

从专门课程到综合变革：学生社会情感能力发展策略的模式变迁^{*}

杜 媛 毛亚庆^①

摘要 在学校教育中培养学生的“社会情感能力”成为国际教育改革与发展的一项重要议题,自上世纪九十年代以来经历了从课程模式、项目模式到综合变革模式的变迁,演变至今相对清晰和充实。课程模式以情绪智力理论为依据,实现对学生发展的直接干预,但却导致了碎片化和边缘化倾向,同时也受限于授课教师的能力特征。项目模式力图使学生在民主参与合作的氛围中发展社会情感能力,然而项目模式在面对项目干预措施与学校工作的契合度时也表现出无奈。社会情感能力发展策略的综合变革转向,确保了学校在变革中的主体性,校长的领导力提升和教师专业发展为实施质量提供了重要保障。

关键词 社会情感能力; 发展策略; 综合变革; 社会情感学习

作者简介 杜 媛 / 北京教育科学研究院助理研究员 (北京 100036)

毛亚庆 / 北京师范大学教育学部教授 (北京 100875)

社会情感能力(Social Emotional Competence)是儿童掌握并应用的一系列与自我适应和社会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、建立和维护良好关系、做出负责任决定等若干要素^[1]。研究业已证明,良好的社会情感能力可以提高学业成绩^[2]、提升学校归属感^[3]、减少问题行为^[4],还能促进学生在大学阶段的学业表现及职场成功的可能性^[5]。自1994年美国“学术、社会与情感学习协作组织”(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning,简称CASEL)首次将社会情感能力作为专门术语提出以来,世界各国纷纷在基础教育实践中探索培养学生社会情感能力的有效策略,经历了从课程模式、项目模式到综合变革模式的发展变迁。分析国际上培养学生社会情感能力的策略模式变迁及发展趋势,理解不同模式的提出背景、典型做法及现实困境,对我国中小学社会情感教育的研究与实践探索有重要启示意义。

^{*} 本文系北京市教育科学“十三五”规划优先关注课题“北京市学生社会情绪能力发展策略研究”(项目编号: BEEA17035)和中国博士后科学基金面上资助项目“促进学生社会情感能力发展的家长教育参与研究”(项目编号: 2017M610801)的研究成果。

^① 本文通讯作者。

一、学生社会情感能力发展的课程模式及其困境

(一) 课程模式的提出

在教育领域对社会情感能力的强调,至少可追溯到一百年前杜威关于教育的目的在于“支持发展民主社会中富有责任的、积极参与的公民所需具备的知识和技能”^[6]的思想,但作为一个术语提出是源自心理学界对智力的研究进展。上世纪80年代,以加德纳的多元智力理论和斯滕伯格的实践智力理论为代表的心理学研究成果证实了智力具有多种形式^[7],由此引发了上世纪90年代心理学界对情绪智力的深入研究。1990年,美国心理学者萨洛维(Peter Salovey)等人界定了情绪智力的概念,并提出了较为系统的理论。戈尔曼(Daniel Goleman)在《情绪智力》专著中将情绪智力界定为“控制情绪冲动、解读他人情感和在各种关系的能力”^[8],包括自我认知、自我管理、动机、同理心和社交技能这五个要素,并提出情绪智力对个人发展具有重要作用,且是可被习得的,极大扩大了情绪智力的社会影响力,也直接促成了社会情感能力及其内涵的提出。

从本质上讲,社会情感能力是一种胜任性能力,它被看作是情绪智力在各种情境中的应用,是可以像智力发展一样通过学习、练习并在具体情境中应用而获得的能力^[9]。在美国费兹研究院1994年学术会议上成立的“学术、社会与情感学习协作组织”首次提出了社会情感能力这一术语,并用“社会情感学习(social emotional learning)”表示其发展过程。1997年,该组织出版了第一本《教育者指导手册》^[10],提出“采取多样化的社会情感能力显性课程并在常规教学中渗透社会情感能力,是促进学生社会情感能力发展的主要干预措施”^[11],这可被看作是课程模式的开端。

(二) 课程模式的实施策略

促进学生社会情感能力发展的课程主要有两类:一是社会情感能力显性课程,是由学校或外部机构开发的专门课程;二是社会情感能力渗透课程,即在学科课程中融入社会情感能力内容并采用有助于社会情感能力发展的策略。

1. 社会情感能力显性课程

社会情感能力显性课程大致有两种方式:一是面向特殊群体的防范性课程,在上世纪90年代比较普遍,目的在于防范校园暴力或减少问题行为,主要以高危群体或问题行为儿童为授课对象,授课方式以课程教学为主,有时也会辅以心理干预。二是面向全体学生的促进性课程,在本世纪初获得学者和机构的认可,课程目的在于让学生掌握基本的社会情感能力,以全体学生为授课对象,授课方式以多种形式的技能练习为主。以美国为例,在中小学校中开设的社会情感能力显性课程大致有技能聚焦课程和主题聚焦课程两种。

第一,技能聚焦课程,目的是让学生像掌握阅读技能一样学会诸如倾听、同理心、人际交往等技能。例如,由格林伯格(Greenberg)等人开发的促进选择性思维策略(PATHS)课程,基于情感-行为-认知-动力(Affective Behavioral

Cognitive Dynamic,简称 ABCD) 发展模型理论^[12],围绕自我控制、理解情绪、自尊、人际关系及问题解决等主题,采用对话、角色扮演、讲故事、同伴支持、社会强化、自我反思等不同方式授课。该课程至今已扩展到爱尔兰、瑞士、英国等国,并在我国香港地区的部分学校试用。^[13]课程实施效果研究发现,在项目结束两年后,接受课程的学生的行为问题更少,抑郁水平更低^[14]。美国“国际狮子探索基金会(Lions Clubs International Foundation)”开发的面向全体学生的“狮子探索”主题课程,内容包括人际沟通、个人管理、社会责任感、应对欺凌等,课时为每周20—30分钟,授课过程为“探索发现—建立联系—技能练习—技能应用”^[15]四环节。

