

推动儿童早期教育中的平等

美国幼儿教育协会

所有儿童都有权获得平等的学习机会。平等的学习机会可以帮助儿童作为专心学习的学生和受尊重的社会成员来发挥自己的全部潜力。因此，所有早教工作者都有推动平等的职业义务。当早教工作者在所供职的早教环境中得到有效支持时，当他们和他们所处的社区将多样性和完全融合作为优点予以接受，拥护公平和正义的基本原则，并且致力于消除限制平等学习机会的结构性不平等时，他们就能在此方面做到最好。

A graphic consisting of two overlapping circles. The outer circle is light blue and the inner circle is a darker blue. The text "#EquityinECE" is written in white, bold, sans-serif font across the center of the circles.

#EquityinECE

Available in English: [NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

推动儿童早期教育中的平等

3 目的

5 立场

6 面向所有人的建议

7 面向早教工作者的建议

打造由专心学习的学生组成的，充满关爱和平等的社区

与家庭建立互动的关系

观察、记录并评估儿童的学习和发展

代表幼儿、家庭和早教行业进行倡导

9 面向学校、中心、家庭托儿所和其他早教环境的管理者的建议

10 面向帮助教育工作者做准备和进行专业发展的人士的建议

11 面向公共政策制定者的建议

12 本声明的证据

儿童发展和学习的原则

儿童发展和学习的社会文化环境

16 结论

致谢

17 主要术语定义

19 Endnotes



National Association for the
Education of Young Children

美国幼儿教育协会 (NAEYC)

NAEYC.org

NAEYC 立场声明

许可

NAEYC 接受对我们拥有版权的材料进行有限度使用的请求。如需对最终发布文件中的内容进行重印、改编、翻译或以其他方式重复使用和改变用途之许可，请查看我们的准则：[NAEYC.org/resources/permissions](https://naeyc.org/resources/permissions)。

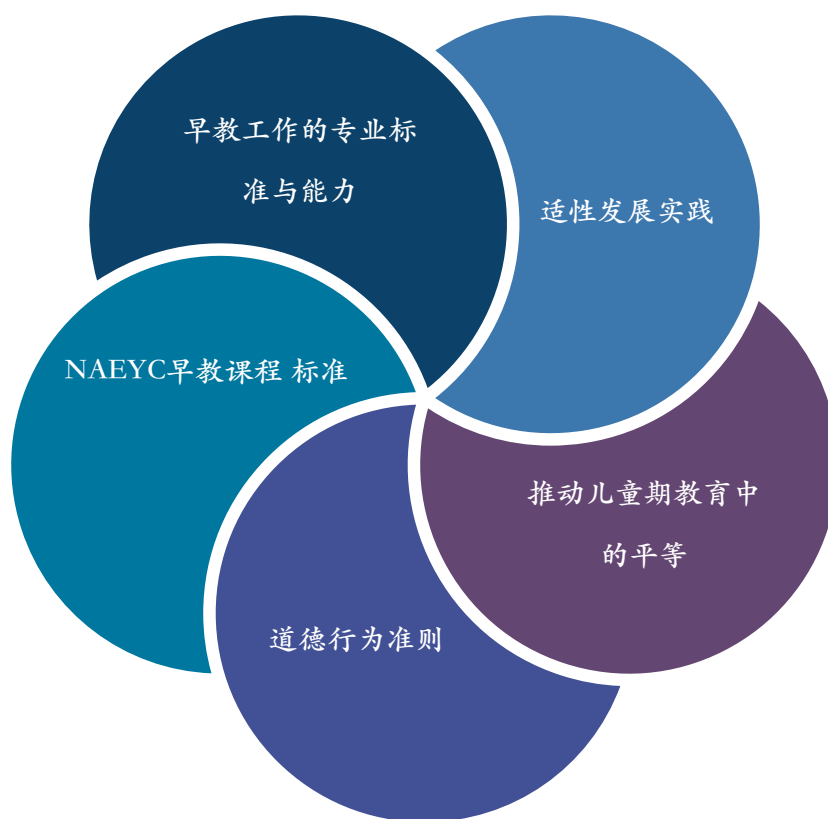
推动儿童早期教育中的平等：美国幼儿教育协会立场声明。© 美国幼儿教育协会，2019年版权所有。保留所有权利。

目的

本声明是NAEYC代表美国早教行业编制的五份基础性文件之一。本声明侧重于推动儿童早期教育中的平等，为其他基础性文件提供补充和支持，这些文件的侧重点包括：(1) 定义适应性发展实践（正在修订），(2) 面向早教工作者设立专业标准和能力，(3) 定义该职业的道德行为准则，(4) 概述早教课程的标准。

这些基础性文件扎根于NAEYC的核心价值观，即强调多样性和包容，并且尊重每个个体的尊严和价值。这些声明依据的是不断发展的研究和专业知识，强调早教工作者通过与儿童、家庭和同事的关系来促进早期教育所采用的复杂且关键的方式——这些关系存在于更广泛的不平等社会环境之中，而且内隐偏见和外显偏见无处不在。

NAEYC的基本文件



目的

推动儿童早期教育中的平等，必须理解这种更广泛的不平等的社会环境、偏见，以及持续存在的不平等如同塑造我们国家一样塑造这个行业的方式。我们在此所述的偏见是基于种族、阶层、文化、性别、性取向、能力和残疾、语言、原籍国、土著遗产、宗教和其他身份的。这些偏见在我们国家的社会、政治、经济和教育结构中根深蒂固。正是因为这些偏见既有独特性又有制度性，因此应对结构性不平等时必须既重视人际互动——在早期教育实践中占据核心地位的日常关系和互动，又重视系统性影响——全国公共和私有体系中内在的权力和特权的不均衡分布，早期教育亦包括在其中。

单一的个人、领导者或组织都不能很好地解决平等问题。NAEYC发布本声明之前进行过深刻的反思，同时秉着谦逊以及对我们自身的历史和局限的认识，借此践行我们持续推动质量改进的核心信念。在本声明中，我们分享了有关NAEYC成为更多样化、更高效和更包容的组织，并为更多样化、更高效和更包容的行业服务的承诺。我们的目标是培养更加多样化和包容的年轻一代，他们通过在早教课程中得到平等学习机会的体验而茁壮成长。我们作为个体和集体都致力于持续学习，包括从自身反思我们的信念和行动是如何通过在自己所处的特权和压迫体系的体验而塑造成形的，以及以尊重的方

式听取他人的观点。尽管本声明可能对国际受众有帮助作用，但我们要提醒的是，本声明依据的是美国境内的早期教育环境。秉着学习的精神，本声明包含了一份术语定义列表，其中许多术语在本文件中有所引用，此外其他术语也在有关平等的讨论中被频繁提及。这些定义始于第17页。

本声明在此简述实现前述目标所需的步骤：

1. 提供基于每个儿童特有的个人和家庭优势、文化背景、语言、能力和经历的优质早教课程，
2. 消除因儿童的身份、居住地及其家庭所掌握的资源差异而造成的教育结果差异。

本声明首先提出了NAEYC关于平等在早期教育中的重要性的立场，随后就推动平等提供了以下建议：首先，提出了对每个人都适用的自我反思建议；其次，针对早教工作者，学校、中心、家庭托儿所和其他早期教育机构的管理者、帮助高等教育和其他环境中的教育工作者做准备和进行专业发展的引导者，以及公共政策制定者提供了具体的建议。本声明还从平等和NAEYC价值观的角度，对当前早期教育研究状况进行了汇总，通过基于证据的讨论确定了儿童发展和学习的原则，以及这些原则在社会文化环境中受到的影响。

立场

所有儿童都有权获得平等的学习机会，从而使他们作为专心学习的学生和受尊重的社会成员来发挥自己的全部潜力。

推动享有平等学习机会的权利，必须认识到并废除偏见体系，这个偏见体系给予部分人特权、对其他人却不公平。要想推动所有社会身份的所有个体的完全融合，早教工作者本身的持续努力虽然只是方法之一，但早教工作者在推动平等方面具有独有的机会和责任。借助整个早期教育体系的支持，他们能建立平等分配学习机会的早教环境，即帮助所有儿童体验到有回应的互动，从而培养他们全面的社交、情绪、认知、身体和语言能力；体现和树立公平和正义的基本原则；帮助他们达成反偏见教育的目标。每个儿童都将能够获得以下收获：

- ▶ 展现出自我意识、自信、家庭自豪感和积极的社会身份；
- ▶ 对人的多样性表现出舒适和喜悦，用准确的语言表达人与人之间的差异，并形成跨多样化背景的、关怀他人的有深度的人际关系；
- ▶ 逐渐识别并能运用语言去描述不公平（不公正），并理解不公平是有害的；
- ▶ 有意愿和技能去与他人共同行动或独自采取行动，以反抗偏见和/或歧视性行为。¹

