

國立台東大學教育學系所
碩士論文

指導教授：程鈺雄先生 王明泉先生

國民小學書法教學之現況調查—
以台東縣為例

研 究 生： 姚乃仁 撰

中華民國九十七年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)教育行政碩士在職專班

本班 姚乃仁 君

所提之論文 國小書法教學之現況調查—以台東縣為例

業經本委員會通過合於

☒ 碩士學位論文
☐ 博士學位論文

條件

論文學位考試委員會：

唐榮昌

(學位考試委員會主席)

王明鼎

程鈺雄

(指導教授)

論文學位考試日期：97年6月21日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 系(所)
 組 九十七學年度第 二學期取得 碩士學位之論文。
 論文名稱：國民小學善法教學之現況調查-以台東縣為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為： ，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☐	☐	☐	☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：程弘志 王明章 (親筆簽名)

研究生簽名：張乃仁 (親筆正楷)

學 號：1793020 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十七 年 六 月 二十四 日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆填寫並蓋印裝訂於簽名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2005/06/09

謝 誌

一年半前，因為種種的原因，使我在工作上、學業上、健康上、心理上，同時遭受挫折。這是在我生命史中，從未有的打擊，讓自信開朗的我，內心自此蒙上陰影，也放棄了希望。霍桑（Nathaniel Hawthorne）說：「沒有任何地牢比心牢更幽暗，沒有任何獄卒比自我更無情。」此中的困頓，不是筆墨可以形容。我，可以說是被自我打敗了。

感謝這 16 年來陪我成長的內人美伶，一路扶持，為我打氣。大腹便便中，依然不辭辛勞的陪我就醫，也讓我從佛教的依止中，體會覺悟及正知正見。感謝 10 年來形同我大姐的秀菁主任，指引我工作的方向，亦師亦友，並為我引見王明泉教授及程鈺雄教授。

永遠記得王老師，在寒冷的 11 月冬天深夜，不畏風寒，親自來到寒舍，對當時仍充滿絕望的我，為我鼓勵打氣，重新啟動我論文研究的動力。因為他的教誨，使學生不敢有所懈怠，並嘗試從跌倒中，學習站起來。也感謝王老師及程老師，多次親臨我工作的「特教資源中心」，為我鼓勵、打氣，提供我寫作的方向，深入淺出的引導，釐清研究所遭遇的迷思，由衷感激。

在寫作過程中，慢慢累積能量，感謝善知識：素昧平生的澎湖縣講美國小陳生步校長不吝提供您的研究問卷及研究成果；李秀華教授及李國揚學長，親自提供您的研究資料，讓末學的文獻更加豐富；更感謝各國小的老師、主任們，為乃仁填寫問卷，提供寶貴的建議。

感謝同學昭明、同事美玲、郁如、柏瑜，使我每每在落後的進度下，提供我最快的寶貴經驗。感謝特教中心的李菊主任及夥伴們，認識你（妳）們，使我工作重新出發，在煩悶之餘，有了抒發情緒的管道。

在心靈上，每每遇到障礙時，有悟道及悟真法師兩位長者的開導及加持，使乃仁的心靈不再迷惘，從不知所措中，有了穩定的力量。

謝謝爸爸、媽媽，在我遭遇挫折時，默默的支持我。總是在我們很忙的時候，老遠從台南趕來，照顧我的家，乃仁感念在心。小犬傳群，在爸爸和媽媽都趕論文的夜晚，幫忙照顧襁褓中的妹妹愛菱，分擔爸爸媽媽的辛苦。

常常在想，為何老天爺要在我最意氣風發的時候，一下子給我四個大挫折，讓我體會跌倒的痛，讓我鍛鍊重新站起來的毅力，我想是要在我還年輕，還可以應付的時候，給我這個考驗，體會人生的意義，學習更謙卑。

今天，論文終於完成，對自己來說，是多方面的突破，重新在工作、人際、健康中站起來。雖然是比別人慢了一點，但這將是我最寶貴的經驗，也是對自我的重大肯定。僅將此小小成果，獻給我的父母。

要謝的人很多，我想，就感謝天吧！

姚乃仁 2008.6.21

國民小學書法教學之現況調查

-以台東縣為例

作者：姚乃仁

國立台東大學教育系所

摘 要

本研究旨在了解臺東縣國民小學書法教學實施現況、困境、因應之道，並探討不同背景、環境變項之教師在「書法教學認知」與「書法教學意願」之差異及相關。本研究採用問卷調查法。問卷調查工具是經陳生步先生同意所提供的「國民小學書法教學問題之研究」問卷。研究對象是以臺東縣 90 所國小行政人員及三至六年級實際擔任書法教學教師，發出共計 772 位，回收 555 位，調查所得結果採百分比（次數分配）、t 考驗、單因子變異數分析、積差相關加以分析，研究結果如下：

一、臺東縣國小書法教學現況：

- （一）教師書法教學專業能力以「曾修習書法相關課程」列第一
- （二）教師希望提升書法教學專業能力的進修方式以「研習活動」為主
- （三）九年一貫實施後，書法課實施方式以「每週一節」居多
- （四）教師書法課使用的時間以「彈性課程時間」為第一
- （五）書法課使用的教材以「書法練習簿」為最普遍
- （六）使用書法教材指導重點以「點畫的書寫」居多
- （七）書法課的教學方法以「示範教學法」為最多
- （八）書法課作業評量方式以「圈選優良的字或筆劃」為主

二、台東縣國小教師書法教學困境及因應方式

- （一）書法教學困境以「九年一貫課程實施後書法課程教學時間被排擠以致無時間實施」列第一
- （二）書法教學困境的因應方式
 - 1.提升教師書法專業知能及教學方法
 - 2.書法時間不足，善用其他時間

- 3.充實其教材、工具
- 4.書法評量方式多元化
- 5.仍然無法上課
- 6.其他：列入學校課程會議討論，共商實施方式；並建議教育當局重視。

三、臺東縣國小教師「書法教學認知」的現況及差異情形

- (一) 國小教師在「書法教學認知」方面屬於中上程度
- (二) 擔任行政人員之教師在整體及教法、評量認知優於導師及科任教師
- (三) 跨年級、三年級、六年級教師在師資、教材、教法認知高於其他年級
- (四) 碩士學歷的教師在教法認知方面高於學士學歷的教師
- (五) 任教年資較高的教師在書法教學認知方面高於任教年資少的教師

四、臺東縣國小教師「書法教學意願」的現況及差異情形

- (一) 國小教師在「書法教學意願」方面屬於中上程度
- (二) 擔任校長職務在評量實施意願高於其他職務教師
- (三) 跨年級、三年級教師在整體及課程、教材、教法、評量意願高於其他年級
- (四) 任教年資以 6-10 年教師在書法教學意願方面最低
- (五) 碩士學歷的教師在課程意願方面高於學士學歷的教師
- (六) 7-12班規模之學校於教材之認同意願高於6班（含）以下及25班以上

五、台東縣國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」屬正相關

本研究依據研究結果對教育主管機關、師資培育機構、國民小學行政及書法教師及未來研究提出一些建議。

關鍵字：國民小學、書法教學、認知、行政人員

The Study of Elementary School Calligraphy Teaching Actualities-- as an Example for Taitung County

Nai-Jen Yao

Abstract

The purpose of this study was to learn the actualities, difficulties, solutions of calligraphy teaching in elementary schools in Taitung County, and also investigates the similarities and differences of “cognition of calligraphy Teaching” and “will of calligraphy teaching” that showed on teachers who have different backgrounds and in different situations. This study took survey as method. The survey was “The Research of the Problems of Elementary School Calligraphy Teaching” which was offered by Chen Shengbu in his agreement. The study’s subjects were 772 Grand 3 to Grand 6 calligraphy teachers who also ran the administration works for school of 90 elementary schools in Taitung County. The result of the survey was taken percentage (frequency), T-test, and ANOVA analysis and correlation analysis. The results were as followings:

First, the current situation of calligraphy teachings in elementary schools of Taitung County:

1. calligraphy teachers’ teaching abilities were taken the relative courses about calligraphy are the first place.
2. the teachers hope to upgrade their professional teaching abilities for calligraphy by joining the workshops as the main.
3. after Grade 1-9 Curriculum put into practice, the time for running the calligraphy teaching comes mainly one class per week.
4. calligraphy classes generally met at alternative learning period were the first place.
5. the teaching materials for calligraphy classes are chosen commonly calligraphy workbooks.
6. within the calligraphy workbooks, the teaching methods for calligraphy teachers are mostly focus on stipple.
7. the teaching method for calligraphy classes relies mostly on demonstration teaching.
8. the ways to evaluate the assignments relies mainly on circling of the well-written characters or strokes.

Second, the obstacles and respondent measures for calligraphy teaching in elementary schools in Taitung County:

1. the first obstacle for calligraphy teaching was that it was very

difficult to arrange the schedule for calligraphy classes due to Grand 1-9 curriculum put into practice the calligraphy classes are crowding out by the mainstream teaching

2. the respondent measures for calligraphy teaching

- (1). upgrading the professional teaching abilities and teaching methods of calligraphy teachers.
- (2). the time for running calligraphy classes was insufficient and supposed to use other period.
- (3). enriching the teaching materials and tools.
- (4). diversify the ways to evaluate the assignments.
- (5). still couldn't arrange the schedule for calligraphy classes.
- (6). others: agenzize those into the school faculty meetings and discussed the time for putting into practicing and suggested the educational administrations to emphasize on them.

Third, the actualities and differences for the elementary teachers in Taitung County on cognition of calligraphy teaching:

1. the elementary teachers in Taitung County on cognition of calligraphy teaching were above the average.
2. the teachers who also ran administration works in schools got better cognition of total, teaching methods, and evaluations than the homeroom teachers and specialty teachers.
3. striding the grades, grade 3, grade 6 teachers got better cognition on qualified teachings, teaching materials and teaching methods than other grades teachers.
4. the teachers whose educational background of master degree got better cognition on teaching methods than the teachers whose educational background of bachelor.
5. the teachers who have been teaching for longer got better cognition on calligraphy teaching than the teachers who have been teaching shorter.

Fourth, the actualities and differences for the elementary teachers in Taitung County on willing of calligraphy teaching:

1. the elementary teachers in Taitung County on willing of calligraphy teaching were above the average.
2. the teachers who got position of principal got higher willing on evaluation than other positions of teachers.
3. striding the grades, grade 3, grade 6 teachers got higher willing on qualified teachings, teaching materials and teaching methods than other grades teachers.
4. the teachers who had been teaching around 6-10 years got lowest willing on calligraphy teachings.

5. the teachers whose educational background of master degree got higher willing on calligraphy teaching than the teachers whose educational backgrounds of bachelors.

6.the dimension of 7-12 classes schools identified the teaching materials higher than the dimension of 6 classes or under 6 classes and the dimension of above 25 classes

Fifth, the cognition of calligraphy teaching were positive related with the teaching willing of calligraphy teaching for the elementary school teachers in Taitung County:

Based upon the results and findings, this study had revealed limitations and brought the suggestions for the further relative researches, the administration of education, training institutions, elementary school administration staff and calligraphy teachers.

Key words: Elementary Schools, Calligraphy Teaching, Cognition, Administrative Staff



目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機	2
第三節 研究目的與待答問題	3
第四節 研究假設	4
第五節 研究範圍與限制	6
第六節 名詞解釋	6
第二章 文獻探討	8
第一節 書法的意義及特質	8
第二節 書法教學之認知	15
第三節 書法教學現況探討	31
第四節 書法教學之相關研究	59
第三章 研究方法	65
第一節 研究架構	65
第二節 研究對象	67
第三節 研究工具	70
第四節 研究流程	72
第五節 資料處理	73
第四章 研究結果分析與討論	75
第一節 研究樣本基本資料分析	75
第二節 臺東縣國小書法教學現況分析與討論	78
第三節 臺東縣國小書法教學的困境及因應方式	86
第四節 臺東縣國小教師「書法教學認知」的分析與討論	91
第五節 臺東縣國小教師「書法教學意願」的分析與討論	108
第六節 臺東縣國小教師「書法教學認知與書法教學意願」的積差相關	125
第五章 結論與建議	127
第一節 結論	127
第二節 建議	127
參考文獻	134
	138

中文部份-----	138
西文部份-----	144
附錄	
附錄一 同意使用授權書 -----	144
附錄二 研究問卷 -----	146



表 目 次

表 2-1 書法教學之意義及特性	10
表 2-2 識字與寫字能力分段能力指標與分段能力指標內涵	31
表 2-3 書法教學分段能力指標與十大基本能力之關係	33
表 2-4 國內九所師院（含台南、嘉義、台東大學）開設書法課程一覽表	42
表 2-5 分析目前坊間常用書法教材列表	46
表 2-6 坊間書法寫字練習版本分析一覽表	50
表 2-7 書法作業批改常用符號一覽表	53
表 2-8 國小階段之書法評量標準	53
表 2-9 國內書法教學相關研究彙整表	59
表 2-10 「澎湖縣國民小學教學問題之研究」現況、困境、因應方式彙整	62
表 2-11 台北市「教師與學校背景及書法教學現況」整理表	63
表 3-1 臺東縣國小實施書法教學之現況調查研究問卷分配表	67
表 3-2 行政人員及任教書法教師問卷回收情形統計分析表	70
表 4-1 研究有效樣本之基本資料	77
表 4-2 國小教師書法教學專業能力統計表	78
表 4-3 教師希望以何種進修方式提升書法教學專業能力統計表	79
表 4-4 九年一貫課程語文領域時數縮減後書法課實施方式統計表	80
表 4-5 國小書法課教學使用的時間統計表	81
表 4-6 國小書法課使用的教材統計表	82
表 4-7 使用書法教材時指導的重點統計表	83
表 4-8 國小書法課較常使用的教學方法統計表	84
表 4-9 國小書法課的作業評量方式統計表	85
表 4-10 書法教學所遭遇到的困境統計表	86
表 4-11 國小教師「書法教學認知」的現況分析表	92
表 4-12 不同性別教師「書法教學認知」的差異考驗結果	94
表 4-13 不同職務國小教師「書法教學認知」差異考驗結果	95
表 4-14 不同任教年級國小教師「書法教學認知」差異考驗結果	97

表 4-15 不同任教年資國小教師「書法教學認知」的差異考驗結果-----	99
表 4-16 不同教育背景國小教師「書法教學認知」差異考驗結果-----	102
表 4-17 不同學歷國小教師「書法教學認知」差異考驗結果-----	103
表 4-18 不同學校規模國小教師「書法教學認知」差異考驗結果-----	104
表 4-19 不同學校地區國小教師「書法教學認知」差異考驗結果-----	105
表 4-20 不同班級人數國小教師「書法教學認知」差異考驗結果-----	107
表 4-21 國小教師「書法教學意願」現況分析表-----	108
表 4-22 不同性別教師「書法教學意願」的差異考驗結果-----	110
表 4-23 不同職務國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	111
表 4-24 不同任教年級國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	113
表 4-25 不同任教年資國小教師「書法教學意願」的差異考驗結果-----	116
表 4-26 不同教育背景國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	119
表 4-27 不同學歷國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	120
表 4-28 不同學校規模國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	121
表 4-29 不同學校地區國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	123
表 4-30 不同班級人數國小教師「書法教學意願」差異考驗結果-----	124
表 4-31 國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」的相關係數統計表-----	125

圖 目 次

圖 2-1 人類訊息處理系統之控制歷程 -----	17
圖 2-2 專家教師特定領域之程序性知識 -----	23
圖 3-1 臺東縣國小實施書法教學現況調查之研究架構圖 -----	66
圖 3-2 研究實施之流程 -----	72



第一章 緒論

書法是中國文化精粹之一，但是在當前國內的基礎教育之中，書法均未被普遍排入授課，以致書法教育呈現脫節的現象，「比走龍蛇，鐵畫銀鉤」的書法之美，只能在書法專家、藝術家領域中看見，一般民眾拿毛筆可能如提千鈞，不知如何下手，而學生對於電腦操作之興趣更甚於寫書法，長久下來，中國書法長久文化，將日漸式微。更遑論藉由書法的習寫之中，使心靈與大腦皆是處在極放鬆的狀態，而進入書寫的世界，練習集中高度的注意力，增加學習者定力上的鍛鍊，帶出耐心的鍛鍊。

現代人用毛筆寫字的機會微乎其微，當學生拿起毛筆的第一件事就是被要求制式地練習大家所公認的各朝代書法大家，如顏真卿、歐陽詢、柳公權等，若非對書法本身具有濃厚的興趣或基礎，任何一個學生都無法接受這樣刻板僵化的書法課，再加上學生心中也會形成一種比較的心態，外在社會環境所重視的是資訊及英語教育，書法可以說絲毫無舉足輕重的地位，因此我們不得不對書法教學再加以省思，時代不斷的改變，為何我們的書法教學卻沒有創新的教法及內容呈現。今日無論在「語文」或「藝術與人文」領域的書法教學，必須體悟到我們的教育並不是培養一個成功的書法家，而是將書法教學的重心著眼於如何引起學生對書法教育的興趣及信心，唯有透過對他們興趣的培養和信心的提昇，才能讓學生對書法有更深一層的感受。

期望透過此一研究，使國小進行書法教學的老師藉此了解如何經由認知觀點，了解書法教與學的認知歷程，透過有系統的教法及教材，再次讓書法的希望種子萌芽與茁壯。

第一節 研究背景

臺灣近來的教育改革受後現代思潮的影響，而有權力下放的趨勢，學校本位的概念逐漸萌芽，在課程改革方面，進行九年一貫的推動，但課程實施上，書法教學依舊是依附於語文領域下，納入「識字與寫字能力」的能力指標項目內，更將「書法」的名稱改為「寫字」，在能力指標中清楚的指出只重視硬筆字的書寫，毛筆書寫方面，僅要求寫出楷書基本筆畫。似乎將真正的書法教學束之高閣，當然這一波的教育改革中，隱隱地發現書法教學已經被邊緣化了，書法的存在只剩徒具形式上的空殼，真正的書法教學內涵早已名存實亡。新課程實施，也象徵教師「賦權」時代來臨，賦權（empowerment）非但是讓教師「擴權」，更須「增能」。但是，我國的書法教學逐漸式微的問題依然沒有獲得完善的解決方法，教師在書法教學的技能上、專業上，也不能有良好的提升。甚至可以說九年一貫教育的推

動硬是將書法教學更快速地推向泡沫化。

書法教學的實施，在八十二年版課程標準尚有中、高年級每週上一節書法課，但到現在，每週並沒有明確的書法上課時數，許多中、高年級老師在每週只有五到七節之語文課中，扣除了鄉土、英語實際上課時數，國語文實際教學時間只剩下三至四節。原本規定每周一節的寫字課，可能要變成每兩週或是更久才上一節課（施翔友，2004）。

實際觀察目前校園內書法教學的實施，是如前所述，除了課程的彼此擠壓，再加上目前的教師普遍未具備進行書法教學之知能，現階段大多數的國小老師，不知道「書法」能教什麼，又該如何進行教學，書法教學充其量只是一節寫字課，用來交代，我們有在進行「寫書法」的活動。2006年，台東縣政府教育局，更曾經以一紙公文要求學校應落實書法教學，如何教，如何落實，也未曾於文中詳述。書法的沒落、消逝，淪落至此，僅只剩下「寫字」的存在。

觀察目前，縣內每年「寫字比賽」依舊辦理，然而這樣的寫字比賽能代表整體的學習觀念？代表參與者具有豐厚的書學知識？充其量，只是「寫字好看」的頭銜而已。這樣的比賽，在沒有學校教育、社會大眾的投入下，慢慢不受重視，更進而消失！但它本身所帶有的教育色彩，卻是最濃厚的、最基礎的。一個學生如果沒有靜心的能力，要他學習，便難上加難。即使他有再多的興趣，也會因無法靜心學習，以致於當遇到較艱澀的部分，就容易選擇放棄。更何況，書法教育本身又帶有人格教育的特性，所以針對九年一貫所缺漏的地方，更是必須存在的課程。卻因為教師本身知識不夠，社會大眾認知不足，就這樣被扼殺在「寫字」的牢籠。

第二節 研究動機

想要了解書法教學的狀況，必先從教師對書法教學的認識多寡來決定。如果教師對書法教學認識極少，或是根本不了解，又怎能期待他去落實書法教學的精神？所以，面對書法課，教師很有可能會選擇下列兩種方式：

- (一)以另外的課程替代：由於現在國小書法課被稱作寫字課，隸屬於國語文領域，所以拿來上國語課，似也無可厚非。況且，現在兒童課業壓力沉重，若再實施書法教學，是否會給予兒童更大的壓力？另外，現在寫字工具已都改成硬筆，毛筆也不合時代潮流了，那何必浪費時間在這上面呢？
- (二)「書法」等於「寫字」：書法起源於文字的記錄，再加上後來所賦予的藝術美，所以流傳至今，已變成寫字漂亮的人，書法就是好！故在書法課上，就讓兒童寫一整節的字，教師偶爾修改一下，便是書法教學。

就上述兩點來觀之，發現教師普遍存在的態度，那就更不能期望兒童本身，對書法能有多少興趣與了解。

林麗娥（1999）在一項調查結果中指出，國小書法教學師資有嚴重不足的現象，由級任導師、行政人員、不適任其他課程之教師及其他因配課等之教師比例，

高於書法科任、對書法有興趣或有專長之教師。另一項研究也指出，今日國小書法教學成效不彰，造成的原因主要是缺乏具有教學能力之師資及有系統之教材（引自蘇友泉，1995）。

教師們最常遇到的問題如對課程規定不熟悉，對年級教材不清楚，不了解任教的學生過去的年級學過什麼教材，不了解學生現階段、未來階段要學什麼。教師自己要全面性的去了解各年級的書法教學重點，以及各年級之間書法教學重點的聯結邏輯關係，這是相當重要的。欲提昇小學生的書法教育成效，不能依賴課堂上的練習，應培養學生對書法的興趣，建立其對書法學習的正確態度。但是如何將國小老師無所適從應的教學釐清一套書法教學的專業知能，是本研究的第一個動機。

書法家張炳煌說，在目前仍有書法藝術傳承的國家裡，台灣是唯一書寫正體字的國家，發揚書法傳統不僅據有利位置，且責無旁貸。書法家張松蓮表示，在亞洲仍有書法傳統的國家裡，台灣每下愈況的情形相當明顯，日本二玄社持續不斷出版字帖，韓國美術週刊對水墨書法多所著墨，連歷經文革浩劫的中國大陸都急起直追，但台灣在去中國化之政策下，許多年輕教師甚至不懂得提筆寫字（陳盈珊，2005）。

在台灣學習書法，向古籍取經當然是最主流的做法，但是現在坊間出版字帖業者不多，一些應付小學書法課程字帖的編印則相當粗糙。教師在書法之書寫或指導沒有有策略之方法，如果再沒有良好之教材內容可以參考，書法的本質就犧牲了，因此從基本的語文領域課程綱要對於書法之寫字教學分段能力指標的了解，從而尋求一套教學之書法教材為本研究動機之二。

林清山在當代教學心理學研究有兩個看法（引自洪文珍、洪文瓊、吳英長，1998），一是形成自我調整學習理論（self-regulated learning），包含認知建構論、社會認知論、行動論、現象學觀點；二是研究特定領域的學習與教學，也就是探討領域特定知識的傳遞與技巧的獲得之研究。

心理學家投入書寫行為的研究，解開眼心手協調的詳細歷程（高尚仁，1986；1995）；動作技能由生手、熟手、能手、巧手、專家的學習歷程；教學心理學研究學與教的方法、策略，形成自我調整學習理論（self-regulated learning），並對特殊領域之學習與教學策略進行探究。

如果說書法的教與學對老師及學生是一種「認知技能」的歷程，那麼教師對書法的認知與教學歷程應該再往下界定為「領域特定」的教學。從書法知的歷程轉化為教的歷程並過渡到學習者的身上，嘗試整理一套好的學習策略、教學模式，是這個研究的第三個動機。

第三節 研究目的與待答問題

目前國內大多了解書法教育面臨之困境，因而提出相關課程、現況等研究。

因此研究者在本研究中，將以臺東縣國小行政人員及三至六年級書法任教老師為對象，嘗試以認知發展基礎之觀點，探討九年一貫課程之語文領域精神，從書法教育著重面向，探討現今的書法教學，及教師基本素養，了解實際之教學現況及困境，期望達到良好之教與學的模式。本研究主要目的如下：

- 一、瞭解台東縣國民小學推動書法教育實施之現況。
- 二、瞭解學校行政人員及一般教師，對學校進行書法教學實施現況之看法。
- 三、瞭解學校行政人員及一般教師，對學校進行書法教學之困難與解決之道之看法。
- 四、瞭解不同背景變項之教師，其書法素養差異之情形。
- 五、根據學校進行書法教學之現況、推動書法教學所面臨之困難及因應之道與教師書法素養之調查，以及文獻探討之結果，提出有助於學校實施書法教學之具體建議，以作為學校行政人員、教師、教育行政機關以及未來進一步研究之參考。

因此本研究所要探究的問題如下：

- 一、探討台東縣國民小學推動書法教育之現況如何？
- 二、探討台東縣國民小學學校行政人員及一般教師，對學校進行書法教學看法為何？
- 三、探討台東縣國民小學學校行政人員及一般教師，對學校進行書法教學所面臨之困難與解決之道看法為何？
- 四、探討不同背景變項台東縣國民小學教師其書法教育之素養為何？是否有所差異？
- 五、瞭解有助於學校實施書法教學之具體方式為何？

第四節 研究假設

根據文獻探討與本研究目的及研究架構，基於.05顯著水準的前提之下，提出下列研究假設：

1. 不同背景、環境變項（性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數）的國小書法教師，對書法教學實施的教師進修方式看法有顯著差異。
2. 不同背景、環境變項（性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數）的國小書法教師，對書法教學的實施方式有顯著差異。
3. 不同背景、環境變項（性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數）的國小書法教師，對書法教學的使用節數有顯著差異。
4. 不同背景、環境變項（性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學

- 歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學所使用的教材有顯著差異。
5. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學教材的教學指導重點有顯著差異。
 6. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學所使用的教學法有顯著差異。
 7. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學作業評量的方式有顯著差異。
 8. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施困境有顯著差異。
 9. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施困境的因應有顯著差異。
 10. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施之師資層面有顯著差異。
 11. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施之課程層面有顯著差異。
 12. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施之教材層面有顯著差異。
 13. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施之教學法層面有顯著差異。
 14. 不同背景、環境變項(性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數)的國小書法教師，對書法教學實施之教學評量層面有顯著差異。

第五節 研究範圍與限制

一、研究地區及對象

本研究範圍僅在於臺東縣國民小學行政人員及三至六年級書法任教老師，只探討書法教學實施之現況（不含硬筆字）。依據研究目的，所採用的方法有文獻分析法及問卷調查法，進行分析做成結論。結合文獻分析所得之理論，針對研究者發出針對全縣國小之行政人員、中高年級教師書法任課教師為對象之問卷，以全面普查的方式，進行實徵資料收集樣本研究，以提供學校及書法教學者進行書法教學時之參考。其研究結果在解釋及推論上宜限於本研究結果相近者，推論至其他地區學校及教師宜有所保留。

二、研究變項

關於國民小學書法教學現況調查，了解台東縣國小書法教學現況、困境及因應方式的研究中。影響書法教學現況、困境及因及不同背景、環境變項之國小教師在「書法教學認知」與「書法教學意願」兩方面的現況、差異情形十分複雜且多樣化。本研究僅以教師背景變項（性別、任教年級、擔任職務、任教年資、教育背景、學歷）及學校環境變項（學校規模、班級人數、學校地區）為自變項，探討書法教學現況、困境及不同背景、環境變項之國小教師在「書法教學認知」與「書法教學意願」兩方面的現況、差異情形，但影響書法教學現況、困境及因及不同背景、環境變項之國小教師在「書法教學認知」與「書法教學意願」兩方面的現況、差異情形之因素尚有許多，限於研究目的，不列入本研究探討範圍內。

第五節 名詞解釋

一、國民小學

本研究所指之國民小學，是針對台東縣內各公立國民小學，以學校內依課程綱要規定進行書法教學之三到六年級為主，不包含臺東大學附小及各校之特教班級。

二、書法教學

九年一貫課程，把與書法教學相關的寫字教學包含在「語文領域」中，其規定三年級以後，視教學需要，規畫定時教學。把寫字姿勢、執筆、運筆方法等基本要領納入教學原則中，並就已學過的生字，由簡而繁、由淺入深，選擇適當的字例規「書法」這個名詞最簡單的說法就是「毛筆字」，在國小新、舊課程標準均將其包含在「寫字」教學中，我們一般將之稱為「書法」。書法是中國的傳

統藝術之一，是指毛筆字書寫的方法，主要講執筆、用筆、點畫、結構、分布（行次，章法）等方法（蘇利文，1984）。書法是指漢字的書寫藝術，包括用筆、結構、間架、行款等方面（鄧散木，1998）。書法是講文字的構造、間架、行列、書法教學是屬於藝能科的教學，著重於書寫過程及書寫技能和書寫方法的教學（洪文珍，1991）。

教師在書法課時，依據識字與寫字能力指標，準備教材、運用教學方法。指導學生進行學習書法的教學活動（施翔友，2004）。

民國九十二年版公佈之國民中小學九年一貫課程語文領域中之寫字教學，指國小三至六年級毛筆為書寫工具之書法教學課程。

三、認知

個體經由意識活動對事物認識與理解之心理歷程，認知一詞的涵義廣泛；舉凡知覺、想像、辯論、推理、判斷等複雜的心理活動，均屬認知（張春興，1989）。

四、學校行政人員

本研究所稱之行政人員指國民小學之校長、教務（導）主任、教學（務）組長。



第二章 文獻探討

根據研究目的與研究問題，本章針對書法意涵、書法教學的認知、書法教學現況、書法教學的相關研究進行探討。本研究之文獻探討分成五節，內容包括：第一節毛筆書寫的意義及特性；第二節書法教學之認知；第三節書法教學現況探討；第四節書法教學之相關研究。

第一節 書法的意義及特質

一、書法的意義

在中國大百科全書（1990）中，王靖憲認為書法是文字的書寫藝術。特指以毛筆表現漢字的藝術。它是中國文字在書法家審美觀的長期運用和發展形成的特有藝術。書法既有語言文字所具有的實用價值，也具有其欣賞性的藝術價值。它是中華民族優秀傳統文化之一，公元前後流行到日本等國，至今不衰。

書法成為一門藝術，與通常寫字有一定的區別，書法必須具備用筆、結構、章法、墨法等藝術表現手段。毛筆是書法的最主要工具。中國毛筆起源很早，在原始社會時就有有彈性的毛筆，人們能自如地在陶器上畫出粗細不同、流暢美觀的各種線條。用毛筆來書寫文字，逐漸演變成書法用筆的藝術技巧，從而構成書法藝術的要素。書法的用筆，主要包括筆法、筆力、筆勢、筆意等藝術技巧。筆法，指用筆的方法。用筆的方法有：起筆、收筆、圓筆、方筆、中鋒、側鋒、露鋒、藏鋒、提按、轉折等。筆力，指筆畫的內在力量。無論是剛健或柔軟的筆畫線條，在用筆中要表現出有一種內在的力量感。筆勢，指用筆時所形成的氣勢。筆勢有筆斷，而氣勢不斷，點畫形狀雖各不相同，但其勢則渾然一體。筆意，即筆畫線條所表現的感情、意趣等。這種意趣往往是作者的感情在書法中的流露和表現。

中華百科全書中（1983），對於書法之義認為：「書法之一義，謂寫字方法，後演變為藝術之一種。古所謂書，指書寫文字之動作而言。即以筆蘸朱或漆、墨，將文字著於承受書寫之物，若甲骨、石、木、竹、帛、紙等之謂。其後書寫含義漸廣，若載籍、信函，亦皆謂之書。但專就書寫方面探究，任何文字須依書寫而顯現，字體又歷經演變，加以書寫者之性向、方法、習慣、技巧，致使文字之形狀、神態有各種風格。寢假而視之為藝術。近世書法觀念由此誕生。

王壯為（1967）認為「書道」、「書法」、「書學」這三名詞，就字面上來看，道字偏於道理，法字偏於方法，學自又偏於學問，而就其性質分析，它確實是一種藝術。他認為（1982）書法是抽象的美術，並把書法的涵義範圍作以下界定，

他認為：「書法是借用點畫組成的複雜文字，憑緩急、斷續、澀滑、等動作，寫出輕重、肥瘦、方圓、剛柔、疏密、背向等形象，甚至和平、險惡、仁厚、智慧、勇敢、怯弱、高雅、庸俗等性格，造成一種形象與情意結合之格調，引起觀賞者發生欣賞作用的一種美術。」

中國書法的創作是一種認知過程，也是一種實踐過程。我們在寫一個字之前，必須先認識這個字；但是光只是「知」，還不算書寫的完成；接下來，還要磨墨、用筆，備紙運筆，運指鉤畫，方算完畢。因此，書法創作是一種認知和行動合一的過程。其中不但有靜態的思辨，也有動態的運行。若我們站著練習寫大字，幾個字下來，便像做了一套運動，可是會出一身汗來。所寫出來的字，有實用的功能，讓人看得懂，照著做；也可從事純粹的審美活動，看看字裡行間，筆畫是否寫得勻稱、有力、自然、流暢等。因此，書法的創作，又是一種實用與審美的經驗。

我們寫一個「書」字，可以用輕鬆、飛揚、流暢、快速的筆法來寫，使內容形式合而為一。但是，我們也可以用粗重、顫抖、頓挫、滯澀、遲緩的筆法來寫。兩種方法，只要用得好，都可以寫出一個好的「書」字。因此，書法的創作，是既「結構」（內容與外形合而為一）又「解構」（內容與外形完全分離）的。我們可以用顏真卿式正氣磅礴的書體寫文天祥的〈正氣歌〉，也可以用趙孟頫式秀美陰柔的筆法來寫岳飛的〈滿江紅〉，只要寫得好，都可成為傑作。

中國書法創作裡，充滿了這種非常特別的解構特質，使書寫者從中獲得了最大的自由。我們臨寫唐代大書法家歐陽詢的〈九成宮〉，無論臨寫過多少遍，到頭來，多半是只知字形字劃，不知文義內容。如果我們不書寫只朗讀，不需十遍便全文都會背誦了。可見練習書法，雖然要從「知」入門，但入手書寫後，要不了幾分鐘，便可從「知」的範疇中「解構」出來，進入熟能生巧地步，心手之間只知間架筆畫，不知文章脈絡，有如進入忘我境界。如果是在專心習書作字，不消數分鐘，身心便可達到禪家入定的境界！

彭莉（2004）認為書法是用線條墨色為表現形式的一門傳統文化藝術，學習書法，相對於美術、音樂等來說，比較枯燥，再加上孩子的天性貪玩和好動，所以經常出現熱一陣、冷一陣，三天打魚、兩天曬網的現象。可一旦學生對學習書法真正有了興趣，熱愛上了書法，就能變枯燥為樂趣了。因此在教學中，作為教師，儘量要創造寬鬆、和諧的課堂氛圍，利用多種教學方法，豐富的教學內容，吸引學生、激發學生學習書法的樂趣，從而充分發揮學生的主觀能動性，從家長要我學，到我要學書法的軌道上來，從根本上產生質的飛躍，進而將濃厚的興趣轉換為樂趣。那樣，學生在明確學習書法意義，立志做出成績的前提下，就會自覺地練好每一筆、每一畫。安排好每一個字的結構，創作好每一幅作品。在此過程中，也就培養了他的一絲不苟、認真負責、刻苦鑽研、不怕挫折的精神，使他們的性格得到了錘煉，品質得到了提高。

根據游淑賢（2005）書法教學的研究，書法教學有其特質及意義，研究者將其

整理如表 2-1：

表 2-1 書法教學之意義及特性

書法教學的特質及意義	
書法教育 陶冶學生性情	1.怡情養性： (1) 心神凝聚、人文薰陶、言談溫文，充實心靈。 (2) 修身與培養智慧的基礎。 (3) 想慕作者或古人崇高品德，而學習高尚情操，潛移默化。 2.行為態度： (1) 從教學中，改善注意力、情緒困擾，建立自我概念。 (2) 從態度改善學生生活，對事物的學習態度和習慣及負責、尊重別人。
書法教育 培養文化認知	1. 古代的書寫方式，是瞭解當代文化。如書信、裝飾之幅對聯，或書寫內容等，傳遞當代文化、思想、情感。書法的臨摹書寫或欣賞，學習中國文字的演變、線條的美感，對文字的內涵義蘊及線條呈現之筆情墨趣，都足激發思古幽情。 2. 讓字表現生命，成為反應生命的藝術，透過書寫訴之情感及身體直感來啓示人類生活。 書法文化博大精深，是藝術的核心和靈魂，代表了中華民族的文化追求。表現了文學的內容。線的運用，表現超妙人神的境界，達到抽象藝術高峰，從歷史脈絡可以得知書法在創作和審美的深刻內涵，各種書體造型的多樣性，蘊含結構、空間、章法佈局及墨色濃淡乾溼的變化、在視覺藝術開創繪畫性的新視野。
書法教育 培養審美觀	1. 精神之美化。因書法的學習讓思想純正，集中注意力，並培養審美眼光。 2. 環境之美化。觸目所及，懸掛或放置書法作品或寫有書法之器物，對環境之美化。 3. 培養對書法基本認知的能力，對書法作品風格辨識的能力，及書法風格鑑賞的能力，奠定良好的基礎。 藉由書法藝術的欣賞美感，可以達到人格統整的教育。王一川說：「書法之所以成為審美欣賞的對象，是由於書法美代表一種人格美，複雜的書法線條表現人的複雜多樣的心理狀態。」而國小書法教學的審美情意教育意即在此，希望能透過書法課程的實施可以彌補品德教育之不足。
書法教育	1. 最不受時間限時間、地點的活動，尤其在現代。根據高尚仁的實驗說：「書寫過程所帶來的效果，如血壓降低、心跳減

之實用性	慢及吸氣加長」，書法對現代人具有紓解壓力的休閒功能。 2. 工作、生活情境所需，發揮實用功能。如書寫告示、通知、海報、春聯……等。 3. 助於了解固有文化，提昇人文素養。 4. 書法與其週邊（詩文、工藝美術、書齋、園林、花藝、茶道——）具文人生活美學，重塑文人風格或修行的生活典型。 書法教育的附加價值（value-added）還有： 1. 書法為中華文化之核心。遺跡、史料、文物多不勝枚舉且充斥生活週遭。 2. 為一獨立之學科領域（日本、韓國、大陸均設有書法系，碩博士研究所）為研究書法藝術者開拓一扇學術研究之門。 3. 為藝術創作項目之一，且為世界上藝術門類中最獨特者，可與繪畫、雕塑等並列在藝術領域之中。 4. 為收藏賞玩項目中重要之一項，作為修心養性之高尚休閒活動透過書法教育的進行，不僅對文化傳承有著重要的功能，其帶來的藝術價值及其緩和心靈的強心劑，是其他學科所鮮有的。 書法教育在課程意識型態的擠壓之下，許多教學者以「上有政策，下有對策」的態度漠視書法教育的潛在危機，面臨了很難取得共識的課程。國小書法課的潛在價值不是一天、二天、一個月、一年看得到的成效，多久的醞釀，並不是著眼在技能的層面，而是態度、習慣、興趣等滴水穿石般的恆久價值，深層的優雅氣質。
------	--

資料來源：整理自游淑賢（2005）。

吳啓禎（1995）整理出以下各家的看法：李郁周曾提出書法的教育價值，認為書法是我國傳統文化，獨具表意與藝術雙重價值，書法是藝術，能鍛鍊意志、集中精神，又書法是由書寫動作的實踐而完成書寫的內容，此過程能使書寫者獲得成就感的滿足，進而建立面對人生的自信心。陳其銓指出中國書道為中華文化藝術的結晶，也是品學心態的具體表現。在品行的修養，不但有莫大影響且能激發向上求真求善求美的意念。周星蓮以為書法能養氣並能助氣。祝敏申則云：「書如其人，書法最能反映一個人的個性、氣質。」他認為書法能顯現一個人的氣度與涵養。近人王國忠以為書法具有歷史與美學的價值，他認為一部中國書法演變史，從最早的甲骨文、金文到大篆、小篆、漢隸、楷、行、草書等，就是一部中國歷史，在藝術與美學功能方面，他以為早在殷周時代的甲骨文、金文開始即表現了藝術風味。康有為更將魏碑歸納「十類」美學價值，包括魄力雄強、氣象渾穆、筆法跳躍、點畫峻原、逸態奇異、精神人動、興趣酣足、骨法洞達、結構天

成、血肉豐美。而且，尚見有政治的、軍事的、科技的、教育的、宗教的及文化交流的功能。

在創造力上，李慧芳（2001）曾試圖藉用西方「創造理論」之研究成果，來審視中國漢字書法在創造力上的具體表現。希望將「書法」還原至其原始創造觀點來探討，釐清古典書法本質、觀念、訓練，希望對創造力的培養有助益，則書法教育就不再只可以是「教人寫好字的教育」，它還可以是「開發創造力的教育」。其認為書法具有：原創性-文化藝術中獨特的產品；實用性-自古到今，它必須是有用的文字，才能成為美化的書法作品；整合性-具有書法的外象，包含文學、繪畫、舞蹈、音樂、設計、空間、靜態展示及動態表演性，以及書法的內向，包含美學普遍性及書寫行為之通俗性；她並引用學者高尚仁（1993）指出，「古代書法文獻中，討論視知覺現象與創作行為關係時，以『師法自然』或『師造化』的論點最多」。

施翔友（2004）認為書法具有實用、情意、歷史、傳遞文化、藝術、教育、健康及心理治療、創造性等等的價值。資訊時代由於書寫工具的轉變，雖然書法的工具性價值已逐日喪失，許多人對書法的存在有所質疑，未來電腦打字會逐漸越來越普遍，但是小學階段的書法教育是習字的啟蒙教育，所有學生對漢字的概念，大約全在國小階段建立起來，加上書法具有以上的許多功用與價值，所以學校的書法教育應更加彰顯其重要性，負起文化傳承的重要使命。

