

在应用瑞吉欧理念的教育中学会纪录

Carol Anne Wien
York University

with

Victoria Guyevskey & Noula Berdoussis

摘要

本文探讨了幼儿教师和小学教师如何学会瑞吉欧教育方案中的纪录方法。虽然教师在理论上理解了这种纪录的重要性,但最困难和激动人心的是将之付诸实践。纪录丰富了教师的儿童观:通过研究纪录和进一步的教师研究来检视这些理论的变化,也对教师的专业发展产生了深远的影响。本文总结了学会纪录的五个要点:(1)养成纪录的习惯,(2)将详述的活动“面向公众”(对公开纪录不介意——译者注),(3)探索图像展示的图像阅读水平,(4)让儿童理论看得见,以及(5)与他人分享看得见的儿童理论,以期得到进一步的解释并为课程决策提供依据。在此我们分享了两则教师学会纪录的故事——一个故事讲的是教师如何尝试让一个儿童的理论看得见,另一个故事讲的是一个教师在回顾儿童的理论时完成的“纪录纸条”。

绪言

瑞吉欧·艾米利亚早期儿童教育方案发起于意大利北部的瑞吉欧·艾米利亚市的一个市政系统中,该市政系统为46个从出生到6岁的婴儿—学步儿和幼儿服务。这一教育方案已经引起了全世界的注意,因为它对儿童、教师、以及家长与社会的联系有着丰富而动态的认识和刻画(Cadwell, 1997, 2003; Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Fleet, Patterson, & Robertson, 2006)。

瑞吉欧的教育者将纪录看作是不同形式文本的结合,以使儿童的学习看得见,这一观念受到了广泛的赞赏,并被认为是瑞吉欧对早期教育领域的主要贡献

(Burrington & Sortino, 2004; Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001; Katz & Chard, 1996; Malaguzzi, 1996); 而且似乎瑞吉欧教育方案的学习者都能从理论上学会纪录。然而, 在我们的经验中, 当瑞吉欧之外的教师尝试在他们自己的教室里进行这样的纪录时, 他们发现纪录比他们预想中的要难得多, 这表明瑞吉欧的纪录的概念与北美学校和幼儿园里的纪录的概念完全不一样。

使用“应用瑞吉欧理念的”这个术语来指早期教育方案就是为了说明一个人不是将瑞吉欧作为一个“可以复制的模型”(一种现代主义者的观点, 反映了一种对现实的不恰当的认识) 来实施或使用这一方案。相反, 瑞吉欧之外的教育者应该从他们自己的情境和理解来探索和重新解读瑞吉欧所提供的有用的参考要点。

纪录作为教师研究

瑞吉欧教育者使用“纪录”一词, 在北美的语境下, 这有助于将与教师研究相关的纪录和我们社会上无数的其他纪录形式区别开来, 这些纪录形式——从现款收据到家庭快照, 从法律文件到标准测试的成绩。几个说英语为主的国家的教育者正在尝试运用合适的词来描述这种纪录, 如新西兰的“学习故事”, 加拿大不列颠哥伦比亚省的“教育叙事”(Berger, 2008)。“学习故事”和“教育叙事”都暗指学习过程的一个故事或情节, 与将学习视为为应付考试的一种传递的观点大不相同。在本文中, “教育记录”一词, 由达尔伯格、莫斯和本斯(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999)提出, 旨在用于鉴别一种纪录, 这种纪录意在“使学习看得见”。这一词完整地保持了教育者对学习的“研究”这一观念以找到如何去教的方法。教育纪录同时也被视为教师对儿童想法与情绪的研究, 以及在特定情境下的课程创设的设计过程。

教育纪录是教师对儿童的动态性理解的故事。动态性理解一词的概念有助于教师、家长和政策决策者理解学习既是暂时的又是动态的这一观点; 即它既可能延展也可能缩短, 既可能提升, 也可能会消失。如果我们把学习比作一条河, 这条河可能既会发洪水也可能枯竭; 或者像云, 时聚时散。由此, 我们就有了关于我们的心理和身体工作机制的合理比喻了。

教育纪录是一个研究故事, 关于儿童学习的故事, 它基于教师、儿童或者其他人“所拥有的”问题或质疑。它反映了一种立场, 即不预设的立场、追问学习是如何发生的立场, 而不是假定——如学习的传输模式一般——学习的发生是因为

教学的发生。在标准化的课程中，一旦教学发生了，就有出现学习可能受到测试的假设。由此，教育纪录是对教师作为全知的学习裁判这一立场的批判。

我避免在此使用评估或评价，因为他们意味着特定的含义，我希望把这些含义与教育纪录（即对学习的质量性与评价性）区分开来。评价就是把一个人从参与中抽离出来。如果把教师从学习的关系和责任中抽离出来，学习就只是学习者的责任了。学习不好的人就会被视作危险或失败的人了。把一个儿童学习者视作一个失败者，在我看来，是有违伦理的，它侵犯了儿童拥有一个安全的学习环境的权利。

如果把对教育纪录的概念进行界定作为教师研究的内容，需要呼吁教师不是去掌握精确的概念，而是根据儿童即时的心理和情绪状态去优雅地质疑、去探索。教育纪录继承了黑休斯 (Heshusius, 1994) 称作“参与性意识”的观念（提醒我们这一词的渊远历史）。它鼓励教师近距离地去询问，去倾听。它是一个需要在情感和智力上移情的关系问题。“我们能在不评价的前提下理解儿童的想法吗？我们能不能告诉他们，我们认为他们是怎么想的然后让他们来改变它？”

