

# 從「知道 SEL」到「會教 SEL」： 以教學／心理學知識和惰性知識 探討社會情緒學習之實踐轉化

林佳慧\*

國立臺中教育大學  
教育學系  
助理教授

## 摘要

社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）已成為國內外關注的議題。然而，教師所面臨的挑戰不在於教導哪些 SEL 概念，而在於將其轉化為適切的教學行動。本文從教學／心理學知識（pedagogical/psychological knowledge, PPK）與惰性知識（inert knowledge）兩概念，說明教師知道 SEL 卻難以將其轉化為教學行動的困境。本文將「知道 SEL」界定為教師具備 SEL 之內容知識（content knowledge, CK），「會教 SEL」則為將 SEL 轉化為課堂行動所需之 PPK。據此，以 PPK 的班級經營知識、學生異質性知識、教學方法知識與課堂評量知識四個面向，依事前建立條件、事中即時判斷、事後轉化學習的歷程提出四項教學原則，並輔以「動物選總統」課程為例，說明教師整合四原則於班級安全感與互動規範、辨識學生差異，將 SEL 能力轉化為思考鷹架與互動策略，並透過形成性回饋促進學生自我覺察、自我監控與自我調節。最後本文提出四項教學原則，主張教師 SEL 教學的專業發展應多以案例、情境與反思為導向的學習歷程，並據以對師資培育、教師研習與未來研究提出建議，協助教師將抽象概念轉化為即時判斷與教學行動，方能從「知道 SEL」走向「會教 SEL」的實踐轉化。

**關鍵詞：**社會情緒學習、教學／心理學知識、惰性知識、教師專業發展

\* 通訊作者：林佳慧，通訊方式：Ellen521@mail.ntcu.edu.tw  
收稿日期：2026/6/1；修訂日期：2026/7/29；接受日期：2026/9/14  
DOI:10.6249/SE.202609\_77(3).0021

## 壹、緒論：SEL 政策擴散下的實踐落差與研究缺口

近年來，社會情緒學習（social and emotional learning, SEL）受到全球教育政策的關注（OECD, 2024; UNESCO, 2024），臺灣亦不例外。教育部於 2025 年公布 SEL 5 年中長程計畫，以培育具備韌性與社會適應力的公民（教育部，2025）。從 SEL 實證研究可知，其能促進學生社會與情緒能力的發展，也能提升學業表現（Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017）。在政策與研究的雙重推力下，許多學校開始導入 SEL 課程、推動教師增能，或舉辦 SEL 學術研討會；甚至國內外期刊亦紛紛納入 SEL 主題探討，<sup>1</sup>足見其擴散之勢。

在臺灣，SEL 並非憑空出現的新興議題。過去與情緒、人際、品格、責任相關的學習，各分散於品德教育、綜合活動、輔導工作與班級經營等之中（吳淑禎，2026）。12 年國教所強調的「自發、互動、共好」，亦與 SEL 所重視的自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係與負責任決定具有關聯（教育部，2025）。然而，當 SEL 從分散的教育實踐逐漸走向政策化與系統化時，新的問題也隨之浮現：教師是否只是多一套概念語彙與活動方案，抑或真正發展出能在課堂情境即時判斷、回應與引導學生的專業能力？換言之，從政策制度、教師知覺、課堂實踐到學生經驗，課程在轉化的每一個環節都可能產生落差（Goodlad, 1979）。當 SEL 在臺灣由理念倡議進入政策推動與學校實施階段，真正的挑戰已不只是「是否導入 SEL 課程」，而是教師能否將 SEL 的概念、教材與活動，轉化為可在日常課堂即時調度的專業判斷，從「知道 SEL」（knowing SEL）走向「會教 SEL」（teaching SEL effectively）之實踐。

循此，推動 SEL 並非將國外 CASEL 框架翻譯為臺灣課程語言，或尋找本土對應詞而已。反之，應關注教師在真實的班級文化、親師期待、學科本質與學生差異等層面，將 SEL 轉化為可操作的課堂行動，從「知道 SEL」的表層任務，走向「會教 SEL」的教學轉化。

以教師專業知識概念來看，「知道 SEL」係指教師具備 SEL 之內容知識（content knowledge, CK），為知覺 SEL 之重要性、理解 CASEL 五大核心能力，並能將情緒、同理與自我調節等內涵化為明確的教學內容。「會教 SEL」則指教師具備將上述內容轉化為課堂行動所需之教學／心理學知識（pedagogical/psychological knowledge, PPK），能於情緒、衝突或抗拒發生的當下即時判斷與回應。然而，當教師僅掌握 CK 而未具備相應之 PPK 時，SEL 之 CK 便可能停留於理念語彙，無法於關鍵時刻提取運用，形成知道卻用不出來現象。其可稱為惰性知識（inert knowledge）（Renkl et al., 1996; Whitehead, 1929）。<sup>2</sup>是以，本文立基於教師專業知識研究的概念，探討 SEL 教學的實踐困境，說明其轉化原則以供現場實務參考。此