第二,主题聚焦课程,目的是解决校园欺凌等专题问题。例如,在美国中小学校广泛开设的“第二步”课程,主要是教授学生同理心培养、情绪管理能力、建立友谊和问题解决等技能,并指导学生如何使用这些技能降低冲动和攻击行为、有效应对校园欺凌。每个学年22—28课时,教学方式有头脑构建活动、每周主题活动、强化练习活动及家庭作业练习等。每周主题活动又进一步细分“主题授课—讲故事和讨论—小组分享—阅读和总结”四个环节,并有针对性地与语言、艺术和戏剧等学科课程内容结合。学生在课程中会学到解决冲突的五个步骤(确定问题;头脑风暴,想出可能解决办法;试着评估每种办法的可能结果;选出最佳方法解决问题;评估结果)、管理情绪的四个步骤(寻找身体线索,理解情绪;采用适当策略冷静下来;思考问题解决方法;再次思考,评估各种方法及其结果)等非常具有操作性的技能。^[16]

2. 社会情感能力渗透课程

社会情感能力的渗透课程本质上仍是学科课程,但增加了社会情感能力训练,并采用有助于学生社会情感能力发展的教学策略。在教学内容方面,以语文学科为例,除了让学生掌握语言知识和反思技能等学科内容之外,还可以根据课文内容渗透控制冲动、建立友谊、关心他人等社会情感能力目标^[17]。在教学策略方面,美国研究所分析在全美开展的社会情感能力学科渗透课程的教学策略及课堂观察工具,归纳了促进学生社会情感能力发展的十项教学策略,即:坚持以学生为中心,精炼教师的教学用语,鼓励学生做出负责任的决定,创造温暖和支持性的学习环境,开展合作学习,组织课堂讨论,组织学生进行自我反思与自我评价,采用多种方式相结合的教学活动设计,为学生提供适当的学习挑战和学习期望,通过示范、实践、反馈、指导以培养学生的社会情感能力^[18]。美国“积极回应的课堂”也提出了让教师掌握“每日晨会、建立规则、互动示范、积极教学用语、有逻辑的结果、指导学业发现、指导学业选择、课堂组织、合作问题解决及家校合作”^[19]在这十项教学改进策略中,每日晨会、积极教学用语和课堂组织是有助于教师教学管理的主要干预措施^[20]。研究表明,这些干预措施能提高学生对学习和教师的积极感受,增强学生与学校的连接感,改进师生关系,增加学生的亲社会行为^[21],还能够提高学生的阅读和数学成绩^[22]。

(三) 课程模式的现实困境

课程模式具有针对性强、直接指向学生社会情感能力发展的特点,在教育实践中最易为学校校长和教师所接受,也一直被看作培养学生社会情感能力的主要方式。然而,在具体操作中会遇到碎片化、边缘化和效果依赖性等现实困境。第一,干预内容的碎片化。每周或每月仅实施半小时左右的显性课程让学生很难获得持续一贯的支持,单一的干预方式也很容易在学校繁杂的教育教学工作中被碎片化。第二,干预方式的边缘化。一方面,不多的显性课程课时很容易被主要学科挤占;另一方面,学科知识和技能的教学任务本已繁重,学科渗透的内容和渗透方式很难直接衡量,在教学中可能会被边缘化。第三,干预效果的依赖性。课程模式的效果受教师对课程内容的理解程度及课堂教学驾驭能力的直接影响,也可能受教师个人意愿、工作压力等因素的影响。

二、学生社会情感能力发展的项目模式及其困境

(一) 项目模式的提出

随着教育研究和实践对社会情感能力的重视及以布朗芬布伦纳的发展生态系统理论为代表的相关理论发展,有学者总结提出,学生社会情感能力的发展既受到儿童个人因素影响,也受到儿童所处的环境(班级因素、学校因素、家庭因素等)的影响^[23],“学校的操场、食堂、走廊等空间都可以是社会情感学习发生的场所”^[24]。由此,有效的学生社会情感能力发展策略需兼具两方面:一是有目的地教授学生掌握社会情感技能,即前述的课程模式;二是创设安全、关心、合作、参与的支持性环境,并建立互相尊重、关心的人际关系。^[25]美国“学术、社会与情感学习协作组织”在其2003版《教育者指导手册》中将之总结为关注能力与关注环境相结合的社会情感学习项目模式(干预框架模式见图1),为社会情感学习项目的研发提供了具体的指导框架。

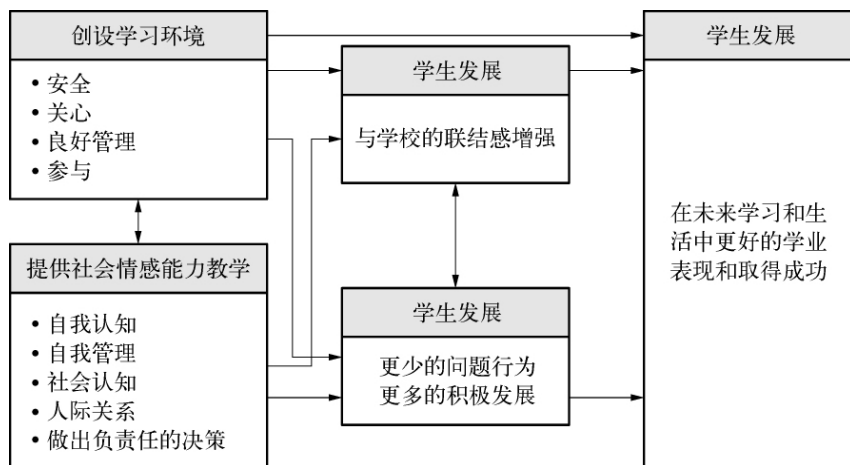


图1 社会情感学习项目模式干预框架^[26]