教育纪录作为研究方法的解释是与 20 世纪 70 年代盛极一时的教育人种志研究的传统相关(如 Best, 1983; Erickson, 1986)，这一传统引入了社会学和人类学的定性研究的方法(如 Spradley, 1980, 1979; Lewis, 1961)，建立在对“深描”(Geertz, 1973) 的分析和解释的基础上，即对来自实地的笔记、访谈和图像材料（工艺品或图像）的观察数据进行“深描”。使用图像信息的传统可以追溯至（以及之前）人类学家如玛格丽特·米德(Mead, 1972)和 20 世纪 30 年代的葛瑞利·贝特生的研究。瑞吉欧·艾米利亚的教育者可能或者没有意识到这些知识传统，但是其他地方的学者可能发现了教育纪录与教育人种志研究传统之间的关系。

纪录作为一种设计过程

卡丽娜·里纳奥迪，瑞吉欧，一个有着国际影响的组织的主席，将纪录描述为学习的“轨迹”(in Wien, 1997)和“可以看得见的听”(Rinaldi, 2001, 2006)。我们将这些观点理解为成人与儿童之间的密切调适的过程，它帮助成人知道儿童在干什么，也有助于教师运用图像方式与他人分享班上儿童所具有的想法、情绪、价值观和文化。

如果纪录是一个设计的过程，它的首要目标便是让学习看得见，从而使与他

人的合作性讨论和解读成为可能，从而产生有利于进一步学习和获得经验的新“设计”。在一个人的行动中设计下一步工作来自对纪录的讨论和解读；在这个层面上，教育纪录为课程的产生作出了贡献(Wien, 2008)。

纪录怎么也是一种设计的过程呢？设计纪录就是创造一个学习应然状态的理论或想象的表征。瑞吉欧课堂教育方案与图像的设计过程是密切联系的，这些图像的设计过程从儿童对城市中的真实事物（如泉水、广场、凉廊和柱子）的观察绘画，到他们基于观念中相似的结构而做出来的素描和模型。儿童通过与不同材料（粘土、铁丝、光、影）的互动将他们的观念表达出来，从而使“用不同的学习语言”进行表达成为可能。这样的例子包括用纸和泥土做出《鸟的乐园》(Forman & Gandini, 1994) 中的水车原型。瑞吉欧教育者们也在日常生活中使用电脑程序和其他鹰架手段使儿童能够进行测量（如，通过把影像投射到墙上）。

图像的设计原则和过程对教育纪录而言比较重要，同样重要的是对图像阅读的理解——人类眼睛是如何识别图像以及人如何解读这些图像。同样也有用的是能认识到把文本和图像、或者文本和音频材料、或者视频材料和图像结合起来的方式能够更加有效地传达信息。了解到数码技术如何用于图像设计的知识也能用于纪录之中。

教师的纪录设计与儿童所做的设计活动密切联系，而儿童对于一件事是如何发生和作用（传真机、舞者、生和死）的理论和即时的理解在他们自己的作品中以及教师的教育纪录中是可以看得见的。纪录创造了儿童学习的表征——即他们想像中的理论和他们在幻想和对现实的理解之间游离的发展。一个与此平行的过程也在教师身上发生，这些教师创造了纪录，以求理解和表征儿童的理论以及这些理论在游戏幻想和现实之间转换的方式。为了使这种转换看得见，成人可能也在检视自己的理论，或者缺乏理论，对事物运作的过程以一种想当然的方式去理解。（成人中有多少人曾经考虑过传真机的工作机制？如果我们考虑了，我们的想法难道就不会是空想和片面吗，它难道不是反映了我们在技术性知识上的匮乏吗？）因此，通过教育纪录，教师可能开始理解成人思维的一些局限性并开始正视一个事实，即许多他们自己的理论是未经证明而且有时很荒谬的；他们对现实的理解是贫乏的，总是带有妥协性和假设性色彩的——对现实的理解是一种局部性理解。

见证儿童思维和情绪的过程，与此同时知道成人知识的局限性能够扩展教师的认识，使他们对儿童学习过程的情感反应更加敏锐，并使他们更加爱孩子。教师研究和创造性设计这两个过程为这一结果的实现提供了有利的条件。在教育纪录中，教师通过图像或已有的理论来理解图像的内容，为他们所思所想提供依据，并与他人的分析和解释进行对照，所有这些将在他们为儿童做决定时提供指导，从而影响课程的设计。

教师理解教育纪录的过程

这一部分讲述我们观察到的教师在学习创造应用瑞吉欧理念教育纪录中的学习过程的五个特征。我赞成德波拉·霍尔用学习的进程而非阶段这一说法。阶段是没有变化的——一个人必须从一个阶段进到下一个阶段，就像在说话之前会牙牙学语那样。理解如何创设教育纪录更为灵活，且过程变化多端，在我们的经验中，很少有教师从较复杂的阶段开始纪录。

进程的观点基于与小学和幼儿教师多次的交谈、对话和反思。这里的“我们”用于强调所有与我的观点相同并对这些观点进行评价和反思的人们。这些教师名字的使用得到了他们的首肯；所有儿童的名字均为虚构。

