

讀者詮釋「非虛構繪本敘事」之 交流歷程及反應初探： 以國際繪本大獎作品為例^{*}

賴玉釵^{**}

摘要

本研究剖析非虛構繪本敘事如何藉「多模組」呈現，並理解讀者詮釋圖文之交流歷程及反應。本研究以引述紀實資料之非虛構繪本敘事為例，探索紀實文字、公式及數據如何藉多模組轉化為圖文。

研究發現，非虛構繪本敘事可引述日誌、標本及攝影等「科學史」資訊以提升可信度，服膺讀者之實證期待。讀者詮釋非虛構繪本之補白活動多與人生經歷相繫，因生命歷程而激發同理及認同。虛構類繪本圖像描摹奇幻世界，引發讀者綺想。故讀者詮釋繪本敘事歷程，因類型引導而具差異。

關鍵詞：非虛構敘事、圖像敘事、圖像詮釋、繪本、讀者反應

^{*} 本研究為科技部研究計畫《文本召喚式結構與閱聽人美感反應：以虛構類型繪本及非虛構類型繪本之美感交流歷程為比較對象》（NSC 101-2410-H-130-027-MY2）部分研究成果。感謝評審惠賜建議，筆者受益良多。本文敬謝維京國際主編宗玉印小姐協助《生命之樹》之圖像授權事宜，三之三文化主編林培齡小姐協助《雪花人》圖像授權事宜。作者敬致謝忱。

^{**} 賴玉釵為銘傳大學新聞學系副教授，Email: raven.claw@msa.hinet.net。
投稿日期：2014/11/24；通過日期：2015/06/03

壹、研究動機

敘事藉時序表述一系列事件，運用圖像、詩歌與新聞等類型呈現（Steven & Shires, 1988）。虛構（fiction）／非虛構（non-fiction）為敘事重要傳統，虛構類型多傳達奇幻或想像主題；非虛構類型盼求真以傳達確切資訊（Kiefer & Wilson, 2011；Nodelman & Reimer, 2003）。

就虛構／非虛構作品與讀者反應言之，虛構作品較具超脫現實特質，容許讀者發揮想像而享美感反應^[1]（Herman, 2004；Ryan, 2004）。非虛構敘事研究多主張，讀者以「非文學」態度（non-literary attitude）評價作品「似真」與否（Csúri, 2010）。但如「讀者反應論」先賢 Iser 等人探索文本及讀者交流歷程，^[2]主張讀者以先前知識背景與文本結構唱和，運用想像以填補文中未言明處，而衍生「再創作」（re-creation）等愉悅（Carroll, 2001；Iser, 1972, 1978；Pantaleo, 2009；Rosenblatt, 1994；Tompkins, 1980）。讀者詮釋非虛構敘事時，是否未動員想像力而難享再創造愉悅，實可探詢（Iser, 1993）。

圖像轉向（the pictorial turn）潮流下，圖像敘事（pictorial narrative）已受矚目（Kümmerling-Meibauer, 2010；Painter, Martin, & Unsworth, 2013）。繪本「以圖為主」呈現故事，或為圖像敘事代表（Nodelman, 1988）。繪本亦可分非虛構／虛構兩者，前者指傳記、科普書籍等類型，盼觸動讀者關切核能、戰爭、歷史或生態等議題；後者可指童話及奇幻等主題（鄭明進，2002；Painter et al., 2013）。近年非虛構繪本已受國際繪本大獎關注，如「波隆那兒童插畫展」（Critici in Crba Prize）便成立「非虛構類」獎項（Frazer, 2008）。

Iser 等人主張讀者詮釋文本歷程從下列面向剖析，包括「文本結構」（由「藝術創作端」所構築）、讀者（美感接收端）、兩者交流歷程及反應^[3]（Berleant, 1991；Iser, 1978；Pantaleo, 2009）。若回應「讀者反應論」先賢及「圖像敘事」關切旨趣，未來實可探索：讀者詮釋非虛構繪本文本結構之交流歷程與反應（Kiefer & Wilson, 2011；Kümmerling-Meibauer, 2010）。

以圖像敘事之文本結構為例，非虛構繪本敘事可藉「多模組」（multimodality）呈現：視覺元素如資料圖表、科學圖表及再現史實等；文字元素需呈現真實且有所依憑（鄭明進，2002；Kiefer &

Wilson, 2011 ; Painter et al., 2013)。視覺元素延展文義、文字延伸圖義，以多模組形式召喚閱聽人涉入 (Grishakova & Ryan, 2010 ; Page, 2010) 。

以讀者 (美感接收端) 與文本交流為例，讀者需藉「圖像」理解具體景像，憑「紀實文字」理解情節及闡釋圖義 (Gibbons, 2010 ; Kümmerling-Meibauer, 2010 ; Page, 2010) 。非虛構繪本敘事乃以「紀實」(傳遞知識) 為訴求，多需透過圖文模組系統加以再現，盼引發讀者感動、反思及改變 (幸佳慧, 2014 ; 劉清彥, 2011 ; Kiefer & Wilson, 2011 ; Painter et al., 2013) 。

本研究擬以非虛構繪本之多模組敘事結構為例，剖析非虛構繪本圖文特質；其次探索讀者詮釋非虛構繪本圖文之交流歷程及反應。

研究問題如下：

一、非虛構繪本「多模組敘事結構」為何？

圖像敘事之多模組結構包括圖像系統、文字系統及圖文整合效果 (Gibbons, 2010 ; Kress & van Leeuwen, 2006 ; Page, 2010) 。非虛構繪本如何藉多模組結構再現「紀實資料」？若與虛構繪本相較，非虛構繪本呈現形式之特質為何？

二、非虛構繪本美感接收端 (讀者) 如何詮釋多模組結構？交流基礎與歷程為何？

讀者賞析非虛構繪本敘事之交流基礎為何？讀者如何詮釋非虛構類型之圖像、文字、整合圖文模組？讀者若可用想像力詮釋非虛構繪本，歷程是否異於虛構繪本？

三、非虛構繪本美感接收端與文本交流之反應為何？

讀者詮釋「非虛構繪本」多模組敘事結構之反應，與賞析虛構繪本差異為何？

讀者反應論涵蓋層面甚廣，故擬回顧文獻後擇一面向討論，理解讀者賞析之心靈愉悅。在文本選擇部分，本研究慮及繪本除需符合「非虛構」類型，亦需貼近紀實情境 (如直接引用手記、數據、書稿、研究發現等)。^[4] 非虛構繪本敘事若引述「紀實資料」，可藉圖像再現真實場景、輔以紀實文字而清楚傳達「圖義」故助傳散知識 (Lynch-Brown & Tomlinson, 2005 ; Nodelman, 1988 ; Nodelman & Reimer, 2002) 。本研究盼彰顯非虛構繪本敘事特質，故擬以引述「紀實資料」文本為例，剖析讀者與文本交流歷程及反應。

貳、文獻探索

圖像敘事可依多模組形態以呈現故事素材，混用不同媒材以闡釋情節（Herman, 2010；Iser, 1993；Kress, 2010；Steven & Shires, 1988）。

一、繪本敘事之多模組結構

多模組形式可包括文字、圖像及整合關係，圖文整合關係包括：圖像需藉文字（如圖說）定錨而達互補之效；文字可細述或強化圖義，詮釋時地及因果關係（Royce & Bowcher, 2007）。下文擬以取材自紀實資料（如紀錄片、新聞圖像及報導等）之非虛構繪本為例，說明圖文模組特質。

文本乃由眾多符碼構成，並為具召喚力結構（Fokkema & Kunne-Ibsch, 1977）。文字文本之基本元素包括聲音及音韻，需閱聽人融入先前理解以參與文本世界（Iser, 1978）。閱聽人解讀「聲音元素」後構成指涉特定意涵之「語義層次」（the layer of meanings）；閱聽人腦海可形成角色及場景等「表現客體層次」（the layer of represented objects），再依各段落之起承轉合構成情節之「圖式化層次」（the layer of schematized views）（Rudnick, 1976）。

圖像乃由視覺元素等感官形態起始，閱聽人藉視知覺作為初步理解開端，並將其組為具意義之「表現客體」（如線條、顏色等構成人物及角色等）、「圖像系統」（如浴缸、水池、小鴨等構成戲水形貌），再依各框格形塑為圖像序列（Gibbons, 2010；Ingarden, 1973；Kress & van Leeuwen, 2006；Lehtimäki, 2010；Rudnick, 1976；Świecimski, 1976）。

（一）繪本圖像模組

繪本圖像模組包括視覺元素、單一框格之組合形態、多幅圖像序列（visual sequence）建構、圖像與分鏡之敘事邏輯，茲分述如下：

1. 視覺元素

圖像由視覺元素組裝而成，涵蓋顏色、線條、形狀、材質及框格（Nodelman, 1988）。非虛構繪本視覺元素可模擬真實，運用多元媒材；如 Baker（1987）描繪澳洲大堡礁附近之熱帶雨林時，便加入天然草木等素材而凸顯「樹木」紋理。繪本圖像蘊藏鏡頭語言意涵，以

遠景、近景、中景與特寫描繪角色神情，亦可依仰角、俯角及平視等選擇敘事角度（Nodelman & Reimer, 2002）。非虛構繪本若欲呈現植物生態，可運用「剖面法」呈現地表下樹根樣貌（鄭明進，2002）。

2. 單一框格之組合形態

圖像敘事者可組合視覺元素，再現角色及設置（Nodelman & Reimer, 2002）。以非虛構繪本敘事言之，圖像可引述資料及檔案加以轉述。繪本《大象男孩和機器女孩》（郝廣才，2006）改編自《商業周刊》專題報導，主角圖像乃改繪自紀錄片影像。本書描述主角因唇顎裂而無法正常吞嚥，需插鼻胃管進食（故稱之為「大象男孩」）。圖像取自真實景物及檔案，融入手繪畫風、線條、構圖等，供讀者參照日常知識以聯想紀實人物及背景（Unsworth & Cléirigh, 2009）。

3. 多幅框格及圖像序列之建構

圖像模組可藉連續框格而再現圖像序列之因果關係，藉時態轉變、動作變化、場景變異、視點轉換等呈現（Beronä, 2001）。《水蜜桃阿嬤》（郝廣才，2007）改編自專題報導及紀錄片，描述阿嬤種植水蜜桃以撫養七位孫子。《水》書描繪阿嬤栽種水蜜桃艱辛，以多幅圖像呈現動作、場景及情節改變。

4. 圖像序列與近似分鏡之敘事邏輯

圖像模組可融入分鏡形式，促使讀者聯想角色變化及場景變遷，建立連貫敘事（McHale, 2010；Ryan, 2004）。《大象男孩和機器女孩》（郝廣才，2006）以特寫描繪主角雖插鼻胃管但仍知足喜樂，再以遠景介紹主角接受手術圖景。非虛構繪本可揀選真實情節，藉鏡頭語言凸顯旨趣。

（二）繪本文字模組

繪本圖文關係以「文輔圖」頻次較多，藉不同媒介而相互指涉（Lehtimäki, 2010；Nikolajeva & Scott, 2006；Royce & Bowcher, 2007）。文字可補述圖像未闡明訊息而體現「互補」（interanimation）關係；亦可細述及強化圖義而收「增強」（enhancement）之效（Nikolajeva & Scott, 2006；Nodelman, 1988）。圖像與文字可分列以鋪陳敘事，以「對稱」（symmetrical）方式呈現；圖文可若唱反調般呈現不同旨趣，以達「諷喻」效果（Nikolajeva & Scott, 2006）。

