

21世纪中国儿童社会情感能力研究回顾与展望

◎ 王人方¹ 肖甜² 赵佳丽¹ (1. 云南师范大学教育学部, 650500; 2. 云南师范大学心理健康教育咨询中心, 650500)

摘要: 我国儿童社会情感能力的研究和实践在21世纪繁荣发展, 回应了教育现代化与核心素养改革的基本需求。通过文献梳理, 发现这一时期的研究大致可分为两个阶段: 第一阶段(2000—2015年)以儿童社会情感能力的影响因素分析和对个体发展的作用探究为主要内容, 并以美国为学习借鉴对象; 第二阶段(2016—2024年)的研究出现了内涵、对象及影响因素的阶段性转变, 并向多个发达经济体展开深度学习。在我国日益重视儿童社会情感能力发展的当下, 该研究仍存有区域性群体研究匮乏、研究方法单一、内涵建设笼统等问题, 未来应积极响应时代号召, 在构建本土化内涵的同时, 加强价值探求、空间布局、师资需求、课程建设等研究。

关键词: 社会情感能力; 社会情感学习; 社会智力; 情绪智力; 儿童

中图分类号: G44 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-2684(2025)12-0004-10

进入21世纪以来, 科技发展日新月异, 社会生态演变日趋复杂, 教育和人才培养模式迎来巨大挑战。《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》中指出, 推动高质量发展是“十四五”时期经济社会发展的主题。这表明中国社会迈入以注重高质量发展为特点的新阶段, 要求教育培养具有适应和引领新时代中国社会发展所需要的社会人格的人, 而对儿童社会情感能力的关注, 是积极响应当前时代需求的体现, 同时也是构建新时代中国社会发展所必需的社会人格特征的有效手段^[1]。

基础教育作为国民教育体系的重要组成部分, 是人才培养的基础。而当前我国的学校教育长期重视认知训练, 大多以分数高低、成绩好坏评判儿童个人价值, 忽略其情感成长、人际交往、社会适应等能力的培养。儿童的心理健康问题逐渐显现且日趋严重, 社会公共危机和极端事件时有发生。部分儿童孤独、焦虑、抑郁、愤怒, 面临社会适应能力不足、情绪失控以及道德缺失等多重困境。究其种种, 社会情感能力的匮乏恰是社会适应问题的一个风险因素^[2]。

可见, 儿童社会情感能力的研究意义重大。科学地提升儿童的社会情感能力是培养儿童积极的个人情感, 维持友善的人际关系, 形成健全的社会人格的重要途径, 也是经济社会高质量发展的关键抓手。为此, 在国家对具备社会人格的新时代人才的培养需求下, 系统梳理21世纪我国儿童社会情感能力研究的整体情况、发展特点以及阶段性转变, 以期为该领域的进一步研究作出可靠展望。

一、社会情感能力的概念演变

社会情感能力经历了从认知到情感, 从智力到能力以及从心理学走向教育学的转变。20世纪初, 儿童研究逐渐发展为心理学研究中的一个重要研究方向, 智力成为其研究的核心课题^[3]。1920年, 桑代克(Thorndike E.L.)提出“社会智力”概念, 开启了人们对社会情感能力的关注。在整个20世纪上半叶, 社会情感能力的概念仅停留在“以社会组成成分为中心”的层面, 包括“社会觉察、社会认知、社会交际行为”^[4]。经过六七十年的发展, 社会智力得到进一步拓展, 人们开始关注情感、情绪的体验。其中最为典型的是加德纳(Gardner H.)的多元智力和梅耶(Mayer J.D.)的情绪智力。1995年,

注: 本文系国家社会科学基金2023年度教育学青年项目“事权承接视域下义务教育教材管理机制及优化路径研究”(CHA230305)的阶段性研究成果之一。本文通讯作者为肖甜, E-mail: 495542723@qq.com。

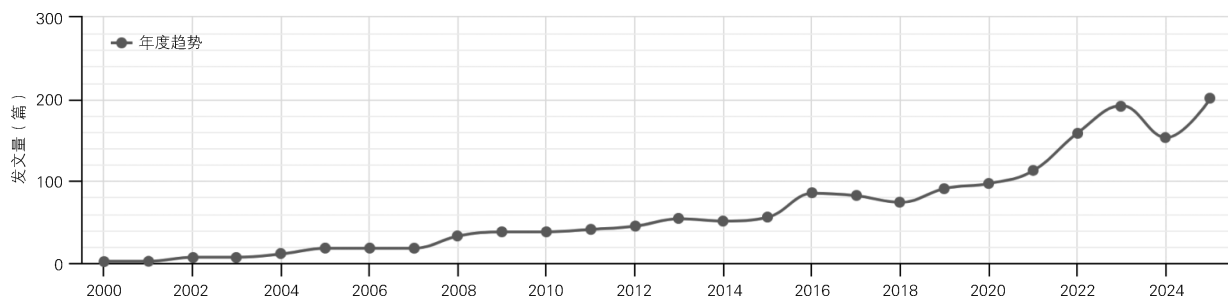


图1 中国知网(CNKI)与儿童社会情感能力相关的2000—2024年文献分布图

美国“学术、社交和情感学习联合组织”(以下简称CASEL组织)创始人戈尔曼(Goleman D.)出版了《情感智力》一书,将情感智力与个性品格建立联结,同时强调学校开展社会情感学习的重要性。由此,情感智力逐渐吸引了学者们的关注,并开启由“智力”走向“能力”的转变。在世纪更迭之际,“社会情感能力”的概念才被提出。1997年,穆莱斯·伊利亚斯(Maurice J. Elias)将“能力”融入其中,将社会情感能力定义为“理解、管理和表达生活中社会与情感方面的能力,是使个体能够成功地管理如学习、建立关系、解决日常问题等生活任务,适应成长和发展所提出的复杂要求的能力”^[5]。此后,学界有关社会情感能力的研究不断涌现。

