

A Study on Developing and Constructing a Localized Montessori Curriculum

SHIOW-TSAI CHEN^{1*} AND JU-PEI CHIANG²

¹Department of Early Childhood Education, Asia University, Taiwan

²Department of Early Childhood Education, National Taichung University, Taiwan

ABSTRACT

In 1907, founded by the Roman Association for Good Building, Dr. Maria Montessori established the first *Casa dei Bambini*, or Children's House, in Rome, Italy. It has been ninety-eight years since the Montessori curriculum theory was defined by the school, and from that time the Montessori approach to education has become globalized. In Taiwan there are many kindergartens and nursery schools using the Montessori curriculum.

The purpose of this study is to explore the Montessori teachers' attitude toward the Montessori curriculum. According to 80 completed surveys, the findings indicate there was a disapproval rate of 2% on implementing the Montessori approach, a disapproval rate of 25% on guiding young children to learn through the Montessori curriculum, and a 23% disapproval rate on the localization of the curriculum. Consequently, it is going to take some time to develop a localized Montessori curriculum in Taiwan.

Key words: localization, Montessori curriculum.

蒙特梭利課程本土化發展建構之研究

陳秀才^{1*}、姜如珮²

¹亞洲大學幼兒教育學系

²台中教育大學幼兒教育學系

摘要

蒙特梭利課程自西元 1907 年在義大利羅馬兒童之家發跡以來，迄今已有 98 年的歷史。目前在世界各主要國家都可發現它的蹤跡，有全球化之趨勢。在台灣也可以看見有許多幼稚園或托兒所採用蒙氏課程教學。

本研究旨在了解實際教授蒙氏課程者，對蒙氏課程是否認同、期望以及進行本土化。經 80 位調查實際從事蒙氏教學者之意見後，發現以下幾點啟示：有高達二成的教學者不認同該課程，二成五的教學者不期望接受該課程，也有二成三不認為可予以本土化。因此，蒙氏課程要完全朝本土化發展建構尚有待時間之考驗。

關鍵詞：本土化、蒙氏課程。

壹、緒論

一、研究背景

近代以來由於交通便捷、電子傳播無遠弗屆，使得人與人之間的空間距離縮小許多，今日的世界已緊縮成所謂的「地球村」，任何一個地點發生事情，

* Corresponding author. E-mail: stc@asia.edu.tw

很快的就會像波浪一樣，衝擊到其他地區。以前學者專家所主張的各種理論資訊，如果有人推波助瀾，也可能非常迅速地全球化(globalized)。後現代的社會將是一個全球化的社會，使得空間和時間重組，導致多樣性與單一性，以及同質性與異質性的連結(Richard & Robin, 1997)。全球化將整合全球各區域成唯一共同的模式，帶給各國或各地區特色之式微，而逐漸歸趨於全球共同可接受的價值與思想，所謂天下一家的思想，正逐漸形成。

當各種思想、典章制度或其他文化結晶全球化後，各國由於文化、民族個性或背景的異同，可能會產生排他主義(exclusivism)、包容主義(inclusivism)以及多元主義(pluralism)的情境。因此，各國不一定皆無條件支持全球化，這要依據其合理或不合理。因此全球化有合理與否的問題，本土化(localization)同樣也有合理與不合理之分別。本土化是一種價值取向的觀念，它可以激發民間潛力厚植本土力量。本土化是根據本土的需要，不斷吸取外來的營養，不斷求同存異，最後收到多元互濟互補之效。一旦本土化過程形成，其思想將根深蒂固，又會造成另一新文化的成長。

歷史上自有幼兒教育思潮以來，歷經許多哲人、學者、專家的思維主張與實務經驗，不斷推陳出新地出現各種幼兒教學教材、模式或課程，其原因不外是為藉有效優質的適宜教學方式來指導幼兒，而這種理念產品或模式，也會因其被接受程度的大小逐步全球化，甚至本土化。例如，康美紐斯(J. A. Comenius, 1592-1670)主張知識、道德、宗教等三項為人類之天性，端賴教育力量可予以栽植。而幼兒時期所獲得的知識與習慣，其效果與永續力最為長久。為了讓幼兒在入學前能接受乳親的「膝前教育」，以養成其有秩序、能節制、會清潔以及可敬處的美德，因此，康美紐斯於 1658 年著有全世界第一本專供指導幼兒閱覽的書本—世界圖誌(Obis Pictures)，內容附有插圖，能在指導孩子閱覽時，讓幼兒容易理解且有效。直到現在，國內幼稚園設備標準，尚規範全園圖書須至少有三分之二以上的幼兒讀物須附有插圖或照片。

又如霍爾(G. S. Hall, 1846-1924)於 1892 成立的美國心理學會(American Psychological Association, APA)，其所主張的 APA 論文註釋法，目前可以說全球化了。不管哪一國在寫人文社會科學之論文時，都會使用其所主張的規範。而 APA 每經幾年都會修訂公告，目前已出版到第五版本了。每次修版，世界各國也都配合修訂，當今國內在徵求論文時，都不免加上一句，那就是請用第五版本。這種註解格式，在中文寫法上卻一直未能予以本土化。

再如，幼稚園的創始者福祿貝爾(F. W. A. Froebel, 1782-1852)認為，幼兒教育應有三項基本原則，一為順應幼兒發展，二為順應自發活動，三為順應社會參與。他是一位泛神論者，謂神內存於一切事物(包括人)之中且支配之，因此教育之目的即在發展人之神性(潘念之、張采苓, 1978)，於是在 1837 年創發了一套恩物(gifts)—是一種神恩賜給幼兒之物，用來教導幼兒有「統一」、「整體觀念」。恩物分為兩類，第一到第十種為遊戲恩物(又稱分解恩物或概念恩物)，第十一至第二十種為綜合恩物(又稱作業恩物或手工恩物)。前十種是注重在概念、分解、思考及導向於發現之教具，後十種則強調操作、感覺、訓練及創造之教具。至今，福祿貝爾的教具之使用已近 167 年之歷史。雖然國內職場上有幾家機構在提倡或培植教師，然而教具使用風潮似乎沒有越來越旺盛之感覺。

又如，蒙特梭利(D. M. Montessori, 1870-1952)認為幼兒的學習需要靠「手」。她曾說過，孩子的手是孩子的老師，因此，設計了許多教具讓特殊的孩子去操作學習。蒙特梭利發現其效果甚佳，甚能激發特殊孩子的潛力。她同

時認為，一個孩子的智能非靠藥物可提升，而是應靠教育的力量，於是經修改其在國立特殊兒童學校使用的教具後，在 1907 年 1 月 6 日於她創設的兒童之家(Children's House)中給正常的一般孩子使用，三個月後又提供給自己創辦的第二家「兒童之家」的孩子學習使用。使用結果受到各方的好感，逐漸地開始在歐美的幼稚園流傳並盛行起來。此期間雖然曾受到一些批評與沉寂，尤其美國學者對此課程有各種不同的見解，但自 60 年代蒙特梭利課程教學又再度在美國開始受重視，近半世紀來好像又重新成為社會矚目的焦點。

其他課程如方案教學(project)、高瞻遠矚(high/scope)課程、華德福(Waldorf)課程、蒙特梭利課程(Montessori)等教學模式，也都可以在幼稚園或托兒所而有所聞。惟以上課程或模式是否有其價值，眾說紛紜，且公說公有理、婆說婆有理。就以蒙特梭利課程來說，它真的有益於幼兒的學習嗎？國外蒙特梭利在近乎百年前的時間差距以及時空文化差異下的主張，是否適合現今孩子的學習不無疑問。就像百年前的產品，也許適合百年前當時人類的使用，但是時過境遷是否也還符合現代人的使用？尤其民族習性文化之區隔，加上其他學者的發現與看法，已運用於幼兒園所多年之課程教學，是否可以予以本土化發展，或須予以檢討，這是值得幼教界共同關注的課題。易言之，這種百年老店的「商品」，國內是否也還需要繼續移植或加工於幼兒？亦或許，這些國際流傳的課程可以原版予以接受，或甚至朝向本土化的方向予以發展建構？這都是值得幼教界的專家學者或實務業者一起共同加以關切的課題。

本研究在文獻上將先探討蒙特梭利課程教學的源由、要素、褒與貶，以及其全球化與本土化之狀況。為了解目前國內蒙氏教學時況，也將向實際從事蒙氏教學者發出問卷，了解其對蒙氏教學的相關看法，作為是否可朝向本土化發展建構之參考。

二、研究問題

幼兒教育的歷史較其他小學、中學或大學之教育都要短。幼稚園的教學常處在人云亦云的春秋戰國時代。各種幼兒教學內涵五花八門，一般教師、家長或社會人士恐怕都常處在姑且一試的心態。當看到世上何者課程模式較多孩子在學習，或者看到哪些學者專家呼籲哪些是好的課程，甚至看到媒體好課程的報導，可能會不問其後果或影響，許多家長很自然地就競相把孩子送去就學。例如時尚流行的幼兒全美語課程，許許多多的家長也趕時髦地讓孩子學習。一般幼稚園也為著生計，招攬幼兒就學，大量設計全美語課程滿足家長之需求。因此，在教學者本身遇到任何國際移植來的理論或課程時，是否會普遍流行以致於照本宣科？或者有些學者及教學者會按照相關理論予以修正？這是本研究想要知道的問題。也藉此去了解實際教授蒙特梭利課程者，是否贊成一成不變地要本地孩子去學習，或者朝向本土化之課程來發展建構。

簡言之，為檢驗目前職場所教學的蒙特梭利課程，本研究將探討以下三大主題，也就是教學者對蒙氏課程之認同、期望及本土化之問題：

(一) 目前蒙特梭利課程之教學者是否認同此課程？

1. 教學者是否了解其價值性？
2. 教學者是否認為其教具可適用於傳統教學上？
3. 教學者是否認同蒙氏課程？
4. 教學者是否希望推廣此課程？
5. 上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？

