



— 新時代關鍵力 — 社會情緒學習
在學校課程的體現與實踐

主編 | 林哲立

合著 | 林文韻、林明佳、林哲立、黃祺惠、
黃瓊儀、劉欣宜、蔡曉楓、羅先耘

本書通過雙向匿名學術審查

「新時代關鍵力」

社會情緒學習
在學校課程的體現與實踐





推薦序一

在數位化與後疫情時代下，現今教育現場充滿諸多挑戰，包括數位工具的普及影響學生專注力、心理健康，以及網路霸凌、人際疏離及情緒壓力等議題。社會情緒學習（**Social and Emotional Learning, SEL**）的理論與方法，有助提升學生的學業表現、心理韌性、人際互動、社會參與以及生涯發展等。本書針對涵育學生的這些關鍵能力提供實踐指引，更期待引領各校成為友善幸福的校園，師生皆在此友善的學校環境中展現主體性與幸福感。

全書共分八章，從宏觀的政策框架到具體的課堂實踐，層層遞進，結構嚴謹。首章從政策與學校實踐的雙重視角，分析推動 SEL 的關鍵因素；其後各章則聚焦於不同課程領域，從國語文、英語文到雙語及藝術課程，提出多種融入策略與實踐經驗，體現 SEL 如何在學科教學中加以實踐。第八章更展望未來，提出政策與實踐的持續發展方向。

本書的研究與實踐緊密結合，不僅參考國際經驗更考量本地文化特色與教育環境需求。書中提出了在地化的調整策略，使 SEL 理論與實務更加貼近我國教育現場的實際需求。同時，強調提升教師社會情緒知能的重要性，不僅有助於教師自身的福祉，亦能促進學生認知情意的全面發展。

本書為教育界提供了一套清晰可行的 SEL 理論與實施的指引，無論是教育政策制訂者、學校管理者，亦或是現場教師，都能從本書中汲取靈感與方法。

誠摯推薦給所有關心教育發展的讀者，期許本書能為社會情緒學習的政策推動與教學實踐提供關鍵的知識基礎，並為培育具備未來競爭力與幸福感的下一代注入新的動能。

國家教育研究院 院長

林從一

2025 年 1 月



推薦序二

在現今數位化與後疫情時代，生活和教育環境面臨前所未有的挑戰，情緒及心理問題成為國民健康的重大隱憂。兒童和青少年面對網路霸凌、手機成癮、意義感缺失與人際溝通困難等問題；青壯世代也因職場競爭、家庭責任等，承受多方面壓力。隨著世界衛生組織（World Health Organization, WHO）強調心理健康的重要性，個人身心健康已被視為普世人權和國家教育發展的關鍵目標。我國行政院在《2025 衛生福利政策白皮書》中即強調「共享生活幸福平等，全人全程安心健康」的核心理念。今年度，總統更親自擔任「健康臺灣推動委員會」召集人，邀集政府機關代表及各界醫療領域學者專家擔任委員及顧問，以各項行動促進全民的健康生活、提升全齡照顧，著重於建立多層次的預防機制、多元化以及跨領域的心理健康服務體系，以全方位保障國民的身心健康。

在此背景下，培養個人的社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）能力至關重要。SEL 不僅可幫助個人有效管理情緒、建立良善的人際關係，還能支持其做出負責任的決定。在過去已有許多研究結果顯示 SEL 能夠有效提升學童的社會情緒能力，增益學業表現、品行道德、身心健康和整體幸福感。教育部亦提出以十年為期的「社會情緒學習中長程發展計畫」以及於 113 年啟動的「總藍圖先導計畫」，推動包含將 SEL 納入課程綱要等一系列的培育方案，不僅是回應社會需求的變遷，也是提升個人與社會福祉的必然之路。

SEL 不僅僅是一門學科或教學方法，更是一種態度和習慣的養成。因此 SEL 的培育需要全校性、系統性的推動，絕非只是輔導老師或導師的責任。而是要融入學校的各個層面，包括正式課程、班級經營、學科教學和全校性活動等，並且需要學校領導者、教師、家長和社區的共同參與和支持。然而，雖然現今越來越多人認識到情緒管理與社交技能的重要性，但目前國內在 SEL 領域的研究文獻和教學資源仍相對不足，雖然已有學者和教育工作者陸續發表相關研究論文和教學經驗分享，但相較於歐美等國家，臺灣在這方面的發展仍有很大的成長空間。

在實務現場，教師因缺乏實用的 SEL 教學方案和經驗，對於如何有效引導學生、解決衝突及建立班級經營常感到無所適從，往往需要自行摸索或依賴零散的工作坊培訓來建立 SEL 教學的專業知能。因此，如何在校園或課程中落實 SEL 的教育，仍然是推廣 SEL 時面臨的主要困難之一。

本書《—新時代關鍵力—社會情緒學習在學校課程的體現與實踐》的出版，適時填補了 SEL 這個重要的學術和實務空缺。作為一本集理論與實踐於一體的專業著作，本書立足於紮實的研究基礎，同時又具有很高的實務參考價值，除了詳細闡述 SEL 的理論基礎，並從政策面和學校實踐面探討推動 SEL 的關鍵因素，針對 SEL 如何融入各領域課程，包括國語



文、英語文、雙語課程、藝術領域和議題課程等，提出了具體可行的實踐路徑。本書亦詳細針對國小、國中和高中階段說明實施 SEL 的不同策略和具體案例，這些教學案例對於現場教師來說無疑是極具參考的價值，非常有助於教育工作者根據自身情況制定適合的實施方案。此外，本書亦強調 SEL 理論與實務應考量我國的社會文化特色，結合本土化的經驗與實證研究進行在地化調適，例如儒家文化對情緒表達的影響，這些都是非常具有前瞻性的反思。

對於教育行政人員來說，本書提供了 SEL 政策制定和推行的系統性思路，有助於制定更加科學、有效的 SEL 推廣政策。對於學校領導者來說，書中關於全校性推動 SEL 的建議，可以幫助學校更好地規劃和實施 SEL 項目。對於一線教師而言，豐富的教學案例和實踐經驗可以直接應用於日常教學。對於有志於推動 SEL 的教育工作者而言，本書無疑是一個重要的參考資源，也為未來臺灣 SEL 教育的發展奠定了重要的基礎。

SEL 不僅是一種教育理念，更是一種生活態度和處世智慧，需要持續學習和實踐。希望透過本書，在這個充滿不確定性的時代，為培養孩子的社會情緒能力提供一個明確的方向，幫助他們成為能夠自我管理、善於溝通合作、富有同理心和責任感的人，共同為孩子們創造一個更美好的未來！

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系講座教授
兼社會情緒教育與發展研究中心主任

陳學志

2024 年 11 月



主編序

社會情緒學習（SEL）與十二年國民基本教育本於全人教育的精神，兩者皆強調學生的自主性與學習動能。學校教育應支持學生自我理解、自我認同、溝通互動、同理關懷他人、理解社會現況，促進社會福祉與利益。對於現代國民而言，社會情緒學習的能力是一種軟實力，有助於學業表現、身心健康、生涯發展，以及國家社會的永續發展。

推動社會情緒學習的過程中，除了借鑑國際實踐經驗與知識基礎，尚須考量我國的社會文化特色，進行在地化的調整與轉化。社會情緒學習的理論與實務應建立在本土化的經驗與實證研究上，故本書各章皆經過實證性的研究或教學實踐的驗證，歸納的經驗具有研究基礎。

全書共計八章，各章內容立足於紮實的研究基礎，以及實務參考價值。第一章從政策面與學校實踐面探討推動社會情緒學習的關鍵因素；第二章至第七章統整社會情緒學習內涵與各領域課程，提出可行的實踐取徑，包含國語文、英語文、雙語課程、藝術領域課程、議題課程；第八章則提出社會情緒學習在政策推動與學校實踐的未來展望。

本書統整社會情緒學習的內涵與各領域課程：第二章「國語文教學中的社會情緒學習：為何進行？如何進行？」、第三章「以兒童文學支援社會情緒學習」、第四章「社會情緒學習融入國中英語教學之試探性研究」、第五章「社會情緒學習如何融入雙語專題課程」、第六章「社會情緒學習結合國中藝術領域之課程研發與教學實施研究」、第七章「社會情緒學習結合議題課程的發展與實踐」，所歸納的課程與實踐經驗，對十二年國民基本教育課程的深化發展有所裨益。

本書能順利出版，感謝各章作者傾注心力，統整研究成果與教學實務，亦感謝許多教育界先進義不容辭的協助，以及國家教育研究院的經費挹注。謹向所有參與以及支持本書的夥伴，致上最誠摯的謝意。

國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

林哲立

2024年9月



作者介紹

〈依姓氏筆畫排序〉

- | 林文韻 | 現 職：國立臺北教育大學語文與創作學系助理教授
專 長：全語言教育、閱讀理論與教學、兒童文學與教學
應 用、兒童華語文教學
學 歷：亞歷桑那大學語言、閱讀與文化博士
- | 林明佳 | 現 職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
專 長：英語教學、英文論文寫作、學習動機
學 歷：國立臺灣師範大學英語教學所博士
- | 林哲立 | 現 職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
專 長：教育心理學、社會情緒學習理論與實務、數位學
習與教學
學 歷：國立政治大學教育系教育心理與輔導組博士
- | 黃祺惠 | 現 職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
專 長：藝術教育、美感教育、視覺文化
學 歷：國立臺灣師範大學美術研究所美術教育組博士

- | 黃瓊儀 | 現專學 職：新北市秀峰高級中學國中部英語科專任教師
長：特殊生融合班級經營與繪本融入英語教學
歷：美國俄亥俄州立大學教育學院碩士
- | 劉欣宜 | 現專學 職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
長：敘事研究、議題教育、師資培育
歷：國立臺灣師範大學教育學系博士
- | 蔡曉楓 | 現專學 職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
長：閱讀教育、差異化教學、國文教育
歷：美國俄亥俄州立大學初等及中等教育識讀與閱讀教學博士
- | 羅先耘 | 現專學 職：國家教育研究院課程及教學研究中心專任助理
歷：國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士



目次

推薦序一	II
推薦序二	IV
主編序	VIII
作者介紹	X
▶ 第一章 有效推動社會情緒學習課程： 政策與學校層級的建議	1
林哲立	
壹、前言	2
貳、社會情緒學習的理論與實務	5
參、研究方法	19
肆、研究結果與討論	21
伍、結論與建議	32
參考文獻	36
▶ 第二章 國語文教學中的社會情緒學習： 為何進行？如何進行？	45
蔡曉楓、羅先耘	
壹、前言	46
貳、文獻探討	47
參、研究方法	53
肆、研究發現	56
伍、結論與建議	69
參考文獻	73

▶ 第三章 以兒童文學支援社會情緒學習	林文韻	79
壹、緣起		80
貳、應用兒童文學進行 SEL 的理論基礎		82
參、研究方法		86
肆、教學策略與應用		86
伍、反思與建議		92
陸、總結		94
參考文獻		95
教學設計參考書目		99
附錄一、單文本文章		101
附錄二、多文本文章		103
▶ 第四章 社會情緒學習融入國中英語教學之 試探性研究	黃瓊儀	113
壹、前言		114
貳、文獻探討		115
參、研究設計		119
肆、研究發現		122
伍、結論與建議		130
參考文獻		134
附錄一、主題／單元規劃與教學流程		136
附錄二、問卷一的問題		143
附錄三、問卷二的設計		145

▶	第五章 社會情緒學習如何融入雙語專題課程 林明佳	147
	壹、研究背景	148
	貳、文獻探討	152
	參、研究方法	156
	肆、研究結果與討論	160
	伍、結論與建議	172
	參考文獻	174
▶	第六章 社會情緒學習融入國中藝術領域之課程 研發與教學實施研究 黃祺惠	181
	壹、緒論	182
	貳、文獻探討	183
	參、研究方法	186
	肆、研究結果與討論	188
	伍、結論與建議	206
	參考文獻	209
	附錄、訪談題綱	212
▶	第七章 社會情緒學習結合議題課程的 發展與實踐 劉欣宜	213
	壹、前言	214
	貳、文獻探討	217
	參、研究方法	221
	肆、研究結果與討論	224
	伍、結論與建議	234
	參考文獻	237

▶ 第八章 社會情緒學習之未來展望..... 林哲立	241
壹、前言	242
貳、政策支持	242
參、課程實施	243
肆、教師專業發展	243
伍、學生的主體性與需求	243
陸、回饋與持續發展	244
柒、結語	244



圖次

圖 1-1	社會情緒學習的各系統關係架構	8
圖 1-2	社會情緒學習方案之實踐歷程與情境因素	17
圖 1-3	社會情緒學習之改變機制	18
圖 2-1	「自我覺察」教學活動學習單截圖	66
圖 4-1	課本與繪本融合的課程架構	119
圖 6-1	國中音樂科教學實施照片	192
圖 6-2	國中視覺藝術科教學實施照片	194
圖 6-3	國中表演藝術科教學實施照片	197

表次

表 1-1	六個社會情緒學習方案之主要內容	9
表 1-2	社會情緒學習方案之後設分析研究之結果比較	11
表 1-3	訪談對象代碼與特質說明	20
表 2-1	研究三語文教育 SEL 指標試行歷程	55
表 3-1	十二年國教課綱核心素養與 CASEL 的 SEL 項目對照表...	81
表 4-1	問卷一各問題所對應之「十二年國民基本教育語文領域 的社會情緒學習課室教學指標」	120

表 4-2	問卷一 Q1 ~ Q3 各班作答結果的列聯表	122
表 4-3	問卷一 Q4、Q5 各班作答結果的列聯表	124
表 4-4	問卷一 Q6、Q7 各班作答結果的列聯表	126
表 4-5	問卷二各班兩次作答結果的 t 檢定（雙樣本異方差 假設）	128
表 4-6	問卷二的再測信度—配對樣本 t 檢定	129
表 5-1	SEL 課程共同主軸與具體內涵	157
表 5-2	受試者的特質	159
表 6-1	研究對象—教師	187
表 6-2	研究對象—學生	187
表 6-3	本研究試行課程教案內容所對應之「社會情緒學習融入 國中藝術領域指標」	189
表 6-4	國中音樂科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要	191
表 6-5	國中視覺藝術科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要	193
表 6-6	國中表演藝術科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要	195
表 7-1	教師訪談名單	222
表 7-2	學生訪談名單	223

▶ 第一章

有效推動社會情緒學習課程： 政策與學校層級的建議

壹、前言

貳、社會情緒學習的理論與實務

參、研究方法

肆、研究結果與討論

伍、結論與建議

參考文獻

第一章

有效推動社會情緒學習課程： 政策與學校層級的建議

林哲立 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

壹、前言

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）近年受到各國關注，亦是許多國家教育政策的推動重點；依據數十年所累積的腦神經科學、教育心理學、認知心理學等研究基礎，形成理論與實踐。在我國學校情境下推動的意義與價值，可從數位時代的挑戰與機會、非認知特質的價值、考試導向環境、自我認同與文化認同，以及未來教育願景與人才培育等面向來探討。

一、數位化時代下的挑戰與機會

數位化、後疫情時代以及生成式人工智慧的廣泛應用下，為人類生活帶來許多便利，亦同時帶來挑戰。在中小學的教育情境下，兒少經常面臨的挑戰包含網路霸凌、手機成癮、遊戲成癮、人際疏離、缺乏同理心等，而社會情緒學習的相關課程可以降低或轉化學生的疏離感，提升學生對於網路危機的覺察與因應，並避免受到傷害（Calderón-Garrido et al., 2022）。

二、非認知因素在學習與生活中的價值

非認知因素（non-cognitive factors）對學齡學生與成年人在學習、工作與生活上有其價值，例如自我調節、人際互動、動機與自信、幸福感及社會參與等。「國際學生能力評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）與「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in

International Mathematics and Science Study, TIMSS) 國際教育評比的結果顯示：我國學生的學習成就表現頗佳，但在學習動機、自信心以及生活意義感等情意面向，表現則相對低落 (Mullis et al., 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016)。透過社會情緒學習知能的培養，可以促進其學習成效、身心健康與幸福感。

社會情緒學習能力是可教導、非固定不變的，基於腦科學的研究發現，兒童或青少年會透過學習與生活經驗，累積其生理、心理情感與社會互動等經驗，建構其社會情感的技能。例如：大腦中的前額葉關係執行功能，即學生的自我管理與負責能力；大腦杏仁核與邊緣系統，影響情緒的覺察與表現，這些認知、情緒與社會互動等，都會影響學生的學業表現、人際互動、社會互動的展現 (Immordino-Yang et al., 2019)。

2023 年經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 亦針對 10 至 15 歲學生進行社會情緒技能的跨國性調查，其調查的指標包括：任務表現 (堅持、責任、自我控制、成就動機)、情緒調節 (抗壓性、情緒控制和樂觀)、與他人合作 (自信、社交性和活力)、開放心態 (好奇心、創造力和包容性)、與他人互動 (同理心和信任)。結果顯示：社會情緒技能對於學業表現、身心健康與生涯發展都有顯著的影響。例如：高任務表現技能 (特別是成就動機與堅持) 與好奇心的學生，在閱讀、數學和藝術方面有較佳成績，且較少遲到或缺課；情緒調節技能 (特別是樂觀)、活力、信任較低的學生，有較低的生活滿意度與心理健康；具有較高開放性心態與任務表現技能的學生，對未來升學或職業的準備更周全，也更有抱負 (OECD, 2024)。由此可知，社會情緒學習知能與學習表現、心理健康以及生涯發展等關係密切。

三、考試引導教學與文憑主義的影響

在考試引導教學與文憑主義的影響下，儘管全人教育的理念被提出，但在學校實踐中卻難以真正實現。教育理念與升學考試兩者間存在拉扯與挑戰，需要透過政策引導、學校領導人的帶領以及教師社群的合作等途徑，逐

漸引導教育目標的實踐。加拿大安大略省在國中小的教學與評量中，除了學科成績外，更納入 21 世紀的關鍵能力，例如：非認知能力的學習技巧與工作習慣（learning skills and work habits）等（Jang & Sinclair, 2018）。社會情緒學習的理論和實務，與十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的全人教育理念相契合，強調促進個人的自我理解、自我認同、溝通互動及同理心，進一步培養社會覺察和社會行動的能力，不僅有助於個人未來的生活及職業潛能發展，對國家的經濟和社會和諧發展也具有重要意義。

四、促進自我認同、社群與文化認同

社會情緒學習的實踐，不僅僅涉及學習者的自我管理、情緒調節、與他人的合作及同理心，亦包含自我認同、社群認同和文化認同（Jagers et al., 2019），還能支持實驗教育、學校特色、偏鄉學校的發展，包含原住民學校、偏鄉學校和實驗教育學校等，促發正向的學校文化、領導風格、友善的校園氛圍與課室環境。對學生來說，SEL 可支持其優勢能力的發揮、展現多元智能、具備成長心態，以及自主行動的發展；對教師來說，實踐 SEL 時可促進教學熱忱、有益其身心發展與幸福感。

五、未來的教育願景與人才培育

社會情緒學習的意涵可與國際趨勢進行比較與對接，作為教育改革與課程發展的知識基礎，包括 21 世紀關鍵能力、OECD 所提出 2030 年教育願景等。OECD 教育願景強調學生的自主性、福祉以及綜合能力（知識、技能、態度和價值觀），並以學習羅盤為比喻，強調學習者在整個生態系統的引導與支持下，需要學會在複雜與多變的情境中自我調整與自我導航，不單是接受教師的引導，更需以有意義且負責任的方式找到目標並加以行動，與他人合作、解決衝突、幫助其他人與環境更好（OECD, 2019）。社會情緒學習的理論與概念可以連結 OECD 的教育願景，達成教育願景與人才培育的目標。

貳、社會情緒學習的理論與實務

一、社會情緒學習的理論與內涵

社會情緒學習的理論與方案建構在認知、情緒與社會三個面向的交互作用下，進而形塑公民的生活適應、就業準備與福祉。在國民教育階段中，培育兒童與青少年的社會情緒學習知能，有助其未來生活與就業的準備與適應、生活意義感與幸福感。

社會情緒學習係指以情緒為基礎，學習人際、關懷與道德、責任的相關知識、技巧、態度、信念之教育過程。美國非營利組織「學業與社會情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）所提出的社會情緒學習系統性架構（CASEL's framework for systematic social and emotional learning）為多數國家所採用，因其架構完整、實證研究基礎較多、學校指引與教學指引等工具也明確（Borowski, 2019）。

（一）社會情緒學習的五個能力架構

CASEL 社會情緒學習的五個能力架構相互關聯，包括自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定（Borowski, 2019）。這五個核心能力可以依據發展階段、需求特色，以及所處的社會文化環境，進行引導與實踐，進而促進個人的學習投入、身心健康、充實的工作職涯以及社會參與。五個核心要素的概念說明請參閱圖 1-1。

自我覺察（self-awareness）是指理解並覺察自己的情緒、想法與價值觀，以及理解自己特點與優劣勢，包含自我認同、成長心態、發展個人的興趣與目標等。學校應促進個人特質與專長的發展，覺察並理解自己與他人的族群、文化、社區、家庭背景的特色，以支持自我理解與自我認同，避免對不同背景的人產生偏見與歧視。

自我管理 (self-management) 是指有效管理自己的情緒、想法與行為，並實踐生活或學習目標，包含壓力管理、規劃與執行目標等。習得良好的自我管理能力，有助於適應未來學習與工作上的挑戰。學校應對不同族群、社會經濟地位的學生，提供充分的支持與引導；促進學生的自我管理並非僅是滿足學校管理與規訓的目的，而是能傾聽學生的聲音，支持學生展現其主體性以及群體的能動性。

社會覺察 (social awareness) 指能夠理解他人的想法與同理他人的感受，進而展現同情與關懷，並且理解社會文化、價值觀與規範等對個人與群體的影響。學校環境應支持師生了解不同文化背景或特殊需求的個人或群體，進而促進彼此的理解接納以及包容關懷。

人際關係技巧 (relationship skills) 是指個人能夠與他人建立健康與良好的關係，包含清楚的溝通、積極聆聽、共同解決問題、解決衝突，以及能夠領導他人，並且在需要時能夠尋求協助或提供他人協助。學校環境應提供學生權利與機會，學習建立正向關係、解決衝突及化解傷害等，讓學校從管理的角色，逐漸轉變為引導正向行為的角色。

負責任的決定 (responsible decision-making) 指個人在行為與人際互動中，能夠考量倫理道德、規範，以及理解不同群體的需求與感受，經過行為利弊與後果的評估，展現具有同情心與建設性的決定與行動。學校應幫助學生在學校與生活情境中實踐負責任的行為，可透過專題探究活動，實踐具有建設性的行為。

(二) 全校性的推動

社會情緒學習的內涵，透過學校生活事件加以傳達與展現。推動時，需要調整學校氛圍與文化，並考量全校性整體脈絡的進展，這包含系統性的正式課程、班級經營、學科教學的融入及全校性的活動等。



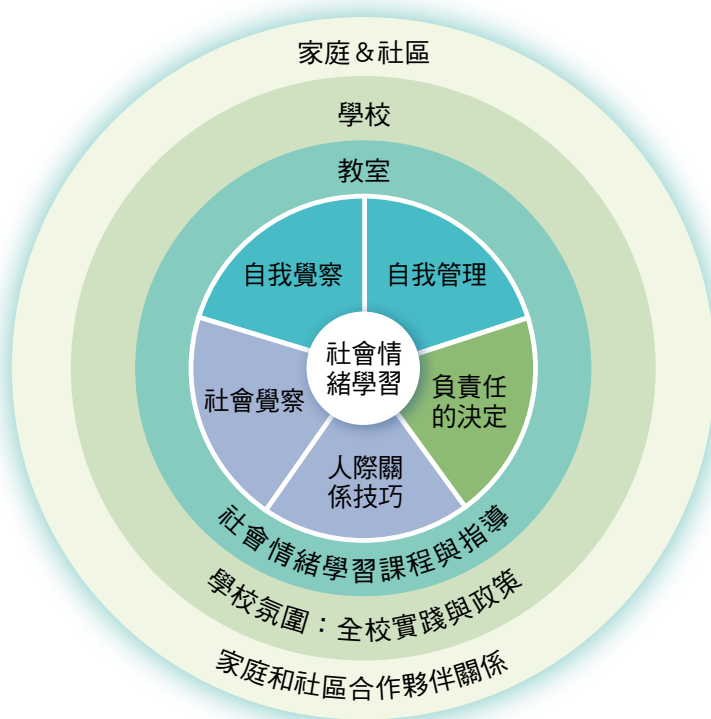
（三）學校、家庭與社區的夥伴關係

學校、家庭與社區之間應建立夥伴關係，才能共同推動社會情緒學習方案。方案的推動，不僅可促進家庭成員之間正向關係的建立，亦有助於社區的發展與福祉，例如：家庭成員間的友善溝通、社區成員的積極參與等。此外，透過非營利單位的合作或企業的支援，可進一步強化這些關係，為整體社會情緒學習的實踐提供助力。

（四）轉化型社會情緒學習促進共同福祉

轉化型社會情緒學習（Transformative Social and Emotional Learning, T-SEL）或被稱為社會情緒學習 2.0 版，更關注社會行動以及社會議題，並且強調為自身的文化等議題發聲，透過行動造成正向的改變。社會情緒學習的培養並非僅是為了滿足國家工業化或經濟需要的一種工具，亦非只是幫助個人適應環境或對所處的環境全然的接受。轉化型社會情緒學習是理解社會文化、規範、制度或階級等對於個人與群體所造成的各種影響，抱持批判性的態度進而採取行動，以維護權益並增進共同福祉（collective wellbeing）（Jagers et al., 2019）。

圖 1-1
社會情緒學習的各系統關係架構



註：引用自 *What Is the CASEL Framework?* by Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d. (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>). Copyright by Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

二、社會情緒學習的課程方案與效益

社會情緒學習方案，多依據不同的理論架構發展。對於學生學業成績、心理適應、執行功能、人際互動與利社會行為有顯著的正向效果，可以降低情緒與心理問題如焦慮、憂鬱等，以及缺課、暴力等問題行為的發生（Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Goldberg et al., 2019; Taylor et al., 2017; Van de Sande et al., 2019）。

依據不同的理論發展出許多社會情緒學習方案，這些方案皆有其核心理念和聚焦內容。本文參考 Jones 等人（2017）的分析，歸納其中六個較為常用的方案，如表 1-1 所示。各方案的課程內容在認知、情緒與社會三個面向的比例各有不同，認知面向是指方案內容，包含注意力控制、工作記憶或規劃能力、抑制行為、認知彈性、批判思考；情緒面向包括情緒的表達與知識、情緒調節、情緒同理；社會面向包括理解社交線索、化解衝突、利社會與合作行為。

表 1-1

六個社會情緒學習方案之主要內容

方案名稱／ 適切階段	核心內容	課程時間	教學方式	認知	情緒	社會
PATHS (幼稚園 到國小)	自我控制、情緒理解、正向自我概念、問題解決	36-53 節，每週 2-3 節，每節約 30 分鐘	全班或小組討論、角色扮演等	23%	61%	46%
MindUP (幼稚園 到國中)	正念覺察、專注、自我調節、自我關懷與同理他人、人際互動	約 15 個單元，每堂課約 40 分鐘	正念專注、正念行走、反思日誌、小組討論、專題活動	46%	48%	24%
RULER (幼稚園 到高中)	辨認、理解、標記、表達、調整情緒	共 18 個單元，每單元 4 堂課，每堂課約 45 分鐘	角色扮演、技巧練習、討論分享、表格或圖片顯示（情緒圖卡）	22%	91%	30%
Positive Action (幼稚園 到高中)	正向自我概念、品格發展、自我精進、與人互動	共 6 大單元，140 個課程，每週 4 個課程，每次課程 15 分鐘	全班或小組討論、角色扮演	14%	39%	30%

(續下頁)

方案名稱／ 適切階段	核心內容	課程時間	教學方式	認知	情緒	社會
Second Step (國小到國中)	理解與控制情緒、問題解決、負責任的技巧	共 22-25 個單元，國小約為每週 1 次，以及 4 個課後活動，每次課程約 20-45 分鐘	全班或小組討論、歌曲或音樂、表格或圖片展示、遊戲	61%	53%	57%
Responsive Classroom (國小到國中)	此為教師發展課程，聚焦在正向教室情境、社會情緒技能（合作、負責）、學業智能（堅毅、成長心態等）	早晨時間約 20-30 分鐘、放學前約 5-10 分鐘	全班或小組討論、技巧練習、肢體活動	32%	9%	58%

註：引用改編自 *Navigating SEL From the Inside Out: Looking Inside & Across 25 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers (Elementary School Focus)* by S. M. Jones, K. Brush, R. Bailey, G. Brion-Meisels, J. McIntyre, J. Kahn, B. Nelson, and L. Stickle, 2017, Harvard Graduate School of Education, and The Wallace Foundation (<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/HGSE-Navigating-SEL.pdf>). Copyright 2017 by Harvard Graduate School of Education, and The Wallace Foundation.

後設分析結果顯示：社會情緒學習方案除了對學生的社會情緒技能、學業成績、社會行為等有顯著正向的效果，對於情緒困擾、問題行為亦有顯著的降低；在長期效果檢視上，發現在至少 7 個月或 1 年以上的延後測也有其效果，特別是對於學業成績十分顯著（如表 1-2）（Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016）。舉例來說，Taylor 等人（2017）針對全球 82 份共涉及 97,406 位學齡前幼兒到高中生社會情緒能力學習的統合分析發現：社會情緒學習課程的實施對學生幸福感的各項指標均有顯著的效果。例如：普遍使學生在精神健康、社交技能和課業表現方面有顯著進步，而情緒困擾、偏差行為、犯罪、未婚懷孕和吸毒等問題明顯減少，而且此效果能持續長達 3 年半以上。

表 1-2

社會情緒學習方案之後設分析研究之結果比較

作者 (年代)	Durlak 等人 (2011)	Wigelsworth 等人 (2016)	Sklad 等人 (2012)	Taylor 等人 (2017)
實證研究篇數/ 介入方案	213	89	75	82
文獻回顧時間/ 學生總數	1955-2007/ 270,034	1995-2013/ nr	1995-2008/ 每篇平均 543	1981-014/ 97,406
在美國以外的 研究數量	13	n/r	n/r	46
結果一 社會情緒技能	ES=.57* CI=.48-.67 N=68	ES=.53* CI=.32-.75 N=24	延後測 (至少 7 個月後) ES=.07* CI=.04-.09 N=15	延後測 (至少 1 年後) ES=.23* CI=.15-.31 N=29
結果一 態度	ES=.23* CI=.16-.30 N=106	ES=.17 CI=.07-.28 N=9	延後測 ES=.07* CI=.03-.10 N=12	延後測 ES=.13 CI=.05-.21 N=26
結果一 正向社會行為	ES=.24* CI=.16-.32 N=86	ES=.33* CI=.24-.42 N=39	延後測 ES=.12* CI=.06-.18 N=7	延後測 ES=.13* CI=.05-.21 N=28
結果一 行為問題	ES=.22* CI=.16-.29 N=112	ES=.28* CI=.20-.36 N=40	延後測 ES=.20* CI=.10-.30 N=16	延後測 ES=.14* CI=.07-.21 N=34
結果一 情緒問題	ES=.24* CI=.14-.35 N=49	ES=.19* CI=.13-.35 N=32	延後測 ES=.10* CI=.04-.17 N=11	延後測 ES=.16* CI=.08-.23 N=35
結果一 學業表現	ES=.27* CI=.15-.39 N=35	ES=.28* CI=.18-.40 N=15	延後測 ES=.26* CI=.16-.36 N=7	延後測 ES=.33* CI=.17-.49 N=8

註：nr 表示研究中未說明；ES 為效果量；CI 為信賴區間；p < *.05；N 為研究篇數。

三、核心要素的效益

國際間已經發展出至少 60 個社會情緒學習方案，課程時間多在 6 至 8 週間不等，其優點包括有效連結理論與實務，採用證據導向，在定義概念方面明確。例如：RULER 方案核心為辨識情緒與調節情緒、MindUp 方案以正念為理論基礎等。不同方案的聚焦面向各異，有的專注於認知執行功能，有的則偏重情緒面向或人際互動及社會行動。目前，社會情緒學習課程主要由歐美國家開發，在課程引進上有其經費考量，並且需要進行適切的在地化調整。此外，對於學校而言，實施完整課程受到時間和資源的限制，在排課時經常難以安排出 6 至 8 週的時間來實施。種種瓶頸使得社會情緒學習的推廣面臨更多挑戰，需找到其可實踐的途徑與策略。

由於社會情緒學習的完整課程有其限制，學者建議歸納並實施社會情緒學習方案的核心要素（kernels）（Boustani et al., 2015; Embry & Biglan, 2008; Jones & Bouffard, 2012; Shernoff et al., 2017）。社會情緒學習的核心要素，係指採用完整方案中某些策略，如覺察身體、覺察情緒、溝通表達、積極傾聽及解決衝突等。研究發現：SEL 核心要素課程的效果是顯著的（Colagrossi et al., 2023）。這些策略可以依據班級需求和時間彈性進行教學與引導，其核心要素具備多項優勢，除了靈活與彈性外，還能擴散到不同的活動或課程當中。導師將這些要素運用於班級經營、團體活動或彈性學習課程等多種場合，能讓學生在不同情境中獲得社會情緒學習的實踐機會，進而促進學生的全面發展；其次，整合、歸納各核心要素是一種破壞式創新（disruptive innovation），可有效促進擴散與實踐，進而與理論模式產生對話；再者，核心要素能更具彈性地連結並回應在地文化、情境特色以及學生需求。

四、政策面

（一）各國的推動現況

社會情緒學習的議題已經在許多國家推動，例如：新加坡、美國、澳洲等。同屬東亞儒家文化的新加坡，社會情緒學習的五個面向已經



成為該國總綱的架構，並歸納許多實踐經驗與評量工具等（Chong & Lee, 2015）；美國約有 16 個州已經將社會情緒學習的實踐指標納入該州課程綱要；英國與澳洲亦將其納入課程綱要或政策方案；中國的社會情緒學習方案，除了情緒與人際互動，多聚焦在國家認同（Yu & Jiang, 2017）；香港已經將學生社會情緒的調查，納入學校辦學績效的項目中（Wu & Mok, 2017）；韓國則是將社會情緒學習的推動納入立法（Lee & Bong, 2017）。社會情緒學習的課程方案，主要推動在歐美國家以及部分東亞國家如新加坡、香港與韓國等，理解各國教育政策以及與我國文化相近國家的實施情形，可提供政策規劃與推動上的參考。

（二）檢視社會情緒學習理論與十二年國教課程的關係

社會情緒學習與十二年國教理念相當契合，皆以促進全人教育、終身學習為宗旨，強調學生的認知、情意及社會參與。十二年國教課程的目標是培養學生成為一個自主的終身學習者，而自主行動、溝通互動和社會參與此三面向的核心素養，亦與社會情緒學習的五個面向有高度相關。

十二年國教部定必修課程的綜合活動領域、健康與體育領域中，皆規劃有社會情緒學習的相關內容。在國小階段，綜合活動領域為每週 2 節課，多為導師授課；而國中綜合活動領域分為童軍、輔導、家政 3 個科目，每週 1 節課，輔導活動同樣為每週 1 節課。在社會情緒學習的相關概念教學上，多偏向知識層面的學習，學生能否獲得更多實踐經驗或與生活經驗的連結，仍待進一步探究。高中階段與社會情緒教育相關的部定課程為生命教育與生涯規劃，這 2 個科目皆有既定的課程內容，課程綱要中的部分內容與社會情緒學習的概念有關，但教學實施情形與學生的學習經驗仍待探究。

（三）考量社會文化情境並進行在地化調適

我國在推動社會情緒學習時，需要考量社會文化因素，以下簡要說明三個顯著的社會文化特色。

首先，儒家文化強調中庸、謙虛或忍讓等，對情緒的理解與表達不熟悉且陌生，學校情境下的教師與學生較傾向壓抑情緒，特別是負面情緒，例如：難過或悲傷等；正向情緒也經常被壓抑，例如：得意、高興或快樂等。

其次，由於考試導向和勤奮的文化氛圍，強調努力與堅持的特質，往往以犧牲社會與情意的發展為代價。許多兒童與青少年主要基於義務動機而學習，以滿足家庭或他人的標準與期待，因此缺乏創新、應用所學的機會與實踐經驗。

再者，儒家文化強調尊師重道與尊重權威，如學生對老師的服從和子女對父母的服從，且較不習慣表達不同意見。此外，在社會關懷與社會行動上的環境支持與表現亦較弱（Chong & Lee, 2015; Kam et al., 2011; Tao & Hong, 2014）。

亞洲各國的研究也發現社會情緒學習的推動有其意義與價值，但仍需要關注文化差異。Chen 和 Yu（2022）針對以中國學生為對象的 35 個研究進行後設分析，發現社會情緒學習方案對學業表現有正向影響，指出社會情緒學習在儒家文化情境下有其成效；其次，Hall（2019）指出亞洲教師多傾向將情緒視為負面，且在亞洲文化中，情緒在學習的角色尚未被充分理解。Martin 和 Alacaci（2015）針對土耳其青少年的社會情緒的學習需求進行回顧，強調推動社會情緒學習應考慮文化價值的重要性；Tze 等人（2022）則發現中國與新加坡學生的社會與情緒技能，低於加拿大與美國的學生。政策面的規劃與推動，應考量在地社會文化與需求，進行適切調整（Jones et al., 2019; Osher et al., 2016）。



（四）政策支持到公私協力

社會情緒學習方案的推動，需要中央與地方的政策支持。根據調查，社會情緒學習的實施，對於國家發展具有高度效益，可以降低社會成本，提高經濟表現（Belfield et al., 2015; Greenberg, 2023）。近年來，我國各縣市政府透過專案計畫，加以推動相關政策，例如：臺北市109學年度開始辦理的「社會情緒學習」（SEL）推廣計畫、新北市109學年度開始推動「正念教育」等。此外，許多民間非營利組織長期致力於情緒教育和心理健康的方案，如臺灣芯福里情緒教育推廣協會所推動的情緒教育課程，以及利仁教育基金會所推廣的「社會、情緒與倫理學習」（Social, Emotional and Ethical Learning, SEE Learning）課程等，這些組織發展課程，在學校內以不同方式進行推動。

（五）政策與方案的評估與回饋

我國社會情緒學習仍缺乏政策實踐與個別方案成效的實證性研究，經由系統性的評估與回饋，方能作為後續政策制定與推動上的參考。在國家層級的政策評估上，可檢視不同階層的效果，包含學校層面因素（如區位、學校氛圍、學校領導、社群運作等）、教師因素（教師認同度、課程實踐品質）與學生層級（學生投入情形、社會情緒技能的變化）之間的關係。

在學校的方案實施與評估方面，可以運用質性與量化資料收集學校與教師的現況、需求與態度等；在學生部分，透過橫斷性或縱貫性的調查，勾勒並探索學生的社會情緒學習圖像，以及在方案實施過程的變化情形。社會情緒學習的歷程性評量應透過多元方法，除了自陳問卷之外，可納入情境性的實作評量、同儕互評或自評等多種評量方式，例如：透過合作式問題解決的活動，評估學生的自我覺察與自我管理、溝通互動與做決定的綜合表現（Jones et al., 2019; McKown, 2019; Osher et al., 2016）。透過評估與回饋，使社會情緒學習能夠持續性的改進與深化發展。

五、學校層級

學校層級在推動的關鍵要素包含整體脈絡性的規劃、學校文化與領導方式的調整、關注教職員的社會情緒學習知能，以及持續的評估與發展。

（一）脈絡性的推動

全校性整體規劃，即以學校整體課程為目標。針對不同的學生需要進行整體規劃，全校性方案可促使學校氛圍的轉變，有助社會情緒學習方案的實施成效；社會情緒學習的全校性（universal）實施流程可以歸納為以下階段：包括準備期（階段1）、學校推動（階段2）、學校課程實施（階段3）、歸納與政策實踐（階段4）。在實踐的過程中，鑲嵌在三個主要的環境系統下運作，首先是最外圈的社會文化與教育制度；第二圈為學校的環境與組織氛圍，包括校長的領導、教師社群氛圍等；最內圈為班級情境中的師生關係與班級氛圍（Meyers et al., 2012; Meyers et al., 2019），如圖 1-2 所示。

（二）學校文化與氛圍的調整

社會情緒學習不僅是課室內的知識習得，亦是教師與學生在日常生活中的實踐經驗。教師與行政人員透過日常的實踐策略，將這些策略擴散到學校生活中。

同時，社會情緒學習方案在實踐上，也需要考量學校願景特色、需求與資源等，例如：偏鄉學校、都會型學校和原住民學校的需求都有所不同。如學校可能希望提升學生的專注度與情緒調節能力等，因此需要進行全校系統性的規劃，包括班週會辦理主題演講或案例分享、導師每日的班級經營、以及在學科教學中加以實施。

圖 1-2
社會情緒學習方案之實踐歷程與情境因素

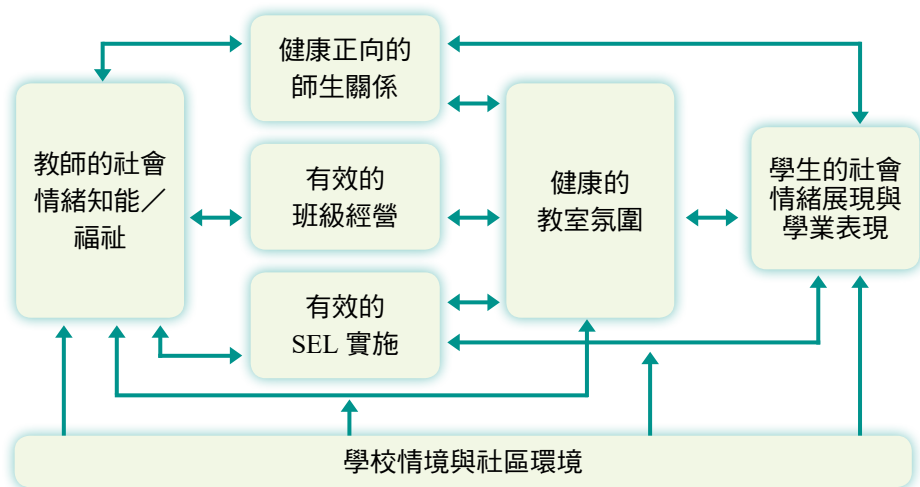


（三）關注成人（教師、學校行政人員與家長）的社會情緒知能

社會情緒學習不僅聚焦於班級學生，成人的社會情緒學習的知能與行為，更是全校性落實的關鍵。因此，應促進學校領導人、行政與教師對社會情緒學習的認同與理解，接著，透過研習課程提升教職員的知能，並藉由教師社群進行擴散與實踐。國外研究亦指出教師的社會情緒學習課程，對心理適應與工作表現有所助益，例如：Oliveira、Roberto 和 Pereira 等人（2021）對 16 個社會情緒學習的教師研究進行後設分析，發現教師的社會情緒學習課程顯著提升其社交與情緒能力、工作滿意度和幸福感；同時 Oliveira、Roberto 和 Veiga-Simão 等人（2021）的研究亦指出，教師的社會情緒學習介入課程措施，可以減少工作耗竭。

教師的社會情緒學習知能對於學習者的影響，可由社會情緒學習的改變機制（theory of change）來理解（如圖 1-3）。在學校氛圍與社區環境中，教師的社會情緒學習知能與師生互動關係、班級經營、社會情緒學習的實施、教室氛圍等互為影響，並且影響學生的情緒展現與學業表現（Jennings & Greenberg, 2009）。

圖 1-3
社會情緒學習之改變機制



註：引用自 The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes by P. A. Jennings and M. T. Greenberg, 2009, *Review of Educational Research*, 79(1), p. 494 (<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>). Copyright 2009 by American Educational Research Association.

