

當蒙特梭利教育與全語文概念相遇

曹湘玲* 施淑娟**

摘要

本研究探討全語文概念與蒙特梭利教育相遇所產生的語文活動，以質性資料分析為主，透過教師訪談、教授入園輔導會議、課室觀察、教學省思札記等多種資料，進行多元文件的交叉檢證。全語文概念融入蒙特梭利教育大多在學習區內實施，少數在分享時間、例行性活動或融入文化課程中進行。結果發現：一、全語文概念下，符合蒙特梭利教育所開展的語文活動在聽說及讀寫萌發共有17項活動；二、以蒙特梭利語文教育理論產生之活動則有日常生活練習區工作為間接預備期，接著透過視覺辨別、空間辨別、聽說與寫讀四大語文活動進入正式書寫期。

關鍵詞：全語文概念、蒙特梭利教育、語文教育



DOI : 10.3966/252190062017123402002

投稿日期：2017年3月21日，2017年9月15日修改完畢，2017年9月26日通過採用

* 曹湘玲，花蓮市熊熊森林幼兒園教師，E-mail: tim933483@yahoo.com.tw

** 施淑娟（通訊作者），國立臺東大學幼兒教育學系助理教授，E-mail: elaineshih33@nttu.edu.tw

壹、緒論

從教育部（2002）完成的全國幼教普查報告中得知，臺灣公、私立幼兒園依賴簿本與教材進行讀寫算目標的課程還是相當普遍，相信這也是因應家長的需求而來（劉慈惠，2006）。而在十年後的今天，這現象是否有所改變？相信在現場的幼教老師一定覺得是差不多的，因此這也顯現幼兒園教師從師資培育學系畢業後面臨的是現實與理論的矛盾——家長過度看重讀寫算能力的培養（劉慈惠，2006），因為他們在師資培育的過程中並沒有學習正確的語文教學方式。因此在進入現場後，面對如此的壓力，為了滿足家長，幼兒園教師往往便選擇以快速或簡單的方式——簿本與教材的書寫，讓幼兒學習語文讀寫的能力。

然而，讀寫的能力培養，真的只能以簿本或教材的方式來進行嗎？從理論得知，有關閱讀與書寫的教學模式有自然成熟、閱讀準備度與文化習得模式三種，不論是尊重幼兒特性與配合發展自然學習語文能力、有步驟性地按部就班來學習語文，還是認為語文能力的形成要在有意義且真實的互動下自然習得（李連珠，2006；林麗卿，2005；黃瑞琴，1993），對教師而言，仍沒有具體的方式教導他們進行讀寫的教學方法。從中文的學習來看，不僅要學習注音符號，更要理解國字的內涵，以三至六歲的幼兒教育來說，提及語文教育的有全語文概念、蒙特梭利教學法及高瞻教學，而傳統語文教學模式將注音符號單獨抽離、編序的方式，不符合幼兒的學習，然高瞻教學中並無進行語文教育的明確教具或方法，因此本研究只針對融入全語文概念於蒙特梭利教育中所產生的聽、說、讀、寫萌發的語文活動進行探討，以供現場教師參考。

全語文概念於1980年代興起，影響美、英、紐、澳等國（曾世杰、簡淑真，2006；楊雅玲，2002）。全語文概念倡導應為幼兒營造一個真實、完整及有整體性的語言學習情境（林佩蓉、蔡慧姿譯，2003），讓幼兒與語文在教室中得以進行有意義的互動，並主動地呈現聽、說、讀、寫的歷程（李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；陳淑琴，2000；Goodman, 2006）。全語文概念也提出教師與學生為共同決策者、以語文為核心的統整課程、功能先於形式、由整體到部分、學習如何理解與表達及提供真實的聽、說、讀、寫事件等課程規劃原則。儘管如此，全

語文概念還是缺乏真實的教學策略與方法，讓處於現場第一線的幼教老師望之卻步。因此，本研究期待能提供實際可行的語文教學策略與方法給現場幼教老師。

蒙特梭利語文教育明確地點出教學內容為聽、說、寫、讀四個範疇，並透過三階段教學來進行認知概念的學習，不僅鼓勵幼兒在日常生活中進行社會化的語言學習，也提供具體與抽象的文字和書寫練習（施淑娟、薛慧平，2006；陳文齡，2006）。由於重視具體到抽象的過程，可明瞭語文教育重視的是教具操作的學習過程，因此蒙特梭利教育提供明確的方法讓幼兒以循序漸進的方式進行語文教育的學習，也期待其語文教育的內容能提供現場幼教老師參考。

十二年基本教育課程提出，語文教育在提升每一位人民的溝通讀寫能力，但隨著社會的變遷，語文理解與素養的重要性愈發凸顯（吳敏而、黃秀霜、仇小屏、曹逢甫，2013）。雖然臺灣的語文教育長期著重在聽、說、讀、寫的養成，但傳統的書寫、熟讀課文與測驗的方式對於學習語文是足夠的嗎？近年來，小學的課程加入了英語、本土語言等新課程，而縮短了語文教學的時數，使得向下延伸讓幼兒有機會深入語文的學習，成為一種可能性，因此三至六歲階段是著手於語文教育的契機。

目前進行蒙特梭利教育與全語文融合的研究僅有兩篇，從研究得知，全語文概念融入蒙特梭利教學不僅提升幼兒的文字知覺、口語理解與表達能力、仿寫動機與書寫能力，也提升聽、讀詞彙理解能力，並學會使用文字記錄為事情做規劃（施淑娟、曹湘玲，2013）。而楊可玉（2008）指出，設計華語課程的內容，一方面要配合華裔幼兒語言程度上的個別差異，又要增加幼兒與使用華語同儕之間互動的機會。兩篇研究結果除了了解幼兒的語文能力，也了解華裔學生學習華語的需求，但對於如何運用全語文概念的方法於蒙特梭利教育中卻不得而知，再者，研究者多年進行國民教育幼兒班的訪視發現，語文活動或教具的設計對於現場教師而言是困難的，因此，本研究欲探討幼兒園教師運用全語文概念融入於蒙特梭利語文教育，當兩個不同的語文教育相遇後，會產生哪些語文教育的活動與內容？期待研究結果能提供現場教師語文活動設計之參考，所以本研究目的為：

- 一、融入全語文概念後，符合蒙特梭利教育精神所開展的聽、說、寫、讀萌發的語文活動。
- 二、探討以蒙特梭利語文教育之理論基礎，設計相關語文教育之活動內容。

貳、文獻探討

Pinker曾提出，語言發展是幼兒成長的一大課程，語言習得是促進幼兒邁向獨立成長的一大里程碑。語言也是人類特有的表徵形式，沒有任何一個社會可以在沒有語言的情況下來運作。雖然人類自然語言種類繁雜，表層結構各異，適用於各種不同文化、不同領域，但在深層有共通的特質適合幼兒的習得（引自連文雄，2005）。有許多不同的語言學者和幼兒學家分別提出不同的論點，語言學家通常把第一語言母語的學習稱為習得，可謂是天生的，是受到某些基因影響、父母互動及一個文化環境下自然產生出來的（戴浩一，2007），第二語言則是透過學習努力得來的。近代探討幼兒語言學的論述眾多，且各派理論分歧，故研究者依本文所欲探討的目的，援用全語文概念及蒙特梭利語文教育兩大語言觀點作為文獻探討上的重要依據。

一、全語文概念

全語文概念的淵源可溯及二十世紀數位教育思想家及受西方教育運動、社會運動所啟發，全語文概念是一種教育哲學觀，也是美、加地區一個教育草根運動（李連珠，2006）。Goodman在1986年提出，全語文是一種教育哲學觀、一種立場、一種態度和信念，並不是一套「語言」教學法，也不是一種措施，它其實是一種信念、態度和哲學，是一種關於學習、教學、語言和課程的哲學（李連珠，2006；陳淑琴，2000；Goodman, 2006）。

陳貞旬（2008）亦指出，以全語文概念來看幼兒的學習，必須是在完整的語言和社會情境中來發生，尊重學習者為完整的個體，其焦點放在語言情境所能揭示的意義，而不在語言的本身，允許並鼓勵幼兒以非

形式的口語或文字來表達。為此，全語文的實施不需要特定的讀本或教材，學習者置身其中，以解決實際問題與生活議題最為重要！

從全語文概念發展的歷史根源中，我們知道全語文乃是被一群理論實務所驅動的語文運動，其理論是建立在語言發展的理論基礎之上，並由以下幾個學習支柱所組成，它是關於語言的形成與存在的方式、學習者學習語言的路徑、語言本身的意義，也關乎學習語言的歷程。

（一）語言是不可分割的整體

全語文概念認為語言是整體的（whole），不可分割的。Goodman（1986）強調每一種語言都有其內在系統，也有特有的表徵符號。語言結構內含語音、語法、語意和語用，每一系統都在運作、呈現及互相支持，若當中任何一系統被移除或無法與其他系統配合運作時，它就不能稱為一種語言，不能用語言的方式存在（李連珠，2006；林楚欣，2008；陳淑琴，2000）。故語言的學習不應被分割成細小片段，語言只有在它整體並存時，才稱作語言。

（二）意義是語言的中心

全語文概念指出「意義」才是語言的核心。溝通是動機，人類語言的具備是必須依附於社會體系之下。根據Bronfenbrenner所提出之生態系統論（bioecological theory），個體從出生後即受到四個系統交互所影響，個體所有發展來自於與環境的互動，而0～6歲的幼兒生活正處在微系統（microsystem）與中系統（mesosystem）中的社會裡，基於生存原則，它必須學習所處環境下的語言作為他溝通的工具。也就是說，該語言的使用要為彼此所了解，成為一種有意義能達到交換訊息的目的（洪月女譯，1998；許惠欣，1979；陳幗眉，1995；詹棟樑，1994；Goodman, 2006）。

Halliday（1983）指出，語言的發展就是學習如何來理解和表達的一種歷程，認為「語言就是創造意義的過程」。Goodman（1986）同樣也認為，「當群體中的成員開始使用一種共通的方式來溝通時，語言於是興起」。這二者的論述無疑是對此段概念做了最好的詮釋。

（三）語言必須要放置在社會和語言的情境中

社會語言學家Halliday（1978）主張，必須用社會觀察的角度來看待語言，認為語言是一套複雜意義建構的系統，而維繫此系統運作的是透過社會群體的約定和共識來達成。換言之，語言具有社會性與共通性，這種產物不是一朝一夕所能形成，它是經過歷史、文化與環境演進軌跡下所型塑出的產物，受其中制定的禮教風俗所牽制與規範。而幼兒自小就受來自團體中的語言薰陶，此種語言的形式文法也就成為他日後思想運作表達的方式之一。因此，語言也被視為團體共同的產物（洪蘭譯，1997；詹棟樑，1994）。

（四）閱讀與寫作是動力的、建構的歷程

全語文概念中特別強調語言使用者在讀寫過程中的動力（dynamic）及建構（constructive）的角色（李連珠，2006）。全語文概念對閱讀及寫字的觀點，受到心理學家Goodman在1968年發表的「古得曼閱讀模式」（the Goodman Model of Reading）理論所影響，認為閱讀雖始於語音的輸入終至意義的輸出，但多數讀者都會運用其策略的捷徑，使用最少資源來達到閱讀的目的。也就是說，在閱讀過程中，讀者會根據自己僅有的文字知識，對句型語言的結構進行預測，然後就預測的結果與上、下文做比對測試，看看語意或句法通順與否以為修正或繼續下去，故閱讀的過程就在一連串取樣、預測、測試、確認的循環歷程中進行（Goodman, 1986）。

整體而言，全語文概念認為語言是個人和社會下的建構產物，自有其內在一套自給自足的系統，是不容分割的，而語言內含的意義是它重要的核心，故語言的使用需在真實社會情境下運作，因此，語言是完整的，要用整體的概念來看待。

