

教育研究集刊

第六十二輯第一期 2016年3月 頁71-116

自由與紀律：Montessori的 人格教育思想



李崗、楊淑雅

摘要

本研究旨在分析Montessori（1870-1952）的人格教育思想，主要運用詮釋學的研究方法：一方面聚焦於《吸收性心智》（*The Absorbent Mind*）、《童年的秘密》（*The Secret of Childhood*）、《發現兒童》（*The Discovery of Child*）及《了解你的孩子》（*What You Should Know about Your Child*）等文本的理解，二方面來回於個人經驗與文本脈絡之間的對話與省思。結果發現，可歸納為以下四點：一、人格是精神生命肉身化的結果，人格統整的關鍵是意志發展。二、人格教育的目標在於建立紀律，人格教育的原則是給予自由，人格教育的方法是透過工作。三、人格教育的歷程始於兒童的自由選擇，繼之以專注地自發性工作，透過意志發展逐漸樂於服從，最後形成內在紀律，表現出寧靜的心境。四、人格教育的實施，關鍵時期為零至三歲，可以運用靜默遊戲、走線練習、穿脫衣服、準備茶會、舉辦生日會等方式進行。最後，本文更針對其思想內涵，提出10點評析，以供參考。

關鍵詞：Montessori、人格教育、自由、紀律

李崗，國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

楊淑雅，國立東華大學課程設計與潛能開發學系教育學博士（通訊作者）

電子郵件：angela58x@yahoo.com.tw

投稿日期：2014年12月03日；修改日期：2015年12月07日；採用日期：2016年02月04日

Bulletin of Educational Research
March, 2016, Vol. 62 No. 1 pp. 71-116

Freedom and Discipline: A Study on Montessori's Theory of Personality Education

Kang Lee, Shu-Ya Yang

Abstract

This study aims to analyze Maria Montessori's theory of personality education. The author adopts interpretative methodology to focus on the following texts: *The Absorbent Mind*, *The Secret of Childhood*, *The Discovery of the Child*, and *What You Should Know about Your Child*. In this paper, the conclusion can be summarized into four points: First, personality is formed in the development of body and spirit, and the will is the key to integrate the whole system of personality. Second, the goal of personality education is to establish the discipline of life, and the method is to let children work spontaneously with the sense of duty in a free situation. Third, children must have the freedom to choose, then they can learn how to exercise their will to obey the inner discipline. Fourth, there are five examples provided for the implementation of personality education.

Keywords: Montessori, personality education, freedom, discipline

Kang Lee, Associate Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

Shu-Ya Yang, Ph.D., Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University (Corresponding Author)

Email: angela58x@yahoo.com.tw

Manuscript received: Dec. 03, 2014; Modified: Dec. 07, 2015; Accepted: Feb. 04, 2016.

壹、緒論

許多新手父母常抱怨，子女過於好動，無法安靜下來，不能專心，講不聽也打不怕；幼教老師則表示，小孩愈來愈難教，家長觀念有問題，很難溝通，工作壓力大，身心疲乏。尤其是遇到夫妻感情不和、婆媳觀念不同、親子關係不佳的家庭，更容易因為成人不當的教養方式，對兒童人格造成不良的影響。賈馥茗（1999，頁219）表示，如果教育是協助正常發展和生長的目的不容置疑，則培養兒童和青年的健全人格，教育便責無旁貸。德國教育學家Böhm則認為，人格教育就是將人格概念做為人類教育的核心（梁福鎮，2013，頁112）。享譽國際的義大利教育家Montessori¹更主張，人類的人格始於出生，教育必須從出生就開始（Montessori, 1949/1967a, pp. 4, 17, 1966/1972, p. 29）。由此可見，兒童時期進行人格教育的重要性。然而，筆者以「人格教育」一詞，進入臺灣博碩士論文知識加值系統，檢索「論文名稱」此一欄位，結果發現數十年來只有13篇論文，主要集中於教育家的人格教育思想研究。其中，東方有七篇，分別研究的是孔子（551-479BC）、荀子（313-238BC）、朱子（1130-1200）、陸象山（1139-1193）、王陽明（1472-1528）、孫中山（1866-1925）、賈馥茗（1926-2008）等人（文瑄龍，1987；江順裕，1987；施明發，1973；翁瑞鎂，2014；張念誠，1992；黃小玲，2001；權相赫，1983）。西方有三篇，包括Freud（1856-1939）、Adorno（1903-1969）、MacIntyre（1929-）（柯喬元，2014；陳文章，1966；黃振豐，2003）。另外三篇，一篇處理中國傳統書院的師生關係，一篇處理日據時期的修身課程，一篇主張認定同體乃是人格教育的核心（王甘草，2005；林增堃，2007；萬家春，1999）。換句話說，如果我們都同意人格教育很

¹ 1896年，Montessori從羅馬大學醫學院畢業，進入精神科診所，開始接觸智能不足的兒童。1898年，被任命為國立啟智學校的校長，和兒童一起工作了兩年，她在過程中便明確寫下「我漸漸深信，我的教育方式也可以應用於正常孩子身上」。後來，Montessori接受聘任主持社區發展計畫中的托兒所，開始獲得接觸正常孩子的機會。1907年，她在羅馬貧民區成立第一所「兒童之家」，專為三至六歲的正常兒童辦學。之後，由於教育實驗相當成功，證明其方法可應用至正常兒童，遂逐漸蓬勃發展至全世界。

重要，必須從兒童²時期開始實施，做為主要養育者的成人，又是影響兒童人格發展的關鍵，那麼臺灣教育學界對於這個問題的研究，顯然忽略了Montessori思想的啟示。

論者或許以為，Montessori學說的發展已有甚久歷史，國內已經累積相當多的實務經驗與研究成果，怎麼能夠做出上述論斷？事實上，筆者進入臺灣期刊論文索引系統，以「蒙特梭利」一詞檢索「關鍵詞」欄位，總計有126筆資料。然而，如果加上「人格」一詞，進行交集檢索，結果得到兩筆資料。再進入臺灣博碩士論文知識加值系統，同樣地以「蒙特梭利」檢索「關鍵詞」，得到56筆資料，加上「人格」一詞，檢索「關鍵詞」，卻得到零筆資料，只好轉而檢索「摘要」欄位，才得到五筆資料。換句話說，國內對於Montessori的研究，大都偏向課程與教學的實務問題，較少從教育哲學的角度剖析其人格教育的理論體系。

張孝筠（1995）曾指出，Montessori教學法的精髓就是人格觀，人格是「個體各種潛能的整合」，教育的目標是協調各種潛能發展時的衝突，零至三歲的期間如果受到傷害，便可能產生人格偏差。不過，張文的主旨在於，認知性、自發性、情感性與道德性四種潛能，以及人格發展之基本論點的介紹，並未仔細論證自由與紀律之間的關係，也沒有剖析人格教育的目標、原則、方法與實施歷程，此乃國內Montessori研究的缺口。

Plekhanov³批判Montessori，沒有清楚分辨「人類發展」（the development of the human being）與「人格發展」（the development of the personality）的不同，將其視為同義字，結果導致錯誤的教育命題。舉例來說，Montessori宣稱不是

² 本文所謂「兒童」一詞，乃是同時包含兩種語意。就Montessori著作而言，她在文本中普遍使用的是child或children一詞，所以翻譯為「兒童」較為適切。但是，讀者必須注意，本研究處理的四種英譯著作，其內容所討論之年齡層，乃是集中於零至三歲及三至六歲兩個階段。就國內習慣而言，原本應翻譯為「幼兒」較為精確，但是若深究Montessori語意，在不同脈絡中，卻又可能同時涵蓋六至12歲這個階段，無法明確地予以分辨或排除。因此，本文採取廣義的「兒童」一詞，同時包含狹義零至六歲的幼兒及狹義六至12歲的兒童，以便遵循審查委員之一提出「統一用語」的建議。

³ Plekhanov這位學者研究成果的引述，乃是出於本文審查委員之一的專業建議，筆者不敢掠人之美，特此聲明。至於針對Plekhanov的評論意見，則完全是出自於筆者的個人觀點。

「人類」(we)，而是「自然造物主」(Nature the Creator)型塑兒童的靈魂，然而，事實上，自然形塑的是人類(people)不是人格。只有兒童的父母、養育者、周遭的成人及社會條件，才能型塑其人格。Montessori其實非常清楚這點，所以她才會提出警告，兒童的自由發展不應該意謂著放任，必須正確理解自由，用兒童的真實需求，取代我們的幻想(Plekhanov, 1992, p. 82)。上述說法，乍看之下似乎很有道理，不過，Plekhanov論點反映的是，俄國社會主義重視人際互動的立場，卻忽略Montessori本身的宗教信仰——人類本就是具有位格的存有者，所以人的發展無法與人格發展截然二分，從出生便領受神的恩典，兒童該服從的是神的律法(自然法則)，而不是成人自以為是的規定。

Montessori的孫子M. Montessori⁴(1921-1931)更明確主張，他的祖母對於人的位格有深刻的興趣：一方面是做為一位社會的存有者(a social being)，二方面是做為一位根本存有秩序的參與者(a participant in the fundamental ontological order)。前者是指人與環境之間的交互作用；後者是指人的宇宙任務，在於繼續地球上的創造工作，發現其永無止盡的可能性，並且運用新的形式予以顯現。舉例來說，兒童必須在自己身上創造其人格的基本結構，沒有任何預定結構，兒童只有各種潛能，需要賦予形式與內容，建構基本的行為模式。M. Montessori強調，人的概念，既是偉大，又是渺小。偉大的是，人類潛能如同一位創造者；渺小的是，相較於神的創造，人類充滿限制。換句話說，在人格形成的過程中，兒童扮演極為重要的角色(Montessori, 1976, pp. 1-15)。由此可見，蒙特梭利的人格教育思想，終身堅持人性尊嚴的信念，的確立基於她的宗教信仰，不能只從社會互動的角度加以理解。可惜的是，M. Montessori對於Montessori思想的詮釋，畢竟也還是受到本身精神分析背景的影響，比較偏重於兩種兒童角色的分析——適應(adaptive)與建構(constructive)，同樣既沒有扣緊「意志」這個關鍵概念，論述人格統整的意義，也沒有從教育學的角度，釐清到底指涉何種自由、誰的紀律，以及目的與手段的關係為何。

因此，本文旨在分析Montessori的人格教育思想，⁵主要選用的研究資料，

⁴ M. Montessori這位學者研究成果的引述，乃是出於本文審查委員之一的專業建議，筆者不敢掠人之美，特此聲明。

⁵ 本文審查委員之一提問：「人格是人類發展的發展特性，抑或是經過人格教育產生人

包括四本原著的英譯本：《吸收性心智》（*The Absorbent Mind*）、《童年的秘密》（*The Secret of Childhood*）、《發現兒童》（*The Discovery of the Child*）及《了解你的孩子》（*What You Should Know about Your Child*），同時對照中譯本及國內外相關文獻，運用詮釋學（Hermeneutics）的研究方法，並參考李奉儒（2014，頁62）提出之具體步驟進行操作。茲說明如下：

一、在「影響史」當中藉由「先前理解」來瀏覽Montessori的著述，以獲得初步理解。舉例來說，筆者曾經在國內接受為期三年完整的Montessori師資培育，這是一種透過實際生命經驗，去體會其學說理念的先前理解。

二、運用哲學思考、概念分析以釐清Montessori之兒童人格教育思想。舉例來說，本文特別針對人格、意志、紀律、自由、工作等概念加以剖析，並考察其與教育之間的關係，做為本文企圖釐清之核心問題。

三、反覆地閱讀Montessori的相關著述，傾聽、對話、問問題，以逐漸獲得整體概念。舉例來說，Montessori常常使用人格這個概念，但卻從未在著作中明確解釋其操作型定義，反而是專列精神胚胎一節，特別強調肉身化這個概念。所以筆者反覆查證不同文本的相關段落，最後確認必須回歸天主教脈絡「位格」一詞，才能準確掌握Montessori思想的精髓。

四、運用這一整體概念做為「先前結構」，進一步理解Montessori兒童人格教育思想之意義與意涵。舉例來說，Montessori的思想，同時融攝三種思考方式：一是醫生的實驗精神，二是教徒的虔誠信仰，三是教師的淑世理想。因此，Montessori幼教思想的發展，乃是根源於長期的兒童觀察經驗，同時也是她本身人格情操的具體展現。職是之故，筆者進而體會Montessori思想的當代意義，並不在於其教具操作方法的獨特，而是在於對兒童人格統整的重視，所以才擬定此論文題目。

五、拓展閱讀的文本，將詮釋研究「視野」延伸至其他相關的著作文

格發展？」筆者以為，人格教育的實施，必須考慮人格發展的情形：沒有教育活動的引導，人格發展可能會走向偏態；沒有人格發展的評估，教育活動可能會不切實際。因此，人格可能是「發展」的結果，也可能是「教育」的結果，但一定是兩者交互作用的「結果」。由於Montessori本身交錯使用兩種概念，所以這個延伸的問題，有待筆者另行專文探討，此為本文之研究限制。

獻，並且持續反省Montessori著述中之可能限制及適當運用，特別是意識型態的批判。舉例來說，本文除了直接閱讀Montessori原著的英譯本之外，亦參考M. Montessori、Plekanov對其學說的討論，並且根據個人觀點，重新省思Montessori思想應用於華人世界之價值與限制，進而提出10點評論。