在这里，我们分享了他们进行从简单到复杂的教育纪录进程的五个典型的方面。首先，我对这里所使用的“数据”和“理论”二词进行界定。数据或资料（或者它的单数形式，*datum*）是用某种形式记录下来的活的经验（口头的或者动作的），从而可以在经验流之外用仪器设备来进行操作和表征。一个关于儿童边捏碎饼干边说“下雪啦”的实地书面记录提供了现实生活中的行为，观察者通过自己的想法和情绪进行了处理，并在纸上保存了下来。它是从生活中抽离出来的，对所看到的现象的解释。这里的理论指的是一个想象的可能性系统，指的是心理以一种自由游戏的方式审视多种想法并呈现一种前后一致的关系系统。一种理论有一种内在的逻辑，无论它是否与现实相关。

作为教师研究和设计，我们观察到了教师在教育纪录进程上的五个方面：

- 1、养成纪录的习惯，
- 2、把纪录公开的压力越来越小，

- 3、发展图像阅读理解的能力，
- 4、使学习看得见当作纪录的主要目的，以及
- 5、与他人分享看得见的理论以便对此进行解释和进一步设计课程

经常当教师开始进行教育纪录的时候，他们不能看到最初的三步以后的方面。然后，当他们确实理解还有更多的东西——他们看到了曙光——但是还无法在他们的纪录中表现出来(Wien, 1995)。当他们尝试学习一种新的语言和文字的时候，他们很是吃力，如所有的学习者会吃力一样。下面将一一描述学会纪录过程的五个方面的每个方面。

纪录的习惯

无论一位教师阅读了多少瑞吉欧教育方案，或者他们对纪录的理解有多高深，纪录进程的第一步都是养成纪录的习惯。对教师而言，那意味着收集课堂上要用的多种工具，学会在她想用的时候就能拿到这些工具，以及养成想要纪录的心理习惯。教师可能需要好几个月才能走出想要纪录却发现工具不在旁边——相机丢在家里或者数码录音棒放在东西杂乱无章的桌子上的阶段——在这种情况下教师必须在没有工具的时候进行纪录。

纪录的习惯还包括开始意识到课堂行为的某些时刻会产生一些对学习有意义的东西的可能性。北美社会有着因法律和技术的缘故而进行记录（如药物记录或者行为事件的记录）的牢固习惯，而且教育者有着通过轶事或者持续的记录观察早期儿童的明显习惯。教师可能习惯于关注重要时刻——给儿童搭成的第一个积木塔拍照或者给两个在玩水桌前做“无限大”泡泡的儿童对话进行录音——但是经验表明，他们不大习惯于进行持续的、集中的对学习过程的纪录，而这是应用瑞吉欧理念的教育纪录所要求的。

教师开始时可能没有自发运用多种与他们的想法和对课程和儿童学习的反思相关的形式进行纪录的习惯，或者把纪录视为一个可以帮助引导他们进行决策的活动。就课程决策而言，他们更习惯于在学区、机构和基金会的帮助下，追随课程文件和学习标准。纪录在开始的时候像是一个“额外的负担”，而且教师可能觉得自己没有时间进行纪录。

当教师还没有养成纪录习惯且仍然为想不到做纪录而感到沮丧的时候，理解纪录的理论意义是很难的。例如，多恩·斯佐罗派克，一个在应用瑞吉欧理念的

社区大学机构中工作的学前班教师，告诉我她几年来的目标就是习惯使用纪录的工具——随手带着相机和录音机，有意识地纪录小组谈话，并专注于审视她自己完成的纪录。我认为这是一个最合理的目标；一年的时间对于养成纪录的习惯似乎是一个比较合理的时间段。对于任何一种复杂的文本，初学者需要逐步理解它的功能含义。有段时间，多恩在她教室外面的一面 8 英尺*12 英尺的墙面上贴满了有关儿童对郁金香的兴趣的纪录——一层层平铺的谈话文字纪录，关于郁金香应该种在哪里，它们如何能够免受割草机（一种用颜色艳丽的毛线编织的木棍围墙）的伤害，关于儿童挖和种植郁金香的照片，长出来和没长出来的郁金香的儿童画。墙上的东西这么多，以至于对观看者来说阅读很困难，但是它是多恩的数据。她知道它前前后后的发展。她“拥有”它；它是她为了养成纪录习惯而努力的产物。它可以被视作原始数据，并不是以一个可以与他人分享的形式呈现的。多恩过了一段时间以后告诉我，几年来她从这面墙上获取材料以建构更加完善的专题，或者与其他的儿童进行沟通。

多恩的经验在教师养成纪录习惯的过程中比较典型——即倾向于以一种聚焦不够的方式进行纪录，然后在大量的数据资料面前不知所措。对于外人来说，数据资料可能大多无法解释，但是创造这些纪录的教师把它看作是属于自己的，对她而言，这代表着与主流教学完全不同的东西。

然而，如果一个教师仅仅停留在养成纪录的习惯上，她可能不大知道纪录是为了什么以及她为什么要纪录，尽管她在纪录的过程中感到愉快，喜欢与家长和儿童分享图画和文字记录（可能是随意的），以及在对儿童的言行进行的纪录中发现儿童的兴趣。

为什么在做好聚焦明确的纪录之前会创造看似毫无目的的纪录？因为只有当教师收集到一些数据资料以后，她才能开始思考——一个人不能凭空思考。

详述：走向公开的第一步

对课堂经验的详述可能是教师在开始创造纪录时最初的学习故事。例如，20 世纪 90 年代，在加拿大新斯科舍省哈利法克斯市的彼得绿色大厅的第一个纪录，呈现了儿童制作南瓜汤的过程。图片呈现了儿童切南瓜、把南瓜装进汤罐里，搅拌和喝汤的过程。上面的标题好像在说“现在我们在做南瓜汤。”