二、儿童社会情感能力发展的研究进展

根据国际《儿童权利公约》,本研究将儿童界定为18岁以下的个体。基于此,结合社会情感能力的概念演变,在中国知网的中文库中,利用专业检索功能构建检索式“SU%=(社会情感能力+社会情感技能+社会智力+情绪智力+情感智力) AND SU%=(儿童+青少年+幼儿+小学生+初中生+高中生+中学生)”,时间搜索范围限定为2000年1月1日—2024年12月31日,进行多类型数据库的同时检索。检索后,共获得文献1488篇(见图1,其中2025年为预测值),其中北大核心及CSSCI数据库文献共171篇。

从文献发表的数量和时间关系上看,进入21世纪以来,我国儿童社会情感能力相关研究总体呈现不断上升的趋势,表明儿童社会情感能力已然成为当今学术界关注的热点话题。2015年以前,以“社会情感能力”为主题词的文献量增长较为缓慢。2016年,相关研究达到一个小高峰,有84篇文章。

这与为响应党的十八大和十八届三中全会关于将立德树人落到实处,以及《关于全面深化改革落实立德树人根本任务的意见》中提出的“教育部将组织研究提出各学段学生发展核心素养体系,明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”而发布的《中国学生发展核心素养》总体框架密不可分。自2016年始,相关文献量的增长速度较快,但每年均未超过200篇。可见,我国针对这一问题的研究仍有较大发展空间。

(一) 近25年我国儿童社会情感能力研究现状

1. 研究的初步性探索阶段(2000—2015年)

21世纪以来,我国教育政策始终将焦点置于儿童社会情感能力的发展上。党的十五大报告强调“培养德智体等全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”^[6]。尽管文件中并未以“社会情感能力”这一术语呈现,但在培养目标上对儿童的情感能力和社会能力做出了要求。根据国家育人目标的要求,教育部发布了《基础教育课程改革纲要(试行)》(教基〔2001〕17号),这是为应对改革开放以来新的时代发展需要而构建的符合素质教育要求的新的基础教育课程体系,其中指出新课程的培养目标要注重儿童的集体主义精神、社会公德、社会责任感、国家课程标准的也要满足儿童情感态度与价值观等方面的基本要求。同年,教育部印发了《幼儿园教育指导纲要(试行)》通知,在学前教育领域明确了儿童社会交往、学习互助、社会态度、社会情感等方面的培养目标。可见,不论是义务教育阶段,还是学前教育阶段,儿童社会情感能力的培养始终是教育的重要目标。此外,2006年颁布的《教育部关于大力加强中小学校园文化建设的通知》提出了儿童情感培养的新途径,即积极推

进校园文化的建设。教育部颁布的《中小学心理健康教育指导纲要(2012年修订)》更加强调社会情感学习的相关内容,明确指出儿童在社会竞争压力的大环境下,遇到的各种自我意识、情绪调适、人际交往等方面的问题,由此强调中小学心理健康教育在帮助儿童认识自我、人际交往、情绪调适、社会适应上的重要性。

在上述政策背景基础之上,学术层面的研究也在这一时期展开,处于起步、探索阶段。从文献内容上看,2016年以前学术界对儿童社会情感能力的研究主要集中在解读社会情感能力的内涵,分析影响因素,探究作用后果以及对美国的学习借鉴方面。文献数量稳步上升,但未形成本土化的概念研究,且研究对象单一,研究内容仍大量停留在现状描述层面,研究面较狭窄。

2. 研究的井喷式增长阶段(2016—2024年)

近年来,我国已经开始重视社会情感能力在教育现代化和提升儿童核心素养上的作用。社会主义建设者和接班人的培养,不仅要在知识上勤加汲取,在社会情感能力上也要着重拔高。

2016年,《中国学生发展核心素养》总体框架将中国学生发展的核心素养划分为文化基础、自主发展和社会参与三个层面,同时强调学生认识自我、管理自我、社会责任、国家认同等社会情感能力上的要求。社会情感能力作为非认知方面的“软技能”,是核心素养中不可或缺的一部分,对于学生的全面发展意义重大。自此,学界开始大力关注儿童社会情感能力的发展问题。同年颁布的《中国落实2030年可持续发展议程国别方案》中也明确要“把增强学生社会责任感、创新精神、实践能力作为重点任务贯彻到国民教育全过程”^[7]。有关儿童社会情感能力方面的要求在国家指导文件中表述得更为明确、清晰。2019年,《中国教育现代化2035》作为新时代推进教育现代化、建设教育强国的纲领性文件,提出全面落实立德树人根本任务,增强学生的综合素质、实践动手能力以及合作能力,同时,明确学生核心素养的发展要求。可见,社会情感能力已经上升为实现教育现代化的战略任务。2022年,《义务教育课程方案(2022年版)》颁布,这又是一项从课程

层面出发培养儿童社会情感能力的改革,指出课程建设要以儿童抗挫折能力、自我保护能力、合作能力、团队精神、学会交往、善于沟通、集体主义精神等的培养为目标,明确了儿童终身发展和适应社会发展所需的能力要求,加强了课程内容与学生生活、社会实际的联系。

2016年后,学术界开始从探讨社会情感能力的本土化内涵与框架入手,关注不同儿童群体尤其是西部农村地区儿童的社会情感能力发展情况,注重社会关系对儿童社会情感能力的影响。同时,在借鉴国外儿童社会情感能力发展经验的基础之上,探求我国儿童社会情感能力研究的新途径。

