

基于OBE理念的高校蒙台梭利教学法课程体系重构与本土化路径

王 维¹, 林天祺², 栾从起^{2*}

¹宿州学院音乐学院, 安徽 宿州

²宿州学院资源与环境工程学院, 安徽 宿州

收稿日期: 2026年8月14日; 录用日期: 2026年10月6日; 发布日期: 2026年10月15日

摘 要

蒙台梭利教学法课程是高校学前教育专业的重要组成部分, 但当前课程实施普遍面临理论认知浅表化、实践训练碎片化、教学资源匮乏化与评价方式单一化等困境。成果导向教育(OBE)理念强调“学生中心、产出导向、持续改进”, 与蒙台梭利教育“以儿童为中心、尊重内在发展动力”的思想具有内在一致性, 为课程改革提供了新的理论视角。本文采用文献分析法, 在系统梳理现有研究的基础上, 以OBE理念为引领反向设计课程目标体系, 构建“线上-线下-实践”三阶递进教学模式, 建立全学程多维度评价体系, 并从教育理念对话、教学内容转化、师资协同育人三个层面提出蒙台梭利教育法本土化的系统路径, 以为高校学前教育专业课程改革提供理论参考与实践借鉴, 同时也为蒙台梭利教育法在师范专业认证背景下的本土化实践提供可操作的路径指引。

关键词

OBE理念, 蒙台梭利教学法, 课程重构, 本土化, 学前教育, 师范专业认证

Reconstruction and Localization Path of the Montessori Pedagogy Curriculum System in Universities Based on the OBE Concept

Wei Wang¹, Tianqi Lin², Congqi Luan^{2*}

¹School of Music, Suzhou University, Suzhou Anhui

²School of Resources and Environmental Engineering, Suzhou University, Suzhou Anhui

*通讯作者。

文章引用: 王维, 林天祺, 栾从起. 基于 OBE 理念的高校蒙台梭利教学法课程体系重构与本土化路径[J]. 社会科学前沿, 2026, 15(10): 145-152. DOI: 10.12677/ass.2026.1510823

Abstract

The Montessori teaching method course is a crucial component of early childhood education programs in higher education institutions. However, current implementation commonly faces challenges such as superficial theoretical understanding, fragmented practical training, scarce teaching resources, and monotonous evaluation methods. Outcome-Based Education (OBE) emphasizes “student-centeredness, outcome orientation, and continuous improvement”, which aligns intrinsically with the Montessori philosophy of “child-centeredness and respect for intrinsic developmental drives”, offering a new theoretical perspective for curriculum reform. This paper employs literature analysis to systematically review existing research, uses OBE principles to reverse-engineer the course objectives, constructs a three-stage progressive teaching model integrating online, offline, and practical components, establishes a multidimensional assessment system throughout the entire learning process, and proposes a systematic pathway for localizing Montessori pedagogy through dialogue on educational philosophies, transformation of teaching content, and collaborative teacher development. It aims to provide theoretical references and practical insights for curriculum reform in early childhood education programs, as well as actionable guidance for the localization of Montessori education within the context of teacher certification.

Keywords

OBE Concept, Montessori Teaching Method, Curriculum Reconstruction, Localization, Preschool Education, Teacher Education Program Accreditation

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题的提出

蒙台梭利教育法由意大利教育家玛丽亚·蒙台梭利于 20 世纪初创立，经过百余年的传播与发展，已成为世界上影响深远的学前教育方法体系之一。Lillard 与 Else-Quest 通过实证研究证实，蒙台梭利教育在促进儿童认知能力、社会性发展和学术成就方面具有显著效果[1]。我国自卢乐山先生系统介绍蒙台梭利教育思想以来[2]，蒙台梭利教育法在国内的传播经历了从全盘引进到反思本土化的过程。近年来，随着学前教育事业的发展，高校学前教育专业普遍开设了蒙台梭利教学法课程，旨在培养具备蒙台梭利教育专业素养的幼儿教师。

