第二章　文獻探討

本研究為瞭解學生的繪畫模仿行為與態度，首先從經由模仿而來的相關學習理論出發，以明瞭模仿在學習中所扮演的角色及其模仿本質，其次是針對本研究對象年齡層兒童的繪畫發展，以及大眾文化對於兒童模仿的相關性，加以探討，俾作為本研究之理論基礎。

第一節 由模仿而生之學習

從學習理論方面來討論，Bandura 及 Vygotsky 所提出關於學習的理論觀點，解釋學習的歷程，都指出模仿在學習中所扮演的角色，及模仿對於學習的意義，以下便依據二者所提出的學習理論，說明經由模仿的學習。

一、Albert Bandura 的社會學習理論

Albert Bandura(1977)在社會學習理論中，關於行為的章節，探討了學習行為之所以產生，人們知道該進行何種行為來獲取最佳的報

酬，以及如何避免不當的行為，而得到懲罰，對於這些行動的衡量，是來自於對於他人的觀察，人們經由對他人的觀察，獲取了一些訊息的編碼，也觀察到這樣的行為所會帶來的報酬，在下次遇到相似的狀況時，便會以上次所得到的訊息當作行為的指引，做出相類似的行為，以獲取同樣的報酬，或是避免錯誤的形成。

（一）觀察學習的過程(processes of observational learning)

觀察者在與楷模(model)的接觸過程中，獲取了楷模所出現的示範行為中發出的主要符號形象，觀察者便以此為自己行為的指導，雖然依照其他的方法觀察者同樣可以學習到示範行為，但是經過對於楷模的模仿學習，觀察者能較迅速地達到目的（Bandura，1973)，在這個概念化的過程中，需要經過下列四個階段的內在運行，觀察者方能出現模仿行為：

1、注意過程(attentional processes)

在這個過程之中，要從一大堆的示範性因素中，決定什麼樣的因素會吸引觀察者，進而進行觀察，並且，觀察者在與楷模接觸的同時，能夠吸取些什麼，在這其中，牽涉到觀察者的特徵，或是楷模所呈現的示範性行為本身的性質，在各種因素當中，聯想模式是最主要

的，觀察者常與某些人接觸，不論是自願或是非自願性的接觸，這些相同類型的行為一直反覆出現，會影響到觀察者的行為，觀察者便會出現學習行為；而楷模所表現出來的功能價值，越具有報酬性，便越具有吸引力，吸引更多的觀察者，及其注意力的持續，電視即是一例，今日人們從大眾媒體所提供的大量象徵性示範所獲得的影響，以遠遠超過以往傳統管道所給予的影響，此外，觀察者本身對於訊息加工的能力也左右著他們從觀察經驗中獲取利益的程度，吸取了某種的行為特徵，並且能對所獲取的訊息做出怎樣的解釋（Bandura，1977）。

2、保持過程(retention processes)

　　對於觀察者而言，當楷模的示範性行為不再出現，指示觀察者的行為時，觀察者便要從記憶中去搜尋符號的形式，將哪些行為再現，經由符號的媒介作用，瞬間的模仿經驗就能夠留存保持在記憶之中，在需要的時候，將行為再現（Bandura，1977；周曉虹，1995）。

　　觀察學習的兩個主要表徵系統，就是形象系統和語言系統，觀察者與同一個楷模反覆接觸，示範性行為不斷地刺激，最後產生有關示範行為的持久且可回憶的形象，在早期還為發展語言技能之時，視覺形象對於觀察者的學習有著重要的作用。有很多的經由觀察學習的

行為，無法經由外顯的方式輕易表露，因此，就需運用心理練習，觀察者將所觀察到的行為之操作內在化，先以象徵性地組織學習與練習示範型行為（周曉虹，1995），藉此增加行為的熟練度與保持時間，然後就再進行外顯性的行為練習，以達到觀察學習最佳的狀況。

在兒童的早期，兒童是被楷模的行為直接、馬上地引起模仿反應，而在兒童發展的後期，通常模仿的反應是要再觀察楷模示範行為之後，很久的一段時間之後，才會有出現模仿行為，不是馬上即刻就會出現模仿行為的，所以立即模仿對於認知方面的需求並不是很多的。

3、運動再現過程(motor reproduction processes)

接下來就是將符號性的表徵轉換成合適的行為，行為操作的過程可以劃分為反應的認知組織、反應的起動、調整結合在信息回饋之基礎上的改善，觀察者根據楷模的示範行為模式，在時間與空間之中，組織自己的反應，就能夠獲得行為的再現，人們通常是經由模仿掌握與示範行為相似的行為，然後通過操作綜合練習那些只有部份學習到的行為片斷，最後在訊息回饋的基礎上，自我矯正之後，就能進一步地將自己的行為拉到更精確，更與示範行為相同的階段

（Bandura，1977）。

4、動機過程(motivational processes)

