

社会情感学习与公平：当前问题与注意事项

呈华盛顿州教育厅厅长办公室 (Washington Office of Superintendent of Public Instruction)

编写者: Julie Petrokubi、Lauren Bates 和 Catherine Malinis

2019 年 2 月 15 日

如果不以对公平的坚定承诺为基础，发展儿童全面教育的良好意愿就毫无意义。

Berger, Berman, Garcia, & Deasy, 2019

在 K-12 教育中，人们对结合公平问题来审查社会和情感学习 (social and emotional learning, SEL) 的需求愈发迫切。例如，最近便有一项关于 SEL 的文化分析对现今普遍存在的框架、课程和评估是否“充分反映、培养和利用文化资产，促进有色人种和资源不足背景的青少年的福祉”提出质疑。¹ 我们对华盛顿各地的 SEL 工作进行了局面审查，其结果也反映了这一关切，²利益相关方呼吁建立更多文化响应式 SEL 框架，并担心 SEL 评估会对有色人种学生产生潜在负面

影响。本文旨在网罗各种资源（研究文章、演讲、博客文章、政策报告），总结各方对这一问题的意见，提请有关公平的注意事项，为华盛顿 SEL 工作组设计全州的 SEL 框架、实施指南和指标提供参考。

关键问题和机遇

根据国家公平项目 (National Equity Project)，“教育公平意味着每位儿童都能得到充分发展其自身学术和社会潜能所需的一切。”³ 本文将重点关注与种族、文化和经济地位有关的公平问题。SEL 被描述为以多种方式支持教育公平：强调儿童的全面发展、提高学习的社会性的认识、推崇所有儿童都能学习的理念、培养年轻人适应社会的所需技能、改善学生与教师之间的关系，最后一项是保护所有学生的关键因素。⁴ 此外，研究表明，社会、情感和认知技能共同作用于学生培养，助力他们在学习和生活中取得成功。⁵ 最近一项对 82 个通用的、基于学校的 SEL 计划的荟萃分析发现，SEL 对学生有积极的长期影响，且在不同人群间无显著差异。⁶ 然而，上述分析的作者和其他人告诫道，迄今为止的研究中，来自不同社会经济和种族群体的学生数量有限，需要进行更多研究，以确定 SEL 课程对全美学校所有学生的有效性。

在文化多样性问题中缺乏对研究相关的关注，仅是表明有必要将 SEL 与更广泛的教育公平对话进行进一步融合的一个指标。⁷ 下面，我们讨论了在地方乃至全国的讨论中备受关注的三个重要变革机遇：

- 如何定义学生的 SEL
- 成年人如何在学校推动 SEL
- 如何调整政策和资源，以支持学校转型和公平

扩展学生 SEL 概念，明确处理文化多样性、权力和特权

关于文化影响发展的方式，包括情感表达、学习动机和参与的来源，以及沟通规范等，已有大量研究。⁸ 例如，Brady、Germano 和 Fryberg (2017) 发现，来自具有互相依存自我模式文化（包括许多美国原住民、拉丁、亚洲和美国工人阶级文化）的学生将教育视为帮助家庭和社区的方式。这些学生可能比来自具有独立自我模式文化（包括许多欧洲文化）的学生更有可能在课堂上保留自己的观点并服从权威。重

视独立的白人、中产阶级自我模式在学校占据主导地位；有色人种学生和来自低收入社区的学生在教育环境中常常经历“文化失配” (cultural mismatch)，即他们期望的表达和参与形式与他们的文化不一致。⁹

如果缺乏对公平和文化多样性的明确关注，那么盛行的 SEL 框架、模式和课程可能无法充分反映学生和家庭的多元世界观。¹⁰ 鉴于学校和教育工作队偏向于白人规范，而他们无法代表学生群体的多样性，人们担心，教育工作者可能会将 SEL 视为干预措施，以此“管教”不符合这些标准的学生，而非将其视为帮助所有学生共同生活和学习的知识和技能之集合。¹¹

思想领袖开始做出应对，从种族平等和文化响应的角度重新构想 SEL。¹² “变革性 SEL” 明确提出权力、特权、偏见、歧视、社会正义、赋权和自决等问题。Jagers、Rivas-Drake 和 Borowski (2018) 在呼吁“变革性 SEL”时，对学术、社会和情感学习合作组织 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) 的五项 SEL 能力，即自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和作出负责任的决策，逐一提出了“公平阐述”。例如，考虑到积极的身份认同对整体福祉以及自我效能和集体效能发展的重要性，作者族裔-种族身份纳入 CASEL 当前对自我意识的定义中。

变革性 SEL 意味着这样一个过程，学生和教师在欣赏彼此相同点和差异性的基础之上，建立牢固且相互尊重的关系，学会批判性地探究不平等的根源，并携手制定解决方案，以解决社区和社会问题。

Jagers、Rivas-Drake 和 Borowski, 2018

加强教育工作者与不同学生建立积极关系的能力，以及创造能促进 SEL 的融入性和支持性学习环境。

为了支持向更注重资产和公平的 SEL 模式转型，目前的工作是将焦点从学生转向教育工作者的 SEL 能力。师生关系和课堂情境对社会、情感和学术发展至关重要。学生在不同环境中可能表现出不同的参与程度。课堂条件、教学实践和教育工作者的期望影响着学生的心态和在校参与度，而心态和在校参与度是学业成果的关键驱动力。¹³