（四）持續的評估與發展

社會情緒學習的政策、方案實踐、課堂氛圍以及學生的社會情緒學習知能等，需要透過實證資料持續地進行評估，以便作為改善與調整的依據。在推動社會情緒學習的政策時，應運用適切的評量工具，以瞭解政策成效。在學校層級中，可進一步分析全校師生在社會情緒

學習知能的差異與變化情形，例如：可透過焦點團體或個別訪談來瞭解教師的認同度，並透過自陳問卷或同儕互評，來瞭解學生在社會情緒技能的變化情形。

六、研究目的與研究問題

依據文獻回顧，本研究歸納政策層級與學校層級在推動社會情緒學習的各種因素。基於前述研究背景與問題意識，研究問題如下：

- (一) 推動社會情緒學習的方案或課程時，政策層面有哪些建議或重要的因素需要考量？
- (二) 推動社會情緒學習的方案或課程時，學校層級在推動上有哪些建議？以及有哪些因素需要考量？

參、研究方法

為探究社會情緒學習在教育現場實施的挑戰與機會，以下說明研究對象、個別訪談流程、訪談資料編碼與資料分析、研究的三角檢證。

一、研究對象

依據研究目的，本研究採取立意取樣，選取社會情緒學習專長的學者專家共 4 人，國中教師具有實踐社會情緒學習課程經驗之教師 2 人，因高中生命教育科與社會情緒學習的概念十分接近，因此，訪談高中生命教育學科中心之種子教師共 4 人。訪談對象之特質說明如表 1-3。實施訪談的時間為 2022 年 5 月至 2022 年 11 月。本研究資料編號的方式說明如下：第一碼與第二碼為身分別，代號 PT，第三碼為序號，第四碼為訪談內容的概念編碼。每場訪談時間約 90 分鐘，以線上方式進行。

表 1-3

訪談對象代碼與特質說明

受訪者代碼	姓名	訪談對象特質說明 (任教學科或專長領域)	訪談時間
PT1	陳○○	某大學教育心理與輔導學系教授；專長之一為社會情緒學習；執行社會情緒學習之專案計畫	2022年5月13日 (PT1.1)、11月8日(PT1.2)
PT2	吳○○	某大學人類發展學系教授；專長為社會情緒學習	2022年6月9日
PT4	黃○○	師資培育助理教授；專長為輔導活動、師資培育、社會情緒學習等議題	2022年6月20日
PT5	李○○	高中生命教育科教師，任教年資26年	2022年8月22日
PT6	翁○○	高中生命教育科教師，任教年資28年	2022年10月11日
PT7	林○○	師資培育助理教授；專長為輔導活動、師資培育、社會情緒學習等議題	2022年6月16日
PT8	胡○○	高中生命教育科教師，任教年資30年	2022年8月23日
PT9	吳○○	高中生命教育科教師，任教年資13年	2022年8月31日
PT12	藍○○	國中國文老師、導師；任教年資23年	2022年11月7日
PT13	藍○○	國中輔導主任；任教年資22年；生命教育第二專長；曾任生命教育種子教師	2022年9月5日

二、個別訪談

邀請研究對象時，研究團隊以電子郵件進行邀請與說明，內容包括研究目的、研究方法與程序，以及研究倫理規範等，包括資料保密、益處與報償等，接受訪談之參與者提供諮詢費用作為報償。在訪談實施約3天前提供訪談大綱，由研究計畫主持人實施個別訪談，運用線上平臺進行個別訪談，訪談時間約90分鐘。訪談前，由實施訪談人說明本研究之目的、研究方法與程序，以及相關的權利等，受訪談人簽屬知情同意書。訪談期間，研究者依據訪談大綱進行半結構開放性訪談。

三、訪談資料編碼與資料分析

本研究將訪談錄音轉錄為逐字稿後，兩位編碼者由主持人與共同主持人來回閱讀逐字稿內容後，由訪談資料中發現概念，並將概念進一步歸納為某類別。另外，研究者亦刪除本研究逐字稿之口語贅字，以便閱讀與分析（鈕文英，2012）。

四、質性資料的三角檢證

質性資料的編碼，首先進行個別編碼。由計畫主持人與共同主持人依據訪談大綱分別進行編碼，個別編碼後進行第一次編碼討論，針對編碼不一致之處進行討論，經過討論並取得共識，進行正式編碼。

研究團隊定期召開每月會議，討論社會情緒學習之理論與實務議題，各計畫主持人進行同儕簡報與回饋，並且檢視本研究計畫之理論、研究方法與資料分析等，有助於對理論與實務的理解，以及資料詮釋的信實度（鈕文英，2012）。

肆、研究結果與討論

依據訪談資料，歸納出以下研究結果，包含政策面向以及學校實踐兩個面向，以下分別說明。

一、政策面向

理論與政策面向的建議可歸納為六個部分，包括政策的盤點與整合、社會情緒學習為課程發展的基礎、檢視理論架構並考量社會文化因素、檢視現行課程的關係、借鏡國外的實踐經驗，以及完善教師培訓課程與教學資源。

（一）政策的盤點

政策建議方面，受訪教師提及在 SEL 的推動上，應盤點現行計畫方案與課程內容，或是進一步結合現有方案，避免疊床架屋的情形。

好像上層比較缺乏政策之間的整合，所以我們下面在執行的單位就會變成說，好像就是各做各的，然後會多頭馬車，最後就變成繳交成果，比如說我們現在那個友善校園政策，其實已經推行很久了，其實友善校園裡面有很多東西也是有社會情緒學習的這種內涵，只是說這些東西怎麼樣跟既有已經在做的政策做一些整合。（PT13-5）

在學科領域內容上的分析，建議盤點相關政策方案，並且評估相關政策的現況與成效，例如「友善校園學生事務與輔導工作計畫」等，以提供後續政策制定的參考。

（二）社會情緒學習的理念作為課程發展的基礎

SEL 的理論與概念，可作為未來課程發展與政策推動的參考，落實全人教育的目標。受訪的學者專家提到：

有沒有可能下一波課綱，它會有一個比較立體的概念，除了這個之外，它還會有一種基底的東西，如果 SEL 是基底的話，那就很好推了，因為它就是一個系統有打開了，或是它就是一朵花下面的花托，它整個可以包住。（PT7-13）

理解 SEL 課程的意義與價值相當重要，在科技社會時代，國民教育階段的學生面臨許多新挑戰，特別是在網路時代，提供現代公民更多元的學習機會或訊息交流的空間與機會，學生普遍缺乏意義感、缺乏人際溝通的技巧。

我覺得一個最大的問題應該是人際的疏離，這的確就回應這個生命教育或者是 SEL，我也可以說是因為網路世代、

虛擬世界的課題，或者是我們的資訊科技越來越發達，大家都沉迷於這裡，可是我不覺得網路是一個……我覺得它只是一個觸發的因素，所以我覺得一個真正的最根本的源頭，其實是自我的疏離，然後再來就是人跟人之間的疏離跟冷漠。
(PT8-6)

SEL 課程的核心目標是幫助個人與群體進行覺察與管理，發掘潛能、意義感與價值感，進而提升個人與群體的幸福感，國際間課程發展的趨勢也都朝向幸福感的理念。社會情緒學習的理論與概念，可作為後續課程發展的參考。

(三) 檢視理論架構並考量社會文化因素

SEL 的理論之一為 CASEL 的五面向架構，包括自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧以及負責任的決定。受訪專家也提到 CASEL 五個面向架構的定義或是否需要再進行調整，都值得進一步探討。

那五個面向真的要好好釐清，就是社會覺察跟人際的交疊，或者是負責任跟前面四項有沒有區分清楚？位階有一致嗎……。(PT5-10)

SEL 課程與教學的實踐上，受在地的文化脈絡所影響，例如：情緒的覺察與調節，有其文化的差異。因此，在教材教學等方面，需要進行相對應的調整。

如果從華人文化心理學來看，有時候那個忍，就是英文叫 suppression，那個忍其實在我們東方文化裡面，有時候它的角色，其實也是正向的，就是它跟個人的心理的幸福感，其實不一定是相似，或許這塊在我們導入，我們在培養孩子的 SEL 的時候，可能也會需要調整。(PT4-3)

（四）檢視社會情緒學習理論與現行課程的關係

SEL 的理論之一為 CASEL，其五個面向架構與十二年國教領域課程有許多契合之處，例如：核心素養中的「身心素質與自我精進」與 CASEL 自我覺察有高度的相關性。十二年國教課程當中，國中小小的綜合活動領域以及高中的生命教育課程，與 SEL 的理論架構較為接近，以下分別說明該課程與社會情緒學習的關係。

1. 國中小綜合活動領域

根據林秀玲（2022）的研究，針對我國綜合活動領域課程與 CASEL 的五個面向進行比較，結果發現國小階段的綜合活動缺乏自主管理的學習內容，國中階段的綜合活動缺乏社會覺察的學習內容。此外，在綜合活動中，國小與國中階段所學的情緒探索、辨識與調節，也缺乏螺旋式加深加廣的連結。正如受訪的國中輔導主任所言，國中綜合活動領域課程並未對應 SEL 的概念。

我覺得國中的情緒教育好像比較集中在要把它分類、命名，然後後續好像就比較少這樣，可能是我不了解，但是我感覺好像是比較少對於情緒的一些深化，還有它跟人性的一個結合。（PT8-22）

2. 高中生命教育課程

高中生命教育課程與 SEL 兩者的理念，都是在提升個體的幸福感、意義感與價值，受訪高中生命教育科教師也提到，SEL 與生命教育的基本理念是相同的。

這是一個由內而外的，一個從內在的省察到跟這個世界跟人建立關係，這樣的一個學習歷程，所以它其實也是一個跟生命教育，我們要由內的自我覺察，然後到開始發現自己的意義跟價值，然後去建立跟他者的關係，甚至更親密的你我關係，這個歷程其實是蠻類似的。（PT8-2）

高中生命教育課程著重於哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨和靈性修養等主軸，與 CASEL 五面向的內涵有部分相關。

其實我覺得以高中生來講，覺察自我的情緒，這一個部分對他們來講，應該是說在國小就已經培養出來了，所以在高中階段，我重點比較會在，當他自我覺察自己的狀況，知道自己要做什麼之後，偏重在後面那個知行合一的部分，他能不能去做到。（PT6-6-1）

就整體上看，生命教育課程與 SEL 兩者在方法和焦點上仍有差異。生命教育著重於哲學思辨和價值選擇，強調學習者對自己、對人類、對生命的探索，目的在於建立自我生命的終極信念，實踐生命價值。相較之下，SEL 的焦點在於提升學習者的社會與情意能力，強調個體的自我覺察、自我管理、人際關係技巧、社會覺察和負責任的決定等五大面向，以協助學習者建立健康的人際關係、有效的情緒調節與做決定的能力。

在具體的學習重點上，生命教育著重於哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨和靈性修養等方面的學習，強調學習者從哲學、倫理、宗教等角度去思考人生和生命的意義。SEL 的五大面向則著重於情緒管理、人際溝通、社會覺察、自我覺察和負責任的行為等實踐策略。

綜合而言，生命教育和 SEL 雖然各有所重，但兩者的共同點在於提升學習者的全人發展和幸福感。在實務上可以透過整合兩者的理念和方法，進一步規劃學校課程，提升學生的社會與情緒知能，以達到全人的教育目標。

（五）借鏡國外的實踐經驗

借鏡他國的實踐經驗，包括新加坡、美國、澳洲等國家，這些國家實踐經驗可提供參考，例如：美國部分州的 SEL 課程綱要，系統

性地納入各學習階段當中，並且規劃相關的表現標準。其次，新加坡與我國國情接近，在社會文化皆十分重視考試成績與學業表現等，新加坡將社會情緒學習理論中的 CASEL 納入總綱當中，規劃完善的師資培育等配套措施，受訪學者專家也提到應參考其他國家的做法。

美國伊利諾州和澳洲的 SEL 課綱的分析，因為是把它納入課綱，所以課綱是 K 到 12 有完整的一條鞭的，從幼兒園一直到大學 SEL 裡面要做什麼，然後它都有扣到 CASEL 那五個向度，包括表現水準，就有第一級、第二級、第三級、第四級、第五級、第六級要表現出什麼，其實他們都有訂定學習的指標。（PT1.1-5）

新加坡其實從 2004 年開始，因為發現學生們真的太認知，就跟臺灣發現太認知，我們要走情意教育……，它直接把它放到它的總綱裡面。其實是做了四個不同的步驟，第一個步驟，讓所有的 administration 的那些 leadership 認識 SEL、知道 SEL 是重要的；第二個是給很多的 SEL 的 resources，像 newsletter 跟網路上的材料工具，讓大家更加認識；第三個是種子老師，就是 ministry office 會派老師去有需要的學校去協助他們，當然也有從大學的師資培育裡面，讓老師可以有 mindset 或者是教師研習，也都會放入 SEL。（PT2-16）

新加坡將 SEL 作為總綱的核心理念，同時也是課程推動的主軸，新加坡推動 SEL 的經驗可以提供我國參考，其推動的主要策略如下（Liem et al., 2017）：

1. SEL 融入課程：新加坡在總綱的國民教育課程架構中，將 SEL 的課程與教學方法融入到語文、社會科學、數學和科學等學科中，幫助學生培養情意、社會與認知的能力，促進學生的全人發展。
2. 完善的教師培訓：新加坡的教師專業發展課程完善，提高教師的專業能力和教學品質，以能有效實施 SEL 課程。

3. 創造支持學習環境：新加坡重視學校環境和文化的影響力，為學生創造一個支持學習的環境。鼓勵學生在校園內建立積極的人際關係，並為學生提供各種支持。
4. 促進家長參與：新加坡強調家長參與對學生全人發展的重要性，學校積極邀請家長參與學校 SEL 活動，提高家長對 SEL 的理解，並幫助家長與孩子建立積極的家庭關係。

綜合來看，新加坡 SEL 的實踐成果是透過建立完善的配套機制、教師培訓、促進學校文化以及家長參與等因素。這些經驗對於我國推動 SEL 教育有其啟示和參考價值。

（六）完善的教師訓練課程與教學資源

提供教師完善的增能課程，以提升教師的專業知能。此外，SEL 課程設計對於許多教師來說仍有其挑戰，透過教學案例或教學指標的發展可供參考。教師亟需相關的資源，包括教學指引以及教學指標等工具。

SEL 的推動不是像一個學科裡面，就是說它應該分很多 SEL 的教學的教材，但是可能要有一套師培的教材，裡面有一部分是要改變老師的，然後一部分教老師如何去教的，就是我們教學專業跟教學專門，就是除了 content 以外，我們還有那個 methodology，就是教學法，就是他怎麼去教，但是老師自己本身具備這樣子的情緒管理跟覺察，跟他怎麼教是不太一樣的。（PT1.2-16）

現在變成說我的架構其實還是要去參考 CASEL 的那五個，但是就我們臺灣本土的，然後適合不同年齡的課程到底怎麼設計，其實這個資源我覺得在蒐集上面其實是有困難的，就不知道去哪裡找，所以在課程設計上面，其實我覺得還蠻需要協助的，另外，我覺得就是這個課程實施以後，對學校還有老師跟學生的價值跟意義是什麼？（PT13-6）

二、學校層級

本研究勾勒出在現行課程綱要下推動 SEL 的挑戰與機會。一位受訪教師在國中與高中服務多年，理解該校學生的特質與需求，期待藉由 SEL 課程提升學生的情緒調解與正向行為等；另一位為花蓮縣某國中輔導主任，也提到該校學生多為低成就或有親子教養上的問題。由於教師們對學校特色與學生特質的觀察與了解，期待透過規劃校訂課程與導師班級經營等形式，更全面地實踐 SEL 的理念與策略。

學校層級的建議，可歸納為學校文化與氛圍的調整、溝通以化解迷思與疑慮、脈絡性的課程規劃等三個面向。

（一）學校文化與氛圍的調整

在十二年國教課程綱要的脈絡下，總綱的理念與目標強調自主行動、溝通互動以及社會參與，但總綱理念在學校端的實踐上仍面臨許多挑戰。受訪教師提到實踐與推動面的挑戰在於學校文化，如學校的管理文化多為威權時，推動與轉化也需要整體學校文化的調整：

我覺得現在想到的一些挑戰，就是它跟學校既有的一些管理文化之間，可能會產生一些衝突吧，就是說如果學校的管理文化是比較權威式的，就是比較威權的，或者是說老師跟學生的關係，比較強調立即有效的管理，或者是用賞罰分明，然後希望學生可以服從學校規定的話，那我覺得在實施社會情緒學習，可能老師們會覺得我哪有那麼多時間可以來理解。（PT13-4）

全面性的形塑正向校園氛圍才可以發揮效果，SEL 的實踐是需要跨出學科知識的教學，具體落實於日常生活中，並非停留在輔導活動課、綜合活動課或輔導室，應多面向地融入到學生的生活環境中，包括校訂課程、導師的班級經營、融入到學科等。受訪的國中教師提到：

我認為 SEL 的話，我也是認為它需要走到全校性的，課程歸課程，但是那個環境很重要，營造那個歸屬感，這東西非常非常重要，這不是自己一個課程可以帶出來的東西，整個學校的氛圍。（PT2-15-1）

我一直覺得這個東西它如果一直只停留在輔導活動課、綜合領域或者是輔導室的話，它其實很難成功、很難落實，所以我會希望說如果說我們設計一個比較是一般導師就可以操作的，那它可能比較可以跨出輔導室以外，可能就是慢慢在形塑校園的文化上面，我覺得可能會比較有幫助。（PT13-2）

我覺得學校的校園文化會非常不同，還有就是潛在的部分，就是學校情境的布置，或者是活動慶典的串連，我覺得它會對學生的整個全人的發展是很不一樣的。（PT9-21）

形塑校園氛圍可以全面地開展，不僅是某一個學科的知識，而是涵蓋學生在正式課程或潛在課程的學習，透過全校教師的理解並形成共識是重要的關鍵，此過程也包含學生管教、班級經營等學校規定與氛圍的轉變。現行多數的國中屬於權威的管理文化，與 SEL 的學校管理文化有所差異，因此在引入 SEL 時，也需要考量學校管理及班級經營上的調整與轉化。

（二）溝通以化解迷思與疑慮

學校行政的支持以及教師同儕的溝通相當重要，如何讓學校領導者與校內教師理解 SEL 的重要性，特別在升學考試社會氛圍下，需要溝通與說明 SEL 課程的意義與價值，例如：SEL 知能對於個人的情緒管理、時間管理、社交技巧，以及學業成績等都有其正面影響，彼此之間並不衝突。社會情緒學習的學校是強調成長性的文化，不僅是關注成績表現，而是持續努力與進步的積極態度，支持自我肯定以及同儕與班級間的合作與互動，促進相關利害關係人的理解與接納，並且化解迷思與疑慮。

學校的高層我覺得也是很為難，如果這樣你是要持續地適性發展，還是你要創造一些成績？所以，我覺得老師也會有一些的壓力，就是說那我是不是要把多一點的時間拿來弄成績？其實我覺得就會影響到我們這個課程接下去的發展，就是大家認不認同這個課程，對於現在的學校來講是重要的。
(PT13-13-2)

其次，在國中階段的學校情境中，學校行政與教師面臨「教考試」與「教課程」兩者是否對立的兩難和挑戰。國外的實證研究也發現，SEL 的介入對於學生的學業成績是有所提升的，然而 SEL 在實施成效上的本土性資料仍相當缺乏。

可能大家會有一些迷思吧，或者是覺得說這個好像是浪費時間，但是我們不是因為說 SEL 是為了提升他們的成績，如果是做了 SEL 也可以提升成績，這當然是一魚多吃，所以跟老師報告 SEL 的研究有這樣的發現，也希望能夠提供一些證據說服行政跟其他老師。(PT13-14)

受訪教師也提到 SEL 的非認知能力有助學業表現，教師需要具備專業的知能，融於學科教學或班級經營當中。

所以考試跟教學理念能不能並行？可以，但是關鍵在於老師你的理念跟你的專業引導，有沒有辦法讓孩子真的可以自我管理、自我學習，所以我的學生從一入學就開始自我學習，我這次行動研究，把我辦 3 年的班級經營的一個做法，做了一下整理參賽，我一直認為它不背離，我只是不能夠理解為什麼大家就要認為它是要分開的，好像落實了這個，就會犧牲了一個，但事實上我們整個學習來講，如果情緒穩了，學習會更好，情緒穩了，他會知道他的需求是什麼，他可以為自己做一些負責任的決定。(PT12-16)。



SEL 實施的途徑與原則，在實施上主要可以從三個層次來看，首先是直接教導 SEL 的課程內容（teaching of SEL），其次是將 SEL 融入到學科當中（teaching for SEL），最後是在班級經營中實踐（teaching by SEL）。在實踐上需要關注 SAFE 的原則，也就是連續性由深到淺（Sequenced, S）、主動學習非被動聆聽（Active, A）、課程實施的焦點（Focused, F）、外顯化的實施（Explicit, E）等四個原則，如受訪者提到「CASEL 提到說他的教學就有 SAFE 的原則，第一個就是 sequential……」（PT1.1-6）。

此外，規劃 SEL 校訂課程是有效擴散的重要方式之一。如果將 SEL 規劃為校訂課程，則需要同時考量與部定課程及班級經營等活動的適切銜接。例如：受訪教師提到「曾經我們的課程也被課審委員提出質疑，這不是輔導課嗎？」（PT12-33）另一位教師也提到「當然有些老師也會提出一些質疑，比如說綜合課就有啦，為什麼還要這一堂課？」（PT13-3）在校訂課程的規劃上，需要全校性的課程盤點與規劃，並考量學校願景與學生特色。SEL 理論與方案的核心內涵皆有不同，例如：某些方案關注的是社交技巧或情緒覺察等，教師社群可依據學校特色或學生需求等進行適切的調整，因此校訂的 SEL 課程需要與部定課程進行連結或區隔，例如：以部定課程中的國中小綜合活動為基礎，校訂課程可以進一步加深加廣或辦理較多的體驗與社會參與等課程內容。

班級經營是具體實踐社會情緒學習的關鍵場域，透過教師與學生的日常生活互動，能夠建構經驗並學習相關的情緒覺察、自我管理與人際互動的技巧。正如受訪國中導師所提到的：

從班級經營來培養學生的人際技能，從班級經營來看學生如何做負責的決定，我覺得完全可以去推動，我講一個我們處理霸凌事件為例，我們就會發現一個輔導老師離一個班級這麼遠，但霸凌就是一個班上每分每秒、時時刻刻的那個氛

圍，那我就會發現說如果我把加害者、受害者拎出來聊，不是說沒有效，但是回到那個班上其實它還是一個總體氛圍，它還是一個總體那個班的狀態。（PT5-8）

以上三個學校層級的建議，可作為學校實踐上的參考，包括學校文化與氛圍的調整、溝通以化解迷思與疑慮、脈絡性的課程規劃。

伍、結論與建議

本章提出政策層級與學校層級需要考量的因素，結論如下。

一、政策層級之結論與建議

政策層級面，依據研究結果歸納出以下三項結論：借鏡國際經驗並依在地特色進行調整、盤點現行課程與相關政策、完善教師培訓與教學資源。

（一）借鏡國際經驗並依在地特色進行調整

社會情緒學習的理論與實務應借鏡國外的實踐經驗，了解各國在推動社會情緒學習政策的經驗，如新加坡等國家。社會情緒學習的課程與教學，鑲嵌在文化脈絡下，在政策規劃與推動上以及學校實踐上，需要考量社會文化與在地需求，依據在地文化進行適切的調整，如教材與教學方法的在地化。其次，應進行各種的評估、回饋與調整，包含政策的評估與回饋、學校層級的實踐與評估，以及各類型實證方案的評估與回饋。

（二）盤點現行課程與政策

系統性的盤整與檢視現有的政策、課程內容以及學生與教師的現況，可全面地理解我國在此議題的實踐情形。現行中央與地方政府已經推動許多相關方案或課程等，應進行盤點以歸納可能的契機與挑戰，例如：部定課程中，綜合活動課程、健康與體育課程有關社會

情緒學習內容的實施情形，以及高中生命教育課程與生涯規劃的課程實施情形等；其次，進行學校、學生與教師的現況調查，可包含學校文化、師生關係、班級氛圍、學生社會情緒技能的調查，探究學校特色、班級氛圍、教師行為與學生表現等變項的關係，作為政策制定的參考。

（三）完善教師訓練課程與教學資源

學校教職員的知能為推動 SEL 的第一步，教職員是否以身作則，會直接影響學生社會情緒的展現。因此，中央與地方應發展並提供教職員完善的訓練與增能課程。例如：發展各種實踐指引，以提供學校領導人、教師、家長等參考與學習。

（四）長期的政策推動與評估

社會情緒學習的推動，需要中央或地方政府的政策支持，這是達到教育理念與目標的手段，並非目的。因此，在政策規劃上，應考量並連結十二年國教課程綱要的內涵、各領域課程，以及現行中央與地方政府所推動的方案，並且結合非營利組織的力量。同樣重要的是：應進行評估與回饋機制，以作為政策持續發展與調整的依據。

二、學校層級之結論與建議

SEL 推動有其正面的意義與價值，應採取全校取向的實踐途徑，進行相對應的調整以融入到儒家的社會文化情境，並關注潛在情境條件，如儒家文化高度重視考試、SEL 推動與學業成績的衝突等。以下從五個面向進行說明：學校文化與領導風格的調整、脈絡性的課程規劃、以學生為中心、完善的教師專業發展，以及學校家庭社區的夥伴關係。

社會情緒學習在學校的推動，有賴學校領導者的規劃與引導，更需要正向領導或轉型領導的方式來引領學校。以正向領導所建立的學校文化為基礎，不僅是課程或方案的實施，而是一種全校性的學校文化的調整，例如：鼓勵教師參與決策、支持教師社群發展、支持學生多元智能展現的學校環境。

（一）脈絡性的課程規劃

社會情緒學習的課程規劃上，應從系統性與脈絡性的方向思考與規劃，包含融入學科課程、校訂課程、班級經營、班週會等。其中，班級經營是一個有效的途徑，使 SEL 可以跨出課室學習，擴及到學生的生活中加以實踐。此外，學校應制定短中長期的實施計劃；推動上需促進教師的理解並凝聚共識，促進教師社群的運作，擴大學校內與學校外各系統的參與。學校應考量在地的文化，評估學生、教職員工以及社區的需求與現況，特別是偏鄉或弱勢學生以及原住民等族群。

（二）以學生為中心的社會情緒學習

社會情緒學習的推動，並非僅是聚焦在學生或作為秩序管理的手段，而是建立一個安全友善的校園環境與以學生為中心的學習環境，包含關注學生的聲音、需求以及主體性，支持其優勢能力的發展、多元智能的展現與成長心態的培養。此外，透過社會覺察的視角，了解社會文化、規範與階層制度對人與群體的影響，在課程上可透過專題探究活動等行動方案，學生可以針對生活周遭的人事物，經由觀察或踏查等方式進而發現問題，規劃並採取有道德且益於群體的行動，促進班級、學校、社區與社會的福祉。

（三）完善的教師專業發展

學校內教職員的社會情緒學習知能，是影響能否有效推動 SEL 的關鍵，應歸納國際間的師培課程，發展在地化的師培課程；其次，發展實踐指引與教學案例，提供教師社群實踐與轉化的參考；最後，應鼓勵教師社群運作並支持其交流互動，以便歸納與統整其實踐經驗。此外，師資培育階段的課程同樣不可忽略，現階段教師職前師資培育課程中，有關社會情緒學習的課程主題較為缺乏，課程多關注知識面向，較少關注在正向管教或班級經營的策略。未來可將社會情緒學習的展現，納入教師的職前課程中，或進一步納入教師教學的表現期待與評量當中（陳柳如等人，2020）。



轉化型社會情緒學習對於在職教師與職前師資培育皆有其價值，不僅可以促進教師個人層面的心理適應與專業成長，更以促進教師主體性、需求與福祉為目標。教師社群可透過理解學校環境的規範與制度，進而採取適切的行動與方案，例如：辦理教師支持團體、教師正念課程等。轉化型社會情緒學習取向，可以幫助教師提升其身心素質，並促進其正向的改變與行動（Soutter, 2023）。

（四）學校、家庭與社區的夥伴協作關係

學校、家庭與社區皆在一個大的生態系統下，學校、家庭與社區為協作夥伴關係。針對家長或社區成員辦理各類型的親師活動、成長課程或工作坊等，例如：財團法人誠致教育基金會的 KIST 學校（KIPP Inspired School in Taiwan）所推動的 KIST Family，則是辦理家長自主支持團體，其經驗可提供參考（郭庭瑋、黃宣融，2023）。邀集家長參與學校活動與相關課程，有助家長、社區成員等了解並學習社會情緒學習的概念，裨益於家庭關係、社區的發展與共好。

參考文獻

- 林秀玲（2022）。社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。
<http://doi.org/10.6345/NTNU202201861>
- 陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例。《臺灣教育評論月刊》，9（5），30-36。
<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf>
- 郭庭璋、黃宣融（2023，3月15日）。KIST Family —— 發展家長自主支持團體。財團法人誠致教育基金會。
<https://www.chengzhiedu.org/blog/2022-kist-family/>
- 鈕文英（2012）。質性研究方法與論文寫作（第一版）。雙葉書廊。
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessment Work Group. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., Bechor, M., Dinizulu, S. M., Hedemann, E. R., Ogle, R. R., & Pasalich, D. S. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: Minimizing burden while maximizing reach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(2), 209-219. <https://doi.org/10.1007/s10488-014-0541-9>
- Calderón-Garrido, D., Ramos-Pardo, F. J., & Suárez-Guerrero, C. (2022). The use of mobile phones in classrooms: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(06), 194-210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i06.29181>

- Chen, H., & Yu, Y. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1040522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522>
- Chong, W. H., & Lee, B. O. (2015). Social-emotional learning: Promotion of youth wellbeing in Singapore schools. In K. Wright & J. McLeod (Eds.), *Rethinking youth wellbeing: Critical perspectives* (pp. 161-177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-188-6_10
- Colagrossi, A. L. R., de Magalhães-Barbosa, M. C., McCoy, D. C., Barnes, S. P., Temko, S., Bailey, R., Jones, S. M., Bianchi, L. M., da Cunha, A. J. L. A., & Prata-Barbosa, A. (2023). Adaptation and efficacy of a social-emotional learning intervention (SEL Kernels) in early childhood settings in Southeastern Brazil: A quasi-experimental study. *Early Education and Development, 35*(4), 704-721. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2219583>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(3), 75-113. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Hall, N. C. (2019). An overview of research on emotions in asian learners and educators: Implications and future directions. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(4), 363-370. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00468-y>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jang, E. E., & Sinclair, J. (2018). Ontario's educational assessment policy and practice: A double-edged sword? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 655-677. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2017.1329705>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Elementary school focus)*. Harvard Graduate School of Education; The Wallace Foundation. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/HGSE-Navigating-SEL.pdf>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kam, C. M., Wong, L. W. L., & Fung, K. M. S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6101>
- Lee, S. K., & Bong, M. (2017). Social and emotional learning as a solution for adolescent problems in Korea. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 233-251). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_13
- Liem, G. A. D., Chua, B. L., Seng, Y. B. S., Kamarolzaman, K., & Cai, E. Y. L. (2017). Social and emotional learning in Singapore's schools: Framework, practice, research, and future directions. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 187-203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_10

- Martin, R. A., & Alacaci, C. (2015). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000-2012. *Research Papers in Education*, 30(3), 327-346. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.963828>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 106-124. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649649>
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College; TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simao, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030-A series of concept notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732x16673595>
- Shernoff, E. S., Bearman, S. K., & Kratochwill, T. R. (2017). Training the next generation of school psychologists to deliver evidence-based mental health practices: Current challenges and future directions. *School Psychology Review*, 46(2), 219-232. <https://doi.org/10.17105/spr-2015-0118.v46.2>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Soutter, M. (2023). Transformative social-emotional learning for teachers: Critical and holistic well-being as a marker of success. *Journal of Teaching and Learning*, 17(1), 7-30. <https://doi.org/10.22329/jtl.v17i1.7001>

- Tao, V. Y. K., & Hong, Y.-y. (2014). When academic achievement is an obligation: Perspectives from social-oriented achievement motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(1), 110-136. <https://doi.org/10.1177/0022022113490072>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tze, V. M. C., Li, J. C. H., & Daniels, L. M. (2022). Similarities and differences in social and emotional profiles among students in Canada, USA, China, and Singapore: PISA 2015. *Research Papers in Education, 37*(4), 558-583. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864760>
- Van de Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*(10), 1545-1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1195791>
- Wu, G. K. Y., & Mok, M. M. C. (2017). Social and emotional learning and personal best goals in Hong Kong. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 219-231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_12



Yu, K., & Jiang, Z. (2017). Social and emotional learning in China: Theory, research, and practice. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 205-217). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_11

▶ 第二章

國語文教學中的社會情緒學習： 為何進行？如何進行？

壹、前言

貳、文獻探討

參、研究方法

肆、研究發現

伍、結論與建議

參考文獻

第二章

國語文教學中的社會情緒學習： 為何進行？如何進行？

蔡曉楓 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

羅先耘 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 專任助理

壹、前言

「社會情緒學習」(Social and Emotional Learning, SEL) 從 1970 年中期由心理諮商人員及社會工作者倡議至今，已有將近 25 年的發展歷史。SEL 通常指稱孩童與成人獲得並且有效運用理解並管理情緒、建立並達成積極的人生目標、能感覺並展現對他人的同理心、與他人建立並維持正向的社會關係以及做出負責任的決定的知識、態度以及技能，以幫助他們達成個人生涯發展的目標，促進並維護群體的共同福祉 (Jagers et al., 2019; Jones et al., 2021; Weissberg et al., 2015)。

社會情緒學習的課題與語文的溝通及運用，不管是提升語文素養以進行社會溝通或情感抒發（包含聽、說、讀、寫四項技能的運用以及自我敘寫、社會溝通）或品格教育的養成（包含公民意識的培育以及自我覺察），都與語文教學息息相關。SEL 對國內教學現場而言，還是個新興議題，這一兩年才逐漸有人呼籲應落實於教育現場。再加上十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）課程綱要以素養為導向，強調學習者為主的教學，SEL 教學就成為實現素養的重要途徑之一。有鑑於社會情緒學習是世界教育改革的趨勢，未來的國語文教育勢必須考量如何融入社會情緒知能於教學當中，以幫助學生發展相關知識與技巧。另一方面，重視情意教育的國語文教學，也可藉由社會情緒學習，重新調整教育目標，讓國語文教育更貼近學生的需求。

然而，社會情緒學習對於臺灣的語文教學現場而言還是簇新的概念，因此在推廣之前，我們需要釐清以下問題：如何在現行國語文課程綱要架構下進行社會情緒學習？不同教育階段進行社會學習又有哪些困難、策略以及因應措施？

有鑑於此，本研究分析 2012 至 2013 年國家教育研究院執行之「十二年國民基本教育語文領域的社會情緒學習（Social and Emotional Learning）課室教學指標」研發歷程中所蒐集到的實徵資料，包含教師訪談、諮詢會議、課室觀察以及學生訪談等，該研究除邀集社會情緒學習的專家學者針對社會情緒學習融入國語文教學提供意見，以研發社會情緒學習融入國語文教學之教學指標，還邀請已有社會情緒學習施教經驗的教師針對指標內容進行試行，研發教學案例。本文擬分析上述研究蒐集到的資料，以回答以下三個問題：

- 一、在現行課綱架構下，不同教育階段國語文教學融入社會情緒學習的教學目標為何？
- 二、在現行課綱架構下，不同教育階段國語文教學融入社會情緒學習的教學策略及實踐經驗為何？
- 三、在現行課綱架構下，支持社會情緒學習融入國語文教學的可行方案為何？

貳、文獻探討

研究者曾進行資料搜尋，發現目前臺灣少有將社會情緒學習融入國語文教學的實徵研究，因此研究者將眼光放在不同國家以社會情緒學習支持的相關研究發現，以作為解釋本研究分析結果的框架。另外，研究者也從其他國家的實施經驗中，歸納出社會情緒學習融入國語文教學的兩種可能教學途徑與策略。茲略述如下：

一、社會情緒學習融入語文教學的研究發現

近二十年來一直有研究證明融入社會情緒學習可以提升學生的語文能力跟學業成就，尤其是針對家庭環境不安定的低社會經濟（以下簡稱社經）地位學生以及特殊需求或是具有創傷記憶的學生（Bailey et al., 2019; Daunic et al., 2013; Dresser, 2013; Phillippe, 2021）。眾所周知，社會情緒學習應該不是單一班級、單一課堂的教學，而應該是全校性的教學方案，且方案實施的對象應該包含教師、社區、學生與家長（Zins et al., 2007）。Dresser（2013）、Bailey 等人（2019）研究成功減少校園霸凌、學生情緒問題的學校案例，提出這些學校都有一個共同特色，就是幫助學生學習社會情緒學習的技巧。研究也提出語文教學之所以可以成為實施社會情緒學習教學理念的溫床，就是因為語文教學中大量的聽、說、讀、寫活動給予學生討論、實施社會情緒學習的機會，此為其一；而大多數只重視認知發展取向的語文課程更能藉此進行重組，納入學生的情感需求，此為其二。Cummins（2007）認為現在針對低成就學生提供的語文補救教學應該比一般教學更需要強調學生的情感需求，但是這些「窮人教育學」（Pedagogies for the Poor）反而把大量的時間花在基本的讀寫技巧上，這使得語文教學的目的失焦，無法有效解決學生的學習問題。

另外，近年來由於資源分配不均、民粹主義與民族主義逐漸興起，加上 COVID-19 疫情的肆虐，弱勢族群的教育問題越趨嚴重，逐漸有研究者探討社會情緒學習如何促進公平與平等，從多元文化的角度出發，在教學實踐上以文化回應的角度思考如何使不同種族、社經地位、性別、家庭結構的學生都能獲得有品質的教學，是為轉化型社會情緒學習（Transformative Social and Emotional Learning, T-SEL），這也成為語文教學的重要課題之一。轉化型社會情緒學習的構念來自於美國非營利組織「學業與社會情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL），本質並無不同，但更強調 SEL 應達成「拔尖扶弱」（Equity and Excellence），促進教育機會公平的精神（Jagers et al., 2019; Jones et al., 2021）。如「自我覺察」乃用於幫助學生與成人思考他們的個人社會認同，並檢視自己的偏見與



歧視；「社會覺察」與「人際關係技巧」包含發展文化素養，以及創造更適合融合教育的學習環境，以強調不同個體的長處以及學習經驗，尤其是長期被教育系統邊緣化的個體；而「自我管理」以及「負責任的決定」包含設定對團體有益的目標，以及採取維護或提升團體福利的行動（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], n.d.）。下面一段話很能展現社會情緒學習和語文教學結合的教學態度：

聽說讀寫總是落後的孩子，並不是不需要補救，而是在補救之餘，教育工作者發展另一種工具去理解弱勢學習者所經歷的生命與成長是某種社會受苦（social suffering）的狀態，而這類孩子所需要的幫助，是教師如何在教學現場接收並回應這樣的受苦經驗。（顧瑜君、吳明鴻，2017，頁 17）

有鑑於此，國外在語文教學中實施社會情緒學習的教學目標十分強調以語文為途徑達到自我實現、社會溝通以及社會公平的目的。如CASEL（2017）認為語文課可以達到的教學目標如下：

- 看到目前的任務與個人目標和興趣之間的關聯；在寫作任務中反思個人的抱負、興趣和目標（自我覺察）。
- 發展專注力、管理壓力和焦慮的技能，並完成目標，以有效參與課堂學習（自我管理）。
- 在思考、閱讀和寫作過程中發展同理心和透視能力（社會覺察）。
- 發展演講和聆聽技巧，進行演示，並學會在鼓勵考慮同儕觀點和思維過程的小組中合作（人際關係技巧）。
- 使用寫作反思選擇和目標，作為培養堅強決策能力的一種方式（負責任的決定）。

若從十二年國教課程綱要的視角討論社會情緒學習的融入方式，幫助學生促進自主學習，亦即為學而學，並促進教育機會平等，應是社會情緒學習融入現行國語文教學的主要目的。因此社會情緒學習的語文教學活動應在文

化上強調多元文化的學習；在基本語文知能（聽、說、讀、寫）則強調培養在真實性世界中解決問題、與人溝通的能力；在文本的選擇上則強調利用多種可以連結社會情緒學習主題的文學作品（兒童文學、詩歌、少年小說）作為探討生命議題，連結自身經驗的橋梁（Heath et al., 2017; Pirzada, 2018），讓教師理解「你並非因為喜歡學科而教學，而是因為喜歡人性而教學」（O'Donnell, 2019），並幫助教師思考如何用融合教育的眼光改善學習環境，促進教育機會公平。

二、社會情緒學習融入語文教學的取徑

社會情緒學習融入語文教學的取徑有二，一則從文學閱讀、討論與創作入手；二則提升基本語文能力（聽、說、讀、寫）幫助學生與人溝通、表達自我，並產生情感連結。這兩種教學取徑都強調帶有社會情緒學習色彩的語文教學活動不應該是單一課堂的任務，應該訴求在學生的真實生活中全天的融入班級經營和學校的非正式課程（The Aspen Institute Education & Society Program, 2018）。

（一）文學討論

文學本來就是人類經驗的載體，著名的兒童文學學者張子樟就曾經藉由論述兒童文學中的「少年小說」討論人與文學之間的交流有五種作用，分別是「認同」、「洞察」、「移情」、「頓悟」和「淨化」（張子樟，2001a，2021b），類似的觀點也可見著名的兒童文學家 Russell（引自 Lonsdale & Mackintosh, 1973, p. 7），其認為文學的教育功能可以幫助讀者擴展視野、獲取他人的生命經驗，並且對自我的人格以及自身的問題產生內省的知識。事實上，利用文學中的成長議題幫助學生進行自我覺察、了解社會現實、處理人際關係的文學教材，不僅是各教育階段部定課程的熱門主題，也是選修課程主題的首選。如十二年國教語文領域（國語文）課程綱要推薦選文 15 篇中，「項脊軒志」、「畫菊自敘」、「勞山道士（聊齋誌異）」、「赤壁賦」等講的都是如何面對人生課題的反思，而與人情世故、國家社會相關



的篇目如「大同與小康」、「師說」、「出師表」、「勸和論」、「虬髯客傳（太平廣記）」等則著眼於人我關係與立身之道。

另一方面，如前所述，從轉化型社會情緒學習的觀點來說，將語言藝術作為傳達社會情緒學習理念的媒介有助於促進社會公平，尤其是當文學作品被精心挑選來探索這些主題時。Schlund（2019）主張，文學提供情境與媒介，讓教師有機會激發學生對文學的愛好，對他人發展同理心，再以此就文化差異和社經地位等議題與學生進行高品質的討論，並提供開放的環境探索社會中的權力結構與動態，考慮我們的選擇如何影響他人。因此語文科目特別適合於教授合作、自信、責任感、同情心和自我控制等概念，並通過語言藝術來解決學生的社會情感需求。

用於文學討論的教學策略有角色扮演、以放聲朗讀的方式閱讀書籍、詩篇或故事的互動式放聲朗讀（interactive read aloud），亦即在放聲朗讀的過程中，教師透過選擇文本、提問帶領學生共讀文本、並使用朗讀的聲調和情感表達引起學生興趣。這種互動式放聲朗讀很常用於低年級的教學（Daunic et al., 2013; Gunn et al., 2022; Kunz & Lapp, 2021; Morton & Akram, 2022）以及 4Rs（Reading, Writing, Respect, and Resolution）；以及以對話閱讀（Dialogic reading）作為教學方法的「超級朋友，超級讀者」（Super Friends, Super Readers, SFSR），該方案幫助低社經背景的學生以故事為鷹架，敘說其生命經驗（Doyle & Bramwell, 2006; Fettig et al., 2018）；另外在寫作上，利用兒童文學的閱讀與寫作幫助中年級社經背景不利的學生提升學業成就，並提高學習動機也是教學方法之一（Jones et al., 2010），還有詩歌、與多媒體結合製作美術專題／創意發表等多種教學策略（Dusenbury et al., 2019; Phillippe, 2021; Tsortanidou et al., 2022）。文學討論的融入取徑絕對不能避開爭議性的文學不談，因為他們不僅幫助學生發展批判思考能力，也幫助學生打破對於特定族群的刻板印象，從而提升自己對於社會差異的容受力，用更具包容性的眼光看待自己，看待他人（Flynn & Rivera, 2022）。

（二）基本語文能力

基本語文能力的提升及語文科的學業成就常被直觀地劃分在認知能力的範疇當中，也因此無形地與情感學習對立起來，然而，情感教育和學業成就的提升並非非此即彼的選擇。兒童的學術成就和社會情感學習應被視為互補的目標（McTigue & Rimm-Kaufman, 2010）。我們對於識讀能力（literacy）的認識多指是理解書面、口頭和視覺語言規則的能力，通常與讀寫能力相等，然而在社會情緒學習中，識讀能力是指一個人透過大量的聽、說、讀、寫，認識並適當地回應自己和他人的情感和感受的能力，並學習如何建立和維護尊重的人際關係。語文課程提供了一個豐富的環境，將自己的生活經驗與語文能力的學習聯繫起來。正如 Schlund（2019）所述：

識讀能力使我們得以反思我們的思想、感受和行動之間的聯繫，理解他者觀點，並使用語言和寫作來應對社會動態和建立關係。（p. 19）

要消除上述的二元對立課題，基本語文能力的教學必須顧及學生的社會和情感需求，因為除非學生意識到自己與他人建立強有力地情感連結，並且感到安全，否則他們無法進行學習。而學習材料的選擇必須與學生的生活經驗相關，並且具有意義。特別是因為社會動盪或家庭劇變種種因素而受到創傷或壓力，乃至於被診斷患有情感和行為障礙的學生，學校更需要為其提供與真實生活經驗連結的語文教學活動，以使學生能夠在學業上取得成功（Arseneaux & Remington, 2019）。與基本語文能力相關的教學策略有以教授與 SEL 概念相關的字彙、語言，以幫助學生表達情緒、解決問題的 RULER 教學方案（Bailey et al., 2023; Brackett et al., 2012）；教師也可以透過「流動段落框架」（Roving Paragraph Frames）（Foti, 2017）的學習活動，幫助學生標示重要的表達句型，討論如何聯句成篇，並且藉此與不同學科的寫作任務連結；或是重視口語溝通技巧、參與社

會活動的「肥皂箱計畫」(Soapbox project)，該教學方案適用於高中學生 (Andolina & Conklin, 2020)。

標準化評量帶來的壓力往往被認為是學校實施社會情緒學習的障礙，原因是時間的限制。僅關注解題能力，忽略了協作、交流和創造性解決問題的教學方法，會讓學生感到與現實脫節和沮喪，甚至到了不喜歡閱讀和寫作的程度，乃至於教師無力應對所有學生的需求。因此，教師必須認知僅關注認知發展的語言教學方法是不完整的 (Dresser, 2013)。在這種情況下，配合素養導向的教學理念，融入社會情緒學習的語文教學必須更強調如何營造安心的環境讓學生參與真實情境下的語文教學活動，以解決真實情境的問題作為前提學習聽說讀寫，而非單純以單一的單元教學目標或考試需求考量學生應該達到的學習成就，是社會情緒學習融入語文教學的首要目標。有鑑於此，社會情緒學習更需要以真實世界為主，培養中、小學生問題解決能力的方案導向學習 (Project-based learning) (Fitzgerald, 2020)、培養高中生政治意識與社會參與的社區服務方案 (Community-based service learning) (Chung & McBride, 2015; McKay-Jackson, 2014) 或者是踏查活動 (Field trips) (Morton & Akram, 2022; Zwiers, 2014) 以融入多元評量與真實性評量的理念。

參、研究方法

本研究採質性研究取徑，其資料源自於 2012 至 2013 年國家教育研究院執行之「十二年國民基本教育語文領域的社會情緒學習 (Social and Emotional Learning) 課室教學指標」研發歷程中所蒐集到的實徵資料，其資料來源與資料分析方式如下所述：

一、資料蒐集

本研究分析 2023 年國家教育研究院「未來人才培育的趨勢：社會情緒知能在學校課程實踐之系統性探究（I）」計畫發展並分析社會情緒學習語文教學指標所蒐集到的相關資料，以撰寫適合各教育階段的語文領域教學指標初稿。之後於各教育階段尋找學校進行指標試行。因此本研究蒐集到的資料可分為以下幾個階段：

（一）指標的撰寫和修正的會議逐字稿與相關紀錄

研究者於 2023 年 3 月至 5 月陸續召開諮詢會議，邀請相關專家學者（1 位在 SEL 實驗學校任教並負責師資培訓的校長、3 位在 SEL 實驗學校任教的老師、6 位於一般學校任教的國語文、英語文教師）針對 SEL 融入語文教學的教學目標、教學策略以及各教育階段之教學重點進行諮詢。其後又於 2023 年 6 到 7 月續邀請 1 位語言教育專長的學者、1 位中文系學者、1 位英文系學者及 4 位任教於各教育階段的國語文、英語文教師研究者再次針對上述面向進行討論，在諸多諮詢會議中，討論題綱如下所示：