包括中心、家庭托儿所和学校在内，早期教育环境常常是儿童在家庭以外最早参与的社区。这些环境为儿童的学习提供了重要的背景。这些环境应该使儿童得知他们受到他人的重视，学会如何公平且尊重地对待他人，以及学习如何接纳人与人的差异，而非忽视或惧怕。

当早教工作者采用包容性的教学方法时，他们会展现出尊重多样性，重视所有儿童的长处。通过对因偏见带给他们与儿童及其家庭的互动的负面影响负责，早教工作者得以以身作则地展现谦逊以及学习的意愿。他们可以努力确保所有儿童都能平等地享有有助于儿童茁壮成长的学习环

境、材料以及成人-儿童和儿童-成人的互动。早教工作者可以认可和支持每个儿童独有的优势，从而通过个人和集体反思来避免外显或内隐的偏见——这些偏见有可能影响他们所做的与儿童相关的决策。

为了有效推动平等以及拥抱多样性和完全融合，早教工作者需要同样认可这些目标的工作环境——不仅是为了他们所服务的儿童和家庭，也是为了早教工作者自身。早教工作者应当在其专业知识、技能和性格等方面充分做好准备，以便在多样化、包容的环境中从事教学。他们还需要得到专门针对平等和多样性的公共政策的支持，同时也需要倡导此类政策。这些方面分别在后续“建议”中得到了更详细的阐述。尽管本声明的侧重点是针对幼儿的平等学习机会，但我们要强调的是，此类机会也要求早教工作者得到平等对待。我们在做出这些“建议”时，意识到必须构建被认可的早期教育行业和资金充裕的体系，以确保其所有成员享有平等的报酬和职业认可，以体现其工作的重要性。

由于认识到制度和人际关系体系都必须进行改变，我们首先强调个人的反思。在所有的角色和环境中，推动平等都要求进行自我反思，愿意在无干扰无防御的情况下尊重地倾听他人的观点，并且致力于持续学习，以改进实践。享有优势的群体必须愿意认识到因忽视、作为或无为而导致的无意识的后果，以及这些后果如何维持现有的特权体系。此外还务必认识到许多与边缘化有关的反应形成于幼儿期，包括内在化及抗拒等等。²

建议以下一般性建议适用于与早期教育的任何方面有关的所有人。

面向所有人的建议

- 1. 建立对您的文化、个人信仰、价值观和偏见的意识和理解。** 认识到每个人都因为其个人背景和经历而持有某些类型的偏见。即使您认为您自身不持有偏见，也要反思种族主义、性别歧视、阶层歧视、体能歧视、异性恋主义、仇外以及影响到您和您周围的人的其他压迫体系所产生的影响。基于您的不公正和特权的经历，确定您的社会身份在哪些方面为您提供优势和理解力。
- 2. 认识到多样性和包容性的力量和好处。** 仔细观察和倾听他人（儿童、家人、同事）。通过在避免概括或套用刻板印象的情况下思考多样化的体验和视角，拓展您的知识。
- 3. 对有偏见的行为负起责任，即使是无意识的行为亦然，并积极采取行动来修复伤害。** 当您采取有偏见的行为时，准备好且愿意承担责任。克制采取防御态度的冲动，尤其是作为特权群体的成员。在做出判断前，负责任地承认您不知道的事情，或者理解并利用学习和反思的机会。当观察到他人采取可能存在偏见的行为时，愿意以建设性的方式分享反馈和讨论替代方法。
- 4. 承认并力求理解结构性不平等及其长期影响。** 当结果因为社会身份而产生显著差异时，采取行动（例如学业考试分数有倾向性，停课或开除的次数和频率不恰当地针对非洲裔和拉丁裔男童，或者按性别接触特定材料和活动）。深入观察您的期望、实践、课程和/或政策可能如何（或许是不知不觉地）对儿童造成不平等的结果，并且采取措施来予以改变。
- 5. 将您对文化响应的承诺看作一个持续的过程。** 掌握关于习俗和实践的知识并非一蹴而就的，而是需要根据儿童及其家人和其他人的直接经验进行学习和反思的长久责任。
- 6. 认识到专业知识体系在发生变化。** 人们越来越多地意识到，许多儿童发展理论和研究采用了主要针对白人、中产阶层、无残疾并且在以英语为主的学校中接受教育的儿童这样的标准式视角，因而是存在局限性的。^{3,4} 随时关注专业领域，就会更侧重于优势的研究和实践方法，而且也会质疑狭隘的标准式儿童发展和学习方法。愿意对过时或狭隘的方法提出质疑，例如在课程、评估政策和实践或早期教育标准等方面。向家庭和社区了解有关其社会和文化信仰及习俗的信息，为您的知识提供补充。

面向早教工作者的建议⁵

打造由专心学习的学生组成的，充满关爱和平等的社区

- 支持每个儿童和家庭独有的价值和尊严。** 确保所有儿童看到，他们自身及日常经历以及他们所在的社区内外其他人的日常经历能在教学法、课程、学习环境、互动和材料的设计和implement中得到积极体现。通过承认相似性和差异来倡导多样性，并提供能认识到跨越差异的美和价值的视角。
- 认识到每个儿童独有的优势，并支持对所有儿童的完全融合——即使儿童之间存在文化、家庭结构、语言、族群身份、性别、能力和残疾、宗教信仰或经济阶层等方面的差异。** 帮助儿童作为社区的尊贵成员了解、认识和相互支持彼此。注意避免有人受到欺凌、忽视或不被注意。
- 与儿童建立信任关系，培养儿童与儿童的关系，同时完善他们的知识和技能。** 接纳儿童的文化经历，塑造其学习的语言和习俗。尊重每个儿童。避免持刻板印象、有损人格、排外或妄加评判的言行。
- 思考学习环境在发展、文化和语言方面的适当性，以及您针对每个儿童的教学实践。** 针对所有兴趣和能力，提供有意义、息息相关且挑战难度恰当的活动。无论是否有残疾，任何性别的儿童都应看到自身及其家庭、语言和文化在学习环境和材料中得到经常性且有意义的体现。要反驳常见的刻板印象和错误信息。提供了什么样的学习环境和材料，还有哪些学习环境和材料没能提供，则体现出了被重视和忽略的方面。
- 使儿童、家庭和社区参与设计和实施学习活动。** 可利用儿童和家庭作为其所属文化和社区的成员所带来的知识，激发儿童的兴趣和参与度。将社区视为学习的背景，由此为公民参与社会树立典范。
- 积极促进儿童的能动性。** 为每个儿童提供从事内容丰富、引人入胜的游戏的机会、提供在规划和开展活动时进行选择的机会。采用开放式活动鼓励儿童开展协作和解决问题，从而支持所有关于儿童发展和课程领域的学习。
- 支持儿童的学习，以实现有意义的目标。** 为每个儿童设立具有挑战性但可实现的目标。利用儿童的长处和兴趣来肯定他们的身份，并帮助他们掌握新的技能、理解力和词汇。根据需要提供支持，同时以口头和非口头方式表示您对每个孩子实现这些目标的能力满怀信心。
- 使用儿童能够理解的语言来设计和实施学习活动。** 支持儿童第一语言的发展，同时提升儿童的英语水平。同样，当儿童逐渐熟练掌握在学校需要使用的标准学术英语时，认可并支持方言差异。⁶
- 认识到不同儿童的需求，并准备好提供不同层次的支持。** 例如，一些儿童可能在某些时候需要额外的关注，或者需要更多的支持来学习特定的概念或技能。根据优势来提供差异化的支持是最平等的方法，因为这样做有助于满足每个孩子的需求。
- 思考您自身的偏见（隐含和明显的偏见）会如何有助于你们的互动，也思考您传递给儿童的讯息。** 反思您所持的偏见也许有助于您对某种情况的判断，比如偏见如何影响您对儿童行为的判断，尤其是理解您认为负面或有挑战性的儿童行为的时候。儿童从您对他们自己和其他儿童的口头和非口头提示中获得了什么样的讯息？您需要认识到所有关系都是相互的，您的行为会影响到儿童的行为。
- 使用多层级的支持体系。** 按需与早期特殊教育工作者以及其他相关的教育和医疗专业人士开展协作。协助每位专业人士与每个需要特殊教育支持的儿童建立关系，以促进儿童成功并尽可能发挥潜力。