全語文概念的實施，架構於其理論基礎之上，它必須考量每一個學習者其本身在語言發展上的個別差異，希冀提供有別於傳統語言教育中的學習方式，學習者是處在一個被動語言知識下的接受者，視孩子為一主動的學習者，在一個真實語言情境中學習，成為語言的享受者和創作者（林佩蓉譯，1999；黃瑞琴，1997；薛曉華譯，1997；Goodman,

2006)。

(五) 沉浸在語言和有意義的文字中

1. 尊重學習者為一個完整的個體去學習整體的語言，所以課程設計是以學習者為中心，結合其本身的生活經驗，提供相關的、有意義的極感興趣的活動。
2. 以幼兒為主，在日常生活中提供功能、真實性的聽、說、讀、寫的事件，環境中包含許多支持幼兒與成人溝通的機會，安排豐富的語文環境。

(六) 提供各種語言的機會與資源

1. 全語言學習的焦點是在真實語言事件中所呈現的意義，而非語言本身，所以學習係在真實性的脈絡下，由整體到部分，從具體到抽象。
2. 課程一開始就以綜合性的方式進行，同時強調聽、說、讀、寫，其實施上並無前後順序之分。

(七) 教師是溝通、示範的角色

1. 重視師生和同儕間的社會互動，運用多元的形式，如口頭、書面語言，在彼此間進行有意義的溝通，提供多元的表達途徑。
2. 採取跨學科的課程設計方式，鼓勵學習者勇於嘗試，累積統整性的經驗，並以嶄新的思維進行問題的解決，進而導向自主的學習。
3. 教師（成人）要扮演示範者，經常在日常生活中示範如何使用語文，讓幼兒理解到成人會因為不同的目的來進行閱讀或寫字。

(八) 接受幼兒是閱讀者和書寫者

學齡前孩子在入學以前，讀與寫就已在非正式課程取向中發展了，教師應創造幼兒成功的機會，幫助幼兒在真實具體的讀寫事件中，從事

他們的讀寫活動。

全語文是一種教與學的哲學、一種課程取向，同時也是一群獨特又彼此緊密相關的活動。「全」(whole)一字也就是統整、完整，意含全語文的精神(Goodman, 2006)。總而言之，全語文學習強調以意義為重點，讓小孩在自由、自然、真實的語言情境中學習語文，強調語文的學習是整體的，不可切割成語音、字彙和句子等片段來學習，故這種由整體到局部的語言學習，是根植於建構主義的學習觀，主張藉由主動參與閱讀及寫作的具體情境，幼兒自然發展出讀寫的能力。因此，本研究根據以上有關全語文概念的理論融入蒙特梭利教學中，設計出適合幼兒的語文活動。

二、蒙特梭利語文教育觀

Montessori在特殊教育學家Seguim與Itard、教育學家Rousseau、Pestalozzi、Froebel及動植物學家Fabre、de Vries的啟發下，結合自己的幼教實踐，透過不斷的實驗和改進，最終形成蒙特梭利語文教育的基本觀點(施淑娟、薛慧平，2006；許惠欣，1979；Lillard, 1972; Standing, 1984)。蒙特梭利教學法是一種間接預備的教學，不似傳統教育所採用的直接教學(張筱瑩，2007；許惠欣，1979；陳文齡，2006；Lawrence, 1998; Montessori, 1964; Standing, 1984)。Montessori提及要尊重兒童神祕的力量，因為那是從懷孕的剎那就已開啟的，所以任何的干擾都足以破壞幼兒發展的潛能(Lillard, 1972)。蒙特梭利語文教育分為間接預備期及正式書寫期兩大階段，而正式書寫期則需透過書寫與閱讀階段依序來實踐：

(一) 書寫教育

書寫練習分三階段進行，分述如下：

1. 第一階段：透過圖繪訓練作為寫前預備，掌握運用書寫工具，以臻達到肌肉運動之機制。此時期要提供幼兒有關發展抓握和使用書寫工具所必需的肌肉訓練技巧，在蒙特梭利眾多語文材料中，幼兒藉由「金屬嵌圖版」的練習，使手部肌肉控制愈發成熟，進

而從中獲得書寫的技能（Montessori, 1964）。

2. 第二階段：將練習重心側重於建立國字與符號在視覺上的連結以及書寫肌肉運動記憶上的練習。教具中，「砂紙注音符號」讓幼兒利用觸覺感知，用手指描摹符號的輪廓，讓幼兒透過視覺、觸覺和肌肉覺來記憶符號的圖像（Lillard, 1972; Montessori, 1914）。
3. 第三階段：藉由「活動注音符號拼音盒」練習組合詞句的練習。當幼兒透過以上兩階段練習對全組37個注音符號的熟悉，確認聲音與符號已在腦海中建立起關聯後，便可進入組合詞句的練習。當幼兒使用活動注音符號拼音盒表達他自發建構的語句時，代表幼兒由移動符號自然轉化到書寫的過程，也間接為日後的閱讀做好預備（何佳玲，2010；Lillard, 1972）

（二）閱讀教育

Montessori視閱讀為一種把圖形符號概念詮釋出來的心智活動，而閱讀歷程包含以下三個層次（何佳玲，2010；陳文齡，2006；Lillard, 1972）：

1. 第一層次：認識符號與相對應的聲音。在蒙特梭利教室裡，利用實物盒、環境與文字配對卡、分類卡、定義卡等，幫助幼兒將聲音和相對應的文字做配對。
2. 第二層次：了解圖形符號所代表的概念。利用「農場模型」教導幼兒文法，做進一步語詞的分析，或用「指示卡」讓孩子依其文字內容做出相對應的動作。
3. 第三層次：欣賞並明白文字所傳達的訊息。當幼兒經過一系列早期的預備，使所有困難都以孤立的方式獲得解決，當孩子開始閱讀時就能透過句子理解別人的思想，Montessori稱此現象為總體的閱讀。

因此，Montessori對書寫與閱讀兩者之間的解釋為：書寫是用來引導幼兒口語語言結構更完整，閱讀則是用來幫助幼兒思想和語言的發展；書寫是幫助幼兒的生理語言，而閱讀則幫助他們社會的語言（Montessori, 1967）。因此，本研究將根據以上文獻的整理，依據其理

論內容設計出適合幼兒的語文教育活動，提供現場教師參考。

三、全語文概念與蒙特梭利語文教育之異同

以下根據研究目的——設計出符合蒙特梭利精神之全語文活動，比較全語文概念與蒙特梭利語文教育有關課程內容、學習環境與教材內容之異同：

(一) 課程內容

全語文概念與蒙特梭利語文教育的實施，是完全不同的教學方式。蒙特梭利教育發展出一套循序漸進的語文教育，奠基於日常生活教育，加上感官教育視覺、聽覺、觸覺、嗅覺、味覺的練習來認識文字的意涵，是一種間接學習的語文活動（陳文齡，2006；Lawrence, 1998; Standing, 1984）。當幼兒熟悉日常生活與感官教育後，才會進入到語文教育的學習，是在有步驟的計畫下進行字母書寫練習與認識，最後進行抽象的文字閱讀工作（施淑娟，2014）。而全語文概念則主張保持文字的完整性，不單獨教導字母與發音，且從學習者的經驗與興趣出發，強調語文聽、說、讀、寫統整的學習（李連珠，2006；陳貞旬，2008；薛曉華譯，1997）。兩者實施語文教育的方法雖然不同，可依其個別特色來安排，以達到相輔相成之成效，如蒙特梭利工作時間設計蒙特梭利語文教具讓幼兒進行個別或小組的操作，全語文概念則融入蒙特梭利教育的文化課程，搭配文化課程設計適合的全語文概念活動。

(二) 學習環境

蒙特梭利教育的學習環境強調教師要先預備好環境，而環境的要素需有自由的氣氛、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等六大內容。理論中強調幼兒要在自由的氣氛下，才能展現幼兒的本質，並顯現自律的能力（Lillard, 1972），因此在一個自由的情境下，教室中設置有日常生活、感官、數學、語文與文化等五大學習區域（施淑娟，2014）。而全語文概念的學習環境也有

幾項基本要素：1. 要安排發展有利的讀寫環境，在教室可設置寫作區、藝術區、扮演區、自然科學區、閱讀區、數學區與積木區等（林佩蓉譯，1999；陳淑琴，2000；薛曉華譯，1997）。2. 尊重學習整體語言的完整性，以學習者為中心，並以日常生活經驗為主，提供真實的聽、說、讀、寫活動。3. 多提供幼兒與成人溝通的機會，且在教室中設計豐富的語文情境（李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；薛曉華譯，1997；Goodman, 1986）。此兩者皆以學習者為中心，且重視在教室中設置有利讀寫的學習區域，讓幼兒在自由的情境下來學習語文活動，因此兩者在學習環境的融合是可行的。

（三）教材內容

蒙特梭利教育的教材內容以教具的方式來呈現，配合幼兒的內在需求與興趣，提供幼兒可依循的操作步驟，進而啟發專注與獨立的能力。蒙特梭利語文教育的教材有：1. 書寫練習教具如金屬嵌圖版、砂紙注音符號版；2. 注音符號閱讀教具如活動注音符號盒、注音符號卡、注音符號翻翻卡、聲母發音卡、韻母發音卡（王文川，2010；何佳玲，2010；李德高，1997）。目前蒙特梭利語文教育的教材內容包含：1. 聽的活動：聽故事、概念討論；2. 說的活動：充實字彙、語言訓練；3. 寫的活動：砂紙注音版、金屬嵌圖板、活動注音符號、書寫的延續；4. 讀的活動：語音實務遊戲、音標的認識、閱讀分類、閱讀分類說明卡、字彙功能介紹、連續指令、字彙的研究、閱讀分析（施淑娟，2003；許惠欣，1979；陳雯琪，2006；Lillard, 1972; Montessori, 1964, 1967）。除了語文教育中的教材之外，也可搭配文化課程內容設計合適的語文教材供幼兒操作。

Rairnes與Canady提出全語文的教材必須是整體的、全面的，且對個體是有意義的語言（薛曉華譯，1997），因此全語文概念並沒有固定的教材。課程中所呈現的應該都以學習者的興趣為主，且有意義與真實的內容為主軸；並配合Holdaway的自然學習教室模式，以示範、參與、練習或角色扮演、成果發表等四項內容在教室中運作；最後，教師搭配主題課程設計適合幼兒需求的教具於學習區域中（黃瑞琴，1997；薛曉華譯，1997）。雖然全語文概念沒有固定的教材，但如同蒙特梭利教育中

可搭配課程設計適合的語文教材於學習區中操作，是相似的。

綜合以上，蒙特梭利語文教育與全語文概念雖然在課程內容、學習環境與教材內容上有一些差異，但可依其課程內容的不同運用在適合的時段，在教具操作中進行注音符號的教學與操作，此為局部到整體的語文學習，在課程中進行不分割的語文活動，則為整體到局部的語文學習，在不相違背下，顯現出各自的語文活動特色。因此，在看似不同且又有其共通性的兩個觀點，期待可以碰撞不同的火花，也為語文課程顯現不同的結果。

四、蒙特梭利教育結合全語文概念之研究

楊可玉（2008）結合蒙特梭利及全語言教學概念之華裔幼兒華語夏令營課程設計。研究關注學前三至六歲華裔幼兒，因受到主流語言的衝擊，導致華語能力的發展停滯不前，甚至出現倒退現象。此研究採相關文獻分析、蒐集現行華語教材資訊、訪談具外派經驗之國內教師、中文教師、幼教師、華僑文教主管等不同專家學者，進行海外幼兒華語教育的需求與情勢分析。在其華語夏令營研究場域，研究者融合蒙特梭利與全語文，結合二者所長的教育觀，實施根植於學習者中心、尊重兒童理念的課程設計。課程實質內容，一方面要配合華裔幼兒語言程度上的個別差異，又要增加幼兒與使用華語同儕之間互動的機會，期能在提升華語程度之餘，進一步引發幼兒持續學習的動機。