- 各教育階段中 SEL 語文教學實例蒐集及教學策略、評量方式。
- 各教育階段實施 SEL 語文教學所需的教學資源，如教材、教法、學校行政配合等。

（二）指標試行階段的課堂觀察紀錄、教案、訪談跟觀備議課會議逐字稿

在指標試行方面，研究者於 6 月至 12 月與 3 所學校進行共備會議，以 SEL 指標為依據，與老師共備教案並進行觀、議課，蒐集觀、備議課之課堂紀錄與會議逐字稿。3 所學校的試行歷程如表 2-1 所示：



表 2-1

研究三語文教育 SEL 指標試行歷程

學校代稱	任教科目	會議（包含觀課）次數與日期
A 小	國語文	20230817、20231113（備課）、20231117（觀議課）
B 中	國語文、 彈性課程	20230831（備課）、20230922、20231030、20231106、 20231204、20231205（觀備議課加學生訪談）
D 高	校訂必修	20231123、20231130（備課）、20231214（觀議課）

其中課室觀察的重點在試行教師進行的課程內容、實施過程及實施成果三者（Tomlinson, 2001）。研究者於課前和課後都會進行訪談，以了解教師對 SEL 語文教學的信念、詮釋及教學轉化的策略。另外研究者也在 B 中實施 6 位學生的訪談，每位學生訪談時間約 5 分鐘，以了解學生對此課程的回饋意見。

二、資料分析

本研究運用 Nvivo 研究軟體為分析工具，針對轉譯之訪談稿與文件資料進行分析。該軟體適合進行不同形式電子文件之間的分析比對，也適合研究者以關鍵字為對象，搜尋訪談轉譯稿中特殊的關鍵字，方便研究者進行開放式編碼。另外，在質性資料的編號上（如觀察紀錄、訪談稿等）將依照科目、資料類別、時間、資料形式、課程簡稱予以編號，用以區分資料來源。譬如：2023 年 10 月 21 日，B 中國文教學的課堂觀察，編成「國觀 20231021B 中」，至於編號類別則依研究目的及質性資料的提綱而設定，並建立適合本研究使用的編號系統。

肆、研究發現

一、社會情緒學習課室融入國語文教學的教學目標

在指標諮詢及修正的會議當中，不管是學者專家還是現場教師，都認為社會情緒學習的實施應該環繞著「文本」(text)教學逐漸展開。從語言學的角度來說，文本就是一個意義的集合，「不論長度，只要能構成意義統合的整體即為文本」(Halliday & Hasan, 1976, p. 56)。而十二年國教語文領域(國語文)課程綱要當中，「文本」被定義為「指語言文字及其他符號，遵循語義規則所組成的句子、段落或篇章。」(教育部，2018，頁12)。因此，本研究的諮詢委員對於文本的教學想像十分豐富。如有位委員指出：

國小階段應著重於運用語言符號描述自己的情緒經驗和內在心理歷程，經由反思將情緒經驗與外在環境事件建立連結。(總20230620 諮)

另外一位委員則表示以語言為溝通個人需求和社會文化群體的媒介，是重要的語文教學任務，因此社會情緒學習應該：

討論如何在不同的文化情境中適當地使用語言，以尊重他人的感受，又能正確表達自己的需求。(總20230620 諮)

可以說，結合社會情緒學習的語文教學，是一個以文本為始，自我成長為終的教學，而這個文本幾乎等同於所有我們觸及的生活經驗以及學習素材。在這種情況下，語文教學可謂「落花水面皆文章」，無處不可作為語文教學的素材。自然，各教育階段有不同的教學重點，但整體而言，上述以文本教學為主要教學途徑是所有教育階段專家和現場教師的共識。

(一) 國小階段的教育目標

國小階段跨幅較大，有低、中、高三個學習階段，就語言能力方面，國小重視基礎語文知識與技能的建立，低年級強調如何從小孩已有的語詞出發，加深加廣詞彙量，以學會正確的情緒表達；中、高年



級的文本閱讀強調如何從文本敘述中正確解讀他人的情緒，並且學習角色的問題解決策略，並配合寫作跟演說能力的發展，以字詞一句段一篇章的順序發展小孩的自我表達能力。

而就 SEL 的指標而言，指標諮詢委員與研發教師咸認為自我覺察為第一要務，此自我覺察重視如何以適當的語言與非語言符號進行情緒表達，以及內省自己的情緒表達方式，建立良好正向的自我意象，並以此作為處理同儕關係、家人關係的基礎，最後才是負責任的決定。如參與指標試行的國小委員就提出，所謂的批判能力，其實是從同理心開始，以國小國語《會動的亭子》一課在講魯班造傘為例：

那小孩他就要從中間去思考，到底他還思考了哪一些點，譬如說我的，如果我亭子不能搬，那我可以怎麼設計，……他會去，他必須要進到那個角色裡去思考，他可能想了一些甚麼樣的事情。（國小 20230515 諮）

因此在進行教學材料的選擇時，是否能夠透過閱讀幫助小孩去理解事情的前因後果，進而從不同的角度討論解決方法，就是他們選擇教學主題的主要考量：

文本的閱讀的時候，就兩個……好朋友吵架，然後我們其實先去讀懂，先去讀懂為什麼他們吵架這件事情。其實……我們應該是說，我們覺得透過閱讀去理解裡頭的角色，這件事情是第一個這樣。那他才有辦法有後面的討論，對對對，他可能才能夠，就是理解以後他才有辦法同理。（國小 20230515 諮）

另外，委員也認為機械化的技能訓練與社會情緒學習融入語文教學的理念無法相容：「做給那個句型，造句，那就是那個沒有意義，我會造跟我不會造不代表什麼。」（國小 20231117 議）所以所有的

語文教學活動都是透過班級經營的手段逕行，如寫卡片給同學就是很常用的班級經營手段之一，而這也跟他們的語文課連結起來：

他要去寫卡片給他，然後他為了要去寫卡片，他就會需要去重述這個故事，回到脈絡裡頭，然後必須要去檢查，就是說我這個卡片的目的是甚麼。其實小孩在這個不斷的讀跟澄清的過程，他其實是在理解對方，也理解自己的感受，……然後他就會在裡頭去，檢選它的內容，譬如說我需要寫甚麼樣的內容，去跟人家道歉，其實……他們的目的就是要道歉、要和好。然後這裡頭他們寫出來的要講的話，他們會再根據他們的那個重要性去做排序，然後他才去完成這個東西。
(國小 20230515 諮)

同樣的，這種「從發展批判思考能力乃至於幫助學生理解他人角度，再以此發展同理心以調節情緒」的做法也見於偏鄉國小，如偏鄉國小的學校行政人員與我們分享他們幫助家庭失能的小孩發展非暴力溝通技巧的原因，它的目的就在幫助小孩學會切換冷系統（理性思考）與熱系統（情緒反應），以達成控制情緒的目的：

那為什麼會用就是非暴力溝通，那當然也是我們的基金會這邊有提供這樣的訊息，然後我也去做了一些就是閱讀研究，然後發覺自己還蠻喜歡這個框架的，他這一個框架對於 SEL 來說是進入更簡單的框架，所以那時候我就心裡想說，用這一個來當一個進入的點，那當然他不會就是說，他看是非暴力四個面向，可是他其實也有很多裡面的細節，對，那為什麼會到 SEL，就是為什麼會想說這一次要從感受進入，後來就是發掘其實我們的大腦有冷系統跟熱系統，那如果我的熱的那個系統一直在運作，那明明我知道我學過非暴力溝通你要客觀，可是你的那個熱其實是沒辦法讓你冷卻下來變成冷系統，所以我們想要回來先去看見你自己的情緒以及你自己



的需要，你才有可能從熱轉到冷系統，然後才有機會講出客觀事實的論述。（國中小 20230517 諮）

（二）國中階段的教育目標

國中階段應是實施 SEL 最具挑戰的階段，其原因不僅僅是因為青春期的到來，也是因為國中階段課業壓力大，學生既需要在這 3 年中決定未來的走向，也需要處理自己的自我定位及人際關係問題，而教師實施 SEL 的時間極為有限，既要兼顧升學要求，也要兼顧課堂進度。指標諮詢委員指出，國中 SEL 議題的實施應與成長議題結合，而偏鄉學校的委員以推行非暴力溝通為主軸；都市學校則多配合學科文本，進行課程融入，並且融入學習策略。在主題的選擇上，以如何人際溝通以處理自己的人際關係、做出負責任的決定的 why 與 how、高層次的情緒表達技巧，以及討論以學校所處社區議題，重新建構自己的社區認同、家族關係以及自我認同議題都是很好的切入點：

我們當時其實為什麼會設計這個課程？很單純的就是我們萬華區的小孩情緒一直都會有一些狀況，那這些狀況都來自於他的……可能比較多的狀況是來自於他的家庭。所以我們想讓孩子能夠有個穩定的情緒，讓自己的學習會更好。所以我們整個課程大致上就是從生活切入，然後我們跨域學習，所以我們的素材其實是很多元的，讓孩子慢慢的去探索自己的人生。（國中 20230517 諮）

參與教師發展課程的策略，其實來自於他擔任輔導人員的經驗，老師與我們提及，他發展的課程，不論是部定課程或校訂課程，基本上都會扣著核心的學習策略以及相對應的教材主題，部定課程的教材主題隨著課本，但是校訂課程的教材主題就比較靈活。老師所教的「策略」，除了國語文的學習策略之外，還有情緒技巧，這些往往也與國語文的學習策略相互融合，成為教學活動。對於教學活動安排的邏輯，參與教師這樣表示：

那個對話包含我自己教了 10 年的學輔，其實是看孩子的表情。我覺得那個停、看、聽很重要，我必須要去觀察孩子目前的學習狀態到哪裡。我聽聽孩子說，然後我調整我的教學方式。對，那在聽跟觀察的這個過程裡頭，其實我一直覺得沒有步驟也沒有 SOP，因為它就是一個人與人之間的一個互動，每個孩子都不一樣，那只能有一個大方向、大原則的時候，我在觀察的過程中我發現他也許這地方有點問題，狀況卡關了，那我們可以試著怎麼去……那我最常用的其實是聽孩子說，就是我在過程中看見，然後聽聽孩子說，那再想想也許我們可以怎麼做。（國中 20230517 諮）

（三）高中階段的教育目標

高中的 SEL 實施配合課文文本，但與國中不同，因為高中的選修科目、校訂課程眾多，SEL 的融入更為深且廣，可觸及歷史文化、族群認同（鍵盤公審、學歷成見）等。加之有學習歷程檔案的加持，高中的社會情緒學習融入語文教學有結合專題研究的需求，十分重視發展學生進行對話跟創作文本的能力。就社會情緒學習的教學主題方面，高中階段也以自我覺察以及負責任的決定為優先目標（並且所有老師都表示自我覺察與負責任的決定是因果關係），其後是自我管理，最後是社會關懷（如覺察、聆聽、了解不同文化的生活方式與價值觀）。幫助我們進行指標試行、發展教學案例的老師，將社會情緒學習與海洋議題結合，利用文學創作的方式進行人與物、人與人的連結。如先用「魚」作為發想點討論性格的不同，然後又透過詩文創作討論生態和人我的關係。參與教師表示，她進行社會情緒學習的起點在打開學生的心牆，將國文課當作是她自己的一部分：

我相信你這樣將近一百人〔指學生〕裡面，就是我不要說文學文采啦，起碼他還有一點反思，或者是說跟他的一個……的確能夠紓解、能夠自我表露或做到這樣，那樣的比例有

多少。你今天要去想一個方法，讓大部分同學能做到這樣，未必他是一個很好的詩人，但他在紓解情緒這方面，他自己是滿意的，說不定他覺得我不是什麼小說什麼新詩比賽第一名啊，可是我覺得這個課程讓我得到一種紓解。就是你今天講的，他有一個自我覺察，如果他有，你就成功了。（國高 20231130 備）

二、各教育階段 SEL 語文教學的教學策略與實踐經驗反思

（一）國小教育階段的教學策略與實踐經驗反思

就與 SEL 相關的教學策略而言，字卡、放聲思考、情緒溫度計、情緒小故事、品格聯絡簿、情緒探索、戲劇、角色扮演、混齡教學、情緒角、微時刻對話（朝會、中午或放學）等都十分適合，尤其國小實施包班制，教師擁有高度自主權進行統整教學與班級經營，班級經營的策略往往與大量的 SEL 語文活動脫離不了關係，少數學校甚至可以以此進行問題導向學習（Problem-based learning）。如偏鄉國小的學校行政人員與我們分享他們如何運用品格圈、品格聯絡簿和情緒角等語文教學活動進行情緒管理技巧的「刻意練習」。

另一塊就是學生的品格發展，我們用日常的刻意練習以及行政的支持去撐起這個網絡……在學生的品格發展上面我們安排了校本課程 1 到 2 節的品格課用 SEL 的教材，讓課堂、讓孩子發展他還沒學過的能力，刻意練習是每天的晨圈跟夕圈的時候由導師帶著孩子進行品格圍圈，以及情緒角的布置，那同時也會有聯絡簿，品格聯絡簿的安排，那這個品格聯絡簿其實就是親師生一起共好在共學 SEL 的部分，讓家長有意識的可以看見孩子的情緒，我們也把善意溝通的方法放在當中，邀請孩子跟家長有衝突的時候，我們在這當中可以怎麼樣去處理，那最後其實就是行政的支持，不管是混齡

教學的課堂的安排，有兩三位老師去一同共同協同，或者是課程的調整，那其實都是這整個網絡在做的事情。（國中小 20230517 諮）

我們的參與教師在試行過程中的重點放在如何借重文本在的教學（包括文學賞析、基本語文能力的培訓）帶入社會情緒學習的元素，國小階段的試行過程為 3 位老師在 3 個不同的二年級班級中同教一課「角與腳」，每一位老師因為教學進度的不同，同時呈現「腳與角」在課前引導、文本提問乃至於文本總結的三個過程。上述三個步驟看似與部定國語文課程的基本教學流程無異，但是 3 位老師在進行教學時，將自己平日在班級經營中進行的，與社會情緒學習相關的語文教學活動融為一體。

如 A 國小 Z 老師帶領學生尋找形容詞討論故事角色的心情感受的留影；Z 老師表示，她的班級經營就已經融入了要求學生以情緒用詞表達每天心情感受的訓練，所以在教授本課時，她會進一步討論如何進行換位思考，讓學生試著以情緒的詞彙敘說角色（如故事主角鹿）的心情轉折。另外一位 L 老師則有感於國小階段的小孩子缺乏分辨「真正發生過的事情」及「自己的感覺」並精確陳述的能力，她在這堂課討論的是故事主角鹿對自己的「角」和「腳」看法的轉變，她用了表格整理「角」和「腳」的優點跟缺點，以此作為討論的基礎，並試著要求學生延伸思考，如果故事的情節、設定不同，主角鹿是否會改變自己對於「角」和「腳」的看法。最後一位 N 老師的教學在整理課文結構（進度較上述兩位老師的進度慢），其教學目的在於幫助學生敘述完整的段落大意並且摘要，這部分與 SEL 的關係並不直接，但卻是必要的，因為這是後面進行 SEL 討論的依據。

另外，雖然小孩有豐富的想像力可以支持他們進行換位思考與故事改寫，但他們的口語能力和寫作能力無法跟得上他們的思考速度，所以以語言輔助國小學童進行分類、定義、描述、辯論自己的情緒與觀點，是 SEL 的重要課題。



可是有時候當你有這個教學目標的時候，你就要限定往這邊，然後他們要趕快拉回來，不然就有點兩難，可是過程中是有趣的。然後我要講的是，我覺得老師他在引導小孩的用語很清楚，當有學生剛開始在講，你說要引導他們思辨，可能討論什麼，……你在前面引導那個點的時候，然後你就說暫停，請不要編故事，你就可能會跟他們講，然後還有人最後還岔開，你就跟他說這裡還有別人。就是讓他們知道，我現在不能只想到自己，我可能要學會傾聽，對對對。然後再來還有一點，我覺得你在幫孩子做歸納，就是統整卡住的地方，也蠻精準的，這也是我喜歡的地方。（國小 20231117 議）

（二）國中教育階段的教學策略與實踐經驗反思

在教學策略方面，以國中配合會考需求進行不同類型文本的閱讀與創作，班級經營上如有餘裕可以進行情緒溫度計、情緒小故事、圖文部落格、結合各種閱讀策略的圖表閱讀、閱讀課外文學作品進行人際關係的觀察、覺察、問題解決以討論自我真實人生的問題。有老師以 ORID（Objective, Reflective, Interpretive, Decisional）策略的方式結合文本討論和自我探索。有國中學校行政人員討論怎麼幫助小孩「進入國中生活」，新生營隊中納入認識情緒的語文教學活動就是一個很棒的點子：

我們想要從新生營隊裡面做 SEL 的課程，讓孩子從影片去認識情緒，然後他連結到那個顏色，所以你會看到他剛才的娃娃是會因為不同的情緒而有不同的顏色，我們想帶孩子去作出自己的情緒娃娃！這是我們大概目前昨天才剛討論完的 3 節課，然後像剛才那一個影片，事實上我們國一英文也有。（國中小 20230517 諮）

而在試行過程中，研究者與參與試行的委員 B 國中 L 老師討論國中國文科的社會情緒學習議題的選擇，L 老師明確表示這完全沒有任何偏好，因為國文科所有的選文、教學活動都與 SEL 有關係。L 老師轉化了 KWL 策略，以「What I know 一已知，掌握背景知識」、「What I have learned 一新知，獲得新知」以及「Question I still have 一提問，持續探究」貫穿每一篇課文，以本研究之教學示例七上杏林子的著作「心囚」為例，L 老師以「囚」字貫穿整個教學活動，在課文深究前先問學生標題「心囚」之「囚」所囚為何，全文概覽的階段則要求學生用表格以及概念圖整理課文提到的，作者遇到的「囚心」的人生經歷；之後在提問階段，要求學生自我探詢自己的人生中是否有「框」囚本心，又如何破「框」。

L 老師也以相同的教學框架在校訂課程「想想 DNA」中處理社會情緒學習的議題，只是在想想 DNA 中，「文本」從「課文」轉變成關於霸凌的「影片」，但學生進行的學習活動還是非常類似，一邊深讀（觀看）影片，一邊討論角色的立場與抉擇，並利用各種表格、短文整理角色以及學生對自己相關議題的處理方式，這些也成為老師進行班級經營的一部分，而且是最重要的一部分。另外，B 國中有 6 位學生願意接受訪談，當研究者問及「你覺得老師所教的，哪些處理自己情緒或學習方法最有用」時，所有的學生不約而同都回答，上課時經由文本討論，得出來發現與轉移情緒的方法，對他們處理同儕或家人關係頗有助益。我們訪談的學生提及他們最煩惱的問題就是家中重男輕女的氣氛、同儕關係以及功課壓力，而想想 DNA 以及國文科鼓勵學生透過與文本角色的對話，書寫以反思自身處境，並且尋找問題解方有助於緩解他們的情緒問題。另外，學生也提及書寫的方式以及整理資訊的策略對他們的課業有明顯的助益。

議課過程中，L 老師表示和語文學習策略深切結合，是在國中階段成功執行社會情緒學習的最佳解方，因為這可以兼顧學生的課業發展以及語文表達能力。但是指標諮詢委員提出隱憂，就是與課文的結



合策略其實並不能幫助老師完整實施社會情緒學習的教學，因為課文的選擇和主題的安排並非以 SEL 為主。這也是國、高中階段 SEL 教學面臨的共同問題：

事實上我自己有參與編教材，那教材要怎麼編？出版社的理想跟現實是有很大的距離的。因為他們還是要存活，所以本來是有一些理想性，到最後都會因為現場老師而調整。那對我而言，我其實是不被捆綁的，教材對我而言只是橋梁書，我們要段考的。可是像我剛畢業的這一屆小孩，他們是高一了，然後我從 108……十二年國教我其實是兩個版本，然後再加上閱讀、理解、雜誌，再加上我的自編教材在上課，我的節數沒有增加，但是就是老師要很清楚知道我這 3 年想陪伴孩子養成什麼樣的能力？那這些能力是他能夠自主學習、能夠自我管理、可以為自己的未來負責任的這些能力。那這個是要透過長期的一個陪伴，然後給孩子更寬廣閱讀的視野。（國中 20230517 諮）

（三）高中教育階段的教學策略與實踐經驗反思

在高中部分，參與本指標試行的 H 高中 D 老師邀請研究者以及國語文學科中心的專家教師進行共備並協同教學，了解如何結合海洋議題與自我覺察設計教學活動，其後又與研究者和校內國文科教師社群共同設計小說閱讀，從自我覺察躍升至社會覺察。D 老師的教學涉及的教學示例十分多元，除了圖表跟多媒體運用之外，還有文學寫作的靶心人策略與摘要策略。圖 2-1 為「自我覺察」教學活動的學習單截圖，D 老師要求學生以自我命名為發想，塑造對自我的論述，中間結合了林凱倫的散文作品「偽魚販指南」中的「魚之占卜」測驗，討論學生如何看待「鏡中自我」，並給予鷹架，讓學生逐步以「魚」為鏡，學會描寫「自己」：

圖 2-1

「自我覺察」教學活動學習單截圖

(四)、魚生
 人有百百種，魚也是。本心理測驗收錄林楷倫散文作品《偽魚販指南》的〈魚之占卜〉測驗，讓你測測自己的性格最像哪一種魚。



魚生



測驗魚種：
石狗公



石狗公(*Sebastes marmoratus*)

資料來源：臺灣物種資料庫

依據上列測驗結果，以擬人法完成下列表格。

寫作說明	文句(每句 15 字)
具體	張牙舞爪、面目猙獰的恐怖外型、有毒刺 怒目的眼神、尖牙利齒的血盆大口、礁石區
抽象	令人畏懼、敬而遠之 大怒神、喜怒無常講話刺
象徵	面惡心善、極度恐懼、偽裝 我想保護妳(你)

魚類生態特徵可參考以下資料



中研院魚類資料庫



比如說他會問啊，接下來我要寫什麼，然後我就會問他準不準呢？那準不準，你覺得準的原因是什麼、不準的原因是什麼？然後他說老師，我測出來是那個石狗公欸，那石狗公是什麼呢？我就說那你覺得石狗公像什麼把它寫出來。然後我們要擬人化嘛，我說那石狗公，你覺得他是凶的還是溫柔的還是好吃的？這些就帶有一種情緒性的描述。（國高 20231130 備）

就高中階段而言，D 老師指出，最有可能的教學途徑是透過社會情緒學習的語文教學活動事先以「情感共鳴」作為基礎，進而喚起「公共意識」的文學創作。學生在創造、發表並且接受老師對於圖和故事情節的詢問時，逐漸從魚的視角補足了細節，從「行動的原因」、「行



動會帶來甚麼後果」進行換位思考。利用文本的閱讀／觀看與創作促進閱聽者進行文本角色遭遇與自身經驗之間的互換，是語文教學培養同理心以及社會學習的重要教學策略。在高中階段，由於素材多元，這部分的訓練機會遠比國中小豐富。然而，D 老師及教師社群也反應了學生的課業繁重，加上校訂課程以跑班為主，所以很難真正結合語文教學與班級經營實施全面的 SEL 教學，目前以議題融入的方式帶入學科課程勉強是在教學端可以接受的範圍。

三、支持社會情緒學習融入國語文教學的可行方案

在我們和參與老師合作的過程中，不可避免的，老師們都會討論到他們對於持續進行社會情緒學習的期待，包括學校行政人員應該更有意識地將社會情緒學習納入學科學習的範疇當中，以及行政對於老師班級經營風格的配合等等。而我們訪問到的，在偏鄉地區已經實行數年社會情緒學習教學方案的學校行政人員，透過校內的師生對話刻意練習紀錄表，描述他們如何提供教師支援系統的過程，是本研究最重要的研究發現之一：

其實在做刻意練習之前，我們就已經有在暑假的時候先上過這樣的一個課程，讓老師模擬一下這個七大品格、六把鑰匙、SLANT〔Stand for sit up, Listen, Ask questions, Nod, Track the speaker with your eyes〕、A Super Learner 等，我們這學期，在每個教室裡面都有這些海報，好，然後呢，我們就讓老師自己小組討論，然後去把它呈現出來，那我七大品格用戲劇的方式把它演出來說，我怎麼把七大品格用在師生對話裡面，這個部分我們有做這樣的先前的一個應該說共同的討論。再來我就回到那一個刻意練習的概念了，我們必須要刻意練習，還〔要〕有機會，然後我們就會看到老師的進步。你看到我可能會有一些紅字，那就是我在看完之後，我可能會用一些提問讓大家看到這些事情，到我想要讓大家看到的那一天，好，你看，這個老師就會說解讀到情緒後，我要如何面對，然後他自己也看到了隱藏的選擇，那這個部分是〔學生說〕「明明就是我先舉

手的」這一句話，其實〔老師〕是想要再找他談，因為還沒有時間談，為什麼〔老師〕他會對這一句話那麼有感覺……，這裡的話，你會看到〔學生說〕「那我就要擺爛」，那我就問老師說，你聽到這句話你自己的感受是什麼，接下來我就帶領大家討論，面對這樣你會怎麼去看待這句話，然後你怎麼回應，然後大家就會用不同的視野去看這一件事情……我想就是得要從老師做起，如果老師能讀懂孩子背後的一些意涵、看得見，它才有可能最好的 SEL 課程，這是我的理念！（國中小 20230517 諮）

我會看到那個根本就是不管是家長以及老師他們可能需要去承接他的自己內在的這一件事情，如果在老師投入學校之前他可以先被接應，他自己先被接應他就不會也在教室裡面成為另一座冰山，因為教室裡面已經有很多冰山了，然後他自己的冰山又不夠穩定，他就一直跟著大家一起，好多座的冰山在裡面，那這個你說 SEL 要推的多好，我覺得還是要從根本做起，這是我想到的，任何資源都沒有比把老師培訓好這件事更重要，因為老師只要他出現，他就是最好的學習楷模。（國中小 20230517 諮）

另外，研究者也發現，有系統的提供與社會情緒學習相關的教學資源，這是語文科教學的核心：

一定先會有繪本去引導，他才有辦法就是說，這樣的情緒下，他就是甚麼狀態。他也因為這樣的相呼應，從行為再回去呼應到，甚麼叫抓狂，甚麼叫擔心，就是相輔相成的，就是說前面先認識完以後去討論，再透過繪本推回去說，原來這種行為的出現叫做抓狂，叫做擔心、叫做害怕。（國小 20230515 諮）

而對未來在語文科推行社會情緒學習的支援系統，所有老師不約而同地提到與輔導諮商的相關知能是未來最需要的專業能力：

我覺得 SEL 它想引導的比較像是前半這一塊，就是更深的那一塊他可能需要更多的專業的，比方說輔導老師或社工人員，可能那一塊才比較有辦法做到，那老師的這一塊我覺得他比較是像我們去理解一個……因為常常……也不是常常就是說，我們當老師應該有一個印象跟經驗。有時候你進入這個教室，你發現整班學生不對，那個不對是那個情緒跟情感不對，或者是這整班的學生當中大家都還好，但是有 1、2 個他會擔心，你就是知道他的情緒跟情感不對，然後在那個當下……那有的孩子比較會隱藏，有的孩子可能就是他的……他的隱藏也不是不好，因為我們也不是……就是當他沒辦法自我去支撐他自己的情緒的時候，有時候我們老師在……老師是教室裡面的人，相對成熟、年長的人，然後是不是他可以做一個同理跟依賴或依靠？或者是稍微一點點的……提供情感上的一個想法讓他靠一下，是這樣的一個意象嗎？（國中 20230517 諮）

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究分析社會情緒學習融入國語文教學指標發展歷程的資料，討論在現行課程綱要下社會情緒學習的教學目標、教學策略以及支持系統的問題。研究結果指出不同的教育階段雖然都以文本教學為主軸，但都有不同的教學目標，教學重點也從自我發展到社會關懷；在教學策略上，以學生為主的教學策略為前提營造學習的安全感、幫助學生發展情緒管理的技巧適用於各教育階段；而就支持系統而言，教師需要強有力的師培資源，幫助教師處理社會情緒關注的輔導問題。而從指標試行的經驗中，我們可以看到研發教師面臨許多挑戰，以下分述之：

（一）教學進度與教學素材的挑戰

語文是思考的工具，也是個人與外在世界交流的橋梁。在語文教學中，語文的學習是透過個人—文本—環境三者互動而完成的，這與 SEL 的教學目標不謀而合。但從試行的經驗看來，SEL 的教學目的與語文教學還是有些微不同之處，此不同之處在於 SEL 的教學是以幫助學生完整表達自我想法與溝通為目的；而語文科的教學還是以學科架構為主軸安排課程。尤其在國、高中階段，這樣的歧異越發明顯，儘管所有的文本閱讀（亦即部定必修中的課文素材）都可以進行社會情緒學習教學，但是在有限的時間裡，教師必須做出取捨。在國、高中的教學示例中，可以看出教師真正能完整實施教學的時間是在校訂課程，而非部定課程，其原因在於部定課程中，教師無法擁有教材跟教學進度的決策權。

另一方面，由於社會情緒學習的教學需要教學主題的調度、大量的學生對話、延伸文本的討論，並結合班級經營，所以任課的語文老師是否是該班導師，以及同年級的教師社群是否有意願配合，是社會情緒學習成功實施的關鍵。

（二）不同學習階段語言發展歷程的挑戰

國語文為目前教學現場的第一語言，也是主要溝通的工具，其教學任務也以母語或第一語言的方向規劃，語文基本知識、文學跟文化涵養三者並重。

SEL 教學的推行與各學習階段的語文學習目標不可劃分，需整體考量，其原因在於學生的語文程度會影響其 SEL 的學習成效。如 A 小、B 中、D 高 3 校老師在進行教學設計時，都需考量學生的認知思考歷程以及語文能力，才能進行議題的反思與文本的延伸閱讀。



二、對未來政策建議

（一）開發 SEL 語文教學的資源

就延伸文本與課外閱讀的範圍而論，開發 SEL 的語文教學素材是進行 SEL 語文教學的第一要務，另外，素材的編輯與選擇也須顧及不同地區學生語言背景，以跨語言實踐的思維進行教材的編輯。

就課內教材而論，鼓勵部定必修課程主題的安排顧及 SEL 的架構是幫助老師完整實施 SEL 教學的必備條件。由於語文領域科目為高風險考試範圍，無法要求老師完全脫離課本教學，所以在部定必修課程的課本編排上顧及 SEL 主題是其解方。

（二）持續開發兼顧語文素養與 SEL 能力的教學示例

SEL 教育在語文教學中，從目標的撰寫、教學策略的設計、教學活動的實施乃至於學生評量，都需要以整體思維規劃，而非各唱各調，才能真正在語文教育中實施 SEL 教學，進而透過 SEL 教學豐富語文教育的內涵，加深老師對學生個人需求的覺察。因此，未來 SEL 的教學示例研發需要敘明如何將課程綱要中與語文能力相關的學習與教學策略轉化為更貼近 SEL 教學目的的策略，並討論其實施成效，幫助語文教師從學生整體發展的角度評估學生在 SEL 與語文能力發展的狀況。

三、對教學實施建議

（一）與素養導向教學結合

十二年國教課程綱要提倡的素養導向教學理念，其實與 SEL 的概念高度重合，不僅都強調以學習者為主的教學，更重視在真實情境的學習經驗中積累問題解決的能力。然而，SEL 從情感教育討論學習經驗的思考框架，比之過去以認知教學為主的思維模式更能讓教師掌握學習者的狀況，進而創造教師與學生雙贏的局面。因此，教師可以

思考如何利用語文活動訓練學生解決「情感」問題的能力與策略，並在選材與學習環境的營造上思考如何貼近學生的情感經驗。

（二）善用衝突主題文本幫助學生練習情緒管控技巧與批判思考能力

道德兩難等衝突主題文本可幫助學生發展情緒管控技巧與批判思考能力，且這些道德兩難的文本比只提倡正向積極價值觀的文本更貼近學生的生活經驗，因為他們讓學生從文學的閱讀中認識人性的黑暗面，並尋求解決之道。因此，在選擇 SEL 教材的時候，教師可以嘗試從學生的生活經驗入手，試著引進討論家庭暴力、權力不對等、種族偏見、逃家、霸凌、性犯罪等主題的文學作品或報導，再配合 SEL 提倡的問題解決策略作為教學素材。

（三）營造安全學習環境以利於對話進行

將 SEL 融入語文教學時，營造師生都感到安全的學習環境是首要條件，比方說教室中允許學生有釋放情緒壓力、保有隱私的空間配置，或是用教室布置增加學生對師生共享空間的歸屬感與安全感；抑或允許學生擁有某種程度的表達自由，不預設對某些議題的價值判斷等，都是營造安全學習環境的策略。

參考文獻

- 張子樟 (2001a)。鄉愁與寫實—試論「洪建全兒童文學獎」少年小說的早期得獎作品。《**兒童文學學刊**》，5，43-58。https://doi.org/10.6739/ttchl.200105_(5).0002
- 張子樟 (2001b)。論少年小說的欣賞作用—以「洪建全兒童文學創作獎」得獎作品為例。《**兒童文學學刊**》，6 (上)，6-21。https://doi.org/10.6739/ttchl.200111_(6a).0001
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域—國語文。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/806/十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校 (語文領域—國語文).pdf
- 顧瑜君、吳明鴻 (2017, 12月16日)。讓實驗教育扎根於台灣偏鄉處境的人文生態路徑〔論文發表〕。2017年實驗教育國際研討會，臺北，臺灣。
- Andolina, M. W., & Conklin, H. G. (2020). Fostering democratic and social-emotional learning in action civics programming: Factors that shape students' learning from Project Soapbox. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1203-1240. https://doi.org/10.3102/0002831219869599
- Arseneaux, D., & Remington, L. (2019). Learning is a connection project: How social-emotional learning drives literacy. *Literacy Today*, 37(2), 40-41.
- Bailey, C. S., Martinez, O., & DiDomizio, E. (2023). Social and emotional learning and early literacy skills: A quasi-experimental study of RULER. *Education Sciences*, 13(4), Article 397. https://doi.org/10.3390/educsci13040397
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53-58. https://doi.org/10.1177/0031721719827549

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Difference, 22*(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review, 53*, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.04.008>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Examples of social and emotional learning in high school English language arts instruction.* <https://casel.org/sel-in-high-school-ela-8-20-17/?view=1>
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction for low-income students with scientifically based reading research. *Educational Researcher, 36*(9), 564-572. <https://doi.org/10.3102/0013189x07313156>
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D., & Gleaton, J. (2013). Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/019874291303900106>
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Dresser, R. (2013). Paradigm shift in education: Weaving social-emotional learning into language and literacy instruction. *i.e.: Inquiry in Education, 4*(1), Article 2. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol4/iss1/2>



- Dusenbury, L., Yoder, N., Dermody, C., & Weissberg, R. (2019). *An examination of frameworks for social and emotional learning (SEL) reflected in state K-12 learning standards*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group. <https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2019/02/Framework-C.3.pdf>
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Fitzgerald, M. S. (2020). Overlapping opportunities for social-emotional and literacy learning in elementary-grade project-based instruction. *American Journal of Education*, 126(4), 573-601. <https://doi.org/10.1086/709545>
- Flynn, E., & Rivera, K. (2022). Don't avoid controversial literature: Your students' psychological health depends on it. *Education*, 142(3), 153-156.
- Foti, K. (2017, September 16). Roving paragraph frames. *Blogger*. <http://crazyladyteacher.blogspot.com/2017/09/roving-paragraph-frames.html>
- Gunn, A. A., Bennett, S. V., & Peterson, B. J. (2022). Exploring multicultural picturebooks with social-emotional themes. *The Reading Teacher*, 76(3), 362-374. <https://doi.org/10.1002/trtr.2145>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541-561. <https://doi.org/10.1177/0143034317710070>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers* (2nd ed.). Harvard Graduate School of Education; The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- Kunz, K., & Lapp, D. (2021). Remote literature connections: Using children's and young adult literature imaginatively through distance learning. *Literacy Today, 38*(6), 8-10.
- Lonsdale, B. J., & Mackintosh, H. K. (1973). *Children experience literature*. Random House.
- McKay-Jackson, C. (2014). A critical approach to social emotional learning instruction through community-based service learning. *Journal of Transformative Education, 12*(3), 292-312. <https://doi.org/10.1177/1541344614543191>
- McTigue, E. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). The Responsive Classroom approach and its implications for improving reading and writing. *Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 5-24. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532708>
- Morton, T., & Akram, S. (2022). Capturing social-emotional learning (SEL) through children's literature. *English in Texas, 52*(1), 13-19.
- O'Donnell, A. (2019, September 19). *The transformative trifecta: Driving change through literacy, equity, and social-emotional learning*. International Literacy



Association. <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2019/09/19/the-transformative-trifecta-driving-change-through-literacy-equity-and-social-emotional-learning>

Phillippe, A. (2021). Connecting the dots between academic and social-emotional learning with literacy. *Michigan Reading Journal*, 53(3), Article 5. <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol53/iss3/5>

Pirzada, C. (2018, June 18). *3 tips to incorporate social-emotional learning into everyday literacy instruction*. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2018-06-18-3-tips-to-incorporate-social-emotional-learning-into-everyday-literacy-instruction>

Schlund, J. (2019). The literacy connection: Examining the intersection of literacy, equity, and social-emotional learning. *Literacy Today*, 37(2), 18-20.

The Aspen Institute Education & Society Program. (2018, May). *Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action*. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/05/Aspen-Institute_Framing-Doc_Call-to-Action.pdf

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá-Gregori, E. (2022). Convergence among imagination, social-emotional learning and media literacy: An integrative literature review. *Early Child Development and Care*, 192(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1753720>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Zwiers, J. (2014). *Authentic speaking & listening*. Speaking & Listening. Retrieved December 17, 2021, from <https://jeffzwiers.org/speaking-listening>

▶ 第三章

以兒童文學支援社會情緒學習

壹、緣起

貳、應用兒童文學進行 SEL 的理論基礎

參、研究方法

肆、教學策略與應用

伍、反思與建議

陸、總結

參考文獻

教學設計參考書目

附錄一、單文本文章

附錄二、多文本文章

第三章

以兒童文學支援社會情緒學習

林文韻 / 國立臺北教育大學語文與創作學系 助理教授

壹、緣起

本文記錄我在美國的教學現場接觸社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）的經驗，以及在臺灣應用於國內師培課程的思考。2016 年我帶學生到舊金山學區實習，發現好幾個學校都有社會情緒學習的課程。某國際學校中學部在特定的時間，由導師配合那陣子學生之間發生的事，和學生聊一聊社會情緒的議題；某公立小學是利用分組上課前，老師在和學生說明今天的學習重點時，帶入社會情緒學習。持續幾年，很多美國的公立學校陸續引進社會情緒學習課程；2024 年我在美國密蘇里州的公立學校，也看見老師們進行 SEL 相關課程，該校提供教學資源和手冊讓老師們參考使用。

美國的學校陸續引進社會情緒課程回應了研究發現，例如 Elias（2006）的研究發現 SEL 搭配學科學習，能促進學生學習潛能並增進學習成就。Durlak 等人（2011）的研究也發現系統性地實施社會情緒課程有以下成果：

1. 不管對有無行為和情感問題的學生都有效；
2. 對幼兒園到中學的學生都有效，無論族群與文化或來自城市、郊區或農村；
3. SEL 課程提高學生的社會情感技能、對自己和他人的態度與學校的連接，能減少問題行為和情緒困擾；
4. SEL 課程能提高學生的考試成績。以上研究的發現也在跨校、跨年齡的實徵研究得到支持（Durlak et al., 2011）。美國「學業與社會情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）在 2021 年的研究也再次證明 SEL 能增進學業成績與身心健康發展。

關於學校如何有效實施，CASEL 提出四個實施方式：1. 設置專門的 SEL 課程，並開展獨立的 SEL 教學；2. 將 SEL 融入其他學科，開展融入式教學；3. 將 SEL 納入教師的教學方法，在所有教學過程中體現 SEL；4. 將 SEL 作為學校整體經營方向進行系統性推廣，在校園環境和文化上體現 SEL（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d.-a.）。

研究發現施行 SEL 對學生有益，那麼有哪些實施的方式呢？我個人的經驗是學生需要具體的事件或故事來談 SEL，這樣才容易體會並進而深入討論。如果沒有事件作為情境討論，很可能學生只是知道教條或規則，無法形成概念或態度。我認為閱讀是一個適當的媒介，尤其從九年一貫到現行的十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），閱讀已是學校重要的課程，學校鼓勵學生從大量閱讀到深入閱讀書籍雜誌等資源。尤其由兒童文學作家所創作的童書，多能引起學生的共鳴，如果能透過閱讀童書並討論 SEL 議題，學生能得到多元的觀點並反思自己的觀點或態度，這是一種潛在課程，也是一種素養教育。

SEL 是孩子成長的重要項目，其內涵也呈現在我國現行的十二年國教課綱「核心素養」中，如表 3-1 所示。

表 3-1

十二年國教課綱核心素養與 CASEL 的 SEL 項目對照表

十二年國教課綱核心素養	CASEL 的 SEL 項目
身心素質與自我精進	自我覺察、自我管理
道德實踐與公民意識	負責任的決定
人際關係與團隊合作	人際關係技巧

註：引自十二年國民基本教育課程綱要總綱（頁 3），教育部，2021（[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111學年度實施\)十二年國教課程綱要總綱.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施)十二年國教課程綱要總綱.pdf)）；*What Is the CASEL Framework?* by Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d.-b. (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>). Copyright by Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL 所發展的 SEL 系統項目清楚，可以協助老師在設計課程時進行整體觀照，觀察班上的學生短期與長期需要哪些項目，也可以檢核自己在執行時是否偏重哪些部分，哪些部分需要加強或調整，因此我從自己的課程帶入社會情緒學習，邀請老師們思考社會情緒學習可以如何帶入他們的課程，以合乎學生的需要。我所接觸的在職老師和職前教師大都是語文專長老師也多身兼導師，因此我在所教授的閱讀教學和兒童文學的課程帶入 SEL，探究如何在現有的教學資源和教師基礎上進行在地化的 SEL。我發現有些老師已在班級經營中帶入情緒教育，因此能以此為基礎再進一步進行 SEL。因為 SEL 提到認識自己、認識別人、能自處也能溝通，談的是人的社會性，關照面向比情緒教育廣。如此，除了情緒教育之外還要培養人的社會性，與人和社群、和社會互動的能力，這也符合 21 世紀的公民教育。

貳、應用兒童文學進行 SEL 的理論基礎

閱讀和 SEL 都是素養教育，SEL 如何結合閱讀與兒童文學應該是學校教育可以探究的方向。從教學研究與文獻中發現，以兒童文學為媒介進行社會情緒學習有以下優勢（Bishop, 1990; Christensen, 2017; Colby & Lyon, 2004; Elley, 2014; Garcés-Bacsal, 2022; Hurst & Pearman, 2013; Johnson & Koss, 2016; Mabbott, 2017; Miller & Sharp, 2018; Paljug, 2020; Peters, 2021; Shechtman & Abu Yaman, 2012; Storey, 2019）。

1. 吸引學生參與：兒童文學通常具有相關的人物和場景能激發學生的情感，讓學習較為具體也印象深刻。
2. 提供學習的參考：故事提供了各種社交和情緒技能的例子，讓學生能夠觀察人物的行為和經驗並從中學習。
3. 安全的探索：虛構的故事為讀者提供了一個安全的空間，以探索和討論複雜的情感、人際關係和社會問題。

4. 批判性思考：藉著分析人物的動機、行為和後果，能培養批判性思考並反思個人價值與行為。
5. 解決衝突的技能：故事通常以衝突和問題解決為特色，能提供學生學習和練習面對問題、解決衝突和溝通技巧的機會。
6. 調節自我情緒：討論文學中人物的情緒反應和應對方式，能幫助學生發展調節情緒的技能，學習如何有效地管理壓力並面對挑戰。
7. 同理心：接觸文學中不同的人物和觀點可以增進對他人情感和經驗的理解和同理心。
8. 文化理解：兒童文學通常反映不同的文化和經歷，可培養學生覺察和欣賞多元文化的能力。
9. 促進包容性的學習環境：透過探索具有不同背景、能力和經驗的人物，兒童文學能發展讀者的包容性並能欣賞環境中的多樣性。
10. 語文發展：閱讀和討論文學有助於培養學生與情緒、人際溝通和社會議題相關的詞彙，也增強表達能力。
11. 跨領域課程：文學中的 SEL 議題可以融入多種學科，以增強跨學科學習。
12. 長期影響：從故事中學到的訊息在學生讀完後很長一段時間內仍能引起他們的共鳴，長時間下也將影響他們的態度、信念和行為。

對於 SEL 實踐方式，不同理論背景的人的取向和重點不同。我從語文教育、閱讀和兒童文學的角度進行，建構理論與讀者回應理論為教學的核心概念。以下透過語文教育、閱讀教學、兒童文學、文學回應理論、批判理論與建構理論來說明以兒童文學進行 SEL 的理論基礎。

一、語文課程

兒童文學與語文教育學者 Short 提出「平衡的語文課程」模式（Short，2001/2001），強調一個語文課程應該包含語言發展的三個向度如下（Halliday，1982）：

- 透過語言學習 (Learning through language)：透過語言學習事物的意義、概念與知識，以認識自己、社會和世界。
- 學習語言 (Learning language)：學習語言的技能，如聽、說、讀、寫及視覺表達……等。
- 學習有關語言 (Learning about language)：學習語言的知識，如字、詞、語、句、篇章……等。

Short 強調語文課程的核心是探究，需透過語言學習概念和意義，而語言的技能和知識在學習意義的過程中將逐漸精熟。如此，以探究的觀點看待語文課程，語文課就不只是學語文。因此，在「透過語言學習」的這個向度，可以導入 SEL 的探究。

二、閱讀教育

關於閱讀，全語言教育主張使用高品質的兒童文學、原始真實的素材帶領孩子從閱讀中學習，讓學習有意義、有功能也和學習者有相關 (Goodman et al., 1991)，如此，在閱讀學習的同時也學習閱讀。這樣的理念與作法已展現在幼兒園以兒童文學作品 (童書) 融入課程，也展現在近代美國的共同核心標準 (Common Core Standard Initiative) 中，其在小學階段有關閱讀文學作品的標準中更包含閱讀多文本並進行觀點比較。從自己和作者、自己和故事中不同角色的觀點，認識自己也認識世界，這呼應了 SEL 的核心內容。