貳、人格的理念

一、人格的意義

Montessori說：「人格的偉大，始於誕生那一刻」（Montessori, 1949/1967a, p. 4）。深究其原因，必須回到「人格」（personality）的字根person才能理解。原本是指古希臘戲劇中使用的「面具」（persona），後來中世紀把基督宗教與希臘思想連接起來，加入「人」是「上帝的肖像」（Image of God）這個想法，於是轉化成為哲學概念的「位格」（person）。也就是說，人是神依至高完美的上帝肖像所造，透過這個完美的精神體，彰顯出人的尊嚴、價值與本性（尤煌傑，2001，頁90；沈清松，2001，頁71，73-74；梁福鎮，2013，頁100）。因此，人的出生是偉大的神賜與人的恩典，人必須在教育中，逐漸實踐其位格的精神意義，才能發展出偉大的人格。以下，進一步剖析Montessori的觀點。

（一）人格是精神生命肉身化的結果

Montessori相信，兒童做為一種精神的存有者（psychic being），可以決定人類進步的方向，甚至引導人類進入一種更高形式的文明，其關鍵在於成人的態度。成人不能將自己視為兒童的創造者，不能根據自己與兒童的關係，用來判斷兒童行為的善或惡，否則將會壓抑兒童人格的發展。她說：「我們對待新生兒的態度，不應該是一種同情，而應該是面對創造之奧秘的一種敬畏」（Montessori, 1966/1972, pp. 7, 16, 24）。也就是說，Montessori認為存在一種神秘的力量，可以讓無助的新生兒充滿活力，使他成長，教他說話，進而使他完美。這種發展，可以稱為「肉身化」（incarnation）的現象。Montessori表示，「人格的形成，乃是一種秘密的肉身化工作」、「肉身化，乃是基督教最深刻的奧秘之一」、「兒童，乃是一個正在肉身化的精神生命」（Montessori, 1966/1972, pp. 29-35）。由

此可見，人格乃是精神生命肉身化的結果。舉例而言，蒙氏曾經區分人獸之間精神的不同之處：動物就像大量生產的物品，具有其物種所持有的特徵；人類就像手工製作的物品，每個人都不一樣。每個人都擁有他自己的創造精神，這使他成為一件藝術品。換句話說，兒童是一個謎，具有最豐富的潛能，但無法預知其結果。兒童必須透過自己的意志，發展自己的各種官能，顯現自己的精神生命，形成自己的人格。因此，她明確指出：

（蒙特梭利方法）的目標，在於影響兒童的整個生命：簡單地說，就是健全的人格發展，也就是兒童的各種潛能，包括心智（mental）潛能和身體（physical）潛能，都能根據其存有律則（the laws of its being），得以和諧生長。（Montessori, 1930/1965, p. 141）

由上所述，Montessori主張人格即人之各種可能性的綜合，心智發展與身體發展，就是精神生命的肉身化，若是違反其內在法則，則無法產生健全的人格。此外，日本學者市丸成人與松本靜子（1986/1993，頁96-97，100）更進一步從三個層次解析其意義：

1. 心理學層次：人格是具有統一性的自我意識。無論精神活動或身體活動，都有自我感受的意識：其一是智慧、情感、意志的橫向統一，其二是記憶的縱向統一。

2. 倫理學層次：人格是理性與自由意志的展現，能分辨真偽、善惡、美醜，感覺到罪惡的意識與良知的譴責，更能自己做決定並為其行為負責，具備熱愛真善美、遠離偽惡醜的情操，運用精神力量實現生命價值。

3. 法律學層次：人格乃是做為一個人的資格，只要是人，就被視為具有人格，擁有主張權利及承擔義務的能力。

（二）人格發展最重要的時期是零至三歲

Montessori主張，「兒童藉由吸收他所發現，有關自己的一切，進而形成自己的人格」，又說「三歲兒童，已經是一個成人」（Montessori, 1949/1967a, p. 7）。換言之，兒童到三歲左右，已經奠定其成為一個人的人格基礎。Montessori認為，兒童一出生就有精神生命，能夠主動吸收環繞自身的相關資訊，予以內

化，進而促成心智的成長，此乃教育的最佳時機（Montessori, 1949/1967a, p. 5, 1966/1972, p. 29）。舉例來說，一個剛出生的嬰兒，從原本幾乎沒有動作能力，到逐漸能翻身、坐起、爬行、站立、走路，甚至能跑、能跳，讓成人難以抓到，這些都是三歲之前的兒童，能夠獨自完成的發展任務。更重要的是，兒童內在已具有精神建構（psychic construction）的法則，存在一股精神動力，必須給予積極的關懷，才是人格成長的關鍵（Montessori, 1949/1967a, pp. 5, 7, 22, 1966/1972, p. 34）。也就是說，兒童的精神生命，會吸收人類的社會文化和生活習慣，一旦環境的資訊反覆出現、習以為常，就會在兒童的內心形成固定模式，並具體表現為個人特徵，例如：生活習慣、說話方式、行為舉止等。這種自我建構的歷程，蒙氏稱為胚胎模式（embryonic patterns），用以解釋兒童的人格發展。職是之故，她明確表示，零至三歲是生命最重要的時期，人類所有的心智能力，都是在這段期間所形成的（Montessori, 1949/1967a, pp. 22, 64-65, 189-190），此乃 Montessori 立論的重要根基。

二、人格統整的關鍵：意志發展

Montessori 主張，人格的形成必須借助於個人本身的意志（Montessori, 1966/1972, p. 32, 1966/1993a, p. 50）。她認為，意志是一股有益於生命的驅力，意志的發展可以分為三個階段，成人的觀念是影響意志發展的重要因素，而意志發展的結果是樂於服從，因此，意志的發展是人格統整的關鍵。茲說明如下。

（一）意志即一股有益於生命的驅力

Montessori 將「意志」（will）定義為：「引發益於生命的一股行為的驅力」（Montessori, 1949/1967a, p. 253, 1949/1989a, p. 300）。簡言之，意志即一股驅力。對此，Montessori 指出這是來自於一股偉大的宇宙力量，稱之為「生命力」（horme, 赫爾美），它不僅能驅使所有生物不停地進化，還能產生行為的動機（Montessori, 1949/1967a, p. 252, 1949/1989a, p. 299）。意思是說，意志是由生命力主導的一股驅力，促使兒童有動力地往前發展其能力。因此，Montessori 認為當意志與個體行為一致時，兒童便能自動自發地選擇想要進行的活動，在反覆練習活動中，意識到自己的行為，是從起初一股生命力的衝動，逐漸變成有意的行為。由此可知，兒童最初的活動都是出於本能，即為生命力所引發，然而，在練

習的過程中，其行為則會轉變成有意識的意志，而其精神是自覺的。針對此現象，Montessori稱之為「自覺的意志」（conscious will），也就是說，這是經由不斷地使用意志，以及進行活動所發展出來的能力（Montessori, 1949/1967a, pp. 253-254, 1949/1989a, pp. 300-301）。其意指的是，兒童的意志是一種自覺的意志，是受生命力驅使而逐漸發展的，而意志的發展是會不斷地與環境中產生互動與協調，然後才能慢慢完成。要言之，意志即一股有益於生命的驅力，剛開始乃由生命力所引導，因而必須努力地培養意志。

（二）意志發展的三個階段

Montessori依據對兒童的觀察，提出意志發展的三個階段：1.「無意識階段」（unconscious stage），此時期兒童的心智是透過生命力的驅使，而產生有條理的行動，顯示在外的便是一個完整的動作，但不是在意識控制的範圍，兒童仍舊無法隨心所欲地一再表現出來。2.「有意識階段」（conscious stage），此時期兒童能夠用意志做出某個動作，在動作發展或建立過程中表現出來，可以協助行為的產生與定型。3.「意志指揮階段」（will commanding stage），此時期兒童能夠以意志引發行為，並且已可以回應外界的命令（Montessori, 1912/1989b, p. 310, 1912/1995a, p. 345, 1948/1967b, pp. 342-343, 1948/1996, p. 310）。由此可知，意志的發展是從無意識走向有意識的，並且到最後能受到個人意志完全的控制。據此，Montessori指出意志力和其他能力一樣，是需要經過適當的練習及增強而發展的。意思是說，意志發展需要透過練習。所以，Montessori強調在兒童的各種智能活動和實際生活中，都包含了各種意志力的練習（Montessori, 1948/1967b, p. 341, 1948/1996, pp. 325-326）。也就是說，日常生活中其實包含有各式各樣的意志力練習，逐漸讓兒童學習如何使動作優雅而正確，漸漸成為自己行動的主人，因而奠定堅強意志的基礎。要言之，透過生活當中所隱含的各種意志訓練，可幫助兒童意志的發展，並成為具有意志的人。

（三）阻礙意志發展的因素

Montessori指出，若成人認為鍛鍊兒童意志的最好方式，便是要兒童放棄個人意志，而以成人的意願為主，然後就會因此學會服從，這是錯誤的觀念（Montessori, 1948/1967b, p. 341, 1948/1996, p. 326, 1949/1967a, p. 256, 1949/1989a, p. 304）。確切地說，若成人以為壓制兒童意志，兒童就會接受、遵循及順從成

人的指導，是錯謬的說法，因為兒童不可能放棄他原本就沒有的東西。事實上，兒童只會順從其自然驅使，接受引導去配合自己的動作及蒐集各種印象，特別是觸覺，是什麼都想去碰碰看，當兒童被禁止時，就自然而然會「不順從」，於是形成了成人口中的「頑皮」（naughty），誤以為兒童已經有了「惡」（evil）的傾向（Montessori, 1914/1993b, p. 182, 1914/1994b, p. 106）。質言之，兒童總是喜歡去觸摸所看到的事物，這是因為其生命力不斷地督促及驅動意志進行活動，不可能會因為成人的反對就停止不做。因此，當成人有此期待時，就是不能理解兒童本身的需要，反而是阻礙其意志的發展。當兒童被成人打斷、壓制、嚴厲斥責及給予不公平待遇，而使其內在不斷受到摧殘，最後不僅會對自我感覺心灰意冷，還會失去原有的意志（Montessori, 1948/1967b, p. 341, 1948/1996, p. 326）。也就是說，成人若總是阻止兒童的每一個舉動，禁止其想要獨自探索經驗的每一種嘗試，只一味地要求兒童服從成人，而壓制其意志，最後就會使兒童失去意志。要言之，成人若因此防止兒童自我意志的形成，就是犯了最嚴重、最該受譴責的錯誤，便是阻礙兒童的意志發展，將使得兒童因總被責備而缺乏意志，變得膽怯或是意志力薄弱。

（四）意志發展的結果是樂於服從

Montessori認為意志和服從並不是互相對立的（Montessori, 1949/1967a, p. 252, 1949/1989a, p. 299）。其意即表明，不是朝向壓抑或轉變兒童的意志，要求服從成人的意願，而是透過意志的發展使兒童能產生服從。因此，Montessori將「服從」（obedience）定義為：「是個體自我意志的昇華」（Montessori, 1949/1967a, p. 256, 1949/1989a, p. 304）。意思是說，意志發展到最後是服從。所以，Montessori指出是意志發展在先，而服從則是由此基礎發展出來，然後兩者齊頭並進。即是先有意志，才有服從，二者最後能夠一起發展。但事實上，Montessori強調服從是人類生活中的自然現象，是人類的正常特質，人類本身即具有服從性，如其所言：「服從是靈魂發展（soul's development）中很自然的現象，但所缺乏的是對服從的控制（control of obedience）」（Montessori, 1949/1967a, p. 256, 1949/1989a, p. 304）。意思是說，人類的心靈即具有服從的特質，才会有秩序的社會生活，但仍必須加強意志的發展，才能使服從服膺在意志之下，最後能以意志去控制服從。據此，Montessori提出服從的三個階段：

1. 「精神上的無秩序階段」，此時期兒童的內在是紊亂的，不懂得服從的意義，常是聽耳不聞，且無法了解命令，其行為完全由生命力所控制，會一直持續到一歲為止。2. 「不穩定服從階段」，此時期兒童想要服從，卻不能服從或是不能一直都能夠服從，一歲至三歲兒童除非接受的命令是符合其生命力，否則是不會服從的。甚至在三歲後，兒童也必須發展出某些能力才有可能服從，而不可能突然有服從人的意願。所以雖然兒童看起來好像聽懂命令而樂於照辦，但不是每次都成功，會有「反應不過來」的情形，而且服從時並沒有顯出樂趣。3. 「熱中服從階段」，此時期兒童已愈來愈熟練服從活動，對於知道該怎麼做而引以為傲，且會迫不及待地想服從對方，而表現出合乎要求的行為，所以是隨時準備要服從，只要有個微小要求，兒童就會放下手邊事物，樂意去遵從（Montessori, 1912/1989b, p. 310, 1912/1995a, pp. 345-346, 1948/1967b, p. 343, 1948/1996, pp. 327-328, 1949/1967a, pp. 257-258, 1949/1989a, pp. 305-308）。由此可知，Montessori指出服從剛開始純粹是由生命力所指揮，然後才進入意識層次，最終臣服在有意識意志控制之下。也就是說，兒童會依據有意識的意志，而產生樂意去服從的能力。所以，Montessori強調服從能力是意志發展的最後結果，使服從成為可能（Montessori, 1949/1967a, pp. 257, 262, 1949/1989a, pp. 305, 310）。要言之，意志發展的結果，就是使兒童自然而然有樂意服從的能力。