施淑娟與曹湘玲（2013）的研究將全語文概念融入蒙特梭利教育中，結果指出對幼兒在文字知覺、口語理解與表達能力、仿寫動機與書寫能力以及聽、讀詞彙理解能力皆有提升，並學會使用文字紀錄為事情做規劃。對教師專業成長則有在全語文概念融入蒙特梭利教育後，老師學會使用經驗圖表記錄師生間的對話，也重新了解蒙特梭利語文教育的內容，不只是專注在寫字與注音符號的認識，且能培養幼兒主動的學習動機，並在蒙特梭利文化課程中設計適合幼兒的語文活動。

參、研究方法

本研究採取質性個案研究法，在眾多質性資料來源中，研究者藉由教師訪談、教授入園輔導會議、課室觀察、教學省思札記、幼兒文件等多種管道蒐集取得資料，整理出教師設計具全語文概念與蒙特梭利語文教育內涵之語文活動。以下說明研究對象、資料的蒐集與處理、研究的信度等內容：

一、研究對象

(一) 幼兒

此次參與研究對象為研究者任教之幼兒園，大班男生2名、女生1名；中班男生2名、女生4名；小班男生4名。在幼兒家長教育程度方面，13位家長平均的教育水準頗高，其中有七成的父母親皆取得大學以上學歷。而家長在社經地位的分布上，任職於公部門單位的家長共計有6位；其餘有7位家長分別在商界及醫療單位服務。此次參與研究對象的13位幼兒，為顧及幼兒可能因生活背景的不同，平日與父母親在互動上或有差異，故研究者在研究對象的考量上，盡量避免選取在背景上差異大的幼兒作為代表，以增加本研究的信度。幼兒基本資料如表1。

表1

幼兒的基本資料

內容	大班	中班	小班	共計：13
男	2	2	4	8
女	1	3	1	5
家長教育程度（父）：	大班	中班	小班	共計：13
博士（碩士）	1	1	0	2
大學（大專）	1	4	3	8
高中職	1	1	1	3
家長教育程度（母）：				共計：13
博士（碩士）	1	1	1	3
大學（大專）	1	2	4	7
高中職	1	2	0	3
家長社經地位：	大班	中班	小班	共計：13
公	2	1	2	5
商	1	2	1	4
醫（醫務）	2	2	0	4

（二）教師

在研究場域的幼兒園共有兩樓層，每層樓各有一個班級，而每個班級均有兩位教師負責幼兒教學及保育工作。研究對象一為研究者，本身擁有臺灣蒙特梭利0~3歲教師證照；另一位尤姓教師亦擁有臺灣3~6歲蒙特梭利證照，因尤姓教師與研究者在同一間教室，在建立同僚互動及彼此合作的默契上，均高於其他教師，且研究過程中，本研究者雖然為課程執行者，但將秉持研究公正與嚴謹的態度，透過與尤姓教師的討論，了解研究者在教學與研究的角色拿捏得當，不帶有教學者主觀的看法，時時與尤姓教師討論教學過程與研究者的觀點，以求研究的信實度。

二、教學設計

本研究對象中之小朋友，每天早上入園後即展開活動，需要吃早餐的小朋友可自行到早餐桌用餐，其餘不需要或已先行吃過的孩子，就可以直接進入學習區內開始進行工作。為避免干擾中斷幼兒工作，蒙特梭利教室採取不集體用餐及另外供應早點心的形式，目的是為要讓孩子能更深入工作的內涵，以達到Montessori所說「幼兒偉大工作期」的境界。

本研究之教室分為日常生活、感官、數學、語文、文化等五大學習區，其中另增設圖書區及美勞創作區，故幼兒平日8:00~11:00時段，可選擇在上述七個學習區內探索工作。而日常生活區內所陳列的教具，多半是可協助幼兒發展動作協調、照顧自己、關心環境、生活禮儀等學習領域的教具，是幼兒初次入學時最常首選的學習區。而感官區內的教具則是提供幼兒在視、聽、嗅、觸、味五感上的訓練，幫助幼兒有敏銳的感受力與觀察力，能區辨、比較、判斷各種感覺印象，而此區域亦是幼兒日後進入數學邏輯教育的基礎。另外，數學區的活動乃透過實體教具的操作，讓幼兒了解數與量的概念及加減乘除的真正意義，但此學習區幼兒通常很少主動進入，多半要靠教師的引導與鼓勵才會選擇此學習區。在語文區陳設的教具中，有很大一部分是教師設計自製的教具，內容含括視覺辨識、配對活動、聽說與讀寫等練習。蒙特梭利教室中的幼兒通常在3歲半開始就會漸漸進入書寫的爆發期，幼兒感興趣的焦點會從日常生活、感官區逐漸轉移到語文區，開始熱衷各種形式的塗鴉，會大量使用金屬嵌圖版（語文書寫前的預備教具）、交通工具鏤空圖板做各種線條的描繪。以上是全語文策略還未介入之前幼兒在教室運作的情形。

在全語文活動初始介入研究情境之後，課室中各學習區內所有的配置均與研究之前相同，教室內的動線沒有做任何改變。但隨著全語文活動策略逐一開展後，為了因應符合全語文教室的需求，遂開始更動規劃教室中的擺設，以企求型塑出更有利於幼兒發展讀寫的環境，建構支持幼兒與成人友善溝通的機會，並在課室營造豐富的文字環境，讓孩子融入、浸潤其中。

研究者在教室的圖書區中陳列大書、布偶台的擺放，並在該區內設置簽到桌，設計寶貝們的心情日記簿，以供小朋友每天入園後的簽到活動。早上小朋友一入園，即可選擇代表今日的心情印章蓋在日記簿上，並用繪圖方式記錄其內容，最後再經幼兒陳述後由教師代寫，而此桌日後也發展成為孩子們自由的寫作區。寫作區內陳設紙張，多種彩色筆、訂書機、日期章、膠台等文具，以提供孩子製作小書、畫海報之用。

在課室設計豐富文字環境的部分，我們所做的改變是：會在物品旁貼上對應功能性的文字，以刺激幼兒在視覺上的比對。此外，所運用的其他策略，例如把幼兒每天整理輪值的名單，設計成「我是小幫手」值日生圖表張貼在教室中，並把打掃區域用文圖並陳的方式讓孩子更清楚工作內容，或在視聽區手提音響旁貼上CD使用的方法，讓孩子能依著步驟說明自行來播放故事CD。教師更大量使用經驗圖表紀錄每日師生團體討論的內容，並把課室中或學習區小朋友應遵守的規定，在口頭提醒之外再寫下來標示在該處，在美勞創作區內，我們的作法是放置各類工具書以協助孩子自行完成，例如，孩子可依其摺紙工具書中所圖示的步驟自行完成摺紙作品。

另外，在圖書區通往感官區的通道上也設置了一處分享桌的區域，其用途是當教師或孩子願意從家中帶物品來校進行展示及分享時擺放之用，也用於四季或特殊節慶時介紹相關活動之用。這期間，教師有感於幼兒在語文與圖書兩大學習區間活動頻繁，在考量課室使用動線的流暢性下，希望能將數學區與語文區做對調，但此一構思在與孩子們溝通討論之後，得知他們希望更動的意願不強烈，遂決定暫時不更動學習區原有位置，研究者只好移動教具櫃，以分隔出較大的語文區範圍來供孩子們使用。

因此大部分全語文活動皆在學習區中，依幼兒的能力或年齡進行介紹，讓幼兒在工作時間有更多重複練習的機會，少數則利用分享時間、借書活動、或融入文化課程中進行，而蒙特梭利語文活動則全部在學習區中，依幼兒能力或年齡進行分組介紹與分享，並在每天的工作時間讓幼兒自由操作與練習。詳細內容如圖1

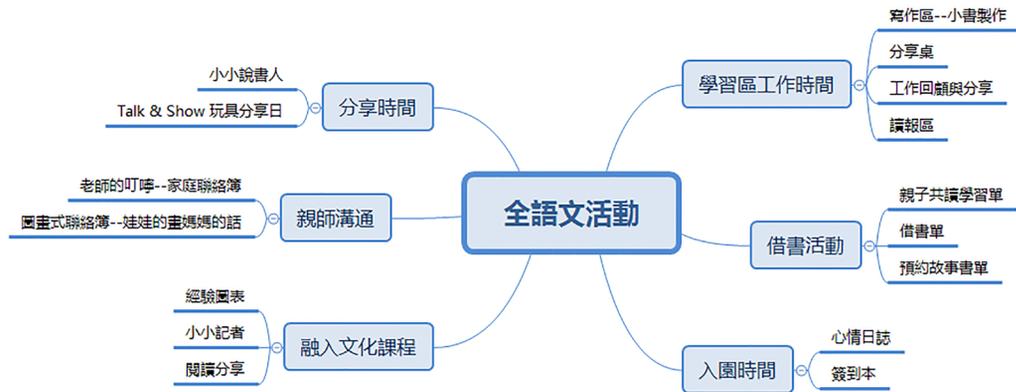


圖1 全語文活動進行方式

三、資料蒐集

研究者藉蒐集資料進行內容分析，以產生有意義的研究結果，回答本研究之問題達成研究目的。在資料蒐集中，計有幼兒課室的觀察紀錄、半結構式教師訪談、教師教學省思札記以及教授入園輔導會議等質性資料。

(一) 課室觀察紀錄

研究者於六個月研究情境階段，對課室中幼兒進行參與觀察，以便蒐集融入全語文活動期間，進行語文活動時幼兒與同儕之間的情境對話，以及教師設計語文的活動，整個觀察過程，研究者都以被動式參與介入，以隨手筆記、錄音等方式做一紀錄。

(二) 半結構式教師訪談

研究過程中，以尤師作為研究對象，採取半結構式的訪談方式進行，以求取得局內人之觀點，利於了解訪談對象在教學過程中對所欲探討問題之看法。研究者在訪談進行之前，係先根據研究的問題與目的設計訪談大綱內容，以作為每次訪談指引方針，全程將採用錄音式方進行，因顧及影響尤師及幼兒上課時間，故每次研究者都選定幼兒園中午休息時間，與訪談者進行四次訪談的工作。其大綱內容為：1. 教師成

長、就職經驗：(1) 請簡單敘述您的成長背景及求學經歷。(2) 是什麼樣的機緣讓您選擇蒙特梭利教學模式的學校任職。2. 教師專業訓練：(1) 請簡述您所接受蒙特梭利教學法的教育訓練及其對您的影響？(2) 您對蒙特梭利語文教育及全語文兩者的語文觀點看法？3. 課程活動實施：(1) 在還未推動全語文活動時，您是如何在班上實施蒙特梭利語文教育的，以及目前您實施的現況？(2) 幼兒對您所運用全語文活動的策略感到興趣嗎？您是如何來規劃課程的？(3) 您在推動全語文活動時所遇到的困難？4. 關於教師：(1) 全語文活動的開展是否對您以往在語文教育（所指蒙特梭利語文教育）的教學上有何影響或衝突？(2) 全語文取向的語文觀點對您教學上有任何的啟示（意義）嗎？

（三）教師教學省思札記

植基於教學事件為反省的媒介，教師藉由重新思考不同因素在事件中的角色，反省過程，以了解事件真相。故本教學省思札記是根據研究者平日在教學中，針對全語文及蒙特梭利語文活動實施後所紀錄下的心得，其內容包含幼兒學習後的反應、回饋、自身教學技巧、活動策略運用是否恰當，以及研究者對自身進行研究期間的態度與觀念，做一多方且真切的省思，而這些都將作為本研究分析過程中的參考資料來源。