<sup>1</sup> 《中等教育》、《教育科學研究期刊》、《教育實踐與研究》、《教育學報》、《當代教育研究》、《Psychology in the Schools》等學術期刊皆設專題徵稿。

<sup>2</sup> 惰性知識並非與 PPK 並列的對等概念，其為本文探討 PPK 之背景原因。

乃有鑑於國內 SEL 研究多聚焦於課程方案的成效評估及對學生情緒發展的影響（吳怡萱等人，2025；林佳慧，2024；黃絢質，2023，2025）。相對地，教師執行 SEL 課程時所需的專業知識基礎，以及如何將 SEL 轉化為有效教學的探討仍相對偏少，為本文之研究動機與缺口。

以下先說明 SEL 的內涵與常見融入方式，並釐清「知道 SEL」與「會教 SEL」兩種之別；其次，植基於教師專業知識相關研究，探析 PPK，繼而，提出 4 項教學設計原則輔以國小 SEL 課程為例，說明實踐轉化的策略，期冀對國內實施 SEL 提出參考方向。

## 貳、SEL 的內涵與融入方式

### 一、SEL 的內涵

當今不同國家、機構與學者對 SEL 的定義各有主張，但彼此相似，這些主張皆關乎個人覺察、調節與表達情緒的能力，正向人際互動的能力，涉及個人內在心理與外在行為的適應表現（吳淑禎，2026）。其中，廣為採用的是美國「學業、社會與情緒學習協會」（The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [CASEL]）所提出的系統性架構（林哲立，2024；林佳慧，2025）。CASEL（2023）主張 SEL 包含五大層面：自我覺察（self-awareness）、自我管理（self-management）、社會覺察（social awareness）、人際關係技巧（relationship skills）與負責任的決定（responsible decision-making），分別說明覺知自身情緒與優勢、調節情緒與衝動並執行目標、觀點取替與同理他人、有效溝通與處理衝突，以及評估後果並作出兼顧他人與道德責任之選擇。

除 CASEL 外，吳淑禎（2026）指出 SEL 其他架構，包含三葉草模型（The Clover Model）、<sup>3</sup>心智習性、P21、<sup>4</sup>OECD 等架構，各有側重。SEL 在西方雖有多重取徑，仍需考量不同教育系統、文化脈絡與學生經驗，避免停留在框架引介或語言翻譯（UNESCO, 2024）。教育部 SEL 中長程計畫即載明 SEL 應結合各領域教學、班級經營、正向管教、教師專業社群與本土實務經驗（教育部，2025）。由此可知，教師在多元脈絡下，具備詮釋、轉化 SEL 的專業知識有其重要性。

---

<sup>3</sup> 詳見Noam與Triggs (2018). *The Clover Model: A developmental process theory of resilience and social-emotional learning*. The Pear Institute: Partnerships in Education and Resilience. 上述架構各有側重：CASEL 與 OECD 偏向可評量的通用能力，三葉草模型強調歸屬感與韌性，心智習性重視堅持、反思與自我調節，P21 則連結未來生活與職涯能力。

<sup>4</sup> P21 為美國教育機構、企業領導者及政府共同組成的課業、社會與情緒學習合作組織（Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills），於2009年提出了「21世紀學習框架」（Framework for 21st Century Learning）。

二、SEL 常見的實施方式與挑戰

在教育現場，實施 SEL 可由課室層級拓展至整全式的學校層次，常見做法有獨立課程、融入學科、通用型的班級經營，以及全校系統性的推動 4 種類型（林佳慧，2023；Jones & Bouffard, 2012; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015; Rimm-Kaufman et al., 2025; Yoder, 2014）。4 種實施方式之作法與可能挑戰，如表 1。

表 1  
SEL 4 種常見實施方式之作法與可能挑戰

| 實施方式        | 作法（舉例）                                        | 可能挑戰                                            |
|-------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 獨立 SEL 課程   | 晨光時間進行情緒主題活動、綜合活動領域之人際關係單元等，其主題聚焦、設計完整        | 若缺乏與真實生活情境或學科學習做連結，學生難以產生學習遷移與應用                |
| 融入學科 SEL 課程 | 語文課透過文本討論情緒議題、數學課透過小組練習分工協作、自然課透過實驗培養面對失敗的韌性等 | 教師須同時掌握學科內容與 SEL 知識，方能於任務設計、師生互動與學生出現錯誤時，連結兩者知識 |
| 通用型班級經營     | 設置冷靜角、布置情緒辨識圖卡等，建立安全、歸屬感與信任的班級常規，營造正向師生互動     | 未與具體學習任務連結時，可能停留於環境布置或常規要求，較淺層處理學生挫折與同儕互動       |
| 全校系統性推動     | 跨年段 SEL 校訂課程、教師專業社群、帶入行政文化與親師合作、關照教師身心福祉      | 需行政支持、時間投入與長期經營；缺乏教師共同願景、理解或文化，易流於表層形式化         |

資料來源：整理自林佳慧（2023）、Jones 與 Bouffard（2012）、Rimm-Kaufman 與 Hulleman（2015）、Rimm-Kaufman 等人（2025）與 Yoder（2014）。