要促进公平，不能将 SEL 作为独立课程实施，也不能将其视为学校辅导员的职责。所有与学生互动的成年人都在其中发挥作用。目前的看法是，SEL 应作为促进积极的学校文化和氛围的更大层面的方法的一部分，在这种文化和氛围下，所有学生都参与学习，并得到积极的人际关系和以学生为中心的教学实践的支持。¹⁴ SEL 不可死板套用。教育工作者需要根据学生、家庭和社区的价值观和当地优先事项，“调整”策略。¹⁵

*教育和儿童服务系统的未来应建立在
我们目前对大脑发育和情境力量的了解之
上，包括为成年人提供支持，以构筑此
等发展。*

Osher、Cantor、Berg、Steyer 和 Rose,
2018

许多学校正使用多层支持系统 (multi-tiered systems of support, MTSS)，在全校范围整合 SEL。这一公共卫生模型通常涉及通用 SEL 实践的垂直调整，并为需要额外支持的学生提供更多具体干预措施。当学生和教职工采取多种途径奔向同一目标时，这种调整为他们创造了一致性。为解决公平问题，学校还需努力在全校范围内进行横向整合，如将 SEL 与创伤知情实践、修复式正义、文化响应式实践和家庭/社区参与等相结合。¹⁶ 例如，组

建学校人员团队，通过积极的行为干预和支持 (positive behavioral interventions and supports, PBIS)¹⁷ 来支持 SEL 教学，并使用不同形式的数据（如，气候调查、学术数据）来实施 MTSS。

创伤知情和文化响应式实践专注于改变学校的文化和氛围，让学校成为安全且友好的环境，不因学生的背景、种族/族裔或其他人口因素而区别对待。¹⁸ 营造积极的学校文化和氛围，需要学校社区的成年人（巴士司机、老师、食品准备工作人员、行政人员等）共同推动，并通过培育学生与成年人的关系，满足学生的整体需求。¹⁹ 同样，SEL 可以通过“重申关系”并帮助学生改变行为来支持修复式正义工作。SEL 概念可以通过社区过滤机制进行教授（如，在课堂为特定环境下的“作出负责任的决策”下定义，或者教师使用圆圈来帮助学生探索愤怒的表达形式）。²⁰

横向整合的一个重要示例是在学校、家庭和社区之间整合 SEL。这种做法有助于减少学生的文化失配，并认识到多样的成年人在发展学生 SEL 中的作用。²¹ 例如，一项对家庭-学校 SEL 干预的荟萃分析发现，让一系列成年人参与到儿童的社会环境，可以增强儿童的社会-行为能力和心理健康，其中对非裔美国学生的影响更大。²² 此外，课外课程（强调积极的人际关系，以及基于青少年兴趣和优势的自愿参与）可以成为在校推行 SEL 的模式和合作伙伴。²³ 比如，旨在帮助青少年批判性思考社区问题并参与集体行动以解决问题的课程，可建立效能感、归属感和赋权感，并培养合作和领导技巧。²⁴ 此外，基于社区的青少年课程可以借助与拥有共同身份和生活经历的成年人建立伙伴关系，帮助低收入的非裔青少年发展“关键社会资本”。²⁵ 证据表明，当学校采用此等类型的青少年-成年人合作实践时，有助于培养青少年的自主感和归属感，增强师生关系，并加深学习参与。²⁶

在下文中，我们将深入探讨文化响应式实践和创伤知情实践，这两项都是被华盛顿 SEL 工作组列为优先事项的全校性方法。

文化响应式实践

对 SEL 的批评之一是，它往往被宣传为一套通用能力。虽然 SEL 的诸多方面（如，社会意识）都在不同文化中均可找到对应，但其定义、表达和实现的方式各不相同。²⁷ 文化取向的差异在课堂上以与 SEL 相关的多种方式表现出来。例如，在“高语境文化”（如亚洲、非洲、阿拉伯和拉丁文化）中，沟通依赖于隐性信息和非语言线索，偏重集体过程和观察学习。而在根植于西欧的“低语境文化”中，沟通可能更加明确，更加注重速度。²⁸ 对这些差异的认知可能有助于教育工作者与学生及其家庭建立更积极的关系，也有助于改善学生之间的关系。例如，来自高语境拉丁文化的学生可能会在需要合作和观察的环境（如基于项目的学习）中茁壮成长，并成为同龄人的榜样。在 SEL 技能培养的背景下颂扬集体主义文化取向的这一方面，可以反驳当前的“缺陷观点”，该观点认为拉丁裔学生的文化特质是造成他们学术成就不佳的主要原因。²⁹

