

論社會情緒學習（SEL）融入國文教學的可能：以〈漁父〉、〈蘭亭集序〉、〈赤壁賦〉為例

黃智群*

臺北市立松山高級工農職業學校

教師

壹、前言

在現今的國文課堂，我們時常看見學生熟記篇章大意、理解修辭技巧，卻在面對文本的情感脈絡與價值抉擇時，顯得冷漠疏離，難以投入思考與感受。這樣的反差，讓教師不得不追問：「國文除了語言與知識的傳授外，是否還能與學生的情緒經驗對話？是否可能經由閱讀經典，培養學生更細緻的情緒覺察、更深刻的自我理解，進而引發真誠的思辨與表達？」

這樣的教學思索，正與近年國際教育趨勢所強調的「社會情緒學習」(Social and Emotional Learning, SEL) 不謀而合。「社會情緒學習」包括 5 項核心能力：自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係與負責任的決定 (CASEL, 2020)，SEL 強調學生對自我與他人情緒的理解、調節與互動，並將這些能力視為學業學習、價值形成與未來社會參與的基礎。各國對 SEL 的關注與日俱增，從課綱、課程、課堂，逐步擘劃出教學實踐的方向 (林佳慧, 2025)。而在臺灣，教育部已於近日公布「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)」，重點涵蓋學習有關人際互動、同理關懷他人、道德責任等知識、技巧、態度、信念的教育過程 (教育部, 2025)。

然而，目前有關 SEL 的課程研究多偏向融入綜合活動領域與生活課程的探討 (王為國, 2016; 黃絢質, 2019, 2020)，或為幼兒教育的應用 (孫敏芝, 2010) 等。如果能將社會情緒

* 通訊作者：黃智群，通訊方式：hpapabear@gmail.com

收稿日期：2025/7/21；修訂日期：2025/11/16；接受日期：2026/6/8

DOI:10.6249/SE.202609_77(3).0027

學習融入非屬輔導或綜合活動的課程之中，使SEL的理念與各類議題、經驗連結，則可進一步擴展學生的理解與感受力。透過跨領域的整合與反覆實踐，學生得以在不同情境中自然吸收與內化這些情緒素養，而非僅被當做理論教導（郭國毅、林奕葳，2021）。如此，SEL便不再只是「知道」，而能真正轉化為「做到」，成為學生多元學習歷程中一種具備深度與持續影響力的核心能力。

因此，對於國文教師而言，如何在不放棄文本深度的前提下，於經典文學中引導學生感知情緒、表達情緒、轉化情緒，進而思索自身的價值選擇與生命方向，是值得深究的課題。是以，本研究並不企圖全面建構一套SEL導向的國語文課程模式，而是試圖透過具體文本的閱讀與教學構思，探索SEL觀照下古典文本詮釋的可能性與教學實踐的可行性。特別聚焦於3篇經典作品——〈漁父〉、〈蘭亭集序〉、〈赤壁賦〉，探討這些在高中生眼中看似遙遠的文本，如何轉化為情緒理解與生命書寫的資源。

本文的教學思路強調兩個面向：第一，在閱讀層面，以常見的提問策略，如「訊息的提取與推論」、「觀點的詮釋與整合」、「內容的評估與省思」等，結合社會情緒學習（SEL）之五大核心能力，進行文本細讀的歷程。透過問題導向與情緒視角的提問，引導學生重新理解文本人物的處境與情感歷程，進而對應自身的生命經驗；第二，在寫作層面，設計具有「學習遷移」意義的任務，引導學生從文本出發，產出具情緒覺察、價值反思或人際關係理解的書寫內容，實踐語文素養與SEL能力的融合。

貳、SEL 理論概述與國文科的情意素養

社會情緒學習（SEL）主要是由美國「課業、社交與情緒學習合作組織」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）所倡導的重要教育理念，其內容與重點如下（CASEL, 2020）：