21世纪是快速发展变化的时代,世界之变正以前所未有的方式展开,教育领域亟须为社会、为国家、为世界输送有知识、有道德、有责任心,学会沟通合作,顺应时代发展的新型人才。儿童社会情感能力的培养既是适应世界对新世纪人才发展要求的必要途径,又是促进我国社会内涵式发展的重要手段。因此,系统梳理我国进入21世纪后儿童社会情感能力的研究脉络,关注重点,发现问题,能够为将来学校教育、家庭教育以及社区教育培养模式的转变提供参考。

(二) 研究内容的阶段性差异

1. 初步性探索阶段的研究内容

(1) 社会情感能力的内涵解读

20世纪90年代,穆莱斯·伊利亚斯(Maurice J. Elias)就已将“能力”纳入社会与情感学习的范围,提出了第一个包括能力在内的“社会情感能力”的概念。在随后的十年左右的时间里,CASEL组织也明确了“社会情感能力”这一术语的定义,指出“社会情感能力是使个体能够调整情绪、建立关系、调节矛盾、做出有道德且安全的选择并对其所处社群做出建设性贡献所需要的能力”^[8]。尽管在21世纪初,国际上就有了社会情感能力的明确提法及相关定义,我国在21世纪的前15年的时间里却很少以“社会情感能力”为核心概念展开研究。一小部分概念研究停留在社会情感能力以社会组成成分为核心的概念时期。谢宝珍和金盛华^[9]提出,社会智力是个体在人际情境中,深刻理解他人感受、思

维及行为模式,并据此采取恰当行动的一种综合能力,涵盖了广泛的知识体系、丰富的实践经验,以及解析社会信息、应对人际挑战的能力。这个定义直接地凸显出社会情感能力中处理个人与他人关系、处理人际关系的特性。刘在花和许燕^[10]同样认为,社会智力是指个体在复杂的人际情境中,能够准确解读并理解社会信息,妥善管理自身及他人情绪,进而做出恰当且有效的社会举动的技能。虽然这一定义提到了情绪管理的因素,但显然侧重点仍在社会能力上。此外,大部分概念研究集中于社会情感能力以情绪、情感组成成分为核心的层面。傅婵指出,自戈尔曼(Goleman D.)^[11]提出情绪智力以来,学术界对它的研究只论述了内容,没有一个明确的定义,也很难去下一个完整的、大家都能认同的概念。刘俊升和周颖^[12]对此持一致的观点,认为人们对于情绪智力的内涵与结构尚未达成统一的认识。因此,他们借用戈尔曼(Goleman D.)对情绪智力的界定,从情绪智力认知自身情绪、自我情绪管理、自我激励、认知他人情绪、处理人际关系五个维度出发,编制适合中国小学生的情绪智力量表。与此不同的是,郭庆科和周晶^[13]认为,智力通常指人的认知能力,而情绪智力的提法并不符合智力的标准,涉及人们处理社会和人际关系问题的能力,与人格的关系更为密切,因此将其重新命名为情感能力。在郭庆科和周晶的论述中,突出了智力之外其他影响个体发展的能力。尽管这一时期学界对社会情感能力的研究仍以情绪、情感组成成分为核心的情绪智力为主,已经可以看出社会情感能力从智力向能力的转变。

(2) 儿童社会情感能力发展的影响因素剖析

21世纪初,儿童社会情感能力的培养受到全球教育的重视。早在2002年,联合国教科文组织便已向全球推广社会情感学习项目,我国关于儿童社会情感能力的研究也随之兴起。这个时期有很多学者介绍了我国儿童社会情感能力发展(在此时期多称为社会智力或情绪智力)的影响因素,主要集中于家庭层面,少部分涉及个体和学校层面。

多数学者关注家庭因素对儿童社会情感能力的影响。一方面,父母养育方式显著影响儿童的社

会情感能力^[14]。惩罚、严厉等消极的养育方式不利于儿童社会情感能力的发展,反之,情感温暖、理解等积极的养育方式对儿童的社会情感能力有促进作用^[15]。另一方面,随着城市化进程的推进,农村“空壳化”现象日趋严重,部分学者关注到了我国西部农村地区寄宿制儿童社会情感能力的培养。胡伶、万恒借助社会情感学习领域的先行者,即CASEL组织对社会情感学习五项核心能力的界定,对江西省和贵州省部分农村寄宿制初中生和农村非寄宿制初中生的自我认知、自我管理、社会认知及人际关系进行实证研究发现,农村寄宿制儿童在自我管理能力、自信心、人际交往能力以及对社会资源的利用上弱于非寄宿制儿童^[16]。随后,学者开始探索寄宿对留守儿童社会情感能力的影响。研究发现,留守儿童对父母的依恋被人为断裂后,会将其依恋对象转向其他亲近的对象,如寄宿学校中的室友、管理人员。王树涛和毛亚庆^[17]的研究发现了一个十分有趣的现象,“低龄儿童或女童,同一宿舍住13~18人,同一床睡2人的社会情感能力最高”,这表明他们将依恋对象转到了同伴身上,适度的生活距离填补了其家庭功能的缺憾。

少数学者认为儿童个体因素和学校因素也会对社会情感能力产生一定影响。就个体层面而言,年龄、性别、是否独生、所在地区、学习优劣等个体基本特征影响着儿童社会情感能力的发展状况,且不同群体在社会情感能力的不同维度上展现出各自独特的优势^[18-19]。在学校层面,为了验证教育干预对儿童社会情感能力培养的有效性,研究者通过实验研究,设置前测和后测以验证实际的干预效果,例如,团体辅导对中学生群体社会情感能力水平的提升及改善具有显著的积极推动作用^[20],音乐教育对于初中生社会情感能力的发展尤其是内省能力和压力管理能力的提高有一定影响^[21]。