大陸學者紀光治（2007）認為，素質教育是良好教育的核心，寫字教育是素質教育的基礎教育。從寫字教育中可以開發智力，根據科學家測試，中國人智商最高。究其原因是中國有獨特的漢字，奇妙的漢字，通過長期的學習、專研、運用確實可以提高人的智商。心理學家研究實踐證明，書寫操作可以提高大腦左右兩個半球協調性活動，書寫水平越高，其大腦右半球反應越靈敏。書法藝術是線條藝術，從線條的粗細、長短、濃淡、徐疾之別，可以培養學生觀察、分析、模仿、表現及創造能力。在寫字過程中，靜中有動，動中有靜，橫豎撇捺，舒緩柔和，從容吐納，頭腦放鬆，雜念具消。達到靜心、清心、悅心、養心的境界。臨帖可以不斷接受美的信息，刺激大腦分泌愉快素含量，提高身體免疫力、抗病能力。透過寫字正確姿勢訓練，有利學生身體發育，是學生身心健康發展有力保障。

綜合以上各學者對書法意義及價值之研究，我們可以體認，書法歷史是中國傳統的優良文化，雖學校中隨著科技發展，課程結構轉變，造成書法學習不受重視而勢微，但是書法在現代仍有其存在意義及價值，情感、歷史、美術、教育、免疫力提高、治療等。雖然新課程的推展，常造成原有書法課程的排擠，但是，根本上我們不應忘了自身特有文化的認同與紮根工作，這才能使我們的下一代，在擁有國際的競爭力時，也同時保有自己的優質文化。師生都需體認書法有其學習的價值後，在實際的課堂進行當中，學生在書法學習之基本概念及技能，是有意義的。

二、書法的特質

清·劉熙載於《藝概·書概》中說：「書，如也。如其學，如其才，如其志，總之日如其人而已。」書法是代表中華民族一種精神。對於古往今來的中國人，書法都是一種文化，一種精神上的期待。從早期的毛筆書寫到現代，即使像毛筆已退出實用，機關辦公已實現“無紙化”的今天，人們對書法藝術仍然有一種與生俱來的崇敬與神往。

中國書法是以文字來傳達訊息，隨著各朝代字體的演變，逐漸成為中國獨有的一門藝術。其不僅具有實用、藝術等功能，亦具有心理治療的特性。因此，書法教學有其特殊之教學內容、目的和使命，遠較其它學科來得複雜且多變化（蔡明富，1997）。

韓盼山（1992）認為，書法的特性，主要表現在三個方面。一、奇妙的造型性。康有為的《廣藝舟雙楫》把漢字放在首篇來研究，正是抓住了問題的關鍵。他將中國的漢字與世界其他文字作比較，說：「中國自有文字以來，皆以形為主，即假借行草，亦形也，唯諧聲略有形耳，故中國所重在形。外國文字皆以聲為主，唯字母略有聲耳。中國用目，外國貴耳。這說明，是漢字重形的特點促進了書法造型的奇妙」。二、深邃的意象性。書法的意象是書法家通過對自然事物的觀察、感悟，融入自己的主觀情意，在頭腦中形成的藝術形象的藍圖，進而外化為書法藝術的形象。三、含蓄的表情性。人們經常用“筆情墨性”來談論書法，所謂筆情墨性，就是指筆墨間透露著作者的情性。它說明表情性，是書法藝術的又一顯著特性。換句話說，書法中有書法家在，書法表現了書法家這個人。

吳錦釵（1988）提到：「中國字具有實用性和藝術性的價值，如果兒童在國小奠定良好的書寫習慣和學習，則有助於將來書寫的表現，可能因其一手好字，使其更有成就感和信心。」因此，以毛筆來書寫漢字，具有傳承文化和認識特有的書寫藝術之意義。根據朱錦娥（2000）所提書法藝術之獨特性如下：1、表現中國人文精神。2、傳遞文化、思想與情感。3、表達美感陶冶人格。4、結合生活，深具實用價值。5、線條與墨色形成獨特之藝術。其參考美國藝術教育之價值觀，認為書法藝術也具有以下的價值（2000）：1、品味提昇與技巧訓練的實用價值2、藝術鑑賞與人格陶冶的美感價值3、潛能開發與想像力培養的創造性價值4、自我表現與情感調適的心理性價值5、內容取向與本質回歸的內在性價值6、文化認識與思想傳遞的文化價值。

在書法運用治療方面，蔡明富（1995）對5位國小四年級的ADHD兒童進行小團體的書法治療配合認知治療，採質的研究法中的深度訪問法，探討書法治療對這些兒童在注意力、衝動及過動之輔導效果，結果發現ADHD兒童的注意力行為增加，並且這些兒童的衝動和過動行為均減少。

陳政見、蔡明富（1997）認為「書法是無價的」，但無價是建立在有價之上，

價值並非等同於價格，難以訂出高低。其認為書法有下列八項價值：

1. 實用價值：在古代是普遍的書寫工具。而古人所遺留給我們的書法文字，反成現代學習書法的臨本。而書法各種字體附有藝術價值，運用於現今廣告與包裝設計上，有其特殊長處。
2. 藝術價值：由於毛筆的獨特性，使中國人創造了「書」與「畫」兩項特有藝術。印章的使用，更是融合書法、雕刻、美學的方寸藝術。
3. 怡情價值：書法在書寫過程中需高度專注力，書寫前需凝神靜思，心中掌握所欲書寫字體，在平心靜氣中，涵泳在先賢的思想中，不覺中已受潛移默化。
4. 文教價值：經由書法教育推行，學生因書寫之機會，增加識字率，並陶冶學生性靈，培養高尚情操；熟析中國文字起源，對格言佳句、文章內容也在無形中導入學生思想。
5. 美化價值：隨著經濟發展，生產力提高，生活水準亦提高，將書法作品作為室內美化的情形越來越多，欣賞到文靜典雅之作品，是精神上調解。
6. 休閒價值：現在人工作緊張，形成內在壓力。眾多娛樂中，書法不失一種高尚且便利的休閒，它不受場地時間影響，徜徉在墨韻趣味、筆鋒觸感、形體美的享受。在視覺空間及動作信息協調中，更有利大腦皮層的激活。
7. 治療價值：書法結合調息（呼吸鍛鍊）、調身（姿勢體力鍛鍊）、調心（心理鍛鍊），有自我治療；自我調節；心神調節；呼吸、身體、心理的有機結合；心身同寫整體觀。
8. 附加價值：具有促進身心健康；增進自我成長；對生活、文化、藝術街有其特殊價值。

吳玉華（1998）認為書法藝術具有五個的價值：1、實用價值2、藝術價值3、情意價值4、心理治療的價值5、涵攝五育的價值。

毛河泉（2004）在其研究中說到，書法漸漸脫離傳統的實用性，書法可說已經完全是藝術，更是中國特有的獨特藝術。書法本來就是寫字，文字原來是傳達記載的符號，但因為我國文字本身具有圖畫性質的美感，所以寫來自然有其藝術性。

朱錦娥（2000）在其研究中，參考美國藝術教育價值觀，提出書法教育價值有六：（1）實用價值：品味提升與技巧訓練；（2）美感價值：藝術鑑賞與人格陶冶；（3）創造性價值：潛能開發與想像力培養；（4）心理性價值：自我表現與情感調適；（5）內在性價值：內容取向與本質回歸；（6）文化價值：文化認識與思想傳遞。

李秀華（2004）認為，書法為和民族特有之文化藝術，是一種實用的、藝術的，以及道德修養等多重內涵的意蘊，透過教育增強與內化，可啟發人的審美自覺，並達到陶冶性情，淨化心靈的功效。然隨著時代變遷，書法藝術所肩負之角色、功能，與傳統有很大之轉變，書法藝術之社會功能雖不如古代，但於現代已成為一頗具民族特色的藝術表現形式，尤其在裝飾性與實用性的藝術展示與日常生活

的應用中，其意象、墨趣，以及線條律動旋律，仍符合現代社會大眾審美需求。此外，在教育上，書法藝術對文化素養的累積，性情的陶冶，在審美過程中的物我合一，可滿足時人的審美愉悅，對促進社會祥和，能有其特殊功效。

陳生步（2004）歸納書法教育價值有五層面：

1. 實用價值：宣傳海報、請帖、獎狀之類，以傳統書法書寫，表達無上誠意及尊重。
2. 藝術價值：藉著不同書體表現，融合了線條、空間、墨韻、章法佈局，使得書法藉著獨特工具與寫法表現產生視覺與心靈的藝術美感。
3. 情意價值：習書法首要條件就是要能平心靜氣，心平則血順，靜氣則神清。
4. 心理治療價值：書法學習活動對過動兒及衝動性格兒童的注意力、情緒衝動、過動、自我概念與人際關係有正面輔導效果。
5. 生理治療價值：藉書寫過程產生生理變化，血液通暢、脈搏與呼吸調節，促進生理健康及延年益壽效果。

因此，書法對於中國人來說，不但是一種理解方式，一種認知手段，也是一種生存和生活狀態。正像鬥牛是西班牙人的生存狀態，中國人的書法生活就是詩意的生活、審美的生活。中國人利用書法這種形式於個人的生活作息、喜怒哀悲、無聊不平得到藝術的渲泄和昇華，營造一種閒適幽雅、和諧寧靜的個性空間，既有實用又有美化藝術之效。書法可以訓練一個人的人格和氣度，也豐富我們的生活與心靈，在學習過程中，無形又具有心理與生理的治療價值。體會它的特質，在文化上、思想上、實用上、教育上、心理上、藝術上、人格上有如此多之表現及特性，對學生學習書法書法的多重價值、功能，無庸置疑。

第二節 書法教學之認知

一、書法學習之認知歷程

陳政見、蔡明富（1997）認為在寫書法的過程中，從執筆、間架、佈局都有一定的程序。趙宦光《寒山帚談》之「格調」篇中：「作字三法：一用筆、二結構、三知趨向。用筆欲其有其止無主角，結構欲其有節奏無斧鑿，趨向欲其有規矩無固執。」（其引自商務印書館，1983）康有為在《廣藝舟雙楫》中：「學書有序，必先能執筆，固也。至於作書，先從結構入，畫平豎直，先求體方，次講向背、往來、伸縮之勢。字妥貼矣，次講分行、布白之章。求之古碑，得各家結體章法，通其疏密、遠近之故。求之書法，得各家密藏驗方，知提頓、方圓之用。浸淫久之，習作熟之，骨血氣肉精神皆備，然後成體。體既成，然後可言意態也。」以此觀點來對應認知學習觀，可知書法學習是一種認知歷程，先對書法有所了解，才達到學習成效。

認知心理學是現代西方一門新興學派。Mayer（1981）將認知心理學定義為：爲了瞭解人類行爲，對人類心智歷程及結構所做的科學分析。

認知學習方式是美國教育心理學家德姆波（Myron H. Dembo）於其教育心理學著作『課堂應用教育心理學』（Applying Educational Psychology in the Classroom）論述的。德姆波以當代著名心理學家梅耶（Mayer）提出的信息處理模式爲基礎，並論述了學習策略的特色。

（一）訊息處理歷程

Shiff & Atkin（1968）是最早發展訊息記憶系統的學者，其認知訊息轉換的途徑，經由感官紀錄，經過短暫的停留，如果不經處理，則經由反應器直接反應輸出，如果需進一步處理及記憶，則此訊息會進入複述機制，如果不處理，短期記憶很快就會消失，接著就會被下一個接收進來的訊息所取代。而短期記憶要進入長期記憶中，必須經過編碼（encoding）的過程，也就是將外在的刺激轉化爲內在的抽象形式，並登錄在長期記憶，長期記憶會因爲訊息長期沒有使用，而逐漸消退，當我們需要記憶資料時，就會發動搜尋在長期記憶中的資料，並訂立新的行動標準而反應到產生器。人類的大腦是主宰訊息處理的系統我們稱爲訊息處理信統。Dembo（1994）更進一步提出後設認知和工作記憶的概念，也就是說工作記憶是進行新收入的訊息和記憶中的舊訊息與以初次結合，形成記憶的歷程，尤其是面對需要專注的事件。

後設認知和認知結構訊息系統相近之處在於後設認知是指個體對認知的認知，也就是個體在一個認知歷程中對自己、事件、目標等的覺知之外，也會根據訊息操作的狀況不斷再計畫、修正、評估或調整期認知策略，個體在認知活動過後並會獲得後設認知經驗。

後設認知是對認知的再認知，楊宗仁（1991）對後設認知定義爲：一個人對其認知的知識與調整。運用在書法學習歷程時，在書法書寫過程中，對個人書寫時的具備知識及書寫策略進行監控，方能掌握字體甚至完整作品之進行。因此在書寫時，意在筆先，進行監控。

基模爲大腦進行思考的最基本單位，代表個人對外界事物的心理表徵；換句話說就是人類將外界的事物概念化而存在於認知系統中，再經過分類而形成知識。他認爲此基模與皮亞傑所謂的「基模」（scheme）意義不一樣，皮亞傑認爲基模式行爲發展的基本單位，屬於行爲組織，是一種行動或感覺。但是訊息處理所謂的基模，是一種知識或抽象的形式。

外界人的大腦獲得訊息的方式爲何？爲什麼人類獲得訊息的數量不一樣？爲什麼有些訊息進到大腦而被紀錄，有些訊息卻被遺忘？一個正常的人是具備相同的訊息處理系統，對某些人而言，有的人可以操作的比較好，但是本質上這套系統和別人的所擁有的系統是一樣的。圖 2-1 顯示人類訊息處理系統中各成份的流程。

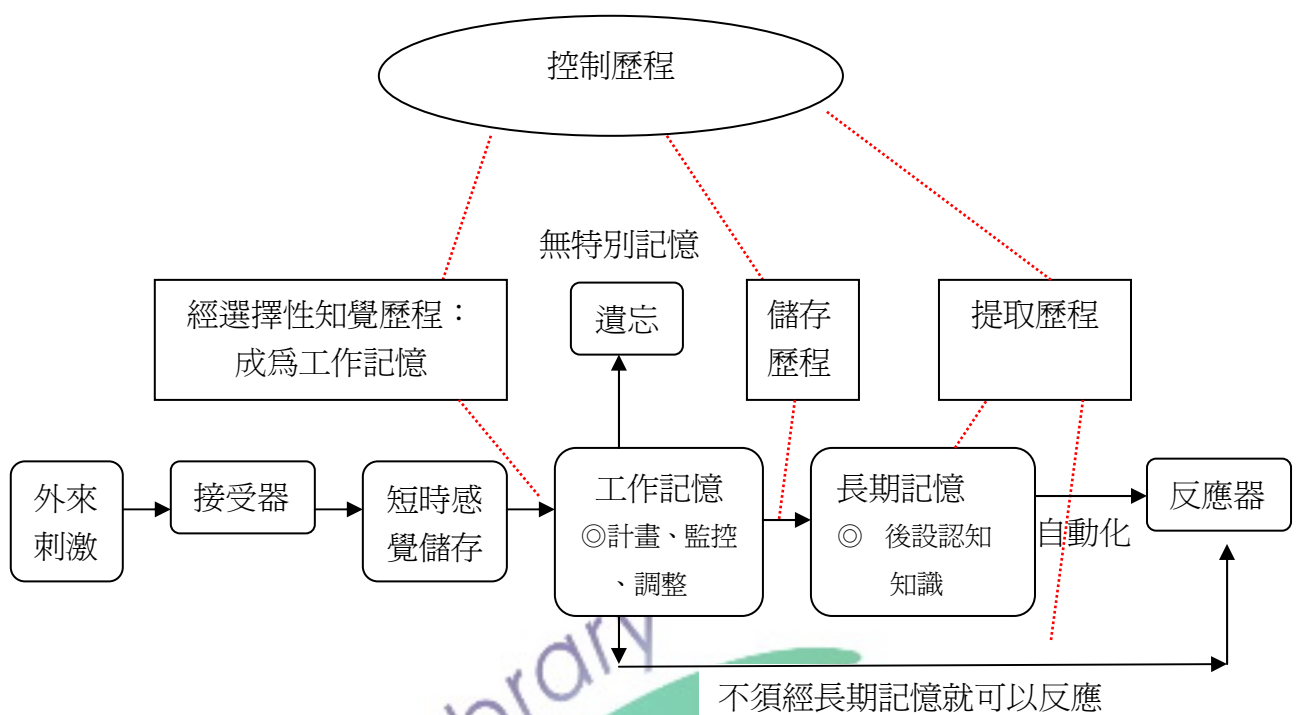


圖 2-1 人類訊息處理系統之控制歷程。

此系統包含三種記憶儲存型態（短時、工作、長期記憶）；運作過程中的訊息轉換、輸入（接受器。如：眼睛、耳朵）、輸出（反應器。如：嘴巴、動作）；以及控制歷程（選擇性知覺、儲存、提取），一系列連鎖反應形成反應組織。

資料來源：修自岳修平譯（1998，55）。**教育心理學-學習的認知基礎**。

陳李綢認為（1999）就訊息處理模式言，記憶的歷程包括新知識編碼、儲存及檢索等活動。訊息發展有關記憶發展的理論有二：一為多重發展記憶模式，一為處理層次記憶模式。「多重發展記憶模式」認為人類的知識是從多方面管道進入記憶系統，其記憶的發展是自主性記憶，其將記憶視為認知活動的目標，個人會有意義的儲存某些系列的字、事物或空間位置，在從記憶體中檢索出來，因此自主記憶體又稱為刻意記憶，自主記憶的成分又分為二：一為儲存系統、一為控制系統。儲存系統就好比人類的記憶體，相當於電腦的硬體，他又包含三種結構：感覺記憶、短期記憶、長期記憶。控制系統使影響儲存結構中訊息選擇與保留的主要因素，通常包括記憶策略、後設記憶及一般性知識。策略是指利用方法儲存或檢索訊息。包含複習、心像、組織、意義化等。後設記憶是了解記憶歷程的歷程，代表個人知道何時檢索訊息，知道自己的記憶容量，以免高估自己記憶廣度，明白外界有哪些訊息可供記憶及表徵，並且自己可以運用何種方式來儲存或檢索。

一般性知識是指個人擁有的語言、種族、地方、物體、事物等一般性知識，這些面向愈豐富愈能幫助記憶。「處理層次記憶模式」認為人類知識的儲存是以有階層式的進入記憶系統，記憶的發展是屬於非自主性記憶。其基本假定是個體對外界刺激的認知分成幾個層次處理，在每個層次下都會留下記憶痕跡，因而產生無自主性記憶。非自主性記憶是自主性記憶的基礎，因此嬰兒和幼兒從活動中學會認知技巧後，當技巧成熟，才應用到自主記憶中的編碼或儲存策略中。

因此，如圖 2-1 所示，訊息的流程，是因為環境中外來的刺激，這個刺激可能是聲音、影像、味道、圖示等。這些信息被人體某些特定接受器所接收，例如：眼球傳遞視覺的細胞、耳朵、皮膚觸覺、鼻子味覺等。通常接收器收到的訊息會以電化學的形式將訊號傳到腦中，這時信息進入短時感覺儲存（short-term sensory store, STSS）。這種放在即時記憶的訊息時間很短，除非他進入短時記憶（short-term memory, STM），否則就會在四分之一秒的時間內消失。

綜上所言，如果這個訊息是值得注意的，這時選擇性知覺的歷程會決定提高注意力，已將這些訊息從短時記憶中放入工作記憶的意識中心中，保持活化可用的狀態。選擇性知覺是當我們針對某一特定學習情境中，集中注意力在一活動過程中最需要的刺激上。例如：寫書法的專家會選擇性的將注意力專注在書寫的過程及字體結構，其他不需要注意的細節，像是其他人走過會被他所忽略掉。但是工作記憶的時間仍然很短，記憶容量也不大。

Miller（1956）主張工作記憶可筆保留 7 ± 2 單位訊息。如果此時記憶的項目引起了學習者的興趣，將會擠走已經存在那裡的舊訊息。工作記憶的訊息量還是有限，因此學生通常很難一次做很多心智的工作。例如：一邊看電視，一邊讀書或寫功課。所以一次做一件專注的事會是比較順利的，除非同時做 2 件事的其中一項，已經自動化了。例如：可以一邊開車（自動化），一邊吃早餐。另外，一個專業的老師可以在教學上採用「分段組織」、「分段學習」的方式，學生將更容易保留較多的訊息，以減少工作記憶的負擔。例如教書法的「李」字，在筆畫上可以分為「木」和「子」來學習，在結構上要求注意「木」字是矮胖，「子」要寫的比單獨寫「子」字小一點。將學習目標分成較小的目標成分，等學生學會了，再組織起來。

綜上所述，工作記憶的訊息可經由重複練習、複誦、統整等方式儲存在長期記憶（long-term memory, LTM）中，長期記憶的功用是將訊息儲存以便日後使用，有需要時，工作記憶會不斷召回儲存在長期記憶中的信息，經由提取及活化記憶的過程，以作為解決一個問題的一部分。例如書法教學中，要學寫「王」字，經過訊息處理系統，學生眼睛接收到，首先回憶在語文科教學中老師所教過的硬筆字「王」字，在筆畫的上，老師會提醒，或學生可能會從短時感覺儲存到短期記憶，進到期記憶中回憶並活化出「王」字的筆劃，提取「一」字和「丨」的筆劃習寫記憶來到工作記憶中結合，但是有些學生可能已經進不到不加思索，及可自動化的由反應器（手）寫出「王」字。此時再加上老師所要在書法課中進行的各

種書法策略，使學生學習這個「王」字。

因此，我們可以發現人類認知歷程是一個複雜且有組織性的過程，人類思考的歷程也有一定的順序性存在，處理知識的過程中也有可能是多種管道來進行的，此歷程是相當迅速及有效率的。此訊息處理系統理論運用在本書法教學研究上，可以探討學童有關特定領域之書法教學的認知歷程，從知覺、注意力、背誦記憶、問題解決能力等歷程研究。此訊息處理理論在書法教學上有一些特點，可促進學生認知發展學習成效。

1. 基模的研究—有助於了解知識結構與組織。陳李綢（1999）

- （1）新知識的學習與記憶必須與原有基模聯結。
- （2）舊知識的回憶及檢索與基模有關。
- （3）基模不僅有助於舊知識的儲存，更能改變新知識，重新組織，使他適合舊基模。
- （4）基模是以先前原有知識為基礎，有助於推理及推論，甚至可以填補連接概念與概念間的空隙。
- （5）基模包括陳述性知識及程序性知識。
- （6）要產生有效的認知學習，必須先了解個人的先備條件和基模，然後學生再從新學習中改變或重組認知基模，建立新的認知。

2. 認知歷程的研究

訊息處理理論可以了解學生各項學習及認知的歷程；知識儲存及表徵、知識檢索及運用等問題，有助於診斷學生的認知發展與認知缺陷。

3. 認知策略的研究-提供學生學習策略

認知策略應用在教與學的歷程之中，可以分為學習字記憶的策略與問題解決的策略，有助於學生學習及記憶，思考及解決問題，並提供教師最佳的教學策略。

4. 認知技能的自動化研究-有助於認知策略教學。

認知歷程有二：一為控制歷程，一為自動化歷程。一個剛學寫書法的學生，可能在姿勢、握筆、靜心、技能上，都要花上很多的時間，才能將作品完成。但是一旦這個歷程已經熟練並內化，反覆練習及認知理解後，他便能熟練的寫出作品來，不用再花心思去注意相關細節了。因此此歷程之研究，可以讓教師了解學生是如何將儲存再既一中的知識檢索，有助於教學策略的建立。

（二）認知發展理論

認知發展理論主要觀點是用來分析個體建構知識的過程和效果。

Gagne' 的「訊息處理模式」在解釋人類的內在學習歷程。其認為學習是將外在環境中的刺激轉化為習得之新能力所需之資訊處理階段的認知歷程。學習者在不同的學習中因為不同的大腦結構及訊息處理過程形成了各種「學習階段」，透過「教學活動」的配合使每個學習階段獲得良好的功能。學習結果(learning outcomes)是一種內在的能力，可以由各類學習之特別實作表現顯示出來，包含五種要素：

語文知識、心智技能、認知策略、態度和動作技能。這每一種類型都會有相似的學習階段，但是學習條件則各不相同。因此，就不同預期的「學習結果」，設計適合的「學習條件」，以便協助學生內在學習歷程的運作，即是我們教師進行「教學活動」設計的重心所在。

何三本（1994）在「兩岸小學語文課程識字，寫字教學比較研究」中提到八大原則，與梁錦英（1998）在「原子筆書寫門徑」中所指出的書寫筆順規則相同，分別條列如下（引自馬久嬪，2003）：

- （一）先橫後豎。如：十、千。
- （二）先撇後捺。如：八、天。
- （三）從上到下。如：三、豆。
- （四）從左到右。如：地、做。
- （五）從外到內。如：同、句。
- （六）從內到外。如：函、廷。
- （七）先外後裡再封口。如：日、國。
- （八）先中間後兩邊。如：小、水。

好比學生要學寫「永」字，學生應已具備「永」字的分解筆法，「丶」、「一」、「豎勾」、「撇」、「捺」等等，外在的學習條件指的是學習者的學習情境，這是在教學活動中教師應把握的教學事件，也是「教學活動」設計重心。在書法教學上，可能包含如何用不一樣的刺激引起學習興趣、如何呈現書法教材、如何引導學生學習書法。如此也構成「教學」的過程。

認知理論中的發生認識論（genetic epistemology）是研究知識如何發生或發展的心理學。為 J. Piaget 所倡議，其內容要點為：(1)個體的知識係由個體主動的與外在的環境交互作用而逐漸發展，認知結構也在個體與外在的互動中建立。陳淑敏（1998）認為，個體天生並非如一塊白板，而是具有某種認知結構存在，這個結構起初只是雛形，它的發展並不會遵循進化法則，而是藉由互動之後，個體再進行調整及改變。(2)在知識發展的歷程中，單是遺傳或成熟因素均不能構成知識，遺傳僅賦予個體本能性結構，個體運用結構去構成知識。(3)個體之所以主動建構知識，乃是由於生存需要，在複雜、矛盾而又多變的環境中，個體將其適應環境並克服困難所得經驗，逐漸組織發展，繼續建構形成新的知識。

對皮亞傑來說，智力功能的精髓所在是適應，而適應又有兩種特性，包括著不斷在所有生命運作中進行的成對歷程，即同化及調適（王文科，1989）。張春興（2000）認為同化（assimilation）係指個體運用其既有基模處理所面對的問題；即是將所遇見的事物吸納入既有基模之內，亦是既有知識的類推運用。如果吸納的結果，兒童發現既有基模仍然適合，此一新事物即同化在他既有的基模之內，成為他知識的一部分。調適（accommodation）是在既有基模不能直接同化新知識時，個體為了符合環境的要求，主動修改其既有基模，從而達到目的的一種心理歷程。Piaget 以個別的兒童為對象，在相當自然的情境下細密地、連續地觀察記錄他們對

事物處理時所表現的智能性反應，從而分析兒童的智能表現與其年齡的關係。其認為兒童的思維或心智活動異於成人，兒童隨年齡增加而產生的智力發展，並非表現於他的知識在「量」上有所增加，而是在思維方式上產生了「質」的改變。

平衡（equilibrium）概念是皮亞傑認知發展過程理論之核心，其認為在有機體與環境之間，存在著一個不斷改變均衡與協調的開放性系統，此系統大部份會維持在一個「穩定的狀態」。這是一個動態的，不斷進行自我調節的歷程，這是一種認知發展的生長與學習的機械作用，隨著身體的生長與成熟、經驗的累積、教育歷程之社會傳遞，不斷產生平衡的作用歷程，在來自於環境回饋為基礎的開放系統中，不斷發生新的衝突及問題，以適應環境的歷程，來幫助理解認知功能的適應與組織。平衡及適應歷程的步驟分為：

1. 個人最初的認知結構產生平衡狀態
2. 遭遇需要超越目前認知結構層次之敏捷行為
3. 個體產生與原有認知結構不平衡之衝突
4. 透過同化與調整，再次形成認知結構的適應
5. 比原先更高層次的新平衡產生

因此，在書法教學上，教師應注意以下幾點：

1. 配合兒童發展之階段，發現不同階段之學生，是有所差異。
2. 配合兒童認知發展階段，編訂課程，安排合適之教學活動。
3. 提供進行思考及相互討論之學習情境，提供學生遇某種困難問題時，產生認知失調，引發學生之思考、互動、討論，以尋求認知的平衡發展。

老師與學生是組成教學活動的兩個基本的因素。在教學活動過程中，教師通過「教」起主導作用。教師是系統知識的傳授者、教學活動的組織者和學生學習與生活的引導者。在教學中，教師要通過知識的傳授與能力的培養，把對學生來說外在的東西轉化為其內在的東西。教師引導和激發學生的求知欲，儘可能地創造條件教學生去認識客觀世界和把握客觀世界的規律。然而，從教學過程的本質來看，學生是認識的主體，學生的學是內因，教師的教是外因，教師的教只有通過學生的學才能發揮作用。學生的主體作用主要表現在主動性、積極性和獨立性上。無論從經驗獲得的知識轉化為自己的精神財富，還把知識轉化為智力才能，或把知識轉化為思想觀點，都要通過學生自己的主動學習，積極思考，才有可能。特別是具備了自我教育能力、自學能力和獨立的實踐能力，才可能有效地將知識不斷地轉化成個人的文化素質，真正實現教育的目的。因此，在教學過程中，必須發揮學生的主體作用，教師的主導作用要和學生主體作用結合起來，這也是教學的規律。所以，教師教學時，應依學童的認知發展來進行。

書法書寫活動，並不是一種書寫動作表現而已，在書寫過程中以存有「認知思維」的歷程，經由認知理論的理論與實驗驗證，都可以得到證明（高尚仁，1986；洪文珍，1991；1998）。

任何一種學習能力，必須對其學習內容有充分了解，教學者對教學策略的運

用要符合學習者的心理歷程。從漢字形式構成來看，書法是高度形式化的藝術，獨自形成一個孤立的形式體系，學習書法幾乎要透過學習已有得形式體系的過程。

對於初學者應該先學何種書體，古代、近代均有相關書法家提出看法。從漢字的發展來說，各種書體是沿著篆、隸、楷、行、草這個順序演進的。高尚仁（民1986）以科學的方法實驗書寫進程中的書寫指標，書寫的行為可由呼吸、心搏、皮電及機電反應來測定。他對篆、隸、楷、行、草不同書體寫書的順序採用的指標是肌電反應。肌電量愈大代表肌肉活動量越大，肌電量愈小肌肉的活動量就越小。草書運作時的肌電量，顯著大於楷、篆、隸三種書體，同時所寫楷書的肌電量，由大至小都以草、楷、篆、隸順序排列，由此可見書體的不同，對每人在手臂肌電方面的影響一致，並不因人而異。

從行為學派之觀點，主張學習是經過刺激與反應的連結，我們可以對書法教學中得到啟發：書法是學習來的，要加強書法教材與相關碑帖之結合；在書法課程與教學中應加強行為目標之達成；在書法教學過程中應重視時時對學生提供增強、回饋；在書法教學中應當注意社會學習的影響力。

現今學生大多對於書法學習覺得枯燥無味，缺乏興趣。在書法教學中很少根據兒童心理發展特徵和漢字特點採用不同的教學方法。蔡明富（1995）認為應依循兒童心理發展，主張讓兒童變化各種字型與筆法，嘗試不同的書法形式，體會使用毛筆的方法和書寫毛筆字的樂趣。

所以學校教務單位及教師針對書法學習之空間及時機、情境、用具也應注意相關原則，例如：排課及教學時機的選擇，一般而言不會在大肌肉活動之後再進行書學學習，這種小肌肉之課程或是在體育課這種引起學生情緒教亢的教學之後在進行需要靜下心來的活動。空間環境上，書法學習需要在安靜及光線空氣流通之場合，如果可再搭配輕柔之音樂，將有助於學生學習。班級教室之安排、空間座位之規劃，應打破傳統教學方式之編排，顧及教學時欣賞、教學、操作、示範時注意力，使學生看見老師，老師也可以看見學生；設備及陳設上，佈置完善書寫氣息環境，書寫道具準備提供，以備不時之需。時間調配上，以讓學生可以完整從預備到環境整理之流程編排為宜。

二、教師書法教學之知識表徵

教師是教育的主軸，其素質的良窳決定的教育的品質，沒有好的教師，就不會有好的教育，唯有教師專業品質的提高，教育才會有所進步。然而，一位優秀的專家教師，非一朝一夕所能形成，其專業的成長是逐漸蛻變的，從教師生涯發展的觀點來看，由職前教師、實習教師、新手教師到資深教師，由資淺而資深，由教學生手到專家教師，均是不斷成長的歷程（高熏芳，1998）。

學生是學習的主體，透過教師的教學將書法學習及經驗傳授給學生，使得學生變成書法的專業學習者。所謂專家應該是一位具備廣泛領域知識及技能的人。

預達成某一領域的專家，首先必須知道該領域之專家應具備哪些特質，而在研究書法教學中，個人認為則是一種領域特定的知識，此特定領域之專家教師，應是一個具備書法家之才能，意指會利用毛筆寫書法。而且會運用程序性知識來教學生寫書法的人，否則也僅止於是一個會寫書法的人，如圖 2-2 所示：

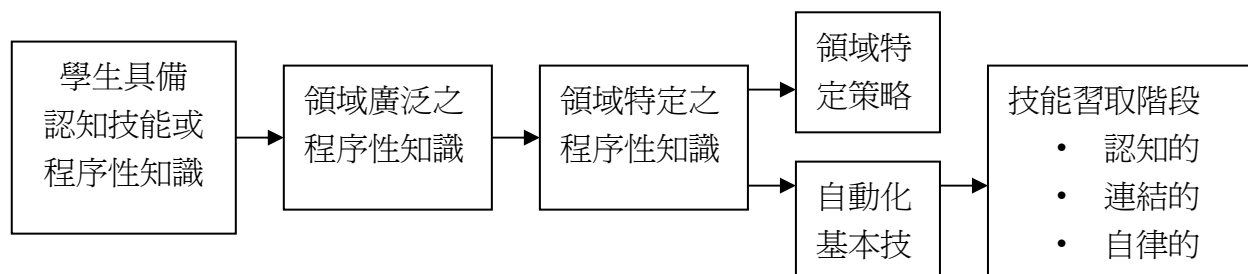


圖 2-2 專家教師特定領域之程序性知識

資料來源：研究者自行整理

（一）特定領域之程序性知識表徵

Berliner(1988)認為教師的教育專業發展，包括生手(novice)階段、初任(advanced beginner) 階段、勝任(competent) 階段、精熟(proficient)階段及專家(expert)階段等五個階段。

首先，「生手階段」的教師，其行為是偏向理論性(rational)、較沒有彈性(inflexible)，並且傾向於遵循他們所學到的通則與程序。其次，在「初任階段」的教師，開始發展出策略性知識，來導引教學行為，例如：什麼時候要遵守通則，而什麼時候可以忽略通則。「勝任階段」的教師，則能夠依據自己的主觀意識，決定教學行為。「精熟階段」的教師，由於累積了豐富的教學經驗，具有敏銳的洞察力，能夠直觀(intuition)教室的事件，但仍然需要經過分析與深思熟慮，來決定教學行為。最後，到了「專家階段」，教師便能夠直觀的掌握教學情況，並且不需要經過分析與深思熟慮，就能做出適當的反應。

Berliner（1987,1994）歸納了專家教師的教學特質：

1. 專家教師主要擅長於自己的領域及特定的學科。
2. 專家教師經常為了完成教學目標，不斷重複運用教學技巧及方法，以發展自動化。
3. 專家教師在進行問題解決時，對任務的需求及社會的情況較敏感。
4. 專家教師進行教學時比生手教師更具彈性。
5. 專家教師重視問題的潛在因素，生手教師只看問題表面。
6. 專家教師有快速正確的模型（pattern）認知能力，生手教師就無法對經驗有所感受。
7. 專家教師能覺察其所經驗的領域中之有意義的模型。
8. 專家教師一開始解決問題比較慢，但他們具有更豐富及更多個人的資訊來源，以應付他們所嘗試解決的問題。
9. 專家教師對所得到的資訊，能從假設中做大體上的推論。

10. 專家教師比生手教師更會評價，因為生手教師缺乏自信也缺乏成功的經驗。
11. 專家教師較注意反常的事物，因為他們知道這些可能是過程中的重點。
- 人們每天的生活既然不斷重複著問題解決的認知活動，面對不同的狀況時，無疑地必需借用先前知識及經驗，做為建構問題空間及搜尋解決方案的基礎。許多認知心理學者便依特定領域中的先前知識與經驗的質量以及知識結構的成熟與否，區分為專家型及生手型的問題解決者。二者由於先前知識經驗與知識結構的不同，在解決問題過程中常會有不同的表現。
- 問題解決主要是建立問題表徵及尋求解決方案二個階段；根據這樣的說法，專家型與生手型的問題解決者由於先前知識與經驗的不同，在這二個階段的表現也會有所不同。
- 過去許多認知心理學者在進行物理問題解決的研究都顯示，建立問題表徵在問題解決的過程中是一個關鍵性的階段，因為表徵的品質會影響到解決策略的選擇及進行，事關問題是否能順利獲得解決。以下是三個主要的發現：
1. 專家在建立問題表徵時，對問題有全盤式的了解，而生手則易採取片斷的思考方式。過去的研究顯示，專家在面對問題時，常會花較多的時間先綜觀問題狀態中的各個面向，並針對各個組件間的因果關聯進行分析，以建立較高層次的計劃，產生整體性及質化的分析。而生手通常會不加思索地直接開始解題，問題狀態間的組件關係顯得較為鬆散，導致每個解決步驟都是片斷，無法建立緊密的聯結。
 2. 專家在表徵問題時，會以問題狀態中背後的深層結構做為分類基礎，生手則傾向使用表面特性。另一項研究發現，顯示專家在表徵問題時，會以問題狀態背後隱藏的原則(如物理現象或公式)做為分類基礎。相反的，生手在進行問題分類時，較受到問題狀態中如物件形狀及組成等表面特性影響。
 3. 專家的知識結構中，儲存了許多情況與行動的聯結，可快速提取，而生手則無法在情況與行動間建立聯結，過去研究曾發現，專家可以體認如何到在特定狀況中，依先前知識及經驗選擇某種特定的行動，即 Larkin(1980)所謂的「狀況-行動單位」(condition-action units)，而生手則無法體認到特定的問題狀態與特定行動間的關聯。

在問題解決的過程中，人們在先前知識引導下建立問題的心智內在表徵後，填補問題初始狀態與目標狀態間鴻溝的工作就必需仰賴解決方案計劃的執行與監控，才得以竟全功(Mayer,1992)。

(二) 特定領域之概念性知識

Sternberg & Horvath(1995)從領域知識(knowledge)、問題解決效率(efficiency)及洞察力(insight)三方面，說明專家教學的典型(prototype)：

1. 知識方面

- (1) 學科知識(content knowledge)：專家教師知道學科的原理。
- (2) 教學法知識(pedagogical knowledge)：在教特定的學科內容(content-specific)上，專家教師會進行有效的教學設計。在非特定的

學科內容（content-nonspecific）方面，專家教師會建立教學常規。

- (3) 實務知識（practical knowledge）：專家教師能在實務工作所累積經驗中，得到一些原則及做法，加以歸納、分析、整理，以便隨時可以取用。

2.效率方面

- (1) 專家教師具流暢之工作程序。
- (2) 專家教師於課程規劃時，即能預期學生可能有的困難。
- (3) 專家教師知道學生的學習興趣，以及能檢驗學生學習失敗的原因。
- (4) 專家教師能根據所遭遇的困難修正教學計畫。
- (5) 專家教師將學生作業視為觀察及評鑑特定學生的一種機會。

3.洞察力方面

- (1) 專家教師能選擇最佳的資訊來源。
- (2) 專家教師能選擇性的將表面似乎無關的資訊，重新變成有效的問題解決方案。
- (3) 專家教師能選擇性的比較資訊，並能將其他環境中有效的方式遷移到新的情境中使用。

由此可知，專家教師無論在基模、概念原則與知識、知識結構的組織、訊息處理能力、問題解決能力、決策制定的技巧、專業精神方面，都應有優秀的表現。

進行書法教學時，教師們所應具備的知識包括了：有關學科主題的知識、有關學生的知識、有關教學方面的知識、以及有關教學與學習場合或情境等的知識。在教學上，一位老師能夠進行教學，他必須先具備有關該學科主題領域之知識基礎（岳修平譯）（Ellen D. Gagne, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich, 1988/1988）。

綜上所述，豐富的知識概念，就好比金字塔外型一樣，底層的知識累積，才有上層之穩固。既然專家教師是所謂之專業問題解決者，那麼應有哪些所謂高度組織化，可詳細論述之概念性知識呢？

當然對於書法這個主題之教學，應具備某一程度之知識基礎，就筆畫技法方面，就理論來說：

1. 大家所聽到的是所謂的「永字八法」，這是一個具有概念性知識的人所需具備，甚至已經自動化了，但是對於一個初學者來說是太難而無法體會的。
2. 正因為如此，所以專家教師對於筆畫，就必須有更分解的小概念。
例如：「點法、」、「挑法ノ」、「橫法一」、「豎法丨」、「撇法丿」、「捺法㇏」、「厶法厶」、「勾法乚」。
3. 甚至要有筆畫（運筆）結構口訣。
筆畫例：以「一」字筆畫為例，為「提壓寫提壓回」。
結構例：上下有畫下畫長、左右有豎右豎低、左邊小者齊其上、右邊小者齊其下、畫短直長撇捺宜伸、畫長直短撇捺宜縮。

- 4.書法用具方面：適度了解「筆墨紙硯」及保養。沈尹默（1984）
- 5.各家學派及範帖。國小應以楷書學習為主。（概括而論有篆隸楷行草）
- 6.了解書法之生理學及心理學，例：畫蚊香、大肌肉之後不要用小肌肉。書寫所需具之知識。
- 7.執筆與書寫時之姿勢及用筆。
- 8.結構技法要領。「春」「炎」等為例：「春」字的「日」黏在左撇上，「炎」字的第一個「火」字是以點「丶」，第二個火字方為捺「㇏」。
- 9.宜先摹後臨帖（透明紙矇在紙帖上；依點畫結構筆意臨寫在紙上）
- 10.其他相關知識。例：用瓶裝墨汁在磨墨，寫起來會變淡、需長期練習、欣賞讚美技巧等、耐性、對學生充足的先備了解、書法的故事。