(二) 项目模式的实施策略

1. 美国“学校自选”社会情感学习项目

2002年1月8日,时任美国总统布什签署了“不让一个孩子掉队”法案,要求三至八级的全部学生每年都必须参加阅读和数学标准化成就测试。以“应试”为导向的新法案促使中小学校积极探索提高学业成绩的有效手段。已有研究中发现,社会情感学习项目能够提高学生的学业表现^{[27][28]},还可弥补学校教育过于重视认知发展的缺憾,由此极大地激发了中小学校开展社会情感学习项目的积极性及专业机构研发项目的热情。^[29]

为指导各中小学校有效选择项目,学术、社会与情感学习协作组织会定期发布优秀项目的评选结果及教育者实施指南。以最新版指南(小学版发布于2013年,中学版发布于2015年)为例,该指南从能力(教授和练习社会情感能力的程度)及环境(在课堂、学校、家庭和社区环境中倡导社会情感能力的程度)两个维度按照“较少”“足够”“充分”三个等级评分,并参考项目效果循证研究,最终评选出23个优秀社会情感学习项目^[30],耶鲁大学的RULER项目和美国发展研究中心研发的关心型共同体项目是其中比较突出的两个。

(1) 由耶鲁大学情绪智力中心开发的RULER项目(RULER是识别情绪、理解情绪、表征情绪、表达情绪和调适情绪这五个情绪智力技能的缩写),通过培训学校管理人员、指导教师、教师、家长和学生,将RULER这五个能力融入学校课程和管理中的各个方面^[31](具体实施框架见图2)。研究表明,RULER项目的实施取得了显著效果,师生社会情感能力得到提升,学校和班级内形成了具有情感支持和良好沟通的氛围,学生的情感觉察、情感表达和情感调节能力均得到加强^{[32][33]}。

(2) 由美国发展研究中心研发的关心型共同体(Caring Community)项目,采取以下四项措施在班级、学校和家庭中建立关心型共同体:一是每年召开30—35次班级会议,共同讨论班级事务,让学生参与班级管理;二是组织跨年龄伙伴项目,不同年龄学生一一结对建立亲密互助伙伴关系;三是每月开展一次家庭主题活动,让家长理解关心是学校的核心价值,并按照学校要求在家庭

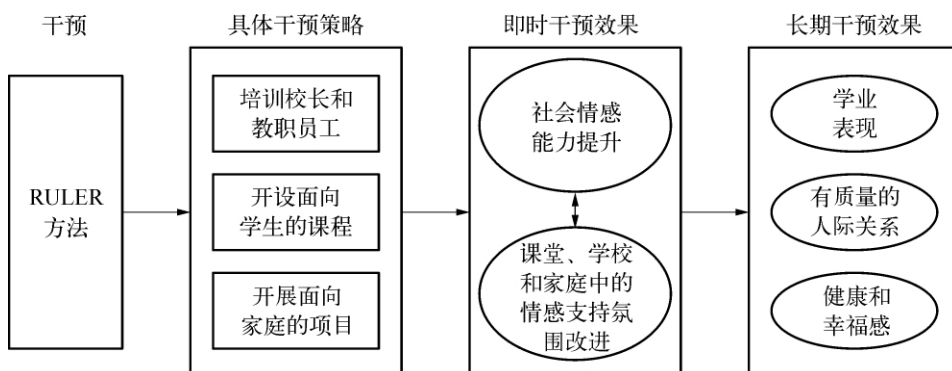


图2 RULER项目干预框架

中开展亲子活动;四是在全校范围内开展建立人际关系、知识分享及提供学校服务等活动,让学生在民主、合作、参与中彼此熟悉,在行动中体验关心他人。^[34]

2. 英国“全国推进”社会情感学习项目

2003年,英国政府颁布了《每个儿童都重要》绿皮书,提出了儿童发展的五项目标(健康、安全、享受生活并取得进步、做出积极贡献及经济福祉)^[35]。该绿皮书要求自2005年起,教育机构需要提出具体的落实行动。受此影响,英国教育和技能部组织专家团队开展广泛研究,借鉴美国社会情感学习项目经验,自2005年正式启动了面向全国中小学的社会情感学习项目(小学项目自2005年启动;中学项目自2007年启动),至2010年共覆盖全英约90%的小学和70%的中学^[36]。

英国的社会情感学习项目主要采取整校干预方式,具体措施有:(1)在学校规划中积极倡导和宣传。(2)为教师提供及时激励和专业发展机会。(3)营造支持性的物理环境、学习环境、情感环境、社交环境和社区环境等。(4)实施社会情感能力课程与教学,由“新开始”“争吵与和好”“喜欢我自己”等七个专题组成,既有由集会活动、圆圈活动、专门课时构成的显性课程,又将这些主题内容渗透到健康教育、公民教育课程中。^[37]在学校中,社会情感学习项目按照三波干预的方式实施^[38](见图3)。第一波干预为全校范围的项目执行(图中最顶层),干预内容包括面向全体学生开设有质量的社会情感能力显性课程,建立学校社会情感学习管理制度和整校推进实施框架。第二波干预针对经甄别诊断发现在社会情感发展方面需要给予额外帮助和指导的部分学生和家(图中中间层),干预方式包括小范围授课、家校合作共育等。第三波干预直接针对特殊儿童,采取个别化辅导方式(图中最底层),必要时辅以专业咨询和指导。

