伙伴关系的建立,支持学生社会情感能力发展的顺利进行,解决“能不能”的问题;最后,全面实施校长和教师能力建设,保障前述各项策略措施的顺利实施。它们共同组成了学生社会情感能力发展的“四位一体”推进模式。

(一)在课堂教学中教授社会情感技能

首先,开设专门的社会情感能力课程,直接进行社会情感技能训练。在课程目标上,把培养学生社会情感能力作为明确的教

学目标;在课程结构上,需要遵循学生的身心发展规律,按照螺旋式结构开发社会情感学习的显性课程;在课程教学中,通过热身活动创设问题情境,激发学生兴趣,通过同伴合作共同探究和体验多种问题解决方案,最终在总结和反思中感悟过程,实现社会情感能力的发展。

其次,在各门学科的教学内容中,融入社会情感能力发展的相关内容。将社会情感能力的培养渗透到学科教学中,更易于为学校管理者和教师接受,且凸显了三维目标中的情感态度价值观,将传统课程转变为社会情感能力的融合课程关键在于不要将学习知识与培养社会情感能力对立起来。

再次,运用合作学习等有效教学策略,让学生直接体验和实践社会情感能力。在合作学习活动设计上,教师需要激励所有学生积极参与,防止少数学生垄断学习任务 and 成果表达;教师需要充分相信学生,不要急着去更正学生;合作的目的并不是为了获得唯一的真理,而是扩展学生对内容的理解,经历与他人的积极互动,又能够体验如何有效地化解冲突。

最后,营造安全、积极的课堂氛围。在教室中张贴班级寄语、行为规范等招贴语,提醒学生“冷静下来”、“有效解决冲突”;通过民主协商的方式制定班级学习行为规范,并共同遵守;给学生提供表达情绪的空间,让学生能够自由地表达自己的情绪,教师能够给予及时的反馈和回应;教师在与学生交谈时的态度、方式、用语等如何体现社会情感能力方面进行示范与指导。

(二)在人际交往中实践社会情感能力

首先,建立相互尊重和关心的师生关系。教师需要富有敏感性,能够用心体察并回应学生的真实需求,教会学生敏于回应并积极反馈教师的关心;教师需要具有接纳性,可以通过与学生积极交流,用关爱的、发展的和欣赏的眼光看待学生,关心和无条件地接

纳学生;教师需要具有示范性,让师生交往成为同学之间交往的榜样。

其次,倡导彼此支持的生生关系。建立支持的生生关系,一是要具有支持性,学生之间需要营造一种无论什么时候学生都能够向同伴求助并获得支持的人际关系;二是要具有共享性,分享可以促使个体发展新的人格特点,培养学生掌握社会交往的方式,丰富未来的关系;三是要具有非正式性,教师要注重学生之间形成的各类小圈子或非正式群体,引导到深厚友谊关系的培养。

(三)在外部环境中发展社会情感能力

学校作为一个开放的系统,与家庭、社区、政府以及其他学校都会发生密切的联系。良好的、开放的学校环境,是一种接纳性环境,让校内外相关群体感受到被人、被环境接纳的安心与喜悦;另外,它也是一种支持性环境,让校内外相关群体都能感受到遇到困难或烦恼会获得所需要的及时帮助或安慰,从而使促进学生社会情感能力的相关活动能够在学校有效开展。因此,在环境创设中应做到以下几点。

首先,营造接纳、友善、支持性的学校环境。在学校物理环境上,需要保证所有人的安全,有标识和标语支持学生社会情感能力发展,学生有足够的场所从事游戏活动及安静活动,有合适的资源和空间展示学生的社会情感能力发展相关作品;在学校制度和管理机制上,要有激励,要有师生参与学校制度建设和机制;在心理环境上,要建立师生彼此理解尊重的氛围,在心理上有安全感,对欺凌行为等有处理规定;师生在校内外取得的成就能够被肯定与鼓励,并能够表达他们被信任和欣赏的感受。

其次,建立家校协同共育的合作伙伴关系。加强对家长的培训,让家长懂得爱护、理解、尊重、平等、宽容地对待子女,掌握实用易行的沟通技巧、奖惩孩子的方法,并学习如何管理情绪、如何与学校合作;发放宣传材

料,说服动员家长积极关心孩子发展和学校发展,配合学校共同做好孩子的教育工作;让家长学习学校课堂教学中及其他家庭中促进社会情感能力发展的好的经验。

再次,加强学校和社区的合作伙伴关系。学校可以将社区的资源带入学校,在学校设置反映学校和所在社区文化的欢迎标识和文化标记,积极邀请和鼓励社区人员及社会组织参与学校事务;要求学生定期参与社区活动,理解社区的需求,并通过从事社工劳动、服务养老机构等方式培养学生的同理心,提高学生的社会交往技能和自我认知。