文化响应式实践立足于文化是学习的资源，而非障碍这一假设。顺着这些思路，文化响应式教学指的是教育工作者能够利用文化来支撑新概念和新内容，加快信息处理速度，从而认知学生对学习和意义创造的文化表现，并对此作出积极响应。³⁰ 这包括适用能与学生的文化身份产生共鸣的材料和概念作为学习的切入点。然而，文化具有流动性和变化性，基于年龄、生理性别和性别认同、移民经历、社区类型（如农村、城市）等因素，文化群体之间的文化存在差异。此外，尽管有越来越多的教师采用文化响应式实践，非裔学生在学校仍然面临诸多挑战。Gloria Ladson-Billings 最先提出“文化相关教学法” (culturally relevant pedagogy) 概念，人们对其进行扩展，引发了对“文化可持续教学法” (culturally sustaining pedagogy) 的兴趣，后者明确承认青少年身份具有多重性且不断变化，同时认为需要批判性地审查和对抗学校中存在的系统性压迫。³¹

在 SEL 领域，Brady 及其同事 (2017) 呼吁采取“基于文化的干预措施” (culturally grounded interventions)，即“承认学生的文化差异[，].....认识到教育背景倾向于使一种文化成为相对于另一种文化的规范[，].....并通过建立在不同文化存在方式的资产和优势上，发展可持续的变革。”³² 虽然关于顺应文化和根植文化的 SEL 干预措施的研究有限，但这两项针对非裔美国学生的研究提供了有关见解。

一项针对城市非裔美国学生参与“实现梦想” (Fulfill the Dream) 的小型研究是文化可持续模式的示例，该研究基于强调社会正义和批判意识的嘻哈 SEL 课程开展，发现学生的自我意识、希望、自我决策和动机、积极的自我对话和批判意识等发生了积极改变。³³ 另一项研究规模稍大，是针对美国小学非裔男生的“强劲启程” (Strong Start) 干预的文化顺应研究，发现学生的自我调节和自我能力取得积极成效，但同理心、责任感和外化行为等方面则无变化。³⁴

无论在学生 SEL 方面，还是旨在促进学生福祉的成人实践方面，这一领域都值得进一步研究。教育工作者应该与学生、家庭和社区成员合作，共同创造对 SEL 的期望，选择与社区文化价值观相一致的模式和干预措施。

创伤知情实践

创伤被广泛定义为“因个人内部资源不足以应对外部压力而造成的任何经历”，它可以由一次性经历（如离婚或家庭成员死亡）或持续经历（如虐待和忽视）引起。³⁵ 创伤也可能是集体经历，例如美国美国原住民和阿拉斯加原住民社区遭受的历史创伤。历史创伤系指“由于群体创伤历史，而在整个生命周期和几代人中累积的集体情感和心理健康伤害”。³⁶ 根联邦药物滥用暨心理健康服务署 (Substance Abuse and Mental Health Services Administration)，创伤知情项目、组织或系统应“认识到创伤的广泛影响并了解潜在的康复途径；认知到客户、家庭、工作人员和系统涉及的其他人员的创伤迹象和症状；通过将创伤相关知识充分融入政策、程序和实践来做出应对；并积极避免再次受创。”³⁷

与 SEL 一样，创伤知情实践旨在创造安全且支持的学习环境，在此过程中需要意识到学生经历的多样性。具体而言，需要在全校范围采取公平的创伤知情方法，避免学生再次受创，避免对他们进行污名化或根据历史对他们的定义来对待他们。³⁸ 例如，鉴于创伤是一种主观体验，评估学生的童年逆境经历 (adverse childhood experiences, ACEs) 可能会适得其反。相同的事件（包括对于教育工作者而言轻微的事件）是否能被认为创伤经历，受个人的文化和其他因素的影响。³⁹ 此外，由于对潜在创伤事件的接触与其他健康的社会决定因素（如贫困和种族/族裔）相关，狭隘地专注于“管教”经历创伤的学生，可能会加剧学校社区中的不平等现象，发出“有色人种学生缺陷大于优势的错误信息”，甚至可能忽视学生身上与不公正待遇、种族主义或白人特权经历相关的负面情绪。⁴⁰ 为了帮助学生在更广泛的创伤和受压迫历史中了解自己的经历，Ginwright (2017) 倡导以治疗为中心的社会正义观，旨在基于学生优势，灌输乐观主义，并帮助学生培养控制感和力量感。⁴¹

截至目前，关于有效的创伤知情实践的严谨研究很少，但描述性研究为学校指明了可行的实践。⁴² 这些包括从惩罚性和排他性惩戒转向恢复性司法和/或 PBIS 系统、对学校工作人员进行有关创伤影响的培训、在课堂上进行应对技能的培训、提供全方位的心理服务，以及增加学校的治疗师和/或社会工作者。⁴³ 鉴于教师和工作人员在处理自己的情绪和与学生创伤有关的支持需求时，可能会出现同理心疲劳或二次创伤，一个积极的学习环境需要考虑成年人的需求。⁴⁴ 因此，有效的创伤知情实践应能够为学生和成人提供支持，这个意义而言，也许“以治疗为中心”这个概念比“创伤知情”更为恰当。⁴⁵

在整合到 MTSS 时，有效的 SEL 可以与创伤知情实践互补，因为它们具有一些重叠的特征，如需要改变全校的文化和氛围，以及为需要额外帮助的学生提供针对性支持或干预。遭受创伤时，学生可能需要经过专门培训和获得认证的工作人员（如学校辅导员）的帮助。⁴⁶