与家庭建立互动的关系

1. **认可家庭在儿童发展和学习中的主要作用。**基于家庭如何定义其成员及成员的角色来熟悉家庭成员。了解和尊重每个家庭的育儿价值观、语言（包括方言）和文化。收集家庭对其子女行为、学习和发展所持有的期待等信息，以便为家庭养育目标提供支持。
2. **支持每个家庭为儿童和与儿童一道做决定的权利。**如果某个家庭的愿望与您的专业知识存在冲突，或者造成道德上的困境，请与该家庭共同努力，加深相互了解，确定共同目标，努力制定双方都可接受的策略。
3. **保持好奇心，花时间了解与您协作的家庭。**这包括了解他们的语言、习俗、活动、价值观和信仰。以便您能提供在文化和语言上有响应且可持续的学习环境。这要求有意识地接触家庭，因为这些家庭出于各种原因可能不会发起或响应传统的家校互动方法（如纸笔/电子调查、开放日邀请、家长-教师会议）。
4. **对家庭参与始终保持较高的期望，对多个和多种形式的参与持开放态度，并提供有意识和积极响应的支持。**询问家庭他们希望如何参与，以及哪些支持可能有帮助。各个家庭可能面临各种挑战（例如，因移民身份导致的惧怕，在工作日期间灵活度降低，照顾儿童或交通问题），这可能要求有多种方法来促进参与。认识到您作为教育工作者，有责任成功地与家庭建立联系，从而为每个儿童提供在文化和语言上最具可持续性的学习环境。
5. **向所有家庭传递多种语言能力的价值。**所有儿童都可以从多语种和多模态识读带来的社交和认知优势中受益。确保自发形成的双语家庭理解在早教课程中引入英语的情况下支持其儿童的家庭语言可带来的学术益处和重要性，以确保儿童发展成为精通双语双文的成人。

观察、记录并评估儿童的学习和发展

1. **认识到在观察、记录和评估儿童的行为、学习或发展时，您自身文化和背景对您的判断产生影响的潜在可能性。**将儿童令人困惑或具有挑战性的行为视为探究的机会，思考这些行为是否适合儿童自身的家庭或社区环境，但与您的家庭文化和/或您所处环境的文化存在不同或冲突。您如何调整自身期望和学习环境，以接纳每个儿童的文化存在方式？此外，思考社会和结构性视角：贫穷、创伤、不平等和其他不利条件可能如何影响儿童与其所处世界的互动和响应方式？您如何帮助每个孩子建立适应能力？
2. **运用真正的评估，以努力确定儿童的长处，并全面地勾画发展。**对于第一语言并非英语的儿童，尽可能采用儿童的家庭语言开展评估。如果您必须采用的评估工具针对特定儿童的特征尚不可靠或有效，则要认识到结果的局限性，并确保此类工具不被用作重大决策中的关键因素。
3. **侧重于长处。**评估儿童的发展技能时，力求从儿童的视角观察儿童所处的环境。改变您自身的行为，以为儿童提供支持，而不是期望儿童先进行改变。认识到：相比看到儿童在特定环境下能采取的行为（或者依靠支持能采取的行为），我们通常更容易注意到儿童与同伴相比并未采取的行为。

代表幼儿、家庭和早教行业进行倡导

1. **公开反对不公平的政策或实践，并对存在偏见的观点提出质疑。**努力在早教课程传授的各个方面纳入公平且平等的方法，包括标准、评估、课程和人员实践。
2. **尽力与致力于促进平等的其他人共同努力。**将这看作一项职业责任，以帮助质疑并改变维护社会不平等的政策、法律、体系和制度性实践。

面向学校、中心、家庭托儿所和其他早教环境的管理者的建议

1. **提供优质的早教服务，以展现为所有儿童带来平等结果的承诺。** 安排预算资金，平等地满足儿童和员工的需求。认识到优质课程在不同的环境中会展现有所不同，合适的优质课程能体现特定儿童、家庭和社区的价值观、信仰和实践。
2. **采取主动措施并设立可衡量的目标，以招募和挽留能体现所服务的儿童和家庭的多样性、能符合职业预期的教育工作者和领导者。** 所有儿童都会受益于多样化的教学和领导层。对于社会身份一直被边缘化的儿童而言，能看到与他们相似的人担任教师和领导者尤其重要。
3. **聘用会讲所服务的儿童和家庭所用语言的员工。** 如果所服务的家庭讲多种语言，则需与可协助提供口笔译服务的机构或组织建立合作关系。尽可能避免由儿童本人担任翻译员。家庭往往能够指定一位适合参与谈话的成员。
4. **确保任何正式的评估工具经过精心设计和验证，适合用于受评估的儿童。** 需要考虑的重要特征包括年龄、文化、语言、社会和经济地位，以及能力和残疾。评估者还应熟练掌握评估中采用的语言和文化。如果无法对所有儿童采用恰当的评估工具，在解读结果时则需要考虑到这些局限性。
5. **认识到服务多样化儿童群体的价值，并努力在这些被服务的儿童当中扩大大多样性范围。** 种族、族群、语言以及社会和经济地位是早期教育环境一直容易受到隔离的一些方面。
6. **定期安排时间和空间，为管理者和员工打造有关平等问题的学习社区。** 提供机会给所有人反思自身在文化方面的态度和行为、发现和改变对儿童、家庭、学校员工和管理者表现出内隐偏见和微冒犯的行为。
7. **与社区内的其他社会服务机构和提供者建立协作关系。** 支持并表达多样化观点，以增加对所有儿童和家庭可用的资源网络。
8. **就应对儿童的挑战性行为制定明确的方案，并且向教学人员提供咨询和支持，使他们能有效且平等地加以应对。** 思考内隐偏见的潜在影响。对于特定政策和程序（包括课程和教学实践）是否对不同群体的儿童造成差异性影响的情况，予以定期收集并评估数据。通过确保为教师、儿童和家庭提供恰当的支持，设定及时制止并最终消除停课和开除的目标。
9. **创造有价值 and 持续存在的机会，以供持多样化观点的各方参与领导和决策。** 认识到内隐偏见常常导致边缘化群体成员的机会变得有限。思考并消除对多样化参与造成阻碍的因素（例如会议的时间、会议的地点、会议所使用的语言）。

面向帮助教育工作者做准备和进行专业发展的人士的建议

1. **帮助现有和潜在的早教工作者做好准备，为所有儿童提供平等的学习机会。** 确保潜在的教育工作者理解在社会中造成结构性不平等的历史性和系统性问题，包括在早期教育领域。确保他们的准备和实践经验能为有效地与多样化群体合作创造机会。
2. **使潜在的早教工作者做好准备，达到早教工作者的专业标准与能力**（原NAEYC的职业准备标准）。确保课程和实践经验在每项能力当中体现出对多样性、完全融合和平等的重视，从而培养在文化和语言上有响应的实践的能力。
3. **与早教学生、社区领导者和公职人员合作，在您所服务的社区消除潜在的早教工作者接受教育的障碍。** 重点关注在公立学校不足、交通不便（如公共交通工具有限）、财务限制（如学生贷款、学费尾款待付、购书账单待付）、工作日期间课程安排、儿童看护服务缺乏等等问题的社区中获得早教学术技能的可能性。在设计教育课程时将学生的需求放在第一位，并考虑到已知的障碍，同时努力消除这些障碍（例如，贷款免除、夜间和周末课程、公交或火车服务延时、提供给早教工作人员与其工作内容一致的专业发展课程相）。
4. **实施转学政策，认可学生以往完成的早期教育课程和学位以及在以往工作经历中展现出的能力并授予学分。** 这将支持众多学生提升自己的中学后教育证书。
5. **积极培养家庭的第一代大学生的归属感、社区感和支持感。** 一个家庭的第一代大学毕业生会产生尤其有效又有促进作用的同龄群体支持。
6. **设立和实现可衡量的目标，以招募和挽留多个方面具有代表性的教职工。** 考虑设立与种族、族群、年龄、语言、能力和残疾、性别、性取向等因素有关的目标，并招募与这些目标有关的教职工。
7. **定期安排时间和空间，在管理者和教职工当中打造学习社区。** 创造有关文化尊重和响应的反思和学习机会，包括针对儿童和成人可能发生的内隐偏见和微冒犯。
8. **确保美国每个州专业发展体系中的所有专业标准、职业路径、转学、咨询结构、数据收集和拨款体系都受到审核。** 评估州专业发展体系中的各个政策能否提供给所有儿童和家庭专业发展的平等机会，从而为培养本州劳动群体的多样性提供支持。确定这些体系是否有助于在面向出生至8岁儿童的早期教育环境和部门促进薪酬平等。

