

# 从“智力”到“能力”

## ——社会与情感概念史考察

黄忠敬

**【摘要】**社会与情感能力是当前教育研究最重要的主题之一,但对其概念的理解却千差万别。这种理解上的不同不仅体现在不同学科之间的差异,而且体现在不同发展时期的变化。从历史视角来看,社会与情感发展经历了从“智力”到“能力”发展的内在逻辑,从心理学范式向教育学范式转向的发展过程。这使对社会与情感的关注从智力测验走向了能力培养,从学术话语走向了政策话语,并且其研究成果在学校改革中得到了广泛的应用实践。教育领域发生了“情感转向”,教育越来越强调促进社会与情感能力发展和幸福感的全人教育。社会与情感能力已经成为发达国家教育政策的优先发展领域,由此形成了全球性的教育政策改革运动。这一系列的变化和转向都对当下我国新时代的教育政策和学校实践具有重要的启示意义。

**【关键词】**智力;能力;社会与情感;概念史

**【作者简介】**黄忠敬,华东师范大学教育学部教授,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员(上海 200062)。

**【原文出处】**《教育研究》(京),2022.10.83~94

**【基金项目】**本文系国家社会科学基金2022年度教育学重点课题“我国青少年社会与情感能力培养研究”(课题批准号:ABA220028)的研究成果。

社会与情感能力是当前教育研究最重要的主题之一,它在教育改革中的地位越来越凸显。但是当前我们对社会与情感能力的理解却千差万别,模糊不清,出现了诸如情绪智力、品格教育、情商教育、社会与情感教育、社会与情感学习、非智力因素等概念。这些差异既有概念之间的,也有概念内部的;不仅体现在不同学科之间的差异,而且体现在不同历史发展时期的变化。本文从概念史的视角对社会与情感能力进行分析,以期对未来社会与情感能力培养与实践提供理论资源和思想启示。

### 一、从“社会智力”走向“情感智力”:心理范式的考察

从历史视角来看,社会智力与情感智力早在20世纪初就开始出现,但对它们的概念理解却在不断发展变化,二者之间的关系也颇具争议性。20世纪初,“儿童研究”成为心理学的重要领域,“智力”是其核心的研究课题,并由此兴起了一场轰轰烈烈的智力测验运动。20年代后,心理学家对智力的概念不断进行反思和拓展。一方面,试图超越狭义智力的认知维度,越来越强调智力的社会和情感维度,以桑代克

(Thorndike, E. L.)、杜威(Dewey, J.)为代表。但是由于人们对“社会与情感”这个概念的理解差异太大,没有达成共识,且其难以测量,因此此后几十年这个概念的命运起伏不定。另一方面,心理学的知识生产不断发展,开始挑战传统的认为智力是天生的不可改变的观点,越来越提倡智力是遗传与环境相互影响的结果,是品格与能力的综合表现。这主要受到当时人格心理学、社会学习理论、社会—文化理论以及进步主义教育运动等的影响。对于先天与后天的问题讨论一直贯穿于整个20世纪。

#### (一)社会智力与情感智力的概念

##### 1. 社会智力

社会智力(social intelligence)的概念是20世纪20年代心理学家桑代克提出来的,他把智力分为三类,即抽象智力、具体智力和社会智力。抽象智力就是理解和管理思想的能力,具体智力又称机械能力,即处理具体事物的能力,社会智力即从事社会活动和与人相处的能力。他试图测量这些智力,然而,因为缺乏区分效度和结构效度,也因为其概念的模糊性,经常与社会意识、社会能力、自我监控和实践智力等

术语互换使用,似有“包揽一切”的嫌疑,所以在整个20世纪前半叶,这个概念并没有受到重视。

尽管如此,桑代克的社会智力理论还是拥有一批追随者,并进一步拓展了社会智力的概念,如对社会事务的知识和理解、与人相处、社交技巧、社会刺激、心情和个性特征,或适用于理解社会情境的一般智力。齐克尔(Zirkel, S.)认为,社会智力是个体用于追求重要目标、调节情感体验以及在各种情境中实现预期目标的策略,它可以被描述为一种人格和个人行为的方式,在这种方式中,人们能够认识到自己和他们所生活的社会世界。人们积极地利用这些知识来管理自己的情绪,并引导自己的行为走向理想的结果。<sup>[1]</sup>这说明,社会智力的概念既包括认知与理解,还包括决策和行为,而且社会智力是有目的的,这些目的会受到文化的高度影响,也受到自我概念的影响。

20世纪80年代,社会智力得到进一步拓展。美国哈佛大学心理学家加德纳(Gardner, H.)在1983年提出了多元智力的概念,其中的个人智力(personal intelligence)这个概念就是建立在内省智力(情绪智力)和人际交往智力(社会智力)基础之上的。1985年,美国耶鲁大学心理学家斯腾伯格(Sternberg, R. J.)从内隐(想法)与外显(行为)的角度,认为智力应当包括三个方面,即智力的内在成分、这些智力成分与经验的关系以及智力成分的外部作用,并提出了三元智力理论(triarchic theory of intelligence),即语言智力、解决问题智力和实践智力。他特别强调实践智力,并通过缄默知识的表现性评价来测量实践智力。这说明,社会智力不仅观照个体内在情感体验和情绪认知,而且越来越强调人与人之间交往、主体之间的互动性以及个体与环境之间的情境性和实践性的特征。这就为情感智力的发展提供了坚实的基础和广阔的空间。