(四)在能力建设实现社会情感能力的发展

学生社会情感能力的发展依赖于提升校长和教师的能力建设。

首先,作为学校领导者,校长本人需要理解社会情感能力的重要作用。努力提升自身的社会情感能力、形成积极正面的示范与表率;对学校促进学生社会情感能力发展的综合变革进行整体谋划,并制定促进社会情感学习的学校发展规划;构建积极的、支持性的学校氛围;强化学校社会情感学习课程与教学的建设;引领教师社会情感能力提升;创建保障学生社会情感能力发展的家校合作伙伴关系;实施学校社会情感学习综合变革的监测评估机制。

其次,教师自身社会情感能力的发展有助于提升教师自身的幸福感、心理健康、教学能力和工作表现。社会情感能力较好的教师,与学生的关系更为积极,在课堂管理中富有成效;教师在日常的工作和与同事的交往中,遇到问题时能够主动向他人请教,善于倾听,洞察他人的感受与体验,设身处地地考虑别人的感受,降低负面情绪产生的概率,能够更好理解他人、关爱他人和帮助他人。

参考文献:

[1][3] Osher D. 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, (1).

[2] Elias M. J., et al. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators [EB/OL]. 2018-04-07. https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting_social_and_emotional_learning.pdf.

[4] January, A. M., et al. A Meta-analysis of Classroom-wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? [J]. *School Psychology Review*, 2011, (2); Durlak, J. A., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions [J]. *Child Development*, 2011, (1); Sklad, M., et al. Effectiveness of School Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? [J]. *Psychology in the Schools*, 2012, (9); Korpershoek, H. et al. A Meta-analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes [J]. *Review of Educational Research*, 2016, (3).

[5] [6] Heckman, J. et al. The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior [J]. *Journal of Labor Economics*, 2006, (3).

[7][8][10][12][13][15][25][26][27][32][33][35][37] Kenneth J. Gergen. Relational Being: Beyond Self and Community [M]. Oxford: University Press, 2009. 5、17、38、40、46、62、243、243、

204、204—205、248、46、102.

[9][16][17][18][19][21][22][23][28][29][30][31] 肯尼斯·J·格根. 语境中的社会建构[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2011. 135—136、138、136、136、138、146、146、146、139、138、139、140、140.

[11] 况志华. 社会建构论的人性论取向及其心理学意义[J]. *南京师大学报(社会科学版)*, 2007, (2).

[14] 钟启泉. 知识建构与教学创新——社会建构主义知识论及其启示[J]. *全球教育展望*, 2006, (8).

[20] 程平源. 中国教育问题调查[M]. 北京:清华大学出版社, 2013. 206.

[24] 杨传利,等. 学校内部教师社会网络现状及对学校管理改进的启示——一项基于社会网络分析的研究[J]. *基础教育*, 2017, (3).

[34] 马丁·布伯. 我与你[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2002. 6—7.

[36] 佐藤学. 静悄悄的革命——课堂改变,学校就会改变[M]. 北京:教育科学出版社, 2014. 85.

[38] 马克思恩格斯全集(第三卷)[M]. 北京:人民出版社, 1979. 295.

[39] 马克思恩格斯选集 第46卷(下)[M]. 北京:人民出版社, 1980. 36.

[40] 郭景萍. 情感社会学:理论、历史、现实[M]. 上海:上海三联书店, 2008. 53.

Research on the Construction and Development of Students' Social Emotional Competencies from the Perspective of Relational Being

Du Yuan & Mao Yaqing

Abstract: Promoting students' social emotional competencies highlights the new concept of all-round and coordinated development in the era, and lays the foundation for students' sustainable development and happy lives, which is an inevitable choice for deepening educational reform. Kenneth Gergen's philosophy of relational being holds that education should focus on the relationship rather than the individual, and on the relationship coordination rather than the inner expression of the individual. From this perspective, the development of social emotional competencies are grounded in the process of dealing the relationship between students and themselves, others, and the community. Therefore, schools need to establish a "four-in-one" model that can promote their students' social emotional competencies by teaching in classroom, practicing in interpersonal communication, developing in an external environment, and realizing in capacity building, so as to reconstruct the students' social relations.

Key words: social emotional competencies, relational being, school management

Authors: Du Yuan, post doctoral student of School of Business, Beijing Normal University; Mao Yaqing, professor of Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875)

[责任编辑:郭丹丹]