三、兒童文學

Bishop (1990) 提出：「文學是一面鏡子也是一扇窗。」讀者藉著閱讀兒童文學，從書中人物看見自己，也看見別人。Huck (1990) 提到他相信文學的力量來自於讀者，也將回饋於讀者，是一種自我改變。兒童文學學者們皆推崇兒童文學對讀者的成長意義：可以延伸讀者見識，並擴展自己對他人與外在世界的認知。因此透過相關 SEL 主題的兒童文學作品，學生除了能享受閱讀文學的樂趣，也能從探究 SEL 議題中成長。

四、文學回應理論

「讀者回應理論」(Reader Response Theory)是多年來美國閱讀教育上重要的教學取向，在兒童文學的師培課程裡也提倡這個理論的應用。Rosenblatt (1938, 1978)是提倡讀者回應理論的先驅者，她提出意義存在於文本、作者和讀者之間，這是一個建構的觀點，即讀者除了探究作者的意義，讀者本身也擁有詮釋意義的權力。讀者回應理論重視讀者的聲音，這種觀點與教學支援以學生為中心並賦予讀者詮釋文本的權力，適合閱讀與回應 SEL 文本的教學取向。如果應用於 SEL，可以從個人回應到小組回應，鼓勵個人建構意義到合作建構意義；從與文本互動和回應中，探究 SEL 的相關概念與對自己的意義。

五、批判理論

「閱讀不只是讀字，也是閱讀世界」是 Paulo Freire 提出的觀點，也得到許多教師的共鳴 (Freire & Macedo, 1987)。他指出讀者不能只閱讀文本表面的意義，而要讀到背後更深入的意義；不能只從個人的觀點閱讀，也要能從不同背景的他人觀點閱讀。Middleton (2023)呼應這些觀點，並提出以高品質的兒童文學作品帶領學生思考與他們日常生活息息相關的議題，這也是應用於和學生進行 SEL 探究重要的理論。

六、建構理論

「社會文化取向」(Sociocultural Approach)的教學是 21 世紀教育的重要取向，Dewey (1938)提出學習是一種交易 (transaction) 的歷程，強調學習是需要互動的；Vygotsky (1978)提出建構 (construction)，強調透過對話逐漸建構概念與知識。這樣教與學的主張提供了以探究式對話進行 SEL 的理論基礎，尤其探究與建構已是九年一貫至十二年國教課綱重要的概念，也是教學現場實踐的方向。

以上為兒童文學應用於 SEL 的理論基礎，希望透過師培課程與教師實踐，逐漸建構出兒童文學應用於 SEL 在地實踐的樣貌。

參、研究方法

本文為教師研究（teacher research），結合了理論與實踐（Bullough & Gitlin, 2001），目的在了解教與學的現場，從中得到洞察力而成為更具反思力的教學者，並豐富學生的學習與生活（Cochran-smith & Lytle, 1999）。

本文即為一位師資培育教師的教師研究，其探究始於其在國外觀察教育現場關於實行 SEL 的好奇，進而閱讀相關文獻並與國內教育工作者對談，接著設計課程與教學，融入自己的師培課程中（職前與現職教師），並鼓勵教師們實際應用。在本過程中，師培教師除了與小學現職教師探究 SEL 在國內現場的需求，也設計課程實際應用於大學師培課程與在職教師增能課程。符合教師研究的三個重點為：概念化（conceptualization）、執行（implementation）、詮釋（interpretation）（McLean, 1995）。重要的是本研究透過探究與實踐創造了關於 SEL 應用的在地知識（local knowledge）（Davis, 2007）。

肆、教學策略與應用

本章說明以兒童文學為媒介，透過互動式朗讀（Interactive Read Aloud）、讀者劇場（Reader's Theater）及文學圈（Literature Circle）進行社會情緒學習，以下介紹以閱讀與討論為主的教學策略。

一、互動式朗讀

（一）理論基礎與教學原則

- 互動式朗讀是一種師生共讀的樣貌，老師為全班的學生出聲閱讀。
- 進行中每位學生舒服地坐著，輕鬆地聽老師朗讀。
- 建議讓學生坐在老師的前面，而且能看得到書，並讓學生彼此是能兩兩說話的距離。

- 過程中老師停下來讓孩子和書對話也和彼此對話，讓學生說說話自由表達想法，回應書的內容、角色或作者。
- 老師邀請並鼓勵學生回應，而不指定學生回答。
- 這是一種讓讀者藉著交換想法、理解和詮釋以共同建構的意義過程。

（二）教學設計實例

書名：發現一頂帽子

這是二隻烏龜同時發現一頂帽子的故事。二隻烏龜都喜歡這頂帽子，一隻烏龜似乎斷然離開現場，另一隻烏龜捨不得離開，甚至企圖回現場找帽子。本書以簡單的對話及有趣的圖述說故事，文圖透露出二隻烏龜對帽子的態度。這是一本老師可帶孩子透過回應與討論，讀圖、讀文、讀故事也讀人際關係的好書。可與 SEL 搭配的主題為「人際關係」。

以下是配合圖畫書的朗讀，老師可搭配情節與畫面邀請學生想一想、說一說的話題：

- 觀察圖，你注意到什麼？
- 兩隻烏龜時發現一頂帽子，會發生什麼事呢？
- 他們做這個決定的理由是什麼？真的能忘記嗎？
- 觀察圖，你注意到什麼？
- 觀察圖，再配合文字，你有什麼想法？
- 這兩隻烏龜對帽子的態度一樣嗎？
- 那隻不斷張望帽子的烏龜為什麼最後決定睡覺了？
- 是什麼原因，讓那隻本來很想擁有帽子的烏龜，決定不要再想帽子了？
- 你的生活中，有沒有遇過類似的事？是一種你必須割捨的經驗嗎？

（三）應用小訣竅

可以這樣準備教學設計：

- 選一本自己喜歡的書，想一想這本書吸引你的地方及可與 SEL 聯繫的點。
- 多讀幾遍，找出書的特色或亮點，例如：文字、圖像、圖文搭配、概念、觀點或敘述方式。
- 可以把書掃描成 Powerpoint 或以實物放映的方式閱讀，讓每位學生都能看到完整的頁面。
- 邊讀邊談，在閱讀前、中、後都談一談，尤其是在過程中談，避免在讀完之後一次問學生許多問題。
- 基於你的好奇發問。
- 問開放性的問題。
- 問孩子的想法和經驗。
- 也可以跟孩子談相關概念。
- ……

二、讀者劇場

（一）理論基礎與教學原則

讀者劇場類似廣播劇，是一種用聲音演戲的方式。這是一種以口語詮釋與故事溝通而非肢體動作的大聲唸讀活動，不需要熟背臺詞、服裝、舞臺調度或特殊燈光（Walker, 2005）。朗讀的材料通常為文學作品的原著、改編劇本或學生的作品（McCaslin, 1996）。

（二）教學設計實例

書名：找回我的帽子

以圖片配合不同動物對話的方式說故事，敘述熊找帽子的經過。角色大多對話簡單且故事線清楚，適合以讀者劇場進行閱讀。結局與作者的訊息藏在圖片中，能創造閱讀與討論的樂趣。可與 SEL 搭配的主題為「負責任的決定」。

（三）應用小訣竅

讀者劇場提供讀者透過扮演的的方式增進體會角色心情與處境的機會，可以試著以別人的角度認識事情或觀點。這個活動的重點在於演完之後需要討論，讓學生從不同角色的處境與觀點討論事件，並連繫自己的經驗，以探究這故事對自己的意義。關於文本選擇與教師角色建議如下：

- 文本選擇應具備充足對話、故事簡明、富含趣味的特點。
- 教師角色為導演、旁白或參與角色，重要的是演完之後帶領學生進行內容與角色的討論。

三、文學圈

（一）理論基礎與教學原則

文學圈形式上像是讀書會（book clubs）、文學討論小組（literature discussion groups）或是一種聊書（book talk），但是更重視合作探究的過程（Short, 1986, 1997）。在文學圈中，讀者在小團體中回應與分享他們所選擇的書，其理論基礎與教學原則如下：

- 在團體中的讀者選擇他們有興趣的書來閱讀。
- 讀者形成一個臨時性的團體。
- 讀者共同擬定閱讀及討論的計畫，接著獨立閱讀或者伙伴閱讀。

- 之後就像以讀者的回應為中心進行分享。
- 有時候教師參與其中，有時小團體獨立討論。

文學圈主張學習是一種社會歷程，透過社會互動來加深讀者的理解和思考書中的重要想法，其重視讀者的聲音（reader's voice），也重視透過閱讀與討論連結書本和他們自身的生活及周遭的世界。文學圈重視討論與回應，因為這是讀者把自己閱讀的內容連結自己、世界和文本的方式。Peterson 和 Eeds（2007）提醒老師在討論的過程中要聆聽學生的想法，也可順勢引導學生思考故事中的衝突、伏筆與主題，但是重要的是要鼓勵學生回應文本與小組成員的想法。如此，文學圈以探究的方式，透過個人與文本、個人與個人的聯繫，幫助個人擴展知識與思考，這樣的學習適用於 SEL 的探究。

（二）教學設計實例

為方便老師的教學應用，我以語文課程融入 SEL，選擇主題為挑戰的單元進行，本單元的文章由多位兒童文學作家所撰寫。文學圈可以單文進行，也可以多文本進行。此外參考 Daniels（2024）的建議，提供結構式的角色單或回應清單，以協助文學圈的新手老師支援學生的對談。

1. 單文本的閱讀與討論

文本：兩兄弟

文章：如附錄一

討論清單（學生可選擇）：

- 選一個角色，說一說你贊同誰的作法？為什麼？
- 如果是你，會怎麼做？為什麼？
- 你想對主角說什麼？
- 邀請同學回應你的想法。
- 可以比較彼此想法的異同和道理。

SEL 項目：「自我覺察」、「自我管理」、「做負責任的決定」

2. 多文本的主題閱讀與討論*

主題：挑戰

文本：小蜘蛛、天井的樹、站著的棉褲、走過了就知道、獎杯

文章：如附錄二

執行步驟：

- 一組 4 至 5 人為原則。
- 瀏覽所有的文章。
- 每人選一篇（文章多於人數）。
- 小組成員自由選擇組合方式，回應與討論。

SEL 項目：

- 「社會覺察」—同理心與理解（小蜘蛛+天井的樹）

文本	角色	誰表現出怎樣的同理心與理解
小蜘蛛		
天井的樹		

⇒ 關於同理心與理解，我們發現……

- 「自我管理」—面對挑戰（站著的棉褲+走過了就知道）

文本	主角	面對的挑戰	如何解決
站著的棉褲			
走過了就知道			

⇒ 關於面對挑戰，我們發現……

* 本多文本教學由筆者與新北市雙峰國小范姜翠玉老師合作設計。

- 「社會覺察」—關係和支持系統（獎盃＋站著的棉褲＋走過了就知道）

文本	主角	支持主角的人	支持系統對主角成長的影響
獎盃			
站著的棉褲			
走過了就知道			

⇒ 關於關係和支持系統，我們發現……

（三）應用小訣竅

- 同一單元的文章不一定皆符合 SEL 的某項主題，應視各文章主題搭配組合，以利聚焦討論。
- 可聯繫文學要素與 SEL 的項目進行回應與討論，例如：文學要素的角色、情節、場景、作者……等。

伍、反思與建議

一、關於教學設計與應用

關於聊書與 SEL，重要的是老師提供孩子與書對話也和同學彼此對話的機會。學生可以說話表達想法，回應書的內容和角色或作者。這是一種讓聽者跟讀者交換想法、理解和詮釋，共同建構的意義過程。多位老師同意孩子們要聊，才能覺察也才能慢慢累積態度。另外也發現以豐富的文本為情境，提供給學生學習語言、分享經驗、交換想法，不僅是練習表達和溝通，也建立班級的學習社群。而在分享生活經驗與觀點的同時，也提供一個擴充知識、語言跟詞彙的機會。重要的是，學生能透過對談，認識自己與他人；透過文本，認識世界。

多位職前教師表示他們利用見習的機會進行 SEL 的教學，實際應用於不同類型學生的教學與輔導，有不同年級的國小學生，也有從國外來臺就讀的跨國銜轉生。故事是有力量的，從孩子的回應和對談，可以觀察到孩子真正的想法。他們發現，有孩子說遇到困難不想要告訴導師，怕造成導師的負擔，但是在聊故事時就自然地聊出來了。

關於 SEL 的實踐，很多老師在理念和實施上已經準備好了。在理念上，他們關注學生心理與成長，同時也對許多事情的概念保持彈性與多元；在教學上已帶入圖畫書進行教學，也進行討論教學。多數老師認為現階段他們的學生最需要的是「自我覺察」、「自我管理」及「做負責任的決定」。老師們認為 SEL 是需要的，由於各領域的課程時間有限，結合閱讀課程是一種可行的方式。

關於 SEL 的教學與設計，在師資培育方面可繼續努力的方向為：（一）培養閱讀兒童文學的功力：如何找到好的文本，需要慢慢培養；（二）增進提問的能力：如何能問出對孩子有意義的問題；（三）學習如何精準討論與追問。

二、關於文本的選擇

一本能引起讀者對談的書，是能引起閱讀樂趣的書，要能自然地吸引讀者思考、慢慢體會，或是想找人聊一聊。有些書剛開始閱讀時主題並不明顯，但能吸引讀者不斷往下讀，例如：《他們都看見一隻貓》，這本書可以談「自我覺察」，但作者從頭到尾都沒有說任何一句有關這個主題的內容，而是以貓這個角色，從不斷遇見不同動物與對方的回應，逐漸透露出可能的主題。因為作者不用說教的方式說故事，在閱讀中反而能引起孩子們的熱烈回應，讀完之後還繼續討論書中的細節。

臺灣目前情緒教育的圖畫書算多，但是這類的書籍大多目的性太明顯，也易流於說教，例如，有些系列直接就標明主題為如何處理生氣或如何面對害怕。雖然這一類的書很好找也方便備課，但是訊息從一開始就說得太明顯，通常會降低美感或閱讀的樂趣。我建議找故事能聯繫 SEL 的概念，但不一定

是明顯聚焦於 SEL 的書。因為書是回應的媒介，而非灌輸孩子概念的資料，又因為概念需要透過讀者自己來建構，所以書本身吸引讀者也能引起對談是重要的。一本好的書能提供有話想說的情境，從回應細節內容與情境、書中不同的角色或不同的事件裡，支援進行 SEL 的機會。

從實務上發現，以課文進行 SEL 有優點也有限制。優點在於能結合課文進行深究，不用額外找文本或時間進行，但是國語課本不是專為 SEL 而設計，課文有其領域的特定學習目標，能進行 SEL 的課文不算多，尤其內容傾向正面表述，少有衝突，與一本完整的書相比細節較少，而細節少，就不易以細節支援 SEL 討論。建議解決方式為使用童書進行延伸閱讀，或以多文本閱讀的方式進行。關於選書或選文的建議如下：

- (一) 寫實故事、傳記或擬人化的故事比較容易聯繫議題，也能引發對談與討論。
- (二) 選擇具有情境、內容豐富、有細節並能引起孩子共鳴的文本。
- (三) 可結合多文類和多文本充分認識探究主題。

陸、總結

以兒童文學支援 SEL，在教材上主張以優良的兒童文學為媒介，透過師生或生生互動的方式，談觀念也培養態度。教法上主張以邀請學生對觀點與經驗進行回應，就是應用讀者反應理論的教學取向，亦即展現 21 世紀增能賦權（empowerment）的教育觀。

參考文獻

- Short, K. G. (2001)。富含文學的教室裡的語文教學（侯秋玲譯）。載於九十年度國小課程研究學術研討會，中文參考資料。教育部臺灣省國民學校教師研習會。（原著出版於2001年）
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施)十二年國教課程綱要總綱.pdf
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), 9-11.
- Bullough, R. V., & Gitlin, A. D. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Christensen, L. (2017). *Reading, writing, and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word* (2nd ed.). Rethinking Schools.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. https://doi.org/10.2307/1176137
- Colby, S. A., & Lyon, A. F. (2004). Heightening awareness about the importance of using multicultural literature. *Multicultural Education*, 11(3), 24-28.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.-a.). *Systemic implementation*. https://casel.org/systemic-implementation
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.-b.). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/
- Daniels, H. (2024). *Literature circles: Voice and choice in book clubs & reading groups* (2nd ed.). Routledge.

- Davis, S. H. (2007). Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan*, 88(8), 569-578. <https://doi.org/10.1177/003172170708800804>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi; The Macmillan Company.
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 4-14). Corwin.
- Elley, S. (2014). Examining the use of bibliotherapy in a third grade classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 91-97. https://www.texasreaders.org/uploads/4/4/9/0/44902393/examining_the_use_of_bibliotherapy_in_a_third_grade.pdf
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Garces-Bacsal, R. M. (2022). Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1), 66-95. <https://doi.org/10.1177/1468798420901856>
- Goodman, K. S., Bird, L. B., & Goodman, Y. M. (1991). *The whole language catalog*. Glencoe; McGraw-Hill.
- Halliday, M. A. K. (1982). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In Y. M. Goodman, M. M. Haussler, & D. S. Strickland (Eds.), *Oral and written language development research: Impact on the schools* (pp. 7-19). International Reading Association; National Council of Teachers of English.

- Huck, C. S. (1990). The power of children's literature in the classroom. In K. G. Short & K. M. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities* (pp. 3-13). Heinemann.
- Hurst, B., & Pearman, C. J. (2013). Teach reading? But I'm not a reading teacher! *Critical Questions in Education*, 4(3), 225-234. https://academyforeducationalstudies.org/wp-content/uploads/2014/12/hurst_pearman.pdf
- Johnson, D., & Koss, M. D. (2016). Diversity in children's literature: 1 year later. *Journal of Children's Literature*, 42(1), 53-56.
- Mabbott, C. (2017). The we need diverse books campaign and critical race theory: Charlemae Rollins and the call for diverse children's books. *Library Trends*, 65(4), 508-522. <https://doi.org/10.1353/lib.2017.0015>
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond* (6th ed.). Longman.
- McLean, J. E. (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. Corwin Press.
- Middleton, L. (2023). *Using diverse children's literature to enhance social-emotional learning (SEL)* (Order No. 30571056) [Doctoral dissertation, The University of Mississippi]. ProQuest Dissertations & Theses A&I.
- Miller, D., & Sharp, C. (2018). *Game changer! Book access for all kids*. Scholastic.
- Paljug, H. L. (2020). *Using children's literature to support social and emotional learning in third through sixth grade classrooms* [Bachelor's thesis, University of Central Florida]. Honors Undergraduate Theses. <https://stars.library.ucf.edu/honorsthesis/742>
- Peters, A. J. (2021). *The effects of bibliotherapy on students with behavioral problems: Combating negative behavior with books* [Master's thesis, Abilene Christian University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.acu.edu/metl/42/>

- Peterson, R., & Eeds, M. (2007). *Grand conversations: Literature groups in action*. Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. D. Appleton-Century Company.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Shechtman, Z., & Abu Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal*, 49(3), 546-567. <https://doi.org/10.3102/0002831212441359>
- Short, K. G. (1986). *Literature as a collaborative experience* (Order No. 8617833) [Doctoral dissertation, Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses A&I.
- Short, K. G. (1997). *Literature as a way of knowing*. Stenhouse Publishers.
- Storey, M. (2019). Engaging minds and hearts: Social and emotional learning in English language arts. *Language and Literacy*, 21(1), 122-139. <https://doi.org/10.20360/langandlit29355>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, L. (2005). *Reader's theatre in the classroom*. East & West.

教學設計參考書目

圖畫書

布蘭登·溫佐（2023）。**他們都看見一隻貓**（宋珮譯）。道聲。（原著出版於2016年）

雍·卡拉森（2012）。**找回我的帽子**（柯倩華譯）。三之三。（原著出版於2011年）

雍·卡拉森（2016）。**發現一頂帽子**（李貞慧譯）。親子天下。（原著出版於2016年）

文本

列夫·托爾斯泰（1997）。兩兄弟（教育部臺灣省國民學校教師研習會改編）。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁42-45）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

馮輝岳（1997）。天井的樹。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁14-17）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

趙鏡中（1997）。獎杯。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁34-41）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

劉俠（1997）。小蜘蛛。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁6-9）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

樂莖軍（1997）。站著的棉褲。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁20-24）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

魏金財（1997）。走過了就知道。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），**國語實驗教材**（初版，第六冊（三）三下，頁 27-29）。教育部臺灣省國民學校教師研習會。

附錄一、單文本文章

兩兄弟

作者：列夫·托爾斯泰（原著改寫）

兩兄弟一起去旅行，到了中午，他們走累了，就躺在林中休息，起身時，在身旁發現一塊石頭。上面寫著：「發現這塊石頭的人，要在傍晚前走進森林。那裡有一條河，游過河，到了對岸，就會看到一隻母熊和她的寶寶。抱走小熊，然後頭也不回的跑到山頂上。山頂上有一棟房子，在那裡，幸福正等著你。」

當他們讀完，弟弟跟哥哥說：「走吧！我們游過河，抱走小熊，跑到山頂上的房子，就能一起擁有幸福。」

「我不想這麼做，」哥哥說：「而且，我勸你也不要這麼做。首先，誰曉得石頭上的話是不是真的？也許它只是開個玩笑。再說，就算那些話可信，但想想，等我們走進森林，天已經黑了，我們會迷失在森林裡，不容易找到那條河。就算找到那條河，如果河面寬闊、水流湍急，怎麼游過去呢？要從母熊身邊抱走小熊，那也不是一件容易的事。如果成功了，也不可能一口氣跑到山頂。最重要的是，石頭並沒有告訴我們，會得到什麼樣的幸福。可能等在那裡的，並不是我們所希望得到的啊。」

「你錯了。」弟弟說：「那些話不會無緣無故的出現在石頭上，而且它說的相當明白。依我看，第一，試一試不會有什麼壞處，第二，如果不試，我們什麼也得不到，別人反而捷足先登。第三，在這世上，不努力，就不會有成功的機會。第四，我不想被認為是一個膽小的人。」

哥哥說：「俗話說的好：一鳥在手勝於二鳥在林。」

弟弟接著說：「可是，不入虎穴焉得虎子。」

弟弟說完就往森林走去，哥哥則留在原地。

不久，弟弟發現那條河，他游過河，到了對岸，果然有隻母熊在那兒休息，他偷偷抱走小熊，頭也不回的往山上跑。到了山頂，有個人出來迎接他，並用馬車載他進城，城裡的人請他當國王。

他在這個國家當了五年的國王，到了第六年，比他更強大的鄰國國王向他發動戰爭，城市被占領，他也逃亡了。

弟弟成了流浪漢。有一天，他回到村裡，來到哥哥家門前。哥哥仍住在那裡，沒有變得更富有，也沒有變得更貧窮。他們很高興的見了面，說著分手後發生的事。

「你看，」哥哥說：「我是對的。在這兒，我過得相當平順；而你，雖然當上國王，卻也遭遇很大的麻煩。」

「我一點也不後悔，」弟弟回答說：「雖然，我現在身無分文，但是，我擁有美好的記憶，而你卻沒有。」

附錄二、多文本文章

小蜘蛛

作者：劉俠

我的書桌上有一座彎月型的檯燈。這兩天，搬來一個新鄰居，一隻小蜘蛛在上面結網住家。

小蜘蛛實在小，只比大頭針的頂端大一點點。小頭小腳是透明的琥珀色，小肚子卻如凝脂黃玉，小模樣可愛極了。一面小小的網只有嬰兒的手掌大，脈絡分明，玲瓏精緻。只可惜蜘蛛網過於纖弱，稍不小心就破了。一陣風，一個噴嚏，就把牠的網給吹跑了；還有，歐巴桑不注意抹布一掃，不當心書角一碰也破了；甚至一隻大點的飛蛾也都能把網給拉走……反正也不知道破了多少回，但小傢伙一點也不介意呢！織了又破，破了又織，整天就看見牠在我的燈架上上下下的忙碌著，惹得一家人都關心憐惜起牠來。朋友上門，也趕快請來欣賞：「看，我們的小蜘蛛在織網呢！」

昨晚燈下，我和父親聚精會神，興趣盎然的看著小傢伙織網，一開始牠像個藝高膽大的高空飛人，用絲索把自己從燈架上的上端一次次盪下來，固定好四周的經度線；接著，又變成長跑健將，繞著架好的經度線一圈圈向內跑，幾次看牠緩下腳步，以為牠跑不動了，不由暗暗替牠發急，但牠仍然堅持下去，直到整面網都織好。看到牠筋疲力竭一動也不能動的樣子，真比跑了馬拉松還累呢！

望著這面小小的蛛網，我在想。我們是否也學會些什麼呢？

天井的樹

作者：馮輝岳

天井不大，只種一棵樹，那是祖父種的芭樂樹。

芭樂樹長得跟屋簷一般高的時候，枝幹上開出白色的花朵。花謝了，結了幾個小芭樂。我天天站在樹下張望，嘴裡不禁湧出口水來。那種「饞涎欲滴」的感覺，可真不好受。

不是我自誇，這棵芭樂樹結的果子，味道實在好。甘甘的，有一點甜，又有一點酸。慢慢的嚼，口齒間就生出一股特殊的香味。

芭樂樹高出屋頂了，枝極向兩旁伸展，綠蔭蓋住半個天井，翠綠的芭樂在枝葉間若隱若現。沒有想到，這一年夏天來了一個大颱風。傍晚，我隔著小窗向天井探望，芭樂樹像張牙舞爪的巫婆，搖過來，晃過去，不停的拍打兩旁的屋瓦。

呼—呼……

啪拉—啪拉……

風的怒吼夾著屋瓦的碎裂聲一陣一陣傳來。

「這樣下去屋頂會給掀掉的。」

父親喃喃的說著，穿上蓑衣，危顛顛的爬上芭樂樹。

母親焦急的打著手電筒，我看見父親粗壯的手腕，緊握著柴刀，拚命朝芭樂樹的枝幹揮砍……我不忍看下去，縮回床邊，趕緊鑽進被窩裡。

天亮了，風雨已停，我站在天井邊，望著矮了半截的芭樂樹和殘破的屋簷，心裡有點兒難過。在滿地的枝極間，我摘下一個小芭樂，咬了一口，澀澀的，怎麼也吞不下。

父親忙著修補屋瓦，我一邊幫忙攪拌水泥，一邊想：芭樂樹什麼時候再結果子呢？

可惜，冬天的時候，芭樂樹就枯萎了，大概被颱風搖動了樹根吧！

站著的棉褲

作者：樂菴軍

我小時候住在大陸，那冬天才真冷哩！早晨天還沒亮，媽媽已經在屋裡生了火盆，可是手一伸出被窩，乖乖！比伸進冰箱還冰（當然那時還沒有冰箱啦）！趕緊又縮進熱烘烘的被窩。媽媽可以直挺挺的站在地板上，我把腳伸出被窩試試！哇！像有人潑了一盆冰水在腳上！又縮進被窩裡賴著。

「怎麼！還沒穿好！再不穿我要來掀被窩了！」媽媽進屋一看，低吼了一聲，又去忙早飯了。

我這次用手扯著被子，把站著的棉褲往床邊拉近一點。

哎喲！不得了！手都凍麻了！唉！上什麼鬼學嘛！躲在被窩裡多舒服。

「還在賴床呀！小祖宗！上學要遲到了！」媽媽這次真的要動手掀被子啦！我只好乖乖的先把腿伸進媽媽又烘了一次的棉褲裡。然後真奇怪，好像外面也沒真的把人凍死，但是在冬天的早晨，幾乎每天都要上演這一齣戲，常常把媽媽氣得叫胸口疼。

有次爸爸休假回家，在隔壁房間裡聽了兩天這樣的晨戰！那次他就在媽媽第一次來催起床的時候，坐在我的床邊說：「天冷還是要上學對不對？媽媽最後一定會把你叫起來，賴也賴不掉對不對？假如你一叫起來馬上跳進棉褲去，那你的手呀腳呀就不會凍得要命，那你就能快點吃到媽媽燒好的又熱又甜的紅薯稀飯，或是又香又濃的豬油雞蛋拌稀飯，高高興興的上學對不對？看看那條棉褲站得多神氣，別怕它，能不能像它一樣神氣？來，試試看。」

我真的像被爸爸催眠了一樣，乖乖的跳進棉褲裡，就那麼容易的起了床！

「你不必喊上三、四次，一次就夠了，要相信她會自己管自己，再說遲了不但吃不到早飯，到學校還會罰站捱罵，她才不會這麼笨呢！」爸爸到了屋外對媽媽說，但是聲音好大啊，我都聽到了，當然，我相信自己不是笨蛋啦！

從那以後，每天早晨我一聽到媽媽來喊，就先在被子裡把紅薯稀飯和豬油雞蛋伴稀飯的滋味想一遍，再告訴自己反正賴不掉，就勇敢的一掀被子，跳進那神氣的站著的棉褲裡，哼！穿上你！

走過了就知道

作者：魏金財

念小學四年級那年，從三月起，接連幾個月都沒有下過雨，稻田裂的像一塊塊豆腐乾似的，村子裡的人都著急得很。星期天，我們接到輪水灌溉的通知，時間分配在深夜一點到兩點，壁上的掛鐘剛敲過十二響，爸爸就把我和哥哥叫起床，吩咐把工具帶好，就出發到水圳引水。

從我家到水圳，要穿過一處墳場。白天從那兒經過，心裡都會毛毛的，現在半夜裡走這段路，越想就越害怕。爸爸知道我膽子小，就讓我走在他和哥哥的中間。到了水圳，爸爸向我要鋤頭。鋤頭？啊！我忘了帶來了，怎麼辦呢？如果爸爸回去拿，會錯過供水的時間。如果讓哥哥回去，水圳的水流很急，光靠爸爸一個人是應付不來的。「我……我……回去拿。」我結結巴巴的說。爸爸仔細的看一看我的臉，捏了捏我的肩膀說：「勇敢一點，快去快回！」

我轉過身來，淚水像打開的水龍頭，怎麼也關不起來，兩腳更不停的抖動，眼前一片模糊。走進墳場時，一條原本是平坦的牛車路，卻像鬆垮的吊橋，上下搖晃得很厲害。我鼓足勇氣，想唱歌壯膽，牙齒卻咯咯咯的敲了起來。我清楚的聽見自己的心跳，像擂著大鼓，咚咚咚咚的重重捶著。我呼吸急促，全身冒著冷汗。一小步一小步的走，我告訴自己不要害怕，可是手、腳、牙齒和嘴唇，卻全都不聽指揮。短短三分鐘的路程，卻像是一、二十分鐘那麼長，衣服早已溼透了，身體也冷冰冰的，耳朵裡有奇怪的聲音不停作響著。好不容易經過了墳場，我什麼也不敢想，頭更是不敢回，只知道拚命的向前跑。

回到家，原本想喘口氣休息休息，可是想起爸爸說的話，怕錯過供水時間，只好扛起鋤頭快步走回去。回程的路上，我覺得眼睛變亮了些，矮樹在風中搖晃的樣子，好像和白天的姿態不太一樣。耳朵也清晰多了，蟋蟀唧唧的叫聲，也分外悅耳。我意外的發覺到自己的膽子變大了，腳步也輕快多了。走著走著，沒想到一下子就回到水圳邊，爸爸和哥哥也已經把水引上來了。爸爸看著我扛著鋤頭回來，笑著說：「沒想到是你，還以為是你媽呢！真好。我小時候，還沒有你這份膽量。」

原來，許多事情沒有我們想像中那麼艱難，那麼可怕。只要在第一次的時候，勇敢的接受挑戰，做了以後就會知道。那天晚上，我獨自走夜路，我戰勝了黑暗，也戰勝了內心的恐懼，從此以後，我再也不怕黑了。

獎杯

作者：趙鏡中

小波走到爺爺家門口，對爺爺說：「爺爺，我要搬來跟你住。」

「真的嗎？是不是又惹爸爸生氣了？」爺爺問。

「才不是呢！我什麼都沒做。」小波說：「真的！我只是在房間裡晃過來晃過去，可能腳步大了一點吧，架子上的醜杯子好像自己跳下來似的，碎了一地。爸爸很生氣，凶巴巴的瞪著。我看他一定不喜歡我了，所以我想搬來跟你一起住。」

「來吧！我們到溪邊走走，有時候動一動腳，頭腦會靈光些。」爺爺說。

坐在溪邊的大石頭上，小波嘆了一口氣說：「如果爸爸像你就好了，他從不對我笑，只會埋怨我：『怎麼考得這麼差？』『動作太慢了！事情老是做不完。』『不要胡鬧，小波。』」

「那可不一定。其實你爸爸小時候跟你很像。」爺爺說。

「真的嗎？怎麼可能。」小波不相信。

「你不相信嗎？」爺爺說：「他小時候跟所有的小男孩一樣，會在外面玩得忘記回家；有時候也會說一些笑話；他還很喜歡打乒乓球，每天打，拍子還打壞了好幾個。」

「哇！」小波發出驚嘆聲。

「不過，他還有一件特別愛做的事，從沒有別的事能讓他這麼專心。」

「那是什麼？跟別人吵架嗎？」

「不，是跑步。他最愛跑步了。他可以從早跑到晚，從山頂跑到山腳，速度比風還要快，連他自己的影子都追不上呢！」

「那麼，他現在為什麼不跑了？」

「長大之後，他變得很正經，他說正經的人走路要慢慢的。」

「他有沒有參加過比賽？有沒有得過獎？」

「他參加過一次，差不多是在你這麼大的時候，那場比賽，全村的人都參加了，他也很想贏獎杯。」

「他輸了嗎？在他放寶貝的櫃子裡，我沒有看到什麼獎杯呀！」

「參加比賽，並不都是為了獎杯吧！」爺爺說：「有時候，你只是為了肯定自己的能力，而接受挑戰。當時你爸爸在學校的成績不好，什麼事都不順心。」

「可是爸爸很聰明呀！」小波說。

「他自己並不知道。但是，他知道自己跑得很快，這就是他想證明的一點。那一陣子，他不再玩耍，不再說笑話，他從早到晚不斷的練習，只希望能贏得那個獎杯。」

「然後呢？」小波催促著。

爺爺笑了起來：「別急。你讓我慢慢說嘛！那天，全村的人都來看比賽，從郵局到學校操場，兩公里的路程，全擠滿了看熱鬧的人。參加比賽的小孩一字排開，像站在電線杆上的小鳥，他們在起跑點上，不安的等待著，當主持人高喊：『各就各位！預備……』的時候，糟糕的事發生了。」

「怎麼了，爺爺？」

「開始下雨了。」

「那也沒什麼嘛！我在雨中跑過好幾次呢！」

「那次可不一樣。雨像是一桶一桶倒下來似的，沒多久，水就淹過腳踝了，沒等裁判發號司令，小朋友都開始跑了，只是他們不是往終點跑，而是跑向任何一個可以擋風遮雨的地方。」

「爸爸也會找一個地方躲雨吧？他最討厭弄髒衣服了。」

「錯了，你爸爸好像一點都不在乎，低著頭往前衝，即使強風在他身邊吼叫，地上的積水使他滑倒，他還是不顧一切，一步一步的向前衝。」

「他跑到終點了嗎？」

「是的，小波，他做到了，但是沒有人為他鼓掌，沒有人給他獎杯，沒有人告訴他，他有多棒！」

「那你呢，爺爺？」

「我跟著他跑。不過，他跑得真快，直到他停在終點，我才追上他，只看到他一個人孤零零的站在大雨中哭泣。」

「那你怎麼辦？」

「我抱他回家，幫他擦乾身體，讓他在床上休息，就在他哭累睡著的時候，我用粗糙笨拙的雙手，捏了一個獎杯，我認為他應該得到一個獎品。」

「那獎杯在哪兒呢？」

「那個……現在……它……」爺爺猶豫著。

「就是那個醜……？哇，完了。你給爸爸獎杯的時候，他有沒有說什麼？」

「他沒有說什麼……只說『爸，我愛你』，那是他第一次這麼對我說。你知道嗎？從前，我也不怎麼愛笑，我和你爸爸經常吵架，我會罵他，挑他的毛病。從那天起，我們決定重新開始，改善我們父子的關係。」

「爺爺，我要回家了，我有一件很重要的事要做。」小波緊緊的抱一抱爺爺，然後，一口氣跑回家。

▶ 第四章

社會情緒學習融入國中英語 教學之試探性研究

壹、前言

貳、文獻探討

參、研究設計

肆、研究發現

伍、結論與建議

參考文獻

附錄一、主題／單元規劃與教學流程

附錄二、問卷一的問題

附錄三、問卷二的設計

第四章

社會情緒學習融入國中英語教學 之試探性研究

黃瓊儀 / 新北市秀峰高級中學國中部英語科 專任教師

壹、前言

學校教育，不僅助益學生知識學習，也是奠定其未來社會生活的基礎。良好的社會情緒技能對當下的學子們也是必不可少的，因為社會與雇主（例如政府、公營和私營企業等）都迫切地需要高情緒智商、情緒穩定的個人以創造更好的環境或者集團利益。所述人才應有如下特徵：能夠認識並調節自身的情緒、能夠同理他人、有能力與不同的人建立並維持健康有益的關係，以及能夠做出有建設性、有價值的選擇和決定（Herrera & Martinez-Alba, 2021）。上述特徵剛好契合社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）所注重的五大核心能力（core competency），即自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧和負責任的決定。在當今的教育界，推行社會情緒學習融合教育也是大勢所趨。

社會情緒學習是每個學生發展其整合思想、情緒和行為的能力，以實現和完成重要社會任務的過程。在此過程中，學生發展技能，使其能夠辨識、表達和管理情緒，建立健康的人際關係，確立積極的目標，並應對個人和社會需求（Kress & Elias, 2020）。毋庸置疑的是，社會情緒的幸福感（well-being）和學術發展對全人教育（well-rounded education）是同樣重要的。情緒素養（emotional literacy）亦是十二年國民基本教育核心素養的重要組成部分。

本研究擬對社會情緒學習融入國中七年級英語教學進行試探性研究，經由課室觀察與學生問卷資料分析（兩個調查問卷），探討英語教學融入社會情緒學習的策略、成效、困難及因應措施。

其中，問卷一是結合授課繪本《The Lady in the Box》並希冀引導發展社會情緒學習核心能力而設計之質性問卷，課程結束後馬上請學生給出個人回饋，裡面固然有自評的部分，但是缺乏他評，而且也較難做再測。問卷一的第1題到第3題探究學生的自我覺察和社會覺察，第4、5題探尋學生是否覺得在社會情緒技能和在英語學業上有所收穫，第6、7題則考察學生是否察覺到自己對團體的貢獻以及其對本課程的評價。

而問卷二設計的初衷是通過小組互評發現每個學生的亮點，增進其自信（Flippo, 2021）。問卷二的第1次施測是在前述課程《The Lady in the Box》的分組學習後進行，第2次施測則是在另一本繪本的SEL分組學習後進行。問卷二的功用，除了前述發現學生亮點，也補充了他評的部分，且他評分數能夠量化並可以做再測。

貳、文獻探討

一、社會情緒學習教學的觀念轉變

傳統教育對學業與分數的執著，難免忽視了一些對通才教育至關重要的因素，比如學生的家庭社會經濟地位、文化背景、情緒及心理。傳統教育語境下的課堂管理，注重控制和紀律，而並非建立師生間及學生間的個人關係。同樣地，傳統的課堂管理習慣於條件反射般的將學生識別為問題，通常解決手段是勸導、訓誡乃至面壁、記過等，並非認識到學生存在著需要解決的問題，即忽視這些問題將不利於學生的學業及身心發展。

若學生上課時獨自面對自己的社會—情緒衝突，很可能無法充分參與或精神不集中。社會情緒學習提供空間，使學生有機會培養對自己情緒的覺察（awareness），同時培養學業技能（例如識字、語言）與社會—情緒技能（例

如感受情緒和處理人際關係)。社會情緒學習的目標是達成學生的整體成功，其也必然包含師生關係及同儕關係的成功 (Srinivasan, 2019)。

臺灣學界近年來對社會情緒學習的研究也未缺席，比如在陳品瑜 (2022) 的碩士論文中，研究了幽默融入社會情緒學習課程對國中生社會情緒能力、情緒調節及幽默因應的影響，諸多發現對教學實務都有參考作用，例如幽默融入社會情緒學習課程能有效提升「自我肯定」及「同理心」。該論文還探尋了在「冒犯憤怒」及「出糗難題類」等特殊情境中的課程效果，顯見可以幫助到教學一線對有情緒障礙之學生 (包含特殊生及普通生) 的教育輔導，並協助其融入課程的團體活動當中。

二、社會情緒學習融入英語教學的研究初探

英語教育融入社會情緒學習，已經研究證明可以幫助學業 (Ahmed et al., 2020)。另一方面，藉由社會情緒學習的融入，亦使英語教育更貼近學生的需求。

在 Bai 等人 (2021) 以香港國中三年級學生為研究對象的論文中指出，已有的社會情緒學習研究對象大部分是在英文母語國家的 English as Second Language (英文作為第二語言，簡稱 ESL) 教學，而至今鮮有在亞洲地區的 English as a Foreign Language (英文作為外語，簡稱 EFL) 教學相關研究。在該論文中，作者側寫 315 名香港國三學生的社會情緒學習能力水平，並檢驗了四個社會情緒學習之能力集群 (自我覺察、自我管理、社會覺察和社會管理) 與英語學習成就之間的關係。研究結果顯示，學生的社會情緒學習能力整體上呈中等水平，並且覺察技能的高等水平和管理技能的中等水平之間存在差距；結構方程模型 (Structural Equation Models, SEM) 分析顯示，自我管理技能增強了自我／社會覺察技能對英語學習成就的影響。該論文對英語教學融入社會情緒學習課程設計有所助益。

三、社會情緒學習的英語教學策略

理想的情況當然是可以持續將社會情緒學習融入各科教學實踐。在試圖建構這樣一個教學概念模型的一篇論文中（Ferreira et al., 2020），作者所秉持的信念是，學校的學業評估應該超越僅僅對學生知識的評分，並應包括觀察其個人成長、社交技能、態度和其他通識能力的實踐。在此信念指引下，社會情緒學習、形成性評估策略與課堂教學被整合到一個可持續發展的模型中。文章認為，除了在日常教學中包含合作學習、課堂討論、自我評估和自我反思、均衡教學、學業推力和期望，以及能力建設之外，也應該關注教師自身的社會情緒學習能力和幸福感，教師才能以與高質量課堂氛圍相關的方式組織教室，並提供情感和教學支持，即有效實施社會情緒學習。同時，以良好的師生關係和學生間的友好關係而建立的信任的學習環境，是處理課堂中具有挑戰性情況的良好基礎，而分享經驗和共同解決問題有助於教師應對學校中的挑戰性情況。溫馨的課堂環境和積極的師生關係既促進了學術學習，也推進了社會和情緒能力的發展。作者特別指出，教師提供積極和貼切的反饋是舉足輕重的。

在 *Teaching English to Speakers of Other Languages*（教授非英文母語者，簡稱 TESOL）的情境下可以使用的社會情緒學習策略至少有以下四種：書目治療（bibliotherapy）、正念（mindfulness）、和平教育（peace education）以及修復式實踐（restorative practices）（Herrera, 2020）。書目治療經常被用於討論感受的課堂活動中，當文學作品被分享時，學生首先需要辨識出被該作品所激發出的情感，然後整理和評估這些情感或反應；也就是說，辨識、整理和評估是書目治療的三個步驟。將正念納入學習環境的目標是教育學生了解和調節自己的行為，改善他們的社交技巧，並降低壓力和焦慮。例如，可以請每個學生都分享一個可以激勵自己的短句。修復式實踐著重於促進共情，建立和維護堅固、互相尊重的關係，以達到正義的踐行。在每個學期之初，教師可以請學生分享一、兩個其認為在課堂中讓人感到安全、受歡迎並且準備好學習的價值觀或指導方針。

四、研發教案

（一）課程的設計緣起

本校屬社區型公立完全中學，學生英語程度雙峰現象明顯，學校地點位於遊民眾多的某火車站附近，但本校尚未有關注遊民的課程或活動。街友議題固然可以從社會福利體系、經濟聚落等角度討論，但是作為社區高中的學生，對於街友族群這個社區之成員，善意的漠視是不客觀的，而結合課程探尋如何與街友族群相處應該有助於啟發學生從新的角度思考永續社區。

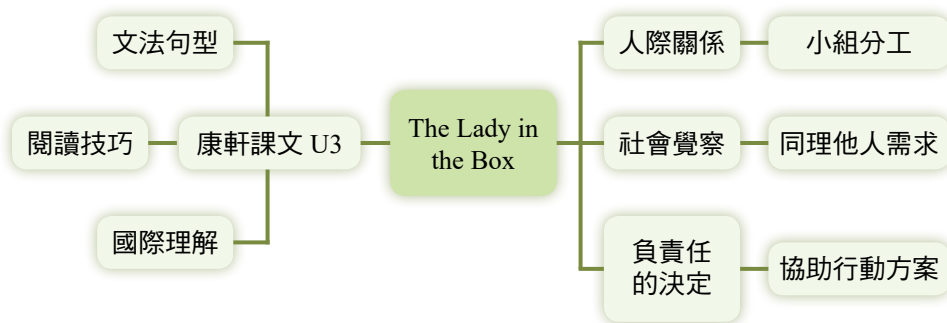
適逢這次教學規劃的課本文法句型為 **There is** 與 **There are**，而課文閱讀內容提到哈利波特在阿姨家的居住環境不佳，給筆者應用社會情緒學習增進學生的自我覺察與社會覺察提供契機。此次選擇的繪本為《*The Lady in the Box*》，其討論遊民議題並且以 **There be** 句型開頭。此繪本除可增進學生閱讀流暢外，更能使學生從對於個人居住環境是否滿意的自我覺察，延伸到對於無家可歸之遊民的社會覺察。小組學習有助於精進學生的人際關係技巧；開放式的問卷以及自評與互評，給學生做出負責任之決策的機會，鍛鍊其對個人行為和社會互動做出關懷和建設性選擇的能力。

（二）課程的教案設計（詳見附錄一）

課程設計主要目標除教授學生課本語言能力之外，亦增進學生的社會情緒能力。課程規劃上以課本為主，配合班上學生日常生活情境，搭配異質分組的小組活動進行。進行方式為分組以小組專家模式進行導讀，之後透過教師提問引導更深度理解，書本閱讀後由各小組延伸討論可協助遊民同時父母也可以接受的方案，並進行報告。

圖 4-1

課本與繪本融合的課程架構



參、研究設計

一、研究方法

本研究為透過課堂觀察與學生問卷資料分析所進行之行動研究。筆者參考國家教育研究院研究開發之「十二年國民基本教育語文領域的社會情緒學習課室教學指標」（20231119 版），結合正常課程進度與前述繪本研發一套社會情緒學習的教案，並試行以檢驗其可行性與不足之處。