- (二) 當今教學者或家長是否期望自己的孩子學習蒙特梭利課程？
1. 教學者對家長是否喜歡孩子學習蒙特梭利課程？
 2. 學過蒙特梭利課程的孩子一般是否比未學過者表現來得好？
 3. 教學者是否發現幼兒很喜歡蒙氏課程？
 4. 教學者是否期望自己的孩子也學習蒙氏課程？
 5. 上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？
- (三) 蒙特梭利課程是否可以修改朝向本土化發展建構？
1. 教學者是否認為任何學者所倡課程模式可予以修改？
 2. 教學者是否認為蒙特梭利課程可予以修改並本土化？
 3. 上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？

三、研究對象與區域

本研究針對目前在幼稚園或托兒所，實際從事蒙特梭利課程教學者共 80 人進行調查。幼稚園包括台中市目前實施蒙氏課程教學的兩所幼稚園，以及台中縣一所幼稚園。托兒所則包含雲林縣某一個鄉立托兒所及屏東縣一所私立托兒所。由於時間與財力關係，無法在全國大量調查，為能針對實際了解蒙氏課程及具實務經驗並探求其解答，研究期間也訪問過一些蒙特梭利課程教學實務專家及學者，討論有關研究主題之問題。

貳、文獻探討

一、蒙特梭利課程之源由

蒙特梭利(D. M. Montessori, 1870-1952)正好誕生在義大利獲得獨立的那一年，亦即 1870 年，父母都受有良好之教育。雖然蒙氏為獨女，雙親教養她仍然非常嚴厲。父親雖反對其就學醫學院，但有母親的支持，最後成為義大利第一位女醫學博士，二十六歲就以最優異第一名之成績畢業於羅馬大學醫學系，隨後並被聘為該大學附設醫院精神病診所之助理醫師。

因職務關係蒙氏接觸了許多智能障礙的兒童，由關懷他們進而開始研究智障兒童之治療及教育之問題，並開始研究法國精神心理學家賽根(O. E. Seguin, 1812-1880)的特教成就，同時也專研伊塔(J. M. G. Itard, 1775-1838)教育智障兒童的研究。賽根繼承其師伊塔發展出許多特殊兒童的教具，繼續擴及智障兒童的教育至一般人類之教育(“training of the handicapped opened out to the training of all mankind”)。伊塔則是行為改變技術的創始者，是手語的鼻祖(founder of Otolaryngology)，也是第一位口語及聽力專家。他是聾者口語教育家，也是身心障礙特教之父(Berns, 1989)。

當時蒙氏也曾去巴黎與倫敦參訪一些有關的特殊教育機構。馬不停蹄地探求教育特殊兒童之方法。蒙氏在此診所工作兩年經常發現，兒童除了有食物之需求外，心理上還會在屋內看到東西就喜歡予以抓摸，甚至並用雙手操作，讓蒙氏體會到對智障兒的教育觀，奠定了以雙手操作來發展智能的基本理論(彭書淮, 2003)。所以他曾經說過，孩子的手是孩子的老師，亦即孩子是靠雙手來學習來增長智能的，沒有用手就等於沒有老師的指導，因此要克服知能之不足，主要是靠教育而不是用醫藥去治療。

西元 1898 年蒙氏特別在義大利的教育會議上提出自己的見解。認為兒童的心理缺陷主要是教育的問題，而不是醫學問題，因此教育訓練比醫療更為有效。此話一出，震醒了醫學界及教育界，也獲得了許多的迴響。義大利教育部長不久就任命她為國立特殊兒童學校(State Orthophrenic School)的校長。在此期間，因全神投入智障兒童的教育工作，自認為獲得了第一個真正的教育學位。她全心根據以前賽根的書以及伊塔的實驗方法，研製了各種的教育工具。幫助這些智障的孩子去利用手腦增進智能，每天都與這群孩子為伍，示範給她們學習、觀察他們、及了解她們，同時做觀察紀錄分析、比較，並不斷的思考尋求更好的方法，然後又不斷的讓孩子操作。兩年後，這些智障的孩子不但和正常的孩子一樣會讀會寫，還通過了當時羅馬地區為正常兒童舉行的公共考試。至此，蒙氏心想，智障兒童用了這些教具，就能提升其學習能力，達到正常兒童的標準甚至比其更好，那麼如果正常兒童能運用這些教具學習，相信更能發揮潛力以達成更優異的成績(Lewis,1977)。她認為有些正常兒童之成績所以表現不好，其智力可能被抑制、被不正確的教育方法所耽擱，甚至是學習開始太晚等使然。為了再次研究正常兒童的學習問題，她又重回羅馬大學研究「教育學」方面的課題，例如，實驗心理學、教育人類學、生物科學等課程，試圖了解人類成長的法則及科學的教育理論與方法。

經過了七年的研究時間，對於特殊兒童及正常兒童之教育方法有了自己的理論見解。西元 1907 年 1 月 6 日，在羅馬優良建築公會之奧援下，蒙特梭利開辦了第一所「兒童之家」(Children's House)。三個月之後，亦即於 1907 年四月七日又開設了第二所「兒童之家」，招收貧民區 3-6 歲的幼兒就讀。兒童之家內所有之硬體設備，如桌椅、教具等一切皆符合學子的尺寸需求，所有的指導員、幼兒、家長形同一家人，彼此互動關愛，家長每週至少須親自來校一次與指導員討論有關孩子接受教育的資訊。在學習課業上，蒙氏修改了一些原先在特殊幼兒學校所使用的教具，運用於正常的兒童身上。就在這樣的一個環境下，蒙氏研發了許多教具，發覺所使用的教具能夠促進兒童的心智成長，啟發無窮的潛力。這些貧寒普通的孩子，幾年後發生了心智上的提升劇變，成了聰明、可愛、有教養、生氣蓬勃的孩子，兒童學會了如何生活，如何照顧自己，如何尊敬自己所居住的房屋，似乎獲得了許多優異的成果。

當時，就有歐洲許多報章雜誌競相報導有關兒童之家驚人的學習成就，許多教育學者甚至業者都源源不斷地來此參觀。歐洲各個城市也相繼仿效設立兒童之家，並紛紛邀請蒙氏前往傳授其師資班以便指導其兒童。美國在 1911 年就設有 6 所，1916 年美國又核准的蒙氏學校有 189 所，採用蒙氏教學而未立案者尤多。從此，蒙特梭利課程教學法名聲遠播，相傳到世界各地蔚為風尚。

兒童之家蒙氏課程教學經歷兩年後，其教學原理其實也深深感化了她的師友，師友們皆認為這些課程教學非常重要，應公之於世界，分享給世界各國的兒童，因此皆鼓勵蒙氏將這些方法寫下來以資傳播。其中有位男爵法蘭雀第(Barone Franchetti)更是極力敦促。蒙氏終於 1909 年正式整理了智障與正常兒童的教育方法，一年內而出版了一本「兒童之家的科學教育方法」(The Method of Scientific Pedagogy Applied to the Education of Young Children in the Casa dei Bambini, 1909)，以義大利文發行。1912 年蒙氏訪問美國並在美國出版，以英文譯成「蒙特梭利教育法」(The Montessori Method, 1912)在美國發售全書 376 頁，發行四天便熱賣了五千本。且同時很快地又被譯成二十三種文字，蒙氏課程教學在世界各地逐漸盛行起來(瑪麗亞·蒙特梭利，1993)。

二、蒙特梭利課程教學之要素

蒙氏的課程教學可以劃分成三個要素：一為預備的環境(prepared environment)、二為指導者(directress)、三為教具(didactic materials)等。三個要素分別代表頭、胸、腹等聯成一體。

所謂預備的環境，在蒙氏教學中是非常重要的，它包括了教室及戶外的環境，兒童的組成以混齡學習為主。蒙氏曾指出兒童是個精神胚體，需要有自己的特殊環境，已完成其具體化的歷程。恰如胎兒在母體子宮的成長，需要一個富有愛及營養的特殊情境環境予以保護。在此環境下孩子可以自由享用，沒有任何一件物質會傷害他。個體與環境間會有一種交互作用，孩子就在這種互動中塑造自己使自己完美(Montessori, 1966)。例如，在室內之空間需要能容納所有的蒙氏教具，而且要很容易以及方便孩子之取用(Krogh, 1982)。

蒙氏強調教室用的櫥櫃設計要高低適合，可以適應學生的使用。櫥櫃、適合孩子的桌椅以及沙發等要輕且是一孩子可搬動的。其顏色要清淡好讓孩子容易清洗。櫃子要長及低並有大門，以便儲存教具並便於孩子的取用。每個孩子要有自己的櫃子以便置放自己的東西。如果懸掛孩子要看的物品，一定要掛在孩子眼睛等高的位置。所有的環境都應以兒童為中心，不能用大人為主的眼光來佈置。

蒙氏教學不以教或灌輸為中心，因此蒙氏教學者不稱為教師而稱指導者。指導者有其重要使命，那就是幫助兒童生命的成長。兒童需要大人的引導，其發展有其自然法則可依循或限制。因此，指導者之導引需要因應自然法則，如果指導者不依著自然法則，則將迫害了兒童的生命法則。指導者是應以一種謙卑與仁愛之心，尊重兒童、了解兒童並向兒童學習。因此，蒙氏曾經說過，孩子是大人老師。

在蒙氏的教學中，指導者的身分是一位觀察者，蒙氏經常指出幼兒教師需要知道如何觀察幼兒，觀察時等待是教學者的名言(Montessori, 1965)；指導者也是兒童的解釋者。指導者既然是協助兒童生命發展者，因此他必須是真實地、確切地瞭解兒童，並設法適應其需求，如此兒童才會主動尋求指導者的援助。蒙氏曾謂解釋者替兒童打開了被世界所關閉的「發現之花園」，因解釋者之親密援助勝過了情誼，兒童會主動尋求解釋者給予必須的支援(Montessori, 1980)。