协调资源和政策，将 SEL 与更高层次的工作联系起来，促进教育转型，支持教育公平

种族主义的持续影响以多种方式影响着教育，在教师与家庭之间的问题性互动、基本资源的获取不公，以及维持种族特权的学校政策和文化中，种族歧视的身影显而易见。学校中的种族歧视直接影响学生的社会和情感健康，体现在身份发展、刻板印象威胁、微冒犯和所获支持的质量上。⁴⁷若不解决学校存在的制度性种族歧视问题，SEL 将收效甚微。⁴⁸

上文所述实践要求教育工作者在转变观念、角色和行为时，需要进行能力建设。为此，SEL 需要成为一套更大战略和支持的一部分，促进学校转型，让学生的成就不受其种族、族裔、经济或移民情况、身份等影响。⁴⁹追求平等的 SEL 要求解决系统性（贫困）、制度性（排他性纪律）和个人（工作人员的隐性偏见和倦怠）层面的障碍。⁵⁰所涉及工作包括招聘和留住能反映学生群体的更多样化的劳动力、公平政策、教育工作者的专业发展、对教育工作者的反偏见培训，以及学校-家庭-社区协作关系。

给华盛顿 SEL 工作组的建议

在所有材料中突出情境和文化的重要性

华盛顿 SEL 工作组正在制定面向全州的材料，特别是框架和实施指南，这些材料是将 SEL 置入学校转型背景的机会，有助于营造积极的文化、氛围和归属感；加深与少数群体家庭的联系；深化与社区组织的伙伴关系。这些文件可以囊括文字、图片和示例，帮助利益相关方建立 SEL 与学校、学区和全州计划之间的联系，从而促进教育公平。

此外，面向全州的材料应明确认识到教育工作者和学生的文化对教与学过程的影响。例如，指标可以解释 SEL 能力如何在不同的文化和情境下体现，而实施指南可以为教育工作者提供关于如何利用学生的多元文化资产，丰富课堂 SEL 的建议。

华盛顿 SEL 工作组在制定全州资源时应考虑的问题：

1. 此资源如何建立关于 SEL 情境的共有意义？
2. 此资源如何识别学生和家庭的文化遗产，尤其是具有集体主义世界观的学生和家庭？
3. 此资源如何帮助成年人建立积极的人际关系和吸引多元学生参与的学习环境？
4. 如何与家庭和社区组织合作，使此资源适应当地社区？
5. 如何利用此资源来支持学校的文化、氛围、政策和系统的改变，从而促进教育公平？

以鼓励反思实践和基于学生资产的方式，整合框架、实施指南和指标

将框架、指南和指标文件单独分开具有潜在风险，即教育工作者可能不会同时使用三者。如果不查看框架和实施指南，教育工作者可能无法了解学生指标与旨在促进 SEL 和积极学校氛围的更高层次工作的适应情况。因此，工作组可以绘制一个简单的图表或图形，显示文件之间的关系及它们的受众和预期用途。我们建议通过添加参考资料和超链接，将三份文件联系起来。

为了避免复制仅关注学生缺陷的 SEL 模式，所有材料都必须承认有必要建设成年人的 SEL 相关能力。在对指标的介绍中，需要强调这些指标旨在帮助教师了解应该为学生提供哪些支持，而非出于评估用途。尽可能提供这些指标的使用建议，为积极的师生关系、学校氛围和学校文化提供支持。推动公平的另一方法是将每一套标准、基准和指标与青少年和成年人的学习和发展能力培养机会联系起来（见表 1）。

表1. 符合华盛顿SEL标准的注重公平的SEL实践的机遇

华盛顿州 SEL 标准	注重公平的 SEL 实践的机遇
自我意识和社会意识	<p>支持学生建立积极的种族/族裔身份，为个人主义的主导价值观提供替代选择。帮助学生了解种族和阶级如何影响各种环境。帮助学生认识到驾驭竞争性需求和信息的能力是一种优势。</p> <p>支持教育工作者反思自身的文化世界观和偏见如何影响与学生和家庭的互动。为教育工作者提供机会，使他们在学生工作中确立社会文化和历史指导方向。</p>
自我管理和社会管理	<p>通过青少年参与式行动研究等教学策略，帮助学生对社会经济的不平等现象进行批判性分析。协助学生制定应对策略，应对文化适应压力和微冒犯。</p> <p>帮助教育工作者采取文化响应式和治疗知情实践。鼓励教育工作者考虑如何根据文化群体的不同，对学校的政策和实践做出不同解释。</p>
自我效能和社会参与	<p>支持学生通过与他人合作，挑战不公正，创造积极的变化，从而培养集体效能感。为学生提供参与班级、学校和社区决策的机会。</p> <p>支持教育工作者与身份、背景不同于自己的学生建立积极、信任的关系。</p>