然而，多项研究表明，高校蒙台梭利教学法课程实施效果并不理想。凌晓俊对 47 所高校的调查发现，约 45% 的学前教育专业开设了蒙氏课程，但课程实施中普遍存在偏重技术层面实践教学、片面追求蒙氏教学形式模仿等问题[3]。徐芳羚子等对上饶市幼儿园教师的调研显示，62.5% 的幼儿教师对蒙台梭利教育法不太了解，46.71% 的教师在工作后才接触该教育法，超过七成教师不具备蒙氏教具开发与教育内容本土化的能力[4]。袁林指出，高校蒙台梭利教育法课程存在理论领悟肤浅、教具操作片面模仿、理论实践脱节、实训室配套不足等四大困境[5]。李丽、李雅婷等学者进一步从生命教育融入、混合式教学等角度探讨了课程改革策略[6][7]，但已有研究多聚焦于单一维度的改进，缺乏从理论框架更新到实践路径设计的系统性、整体性课程重构方案。

2017年,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,明确提出以“学生中心、产出导向、持续改进”为基本理念[8],标志着成果导向教育(Outcome-Based Education, OBE)理念正式成为师范教育改革的指导原则。在此背景下,蒙台梭利教学法课程作为学前教育专业的核心课程,其改革需要以OBE理念为引领,从学习成果出发重新审视课程目标、教学内容与评价体系。本文试图在OBE理论框架下,系统重构蒙台梭利教学法课程体系,并深入探讨蒙台梭利教育法本土化的实现路径,以期高校学前教育专业课程改革提供新的理论视角与实践参照。需要指出的是,OBE理念与蒙台梭利教育思想在价值取向与实践逻辑上存在深层一致性,这一理论契合性为课程改革提供了更为坚实的学理基础。

2. 高校蒙台梭利教学法课程实施的现实困境

综合现有研究成果与一线调研数据,当前高校蒙台梭利教学法课程实施主要面临以下四重困境,且这些困境相互关联、彼此叠加,共同制约着课程育人成效的提升。

2.1. 理论认知浅表化:重操作轻思想

蒙台梭利教育法是一套集理论体系与实践方法于一体的完整教育模式,其教育思想涵盖儿童观、教师观、环境观、敏感期理论、吸收性心智等深层内容[9][10]。然而,高校课程实施中普遍存在“重操作、轻理论”的倾向。徐芳羚子等调研发现,高校蒙台梭利课程教学课时分配失衡,教师对理论讲解往往点到为止,其余时间主要用于介绍五大领域教具的操作流程[4]。李雅婷指出,许多教师对蒙台梭利教学法的理解流于表面,日常授课仅讲述基本概念、内容和操作流程,少有挖掘其潜在的儿童发展理论内容[7]。这种浅表化的理论教学导致学生无法真正领悟蒙台梭利教育的精神内核,如“无奖惩制度”“有准备的环境”等核心理念仅被当作知识点记忆,而未能转化为指导教育实践的思想资源,由此导致学生在实习阶段难以将蒙台梭利教育理念真正融入教学行为。

2.2. 实践训练碎片化:重模仿轻创造

蒙台梭利教具涵盖日常生活、感官、数学、语言、科学文化五大领域,种类多达80余种,每份教具的演示步骤精细繁琐[4]。在有限的课时条件下,学生基本只能对教具操作进行简单模仿。袁林指出,不少学生在学习教具操作部分时,没有掌握蒙台梭利教育的精髓和真谛,大多是单纯模仿操作手法[5]。更深层的问题在于,碎片化的操作训练未能发展学生的教具研发与教学创新能力。徐芳羚子等的调研显示,不管是对教具的开发还是对教育内容的本土开发,77.63%的幼儿教师表示不太会甚至完全不会,但83.55%的教师认可蒙氏教育应与我国传统教育相结合[4]。这一数据揭示了职前教育中“会操作”与“能创造”之间的能力断层。这表明职前阶段的碎片化训练未能有效培养学生的创造性实践能力。

2.3. 教学资源匮乏化:重形式轻内涵

蒙台梭利教学法对教学环境与教具配置有较高要求,但高校教学资源供给严重不足。李雅婷指出,部分高校蒙台梭利教具并不完善,甚至只有几套,难以满足班级所有学生同步观察、操作需求;部分教具受损严重、长期未更新,影响学生正常使用[7]。李丽也提到,在感官教育、数学教育等领域存在蒙台梭利精心设计的特制教具,学生无法用其他物品替代,当无法保证学生在实训室练习时,仅凭线上教学手段很难保证练习成果[6]。资源的匮乏使得课程教学不得不降格以求,从蒙台梭利教育理念的完整实现退化为教具操作的简单复现,严重削弱了课程培养蒙台梭利教育专业素养的实效性。