以非虛構繪本為例，文字模組可轉述科學家手記、研究報告與傳記等素材，需兼顧讀者理解及易讀性（Unsworth & Cléirigh, 2009）。如非虛構繪本《雪花人》（Briggs, 1998／柯倩華譯，1999）封底引用 Bentley 發表於 1923 年《國家地理雜誌》第 43 期研究，說明「雪為六角結晶體」（Briggs, 1998／柯倩華譯，1999）。

（三）繪本圖文整合及多模組形式

繪本結合圖文多模組形式，可分圖像及文字闡釋之。圖像乃由視覺元素及版型設計等展現；文字則以線性敘事邏輯呈現，表明因果關係（Kress, 2010；Painter et al., 2013）。

以《大象男孩和機器女孩》（郝廣才，2006）為例，繪本取自紀錄片所攝之真實事件，圖像描繪主角插鼻胃管樣貌。紀實文字補述圖義，延伸說明其他兒童因懼怕主角樣貌而不敢接近。

易言之，讀者可整合圖文關係以延伸圖義；亦可從視覺元素起始，理解圖像敘事之邏輯、意義及旨趣（Gibbons, 2010；Kress & van Leeuwen, 2006；Lehtimäki, 2010）。就非虛構繪本言之，圖像及文字可引自照片及檔案，供讀者確認所見為真。讀者賞析紀實繪本圖文後，可參照對描述事物而延伸想像，同理主角處境而引發觸動。

二、非虛構繪本敘事之美感接收端：預期視域、想像與圖像詮釋

以美感接收端言之，讀者可依「預期視域」（horizon of expectation）而衍生想像及詮釋圖像（Salisbury & Styles, 2012）。預期視域乃由讀者先前經驗組成，讀者可藉熟知事物以理解圖文元素（Hutcheon & Hutcheon, 2010；Iser, 1993）。

（一）預期視域

讀者詮釋活動乃自預期視域起始，感知視覺元素及理解圖義（Carroll, 2001）。非虛構敘事可取材自紀實文本及資料（紀錄片及新聞報導），作為讀者美感反應之基礎（孫德宏，2011）。讀者可從先前對主角等理解，對照日常生活處境及際遇而成交流之始（Iser, 1993）。

（二）想像力

讀者詮釋非虛構文本時，乃承載不同歷史情境，並需聯結至具體事物及日常生活情境（Iser, 1993）。想像可包括初級與次級，初級為讀者五感聯想，次級為讀者「再創造」能力（Iser, 1993）。讀者賞析非虛構繪本真實情節時，可能「設身處地」聯想主角處境及感受，推想可能情境（Iser, 1993；Lehtimäki, 2010）。故讀者如何藉想像力以詮釋「非虛構繪本敘事」多模組文本，或為探索核心。

（三）視點游移

文本僅具約略架構故無法細緻刻劃細節，需讀者積極補白並在腦海勾勒具體場景；讀者回應文本之召喚後，可融入詮釋逐步擴展視域，隨情節改變而「視點游移」（wandering point of view）開展閱讀歷程（Iser, 1978）。

讀者可藉日常生活觀察而引發敘事期待（narrative expectation），即讀者接收情節後引發之後續推定（Carroll, 2001）。如讀者賞析《大象男孩和機器女孩》（郝廣才，2006）時，可知書中兒童懼怕主角樣貌。讀者可能臆測主角備感挫折，其後發現主角仍以樂觀態度處世而心生讚許。易言之，讀者可藉真實世界觀察作參考起點，隨情節發展而「視點游移」而引發感動。

整體言之，讀者詮釋圖文時需以「預期視域」為基礎，融合「想像力」而詮釋文本並隨情節以「視點游移」。

三、非虛構繪本敘事之美感接收端與文本之交流歷程：補白與否定性

讀者需仰賴與文本之「交流歷程」，解讀圖文「間隙」（gaps；即文中未充分言明處）為具因果關係之事（Iser, 1972）。交流歷程包括「補白」（fill blanks）及「否定性」（negativity），以下分述之：

（一）補白

非虛構敘事乃需讀者「想像力」，將故事未言明處「補白」，建構更具體線索（Kidder & Todd, 2013）。以下自彌合圖像間隙、彌合文字間隙、彌合圖文間隙，結合非虛構文本事例加以說明。

1. 彌合圖像間隙

以非虛構類型為例，需藉證據、精確事實及論述而增敘事之可信度，如圖像描摹自真實世界而增說服力（Kiefer & Wilson, 2011；Turco, 1999）。讀者需憑預期視域及想像力以理解圖義，彌合文本間隙（Iser, 1993；Nodelman, 1988）。讀者面對紀實圖片時，可藉人生閱歷理解因果關係及文本運用之敘事視角（幸佳慧，2014；Grishakova & Ryan, 2010；Kiefer & Wilson, 2011；Turco, 1999）。

2. 彌合文字間隙

非虛構敘事需以資訊、證據為憑，依此發展與題旨相符事實（Turco, 1999）。文本難以細緻呈現細節，需讀者發揮想像「補白」（Ingarden, 1973）。讀者可援引生命經驗等彌合文字間隙，建構一貫邏輯（Ingarden, 1973；Pantaleo, 2009）。如非虛構繪本論及「福島核災」時，讀者可自新聞報導等真實經驗為詮釋基礎，以填補文字間隙。

3. 彌合圖文間隙

繪本多模組系統乃由圖文共組而成，藉「圖文互涉」而闡明故事旨趣（Gibbons, 2010）。非虛構繪本敘事強調「真實感」，圖像可助讀者確認此事（人）為真；文字補述則協助讀者理解紀實訊息（劉清彥，2011；Kiefer & Wilson, 2011；Unsworth & Cléirigh, 2009）。以《傳家寶被》（Polacco, 1998／廖春美譯，2000）為例，繪本描述猶太婦女以百納被傳家；繪本描摹百納被之具體樣貌，文字說明各代如何維護「傳家寶被」。讀者可藉「傳家」及「寶貝」等核心概念填補圖文間隙，為補白歷程關切重心。

（二）否定性

讀者賞析文本時，憑藉預期視域等而形成敘事期待；若面臨預期之外事物，則需依「否定性」而推翻既定預設（Gibbons, 2010；Iser, 1978；Nodelman, 1988）。

非虛構作品交流歷程之「否定性」展現於二面向：其一，讀者接觸非虛構類型時，可能因預期視域、先備知識而有初步評判；但接觸作品後或因紀實圖像及確切文字資訊，故推翻先前預設（即「否定性」）以接納「新知」（劉清彥，2011；Unsworth & Cléirigh, 2009）。

其二，讀者與文本交流歷程時，既定之敘事知識（非虛構敘事之圖文系統如何呈現）亦為預期視域；讀者若發現呈現形式與先前敘事期待不符，則需藉「否定性」（反思敘事者欲表現之功能）調整自身觀點。非虛構類型可轉述文字為資訊圖表，促使讀者迅速理解（Unsworth & Cléirigh, 2009）；此時若圖像融入敘事者想像、手繪及詮釋，讀者需推翻既存預設（反思既有知識）以融入文本世界。

四、非虛構繪本敘事之美感接收端與文本之交流效果：以美感反應為例

讀者賞析文本歷程涉及「文本結構」、兩者「交流歷程」與「交流效果」（Cupchik & László, 1992）。讀者反應論考量面向甚廣，故本研究擬選擇特定面向，作深化讀者「交流效果」（反應）之基礎。

自 80 年代以降，讀者反應論關切旨趣如敘事期待、敘事判斷（如慣例及公式）及美感反應等（Benton, 1999）。若回歸「讀者反應論」源起，部分實與讀者之美感反應相繫，亦為 90 年代後研究者關切議題。「美感反應」因讀者詮釋及體現文本方式而生，具體表現則為無功利之心靈暢快（Iser, 1978；Spiegel, 1998）。

研究者 Rosenblatt（1938, 1994）主張讀者可回應文本召喚，激起情感、回憶及聯想（異於資訊需求）。「讀者反應論」先賢 Iser 等人受 Rosenblatt 啟迪，說明讀者需憑預期視域與文本交流，因「再創作」等歷程而享美感反應（Benton, 1999；Berleant, 1991；Iser, 1978）。Iser 之康士坦斯大學同仁 Jauss 亦重視詮釋後之美感反應，故將詮釋歷程結合「視域」概念並以「美感傳播」（aesthetic communication）名之^[5]（Holub, 1984；Jauss, 1982: 159）。

本研究考量讀者反應論之發展脈絡，盼以「美感反應」為例剖析讀者詮釋非虛構繪本之交流歷程與效果（Berleant, 1991）。目前讀者詮釋非虛構類型之反應，多關注於學習成效、知識理解等評估，而少觸及讀者想像而引發之感動（Unsworth & Cléirigh, 2009）。若以非虛構繪本為例，近年出版的福島核災繪本、人權鬥士馬拉松繪本等均盼予讀者感動及鼓舞，投身改變日常生活（幸佳慧，2014）。

如前所述，讀者賞析圖像時，可因感官覺知而引發後續效果；交流歷程涉及閱聽人對類型期待、動用想像力以補白等歷程（Berleant,

1991；Cupchik & László, 1992）。若讀者能克服詮釋歷程之不確定感（克服懸念），或能享探索之樂及「再創造」愉悅（Berleant, 1991；Ingarden, 1973）。若以非虛構繪本為例，讀者可動員既有知識、人生閱歷、日常體驗等作交流基礎，或運用「設身處地」想像而感「如臨現場」。讀者詮釋非虛構繪本之交流歷程乃與「曾經真實存在」事物相繫；故其引發之美感反應或許包含人生體驗、情感及共鳴。

本研究慮及讀者反應論發展，考量先賢 Iser 及 Jauss 等人曾以「詮釋文本」後之「美感反應」為探究起點。故盼以 Iser 等人之交流模式為切入點，再以非虛構繪本之案例深化既有學理。

整體言之，非虛構繪本多模組敘事結構、讀者交流歷程及反應，或如圖 1 所示：

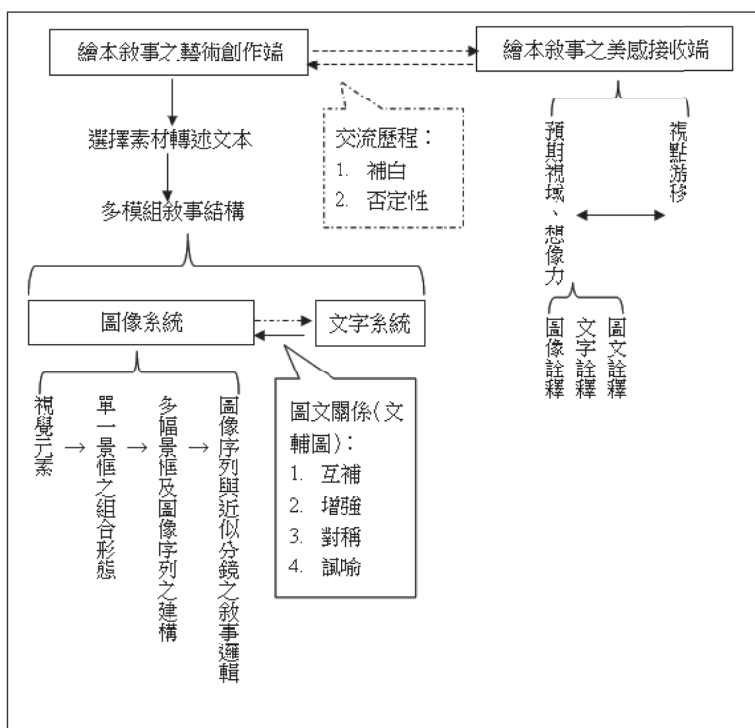


圖 1：繪本多模組敘事與讀者詮釋歷程

資料來源：本研究整理。

註：由於藝術創作端盼召喚讀者涉入但未知其效，故僅以虛線表示；讀者需補白或否定預期視域方能回應文本召喚，故上圖以虛線表之。繪本乃「以圖為主」敘事，多為文輔圖呈現。故繪本「文輔圖」以實線表示，「圖輔文」則以虛線表之。