觀察者選擇學習的對象是依據將被模仿的示範性行為，是否能夠帶來價值的報酬，避免懲罰，才會使觀察者決定實施經過觀察的行為（Bandura，1977）。

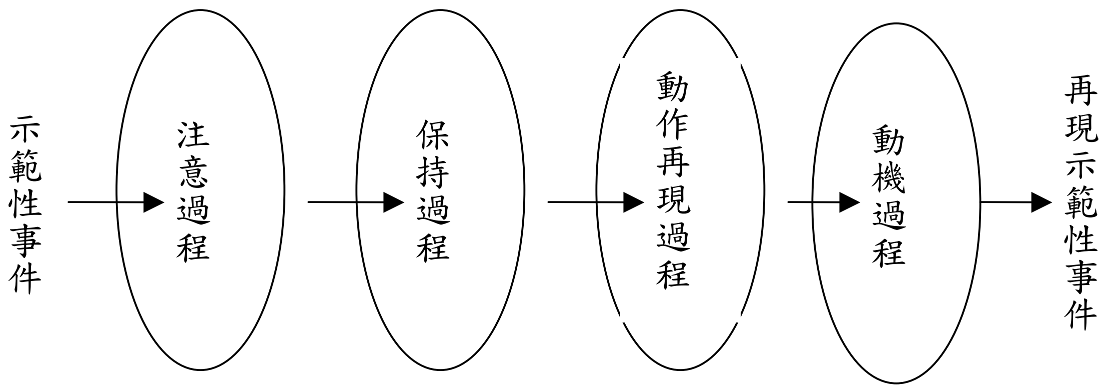

圖 2-1　觀察學習之概念化過程（引自周曉虹， 1995）

（二）觀察學習需要足夠的注意力

在觀察學習的過程之中，如果對於示範性行為的注意不足、記憶保持不充分、或是在操作中有動作困難，都有可能造成模仿行動不完全，而無法再現示範性事件。

（三） 模仿學習之後的記憶保留

當兒童注意到了示範性事件，並再現了示範行為，若楷模並未及時給予關注，兒童將會因為未得到回應而導致此項模仿能力迅速衰退（Bandura，1963），所以楷模的反應會影響兒童對於模仿示範行為的準確性。而楷模在特定的操作反應做出適當的反應，則兒童較能準確地再現模仿行為，相反地，若楷模所出現的反應性質模糊，則兒童難以模仿的很準確。

（四） 增強對於觀察學習的影響

察學習是介在接觸到示範性活動與具體操作反應之間，發生於符號化的過程之中，而增強乃是作用在觀察學習的一開始，若觀察者瞭解到某一個楷模的行為將會帶來什麼樣的助益，則觀察者在注意楷模示範性行為時，會集中更多的心力，將示範行為編碼並練習，以使所學習的行為更為穩固，而增強應該被視為是一項促進條件，而非必要條件，因為仍有其他的因素或是條件多少左右著觀察者的注意力，所以觀察者是否願意將所觀察到的行為表現出來，事實上是受到行動結果的強烈影響（Bandura，1977；周曉虹 ，1995）。

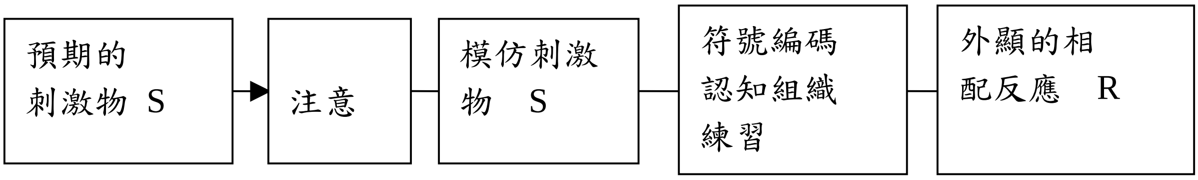

圖 2-2 圖解增強對於觀察學習的影響（引自周曉虹，1995）

（五）社會學習來源

社會學習的來源除了他人的行為之外，由視覺媒體如電視、電影等所提供的符號模仿效果更是強大，不論是兒童或是成人，都能從視覺媒體中，去聽、看及閱讀，學習視覺媒體中的世界，由於符號性的模仿越來越普及，所以以往教師、父母等其他傳統楷模的示範作用，在社會學習上的作用可能會日益降低，而媒介的社會影響將會越大（周曉虹，1995）。

二、Vygotsky 的心理發展理論

Vygotsky 是俄國著名之心理學家，他從歷史、社會和文化的角度來探究心理現象的發生，又因受得馬克斯理論的影響，認為個人的認知發展，深深受到社會歷史建構法則影響，以下將把 Vygotsky 心理發展的重點加以摘要列出：