来源：Jagers、Rivas-Drake 和 Borowski, 2018； Gregory 和 Fergus, 2017，部分稍作改动。

确保 SEL 指标不给予占主导地位的白人文化和中产阶级文化特权

工作组成员一直致力于制定和完善指标。我们建议小组成员参阅表 1 和 *平等和社会情感学习：文化分析 (Equity and Social Emotional Learning: A Cultural Analysis)*⁵¹，从公平的角度制定指标。工作组还应考虑如何修改指标，以帮助学生和教师认识到学生的优势，尤其是根植于文化的优势。可以在相关指标中加入“我们可以”（而不是“我可以”）的陈述，强调对许多非主导文化的综合性和集体性关注，从而强调具有集体和相互依存特征的文化的的重要性。此外，可以在自我和社会的几组指标间建立更紧密的联系，从而承认它们之间的相互依存性。最后，要避免将学生的情绪体验（即使是强烈的、消极的情绪）列为问题情绪，尤其是在社会存在不公平和不平等的背景下。SEL 并不是要消除情绪，而是要理解情绪，并赋予个人采取适当行动的能力。

承认 SEL 发展速度的差异

当前研究表明，SEL 的发展因环境和文化的不同存在差异。再者，SEL 的发展并非线性过程，学生并非沿着某一方向顺利前进。工作组的材料，尤其是指标，应明白无误表述这些观点（例如，只标示指标发展连续曲线的终点）。另一种可能做法是改变表示最高发展水平的标签，使其指向成年人（目前标签指向高中）。如此一来，教育工作者可看到指标的意图，即健康、蓬勃发展的成年社区成员，并支持学生朝这个目标努力，而不会在学生为达到 SEL 发展的正常和预期水平，甚至受挫时，给他们贴上“落后”或存在缺陷的标签。

本文旨在提供该领域目前有关 SEL 公平问题的对话简况。我们鼓励 OSPI 和 SEL 工作组继续反思上述问题，并将对话扩大到本文未涉及的其他公平问题，如 LGBTQ 学生和有特殊需求的学生的经历。作为 SEL 的领导者，我们鼓励华盛顿继续就如何进一步整合 SEL 工作，促进教育公平进行全国对话做出贡献。

¹ Jagers, R. J.、Rivas-Drake, D. 和 Borowski, T. (2018). *公平与社会情感学习：文化分析 (Equity and social emotional learning: A cultural analysis)*[框架简介], 伊利诺伊州芝加哥：学术、社会和情感学习合作组织，衡量 SEL。

² Petrokubi, J.、Bates, L. 和 Denton, A. (2019). *华盛顿州的 K-12 社会和情感学习：对全州情况的局面审查 (K-12 social and emotional learning across Washington: A statewide landscape scan)*, 俄勒冈州波特兰：Education Northwest
³“国家公平项目”(National Equity Project) 网站：<http://nationalequityproject.org/about/equity>

⁴Jones, S. M 和 Kahn, J. (2017). *学习方式的证据基础：*

*支持学生的社会、情感和学术发展。杰出科学家委员会的证据共识声明 (The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists)*华盛顿：阿斯彭研究所；Reyes, J. A.、Elias, M. J.、Parker, S. J. 和 Rosenblatt, J. L. (2013). *促进逆境青少年的教育公平：顺应力和社会情感学习的作用 (Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning)*。S. Goldstein 和 R. B.

Brooks (编辑)，*儿童顺应力手册 (Handbook of resilience in children)* (第 349–370

页)。马萨诸塞州波士顿：Springer；Taylor, R. D.、Oberle, E.、Durlak, J. A. 和 Weissberg, R. P. (2017).

通过基于学校的社会情感学习干预措施，促进青少年的积极发展：对后续影响的荟萃分析 (Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects)。《儿童发展 (Child Development)》第 88 (4) 期 1156–1171 页。

⁵ Berger, R.、Berman, S.、Garcia, J. 和 Deasy, J. (2019). *支持学习进行的实践议程 (A practice agenda in support of how learning happens)*, 华盛顿：阿斯彭研究所，国家社会、情感和学术发展委员会。

⁶ Taylor, R. D.、Oberle, E.、Durlak, J. A. 和 Weissberg, R. P. (2017). *通过基于学校的社会情感学习干预措施，促进青少年的积极发展：对后续影响的荟萃分析 (Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects)*。《儿童发展 (Child Development)》第 88 (4) 期 1156–1171 页。

⁷ Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). *将公平视角应用于社会、情感和学术发展 (Applying an equity lens to social, emotional, and academic development)* [问题概要], 新泽西州普林斯顿：Robert Wood Johnson Foundation。

⁸ 示例：Markus, H. R. 和 Kitayama, S., (2010). *文化与自我：相互建构的循环 (Cultures and selves: A cycle of mutual construction)*。《Perspectives on Psychological Science》第 5 (4) 期 420–430 页；Fryberg, S. A. 和 Markus, H. R. (2007). *美国印第安人、亚裔美国人和欧洲美国人背景下的文化教育模式 (Cultural models of education in American Indian, Asian American, and European American contexts)*。《Social Psychology of Education》第 10 (2) 期，213–246 页；Hammond, Z. (2015). *文化响应式教学与大脑：促进不同文化和语言学生的真实参与和严格要求 (Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students)*。加利福尼亚州千橡市：Corwin。

⁹ Brady, L. M.、Germano, A. L. 和 Fryberg, S. A. (2017). *利用文化差异促进教育平等 (Leveraging cultural differences to promote educational equality)*。《Current Opinion in Psychology》第 18 期 79–83 页。

¹⁰ Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). *将公平视角应用于社会、情感和学术发展 (Applying an equity lens to social, emotional, and academic development)*, [问题概要], 新泽西州普林斯顿：Robert Wood Johnson

