



学习故事译丛

Assessment in Early Childhood Settings
Learning Stories

另一种评价：
学习故事

[新西兰] 玛格丽特·卡尔 (Margaret Carr) / 著
周欣 周念丽 左志宏 赵琳 邹海瑞 陈柯汀 等 / 译
周菁 / 审校





学习故事译丛

另一种评价： 学习故事

[新西兰] 玛格丽特·卡尔 (Margaret Carr) / 著
周欣 周念丽 左志宏 赵琳 邹海瑞 陈柯汀 等 / 译
周菁 / 审校

教育科学出版社
· 北京 ·

出版人 李 东
责任编辑 王春华
版式设计 郝晓红
责任校对 张 珍 刘 婧
责任印制 叶小峰

图书在版编目（CIP）数据

另一种评价：学习故事/（新西兰）卡尔
（Carr, M.）著；周欣等译. —北京：教育科学出版社，
2016.1（2016.7重印）

（学习故事译丛）

书名原文：Assessment in Early Childhood
Settings: Learning Stories

ISBN 978-7-5191-0312-5

I. ①另… II. ①卡… ②周… III. ①学前教育—研
究 IV. ①G612

中国版本图书馆CIP数据核字（2016）第016720号
北京市版权局著作权合同登记 图字：01-2014-6691号

学习故事译丛

另一种评价：学习故事

LING YI ZHONG PINGJIA: XUEXI GUSHI

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989395

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京博祥图文设计中心

印 刷 北京易丰印捷科技股份有限公司

开 本 169毫米×239毫米 16开

印 张 15

字 数 225千

版 次 2016年1月第1版

印 次 2016年7月第2次印刷

定 价 35.00元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

总序

学习故事是一套来自新西兰的儿童学习评价体系，由新西兰国家早期教育课程框架（《Te Whāriki: 新西兰早期教育课程框架》，以下简称《新西兰早期教育课程框架》）的编著者之一怀卡托大学玛格丽特·卡尔教授和她的研究团队经过数年的研究发展而成。在新西兰各类早期教育机构中，学习故事被广泛用来帮助教师观察、理解并支持儿童的持续学习，同时记录每一个儿童成长的轨迹和旅程。近年来，学习故事这套评价体系也得到了国际早期教育界的认可，英国、德国、加拿大等国家的很多早期教育机构开始把学习故事作为儿童学习评价的手段。随着新西兰和中国早期教育界间的交流日益频繁，学习故事也受到了中国早期教育工作者的高度关注。为了能帮助更多的中国早期教育工作者了解学习故事，我们目前选择并翻译了玛格丽特·卡尔教授和她的同事们撰写的3本与学习故事相关的著作，全面介绍学习故事的理论背景、实践，以及对于儿童学习和发展的意义。

学习故事是什么？

一、学习故事是一套由明确教育价值观引领的学习评价体系

引领学习故事的核心教育价值观来自新西兰国家早期教育课程框架。它不是一套对具体教育目的和教育内容进行详细描述和规定的课程。为什么要设计这样一套需要各个早期教育机构自主建构课程的课程框架，而不是规

2 另一种评价：学习故事

定了具体内容的课程呢？原因之一是新西兰的早期教育机构有很多种，它们服务的人群和管理模式各不相同，具体包括：①全日制托幼中心（childcare centre），为0—5岁儿童提供全日制的教育服务，在开放时间上与我国的幼儿园相似，大多为上午7:30到下午5:30；②为3—5岁儿童服务的幼儿园（kindergarten），大多为半日制，其中4—5岁儿童每天上午来园，而3—4岁儿童每周来园3个下午；③由家长主导的社区型游戏中心（playcentre），由家长志愿者管理，并组织和支持儿童在玩中学（家长志愿者需参加专业培训）；④毛利语幼教中心（Te Kōhanga Reo），旨在保护和传承毛利文化和语言；⑤家庭式幼教机构（homebased care），提供小规模、家庭式的幼教服务；⑥远程函授学校（the correspondence school），为边远和人口稀少地区的儿童和家庭提供远程的函授式早期教育支持和服务。不同类型的早期教育机构可能位于某一民族聚居区或面向某些特定人群和家庭，如位于太平洋岛国文化社区或面向有特殊学习需要的儿童等，也可能采用某一种教学法，如蒙台梭利教学法和华德福教学法等。