2.4. 评价方式单一化:重结果轻过程

蒙台梭利教学法课程的传统评价以期末考试和教具操作考核为主,评价方式较为单一。袁林在改革

实践中指出,传统评价模式难以真实反映学生的学习过程与能力发展[5]。李丽也发现,课上教师主要关注课堂内的学习时间,课程结束后学生的学习巩固无法量化和监测,练习和实践时间较短,容易出现“课上练、课下忘”的现象[6]。评价的单一化不仅未能发挥诊断与改进功能,还削弱了学生持续学习的内在动力,与蒙台梭利教育强调过程性观察与个别化指导的理念背道而驰,也与 OBE 理念所倡导的基于学习成果达成度的评价取向形成显著落差。

3. OBE 理念与蒙台梭利教育的理论契合性

3.1. OBE 理念的内涵与师范教育改革要求

成果导向教育(OBE)由 Spady 于 20 世纪 80 年代率先提出,1994 年其著作对该理论进行系统化阐释,核心主张是“以学生最终达成的学习成果为核心,通过反向设计从成果倒推课程、教学与评价”[11]。OBE 理念强调四个基本原则:明确聚焦于学习成果、反向设计课程体系、以学生为中心组织教学、持续改进教学评价。2017 年教育部印发的《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》将“学生中心、产出导向、持续改进”确立为师范类专业认证的基本理念[8],标志着 OBE 理念已成为我国师范教育改革的制度性要求。在此背景下,蒙台梭利教学法课程作为学前教育专业的核心课程,其改革需要以 OBE 理念为引领。

3.2. OBE 理念与蒙台梭利教育思想的内在一致性

OBE 理念与蒙台梭利教育思想在哲学基础与实践逻辑上具有深层的内在一致性,这种一致性构成了将 OBE 理念应用于蒙台梭利课程改革的理论前提。

第一,“以学生为中心”与“以儿童为中心”的价值契合。OBE 理念强调教育应聚焦于学生最终能做什么,以学生的学习成果为出发点设计教学[11];蒙台梭利教育同样主张以儿童为中心,尊重儿童的内在发展动力与个体差异,教师扮演观察者与协助者的角色而非知识的灌输者[9] [12]。两者都反对以教师为中心的单向知识传递,强调学习者的主体地位。

第二,“成果导向”与“工作即发展”的目标契合。OBE 理念要求从期望的学习成果出发反向设计课程体系[11];蒙台梭利教育认为儿童通过“工作”实现自我发展,每份教具的设计都有明确的发展目标,教育活动的组织以儿童达成的发展成果为导向[13]。两者都强调教育目标的前置性与成果的可达性。

第三,“持续改进”与“观察-调整”的机制契合。OBE 理念要求建立基于学习成果达成度的持续改进机制;蒙台梭利教育同样强调教师通过持续观察儿童的工作状态,动态调整教学策略与环境设置[10]。两者都关注教育过程的反馈与改进,而非仅关注最终结果。

当然,两者之间亦存在一定的理论张力:OBE 理念侧重于教育产出的标准化与可测量性,而蒙台梭利教育更强调儿童的内在驱动力与个别化发展节奏,如何在“标准化产出”与“个体差异尊重”之间寻求平衡,是课程改革中需要审慎处理的问题。这一张力并非不可调和,恰恰构成了课程设计中兼顾规范性与灵活性的动力所在。

4. 基于 OBE 理念的蒙台梭利教学法课程体系重构

基于上述理论分析,本文从课程目标反向设计、三阶递进教学模式、多元评价体系三个维度重构蒙台梭利教学法课程体系,三者之间形成“目标引领-教学实施-评价反馈”的闭环逻辑。

4.1. 反向设计:以学习成果为导向的课程目标体系

OBE 理念要求从最终学习成果出发反向设计课程目标。基于师范类专业认证对学前教育专业毕业生

的能力要求,结合蒙台梭利教育的核心理念,可将课程的预期学习成果界定为四个层次。

认知层面,学生应深入理解蒙台梭利教育思想的哲学基础与理论体系,包括儿童观、吸收性心智、敏感期理论、有准备的环境等核心概念,能够辨析蒙台梭利教育与其他学前教育流派的理论差异。这一目标回应了现有课程“理论认知浅表化”的困境,要求将理论教学从知识点的碎片化记忆提升为思想体系的整体把握。