## 2. 情感智力

20世纪90年代,梅耶(Mayer, J. D.)等提出了情绪智力(emotional intelligence)概念(也译为情感智力),其含义是个体拥有的推理能力,并比其他人更有效地利用情绪来促进思考。它是一组相互关联的能力,也就是激活心理情绪反应的能力系统,该系统协调生理、知觉、经验、认知和其他变化,形成情绪和感觉的体验,如快乐、愤怒、悲伤和惊讶。更具体地说,梅耶等人将情绪定义为一种完整的感受状态,包括生理变化、运动准备、对行动的认知、从对自我或情境的评估中产生的内在体验等。情

绪智力是一种心理能力(或一系列情感能力),它允许对某种特定形式的信息(如语言信息)进行识别、学习、记忆和推理。情绪智力被看作监控自己和他人的能力(无论是遗传的还是后天习得的),能够区分自己和他人的情绪,并利用这些信息指导自己的思维和行动。也就是说,他们把情绪智力界定为准确并有效地处理情绪信息的能力,包括感知、整合、理解和管理情绪的能力。情绪总是传递着人的关系的意义,包括与自己的关系、与他人的关系。被认为社会与情感能力高的人是一个适应性强、真诚、友好、有毅力和乐观的人。梅耶认为,情绪智力不同于外向性、自信等人格特质。虽然外向性等特质可能取决于社会技能,也可能是社会技能的结果,但它只是一种偏好而不是能力。相反,了解另一个人的感受是一种心理能力。梅耶等在期刊上发表的情绪智力的文章,在学术界产生了广泛的影响力,引发了一大批成果的产出,发展成为一个包含出版、测试、教育和咨询的小型产业。<sup>[2]</sup>

许多学者并没有对情绪智力和情感智力做出明确的区分,经常混合使用。即使同一篇文章,情感(affect)和情绪(emotion)两个词也是多次交替使用或者并行使用。对其概念界定或说明也是边界模糊,莫衷一是。在区分这些概念时常常出现重叠、含糊和混合等表达方式。一方面,这说明两者之间确实存在紧密的关系,而且这种关系是你中有我、我中有你的状态;另一方面,也说明这两个概念的复杂性、包容性和发展性,体现了不同理论来源和观察视角的差异。在这种情况下,对其做出严格区分并没有多大意义,术语成为服务于知识分子群体差异的标识而已。

当然,还是有一些学者认为有必要区分这两个概念。一种观点认为,情感既包括情绪,也包括心情。情绪是被具体的特殊事件所触发的反应,比如生气、高兴、难过、厌恶、羞愧、吃惊等,有积极的,如快乐和感激,也有消极的,如愤怒和内疚,往往比较强烈,变化较快,更偏向于行为导向;而心情是弱于情绪的一些感受,通常没有相关的特殊事件的刺激,更加地弥散且缺乏具体指向,是某个时间段的一种状态,持续时间较长,更偏向于认知层面。<sup>[3]</sup>从这个角度来看,情感和情绪是一种包含关系。情感是上位概念,情绪是下位概念。另一种观点认为,情绪和情感处于一个连续体中,是一个从生物性、生理性向情境性和文化性的不断发展过程,是从较低的情绪感知能力,发展到更复杂的推理和决策以

及管理情绪的能力。情绪是生物性的、神经性的,包括身体反应和身体活动,如脸红、呜咽、咆哮、狂笑以及相关的神经活动。而情感是在情绪基础上的更高级的主观体验,比如自我概念、信念、动机、认知和理性决策等。从这个角度来看,情感分为两类或两个层级:特质与状态。特质类情感就是个体上表现不同但整体上又相对稳定的回应方式,如自尊、乐观等。状态类情感通常是不稳定的,反映了对不断变化情境的回应,体现了情感实践的多样性。因此,情感智力就分为特质类情感智力(trait emotional intelligence)和能力类情感智力(ability emotional intelligence)。<sup>[4]</sup>从这个角度来看,情感不仅包含情绪,而且高于情绪;包括生理的、认知的、心理的和行为的多个方面。情感过程要经历评估、主观体验、心理变化、情感表达、行为倾向等多个阶段;既有积极的情感,也有消极的情感;既有个体层面的,也有结构层面的,还有文化历史层面的;<sup>[5]</sup>既有认知的因素,也有理性的参与,还指向行为变化;<sup>[6]</sup>既涉及私人的情感,也涉及公共的情感规则<sup>[7]</sup>。

### 3. 社会智力和情感智力的联系与区别

经过多年发展,社会智力与情感智力的内涵在以下几个方面越来越达成共识:第一,识别、理解和表达情绪情感的能力;第二,理解他人情感和他们相关联的能力;第三,管理和控制情绪的能力;第四,处理个人或人际变化、适应和解决问题的能力;第五,产生积极情感和自我激励的能力。<sup>[8]</sup>从个人层面说,就是个人的自我意识和管理能力,理解自己的优势和劣势,表达自己的情感和思想;从人际层面说,是指感知别人的情绪、情感和需要,建立和维持合作、建构性和互惠性的关系。即社会与情感智力意味着有效地管理个人、社会和环境的變化,以现实地、灵活地应对周边环境、解决问题和做出决策。