没有一套规定了具体内容的课程可以满足那么多种不同类型早期教育机构的需要，因此新西兰国家早期教育课程框架仅提出了各种早期教育机构都需要遵循的儿童观、课程观、学习和发展观，以及与这些核心观念相应的教育原则、发展线索和学习成果，而如何在实践中体现这些教育理念是各种早期教育机构可以自主选择的。该课程框架期待的是每个早期教育机构都能创造出符合当地社会文化特点的课程（Lee, Carr, Soutar and Mitchell, 2013），也期待着这些核心理念可以引领新西兰早期教育机构的各项决策和教育教学实践，这其中也包括对儿童进行的学习评价，如学习故事。

《新西兰早期教育课程框架》中首先提出的就是儿童观。“此课程基于以下理想：儿童以有能力、有自信的学习者和沟通者的身份成长，追求身体、心理、精神健康，有安全感和归属感，知道他们能为社会做出重要贡献。”（Ministry of Education, 1996, p.9）这句话是该课程框架的核心，也是所有新西兰早期教育工作者——不论是理论研究者还是一线实践者——对儿童的期待。他们认为，儿童从一出生就是“有能力、有自信的学习者和沟通者”，是积极的，有着蓬勃生命力的。因此，在对儿童进行评价时，也需要让儿童看到自己是“有能力、有自信的学习者和沟通者”。很显然，用“找不足、找差距”的视角来评价儿童的学习是无法体现儿童是“有能力、有自

信的学习者和沟通者”这一儿童观的。这就要求儿童学习评价的切入点从“找不足、找差距”转变为“发现优点、发现能做的和发现感兴趣的”，通过捕捉儿童学习过程中一个个让人惊喜的“哇”时刻来刻画儿童作为“有能力、有自信的学习者和沟通者”这一形象，解读他们的所思、所想、所为，并让儿童知道他们是“能为社会做出重要贡献”的有价值的社会成员。

“课程”在《新西兰早期教育课程框架》中被定义为“在一个专为支持学习和发展而设计的早期教育环境中所有直接或间接经验、活动和事件的总和”(Ministry of Education, 1996, p. 99)。这是一个广义的课程观，也就是说，新西兰的早期教育工作者需要把和儿童在一起的每一分钟以及早期教育机构中的一草一木和所有人（儿童、教职工和家长）都视为课程的一部分。儿童学习的契机蕴含在每一分钟与身边的一草一木和人的交互中，课程发展的线索也蕴含在这些学习契机中，教师需要不断发现和识别这些线索，并在与儿童的不断互动和呼应中促进学习和课程的发展。因此，儿童学习评价需要体现课程的广义性，涵盖儿童学习和生活的方方面面，并体现学习和发展的连续性。

同时，《新西兰早期教育课程框架》又是一套开放的课程。“Te Whāriki”这个词来自毛利语，意为“编织而成的草席”——一种传统的毛利手工艺制品。草席是毛利人生活中的重要组成部分，可供站立和坐卧，甚至可披挂在身上作为独特服饰。每一张草席都有自己独特的纹样，有着开放的边缘，大小长短和用途都各不相同。因此，把新西兰国家早期教育课程框架比喻成“编织而成的草席”，意味着它是为所有儿童、家庭和幼儿教育工作者而存在的，属于每一个人。课程发展是倾听和尊重每一个人的声音的过程，每一个人都有权利参与讨论以及“编织草席”的过程，“草席编织者们”——早期教育工作者、儿童、家长及相关的人——需要共同把《新西兰早期教育课程框架》中提出的四大教育原则（激发力量和授权、整体发展、联合家庭和社区、互动互惠），与儿童发展的五大线索（身心健康、归属感、贡献、沟通和探究），以及相应的预期学习成果“编织”在一起，“编织”出植根于社会文化环境、适合自己所在幼儿教育机构的课程。而“编织的过程”——教和学的过程——又是复杂和多元的，可长可短，也可以没有完结，没有固定的边缘。“编织的方法和图案”则存在无限可能，是灵活的和不确定的。这样“编织”出来的课程是由儿童、环境、关系主导的，是生成式、呼应式的，