上述 4 種實施方式揭示 SEL 運作的多元路徑，然而，研究者認為較大的挑戰可能出現在 SEL 活動展開後，教師能否即時辨識並回應學生的情緒與行為訊息？簡言之，「知道 SEL 內容」與「會教 SEL」，兩者大不相同。「知道 SEL」指教師知覺 SEL 的重要性，理解 CASEL 的五大核心能力，並將情緒、同理、自我調節等 SEL 內涵作為明確的教學內容，透過課程設計、活動安排與討論引導傳授給學生，為 SEL 的 CK。

「會教 SEL」則指教師在真實、即時且充滿不確定性的教學情境中，將既有的教學知識、學科知識與 SEL 內涵相互連結，轉化為具體、適切而有效的學習策略與師生互動，甚至隨機應變與當下立即的判斷，則為 SEL 的 PPK。然而，即使教師知道設計活動（如情緒牌卡、情緒臉譜）教導 SEL，卻可能因學生非預期行為而陷入教學無力或無助的困境。為理解此落差的成因，研究者從教師的 PPK 及情性知識做進一步探討。

## 參、PPK 與情性知識的內涵

### 一、理解 SEL 教學的 PPK 知識

PPK 的概念根源於 Shulman (1986, 1987) 對教師知識類別的劃分。Shulman 將「一般教育學知識」(general pedagogical knowledge, GPK) 界定為超越特定學科內容的知識，且多從班級經營的角度出發。Voss 等人 (2011) 指出教學關注除了班級情境現象，也需回應學生在認知、動機、情意、先備知識及其他個別差異，因而擴展 GPK，提出 PPK。其理論架構包含班級經營、教學方法、課堂評量、學生學習歷程及個別學生特質等五類。其中，學生學習歷程與個別學生特質因無法實證區分，而合併為「學生異質性」，形成班級經營、教學方法、課堂評量及學生異質性等四大項，並包含「知道什麼」的陳述性知識與「知道如何做」的程序性知識。因此，本文以 PPK 為分析架構，探討教師如何將「知道 SEL」轉化為「能夠實踐 SEL」的專業判斷與教學行動。

(一) **班級經營知識 (Knowledge of classroom management)**：是指教師理解課堂情境，使學生得以在清楚、穩定且具有支持性的環境學習的知識 (Voss et al., 2011)。Voss 等人 (2011) 依據 Kounin (1970) 的觀點，指出有效班級經營包含全局覺察 (withitness)、同時處理多項事件 (overlapping)、維持教學動能 (momentum) 與活動流暢 (smoothness)，以及促進全體學生參與 (group alerting and accountability) 等預防性與主動性的教師行動。簡言之，班級經營知識強調教師能持續覺察課堂動態，及早回應潛在干擾，並維持教學歷程的連續性與穩定性。

為使上述概念更貼近本土班級脈絡與 SEL 教學實踐，本文借用成語「洞燭機先」所蘊含的敏銳觀察與預先因應之意，將教師的班級經營實踐轉化為「時機前、時機中、時機後」三個階段。<sup>5</sup>「時機前」著重預防與準備，指教師在問題尚未發生前，覺察學生的情緒、互動與學習狀態，掌握課堂節奏，並預見學習任務可能出現的困難或干擾。「時機中」著重即時回應，指教師在事件發生當下，依學生的情緒與行為表現，運用眼神提示、走近學生、調整提問、提供情緒支持或轉換活動等方式回應其需求，以維持課堂流動，避免干擾或衝突持續擴大。

(二) **教學方法知識 (Knowledge of teaching methods)**：是指教師掌握多元教學策略，並能依據學習目標、學生特質與課堂情境加以運用的知識。Voss 與 Kunter (2013) 指出，單一教學取向難以回應複雜而多變的學生學習需求，教師需要累積豐富的教學法資料庫，於不同情境展現彈性與整合的能力。教師的專業不在於偏好某一種方法，而在於

<sup>5</sup> 此三階段並非 Voss 等人或 Kounin 的原始分類，而是本文據其預防性與主動性班級經營觀點所作的延伸。

理解每一種方法可能引發的認知、情緒與社會互動效果，並能為不同學生安排合宜的學習支持（Fredricks et al., 2004; Kelly et al., 2023）。

（三）**課堂評量知識（Knowledge of classroom assessment）**：課堂評量知識是指教師理解不同評量形式的目的、用途及優缺點，包含總結性評量與形成性評量（Voss et al., 2011; Voss & Kunter, 2013）。基於 Voss 等人（2011）的觀點，在 SEL 教學脈絡下，課堂評量可用於判斷學習成果，也可透過形成性評量持續掌握學生在情緒覺察、行為調節與人際互動的進展，並據以調整教學。此外，教師可透過具體回饋，引導學生辨識目前已達成的表現及後續可調整的方向，支持其自我覺察和自我調節能力的發展（Nicol & Macfarlane-Dick, 2006）。

