



蒙特梭利教育構念下的品德教育

陳貞旬¹／康寧醫護暨管理專科學校幼保科教師

一、前言

蒙特梭利教育是一種課程模式（curriculum model），也是一種取徑方法（Montessori approach），應用在零到三歲嬰幼兒、三到六歲學齡前幼兒、六到十二歲學童以及中學階段上。編班採混齡，混齡的年數以二到三年不等；師資培訓則以每三年為一段落，即零到三、三到六、六到九、九到十二歲，其中以三到六歲最為普遍。

蒙特梭利教育自七十年代傳入台灣至今，也以三到六歲階段的實施最為普遍，零到三歲階段次之。小學階段的成長緩慢，至今較為人知者約只有〈彰化苗圃社區合作蒙特梭利小學〉，其餘多往托育中心或課後安親班發展，在學童完成學校功課後進行一段蒙特梭利工作時間，主要內容為數學、語文與文化課程²。

小學階段如此發展的部份原因是：課後安親班或托育中心之工作人員在資格上與托兒所、幼稚園工作人員部分重疊，功能上也有類似亦即托育，許多父母在孩子升上小學後，往往希望課後讓孩子回到原來熟悉信任的幼兒園托育，於是稍早有幼稚園附設托育中心、托兒所附設托育中心或是托育中心附

設托兒等延續機構，以照顧原來彼此熟悉的學童。如此，原先幼兒園若採蒙特梭利教學，便傾向沿用蒙特梭利的方式於托育或課後輔導的學童階段。

另外的原因是小學若要採用蒙特梭利教學模式，首先必須克服的有相關法規於設立規範上的限制，但此點隨一些學者，如馮朝霖³、周志宏（2001，2003）等學者的努力，以及越來越多另類學校⁴的成立，阻礙將越來越低，就待有心人士持續耕耘創化，使台灣教育益形多元，提供家長更多選擇機會！

這篇報告擬介紹蒙特梭利教育之三元素：孩子、環境與教師，其中論及兒童的「正常化」是為蒙特梭利教育的理想，兒童的正常化正是「品德教育」的某種抵達，教師在協助兒童正常化的過程下，即進行著品德教育。為達此目標，教師應精神預備自己、去除偏見，並進行想像力的釋放，其中教師的精神性是為品德教育之最根本元素。

二、教育三元素

蒙特梭利教育由三元素所構成：孩子、教師與環境，其金三角關係如下圖，並一一說明。

¹ 作者於1996年獲美國蒙特梭利學會（American Montessori Society）3-6歲合格教師證，現為康寧醫護暨管理專科學校幼保科教師與政治大學教育研究所博士生。

