

全語文概念融入蒙特梭利教學之初探

施淑娟*、曹湘玲**

摘 要

本研究之目的為探究全語文概念融入蒙特梭利教學中，對幼兒及教師的收穫與成長。研究對象來自蒙特梭利幼兒園的師生，依其生理年齡、家長教育程度與家庭社經地位等基本條件進行配對選取，最後選出13名3-6歲混齡的幼兒，參與一年全語文融入教學的研究，並採用質性資料蒐集與畢保德圖畫詞彙等測驗工具，以評量幼兒在融入全語文概念前後的改變。最後依研究目的進行分析與歸納，研究結果指出對幼兒而言，在文字知覺、口語理解與表達能力、仿寫動機與書寫能力及聽、讀詞彙理解能力皆有提升，並學會使用文字記錄為事情做規劃。對教師而言，教師在全語文概念融入蒙特梭利教學後，善用經驗圖表以記錄師生間的對話，且重新深入認識蒙特梭利語文教育，不再只是單純關注幼兒在寫字準備度上的考量，而是能適時提供幼兒主動產生學習的動機，並在蒙特梭利文化教育中發展以幼兒興趣為主的語文活動。

關鍵詞：全語文概念、蒙特梭利教學、蒙特梭利語文教育

* 本文第一作者為慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授

** 本文第二作者為私立熊熊森林幼兒園教師

壹、緒論

傳統的語文教學強調有順序的技巧訓練，幼兒根據課程內容逐步練習聽力、拼音、造句等語文的能力。研究者認為聽、說、讀、寫的獲取，即是養成語文技能唯一的基本能力，故教學基於語言準備度的考量，過分強調邏輯分析及由簡入繁的順序，使得學習者往往得接受孤立的字、詞與句型的練習，然而這些練習所拼湊出來的語文圖像，卻不是幼兒真實生活中所使用的語言，故讓現今語文的教學流於空泛缺乏真義（沈添鈺、黃秀文，1997）。

而蒙特梭利教學中的語文教育一方面重視音的解析，雖然提倡語文是透過字母的學習後才進入拼音的階段，最後到字詞的認識，是局部到整體的概念；但另一方面也強調整體五大教育學習環境的配合，及環境中自然使用語文的機會，並有不同於臺灣幼教先寫後讀的概念，及三階段教學認識語詞的活動，是整體到局部的概念（岩田陽子，1987；徐瑞仙譯，1996；陳文齡，2006；Lawrence, 1998; Montessori, 1964）。由此可知，蒙特梭利語文教育提出了不同於傳統的語文教學重視局部到整體的教學策略。

最後，一個不同以往語文學習的模式－全語文概念（Whole Language Approach），不僅流行於美國與澳洲，更在紐西蘭實施將近四十年（關之英，2001；Thompson & Fletcher-Flinn, 2011），其主張語言的發展必須透過實際的運用；從整體到局部；功能發展先於形式發展（李連珠，2006），更是個體與語言文字持續互動，並主動建構聽、說、讀、寫知識的歷程（李連珠譯，1998；李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；陳淑琴，2000），學者也提到語言學習具整體性、社會性、使用性、生活性與建構性等特色（李連珠，2006；黃瑞琴，1997）。雖然英國、澳洲及美國實施四十年後其成效備受爭議，近十年來語言學界大加撻伐，並提出全語文為全國人民讀寫能力普遍欠佳的罪魁禍首，而澳洲的研究更提出高中學生文法成就低落的原因可能是長期實施全語文的結果（王淑儀，2005），雖然有其負面的影響，但研究者認為沒有一種教學方法是十全十美的，於是興起融合兩種語文教育的念頭。

蒙特梭利語文教育需要長時間的學習才能看到語文的成效，因此對家長而言是漫長的等待，而研究者在2003年便在蒙特梭利教室實驗中融入全語文的概念（施淑娟，2003），接著因教育部輔導計劃也陸續在幼兒園推行全語文概念融入教學的做法，不僅看到幼兒在短時間對語文產生興趣，進而在寫與讀方面也有很大的效果，而且家長與教師皆有很好的評價。正值研究對象在語文教育產生困境，因此興起在原有蒙特梭利語文教育之下，融入全語文概念的方式，相信一定能提升幼兒在語文

教育的成效，也藉由全語文活動的融入，希冀為原有的語文教育帶來新的契機，並能提出迥異以往不同的思維，期待老師能重新看待幼兒在語文學習上的樣貌，讓「聽、說、讀、寫」下的語言圖像，不再陷入東拼西湊不自然的景況。

本研究旨在探討全語文概念融入蒙特梭利教學對幼兒及教師的成效，欲探討以下研究目的：

- 一、探究全語文概念融入蒙特梭利教學中幼兒所獲得的能力。
- 二、教師在蒙特梭利教學中實施全語文概念後的改變與成長。

貳、文獻探討

近代探討幼兒語言學的論述眾多，且各派理論分歧。故研究者依其所欲探討的目的，爰用以下兩大語言觀點，作為文獻探討上重要的依據。分別為：全語文概念語文觀點、蒙特梭利語文教育等，並比較全語文概念與蒙特梭利語文教育的異同，以凸顯兩者融合的適切性。茲分述如下：

一、全語文概念語文觀點

全語文概念歷史淵源可溯及二十世紀數位教育思想家，受西方教育運動及社會運動所啟發，全語文是一種教育哲學觀，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、一種態度與信念，並不是一套「語言」教學法、也不是一種措施，它其實是一種關乎學習、教學、語言與課程的哲學，主張語言的發展是個體與語言文字持續互動，並主動建構聽、說、讀、寫知識的歷程（李連珠譯，1998；李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；陳淑琴，2000）。由此可知，全語文的概念可融入任何教學模式。

全語文概念中將幼兒的語文學習，視為幼兒整體發展的一部分，依此論點，幼兒語言學習的歷程應該是統整的，讓孩子因為需求而從事聽說讀寫的活動（李連珠譯，1998）。且幼兒的讀與寫應該同時進行，互為相輔相成之關係，幼兒透過自身建構知識的方式來學習語文，而非經由機械式練習獲得語文能力，透過大量有關語言自然學習歷程、語言發展的研究報告及觀察綜合累積的一種教學理念結果，結合了「教育哲學觀」、「心理語言學觀點」、「社會語言學觀點」與「讀寫萌發」等研究成果所形塑出語言取向的觀點（林佩蓉譯，1999；薛曉華譯，1997）。

有關國內全語文的研究結果，如沈添鈺與黃秀文（1997）的研究指出在國小實施的結果是由於教師的全語文信念不足，導致課程設計出現問題；並提出從舊有

課程逐步加入全語文精神，讓老師與學生都能逐步適應全語文的課程活動方式的策略。而劉雪芳（1998）的研究以兒童文學與戲劇為出發點，設計全語文統整性課程，結果不僅提出課程成功的因素也提出實施的阻力。陳淑琴與程鈺菁（1999）的研究發展適合國內生態的語言教學方式，研究結果發現不僅孩子主動學習態度轉變了，老師也獲得教學的樂趣與信心；還有孩子對語言的敏感度提高，在家裡也會主動使用語言，贏得家長正向回饋。施麗雅（2002）分三階段實施全語文課程，發現影響全語言教學成效的因素，包括(1)行政主管的支持；(2)家長的認同與配合；(3)學習資源及外在環境資源的運用；(4)老師對全語言理論認知與實務的積極嘗試；(5)協同行動研究的助力，也提出實施的困境。