有学者认为,社会智力和情感智力之间是一种包含关系,即情感智力是一个更大的概念,社会智力是情感智力的一个子集,情感智力既包括社会关系的情感推理,也包括个人成长的内在情感推理,而且情感智力比社会智力更聚焦,主要是为了处理好个人内部和人际情感问题,代表人物是梅耶、卡鲁索(Caruso, D. R.)和沙洛维(Salovey, P.)。也有学者持相反的观点,认为社会智力包含了情感智力,即对情感的行为控制,是一种对个人内外感受的控制能力,代表人物是坎宁(Kanning, U. P.)。总之,二者关系密切,一方面,情感智力有助于对社会问题、社会事件和与人相处进行识别、感知、评估和推理,情感智

力的适应性反应与解决社会问题有关;另一方面,社会智力的感知、评价、分析和理解也有助于发展情感管理和调节的情感智力,适应社会生活的挑战,不断激发情感智力的情境性和实践性。

尽管这两个概念有相通性和相似性,但是仍然有学者认为需要对其做出区分。比如,在加德纳的多元智力理论中,情感智力更多地反映在他的内省智力概念,即关注个人需求、目标、心理能力,而社会智力则被概念化为人际智力,其重点是适当地使用这些能力来解决现实世界的各种社会问题,适应性地采取实际行动,指导社会决策和互动。如果说情感智力的重点在于“想不想”,那么社会智力的重点即在于“能不能”。梅耶和沙洛维等学者认为,相对于社会智力,情感智力更具特殊性,它应该限定在情感和智力的交集上,具体来说,应该局限于对情感进行推理和利用情感增强推理的能力。情感智力不能泛化为其他一系列的人格特征(包括动机,如对成就的需求)、自我相关的概念(如自我控制)和社会风格(如果断)。<sup>[10]</sup>

但是后来的发展远远超出了梅耶等学者在20世纪90年代所认为的情感智力的观点,不再局限于感知、使用、理解和管理情绪和对情感进行推理以及利用情感增强推理的能力,也不再仅仅被看作对自己和他人的情绪进行复杂信息处理的能力,以及将这些信息用作思考和行为指南的能力,而更包括各种人格特质特征,如快乐、自尊等。最典型的就是戈尔曼(Goleman, D.)于1995年出版的畅销书《情感智力(Emotional Intelligence)》(中文版译为《情商》),他对情感智力的理解就混合了许多其他人格特征,包括坚持、热情、自我控制、自信和其他积极属性。<sup>[11]</sup>

### (二)社会智力与情绪智力的测评

尽管社会智力和情绪智力概念宽泛,边界也较模糊,其信度效度也受到质疑,但还是有不少学者尤其是心理学者试图测量这些智力。比较有影响的模型有以下两种。

#### 1. 情绪智力测量

情绪智力测量(Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 以下简称 MSCEIT)是一种基于表现或能力的测试工具,从识别、理解、管理和运用情绪等几个方面对情绪智力进行测量。情绪智力的目标是“通过感知和调节情绪的认知过程,改善现实生活中的心理功能”<sup>[12]</sup>。在这里,情绪智力被界定为行为表现和能力,主要是以下四种具体能力:

情感的感知、评价和表达;情绪促进思维;运用情绪知识来识别、分析和理解情绪;反思调节情绪以促进情绪和智力的发展。

MSCEIT 已经被一些人证明是一种有效、可靠的情绪智力测量方法,运用此测量方法发现,在情绪智力与生活满意度之间总体来看有相关性,当情绪智力自我报告测量不是通过认知能力测量,而是行为测量时,情绪智力与生活满意度更相关。这证明了情绪智力对生活满意度的影响作用。虽然如此,但是它也存在一些问题,比如,结构效度的问题、测量工具耗时又昂贵等问题、人们对情绪智力从心理测量学角度进行测量的日益怀疑和不信任的问题。此外,由于 MSCEIT 与语言能力(0.30 到 0.40)高度相关,一些批评者认为情绪智力应该简称为“情感知识”。这些都影响到它的使用和推广。

## 2. 巴恩情商量表

巴恩情商量表(Bar-On's Emotional Quotient Inventory,以下简称 EQ-i)基于“大五”人格,将情绪与社会智力概念化为一种可遗传的个性特质和一种学习能力。EQ-i 测评内容既包括情绪智力,也包括社会智力,具体有 5 个维度 15 个子维度,即:自我(自尊、情绪自我意识、果敢、独立和自我实现);人际(共情、社会责任和人际关系);压力管理(抗压力、克制冲动);适应力(现实判断、灵活性、问题解决);一般情绪(乐观和高兴)。EQ-i 有 133 题项、五点量表、从最不符合自己到最符合自己五个等级。<sup>[13]</sup>

此量表针对 17 岁及以上的人群,通过 40 分钟自我报告来完成问卷,主要描述影响智力行为的相互关联的情感和社会能力素养以及它们的影响因素,同时也会运用多样化的其他测评方法,比如访谈和多速率评估。<sup>[14]</sup>

MSCEIT 和 EQ-i 在测量预计的情绪智力结构时都是明确的。MSCEIT 属于能力模式,情绪智力就是情感认知和情绪推理能力,以及情绪问题解决能力,而 EQ-i 属于混合模式,情绪智力就是与情绪相关的自我认知、特质、性格和社会能力的集合。虽然两种测量工具影响大而且使用广,但是这两种测量模式也不是没有缺陷,它们更多的是能够测量外显的或预计测的,没有办法评估内隐的情绪智力或没法测量的,如解码非语言线索或情绪表达。尽管有诸多缺陷,EQ-i 和 MSCEIT 工具仍然是指理解社会智力和情绪智力的两个最重要的开创性探索。