指導者是環境的預備者與保護者，指導者有如兒童與環境間的橋樑，不僅要為兒童準備適合其發展的環境，而且也要能保護此環境，使兒童免受害或干擾。蒙氏曾謂，指導者應預備一個可滋養兒童正常發展的環境，並保持其清潔與秩序，當兒童專心工作時，指導者就不可以去干擾他；當兒童干擾他人時，指導者就應去打斷它。要像一個兒童的守護神，保護著孩子內在的生命之火，因一旦火焰熄滅便永遠不會再發亮(Montessori, 1956)。

指導者也是兒童的示範者，兒童則是吸收者與模仿者，指導者的任何言行舉止都會無意識地影響兒童。蒙氏曾說，指導者是兒童世界中最重要部份，其儀容是獲得兒童信心與尊敬的第一步，指導者應具吸引力令兒童喜愛(Montessori, 1980)；指導者也是學校與家庭、社區的聯絡者及溝通者。兒童是社會的產品是家庭的一員，也是社區的一份子，兒童生活大部份在家庭及社區，指導者要能對其生活之環境保持關注。在兒童之家的公告欄中就貼出規定，「母親必須把孩子弄乾淨後才送來兒童之家，母親必須與指導者合作」；「母親每週至少到校一次與指導者溝通，並接受指導者給予的指教」(Montessori, 1964)。

指導者也是課程的個別指導者。蒙氏課程是個別實施，必須要簡潔(brevity)、簡易(simplicity)、客觀(objectivity)，要注意扼要，並計算和衡量所要說話之價值。如果兒童無法了解，指導者應避免二件事，亦即不要堅持重複此課程及不要使兒童感到自己犯錯(Montessori, 1964)。

除此，指導者最基本的角色應該是精神預備者。精神預備就是內心預備。指導者應該不時自我反省與檢討，除去驕傲與憤怒之心，這種心境可以給予指導者精神上的平衡與寧靜(Standing, 1962)。

蒙氏課程教學的教具，根據AMI蒙特梭利國際學會指定的一家荷蘭生產教具公司蘭寧惠斯(Nienhuis)目錄，大概有349種之多，但實際上有哪些是由蒙特梭利本人親自所創發卻很少人去注意。事實上有些教具大概皆是後來的學生或從業者發展出來的。根據蒙氏自己所寫的書，教具共有「動手教育」、「感官教育」、「語言與知識」、「自由」、「書寫」、「閱讀」、「算數」以及「品德教育」等八項教具，但後來未能方便說明，就將此八項歸納為以下四大項：

- (一) 日常生活教具(daily life materials)：又稱肌肉教育(muscular education)，或動作教育(motor education)。蒙氏並未將該項之教具目錄全數列出，因為她認為在各個孩子所處的環境文化之不同，會影響其所使用的日常生活器物。她希望指導者在啟發幼兒智慧與文化需求常規的要求下，可以自己研製日常生活之教具為兒童預備環境。美國的分類將日常生活教具設定為四項：一為動作的教具，例如畫直線走；二為照顧自己的教具，例如穿脫鞋子；三為照顧環境，例如澆花；四為禮節的教具，例如打招呼等。
- (二) 感官教具(sensorial materials)：以各種器物或刺激讓兒童的感覺器官嘗試，用以啟發兒童認知之敏銳性。這些教具可以讓兒童去產生視覺、聽覺、嗅覺、觸覺、味覺、溫覺、壓覺及辨別。因此，又可分成視覺教具、觸覺教具、聽覺教具、嗅覺教具及味覺教具等。其目的不外乎去協助兒童感官的發展，激發其自發性地觀察與思索，並養成其注意環境、因應環境及創造環境的科學習性。
- (三) 語文教具(language materials)：蒙氏是運用一些材料讓兒童操作，以預備其拿筆寫字或認字，如豆子、砂紙字母、圖片等等，皆為兒童語文之發展設計。
- (四) 數學教具(math materials)：蒙氏為了讓兒童能具體從操作中去了解抽象的數概念，創發了許多有關數量概念、結合或分解之教具，例如計算棒、計算箱、賽根板等等。

以上蒙氏的教具，都具有其共同的特色，每項教具的設計都是為一種特殊用途，其結構反映出了它所欲達成的企圖用意。為了激勵兒童能個別去操作這些教具，它的設計都是個別性使用的教具。而為了吸引兒童能注意這些教具，各種教具顏色都是可讓孩子注意的、感興趣的。每種教具的體積大小重量皆非常適宜兒童的抓取或搬動。有時候某特殊的品質，是為著讓兒童能在某一方面有所思維，例如粉紅塔是用一種粉紅顏色，以便讓兒童能注意到寬及高的問題。蒙氏深信教具可以發展孩子的內心動機，透過孩子的興趣操作，一定可以達成其感官的、動作的、及智力的發展(Standing, 1962)。

三、蒙特梭利課程理論之褒與貶

分析全世界重要的幼兒教育課程發展層面，以為何種最適宜，是比較困難的事。因為基於各種因素考量，可以說不會有任何一種是會被所有專家學者

所接受。因為各國幼兒教育的課程都是為達成本國之幼兒教育目標而設計。美國的學者凱樂(Kessler, 1991)就曾經說過，美國的幼兒教育課程內涵，應該是與去教導一個孩子如何成為美國人及過民主生活的相關課程。如果是一個極權國家，美國的幼兒教育課程可能就不適宜。因此，若有一個幼教課程能夠被全球化，相信該課程必定是能夠為全球幼兒及各個國家所接受或必需的。

蒙特梭利課程迄至目前，在國際上雖有反對者，但也有許多幼教專家或學者極力表示非常適合兒童的教育。莫爾與基爾摩(Moore & Kilmer, 1973)著有一本「當代學前教育：一個幼兒的活動計畫」，就曾褒獎蒙氏課程。他們認為如果當代討論學前教育的文章，沒有論及或討論到蒙特梭利教育體系者，便不能算是一個完整的學前教育。與蒙氏同時工作達三十一年時間的史但丁(Standing, 1962)也曾讚譽蒙氏為教育史上的一顆閃亮恆星。接著也說：「我們相信蒙氏最適恰與永恆不朽之事跡，是由世界上各個角落裡，許許多多活潑快樂的兒童所散發出來的寧靜與快樂」。

蒙氏課程教學近百年以來，對於其課程理論有褒也有貶，較常被提起的大致有以下陳說：

(一) 褒獎蒙氏課程教學的方面

1. 以動作造就健全之兒童個性

一般認為蒙氏的課程教學都是以動作來學習，由其雙手的運作，使得孩子認知容易且有效。蒙氏就曾說過：「孩子的手是孩子的老師」，沒有手的學習是抽象的。而2-7歲的孩子正處於皮亞傑所謂的運思前期階段，為著要適應思維的運作，以雙手的操作具體物最為有效。德國哲人康德(A. Comte)曾說過，雙手是孩子外部的大腦；日本人也常說雙手是人類的第二個大腦。人類之所以為萬物之靈，就是因為有手腦並用，比其他動物多了一個大腦。手的反覆動作是一種神經系統與肌肉系統的協調與合作，對兒童的發展有極大正面的功能。蒙氏把手腦協調結合的動作視為教育的主體。動作是生活的基礎，生活的自由是動作，適宜的動作可以造就合諧健全的個性。

日常生活的教育是蒙事教育的首要工作，這種工作是要付之行動而不適於口授，是要從做中學。雖然主張從做中學的杜威反對蒙氏，但從這一點的學習方式也是相同的。各種日常生活教具的操作，可以培養自我照顧的能力，有助於兒童的獨立。假如這個部份未能做好，就無法產生所謂的蒙特梭利現象，也就是無法在人格上養成獨立、秩序、專心、反覆練習以及協調的完整個性。

2. 兒童在自由中學習

所謂自由指的是兒童在學習時沒有受干擾的環境。它並不等於任憑孩子去做自己的事。馬丁市長(Martin Mayor)曾在蒙特梭利方法一書序中提到(Montessori, 1965)，「蒙特梭利的自由就是基督教傳統的精神，提供一個做正確事宜的絕對自由，但始終保有決定什麼是錯的力量」(頁 xxviii)。在預備環境裡的自由，提供了孩子去反應成長的內在力量。孩子為著擴張，自由地去練習其動作，應該在他的週遭會發現與其內在直接有關的自然法則。

在自由的學習中，孩子的自動教育(auto-education)就會形成。所謂自動教育就是自行發現答案或自行糾正動作的教育。自動教育的形成是配合孩子的內在生命，這就是蒙氏教具被強調的目的。從這一點

，他肯定了兒童與其教具間好的合作。除此，獨立是一項必須伴隨著自由與自動教育的行為。獨立的意義不單是照顧自己需要的「自由」，也是從依靠他人而來的「自由」(Goffin, 1994)。

3. 重視感官的教育

感官的教育是「兒童之家」極重要的特色之一，也是蒙氏課程教學的一大特點(彭書淮, 2003)。在「蒙特梭利方法」一書中，幾乎有四分之一的篇幅都在說明感官教育。孩子的學習需要依靠感覺器官，越小的孩子就更需要。感官是心靈的門戶，外來的刺激首先須經過感官然後進入大腦，再由大腦吸收資訊或發出命令。學習過蒙氏課程的兒童，在學前魏氏智力量表(Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence, WPPSI)以及密勒帕摩心理良表(Merrill-Palmer Scale of Mental Tests)上，兒童的手眼協調與一般心理動作都有很好的表現。(Stodolsky & Karlson, 1972)