（四）**學生異質性知識（Knowledge of students' heterogeneity）**：學生異質性知識指教師理解學生在學習歷程、動機、能力、背景與個別需求上的差異，並能據此調整教學與支持方式。Voss 與 Kunter（2013）將此向度區分為學生學習歷程知識與個別學生特質知識，前者關注學習策略、遷移、歸因、動機與自我調節等心理學原理；後者則涉及教師對學習困難、特殊需求、資優潛能與多元背景的敏感度。由於班級本來就是由能力、經驗、文化與需求各異的學生所組成，教師的任務在於辨識差異，並將差異轉化為教學設計的依據，避免以單一標準理解所有行為。McMain（2024）則提醒，學校對學生適當行為的界定常受情感、論述與制度規範影響，因此教師在回應學生行為時，需要同時辨識學生的發展需求，並反思自身對合宜與偏差的判準，真正看見學生如何成為現在的樣子，俾能從發展、關係與情境脈絡提供具體的差異化支持。

## 二、知道卻用不出來的惰性知識

教師在實施 SEL 時，黃琇屏（2025）指出，常見挑戰包括教師情緒調節能力、課程整合難度、學生個別差異，以及學校系統支持不足。這些挑戰說明，SEL 的實踐並非停留在理解層面，還牽涉教師專業準備、課堂情境判斷與學校支持條件等。研究者進一步關注，即使教師已理解 SEL 理念，知道情緒覺察、同理心、自我調節與關係修復的重要；然而，面對學生情緒高張、拒絕參與或同儕衝突時，卻發生無法適時應用的現象，可謂惰性知識。換言之，惰性知識不是教師沒有學過，而是知識較難即時提取、重組並轉化為行動（Harr et al., 2015; Renkl et al., 1996; Whitehead, 1929）。如同 Renkl 等人（1996）指出，惰性知識的形成，往往源於知識在習得時與其應用情境相互脫節。

質言之，惰性知識所涉及的是教師「知道卻用不出」的現象，然而，教師對自身身心狀態的覺察、辨識學生情緒行為，也與教師的社會情緒能力（social-emotional competence, SEC）有關。Jennings 與 Greenberg（2009）的「利社會課堂」模式指出，教師自身的情緒覺察與調

節是營造支持性課堂、回應學生情緒的前提。Schonert-Reichl (2017) 亦強調教師 SEC 為有效推動 SEL 的關鍵條件。唯受限篇幅，本文聚焦教師 SEL 教學的 PPK，至於教師 SEC 的培育，將另文探討。

## 肆、SEL 教學的 PPK 四項教學原則與實踐案例

誠如前述，教師實施 SEL 教學，若只停留在表層的情緒標記或活動語彙，便容易形成「知道卻用不出來」的惰性知識。為協助教師將 SEL 知識轉化為可觀察、可判斷、可回應的教學行動，研究者立基於 PPK 的 4 項內涵，提出 SEL 教學原則，並輔以「動物選總統」為例，<sup>6</sup>說明四項教學原則之整合運用。這 4 項原則並非教師記誦即能上手，需透過案例研討與教學後反思，反覆對應具體課堂事件，方能從陳述性知識內化為可提取的程序性與情境性知識，以避免形成惰性知識之局。

### 一、SEL 教學的 PPK 四項教學原則

#### (一) 原則一：善用班級經營知識建立班級安全感和互動規範

SEL 課程常涉及情緒分享、人際互動、衝突討論與自我揭露等多元教學活動（林佳慧，2025）。若班級尚未形成基本的安全感與互動規範，活動容易流於表面，甚至引發學生的防衛、嘲笑或抗拒等反應（Wanless, 2016）。以 PPK 的班級經營知識來看，教師需具備課堂運作與管理的能力（Voss et al., 2011），也應預先思考學生可能出現的情緒反應或人際關係等，方能建立合宜的心理安全感與互動規範（Norris, 2003）。

是以，教師可在活動前與學生共同建立清楚且可實踐的班級約定，例如：輪流發言、尊重傾聽、不說傷人的話、不做傷人的事，或需要冷靜時可以暫停等，透過具體的規範協助學生理解學習前的準備，一方面讓班級活動順利進行，另一方面讓學生了解情緒出現時，做好自我調整、管理與負責任的行動。

#### (二) 原則二：教學方法知識將 SEL 能力轉化為心理與互動策略

PPK 的教學方法知識強調教師須將抽象的 SEL 能力，轉化為學生在課堂可理解、操作與反覆練習的心理與互動策略，引導學生辨識情緒、調整反應、傾聽他人及回應多元觀點。此一主張與 Durlak 等人（2011）提出的 SAFE 原則相呼應，強調 SEL 教學應具備循序漸進、主動參與、明確聚焦及直接教導等特徵。Jones 與 Bouffard（2012）亦指出 SEL 不宜被視為外加課程，而應轉化為日常教學的具體策略。Rimm-Kaufman 與 Hulleman（2015）進一步說