## 二、从“社会与情感智力”走向“社会与情感能力”:转向教育范式

社会与情感研究由心理学领域转向教育学领域的标志是戈尔曼的《情感智力》一书的出版以及由此带来的巨大反响。情感智力开始进入教育家的视野并受到重视,开启了从“智力”走向“能力”的发展,开启从“认知”到“情感”、从“智商”到“情商”的转化,以及从“考试”教育到“全人”教育的转变,在教育领域进入“情感转向”的新时代。情商不仅成为大众的一个“流行词”,也成为教育改革的一个“响亮口号”。

(一)从智力到能力的发展,切中当时中小学教育的问题要害和教育诉求

《情感智力》一书指出了当时美国学校存在的诸如粗鲁、没有责任和暴力等严重问题,强调了学校开展社会情感学习(Social and Emotional Learning,以下简称 SEL)的重要性,强调了基于研究的实践重要性,强调了社会与情感能力对学业成绩的重要性。科学家、教育者、家长、雇主等都越来越认识到社会与情感能力的重要性,越来越认识到情感与情绪在学习和教育中的重要角色。此书也指出了科学家已经发现了高情商与亲社会行为之间的关联,指出情商比智商更重要,更能预测生活的成功。他指出,有一个古老的词可以代表社会情感能力,即品格。他拓展了情感智力的边界,与个性品格发生了连接,在情商与品格教育之间架起了桥梁。他把情商概括为认识自身情绪的能力、妥善管理情绪的能力、自我激励的能力、认识他人情绪的能力、人际关系的管理能力等五个方面的能力。在此之前,情商往往是心理学领域的话题,他把情商引入教育领域,并在中小学开展社会与情感能力培养的项目实践,通过学校改革减少校园暴力和毒品等问题。此书成为一本畅销书,成为一个催化剂,促成社会情感学习(SEL)成为一个研究领域;他也把研究、理论与实践联系起来,情感问题越来越成为教育领域的重点。

戈尔曼的工作也引领创立了学术、社会与情感联盟(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning,以下简称 CASEL)。1994 年,一群教育者、研究者和儿童专家齐聚菲泽研究所(Fetzer Institute),讨论如何采取有效的、合作的策略以增强学生的社会情感能力、学业表现、健康和公民意识,以阻止和减少心理和行为问题。菲泽小组(Fetzer Group)提出了“SEL”作为提升青少年社

会、情感和学业能力的概念框架,开展家校社合作项目以实现教育目标。与会者也成立了 CASEL,以组织的形式帮助建立基于证据的 SEL,作为从学前教育到高中教育不可或缺的一部分。其使命和目标就是推进 SEL 的科学研究,在中小学校开展社会情感学习,改进联邦和州的政策以支持基于证据的项目实践,提升学生的社会与情感能力。

CASEL 组织将社会与情感能力界定为:个体在与社会的互动过程中,驾驭自己的情绪、与他人建立积极的关系、负责任的决策以解决社会生活中各种问题的能力。其内容包括:自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能以及负责任地决策的能力。自我意识——认识到一个人的情绪和价值观,并能够现实地评估一个人的优势和局限性。自我管理——能够设定和实现目标,能够处理自己的情绪,使其促进而不是干扰相关的任务。社会意识——对他人的观点和感受表现出理解和共情。人际关系技巧——建立和保持健康的人际关系,在团队中作为领导者和团队成员有效地工作,建设性地处理冲突。负责任的决策和问题解决——对个人和社会行为作出合乎道德的、有建设性的选择。<sup>[15]</sup>前两者是从个体角度来分析,后三者是从社会和人角度来考察。在实践路径上,CASEL 探索了独立的 SEL 课程、将 SEL 渗透到不同的学科以及创造支持性的学习与社区环境等。2020 年,CASEL 对 SEL 的概念进行了更新,意指儿童和成人理解和管理情感、设定和实现积极目标、感受和表达对他人的同情、建立和保持积极关系及做出负责任决策的过程。

诸多研究表明,社会与情感能力发展好的孩子,有更好的学业成绩,在未来有更好的工作与更高的收入,更有可能活得更长,更低的辍学率,更低的实施暴力与犯罪等反社会行为的风险,等等。有研究对 270 项以学校为基础的 SEL 预防干预研究的元分析发现,它们对社会情绪能力表现、积极的自我认知、学校关系和对社会规范的遵守有显著影响,影响大小从 0.22 到 0.61 不等。负面行为、校园暴力和药物使用的减少持续了至少 6 个月。研究成果中最吸引人的,还有社会与情感学习相关项目显示了对学术成就测试分数产生了良好的影响效果。<sup>[16]</sup>

综上,尽管早在 20 世纪初杜威就提出了在教育环境中进行共情和有效的人际关系管理的实践,但是,直到 20 世纪 90 年代初,CASEL 组织才成立,

将情商的构建及其相关理论、研究和实践应用于学校和教育,并走上专业化的发展道路。

(二)从智力到能力的发展,彰显 20 世纪品格教育和人格教育的传统

社会与情感能力之所以得到中小学校长、教师 and 家长的欢迎,成为中小学校的实践重点,还得益于整个 20 世纪学校教育中品格教育(character education)和人格教育(personality education)的传统。