蒙氏認為感官的精練(refinement of the senses)可以與智能發生交互作用(intellectual functioning)是一連續體，因而設計適當的程序與教育性教具，以配合兒童學習之特質。而兒童在 3-6 歲之容受性(receptivity)及感受性(sensibility)都非常強，應該讓其多做一些感官上的訓練與實際生活之課題(桂冠編譯室, 1999)。

蒙氏認為智力低下者是無法用藥物予以治療的，而是可以用教育的力量予以開發。有感官缺陷者，一定會影響其心智的發展，但這些缺陷若能提早發現，就有可能透過感官教育而獲得較大的改善。蒙氏的感官教育主要是利用視覺、聽覺、嗅覺、味覺及觸覺練習。其中尤以孩子的觸覺最為重要。

(二) 貶責蒙氏課程教學的方面

1. 較少鼓勵語言的發展

由於蒙氏最早從事特教工作，未能有較多與智障者口語互動的機會，導致以後的教學較少口語的互動，大部分都是讓兒童在安靜中獨立操作教具，她們不能去干擾別人。每個孩子須完成自己個人的任務，在教室中幾乎沒有團體的討論或語言溝通。孩子與教具的互動，大大的多於孩子和孩子間，或孩子與指導者間的交互作用。在這種情境下，要讓孩子之間或孩子與指導者之間能夠互動語言可能非常困難，孩子的語言學習自然會被剝奪。正如萍荷(Pinho, 1967)所言：「和正常的孩子在一起，蒙氏課程教學的指導者受限某一程度的口語接觸，這些被剝奪的孩子是更需要結構性語言的課程」(頁 143)。

艾默生(Edmonson, 1966)在觀察了蒙氏課程的教學後，也曾指出，「指導者的工作不是去與孩子說話，而是在特殊的環境下去安排一連串的動機」(頁 72)。

2. 忽視兒童遊戲的價值

蒙氏認為工作與遊戲是不同的，工作是有其價值性，工作是有目的的，是有規律的動作，最後是會有可見的結果。相對的，遊戲是沒價值的。因此，蒙氏不承認戲劇及象徵性的遊戲具有學習的潛在價值。自由創造性的遊戲，通常是不允許在蒙特梭利學校存在的(Simons & Simons, 1986)。根據蒙氏的說法，孩子生來就是處在生理心理混亂得狀態中，老師應該引導其從無秩序中到有秩序(Goffin, 1994)，如果讓孩

子多遊戲，孩子更會處於無秩序的狀態下，屆時更難指導其朝向有秩序的方向前進。所以蒙氏設計了許多教具帶領兒童朝著有秩序的環境方面進行。但是教育理論已經很正確的告訴我們，遊戲是孩子的生命，是學習的本質，孩子需要透過遊戲來學習。

3. 未能重視藝術教育

在蒙氏課程教學裡沒有孩子學習藝術的空間(Spodek, 1993)。蒙氏認為想像是立基於所觀察到的實體，大人應該協助孩子去觀察實體，學習去組織所觀察到的，並去了解它。當他們長大後就可以區別實體和幻想。因為這樣的觀點，蒙氏課程中就沒有象徵思想的空間，更不用說藝術了。此外，在蒙氏課程裡相對的也就沒有文學的價值理念，例如神話、寓言故事、兒歌韻律等都被忽略了。難怪辛普孫(Simpson, 1912)要指出，在蒙氏的課程教學裡面非常強調感官(senses)及智力(intellect)，但是想像(imagination)、情緒(emotion)及情操(sentiment)卻被遺忘了。

4. 過於強調練習

蒙氏強調精熟學習，而輕忽了認知的過程。其教具的設計可以說是在教導一個孩子在某特定使用方面的觀念(Lillard, 1972)。德魏理及柯兒保(Devries & Kohlberg, 1990)共同指出，蒙氏的教具已經帶領兒童不斷的練習又練習。教具是一個工作，而不是一個活動，孩子喜歡工作並不是發自她們內心興趣或目的的感覺，而是由於尊敬指導員的原因。孩子在工作時必須遵循著指導員的指導而練習，從練習中孩子可以達成自我的感覺、自我精熟、獨立以及熟悉環境。由於不斷的反覆練習，孩子的反應就很直接，沒有讓孩子去思索另一條可走的路，在這種情形下，孩子一成不變的因應動作，僵化而沒有創意，幾乎沒有辦法培養其問題解決的思維與技能。因此，以陶倫斯圖畫結構測驗(Torrance's Picture Construction Test)評量蒙氏課程的孩子，其創意表現比一般園所兒童要低(Dreyer & Rigler, 1969)。

四、蒙特梭利課程的全球化與本土化發展

自蒙氏課程於 1907 年兒童之家開始實施成功以來，迄今已有 98 年的歷史。在接近一個世紀的時間裡，其課程教學真諦雖有許多的爭議，但似乎已在世界各國發展推廣，有逐漸全球化的趨勢。

蒙氏在兒童之家教育兒童之成果表現，震撼了世界各國的兒童教育者以後，就有許多國外學者專家相繼來參觀兒童之家。蒙氏為著推展其課程，就到世界各處演講與舉辦師資訓練班，甚至組成蒙特梭利學會。1912 年歐美有許多刊物介紹蒙氏課程及學校，全球各地開始紛紛組織蒙特梭利協會共同推動蒙氏課程。1913 年元月，在義大利首度開辦第一屆國際教師訓練班，有許多來自國際的夥伴接受訓練，其中美國人帕克賀詩特(H. Parkhurst)，訓練完畢回到美國協助蒙氏本人推動其課程，雖然最後帕克賀詩特另創「道爾敦制」，但他協助蒙氏課程在美進行的貢獻不容忽視。另外一位第一屆受訓者英國人柯雷蒙(C. Claremont)，回國後也協助推動蒙氏課程教學(細論蒙特梭利教育，徐瑞仙譯，1997)。

1914 年至 1935 年蒙氏親自前往英國、西班牙、奧地利、荷蘭等國演講，同時舉辦課程訓練，受到當時多位政治人物的推崇，例如義大利女皇、弗洛伊德父女、印度甘地及墨索里尼等。尤其 1919 年蒙氏在英國倫敦首辦訓練班，

以後每兩年舉行一次；蒙氏至 1937 年則每隔一年就會在英國倫敦開課一次，1946 年又回英國，次年在倫敦成立蒙特梭利中心。1939 年蒙氏更親自到印度馬德拉斯(Madras)開設訓練課程，1944 年在此建立一所示範學校，招收 3-12 歲兒童。1949 年又在巴基斯坦喀拉蚩(Karachi)開課，1950 年到挪威、瑞典演講。除了到處演講或舉行訓練外，蒙氏也在 1929 年於丹麥成立國際蒙特梭利學會(Association Montessori Internationale, AMI)，自認為會長，並參加在世界各地舉行的國際蒙特梭利會議多達九次(Hainstock, 1978)。1935 年德國納粹警察下令禁止國內的蒙氏教學，次年所有義大利的蒙氏學校全部被關閉。1938 年維也納也淪陷，那裡的蒙氏學校也都無一倖免關閉之命運。

總之，蒙特梭利除了不斷在義大利開班授課外，其足跡也遍布美國、英國、法國、德國、荷蘭、西班牙、奧地利、斯利蘭卡、巴基斯坦、印度等國，在各國開設其國際訓練課程。課程研習為期六個月，內容呈現成三部份，一為演講，二為完整有系統之教具指導，三為參觀並認識蒙氏學校。訓練結束學員必須完成一本自己做的作業，美其名為「關於材料的書」(Book on the Material)。此作業的完成，代表作業者對蒙氏教具的操作及指導方法之了解，最後並需通過筆試及口試，才可取得蒙特梭利親自簽名的文憑(Montessori Diploma)(Standing, 1962)。蒙氏對拿到文憑者甚至還要求需在蒙氏學校工作兩年，擔任過指導員，然後其研習所獲之文憑始生效，可見蒙氏對自己的課程教學品質要求之重視。

由於蒙氏在世界各地奔波推展其兒童教育，希望由教育的開發達成世界的和平，獲得世界大眾的感動，在 1949 年至 1951 年連續三年被提名為諾貝爾和平獎的候選人。

再觀察世界重要國家美國發展蒙氏課程教學之情形，以美國來說，1907 年蒙氏課程在義大利羅馬兒童之家發跡以後，一瞬間就有一位曾受教於蒙氏的第一位美籍人士喬治(A. George)，回美國後就在 1911 年於紐約市創設美國第一所的蒙特梭利學校。而在不到六年的光陰，亦即在 1913 年時，全美國就已經有將近一百所蒙特梭利的學校仿效兒童之家的課程教學，蒙氏更特地應邀來美訪問，頓時之間，貝爾(A. G. Bell)、愛迪生(T. Edison)等知名人士皆公開的贊同其課程，甚至還提供財務支援。美國人還認為其課程教學是一種社會改革的工具，並邀蒙氏前往白宮在卡內基大廳發表演說(細論蒙特梭利教育，徐瑞仙譯，1997)。貝爾和當時美國總統的女兒威爾遜(M. W. Wilson)甚至共同組織「美國蒙特梭利教育學會」(American Montessori Educational Association)。