操作层面,学生应熟练掌握五大领域教具的规范操作方法,能够准确演示教具操作流程,理解每份教具的设计意图与教育价值。这一目标确保学生具备扎实的操作基本功,为后续的创造性运用奠定基础。

创造层面,学生应具备教具延伸设计与本土化开发的能力,能够根据中国幼儿的发展特点与文化背景,对蒙台梭利教具进行改良与创新。这一目标直接回应了“重模仿轻创造”的困境,将课程目标从操作复现提升为创造性转化。需要说明的是,“创造层面”侧重于教具的设计与改良能力,而“实践层面”侧重于在真实教育场景中的综合应用能力,两者在能力层级上构成由设计到应用的递进关系。

实践层面,学生应能够在真实的幼儿教育场景中运用蒙台梭利教育理念组织教育活动,能够观察、分析幼儿的行为表现并做出适宜的教育决策。这一目标体现了蒙台梭利教育对教师“观察者”角色的要求,也是师范类专业认证对毕业生实践能力的核心要求。

4.2. 混合教学：“线上-线下-实践”三阶递进教学模式

基于袁林“互联网+对分课堂”教学模式的设计思路[5]和李丽混合式教学的实践经验[6],课程采用“线上-线下-实践”三阶递进的教学模式,将学习过程贯穿课前、课中、课后全学程。

第一阶段为线上自主学习。教师通过学习管理平台发布单元学习任务,提供蒙台梭利理论文献、教具操作视频、知识解析等资源。学生在课前完成自主学习,提交学习反思与问题。这一阶段借鉴了张学新“对分课堂”模式中“内化吸收”环节的设计[14],将知识获取前移至课前,释放课堂时间用于深度学习。教师通过平台数据掌握学生的预习情况,为课堂教学提供依据。

第二阶段为线下深度学习。课堂时间采用“对分课堂”模式[14],一半时间由教师讲授理论重难点、演示教具操作要点,另一半时间由学生进行小组讨论、教具操作演示与互评。课堂讨论采用“亮、考、帮”方式[5]:“亮”即学生亮出自己对问题的理解,“考”即不同小组相互出题考查,“帮”即相互帮助解决疑难问题。对于蒙台梭利教具操作,课堂中还安排小组操作演示与互评环节,促进操作技能的精细化与规范化。

第三阶段为实践转化。学生在掌握理论与操作技能后,进入幼儿园蒙台梭利班级进行实地见习与教学实践。实践环节以项目化学习形式组织,如“设计一份适合中国幼儿的蒙台梭利语言教具”“组织一次蒙台梭利日常生活领域活动”等。学生在实践中将所学理论转化为教学行为,同时收集真实的教学数据用于反思与改进,实现“理论-实践-反思”的螺旋式提升。徐芳羚子等提出的“协同育人”机制[4]为这一阶段的实施提供了保障,高校与合作幼儿园共同指导学生的实践学习。

4.3. 多元评价：全学程、多维度的评价体系

OBE 理念要求建立基于学习成果达成度的评价体系,强调评价的诊断与改进功能[11]。这与蒙台梭利教育中“观察-记录-调整”的动态评估方式具有方法论上的一致性。课程构建全学程、多维度的评价体系,涵盖过程性评价与终结性评价两个维度。

过程性评价贯穿全学程,包括线上学习数据(资源查阅情况、作业完成质量、话题讨论参与度)、课堂参与表现(讨论发言质量、教具操作规范性、小组合作贡献度)等指标。学习管理平台为过程性评价提供数据支撑,使评价从教师的主观印象转变为数据驱动的客观记录,有效解决了传统课程中“学习巩固无法

量化和监测”的问题[6]。

终结性评价聚焦学习成果的达成度,采用多元评价方式:理论考核检验学生对蒙台梭利教育思想体系的理解程度;教具操作考核检验学生操作的规范性与熟练度;教具设计作品检验学生的创造性转化能力;实践教学展示检验学生在真实场景中运用蒙台梭利教育理念的能力。评价主体包括学生自评、同伴互评、教师评价和幼儿园导师评价,实现评价主体的多元化。

评价结果反馈至课程持续改进机制。教师根据评价数据诊断教学中的薄弱环节,调整教学策略与资源配置;学生根据评价反馈了解自身学习差距,制定改进计划。这种基于数据的持续改进机制确保课程质量在动态调整中不断提升,体现了 OBE 理念“持续改进”的核心精神,也使课程评价从终结性判定转向发展性支持。