(3) 儿童社会情感能力对个体发展的影响研究

2016年以前,我国对儿童社会情感能力的研究相对较少,但已经有学者认识到了这一能力的重要性,且通过量化研究探讨了儿童社会情感能力对个体发展的影响,主要包括以下两个方面。

一是对个体特征的影响。社会情感能力水平

较高的儿童在诸多个性因素上要优于水平较低者，他们多半乐观开朗、热情洋溢、敢于冒险、善于交际，且拥有更健康的心理状态和适应新环境的能力^[22]。儿童社会情感能力的发展水平不仅深刻地塑造内在个性，还显著地影响外在行为表现。社会情感能力能够有效抑制儿童的不良行为，在亲子依恋和攻击行为之间产生中介和调节效应，社会情感能力较强的儿童能更好地发挥亲子依恋的保护作用以减少攻击行为^[23]。情绪调节理论指出，拥有高情绪智力的儿童擅长运用一系列策略来灵活调控他们的情绪体验，进而降低学习倦怠感。这些策略包括对某些情绪体验的弱化、强化、缩短、延长等^[24]。陈啸、石艳和郑涌^[25]的研究验证了这一观点。他们通过调查研究指出，儿童的社会情感能力与学习倦怠感各维度间存在显著的负向关联，社会情感能力越高，学习倦怠感越低。

二是对个体社会化发展的影响。其一，儿童的社会情感能力显著影响其社会适应。具体而言，社会情感能力的各个维度与积极社会适应的四个维度即自我肯定、亲社会倾向、行事效率、积极应对呈显著正相关；与消极社会适应的四个维度即自我烦扰、人际疏离、违规行为、消极退缩呈显著负相关^[26]。其二，大量的实证证据已经证实，儿童社会情感能力对个体人际关系具有显著的预测作用。一方面，社会情感能力对人际疏离有直接的显著负向预测作用，或可通过积极和消极情绪的中介作用来间接预测^[27]。另一方面，儿童的社会情感能力也能够显著预测师生关系^[28]。

尽管这一时期对儿童社会情感能力的作用研究还不够深入全面，仅关注到了对儿童自身特征以及社会性发展的影响，但这足以凸显社会情感能力对儿童个人发展的重要性。因此，在教育中应加强对儿童社会情感能力的训练与培养，更好地促进其全面发展。

(4) 对美国儿童社会情感能力研究的经验借鉴

美国有关社会情感能力的研究起步较早，早在伊利诺伊州开展儿童社会情感能力发展的实践后，社会情感学习项目便开始逐渐推广至全美。在这一背景下，21世纪初的中国学者多介绍美国学校教

育中儿童社会情感能力发展的成功经验。现下，学者多采用的包括自我意识、自我管理、社会意识、人际交往技巧、负责任的决策在内的社会情感学习的五大核心能力源自美国通过严格的实验法为社会情感学习制定的标准。美国在20世纪末致力于社会情感课程的开发，较为普遍的有SEL、Why Try、PEACE等项目。这些项目以儿童情绪掌控、认识自我、做出准确决策、社会交往、问题解决、冲突解决等为宗旨，在美国各州实施后，已推广至全球多个国家^[29]。同时，美国学校还通过构建积极的环境氛围，并融入清晰的社会情感技能教学策略的方式来助推儿童的社会情感学习，以实现提升个体学习成绩与减少个体问题行为的双重效果^[30]。

这一阶段的研究仍处于起步探索期，研究内容停留在儿童社会情感能力的内涵解读、影响因素剖析、作用后果研究以及对美国发展的经验借鉴上。当前研究尚未形成本土化的社会情感能力内涵与框架，尽管该研究已经针对儿童社会情感能力的影响因素和作用后果构建了一个明确清晰的结构框架，但在内容的全面性和深度上尚显不足。研究对象聚焦于中小學生群体，普适性强但缺乏个性，在探讨特殊群体方面存在明显的空白。美国社会情感研究的发展引起了我国的关注，随着我国社会情感学习项目的推进，后续会呈现更多元的现实案例与调查数据，为学界研究提供支撑。

随着《中国学生发展核心素养》总体框架与《中国教育现代化2035》的发布，儿童社会情感能力作为核心素养的重要组成部分以及教育现代化的重要内容受到了学界的重视。自2016年始，相关研究的文献数量与日俱增，整体研究在内涵、对象、影响因素以及国外经验的借鉴学习上出现了阶段性转变。

2. 井喷式增长阶段的研究内容

(1) 内涵与框架的本土化探究

由于美国CASEL组织“最早指出社会情感能力是获取并有效应用知识、态度和技巧以识别、管理情绪，培养关爱他人，做出负责任决定，建立积极人际关系以及巧妙应对挑战性情境的能力”，并在此基础上提出了社会情感能力的五维模型，即自

我认知、自我管理、社会认知、人际关系技能以及负责任的决策^[31-32]。目前,学界对社会情感能力的概念界定大致可以分为两种观点:第一种观点继承和借鉴了CASEL组织的理论框架,如陈琴^[33]、周文叶^[34]在CASEL组织提出的社会情感能力五维度的基础上进行概念界定和框架搭建,对儿童社会情感能力展开测评。第二种观点结合我国传统文化和国情实际,认为“学生的社会情感能力,就是学生在认识和管理与自我、与他人、与集体的关系的情感体验中,获取知识、技能和态度的能力”^[35]。由此,构建了我国社会情感能力的六维模型,即自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体认知、集体管理^[36]。综合来看,第一种观点直接运用国外有关社会情感能力的内涵、框架,缺乏与本国实际的适切性考虑,可操作性不强。第二种观点在结合我国实际的基础之上,构建了本土化的内涵与框架。我国历来重视集体主义教育。在社会情感能力的内涵与框架下,除自我、他人两大维度外,增加集体维度,更能贴合我国社会对儿童社会情感能力发展的要求,契合儿童发展实际,在实际研究中具有更强的操作性。