（三）特定領域之專家自動化技能

程序性知識指的是「知道要如何完成某件事情」的知識，也就是 know how 的知識。此類型知識的運作是以「若」(if);「則」(then) 的假設考驗方法進行的(Anderson, 1983)。這類知識的運作處理通常和學習者當下面臨的情境有關。例如一個開著車子的人，「若」遇到了紅燈，「則」會採下煞車，讓車子停下來。這個看到紅燈及採下煞車的動作即是程序性知識的一種。這種知識的運作相當強調自動化的技能（用句簡明話來說，就是「熟練」）。但要到達技能成熟之前，必須歷經「認知階段(cognitive stage)」、「聯結階段(associative stage)」與「自律階段(autonomous stage)」等三個階段（Anderson，1983；1990）。

所謂的「認知階段」指的是「釐清問題情境」的階段。對於一位生手而言，「認知階段」通常要耗費掉他許多的認知資源。首先，他必須先釐清他所面臨問題所代表的意義，在花腦筋去想與這個問題有關的其他知識概念。舉個例子來說：一個初學開車的生手，在模擬遇到了紅燈的情形。他除了必須瞭解紅燈所代表「停車」的意義之外，大腦在此刻也要提醒他腳要採煞車，手也要在車子停穩後，將排檔器打到空檔，以免車子衝出。同時，為了避免與周圍來車的碰撞，在進行上述動作時，眼睛則要注視著前方及車旁的後照鏡，以監控周圍來車的動向。

「聯結階段」是指「將知識概念序列化」的階段。亦即將已知的舊知識與經驗，依照事件執行的順序，成功的串連成一組動作序列的過程。在以「開車遇到紅燈」為例，當車手看到眼前的紅燈時，會將用腳採煞車、用手排檔及用眼睛觀察周圍環境的動作需求，依照停車的標準順序排定出來的過程，即是聯結階段的主要任務。

「自律階段」是指「程序技能序列知識自動產生的階段」。例如，對於一個開車開了好幾年的車手而言，看到紅燈時的停車動作，早就已經進入自動化的「自律階段」了。他可以相當輕鬆，而且不用耗費任何認知資源的情形下完成這項動作。

在學校環境中，我們思考專家教師（expert teacher）功能角色，可能較無法完

善定義，但是大家可能會同意專家教師之為專家教師之特性—他知道如何完成一件工作。教師教學之自動化和教師教學之策略性知識也大有相關，一個具備專家教師特質的老師，其教學策略是隨時調整並修正的，最後方有機會讓教學流程自動化。矛盾的是，一個專家如果已經太專家化了，專業知識太自動化，將無法與非專家溝通（岳修平譯）（Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1988；1988）。

從研究的過程來看專題式學習與程序性知識的關係，學生要完成一個專題探究的過程必須歷經「確定研究主題與形成研究子題」、「研究文獻的蒐集與閱讀」、「研究方法的設計與執行」、「研究資料的整合與分析」及「研究結果的運用與呈現」等複雜的歷程。而每一個歷程都涉及了不同的問題情境與難題。舉個例子來說，當學生在進行文獻資料的蒐集工作時，他所面臨到的問題有三個：首先他必須先澄清所要蒐集資料的種類。其次，則要瞭解獲得上述資料可能的方法。最後在透過身邊可以運用的資源及管道，取得該筆資料。當學生順利完成整個專題研究的過程時，也等於習得了各種不同的程序性知識，增進了許多不同的問題解決能力。

綜上所述，相信大家會有這樣的經驗，當我們要上班的時候，開著一台手排車，經過幾十分鐘，終於到達目的地。如果有人問你說：「你今天開車的過程如何操作車子？」或是「你今天開過哪些路到上班地點？」大家可能要一些時間去回想，如何排檔或是如何經過哪些路及停過哪些紅燈，為何我們會有這樣的行為？因為我們已經熟悉這些流程，而且很有效率的做這些事。所以自動化可說是可以平順執行，不需花費功夫，有效能的執行基本技能。

有很多研究不同領域專家與新手的研究者，曾對專家的矛盾立場提出評論，認為假使我們成了某一領域太過頭的專家，那麼我們的專業知識便會過的太自動化，我們將無法有效的與其他非專家（在教學現場就是指學生或家長）溝通。因此這些專家必須將他已知的自動化技能在從知識中活化出來，以方便進行教學。

除非是專家教師或者師生已建立默契，否則進行書法教學之自動化，需要一段時間培養，而且是具備正確概念性知識進行教授並促進學生之自動化。當我們說某人在某項技能方面是一位專家（有經驗、熟練），常有兩種含意：知道如何（how）去完成一件工作、知道何時（when）該用哪種特殊方法，以達最高效果。

為了有效進行教學，他必須把書法知識和技能活化解成最基本的小筆劃，從點、線、面慢慢的帶領引導，全盤的架構，進行教學，反覆動作，而非僅止於練習本的書寫、批閱。

（四）特定領域之策略性知識

專家教師們用來促進學生學習的策略性知識或教學策略，包含：溝通目標；給予指導；清楚呈現內容；修正教材以適應學生的能力階層與興趣；對學生解釋他們「為什麼」要學某些特定教材；明確的「連結」新教材與先前曾經學過的觀念；給予學生機會來做反應、練習及解決問題；以及給予學生特定的、具有訊息

性的回饋。

如果說，某一領域的專家是具有概念性知識、自動化基本技能的人。但是這樣還是不足以勝任一位專家教師。專家教師應該要再加上教學所應具備的策略性知識。現在的書法教學課堂中，大多是學生將作業簿發下來之後就直接臨寫，時間到就收回批改。但是一位專家教師則會將自己已習得之自動化基本技能活化出來，帶領學生學習基本技能：認知、連結、自律。但是在書法的學習上必須體認是一條非常漫長的過程。

因此個人認為，一位有經驗的教師，在多變情境之課程及教學中，對學生行為、學習狀況、學生問題之即時掌握與適當處理回饋策略，可能是事先安排的、也可能是因現場狀況而隨機臨時的，這些隨機狀況的反應，取決於教師所累積下來的豐富教學經驗，但是終究都是可以有效提升學生學習效能的方法。

一位具有經驗的專家教師其教學策略是事先可安排掌握的：

- 1.了解學生起點行為，以決定教學之方式。
- 2.引發學生學習興趣，告知學習此教材的意義。
- 3.清楚呈現應學習的目標及內容。
- 4.筆畫、結構口訣的背誦。
- 5.文字的分解，筆畫的有效學習。
- 6.鉤空心字及筆順引導。
- 7.多媒體的運用。
- 8.帶著學生的手去習寫字體。
- 9.當某生今天寫的特別用心，給予回饋及讚美。
- 10.執筆、運筆、用筆、結構的教學等。

當然也許會有臨時性的狀況：

1. 學生心情無法靜下來：教師了解狀況，要求前一節課或下課時間不能進行大肌肉活動。
2. 學生用具未帶，無法習寫：教師提供事先預備之用具，並要求下次提早借用，如此不會影響一星期甚至二星期才一節課的學習。
3. 學生用瓶裝墨汁磨墨寫字：學生可能會發現寫了之後，紙上的墨色會漸漸變淡，此時引入用清水磨墨之方法及觀念。
4. 學生不專心或影響其他人學習，立即要求或制止，以使教學流暢。
5. 學生在反應及練習後，適時解釋或由自己或熟練的學生示範，以增強學生的信心及正確行為。
6. 當課堂進行後，學生離正確表現還差很遠時，暫停教學，讓學生進行「成份技能」的學習，也就是基本筆法的練習。

三、書法之學習、教學目標

在基本書法的學習中，有許多的基本觀念需深植於認知，會影響學生學習書

法的成效，學生會內化的行為有準備簿本器具、擺定位、磨墨、靜心等等，熱身動作以毛筆畫蚊香的符號。上課中能專心聽講並背誦口訣（運筆），隨老師書空摹寫，大腦記憶結構，課堂練習並從錯誤基模中得到老師回饋修正並且精練動作及筆劃，學習臨、摹字帖，學習賞析作品。教師上課後懂得清洗毛筆、晾乾等保養動作，整理環境等都是兒童學習書法應該具備的內涵。

朱國鈞（1995）認為學習書法有三階段，第一階段是「學」，要學會寫字，包括構成字的基本點畫、空間的分配、筆畫的排列、結構的組織、組合的法則等等各種基本的知識和能力。第二階段是「習」，是要應用既有的知識，配合能力，實際操作、選擇材料（筆劃）、設計安排、經過實驗、修正、改進。第三階段是「研究」，指筆畫的變化率、運筆技巧、組織的常態，經由老師的指導或是有系統的6研究、分析臨摹字帖。最後加上概括性的「欣賞」與「觀察」。

一般來說，書法的學習，分成三個領域：

（一）認知領域

在現今書法教學有限的時間之下，為學生勾勒出書法整體的大概念，在書法相關理論及技法有通盤理解，另外還有學習策略的認知，主要培養學生獨立學習書法的能力，例如：工具的選用、執筆的方式、運筆的方式、基本筆劃的學習、架構原則、如何臨帖等，訓練學生由淺至深思考，作為練習技法的引導。

（二）技能領域

學生技法的練習，以最終能夠獨立完成一份作品為目標，但是要能夠獨立完成作品有許多環節，必須掌握到工具的使用與維護、執筆法、學習順序、書體的選擇等。從文房四寶的選用及維護，到執筆的相關原則，教學過程中應注意的由筆劃而進入結構，楷書的學習與運用，這些細節都須掌握到恰到好處，才有機會完成一份好的作品。

（三）情意領域

學生學習興趣的啟發是情意目標的重點工作，透過歷代碑帖的欣賞及實際技法的演練，使學生在每個學習的小段落中，均能體驗到一些小成就，老師適時的鼓勵及讚美有助於提升學生學習心理，學生學習書法的興趣一旦被引起，就能產生主動學習的動力及意願，對於書法學習才是長遠之方式。

此外，師徒制於學習、教學上之運用於書法教學上，亦對於技巧學習與體會，有一定的幫助。個人的學習書法經驗之中，有一個很深刻的體會，同一個班級之中（才藝班），先來後到的人很多，老師如何針對資質不一的學生進行個別化教學，當初那位學有專精的書法老師，總是與我對坐，牽著我的手，他反著寫字，我正著寫字。多年之後，當個人跨入了教學現場，慢慢回憶並活化當時學習的經驗及技能，加上於大學期間學到的教學法發現，師徒制的運用，將能有的提升於這種技術上及經驗上的書法學習及傳承。因此「師徒制」的特色，有一對一的直接

指導關係、以師傅與學徒的互動狀況為基礎，透過師傅的解說、示範、帶領實作、共同檢討等一連串之程序，達到知識、技能傳承之目的、願意與人分享經驗。他能夠創造不操控權力的環境，有耐性。

綜上所言，書法的學習歷程中，一對一的指導是讓學習者體會並內化的一個關鍵，書法的學習不像其他知識，可以用講解、說明等老師說一次，學生寫一次的過程。必須由有經驗者引導，透過轉移的過程，讓學習者建立連結，最後拋棄鷹架，學會習寫。



第三節 書法教學之現況探討

近二十年來，我們處於個人電腦掛帥、印表機無所不在的時代，書法的實用面，雖然漸漸為機器所取代，書法的審美功能卻得到無比有力的擴張。通過各種精美的複製技術，歷代書法的真跡傑作，獲得了前所未有的大量傳播。以前只能以摹、搨、拓、臨等方法來親近或推廣傳世的珍貴書跡，現在卻可以彩色複製，原貌原味地呈現在讀者面前。這對書法的審美欣賞、學習創作、研究收藏，起了革命性的改變。因為全世界每一個人都可以通過精美的印刷品，將全世界的公私中國書法收藏，詳加排比對照，鑑定真偽，評品優劣，進而形成理論，探討美學。中國書法參與者的基礎因為全球交通的發達，得以不斷擴大，世人在其中求精求專的精神，也就日益加深。這對整個書壇而言，絕對是一樁值得慶賀的美事。我們看近十年來，書法熱在中國以及世界各地，都有大小不同程度的深入發展，便是證明。但是，書法教育在目前國內不受到重視，卻也是不爭的事實。

一、現今書法教學之課程現況

（一）課程綱要

教育部（2003）發布九年一貫課程綱要之語文學習領域中，其基本理念為：

培養學生正確理解和靈活應用本國語言文字的能力。期使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力，並能使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，解決問題。並培養學生有效應用中國語文，從事思考、理解、推理、協調、討論、欣賞、創作，以擴充生活經驗，拓展多元視野，面對國際思潮。進而激發學生廣泛閱讀的興趣，提昇欣賞文學作品的的能力，以體認中華文化精髓。同時引導學生學習利用工具書，結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的能力。

為拓展學生多元視野及面對國際思潮，語文學習領域包含本國語文、鄉土語及英語的學習。本國語文為基礎工具，宜循序漸進，培養學生具備：聆聽、說話、閱讀、作文、注音符號應用、識字及寫字的基本能力。而有關國小階段「識字與寫字能力」之分段能力指標，屬於二階段分別階段如表 2-2：

表 2-2 國小階段「識字與寫字能力」分段能力指標與分段能力指標內涵：

識字與寫字能力	
分段能力指標	分段能力指標內涵
D-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。	1-1-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。

	1-1-3-2 能利用部首或簡單造字原理，輔助識字。
D-1-2 會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣。	1-2-3-1 會利用音序及部首等方法查字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣。
D-1-3 能概略認識字體大小、筆劃粗細和書法美觀的關係。	1-3-2-1 能欣賞教師及同學的字。 1-3-2-2 能概略認識字體大小、筆劃粗細和書寫美觀的關係。
D-1-4 能養成良好的書寫習慣。	1-4-1-1 能養成良好的書寫姿勢(良好的坐姿、正確的執筆和運筆的方法)，並養成保持整潔的書寫習慣。 1-4-2-2 能正確的使用和保管寫字工具。
D-1-5 能認識楷書基本筆畫的名稱、筆順，並掌握運筆原則，練習用硬筆書寫。	1-5-1-1 能掌握基本筆畫的名稱、筆形和筆順。 1-5-1-2 能正確認識楷書基本筆畫的書寫原則。 1-5-1-3 能用硬筆寫出筆順正確、筆畫清楚的國字。 1-5-1-4 能寫出楷書的基本筆畫。 1-5-2-5 能認識楷書基本筆畫的變化。 1-5-2-6 能配合識字教學，用正確、工整的硬筆字寫作業和寫信。
D-1-6 能激發寫字的興趣。	1-6-10-1 能激發寫字的興趣。 1-6-10-2 能自我要求寫出工整的字。
D-2-1 能認識常用中國文字 2,200-2,700 字。	2-1-1-1 能認識常用中國文字 2,200-2,700 字。 2-1-3-2 能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義。
D-2-2 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。	2-2-3-1 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。 2-2-8-2 會使用電子字典。
D-2-3 能概略了解筆畫、偏旁變化及結構原理。	2-3-2-1 能流暢寫出美觀的基本筆畫。 2-3-2-2 能應用筆畫、偏旁變化和間架結構原理寫字。 2-3-2-3 能用正確、美觀的硬筆字書寫各科作業。
D-2-4 能養成執筆合理、坐姿適當，以	2-4-1-1 能保持良好的書寫習慣(正確的坐

及書寫正確、迅速、保持整潔與追求美觀的習慣。	姿及執筆方法)，並且運筆熟練。
D-2-5 能掌握楷書的筆畫、偏旁搭配、形體結構和書寫方法，並練習用硬筆、毛筆寫字。	2-5-1-1 能正確掌握筆畫、筆順、偏旁覆載和結構。 2-5-1-2 能掌握楷書偏旁組合時變化的搭配要領。 2-5-1-3 能掌握楷書組合時筆畫的變化。 2-5-1-4 能認識筆勢、間架、形體和墨色。
D-2-6 能欣賞楷書名家碑帖，並辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。	2-6-2-1 能欣賞楷書名家(歐、顏、柳、褚等)碑帖。 2-6-6-2 能辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。 2-6-2-3 能概略欣賞行書的字形結構。 2-6-6-4 能知道古代書法名家相關的故事。
D-2-7 能激發自我寫字的興趣。	2-7-10-1 能激發自我寫字的興趣

資料來源：整理自教育部（2003）發布九年一貫課程綱要

表 2-3 為「識字與寫字能力」分段能力指標與十大基本能力之關係：

表 2-3 書法教學分段能力指標與十大基本能力之關係：

能力 指標 基本 能力	分 段 能 力 指 標				
	課程 目標	能力指 標項目	第一階段 (1-3 年級)	第二階段 (4-6 年級)	第三階段 (7-9 年級)
一、 了解 自我 與發 展潛 能	應用語言 文字，激 發個人潛 力，發展 學習空間 。	識 字 與 寫 字 能 力 (識 字 能 力)	1-1-1-1 能認識常用中 國 1,000-1,200 字。 1-4-1-1 能養成良好的 書寫姿勢(良好的 坐姿、正確的執筆 和運筆的方法)， 並養成保持整潔 的書寫習慣。 1-5-1-1 能掌握基本筆 畫的名稱、筆形和	2-1-1-1 能認識常用中國文 字 2,200-2,700 字。 2-4-1-1 能保持良好的書寫 習慣(正確的坐姿及 執筆方法)，並且運筆 熟練。 2-5-1-1 能正確掌握筆畫、 筆順、偏旁覆載和結 構。 2-5-1-2	3-1-1-1 能認識常用中 國 文 字 3,500-4,500 字。 3-1-1-3 能概略了解文 字的結構，理解 文字的字義。 3-4-1-1 能因應不同的 場合，用不同的 書寫工具，表現 不同的書寫風格

			筆順。 1-5-1-2 能正確認識楷書基本筆畫的書寫原則。 1-5-1-3 能用硬筆寫出筆順正確，筆畫清楚的國字。 1-5-1-4 能寫出楷書的基本筆畫。	能掌握楷書的偏旁組合的變化和搭配要領。 2-5-1-3 能掌握楷書筆畫組合時的變化。 2-5-1-4 能認識筆勢、間架、形體和墨色。 3-3-1-1 能透過模仿，寫出正確、美觀的硬筆字。	(如：海報、廣告等)。
二、欣賞、表現與創新	培養語文創作之興趣，並提昇欣賞及評價文學作品之能力。	識字與寫字能力(寫字能力)。	1-3-2-1 能欣賞教師及同學的字。 1-3-2-2 能概略認識字體大小、筆劃粗細和書寫美觀的關係。 1-4-2-2 能正確的使用和保管寫字工具。 1-5-2-5 能認識楷書基本筆畫的變化。 1-5-2-6 能配合識字教學，用正確、工整的硬筆字寫作業和寫信。	2-3-2-1 能流暢寫出美觀的基本筆畫。 2-3-2-2 能應用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。 2-3-2-3 能用正確、美觀的硬筆字寫各科作業。 2-6-2-1 能欣賞楷書名家(歐、顏、柳、褚等)碑帖。 2-6-2-3 能概略欣賞行書的字形結構。	3-3-2-2 能透過臨摹，寫出正確、美觀的毛筆字。 3-3-2-3 能了解並應用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。 3-3-2-4 能靈活應用寫字的方法與原理。 3-4-2-2 能用硬筆書寫簡易的行書。 3-5-2-1 能欣賞書法作品的行款和布局。 3-5-2-2 能欣賞書法作品的行氣。

三、生涯規劃與終身學習	具備語文學習的自學能力，奠定終身學習之基礎。	識字與寫字能力(識字能力)	1-1-3-2 能利用部首或簡單造字原理，輔助識字。 1-2-3-1 會利用音序及部首等方法查字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣。	2-1-3-2 能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義。 2-2-3-1 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。	3-1-3-2 能運用六書的原則，輔助認字。 3-2-3-1 會查字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。
四、表達、溝通與分享	應用語言文字表情達意，分享經驗，溝通見解。	識字與寫字能力(識字能力)			
五、尊重、關懷與團隊合作	透過語文互動，因應環境，適當應對進退。	識字與寫字能力			

六、文化學習與國際了解	透過語文學習，體認中華文化，並認識臺灣不同族群文化及外國之文化習俗。	識字與寫字能力		2-6-6-2 能辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。 2-6-6-4 能知道古代書法名家相關的故事。	3-1-6-4 能說出六書的基本原則，並分析文字的字形結構，理解文字字義。
七、規劃、組織與實踐	應用語言文字研擬計劃，及有效執行。	識字與寫字能力(識字能力)			
八、運用科技與資訊	結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域。	識字與寫字能力		2-2-8-2 會使用電子字典。	
九、主動探索與研究	培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度。	識字與寫字能力(寫字能力)			

十、 獨立 思考 與 解決 問題	應用語文 獨立思 考，解決 問題。	識字與寫 字能力	1-6-10-1 能激發寫字的興 趣。 1-6-10-2 能自我要求寫出 工整的字。	1-6-10-1 能激發寫字的興趣。	
---------------------------------	----------------------------	-------------	---	-----------------------	--

資料來源：整理自教育部（2003）發布九年一貫課程綱要

由以上資料可以發現，書法教學在教學內涵上是依據分段能力指標並最終目的為達成十大基本能力搭配，其能力的學習是漸進式的，由基礎的認識、概念、良好習慣進而了解筆畫、結構變化，欣賞、辨識，最後可激發自我寫字興趣。

李進裕（2000）將九年一貫課程與八十二年版的課程標準作比較，提出書法（寫字）的新規定有：（1）重視識字與寫字能力的結合；（2）第一階段【一至三年級】加入掌握基本筆畫「名稱」及基本筆畫的變化；（3）硬筆與毛筆書寫能力的融會；（4）首度加入墨色的認識；（5）加入認識各種書體及書法名家介紹；（6）欣賞的課程目標更明確；（7）應用課程更明確；（8）書寫格子放大；（9）應用筆畫、偏旁變化和間架結構原理的規定更明確。

余益興（2001）曾比較過九年一貫課程綱要與82年版之國民小學課程標準之書法教學部分的差異性：

1. 基本能力取代替教學目標

九年一貫課程採用三個階段之基本能力指標取代八十二年版課程標準訂定之總目標和分段目標。

2. 延續國中階段課程

九年一貫課程強調國民教育階段課程之連貫性，避免不當之重複，改進國民教育課程之一貫性與統整性，書法課程部分亦是秉持此原則，改列出三個階段之學習內容。

3. 統整與聯絡教學

書法的學習可以把筆畫、筆順、間架結構、執筆、運筆、行氣等原理和方法，運用在各科作業的習寫。在各種機會場合，表現正確、熟練、流暢、整潔、美觀的字體，此乃統整與聯絡教學的表現。

運用書法學習基本原理，欣賞碑帖和書法作品，即是從認知的基礎為出發點，以正確、美觀的能力，來欣賞自己和他人的書法作品，培養審美的能力，促進學習的遷移，更能兼具統整各學習領域。

4. 結合日常生活的實用性與應用

九年一貫課程明確且具體提到，配合不同場合和需要，用毛筆字書寫通知、海報、春聯等，表現不同書寫風格。82年版課程標準寫字綱要提及書法應用之練習，但在教學實施要點、教學評量等內容，均未見書法應用的施行。

5. 書寫格子大小

八十二年版課程標準規定，國小第三學年書寫格子是 6 公分見方，第四學年起採用 8 公分見方，不符合學生心理發展。九年一貫書法課程公佈之書寫格子，第三學年起以 8-12 公分見方，第五學年起約 6-7 公分見方。顯示九年一貫書法課程已留意此問題，考量學生生理發展。

6. 以學生為主的評量方式

九年一貫課程以「學習評量」取代「教學評量」，在改變教師為學習主體的觀念，強調學生才是學習的主導者，以學生為本位。書寫能力的評量，除兼顧認知、技能和情意，並能依據寫字基本能力標準，選用是適當評量方法。

九年一貫課程中，科目合併成七大學習領域，教學總時數減少，領域內容增加，語文教學時數確實減少，小三至小六的語文教學時數，每週只有六、七堂課，太多教師陷入一週六節課泥淖中，沒有指係閱讀相關語文能力指標，直覺課程減少，相對就將書法省略掉。在課程綱要中不難發現寫字教學相關規定，從教材編選原則、教學原則、能力指標及學習評量，都有明確規範及指示，節錄如下（黃啓仁，2006）：

1. 教材選編方面：

- (1) 寫字教材應配合單元教材習寫之生字為基礎，硬筆與毛筆並重。
- (2) 第三學年起除硬筆字書寫練習外兼習毛筆字，教材除寫字姿勢、執筆、運筆方法、臨摹要領外，並以基本筆劃與筆形、筆順、筆劃的變化、間架結構與搭配要領為基礎訓練。
- (3) 書體：第一階段以楷書練習為主，第二階段（第五六學年）宜練習辨認行書。
- (4) 字體大小：毛筆字之練習第一階段（第三學年）起開始練習大楷毛筆字，格子以八至十公分見方為度，可採九宮格米字格或田字格，第二階段（第五學年）起兼習中楷格子大小以六至七公分見方為度，第七學年起除中楷、小楷外練習簡易行書。
- (5) 各年級硬筆、毛筆寫字教學宜編寫或編選字帖、練習簿，以學過生字為原則。

2. 教學原則：

- (1) 寫字教學應依據寫字基本能力指標，規劃教學內容以培養學生寫字知識、技能、習慣、態度，並以鑑賞與實用為重心。
- (2) 硬筆毛筆寫字教學應就描紅臨摹自運與應用等進階。
- (3) 三年級以後毛筆寫字教學，得視教學需要，規劃定時教學時數，或配合綜合活動，利用社團延伸教學。

3. 能力指標：

- (1) 第一學習階段：能寫出楷書的基本筆劃；能認識楷書基本筆劃的變化；能概略認識字體大小、筆劃粗細和書法美觀的關係。
- (2) 第二學習階段：能掌握楷書的筆劃、偏旁搭配、形體結構和書寫方法；能掌握楷書組合時的筆劃變化；能認識筆勢間架形體和墨色；能欣賞楷書名家（歐、顏、柳、褚等）碑帖；能辨識各種書體（篆、隸、行、楷）的特色；能欣賞行書的字型結構；能知道古代書法名家相關的故事。

4. 學習評量：

書寫能力的評量，宜參考階段學力指標，兼顧技能與情意，並考察正確及美觀，其考察項目和內容，宜根據寫字基本能力標準或「語文基本能力量表」，選擇適當的方法評量。

依據朱錦娥(2000)在國中學生書法態度之研究指出，學校及教師不重視書法，所以學生對書法學習的態度也就不夠積極，李進裕(2000)也提出九年一貫課程語文領域之份量雖還是七大領域中所佔節數最多，但是在其他語文課程的擠壓及學科壓力之下，書法課會不會在課表中消失或最後淪為選修課程？

九年一貫課程綱要中，有關書法教學之規定條文，能力指標分成三階段來寫，而不是清晰的各年級指標，好處是留給教師有發揮的空間，但是目前相關書法教材及教科書非經教育部審定，所以大多需經由老師由現有出版商採購或直接購買練習簿，甚而各自編教材，但是教師有無自編教材之能力？這牽涉到老師本身的基礎知識及學習背景，教師如果沒有把握課程綱要有關寫字教學之內涵及能力擬定書法教學重點，在教材選用上，恐會有所遺漏，更不用說編選教材了。因此，國民小學教師在書法教學上所遭遇的困難，也遍及各方面，在書法專業知識上，對寫字教學中之運筆、筆性、筆劃、格式、結構等教學及用語，均不甚瞭解是什麼意義；在書法美學、書寫技巧、碑帖欣賞上感到困難。

(二) 現有師資

早期，李郁周(1983)發表文章中提到，有相關民間書法學會辦理書法師資研習班，提供教師進修機會，提昇教師書法專業素養。李郁周(1999)認為「書法研習」與「書法教學研習」是不同的，認為「書法教學研習」必須有「教學方法」、「教學概念」的內容，而不只是教老師怎麼寫書法而已，「書法教學研習」課程應該兼重「書法」與「教學」兩者，內容應該以教師教學所需為重點，內容可為「楷行草的習寫」、「書法史的加強」、「如何指導範本」等。

劉瑩(2001)引用林麗娥國科會做的有關書法課師資問卷調查，發現學校的書法教師來源有六：一、由書法科任老師授課者(42%)；二、由級任老師兼任者(88%)；三、由行政人員兼任者(35%)；四、由對書法有興趣的老師擔任者(26%)；五、由對書法有造詣的老師擔任者(26%)；六、由不適任的其它課程老師擔任者(5%)指出其中書法科任老師不見得適任。其認為有興趣的老師也不見得受過足夠的訓練，真正適任的老師只有26%，而占比例最高的是由級任老師教，占88%，由此看來，具有專業素養的老師有限，教學的內容和品質，也就很難有較好的成果。

現國小教育階段，學生學習以包班制教學為主，理論上，每一位教師須具備有在各學習領域教學之專業能力，但是在師資培育過程中，並非每位師資在培育過程，都有機會接觸，甚至更深入的進行書法專業學習。

國語科為「混合教學」，寫字歸屬於國語科老師擔任，國語科老師又未必懂得書法之書寫或指導方法，更沒有統一的教材內容以資參考。在教師專業能力的缺乏，及酬庸的給行政人員「兼差」「禮遇」之下，把書法的教學本質犧牲了(吳啓禎，1995)。

黃宗義（1997）指出，早期的師範、師專體系，雖然沒有書法課程，卻重課外活動，寫字、彈琴、說故事等教學基本能力受到相當重視，民國七十六年，九所師專改制師院後，即將書法列為大一必修，八十五年，新的大學法公布施行，各校大多將書法列為選修。

關於國小教師寫字的基本能力，民國六十五年板橋國小教師研習會研究報告分兩大項：一是基本學科能力，二是教學能力。下分教學計畫、教材編選、普通教學法的運用、教學技術、教具應用、教學研究與創新七小項。東師吳淑美教授根據此報告加上課程標準的精神，提出六項師資寫字基本能力：一、要能辨識並書寫常用國字標準楷書與行書；二、要有淺近的文字學知識；三、要了解寫字的意義、目的與功能；四、要有初步的審美觀；五、要具備寫字的操作技能；六、要具備發展心理學與學習心理學的知識。吳淑美的報告較研習會更為周延，新增三、四、六項，第五項操作技能也說的較深入詳細（引自洪文珍，1996）。

專題研究報告「台灣各級學校書法教育之現況與評估」指出，國小書法教學的師資有嚴重不足的現象，調查結果顯示由級任教師、行政人員、不適任老師以及其他因年老或配課所造就老師的比例，遠高過於書法科任、對書法有興趣或有專長的老師，因此，加強教師書法專業進修，實為當務之急（林麗娥，1999）。

目前師資培育的管道，除了九所師院語教系將基礎書法課程列為必修（2 學分）外，外系只有國立北師、國立嘉大、國立東大比照語教系，必修書法；雖國小師資不必達到書法家水準，然其開設之課程，不足以讓未來師資勝任書法教學工作（吳玉華，1999）。

吳東壁（2001）認為，書法課程的實施，應該由教師共同合作，設計科技整合的統整課程，結合教師不同的專長進行協同教學，配合教學群不同專長的書法知能，此時教師不必樣樣精通，而是擁有某種書法領域的專長，例如有書法史、書法技能、書法欣賞、書法評論等知能，教學群之中各有專精，在教學時可依不同的教學專長進行協同教學，以彌補個人在某些能力的不足。

陳生步（2004）歸納整理國內九所師範校院，如表 2-4，開設書法課程之情形，其整理國內各師院語文教育系及外系開設書法課程的情形，以說明國小書法師資來源的現況與不足。在全國九所師範學院（含台南、台東、嘉義大學）中，除了國立台北師院、新竹師院將「書法」列為全校必修，以及國立台南大學列為共同選修外，其餘大部分學校皆將「書法」（或寫字）列為語文教育系之必修科目。其中國立台南大學更將「書法」列為其大學推薦甄選入學方案重要甄選項目，每年招收四名書法專長高中畢業生，且將「書法教學課程」列為語教系第二專長修習項目，並成立「國立台南大學書法獎助學金」，鼓勵師院生學習、創作與研究，更進一步於暑假開設書法研究所十學分班，以上種種作法實在值得他校學習。

由表 2-4 可知，九所師院之國、語文教育系等，除新竹及嘉義以外，皆已將書法課程列為必修。但書法學習是一門須理論與技巧合一的課程，不論 2 學分或 4 學分的學習，充其量，只是一個入門，技巧要有一定之火侯，必須仰賴長期不斷

的練習。

研究者再探求相關高等教育亦有書法教育研究的開設，如：明道大學之國學研究所設置書法專業教室，營造完善書法教學情境，未來更計畫設立書法研究所，培育優秀的研究及創作人才。建國科技大學造形藝術研究所之課程即有現代書法創作研究。國立高雄師範大學亦設有國文學系書法教學碩士班。國立台南大學原本計畫於 2005 設立「書法藝術研究所」，因學校由師院轉型為綜合大學而暫停設立，之後語文中心有書法才藝師資班之開設，不僅突破師範體系以往受限封閉式的書法師資培育管道，也為書法教育的發展開創出新的局面。書法，是一門國文專業的領域，將書法的技能、內涵及精神充分展現，就得仰賴第一線教師的教學與專業能力，校內透過協同教學的模式平衡及教師專業知能的提升，可彌補師範院校課程不足的困境，及師資培育多元化後教師素質參差不齊的問題。



表 2-4 國內九所師院（含台南、嘉義、台東大學）開設書法課程一覽表：

校名及學系	書法課程開設內容及相關措施
國立台南大學 語文教育學系	1.大學推薦甄選入學方案，將「書法」列為重要甄選項目，每年招收四名書法專長高中畢業生。 2.將「書法教學課程」列第二專長，凡（選）修足20學分者，發給第二專長證明（88學年度迄今）。 3.成立「國立台南大學書法獎助學金」（簡稱南師書法基金會），鼓勵師院生學習、創作與研究。 4.暑假開設書法研究所十學分班。 5.書法列為必修，2學分 6.書法、篆書、隸書、楷書、行書、草書、書法欣賞、書法史、書畫題跋及習作、聯匾書法及習作列選修
國立台中師範學院 語文教育學系	寫字（一上）、寫字進階（一下）、書法（二上）列為必修，每學期2學分共六學分
國立屏東師範學院 語文教育學系	寫字（一下）列為必修，2學分，碑帖鑑賞（四上）列為選修，2學分
台北市立師範學院 語文教育學系	1.書法列為系內必修，4學分（一上、下各2學分） 2.顏真卿書法與習作、書畫欣賞與習作列為系內選修各4學分
國立台北師範學院 語文教育學系	1.寫字列為系內必修，1學分（2小時，一上） 2.碑帖鑑賞、書畫鑑賞、書法研究、寫字教學研究皆列為系內選修各2學分 3.篆、隸、草、行、楷列為系內選修各1學分（2小時）
國立花蓮師範學院 語文教育學系	1.書法列為系內必修，2學分（4小時，一上、一下各1學分） 2.書法藝術賞析、書法美學、書法研究列為系內選修，每學期2學分
國立新竹師範學院 語文教育學系	寫字、中國書法與碑帖欣賞為系內選修，2學分
國立台東大學 語文教育學系	書法（寫字）列為系內必修，2學分。
國立嘉義大學 中國文學系	書法列為系內選修，2學分。
各校美勞教育學系	1學分必修
其他各系	將「書法」列為全校必修，如國立台北師院、新竹師院；將「書法」列為共同選修，如國立台南大學

資料來源：引自陳生步（2006）

二、坊間各種書法教材之分析與編選

楷書是目前通行字體，一般而言，坊間所提供國小書法範字也多以楷書為主，不管從實用主義出發或是從藝術出發，均需扎穩根抵，在語文領域的分段能力指標中有關寫字能力的分段指標中，有關楷書學習的指標如下：

1-5-1-2 能正確認識楷書基本筆畫的書寫原則。

1-5-2-5 能認識楷書基本筆畫的變化。

1-5-1-4 能寫出楷書的基本筆畫

陳邦文、林耀生（1979）認為毛筆教學之指導要領包含基礎的：書法工具、毛筆使用及保管、墨的指導、紙的指導、硯的指導、執筆法的指導、運筆指導、指法指導、字的結構指導等著手。利用柳公權字體為範字、按進度單元、製作大量範字卡、基本筆畫卡，於上課時揭示，依範字指導學生學習。單元進度由淺至深，學習年段由低至高。

明朝豐道生在其著作學書法中說：「學書須先楷法，做字必大字。大字以顏為法；中楷以歐為法。中楷即熟，然後小楷……。」從這段話，我們了解學書法應以正楷著手，而且強調範帖之重要。歷代書法家無不以範帖做為習字的藍本。因此，寫字範帖的指導，實為寫字教學中重要的一環。

洪文珍（1989）認為書法教學課程，應依認知、情意、技能三領域來定位教學目標並設計教學內容。

廖學隆（1998）針對台灣地區四套書法教材（蕙風堂、華信、康軒、台北市教育局），提出個人觀點，其認為簡明實用的書法教材編選條件應包括形式及內容兩個層面，在形式上注意大小、標線圖示、編排列印等，在內容方面要注意範字內容、筆法結構等，理想的書法教材應建構在實用與藝術的基礎之上，一方面注意書法技巧之練習，一方面培養欣賞書法作品和古典碑帖的眼光，將書技、書論、書史等融入系統化的教材之中，使知識、技能、欣賞三者兼具。

根據九年一貫課程教材編選原則的規定，各年級硬筆、毛筆寫字教學，均宜編選或編寫字帖、練習簿。字帖、練習簿內的字例，以學生學過的生字為原則。

（一）新舊課程教材編選原則

有關書法教材方面，70年代以來，在文教單位倡導之下，1977年台北市教育局委託杜忠誥、蔡福珍兩位先生編寫《如何指導兒童寫字》，1985年台北市政府亦編印《國小書法教材》，台東縣卑南國小也編有《書法教學指導》。90年代，政府於1992、1995年編印《開放的天空》、《國民小學書法》。1993年教育部公佈「國民小學書法總綱」，小學國語科「寫字」項目終於變成了「寫字（含書法）」課，於此才有明顯之書法教育立足之地。同年坊間也開始有書法教科書出版，如蕙風堂及宏觀文化事業有限公司各編輯發行的《國民小學書法》，及華信文物出版的《國民小學書法教材與練習》；1995年康軒文化事業出版的《國民小學寫字教材》（引

自李秀華，2003）。

而教育部在歷年課程之書法教材之編選原則：

1.六十四年版「國民小學課程標準總綱」中
課程標準在中年級寫字教材綱要中，明訂：

- (1) 執筆（毛筆），運筆及寫字姿勢指導。
- (2) 正書中字、小字習寫。
- (3) 中字、小字應用練習。
- (4) 寫字工具運用及收藏指導。
- (5) 常用字結構部位辨認。
- (6) 繼續注意硬筆寫字的練習。

課程標準在高年級寫字教材綱要中，明訂：

- (1) 正書中字、小字習寫。
- (2) 實用文的習寫。
- (3) 常見行書字認識。下學期增加簡易行書的書寫。

2.八十二年版「國民小學課程標準」中

在過去教育部公佈的「八十二年版國民小學課程標準」中，有關書法教材編選的規定：寫字的材料要用已經學過的、筆畫簡單的字。應連絡讀書教材，把形體結構相似的字，或部首相同的字，類據起來編成單元教材，作有系統的安排。兒童平時容易寫錯的字，也應列為寫字的教材。練習寫字以正楷為主，硬筆字都寫小字。包含項目有執筆、運筆、筆劃、筆順、寫字姿勢；寫字工具使用及收藏。而格子的大小，第一、二學年用的約以一點五公分見方為度，第三學年起可酌予縮小。毛筆字則以中楷為主，格子大小約六公分見方為度，採用九宮格。第四學年起，除練習中楷外，兼習大楷，格子大小以八公分見方為度，採用九宮格或米字格。第五、六學年的毛筆字，兼習小楷字。格字大小以二公分見方為度。第五、六學年除練習楷書外，並應辨認簡易行書。第三、四、五、六學年習寫的楷書，都得依照兒童的筆性，分別選用適宜欣賞及臨摹的範本。範本內選用的字，以兒童習寫過的原則，字的形體和筆畫，必須正確。

3.九十二年版「課程綱要」中

寫字教材應配合單元教材習寫字之生字為基礎，硬筆與毛筆並重，循序安排基本筆畫、筆形、筆順、筆畫變化、間架結構等練習，由淺入深，由簡而繁，全程規劃，並引導正確寫字姿勢及執筆方法。A.第一階段以習寫硬筆字為主，第三學年起，除硬筆字書寫練習外，兼習毛筆字。教材除寫字姿勢、執筆、運筆方法、臨摹要領等之基本要項外，並以基本筆畫與筆形、筆順、筆畫變化、偏旁寫法、間架結構與搭配要領為基礎訓練。並應配合閱讀教材，就已學過的生字，由簡而繁，由淺入深，選擇適當的字例，通盤規劃單元。B.書體：第一、二階段以楷書練習為主。第二階段(第五、六學年)教材中的生字，宜練習辨認行書。

洪文瓊（1997）曾以書法教科書作為探究對象，利用問卷調查國小書法教學實

施及教科書選用情況及意見得知，有一半小學，只採用練習簿而未採用書法教科書；學校採用書法教科書以康軒版最多，但最多老師推薦是蕙風堂版；學校選用教科書，較多的三種方式依序是由書法專長教師、學校行政主管、任課教師決定。

張順誠（2002）在屏東縣所做之書法課程實況現況調查研究中得知，大多數教師十分認同書法教材重要性，認為一份合適的教材，可使學生有依據且增進教學效果。同時也說明，常使用教材之教師，書法教學亦較正常，也較用心。可見教材對書法教學有一定之重要性。