5. 蒙台梭利教育法本土化的系统路径

蒙台梭利教育法产生于 20 世纪初的意大利文化土壤,其教具设计、操作规范无不带有西方文化特征。李满仓指出,蒙台梭利的操作规范和教具带有典型的西方文化特征,有必要对其具体内容作符合中国儿童需要的改造[15]。韩吟也提醒,任何一种教育理念都有其特定的文化背景,既不能简单做“传教士”,也不能随意改变其特征[16]。蒙台梭利教学法课程的改革必须将本土化作为核心维度贯穿始终,从教育理念、教学内容、师资培养三个层面系统推进。需要强调的是,本土化并非对蒙台梭利教育原旨的消解,而是在把握其核心精神基础上的文化调适与创新转化。

5.1. 教育理念的本土化:核心精神与文化根基的对话

蒙台梭利教育的本土化首先不是教具和操作形式的改造,而是教育理念的深层对话。蒙台梭利强调儿童内在生命力的发展、尊重儿童的自主性、主张“不教的教育”[9][12],这些理念与中国传统教育思想中的“因材施教”“顺性而育”“无为而治”等观念存在深刻的哲学共鸣。卢乐山先生曾提出,要全面地、实事求是地看待蒙台梭利思想,使蒙台梭利中国化、本土化[2]。课程实施中应引导学生将蒙台梭利教育理念置于中国教育文化传统中进行比较与融合,而非将其作为孤立的外来理论进行简单移植。

在具体教学层面,可设置“蒙台梭利教育思想与中国传统教育哲学的对话”专题,引导学生从《学记》《童蒙须知》等中国传统教育经典中寻找与蒙台梭利教育思想的契合点与差异点,形成对蒙台梭利教育理念的深层理解与文化自觉。时松、凌晓俊也指出,要将蒙台梭利教育与我国的传统文化和现实情况相结合,不断探索适合我国国情的蒙台梭利教育模式[17]。这种理念层面的本土化对话,有助于学生超越“传教士”式的机械移植,在文化自觉的基础上实现蒙台梭利教育思想的中国转化。

5.2. 教学内容的本土化:教具开发与课程内容的中国化

教具与教学内容的本土化是蒙台梭利教育法中国化的关键环节。李满仓提出对蒙台梭利教具进行本土化改造和对操作规范做本土化调整的具体思路[15]。李雅婷也建议将“二十四节气”内容融入蒙台梭利自然教育,提供不同节气对应的民俗故事卡片、种子、观察工具,鼓励学生自行设计主题活动[7]。

在课程实施中,教具的本土化开发以项目化学习的形式融入课程。学生以小组为单位,选择蒙台梭利某一领域,结合中国文化元素设计本土化教具。例如,在语言教育领域,可将汉字结构与蒙台梭利砂纸字母的理念相结合,设计砂纸汉字教具;在科学文化教育领域,可将二十四节气、中国传统节日、中华民俗等内容融入蒙台梭利文化教具体系;在日常生活教育领域,可将中国饮食文化(如使用筷子、茶艺)、传统手工艺(如剪纸、编织)等内容纳入日常生活练习。

这种将本土化教具开发纳入课程目标的设计,不仅培养了学生的创造性实践能力,更使蒙台梭利教育法在本土化过程中获得了持续发展的生命力。正如徐芳玲子等所倡导的,经历过教具设计与研发环节

的学生投入教育实践后,才能一步步推动蒙氏教育的本土化进程,形成良性循环[4]。

5.3. 师资培养的本土化：“高校－幼儿园”协同育人机制

课程改革的成效最终取决于师资队伍的质量。徐芳羚子等提出建立与幼儿园的“协同育人”机制,建设“双师型”教师队伍[4]。李雅婷也强调建立校园社协同育人机制的重要性[7]。课程在师资培养方面提出三个层面的协同机制。

高校教师层面,建立蒙台梭利教育理论研修与实践锻炼相结合的专业发展机制。高校教师应定期参加 AMI 或 CMS 等权威机构的蒙台梭利教师培训,同时前往合作幼儿园进行顶岗实践,在真实教育场景中检验和深化对蒙台梭利教育理论的理解。李伟光、王艳玲在本科师范院校蒙台梭利课程教学实践中也强调了教师专业发展对课程质量的关键作用[18]。