徐琇華（2002）在國小高年級之全語文教學中發現教師本身的教學信念與全語言信念的差距，會影響接受新課程觀念的速度，教師的成長會提升挫折容忍度。教師的角色涵蓋引導孩子學習主題知識的引導者，觀察孩子學習方式的觀察者，示範聽說讀寫的示範者。李佩純（2004）在幼稚園實施全語言教育研究，發現教師原有信念及動機會影響全語言教育實踐，但初任教師身分需先適應環境與搭檔老師，從逐步安定中，一邊研讀理論一邊做中學，體認全語言是以孩子為中心的統整性課程。研究者建議實施前需先有課程概念，規劃學習活動，逐步豐富環境，尋求校內外支援團體，並作面對挑戰的心理準備。林惠娟（2004）針對七所幼托園所了解實施全語言教學概況中，發現為共同的具體實施方式為製作經驗圖表，營造環境文字，為幼兒畫作註記，提供紙筆、圖書，設計讓孩子有書寫、閱讀與討論的活動，實施親子語文活動（親子共讀、學習單）與評量。吳芬玲（2004）的研究提出全語文教師的角色不僅涵蓋聽說讀寫的示範者，也是與孩子一起分享語言使用的夥伴。

國外的研究則有Ribowsky（1985）的研究指出兒童在字與字音認識的測驗成績上都有進步。Kasten與Clarke（1989）的研究比較全語文幼稚園與其他幼稚園，結果指出全語文幼稚園的幼兒的成績在子音的認識、聲音一致性的辨認、組成一連串音的字及字首與字尾音都有顯著的表現。

Manning、Manning與Long（1989）研究指出在史丹福成就測驗中，全語文教室幼兒的表現比重視單字學習技巧的幼兒來得好。Stice與Bertrand（1990）及Manning、Manning與Long（1989）的研究也提出在全語文教室的學生傾向去閱讀本文的意義而不是定義一個字的意義，意思就是說全語文的學生在教室中能閱讀任何一本書，不像傳統教室的學生比較重視在單字表面的正確性；而Stice與Bertrand（1990）研究更指出在全語文教室的學生有更多的機會發展解決閱讀問題的策略；在感知他們自己是否是一個讀者或寫作者時，幼稚園階段有82%的幼兒自覺是一個好的讀者，傳統學校只有5%；全語文的國小學生有70%，傳統學校則是30%。

許多研究指出在全語文教室中學生的字彙、拼音、文法與標點符號技巧都比一般傳統教室的學生來的優異（Calkins, 1980; Clarke, 1988; DiStefano & Killion, 1984; Elley, 1991; Gunderson & Shapiro, 1988; Smith & Elley, 1995; Stice & Bertrand, 1990）。Dahl與Freppon（1995）研究證明全語文教室的學生容易成爲一個寫作熟練的人，在小學一年級就能書寫句子與故事，Kasten與Clarke（1989）也有相似的研究結果，甚至在幼稚園階段就能成爲一個好的書寫者。Johnson（2001）的研究了解三個初任國小教師因自覺目前教學方式無效、不符合學生需求，想改變教學模式，所以興起採取實施全語文教學的方式，創造真實生活相關的讀寫經驗。

二、蒙特梭利語文教育

從蒙特梭利吸收性心智理論中，論及有關幼兒語言開展模式、及語言敏感期表徵得知，心智的形塑在嬰幼兒時期發展得十分快速，空間中各種連結的質與量，都會透過幼兒感官的心智得到印象，並藉由反覆的活動中加以概念化（陳文齡，2006；Lawrence, 1998）。故蒙特梭利透過幼兒在真實世界中所獲得的具體經驗，來設計幼兒語文教育學習的模式。分別爲間接預備期及正式書寫期兩大階段。

幼兒在蒙特梭利教室中關於探索的準備始於日常生活的訓練，之後再擴展到感官的練習。通過視覺、聽覺、觸覺、嗅覺、味覺及比較、分類等的感官活動，幫助肌肉控制更爲精準，並透過肌肉感覺記憶形狀的輪廓，爲下一階段握筆書寫作預備，幫助日後幼兒正式進入書寫時奠定良好的基礎（岩田陽子，1987；洪淑敏，2010；許惠欣，1979；陳貞旬，2008；Montessori, 1967b）。

當幼兒經過日常生活教育、感官教育、語言能力發展、動作發展等準備階段後，便可正式進入與書寫相關的活動。教師此時利用強調具體（實物）、半具體（圖片）、抽象（文字或符號）等漸進式學習原則，佐以Seguin所創名稱練習教學法：命名（結合和物體和名稱）、辨別（名稱和物體的再次確認）、發音（名稱和物體的記憶重現）等三階段教學（the three periods）來幫助幼兒學習語文（岩田陽子，1987；徐瑞仙譯，1996；陳文齡，2006；Lawrence, 1998; Montessori, 1964）。

Jones與Miller（1979）針對低社經地位黑人家庭的幼兒進行三年的研究，結果顯示蒙特梭利幼兒在丹佛成就測驗中總閱讀分數，及魏氏兒童智力量表測驗（WISC-R）中語言與表現智商持續優於傳統其他三種教學的幼兒，但未達顯著水準。Su（2002）的研究指出，低社經家庭之幼兒接受蒙特梭利教學在閱讀的成就高於以技巧教學爲主的控制組。The New Zealand's Education Review Office（2002）的研究也顯示，蒙特梭利托兒所的幼兒在早期閱讀能力有相當好的表現。

Sammons (2002) 在英國幼兒園進行研究，發現蒙特梭利學校的幼兒在閱讀上獲得相當高的分數。Soundy (2003) 的研究探討零到六歲幼兒的讀寫發展，研究發現幼兒時期接受語言與讀寫的訓練對未來學習有正向的影響。

Lillard與Else-Quest (2006) 研究三到六歲幼兒的學習成就，結果發現接受蒙特梭利教學的五歲幼兒在字母與字的辨認、聲韻覺識及數學能力與未接受蒙特梭利教學之幼兒有顯著差異，接受蒙特梭利教學之幼兒優於未接受蒙特梭利教學的幼兒。張筱瑩 (2007) 研究發現蒙特梭利教學的幼兒其閱讀能力表現優於全語文教育的幼兒，但在年齡與教學法的交互作用上並無顯著差異。接受蒙特梭利教學的幼兒，在聲韻覺識測驗上優於全語文教育的幼兒，但在認字與閱讀理解上兩者並無顯著差異。而中班幼兒閱讀能力中的聲韻覺識、認字與閱讀理解部分，兩間學校的幼兒相較下皆無顯著差異。施蘊珊、林佩蓉 (2009) 研究發現接受方案及蒙特梭利課程幼兒，在詞彙理解及口語理解能力的表現，兩者均無明顯差異。但方案課程的幼兒，在口語能力表達上是優於蒙特梭利課程的幼兒。

三、全語文概念與蒙特梭利語文教育的異同

從教育哲學觀、理論基礎、語文課程、教師的角色、學習的情境、學習的教材等六個面向來作一比較，探討全語文概念融入蒙特梭利教學之異同及適切性。

(一) 教育哲學觀

在教育哲學觀的探究上，兩者皆同意幼兒需在一自然情境下接受語言聽、說、讀、寫的培養 (Goodman, 1986; Lawrence, 1998)。蒙特梭利特別強調，幼兒0-6歲藉由敏感期，利用其吸收性心智來建構語文，重視孩童的天賦潛能，主張讓孩童在充滿愛與自由的環境下發展自我。蒙特梭利教學是一個教學法 (劉冷琴, 2008; Standing, 1984)，而全語文則說明了它是以學習者中心、兒童中心方式來學習的一種語文觀，它不是一種教學法，揭示幼兒學習的歷程，是從整體出發，而從非零碎的技能學起 (林佩蓉譯, 1999; 薛曉華譯, 1997; Goodman, 1996)。由此可知，全語文不是一個教學法是一個觀念，因此可將全語文概念的觀點融入蒙特梭利教學中。