² 作者多年走訪蒙特梭利幼稚園、托兒所所見。

³ 於2004創立台灣另類教育學會，2006於政治大學申請成立另類教育研究中心，從事另類教育理論、實務與法規的探討與推動。

⁴ 如宜蘭華德福慈心小學、烏來種籽親子實驗小學等，詳細請見台灣另類教育學會網站。
<http://fapa.nccu.edu.tw/index.php>

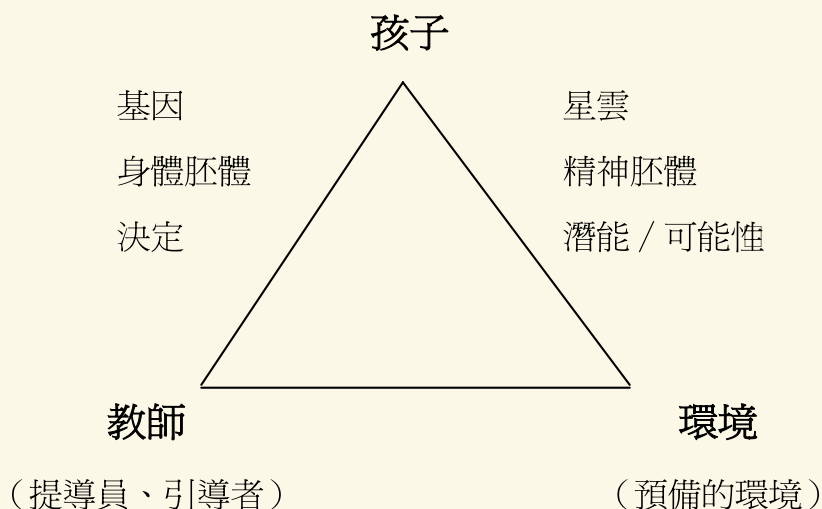


圖1

(一) 孩子：人類學的圖像

1. 幼兒的本質

孩子置於三角形頂端，因孩童是整體教育的核心。「預備的環境」(the prepared environment)與「幼兒的本質」(the nature of the child)支持孩童潛能的開展。何為幼兒的本質？一個孩子誕生時具有身體胚體與精神胚體(spiritual embryo)(Montessori, 1989)，基因在身體胚體發揮作用、主導行為，星雲則在精神胚體發揮作用、引導潛能開展。星雲原是創造天體的物質，是一團團鬆散的太空氣體，無法觸摸卻能逐漸凝固變成滿天星雲。蒙特梭利(1989)利用星雲比喻潛能的遺傳特質，例如語言，起初它並無堅實型態，並悄然無息，但沒有它，任何語言都無發展機會。星雲這種神秘潛能好比胚胎細胞的基因，指揮未來的細胞組織，形成複雜而精確的器官。

幼兒的精神胚體就是身上存在的一種無意識心智，蒙特梭利(1989)將它稱為「吸收性心智」(absorbent mind)，吸收性心智的建構不依靠意志的努力，卻遵循內在的敏感性，蒙特梭利稱之為「敏感期」(

sensitivity periods)。敏感期是短暫的，只持續到孩童獲得大自然所賦予的能力為止(Montessori, 2001)。六歲以前的敏感期最多，有語言的、動作的、感官的、秩序的、對細小事物的、音感的與社交禮儀的。

吸收性心智又分為兩階段：無意識吸收性心智(unconscious absorbent mind)與有意識吸收性心智(conscious absorbent mind)。前者發生的時期在蒙特梭利(1989)的著作中是零到三歲，實務經驗上卻是零到兩歲半。其特徵是此年紀的孩子不經思索易受感官引導，只要環境有刺激就反應、就吸收，所以幼童常忘了原先所進行之事，容易轉移注意，因此托育上常利用這個傾向來緩和孩子與母親的分離焦慮。有意識的吸收性心智發生在三到六歲或是二歲半到六歲之間。最明顯的特徵是幼童會做決定，例如幼兒原本要選擇一項教具，即使在走向教具的途中為其他事物吸引，最終他還是會回到原來的活動上，再不像前一階段般容易轉移注意。零到六歲的幼兒透過吸收性心智與敏感期學習：他吸收外在環境，進行同化調適，就像海綿般不斷吸收。成人因此要營造一個健



康、真實、真誠的環境給幼兒，讓孩子透過感官不費力地吸收環境，滿足內在驅力。

其他動物出生時的成熟度都高於人類，人類卻要花上出生後數年時間吸收感知，不斷建構更高層次的能力。人類幼子之所以欠缺動物的成熟度有兩個原因：人有一部份是由基因遺傳而來；一部份則需要與文化、環境互動進而養成人格特質。孩子以不成熟的狀態出生，卻蘊藏無窮潛能，這麼長的成長期讓個體去建構自己的能力，並發展獨特性。生存的環境不斷改變，因此需要如此漫長的時間以適應環境（Montessori, 2001）。

吸收性心智的運作與孩子具有的牧內美（Mneme）、赫爾美（Horme）有關（Montessori, 1989）。牧內美是一種具有生命力的超級記憶力，雖非有意識，卻能將形象吸入個體的生命中，使它成為心靈的一部份。周遭環境所看所聽都化為個體的一部份，因此生活在同一地區的人會有族群的共同記憶，共享類似的文化環境；此外，所有社會習慣、道德習慣都是在幼兒期形成，它們塑造人的人格、情操與情感，也創造個體的特徵與個別化的映象軌跡（individual engrams）（Montessori, 1989）。因此成人若企求社會的轉化，蒙特梭利相信我們就必須把注意力轉向童年期，幼兒運用成人所提供的材料建造了人、成為人，因此蒙特梭利稱兒童是更新世界的力量。赫爾美（Horme）是一種驅動力，是促使人行動的能力，是一種生命力，因這股生命力，人因此不斷前進。

2. 工作

一百年前的西方認為幼兒的遊戲是沒有意義的，只為填滿時間，直到上小學。所以在零到六歲階段，蒙特梭利（1990）便區分了遊戲與工作：沒有目的的活動是遊戲；有目的的學習稱「工作」（work）。在蒙特梭