1915 蒙氏再度前往美國，此時巴拿馬太平洋世界博覽會(Panama-Pacific International Exposition)在舊金山舉行，蒙氏特別請其學生派克師特(H. Parkhurst)為指導員，將蒙氏班級上課的情形，當眾以玻璃圍牆之課室內讓孩子工作，並提供人們透過玻璃圍牆參觀其蒙氏課程學習之情形。由於這次的展出內涵豐富有價值，蒙特梭利之主題「新兒童」(The New Children)還獲得本次博覽會中唯一的兩面金牌獎。之後，也舉辦了第三屆的蒙氏國際訓練課程研習，並在加州開課訓練課程。但很不幸的，三年前甫成立的美國蒙特梭利教育學會，卻在 1916 年不幸遭到解散之命運。其原因在於蒙氏課程之教學方法，與美國進步主義者之教學理念有一段差異，蒙氏在課程教學上對美國人來說，過於僵硬與堅持，難以接受改變或調整。當時美國世界級聲望的教育學者杜威(J. Dewey)，對於蒙氏課程就有不同的看法，認為教育幼兒應容許孩子依其感覺行動，不宜有任何壓抑，同時要有豐富的想像力遊戲，此一主張與蒙氏的想法南轅北轍，蒙氏認為幼兒應該著重認知，並在一個真實導向的環境裡進行。

哥倫比亞的教授，也是杜威的學生克伯屈(W. H. Kilpatrick)，也站出來反駁蒙氏的課程，他認為教學應該強調孩子的人際關係發展，非僅認知的學習，而教師對學生應有完全的掌握，而非在一邊觀察孩子的自導自演。克伯屈也認為孩子的學習刺激是外來的，而非蒙氏所謂的是來自感官和自發性的興趣(細論蒙特梭利教育，徐瑞仙譯，1997)。1918年蒙氏很遺憾的離開美國，從此之後再也沒有回去過美國。美國的蒙氏課程教學也就開始沉澱了一段時間，一直到1960年代又有復甦的現象。

當1957年蘇聯人造衛星史撥尼克號(Sputnik)升空成功後，震撼美國全國上下，自認為世界第一強的國家已被蘇聯趕上，因此做了第一次的教育改革。此次之教育檢討認為教育要朝向科技前進，要從課程設計著手。當時的美國總統艾森豪曾昭告國人「戰場決勝於教室」(陳秀才，1989)，易言之，學校的教學好壞可以影響一個國家的強盛。而一般認為，蒙氏課程教學正符合教育的改革方向，因此，蒙氏課程的推動在美國又開始起死回生。

1960年瑞伯席(N. M. Rambusch)與蒙氏之子馬利奧(M. Montessori)協商成立了蒙特梭利協會(American Montessori Society, A.M.S.)，總部設在紐約。研究者個人曾在西元1986年親訪在紐約的總部，總部內擺設了許多出版的書籍與教具。會長還希望本人能加入成為個人會員，將來在買其教具時可以打八折。該會成立之目的是在引進蒙氏課程教學，並依據美國需求與文化，建立美國化的蒙氏教學。但不到三年，由於AMS與AMI之間產生歧見，雙方解除結盟關係，但仍維持友善情誼。不久，在1979年又有所謂的國際蒙特梭利協會(International Montessori Society, IMS)的成立，其目的是要將蒙氏教學原則推展於世界各地。該協會聲稱要讓全世界的兒童免於成人的各式權威(細論蒙特梭利教育，徐瑞仙譯，1997)。自此還有其他團體相繼成立，助長了蒙氏課程教學在美國的接受度。

再以本國台灣來說，根據文獻蒙氏課程在1960年代，由外國神父介紹到國內天主教教會所附設的幼稚園。整個蒙氏課程教學的歷史可以分成三個時期(盧廷彬，1984；張孝筠，1999)：第一個時期為西元1985年以前，稱為理論宣導與實務蘊釀期；第二個時期為西元1985-1991年，稱為蒙氏教學實務蓬勃發展期；第三個時期為1991年迄今稱為蒙氏教學理論與實踐的落實期。

民國七十年十一月六日我國公布幼稚教育法，可以說是我國正式重視幼兒教育的一年，幼稚園甚至托兒所有如雨後春筍到處開始林立。一些園所為了吸引家長把孩子送過來就讀，也紛紛推出新鮮或進口的教學。雖然蒙氏教學的理念在民國49年時就有神父引進，但大家對此教學仍然陌生，甚至不知如何使用教具。神父帶進來的教具也被放置於儲藏室未能加以利用。

民國七十三年蒙氏教具才開始引進並正式在台灣教學上使用。其實在這之前，於民國五十九年左右，國內有位最早全力研究蒙氏教學的人，他是光華女中的校長許興仁，同時也設立幼稚園加以推展蒙氏教學(張孝筠，1995)。當時由於有些園所相互以蒙氏教學為號召，可以說皆以蒙氏3-6歲教學為主。且那時進口的蒙氏教具價格昂貴不易取得，有一些有心之士就開始模仿進口教具或依蒙氏的教具解說予以仿製或加以改變。部份天主教會甚至於民國六十六年派出修女前往義大利進修(吳玥玢，1996)，一兩年後國內懂得蒙氏教學者有逐漸增多的趨勢，園所也不斷的開始以蒙氏教學為招生的招牌，號召幼兒來園所就讀。

民國七十九年，中華科學啟蒙研究學會成立國內第一個蒙氏教學師資中心，地址就設在現今台灣師範大學的旁邊，開始聘請講師回國開設三期0-3歲

的蒙氏課程幼兒師資訓練班。研究者個人有幸曾在民國七十九年參觀過一次，其教室是將公寓改裝成的，根據當時在場負責招待者指稱，已開過幾期的研習，來研習者大都是園所的老師。當時民間把研習蒙氏課程教學視為一種風尚，蒙氏教學研習完畢後，幾乎現學現賣就在自己的園所陸續推展開來。而民間一些商人也開始動起腦筋在教具的進口或國內加工製作。當時進口的教具價格昂貴，但園所為了以蒙氏教學作為招生的宣傳，也有園所顧不得其價碼，為的就是能以蒙氏教學為目標。所以有的教具商就請了具蒙氏教學經驗的老師，附加在訓練購買者身上，於是有教具之購買與教師之訓練合一的交易。而這些所謂有經驗者，大都是曾在國外訓練完成，而尚未有實際教學經驗者，因此這些種子訓練出來的新老師，其蒙氏教學理念與精神是否符合原創者的期望，相信是會有一段差距的。

民國八十年以後，蒙氏教學逐漸在園所開辦，甚至有的園所以蒙特梭利幼兒學校命名，目的就是趕時髦，藉此能吸收更多的幼兒家長把幼兒送進其園所就學。傳統教學之園所教師，眼見蒙氏教學的園所不斷在高於一般薪水地徵求會蒙氏教學之教師，也都紛紛自掏腰包，利用夜間或週末參加民間教具商或基金會所招收的蒙氏教學補習班，希望增加一些將來另一熱門就業的機會。社會上頓時也把蒙氏教學炒熱起來。就如同近年來，全美語的教學出現，各個補習班突然也開啟兒童美語教學的熱潮。雖然教育部已宣布在幼稚園英語教學上有三不政策，但是民間幼兒英語教學的風潮似乎尚須有一段時間之沉澱。

社會上經常在一個矚目的理念流行之後，前面剛盛行的思潮很快的就會逐漸被淡忘。蒙氏課程教學也似乎不能倖免，政府於民國七十六年一月修正公佈幼稚園課程標準後，幼稚園的課程有了依據，單元教學又受到鼓舞，因此有的園所上午為單元教學，下午為蒙氏課程。園所仍然配合國家的教育政策，依據課程標準自設課程教材。民國八十八年左右，幼兒全美語班在台灣，就像當年的九二一大地震一樣，震撼了所有的幼兒家長。頓時把蒙氏課程教學的熱潮又予以壓低，孩子學習美語其成就收穫很容易呈現，回到家裡只要美語多說幾句，不會美語的一般家長，就會感到自己的孩子比自己行，又說出了那麼多外國話，頓時會覺得孩子學習效果很好很成功。相對的，學習蒙氏課程的幼兒，卻不容易看出其學習後的立即效應，因為教育是百年樹人的工作，是細水長流的歷程，蒙氏課程的學習成果，就是教育的成果，很不容易立刻展現出來，於是蒙氏課程又變得沒有全美語課程那麼重要。其能見度與價值性立刻又被全美語旋風所捲走。社會大眾從此也不像以往那樣的予以重視。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究主旨除在探討蒙特梭利課程之源由、因素、褒貶及全球化與本土化之情形外，尚以問卷調查法，去了解現今蒙特梭利之教學者，對於蒙氏課程是否認同？是否期望本土孩子的學習？是否課程可以予以本土化？

本文所使用的研究方法純粹是以問卷調查法為主，利用自編的問卷調查蒙氏課程教學者對於有關蒙特梭利課程相關問題之看法。研究架構如下圖 1。

二、樣本選取

本文主要的研究方向，在探求現今幼稚園或托兒所從事蒙特梭利課程的教學人員，對蒙氏教學之認同、期望及本體化之情形，理應以全體現職從事蒙

氏課程教學者為研究母群，從中抽樣調查。但是由於研究的時間、精力有限，因此，乃以目前正以蒙氏課程教學之幼稚園與托兒所為選取目標，並以該類園所實際從事蒙氏課程教學人員為問卷對象。個人之所以用此類人員作為研究對象，主要因為教學蒙氏課程之人員，對於蒙氏課程較為熟悉，對課程理論及教學也較為了解，不管是對幼兒的學習情形，或對於家長對於此課程的反應，也都比未實際從事蒙氏課程者要體會得多。

因為是試探性之研究，所以樣本不多。合計發出問卷共有 90 張。問卷都是本人親自到場或委由園所長予以實施，回收了 87 張，回收率達 96.7%，但是當問卷經整理統計時，發現共有七張填答不完整不能使用，於是給予剔除，而剩下的有效樣本為 80 張。經電腦統計後，問卷調查的有效卷 80 人基本背景分析如表 1。