二、研究對象

以新北市某完全高中國中部七年級 3 個班級（A、B、C 班）的學生為研究對象，共 90 人。各班學生的英語程度雙峰現象較明顯，其中 B 班平均成績較好。就社會情緒角度來講，B 班相對自我中心，而 A、C 班也各有本身特質。這 3 個班級和筆者已建立初步的師生信任關係，學生上課時較樂於表達自己的真實想法。

三、研究工具及資料分析方法

本研究之工具為兩個調查問卷。

問卷一（詳見附錄二）為結合授課繪本並希冀引導發展社會情緒學習核心能力而設計之質性問卷，依前述國家教育研究院開發之指標進行相對應的問卷題項設計，以調查學生的各項社會情緒學習能力（見表 4-1）。

對問卷一的結果（共測得 1 次）進行敘述性的統計分析，並在幾處進行卡方檢定（The Chi-Squared Test）以探究各班總體上在某個議題上是否有顯著差別，因其可能反映不同的價值觀。

表 4-1

問卷一各問題所對應之「十二年國民基本教育語文領域的社會情緒學習課室教學指標」

編號	問題	國家教育研究院指標最終版（20231119）
1	最認同繪本中哪一個角色及原因	1-2 透過文本的閱讀與對話，發展學生換位思考以及解決問題的能力。
2	聯想到臺灣社會中的哪些群體，以及現實中其如何被對待	1-4 學習以語言或文字適當表達自我情緒、感受和對事物的想法以及尊重他人多元觀點、感受與論述的溝通方式。
3	被繪本的哪一部分觸動最深，及觸動了哪種情緒	1-4 學習以語言或文字適當表達自我情緒、感受和對事物的想法以及尊重他人多元觀點、感受與論述的溝通方式。
4	從課堂的閱讀活動中學到了甚麼	4-2 專注聆聽他人的想法，並能掌握聽聞內容，合理應對，明確表達意見，與他人合作解決問題，提供建設性的建議。 3-1 以語言為媒介，在不同文化背景下尋找自己的定位，並透過語文表現對他人觀點、感受與行為的理解與尊重，以合宜的語言回應。

（續下頁）

編號	問題	國家教育研究院指標最終版（20231119）
5	前述課堂的閱讀活動對自己的英語學習／生活有何助益	1-5 以聆聽或閱讀幫助學生覺察自身的生命歷程以及自身對於族群歷史認知的知識概念，並能理解在不同的語言與文化情境脈絡中，情感、思想以及行動的交互影響。 4-2 專注聆聽他人的想法，並能掌握聽聞內容，合理應對，明確表達意見，與他人合作解決問題，提供建設性的建議。
6	自己對小組貢獻的自評	2-1 能藉由適當的語文或非語文（肢體動作）的表達能力，自主設定學習或工作目標，透過自我激勵和堅持的毅力，處理個人或團體面臨的困境與挫折。
7	對本課程的建議	5-1 在使用語文與他人互動、或解決生活問題時，會考量不同社會、文化環境的差異，分析不同的資源與決策結果所帶來的影響。

問卷二（詳見附錄三）是學生對課堂所在學習小組成員的自評與他評，滿分 5 分。

對問卷二的結果（共測得 2 次，其相距約 6 週），統計了各班他評分數的平均數與標準差，並進行 t 檢定（雙樣本異方差假設）。針對問卷二的再測信度，對每班 2 次都測得他評分數的學生進行相關係數分析與配對樣本 t 檢定。

肆、研究發現

一、問卷一之第 1 題到第 3 題的施測結果分析

表 4-2

問卷一 Q1 ~ Q3 各班作答結果的列聯表

Q1. 最認同的角色				Q2. 聯想到的社會群體				Q3. 觸動的情緒			
	A 班	B 班	C 班		A 班	B 班	C 班		A 班	B 班	C 班
兄妹	8	17	9	遊民／街友	15	13	9	感動	9	11	3
街友	7	6	6	(獨／弱) 老人	6	4	5	生氣	5	6	6
媽媽	11	2	5	基金會	6	0	2	擔憂	4	1	1
其他	2	2	3	其他	1	7	1	其他	4	3	6
有效	28	27	23	有效	28	24	17	有效	22	21	16

註：表 4-2 中之粗斜體字之結果的內在邏輯如下所述。

問卷一前 3 個問題的作答，除了需要學生具有「自我覺察」的社會情緒能力，即準確理解自己的情緒、思想和價值觀以及它們如何影響行為的能力，更需要具有「社會覺察」的社會情緒能力，即能夠換位思考，並以同理心和寬容心共情他人，包括那些來自不同背景、文化和情境的人。

(一) 問題 1：最認同繪本中哪一個角色及原因

學生認同小兄妹或媽媽都是因為其良善與幫助街友女士的行為（例如送街友女士物品或為街友女士出頭等），認同街友女士則是由於其堅強、樂觀或可憐。也有少數認同店老闆的學生，其認為街友女士影響了店老闆的生意。

對 A、B 班的 Q1 認同數據（即 8、7、11 與 17、6、2）進行卡方檢定，機率值 $p = 0.0085$ ，達到 $\alpha = 0.05$ 的顯著水準，因此拒絕虛

無假設，接受對立假設，即 A、B 兩班在認同的議題上是顯著不同的，而這也與課堂討論的實際情況相吻合。A 班在課堂共同討論時，充分地對筆者表達了他們認為小孩子的安全也很重要，例如，不經家長允許就擅自和陌生人接觸／拿東西給陌生人是不妥的。

然而，對 B、C 班及 A、C 班的相應數據進行卡方檢定所得到的機率值 p 分別為 0.199 與 0.442，未達到 $\alpha = 0.05$ 的顯著水準，因此無法拒絕虛無假設，即該兩組的班級在認同的議題上並沒有顯著差異。

不過，可以確定的是，A 班對媽媽的認同比例是最高的（A 班 11/28，B 班 2/27，C 班 5/23），而這應該與 A 班重視小孩子安全的邏輯相關，畢竟即使小兄妹的良善值得肯定，但是沒有注重安全就是不該認同（轉而認同媽媽）。

（二）問題 2：聯想到臺灣社會中的哪些群體，以及現實中其如何被對待

在有效作答的問卷中，過半數（A 班 15/28，B 班 13/24，C 班 9/17）的學生都聯想到了遊民／街友，如前所述，火車站的街友群體對大多數學生來說並不陌生，只是學生之前可能潛意識逃避思考街友的存在／並未認為街友是社區的成員。而 A 班有多達 6 人聯想到基金會，則恰好呼應了前面問題 1 的分析（A 班學生較注重安全），而在課堂上討論與街友接觸的安全議題時，筆者確實有提及學生可通過各個基金會（例如華山基金會）來行善舉。

至於現實中這些群體如何被對待，學生們的答案倒是非常一致，絕大多數都是認為所述群體被無視、忽視、排擠、嫌棄等。當然，也有 1 名學生作答時分享自己和媽媽曾給火車站的流浪漢一個便當的回憶，令人暖心。此題 C 班的未（有效）作答偏多，其中有 4 個只回答現實中如何被對待，但並未給出所指的群體，2 個是答非所問，1 個未作答。

(三) 問題 3：被繪本的哪一部分觸動最深，及觸動了哪種情緒

在有效作答的問卷中，觸動感動情緒的都是小兄妹或媽媽對街友女士的幫助行為（如前述送東西給她等），觸動生氣／傷心情緒的都是店老闆對街友女士的驅趕行為。與前述問題 1 和問題 2 的安全議題邏輯線再次保持一致的是，被「私拿家裡東西給陌生人」之行為所觸動的答案僅出現於注重安全的 A 班，而這 2 名 A 班學生都被所述行為觸動了「擔憂」的情緒。此題的未有效作答較多，以 A 班的 7 個為例，其中 5 個只寫出情緒，1 個只寫出哪一部分，1 個答非所問。

綜合前述，結果顯示：

- (一) 學生展示了自我覺察和社會覺察的社會情緒能力；
- (二) 學生對問卷一前 3 題的作答具有邏輯上的一致性。

二、問卷一之第 4 題、第 5 題的施測結果分析

表 4-3

問卷一 Q4、Q5 各班作答結果的列聯表

Q4. 從課堂的閱讀活動中學到了甚麼				Q5. 前述活動對英語學習／生活有何助益			
	A 班	B 班	C 班		A 班	B 班	C 班
分工／合作	10	6	6	學到新單字	5.5	9	3.5
同理／幫助弱勢	1	5	2	其他英文能力	16	15	10.5
學業上的幫助	8	8	8	幫助弱勢／遊民	5	0.5	8
其他	0	0	0	合作／尊重／鼓勵	2.5	1.5	0
有效	19	19	16	有效	29	26	22

問卷一第 4 題和第 5 題的作答，至少需要學生具備「人際關係」的社會情緒能力，即在小組學習的設定下積極參與課堂活動，通過溝通表達、善於聆聽與他人合作；而有能力建立和維護健康有益的人際關係，對學生的成長相當重要。課堂上分享感受、分析情境和情緒更有助於學習者發展獨立學習的能力，即社交互動也為學習提供了良好的基礎。

（一）問題 4：從課堂的閱讀活動中學到了甚麼。

此題設定為開放式問題，各班半數以上的學生（A 班 11/19，B 班 11/19，C 班 8/16）都認同其在社會情緒技能（即「分工／合作」和「同理／幫助弱勢」）上有所收穫。當然，也有其他學生認為從課堂的閱讀活動中得到了學業上的幫助，諸如單字／知識／上臺的勇氣／做海報等。

對各班的作答數據（A 班 10、1、8；B 班 6、5、8；C 班 6、2、8）進行卡方檢定，所得到的 A/B、A/C、B/C 班 3 組的機率值 p 分別為 0.160、0.582、0.596，未達到 $\alpha = 0.05$ 的顯著水準，因此無法拒絕虛無假設，這說明 3 個班對第 4 題的答案分布是相似的。此題的未（有效）作答也較多，其中不少學生只列舉了若干閱讀活動的內容，並未寫明自己學到了甚麼。

（二）問題 5：前述課堂的閱讀活動對自己的英語學習／生活有何助益

社會情緒學習的課程，在國中階段亦需要顧及學生學業的精進。在有效作答的問卷中，大多數學生（A 班 74%，B 班 92%，C 班 64%）都認為其在英語學業上有所收穫。需要說明的是，當學生回答了 2 項時，每項各計為 0.5，即保持每人作答的計數仍為 1。

三、問卷一之第 6 題、第 7 題的施測結果分析

表 4-4

問卷一 Q6、Q7 各班作答結果的列聯表

Q6. 自己對小組貢獻的自評				Q7. 對本課程的建議			
	A 班	B 班	C 班		A 班	B 班	C 班
有寫出自己的貢獻	28	25	22	正向 (很好/完美/多上幾節)	8	8	8
覺得自己沒有貢獻	0	1	0	中性(沒有/無)	14	11	8
其他	0	0	0	負向	5	6	4
有效	28	26	22	其他	1	0	1
				有效	28	25	21

問卷一第 6 題的作答，至少需要學生具備「自我管理」的社會情緒能力，即在不同情況下有效地調節自己的情緒、思想和行為，並實現目標和抱負。也就是說，學生評估自己的情緒及行為對其學習小組這個群體有無貢獻、有哪些貢獻，乃至將來在類似情境中如何修正自身行為以更好地貢獻，而經由此作答過程，學生達到「自我管理」，更實現了對自己的價值肯定。

在有效作答的問卷中，絕大多數（A 班 100%，B 班 96%，C 班 100%）的學生都察覺到自己對小組學習的貢獻。這顯示絕大多數學生對其自身價值乃至社會價值的肯定，令人欣慰。

問卷一第 7 題的作答，至少需要學生具備「負責任的決定」的社會情緒能力，即在各種情況下對個人行為和社會互動做出關懷和建設性選擇的能力。作為學生個體，經歷了一次全新課程的洗禮，共情了繪本中街友的遭遇、小兄妹的善良以及媽媽的急公好義，記住了新的單字/片語，領悟了分工合作的效率……等等。現在，要給出對課程的建議，即要做出一個負責任的決定，而這個決定其實類似於投票（贊成、反對還是中立）。

在有效作答的問卷中，給出「很好／完美／多上幾節」的作答被歸為正向，給出「沒有／無」的作答被歸為中性。「其他」歸類的作答包括：老師很好、去慈善團體幫忙。而「負向」歸類的作答就五花八門，包括：單字／書難、太花時間／占用正課、活動時間不夠、討論時間不夠、對組員不滿等。在有效作答的問卷中扣除中性作答後，即，在給出明確價值判斷的學生中，過半數的學生對本課程給出正向評價（A 班 8：5，B 班 8：6，C 班 8：5）。

四、問卷二之他評分數的敘述性統計分析

如前所述，問卷二測得 2 次的時間點相隔約 6 週。相對應的 2 次授課的各學習小組（3 或 4 人一組）成員組成都是不同的。需要說明的是，當每組至少有 3 人對其他成員都給出評分時，才會計算該小組有給出評分之成員的他評分數（計算他評分數時會扣掉其自評分數）。

A 班第 1 次測得 11 人的他評分數，第 2 次測得 12 人。然如前所述，2 次的學習小組成員組成不同，且 2 次都測得他評分數的 A 班學生只有 6 人，所以既無法適用配對樣本 t 檢定（Paired Two-Sample for Means），也無法適用 t 檢定—雙樣本同方差假設（Two-Sample Assuming Equal Variance），然可以選用 t 檢定—雙樣本異方差假設（Two-Sample Assuming Unequal Variance）來檢驗 2 次的均值是否相等。

3 個班級他評分數的統計分析結果一併列於下表。從分析結果可知，各班的 2 次他評分數均值都沒有顯著差別。可能的解釋有：1. 滿分是 5 分，而各班每次他評分數的均值皆大於 4，區分度不夠（數據過於集中）；2. 伴隨（假定有）社會情緒技能的進步，學生對他人的期望值也會同步上升，所以相對評分仍是大概不變。

表 4-5

問卷二各班 2 次作答結果的 t 檢定（雙樣本異方差假設）

班級	A 班		B 班		C 班	
	第 1 次	第 2 次	第 1 次	第 2 次	第 1 次	第 2 次
觀測值	11	12	19	17	27	24
他評分數—均值	4.27	4.57	4.27	4.11	4.21	4.37
他評分數—標準差	0.918	0.431	0.682	1.135	0.810	0.734
假設均值之差	0		0		0	
df（自由度）	13		25		48	
P（ $T \leq t$ ）單尾	0.172		0.305		0.237	
P（ $T \leq t$ ）雙尾	0.345		0.609		0.475	
P 是否 < 0.05 (α)	否		否		否	
第 1、2 次均值是否相等	是		是		是	

五、問卷二之他評分數的再測信度

A、B、C 班 2 次都有測得他評分數的人數依次為：6、12、24 人。此處用兩種方法評估問卷二的再測信度。

（一）計算各班 2 次都有測得他評分數之數據的相關係數

用 EXCEL 之 CORREL 函數的計算結果為：A、B、C 班 2 次數據之間的相關係數分別為 0.878、0.858、0.206。可能的解釋如上所述，由於他評分數都集中在 4 左右，只要一對數據（即某一學生第 1 次和第 2 次的他評分數）有較大差別，相關係數就會快速偏離 1 而變小。由於 A、B 2 班各只有 6、12 對數據，並且剛好沒有較大差別的數據對，所以相關係數都大於 0.85；而 C 班有 24 對數據，難免遇到較大差別的數據對，假使將 C 班 24 對數據中相差最大的 2 組（分別為 4.67：

2.5、5 : 2.75) 剔除掉，相關係數會從原來的 0.206 攀升到 0.398；假使再刪掉 4 組相差較大的數據，相關係數會升到 0.583。

(二) 對各班 2 次都有測得他評分數之數據進行配對樣本 t 檢定

其統計分析結果列於下表。其中，A 班的 2 次均值、C 班的 2 次均值是沒有顯著差異的，而 B 班的 2 次均值則是有顯著差異。綜合看來，A 班的 2 次數據之間具有最高的相關係數，而其均值沒有顯著差異；B 班的 2 次數據之間具有次高的相關係數，而其均值則有顯著差異；C 班的 2 次數據之間具有相當低的相關係數，而其均值沒有顯著差異。

表 4-6

問卷二的再測信度—配對樣本 t 檢定

班級	A 班		B 班		C 班	
	第 1 次	第 2 次	第 1 次	第 2 次	第 1 次	第 2 次
觀測值	6	6	12	12	24	24
他評分數—均值	4.56	4.31	4.19	4.48	4.37	4.20
他評分數—標準差	0.780	0.420	0.755	0.746	0.734	0.838
假設均值之差	0		0		0	
df (自由度)	5		11		23	
P (T ≤) 單尾	0.120		0.014		0.204	
P (T ≤) 雙尾	0.240		0.028		0.408	
P 是否 < 0.05 (α)	否		是		否	
第 1、2 次均值是否相等	是		否		是	
Pearson 相關係數	0.879		0.858		0.206	

伍、結論與建議

一、結論

上述結果顯示，半數以上的學生都認同在社會情緒技能上有所收穫，而大多數的學生都認為在英語學業上有所收穫。並且，絕大多數的學生都察覺到自己對小組學習的貢獻。給出明確價值判斷的學生中，過半數對本課程給予正向評價。

二、教學省思

（一）課程亮點

此次課程內容連結學生個人覺察與社會覺察提供機會；課程議題結合人權，學生得以思考不同社會階層人士的生存方式。

（二）待克服的問題或困難

1. 英語原始課本考量學生程度與學習步驟，內容較為簡單，如單一使用原始課本較難進行深入的討論。
2. 要同時掌握學生學習進度與延伸的繪本主題，時間較為緊湊，必須精確計算課程時間。
3. 補充的繪本部分學生認為生字過多，即使老師已經提供可以直接複製或者翻譯的方式。
4. 問卷的改進。前述分析顯示，問卷一至少在前3題有良好的內部一致性，並且客觀反映了不同班級在安全議題上的理念差異。至於問卷二，在滿分是5分的設定下，各班每次他評分數的均值皆大於4，是否因其區分度不夠（數據過於集中），數據分析時才會出現「相關係數分析」和「配對樣本t檢定」孰優孰劣無法判定的情況。筆者認為，以後的深入研究可以使用林秀玲（2022）博士

論文中所編制的社會情緒學習量表，該量表的內部一致性、再測信度以及組合信度都很優秀。

（三）學生學習表現診斷

1. 學生熱衷於小組競賽，各組皆能應用正確句型。
2. 英語口語問答部分，以能力中上者為主要回應對象；英語能力較差者多半提供中文意見為主，尚須精熟學習。
3. 海報部分，不論英語能力是否優良皆能參與，唯發表時還需仰賴英語程度優良同學進行口語報告。

（四）替代活動或延伸活動（例如轉化成線上課程時的調整方式）

1. 小組報告時的互評與互相鼓勵增進省思能力。
2. 執行學生的行動方案。可以針對學生對於感動的劇情進行深入討論，深化對於情境的同理心。
3. 透過戲劇方式，學生編寫並演出故事後續，或者讓角色之間進行進一步對話；透過此方式，學生更深入其境換位思考。

三、建議

（一）量身定做課程——社會情緒學習的英文教學策略

社會情緒學習的實踐是靈活的，必須要根據每個學生群體的學術能力、語言能力、情緒和心理量身定做。

社會情緒學習的備課要綜合考慮語言目標（聽說讀寫）和社會情緒技能目標，所準備之授課材料（文本、網站、apps 等）應將社會情緒學習融入課程，最理想的情況是貫穿整堂課。使用小組協作以幫助學生可以輕鬆地與同儕交談並分享作品，運用科技輔助教學、包含具文化回應屬性的教材／文本以及差異化教學（以滿足不同語言熟練度水平的需求），都是有益的教學手段。

（二）七年級英語教學融入社會情緒學習的困難與因應策略

學生可能無法集中注意力，可以嘗試用正念因應。例如，首先察覺我們所處的物理環境，讓我們的身體感受到當下；接著，檢視我們的情感環境，可能先談論各種學校活動的新聞，然後開始 1 或 2 分鐘的冥想。

低成就學生的學習動機可能不足，可以嘗試用差異化分組學習因應。例如，將閱讀水平相近的學生們編成一個小組，這樣，所有學生都可以在他們自己的最佳水平上學習，既滿足了期望，又有安全感。分組學習也可以使教師能夠與學生建立密切聯繫，向學生展示他們是受重視的。

（三）社會情緒學習應循序漸進，也需不斷微調

社會情緒學習的觀念轉變——打破學習空間中傳統的權力結構與慣例。例如，從「課堂管理」到「課堂共存」的觀念轉變，即是，單方面、受控的環境變為每個人都有責任維持秩序的地方。再例如，當眾讚美，私下輔導；認識到師生之間、學生之間互相尊重的關係是至關重要的，唯有敞開心扉傾聽他人才能真正開始學習。

社會情緒學習受益於逐漸的融入、前後一致的應用，以及持續的非正式評估。成功的實施在於找到平衡，對一組學生有效的方法可能對另一組學生無效。立即在課程計劃中全面融入所有 SEL 指標是極難達成的，必須循序漸進。在開始融入 SEL 的過程中，教師需要對自己和學生友善，並持續評估什麼是有效的，什麼是無效的，以及可以融入哪些活動或資源來使師生受益。

此外，教學上需注意弱勢學生、原住民、低成就學生等群體部分學習，更可結合戲劇教學（drama education）、正念介入、和平教育等方式。



（四）教師的自身幸福感也應被關注

教師的自我照顧（self-care）和幸福感是有效融入社會情緒教學的基礎。在歐洲教師教育的先期培訓中，明確的推廣了社會情緒學習；同時，歐洲的多項新政策改進了教師培訓和認證要求，並增加對指導新教師和支持教師專業發展計劃的投資。

目前臺灣在民國 109 年 6 月 30 日起修法通過並施行的《教師法》（2019）第 33 條第 4 項明定，高級中等以下學校應建立教師諮商輔導支持體系協助教師。民國 113 年起，教育部更將增撥 10 倍預算以補助教師免費心理諮商。而新任的教育部長鄭英耀宣示將打造一個「學生少擔心、老師少壓力、家長少擔憂」的校園新環境，相信我們可以憧憬一個更好的教育環境。

參考文獻

- Flippo, T. (2021)。社會與情緒學習行動方案：正向支持體驗活動（彭文松、陳志平、賈士萱譯）。心理。（原著出版於2016年）
- 林秀玲（2022）。社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。
<http://doi.org/10.6345/NTNU202201861>
- 陳品瑜（2022）。幽默融入社會情緒學習課程對國中生社會情緒能力、情緒調節及幽默因應的影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
<http://doi.org/10.6345/NTNU202200804>
- 教師法（2019）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040>
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 28(3), 1176-1200. <https://doi.org/10.1177/13621688211021736>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talic, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Herrera, L. J. P. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), Article 1. <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1>

Herrera, L. J. P., & Martinez-Alba, G. (2021). *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL Press.

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2020). *Nurturing students' character: Everyday teaching activities for social-emotional learning*. Routledge.

Srinivasan, M. (2019). *SEL every day: Integrating social and emotional learning with instruction in secondary classrooms*. W. W. Norton & Company.

附錄一、主題／單元規劃與教學流程

領域／科目	語文領域／英語科	設計者	***	(協同)教學者
實施年級	七年級	總節數	共 2 節	
課程方案名稱	SEL 融入繪本			
設計依據				
CASEL/SEL 面向	<p>1-2 透過文本的閱讀與對話，發展學生換位思考能力以及解決問題的能力。</p> <p>1-4 學習以語言或文字適當表達自我情緒、感受和對事物的想法以及尊重他人多元觀點、感受與論述的溝通方式。</p> <p>1-5 以聆聽或閱讀幫助學生覺察自身的生命歷程以及自身對於族群歷史認知的知識概念，並能理解在不同的語言與文化情境脈絡中，情感、思想以及行動的交互影響。</p> <p>2-1 能藉由適當的語文或非語文（肢體動作）的表達能力，自主設定學習或工作目標，透過自我激勵和堅持的毅力，處理個人或團體面臨的困境與挫折。</p> <p>3-1 以語言為媒介，在不同文化背景下尋找自己的定位，並透過語文表現對他人觀點、感受與行為的理解與尊重，以合宜的語言回應。</p> <p>4-2 專注聆聽他人的想法，並能掌握聽聞內容，合理應對，明確表達意見，與他人合作解決問題，提供建設性的建議。</p> <p>5-1 在使用語文與他人互動、或解決生活問題時，會考量不同社會、文化環境的差異，分析不同的資源與決策結果所帶來的影響。</p>			
領域課綱	學習表現	<p>2-IV-12 能熟悉重要的閱讀技巧，如擷取大意、猜測字義、推敲文意、預測後續文意及情節發展等。</p> <p>4-IV-5 能依提示寫出正確達意的簡單句子。</p>		
	學習內容	<p>Ae-IV-5 不同體裁、不同主題之簡易文章。</p> <p>B-IV-5 人、事、時、地、物的描述及問答。</p> <p>B-IV-8 引導式討論。</p> <p>D-IV-4 藉文字線索，對客觀事實及主觀意見的分辨。</p>		
議題融入	學習主題	人權與生活實踐		
	實質內涵	<p>人 J5 了解社會上有不同的群體和文化，尊重並欣賞其差異。</p> <p>人 J6 正視社會中的各種歧視，並採取行動來關懷與保護弱勢。</p>		

(續下頁)

跟其他領域/ 科目的連結	社會領域—公民			
教材來源	康軒版英語教科書第一冊、繪本《The Lady in the Box》			
教學設備/ 資源	1. 投影幕與電腦 2. 學生每人一臺平板電腦閱讀電子版繪本 3. 每小組一本實體繪本，一張海報紙與彩色筆、一個電子版			
學習目標				
1. 能使用主題句型 There is/are 句型描述居住環境 2. 能找出故事重點並回答問題 3. 能使用故事中人物角色角度回答問題 4. 透過文本的閱讀與對話發展學生換位思考能力 5. 學習以語言或文字適當表達自我情緒、感受和對事物以及尊重他人多元觀點、感受與論述的溝通方式 6. 聆聽他人意見，與他人合作完成解決問題				
學生先備知識				
7. 學生學習完課本 Where 與 There is/are 句型與 L4 的 2 篇課文內容 8. 學生於課前在 Google Classroom 閱讀繪本《The Lady in the Box》電子檔案 https://pse.is/5hmk5y 9. 教師將繪本問題提示單放在 Google Classroom 中，並請學生提前準備，於堂上回答問題 繪本《The Lady in the Box》掃描檔案：QR code 				
教學實施				
教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)		節數 (分鐘)	學習 評量	關注的 教學指 標編號
主題／單元名稱 Lesson 4 的第 5 堂課 課外補充：繪本閱讀《The Lady in the Box》		第 1 節 (分鐘)		

(續下頁)

教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)	節數 (分鐘)	學習 評量	關注的 教學指 標編號
<p>【Warm up】</p> <p>1. 用先備所學 There is/are 與 Is/Are there 聽「畫」規則：請依照聽到的內容畫圖。</p> <p>2. 將學生作品投影到螢幕上，請學生分享小組合作溝通的祕訣。</p>	10 分鐘	繪出聽到的句子	4-2
<p>【Presentation & Practice】</p> <p>3. 教師指著螢幕提問：</p> <p>How do you feel if you live in this house?</p> <p>(1) Harry wasn't happy in Aunt and Uncle's House.</p> <p>What will happen if he lives on the street? Is there a bed? Is there a TV? Is there a desk?</p> <p>學生回答：</p> <p>It will be terrible to live on the street.</p> <p>There aren't any beds.</p> <p>There isn't a TV.</p> <p>There isn't a desk.</p>	5 分鐘	口語 回答	1-2 1-4
<p>(2) 教師提問：</p> <p>How do you feel if you have no house, no money, no family, no friends, no food, and no job? Are you happy or sad? Because?</p> <p>說完帶入 Anna Freud 的情緒圖，確認學生明白單字。</p> <p>學生回答：</p> <p>I am sad.</p> <p>I'm worried because there is no food.</p>	5 分鐘	口語 回答	1-4 1-2
<p>4. 教師提問：</p> <p>As stated above, how do we live without so many things?</p> <p>導入繪本閱讀。</p>	5 分鐘	口語 回答	1-2



(續下頁)

教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)	節數 (分鐘)	學習 評量	關注的 教學指 標編號
5. 請學生打開電腦中的繪本，搶答繪本答案： (1) Who is Dorrie? (2) Where does Dorrie live? (3) Why does she live there? (4) What does her house look like? (5) What did Ben and Lizzie do to help her? (6) What did Ben and Lizzie's mom do to help her?			
6. 全班討論 Discussion： Why did Ben give his key ring to Dorrie?	5 分鐘	口頭 回答	1-4 1-2
7. Persona: When Dorrie is in Xizhi 書寫：人物誌 請學生思考，如果 Dorrie 出現在汐止，她會是什麼狀態和特徵？居住在哪裡？我們又可以怎麼幫她／他？ （可以利用平板查詢相關資料） (1) Where does she live? (2) What are her/his character? (3) What can we do to help her/him? (4) Please give the homeless a name.	10 分鐘	口頭 回答	1-5
* 海報特別說明事項： 教師提問： Are you happy if your classmates give your name to the homeless? 如果同學用你的名字當遊民的名字，你會覺得很開心嗎？ 學生回答： No. 教師接著說： So don't use your classmates' names or your teachers' names.	5 分鐘	書寫 海報	3-1 5-1

(續下頁)

教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)	節數 (分鐘)	學習 評量	關注的 教學指 標編號			
<p>When Dorrie is in Xizhi</p> <table border="1" data-bbox="194 413 780 604"> <tr> <td data-bbox="194 413 368 604">Character</td> <td data-bbox="368 413 539 604">Living Space</td> <td data-bbox="539 413 780 604">Things we can do for her/him <i>(This part should be accepted by your parents.)</i></td> </tr> </table> <p>Her name becomes _____</p>	Character	Living Space	Things we can do for her/him <i>(This part should be accepted by your parents.)</i>	5 分鐘	完成海報	
Character	Living Space	Things we can do for her/him <i>(This part should be accepted by your parents.)</i>				
<p>【Wrap-up】 請學生說明今天課程重點，並請學生回家跟家長確認家長看法後，以家長的角度來書寫，請學生準備下週次上課準備上臺報告。 Lesson 4 的第 6 堂課 課外補充：繪本閱讀《The Lady in the Box》</p>	15 分鐘	口語報告	3-1 5-1			
<p>【Warm up】 1. 小組將蒐集來家長的意見書寫到遊民協助方案上，並完成海報。</p>	20 分鐘	口頭發言	1-2			
<p>2. 小組準備上臺報告。 【Presentation & Practice】 3. 採用自願報告模式，先報告先加分。 4. 每一小組報告後，請報告者提出方案的原因是？</p>			4-2			
<p>5. 小組報告後，進行班級討論。 6. Discussion 全班討論總結（發言的小組加分）： (1) If you were the homeless, what do you want to get? Why? 學生回答： 1. Food 2. Money 3. Daily supply 4. Clothes</p>			1-2			

(續下頁)

教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)	節數 (分鐘)	學習 評量	關注的 教學指 標編號
<p>(2) 教師提問：</p> <p>If you were the homeless, how do you feel if you get each of the above? Why?</p> 			
<p>(3) 教師提問：</p> <p>Besides the homeless, what group(s) can you think of, and how they are treated in real life.</p> <p>除了遊民，你有聯想到臺灣社會中的哪些群體，以及現實中他們是如何被對待的。</p> <p>(4) 教師提問：</p> <p>When you talk to your parents about helping the homeless, are they happy or angry? Why?</p> <p>學生回答：</p> <p>They are happy/angry.</p> <p>(接著可以讓學生用中文解釋，如果可以用英語解釋可以加分更多)</p> <p>(5) 教師提問：</p> <p>How do you persuade your parents when they disagree with you?</p> <p>學生回答：</p> <p>Listen to them.</p> <p>Talk to them when they are happy.</p> <p>Give up talking.</p> <p>Keep talking about it.</p> <p>(6) 教師提問：</p> <p>As the answers to question 4, which one works the best for your parents? Please think about it.</p> <p>根據第四題同學提供的答案，哪一項對你跟父母溝通最有效呢？請想看看。如果可以，有機會我們再繼續討論。</p>	5 分鐘	書寫句子學習單	2-1

(續下頁)

<p>教學內容及實施方式 (含教學策略、學習單、相關資源等)</p>	<p>節數 (分鐘)</p>	<p>學習 評量</p>	<p>關注的 教學指 標編號</p>
<p>【Wrap-up】</p> <p>7. 這一單元我們在小組合作下讀了繪本，寫了協助方案，也談了情緒以及跟父母溝通。下回你看到遊民時，你的感受會一樣嗎？他們跟我們一樣都是生活在汐止。</p> <p>8. 回家功課：</p> <p>(1) 請再次閱讀本書，挑出最感動的 5 個句子，寫在藍本上面。</p> <p>(2) 完成學習單。</p>			

附錄二、問卷一的問題

- Q1. Who do you agree with the most in the book “The Lady in the Box”? Why?
(你最認同《The Lady in the Box》這本書中哪一個人？為什麼呢？)
- Q2. There are a brother, a sister, their mother, a homeless lady, and a boss. After reading the book, what group(s) can you think of, and how they are treated in real life.
(本書的角色有一對兄妹與其母，遊民女士，店老闆。你有聯想到臺灣社會中的哪些群體，以及現實中他們是如何被對待的。)
- Q3. Which part of the book touches you the most, and could you explain your feelings?
(在閱讀本書時，哪一部分最觸動你，以及觸動你哪種情緒？)
- Q4. What did you learn from the book reading unit activities?
(從我們課堂上所做的本書閱讀活動中，你學到甚麼呢？活動包含 (1) 大家一起用英語讀出來 (2) 找出老師所提問題的答案 (3) 一起報告書本內容，以及 (4) 海報活動等。)
- Q5. How did the activities help your English learning and solving problems in your life?
(上題中的這些活動，對你的英語學習有何幫助，對你在生活中解決問題有何助益？)

Q6. Could you explain your contribution to the group?

（你可以簡單描述一下在課堂活動中的貢獻，比方帶同學讀繪本，與共同找出答案，提供意見，協助繪畫，協助小組溝通…）

Q7. Any suggestions to these activities in class?

（對這課程中的教學活動有沒有甚麼建議？）

附錄三、問卷二的設計

_____ 班 我是 _____ (職務是： _____) 在第 _____ 組

	我發現他的優點是… (至少寫 2 項以上)	我想向他學習的是… (至少寫 1 項)	如果可以加分，我覺得 可以加 (最多 5 分)
組長			
副組長			
秩序長			
計分長			

優點項目：1 專注、2 傾聽、3 主動分享、4 主動積極、5 鼓勵他人、6 對事不對人、7 主動分享、8 發言踴躍、9 點子多、10 整理資料強、11 有耐心、12 說明事情有條理、13 其他 (請具體說明)。

說明：每組一般為 4 人。個別組為 3 人 (無計分長)。

▶ 第五章

社會情緒學習如何融入雙語 專題課程

壹、研究背景

貳、文獻探討

參、研究方法

肆、研究結果與討論

伍、結論與建議

參考文獻

第五章

社會情緒學習如何融入雙語專題課程

林明佳 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

壹、研究背景

一、社會情緒學習是全球風行的學習方法，這個學習方法整合社會人際關係、情緒調節、學科學習等知能

過去二十年以來，全球各地的社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）已成為一種蓬勃發展的方法，這個方法教授孩子情緒和人際調節技能，同時培養學術學習技能，有效應對複雜任務，並產生與學術學習、社會關係和福祉相關的正向結果（陳姚如，2021；陳國維，2023；郭國毅、林奕葳，2021；曾幼涵等人，2020；Brush et al., 2022; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020, 2021; Heineke & Vera, 2022; Immordino-Yang et al., 2019; Jagers et al., 2019, 2021; Lobczowski et al., 2021; McKown, 2019; Sandilos et al., 2023）。美國的學業與社會情緒學習協會（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL），以五個主要向度來定義 SEL，包含（一）自我覺察—一個體能覺察自己的情緒、情緒對行為的可能影響、強項和限制，透過上述整合性、有憑有據的自我覺察而能展現自信和樂觀。（二）自我管理—了解自己的情緒、行為、過去的表現等，而能設定合理的多種目標，在目標實踐的歷程中，能適切地排除壓力、抵抗誘惑、專注投入，直到完成目標為止。（三）社會覺察—能覺察不同背景的人可能會有不同的觀點，進一步能同理他人的觀點，亦可了解家庭、社區、學校可提供學習或生活的資源。（四）人際關係技巧—能與他人建立友好、持續的人際互動；與人相處或合作時，若遇到意見衝突，以具建設性

的溝通方式，找出衝突的解方。（五）負責任的決定—針對自己的情緒和行為，自己與他人的福祉（well-being）、社會規範，能做出通盤的考慮，而做出適當的決策，決策後也能負起對應的責任等。上述這五個向度的 SEL 知能定義將作為本文發展雙語專題課程，觀察學生和教師的主要概念架構。

在英語為外國／第二語言學習（English as a Foreign Language, EFL/L2）研究或雙語教育研究中（Bai et al., 2021; Hofstadler et al., 2021），SEL 研究仍然相當缺乏，儘管研究者逐漸意識到須連結學習者的情緒和心理因素到外語學習之中，以填補這個研究缺口（Sato & Csizér, 2021）。舉例而言，Sato 和 Csizér（2021）主張更多的研究應該聚焦外語學習者的心理因素、教師角色、教學方式和教室氛圍之間的交互作用，以及運用縱向或橫向研究設計來探究外語技能和情感、動機和社交能力的學習結果。回應 Sato 和 Csizér（2021）的呼籲，本文的目的是將社會情緒學習方法融入雙語課程之中，以描繪學生在歷程中可能的多重學習結果，希冀以社會情緒學習的理論為概念架構，進一步檢驗此架構如何融入於雙語專題課程，描繪課程脈絡下 11、12 年級高中生的學習歷程、教師的社會情緒學習變化與自評的福祉等。

二、英語口頭報告與雙語專題課程可融入社會情緒學習

談到社會情緒學習取徑如何融入外語教學之中，外語的口頭報告知能（Oral Presentation Competencies, OP）可能值得深究，這是一個複合型、較為困難的知能，須要學生堅持學習。以英語進行內容知識的口頭報告，對 EFL 學生來說是一項關鍵但困難的任務（Al-issa & Al-qubtan, 2010; Dalton-Puffer, 2013; Gottlieb, 2022; Ockey et al., 2015; Tedick & Lyster, 2020）。在 EFL 口語研究中，OP 被認為是技能、知識和態度的綜合體，包括內容知識／技能、發展和呈現內容的語言技能，以及在整個準備報告過程中的情感體驗和積極態度（Al-issa & Al-qubtan, 2010; Tedick & Lyster, 2020; Tóth, 2019, 2021）。儘管口頭報告對講者的英語口語能力和報告內容方面要求均高，但近年來外語教學研究顯示，OP 訓練在高中的外語課程中已日益普及（Al-issa & Al-qubtan, 2010），甚至在中學生的雙語課程中也是常見的學習任務，特別常用

於小組或個體呈現專題研究的成果 (Tedick & Lyster, 2020)，或許是因為口頭報告對外語學習者來說，在學術或生活場景中都是一個真實、有效、可表達自己溝通需求的學習任務。或許也正是這樣貼近生活的溝通所需，讓英語口頭報告成為一項必要的外語／雙語表達技能 (Tedick & Lyster, 2020; Tóth, 2019, 2021)，因此，也可在準備報告的過程中，適度融入情緒和目標管理等社會情緒學習相關知能 (Gottlieb, 2021)。

一談到雙語專題課程，或許先須定義何謂雙語課程。雙語課程至少應該納入雙重學習目標，即學科內容、外語溝通 (Coyle et al., 2023; Gottlieb, 2021)。一旦教師設定好學科和語言的學習目標後，須接著設計對應的評量任務，也須界定學生藉由任務達成學習目標的成功標準，促進個別化學習 (Gottlieb, 2021, 2022; Tedick & Lyster, 2020)。雙語專題課程則是以學生為主導的方式，引導小組或個別的深度學習 (Coyle et al., 2023)，雙語專題實作的歷程可能包含學生自主尋找專題的題目、專題探究的歷程中發現並解決問題、以口頭或書面方式呈現專題探究的結果、回應觀眾對結果的提問或評論等 (San Isidro, 2018; Stoller & Myers, 2019)。這些由學生自主啟動的雙語學習，能促進小組人際、自我學習管理等學科認知以外的學習 (Stoller & Myers, 2019)，而特別適合融入社會情緒學習 (Gottlieb, 2021; Heineke & Vera, 2022)。

雙語專題課程中的口頭表達可能包含幾個評分標準，包括準確的內容知識和學術術語、反映文本類型和話語功能的適當組織結構、易於理解的英語口語技能，使用有效的視覺輔助工具，並展示對口頭表達的熱情以吸引觀眾等標準 (Gottlieb, 2022; Tedick & Lyster, 2020; Tóth, 2021)。上述口頭表達能力涉及多向度的外語能力，對於可能在內容準備或流利英語口語表達方面遇到困難的 EFL 學生來說，在雙語課程中進行口頭表達可能是一項艱鉅的任務。在面對艱鉅的學習任務時，根據 SEL 研究者的建議 (Jagers et al., 2019, 2021; Lobczowski et al., 2021)，應用社會調節過程是一個可行的解決方案。與其將學習視為獨立、個人的任務，團隊學習創造了讓 EFL 學習者與同儕合作並討論指定項目的空間，以共同探索感興趣的主題，一起尋找該主題的憑

據，透過團隊合作過程進行口頭或書面表達、接受反饋，並可能在集體思考後啟動小組專題的精進行動（Gottlieb, 2021, 2022; Spycher et al., 2020）。

迄今對於年齡較小或英語程度較基礎的 EFL 學習者，如何透過團隊合作增進口頭表達能力的相關研究較為稀少（Tóth, 2019, 2021）。在這個團隊學習過程中，EFL 學習者可以先投入團隊的協作，接著進行個人的任務，以獲得適齡且具有挑戰性的能力（Tóth, 2021）。這個團隊合作學習歷程可能作為一個強而有力的任務，不僅能激勵學生投入困難但關鍵的個人口頭表達的學習歷程，更提供學生覺察並實踐社會調節技能的機會，以達到或實現小組專題合作的目標（Lobczowski et al., 2020, 2021）。同樣地，團隊合作和個人努力，在學校或職場環境中，已經被發現是不可避免且普遍地存在於管理情緒、社交互動、口頭表達技能和學業以外的學習表現中（CASEL, 2020, 2021; Jagers et al., 2019, 2021; Lobczowski et al., 2020, 2021）。因此，在雙語課程中，同時發展基於團隊合作、個人 SEL 知能和英語口頭表達技能，可能有助於為 EFL 高中生對未來大學的學習甚至生涯發展的追求做好準備。由於這種多維度、整合性的學習目標，SEL 方法或許可促進雙語專題課程中 EFL 學生小組的持續學習。

綜上所述，本文旨在描繪 SEL 方法在雙語專題課程中對 EFL 高中生的 SEL 和 OP 學習歷程的潛在影響，主要透過質性研究方法，理解兩所學校師生在雙語專題課程的歷程與反思。

三、研究問題

- （一）在共同的課程脈絡下，兩個案例學校如何依據學生需求發展情境化、適性的社會情緒學習課程與教學？
- （二）在兩個案例學校中，學生的社會情緒學習歷程為何？
- （三）在兩個案例學校中，教師的社會情緒發展經歷、課程反思、生活滿意度分別為何？

貳、文獻探討

2030 年臺灣規劃落實雙語政策，然而全國的雙語課程、雙語學校在準備方面存在著很大的差異（國家發展委員會，2021；Chen et al., 2020; Graham et al., 2021）。雖然一些雙語課程已經顯示出有效性，但相當多的課程可能仍處於初級階段（Chen et al., 2020）。對於後者的雙語課程，需要更多的教育努力來支持學校、課程和教學方法，以及教師在雙語課程的專業知識（Chen et al., 2020; Graham et al., 2021）。為了促進雙語課程的有效性，社會情緒學習方法已經陸續地應用於美國的雙語實踐者和學校管理中（Gottlieb, 2022; Heineke & Vera, 2022; Spycher et al., 2020），以及全球各地（Bai et al., 2021; Hofstadler et al., 2021）。

一、社會情緒學習的五個向度

SEL 方法將關於學生生活的知識融入課程、教學方法和學生主導的小組專題中，它鼓勵學生在學習過程中看到自己，從而建立他們的身分，以及與同儕、教師和學習環境的關係（陳姚如，2021；陳國維，2023；郭國毅、林奕葦，2021；CASEL, 2020, 2021; Gottlieb, 2022; Jagers et al., 2019）。據此，他們將願意並能夠承擔自己的學習責任，進而促進其在學校教育中的目標感和相關性（Mckown, 2019）。SEL 方法的一個普遍做法是促進基於團隊學習和學生之間的討論，培養團隊合作和協作解決問題的能力（Jagers et al., 2019, 2021; Lobczowski et al., 2020, 2021）。

在理論化個人在學校教育或職業生涯中的發展歷程時，SEL 研究者常常同時關注社交互動、情感和行為管理以及學術成就這三方面的學習，期待個體在長期發展軌跡上帶來更多正向和可持續的成果。CASEL 將 SEL 明確定義為：「透過此歷程，兒童和成人獲取並有效應用理解和管理情感、設定和實現積極目標、感受和表現對他人的共情、建立和維護積極關係，以及做出負責任的決定所需的知識、態度和技能」。特別是，在 CASEL 模型中提出了 SEL 知能五大向度，包括：自我覺察，即認識自己的情感和價值觀，以及

它們在不同情境下對行為的影響；自我管理，即透過良好管理情感、思想和行為來實現個人和集體目標；社交覺察，即強調來自不同背景和情境的他人；人際關係技巧，即開始並維護積極而有意義的關係，以在不同情境下正常運作；負責任的決定，即對個人和集體行動做出明智且可持續的選擇（Brush et al., 2022; CASEL, 2020, 2021）。

外語學習中，Bai 等人（2021）亦探究 CASEL 四個 SEL 向度（即自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係）與中學生英語學習成就的關聯性（ $n = 315$ ）。使用自陳式英語學習成就和 SEL 知能的調查，以結構方程模型分析確認了自我管理、自我覺察、社會覺察對成就的中介效應。這種中介效應的可能解釋是外語學習可能和 SEL 的自我覺察、自我管理、社會覺察有共同性，例如：外語學習須整合自己的認知、動機、行為、情感等面向，學生若能整合自我覺察、自我管理、社會覺察等向度，可回饋至英語學習成就。然而，人際關係並未顯示中介效應，顯示學生可能不喜歡或不熟悉在外語學習中運用此向度，尚待更多研究。這五個 SEL 向度對於在學校中有效實現個人和集體目標於複雜學習任務中十分重要（Brush et al., 2022; Immordino-Yang et al., 2019; Sandilos et al., 2023; Spycher et al., 2020）。

二、雙語專題課程與學習

Stoller 和 Myers（2019）提出以五個迭代循環階段的架構來引導雙語專題課程：（一）準備，決定專題主題、題目、結果；（二）訊息蒐集，提供鷹架、蒐集訊息；（三）訊息處理，組織訊息、提供鷹架、分析訊息、提供鷹架；（四）訊息展現，提供鷹架、展現結果；（五）反思，反思學習、內容、語言、學術與生活技能、專題目的、歷程與策略、結果等。透過這五個階段的循環，學生得以依個人或小組的興趣規劃並執行專題研究，獲得一個好的學習經驗。此五階段具有迭代循環的特性，讓學生能依據個人或小組興趣主導探究過程。教師則視學生需求提供鷹架支持與個別指導，促進學生在探究的歷程和結果上都有所斬獲。此外，San Isidro（2018）指出雙語專題課程能幫助學生養成雙語識讀力以外，也有助於學生自主學習、團隊合作的知能；他進一步定義雙語專題課程如下：

教師依據學生的疑問與關注事項來規劃課程 (Canter & Brumar, 2011)。學生透過在真實生活情境中運用領域間與專業領域知能來培養生活能力。跨領域整合與任務式及專題式學習有密切關聯。專題的規劃是以核心問題、探究情境或與多個子題相關的主題為基礎，學生執行各種任務以有意義地探討此問題或主題。

學生透過結構化的延伸探究歷程來學習知識與技能，這個歷程建立在複雜且真實的問題與主題上，並輔以精心設計的作品與任務。此歷程可能持續不同期間，儘管通常是從特定學科領域出發設計，隨著學生開展建構意義的過程中，則會涉及多個學科領域。(p. 190)

Teachers organize the curriculum around student questions and concerns (Canter & Brumar, 2011). Students develop life skills as they apply interdisciplinary and disciplinary skills in a real-life context. Projects are organized around a driving question, an inquiry-based context, or a topic related to several subtopics, and students carry out a variety of tasks that seek to meaningfully address this question or topic.