(2) 范围与群体的多元化关注

2018年1月,中共中央、国务院发布《关于实施乡村振兴战略的意见》,明确指出要“优先发展农村教育事业”“高度重视发展农村义务教育”^[37],乡村教育作为我国教育事业的重要组成部分,其高质量发展成为实现全面乡村振兴的重要支点^[38]。在教育现代化进程中,西部农村的基础教育现状凸显为我国教育体系中的薄弱环节,它不仅直接掣肘了我国教育现代化整体进程的步伐,更成为新时代背景下,教育改革与深化发展道路上亟须攻克的难关与核心挑战。推动西部地区乡村教育振兴已经跃升为全面实现乡村振兴战略不可或缺的关键一环^[39]。因此,这一时期的研究除了对普通中小学生学习社会情感能力的关注外,研究者还多将目光投向了西部农村地区儿童社会情感能力的发展水平。

已有研究发现,我国农村地区早期儿童在社会情感能力发展方面存在较为显著的滞后现象。李玲等学者选取西部地区偏远乡镇的2~3岁半儿童测

量其社会情感能力,得到了与已有研究相一致的结果^[40]。李明蔚^[41]在我国社会情感能力的六维模型基础上编制社会情感能力问卷,通过调研发现,在各项评分中,西部农村地区儿童对自我认知与管理的评价最高,其次是集体认知与管理,而对他人认知与管理的评价则处于相对较低的水平。这可能与西部农村地区经济和社会资源匮乏、教育资源落后、家庭养育环境较差等因素有关,限制了儿童参与社会活动和接受高质量教育的机会,使得当地儿童与他人相处的技巧水平较为低下。在西部农村地区,教育问题往往与复杂的社会、经济和文化背景紧密相连,其中由家庭结构的剧烈变动、多元文化的冲突与融合以及生存环境演变所引发的儿童情感压力增大,使儿童的自我意识偏低、人际关系敏感等心理健康问题变得严峻^[42]。社会情感能力的发展,能够为儿童情感和心理学问题的解决提供一条有效路径。由此,提升西部农村儿童的社会情感能力迫在眉睫。

(3) 社会关系对儿童社会情感能力的影响分析

儿童社会情感能力的发展受到多重因素的叠加影响。本阶段对儿童社会情感能力影响因素的探讨仍旧从个体、学校以及家庭三个维度入手,但在具体要素的分析上更加全面深入。部分文献探讨了随迁^[43]、是否担任班干部^[44]、家庭经济资本^[45]等要素对儿童社会情感能力的影响。超越传统三维框架的局限,我们得以敏锐地捕捉到影响因素研究领域一个显著的阶段性演变:即深入探究社会关系如何塑造并影响个体的社会情感能力。

其一,重要他人对儿童社会情感能力的影响。父母是儿童最早的情感依赖对象和行为模仿对象。在家庭环境中,父母与子女之间能够在人格塑造、气质特征养成、能力以及行为规范等方面实现一种自上而下、潜移默化的代际传递^[46]。例如,父母的社会情感能力不仅可以直接影响儿童的社会情感能力,还可以通过情感温暖的中介作用间接影响子女的社会情感能力^[47]。子女感受到的父母的情感温暖越多,越有利于社会情感能力的养成。此外,教师作为儿童在学校接触最多、影响最直接的成年人,其情绪管理、问题解决、人际关系处理等都会

对儿童产生深远影响。班主任是班级的直接管理者与教育者，其社会情感能力对儿童的社会情感能力有着显著的正向预测作用，且存在直接和间接两条路径，间接效应需要依靠班级情绪氛围的中介作用来发挥^[48]。

其二，同伴关系、师生关系、亲子关系等人际关系类因素也影响着儿童社会情感能力的发展。例如，同伴接纳^[49]、友谊质量^[50]、师生关系^[51]对儿童社会情感能力有显著的正向影响，同伴接纳程度的提升、高质量友谊的建立以及民主、平等师生关系的构建有利于儿童社会情感能力水平的发展；亲子分离对儿童社会情感能力的发展有显著的负面影响，且分离时间不同的儿童其社会情感能力水平有显著差异，过早的亲子分离容易使儿童社会情感能力的问题凸显^[52]。

其三，社会支持影响儿童的社会情感能力，包括学校氛围、家校合作等。学校氛围对儿童社会情感能力的发展具有正面和负面两种效应。支持性学校氛围促进儿童社会情感能力水平的提升，控制性学校氛围不利于儿童社会情感能力的发展，值得注意的是，学校氛围对留守儿童的作用更大，这与留守儿童能获取的各类型资源严重不足有关^[53]。此外，家校合作同样影响儿童的社会情感能力，且会因儿童个体的差异以及合作方式的不同表现出异质性^[54]。

（4）对各国儿童社会情感能力研究的深度学习

社会情感能力的提出，在本质上回应了教育培养社会人的基本使命。在20世纪末，西方学界便掀起了对儿童社会情感能力的研究高潮。2015年，联合国教科文组织通过了《教育2030行动框架》，标志社会情感学习正式成为全球政策议程上的重要议题。该框架明确指出，教育在强化儿童认知能力的同时，更要关注其社会情感能力的培养。这为西方乃至全球的教育研究指明了方向。

近年来，儿童社会情感能力的重要性和探索范围已经显著扩大，不再局限于美国，而是延伸到了全球范围内的数十个国家。这些国家纷纷加入了对儿童社会情感能力的研究与实践，共同推动这一领域的发展，包括英国的社会情感方面的学习、澳大利