---

<sup>6</sup> 「動物選總統」教學方案發展自國家教育研究院社會情緒學習計畫研究合作學校之親師閱讀社群。

明，SEL 有賴教師於課堂師生互動、學習任務與班級脈絡，持續為學生創造練習、運用與反思社會情緒能力的機會。

據此，教師在設計 SEL 任務時，宜將 SEL 核心能力拆解為明確的步驟或思考鷹架。如培養社會覺察，教師可在小組討論前提示：「等一下如果同學的想法和你不同，可以先說：我聽到你的想法是……」；如培養自我管理，教師可在學生遭遇困難時引導：「我們先停一下，深呼吸，再把問題拆成小步驟，看看哪一步需要幫忙」；如為培養人際關係技巧，教師可在同儕意見衝突時提醒：「先聽完，再說你同意哪一點、想補充哪一點」；如為培養負責任的決定，教師可引導學生思考：「我的選擇會讓自己、同學和小組受到什麼影響？」

透過這些思考鷹架，學生能逐步練習覺察情緒、延緩反應、表達需要、理解他人與修正行動。Rimm-Kaufman 等人（2025）指出，SEL 與學科學習的整合，未必需要重構整套課程，反之，教師透過學習任務的提示、提問與互動設計，使學生在學習歷程展現社會情緒能力。由此可見，PPK 中的教學方法知識，使 SEL 課程從「活動安排」推進到「策略學習」，讓抽象概念成為學生在課堂中可說、可做、可反思的心理與互動策略。

### （三）原則三：課堂評量知識促進自我覺察、自我監控與自我調節

從 PPK 的角度來看，課堂評量知識著重教師透過觀察、提問、回饋與反思，理解學生在情緒覺察、行為調整、人際互動與負責任決定上的發展狀態，並協助學生看見自己的進程與調整方向。

Nicol 與 Macfarlane-Dick（2006）指出，良好的回饋能協助學生理解學習目標、掌握自身表現與目標之間的差距，並據此調整後續學習行動。應用於 SEL 課程時，回饋的目的不是評定學生「情緒管理好不好」，而是協助學生逐步發展自我覺察、自我監控與自我調節。例如，教師可引導學生回顧：「剛才我有什麼感受？」「我當時有什麼反應？」「這個反應對自己和別人產生什麼影響？」「下次遇到類似情境，我可以嘗試哪一種做法？」這些問題能幫助學生將情緒經驗、行為後果與調整策略做一連結。

常見的 SEL 課堂評量活動形式多元，如學生心得分享、情緒卡與口頭回饋等（謝名娟等人，2025）。當學生說「我很生氣」時，教師可回應：「你已經能說出自己的情緒，下一步可以想想，生氣時你用了什麼方法讓自己冷靜下來。」或當學生在小組衝突後願意道歉，教師也可表示：「你剛才做得很好，除了勇於說對不起，也有說出自己下次想怎麼做，這是修復關係的重要一步。」這類回饋能把抽象的 SEL 能力具體化，使學生理解自己已做到的部分，也看見仍需練習的方向。

再者，教師可運用課堂評量知識調整教學，若多數學生難以等待或急於發言，表示班級需練習自我監控與傾聽。若小組合作經常出現口角衝突或意見不一致，則可思考分工方式、教導溝通句型或合作規範。簡言之，形成性評量使 SEL 從一次性活動，轉化為可持續觀察、

回饋與修正的學習歷程。學生透過形成性回饋，得以學會覺察自己的狀態、監控自己的反應，並逐步調整行動。

綜合上述，4 項教學原則在真實課堂中並非各自獨立，而是相互支援、同步運作。本文以「時機前、時機中、時機後」呈現教師專業判斷的時間序列 (Clark & Peterson, 1986; Jackson, 1968)，並不表示各項原則分屬不同階段。實際教學時，教師須整合班級經營、教學方法、課堂評量和學生異質性知識，將學生課堂出現情緒反應或師生互動事件轉化為 SEL 學習契機。又此 4 項教學原則適用於獨立課程、學科融入與通用型班級經營之課室層級，至於全校系統性推動尚涉及行政支持、制度設計、專業社群及親師合作等，非 4 項教學原則所能涵蓋。

#### (四) 原則四：學生異質性知識為辨識情緒調節、動機歸因與關係經驗差異

同一個 SEL 活動，對不同學生可能產生不同的情緒負荷與學習意義。有些樂於分享感受，有些面對公開表達會感到焦慮；有些在競賽情境投入，有些則可能因輸贏而受挫；有些具備基本的衝突表達能力，有些則以哭泣、沉默、反擊或離開現場來回應衝突。這些差異反映學生在情緒調節、學習動機、成敗歸因、自我效能與關係經驗等的不同狀態。因此，教師在設計 SEL 課程時，需要運用學生異質性知識，預先理解學生的年齡特徵、情緒發展、同儕關係、文化背景與個別需求。