面向公共政策制定者的建议

1. **从平等的角度，思考政策对所有儿童以及儿童与其家庭之间的连接纽带所产生的影响。**对任何直接或无意识造成的负面结果损害儿童身体健康和情感健康、削弱儿童与其家庭之间连接纽带的政策进行修正。
2. **增加投入到优质早期教育服务的资金。**确保有充足的资源来真正普及优质早期教育。每个环境都应具备必要的资源来满足儿童和家庭的需求。这包括确保具备资质的劳动力平等享有优质高等教育和薪酬的机会。参考NASEM报告《转变早期看护和教育的融资》，了解更多详情。⁷
3. **修订早期教育标准，以确保这些标准体现出早期教育工作者所处的文化多样的环境。**就如何在多样化的课堂上运用早期教育标准，为早期教育工作者提供持续、深入的发展机会。早期教育标准的质量评级和改进系统应当推动在教育的所有方面落实平等的原则，包括课程、教学、完全融合、家庭参与、课程设计和传授。
4. **确保政策能促进儿童得到与其发展、文化和语言相适应的真正评估，使用的评估工具应当与评估意图相一致，并且是有效和可靠的。**评估应当与儿童的日常活动有关联，并将儿童的家庭包含在内，评估应受到专业培训的支持；评估应当有目的地用于做出有关教与学的正确决策，确定需要对个别儿童采取针对性干预的关键方面，并帮助各课程改进其教育和发展干预措施。
5. **为家庭创造更多机会来选择早教课程，服务于多样化的儿童群体。**对这些选择给予激励，并力求提供如交通等支持。这些支持有助于减少课程隔离（主要基于种族、语言、能力和阶层），这种隔离体现在被隔离的住房模式，并会加剧持续的歧视和不平等。
6. **将基于社区的课程和家庭托儿所纳入面向早期教育的州资助体系。**确保资助体系对基于社区的课程给予平等的支持，并使社区成员和家庭承担积极参与者和领导层的角色。为供职于基于社区的课程的教育工作者提供支持，使他们能达到优质标准，同时使家庭能根据自身需求选择最合适的环境。
7. **确保对儿童、教师和管理者提供充足的资金、渠道和支持，以应对外界看来存在挑战性的儿童行为。**心理健康支持和以防为主的干预措施可帮助在未被污名化的情况下满足每个儿童的需求（包括心理健康挑战），并在所有早期教育环境中消除停课和开除等惩罚手段。
8. **对于资质、经验和职责相当的早教工作者，针对各种环境确立同等的薪酬（包括福利待遇）。**如果仅侧重于为幼儿园学前班环境中的教育工作者提供同等的薪酬，则会让从事婴幼儿早期教育的工作者感受到差距。在婴幼儿早期教育工作者中，有色人种女性占了相当高的比例。将从事婴幼儿教育的工作者纳入薪酬政策，是关乎平等的根本性事项。
9. **将恶性应激和童年不良经历（ACE）的科学知识纳入联邦和各州的政策及课程。**创伤知情护理和以治愈为目标的方法可为提高儿童的适应能力提供支持，并帮助缓解恶性应激和童年不良经历产生的影响，这些影响涉及所有社会群体中的儿童，但对边缘群体儿童的影响尤显著。
10. **推动可促进并支持所有儿童多种语言能力的联邦、州和地方政策。**这可能包括为早期教育双语沉浸式课程拨款，为早教工作者提供专业发展，以便对自发形成的双语者进行教学和支持，以及将多语/双语促进纳入质量评分和改进体系。
11. **设立使美国儿童贫困率在10年内下降一半的目标。**2019年，美国国家科学院的一份报告提出了通过特定政策实现该目标并获得共识的方法，例如为家庭的财务健康和稳定性提供支持，确保儿童普遍享有健康保险，以及普及早期看护和教育。⁸

本声明的证据

以上建议以一系列原则为基础，这些原则从平等和NAEYC核心价值观的角度综合了当前早期教育的研究成果。⁹

获得了上百名个人和机构支持；查看所有的支持者名录请登录

[NAEYC.org/equity/endorsing-organizations](https://naeyc.org/equity/endorsing-organizations)

儿童发展和学习的原则

1. **幼儿期（出生至8岁）是人生历程当中一段具有独特价值，也是很脆弱的时期。** 对于所有将来的学习和发育，幼年都会奠定基础并决定方向。^{10,11,12}
2. **每个个体（儿童、家庭成员和早教工作者）都是独一无二的。** 每个人都有尊严和价值，并且都应当得到平等的尊重。拥抱和接纳因多样化生活体验而产生的多种观点。对所有人都是有价值的，且会让人受益无穷。
3. **每个个体都属于多个社会和文化群体。**¹³ 由此会产生丰富多变且复杂的社会身份（涉及种族、性别、文化、语言、能力和残疾以及土著遗产身份等）。儿童在幼年习得社会对这些身份所诠释的含义，一定程度上是通过了解自己和那些有无共同点的其他人得到了怎样的对待。^{14,15,16,17,18,19} 中心、家庭和学校的早教工作者和早教课程对于培养儿童发展积极的社会身份发挥着关键作用。^{20,21,22}
4. **学习是一个受到文化、社会互动和语言深刻影响的社会过程。**^{23,24} 从婴儿时期开始，儿童就必然要寻求与人进行互动。²⁵ 他们通过与入及其环境的互动来构建知识，并且通过文化视角来理解自己的经历。^{26,27}
5. **语言和交流对于学习过程至关重要。** 接触到多种语言环境的幼儿可学习多种语言，这蕴含着诸多认知、文化、经济和社会方面的优势。²⁸ 当儿童的第一语言被视为一种资产，并且在引入第二语言的过程中，由通晓该语言的说话人通过丰富、经常性、且由儿童主导的语言提供支持时，这个过程就会变得容易。^{29,30,31}
6. **家庭是儿童发展和学习的主要环境。**³² 家庭关系在儿童与早教工作者的关系产生之前就已存在，而且在后者结束之后很久也会存在。早教工作者有责任与家庭开展合作，以确保学校和家庭之间保持持续的关系。这包括认可家庭是了解子女的专家，以及尊重他们使用的语言。³³ 这意味着尽可能了解家庭的文化，从而将对他们的了解融入课程、教学实践和学习环境。³⁴ 这也意味着积极地支持和保持家庭语言及文化。³⁵ 最后，这还意味着认识到早教工作者自身的偏见对其与家庭的协作可能产生影响的各种方式并正确应对，以确保所有家庭都能获得相同的认可、支持和尊重。³⁶
7. **学习、情绪和记忆在大脑处理网络中不可避免地产生相互关联。**³⁷ 积极的情绪和安全感可促进记忆和学习。当学习内容与学生兴趣产生关联时，学习就会得到促进。与人生经验的关联以及控制感和归属感，对于幼儿来说格外重要。
8. **恶性应激和焦虑会破坏学习。**³⁸ 恶性应激和焦虑会激活大脑中的“战斗或逃跑”区域，而不是激活与更高层次思考有关的前额皮质。贫穷和其他的童年不良经历是造成恶性应激的主要根源，贫穷和其他的童年不良经历会对学习和发展的所有方面产生负面影响。^{39,40} 能促进在面对逆境时的适应能力的保护性因素，包括：成人与儿童之间的支持性关系、自我效能感和控制感、提升适应性技能和自律能力的机会、文化传统，以及信仰来源。⁴¹
9. **当教学实践、课程和学习环境能结合儿童的长处，并且与每个儿童的发展、文化和语言相适应时，儿童的学习就会得到促进。**^{42,43,44,45,46,47} 也就是说，教学实践、课程和学习环境应该对每个儿童都是有意义的，且能引人入胜的，同时能指引儿童设立具有挑战性的目标并去实现目标。
10. **反思性实践对于实现儿童的平等学习机会必不可少。** 自我意识、谦逊、尊重和学习的意愿对于成为能平等且有效地支持所有儿童和家庭的教师来说非常重要。⁴⁸

儿童发展和学习的社会文化环境

需要理解的是：儿童发展和学习是在社会文化、政治和历史背景中发生的。⁴⁹ 在此背景中，每个人的体验根据其社会身份以及身份之间的交叉点而各不相同。社会身份具有社会对这些身份所诠释的含义，从中体现出针对边缘群体的偏见，从而产生特权和不公正的差异化体验。⁵⁰ 这些背景可能随着时间的推移而发生变化，但许多背景在我们的民族精神中仍然根深蒂固。

在以往，美国国内对于我们的历史、科学研究、教育和其他社会政策和媒体的主要论调，体现了社会身份带来特权的方式。例如，白人和男性能享有特权。社会中更容易进入权力结构的身份的其他方面包括：身体健康、美国出身、基督教徒、异性恋、顺性别、瘦、受过教育和经济条件优越。⁵¹ 反之也存在与社会压迫相关联的身份的其他方面压迫，例如：土著社会成员、无法说流利、标准英语的人士所体验到的社会压迫。指出此类特权并承认特权和压迫的并存，本意并非谴责受益者，而是要承认特权的确存在，我们要做的则是改变不公平的分配方式。