如下頁表 1，此次問卷對象 80 位實際教學蒙氏課程者中，具大學學歷以下者有 26 人佔 32.5%；而大學以上(含大學)者 54 人佔 67.5%。在蒙氏教學年資上，五年以下(含五年)者，有 58 人佔 72.5%，而五年上者 22 人佔 27.5%。從該問卷對象中可以看出，現今在園所教學蒙氏課程者，年資淺者較多，五年以下者幾乎佔了四分之三，有年輕化的趨勢。但在學歷上有提高至大學的趨向。擁有大學學歷者佔了三分之二左右。

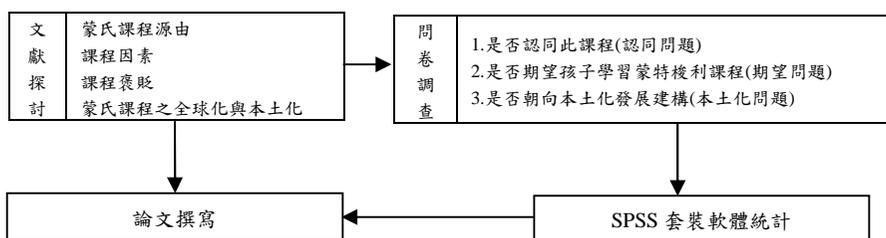


圖 1 「蒙特梭利課程本土化發展建構之研究」研究架構。

表 1 有效問卷 80 人之基本背景分析

項目	個數	直行%
學歷		
大學以下	26	32.5%
大學以上(含大學)	54	67.5%
總和	80	100%
蒙氏教學年資		
五年以下(含五年)	58	72.5%
五年以上	22	27.5%
總和	80	100%

三、研究工具

本研究的工具為一份自編的問卷，內容除了填寫者之背景變項外，最主要的調查內容有 10 題，皆與蒙氏教學者相關的問題，除事前與一位蒙氏課程專家討論外，並請教了幼稚園裡實際從事此項教學者的園長及老師，具有內容效度。題目導向分成三大類，每一類內又分 2 到 4 題相關子題之問題。三大類

主題為：(一)目前蒙特梭利課程之教學者是否認同此課程？(二)當今教學者或家長是否期望孩子學習蒙特梭利課程？(三)蒙特梭利課程是否可以朝向本土化發展建構？以上三類之回答內容同時也將在各受試者之變項中予以卡方檢驗，以了解其中的看法是否有因背景之不同呈現顯著差異。

四、資料處理

所有問卷整理好後，透過 SPSS 套裝軟體程式予以統計。本資料的前三類研究問題，以描述性統計方式求出各受試者的背景分布，以及在各變項人數中所回答的人數，並與其對該變項之百分比情形。此外，以受試者的背景變項、學歷與教授蒙氏課程年資之不同去分析比較，以卡方檢驗的統計方式去了解該三類主題項目教學者所回答的意見，是否會因背景變項的不同而有顯著差異。

肆、結果分析與討論

本論文所欲探求的研究待答問題共有三大主題，經調查後利用 SPSS 套裝軟體程式予以統計。茲分別就三個待答問題之研究結果分析與討論於下。

一、目前蒙特梭利課程之教學者是否認同此課程？

本主題有四項子題，主要在了解現今的蒙氏教學者，以自己的教學知識與經驗來判斷四件事：(一)是否了解蒙氏課程之價值性？(二)其教具可否適用於傳統教學上？(三)是否認同蒙氏課程教學？(四)是否希望推廣蒙氏課程？而上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？下頁表 2 為此次問卷中十個問題的填答情形。

如下表 2，在問及是否了解蒙氏課程的價值性時，樣本 80 人中有 66 人佔 82.5%，同意自己知道蒙氏課程的價值性，而有 14 人佔 17.5% 自己尚不知道蒙氏課程之價值性。若以學歷欄分析，大學以下者中有 80.8% 者同意，19.2% 者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意知道的佔 83.3%，不同意者佔 17.5%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 87.9%，不同意者佔 12.1%；五年以上者中有 68.2% 同意，而不同意者有 31.8%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因為背景之異同，而有顯著不同的看法。尤可注意者，不論如何，目前教學蒙氏課程者尚有將近五分之一的人還不知道蒙氏課程的價值性。易言之，尚未了解蒙氏課程價值性的人員在現今的職場上還不少，值得幼教界的關注。

如下頁表 2 所示，同意蒙氏教具可以運用於傳統教學上者，有 64 人佔 80.0%，不同意者 16 人佔 20.0%；若以學歷欄分析，大學以下者中有 65.4% 者同意，34.6% 者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意知道的佔 87.0%，不同意者佔 13.0%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 89.7% 不同意者佔 10.3%；五年以上者中有 54.5% 同意，而不同意者有 45.5%。

再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果如表 3 與表 4，學歷背景($p < .05$)及蒙氏教學年資($p < .001$)皆達於顯著水準。學歷高者較認同蒙氏教具可運用於傳統教學(87.0% > 65.4%)。可見學歷高者其能活用蒙氏教具者較多較為現代化，未被蒙

表 2 蒙氏教學者在問卷十項問題填答的情形

			學歷		總和	蒙氏教育年資		總和
			大學以下	大學以上(含大學)		五年以下(含五年)	五年以上	
1. 任何學者所倡課程模式是可修改的	同意	個數	15	46	61	43	18	61
		直行%	57.5%	85.2%	76.3%	74.1%	81.8%	76.3%
	不同意	個數	11	8	19	15	4	19
		直行%	42.3%	14.8%	23.8%	25.9%	18.2%	23.8%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
2. 蒙氏課程是可以修改的	同意	個數	14	48	62	45	17	62
		直行%	53.8%	88.9%	77.5%	77.6%	77.3%	77.5%
	不同意	個數	12	6	18	13	5	18
		直行%	46.2%	11.1%	22.5%	22.4%	22.7%	22.5%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
3. 蒙氏教具可運用於傳統教學上	同意	個數	17	47	64	52	12	64
		直行%	64.5%	87.0%	80.0%	89.7%	54.5%	80.0%
	不同意	個數	9	7	16	6	10	16
		直行%	34.6%	13.0%	20.0%	10.3%	45.5%	20.0%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
4. 我很認同蒙氏課程	同意	個數	19	46	65	49	16	65
		直行%	73.1%	85.2%	81.3%	84.5%	72.7%	81.3%
	不同意	個數	7	8	15	9	6	15
		直行%	26.9%	14.8%	18.8%	15.5%	27.3%	18.8%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
5. 我希望推廣蒙氏課程	同意	個數	18	47	65	49	16	65
		直行%	69.2%	87.0%	81.3%	84.5%	72.7%	81.3%
	不同意	個數	8	7	15	9	6	15
		直行%	30.8%	13.0%	18.8%	15.5%	27.3%	18.8%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
6. 我知道蒙氏課程之價值性	同意	個數	21	45	66	51	15	66
		直行%	80.8%	83.3%	82.5%	87.9%	68.2%	82.5%
	不同意	個數	5	9	14	7	7	14
		直行%	19.2%	16.7%	17.5%	12.1%	31.8%	17.5%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
7. 家長喜歡孩子學蒙氏課程	同意	個數	13	35	48	32	16	48
		直行%	50.0%	64.8%	60.0%	55.2%	72.7%	60.0%
	不同意	個數	13	19	32	26	6	32
		直行%	50.0%	35.2%	40.0%	44.8%	27.3%	40.0%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
8. 我覺得幼兒很喜歡蒙氏課程	同意	個數	19	41	60	46	14	60
		直行%	73.1%	75.9%	75.0%	79.3%	63.6%	75.0%
	不同意	個數	7	13	20	12	8	20
		直行%	26.9%	24.1%	25.0%	20.7%	36.4%	25.0%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
9. 學過蒙氏課程的幼兒表現很好	同意	個數	19	42	61	45	16	61
		直行%	73.1%	77.8%	76.3%	77.6%	72.7%	76.3%
	不同意	個數	7	12	19	13	6	19
		直行%	26.9%	22.2%	23.8%	22.4%	27.3%	23.8%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
10 我希望自己的孩子也學習蒙氏課程	同意	個數	21	40	61	47	14	61
		直行%	80.8%	74.1%	76.3%	81.0%	63.6%	76.3%
	不同意	個數	5	14	19	11	8	19
		直行%	19.2%	25.9%	23.8%	19.0%	36.4%	23.8%
總和	個數	26	54	80	58	22	80	
	直行%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

氏課程的僵化影響，知道可以去調整與創新。在蒙氏教學年資長短方面，其變數也影響本題的認知，年資淺者認同蒙氏教具可運用於傳統教學者多(89.7%>54.5%)。也許年資淺者，在接受訓練時就逐漸為環境所影響，了解各種教學不能侷限於某一方法，知道現在是創意教學的時代，個人皆可以自己認為最好的教學模式去教學兒童。年資老者有可能受訓練時觀念即已根深蒂固，態度非常嚴謹，不能任意變化。

如表 2，當問及是否認同蒙氏課程時，樣本 80 人中有 65 人(佔 81.3%)同意自己認同蒙氏課程，而有 15 人佔 18.8%不同意。若以學歷欄分析，大學以下者中有 73.1%者同意，26.9%者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意知道的佔 85.2%，不同意者佔 14.8%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中，同意者佔 84.5%，不同意者佔 15.5%；五年以上者中，有 72.7%同意，而不同意者有 27.3%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因背景之異同，在認同蒙氏課程上有顯著不同的看法。

表 3 學歷不同的蒙氏教學者對蒙氏教具可運用於傳統教學卡方考驗

	數值	自由度	漸近顯著性(雙尾)	精確顯著性(雙尾)	精確顯著性(單尾)
Pearson 卡方	5.142 ^b	1	.023		
連續性校正 ^a	3.878	1	.049		
概似比	4.869	1	.027		
Fisher's 精確檢定				.036	.027
線性對線性的關連	5.078	1	.024		
有效觀察值的個數	80				