利教室孩子把精神和教具結合時，就稱為「工作」。幼兒的成長就是在進行自我的建構，內在自我的建構需與環境互動，所以工作與內在人格發展有關。

3. 正常化⁵（Normalization）

工作可以使人正常化，當一個孩子找到有興趣的工作，能夠專注獨立，正常化就可達成。蒙特梭利的方法就是圍繞在讓孩子正常化上展開，它是一種心理健康狀態，兒童並不是「服從某個教訓他們和糾正他們的老師」，而是「找到自然規律的導引」以及「恢復正常的運作」（Montessori, 1990, 1993）。蒙特梭利當時經過四十餘年的實驗，在跨越國度與種族之後歸納：自發性的紀律是所有驚人成就的基石，所以主張教育首先應該讓孩子達到正常的運作，兒童要往前進展，就必須正常化。因此，當人們詢問什麼是蒙特梭利方法，當人們要求一個簡單的答案時，蒙特梭利（2001）建議跳脫對方法的一般認知，以一種使人格擺脫傳統教育偏見、壓制，讓人依潛能發展、回復常態的一種方法來認識。

正常化的孩子具有專心、工作、紀律、社交性、超社會的特質。未正常化的孩子是「偏態」，偏態的特性是任性、脫序、膽怯、怠惰、在社會外（沒有歸屬感）。當環境充滿吸引力，提供建構活動的動機時，幼兒本質的所有能量才能聯合起來，令偏態行為逐漸消失。這種現象不論兒童之社會階層、種族、族群與文化，均相同（Montessori, 1989）。

換言之，正常化是一種平和（peace）的狀態，它是兒童跨出自己向外在環境擴展，以及環境向內觸及兒童之後的產物（Autrey, 2005）。現象學家認為只要人建設

⁵ 或譯「常態化」。



性地向外產生關聯，就是一種自我的延伸；杜威也描述兒童與環境的整合性，他相信教育的哲學是所有哲學的核心，因為教育哲學是如何擁有世界（how to have a world）的研究（cited in Autrey, 2005）。蒙特梭利瞭解讓兒童擁有世界的方法首先要讓他的手向外伸出，同時有時間與空間去投注心智（engage their minds），一個正常化的孩子就是擁有世界的孩子，是找到自己的孩子。Autrey（2005）以其擔任小學蒙特梭利老師的經驗體認到：要讓四、五年級學生擁有世界必須讓他們具備教室的擁有權，因此教師如果願意將權力下放給兒童，兒童所擁有的時間與空間自主性將協助他們正常化，抵達一種動態、具創意，雖然是經常吵雜、爭論不已的和平。

（二）環境：預備的環境

前述兒童正常化的達成有賴由成人所預備的環境。預備的環境包括物理與社會環境，物理環境是有形的，包含蒙特梭利日常生活教育、感官教育、數學教育、語文教育與文化教育五大課程，其中有最顯而易見、最廣為人知的蒙特梭利教具。為符合幼兒秩序敏感期的需要，預備的環境裡要有秩序，包括有形物理環境上的秩序與無形時間上的秩序。時間上的秩序包括每日作息、流程，到週、月、年的規律。此外，教室必須有常規（ground rules）的設置，讓孩子清楚知道什麼可做、什麼不可做……（Riggs⁶, 2004）。

Lillard（1997）指出預備的環境應包含自由的要素、結構與秩序、真實與自然、美感與氣氛、蒙特梭利教具，以及群體生活的形成六要素。在此，自由居首，因為唯有在自由的氣氛中，孩子才會顯露本質，而人內

在成長發展的本能唯有自由才能開展。所以在教室中，孩子並無固定座位，可以自由移動，教室中有具吸引力與挑戰性的教具材料供孩子自由選擇。自由選擇是遞次展開，一開始是有限度的自由，隨選擇能力的增長（能負起責任的），自由的範圍將更寬廣。在自由氣氛中顯現的自發性活動是出於兒童的自由意志，包含不同層次：一種是出於衝動與好奇，一種是出於「能夠使寧靜的心充滿活力的自發性能量」（Montessori, 1989：313），是真正的選擇。