-
- Foundation; 阿斯彭研究所, 教育和社会项目。(2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求: 行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿: Author.
- ¹¹ Gregory, A. 和 Fergus, E. (2017). 社会情感学习与学校纪律平等 (Social and emotional learning and equity in school discipline). *儿童的未来 (Future of Children)*, 第27 (1) 期 117–136 页; Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). 将公平视角应用于社会、情感和学术发展 (*Applying an equity lens to social, emotional, and academic development*) [问题概要], 新泽西州普林斯顿: Robert Wood Johnson Foundation.
- ¹² Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). 将公平视角应用于社会、情感和学术发展 (*Applying an equity lens to social, emotional, and academic development*), [问题概要], 新泽西州普林斯顿: Robert Wood Johnson Foundation; 阿斯彭研究所, 教育和社会项目。(2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求: 行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿: Author.
- ¹³ Allensworth, E. M.、Farrington, C. A.、Gordon, M. F.、Johnson, D. W.、Klein, K.、McDaniel, B. 和 Nagaoka, J. (2018). 支持社会、情感和学术发展: 对教育工作者的研究意义 (*Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*), 伊利诺伊州芝加哥: 芝加哥大学, 学校研究联盟。
- ¹⁴ Berg, J. B.、Osher, D.、Moroney, D. 和 Yoder, N. (2017). *学校氛围与社会情感发展的交集 (The intersection of school climate and social and emotional development)*, 华盛顿: 美国研究所 (American Institutes for Research).
- ¹⁵ Osher, D.、Cantor, P.、Berg, J.、Steyer, L. 和 Rose, T. (2018). 人类发展的驱动力: 人际关系和情境如何影响学习和发展 (*Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development*). *应用发展科学*. 提前在线出版。
- ¹⁶ Greenberg, M. T.、Domitrovich, C. E.、Weissberg, R. P. 和 Durlak, J. A. (2017). 社会和情感学习作为一种公共卫生教育方法 (Social and emotional learning as a public health approach to education). *儿童的未来 (Future of Children)*, 第27 (1) 期 13–32 页; Gregory, A. 和 Fergus, E. (2017). 社会情感学习与学校纪律平等 (Social and emotional learning and equity in school discipline). *儿童的未来 (Social and emotional learning and equity in school discipline)*, 第27 (1) 期 117–136 页; 阿斯彭研究所, 国家社会、情感和学术发展委员会网站 (National Commission on Social, Emotional, & Academic Development website), 网址: <http://nationathope.org/>
- ¹⁷ Barrett, S.、Eber, L.、McIntosh, K.、Perales, K. 和 Romer, N. (2018). *在 PBIS 框架内教授社会情感能力 (Teaching social-emotional competencies within a PBIS framework)*. 引自特殊教育项目积极行为干预和支持技术援助中心 (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports) 网站, 网址: <https://www.pbis.org/Common/Cms/files/pbisresources/TeachingSocialEmotionalCompetenciesWithinAPBISFramework.pdf>
- ¹⁸ Darling-Hammond, L. 和 Cook-Harvey, C. M. (2018). *儿童全面教育: 改善学校氛围, 助力学生成功 (Educating the whole child: Improving school climate to support student success)*, 加利福尼亚州帕洛阿尔托: 学习政策研究所。
- ¹⁹ Allensworth, E. M.、Farrington, C. A.、Gordon, M. F.、Johnson, D. W.、Klein, K.、McDaniel, B. 和 Nagaoka, J. (2018). 支持社会、情感和学术发展: 对教育工作者的研究意义 (*Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators*), 伊利诺伊州芝加哥: 芝加哥大学, 学校研究联盟; 阿斯彭研究所, 教育和社会项目。(2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求: 行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿: Author; Harper, K. 和 Temkin, D. (2019). *以政策应对创伤, 创造支持性学习环境 (Responding to trauma through policies to create supportive learning environments)*, 马里兰州贝塞斯达: Child Trends.
- ²⁰ Hulvershorn, K. 和 Mulholland, S. (2018). 作为营造积极学校氛围途径的恢复性实践和社会情感学习整合 (*Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates*). *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 第11 (1) 期 110–123 页; Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). 将公平视角应用于社会、情感和学术发展 (*Applying an equity lens to social, emotional, and academic development*) [问题概要], 新泽西州普林斯顿: Robert Wood Johnson Foundation.

²¹ Greenberg, M. T.、Domitrovich, C. E.、Weissberg, R. P. 和 Durlak, J. A. (2017). 社会和情感学习作为一种公共卫生教育方法 (Social and emotional learning as a public health approach to education)。《儿童的未来》(*Future of Children*)，第27(1)期 13–32 页；Reyes, J. A.、Elias, M. J.、Parker, S. J. 和 Rosenblatt, J. L. (2013).

促进逆境青少年的教育公平：顺应力和社会情感学习的作用 (Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning)。S. Goldstein 和 R. B.

