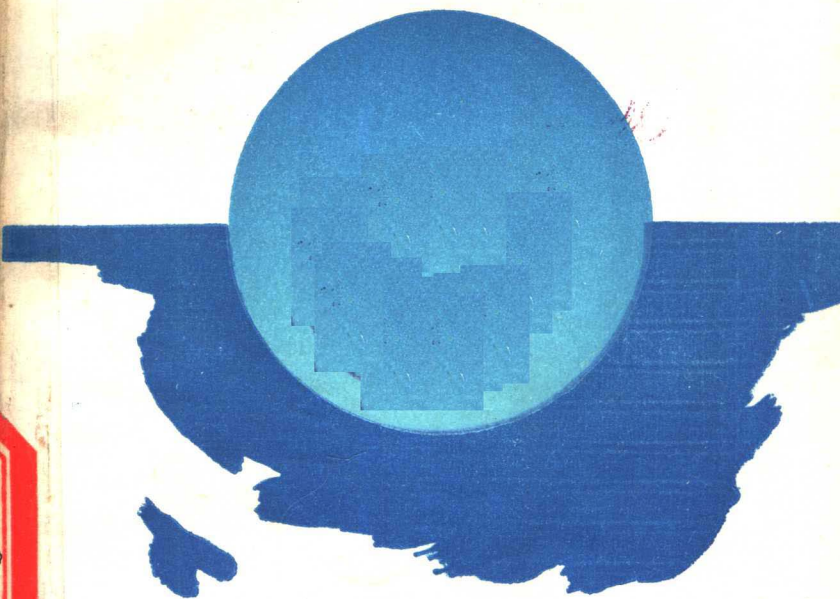


学前教育评价丛书

学前儿童语言学习评价



【美】B·S·布卢姆 等 主编

C·B·凯兹顿 著

曹能秀 柳 佳 译 潘 洁 校

华东师范大学出版社

学科学习评价丛书

〔美〕B·S·布卢姆等主编
C·B·凯兹顿著

学前儿童语言学习评价

曹 能 秀 译
柳 佳
潘 洁 校

华东师范大学出版社

学科学习评价丛书

学前儿童语言学习评价

[美] B.S.布卢姆等 主编

C.B.凯兹顿著

曹能秀 译 潘洁 校
柳佳

华东师范大学出版社出版发行
(上海中山北路 3663 号)

新华书店上海发行所经销 吴县光福印刷厂印刷

开本: 787×960 1/32 印张: 4 字数: 75千字

1989 年 3 月第一版 1989 年 3 月第一次印刷

印数: 1—4,600 本

ISBN 7-5617--0266-3/G·117 定价: 0.85 元

译 序

最近几年我国教育界对教学评价问题逐渐重视起来，这是一种很好的现象。因为教学评价是提高教学质量的重要手段。在这个时期翻译和出版美国布卢姆(Benjamin S. Bloom)、黑斯廷斯(J. Thomas Hastings)和马道斯(George F. Madaus)主编的《学习的形成性和终结性评价手册》一书是非常及时的。这是一部大书，共有九百余页，分两部分。第一部分介绍教学评价的一般概念和技术，第二部分则逐一介绍某些学科的评价方法。为了便于一般读者购买，华东师大出版社将它分册出版。第一部分取名为《教育评价》，已于1987年出版。第二部分共十一章，每章介绍某一类学校，如幼儿园、中小学、工业学校的一个学科的评价，现已译出六章，分六册作为一套丛书出版。这本书即是其中的一册。我个人希望其余五章将来也能介绍给读者。

这套丛书每一册都由该学科的一位专家撰写。一般都是先介绍教学的行为目标，然后举例说明如何拟定测验题。几乎每篇文章都具有这样一些特点：参考了极为丰富的材料，进行理论的、历史的探讨，按年级的和学科的特点来确定教学所要实现的行为目标。有时按不同的观点提出不同的目标与

测试题，对各类现成的测验进行分析、批判、提出评价中出现的问题，讨论评价在提高学习水平中的作用等等。它不是编制一套现成的东西，让读者模仿着做，而是着重讨论、研究，对读者进行启发，并提供范例作为读者的参考。其宗旨是帮助教师采用最佳的评价技术，通过评价去改善教学过程与学习过程。