主流的社会偏见扎根于美国的社会、政治和经济结构当中。通过媒体、符号、态度和行动传递的强有力讯息，不断体现和促进外显偏见和内隐偏见。这些影响数代人的偏见源自于一个往往被忽视或否认的国家历史，包括奴隶制、种族灭绝、性剥削、种族隔离、监禁、驱逐和强迫搬迁等造成的历史创伤。根深蒂固的偏见维持着特权体系，也造成了结构性的不平等，从而以损害其他人为代价，使部分人享有更多的渠道、机会和权力。⁵²

很少有男性涉足早期教育领域，这体现了长久以来对女性社会和经济角色的边缘化——对于有色人种女性的影响尤其显著。早期教育劳动力主要由女性组成，通常呈现出薪酬较低的特征。⁵³ 此外还形成了阶层，有色人种和移民女性很少能享有能带来高薪职位所要求的教育资质的高等教育机会。⁵⁴ 系统性的障碍限制了向上的流动性，即使在获得学位和资质后依然如此。⁵⁵ 因此，儿童往往是由中产阶层的白人女性提供教育，而有色人种女性提供协助，而非主导。一些证据（尤其是涉及小学儿童的证据）表明，教师和儿童之间在种族和性别上的匹配会对有色人种儿童带来显著的好处，对其他儿童也不会造成损害。^{56, 57, 58, 59}

专业研究和知识体系基本上都立足于西方主流的一种科学文化模式，也就是“一种着眼于现实，同时本身带有偏见和假设的视角”。⁶⁰ 这种知识体系的短板体现出有色人种在以往难以获得较高层次学识的历史问题。有必要扩大研究人员的人才梯队，以带来涵盖多种社会身份的不同生活体验。要考虑到这些偏见对系统传递的各个方面产生的影响，⁶¹ 包括专业发展、课程、评估、早期教育标准⁶² 和责任体系。

有关早期教育环境中内隐偏见的研究基地在不断发展壮大。⁶³ 与所有人一样，幼儿教师也会受到此类偏见的影响。即使是不认为自己持有任何外显偏见的教师，也会有内隐偏见根据种族、性别、能力和残疾、体型、外貌以及社会、经济和语言地位对儿童进行差异化判断和对待——这些因素都会限制儿童获得发挥潜力的机会。内隐偏见还会造成对儿童的游戏、进取心、可塑性、主动性和能力的差异化判断。由于这些偏见，非洲裔儿童（尤其是男童）从学前班开始就会出现：取得成绩的比率较低，被分配到“天赋”班的比率较低，受到停课和开除的比率较高的局面。针对不同环境下的多个种族和族群子群体的多项研究指出：内隐偏见现象具有复杂性，不同的子群体感受到的偏见程度和类型不同，⁶⁴ 儿童表达内隐偏见的方式在各个国家也有不同。但即使在白人或黑人居民较少的国家，白人也享有某种优先权。⁶⁵

认识这些不平等的模式，并予以解决，以帮助家庭和社区长期面临系统性边缘化和逼迫的儿童发挥出潜力，将使社会受益。早教工作者、早教环境、高等教育和专业发展体系以及公共政策，都对造就未来的新道路发挥着重要作用。消除系统性偏见以及维持这些偏见的结构，促进平等，同时认可多样性和包容性，我们就能够在帮助所有幼儿发挥潜力的同时加强民主——并因此帮助下一代的领导者和积极参与者发挥潜力。



寻求另外的帮助以践行该声明，请登录

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

结论

数量可观且论证严密的知识可以证明：优质的早期教育课程可增加儿童取得终身成功的机会；此类课程最终会节省公共投资，并使经济受益。⁶⁶ 因此，在美国和世界各地，所有政治派别的领导者都在通过广泛的公共支持，加大对早期教育服务的投资，只是依然任重而道远。

我们必须利用好这些投资，通过确保为所有幼儿提供平等的学习机会，来努力推动早期教育中的平等。本声明简述实现目标所需的步骤：(1) 提供以每个儿童特有的一系列个人和家庭优势、文化背景、语言、能力和经历为基础的优质早教课程，(2) 消除因儿童的身份、居住地及其家庭所掌握的资源而造成的教育结果差异。所有儿童都应当有机会发挥自己的全部潜力。

致谢

衷心感谢以下组织的协作：the Developmentally Appropriate Practice/Diversity and Equity Workgroup and the Early Learning Systems Committee，对制作和完善该声明做出了卓越的贡献（星号表示两个组织的合作贡献）：Elisa Huss-Hage (Chair),* Iliana Alanís,* Chris Amirault,* Amy Blessing, Garnett S. Booker III, Dina C. Castro,* Lillian Durán, Isauro M. Escamilla Calan,* Linda M. Espinosa, Kelly Hantak,* Iheoma U. Iruka, Tamara Johnson,* Sarah LeMoine, Megan Pamela Ruth Madison,* Ben Mardell, Lauren E. Mueller, Krista Murphy,* Bridget Murray,* Alissa Mwenelupembe,* Hakim Rashid, Aisha Ray, Jeanne L. Reid, Shannon Riley-Ayers,* Christine M. Snyder,* Jan Stevenson,* Crystal Swank,* Ruby Takamishi, Tarajeon Yazzie-Mintz,* and Marlene Zepeda.

衷心感谢全体员工给工作组和委员会提供的最根本的支持：Barbara Willer, Lauren Hogan, and Marica Cox Mitchell. 衷心感谢Bainum家庭基金会对该项目的支持。衷心感谢全部NAEYC的成员及其他向我们提供了建议和反馈的人员，这些帮助使我们得以更好地完善该声明。

衷心感谢参与翻译审核的工作人员，包括：Yiyi Jiang, Nili Luo

邀请您加入NAEYC以与志同道合者共同推进早期儿童教育中的平等性。要了解更多相关信息，请登录

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

主要术语定义

能力-从事某事的手段或技能。在本声明中，我们对“能力”一词的使用要更为广泛，不仅仅限于以往侧重于在发展的所有领域应用认知或心理测量特质。我们重视并发展每个儿童的能力、优点和兴趣，承认残疾和发展迟缓，同时避免体能歧视（另请参考下文的体能歧视和残疾）。

体能歧视-一种系统性的压迫形式，通过以身体、智力和情绪常态标准的隐含假设为依据对残疾予以贬抑，这种贬抑在社会中根深蒂固。^{67,68}

能动性-一个人做出选择和对事件施加影响的能力。在本声明中，我们强调每个儿童的能动性，尤其是儿童在学习活动的背景下做出选择和对事件施加影响的能力，也称为自主或由儿童主导的学习。^{69,70}

偏见-偏爱一个群体而不是另一个群体的态度或刻板印象。**外显偏见**是有意识的信仰和刻板印象，对一个人的理解力、行动和决策产生影响；**内隐偏见**也会以无意识的方式影响一个人的理解力、行动和决策。内隐偏见体现出个人在更广泛的系统性结构内的社会化和体验，由此可维持现有的特权和压迫体系。**反偏见的教育方法**明确地致力于消除所有形式的偏见和歧视。⁷¹

阶层歧视-一种系统性的压迫形式，倾向于对中产及上层社会经济地位赋予更多价值，同时贬损“劳动”阶层，这种贬抑在社会中根深蒂固。

文化-与某个群体有关的信仰、实践和传统的模式。文化越来越多地被认为与发展密不可分。^{72,73}个人既可从其所属群体的文化中学习，也会对这种文化做出贡献。文化会逐渐发生演变，体现出其成员在特定时间和地点的生活体验。

残疾和发展迟缓-根据《残疾人教育法》（IDEA）对幼儿给予的法律定义，残疾包括智力残疾；听力、口语或语言、视觉和/或肢体障碍；自闭症；创伤性脑损伤。根据IDEA，各州须定义发展迟缓，以涵盖身体、认知、交流、社会或情绪或适应性发展的滞后。这些法律定义对于确定获取早期干预和特殊幼儿教育服务很重要。定义的结果根据被作为儿童天资当中的变化程度或被视为缺陷的程度而有所不同。⁷⁴（另请参考以上的体能歧视和能力。）

多样性-就背景和生活体验而言，个体之间的变化，以及个体组成的群体内部和之间的变化。这些体验与社会身份有关，包括种族、族群、语言、性取向、性别身份和表达、社会和经济地位、宗教、能力状态和原籍国。术语多样化的和多样性有时被用于委婉地表述“非白人”。NAEYC明确拒绝这种用法，它隐晦地表示白人是与多样性的定义相悖的标准。

平等-不论种族、性别、阶层、语言、残疾或其他任何社会或文化特征，个人在社会中得到相同对待时将会达成的状态。在实践中，平等指所有儿童和家庭及时得到必要的支持，使他们能够充分发挥自身的智力、社会和身体潜力。