進一步而言，學生對情緒的理解與表達，也深受文化脈絡影響。在課堂，教師常鼓勵學生「說出你的感受」，視為評估健康情緒或課堂參與的依據。然而，Mesquita 等人 (2026) 指出，西方文化多以個人精神感受、內心與本質 (Mental feelings, INside the person, Essences, [MINE]) 模式，將情緒理解為個人內在的心理感受；相對地，也有不少文化將情緒視為外在人際、關係性與情境化的經驗 (OUtside the person, Relational and Situated, [OURS])，強調情緒是在具體關係與情境生成，而非單純存在於個體內在。換言之，學生沉默、克制或不願公開表達，未必代表缺乏情緒覺察，也可能是其文化經驗、家庭教養或關係倫理對和諧、尊重與群體的反應。此觀點提醒我們，SEL 課程不能只以「全班共同活動」作為設計單位，也需關照不同文化差異學生的表現。因此，教師需要保持文化謙遜，辨識學生情緒表達背後的文化、關係與情境脈絡，避免以單一情緒模式理解所有學生 (吳怡萱，2026)。

## 二、「動物選總統」案例與四項教學原則之對應

以下以「動物選總統」課程為例，具體說明前述 4 項教學原則於真實課堂之運作。

### （一）「動物選總統」SEL 課程簡述

本課程由教師和故事志工以《動物選總統》<sup>7</sup>繪本為素材做 SEL 課程設計，帶領低年級學生模擬真實選舉流程，體驗民主程序、深化公民素養。該課程分為繪本導讀、政見發表與拜票、投票、開票與公告，由故事志工以淺顯易懂的方式向低年級孩童進行繪本導讀，說明選舉總統的規則，並且介紹 4 名動物候選人（獅子、猴子、蛇、樹懶）的背景與政見。接著，4 名動物候選人發表政見並拜票。教師則引導孩童觀察各候選人的優缺點，學習聆聽不同的聲音，探討「什麼是好政見、怎樣的選擇才能讓生活變得更好？」待學生靜心思考後，再走到學校設置仿真的票匭與拿選票，投下神聖的一票，最後進行公開唱票與計票，並正式發布當選公告。學生親身體驗領票、圈票及秘密投票過程，學習尊重選舉結果，體會民主與負責任的意義。

從 SEL 內涵來看，該課程從繪本導讀、政見發表、拜票、投票與開票的歷程，學生學習理解不同候選人的立場與需求，發展社會覺察能力。同時在聆聽、討論與表達支持理由的過程，學習人際關係的溝通技巧。而在投票前判斷政見優缺點、思考何種選擇有助於共同生活時，則發展負責任決定的能力。即使只是在低年級階段，學生仍有面對勝負結果而產生的情緒，此時，教師引導學生安頓失望的心情與尊重選舉結果的態度，皆是深化自我覺察與自我管理的重要時機。

### （二）關鍵教學事件與四項教學原則之對應

依前述 4 項教學原則，「動物選總統」SEL 課程可從事前準備、活動中引導與活動後反思三個層次推展。然而，當課堂出現真實情緒時，教師需同時提取這些知識原則、即時判斷。以下先說明「動物選總統」開票後一個關鍵的教學事件：

開票結果，樹懶獲勝了！支持者紛紛拍手叫好。但支持猴子的孩子得知落選結果顯得惋惜與難過。其中，小誠當場趴在桌上不肯抬頭。陳老師看到此狀，並沒有急著帶全班鼓掌恭喜當選者，而是走近小誠，輕聲說：「我看到你很難過。還記得我們開票前說好的嗎？結果不一樣的時候，可以先深呼吸，用 OO<sup>8</sup>的心情面對它。」接著，她向全班發問：「有沒有人也跟小誠一樣，支持的候選人卻沒有選上？」此時，班上幾位同學紛紛舉起手。陳老師讓小誠看看這些舉手的同學，輕聲說：「你看，有好幾個人現在跟你一樣。」接著，陳老師轉向小誠：「你可以告訴我們，現在的心情比較像哪一種嗎？是失望，還是生氣？」小誠小聲說：「失望」。陳老師點點頭：「謝謝你願意說出來。那我們一起想想，下次遇到自己希望的結果沒發生，可以怎麼讓自

<sup>7</sup> Rodrigues, A., Ribeiro, L., Desgualdo, P., & Markun, P. (2019). *動物選總統*（曾瀚慧譯）。上誼文化公司。

<sup>8</sup> 「OO」的心情可由學生提出，如平靜、開心、失望或難過等，透過情緒命名，協助其練習情緒覺察。

己好過一點？」

續而，輔以表 2 整理情境片段、教師教學行動、對應之教學原則與呼應的 SEL 能力，呈現 4 項教學原則之整合運作。

表 2

「動物選總統」關鍵教學事件與四項教學原則之對應

| 情境片段           | 教師教學行動                       | 對應之教學原則                   | 呼應<br>SEL 能力 |
|----------------|------------------------------|---------------------------|--------------|
| 小誠趴在桌上不肯抬頭     | 不急著帶全班鼓掌，走近小誠，喚起開票前共同建立之情緒約定 | 原則一：班級經營知識（課前約定、課中的低干擾處理） | 自我管理         |
| 學生情緒高張，尚無法聽進道理 | 選擇先靠近、先陪伴，而非說明運動家精神          | 原則四：學生異質性知識（判斷個別學生當下狀態）   | 自我覺察         |
| 班上其他學生亦有支持者落選  | 詢問全班「有沒有人也跟小誠一樣」，讓小誠看見舉手的同學  | 原則四：學生異質性知識（將個人情緒置於關係脈絡）  | 社會覺察         |
| 小誠未能表達自身情緒     | 以「是失望，還是生氣？」提供選項式提問，協助情緒命名   | 原則二：教學方法知識（語句鷹架）          | 自我覺察         |
| 小誠說出「失望」       | 肯定小誠的表達，引導思考未來的可能回應          | 原則三：課堂評量知識（形成性回饋）         | 自我覺察、自我管理    |