（五）意志是人格統整的關鍵

Montessori說：「意志力乃是心智的最高表現之一」（Montessori, 1949/1967a, p. 142, 1949/1989a, p. 181）。其意即說，意志力可證明有精神生命的存在。因此，Montessori指出隨意肌（又稱為是由大腦所指揮的肌肉）是在意志的控制之下（Montessori, 1949/1967a, p. 142, 1949/1989a, p. 181）。意思是說，隨意肌是由意志所控制的，如同精神能控制身體。據此，Montessori認為人格的發展，不僅是兒童行動受感官刺激而有本能反應，也受到理性本身的引導，最後達到「人格的合一」（unity of personality）（Montessori, 1966/1972, p. 102, 1966/1993a, p. 121）。也就是說，兒童人格的合一會受到其本身意志發展的影響。因此，Montessori提出人格統整（integration）是透過與精神生命緊密相連的意志來驅動肉體，許多肌肉要一起協調運作，才能完成複雜的動作，每一個動作都需要無數個組成的部分同時運作，才能達到整個活動的完美

(Montessori, 1966/1972, p. 32, 1966/1993a, pp. 50-51, 53)。意指是意志能控制身體的協調而成長，逐漸使兒童的動作趨於完美，最後能使人格統整。所以，Montessori強調如果兒童人格的統一無法達成，其精神力量 (psychic energy) 及動作 (movement) 就會分離，而產生各自發展的情形，那麼「這個人就分裂了」，於是會產生人格的偏態特質 (deviant traits) (Montessori, 1966/1972, p. 155, 1966/1993a, p. 176)。也就是說，人格無法統整的結果，就會造成兒童在性格上的問題。對此，Montessori說：「服從的成長乃是性格最明顯的特徵之一」 (Montessori, 1949/1967a, p. 257, 1949/1989a, p. 305)。意思是說，兒童能表現樂意服從，並展現出好的德行，這是品格上的特徵。因此，Montessori指出服從是兒童人格開始有某種程度的秩序性時才會彰顯出來，亦即兒童的服從必須建立在一定意志發展的基礎上。例如：當兒童努力從事某項活動，經過多次練習，到了某個階段，兒童有時可以做得很好，有時又沒有辦法做得好，但會愈做愈好。此時，如果別人要求他做，他可能會因做不好而幾乎失敗，這是因外在的命令仍然無法引發其自願的行為，但再過一陣子，當兒童幾乎都能成功地做出他想做的事時，外在的要求就能引發行為，兒童就已經能聽命行事 (Montessori, 1948/1967b, p. 343, 1948/1996, p. 327)。也就是說，從服從的現象可觀察到，兒童在服從的過程中，雖然有時會做得到，有時做不來，但其意志發展到達某個階段時，不僅可完全做到服從，而且兒童能表現出樂意服從，這便是好的品格特徵。所以，Montessori指出要兒童達到服從的境界，必須先有意志才會有服從的能力，透過精神複雜的建構過程，在意志的引導之下得以完成 (Montessori, 1948/1967b, p. 340, 1948/1996, p. 324)。要言之，意志是人格統整的關鍵，可幫助精神力量及動作的整合，讓服從服膺於有意識意志之下，才能使兒童有真正的服從能力。

參、人格教育的理念

一、人格教育的目標—建立紀律

Montessori認為，服從的動力來自於內心的意志，兒童必須先有機會練習服從，爾後才能夠服從，如果不是來自兒童內在對服從的驅策力，則絕對不可能

產生紀律（Montessori, 1966/1972, p. 138, 1948/1989c, p. 137）。意思是說，意志高度發展結果會產生服從，服從則會產生紀律。依據Montessori觀點，人格教育的目標是建立紀律，而紀律是承認神的權威，使兒童過有秩序的生活。茲說明如下：

（一）紀律是承認神的權威

蒙氏說：「紀律（discipline）預設了一種宗教的生命概念（a religious concept of life），即承認神的權威（authority）」（Montessori, 1948/1967b, pp. 343-344, 1948/1996, p. 328）。意思是說，兒童的紀律是自然服膺於內在的神祕力量。因此，Montessori指出紀律是發生在兒童內在生命的一種奇蹟，如同是宗教的力量，能對使命有忠貞不渝的態度（Montessori, 1912/1989b, p. 294, 1912/1995a, p. 330, 1966/2006, p. 421）。其意即說明，紀律具有一股強大的力量，可以鞏固及呼應其紀律的執行。所以，Montessori認為紀律是兒童保衛其精神的隱密性，服從內心所聽見之神祕引導的聲音，而這內在本能又使兒童願意順服於外在的權威，以確保自己走上正路（Montessori, 1949/1967a, p. 274, 1949/1989a, p. 323）。也就是說，紀律像是接近神的宗教道德一般，會依據神的引導行事，促使內心產生真正的服從，使得兒童有能力及自然服從外界的命令。據此，Montessori描述兒童是從原先混沌的狀態到有意識，猶如一部新的創世紀般展開的紀律現象，使兒童的靈魂充滿馨香，能產生心靈之果，就是仁愛、喜樂、和平、忍耐、恩慈、良善、信實、溫柔、節制（Montessori, 1912/1989b, pp. 310-311, 1912/1995a, p. 346）。其意即表明，紀律發展的結果，能結出聖靈的九種果子。因此，蒙氏指出紀律會自行產出滿足或控制的力量，而不受外在強加獎懲的影響，甚至會拒絕接受獎賞或不在意懲罰。也就是說，有紀律的兒童並不需要任何外在的獎懲制度，或被獎懲制度所束縛，反而會對獎懲制度無動於衷。據此現象，Montessori說：「這顯然說明了懲罰（punishment）與獎賞（reward）是人類良知（conscience）中尊嚴感（sense of dignity）的一種覺醒（awakening）」（Montessori, 1966/1972, p. 123, 1966/1993a, p. 143）。也就是說，紀律能使兒童的精神覺醒，使其內心能自行做判斷，而選擇真正的服從，並能表現出尊重及成熟的個體。因此，Montessori強調兒童在紀律中，會經歷到內心的歡樂，精神的覺醒，最後構成兒童的精神寶庫，未來正義感的泉源（Montessori, 1912/1989b,

p. 297, 1912/1995a, p. 333, 1966/2006, p. 426)。意思即說明，紀律能使兒童獲得身心的平衡，並建立良知的基礎。所以，Montessori認為紀律不僅提供兒童做為有用的練習，也可控制錯誤，兒童因而變得鎮靜、喜悅洋溢、忙碌（Montessori, 1949/1967a, p. 263, 1949/1989a, p. 312）。也就是說，紀律能成為兒童行事準則及喜樂的泉源。要言之，依據Montessori觀點，紀律是承認神的權威，服從內在神祕引導的聲音，最後讓兒童獲得精神的覺醒及內心的滿足。

（二）紀律是使兒童過有秩序的生活

Montessori認為紀律是「主動的」（active），乃是使兒童過有秩序的生活，不僅能遵守學校的紀律，也能遵守整個社會的紀律（Montessori, 1948/1967b, p. 50, 1948/1996, pp. 54-55）。意思是說，活動的紀律能使兒童在日常生活中產生有秩序的狀態。因此，Montessori指出這種紀律的產生，是兒童服從生命力的驅策，而渴望服從（urge to obey）。也就是說，紀律是來自兒童內心有服從動力的結果。所以，Montessori提出機械式的服從（mechanical obedience）並非是正確的紀律（proper discipline）的結果，只有真正的服從才能使兒童精神振奮（Montessori, 1966/1972, pp. 137-138, 1948/1989c, p. 137）。其意即說明，正確的紀律是兒童內心所產生真正的服從。對此，Montessori稱之為「內在紀律」（inner discipline）（Montessori, 1949/1967a, p. 263, 1948/1989c, p. 312）。也就是說，這不是由外力所控制而產生的紀律，而是一種由內向外而發的紀律。由此可知，Montessori指出有紀律的人會有自主能力去調整自己本身的行為，並能遵守生活上必需的規則（Montessori, 1912/1989b, p. 73, 1966/2006, p. 291）。換句話說，能遵守紀律的人乃是自己的主人，在必須遵守生活規律時會有自我控制（control himself）（Montessori, 1948/1967b, p. 51, 1948/1996, p. 55）。其意是說，有內在紀律的兒童具有自我控制的能力。因此，Montessori認為心目中良好紀律的教室情景應該的描述是：「兒童自由地在教室中四處走動，忙碌地進行有益的、運用智力的、自覺性的活動，但不會有粗魯的舉動或不禮貌的行為」（Montessori, 1912/1989b, p. 79, 1912/1995a, p. 93, 1966/2006, p. 292）。意思是說，有內在紀律的兒童其行為都在有秩序的狀況下進行，不會有失序或脫序的狀況產生。所以，Montessori發現已獲得內在紀律的兒童，不但學會如何表現有用的行動，其行為舉止優雅，動作正確和吸引人，似乎可見其心靈生命上所被點燃

的火焰（Montessori, 1912/1989b, p. 297, 1912/1995a, p. 333）。也就是說，有內在紀律的兒童其精神生命是自由的，內心不但沒有受到壓抑，且是精采豐富，因其心靈是達到紀律的。要言之，活動的紀律，就是發展兒童的內在紀律，能產生秩序感，對外具有控制能力，最後能過有秩序的生活。

二、人格教育的原則：自由

Montessori認為在人格教育上，成人必須以自由為基礎，以自由來幫助兒童克服種種障礙（Montessori, 1912/1989b, p. 81, 1912/1995a, p. 95）。意思是說，兒童人格教育的原則必須給予自由。依據Montessori觀點，自由是生命的法則，自由是紀律的基礎，自由選擇須符合精神生命的發展需求。茲說明如下：

（一）自由是生命的法則

Montessori將「自由」（freedom）定義為「自由是生命的法則」（Montessori, 1948/1967b, p. 90, 1948/1989c, p. 122），又說「自由就是主動」（Montessori, 1912/1989b, p. 73, 1912/1994a, p. 71）。其意即表明，自由乃是兒童按著大自然的計畫而成長，靠著主動使兒童獲得自由，並漸漸到達自由的境界。因此，Montessori認為真正「自由的兒童」（free children）的普遍原則，就是兒童可以自由活動，能跑、能跳、能行動（Montessori, 1919/1995b, p. 148）。意思是說，自由是兒童真正的行動方式。所以，Montessori指出應讓兒童在自發行為表達中擁有「自由感」（feeling of freedom）（Montessori, 1912/1989b, p. 68）。也就是說，自由是兒童在行動中不受到約束的感覺。換句話說，Montessori強調兒童可以隨心所欲地做自己喜愛的活動（市丸成人、松本靜子，1986/1993，頁210）。其意是說，自由是兒童不受任何人拘束，不接受任何自上而下的命令或強制與壓抑的一種情況。事實上，Montessori強調兒童的自由必須以其所屬的團體的利益為限，並表現出好教養（good breeding）與行為（behavior）（Montessori, 1948/1967b, p. 51, 1948/1996, p. 55）。其意指的是，真正的自由應防止兒童做出任何可能會觸法或傷害他人，或是不禮貌、不正當的事情。故此，Montessori所主張的自由是某種「有限制的自由」，不是放任且毫無限制，或無條件的自由。即自由是有一定的條件，自由只給予能夠遵從特定條件的人，才可以擁有自由的權利。據此，Montessori強調這是一種伴隨著責任的自由，

只有兒童對其所做的事情承擔責任，才能夠得到自由（市丸成人、松本靜子，1986/1993，頁11，41，211，268）。也就是說，一個不能夠步行的人，當然就沒有行動的自由，一個沒有自主性而受到他人言行所動搖的人，當然就沒有思想與行動的自由，如同成人對於干擾工作的兒童，就必須禁止其自由行動。由此可知，Montessori提出在大團體的利益之下，兒童所表現的任何一件事或任何一種行為，只要可能在某方面有用處，都可表達出來（Montessori, 1948/1967b, p. 51, 1948/1996, p. 55）。也就是說，在合乎團體利益的前提之下，兒童可以獲得充分的自由及尊重兒童自由的選擇。要言之，自由是兒童的生命法則，其自由的本質是主動的行動方式，卻不是放任的自由，而是有限制、有規則的自由。

（二）自由是紀律的基礎

Montessori說：「給予自由才能產生紀律」（Montessori, 1948/1967b, p. 202, 1949/1989a, p. 244, 1912/1989b, p. 73, 1912/1995a, p. 87）。意思是說，有自由才會有紀律。換句話說，蒙氏認為紀律也是自由的結果，缺少紀律必然是導因於缺乏自由（Montessori, 1966/1972, p. 137, 1948/1989c, p. 136）。簡言之，自由是紀律的基礎。亦即，自由是自律（含紀律）之始，無自由則無自律，自由是自律的必要條件（necessary condition）。而自律則是自由之成，也可說是自由的理想極致（歐陽教，1973，頁111-112、1976，頁66，2002，頁103-104）。亦如歐陽教戲和（to parody）Kant（1724-1804）在其第一批判中的有名句式，⁶似可說為：「無自由的自律是空的；無自律的自由是瞎的」（歐陽教，2002，頁104）。即是說，假使沒有自由為條件，意志的自律就是空談，但若高倡自由，卻不受道德規範約制，就淪為無律放縱。也就是說，兒童在自由的發展、環境、氛圍與活動中，才能促使兒童建立紀律，因其本身的精神生命是自由的，但若在發展中受到限制，環境不自由，活動中處處受到壓制，那麼兒童就無法產生紀律，其本身的精神生命就不自由。因此，Montessori指出自由的目的是為個人的發展，而紀律的目的則是為增進個人與社會的利益，如同工作與休息並存，自由與紀律、個

⁶ Kant在其第一批判中的有名句式為：「Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.」，英文譯為：「Thoughts without content are empty, percepts without concepts are blind.」，中文譯為：「沒有內容的思考是空的，沒有概念的直覺是盲的」。