註：a. 只能計算 2×2 表格。

b. 0 格(0%)的預期個數少於 5。最小的預期個數為 5.20。

表 4 蒙氏教學年資不同的蒙氏教學者對蒙氏教具可運用於傳統教學卡方考驗

	數值	自由度	漸近顯著性(雙尾)	精確顯著性(雙尾)	精確顯著性(單尾)
Pearson 卡方	12.288 ^b	1	.000		
連續性校正 ^a	10.192	1	.001		
概似比	11.167	1	.001		
Fisher's 精確檢定				.001	.001
線性對線性的關連	12.135	1	.000		
有效觀察值的個數	80				

註：a. 只能計算 2×2 表格。

b. 1 格(25.0%)的預期個數少於 5。最小的預期個數為 4.40。

再如表 2，在樣本 80 人中希望能推廣蒙氏課程者，有 65 人(佔 81.3%)同意自己認同蒙氏課程，而有 15 人佔 18.8%不同意。若以學歷欄分析，大學以下者中，有 69.2%者同意，30.8%者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意知道的佔 87.0%，不同意者佔 13.0%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 84.5%，不同意者佔 15.5%；五年以上者中有 72.7%同意，而不同意者有 27.3%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關

係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因背景之異同，在願意推廣蒙氏課程上有顯著不同的看法。

由上列四個問題的答案，可以看出蒙氏教學者認同者的比例高達 81.3%。尤可注意者，當問及是否認同蒙氏課程及是否希望推廣時，此兩項的回答同意與否，人數不謀而合，皆有 65 人佔 81.3%。不同意者兩者 15 人佔 18.8%，雖然僅佔調查人數的四成，但以蒙氏課程進入台灣不到 30 年的歷史，教學者已不斷形成共識。

二、當今教學者或家長是否期望自己的孩子學習蒙特梭利課程？

本問題有四項子題，主要在了解現今的蒙氏教學者，以自己的教學知識與經驗來判斷四件事：(一)教學者對家長是否喜歡孩子學習蒙特梭利課程？(二)教學者是否發現幼兒很喜歡蒙氏課程？(三)學過蒙特梭利課程的孩子一般是否較未學過者表現好？(四)教學者是否認同自己的孩子也學習蒙氏課程？而上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？

如表 2，在樣本 80 人中，覺得家長喜歡孩子學蒙氏課程者有 48 人，佔 60.0%，而有 32 人佔 40.0% 不同意，認為家長不甚喜歡蒙氏課程。若以學歷欄分析，大學以下者中有 50.0% 者同意，50.0% 者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意的佔 64.8%，不同意者佔 35.2%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 55.2%，不同意者佔 44.8%；五年以上者中，有 72.7% 同意，而不同意者有 27.3%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因背景之異同，在認知家長是否喜歡孩子學蒙氏課程上而有顯著不同的看法。

如表 2，在樣本 80 人中，覺得幼兒很喜歡學蒙氏課程者，有 60 人(佔 75.0%) 同意，而有 20 人(佔 25.0%) 不同意。若以學歷欄分析，大學以下者中有 73.1% 的人同意，26.9% 的比例不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意的佔 75.9%，不同意者佔 24.1%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 79.3%，不同意者佔 20.7%；五年以上者中有 63.6% 同意，而不同意者有 36.4%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因為背景之異同，在認知幼兒是否很喜歡蒙氏課程上，有顯著不同的看法。

如表 2，在樣本 80 人中覺得學過蒙氏課程的幼兒表現較好的，有 61 人(佔 76.3%) 同意，而有 19 人(佔 23.8%) 不同意。若以學歷欄分析，大學以下者中有 73.1% 者同意，26.9% 者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意的佔 77.8%，不同意者佔 22.2%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中，同意者佔 77.6%，不同意者佔 22.4%；五年以上者中有 72.7% 同意，而不同意者有 27.3%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因為背景之異同，在認知幼兒學過蒙氏課程後之表現上，有顯著不同的看法。

如表 2，在樣本 80 人中，教學者希望自己的孩子也學習蒙氏課程者，有 61 人(佔 76.3%)同意，而有 19 人(佔 23.8%)不同意。若以學歷欄分析，大學以下者中有 80.8%者同意，19.2%者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意的佔 74.1%，不同意者佔 25.9%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 81.0%，不同意者佔 19.0%；五年以上者中有 63.6%同意，而不同意者有 36.4%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果皆未達於顯著水準(由於篇幅關係，未達顯著者在此不予以列出統計表)。可見不管學歷高低或教學年資長短，大家都有共同的體認，不會因為背景之異同，在教學者希望自己的孩子也學蒙氏課程上，有顯著不同的看法。

由以上四個問題回答可以看出，蒙氏教學者或家長，希望自己的孩子學習蒙氏課程者的皆不少，前者佔 76.3%，後者佔 75%，大約佔了樣本的四分之三。從此數據，也可以和認同學過蒙氏課程的幼兒表現很好者，所佔的 76.3% 相互映照。不過，尤其要注意者，尚有四分之一的受試者不同意把自己的孩子送去學習蒙氏課程。換言之，蒙氏課程的價值效益尚值得吾人的觀察或探討。

三、蒙特梭利課程是否可以朝向本土化發展建構？

本問題有二項子題，主要在了了解現今的蒙氏教學者，以自己的教學知識與經驗做判斷的二件事：(一)任何學者所倡課程模式是否可予以修改？(二)蒙特梭利課程是否可予以修改並本土化？而上列問題的答案是否會因教學者的因素而有所異同？

如表 2，在樣本 80 位蒙氏教學者當中，同意任何學者所創課程模式是可以修改者，有 61 人，佔 76.3%，不同意者 19 人，佔 23.8%；若以學歷欄分析，大學以下者中有 57.7%者同意，42.3%者不同意；大學以上(含大學)學歷者中，同意知道的佔 85.2%，不同意者佔 14.8%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中同意者佔 74.1% 不同意者佔 25.9%；五年以上者中有 81.8%同意，而不同意者有 18.2%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方來驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異。卡方檢驗結果如表 5，學歷背景($p < .001$)達到極顯著差異，但在蒙氏教學年資長短之變項裏，卻未達顯著差異。學歷高者較認同任何學者所倡課程模式是可予以修改的(85.2% > 57.7%)。可見學歷高者其在教學模式的活化理念上較大，同意任何學者所倡課程模式是可予以修改者較高，也許學歷高者所學教學理論多，在教學上知道教學模式是可以彈性運用或修改。

表 5 學歷不同的蒙氏教學者對課程模式是否可予以修改之卡方考驗

	數值	自由度	漸近顯著性(雙尾)	精確顯著性(雙尾)	精確顯著性(單尾)
Pearson 卡方	12.359 ^b	1	.000		
連續性校正 ^a	10.431	1	.001		
概似比	11.743	1	.001		
Fisher's 精確檢定				.001	.001
線性對線性的關連	12.205	1	.000		
有效觀察值的個數	80				

註：a. 只能計算 2×2 表格。

b. 0 格(0%)的預期個數少於 5。最小的預期個數為 5.85。

如表 2，在樣本 80 位蒙氏教學者當中，同意蒙氏課程模式是可以修改並本土化者，有 62 人佔 77.5%，不同意者 18 人佔 22.5%；若以學歷攔分析，大學以下者當中，有 53.8% 者同意，46.2% 者不同意；大學以上(含大學)學歷者當中，同意知道的佔 88.9%，不同意者佔 11.1%。在教學蒙氏課程年資上，五年以下(含五年)者中，同意者佔 77.6%，不同意者佔 22.4%；五年以上者中有 77.3% 同意，而不同意者有 22.7%。再以其學歷及蒙氏教學年資分析，使用卡方考驗，檢驗其是否因背景不同而有顯著差異，結果如表 6，學歷背景($p < .001$)達到極顯著差異，但在蒙氏教學年資長短之變項裏，卻未達顯著差異。學歷高者較認同蒙氏課程是可以修改並本土化(88.9% > 53.8%)，可見學歷高者在蒙氏課程教學模式上的活化理念較高，同意蒙特梭利課程模式可予以修改並予以本土化。也許如同前一項所做的調查，兩者內容類似，表示出來的答案相似，兩者同意的比率幾乎一樣，前者 85.2%，後者 88.9%。學歷高，其所學教學理論多，在教學上，知道教學模式是可以彈性運用或修改的想法就大。

由以上二項問題的回答中可以看出，在學歷高的大學畢業生裡有高達將近九成(85.2%、88.9%)的教學者，同意可以修改任何課程模式，以及對蒙氏課程模式進行本土化。但是大學以下(未含大學)畢業的蒙氏課程教學者，在同意的比例上卻不多(57.7%、53.8%)，兩項的回答皆受學歷背景的影響。至於蒙氏課程教學年資之長短未有所差異。

表 6 學歷不同的蒙氏教學者對蒙氏課程模式是否可以修改並進行本土化之卡方考驗

	數值	自由度	漸近顯著性(雙尾)	精確顯著性(雙尾)	精確顯著性(單尾)
Pearson 卡方	12.288 ^b	1	.000		
連續性校正 ^a	10.192	1	.001		
概似比	11.167	1	.001		
Fisher's 精確檢定				.001	.001
線性對線性的關連	12.135	1	.000		
有效觀察值的個數	80				

伍、結論與建議

蒙特梭利課程主要是運用教具激起兒童內在的學習動機。孩子在經歷許多具體教具的感官經驗後，可以加速未來課業上的學習。該課程強調預備環境與個別指導。在本研究的文獻探討中也討論了許多蒙氏課程的褒與貶，以及蒙氏課程的全球化發展及本土發展之情形。