(二) 理論基礎

蒙特梭利首先受到Itard和Seguin兩位特殊教育先驅者的影響，以科學的精神及驗證的方式來觀察兒童，接下來受到法布爾 (Jean-Henri Fabre) 及德弗里 (Hugo de Vries) 等生物學家的影響發展出獨創的教學理論，強調教育基礎就是協助孩子

生命的躍動（相良敦子，1988；許惠欣，1979）。最後，蒙特梭利教學也繼承了從Pestalozzi與Rousseau、Froebel以降的教育思潮，主張幼兒知識的建構，宜從具體真實的經驗中獲得，實施具體教學活動。全語文則受到Dewey的進步主義與Piaget的認知建構、及Vygotsky的社會文化建構論所影響，視幼兒的語文學習為整體發展的一部分，幼兒的讀與寫應該是同時進行，互為相輔相成之關係，幼兒透過自身建構知識的方式來學習，而非經由機械式練習獲得語文能力（李連珠，2006；林佩蓉譯，1999）。而全語文的發展更是來自於心理語言學、社會語言學及讀寫萌發等綜合成的觀念，堅信「閱讀者自然的根據文字上的字形字音、語法及語意等線索，來建構文章的意義」。及「兒童讀寫是一個持續的過程，而不是一個特定的時刻。」（薛曉華譯，1997）。雖然兩者各自習得不同的理論基礎，但還是源自相同的理論基礎如Pestalozzi與Rousseau、Froebel，因此不相牴觸，所以可將全語文概念的觀點融入與蒙特梭利教學中。

（三）語文課程

全語文與蒙特梭利教學在語文教育的實施，存在著非常不同的學習策略。蒙特梭利自有一套統整有階段性的語文課程活動，始於日常生活教育訓練；然後再進入感官教育的練習，以一種間接教育的形式對幼兒進行語文活動（陳文齡，2006；Lawrence, 1998; Standing, 1984）。當視覺記憶與運動的肌肉，在有步驟計畫下完成充分的訓練後，幼兒常會以一種「爆發性書寫的能力」行為來呈現（洪淑敏，2010），最後進入抽象的文字閱讀。反觀全語文概念，主張課程以統整的方式進行，以保持語言的完整。強調語文的聽、說、讀、寫四者不分開教導，由學習者的經驗、興趣出發，以主題的方式整合學習的活動，並以其他領域的探究統合在一起學習（李連珠，2006；陳貞旬，2008；薛曉華譯，1997）。兩者實施語文課程的方法雖然不同，但可依其特色搭配幼兒園的作息來安排，如幼兒工作時間以蒙特梭利語文教育來進行個別語文教育活動，全語文概念則融入在蒙特梭利教學中的文化教育（主題課程）來實施，如此的搭配與安排，不僅彰顯兩者的特色，亦有相輔相成之效果。

（四）教師的角色

教師在教學歷程中是取決於成敗的重要關鍵。教師角色的定位就像一個魔術師般，任何東西在他的手中都可以幻化出炫麗的變化。以蒙特梭利教師為例，將教師稱為引導者（directress），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要務，且是一個精神預備好的教師，在教室中所擔任的角色

包括：教具引導的示範者、敏銳的觀察者、記錄活動的監督者、環境與幼兒的連結者、孩子工作的觀察者，而非課程的預備者（陳貞旬，2007；簡楚瑛，2005；Lillard, 1972; Montessori, 1967a; Standing, 1984）。

反觀全語文圖像下的教師，則是一個能提供幼兒豐富語料的供應者、學生學習的伙伴、是課程的改革與催化者、是溝通、示範的角色，故全語文教師視改變為一個學習的歷程（李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；Goodman, 1989）。兩者對教師的角色為引導、示範與溝通的角色，因此相融合不失矛盾。

（五）學習情境

在蒙特梭利教學的學習情境，是主張給幼兒一個預備的環境，其預備的環境應包含：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要素。而其中又以自由居首，因為唯有在自由的氛圍中，幼兒才會顯露其本質，在一個無礙自由的情境下來學習（Lillard, 1972），因此提倡自由選擇的學習環境，在教室中設置五大區域如日常生活、感官、數學、語文與文化區域。而全語文情境下的學習環境，同樣也提供了學習者幾件基本的要素：首先教室內宜安排發展有利的讀寫環境，如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），尊重學習者為一個完整的個體去學習整體語言，在活動設計上是以學習者為中心，結合其本身的生活經驗，在日常生活中提供真實性的聽、說、讀、寫事件，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（李連珠，2006；林佩蓉譯，1999；薛曉華譯，1997；Goodman, 1986）。兩者皆重視在一個自由的學習情境下讓幼兒自由選擇來學習語文，且重視有意義與真實的活動，因此兩者融合是可行的。

（六）學習的教材

有關學習教材，就是蒙特梭利廣為人知的教具以及她所獨創的教學法了。提供幼兒集中注意力，進而啓發其專心程序的刺激，為了幫助幼兒的發展，教材必須能符合他們內在的需求。蒙特梭利為語文教育特別設計了金屬嵌圖板、砂紙字母、活動字母盒（中文系統為砂紙注音符號及活動注音符號拼音盒）來幫助幼兒進行讀寫的練習（李德高，1997；王文川，2010；何佳玲，2010）。目前蒙特梭利語文教育包含（許惠欣，1979；陳雯琪，2006；Lillard, 1972; Montessori, 1964; Montessori, 1967b）：(1)聽：a.聽故事b.概念討論(2)說：a.充實字彙b.語言訓練(3)寫：a.砂紙字版b.金屬嵌圖板c.活動字母5.書寫的延續(4)讀：a.語音實務遊戲b.音標

的認識c.閱讀分類d.閱讀分類說明卡e.字彙功能介紹f.連續指令g.字彙的研究h.閱讀分析。針對以上教材皆提供了建議使用的年齡層，但幼兒園實際實施的情形，還需仰賴教師進一步的觀察得知。

關於教材這個部分，全語文並沒有固定的教材可供學生使用，根據Rairnes與Canady所言全語文的教材必須是整體的、全面的，及必須是對個體有意義的語言（薛曉華譯，1997）。且課堂上所呈現的都是學習者感興趣、真實、有意義、功能性的事物為其主軸，不僅幼兒討論的內容記錄在經驗圖表中，提供幼兒在教室中翻閱；統整課程按各領域設計結合全語文的活動；並配合何德維的自然學習教室模式，示範、參與、練習或角色扮演、成果發表等四部份運作在教室中；最後老師可以配合單元主題自製適合幼兒需求的教具放置在角落中（薛曉華譯，1997；黃瑞琴，1997），這一點如同蒙特梭利語文教育在學習區中提供教具讓幼兒自由操作是相似的。

綜合以上，蒙特梭利與全語文在語言習得上，都一致主張幼兒應在自然情境中開展聽說讀寫的練習。在口說語言方面，在蒙特梭利教室中每天的活動裡，幼兒因交談的自由而深受鼓勵，語言能力的發展成為學校生活的一部分，並不需額外加添一些說話表現課程來幫助他們，關於幼兒書面語言方面，則利用幼兒的敏感期，在課程中設計一系列教材教法的活動以協助語言的建構。在全語文部分，雖沒有設計系統化的語文教具來幫助幼兒學習，但教室中師生一起共構語言歷程，重視整體與全面的觀念來學習語言，強調閱讀是一個互動的過程，兒童透過積極地的文字互動來建構意義（薛曉華譯，1997），確實也給大家提供了另一種關於語文學習的樣貌及省思！因此，透過蒙特梭利教學從局部到整體的語文學習，也就是字音開始學習的方式與全語文從整體出發來學習語文，也就是從整體句子建構文章的意義，這兩個觀點看似不同且又有其共通性，期待兩者可以碰撞不同的火花，也為語文課程帶出不同的結果。