20 世纪 20 年代,美国兴起了品格教育运动。重点在于培养一个人的品格,尤其强调归属感和对他人的责任感。<sup>[17]</sup>随着 30-50 年代精神卫生运动的发展,人格教育逐渐取代了品格教育,精神病学所涉及的领域由专门的精神失常问题扩大到预防心理疾病和推广心理健康。新一代精神病学专家将眼光投向更为广阔的社会领域,试图为社会问题提供心理化的解释,例如,许多专家将青少年犯罪、失业、种族冲突等问题的起因归结为个体的人格失调。可以说,人格概念的兴起是 20 世纪上半叶美国社会文化与科学研究领域的一个重要现象。文化史学家苏斯曼(Susman, W.)曾提出一个著名论断,认为美国在 20 世纪初经历了从“品格文化”(the culture of character)到“人格文化”(the culture of personality)的转变。<sup>[18]</sup>“人格”成为象征个体自我实现与自我表达的概念,代表着每个人独特的,甚至具有表演性的个性特点,并迅速取代了 19 世纪象征道德与宗教秩序的关键词“品格”。1937 年可以被称为人格理论的诞生年。

到 20 世纪 80-90 年代,美国学校的新品格教育运动又开始复兴。摆脱之前的价值澄清和道德推理运动,重新回归亚里士多德古典传统品格教育。21 世纪之后,随着积极心理学蓬勃发展,品格教育融入积极心理学的成果,如积极心理学家彼得森(Peterson, C.)和塞利格曼(Seligman, M.)出版了《品格优点和德性(Character Strengths and Virtues)》,不再关注孩子的心理问题,而是专注于人类的品格优点、道德潜能和美好德性,包括六大品格优点或德性:智慧与知识、勇气、关爱、公正、节制、超越。与此同时,核心素养概念也越来越受到关注,品格教育成为 21 世纪核心素养的重要内容,成为社会与情感能力等“软能力”的重要组成部分。

可以说,社会与情感教育开始于思维的转变,即从预防精神疾病、行为—情绪障碍和问题行为为目标,转向更广泛的促进社会能力的目标。这种思维转变促进教育工作者对在教育环境中应用社会

和情商的概念越来越感兴趣,道德和品格教育、社会与情感能力教育也越来越走向互补和融合。

品格教育强调公民美德和道德品格教育,侧重于价值观,对社会负责,是价值观教育和道德教育。社会与情感能力教育侧重于在相关社会环境中发挥作用所需的能力,更注重解决问题的力量,强调自我意识、自我管理、社会意识和互动交往,是能力教育。要实现这些道德教育中倡导的价值观,需要大量的能力。社会与情感能力认为,从意图到行动的道路是复杂的,需要一系列的能力来引导通往成功的道路。<sup>[19]</sup>对于社会与情感而言,尽管不少研究者仍然基于“大五人格”或品格的理论,但是相比以前关注性格或德性能力或智力而言,社会与情感能力更强调的是能力而不是品格,具有更强的可塑性,可以通过教育和学习提高这些能力。

(三)从智力到能力的发展,体现在深化心理学研究基础之上的拓展创新

智力研究是整个20世纪心理学研究的主角。从20世纪初智力测验就开始兴起,大家热衷于讨论智力的概念,并用智商来衡量人的智力差异,讨论智力的要素,智力是先天还是后天培养、如何开发智力,以及智力对学业和工作的重要价值,并广泛应用人才选拔,从部队中军人的选拔到运用到学校对学生进行选拔。尽管争议不断,但确实一直是心理学研究的主要领域。阿什(Ash, M. J.)等学者曾对美国1954-1983年的教育心理学教材的内容板块从历史的视角做过分析,发现教材中有关智力、记忆和遗忘的内容一直是重点,尤其在1965-1975年达到高峰,而像社会情感发展、心理健康和人格理论在所有时期都关注很少,而且整个教育心理学研究成果脱离了课堂实践。<sup>[20]</sup>

尽管如此,智力的概念也在随着时代和研究的深化不断拓展,从早期的比纳-西蒙的智力量表,到斯腾伯格的三元智力,再到加德纳的多元智力,再到梅耶、戈尔曼等的社会与情感智力,从强调认知、理性和推理拓展到人的品格,乃至与道德教育、人格教育和品格教育融合。从智力到能力,反映了概念发展的内在逻辑。一些理论在此过程中也起到了推波助澜的作用,其中有人本主义心理学、人格心理学、建构主义理论以及文化互动理论等。20世纪50年代,马斯洛(Maslow, A. H.)人本主义心理学,提出五个层次的需要理论,强调人的尊严、价值、创造力和自我实现。荣格(Jung, C. G.)的人格理论,把人格分为内向与外向两类,认为人格有三

个层次,即意识、个人无意识和集体无意识。人类学家米德(Mead, M.)等强调人格与文化的共生关系,注重研究社会文化因素对于人格发展的影响,重视主体与环境的互动性。还有科尔伯格(Kohlberg, L.)的道德发展理论、维果茨基(Vygotsky, L.)的社会文化理论和班杜拉(Bandura, A.)的社会学习理论,都不断深化并拓展了传统上智力的内涵,为社会与情感智力向社会与情感能力的发展提供了理论资源,为心理学研究成果应用于教育学提供了思想基础。在此基础上,智力的概念也不断深化,由以前单一的智力概念走向了复合的智力概念,即认为智力不再是一种被称为“g”因素的智力,而是两种智力:流体智力(fluid intelligence)和晶体智力(crystallized intelligence),前者是指在不熟悉的情境下解决新问题的能力和推理能力,通常不依靠以前获得的知识,是一种先天的能力;后者则依赖于学习的知识和经验,是一种后天习得的能力。从人的毕生发展来看,流体智力通常在20岁左右达到高峰,之后会逐步下降,而晶体智力则可以通过终身学习得到持续提高。相应地,社会与情感智力的概念就从之前强调先天因素,转变为强调后天的能力概念。可以说,从智力到能力的发展,是心理学的种子在教育领域结出的丰硕果子。