亚的社会情感福祉^[55]。日本根据本国文化和社会现实问题，以CASEL组织对社会情感能力的界定为基础进行了本土化的概念探究，在了解自我、关心他人、自我控制、人际关系和负责任的决定五种基础型能力之上增加了预防生活问题、应对重要事态和积极主动的奉献服务三种应用型能力^[56]。其概念界定更加具体化，在实证研究中的可操作性极大增强。此外，新加坡也注重儿童社会情感能力的培养，并将其纳入进21世纪能力框架与公民教育课程体系中。其公民教育课程体系包括教育与就业指导、性教育、网络健康教育、心理健康教育、家庭教育和国家教育六大方面，涉及自我意识、社会意识、自我管理、关系管理以及负责任的决策五个能力的培养^[57]。新加坡将儿童社会情感能力的培养深度融入校本课程的举措，在美国^[58]、新西兰^[59]等国均有类似实践，这对我国儿童社会情感能力的培养具有深刻借鉴意义。

这一阶段关于儿童社会情感能力的研究处于成熟发展期，文献量增长幅度较大，出现了研究内容的四大阶段性转变。首先，是社会情感能力内涵与框架的转变，结合中国文化和社会发展实际，构建了社会情感能力“三项六维”的本土化框架，每一维度都有自身关注的焦点。其次，是研究关注群体的转变，打破了以往对普通中小学生的关注，在乡村振兴的号召下，将研究重点放到了我国西部农村地区的儿童群体上。再次，是影响因素的转变，着重探讨社会关系对儿童社会情感能力的影响。最后，是学习对象的转变，扩大了对儿童社会情感能力研究的学习范围，除美国外，还深度学习了德国、日本、新西兰、新加坡等国的丰富经验。

三、儿童社会情感能力发展的反思与展望

（一）研究存在的问题

随着教育现代化的发展以及核心素养要求的提升，儿童社会情感能力被视为21世纪人才的核心能力，并将其确立为未来人才培养的重点方向，相关研究和实践也欣欣向荣，但仍存有不足。

第一，从研究对象上看，对区域性儿童群体社会情感能力的研究仍旧匮乏。目前，学界关注普通中小学生的社会情感能力发展状况，虽然在乡村振

兴战略的引领下，学者们关注的群体出现了向西部农村地区转移的倾向，但仅对西部农村地区儿童这一特定群体的探讨仍旧不足以展现各地儿童社会情感能力发展的个性。当前研究缺乏对国内东部地区与西部地区、发达地区与欠发达地区、南方与北方、城市与农村、汉族与少数民族、普通和特殊儿童群体社会情感能力的多角度、全方位研究。

第二，从研究方法上看，缺乏定性研究。当前儿童社会情感能力的研究以定量研究方法为主，且多是在实验假设的基础上编制并发放调查问卷，以探求研究假设，由此得出的研究结果是以研究假设或研究者的既定研究目标为中心，在一定程度上不具备全面性和真实性。同时，多数实证研究通过儿童对自身社会情感能力各维度的自我评估来搜集数据，数据来源单一，调查结果可能受儿童年龄、认知水平、理解能力、言语表达能力、社会期望等影响，缺乏真实性。

第三，从内涵建设上看，当前我国对社会情感能力划分的“三项六维”框架仍比较笼统、模糊且浮于表面。主要表现在以下两方面：其一，认知维度仅限于觉察层面，忽视认知现象背后的原因追究与结果分析。如对情感的认知，儿童除了觉知自己与他人的情感外，还应理解不同情感产生的原因以及这些情感对观念、判断、行为等的影响。其二，缺乏儿童对自身社会情感能力的反思评判标准。“认知”和“管理”分别属于社会情感能力中的“认知因素”和“行动因素”，解决了儿童“知道如何做”以及“实际如何做”的问题^[60]，但儿童如何反思评判自己是否达到社会情感能力的合格线标准以及合格线的基准为何不得而知。

（二）研究展望

反思进入21世纪后，我国儿童社会情感能力的发展历程，针对我国儿童社会情感能力研究中现有的不足及发展的需要，未来我国儿童社会情感能力的研究可以从以下三方面进行思考。

第一，从研究对象的角度来看，扩大研究对象，注重其个性，填补研究空白。我国经济、文化、社会、教育、人才等资源分布有着明显的区域不平衡性，在这些宏观因素的影响下，我国东西部、南

北方、沿海与内陆、边境与非边境、城市与农村等地区的儿童在社会情感能力发展上可能会存在不同的发展水平以及独特的影响因素。未来研究要关注不同地域儿童的社会情感能力发展状况，从空间布局的角度进行横向对比，探究其共性与个性，可以为国家相关政策制定提供理论依据与数据支撑。

第二，从研究方法的角度来看，拓展研究方法，丰富定性研究，采用混合研究。每一种研究方法都有其优点与缺点，未来研究要采取多样的研究方法以弥补单一范式的不足。同时，引入三角互证的原理。儿童社会情感能力的发展是一个动态变化的过程，并非孤立静止，父母、教师作为儿童的重要他人，在时间及空间上都具有较好的稳定性，应将其纳入数据搜集的来源，以真实、全面、客观地评估儿童社会情感能力的发展水平。