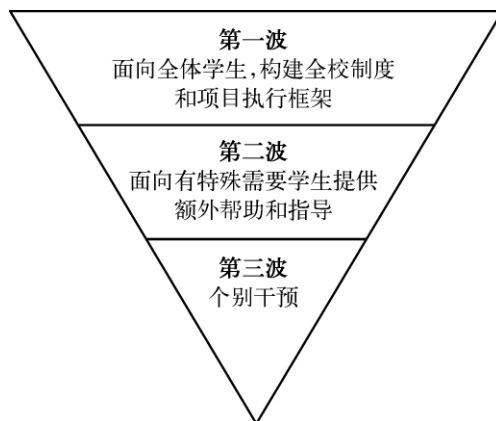


图3 英国 SEAL 项目的三波干预模型

(三) 项目模式的现实困境

由于项目设计和实施的科学性以及经研究证实的干预有效性,人们普遍认为项目模式是促进社会情感能力发展的有效策略。然而,社会情感学习项

目的实施并不必然保证被学校接受,项目实施的质量都受到诸多因素的影响。

在“学校自选”模式下,项目质量是影响项目效果的主要因素。美国学者杜拉克(Joseph Durlak)等人运用元分析方法分析了213个在全美实施社会情感学习项目效果,归纳出有质量的项目需要满足按照顺序、学校积极主动、内容聚焦和策略精准这四项原则^[39]。欧舍(David Osher)等人提出发展适宜性、文化适切性、全面的系统化、基于证据、独立评估和前瞻性是有效的社会情感学习项目的主要特征^[40]。由于社会情感学习项目多是由外部机构研发,如何与学校日常实践相结合,将外部项目干预纳入学校课程体系并关注学校特殊需要和挑战,是有质量的项目需要满足的条件^[41],也是项目模式经常会面临的现实困境。项目内容的适切性以及学校的契合度,项目执行人员的观念和执行力,项目执行人员接受培训和指导的程度,以及项目学校自身的氛围、开放程度、愿景、决策、沟通和执行流程^[42]等,共同决定了社会情感学习项目的实施质量。若其中的一个或几个要素无法保障,项目模式都有可能变成一种乌托邦式的干预策略。

在“全国推进”模式下,项目质量已由行政力量和专业力量予以保障,“项目执行”是影响项目效果的主要因素。2010年,英国教育部组织评估全英中学阶段社会情感学习项目的效果,结果发现,社会情感学习项目未能如预期对学生发展带来积极影响^[43],学校教职员工的意愿和能力及项目实施所需的资源和时间限制^[44]是影响项目效果的主要因素。澳大利亚墨尔本大学的弗里曼(Elizabeth Freeman)等人以在澳大利亚实施的社会情感学习项目为例,通过深度访谈教师发现,学校执行团队是否清晰了解项目意图,分工是否明确,是否接受了足够的培训和指导等,都是促进或阻碍社会情感学习项目效果的因素^[45]。

三、学生社会情感能力发展策略的综合变革转型

(一) 综合变革模式的提出

近年来,社会情感能力逐渐提上了全球教育政策议程。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,提出要让学生掌握处理好自我与他人、社会、国家和世界的多种关系的社会情感能力^[46]。2015年3月,经济合作与发展组织发布了《促进社会进步的技能:社会情感能力的力量》,并提出了社会情感能力的培养需要家庭、学校、社区等共同发挥作用,能够引发学校的系统性变革^[47]。学生社会情感能力的发展不是单一的、零碎的外部改革措施,学校自身应作为变革的主体,可以借鉴“颠覆性创新理论”^[48],用更简单、方便的形式融入学校的日常管理^[49]。这样的变革不需庞大而复杂,但是需要发端于学校内部,需要全员参与、统筹规划和实施。“颠覆性创新并不是要替代原有的选项,而是将最核心的内容覆盖到最大范围的受众,特别是那些传统意义上未被关注到的受众。”^[50]

(二) 综合变革模式的实施策略

社会情感能力发展策略的综合变革转向使干预主体从外部转向学校内部,从“要我做”转变为“我被支持做”,从而确保了学校在变革中的主体地位。其核心思想有二:一是变革内容由庞大复杂的多项干预转变为与学校日常教学管理工作的有机结合,从维持性创新转变为颠覆性创新,有代表性的模式为哈佛大学的琼斯(Stephanie M. Jones)等人提出的基于关系的学校综合变革模式;二是变革的主体由外部的专业机构转变为学校,但仍需得到家庭、社区和教育行政部门的支持,有代表性的模式为美国社会情感学习协作组织(CASEL)提出的学校内外联合综合变革模式。

1. 基于关系的学校综合变革模式

哈佛大学琼斯(Stephanie M. Jones)等人认为,学生社会情感能力与认知能力发展相辅相成,社会情感能力可以在社会交往过程中发展。积极的人际关系是社会情感能力得以发展的土壤和最初平台,学校和教室是社会情感能力得以发展的环境,而家庭、社区及各级政府的教育政策则提供了重要保障,由此提出了基于关系的学校综合变革模式^[51](见图4),并指出这样的综合变革能够重塑学校文化、创建支持性的氛围,形成社会情感能力发展的共享愿景,其短期的结果为减少学生的攻击行为,降低抑郁,提高学生的注意力和社交能力。而从长期来看,这样的综合变革能够显著提高学生心理健康水平,增加学生积极行为,提高学业成绩。^[52]