參、研究方法與設計

本研究以個案研究為方法，採取質性資料分析為主，佐以少部分量化數據為輔方式進行研究。在研究中所採取量化研究的部分，是希冀藉由標準化測驗工具得出客觀現象，補以質性研究中詮釋不足之處，以期拉近主體與研究對象或理論與實踐之間的距離，以提升本研究的信實度。而在眾多質性資料來源當中，研究者將藉由教師訪談、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，以進行不同資料間交互檢驗。本研究進行前測後，約計一年的時間採用全語文概念融入蒙特梭利教學的策略，一年後進行後側。

本章旨在說明研究對象的選取、研究工具的形成、資料的蒐集與處理、研究的信效度等項作一說明如後：

一、研究場域與研究對象

（一）研究場域

研究場域為花蓮小熊幼兒園（註1）進行蒙特梭利教學已有十五年，目前園所教師共五位，其中兩位教師獲得國內蒙特梭利師資培訓證照；另兩人則參與蒙特梭利完整師資培訓，但未拿到證照；只有一尙未接受師資培訓，由兩位擁有證照的老師協助教導。全園共有五個班級，四間三到六歲混齡班級，一間二到三歲班級，全園共有六十五位學生。教室中的環境設有蒙特梭利教學中的日常生活教育、感官教育、數學教育、語文教育及文化教育等學習區。

（二）研究對象

1. 幼兒

此次參與研究對象的幼兒中，在男女性別的分布上：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。在生理年齡大班的部分，從5歲2個月到8個月的幼兒共計3名，中班則從4歲2個月到7個月的幼兒共計6名，小班則從3歲1個月、5個月、9個月及4歲1個月各有1名。另外，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7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（本研究家長職業別係以家戶中父親職業為代表）。

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，或有差異性的情形產生，故研究者在研究對象的考量上，儘量避免選取在背景上差異大的幼兒做為代表，以增加本研究的信實度。

2. 教師

在研究場域的幼兒園中，每層樓均有兩位教師負責幼兒教學及保育工作。研

¹ 本研究場域與研究者皆為化名。

究對象為研究者之一及尤姓教師（註1）兩位，兩班的教室在同一樓層開放式的空間，在建立同僚互動及彼此合作的默契上，均高於其他樓層的教師，因此選擇兩位為研究對象。A教師畢業於東華大學幼教研究所，從事蒙特梭利教學工作達十七年，擁有國內蒙特梭利師資培訓證照；B教師畢業於慈濟技術學院幼保系，並在東華大學進修幼托專班取得幼稚園教師資格，從事蒙特梭利教學工作達八年，已接受完整蒙特梭利師資培訓，但尚未取得證照。在研究過程中，兩位教師無論在分享教學策略，或調整教學現場以解決各種問題的機會頻增。

二、研究工具

本研究對參與實驗的13位3-6歲幼兒，所採取標準化測驗工具為畢保德圖畫詞彙測驗修訂版（Peabody Picture Vocabulary Test-Revised以下簡稱修訂PPVT-R）。此測驗工具為Lloyd M. Dunn於1959年建立，並於1981年與Leota M. Dunn共同修訂，由美國AGS（American Guidance Service）出版的個別智力測驗（陸莉、劉鴻香，1998）。本研究所採用之版本由陸莉與劉鴻香（1998）修訂，以臺灣各縣市兒童中選出具有代表性團體作為標準化的樣本，重新建構國語版測驗之信效度與常模。藉測量受試者之聽、讀詞彙理解能力以評估其語文發展，本研究則運用此測量工具來評估實驗全語文活動前、後幼兒在語文學習成效上的改變。

畢保德圖畫詞彙測驗修訂版折半信度係數甲式在 .90至 .97之間，重測信度甲式為 .90，各年齡組測量標準誤差甲式之平均數約為3.70；複本信度為 .79。畢保德圖畫詞彙測驗修訂版各年齡組之平均數隨年齡之增加而遞增，符合智力發展理論。此外，本測驗之甲式測量與魏氏量表之語文智商的相關係數為 .60、與非語文智商之相關係數為 .44、與全量表智商之相關係數為 .61、與詞彙分測驗量表之相關係數為 .55。此份之甲式測驗與瑞文氏標準測驗得分之相關係數值介於 .53至 .71之間，由上述統計結果可知，本測驗之信效度尚稱良好。

三、資料蒐集與整理

本研究資料經過整理後，分為質性與量化資料兩大部分。研究者將藉助蒐集上述資料進行內容分析，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記錄、半結構式教師訪談、活動錄音、教師教學省思札記以及入園輔導會議等質性資料。在量化資料的呈現上，將對13位研究對象施以修訂PPVT-R測驗，將所得原始分數換算成百分等級以彙整出前、後兩次施測後的成績差異。

（一）質性資料蒐集

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、入園輔導會議記錄與省思日誌，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；又爲了增加研究效度，採用觀察紀錄、訪談資料、入園輔導會議記錄與省思日誌三角校正的方式進行資料分析，四種方法互相校正。

1. 課室觀察記錄

研究者之一本身是教學者，於一年研究情境階段，每天在課室中對幼兒進行參與觀察，詳細蒐集在實施全語文活動期間，幼兒與同儕之間的情境對話，整個觀察過程研究者都以被動式參與介入，以隨手筆記、錄音等方式做一記錄。

2. 教師訪談

研究過程中，將以尤師做爲研究訪問對象，採取半結構式的訪談方式進行，以求取得局內人之觀點，利於瞭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，以作爲每次訪談指引方針，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5次訪談的工作。

3. 教師教學省思札記

基植於教學事件爲反省的媒介，教師藉由重新思考不同因素在事件中的角色，反省過程以瞭解事件真相。故本教學省思札記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記錄下的心得，其內容大致含括：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、及研究者對自身進行研究期間的態度與觀念，作一多方且真切的省思，而這些都將作爲本研究分析過程中的參考資料來源。

4. 入園輔導會議資料

在爲期一年全語文活動實施期間，正值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全園四位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遇到的問題，縮短園所機構內的

期望與實際間的距離，故每一次教授參與輔導會議，都會針對活動中所觀察到優、缺現象，提出專家的見地與解決的方案。

（二）量化資料彙整

研究者在幼兒接受完修訂PPVT-R測驗之後，將彙整兩次前後測所統計出的百分比差異用表格呈現。幼兒所得分數依據是將：最高水準題目減去答錯的題數，就得到受試者的原始分數，再對照年齡常模以換算出標準分數與百分等級。

（三）資料的整理與編碼

研究者每次訪談結束後，會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，就上次文字記錄的部分作再次確認以防轉譯上的錯誤，另外研究者對課室內觀察、幼兒作品文件、教師省思札記、幼兒量化測驗等資料的處理，均依不同來源給予分類編號，以作為日後分析與察閱時的依據。為有效管理資料，研究者將本研究質、量等資料分別加以分類編碼。例：觀、札、訪、輔、品、照、測。另關於相關資料的編號，則在上述代碼後加上英文字母代表，以S代表幼兒、T代表教師、R師即研究者、尤師則是代表參與研究的對象教師。各項記錄發生日期則以4位數字表示月日，例：訪0319：即研究者在3月19日對尤師的訪談記錄內容，詳細編碼方式如下表1。

表 1 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：	5月16日研究者課室觀察記錄
札1012：	10月12日研究者教學後的省思札記
訪0319：	03月19日對尤師進行訪談
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股份
測S1：	編號第1位幼兒接受PPVT-R測驗百分比結果

肆、研究發現與討論

本研究將全語文概念融入蒙特梭利教學中，並從中觀察幼兒與教師的改變。依研究之結果以幼兒在語文活動中所獲得的能力及全語文策略實施對老師教學的成長兩項來敘述。

一、幼兒在活動中所獲得的能力

根據研究結果發現，幼兒在為期一年全語文概念融入教學中，整體幼兒不僅在聽覺詞彙理解能力上均有進步，在文字知覺、口語表達能力、仿寫動機與書寫能力，使用文字記錄為事情做規劃等也都有所提升。