資料來源：研究者自行整理。

上述看似只是教師的臨場反應，背後卻整合 4 項 PPK 知識。如表 2 所示，教師之所以能在學生情緒湧現時，辨識其情緒狀態，立基於活動前已與全班共同建立的約定（原則一），同理小誠當下的情緒，並將個人情緒置於同儕關係脈絡（原則四），體現沉默或壓抑未必是學生缺乏情緒覺察，也可能是另一種反應方式（Mesquita et al., 2026）。其後以選項式提問協助情緒命名（原則二），並引導思考下次可行之做法（原則三）。值得注意的是，這 4 項教學原則在學生事件發生時，即同步啟動與整合。

簡言之，教師需要在類似事件中反覆演練與反思，逐漸將原則內化為即時可提取的專業判斷。值得關注的是，SEL 課程與一般學科的系統性知識有所不同，當班上出現不配合、說反話的學生時，未必是活動的「意外」，而可能是其在缺乏心理安全感下爭取注意，或因尚未具備該活動所需的社會情緒技能，只能以搗亂代替參與的訊號（Wanless, 2016）。是以，抗拒課堂參與的學生可能有情緒調節與關係互動的學習需求，若教師只求活動順利而忽略該現象，反而錯失立即的教育時機，也可能在無意間以「是否配合」窄化對學生行為的理解

(McMain, 2024)。

## 伍、結論與建議

社會情緒學習從政策倡議進入學校現場後，教師面對的核心挑戰，已逐漸從理解 SEL 轉向如何在課堂實踐 SEL。本文以「知道 SEL」與「會教 SEL」之別指出教師雖能理解 SEL 的重要性，也能依據教材設計相關活動。然而，當學生在真實課堂出現哭泣、退縮、抗拒、爭執或破壞活動等行為時，教師在事件發生時所展現的即時判斷、安頓情緒、維持課堂節奏，並將事件轉化為學習契機，方為 SEL 落實之關鍵。最後，本文依師資培育、教師研習與未來研究提出三方面建議。

### 一、師資培育：於教育專業課程嵌入 SEL 情境案例與微型教學演練

建議師資培育機構於班級經營、教育心理學、輔導原理與實務等教育專業課程，適切融入 SEL 相關的情境案例與微型教學演練，使師資生習得 PPK 之際，能同步連結 SEL 之應用。如同 Schonert-Reichl (2017) 指出教師之社會情緒能力與 SEL 教學準備，宜自職前階段即納入培育規劃。

### 二、教師研習：以案例研討與課堂影片分析取代單向知識傳遞

為使 SEL 能貼近實際應用的情境，在職教師的 SEL 專業發展應減少單向講述，改以案例研討、課堂影片分析、情境演練、共同備課或教學後反思為主。例如：研習時共同觀看課堂錄影，討論某位學生在課堂中突然哭泣，教師當下的可能回應；或以曾發生之師生衝突為案例，討論不同處理方式可能帶來的結果；或於教學結束後，自我反思與調整後續的教學方式。另外，可將「時機前、時機中、時機後」之判斷歷程，作為 SEL 共同備課與觀議課之討論架構，引導教師看見事件背後的情緒需求與脈絡關係。

### 三、未來研究：擴展四項教學原則之實證基礎

本文以 PPK 為基礎提出 4 項 SEL 教學原則，建立教師將 SEL 知識轉化為課堂判斷與教學行動的分析架構。後續研究可透過行動研究、設計本位研究或實證性個案研究，於不同學習階段及實施模式，包括獨立課程、學科融入與通用型班級經營等，檢視 4 項原則的適用性、操作性與情境差異，並分析教師實施時的專業判斷、困難及調整歷程。未來也可採量化或混合研究方法，探討其對學生 SEL 能力、課堂互動及學習參與的影響。此外，教師的 SEC 與 PPK 對 SEL 教學實踐之關聯，亦值得深入探究。期冀藉由持續累積本架構的適用條件與作用機制之實證基礎，深化其理論與實務價值。