本研究旨在瞭解國內實施蒙氏教學以來，這些目前正在教學蒙氏課程的老師，對蒙氏課程的認同、期望以及是否可以本土化的認知情形。經過調查幼稚園及托兒所，共八十位蒙氏教學者後，有效樣本經統計分析後有以下幾點的結論啟示：

一、目前教學蒙氏課程者，似乎至少有八成認同此課程。

雖然蒙氏課程在台灣的歷史不長，但是教學者本身認同者已高達 81.3%，有 81.3% 的蒙氏課程教學者希望能繼續推廣，82.5% 的教學者自認為知道蒙氏課程的價值所在，而也有 80.0% 的蒙氏教學者認為在傳統的教學中可以運用蒙氏課程的教具。其中學歷高低及蒙氏教學年資長短，會影響運用蒙氏教具於傳統教學上的理念。學歷高者以及年資淺者較能運用蒙氏教具於傳統教學上，這

一點可能在學歷上較高者獲得的教學理念較廣，所知的教學理論較多，會予以活化與應用的想法較多。而蒙氏教學年資久者，由於早期接受蒙氏課程訓練，其所接受指導有可能有差距，以前受教者可能較僵化、受限多，加以教學久後會一成不變，顯得非常傳統。

二、教學者至少七成五以上很期望幼兒學習蒙氏課程，家長則六成。

本次的調查裡，教學者大約有七成五的比例是很期待蒙氏課程，除肯定學習過此課程的幼兒，其表現要比一般未學習者要好外，且幼兒對於學習此課程的興趣很高，除此，教學者也有七成五的比例，期待在有機會時會把自己的孩子送去學習蒙氏課程。而教學者在認知家長是否喜歡孩子學習蒙氏課程方面，有六成的教學者認為家長是很喜歡孩子去學習蒙氏課程。而有四成的回答不同意。

教學者本身對蒙氏課程的正向期望佔有七成五，而認知家長有正面回應的卻只有六成。中間的差距達一成五左右，其原因可能是有些教學者，在接觸家長時，未能體察家長的意向，或教學者上學期曾教過的幼兒，但這學期卻不再來學蒙氏課程。總之，在教學者心目中所期待的，與家長可能期待的，稍有一段距離，相差十五個百分點。

三、有多於七成五的教學蒙氏課程者，認為蒙氏課程可予以修改並本土化。

以本次調查的樣本 80 人中，有七成六的教學者認為課程模式是可以修改的，而七成七的教學者中認為蒙氏課程是可以修改而朝本土化方向進行。換言之，在目前的教學蒙氏課程的老師，有超過四分之三以上的當事人，咸認為蒙氏課程模式是可以予以修訂。這些比例與前兩項正面認同，及正面期望的人數比例差不多。這顯示，國內的蒙氏教學者有超過四分之三的人員，能夠認同蒙氏課程、期待蒙氏課程，以及認為可以把蒙氏課程修改並朝本土化發展建構。

總之，一個課程模式如果教學者認同其價值，期望能予以接受，進而認為能予以本土化的機率就會很高，以本研究的結果來看，教學者在認同蒙氏課程上達到八成，而期望予以接受的也有七成五，認為可予以修改並朝本土化發展建構的也達七成七。

本次的研究，由於時間與精力之限制，所調查之樣本有限，惟都是目前實施蒙氏課程園所裡實際在教學此類課程者，樣本具有代表性。然而，若要更為精準，未來再做研究時，希望能夠再擴大其調查的範圍與領域。這是本研究的建議之一。其次，蒙氏課程在世界各地以發展近百年的歷史，在國內也不過三十年，雖然，有一些學者專家對其課程理論持著保留的態度，但從另一方面來說，也有許多學者專家認同與肯定它的存在，因此，其對幼兒的學習是否有其價值性，也都有不同的聲音。尤其幼兒家長，對蒙氏課程在未有一絲絲的了解之前，就送孩子進入就讀，可能對幼兒或家長不甚公平。因此，寄望園所在招生蒙氏課程學生時，應召開蒙氏課程說明會，讓家長了解蒙氏課程理念，而不要與現在的全美語班教學一樣，一窩蜂隨著風吹草動而行動。此為本研究的建議二。最後，從本次的調查中，仍然發現有近四分之一的教學者未能認同蒙氏課程，也未表示期待接受此課程或予以修改並朝本土化發展。此點，可能會造成教學者在教學蒙氏課程時的一個心理障礙，因不肯定而教學，對自己、對幼兒皆可能不是一個好的現象。因此，建議未能認同者及認同者，宜在園所中相互切磋琢磨，經常性的共同討論課程理論，讓真理愈辯愈明。雖然大多數教學者肯定該課程，但應該也能聽聽少數未肯定者之原因，大家互補有無，也許

可以把正面的地方予以保留發揚光大，負面的予以修改或調整，也就是把爭議妥協調整，進而互相接受與合作。如此，取得共識自然水到渠成，蒙氏課程就會逐漸朝向本土化發展與建構邁進。

參考文獻

- 吳玥玢(1996)。蒙特梭利教學法在台灣的演進。刊於台灣幼教世紀發展史學術研討會實錄(60-61頁)，台灣台北市：國立台北師院。
- 桂冠編譯室(1999)。幼教課程。台灣臺北市：桂冠圖書。
- 張孝筠(1995)。放眼天下邁向二十一世紀落實幼兒教育。中國國際幼兒文教研討會論文。
- 張孝筠(1999)。蒙特梭利教學法在台灣的發展趨勢與期師資培育制度的探討。刊於回顧與展望學術研討會，台中師院，台灣台中市。
- 陳秀才(1989)。美國的幼兒教育。台灣臺北縣板橋：國民學校教師研習會。
- 細論蒙特梭利教育(徐瑞仙譯)(1997)。台灣臺北市：及幼文化。
- 彭書淮(編譯)(2003)。一次讀完8本教育學經典。台灣臺北市：靈活文化。
- 瑪麗亞·蒙特梭利(1993)。蒙特梭利幼兒教學法(陳恆瑞、賴媛等譯)。台灣臺北市：遠流出版社。
- 潘念之、張采苓(1978)。思想家大辭典。台灣臺北市：河洛圖書出版社。
- 盧廷彬(1984)。蒙特梭利搶灘登陸台北—中國幼教機會均等的考驗與挑戰。師友月刊，14-15。
- Berns, R. M. (1989). *Child, family, community*. New York, USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Devries, R., & Kohlberg, L. (1990). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, D. C., USA: NAEYC.
- Dreyer, A. S., & Rigler, D. (1969). Cognitive performance in Montessori and nursery school children. *Journal of Educational Research*, 62(9), 411-416.
- Edmonson, B. (1966). *Let's do more than look: Let's research Montessori*. In *Montessori in perspective* (pp.66-77). Washington DC, USA: National Association for the Education of Young Children.
- Goffin, S. G. (1994). *Curriculum models and early childhood education*. New York, USA: Merrill.
- Hainstock, E. G. (1978). *The Essential Montessori*. New York, USA: The New American Library.
- Kessler, S. A. (1991). Early childhood education as development. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 137-152.
- Krogh, S. L. (1982). Affective and social development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(1), 55-62.
- Lewis, C. (1977). The Montessori Method. In B. D. Boegehold, M. K. Cuffaro, W. H. Hooks & G. J. Klope (Eds.), *Education before five* (pp. 5-17). New York, USA: Bank Street College of Education.
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori: A modern approach*. New York, USA: Schocken.
- Montessori, M. (1956). *The child in the family*. New York, USA: Avon Books.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York, USA: Schocken Books.

- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. New York, USA: Schocken Books.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. New York, USA: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1980). *The absorbent mind*. New York, USA: Dell Publishing Co. Inc..
- Moore, S., & Kilmer, S. (1973). *Contemporary preschool education: A program for young children*. New York, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Pinho, C. (1967). The Montessori teachers and the Montessori method. In R. C. Orem (Ed.), *Montessori for the disadvantaged* (pp. 143-146). New York, USA: Capricorn.
- Richard, E., & Robin, U. (1997). University adult education in the postmodern moment: Trends and challenges. *Adult Education Quarterly*, 47, 153-168.
- Simons, J. A., & Simons, F. A. (1986). Montessori and regular preschools: A comparison. In L. G. Katz & K. Steiner (Eds.), *Current topics in early childhood education* (pp.195-223). Norwich, New Jersey, USA: Ablex.
- Simpson, M. M. (1912). *Report on the Montessori method*. Unpublished manuscript. New York, USA: Teachers' College.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *World of Early Childhood Education*, 9, 155-173.
- Standing, E. M. (1962). *Maria Montessori: Her life and work*. New York, USA: New American Library.
- Stodolsky, S. S., & Karlson, A. L. (1972). Differential outcomes of a Montessori curriculum. *Elementary School Journal*, 72, 419-433.



陳秀才教授 1968 年畢業於省立台北師範專科學校國教科，1974 年獲淡江大學英文學系學士，1984 年獲省立台灣師範大學教育研究所碩士，1986 年獲公費留學至美國西伊利諾大學，於 1987 年獲小學及幼兒教育碩士，並於 1996 年獲美國香檳伊利諾大學課程與教學學程幼教組博士。

陳秀才博士現任台灣亞洲大學副教授兼任幼兒教育學系系主任，以及臺中市幼兒教育學會理事長。曾任台中教育大學幼兒教育學系主任、幼教中心主任及總務長。

陳教授目前的研究領域集中在幼稚園評鑑、幼兒課程與教學、幼兒發展與保育，以及幼兒行為觀察。



姜如珮為國立嘉義大學國民教育研究所博士生，目前為台中教育大學、修平技術學院及亞洲大學幼兒教育學系兼任講師。過去有八年新聞傳播學習及工作經驗，專長在媒體批判及採訪寫作。目前持續深化中的研究興趣為兒童與媒體，並期待一己能有具體貢獻。