（一）高層次的心理歷程發展

高層次的心理歷程發展，是在『不斷發展的個體』與『不斷發展的社會文化環境』交互作用，所發生的內在心理的變化。任何高層次心理能力的發展都是來自於社會（Vygotsky，1978），從外在的社會活動中所得取之經驗，轉化為內在的心理現象，在這內化的過程當中，心理的能力已經歷了重組結構的變化（陳正乾，1998）。

（二）最近發展區(Zoon of Proximal Development)

兒童在逐漸社會化的過程當中，需要技巧較成熟的對象或是較有知識的人來與他互動，其互動對象可以是成人，也可以是同儕，從他的觀點，同儕互動，能力較差者可以從能力較佳者身上，獲得引導與幫助，則其解決問題的能力將會超越個別的問題解決能力，這個區域的下限是兒童獨自解決問題的能力，而上限則是兒童在經過較有經驗或是能力的成人輔導，同儕的協助下，發展出來解決問題的能力，這上、下限中的區域，即是兒童進一步學習的發展空間（Vygotsky，1978；陳正乾，1998）。

（三）增進兒童的發展的方法

教育的功能在於透過特殊的的社會語言提昇心智的發展，因此語

言為高層次的心理歷程的主要媒介，其學習過程是由內而外的，但這並不表示語言是唯一的管道，還有其他的方法也能增進兒童的發展，應隨著情境需要而有所改變，在這其中也包含了經由模仿而來的學習，將這些方法加以說明如下：

1、示範（modeling）

兒童在融入社會的過程中必須逐漸社會化，而透過模仿該社會成員的行為來學習如何融入社會，示範便是提供可以供人模仿其行為的過程（Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998）。

2、立即處理（contingency management）

在行為發生之後，依據其性質，給予鼓勵、獎賞等正增強，使學習的動機更為強烈與穩固，或是給予負增強，例如處罰，降低學習的動機意願（Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998）。

3、回饋(feeding beck)

在學生有所表現之後，給予對於他的行為有所助益的回饋中，能促使學生在下一次的表現中有更多的進步，楷模可以提供參照的標準，其他學生可以從被增強的同儕的行動中，得到標準範例（Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998）。

4、教導(instructing)

有效的教導需與上述的幾項相互配合，交互作用，學生將教師的教導內化為個人經驗，而做到自我整(Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998)。

5、認知組合（cognitive structuring）

提供學生思考和操作性的結構性教導，以拓展學生的能（Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998)。

（四）學習鷹架

學習先於發展，藉由成人的引導，兒童可以進行比目前的發展層次更高的學習，以得到更高層次的發展，是他人對於學習者的協助（Vygotsky，1978；陳淑敏，1994，1998）

三、小結

模仿是一種生物的本能，不論是動物，或是人類，不管是在有意或是無意的情況之下，模仿是一個社會的新成員學習準備踏入其社會的必須擁有的能力，兒童的認知發展過程，實際上是伴隨著模仿行為而來的，經由對於外在社會的經驗，內化成為自己的知識經驗，提升

自己的能力，縱使各派學說對於模仿的態度不盡相同，但不容置疑地，兒童繪畫的發展，根基於自身的成熟發展，再經由社會文化的塑造所建構而成的。

第二節 孩童藝術領域能力發展理論

除了經由學習理論探討社會互動對於兒童發展的影響之外，兒童本身能力的成熟也影響著兒童對於外界因素的接受能力，所以再就兒童本身能力發展階段加以討論，以下將三年級兒童發展階段特徵加以描述。

一、Piaget 的認知理論

以 Piaget 的觀點來說，認為智力的發展與成熟是一種漸漸形成的過程，他以四個階段來說明發展的次序，此四個階段是固定的，且具有連續性和階段性，雖說各個階段的年齡的組距區分並不是一定的，但是各個階段的前後次序卻是不能相互交換的，而每一個階段都有與上、下發展階段交互重疊的現象。

兒童的繪畫學習也是一種認知的行為，有了概念和知識的累積，形成基模，才能對所觀察之物體加以分析，經由繪畫的表現，兒童的認知發展程度也展現其中。依據年齡，將 Piaget 認知發展階段整理如下：

表 2-1　Piaget 的認知發展階段（引自陳美秀，2001）

<table>
<tr><td>年齡</td><td colspan="7">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</td></tr>
<tr><td>學制</td><td colspan="2">學前階段</td><td colspan="3">小學</td><td>國中</td><td>高中</td></tr>
<tr><td>階段</td><td>感覺動作期（sensori-motor）</td><td colspan="2">運思前期（preoperational thought）</td><td>具體運思期（concrete operation）</td><td colspan="3">形式運思期（formal operation）</td></tr>
</table>