- 一、**自我覺察（self-awareness）**：能覺察自己的情緒、想法與價值觀，以及理解個人特點與優劣勢。
- 二、**自我管理（self-management）**：能有效管理情緒、想法與行為，並實踐生活或學習目標。
- 三、**社會覺察（social awareness）**：能理解他人的想法與同理他人的感受，進而展現同理與關懷，並且理解社會文化、價值觀與規範等對個人與群體的影響。
- 四、**人際關係（relationship skills）**：能建立與維持良好的人際關係，包含傾聽、表達、合作與解決衝突等。
- 五、**負責任的決定（responsible decision-making）**：能根據道德標準、安全考量和社會規範，對個人行為和社會互動做出建設性的選擇。

根據教育部的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，情緒相關的學習雖未以「SEL」名

稱出現，但在核心素養三面九項中，與 SEL 高度對應的學習指標已然成形。具體而言，「身心素質與自我精進」中強調「自我認識與情緒調節」、「面對壓力與挫折的因應能力」；「人際關係與團隊合作」則呼應「社會覺察」與「人際技巧」；「道德實踐與公民意識」則觸及「負責任的決定」的關鍵（教育部，2021）。這些素養不僅存在於輔導、綜合活動等課程領域，也應融入於各學科的教學之中。

就國文課而言，所教學的「知識」常帶有語言、情感與文化交織的特性。學生不只要理解文意，更要品味語言深度與情感流動。文學文本之所以成為國文課的重要組成，正是因為其兼具敘事性與情意性，能提供學生一種「在他人故事中照見自己」的情境經驗。這樣的閱讀歷程，正是 SEL 能力培養的潛在場域。然而，長久以來國文課中的「情意」常被簡化為賞析感想，少有具體策略引導學生深入感知、分析與表達情緒經驗。SEL 提供我們一種更具結構性的進路，讓教師得以藉此設計閱讀與寫作，協助學生將情緒轉為自我覺察、將經典文本轉為生命參照。

在此脈絡下，國文課不僅能傳授語文知識，更能擔任情緒教育的重要橋梁。學生在閱讀文學作品的同時，進行自我與他人情緒的探索、表達與省思。是以，本研究選擇〈漁父〉、〈蘭亭集序〉與〈赤壁賦〉3篇作為分析對象，嘗試呈現社會情緒學習融入國文教學的可能。3篇作品雖文類各異，卻能提供從自我到他人、從覺察到轉化的豐富素材。三者從「情緒辨識與選擇」、「情緒覺察與共感」，推進至「情緒重構與人際回應」，構成層次分明的學習路徑，也形構出一套可融入國文課程的 SEL 教學思路。

參、SEL 觀照下的文本詮釋與寫作構思

一、〈漁父〉：在價值對抗中看見情緒選擇的可能

面對現實的不公與理想的幻滅，該堅持己志或隨波逐流？這向來是閱讀〈漁父〉時的課堂提問，文中運用對比手法呈現兩種生命姿態：屈原堅守原則、寧死不屈；漁父保全自身、隨俗方圓。但若將其置於社會情緒學習（SEL）的視域中重讀，則可發現，文本中蘊藏的不僅是忠貞與權宜，更有情緒的探索與省思。

在〈漁父〉中，屈原「顏色憔悴，形容枯槁」，被流放江南，他對漁父訴說「舉世皆濁我獨清，眾人皆醉我獨醒」，足見其明白自身的處境：他深知政治的理想與現實有所扞格，也清楚這樣的堅持使他陷入孤絕的困境。在漁父的一番勸解後，他仍然堅決不同流合汙，甚至激起更強烈的反抗意志，「安能以身之察察，受物之汶汶者乎？寧赴湘流，葬於江魚之腹中」，直言否定漁父「與世推移」的觀點，並預示自己的死亡。屈原在對話中揭示了高度的「自我覺察」，能明瞭行為與情緒之間的關係，然而，這份清醒卻未能帶來內在的平衡，或許他缺

乏的是進一步的「自我管理」——將覺察到的痛苦、悲傷、憤懣加以調節的能力。於是，屈原固守於道德理想之巔，卻也在情緒洪流中難以自拔。

在屈原滿腹憂愁之際，漁父的出現看似為情緒困境提供出口。他語帶規勸的說：「聖人不凝滯於物，而能與世推移。」勸慰屈原莫執著己見，既已身處汙濁世道，就應順應而為。之後再連用三個問句：「何不澀其泥而揚其波」、「何不鋪其糟而歎其醜」、「何故深思高舉，自令放為」，表達對屈原行為的質疑與不解，試圖駁倒或動搖其意念。我們若從「社會覺察」的角度評估，漁父顯然欠缺對屈原情境的同理。他未必真正理解一個以理想為生命核心者，在被全盤否定後的深層創傷；反而急於提供一種超然的立場，以「從眾」來駁斥「堅守」，形成一場難以交會的生命態度的對峙。