人與社會也能和諧共存（Montessori, 1966/1972, p. 135, 1948/1989c, p. 133）。即自由與紀律雖然目的不完全相同，但卻能和諧共存。由此可見，自由與紀律有著邏輯上的必然關係，二者是息息相關，自由與紀律不是互斥的衝突關係，而是相依的和諧關係。對此，Montessori觀察經由自由而獲得紀律的兒童，會渴望那種永遠不會藐視，或使其受挫的真正唯一的獎賞，即在內在生命中所醞釀出人性的力量與自由，以形成一切活動的泉源（Montessori, 1912/1989b, p. 86, 1912/1995a, pp. 99-100）。也就是說，從自由中獲得紀律的兒童其內心已取得滿足，是一種由內向外所發的自我肯定感，依此鼓勵自身能夠繼續努力往前發展。要言之，自由與紀律是分不開的，自由是紀律的基礎，並不意味著順從他人的命令或受壓抑，乃是服從自己的自由意志。

（三）自由選擇須符合精神生命的發展需求

Montessori說：「自由選擇是最高層次的智能活動之一」（Montessori, 1949/1967a, p. 271, 1949/1989a, p. 319）。簡言之，擁有「自由選擇」（free choice）才會產生內在紀律，並有助於精神生命的發展。因此，Montessori指出唯有了解「自己的實際需要」（his need for practice）及「精神生命發展的需要」（development of his spiritual life）的兒童，才能真正做出自由選擇。即無法服從個人內在引導的兒童，是無法擁有自由選擇的。所以，Montessori認為當兒童的靈魂（soul）認識到自己的時候，就會為自己設定一個任務，且找到適當的方式和選擇。也就是說，在大自然創造的現象中，兒童本身擁有自由選擇權。據此，Montessori強調早期兒童（尤其是出生的頭幾年）具有精湛的敏感性，有精神上的需要，因而其敏感性會出現於自由選擇的微妙行為當中（Montessori, 1949/1967a, p. 271, 1949/1989a, pp. 319-320）。意思是說，兒童精神的敏感期會出現於自由選擇。對此，Montessori說：「自由選擇的能力是透過練習而增強」（Montessori, 1949/1967a, p. 269, 1949/1989a, p. 317）。其意即表示，兒童的自由選擇會因活動的練習而增強其能力，以滿足個人的發展需求。因此，Montessori指出兒童的自由選擇會特別在敏感期中展現出來，兒童會熱衷於自由選擇某物的特定時刻，不斷反覆地去練習它，而自然而然形成紀律，使兒童的精神發展獲得滿足。由此可知，Montessori認為處於敏感期的兒童透過自由選擇而獲得紀律，其人格就能得到統整與精神滿足（Montessori, 1949/1967a, p. 263, 1949/1989a, p.

312)。要言之，兒童在敏感期中所出現的自由選擇情形，將有助於兒童精神生命的發展，只要除去影響兒童邁向完美之路的障礙即可，那麼兒童的內在紀律就會建立起來，因而使兒童充滿活力，使精神生命的發展需求得到滿足。

三、人格教育的方法：工作

Montessori認為，自由與紀律和工作有關，只要給予兒童必要的自由及適當的材料與環境，兒童就會渴望工作，紀律自然會產生（Montessori, 1966/1972, p. 19, 1948/1989c, p. 136）。意思是說，透過工作可以建立兒童的紀律。依據Montessori觀點，認為人格教育的方法可透過工作來完成，因工作是有目的的活動，工作即動作，工作不但可培養專注，其自發性工作更可促進人格發展。茲說明如下：

（一）工作是有目的的活動

Montessori將「工作」（work）定義為「有目的的活動」（Montessori, 1948/1967b, p. 134, 1966/1972, p. 195, 1948/1989c, p. 133, 1966/1993a, p. 217），意思是說，兒童透過雙手對環境所進行的一種直接的、有意識的和有意志的活動。簡言之，兒童透過動作而建構自己所需要的活動。因此，Montessori認為人是透過工作而建構自己。即兒童藉著工作而組織其人格，不工作則無法組織其人格。換句話說，Montessori指出兒童本身具有工作本能（instinct for work），證明工作是人類的一種本能，同時也是人種的特徵（Montessori, 1966/1972, p. 186, 1966/1993a, p. 208）。也就是說，兒童渴望工作是代表一種活力的本能，是兒童的一種天賦，是兒童生命中的特性。據此，Montessori認為兒童能自由選擇自己的工作，就能夠產生自律（disciplined themselves）而強化了人格（Montessori, 1948/1967b, p. 332, 1948/1996, pp. 316-317）。也就是說，工作能強化兒童的人格。因此，蒙氏強調工作會使人格發展有秩序，並可海闊天空、無可限量的成長（Montessori, 1912/1995a, p. 331）。其意是說，工作中所展現出的紀律，將使兒童的人格發展更為順暢。要言之，工作是有目的的活動，是通往紀律的道路，而能建立兒童的內在紀律。

（二）工作即動作

Montessori指出，兒童的工作就是他的心智，亦即精神生命（mental life）的

表現，而其心智是通往整個動作的寶庫，使這些動作的發展能受其內在心智的引導。其意指從兒童在工作中所表現的動作，看得出其心智，由此證明動作是受精神生命的影響，工作就是精神生活表現。換句話說，蒙氏認為兒童的工作與動作是不可分的，工作需要經歷動作的協調，其精神生命扮演著必要的角色，因而豐富其精神生命的實際表現（Montessori, 1949/1967a, pp. 144, 145-147, 1949/1989a, pp. 183, 184-185）。也就是說，動作藉由精神生命的引導，由意志與環境進行協調，並透過工作方式把精神生命展現出來。因此，Montessori說，「唯有透過動作才能使人格表達自己」（Montessori, 1949/1967a, p. 136, 1949/1989a, p. 176）。其意即說明，透過動作才有可能達成更高的精神境界，才能使人格表現出來。Montessori指出，兒童心智的發展是經由其動作而來，動作幫助心智的發展，而心智又更新下一個動作與活動的表達方式，二者是個循環的關係，心智和動作是一體的兩面（Montessori, 1949/1967a, p. 142, 1949/1989a, p. 180）。也就是說，心智和動作密切關聯，如果沒有動作，就不可能有最進步、最健康的心智。換言之，工作本身就是動作，工作就是心智的表現，人格是靠工作組織發展的。對此，蒙氏表示「雙手」（hands）是做為人格的工具，雙手勞動是智力（intellect）與意志的表現，可幫助兒童能夠去支配所處的環境（Montessori, 1966/1972, p. 186, 1966/1993a, p. 208）。意思是說，兒童從起先的遊戲到後來的工作，都用雙手去經驗，手是人類智慧的工具，由於這些操作經驗，使兒童智力達到更高的層次，其人格就會更堅強。要言之，兒童的工作具有人類心靈神聖的價值，其意義在於強化及組織人格，其進行方式必須靠雙手活動才能建構人格。

（三）工作培養專注

Montessori說：「工作必須能引起兒童興趣，因而促進兒童的全人格」（Montessori, 1949/1967a, p. 206, 1949/1989a, p. 249）。意思是說，工作本身必須是有趣的，能投兒童所好，才能引發其深度的學習興趣。因此，Montessori指出兒童所表現出來的特徵是「專心工作」，使兒童「專注」（concentration）其中而樂此不疲，因而增強兒童的能量（energies）與心智能力（mental capacities），最後使其達到自制（self-mastery）的境界。也就是說，當兒童專注於有興趣的工作時，即是在鍛鍊其精神生命，也就是找到提升內在心靈境界的道路。據此，Montessori提出當兒童被某事物所吸引，開始集中精神反覆從事該

活動時，其心靈就會獲得拯救，也就是達到精神的安全（*spiritual safety*）的境界。其意即說，當兒童專注於某個吸引他的事物時，內在的紀律就自然產生。因此，蒙氏認為當兒童能夠專注之後，就會孜孜不倦地工作，於是發展出另一項性格特質——「毅力」（*perseverance*），使兒童產生非常濃厚的特殊興趣，以從事人格發展所需的各項特殊創造活動。意思是說，兒童專注的結果能夠發展出毅力的性格。除此之外，Montessori指出讓兒童自由選擇其工作內容時，兒童表現的特質就會建立在各項活動和諧共存的基礎上，於是又發展出另一項性格特質——「忍耐」（*patience*），不僅可以抑制或打消個人衝動行為，並使兒童能夠尊重別人，學習耐心的等候（Montessori, 1949/1967a, pp. 207, 217, 224, 272, 1949/1989a, pp. 249-250, 261, 268, 320-321）。也就是說，兒童專注的結果亦能夠發展出忍耐的性格。由此可知，Montessori強調兒童是經由各種感官知覺練習而學會了專注，並且逐漸提升其精神反應（*psychic reactions*）能力，如同各種運動鍛鍊肌肉一般（Montessori, 1948/1967b, p. 338, 1948/1996, p. 323）。其意是說，專注是需要透過訓練而來，如同運動訓練肌肉一般。要言之，兒童進行有興趣的工作，即是培養專注的方式，而專注能自然延伸及展現出毅力與忍耐的好品格。

（四）自發性工作可促進人格發展

Montessori認為，兒童自發性的工作，是透過生命力產生行為的動機，並以雙手勞動來進行自我建構（Montessori, 1966/1972, p. 186, 1966/1993a, p. 208）。意思是說，兒童是透過自發性工作，順從發自內心的個人節奏來進行人格建構。因此，Montessori指出，當兒童著迷一件工作時，會一次又一次地從頭到尾重複練習（*repetition of exercises*）這件工作，全神貫注地重複每個細節，並透過反覆動作在其神經系統中，建立一個全新的控制系統，以增進肌肉之間新的協調能力（Montessori, 1948/1967b, p. 180, 1949/1989a, p. 220）。也就是說，當兒童主動地選擇工作，並在工作中意識到自己的行為，生命力就成為有意的行動，此時兒童精神是自覺的，對工作有強烈的欲望，促使其身體不斷地想要進行操作。所以，Montessori觀察到當兒童被教具吸引時，會集中所有注意力，毫不停歇的工作，一直等到完成為止（Montessori, 1966/1972, p. 114, 1966/1993a, p. 135）。意思是說，兒童一旦專注於工作中，便會難以停止。據此，Montessori稱兒童這種專心工作的狀態為「工作週期」（*cycles of work*），並將之定義為「是兒童對某物能

持續產生專心的現象」(Montessori, 1948/1989c, p. 150)。也就是說，當兒童能集中注意力，自然會產生重複練習的行為，透過重複練習得到滿足與喜樂，直到需求獲得滿足時，才會停止其工作。簡言之，兒童完成其內在需求的工作週期時，才會停止這一項工作。針對於此，蒙氏發現兒童在經歷工作週期之後，臉上就會露出安靜的表情，眼睛閃耀著光輝，這是一種完成自發性工作後的滿足，例如：Montessori曾觀察一個三歲兒童在操作圓柱體的教具，反覆工作次數共計42次，中途未停止，直到當小女孩停下來時的神情如同實現一個夢，快樂地微笑(相良敦子, 1977/1995, 頁36; Montessori, 1948/1967b, p. 264, 1948/1989c, p. 150, 1949/1989a, p. 312)。其意即說明，兒童在自發性工作中能激起內心的喜悅與火熱，使其精神抖擻且泰然自若，並從工作週期中有專心的現象，能反覆操作教具，最後能獲得內在的滿足感。由此可知，蒙氏認為提供兒童自發性工作是很重要的，當其心智經常忙碌地從事健康的工作，就能幫助兒童的精神生命發展(Montessori, 1949/1967a, p. 207, 1949/1989a, p. 250)。意思是說，當兒童忙碌於有益身心的工作時，其心智就會愈來愈成熟，其精神生命發展更好，人格亦愈加健全與發展。因此，如同Montessori所說：「工作是通往內在紀律的道路」(Montessori, 1949/1967a, p. 263, 1949/1989a, p. 312)。也就是說，真正紀律的曙光是來自於自發性工作，兒童乃透過自由選擇的工作，產生專心集中現象而達到專注程度，其中意志發展會提升到有服從的能力，於是內在紀律就產生了。要言之，自發性工作可促進人格發展，因為工作的集中現象是兒童內在力量往上前進的泉源，將是兒童的人格中心，可使兒童精神中所蘊藏的實力得到發揮，並從其工作品質中表現出人格發展。

肆、人格教育的實施⁷

綜上所述，Montessori關於兒童人格教育的主張，可歸納如圖1所示，其歷程

⁷ 本小節所謂的「實施」，乃是延續說明前一小節相關概念的「實際案例」，其重點在於明確指出，「工作」做為一種「方法」，如何具體化為實施歷程(七個步驟)的要素。此外，透過本小節的五個實例，也可以清楚描繪出人格教育的實施，必然涉及工作這個方法的實際操作。

包括七個步驟：一、兒童自由選擇某項工作內容；二、專注於工作上的操作；三、啟動意志的發展，意志高度發展的結果；四、兒童會樂意服從；五、形成內在紀律；六、兒童能表現出寧靜的心境；七、產生行動上的獨立。如此成為一種循環的歷程，以促進及培養兒童人格的發展。