如前所述，非虛構繪本敘事之多模組結構可藉圖文召喚（invite）讀者涉入。非虛構繪本敘事之讀者（美感接收端）則憑預期視域及想像力，隨故事情節改變而「視點游移」；另藉補白活動及否定性而與文本交流。本研究考量讀者反應論多以「文字」為研究對象（Carroll, 2001；Pantaleo, 2009；Rosenblatt, 1994），故在上圖「美感接收端」（預期視域、想像力、視點游移）新增「圖像詮釋」、「文字詮釋」及「圖文詮釋」，盼服膺非虛構繪本之多模組特質。上文述及非虛構繪本之多模組結構，下文則擬依美感接收端、交流歷程、交流效果（以美感反應為例）等三層面，擇定研究方法以闡明讀者詮釋非虛構繪本歷程與反應。

參、研究方法

一、研究設計概述

本研究涉及美感反應範疇，在知識建構歷程應供研究對象闡釋經歷、並貼合其生命脈絡（Seidman, 2006）。若研究問題乃盼發展詳細論述、細緻化或重構理論意涵，闡釋更微觀類目關聯，可藉深度訪談資料以補足（吳嘉苓，2012）。故本研究擬選用深度訪談法，理解讀者詮釋非虛構繪本之預期視域、想像力、交流歷程與效果。

研究盼貼近「非虛構敘事」旨趣，選擇文本標準如下：其一，需具故事情節等「敘事」特質，故若屬概念介紹則不屬探索範圍。其二，需結合「圖文模組」旨趣；本研究考量非虛構敘事多自資訊文字轉述而來，若搭配圖說及行文可讓訊息更加明確（Unsworth & Cléirigh, 2009）。其三，選書盼貼近「非虛構」旨趣，創作者需兼顧事實、立論原真性，繪製圖文需貼近現有知識體系（Halsey & Elliot, 2007；Harp & Mayer, 1997；Pauwels, 2006）。其四，本研究擬選擇引述自紀實資料之文本（如直接引述實證發現、科學公式等），或許可對應多模組如何再現原始資料，既而剖析讀者詮釋歷程及反應。

以下擬依次說明深度訪談法之意涵與設計、研究對象之選擇、閱讀文本之選擇、收集資料工具與方式、收集資料之流程。

（一）深度訪談法之意涵

研究者可依循問題意識及旨趣，由深度訪談法同理受訪者所思（范麗娟，2004；陳向明，2002；Seidman, 2006）。深度訪談法與詮釋學相繫，研究者與受訪者依憑預期視域而交流，共構社會真實（Ritchie & Lewis, 2003）。

（二）訪談前回饋單填答：敘事與反思問卷

本研究盼探析讀者美感反應、圖像詮釋與非虛構繪本敘事之關聯。本研究考量思辨「美感反應從何而生」較為抽象，故先寄發「閱讀回饋單」（reflection journal）供讀者填寫，初步說明敘事期待與交流歷程。本研究之後安排深度訪談，依「回饋單」內容並穿插訪談大綱，盼釐清讀者賞析非虛構繪本之美感反應。

（三）深度訪談之設計

研究者於深度訪談時可視情境所需追問，同理受訪者之生命脈絡及感觸（范麗娟，2004；陳向明，2002）。研究者攜帶受訪者賞析之非虛構繪本便於參閱；訪談大綱則採用半結構形式，依受訪者所需而調整發問順序（潘淑滿，2003）。

二、研究對象之選擇

選擇研究對象時考量回應深度，可尋找對議題較熟悉受訪者（吳嘉苓，2012）。慮及受訪者專長及獲取資料豐富度，盼研究對象已涉獵繪本、熟悉非虛構類型（如新聞及歷史等紀實類型）、曾引述紀實資料後轉為其他類型等經歷。

本研究以「引述紀實資料」之非虛構繪本為例，並盼剖析受訪者之詮釋歷程及美感反應。故受訪者之選擇上，擬以審美發展階段、圖像敘事訓練等為考量。受訪者揀選標準包括：

（一）審美發展歷程考量：揀選相關背景並具反思力者

如美感反應之實證研究揭示，讀者之審美發展歷程可約略區分為下列時期。第一階段（學齡前兒童）可感知角色情感與動作（Jalongo,

2004；Parsons, 1989；Pillow, 2008）。第二階段（小學時期）偏好寫實作風；第三階段（青少年）可嘗試理解媒材及呈現（Fairchild, 1991；Gadener, Winner, & Kircher, 1975；Parsons, 1989）。第四階段、第五階段未對應清晰年齡，但接受「藝術教育」而提升鑑賞力為重要關鍵（Housen, 1992；Parsons, 1989）。第四階段可省思媒材與敘事之關聯，並運用知識與文本交流；第五階段可反思審美判準，並省察相關證據（Fairchild, 1991；Parsons, 1989；Pillow, 2008）。

本研究需受訪者提供背景知識（repertoire）解讀文本，盼理解讀者評估美感反應之判準（Housen, 1992；Styles & Noble, 2009）。讀者需藉對作品之感知及理解評析作品優劣，以此反思美感從何而生（Fairchild, 1991；Parsons, 1989；Pillow, 2008）。

本研究盼呼應「美感反應」題旨，盼讀者能由「敘事」本體反思作品之「圖像敘事」結構、元素及整體綜效。本研究擬邀請具「圖像敘事」訓練讀者作訪談對象，受訪者需具敘事理論基礎（如碩士論文以「敘事」為題、或具引述紀實資訊轉化為圖文等實務經驗），以陳述如何整合圖文關係；並藉「否定性」以反思圖像敘事結構，以回應非虛構繪本之多模組與美感反應關聯。考量審美發展歷程，本研究之年齡層需大於青少年（已經歷第三階段），具圖像敘事等訓練、並可反思美感反應從何而生。

（二）專業考量：圖像敘事與紀實類型之傳播

受訪者需符合審美發展階段外，選擇重點尚包括四要件：其一必須具「圖像敘事」學理基礎，如撰寫敘事（或圖像敘事）碩士論文、修畢敘事相關課程。其二需理解繪本文本結構，對繪本類型具熟悉度。此二者為「必備條件」，另因本研究關切「引述紀實資料」轉為圖文多模組，讀者若具相關實作經歷尤佳（如曾製作紀實類型圖像／影像及文字作品）。整合上述要件後，共募集 21 位受訪者。

（三）受訪者背景描述

21 位受訪者中，教育程度為研究所共 18 位（占 86%），大學共 3 位（占 14%）。在年齡層分布上，受訪者分布年齡為 22～38 歲。研究者盼受訪者具圖像敘事等理論基礎並具實作經驗，故 86% 受訪

對象之教育程度為研究所。

研究者曾找尋科學類別及歷史之受訪者，但同時具圖像敘事訓練（如撰寫敘事主題論文、具繪本結構知識等）及圖（影）像創作較少。受訪者畢業系所集中於「新聞」及「影像傳播類別」原因有二。其一，以「新聞」科系為例，專業包括引述紀實資料後轉化為易讀性高之文字、圖像／影像（含新聞報導、資訊圖表、直接及間接引語等呈現），呼應本研究關切繪本如何引述「紀實資訊」。其二，以「影像傳播類別」為例，繪本敘事創作者多以圖（影）像思維盼傳達紀實創作觀，故本研究盼受訪者以讀者視角剖析美感反應；也盼受訪者以「視覺傳播」角度（如受訪者引述紀實素材之實作經歷）反思敘事結構安排。茲將受訪者專長及背景資訊表列如表 1。

三、閱讀文本之選擇

繪本強調圖像繪製、藝術表現與美感氛圍之類型特質，亦為非虛構繪本之表現核心。國際安徒生繪本大獎、美國凱迪克大獎、波隆那國際兒童插畫展、英國格林威大獎等作品，乃以圖像為評選旨趣（王

表 1：受訪者專長分類及背景資訊

編號	個案背景	個案與繪本相關之經歷
1	37 歲，女	歷史科系碩士，其涉獵領域包括藝術史等。個案曾協助無字繪本轉述、圖像敘事之研究，可掌握繪本圖文結構。
2	36 歲，女	視覺藝術、影像傳播類別雙碩士，研究數位影像、空間敘事等主題。個案曾協助導演李安拍攝電影，兼具圖像敘事理論與實務背景。
3	25 歲，女	藝術科系碩士，曾接觸寫作、敘事與圖像等原理。個案亦嘗試將小說改編為舞台劇，對敘事學理已具基礎。
4	29 歲，男	藝術科系碩士。曾試將紀實內容轉述為劇本。個案曾接觸圖像敘事之學理，現專事編劇企劃，具備圖像敘事之知識及實務之訓練。
5	35 歲，女	影像傳播類別碩士，曾接觸敘事及圖像研究等原理，現專事編劇。個案曾參與繪本研究，另參與「科學主題」之電視劇編寫。個案對圖像敘事、科學敘事等已具學素養，並具實作經歷。
6	34 歲，女	新聞科系碩士，專事電影論述並出版影評專書。個案曾撰寫生態紀錄片之碩士論文，故對圖像敘事、紀實類型均有涉獵。
7	23 歲，女	新聞科系學生，曾接觸影像研究、敘事領域之理論。個案曾擔任科學新知版面主編，統整科學新知。個案對繪本、紀實類型、天文知識等均有接觸。

表 1：受訪者專長分類及背景資訊（續）

編號	個案背景	個案與繪本相關之經歷
8	28 歲，女	影像傳播類別碩士，曾接觸圖像、敘事及攝影等學理。個案碩士論文主題為紀實圖像類型。故對繪本敘事、紀實類型之學理已有基礎。
9	28 歲，女	影像傳播類別碩士，曾接觸電影、敘事及符號學等學理，並曾參與繪本研究。個案曾拍攝紀錄片並撰寫碩士論文，對非虛構繪本敘事之研究有所助益。
10	27 歲，女	新聞科系碩士，曾參與圖像、敘事之學理討論，並攝製紀錄片說明論文研究歷程。個案曾任新聞記者（需拍攝新聞影帶），故對非虛構類型之學理及實作均不陌生。
11	25 歲，女	影像傳播類別碩士，接觸圖像研究、敘事理論等知識，碩士論文鑽研旅遊圖文呈現。
12	24 歲，女	影像傳播類別研究生，曾協助圖像、影像等敘事研究，並具圖像設計之實作經驗。個案研讀文藝復興時代藝術史，涉獵中世紀藝術形式及常民生活關聯。
13	26 歲，男	新聞科系碩士，個案曾修習紀實類型等相關課程；並曾協助兒童繪本之美感反應研究。故個案對繪本敘事、紀實類型均有涉獵。
14	23 歲，男	新聞科系研究生，具傳播敘事、紀實類型等訓練，並拍攝紀實照片等類型。故個案對圖像敘事、非虛構類型已有接觸。
15	28 歲，女	新聞科系碩士，個案曾撰寫非虛構敘事與生命經驗之碩士論文。個案曾協助訪談學童賞析繪本之美感反應，故對繪本敘事、非虛構類型等均具學理素養。
16	27 歲，女	廣告科系畢業生，曾接受紀實敘事、新聞報導之訓練。個案曾參與兒童賞析繪本之美感反應研究，故已涉獵繪本及非虛構敘事。
17	26 歲，女	影像傳播類別碩士。曾參與虛構繪本轉述為文字研究，亦曾修習新聞寫作、傳播敘事等課程。故能掌握「圖像敘事」及繪本類型特質。
18	26 歲，女	影像傳播類別畢業生，曾接觸傳播敘事（含新聞報導）、影像構圖等原理，並曾參與虛構敘事之拍攝。個案曾參與虛構繪本敘事研究，並具紀實類型之學理及實作訓練。
19	26 歲，女	新聞科系碩士，曾撰寫非虛構敘事之論文。個案曾接觸圖像敘事訓練，並參與繪本研究。故個案對紀實類型、繪本敘事均不陌生。
20	25 歲，女	影像傳播類別碩士。個案試將紀實故事轉化為劇本創作，涉獵非虛構敘事、圖像敘事等類型。
21	25 歲，女	傳播科系碩士、新聞系學士，現專事國際新聞之圖像傳播領域。個案曾接觸圖像敘事訓練，撰述個人賞析虛構繪本之美感體驗，故對繪本敘事、紀實類型均有理解。