第三，从研究内容的角度来看，系统研究儿童社会情感能力的本土化内涵建设、重要性、师资需求、课程建设、提升策略等问题。在当今世界基础教育改革的浪潮中，注重学生社会情感能力的培养占据了举足轻重的地位，它不仅构成了变革的核心要素之一，还成为全球儿童有效应对21世纪各种挑战的有力武器。国外部分经济发达体已将社会情感能力视为21世纪人才的核心能力，而我国对社会情感能力重要性的认识仍有不足，当前基础教育领域并未很好融入社会情感能力的相关教学，这与扎根于家长、教师、学校领导心中传统教育文化功利主义的目的密不可分。过分注重儿童的认知能力、学业成绩，忽视情感能力、社会能力的培养。当前已经有相关研究验证了儿童社会情感能力对学业成绩^[61]、认知能力^[62]的促进作用。未来研究可以从社会情感能力在学业成就、心理健康、个人发展、社会发展等角度的影响进一步加强对儿童社会情感能力重要性的探求，同时探讨更具体、清晰、操作性较强的本土化内涵框架。在人工智能、大数据等技术不断涌现的现代社会，未来研究要积极响应教育、科技、人才一体化发展，教育高质量发展，新时代教师队伍建设和改革，教育国际化，教育现代化等政策号召，及时开展儿童社会情感能力教育的反思，有效探究儿童社会情感能力提升的新

型策略,应对时代发展的诉求。

参考文献

- [1]毛亚庆. 基于社会情感学习培养学生新时代所需要的社会人格[J]. 人民教育, 2021(24): 30-32.
- [2]Davidson L A, Crowder M K, Gordon R A, et al. A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement[J]. Journal of Applied Developmental Psychology, 2018, 55: 93-106.
- [3]黄忠敬. 从“智力”到“能力”——社会与情感概念史考察[J]. 教育研究, 2022, 43(10): 83-94.
- [4]李云霞, 李东斌, 王菲, 等. 青少年社会情感能力: 概念、发展与实践[J]. 赣南师范大学学报, 2023, 44(5): 104-111.
- [5]Elias M, Zins J, Weissbers R, et al. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators, 1st ed[M]. VA: Alexandria, 1997.
- [6]第十四届中央委员会. 中国共产党第十五次全国代表大会报告[EB/OL]. <https://www.cctv.com/special/777/1/51883.html>. 1997-09-19.
- [7]中华人民共和国外交部. 中国落实2030年可持续发展议程国别方案[EB/OL]. http://www.gov.cn/xinwen/2016-10/13/content_5118514.htm. 2016-10-13.
- [8]张顾文. 学校环境对学生社会与情感能力的影响研究[D]. 华东师范大学, 2023.
- [9]谢宝珍, 金盛华. 中学生社会智力的测量研究[J]. 心理科学, 2002(2): 249-250.
- [10]刘在花, 许燕. 小学生社会智力发展特点研究[J]. 中国特殊教育, 2005(1): 80-83.
- [11]傅婵. 情绪智力与中小学生的情感教育[J]. 外国中小学教育, 2003(3): 46-49.
- [12]刘俊升, 周颖. 小学生情绪智力量表的初步编制[J]. 中国临床心理学杂志, 2009, 17(6): 693-695.
- [13]郭庆科, 周晶. 论中学生情感能力的培养[J]. 当代教育科学, 2003(03): 50-51, 59.
- [14]王才康, 何智雯. 父母养育方式和中学生自我效能感、情绪智力的关系研究[J]. 中国心理卫生杂志, 2002, (11): 781-782, 785.
- [15]张雅婷, 高健, 苏海. 天津市高中生情绪智力与父母养育方式关系分析[J]. 中国学校卫生, 2010, 31(5): 557-559.
- [16]胡伶, 万恒. 农村寄宿制学生社会情感学习能力调查[J]. 中国教育学报, 2012(9): 87-91.
- [17]王树涛, 毛亚庆. 寄宿对留守儿童社会情感能力发展的影响: 基于西部11省区的实证研究[J]. 教育学报, 2015, 11(5): 111-120.
- [18]杨建锋, 徐小燕, 张进辅. 关于中学生情绪智力的调查研究[J]. 西南师范大学学报(自然科学版), 2003(4): 650-654.
- [19]张秋艳, 张卫, 岳颂华, 等. 中学生情绪智力与应对方式的关系[J]. 中国心理卫生杂志, 2004(8): 544-546, 543.
- [20]麻彦坤. 团体辅导对中学生情绪智力发展的影响[J]. 教育科学研究, 2014(2): 59-62.
- [21]孟展. 音乐教育对中学生情绪智力影响的实证研究[J]. 教学与管理, 2013(36): 94-97.
- [22]李皓, 金瑜. 资优中学生情绪智力技能水平的差异对个性的影响[J]. 中国特殊教育, 2004(2): 73-76.
- [23]李霓霓, 张卫, 李董平, 等. 青少年的依恋、情绪智力与攻击性行为的关系[J]. 心理发展与教育, 2009, 25(2): 91-96.
- [24]GROSS JJ. The emerging field of emotional regulation: An integrated review. Rev Gen Psychol, 1998, 2(3): 271-299.
- [25]陈啸, 石艳, 郑涌. 中学生情绪智力在学习倦怠与应对方式中的中介作用[J]. 中国学校卫生, 2010, 31(7): 773-775.
- [26]刘艳, 邹泓. 中学生的情绪智力及其与社会适应的关系[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2010(1): 65-71.
- [27]张冲. 中小学生学习情绪智力对人际适应的影响: 情绪适应的中介作用[J]. 中国特殊教育, 2014(11): 82-89.
- [28]张文娟, 程玉洁, 邹泓, 等. 中学生的情绪智力、社会问题解决技能对其师生关系的影响[J]. 心理科学, 2012, 35(3): 624-630.
- [29]刘璐, 徐越. 美国中小学社会情感课程项目述评[J]. 世界教育信息, 2015, 28(10): 57-61.
- [30]张爽. 美国学校教育中的社会和情感学习[J]. 现代中小学教育, 2015, 31(9): 114-118.
- [31]杨传利, 毛亚庆, 林丽珍. 侗族地区中小学生学习社会情感能力发展现状及对策研究——以三江侗族自治县为例[J]. 民族教育研究, 2019, 30(1): 91-99.
- [32]Durlak J A, Weissberg R P, Dymnicki A B, et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions[J]. Child Development, 2011(1): 405-432.