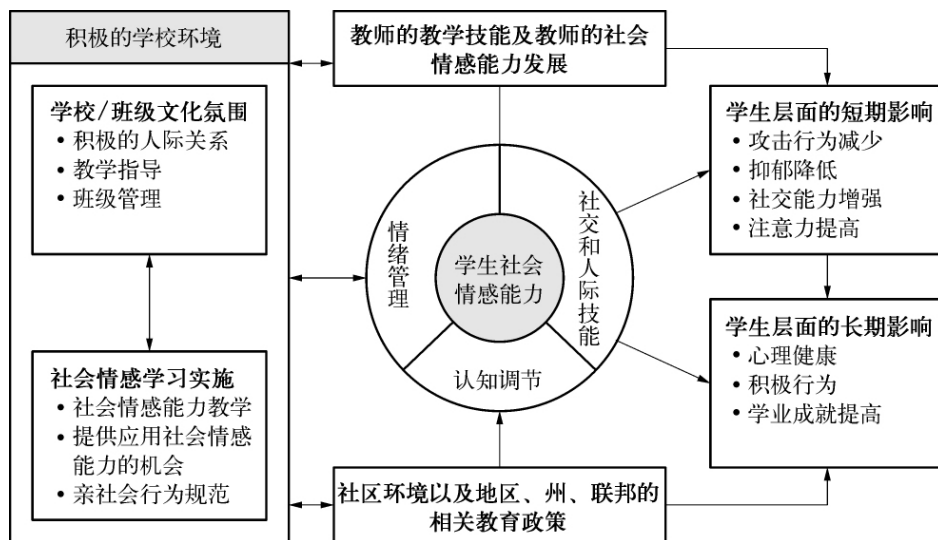


图4 基于关系的学校综合变革模式

2. 学校内外联合综合变革模式

随着相关研究的不断深入,美国学术、社会和情感学习协作组织提出学生社会情感能力发展需要超越学校范围、突破项目模式。学校需要与其外部环境(社区、学区、州和联邦政府)整体发力,实现社会情感学习的学校内外联合

变革^[53] (变革框架见图 5)。

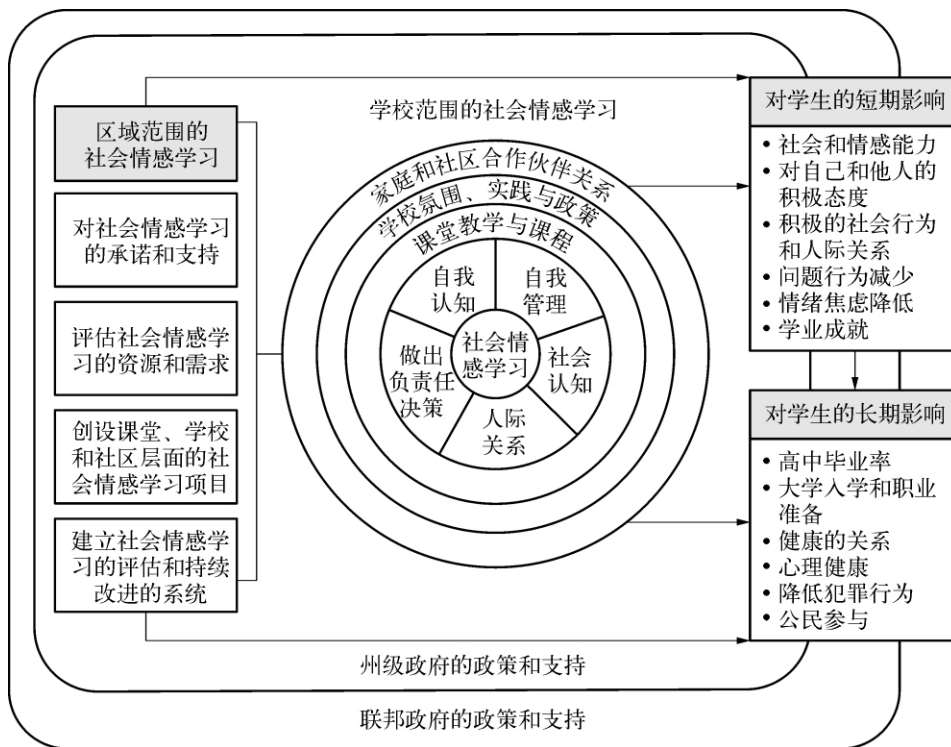


图 5 CASEL 的社会情感学习系统推进模式^[54]

第一,学生社会情感能力是各项干预措施的核心,它会为学生带来短期影响(如:社会情感能力提升、对自己和他人的态度更加积极、更多的亲社会行为、人际关系改善和学业成绩提高等)及在今后的学习与社会生活中获得成功的长期影响。

第二,学生所处的各级生态系统(班级、学校、学区、州、联邦层面的政策),层层递进、逐渐深入地促进学生社会情感能力发展^[55]。在学校内部,影响学生社会情感能力发展的干预措施包括学科教学渗透与社会情感学习专门课程,学校氛围创设,学校管理实践及相关政策,以及学校、家庭和社区合作伙伴关系。在学校外部,地区政府对社会情感学习的承诺和支持,有效评估需求并提供相关的资源,发起和支持社会情感学习相关工作,及建立社会情感学习的学校评估和持续改进系统,都是社会情感学习综合变革的措施。此外,州和联邦政府的政策和支持也是发展学生社会情感能力的重要举措。