随着纪录习惯的养成，首先要关注的应该是通过描述来展示事件的外部特

征。莱斯利·凡尔泰，一位教师和研究生，把这叫做“使行动看得见”。莱斯利说学会纪录的一个方面就是乐于对他人展示儿童和教师的活动。“这一方面也是你自己对于将你与儿童作品以及儿童作品展示出去心理上要能够接受。”

在莱斯利看来，愿意“展示”是进行更有思想的纪录的必要步骤。让作品展示给别人看意味着其他人可以对作品有想法和反应——当作品看不见时这些无法预期和控制的反应就不可能发生了。通过展示纪录，教师创造了一面镜子，而镜子可以使人吓了一跳。教师被其他人看到这件事本身可能就会使人吓了一跳，因为正如克鲁普尼克（私人对话，Krupnick, 1989）很久以前在研究生课程讨论过程中指出，教学是一个独自完成的公共活动。纪录移除了教师的专业孤立性并把她的成果展示给社区。

在板报专栏的熟悉文化中发展图像阅读能力

最初的记录尝试一般反映了教师情境中的图像文化。许多教师习惯于用从教育用品公司买来的装饰性框架修饰板报专栏；或者是用装饰纸做成有着鲜艳色彩的背景，或者是粘纸、磁铁、剪好的图形，或者是其他他们认为有吸引力的东西。如果一个教师所在的机构或学校习惯于这种展示，她的纪录将可能有同样的图像敏感度。这些元素与纪录无关，然后教师需要时间来收集她可能愿意交流的信息。有了鲜艳的颜色、多样化的图像和详细的文本，结果可能看起来繁杂而混乱，但是教师可能喜欢这个结果因为这是她自己的并且以她知道的方式完成的。

在西方文化中，最复杂和有效的图像设计出现在广告中。人们可能不断地看到这种复杂性，然而仍然不知道如何组织图像以使别人容易理解。学习纪录的教师可能没能形成对图像阅读的认识和对人眼如何读图的认识。教师的第一次纪录经常没有用到图像周边的空白处，反映了他们缺乏对人眼聚焦运动的认识。教师可能也需要形成一种认识，即把文本与图像、或者文本与音频、或者视频与图像结合起来，以创造比单个媒介更有利于沟通的东西(Garrett-Petts & Lawrence, 1996; Moran & Tegano, 2005)。

让学习看得见：从活动的详述到目标的界定

如果应用瑞吉欧理念的教育纪录是教师研究，即为了反思教什么、如何教、如何提升课程这个目标而探索儿童思维的话，目前为止提到的老师在三个方面的

进程都还没有达到这一目标。尽管如此，应允许教师作为纪录的一位初学者，在进程的最初几个方面花点时间，并以联系自身实践的方式完成进程。他们可以仅从他们自己的起点开始，我们要宽容他们，并理解这些最初的步骤能把他们引到一些他们还不知道如何去做但能让他们去自主探索的东西上去。教师最初的尝试与他们已知的方法非常相近；他们不能看到更远的可能性，直到他们能够允许自己在经过一些步骤以后进入那些区域。

教育纪录是教师的一个专业发展的路径。谁的学习在纪录中变成可以看得见呢？当然是儿童的。然而在教育纪录的边沿部分却是教师的思想。然后，教师教育者的第一个任务就是鼓励教师尝试纪录，以及敏感地把握时机，即何时帮助教师发现他们的参与方式特别多——去欣赏、研究、解释、计划和实施——那将让教学变得其乐无穷。

下面的一个例子展示了一位教师如何实现巨大的飞跃，如从理解以上提及的最初的三个方面到使儿童把他们对周围世界的理论明确表达出来，使之能够进行研究和解读。

幼儿教师维多利亚·古维斯基(Guyevskey, 2005)为了完成她的硕士论文而纪录了一个生成课程的方案。当时她正在一所儿童日托中心教3至5岁的儿童，这所日托中心当时正在探索瑞吉欧的理念。儿童对非洲动物——狮子、印度豹、斑马和猴子格外着迷。同样热情高涨的维多利亚纪录了儿童的游戏，在他们绘画的时候录下他们的谈话，并把走廊作为展示儿童活动的延伸纪录展示区。观察者能够看到一个儿童参观多伦多动物园并提供了印度豹的报告信息；用橡皮泥捏的狮子、老虎和猴子；以及儿童创造野生动物习性的照片。

维多利亚的一张海报是亮桔色的，海报的四个角以同样的角度剪了下来以使海报变成匾的形状（见图1）。海报名为“野外的喧闹”，包含了15张照片、几个儿童对话的文本、以及随处可见的动物磁贴。



图1 海报“野外的喧闹”

知道维多利亚是一个思想开放的学生，她的思维不仅仅局限于当前，我问她是否愿意让我“读”她的纪录，以告诉她一个外人看到了什么。我告诉她吸引我的眼球的地方——切了角的边，大大的标题——以及我在四处看图片时有点眼花，注意力经常因磁铁动物而分散。根据贴在中间的主题明确的大标题和许多穿着动物服装的儿童照片，我认为讲的是关于儿童假扮野生动物，吵吵嚷嚷并爬来爬去的故事。“不，不是，你没有看到吗？”维多利亚说，“这讲的是迈克尔，他认为猴子比狮子力气大，而在游戏的过程中他认识到并非如此！”