資料來源：本研究製表。

昭華，2005；林敏宜，2000）。考量作品之藝術及視覺代表性，本研究選擇以獲上述國際大獎之非虛構繪本作品為主。

本研究逐一過濾上述四獎項之歷屆得獎名單，並對照書介以選擇案例。本研究參考美國凱迪克大獎官方網站及年鑑匯編，瀏覽自 1938 年迄今之 314 筆作品簡介；另參考波隆那國際兒童插畫展「非虛構類圖書獎」（non fiction-winner；檢索共得 6 筆「非虛構敘事」得獎作品）、英國格林威大獎官方網站（1955 年迄今，共 59 筆得獎作品），逐一檢視繪本類型與內容簡介（American Library Association, 1999, 2014；The Library Association, 2014）。國際安徒生繪本大獎乃頒給表現傑出之創作者（International Board on Books for Young People [IBBY], 2014），迄今共 25 位；國際安徒生繪本大獎得獎者出版之非虛構繪本亦屬搜尋範圍。

本研究依上述標準，篩選出 4 本引述「紀實資料」繪本作品。《雪花人》（*Snowflake Bentley*）（Briggs, 1998／柯倩華譯，1999）、《星星的使者伽利略》（*Starry Messenger*）（Sis, 1996）、《生命之樹：查爾斯·達爾文》（*The Tree of Life*）（Sis, 2003／張琰譯，2011）皆紀述科學家之生平，直接引述科學家日誌及相關研究發現；《天動說》則描述中世紀對「地心說」之想像，並以年表說明「日心說」發展歷程（安野光雅，1979／張伯翔譯，1991）。《雪》書與《星》書獲美國凱迪克大獎、《生》書獲波隆那國際兒童插畫展「非虛構類圖書獎」、《天》書則為國際安徒生大獎得主作品。茲將作品資料、引述紀實資訊、得獎紀錄表述如表 2。

四、收集資料工具與方式

（一）閱讀回饋單之撰寫

受訪者需讀畢繪本後，填寫「閱讀回饋單」以作深度訪談之對話基礎。回饋單內容包括受訪者對視覺元素、圖像描繪語境、敘事軸線之反應，另觸及預期視域及想像力（表 3）。研究者提供受訪者所需之繪本，請受訪者讀畢繪本後填寫回饋單。受訪者約分配 2～3 冊繪本，並需將初步回應撰寫至回饋單。受訪者平均一個月讀畢一冊繪本、並書寫 2,000 字以上之回應；讀者反覆閱讀 2～3 冊繪本後，共花費二至三個月填寫並交還回饋單。

表 2：獲國際大獎之非虛構繪本列表（以引述紀實資料為例）

作者	出版年	作品名稱及中譯	作品大略內容	繪本得獎紀錄	繪本引述之紀實資料介紹
Martin Jacqueline Briggs	1998	《雪花人》（ <i>Snowflake Bentley</i> ）	本書為科學家傳記，屬知識類型之繪本。除了紀述科學家研究雪花之一生外，亦附圖與引註了雪花相關知識。	美國凱迪克大獎	直接引述《國際地理雜誌》刊載之 Bentley 原始資料、附上 Bentley 工作照與研究發現。
Peter Sis	1996	《星星的使者伽利略》（ <i>Starry Messenger: A Book Depicting the Life of a Famous Scientist, Mathematician, Astronomer, Philosopher, Physicist, Galileo Galilei</i> ）	本書為伽利略之生平概述，伽利略透過望遠鏡得知天體種種，臨終時，仍不改其志。	美國凱迪克大獎；國際安徒生大獎得主	直接引述伽利略專書《星星的使者》（ <i>Sidereus Nuncius</i> ）等著作文字、手記及觀星發現。
Peter Sis	2003	《生命之樹：查爾斯·達爾文》（ <i>The Tree of Life: A Book Depicting the Life of Charles Darwin: Naturalist, Geologist & Thinker</i> ）	本書為達爾文傳記，佐以大量地圖及日誌等，說明達爾文之探險與發掘知識旅程。	波隆那國際兒童插畫展非虛構類最佳選書；國際安徒生大獎得主	直接引述達爾文日誌、《物種源始》標題，另繪本描摹之標本、生物物種多參照達爾文研究發現。
安野光雅	1979	《天動說》（天動說の絵本—てんがうごいていたころのはなし）	描繪中世紀對「地球自轉之想像」，並附上科學年表供讀者對照「日心說」至「地心說」發展系譜。	國際安徒生大獎得主	引述克卜勒以降之科學家觀星成果，以編年表體例說明「日心說」發展歷程。

資料來源：本研究整理。

表 3：回饋單簡表

研究概念	回饋單題目
閱聽人如何賞析繪本之圖像元素	書籍中有讓你印象深刻的圖畫嗎？並說明感動為何而來呢（如構圖、鏡頭語言／角度、色彩等）？
閱聽人如何詮釋圖文模組	書籍中有不少圖文並列的設計，可否分享圖／文的關聯呢？
閱聽人與非虛構繪本之交流歷程	賞析非虛構繪本的美感反應，會影響到資訊的吸收嗎？
閱聽人之美感反應	• 你覺得這本書「美」嗎？原因為何？ • 非虛構繪本（如科學、人文、傳記等）提供很多資訊。與虛構繪本（如奇幻故事、無字繪本等）給您的心靈感動，會有差異嗎？

資料來源：本研究整理。

（二）深度訪談之資料收集

研究者鼓勵受訪者提出回應及反思，故均予以正面回應；盼期待同理讀者之生命經驗，落實「詮釋學循環」之對話歷程（吳嘉苓，2012；陳向明，2002）。研究者亦盼能理解受訪者之「預期視域」，經由反覆對話與交流，冀望符合深度訪談之「視域融合」（相互理解）精神（吳嘉苓，2012；范麗娟，2004；陳向明，2002）。

本研究依閱讀回饋單內容而延伸提問之細部問題。本研究亦在訪談前寄出預訂之半結構訪談大綱，供受訪者先行準備；研究者並備妥繪本，供受訪者翻閱並回答延伸問題。研究者與受訪者相約於茶店後，並依受訪者閱讀之繪本、回饋單及半結構式訪談大綱，逐一提問。本研究再依讀者之紙本填答結果作深度訪談，理解讀者從何種角度詮釋。訪談大綱簡述如表 4。

每次訪談時間至少二小時，訪談後視需要再行決定是否補採。一般言之，本研究採訪讀者約一至二次。訪談歷程全程錄音，並請助理繕打逐字稿，供研究者分析。研究者訪談後，當日隨即撰寫訪談日誌。每份日誌篇幅約 2,000 至 4,000 字，詳載受訪者言及之相關書目或科學史資訊等。除說明受訪者回應主題外，並依序整理內容與理論架構之關係。

研究者並搭配「回饋單」及「訪談逐字稿」，剖析文字與理論意涵之關聯。研究者先簡述受訪者反應蘊藏之理論概念後，再將內容分別對應至「美感接收端」之預期視域、想像力、視點游移，另將內容對應至交流歷程（補白與否定性）、美感反應。本研究逐一對照文字內容與理論意涵，並以圖 1 之理論模型為參照架構，援引訪談資料盼

表 4：非虛構型繪本之訪談大綱簡表

研究概念	具體之訪談提問
閱聽人如何回應繪本 召喚	1. 視覺元素與表現： 您在回饋單中，曾分享喜歡圖片並撰寫故事。想請問您： • 您之所以喜愛特定畫面，是否與畫面之造型、色彩、視角、構圖、邊框等相繫？ • 可否進一步說明，您為什麼對這些圖片印象深刻？ 2. 角色與場景的組合形態： • 您為何會特別注意這些事物？是否與您對此事件之認識、先前生命歷程相關呢？ 3. 多幅景框及圖像序列： • 您在回饋單中，為何選擇這些圖像？它具有哪些特別意義？ • 可否幫您聯想到熟悉之日常生活或歷史文化背景嗎？ 4. 敘事邏輯： • 為什麼這些個別圖像，會變成有主題的故事？您如何將不同畫面串成具整體氛圍的故事呢？
閱聽人詮釋後之美感 反應	1. 以您選之非虛構類圖像為例，您覺得最美的圖像是？ 2. 您可否與研究者分享，本幅圖像觸動您的原因何在？

資料來源：本研究整理。

細緻說明「非虛構繪本」之交流歷程與讀者反應。分析歷程均由研究者一人執行，確保分析工具之穩定度。

肆、個案分析與討論

文獻探索已說明非虛構繪本可藉多模組形式，呈現紀實資料為圖文。以下擬依上圖研究架構，分述美感接收端、交流歷程、美感反應。另在美感接收端部分，因涉及「圖像詮釋」、「文字詮釋」及「圖文詮釋」等討論，故其下再各別細分預期視域、想像力、視點游移等剖析。

一、美感接收端與圖像詮釋

如前文所述，圖像模組可依視覺元素、單一框格之組合形態、多幅框格及圖像序列、圖像序列與近似分鏡之敘事邏輯，召喚讀者涉入。以圖像詮釋言之，閱聽人乃感知既存之圖像結構，依圖像文本召喚而形塑對作品之理解；閱聽人之預期視域、想像力可將單一視覺元素組為「表現客體」、具意義之「圖像系統」，並理解為具情節發展、視覺連戲之「圖式化層次」（Rudnick, 1976；Świecimski, 1976；Tymieniecka, 1976）。下文則以美感接收端之「預期視域」、「想像力」

及「視點游移」為軸，依序分析圖像元素以闡釋讀者如何回應圖像之召喚。

（一）預期視域

圖像再現之媒材、顏色、框格、形狀、風格及氛圍等，均可為視覺元素探析方向（Nodelman, 1988）。個案 2、3、5、7、8、13、14、18 認為，非虛構繪本圖像之色澤、線條、筆觸、視角、構圖、框格及媒材等均有助營造歷史氛圍。個案 6 引述 Sis 繪製《生》書動機，表示備受感動：

達爾文感嘆自己不會畫圖，故用文字詳細記述見聞。達爾文的日記、信件和航海日誌的刻劃，促使我用畫筆描繪達爾文的一生。（Sis, 2003: 1）

以下擬說明非虛構敘事之視覺元素與美感反應關聯。

1. 預期視域與視覺元素

以圖像線條與筆觸言之，圖像模組需選用合宜方式以轉化文字資訊，符合敘事主題（Kress, 2010）。Sis 繪製《生》書時，沿用生物領域繪製昆蟲之「點描法」，呼應呈現《生》書之科學史旨趣（Sis, 2003／張琰譯，2011）。讀者對照《生》書「蜻蜓點圖」，「昆蟲的結構差異非常細微跟微小，因此必須要用點的方式表現……專有名詞就叫『點圖』。透過這樣的方式對微物做鉅細靡遺的描繪」（個案 5 訪談）。易言之，讀者可對應背景知識（閱讀經歷）而融入他種媒材之解讀，詮釋圖義而享美感反應。