本研究以中年級的兒童為研究對象，一般的情況之下，正處於從『運思前期』轉換到『具體運思期』，所以將此二階段之發展要點列出如下：

（一）認知發展階段：

1、運思前期(preoperational thought period)（2-7 歲）：

逐漸運用符號來代表環境或經驗中的事物，尚無法進行任何邏輯思考，模仿、遊戲、繪圖、心裡意象、記憶等代表性發展，其中模仿是作為引起達到遊戲的同化作用的工具（Piaget＆Inbelder，1969），其象徵性的遊戲是對於現實世界的自我調整反應，滿足自己的需要，符號象徵是此時期認知發展重點，具有記號功能（Piaget＆Inbelder，1969）。

2、具體運思期(period of concrete operation)（8-10 歲）：

具體運思提供從動作圖式向一般的邏輯結構過渡，開始作邏輯思考，但只限於具體、可經驗與觀察到的事物，思考模式從籠統到分化，由絕對到相對，由靜態到動態，同時具有保存性、可逆性、轉變性的概念（Piaget＆Inbelder，1969），此時期開始能正確知覺美感特質（線條、形狀、色彩...等），能夠描述作品的形式、原理、元素及其關係，並偏愛寫實風格（引自郭禎祥，1992）。

（二） 基模（schema）

當個體適應環境時，在行為上表現的基本行為模式（張春興與林清山，1981），乃由先前學習經驗加上知識與認知，接觸客體的仲介，面對新學習時反應與發展基礎，隨著學習而改變，由簡單到複雜，由

粗略到精細，而主體依據先前的學習與認知（基模）作為基礎，才對刺激有所選擇，做出有效反應，基模的增加與豐富意味著學習與發展的進步，乃觀察的深入與有效反應（林玉山，1988）。

二、 Lowenfeld 繪畫階段發展理論

V. Lowenfeld 在 1947 年出版的『創造與心智的成長』(The Nature of Creative Activity)一書中，將兒童的心理階段分期現象重新描述，重新定義兒童自我表現的觀點，以形式特徵來區分可分為六期，塗鴉階段(scribbling)、前圖式化階段(preschematic)、圖式階段(schematic)、寫實萌芽階段(dawning realism)、擬似寫實階段(dawning realism)、決定期階段(stages of decision)，如下表所示：

表 2-2 Lowenfeld 兒童繪畫發展階段（引自陳美秀，2001）

年齡	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18					
學制	學前階段		小學		國中	高中
階段	塗鴉階段（scrib-bling ）	前圖式化階段（presche-matic）	圖式階段（sche-matic）	寫實萌芽階段（dawning realism）	擬似寫實階段（pseudo-naturalistic）	決定期階段（decision）

依據上表，下列將摘要九至十一歲兒童所處之發展階段，『圖式階段』與『寫實萌芽階段』之重點：

（一）圖式階段(schematic)（7-9 歲）

智力急速成長，漸漸脫離自我中心概念，建立對人與對物的明確概念，擴大生活領域，學習各種角色，他們的繪畫象徵符號部分是來自於生活環境，對於人物的造型，不斷重複自己認定的人物樣式，強調誇張重要部位，忽略不重要部份，在空間的處理上，建立起明確的空間、秩序關係，開始基底線的概念，在基底線之上的空間畫出人物、房子、樹等（Lowenfeld & Brittain，1987)， X 光透視畫，將不可能在同一時間看到的的事物畫在一起（郭榮瑞，1993)。

（二）寫實萌芽階段(dawning realism)（9-11 歲）

同儕對於此年紀的孩子來說越來越重要，有時被稱為黨群期（Gang Age)，人物造型脫離幾何樣式，開始要求寫實，偏愛用符號圖像描述，對於環境有了客觀的的觀察態度，圖畫表現不再侷限於基底線上的空間表現，對於細節的描繪更注意。色彩的使用和主觀的經驗有關，意識到男生與女生的差異，從他們的畫中反映出他們自我的社會意識（Lowenfeld & Brittain，1987)。

三、 Gardner 兒童繪畫發展理論

美國哈佛大學在一九七０年進行一項稱為「零計畫」的研究，是關於人類發展與藝術的研究，目的是為了瞭解兒童在藝術中，象徵符號的使用，其中的一位指導者是 Howard Gardner，從研究中，Gardner（1982）認為文化不斷地在改變中以一連串不同的方式影響兒童，五歲之前的兒童受文化影響並不明顯，五歲之後漸漸顯現，而七至十二歲則是受文化影響最明顯的階段。

Gardner 在一九八０年出版的『藝術的塗鴉』，指出從塗鴉經由圖示系統的發展到寫實階段，Gardner 認為這些階段對於各種文化的兒童而言，都是一樣的發展程序，在這過程中加以介入干涉，可能會導致發展加速或是減緩，在本質上的發展順序是不會有所改變的，而 Gardner 將兒童的發展分為下列幾個階段：

表 2-3 Gardner 兒童繪畫發展階段（引自陳美秀，2001）

<table>
<tr><td>年齡</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr>
<tr><td>學制</td><td colspan="7">學前階段</td><td colspan="5">小學</td><td colspan="3">國中</td><td colspan="3">高中</td></tr>
<tr><td>階段</td><td colspan="5">塗鴉階段
(scribbling)</td><td colspan="4">圖式階段
(schemas)</td><td colspan="9">寫實階段
(realism)</td></tr>
</table>