当前，全国各地不少教学研究部门、教学管理部门和广大教师正在从事学科教学评价的理论研究与实践工作。我相信，这些小册子对教师、教育工作者、师范院校学生都是很有用处的。如果你在看了以后感到兴趣，想深入下去，我建议你已出版的《教育评价》也找来看看，看了以后，你一定会感到有收获的。再进一步则可把布卢姆等人编著的《教育目标分类学》也涉猎一番（华东师大出版社已出版了第一分册认知领域，第二分册情感领域与第三分册动作技能领域也即将出版）。

刘佛年

1988年1月

译 者 的 话

华东师大教育咨询中心为了进一步满足在我国开展学科教学评价研究的需要，特从B·S·布卢姆教授等主编的《学生学习的形成性和终结性评价手册》中，选择出六门学科的学习评价，作为《学科学习评价丛书》，由华东师大出版社出版。

本书专门论述学前儿童的语言学习评价。作者考特尼 B·凯兹顿从认知和情感两大方面阐述了学前儿童语言教育的语音目标、词汇目标、语法目标，语言使用中的描述、叙述、理解等目标，以及发展这些能力的方法；同时还提供了评价这些目标的方法，介绍了当今流行的用于语言评价的一些标准化测验。书中选用了大量来自儿童生活的实例。

本书可供大专院校教育学、心理学专业师生，幼儿师范、中等师范师生，作为教学和研究的参考资料，并为广大幼儿园教养员、学前教育行政管理和研究人员评价儿童语言提供借鉴，也可供年轻的家长们了解和培养孩子的语言能力时参考。

本书从开始到第三章第六节由曹能秀译，以下部分由柳佳译。全书由我校学前教育教研室主任潘洁副教授审校。在翻译和校订过程中得到了教育咨询中心教育评价研究室主任王钢同志的具体指导。

承蒙著名教育家、我校名誉校长刘佛年教授在百忙中为之作序。在组织译、校和出版过程中，教育咨询中心林启泗副主任给予了大力帮助，华东师大出版社为此书的出版作了很大的努力。在此一并致谢。译文中如有不妥和错误之处，敬请读者指正。

译者

1988年12月

作者简介

考特尼·B·凯兹顿 (Courtney B. Cazden) 是哈佛大学教育系副教授。她曾在拉德克利夫大学主攻哲学，获得文学士学位；在伊利诺斯大学获得教育硕士学位，并在哈佛大学获得博士学位。她也曾在银行街学院接受过教师培训，并在公立和私立小学的低年级教过书。她主要的研究兴趣在于儿童校内外口语能力的发展。

目 录

第一章 早期语言发展的目标	(1)
第一节 历史回顾.....	(1)
第二节 现行的目标领域.....	(6)
一、认知目标.....	(8)
二、情感目标.....	(13)
第二章 三个有代表性的大纲	(15)
第三章 评价程序的实例与讨论	(25)
第一节 发音与语音的辨别.....	(27)
第二节 单词.....	(33)
第三节 基础语法.....	(38)
第四节 使用精确的语言：描述.....	(57)
第五节 使用精确的语言：讲述.....	(63)
第六节 使用精确的语言：解释.....	(66)
第七节 应用语言进行交流.....	(70)
第八节 应用语言进行认知.....	(76)
第九节 操作语言：分析.....	(81)
第十节 操作语言：转换和翻译.....	(84)
第十一节 操作语言：评价.....	(86)
第十二节 情感领域.....	(87)
第四章 两个单元中的形成性评价	(89)
第一节 关系词单元.....	(90)

第二节	一个关于“百万只猫”的单元·····	(96)
第五章	标准化成就测验·····	(100)
第一节	智力测验·····	(100)
第二节	一般语言测验·····	(102)
第三节	词汇测验·····	(109)
第四节	语言使用测验·····	(110)
第五节	语音测验·····	(112)
第六节	阅读准备测验·····	(113)
第六章	附录·····	(115)
一、	关于目标的附录·····	(115)
二、	关于顺序教学的附录·····	(116)
三、	关于评价的附录·····	(118)