Brooks (编辑)，《儿童顺应力手册》(*Handbook of resilience in children*) (第 349–370 页)。马萨诸塞州波士顿：Springer。

²² Sheridan, S. M.、Smith, T. E.、Moorman Kim, E.、Beretvas, S. N. 和 Park, S. (2019). 对家庭-学校干预措施和儿童的社会-情感功能的荟萃分析：调解人和效能组分 (A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy)。《教育研究回顾》(*Review of Educational Research*)。提前在线出版。

²³ Elias, M. J.、Leverett, L.、Duffell, J. C.、Humphrey, N.、Stepney, C. 和 Ferrito, J. (2015). 将 SEL 与相关干预措施和青少年发展方法相结合 (Integrating SEL with related prevention and youth development approaches)。

²⁴ Evans, S. D. (2007). 青少年的社区意识：社区背景下的声音和力量 (Youth sense of community: Voice and power in community context)。《Journal of Community Psychology》，第35(6)期 693–709 页；Watts, R. J. 和 Flanagan, C.

(2007). 推动青少年的公民参与：发展和解放心理学观点 (Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective)。《Journal of Community Psychology》，第35(6)期 779–792 页；Zeldin, S.、Gauley, J.、Krauss, S. E.、Kornbluh, M. 和 Collura, J. (2017). 青少年-

成人伙伴关系和青少年公民发展：针对学者和实地专业人员的跨国分析 (Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals)。《Youth & Society》，第49(7)期 851–878 页。

²⁵ Ginwright, S. A. (2007). 黑人青少年活动和黑人社区组织中关键社会资本的作用 (Black youth activism and the role of critical social capital in Black community organizations)。《American Behavioral Scientist》，第51(3)期 403–418 页。

²⁶ Flutter, J. 和 Rudduck, J. (2004). 《咨询小学生：对学校有什么好处？》(*Consulting pupils: What's in it for schools?*) 纽约：Routledge；Mitra, D. L. (2004). 学生的意义：增加学生在学校的发言权能否促进青少年发展？(The

significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development? Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development?) 《Teachers College Record》，第106(4)期 651–688 页；Yonezawa, S. 和 Jones, M. (2007). 利用学生声音，指导和评估中学改革 (Using students' voices to

inform and evaluate secondary school reform)。D. Thiessen 和 A. Cook-Sather (编辑)，《International handbook of student experience in elementary and secondary school》(第 681–709 页)。荷兰多德雷赫特：Springer；Zeldin,

S.、Gauley, J. S.、Barringer, A. 和 Chapa, B. (2018). 高中如何赋能社区：

对青少年与成人伙伴关系和学校参与的混合方法解释性探究 (How high schools become empowering communities: A mixed-method explanatory inquiry into youth-adult partnership and school engagement)。《American Journal of Community Psychology》，第61(3/4)期 358–371 页。

²⁷ Hecht, M. L. 和 Shin, Y. (2015). 文化和社会情感能力 (Culture and social and emotional competencies)。J. A. Durlak、C. E. Domitrovich、R. P. Weissberg 和 T. P. Gullotta (编辑)，《社会和情感学习手册：研究与实践》(*Handbook of social and emotional learning: Research and practice*) (第 50–64 页)，纽约：Guilford Press。

-
- ²⁸ Halverson, C. B. 和 Tirmizi, S. A. (编辑)。 (2008). *集团决策和谈判的进展 (Advances in Group Decision and Negotiation)* : 卷三, *有效的多元文化团队: 理论与实践 (Effective multicultural teams: Theory and practice)*, 德国柏林: Springer Science & Business Media。
- ²⁹ Flores-González, N. (2002). *学校儿童/街头儿童: 拉丁裔学生的身份发展 (School kids/street kids: Identity development in Latino students)*, 纽约: Teachers College Press; Nieto, S. (2017). 重新想象多元文化教育: 新视野, 新可能 (Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities)。 *Multicultural Education Review*, 第9 (1) 期 1-10 页。
- ³⁰ Hammond, Z. (2015). *文化响应式教学与大脑: 促进不同文化和语言学生的真实参与和严格要求*。加利福尼亚州千橡市: Corwin。
- ³¹ Ladson-Billings, G. (2014). 文化相关教学法 2.0: 又称混合方法 (Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix)。 *Harvard Educational Review*, 第84 (1) 期 74-84 页; Paris, D. (2012). 文化可持续教学法: 立场、术语和实践的必要改变 (Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice)。 *Educational Researcher*, 第41 (3) 期 93-97 页。
- ³² Brady, L. M.、Germano, A. L. 和 Fryberg, S. A. (2017). 利用文化差异促进教育平等 (Leveraging cultural differences to promote educational equality)。 *Current Opinion in Psychology*, 第18 期 79-83 页。
- ³³ Slaten, C. D.、Rivera, R. C.、Shemwell, D. 和 Elison, Z. M. (2016). 实现梦想: 边缘化城市青少年对文化响应式社会和情感学习课程的看法 (Fulfilling Their Dreams: Marginalized Urban Youths' Perspectives on a Culturally Sensitive Social and Emotional Learning Program)。 *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 第21 (2) 期 129-142 页。
- ³⁴ Graves Jr, S.L.、Herndon-Sobalvarro, A.、Nichols, K.、Aston, C.、Ryan, A.、Blefari, A.、Schutte, K.、Schachner, A.、Victoria, L. 和 Prier, D (2017). 研究针对城市环境中的非洲裔美国男性的文化响应式社会情感干预的有效性研究 (Examining the effectiveness of a culturally adapted social-emotional intervention for African American males in an urban setting)。 *School Psychology Quarterly*, 第32 (1) 期 62 页。
- ³⁵ Davidson, S. (2017). *创伤知情的后中学教育实践: 指南 (Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide)*, 俄勒冈州波特兰: Education Northwest。(第4页)。
- ³⁶ Yellow Horse Brave Heart, M. (2003). 原住民的历史创伤反应及其与药物滥用的关系: 以拉科塔族为例 (The historical trauma response among Natives and its relationship with substance abuse: A Lakota illustration)。 *Journal of Psychoactive Drugs*, 第35 (1) 期 7-13 页。
- ³⁷ 美国卫生与公共服务部 (U.S. Department of Health & Human Services)、药物滥用暨心理健康服务署 (Substance Abuse and Mental Health Services Administration)。 (2018). *创伤知情的方法和针对创伤的干预措施 (Trauma-informed approach and trauma-specific interventions)*。 引自 <https://www.samhsa.gov/nctic/trauma-interventions>
- ³⁸ Harper, K. 和 Temkin, D. (2019). *以政策应对创伤, 创造支持性学习环境 (Responding to trauma through policies to create supportive learning environments)*, 马里兰州贝塞斯达: Child Trends; 阿斯彭研究所, 教育和社会项目。 (2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求: 行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿: Author。
- ³⁹ Allensworth, E. M.、Farrington, C. A.、Gordon, M. F.、Johnson, D. W.、Klein, K.、McDaniel, B. 和 Nagaoka, J. (2018). *支持社会、情感和学术发展: 对教育工作者的研究意义 (Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators)*, 伊利诺伊州芝加哥: 芝加哥大学, 学校研究联盟。
- ⁴⁰ 阿斯彭研究所, 教育和社会项目。 (2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求: 行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿: Author。
- ⁴¹ Ginwright, S. (2017). *建立基于平等的社会和情感学习议程 (Toward an equity based agenda for social and emotional learning)* [幻灯片], 加利福尼亚州奥克兰: Flourish Agenda。