以構圖與框格言之，圖像模組可體現其所理解故事題旨，即藉圖像具符號指涉之功能，協助建構敘事主題（Painter et al., 2013）。個案 1、2、3、4、6、8、12、18、21 均肯定框格可展現敘事旨趣，協助讀者認知時代背景而與文本交流。部分讀者曾修習「文藝復興史」課程，發現不少框格模仿該時期量尺：「框格……其實是當時的量尺制度。……當時每一家商店會有自己的量尺」（個案 12 訪談）。

讀者感知視覺元素後，可對照既定知識以理解構圖、文化意涵與歷史情境；另圖像模組若符合歷史設定，亦可助讀者融入非虛構故事情境。

2. 預期視域與單一框格之組合形態

圖像模組可藉既定符號，以呼應特定傳統；讀者可融入其他作品、類型公式、風格與表現形態等預期視域，以與文本交流（Iser, 1993；Nodelman, 1988）。

以預期視域與「非虛構類型」語境為例，Sis 描繪《生》書參考大量資料以呈現達爾文學說及研究經歷（Marcus, 2012）。非虛構敘事乃以「精確度」為依歸，需準確反映某段事實及資料等（Kidder & Todd, 2013）。個案 1、2、3、4、6、7、8、9、14、16 均因圖像模擬當時存在事物，而肯定符合紀實標準。讀者言及《星》書描繪「望遠鏡的計算倍率、儀器刻度等等」，可「提示這是一本傳記、紀實」及「考據」（個案 8 訪談）。個案 2、3、8、9、15、16、17、19、21 賞析《生》書如何藉視覺元素再現達爾文科學日誌，體驗紀實感。《生》書圖像模組轉述自達爾文「小獵犬號」航海之科學日誌，描繪標本等樣貌再現探索歷程。讀者分析《生》書「臨摹達爾文筆記中的動植物型態」（個案 9 回饋單），也闡釋「紀實型畫風」而感「寫實度也高，很像科學家的日誌筆記」（個案 16 回饋單）。讀者反思《生》書多模組與真實感之關聯，並說明圖像如何助讀者「信以為真」。

讀者進一步思索，《生》書文字單描述「地名……火山地區、跨越赤道」較難想像；但若搭配圖畫則「有一些事實來做基礎」，且「小獵犬號的航行本來就是真的，再加上這些細節，看起來更像真的」（個案 15 訪談）。整體言之，讀者原先即知悉達爾文之小獵犬號航行，構成預期視域；若輔以非虛構繪本之紀實文字（特別《生》書作者言明引述達爾文手稿、標本）及圖像（《生》書作者以「畫傳」比之），藉多模組結構而增加真實及可信度。

以預期視域與紀實照片為例，閱聽人可援引類型知識以詮釋文本；依預期視域將文本歸為「寫實類型」並賦予貼近現實意涵（Świecimski, 1976）。非虛構繪本可融入攝影作品以強調寫實意涵。攝影乃取自真實「瞬間」，為事物存在之證據（Lehtimäki, 2010）。《雪》書先前以版畫描繪，最末頁則融入真實照片（圖 2）。讀者可從中體悟「班特利在顯微攝影機前專注工作圖像」，並聯想「新聞攝影」而體現非虛構圖像敘事之「自然真誠」（個案 7 回饋單）；易言之，照片可「強調這確實是真人實事」，收「強化」事實及「信服」之效（個案 6 訪談）。



圖 2：《雪花人》之紀實攝影運用舉隅

資料來源：《雪花人》（頁 30），柯倩華譯，1999，台北：三之三。

整體言之，讀者可參照對媒介認識而理解圖義並引發美感反應（Elleström, 2010；Herman, 2010）。非虛構繪本之圖像模組可援引科學家日誌、標本、擬仿現實事物；若引述符合讀者對特定類型之敘事期待，可提供讀者判別「如實」線索而增可信度。

（二）想像力

讀者可自生命經歷、生活記憶、文化情境及先備知識起始，隨著情節或圖像呈現而啟動想像力（谷瑞勉，2010；Rosenblatt, 1938）。如前所述，研究者多區別虛構／非虛構類型與影響力，前者如「美感閱讀」（aesthetic reading）強調讀者如何融入情感及體驗至文本世界；後者即「實用式閱讀」（efferent reading）強調讀者接收知識後，如何分析問題、應用知識解決生活課題（谷瑞勉，2010；Rosenblatt, 1994）。但就讀者詮釋非虛構繪本之想像為例，乃依據多模組結構而啟發不同想像及效應。

1. 想像力與仿古色澤

圖像模組選用符徵若具歷史意涵，或可增加文史情境（Kress, 2010；Painter et al., 2013）。讀者多已熟悉伽利略、達爾文等主角及遭遇，對天文學革命、小獵犬號航行並不陌生。個案 5、7、13 均因

圖像色澤，體現非虛構繪本敘事欲建構之歷史情境。讀者可藉《星》書色澤聯想文物，並對應「文藝復興時代」表現系統（個案 5 訪談）；或因《生》書「羊皮紙」色澤，聯想陳舊「科學檔案」（個案 13 訪談）。讀者因繪本內容呈現紀實資料之「實用式閱讀」，融入文本設定之歷史情境；再感知「泛黃」「羊皮紙」開展「美感閱讀」。易言之，「美感閱讀」及「實用式閱讀」並非涇渭分明，「實用式閱讀」可為想像力、美感反應起始。

2. 想像力與創作媒材之聯想

文字資料轉述圖像時，若模仿他種藝術作品或可達「跨藝術互文」（*interart intertextuality*），即援引其他媒材及畫風以展現敘事旨趣（Bruhn, 2010；Elleström, 2010）。《雪》書圖像模擬版畫方式呈現，烘托主角出身農家及質樸特質。讀者感知《雪》書筆觸如版畫「刻痕」，宛若版畫「複印」（個案 13 訪談）。易言之，圖像模組呈現紀實資料之方式，可引發讀者對不同媒材之想像；讀者可將聯想融入圖像詮釋歷程，進一步體驗紀實故事旨趣。

3. 想像力與圖像隱喻

敘事者可轉述抽象概念或既有資訊，描繪事物而轉為畫作。以《星》書轉述伽利略即將送審情節，文字直接引述伽利略日誌（Sis, 1996: 24）：

我相信上帝賜予我們感官、理性及智力，是讓我們充分運用它。經由感官與理性，可洞悉未見之認知之物理定則，可用事實加以證明。

上述為引述自紀實資料（伽利略手記），彰顯「實用式閱讀」功能，有助讀者認識伽利略學說。讀者應用知識以理解同頁圖像隱喻，融入「美感閱讀」詮釋圖像。《星》書同頁圖像藉「隱喻或氛圍」，貼近文字背後「伽利略本人的心理狀態」（個案 15 訪談）；畫面充斥「各式各樣死亡的頭顱，全都象徵著災禍與疾病」，呼應《神曲》開場「地獄之門」（個案 12 回饋單）。

整體言之，紀實資料轉化圖像時若融入隱喻可召喚讀者想像力，讀者因「實用式閱讀」證據而享「美感閱讀」，聯想主角處境。故在

非虛構繪本敘事中，讀者可能依憑「實用式閱讀」而引發「美感閱讀」想像，再回饋至「實用式閱讀」範疇（如重新理解角色定位）。

（三）視點游移

1. 視點游移與圖像序列

讀者串接不同視覺元素並對應至熟悉體系，以理解圖像模組之主題及隱喻；亦可詮釋圖像序列，建構因果關係（Nodelman & Reimer, 2002）。

個案 1、4、10、12、21 則由多幅圖框（圖 3）明瞭此乃指涉「創世神話」，並再依背景知識體察圖像展現之「生物科學史」，剖析各年代對「生命之樹」想像。

個案 12 分析《生》書扉頁之創世故事：

以圖畫的語言，表達出各種世界創造的說法……第一橫列的六格，以義大利文交代了聖經上所描繪的創世紀，以神造世界的前六天作為主題。第一天創造光，第二天分開日夜，第



圖 3：《生》書起始扉頁描繪各地之創世神話

資料來源：《生命之樹：查爾斯·達爾文》，張琰譯，2011，台北：維京。

三天水陸與植物，第四天日月星辰，第五天飛禽與海中生物，第六天陸地走獸。而人們對於物種起源的概念，源自於此。其底下仍畫了更多不同時期人們對於世界開創的想像，包含天圓地方、玄武背負世界、泰坦巨神開闢天地、創造亞當的手指……等。（個案 12 回饋單）

《生》書扉頁圖像「內部連貫」特質，助讀者體現「創世傳說」（個案 14 訪談）；開場時融入多種生命起源觀點，介紹南美洲神話、波斯傳說、北歐「誕生樹」（個案 14 訪談）、藏傳佛教之六道輪迴觀等。

讀者將各類圖像加以串接，實參照前後畫頁以貫串整體圖景；另參照外部文本或相仿類型而體察圖像象徵（Pantaleo, 2009）。故讀者賞析非虛構繪本時，可思索圖像序列並統合為連貫情節，聯想外部文本而擴展文義。

2. 視點游移與敘事邏輯

讀者可從文學知識庫詮釋文本，進一步評析作品；而此層評價又引發新詮釋起點，抓取不同敘事旨趣而作不同反應（Pantaleo, 2009）。讀者詮釋文字作品時，乃從聲音形式轉為「語義」並再轉化為「表現客體」；隨文脈演進而「視點游移」，開展閱讀歷程（Ingarden, 1973；Tymieniecka, 1976）。若以讀者賞析圖像為例，涉及其感知視覺形式、詮釋文本結構之方式；讀者可詮釋視覺形式後可對應至熟悉事物、推衍圖像序列，而收視覺連戲之效（Pantaleo, 2009；Tymieniecka, 1976）。

讀者可從連續圖像、同一畫頁之不同框格、換頁歷程，理解敘事時間流程（Painter et al., 2013）。個案 1、4、10、12、14 等均對應圖像序列，並對照前後序列之相異而理解科學史觀（圖 4）。《生》書末頁亦描繪「長頸鹿與短頸鹿」及「基因配對」等（個案 1 回饋單），卷末描繪「孟德爾、林納等生物學家」及「基因螺旋圖」（個案 14 訪談），呈現科學觀點之生命起源。讀者可藉由不同頁面體認敘事邏輯，起始時描繪「生命起源」創世神話，結尾則體現達爾文等人科學觀。

整體言之，讀者可意會到圖像間對照關係，藉個人想像、背景知識並參照「非虛構」類型而闡釋敘事旨趣（Painter et al., 2013）。

書以「書寫體用流線型的版面」呈現伽利略旅居歷程（個案 16 回饋單）而意會紀實文字「圖像化」。易言之，非虛構繪本可圖像呈現文字編排，引發讀者聯想而傳散紀實資訊。

2. 文字隱喻與想像

個案 1、4 均於回饋單指出，非虛構繪本《星星的使者》書名引述伽利略同名著作（1610 年出版的《星星的使者》〔*Sidereus Nuncius*〕）。故《星》書書名乃引述自同名之紀實資料，提供讀者參照事實以詮釋文本。《星》書之伽利略自許為「使者」（個案 5 訪談），可讓讀者詮釋隱喻後創造意義：

天使就是個 messenger，就是傳遞訊息的人。……這就很微妙，他是科學的發現者，但是他把自己命名為使徒就有宗教概念在。（個案 5 訪談）

讀者隨紀實文字鋪陳後可理解語義及指涉事物；並隨敘事者描寫之視角、場景等變更自身想法，體現「視點游移」以洞悉事實發展。

三、美感接收端與圖文整合詮釋

讀者在賞析多模組敘事時可整合多種媒介，融合圖像及文字表述（Kress & van Leeuwen, 2006）。個案 6、9、12、13、19、20 均思考圖文模組如何再現紀實資料，剖析美感反應從何而生。