Lillard環境六要素之末群體生活的形成，亦可視為一種抵達，包括：「孩子對於教室環境的擁有感與責任感」與「孩子學習去感覺對他人的責任」（1997：79）。前者指的是「我屬於這裡，我對這裡有責任」，因此幼兒被期待「我使用這個地方，我要維護照顧這個地方」，透過相關活動的材料預備、教師示範、幼兒練習與常規執行，幼兒與教師共同照顧教室環境，又因為參與照顧又增加了對教室的歸屬感，所以歸屬與責任形成一種辯證循環關係。對於他人的責任透過「不干擾他人」、「不傷害他人」作為幼兒適合或不適合進行某項活動的判準，而教室中「混齡的結構」滋養「大」孩子照顧「小」孩子的社會行為，以及小孩子興起向大孩子學習的心情，再透過教師「鼓勵互相幫忙」的言行，讓幼兒感覺彼此對他人的責任。

Wolff（1999）則將環境分為三層（見圖2）：外層為物理與環境課程，中層為人際互動與關係，內層為教師自我的內在。社會環境指的是由成人經營出來的社會氣氛、社會關係，影響自由的實踐與群體生活的發展。社會環境非一蹴可幾，實則跟「教師自

⁶ Dr. Pamela Riggs為成立近三十年之美國蒙特梭利學會灣區蒙特梭利師資培育中心（Montessori Teacher Education Center at San Francisco Bay Area）主任。

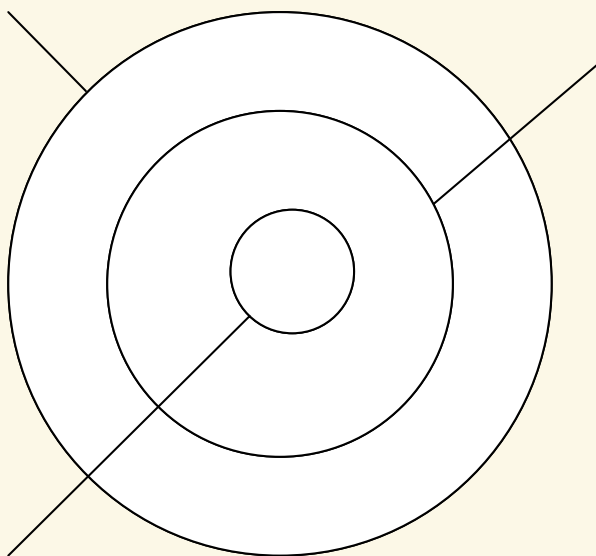


我內在」、「教師是什麼樣的人」(What he / she is) 有關，從而影響他會做什麼事 (what he / she does)、說什麼話 (what he /

she says)。孩子雖對圖2的三個層面都將有所反應，但以「教師的自我內在」居最核心，這導引著我們談到教師角色。

物理環境與工程

人際互動與關係



教師自我內在

圖2

(三) 教師

蒙特梭利將教師稱為引導者 (directress⁷)，意味著教師是間接引導非直接指示的角色，以能解放孩子自由發展的潛能。為此，教師除在成為環境的監護者與管理者、呼喚與邀請兒童工作之際，應精神預備自己、去除心中對孩童的成見，並具備豐富的想像力。

1. 精神預備

蒙特梭利理想的教師圖像受到斐斯塔絡齊的影響，「教師不僅必須接受智能上的專門訓練，還必須學習如何感動人心。……教育

基本上是『心靈的接觸』，教師必須『尊重與同理』他所教導的兒童」(Montesori, 1990: 33)，這樣做是喚醒兒童心靈的第一步。接下來兒童心靈的甦醒有待教師擔任起兒童與教育環境之間催化者的角色，以讓孩子能從與教育環境的互動中，自發性地「工作」產生自我的發展。使兒童成長的主要原動力是實物本身，不是教師的教導，是兒童使用實物，是兒童的活動讓他／她自身成長，非教師。因此，教師必須培養敏銳的觀察力，判斷介入、協助與撤離（放手）的時

⁷ directress用女性的ress應是與時代背景有關，蒙特梭利所處年代（1870-1952）的義大利，教師與護士被認為是女性專屬職業。



機，發展精神的警覺性（moral alertness），流露鎮靜、耐性、慈愛與謙虛，質是，「教師最重要的不是口才，而是品德。」（Montesori, 1990：159）。

這的確如此，教師對幼兒的影響重大，因為「幼兒不能瞭解我們，不能在我們面前保護自己。他們接受我們所說的每一件事，他們不只接受被虐待，還在我們責備他們時羞慚不已。」（Montessori, 1993：172）。所以談論「品德教育」，其啟始也許要反歸成人自身。