本研究對象之兒童的年齡正是由『圖式階段』步入『寫實階段』，所以下面列出此二階段特徵：

（一）圖式階段(schemas)（4-8 歲）

此階段的兒童逐漸精通自己文化的各種象徵符號，並藉由運用這些象徵符號來表達自己的想法，開始瞭解社會的規範，慢慢從完全自我中心的創作方式，轉變為使用與其他人相同的符號來做表現，趨向寫實的階段，而這時由於兒童本身的描寫能力還未能與他所想要的理想寫實狀況相符合，會產生一種落差，而這樣理想與實際的落差，會使得兒童失去獨創性，若此時能給予適當的指導，可以引導兒童繼續往前發展（Gardner，1982)。

（二）寫實階段(realism)（9 歲以後）

經過了寫實傾向的圖式階段，能繼續持續對於藝術的興趣與學習，則能夠突破寫實傾向的限制，而恢復創造力，若能有強烈的動機，保持自己的理念，在藝術發展上，便可以達到另一個高峰（Gardner，1982)。

Gardner 強調學前階段與青少年之後及藝術家的獨創性，在 Gardner 的『U 形曲線』藝術發展中，凹陷處之拘泥寫實階段，在兒童藝術發展階段的意義是兒童在此時期要求自我模仿外在事物細節，在繪畫表現上陷入低潮，為了要達到更高的藝術成就，應注重媒材的介紹與運用適當的方法（Davis，1997），主動介入和啟發兒童的表現方式，以突破困境（林玉山，1993）。

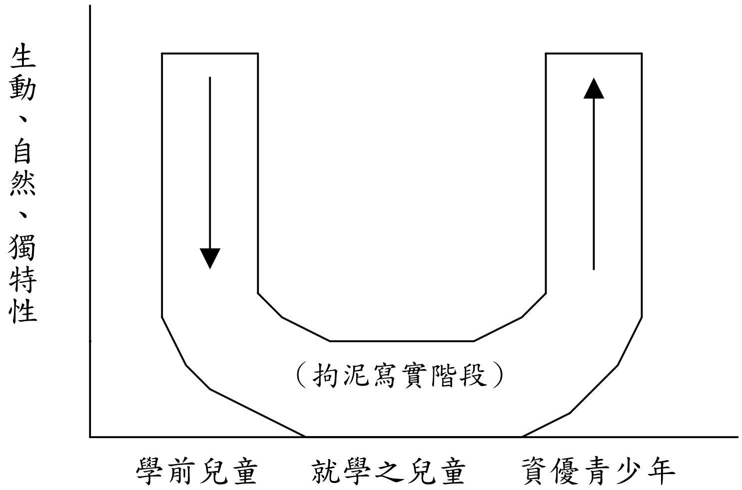

圖 2-3　Gardner U 形曲線（引自 Davis,1997）

四、Eisner 兒童繪畫發展理論

Eisner（1972）主張藝術的學習並非成熟的自動結果，而且它能透過教育而促進（引自劉豐榮，1997），依據『本質論』中強調藝術

本身價值的觀點，提出藝術的學科特性（郭禎祥，1988)，認為透過教育，增強學生在創作、文化與批評三方面的能力。

另就認知發展能力方面，Eisner（1972）統合多位專家之論點，經過觀察研究，提出兒童藝術發展的五個階段，是具有規律性與穩定性，並隨著年齡而有階段性的變化，其發展程序如下：

表 2-4 Eisner 兒童繪畫發展階段（引自陳美秀，2001）

<table>
<tr><td>年齡</td><td colspan="4">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</td></tr>
<tr><td>學制</td><td>學前階段</td><td>小學</td><td>國中</td><td>高中</td></tr>
<tr><td>階段</td><td>機能快感階段（function pleasure)</td><td>圖畫記述階段（pictographs)</td><td>再現階段（representational)</td><td>美感表現階段（aesthetic expressive)</td></tr>
</table>

（一）機能性快感（function pleasure）階段：材料的使用，為兒童帶來了視覺與運動知覺的快感，自身的參與產生了刺激和滿足（Eisner，1972；劉豐榮，1997)。

（二）圖畫記述(pictographs) 階段：兒童開始創造象徵其世界的意象，以用與外在世界進行溝通，自覺式的故事敘述帶來滿足

（Eisner，1972；劉豐榮，1997)。

（三）再現(representational）階段：此階段的兒童不再滿足於只是對於透過圖畫形式來記述，要求能以更有技巧的方式，來創造更具有視覺說服力的圖畫，想要尋求使自己的表現更加正確的途徑，自我能力逐漸成熟能為兒童帶來快感(Eisner，1972；劉豐榮，1997)。