（二）相關教材分析

洪文珍（1991）早期針對四種寫字教學教材做過分析，研究者整理如下：

1. 「書法教學研究」、「書法教學指引」：台東縣卑南國小編著。

優點：以結構法為主，單元分得細，範字均能配合。

缺點：年級和學期末清晰，教學重點在結構法，基本動作和點畫教學較少。

2. 「如何指導兒童寫字」：台北市政府教育局印行。

優點：

（1）範圍廣：以毛筆大楷為主，兼及小楷、硬筆、基礎行書、範帖欣賞。

（2）結構教學多樣：三下部首教學，四年級上下教十個結構法則，五六年級教結構法。

（3）範字解說清晰，便於教師講解說明，也可供學生臨摹。

（4）年級、學期與次數標示清楚。

缺點：

（1）一學期所安排進度，在當時舊版綱要無法上到二十次。

（2）只講授點畫寫法和結構法則，基本文具使用、維護、執筆方法、寫字姿勢、運碗行筆未列入進度。

（3）結構法一節講二到四法，概念較少，無法仔細解說及充分練習。

3. 「國小中、高年級寫字（毛筆字）教學研究報告」：早期台北師專附小出版。

優點：一學期安排十五進度，適中。與讀書教材配合，符合混合教學原則。

缺點：每節單元內容多，教師無法充分講解、示範，學生練習時間不夠。後續處理文房用具時間不足。在讀書教材配合之下，例字與教學項目不能完全配合。

4. 「國語科混合教學讀說寫作教材分析」：台北市國語實小編印。

優點：範字只有兩個，份量適中。強調筆畫，三年級教點畫，五六年級以結構法為主，強調筆法。

缺點：只教點畫與結構，基本入門功夫未列入講解。採混合教學，時間短，老師無法充分講解及示範。

蘇德隆（2004）將台灣現行蕙風堂版、華信版、康軒版、台北市教育局版等四套教材作一探討：

1. 蕙風堂：包括基本學習、基本筆法、結構原則、文房四寶、筆鋒運用、書學名詞、書法簡史、書體簡介、書法家故事、學書方法、書法欣賞目書論、書法作品素材及形式、行書要領等主題，每一主題細分四個單元。
2. 華信版：偏重技法分析，說明精詳，一、二冊前面附有「坐姿與執筆要訣」、「解釋名詞」，三至八冊附「楷書結構原則」十一項，其中五至八冊並有「行書欣賞」，而各冊主題內容也著重於楷書基本筆法與結構原則的練習。
3. 康軒版：主題重點明確，一、二冊在學習書寫常識及基本筆法，三、四冊以歐陽詢體為例，學習楷書基本結構，五、六冊主要學習柳公權體筆法與結構並認識行書基本筆法、結構及章法，七、八冊介紹顏（真卿）體筆法及結構，並比較顏、柳、歐三種書體，學習行書特點與欣賞。
4. 台北市教育局版：一、二冊介紹基本筆法及結構原則，三、四冊重在各種部首練習及簡介唐楷書家與魏碑書風，五、六冊介紹楷書外形原則與結構分析、行書書家、北宋四家與隸書欣賞，七、八冊除學習結構原則外，並簡介篆書作家及石鼓文，中國文字演進及作品章法欣賞等。

蘇德隆（2004）認為，四個版本均重視基本技法、結構的練習，尤以華信版內容的安排，技能分析佔最多篇幅。康軒版內容主要是以唐楷書家，歐陽詢、柳公權、顏真卿為示範書體，這與其它版本只以一書家為主，別具特色，但也恐因此而造成學生學習書體的錯亂。他並認為以蕙風堂版與台北市教育局的內容安排，從書法技法、結構的認知與整個書法史、書體的安排來看，較具全面性與系統性。換言之，也比較符合書法教材編輯的規章與學理。

薛美玲（2006）試以教育部所列教材編選原則，分析目前坊間常用書法教材，整理如表 2-5：

表 2-5 分析目前坊間常用書法教材列表：

版本	形式	教材內容	指導說明	頁面編輯
南 一	*版面：26 cm×39 cm *習字格：8 cm×8 cm *裝訂方式：上方，可單張撕開 *落款方式：每一頁 *書法家或書法相關小故事：數則 *補充教材：冊後安排春聯標語習寫，及鈐印練習 *編者的話：	五年級： 「結構為主，介紹『均間』、『比例』、『結構』之美」提高學生習寫及欣賞能力。」 六年級： 「語詞為主，疏密繁簡組合的詞，學生認識中國文字的結構，認識平衡的美感，每一組字都說明如何以筆畫的粗細或角度的大小來表現兩字低平衡，希望從書法習寫上體會到個體與個體之間的	自第一頁開始，即先行將本冊所出現的字，做一完整的結構說明，不論是方正、參差、中寬、疏密的字等，皆在教材前一併說明。	每頁習寫三字，每字四列，第一列為範字，第二列為中空布白、運指線指導，第三列描紅，第四列為空白九宮格，以供學生臨寫。

	關係及保持平衡的方式。」			
康軒	*版面：28.5 cm×37.5 cm *習字格：7 cm×7 cm *裝訂方式：上方，可單張撕開 *落款方式：每一頁 *書法家或書法相關小故事：數則 *補充教材：冊後安排詩詞習寫	三年級：書法的基本認識和各種筆法的練習為主，每一筆法、每一範字，精心的設計安排，有先後的邏輯，發揮最大的學習成效。 四年級：以部首的練習為重，蘊藏了副學習，加深對部首了解，避免寫錯別字的情形。 五年級和六上：以楷書結構分析為重，是筆者研究楷法數十年的重要心得，可大幅縮短初學者摸索的時間。 六下：放在字的神采，及字與字間的關係與照應之上，以增進書法寫作的能力。」此法可讓教師及學生清楚明白書法教學從第三學年開始的教學流程，及習寫的分段重點，屬於統一的說明。	自第一頁開始，即先行將本冊所出現的字，做一完整的結構說明，不論是長形字、扁形字、讓豎、讓橫的字等，皆在教材前一併說明。	每頁習寫三字，每字五列，第一列為範字，第二列為中空布白、運指線指導，第三列空白九宮格，第四列描紅，第五列為空白九宮格，以供學生臨寫。
小學館	*版面：29.7 cm×21.4cm *習字格：6.2 cm×6.9cm *裝訂方式：上方，可單張撕開。 *落款方式：無 *書法家或書法相關小故事：數則 *補充教材：冊後安排詩詞習寫，並練習落款。	以書法入門「寫字的姿勢和執筆」解說圖，替代編者教材編輯要點說明，每冊皆相同。	無單篇統一的結構說，也沒有教材學習重點，僅就「書法常犯的毛病」做提醒及解釋。	每頁習寫四字，每字四列，第一列為範字，第二列為中空布白練習，第三及第四列皆為空白九宮格，以供學生臨寫。

高昇	*版面： 25.9 cm×38 cm *習字格： 7.2 cm×7.2 cm *裝訂：左方，可單張撕開。 *書家字體：歐陽詢 *落款方式：每頁 *書法家或書法相關小故事：無。 *補充教材：冊後安排書法比賽範文指導。	出版社編輯教材的原則，每一冊皆相同。 一、依九年一貫語文領域，採標準字體，無異體字，不會與課本生字混淆。 二、採唐朝歐陽詢筆法，圖形示範，文字說明，淺顯易懂。未教過的筆畫，不出現在例字中。 三、教導學生如何把字寫在格子中央。 四、硬筆字練習部分，讓學生的鉛筆、原子筆字寫得更漂亮。 五、三年級：基本筆畫初階；四年級：基本筆畫應用；五年級：結構教學；六年級：結構應用。」 除了說明書法練習階段流程外，增加了選字及教材編排的說明。	每一冊皆在習字之前介紹書法教學課前準備、工具擺放、書寫姿勢、握筆及老師講解。 每一單元的編排以結構相同為一，並先行練習部首，再進而習寫生字。	單元二頁。一頁為部首指導，一頁三個部首，五列習寫。第一列為範字；第二列筆畫順序描紅；第三列中空書寫；第四列自運習；第五列硬筆字習寫生字。第二頁則為生字書法練習。和部首相同，亦為三字五列。第一列範字；第二列中空描紅；第三列自運；第四及第五列為空白九宮格練習。
金安	*版面： 22.4 cm×32.2 cm *習字格： 中楷6 cm×6 cm； 小楷2 cm×2 cm *裝訂方式：上方，可單張撕開。 *落款方式：每頁 *書法家或書法相關故事：無。 *補充教材：安排小楷練習。	結合傳統書法與現代國語文教學，把形體結構相似的，或部首相同的字，類聚起來，作有系統的編排。由淺入深，循序漸進，指導小學生從認識書法字之基本筆畫的運筆到間架結構的布局，使能熟練正確的寫字技巧，並提高學習興趣。 金安版各年級臨寫要點。	以部首編排為原則，在字體的指導說明上，僅止於部首的運筆線描寫，無整字的運筆線，供學生練習。	每頁習寫三字，每字五列，第一列為範字，第二列為中空布白、部首運指線指導，第三列至第五列為空白九宮格，以供學生臨寫。
漢華	*版面： 26 cm×37.8 cm *習字格：7 cm×7 cm	共分八冊，從三上～六下由淺入深、循序漸進編輯而成。三年級練習基本筆畫和應用，四年級著重部首偏旁的比較練習，五	自第一頁開始，即先行將本冊教學重點，如結構或詩詞、	每頁習寫三字，每字五列，第一列為範字，搭配寫字原則

	*裝訂方式：左方訂，可單張撕開。 *落款方式：每頁 *書法家或書法相關小故事：數則。 *補充教材：冊後安排標語習寫。	年級著重結構、形體的空間布局，六年級從詩詞、對聯的習寫中，領略文字間相互均衡、和諧之道。此外，更配合學校行事，每學期編列海報標語。	對聯等，安排完整說明。每一頁皆有生字習寫須掌握的結構要點說明	叮嚀，第二列為中空布白、運指線及筆畫指導，第三列描紅，第四列及第五列為空白九宮格，以供學生臨寫。
翰林	*版面大小：26.5 cm×38.9 cm *習字格：7.3 cm×7.3 cm *裝訂：左方，可單張撕開。 *落款方式：每頁 *書法家或書法相關小故事：數則。 *補充教材：冊後安排春聯習寫。	翰林版之所以採用不同書家做為各年段練習重點的原因，目的是期許小朋友不要專精於某家書風，而應多識各家書風，對書體的發展有通識的理解與認識。至於各冊的編輯順序，三年級以筆畫為主，四年級以偏旁部首為主，五、六年級以合字結構為主、名家欣賞為輔。	開始皆為基本筆畫名稱表(橫、捺、臥鉤、共鉤、撇、豎折、點、斜鉤、橫折、豎、豎鉤、挑)，除以圖形示之，並搭配運筆方向及文字說明，加強學生對筆畫的概念。每一單元以結構分配，並有「書法爺爺講道」，對常犯的錯誤，或書寫重點加強叮嚀。頁面邊緣展示生字的完整筆畫表及同類型的字，讓學生產生舉一反三的學習效果。	每頁習寫三字，每字五列，第一列為範字，第二列為中空布白、運指線指導，第三列描紅，第四列及第五列為空白九宮格以供學生臨寫。
育進	*版面：21.3 cm×29.8 cm *習字格：8 cm×8 cm	配合教育部頒國語課本中的生字編寫，以指導學生認識書法基本筆法，常用結構、部首偏旁，並能	每一單元的範字旁皆有書寫原則解說。並針對	每頁三字，一字部首練習。單元二頁，每字七

*裝訂：上方，可單張撕開。 *落款：每頁 *書法家或書法相關小故事：無。 *補充教材：無。	熟練正確書寫技巧。 三年級：學會基本筆法和了解文房四寶及使用方法。 四年級：上學期繼續學習基本筆法及應用；下學期了解和練習字體的結構法。 五年級：繼續練習字體結構法，並能夠善加運用。 六年級：以部首分類選擇常用字體供比較和練習。	筆畫加強練習	列。第一頁為說明和練習頁，左邊一行基本筆法，第一筆法為單元主要教學目標，餘為加深加廣或預習、複習用，次頁為作品習寫，供張貼展覽。第一列範字；第二列運指線指導，部首練習；第三、四列空白九宮格，第五列描紅，第六、七列為空白九宮格，供臨寫。
--	---	---------------	--

資料來源：整理自薛美玲（2006）

其最後並做成一分析表，如表 2-6：

表2-6 坊間書法寫字練習版本分析一覽表

坊間版本名稱	編選教材原則	範字結構分析	習字格規格	運筆描紅	相關知識補充	其他形式的練習	書法作品欣賞	書法家小故事	由淺入深的編排	行書練習	其他
南一版		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	補充知識較少
康軒版		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	
小學館		✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	大楷習字格低於規定的 7-8 公分
高昇版		×	✓	✓	×	✓	×	×	✓	×	運筆及筆畫描紅分開示範，學生練習不易順暢

金安版	×	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	字體以中楷為主，兼習小楷
漢華版	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	偶數頁皆為補充的書法知識，可增廣見聞
翰林版	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	唯一有行書練習的版本
育進版	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	

資料來源：引自薛美玲（2006） ✓：代表具備此一內涵 ×：代表未具備此一內涵

其綜合上述坊間各家書法教材版本的分析，各有其優缺及所著重之處。教部明訂六年級除了楷書的學習之外，應兼習行書及各種書法形式的應用，然只有翰林版符合編選教材原則。而在學生的書法技能尚未純熟之前，運筆路線及結構說明都是必備原則。

目前由於教材沒有固定送審制度，坊間出版商林立，學校教材莫衷一是，坊間出版品各有特色。建議教師須善用各項教材分析之成果，配合實際教學需要，進行補充，以達書法教學教材最合適之情形，而因應書法教學時數因課程編排而縮減情形，書法教材的選擇，宜以一貫性為主，必要時可延續使用，不因新學期而需採購新進度教材，造成學習時之落差。此外從國語教學指引、坊間各種書法理論與書法教材教法中，並未發現硬、毛筆聯絡教學的論述與教材教法。陳添球（1992）認為，硬、毛筆聯絡教學是合乎學習遷移的教學原理，以及促進教學效果、節省寫字的教學時間、簡化毛筆教學的複雜性、激發學習興趣等多種功能，所以是值得研究發展的教學活動。同時也是改進當前寫字教學所面臨的困境之重要工作。

三、書法教學之評量與方式

教育部（2003）在九十二年版課程綱要中，有關書法學習評量之內容寫到：書寫能力之評量，宜參考階段能力指標，兼顧技能與情意，並考察正確及美觀，其考查項目和內容，宜根據寫字基本能力標準或「語文基本能力量表」，選擇適當的方法評量。但目前教育部並無開發「寫字基本能力標準」和「語文基本能力量表」。換句話說，寫字學習評量目前是沒有標準可依循的。

因此，施翔友（2004）的研究分析指出，其內容只是一個原則性的規定，對於評量的實施方式，給予很大的空間。評量方式多樣，老師在施行時應顧慮其周全性、客觀性，方不至於造成評量的偏差或空洞，達到評量結果公平、合理、客觀，於時間上兼重形成性與總結性評量，確實發揮書法評量功能，有助於書法教學，

並能提高學生學習興趣，不要因為評量而導致學生對書法產生厭惡，就非實施書法評量之本意。

由於書法的字體及風格繁多，書法的評量並非如同一般作業給予對錯、圈叉即可。一般來說，還是需要教師以毛筆沾紅色墨水進行結構、筆劃等整體之批閱。而非以紅原子筆給予一個大勾，即表示批閱完畢。如此一來，除了沒有給予學生回饋之外，學生錯誤的筆劃永遠不能經由老師的指正而改進。近年來由於評量方式的多元化，張順誠（2004）亦認為，教師將學生書法作品，教導學生將學生分別於教師指導前與經教師指導後所寫的兩張作品集結成張，加上心得感想，加上美工，即成為現今最流行的書法課學習檔案，讓學生自評、互評，或學習前後之成果比較，讓學生的學習添加更多樂趣與成就，透過評量的回饋功能，師生也知道教與學的成效。

洪文珍（1991）認為，書法教學目標有認知、情意、技能三方面，評量時也應針對這三方面來評。他並認為此三方面所佔比例，也因年級的不同，而有所不同。三年級剛學習，主要在引起學習興趣，養成好習慣及態度，所以情意佔 50%，認知、技能各 25%；四年級仍以情意為重 40%，認知、技能各 30%；五年級時認知、技能提高各佔 40%，情意佔 20%。評量也包含人、時、工具及作品。人包含老師，也包含自評及他評；時間代表在教學之前、中、後，以形成性和總結性評量並用。工具包含觀察、訪談、自白、評量表、教師自編問卷及客觀測驗；作品評量，可設計量表，由布局、結構、用筆、版面整潔等項目，配上高低不同比例核算分數。

洪文珍更進一步指出，書寫技能之獲得，在詳盡解說示範之後，要不斷練習，才能由認知到定位到自動化。在這過程中老師如果可以當面指導效果最好。在作業批改上面，批改項目有五：

1. 點畫的訂正：注重在運筆是否正確，包括筆鋒、起筆、送筆與收筆。
2. 間架與結構的修改：著重在點畫之筆勢、位置，彼此應接；偏旁位置是否適當，空間、空隙是否精確。
3. 章法的指正：單張練習，注意字是否在格子中間，注意天地左右是否留白，行列是否整齊，落款位置大小是否適當。
4. 習慣與態度糾正：用墨不當弄髒版面、工具使用與維護不當、草率下筆不良習慣，均需糾正。

批改的基本原則有四：

1. 批改作業重點應與作業前之課堂教學相配合。
2. 用朱墨液或紅色廣告顏料批改，改中有批，多鼓勵增強，凡佳構、妙筆，除打「○」外，適當時機寫幾句讚美的話。
3. 必要時，教師可在一旁寫正確點畫或範字。
4. 批改加上評分及等第。

教師在批改學生書法作業時，藉由書法專用符號給予學生明確指示，才能讓學生清楚明瞭自己的優缺。關於使用符號訂正書法作業，陳弘昌有其更精細的見

解，如下表 2-7（引自薛美玲，2006）：

表 2-7 書法作業批改常用符號一覽表

符號	作用	所放的位置
。 。 。	間架筆畫好	字的右旁
。 。	間架好	字的右旁
○	筆畫好	該筆畫上
△	間架筆畫壞	字的右旁
	間架壞	字的右旁
\	筆畫壞	該筆畫上
□	錯字	字的正中，必須重寫

資料來源：引自薛美玲（2006）

李國揚（1992a）根據書法評量功能，提出對書法評量之看法有：

1. 觀察：透過觀察了解學習者是否全神貫注在學習上，進而實施適當啓迪。
2. 晤談：運用私底下的談話，了解學習者學習困難所在。
3. 討論：請學生討論教師所展示之書法作品，如此可以了解學生對書法藝術的反應與解釋。
4. 問卷調查：教師依據教學需要，設計不同問卷（含量表）來了解學生學習情形。
5. 考試：把一學期來有關書法學科四大領域的學習，編成選擇題及簡答體來測驗之。
6. 報告：視學生駕馭文字能力的程度，必要時要求學生運用討論時的批判能力，撰寫書法藝術學習的研究報告。
7. 思考表白：教師透過學生思考表白，了解學生學習歷程，並給予適時輔導。

李國揚（1992b）並以六十四年版課程標準為主，研究發表國小階段之書法評量標準，如表 2-8：

表 2-8 國小階段之書法評量標準

年級 層次 項目	中年級	高年級
審美能力	能否運用直接感官經驗說明對作品的感覺。	1.能否運用美感經驗說明對作品的感受。 2.能否依美學原理來欣賞作品。

		3.能否察覺欣賞的對象是如何被創造出來的。
創作能力	1.能否以正確的執筆和運筆方法書寫。 2.寫字姿勢是否合乎人體力學。 3.能否控制字體大小。 4.能否表現毛筆粗細線條的特色。	1.筆順、筆畫是否正確。 2.字形結構是否合乎造形美的原則 3.能否應用毛筆字書寫實用文。 4.能否完成一幅完整的作品。
批評能力	1.能否說出作品的好壞，並解釋原因。 2.能否依書法的的要素，來描述→分析→解釋作品。	1.能否依書法的的要素、形式和原理來描述→分析→解釋→和評價作品。
書法史的知識	1.能否了解書法的意義和功能。 2.能否了解書法工具的演變。 3.能否認識書法的要素。 4.能否認識十位以上書法家的故事。 5.能否認識篆、隸、楷、行、草字書體。	1.能否比較書風特色的不同。 2.能否大略知道歷代各朝書風的定立與特色。 3.能否了解書法和繪畫、音樂和舞蹈的關係。 4.能否知道字體的演進過程。
情意 (學習階段)	1.能否喜歡書法藝術。 2.能否保持書寫環境的整潔。 3.能否珍惜文具。 4.能否用心書寫，並對自己的文字負責。	• 同左

資料來源：引自李國揚（1992b）

根據吳玉華（1998）的訪談研究，書法評量有三大原則：

1. 多予鼓勵原則：書法評量首重多鼓勵，評量時盡量挑學生作品之優點，點畫的優點及結構的優點，然後再指出學生的缺點。批改上以打圈表示讚揚。結構都好的打大圈，部分筆劃優美的打小圈。錯誤的部份，要以紅色毛筆在旁邊做正確的示範。改比較容易，批比較難，批是一種進階，是給學生的一種建議。
 2. 不打等第原則：很多學生在學習書法的過程中，成果不是一蹴可及的，如果在一開始老師因為學生程度不是很好而所給予的等第也不高，學生有可能就放棄寫字。
 3. 當場批閱原則：批改作業首重當面批改，因為當著學生的面一面批改，一邊分析學生筆法、結構等方面的問題，如果學生的筆法不正確，將正確的筆劃標示出來再示範一次。結構的部份，如何臨一個字，將正確與不正確的字做一個對比，比較之中學生才容易發現原理原則。指導老師的示範和回饋校正，具有鷹架作用，扶助學生在原有基礎上，不斷的向上累進。
- 教學評量不是教學歷程的終點站，也並非表示教學活動的結束，教學評量的

主要目的在於分析教學得失及診斷學習困難，作為實施補救教學和個別輔導的依據（洪文珍，1991）。

綜合上述，教師的教學與評量是一個系統，評量的功能是一種回饋，促進學生學習與成長，可讓師生彼此明瞭本身教與學的情況，以尋求教學改進及延續。不論哪一種評分法，都有其主張、支持，重要的是各種評分方式，其出發點都是要讓學生明確知道自己在哪個筆畫、章法中，優缺點為何，方能達到教學的目的。教學評量不是教學歷程的終點站，也並非表示教學活動的結束，教學評量的主要目的在於分析教學得失及診斷學習困難，作為實施補救教學和個別輔導的依據（洪文珍，1991）。除傳統紅筆批改方式外，若教師書法書寫能力佳者，能在學生筆畫或章法錯誤的旁邊，示範正確寫法，學生更能清楚明白教師所要求的標準為何。現今書法學習以不若以往，因此，書法的評量，應以引起學生學習興趣為出發點，除了如何給予學生文字學方面的知識，書寫技能及寫字的情意態度方面也需一併兼顧，方不抹煞學生學習興趣。

四、書法之教學策略與方法

教學策略，是教師教導與學生學習活動的方式或步驟，也是進行課程設計時所必須運用的學習途徑（游淑賢，2005）。所謂「教學法」包括教師的教導方法和學生的求學方法，所以教學法可解釋為「教師引導學生努力求發展的方法」或「師生共同追求文化價值的過程」（蔡鳳容，2004）。

認知策略以訊息處理理論為基礎，認知策略以訊息處理理論為基礎，洪文珍等（1998）將書法的認知理論發展為以下學習策略：注意力策略、記憶策略、理解策略三種：

1. 注意力策略

- （1）擇取注意力策略(selective attention strategy)：能將注意力的能源分配在與書法學習有關的能源上。讀帖時，能抓住點畫與結構的訊息特徵，並將注意力放在這些重要訊息上。
- （2）持久性注意策略：讀書蹟、感受書蹟之美。學習讀帖、臨帖、摹帖，均能專注持久，一絲不苟完成。
- （3）彈性注意力策略：能隨著學習內容不同而轉移注意力，如點畫習寫，注意觀察點畫的形狀與方向變化；而結構原則，則注意位置高低、空間寬窄、布白疏密、外形斜正與長扁；作品練習，注意布局、布白與行氣。

2. 記憶策略

- （1）反覆演練策略：不斷重覆複誦、臨摹、觀賞等反覆演練所要儲存的訊息，是學習常用記憶策略，以達成自動化，更進一步由生手變成熟手。
- （2）精進策略：能利用各種方法將已習得的訊息加入新學的訊息，使得新、舊知識能產生最適當、精確與有意義的外在聯結，以促進記憶。精進

- 策略在書法學習中可借用的有：①心像法(imagery)：將要記的字點畫、結構與特徵，閉眼使之在腦中浮現以增強記憶。②位置記憶法：將每個字所有點畫的起、收筆的位置以及上下左右的相關位置，仔細辨認，而九宮格與坐標象限是記住位置的重要標的。③舉例法：如要記住顧盼應接的接筆原則，多想些例字，憶想它們點畫間與偏旁間的應接，對接筆原則，有更深的體會，也容易記住。④鉅細靡遺法：將書體、書風(點畫、間架、結構)作更詳細與整體的理解，較易將碑帖存入腦海中。⑤表白法：將學得的書家、碑帖、書風等知識，用自己的話重說一遍。或是教學評量時，學生說出習作的優劣，並作動作思考表白，也是透過表白增加記憶。⑥自問法：設計問題，自問答，如有關執筆要領、寫字姿勢、碑帖特色等。所以，精進策略的功能，除了能幫助儲存訊息外，還能有效地幫助學習者檢索及提取訊息。
- (3) 組織策略：指將一個訊息集合(set)發展到子集合(subsets)，並標明這些子集合之間的關係的過程。此外，再將所學訊息，加以建構後再存入記憶的過程，也是組織策略。組織策略是幫助儲存和連結檢索訊息的方法。它可以用許多方式來進行，主要的有下列兩種：①類聚法：將所要學習或記憶的材料依特質或屬性之接近性、相似性與關聯性加以切割、聚合與分類，使原本只有一個階層的訊息轉變為兩個階層以上的訊息，並以兩個階層以上的方式儲存與檢索訊息。②建構法：把一個向度所表現的訊息轉換成兩個向度來表示訊息，將有關的知識以構圖的方式有系統、有層次、有脈絡可循地統整起來。經過選擇性注意，內在聯結與外在聯結與組織後，新的訊息較利於長期記憶中儲存。

3.理解策略

讀帖最需用到理解策略。讀帖的理解策略也有四個歷程：

- (1) 訊息收錄：注意碑帖範字的點畫、結構、間架、布局等。
- (2) 作品意涵的理解：它是什麼書體？什麼時代的什麼書家的何種作品？它的點畫特色、結構與間架的特色為何？它的美何在？
- (3) 推論理解：進一步思考要用什麼樣的筆鋒策略，提按要多大，才可以寫出角度、弧度、粗細、長短、向背、俯仰、間架、布白切合原碑的筆蹟。
- (4) 理解偵探(comprehension monitoring)：也就是覺察自己對書蹟的理解是否清晰？恰如其分表現出來？字寫得好不好？如果不好原因在那裡？

洪文珍等(1998)同時將書法教學歷程發展為口訣：眼看得準→心想得通→口

說得清→腦記得牢→手寫得穩。這是眼與心手的協調合一的學習策略，也是學書法的主要功夫。書寫之後，針對寫出的書蹟加以省察（後設認知策略），先是優劣判斷，再找尋原因加以調整改進。優劣判斷可針對整體的布局留白，字大小，行列整齊是否適當。其次是墨韻，版面是否乾淨。再就每一單字，先看點畫是否清晰，粗細、長短、方圓（形狀特徵）是否準確；筆勢（方向特徵）是否正確優美。點畫看完，接著注意單筆的位置及偏旁的相對位置是否準確；空間的寬窄是否恰當；留白的大小是否適當；間架主體是否有效掌握；點畫之間的顧盼應接是否注意到。也就是針對自己書寫的書蹟，就整體的布局、點畫與結構的優劣，自己知道得清清楚楚。回饋也包括外在回饋與內在回饋。就學習的進程是由外在回饋進入內在回饋。外在回饋是指經由他人的指正。內在回饋是指自發性的知覺，很清楚的知道自己怎麼在學習？學得好不好？如何調整改進，使學習的效果更好（引自楊玉蘭，2006）。

蔡崇名（1980）認為書法屬藝能科目，其傳授以書寫技能為主，故練習教學法實為書法教學之重心。技能而外，書法之欣賞與陶冶，尤其是書法教學之主要目標，欣賞教學法亦極重要；至於書學知識之傳授，與普通教學無異，凡講述、問答、啟發諸法，俱可用，書法教學實以練習教學法與欣賞教學法為中心。

林金城（1999）認為書法教學是屬於藝能科的教學，著重於書寫過程及書寫技能和書寫方法的教學。藝能科的教學法中可以應用於書法教學上的有四：

1. 練習教學法：幫助學生培養良好習慣，熟練的技能及正確心理聯想，與其他教學法配合，更發揮最佳效果。教學過程分成五步驟：為引起動機、教師示範、學生模仿、多次練習、評鑑結果。其實施原則為：精選原則、應用原則、自動原則。
2. 發表教學法：鼓勵學生把自己的思想、情感、意志，利用語言、文字、動作、圖形、工藝、音樂、戲劇等方式，充分表達，能啟發表達創造能力，其教學過程為：引起動機、準備發表、充分練習、布置場所、正式發表、評鑑結果。實施時應把握原則為：機會均等、鼓勵創造、求取滿足。
3. 欣賞教學法：目標為提高鑑賞能力，充實生活內容，追求優美人生，發展藝術興趣，轉變社會風氣等面向，教學過程為：引起欣賞動機、提示作品、指導欣賞、發表感想、評鑑結果。實施原則為：普遍實施、確實做到、潛移默化。
5. 自學輔導法：個別化教學法中可以應用在書法教學上，以學生自學，教師從旁輔導。其過程為：安排時間及場所、引起動機、指定作業、進行自學與輔導、評鑑結果。應留意問題有：不可無限制濫用、編列評細自學資料及書法參考書目、應特別留意懶惰的學生、提供充分的設備。

洪文珍（1991）於《國小書法基本教學模式探究》認為教學方法常隨著教材內容、教學目標、教學情境而改變，沒有一種教學法可以放諸四海皆準。視不同的目標，採用不同的教學法，才能達成有效的教學。教學目標分為認知、情意、技

能。其提出的教學法如下：

1. 認知領域的教學法：講述教學法、精熟學習法、啟發教學法、協同教學法、設計教學法。
2. 情意領域的教學法：書法教學使用的是示範、接、增強三種策略，加上欣賞教學法及澄清書寫過程的思考自覺。
3. 技能領域的教學法：技能學習領域常用的兩種教學法是練習教學法與發表教學法。

近年來，由於資訊教育展，相關資訊融入書法教學的方法也有相關研究。洪瑞遠（2005）研究資訊科技融入國小書法欣賞教學的學習成效，並瞭解不同的教學方法、不同的性別和不同的能力水準對學生學習態度及學習成就的影響。得到以下研究發現：採用資訊科技融入教學的學生在書法欣賞的學習態度表現會高於採用一般教學的學生。使用不同的教學方法，高能力水準的學生在學習態度的表現上會優於低能力水準的學生。採用資訊科技融入教學的學生在書法欣賞的學習成就表現會高於採用一般教學的學生。使用不同的教學方法，高能力水準的學生在學習成就的表現上會優於低能力水準的學生。莊雁茹（2002）亦認為，教師與學生對於應用資訊科技融入書法欣賞教學，具有正向、積極的反應。未來E 化的學習環境，已是國小教育不可避免的趨勢，任何的教學領域皆可應用，不論是純網頁e-learning 教材、純影音e-learning 教材、網頁影音同步整合教材或有教學註記的同步整合教材，視教學目標與目的的不同而採用，傳統的書法教學也是可以應用現有科技的多元性、便利性、互動性、重複性、資源分享性來呈現它豐富的面貌。本研究屬於非同步教材的一種，學生可以在任何地點，只要有電腦即可自行學習，在教材設計上是屬於課堂輔助教材，藉由影片、圖示、動畫等輔助，讓教師在教學時可以適時運用，引起學生注意，利用教材內容教學，節省教師另外準備教材的時間。

綜合上述，書法教學策略或轉化，學習應視不同的目標，用不同的教學法，才能達成有效的教學。任何一種學習及教學都有認知策略的基礎，訊息經由教師的引導，學習、精熟、回饋、校正，終而達到自動化，書法是一門重視技巧的學習，輔以欣賞、發表、資訊融入等方式，藉由不同的教學方法進行教學，目的在於培養書法基本能力，達成教學目標。使本為靜態或技能層面的書法教學活動，也能有更具多元、創新及精緻的動態教學方式呈現，來引起學生的學習興趣。

第四節 書法教學相關研究

高尚仁（1991）在「書法心理學」一書中提到：在書法教學方面，一般的學習方法是採取摹寫或臨寫兩種方式。將範本放在紙下或置於紙旁，一邊看一邊書寫。這種傳統的習字方式，所用的範本是靜態的，而書寫動作是動態的，在寫字與範字動靜之間的配合方法，歷來論書都認為摹臨是最理想的習字方法。

近年來，由於課程的多元化，加上時代的演變，書法逐漸不再是課程的主流，可喜的是，民間書法學習愛好者人口，並不因此減少。查詢目前國內有關書法研究之狀況，有以人物，風格研究，字體、藝術研究，歷史研究，以資訊探究相關書法議題，書法進行特教與輔導相關研究等等。

而國小書法教育研究之相關文獻經陳生步（2004）年的整理如表 2-9：

表 2-9 國內書法教學相關研究彙整表

研究者 (年代)	研究題目	研究方法	研究結果
吳啓禎 (1995)	當前國民小學 書法教學模式 之研究	文獻分析 、質的個 案研究法	1 當前國小書法教學並未符合混合教學的規定。 2 書法教學的模式包括書法的教學目標設定、起點行為評估、課程與教材的準備及教學活動與評量等。 3 當前國民小學書法教學的問題與困難包括: (1) 師資方面, 缺乏專業的認知與技巧; (2) 課程方面, 書法特質與目標定位不清; (3) 教學內容方面, 教學內容貧乏、無法審訂與使用教科書; (4) 教學歷程方面, 教學方法僵化; (5) 書法評量方面、批閱的時機與方法不當、無法落實評量、反覆與校正。
洪文瓊 (1997)	國小書法教學 暨書法教科書 選用、評鑑問 題探究	問卷調查 法	1 教科書選用權由書法專長老師決定最受喜歡。 2 一半以上小學只用練習簿而未用書法教科書。 3 學校採用教科書版本與教師推薦版本有落差。 4 書法課應獨立成科且應由書法專長老師擔任。 5 教學資源是教師選用教科書的重要考慮因素。 6 教科書評鑑：版式方面重視不干擾閱讀，內容重視包含基本知識領域，不只偏重書寫技法。
洪文珍、 洪文瓊、 吳英長 (1998)	國小書法學習 策略教學研究	文獻分析 法、行動 研究與協 同研究	1 採用互動、強調歷程的教學模式，綜合運用講述、示範、接近、提問、訪談澄清、語言導引等策略。 2 教師的成長捷徑為師徒制，專家教師帶生手教師進行實際教。

			3	學習歷程的自我評量：（1）上課的討論回答；（2）每次上課後，記下學習的心得感想；（3）每學期末填寫學習書法的習慣態度自評量表及書法動作意識知覺自評量表；（4）建構學習檔案。
吳玉華 （1998）	師院書法養成 教育之研究	文獻分析 法、參與 觀察法與 訪談法	1	師院書法教育必須從課程規劃上著手，為求所有師院生均具備基本能力，不分科系均應有一門必修書法課。
			2	為徹底解決國內書法教育問題之道，在於設立書法系所或組，大量培育優秀的書法教育人才，才能使得國內書法教育在質量上，均可獲得提昇。
朱錦娥 （2000）	國中學生書法 態度之研究	文獻分析 法、問卷 調查法 、焦點團 體訪談	1	國中學生的書法態度，整體來說皆不夠積極。
			2	國中學生的書法態度，在年級上來說差別不大；在性別上，女生較男生積極些；在城鄉上，一般地區較偏遠地區積極些。
			3	國中學生多數不愛寫書法，因為寫不好；但過半數願意欣賞書法作品。
			4	國中學生認為學校及學校教師並不重視書法。
			5	國中學生對目前之書法課程不滿意，若設「書法專科教室」則願意學。
吳東壁 （2001）	國民小學教師 書法專業發展 與教學知能之 個案研究	文獻分析 法、質性 個案研究 法	1	國民小學書法課程與教學內涵是教師書法專業發展的方向，提升書法教學知能才能改善書法教學，而組織教師書法社團目的即在提升教師書法教學知能。
			2	教師書法專業發展的內涵在書法教學的脈絡下，主要有書法課程與教學的認知、自編書法教材的能力，以及教師的書法教學觀等。
			3	教師書法教學知能成長的情形不同書法背景的教師在書法社團中，書法教學知能成長的情形明顯不同，有書法基礎的教師成為社團的書法技能指導者，缺乏書法基礎的教師為學習者，但是在教學經驗與策略的成長上，均是合作學習者。
陳章甫 （2002）	藝術鑑賞統合 教學法對國小 五年級學生書 法風格鑑賞能 力之影響	準實驗研 究法不相 等控制組 設計	1	藝術鑑賞統合學法對國小五年級學生的書法基
			2	本認知能力的學習成效，有其顯著的影響。藝術鑑賞統合學法對國小五年級學生書法作品
			3	風格辨識能力之學習成效，有其顯著的影響。藝術鑑賞統合學法對國小五年級學生的書法風格鑑賞能力之學習成效，有其顯著的影響。

張順誠 (2002)	屏東縣國民小學書法課程實施現況調查研究	文獻分析及問卷調查並輔以訪談方法	1 目前國小書法教師書法知覺課程，除課程定位「獨立設科」的看法較低，其餘對「課程定位」之『歸於藝術科目』、「教學目標」、「教學法」、「教材使用」與「評量」的看法，介於「大致同意」到「非常同意」之間。 2 目前國小書法教師書法運作課程，除課程定位「視同藝術科目」的看法較高，其餘對「課程定位」之『視同獨立科目』、「教學目標」、「教學法」、「教材使用」與「評量」的看法，介於「無意見」到「大致同意」之間。 3 實施書法課程時所遭遇的困難，較感困難的問題的前三項依序為：無專設的書法教室、書法研習進修機會不足、書寫能力不足。
余益興 (2003)	國小書法教學應用檔案評量之研究	不等組前後測設計之準實驗研究法	1 兩組學生經實驗後，發現書法檔案評量對於提昇學生書法成效並未有顯著效果。 2 檔案評量教學實驗後，顯示實驗組學生學習書法之態度優於控制組學生之書法態度。 3 學生對於實施書法檔案評量認為對書法學習是有幫助的。
莊雁茹 (2003)	書法教學e-learning 教材之設計與發展--以國小高年級為例	質性個案研究法、問卷調查、訪談法	1 根據系統化教學設計，針對國小高年級教師教學上的諸多困境，發展書法教學網路教材，藉由電子化（e-learning）學習的方式，協助教師在課堂上教學輔助之用。 2 為加速書法藝術走向大眾的生活層面裡，利用現代科技與古典文化結合之方式，擺脫以往書法課給人刻板、枯燥的印象，期望為兒童學習書法，開創另外一種多元、活潑的E 化學習空間，也為教師提供一個只需有網路工具即垂手可得的多媒體網路教材。
施翔友 (2004)	台中縣國民小學九年一貫課程四年級書法教學實施現況之調查研究	文獻探討法及問卷調查法	1 教學的時數，每週一次的佔27.7%；兩週一次的佔25.1%；已經完全沒有上書法課的老師佔24.6%；不一定的佔19.3%；其他的佔2.7%；因為普遍老師認為沒時間實施書法課。 2 教師上書法課使用的書法教材只用書法練習簿者佔最多；而調查卻發現教師多數認為對學生學習書法最有助益的方式，以採用書法教科書和練習簿並行為佳。

- 3 書法教學之師資以級任老師擔任者最多；而書法專任教師及書法專科教室則多數欠缺
- 4 教師們普遍認為書法課程不受重視的主要原因是教育當局不重視，因此教師們最希望教育單位辦理研習。
- 5 約佔一半的老師以書法課程時數太少為由，沒有實施書法鑑賞教學；而實施書法鑑賞者最常利用的教學媒體為教科書或圖片。
- 6 教師對九年一貫課程書法教學的看法，大多持積極正向態度，得分介於「同意」到「非常同意」之間；惟在執行上大多持保守態度，得分介於「普通」到「同意」之間。
- 7 教師在實施書法教學時所遭遇的困難中，最感困難的前三項依序為書法教學專業素養不足、教學時數過少、書法教學的軟硬體缺乏。

陳惠冰 (2004)	傳統書法教學 法與空間意識 發展書法教學 法之比較研究	問卷調查 法	1	「空間意識發展書法教學組」、「傳統書法教學組」兩組的書法學習興趣無顯著差異。
			2	「空間意識發展書法教學組」、「傳統書法教學組」兩組在最後「楷字」的測字上，「空間意識發展書法教學組」優於「傳統書法教學組」。
			3	「空間意識發展書法教學組」的大、中楷書法學習表現評量方面上，無顯著差異。

資料來源：引自陳生步（2004）。

陳生步（2004）所做之研究，經整理其現況、困境、因應方式，如表 2-10：

表2-10 陳生步「澎湖縣國民小學教學問題之研究」現況、困境、因應方式：

教學現況 方面	1.教師書法教學專業能力以「曾修習書法相關課程」列第一。
	2.教師希望提升書法教學專業能力的進修方式以「研習活動」為主。
	3.書法課實施方式以「每週一節」居多。
	4.書法課使用的時間以「語文領域時間」為第一。
	5.書法課使用的教材以「書法練習簿」為最普遍。
	6.使用書法教材指導重點以「點畫的書寫」居多。
	7.書法課的教學方法以「練習教學法」為最多。
	8.書法課作業評量方式以「圈選優良的字或筆劃」為主。
困境方面	1.「書法教學專業能力不足」列為第一。
	2.「九年一貫課程實施後書法課程教學時間被排擠以致無時間實施」。

	3. 「對書法教學法不熟悉以致教學效果有限」。 4. 「欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用」。 5. 「對書法教學評量的方式不了解以致書法評量流於形式」。
因應方式	1. 參與研習或請益專長教師充實書法教學專業能力。 (1) 改變教學方式。 (2) 多元進修模式。 2. 彈性運用時間實施教學。 3. 自編或由教育局評選合適的書法教材。 4. 利用資訊科技融入教學以活化教學方式。 5. 安排國教輔導團蒞校輔導書法評量方式。