平等与相等不同。在不相等的起始点对个人给予平等的对待是不公平的。NAEYC所指的是平等机会，而非平等对待。为此需要考虑个人和群体的起始点，然后以平等（而非相等）的方式分配资源，以满足需求。试图在不考虑以往和现有不平等的情况下实现机会平等是无效、不公正和不公平的。⁷⁵（参考“全平等项目”资源，了解NAEYC的培训和即将发布的出版物。）

平等的学习机会-不仅有助于每个儿童依托各自独特的个人和家庭优势（包括文化背景、语言、能力、残疾和经历）茁壮成长，也能消除因社会中的不平等造成的结果差异的学习机会。

知识基础-家庭的日常实践和惯例中所含的基本文化实践和知识体系。⁷⁶

性别身份-体现个人如何识别自身的一种社会概念。性别身份在以往被视为与个人的性别有关的男/女二元分类，在当今的科学中被认为是不固定且广泛的。**顺性别的**个人发展出与其法律界定相匹配的性别身份。**跨性别的**个人的性别身份和/或表达与根据其出生时的法律界定所确立的文化期望不同。⁷⁷

历史创伤-“由大规模群体性创伤经历产生，终身和跨数代人累积的情绪和心理伤害。”⁷⁸历史创伤的例子包括在根据种族或族群而实施的殖民、种族灭绝、奴隶制、性剥削、强迫搬迁和监禁等行为中体现出的白人至上所产生的跨数代人的影响。

包容-体现为无论婴幼儿及其家庭能力如何，支持其作为家庭、社区和社会的正式成员参与广泛的活动和环境的权利的价值、政策和实践。对于无论有无残疾的儿童及其家庭来说，包容性体验希望达到的结果包括归属感，积极的社会关系和友谊，以及有助于他们充分发挥潜力的发展和学习机会。⁷⁹尽管以往对包容的重视都是要消除对残疾儿童的排斥，但完全融合则通过确保所有以往被边缘化的儿童能享有平等的参与，从而促进公平。⁸⁰

交叉性-相互重叠和依存的压迫体系，例如跨越了种族、性别、能力和社会地位的压迫体系。交叉性鼓励我们接纳和提倡个人的多个社会身份。它也强调了针对多个边缘群体的成员，可能产生的不同形式的结构性不平等的复杂且累积性影响。

LGBTQIA+-女同性恋、男同性恋、双性恋、跨性别者、酷儿或对自己性别存疑的人、间性人、无性恋等的缩写，体现了性取向、性别身份和性别表达的广泛和非固定概念。

边缘化-特定社会群体被推向社会边缘或边缘的过程。通过削减其成员的经济、社会和政治权力的政策或实践，边缘化群体被视为不重要或低人一等。

微冒犯-日常的口头、非口头或环境讯息，隐含某种负面的刻板印象或以某种方式剥夺人性或其他者化。这些隐藏的讯息旨在使接收者的群体身份失效，质疑其经验，对其发出威胁，或者在个人或群体层面上对其予以贬低。微冒犯可能来自于内隐偏见或外显偏见。实施微冒犯的人可能认为自己的表述是随机观察到的内容，或者甚至是赞美，而且可能不会认识到由此可造成的伤害。⁸¹

标准、标准的-相较于作为标准的特定行为、身份和结果的定义（“标准”或“标准的”），其他一切都是反常态的。例如，术语白人标准或异性恋常规性指白人和异性恋被视为标准或优先的情况。此类标准错误地暗示其他所有种族和性取向都是反常态的，或者优先程度较低。例如，在以填写家谱为主的艺术活动中，为“妈妈”、“爸爸”、“奶奶”和“爷爷”预留了位置，即是假设父母两人、异性恋的家庭是标准的家庭结构。（尽管一些以研究为基础的标准为健康的儿童发展以及恰当的教育活动和期望提供了指引，但这些标准往往都来自于仅或主要包含无代表性的儿童样本的研究，或者主要由无代表性的研究者开展的研究。有必要由更具代表性的研究者和理论家开展额外研究，以制定有助于对所有儿童开展平等教育的新标准。）

逼逼迫-对某个群体的系统性且长期性的虐待。

特权-因作为享有优先社会地位或主流社会身份的群体成员而不劳而获的优势。因为具有根深蒂固的特性，那些对其有体验的人在未持续进行自我反思的情况下常会忽视特权。特权是因种族主义和其他形式的偏见而产生的边缘化的或逼迫的对立面。

种族-根据肤色和其他身体特征对人群分类别和等级的一种社会建构。科学的共识认为，利用种族的社会建构将人划分为各不相同的群体并无生物学上的依据。⁸²

种族主义-某些种族优于或低于其他种族的一种信仰。种族主义在系统层面通过根深蒂固的结构性和制度性政策产生作用，以损害其他群体为代价来优待“白人”。在个人层面，种族主义可表现为外显和内隐的偏见及歧视。偏见的个体性和制度性行为都会使部分人保持对其他人的权力和特权。⁸³

适应能力-克服严重困难或不良经历的能力。对于儿童来说，适应能力可通过支持性关系、适应能力打造和积极体验等保护性因素来予以提升。⁸⁴

性别歧视-某些性别身份优于或低于其他性别身份的一种信仰。性别歧视在系统层面通过根深蒂固的结构性和制度性政策产生作用，对顺性别的男性赋予权力和威望，并将照护和培育等几乎无经济回报的角色赋予顺性别的女性，使所有人都受到损害。

刻板印象-对某个人或人群的任何描述，使其显得不完全人格化、独特或个体化，或者巩固与此人或群体有关的错误信息。⁸⁵

结构性不平等-相比与其共存的其他社会群体享有的系统性优势，一个或多个社会群体面临的系统性劣势。该术语涵盖政策、法律、治理和文化，并涉及种族、族群、性别和性别身份、阶层、性取向和其他领域。⁸⁶

白人脆弱-此概念依据观察结果认为，北美和全球其他地方的白人生活的社会环境保护他们并使他们免受因种族产生的压力，从而加强他们对种族舒适的期望，并削弱他们对种族压力的忍耐力。即使是少许的种族压力对白人来说也可能无法忍受，并可能引发旨在恢复先前均衡和舒适的防御性行为。⁸⁷

仇外-拒绝、排斥或诽谤作为外国人或外来者的个人的态度、偏见或行为。虽然常常针对移民、难民、寻求庇护者和流离失所者，但仇外并不限于这些人，而有可能以假设为依据施加于他人。

Endnotes

- 1 L. Derman-Sparks & J.O. Edwards, *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, 2nd ed. (Washington, DC: NAEYC, forthcoming).
- 2 See K.V. Hardy, “Antiracist Approaches for Shaping Theoretical and Practice Paradigms,” in *Strategies for Deconstructing Racism in the Health and Human Services*, eds. A. Carten, A. Siskind, & M. Pender Greene (New York: Oxford University Press, 2016), 125–42.
- 3 NASEM (The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine), *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2018; hereafter *How People Learn II*).
- 4 M.R. Beneke, J.R. Newton, M. Vinh, S.B. Blanchard, & P. Kemp, “Practicing Inclusion, Doing Justice: Disability, Identity, and Belonging in Early Childhood,” *Zero to Three Journal* 39, no. 3 (2019): 26–34.
- 5 These recommendations reflect the essential responsibilities of early childhood educators identified in *Power to the Profession* and the *Professional Standards and Competencies of Early Childhood Educators*. This statement does not duplicate these documents but lifts specific elements using an equity lens. Standards 1, 4, and 5 of the *Standards and Competencies* are reflected under the heading “Create a caring, equitable community of learners.” Standards 2 and 3 are reflected in the similarly named headings. Standard 6 is reflected in the general recommendations as well as the advocacy recommendations. Readers are encouraged to refer to the above documents for further information regarding expectations for the knowledge, skills, and competencies of all early childhood educators. Similarly, these recommendations are consistent with the principles and ideals of the *NAEYC Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*.
- 6 L.W. Fillmore & C.E. Snow, “What Teachers Need to Know About Language,” in *What Teachers Need to Know About Language*, 2nd ed., eds. C.T. Adger, C.E. Snow, & D. Christian (Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2018).
- 7 NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Mathematics), *Transforming the Financing of Early Care and Education* (Washington, DC: The National Academies Press, 2018; hereafter *Transforming the Financing*), <https://doi.org/10.17226/24984>.
- 8 NASEM, *A Roadmap to Reducing Child Poverty* (Washington, DC: The National Academies Press, 2019), <https://doi.org/10.17226/25246>.
- 9 Five recent consensus studies led by NASEM and published by the National Academies Press provide comprehensive literature reviews that were used heavily in preparing this document: Institute of Medicine and the National Research Council, *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation* (2015; hereafter, *Transforming the Workforce*), <https://doi.org/10.17226/19401>; *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8* (2016; hereafter *Parenting Matters*), <https://doi.org/10.17226/21868>; *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (2017; hereafter *Promising Futures*), <https://doi.org/10.17226/24677>; *Transforming the Financing*; and *How People Learn II*.
- 10 Center on the Developing Child at Harvard University, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families* (2016; hereafter *From Best Practices to Breakthrough Impacts*), www.developingchild.harvard.edu.
- 11 *Transforming the Workforce*.
- 12 *How People Learn II*.
- 13 *How People Learn II*.
- 14 Y. Dunham, E.E. Chen, & M.R. Banaji, “Two Signatures of Implicit Intergroup Attitudes: Developmental Invariance and Early Enculturation,” *Psychological Science* 24, no. 6 (2013): 860–68.
- 15 E.N. Winkler, “Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn About Race,” *PACE* 3, no. 3 (2009).
- 16 C.S. Brown & E.A. Stone, “Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development,” in *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 50, eds. S.S. Horn, M.D. Ruck, & L.S. Liben, 105–33 (Philadelphia: Elsevier, 2016).
- 17 K.R. Olson, K.R. & S. Gülgöz, “Early Findings from the TransYouth Project: Gender Development in Transgender Children,” *Child Development Perspectives* 12, no. 2 (2017), <https://doi.org/10.1111/cdep.12268>.
- 18 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 19 A.L. Skinner & A.N. Meltzoff, “Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children,” *Social Issues and Policy Review* 13, no. 1 (2019): 211–240, doi.org/10.1111/sipr.12054.
- 20 *Transforming the Workforce*.
- 21 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.

