

---

## 提昇兒童社會情緒能力之學習： 美國 SEL 教育方案經驗之啟示

---

孫敏芝

屏東教育大學教育學系教授、進修暨研究學院院長

### 摘 要

以知識為導向的教學無法適應訊息萬變的社會衝擊，培養學生因應社會環境的基本能力已成為各國教育改革重點。兒童基本能力中的情緒能力近年來備受國內外研究重視，美國教育政策鼓勵學者致力設計提升兒童社會情緒能力的教育方案，其方案內容頗有值得參考之處。

我國義務教育目標在於培養兒童十大基本能力，其中之一乃教導兒童能了解自己的潛能、性向和情緒，研究亦證實兒童的情緒能力會影響其在學校的學習與表現。鑑於情緒能力的重要性，本文首先分析「情緒智力」的定義概念，並從不同的理論模式解析其內涵；其次探討「情緒能力」、「社會－情緒能力」等概念具體內涵，最後從美國 CASEL 組織所推薦的有效「社會－情緒學習」(SEL) 教育方案內容歸納其設計原則與實施經驗之啟示，提供教學者與研究者參考。

**關鍵字：**情緒智力、情緒能力、社會情緒學習

## 壹、前言

二十一世紀是科技推陳出新、全球化衝擊不斷的時代，國民的知識技能的水準是影響國家競爭力的關鍵因素之一。面對國際市場競爭激烈，為爭取優勢，先進國家如英國、美國、澳洲、日本等國相繼進行全國性教育改革，其共通點均認為，以知識為導向的教育方針無法適應訊息萬變的社會衝擊，必須培養可以因應未來社會環境的基本能力。我國中小學基本能力的規劃、研究與推動也受到政府之重視，在民國 87 年公佈的「國民教育九年一貫課程總綱綱要」中，將培養兒童十大基本能力列為教育目標，尤其十大基本能力中的「瞭解自我與發展潛能」所指的充分瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性等；「尊重關懷與團隊合作」所指的具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；「表達溝通與分享」所指的表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽與他人溝通等，都指向一個日漸受到重視的教育議題，即是兒童的社會發展以及與他人相處的能力在兒童學習中扮演重要角色。

學校教育一向偏重認知學習或傾向以教學評量來測驗兒童運用這些認知技巧的能力，認知能力越強，學業成就越高，並以之作為判斷學習成功的標準；但是在學校學業表現良好的學生，未來是否有令人滿意的工作表現與生活適應？近年來層出不窮的青少年犯罪問題、中小學校園內的霸凌行為與暴力打架事件時有所聞，教育部在民國 97 年制訂「推動反霸凌安全學校要點」，宣導防制校園暴力霸凌的做法；而美國近年來的校園暴力與槍擊事件更造成恐慌，這些偏差行為大多與衝動、無法克制自己或激烈的情緒表達息息相關，顯見學校教育除了課業學習之外，教導學生控制衝動、參與團隊合作、不輕易傷害他人也同等重要。

能正向表達情緒、解決衝突這些與社會能力發展有關的問題，是心理學家在測量認知形式之外，亟欲探究的行為表現，桑戴克(E.Thorndike)是第一個想要探討這些社會行為特質的學者，他稱之為「社會智力」(social intelligence)，事實上早在 1872 年，達爾文(C. Darwin)就在研究情緒表達在社會適應與生存競爭中扮演的重要角色(Bar-On, 2009)。在 1990 年之前，有關情緒的研究並不多見，只有少數學者提到情緒智商或情緒能力(Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 1997)，自從 Goleman(1995)出版了「情緒智力」(emotional intelligence)一書後，造成研究風潮，EQ 也成為社會大眾耳熟能詳的術語。此後相關研究因學者對其概念定義之詮釋不同，而有情緒智力、情緒能力、情緒社會智力、社會情緒能力等不同名詞，眾說紛紜，如何歸納釐清這些概念的意義並闡明其在兒童學習過程之重要性，值得加以探究。

研究發現情緒在兒童的社會能力發展過程中扮演重要角色，因為它使我們能夠辨識與思考自己的情緒，並且適當地處理情緒帶來的主觀感受，進而根據這些感受與思考做出正確決定。社會能力與情緒如此重要，教育學者紛紛提出能促進兒童的社會能力與情緒發展的策略(Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller & Sayette, 1991; Cohen, 2001)；但是這些方案內容常因缺乏整合而效果不彰，在 1994 年，由「情緒智力」一書的作者 Goleman 以及教育學者 Eileen R. Growald 共同創立一個名為「為學生學業、社會與情緒學習而合作」的單位(Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning, CASEL)，總部設於芝加哥的伊利諾大學，其目標是提昇從幼稚園到高中學生的社會與情緒能力，進而促進其學習福祉，並提供教育學者、研究者與決策者有關社會情緒學習與學校教學的研究與實務經驗。

CASEL(2003)檢視全美國 250 個適用於幼稚園到高中學生的社會情緒學習方案，以方案設計、教學實務、方案的有效性、實施時的相關支援和學生學習環境等五個向度為指標，選出 80 個優良的方案，每個向度從特優至不良分為四點量表再予以篩選，其中教學實務則分為自我覺察、社會覺察、自我管理、人際關係技巧與做出有責任感的決策等予以檢視，選出特別有效的 20 個社會情緒學習教育方案推薦給學校與教育學者，並提供網路資訊供查詢推廣。