麦克莱伦(McClelland, D. C.)于1973年在《美国心理学家》上发表了一篇文章,其中一个重要的观点认为,“能力”比传统测试更能成功地预测重要的行为。<sup>[21]</sup>他反对智力测试,认为智力测试没有被证明与重要的生活结果有关,智力分数和学业成绩是社会地位的结果,这种测试应当被抛弃,应该探索“基于能力的测试”(competency testing)。他建议:“如果你想知道一个人开车的能力有多好,可以通过驾驶考试来考察他的能力。”这些观点在《纽约时报》报纸、《今日心理学》期刊以及《心理学》《心理学导论》等诸多的心理学教科书等上广泛发表,深刻地影响了心理学领域和大众观点。<sup>[22]</sup>

21世纪后,基于能力或素养的测评受到经合组织(OECD)的重视,并在全球付诸行动,这就是国际学生评估测试(PISA)。经合组织在1998-2003年开展了能力的界定和遴选项目(Definition and Selection of Competencies,即DeSeCo),在概念界定上,经合组织用competence代替之前的intelligence、abilities或literacy,意指学生的学科知识和运用知识的能力、分析和推理能力、沟通合作能力和在不同情境中解决问题的能力,重点强调能力的实践导向

和行动导向,正因为如此,有学者直接翻译为“胜任力”。当然,我国国内更偏向“素养”这个译法,也有翻译为“能力”的。在 competence 内部的子能力上,也会使用“技能”代表具体的技能或从事某项任务或工作所需要的技能。在能力框架上,经合组织提出了包括使用工具互动、自主行动和在异质群体中工作三类能力框架,并建构了人与自己、人与社会和人工具三个维度的能力体系,以国际学生评估测试项目为载体在各国实施。这个项目对全球各国的教育改革产生了广泛影响。

2018 年,经合组织开展了青少年“社会和情感能力”(Study for Social and emotional skills,简称 SSES)全球大规模测评项目,着眼于促进青少年非认知领域的发展,旨在测评全球青少年的社会和情感能力发展以及影响这些能力发展的因素,以指导各国政策制定和学校实践。全球 10 个城市参与了首次国际测评,包括中国苏州市,华东师范大学作为唯一官方代表组织了这次测评,并于 2021 年发布了测评成果。<sup>[23]</sup>之后,即 2021 年底又启动了第二轮全球测评,进一步推进社会与情感能力对全球的影响力。经合组织把社会与情感能力界定为“人在实现目标、情绪管理、与他人合作以及沟通交往过程中所涉及的能力”,并借鉴“大五人格模型”,建构了社会与情感能力测评框架。<sup>[24]</sup>这个框架与巴恩的模式较接近,即把社会与情感能力看作人格特质和能力的混合,但更强调后天的可塑性。

总之,从“社会与情感智力”走向“社会与情感能力”,是心理范式走向教育范式的划时代标志,也反映了学术研究对实践领域产生了越来越大的影响。可以说,社会与情感智力是社会与情感能力的基础,前者植根于智力理论、实验心理学和脑科学的研究,更强调先天遗传和大脑的神经机制,是基础性、稳定性、综合性的能力,关注的是个体间的差异,强调社会与情感的认知、思维和态度倾向,重点是解决“知不知”的问题;而后者是建立在智力基础之上的能力,更强调社会与情感的实践和行动,是根据特定的社会情境与工作场景进行调节的能力,是解决“会不会”的问题。社会与情感智力有高低之分,有常模参照,可以通过智力测验以智商来衡量;而社会与情感能力既有正面的,也有负面的,其实质是一种情境胜任力,是一种平衡力,没有高低之分,强调的是任务参照。因此,不宜进行简单的排名,也不是越高越好,而是寻求一种“平衡”。

### 三、从“学术话语”到“政策话语”:社会与情感能力的政策实践

尽管社会与情感与教育有着明显的相关性,但长期以来主要是心理学家在心理学领域开展的研究,在教育领域一直受到忽视。对教师和学生的愤怒、绝望、羞耻或无聊以及愉快的情绪如在教育环境中的享受、希望或自豪感等都缺乏研究。只有少数例外,包括对考试焦和归因理论的研究。即使如此,大部分教育研究者主要关注学校教育的认知产出,忽视社会与情感能力。研究的成果以学术论文的方式呈现在大量期刊中,没有转化为中小学校的改革实践,更没有成为政府的政策话语。教育政策的主流话语仍然是学业成就而不是学校教育的情感体验。直到世纪之交,在教育领域才出现“情感转向”。

#### (一)教育领域的“情感转向”

自 20 世纪 90 年代以来,教育学经历了“情感转向”,佩克伦(Pekrun, R.)和林内布林克-加西亚(Linnenbrik-Garcia, L.)认为,“情感是当前教育研究最重要的主题之一”。任何有学校教育经历的人都知道情绪如担心、尴尬、希望、自豪、羞愧、厌烦、喜悦、失望等在学校中司空见惯;即使是成年人,回想一下自己的学校生活,也立即有比较强的情绪体验。毫无疑问,学校是情绪之地。<sup>[25]</sup>