(一) 聽讀詞彙理解能力的提升

整體幼兒在全語文融入蒙梭利教學中所獲得能力這個面向上，在研究初始及語文實驗結束後對參與研究的13名3至6歲幼兒，分別施以畢保德圖畫詞彙（修訂 PPVT-R）的施測（如表2）。

據表2的統計，參與施測的幼兒中，排除了生理年齡所導致固定的因素外，13位幼兒中在經過為期一年語文情境活動之後，除了S10與S5的分數呈現退步現象，及S13兩次測驗得分相同之外，其餘10位幼兒所得出後測的成績均優於前測的分數。故依據上述百分比的數據：幼兒在參與以全語文活動融入蒙特梭利語文教育的活動後，受試者在聽、讀詞彙理解能力發展上有明顯的進步。

表 2 畢保德圖畫詞彙（修訂 PPVT - R）測驗統計表

編碼	測	測	測	測	測	測	測	測	測	測	測	測	測	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	
基礎 水準	前測	7	8	7	18	27	18	18	40	18	23	29	40	42
	後測	7	22	29	42	27	36	24	43	29	26	37	43	43
最高 水準	前測	45	47	93	69	76	63	61	92	76	99	99	97	105
	後測	50	73	98	98	60	101	99	89	99	92	115	125	124
百分 比%	前測	84	96	98	98	99	95	95	97	95	98	97	97	96
	後測	94	97	99	99	92	98	98	99	98	96	99	99	96

註1：幼兒編碼號次均依照幼兒生理年齡由最小S1排至最大S13。

（二）文字知覺提升

自開始結合全語文的概念後，幼兒實施畫日記圖的活動，教師每天不斷的為孩子的心情日記進行文字記錄。書寫文字的示範被大量的使用下，逐漸發現幼兒除了在日記圖以外的時間，也會不時拿著在蒙特梭利各學習區工作時完成的紙上作業，請教師幫他們在內容上做記錄，甚至寫下他們想表達的話語，而此種改變是實施全語文活動之前所不會出現的情形。

根據研究者的觀察，自教師經常利用經驗圖表，在課堂上記錄下與幼兒共同討論的事項、或課室中必須遵守的約定後，發覺當幼兒遇到相關問題時，他們會想到可以翻閱先前經驗圖表上所記錄的內容，來為問題找出解決的方案（觀0224），這顯示出幼兒能理解文字可作為一種記錄功能，當孩子瞭解到他們口述語言內容一旦轉換成文字記錄時，它特殊的功能便能顯現出來。此外，

大班孩子會建議教師，可在經驗圖表內容記錄上佐以圖畫來配合說明，以解決年幼孩子可能會看不懂文字的窘況。（觀0428）

此種出現於混齡班級中大孩子同理心的現象，也正呼應了Holdaway倡導下的自然學習教室模式，希冀提供孩子彼此合作、不主張競爭師生皆能在任何情況下，主客易位、角色互換的一個學習型態是相仿的。

在蒙特梭利教學中實施全語文活動後，小朋友對環境中的文字敏銳度提高了，會不時對生活週遭所出現的文字作字形上的比對。

學校在設計特殊節慶活動，安排小朋友過年寫春聯，在活動進行中幼兒發現恭賀新喜的「喜」；與我喜歡你的「喜」是同一個字。（札0301）

幼兒會認識此字，乃因班上之前進行閱讀活動時，教師就曾經為他們唸過一本《我就是喜歡你》的故事書所致。研究者亦發現在研究期間，

孩子在分辨相似國字上產生了很大的興趣，在日常生活中都會發現文字相似的地方例：卓—車、我—找、林—材、去—丟、聽—德等，都是經由幼兒主動發現的。（札1220）

幼兒甚至在公園中看到告示都會樂衷於文字的探索，如

「請做個有公聽心的主人，不要把狗大便留在公園」，小孩把「聽」同化成「德」了，因為這兩個字的右半邊的寫法是一樣的。（札0602）

班上的幼兒在下課時有空就會去讀一讀有關於物件的字卡、圖書區牆上張貼的閱讀規則、物品使用須知和注意事項。（札0602）

當幼兒發現我們把規則轉換成文字時，同儕間互相約束力量變得很大，幼兒們也較重視此事，更會主動督促自己與他人來遵守。

（三）口語理解及表達能力提升

從觀察幼兒團對話的內容中，不難看出幼兒語言互動的模式，是來自成人語言鷹架的影響。以事件中的小睿為例：面對突發而來的情況，礙於年齡只會用哭來表達他的驚慌無措，而小喆說的一番話－「哭沒有辦法解決你的問題，趕快去處理啊……」。（觀0815）對應在小睿身上卻又顯得很抽象，什麼是「解決」，而「處理」又意謂著什麼意思呢？所以手足無措的小睿只好選擇繼續哭……。

小喆在看到小睿打翻水後的表現，會使用解決、處理等字眼，是源自仿說於教師平常的用語，而這也是成人語言鷹架幫助的一種形式。再者，當小睿透過拿抹布擦水實作的過程，也能具體理解到小喆所說「處理」背後所代表的意涵了。此種情境誠如Goodman所說：「語言要達到溝通的目的，就必須在使用的情境裡，有一個完整的系統；必須同時有符號、系統和一個使用的情境，才能發揮作用」（李連珠譯，1998：31）。

教師從平時融入全語文活動，觀察到幼兒的口語表達進步很多，也因為是混齡的班級，

中大班的孩子針對主題或事情能和教師進行聚焦的討論，但小班還是有答非所問的情形，對於大孩子而言都能包容如此的現象。（訪0527）

幼兒在團體討論時還說出很哲學的話語，也都源自於學習教師平日與幼兒的對話，如對呀！媽咪有說過：每個人都有自己的想法呀！要學習尊重別人呀！她也可以講不一樣的唷！（觀0402）

（四）仿寫動機與書寫能力的提升

根據訪問教師的結果發現幼兒不僅在學校仿寫文字的行為增加，

有時在他們的作品中會發現一些簡單的文字，偶而也會出現筆劃複雜的國字，但通常寫得不夠完整，這種情形特別會出現在預約書單中。（札0712）

孩子在家中展現對文字的興趣，如家長表示孩子在家中也喜愛與父母一起玩文字拆解「組字知識」的遊戲（訪0527）；也對學校環境中出現的文字表現出高度

的興趣，下課時大部分中大班的幼兒會圍繞在讀報區的海報前，試著用拼音的方式來閱讀新聞的內容（輔會T4 1117），也喜歡在平日的紙上作業或美勞作品中，試著仿寫自己的名字。

在課室中教師所觀察到的書寫行爲，會隨著幼兒的興趣、性別、及生活經驗而不同，且書寫的方式也因著年紀不同而有所差異。例如

男生每到星期一玩具分享日活動時，很喜歡帶恐龍卡或甲蟲王卡來校，下課時也總愛三三兩兩聚在一起開始仿寫恐龍卡上各種恐龍的名稱或年代，但班上小女生仿寫的內容則比較偏好夢幻系列的主題。例：珍珠美人魚。（札0602）