Students engage in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and topics, as well as carefully designed products and tasks. This process can last for varying time periods and, although it is usually designed from a specific subject area, it relates to multiple subject areas as students make progress in meaning-making. (p. 190)

依據 San Isidro (2018) 所提的雙語專題課程流程，本文定義的雙語專題課程包含以下要素：核心問題、探究歷程（含資料蒐集與分析、結果評估等）、同儕協作、溝通成果等。特別是在溝通成果上，可有多元形式。書面形式可以手冊、論文、摘要等；口語形式可以口頭報告、小組討論、辯論、戲劇產出等；其他形式包含社群事件、數位故事、影片或網站的呈現等 (Stoller & Myers, 2019, p. 28)。這些溝通成果的形式都能讓學生投入雙語的理解與

表達，進而落實學科和語言雙重的學習目標（Bai et al., 2021; Stoller & Myers, 2019）。本文依此脈絡，由研究者與兩校教師規劃並觀察執行雙語專題課程。

三、社會情緒學習所需的教師知能

在評估 SEL 課程的可行性，除了學生的 SEL 之外，教師的 SEL 知能在課程歷程和結果之間也是重要的（CASEL, 2021; Heineke & Vera, 2022; Jagers et al., 2019, 2021; Sandilos et al., 2023）。Sandilos 等人（2023）指出針對美國三個社會經濟地位不同地區的 80 名一、二年級教師，SEL 課程的全面實施與學年末教師的課堂組織能力呈現正相關。情緒福祉（emotional well-being）較低的控制組教師也具有較低品質的課堂組織，但這種關聯在實驗組教師中並不存在。換言之，即使教師情緒福祉偏低時，SEL 課程可能有助於維護積極的師生互動。探究成人福祉時，Yun 等人（2019）採用 Diener 等人於 1985 年提出的生活滿意度七分量表（非常同意到非常不同意），針對韓國成人施測，結果指出有量表即有良好的心理計量。本文將此量表翻譯成中文，用於教師受試者的訪談中，除了給出滿意度的分數，亦同時說明給分的主要考量或實例說明。

Heineke 和 Vera（2022）在美國伊利諾州郊區的 5 所學校，鎖定三年級到八年級的雙語學生（ $n = 70$ ）和教師（ $n = 20$ ；14 位白人、6 位拉丁裔女教師），以質性方式探究教育工作者提供雙語教師何種社會情緒知能的準備，以及學生和教師認為能促進學生福祉最相關的社會情緒知能為何。質性訪談和觀察資料指出，職前和在職的雙語教師訓練和增能都缺乏社會情緒知能及教學轉化的準備。教師因而仰賴學校教師人際間、個人的社會情緒學習經驗回應雙語課堂中學生的社會情緒學習事件或學習需求。學生則是希望教師可以完整認識他們，包含學生所處的雙語課堂、課堂外甚至家庭和社區中社會文化脈絡對學生生活經驗的影響，以及學業成就的期待和兩種語言的關係等。基於這些研究發現，Heineke 和 Vera（2022）提出應依據學生的社會情緒學習需求，採客製化社會情緒學習課程設計與實施，除了傳統雙語課堂對學業和英語語言成就的重視，也應充分關注學生的社會情緒和福祉的發展。

此外，教師的社會情緒知能、在雙語課堂中如何具備不同策略有效引導學生社會情緒和福祉的發展，也需要更多研究和教育工作者的關注。

基於 SEL 的五個向度可能帶來雙語學習的正向效果，本文進一步探究 SEL 在雙語專題課程歷程中可能的角色和影響。具體而言，本文透過師生的觀點，描繪雙語專題課程如何規劃與實施，以班級為單位實施小組專題課程，融入系統性、明示性社會人際關係、情緒覺察與管理的微課程，提供螺旋式、多元的練習機會，並於微課程實施後，引導學生反思自己的自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定等面向的發展。

參、研究方法

一、研究場域

以臺灣北部地區兩所普通型高中的數理資優班為主要的研究場域，儘管兩所學校對數理資優班的定義和樣態略有差異，即兩校採用自己的評估方式鑑別資優學生。兩個班級的共同點是皆有固定的專題課程，但專題課程探究的主要時間略有差異，一為 10 年級，二為 11 年級，讓學生可定期投入專題研究，並將專題結果找尋不同的機會，以雙語進行國內外的發表或交流的管道，是故定義為雙語專題課程。由於這種班級的屬性，學生的學習任務多元，也對學生的時間管理、自我概念的形塑、團隊合作等知能產生不少的挑戰。

因而，兩校教師社群依據多年的帶班經驗，分別覺察到壓力、情緒、人際溝通與合作的覺察和管理對學生學習的重要性，而願意和研究者合作，共同規劃並實施如何融入 SEL 於雙語專題課程之中。透過此課程協作，希冀能拓展學生認知學習以外的向度，即把社會人際合作、情緒覺察與管理等向度，以系統性的方式融入於雙語專題課程之中。

二、雙語專題課程融入社會情緒學習方法

社會情緒學習須依據班級脈絡和學生需求設計（CASEL, 2020, 2021），本文因而列出兩個班級運用共同的 SEL 課程主軸、轉化成為課程的具體內涵，參見表 5-1。每個 SEL 課程主軸亦有對應的課程節數，惟教師可依據學生需求，自行安排課程的進度與時間等實施細節。

表 5-1

SEL 課程共同主軸與具體內涵

SEL 課程主軸	轉化成微課程的具體內涵
1. 介紹社會情緒學習的五個向度（1 節課）。	研究者向學生講解 SEL 五個向度（即自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定）的定義、例子、對應的成功標準等。
2. 雙語攀樹：讓學生走出教室，透過兩個人一組，共同完成新的挑戰，同時也有機會練習英語口說（微課程 3 節課，包含攀樹前英語繪本導讀 1 節，攀樹實作體驗 2 節）。	先以英語繪本引導學生理解勇敢嘗試新事物可使人生更美妙。並透過引導，讓學生說出自己預備嘗試的新事物。接著實地演練，與同學兩兩一組，在教練的引導下，讓學生以繩子攀爬上樹，完成體驗攀樹戶外活動的挑戰，且能在樹上的高度，反思對自己想法的影響和後續可能的改變。尚未輪到上樹的同學須謹守安全伙伴的守則，在樹下確實地協助監測樹上同學的安全（包含提醒打安全結、協助控制同學下樹的速度，藉此確保安全等）。完成攀樹體驗後，須表達對大樹、環境、教練、同學的感謝之意，藉此獲取和戶外環境友善互動的經驗。最後，以學習單引導學生反思在樹上體驗新高度，亦具備勇氣接受新挑戰的想法。
3. 成長型心智的演講（2 節課）。	邀請運動心理學專家，向學生闡釋成長型、固定型心智的差別，進一步說明自我決定的動機理論、成就目標動機理論等，向學生展現如何養成成長心智、增強並保護自己的內在動機，而可對自己設定的學業或生活目標保持熱情，並持續投入直到達成目標。
4. 繪本融入社會情緒學習（2 節課）。	引導學生覺察自己的長處和侷限，包含在認知、行為、情緒等面向，而勇於接納自己。依據此自我覺察，學生能設定學業、社團或專題、人際關係等目標。

（續下頁）

SEL 課程主軸	轉化成微課程的具體內涵
<p>5. 小組專題與英語口說報告的準備歷程（每周 1 節課，橫跨上、下學期）。以學生小組學習的需求為出發點，規劃並執行專題，介紹數位工具，有時結合校外實驗室或校內專題老師的個別指導，推展專題。</p>	<p>專題探究的歷程，包含學生界定問題、進行專題調查與探究（包含資料蒐集與組織、評估與應用）、同儕協作、溝通表達（包含書面海報、口頭報告呈現結果等）。</p>
<p>6. 利用他們的科學專長，轉化成適性的科普動手做課程，教授國（中）小學生，實踐服務學習。</p>	<p>兩校教師各自規劃不同的服務學習任務，聯合國中或國小學生，促成混齡學習。對高中學生的學習任務則是以服務學習的方式呈現。</p>

基於上述六個 SEL 課程主軸，教師以班級為單位規劃課程具體內涵和實施方式。亦即，微課程如何連結到學生對於表 5-1 課程主軸中的哪些學習需求等，則由授課教師與研究者討論後，決定課程的具體內涵和實施方式。

三、教師的培力

在雙語專題課程開始之前，研究者向教師參與者說明 SEL 的五個向度（CASEL, 2020, 2021），定期和教師們討論並準備 SEL 微課程融入的方式。除了熟悉 SEL 融入課程的五大向度之外，這些教師已表現實施雙語專題課程的教學知能，包括設定學生專題的學科領域和英語語言的學習目標，修改真實材料以適應學生的英語程度，以及以有步驟和系統性的方式提供高品質的教學（Coyle et al., 2023; San Isidro, 2018），主要由研究者進行課堂觀察檢核雙語課程實施的要件。憑藉 SEL 培訓和規劃雙語課程的先決條件，這些教師能試行第一階段的雙語專題課程，並精進第二階段的課程。

四、受試者

表 5-2 呈現兩校受試者的特質。以學生受試者為例，請教師受試者依據學生的英語口說程度、社會情緒學習的先備知能，從班級中選擇 3 位具代表

性的學生參與。教師受試者則是主要邀請該班的課程領頭羊、雙語專題課程中參與程度高的教師共同參與。

表 5-2
受試者的特質

受試者	特質
富而好高中	觀察區間（訪談時間）：2022.12 ~ 2024.06（學生高一上到高二下）
男學生 1-1	英語口說程度高，自我管理、人際關係知能皆高。
男學生 1-2	英語口說程度中，自我管理、人際關係知能皆中高。
男學生 1-3	英語口說程度低，人際關係知能中上。
女教師 2-1	雙語專題課程領頭羊，成長型心智擁護者，自求學時代就有豐富的服務學習經驗。
女教師 2-2	雙語專題課程的英文教師，樂於給個別學生英語文學習的引導。
美而好高中	觀察區間（訪談時間）：2022.12 ~ 2024.06（學生高二上到高三下）
女學生 3-1	英語口說程度高，自我管理知能中高、人際關係知能高。
女學生 3-2	英語口說程度中，SEL 知能中高。
女學生 3-3	英語口說程度低，SEL 知能中高。
女教師 4-1	雙語專題課程領頭羊，成長型心智擁護者，自求學時代就有豐富的服務學習經驗。
女教師 4-2	雙語專題課程的導師，擅長促進學生的人際關係。
女教師 4-3	雙語專題課程的特教教師，學生探究專題時，擅長給予所需的個別引導。

五、研究流程

研究流程包含準備、課程實施、回饋。準備包含課程共同準備與實施問卷和英語口說前測；實施包含課程實施和即時修訂、學習歷程的訪談和觀察資料蒐集等。第三階段為資料分析與結果撰寫。

六、資料分析

（一）課程前測

課程開始前，實訪問卷調查包含英語口頭報告動機、社會情緒學習面向、英語口說前測任務（Lin, 2022）。課程後，實訪問卷後測、英語口頭報告任務。前測包含英語口說朗讀任務、SEL 問卷，實徵資料指出，所用的問卷量表，皆有可接受的信度、效度。前測結果作為後續教師推薦學生受訪者的重要參考依據。

（二）質性資料分析

研究者主要採用訪談、參與式觀察等質性研究法與受試者和場域互動。所有訪談錄音均轉成逐字稿。逐字稿、觀察筆記分析的步驟如下（Glaser & Strauss, 1967; Shim et al., 2021）：1. 將行為編碼成廣泛類別（開放編碼）和核心類別；2. 僅將編碼限定為與核心類別相關（選擇性編碼）；3. 將類別之間的關係，以通用概念化的方式呈現，並整合成理論性的命題。上述分析步驟強調歸納／出現，以及研究者在明確架構下仍可保有創造性。重點是在整個研究過程中保持開放態度，避免將訊息強行納入預設的理論架構，同時希望研究者對不斷發展的知識理論隨時保持敏銳度（Shim et al., 2021）。

肆、研究結果與討論

一、兩門課程的整體規劃原則案例

（一）觀察到班上整體特質及選用班級經營的策略

教師受試者掌握了班上同學整體、共同的社會情緒狀態和學習需求，且進一步發展成帶班的習慣或對應的課程。

這個班級的學生很在意自己的意見是否可被聆聽和理解，也樂於運用自己的知能提出生活中遇到的挑戰。我帶班的方式是鼓勵學生遇到涉及班級常規的問題或事項時，不論大、小事，都可提到班會討論，讓學生可以把知覺到的問題提出來，且以量化數據和質性論述的方式提出問題的解方，學生慢慢養成以理性思考、也樂於提供問題解方等習慣。（訪師 4-2_090123）

這班的學生有幾個比較要求完美，在課業上會比較要求自己，但也不是每個學生都能在課業上達到自己的標準，畢竟這班的同學大家都很優秀。如何平衡課業上自己的期待和實際的表現、進行有效的時間管理等，可能是班上同學共同的學習需求。我因此融入英語繪本的教學。（訪師 2-2_091023）

這兩個受觀察的個案班級雖然有相同學科資優學習的性質，但班上學生的社會情緒學習特質有些許差異，透過導師和任課教師共同觀察後，找出以班級為單位的社會情緒學習引導策略，希望透過雙語專題課程的探究歷程中，以明示、迭代的方式引導學生，讓他們有意識地覺察到個人（自我覺察、自我管理）和人際（社會覺察、人際關係）面向可精進的部分。

（二）觀察到班上所需社會情緒學習取徑的主軸

教師們悉心留意到整體班級在五個向度上的共同學習需求，以及個別學生是否有特殊的、異常的社會人際、情緒管理、自主學習向度上的急迫需求，而擬定共通的 SEL 的主軸，但此主軸須以非直接的、委婉的方式呈現，如繪本或演講等形式呈現，再從繪本和演講的內容，以間接的方式引導學生可以覺察並接受自己的不完美，藉此希望連結到學生的自我覺察和自我管理。（訪師 2-2_091023）

小結，儘管由美國教育實務工作者提出五個 SEL 的向度經常被融入課程及教學之中（CASEL, 2020, 2021; Jagers et al., 2019, 2021），這五個向度涉及的範圍其實很廣，有些概念也頗為抽象，本文的教師參與者在理解這五個向度並和研究者討論後，共同擇定加強的主軸，選擇可凸顯此選定主軸的繪本，並透過表 5-1 的 SEL 共同課程主軸，逐步發展出 SEL 微課程，並搭配雙語專題的進度，逐步開展。最重要的是微課程一實施後，教師不但在實施歷程中隨時關注學生的反映，即時調整教學策略，也注重課程實施後，引導學生反思自己所學，藉此希冀培養學生除了認知學習的知能外，亦可隨時關注自己的社會人際關係技巧、情緒覺察與管理的知能等多元面向。

二、學生的社會學習軌跡

（一）自評社會情緒學習五個向度的發展

有關自我覺察，受試學生大多可以感知自己的情緒，滿分為 5 分的前提，通常自評分數落在 3 到 4 分。多數學生甚至可以明確指出情緒來源，例如運動過後產生振奮、愉快的情緒；因為學力測驗將至而產生焦慮、緊張的情緒，但當自己擬定讀書計畫時，仍會有產生希望、提振精神的情緒等。

緊張、戰戰兢兢、不安、震驚。培訓課程裡大家都很有實力，戰戰兢兢努力達到別人已經達到或還沒達到的程度。（訪生 1-2_080123）

焦慮、恐慌、驚恐、緊張。模擬考有在手機桌布上面設倒數的，就是學測倒數的 APP，然後每天看到數字減少就會覺得很緊張。（訪生 3-2_090123）

關於自我管理，部分學生在覺察自我負面情緒，有因此作出管理情緒的反應。例如改變生活習慣，希望調節自身身心及精神狀況；或



者，為避免專題進度拖延造成焦慮，傾向提前或固定分配週間時間。在面對具挑戰性的專題時，學生也會自主消化情緒，抑或精進自身能力；在面對學業壓力時，亦有學生選擇轉移自己的注意力，藉此解決彈性疲乏、專注力下降的問題。

滿意、平衡。睡前，如果一整天的事情都算是有做完的話就會覺得很滿意，平衡的話是因為其實我想要讓我的精神跟身心狀況比較好一點，所以我會想要去做一些生活習慣上的改變。（訪生 3-1_090123）

專題部分平常除了禮拜四下午以外，不會特別去很專注地弄專題，每個禮拜都有一定的進度就可以了，不用一直趕，偶爾突然腦中有一個靈感想到還是會稍微弄一下。（訪生 1-3_080123）

專題部分很有挑戰性，有點類似初學的感覺，要消化教授教的東西，多問問題把不懂的地方搞懂。課業會督促自己跟上進度，也會報名暑期培訓。（訪生 1-1_080123）

有關社會覺察的學習，學生受試者多在製作專題或成果發表時，透過與他人合作的經驗培養社會覺察的能力，自評分數普遍坐落於 4 到 5 分。例如學著與夥伴溝通，修正專題或成果發表的缺陷，體現更好的成果；在面對嶄新的陌生環境時，如剛接觸專題，處於新人角色時，也會希望精進自身能力，促進團隊合作。正如上班族對於職場的期待，學生在專題小組中也會希望實驗室氣氛良好，因此享受平等合作、和諧分工的環境。

專題進展目前還可以，最近有遇到一個小插曲需要不斷地去重做，我們這組的分工是並列的，如果其中一個人有困難會稍微幫另外一個人 cover，算是平等的合作，實驗室的氛圍很溫暖，過程很享受。（訪生 1-2_080123）

專題希望我可以繼續做，我會繼續執行生物專題，不只是需要，我也想要，我對專題有熱忱，希望可以懂更多與專題相關的知識。（訪生 1-2_041924）

關於人際關係技巧的學習，在服務學習的專題中，受試者普遍與指導教授及學長姊互動良好，遇到困難或挑戰性的問題時，也願意主動溝通。自評分數普遍較高，平均 4 到 5 分。受試者多有良好的人際交流，如：有固定的聊天夥伴與聊天時間、彼此分享真實想法。

人際關係重點我覺得是可以找到辦法分享真實想法，不見得要一大堆朋友，可是至少他們要懂你，可以深度交流。（訪生 3-1_090123）

小組專題負責跟教授溝通，也會跟同學溝通，目前都還不錯，可有效溝通，推進專題的進度。（訪生 1-3_080123）

負責任的決定自評落在 3 到 4 分，但學生指出目前為止較少做出重大決定，比較難給出客觀的評價，但可從專題製作或日常、校園生活自我評估，例如對於班內的衛生打掃工作、平日的課後補習等。學生也有表示對於「責任」背後所需承擔的壓力感到焦慮，可能是出於自我要求或是所預想的他方期待。不過，也有受試者承認自己不善於擔當責任，現階段偶爾還需要師長或家長提醒該做的事。

我們班都沒有人要擦黑板，我就會主動去擦黑板，而且會把它擦乾淨，在吸板擦前因為很多人在睡覺，我就先問我是否可以吸板擦，我覺得我很棒。（訪生 3-2_090123）

偶爾需要別人提醒，但提醒了就會去做，不會想逞強承擔責任。（訪生 1-3_080124）

(二) 自評繼續強化專題和英語口頭報告技能的意願

專題要投入大量時間，英文口頭報告只需密集練習，但高三有時須以課業為重，無法投入大量時間到專題，因而被迫放棄很多比賽或發表的機會。

做專題跟成發的時候，做到覺得好像別人真的聽懂了，我們研究的東西才比較有意義，我的專題其實還有一些地方是可以再繼續做下去，只是現階段就是得準備學測，所以可能沒辦法再繼續把它做完，很多缺陷可以再改進，幾次的成果發表，我覺得我比以前的自己稍微會站在大家面前報告，這方面的能力有進步。(訪生 3-1_090123)

現實面來看，以英語口頭報告專題的能力不可缺少，我不喜歡，或者說沒有到喜歡練英語口頭報告，但知道必須要做，要盡量做到自己能力可及。英語口頭報告主要增加專有名詞的詞彙量，和可能會被提問的問題，攻防之間不熟悉，我的經驗比較不足。若針對英語口頭報告部分，我不太會怯場。報告後的交互詰問，會怯場，我反應沒那麼快，會緊張。(訪生 1-3_041924)

先構思過再講出來沒問題，表達的完成度可以到七成，但即席直接講比較困難。加強口說意願 7 到 8 分，有機會希望多練習，也會期待英語口頭報告，可以帶來比較大的進步。(訪生 3-3_090123)

由於受試者的英語程度不同，學生自評自己的英語口說能力有很大的差異。而他們普遍知覺，英語口頭報告知能是更進階的知能，須以英語發表專題研究的內涵。通常英語能力好的學生，比較有意願繼續加強英語 OP，他們認為 OP 未來上大學也是重要的知能。反之，自信不足或自我認知英語能力較弱的學生，則較抗拒口頭報告。

（三）對學弟妹的建議：應強化社會情緒學習的哪個部分，以及如何進行？

除了課業外，也須設定其他的目標，讓高中生活不是只有讀書。執行專題時，要勇於嘗試多種可能性，若有參加比賽或發表的機會，要盡量把握。至於人際關係知能，通常學生不會特別設定目標，但會盡量和談得來的同學好好相處，但若是處不來的同學，這個階段的學生也不會強求一定要改善這段關係。

專題要有興趣才能做得好。能否保持實驗熱忱，多跟實驗室學長姐交流，研究報告有熱忱，專業可提升。SEL 有點難說，每個人成長環境不同。不是每個人都像我有關鍵事件發生，而可決定自己的學術性向，每個人對自己未來需求也不同，如薪資等要求，因而會讓他們設定不同目標。（訪生 1-3_041924）

小結，學生受試者普遍覺察社會情緒學習是多向度的，此發現與文獻一致（Heineke & Vera, 2022; Jagers et al., 2019, 2021; Lobczowski et al., 2020, 2021）。同於雙語專題研究的論述（Stoller & Myers, 2019），學生也普遍認同高中學習須設定除了課業以外的目標，專題可能是一個可以積極投入的任務，自己可以主動探索感興趣的主題和現象。而專題的呈現則勇於嘗試，盡可能以雙語溝通結果，讓有興趣的大眾都可聽懂，以中文溝通結果比較容易，若以英文溝通則須在寫稿、練習講、實戰經驗等多方累積，慢慢就會進步。

三、教師的社會情緒學習反思

（一）個人經歷：教師特質與社會情緒學習取徑的設計

這些參與的教師在自己的求學階段中，除了認知學習，也很樂意幫助他人。教師本身的教育背景有涉及特殊教育，會較為關注情意面

的學習，比如將情緒控制的素材納入課程綱要；同時也更能感知對於學生的情緒與反應，以及時、適時提供協助或資源。

情意的部分，因為我是特教相關，它其實跟特教的一些特殊需求課程很相像，比如說學習策略跟社會技巧，甚至生活管理三門的課程，尤其是在社會技巧課程中，相關課綱就有明訂比如說處人、處事跟處環境三個向度，主要都還是環繞在情緒的控制、表達。我會覺得有這樣的訓練可以幫助我在上這堂課時，可以更快去觀察學生的抉擇跟反應，或是有氛圍敏銳度。（訪師 3-3_080323）

教師本身有曾接觸輔導工作的經驗，讓其更重視學生的情緒、心理狀態，認為先照顧學生情緒，才能啟動他們的學習機制。此外，比起擔任專科老師者，有擔任導師經驗的教師，因此知道如何回應學生的學習需求和常見的煩惱。

我本來就是對情緒很敏感的人，不管是對自己還是學生的情緒。擔任導師的工作經驗，讓我相信人跟人之間必須要有互動跟了解才能建立關係，而建立關係要透過很多的觀察。另外，接觸輔導工作的經驗，也讓我重視學生情緒部分、心理狀態，先照顧學生情緒，才能啟動他的學習機制。（訪師 3-3_090923）

SEL 以前我當班導帶班本來就會教，這門課我要煩惱的是如何融入課程。融的不好會變教條。我關注的是學生是否有聽懂，是否能實踐。上微課程時，會即時收到學生的反饋，確定要搭到學生的線、學生的節奏，學生的起始行為都是重要的。如果沒考慮就無法促成學習，我討厭沒有效率的事情。（訪師 4-1_041924）

（二）課程反思：實施多元的微課程後，自己對課程的覺察

老師本身相信 SEL 和 OP 是很重要的。鼓勵學生做英語口頭報告，透過觀察和搭設個別學生所需的學習鷹架，漸進式地引導練習，或者導入數位工具、或為其尋找練習夥伴。至於對整體課程的覺察，教師透過學生反饋的焦慮情緒或求救的訊息，能感受到他們的信任。偶爾也會被學生的情緒影響，但經驗的累積可以讓人慢慢學會轉化情緒，學著放下與調適，進而達到生活的平衡，此發現類似於 SEL 在美國國中小場景的發現（Sandilos et al., 2023），也可佐證美國中西部中小學教師如何依據個人經驗，慢慢引導學生在雙語課堂中發展社會情緒甚至是福祉（Heineke & Vera, 2022）。

SEL 的課程我會盡量讓這些內容不教條。我也知道有些孩子沒有把這些〔SEL〕放入心中，在老師面前是耳朵比較硬、很不願意配合、不太理睬老師，但是在同學心中的形象卻是很幫忙，很願意合作。所以學生是有多重形象的，老師不用太過擔心。（訪師 4-1_041924）

談到 SEL，我不好意思承擔教授這個動詞，分享這個態度是更好的說法，怎麼可能跟他講自我覺察是好的？自我覺察是從心裡開始的，外界刺激說不定是個刺激、文章、影片，這些刺激會讓學生有機會覺察，覺察後才能進行自我管理。我認為自我覺察、自我管理是最重要，也須持續學習的。（訪師 4-1_041924）

英文對於科學的用字很精確（如：dipole, potential energy），有時中文的科學名詞反而不夠直觀（偶極、位能），但要學會這些科學英文術語，且能用句子溝通表達，真的需要時間多接觸，多運用科技媒材協助，有人從旁引導，慢慢的〔科學〕英文就會變好。（訪師 4-1_041924）

我相信英文口頭報告是重要的，尤其是對科學人，我自己就是。我的學生也學科學，也希望他們可用英文報告自己的科學專題。引導學生的英語口頭報告需要有外力協助（運用數位科技和文本結構等），一直接觸，也有人隨時提供引導，英文口說就會進步。（訪師 4-1_041924）

儘管社會情緒的課程並不是傳統的學科知識或考試項目，但潛移默化之下，能讓學生感受、認知到情意技能的部分其實更為重要（訪師 3-1_030124）。

於授課內容增加情緒學習的課程，在引導學生的過程中，也會增進自己情緒相關的覺察能力，幫助自己在生活面向的反思。另外，比起刻意引導，自然的教學環境有更好的教學效果。（訪師 3-3_083023）

上這課要去引導學生，我覺得可以幫助生活中，不管是人跟人之間或情緒相關的覺察能力，會比以前還更加的敏銳或放大，比如會比以前還更仔細關注同事間的合作，或是可以把它融入在課程中，轉換成經驗分享跟學生說明。因為我本身對生活滿意度蠻好的，上這個課程可以幫助自己在生活面向的反思。（訪師 4-3_080323）

現在的架構應該不需要太大變化，如果要加其他的東西會顯得刻意引導，但其實有時是隨機的，自然的教學情境好像會更有感覺，如果只是提供一個情境演練，好像很刻意讓他們要去察覺或做什麼，之前有安排帶入資優生身分的情境討論，後來學生的反饋就說自己不是資優生，無法參與這個討論，就會覺得自己就是普通人，不是資優生，所以沒有這樣的問題。……資優學生可能有自己的處理模組或模式。（訪師 4-1_071823）

小結，專題課程的引導其實是需要落實形成性評量（Gottlieb, 2021; Stoller & Myers, 2019），此外也需透過自然情境的推進，以非教條式、不著痕跡地方式引導學生學習社會人際關係、情緒覺察與管理等非認知的多元層面。專題課程需要落實形成性評量、學生的評量即學習等面向（Jagers et al., 2019, 2021）。所謂形成性評量的兩大構念為監測學生的學習進展（monitoring），並即時提供所需的鷹架（scaffolding），這個訪談結果呼應近年來教育心理學對形成性評量、評量即學習的關注與詮釋（Gottlieb, 2021; Pat-El et al., 2013; Xiao & Yang, 2019）。

（三）生活滿意度：教師覺察雙語專題課程的實施、個人對生活評價的連結

在物質與經濟方面，約有六成至八成的滿意度，教師普遍認為教學工作在經濟條件上可以維持不錯的生活品質。

七分的話，我給五、六分。基本上生活沒有什麼缺，過得還算平穩舒適，不用為了錢之類的東西煩惱。（訪師 1-1_081023）

以經濟或者是身心平衡的條件來說，也覺得還蠻滿意，教學的工作大概就是這樣。（訪師 3-1_071823）

對於生活是否接近理想，有五成至七成的滿意度。部分教師將教學視作興趣，認為工作與興趣的結合有助於增進生活的快樂指數，亦有從工作上因為同事或學生的反饋而得到正向能量，認為此為提升滿意度的因素；部分教師則對於長期負擔繁重排課、人際溝通等感到倦怠，是降低滿意度的原因；還有部分教師並無預設理想或目標，認為工作與生活達到平衡即可，因此給出較為中庸的五分。

五到六分，大部分都算滿意。沒到七分是因為經過 108 課綱的洗禮，很多學校都採取非常保守的聘任跟排課的規劃，在

無法聘任新老師的狀況下，多出來的課種會讓學校老師消化，課程就被排比較重，比如兼任校本課程的負擔會加重，就會壓縮到課後個別指導學生的時間。（訪師 1-2_081023）

累了要休息，不休息對別人是傷害。疲憊感怎麼來的？若說課程跟孩子讓我很累，不公平。我同時還有很多其他事在進行。這些事情花時間、花腦力就可完成。但處理人和溝通課程的事情，有時會像黑盒子，投入不知具體的影響和影響發生的時間點，有點像做白工，比較心累。（訪師 4-1_041924）

不過談到若人生可以重來，多數教師希望職業選擇多元一點，而非一心一意把老師當成唯一的職業選擇，原因可能是自己已經可以用成熟的心態面對過去遇到的選擇，因此會想要體驗不一樣的生活。

應該會改變我的生活。一定会有很多路，我會想換一條路走走。（訪師 4-1_071823）

如果有機會再重新開始，如果知道是以用成長心態去看待很多事情的，視野就會更不同，所以改變生活是一定會的。（訪師 1-1_080123）

小結，教師參與者本身具備較高的社會情緒學習覺察和實踐力。這些教師本身在多元目標的自我管理和後設覺察上有豐富經驗，在師生、同事等人際關係上亦善於聆聽，且根據學生的需求做出雙語專題課程、教學、個別引導上的調整。最後，這些教師也能覺察雙語專題課程甚至教書生涯如何影響到他們對人生的評價，這些評價也引導他們反思自己投入教職的主要考量和滿意度，而這些反思都有助於教師重溫自己投入教職的初心，也承諾自己未來的教學會更樂於、更系統化地關照學生社會人際互動、情緒覺察與管理、自主學習等多元面向的學習進展和方向。上述發現支持 SEL 在一般課程（Falecki & Mann, 2021; Ferreira, 2021）、雙語課程（Heineke & Vera, 2022）的實施大

量仰賴教師個人經驗、同事間人際關係的支持等，亦可提升教師的社會情緒和福祉的發展（Gottlieb, 2022; Jagers et al., 2019, 2021; Sandilos et al., 2023）。

伍、結論與建議

一、主要發現

近年來，社會情緒學習儼然成為一個全球、跨領域學科皆風行的學習方法（Jagers et al., 2019, 2021; McKown, 2019），可能和這個學習法多面向的關注有關（Jagers et al., 2019, 2021）。即社會情緒學習除了認知層面的學習，須加入社會人際關係、情緒管理等面向學習，促進學生全方位的發展，回應其發展需求，也讓教師有機會反思自己的社會情緒發展歷程，進而啟動正向的效果於其課程及教學之中（CASEL, 2020, 2021）。

本文描繪我國高中生雙語專題課程的脈絡下，如何引導教師和學生共同建構能回應班級需求的社會情緒學習課程，以具代表性的師生訪談資料、觀察筆記等，呈現學生的學習發展、教師的課程發展歷程與教學反思等。結果顯示以社會情緒為主軸，系統性融入課程之中，安排戶外教育、繪本閱讀、服務學習、專題成果發表等多樣化的學習任務具可行性。特別是在兩所學校情境下，學生的學習表現或是反思回饋都指出社會情緒學習有助於達成專題學科和英語口頭報告等知能、社會人際及情緒管理等多重目標的學習。

這樣的社會情緒學習課程具可行性，主要原因可能是教師以班級為單位規劃課程主軸，且以雙語專題形式進行較具彈性的關係。拉出社會情緒學習的主要面向，設計班級學生共通所需的社會情緒學習課程。再者，由於以雙語專題課程的形式進行，課程主軸的安排較具彈性，教師容易動態調整社會情緒學習的主軸以及對應的課程內容，最後再以英語口頭報告呈現專題的結果，讓學生可透過專題探究歷程，在自然的情境下，可學習以英語溝通表達自己的專題內容與發現。

二、為班級學生量身訂做的社會情緒學習課程

教師應依據班級學生獨特的學習特質為考量（Heineke & Vera, 2022），設計對應的社會情緒學習課程，本文的社會情緒課程是以雙語專題課程為主軸，搭配戶外教育、英語繪本教學、專家講座、服務學習等多元的微課程，讓學生可透過多模態的訊息輸入、多元參與，有機會實作並反思自己的社會情緒學習歷程（Coyle et al., 2023; Gottlieb, 2021），促成雙語專題學習、自我管理、人際互動、負責任的決定等多向度的學習最大化。此雙語專題實踐社會情緒課程的模式有其可行性，可供教師應用並轉化於教學場域之中。

三、落實形成性評量，提供可轉化成具體行動的社會情緒學習反饋

依據學生社會情緒學習的個別需求，教師須以監測、搭鷹架兩個形成性評量主要的向度提供可轉化成具體行動的學習反饋，促進學生的社會情緒學習發展（Gottlieb, 2021, 2022; Pat-El et al., 2013; Xiao & Yang, 2019）。亦即，課程執行中，教師須即時監測個別學生在以下向度學習的進展，即社會人際關係、情緒管理策略、專題跨領域／學科、英語口頭報告學習等面向；並視學生需求，適時提供所需鷹架，鷹架係指依據學生的外顯行為表現提供具體、可行動的表現回饋建議，藉此有效解決學生在學習或發展遇到的主要困難點（Pat-El et al., 2013; Xiao & Yang, 2019）。

四、雙語專題課程是融入社會情緒學習的可行取徑

社會情緒學習應以情境化、脈絡化的方式融入未來教育之中，特別是難度較高、跨領域的專題實作等格外需要搭配社會人際關係、情緒管理的學習，藉此強化認知層次的學習（Jagers et al., 2019, 2021; Sandilos et al., 2023）。以英語口頭報告作為整合性雙語專題課程的總結性表現任務（Gottlieb, 2021），能實踐學科和語言的雙重學習目標，特別可依據學生個人的興趣和學習需求規劃並執行專題，最後再以雙語呈現專題的學習結果。這樣的雙語專題課程提供一個創新的取徑，可融入社會情緒學習於雙語教育之中。

參考文獻

- 陳姚如 (2021)。高雄市情緒教育計畫在偏鄉小學的創新實踐。《師友雙月刊》，630，80-86。https://doi.org/10.3966/266336712021110630014
- 陳國維 (2023, 10月23日)。「社會情緒學習」扎根校園 新北與台師大合作。財團法人中央廣播電臺。https://www.rti.org.tw/news/view/id/2184311
- 國家發展委員會 (2021, 9月2日)。行政院院會通過「雙語國家發展中心設置條例」草案 (新聞稿)。https://www.ndc.gov.tw/nc_27_35204
- 郭國毅、林奕葳 (2021)。「實踐」與「展望」：社會情緒學習計畫之現況探討與分析。《中等教育》，72 (3)，107-117。https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0025
- 曾幼涵、簡俊凱、周才忠 (2020)。台灣偏鄉夢想教育模式之建立：「夢想教室課後多元方案」之實踐與反思。《慈濟大學教育研究學刊》，16，43-72。https://doi.org/10.6754/TCUJ.202008_(16).0002
- Al-issa, A. S., & Al-qubtan, R. (2010). Taking the floor: Oral presentations in EFL classrooms. *TESOL Journal*, 1(2), 227-246. https://doi.org/10.5054/tj.2010.220425
- Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 28(3), 1176-1200. https://doi.org/10.1177/13621688211021736
- Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. In J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Eds.), *Life skills education for youth: Critical perspectives* (pp. 43-71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3

- Chen, F., Kao, S.-M., & Tsou, W. (2020). Toward ELF-informed bilingual education in Taiwan: Addressing incongruity between policy and practice. *English Teaching & Learning, 44*, 175-191. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00055-1>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *The CASEL guide to schoolwide SEL essentials: A printable compilation of key activities and tools for school teams* (3rd ed.). https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2021.6.15_School-Guide-Essentials.pdf
- Coyle, D., Meyer, O., & Staschen-Dielmann, S. (Eds.). (2023). *A deeper learning companion for CLIL: Putting pluriliteracies into practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009043755>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 216-253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher wellbeing in education. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 175-191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11

- Ferreira, M. (2021). Teachers' well-being, social and emotional competences, and reflective teaching – A teacher's continuous training model for professional development and well-being. In M. Talvio & K. Lonka (Eds.), *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy* (pp. 109-130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093053-9>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gottlieb, M. (2021). *Classroom assessment in multiple languages: A handbook for teachers*. Corwin.
- Gottlieb, M. (2022). *Assessment in multiple languages: A handbook for school and district leaders*. Corwin.
- Graham, K. M., Pan, W.-Y., & Eslami, Z. R. (2021). A critique of Taiwan's bilingual education policy through a ROAD-MAPPING of teacher experiences. *Current Issues in Language Planning*, 22(5), 516-534. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1884434>
- Heineke, A. J., & Vera, E. M. (2022). Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/00224871211027573>
- Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S., & Oberdorfer, P. (2021). The ecology of CLIL teachers in Austria – An ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 218-232. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>

- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jagers, R. J., Skoog-Hoffman, A., Barthelus, B., & Schlund, J. (2021). Transformative social emotional learning: In pursuit of educational equity and excellence. *American Educator, 45*(2), 12-17.
- Lin, M. C. (2022). *Effects of the argumentation-based inquiry approach on the oral presentation skill and the willingness-to-communicate in dual-language courses of EFL high school students* (MOST 110-2410-H656-001) [Unpublished research report]. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=13905470>
- Lobczowski, N. G., Allen, E. M., Firetto, C. M., Greene, J. A., & Murphy, P. K. (2020). An exploration of social regulation of learning during scientific argumentation discourse. *Contemporary Educational Psychology, 63*, Article 101925. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101925>
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A., & Mclaughlin, J. E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology, 65*, Article 101968. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Ockey, G. J., Koyama, D., Setoguchi, E., & Sun, A. (2015). The extent to which TOEFL iBT speaking scores are associated with performance on oral language tasks and oral ability components for Japanese university students. *Language Testing, 32*(1), 39-62. <https://doi.org/10.1177/0265532214538014>

- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 98-113. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x>
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory Into Practice*, *57*(3), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2023). Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, *15*(1), 190-201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Sato, M., & Csizér, K. (2021). Introduction: Combining learner psychology and ISLA research: Intersections in the classroom. *Language Teaching Research*, *25*(6), 839-855. <https://doi.org/10.1177/13621688211044237>
- Shim, M., Johnson, B., Bradt, J., & Gasson, S. (2021). A mixed methods-grounded theory design for producing more refined theoretical models. *Journal of Mixed Methods Research*, *15*(1), 61-86. <https://doi.org/10.1177/1558689820932311>
- Spycher, P., González-Howard, M, & August, D. (2020). Content and language instruction in middle and high school: Promoting educational equity and achievement through access and meaningful engagement. In *Improving education for multilingual and English learner students: Research to practice* (pp. 339-411). California Department of Education.
- Stoller, F. L., & Myers, C. C. (2019). Project-based learning: A five-stage framework to guide language teachers. In A. Gras-Velázquez (Ed.), *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education* (pp. 25-47). Routledge.
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classroom*. Routledge.