中庸有謂：「喜怒哀樂之未發謂之中，發而皆中節謂之和」，九年一貫課程目標培養學生瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性之重要無庸置疑。國內許多學者亦致力於兒童情緒教育之研究與教學(王春展，1999；呂俊甫，1997；常雅珍、毛國楠，2006a，2006b；黃珮貞，2008；黃雅琳，2008)，例如，在國小以主題式的隱喻故事和個人軼事的隱喻故事為主，透過實際經驗作為思考起點，並經討論、分享、反省建立價值觀等體驗活動；或利用繪本、圖卡教導兒童辨識情緒等，顯見研究者之用心，可惜我國目前並無類似美國 CASEL 的研究合作單位以發揮諮詢建議與提供教學資源之功能，因此，CASEL 的研究與推動學生社會情緒學習方案的經驗應有值得效法之處。

鑑於情緒能力的重要性，本文首先分析「情緒智力」概念之意義，並從不同的理論模式解析其內涵；其次探討「情緒能力」、「社會－情緒能力」等具體內涵，最後從 CASEL 組織所推薦的有效「社會－情緒學習」教育方案內容歸納其設計原則與其實施經驗可取之處，提供教學者與研究者參考。

## 貳、情緒智力概念的發展

### 一、社會智力與情緒智力

早在 1858 年，心理學家 Wechsler 對「智力」所下的定義已經考量到影響智能行為的「非智能因素」(non-intellective factors)，他認為智力是個人有目的的行動，有理智的思考與有效因應環境之整體能力(引自吳宗祐、鄭伯璦，2002)，此一定義內涵反映出智力的複雜特質與多元性。

1920 年，Thorndike 提出「社會智力」的觀點，將之定義為個人了解與管理他人的能力(ability to understand and manage people)，社會智力包括了兩個歷程：(1)個人對他人內在狀態、動機與行為進行認知評估；(2)個人根據認知評估所得的訊息，以最明智的方式對他人採取行動(Mayer & Salovey, 1993)。學者開始將研究焦點從評估社會智力，轉移到了解人際互動行為之目標及其在適應力的角色，此一研究趨勢從社會互動的角度來看行為效能，更強化與肯定 Wechsler 對智力的定義，社會智力也因此被視為一般智力的一部分(Bar-On, 2006)。

而在 1980 年代初期，Gardner(1983)「多元智力」(multiple intelligence)的觀點使社會智力的研究再度受到矚目。他在「心理架構」(frame of mind)一書中對於傳統的智力觀點提出兩點主要批判：

(1)傳統智力太過偏重認知思考能力，忽略有關解決生活之種種問題的實用性智慧，導致智力測驗的結果僅能夠預測學業成就表現，卻無法預測個人未來的生活是否成功幸福；(2)智力並非單一的建構，而是有許多成分所組成的集合體；因此，某人在其中一種智力出類拔萃，並不表示在其他智力的表現同樣傑出。Gardner(1983: 239)根據若干規準，提出多元智力的內涵，包括語言智力、音樂智力、邏輯-數學智力、空間智力、身體-運動知覺智力、內在智力及人際智力；其中個人內在智力(intrapersonal intelligence)指的是「接觸自己感情生活的能力」，具備此一能力的人能夠很快地覺察出自己內心的情緒與感受，分辨與標示它們，並將之以某種方式表現出來；人際智力(interpersonal intelligence)指的是「注意與區別他人的能力」，特別是分辨他人的情緒、氣質、動機及意向，具備此一智力的人，能夠很快覺察到他人內在的情緒，並運用此一訊息以達到特定的人際目的。此一多元智力理論為建構社會智力與情緒智力的概念奠定基石，且社會智力被視為是有效的社會適應，影響了「情緒智力」(emotional intelligence)的概念內涵。

## 二、情緒智力的重要性與定義

情緒(emotion)是一種複雜的型態，包括生理反應、感覺、認知和行為反應等四歷程。生理反應包括神經、內臟和肌肉的變化；感覺包括一般的情感狀態及特定的感受；認知歷程包括解釋、記憶和期待；行為反應則包括表達性行為和工具性行為(陳李綢，2008；Goleman, 1995)。

「情緒智力」一詞最早是由學者 Leuner 在 1966 年的著作「情緒智力與解放」首度提出(引自吳宗祐、鄭伯堦，2002：4)。在 1980 年代，Bar-On 的博士論文即在探討所謂心理的幸福快樂的概念發展，並開始建構情緒智力的測量方法(Bar-On, 1988)，接著 Salovey 與 Mayer(1997)的研究為情緒智力的概念發展出較完整的定義與模式，他們認為情緒智力是社會智力的一部份，兩者是人類智力構念中緊密相關的概念，並將情緒智力界定為「個體能夠監控自己與他人的感受與情緒，分辨它們，並利用這些訊息來引導個人思考與行動」；Salovey 與 Mayer 初步發展出情緒智力的概念後，相關研究並未形成風潮，直到 1995 年 Goleman 出版「EQ---情緒智力」一書之後，才引起一般社會大眾對情緒智力的興趣與關注(趙志裕、康螢儀、鄭思雅、賀蓓，1998)，該書強調情緒智商較高的人在人生各個領域都較佔優勢，人們開始關注情緒對社會行為的影響力。

Bar-On(1997: 17)認為情緒智力是由一群非認知的必要才能、能力與技巧(an array of non-cognitive capabilities, competencies and skills)所組合而成的整體，有情緒智力的人能以變通務實的態度處理現實情境或解決人際問題，因而可有效地面對個人、社會與情境的需求與改變。