4 另一种评价：学习故事

存在不确定性。因此，儿童学习评价也需要体现课程的这些特点，并呈现出儿童学习和发展的情境性、复杂性、多元性和不确定性。

这些判断是在分析了“对于生活在 21 世纪的儿童来说什么最为重要”这个问题后做出的，受到了维果茨基的社会文化建构理论、布朗芬布伦纳的生态系统理论以及意大利瑞吉欧教育理念和实践的影响。《新西兰早期教育课程框架》认为，儿童的学习和发展受到社会文化环境的影响，在与周围环境的互动中、在不断参与社会文化性活动中发生。早期教育不仅需要为儿童进入小学做准备，更需要培养他们作为终身学习者所需要的健全人格、有助于学习的心智倾向，并且帮助儿童建构自己对人、对地方和对事件的理论。因此，儿童学习评价也需要凸显儿童与社会文化环境之间的关系、儿童参与的各种活动以及发展的不同轨迹。

因而，判断一篇有关儿童学习的故事是否是学习故事的最主要因素不是它的形式或其他元素，而是这个故事是否能体现引领着学习故事的儿童观、课程观、学习和发展观等。

二、学习故事是一套用叙事的方式进行的形成性学习评价体系

《新西兰早期教育课程框架》颁布之初，新西兰政府就意识到，对儿童的评价方式是该课程框架能否真正在早期教育机构中实施的关键。但是，为什么评价？评价什么？怎么评价？新西兰早期教育工作者们意识到，“用一根标尺衡量所有人的学习”并不“公平”，而且不是所有重要的东西都可以量化，如学习品质就不可以。因此，新西兰早期教育工作者认为学习评价的目的应该不是测试或仅仅是“评判儿童的学习和发展水平”，而是“促进儿童进一步学习”。教师需要改变已有的建立在对儿童进行“客观”观察基础上的评价方式，因为只要是“人”在观察，就不可能做到完全“客观”。想要实现“客观”的第一步，就是要意识到有可能存在的“不客观”，然后尽量从多维度和多视角解读所观察到的东西。基于观察的评价亦如此。教师记录下真实发生的学习事件，倾听儿童的心声，然后与儿童、其他教师和家长分享，从而实现从不同的视角解读和评价儿童的学习。

“为了促进学习而评价”就是卡尔教授和新西兰早期教育工作者在深入思考“为什么评价”这个问题后给出的答案。卡尔教授和同事们研究后发现，故事可以捕捉学习的复杂性，如学习策略及学习动力等；可以体现学习的情境性，将学习的社会性特征与认知和学习效果结合在一起；能融入儿童的声

音，强调儿童的参与和文化。于是，她提出用“学习故事”这种叙事的方式记录、评价和支持儿童的学习，而评价的焦点就落在儿童的学习（过程）上。例如，他们在学什么和想什么？（兴趣、行为和思维）是怎么学和怎么想的？（方法、策略和关系）为什么会学这些、想这些以及这么学和这么想？（知识、技能和态度）所有这些信息都有可能为教师如何进一步促进和拓展儿童的学习提供方向和指引。

因此，学习故事是为了支持儿童进一步学习而进行的评价，不是对学习结果的测评。它是形成性的，关注的是学习过程；它是课程的一部分，并能够在师生之间持续的互动和呼应中推动课程生成。学习故事又是在日常教育教学情境中所做的观察，是用图文的形式记录下儿童学习过程的一系列“哇”时刻或“魔法”时刻，关注的是儿童能做的、感兴趣的事情，而不是儿童不能做的、欠缺的地方。在这些“哇”时刻或“魔法”时刻里，儿童展示出一个或几个该课程框架所重视的有助于学习的心智倾向——好奇、勇敢、信任、坚持、自信、分享和承担责任。教师的计划和支持儿童进一步学习的方法、策略和内容是建立在分析所观察到的与儿童学习有关的“数不清的因素”基础上的，为教师如何进一步促进和拓展儿童的学习提供方向和指引。佩勒努（Philippe Perrenoud, 1991）将儿童的动机、“学习者”这一社会性身份、学习观及学习氛围都纳入了那些“数不清的因素”中。