- 22 M.H. Immordino-Yang, L. Darling-Hammond, & C. Krone, *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning* (Washington, DC: The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2018), https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf?_ga=2.268930930.2040629626.1548181676-858356743.1548181676.
- 23 B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development* (New York: Oxford University Press, 2003).
- 24 B. Rogoff, A. Dahl, & M.A. Callanan, “The Importance of Understanding Children’s Lived Experience,” *Developmental Review* 50, Part A (2018): 5–15, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>.
- 25 *From Best Practices to Breakthrough Impacts*.
- 26 *Transforming the Workforce*.
- 27 *How People Learn II*.
- 28 *Promising Futures*.
- 29 D.C. Castro, “The Development and Early Care and Education of Dual Language Learners: Examining the State of Knowledge,” *Early Childhood Research Quarterly* 29, no. 4 (2014): 693–98.
- 30 M. Zepeda, *California’s Gold: An Advocacy Framework for Young Dual Language Learners* (Los Altos, CA: Heising-Simons Foundation, 2017).
- 31 L.M. Espinosa, “Encouraging the Development and Achievement of English Language Learners in Early Childhood,” *American Educator* 42, no. 3 (2018): 10–11, 39, www.aft.org/ae/fall2018/espinosa.
- 32 *Parenting Matters*.
- 33 J.K. Adair & A. Barraza, “Voices of Immigrant Parents in Preschool Settings,” *Young Children* 69, no. 4 (2014): 32–39.
- 34 N. González, L.C. Moll, & C. Amanti, eds., *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005).
- 35 D. Paris & H. Samy Alim, eds., *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (New York: Teachers College Press, 2017).
- 36 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 37 *How People Learn II*.
- 38 *How People Learn II*.
- 39 *From Best Practices to Breakthrough Impacts*.
- 40 J.P. Shonkoff, A.S. Garner, & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, “The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress,” *Pediatrics* 129, no. 1 (2012, reaffirmed 2016): e232–e246, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.
- 41 Center on the Developing Child, Harvard University, “Gene Environment Interaction,” 2019, <https://developingchild.harvard.edu/science/deep-dives/gene-environment-interaction/>.
- 42 C. Copple & S. Bredekamp, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth through Age 8* (Washington, DC: NAEYC, 2009).
- 43 G. Ladson-Billings, *The Dream-Keepers: Successful Teachers of African American Children* (San Francisco: Jossey-Bass, 2009).
- 44 S. Nieto, *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in US Classrooms* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2013).
- 45 S.M. Jones & J. Kahn, *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students’ Social, Emotional, and Academic Development* (Washington, DC: The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2017), www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/.
- 46 A.M. Blankstein, P. Noguera, & L. Kelly, eds., *Excellence through Equity* (Alexandria, VA: ASCD, 2016).
- 47 G. Gay, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*, 3rd ed. (New York: Teachers College Press, 2010).
- 48 Irving Harris Foundation Professional Development Network, *Diversity-Informed Tenets for Work with Infants, Children, and Families* (Chicago: Irving Harris Foundation, 2012; updated 2018), <https://infantcrier.mi-aimh.org/diversity-informed-tenets-for-work-with-infants-children-and-families/>.
- 49 *How People Learn II*.
- 50 Immordino-Yang, Darling-Hammond, & Krone, *Brain Basis*.
- 51 See the following publications for alternative perspectives to those traditionally reflected in history lessons in American public education: I.X. Kendi, *Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racist Ideas in America* (New York: Nation Books, 2016); J.W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, rev. ed. (New York: The New Press, 2018); R. Dunbar-Ortiz, *An Indigenous Peoples’ History of the United States* (Boston: Beacon Press, 2014); M. Bronski, *A Queer History of the United States* (Boston: Beacon Press, 2011); K. Manne, *Down Girl: The Logic of Misogyny* (New York: Oxford University Press, 2018).

- 52 See for example NASEM, *Communities in Action: Pathways to Health Equity* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017; hereafter *Communities in Action*), <https://www.nap.edu/read/24624/chapter/1>; A. Hanks, D. Solomon, & C.E. Weller, *Systematic Inequality: How Structural Racism Helped Create the Black–White Wealth Gap* (Washington, DC: Center for American Progress, 2018), www.americanprogress.org/issues/race/reports/2018/02/21/447051/systematic-inequality/; I. Morgan & A. Amerikaner, *Funding Gaps: An Analysis of School Funding Equity Across the US and Within Each State* (Washington, DC: Education Trust, 2018), https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/FundingGapReport_2018_FINAL.pdf; N. Slopen, J.P. Shonkoff, M.A. Albert, H. Yoshikawa, A. Jacobs, R. Stoltz, & D.R. Williams, “Racial Disparities in Child Adversity in the US: Interactions with Family Immigration History and Income,” *American Journal of Preventive Medicine* 50, no. 1 (2016): 47–56, <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.06.013>; Z.D. Bailey, N. Krieger, M. Agénor, J. Graves, N. Linos, M.T. Bassett, “Structural Racism and Health Inequities in the USA: Evidence and Interventions,” *The Lancet* 389, no. 10077 (2017): 1453–63, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30569-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30569-X).
- 53 M. Whitebook, C. McLean, L.J.E. Austin, & B. Edwards, *Early Childhood Workforce Index 2018* (Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley, 2018), <https://cscce.berkeley.edu/files/2018/06/Early-Childhood-Workforce-Index-2018.pdf>.
- 54 M. Park, M. McHugh, J. Batalova, & J. Zong, *Immigrant and Refugee Workers in the Early Childhood Field: Taking a Closer Look* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015), www.migrationpolicy.org/research/immigrant-and-refugee-workers-early-childhood-field-taking-closer-look.
- 55 Whitebook et al., *Early Childhood Workforce Index 2018*.
- 56 J.T. Downer, P. Goble, S.S. Myers, & R.C. Pianta, “Teacher–Child Racial/Ethnic Match Within Pre-Kindergarten Classrooms and Children’s Early School Adjustment,” *Early Childhood Research Quarterly* 37 (2016): 26–38, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580920.pdf>.
- 57 D. Figlio, “The Importance of a Diverse Teaching Force” (Washington, DC: Brookings Institute, 2017), www.brookings.edu/research/the-importance-of-a-diverse-teaching-force.
- 58 C.A. Lindsay & C.M.D. Hart, “Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina,” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 39, no. 3 (2017): 485–510, https://poverty.ucdavis.edu/sites/main/files/file-attachments/exposure_to_same-race_teachers_and_student.pdf.
- 59 L.A. Bates & J.E. Glick, “Does It Matter If Teachers and Schools Match the Student? Racial and Ethnic Disparities in Problem Behaviors,” *Social Science Research* 42, no. 5 (2013): 1180–90, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.005>.
- 60 *How People Learn II*, 367.
- 61 See *How People Learn II* for a discussion of J. Henrich, S.J. Heine, & A. Norenzayan, “Most People Are Not WEIRD,” *Nature* 466, no. 7302 (2010): 29, <https://doi.org/10.1038/466029a>.
- 62 Reid, J.L., S.L. Kagan, & C. Scott-Little. 2017. “New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice.” *Early Child Development and Care*, <http://doi.org/10.1080/03004430.2017.1359582>.