有學者認為以情緒智力為基礎所表現的行為會影響人際互動與社會適應，另有學者認為應將情緒智力的定義嚴格限定在個人對自己與他人情緒的辨識與管理。由於對情緒智力的定義詮釋不盡相同，相關名詞紛紛出現，例如，「情緒智力」(emotional intelligence, EI)、「社會智力」(social intelligence, SI)、「社會-情緒智力」(social-emotional intelligence, SEI)、「情緒-社會智力」(emotional-social intelligence, ESI)等，Bar-On(2006)認為這些名詞易造成混淆爭議，他建議使用「情緒-社會智力」一詞，認為此名詞比使用情緒智力或社會智力還要恰當，其核心要素乃是個體有

能力去辨認、理解與描述情緒，且其成分包含人際關係與同理心的社會能力特質，Bar-On(2006) 並將之重新定義為由個人內在自我與外在人際的相關能力、技巧與助力(competencies, skills and facilitators)結合的複雜整體。

綜合上述不同學者定義，可歸納所謂「情緒－社會智力」，是指個體有能力覺察自己的情緒並正面表達情感，還能因為覺察他人的情感與需求，與他人建立一種合作的、建設性的相互滿意的關係，並能成功解決日常生活的要求。

### 三、情緒智力的內涵：能力模式與混合模式的觀點

應用心理學百科全書(Encyclopedia of Applied Psychology)(Spielberger, 2004)歸納有三種理論模式可探討情緒智力的內涵，一是 Salovey-Mayer 模式，認為它是個體能知覺、理解、管理與運用情緒以促進思考的能力，且可用能力測驗加以測量，稱之為「能力模式」；二是 Goleman 模式，強調此一構念是多種才能與技巧的匯集，可由多元評量人員予以評估；三是 Bar-On 模式，將此構念視為由相關的情緒社會能力、技巧與助力交織而成，可由自陳方式來測量，亦可用多元評量和晤談來測量。後兩者均可稱為混合模式。

#### (一) Salovey-Mayer 的能力模式

Mayer 與 Salovey(1997)認為情緒智力是一種能力(ability)，而非混雜其他人格特質的組合體，其概念是指個體能夠關注自己或他人的情緒所呈現的複雜資訊，並且能夠利用這些資訊引導自己的思考與行為；而人格特質和情緒智力並不相同，例如，「外向」的特質的確仰賴社交技巧，但是「外向」是一種喜好與傾向，而非一種能力，相反的，能夠了解別人的感受與情緒卻是一種心理能力。

他們將情緒能力視為一個由下而上的連續量，從最底層的基本心理功能到更複雜的功能逐步發展，分別是「正確的覺察自己與他人的情緒狀態」、「利用情緒促進思考」、了解情緒、情緒語言以及情緒傳達出來的訊號」以及「管理情緒以達到特定的目標」。此一模式中最基本的技巧是能夠「正確覺察自己與他人的情緒」，若缺乏此一基本的辨識與覺察能力，則無法發展出上層諸如了解情緒與管理情緒等能力。

此四個情緒智力的向度各有其內涵與具體的情緒技巧(Mayer & Salovey, 1997)，分別是：

1. 辨識情緒：有能力覺察自己與他人的情緒與知覺其他的刺激來源，包括物體、藝術、故事及音樂等。
2. 利用情緒促進思考：有能力利用與激發情緒，例如，能集中注意力、能溝通情感、能進行推理、問題解決與決策等認知過程。
3. 了解情緒：有能力了解情緒的特質、能有效地溝通情感、了解情緒是如何結合、進展、轉變為另一種情緒。
4. 管理情緒：有能力誠實面對情感，並應用有效策略提升個人的理解與成長。

Goleman(1995)最暢銷的情緒智力一書，也採用了 Mayer 與 Salovey(1997)對 EI 的早期定義，

但是他混入了一些其他的個人特質，例如，自制、熱情、堅忍不拔，Goleman 甚至指出 EI 的重要性可能會比 IQ 更強而有力。針對此一說法，Mayer、Salovey 與 Caruso(2008: 512-514)特別澄清在他們的研究中從未提出這樣的結論，自承也許其早期對情緒智力的定義不夠聚焦，加上心理學理論將人格分為認知、情意與行為三部份，以致後來的研究者將情緒能力與情緒表現混淆在一起，導致「情緒智力」此一名詞被過度類化(overgeneral)或被誤用，他們堅持從建構效度的角度將情緒智力定義為由情緒與智力交集而成的「能力」，特別只限於能夠推理情緒，並利用情緒再促進推理的一組能力(the set of abilities)。

## (二) Goleman 的混合模式

Goleman(1995)在「情緒智力」一書中提出情緒智力的五大內涵：(1)認識自身的情緒：能認識自己的情緒，並能隨時掌握情緒；(2)管理情緒：能使情緒適切合宜，能自我安慰，擺脫焦慮及不安；(3)自我激勵：能夠將情緒專注於目標的達成；能夠克制衝動，延宕滿足，保持高度的熱忱；(4)辨識他人的情緒：能夠覺察並同理他人的情緒，並從細微的訊息覺察他人的需求；(5)掌握人際關係：能夠掌握他人的情緒，與他人產生良好的互動。

此一模式將個人的自制、同理心與社會效能等特質(trait)視為情緒智力的內涵，認為以情緒為核心的能力所表達的行為很難與人格特質切割為二，而且管理情緒所發揮的效能也能促進人際關係與社會適應，情緒智力因此是個人能力與人格特質相互交融的產物。Mayer、Salovey 與 Caruso(2008: 505)批評這種定義是在解析情緒智力的特質，特質只是一種特殊的品質以及與生俱來的特徵，與情緒並無直接的關係，若將有關或無關的特質全都混在一起，甚至將適應、溝通等都涵蓋在情緒智力中，將會導致「無所不包」(preposterously all-encompassing)的混淆理論。

