

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 「沒有字怎麼讀？」：幼兒閱讀無字圖畫書中之圖像語言

Young Children's Reading of Visual Elements in Wordless Picture Books

doi:10.6151/CERQ.2012.2003.01

當代教育研究季刊, 20(3), 2012

Contemporary Educational Research Quarterly, 20(3), 2012

作者/Author：林慧娟(Hui-Chuan Lin);周婉湘(Wan-Hsiang Chou)

頁數/Page：1-37

出版日期/Publication Date：2012/09

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6151/CERQ.2012.2003.01>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



「沒有字怎麼讀？」：幼兒閱讀 無字圖畫書中之圖像語言

林慧娟* 周婉湘**

摘要

本研究旨在探究幼兒對於無字圖畫書中圖像元素的觀察及解讀。鑑於在圖像、影像充斥的科技世代，國內仍將識讀（literacy）的重點放在文字的閱讀及書寫上，鮮少以幼兒對圖像元素之閱讀反應做為探究圖畫書的研究議題，因此研究者選定三本無字圖畫書——《狼來了》、*Rainstorm*，以及*The Grey Lady and the Strawberry Snatcher*做為共讀書籍，並以八名幼稚園大班幼兒為研究對象，與幼兒進行圖畫書故事述說、半結構式訪談，以及讀後繪畫作品創作及討論，試圖探究幼兒如何觀察、解讀無字圖畫書之圖像元素以建構圖像故事之意義。研究結果發現：一、幼兒對於圖畫書封面觀察細微，但忽略其他近文本設計內容；二、幼兒對於顏色、線條、形狀等多項圖像元素觀察豐富，且在讀後作品中能重現個人對於無字圖畫書內容及構圖的觀察結果；三、幼兒對於框架、線條、形狀、肢體動作等圖像元素，能依循故事情節並有多元的解讀。最

* 林慧娟，寶貝家庭幼兒園美語教師
電子郵件：stefanielin1984@yahoo.com.tw

** 周婉湘，國立新竹教育大學幼教系助理教授（通訊作者）
電子郵件：whchou@mail.vhcue.edu.tw

投稿日期：2011年8月22日；修正日期：2012年6月8日；接受日期：2012年8月24日

後，並將研究結果與國外文獻對照，以期能開啓國內對幼兒圖像閱讀研究之對話。

關鍵詞： 幼兒、無字圖畫書、圖像元素、讀者反應、圖像識讀

Contemporary Educational Research Quarterly
September, 2012, Vol.20 No.3, pp. 1-37

Young Children's Reading of Visual Elements in Wordless Picture Books

Hui-Chuan Lin* Wan-Hsiang Chou**

Abstract

Visual messages are the dominant form of communication today, and the meaning of literacy has been broadened to include the language of images and other modes. Yet, in most early childhood education settings in Taiwan, the emphasis of literacy education is still on the reading and writing of words. This study aimed to fill this gap by investigating how Taiwanese young children observe and interpret images in wordless picture books, and compared the findings to studies done in the West. Eight 6-year-old children read three wordless picture books—Wolf, Rainstorm and The Grey Lady and the Strawberry Snatcher—with the investigator individually. They read the pictures and told the stories in their own words, followed by interviews which asked about their interpretation of the pictorial elements in the books. The children also drew pictures of the things that impressed them the most from the books, and this activity was followed by interviews with the researcher

* Hui-Chuan Lin, English Teacher, The Big Family Language & Music College International
E-mail: stefanielin1984@yahoo.com.tw

** Wan-Hsiang Chou, Assistant Professor, National Hsinchu University of Education,
Department of Early Childhood Education, Correspondence Author
E-mail: whchou@mail.vhcue.edu.tw

Manuscript received: Aug. 22, 2011; Modified: Jun. 8, 2012; Accepted: Aug. 24, 2012

about the drawings. The findings showed that young children's reading experiences played an important role in how they read the peritextual features of picture books. Young children observed more than ten different kinds of visual elements in the wordless books. Both the stories they told and their drawings showed how they perceived the visual elements and pictorial compositions in the books. Moreover, the children made sense of the wordless books by constructing a coherent plot, and they had diverse interpretations towards certain elements in the books.

Keywords: young children, wordless picture books, pictorial elements, reader response, visual literacy