学习故事的这些特点表明，它不仅是一种学习评价手段，更是一种理念，一种以儿童为中心的、教师与儿童一起工作的思维和行为方式。那就是，教学始于观察儿童的学习（注意，noticing），尽力去分析和理解它（识别，recognising），然后好好利用识别的信息来有效计划和支持儿童进一步学习（回应，responding）（Drummond, 1993）。每天，教师都会注意、识别、回应儿童的学习许多次，而那些在学习故事中用文字和图片记录下来的3步评价过程可被视为“正式的评价”。不过，在一日生活中，还有很多没有被记录下来的注意、识别、回应过程，即“非正式评价”。事实上，“非正式评价”是教师们每天都在做的事情，不断用注意、识别、回应这套思维和行为模式与儿童一起学习和生活，不仅能促进儿童的进一步学习，还能帮助教师发展即时、专业的回应儿童的能力。而分享那些记录下来的“正式的评价”——学习故事——则能够让早期教育机构中所有成员（儿童、教职工和家长）注意、识别、回应儿童学习的能力变得更强，因为学习故事的结构也与注意、识别、回应这三步评价过程相对应。

6 另一种评价：学习故事

- 注意。教师对儿童学习的观察，记录下来的“哇”时刻或“魔法”时刻（故事和照片）。
- 识别。教师对学习的分析、评价和反思，如：“我认为我在这个情境中看到了什么样的学习？”“关于汤姆，我今天又有了哪些新的认识？”
- 回应。教师为支持儿童进一步学习制订的计划，如：“我们还能做些什么，以支持、促进和拓展儿童的学习？”

同时，一个学习故事还可以呈现家长和儿童的声音，让家长 and 儿童参与学习评价过程。在不断的注意、识别、回应中，所有人都有可能随时随地观察、解读并支持和促进儿童的学习。佩勒努（Perrenoud, 1991）认为，“任何能帮助学生（儿童）学习和发展的评价都是形成性的”。由此可见，学习故事不仅将教师的视线聚焦在每一个儿童身上，记录那些学习过程中的“魔法”时刻，那些儿童能做的、感兴趣的事情，还能引导教师们讨论儿童的学习，对教和学进行反思，制订儿童支持计划，并通过阅读和回顾那些充满“魔法”的学习时刻，让儿童参与自我评价，并和家庭成员分享信息和经验，使它成为知识建构过程中不可缺少的一部分。

三、学习故事是一套能够帮助儿童建构作为学习者的自我认知的学习评价体系

“有能力、有自信的学习者和沟通者”是儿童在新西兰早期教育工作者心中的形象，儿童也应该建构这样的积极自我认知。但是，“有能力、有自信的学习者和沟通者”到底是什么样的呢？好奇、勇敢、信任、坚持、自信、分享和承担责任，这些形容词似乎可以用来描述“有能力、有自信的学习者和沟通者”，它们也是《新西兰早期教育课程框架》预期的重要学习成果和儿童学习评价的重要内容。

为什么有助于学习的心智倾向和儿童建构积极的作为学习者的自我认知那么重要呢？卡尔教授在《另一种评价：学习故事》（*Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*）一书的第二章《有助于学习的心智倾向》有详细的阐述。她认为心智倾向是儿童的学习动机和倾向、学习能力的结合，是“一整套和参与有关的机制，一个学习者从中识别、选择、编辑、回应、抵制、寻找和建构各种学习机会”。她将学习的过程视为一整套和参与有关的机制的转变，是学习者“准备好、很愿意、有能力”参与活动的过程，类似于学徒，在所参与的活动中位置从边缘向中心转变，从新手转变为专家。当没有

人能对“不断全球化、飞速变化着的未来世界是什么样的”做出准确预测时，学习特定的技能并不足以那些目前还不存在的工作和技术做好准备。因此，支持儿童发展那些能够让他们自信地去面对生活中各种挑战，识别、选择、编辑、回应、寻找和建构各种学习机会的心智倾向就显得尤为重要了。不管世界怎么变化，只要学习者“准备好”（视自己是一个学习者）、“很愿意”（对学习场合和情境进行识别）、“有能力”（发展能够为“准备好”和“很愿意”参与学习做出贡献的能力与知识储备）去参与社会文化活动，学习就有可能发生，发展就有可能实现。