## (三) Bar-On 的混合模式

Bar-On 模式受到達爾文社會適應與生存理論的影響，強調情緒表達在社會適應與生存中扮演的重要角色。此一模式不單獨將情緒智力視為一種能力，而是一個由情緒能力和社會能力、技巧和助力交織而成的整體，能決定我們是否能了解與表達自我、是否能瞭解他人並與之維持關係，進而影響我們是否能夠有效地解決日常生活的需求與挑戰。也因為此模式將情緒智力與社會智力視為密不可分的相關概念，特別強調情緒智力在社會適應與社會關係的關鍵角色，因此建議使用「情緒社會智力」一詞。

根據 Bar-on(1997; 2000)的看法，情緒社會智力的內涵有五大部分，分別是(1)個人內在技巧(intrapersonal skills)：包括自我關懷、情緒的自我覺察、堅定、獨立與自我實現；(2)人際技巧(interpersonal skills)：包括同理心、社會責任與人際關係；(3)壓力管理(stress management)：包括壓力容忍度與控制衝動；(4)適應力(adaptability)：包括測試現實、變通與問題解決；(5)一般心情(general mood)：包括快樂與樂觀。Bar-on 並發展出「情緒智商測驗」(Emotional Quotient Inventory, 簡稱 EQ-i)，來測量上述五大內涵以及每一內涵中的能力、技巧與助力。該問卷以自陳量表的方式來評估個人的情緒社會智力，從該測驗的分量表以及所欲測量的情緒智力之能力與技巧可看出此一模式之內涵(Bar-On, 1997; Bar-on, 2009)。

表 1 Bar-On 之 EQ-i 量表欲測量的情緒智力之能力與技巧

EQ-i 量表		量表要評估的 EI 能力與技巧
個人內在 (intrapersonal)	自我關懷	能正確知覺、了解及接受自己
	能自我覺察情緒 狀態	能了解自己的情緒與情感
	堅定	能有效地、正向表達情感
	獨立	自我依賴，在情緒上不依賴他人
	自我實現	努力達成個人目標，實現潛能
人際之間 (interpersonal)	同理心	能覺察、理解他人感受
	社會責任	認同自己的團體並能與他人合作
	人際關係	建立雙向的滿意關係並與他人有良好的聯繫
壓力管理(stress management)	容忍壓力	有效地、正向地管理情緒
	控制衝動	有效地、正向地控制情緒
適應力 (adaptability)	測試現實	對外在現實，客觀地認定自己的情感 與思考
	變通	依據新情境調整自己的情感與思考
	問題解決	有效解決個人與人際有關之問題
一般心情(general mood)	樂觀	積極進取，看到生命中的光明面
	幸福	對自己、他人與生命感到滿足

資料來源：Bar-On(2009). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotional intelligent* (pp.1-14). Greenwood eBooks.

歸納上述對情緒智力的分析可發現，能力模式與混合模式對其情緒智力的定義差異在於前者將情緒智力視為一種處理情緒訊息的能力，這種能力可促進個人對情緒訊息的知覺、理解與推理，並加以運用以解決問題；後者則將之定義為以情緒能力為核心，進而促進人際互動與社會適應行為之效能，因此，將人格特質與情緒的社會能力視為密不可分的整合體。在不同論點激辯中，Mayer、Salovey 與 Caruso(2000)堅持能力模式的說法，但是他們卻提到有高情緒智力的人似乎更具社會能力、人際關係品質更佳，且對人際關係更敏銳，此一看法事實上亦無法否認個人對情緒的覺察、調節與管理能力會對其人際互動關係與社會適應產生重要影響。

## 參、情緒智力之有效適應即是情緒能力表現

情緒智力義涵較為抽象，涵蓋許多具體的能力表現，近十年來的研究逐漸以情緒能力(emotional competence)一詞來描繪個體以情緒為基石與環境的有效互動。

### 一、情緒能力是學習潛能之表現

心理學理論對「能力」(competence)的定義可追溯到 White(1959)的看法，他認為「能力」是個體能夠有效地與環境互動的潛力(capacity to interact effectively with environment)(引自吳宗祐與鄭伯壘，2002)。

在 1980 年代與 1990 年代，西方先進國家對「基礎能力」(generic competencies)與「核心技能」(core skills)的研究推動不遺餘力，以英國為例，1990 年「全國課程委員會」(National Curriculum Council, NCC)提出可融入大學預科課程的基本能力，包括溝通、問題解決、個人技能、數字能力、資訊科技、以及現代語文能力等。在美國 1990 年代亦有類似的發展，勞工部的「獲致必要技能委員會」(Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 簡稱 SCANS)，提出年輕人因應未來工作的必要技能，乃三個基礎(foundation)與五種能力(competency)兩大要素組成，三個基礎包括基本技能、思考技能與個人品質；五種基本能力分別是資源運用、人際關係技巧、資訊技能、系統技能與科技運用(盧雪梅，2002)。

Witty 與 Willmott (1991) 指出，有關「能力」的定義有兩個發展方向：一是將「能力」視為有本領表現出某種行為，並界定成功的標準；二是將「能力」的定義擴展到認知、情意與態度；Field(1994: 8)則將之視為「不同的技能、知識與態度，做為表現出有效專業實務行為的基礎」。Stewart-Brown 與 Edmunds (2009)將社會能力(social competence)定義為具備良好的人際關係發展和參與團隊合作時所需的行為、態度與理解。