研究者觀察幼兒書寫文字順序的發展，形式上分爲：有意義的塗鴉、有目的地性、指示性的符號、文字（自創）、喜愛書寫自己的名字、出現真實的國字等不同的階段。如

小曦（化名）剛開始她的心情日記圖只有出現塗鴉的字樣，但她都能針對塗鴉內容作出解釋，接著作品中的畫面就不時會出現數目字。比方說：他要說明兩件事情時，她會運用2這個數字，小翰（化名）也有在圖畫中出現箭頭符號↑↓來表達事情。只會模仿我寫的CC英文字，因為她的小名叫曦曦，筆劃太多我只好取其音譯的快速寫法，過了一陣她開始嘗試仿寫她的英文名字—Alise，但始終沒有寫完整過，通常她只寫Ali代表，但最近她又開始挑戰嘗試寫中文全名，但她的全名筆劃又多又複雜，所以她選擇的學習策略是將名字中覺得最簡單的開始，先寫一個字代表全名，然後逐漸變兩個，同時每次在寫的時候都會拿出自己的名牌卡，一面對照著姓名依樣畫葫蘆的仿寫下來。（訪0527）

而上述演進發展，與林惠娟（2004）研究中提到：Goodman（1986）針對3—5歲幼兒的書寫現象，發現幼兒的書寫活動依序從畫圖、塗鴉開始，然後再進入寫字母、寫字到寫自己的名字等順序是相仿的。

在田野觀察中，發現小妮（化名）在班上是個對文字圖像知覺很高的孩子，她很早（4歲半）就開始認識了許多字，使得她常常在圖書區扮演著說故事人的角色。據教師觀察，在全語文課程取向介入課室前，小妮只是一個愛閱讀的小女孩，但之後隨著全語文活動的開展，小妮在教師對書寫行爲的支持下，開始變得熱愛塗鴉寫字，之前僅止於對文字的熟悉，現在則是熱衷於書寫文字的行動者。媽咪！我星期六跟爸爸媽媽要去這裡泡溫泉喔！是礁溪。（手上拿著寫著礁溪字樣的廢紙）

你看我寫的「礁溪」。(觀0515)

當小妮實際進行書寫活動題面臨困難時，她出現了維高斯基運用所謂內在語言（internal speech）的方式，來協助問題的解決，即以自我對話的思考模式解決書寫的問題。小妮以「我要拿到地圖前面寫……」作為解決事件的前導語言，初期時只伴隨著行動出現，爾後語言即被用來整合計畫解決問題之用。

（五）使用文字記錄為事情做規劃

幼兒經過一連串文字仿寫活動，從心情日記圖繪式的象徵記號，逐步轉換成具有指示功能性的表徵符號，最後進入真正書寫的文字符號，並進一步利用文字記錄來規劃事情。此現象誠如維高斯基所述：「為了達到這個階段，兒童一定要做到一個基本發現：就是發覺到不僅僅可以將事物畫出來，也一樣可以將說出來的話畫出來。也只有這種發覺才會領導人性走向使用文字……」（蔡敏玲、陳正乾譯，1997，P：183）。而教室中當幼兒發展出利用文字作為其溝通管道時，此現象也呼應了蒙特梭利所言：語言基本上就是人說出來的話，書面的語言只是將聲音轉換成看得見的符號，而當孩子發現書寫的真義時，也就是人類要傳達思想的開始了（Standing, 1984）。

教師之前與幼兒進行團討分享時，大多僅止於口頭上的討論，並沒有把討論的內容付諸於文字，但師生在經過一番全語文的洗禮之後，大家都非常習慣將每次上課的討論留下文字的記錄，幼兒甚至能進一步利用文字記錄的功能，來解決日常生活中所發生的事情。就如

小燁和小亮因為班上小孩都會過來問東問西的，他們兩個每次都要從頭解釋一番，他們覺得很煩才會想到要寫下來給大家看；再來，因為討論買材料的內容，他們覺得如果不寫下來的話，會忘記到時究竟要買哪些？所以決定寫以下來當購買時的備忘清單，後來這張材料清單就貼在觀察箱旁了。（訪0527）

正如《全語言幼稚園的一天》書中所提到：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，幼兒是透過主動參與日常生活事物來學習書寫文字，教師則應主動多提供幼兒機會，在真實具體的讀寫事件中發展他們的活動（林佩蓉譯，1999）。

二、全語文活動融入蒙特梭利教學對老師的改變

根據一年來的研究，發現教師在舊有教學的模式中，融入全語文概念的活動

後，在教學現場觀察到教師有三個面向的改變：1.利用經驗圖表統整幼兒學習。2.精進蒙特梭利語文教育。3.在蒙特梭利文化課程中發展以幼兒興趣為主的語文活動。

（一）利用經驗圖表統整幼兒學習

教師利用示範書寫文字與大量閱讀的經驗，提供幼兒真實的語文學習環境。

這一年教師在進行團討課程上，已學會善用經驗圖表聚焦方式，來統整幼兒討論的內容，但為顧及蒙氏教室中對美感一貫的要求，故改以大本畫冊替代過往海報張貼式的記錄方法。（輔會T3 0608）

在實施過程中，幼兒除了透過經驗圖表上，因教師的大量書寫示範，提高了文字的敏銳度之外，同時也瞭解到口述語言與書面語言的相互關係。且教師也發現：善用經驗圖表記錄對課室經營上同樣有所助益，幼兒會對經驗圖表中，自己所說過的話及有關班規遵守的文字記錄感到重視，無形中也讓教師班級管理上更為輕省。（輔會T2 0608）

（二）精進蒙特梭利語文教育

全園教師在接受輔導期間，藉由每次教授入園輔導，透過蒙特梭利語文教具製作方法與教學技巧的介紹，教師們進一步熟悉語文教育的意涵，瞭解蒙特梭利教學法是以間接預備教育的形式，開始有計畫性的實施語文教育。

老師按著蒙特梭利教具的傳統示範方式給孩子，但現在進行課程時就會多想想，要如何就教具的本身做延伸練習，在文字上能作一結合給孩子更多的幫助，不會只像從前那樣單一的示範教具的操作。（札0829）

藉由輔導會議中，大家以共學的態度來討論，教師如何在幼兒學習區內，利用錄音、影像記錄，或幼兒前、後期文件佐證資料，透過多元的評量來改善舊有學習檔案製作的方式，讓家長清楚瞭解，孩子在蒙特梭利語文教育中讀寫方面的發展。如

教師可將孩子仿寫的過程拍照記錄下來，然後作為評量資料放入幼兒學習檔案中，並在照片下用文字說明活動的內容與歷程，讓家長更清楚了解孩子成長學習的歷程。（輔會授0112）

（三）在蒙特梭利文化課程中發展符應以幼兒興趣的語文活動

全語文概念還未介入以前，教師都慣常使用單一蒙特梭利教具，或借助坊間材料來進行語文教學，根據幼兒的工作現況：通常幼兒會參與語文區活動，其內容僅限於金屬嵌圖板描繪練習（蒙特梭利一種語文教具），會再深入進階語文練習的小朋友寥寥無幾，但實施全語文融入蒙特梭利語文教育之後，

教授鼓勵大家能把全語文理念運用在平日的教學，利用文字的真實意象放入所設計的教具中，並自製相關紙上作業來搭配語文教具的使用，提供幼兒反覆操作的練習，以延續幼兒在語文區探索的動力。（訪0302）

經研究者觀察，幼兒普遍對新鮮事物感到好奇，自語文區陳列自製教具之後，主動選擇語文教育練習的幼兒人數因而增加了。

以上可知，當全語文融入蒙特梭利教學後，以全語文既有的特色結合在蒙特梭利文化教育中產生的主題活動，為教師及幼兒帶來前所未有的結果，幼兒表現出原有蒙特梭利教室中幼兒，未曾出現的文字知覺、仿寫動機與書寫能力及使用文字記錄為事情做規劃等能力；而教師不僅更善用經驗圖表讓幼兒看到口說語言到書寫語言的過程，也更清楚蒙特梭利語文教育的內容，兩者結合的成效是符合期待的，也正如McEwan-Adkins（2012）的文章中提出，一個好的閱讀教學計畫是要結合字母教學與全語文概念的兩種方法，但不能在同一時間同時實施兩種方法，因為字母教學需要分開、直接且有系統的教學，不是本文的閱讀，但是學生也需要透過大聲朗讀、故事討論、介紹新的知識及字彙來認識文本，因此全語文融入蒙特梭利教學不失為好的閱讀教學計畫之一。