（一）預期視域：資料引述及紀實感

《生》書作者 Sis 考量達爾文不諳繪畫，故盼藉達爾文日誌、標本等為達爾文再現「畫傳」（Sis, 2003 / 張琰譯，2011）。

非虛構敘事需提供正確、精確、清晰資訊，列舉證據以支持論述命題（Turco, 1999）。讀者分析，「非虛構繪本……是真實事件的再現，……藉由圖畫表現，吸引讀者回到過去的時空情境」（個案 8 回饋單）。非虛構繪本融入「年表」、「星圖」（經緯度）、「地圖」、「客觀數據」（如《生》書描繪軍艦結構，文字說明軍艦共 242 噸且可載 72 人）、「物件」（望遠鏡、透鏡倍率）等佐證以呈現「正確知識」

（個案 5 訪談），故讀者感知「此即是真」（個案 8 回饋單）。

《生》書敘事者引述達爾文日誌為圖說，並描摹標本作為圖像考證基礎，亦激起讀者聯想達爾文研究之旅。《生》書引述「許多達爾文生前的信件、日記、筆記資料」，使讀者感受「閱讀本書就像自己進行田野研究」（個案 15 回饋單）。

非虛構繪本敘事可引述既定發現、信件、筆記等資料，協助讀者評斷資訊之可信度，體現「實用式閱讀」。多模組文本援用資訊圖像及紀實文字，召喚讀者感知主角所處時空與心境，從「實用式」轉為「美感閱讀」。易言之，讀者可從圖像模組等涉入歷史情境，並藉文字模組理解事件發展；再藉圖文整合之形態，較深切體驗紀實資料可信度、引發「美感閱讀」。

（二）想像力：文史資料及詮釋圖文

虛構敘事可較自由運用元素及事件，構塑想像世界與角色特質；非虛構敘事需考量事件原貌，以更細緻方式詮釋角色、情節及時序（Kidder & Todd, 2013）。

以《星》書伽利略誕生圖文言之，圖像描繪伽利略誕生，主文闡釋伽利略與莎士比亞同年誕生。圖說則引述莎士比亞《第十二夜》台詞「不要害怕偉大：有人生來偉大、有人努力成為偉大、有時候偉大會自動降臨」（Sis, 1996: 6）。讀者可對照圖像註解，以補白方式聯結圖文關聯以理解敘事旨趣。個案 7、16 言及，上述文字出自莎士比亞劇本，剖析「作者就利用註解的方式提到他和莎士比亞是同一年生的」（個案 16 訪談），暗示伽利略不凡未來。讀者詮釋圖文時，可透過多模組以理解描述客體而深入理解圖義及文義。

（三）視點游移：圖文綜效及同理感動

讀者可藉視點游移而重構圖文關聯，體現情節及敘事主旨。個案 2、6、7、13、14、20 體現文字「圖像化」，並感知圖文整合之效。伽利略晚年眼盲，讀者從《星》書文字編排為眼睛形狀，體現伽利略對天體真相了然於心。

個案 7 發現編排為眼睛形狀之斜體字，直接引述伽利略手札（Sis, 1996: 28）：

我認為不應該從《聖經》權威探討大自然問題，而需從感官經驗及必要的證明著手」。眼眸中心是伽利略側面像……眼睛外圍則描述「成千上百的權威比不上理性所展現之光采」。

讀者指出「左上方的英文書寫字體環繞而成的眼睛圖示，巧妙地凸顯了伽利略憑恃其雙眼發現真相」（個案 6 回饋單）。易言之，讀者可藉圖文互涉而理解敘事旨趣；並藉紀實資料而體現「實用式閱讀」，認識主角思想、觀察及理性推論。讀者可藉多模組結構體認圖文整合效果，發掘多元意義而開展「美感閱讀」。

四、非虛構繪本敘事引發之美感交流歷程

如前所述，讀者賞析非虛構敘事之交流形態可分為補白活動及否定歷程，補白活動包括「彌合圖像間隙」、「彌合文字間隙」與「彌合圖文間隙」，否定歷程可展現於「敘事之後設知識與辨證」。以下分別陳述之。

（一）補白歷程

1. 彌合圖像間隙

《星》書圖像周圍常環繞「四個小圓」，讓讀者聯想木星之四顆衛星（個案 6 訪談）；圖像「切合伽利略所發現」故增「整體感與和諧之美」（個案 6 回饋單）。讀者感知非虛構繪本構圖後，引用科學知識以詮釋圖像而享美感反應。

2. 彌合文字間隙

多模組敘事可藉圖文轉述紀實資料，召喚讀者融入科學知識、文史知識等預期視域，作為填補文字間隙之基礎。讀者思索，《星》書乃與「Galileo Galilei 在 1610 年出版的書名 *Sidereus Nuncius*〔中譯為《星星的使者》〕」，而非虛構敘事則直接引述「Galilei 本人主觀的文字紀錄」（個案 4 回饋單），建構紀實氛圍。讀者可從專書題名而補白，理解非虛構繪本文字與科學家生命史之關聯。

3. 彌合圖文間隙

繪本以圖像為敘事主體，亦可見圖像與文字之互補關聯。閱聽人

可瀏覽文字梗概後再看圖像以感「真實」衝擊；其後重新對應感受到至紀實文字內容，重溫圖文整合感動。

讀者可從紀實資料理解敘事主線，但仍需詮釋圖文以彌合間隙。如《星》書以「文字」、「圖畫」及「圖像式的文字」描述「自由落體定律」（個案 4 訪談）；或如賞析《星》書「比薩斜塔實驗」場景，需找尋圖文特徵以貫串整體情節（個案 13 訪談）。

《生》書以達爾文日記為基礎，轉述紀實文字為圖像及文字。讀者肯定《生》書引用「聖保羅礁岩、巴西外海 375 公里」等「確切的地名」及述明「船的配置，多少人、經緯度」等「細節」建構更精確之紀實效果，搭配圖畫乃以「事實來做基礎」而感航行似真（個案 15 回饋單）。

易言之，讀者賞析非虛構繪本「獲得的最大感動」乃因「實證」，另美感反應可增加資訊「吸收的時間和過程」（個案 3 回饋單）。讀者比較非虛構繪本及虛構繪本之補白歷程，「非虛構繪本的美感甚至有一大部分就是建立在資訊」、「資訊就是美感的來源，資訊確立了美感的存在」，但虛構繪本「可能單就圖畫的藝術性、故事的特殊性就能激發出美感體驗」（個案 13 回饋單）。

本研究發現，若非虛構繪本引述紀實資料，讀者可就「實用式閱讀」所得之科學知識背景而予補白。另非虛構繪本之紀實資料可「圖像化」，觸動讀者「真實感」；讀者可從圖像引發紀實感動起始，再對照文字資料，確立事件真實度。故非虛構繪本之補白歷程除需依憑資訊加以詮釋，讀者因感其為真而生美感反應。若與虛構繪本圖像與美感反應相較，虛構繪本建立於藝術、幻想及較自由詮釋世界，讀者交流時未必貼合紀實效果，此乃虛構／非虛構繪本之補白歷程差異。

（二）否定性歷程：敘事知識與辨證

個案 2、5、6、7、8、9、13 均剖析非虛構敘事「故事性」與美感反應關聯；個案 3 及 13 並藉「否定性」反思非虛構繪本文本結構或加以辨證。

讀者論及，敘事者轉述科學家史事可援引「英雄歷險」等類型公式（個案 5 訪談）。若讀者先前未理解《雪》書主角生平，即使繪本「作者經常補充說明許多紀實性的、比較知性的資訊」盼提升「可信度」（個案 13 回饋單），仍難減對內容質疑：

在最後提供最直接的證據，讓我理解這則故事是出自於一個真實的事件，這使得我讀到最後一頁時，便從一路的懷疑，轉為感受到那種揮之不去的感動。……《雪花人》給我的感動就在於它是「真實的」。（個案 13 回饋單）

讀者賞析非虛構繪本時，可從既定「敘事知識」以剖析文本結構而推定敘事期待；若讀者接收不合乎期待之圖文，實可反思先前對敘事結構預設，因「否定性」而引發美感反應。

五、讀者賞析非虛構繪本之美感反應

如前所述，讀者詮釋非虛構繪本時已體現美感反應。讀者閱讀非虛構繪本之美感反應，或可歸納為下列類型：

（一）參照歷史文化知識而共鳴

讀者閱讀「知識類別」為導向之非虛構繪本時，易聚焦於事實描述及品質（Kiefer & Wilson, 2011）。本研究發現，讀者賞析非虛構繪本及紀實資訊時，可因文化知識而興起「美感閱讀」。讀者指出，非虛構繪本以「文字」、「圖畫」及「圖像式的文字」，可進一步理解紀實人物「年代」及「想像的世界」（個案 4 訪談）。

讀者賞析非虛構繪本時，除參照資料之精確度、真實度外，也可關切圖像風格、文本結構及取材（Kiefer & Wilson, 2011）。讀者分析，非虛構繪本需「更需要注意題材上的挑選」，因「更容易受到讀者對於真實性存疑的考驗」；非虛構繪本圖畫「像是一個引子」以建構歷史感，再輔以合宜之再現方式「撐起整個敘事線」（個案 9 回饋單）。

讀者亦從文化背景與體驗，區別虛構／非虛構繪本之交流歷程異同。讀者剖析，非虛構繪本「故事是曾經真實存在……反而更加認同與投入。因為真實存在的紀錄，配合繪本形式的呈現，更能引導人進入這個故事」（個案 3 回饋單）。非虛構繪本與讀者之交流歷程之特殊處，更需依憑讀者「預期視域」以投入文本世界。

個案 5、6、12、17、18 認為知識與美感可並存，聯想文化記憶而引發共鳴與同理。讀者推算「伽利略也是生在明代，稍晚於王陽明」，眼見伽利略「記載月亮表面時的喜悅」，遙想王陽明因「格外

致知」而思考觀月相之賦詩「山近月遠覺月小，便道此山大於月；若有人眼大如天，還見山高月更闊」（個案5回饋單）。讀者分析，王陽明與伽利略之科學精神可相互呼應：

王陽明因月亮所生的並非一般詩人的風懷興吟情哀感傷，而是對建立客觀世界認知體系與架構的渴望。……這是一種目睹知己得遇的感動。（個案5回饋單）

讀者可融入文史背景等知識體系，闡釋圖像再現之事件（Prince, 1982）。讀者參照歷史背景感知之真實事物，亦為非虛構繪本敘事之美感反應來源。

（二）參照真實人生而共鳴

讀者賞析圖像歷程可融入紀實資訊等，因「實證」而體現美感反應。讀者分析《生》書吸引力為「紀實性」（個案4訪談），呈現小獵犬號冒險旅程；或參照真實人生，說明非虛構繪本之美感反應獨特處：

這個人曾經真真實實地在這個世界上經歷過那些掙扎、興衰，心裡頭的震撼其實是比閱讀虛構故事來得更強烈的。
（個案9回饋單）

讀者可同理非虛構繪本人物際遇，而引發美感反應。如「十六、十七世紀的義大利」乃以「神學為權威」，閱聽人可因「時代背景」具體而融入「同理心」故更加體驗主角「處境及所面臨的輿論壓力」（個案6回饋單）。

讀者藉由資訊而體認之人物真實層面，個案6、14及個案21闡釋知識與美感反應關聯，呼應前文所述「實用式閱讀」及「美感閱讀」可交互影響。如讀者所述，非虛構繪本資訊因包括「事件」及「人物」易「廣泛引起共鳴」，讀者因「資訊的吸收」而體察「情感與故事的氛圍」，故美感反應源於詮釋資訊後「心有所感」（個案14回饋單）。