(三) 综合变革模式的质量保障因素

校长的领导力提升和教师专业发展是保障学校社会情感学习综合变革质量的重要因素。

1. 校长的领导力提升

社会情感学习综合变革是一项持续的系统工程,它需要成为学校日常工作

的一部分。在实施过程中,由于创造性张力(认同变革的意义,愿意尝试改变)和情感张力(由于远离舒适区而担心失败)的冲突,学校变革不可避免地会受到“情感阻力、认知阻力和行为阻力”^[56]的影响。若要克服变革中的阻力,校长可以在变革管理中采取“一致性培育策略”,实现“变革过程中的行为主体、理念与行为、认知与情感、决策与目标、目标与结果等的一致性”^[57]。具体做法如下:(1)聚焦结果,实现变革理念的一致性。校长可以将社会情感学习融入到学校的愿景中,在发展规划的理念中体现对社会情感能力的重视,在内容中明确具体措施,并在执行中及时跟进、解决遇到的问题和挑战^[58]。(2)激励教师,实现变革动力的一致性。校长可以与教师有效沟通,让教师说出对变革措施的疑惑和问题,并与教师一同讨论问题解决方案^[59]。(3)能力建设,实现变革主体能力的一致性。校长可以规划和设计教师专业发展的数量、内容和培训方式,可采用一对一辅导、自我反思和反思性实践^[60]等多种方式。(4)创设信任氛围,实现变革情感的一致性。校长可以在学校内部创设信任的关系,包括教师间的信任、师生间的信任,家长对教师的信任,以及校长对教师的信任^[61]。

2. 教师的专业发展

已有大量研究证实,教师社会情感能力是影响学校社会情感学习变革效果的关键因素。社会情感能力较好的教师,与学生的关系更为积极,更有可能有效管理课堂,有效教授社会情感学习课程^[62]。如果教师接受更多培训和指导,其教授的学生就会表现出更多积极行为及更高社会情感能力。^[63] 聚焦于教师能力提升的实践项目主要有:培养教育中的觉察力和反弹力项目^[64](Cultivating Awareness and Resilience in Education,简称 CARE)、压力管理和反弹力培训项目(Stress Management and Resiliency Training,简称 SMART)^[65]。教练技术(coaching)和正念技术(mindfulness)^[66]是当前广为使用的培训方式。实证研究结果发现,接受培训的教师对教师职业和学生有更积极的感受,更加乐于奉献,且具有更强的情绪调节能力和自我效能感^[67]。

四、启示和展望

党的十九大报告提出要“**落实立德树人根本任务**,努力让每个孩子都能享有**公平而有质量**的教育”,尽管我国基础教育发展已取得重大进步,但在很长一段历史时期内存在着“重教学、轻育人”的现实问题仍不容忽视。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》(以下简称《意见》),明确指出“要注重培养学生支撑终身发展、适应时代要求的关键能力……培养合作能力,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”。如何在学校实践中采取有效措施培养学生的关键能力,是当前我国教育理论和实践工作者迫切需要回答的问题。**从内涵上看**,关键能力中的**合作能力与国际上对社会情感能力的理解有内在的一致性**。回顾国际上关于学

生社会情感能力发展策略的模式变迁可以发现,每一种模式都是前一模式的更高层次的补充而不是替代,不同模式在发展过程中取得的成效及遇到的现实困境,对我国开展相关工作具有一定的启示和借鉴价值。

(一) 开设专门课程,注重社会情感能力在学科教学中的渗透

从国外学生社会情感能力发展策略的模式变迁来看,开设专门课程及在学科教授社会情感能力始终是各个模式的核心策略。国外已有研究证实,社会情感能力与学生认知能力的发展相互促进、相得益彰^[68],而且可以像阅读、数学一样在课堂中教授。

当前国内无论是课程三维目标中的“情感、态度、价值观”维度,还是学生核心素养中对自主发展和社会适应的强调及对关键能力的提倡,都与社会情感能力具有内部一致性,但学校往往会困扰于如何让这些目标落地。从国外社会情感能力发展的课程模式来看,学生社会情感能力发展需要也可以融入课程中。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,遵循学生的身心发展规律,既可以开设专门的社会情感能力显性课程,也可以将社会情感能力教学内容渗透到学科教学中,有效避免认知发展和非认知发展的“两张皮”现象;在教学方式上,既可以借鉴国际上总结出的有利于社会情感能力发展的教学策略,特别是合作学习、自主学习等比较成熟的教学策略,又可以结合我国课程改革实践,重视和总结促进学生社会情感能力发展的教学策略的中国经验。

(二) 立足学生发展和学校需要,重视项目适应性和实施质量

项目模式是促进学生社会情感能力发展策略中影响最大、范围最广的实施模式,无论是学校自选项目还是政府领导的全国推进项目,都立足了学生发展和学校发展的实际需要,设计和实施具有高度的科学性,且在实践中积累了丰富经验,值得我国借鉴。

当前在我国中小学校中围绕学生综合素养提升、情感发展等专题开展的项目种类繁多、数量众多,但具有广泛影响力的项目却比较少。项目规划往往来自政府或专家的顶层设计,鲜少考虑学校的实际需要,而且缺少过程的持续跟进,往往是启动时轰轰烈烈,结束时不了了之。从这点来看,我们可以借鉴国际上开展社会情感学习项目模式的优势。首先,要有科学的理论做指导,注重项目设计的科学性和系统性;其次,要抓住立足学生发展的基础性和全面性项目,深入分析学校的实际需要,确保项目实施与学校日常实践有机结合,遵循“诊断-实践-完善-再诊断-再实践-再完善”这样的螺旋上升路径,确保项目方案与学校目标的匹配;再次,要注重项目实施质量,借鉴国际上基于实施效果归纳的有质量的社会情感学习项目的特征,为学校管理者和教师提供技术支持和动机激励;最后,要注重对项目实施效果的科学研究和项目经验的总结和宣传,持续有效推行,确保项目切实取得效果。