她告诉我几个男孩子争论了几天关于狮子和猴子哪个力气大的问题，迈克尔坚持认为猴子的力气大。就在海报里说的插曲之前，儿童观看了动物的录像。在看录像的半路上，他们开始爬、咆哮，以及假扮动物，这时维多利亚鼓励儿童穿上她在一个就近房间里准备好的动物服装然后继续游戏。迈克尔选择了猴子。穿着狮子衣服的儿童追逐他，而当他们近距离靠近他的时候，他变得有点困惑。当一个儿童脱下狮子衣服的时候，迈克尔赶紧穿上狮子衣服。当她讲这个故事的时候，维多利亚指着一张迈克尔被“狮子”围住的照片，以及迈克尔的一张穿上狮子衣服的照片。“如果你没有在这里告诉我的话，我可能永远都看不到这个场景，”我说。

她认为自己的纪录所呈现的内容和内行的读者所看到的两者之间显然有鸿沟。当我问切角边和磁贴动物有什么用处时，她承认她只是喜欢这样做。但是，这些图像元素使读者的眼睛从她希望读者看到的东西上游离了出去，而且 15 张图太多了；读者不知道应该看哪里。维多利亚创造了一个有着过度装饰性元素的详述纪录，但是她尝试呈现她所认为的儿童理论的一个转变。她认为迈克尔有一个理论，即认为猴子力气是最大的，而在角色游戏以及看录像的过程中，迈克尔认识到了狮子的力气可能更大。

她和我讨论了她可能需要哪些照片和文本来呈现对这个儿童的想法的解读，以及为了聚焦如何把所有其他的东西移走。我也用我的同事卡恩·卡拉贡对瑞吉欧教育方案的创始人洛利斯·马拉古兹的评论的话提醒她，我相信一个标题应该是“一个扼要的论题” (Davoli, 2003)。

维多利亚的反思：我还记得看到卡罗·安妮对我做的专栏的反应时所产生的影响，我非常地失望。她在所有人当中，应该是最能看懂我想要表达的内容的人。

我几乎没有意识到，我做了所有我能做的一切使她和所有其他人无法以我希望的样子阅读我的专栏……我只是关注于通过观察来收集资料，想着晚点再去分析它，所以当下一个连接点出其不意地出现在我眼前的时候，我欣喜若狂。就是迈克尔匆匆套上狮子衣服的时刻，那一个连接点就出现了……我感到极其迫切地要与全世界分享这个时刻。我制作了海报，不知怎么地忘记了我的要点：我把没有完成的故事混入我的专栏，把它命名为“野生的喧闹”……

尽管我知道卡罗·安妮是对的，但我记得在讨论之后心里感到格外不舒服。我想我创造出来的东西将要被分解为没那么开心和吸引人的东西。那东西看上去平淡、死板和太严肃。这会剥夺我在与世界分享经验时所感受到的快乐。快乐的情绪是通过明亮的颜色、装饰性特征和大量信息表达出来的。我记得强迫自己把情绪放在一边，更加关注专栏读者的感受，遵循图像阅读的规律。我尝试了不同的排版风格——标题更加简明，选择更有利于阅读的字体格式，一直到最终觉得差不多了。令人惊讶的是，我喜欢新的专栏。我想要反复阅读它，而不是仅仅被之前版本的明亮颜色所吸引。最后终于做好了，但我记得那是一个痛苦的过程，共同的努力使这个过程成为可能。

维多利亚的新纪录专栏使用了 6 张图和一些呈现她对儿童的认知冲突的认识的更为聚焦的文本（见图 2）。她把海报命名为“一个冲突的‘积极之处’”（表明儿童对动物的认识差异带来了积极的结果）。



图 2 维多利亚修改后的专栏，呈现了她的有关儿童思维变化的理论，她把它命名为“一个冲突的‘积极之处’”

她的新专栏旨在例举一个可见的事例来说明儿童对动物的认识以及她自己对于儿童的认识的改变。（在这一点我们关注的不是这个认识正确与否。）

维多利亚的纪录包含了她对迈克尔的假设，这个假设源于对他的游戏的观察

和先前的评议，也基于她在为期数月的项目活动过程中对他的所有的了解。正是在学习纪录过程中的这个时间点上，教师的意图开始显现了出来。她对于儿童正在做什么的认识是这样的，所以她可以推断出儿童理论，并把它们用图像和文本表现出来。这种推断是基于少量但可能是准确的信息之上的逻辑演绎。一个推断的准确性和“真实性”只能通过丰富的信息来证明。

教师的图像阅读必须要达到一定的水平才能通过纪录清晰地传达观点；然后她能够开始组织信息和在专栏上呈现她的推断。因为现在的信息在她的头脑之外——专栏是她的故事的保障——并能与他人分享，看他们是否会有其它的解释。教师对纪录的讨论能够提炼他们对儿童的理解以及如何做才能丰富和深化这种理解的思考。

纪录作为与他人研究的手段：儿童有关海星的理论

劳拉·格多斯(Noula Berdoussis, 2006)在教小学一年级时进行了一项生成课程的项目，她把把这个项目的纪录作为她的硕士论文。劳拉班上儿童的兴趣当时已经从对商店游戏中一篮子贝壳的兴趣转移到对“海洋生物”尤其是海星的兴趣上来了。一个儿童说：“如果你把海星的胳膊砍掉，它会再长出来；海星永远不会死的。”儿童对于海星如何出生和他们如何重新长出他们称之为“胳膊”的触角很感兴趣。