第一章

早期语言发展的目标^①

第一节 历史回顾

在过去的十年中，早期儿童教育中的语言发展成了关注的中心。这一现象，源于两种互补且相关的压力：一是学龄前儿童在语言发展上需要更多的帮助，二是心理学家日益重视认知活动中语言的作用。

语言发展作为一个特殊的教育目标，关于它的地位的问题，在学前教育的历史上，由两个妇女提出的重要观点可资比较。从1924年到1927年，苏珊·伊萨克斯(Susan Isaacs)在英国剑桥的马尔汀家庭学校(Malting House School)教一些儿童，这些儿童来自于专业人员和大学教师家庭。她说：正如记录所示，我们的儿童在语词表达方面的清晰性和生动性，通常都是十分明显的。在她的学校方案中，她更为关心的是通过使语言与儿童对某一客体

① 本书的准备工作部分地得到国家儿童健康和发展机构所属公共健康服务部门提供的拨款的资助，主要的调查者是罗杰·布朗(Roger Brown)。感谢佩里·格雷(Perry Grey)先生作为研究助手和秘书给予我的帮助，感谢康斯坦斯·卡米(Constance Kamii)对我的初稿提供了意见。

或事件的积极探索密切联系，避免咬文嚼字；而不只是促进语言本身的使用。自从伊萨克斯提出其观点以后，四十多年来我们没有读到有关语言发展方面的文章，从而论证伊萨克斯观点的错误或缺陷。那些来自中产阶级和专业人员家庭的儿童的语言发展，几乎都获得了引人注目的成功。

从1906年到1908年，玛丽亚·蒙台梭利(Maria Montessori)在罗马的“儿童之家”担任贫民区儿童的教师。她认为存在着两个语言特殊敏感时期。第一个时期在2岁到7岁之间为语言的“显露”和发展时期。“在这个生活阶段，由于听觉通路和言语运动通路之间神秘的联结，使听知觉似乎有激起发音清晰的口语的复杂运动的直接力量。口语在受到这样的刺激以后，好象是从遗传的睡梦中觉醒，本能地发展起来”。随后蒙台梭利认为，小学阶段是第二个关键时期，在此阶段，“较高级的语言”发展了，这些语言“不再具有其初始的机械特点，而是应用机械的语言进行智力活动……这种语言将通过智育而缓慢地丰富起来，并通过句法的语法学习而完善”。

同伊萨克斯相比，蒙台梭利在其学校大纲中，包含了对几种语言目标的审慎指导。第一个目标是“听觉教育”，把儿童的辨别注意力集中在“人类声音的变化”上。第二个目标是命名，“依靠指导的材料，建立非常确切而清楚的概念，并将这些概念同适当的单词联系起来”。她所教的单词实例有颜色、形状的名称和有关尺寸的名称，诸如“窄”和“长”，

“较高”和“较瘦”等。第三个目标是言语的分析，“在自如地运动适应成熟以前，建立那些对完美的听觉必不可少的精确运动”。既然儿童对自己无规律的口头语言进行分析是困难的，并且这些儿童在7岁以前已学过书面语言，因此就可以分析书写形式的单词的组成部分。在学前阶段，用这一方法也同样能纠正如“乡土口音”之类的功能缺陷。

蒙台梭利坚持认为语言发展有一个关键期。她提倡在尝试语言文化因素学（metalinguistics）分析之前丰富语言的应用，这个建议已成了当代洪亮的声音，尽管她把语音和单词与句法的发展分隔的想法并未达到这种效果。但是在二十世纪六十年代以前，蒙台梭利有关语言以及学前教育方面的思想在这个国家普遍地被忽视了〔Hunt, 1964〕。