資料來源：整理自陳生步（2004）

陳婉邵（2007）所做之研究，其台北市書法教學現況、教師教學意願方面，經整理如表2-11：

表2-11 台北市「教師與學校背景及書法教學現況」整理表

教師方面	1.擔任語文科領域教師以女性居多，占有效樣本81.6%。 2.教師師資養成背景以「師院」居多，占有效樣本44.5%。 3.年資以「1-5 年」間為多數，占有效樣本人數38.7%；而年資「十年內」教師占61.3%。 4.在書法相關背景中，有45.9%的教師是「無」相關的書法背景經驗。 5.教師從未接觸過書法教學相關的課程訓練，甚至自己過往皆無書法相關的經驗背景，問卷統計結果發現，「書法相關背景(無)」在其它三個變項統計控制的情況下，單獨解釋教師書法教學意願18.2%的變異量為最高。
學校方面	1.目前語文領域教學節數中，有效樣本35%教師任教學校為「6 小時」 2.在本位課程方面，並未有學校將書法教學發展為該校本位課程。
實施現況	1.書法課授課頻率，以「不一定」為最多，占37.5%；「兩週一次」占30.9%次之；而完全沒上者占11.8%。有一成多教師完全未實施書法教學。 2.書法課授課時段，放置在「語文領域課程」中占有效樣本35.0%為最多，「彈性課程」32.8%次之。 3.書法課使用的教材，有半數以上教師「只有使用書法練習簿」，占

資料來源：整理自陳婉邵（2007）

綜上所知，近年來，擔任書法教學教師，大多在師資培育階段接受過相關書法課程的修習，但是可能僅只有幾個學分，對於進行書法教學的專業方面不足，且再接受進修方面的意願較高。書法教學的次數，由於九年一貫課程實施之後語文節數減少的排擠之下，至少還是 2 週會進行一次，所使用的課程以語文領域及彈性領域的時間居多。由於書法教材的認知不足，呈現缺乏教科書、練習簿，有使用者，大多以練習簿為主。



第三章 研究方法

本研究在以認知觀點確立教師應具備之專業知能、認知發展、教材教法，了解書法教學在國小學生之實施及教師對書法教學意願、困境，透過教師與學校之不同背景與情境變項，探究台東縣國小教師對書法教學實施態度之差異狀況。本章根據研究目的蒐集相關文獻並分析，以作為本研究的理論基礎及研究架構，進而作為發展研究工具的依據。本研究主要採「問卷調查法」。以下分別就研究的架構、研究對象、研究工具、研究實施程序及資料統計處理與分析等，分節敘述如下：

第一節 研究架構

本研究之研究架構如圖3-1 所示，主要是依據研究目的及相關文獻的分析而發展出來。本研究目的在瞭解台東縣國民小學實施書法教學現況，並使用問卷調查法進行研究。研究者先行蒐集書法教學相關理論、內涵及書法相關研究等文獻，針對文獻資料加以分析歸納，並取得陳生步先生「澎湖縣國民小學書法教學問題之研究調查問卷」同意，據以為問卷架構，問卷並已由陳生步先生進行信效度檢驗。本研究目的在了解台東縣書法教學現況中之行政人員態度，是以各校的校長、教導主任或教務主任為主要調查對象，而在書法教學的層面，則是以國小進行書法教學之三到六年級班級導師為主。問卷內容包含受訪者基本資料、書法教學實施現況及書法教學的困境與因應等三大部份進行分析，並歸納綜合研究結果，以瞭解目前台東縣國小在書法教學的現況與面臨的問題。最後再根據研究結果提出國小進行書法教學時之具體建議，以供相關教育單位在進行學校書法教學時之參考。

自變項

依變項



圖3-1 本研究之研究架構圖

第二節 研究對象

本研究的主要對象，在全校性的課程規劃以各校行政人員（含校長、教務主任、組長）為主，而在班級書法教學實施現況調查方面則以三到六年級班級書法老師為對象，依據研究架構，本研究採用問卷調查進行資料蒐集，茲將研究對象及取樣方法分述如下：

根據Sudman建議，一般以人為對象的調查研究，如果以全國性調查研究，平均樣本在1500人至2500人間；若是地區性研究，則平均樣本人數在500人至1000人間（引自吳明隆，2000）。

問卷調查方面，本研究的主要調查對象，在全校性的課程規劃以各校校長及教導主任（含教務主任）、教務組長為主，而在班級書法教學實施調查方面則以班級書法老師為主。為使調查資料更為周延，在全校性課程規劃方面以及班級書法教學實施現況調查方面，均採取全面性普查之方式。根據台東縣政府教育處於九十六學年度所核定的班級數為準，將台東縣90所國小依規模大小，分為6班（含）以下、7-12班、13-24班、25班以上四個不同類型學校（表3-1），扣除特教班班級，詳細發出調查問卷之數量詳如表3-1，並委請各校負責協助的教師於填寫完畢後收回，以利作為分析目前台東縣國小實施閱讀教學之現況。問卷共寄出行政人員問卷計270份；班級導師問卷計502份，回收555份，回收率69.3%，剔除無效問卷5份後，得有效問卷550份，可用率為68.8 %。其中行政人員問卷只回收176份，經了解基本資料得知，學校之間卷中，校長之回收率較低，只有13人，可能是校長校務繁忙之故，造成問卷回收率較低，茲將問卷回收情形統計分析如表3-2：

表3-1 臺東縣國小實施書法教學之現況調查研究問卷分配表

編號	學校名稱	學校所在地	行政人員	3-6年級班級數	備註
1.	仁○國小	台東市	3	18	
2.	復○國小	台東市	3	8	
3.	光○國小	台東市	3	5	
4.	寶○國小	台東市	3	9	
5.	新○國小	台東市	3	21	
6.	豐○國小	台東市	3	6	
7.	豐○國小	台東市	3	19	
8.	馬○國小	台東市	3	20	
9.	豐○國小	台東市	3	4	
10.	康○國小	台東市	3	8	
11.	豐○國小	台東市	3	5	

12.	卑○國小	台東市	3	10	
13.	岩○國小	台東市	3	4	
14.	南○國小	台東市	3	4	
15.	知○國小	台東市	3	11	
16.	建○國小	台東市	3	5	
17.	豐○國小	台東市	3	8	
18.	富○國小	台東市	3	4	
19.	新○國小	台東市	3	4	
20.	東○國小	台東市	3	16	
21.	賓○國小	卑南鄉	3	4	
22.	溫○國小	卑南鄉	3	4	
23.	利○國小	卑南鄉	3	4	
24.	初○國小	卑南鄉	3	8	
25.	東○國小	卑南鄉	3	4	
26.	富○國小	卑南鄉	3	4	
27.	大○國小	卑南鄉	3	4	
28.	太○國小	卑南鄉	3	8	
29.	大○國小	太麻里	3	8	
30.	香○國小	太麻里	3	4	
31.	三○國小	太麻里	3	4	
32.	美○國小	太麻里	3	4	
33.	大○國小	太麻里	3	4	
34.	尙○國小	大武鄉	3	4	
35.	大○國小	大武鄉	3	4	
36.	大○國小	大武鄉	3	4	
37.	綠○國小	綠島鄉	3	4	
38.	公○國小	綠島鄉	3	4	
39.	鹿○國小	鹿野鄉	3	4	
40.	龍○國小	鹿野鄉	3	4	
41.	永○國小	鹿野鄉	3	4	
42.	瑞○國小	鹿野鄉	3	4	
43.	瑞○國小	鹿野鄉	3	4	
44.	關○國小	關山鎮	3	12	
45.	月○國小	關山鎮	3	4	
46.	德○國小	關山鎮	3	4	
47.	電○國小	關山鎮	3	4	

48.	福○國小	池上鄉	3	10	
49.	大○國小	池上鄉	3	4	
50.	萬○國小	池上鄉	3	4	
51.	東○國小	東河鄉	3	4	
52.	都○國小	東河鄉	3	4	
53.	興○國小	東河鄉	3	4	
54.	泰○國小	東河鄉	3	4	
55.	北○國小	東河鄉	3	4	
56.	三○國小	成功鎮	3	7	
57.	成○國小	成功鎮	3	8	
58.	信○國小	成功鎮	3	4	
59.	三○國小	成功鎮	3	4	
60.	和○國小	成功鎮	3	4	
61.	忠○國小	成功鎮	3	4	
62.	博○國小	成功鎮	3	4	
63.	長○國小	長濱鄉	3	4	
64.	忠○國小	長濱鄉	3	4	
65.	寧○國小	長濱鄉	3	4	
66.	竹○國小	長濱鄉	3	4	
67.	三○國小	長濱鄉	3	4	
68.	樟○國小	長濱鄉	3	4	
69.	嘉○國小	金峰鄉	3	4	
70.	介○國小	金峰鄉	3	4	
71.	新○國小	金峰鄉	3	4	
72.	賓○國小	金峰鄉	3	4	
73.	安○國小	達仁鄉	3	4	
74.	土○國小	達仁鄉	3	4	
75.	台○國小	達仁鄉	3	4	
76.	蘭○國小	蘭嶼鄉	3	4	
77.	椰○國小	蘭嶼鄉	3	4	
78.	東○國小	蘭嶼鄉	3	4	
79.	朗○國小	蘭嶼鄉	3	4	
80.	桃○國小	延平鄉	3	4	
81.	武○國小	延平鄉	3	4	
82.	鸞○國小	延平鄉	3	4	
83.	紅○國小	延平鄉	3	4	

84.	海○國小	海端鄉	3	4	
85.	初○國小	海端鄉	3	4	
86.	崁○國小	海端鄉	3	4	
87.	廣○國小	海端鄉	3	4	
88.	錦○國小	海端鄉	3	4	
89.	霧○國小	海端鄉	3	4	
90.	加○國小	海端鄉	3	4	
			270	502	

資料來源：研究者自行整理

表3-2 行政人員及任教書法教師問卷回收情形統計分析表

問卷類別	行政人員問卷	班級書法教師問卷
發出問卷數	270	502
回收有效問卷數	176	371
問卷可用率	65.2%	73.9%

資料來源：研究者自行整理

第三節 研究工具

本研究以「研究調查法」為主，茲將研究工具依據研究動機與目的說明如下：

一、問卷調查

（一）問卷取得

本研究以文獻探討方法，探討書法意涵及書法認知觀點的教學、了解目前書法教學之現況及相關研究後，並參以「澎湖縣國民小學書法教學現況之調查問卷」，取得陳生步（2004）先生同意書，修正為「台東縣國民小學書法教學現況之調查問卷」，其問卷已由原研究者，由相關國小教師試填，在題意與文句方面皆經過修正。問卷內容主要是研究者根據研究目的、文獻探討，並參考相關研究之問卷，問卷初稿先與指導教授討論並審閱修正，同時協請縣內在相關領域之學者及在推動書法教學有實務經驗的校長、主任和級任教師提供意見，以使問卷的陳述更加清晰明瞭，以減少受訪者和原問卷內容的認知差距，最後彙整編製成問卷，如附錄一。

（二）專家效度

為配合研究目的與研究內容，依據相關之文獻探討編製問卷初稿，為求建立問卷之內容效度，原研究者已徵請十位具「書法教學理論及專長」、「教學理論與實務」、「書法教學實務」之學者專家及國小校長、主任、教師進行專家內容審查並修正。

本調查問卷共包含「書法教學的現況、困境及因應方式」、「書法教學認知」及「書法教學意願」三大部份。內容均涵蓋書法教學之師資、課程、教材、教法及評量五個層面（陳生步，2004）：

- 1.師資層面：指教師在書法教學時，所需具備之書法教學專業能力（如書寫技巧、書法常識等）。
- 2.課程層面：指書法課程的實施方式（如每週一次、兩週一次等），以及上課所使用的時間（如語文領域、午休時間等）。
- 3.教材層面：指書法教學使用的書法教材，如書法教科書、書法練習簿等。
- 4.教法層面：指書法教學使用的教學法，如講述、示範教學法等。
- 5.評量層面：指書法教學使用的教學評量方式，如打等第、打分數等。

（三）問卷內容架構

本問卷計有39題，問卷其層面涵義及包含題號分述如下：

1.第一部份為基本資料：

此部份共有9題，旨在了解學校的背景資料，包括：性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數。

2.第二部份為書法教學現況、困境及因應方式：

此部份共有10題，指在了解教師有關書法的專業能力、提升書法教學能力的進修方式、書法教學實施的方式、時間、教材、指導重點、教學方法、評量方式、困境及因應。

3.第三部份為書法教學認知

此部份共有10題，分別說明如下：

- （1）全校書法教學學校安排：（題號1）。
- （2）書法教學研習的辦理：（題號2）。
- （3）書法教學認知：（題號3-10）。

4.第四部份為書法教學意願

此部分共有10題，分別說明如下

- （1）對書法教學能力的態度（題號1-2）。
- （2）對書法教學方式的態度（題號3-8）。
- （3）對書法教學評量的態度（題號9-10）。

第四節 研究流程

本研究之實施程序可分為研究預備階段、文獻蒐集與分析整理階段、取得問卷階段、實施調查階段、資料處理階段、資料歸納與撰寫研究報告等七個實施階段。

一、研究預備階段

本研究自九十六年十月起，開始著手蒐集國內外有關書法教學之文獻，並閱讀及分析整理文獻，了解國內相關研究，提出研究的構想，在與指導教授多次討論與修正後，確定本研究的主題與研究範圍，後續並繼續進行文獻的蒐集與研讀，並著手進行撰寫研究計畫。

二、文獻蒐集與分析階段

本研究之文獻探討層面著重在書法的意涵、國內推動書法教學的情形，國小實施書法教學可能遭遇的困境及因應方式，最後探討書法教學之相關研究成果，作為本研究之研究架構、理論分析及發展研究工具的依據。

三、取得問卷階段

本研究依據研究目的、文獻分析的結果、探討書法教學之相關研究成果，取得陳生步先生之同意，使用其「澎湖縣國民小學書法教學現況之調查問卷」，取得後，對研究問卷內容及語句敘述，於基本資料部份，增加擔任職務及學歷等背景變項，完成研究問卷初稿。

四、實施調查階段

問卷修正完成後，依據各校班級數及委託人名列表建檔後，進行問卷普查。寄出問卷及委託信函，並委由各校教務（教導）主任，代為處理問卷之發放與回收。待資料回收之後，即進行資料之輸入與統計分析。

五、資料處理階段

由於回收資料相當龐雜，先將資料中的行政人員問卷與教師問卷分類編碼後進行輸入，待資料輸入完成再進行資料之校對，以確保資料之正確性。之後，即以SPSS13.0 for Windows 中文套裝軟體進行資料處理分析。

六、資料歸納與撰寫研究報告階段

本研究根據問卷施測的資料分析與訪談所得的結果，與研究目的、待答問題及文獻資料比對與歸納，並據以提出結論與建議後，撰寫研究論文。在經指導教授審閱並修正後，進行論文口試、修正論文、付印完成本研究論文。

茲將本研究實施程序以圖3-2 表示：

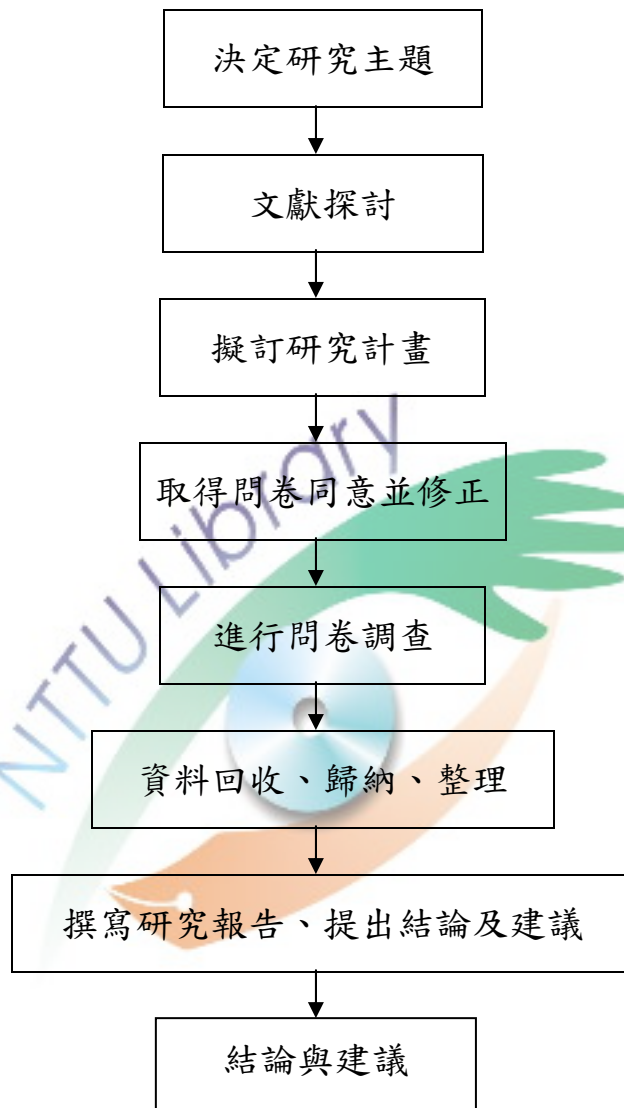


圖3-2 研究實施之流程

第五節 資料處理

問卷回收後，經整理剔除無效問卷，並將問卷編碼，將原始資料轉碼輸入電腦，以統計軟體SPSS 13.0 for Window 進行資料統計與分析，茲將問卷各部份所採用之統計分析方法，有關問卷未填答及填達不完全者，SPSS統計軟體視之為遺失值（missing value），不予進行統計分析，分述如下：

一、次數分配、百分比

依受試人員在「國小書法教師書法教學現況之調查問卷」結果，各單選題以次數分配、百分比統計，各複選題以加總採計總數呈現，以了解書法教學實施之現況與困境。

二、描述性統計

依受試人員在問卷填答結果，以平均數、百分比、標準差描述教學實施現況及服務年資、任教年級、教育背景、學校規模、學校所在地區、班級人數等現況分析。

三、t考驗

不同背景變項的國小書法教師對書法教學之現況、困境及因應與書法教學實施態度的差異情形。

四、單因子變異數分析

同時對兩個以上的樣本平均數差異進行檢定的情況下，即使用變異數分析 (analysis of variance)，簡稱ANOVA。本研究因針對不同擔任性別、職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷、學校規模、學校地區、班級人數之教師背景和環境變項，以單因子變異數分析來考驗，One-way ANOVA分析之F值如果達到顯著（.05），表示組別間至少有一對平均數之間有顯著差異，則進一步要進行「成對組事後比較」，即所謂「事後比較」，本研究以最小顯著差異（LSD）進行考驗。

五、積差相關

最常用來分析兩個量的變數之間直線關聯的統計量數是Pearson積差相關係數 (Pearson's product-moment correlation coefficient)。本研究以積差相關來探討「書法教學認知」和「書法教學意願」此兩個變項之間關係密切的程度。

第四章 研究結果分析與討論

本研究旨在探討台東縣書法教學之現況調查。本章將問卷調查所得的相關資料，以統計軟體做為工具，進行資料處理與統計分析，呈現研究結果並進行分析與討論，藉以了解台東縣國小書法教學的現況、困境與因應方式，以及教師在「書法教學認知」、「書法教學意願」的現況、差異情形與兩者間的相關。

本章共分四節，第一節了解台東縣國小書法教學的教學現況分析；第二節探討台東縣國小書法教學的困難及因應之道；第三節了解台東縣國小教師「書法教學認知」的現況，以及探討不同教師背景變項、學校環境變項的國小教師「書法教學認知」的差異情形；第四節了解台東縣國小教師「書法教學意願」的現況，以及探討不同教師背景變項、學校環境變項的國小教師「書法教學意願」的差異情形；第五節了解台東縣國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」的積差相關。

第一節 研究樣本基本資料分析

本研究樣本的基本資料，分為教師背景變項（性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷）與學校環境變項（學校規模、學校地區、班級人數）。研究有效樣本之基本資料分布情形詳如表4-1，以下將各研究變項的統計結果分析說明如下：

（一）性別

研究樣本中男性教師共229人，占有效樣本的41.4 %；女性教師共324人，占有效樣本58.6%，兩者間的比例，男生佔4成1，女生佔5成8。

（二）擔任職務

研究樣本中行政人員：校長13人（2.4%）、主任74人（13.5%）、組長89人（16.3 %），共176人，占32%；擔任導師316人，占57.8%；擔任科任教師55人，占10.1 %。

（三）任教年級

研究樣本中擔任三年級的教師有92人，占有效樣本21.1%；擔任四年級的教師有100人，占有效樣本22.9%；擔任五年級的教師有102人，占有效樣本23.3%；擔任六年級的教師有103人，占有效樣本23.6%；跨年級擔任書法教師有40人，占有效樣本9.2%。由統計結果得知，各年級樣本數差異不大，但是有同時跨年級教學之書法教師有40人，探究原因，代表台東縣有些學校是由科任或專長教師與一所學校中，同時任教不同年級。

（四）任教年資

研究樣本中任教年資在5年（含）以下的教師有人，占有有效樣本25.5%；任教年資6-10年的教師有160人，占有有效樣本30%；任教年資11-15年的教師有123人，占有有效樣本23%；任教年資16-20年教師有58人，占有有效樣本10.9%；21年以上的教師有57人，占有有效樣本10.7%。

由統計結果得知，任教年資在5年（含）以下、6-10年、11-15年的教師，所占樣本數差異不大。代表台東縣教師年資分布均勻。

（五）教育背景

研究樣本中有關教育背景方面，師大、師院、教育學院畢業的教師有359人，占有有效樣本（66.6%）；一般大學（含師資班、教育學程）畢業的教師有137人，占有有效樣本25.4%；師專、師範畢業的教師有42人，占有有效樣本7.8%；其他有1人，占有有效樣本0.2%，屬外聘教師。總計大學畢業教師有92%。其中師大、師院、教育學院畢業的教師有359人（66.6%）為最多數。

（六）學歷

研究樣本中有關學歷方面，博士有3人，占有有效樣本0.6%；碩士有130人，占有有效樣本23.9%；學士有405人，占有有效樣本74.4%；專科有6人，占有有效樣本1.1%。由統計結果得知學士有405人，占74.4%為最多；碩士學歷130人，占24.4%，亦有相當多的比例。

（七）學校規模

研究樣本中有關學校規模方面，學校班級數在6班（含）以下的教師有305人，占有有效樣本的55.3%；學校班級數在7-12班的教師有96人，占有有效樣本的17.4%；學校班級數在13-24班的教師有71人，占有有效樣本的12.9%；學校班級數在25班以上的教師有80人，占有有效樣本的14.5%。

由以上資料可知，台東縣國小三至六年級級任教師或實際擔任書法教學教師所屬的學校規模，以6班（含）以下的學校居多（占有有效樣本的55.3%）。

（八）學校地區

研究樣本中有關任教學校地區方面，台東市區的有213人，占有有效樣本38.7%；偏遠地區有226人，占有有效樣本41.1%；特殊偏遠地區有95人，占有有效樣本17.3%；離島地區有16人，占有有效樣本數2.9%。

（九）班級人數

研究樣本中有關班級人數方面，10人（含）以下有137人，占有有效樣本25.4%；

11 - 20人有164人，占有效樣本30.4%；21-30人有119人，占有效樣本22%；31人（含）以上有120人，占有效樣本22.2%。以上四者除11-20人者（占有效樣本29.5%）稍多外，其餘差異不大。

表 4-1 研究有效樣本之基本資料

變項	個人基本資料	人數	百分比%
性別	(1) 男	229	41.4
	(2) 女	324	58.6
擔任職務	(1) 校長	13	2.4
	(2) 主任	74	13.5
	(3) 組長	89	16.3
	(4) 班級導師	316	57.8
	(5) 科任教師	55	10.1
任教年級	(1) 3年級	92	21.1
	(2) 4年級	100	22.9
	(3) 5年級	102	23.3
	(4) 6年級	103	23.6
	(5) 跨年級教學	40	9.2
任教年資	(1) 5 年(含) 以下	136	24.5
	(2) 6-10年	160	28.8
	(3) 11-15年	123	22.2
	(4) 15-20年	58	10.5
	(5) 21年以上	57	10.3
教育背景	(1) 師大、師院、教育學院	359	66.6
	(2) 一般大學（含師資班、教育學程）	137	25.4
	(3) 師專、師範	42	7.8
	(4) 其他	1	0.2
學 歷	(1) 博士	3	0.6
	(2) 碩士	130	23.9
	(3) 學士	405	74.4
	(4) 專科	6	1.1
學校規模	(1) 6 班（ 含）以下	305	55.3
	(2) 7 - 12班	96	17.4
	(3) 13 - 24班	71	12.9
	(4) 25班以上	80	14.5

(續上頁)			
學校地區	(1) 台東市區	213	38.7
	(2) 偏遠地區	226	41.1
	(3) 特殊偏遠地區	95	17.3
	(4) 離島地區	16	2.9
班級人數	(1) 10人(含)以下	137	25.4
	(2) 11 - 20人	164	30.4
	(3) 21-30人	119	22
	(4) 31人(含)以上	120	22.2

第二節 臺東縣國小書法教學現況分析與討論

在書法教學現況方面，除九年一貫課程語文領域時數縮減後書法課程實施方式以單選題之形式外，另以複選題方式了解國小教師的書法教學專業能力、希望以何種進修方式提升書法教學專業能力、書法課教學使用的時間、書法課使用的教材、使用書法教材時指導的重點、上書法課較常使用的教學方法、上書法課的作業評量方式等，來蒐集台東縣國民小學進行書法教育的現況。本節依據問卷調查所得的資料，針對國小書法教學現況方面進行分析與討論，藉以了解國小書法教學的現況，以下就調查結果分別敘述如下：

一、國小教師書法教學專業能力方面

臺東縣國小教師目前的書法教學專業能力，研究統計如表4-2 所示：

表4-2 國小教師書法教學專業能力統計表 (N =555)

您目前的書法教學專業能力如何	人數	%	排序
曾修習師專或師院書法相關課程	322	85.0	1
長期自學者	53	14.0	2
曾指導學校書法社團	26	6.9	3
曾指導學生參加縣級以上書法比賽獲獎	16	4.2	4
曾參加縣級以上書法比賽獲獎	11	2.9	5
曾修習「書法」課程碩士十學分班	2	0.5	6
曾參加縣內書法聯展	1	0.3	7
總數	431	113.1	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答，有176人，其中有填答者379人，未填答者不予計算。由表4-2 統計結果可知，國小教師書法教學專業能力方面，以「曾修習師專或師院書法相關課程」之人數為最多，占85.0%；「長期自學者」，占14.0%；「曾指導學校書法社團」，占6.9%；「曾指導學生參加縣級以上書法比賽獲獎」，占4.2%；「曾參加縣級以上書法比賽獲獎」，占2.9%；「曾修習書法課程碩士十學分班」，占0.5%；「曾參加參加縣內書法聯展」，占0.3%。

由以上研究結果得知，目前國小教師的書法教學專業能力，以「曾修習師專或師院書法相關課程」（85.0%）為多數，其原因為早期師專及師院生畢業前皆安排有相關書法課程，一般大學（含師資班、教育學程），則較少有機會「修習書法相關課程」；而「曾修習書法課程碩士十學分班」僅占2人，0.5%，台東大學未曾者辦過此學分班，加上台東縣位處偏遠，影響教師參與縣外書法研習進修之意願及時間。台東雖處偏遠，但專業來自於長期自學者，也有14%。

二、國小教師希望提升書法教學專業能力的進修方式

有關台東縣國小教師希望以何種進修方式來提升書法教學專業能力，研究統計如表4-3所示：

表4-3 教師希望以何種進修方式提升書法教學專業能力統計表(N=555)

您希望以何種進修方式來提升您的書法教學專業能力	人數	平均數	排序
學校週三進修	548	1.44	1
師院（大專院校）提供進修管道	547	1.46	2
自我進修	548	1.85	3
教育（文化）局辦理研習	548	3.74	4
參加書法專業團體（如書法學會）	548	4.00	5

附註：此題為排序題

由表4-3 統計結果顯示，台東縣教師希望以何種進修方式，來提升書法教學專業能力，其需求程度依序為：（1）「學校週三進修」，平均數為1.44；（2）「師院（大專院校）提供進修管道」，平均數為1.46；（3）「自我進修」，平均數為1.85；（4）「教育（文化）局辦理研習」，平均數為3.74；（5）「參加書法專業團體（如書法學會）」，平均數為4.00。

由以上統計結果可知，目前國小教師最希望實施的進修方式，以「學校週三進修」為第一優先，採自校研習模式的進修，是教師的最愛，既省去到外面進修之路途，加上近年來教師的本位進修，透過多元的方式，以學校教師群為學習團體，進行本質學能提升，然書法學習為一具有專業性質的科目，應以遴聘專業教師來進行教學指導，方能呈現學習成效。

此外，「師院（大專院校）提供進修管道」方式排序第二，其原因可能因為目前各師院所提供之書法課程進修管道較少，台東地區各國小為台東大學之輔導區，教師有進修之意願，只要時間及研習經費相配合，教師參與意願甚高。臺東

大學語教系曾於2007年，於夜間開設「台東地區國中小學教師語文能力進修」寫字教學班之研習課程。

「教師自我進修」排序第三，原因可能是，書法須經專業指導，經習得概念及知識，再進行自我進修，效果較大。

「教育（文化）局辦理研習」方式排序第四，平均數為3.74。根據台東縣教師研習中心資料，近二年來，由台東縣教育主管單位所開辦之研習，也僅有96學年辦理過一場為期二天的「國民中小學教師資訊融入書法教學研習」，也僅有19位教師參與研習。

三、書法課程實施方式

因為九年一貫課程語文領域時數縮減，書法課的實施方式，台東縣學校蒐集研究統計如表4-4所示：

表4-4 九年一貫課程語文領域時數縮減後書法課實施方式統計表(N = 555)

九年一貫課程語文領域教學時數縮減後書法課實施方式	人數	百分比	排序
每週一節	157	28.3	1
兩週（含）以上一節	114	20.5	2
都沒實施	113	20.4	3
不上課但當作回家作業	56	10.1	4
其他	34	6.1	5
遺漏值	81	14.6	

由表 4-4 統計結果顯示，因九年一貫課程語文領域時數縮減後，書法課的實施方式，以「每週一節」為最多，占28.3%，其次依序為「兩週（含）以上一節」，占20.5%；「都沒實施」，占20.4%；「不上課但當作回家作業」，占10.1%；「其他」，占6.1%；遺漏值占14.6%。

由以上統計結果顯示，國小教師書法課的實施方式，主要為「每週一節」及「兩週（含）以上一節」，亦即約有八成教師仍安排有書法課程的實施。其中排序第一的「每週一節」和施翔友（2004）針對台中縣教師所作調查的研究結果（每週一節最多，占27.7%）相符。有20.4%教師屬「都沒實施」，此與施翔友研究結果（已經完全沒有上書法課的老師，占24.6%）相符。可能原因是台東縣近二年來進行所謂的提升學力措施，而書法課程本無考試且無進度之壓力，容易讓教師全力進行語文科能力加強。

填答「其他」及未填答教師合計20.7%，大部份的比率是該問卷為擔任「行政職務人員」填答，所以未上語文領域課程。另有「利用早自習、午休時間」、「不定時」、「利用藝術與人文課程時間」、「由卓越計畫之支援教師上課」、「社團時間」等。

黃啓仁（2006）曾在其「九年一貫課程中書法教學定位中」論述，以至少以兩周一次安排書法課，應該是合理的。本研究，「每週一節」、「兩週（含）以上一節」，共占48.8%，書法學習為需長時間且定期的課程，宜正常安排固定時段進行學習，較符合正常教學安排，達到分段能力指標之規定。

四、書法課教學使用的時間

國小書法課教學使用的時間，研究統計如表4-5 所示：

表4-5 國小書法課教學使用的時間統計表（N=555）

書法課教學使用的時間	人數	百分比	排序
彈性課程時間	131	43.3	1
語文領域時間	123	40.6	2
綜合活動時間	27	8.2	3
導師時間	22	6.7	4
午休時間	19	5.8	5
課業輔導時間	6	1.8	6
總數	328	108.3	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答者，有252人，其中有填答者303人，未填答者不予計算。由表4-5統計結果可知，台東縣國小書法課教學使用的時間，有效樣本以「彈性課程時間」最多，占43.3%，其次依序為「語文領域時間」，占40.6%；「綜合活動時間」，占8.2%；「導師時間」，占6.7%；「午休時間」，占5.8%；「課業輔導時間」占1.8%。

由以上統計結果顯示，國小書法課教學使用的時間，首為「彈性時間」，占43.3%，可能原因是，九年一貫課程中，因為語文節數縮短，而在九年一貫課程綱要中，有10-15%之「彈性課程時間」規劃，提供各領域節數之不足，故部分學校以「彈性課程時間」實施書法教學，以補書法教學節數不夠之方式；亦可能有學校因肯定書法教學的重要性，然國語教學節數不足，故將書法課程移至「彈性課程時間」實施。黃啓仁（2006）認為九年一貫課程最大特色為課程可彈性化安排，故以彈性課程排課，亦是合理。其次為「語文領域時間」，占40.6%，陳生步（2004）認為，此或許因為六十四及八十二年版之課程標準中，書法課即屬國語科之說、讀、寫、作四大教學內涵之一，而且九年一貫課程實施後，「識字與寫字」亦屬語文領域內涵之一，故教師多數仍依據九年一貫課程之能力指標，於語文領域之國語教學節數中，提出部分時間實施教學。其中有4.8 %的教師犧牲「午休時間」進行書法教學，足以顯現國小教師對書法教學時間雖不足，仍儘量利用時間教學，這與陳生步（2004）之研究結果相符。

五、書法課使用的教材情形

國小書法課使用的教材，研究統計如表4-6 所示：

表4-6 國小書法課使用的教材統計表 (N=555)

國小書法課使用的教材	人數	百分比	排序
書法練習簿	259	76.6	1
書法碑帖	68	20.1	2
自編他人或書家範字為教材	47	13.9	3
書法教科書	18	5.3	4
自編自寫範字為教材	16	4.7	5
總數	408	120.7	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答者，有217人，其中有填答者338人，未填答者不予計算。由表4-6統計結果顯示，國小書法課使用的教材，排序第一為「書法練習簿」，占76.6%；第二為「書法碑帖」，占20.1%；其次依序為「自編他人或書家範字為教材」，占13.9%；「書法教科書」，占5.3%；排序最後為「自編自寫範字為教材」，占4.7%。此結果與陳生步（2004）之研究調查相符合。

另「書法練習簿」，占76.6%與陳宛邵（2007）之研究相近，可能原因是目前台東縣學校挑選書法教材，皆以每學期廠商所提供之各種書法教材為主，而目前廠商皆以提供書法練習簿為主要，出版商有提供教科書者較少，況且教科書之價格亦不如練習簿便宜。

陳生步（2004）的研究中，其國小書法課使用的教材，以「書法練習簿」為最多數，約有六成教師使用，而「書法教科書」有3.8%的教師採用，此項研究結果與國內相關研究（林麗娥、1999；洪文瓊，1997；施翔友，2004）的調查結果指出，有一半以上小學只採用練習簿而未採用書法教科書相符合，究其可能原因，可能由於書法教科書的選用並未列入國小必備教科書之內，或由於書法課實施的時間於九年一貫的語文課程中被壓縮，書法教學或每週一節、每兩週一節，或當成回家作業，甚或根本不實施，導致教師對於書法教科書的選用興趣缺缺，其解決之道，或可如施翔友（2004）的研究結論指出，書法習字簿在國小寫字課使用相當普遍，但書法教科書的採用卻不然，故日後書法習字簿可朝練習簿與課本結合的方向編寫。

六、使用書法教材時指導的重點

國小教師書法課使用的教材，在教學時指導之重點，結果如表4-6 所示：

表4 - 7 使用書法教材時指導的重點統計表 (N = 555)

使用書法教材時較常指導的重點	人數	百分比	排序
字形的組構（結構）	280	82.8	1
點畫的書寫（筆畫）	264	78.1	2
作品的賞析	80	23.7	3
字與字的關係	59	17.5	4
一件作品的完成（包括佈局及落款）	50	14.8	5
總數	733	216.9	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答者，有217人，其中有填答者338人，未填答者不予計算。由表4 - 7統計結果顯示，台東縣國小教師書法課使用的教材，在教學時指導之重點，排序第一為「字形的組構（結構）」，占82.8%；其次為「點畫的書寫（筆畫）」，占78.1%；第三則為「作品的賞析」，占23.7%；第四為「字與字的關係」，占17.5%；最少為「一件作品的完成（包括佈局及落款）」，占14.8%。

由以上統計結果顯示，目前國小教師書法課使用的教材，在教學時指導之重點，以「字形的組構（結構）」比例最高，占82.8%，超過八成教師認為如此，可能原因為，結構是影響整個字整體的美感，筆劃往往可以慢慢練習進步，但是結構的概念，需一開始就建立，以免學生對單字結構定型了，就不容易修正。

第二排序為「點畫的書寫（筆畫）」，占78.1%，推究其原因，與結構相同，一個字的教學，是由許多的個別部件組合而成，在寫字簿上一筆一畫的到位，影響字的整體感。當結構的概念建立，接下來所追求的就是一個字的美觀，筆劃須經由多次的練習及校正、體會，方能有所成就。

第三排序是「作品賞析」，占23.7%，相對於「字與字的關係（行氣）」、「一件作品的完成（包括佈局及落款）」而言，作品賞析有著潛移默化的效果，當學生在學習的過程中，若是老師適時提供賞析甚至解說，有助於學生建立對自己書寫作品的審視能力。

第四、第五的「字與字的關係」、「一件作品的完成（包括佈局及落款）」，陳生步（2004）認為，對於此兩項的教導，對於老師的難度已增加，探究其原因，可能與教師此兩方面之專業能力不足所致。

另一可能為，在前表4-5探究知採用書法練習簿之教師百分比為76.6%，而書法練習簿中，本以結構及筆畫為練習重點，因此，對於「字與字的關係」、「一件作品的完成（包括佈局及落款）」，就較少提及。

七、書法課較常使用的教學方法

國小書法課較常使用的教學方法，有效樣本結果如表4 - 8所示：

表4-8 國小書法課較常使用的教學方法統計表 (N = 555)

書法課較常使用的教學方法	人數	百分比	排序
示範教學法	267	78.8	1
練習教學法	263	77.6	2
講述教學法	132	38.9	3
欣賞教學法	95	28.0	4
運用視聽媒體教學	81	9.4	5
資訊科技融入教學	26	7.7	6
總數	864	254.9	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答者，有216人，其中有填答者339人，未填答者不予計算。由表4-8 統計結果得知，台東縣國小書法課較常使用的教學方法，以「示範教學法」為最多，占78.8%；其次為「練習教學法」，占77.6%；再其次依序為「講述教學法」，占38.9%；「欣賞教學法」，占28.0%；「運用視聽媒體教學」，占9.4%；排序最後為「資訊科技融入教學」，占7.7%。由以上統計結果顯示，目前台東縣國小書法課較常使用的教學方法，以「示範教學法」為最多數，「練習教學法」之比率與示範教學相近，其原因可能為，書法教學以書寫技能為主，故練習教學法為書法教學之重心，由專長教師的示範教學是最傳統的方式。洪文珍(1989)指出，書法教學注重「書寫過程」指導，也就是指導學生書寫的技能，此高難度技能的獲得，必須經由專業訓練的人清楚講解、有效示範。林國樑(1983)、陳添球(1999)亦指出，透過教師示範書寫的技法與講解說明其要領，學生經過觀摩後，模仿練習書寫的過程，使學生確實獲得書寫的基本能力。

此外，排序第四的「欣賞教學法」，占28%，接近三成。蔡崇名(1980)即認為，書法教學雖以練習教學法為重心，但除技能學習之外，書法之欣賞與陶冶，也是書法教學之主要目標，故欣賞教學法亦極重要。李秀華(2005)研究書法欣賞教學對學生書法學習態度影響，發現書法欣賞教學對學生書法欣賞有顯著效果，學生認為書法欣賞教學後對書法學習態度有改變，多數學生喜歡以書法欣賞導入教學方式，對書法教育有一定價值。

至於排序較後的「運用視聽媒體教學」(占9.4%)；「資訊科技融入教學」(占7.7%)，所佔比例偏低，與陳生步(2004)的研究相符。陳生步(2004)認為對於九年一貫課程強調資訊融入各科教學的精神而言，此比率較低，值得注意，其引用莊雁茹(2003)在「書法教學 e-learning 教材之設計與發展--以國小高年級為例」研究中，對國小高年級教師書法教學上的諸多問題，發展書法教學網路教材，藉由電子化(e-learning)學習的方式，擺脫以往書法課給人刻板、枯燥的印象，期望為兒童學習書法，開創另外一種多元、活潑的E化學習空間。

個人認為，「運用視聽媒體教學」與「資訊科技融入教學」，正可以提供書

法任教老師，運用多元的方式，進行教學，當多媒體在實施時，老師不用像傳統示範教學一樣，要進行教學示範，又要及時掌握學生學習狀況，反而無法掌握學生學習態度及習寫過程所犯的錯誤。

八、書法課的作業評量方式

國小書法課的作業評量方式，台東縣有效樣本調查結果如表4 - 8所示：

表4 - 9 國小書法課的作業評量方式統計表（N = 555）

書法課的作業評量方式	人數	百分比	排序
圈選優良的字或筆劃	272	77.9	1
打等第	170	48.7	2
使用毛筆示範批改	102	29.2	3
加註評語	91	26.1	4
打分數	70	20.1	5
其他	6	1.08	6
總數	705	202.0	

附註：此題為複選題

本題選項為複選題，複選題五個項目均未填答者，有206人，其中有填答者349人，未填答者不予計算。由表4 - 9統計結果顯示，台東縣國小書法課的作業評量方式，以「圈選優良的字或筆劃」為最多，占77.9%，其次依序為「打等第」，占48.7%；「使用毛筆示範批改」，占29.2%；「加註評語」，占26.1%；「打分數」，占20.1%；「其他」，占0.5%。本統計結果也與陳生步（2004）之研究相符。