其中，獨立是自由的必要條件，透過盡情的活動，兒童就會不斷地擁有了新的能力，於是就更為獨立。如Montessori所言，「栽培兒童成為能夠獨立的強人（powerful）」（Montessori, 1912/1989b, p. 85, 1912/1994a, p. 83, 1966/2006, p. 301）。即成人需協助兒童邁向獨立之路，鼓勵兒童靠自己的力量，不斷地從事自己能做的各種活動，滿足自己的目標和需求，才能使兒童成為自由自在的獨立人。由此可見，兒童人格教育的實施，乃是自由與紀律之間的辯證過程。Montessori強調，其教育方法乃是基於自願練習的性質，當兒童做出某種動作，就能達到某種目標，這是一種有耐心的反覆練習，兒童的意志會變得更加堅強（Montessori, 1948/1967b, p. 341）。

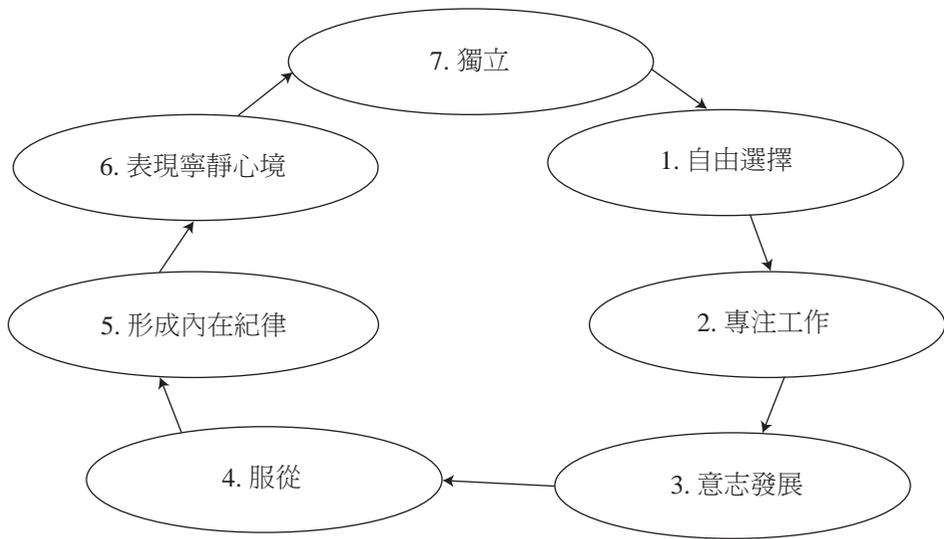


圖1 蒙特梭利兒童人格教育的歷程

資料來源：研究者自行繪製。

以下，筆者以五個實際作法⁸為例，說明兒童人格教育的實施步驟。

一、靜默遊戲

Montessori指出，「靜默遊戲」(silence game)是測驗兒童意志力的一種方法(Montessori, 1949/1967a, p. 261, 1949/1989a, p. 309)。簡言之，「靜默遊戲」是建立紀律的活動。蒙氏將其定義為：「是一種超越平常的狀態，透過努力和意志才能暫時抑制的行動，使心靈(soul)隔絕於日常生活中的聲音和外來的聲音」(Montessori, 1948/1967b, p. 152, 1948/1996, p. 147)。意思是說，此遊戲是讓兒童透過內在意志的努力，去控制個人動作及阻絕外來的聲音。換句話說，Montessori認為「靜默遊戲」必須要能克制衝動(inhibition of impulse)，要有動作控制(control of movement)的能力，讓兒童用其意志去決定行動或是不行動，最後才能表現出服從(Montessori, 1949/1967a, p. 262, 1949/1989a, p. 310)。簡言之，此活動是一種意志力控制的結果。要言之，兒童是用其意志去克制衝動及控制動作，並在服從成人的指令下，進而建立紀律。

筆者整理蒙氏「靜默遊戲」的進行方式，共有10個步驟(Montessori, 1948/1967b, p. 154, 1949/1967a, pp. 261-262, 1949/1989a, pp. 309-310, 1948/1996, pp. 147-149)：

(一)教師邀請兒童集合坐在教室團體討論的區域，然後教師開始保持靜默，一句話也不說，讓兒童因好奇而能專注的看著教師。

⁸ 本文審查委員之一提問：「靜默遊戲與走線練習，甚至是『穿脫衣服』多為教師運用以建立班級秩序之方法，頂多能說明本文所關注之『紀律』建立，與人格教育歷程第一項『自由選擇』沒有關係，甚至是相反概念。」

筆者以為：本文之所以選擇這三個實例，的確是為了說明內在紀律如何培養。關於自由選擇的部分，自由做為一個教育原則，文中已經列有專節進行分析，較為缺乏的部分在於選擇。由於Montessori所謂的選擇，其實也就是幼兒對於工作的選擇，目前挑選的實例，比較沒有涉及教具的操作，所以無法清楚呈現如何選擇。同時，又受到文章篇幅的限制，關於自由論述與實例之補充，只能留待日後另文深入介紹。

不過，就Montessori觀點而言，自由並不是紀律的相反概念，自由是邁向服從內在紀律的必要條件。本文所提供的五個實例，尤其例四準備茶會及例五準備生日會，其實也都是兒童自由選擇想要進行的工作，不能單純將其視為建立班級秩序的方法。

(二) 教師開始慢慢變換各種不同的姿勢，站著或坐著，但仍然安靜不動。

(三) 教師慢慢動一動指頭，動一動腳，但都沒有發出聲音，開始注意自己的呼吸聲，是非常緩慢的、靜靜的，完全無聲，平靜而覺察不到。

(四) 教師在教室的中央停了下來，然後以緩慢的動作坐了下來，完全沒有發出聲音，然後靜止不動，此時教室是一片寂靜，甚至可聽見環境中的各種聲音，例如：牆上時鐘的滴答聲、有鳥兒的叫聲、其他兒童的腳步聲……等。

(五) 教師輕輕對兒童說：「你看，現在很安靜，就好像沒有人在這裡一樣」，由於教師的話打破一片靜默，突然來的溫柔聲，會讓兒童專心看著教師，而且聆聽著教師所說的話。

(六) 當教師觀察到兒童一個個小心翼翼地移動他們的腳，全神貫注於自己身上的每一個部分，想要達到靜止不動的境界，即是達到某種程度的靜默。

(七) 於是，教師關上窗戶或窗簾，使屋子裡變暗，然後對兒童說：「現在，仔細聽，有人會輕輕叫你的名字」。

(八) 於是，教師在兒童背後的另一個房間，透過一扇敞開的門，輕聲地逐一叫兒童的名字，就好像是從山谷的另一邊叫人一般，教師會先從最安靜的兒童開始叫起。

(九) 被叫到名字的兒童需安靜起身走向前，盡量不去搬動椅子，躡手躡腳地走著，必須慢慢走動才不會發出聲音，一直走到門邊再進入隔壁的房間為止。

(十) 其他兒童則繼續保持不動，並以專注的眼神和耐心的靜默，彷彿期待著某種大喜悅來臨一般，努力地靜候被叫到名字，直到所有兒童都被叫完為止。

由上可知，在「靜默遊戲」進行過程中，兒童能逐漸體會靜默的力量，會聽見許多環境中的聲音是過去未曾注意到的，當兒童深深地被其所達成的寂靜所吸引住，而教師微弱的喊叫聲就能觸及兒童的心，像是扣住了兒童的心靈，使兒童能夠努力學習安靜等待，以及控制好自己的動作，還得強忍著即將迸出的笑聲，並因而獲得成就上的滿足與快樂。對此，Montessori發現「靜默遊戲」對兒童的影響力，如其所說：「兒童的心靈有精神上的快樂和酬賞」（Montessori, 1948/1967b, p. 153, 1948/1996, p. 149）。意思是說，在活動過程中，兒童不僅是主動參與，也必須付出努力，一旦經驗靜默的樂趣後，就會為了學習新的事物，為贏得勝利而高興，這就是兒童所獲得的最大酬賞。據此，Montessori觀察到三

歲的兒童居然能夠等待四十多個同伴一一地被叫出去後，而仍然保持靜止不動。即此項活動正是習慣於尋求內在的滿足，行為自動自發的兒童所表現出來的，因此，兒童會為了完成目標而付上忍耐的代價，並能樂意地堅守到最後。由此可知，蒙氏認為靜默遊戲可增強兒童卓越的自制能力（Montessori, 1948/1967b, pp. 152-153, 1948/1996, pp. 147, 149）。意思是說，兒童需用意志去克制衝動及控制動作，因而發展服從而建立紀律，如此就能夠增強兒童的自制能力，使兒童能產生深沉的靜默。因此，Montessori指出透過反覆「靜默遊戲」的影響，兒童就可以在作品中體現紀律的持久性，使兒童的動作能力及精神活動都能進入有秩序的狀態（Montessori, 1912/1989b, pp. 294-295, 1966/2006, pp. 291-292）。其意指當此遊戲反覆進行時，兒童靜默的狀態就愈趨完美，就可增強兒童在工作中的紀律性。要言之，「寂靜遊戲」可訓練紀律，是根據生命力驅使所產生的意志，能做出有意願的舉動，再經過不斷練習後，意志發展昇華後，就發展出服從能力，透過服從生命力產生紀律，那麼意志就可以自由指揮及熱中於服從，而能控制動作的進行，而專注聆聽指令及保持靜默的自制，及至經驗寂靜後的樂趣，就能表現寧靜的心境，產生精神上的快樂，最後使兒童奠定堅強意志的基礎，成為有紀律的人，而促使兒童人格發展。

二、走線練習

Montessori指出，「走線練習」（walking line exercises）是訓練兒童保持身體平衡的一種方法（Montessori, 1948/1967b, p. 94, 1948/1996, pp. 97-98）。簡言之，「走線練習」是建立紀律的活動。蒙氏將其定義為「沿著地上所畫的線，以固定的方向走在線上面」（Montessori, 1912/1989b, p. 121, 1912/1995a, p. 137）。意思是說，兒童是沿著地板上的線行走而保持平衡所需的動作。據此，Montessori認為兒童最重要的運動項目是「線」（line）的練習，兒童會為了保持身體的平衡，使出全身力氣學習如何走線。亦即兒童在線條上行走，需保持平衡才不會走出線外或而跌倒，必須集中注意力，才能將腳踩在適當的位置。由此可知，Montessori強調「走線練習」像是走鋼索的人一樣，需保持平衡，會小心翼翼地調整步伐，盡力平衡以免跌跤（Montessori, 1912/1989b, p. 121, 1914/1993b, p. 66, 1914/1994b, p. 22, 1914/2005, p. 28）。意思是說，不僅訓練兒童動作上的平衡，兒童還必須注

視著自己的腳，臉上滿是專注之情，運用意志的力量，才能平穩地走在線上。

筆者整理Montessori「走線練習」的進行方式，共有10個步驟（Montessori, 1914/1994b, p. 22, 1914/1993b, pp. 66-69, 1914/2005, pp. 28-29, 1948/1967b, pp. 94-95, 1948/1996, p. 98）：

（一）教師用粉筆或是油漆（可更耐久）在地上畫一個大橢圓形的線條，或畫出兩個同心的橢圓形（但現今很多兒童園，是使用白色大膠帶來貼線）。

（二）教師告訴兒童要踩著線走，用整隻腳踩在線上走路，即用腳軸去踩線，腳跟與腳趾都剛好要踩在線上。

（三）教師示範如何走線，讓兒童看清楚怎樣移動腳步，是將一隻腳放在另一隻腳的正前方，必須前腳的腳跟觸及後腳的腳趾。

（四）教師不用說一句話，單純以緩慢的動作讓兒童觀察，或輕輕地在嘴上默唸口訣：「腳跟對腳尖……」，最後口訣從嘴上的默唸改為心裡的默唸。

（五）教師示範完畢，邀請兒童參與走線的練習，一邊踩著線，一邊嘴（心）裡默唸著口訣，雙手可放置在後或是隨意的擺動，一直繞著線圈走下去。

（六）當兒童學會掌握平衡的方法後，教師加入音樂伴奏，選用一種很簡單的進行曲，為行走的練習創造出歡樂的氣氛，兒童並可隨著音樂自由擺動手部動作。

（七）當兒童已能夠保持平衡走線時，教師加入給兒童雙手舉旗子的動作，讓兒童不只需注意把腳踩在線上，也必須注意舉旗的動作。

（八）教師將旗子改為裝有顏色水的玻璃杯，兒童必須拿著杯子走線，而不能使水溢潑出來，除了平穩走在線上，且需控制手的動作。

（九）教師將玻璃杯改為鐘（bell），兒童須拿著鐘走在線上，鐘不可以發出響聲。

（十）最後，教師讓兒童自由選取教室中任何一物，小心翼翼地拿著物品走在線上，直到結束活動練習。

由上可知，Montessori發現當兒童學會掌握平衡的方法後，就會盡量使走路動作臻於完美，除使個人的步履增加安全和沉穩外，並在舉手投足之間流露出優雅之姿（Montessori, 1914/1993b, p. 69, 1914/1994b, p. 22, 1914/2005, p. 29）。也就是說，「走線練習」不僅是訓練兒童控制自己的動作，兒童也會開

始注意到自己的動作，使走路不發出聲響，因而減少粗魯莽撞的舉止。事實上，Montessori認為兒童的身體活動與意志之間具有直接的關聯性（Montessori, 1966/1972, p. 98, 1966/1993a, p. 117）。意思是說，意志會控制身體的動作。由此可知，在兒童開始的練習中，經常會有左右搖擺及快要跌倒，或是有無法踩在線條上的情形，於是，兒童必須費力地使自己保持平衡。但透過反覆練習走線，兒童的平衡動作就會愈來愈好。因此，再增加難度，即加入手的練習活動，讓兒童的腳不僅需平穩走在線上，還要控制手的動作，此時兒童需要高度的專心，若意志不集中，那麼手上所拿的物品就會掉落或是發出聲響，所以兒童需要有更好的動作控制能力。要言之，Montessori指出兒童對走線練習是充滿興趣，對於能克服重重的困難深感興趣，而樂在其中（Montessori, 1948/1967b, p. 95, 1948/1996, pp. 98-99）。也就是說，兒童有喜歡走窄木板的本能，而能興致勃勃地參與走線練習，漸漸地使動作熟悉，而建立起內在的紀律，就能表現出寧靜的心境及驚人的安靜與協調性。透過此練習可強健兒童的意志，培養紀律，有助於人格的發展。