進一步看，漁父所代表的選擇是否真可視為「負責任的決定」？在 SEL 框架中，負責任的決策強調個體在價值抉擇時需考量自身情緒、他人觀點與長遠影響。若僅以「求全自保」、「避禍遠禍」作為基礎，固然理性，但是否涵納對他人處境的理解、對公共責任的承擔，則仍有疑問。漁父的選擇或許更多的是一種「情緒調節」層次的回應。這種「逃避」策略看似消極，但若依循自身情緒找到安適之道，也不失為是一種正向的選擇。

在閱讀理解的引導上，教師可協助學生建立人物處境的基本理解，並觸及情緒的可能來源。例如提問：「屈原被放逐後，他的人生境遇有哪些變化？文中哪些語句顯示他的身心狀態？」並進一步引發思考：「如果你身陷與屈原類似的情境（被誤解、被孤立、心意不被接納），你會有什麼感受？」其次，可將閱讀焦點從「說了什麼」轉移到「為何這樣說」。例如：「『舉世皆濁我獨清』，這句話背後的情緒來源是什麼？是孤獨、挫敗、憤懣？或是存在的價值被否定的痛苦？」同時，亦可探討漁父的言語：「漁父反覆詢問屈原的理由，其語氣像是在安慰？勸導？還是責備？」藉此使學生意識到，漁父的「與世推移」不僅是消極避世，也可能是一種情緒調節的方式。最後，教師則引導學生反思情緒如何影響角色的行動與選擇：「屈原堅持自己的價值，付出的情緒代價是什麼？」、「漁父的建議若從『同理』的角度來看，會有不同解讀嗎？」如此一來，閱讀〈漁父〉不僅深化為情緒理解之歷程，也使古典文本能連結個人生命經驗，讓學生在面對價值抉擇時有更深刻的思索。

在寫作任務設計上，〈漁父〉所提供的，除了是價值對話的素材，亦能是「假如能重新選擇」的情緒省思。教師可引導學生進行「情境改寫」：代入屈原角色，在 SEL 的架構下，重新撰寫「回應漁父」的獨白，思索如何將內在的孤憤、抑鬱轉化為新的行動選擇，而非僅有以死明志一途。同時，亦可請學生設計一段「漁父的回話」，設想他若能展現更多的同理與陪伴，是否能更有效的引導屈原重新審視自我價值與生存意義？

透過「換位思考」與「語言再造」，學生得以體會情緒管理的可能路徑，並思索語言在關係建立中的力量——一念不合，或許讓人投江；一字轉折，也可能成為拯救的伏線。語文

教學若能引導學生從古人困境中找出「如果可以改變」的切口，便是SEL落實於經典閱讀的真正意義。

二、〈蘭亭集序〉：從失樂意識走向情緒書寫與人我共感

被譽為「天下第一行書」的〈蘭亭集序〉，亦是篇清新洗鍊的經典散文，在國文教學中，除了引導學生領略文章簡潔精粹的筆法、感受「脩短隨化、死生亦大」的沉痛體悟，還能展開對於生命的思索。在文人雅集、酒酣耳熱之際，為何王羲之會從暢敘幽情的愉悅中，忽而轉向對人生無常的沉思？這一看似突兀的轉折，正是〈蘭亭集序〉深具詩意與哲思之處，若結合社會情緒學習的視角，則能更深入解析這份感懷背後的情緒歷程。

〈蘭亭集序〉的前半部描敘宴集景況，是「極視聽之娛」，有「游目騁懷」之樂。但王羲之並未停留於「快樂」的表層，而是細膩的感知這份喜悅來自何處：「天朗氣清，惠風和暢」的環境、「群賢畢至，少長咸集」的友伴、「流觴曲水，列坐其次」的儀式性氛圍、「一觴一詠」的賦詩之趣，皆構成當下的美好。