由以上統計結果顯示，國小書法課的作業評量方式，主要為「圈選優良的字或筆劃」，近八成教師以此方式評量。勾選「打等第」之方式，有近五成。而「使用毛筆示範批改」，占29.2%，比例近三成，陳生步（2004）認為，在書法教學強調教師示範指導的模式來說，如果教師因時間或專長等種種因素，無法親自使用毛筆示範批改，則學生的觀摩、模仿效果亦難提高。另有填選「其他」教師，占1.08%，經分析其方式，亦有以「口語評量與檢討」、「公開討論評比」等方式進行作業評量。此與余益興（2002）曾指出，教師應當著學生面前，一邊批改一邊分析學生筆法結構的問題，如有筆法不正確，應將正確的筆法書寫在旁，示範給學生看，並透過批改符號的使用，加圈、加點畫、書寫範字、短評等，加深學生的印象，則效果更為顯著。

因此，在語文節數明顯不足狀況下，若班級教師仍然進行書法教學，卻無足夠時間給予學生充足回饋者，以「口語評量與檢討」、「公開討論評比」等方式進行作業評量，不失為一種有效評量方式。

第三節 台東縣國小書法教學的困境及因應方式

本節依有效樣本，針對國小書法教學的困境及因應方式進行分析與討論，在書法教學困境方面，主要想了解國小教師，在「書法教學專業能力不足、運用何種提升書法專業之進修方式」、「九年一貫課程實施後，書法教學實施及時間編排」、「有無適合的書法教科書或練習簿可使用」、「因不了解書法教學方式，以致教學效果有限」、「對書法教學評量的方式不了解，以致書法教學評量流於形式」等五方面困難程度的排序，並進一步設計開放性的題目，了解教師針對困境的因應方式。

以下就調查結果分別敘述如下：

一、書法教學所遭遇到的困境方面

國小教師在書法教學時，所遭遇到的困境有哪些（請依困難程度分別填上1、2、3、4、5）？結果如表 4-10所示：

表4-10 書法教學所遭遇到的困境統計表（N = 555）

書法教學所遭遇到的困境	人數	平均數	排序
九年一貫課程實施後書法教學時間被排擠以致無時間實施	409	1.28	1
書法教學專業能力不足	409	1.35	2
對書法教學法不熟悉以致教學效果有限	409	1.57	3
對書法教學評量的方式不了解以致書法教學評量流於形式	409	1.85	4
欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用	409	1.92	5
遺失值	146		

附註：此題為排序題

由表4-10統計結果得知，困難程度依序為：

（一）九年一貫課程實施後書法教學時間被排擠以致無時間實施，平均數為1.28；（二）書法教學專業能力不足，平均數為1.35；（三）對書法教學法不熟悉以致教學效果有限，平均數為1.57；（四）對書法教學評量的方式不了解以致書法教學評量流於形式，平均數為1.85；（五）欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用，平均數為1.92。

此外，以上五個選項平均數為 $M=1.28-1.92$ 間，代表此五個選項之困難程度，對本問卷之台東縣教師來說，困難程度都是屬於較高的。

由以上分析資料可知，目前台東縣國小教師在書法教學時，所遭遇到的困境，以「九年一貫課程實施後書法教學時間被排擠以致無時間實施」列為第一，與施

翔友（2004）、陳生步（2004）的研究結果相近，教育部（2003）公佈之九年一貫課程綱要中之語文領域部分，以實施要點所佔之領域學習節數來換算，三、四年級最多八節，五、六年級最多九節，扣除鄉土語言及英語各一節，國語部分僅剩六節及七節。與教育部（1993）公佈之國民小學課程標準中，國語的九至十節明顯減少三節，導致「書法」在語文教學被犧牲，形成教師無多餘時間實施，或當作回家作業，或以綜合、藝術人文節數，或表4-1得知，利用導師時間、午休時間、課業輔導時間實施，甚而不實施。書法教學困境面臨在九年一貫課程實施後，對書法教學並不太重視，從其「寫字與識字能力的教學指標」可看出對書法教學指標並不多，硬筆教學指導的時間都嫌不足。

「書法教學專業能力不足」列為第二，目前教師在師範體系之師資養成教育中，以書法為背景之大學教師不多。吳玉華（1999）認為，書法是一個技巧性相當高的藝術，老師的書法素養與學生學習成效有密切關係。另陳生步（2004）認為師資培育單位所提供的書法課程進修機會不足；或因為與本身就讀的科系性質差異過大，以致參與相關進修的意願不高。然而國小目前仍採包班制教學，教師必須具備各學習領域的教學知能，隸屬於語文領域的書法課程，大多數亦由級任教師擔任教學。然而，語文領域的基本能力除識字與寫字外，尚包括注音符號、寫作能力、聆聽能力、說話能力，且因大部分級任教師皆未具備書法教學的知能，以致形成學生草草寫完練習簿，而老師也快快圈完作業簿，更無所謂「講解」與「示範」教學可言。

吳玉華（1999）在「師院書法養成教育之研究」中，歸納出當前國小書法教學成效不彰的主要原因，乃於國小教師欠缺書法專業知能與書法教學技巧，進而對於書法教學抱持著放任的態度，以上問題若無法解決，國小書法教學就難以落實。

此外，張順誠（2002）在「屏東縣國民小學書法課程實施現況調查研究」結論中，亦認為國小教師在實施書法課程時所遭遇的困難中，教師書法書寫能力不足即是其中之一。

教師進行書法教學需具有書法理論和實際教學的雙重特點，對一個書法教師的基本要求而言，書法知識和書寫能力的要求也應具備。一般來說，書法教學者應有三個方面：首先是書法專業知識，包括書法發展史、書法理論、書法美學、文字學和書法創作及對書寫工具的認識和掌握等，這是正確把握書法藝術及其創作的思維系統的理論。其次是教育學知識，即教育學、心理學及教學法等知識，這是成功的書法教學必須具備的教育學理論。再是與書法相關的學科知識，如哲學、文學、邏輯學、藝術等，這些相關學科影響著書法的發展，也影響著書法教師的人品和書品。

所以，陳生步（2004）亦認為，師資培育單位提供的書法課程規劃，若無法滿足國小書法教學師資之所需，並進一步反應國小教師擔任書法教學專業的必要性，則國小書法教學的未來堪慮。

至於排序第三的「對書法教學法不熟悉以致教學效果有限」，教師本身要先

培養對任教科目的教學能力，才能針對學生的程度與需要，運用各種教學方式，進行教學設計，並達到學習效果。洪文珍（1991）教學方法常隨著教材內容、教學目標、教學情境而改變，沒有一種教學方法放諸四海皆準。一般書法教學應以書寫技能為主，並以練習教學法、示範教學法與欣賞教學法為中心，教師以示範、臨寫、自運，抑或書空、描紅等方法進行教學。

隨著時代潮流演進，書法的實用性，漸次為電腦科技所取代，一般小學教師，若本身未能接受良好的書法教學訓練，在現有國小資訊教育與外國語文的強勢推波助瀾下，寫字課多被忽略，或彈性帶過，書法課程的實質意義將受到莫大的衝擊。

排序第四的「對書法教學評量的方式不了解以致書法教學評量流於形式」，洪文珍（1991）認為書法教學評量與教學目標一樣分成認知、情意、技能三類來評量，隨著年級的不同，三者的比例亦有所不同，以技能來說，隨著年紀的增長是逐步提高的，評量包含人、時及工具：（一）人：分成老師、學生自評、學生他評；（二）評量時間：又可分為教學前、中、後。其中形成性與總結性評量並用；（三）評量工具：包括觀察、訪談、自白（口頭或書面）、評量表、教師自編問卷及客觀測驗。

此外，洪文珍（1991）在書法作業批改基本原則認為：（一）批改作業重點與作業前之課堂教學配合；（二）用朱墨液或紅色廣告顏料批改，改中有批，多鼓勵增強，凡佳構、妙筆，除打「○」外，適當的寫幾句讚美或鼓勵的話；（三）必要時，教師在一旁寫正確的點畫或一個範字。

余益興（2002）歸納整理書法作業批改的原則，有以下幾點：（一）與學習目標配合：如教基本筆畫的書寫，應把批改重點放在點畫書寫的正確與否，起筆、行筆、收筆的書寫過程，對於結構、墨色則暫不過度要求；（二）當場批閱：教師應當著學生面前，一邊批改一邊分析學生筆法結構的問題，如有筆法不正確，應將正確的筆法書寫在旁，示範給學生看，學生的印象則更為深刻，效果亦更為顯著；（三）批改要明確：透過批改符號的使用，加圈、加點畫、書寫範字、短評，都要讓學生明瞭易懂，方能發揮批改的功用；（四）使用毛筆和朱墨：為了區別學生書寫與批改之處，使用朱墨應更為明顯，而批改的工具應盡量以使用毛筆為宜；（五）改中有批：適時加上短評，以補改之不足，為使學生充分瞭解，使用語詞應以簡潔為主；（六）評定等第或分數：老師給於評定等第或分數，給予適當且兼具鼓勵性質的成績，可激勵學生的學習；（七）牽手引導學生書寫：學生透過教師的牽引，親身加以體會，領悟書寫的要領與方法；（八）書寫過程之態度：書法作業的批改，勿僅注重書寫的結果，應考量學生學習的態度，以及書寫用具準備齊全與否等。

上述書法作業評量及批改的原則與方式，常因教師本身書法書寫能力受限的因素，如：用毛筆批改、書寫範字、加註簡短評語、牽手引導等而受影響，相對的給學生的回饋就不多，當然陷入教學無法突破困境。

此外，排序第五的「欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用」，根據林麗娥（1999）與洪文瓊（1997）的調查研究指出，一半以上的國小只採用練習簿而未採用書法教科書，可見書法練習簿在國小的使用率相當。吳東壁（2004）研究指出，目前各國小所使用的書法教材，通常以民間出版社所印製的習作簿做為教材，許多因素使教師很少能依照教材綱要或能力指標來編寫教材，例如教師本身的書法知能、編寫教材花費的時間、經費以及對學生的合適與否……等，因此忽略教師編選書法教材的專業能力，用坊間現成出版的習作簿成為普遍的現象（轉引自陳生步，2004）。

黃宗義（1996）在「台灣的書法教育與寫字教學」中指出：臺灣書壇、諸多活躍在書壇的書法家、學者、教育行政部門無法正視並編撰出一套適合教學之教材？說明了國小教師使用書法練習簿的普遍性，也了解到教師實施書法教學時，欠缺一套合適書法教科書或練習簿的困境。

所幸近年來，仍有學者如李秀華（2004）者，鼓舞著一群醉心翰墨、熱愛書法的後進，縱橫在書海之中，指導並投入更多書法教學課程活動設計，期使在教學中，得到一片之驚艷。

二、書法教學困境的因應方式

本研究書法教學困境的因應方式，在問卷中設有一開放性的題目，旨在於蒐集國小教師對於書法教學困境時的因應方式，歸納、經分析後，發現教師因應方式有：缺乏教學背景能力、及教學方法，需加強能力及教學方法；普遍教學時間不足，善用其他時間；師生教學教材及工具不足，宜充實；評量方式制式，宜多元處理；無法上課；其他方面著手。茲將填答者針對困境的因應方式分為「提升書法教學專業知能及教學法」、「利用其他教學時間進行教學」、「充實教材、工具」、「評量方式多元」、「無法上課」、「從其他方面著手」五個面向歸納整理如下：

（一）提升書法教學專業知能及教學法

1.專業知能：

- （1）具備書法教學專長教師經驗。
- （2）教學相關書籍、影帶實施教學。
- （3）聘請校外支援教師協助教學，並學習教學技巧。
- （4）尋求社會支持，利用坊間專長人員或專長家長當義工。
- （5）教育機構開設相關書法課程或利用校內（週三進修），提升能力。
- （6）自我進修及購買書法相關教學書籍或參考各家書法教學版本。
- （7）以校內書法專才教師進行協同教學，共同擬定一套教學課程。

2.教學法：

- （1）運用視聽媒材並自編教材。

- (2) 請教具書法教學專長者。
- (3) 利用坊間書法練習本所附之光碟進行教學。
- (4) 利用書法書籍所提供之教學法教學。

(二) 原書法時間不足，善用其他時間

- 1.善用午休時間實施。
- 2.利用彈性課程時間實施。
- 3.利用其他進度已超前之課堂實施。
- 4.晨間及早自習時間實施。
- 5.彈性運用綜合活動課程實施。
- 6.週休二日當做回家作業實施
- 7.以社團方式實施
- 8.辦理校內競賽，增進學習動機。
- 9.利用藝術與人文時間實施。

(三) 充實其他教材、工具

- 1.營造書法教學環境，引發學生學習情境。
- 2.尋找各家資訊，編輯成合適教材。
- 3.工欲善其事必先利其器，統一採購器具及良好書寫工具。
- 4.尋求坊間各類示範教學光碟。
- 5.利用各類練習簿，每周習寫，提升教學效果。
- 6.利用視聽媒體，提供師生書寫常識及技巧。
- 7.蒐集字帖並臨摹。

(四) 評量方式多元化

- 1.分組示範字的寫法，分組評量。
- 2.不刻意評量，先以增進兒童樂趣，基本認知為主。
- 3.利用寒、暑假作業習寫書法，開學後列入評比。
- 4.進行欣賞及觀摩。

(五) 無法上課

- 1.本位課程份量過重，選擇犧牲。
- 2.書法藝術現為小眾，現今使用工具已改變，實有取捨。
- 3.時間不足，不想放棄，重點指導後，當回家功課。
- 4.書法是需長時間練習才能顯現成果，以目前課程被分割的狀況，實無力應付，建議廢除，學生自行學習。
- 5.學生不喜歡，覺得很老氣。

6.不實施教學，以發展其他類藝術課程取代之。

（六）其他

- 1.由學校課程會議討論，提出一合理方法。
- 2.建議教育當局重視，才能如現今推動母語課程般有效。

綜上六方面所歸納，可以發現，現今書法教學實施，仍有一批教師不放棄教學，實屬可貴。如以上述各意見分析組織。若教育當局認為書法課程，仍是一門不可偏廢之技能為前提，在課程編排上要求上不可偏廢。願意以開設專長班或鼓勵各種進修課程推動，提昇教師教學之基本甚或專業知能，並且，以專業團隊方式，編製一套可實施之教材及教法示範媒體。除每週定期時間下，教師更願以零星時間多加運用，則書法教學之困境，應有可解之道。

第四節 台東縣國小教師「書法教學認知」的分析與討論

本節依據問卷中「書法教學認知」調查，統計有效樣本結果，進行分析與討論，問卷分為「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，分別針對現況做整體與各題分析；其次針對不同背景、環境變項之國小教師，在「書法教學認知」的差異情形，進行分析與討論。

第三部份「書法教學認知」問卷中有共十題，其填答及計分方式，分為「非常符合」、「大部分符合」、「少部分符合」、「非常不符合」四個等級加以勾選，分別給予4、3、2、1 分，得分愈高表示其認知程度越高；反之，則認知程度越低。

一、國小教師「書法教學認知」的現況

本研究依據教師在「書法教學認知」問卷填答情形，計算其在「非常符合」、「大部分符合」、「少部分符合」、「非常不符合」四個等級的百分比、平均數、標準差、排序等，如表4-11所示：

表4-11 國小教師「書法教學認知」的現況分析表 (N= 555)

向度	題目內容	非常符合 %	大部分符合 %	少部分符合 %	非常不符合 %	平均數	標準差	排序
書法教學認知	1. 書法專長任教	63.9	27.1	8.4	0.5	3.55	.67	1
	2. 辦理書法研習	48.6	39.9	10.0	1.5	3.36	.72	6
	3. 獨立教學方式	47.7	36.2	13.7	2.2	3.30	.79	8
	4. 了解能力指標	49.2	38.2	9.9	2.7	3.34	.77	7
	5. 使用書法練習簿	59.0	33.7	6.6	0.7	3.50	.65	3
	6. 教材評鑑能力	54.1	40.4	4.8	0.7	3.48	.62	4
	7. 熟悉書法教學法	51.6	39.7	7.9	0.7	3.42	.66	5
	8. 示範教學能力	58.8	37.4	3.3	0.5	3.54	.59	2
	9. 用毛筆批改作業	38.0	38.6	20.1	3.1	3.17	1.49	10
	10. 認知情意技能評量	41.3	45.0	12.1	1.7	3.26	.73	9
整體		51.2	37.6	9.7	1.4	3.39	4.98	

由表4-11可知，台東縣國小教師「書法教學認知」的現況分別說明臚列如后：

(一) 整體情形

1.以百分比而言，台東縣國小教師「書法教學認知」的程度以「非常符合」為最多，占51.2%，「大部份符合」次之，占37.6%，其次依序為「少部分符合」，占9.7%，「非常不符合」，占1.4%。其中「非常符合」與「大部份符合」合計共占88.8%，顯示台東縣國小教師在此部分的認同度頗高，相對地認同度偏低之人數，已屬非常少數。此與陳生步（2004）所做之研究分析結果完全相符。

2.以平均數而言，台東縣國小教師「書法教學認知」的整體認知屬中上程度(M=3.39)。

(二) 個別題項分析

1.以排序而言，第一題「我認為書法教學應由書法專長教師任教，以提升教學效果。」排序為最高(M=3.55)，此研究結果與施翔友（2004）及陳生步（2004）相符，顯示大部份國小教師對書法教學應由書法專長教師任教之認同度相對較高；第八題「我認為書法教師應具備示範教學能力」與第一題之平均數只差0.01百分比。顯示台東縣國小教師認為「示範教學能力」亦是書法教學重要因素。而第五、六、七之使用書法練習簿之必要、教材評鑑及選擇能力、熟悉書法教學法之認同度亦高。

2.以百分比而言，第一題「我認為書法教學應由書法專長教師任教，以提升教

學效果。」勾選「完全符合」者，高達63.9%，可知台東縣國小教師對此方面的認同程度相當高。而第一題「我認為書法教學應由書法專長教師任教，以提升教學效果。」與第八題「我認為書法教師應具備示範教學的能力，以提高學生學習的效果。」，勾選「非常不符合」者，占0.5%，可見台東國小教師對書法教師由專長教師任教並應具備示範教學的能力是肯定的。

3.以平均數來看，第九題「我認為在書法教學評量，教師應使用毛筆作業，已達學習效果。」最低（ $M=3.17$ ），顯示相對於其他題目而言，國小教師對用毛筆批改作業之認同程度相對較低，此或許與教師本身級務及課務繁忙，導致時間不足，以一般原子筆較為方便快捷或因為教師本身即不具備書法之書寫能力，反而不以毛筆來進行批改有關。

4.若以個別題目來分析，台東縣國小教師在「書法教學認知」方面的現況，以第一題「書法專長教師任教」、第五題「使用書法練習簿」、第六題「教材評鑑能力」、第七題「熟悉書法教學法」、第八題「示範教學能力」之認同程度較高，皆超過五成。而在第二題「辦理書法研習」、第三題「獨立教學方式」、第四題「了解能力指標」、第九題「用毛筆批改作業」、第十題「認知情意技能評量」之認同程度顯得較低。此結果亦與陳生步（2004）年所做之研究相符。

二、國小教師「書法教學認知」差異的分析與討論

以下將就統計分析結果，以 t 考驗與單因子變異數分析，分別探討不同背景與環境變項之國小教師「書法教學認知」的差異情形。其中背景變項包含教師之性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷；環境變項包含學校規模、學校地區、班級人數，以下將就以上變項分別探討之。

（一）不同性別國小教師「書法教學認知」的差異情形

不同性別國小教師「書法教學認知」的平均數、標準差、 t 考驗，如表4-12所示：

表4- 12 不同性別教師「書法教學認知」的差異考驗結果

各層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
師資	1. 男	228	6.91	1.12	.08
	2. 女	319	6.90	1.17	
課程	1. 男	228	6.69	1.25	.98
	2. 女	317	6.59	1.24	
教材	1. 男	227	6.99	1.03	.075
	2. 女	316	6.98	1.10	
教法	1. 男	227	6.92	1.11	-.87
	2. 女	317	7.00	1.17	
評量	1. 男	228	6.59	2.28	1.81
	2. 女	316	6.31	1.38	
整體	1. 男	228	34.07	4.86	.99
	2. 女	319	33.65	4.93	

* $p < .05$

由表4- 12 統計結果顯示，就整體而言，不同性別之國小書法教師在「書法教學認知」方面，均未達顯著差異。在就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。與陳生步（2004）之研究結果為相符。

此項研究結果於「教法」層面與張順誠（2002）、施翔友（2004）的研究結果不同外，其他層面皆相符。顯示國小教師在「書法教學認知」方面，並不受性別不同之影響。若以平均數而言（ $M = 3.29 \sim M = 3.50$ ），不論男、女生，其「書法教學認知」，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面及整體均屬中上程度。

（二）擔任不同職務之國小教師「書法教學認知」差異情形

本研究將擔任不同職務國小教師，劃分為：1.校長；2.主任；3.組長；4.導師；5.科任教師，進行單因子變異數分析。台東縣國小擔任不同職務教師之「書法教學認知」的差異情形，如表4-13所示：

表 4 - 13 不同職務國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (擔任職務)	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較
				變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 值	
師資	1.校長	6.62	1.33	組間	5.47	4	1.37	1.03	N.S
	2.主任	7.07	1.12	組內	713.52	536	1.33		
	3.組長	7.01	1.09	總和	718.99	540			
	4.導師	6.84	1.14						
	5.科任	6.85	1.26						
課程	1.校長	7.00	1.29	組間	5.92	4	1.48	.95	N.S
	2.主任	6.77	1.17	組內	836.38	534	1.57		
	3.組長	6.73	1.23	總和	842.297	538			
	4.導師	6.57	1.26						
	5.科任	6.52	1.33						
教材	1.校長	7.33	.78	組間	6.71	4	1.68	1.47	N.S
	2.主任	7.19	.92	組內	605.17	531	1.14		
	3.組長	7.01	1.09	總和	611.88	535			
	4.導師	6.90	1.10						
	5.科任	7.04	1.06						
教法	1.校長	7.58	.67	組間	16.88	4	4.22	3.26*	1>4
	2.主任	7.16	.97	組內	689.45	532	1.30		2>4
	3.組長	7.15	1.01	總和	706.33	536			3>4
	4.導師	6.83	1.22						
	5.科任	7.06	1.15						
評量	1.校長	7.42	.90	組間	48.86	4	12.22	3.75**	1>4
	2.主任	6.90	3.54	組內	1734.18	532	3.26		1>5
	3.組長	6.66	1.29	總和	1783.04	536			2>4
	4.導師	6.27	1.38						2>5
	5.科任	6.04	1.30						3>5
整體	1.校長	34.23	7.63	組間	255.46	4	63.86	2.61*	2>4
	2.主任	35.10	5.24	組內	13137.31	536	24.51		2>5
	3.組長	34.45	4.63	總和	13392.76	540			
	4.導師	33.36	4.78						
	5.科任	33.02	5.23						

*P<.05 **P<.01 N.S：無顯著

由表4 - 13 統計結果顯示，就整體（ $F=2.61$ ， $P<.05$ ）而言，擔任不同職務國小教師在「書法教學認知」方面，有達到顯著水準，具顯著差異。進一步用LSD法進行事後比較，主任（ $M=35.10$ ）高於導師（ $M=34.45$ ）及科任（ $M=33.02$ ）。再就各層面而言，在「教法」（ $F=3.26$ ， $P<.05$ ）層面則有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，校長（ $M=7.58$ ）、主任（ $M=7.16$ ）、組長（ $M=7.15$ ）高於導師（ $M=6.83$ ）。在「評量」（ $F=3.75$ ， $P<.01$ ）層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，校長（ $M=7.42$ ）、主任（ $M=6.90$ ）分別高於導師（ $M=6.27$ ）及科任（ $M=6.04$ ）；組長（ $M=6.66$ ）高於科任（ $M=6.04$ ）。在「師資」、「課程」、「教材」三個層面，未達顯著差異。

由上述分析顯示，擔任不同職務國小教師在「書法教學認知」方面，除「整體」、「教法」、「評量」層面有顯著差異外，其餘其他各層面而言，均未達顯著差異。而在「教法」、「評量」層面，擔任行政職務的教師，得分高於擔任導師職務的教師，究其原因，可能因為，行政人員負有課程規劃及教學視導之責，其認為書法教師在書法教學之教法及評量上必須有一定之程度、能力及學習過程的態度，方能提升教學效果。

（三）不同任教年級國小教師「書法教學認知」差異情形

本研究將不同任教年級國小教師，劃分為：1.三年級；2.四年級；3.五年級；4.六年級；5.跨年級任教，進行單因子變異數分析。台東縣不同任教年級國小教師「書法教學認知」的差異情形，如表4 - 14 所示：

表 4 - 14 不同任教年級國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (任教年級)	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較
				變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 值	
師資	1. 三年級	6.90	1.18	組間	16.35	4	4.09	3.20*	5>1
	2. 四年級	6.87	1.08	組內	546.77	428	1.28		5>2
	3. 五年級	6.88	1.13	總和	563.12	432			5>3
	4. 六年級	6.59	1.17						5>4
	5. 跨年級	7.33	1.01						
課程	1. 三年級	6.73	1.28	組間	7.33	4	1.83	1.18	
	2. 四年級	6.56	1.21	組內	661.53	426	1.55		
	3. 五年級	6.68	1.14	總和	668.86	430			N.S
	4. 六年級	6.46	1.35						
	5. 跨年級	6.89	1.23						
教材	1. 三年級	7.18	.92	組間	12.82	4	3.20	2.73*	1>2
	2. 四年級	6.78	1.07	組內	497.36	423	1.18		1>4
	3. 五年級	6.94	1.12	總和	510.17	427			4>5
	4. 六年級	6.77	1.22						
	5. 跨年級	7.19	.97						
教法	1. 三年級	7.10	1.23	組間	13.75	4	3.44	2.53*	1>4
	2. 四年級	6.84	1.09	組內	576.15	424	1.36		5>2
	3. 五年級	6.91	1.18	總和	589.90	428			5>4
	4. 六年級	6.74	1.23						
	5. 跨年級	7.34	.94						
評量	1. 三年級	6.47	1.36	組間	6.69	4	1.74	.926	
	2. 四年級	6.21	1.25	組內	797.75	425	1.88		
	3. 五年級	6.18	1.35	總和	804.71	429			N.S
	4. 六年級	6.17	1.43						
	5. 跨年級	6.45	1.59						
整體	1. 三年級	34.02	5.05	組間	129.84	4	32.46	1.35	
	2. 四年級	33.24	4.19	組內	10257.70	428	23.97		
	3. 五年級	33.51	4.63	總和	1.387.54	432			N.S
	4. 六年級	32.73	5.32						
	5. 跨年級	34.49	5.65						

* p < .05 N.S：無顯著

由表 4-14 統計結果顯示，就整體而言，不同任教年級國小教師在「書法教學認知」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」（ $F = 3.20$ ， $p < .05$ ）層面，有顯著差異存在，且達顯著水準，進一步用 LSD 法進行事後比較，跨年級任教教師（ $M=7.33$ ）高於三年級任教教師（ $M=6.90$ ）、四年級任教教師（ $M=6.87$ ）、五年級任教教師（ $M=6.88$ ）、六年級任教教師（ $M=6.59$ ），推論情形，可能是一些學校的書法教學是由科任教師所跨年級任教，這些老師本身即具有書法專長，對於教師書法專長及專業知能之認知高於其他年級教師；「教材」（ $F = 2.73$ ， $p < .05$ ）層面，有顯著差異存在，且達顯著水準，進一步以 LSD 法進行事後比較，得知擔任三年級的國小教師（ $M=7.18$ ）高於四年級教師（ $M=6.78$ ）及六年級教師（ $M=6.77$ ）；「教法」（ $F = 2.53$ ， $p < .05$ ）層面，有顯著差異存在，且達顯著水準；進一步以 LSD 法進行事後比較，得知擔任三年級的國小教師（ $M = 7.10$ ）高於擔任六年級的國小教師（ $M = 6.74$ ），擔任跨年級書法教學的國小教師（ $M = 7.34$ ）高於擔任四年級的國小教師（ $M=6.84$ ）及六年級的國小教師（ $M=6.74$ ）。

由上述分析顯示，不同任教年級國小教師在「書法教學認知」方面，在「師資」、「教材」、「教法」層面有顯著差異外，其餘就整體與其他各層面而言，均未達顯著差異。而在「教材」層面，擔任三年級的書法教師得分高於擔任四年級的書法教師，陳生步（2004）認為，可能因為書法課程係由國小三年級開始實施教學，因而該年級教師認為有必要使用書法教材（如練習簿），依據其教材編輯順序（先由基礎筆劃開始學習）有系統的教導學生學習；另對於書法教材評鑑與選擇能力，亦由於三年級為學習書法的第一年，而選擇一份適合學生程度與出版品質優良的書法教材，則顯得相對重要。再者，進入第二年書法學習的四年級而言，教師可能認為三年級已選用教材實施基礎的書法教學，而大部分教師則延用相同版本教學，故其教材評鑑與選擇能力的具備，已較無重要性。而在「教法」層面，擔任三年級的書法教師得分高於擔任六年級的書法教師，可能是因為三年級是書法學習的開始，六年級是國小最後一個學習書法之年級，如在教學過程中給予多元教學方式及示範教學能力，到畢業前，學生書法應有一定效果。

（四）不同任教年資國小教師「書法教學認知」差異情形

本研究將國小教師不同任教年資，劃分為：1. 5年（含）以下；2. 6-10年；3. 11-15年；4. 16-20年；5. 21年以上。進行單因子變異數分析。台東縣不同任教年資教師「書法教學認知」的差異情形，如表4-15 所示：

表4 - 15 不同任教年資國小教師「書法教學認知」的變異數分析結果

層面	類別 (任教年資)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方和	F 值	
師資	1. 5年(含)以下	6.71	1.17	組間	22.53	5	5.63	4.39**	3>1
	2. 6-10年	6.73	1.19	組內	672.36	524	1.28		3>2
	3. 11-15年	7.15	.98	總和	694.89	528			4>1
	4. 16-20年	7.21	1.12						4>2
	5. 21年以上	6.98	1.18						
課程	1. 5年(含)以下	6.45	1.31	組間	30.71	4	7.68	5.11***	3>1
	2. 6-10年	6.41	1.32	組內	785.07	522	1.50		3>2
	3. 11-15年	6.82	1.06	總和	815.78	526			4>1
	4. 16-20年	6.88	1.19						4>2
	5. 21年以上	7.07	1.13						5>1
教材	1. 5年(含)以下	6.87	1.07	組間	18.72	4	4.68	4.25**	3>1
	2. 6-10年	6.79	1.16	組內	572.26	519	1.10		3>2
	3. 11-15年	7.13	.99	總和	590.98	523			4>1
	4. 16-20年	7.24	.92						4>2
	5. 21年以上	7.28	.94						5>1
教法	1. 5年(含)以下	6.82	1.13	組間	26.72	4	6.68	5.41***	3>1
	2. 6-10年	6.75	1.27	組內	642.05	520	1.24		3>2
	3. 11-15年	7.15	1.00	總和	668.77	524			4>1
	4. 16-20年	7.33	.93						4>2
	5. 21年以上	7.26	.99						5>1
評量	1. 5年(含)以下	6.26	1.25	組間	58.38	4	14.6	4.50***	3>1
	2. 6-10年	6.06	1.49	組內	1685.09	520	0		3>2
	3. 11-15年	6.74	2.83	總和	1743.48	524	3.24		4>1
	4. 16-20年	6.84	1.26						4>2
	5. 21年以上	6.89	1.19						5>1
整體	1. 5年(含)以下	32.93	4.80	組間	790.98	5	197.	8.54***	3>1
	2. 6-10年	32.57	5.37	組內	12133.60	524	74		3>2
	3. 11-15年	34.89	4.76	總和	12924.58	528	23.1		4>1
	4. 16-20年	35.38	4.03				6		4>2
	5. 21年以上	35.49	3.94						5>1

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

就整體 ($F=8.54, P<.001$) 而言，擔任不同任教年資國小教師在「書法教學認知」方面，有達到顯著水準，具顯著差異。進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=34.89$) 高於「5年(含)以下」($M=32.93$) 及「6-10年」($M=32.57$)；「16-20年」($M=35.38$) 高於「5年(含)以下」($M=32.93$) 及「6-10年」($M=32.57$)；「21年以上」($M=35.49$) 高於「5年(含)以下」($M=32.93$) 及「6-10年」($M=32.57$)。再就各層面而言，不同任教年資國小教師在「書法教學認知」方面，均達顯著差異：

在「師資」($F=4.39, P<.01$) 層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=7.15$) 高於「5年(含)以下」($M=6.71$) 及「6-10年」($M=6.73$)；「16-20年」($M=7.21$) 高於「5年(含)以下」($M=6.71$) 及「6-10年」($M=6.73$)。

在「課程」($F=5.11, P<.001$) 層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=6.82$) 高於「5年(含)以下」($M=6.45$) 及「6-10年」($M=6.41$)；「16-20年」($M=6.88$) 高於「5年(含)以下」($M=6.45$) 及「6-10年」($M=6.41$)；「21年以上」($M=7.07$) 高於「5年(含)以下」($M=6.45$) 及「6-10年」($M=6.41$)。

在「教材」($F=4.25, P<.01$) 層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=7.13$) 高於「5年(含)以下」($M=6.87$) 及「6-10年」($M=6.79$)；「16-20年」($M=7.24$) 高於「5年(含)以下」($M=6.87$) 及「6-10年」($M=6.79$)；「21年以上」($M=7.28$) 高於「5年(含)以下」($M=6.87$) 及「6-10年」($M=6.79$)。

在「教法」($F=5.41, P<.001$) 層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=7.15$) 高於「5年(含)以下」($M=6.82$) 及「6-10年」($M=6.75$)；「16-20年」($M=7.33$) 高於「5年(含)以下」($M=6.82$) 及「6-10年」($M=6.75$)；「21年以上」($M=7.26$) 高於「5年(含)以下」($M=6.82$) 及「6-10年」($M=6.75$)。

在「評量」($F=3.75, P<.001$) 層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，「11-15年」($M=6.74$) 高於「5年(含)以下」($M=6.26$) 及「6-10年」($M=6.06$)；「16-20年」($M=6.84$) 高於「5年(含)以下」($M=6.26$) 及「6-10年」($M=6.06$)；「21年以上」($M=6.89$) 高於「5年(含)以下」($M=6.26$) 及「6-10年」($M=6.06$)。

由表4-15 統計結果顯示，台東縣不同任教年資教師在平均數而言，在「師資」層面，任教年資在「11-15年」及「16-20年」的教師，其書法教學認知的認同度上較「5年(含)以下」及「6-10年」高，其認為書法教學應由專長教師任教及教育機構應辦理書法教學研習之認知程度高。在「課程」層面，任教年資在「11-15年」、「16-20年」及「21年以上」的教師，其書法教學認知的認同度上較「5年(含)以下」及「6-10年」高，其認為書法教學應和聽、說、讀、作分開及並在教學前了解

該年級書法能力指標之認同度高。在「教材」層面，任教年資在「11-15年」、「16-20年」及「21年以上」的教師，其書法教學認知的認同度上較「5年（含）以下」及「6-10年」高，其認為書法教學必須使用書法教材及教師應具有書法教材的評鑑及選擇能力之認同度較高。在「教法」層面，任教年資在「11-15年」、「16-20年」及「21年以上」的教師，其書法教學認知的認同度上較「5年（含）以下」及「6-10年」高，其認為書法教學應熟析各種書法教學法及具備示範教學能力之認同度較高。在「評量」層面，任教年資在「11-15年」、「16-20年」及「21年以上」的教師，其書法教學認知的認同度上較「5年（含）以下」及「6-10年」高，其認為書法教學應使用毛筆批改，且在評量時應針對認知、情意、技能方面進行評量之認同度較高

由上述分析顯示，國小教師「書法教學認知」，受教師任教年資多寡之影響，任教年資越久，比任教年資少的教師認同度要高，代表教學資歷越高，在認知上越認同書法教學是一門專業性高的課程。

（五）不同教育背景國小教師「書法教學認知」的差異情形

本研究將國小教師不同教育背景，劃分為：1.師大、師院、教育學院；2.一般大學（含師資班）；3.師專、師範。進行單因子變異數分析。台東縣不同教育背景教師「書法教學認知」的差異情形，如表4 -16所示：

表4-16 不同教育背景國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (教育背景)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1.師大、師院、教育學院	6.90	1.18	組間	.19	2	.10	.072	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.90	1.14	組內	713.92	530	1.35		
	3.師專、師範	6.82	1.07	總和	714.12	532			
課程	1.師大、師院、教育學院	6.68	1.23	組間	4.37	2	2.19	1.40	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.50	1.31	組內	827.64	528	1.57		
	3.師專、師範	6.80	1.27	總和	832.02	530			
教材	1.師大、師院、教育學院	7.02	1.09	組間	2.07	2	1.03	.90	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.89	1.04	組內	606.70	525	1.16		
	3.師專、師範	6.90	1.01	總和	608.77	527			
教法	1.師大、師院、教育學院	7.02	1.10	組間	4.25	2	2.12	1.61	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.88	1.18	組內	691.92	526	1.32		
	3.師專、師範	6.73	1.40	總和	696.17	528			
評量	1.師大、師院、教育學院	6.49	2.00	組間	6.95	2	3.48	1.04	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.22	1.45	組內	1755.72	526	3.34		
	3.師專、師範	6.45	1.28	總和	1762.67	528			
整體	1.師大、師院、教育學院	34.07	4.78	組間	107.20	2	53.60	2.15	N.S
	2.一般大學(含師資班)	33.09	5.39	組內	13196.06	530	24.90		
	3.師專、師範	33.22	5.46	總和	13303.26	532			

* $p < .05$ N.S: 無顯著

由表4-16統計結果顯示，就整體而言，不同教育背景國小教師在「書法教學認知」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學認知」，並不因教師教育背景之不同而有所影響。原因可能由於教師之「書法」能力，只有少數師資培育單位語文系規範之必修課程，一般科系甚有必修但不算學分之課程。如此情形下，現任書法教師在受業階段，所學習書法教學專業知識及能力有限，導致研究結果未達顯著差異。

(六) 不同學歷之國小教師「書法教學認知」的差異情形

本研究將不同學校規模，劃分為：1.碩士以上；2.碩士以下，進行單因子變異

數分析。台東縣不同學歷之國小教師「書法教學認知」之差異情形，如表4-16所示：

表4-17 不同學歷國小教師「書法教學認知」差異考驗結果

層面	類別 (學歷)	人數	平均數	標準差	t 值	事後比較
師資	1.碩士以上	131	6.93	1.16	.40	
	2.學士	408	6.88	1.15		
課程	1.碩士以上	131	6.73	1.18	1.05	
	2.學士	406	6.59	1.28		
教材	1.碩士以上	130	7.08	1.03	1.22	
	2.學士	404	6.95	1.08		
教法	1.碩士以上	129	7.23	.95	3.09***	1>2
	2.學士	406	6.88	1.19		
評量	1.碩士以上	129	6.71	2.84	1.98	
	2.學士	406	6.34	1.34		
整體	1.碩士以上	131	34.47	5.44	1.85	
	2.學士	408	33.54	4.81		

* p < .001

由表4-17 統計結果顯示，就整體而言，不同學歷之國小書法教師在「書法教學認知」方面，未達顯著差異。在就各層面而言，「教法」層面有顯著差異存在，且達顯著水準。

顯示不同學歷國小教師其整體上在「書法教學認知」方面，並不受學歷不同之影響。若以平均數而言（ $M = 3.17 \sim M = 3.61$ ），不論男、女生，其「書法教學認知」，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面及整體均屬中上程度。

但「教法」層面上，以獨立樣本檢定來事後比較，碩士以上學歷教師（ $M=7.23$ ）高於學士教師（ $M=6.88$ ），其原因可能是，國小教教師在經過進修，習得更深一層的理論基礎，其認為在「教法」上書法教師更應該具備各種教學法及示範教學之基礎能力。

（七）不同學校規模國小教師「書法教學認知」的差異情形

本研究將不同學校規模，劃分為：1.6 班（含）以下；2.7-12 班；3.13-24 班；4.25班以上，進行單因子變異數分析。

台東縣不同學校規模教師「書法教學認知」之差異情形，如表4-18 所示：

表4-18 不同學校規模國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (學校規模)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1.6 班(含)以下	6.88	1.20	組間	1.09	3	.36	.27	N.S
	2.7-12 班	6.85	1.10	組內	725.18	543	1.34		
	3.13-24 班	6.90	1.22	總和	726.27	546			
	4.25 班以上	7.00	.97						
課程	1.6 班(含)以下	6.62	1.24	組間	.54	3	.18	.12	N.S
	2.7-12 班	6.65	1.31	組內	848.33	541	1.57		
	3.13-24 班	6.70	1.26	總和	848.87	544			
	4.25 班以上	6.59	1.22						
教材	1.6 班(含)以下	6.97	1.04	組間	.56	3	.19	.16	N.S
	2.7-12 班	7.04	1.15	組內	619.32	538	1.15		
	3.13-24 班	6.94	1.20	總和	619.88	541			
	4.25 班以上	7.01	.96						
教法	1.6 班(含)以下	6.94	1.14	組間	2.42	3	.80	.61	N.S
	2.7-12 班	6.93	1.25	組內	711.91	539	1.32		
	3.13-24 班	6.92	1.27	總和	714.32	542			
	4.25 班以上	7.13	.94						
評量	1.6 班(含)以下	6.48	2.10	組間	5.96	3	1.99	.60	N.S
	2.7-12 班	6.51	1.43	組內	1782.62	539	3.31		
	3.13-24 班	6.20	1.40	總和	1788.58	542			
	4.25 班以上	6.32	1.30						
整體	1.6 班(含)以下	33.78	5.05	組間	2.47	3	.82	.03	N.S
	2.7-12 班	33.71	5.30	組內	13489.97	543	24.84		
	3.13-24 班	33.67	5.06	總和	13492.435	546			
	4.25 班以上	33.90	4.21						

* $p < .05$ N.S: 無顯著

由表4-18 統計結果顯示，就整體而言，不同學校規模國小教師在「書法教學認知」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學認知」，並不受學校規模大小之影響。探究其可能原因，乃由於台東縣國小之規模，除台東市區等幾所國小班級數較多

外，其餘大都為六班之小型學校，全縣國小六班以下之學校佔全部之60%以上。若與西部都市相比較，台東縣之國小規模可說均為小型學校，彼此間差異並不大，是故，不同學校規模之教師在「書法教學認知」方面，亦無顯著之差異。