（四）教授入園輔導會議

在為期六個月全語文概念實施期間，正值輔導計畫的執行，每個月教授都會入園協助園所開展課程，藉由讀書會形式以聚焦教師在理論與實務的運作，更透過每個月固定教學視導及檢討會議的時間，不斷指正釐清現場所遭遇到的問題，縮短機構內的期望與實際間的距離，故每一次教授蒞臨輔導會議，都會針對活動中所觀察到的現象，提出專家的見地與解決的方案。

四、資料的整理與分析

Miller與Crabtree（1992）將資料分析整理後分為四類：準統計式（內容分析法）、模版式、編輯式及融入／結晶式等。本研究以內容分

析法將課室觀察紀錄、教師訪談、教學省思日誌、入園會議紀錄等文本資料登錄後，進行：（一）資料編碼：將全部的段落形式以文本資料命名，實境代碼是主要的名稱來源，最後才是原始資料的概念。（二）抽繹主題：同一資料可抽繹出兩個以上的概念，但要確認該資料呈現的主題概念。（三）歸類：將抽繹的主題歸納成幾個類別，然後再歸成數個小類別。因此，根據研究目的將資料分析建立全語文概念活動及蒙特梭利語文活動兩大類別的架構，再歸類成數個小類別。如全語文概念活動分為：（一）幼兒經驗圖表；（二）分享活動；（三）心情日誌；（四）文字仿寫活動；（五）寫作區；（六）圖畫式聯絡簿；（七）工作回顧分享；（八）小小記者；（九）閱讀分享；（十）讀報區設置。

本研究將訪談資料轉錄成文字，文字稿完成後，讓研究對象閱讀以確定在轉錄的過程中忠於原意。同時仔細閱讀觀察紀錄、訪談資料、入園輔導會議紀錄與省思日誌，據此發展出核心類別，並找出核心類別間的脈絡，也將分析的資料與研究者之一及研究對象商討。Lincoln與Guba（1985）指出，深入的分析是建立研究信度強而有效的方法，研究者每次訪談結束後，將當日訪談內容轉譯成文字資料，並在下次進行訪談前交付給接受訪談的教師，就上次文字紀錄的部分做再次確認，以防轉譯上的錯誤。另外，研究者對課室內觀察、教師省思札記等資料的處理，均依不同來源給予分類編號，以作為日後分析與查閱時的依據。為有效管理資料，研究者將本研究資料分別加以分類編碼，例如：觀、札、訪、輔。關於相關資料的編號，是在上述代碼後加上英文字母代表，以S代表幼兒、M代表幼兒母親、R師即研究者、尤師則是代表參與研究的對象教師。各項紀錄發生日期以4位數字表示月日，例如：訪0319即研究者在3月19日對尤師的訪談紀錄內容，詳細編碼方式如表2。

表2

研究資料的編碼與轉譯

編碼代號	事件中所代表的意涵
觀0516：	05月16日課室觀察紀錄
札1012：	10月12日教學後的省思札記
訪0319：	03月19日尤師的訪談
輔會T1 1011：	10月11日輔導會議中第一位教師分享
輔會授1011：	10月11日輔導會議中教授的分享

五、研究的信度

在信度方面，本研究藉由錄影機、錄音機、現場筆記及訪談紀錄等方式蒐集資料，透過詳盡紀錄、長時間投入與聚焦的觀察來提升資料蒐集的信度。其次，透過研究者個人的專業敏銳度與對資料分析過程的嚴謹留意教師的回饋，與現場成員發展信任關係等提升內在效度。再藉由詳實描述田野工作資料、研究者個人角色說明、使用多元資料蒐集方法、重視與研究夥伴互動倫理等為外在效度的確認。

另外，質性研究之信度可透過五個條件來提高信度：（一）盡可能用第一手資料，減少使用推論的資料；（二）研究者的專業能力水平要提高；（三）為了獲得有廣度及深度的資料，要多與資料提供者密切配合；（四）多與其他研究者和同事檢討改進的機會；（五）使用錄影機或錄音機來紀錄資料（王文科，2000）。

根據以上的敘述，本研究為了提升研究知覺，以建立其研究的信實度，故在資料的檢核上採用以下三角檢證的方法：

（一）方法策略的交叉檢證

研究者在全語文活動期間，利用課室觀察、活動錄音、教學省思札記、教師訪談、輔導會議等方式，紀錄下教學現場師生互動的對話與情形。並在活動結束後寫下教師省思札記，以對應幼兒在課堂上的反應。另以協同研究者尤師的訪談及輔導會議同僚分享等紀錄，做一統整，並再次給予受訪者確認修改無誤後，增加資料來源的真實性。

（二）文件的交叉檢證

研究者利用課室觀察、教師訪談、幼兒的作品、教師省思札記、輔導會議等資料紀錄的蒐集進行交叉比對。

（三）相關理論的交叉檢證

在論文撰寫的過程中，研究者將不斷省視與認知建構論、全語文教育、蒙特梭利語文教育等相關理論進行對話，以印證理論並進一步檢證其研究。

（四）輔導教授、園所同僚的交叉檢證

本研究指導教授為研究者之一，其具有美國蒙特梭利學會（American Montessori Society, AMS）3~6歲合格教師證照，並有十年實際蒙特梭利幼兒園教學經驗，也是研究者學校參與入園輔導計畫案的老師，在整個輔導幼兒園的歷程中，給予研究者最深層的協助，故研究者將蒐集到的資料與指導教授與園所的同僚進行共同的檢證。

肆、研究發現與討論

一、全語文概念下符合蒙特梭利教學精神所展開聽、說、讀、寫萌發的語文活動

以下根據資料整理與分析，針對融入全語文概念後教師設計出適合幼兒聽、說、讀、寫萌發的語文活動進行介紹：

（一）看見文字的跳動——幼兒經驗圖表

初期，研究者在課室中架起畫架，擺上四開大畫冊，詳實地紀錄每天與孩子們在團體討論時間的對話。在原有的蒙特梭利課程中，每天都有固定團體討論分享的活動，但要把幼兒的對話轉換成文字書寫出來，是融入全語文概念前不曾使用過的做法。研究者在平日與孩子們進

行團體討論時，會將口述語言轉化成文字紀錄下來，這是一項重要文字書寫的示範，小朋友可以覺察到，原來我們可以把所說的話轉換成文字呈現出來。班上年齡層較大且對文字知覺較敏銳的孩子特別會對此感到好奇，他們會在下課期間不時地走到放置經驗圖表架前察看，有時會試著唸一唸上面的字句，且很在意他們口述內容是否有如實地被教師寫下來：

小朋友並不真的認識圖表上的文字，有認得也只是一、兩個單獨國字而已，但幼兒會運用基礎知識來幫助他們自己。（觀1203）

首先小朋友通常會認得自己的名字，然後沿著名字下面所紀錄的內容字數去推斷。且幼兒會質疑剛剛明明敘述了很多事情，為什麼教師「沒寫到我說的！我剛剛不是有講呀！」（觀0316）。有些幼兒則利用少許認識的文字為線索，去做上、下文意猜測的閱讀動作。同時，研究者在團體討論中亦發現：

有關幼兒在主題聚焦議題的討論上，也會因年齡層的差異而呈現出不同的關注點，通常年紀較小的幼兒會對外在的表徵感到興趣，而中、大班的孩子則會針對整個事件的過程與現象做比較深入性的探討。（札1025）

（二）分享活動——分享桌、小小說書人、Talk & Show玩具分享日

幼兒園在接受前後共計十次輔導案期間，全園教師就「如何營造一個全語文學習情境融入現有蒙特梭利語文課程」等議題，在每一次輔導會議中，都成為大家優先所討論的重點。以下是教師們在教室中發展出幼兒「聽、說」活動的內容：

1. 分享桌設置

分享桌是班級上繼簽到桌設置後，另一個延伸的活動。經輔導會議中與教授討論，可在教室區域中設置一張分享桌，用意是：

提供孩子一個專屬地方，不定期分享自己或他人的作品。這個桌子

上，教師會不定期擺上孩子們認為重要的東西，或訊息。（輔會授0112）

分享桌的設置，儼然成為教室中，幼兒們自由參與閱讀、寫字、分享成果的一個地方。

在一天的時間裡，孩子們無時無刻都在分享，分享自己的作品、分享帶來的小東西、分享日常生活中的點滴。（觀1017）

以前大家視分享不過是孩子平日間一種稀鬆平常的作為，且每天都在幼兒園各個角落上演，但成人似乎很少察覺到：在分享的過程當中，原來每位孩子都是一位作者，都在對別人敘述自己的故事。藉由「分享桌」的設置，讓孩子自主決定當天要分享的事物，這樣小朋友就可以像開發表會一樣，成為今天分享桌的主人，在透過彼此非正式問答之際，逐漸對物件衍生出更廣泛的討論，幼兒也間接增強了口語表達的能力。分享桌的設置建立幼兒口語表達能力，老師敘述：

小憲（化名）分享他用積木搭蓋的一艘戰艦放在分享桌上，然後自己有模有樣的像一位小小解說員般的介紹自己的作品，小憲用口語來表達作品的這種行為，對他在語文的連結及刺激上有一定的幫助。（訪0302）

上述的內容可說明：藉由參與各種形式的分享活動，幼兒對口語表達上有正面的助益，也印證施蘊珊與林佩蓉（2009）的研究，幼兒平日在學校中，師生之間的互動、討論的頻率，以及教師為孩子講故事、讀繪本活動實施次數的多寡，都可能影響幼兒在口語表達上的表現。

2. 小小說書人

說書人活動的進行方式，是在學期中以週次輪替幫小朋友安排說故事時間，每週均會有三位小朋友在小小說書人時段為全班講述故事，教師會為每一位幼兒錄下說故事的內容。在全語文概念還未介入之前，這已是推行多年的蒙特梭利語文活動，但實施多年下來，效果一直不彰，

原因無他，只因爸媽每週都需幫孩子複習故事內容，因而造成家長沉重的負擔，以致每逢進行小小說書人活動時，孩子們不是沒帶書來，就是家長沒幫孩子準備好而草草收場。長久下來，教師們都深感小朋友故事分享已淪為有名無實，甚為可惜，藉由輔導會議的討論，確定活動在實施方式上可再做修改，於是改成：

幼兒事先準備好故事，再到學校來分享，每學期輪二至三次，讓孩子清楚地表達自己的故事，並提供孩子示範一個正確的閱讀習慣，培養進入更深入說、讀的練習，且提供有興趣的小孩和肯配合的家長一個展現的機會。（輔會授1009）

自改變小小說書人的活動方式後，幼兒從以前的週週說故事，修正為一學期只有三次後：

孩子在說故事實質的效益馬上提升，家長亦因負擔減輕了，所以很看重孩子每次說故事的機會，不但多次在家幫孩子複習故事內容，還會為其設計道具以求孩子在分享故事時能有最好的表現。（札0902）

3. Talk & Show 玩具分享日

平日小朋友會在每星期一，從家中選一樣玩具帶來幼兒園與大家分享，首要目的是讓孩子透過與他人分享的經驗，從中增進彼此的社會互動，間接也安撫幼兒因星期一上課症候群所帶來不適的情緒。初期，我們的做法只是單純地開放早上10~11點的時間，讓孩子們自由分享玩具：

全語文概念加入後，我們希望孩子在玩具分享日這天，大家不僅是玩玩具，而且能在此基礎下衍生出更多互動式的語言。（輔會授0112）

基於上述想法，設計Talk & Show活動，主要是提供幼兒更多口語的

機會。事先，研究者請欲參加分享的小朋友，製作一張玩具備忘錄，內容包含名稱、材質、玩法、特殊意義等（請家長與孩子討論後完成），用意是能在分享時適時提醒幼兒及做文字上的展示。其操作方式如下：鼓勵幼兒在每次分享前，運用三階段引導進行口語的分享：階段一（玩具名稱介紹）：例如：大家好，我今天帶來的玩具是○○○；階段二（介紹玩法）：例如：這個玩具如何操作，怎麼玩（例：機械人手臂可以升起和降下）；階段三（需要注意的事項）：例如：這個拼圖是紙做的，所以玩的時候要注意不能碰到水。