幼儿园教师层面,聘请具有蒙台梭利教育实践经验的幼儿园教师担任课程兼职导师,参与课堂教具操作指导、实践环节教学指导和教具设计作品评审。幼儿园教师的参与使课程教学与一线实践保持紧密联系,避免课程内容与实践需求脱节。

协同平台层面,建立高校与幼儿园共享的蒙台梭利教育实践基地。高校师生定期前往基地进行观摩学习、教学实践和教育研究,幼儿园教师则可获得高校的理论指导与资源支持。线上学习平台为协同机制提供技术支撑,高校师生可通过平台分享教学设计与研究成果,幼儿园教师可通过平台反馈实践中的问题与需求,形成双向互动的协同生态,为蒙台梭利教育法的本土化实践提供组织保障。

6. 结语

高校蒙台梭利教学法课程的改革是一项系统工程,需要理论框架的更新与文化根基的回归双管齐下。本文提出的基于 OBE 理念的课程体系重构方案,以“反向设计、三阶递进、多元评价”为核心,试图从整体上回应当前课程实施中的四重困境。OBE 理念为课程改革提供了“反向设计、学生中心、持续改进”的方法论指引,与蒙台梭利教育“以儿童为中心、尊重内在发展动力”的思想具有深层一致性;本土化的贯穿则确保蒙台梭利教育法在中国文化土壤中获得持续发展的生命力。

需要指出的是,课程体系的重构并非一蹴而就的过程,其实施面临教师专业发展、实践基地建设、评价体系落地等现实挑战。后续研究可通过实证方法检验该课程体系的实施效果,为持续改进提供数据支撑。蒙台梭利曾言:“教育就是一场革命,没有暴力,没有血腥,却可以改变人类的命运。”[10]在师范专业认证的背景下,以 OBE 理念为引领推进蒙台梭利教学法课程改革,有望为培养兼具国际视野与本土情怀的优质幼儿教师贡献力量。

参考文献

- [1] Lillard, A. and Else-Quest, N. (2006) Evaluating Montessori Education. *Science*, **313**, 1893-1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- [2] 卢乐山. 蒙台梭利的幼儿教育[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1985.
- [3] 凌晓俊. 高师院校“蒙台梭利教育法”课程教学困境与突破[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 33(4): 57-58.
- [4] 徐芳羚子, 胡桂英. 高校蒙台梭利教育法课程教学探索[J]. 新疆职业大学学报, 2023, 31(1): 54-57.
- [5] 袁林. “互联网 + 对分课堂”教学模式在高校课程教学中的实践应用——以《蒙台梭利教育法》为例[J]. 电脑知识与技术, 2019, 15(10): 193-194.
- [6] 李丽. 高校学前教育“蒙台梭利教学法”课程实施探究——以生命教育为例[J]. 教育教学论坛, 2023(23): 153-156.
- [7] 李雅婷. 高校学前教育“蒙台梭利教学法”课程实施探究[J]. 吉林省教育学院学报, 2025, 41(9): 118-122.
- [8] 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL].

- http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html, 2017-10-26.
- [9] 蒙台梭利. 童年的秘密[M]. 马荣根, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
 - [10] 蒙台梭利. 有吸收力的心灵[M]. 李芷怡, 编译. 北京: 北京理工大学出版社, 2015.
 - [11] Spady, W.G. (1994) Choosing Outcomes of Significance. *Educational Leadership*, 51, 18-22.
 - [12] 蒙台梭利. 发现孩子[M]. 天津: 天津社会科学院出版社, 2010.
 - [13] 蒙台梭利. 蒙台梭利幼儿教育科学方法[M]. 任代文, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
 - [14] 张学新. 对分课堂: 大学课堂教学改革的新探索[J]. 复旦教育论坛, 2014, 12(5): 5-10.
 - [15] 李满仓. 蒙台梭利日常生活技能教育对幼儿生活技能教育的启示[J]. 学前教育研究, 2012(7): 46-48.
 - [16] 韩吟. “蒙台梭利”神话的批判与真实: 基于罗兰·巴特“神话学”符号分析理论[J]. 中国教育学刊, 2016(1): 18-22.
 - [17] 时松, 凌晓俊. 蒙台梭利课程实施过程中的问题及对策[J]. 宁波教育学院学报, 2011, 13(5): 99-102.
 - [18] 李伟光, 王艳玲. 本科师范院校学前教育专业蒙台梭利课程教学实践与探索[J]. 科学咨询, 2021(50): 77-80.