劳拉在一所“高需求”的学校工作，这所学校的儿童被认为在读写算技能方面表现欠佳。然而随着这个项目的演进，她说，“我被这些可能性和出现的数据感染了。我的情感和思维在竞赛。当我看到眼皮底下的学习时感到格外兴奋”(Berdoussis, 2006, p. 23)。当她分享自己与儿童一起完成的纪录时，她说，“即时的好奇和惊讶是唯一可以描述孩子们刚接触到纪录时的反应方式”(p. 44)。

然而在她完成了自己的第一个纪录专栏，一个由班级讨论的文字纪录、儿童活动照片和教师简单评议组成的纪录专栏时，她发现自己在问，“现在，我使学习看得见了吗？”她认为专栏杂乱，聚焦不够。我认为她是一个有很强的反省意识和分析能力的教师；像她这样的反应让我相信上文所描述的纪录的不同方面——养成纪录的习惯，公开详述活动，组织图像阅读的元素——是必要的。劳拉在认识层面上知道自己想要做什么，但是想要做什么不代表真的就能做到。纪录的创造需要从简单元素到复杂功能的建构。劳拉问她自己，她想要看得见的东西

是什么。她想要使之看得见的，她意识到，是儿童关于海星是如何“再次长出它的胳膊”的理论。

例如，迪凡相信海星是有骨头的，而且他也让大多数其他儿童也同意他的观点。正如另一个儿童所言，“它们还会怎么移动呢？”迪凡想象砍掉触角会再生是因为“骨头伸出来并长成了腿。”安德鲁则反复地说，“他们没有骨头”(Berdoussis, 2006, p. 85)。他坚持海星是“胶状的”而且认为，“可能皮肤拉出去以后”会再生触角。劳拉在想，如果她旨在“带着问题教”而不是简单地提供儿童可能理解也可能不理解的答案，她能够为儿童提供创造不同可能性的机会。

她创造了她称之为“纪录纸条”的东西，宽度为标准的布里斯托板的四分之一（见图 3）。在这些不宽的纸条上，她展现了儿童关于海星触角如何“再生”的理论，用 2 到 4 张精选的照片和来自她的谈话的简单文字转录。例如，在一个小组谈话中，迪凡表达了关于海星如何出生的两种理论。劳拉在一个纪录纸条上表扬了她的理论。她放进了谈话的片断、海星的照片、儿童的简笔画、橡皮泥作品以及漆画。她加上了自己对于儿童推理的反思并提出由纪录产生的更深一步的问题。



图 3 劳拉的纪录纸条实例

劳拉使用这些纪录纸条时犹如手上拿了一副扑克牌，根据特定的目的选择它们。她发现，制作一个纸条比用一张大表格来呈现理论对她来说更加可行，且鼓励她关注自己的想法，这样能创造更清晰的纪录。她在不同的课堂活动中重新组合这些纸条，为她自己和儿童提供了一套为思维提供支架的更灵活的工具。

例如，其中有一个例子，劳拉将几张纪录纸条作为儿童谈话的背景材料，这些儿童在海星的触角如何“再生”的问题上产生了互有冲突的理论。她希望引导儿童去直接面对他们的不同观点，并看看他们能不能想到其他的可能性。谈话进行了很长一段时间。安德鲁坚持认为海星有骨头，认为可能“水使海星移动。”迪

凡就说：

“安德鲁给我提了一个建议，是我和安德鲁的想法。可能只有胳膊和腿有骨头。可能风在推着水（中的）的海星。”

他的新想法有点文不对题，他已经从他的骨头理论转移到其他的关注点（水、风）上。迪凡说，“可能安德鲁是对的，它们没有骨头”（Berdoussis, 2006, p. 72）。他的理论也有了改变。

在劳拉的描述中，她的活动的层次很清晰，创造了纪录使理论可以看得见，与儿童一起回顾纪录，计划把哪些理论组合起来进行讨论，鼓励时间较长的合作性讨论。通过这些活动的交叉来鼓励儿童进行更深层次的思考。通过这一过程，儿童可能对他们周围世界所发生的事物变得好奇，并希望通过研究来检验他们的想法。例如，其中一个儿童，认为海星尾部的“吸管”是有毒的。当儿童郊游时去了一家卖海星的店，他们把“吸管”放在手中的时候，这一假设就得到了检验。

劳拉的反思：在我们实施长期的海星方案活动的过程中，纪录开始作为一个指导课程的工具，提醒我们下一步会发生什么。但“下一步”永远都不是清晰的或者可预测的，而且它只是在一次谈话发生之后被转录成文字并加以研究。作为一名教师/研究者，我可以从儿童不断演变的理论中进行选择，然后让他们的理论通过纪录纸条让人可以看得见。我开始把每张纸条都看成透视儿童理论的窗口。每次一张纪录纸条“做好了”，我意识到本质上它是没有完成的，因为当儿童致力于澄清他们的思想的时候，下一次与儿童的谈话总会扩展更深入的可能性，它伴随着理论被放弃、重新建构、以及/或者得到了扩展。纪录会影响我做的决定，如那些反复出现的理论往往需要进一步加以讨论，以及为了适当引导或者促进儿童的想法以使他们更好地理解“海星是如何出生”的，以此来决定我应该将什么问题带到下一次的小组对话中。每个纪录纸条都是我们的发现之旅的可见的“踪迹”——这个旅程没有像标准化课程那样明确的路线，但它是由教师和儿童共同塑造的。