三、穿脫衣服

Montessori認為，穿脫衣服是非常複雜的行為，因為穿脫衣服的行為，是由許多的動作所組成的，其中有許多動作技巧是需要經由分析動作後練習的，牽涉到意志的使用而影響到身體的協調。簡言之，「穿脫衣服」是建立紀律的活動。據此，Montessori指出有些兒童做不好穿脫衣服，是因為許多動作都是不正確的，這是由於缺乏教育所致。也就是說，穿脫衣服所以做不好的原因，是因為幾個應該有先後之分的不同動作都一次完成了，以至於以粗魯的方式完成。因此，蒙氏指出每一個複雜的行動，都是由一連串不同的動作所組成，是一個動作接著另一個動作（Montessori, 1948/1967b, pp. 90-91, 1948/1996, pp. 94-95）。也就是說，必須先將行為分析動作，認識這些個別不同的動作，並且依序地進行動作，就可以確實無誤地完成。換言之，若能先分析穿脫衣服的動作，然後依據動作的順序進行練習，便能正確地完成穿脫衣服了。由此可知，複雜的動作技巧需要由兒童的意志來控制動作，並在反覆練習中，使動作技巧愈來愈好，甚至能展現於外在的秩序。

有鑑於此，筆者分析Montessori「穿脫衣服」的動作，可分為穿外套、脫外套及掛外套三種，其動作皆是發展手指協調的活動（岩田洋子、南昌子、石井昭子，1977/1995，頁137）。

首先，「穿外套」共有六個動作，其步驟為：

（一）把掛在掛鉤上的外套連衣架拿到桌子上，前襟向上平放。

（二）解開鈕扣，打開前襟，取出衣架放回原處。

（三）左手提右邊的衣襟，讓右手先穿過袖子。

（四）右手穿過袖子後放開左手，然後右手伸到後面把衣服披到左邊肩膀上，右手提左邊衣襟，讓左手伸到袖子裡。

（五）把兩邊的衣襟對齊，扣好鈕扣。

（六）一邊看鏡子，一邊整理衣服（岩田洋子等，1977/1995，頁137）。

其次，「脫外套」共有四個動作，其步驟為：

（一）用雙手解鈕扣，打開外套前襟。

（二）先用右手將左肩上的衣服褪下，然後兩手轉到背後，右手抓住左袖口，讓左手從左袖中抽出來。

（三）雙手伸到前面，左手抓右邊袖口，讓右手抽出來。

（四）衣服的前襟向上平放在桌上，撫平上面皺紋整理好（岩田洋子等，1977/1995，頁137）。

最後，「掛外套」共有四個動作，其步驟為：

（一）把衣架拿到桌上。

（二）外套前襟向兩邊拉開。

（三）衣架兩端一次一邊伸進外套肩部，前襟合攏，扣上鈕扣。

（四）衣架連衣服掛回原位（岩田洋子等，1977/1995，頁138）。

其中，外套上的「扣鈕扣」共有三個動作，其步驟為：

（一）先將外套的一邊和另一邊拉攏。

（二）然後將鈕扣轉向鈕扣洞的方向。

（三）穿過洞，再拉直（Montessori, 1948/1967b, p. 91, 1948/1996, p. 95）。

由上可知，Montessori在教兒童穿脫衣服的複雜動作中，必須把動作分解成不同的幾部分（Montessori, 1912/1989b, p. 296, 1912/1995a, p. 332, 1966/2006, p.

425)。也就是說，藉由分析動作，才能夠確實地將動作做好。對此，蒙氏設計了「衣飾框」來練習分析動作，它是由木框和兩塊可以扣在一起的長方形布所構成，每一組木框中的布都用不同的方式扣在一起，內容有鈕扣、鉤子、帶子、緞帶、帶釦、鉤狀釦子等，這些各式各樣的材料都是用來練習穿脫衣服的（Montessori, 1948/1967b, p. 93, 1948/1996, p. 96）。意思是說，這些各式各樣的扣法，是需要種種複雜的訣竅，才能使兒童分辨其連續動作，一個接一個地做下去，可訓練兒童動作的靈巧，最後能學會穿脫衣服時會用到的技巧。因此，蒙氏強調教師必須坐在兒童的旁邊加以指導，刻意放慢手的動作，分解步驟，讓兒童可以看得明白（Montessori, 1912/1989b, p. 123, 1914/1993b, p. 60, 1914/1994b, p. 18, 1914/2005, pp. 22-23）。也就是說，教師的示範需緩慢且清楚，以便讓兒童能看清楚後加以模仿。由此可知，透過動作的分析，可以用精簡的動作去達成目標，在練習的過程中，兒童乃是透過自由選擇，然後專注於工作，在過程中啟動意志的力量方可完成，意志會控制小肌肉的動作，兒童會樂意服從，依循教師的示範步驟而完成動作，期間先會經歷手眼不協調到最後能協調，需要高專注力，其內在紀律就此產生，最後使兒童能表現出寧靜的心境，能有條不紊地完成動作。要言之，穿脫衣服的動作練習會幫助兒童善用其動作技巧，使其肌肉和神經的活動增強，因而有機會養成好的習慣，使兒童成為有教養的人，便是發展其人格。

四、準備茶會

Montessori指出，「準備茶會」是訓練兒童內在能力及獲得滿足感的機會。即此活動必須運用高度的意志力，才能按部就班地完成所有預備的動作，最後可獲得內心的滿足感。簡言之，「準備茶會」是建立紀律的活動。對此，蒙氏認為教師應該永遠為兒童開路，絕不可因為對兒童沒有信心而不讓他做。也就是說，一個好的教師會找些即使是最小的兒童，都可以幫上忙的事。換言之，甚至最小的兒童都渴望做點事情，而且比起較大的兒童更想努力地把事情做好。因此，Montessori發現一個兩歲半的兒童也許可以拿麵包，而四歲半的兒童則可以拿一壺熱湯，兒童並不會計較工作的重要性，只要兒童做了他們所能做的，並且有為其環境而努力的機會，兒童就會心滿意足了（Montessori, 1948/1967b, pp. 88-89,

92, 1948/1996, pp. 92-93)。也就是說，兒童非常期待能夠有機會做他們可以做的事，並且是樂此不疲的。

筆者發現，Montessori「準備茶會」的進行方式，共有24個步驟（岩田洋子等，1977/1995，頁116-117）：

- (一) 椅子移到後面，把兩張長桌併在一起。
- (二) 從架子上拿出摺好的桌巾，放在盤中端出來。
- (三) 兩個人合作把桌巾打開，鋪在桌上。
- (四) 一個人拿盤子，另一人把茶杯、茶盤放在盤子上（根據人數準備）。
- (五) 拿盤子的人把盤子端到桌上，擺好茶具。
- (六) 取來茶匙，放在茶杯前。
- (七) 把水壺的墊子擺在桌子中間，一人把水壺裝滿拿到桌上。
- (八) 將玻璃杯排放在茶杯的右側，倒水。
- (九) 另一個人端出備妥的方糖及夾子，將糖放在湯匙上。
- (十) 將調好的奶茶裝在茶壺中連盤子端出來，先放在旁邊的小桌子上。
- (十一) 把裝甜點的小籃子端到桌子中央。
- (十二) 在茶杯的左側各放一張紙巾。
- (十三) 花擺在大家都看得到的位置。
- (十四) 把椅子一張張搬過來輕輕放好。
- (十五) 準備完畢，解下圍裙，邀請朋友們一起做短暫的祈禱。
- (十六) 一人端起茶杯，另一人拿小桌上的茶壺，將奶茶倒進杯中（注意不讓水滴濺出，當主人的應站在客人的右邊服務）。
- (十七) 小甜點一個一個放在紙巾上再吃。
- (十八) 全體都吃完後，個人把椅子搬回去。
- (十九) 花、水壺及甜點籃子各放回原處。
- (二十) 茶杯、小茶盤、湯匙放在手推車上，運到洗手臺處清洗。
- (二十一) 拿小刷子、畚箕過來，在桌巾上輕輕地清理（甜點碎屑等）。
- (二十二) 將桌巾表面摺入中間（和打開時相反的順序）。
- (二十三) 桌子搬回原位。
- (二十四) 地板若是弄髒，則用掃帚以維護環境清潔。

由上可知，準備餐桌共有24個步驟，絕不是兒童一人可獨自完成，而是同時有兩位以上兒童一起進行，於是兒童們會彼此協調什麼是一起的動作，例如：合作搬桌子、把桌巾打開。有些動作則是自然就做了分配，以至於兒童們能夠按部就班地完成準備工作。因此，Montessori指出，當兒童應邀去用餐時，兒童並不只是吃，兒童很高興有這個機會可以訓練他們其他能力，例如：等待同伴或是禱告等。亦即兒童會把握每次的機會，而進行他們能做的練習。所以，Montessori觀察到準備餐桌的兒童會小心地鋪上桌巾、會想客人有幾位，怎樣安排座位才是妥當，等到啟用茶點時，準備餐桌的主人會面帶微笑地將水慢慢倒進玻璃杯裡，並且注意到不使瓶子碰到玻璃杯子的邊緣，也不使一滴水滴在桌巾上（Montessori, 1948/1967b, p. 89, 1948/1996, pp. 92-93）。也就是說，兒童這些小心翼翼的舉止，將動作控制得剛剛好，兒童從這活動中所獲得的滿足感，令他們心曠神怡，並且能夠享受在其中。要言之，透過自由選擇，在這一連串的準備餐桌的動作中，兒童必須專注於工作上，專心於每一個步驟中，過程中啟動意志的發展，並樂意聆聽成人的指令，如果兒童的意志不集中，很可能就會把杯子打破，也會分不清楚該用到哪些盤子。可見兒童必須集中意志，才能控制所有的動作，在不斷反覆練習中，內在紀律會引導兒童有秩序地安排所有的一切，並減少在準備過程中可能有的失誤。因此，透過此活動的練習，使兒童能表現出寧靜的心境，也使兒童人格的發展又往前邁進。

五、舉行生日會

在蒙特梭利教學的教室裡所進行的生日會，有別於其他教學取向的慶生方式，課程歸類於Montessori之「文化」教育領域，活動涵蓋有「地理」、「歷史」、「天文」等概念，讓兒童明白自己在這地球上的位置與關係，讓兒童看到宇宙生命之浩瀚無窮與各部分間的環環相扣、宇宙萬物之整全性，以及相對而言人類之稚嫩性，感受自身就如滄海之一粟，領會自身與他人之關聯、與宇宙整體之關連，而人置身其中自有其宇宙任務。因此，兒童能透過文化教育課程，參與並關心自己所處的自然與人文環境，培養對大自然的情感，感受其美、和諧與秩序，並能夠觀察、探索環境，進而學習如何尊重他人、愛惜生命、熱愛世界、關懷宇宙。「舉辦生日會」，即會運用到「天文」、「地理」、「歷史」等

整合的教育概念，並以語文及操作教具的方式來做呈現。在「天文」教學部分，教師利用「蠟燭」代表太陽，並說明在太陽系家庭中有八大行星，而「地球」是排行靠近太陽的第三顆星球，藉由唱八大行星歌曲：「這是太陽家庭，這是太陽家庭，有八個好兄弟在太陽系家庭裡，水星、金星、地球；火星、木星、土星，還有二個遙遠星球是天王和海王星」，讓兒童更加熟悉及明白地球在浩瀚宇宙中的位置，而我們就是住在地球上。在「地理」教學部分，認識地球上三寶，即空氣、水及陸地，包在地球外面，使我們可以在地球上生存的就是大氣層，地球上的水就是海，陸地就是我們住的地方，地球上的陸地可以分為六大塊（亞洲、大洋州、歐洲、非洲、北美州、南美州），而我們現在就住在地球上的亞洲陸地的臺灣，臺灣是一個島嶼，四面都是海，中間有塊土地，我們就叫它是「島」。教師可請兒童從「彩色地球儀」中找到亞洲位置，再從黃色的亞洲找到臺灣的位置。在「歷史」教學部分，教師引導兒童在「蠟燭：太陽」周圍擺放一年12個月的字卡，並請壽星站在生日月份卡的旁邊，手裡拿著插著國旗的彩色地球儀，開始繞著「蠟燭：太陽」走，每走完一圈及代表一年（地球繞太陽一圈即為一年），教師可請來參與生日會的家長分享兒童成長點滴，若兒童為五歲，那麼兒童就要繞著「蠟燭：太陽」走五圈。

筆者舉五歲小智（假設名）8月過生日為例，說明生日會所進行的方式：

（一）集合兒童在團討區，至文化教育區櫃上，取出蠟燭含有蠟座、彩色地球儀、12月份卡、小智相關具紀念價值的物品，放置在旁邊的桌子上。

（二）教師帶領唱八大行星歌曲，「這是太陽家庭，這是太陽家庭，有八個好兄弟在太陽系家庭裡，水星、金星、地球；火星、木星、土星，還有二個遙遠星球是天王和海王星」，一邊唱，一邊將一根蠟燭放在團討區的中間。「蠟燭代表的是什麼？」（是太陽）。