- Tóth, Z. (2019). ‘Under the magnifying glass’: Students’ perspectives on oral presentations and anxiety in the EFL classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 126-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3370709>
- Tóth, Z. (2021). Two heads better than one? Pair presentation in the EFL classroom – A panacea for anxiety? *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(5), 103-128. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i5.3921>
- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students’ self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>
- Yun, Y. H., Rhee, Y. E., Kang, E., & Sim, J.-a. (2019). The satisfaction with life scale and the subjective well-being inventory in the general Korean population: Psychometric properties and normative data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), Article 1538. <https://doi.org/10.3390/ijerph16091538>

▶ 第六章

社會情緒學習融入國中藝術領域之 課程研發與教學實施研究

壹、緒論

貳、文獻探討

參、研究方法

肆、研究結果與討論

伍、結論與建議

參考文獻

附錄、訪談題綱

第六章

社會情緒學習融入國中藝術領域之 課程研發與教學實施研究

黃祺惠 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

壹、緒論

藝術創作涉及人類的情感，因此社會情緒學習融入藝術領域中是適切的，且亦能符應教學現場的需求。國內近年來開始關注社會情緒學習，臺北市教育局率先召集全市多所國小及國中自 107 學年度起開始試辦，郭國毅與林奕葳（2021）提到，國中多數參與計畫的學校將社會情緒學習融入輔導課，雖然輔導課的學習重點與社會情緒學習指標的連結性較強，但從另一個角度看卻限縮了拓展與實踐的可能性，而喪失落實於課堂日常的初衷，且試辦學校中選擇藝術領域之數量並不充足，凸顯此領域的教學資源亟待開發。

研究者曾於 2022 年 3 月至 12 月進行全國各縣市學校「國中藝術教師關注社會情緒融入教學情形」問卷調查，共有 381 所學校回傳，有效問卷總計 1,803 份，其中一般地區學校教師為 1,669 名、偏遠地區學校為 134 名。問卷結果顯示「國中藝術教師關注社會情緒融入教學」的七大構面以「訊息關注」* 為最高，其次為「自身關注」，其他構面按照關注程度，由高至低依序分別為「調整關注」、「學生關注」、「協作關注」、「管理關注」及「無覺察關注」。可見國中藝術教師對於社會情緒學習的訊息取得有迫切需求，尤

* 「訊息關注」係指教師在取得社會情緒學習相關訊息的關注，如「社會情緒學習」融入課程與教學需具備的專業知識、需要做哪些準備、需要增加哪些能力等（黃祺惠，2023）。

其是「我想知道『社會情緒學習』融入課程與教學有哪些可用的資源」，該題為各題平均的最高分；其次為自身關注，尤其是「我想知道實施『社會情緒學習』融入課程與教學時，我需要增加哪些能力」，為各題平均中次高分者。此問卷結果凸顯研發社會情緒學習融入藝術領域教學相關資源的重要性與迫切性。

基於上述背景與動機，本文研究目的為：

- (一) 研發社會情緒學習融入國中藝術領域之課程教案；
- (二) 透過問卷了解課程實施的學生學習成效；
- (三) 了解實施課程面臨的問題並提出建議。

貳、文獻探討

一、國外社會情緒學習實施情形與藝術領域教學案例

目前社會情緒學習的理論架構有許多種，如經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2021）提出的「任務表現、情緒規範、與人協力合作、思想開放、與人互動」等五個領域；MESH（Mindsets, Essential Skills, and Habits）框架（Transforming Education, 2016）提出的「自我管理、自我效能、成長思維、社會覺察」等四項能力。本研究則採美國學業與社會情緒學習協會（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2017）提出的版本，其五個核心技能包括：（一）自我覺察（self-awareness）、（二）自我管理（self-management）、（三）社會覺察（social awareness）、（四）人際關係技巧（relationship skills）、（五）負責任的決定（responsible decision-making）。

目前國外不乏社會情緒學習相關研究，如美國東北部某所都會區高中實施的 Connect with Kids 計畫中共有 304 名高中生參加，研究結果發現與對照組相比，參與者有較積極的社交和情感行為，且在生活中有較明顯的存在感（Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020）。視覺藝術可透過流行視覺文化教授社

會情緒技能，例如識別卡通人物的面部表情產生的不同情緒，也可透過跨科或跨領域充分利用視覺藝術的潛力以進行社交和情感學習（De, 2018）。課程的進行可採團體創作方式，如 Boland（2019）探討美國某郊區公立小學三年級普通班的學生（包含特殊學生）的藝術課程，課程以 Keith Haring 為核心，每 2 至 3 名學生一起分享想法並共同創作一幅大型畫作，聚焦在同理心、團隊合作和協作等主題。美國紐澤西學院的幾名職前藝術教育學生選擇參加與社區合作的藝術課程，包括街頭攝影、當地社區花園的壁畫及標牌，研究結果顯示此活動讓他們與社區成員建立了聯繫，這些互動提高了學生的自我意識、社會意識和人際關係技巧，即使在課程結束一年後，他們認為此活動是整個學習經驗中做過最有意義的事之一（Eddy et al., 2021）。

二、國內社會情緒學習實施情形與藝術領域教學案例

近年來，社會情緒學習開始扎根校園，除了臺北市政府教育局率先召集多所國小及國中自 107 學年度起開始試辦，新北市政府教育局也於 2023 年與國立臺灣師範大學合作簽署「共創社會情緒學習支持系統合作備忘錄」，透過校園幸福感問卷調查、教師社會情意教育培力、學生專題式學習與實作、師生 100 天幸福感行動方案、專業諮詢與入校協助等項目，共同推動社會情緒學習（陳國維，2023）。而為了抑制校園內層出不窮的霸凌事件，《校園霸凌防制及案例彙編手冊》則融合社會情緒學習的教育方針來防制校園霸凌，針對不同角色及情境制定相應策略，並強調將社會情緒學習的核心能力整合到防制霸凌的策略中，推廣一種以尊重和同理心為基礎的校園文化（陳利銘，2021）。由此可見政府、學校機構及教育工作者對於社會情緒學習皆高度重視，並嘗試著透過不同管道及方式將其落實在學校教育中。

國內目前已有少部分教師進行社會情緒學習融入藝術領域的案例研究，如李玉亭（2022）與 4 位藝術領域教師共同設計 6 週的課程，以一個九年級班級的學生為實驗對象，從學習單、單元心得分享、作品發表與回饋、自評與互評、課後訪談、課堂觀察紀錄等捕捉教學過程和評估學習成效，該研究發現透過「集體創作」和「角色扮演」等方式，可提升學生情緒認知和表達能力，同時也增強了團隊合作與創意思考的技能，其學習方式對本研究具參考價值。此



外，熊一心（2021）結合社會情緒學習及跨領域課程—視覺藝術與表演藝術，讓學生透過創作表情故事板（storyboard）的分格畫面表達自己的情緒經歷，試圖連結學生的日常生活經驗與表演藝術；研究結果發現學生能透過創作進一步加深對自我情感的理解，同時也促進了創造力和團隊合作能力。

國內偏鄉學校也不乏對社會情緒學習的關注，如曾幼涵等人（2020）的研究聚焦於「夢想教室課後多元方案」如何解決偏鄉教育面臨的困境，以及如何促進學生的社會情緒學習，該研究建議持續對教師進行社會情緒學習方面的培訓，並提倡「由下而上」的賦權策略，以促進校內外資源合作和師資覺醒。教師增能及校內外資源固然重要，然而也不能忽視學生的學習背景及課程教材分析，如陳姚如（2021）於高雄市偏鄉小學進行情緒教育計畫，其前置作業包括針對學生情緒問題做背景分析、檢視先前學生情緒輔導的工作現況及學生常見的情緒困擾，並進行十二年國民基本教育課程綱要中各領域情緒教育課程教材與教學的分析，值得本研究參考。

三、社會情緒學習、藝術治療與特殊教育

本研究雖以普通班級為研究對象，然而部分班級中有些特殊學生，因此探討本主題內容有其必要性。在藝術領域中，藝術治療和社會情緒學習具高度的相關性，Lusebrink（1990）認為藝術治療是心理治療的形式之一，是透過影像的介入，治療師與個案以非口語方式互相溝通，是藝術、創作與心理治療的結合。呂素貞（2005）指出，藝術治療結合「藝術」與「心理」專業，有兩派論點，一種是利用藝術創作而做的心理治療，認為藝術作品是潛意識所露出的象徵性符號，必須透過語言的詮釋與探討才有治療效果；另一種則認為藝術創作的過程本身就已達治療效果，當個體專注於創作時，身心都會產生變化與統整。范瓊方（1996）認為藝術教育的重點是養成藝術的知識與技巧，而藝術治療是強調以藝術的活動來進行治療。陸雅青（1999）認為前者以學習為評鑑的標準和目標，以教學原理來架構其教學，而後者將心理健康作為治療的依據和目的，以心理治療來架構其治療活動。吳長鵬（1984）建議藝術治療應採團體方式進行、課程設計應多元化、教學應採民主方式、應運用專業團隊資源。

Vinnard (2019) 的研究指出越來越多學生表現出注意力缺陷及多動障礙 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)、情緒問題，以及學生間缺乏同理心、團隊合作和支持等表現，電子媒體如 3C (Computer, Communication, Consumer Electronics) 設備等雖然可提供兒童即時的滿足感，卻也導致課堂內外的注意力持續時間降低，學生往往容易不耐煩和衝動，因此教師需要透過促進社會情緒學習活動來減低學生躁動情形，在師生間建立團隊合作、同理心和尊重，以利學習。該研究雖以特殊教育學生為對象，但提到 3C 產品可能對學生產生的負面影響，提醒研究者即使以普通學生為對象，若在課程中欲讓其操作 3C 產品，須透過適切的引導策略以降低學生分心的情形。Casciano 等人 (2019) 探討由美國聯邦政府資助的「特殊教育日常藝術」(Everyday Arts for Special Education, EASE) 計畫，以確定藝術統整教學如何促進參與、自我控制、人際交往能力和領導力的機制。透過觀察和訪談，提出了特殊教育學生社會情緒學習的兩種實施方式：一種是教師與學生一起實施簡單的藝術活動；另一種是教師讓學生按照自己的節奏探索活動和材料，由於學生們玩得開心並實際參與活動，反而能輕易地建立人際交往能力、自我控制和領導能力，因此創作或鑑賞主題可讓學生自行選擇或教師提供學生可能感興趣的主題。

參、研究方法

一、研究方法

(一) 單組實驗研究

研究者與 3 所國中教師參考研究者研擬之「社會情緒學習融入國中藝術領域指標」(黃祺惠, 2024)，共研發 3 套課程並試行以檢驗其可行性與了解需修正之處。本研究針對 3 個試行班級個別進行單組實驗研究，並進行單組前後測 (one-group pretest-posttest design)，即同一組受試者在接受實驗處理前後都接受測量，瞭解實驗處理前後受試者反應變化的過程。

(二) 訪談法

本研究透過個別訪談方式，了解 3 位國中藝術教師對於「社會情緒融入藝術領域教學指標」的看法、覺知情形及教學策略。訪談問題如附錄。

二、研究對象

(一) 教師

臺北市及新北市學校國中教師共 3 位，分別任教音樂、視覺藝術及表演藝術科，如表 6-1。

(二) 學生

研究對象為 3 所國中各一班 (A、B、C) 學生，各班資料如表 6-2。

表 6-1

研究對象—教師

編號	日期	學校	任教科目	受訪者	編碼
1	113 年 4 月 3 日	臺北市立○○國民中學	音樂	張○○教師	訪 20240403A
2	113 年 4 月 3 日	臺北市立○○國民中學	視覺藝術	陳○○教師	訪 20240403B
3	113 年 3 月 28 日	新北市立○○國民中小學 (國中部)	表演藝術	張○○教師	訪 20240328C

表 6-2

研究對象—學生

編號	班級	科目名稱	問卷前測學生人數	問卷後測學生人數
1	A	音樂	22	22
2	B	視覺藝術	30	30
3	C	表演藝術	22	22

三、研究工具

本研究的工具為學生前、後測調查問卷，依變項為研究教師於藝術領域課程中運用社會情緒學習指標進行教學。本研究採用標準化流程自行編製學生「社會情緒學習結合國中藝術領域課程學習成效」前、後測問卷，以檢核實驗教學的成效。問卷題目主要在調查學生的社會情緒學習能力，係參考研究者研擬之「社會情緒學習融入國中藝術領域指標」（分成自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定五大構面，經德懷術效度檢驗）（黃祺惠，2024），再對照課程內容與活動，依據上述各構面進行相對應的問卷題項設計，填答選項使用四點量表，自「非常不同意」（1分）至「非常同意」（4分）。研究者邀請6位大學教授及3位國中藝術領域教師進行問卷檢驗，修訂後徵求新北市2所國中，共計196名學生進行預試。經分析後，學生整體填答內部一致性信度為0.91。各構面為自我覺察（第1～3題）、自我管理（第4～6題）、社會覺察（第7～9題）、人際關係技巧（第10～12題）、負責任的決定（第13～15題），其內部一致性信度分別為0.78、0.59、0.72、0.82、0.68；本研究使用Amos軟體進行分析，以三因素進行驗證性因素分析時，結果顯示卡方數值是153.03，自由度為74，模式適配度分別為CFI = 0.94、RMSEA = 0.07及SRMR = 0.06，大致能符合Hu與Bentler（1999）、McDonald與Ho（2002）等人對於模式具有適配性的建議準則。

整體而言，除了「自我管理」構面的內部一致性信度為0.59較低以外，其餘構面數值皆在可接受範圍，而因素分析結果也能反應出模式具有有效性，顯示工具具有可接受的信、效度。

肆、研究結果與討論

一、研發教案與特色

為了解研究者所研擬的教學指標適用性與可調整之處，研究者和3所國中教師進行課程教案研擬、共備，並試行及進行課室觀察，課程內容對應之「社會情緒學習融入國中藝術領域指標」如表6-3所示。

表 6-3

本研究試行課程教案內容所對應之「社會情緒學習融入國中藝術領域指標」

編號	科目	課程名稱	課程內容對應之「社會情緒學習融入國中藝術領域之教學指標」（舉例）（黃祺惠，2024）
1	音樂	北○之星： 班級音樂會	1-3 帶領學生在藝術創作過程中理解自身的喜好、優勢與限制。 4-2 提供學生共同創作藝術作品、展演或競賽的機會，以培養團隊合作精神。 5-3 引導學生透過藝術實踐、展演與分享，為學校或社區服務，以增進藝術的正向影響。
2	視覺藝術	我酷故我在	2-1 引導學生透過音樂聆賞、演唱／奏創作、視覺日誌、影音紀錄、呼吸與肢體律動等方式，調節生理反應與心理感受。 3-1 引導學生辨識藝術作品中呈現出不同的情緒、特徵及身體姿態。 4-2 提供學生共同創作藝術作品、展演或競賽的機會，以培養團隊合作精神。
3	表演藝術	馬克白的英雄旅程	1-2 鼓勵學生透過音樂、視覺或表演藝術創作，表達自身的情緒與感受。 3-1 引導學生辨識藝術作品中呈現出不同的情緒、特徵及身體姿態。 4-3 以藝術作品引導學生想像衝突或危機發生的徵兆、過程及背後的需求，並思考合宜的解決策略。

（一）國中音樂科—北○之星：班級音樂會

學生在課堂中分組選擇喜愛的歌曲，接著教師介紹音樂會的基本形式及籌備工作，每組學生經多次練習後共同上臺演出，並仔細聆聽其他同學演出的歌曲。本單元結合音樂科的選曲及排練、視覺藝術的海報節目單和舞臺布景設計，以及表演藝術的舞臺走位及後場工作，學生在選曲及分組過程中需要不斷與他人溝通協調，經過此單元，學生能對自身及他人的情緒有更深刻的認識，增進「自我覺察」、「人際關係技巧」與「負責任的決定」的能力。

（二）國中視覺藝術科—我酷故我在

本課程透過 4 個子單元培養學生的社會情緒學習能力——1. 動物卡的奇幻冒險：學生以線條表現自己的個性特質，並進行自我介紹；2. 五官的魔法：學生使用平板電腦自拍「喜、怒、哀、樂」等四個表情上傳至 google classroom，並選擇一個情緒表情進行自畫像的繪製；3. 用文字點燃自己：為自己選擇或創造一句有力量的英文金句，搭配前項作品組合成一件半立體的自畫像作品；4. 綻放光彩—我們的故事：透過同學們作品的賞析，理解彼此之間的差異，培養學生尊重、接納與欣賞多元的個體，因而能培養「自我管理」、「社會覺察」及「人際關係技巧」的能力。

（三）國中表演藝術科—馬克白的英雄旅程

此課程以莎士比亞的經典悲劇《馬克白》劇情為題材，透過戲劇教育的活動設計，從馬克白在荒野遇見三女巫的預言開始，透過關鍵場景的臺詞推進，帶領學生認識馬克白劇本，更開啟思辨的歷程，展開學生在社會情緒面向的發展，尤其是「社會覺察」、「人際關係技巧」與「負責任的決定」，學生得以在小組創作裡有效溝通，以解決文本裡的衝突情境，進而培養生活情境中解決衝突的能力。

二、學生學習成效

（一）國中音樂科—北○之星：班級音樂會

音樂科學生在「社會情緒學習能力」整體與各構面表現的描述統計，如表 6-4 所示。前測總分平均為 45.18 分、後測總分平均為 47.59 分，後測表現較前測略高。前平均表現經成對樣本 t 檢定後，得到 t 值為 2.11 ($p < .05$)，顯示學生後測表現具顯著差異。然而針對各構面的表現，經成對樣本 t 檢定，皆未達顯著差異。

表 6-4

國中音樂科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要

構面	前測		後測		t 值
	平均值	標準差	平均值	標準差	
自我覺察	8.50	2.133	9.18	1.708	1.74
自我管理	8.82	1.402	9.50	1.336	2.02
社會覺察	9.36	1.293	9.41	1.368	0.20
人際關係技巧	9.73	1.279	10.18	1.368	1.31
負責任的決定	8.77	1.660	9.32	1.555	2.03
總分	45.18	6.558	47.59	5.853	2.11*

註：* $p < .05$ 。

學生在課程回饋內容中可看出收穫頗多，尤其在「自我覺察」、「社會覺察」、「人際關係技巧」和「負責任的決定」皆有深刻的心得感想，如學生表示：

這是我第一次在這麼多人面前唱歌，我覺得很緊張，但我還是勇敢地走上臺，最後有驚無險地唱完了。（學生回饋 90231，呼應指標 1-1、1-2、1-3）

這次音樂會我唱的歌讓我們青春都活起來了，但我的聲音都不能讓全場人聽到，顯得我還是不能把我的情緒帶到音樂會，真的很可惜。（學生回饋 90222，呼應指標 1-3）

聽音樂的時候有放鬆、開心的心情，有一些歌曲的歌詞讓我感同身受，加上曲調會深深影響聽那首歌時的情緒感受。（學生回饋 90211，呼應指標 3-1）

練習很多次的唱歌，一開始我們大家都唱得很亂，到最後可以唱得比較好，增加團隊合作。（學生回饋 90228，呼應指標 4-2）

很開心也很緊張，雖然在丟糖果時，唱歌沒有上課時發揮得好，但是丟糖果下面的觀眾很熱烈，也是我人生中重要的回憶之一。（學生回饋 90206，呼應指標 5-3）

教學實施過程照片可參考圖 6-1。

圖 6-1
國中音樂科教學實施照片



各組學生運用 Padlat 記錄討論結果

學生分組報告討論結果

班級音樂會場地布置

班級音樂會謝幕

(二) 國中視覺藝術科—我酷故我在

視覺藝術科學生在「社會情緒學習能力」整體與各構面表現的描述統計，如表 6-5 所示。前測總分平均為 46.57 分、後測總分平均為 53.20 分，後測表現較前測略高。前平均表現經成對樣本 t 檢定後，得到 t 值為 5.56 ($p < .001$)，顯示學生後測表現具顯著差異。

進一步檢視各構面的平均數表現，皆是後測較前測高，分別是 10.33 分高於 8.67 分、10.57 分高於 9.20 分、10.83 分高於 9.70 分、11.10 分高於 9.90 分、10.37 分高於 9.10 分，如表 6-5 所示。其中每個構面—「自我覺察」、「自我管理」、「社會覺察」、「人際關係技巧」和「負責任的決定」皆有明顯進步 ($t = 4.30, p < .001$; $t = 3.42, p < .01$; $t = 4.49, p < .001$; $t = 3.89, p < .001$; $t = 3.78, p < .001$)。

表 6-5

國中視覺藝術科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要

構面	前測		後測		t 值
	平均值	標準差	平均值	標準差	
自我覺察	8.67	1.85	10.33	1.49	4.30***
自我管理	9.20	1.67	10.57	1.38	3.42**
社會覺察	9.70	1.47	10.83	1.18	4.49***
人際關係技巧	9.90	1.54	11.10	1.40	3.89***
負責任的決定	9.10	1.37	10.37	1.52	3.78***
總分	46.57	6.00	53.20	5.72	5.56***

註：** $p < .01$ 、*** $p < .001$ 。

從學生的回饋意見中可看出上述構面的學習成效，如「看到許多畫家畫出來的畫，我常常看得出他們的情緒，我的情緒也會隨之改變（學生回饋 70823）」呼應指標 1-1、「藝術課讓我可以畫出我的內心，

展現出非言語的心情（學生回饋 70816）」呼應指標 1-2、「在作畫時，我發現我的心慢慢地靜下來了（學生回饋 70832）」呼應指標 2-1、「如果我看到好看的作品，我就會覺得很激勵（學生回饋 70826）」呼應指標 2-3、「有些畫作中會有些情緒的呈現，我能感受到畫中所要表達的情緒（學生回饋 70815）」呼應指標 3-1、「和同學一起活動和合作，共同完成事情讓我很快樂（學生回饋 70835）」呼應指標 4-2。

教學實施過程照片可參考圖 6-2。

圖 6-2
國中視覺藝術科教學實施照片



(三) 國中表演藝術科—馬克白的英雄旅程

表演藝術科學生在「社會情緒學習能力」整體與各構面表現的描述統計，如表 6-6 所示。前測總分平均為 44.95 分、後測總分平均為 48.32 分，後測表現較前測明顯提升。前平均表現經成對樣本 t 檢定後，得到 t 值為 2.96 ($p < .01$)，顯示學生後測表現具顯著差異。

進一步檢視各構面的平均數表現，皆是後測較前測高，分別是 9.36 分高於 8.68 分、9.55 分高於 8.45 分、9.86 分高於 9.55 分、10.23 分高於 10.05 分、9.32 分高於 8.23 分，如表 6-6 所示。其中「自我覺察」、「自我管理」和「負責任的決定」有明顯進步 ($t = 2.49, p < .05$; $t = 3.14, p < .05$; $t = 2.85, p < .05$)，「社會覺察」和「人際關係技巧」則未見明顯進步 ($t = .98, p > .05$; $t = .55, p > .05$)。

表 6-6

國中表演藝術科實驗組前、後測分數 t 檢定摘要

構面	前測		後測		t 值
	平均值	標準差	平均值	標準差	
自我覺察	8.68	1.13	9.36	1.09	2.49*
自我管理	8.45	1.37	9.55	1.18	3.14*
社會覺察	9.55	1.60	9.86	.77	0.98
人際關係技巧	10.05	1.33	10.23	1.19	0.55
負責任的決定	8.23	1.45	9.32	1.29	2.85*
總分	44.95	4.54	48.32	3.97	2.96**

註：* $p < .05$ 、** $p < .01$ 。

結果顯示學生經實驗教學後，對於「自我覺察」、「自我管理」和「負責任的決定」有顯著提昇，此結果也呼應學生在課程回饋中的自我陳述，如學生表示：

在課堂中表演會讓我感到很害怕，但是後來就慢慢地不怕了。（學生回饋 80602，呼應指標 1-1）

在老師分享被老師和家人「詛咒」的經驗時，我明顯感覺到我的情緒比較低落，有同情、憤怒、難過。（學生回饋 80612，呼應指標 1-1）

這次三節課，我認識了一部經典的悲劇，從上課表演學到换位思考，表達自己的情緒。（學生回饋 80613，呼應指標 1-2）

能夠把自己的情緒帶入那些角色，用自己的肢體去表達感受，以這種方式認識故事也比較有趣，也能從故事中學到很多。（學生回饋 80623，呼應指標 1-2）

而「社會覺察」和「人際關係技巧」問卷施測結果雖未獲明顯進步，但從學生的學習回饋內容中仍可看出有所收穫，如「透過這三次的表演藝術課，我深刻體會到了劇中人物的想法和心情，也很值得大家去探索（學生回饋 80616）」呼應指標 3-1、「可以在課堂中和同學們一起討論要怎麼表演，很開心，非常喜歡表藝課！（學生回饋 80623）」呼應指標 4-2。

教學實施過程照片可參考圖 6-3。



圖 6-3

國中表演藝術科教學實施照片



教師講解與分組討論



透過角色扮演，進入衝突情境解決問題



進行戲劇策略活動—良心巷



最後總結活動並請學生寫學習單

三、教師回饋意見

為了瞭解教師在研發課程及教學實施階段前後的想、師生的改變、面臨的困難與挑戰，以及未來實施社會情緒學習的建議，研究者整理訪談 3 位教師的逐字稿，歸納出以下重點。

(一) 對社會情緒學習認知的前後差異

3 位教師在研發課程前，有些曾聽過社會情緒學習，甚至有上過相關的研習，但印象並不深刻，而其中未接觸過的老師甚至以為是類似輔導課程，或是因為名詞中有社會兩個字，而誤以為是社會領域的

相關課程。可見教師很難直接從社會情緒學習名詞的字面上迅速了解其定義。

我原本以為只是在我的課程裡面有帶到一點點情緒，就叫做社會情緒，我原本的想法是這樣。而且原本我的想像就是比較像是自我覺察，因為藝術很常做自我覺察。但是我比較沒有想到的是，到第五層次（構面）是負責任的決定，他甚至到一個比較高端的層次，所以我覺得是很不一樣的落差跟想像。（訪 20240328C）

我看有人談的時候，都還是比較偏自我覺察，比較看不到社會覺察後面這三個構面的東西。所以我在想是不是因為跟在做這件事情的人有關？（訪 20240328C）

坊間有些說他在做社會情緒學習，可是如果他還是輔導背景，我覺得他們還是在前面。我反而會覺得好可惜，他們沒有打開後面的可能性。（訪 20240328C）

因為看到「社會」，就覺得是不是類似像議題那種？就是可能對於社會關懷、人文的關懷那種。比方說簡單講那種反戰思想，或者是對於環保，我會覺得比較類似……可能之前對這個詞的定義沒有那麼了解。（訪 20240403A）

然而在參與本研究後，教師發現其實自己並非完全沒接觸過社會情緒學習，甚至過去曾經融入教學中卻不自知，經過此次合作後，教師更確定其運用的廣泛性及延伸性，能深化課程內容，讓課程具更多面向，也有助於思考如何精進教學策略。

我本來上那堂課的時候，其實沒有去考慮你的指標，可是後來我在看指標的時候，發現其實都有符合……透過指標讓我



更肯定說我現在做的事情是跟 social and emotional learning 有關。(訪 20240403B)

其實我覺得我們可以用的課程還蠻廣的，通常我不會去加重這部分，我會把它當作是，它本來就是我們的學習的一部分。(訪 20240403A)

我覺得經過這樣子的流程，課程可以引發更多，比我們單純一個班級活動，它會比較有深層一點的教學思考……課程比較立體多面向這樣子。(訪 20240403A)

我開始會想要再用這樣的指標去寫下一份，所以我也在想或許我多用這個指標，我才能夠更知道它切的面向，是不是可以更精確。(訪 20240328C)

(二) 實施課程後的影響與改變

1. 學生對藝術課的重視度提升

課程結束後，教師從學生寫給導師的札記中發現，學生從課堂中學到人際關係互動技巧，對人生有實質幫助，因此對藝術課程的重視程度提升，不再認為是非考科而不重要。

因為他們班女生平均學業成績都比較高，那這一次我覺得孩子很多的反饋是，這堂課讓他們覺得，原來表演藝術課跟學科是一樣重要的，那關係有點微妙，就是他們可能覺得以前這個課就是調劑身心的，可是這時候他們會覺得有一些人生很重要的思辨，在這裡被啟動了……我覺得可能是跟人際互動關係上面，我覺得他們也學習到，人跟人之間的關係，不是每一個人都是這樣的壓迫。(訪 20240328C)

至於班級中若有特殊學生，則需要個別處理，例如請輔導老師在旁協助，或參考導師手中的學生札記，多方蒐集資料有助於更全面了解學生的想法，且需要長時間觀察，並記錄學生的改變。

如果他們班的特殊生比較多，這個特殊生的個案輔導老師，可以坐在旁邊作為一個協助者，如果你們帶著解決衝突，有些孩子他可能，他出來的速度比較慢，他可能需要有一些後續的陪伴，你可以透過他的札記，因為導師一定會看到學生的札記，你就會知道原來學生有這樣的想法。（訪 20240328C）

我覺得學生可以透過創作來情緒調節，我們有一個小朋友……他現在就是不敢進班的狀況，他現在每天都在輔導室，前一陣子都沒有上課，可是在我的課的時候他還會進來，他會願意來找我。然後他來找我的時候……他說他不會畫畫，不敢畫畫，可是其實他在我身邊時，他是願意畫的……所以我覺得說他應該是有辦法去調節他的心理感受。（訪 20240403B）

2. 拉近師生之間的距離

受訪者紛紛表示進行社會情緒學習課程後，和學生的關係產生質變，雖然原本和學生關係良好，但因課程需不斷提出較深入學生內心的問題，因此拉近了師生間的距離，甚至關係更像朋友，以前學生上課姍姍來遲，現在反而較準時，老師也透過 Padlet 瀏覽學生填寫的內容而較了解學生的想法。

我跟學生的狀態本來就沒有太對立，或是關係不好，那你說拉近距離嗎？我覺得應該是有的……因為在這個過程當中，我一直向他們提問，我覺得他們會覺得老師怎麼會問出我靈魂深處的（問題）……我覺得是這樣子的關係拉近，



所以變成是我覺得我們的關係更像朋友，這一班的女生特別明顯，因為他們班女生本來是屬於比較傲嬌型的。（訪 20240328C）

因為我跟學生的關係本來就算是很良善的互動，所以我會覺得這個教案最困難的會跟老師個人特質有關。我覺得有一些影響，就是他們以前剛開始的時候會很晚來教室，現在都會提早。（訪 20240403B）

有什麼影響改變？應該就是前面那個 Padlet，就是以前我們都是用紙筆的，現在他們有寫得比較認真，我也看得比較認真……以前那些學習單我是把它當作是功能性的而已……頂多寫個心得，但這次我比較真的知道他們在想什麼……而且知道他們選歌的想法之後，也可以比較了解學生。（訪 20240328C）

3. 教師省思親子互動關係

教師覺得參與社會情緒學習的課程研發與教學實施後有許多收穫，甚至未來將持續延伸在課程設計中讓課程更立體，也更確認社會情緒教學在自己課堂中的定位。除了教學外，有受訪者回應和家人的互動關係也產生改變，因課堂中和學生提到情緒勒索，因此回到家中會不斷省思是否會帶給孩子壓迫感。

它對我自身最大的影響也是，其實我會很想要去再用這個指標，再做下一份教案……這樣的課程我會想要繼續進行……有時候不是說要不要融入社會情緒學習，其實平常我們課堂上就在做這件事情，只是它現在是更明確的……讓我更加確定我做的東西是正確的……再加上這次實施之後，我也看到學生的影響，所以更能夠正增強我對它的認同。（訪 20240403B）

我覺得經過這樣子的流程，這個課程可以引發的會更多，比我們單純一個班級活動，它會比較有深層一點的教學思考……就不是只是一個活動這樣。（訪 20240403A）

我覺得是我跟小孩之間的關係，後來我都會有意識地，有時候會想著我跟孩子之間，我在跟我的孩子在互動的時候，我會一直去覺察到我跟她之間的互動關係，是不是一種壓迫？是不是一種良性的互動？這是比較私人的。（訪 20240328C）

（三）研發與實施課程遇到的問題與困難

1. 無法評估學生的起始點行為

由於3位教師皆是第一次試行社會情緒學習課程，研究者與他們一起研發及試行課程時，難免會遇到困難與挑戰，例如：

我在整個研發教案過程最困難的是，我無法評估學生的起始點行為，即便我們做了前測，但這件事情對我而言是非常陌生的，所以我無法預想學生對這件事情的想像……輔導活動課他們在七年級應該都上過，八年級應該可以去做社會覺察，可是反而在這個過程當中我發現這件事情很抽象……。（訪 20240328C）

2. 難以掌握課程時間與進度

除了學生的起點行為之外，課程時間的安排也是受訪者較難以掌握的，由於是首次進行此類課程，無法預知學生在進行每個活動及環節所需要的時間，以及課程中是否會有突發狀況，或是需要處理的時間，尤其表演藝術科的排練原本就較耗時，為了引導學生進入狀況，需較多時間鋪陳，因此教師往往覺得時間不夠，希望未來能擴充堂數。



我覺得還是卡在時間……如果我可以把速度放得更慢，或許甚至我會期待做到第七或第八堂，就是讓我後面的那個節數，它可以有更多……，如果這個教案要推行給其他老師，如果不是一個學戲劇的老師，他可能會覺得最後要演戲這件事情有點辛苦，或者是它有點占據上課時間。（訪 20240328C）

這種創新課程，你就很難去預估節數。所以我就會一直加，希望它完整。就是我可能下一次上的時候，我就能夠掌握它的節奏，可是因為這是第一次上。（訪 20240403B）

3. 學生不願意自我揭露

另外一個教師常遇到的難題，是探討內心層面的問題時，有些學生不願意透露自己的想法，可能原因是尚未和教師建立好信任關係，或本身個性較為害羞，或教師需要較委婉的提問技巧，尤其發生在第一次接觸社會情緒學習的師生上，若是第一年任教的班級，此情形更有可能發生。

有一些個人的隱私或特質，那如果學生不願意，我們就不要勉強。所以在課程的教學上，你就是要自己做調整，或者根據學生狀況做調整……。（訪 20240403B）

因為老師也不是輔導老師，我們沒有辦法代替輔導老師……所以我就會去問專〔任〕輔〔導老師〕……。（訪 20240403B）

（四）未來實施社會情緒學習課程的建議

1. 邀請協同教師參與

受訪者認為協同教師在社會情緒學習中扮演相當重要的角色，但這裡的協同老師這件事情並非只是為了跨領域教學，而是在課堂中借助客觀角度輔佐，避免產生課室觀察死角。

我會建議要有協同老師的觀察……因為我很怕在這個過程當中，我落入了自己單一的視角……如果裡面有第二雙眼睛，你會看到很不一樣的東西……就像我的實習老師他看我上課，他就會有一些筆記，還有一些想法。然後他可能也上了這個單元，我們就可以互相觀摩……然後修整調整成自己適合的，所以我覺得第二個人是重要的。（訪 20240328C）

但受訪者也反應協同教學的對象尋找不易，若沒有實習教師的協助，可邀請輔導老師或主任、組長，但最適合的人選其實是班級導師，因為他是和學生相處最久、最了解學生實際狀況的教師，有時學生些微的反應，在導師眼中卻是很大的進步，同時也可解決前述「無法評估學生的起始點行為」的問題。

如果你沒有一個同領域的人跟你做這件事情，或許可以找學校的輔導老師或是主任、組長，他本身具有課程的專業或者觀點，或是這個班級的導師，他一定很懂這些孩子，他會比你更清楚知道這些孩子這個反應，在你看起來不怎麼樣，可是對於這個孩子，其實已經是很大的進步。（訪 20240328C）

2. 突發狀況的妥善處理

前述「難以掌握課程時間與進度」，有很大的原因是課程進行中難免有不如預期或突發事件發生，例如學生不願配合展示自己作品或取笑同學等，這時教師必須具備穩定的情緒與即時應變的能力（李



懿，2022），宜小心謹慎處理，避免學生再次受到傷害，同時也應尊重學生的意願，不強迫他們。在累積經驗後，相信教師也較能掌握課程進度與步調。

我覺得要尊重學生，學生如果在意的話，我就會舉自畫像為例，如果秀出他的照片，他們就會害羞，不想要給人家看什麼的，那我都會尊重他們，我就不會故意把它弄出來給大家看。（訪 20240403B）

如果有同學取笑人家，老師要有這個自覺，讓學生不要產生這樣子的情形……我們的理念可能要很清楚，然後學生會有一些突發狀況，這時候我們要堅定立場，譬如說你不能笑別人，我覺得處理這些細節的事情老師要細心。（訪 20240403B）

3. 教師先自我揭露以獲得學生信任感

當學生不願意自我揭露時，教師必須從自身做起，若教師願意先自我揭露做示範，學生才會敞開心胸願意分享自己的想法，但受訪者也反應這必須建立在與學生的信任和默契上，因此不太會一開始就自我揭露，而是觀察適合的時機點，順勢而行。社會情緒學習極為重視教師親身示範，藉由深度聆聽、對話、引導和回應，便能在關懷信任的基礎上，順利培養此能力（陳柳如等人，2020）。

如果你希望學生達到某一種動能，你勢必要自我揭露。當然我也必須先確定這些孩子是可以讓我覺得安心的，如果在七年級我可能就不會到自我揭露這麼多……其實這五個構面，其實它一直是互為連動的，我如果沒有先自我揭露，帶他們去做覺察，就沒有辦法去覺察到我跟他人之間的關係。（訪 20240328C）

可能你對學生的熟悉度比較高，操作會比較順，他也比較會敞開自己的心分享他在想什麼。要不然就是一直應付你這樣而已……就是要跟學生有一定的信任度。（訪 20240403A）

這種思辨，我其實要很有把握我跟學生之間的關係，我通常都要等到九年級我才會做這件事情，這是我第一次在八上就做這件事情。我通常都會到九年級，我跟學生有兩年的基礎，然後我覺得那個班級對我是足夠信任的，我才會進行這個單元。（訪 20240328C）

伍、結論與建議

一、結論

（一）課程實施對師生皆有正向的影響

從問卷統計顯示學生的社會情緒學習整體皆有顯著的成效，尤其視覺藝術科的實施班級學生在「自我覺察」、「自我管理」、「社會覺察」、「人際關係技巧」和「負責任的決定」五個構面皆有顯著的進步；表演藝術科的實施班級學生則是在「自我覺察」、「自我管理」和「負責任的決定」有顯著的進步。課程實施後，特殊學生透過繪畫調節心理感受，一般學生對藝術課的重視度提升，也因為和教師分享內心問題而拉近師生之間的距離；教師自身也反思親子關係，避免透過情緒勒索帶給孩子太大的壓力。

（二）教師在實施社會情緒學習教學後，高度認同其重要性

3 位教師在研發課程前，有些曾聽過社會情緒學習，甚至有上過相關的研習，但印象並不深刻，而其中未接觸過的老師甚至以為是類似輔導課程，或是因為名詞中有社會兩個字，而誤以為是社會領域的



相關課程。可見教師很難直接從社會情緒學習名詞的字面上快速了解其定義。然而在課程實施後，教師對社會情緒學習不再感到陌生，甚至很樂意再繼續實施相關課程，認為能加深課程的深度與廣度。

（三）無法評估學生的起點行為及掌握課程時間進度

由於 3 位教師皆是第一次試行社會情緒學習課程，研究者與他們一起研發及試行課程時，不免遇到困難與挑戰。除了學生的起點行為之外，課程時間的安排也是受訪者較難以掌握的，由於是首次進行此類課程，無法預知學生在進行每個活動及環節所需時間，以及課程中是否會有突發狀況，或是需要處理的時間，尤其表演藝術科的排練原本就較耗時，為了引導學生進入狀況，需較多時間鋪陳，因此教師往往覺得時間不夠，希望未來能擴充堂數。

二、建議

（一）透過班級經營建立學生的信任感

社會情緒學習的實施可邀請協同教師參與，透過客觀的視點輔助，可避免課室觀察死角。教師先自我揭露以獲得學生信任感，並尊重學生自我揭露的意願與程度，以保護其個人隱私與維護其自尊心。若有突發狀況發生，教師必須具備穩定的情緒和即時應變的能力，小心謹慎處理，避免學生再次受到傷害。

（二）可透過多元的教學策略進行社會情緒學習

音樂、視覺藝術作品或戲劇文本皆是豐富的創作資源，是啟發學生創造力的途徑。透過小組合作及任務導向學習目標，學生們會學會如何有效地與他人合作，可培養學生的團隊合作精神；亦可透過角色扮演培養换位思考與同理他人的能力，這些皆是學生在社會情緒學習中的重要能力，可透過多元教學策略培養。

（三）提供教師增能管道與支持資源

為呼應前述教師對社會情緒學習訊息關注的高度需求，本文建議政府部門可持續提供教學增能管道及支持資源，如邀請有經驗的教師分享教學心得、提供相關的教材、教學工具、評估工具及網路資源，而學校行政也應持續支持相關政策和計畫，以確保社會情緒教學能順利執行。透過這些多元的管道與資源，教師可以獲得專業發展和支持，能更有效地將社會情緒學習融入到日常教學中，提升學生的整體發展。

參考文獻

- 李玉亭（2022）。探討表演藝術課程融入情緒教育之行動研究—以國中九年級學生為例。**嘉大體育健康休閒期刊**，**21**（2），13-25。[https://doi.org/10.6169/NCYUJPEHR.202212_21\(2\).02](https://doi.org/10.6169/NCYUJPEHR.202212_21(2).02)
- 李懿（2022）。**培養正向情緒之幼兒美感教育行動研究—以一所偏鄉附設幼兒園為例**〔碩士論文，國立嘉義大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/dwk863>
- 吳長鵬（1984）。**殘障兒童美勞教學研究**。臺北市立師範專科學校。
- 呂素貞（2005）。**超越語言的力量：藝術治療在安寧病房的故事**。張老師文化。
- 范瓊方（1996）。**藝術治療—家庭動力繪畫概論**。五南。
- 陳利銘編（2021）。**校園霸凌防制及案例彙編手冊**。國立中山大學師資培育中心。<https://bully.moe.edu.tw/public/uploads/file/20210517/60a1c8cf3e0fb.pdf>
- 陳姚如（2021）。高雄市情緒教育計畫在偏鄉小學的創新實踐。**師友雙月刊**，**630**，80-86。
- 陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例。**臺灣教育評論月刊**，**9**（5），30-36。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf>
- 陳國維（2023，10月23日）。「社會情緒學習」扎根校園 新北與台師大合作。財團法人中央廣播電臺。<https://www.rti.org.tw/news/view/id/2184311>
- 郭國毅、林奕葳（2021）。「實踐」與「展望」：社會情緒學習計畫之現況探討與分析。**中等教育**，**72**（3），107-117。
[https://doi.org/10.6249/SE.202109_72\(3\).0025](https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0025)
- 陸雅青（1999）。**藝術治療：繪畫詮釋 從美術進入孩子的心靈世界（第二版）**。心理出版社。

- 曾幼涵、簡俊凱、周才忠（2020）。台灣偏鄉夢想教育模式之建立：「夢想教室課後多元方案」之實踐與反思。*慈濟大學教育研究學刊*，**16**，43-72。 [https://doi.org/10.6754/TCUJ.202008_\(16\).0002](https://doi.org/10.6754/TCUJ.202008_(16).0002)
- 黃祺惠（2024）。社會情緒學習融入國中藝術領域的實踐與挑戰：教師觀點與教學指標的建構。*藝術教育研究期刊*，**48**，1-37。
- 黃祺惠（2023）。從社會情緒學習與學習環境探討國中藝術領域教學之實踐原則與策略。 <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=14329411>
- 熊一心（2021）。「表情故事板」—情緒教育融入國中表演藝術課程。*師友雙月刊* **630**，76-79。
- Boland, S. (2019). *Social and emotional learning: Developing social and emotional for students with emotional and behavioral disorders in an inclusive art room* (Order No. 22583343) [Master's thesis, Moore College of Art & Design]. ProQuest Dissertations & Theses A&I.
- Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L. (2019). Connecting arts integration to social-emotional learning among special education students. *Journal for Learning Through the Arts*, *15*(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D915139672>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Sample teaching activities to support core competencies of social and emotional learning*. <https://casel.org/sample-teaching-activities-to-support-core-competencies/?view=1>
- De, M. (2018). *Visual art's contribution to development of social and emotional skills and competencies: Impact analysis of an art-based social and emotional learning curriculum* (Order No. 10931829) [Doctoral dissertation, Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses A&I.
- Eddy, M., Blatt-Gross, C., Edgar, S. N., Gohr, A., Halverson, E., Humphreys, K., & Smolin, L. (2021). Local-level implementation of social emotional learning in arts education: Moving the heart through the arts. *Arts Education Policy Review*, *122*(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.1080/10632913.2020.1788681>

- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. Plenum Press.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <http://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Mogro-Wilson, C., & Tredinnick, L. (2020). Influencing social and emotional awareness and empathy with a visual arts and music intervention for adolescents. *Children & Schools*, 42(2), 111-119. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/cdaa008>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Transforming Education. (2016). *Measuring MESH: Student and teacher surveys curated for the CORE districts*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605395.pdf>
- Vinnard, V. (2019). Cultivating the fine art of social-emotional learning. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 86(2), 37-39.