伍、結論與建議

本研究探討以全語文概念融入蒙特梭利教學，對師生收獲與成長之研究。本章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

本研究採個案研究法，其研究結果的推論雖然是有限的，但依據資料分析顯現師生在全語文概念融入後的成長與收穫，其所得結果如下：

（一）幼兒在全語文概念中所獲得的能力

1.聽、讀詞彙理解能力的提升

參與研究一年語文情境的幼兒，在以全語文活動融入蒙特梭利語文教育的活動期間，分別接受前後兩次畢保德圖畫詞彙測驗，在13位受試者中有10位幼兒在聽、讀詞彙理解能力的發展上有進步，幼兒在參與以全語文活動融入蒙特梭利語文教育的活動後，顯示受試者在聽、讀詞彙理解能力發展上有明顯的進步。

2.口語理解及表達能力提升

幼兒運用語言的模式，隨著年齡的增長而趨於成熟，但精緻語言的獲得及使用的程度，有時則需從外在習得而來，例如從日常生活中成人口語的示範，或來自同儕語言鷹架的刺激等，都在此次的研究中有觀察到，以上因素的介入對幼兒在口語表達上所形成的影響。研究者認為，在蒙特梭利教學中，幼兒透過混齡與工作中可自由交談的機會，原本在口語表達與理解就應該有相當好的表現，但是在全語文概念的融入後，更是在文化主題課程中提供幼兒說話的機會，因此口語理解及表達能力才會更提升。

3.仿寫動機與書寫能力的提升

經由全語文概念的融入，幼兒從最初需由大人代寫，到後期主動出現仿寫行為，其書寫的歷程大致從塗鴉開始，然後進入有指示目的性的符號表徵（↑↓），之後出現自創性的文字及進入真實國字書寫等階段。作者認為，在從事蒙特梭利教學中，本研究對象之教師較少提供幼兒仿寫的機會，因為進行輔導計畫的緣故，才提供多項仿寫的機會與活動，因此該能力的獲得是因為融入全語文的結果；但若其他蒙特梭利教室的老師在實施蒙特梭利教學時就提供幼兒仿寫的機會，該能力就不能單獨成為融入全語文的結果。因此本研究結果只限於解釋本研究對象。

4.使用文字記錄為事情做規劃

初級的塗鴉形式已滿足不了幼兒的需求，他們開始學習利用文字的记录功能來規畫事情。上述情形就如同遠古時代的人們，透過結繩記事策略來應付生活中所需記憶的事件，然而人們發展到後期會發現此種方式已不敷使用，此時符號書寫所蘊含的表徵意義也就應運而生。研究者認為，本研究之教師在融入全語文之前都是以口語方式進行討論，在融入之後才實施經驗圖表方式記錄幼兒的討論內容，因此該能力的呈現是因為融入全語文的結果。

5.文字知覺的提升

幼兒能理解口述語言能轉換成書面語言的形式來呈現，並發展利用文字記載的策略來解決記憶問題，或規範約束自己，此時文字所蘊含的社會功能性已逐漸彰顯出來。研究者認為，在實施蒙特梭利教學期間，教師從未實施日記圖與經驗圖表的方式，因此該能力的獲得是因為融入全語文概念的結果。

在多數蒙特梭利教學的研究中，並未單獨呈現幼兒在蒙特梭利教學中語文能力的表現，大部分都是國外文獻中也多是成績的表現，因此要清楚的說明哪些是蒙特梭利語文教育的成果，哪些是全語文概念下語文的成就並不容易，尤其本研究對象的師資培訓機構皆屬於蒙特梭利AMS系統，本來AMS系統就允許融入本地文化或一些仿間教具於學習區域中，因此要區分哪些是全語文的概念或是蒙特梭利教學的結果並不容易。因此研究結果的限制是只能說明本研究對象的結果，並無法推論到其他蒙特梭利幼兒園。

(二) 教師在全語文融入蒙特梭利教學的成長

1.經驗圖表的運用

教師會在團討活動中加入經驗圖表的使用，幫助師生更能聚焦於主題探討上，且藉由大量書寫示範的動作，讓幼兒瞭解口述語言與書面語言兩者之間的關係。

2.精進蒙特梭利語文教育

教師重新再次深入認識蒙特梭利教學，釐清其語文教育最終的意涵，不只是關注於幼兒在寫字準備度上的考量罷了，而是適時能提供幼兒產生主動學習的動機，並以預備教育的形式去完成它。

3.在蒙特梭利文化課程中發展符應幼兒興趣的語文活動

教師會利用自製的語文教具來輔助平日教學，無形中提高了學習者的興趣，也使得幼兒的學習呈現更多元；而不只是單一的操作課程。而幼兒在對應文字經驗的連結上，不論是主題亦或環境中的文字，都在一種自然的情況下產生。

二、建議

當蒙特梭利與全語文相遇，在主張結構性教學的蒙特梭利教室中，融入非結構性全語文活動，確實帶給幼兒體驗不一樣的語文經驗，一個迥異以往的學習路徑。

幼兒在經歷全語文倡導整體、不分割、由上至下學習的原則之下，開展了大量有關聽、說、讀、寫的萌發，但研究者認為幼兒在書寫敏感期（3.5-4.5歲）及閱讀敏感（4.5-5.5歲）時期，若沒有了蒙特梭利語文教育基礎的實踐，同樣也可能窄化了幼兒在語文教育上的學習。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）對學校的建議

單一模式化的教學走向，容易形成幼兒學習語文教育的狹隘，綜觀現今實施語文教育的現況，學校不是過於注重技巧上的訓練；就是太過沉溺於理想主義之中，其過與不及的教學信念，往往都易形成幼兒在學習語文路上的絆石。故研究者建議，學校可在現有結構性的教學模式中融入全語文概念，以凸顯兩者教學取向中的互補性。例如本研究透過蒙特梭利由簡入繁階段式的語文教具，來強化聯結幼兒心智與手部肌肉間的記憶訓練，再融入全語文所倡議具真實有意義的讀寫經驗，以構建出一個適合幼兒學習的語文教育。

（二）對教師的建議

在課程中以開放的角度去融合全語文多元的教學取向，使舊有的教學方式產生質變以活潑教學的現場，教師需不斷的調整教學的信念與態度；提供幼兒許多成功的經驗。

（三）對未來研究的建議

本研究採用個案研究方法，其研究結果是有限的，建議未來研究可採實驗法或準實驗研究的方法，以實驗組與控制組的方式，瞭解只實施蒙特梭利教學的控制組與融入全語文概念的實驗組幼兒其語文能力的差異性，或在蒙特梭利及全語文兩大領域中，作更深入探究語文議題的研究，可擴展其選取研究對象的多樣性，作跨校（不同教學型態）、跨族群（新住民、原住民）、跨地域（城、鄉）等不同面向的討論。