2. 去除偏見

為能適當判斷介入（幼兒活動與行為）、協助與撤離時機，真正協助生命的成長，教師必須非常清楚自己該做什麼，也清楚教具的功能非協助教師教學的工具，而是兒童發展的工具加以認識與熟悉。再透過經驗學習巧妙地因材施教、執行教室常規與引導孩子練習。

教師要認識孩子的潛能與內在的導師（inner guide）將引導成長的法則，學習上是遵循形成心智的內在規律，與環境間有一種直接互動的關係，因此，成人要克制自己，學習不去妨礙兒童個人的活動、不打擾他們的專注，使其服從「心智發展的自然過程」，因心智自有一種「形成能力的機制」（Montessori, 2001：53），由孩子向我們展現，教師做的只是在自由的氣氛中尊重他們，依其要求提供幫助，試著瞭解兒童能力的泉源，探詢容許有利兒童「爆發⁸」（explosion）的條件。

當蒙特梭利發現孩子的能力與爆發反覆出現在世界各地，不分種族、文明程度時，她歸納這些純屬正常能力，是人類自然的

能力；長期以來隱晦不明的原因是「成人沒有尊重兒童心智形成的規律、沒有提供兒童應享的權益所致」（Montessori, 2001：55）。所以解放兒童潛能的最大困難，不在尋找某種成功的教育方法，而在如何克服成人對兒童的偏見，例如將兒童標籤化、類別化，或認為孩子是無知、無能、依賴、被動的個體。所以偏見的克服應與教育改革同步。「克服成人對兒童的偏見，意旨成人本身的革新，因為要克服的障礙是在成人身上」（Montessori, 2001：60）。

3. 釋放想像

因此，教師需要重新塑造，揚棄所有教育偏見。他/她的第一步是預備豐富的想像力，「不斷尋找那尚未出現的兒童」（Montessori, 1989：325），對孩子深具信心，相信孩子終將藉由工作顯露自己，即使具有各種偏差行為的孩子來到面前都不動搖，在她的想像裡是那位「活在心靈世界裡唯一的正常類型，她等待孩子找到吸引的工作、發出專注投入工作的訊息」（Montessori, 2000：106），而且隨著心智成長在不同階段更換不同活動。

蒙特梭利所言的想像力與美國教育哲學與教育美學學者Greene（1995）主張「想像力的釋放」有異曲同工之妙。Greene指出現今教育亟需努力之事就是想像力的釋放，它是釋放教育困境的途徑，因文明都是夢想的實踐，夢想則源自想像力，想像，才可能創造更美好的世界。

想像力是一種得以其他方式看待事情的能力，想像力的喚起與開發能打開冒險的通道，破除習慣的惰性與理所當然。想像力運用在教師對孩子的看法，意味著「將自己從

⁷ 爆發指的是孩童經過一段時間吸收環境的訊息之後，在其內在建構自己，有一天成為外顯於外的能力或行為，例如「寫的爆發」約於四歲半左右發生、「讀的爆發」約於五歲半左右，此時幼兒顯現對於寫或讀的熱衷與重複。



諸多對孩子可達到什麼水準的先入為主的觀念中解放出來」(Montessori, 1984: 325)，這是一種放空，去除對孩子事先的看法。在這種情況下，不需要教訓、懲罰或立什麼榜樣、模範，孩子所有的缺失、毛病可以消除，不需威脅利誘，只要給予孩子生活條件。「當孩子專注於有興趣的工作時，所謂的乖、頑皮、優秀……這些性格都不見了，類別消失了。這世界並無能力評鑑好壞，一般的判斷並不準確，當孩子顯現想投入工作的動力，自發性地選擇工作，自發性的紀律自然產生，他們平和而快樂」(蒙特梭利, 2000: 96)，而這種展現是一種「正常化」，這種展現的自身就是一種德行，亦為品德教育之抵達。

三、結語：成為精神的覺醒 (Becoming spiritually aware)

蒙特梭利生平經歷兩次世界大戰，在沈思緣由之際，其晚年工作有了轉向，她將早年工作統整為「和平教育」(peace education)，體現於小學課程核心的是「宇宙教育」(cosmic education)。宇宙教育具體地從生命起源說起，利用「時間線」(time line)的形成，讓兒童看到宇宙生命之浩瀚無窮與各部份間的環環相扣，看到宇宙萬物之整全性，以及相對而言人類之稚嫩性（在整個演化線只佔小小的比例），感受自身就如滄海之一粟，領會自身與他人之關連、與宇宙整體之關連，而人置身其中自有其宇宙任務 (cosmic task) (Wol, 1998)。