上述學者將能力界定為技能、知識與態度，只指出其內涵，並未說明其中的結構關係，Spencer 與 Spencer(1993)針對工作能力所發展的「冰山模式」(iceberg model)則清楚地說明能力的成分與結構，他們將「能力」概念分為冰山下層潛藏的個人特質與冰山上層可被觀察的技巧與知識；水面下的冰山代表的能力較難觀察到，且根深蒂固難以改變，最深層的能力是個人的動機與特質，次深的則是自我概念，例如，個人的態度、價值觀及自我形象，這些能力統稱為「中心能力」(central competencies)；浮在水面的冰山上層則是容易被觀察到的「表面能力」(surface competencies)，包括技巧與知識，較容易藉由教育與訓練發展出來。

在 Spencer 與 Spencer(1993)之後，Goleman(1998)是首位將「能力」的概念延伸至情緒能力者，他將情緒能力定義為「以情緒智力為基礎所學到的特定能力(a learned capability)，可導致工作上的傑出表現」，在此一定義內涵中，情緒智力是情緒能力的基礎，是個體能學習自我覺察、社會覺察、自我管理與人際關係的潛在能力；而情緒能力則是透過學習情緒的相關技巧，將情緒潛能發揮之後，所彰顯出來的行為表現。個人的情緒智力隱含潛在能力，透過學習，潛能才會充分發揮出來，

例如，如果我們無法精熟於情緒智力中的自我管理能力，就無法展現出值得信賴(trustworthiness)與謹慎行事(conscientiousness)的情緒能力。

## 二、Goleman 的情緒能力內涵

Goleman(1998)早期所提出的情緒智力有五個向度，包含 25 種能力，其中自我覺察、自我調節與自我激勵等三個向度在描述個人能力，同理心與社交技巧等兩個向度在描述社會能力，後來他根據學者 Richard Boyatzis 的統計分析，將 25 種情緒能力精簡為 20 種，將五個向度精簡為四個向度，重新修訂情緒能力的架構(Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000)。

在 2001 年的版本中，Goleman 以「自我-他人」與「辨識-調節」兩個主軸組成四大向度，分別為自我覺察(self-awareness)、自我管理(self-management)、社會覺察(social awareness)及關係管理(relationship management)(如表 2)，四大向度之下所涵蓋的 20 種情緒能力可經由訓練得以增強其技巧，其他學者也致力於透過教育與訓練增強兒童的情緒社會能力。

表 2 Goleman 的情緒能力向度與內涵

	自我 個人能力	他人 社會能力
<b>辨識</b>	<b>自我覺察</b>	<b>社會覺察</b>
	—情緒的自我覺察	—同理心
	—正確的自我評估	—服務取向
	—自信心	—組織覺察力
<b>調節</b>	<b>自我管理</b>	<b>關係管理</b>
	—自制力	—發展他人
	—值得信賴	—影響力
	—謹慎行事	—溝通
	—適應力	—衝突管理
	—成就驅力	—領導力
	—主動性	—催化改變
		—建立聯結
		—團隊及合作

資料來源：Goleman, D. (2001).An EI-Based theory of performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp.27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## 三、Saarni 的八大情緒能力技巧

Saarni(1999)認為情緒能力是在個體與情境互動過程中逐步累積與發展的結果，隨著年齡增

長，兒童在社會情境中學到如下的能力：(1)會檢視周遭情境，成為情緒意義之來源；(2)使用有利於自己的情緒表達；(3)能以同理心連結自己的、自己與他人的情緒經驗；(4)情緒反應與價值觀協調一致，並能促進與他人的情緒溝通，這種情緒能力會隨者年齡增長而更趨成熟，Saarni(2009)將這種成熟的情緒能力定義為「在引發情緒的社會互動情境中，表現出自我效能(self-efficacy)」，所謂「自我效能」是指個體能夠積極調節情緒，策略性地將他們對情緒和情緒表達的知識應用在人際關係中，最終能夠藉由這種特質來協調具有挑戰性的人際互動。簡言之，情緒的自我效能是個體有能力和技巧來達到可欲的結果(desired outcome)。

Saarni(1999)將情緒能力視為較廣泛的上位概念，從兒童發展的軌跡來看，該能力包含許多相互關聯的技巧，情緒能力共有八種技巧，這些技巧與社會情境的文化與信念有關，某一技巧學習亦會影響其他情緒能力技巧的發展，分別是：(1)能覺察自己的情緒狀態：此一技巧乃是兒童能了解當下的感受，或了解因為無意識的運作或選擇性的忽略，自己可能有覺察不到或是不確定的情緒；(2)能注意並了解他人情緒：兒童必須要會在情境中尋找口語和非口語表達的線索，來推論他人的情緒感受，這種技巧的學習需經常與他人互動，以了解他人的心思、目的和態度。能正確解讀他人情感經驗的兒童，其社會能力越強，因為能夠了解他人的觀點與信念、解釋他人情緒的前因後果，也因此能協調與他人的對話，並開始良好的社會互動；(3)能使用在次文化中常用的情緒表達詞彙：兒童在家庭和學校的人際關係情境中學習有關描述情緒的字眼，並使用這些字眼來表達情緒、觀察他人。父母與師長應該用引導、說服和澄清的方式來與兒童溝通其情緒狀態，以增進其情緒能力；(4)具備以同理心和同情心關注他人的情緒經驗的潛力(capacity)：所謂「同理心」是指見到他人的情緒狀態立即會有情緒反應，能感同身受，恰似也在經歷對方的經驗，而同情心是對他人的痛苦經驗而有所反應；(5)能了解自己與他人的內在情緒狀態不一定要與外在表達一致，能從更成熟的層次去了解自己的情緒表達行為可能會影響他人，因此會考慮適當的自我呈現策略：有情緒能力的兒童會學著管理自己的情緒表達，能夠透過思考人際關係的親疏遠近、權力與地位的異同、公開或私下場合的情緒暴露程度等因素來表達情緒，只有當情緒的強度與引發情緒的情境一致時，兒童才會覺得表達真實的情緒是可以被接受的。此一技巧的訓練能控制憤怒、減緩攻擊性與敵意；(6)能用自我管理策略來面對負面情緒與苦難的情境，因此能減緩該其情緒的強度，又能採用有效的問題解決策略來面對有問題的情境：能冷靜地處理情緒，才能注意到當下的情境需要何種正確反應，具備有效管理情緒能力的兒童，會用策略修正情緒的強度、持久性與負面效應。家庭與學校應提供支持及機會，允許兒童探索各種情緒反應與經驗而不致遭到斥責。