社会与情感研究越来越具有跨学科的特点,心理学、社会学、经济学、神经科学、人文学科、计算机工程以及数学等领域在研究社会与情感能力方面取得了巨大进步。研究方法也更加丰富,如基于实验室的行为实验,基于脑神经科学磁共振技术,定性访谈以及涉及横断面调查方法或纵向设计的定量实地研究等。从研究视角来看,主要有过程取向、结构取向和生态取向。过程取向侧重于从情绪识别、理解、接受、表达与调节等过程进行研究;结构取向是基于“大五人格”基础上的包括任务能力、情绪能力和社会能力等多个方面;生态取向侧重于主体与环境之间的交互作用。从测评工具来看,社会与情感能力测评也走向多样化、科学化与智能化。主要表现为:一是从自我报告到观察者报告转变;二是从标准化人格量表到情境—行为法转变;三是从传统测评向智能化测评转变;四是从实验室研究走向现场研究。

研究人员已经开始探索与学习和教学相关的情感,对情绪教育研究的兴趣显著增加。以前美国教育研究协会年会和欧洲学习与教学研究协会半

年一度的会议上很少有有关情绪主题,但是从20世纪90年代中后期后举行的多次大型会议,都有情绪的主题。很明显,对教育情绪研究的兴趣已经大大增加。<sup>[26]</sup>2005年是情绪和情绪调节一词被列入向美国教育研究协会年会提交的提案关键词清单的第一年。越来越多的论文提交给年会的议程,这些论文与教育中的情感有关。

从研究机理来看,教育的情感研究主要表现在以下几个方面。一是情感影响人的注意、记忆和学习的方式。教育者和学生要理解他们在校内外如何感知他们的思考方式、专注力和记忆力。二是情感对决策的作用。我们如何感觉到什么影响我们的决策。三是情感对促进社会关系的作用。例如,我们的感觉和我们如何理解别人的感觉会促使我们向前或逃避。四是情感是我们健康的驱动器。强烈的情感尤其是不愉快的情感会导致焦虑或沮丧,如果没有办法控制住紧张的情绪体验,就会损害身心健康。五是情感与创造、效率和表现密切相关。也就是说,为了实现目标或班级项目,当计划不能完成的时候,我们必须调控好自己的失望情绪或者由于消极反馈导致的恼怒,等等。<sup>[27]</sup>

从研究主题来看,主要有教师情绪劳动、教师的情感倦怠、课堂情感支持、教学的情感实践等。首先,教师情绪劳动。以霍克希尔德(Hochschild, A. R.)为代表,在《心灵的整饰》一书中,她提出了“情绪劳动”的概念,认为人类不仅有体力劳动和脑力劳动,还有情绪劳动。尤其是从事一些服务类行业,比如空乘人员、银行业务人员、酒店服务员和教师等,在工作时必须对情绪进行控制,创造出适合组织要求的工作氛围。<sup>[28]</sup>其次,教师的情感倦怠。许多研究关注令人不快的情感状态,如愤怒、焦虑、压力和倦怠是影响教师流失的核心因素。教师的倦怠通常与逃避应对策略或逃避情感压力情况的愿望有关。美国学校系统问责运动带来了与学生和教师的高风险测试相关的情绪。<sup>[29]</sup>再次,课堂情感支持。比如,对课堂上教师情感支持的特点或作用研究发现,教师在课堂上与教学相关情感的复杂性、关系性、评估性和政治性。学校内的政治和权力关系会影响老师的价值观、话语和信仰,从而影响到他/她所报告的经历和情感。<sup>[30]</sup>也有学者研究了教师学科教学知识的情感维度,教师通过情感脚手架,支持课堂上的学生情感发展。这对教师知识理论和教师教育课程建设具有启示意义。<sup>[31]</sup>最后,教学的情感实践。有研究者从情感的维度分析了教

学实践,认为教学是一种情感性的实践,教与学都涉及情感理解和师生关系的质量,教师的情感不能脱离道德目标以及实现目标的能力,教师情感受到权力或无权感的影响。因此,情感在教师工作和专业发展中具有重要地位,需要创建学校教育的情感地理学,强调学校内人际互动或关系中密切和/或距离的空间和体验模式。<sup>[32]</sup>

## (二) 社会与情感能力的全球性政策运动

从全球来看,社会与情感能力已经成为全球性的政策改革运动。教育越来越超越功利主义、工具主义的价值倾向,超越人力资本理论所强调的教育的经济功能,而越来越强调教育在促进人的社会与情感能力发展和幸福感的作用,由原来以支持学生心理健康的病理学路径,逐步转向了提升学生社会与情感幸福的有益健康路径,干预的对象也由以前只关注有心理问题的特殊学生,到关注全体学生。<sup>[33]</sup>无论是联合国教科文组织、经合组织和世界银行等国际组织,还是美国、英国、澳大利亚、德国、日本等一些发达国家,都在政策和实践上大力推进社会与情感能力的发展,提升学生的幸福感。社会与情感能力是影响人成功与幸福的关键能力,无论对学生的学习成绩,还是对学生的身心健康、公民参与、生活满意度以及减少反社会行为、校园欺凌和心理疾病等,都具有积极的作用,这已经成为全球的共识并成为各国政府的优先政策方向,但是在政策的实践上,各国的路径有所不同,主要表现在:有的国家是以政府力量为主推动,有的国家注重专业组织力量的引领,有的国家是集政府、专业组织和社会力量的合力在推动。