保育学校（作为教育机构，不是日托中心）于1915年在美国出现（教育测验服务中心，1968年，APP.C）。几乎所有这些机构，不是私人慈善机关所设，就是大学实验学校所办，这种情况一直延续到50年之后的开端计划^①（Head Start），而且学生都来自中产阶级家庭。由于这些儿童不是全部都象伊萨克斯的马尔汀家庭的儿童那样有天赋的智力，他们的语言会自然地发展，因此，其他方面的需要便具有更大的教育优先权；这种情况也就不使人感

① 开端计划（Project of Head Start）是联邦政府出资委托机会局制定的学前儿童综合性发展计划，为学前儿童提供教育、医疗保健、社会服务等帮助，使学前儿童更好地适应入学后的各项学习活动。——译注

到惊奇了。

在这50年期间，全国教育研究会出版了两本有关学前教育的年鉴。第28期年鉴(Whipple, 1929)收录了143篇近年来研究语言发展方面的报告，并提出几种丰富儿童语言环境的方法。但是在由14所主要大学和慈善保育学校准备的详细报告中却不曾提及语言，这并非表明他们在语言方面没有做什么工作。在帮助儿童创造性地表达、独立选择、分享、维护他们自身的权利以及助人时，这些学校的教师毫无疑问地也在促进语言的发展；不能把它们与语言发展简单地分开表述。

在第46期年鉴的第Ⅱ部分中，海伦·道(Helen Dawe)认为教师应当鼓励儿童谈话和提问，强调交流的乐趣，避免强调语法和发音的错误(Henry, 1947)。自那以后，道(1942年)成为公认的首先实施为语言介入而专门设计的实验程序的研究者之一。

在1963—1964年，一本由儿童教育协会和全国少年儿童教育协会联合出版的，名曰《保育学校的目的是什么?》的官方小册子，对语言作了如下的说明：

“保育学校教师对儿童的词汇和词语表达能力很敏感，⁴但并不被它们所迷惑……国家对学业成就的焦虑集中于读写能力，而读写能力比单词更为重要，它是在上下文背景中的语言。好的保育学校应到处充满着语言。随着儿童看、听和动手能力的发

展，说的能力也开始发展并且日益增强；随着儿童交流的愿望和需要的增长，需要用词来表达感情和观点的谈话发展起来；随着儿童对材料、情景、第一手观察和探究的机会日益增多，就产生了对问题的理会和敏感。……词语灵巧不是读写能力，词语清楚地与意义联结并用于有目的交流才是读写能力。

30年代在世界和平协会（WPA）指导下，以及第二次世界大战期间在战时紧急儿童保护委员会的指导下，为下层阶级儿童举办的日托中心遍布开来（教育测验服务社，1968，APP.C）。但是，由于这些学校通常是由儿童福利专家而不是由教育家指导，因此健康和福利目标便占了优势。1964年的经济机会均等法案（也即通常所称的“向贫穷宣战”）公布之后产生了一个显著变化，提早入学方案即开端计划在1965年开始了，它具有领先的试验研究程序，官方的政策指南要求此程序提供制定发展语言技能的计划依据（美国经济机会局，1967，）。而且，通过经济机会法案提供的基金，以及由另一些政府机构提供的基金，使得心理学家们能够在下层阶级儿童的学前教育中开始实施更深入的研究和发展计划。这些计划的课程将在后面的篇幅中讨论。由于受到美国的布鲁纳（Bruner）、苏联的维果茨基（Vygotsky）和鲁里亚（Luria）等心理学同行的影响，也由于受到在语言学和心理语言学上新的研究工作的

影响，心理学家们坚信语言在人类的思维以及在可教育性上有关键作用，而且儿童早期环境在语言能力的发展中也占有举足轻重的地位。于是，心理学家们便根据这种观点设计了他们的教育大纲。