## 參考文獻

- 吳怡萱 (2026 年 5 月 29 日)。別再只求孩子「情緒穩定」：當 SEL 變成標準，我們是否忽略了教育公平的真正意義？。教育新知國際串聯。https://www.gel-net.com/post/202605-01
- 吳怡萱、簡嘉怡、黃詩媛、陳學志、黃上睿 (2025)。社會情緒學習方案對幼兒親社會行為與問題行為之影響。教育心理學報，56 (4)，773-801。https://doi.org/10.6251/BEP.202506\_56(4).0001
- 吳淑禎 (2026)。韌性世代的社會情緒學習：臺灣實務與美國 UNLV 經驗之視角。中等教育，77 (1)，6-18。
- 林佳慧 (2023 年 7 月 5 日)。建立整全式社會情緒學習的學校。教育新知國際串聯。https://www.gel-net.com/post/202307-01
- 林佳慧 (2024)。社會情緒學習課程在職前師資培育之建構、實施與成效評估。(國家科學及技術委員會補助專題研究計畫成果報告，計畫編號：NSTC 111-2410-H-142-030-)。國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處。
- 林佳慧 (2025)。探究社會情緒學習之實施與展望。台灣教育研究期刊，6 (4)，377-394。
- 林哲立 (2024)。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)。(國家教育研究院研究成果報告，計畫編號：NAER-2023-011-H-1-1-B1-01)。國家教育研究院。
- 教育部 (2025)。教育部社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫 (114 年至 118 年)。https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/127742991.pdf
- 黃琬屏 (2025)。教師實施社會情緒學習課程的挑戰與因應。課程研究，20 (2)，1-13。https://doi.org/10.53106/181653382025092002001
- 黃鈞質 (2023)。大學生的社會情緒學習素養與其對嘲弄的正向感知之關係——以情緒調節策略為中介變項。教育心理學報，55 (2)，241-268。https://doi.org/10.6251/BEP.202312\_55(2).0002
- 黃鈞質 (2025)。社會情緒學習融入學科之課程與教學探析。臺灣教育評論月刊，14 (7)，74-80。
- 謝名娟、程峻、李建翰、謝汝鳳、謝扶成 (2025)。情緒教室：發展與評量社會情緒能力的實務指南。高等教育。
- CASEL. (2023). *Fundamentals of SEL*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). Macmillan.

- 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>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2015). Integrated learning: Ways of fostering the applicability of teachers' pedagogical and psychological knowledge. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00738>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- 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. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kelly, M. L., Yeigh, T., Hudson, S., Willis, R., & Lee, M. (2023). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1025-1047. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- McMain, E. M. (2024). Drawing the line: Teachers affectively and discursively question what counts as "appropriate behavior" in schools. *Power and Education*, 16(3), 237-251. <https://doi.org/10.1177/17577438231200344>
- Mesquita, B., De Leersnyder, J., Dekeyser, G., Cochez, A., & Jennings, P. A. (2026). Where social-emotional learning meets culture. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, Article 100183. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100183>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8)
- OECD. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115-121. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_3)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151-166). Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Merritt, E. G., & Youngs, P. (2025). Integration of SEL and academics: Opportunities for synergy in mathematics and science instruction. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 245-259). Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- 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>
- UNESCO. (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. UNESCO & UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.54675/ORWD6913>
- Voss, T., & Kunter, M. (2013). Teachers' general pedagogical/psychological knowledge. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 207-227). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_10)
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/

- psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6-14. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283>
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. Macmillan.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. American Institutes for Research.

# **From Knowing SEL to Teaching SEL Effectively: Exploring the Practical Transformation of Social and Emotional Learning through Pedagogical/Psychological Knowledge and Inert Knowledge**

**Chia-Hui Lin\***

National Taichung University of Education

Department of Education

Assistant Professor

## **Abstract**

Social and emotional learning (SEL) has become a key focus in international educational reform and curriculum development in Taiwan. As SEL shifts from policy advocacy to classroom practice, teachers' main challenge is often not which SEL concepts to teach, but how to translate them into appropriate pedagogical action. Centering on the distinction between “knowing SEL” and “teaching SEL effectively”, this article draws on two concepts from research on teacher professional knowledge: pedagogical/psychological knowledge (PPK) and inert knowledge. In this article, it defines “knowing SEL” as teachers' content knowledge (CK) of SEL, while “teaching SEL effectively” refers to the PPK required to transform SEL into the classroom actions. These concepts help explain why teachers “know” SEL yet struggle to apply it effectively in practice.

According to four dimensions of PPK— knowledge of classroom management, students'

---

\* **Corresponding author: Chia-Hui Lin**, E-mail: Ellen521@mail.ntcu.edu.tw  
Manuscript received: Jan. 1, 2026; Modified: Jul. 29, 2026; Accepted: Sep. 14, 2026  
DOI:10.6249/SE.202609\_77(3).0021

heterogeneity, teaching methods, and classroom assessment— this article proposes four teaching principles. Using the “Animal Election” curriculum as an example, it shows how teachers establish classroom safety and interaction norms, identify student differences beforehand, translate SEL competencies into practical thinking scaffolds and interaction strategies during the activity, and uses formative feedback to foster students' self-awareness, self-monitoring, and self-regulation. In authentic classrooms, these four forms of knowledge are integrated simultaneously rather than operating in a linear sequence. The article concludes that professional development for SEL teaching should draw more on case-based, situated, and reflection-oriented learning processes that help teachers translate abstract concepts into in-the-moment judgment and instructional action, thereby shifting from “knowing SEL” toward “teaching SEL effectively.”

**Keywords:** social and emotional learning, pedagogical/psychological knowledge, inert knowledge, teacher professional development