(三) 发挥学校主动性,开展社会情感能力发展综合变革

通过综合变革促进学生社会情感能力发展,已在国际教育界获得一种共

识性认同^[69],也是当前的发展趋势。综合变革非常强调整合协调培养社会情感能力的多种教育举措,实现整体设计、持续推进,既可以充分激发学校的主动性和积极性,也能发挥综合效应、减轻学校负担,值得我国学习借鉴。

当前我国基础教育的发展正处于全面综合改革的大潮之中,学校需要整体系统来思考促进每一个学生全面发展的有效路径,有必要明确学校开展促进学生社会情感能力发展综合变革的**意义和使命感**,理解综合变革的特点和实施方式,理清变革阻力。首先,学校综合变革的意义在于社会情感能力发展对学生**短期和长远发展的重要性**,以及对学校现实问题的解决并在过程中激发全体成员的**归属感**。综合变革不是校长一人或几名骨干教师的事情,而是全校所有人在集体的努力中的共同收获。其次,综合变革具有“利益相关群体多元性、变革内容多样性、变革过程非线性”^[70]的多维性特点。变革利益相关群体的多元性表明,学校管理者是学校变革的主要领导群体,学生和教师是学校内部的重要参与力量,家长、社区和各级教育行政部门是学校外部不可忽视的主要资源。变革内容的多样性表明,学校不能仅抓某一方面(如课程、教学),也不能将变革变为少数人实施的面向特定群体的变革。变革过程的非线性表明,学校需要提前预料到变革可能会遇到许多不确定性的存在,各项措施也很难按照线性计划按部就班完成,做好预判和准备。最后,针对变革中可能遇到的阻力,可以借鉴国外做法,采取一致性培育策略,加强校长和教师能力建设,并在学校内部充分沟通,建立相互理解和信任的和谐关系。

(四) 开展循证研究,引领社会情感学习发展策略的本土研究

文化适宜性是有质量的社会情感能力发展策略的重要特征之一^[71]。以西方学校教育为背景揭示的很多研究结论和实践策略,并不一定完全适用于我国的文化背景。因此,加强本土研究,揭示我国学生社会情感能力发展的策略和有效途径,对指导我国基础教育实践具有重要意义。

回应当前我国基础教育领域社会情感学习综合变革的需要,教育研究者必须要针对教育实践中的新问题,积极开展理论研究和实践研究,揭示新的规律,研制具有可操作性的实践方案,并积极深入实践,在实践中用科学方法检验并证明实践方案的有效性,广泛开展关于学生社会情感能力发展策略的循证研究。比如,儿童社会情感能力发展具有顺序性特征,会随年龄增长而动态变化^[72],但是,这种动态变化的轨迹是什么,受动态变化特征影响是否需要采取不同的发展策略,二者之间的交互作用如何,这些问题都有待今后的研究和实践解决。

参考文献:

- [1][40][71] 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): 644-681.
- [2][39] Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. The Impact

- of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-based Universal Interventions [J]. *Child Development*, 2011(1) : 405 - 432.
- [3] Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravestijn, C. 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) : 892 - 909.
- [4] Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M. & Doolaard, S. 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) : 643 - 680.
- [5] Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior [J]. *Journal of Labor Economics*, 2006(3) : 411 - 482.
- [6] [美] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京: 人民教育出版社,2001.
- [7] [17] Cohen, J. Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being [J]. *Harvard Educational Review*, 2006(2) : 201 - 237.
- [8] [美] 丹尼尔·戈尔曼.EQ II ——工作 EQ [M].耿文秀,查波,译.上海: 上海科学技术出版社,2000.
- [9] [25] [26] CASEL. Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs [EB/OL]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482011.pdf>. 2003 - 3 - 1/2019 - 5 - 5.
- [10] [11] Elias, M. J. et al. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators [EB / OL]. [https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting social and emotional learning.pdf](https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting%20social%20and%20emotional%20learning.pdf). 1997 - 1 - 5/2019 - 5 - 5.
- [12] Greenberg, M. T. et al. Promoting Emotional Competence in School Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum [J]. *Development and Psychopathology*, 1995(1) : 117 - 136.
- [13] Kam, C. M., Wong, L. W. & Fung, K. Promoting Social-Emotional Learning in Chinese Schools: A Feasibility Study of PATHS Implementation in Hong Kong [J]. *International Journal of Emotional Education*, 2011(1) : 30 - 47.
- [14] Riggs, N. R. et al. The Mediation Role of Neuro-Cognition in the Behavior Outcomes of A Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum [J]. *Prevention Science*, 2006(1) : 91 - 102.
- [15] Lions Quest. Grade 1 Unit 2 Lesson 2 Facilitator Resource Guide [EB/OL]. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/Grade-1-Unit-2-Lesson-2-Facilitator-Resource-Guide.pdf>. 2015 - 3 - 5/2019 - 5 - 5.
- [16] Second Step. Social-Emotional Learning Program: Create a Strong Foundation for Lifelong Learning [EB / OL]. <http://www.secondstep.org/second-step-social-emotional-learning>. 2018 - 4 - 7/2019 - 5 - 5.
- [18] Yoder, N. Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks [EB / OL]. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>. 2014 - 1 - 1/2019 - 5 - 5.
- [19] Rimm Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J. & You, W. The Contribution of the Responsive Classroom Approach on Children's Academic Achievement: Results from a Three Year Longitudinal Study [J]. *Journal of School Psychology*, 2007(4) : 401 - 421.
- [20] [22] Rimm Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B. & DeCoster, J. Efficacy of the Responsive Classroom Approach Results from A 3-year, Longitudinal Randomized Controlled Trial [J]. *American Educational Research Journal*, 2014(3) : 567 - 603.
- [21] Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm Kaufman, S. E. Children's Perceptions of the Classroom Environment and Social and Academic Performance: A Longitudinal Analysis of the Contribution of the Responsive Classroom Approach [J]. *Journal of School Psychology*, 2008(2) :

129 – 149.