然而，正是這種完滿，使王羲之更能察覺其中蘊藏的脆弱與短暫：「情隨事遷，感慨繫之矣。向之所欣，俯仰之間，已為陳跡。」他敏銳的意識到——所有的喜悅都將消逝。這正是「自我覺察」的進一步深化：個體不僅辨識當下的快樂，也能洞察這份快樂將隨時間流轉而成為失落的起點。「失去」之所以令人感傷，不在於物理的消逝，而在於情感的撤離，那些曾經擁有的親密、熱絡、互動，難以永恆，未來終將凋零。面對「失樂」的情緒湧現，王羲之並未加以否認或壓抑悲懷，他說：「死生亦大矣，豈不痛哉！」是對無常的哀嘆，亦使得情緒得以被承認、被接納。

文章寫得悲傷真切，但王羲之卻未自溺其中，他嘗試「自我管理」，在情緒中提煉意義，將悲情轉向哲理，只要將視野放大，納入時間軸上的昔日與未來，便可發現眾人的「興感之由，若合一契」，因此明白所謂「一死生」、「齊彭殤」皆為虛妄之說。悲哀之情被理性梳理，跨出另一層境界。文末的「後之視今，亦猶今之視昔」，猶如歷史與情感的鏡像觀照：今日所經歷的歡樂與悲懷，終將成為後人追憶中的片段，如同他自己此刻追懷古人一樣。這種情緒的遞延，不僅體現時間的流動，也凸顯出人的感受如何跨越時代而彼此呼應。

雖說這未必構成嚴格意義上的「社會覺察」，卻展現出一種對「人類情感共性」的同理，作者將過去、現在、未來同列，拓展「所以興懷，其致一也」的恆久意義。在SEL框架中，〈蘭亭集序〉最核心的價值，仍在於自我覺察的深掘與情緒省思的開展。它使我們看見：即使情緒無法被安慰，也能被理解；即使無法克服，也能被書寫與共感。在這樣的文本中，情緒學習的意義，不是「解決」情緒，而是學會與之共處、洞察其來去，進而與更多人建立內在感受的共鳴通道。

在閱讀理解的引導上，教師可透過具體提問建立學生對情境的感受，例如：「哪些景物與人物互動讓王羲之感到愉悅？」、「你能從哪些語句感受到他此刻的自在與開懷？」進而請學生思考：「在你的人生中，是否也曾有過類似『天朗氣清、惠風和暢』般的美好時刻？當時的你有哪些感知？」其次，可指引學生辨識王羲之何以在歡樂中忽生感傷，例如：「『情隨事遷，感慨繫之矣』究竟是在感嘆什麼？」學生得以意識到：情緒並非單一、直線，而可能因環境、回憶與對未來的投射而交互牽動。此外，「失去」是全文情緒轉折的核心，可藉此提問：「王羲之真正難受的是什麼？是快樂本身消逝，還是對於『再也回不去』的哀傷？」隨後，再帶領學生探討王羲之如何在感傷中進行情緒調節，教師可提出：「王羲之是否找到某種方法來理解這份哀懷？」並進一步延伸：「從王羲之的書寫中，你會如何理解『後之視今，亦猶今之視昔』這段話的意涵？」將〈蘭亭集序〉的閱讀聚焦於情緒脈動與生命思辨，令古典不再遙遠，而是能真切地感同身受。

在寫作任務設計上，教師可設計一項「回應失去」的書寫練習，請學生思考自身生命中曾有的喜悅時光，如一段友情、一場聚會、一個共享時刻，當這些美好成為過去，是否也曾激起如王羲之般的失落與惆悵？進一步引導學生將這份情緒加以辨識、反思與書寫，仿效〈蘭亭集序〉由樂至哀、由哀至理的情緒歷程，嘗試將情感提煉為文字，建構個人的情緒敘事。

此外，也可設計「跨時代的信件」，讓學生以書信形式寫給未來的我，述說自己如何在變動的生活中記錄情感、面對無常，如同王羲之期盼後人「亦將有感於斯文」一般。希冀能引導學生在書寫中實踐自我覺察與情緒管理，體會語言如何成為承載情緒、連結他人、與世界對話的工具。如此，SEL 的精神便能真正融入國文課堂，成為學生生命成長的潛在支撐力。