在活動中研究者觀察到：

班級中，年紀較大的幼兒在口語分享會出現使用比較級詞彙的用法。例：手與腳相比時，手「比較」脆弱，或我的芭比娃娃比你的「更漂亮」等云。相較之下，小班的孩子在用詞上則顯得簡單得多，且大部分出現仿說的情形較多。（札1212）

當班級中許多活動都伴隨著「分享」方式來開展時，孩子身處在這種語文浸潤式的觀摩下，字彙的使用也快速地增加，特別是從年紀較小的孩子身上容易發現，這種現象很類似Vygotsky論述的主張：幼兒語言發展是在社會環境互動下完成建構，孩子藉由社會互動過程，低層次的心智行為會逐漸轉換成高層次的心智行為，尤其是在蒙特梭利混齡的班級中，Vygotsky近側發展區（zone of proximal development, ZPD）的理論在此得到很好的印證。

（三）心情日記

隨著全語文活動慢慢地展開，學校開始實施每天孩子到校時，就立即在心情日記上，用畫圖、蓋哭臉、笑臉印章等方式來紀錄幼兒當下的心情。不論是像花一樣的心情，還是充滿抽象如龍捲風般線條的情緒，孩子都可以藉由圖繪表徵的方式來與大人的世界溝通，作為他們另一種形式文字的呈現。

一些年齡比較小的孩子，還無法清楚心情印章所代表的意義，也不

知如何用畫畫的方式來表達心情，總之他們對蓋印章這件活動表現得很熱衷！（輔會T1 1020）

據研究者觀察，小朋友在畫心情日記時，會互相模仿與學習，透過不時有新的刺激增加，孩子在畫畫的能力上進步了。每天為孩子紀錄日記圖的內容，透過教師重整幼兒的語句，並示範正確語法的使用後：

孩子在語言表達上也更為完整，會使用「因為」、「所以」等因果關係詞；或使用「然後啊」等語以作為上下語句串聯之用。（輔會T2 1020）

當幼兒完成心情日記後，會要求教師幫他們寫下日記內容，此時，「孩子會開始會注意到，教師寫的字數是否與他所講的句子相稱」（觀1018）。這是一個很有趣的現象，代表孩子理解到口語表達形式是可以另外轉換成等量的文字書寫出來。而且：

幼兒透過教師每天的示範（寫字），會不自覺對書寫產生一種渴望，希望自己也能像大人一樣拿筆寫字，而不只是用蠟筆塗鴉而已。（輔會T3 1020）

此種情形就如同Montessori所言：「書寫的語言只是將聲音轉換成看得見的符號……由於書寫的溝通是屬於視覺語言，也是孩子口語的一種延伸」。教師也分享班上的情況：

小妮有一次在臺灣地圖的前面找尋要去度假的地點，然後把它寫下來跑來告訴老師，讓老師看他們全家要去度假的地方是礁溪。小朋友能了解到所說出的話是可以轉化為文字的。（訪0527）

當教室中支援幼兒讀寫的策略逐漸開展時，教師與幼兒各自所關注的層面也會有所不同。幼兒多半會關心書寫語言所欲溝通的目的是否已達成，而教師則專注在幼兒語言的使用上是否正確：

幼兒開始對教師所說的話語和寫出來的國字是否一致、字數是否一樣會感到在意，也學著開始模仿寫自己的名字，會主動提醒教師去拿紙筆把大家討論的細項紀錄下來，大班的幼兒會想要和老師一樣能寫國字，書寫的慾望很強，較小的幼兒則會去比較老師在自己的心情日記圖上所做的註解。（輔會T1 08111、輔會T4 1020）

（四）文字仿寫活動

1. 簽到本

我們在課室的一角設置了簽到桌，目的是讓孩子一早來，就能在桌前完成簽到入園的動作，作為一天學習的開始。

小朋友用他們能力所及的方式來進行這個活動，有直接書寫名字、畫圖、或用貼貼紙的方式。（觀0330）

我們希望藉由每日簽到的活動，幫助年幼孩子在對應名字時更有知覺，對於年長孩子則希望透過每天的接觸，對名字形體更為熟悉，進而認識自己的名字。

2. 親子共讀學習單及借書單

在教室中，教師為孩子準備大量的繪本供其閱讀：

同時學校也推動每週四把故事書帶回家的活動，目的是要推動家長與孩子一起進行親子共讀，以增加小朋友閱讀的機會。（訪0527）

同時，為了共讀活動，教師也延伸設計了「親子共讀學習單」，「希望孩子在閱讀完故事後能進一步用畫圖方式來統整從書中所獲得的感受」（訪0527）。在借書的當下，「幼兒在借書單上要填上借閱人的姓名、日期及書名，幼兒藉由繪本的封面進行仿寫的活動」（觀0520）。且在隔週還書時，鼓勵幼兒能有一個分享介紹書中內容的活動，希望藉此激勵他人也能多加借閱，並為大家最喜愛的故事書設立排行榜，以期造成愛閱讀的一個風潮。

3. 預約故事書單

預約故事書活動是把幼兒視為一個主動的閱讀者，在運用全語文概念前，每回閱讀分享都是由教師尋找適合的故事書來為孩子做導讀，但隨著全語文概念的灌注，遂改變師生的定位，從主導轉換成協助的角色，把課程的決定權還給幼兒，由小朋友自行選擇他們所要閱讀的書籍。

孩子可事先挑選出他們所欲閱讀的故事書，經由仿寫在預約書單上，註明預約人姓名、書名後，即完成預約的程序。而教師會在約定好的時間為孩子進行說故事的活動。通常每回小朋友在經教師介紹過書名後，就會玩起一種尋字的遊戲，看書名中有哪幾個字是大家都已認識的。「在尋字遊戲中幼兒還發現了，國字常會出現『發音相同而字型卻不同』的情形」（觀0325）。

其中有兩位大班女生，還能藉由敏銳的觀察及運用線索（已知的國字、環境中熟悉文字），在一堆故事本中發覺了兩本童書，竟然都由同一位作者所創作。（觀0331）

4. 老師的叮嚀——家庭聯絡簿

為了大班小朋友能順利銜接小學生活，教室設計了「老師的叮嚀」聯絡簿仿寫活動。希望孩子透過練習讓書寫行為更為精熟，讓即將升入小學的孩子們，在面對因小學需抄寫聯絡簿時，能進行得較為順利。由於紙張上沒有設計行距隔線，導致他們很難控制每個注音符號之間的距離，寫歪是很常有的現象，不是全篇寫成一團，就是二字之間沒有適當的間隔使人無法分辨。

下一次在設計紙上作業版面時，這個部分要特別注意，因為我沒有考量到小朋友對空間的掌握還沒有發展得很好，使得孩子在進行聯絡簿仿寫練習時的難度增加。（札0421）

（五）寫作區——小書的製作

當在教室中幫小朋友設置寫作區後，這個區域就成了孩子們工作

時段中很熱門的首選項目。這個桌上要放置充足且適當的讀寫材料（紙張、彩筆簽字筆、麥克筆、釘書機、日期章、膠台、尺），以支持幼兒盡情探索文字書寫的功能，藉由孩子間的自由創作，擴展他們讀寫的能力。當然，在開放寫字桌之前，教師和孩子有一個共同的使用約定，為要讓大家更清楚關於寫字桌的規範，以避免日後一些不必要的糾紛。在孩子實作過程中，教師還需為他們講解製作一本小書的基本要素：封面、封底設計、作者姓名、出版社、完成的年月日時間、頁碼。最後，當小朋友的自製小書問世時，教師會在班級中為他舉辦一場新書發表會，並且請小小作者分享他的作品。

一本小書從無到有這個歷程對孩子來說，是一個奇妙的經驗，孩子從中所獲得的技能是全方位的。孩子先要在心中建構好一個故事，然後藉由圖畫的表徵方式來呈現，最後孩子使用口語再把故事內容從頭到尾陳述一遍。這個複雜心智的轉譯過程令人感到好奇。因為當孩子需要大人協助，把他們的故事內容寫出來時，結果發現每頁的圖畫與故事內容完全符合，而故事中的連貫性也頗具童趣，似乎沒有看圖說故事之嫌。班級中參與寫作的孩子以大班年齡幼兒居多，「中小班小朋友在受到大孩子影響也開始嘗試著創作，但礙於年齡層關係常無法順利完成」（札0211）。在實作過程中，有些小朋友在創作小書初始，會選擇他們喜愛的主題（女生）或電影情節（男生）來著手，例如：

變形金鋼。就是一部令許多小男生都非常著迷的電影，他們會仿照裡面的故事內容，自己仿寫書名、主角名字等，於是我們在新書發表會中，也有了一本配合時下流行且自己創作的變形金鋼小書了。
（訪0527）

（六）圖畫式聯絡簿——娃娃的「畫」，媽媽的「話」

在進行全語文概念活動中，聽說與讀寫的同步練習則是透過「娃娃的畫，媽媽的話」的活動來進行。孩子在學校先行用繪圖的方式，畫出班級教師當日所交辦孩子的事項。例如：明天要參觀星星國小，請記得穿運動服來校。回家之後再經由孩子口述，請家長紀錄下來，此練習目的是為要評估孩子，在聽其大人指令與複誦傳達指令的正確與錯謬兩

者之間的差別為何？實施六個月下來，發現大班幼兒回家跟父母的轉述上，多能掌握教師交代事件中的關鍵詞句。例如：烏龜小花由誰先帶回家、帶手帕等，相較之下：

中班小朋友在傳達事件的內容上就呈現不穩定的狀況，其準確性要取決於教師今日所布達的內容，是否為孩子平日所熟知的生活經驗，像幼兒去文化中心領書的活動，就發現「文化中心」這個地點常連結於小朋友平日的生活經驗，所以大多數幼兒在傳達正確性上很高，但接下來「新書發表會」這個活動名稱，相對於幼兒來說就顯得陌生，以致出現「今天有去文化中心參加樹大會」之類的話。
(札0318)

(七) 工作回顧與分享——我做了些什麼？

設計一週學習區作息的表格「我做了什麼？」，用意是請小朋友在每天進入學習區工作時，可視自己內在的需求在工作之先即做好計畫，並在工作結束後請小朋友分享在學習區進行了哪些自己有興趣的活動，小朋友透過分享的過程，可以再一次自我檢視活動的歷程中，是否還有哪些是還未完成的；或下次若還有機會時，可以怎麼做？

幼兒透過分享學習正確說出學習區的名稱，並能說出我今天選擇的區域是美勞創作區，我做一個皮包，我要送給小毛的（化名）。
(觀1013)

(八) 小小記者

在特殊節日到來之前，教師會設計相關的活動幫助小朋友在對應主題時產生更多有意義的連結。於是，小小記者訪問活動所延伸出來的紙上作業，就在此一信念下誕生了。特別在父親、母親節日時設計「我親愛老爸的祕密檔案」及「我的俏媽咪祕密檔案」的紙上作業。活動中，孩子依年齡層的差異，各自用不同的方法來完成採訪工作。

小班的孩子大多由父母代寫，中班以上幼兒有的用圖畫表徵來紀錄，而大班的幼兒則直接用拼音方式寫下他們採訪父母的內容，在此一活動過程中，孩子們要身兼訪問、撰寫及分享人等多重的身分以完成此活動。雖然孩子完成的方式，會隨著年齡差異而有不同的表現，但「媽咪」的主題與現實生活的經驗連結，每一個上台分享媽媽秘密檔案的小朋友，各個都顯得自信滿滿。（札0514）

（九）閱讀分享

班級的故事時間，一向都是師生之間一項重要的語文活動。研究者相信，透過故事的傳遞，可以發展團體的意識，形成班級內的文化。所以多年來，園方一直以不同的方式來進行師生說故事。