壹、緣起

「你可以跟我分享這個故事嗎？」林老師問。

「我不會唸！」拿著無字圖畫書的小佳堅決地回答。

「沒關係啊，這本書裡面都是圖，你可以用自己的方式說故事。」

林老師說。

「可是沒有字，我不會唸……我會唸錯……」

這是筆者在幼兒園的實際經驗，五歲的小佳對於無字圖畫書的陌生及無助令人感到詫異。長久以來，成人都認為圖畫書裡的圖畫是專為幼兒所設計的，因為相較於文字，圖像理應是更親近幼兒、容易被幼兒理解的溝通形式，然而，這樣的論點可能只是成人一廂情願的看法（Nodelman, 1988）。小佳的反應除了顯示其對於閱讀的定義僅限於書面語言的閱讀，也透露出他對閱讀圖像訊息的陌生。Arizpe與Styles（2002）透過與幼兒共讀及討論書中圖像的方式，探討幼兒閱讀圖像的歷程，結果發現幼兒在閱讀圖像時扮演多重的角色及任務，他們必須運用生活經驗和先備知識去解讀圖像、試著理解圖中各個物件的交互關係，還必須去思考圖像訊息的合理性。因此，幼兒在閱讀圖像時，面臨的不只是色彩繽紛的訊息而已，圖像擁有和文字一樣複雜的符號系統、語法規則（Lewis, 2001），這些視覺符號在插畫家細膩的安排及編織下，向讀者們傳達豐富且多元的訊息。在讀圖的歷程中，不論成人或幼兒都必須費心去理解及建構意義，因此，「圖畫比文字更適合幼兒」的論點或許只指出部分的真實，理解圖像訊息絕不是與生俱來的能力，而是一段複雜又迷人的意義建構歷程。

當成人世界如火如荼地推廣兒童閱讀活動之際，為什麼幼兒卻對無字圖畫書如此陌生呢？長久以來，教育者對於語文能力的著眼點放在文字符號的

聽、說、讀、寫，但是放眼周遭生活環境，另一種無聲的語言始終存在且快速蔓延著，諸如雜誌封面、交通號誌、廣告看板、網際網路、影音媒體等圖像的訊息充斥在大眾眼前。科技世代宣告著訊息傳遞的多元性以及圖像的主宰性，傳統的讀寫能力已逐漸不敷使用，如同Seels（1994）所強調的，教育者必須用更廣義的定義來看待讀寫能力（*literacies*），讀寫能力不應只是文字的讀寫，更應該包含圖像的閱讀及書寫，也就是所謂的圖像識讀（*visual literacy*）。

Seels（1994）強調，高層次的圖像閱讀能力必須藉由教導及學習才能獲得，並非純粹藉由經驗的刺激就可以形成。Kress（2003）指出，圖像也有語法，就如同陳述一個句子一般，必須依照詞彙、詞性等語法規則才能傳達、溝通意義，只是在圖像中，最基本的單位是顏色、線條、形狀等元素，而構圖原則扮演語法的角色，掌理、調配圖像元素。雖然圖像擁有近似文字系統的格式及組織，但卻擁有截然不同的內涵、要素及表現方式。因著圖像與文字系統間的差異，唯有透過學習，讀者對於圖像中的元素、構圖方式等方能理解，進而能深入解讀插畫家的思維及圖像的內涵，並獲得更大的閱讀樂趣（Beach, 1993）。

在幼兒階段，圖像閱讀能力會藉由經驗及學習逐步發展（Salisbury, 2004）。兼具語言藝術以及繪畫藝術的圖畫書如同活動式的美術館，能為幼兒提供良好的圖像學習資源。此外，由於兒童閱讀圖畫書時非常依賴圖像訊息，並以圖像線索為詮釋角色的重要依據（吳淑箏，2005），因此，無字圖畫書（*wordless picture book*）更是各類圖畫書中提升幼兒圖像閱讀能力的最佳代表（Read & Smith, 1982）。在無字圖畫書中，插畫是一種獨立的藝術形式，是一種敘說性的圖畫（徐素霞，1996）。幼兒可以用自己的語言來說故事並發揮想像力，進而推論書中的訊息、熟悉故事結構（陳海泓，2004）。此外，透過成

人的引導，幼兒可對書中的圖像元素有更深入的認識，藉此豐富幼兒美感經驗與審美能力，進而培養其對圖像意義的判斷力。然而，根據谷瑞勉（2007）分析幼兒園師生討論圖畫書內容的結果發現，教師在團體討論時偏重圖畫書內容理解、道德說教及讀寫技能的聯結，對於文學及藝術的特點則很少著墨。林佳怡（2007）對幼兒園教師使用無字圖畫書的調查研究亦發覺，教師對於書中的圖像元素並未有細部的觀察，且鮮少將圖像元素運用於團體討論及延伸活動中。因此，無字圖畫書中的圖像雖被認為是提升幼兒圖像識讀能力的資源，但教育現場卻未能發揮其特點，成人及學校課程對於書中圖像元素並未有全面的瞭解及掌握（Lindauer, 1988）。對於幼兒如何閱讀、回應無字圖畫書，以及幼兒如何建構圖像故事的意義等議題，鮮少在幼兒園的教室中受到關注。