（四）美感表現(aesthetic – expressive）階段：此時兒童注重的是美感的表現，前一階段所重視的寫實再現技巧，已不是重要的唯一條件（Eisner，1972；劉豐榮，1997)。

Eisner（1972）同時主張雖兒童藝術具有超越文化的普遍性，但教師不能認為此乃自然現象，而不加以指導，當應以每個視覺表現階段為學習的起點，而非終點，當兒童至十二、三歲時，會處於藝術表現的高原期，呈現一種停滯的狀態，此時更需要經由學習，突破困境，進入更高的表現層次(Eisner，1972；郭禎祥，1988；劉豐榮，1997)。

五、Wilson 和 Wilson 的兒童繪畫發展理論

賓州大學教授 B. Wilson 與 M. Wilson 夫婦多年來一直致力於兒

童繪畫的研究，對於兒童發展有其獨特的見解。

（一）圖形符號的學習

學習圖形符號如同學習語言符號般，不需透過實物，而是從他人的表現學習模仿而來的，例如對於『雲』的概念，是實物引導概念的產生，但是使用『雲』這個字或是說『雲』這音，則是要先聽他人說，或是知道他人如何使用此字，才能學會使用『雲』，同樣的對於圖形符號的學習也是具有同樣的性質，兒童從觀察他人塑造圖形符號的行為，來學習自己塑造自己的圖形符號（Wilson ＆ Wilson ，1977）。

（二）繪畫模仿的來源

兒童在繪畫發展的初期有如牙牙學語，如果沒有對象可作為學習模仿的依據，則之後兒童在繪畫發展上的可能性便會大大減少，兒童獲取圖像的來源包括父母、兄姐、同儕、電視和漫畫等流行資訊來源，至於來自純藝術方面的影響，則只佔了非常少的一部份（Wilson ＆ Wilson ，1977）。

（三）圖像的儲存

兒童是以個人存在腦海中的圖像為繪畫的依據，而存在腦海中的圖像則是來自於以前對於他人的觀察而來的，例如人的姿勢，不論是站

立、坐姿、走路或跑步等，都被記憶儲存在腦中，在需要時輸出（Wilson ＆ Wilson ，1977）。

六、Kindler 和 Darras 的兒童繪畫發展理論

早期階段性的繪畫發展理論多以生物學的觀點，來定義成長的過程，以寫實的取向來考慮繪畫的發展，但這樣並無法解釋多樣性的發展現象，且無法考量到社會文化的影響，例如 Gardner 提出繪畫成長的『U 形曲線』，並非人人都適用此曲線，似乎只有具有藝術天分或以藝術為職志的人才會依據此曲線發展，大多數的人都只能用 L 形狀的模式來解釋他們的繪畫發展。

Kindler 和 Darras（1997）提出一個不同於階段性發展的繪畫發展模式，依據符號語言和社會文化為基礎，在他們的模式之中，繪畫作品的發展就像是語言符號的活動，藉由使用圖案或象徵記號來產生溝通；而在社會文化基礎方面，認為繪畫的發展，是發生在一個互動的社會環境之中，依據 Vygotsky （Kindler＆Darras，1997）的觀點，在人類生物發展之中，有兩種不同源頭的力量在支配個體的發展，一是生物的起源，另一個是社會文化的起源，在 Kindler 和 Darras 的模式之中，說明社會文化在繪畫發展中所扮演的角色。

Kindler 和 Darras（1997）主張將繪畫發展用『地圖』來比喻，其中包含不同的繪畫呈現，並反映出繪畫行為中不同的目的、需要與企圖，同時認為有三種不同的認知目的會引導繪畫行為，第一是同一性(identity)的目的，是對於反覆的追求，第二是相似性(similarity)的目的，是關於相似性的追求，第三是相異性(difference)的目的，是在意外中發展出來之新可能性的追求，依據此三種認知目的，將繪畫的目的分為下列八種：

1、象徵的目的（Teleology of Representation）

繪畫的目的一開始是起源於生物性的目的，具有相似的普遍性特徵，是一種動態的活動，由身體的動作所產生的軌跡，例如孩童揮舞著手中的物品所產生的動線（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

2、定形的目的(Teleology of Figuration)

將動作或手勢所形成的軌跡視為一種圖畫的呈現，將動作產生的痕跡轉變為記號，例如兒童在潑出來的飲料中畫出水痕一樣，這種記號的產生包含了找尋同一性、相似性和相異性的目的（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

3、組織的目的(Teleology of Organization)

反覆性的運動形成一種規律性循環的圖像，產生空間組織的結

構，為了是找尋新奇事物，此種繪畫元素是一種累積而非取代，新的形式並不被認為會取代舊的形式，如同幼兒時以線條亂化的模式，在成人講電話時，也會無意識地出現不自覺的塗鴉（Kindler＆Darras，1997；陳育淳，2000）。

4、自主的目的(Teleology of Autonomy)