《新西兰早期教育课程框架》和学习故事评价体系的一个重要目标就是促进儿童发展有助于学习的心智倾向，帮助儿童建构积极的作为学习者的自我认知，从而激发儿童学习和发展的强大力量。在《学习故事与早期教育：建构学习者的形象》（*Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*）一书中，作者围绕4个主题——主体能动性和对话、跨越边界将各个学习情境联系在一起、认识和再认识学习的连续性、运用一系列日益复杂的方式占有知识和发展有助于学习的心智倾向——向读者们展示了学习故事可以如何帮助儿童建构作为学习者的自我认知。教师正是通过捕捉一日生活中各种可能的学习契机，在一次次注意、识别、回应中，在一个个学习故事中，让儿童看到自己是“有能力、有自信的学习者和沟通者”，从而发现自己的力量并进一步学习和探究。

儿童所处的社会性环境是影响儿童发展有助于学习的心智倾向的重要因素。在《学习的心智倾向与早期教育环境创设：形成中的学习》（*Learning in the Making: Disposition and Design in Early Education*）一书中，卡尔教授和她的同事们通过介绍一项长期跟踪式的叙事研究课题，探讨了发展心智倾向和早期教育环境、心智倾向及其相关内容与学习者的自我描述和学习者多个侧面之间的关系，不同时段和场合心智倾向相互作用和发展的过程，以及促进其发展的一些重要元素。作者们还对如何设计早期教育环境以支持儿童心智倾向的发展提出了建议。

由此可见，心智倾向和知识、技能一样，是新西兰早期教育的重要内容和儿童学习发展的重要线索。在“取长式”的课程体系和评价体系中重视对心智倾向的解读和促进，有可能支持儿童建构积极的作为学习者的自我认知，建构一个积极的充满力量的学习者形象。

学习故事可能会给我们带来哪些启发？

一、学习故事有可能帮助我们建立教育理念和实践之间的联结

学习故事是一套由明确教育价值观引领的儿童评价体系，它的核心理念与我国的《3—6岁儿童学习和发展指南》有很多相通之处，如认为儿童是有能力、有自信的主动学习者，儿童的学习和发展是一个整体，儿童在与环境的有效互动中学习和成长，重视幼儿园和家庭及社区的密切合作等。因此，了解新西兰教师们如何在这些教育理念引领下，通过学习故事来观察、解读和支持儿童学习，可能会帮助我国幼儿教师建立理念和实践之间的联结，不断建构和反思自己对这些教育理念的认识，以及它们在自己教育教学实践中的价值和体现。

二、学习故事有可能帮助我们建立知识、技能、心智倾向之间的联结

碎片化的、不体现情境因素的知识和技能可以说是传统评价的重点，而21世纪中的学习者仅重视知识和技能的习得显然是不够的。卡尔教授视学习为“知识、技能与心智倾向的复杂混合过程”，并在学习评价过程中强调对心智倾向的解读，关注它们对于促进儿童在知识技能建构方面的作用。在学习故事里不仅要描述儿童学什么和做什么，还需要分析和识别支持儿童这些学习行为和过程的内在动机和倾向，试图“读懂儿童的心声”，并以此为起点进一步支持儿童在知识、技能和心智倾向方面的学习和成长。因此，学习故事有可能帮助我们建立知识、技能和心智倾向之间的联结，让我们不仅关注儿童的学习行为和表现、知识和技能的习得，还能帮助我们走进儿童的内心，了解他们的所思所想，了解他们行为背后的意图。

三、学习故事有可能帮助我们建立儿童、环境、关系之间的联结

传统的评价中很少体现环境在儿童学习过程中的作用。学习故事受到社会文化建构理论的影响，认为儿童是在他们与周围环境中的人、事、物互动中学习和探究的，因而，学习评价也需要体现这些互动。从另一层面来讲，学习故事是从捕捉儿童学习过程中的“哇”时刻或“魔法”时刻开始的，但是，“哇”时刻或“魔法”时刻的出现是需要条件的，儿童需要有创造“哇”时刻和制造“魔法”的环境（时间和空间），这就要求教师反思什么样的环境有可能支持儿童创造“魔法”。也就是在这样不断发现儿童制造的“哇”时刻、