(八) 不同學校地區國小教師「書法教學認知」的差異情形

本研究將不同學校地區，劃分為：1. 台東市區；2. 偏遠地區；3. 特殊偏遠地區；4. 離島，進行單因子變異數分析。台東縣不同學校地區國小教師「書法教學認知」的差異情形，如表4-19所示：

表4-19 不同學校地區國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (學校地區)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方和	F 值	
師資	1. 台東市區	6.90	1.11	組間	7.62	3	2.54	1.92	N.S
	2. 偏遠地區	6.98	1.17	組內	717.83	541	1.33		
	3. 特殊偏遠地區	6.81	1.16	總和	725.45	544			
	4. 離島	6.31	1.30						
課程	1. 台東市區	6.66	1.22	組間	3.41	3	1.14	.73	N.S
	2. 偏遠地區	6.57	1.30	組內	845.06	540	1.57		
	3. 特殊偏遠地區	6.76	1.24	總和	848.47	543			
	4. 離島	6.38	1.02						
教材	1. 台東市區	7.02	1.05	組間	2.43	3	0.81	.71	N.S
	2. 偏遠地區	6.95	1.11	組內	613.50	536	1.15		
	3. 特殊偏遠地區	7.05	1.01	總和	615.93	539			
	4. 離島	6.69	1.08						
教法	1. 台東市區	6.98	1.16	組間	1.35	3	.45	.34	N.S
	2. 偏遠地區	6.92	1.18	組內	710.84	537	1.32		
	3. 特殊偏遠地區	7.04	1.07	總和	712.19	540			
	4. 離島	6.81	.98						
評量	1. 台東市區	6.33	1.34	組間	3.96	3	1.32	.40	N.S
	2. 偏遠地區	6.52	2.34	組內	1782.26	537	3.32		
	3. 特殊偏遠地區	6.44	1.37	總和	1786.22	540			
	4. 離島	6.31	1.40						
整體	1. 台東市區	33.80	4.52	組間	32.52	3	10.84	.44	N.S
	2. 偏遠地區	33.75	5.55	組內	13445.06	541	24.85		
	3. 特殊偏遠地區	34.03	4.63	總和	13477.58	544			
	4. 離島	32.50	4.60						

* $p < .05$ N.S：無顯著

由表4 - 19 統計結果顯示，就整體而言，不同學校地區國小教師在「書法教學認知」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學認知」，並不受不同學校地區之影響。探究其可能原因，乃由於台東縣國小位處地區雖有台東市區、偏遠地區、特殊偏遠地區、離島之分，然相對於西部縣市而言，其台東縣屬小學分部，南北狹長，相距100公里以上，路程遙遠，再者進修管道較少，只有台東大學，若往返西部進修，時間及經費負擔較重等因素，導致不同地區教師在書法教學認知方面沒有太大差異，是故，「書法教學認知」彼此間差異不大。

（九）不同班級人數教師「書法教學認知」之差異情形

本研究將不同班級人數，劃分為： 1. 10人（含）以下； 2. 11 - 20人； 3. 21 - 30 人； 4. 31 人（含）以上，進行單因子變異數分析。台東縣不同班級人數國小教師「書法教學認知」的差異情形，如表 4 - 20 所示：



表4 - 20 不同班級人數國小教師「書法教學認知」變異數分析結果

層面	類別 (班級人數)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平 均 平方和	F 值	
師資	1. 10人(含)以下	6.92	1.19	組間	.48	3	.16	.89	N.S
	2. 11 - 20人	6.89	1.16	組內	705.10	531	1.33		
	3. 21 - 30人	6.88	1.04	總和	705.58	534			
	4. 31人(含)以上	6.83	1.20						
課程	1. 10人(含)以下	6.71	1.31	組間	3.50	3	1.17	.12	N.S
	2. 11 - 20人	6.50	1.30	組內	832.88	529	1.57		
	3. 21 - 30人	6.63	1.16	總和	836.38	532			
	4. 31人(含)以上	6.63	1.22						
教材	1. 10人(含)以下	7.01	1.07	組間	1.59	3	.53	.74	N.S
	2. 11 - 20人	6.94	1.07	組內	608.04	526	1.16		
	3. 21 - 30人	7.05	1.00	總和	609.63	529			
	4. 31人(含)以上	6.91	1.16						
教法	1. 10人(含)以下	7.00	1.16	組間	1.43	3	.48	.46	N.S
	2. 11 - 20人	6.87	1.17	組內	702.39	527	1.33		
	3. 21 - 30人	6.99	1.09	總和	703.82	530			
	4. 31人(含)以上	6.97	1.20						
評量	1. 10人(含)以下	6.47	1.41	組間	5.85	3	1.95	.36	N.S
	2. 11 - 20人	6.30	1.43	組內	1767.00	527	3.35		
	3. 21 - 30人	6.57	2.86	總和	1772.85	530			
	4. 31人(含)以上	6.34	1.36						
整體	1. 10人(含)以下	34.06	4.82	組間	66.52	3	22.17	.58	N.S
	2. 11 - 20人	33.24	5.33	組內	13207.23	531	24.87		
	3. 21 - 30人	34.03	4.84	總和	13273.75	534			
	4. 31人(含)以上	33.60	4.84						

* $p < .05$ N.S: 無顯著

由表4 - 20 統計結果顯示,就整體而言,不同班級人數國小教師在「書法教學認知」方面,未達顯著差異。再就各層面而言,在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面,亦未達顯著差異。

由上述分析顯示,任教不同班級人數國小教師在「書法教學認知」方面,不

受任教不同班級人數所影響。

第五節 台東縣國小教師「書法教學意願」的分析與討論

本節依據問卷中「書法教學意願」調查統計結果進行分析與討論，問卷分為「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，分別針對現況做整體與各層面分析；其次針對不同教師背景、情境變項的國小教師，在「書法教學意願」的差異情形，進行分析與討論。

「書法教學意願」問卷中共有十題，其填答及計分方式，分為「非常符合」、「大部分符合」、「少部分符合」、「非常不符合」四個等級加以勾選，分別給予4、3、2、1分，各等級得分愈高，表示其意願程度越高。

一、國小教師「書法教學意願」的現況

本研究依據教師在「書法教學意願」問卷中填答之得分情形，計算教師在「非常符合」、「大部分符合」、「少部分符合」、「非常不符合」四個等級的百分比、平均數、標準差、排序等，如表 4-21 所示：

表4-21 國小教師「書法教學意願」現況分析表（N = 555）

向度	題目 內容	非常 符合 %	大 部 分 符 合 %	少 部 分 符 合 %	非 常 不 符 合 %	平 均 數	標 準 差	排 序
書法教 學意願	1.會自我充實書法專業	22.9	45.8	27.1	4.2	2.87	.81	7
	2.會參與書法教學研習	18.5	42.0	31.3	8.2	2.71	.86	10
	3.會採用獨立教學方式	21.4	46.7	26.9	4.9	2.85	.81	8
	4.會配合能力指標教學	21.3	52.0	21.1	5.5	2.89	.80	6
	5.會使用書法練習簿	45.5	46.2	6.6	1.7	3.36	.68	1
	6.會依據評鑑規準選擇教材	21.6	52.2	22.9	3.1	3.00	1.87	3
	7.會運用不同的教學法進行教學	20.9	50.5	25.5	2.9	2.97	1.80	4
	8.會親自示範教學	36.9	48.1	11.9	3.1	3.19	.76	2
	9.會使用毛筆批改作業	28.6	34.2	28.8	8.4	2.83	.94	9
	10.會兼顧認知情意技能評量	24.1	49.5	23.6	2.7	2.95	.77	5
整體		26.2	46.7	22.6	4.5	2.96	6.15	

由表4-21 可知，台東縣國小教師「書法教學意願」的現況，以下就其整體情

形及個別題項分析如下：

（一）整體情形

1. 以百分比而言，台東縣國小教師「書法教學意願」以「大部分符合」最多，占46.7%；「非常符合」次之，占26.2%；其次依序為「少部分符合」，占22.6%；「非常不符合」，占4.5%。其中「非常符合」與「大部分符合」合計共占72.9%，超過七成的教師，顯示台東縣國小教師在此部分的認同度亦不低，而認同度偏低之人數（26.6%），則屬相對少數。

2. 以平均數而言，台東縣國小教師「書法教學意願」屬中上程度（ $M=2.96$ ）。

（二）個別題項分析

1. 以排序而言，第五題「會使用書法練習簿」排序為最高（ $M=3.36$ ），顯示國小教師對該題的意願屬正向而積極。吳東壁（2001）、林麗娥（1999）、洪文瓊（1997）、施翔友（2004）、陳生步（2004）等人的研究結果亦顯示，目前各國小所使用的書法教材，通常以民間出版社所印製的習作簿做為教材，且使用率相當高。而第二題「會參與書法教學研習」排序雖然殿後，然其意願亦屬中上程度（ $M=2.71$ ）。

2. 以百分比而言，第五題「會使用書法練習簿」，勾選「完全符合」者，占45.5%，勾選「大部分符合」者，占46.2%，兩者合計共占91.7%，可知台東縣國小教師對此方面的認同程度相當高。而第二題「會參與書法教學研習」，勾選「少部分符合」與「非常不符合」者，合計40.5%，由此可見台東縣國小教師對「會參與書法教學研習」方面的負向意願，相對於其他各題有較高的現象，此或許與問卷第一部分第二題「希望以何種進修方式，提升您的書法專業能力？」，填答「教育（文化）局辦理研習」的人數佔第四，有著密切的關係。

3. 以平均數來看，各題平均數雖有高低（ $M=3.36 \sim M=2.71$ ），然皆有中上程度之意願，顯示國小教師對於書法教學的實施面，在意願上屬於正向而積極。

4. 若以個別題目來分析，台東縣國小教師「書法教學意願」的現況，第五題「會使用書法練習簿」、第八題「會親自示範教學」、第六題「會依據評鑑規準選擇教材」、第七題「會運用不同的教學法進行教學」、第十題「會兼顧認知情意技能評量」之書法教學意願較高。而第四題「會配合能力指標教學」、第一題「會自我充實書法專業」、第三題「會採用獨立教學方式」、第九題「會使用毛筆批改作業」、第二題「會參與書法教學研習」之書法教學意願顯得較低。

二、國小教師「書法教學意願」差異的分析與討論

茲將就統計分析結果，以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析，分別探討台東縣不同背景與環境變項之國小教師「書法教學意願」之差異情形。其中背景變

項包含教師之性別、擔任職務、任教年級、任教年資、教育背景、學歷；環境變項包含學校規模、學校地區、班級人數，以下將就以上變項分別探討之。

（一）不同性別教師「書法教學意願」的差異情形

台東縣不同性別國小教師「書法教學意願」的平均數、標準差、t 考驗，如表4-22 所示：

表 4-22 不同性別教師「書法教學意願」的差異分析結果

各層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
師資	1. 男	227	5.55	1.60	-.35
	2. 女	318	5.60	1.49	
課程	1. 男	226	5.76	1.36	.32
	2. 女	316	5.72	1.38	
教材	1. 男	225	6.41	2.95	.53
	2. 女	318	6.31	1.21	
教法	1. 男	228	6.22	2.81	.66
	2. 女	317	6.10	1.26	
評量	1. 男	228	5.91	1.51	1.77
	2. 女	317	5.68	1.41	
整體	1. 男	228	28.76	6.99	.73
	2. 女	318	29.37	5.46	

由表4-22 統計結果顯示，就整體而言，不同性別之國小書法教師在「書法教學意願」方面，均未達顯著差異。在就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

此項研究結果除在教法方面與張順誠（2002）、施翔友（2004）、陳生步（2004）的研究結果不同外，其餘結果均相符，顯示國小教師在「書法教學意願」方面，並未受性別不同之影響。若以平均數而言（ $M = 2.77 \sim M = 3.20$ ），不論男、女生，其「書法教學意願」，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面及整體均屬中等以上程度。

（二）擔任不同職務之國小教師「書法教學認知」差異情形

本研究將擔任不同職務國小教師，劃分為：1.校長；2.主任；3.組長；4.導師；5.科任教師，進行單因子變異數分析。台東縣國小擔任不同職務教師「書法教學認知」的差異情形，如表4-23 所示：

表4 - 23 不同職務國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (擔任 職務)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1.校長	6.00	1.76	組間	10.43	4	2.61	1.10	N.S
	2.主任	5.48	1.66	組內	1264.31	533	2.37		
	3.組長	5.44	1.55	總和	1274.74	537			
	4.導師	5.58	1.49						
	5.科任	5.9	1.57						
課程	1.校長	6.67	1.07	組間	15.07	4	3.77	2.03	N.S
	2.主任	5.78	1.47	組內	984.30	530	1.86		
	3.組長	5.63	1.42	總和	999.36	534			
	4.導師	5.69	1.34						
	5.科任	5.96	1.29						
教材	1.校長	6.73	1.19	組間	32.13	4	8.03	1.80	N.S
	2.主任	6.88	4.88	組內	2374.23	531	4.47		
	3.組長	6.20	1.32	總和	2406.36	535			
	4.導師	6.22	1.21						
	5.科任	6.60	1.10						
教法	1.校長	7.00	1.04	組間	10.66	4	2.66	.625	N.S
	2.主任	6.27	1.46	組內	2270.92	533	4.26		
	3.組長	6.08	1.38	總和	2281.57	537			
	4.導師	6.12	2.45						
	5.科任	6.19	1.27						
評量	1.校長	7.42	1.08	組間	48.95	4	12.38	5.97***	1 > 2
	2.主任	6.12	1.56	組內	1092.89	533	2.05		1 > 3
	3.組長	5.76	1.41	總和	1141.84	537			1 > 4
	4.導師	5.62	1.41						1 > 5
	5.科任	5.93	1.46						
整體	1.校長	33.42	5.25	組間	342.47	4	85.62	2.28	N.S
	2.主任	30.48	8.18	組內	20058.32	534	37.56		
	3.組長	29.11	5.64	總和	20400.79	538			
	4.導師	29.18	5.88						
	5.科任	30.41	5.21						

*** p < .001 N.S：無顯著

由表4 - 23 統計結果顯示，就整體而言，台東縣擔任不同職務國小教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」四個層面，亦未達顯著差異；而在「評量」層面則有顯著差異，且達顯著水準，進一步以LSD法進行事後比較，得知擔任校長職務的國小教師（ $M=7.42$ ）皆高於分別擔任主任職務的國小教師（ $M=6.12$ ）；組長職務的國小教師（ $M=5.76$ ）及擔任導師職務的國小教師（ $M=5.62$ ）及擔任科任教師職務的國小教師（ $M=5.93$ ）。

由上述分析顯示，擔任不同職務國小教師在「書法教學意願」方面，除「評量」層面有顯著差異外，其餘就整體與其他各層面而言，均未達顯著差異。而在「評量」層面，擔任校長職務的教師得分高於擔任主任、組長、導師、科任職務的書法教師，究其原因，可能因為校長為學校之領導者，負有學校教學及經營成效之責任。而教師對書法教學評量的意願，影響著學生學習的狀況，所以校長認為學校的任何一位教師在書法教學上，對於評量的認同度大於擔任其他四類職務的教師。

（三）不同任教年級教師「書法教學意願」之差異情形

本研究將不同任教年級國小教師，劃分為：1.三年級；2.四年級；3.五年級；4.六年級；5.跨年級任教，進行單因子變異數分析。台東縣不同任教年級國小教師「書法教學意願」的差異情形，如表4 - 24 所示：

表4 - 24 不同任教年級國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (任教年級)	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較
				變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 值	
師資	1. 三年級	5.49	1.41	組間	15.15	4	3.79	1.68	N.S
	2. 四年級	5.61	1.40	組內	957.82	425	2.25		
	3. 五年級	5.65	1.55	總和	972.98	429			
	4. 六年級	5.25	1.57						
	5. 跨年級	5.89	1.64						
課程	1. 三年級	5.82	1.25	組間	22.72	4	5.68	3.04*	1 > 4
	2. 四年級	5.63	1.36	組內	790.79	423	1.87		5 > 2
	3. 五年級	5.71	1.39	總和	813.50	427			5 > 4
	4. 六年級	5.37	1.50						
	5. 跨年級	6.21	1.23						
教材	1. 三年級	6.48	1.04	組間	28.42	4	7.10	4.85***	1 > 2
	2. 四年級	6.03	1.18	組內	621.74	424	1.47		1 > 3
	3. 五年級	6.10	1.42	總和	650.15	428			1 > 4
	4. 六年級	6.10	1.26						5 > 2
	5. 跨年級	6.87	.88						5 > 3
教法	1. 三年級	6.76	4.06	組間	66.77	4	16.70	3.49**	1 > 2
	2. 四年級	6.04	1.11	組內	2031.52	425	4.78		1 > 3
	3. 五年級	5.89	1.54	總和	2098.29	429			1 > 4
	4. 六年級	5.68	1.29						
	5. 跨年級	6.45	1.18						
評量	1. 三年級	5.76	1.49	組間	24.78	4	6.20	3.13*	5 > 1
	2. 四年級	5.56	1.20	組內	841.97	425	1.98		5 > 2
	3. 五年級	5.68	1.67	總和	866.75	429			5 > 3
	4. 六年級	5.41	1.30						5 > 4
	5. 跨年級	6.32	1.16						
整體	1. 三年級	30.20	6.31	組間	554.55	4	138.64	4.17**	1 > 4
	2. 四年級	28.84	5.05	組內	14174.65	426	33.27		5 > 2
	3. 五年級	28.92	6.42	總和	14729.20	430			5 > 3
	4. 六年級	27.81	5.65						5 > 4
	5. 跨年級	31.74	4.44						

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 N.S：無顯著

由表4 - 24 統計結果顯示，就整體而言（ $F=4.17$ ， $P<.01$ ），台東縣不同任教年級國小教師在「書法教學意願」方面，達顯著差異，且達顯著水準。進一步以LSD法進行事後比較，跨年級任教教師（ $M=31.74$ ）高於四年級任教教師（ $M=28.84$ ）、五年級任教教師（ $M=28.92$ ）、六年級任教教師（ $M=27.81$ ）。再就各層面而言，在「師資」層面，未達顯著差異。在「課程」、「教材」、「教法」、「評量」四個層面，則有顯著差異，且達顯著水準。再就各層面而言，不同任教年級國小教師在「書法教學意願」方面，均達顯著差異：

在「課程」（ $F=3.04$ ， $P<.05$ ）層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，任教「三年級」（ $M=5.82$ ）高於「六年級」（ $M=5.37$ ）；擔任「跨年級」（ $M=6.21$ ）高於「四年級」（ $M=5.63$ ）和「六年級」（ $M=5.37$ ）。

在「教材」（ $F=4.85$ ， $P<.001$ ）層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，任教「三年級」（ $M=6.48$ ）高於「四年級」（ $M=6.03$ ）、「五年級」（ $M=6.10$ ）和「六年級」（ $M=6.10$ ）；擔任「跨年級」（ $M=6.87$ ）亦高於「四年級」（ $M=6.03$ ）、「五年級」（ $M=6.10$ ）和「六年級」（ $M=6.10$ ）。

在「教法」（ $F=4.85$ ， $P<.01$ ）層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，任教「三年級」（ $M=6.76$ ）高於「四年級」（ $M=6.04$ ）、「五年級」（ $M=5.89$ ）和「六年級」（ $M=5.68$ ）。

在「評量」（ $F=3.13$ ， $P<.05$ ）層面，有顯著差異，且達顯著水準，進一步用LSD法進行事後比較，擔任「跨年級」（ $M=6.32$ ）高於「三年級」（ $M=5.76$ ）、「四年級」（ $M=5.56$ ）、「五年級」（ $M=5.68$ ）和「六年級」（ $M=5.41$ ）。

由表4 - 24 統計結果顯示，台東縣不同任教年級教師在平均數而言：

在「課程」層面，任教「三年級」教師高於「六年級」教師；擔任「跨年級」教師高於「四年級」和「六年級」教師，其書法教學意願在「課程」認同度上較高，代表其認同書法教學應獨立教學並配合年級能力指標進行之意願高。

在「教材」層面，任教「三年級」教師高於「四年級」、「五年級」和「六年級」教師；擔任「跨年級」教師亦高於「四年級」、「五年級」和「六年級」教師，其書法教學意願在「教材」的認同度上較高，代表其認同書法教學必須使用書法教材及教師應具有書法教材的評鑑及選擇能力之意願較高。

在「教法」層面，任教「三年級」教師高於「四年級」、「五年級」和「六年級」教師，其書法教學意願在「教法」的認同度上較高，代表其認同書法教學應熟析各種書法教學法及具備示範教學能力之意願較高。

在「評量」層面，擔任「跨年級」教師高於「三年級」、「四年級」、「五年級」和「六年級」。其書法教學意願在「評量」認同度上較高，代表其認同應使用毛筆批改，且在評量時應針對認知、情意、技能方面進行評量之意願較高。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學意願」，受教師任教年級之影響，擔任「三年級教師」與「跨年級教師」，比任教「四年級」、「五年級」和「六年級」教師認同度要高，可能是三年級為書法教學開始，老師認為在這五層面上的教學

意願，除「師資」層面外，皆高於其他年級。而擔任教「跨年級」學之教師，有可能是因為本身具有書法專長之教師，因此在書法教學意願上，亦高於其他年級教師。

（四）不同任教年資教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將國小教師不同任教年資，劃分為：1. 5年（含）以下；2. 6-10年；3. 11-15年；4. 16-20年；5. 21年以上。進行單因子變異數分析。台東縣不同任教年資教師「書法教學意願」的差異情形，如表4 - 25 所示：



表4 - 25 不同任教年資國小教師「書法教學意願」的變異數分析結果

層面	類別 (任教年資)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自 由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1. 5年(含)以下	5.70	1.51	組間	43.78	4	10.94	4.74***	1>2
	2. 6-10年	5.15	1.45	組內	1202.83	521	2.31		3>2
	3. 11-15年	5.73	1.56	總和	1246.61	525			4>2
	4. 16-20年	5.71	1.53						5>2
	5. 21年以上	5.98	1.63						
課程	1. 5年(含)以下	5.65	1.36	組間	45.06	4	11.27	6.29***	3>2
	2. 6-10年	5.38	1.24	組內	927.18	518	1.79		4>2
	3. 11-15年	5.76	1.46	總和	972.24	522			5>1
	4. 16-20年	6.03	1.26						5>2
	5. 21年以上	6.32	1.35						5>3
教材	1. 5年(含)以下	6.49	3.68	組間	17.75	4	4.44	.97	
	2. 6-10年	6.09	1.25	組內	2378.06	520	4.57		
	3. 11-15年	6.42	1.17	總和	2395.81	524			N.S
	4. 16-20年	6.34	1.34						
	5. 21年以上	6.64	1.30						
教法	1. 5年(含)以下	6.01	1.26	組間	16.18	4	4.04	.93	
	2. 6-10年	6.05	3.23	組內	2260.84	521	4.34		
	3. 11-15年	6.11	1.29	總和	2277.02	525			N.S
	4. 16-20年	6.47	1.44						
	5. 21年以上	6.47	1.35						
評量	1. 5年(含)以下	5.69	1.41	組間	63.89	4	15.97	7.91***	3>2
	2. 6-10年	5.41	1.42	組內	1051.64	521	2.02		4>2
	3. 11-15年	5.84	1.44	總和	1115.53	525			5>1
	4. 16-20年	6.05	1.46						5>2
	5. 21年以上	6.58	1.38						5>3
整體	1. 5年(含)以下	29.48	6.71	組間	737.08	4	184.27	4.95***	1>2
	2. 6-10年	28.04	6.04	組內	19442.67	522	37.246		3>2
	3. 11-15年	29.78	5.74	總和	20179.75	526			4>2
	4. 16-20年	30.60	5.88						5>1
	5. 21年以上	31.88	5.79						5>2

*** p < .001 N.S：無顯著

由表4 - 25 統計結果顯示，就整體而言，就整體而言（ $F=4.95$ ， $P<.001$ ），台東縣不同任教年資國小教師在「書法教學意願」方面，達顯著差異，且達顯著水準。進一步用LSD法進行事後比較，年資「5年（含）以下」者（ $M=29.48$ ）高於年資「6-10年」教師（ $M=28.04$ ）；年資「11-15年」者（ $M=29.78$ ）高於年資「6-10年」教師（ $M=28.04$ ）；年資「16-20年」者（ $M=30.60$ ）高於年資「6-10年」教師（ $M=28.04$ ）；年資「21年以上」者（ $M=31.88$ ）高於年資「5年（含）以下」教師（ $M=29.48$ ）、「6-10年」教師（ $M=28.04$ ）。

再就各層面而言，在「教材」及「教法」層面，未達顯著差異。在「師資」（ $F=4.74$ ， $P<.001$ ）、「課程」（ $F=6.29$ ， $P<.001$ ）、「評量」（ $F=7.91$ ， $P<.001$ ）三個層面，則有顯著差異，且達顯著水準。

進一步以LSD法進行事後比較：

在「師資」方面：得知任教年資「5年（含）以下」（ $M=5.70$ ）高於任教年資「6-10」（ $M=5.15$ ）；任教年資「11-15年」（ $M=5.73$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.15$ ）；任教年資「16-20年」（ $M=5.71$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.15$ ）；任教年資「21年以上」教師（ $M=5.98$ ）高於任教年資6-10年教師（ $M=5.15$ ）。

在「課程」方面：得知任教年資「11-15年」（ $M=5.76$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.38$ ）；任教年資「11-15年」（ $M=5.76$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.38$ ）；任教年資「21年以上」（ $M=6.32$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.15$ ）；任教年資「21年以上」教師（ $M=5.98$ ）高於「5年（含）以下」（ $M=5.65$ ）、「任教年資「6-10年」（ $M=5.38$ ）及任教年資「11-15年」（ $M=5.76$ ）。

在「評量」方面：得知任教年資「11-15年」（ $M=5.84$ ）高於任教年資「6-10」（ $M=5.41$ ）；任教年資「16-20年」（ $M=6.05$ ）高於任教年資「6-10年」（ $M=5.41$ ）；任教年資「21年以上」（ $M=6.58$ ）皆高於「5年（含）以下」（ $M=5.69$ ）、「任教年資「6-10年」（ $M=5.41$ ）、「任教年資「11-15年」（ $M=5.84$ ）、「任教年資「16-20年」（ $M=6.05$ ）四種年資。

由表4 - 25 統計結果顯示，台東縣不同任教年級教師在平均數而言：

在「師資」層面，任教「5年（含）以下」教師高於「6-10年」教師；任教「11-15年」教師高於「6-10年」教師；任教「16-20年」教師高於「6-10年」教師；任教「21年以上」教師高於「6-10年」教師。以上任教年資差異存在，其書法教學意願在「師資」認同度上較高，代表其認同書法教學應充實專業知能並參與相關研習充實專業能力之意願高。

在「課程」層面，任教「11-15年」教師高於「6-10年」教師；任教「16-20年」教師高於「6-10年」教師；任教「21年以上」教師皆高於「5年（含）以下」教師「6-10年」教師、「11-15年」教師。以上任教年資差異存在，其書法教學意願在「課程」認同度上較高，代表其認同書法教學應獨立教學進行書法教學及配合年級指標之意願高。

在「評量」層面，任教「11-15年」教師高於「6-10年」教師；任教「16-20

年」教師高於「6-10年」教師；任教「21年以上」教師皆高於「5年（含）以下」教師「6-10年」教師、「11-15年」教師、「16-20年」教師。以上任教年資差異存在，其書法教學意願在「評量」認同度上較高，代表其認同書法教學應以毛筆進行批改書法作業及兼顧、認知、情意技能之意願高。

由上述分析顯示，不同任教年資之國小教師在「書法教學意願」方面，除「教材」及「教法」未有顯著差異外，其餘就整體與「師資」、「課程」、「評量」而言，均達顯著差異。推論其因，「師資」層面，初任教師及年資越久的教師對充實書法專業能力意願越高，是否意味著需教師隨時充電，以變應付教學需求。在「課程」層面，資歷越深之教師，其教學經驗越豐富，教學態度越從容，已可配合能力指標並閑熟進行書法之獨立教學方式。在「評量」方面，資歷越深的教師，都是早期受過書法學習要求較高的一群，甚至這些老師評量方式，就是以毛筆直接進行批改，再者，這些老師從小都較年輕一輩教師具有書法書寫能力，可以以自身學習經驗結合教學方法，進行各項書法評量。

（五）不同教育背景教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將國小教師不同教育背景，劃分為：1.師大、師院、教育學院；2.一般大學（含師資班）；3.師專、師範；4.其他。進行單因子變異數分析。台東縣不同教育背景教師「書法教學意願」的差異情形，如表4 -26所示：

表4 - 26 不同教育背景國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (教育背景)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1.師大、師院、教育學院	5.50	1.54	組間	4.37	2	2.19	.924	N.S
	2.一般大學(含師資班)	5.65	1.56	組內	1246.32	527	2.37		
	3.師專、師範	5.78	1.49	總和	1250.69	529			
課程	1.師大、師院、教育學院	5.75	1.38	組間	2.64	2	1.32	.703	N.S
	2.一般大學(含師資班)	5.59	1.39	組內	982.67	524	1.88		
	3.師專、師範	5.78	1.21	總和	985.31	526			
教材	1.師大、師院、教育學院	6.39	2.44	組間	2.31	2	1.16	.253	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.24	1.29	組內	2396.33	525	4.56		
	3.師專、師範	6.26	1.18	總和	2398.64	527			
教法	1.師大、師院、教育學院	6.15	2.35	組間	.314	2	.16	.036	N.S
	2.一般大學(含師資班)	6.10	1.38	組內	2269.17	527	4.31		
	3.師專、師範	6.10	1.17	總和	2269.49	529			
評量	1.師大、師院、教育學院	5.75	1.46	組間	1.22	2	.61	.289	
	2.一般大學(含師資班)	5.73	1.42	組內	1109.87	527	2.11		
	3.師專、師範	5.93	1.44	總和	1111.09	529			
整體	1.師大、師院、教育學院	29.48	6.42	組間	7.17	2	3.58	0.95	N.S
	2.一般大學(含師資班)	29.27	5.75	組內	20006.06	528	37.89		
	3.師專、師範	29.70	4.89	總和	20013.22	530			

* $p < .05$ N.S：無顯著

由表 4-26 統計結果顯示，就整體而言，不同教育背景國小教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學意願」，並不因教師教育背景之不同而有所影響。探究其可能原因，書法學習有其一定之專業及方式，不管任何教育背景之教師，若在其就學過程中學習書法時，在技巧及常識上的學習差異不大。

(六) 不同學歷之國小教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將不同學校規模，劃分為：1.碩士以上；2.碩士以下，進行單因子變異數分析。

台東縣不同學歷之國小教師「書法教學意願」之差異情形，如表4 -27所示：

表4 -27 不同學歷國小教師「書法教學意願」差異考驗結果

層面	類別 (學歷)	人數	平均數	標準差	t 值	事後比較
師資	1.碩士以上	130	5.53	1.59	-.248	
	2.學士	406	5.57	1.51		
課程	1.碩士以上	130	5.93	1.36	2.03**	1>2
	2.學士	403	5.65	1.36		
教材	1.碩士以上	129	6.31	1.34	-.26	
	2.學士	405	6.36	2.32		
教法	1.碩士以上	130	6.31	1.39	1.03	
	2.學士	406	6.09	2.24		
評量	1.碩士以上	130	5.97	1.51	1.77	
	2.學士	406	5.71	1.42		
整體	1.碩士以上	130	30.02	5.86	1.12	
	2.學士	407	29.32	6.21		

由表4 - 27 統計結果顯示，就整體而言，不同學歷之國小書法教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。在就各層面而言，僅「課程」達顯著差異，且達顯著水準。。

顯示不同學歷國小教師整體上在「書法教學意願」方面，並不受學歷不同之影響。若以平均數而言（ $M = 2.77 \sim M = 3.18$ ），不論碩士學歷以上或碩士學歷，教師，其「書法教學意願」，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面及整體均屬中上程度。

但「課程」層面上，以獨立樣本檢定來事後比較，碩士以上學歷教師（ $M = 2.97$ ）高於碩士以下教師（ $M = 2.83$ ），其原因可能是，國小教師在經過進修取得碩士學歷後，習得更深一層的理論基礎，其認為在「課程」上書法教師教學時更應該了解該科目之能力指標及有效之教學方式來進行教學。

（七）不同學校規模國小教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將不同學校規模，劃分為：1.6 班（含）以下；2.7 - 12 班；3.13 - 24 班；4.25班以上，進行單因子變異數分析。

台東縣不同學校規模教師「書法教學意願」之差異情形，如表4 - 28所示：

表4-28 不同學校規模國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (學校規模)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					事後 比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平均 平方 和	F 值	
師資	1.6 班(含)以下	5.58	1.53	組間	3.52	3	1.17	.50	N.S
	2.7-12 班	5.55	1.69	組內	1271.54	540	2.36		
	3.13-24 班	5.73	1.48	總和	1275.06	543			
	4.25 班以上	5.43	1.40						
課程	1.6 班(含)以下	5.71	1.40	組間	4.38	3	1.46	.78	N.S
	2.7-12 班	5.87	1.28	組內	1002.22	537	1.87		
	3.13-24 班	5.80	1.30	總和	1006.60	540			
	4.25 班以上	5.57	1.37						
教材	1.6 班(含)以下	6.21	1.24	組間	43.71	3	14.5	3.31*	2>1
	2.7-12 班	6.95	4.25	組內	2371.39	538	7		2>4
	3.13-24 班	6.40	1.26	總和	2415.09	541	4.41		
	4.25 班以上	6.13	1.28						
教法	1.6 班(含)以下	6.17	2.49	組間	4.92	3	1.64	.39	N.S
	2.7-12 班	6.28	1.22	組內	2287.32	540	4.24		
	3.13-24 班	5.94	1.34	總和	2292.24	543			
	4.25 班以上	6.09	1.43						
評量	1.6 班(含)以下	5.84	1.44	組間	10.60	3	3.53	1.68	N.S
	2.7-12 班	5.86	1.51	組內	1136.59	540	2.11		
	3.13-24 班	5.76	1.56	總和	1147.19	543			
	4.25 班以上	5.44	1.33						
整體	1.6 班(含)以下	29.44	6.03	組間	172.44	3	57.4	1.53	N.S
	2.7-12 班	30.51	7.21	組內	20285.71	541	8		
	3.13-24 班	29.63	5.64	總和	20458.15	544	37.5		
	4.25 班以上	28.54	5.44				0		

* $p < .05$ N.S：無顯著

由表4-28 統計結果顯示，就整體而言，不同學校規模國小教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教法」、「評量」四個層面，亦未達顯著差異；在「教材」方面 ($F=3.31$, $P<.05$) 則有顯著差異，且達顯著水準，進一步以LSD法進行事後比較得知，在「教材」方面，學校規模在「7-12 班」($M=6.95$) 高於學校規模「6班(含)以下」($M=6.21$)

的國小教師；「7-12 班」（ $M=6.95$ ）高於學校規模「25班以上」（ $M=6.13$ ）的國小教師。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學意願」，在教材方面的差異，推論其可能原因，乃由於台東縣國小之規模，大都為六班之小型學校。如果是一校一班的書法教師，因無同儕班級之教師互相討論、觀摩，所以班級教師使用書法教材的意願，較「7-12班」之平均要低。

（八）不同學校地區教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將不同學校地區，劃分為：1. 台東市區；2. 偏遠地區；3. 特殊偏遠地區；4. 離島，進行單因子變異數分析。台東縣不同學校地區國小教師「書法教學意願」的差異情形，如表4-29 所示：



表4 - 29 不同學校地區國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (學校地區)	平均數	標準差	變異數分析摘要					事後比較
				變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 值	
師資	1. 台東市區	5.63	1.49	組間	5.86	3	1.95	.83	N.S
	2. 偏遠地區	5.47	1.57	組內	1268.83	538	2.36		
	3. 特殊偏遠地區	5.73	1.50	總和	1274.69	541			
	4. 離島	5.38	1.78						
課程	1. 台東市區	5.72	1.35	組間	3.95	3	1.32	.70	N.S
	2. 偏遠地區	5.68	1.42	組內	1000.96	535	1.87		
	3. 特殊偏遠地區	5.89	1.27	總和	1004.91	538			
	4. 離島	5.50	1.46						
教材	1. 台東市區	6.36	1.21	組間	26.34	3	8.78	1.97	N.S
	2. 偏遠地區	6.21	1.29	組內	2388.21	536	4.46		
	3. 特殊偏遠地區	6.75	4.24	總和	2414.55	539			
	4. 離島	5.69	1.40						
教法	1. 台東市區	6.30	2.87	組間	9.46	3	3.16	.74	N.S
	2. 偏遠地區	6.01	1.30	組內	2280.73	538	4.24		
	3. 特殊偏遠地區	6.14	1.25	總和	2290.19	541			
	4. 離島	6.06	1.44						
評量	1. 台東市區	5.68	1.42	組間	6.08	3	2.03	.96	N.S
	2. 偏遠地區	5.85	1.50	組內	1137.36	538	2.11		
	3. 特殊偏遠地區	5.89	1.43	總和	1143.43	541			
	4. 離島	5.44	1.50						
整體	1. 台東市區	29.60	6.00	組間	129.38	3	43.13	1.1	N.S
	2. 偏遠地區	29.17	5.89	組內	20316.26	539	37.69		
	3. 特殊偏遠地區	30.36	6.87	總和	20445.65	542			
	4. 離島	28.06	6.82						

* $p < .05$ N.S：無顯著

由表4 - 29 統計結果顯示，就整體而言，任教不同學校地區國小教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學意願」，不受學校地區不同之影響。

(九) 不同班級人數教師「書法教學意願」的差異情形

本研究將不同班級人數，劃分為： 1. 10人（含）以下； 2. 11 - 20人； 21 - 30人； 4. 31 人（含）以上，進行單因子變異數分析。台東縣不同班級人數國小教師「書法教學意願」的差異情形，如表4 - 30 所示：

表4 - 30 不同班級人數國小教師「書法教學意願」變異數分析結果

層面	類別 (班級人數)	平均 數	標準 差	變異數分析摘要					多 重 比 較
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	平 均 平方和	F 值	
師資	1. 10人（含）以下	5.66	1.70	組間	3.88	3	1.29	.56	N.S
	2. 11 - 20人	5.46	1.47	組內	1226.26	528	2.32		
	3. 21 - 30人	5.65	1.48	總和	1230.14	531			
	4. 31人（含）以上	5.54	1.43						
課程	10人（含）以下	5.87	1.45	組間	5.20	3	1.73	.93	N.S
	2. 11 - 20人	5.61	1.31	組內	981.55	525	1.87		
	3. 21 - 30人	5.69	1.34	總和	986.75	528			
	4. 31人（含）以上	5.69	1.36						
教材	1. 10人（含）以下	6.26	1.39	組間	1.76	3	.588	.38	N.S
	2. 11 - 20人	6.20	1.13	組內	822.37	527	1.560		
	3. 21 - 30人	6.36	1.06	總和	824.14	530			
	4. 31人（含）以上	6.24	1.39						
教法	10人（含）以下	6.19	1.40	組間	12.52	3	4.17	.96	N.S
	2. 11 - 20人	5.96	1.18	組內	2260.04	528	4.28		
	3. 21 - 30人	6.12	1.19	總和	2272.56	531			
	4. 31人（含）以上	6.38	3.69						
評量	1. 10人（含）以下	6.01	1.55	組間	12.93	3	4.31	2.08	N.S
	2. 11 - 20人	5.63	1.35	組內	1094.17	528	2.07		
	3. 21 - 30人	5.80	1.38	總和	1107.10	531			
	4. 31人（含）以上	5.64	1.47						
整體	1. 10人（含）以下	29.99	6.38	組間	116.74	3	38.91	1.13	N.S
	2. 11 - 20人	28.76	5.20	組內	18253.73	529	34.51		
	3. 21 - 30人	29.58	5.25	總和	18370.47	532			
	4. 31人（含）以上	29.42	6.66						

* $p < .05$ N.S：無顯著

由表4-30 統計結果顯示，就整體而言，任教不同班級人數國小教師在「書法教學意願」方面，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，亦未達顯著差異。

由上述分析顯示，國小教師「書法教學意願」，不受班級人數不同之影響。

第六節 台東縣國小教師「書法教學認知與書法教學意願」的積差相關

此部份主要了解台東縣國小教師在整個「書法教學認知」與整個「書法教學意願」之關係，因此進行積差相關分析，其結果為兩者之相關係數為 .424，且達 .001之顯著水準。

茲將台東縣國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」之關係情形的相關係數統計，如表4-30所示：

表4-30 國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」的相關係數統計表 (n=555)

意願 \ 認知	師資	課程	教材	教法	評量	整體意願
師資	.290***					
課程		.382***				
教材			.254***			
教法				.126***		
評量					.447***	
整體認知						.424***

*** $p < .001$

由表4-30 統計結果得知，整體「書法教學認知」與整體「書法教學意願」及其各層面均呈現顯著正相關，其中「評量」層面（ $\gamma = .447$ ， $p = .000$ ）與整體「書法教學認知」與整體「書法教學意願」（ $\gamma = .424$ ， $p = .000$ ）屬正相關；而在「師資」（ $\gamma = .290$ ， $p = .000$ ）及「課程」（ $\gamma = .382$ ， $p = .000$ ）、「教材」（ $\gamma = .254$ ， $p = .000$ ）等層面屬正相關；「教法」（ $\gamma = .126$ ， $p = .000$ ）層面屬正相關；由以上分析結果顯示，整體而言，台東縣國小教師在整體「書法教學認知」及整體「書法教學意願」及各層面均達.001統顯著水準。代表：

- 1.師資在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。
- 2.課程在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。
- 3.教材在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。
- 4.教法在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。
- 5.評量在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。

由數據可知，台東縣教師在書法教學上，其教學認知與意願在師資、課程、教材、教法，有正相關，代表台東縣教師在書法教學上除了具備書法認知概念外，與實際教學的意願實施上，為正向成果，也是符合教學認知與教學意願之間的關係。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討台東縣國小書法教學之問題，首先了解台東縣國小書法教學現況、困境及因應方式。並探討不同背景、環境變項之國小教師在「書法教學認知」與「書法教學意願」兩方面的現況、差異情形，以及兩者間的相關。研究者依據文獻探討結果，取得陳生步（2004）先生同意之調查問卷，對台東縣國小校長、主任、組長等行政人員及三至六年級級任教師或實際擔任書法教學的教師進行調查，問卷調查所得資料，並採用次數分配、百分比、平均數、標準差、t 考驗以及單因子變異數分析、積差相關等統計方法進行分析。同時為彌補問卷調查研究之不足，並設計一開放性的題目，藉以深入了解國小書法教學困境的因應方式，綜合統計分析結果提出本研究之討論。