對於規律性、封閉性與一致性的追求，使得繪畫有具有形式的圖案，通常圓形會是最早出現的圖案，此時大人會用對話的方式與兒童互動，讓兒童以語言解釋他所畫的圖像，瞭解視覺圖像的意義，以為溝通（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

5、敘述的目的(Teleology of Narration)

兒童關注具有動力或是暫時性的經驗，使用動作、語言或是說故事的方式來進行並維持他的繪畫行動，通常是在描述車子的軌跡、跑步的動作等，屬於動態的的活動，需要語言的配合，才能充分表達其繪畫內容（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

6、描寫的目的(Teleology of Description)

依據物體的特性與屬性，選擇不同的形式加以組合，形成物體的特徵圖像，此種繪畫發展在社會互動中扮演一重要的角色（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

7、描寫與敘述的目的(Teleology of Description and Narration)

在說故事的動力驅使之下，透過圖畫視覺影像描寫意義和繪畫經驗脈絡，敘述靜態的繪畫內容，注意畫面的配置、空間、色彩的使用與細節的描述，維持視覺的秩序和準確性，以圖畫描寫為重點（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

8、敘述與描寫的目的(Teleology of Narration and Description)

本目的主要是注重描述，常以說故事的方式來進行，將語言融入故事中，也屬於動態的活動（Kindler＆Darras，1997；；陳育淳，2000）。

在上述的八個繪畫目的中，『描寫與敘述的目的』優先地引導繪畫系統的發展，此系統被稱為『最初的繪畫圖像』(initial imagery)，是由簡單而穩定的基模組成，可以滿足表現的基本需求，傾向一般性的發展，追求共通性的符號與準則，如交通號誌、表愛情的心形符號等，不強調繪畫影像的個別化，Darras（Kindler＆Darras，1997）研究發現，九歲或是十歲的兒童，正處於一個繪畫的關鍵時期，如果沒有額外的刺激或是學習，是無法促進繪畫能力的發展，而如果能意識到社會文化的關係，引導兒童擴展他們的視覺語言，則兒童的繪畫能力，將會有進步的空間，而『最初的繪畫圖像』正是提供一個在正式教育的社會文化影響之下，繪畫行為發生的模式。

Kindler 和 Darras（1997）從『最初的繪畫圖像』發展出包含了一般化傾向與個別化傾向的繪畫系統，他們認為這是同等重要的，應予以重視，並隨著兒童不同的發展階段，提供不同的協助，對於兒童的模仿與複製圖像的行為，認為是自然的行為，乃是與社會文化互動交流的現象，不應被視為是有害的或是缺乏創造性的行為。（Kindler & Darras，1997；陳育淳，2000；陳美秀，2001）

七、小結

關於兒童繪畫發展的理論，由上述可知，可概略分為兩種方向，一種是從心理生物學的觀點出發，認為兒童的發展乃是依據年齡的增長，而分出各種不同階段的表現模式，並且兒童的發展會隨著年齡的增加，自然而然地會由上一個發展階段，步入另個發展階段，是自然的顯現，呈現直線的發展。

而另一個方向是認為單純只從生物觀點來解釋兒童發展，顯然不足以解釋兒童多樣性的發展，便再由社會文化層面來探究兒童的發展，生物模仿學習的本能，促使兒童從經驗社會事物中，使自己更社會化，而在繪畫方面，兒童的繪畫行為可說是一種社會學習，不單單只是兒童本身成長的表現，除了自我身體上、智能上的成長發展之

外，來自家庭、學校、同儕、大眾文化的影響也不容忽視，但傳統所認為家庭的影響漸漸降低，開始被大眾傳播視覺媒介所取代，從視覺媒體上閃爍的豐富圖像，使兒童快速地模仿、學習使用圖像符號來與外界溝通，所以模仿的行為、事物時時在生活中不斷出現。

由前面所述，不論從生物或是社會學習此二方向之理論來說，若單單只看其中一種，都有不完全的顧慮，如果能綜合二者，再針對學生的模仿行為來探討，就能有較完備的解釋。

第三節 模仿的其他功能

一般大眾對於模仿的的觀念是不斷的重複同樣的動作與事物，所以在教學上，也是普遍認為模仿對於學生的創造力是有害而無益的，模仿只會讓學生的腦筋僵化，所以一直是對於模仿抱持著反對的態度，但有些學習理論對於模仿的觀點，則是有另一番見解，與普遍對於模仿的觀念大不相同，若教師能瞭解自己的態度如何影響學生的行為與態度，則教師應思考如何將模仿的益處發揮到最大，帶給學生除了技法熟練之外的其他收穫。