解读这些“哇”时刻并反思“哇”时刻得以出现的环境和关系的过程中，儿童、环境、关系被联结在了一起。

四、学习故事有可能帮助我们建立儿童、教师、家长之间的联结

很多教师会说，我们给儿童做的评价很少会给家长看——因为这些评价中记录的通常是教师发现的儿童学习发展过程中的“不足”和“差距”——评价后我们会思考如何给儿童“补缺”。试想，有哪个家长会愿意看到对自己孩子净是“缺点”的评价？学习故事在儿童是“有能力、有自信的学习者和沟通者”这一儿童观的引领下，用认可和接纳的态度来观察儿童的学习过程，发现和记录儿童的优点和兴趣，并以这些为起点去评价和支持儿童的学习，然后带着爱和喜悦分享儿童的学习和成长。因此，记录了积极学习体验的学习故事会让儿童、教师和家长乐于一遍遍回顾，并在分享这些积极学习经验的过程中拉近儿童、教师、家长间的距离，促进发展儿童、教师、家长之间互动互惠的关系。

五、学习故事有可能帮助我们建立儿童的学习和发展、教师的学习和发展、幼儿园的管理和发展之间的联结

学习故事是一个工具、一种中介，支持着儿童的学习，记录着每个儿童独一无二的学习和发展轨迹。不过，学习故事的作用不仅限于此，它还像是一颗投入湖水中的小石子，会带来涟漪——促进教师的专业学习和发展，推动幼儿园的管理和发展。帕克·帕尔默（Paker Palmer, 1998）认为，让教师感到沮丧有两大原因：一是他们与学生之间的关系出现了断裂；二是他们与自己内心世界的关系出现了断裂。想要让教师对儿童充满热情，对教学充满热情，对自己的专业学习充满热情，需要关注教师与学生、与自己内心世界之间的联结。在学习故事中，教师关注的是儿童，记录的是他们认为有价值、有意义的学习过程，并反思自己对儿童和对自己教学实践的理解，然后设想下一步行动的机会和可能性。因此，卡尔教授认为用学习故事进行评价的实践本身就是一种叙事研究、一种行动，是“实践者的研究”，而教师就是研究儿童、研究教育教学实践的行动研究者。正是在参与这样的研究儿童和研究自身教育教学的过程中，教师与儿童、与自己内心世界的联结得到了不断强化，儿童的学习和发展得到不断促进，教师也能从儿童的学习和发展中看到自己工作的意义，并且不断建构和深化自己对教育的理解。不过，儿童和教师的学习和发展离不开幼儿园的机构文化、管理模式和发展空间。因此，在撰写、解读、分享学习故事的过程中，在儿童、教师和幼儿园管理者共同

10 另一种评价：学习故事

探究和学习的过程中，幼儿园就成了一个“学习者的共同体”，为促进儿童、教师和幼儿园的持续发展，提供开放、多元、自主、充满机会和可能性的学习环境。

在卡尔教授以及新西兰早期教育工作者的众多学术著作中，我们目前选取了3本，旨在向中国的早期教育工作者介绍：①学习故事这套儿童学习评价体系发展背景、理论基础和实践运用——《另一种评价：学习故事》；②学习故事所关注的心智倾向与早期教育环境之间的关系——《学习的心智倾向与早期教育环境创设：形成中的学习》；③学习故事在早期教育阶段建构学习者形象过程中所起的作用——《学习故事与早期教育：建构学习者的形象》。在阅读这3本书时，读者们可以把书中的一些概念和专业词汇放在社会文化建构理论的语境中理解，并且与新西兰的教育价值观和核心理念建立联结。例如，对于卡尔教授提出的“在中间学习”这个概念，《学习故事与早期教育：建构学习者的形象》一书的审校李薇博士就建议读者们把它和社会文化建构理论联结在一起，从个体与社会环境、个体与社会文化工具、个体与教育环境的交互关系3个层面来理解，因此可以把“在中间学习”理解为：①个体的学习是在社会文化共同体的中间发生的；②学习的发生有赖于所处社会文化共同体中人们常用的认知方式和思维工具；③“中间”就是让教育环境和个体学习者发生交互关系的空间。由此可见，从作者的理论体系和背景来解读相关概念，有助于读者理解作者的意图和视角，并与自身已有的知识和经验对接，建构自己对相关理论、概念和实践的认识。

最后，感谢玛格丽特·卡尔教授和温迪·李老师在我翻译、审校过程中给予的支持和鼓励。希望本丛书能给中国早期教育工作者带来启发，并能够引发人们更广泛、更深入地探讨和研究早期教育课程和评价。