非虛構敘事隱含之真實人生、情感或人性特質等，可引發讀者共感而增其美感反應（孫德宏，2011）。讀者賞析文本可自熟悉知識起

始，透過個人想像而展開虛構／非虛構之跨界氛圍（Iser, 1993）。讀者藉由非虛構繪本之資料而感受歷史氛圍、主角心境，將想像力建立於紀實資訊；故美感反應乃與「真實人生」引發「想像」相繫，為非虛構繪本之交流歷程特徵。

（三）參照紀實資料而感動

非虛構繪本故事可融入編年體、數字等資訊以建構真實感，促使閱聽人參照日常生活而引發美感反應。

讀者剖析非虛構繪本「具有新聞紀實、專題報導之感。……一切的度量衡及對事物的準則都與日常生活無異」（個案5回饋單），但非虛構繪本呈現不尋常之紀實人物、場景（揀選資料特殊及顯著處），故美感反應出於「經揀選的非凡、特例、不尋常的善與美」（個案5回饋單）。又如《雪》書引述紀實資料展現科學家「從15歲開始，連續三個冬天，他每年畫出上百張的雪花」，而領會探索新知為「累積的、不斷的、重複的、實驗性的歷程」（個案6訪談）。

非虛構繪本之紀實資料可作為召喚讀者參與基礎，供讀者比對既定知識、彌補先前知識之間隙，成為交流歷程之起始。讀者肯定非虛構繪本「強調的是真人真事」，故「紀實繪本的話，會希望知道的訊息可能愈詳細、愈明確」以助形構「更具體、更完整的樣貌」（個案6訪談）；虛構繪本「不見得要有具體的年代、具體的地點」（個案6訪談），讀者具更多想像空間。

易言之，非虛構繪本之紀實資料提供似真感，可作讀者補白基礎，體現真實世界之角色及事件不凡處。虛構繪本未必具特定歷史背景，可依藝術圖像等吸引讀者，故「參照紀實資訊」亦在美感反應歷程扮演要角。

如圖5所示，本研究依「非虛構繪本多模組結構」、「非虛構繪本美感接收端」、「交流歷程」與「美感反應」等層面，理解讀者賞析非虛構繪本之詮釋歷程。非虛構繪本可引述紀實資料、照片及文字，並以圖文干涉之多模組系統再述，呈現仿真等寫實質感。

非虛構繪本美感接收端則需憑預期視域，詮釋圖像系統、文字系統及圖文整合系統。以圖像詮釋言之，讀者可自視覺元素、單幅表現形態、多幅框格與序列起始，建構敘事邏輯；以文字詮釋言之，讀者可感知「文字圖像化」及「圖像隱喻」；以圖文整合言之，讀者可融

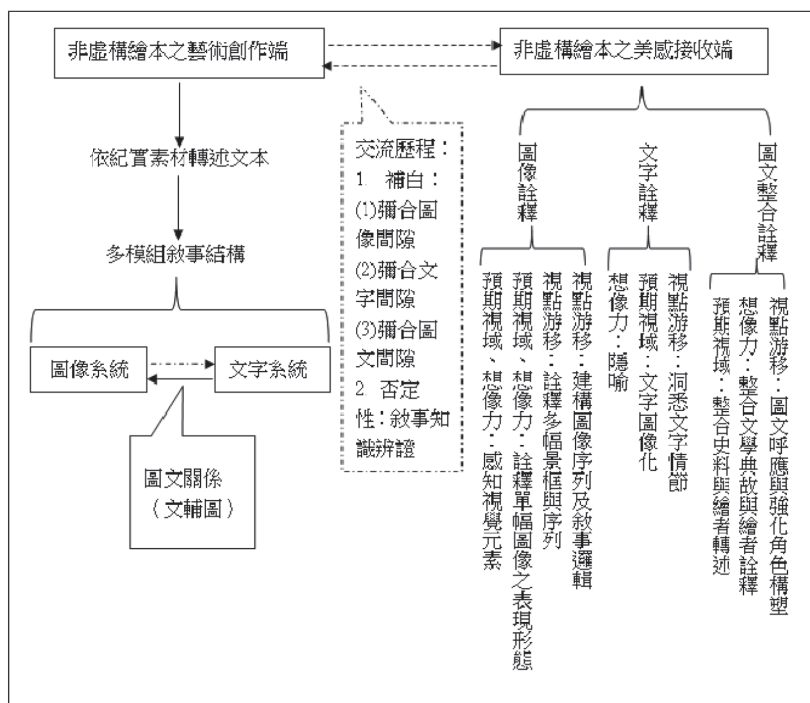


圖 5：讀者賞析非虛構繪本之詮釋歷程

資料來源：本研究整理。

註：由於讀者需補白或否定預期視域方能回應文本召喚，故以虛線表之。

入既定知識以整合史料及文學典故。

以非虛構繪本多模組結構及美感接收端之交流為例，涉及彌合圖像間隙、文字間隙及圖文間隙等「補白活動」；亦可思辨傳記之敘事公式，開展「否定性」之賞析歷程。讀者賞析非虛構繪本之美感反應，可因參照真實人生及文化記憶而享共鳴感動。

伍、小結

一、研究發現

本研究選擇引述紀實資料之國際繪本大獎書籍，分析多模組結構、讀者與文本交流歷程與反應。非虛構繪本敘事者將紀實資料轉化為圖文時，可引述科學家日誌、標本及攝影作品等增加可信度。以圖

像為例，非虛構繪本需參酌真實事物而為構圖依據。以文字為例，非虛構敘事可援引科學發現（定理公式）、數據、科學手記等資料，服膺讀者對實證之期待。多模組敘事可藉標本及照片等圖像，並援引科學紀要等文字而達互補之效。

若以美感接收端（讀者）與非虛構圖像敘事之交流起點言之，圖像、紀實文字、圖文整合均扮演要角。以圖像詮釋為例，讀者可依文史知識洞悉圖像隱喻及指涉年代。以紀實文字詮釋為例，讀者可依吸收研究資料而理解當時情況，並引發共鳴等情感反應。本研究發現，即便讀者面臨具「普世通則」之科學定理（如日心說），仍可依多模組結構再現之敘事形態而引發想像，以回應文本召喚；讀者亦可投入科學日誌之世界，體察冒險奇遇。故讀者詮釋非虛構敘事時，仍可享美感反應。

讀者賞析非虛構繪本敘事之交流歷程可分為「彌合圖像間隙」、「彌合文字間隙」及「彌合圖文間隙」等補白活動，及「辨證敘事結構」等否定性歷程。若非虛構繪本引述紀實資料，讀者之敘事期待及補白活動更易結合生命經歷。

非虛構繪本予讀者之美感反應，可因讀者之真實人生及文化記憶而引發共鳴；紀實資料亦可作為召喚讀者涉入文本及補白基礎，讀者依循紀實資訊彌補既定視域之空白，成為交流歷程之始。非虛構繪本讀者可將資訊作為美感反應之基礎，因「實用式閱讀」引發「美感閱讀」；或因「美感閱讀」而盼再追尋紀實知識，回饋至「實用式閱讀」。

二、研究價值

本研究價值有兩者，其一為結合讀者反應論及多模組討論，其二為說明「實用式閱讀」及「美感閱讀」可相互唱和及影響。

以讀者反應論與圖文模組言之，讀者反應論研究者自 1990 年代即盼理解「非虛構敘事」、想像與美感反應之關聯；另該領域亦少觸及「圖像詮釋」及多模組討論。本研究則以圖像敘事為對話基礎，盼再思索「圖文模組」如何引導讀者詮釋。易言之，本研究承襲美感反應之近年關懷，探索非虛構繪本敘事之多模組結構如何影響美感接收端、交流形式及效果。

以「實用式閱讀」及「美感閱讀」言之，本研究闡明讀者可因「實用式閱讀」引發「美感閱讀」，資訊可為美感反應之來源。讀者可因

繪本之紀實資料，勾起懸念（suspense）而欲理解後續發展；眼見紀實文字、轉述圖像後發現「此事為真」而受感動。此外讀者因紀實圖像引發之「美感閱讀」，亦可促使其閱讀文字以補充圖義（回歸求真層次），藉「美感閱讀」引發「實用式閱讀」。先前文獻多區隔「實用式閱讀」及「美感閱讀」，但就非虛構繪本敘事之賞析歷程言之，兩者可互相唱和、如因美感增加資訊理解度。

三、實務意涵

如前所述，非虛構敘事多以「實用式閱讀」為訴求，強調如實傳遞知識。就敘事角度言之，或可思索改編自紀實資訊（如科學史）與美感反應之關聯，而作為往後科普敘事之參考。如美感閱讀盼引發讀者感動、激發懸念及想像力，故紀實資訊或可考量敘事安排、多模組元素之運用。如個案 5 曾編寫科學劇，他表示可自敘事結構思索：

科普的「普」，他的目的應該是引起興趣看完後會意猶未盡，而且會吸引你主動去查詢……如果營造懸念，就會是我看完以後覺得好不安、好想多知道一點，我覺得那才是最成功的。（個案 5 訪談）

本研究之實務意涵在於紀實文本（含科學史文本）亦屬敘事，改編者／轉述者可選取真實情節與插曲而激發讀者懸念。故非虛構敘事除「實用式閱讀」之資訊提供外，可藉圖文等多模組敘事而引發閱聽人懸念等「美感閱讀」，並激發閱聽人再蒐集資訊之動機。故非虛構類型之講述者亦可有「敘事策略」，作為設計訊息、引發閱聽人懸念之參考，或為本研究之實務意涵。

陸、研究限制與建議

在研究限制部分，本研究考量審美發展歷程、圖像敘事學理及實作（如科學知識與傳播），故選擇具備圖像敘事訓練之讀者（包括引述／轉述資料為其他形式，並具圖像／影像傳播、紀實文字等背景）。本研究考量特定審美階段讀者較具美感反思力，並可較清楚表述美感經歷。受訪者曾接觸「圖像敘事」學理，多數引述紀實知識、接觸紀

實類型等實作經驗。然而此特定讀者群，並未能概推至一般讀者。本研究建議，日後或可選擇不同審美發展歷程、不同專業背景之讀者參照，理解審美發展、鑑賞訓練與詮釋非虛構繪本之關聯。

此外，往後研究或可關切圖像敘事端之繪圖策略。如前所述，藝術創作端可依多模組形態轉述資料，並選擇特定視覺元素及敘事邏輯以改編為繪本敘事。如《星》書無法確切描繪伽利略遭軟禁場景，需藉藝術創作端融入想像，並藉圖像呈現。讀者發現《星》書描繪囚禁伽利略處有「護城河」及「水門」，形似「倫敦塔」（個案 14 訪談）。故藝術創作端之轉述策略與想像，或為往後研究方向。

註釋

- 〔1〕美感反應（aesthetic response）乃無功利或遠離現實利益之心靈感動，與閱聽人詮釋歷程相繫（Carroll, 2001；Iser, 1993）。
- 〔2〕Iser 及 Jauss 均為接收理論（reception theory）始祖（Holub, 1984）；其後 Iser 至美國開枝散葉，Tompkins（1980）將 Iser 等人論述編為《讀者反應批評：從形式主義到後結構主義》（*Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*）專書，方展開「讀者反應論」討論起點，也讓 Iser 在讀者反應學理發展位居要角。
- 〔3〕本研究考量 Iser 之觀察廣受 90 年代研究者承襲，故擬以 Iser 等論述切入（Benton, 1999；Cupchik & László, 1992；Pantaleo, 2009）。以 Iser 等讀者反應論先哲曾主張，讀者詮釋文本活動可包括「創作端」、「接收端」、兩者「交流歷程」與「交流效果」等項（Cupchik & László, 1992）。因詳細理論發展，煩見文獻探討所述。
- 〔4〕非虛構類型盼藉「事證」彰顯真實、無偽特性，如文字可直接引述、間接引述主角話語等資訊，闡明角色樣貌、說話風格等（Hart, 2012；Kidder & Todd, 2013）。非虛構類型可註明消息來源，以證明此言不虛，具查證基礎。直接引述較易證明真實性，顯示消息來源確實作此表述（Hart, 2012；Kidder & Todd, 2013）。考量「引述」在非虛構類型之重要，故以「引述」作為選擇文本參考。