Saarni(2009)認為上述六種情緒能力技巧有較豐富的研究結果，另外兩種技巧則較少研究加以探究，分別是第七種技巧「了解人際關係的本質是要看人們如何在該關係中溝通情緒而定」以及第八種「當自己的情緒經驗與道德信念一致時，就能夠產生情緒的自我效能」。

綜合上述研究可將「情緒能力」歸納為個體在社會情境互動中，運用對情緒的知識與理解、自我動機與信念以及在互動情境表達出來的情緒技巧與行為，達成可欲結果與自我效能。

#### 四、兒童社會情緒能力之學習

美國的教育學者爲了培養兒童表現有效的情緒態度與行爲，紛紛提倡促進情緒技巧、預防青少年問題的教育方案(preventive program)，因強調的重點不同，學者使用的名稱不盡相同，例如，「社會－情緒教育」(social-emotional education, SEE)教導學生技能、知識與傾向，以了解如何管理、分析與表達生活中社會情緒面向的教學；「社會情緒和學業學習」(social, emotional and academic education, SEAE)則是透過社會情緒能力之提升，進一步促進兒童對學業的學習興趣與動機；「品德教育」(character education, CE)則是培養學生關懷他人與倫理道德的傾向，促進學生道德推理的能力。有學者甚爲不需侷限於名稱，因爲沒有一個用詞可完全呈現情緒能力的概念(Cohen & Sandy, 2009)，這些教育方案名稱不同，但共同的重點在於強調兒童的社會情緒能力需藉由不斷學習來達成。

CASEL 在 1997 年出版「提升社會－情緒學習：教育學者指引」(Elias, Zins)詳盡介紹 SEL 的教育理念，由於是由美國課程發展與視導協會出版並發送會員超過十萬冊，引起大眾對 SEL 的重視。CASEL 在書中介紹 SEL 是指爲了促進兒童管理情緒、關懷他人、做出正確決定、有責任感與倫理觀念、有好的人際關係、避免反社會行爲的能力，學習這些相關知識、技巧、態度與信念的教育過程，此後「社會－情緒學習」一詞廣被接受。

CASEL(2003)認爲從幼稚園至高中學生的社會情緒學習有五個核心情緒能力，(1)自我覺察：知道自己當下的感受，務實地評估自己的能力以及建立堅實的自信心；(2)社會覺察：了解他人感受與觀點，能欣賞並積極與不同團體互動；(3)自我管理：掌握自己的情緒，以促進當前的工作，而非干擾工作；能謹慎行事，爲達成目標延緩滿足，堅強面對困境與挫折；(4)人際關係技巧：在人際關係中有效掌握情緒、以合作爲基礎保持健全與互惠的關係、抗拒不當的社會壓力、協調解決衝突的方法以及尋求協助；(5)做有責任的決定：正確考量相關因素以及採其他行動之可能後果，做出正確決定、尊重他人、決定後能負責；此一內涵爲社會情緒學習教育方案的內容設計提供許多靈感。

### 肆、兒童社會－情緒學習的教育方案：美國經驗之啟示

#### 一、CASEL 的成立背景與目標

美國 2002 年的 No Child Left Behind(NCLB)法案公佈之內容對於兒童的社會情緒學習有許多著墨，該法案要求學校提出有關青少年發展、防制毒品、預防暴力方案、輔導與品德教育方案等，以補強一般的學業學習方案，該法案的精神使美國大眾更重視兒童人格的社會發展與教育績效，政府機關、私人機構與研究學者紛紛投入研究與設計可促進兒童社會發展之預防方案，其中以 CASEL 此一合作組織最受肯定，其主旨乃建立整合完整、以證據爲本的、適合幼稚園到高中學生的社會情緒學習方案。

## 二、社會情緒學習方案的類別

美國教育學者設計的預防方案所欲培養的社會情緒技巧與採用的教學策略不盡相同，CASEL 的學者 Zins、Elias 與 Greenberg (2009)檢視許多 SEL 教育方案後，依照其目標與策略分為下列三種類型。

### (一)分類技巧的建立(Categorically targeted skill building)

此類教育方案針對某些特定情緒技巧與社會技巧予以訓練，例如，「暴力防範課程」，教師找出教室中的暴力行為議題或問題，讓學生學習同理心、認識情感、做決定與控制憤怒的技巧；或是「問題解決與做決策課程」，其目標與教學內容強調培養學生在社會情緒能力特定範圍中的知識、態度與行為。

### (二)一般的能力提升與生態重建(generic competence enhancement and ecological restructuring)

提升一般社會能力的方案強調在日常教學中教導兒童認識情緒、自我控制與調節情緒等技巧，再運用於教室生活中，但此類社會情緒單一技巧的訓練因缺乏情境支持，效果有限；生態導向的(ecologically-oriented)教育方案除了社會情緒技巧學習之外，還強調應積極改變兒童所處的學習環境，讓社會情緒技巧持續在情境互動中練習應用，以發揮更大效果。