第二节 现行的目标领域

在目前早期儿童教育的大纲中，促进语言发展的综合性目的已转变为一个更多专门化目标的广阔领域。为将这一领域加以描绘，我们检查一下12种已有的清楚描述的大纲：银行街(Bank Street)(Minuchin & Biber 1968)，贝雷特尔和恩格尔曼(Bereiter and Engelmann, 1966, 1968, 未注明时间；Osborn, 1968)，布兰克(Blank Solomon, 1968, 1969)，格雷[Gray, Klaus', Miller & Forrester, 1966, Klaus & Gray, 1968]，霍奇斯、麦坎德利斯和斯皮克(Hodges-Mc Candless & Spicker, 1967)，卡米[Kamii & Radin, 1969；Sonquist Kamii & Derman, 1969]，莫菲特[Moffett, 1968a, 1968b]，内布拉斯加[内布拉斯加课程发展中心, 1966a, 1966b]，新保育学校[Meier, Nimnicht & Mc Afee, 1968；Nimnicht Meier, & Mc Afee, 1969]，普洛登报告(中央教育咨询委员会, 1967)，斯米兰斯基(Smilansky) (1968) 和韦卡特(weikart) [1967]。

这12个大纲从几个方面形成了一个混合的团体。它们在国家来源上有所不同：普洛登报告(Pl-

owden Report) 来自英国; 斯米兰斯基的工作来自以色列, 另外十个大纲来自美国。一些大纲的思想来源也有所不同: 莫菲特和内布拉斯加是由受过英国训练的人员设计的, 除了普洛登报告外的其它报告则都由心理学家们所设计; 普洛登报告建立在多种纪律训练的基础之上^①。大纲在儿童适用的年龄上也有区别: 普洛登报告以 5 到 11 岁儿童为对象; 莫菲特则描述幼儿园到 6 年级学生的课程, 其它则是为 4 到 5 岁的儿童所设计, 尽管其中的六个大纲 (银行街; 恩格尔曼; 马萨诸塞州坎布里奇教育发展协作会的一个小组, 采用了普洛登报告模式; 来自格雷小组的米勒; 来自保育学校小组的格伦·尼姆尼克特 (Glen Nimnicht) 和韦卡特的作者现在正在改编他们的学前大纲部分, 以便把“坚持到底” (Follow Through) 大纲用于全国公立学校的小学课堂。

这 12 个大纲在它们所选择的目标以及用来达到这些目标的教育方法上也有所不同。这些将在下一部分归类 and 讨论。在这一部分, 我们已综合了这些目标列在表一 1 中。此表即学前教育明细表: 早期语言发展目标。水平轴表示行为 (A 到 J), 垂直轴表示的是内容 (1 到 9)。在图中的某一交叉 (x) 代表某一行为在至少某一语言大纲上适合于那一内容。

① 由心理学家设计的和由从事英语或语言学的人设计的大纲之间的差别, 也是学前大纲和幼儿园及更年长的儿童的大纲之间的差别。心理学家仅仅只是在学前领域才具有巨大的影响。然而似乎不幸的是, 几个专家组在为年纪较小的儿童和年纪较大的儿童规划大纲时, 没有达到更充分的合作。

如，E—8是在戏剧游戏中使用语言。由A、B到D的三组目标以及E、F是渐增的：初级语言形式包括在更为精确的语言中，而后者用于各种交流和认知目的。

一、认知目标(A—1) 语言认知目标与学校课程中其它方面的目标不同，至少在幼儿的大纲中不同。认知目标不是指“认识什么”而是“如何认识”。它们可以在行为术语中正常而自然地加以表达。例如，我们想让儿童“说出完整的句子”或“理解指导语”。除了少数的例外——这将在下文得到讨论——媒介确实就是信息，目标就是为更广泛而多样的目的，而不断提高儿童产生和理解口头语言的能力。

首先是理解和产生简单语言形式的能力：语音〔A—1〕、单词〔A—2〕和基础语法〔A—3〕。学习英语语音〔A—1〕和以完整的简单句说话〔A—3〕通常是在学前期完成的。关于这两个目标是否达到的标准引起了一场重大争议。如果儿童对家乡方言十分熟悉，只要他能理解教师的标准英语，我们是否就应该感到满意？或者我们也应该试着教儿童应用标准英语的语音和语法形式呢？

同学习语音和基本句型不同，单词的学习〔A—2〕是一个无限制的目标，它既在正规教育中也在正规教育外进行。任何教学大纲如果它不是以偶然学习的不可预测的结果为基础，必须决定要教哪一