- [23] Domitrovich, C. E. et al. Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework [J]. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2008(3): 6 – 28.
- [24] [41] [49] [51] [52] [72] Jones, S. M. & Bouffard, S. Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies [J]. *Social Policy Report*, 2012(4): 1 – 33.
- [27] Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. A Six-District Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the Child Development Project [J]. *Social Psychology of Education*, 2000(1): 3 – 51.
- [28] Zins, J. E. Weissberg, R. P. Wang, M. C. & Walberg, H. J. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?* [M] New York: Teachers College Press, 2004: 189 – 208.
- [29] Diane, M. H. Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States [J]. *Review of Educational Research*, 2009(2): 533 – 556.
- [30] [34] CASEL. 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programmes (Pre-School and Elementary Edition) [EB/OL]. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>. 2013 – 3 – 19/2019 – 5 – 5.
- [31] Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. & Salovey, P. Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach [J]. *Prevention Science*, 2013(1): 77 – 87.
- [32] Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum [J]. *Learning and Individual Differences*, 2012(2): 218 – 224.
- [33] 曹慧,毛亚庆. 美国“RULER 社会情感学习实践”的实施及其启示 [J]. *比较教育研究*, 2016(12): 73 – 79.
- [35] UK Government. Every Child Matters [EB/OL]. <https://www.gov.uk/government/publications/every-child-matters> 6 – 7. 2003 – 9 – 8/2019 – 5 – 5.
- [36] [37] [38] [43] [44] Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. Social and Emotional Aspects of Learning(SEAL) Programmes in Secondary Schools: National Evaluation [R/OL]. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181718/DFE-RR049.pdf, 1, 6, 6, 91, 94 – 95. 2010 – 10 – 28/2019 – 5 – 5.
- [42] Durlak, J. A. Programme Implementation in Social and Emotional Learning: Basic Issues and Research Findings [J]. *Cambridge Journal of Education*, 2016(3): 333 – 345.
- [45] [58] Freeman, E. M. Teacher Perspectives on Factors Facilitating Implementation of Whole School Approaches for Resolving Conflict [J]. *British Educational Research Journal*, 2014(5): 847 – 868.
- [46] UNESCO. Education 2030 Action Framework [EB/OL]. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/EDnew/pdf/FFA-ENG-270ct15.pdf>. 2015 – 10 – 27/2019 – 5 – 5.
- [47] [68] OECD. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills [EB/OL]. http://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en. 2015 – 3 – 10/2019 – 5 – 5.
- [48] [美] 克莱顿·克里斯坦森. 创新者的窘境 [M]. 胡建桥, 译. 北京: 中信出版社, 2010.
- [50] Rotheram Borus, M. J., Swendeman, D. & Chorpita, B. F. Disruptive Innovations for Designing and Diffusing Evidence-based Interventions [J]. *American Psychologist*, 2012(6): 463 – 476.
- [53] [69] Durlak, J. A. et al. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* [M]. New York, London: The Guilford Press, 2015: 7, 7.
- [54] [55] Oberle, E., Domitrovich, C. E. & Meyers, D. C. Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: a Framework for School-wide Implementation [J]. *Cambridge Journal of*

- Education, 2016(3) : 277 – 297.
- [56] [57] [70] 张东娇. 学校变革压力、机制与能力建设策略[J]. 教育研究, 2015(10) : 47 – 56.
- [59] [60] Wandersman, A., Chien, V. & Katz, J. Toward an Evidence-Based System for Innovation Support for Implementing Innovations with Quality: Tools, Training, Technical Assistance and Quality Assurance / Quality Improvement [J]. American Journal of Community Psychology, 2012(3 – 4) : 445 – 459.
- [61] Tschannen Moran, M. & Gareis, C. R. Principals, Trust and Cultivating Vibrant Schools [J]. Societies, 2015(2) : 256 – 276.
- [62] [64] 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.
- [63] Reyes, M. R. et al. The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for the RULER Approach to Social and Emotional Learning [J]. School Psychology Review, 2012(1) : 82 – 99.
- [65] [66] [67] Benn, R., Akiva, T., Arel, S. & Roeser, R. W. Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children with Special Needs [J]. Developmental Psychology, 2012(5) : 1476 – 1487.

From Specialized Courses to Comprehensive Reform: Strategy Model Transformation for Promoting Social Emotional Competencies

DU Yuan & MAO Yaqing

(Beijing Academy of Educational Sciences, Beijing, 100036, China;
Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China)

Abstract: Promoting students' social emotional competencies has become one of the hot issues in global educational reform and development. Historically, the strategies evolved from the curriculum-oriented model to project-oriented model and then to comprehensive reform model as the current trend. The curriculum model is based on the Theory of Emotional Intelligence, and aimed to provide direct intervention to students, however, it may lead to the fragmentation and marginalization of social and emotional learning strategies and also be constrained by teachers' capacities. The project model is intended for promoting students' social emotional competences through creating a democratic, participatory and cooperative climate, which, however, may be subject to the fidelity and fitting issues. The comprehensive reform model ensures schools' ownership in the process and quality of implementation by improving principals' leadership and developing teachers' teaching profession.

Keywords: social emotional competencies; strategy transformation; comprehensive reform; social emotional learning

(责任校对: 杨秀秀)