周菁

中文版序


我非常荣幸能够为 *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories* 的中文版《另一种评价：学习故事》写序。我想要感谢并祝贺华东师范大学的周欣教授及其团队和本书审校周菁博士能够顺利完成翻译本书的任务，因为我觉得这应该是一本不太容易翻译的书。不过，我知道这本书是在一群很有能力的学者手中，因为周欣教授在早期教育界是非常受人尊敬的学者，也曾经访问过新西兰。作为本书审校的周菁博士曾是一名有经验的幼儿教师，非常熟悉新西兰和中国的早期教育。她是温迪·李的朋友，我也是。我和温迪一起进行了很多有关学习故事的研究，并共同撰写了另一本学习故事专著《学习故事与早期教育：建构学习者的形象》，该书已由周菁博士翻译成了中文。

在本书的第一章中，我分享了我当 3—4 岁孩子的教师时的经历。很多年过去了，我还记得那些孩子学习的故事，但那时的我并没有想到要把这些故事写下来。现在，我把它们写进了这本书里，我也希望您——本书的读者会开始思考和谈论自己和孩子们在一起时发生的那些故事。您能想起一个孩子突然能做那件他或她一直在努力想要做成功的事情的时刻吗？您能想起一个孩子非常专注地参与学习的时刻吗？您也可能会想起一段新的友谊，或者一个友善的瞬间。在您观察孩子、与孩子沟通的时候去发现这样的时刻吧。当教师识别并写下这些故事，让孩子和成人能够在生活中阅读它们的时候，还有当教师、家人和孩子一次次回顾它们的时候，那么，孩子们就是行进在了成为终身学习者的旅途上。他们将准备好、很愿意并有能力发展浓厚的兴趣，结交朋友，尝试有挑战的任务，并用积极的方式让这个世界变成一个富

2 另一种评价：学习故事

有创造力并充满关爱的地方。

我希望您会喜欢阅读这本书，也希望这本书能促使您踏上探究学习故事的旅程，或者激励您继续在已经开始的学习故事的旅途上不断前行。

 (玛格丽特·卡尔)

2016年1月

新西兰

献给莫罗菲(Merophie)、戴维(David)、摩西(Moses)、波利(Polly)、罗比(Robbie)和莉迪亚(Lydia)。

他们知道幸福就是在音乐、舞蹈、故事和游戏中把认知与情感融为一体。我尊敬和欣赏他们享受各种无法预知的学习路径和不确定结果的能力。

绪言

评价无疑已成为教育中最有力的政策工具。它不仅可以用来确定个人、机构甚至整个教育体系的长处和缺点，还是一种能带来变化的强有力的影响源。（Broadfoot, 1966a, p.21）

近年来，由于多种原因，许多国家都要求早期教育专业人士实施能够记录儿童学习过程和进步的评价程序。本书介绍的就是一些一直在探寻如何完成这一任务的早期教育实践工作者为此所付出的努力。在接受这个任务时，很多教育实践工作者并没有做好充分准备。当我们刚开始这一探究旅程时，许多教育实践工作者非常抵触承担这个需要对儿童加以评判的评价者角色。他们说评价工作让他们远离了自己最喜欢做的事情：与孩子们在一起。大多数人对把儿童的发展情况写下来或记录下来的价值表示怀疑。他们把这一工作看作在满足外部机构审查的需要，是浪费他们宝贵时间的一项行政任务。

1989—1991年，我与一位同人共同领导了新西兰教育部组织的一个对早期教育课程进行研究的小组。在此期间，我们通过与一线教师进行广泛讨论，最终形成了国家性的早期教育课程框架。它包括对5个方面的学习成果进行描述：身心健康、归属感、沟通、贡献和探究（Carr and May, 1993, 1994, 2000）。这5个方面的学习是教育实践工作者认为真正有价值的学习。我们强调课程关乎“与他人、所处环境和事物建立互动和互惠的关系”，而当时被普遍采用的评价方式更关注从儿童身体、情感和社会性理解及技能等维度来描述学习成果。当教育实践工作者开始使用新的课程框架，并设法面对随之而来的有关评价的新要求时，就遇到了苏·布莱德坎普和特丽莎·罗斯格兰特（Sue Bredekamp and Teresa Rosegrant）所说的一种情况，那就是“如果