三、〈赤壁賦〉：轉念之道與情緒的修復

〈赤壁賦〉為蘇軾謫居黃州時所作，字裡行間展現其縱情山水、不為榮辱所拘的曠達襟懷，亦常被視為通透人生的典範。然而，若我們僅以「超然物外」的哲理作為詮釋主軸，是否可能忽略其中情緒波動與人際互動的張力？文中蘇子與客對話頻仍、情感交織，究竟各自覺察到哪些情緒？又是如何進行自我調節，或對彼此情緒加以回應與承接？蘇子所說的「變與不變」，除了佛、道思想的闡釋外，可否也被視為對人際關係與內在穩定的提點？在社會情緒學習的觀照下，這篇作品不僅是哲理之作，更是一次深刻的人際溝通與情緒引導的實踐。

夜遊赤壁之始，蘇軾在月色與江風間感受到無拘無束的自在：「飄飄乎如遺世獨立，羽化而登仙。」此乃內在和諧的深切體驗。飲酒興酣之際，他「扣舷而歌」，然歌詞中的「渺渺兮予懷，望美人兮天一方」，已隱隱透出離愁與遙不可及的情思。此時，客以洞簫和之，簫聲「如怨、如慕、如泣、如訴」，正是對蘇子情懷的感應與延展，也同時是他自身情緒的投射與宣洩。二人由樂轉悲，彼此的情緒波動在嗚嗚然的簫聲中彼此感知，呈現出情感的共

振。

客的獨白則更進一步揭示其情緒歷程。他先弔古傷今，追憶一世之雄曹操終究成為過往塵煙，一般人又怎能抵抗時間之消亡，轉而思及人類不過是「渺滄海之一粟」，引發「哀吾生之須臾，羨長江之無窮」的感懷。這是明確的自我覺察，客不但能辨識自身的悲感來源，亦能將個體有限與自然永恆形成對照，進而產生存在價值的反思。同時，他也非哀傷的自溺：「知不可乎驟得，託遺響於悲風。」顯現其意識到永恆之不可求，而試圖在情緒洪流中尋找寄託與出口。

蘇子面對洞簫客的感傷，既未如漁父般急於說服、也不否認其情緒，而是以一段看似高遠的哲理為回應。他從「變與不變」談起，這歷來被認為與莊子的相對主義或僧肇的「物不遷論」相呼應，強調萬物之流動與靜定視角的轉換。這段哲理可作為思辨的素材，但在社會情緒學習的視域中，或可視為一種「認知重評」(cognitive reappraisal)，亦即情緒調節的實踐。

那麼，洞簫客的悲從何來？蘇子察覺對方情緒的根源，不在於對曹操的憑弔，而在於對於一切終將失落的恐懼，正如王羲之因宴樂完滿而更深感失去之痛。而「失去」的情緒之源，往往來自於「曾經擁有」的執念。若萬物終將消逝，人又如何不傷？但蘇子指出：「苟非吾之所有，雖一毫而莫取。」這不是消極遁世，而是提醒——當執著於不可能永恆的佔有，自然會陷入痛苦與不滿；唯有放下，才得自在。

換言之，蘇軾的這番論說，不是叫人不要難過，而是提點我們情緒往往來自於某種「認知前提」，蘇軾則帶領我們重新思考這個前提：你真的「擁有」過嗎？天地萬物並非你我之所有，既非所有，又何來失去？當我們改變對失去的認知方式，情緒也隨之變化，不再陷於痛苦。這樣的勸慰之語，實際上是一種情緒調節的策略，透過「轉念」，來減緩悲傷與無力感。

從〈赤壁賦〉的對話中，亦展現出「社會覺察」的同理，蘇子能察知洞簫客的情緒波動，並非否定或辯駁，而是以自然為喻，引領對方自憂煩中轉出，並指出「清風明月，取之無禁，用之不竭」，這份自然之樂並非獨享，而是「吾與子之所共適」。這樣的話語，是寬解他人，更是建立正向的關係——以共同經驗為橋梁，將情緒從封閉導向交流，從私我悲感轉為共享共鳴。於是最終，「客喜而笑」，兩人共酌，情緒不再停留於喟嘆，而轉入一種深沉的心靈平靜。若說〈赤壁賦〉有何人際應對的智慧，那便是：對於哀傷者，真正的安慰不在辯理，而在陪伴與共感。