我會利用故事接龍方式，來進行班上的故事時間，讓孩子發揮無限想像力，不侷限在原有的故事情節中，也讓年齡較小的幼兒有「說」故事的機會，同時孩子們也可嘗試畫出所說故事的內容，創作出一本屬於全班的故事書。（輔會T1 1201）

讓所有參與活動的大人與小孩都能對此感到高度興趣，並能為其投注心力。

在3~6歲混齡的班級中進行閱讀活動，要有階段性地實施計畫，可藉由清楚的分層做法，來幫助幼兒進入自我閱讀的階段。Montessori在談到讀寫教育時，認為兩者之間是互為幫補之關係：

書寫是用來引導孩子的口語語言結構更完整，閱讀則是用來幫助孩子思想和語言的發展。書寫是幫助孩子的生理語言，而閱讀則幫助他們社會的語言。（Montessori, 1967）

通常為孩子閱讀一本故事書前，教師都會特別跟小朋友介紹繪本的製作風格、開頭蝴蝶頁的特殊設計與作者歷年來的作品。例如：童書作者——五味太郎、Eric Carle等系列作品，提供幼兒以一個多元的角度認識各種不同風格的童書。

與孩子進行閱讀分享要有階段性的計畫，可先由老師閱讀繪本內容，然後進展到自己說故事，最後讓幼兒把說出來的故事內容寫（畫）下來。最初教師可單獨和孩子做一對一的閱讀，二人從共讀一本書開始。另外也需為圖書進行分級，例如：只有單字、名詞的書、只有一句話的或出現重複性字眼等等不同種類的書籍分類，設定各年齡指標性的讀物，進一步幫助孩子做深度閱讀的練習。（輔會授0112）

（十）讀報區設置

在教室的牆上，會貼有與主題相關的報導文章、或一些自然動物生態的介紹。例如：當教師在進行有關「腳丫丫」主題活動時，會張貼楊恩典的小品故事於讀報區中，其實際的做法是：會在報章雜誌上節錄相關的主題文章，選擇中文附注音版本的字體重新排版打字，張貼在讀報區供幼兒閱讀。

通常幼兒會利用諸多的線索（例：已知的國字、注音拼讀技巧）來進行閱讀，而教師也會在特定時刻為孩子來讀報。（觀1130）

教室中有關讀寫的活動，始於心情日記活動開始，再經過六個月一連串開展的書寫活動。幼兒從初期的塗鴉到後期漸漸成形的字體，綜觀整個幼兒學習的歷程，他們會發展出屬於自己書寫的策略，其動機是建立在個人和社會的需求上，進而發展出來的。文字在書寫的過程中，往往會出現自創國字、或不正確的拼讀，其不完美的地方都必視為是學習歷程的一部分。

幼兒在蒙特梭利語文教育有系統的學習下，先備的基礎書寫能力已大多被建立，故幼兒當一旦進入書寫爆發期時（3.5~4.5歲），在他們平日的作品中，大量充斥著有意識的文字圖騰，而此時進行文字仿寫，正好能符合現階段幼兒「書寫文字敏感期」的需求（4~6歲），而研究者在一次田野觀察中，看到：

一名中班小男生非常熱切得進行書寫活動，絲毫不受周邊吵雜的環

境所干擾，且投入書寫的時間長達40分鐘之久。（札1030）

通常幼兒自行閱讀一本書的過程中，都會運用大量舊有的基模及視覺圖像的輔助，去試圖了解及預測書中所發展的故事情節，閱讀發展的歷程是由整體到細部，最後統整所有經驗線索去完成閱讀的活動。在蒙特梭利教室實施全語文活動之後：

發現小朋友作品中經常會出現文字，或書寫一些自創的國字（或英文字母）。文字大部分都是與作品內容有直接相關聯性，這一點與古得曼論點相似，學校語文課程必須建立在既有的學習之上，讀寫是自然語言學習的延伸。（札0309）

因此上述的活動就如黃瑞琴（1997）指出，學習閱讀應該在自然的讀寫情境中產生，像口頭語言一樣，幼兒在不經正式指導情況下對有意義的符號做反應，並嘗試參與各種讀寫活動。

二、以蒙特梭利語文教育理論設計之語文教育活動

研究者在全語文概念融入蒙特梭利語文教育課程期間，除了開展幼兒全語文概念的語文活動外，同時也運用蒙特梭利語文教育之理論設計相關之語文活動，因此針對研究期間，教師在課室中實施的語文活動進行以下的介紹：

（一）語文教育——間接預備期

蒙特梭利教室中關於語文探索的準備期始於日常生活練習，幼兒可經由這些活動學習如何控制自己，及如何由活動中建構手眼的協調，孩子在日常生活練習區中透過工作內容：

抓、倒、舀、敲、轉、夾、切、摺、穿、剝、搗、刺工、縫工、剪貼、清洗、搬運等，來強化視覺與手部精細肌肉間的協調能力。（訪0608）

當孩子經過一系列完整的工作程序後，會在其心智上建立起秩序感，而這種專心與內在紀律的培養，都將匯整成為孩子日後在承擔責任時的重要能量。

幼兒透過日常生活練習形成內在秩序之後，更進一步利用蒙特梭利感官教育來預備下一階段有關書寫的活動。（輔會授0322）

事實上，教具並未能在幼兒的心理活動上提供內容，而只是為這種內容提供邏輯、條理的訓練。藉由感官教育中經由視覺、觸覺、聽覺、手指肌肉控制等能力的訓練，幫助孩子去識別教具間各類異同及等級間細微的差異，並在質與量的基礎上：

根據教具表面特徵的屬性進行分類、序列、配對等練習，而這些技能的養成也正是幼兒在進入書寫時必備的能力之一。（輔會授0512）

幼兒使用針筆在紙卡上來回的刺下圖案，過程中需要長時間且精確得沿著圖案外圍線條刺下，最後才能順利將圖案刺完取下。（觀0526）

根據研究者觀察：

幼兒在練習過程中，可能會面臨因使用針筆施力不平均而導致紙卡破損；或手眼缺乏平衡以致無法順利完成等情況，（札1102）

但最終幼兒手部肌肉會因練習度而趨於穩定，讓此項練習得以順利完成，這對幼兒日後在正式握筆書寫時，精細肌肉的協調度有更好的發展。

（二）語文教育——正式書寫期

1. 視覺辨別——實物與圖卡配對、實物與影子卡片配對、圖字卡與

圖卡配對

孩子經由配對練習，藉由實體的物品連結視覺在心智中形成一個完整概念。教師會運用強調具體（實物）、半具體（圖片）、抽象（文字或符號）的學習原則，採取命名、尋找、確認等三段式教學法來幫助幼兒學習語文。以水果配對卡為例：

教師會設計三種不同階段學習層次的教具來幫助幼兒認識。第一階段具體概念：實體蘋果→蘋果的圖片。第二階段半具體概念：蘋果實體→蘋果圖卡。第三階段抽象概念：蘋果圖卡→蘋果的字卡。（觀0612）

幼兒在進行配對遊戲活動，教師還可依其主題屬性的不同來延伸改變內容，例如：配合序列、分類等原則來加以設計活動。

2. 空間辨別

(1) 六面拼圖

在蒙特梭利教室中，我們也會鼓勵孩子玩拼圖，因為拼圖是在平面空間中，試圖解決填空和排列組合的一種遊戲。（訪0319）

孩子透過操弄拼圖，提升視覺空間上辨識的能力，對日後文字書寫上有所裨益。

(2) 邏輯圖卡排列

邏輯圖卡練習的目的，為要幫助幼兒建立彼此關係間合理邏輯的推論，清楚事件發生前後的關聯性，並能試著用口語表達出來。觀察幼兒看圖說出圖像的內容：「有一個蠟燭，慢慢的溶化了，又這樣呀……融化了就沒有了」（觀0523）。但另一個幼兒提出疑問「它又不是冰塊（手指著白板上的卡片）！怎麼會融化？」（觀0523）。老師引導幼兒注意圖像的內容後，幼兒重新進行圖像的推論：「蠟燭是好好的，再來就有火燃燒了，然後還是一樣！嗯！就有人吹熄了」（觀0523）。

在課程進行之先，教師已預先把邏輯圖卡做好程度上的分類，推測年紀大的孩子能有較佳邏輯推理的能力，所以將卡片大致分為難、中、

易三種程度。

事實上在今天課程結束後，大抵上也證實了先前的假設，S1、S2與S3年紀較小，他們只能針對卡片上所圖示的內容做一般性的陳述，但是S4在邏輯圖卡上的表現很不錯，他拿到的是一組很抽象的卡片，他能從小狗臉上油漆的顏色線索，來推論事件發生前後的因果關係，顯示出S4已進入具體運思前期，具有初期抽象思考的能力了。（札0524）

3. 聽、說活動

在蒙特梭利教室中，教師會運用大量團體討論或同儕間分享的活動，來進行幼兒間聽與說的練習，其具體做法分為動、靜兩種不同方式來實施。

在靜態活動分面，教師會利用靜寂遊戲、單位名稱等練習來幫助幼兒，在動態方面，則分布於每天各種不同形式的分享課程中進行。（札0421）

其目的都是藉由孩子在活動中的表現，評估幼兒在團體中的討論與表達以及傾聽等諸項能力的發展，活動內容多與全語文活動性質相同，故不再對相關活動多做贅述，只針對單位名稱與靜寂遊戲做一介紹：

(1) 單位名稱練習

當小朋友經過語文教育中聽、說、寫、讀四個面向的蒙特梭利語文活動，無論在詞彙分析、語句運用、書寫預備的練習上均達到一定的程度，這時，教師就可介紹「單位名稱」教具。此教具不是原Montessori所設計的語文教具，乃是因應中文系統複雜的單位名稱所產生，其設計原理符合蒙特梭利教具之精神，具備孤立性、能靈巧搬動、內容由簡入繁、可自行操作，主動發現誤謬具錯誤控制等特性。

實施過程可分為二階段進行：

首先可用繪本做前導練習，與孩子一起導讀，當故事唸到關鍵字

時，與幼兒一起討論此處該放置什麼合適的單位名稱。例：繪本《永遠吃不飽的貓》一書中，有提到一「杯」牛奶、一「條」魚、一「碗」麥片粥、一「位」農夫、一「對」新郎、新娘、一「座」教堂等故事內容。（觀0611）

就是一本練習單位名稱很好的入門書，等到幼兒逐漸熟悉口語生活用語的單位名稱的使用後，教師就可利用上述教具做文字的配對練習。

(2) 靜寂遊戲

教師利用課室中特定區域與幼兒一起進行靜寂的活動，目的是為要幫助幼兒運用聽覺，並引領他們以非視覺方式感受環境中所發出的一切聲響。例如：「聽聽看！馬路上有工程在施工的聲音；郵差叔叔騎摩托車來送信的聲音」（札0312）。利用外在安靜的策略來達到心靈上靜寂內控的力量。

4. 寫、讀活動

在進行幼兒寫與讀的活動安排上，根據蒙特梭利語文活動的內容做了部分的修正，該園在語文活動加入教師自製及仿間購置的教具。例如：

注音符號拓印、釣魚遊戲、木製注音符號描摹、注音符號蓋印、手指謠文字配對遊戲、語詞接龍、製作主題小書等相關語文的教具。（觀0402）

但蒙特梭利語文教育特別針對幼兒學習文法所設計的教具「農場活動」，因礙於臺灣的教具公司，並未對此項教材做一研發以符合中文適用語法系統，在市場無法供應生產之下，小熊幼兒園教師特別設計了「語詞遊戲」教具來替代「農場活動」，以協助小朋友進一步學習語詞分析。

(1) 金屬嵌圖板描摹

在蒙特梭利語文教育中，孩子進入書寫前的練習可透過金屬嵌圖板來練習。金屬嵌圖板有10組不同的幾何圖形，主要是用來讓孩子學習控制運筆能力，孩子要在選取的嵌圖板內，「依其由左到右、由上而下方