这里以美国为例,因为美国在社会与情感能力的政策制定起步较早,也最具有典型性。美国联邦政府运用了三个政策“杠杆”来推进社会与情感学习。一是国会立法部门的教育政策。从立法部门的政策提案来看,诸多的立法提案都关注学校里的校园欺凌、暴力等麻烦甚至是悲剧性的事件等这些特殊的问题,提案强调了通过社会与情感能力项目进行干预,培养积极的社会能力,减少问题行为。2011年,美国众议院讨论了《2011年学术、社会和情感学习行动法》。2015年《学术、社会和情感学习法案》对SEL做出了明确规定。二是政府执行部门执行教育政策。尽管社会与情感学习议案没有在国会获得通过成为法案,但奥巴马政府通过州赦免权采取了行动。获得豁免的州在实现《初等和中等教育法案》现有目标方面具有更大的灵活性。

2013年,联邦教育部授权加州8个学区100多万学生参与赦免优先发展项目,这八个学区重点聚焦社会情感学习和学校氛围,指导并提升学生的非认知能力。这样,社会情感学习在中小学校进入实践。三是科学研究政策,资助相关研究并设置研究标准。执行部门不仅关注教育实践变革,而且引导着研究,资助相关研究并传播研究结果。除了资助社会情感学习项目之外,联邦政府还发布评估项目的研究成果,通过联邦教育部网站等进行传播,扩大影响力。<sup>[34]</sup>

联邦和州的政策和支持对SEL的实施尤为重要,州在推进SEL项目上的关键举措是建立SEL标准,学习标准规定了学生应当知道的知识内容和能够做什么,帮助学校和学生明确学习目标,开展基于证据的课程,并评估学生的进步。到2020年,美国超过20个州采用了SEL K-12能力,50个州采纳了学前SEL能力标准。这个标准涵盖了学前到12年级社会情感学习的内容和能力。

历史地看,社会与情感能力在1994年之前是学术力量主导下的学术化时期,从1994-2014年,社会与情感教育进入专业化时期,一些专业团队(CASEL)、协会、智库和国际组织等大量推进社会与情感能力的发展。2014年之后,社会与情感能力开始进入标准化时期,政府在这个时期发挥着主导作用,制订课程标准,开发相关课程,研发实践指南,倡导全校性的策略,开展基于证据的项目评估等。

#### 参考文献:

- [1] Harris, V. W., et al. Social Emotional Ability Development (SEAD): An Integrated Model of Practical Emotion based Competencies[J]. *Motivation and Emotion*, 2022, 226-253.
- [2][10] Mayer, J. D., et al. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? [J]. *American Psychologist*, 2008, (6).
- [3] 斯宾芬·罗宾斯,蒂莫西·贾奇. 组织行为学精要[M]. 北京:机械工业出版社, 2019. 47.
- [4][27] Jackson, C. Dimensions of Learning, Contemporary Theories of Learning [M]. London and New York: Routledge, 2018. 141-142, 139-150.
- [5] Linnenbrink, E. A. Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition [J]. *Educ Psychol Rev*, 2006, (18).
- [6] Zembylas, M. The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of One Teacher [J]. *Teaching and Teacher*

*Education*, 2004, (20).

- [7][28] 阿莉·霍克希尔德. 心灵的整饰 [M]. 上海:上海三联书店, 2020.
- [8][14] Bar-On, R. The Bar-On Model of Emotional-social Intelligence [J]. *Psicothema*, 2006, (18).
- [9] Mayer, J. D., et al. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence [J]. *Intelligence*, 2000, (4).
- [11] Goleman, D. Emotional Intelligence [M]. Bantam Dell Pub Group, 1996.
- [12][13] Stough, C., et al. Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications [M]. Berlin: Springer, 2009. 44, 67.
- [15][34] Durlak, J. A., et al. Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice [M]. 2015. 5-7, 549-563.
- [16] Elias, M. J., et al. Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence [M]. *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge, 2008. 254.
- [17][19] Mayer, J. D. & Cobb, C. D. Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? [J]. *Educational Psychology Review*, 2000, (2).
- [18] 王慧敏. 两次世界大战之间美国科学与教育语境中“人格”概念的兴起 [J]. *北京大学教育评论*, 2022, (1).
- [20] Ash, M. J., & Clark, P. L. An Historical Analysis of the Content of Educational Psychology Textbook 1954-1983 [J]. *Educational Psychologist*, 1985, (1).
- [21][22] Barrett, G. V. & Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence [J]. *American Psychologist*, 1991, (10).
- [23] 袁振国, 等. 中国青少年社会与情感能力发展报告 [J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2021, (9).
- [24] OECD. Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success [EB/OL]. (2017-12-24). [www.oecd.org/edu/oecd/studyonsocialandemotionalskills](http://www.oecd.org/edu/oecd/studyonsocialandemotionalskills).
- [25][26] Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. Handbook of Emotions and Education [M]. Taylor & Francis: Routledge, 2014. 139-140, 1-2.
- [29] Schutz, P. A., & Pekrun R. Emotion in Education [M]. Elsevier Inc, 2007.
- [30] Zembylas, M. The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of One Teacher [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2004, (20).
- [31] Rosiek, J. Emotional Scaffolding, An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the subject Matter [J]. *Journal of Teacher Education*, 2003, (5).
- [32] Hargreaves, A. The Emotional Practice of Teaching [J]. *Teaching and Teacher Education*, 1998, (8).
- [33] Weare, K. Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances [J]. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2010, (3).