附錄、訪談題綱

1. 您參與此計畫前，對於社會情緒學習的想像，和實際上的教學，兩者是否有差異？差異為何？
2. 自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係技巧、負責任的決定這五個構面，經過教案試行後，哪一個構面最容易進行教學？哪一個構面最不易進行教學？（社會情緒學習最難融入教學的部分？）
3. 研發社會情緒學習教案過程中最困難的是？
4. 試行社會情緒學習教案過程中遇到的困難為何？如何解決？
5. 執行此計畫後，和學生互動關係是否有受影響？
6. 此計畫對您自身的影響為何？
7. 目前學生的學習狀態維持情形？
8. 若貴校其他教師欲實施社會情緒學習教學，您有何建議？
9. 未來若持續進行社會情緒學習教學，您希望學校或政府機關能提供什麼支持或資源？
10. 對於本計畫的建議為何？例如合作內容、合作模式等。

▶ 第七章

社會情緒學習結合議題課程的發展與實踐

壹、前言

貳、文獻探討

參、研究方法

肆、研究結果與討論

伍、結論與建議

參考文獻

第七章

社會情緒學習結合議題課程的發展與實踐

劉欣宜 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

壹、前言

近幾年，新型冠狀病毒（Coronavirus Disease 2019, COVID-19）的疫情使得世界各國教育型態改變，線上授課廣泛運用，並調整教學計畫與教學方式，顯示知識為導向的教學已無法適應訊息萬變的社會衝擊，而耶魯大學情緒智力中心（Yale Center for Emotional Intelligence）研究主任 Christina Cipriano 提出此時正是發揮社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）作用的時刻，協助教師管理情緒的起伏，尤其該中心研究發現，快樂和好奇心等情緒有助於學生提高專注力和主動參與學習的能力，焦慮和恐懼等負面情緒則會損害一個人清晰思考的能力（陳潔希，2020）。臺灣的教育改革也有類似的關注，如十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的議題融入課程，強調尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展等核心價值，與 SEL 的內涵密切相關，均重視學生情感意識和實踐能力的培養。本研究即聚焦於此，探討兩者結合的可行性，提供未來設計相關課程的方法或策略等參考。問題意識包括：

一、學校教育重認知少情意，學生缺乏學習動力與幸福感

研究顯示，非認知能力（non-cognitive skills）可增強認知能力，且兩者相互影響，意即非認知能力較強的學生會表現出較佳的學業成就，並適用於整個學習歷程階段，如正向的學習態度能帶來良好的學習成就，同時也是環境資源影響孩童學業成就的中介變項（林俊瑩、黃毅志，2008）。惟我國

學校教育長久在考試引導教學的氛圍下，偏重認知學習或傾向以學習評量來測驗學生運用這些認知技巧的能力，至於非認知面向的自我調節、人際互動、希望感、自信心、幸福感、社會參與等常受忽略，此亦反映在近年來國際教育評比的結果，如國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）或國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）的結果皆顯示我國學生的學習成就表現頗佳，但在學習動機、自信心以及生活意義感等情意面向表現則相對低落。再者，認知能力高，學習表現佳的學生，未來是否有較佳的人際關係技巧、生活適應與心理健康？而國內外校園霸凌、暴力的新聞時有所聞，這些偏差行為多與衝動、無法克制自己或激烈的情緒表達有關，顯示學校教育除了教授知識以外，也應教導正向表達情緒、團隊合作、解決衝突等社會能力，這也是十二年國教課程綱要（以下簡稱課綱）全人教育的理想，強調認知與非認知能力的涵養同樣重要。綜觀 SEL 方案的分析結果，其對於學生的社會情緒技能、學業成績、社會行為等有顯著正向的效果，對於情緒困擾、問題行為則有顯著的降低，甚至具有長期效果（Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016），如何將現場教學的重點從知識內容拉回到學習本身，增進學生的自主學習與幸福感，在課程教學中融入著重整合思考、感受與行為能力發展的 SEL 理論乃是途徑之一。

二、社會情緒學習結合議題教學，開展不同層次的關懷與實踐

前述提到學校教育忽略情意教育的涵養，事實上，作為十二年國教課綱重要特色的議題融入，包含了自我覺察、人際互動、公民意識、社會參與等情感面向，但在升學至上與議題教學知能不足的情況下，多被視為額外的、添加的、附屬的性質，偏重教導議題的知識，較少進行多元、公平、正義的價值思辨與社會參與，故從九年一貫到十二年國教課綱仍然面臨「實質融入」變成「刻板套入」或「融化不見」的挑戰。另一方面，Jagers、Rivas-Drake 與 Williams（2019）等人指出 SEL 的實踐也重視以公平正義為導向的公民參與，批判性地檢視不平等的根本原因，並發展協作解決方案，從而促進個人、社區和社會的福祉，此種形式的 SEL 乃是個人面對日益增加的政治、經濟和

健康等各項挑戰所需的知能，亦顯示 SEL 與十二年國教議題教育之核心價值和基本理念高度呼應，概念架構應有連結與拓展的可能性。又如財團法人誠致教育基金會 KIST（KIPP Inspired School in Taiwan）的實驗教育經驗，其將國外 KIPP（Knowledge Is Power Program，知識就是力量計畫）的理論架構調整為臺灣在地化模式，從偏鄉學校出發，結合 SEL 與品格教育議題，提出七大成功品格：熱情、樂觀、好奇、感恩、自制、堅毅、社交智慧，並以成長心智模式培育成功品格，學生兼具學術基礎和品格力才能在未來發展取得成功（財團法人誠致教育基金會，無日期）；在其他 SEL 結合道德教育的案例，則是透過提升孩子專注力、對自我與他人關懷與道德判斷力、系統性思考及堅韌性，將 SEL 推廣至不同的學校與社區中（劉宗幸，2021），顯示 SEL 與議題教學結合的可行性。

三、社會情緒學習的實施與推展，缺乏具體適切的課程發展工具

成人的 SEL 知能與行為是其有效實施的關鍵，因此在學校實踐上，首應促進校長、教師等學校成員的認同、理解與相關知能，進而透過教師社群的課程規劃在課程中實施。再者，許多國家在課程改革的過程中，均依據其課程文件研發教學、教材或學生評量的指標，使教育工作者具體了解如何落實國家預期的教育目標，若缺乏指標則易造成施行困難（Achieve the Core, 2018; Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2006; Grossman et al., 2013）。郭國毅與林奕葳（2021）曾探析臺北市國中小社會情緒學習計畫的現況，指出從試辦到正式推動的過程中，雖仍有釐清方案指標、開發合適教材、加強學校家長與社會的密切合作等改善面向，但 SEL 的課程若能詳細規劃訂定各科指標，提供教師參考或指引，實施與推展較易，且其內涵可應用到不同學科或跨領域推動，不應侷限在固定領域科目或在教室層級零落實施，以協助學生達成多元統整的目的。此外，陳柳如等人（2020）、王為國（2016）等研究對於將美國的 SEL 教育方案推展到我國，亦有相似建議，課程的核心架構如目標、能力及對應的具體策略與教學資源等須融入 SEL 的觀點，以利教師掌握 SEL 的教學關鍵，且課程方案的開發，應編輯指引說明，

讓教師了解每個方案的內容、適用的年級、地區、花費、成員發展等，以提供學校及教師具體的教學指引與方案選擇參考。

承上，由於國中階段是學生身心發展的快速期，也是自我探索與人際發展的關鍵期，教師須協助學生建立合宜的自我觀念，進行性向試探，發展生涯決策，並且關注同儕互學與團隊合作，關懷在地與全球議題，以培養積極的行動力（教育部，2021）。基於上述研究背景與動機，本研究以國中階段為例，聚焦在教師結合 SEL 與議題課程的教學經驗與回饋，研究目的主要有二：（一）了解國中教師結合 SEL 與議題課程的問題或困境；（二）探究國中教師結合 SEL 與議題課程的方法或策略，最後並依據研究所得，提出相關建議。

貳、文獻探討

一、社會情緒學習與十二年國教議題教育的關係

SEL 係指培養學生管理情緒、同理關懷他人、建立維持良好人際關係、設定實現積極目標、負責任的決定等相關認知、態度與技能的教育過程。SEL 的架構很多，惟 CASEL 發展的 SEL 架構在完整度、實施資源上較為豐富，且有許多課程方案的實證資料，故本研究採此理論架構。其有五項核心能力（CASEL, n.d.），包括：

- （一）自我覺察（self-awareness）：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。
- （二）自我管理（self-management）：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，為達成目標延緩滿足，堅強面對困境與挫折。
- （三）社會覺察（social awareness）：了解他人感受與觀點，能欣賞並積極與不同團體互動。

(四) 人際關係技巧 (relationship skills)：在人際關係中有效掌握情緒、以合作為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。

(五) 負責任的決定 (responsible decision-making)：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。

以 SEL 融入課程與教學來說，其設計原則與實施策略上，學習目標必須明確，並強調文化敏感性和對多樣性的尊重，教學設計以情緒能力的相關研究作為理論基礎，並按學生年齡層之需求長期規劃，教學策略多元化且結合兒童日常生活經驗練習，師生有目的地共同學習如何覺察人們的情感經驗與觀點，建立一個安全關懷與能積極回應的家庭學校及社區 (孫敏芝，2010；黃絢質，2020)。再者，SEL 和議題的關係密切，如品格教育的部分，依據 CASEL (2003) 提供教育工作者的使用指引中，提到品格教育重視尊重、責任、誠實、公正、同情、禮貌、勇氣和友善等價值，故在某些品格教育方案便強調發展 SEL 技能於負責和尊重行為方面的重要性。例如，一個基於 SEL 的品格教育方案須發展對他人需求的認識、自我需求和優勢的認識、找出可能的解決方案、嘗試這些解決方案以及評估成效等的的能力，換言之，引導學生在日常生活中應用 SEL 技能和倫理價值，增強其社會、情感和倫理行為，包括學會識別和管理自己的情緒，理解他人的觀點，設定積極的目標，做出負責任的決定，並有效處理人際關係，並且形成對自我、他人、工作、健康和公民身分負責任與尊重的態度及價值觀。

而我國議題教育的發展，可從九年一貫課程說起，其列有性別平等、人權與環境教育等重大議題的獨立課綱，並採融入式設計，揭示重大議題是正式課程的一部分，不再只是宣示性文字，然實施結果發現「融入式」課程易成為「添加式」課程，被視為「額外的」、「補充的」教學內容，「附屬於」學習領域 (教育部，2008；楊巧玲，2011)。因此，民國 108 年起實施的十二年國教，將議題的內涵進一步整合融入各領域／科目的學習重點中，不另設獨立的議題課程綱要，必要時亦可由學校於校訂課程進行規劃，以實質統整促進議題教育的實踐，並且以尊重多元、同理關懷、公平正義與永續發展等為核心價值，重

視學生自我覺察、人際互動、公民意識、社會參與、社會行動等的培養。具體來說，議題融入課程可從不同領域／科目角度對議題加以探究、分析與思考，提供跨領域整合的學習機會，彰顯問題的情境性與觀點的多元性，教學時宜循序引導學生覺知問題，掌握議題的知識理解，將各領域所習得的學科知能加以整合與應用，並培養學生對生活情境問題的分析與解決能力，並可藉由議題的討論，協助學生澄清價值，建立信念，且提供問題解決的學習與實踐機會，進而促使學生產生行動（國家教育研究院，2020）。

綜合上述，SEL 與議題課程的關係密切，彼此豐富且促進探究的深度，例如在教育理念上，SEL 重視情緒管理、自我與社會覺察、人際關係、負責任的決定、倫理價值和品格教育等，而議題課程則重視尊重、關懷、正義、永續普世價值的實踐；在教育目標上，兩者都強調知識的理解與應用，亦重視價值信念的建立、問題解決的技能與具體行動的實踐；在教學策略上，SEL 教學策略多元且重視結合學生日常生活經驗的練習，師生共同學習如何覺察人們的情感經驗與觀點，建立一個安全關懷與能積極回應的家庭學校及社區，議題同樣須要採用批判探究、討論對話、體驗與實作等多元教學策略，養成批判思考及解決問題的能力，並重視實踐行動和社會責任。此與教師訪談的結果一致，其分享 SEL 與議題課程乃關注人類社會不同的知識面向，前者從覺察出發，理解自我與社會關係，後者重視多元立場或觀點之協商與折衝，因此，議題教育重視以情境脈絡的教學素材，促進學生對生活、生涯與生命等課題的批判思考、討論探究與體驗實作，可提供 SEL 具體的情境脈絡，而 SEL 則關注個人與集體層面的情緒覺察、人際互動、問題解決，以及謀求福祉的評估與行動等，故可深化議題教育的學習。

二、社會情緒學習結合議題課程的發展情形

有關社會情緒學習在課程與教學的應用情形方面，與議題相關的部分主要為品格教育、生命教育、生涯教育、永續教育等議題，例如財團法人誠致教育基金會的實驗教育經驗便是將美國最大公辦民營學校 KIPP 的理論架構調整為臺灣在地化模式，從偏鄉學校出發，結合 SEL 與品格教育議題，提出

七大成功品格：熱情、樂觀、好奇、感恩、自制、堅毅、社交智慧，並以成長心智模式培育成功品格，學生兼具學術基礎和品格力才能在未來發展取得成功。雲林縣拯民國小科賢老師曾請學生在上、下課時，在設計有不同情緒欄位的海報上，貼上姓名貼紙標示自己當下的情緒狀態，當覺察到學生需要處理情緒時，便邀請其梳理情緒歷程、思索接下來有意採取的行動，引導其面臨生命中突如其來的衝擊與情緒（財團法人誠致教育基金會，無日期；陳盈瑩，2022）。或者是結合道德教育，透過提升孩子專注力、對自我與他人關懷與道德判斷力、系統性思考及堅韌性，將社會情緒學習推廣至不同的學校與社區中（劉宗幸，2021）。另外，也有結合生命教育與情緒管理及人際關係課程的案例，透過對國小學童 8 週 18 節課的規劃，在改善學生情緒管理與人際關係上有明顯的助益（莊雅雯，2013）。

又如美國奧斯汀獨立學區（Austin Independent School District）的所有學校均實施 SEL 課程，並且提供文化能力和包容力的專業學習課程，介紹如何考量個人多樣化的需求而有不同的互動方式。例如中學的地圖課，課程中運用一半時間教學生繪製人生地圖，描繪未來的職業目標及實現這一目標的必要步驟，引導其設定目標、時間管理、壓力調適與達成目標等；另一半時間則讓學生學習曾支撐曼德拉度過獄中生活的一首詩，讓學生感受曼德拉在困境中的意志與堅韌，鼓勵其勇敢地迎接命運的挑戰（Alicia，2019；Austin Independent School District, n.d.）。Alicia（2019）也整理了美國 SEL 教育開展的模式，一是感受文學人物，在討論文學作品時，跟以往單純分析故事情節、人物性格等情況不同，老師會引導學生識別人物的情感變化，設想該人物還可以採取的情感模式，闡釋這些替代行為對其他角色的影響；二是重視情感創傷，引導學生釐清、探察與管理自己的無奈、悲傷、恐懼等情緒，減少對自我與他人的傷害；三則是透過服務學習增進個人的公民意識與社會責任，促進計劃與行動的擬定與實踐。此部分與議題教學的學習歷程，包括覺知問題、理解知識、習得技能、價值思辨、實踐行動等可互相呼應，後續發展國中階段議題結合 SEL 教學的指標與案例時，亦可參採前述模式進行研擬。

此外，SEL 也被認為與永續教育相輔相成，以近幾年廣受討論的永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）來說，Shaikh（2021）提到，真實世界提供了 SEL 的教學和學習資源，而傳遞永續發展理念對於地球永續及兒童發展有其關鍵意義，因為永續發展可以教給學生正義、公平、誠實、可信、正直、利他主義、尊重自然以及互惠等價值觀，透過社會情緒學習實踐永續發展目標時，將邁向良好的生活福祉，其更舉例說明 SEL 如何與 SDGs 整合連結的真實情境學習，如：

- （一）調節矛盾：真實世界可以提供與自身經驗矛盾的例子。
- （二）耐心：真實的自然環境提供了許多時間的重要性和等待的例子。
- （三）好奇心：真實的自然環境帶來敬畏和驚奇的體驗，孩子們往往充滿熱情地體驗生活。
- （四）信任：透過真實情境提供了許多挑戰和認知技能的經驗，可以幫助學生培養信任感，相信他們有能力應對這些挑戰；當種植種子不生長時，種子提供關於失望、重新評價、堅韌等許多可能的經驗。
- （五）接受：參與真實世界也有助於孩子培養一種願意體驗事物的態度，而不會迴避或否認；與大自然互動有時可能意味著寒冷、饑餓或潮濕，這些經驗為實踐提供了很好的一課。

參、研究方法

由於研究者曾於 2022 年至 2024 年的研究案中，發展與試行社會情緒學習結合議題課程的教學指標，本章乃植基於該些研究結果，整理教師試行的教學經驗與回饋建議，分析 SEL 結合議題課程的挑戰與機會。本研究採質性方法，主要透過教師訪談與學生訪談等方式蒐集資料。研究方法說明如下：

一、教師訪談

透過個別訪談或焦點團體座談方式，了解學校教師將 SEL 結合議題課程時面臨的困難或挑戰、轉化方式或因應策略，以及對教學指標的修正或使用建議等，訪談名單如表 7-1，共計 17 位。

表 7-1

教師訪談名單

編號	姓名	所屬單位	職稱
1	洪○○	國立○○大學	助理教授
2	黃○○	國立○○大學	副教授
3	危○○	市立○○大學	副教授
4	藍○○	臺北市立○○國中	教師
5	張○○	臺北市立○○國中	教師
6	楊○○	新北市立○○國中	教師
7	林○○	花蓮縣○○國中	校長
8	李○○	臺北市○○國中	教師
9	陳○○	新竹縣○○國中	校長
10	倪○○	臺北市○○國中	教師
11	吳○○	國立○○大學	助理教授
12	劉○○	臺北市○○國中	主任
13	江 ○	臺北市○○中學	組長
14	王○○	臺北市○○國中	教師
15	陳○○	雲林縣○○國中小	校長
16	陳○○	國立○○大學	教授
17	吳○○	臺北市○○國中	教師

二、學生訪談

為了解學生的學習情形與對課程的回饋建議，主要由前述參與指標試行的授課教師推薦受訪學生，或研究者根據觀課情形選取有意願受訪者，共邀請 15 位學生受訪，訪談名單如表 7-2。

表 7-2

學生訪談名單

編號	學校	年級	姓名	教師
1	臺北市立○○國中	九	王○○	張○○
2			何○○	
3			李○○	
4			徐○○	
5	臺北市立○○國中	七	林○○	藍○○
6			許○○	
7			陳○○	
8			李○○	
9			黃○○	
10			劉○○	
11	新北市立○○國中	九	林○○	楊○○
12			林○○	
13			吳○○	
14			周○○	
15			葉○○	

另外，在質性資料的分析部分，本研究運用 Nvivo 研究軟體為分析工具，針對轉譯之訪談稿與文件資料進行分析。該軟體適合進行不同形式電子文件之間的分析比對，也適合研究者以關鍵字為對象，搜尋訪談轉譯稿中特殊的關鍵字，方便研究者進行編碼。在研究進行的過程中，研究者將逐步聚焦研究主軸，建立完整的論述。另外，在質性資料的編碼上（如觀察紀錄、訪談稿等）將依照時間、方法、類別、次序予以編號，用以區分資料來源。譬如：2023 年 9 月 30 日與王老師的訪談，編成「20230930 訪王師」，若為 2023 年 12 月 4 日與林姓學生的訪談，則編為「20231204 訪林生」，至於編碼類別則依研究目的及質性資料的提綱而設定，並建立適合本研究使用的編碼系統。然後將編碼類別分置於資料中，即在重點段落或句子上，以適當的編碼類別（代碼）作註記，便於論文章節寫作引註之用。

至於研究倫理的部分，為提高本研究之信度與效度，本研究在蒐集資料時採用「三角檢證法」，包括研究方法、資料來源及分析者。研究者於研究過程中將隨時提醒自己保持公正客觀的心態，避免對研究對象或研究結果有偏見或先入為主的印象，發揮批判精神，且對課題的辨別與處理保持敏銳度，並隨時反省檢討是否有任何疏漏，以避免產生盲點。本研究進行訪談時，為尊重研究對象的權益，研究者將於事前說明本研究目的、方法、流程、資料處理方式及研究成果呈現方式，徵求同意後請研究對象簽署知情同意書，以符合研究倫理之規範。本研究所使用之研究工具，包括知情同意書、訪談大綱等，皆已通過國立成功大學人類研究倫理審查委員會之審查。

肆、研究結果與討論

一、社會情緒學習結合議題課程的問題或困境

（一）社會情緒學習結合議題課程的教學知能與教學工具仍需強化

近年有許多民間教育單位或縣市政府教育局透過相關計畫推展社會情緒學習，多數教師認同其價值，如黃老師提到：

之前有研究說，在國中端 SEL 進入的成效，好像更明顯，以國中這個階段來講，應該是有蠻大的效果，不只是他的身心發展，他能有發現學習的動機。（20221018 訪黃師）

然而，教師不易掌握其內涵與實踐方式，若欲進一步加入議題課程，兩者間如何結合及其在原有課堂中的定位，以及融入課程的實施方式如何避免弱化或融化不見的結果等，教師們仍抱持諸多疑問有待釐清與理解。受訪教師表示：

社會情緒學習的諸多面向易與課程結合，但如何在有限的課堂時數內聚焦於課程，提供教師社會情緒學習的知能，透過教學、學習策略，……以達到課程與社會情緒學習、議題的目標。（20231225 訪楊師）

前提是老師們要知道什麼是 SEL？因為我有看過臺北的老師們也不知道什麼是 SEL，就是一直做，我覺得老師們的 professional development 需要先有一定培訓，而不是只是可能一場演講，然後告訴他們說就是這五個面向融進去，他們也不知道怎麼融入五個的內容。（20221102 訪吳師）

老實說它的歸位在哪裡？大家需要花點時間好好地思考，108 課綱其實也有自發、互動、共好，不就是 SEL 嗎？只是我們不叫 SEL，那如何在每一個堂課裡面看到自發、互動、共好？可以想想看這個用這樣子去看的話，或許會比較簡單一點，要給現場老師一個提醒，就是讓大家知道社會情緒學習不是一個課程，……不是個 program，它是個很大的 framework。（20221102 訪吳師）

議題與 SEL 要結合，譬如生命教育和 SEL 結合，或譬如說人權議題、性別議題，我覺得說這樣子應該很辛苦吧！因為主要學科的課程在結合融入議題時，已經把議題給縮小，或

者是把它拆成一片一片了，如果說 SEL 還要再跟這些議題綁在一起，就不是一片一片，而是粉末，太把它稀釋掉了。

（20221103 訪劉師）

尤其，教師缺乏引導其發展此類課程的教學工具，如指標、案例、指引說明等，難以快速、有效且具體地掌握實施原則與策略，影響實施意願與準備度。此困難呼應了一些研究發現，如郭國毅與林奕葳（2021）、陳柳如等人（2020），以及王為國（2016）等學者均建議 SEL 的課程若能詳細規劃訂定各科指標、開發課程方案、編輯指引說明，提供教師具體的教學工具，有利於 SEL 在教學現場應用的可行性與便利性，且更易推展至不同領域或跨領域整體實施。此外，本研究也與 Bridgeland 等人（2013）和 Zinsser 等人（2016）的研究發現相似，即教師認同課堂教導 SEL 可協助學生成長，卻對自己教授學生 SEL 信心不足，也認為教育當局缺少有系統、有品質的師資培訓方案或資源支持。

（二）教師對實施結合 SEL 與議題教學的範疇仍需拓展

參考 Banks, J. A. 與 Banks, C. A. M.（2010）的多元文化課程發展模式，主要從簡單的貢獻取向逐步進到社會行動，惟依據既有教科書或是以不更動原有課程結構的貢獻取向和添加取向模式，在教學上較易實施，故教師進行 SEL 與議題教學結合仍多屬於個人與家庭、學校層面，較少出現社會行動層次。尤其學生參與學校學習的穩定度常為教師關注重點，教師須確保學生的到校率為優先考量，至於課程能否與學生自身的文化做深入結合，引導學生做到自我覺察或社會覺察，則成為教學實踐的挑戰。

現場的老師們都已經有既定的教學課程的內容，我覺得蠻少會因為你今天叫我融入什麼，而我去調整什麼。比較像是真的要我們融入的議題，我就既有東西，生出你們這些想像議

題的面向的東西給你們看，如《人際面面觀》跟《情緒我做主》，那你結合什麼議題，我就從裡面去整理什麼議題的面向給你看。（20221110 訪倪師）

中輟的孩子，我覺得單純因為學業不好而影響學校生活適應，其實這個有，但我覺得不是大多數的，大多數的其實還是落在人際的議題上，……，就是我跟同學可以有好的合作，然後我也覺得學校是個不錯的地方，那我做的不好的時候，大家不會怎麼樣，不會罵我不會排斥我，而是會鼓勵我，這樣的話我才願意來學校。（20221026 訪林師）

目前在這個教育場域裡面，其實文化，文化力是我們設定的目標之一。但是我要坦白跟你分享就是說，我們目前走了兩年，到目前為止只能走到學生穩定，然後投入學習，真的還沒有多餘的力氣去做文化這一塊。（20221026 訪林師）

由上可知，教師引領學生探討議題的過程，似可習得學科知識和概念，卻較少看見議題核心價值的體現，而轉化取向和社會行動取向的課程看似具有挑戰，卻為高度整合學科內涵的方式，體現學科知識與議題的價值意涵（鄭章華、林佳慧，2020），故在引導學生探討的過程中，需先掌握學生的先備知識與能力之情形，以利適時地將課程探究擴及至社區、社會、國家層面，深化 SEL 和議題的學習。

二、社會情緒學習結合議題課程的方法或策略

綜合指標試行和教師訪談的結果，社會情緒學習結合議題課程的方法策略歸納如下：

（一）訂定具體的學習目標並納入 SEL 與議題的理念與內涵

SEL 與議題課程同樣強調同理、尊重、關懷、正義、永續等價值信念，但關注人類社會不同的知識面向，前者從覺察出發，理解自我

與社會關係，後者重視多元立場或觀點之利益協商與折衝。因此，議題教育重視以情境脈絡的教學素材，促進學生對生活、生涯與生命等課題的批判思考、討論探究與體驗實作，可提供 SEL 具體的情境脈絡；而 SEL 則關注個人與集體層面的情緒覺察、人際互動、問題解決，以及謀求福祉的評估與行動等，故可深化議題教育的學習。

能有同理心地去發現，這個東西對社會和對我的改變，……
比較長遠讓學生感覺說不只是一個外加出來的東西。
(20221102 訪吳師)

是故，兩者的結合運用上，除須了解彼此的理念與重點外，教師宜訂定具體且兼納 SEL 與議題價值或內涵的學習目標，體察學生的需要作為課程設計的方向。

學校在實施的時候，必須要找要走的議題，議題有學習主題，然後在 SEL 裡面選結合面向之後，再轉化具體要達到的一個學習目標，才能夠進一步去設計課程，我覺得他那個實施的步驟必須是有循序漸進的。(20221017 訪洪師)

我們都是用雙重目標、雙重目的，社會科上到某一個部分，我們在備課之前，可能帶一些孩子的情緒人際溝通的部分，或在過程裡面怎麼與他人互動，形成多元觀點，都會在領域課程裡面用共同目的去融入。……當然有些領域適合直接帶主題，像社會領域課程，希望透過那個 PBL (Problem Based Learning) 模式來處理，看起來好像會看不到這個主題 [SEL]，但其實背後都是。(20221114 訪陳師)

為什麼會有議題？一定是大家所關心的事情，這會影響到兩個因素，一個是你的感覺，SEL 就出現了，然後另外一個是你的認知，你是怎麼看待它？在這樣子的情況下，我們需要有同理，需要觀點取徑，需要有正念來讓東西慢下來，需要

有自我的憐憫心，就是我不能接受也沒有關係，我也能原諒自己，但我可以尊重的態度去看待這一件事情，……在教學裡面，如果可以多讓學生們去感受到這些的話，對於他們了解議題、推動議題，甚至做一件事情就會更加的有意義，在我看來它就是完美的結合。（20221102 訪吳師）

（二）透過文本探究或寫作引導學生將學習擴展到生活與人生的探究

文本探究或寫作等方式可引導學生從科目知識的學習擴展到生活與人生的探究，如藍老師透過電影觀賞與文本閱讀等，引導學生思考相關問題並運用筆記整理對這些問題的回應，同時以師生間和學生間的對話討論，進一步連結生命經驗，互相分享遇到類似問題時如何觀察、辨識與調節自己的情緒，以及處理的結果或影響等。結果發現，學生對課程的評價正向：

包含情緒還是課業上面都很有幫助，社會有些會用到〔筆記整理〕，有時候生物上課筆記我也會用到。〔學到〕多一些紓壓情緒的方式，然後讓自己心裡不要這麼難受。
（20231204 訪林生）

〔印象最深刻的作業〕就是跟大家一起去討論自己是怎麼去緩解情緒之類的，不要傷到別人，就會自己先靜一靜。
（20231204 訪許生）

上述顯示文本探究或寫作等方式可作為引導或媒介，讓學生的學習擴展到生活問題與人生議題的探究，參與試行的教師均有類似想法：

先讓孩子從最切身有感的校園事件切入，讓孩子去想一想，有沒有一些自己印象深刻的事，然後對自己的影響，還有對這件事情的一個想法。孩子先想一想、說一說和寫一寫，再

來就是去讀內容。我們是從標題，然後預測事件情節，然後讓孩子們寫一寫他的預測新聞事件。（20221110 訪藍師）

在教學的過程中，可參考國語文課綱聽說讀寫的學習表現，培養學生這四能，再提供大量的文本與影像的引導，學生才能在他人的故事中，連結自己的生活經驗，逐步培養社會情緒學習的五大核心能力。（20240127 訪藍師）

作文就是〔情緒或價值思考〕最好的呈現。……從學生文字抒發，態度這種東西它的確很需要時間，不是上完一堂課我就可以知道怎麼樣的，書寫的確是可以理解他們一個非常好的過程。（20231130 訪楊師）

（三）參考指標或案例就教學歷程與學生學習情形進行檢視與反思

SEL 並非全新內容，尤其文化既是 SEL 的重要成分，則 SEL 如何因應我國的文化傳統、價值觀，在課程或教學中實施須強化的部分甚為重要，如十二年國教的綜合活動領域課綱中，便有人際互動、行動方案、負責任的決定等相關內涵，而相較於情緒覺察、自我管理、人際技巧在課綱中的分量，更應強化自我覺察和人際覺察的比重。陳老師提到：

臺灣目前課綱的部分比較缺乏覺察，一開始要求管理克制自己的情緒，沒有覺察，你就只是壓抑跟逃避情感，壓抑的文化……比如說華人社會比較恥感文化，告訴你不對就是種禮義廉恥，但是從心理發展健康裡面說一個人可能自己覺得很羞恥並不是很健康的一種心理調適的方法，所以可能要增加情緒覺察跟人際覺察的能力。（20221116 訪陳師）

如果一開始我們沒有去同理別人、去傾聽別人，就是說你要跟別人要尊重、要包容、要合作，不去了解你怎麼跟別人合

作，這一塊很可能是我們未來的部分，不是說要重新加入，就是說〔課綱〕某些地方的分量稍微做一下調整。（20221116 訪陳師）

承上，則教師實際教學時，若有指標、案例等工具協助其檢視課程重點，以及對教學歷程、學生處境與學習情形的反思及後設認知，將利於教師掌握其任教學科領域與社會情緒學習、議題等的納入與結合。又如張老師提到，議題教學中，特別是有與情緒或是人際互動相關的小組活動時，「指標對照，〔教師〕可以更聚焦在課程教學上（20231225 訪張師）」，教師表示：

後設認知幫助比較大，在教學過程中，我可以透過指標去反思自己在教學過程當中，如何應對學生的回應，比較能夠協助學生更合宜或是更明確的回應方式或者是思考的方向。（20231225 訪張師）

楊老師在參與 SEL 結合議題課程的教學指標試行後，「願意更以同理的心態去理解學生的處境，課堂的學習氛圍更加融洽（20231225 訪楊師）」，並提出以下建議：

提供不同領域的教學案例，讓教師可掌握其任教學科與社會情緒學習間的關聯，並可提供相關教學影片，教師可於課堂中融入教學、學習策略將此議題實施於課程中。（20231225 訪楊師）

（四）了解與裝備學生的先備能力以深化課程探究的程度

此類課程探究的深度與學生的先備能力密切相關，如閱讀理解、口語表達等能力，且課程特色宜著重在情感與態度層面的培養，非僅偏重知識的習得，教師表示：

以七年級的學生為例，受到閱讀理解與表達能力的限制，學生在聽說讀寫的能力尚須養成時，對於內在情緒的自我覺察，無論是口語或書面表達，都有困難，無法明確地表達自己的感受。（20240127 訪藍師）

在課程前後說明每個課程的關聯和重要性，總結時也會提醒學生預計達標的能力習得有哪些，以及想培養的態度是什麼，讓學生進行省思與回顧。（20231130 訪楊師）

另外，或因內涵相近之故，文獻探討的結果與研究結果一致，在生命、生涯、品德、性別平等、家庭教育等議題，較易發展與社會情緒學習結合與轉化的嘗試或案例，教師在將轉化的過程中，除體察學生的需要外，須對社會情緒學習與議題的內涵均有理解，「熟讀了〔社會情緒學習和議題內涵〕之後你才有辦法去做一個連結（20231130 訪楊師）」，從相呼應或相似的內容處結合與導入，且訂定學習目標時須兼納 SEL 與議題的重要價值或內涵。

（五）結合班級經營與學校特色利於課程產生較深遠的學習效果

SEL 強調情緒的覺察處理與人我關係，生活中的每件事情都可以作為 SEL 的材料，故連結班級經營與學校特色等將更有助於學生對 SEL 的內化與行動，並提升在不同學校實踐的可能性，發揮較深遠的學習成效。例如，受訪林校長分享：

SEL 事實上是活的學習，學生在生活中的每件事情都是 SEL 的學習材料，包括他跟同學起衝突，都是他的學習材料，最有可能結合就是導師的班級經營。（20221026 訪林師）

為此，該校輔導活動課的授課教師為導師，扮演一級輔導工作的重要推動者，且運用 SEL 發展 SBIOR（Situation 情況，Behavior 行為，Impact 影響，Options 選項，Recovery 修復）引導對話的品格微課程，也修改原有的違規事件處理表，營造正向管教的校園環境。

我們叫做 SBIOR 品格微課程，……透過這個制度，SEL 就有辦法全校化，然後學生把「負責任的做決定」日常的練習，也是潛在課程化。（20221026 訪林師）

SBIOR 就是 Situation、Behavior、Impact、Options 跟 R 有三個，一個是 Reset、Reflections 跟 Recovery。……做了什麼決定是寫在 B，做了什麼行為這樣子，說了什麼話。然後 Impact 就是產生受了什麼影響。有兩個 O，就是說重來一次的話，你會怎麼理解這件事，第二個 O 就是重來一次你會做出怎麼樣不同的應對。……R 就是，一方面我們還是要給學生法治教育，什麼行為會有對應的法律結果或必然結果，所以 R 就是你原本的記過跟獎懲跟處分；第二個 R 就是你從這件事情到底學到什麼，如果重來一次你會怎麼處理；第三個 Recovery 就是說你現在怎麼去把這件事情給修復過來。（20221026 訪林師）

另外，參與 SEL 指標試行的藍老師，則將社會情緒學習結合性別平等、生命、家庭教育等議題，規劃跨領域主題探究的校訂課程，培養學生適切表達個人內在情緒與外在人際同理互動的能力，課程設計時乃將社區特性納入考量，由於學校屬老舊社區，經濟弱勢學生較多，家庭功能不彰，不當管教情形頗多，故學生情緒不定、自我認同感與學習表現均有低落情形，因此藍老師及其團隊藉著一系列的三年課程提升學生的學習自信，建構自己的生命認同與價值。換言之，連結學校活動，以及校園文化或班級經營等潛在課程，亦有助於學生對社會情緒學習的內化與行動，在情緒上得到接應，心靈上獲得療癒，尤其導師的角色非常重要：「怎麼樣給他們一個很好的學習氛圍〔營造〕，……讓學生們彼此之間充滿善意（20231130 訪楊師）」。

伍、結論與建議

一、研究結論

(一) 國中教師結合 SEL 與議題教學的問題或困境

1. 社會情緒學習結合議題課程的教學知能與教學工具仍需強化

近年來 SEL 與議題教學逐漸受到重視，民間教育單位或縣市教育局透過相關計畫進行推展，多數教師能認同其價值，但卻難完整掌握 SEL 與議題教學的實質內涵或實踐方式，且 SEL 與議題教學在原有課堂教學的定位不清。再者，教師缺乏引導其轉化 SEL 至議題教學的課程發展工具，如指標、案例、指引說明等，難以快速、有效且具體的掌握實施原則與策略，影響實施意願與準備度。另外，教師雖認同課堂教導 SEL 可協助學生成長，卻對自己教授學生 SEL 信心不足，也認為缺少有系統、有品質的師資培訓方案或資源支持。

2. 教師對實施結合 SEL 與議題教學的範疇仍需拓展

結合 SEL 與議題教學關注面向除個人層面，也擴及社區、國家及國際等多元文化教育等範疇。從受訪資料可知，學生參與學校學習的穩定度常為多數教師關注的議題，至於課程能否與學生自身的文化做深入結合，引導學生做到自我覺察或社會覺察，則成為教學實踐的挑戰。再者，教師設計 SEL 教學內容時，仍多根據既有的教科書或是以不更動原有課程結構的貢獻取向和添加取向模式著手，較屬於課程表面形式的改變，且常聚焦在自身、學校、家庭，較少擴及到社區、社會、國家等層面，教師在引領學生探討的過程中，雖可習得前述的知識和概念，但較少體現 SEL 和議題的核心價值。

（二）社會情緒學習結合議題課程的方法或策略

1. 訂定具體的學習目標並納入 SEL 與議題的理念與內涵

SEL 與議題課程同樣重視同理、尊重、關懷、正義、永續等價值信念，前者從覺察出發，理解自我與社會關係，後者更重視多元立場或觀點之利益協商與折衝，兩者在結合運用時，須了解彼此的理念與重點，且教師宜訂定具體且兼納 SEL 與議題價值或內涵的學習目標，體察學生的需要作為課程設計的方向。

2. 透過文本探究或寫作引導學生將學習擴展到生活與人生的探究

文本探究或寫作等方式可引導學生從科目知識的學習擴展到生活與人生的探究，如從學生思考最切身有感的問題或事件切入，透過文本或寫作等方式作為媒介，讓學生整理對問題的回應，並可以師生間和學生間的對話討論，進一步連結生命經驗，互相分享遇到類似問題時如何覺察、辨識與調節自己的情緒，以及處理的結果或影響等。

3. 參考指標或案例就教學歷程與學生學習情形進行檢視與反思

文化是 SEL 的重要內涵，SEL 的實施也須因應不同國家的文化脈絡加以轉化，故實施上宜考量我國的文化傳統、價值觀等，思考課程或教學中須強化的部分，方能更發揮 SEL 的成效。而教師實際教學時，若有指標、案例等工具協助其檢視課程重點，以及對教學歷程、學生處境與學習情形的反思及後設認知，將利於教師掌握其任教學科領域與社會情緒學習、議題等的納入與結合。

4. 了解與裝備學生的先備能力以深化課程探究的程度

課程探究的深度與學生的先備能力密切相關，如閱讀理解、口語表達等，故教師可與學生說明各項課程的關聯和重要性，欲培養的能力與態度，讓學生在就整體課程進行省思與回顧時，更加了解自己的學習情形，且 SEL 結合議題課程的規劃宜著重在情感與態度層面的培養，非僅偏重知識的習得。

5. 結合班級經營與學校特色利於課程產生較深遠的學習效果

SEL 強調情緒的覺察處理與人我關係，生活中的各項事件均可作為 SEL 的材料，故連結班級經營與學校特色等將更有助於學生對 SEL 的內化與行動，並可提升在不同學校實踐的可能性，發揮較深遠的學習成效，如課程設計時將社區特性納入考量，緩解學生情緒不定、自我認同與學習表現低落的問題。

二、建議

基於前述，本研究提出以下建議。

- (一) 透過獎勵方式，鼓勵教師發展更多類型的課程方案或教學工具，除可作為教師課程設計時將領域／科目與 SEL、議題等結合與納入的參考，並可豐富相關教學資源的累積，作為教學推廣或教師增能培力之用。此外，亦可蒐整課程試行成果，分析教與學的實施情形與成效。
- (二) 社會情緒學習結合議題課程的發展應改變僅以知識為主軸的教學設計，重視價值態度的養成與實踐行動的展現，引導學生對學習產生好奇心與成長心態，提升生活應用與問題解決能力，並促進自主學習。
- (三) 教師可運用時事、當前政策或相關資源等，作為真實案例或具情境脈絡的教學素材，進行此類課程的教學，並促使學生關心自我與他人的情緒和感受，且在反思各種行動的貢獻與影響時，適時引導學生從個人層面延伸到社會和集體的部分。
- (四) 班級經營與社會情緒學習的實踐密切相關，教師的正向管教與身教可減少師生間的摩擦，凝聚雙方在教與學的共識，師生均須培養同理心與關注自己的情緒覺察和管控，提升彼此的正向互動和課堂安全感。

參考文獻

- Alicia (2019, 3月28日)。社會情緒能力比智力還重要？美國中小學如何開展社會情緒能力課程。壹讀。<https://read01.com/BJeD3O7.html>
- 王為國 (2016)。美國 SEL 教育方案對綜合活動學習領域之啟示。臺灣教育評論月刊, 5 (8), 72-79。
- 林俊瑩、黃毅志 (2008)。影響臺灣地區學生學業成就的可能機制：結構方程模式的探究。臺灣教育社會學研究, 8 (1), 45-88。<https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/56038.pdf>
- 孫敏芝 (2010)。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。幼兒教保研究, 5, 99-116。<https://doi.org/10.6471/JECEC.201010.0099>
- 財團法人誠致教育基金會 (無日期)。KIST 教育理念與內涵。<https://www.chengzhiedu.org/kist/approach/>
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題 (性別平等教育) 修訂說明。<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=126>
- 教育部 (2021)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111學年度實施\)十二年國教課程綱要總綱.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施)十二年國教課程綱要總綱.pdf)
- 陳柳如、林佳慧、陳佩英 (2020)。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例。臺灣教育評論月刊, 9 (5), 30-36。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf>
- 陳盈瑩 (2022, 8月10日)。歐美熱門的 SEL 怎麼教？台灣 KIST 這樣教孩子戰勝情緒怪獸。親子天下。<https://www.parenting.com.tw/article/5093466>
- 陳潔希 (2020)。新冠疫情期間培養社會情緒學習更顯關鍵。教育部生命教育全球資訊網。<https://life.edu.tw/promotion/12/detail/800>

- 國家教育研究院 (2020)。議題融入說明手冊。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2027/議題融入說明手冊(定稿版).pdf
- 郭國毅、林奕葳 (2021)。「實踐」與「展望」：社會情緒學習計畫之現況探討與分析。《中等教育》，72(3)，107-117。https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0025
- 莊雅雯 (2013)。故事教學融入生命教育對國小二年級學童情緒管理與人際關係影響之成效〔碩士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/hpbbz4
- 黃絢質 (2020)。美臺中小學自我情緒探索素養課程之比較及啟示。《臺灣教育評論月刊》，9(1)，127-131。http://www.ater.org.tw/journal/article/9-1/free/13.pdf
- 楊巧玲 (2011)。國民中小學九年一貫課程中之性別平等教育議題。《教育資料與研究》，98，79-100。
- 劉宗幸 (2021)。實施社會情緒學習課程提升青少年自我調節能力。《台灣教育》，731，83-90。
- 鄭章華、林佳慧 (2020)。探究性別平等教育議題融入數學教學——以任務分析為進路。《教科書研究》，13(2)，31-57。https://doi.org/10.6481/JTR.202008_13(2).02
- Achieve the Core. (2018). *Instructional practice guide: ELA/LIT 3-12*. https://achievethecore.org/content/upload/Instructional%20Practice%20Guide_ELA_3-12.pdf
- Austin Independent School District. (n.d.). *SEL and CP&I*. https://www.austinisd.org/sel-cpi
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children*

- and transform schools*. Civic Enterprises; Hart Research Associates; CASEL. <https://casel.org/the-missing-piece/?view=1>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL; LSS. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Safe-and-Sound-Guide-to-SEL-Programs.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2006). *Report of the FAO/CECAF working group on the assessment of demersal resources Conakry, Guinea, 19–29 September 2003*. <https://www.fao.org/4/a0536b/a0536b01.pdf>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445-470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Shaikh, M. (2021, June 28). *Social-emotional learning: A beneficial outcome of teaching environmental sustainability*. GESS. <https://www.gesseducation.com/gess/gess-talks/articles/social-emotional-learning-beneficial-outcome-teaching-environmental-sustainability>

- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology, 59*, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>

▶ 第八章

社會情緒學習之未來展望

壹、前言

貳、政策支持

參、課程實施

肆、教師專業發展

伍、學生的主體性與需求

陸、回饋與持續發展

柒、結語

第八章

社會情緒學習之未來展望

林哲立 / 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員

壹、前言

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）已經成為當代的教育趨勢，不僅能促進學生的身心素質，更可以引導與回饋教師專業成長，以及促發學校氛圍的轉變。以下將從政策支持、學校課程實施、教師專業發展、學生的主體性四個面向，加以綜整與梳理。期望透過本書的研究結果與實務經驗的歸納，讓各界理解社會情緒學習如何幫助我們體現教育目標，促進整個教育生態系統的永續發展。

貳、政策支持

中央與地方政府的支持，是有效與成功實施 SEL 的基礎。政策應建立短中長期計畫，計畫內涵可包含：背景與現況分析、理念與目標、推動策略。以下就計畫內涵進行簡要說明。

背景與現況上，在進行政策規劃時，需要理解並考量我國社會文化的現況、本土化的需求，以及我國課程的實踐情形；在理念與目標上，應結合現有國家政策與現行教育政策，提出具前瞻性且務實的理念與目標。

推動策略包含人才培育、課程實踐、學校氛圍、支持系統以及國際連結等面向。人才培育上，應包含教師與學校領導人的長期增能與支持系統；課程實踐上，應融入到各領域課程與各項學校活動中，進行整全式的規劃、成效評估與回饋；學校氛圍上，應結合學校願景與特色，建構正向友善的學校

氛圍；支持系統上，可建立教學實踐與學校推動的資源平臺，並提供實踐指引；在國際連結上，可參考各國經驗、引入資源，連結其他國家進行經驗交流分享。

參、課程實施

課程實踐方面，應採整體脈絡化的推動，包含融入班級經營、學校活動以及各領域課程。有關結合各領域課程，本書已經提供許多豐富的成果與範例，包含國語文、藝術、英語文、雙語課程、議題教育等。後續應持續發展實踐案例，並且針對課程進行歷程性與總結性的評估，以瞭解教師與學生的主觀課程經驗，例如：每堂課程前後的調查、質性訪談以及課室觀察等，可作為課程發展的重要參考。

肆、教師專業發展

教師是經師也是人師，當教師具備良好的社會情緒知能，才能真正引導學生的學習、人際關係與社會互動。因此，教師培力是不可或缺的，應定期舉辦工作坊、研討會，以提升教師本身的社會情緒學習知能。其次，應建構教師的支持系統，例如：透過教師社群，教師可分享彼此的教學經驗以及在實施過程中遇到的挑戰與應對方式。

伍、學生的主體性與需求

社會情緒學習的推動，並非僅是聚焦在學生或作為秩序管理的手段，是整體學校文化的逐步調整。其中之一是瞭解學生的聲音與需求、支持學生多元智能的展現，提供學生機會與權利以展現其主體性。

陸、回饋與持續發展

應針對中小學進行長期性的學生社會情緒學習技能與班級氛圍的評估調查，以發現需要支持的學生與班級，進行早期的介入，避免可能的偏差行為，例如：同儕霸凌、自傷等。同樣重要的是，可針對學校本位課程的推動，進行長期性的評估與回饋，累積本土化的實踐經驗。

柒、結語

社會情緒學習的推動，符合十二年國民基本教育的「自發」、「互動」、「共好」理念，兩者皆本於全人教育的精神，引導學生開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力。這並非僅是一個新的教育名詞與理論，也非直接移植國外的經驗或增加學校現場的負擔，而是需要進行本土化的再思考與轉化，同時促發教育場域的轉變，從政策方案、課程實施、教師增能、學校氛圍、學生需求等面向，加以反思與行動。期待透過社會情緒學習的政策推動，能夠持續提升教育品質、營造友善的校園環境，讓師生充滿幸福感，教師能樂在教學，學生能夠樂在學習。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

新時代關鍵力：社會情緒學習在學校課程的體現與實踐 / 林文韻, 林明佳, 林哲立, 黃祺惠, 黃瓊儀, 劉欣宜, 蔡曉楓, 羅先耘作; 林哲立主編. -- 初版. -- 新北市：國家教育研究院, 民 114.05

面; 公分

ISBN 978-626-345-653-2 (平裝)

1.CST: 情意教育 2.CST: 情緒教育 3.CST: 社會教育 4.CST: 教學研究

521.18

114004154

書名：—新時代關鍵力—社會情緒學習在學校課程的體現與實踐

發行人：林從一

主編：林哲立

作者：林文韻、林明佳、林哲立、黃祺惠、黃瓊儀、劉欣宜、蔡曉楓、羅先耘（依姓氏筆畫）

執行編輯：劉馥瑜、羅先耘（依姓氏筆畫）

設計審核：教育資源及出版中心

美編設計：加斌有限公司

出版機關：國家教育研究院

地址：237201 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 7740-7890

傳真：(02) 7740-7064

網址：<https://www.naer.edu.tw>

排版印刷：加斌有限公司

展售處

國家書店松江門市

地址：104472 臺北市中山區松江路 209 號 1 樓

電話：(02) 2518-0207

網址：<https://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場

地址：403018 臺中市西區臺灣大道二段 85 號

電話：(04) 2226-0330

網址：<https://www.wunanbooks.com.tw>

出版日期：114 年 5 月初版一刷

定價：新臺幣 345 元

GPN：1011400360

ISBN：9786263456532

本書通過雙向匿名學術審查

本書著作財產權為國家教育研究院所有，欲使用本書內容，須徵求同意或書面授權。

社會與情緒的素養是一種非認知的軟實力，對學生來說，有助其學業表現、心理韌性、生涯發展；對教師來說，可增益教師的幸福感與專業認同；對學校來說，可建構一個友善的校園環境；對國家與社會來說，則可促進社會和諧與國家發展。

本書以「社會情緒學習」(Social and Emotional Learning, SEL) 的理論與實證研究為基礎。第一章分析政策與學校實踐的推動要素；第二至第七章歸納綜整 SEL 融入各領域的方法策略與實踐經驗，包含國語文、英語文、雙語課程、藝術及議題課程等；第八章提出在教育政策推動與課程發展上的展望與建議。本書將能為教育政策、學校經營發展及教學實踐方面，提供重要的知識基礎。