在閱讀理解的引導上，可引導學生辨識文本中「由景入情」的情緒生成方式，如：「蘇軾為何在月色與江風中感到『飄飄乎如遺世獨立』？他在此刻感受到的是什麼樣的自由？」並延伸到自我經驗的連結：「你是否也曾因大自然或特定情境而突然感到放鬆或閒適？那種

感覺是從哪裡來的？」其次，透過分析蘇軾歌詞中的「渺渺兮予懷」與洞簫客簫聲的「如怨、如慕、如泣、如訴」，使學生能辨識人物情緒的細微流動。接著，帶領學生閱讀洞簫客的自我剖白：「客為何要從曹操的成敗談起？他真正憂懼的是歷史的衰敗，還是人生的消亡？」、「『哀吾生之須臾，羨長江之無窮』呈現什麼樣的情緒感知？」這類問題可協助學生看見：洞簫客並非單純的悲觀，而是清楚意識到生命有限所帶來的情緒壓力。隨後，引導學生理解蘇軾如何「回應並承接」洞簫客的情緒，如：「蘇軾以『變與不變』回答客的哀傷，他這麼說是在否定對方？還是一種理解？」、「『苟非吾之所有，雖一毫而莫取』，蘇軾是如何理解『擁有』的本質？」同時，亦可讓學生將閱讀轉回生命經驗，形成自我的叩問：「當自己感到失去某些重要事物時，通常會如何面對、處理這樣的情緒？」這些反思讓學生意識到：〈赤壁賦〉不僅是哲理之作，更展示理解、陪伴他人與調節自身情緒的多重路徑。

在寫作任務設計上，可設計以對話為形式的書寫練習，主題是回應他人的悲傷。請學生想像自己如蘇子，身邊有位友人正陷於情緒低谷，該如何安慰他？學生可試著運用自然意象或哲理引導對方轉念，書寫一段具備同理的對話，體會「安慰」的力量。此外，亦能引導學生回顧一段曾經讓自己感到低落、迷惘的經驗，試著透過文字梳理其中的負面情緒，並反思當時是否有「轉念」的契機，可能來自一句話、某次旅行、或某個自然景象的提醒。此練習不僅能培養學生的自我覺察與自我管理，亦能提升其將情緒內化為文字的表達能力，使國文課堂成為與他人對話、也與自己和解的空間。

肆、結語

本文從〈漁父〉的價值對抗、〈蘭亭集序〉的情緒覺察、〈赤壁賦〉的情緒修復出發，嘗試勾勒出國文課中情緒教育的可能進路。3 篇文本雖風格各異，卻皆蘊含豐富的情緒歷程與人際互動，足以作為社會情緒學習（SEL）融入國文教學的範式。透過閱讀角色情境的辨識與換位、寫作中自我經驗的召喚與表達，學生得以在古典文學與當代情境之間建構意義連結，進而實踐自我覺察、情緒管理、社會共感等核心能力。國文課若能挖掘文本的情感深度，透過問題設計與任務書寫，便有機會形塑更具生命關懷的教學風貌。未來研究可進一步探究不同年段、文類或學生特質下的 SEL 實施策略，發展適切的教學模式與評量工具，使 SEL 真正成為國文教學的深化途徑，亦為學生心靈成長的長遠資糧。

參考文獻

- 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)，380-381。
- 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。**幼兒教保研究期刊**，5，99-116。
- 教育部(2021)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/35951/96153.pdf>
- 教育部(2025)。幸福教育、健康臺灣 幸福學校、師生共好 教育部頒布「社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫」。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CA99860C9634CFB0；教育部社會情緒學習中長程計畫 第一期五年計畫(114-118 年)：<https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/127742991.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)，111。
- 黃絢質(2019)。美國師資生青少年發展主題教學對臺灣國民中學綜合活動學習領域之啟示。**臺灣教育評論月刊**，8(4)，115-121。
- 黃絢質(2020)。在同儕關係中的青少年情緒調節：美國 SEL 課程方案對當前國中綜合活動領域教材教法之啟示。**台灣教育研究期刊**，1(6)，207-253。
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>