- [33]陈琴. 小学儿童社会情感能力的差异性表征及因应对策[J]. 中国教育学报, 2021(11): 32-38.
- [34]周文叶, 侯淑慧. 运用虚拟表现性评价测评学生社会情感能力[J]. 全球教育展望, 2023, 52(12): 83-96.
- [35]毛亚庆, 杜媛, 易坤权, 闻待. 基于学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[J]. 中小学管理, 2018, (11): 31-33.
- [36]杜媛, 毛亚庆. 基于关系视角的学生社会情感能力构建及发展研究[J]. 教育研究, 2018, 39(8): 43-50.
- [37]新华社. 中共中央、国务院关于实施乡村振兴战略的意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-02/04/content_5263807.htm. 2018-02-04.
- [38]范静云, 丁学森. 乡村教育高质量发展的价值内涵与实践路径[J]. 教学与管理, 2024(18): 15-18.
- [39]兰慧君, 司晓宏, 周丽敏. “小城镇”推动西部乡村振兴的价值逻辑——基于教育生态视角[J]. 当代教育论坛, 2022(4): 11-22.
- [40]李玲, 胡小兰, 黄莉. 家庭多维贫困对儿童社会情感能力的影响——基于西部五区县的实证研究[J]. 民族教育研究, 2024, 35(2): 85-96.
- [41]李明蔚. 西部农村地区中小学生学习社会情感能力的调查与分析[J]. 教育导刊, 2017(2): 34-38.
- [42]杨传利, 青晨, 黎玉兰, 等. 学校氛围对西部农村中小学生学习社会情感能力的影响——家庭教养方式的调节作用[J]. 教育学术月刊, 2023(1): 36-43.
- [43]于爱华, 王琳, 刘华. 随迁对农民工子女非认知能力的影响——基于家校教育过程的中介效应分析[J]. 中国农村观察, 2020(6): 122-141.
- [44]李明蔚, 毛亚庆, 李亚芬. 影响学生社会情感能力的个体与班级因素分析[J]. 当代教育科学, 2021(12): 80-88.
- [45]张婉莹, 毛亚庆, 田瑾. 家庭经济资本对学生社会情感能力的影响——父母参与的多重中介作用[J]. 教育理论与实践, 2022, 42(13): 21-25.
- [46]池丽萍. 信任: 父母的代内相似和亲子的代际传递[J]. 心理学报, 2013, 45(3): 336-341, 343-344.
- [47]麻书滔, 麦哲豪, 黄郁槐, 等. 情绪智力的代际传递: 有调节的中介模型[J]. 心理科学, 2021, 44(5): 1141-1147.
- [48]麻彦坤, 蒋光艳, 刘秀清. 班主任情绪智力对初中生情绪智力的影响: 直接效应还是间接效应[J]. 心理科学, 2016, 39(5): 1151-1156.
- [49]刘霖月. 同伴接纳对儿童社会情感能力的影响[D]. 成都: 四川师范大学, 2021.
- [50]杨传利, 毛亚庆, 刘婕. 西部农村小学生友谊关系对社会情感能力的影响: 班级社会网络密度的调节作用[J]. 中国特殊教育, 2017(1): 85-90.
- [51]杨传利, 毛亚庆. 西部农村小学生社会情感能力与学校管理的关系研究: 基于公平有质量的教育视角[J]. 基础教育, 2017, 14(1): 37-46.
- [52]吴恩慈, 梅雄杰, 胡耀宗. 亲子分离对儿童社会情感能力的影响研究——家庭关系与校园人际关系的中介作用[J]. 中国青年社会科学, 2024, 43(2): 111-127.
- [53]王树涛. 学校氛围对留守与非留守儿童情绪智力影响的比较及启示[J]. 现代教育管理, 2018(4): 100-105.
- [54]李大印, 张顾文. 家校合作何以影响高中生社会情感能力——基于SESS 2019调查数据的实证分析[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2022, 21(5): 52-61.
- [55]杨婷, 黄新海. 从自然人到社会人: 哈佛大学社会情感学习的实践框架与推进策略[J]. 全球教育展望, 2024, 53(2): 151-160.
- [56]屈廖健, 伍倩倩. 中小学社会情感学习如何落地——日本SEL8S项目的保障措施与实施策略[J]. 外国教育研究, 2023, 50(12): 96-108.
- [57]李莉莉, 田时力. 新加坡社会情感学习项目的实施启示[J]. 教育评论, 2023(6): 154-162.
- [58]周琴. 美国K-12学生社会情感能力培养研究[D]. 武汉: 中南民族大学, 2022.
- [59]王俊民, 袁瑀. 新西兰学前儿童社会情感能力培养: 指导框架与项目实践[J]. 学前教育研究, 2024(3): 12-24.
- [60]杨传利, 毛亚庆, 林丽珍. 西部民族地区小学生社会情感能力的发展困境与对策[J]. 基础教育, 2020, 17(4): 93-104.
- [61]刘争先, 赵萌, 杨岚. 小学生社会情感能力影响学业成绩的机制及教育启示[J]. 教育科学, 2022, 38(4): 29-35.
- [62]刘天子, 曾晓东. 学生认知能力和社会情感发展关系的实证研究——环境因素的中介作用[J]. 基础教育, 2019, 16(5): 83-92.