### (三)以學校為範圍的系統導向之情境改變(school-wide systems-oriented environmental change)

此類方案將焦點集中在學校組織的改變與重建，學校應建立機制與支持系統，以便整合和協調方案的目標，並將方案融入日常教學中，例如，西雅圖社會發展方案與兒童發展方案(CDP)等。

## 三、有效之 SEL 教育方案設計原則與實施經驗之啓示

本研究從 CASEL(2003)經過三年的研究與評估，在其網站公佈所選出的美國各州政府、研究中心以及學者提出的 20 個值得參考的教育方案，只有一個專為幼稚園兒童設計，其餘均適於從幼稚園至十二年級的學生。茲以提昇變通思考策略(Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS)、建設性的衝突解決(Productive Conflict Resolution)、社會決定與問題解決方案 (Social decision-making—Social problem-solving project, SDM-SPS)和反應式教室(Responsive Classroom)為例，分析歸納出情緒社會學習方案的設計原則與實施策略，發現有下列可供借鏡之處。

### (一)方案內容學習目標明確

這些方案教學目標明確，例如，「提昇變通思考策略」的課程內容以預防霸凌、增進學校適應與衝突解決等議題為目標，將焦點集中在社會行為與情緒特質的培養；而適合小學高年級實施的「增進社會覺察-社會問題解決方案」(ISA-SPS)，主要是以學校為本的初級預防方案，課程目標是培養兒童有關做社會決定、提高自制能力、團體參與社會覺察等技巧；「建設性的衝突解決」目的是透過同儕冥想訓練，增進兒童對暴力或大眾傳媒暴力訊息的認識；「反應式教室」則教導兒童認識情緒管理情緒自制能力、了解他人情緒社會覺察和團體參與等。

### (二)教學設計以情緒能力的相關研究作為理論基礎

SEL 教育方案大多以情緒能力概念作為理論基礎，訓練兒童辨識、運用、了解和管理情緒，

以 Maurer 與 Brackett(2004)設計的提昇兒童社會情緒素養與學習的方案為例，其目標主要是學習情緒詞彙，例如，欣喜、憤怒、孤單、失望、害怕、恐懼、緊張等，其六個教學步驟包含了對情緒的辨識、運用與管理：(1)介紹情感詞彙：將要學的情緒字彙之意義與學生的經驗連結；(2)進行教學設計並賦予個人化的解釋義涵：依據情緒詞彙的符號表徵來解釋抽象的教學設計；(3)將學習與真實世界連結在一起：將情緒字眼與社會和學習課題連結在一起；(4)將個人與家庭連結：讓兒童與家人分享情緒經驗；(5)教室分享與討論：再回到教室中討論上述與家人分享真實事例的結果；(6)創意寫作作業：利用學到的情感詞彙來寫作，可寫出某些經歷的情緒感受與期待。

### (三)按照兒童年齡層之需求並長期規劃

不同的社會情緒教育方案內容適用不同年齡層的兒童，且課程持續可長達一學年，例如，「提昇變通思考策略」適用於幼稚園至六年級，一學年有 30 至 45 節課，「社會決定與問題解決方案」(Social Decision making/ problem solving program) 適用於幼稚園至八年級，一年有 25 至 40 節課，每週至少一節，或將內容融入日常教學中。「建設性的衝突解決」(Productive Conflict Resolution) 全學年有 32 至 69 節課。

### (四)教學策略多元化且結合兒童日常生活經驗

以「社會決定與問題解決」方案之教學為例，強調以兒童日常經驗為基礎，訓練其兩大社會情緒技巧，一是自我覺察與自制，訓練兒童能聆聽、遵照指示、拒絕他人挑釁、不挑釁他人、控制壓力等；二是社會決定思考，包括自制力、社會覺察技巧與問題情境中的思考策略等，鼓勵兒童提出課業學習與真實情境中的問題，再討論如何應用這些社會情緒技巧。又例如「反應式教室」的教學策略包括每日師生晨會、討論班規、教師示範情緒技巧、使用正向語言、利用教室情境佈置呈現兒童日常生活經驗與分享等。可見 SEL 教育方案本身的實施品質以及其在現實情境中的真實性很重要，因為兒童能力有限，不易將學得的技巧類推到其他生活情境中，因此應結合兒童日常生活經驗，增加兒童練習情緒技巧的機會。

### (五)師生都能夠有目的地共同學習如何覺察人們的情感、經驗與觀點

教師的身教具示範作用，教師亦應學習更有同理心並積極聆聽兒童心聲，Cohen (2001)建議師生應共同利用這種覺察能力，使自己變成一個社會情緒學習者，例如，管理自己的情感、控制衝動、合作、協商、懂得拒絕、尋求協助、有責任感、體會多元價值、能清楚直接地溝通，還要坦然承認或接受自己不了解的事務，使自己變成一個有變通力、有創造力的問題解決者與決策者。

### (六)能建立一個安全、關懷與能積極回應的家庭、學校及社區

有些預防方案乃以學校為範圍，做系統導向之情境改變，全校教職員對於兒童在教室中所學的社會情緒技巧目標有高度共識，對學校中發生的衝突和暴力事件能採取一致態度，且親師夥伴關係良好；以「提昇變通思考策略」和「西雅圖社會發展計劃」(The Seattle Social Development Project, SSDP)為例，它強力聯結家庭生活經驗與學校經驗，鼓勵家長參與兒童學習，其成效顯著；可見具有關懷特質的學校情境能吸引家長合作，增加兒童對學校的認同和凝聚力，鼓勵與強化學習的投入專注行為，更有利於兒童情緒學習 Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik

& Elias, 2003)。

## 伍、結語

兒童的社會情緒發展攸關其未來是否能成為社會適應良好的公民，透過實施有計畫有目的的教育方案，兒童可逐漸學習認識與管理情緒的知識、技巧與態度，逐漸發展出成熟的情緒社會能力。

以美國經驗來看，社會情緒學習方案的確有值得借鏡之處，但它不是萬靈丹，不同的教育單位或學校推行的預防方案之間仍需予以整合連貫，才能避免零碎片段、各自為政的方案實施。CASEL 推薦的有效社會情緒學習方案的設計內容與實施有值得參考的價值，建議國內教育學者共同投入兒童情緒教育方案之設計與實施，以利學校與教育學者參考應用。

## 參考文獻

- 王春展 (1999)。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 呂俊甫 (1997)。情緒智慧與情緒教育。臺灣教育，559，9-11。
- 吳宗祐、鄭伯壘(2002)。由情緒智力到情緒才能——一個整合性的模式。論文發表於台灣科技大學主辦：管理新思維學術研討會。台北：台灣科技大學。
- 常雅珍、毛國楠 (2006a)。以正向心理學建構情意教育之行動研究。師大學報：教育類，51(2)，121-146。
- 常雅珍、毛國楠 (2006b)。以正向情緒建構國小五年級情意教育之質化研究。臺中教育大學學報：教育類，20(2)，31-62。
- 陳李綢 (2008)。中學生情緒智慧測量與適應性指標研究。教育心理學報，39，61-81。
- 趙志裕、康螢儀、鄭思雅、賀蓓(1998)。多元才能---IQ 以外的能力。台北：心理出版社。
- 黃珮貞 (2008)。運用兒童繪本進行情緒教育之研究。載於新竹教育大學主編，教育學系碩士班論文集(頁 657-669)。新竹：新竹教育大學。
- 黃雅琳 (2008)。淺談班級經營中的情緒教育~以低年級為例。教師之友，49 (5) 86-90。
- 盧雪梅(2002) 新世紀的必要技能--美國勞工部「獲致必要技能委員會」研究報告。教育研究月刊，96 期，64-74。
- Bar-On, R. (1988). **The development of a concept of psychological well-being**. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). **The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. A. D. Parker (Eds.), **Handbook of emotional intelligence** (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, 18, 13-25.
- Bar-On(2009). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), **Educating people to be emotional intelligent** (pp.1-14). Greenwood eBooks.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R.Bar-On & J. A. D. Parker (Eds.), **Handbook of emotional intelligence** (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (2006) Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, democratic participation and well-being. **Harvard Educational Review**, 76(2), 201-37.
- Cohen, J. & Sandy, S.V. (2009). The social, emotional and academic education of children: Theories,

- goals, methods and assessments. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), **Educating people to be emotional intelligent** (pp.63-78). Greenwood eBooks.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). **Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based SEL programs**. <http://www.casel.org> . Accessed September 5, 2003.
- Elias, M.J. & Bruene, L.(2005). **Social decision making/social problem solving: A curriculum for academic, social, and emotional learning, Grades 2–3 and 4–5**. Champaign, IL: Research Press.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventative school-based program. **American Journal of Orthopsychiatry**, **61**, 409–417.
- Elias, M.J.. (2003). **Academic and social-emotional learning. Educational Practices Series-11**. UNESCO, International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Field, B. (1994). The skills and competencies of beginning teachers. In B. Field & T. Field (Eds.), **Teachers as Mentors: A Practical Guide**. London: The Falmer Press.
- Gardner, H.(1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001).An EI-Based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), **The emotionally intelligent workplace** (pp.27-44). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. **American Psychologist**, **58**(6/7), 466–474.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*,433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), **Handbook of intelligence** (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? **American Psychologist**, **63**(6), 503-517.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (1999). **The development of emotional competencies**. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2009). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become

- emotionally intelligent. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), **Educating people to be emotional intelligent** (pp.15-35). Greenwood eBooks.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, **9**, 185-211.
- Spielberger, C., (Ed.) (2004). **Encyclopedia of applied psychology**. San Diego: Academic Press.
- Stewart-Brown, S., and L. Edmunds. (2003). Assessing emotional and social competence in preschool and primary school settings: A review of instruments. **Perspectives in Education**, **21**(4), 17–40.
- Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. **Cambridge Journal of Education**, **21**(3), 309-318.
- Zins, J.E., Elias, M.J. & Greenberg, M.T. (2009). School practices to build social -emotional competence as the foundation of academic and life success. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), **Educating people to be emotional intelligent**(pp.79-94). Greenwood eBooks.

# **Enhancing children's social-emotional competencies through teaching: Implications of SEL programs in USA**

Ming-Chih Sun

Professor

National Pingtung University of Education

## **Abstract**

Knowledge-oriented teaching can not adapt to the rapidly changing world. Cultivating students' abilities to cope with social situations has been the focus of educational reform in many countries. Within ten basic competences, children's emotional competence has been emphasized by researchers for many years. In order to facilitate the social-emotional competence of children, American educational policy has been encouraging scholars to design preventive programs which have significant implications. The aims of compulsory education in our country are to promote ten basic competencies of children and to educate them to be aware of their capabilities, dispositions and emotions is one of aims. Researches have demonstrated that social-emotional competence of children has an impact on their academic performance. Based on the important meaning of it, this study first analyzes the conception of "social intelligence", and illustrates its elements from different theoretical models. Secondly, the meaning of social competencies and social-emotional competencies is explored. Finally, after summarizing effective SEL programs recommended by CASEL, the principles of designing programs are illustrated and its implications for teachers and researchers are discussed.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional competence, social-emotional learning (SEL)