（三）請四位兒童將12個月份的月份卡，依序地繞著蠟燭排列出來。一邊排列，一邊唸著口訣「2月再來是幾月？」（2月再來是3月），「3月再來是幾月？」（3月再來是4月），「4月再來是幾月？」（4月再來是5月）……將12個月份的卡片排列完成。

（四）請壽星小智手裡拿著彩色地球儀，「請告訴我們，你是住在哪裡？」小智從彩色地球儀中找到亞洲位置，再從黃色的亞洲找到臺灣的位置，並將國旗

放在臺灣上面（是住在地球上黃色亞洲上的臺灣），並請小智站在8月份卡的旁邊。

（五）小智手裡拿著彩色地球儀，在臺灣上面貼著國旗，開始繞著「蠟燭」走，每走完一圈即代表一年（地球繞太陽一圈即為一年），走完一圈即為一歲。

（六）「現在是小智一歲生日」，然後將1的數字卡放在團討區的中間，「大家可以怎樣祝福小智呢？」（拍拍手、唱生日快樂歌、抱抱他……），請來參與生日會的家長，分享小智一歲時的成長點滴，並請小智學習謝謝家長的照顧。

（七）分享完後，小智手裡拿著有國旗的彩色地球儀，繼續繞著「蠟燭」走，每走完一圈即代表一年（地球繞太陽一圈即為一年），再走完一圈即為二歲，「現在是小智二歲生日」然後把1的數字卡換成2的數字卡，「大家可以怎樣祝福小智呢？」（拍拍手、唱生日快樂歌），請來參與生日會的家長，分享小智二歲時的成長點滴，並請小智學習謝謝家長的照顧。

（八）以此類推，小智為五歲，就要繞著「蠟燭」走五圈，最後換成5的數字卡。請來參與生日會的家長分享小智五歲時的成長點滴。

（九）「小智今天就是要過五歲生日，有爸爸、媽媽及老師、同學的祝福，那小智也要怎樣向大家表達感謝呢？」（請吃蛋糕、抱抱大家、說謝謝、唱一首歌給大家聽……）

（十）「怎樣能成為一個感恩的人？」鼓勵兒童能與其他兒童互相擁抱，以表達謝意。「我們在這個世界中是個微小的人，但卻享受地球上的豐富資源，還有很多人的愛，所以我們要學習尊重我們周邊的人，及愛護我們所住的地方喔！」

由上可知，「舉辦生日會」結合了Montessori教學文化領域中的天文、歷史及地理，強調對於宇宙生命關懷之情的培養，使參與者能有深刻印象，能明白在浩瀚中，人類是渺小的，更要學習謙虛與和善待人。其中，透過兒童的自由選擇參與，然後專注於活動，便啟動意志的發展，而意志高度發展的結果，兒童不僅樂意服從，更因而形成內在紀律，使兒童表現出寧靜的心境，最後能獨立完成所有的動作。因此，小智表現出高度的專注力，手上握著地球儀的模型，控制所有的動作，專注地繞蠟燭走五圈。內在紀律會引導小智有秩序地安排所有一切，並

減少在過程中的可能失誤。要言之，透過此活動練習，使兒童能表現出寧靜的心境，也使兒童人格的發展又往前邁進。

伍、思想評析

一、優點

（一）肯定人格的精神意義，可謂超個人心理學運動的先驅

就心理學史的角度而言，其實教育心理學經歷了四波的革命運動：第一波是精神分析學派，第二波是行為主義，第三波是人本主義，第四波是認知神經科學。Montessori的年代，正值第二波心理學運動，她在羅馬大學研讀實驗心理學，由於本身具備醫學專業的生理學背景，以及採取一種科際整合的研究路線，使得Montessori勇於駁斥當時心理學界的主流論述。她比第四波運動更早主張腦神經系統對於人格發展的影響，也比第三波運動更早宣稱自由意志與人格發展的關係。所謂超個人心理學，Maslow（1908-1970）在1968年表示，強調的是「一種最高的形上需求」，不是只關注個人的自我實現，而是要超越自我，重新以一種敬畏的情操奉獻自己（李安德，1992，頁169-172）。因此，Montessori主張人類具有無限潛能，應該善盡自己的宇宙責任，充分發展靈性層次的精神生命，這種人格理念，早在二十世紀初期便已提出，雖然沒有像馬氏使用「超個人」一詞，但是，就其思想的前瞻性來說，稱其為「先驅」應實至名歸。

（二）闡明意志與人格發展的關係，可做為檢視父母教養方式的判準

臺灣社會目前出現許多親子教養的書籍、期刊專欄或新聞報導，尤其是各國父母教養方式的系列，常涵蓋理念說明、經驗分享、解決策略等類型，這些現象可以視為國內對此議題逐漸重視的結果。然而，許多父母其實只是想知道，解決親子衝突的技術與方法，卻不明白關鍵在於自己的觀念與態度。就親職教育來說，Montessori對於兒童人格的重視，可以提醒父母重新認識與理解兒童行為，反省自己是否正在壓抑兒童意志的發展。因此，Montessori的人格教育思想，可以做為檢視各類教養方式是否恰當的規準，那不是要訓練兒童去服從成人的意

志，而是要訓練成人去看見兒童意志的發展。

（三）堅持服從內在紀律的教育目標，為道德教育奠定穩固的根基

考察國內學界對於德育問題的相關研究，大多集中於中小學的國民教育階段，很少處理零至六歲的兒童教育階段。究其原因，可能與嬰幼兒的發展特徵有關，這個時期受限於語言能力，較難論斷其「認知」是否具有道德意涵。弔詭的是，臺灣不少幼教領域研究生的碩士論文均直接採取行動研究的方式，企圖設計一些品格教育的課程內容或教學方法。而問題在於，零到六歲的兒童究竟是否能進行「道德教育」呢？Montessori的答案是不能，因為此時應該進行的是「人格教育」，而非道德教育。換句話說，Montessori思想提供一個相當重要的啟示：兒童對於紀律的認識，若能出於內在良知的發現與服從，而非外在權威的獎賞與處罰，則有益於意志的發展與人格的統整，這便為六歲以後所要實施的道德教育奠定良好穩固的基礎。

（四）主張自由選擇的教育原則，早已樹立差異化教學的典範

根據我國《十二年國民基本教育》的政策方向，未來希望回歸教學正常化的目標，教育部在中小學教師研習活動上開始宣導差異化教學的理念。所謂差異化教學，乃指教師必須考慮學生的人格特質、學習興趣、學習風格，並根據不同的學習需求、學習困擾，提供適合學生程度的各種教學方案（Tomlinson, 2001）。由此可見，教師依據個別差異，引導學生適性發展，就是差異化教學。Montessori教學最大的特色，就是教師必須尊重每一位學生的獨特性，考慮兒童精神生命的發展需求，正視兒童的人格權與學習權，所以堅持自由選擇的教育原則。今日正處於二十一世紀之初，臺灣許多教育現場的老師，仍相當懷疑差異化教學的可行性。相較之下，二十世紀世界各地Montessori幼兒園的蓬勃發展，早已樹立起經得起檢驗的典範。

（五）強調自發性工作的教育方法，開啟自主學習的先河

所謂自主學習，Zimmerman與Shunk（2001）指出，必須包含「主動建構」與「學習策略」兩個要件，自主不只是一種內在的心理狀態，而是透過目標設定、策略使用、自我監控、自我評鑑等方法，能夠在學習過程中，展現出個人與環境之間，良性互動的態度和能力。換句話說，自主學習並不是個人主義的行動

自由，而是能夠審慎訂定方向，根據自我覺知的計畫，展現自己的特性、自己的抉擇，要學什麼，如何學，以及是否要去學（梁雲霞，2012，頁3-6，14）。以上這些觀點，其實Montessori在100年前便已具體實踐。在Montessori教室內，兒童可以依據自己的需求、興趣及能力，找到適合自己的工作，藉由各類教具的操作，增強學習能力，滿足發展需求，達到人格統整的學習經驗。因此，強調兒童自發性工作的Montessori，的確可以說是開啟自主學習的先河。

二、限制

（一）零至三歲不一定是人格發展最關鍵的時期

就研究方法的角度言，Montessori這個觀點比較像是個人的信念，其實並沒有足夠的科學證據，足以支持其命題可能為真。究其原因，人格特質或許容易測量，但是影響人格發展的相關因素甚多，既無法控制變項進行實驗研究，也很少看見長期的縱貫性研究，所以實在很難論斷哪個時期最為關鍵。Montessori之所以有此主張，原因在於她是從胚胎學的角度思考這個問題。事實上，人類這個物種，相較於其他生物，可能還有許多相異之處有待釐清。舉例來說，Montessori相信人格乃是精神生命的肉身化，這就意謂人格是屬於靈性層次，通常伴隨經驗的累積以及智慧的增長，人的思想會愈來愈成熟，身體卻愈來愈老化，所以不能單純從物質層次，類推人格的性質與發展的方向。當代腦神經科學研究已經指出，大腦神經元具有「可塑性」（plasticity），只要有足夠成熟的神經連結便可繼續發展。過去認為，發展只要錯過關鍵期，以後便無法彌補，這種不可逆的說法如今已被推翻，所以蒙氏零至三歲的人格發展論，到目前為止，並未得到實徵研究結果的印證。

（二）似乎未考慮多元社會脈絡之間的文化差異

就Montessori的思想特徵而言，她自認為不是一個理論體系的建構者，反而是人類經驗的觀察者、實驗方法的操作者、基本真理的發現者。而其中相當弔詭的是，某一方面，這是一位自然科學家的自我期許，想要找到放諸四海皆準的永恆真理，所以其研究發現應可類推至全世界；另一方面，這又是一位人類學家的生命經驗，實際參與過義大利、西班牙、荷蘭、印度等地學校的設立，不應該完全沒有文化差異的認識；但如此一來，Montessori的理念與實踐勢必面臨一個

問題，到底是否適用於各種不同文化的社會脈絡呢？本文認為，這種多元文化論——關注性別、族群、階級、宗教的思路，可能並不存在於Montessori的問題意識中，無論其身分背景為何，似乎都能一體適用。也就是說，Montessori教育思想所描繪的兒童圖像，深受西方文化傳統的影響，不一定為華人社會的父母所接受，至於彼此之間的文化差異究竟為何，則有待更多教育人類學的比較研究，才能予以釐清。

（三）老師的宗教信仰可能會影響其對蒙氏理念的理解程度

Mayer曾在《蒙特梭利方法》序中提到：「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」（陳秀才、姜如珮，2006，頁477）。也就是說，Montessori的人格教育思想具有宗教色彩，源自於《聖經》的價值觀，其教育目標超越一般世俗標準，重視人與神之間的關係，企圖彰顯人之所以為人的靈性意義。換句話說，教師的宗教信仰，如果是西方傳統的天主教或基督教，應該較容易接受Montessori的教育理念與方法。然而，如果教師本身不是基督徒，可能就很難理解Montessori人格理念：1. 何謂人格蘊含「道成肉身」的宗教意義？2. 何謂「兒童是人類之父」的敬畏之情？3. 為何紀律是「精神建構」的結果？4. 為何意志最高發展的結果是「服從」？因為這些論點，都是出自於Montessori個人的生命體驗，沒有類似宗教情操的教師或許可以粗略地掌握文字的表面意義，但是，絕對無法深刻理解其思想精髓。

（四）教室以外真實社會的學習情境較為欠缺

Kilpatrick（1871-1965）主張，真實生活本身就是最豐富自我教育，學校提供的情境與日常生活若愈接近，問題就可以更自然地表現出來，而不僅僅是靠老師口頭傳授解決之道。只有在真實狀況中，才可以考驗兒童是否具有主動解決問題的能力。舉例來說，軟硬、冷熱或輕重的感覺，在孩子的生活經驗中，必要時就會自然出現，如果還沒有出現，則是因為當時生活上還不需要，所以不必事先設定所有的學習情境（Kilpatrick, 1914, pp. 27-28）。上述觀點，其實就是Kilpatrick批判Montessori的具體論據。對Montessori來說，教室是最安全的工作環境，一方面可以系統收納兒童所需要的各式教具，二方面且更重要的是可以仔細觀察兒童的工作狀態。對Kilpatrick來說，走出教室才是最真實的學習情境，可以

培養學習問題解決的能力。因此，平心而論，Montessori教學的確較為忽略真實的社會脈絡。不過有趣的是，零至六歲的兒童，真的需要這樣的學習情境嗎？這是一個值得繼續深究的課題。

（五）兒童是否形成內在紀律不易評估

根據筆者多年從事蒙氏教學與園所輔導的工作經驗，發現一般幼教老師其實並無法客觀分辨兒童外在的行為表現，究竟是出於內心的自發性，還是被制約的習慣反應？究其原因，零至六歲的兒童，無論是處於感覺動作期，或已經發展至前運思期，都無法像成人一樣，熟練地運用語言，完整地表達思想。Montessori主張，兒童專心投入工作，就會產生工作週期，出現持續操作教具的現象。問題在於，教師只能觀察兒童的外顯行為，卻必須由此推論其心靈狀態，是否逐漸形成內在紀律，這是非常困難的一種評估方式。無論多麼小心謹慎，一般教師常常都無法得出準確的結論，需要相當專業的觀察者方能完成。

陸、結論

綜上所述，本文之研究結論可以簡要歸納如下。

首先，Montessori的人格理念有二：一、人格是精神生命的肉身化，其協調方式是透過精神能力來控制身體器官而得以發展。零至三歲是人格發展最重要的時期，因為兒童內在的精神力量可證明其本身具有自我發展的可能，兒童期是人格發展的關鍵。二、人格統整的關鍵是意志發展，因為意志是一股有益於生命的驅力，經由練習會經歷三個發展階段，其發展的結果則是樂於服從。