向畫出直線（曲線）、或在輪廓空白內填滿顏色」（觀0503）。這項活動可幫助孩子在練習書寫時所需的技巧，特別是掌握運筆時肌肉協調能力與穩定的專注力。教師在課程操作示範可依幼兒個別發展快慢，施以不同程度的教導，先給予嵌圖框再給予進入嵌圖板進階的練習，最後幫助幼兒達到精熟的地步。

(2) 沙盤描摹、砂字注音符號描摹

幼兒大約兩歲半開始進入了觸覺敏感期，此時期的孩子非常喜愛透過感覺的心智器官來認識自己所處的環境，故Montessori就利用幼兒此時期的特性，設計了沙盤描摹及砂字注音符號板等語文教具。教師以三階段教學帶領孩子認識注音，結合符號的字音與字形，藉由「視覺—心像—動作」的練習，從幼兒的觸覺敏感期出發：

活動方式是藉由手指（食指、中指合併）慢慢觸摸砂紙符號字形後，接著手指再在空中依其心像記憶寫出字形、或在裝滿沙子的淺盤中摹寫符號，這兩者活動都需同時配合口語唸出該符號聲音，以確定聲音與符號的再次連結。（訪0428）

此做法為強化書寫注音符號時肌肉所需的動作記憶，以及讓幼兒理解語言、聲音代表的意義，最後將三種感覺統合以形成一個完整注音符號概念。當幼兒在第一階段熟悉之後，教師可設計更多相關延伸的語文活動，延續孩子學習的熱度。

(3) 注音符號拓印

當孩子漸漸認識一些符號後，「教師可在語文區中放置一些10×10cm裁好的紙張、拓印使用的油性蠟筆、固定夾紙板等材料供孩子利用」（觀0422）。活動目的亦是幼兒透過拓印的過程，再次經歷符號的形狀。

(4) 釣魚遊戲

「教師在魚形的紙模上黏貼符號，再利用迴紋針及磁鐵釣竿，進行注音符號釣魚遊戲」（訪0608）。對於班上年紀較小的孩子，可進行單純的符號配對釣魚遊戲，大一點的幼兒還可延伸紙上書寫的練習。

(5) 木製注音符號描摹組

「木製注音符號描摹組教具，是接續前一階段金屬嵌圖板描摹的延

伸練習」(觀0422)。孩子可透過該教具操作，具體來體驗書寫時肌肉所需的穩定性。

(6) 注音符號蓋印組

注音符號蓋印組也是幼兒正式進入書寫前的一個預備練習，孩子透過蓋印活動以提升學習的趣味，直至目前為止，「幼兒都還未正式提筆寫字，所有的練習都是幫助孩子儲備日後書寫的一切技能」(輔會授0612)。

(7) 活動注音符號拼音盒

拼音盒中是由包含37個注音符號及四個調號所組成的語文教具，當幼兒已建立聲音與符號之間的關聯性後，教師便可介紹此教具。(訪0608)

透過活動符號將正確的讀音拼讀出來。經過反覆操作練習之後，孩子會發現這是一種能把聲音詮釋成符號的方法，理解寫與讀是口說語言的延伸，故Montessori發現孩子是處在一種自然而然的情境之下，開展出他們書寫的爆發期(Montessori, 1964)。

(8) 手指謠文字配對遊戲

在蒙特梭利教室中，字彙會用許多方式滲透到孩子的生活周遭，環境中一切的事物都為其命名，也會設計相關的語文活動或遊戲，如各種圖卡、三部卡或文字配對卡等。在為期六個月實驗期間：

研究者自製了一些蒙特梭利語文教材供孩子們使用，而這與全語文所倡導需提供幼兒真實的語言經驗理念相符。(訪0608)

(9) 語詞遊戲

當孩子熟悉活動注音符號拼音盒的練習後，教師設計進階的課程——語詞分析遊戲，讓幼兒認識各種不同屬性的語詞。

教師首先要從孩子最容易區分的名詞開始教導，然後進入動詞，最後才進階到幼兒比較難意會的形容詞部分。在教材設計上可預備平

日幼兒熟悉的生活圖卡。例：大樹、鞋子、腳踏車、衣服、哭、吃東西、打棒球等。（觀0422）

教師定義好動、名詞與形容詞的意涵，在設定好標定物後（紅色圓點代表動詞、綠色代表名詞、藍色則代表形容詞），就可以和幼兒一起練習了。

(10) 閱讀指示卡

教師在A4的紙卡上寫下孩子覺得有趣又能輕易表演動作的句子，而當孩子閱讀完字卡上的語句後，再請他做出符合句中動作的回應。（札0304）

在實施指示卡語文遊戲初期，教師可請小朋友先從閱讀簡單的詞彙開始著手，再慢慢加長到整段句子，最後甚至可延伸閱讀短篇故事或押韻歌謠等。例如：（語詞）微笑、拍拍手→（句子）「請你到圖書區選一本故事書給我→（短篇故事）《好餓好餓的毛毛蟲？》」（觀0625）。

(11) 文化課程的小書製作

在蒙特梭利語文課程所包括讀寫教育的部分，有關小書製作課程的實施方法，與全語文活動中設置幼兒寫作區的形式大致相同，均是提供幼兒進入真實寫作的歷程，其兩者間最大的差異在於：幼兒在全語文的寫作區內，隨著自己感興趣的議題進行創作，而幼兒在蒙特梭利小書創作的走向，則較偏向依循文化課程下的主題而行。

以《菜包美食書》及《飯糰材料用具書》為例：即是班級中幼兒進行「米從哪裡來？」課程時，所萌發創作出來的文化課程小書。（札0623）

對一群即將進入小學的孩子，讓他們挑戰正式書寫，對幼兒及教師而言，無疑都是一項令人期待又興奮的事。

初期孩子來到蒙特梭利的教室，接受階段有次序性的教導，由語文間接預備期開始，慢慢進入正式的書寫期（札0314）

這期間，教室又融入全語文概念的語文活動，這一路走來，幼兒在完整、有意義、興趣的自然情境下經歷寫、讀的歷程，並經由同儕間彼此分享的學習經驗，大家一起來建構語文的知識。

從Montessori特有的書寫活動早於閱讀發展的理論，可看出幼兒要進入閱讀的活動前，需要許多的能力準備，例如：視覺辨別、注音符號與文字的認識，透過循序漸進的活動進行，才能順利進入閱讀的階段，因Montessori視閱讀為一種把圖形符號概念詮釋的心智活動（何佳玲，2010；陳文齡，2006；Lillard, 1972）。

伍、結論與建議

本研究的主要目的在探討以全語文概念融入蒙特梭利語文教育，了解教師在聽、說、讀、寫四個面向所設計的語文活動，並進一步了解以蒙特梭利語文教育理論教師設計的語文活動內容。本章分作兩部分來撰寫，分別針對研究目的提出歸納與結論，並進一步提出建議，以供現場教師及未來研究之參考。

一、結論

研究者依據主要資料的來源加以彙整，以對本次研究進行最終的結論。其所得結果如下：

（一）全語文概念下，幼兒開展聽、說、讀、寫萌發的語文活動

1. 聽說萌發的語文活動

在全語文活動策略介入之前，教師即已在平日蒙特梭利課程中，提供幼兒許多口述語言的機會，幼兒藉由同儕之間、團體討論時段、假日生活經驗分享等活動中，即不斷積累「聽與說」口語表達的經驗。我們在課室進行語文教育有關「聽、說」的學習，前後共計實施了以下活

動，分別為經驗圖表、分享桌、小小說書人、Talk & Show玩具分享日等。

2. 讀寫萌發的語文活動

課程中與小朋友進行有關「讀、寫」方面的活動，則實施了心情日記、讀報區、簽到活動、親子共讀學習單及借書單、預約書單、家庭聯絡簿、小書製作等七項活動，但論及正式進行書寫（仿寫）的活動，唯有家庭聯絡簿、小小記者、借書單、預約書單等四項。

內容同時跨越到「聽、說、讀、寫」四個領域部分的，則有圖畫式聯絡簿、小小記者、我做了什麼、閱讀分享等四項語文的活動。這顆幼苗在經由全語文理念的浸潤滋養之下，更加催化豐富了開花結果的樣貌。

（二）以蒙特梭利語文教育理論設計之語文活動

1. 間接預備期

Montessori實踐下的語文教育，是將幼兒學習的活動以一種間接教育的形式來完成它。即幼兒在正式進入書寫之前，就已透過日常生活、感官教育所給予的各樣練習，為下個階段的發展做好預備：(1) 幼兒透過活動來建立內控的秩序感及專注的能力；(2) 藉由強化視覺與肌肉的間連結，提高手眼協調及肢體的穩定性；(3) 在活動中幼兒學習分類、序列、配對等能力。

2. 正式書寫期

蒙特梭利語文教育中，分別透過視覺辨別、空間辨別、聽說與寫讀四大領域活動的實施，以協助正式進入書寫期的幼兒架構語文知識：

- (1) 幼兒透過視覺辨別練習，發展具體、半具體、抽象等概念。
- (2) 空間辨別練習之目的，是欲提升幼兒在視覺空間上的辨識能力，特別是日後書寫強調上下左右對稱的中國字而言，故此能力的建立將對書寫文字上多有助益。
- (3) 幼兒藉由團體討論、看圖說故事、靜寂活動等相關活動的實施，提升聽與說的能力。
- (4) 當幼兒接受學校由簡入繁階段式讀寫技巧之後，對正處文字敏感時期的幼兒，藉由金屬嵌圖板等一系列的活動，其書寫行為

將會以一種大量爆發書寫的形式來呈現，最後透過注音符號拼音盒、閱讀指示卡及語詞遊戲等閱讀活動邁入社會語言的階段（Montessori, 1967）。

（三）研究限制

本研究採行的方法並非每位實務工作者均適用，且因其問題解決的特性，使得研究成果解釋只適用於本研究的情境；再者，本研究限於時間、人力及經濟等因素考量，研究的對象僅為研究者所服務園所中的13位幼兒，以致研究結果有所限制，無法推論到其他幼兒。

由於研究者之一是幼兒園的負責人，職掌學校人事的任用與考績，而另一研究者為輔導教授，故在蒐集與校內教師訪談資料或參與觀察時，極可能因身分之特殊，使訪談對象基於對研究者角色的尊重，或採取迎合政策以規避無謂困擾的考量，而有所隱藏內心真正的想法，致使本研究據以推論的資訊與現狀難免有所落差。為避免這樣的限制，研究者所引用的資料，大多以教師半結構式、由感而發的談話資料為其研究材料，期能聽到教師最真實的感受與聲音。

二、建議

非結構性全語文概念融入結構性明顯的蒙特梭利語文教育，帶給幼兒體驗不一樣的語文教育活動，不僅開展了大量有關聽、說、寫、讀萌發的語文活動，也充分歷經以蒙特梭利語文教育理論為主的語文活動，以下綜合本研究所發現之建議，以提供現場教師及未來研究者參考。

（一）對幼兒園教師的建議

對於習慣以簿本或教材來進行語文教育的教師而言，要學習自己設計有趣且適合幼兒的語文教育活動的確困難，因此建議在現有的教學模式中，融入全語文概念的理論，凸顯教學取向中的互補性，以構建出適合幼兒學習的語文活動。

(二) 對未來研究者的建議

本研究顧及工作及田野觀察上的便利，選取研究對象以立意取向為考量，故所得結果無法推估到其他的幼兒園，故建議未來欲探討融入全語文概念於蒙特梭利教育中，可針對其教學活動之實施深入探究幼兒語文能力之成效，或擴展其選取研究對象於實施蒙特梭利教育之原住民幼兒園，或探討全語文概念實施於其他教學模式之可能性。