另外，为了让纪录成为更有效的指导课程的工具，我必须确保纪录是当下的，并且儿童有时间来研究新的纪录。我在谈话后很短的时间内把纪录贴出来，但是我们直到一个星期之后才会正式讨论它们。纸条张贴出来和我们正式小组讨论之间的一段等待时间为儿童提供了一个孵化期。正是孵化期让儿童能够思考和反思

他们的那些通过纪录窗口呈现出来的学习。在这个等待时期内，儿童能够在他们准备好的时候对纪录进行反思。孵化期允许儿童自由地重新体验他们在学习或者在课程学习中的某个时刻，同时也打开了丰富和激发进一步讨论的可能性。还有，这个时期也为儿童提供了使用橡皮泥、油彩和画画呈现和再次呈现他们的理论的机会。纪录纸条变成了课堂环境的自然的、生动的一部分，而新的纪录总是创造新一波的兴奋和激情(Berdoussis, 2006, pp. 92-93)。

在我们的方案活动实施过程中最令人兴奋的是那些“惊喜”涌现了出来，以及这些“惊喜”如何为我们的研究开拓道路。为了使一个“惊喜”出现，例如发现一个断了胳膊的海星（有时候）会再生成一个新的海星，我不得不接受我的教学计划中的不确定性。接下来发生的事情来自儿童，因为教师/研究者通过纪录采取了一种倾听和让倾听看得见的教育方法。纪录支持了“惊喜”并使人们看得见它们，所以它们能够被反复观看并渐渐地为方案活动开辟道路。在我们实施方案活动的过程中，儿童对海星如何出生和它们的触角如何再生的持久兴趣成为聚焦点。这种兴趣导致了关于海星有双重生殖能力的令人惊异的发现。通过纪录，我们可以捕捉每一次的“惊喜”，不断演变的理论或者思想的转变。

结束语

在颇有影响力的教育纪录中出现了两种重要的思维水平。教师以让他人看到儿童的思维、情绪和价值观的方式呈现信息。与此同时，教师选择材料和组织展示表达了她对儿童经验与想法所持的假设。

在最具影响力的纪录中，如著名的瑞吉欧创作的“罗拉和手表”学习故事的六张照片(参见 Edwards & Rinaldi, 2009)，信息以一种绝对引人注目的方式呈现出来。教师对信息和她所分享的信息的目的性思想越尖锐，纪录的信息就越明确。

当维多利亚第一次阅读这篇文章的草稿时，她说：

我非常想知道更多的如何做好纪录的技巧。我知道初学者会质疑到底为什么要做纪录。你如何通过纪录采用一种倾听的教育方法，当课程文件要求“学生学到……？”

她提议给教师提供可能学会纪录过程方法的建议。教师刚开始学做教育纪录的时候，一些简单的建议可以作为切入点：

1. 选择纪录的工具，如数码相机，录音机或录像机，或者一支笔一张纸。习惯于在你需要的时候能够拿得着工具。

2. 注意并纪录学习的寻常时刻、不同的事件以及日复一日、年复一年你预期会发生的儿童的思维，然而，对于特殊儿童来说，方式也是特定的。例如，拉娜·奥·雷利，一位学前班教师，观察了一个男孩在一本书上反复看恐龙，翻来覆去地翻看同一页。她走近细看，发现他正在看那一页上的恐龙骨架和另一页上布满了恐龙的图像。她的假设是，他正在思考这两张图像展示的是不是同一种动物。学习做纪录的教师经常疑惑他们怎么知道在课堂上要“追踪”什么样的尚未发生的事件。有经验的教师说他们学会了感知这样的潜在学习时刻会在何时何处发生；例如，维吉尼亚·奥根达，一位学步儿教师，说她能从儿童注意力的高度集中能找到可能做纪录的时刻。

3. 从多个纪录中选择你将与他人分享的一个时刻，打磨你的纪录，选择最能表达你的观点的纪录。尝试通过给纪录确定一个标题来对你自己的学习进行命名。尝试与一位同事一道进行纪录。以尽可能简明的方式呈现正在发生的事件，删除冗余材料。与几个同事分享纪录并邀请他们进行对话(Wong, 2006)，在这期间他们会把自己的感受和解释告诉你。看看对话如何增添惊喜和新的可能性。

我们在这里分享的是我们在学习应用瑞吉欧理念的教育纪录的前期几个步骤的体验。那些对前文讨论的应用瑞吉欧理念的教育纪录的前三个步骤感到得心应手的教师——养成纪录的习惯，对公开纪录不介意，以及发展更为复杂的图像阅读的水平——能够较好地制作教育纪录，这些纪录不仅能反映明确的目标，还能用对教与学做出最有效贡献的方式来表达儿童和成人的理论。

我们不太清楚瑞吉欧的教育者们如何使用他们最终与世界各地的人分享的纪录（或者说对纪录材料的评判和重新建构）的。我们通过自己的文化视角和立场解读瑞吉欧·艾米利亚的文化产物——书籍、影像和展示品。但是这些解释具有创造性——一些外来的东西引入我们自己文化的教学中并加以改进，而且在转化的过程中，我们自己的文化内部产生了一些新东西。这种新创造也可能与原始的瑞吉欧相似或不一定相似，事实上，我们希望它是不同的。瑞吉欧的教育者可能对其他文化对他们观点的解读感到非常困惑。我们幸运的地方是他们已经格外大度地分享了他们的观点，然后搁置己见，没有企图控制看法，而是尝试运用不

同的方式向其他的语言、文化和历史介绍了自己的经验。他们和其他人(Davis & Sumara, 2006)通过在多种领域——个别的、小组的、课堂的、学科领域的和社区的领域，激励我们对学习的定位进行反思。如此开阔的视角将教育者带到新的思想和行动的领域，而教育纪录则是研究和设计善于倾听儿童的课程的过程和工具。

参考文献

Berdoussis, Noula. (2006). *Spiralling relationships: The teacher's role in the development of children's theories through documentation and the use of graphic languages*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, York University, Toronto, Canada.