參考文獻

- 王文川（2010）。啓蒙國語文寫讀能力。**蒙特梭利雙月刊**，87，13-15。
- 王淑儀（2005）。澳洲英語教育面面觀－全語言教學的衝擊與省思。**敦煌英語教學電子雜誌**，取自 http://www.cavesbooks.com.tw/e_magazine/e_magazine_article.aspx?sn=163&language
- 李佩純（2004）。一個初任幼稚園教師運用全語言教育經營團體討論歷程。**幼教資訊**，165，15-20。
- 李連珠（2006）。**全語文教育**。臺北市：心理。
- 李連珠（譯）（1998）。**全語文的「全」，全在哪裡？**（原作者：K. Goodman）。臺北市：信誼。（原著出版年：1986）
- 李德高（1997）。**蒙特梭利教材教法**。臺北市：啓英文化。
- 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。
- 吳芬玲（2004）。**運用圖畫書實施全語文教學之研究—以〈小樹兒童讀書會〉為例**。臺中師範學院語文教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 沈添鈺、黃秀文（1997）。**全語教學在小學實施的成效、困難與策略之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC86-2411-H023-001），未出版。
- 林惠娟（2004）。**幼托園所全語言教學實施概況之初探研究**。**朝陽人文社會學刊**，2(1)，149-213。
- 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）
- 岩田陽子（1987）。**蒙台梭利教育理論與實踐：感覺教育**。臺北市：新民。
- 相良敦子（1988）。**蒙台梭利教育的理論概說**。臺北市：新民。
- 洪淑敏（2010）。一雙穩定的手 一手的書寫動作。**蒙特梭利雙月刊**，87，23-25。
- 施淑娟（2003）。蒙特梭利教室的全語言教學。**蒙特梭利雙月刊**，47，61-64。
- 施麗雅（2002）。**幼稚園全語言教學之協同行動研究**。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 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。
- 徐瑞仙（譯）（1996）。**細論蒙特梭利教育**（原作者：E. G. Hainstock）。臺北市：及幼。（原著出版年：1986）
- 徐綉華（2002）。**全語言教學在國小高年級之行動研究**。國立新竹師範學院臺灣語言與語文教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 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**（318-327頁）。臺北市：蒙特梭利文化。

- 陳貞旬 (2007)。蒙特梭利教育構念下的品德教育。**研習資訊**，24(1)，69-76。
- 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。
- 陳淑琴 (2000)。**幼兒語言教材教法：全語言教學觀**。臺北市：光佑。
- 陳淑琴、程鈺菁 (1999)。全語文自然學習教室模式實驗教學研究。**臺中師院學報**，13，479-493。
- 陳雯琪 (2006)。**幼兒書寫能力的預備認識蒙特梭利教育**。臺北市：蒙特梭利文化公司。
- 許惠欣 (1979)。**蒙特梭利與幼兒教育**。臺南市：光華女子高級中學。
- 陸莉、劉鴻香 (1998)。**修訂畢保德圖畫詞彙測驗—指導手冊 (第四版)**。臺北市：心理。
- 黃瑞琴 (1997)。**幼兒讀寫萌發課程**。臺北市：五南。
- 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**。國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡敏玲、陳正乾 (譯) (1997)。**社會中的心智—高層次心理課程發展** (原作者：L. S. Vygotsky M. Cole)。臺北市：心理。(原著出版年：1978)
- 劉冷琴 (2008)。吸收性心智與早期教育。**蒙特梭利雙月刊**，76，60-62。
- 劉雪芳 (1998)。**全語文教師運用故事教學之個案研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 簡楚瑛 (2005)。**幼兒教育課程模式**。臺北市：心理。
- 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。(原著出版年：1990)
- 關之英 (2001)。全語文寫作教學的實踐與推廣，**教育曙光**，43，37-45。
- Calkins, L. M. (1980). When children want to punctuate: Basic skills belong in context. *Language Arts*, 57, 567-573.
- Clarke, L. K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.
- Dahl, K. L., & Freppon, P. A. (1995). A comparison of inner-city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 50-75.
- DiStefano, P., & Killion, J. (1984). Assessing writing skills through a process approach. *English Education*, 16(4), 203-207.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- Goodman, K. (1986). *What whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Goodman, Y. (1989). Roots of the whole language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127.
- Gunderson, L., & Shapiro, J. (1988). Whole language instruction: Writing in 1st grade. *The Reading Teacher*, 41, 430-437.
- Johnson, F. (2001). The utility of phonics generalizations: Let's take another look at Clymer's conclusions. *The Reading Teacher*, 55, 132-143.
- Jones, B. J., & Miller, L. B. (1979, April). *Four preschool programs: Their lasting effects*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, California: San Francisco.
- Kasten, W. C., & Clarke, B. K. (1989). *Reading/writing readiness for preschool and kindergarten children: A whole language approach*. Sanibel, Florida: Educational Research and Development Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312041)
- Lawrence, L. (1998). *Montessori read & write*. NY: Three Rivers Press.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(29), 1893-1894.
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori a modern approach*. NY: Schocken Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Manning, M., Manning, G., & Long, R. (1989). *Effects of a whole language and a skill-oriented program on the literacy development of inner city primary children*. New Orleans, Louisiana. (ERIC Reproduction Document No. ED 324642)
- McEwan-Adkins, E. (2012). *What is the difference between the whole language and phonics instructional methods?* Retrieved March 12, 2013, from http://www.babycenter.com/404_what-is-the-difference-between-the-whole-language-and-phonics_69651.bc
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. New York: Schocken.
- Montessori, M. (1967a). *The absorbent mind*. NY: Henry Holt and Company.
- Montessori, M. (1967b). *The discovery of the child*. NY: Ballentine.
- Ribowsky, H. (1985). *The effects of a code emphasis approach and a whole language approach upon emergent literacy of kindergarten children*. Alexandria, Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269720)
- Sammons, P. (2002). *Investigating the impact of Montessori schools on children's educational outcomes: A pilot study between the institute of education and the Montessori St. Nicholas Charity*. Retrieved March 8, 2013, from <http://www.egmos.com/FAQ2.htm>
- Smith, J. W. A., & Elley, W. B. (1995). *Learning to read in New Zealand*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Soundy, C. S. (2003). Portraits of exemplary Montessori practice for all literacy teachers. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 127-131.

- Standing, E. M. (1984). *Maria Montessori her life and work*. NY: A Plvme Book.
- Stice, C. F., & Bertrand, N. P. (1990). *Whole language and the emergent literacy of at-risk children: A two-year comparative study*. Nashville: Center of Excellence: Basic Skills, Tennessee State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324636)
- Su, K. L. (2002). *Comparison of Montessori and skill-based language arts instruction with kindergarten children in a Title I school*. Unpublished master's thesis, Saint Mary's College of California, Oakland.
- The New Zealand's Education Review Office. (2002). *Provision of early childhood education in Montessori preschools*. Retrieved March 12, 2013, from <http://www.ero.govt.nz/Publications/pubs2002/Montessori.htm>
- Thompson, G. B., & Fletcher-Flinn, C. M. (2011). *Phonics is the Big Debate*. Retrieved March 8, 2013, from <http://www.educationreview.co.nz/pages/section/article.php?idArticle=22254>

A Study of Applying the Whole Language Approach in a Montessori Classroom

Shu-Chuan Shih^{*}, Tsao-Hsiang Ling^{**}

Abstract

The purpose of this study is to examine the results of applying the philosophy of whole language to Montessori Method. The participants were the teachers and students at a preschool in Hualien, Taiwan. Thirteen students between three and six years of age were included in the study. They were selected and compared with respect to such background factors as their parents' level of education and socioeconomic status. The students underwent one year Chinese language course, before and after which data was collected using qualitative methods and the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R). The approach and main findings were: (1) Student improvement: After completing the six-month course, the students had made significant progress in character recognition, listening comprehension, expressive ability, writing ability, and listening and reading vocabulary. They also learned how to make written plans; (2) Teacher improvement: By applying the whole language approach to the Montessori Method, the teachers participating in this study learned how to use an experience chart to keep a record of their interactions with students. They also deepened their understanding of Montessori language education. Moreover, instead of giving all their attention to writing, the teachers learned how to encourage their students to engage in self-motivated learning. Finally, the teachers learned how to develop language activities based on their students' interests for use in the Montessori cultural education.

Key words: whole language approach, Montessori Method, Montessori language education

* Assistant Professor, Department of Child Development and Family Studies, Tzu Chi University

** Teacher, Bear Forest Preschool