參考文獻

- 王文川（2010）。啟蒙國語文寫讀能力。**蒙特梭利雙月刊**，87，13-15。
【Wang, W. T. (2000). Enlightenment writing and reading ability of Chinese language. *Journal of Montessori*, 87, 13-15.】
- 王文科（2000）。質的研究問題與趨勢。載於中正大學教育學研究所（主編），**質的研究方法**（頁1-22）。高雄市：麗文。
【Wang, W. G. (2000). Qualitative research question and trends. In Graduate Institutet of Education, National Chung Ching University (Ed.), *Qualitative research* (pp. 1-22). Kaohsiung, Taiwan: Liwen.】
- 何佳玲（2010）。蒙特梭利的讀寫教育——自發性書寫和閱讀。**蒙特梭利雙月刊**，87，18-22。
【He, J. L. (2010). Reading and writing education of Montessori method: Spontaneous writing and reading. *Journal of Montessori*, 87, 18-22.】
- 吳敏而、黃秀霜、仇小屏、曹逢甫（2013）。十二年國民基本教育本國語文領域綱要內容之前導研究。**國家教育研究院委託之專題成果報告**（編號：NAER-102-06-A-1-02-01-1-10），未出版。
【Wu, M. R., Huang, S. S., Chou, S. P., & Tsao, F. P.(2013). A study on the contents of the essence of national basic education in Chinese language in the twelve years. *The Report of National Institute of Education* (No.: NAER-102-06-A-1-02-01-1-10), Unpublished.】
- 李連珠（2006）。**全語文教育**。臺北市：心理。
【Lee, L. Z. (2006). *Whole language education*. Taipei, Taiwan: Psychological.】

- 李德高（1997）。**蒙特梭利教材教法**。臺北市：啟英文化。
- 【Lee, D. K. (1997). *The Montessori teaching method*. Taipei, Taiwan: KaiYing.】
- 林佩蓉（譯）（1999）。「**快樂學習**」——**全語文幼稚園的一天**（原作者：B. Fisher）。臺北市：光佑。（原著出版年：1991）
- 【Fisher, B. (1999). *Joyful learning: A whole language kindergarten* (P. L. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Guangyou. (Original work published 1991)】
- 林佩蓉、蔡慧姿（譯）（2003）。**統整式語文教學的理論與實務——行動研究取向**（原作者：C. C. Pappas, B. Z. Kiefer, & L. S. Levstik）。臺北市：心理。
- 【Pappas, C. C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (2003). *The theory and practice of unified Chinese teaching: Action research* (P. L. Lin & H. C. Cai, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.】
- 林楚欣（2008）。全語言觀點在幼兒階段的應用。**蒙特梭利雙月刊**，**78**，13-15。
- 【Lin, T. S. (2006). The application of whole language view in early childhood. *Journal of Montessori*, 78, 13-15.】
- 林麗卿（2005）。**小小文字探索家——全語言的新思維**。臺北市：華騰。
- 【Lin, L. C. (2005). *Little text explorers: New thinking in whole language*. Taipei, Taiwan: Huateng.】
- 施淑娟（2003）。蒙特梭利教室的全語文教學。**蒙特梭利雙月刊**，**47**，61-64。
- 【Shih, S. C. (2003). The whole language in a Montessori classroom. *Journal of Montessori*, 47, 61-64.】
- 施淑娟（2014）。蒙特梭利教學對原住民幼兒語文能力表現之影響。**慈濟大學教育研究學刊**，**11**，209-245。
- 【Shih, S. C. (2014). The affection of Montessori method on language abilities of aboriginal children. *Educational Journal of Tzu Chi University*, 11, 209-245.】

施淑娟、曹湘玲（2013）。全語文融入蒙特梭利教學之研究。臺北市立大學學報，44，57-84。

【Shih, S. C., & Tsao, H. L. (2013). A study of applying the whole language approach in a Montessori classroom. *Journal of Taipei City University*, 44, 57-84.】

施淑娟、薛慧平（2006）。兒童內在生命的發展——蒙特梭利感覺教育。臺北市：心理。

【Shih, S. C., & Xue, H. P. (2006). *The development of children's inner life: The sensory education of Montessori method*. Taipei, Taiwan: Psychological.】

施蘊珊、林佩蓉（2009）。幼教課程與幼兒語言發展之關係——以方案課程與蒙特梭利課程為例。愛彌兒「探索」期刊，24，33-43。

【Shih, U. S., & Lin, P. R. (2009). The relationship of curriculum of early childhood and children's language: An example of project approach and Montessori method. *Journal of Explore*, 24, 33-43.】

洪月女（譯）（1998）。談閱讀（原作者：K. S. Goodman）。臺北市：心理。（原著出版年：1996）

【Goodman, K. S. (1998). *On reading* (Y. H. Hong, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1996)】

洪蘭（譯）（1997）。心理學（上）（原作者：H. Gleitman）。臺北市：遠流。（原著出版年：1991）

【Gleitman, H. (1997). *Psychology* (L. Hong, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuanliu. (Original work published 1991)】

張筱瑩（2007）。蒙特梭利語文教育與全語文教育對幼兒閱讀能力之探究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

【Zhang, S. I. (2007). *The study of reading abilities in Montessori language and while language approach* (Unpublished master's thesis). University of Zhengahi, Taipei, Taiwan.】

教育部（2002）。全國幼兒教育普查計畫。臺北市：作者。

【Ministry of Education. (2002). *National early childhood education census program*. Taipei, Taiwan: Author.】

- 許惠欣（1979）。**蒙特梭利與幼兒教育**。臺南市：人光。
- 【Xu, H. S. (1979). *Montessori education and early childhood education*. Taipei, Taiwan: Renguang.】
- 連文雄（2005）。幼兒、語言與英語習得。**建國科技大學學報**，24(3)，29-56。
- 【Lian, W. G. (2005). Children, language, and English acquisition. *Journal of Jianguo Tech University*, 24(3), 29-56.】
- 陳文齡（2006）。蒙特梭利語文教育特色。載於邱淑雅（主編），**認識蒙特梭利教育**（頁318-327）。臺北市：蒙特梭利文化。
- 【Chen, W. L. (2006). The features of Montessori language education. In S. Y. Qiu (Ed.), *Understanding of Montessori education* (pp. 318-327). Taipei, Taiwan: Montessori Culture.】
- 陳貞旬（2008）。蒙特梭利讀寫活動VS.全語言觀點。**蒙特梭利雙月刊**，78，10-12。
- 【Chen, C. S. (2008). Reading and writing of Montessori method. *Journal of Montessori*, 78, 10-12.】
- 陳淑琴（2000）。**幼兒語言教材教法：全語言教學觀**。臺北市：光佑。
- 【Chen, S. C. (2000). *Language teaching method of children: View of whole language*. Taipei, Taiwan: Guangyou.】
- 陳雯琪（2006）。由靜寂遊戲談孩子的心靈成長。載於邱淑雅（主編），**認識蒙特梭利教育**（245-249）。臺北市：蒙特梭利文化。
- 【Chen, W. C. (2006). By the silence game to talk about the child's mind grows. In S. Y. Qiu (Ed.), *Understanding of Montessori education* (pp. 318-327). Taipei, Taiwan: Montessori Culture.】
- 陳癩眉（1995）。**幼兒心理學**。臺北市：五南。
- 【Chen, C. M. (1995). *The psychology of children*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 曾世杰、簡淑真（2006）。全語法爭議的文獻回顧論其對弱勢學生之影響。**臺東大學教育學報**，17(2)，1-31。
- 【Ceng, S. J., & Jian, S. C. (2006). A review of the literature of the whole language and influence on the weak students. *Educational Journal of*

- Taitung University*, 17(2), 1-31.】
- 黃瑞琴（1993）。**幼兒的語文經驗**。臺北市：五南。
- 【Huang, R. C. (1993). *Language experience of children*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 黃瑞琴（1997）。**幼兒讀寫萌發課程**。臺北市：五南。
- 【Huang, R. C. (1997). *Children's reading and writing germination course*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 楊可玉（2008）。**結合蒙特梭利及全語言教育概念之華裔幼兒華語夏令營課程設計**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 【Yang, K. Y. (2008). *Curriculum design of preschool Chinese summer camp: Based upon the concepts of Montessori and whole language* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】
- 楊雅玲（2002）。全語言取向的閱讀教學活動。**教與愛**，73，62-66。
- 【Yang, I. L. (2002). Reading activity of whole language approach. *Teaching and Love*, 73, 62-66.】
- 詹棟樑（1994）。**兒童人類學——兒童發展**。臺北市：五南。
- 【Zhan, D. L. (1994). *Children's anthropology*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 劉慈惠（2006）。學前幼兒被期待學些什麼？以兩所幼稚園家長為例。**師大學報**，51(1)，131-158。
- 【Liu, C. H. (2006). Preschool children are expected to learn what? Example of two kindergarten parents. *Journal of National Taiwan Normal University*, 51(1), 131-158.】
- 戴浩一（2007）。**語言、思維、文化與行為之研究**。取自 <http://tw.myblog.yahoo.co!TzquqveRGBg7nvywccgGRZ4p.wfi/article?mid=8926>
- 【Dai, H. I. (2007). *The study of language, thinking, culture and behavior*. Retrieved from <http://tw.myblog.yahoo.co!TzquqveRGBg7nvywccgGRZ4p.wfi/article?mid=8926>】
- 薛曉華（譯）（1997）。**全語言幼稚園：教學之理論與實務**（原作者：

- S. C. Raines & R. J. Canady) 。臺北市：光佑。
- 【Raines, S. C., & Canady, R. J. (1997). *Whole language kindergarten: Theory and practice of teaching* (S. H. Xue, Trans.). Taipei, Taiwan: Guangyou. 】
- Goodman, K. S. (2006). *What's whole in whole language*. Phoenix, AZ: Blue Cloud Books.
- Goodman, Y. (1986). Roots of the whole language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Halliday, M. A. K. (1983). *Learning how to mean*. New York, NY: Elsevier North Holland.
- Lawrence, L. (1998). *Montessori read & write*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Lillard, P. (1972). *Montessori a modern approach*. New York, NY: Schocken Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1992). *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's own handbook*. New York, NY: Frederick A. Stokes.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method* (A. E. George, Trans.). New York, NY: Schocken. (Original work published 1912)
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Notre Dame, IN: Fides.
- Standing, E. M. (1984). *Maria Montessori her life and work*. New York, NY: A Plvme Book.

Using Montessori Education in Conjunction with the Whole Language Approach

Hsiang-Ling Tsao* Shu-Chuan Shih**

Abstract

In this study, a preschool that adopted Montessori education was examined, and the use of this education method in conjunction with the whole language approach was investigated. Qualitative data analysis was employed, and 13 children were recruited as research participants. Data were collected from various sources, including teacher interviews, consultation meetings hosted by professors, classroom observations, teaching reflection dairies, and subject to cross analysis. The results were as follows: (a) when the whole language approach was used in accordance with the Montessori education theory, eight language activities of listening and speaking abilities and nine activities of reading and writing abilities were obtained. (b) The activities involving Montessori education theory, which required the children to practice various daily life actions (e.g., catching, pouring, scooping, knocking, turning, clipping, cutting, folding, wearing, stripping, pounding, piercing, weaving, cutting and pasting, cleaning, and transporting), initiated the children into the indirect preparation stage. (c) The activities involving the four major domains (i.e., visual identification, spatial identification, listening and speaking, and reading and writing) subsequently initiated the children into the official stage of writing and reading.

Keywords: whole language approach, Montessori education, language education



DOI : 10.3966/252190062017123402002

Received: March 21, 2017; Modified: September 15, 2017; Accepted: September 26, 2017

* Hsiang-Ling Tsao, Teacher, Bear Forest Preschool, E-mail: tim933483@yahoo.com.tw

** Shu-Chuan Shih (corresponding author), Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Taitung University, E-mail: elaineshih33@gmail.com