-
- ⁴² Osher, D. 和 Berg, J. (2018), *学校氛围与社会和情感学习：两种方法的融合 (School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches)*[问题概要]。University Park, 宾夕法尼亚州：宾夕法尼亚大学，埃德娜·贝内特·皮尔斯预防研究中心 (Edna Bennett Pierce Prevention Research Center)。
- ⁴³ Osher, D. 和 Berg, J. (2018). *学校氛围与社会和情感学习：两种方法的融合 (School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches)*[问题概要]。University Park, 宾夕法尼亚州：宾夕法尼亚大学，埃德娜·贝内特·皮尔斯预防研究中心； Allensworth, E. M.、Farrington, C. A.、Gordon, M. F.、Johnson, D. W.、Klein, K.、McDaniel, B. 和 Nagaoka, J. (2018). *支持社会、情感 and 学术发展：对教育工作者的研究意义 (Supporting social, emotional, and academic development: Research implications for educators)*, 伊利诺伊州芝加哥：芝加哥大学，学校研究联盟。
- ⁴⁴ Davidson, S. (2017). *创伤知情的后中学教育实践：指南*, 俄勒冈州波特兰：Education Northwest。
- ⁴⁵ Ginwright, S. (2017). *建立基于平等的社会和情感学习议程*[幻灯片], 加利福尼亚州奥克兰：Flourish Agenda。
- ⁴⁶ Harper, K. 和 Temkin, D. (2019). *以政策应对创伤，创造支持性学习环境*, 马里兰州贝塞斯达：Child Trends。
- ⁴⁷ Osher, D.、Cantor, P.、Berg, J.、Steyer, L. 和 Rose, T. (2018). *人类发展的驱动力：人际关系和情境如何影响学习和发展 (Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development)*。*应用发展科学*。提前在线出版。
- ⁴⁸ 阿斯彭研究所，国家社会、情感 and 学术发展委员会网站 (National Commission on Social, Emotional, & Academic Development website), 网址：<http://nationathope.org/>
- ⁴⁹ 阿斯彭研究所，教育和社会项目。(2018). *种族平等视角下的社会和情感发展追求：行动呼吁 (Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action)*, 华盛顿：Author; Noguera, P. A. (无日期)。*学校转型：改革的局限性与可能性 (Transforming schools: The limits and possibilities of reform)* [幻灯片], 加利福尼亚州洛杉矶：加州大学洛杉矶分校教育与信息研究学院 (University of California, Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies)。
- ⁵⁰ Simmons, D. N.、Brackett, M. A. 和 Adler, N. (2018). *将公平视角应用于社会、情感 and 学术发展 (Applying an equity lens to social, emotional, and academic development)* [问题概要], 新泽西州普林斯顿：Robert Wood Johnson Foundation。
- ⁵¹ Jagers, R. J.、Rivas-Drake, D. 和 Borowksi, T. (2018). *公平与社会情感学习：文化分析 (Equity and social emotional learning: A cultural analysis)*[框架简介], 伊利诺伊州芝加哥：学术、社会 and 情感学习合作组织，衡量 SEL