一、創造性的模仿

在社會學習理論中的研究指出，當觀察者在接觸到楷模所表現出具有示範性的行為時，觀察者並不會按照單一楷模的行為，塑造自己與楷模完全一樣的行為，同樣地，當觀察者在面對多個不同的楷模時，也不會將所有楷模的特點全盤接收，而是將不同楷模的特徵，加以選擇、混合，再組成一個新的、不同於個別楷模的新混合體，又因觀察的不同，所組成的新混合體則各有不同（Bandura，1977；周曉虹 ，1995）。

而模仿最特別的功用在於促進新的創造性發展，將來自楷模的特徵學習加以選擇、重組，製造出新的混合體，而新形式組合的經驗出現之後，將會引起新的發展變化，所以一開始小部分的改變，最後可以打破傳統，創造出一種新的局面（Bandura，1977；周曉虹 ，1995），例如一種新的畫派出現之前，必先立基於傳統畫風，從對於傳統的模仿學習，進而引發新的組合，打破傳統，形成創新，又如畫家在創立自己的風格之前，必先從模仿學習其他畫家之技法，在技術成熟的之後，便有能力創造出新的風格，創造者之所以成為創造者，在一開始，也是必須吸取前人的經驗、成果，然後再根據自己的經驗，創造新的東西。

就學童而言，模仿的學習，也是在為創新而奠立基礎，Cox（1992）表示，對於兒童而言，在描繪一個圖案時，要知道從何下手、如何解析路線、怎樣將線條組織成一個圖形，事實上是一個很複雜的過程，例如，在兒童學習畫人的時候，讓學生透過模仿完整的人形，讓學生知道如何將手腳組合在身軀上，則學生能畫出較完整的人形，如果能在學生會畫時給予適當的提示，則學生模仿的能力就會有所提升，同樣地，學生的繪畫能力也會得到相等的助益，有更多的能力創造新的圖像（Cox，1992）。

雖然創造性的模仿會促進創造性的思維，但是有一點不可忽略的是，當楷模表現出非凡絕佳的創造性，但觀察者卻只有有限的技能時，其創造性的努力可能因為能力的不足，反而遭受到自我貶抑，失去其意義，所以教師有必要清楚模仿的意義、適合運用在哪些學生身上，及控制模仿策略使用的範圍與限度，才能使學生在繪畫學習過程獲得最多的幫助。

二、其他示範性影響

楷模的示範性行為不止能給予觀察者新的想法與行動方式，其示範性因素還能夠加強或是減弱，觀察者對於所觀察到之行為的抑制。當觀察者經過觀察，發現楷模在表現出行為之後，受到懲罰，這將會

使觀察者抑制同樣的行為，以避免受到懲罰，相反地，如果觀察者發覺同樣的行為並不會受到懲罰或禁止，則其行為的抑制力變化大大地降低（Bandura，1963）。

再者，觀察者對於楷模示範性行為施予對象之注意力，可能會集中在某些特殊的對象上，而在後來對於事件當中，注意或是使用到某些對象，但其使用方式，並不見得會與楷模一樣，例如在一項研究中，讓兒童手持著木槌連續地敲打著玩偶，則這些兒童不但會模仿這些特殊的行為，而且在其他的活動中，也會比其他從未使用過木槌的兒童，更容易去選擇木槌，作為使用工具（周曉虹 ，1995）。

學生經由模仿學習到某種繪畫技巧，教師應考量如何將學習成果遷移至其他情境之下使用，使得學生能靈活技巧於不同的對象與情境之中，讓經由模仿而來的技巧成為一種能力，一種使認知發展更加成熟的方式。

三、創新事物的傳播

由前面所述可知，模仿可說是傳遞新行為方式的主要手段，而模仿使人們能夠接受新事物的方式，有透過社會、圖畫或是語言的表達，使人們可以欣然接受新的事物，通常人們對於未曾接觸過的新事

物或新的經驗，抱持著不願涉入的態度，直到有人先身士卒，並且得到了報酬，才會促使觀察者願意嘗試新的事物（Bandura，1973）。

廣泛的模仿促使人們不斷地創新，例如衣著服飾的流行，新的設計總是會因為不斷地被模仿而變成普遍，而為了保持與眾不同的新地位，就會激發某些人不斷地去創新，同樣地學生繪畫的學習，也能因為模仿而學習創新，立基於學習模仿他人的表現，發展出屬於學生自己的風格表現，找出一種傳遞自我的管道，開發學生的潛能。

四、 小結

模仿能力是一樣生物本能，也是一項促使創新的先備條件，學習的過程即包含了模仿這個重要環節，既然模仿是學習必經的過程，則教師們應瞭解模仿在學生學習過程中，所扮演的角色，Cox（1992）認為模仿能力對於學童的繪畫能力有著很大的益處，我們不應該低估模仿能力，應培養學生模仿的能力，加以適當運用此項能力，以做為學生繪畫成長的重要助力，本研究期望能讓教學者釐清自我的模仿概念，瞭解模仿所帶來的益處，思索最佳的模仿教學方式，使教學者對於學生的繪畫發展與成長，能提供最大的幫助。