Berger, Iris. (2008, June). *Expanding the notion of pedagogical narration through engaging with Hannah Arendt's political thought: Implications and possibilities for early childhood education in British Columbia*. Paper presented at the 16th International Reconceptualizing Early Childhood Education Conference, University of Victoria, BC, Canada.

Best, Raphaela. (1983). *We've all got scars: What boys and girls learn in elementary school*. Bloomington: Indiana University Press.

Burrington, Barbara, & Sortino, Susan. (2004). In our real world: An anatomy of documentation. In Joanne Hendrick (Ed.), *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Cadwell, Louise Boyd. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Cadwell, Louise Boyd. (2003). *Bringing learning to life: The Reggio approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; & Pence, Alan. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

Davis, Brent, & Sumara, Dennis. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Davoli, Mara. (2003). Reggio Tutta: The evolution of a research project. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 10(3), 1-8.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; & Forman, George (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex.

Edwards, Carolyn, & Rinaldi, Carlina (Eds.). (2009). *The diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia diary*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Erickson, Frederick. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.

Fleet, Alma; Patterson, Catherine; & Robertson, Janet. (Eds.). (2006). *Insights: Behind pedagogical documentation in early childhood education*. Castle Hill, New South Wales, Australia: Pademelon Press.

Forman, George, & Gandini, Lella (Producers). (1994). *An amusement park for birds* [Video recording]. Amherst, MA: Performanetics.

Garrett-Petts, W. F., & Lawrence, Donald (Eds.). (1996). *Integrating visual and verbal literacies*. Winnipeg, MN: Inkshed.

Geertz, Clifford. (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3-30). New York: Basic Books.

Giudici, Claudia; Rinaldi, Carla; & Krechevsky, Mara (Eds.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Cambridge, MA: Project Zero; Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Guyevskey, Victoria. (2005). *Interpreting the Reggio Emilia approach: Documentation and emergent curriculum in a preschool setting*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, York University, Toronto, Canada.

Heshusius, Lous. (1994). Freeing ourselves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational Researcher*, 23(3), 15-22.

Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia C. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education* (ERIC Digest). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Lewis, Oscar. (1961). *The children of Sánchez: Autobiography of a Mexican family*. New York: Basic Books.

Malaguzzi, Loris (Ed.). (1996). *The hundred languages of children: Narrative of the possible*. [Exhibit catalog]. Reggio Emilia, Italy: Municipality of Reggio Emilia.

- Mead, Margaret. (1972). *Blackberry winter: My earlier years*. New York: Morrow.
- Moran, Mary Jane, & Tegano, Deborah W. (2005). Moving toward visual literacy: Photography as a language of teacher inquiry. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). Retrieved August 18, 2006, from <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moran.html>
- Rinaldi, Cara. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In Claudia Giudici, Carla Rinaldi, & Mara Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* (pp. 78-89). Cambridge, MA: Project Zero; Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Rinaldi, Carlina. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. New York: Routledge.
- Spradley, James P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wien, Carol Anne. (1995). *Developmentally appropriate practice in "real life": Stories of teacher practical knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Wien, Carol Anne. (1997). A Canadian in Reggio Emilia: The May 1997 study tour. *Canadian Children*, 22(2), 30-38.
- Wien, Carol Anne (Ed.). (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York: Teachers College Press.
- Wong, Alice. (2006). *Dialogue engagements: A space for early childhood educators to talk, listen, and study documentation*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, York University, Toronto, Canada.

作者信息

卡罗·安妮是加拿大多伦多市约克大学教育学院的教授，她的研究方向是早期教育。她是《“现实生活”中的发展适应性实践，对小学课堂标准的商榷》的作者，是《小生成课程》的编辑，也发表了其他文章，如在《早期儿童》上发表的《转向不确定性：与3至5岁儿童共事》。她研究瑞吉欧·艾米利亚教育方案已有很长时间，并帮助儿童日托和学校的教师和行政人员创造教与学的新的方式。她热爱那些看到他们可能创造新的可能性的教师的艺术、希望以及兴致。

联系地址:

Carol Anne Wien
Faculty of Education
York University
4700 Keele St.
Toronto, ON M3J 1P3
Canada
Email: cawien@edu.yorku.ca

维多利亚·古维斯基在俄罗斯获得教育学士学位,然后移民到加拿大,于2006年在约克大学获得教育硕士学位。她的研究方向是对瑞吉欧·艾米利亚教育方案的解读。她现在在不列颠哥伦比亚省温哥华的一所幼儿园工作。

劳拉·格多斯在加拿大多伦多的小学教8岁儿童,在约克大学获得她的教育硕士学位,她对解读公立学校中的瑞吉欧哲学有着强烈的兴趣。她教过一到五年级并在特殊教育的班级工作过。目前她正在修父母假期。

译者 华东师范大学学前教育系 徐晶晶

审校 华东师范大学学前教育系 周欣