其次，Montessori的人格教育理念有三：一、人格教育的目標是建立紀律，紀律是承認神的權威，使兒童過有秩序的生活。二、人格教育的原則是給予自由，自由是生命的法則，是紀律的基礎，自由選擇必須符合精神生命的發展需求。三、人格教育的方法是透過工作，工作是有目的的活動，工作即是動作，工作可培養專注，透過自發性的工作可促進人格發展。

進而，蒙氏人格教育的實施，不論是靜默遊戲、走線練習、穿脫衣服、準備茶會或舉辦生日會，都是各種型態的工作表現。更重要的是，本文超越以往國內外論述的限制，發現可以透過一個循環模式，清楚說明其實施歷程：自由選擇→

專注工作→意志發展→服從→形成內在紀律→表現寧靜心境→獨立。然後，再一次進行下個循環（……→自由選擇……），直到兒童離開Montessori教育體系為止。

最後，本文針對蒙氏的人格教育思想，提出10點評析。優點為：一、可謂超個人心理學運動的先驅；二、可做為檢視父母教養方式的判準；三、為道德教育奠定穩固的根基；四、早已樹立差異化教學的典範；五、開啟自主學習的先河。限制為：一、零至三歲不一定是人格發展最關鍵的時期；二、似乎未考慮多元社會脈絡之間的文化差異；三、教師的宗教信仰可能會影響其對蒙氏理念的理解程度；四、教室以外真實社會的學習情境較為欠缺；五、兒童是否形成內在紀律不易評估。

致謝：感謝匿名審查委員提供許多寶貴的修正意見。本文是由行政院科技部補助之研究計畫（NSC102-2410-H-051-MY2）的部分研究成果修改而成，在此一併敬致謝忱。

DOI: 10.3966/102887082016036201003

參考文獻

- 尤煌傑（2001）。引頸企盼的思維者：關於人的意義的考察。《應用心理研究》，9，87-114。
- [You, H.-J. (2001). Upward looking thinker: A reflection on the meaning of man. *Research in Applied Psychology*, 9, 87-114.]
- 文培龍（1987）。王陽明之人格教育思想（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Wen, G.-L. (1987). *Wang Yang-ming's theory of personality education* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 王甘草（2005）。中國傳統書院的人格教育與師生關係之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- [Wang, K.-T. (2005). *Research on character education and relationship between teacher and student of Chinese classical academies* (Unpublished master's thesis). National Changhua

University of Education, Changhua, Taiwan.]

- 市丸成人、松本靜子（1993）。*蒙台梭利教育的比較研究與實踐*（上卷）（趙悌行，譯）。臺北市：新民幼教。（原著出版於1986）
- [Ichimaru, A., & Shizuko, M. (1993). *Montessori education: A comparative study* (Vol. I) (T.-R. Zhao, Trans.). Taipei, Taiwan: Shinmin Educorp. (Original work published 1986)]
- 江順裕（1987）。*三民主義政治人格教育之研究*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Jiang, S.-Y. (1987). *A study on political personality education: In three principles of the people perspective* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 李安德（1992）。*超個人心理學：心理學的新典範*（若水，譯）。臺北市：桂冠。
- [Lee, A.-D. (1992). *Transpersonal psychology: A new paradigm for psychology* (Joshui, Trans.). Taipei, Taiwan: Laureate.]
- 李奉儒（2014）。教育哲學研究之詮釋學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），*教育哲學：方法篇*（頁45-75）。臺北市：學富。
- [Lee, F.-J. (2014). Hermeneutics methods in the study of philosophy of education. In F.-G. Lin & R.-J. Hong (Eds.), *Philosophy of education: Research methods* (pp. 45-75). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]
- 沈清松（2001）。西洋哲學中「人」的概念的演進。載於輔大全人教育中心（主編），*人生哲學補充教材*（第五冊，頁59-94）。新北市：輔仁大學。
- [Shen, V.-T. (2001). The evolution of the “people” concept in western philosophy. In Fu Jen Catholic University Holistic Education Center (Ed.), *Life philosophy supplementary materials* (Vol. 5, pp. 59-94). New Taipei, Taiwan: Fu Jen Catholic University Press.]
- 林增堃（2007）。日據時期在台灣有關人格教育的研究：以初等教育修身課程為中心（未出版之碩士論文）。國立高雄第一科技大學，高雄市。
- [Lin, C.-K. (2007). *The study of character education during the period of Japanese colonization with the focus on the character-building curriculum in primary education* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung First University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 施明發（1973）。*孔子之人格教育思想*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Shi, M.-F. (1973). *A study on Confucius's theory of personality education* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]

- 柯喬元（2014）。阿多諾（**T. W. Adorno**）人格教育思想之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Ko, C.-Y. (2014). *A study on Adorno's personality thoughts and its application on education* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 岩田洋子、南昌子、石井昭子（1995）。蒙台梭利教育理論概說：日常生活練習（新民幼教圖書公司編輯委員會，譯）。臺北市：新民幼教。（原著出版於1977）
- [Iwata, Y., Nanchang, C., & Ishii, A. (1995). *An introduction on Montessori's theory of education: Daily life exercises* (Shinmin Educorp Editorial Board, Trans.). Taipei, Taiwan: Shinmin Educorp. (Original work published 1977)]
- 相良敦子（1995）。蒙台梭利教育理論概說（新民幼教圖書公司編輯委員會，譯）。臺北市：新民幼教。（原著出版於1977）
- [Sagara, A.-C. (1995). *An introduction on Montessori's theory of education* (Shinmin Educorp Editorial Board, Trans.). Taipei, Taiwan: Shinmin Educorp. (Original work published 1977)]
- 翁瑞鎡（2014）。賈馥茗人格教育學之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- [Weng, J.-M. (2014). *A study of the theory of personality education of Fu-Ming Chia* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- 張孝筠（1995）。蒙特梭利（Maria Montessori）的人格觀及其教學法特色。國教月刊，**42**（3/4），17-21。
- [Chang, H.-Y. (1995). Montessori's theory of personality and her teaching method. *Research in Elementary Education Journal*, 42(3/4), 17-21.]
- 張念誠（1992）。象山人格教育思想之研究：以「生活化儒學」為中心的展開（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園市。
- [Zhang, N.-C. (1992). *A study on Xiangshan's theory of personality education: Centering "life confucianism"* (Unpublished master's thesis). National Central University, Taoyuan, Taiwan.]
- 梁雲霞（2012）。以自主為弓，學習為箭，做個自主學習的人。**T&D飛訊**，**149**，1-14。
- [Liang, Y.-X. (2012). Autonomy as bow, learning as arrow: On becoming a self-regulated learner. *Training & Development Fashion*, 149, 1-14.]
- 梁福鎮（2013）。教育哲學：新興議題的探究。臺北市：五南。

- [Liang, F.-Z. (2013). *Philosophy of education: Exploring new issues*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 陳文章（1966）。佛洛伊德學說與健康人格教育關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- [Chen, W.-Z. (1966). *A research on freud's theory and health personality education* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]
- 陳秀才、姜如珮（2006）。蒙特梭利課程本土化發展建構之研究。《亞洲的期刊管理與人文科學》，1（3），470-493。
- [Chen, S.-J., & Kang, A.-P. (2006). A study on developing and constructing a localized Montessori curriculum. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, 1(3), 470-493.]
- 黃小玲（2001）。荀子人格教育之研究（未出版之碩士論文）。華梵大學，新北市。
- [Hwang, S.-L. (2001). *A study on Hsun-Tzu's theory of personality education* (Unpublished master's thesis). Huafan University, New Taipei, Taiwan.]
- 黃振豐（2003）。麥金泰爾（**Alasdair MacIntyre**）人格教育理論（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Huang, C.-L. (2003). *Alasdair MacIntyre on education of personality* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 萬家春（1999）。以認定同體為核心的人格教育研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Wan, C.-C. (1999). *Education for identity and personality development* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 賈馥茗（1999）。人格教育學。臺北市：五南。
- [Chia, F.-M. (1999). *Personality pedagogy*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 歐陽教（1973）。教育哲學導論（初版）。臺北市：文景。
- [Ouyang, J. (1973). *Introduction to philosophy of education* (1st ed.). Taipei, Taiwan: Win Join Book.]
- 歐陽教（1976）。學生自由權的正用與誤用。《今日教育》，23，65-78。
- [Ouyang, J. (1976). The Using and abusing of students' right to freedom. *Education Today*, 23, 65-78.]
- 歐陽教（2002）。教育哲學導論（第十四版）。臺北市：文景。
- [Ouyang, J. (2002). *Introduction to philosophy of education* (14th ed.). Taipei, Taiwan: Win Join

Book.]

- 權相赫 (1983)。朱子人格教育思想體系 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Quan, X.-H. (1983). *Zhu Xi's theory of personality education* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Montessori, M. (1965). *The child in the church* (W. H. Peters, Trans.). St. Paul, MN: North Central. (Original work published 1930)
- Montessori, M. (1967a). *The absorbent mind* (C. A. Claremont, Trans.). New York, NY: Dell. (Original work published 1949)
- Montessori, M. (1967b). *The discovery of the child* (J. Costello, Trans.). Notre Dame, IN: Fides. (Original work published 1948)
- Montessori, M. (1972). *The secret of childhood* (C. A. Claremont, Trans.). New York, NY: Ballantine Books. (Original work published 1966)
- Montessori, M. (1976). *Education for human development: Understanding Montessori*. New York, NY: Schocken Books.
- Montessori, M. (1989a)。兒童的心智：吸收性心智 (許惠珠，譯)。臺南市：光華女子高級中學。(原著出版於1949)
- [Montessori, M. (1989a). *The absorbent mind* (H.-C. Xu, Trans.). Tainan, Taiwan: Kuang Hua Girls' Senior High School. (Original work published 1949)]
- Montessori, M. (1989b)。蒙台梭利教學法 (詹道玉，譯)。臺北市：崇文。(原著出版於1912)
- [Montessori, M. (1989b). *The Montessori method* (T.-Y. Ahan, Trans.). Taipei, Taiwan: Chongwen. (Original work published 1912)]
- Montessori, M. (1989c)。瞭解您的小孩：蒙特梭利教育學淺說 (邱瑛雅，譯)。臺南市：光華女子高級中學。(原著出版於1948)
- [Montessori, M. (1989c). *What you should know about your child* (S.-Y. Qiu, Trans.). Tainan, Taiwan: Kuang Hua Girls' Senior High School. (Original work published 1948)]
- Montessori, M. (1993a)。兒童之秘 (王愉文、李玄媛、李淑容、邱瑛雅、許興仁、陳昂宜，譯)。臺南市：光華女子高級中學。(原著出版於1966)
- [Montessori, M. (1993a). *The secret of child* (Y.-W. Wang, X.-Y. Li, S.-R. Li, S.-Y. Qiu, X.-R. Xu, & A.-Y. Chen, Trans.). Tainan, Taiwan: Kuang Hua Girls' Senior High School. (Original

work published 1966)]

- Montessori, M. (1993b). 蒙特梭利兒童教學法（賴媛、陳恆瑞，譯）。臺北市：遠流。
（原著出版於1914）
- [Montessori, M. (1993b). *Dr. Montessori's own handbook* (Y. Lai & H.-R. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan Liu. (Original work published 1914)]
- Montessori, M. (1994a). 蒙台梭利教學法（周欣，譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於1912）
- [Montessori, M. (1994a). *The Montessori method* (X. Zhou, Trans.). Taipei, Taiwan: Laureate. (Original work published 1912)]
- Montessori, M. (1994b). 蒙特梭利兒童教育手冊（李季湄，譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於1914）
- [Montessori, M. (1994b). *Dr. Montessori's own handbook* (J.-M. Lee, Trans.). Taipei, Taiwan: Laureate. (Original work published 1914)]
- Montessori, M. (1995a). 蒙台梭利教學法（吳旭昌，編譯）。臺北市：新民幼教。（原著出版於1912）
- [Montessori, M. (1995a). *The Montessori method* (X.-C. Wu, Ed. & Trans.). Taipei, Taiwan: Shinmin Educorp. (Original work published 1912)]
- Montessori, M. (1995b). *The advanced Montessori method* (J. Stern, Trans.) Bristol, UK: Thoemmes Press. (Original work published 1919)
- Montessori, M. (1996). 發現兒童（許惠珠、邱琚雅，譯）。臺南市：光華女子高級中學。（原著出版於1948）
- [Montessori, M. (1996). *The discovery of the child* (H.-C. Xu & S.-Y. Qiu, Trans.). Tainan, Taiwan: Kuang Hua Girls' Senior High School. (Original work published 1948)]
- Montessori, M. (2005). *Dr. Montessori's own handbook* (W. Heinemann, Trans.). Mineola, NY: Dover. (Original work published 1914)
- Montessori, M. (2006). 蒙特梭利童年教育（付地紅、張冬梅，編譯）。臺北市：先智。（原著出版於1966）
- [Montessori, M. (2006). *Montessori childhood education* (G.-R. Pay & D.-M. Zhang, Eds. & Trans.). Taipei, Taiwan: First Wisdom. (Original work published 1966)]
- Plekhanov, A. (1992). The pedagogical theory and practice of Maria Montessori (A. Jones, Trans.). *Russian Social Science Review*, 33(4), 79-92. (Original work published 1989)
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zimmerman, B. J., & Shunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.