本章係根據主要研究發現，歸納成結論，並依據結論提出建議，以供教育行政機關、師資培育單位、國民小學、學校教師及未來研究之參考。

第一節 結 論

本研究依據研究目的、文獻探討及問卷調查結果，獲得下列發現，研究者分就「書法教學的現況、困境、因應方式」及「書法教學認知」、「書法教學意願」和「書法教學認知」、「書法教學意願」兩者間相關之發現，歸納出以下幾點結論。

一、台東縣國小書法教學現況方面

「書法教學的現況」之發現，歸納出以下幾點結論：

（一）教師書法教學專業能力以「曾修習書法相關課程」列第一

國小教師目前的書法教學專業能力，以「曾修習師專或師院書法相關課程」之人數為最多，其次為「長期自學者」，再其次依序為「指導學校書法社團」、「曾指導學生參加縣級以上書法比賽獲獎」、「曾參加縣級以上書法比賽獲獎」、「曾修習書法課程碩士十學分班」、「曾參加縣內書法聯展」。顯示目前國小教師的書法教學專業能力，以「曾修習師專或師院書法相關課程」以及「長期自學者」為多數。

（二）教師希望提升書法教學專業能力的進修方式以「研習活動」為主

國小教師希望以何種進修方式，來提升書法教學專業能力，其需求程度依序為：（1）「學校週三進修」；（2）「師院（大專院校）提供進修管道」；（3）「自我進修」；（4）「教育（文化）局辦理研習」；（5）「參加書法專業團

體（如書法學會）。顯示目前國小教師最希望的進修方式，以「學校週三進修」為第一優先，可見採學校為本位研習模式的進修，仍是教師的最愛，尤其屬藝能科性質的書法課程，以聘請校內外專長教師透過本位研習方式，有系列的教授其教學技巧及習寫方法、經驗，藉以提升學校內教師書法教學專業。第二為「師院（大專院校）提供進修管道」，師範院校本屬培育教育師資之搖籃，透過有學分方式進行一連串之學習，理論與實際結合，讓教師可再充電。

（三）九年一貫實施後，書法課實施方式以「每週一節」居多

由於九年一貫課程課程實施，語文領域時數不若就課程節數充裕，但台東縣書法課的實施方式，仍以「每週一節」為最多，第二為「兩週（含）以上一節」，第三「都沒實施」，第四「不上課但當作回家作業」、第五「其他」。可知國小教師書法課的實施方式，不因九年一貫課程語文領域時數縮減影響，多數實施方式仍為「每週一節」（28.3%），約有三成教師視書法教學為必需之課程，含「兩週（含）以上一節」（占20.5%），顯示台東縣教師有近五成之教師，至少二星期會上一次書法課程。「都沒實施」之教師約有兩成（占20.4%），屬「不上課但當作回家作業」有一成（10.1%）。換言之，共有三成之學生，無法從教師學得書法技能。

（四）教師書法課使用的時間以「彈性課程時間」為第一

國小書法課使用的時間，以使用「彈性課程時間」最多，其次依序為「語言領域時間」、「綜合活動時間」、「導師時間」、「午休時間」、「課業輔導時間」。顯示國小書法課使用的時間，可能由於九年一貫課程實施後，教學時數被鄉土語、英語、語文領域所使用，在教學時數不足之狀況下，教師依據九年一貫課程之能力指標，轉而以「彈性課程時間」，規劃部分時間實施書法教學，符合九年一貫課程彈性化安排之精神。「導師時間」（6.7%）、「午休時間」（5.8%）共佔12.5%，雖肯定教師善用各種時間，但是這兩種時間，仍應保有其特殊用途。

（五）書法課使用的教材以「書法練習簿」為最普遍

教師於書法課使用的教材，排序第一為「書法練習簿」，第二為「書法碑帖」，其次依序為「自編他人或書家範字為教材」、「書法教科書」，排序最後為「自編自寫範字為教材」。代表目前國小書法課使用的教材，以「書法練習簿」為最多數，有七成六教師使用，「書法碑帖」有20.1%，對於缺乏書法教學技巧或書寫能力之教師而言，書法碑帖多為古時大書法家之心血結晶，也可經由臨摹，達到一定的學習效果。以「書法教科書」為教材者，有5.3%的教師採用，究其可能原因，書法教科書的選用並非國小學童必買書籍，加上偏遠地區學童對於書籍費多繳交不起，加上書法課實施的時間不足，或每週一節、每兩週一節，不實施、或當成回家作業，造成教師對於書法教科書的選用較少。「自編他人或書家範字為

教材」(13.9%)、「自編自寫範字為教材」(4.7%)，二者合起來有18.6%，近二成之教師為了書法教學，而花費時間進行編輯實屬肯定，也代表教育主管單位宜發展各種資訊融入教學教材或集合這些有編輯能力之教師，既可免去採購教科書之經費，也可省卻多數教師花費心力編輯教材。

(六) 使用書法教材指導重點以「字形的組構(結構)」居多

國小教師上書法課時使用的教材，在教學時指導之重點，排序第一為「字形的組構(結構)」，其次為「點畫的書寫(筆畫)」，第三則為「作品的賞析」，最少為「字與字的關係(行氣)」、「一件作品的完成」。現今台東縣國小教師書法課使用的教材，在教學時指導之重點，以「字形的組構(結構)」比例最高，超過八成教師，此或許與書法教學注重字體的整體與美觀，結構代表一個字的靈魂，先經由一個字的架構要求，認知基模建立後，再要求基礎點畫的習寫(筆畫)教導，字體的美觀於焉形成。

(七) 書法課的教學方法以「示範教學法」為最多

國小書法課較常使用的教學方法，以「示範教學法」為最多，其次為「練習教學法」，再其次依序為「講述教學法」、「欣賞教學法」、「運用視聽媒體教學」，排序最後為「資訊科技融入教學」。表示目前台東縣國小書法課，老師較常使用的教學方法，以「示範教學法」為最多數。符應國小教師目前的書法教學專業能力，以「曾修習師專或師院書法相關課程」(85%)。

(八) 書法課作業評量方式以「圈選優良的字或筆劃」為主

國小書法課的作業評量方式，以「圈選優良的字或筆劃」為最多，其次依序為「打等第」、「使用毛筆示範批改」、「加註評語」、「打分數」。顯示國小書法課的作業評量方式，主要為「圈選優良的字或筆劃」，近八成教師實施此方式；「打等第」的比例將近五成、而「使用毛筆示範批改」的比例將近三成，教師如以此三種方式配合進行評量，學生將可獲取更多書法學習認知觀點。

二、台東縣國小書法教學困境及因應方式

第一部分「書法教學的困境及因應方式」之發現，歸納出以下幾點結論：

(一) 書法教學困境以「九年一貫課程實施後書法課程教學時間被排擠以致無時間實施」列第一

國小書法教學所遭遇的困境，其困難程度依序為：(1) 九年一貫課程實施後書法課程教學時間被排擠以致無時間實施；(2) 書法教學專業能力不足；(3)

對書法教學法不熟悉以致教學效果有限；（4）對書法教學評量的方式不了解以致書法評量流於形式；（5）欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用。

以上結果顯示，台東縣國小教師在書法教學時，所遭遇到的困境，以「九年一貫課程實施後書法課程教學時間被排擠以致無時間實施」列為第一，其可能新九年一貫課程標準與舊國民小學課程標準在節數上，差異太大，造成書法教學時間，因語文學習重視程度不同而被排擠。教師轉而利用其他領域或導師及午休時間進行，甚至已經不教學、回家當作業的比例也三成。

其次，針對排序第二的「書法教學專業能力不足」，原因乃由於教師在師資培育過程中，雖有八成以上修習過書法課程，但並非多數教師皆是語文科系，以致修習學分少及專精程度不高，教師本身的書法教學專業能力還是不足，教學效果還是有所差異。

排序第三的「對書法教學法不熟悉以致教學效果有限」，陳生步（2004）認為，「書法」在國民小學雖附屬於語文領域，卻被視同藝能科目，其教學以書寫技能為主，並以練習教學法、示範教學法與欣賞教學法為中心，並輔以示範、臨寫、自運，抑或書空、描寫、遊戲等方法實施教學。針對以上各種書法教學法，教師實有必要熟練與靈活運用，使書法教學更為有效。

排序第四的「對書法教學評量的方式不了解以致書法評量流於形式」，教師書法專業背景不足，對於執筆技巧、書寫範字、引導書寫等，因教師專業有限，最後學習效果亦不佳，評量的效果也打折扣。

排序第五的「欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用」，推論是目前坊間書法教科書或練習簿甚或相關教材，在台東偏遠地區，學童數少，較少有書商願意推廣，教師對於教科書之訊息及比較，相對弱勢。教師應主動了解，尋求各類教學材料訊息，提升書法教學品質。

（二）書法教學困境的因應方式

1. 提升教師書法專業知能及教學方法

（1）專業知能：教師本身書法教學專業能力不足的困境，聘請具備書法專長之支援教師或校內同仁來指導，採協同教學，觀摩學習教學技巧，進而共同擬定適合之教學課程；尋求社會支持，坊間專長人員或家長擔任義工，協助指導；開設相關課程進行自我提升之學習機會；自我進修，並閱讀相關書法專業書籍。

（2）教學法：運用視聽媒材，進而自編教材；透過專業人員協助，提升教學模式；善用各類教學媒體進行輔助教學；參閱坊間教材之教學法進行教學。

2. 書法時間不足，善用其他時間

因九年一貫課程實施，語文學習節數縮減，書法課程時數遭壓縮，除以原語

文領域時間實施，可利用彈性課程時間、綜合活動時間實施、藝術與人文課程；亦可善用學生午休時間、課後學習輔導時間實施；晨間及早自習；或採學生社團方式分組實施；回家作業加強練習等。

3. 充實其教材、工具

書法教學實施時，首先營造教學環境，引發學習情境；尋覓各家教材資訊，編輯合適教材；備妥各式書寫工具及材料；尋求示範教學光碟及媒體，提供書寫常識及技巧；蒐集字帖，經編輯後臨摹。

4. 書法評量方式多元化

書法教學評量方式以多元化進行，分組示範寫字，分組進行評量；不以評量為最終目的，以增進兒童學習樂趣，充實基本認知為主；多進行欣賞及觀摩教學。

5. 仍然無法上課

學校相關課程份量過重，教師選擇犧牲書法課程；現今使用書寫工具已改變，取捨之下不上課；發展其他藝術課程代替；學生認知認為落伍，不喜歡學習；時間分散，無力應付，教師建議廢除。

以上發現，對於認為無法上課之教師，因對於課程綱要之能力指標認識不清，而放棄書法教學之實施，有必要檢討，進行改善。

6. 其他

發現書法課程有實施之困難，建議列入學校課程會議討論，共商一實施方式；並建議教育當局重視，方能像現今推動母語課程般受到重視。

三、台東縣國小教師「書法教學認知」現況差異

「書法教學的認知」差異之發現，歸納出以下幾點結論：

（一）國小教師在「書法教學認知」方面屬於中上程度

台東縣國小教師「書法教學認知」現況，在整體認知表現之平均數為3.39，介於「大部分符合」與「非常符合」之間。呈現台東縣國小教師「書法教學認知」整體認知程度較高。

而第一題「我認為書法教學應由書法專長教師任教，以提升教學效果。」排序為第一，代表台東縣國小教師對此方面的認知程度相當高。而第十題「用毛筆批改作業。」為最低（M=3.17），與其他題目比較之下，國小教師在用毛筆批改作業的方式，其認知程度相對較低，此或許教師書法專業能力不足或學校時間工作繁重，改以一般之筆來進行批改就為快速、方便。

（二）擔任行政人員之教師在整體及教法、評量認知優於導師及科任教師

擔任不同職務國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，達顯著差異。「主任」大於「導師」、「科任」。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」三個層面，未達顯著差異；而在「教法」層面有顯著差異，擔任校長職務、主任職務、組長職務者，皆高於擔任導師的國小教師。在「評量」層面亦有顯著差異，擔任校長職務皆高於導師、科任職務者；擔任主任職務亦皆高於導師、科任職務者；擔任組長職務亦高於科任。

（三）跨年級、三年級、六年級教師在師資、教材、教法認知高於其他年級

不同任教年級國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，未達顯著差異。再就各層面而言，「課程」、「評量」兩個層面，亦未達顯著差異；在「師資」、「教材」、「教法」層面則有顯著差異。

「師資」層面中，擔任跨年級的國小教師分別高於擔任三、四、五、六年級的國小教師；「教材」層面中，擔任三年級的國小教師分別高於擔任四、六年級的國小教師，擔任六年級的國小教師高於跨年級教師；「教法」層面中，擔任三年級的國小教師高於擔任六年級的國小教師，擔任跨年級的國小教師分別高於四及六年級教師。

（四）任教年資較高的教師在書法教學認知方面高於任教年資少的教師

不同任教年資國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」、「評量」五個層面，皆達顯著差異；在「師資」層面，任教年資在11-15年及16-20年的國小教師皆高於任教5年（含）以下及6-10年的國小教師。而「課程」、「教材」、「教法」、「評量」四層面，任教年資在11-15年及16-20年及21年以上的國小教師，皆高於任教5年（含）以下及6-10年的國小教師。

（五）碩士學歷的教師在教法認知方面高於學士學歷的教師

不同學歷國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，未達顯著差異。再就各層面而言，在「教法」層面，達顯著差異，碩士學歷的國小教師，認為應具有書法書法教學法及示範教學法高於學士學歷的國小教師。

四、台東國小教師「書法教學意願」的現況及差異情形

（一）國小教師在「書法教學意願」方面屬於中上程度

台東縣國小教師「書法教學意願」現況，在整體意願表現之平均數為2.96，傾向「大部分符合」程度。顯示台東縣國小教師「書法教學意願」整體意願程度屬於中上程度。此外，第五題「會使用書法練習簿」排序為最高，與陳生步（2004）研究相符。表示國小教師對該題的意願屬意願較高。而第二題「會參與書法教學研習」排序第十，其意願仍屬中上程度（ $M=2.71$ ）。

（二）擔任校長職務在評量實施意願高於其他職務教師

擔任不同職務之國小教師在「書法教學意願」方面，整體而言，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教材」、「教法」四個層面，亦未達顯著差異；在「評量」層面則有顯著差異，擔任校長職務國小教師皆顯著高於擔任主任及組長、導師、科任。

（三）跨年級、三年級教師在整體及課程、教材、教法、評量意願高於其他年級

不同任教年級國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，達顯著差異，三年級教師高於四年級教師，跨年級教師高於四年級、五年級、六年級的國小教師。再就各層面而言，「師資」層面，亦未達顯著差異；在「課程」、「教材」、「教法」、「評量」層面則有顯著差異。

「課程」層面中，擔任三年級的國小教師分別高於擔任六年級的國小教師，擔任跨年級的國小教師分別高於擔任四年級與六年級的國小教師；「教材」層面中，擔任三年級的國小教師分別高於擔任四年級、五年級、六年級的國小教師，而跨年級教師分別高於四年級、五年級、六年級的國小教師；「教法」層面中，擔任三年級的國小教師高於擔任四年級、五年級、六年級的國小教師；「評量」層面中，擔任跨年級的國小教師分別高於擔任三年級、四年級、五年級、六年級的國小教師。

（四）任教年資以6-10年教師在書法教學意願方面最低

不同任教年資國小教師在「書法教學認知」方面，整體而言，達顯著差異，任教5年（含）以下及11-15年、16-20年的國小教師高於6-10年的國小教師，任教21年以上的國小教師高於5年（含）以下及6-10年的國小教師。

再就各層面而言，「教材」、「教法」兩層面，未達顯著差異。在「師資」、「課程」、「評量」三個層面，皆達顯著差異，在「師資」層面，任教年資在5年（含）以下及11-15年、16-20年、21年以上的國小教師皆高於任教6-10年的國小教

師。在「課程」層面，任教年資在11-15年及16-20年的國小教師皆高於任教6-10年的國小教師。任教年資在21年以上的國小教師，皆高於任教5年（含）以下及6-10年、11-15年的國小教師；在「評量」層面，任教年資在11-15年及16-20年的國小教師皆高於任教6-10年的國小教師，任教年資在21年以上的國小教師，皆高於任教5年（含）以下及6-10年、11-15年、16-20年的國小教師。

（五）碩士學歷的教師在課程意願方面高於學士學歷的教師

不同學歷國小教師在「書法教學意願」方面，整體而言，未達顯著差異。再就各層面而言，在「課程」層面，達顯著差異，碩士學歷的國小教師，認為應具有書法獨立教學及配合年及能力指標意願高於學士學歷的國小教師。

（六）7-12班規模之學校於教材之認同意願高於6班（含）以下及25班以上

任教不同學校規模國小教師在「書法教學意願」方面，整體而言，未達顯著差異。再就各層面而言，在「師資」、「課程」、「教法」、「評量」四個層面，亦未達顯著差異；而在「教材」層面則有顯著差異，學校規模7-12班之教師於教材之認同意願高於學校規模在6班（含）以下及25班以上之教師。

五、台東縣國小教師「書法教學認知」與「書法教學意願」屬正相關

整體「書法教學認知」與整體「書法教學意願」及其各層面間均呈現顯著正相關。「師資」在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。「課程」在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。「教材」在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。「教法」在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。「評量」在「書法教學認知」與「書法教學意願」中，均有極顯著之正相關。以上顯示台東縣國小教師整體「書法教學認知」及各層面得分較高時，整體「書法教學意願」及各層面之得分亦相對提高。

第二節 建議

本節乃根據相關文獻的探討分析和研究結果，針對書法教學，對相關單位及人員提出建議及做為參考：

一、對教育當局的建議

（一）辦理教師書法的專業研習活動，充實教師自我專業能力

本研究發現，台東縣教師書法之專業能力，以曾修過師專或師院書法相關課程居多，雖然修習之比例高達 85%，但是書法是一門專業的課程，能寫一手好字，不一定代表能勝任教學工作。教學需要長期的投入及練習，調查中發現，台東縣教師進行書法教學意願屬中上程度，代表教師對書法教學的看法是積極的。但也許因無相關進修學習管道，形成目前書法教學的困境。研究中也發現教師所面臨的困境有「專業能力不足」、「書法教學法不熟悉」等，填答也發現教師希望先以「校內的週三進修」、「師院（大專院校）提供進修管道」為首要提升自我學習的方式。建議教育處提供經費上的支援，以輔導團安排專業人員到校輔導、教學、觀摩等方式，利用週三下午，密集的進行學習，這是點的開始。此外每學期，安排全縣的研習活動，讓相關發展書法為本位的學校，提供教學觀摩等方式分享，較供教師專業的示範，使老師在教材教法上，有所學習。每年寒暑期，結合台東大學現有之優良師資，培訓有志提升書法能力的教師，對於完成各項課程者，提供認證制度，提昇教師之專業。

（二）評估書法教學之重要性，於相關評鑑中，漸進列入重點指標

九年一貫的課程綱要中，對於寫字教學的規劃，有明確的規定，配合語文領域、彈性領域甚至藝術與人文領域的學習，建議鼓勵學校、教師，適度實施書法教育。而教育主管單位在學期之課程審查時，將此書法學習課程列為審查指標，以漸進方式，明確要求學校，進行書法教學。各駐區督學，並以此審查的內容，定期到校訪視教學過程，及教材、簿本的使用，以及批閱情形。凡達到課程要求者，從優給予如獎狀之實質獎勵。書法教學雖是語文領域中眾多學習的一個項目，但兒童學習書法之價值，不僅止於寫一手好字，如能以宏觀的視野來看待，實為具有意義。建議在每年的校務評鑑及教師專業發展評鑑中，列入基本的評分項目或加分項目，鼓勵學校的行政人員進行推展，鼓勵學校教師親身進行教學。

（三）藝文比賽當中，增列師生的書法比賽項目，提升文化風氣

風氣是可以培養的，以優渥的獎勵，鼓勵相關文藝活動競賽及展覽，增列書法項目。經由後端的強化，推動師生於實際課程進行書法教學與學習，無形中潛移默化，傳承了中華特有文化，提升社會對書法的認識。

（四）編撰適合之課程或補充教材，配合資訊化媒體，供教師運用

在本研究結果中發現，縣內教師以書法練習簿及書法碑帖作為書法教學之教材為多數。或因經費或因時間關係，縣內教師對教科書的選用僅為 5.3%。邀集縣

內對書法教學及技能、資訊設計學有專長之教師，以工作坊或成長團體的方式，激盪出合適的教材及教法，並製作成各類互動教材及媒體，建立線上資料庫，大量提供縣內各國小書法教學之班級使用，一來節省學生購置教材之經費，二來也補足教師在教學過程中，人力及技巧不足的問題，也可以用活潑多元的教學方式，來吸引學生之學習動機。

二、對國民小學及教師的建議

（一）將教師書法專業學習，列入週三進修範圍

本研究之開放問卷中，發現有教師認為應將書法教學議題，列入學校課程會議中討論，不管在課程規劃上、節數安排上，學校宜有統一之共識。本研究結果發現，教師如進行進修以「學校週三進修」為優先，學校教師本為一小型之學習型組織，在全校慢慢發展出共識的情況下，有系統的安排相關書法學習課程，提供教師進修機會，教師間也可發展出協同教學之夥伴關係，將所學運用於班級教學之中。

（二）重視書法之專業，安排具有專長之教師進行教學

本研究之結果中，發現教師多數認為，書法教學應由具備書法專長者任教（ $M=3.55$ ），介於「大部分符合」及「非常符合之間」。且在教師書法教學認知中，以此題的排序為第一。顯見教師對書法教學應由專長教師任教之認同度非常高，學校行政人員若能花時間在人員安排上做出調配，對於學生書法的學習，所受的專業高，收穫也較大。

（三）依據九年一貫課程綱要之精神，持續進行書法教學

依本研究師法課程實施之方式得知，九年一貫課程實施後，書法課程實施以「每週一節」者有 28.3%，每「兩週一節」者有 20.5；但「都沒實施」及「不上課但當作回家作業」亦高達 30.5%。而利用「彈性時間」上課者有 43.3%，利用「語文領域時間」上課者有 40.6%，利用「綜合領域時間」上課者有 8.2%。代表學校及教師充分掌握課程綱要之精神，彈性運用相關時進行學習。建議學校在學期課程發展會議時，詳加討論，列入固定教學時數。

（四）鼓勵教師積極參加各類活動，提昇教師書法教學效能

九年一貫課程中明列學生學習書法所應具備之學習指標，教師在教學前，應了解相關教學指標，本身亦應具備達到此指標之能力。因此，相關書法專業研習及文化活動，鼓勵教師積極參加。校內之教學群，亦依相關專長，進行協同教學，幫助同儕進行專業成長。

（五）教師進行書法教學及指導時，充分運用各種方式

依本研究數據顯示，教師在進行教學時，以示範（78.8%）及練習（77.6%）教學為多數。教材指導亦以「字型組構」（82.8%）、「點畫書寫」（78.1%）為主。書法的學習過程漫長，學生需要多面向的教學法來維持其學習動機，九年一貫課程也規定，書法教學時，培養兒童欣賞能力亦是指標之一。學生除了技法的學習外，並非每個人都可以達到書法家之程度，因此書法的欣賞能力培養，不可忽略，國民文化素養方能提升。

三、對師資培育單位的建議

（一）書法師資培育課程的重視

目前各科系雖將書法列為必修或選修課程，除語文學系外，其他 1-2 學分的書法學習，充其量，只能算是入門。師範院校的學生，畢業後在曾取獲得教職的窄門，越來越小。建議師資培育單位，將書法的學習列為輔修重點，鼓勵學生選修相關書法課程，並給予修滿固定學分時之專長認證，使師範生於求職時，多一份加分證照。

（二）提供在職教師寒暑假或夜間在進修的管道

近年來，由於師資培育法的實施，各相關師資培育單位在招收學生上，或多或少面臨一些必須轉型的困境。在師資培育單位中，具備有書法專業能力的師資為數不少，雖說目前研究中發現修習書法相關課程之國小教師已高達 85%，但是學無止境，書道的學習是需要時間的，如果這些具有專業學者的科系，適當轉型，增開相關書法專長學分班、增能班，一來可提供台東縣教師就近進修的管道，在師資培育單位的轉型上，也有契機存在。

四、對未來研究的建議

（一）研究對象

本問卷僅以台東縣各國小行政人員及三至六年級書法教師為研究對象，其研究僅能了解台東縣書法教學之現況。未來，建議以擴大區域性的研究，了解書法教學在較大區域性時的推動情形。未來，建議可以納入學生的學習觀感及態度，各縣市政府的教育主管單位、學生的家長，豐富研究價值。

（二）研究方法

本問卷以問卷調查法為主，雖然問卷中有開放性問題，並有質性資料的整理，但在內涵上，總覺不夠深入。未來建議增加訪談、實際教師班級教學之觀察，蒐集更詳盡資料，加深研究深度及廣度，獲取更多研究成果。

參考文獻

中文部份

- 毛河泉（2004）。國小高年級書法教學之個案研究---以不同書體之學習為策略。嘉義市：國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文
- 王壯為（1967）。書法研究。台北市：台灣商務印書館。
- 王壯為（1982）。書法叢談。台北市：國立編譯館。
- 王文科（2000）。兒童的認知發展導論。台北：文景出版社。
- 王靖憲（1990）。中國大百科全書智慧藏網域（intranet）版。2007 年 11 月 5 日，取自
<http://www.wordpedia.com/search/Content.asp?ID=77631>
- 中華百科全書（1983）。中華百科全書西元 1983 年典藏版。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/SelectExample.asp>
- 朱國鈞（1995）。中國書法基礎學：研究篇。台北：人類文化。
- 朱錦娥（2000）。國中學生書法態度之研究。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 余益興（2001）。九年一貫課程書法教學之變革與因應。國教輔導，40（5），29-34。
- 余益興（2002）。國小書法教學應用檔案評量之研究。國立台中師範學院語文教育學系碩士論文。
- 吳玉華（1998）。師院書法養成教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳明隆（2000）。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北市：知城。
- 吳啓禎（1995）。當前國民小學書法教學模式之研究。國立台北師範

學院初等教育研究所碩士論文。

吳東壁（2001）。國民小學教師書法專業發展與教學知能之個案研究。

國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文。

吳錦釵、蔡長盛、李文珍（1988）。國民小學學童硬筆字書寫研究。

新竹市：新竹師院。

李秀華（2004）。九年一貫課程中書法欣賞教學在師資培育課程的反思。花蓮師院學報。16，195-211。

李秀華（2004）。國小書法欣賞教學活動設計。台北：蕙風堂。

李秀華（2004）。九年一貫實施後國小書法教育現況調查研究。國科會計畫 NSC93-2411-H-026-004（計劃主持人）。

李秀華（2005）。國小書法欣賞教學對學生書法學習態度的影響。師大學報：人文與社會類。50（2），69-88。

李郁周（1983）。書法教育論文集。台北市：廣東書局。

李郁周（1999）。百年來台灣小學毛筆寫字教學概觀。民國以來國民小學語文課程教材教法學術研討會論文集，87-111。新竹：新竹師範學院。

李國揚（1992a）。書法教學評量研究。一九九二年書法論文徵選入選論文集，1-12。中華民國書法教育協會。

李國揚（1992b）。國小書法教學的評量取向。研習資訊，9（3），53-56。

李進裕（2000）。九年一貫課程綱要中有關國民小學書寫教學要點評析。語文教育通訊，21，60-70。

李慧芳（2001）。創造力 VS. 中國書法。朝陽科技大學：朝陽設計學報，2，67-87。

沈尹默（1984）。實用書法教材。台北：木鐸出版社。

- 岳修平（譯）（2003）。**教學心理學-學習的認知基礎**（原作者：Ellen D. Gagne, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich, 1988/1988）。台北：遠流出版公司。
- 林金城（1999）。**書法教學理論與實務**。台北：幼獅出版社。
- 林國樑（1983）。**師專語文科教學研究**。台北：正中書局。
- 林麗娥（1999）。台灣各級學校書法教育之現況與評估。台北：行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 紀光治（2007）。論新課程標準下的寫字教育。**黃石理工學院學報**。24（2），63-65。
- 施翔友（2004）。臺中縣國民小學九年一貫課程四年及書法教學實施現況之調查研究。國立新竹師範學院碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪文珍（1989）。國小書法課程的教學目標暨學年教學計畫探究。台北：九二八文化事業。
- 洪文珍（1991）。國小書法教學基本模式探究。台北：蕙風堂。
- 洪文珍（1996）。廿一世紀國小語文教師寫字基本能力析探—兼談師院的寫字課程如何配合規劃與實踐。台東師範學院語文教育系（主編），邁向廿一世紀小學語文師資基本能力學術研討會論文集，117-130。台東縣：文史哲出版社。
- 洪文瓊（1997）。國小書法教學暨書法教科書選用、評鑑問題探究。**東師與文學刊**，10，187-277。
- 洪文珍、洪文瓊、吳英長（1998）。國小書法學習策略教學研究。**東師語文學刊**，11，140-234。
- 洪瑞遠（2005）。九年一貫課程資訊融入國小書法欣賞教學學習成效之

- 研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。
- 馬久嬪（2003）。**楷書硬筆書法教學對國小中高年級學生書寫表現之影響**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高尚仁（1986）。**書法心理學**。台北：東大圖書股份有限公司。
- 高熏芳（1998）。變革社會中教師專業發展的時代意義。**教學科技與媒體**，40，1-2。
- 莊雁如（2003）。**書法教學 e-learning 教材之設計與發展-以國小高年級為例**。國立屏東師範學院教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張其昀監修（1983）。**中華百科全書**。台北：中國文化大學。
- 張春興（1989）。**心理學**。台北：東華。
- 張春興（2000）。**張氏心理學辭典**。台北：東華書局。
- 張順誠（2002）。屏東縣國民小學書法課程實施現況調查研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張順誠（2004）。書法教師的教學利器--書法評量。**國教新知**。50（4），127-129。
- 教育部（1994）。**國民小學課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。http://www.edu.tw/_/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=147654&open
- 陳生步（2004）。澎湖縣國民小學書法教學問題之研究。國立台南大學教育經營與管理學系碩士論文。
- 陳李綢（1999）。**認知發展與輔導**。台北市：心理出版社。

- 陳邦文、林耀生（1979）。**書法教學研究**。台北市：大興寶出版社。
- 陳政見、蔡明富（1997）。**書法教學與治療**。嘉義市：紅豆出版社。
- 陳盈珊（2005 年 6 月 20 日）書法教育台灣永無天日？。**聯合報**，A14 版。
- 陳添球（1992）。楷書典範理論與寫字教材體系之研究。花蓮：**花蓮師範學院初等教育學報**，1，67-110。
- 陳添球（1999）。多重聯絡的國小寫字教學模式與畫龍點睛教學法。屏東：**民國以來國民小學語文課程教材教法研討會論文集**，198-224。
- 陳淑敏（1998）。從社會互動看皮亞傑與維高思基的理論及其對幼教的啓示。**幼教天地**，15，167-183。
- 彭莉（2004）。運用文學知識豐富書法教學。**中國鋼筆書法**，2004 年 05 期。2007 年 12 月 1 日，取自
<http://scholar.ilib.cn/A-zggbsf200405010.html>
- 游淑賢（2005）。**小學書法教育情境與教學實施之行動研究 -以台北市興華國民小學為例**。國立台北師範學院碩士論文。
- 黃宗義（1996）。台灣書法教育的回顧與展望。**迎接書法新紀元國際書學研討會論文集**，223-246，台北：國立台灣藝術教育館。
- 黃宗義(1997)。台灣的書法教育與寫字教學。載於莫家良編：**書海觀瀾——中國書法國際學術會議論文集**，255-279。香港：香港中文大學。
- 黃啓仁（2006）。九年一貫課程中書法教學的定位。**國教之友**，58：1，66-69。
- 楊宗仁（1991）。**國中生地理科學習之研究—後設認知取向**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 楊玉蘭（2006）。**國小書法讀帖教學研究—以柳公權玄秘塔碑為例**。國

立新竹教育大學語文教學碩士班碩士論文。

廖學隆（1998）。小學書法教材編選之探析－以台灣地區當前發行之四套教材為例。**語文教育通訊**，16，37-58。

蔡明富（1995）。有「養」書法-談書法教育的附加價值。**國教園地**，53，46-49。

蔡明富（1995）。書法治療對過動兒童注意力、衝動與過動輔導效果之質性分析。**國教學報**，七，111-146。

蔡明富（1997）。構思有聲有色的書法教學－多媒體在書法教學上應用之探討。**教師之友**，二，44-49。

蔡崇名（1980）。書法及其教學之研究（四版）。台北市：華正書局。

蔡鳳容（2004）。國民小學楷書教學研究。高雄師範大學回流中文碩士班碩士論文。

鄧散木（1984）。書法教學三種。台北市：木鐸出版社。

薛美玲（2006）。國小書法教學研究。高雄師範大學回流中文碩士班碩士論文。

總編輯委員會（1990）。中國大百科全書-美術。中國大百科全書出版社。台北市：智慧藏學習科技股份有限公司。

韓盼山（1992）。書法的特性。**河北大學成人教育學院學報**。第4卷第2期，36-38。

蘇友泉(1995)。國小三年級寫字教學之省思。載於台東師院主辦之「第一屆小學語文課程國際學術研討會」論文集，413-433，台東。

蘇利文原著（1984）。中國藝術史。台北市：南天書局

西文部分

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence and J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Berliner, D. C. (1994). *Expertise-The wonder of example performance*. Retrieved October 12, 1999, from <http://courses.ed.asu.edu/berliner/readings/expertise.htm>
- Kadushin, A. (1990). *The social work interview: A guide for human service professionals*. New York: Columbia University Press, 3rd. ed.
- Mayet, R. E. (1981). *The promise of cognitive psychology*. New York: Freeman.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). *A Prototype View of Expert Teaching Educational Researcher*, 24 (6), 9-17.

【附錄一】問卷使用同意書

【附錄一】

同意使用授權書

本人同意將所研究編製之
「澎湖縣國民小學書法教學問
題之研究調查問卷」授權於姚乃
仁先生做為學術研究之用。

授權人： 陳生步 

中華民國 九十六 年 十二 月 十三 日

【附錄二】

「台東縣國民小學書法教學問題之研究」調查問卷（正式問卷）

指導教授：程鈺雄博士 王明泉博士

親愛的老師您好：

首先感謝您在百忙之中撥空填寫這份問卷，並對您平日為台東湖縣國小教育的付出，深表敬佩之意。

本問卷的主要目的，在於了解台東縣國小書法教學的現況、困境及因應方式，並進一步探討教師的「書法教學認知」與「書法教學意願」。希望藉由研究結果，提供相關單位做為書法教學的參考。此外，本問卷資料僅供學術分析之用，不作個別分析且對外絕對保密，請放心填答。期盼您能就實際狀況回答，以求研究結果的真實與客觀性，再次感謝您的支持與協助！

敬祝 教學愉快

國立台東大學 教育行政 碩士班

研 究 生：姚乃仁 敬上

中華民國 九十六 年 十二 月

一、第一部分：基本資料

- 1.性 別：☐（1）男 ☐（2）女
- 2.任教年級：☐（1）三年級 ☐（2）四年級 ☐（3）五年級 ☐（4）六年級
- 3.任教年資：☐（1）5年（含）以下 ☐（2）6-15年 ☐（3）16-25年
☐（4）26年以上
- 4.教育背景：☐（1）研究所（含四十學分班） ☐（2）師大、師院、教育學院
☐（3）一般大學（含師資班）☐（4）師專、師範 ☐（5）其他_____
- 5.學校規模：☐（1）6班（含）以下 ☐（2）7-12班 ☐（3）13-24班 ☐（4）25班以上
- 6.學校地區：☐（1）台東市區 ☐（2）偏遠地區 ☐（3）特殊偏遠地區
- 7.班級人數：☐（1）10人（含）以下 ☐（2）11-20人 ☐（3）21-30人
☐（4）31人（含）以上

4-1 【請接下頁】

二、第二部份：書法教學的現況、困境及因應方式

1.您目前的書法教學專業能力如何？（可複選）

- ☐（1）曾修習師專或師院書法相關課程 ☐（2）曾修習書法課程碩士十學分班
☐（3）曾參加縣級以上書法比賽獲獎 ☐（4）曾指導學生參加縣級以上比賽獲獎
☐（5）曾參加縣內書法聯展 ☐（6）曾指導學校書法社團
☐（7）長期自學者 ☐（8）其他

2.您希望以何種進修方式，來提升您的書法教學專業能力？（請依需求程度分別填上1、2、3、4、5，最感需求為1，若還有其他需求，請填在其他選項並加以排序）

- ☐（1）師院（大專院校）提供進修管道 ☐（2）教育（文化）局辦理研習
☐（3）學校週三進修 ☐（4）參加書法專業團體（如書法學會）
☐（5）自我進修 ☐（6）其他_____

3.因為九年一貫課程語文領域教學時數縮減，您的書法課實施方式為何？

- ☐（1）每週一節 ☐（2）兩週（含）以上一節 ☐（3）不上課但當作回家作業
☐（4）都沒實施 ☐（5）其他_____

（勾選不上課但當作回家作業或都沒實施者請直接跳答第三、四部份問卷）

4.您上書法課使用的時間為何？（可複選）

- ☐（1）語文領域時間 ☐（2）綜合活動時間 ☐（3）彈性課程時間
☐（4）導師時間 ☐（5）午休時間 ☐（6）課業輔導時間 ☐（7）其他_____

5.您上書法課使用的教材為何？（可複選）

- ☐（1）書法教科書 ☐（2）書法練習簿 ☐（3）書法碑帖
☐（4）自編他人或書家範字為教材 ☐（5）自編自寫範字為教材_____

- ☐（6）其他_____

6.您上書法課使用的教材，在教學時指導之重點為何？（可複選）

- ☐（1）點畫的書寫（筆畫） ☐（2）字形的組構（結構）
☐（3）字與字的關係（行氣） ☐（4）一件作品的完成（包括佈局及落款）
☐（5）作品的賞析 ☐（6）其他_____

7.您上書法課較常使用的教學方法為何？（可複選）

- ☐（1）講述教學法 ☐（2）示範教學法 ☐（3）練習教學法 ☐（4）欣賞教學法
☐（5）運用視聽媒體教學 ☐（6）資訊科技融入教學 ☐（7）其他_____

4-2【請接下頁】

8.您上書法課的作業評量方式為何？（可複選）

☐（1）打等第 ☐（2）打分數 ☐（3）圈選優良的字或筆劃

☐（4）使用毛筆示範批改 ☐（5）加註評語 ☐（6）其他_____

9. 在書法教學時，您遭遇到的困境有哪些？（請依困難程度分別填上1、2、3、4、5，最感困難為1，若還有其他困難，請填在其他選項上並加以排序）

☐（1）書法教學專業能力不足（如書寫技巧與書法常識等），難以勝任。

☐（2）九年一貫課程實施後，書法課程教學時間被排擠，以致無時間實施。

☐（3）欠缺適合的書法教科書或練習簿可使用。

☐（4）對書法教學法不熟悉，以致教學效果有限。

☐（5）對書法教學評量的方式不了解，以致書法教學評量流於形式。

☐（6）其他_____。

10. 對於以上書法教學的困境，您的因應方式為何？

答：

第三部分：書法教學認知

1. 請依您對書法教學的認知及意願，在以下各題中，圈選出最符合您的號碼（共有4--非常符合、3--大部分符合、2--少部分符合、1--非常不符合）

2. 請單選，勿漏題。

	非 常 符 合	大 部 分 符 合	少 部 分 符 合	非 常 不 符 合
1.我認為書法教學應由書法專長教師任教，以提升教學效果。	4	3	2	1
2.我認為教育機構應辦理書法教學研習，以提升教師書法教學專業知能。	4	3	2	1
3.我認為書法課程應獨立於聽、說、讀、作外，採用獨立教學方式實施。	4	3	2	1

4-3【請接下頁】

- 4.我認為在書法教學前，需先了解該年級的能力指標。 4 3 2 1
- 5.我認為書法教學時，書法教材（如練習簿）的使用是必要的。 4 3 2 1
- 6.我認為書法教師應具有書法教材的評鑑與選擇能力。 4 3 2 1
- 7.我認為書法教師應熟悉各種書法教學法（如示範及欣賞教學法）。 4 3 2 1
- 8.我認書法教師應具備示範教學的能力，以提高學生學習的效果。 4 3 2 1
- 9.我認為書法教學評量，教師應使用毛筆批改學生作業，以達學習效果。 4 3 2 1
- 10.我認為書法教學評量，應針對認知、情意、技能的學習加以評量。 4 3 2 1

第四部分：書法教學意願

- 1.我會自我充實書法教學所需的專業知能（如書寫技巧與書法常識等）。 4 3 2 1
- 2.我會參與教育機構所辦理的書法教學研習，以充實書法教學專業能力。 4 3 2 1
- 3.我會採用獨立教學方式實施書法教學。 4 3 2 1
- 4.在書法教學時，我會配合該年級的能力指標進行教學。 4 3 2 1
- 5.在書法教學時，我會使用書法教材（如練習簿）幫助學生學習。 4 3 2 1
- 6.在選擇書法教材時，我會依據有關評鑑規準選擇教材。 4 3 2 1
- 7.在書法教學時，我會運用不同的教學法進行教學。 4 3 2 1
- 8.在書法教學時，我會親自示範教學。 4 3 2 1
- 9.在書法教學評量時，我會使用毛筆批改學生書法作業。 4 3 2 1
- 10.在書法教學評量時，我會兼顧認知、情意、技能三方面進行評量。 4 3 2 1

敬愛的老師，再次感謝您的協助，您的意見非常寶貴，故請您檢查是否有漏填的題目。

所有填答內容到此為止，請您將填好的問卷交給貴校負責收問卷的人員，辛苦了，祝您 教學愉快！

末學 姚乃仁敬上

4-4【本問卷結束】