如何找到一個人的宇宙任務呢？就是「跟隨你的極樂至喜」(follow your bliss) (Campell & Moyers, cited in Wolf, 1988: 22)，幫

助孩子跟隨其極樂至喜就是找到他們本真的興趣 (authentic interest)，這反映於幼兒敏感期的活動傾向上，也反映於教師允許孩童於教室環境中自由的選擇。嬰兒與幼兒是最原初本真的，如同詩人愛默生於《杜鵑花》詩篇所寫「那麼美就是自己存在的緣故」，美，就是自身的理由，所以嬰幼兒總是令成人歡喜，他們本真地存在，不企圖成為某某人物；只是長大過程來自各方的壓力，令他們的本真性逐漸消失，走向非其本性的路徑 (Wolf, 1998)。

因此，最好的品德教育可能是來自成人自身的反省，蒙特梭利數度提及教學最好的預備就是研究自己，因此教師必須時時照拂自己的靈性 (care of their spirit)。靈性的照拂並不是品德教育的外加課程或單元，教師的精神性 (spirituality) 乃是整體教學的根本，是一種「貫穿」(permeate) 所有師生關係與師生互動的態度 (Wolf, 1998)，如「滴水穿石」，水是精神性，石是所有的教學活動與師生互動。

教師完全毋須擔心如何將這種精神性灌輸給孩子，它就在那裡，兒童的本質本就是精神性的，成人需擔心的是如何不鎮壓它，如何創造令其涵養的機會，具體作法已無法於本文詳加介紹。最後僅以美國蒙特梭利教育的先鋒人物之一 Aline Wolf 之呼籲做為結尾：

你（園所學校負責人、教師）必須告訴家長，你所有的學業課程設計，以及所有協助兒童獨立、專注、敏銳觀察、養成良好工作習慣的努力，都是源自於蒙特梭利涵養每個孩子精神性的最高鼓舞。……包括安靜與內省的經驗、培養兒童內在的敬畏與驚喜、對人類萬物整全性的感謝，以及對容忍、和平、慈悲、慷慨與愛的鼓勵。(1998: 21)



參考文獻

周志宏（2001）。私人興學自由與私立學校法制研究。台北：學林。

周志宏（2003）。教育法與教育改革。台北：高等教育。

Lillard, P.P.（1997）。蒙特梭利教學的新視野（Montessori: A Modern Approach）（陳怡全譯）。台北：及幼文化。

蒙特梭利（Montessori, M.）著（1989）。幼兒的心智（The Absorbent Mind）（許惠珠譯）。台南：光華女中。

蒙特梭利（1990）。發現兒童（The Discovery of the Child）（許惠珠、邱淑雅譯）。台南：光華女中。

蒙特梭利（1993）。幼兒之秘（The Secret of Childhood）（王愉文等譯）。台南：光華女中。

蒙特梭利（1994）。蒙特梭利教學法（The Montessori Method）（周欣譯）。台北：桂冠。

蒙特梭利（1994）。蒙特梭利幼兒教育手冊（Dr. Montessori's Own Handbook）（李季湄譯）。台北：桂冠。

蒙特梭利（2000）。新世紀的教育。（Education for a New World）（李裕光譯）。台北：及幼文化。）

蒙特梭利（2000）。教育與和平。（Education and Peace）（莊建宜譯）。台北：及幼文化。

蒙特梭利（2001）。人的成長（The Formation of Man）（張君虹譯）。台北：及幼文化。

沃夫（Wolff, Jonathan）著（2006）。幼兒正常化人格的發展（Self Awakening Child）（陳貞旬譯）。載於幼師必修21堂課，頁22-33。台北：蒙特梭利文化公司。

Autrey, Pamela (2005). Normalization : Time for Cultural Sensitivity Check? Public School Montessorian, 68. Retrieved Aug. 27 from the World Wide Web : <http://www.jola-montessori.com/psm/68/articles/yctm-autry.html>

Greene, Maxine (1995). Releasing the Imagination. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Montessori, M. (1991). The Advanced Montessori Method-I. Oxford, England: ABC-Clio Ltd.

Riggs, Pamela (2004). Lecture in AMS 3-6 teacher training program. July, 2004.

Wolf, A.D. (1998). Becoming Spiritually Aware. Montessori Life, Vol. 10, No. 1, 19-25.