- 63 **For a review of implicit bias in general**, see C. Staats, K. Capatosto, L. Tenney, & S. Mamo, *State of the Science: Implicit Bias Review* (Columbus, OH: The Ohio State University Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, 2017).
- Regarding bias specific to early childhood education**, see W.S. Gilliam, A.N. Maupin, C.R. Reyes, M. Accavitti, & F. Shic, *Do Early Educators' Implicit Biases Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?* (New Haven, CT: Yale Child Study Center, 2016), medicine.yale.edu/childstudy/zigler/publications/Preschool%20Implicit%20Bias%20Policy%20Brief_final_9_26_276766_5379_v1.pdf; C.S. Brown & E.A. Stone, "Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development," in *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 50, eds. S.S. Horn, M.D. Ruck, & L.S. Libenz (Philadelphia: Elsevier), 105–33; T.M. Yates & A.K. Marcelo, "Through Race-Colored Glasses: Preschoolers' Pretend Play and Teachers' Ratings of Preschool Adjustment," *Early Childhood Research Quarterly* 29, no. 1 (2014): 1–11; N. Priest, N. Slopen, S. Woolford, J.T. Philip, D. Singer, A.D. Kauffman, K. Mosely, M. Davis, Y. Ransome, & D. Williams, "Stereotyping Across Intersections of Race and Age: Racial Stereotyping among White Adults Working with Children," *PLOS One* 13, no. 10 (2018), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201696>; B.T. Bowman, J.P. Comer, & D.J. Johns, "Addressing the African American Achievement Gap: Three Leading Educators Issue a Call to Action," *Young Children* 73, no. 2 (2018): 12–21, www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2018/achievement-gap; K.S.S. Colegrove & J.K. Adair, "Countering Deficit Thinking: Agency, Capabilities and the Early Learning Experiences of Children of Latina/o Immigrants," *Contemporary Issues in Early Childhood* 15, no. 2 (2014): 122–35, <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.122>; J.A. Grissom & C. Redding, "Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs," *AERA Open* 2, no. 1 (2016): 1–25, <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>; U.S. Government Accountability Office (GAO), *K–12 Education: Discipline Disparities for Black Students, Boys, and Students with Disabilities* (Washington, DC: GAO, 2018), www.gao.gov/assets/700/692095.pdf; M. Souto-Manning & A. Rabadi-Raol, "(Re)Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children," *Review of Research in Education* 42, no. 1 (2018): 203–25, <https://doi.org/10.3102/0091732X18759550>; and J.K. Adair, "Examining Whiteness as an Obstacle to Positively Approaching Immigrant Families in US Early Childhood Educational Settings," *Race, Ethnicity and Education* 17, no. 5 (2014): 643–66, <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759925>.
- Regarding implicit bias in children**, see C.S. Brown, H. Ali, E.A. Stone, & J.A. Jewell, "US Children's Stereotypes and Prejudices Toward Arab Muslims," *Analyses of Social Issues and Public Policy* 17, no. 1 (2017): 60–83; and L. Bian, S.J. Leslie, & A. Cimpian, "Gender Stereotypes About Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests," *Science* 355, no. 6323 (2017): 389–91.
- 64 **Regarding intersectionality in implicit bias**, see R. Wright, *Race Matters . . . And So Does Gender: An Intersectional Examination of Implicit Bias in Ohio School Discipline Disparities* (Columbus, OH: The Ohio State University Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, 2016), <https://kirwaninstitute.osu.edu/wp-content/uploads/2016/07/Race-matters-and-so-does-Gender.pdf>; and Y. Irizarry, "Utilizing Multidimensional Measures of Race in Education Research: The Case of Teacher Perceptions," *Sociology of Race and Ethnicity* 1, no. 4 (2015): 564–83, <https://doi.org/10.1177/2332649215580350>.
- 65 J.R. Steele, M. George, A. Williams., & E. Tay, "A Cross-Cultural Investigation of Children's Implicit Attitudes toward White and Black Racial Outgroups," *Developmental Science* (May 14, 2018), <https://doi.org/10.1111/desc.12673>.
- 66 Most studies have focused on the birth-to-5 age range, but a growing number of programs are also considering the characteristics of program quality on kindergarten through third grade. See the Heckman Equation (www.heckmanequation.org) for a number of resources discussing the return on investment of high-quality early childhood programs serving children birth through age 5. See also D.A. Phillips, M.W. Lipsey, K.A. Dodge, R. Haskins, D. Bassok, M.R. Burchinal, G.J. Duncan, M. Dynarski, K.A. Magnuson, & C. Weiland, *Puzzling It Out: The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects: A Consensus Statement* (Washington, DC: Brookings Institute, 2017, www.brookings.edu/research/puzzling-it-out-the-current-state-of-scientific-knowledge-on-pre-kindergarten-effects); H. Yoshikawa, C. Weiland, J. Brooks-Gunn, M.R. Burchinal, L.M. Espinosa, W.T. Gormley, J. Ludwig, K.A. Magnuson, D. Phillips, & M.J. Zaslow, *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education* (Washington, DC: Society for Research in Child Development, 2013, <https://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool/>); J.S. Cannon, M.R. Kilburn, L.A. Karoly, T. Mattox, A.N. Muchow, & M. Buenaventura, *Investing Early: Taking Stock of Outcomes and Economic Returns from Early Childhood Programs* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2017); and D.C. McCoy, H. Yoshikawa, H., K.M. Ziol-Guest, G.J. Duncan, H.S. Schindler, K. Magnuson, R. Yang, A. Koepf, J.P. Shonkoff, "Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes," *Educational Researcher* 46, no. 8 (2017): 474–87. For studies looking at K–3, see S. Ritchie & L. Gutmann, eds., *FirstSchool: Transforming PreK–3rd Grade for African American, Latino, and Low-Income Children* (New York: Teachers College Press, 2014); B. Atchison & L. Diffey, *Initiatives from Preschool to Third Grade: A Policymaker's Guide* (Denver: Education Commission of the States, 2018); *Transforming the Financing*; and K. Kauerz & J. Coffman, *Framework for Planning, Implementing, and Evaluating PreK–3rd Grade Approaches* (Seattle: College of Education, University of Washington, 2013).
- 67 Ö. Sensoy & R.J. DiAngelo, *Is Everyone Really Equal?: An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (New York: Teachers College Press, 2017).

- 68 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 69 J.K. Adair, “Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What It Could Mean for Young Children,” *Harvard Educational Review* 84, no. 2 (2014): 217–41.
- 70 Australian Government Department of Education and Training for the Council of Australian Governments, *Belonging, Being, and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia* (Canberra, Australia: Australian Government Department of Education and Training for the Council of Australian Governments, 2009), <https://docs.education.gov.au/documents/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia>.
- 71 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 72 Reid, Kagan, & Scott-Little, “New Understandings.”
- 73 Rogoff, *Cultural Nature*.
- 74 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 75 National Equity Project, “Leading and Working toward Equity,” (PowerPoint presentation, Leading and Working toward Equity Leadership Summit, NAEYC, Washington, DC, July 2018). To access webinars about equity, especially as it relates to early childhood education, visit www.naeyc.org/events/trainings-webinars/recorded-webinars and <https://nationalequityproject.org/resources/webinars>.
- 76 González, Moll, & Amanti, *Funds of Knowledge*.
- 77 Gender Justice in Early Childhood, “Gender in Early Childhood V1 (Fact Sheet)” (2017), <https://drive.google.com/file/d/0B89vXFxTHcbuQU5BMkp0ZHJQWktwWkhVMkZzMHlyYVBHUHBN/view>.
- 78 M.Y.H. Brave Heart, “The Historical Trauma Response Among Natives and Its Relationship with Substance Abuse: A Lakota Illustration,” *Journal of Psychoactive Drugs* 35, no. 1 (2003): 7. doi.org/10.1080/02791072.2003.10399988.
- 79 DEC (Division for Early Childhood)/NAEYC, *Early Childhood Inclusion* position statement (Missoula, MT/Washington, DC: DEC/NAEYC, 2009).
- 80 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 81 D.W. Sue, C.M. Capodilupo, G.C. Torino, J.M. Bucceri, A.M.B. Holder, K.L. Nadal, & M. Esquilin, “Racial Micro-Aggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice,” *American Psychologist* 62, no. 4 (2007): 271–86. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>.
- 82 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 83 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 84 Center on the Developing Child, *InBrief: The Science of Resilience* (Cambridge, MA: Harvard University, 2015), <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/InBrief-The-Science-of-Resilience.pdf>.
- 85 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 86 NASEM, *Communities in Action*.
- 87 R. DiAngelo, *White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism* (Boston: Beacon Press, 2018).



National Association for the
Education of Young Children

邀请您加入NAEYC与志同道合者
共同提高早期儿童教育中的平等
性；查看支持者名单目录要寻求
帮助以践行该声明；皆欢迎登录

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

A large, light blue circular graphic with a white center, containing the hashtag #EquityinECE.

#EquityinECE