〔5〕 Iser 及 Jauss 開啟接收歷程與美感反應之先河，故後世名為「康士坦斯學派」（Constance school）；Iser 之後在美國開枝散葉，被歸為「讀者反應」理論之重要研究者，「美感反應」及「詮釋歷程」均為研究範疇（Holub, 1984；Tompkins, 1980）。

參考書目

- 王昭華（2005）。《無字圖畫書視覺與風格表現之研究——兼論其與動畫形式之關係》。國立彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文。
- 吳嘉苓（2012）。〈訪談法〉，瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（編）《社會及行為科學研究法（二）：質性研究法》，頁 33-60。台北市：東華書局。
- 谷瑞勉（2010）。《幼兒文學與教學》。台北市：心理。
- 幸佳慧（2014）。《用繪本跟孩子談重要的事》。台北市：如何。
- 林敏宜（2000）。《圖畫書的欣賞與應用》。台北市：心理。
- 柯倩華譯（1999）。《雪花人》。台北市：三之三。（原書 Briggs, M. J. [1998]. *Snowflake Bentley*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.）
- 范麗娟（2004）。〈深度訪談〉，謝臥龍（編）《質性研究》，頁 81-125。台北市：心理。
- 孫德宏（2011）。《新聞的審美傳播》。北京：三聯書店。
- 郝廣才（2006）。《大象男孩與機器女孩》。台北市：格林。
- 郝廣才（2007）。《水蜜桃阿嬤》。台北市：格林。
- 張伯翔譯（1991）。《天動說》。台北市：上誼文化。（原書安野光雅 [1979]。《天動說の絵本——てんがうごいていたころのはなし》。東京：福音館。）
- 張琰譯（2011）。《生命之樹：查爾斯·達爾文》。台北市：維京。（原書 Sis, P. [2003]. *The tree of life: A book depicting the life of Charles Darwin: Naturalist, geologist & thinker*. Atlanta, GA: Farrar Straus & Giroux.）
- 陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。台北市：五南。
- 廖春美（2000）。《傳家寶被》。台北市：遠流。（原書 Polacco, P. [1998]. *The keeping quilt*. New York: Simon & Schuster.）
- 劉清彥（2011）。《閱讀裡的生命教育：從繪本裡預見美麗人生》。台北市：天下文化。
- 潘淑滿（2003）。《質性研究——理論與應用》。台北市：心理。
- 鄭明進（2002）。《傑出科學圖畫書插畫家》。台北市：雄獅美術。

- American Library Association. (1999). *The Newbery & Caldecott Awards: A complete listing of medal and honor books*. Chicago, IL: Author.
- American Library Association. (2014). *Association for library service to children*. Retrieved August 15, 2014, from <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecotthonors/caldecottmedal>
- Baker, J. (1987). *Where the forest meets the sea*. New York: Greenwillow.
- Benton, M. (1999). Readers, texts, contexts: Reader-response criticism. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 81-99). New York: Routledge.
- Berleant, A. (1991). *Art and engagement*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Beronä, D. A. (2001). Pictures speak in comics without words. In R. Varnum & C. T. Gibbons (Eds.), *The language of comics: Word and image* (pp. 19-39). Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Bruhn, S. (2010). Penrose, "seeing is believing": Intentionality, mediation and comprehension in the arts. In L. Elleström (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 137-149). New York: Palgrave Macmillan.
- Carroll, N. (2001). *Beyond aesthetics: Philosophical essays*. New York: Cambridge University Press.
- Csúri, K. (2010). Meaning in poetry: A model of literary reading. In J. S. Petöfi & T. Olivi (Eds.), *Approaches to poetry: Some aspects of textuality, intertextuality and intermediality* (pp. 32-62). New York: Palgrave Macmillan.
- Cupchik, C., & László, J. (1992). Introduction. In C. Cupchik & J. László (Eds.), *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elleström, L. (2010). The modalities of media: A model for understanding intermedial relations. In L. Elleström (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 11-48). New York: Palgrave Macmillan.

- Fairchild, A. W. (1991). Describing aesthetic experience: Creating a model. *Canadian Journal of Education*, 16, 267-280.
- Fokkema, D. W., & Kunne-Ibsch, E. (1977). *Theories of literature in the twentieth century: Structuralism, Marxism, aesthetics of reception, semiotics*. New York: St. Martin's Press.
- Frazer, E. (2008). *Reality rules!: A guide to teen nonfiction reading interests*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Gadener, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). Children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 60-77.
- Gibbons, A. (2010). The narrative worlds and multimodal figures of House of leaves: "Find your own words; I have no more". In M. Grishakova & M. Ryan (Eds.), *Intermediality and storytelling* (pp. 285-311). New York: De Gruyter.
- Grishakova, M., & Ryan, M. (2010). Editors' preface. In M. Grishakova & M. Ryan (Eds.), *Intermediality and storytelling* (pp. 1-7). New York: De Gruyter.
- Halsey, P., & Elliot, S. (2007). Assessing textbook publishers' recommendations for using children's literature in science. *The Electronic Journal of Literacy through Science*, 6(1), 26-40.
- Harp, S. F., & Mayer, R.E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Hart, J. (2012). *Storycraft: The complete guide to writing narrative nonfiction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Herman, D. (2004). Toward a transmedial narratology. In M. Ryan (Ed.), *Narrative across media* (pp. 46-75). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Herman, D. (2010). Word-image/utterance-gesture: Case studies in multimodal storytelling. In R. Page (Ed.), *New perspectives on narrative and multimodality* (pp. 78-98). London: Routledge.
- Holub, R. C. (1984). *Reception theory: A critical introduction*. London: Methuen.

- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2, 213-237.
- Hutcheon, M., & Hutcheon, L. (2010). Opera: Forever and always multimodal. In R. Page (Ed.), *New perspectives on narrative and multimodality* (pp. 65-77). London: Routledge.
- Ingarden, R. (1973). *The cognition of the literary work of art*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- International Board on Books for Young People. (2014). *Hans Christian Andersen Awards*. Retrieved August 15, 2014, from <http://www.ibby.org/index.php?id=308>
- Iser, W. (1972). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: Charting literary anthropology*. New York: The Johns Hopkins University Press.
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kidder, T., & Todd, R. (2013). *Good prose: The art of nonfiction: Stories and advice from a lifetime of writing and editing*. New York: Random House.
- Kiefer, B., & Wilson, M. I. (2011). Nonfiction literature for children: Old assumption and new directions, In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, & C. A. Jenkins (Eds.), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 290-301). New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2010). Remembering the past in words and pictures: How autobiographical stories become picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 205-216). London: Routledge.
- Lehtimäki, M. (2010). The failure of art: Problems of verbal and visual representation in Let us now praise famous men. In M. Grishakova & M. Ryan (Eds.), *Intermediality and storytelling* (pp. 183-207). New York: De Gruyter.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (2005). *Essentials of children's literature*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marcus, L. S. (2012). *Show me a story!: Why picture books matter: Conversations with 21 of the world's most celebrated illustrators*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- McHale, B. (2010). Narrativity and segmentivity, or, poetry in the gutter. In M. Grishakova & M. Ryan (Eds.), *Intermediality and storytelling* (pp. 27-48). New York: De Gruyter.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2002). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Page, R. (2010). Introduction. In R. Page (Ed.), *New perspectives on narrative and multimodality* (pp. 1-13). London: Routledge.
- Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. London: Equinox.
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Parsons, M. (1989). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Pauwels, L. (Ed.). (2006). *Visual cultures of science: Rethinking representational practices in knowledge building and science communication*. Lebanon, NH: University Press of New England.
- Pillow, B. H. (2008). Development of children's understanding of cognitive activities. *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 297-321.
- Prince, G. (1982). *Narratology: The form and functioning of narrative*. New York: Mouton.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: D. Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transaction theory of reading and writing. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Royce, T., & Bowcher, W. (Eds.). (2007). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. London: Erlbaum.
- Rudnick, H. H. (1976). Roman Ingarden's literary theory. In A. Tymieniecka (Ed.), *Ingardeniana: A spectrum of specialized studies establishing the field of research* (pp. 105-119). Dordrecht, The Netherlands: D. Riedel.
- Ryan, M. (2004). Introduction. In M. Ryan (Ed.), *Narrative across media* (pp. 1-39). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social science*. New York: Teachers College Press.
- Sis, P. (1996). *Starry messenger: A book depicting the life of a famous scientist, mathematician, astronomer, philosopher, physicist, Galileo Galilei*. Atlanta, GA: Farrar Straus & Giroux.
- Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of reader. *Language Arts*, 76, 41-48.

- Steven, C., & Shires, L. M. (1988). *Telling stories: A theoretical analysis of narrative fiction*. New York: Routledge.
- Styles, M., & Noble, K. (2009). Thinking in action: Analyzing children's multimodal responses to multimodal picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 118-133). Abingdon, UK: Routledge.
- Świecimski, J. (1976). Museum exhibition as a work of art and a subject of "specific aesthetics". In A. Tymieniecka (Ed.), *Ingardeniana: A spectrum of specialized studies establishing the field of research* (pp. 165-186). Dordrecht, The Netherlands: D. Riedel.
- The Library Association. (2014). *The CILIP Carnegie & Kate Greenaway children's book awards*. Retrieved August 16, 2014, from http://www.carnegiegreenaway.org.uk/greenaway/full_list_of_winners.php
- Tompkins, J. P. (1980). *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Turco, L. (1999). *The book of literary terms: The genres of fiction, drama, nonfiction, literary criticism, and scholarship*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Tymieniecka, A. (1976). Beyond Ingarden's idealism/realism controversy with Husserl -- The new contextual phase of phenomenology. In A. Tymieniecka (Ed.), *Ingardeniana: A spectrum of specialized studies establishing the field of research* (pp. 241-418). Dordrecht, The Netherlands: D. Riedel.
- Unsworth, L., & Cléirigh, C. (2009). Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction. In C. Jewitt (Ed.), *Handbook of multimodal analysis* (pp. 151-164). London: Routledge.

Preliminary Investigation and Interpretation of Readers' Appreciation of Graphics in Nonfiction Picture Book Narratives: Winners of International Picture Book Awards on the History of Science

Yu-Chai Lai*

Abstract

Multimodal narratives are aimed at understanding the textual structure of various modules and analyzing how different modules generate synergistic effects. This article elaborates on how narrators transfer materials to multimodal pictorial narratives and explains the interactions among texts, readers, and reader responses.

When nonfiction picture book narrators convert scientific materials into pictures and text, they refer to scientists' notes, specimens, and photographs to improve the credibility of the content. Narrators can quote scientific theorems, formulae, and data to satisfy audience expectations regarding evidence.

Narrative filler information can be collected directly from real-life experiences, enabling the audience to experience a profound sense of connection to the life story of the protagonist. Nonfiction picture books provide aesthetic exchange processes through which readers can appreciate the books and identify with the content based on their real-life experiences. Nonfiction picture books differ from fiction picture books, which emphasize fantastical elements and are entirely visually oriented.

Keywords: nonfiction narrative, iconographic narrative, iconographic interpretation, picture book, reader response

*Yu-Chai Lai is Associate Professor at the Department of Journalism, Ming Chuan University, Taipei, Taiwan.