在圖像、影像充斥的科技世代，協助幼兒學習閱讀圖像、嘗試建構意義，進而獨立思考是每一位教育者必須面對的議題。圖像識讀的重要性已經形成一股顛覆傳統藝術教育以及語文教育的潮流，並讓教育現場開始重新思考語文教育的未來走向（Brown, 2004）。在國外，圖像閱讀的重要性在1969年Debes提出圖像識讀（visual literacy）這個概念時就已逐漸受到學術領域及教育現場的重視（Avgerinou & Ericson, 1997），許多圖畫書插畫家及藝術背景的專家著手對圖畫書中的圖像元素做深入的歸納及分析（Bang, 1991; Lewis, 2001; Nodelman, 1988）；教育領域的學者則針對兒童如何解析圖畫書的圖像進行實徵研究（Arizpe & Styles, 2002; Kiefer, 1995; Walsh, 2003）。

圖畫書是幼兒在學習環境中經常接觸的閱讀形式，然而，對於幼兒如何閱讀圖畫書中最主要的溝通媒介——圖像，國內學界及教育現場似乎未給予足夠的關注。再者，幼兒閱讀圖畫書的歷程中，成人雖扮演重要的引導角色，但幼兒才是意義建構的主體，當幼兒透過自己的觀點敘說無字圖畫書中的故事時，他們不再只是被動地接收由大人詮釋的故事，而是成為主動的故事建構者

(Wolfenbarger & Sipe, 2007)。幼兒如何去閱讀、理解並建構圖像所要傳達的意義，這過程值得從幼兒的角度出發做深入且微觀的探討（鄭明憲，2003）。因此，本研究欲探討的研究問題為：幼兒會關注無字圖畫書中的哪些視覺訊息，包括封面、蝴蝶頁、書名頁及內文中的圖像？幼兒在建構無字圖畫書的故事時，如何解讀書中的圖像元素？為回答此問題，本研究以學前幼兒為對象，選定三本無字圖畫書做為共讀書籍，透過觀察、聆聽幼兒述說故事、半結構式訪談，以及蒐集幼兒讀後繪畫作品等多元方式，期能從幼兒的觀點出發，瞭解幼兒如何解讀無字圖畫書中的圖像元素，並藉以建構圖像故事的意義。

貳、文獻回顧

以下分三節，首先說明圖像識讀與圖像元素的意涵，其次針對國內外探討兒童如何閱讀圖畫書之圖像，以及兒童如何閱讀無字圖畫書之研究，做說明及評析。

一、圖像識讀與圖像元素

「visual literacy」在國內並無統一的譯名，吳翠珍（1996）在探討媒體教育的篇章中，以「圖影素養」來指稱；戴倩文（2007）在探討國小學童解讀無字圖畫書時，則使用「視覺素養」。本研究欲探討的焦點為無字圖畫書之閱讀，無字圖畫書主要以平面圖像傳遞故事訊息，未涉及影像及其他形式的視覺媒材，故在visual一詞上不採用「圖影」、「視覺」等廣義字詞，僅以「圖像」一詞指稱。再者，本研究除探討幼兒閱讀無字圖畫書外，亦採用幼兒繪畫作品做為分析資料，研究歷程涉及幼兒解讀、建構、創作圖像，包含圖像訊息之接收及產出，因具有literacy的讀與寫之意涵，故採用「識讀」此一翻譯，在本文中將visual literacy稱為「圖像識讀」。

圖像識讀的理論根源十分廣泛，涉及美學、哲學、語言學、心理語言學、認知心理學、社會文化人類學以及訊息處理論等（Avgerinou & Ericson, 1997）。對此，圖像識讀一詞的創始人Debes也以阿米巴變形蟲來比喻圖像識讀的複雜面貌（Debes, 1969；引自Avgerinou & Ericson, 1997）。Fransecky與Debes（1972）首先為圖像識讀做出如下定義：

圖像識讀是指人類透過整合視覺及其他感覺經驗而發展出來的多項視覺能力，上述能力的發展是人類學習的基礎。（7）

此外，他們認為具備圖像識讀的人可以詮釋、區辨生活環境中各種自然與人為的視覺訊息，其中包含動作、物體、符號等，甚至可以在圖像識讀的能力更加成熟之際，進而理解、欣賞以視覺符號表達訊息的作品。Platt則認為，圖像識讀是一種可以瞭解圖像訊息，並且能以之與他人進行溝通的能力（引自Seels, 1994）。

Heinich、Molenda與Russell（1993）點出圖像識讀是一種需要透過學習的能力：「圖像識讀是一種透過學習，進而能正確解讀視覺訊息並且創造視覺訊息的能力」（73）。Hortin對於圖像識讀則有更深入的說明，他認為圖像如同語言和文字一般，有其語法與結構，因此，圖像識讀是：

對於圖像的理解及運用的能力，也就是圖像的讀寫能力。此外，圖像識讀亦指以視覺思考及視覺學習的能力。（引自Avgerinou & Ericson, 1997: 99）

有別於上述其他學者，Hortin的定義不但清楚指出圖像識讀的形式及內容，也將圖像識讀的能力扣回到讀寫能力上，而且此定義不僅只針對視覺訊息的理解及溝通能力，還包含視覺化思考及學習的能力。Williams（2007）提出一個近似於總結的說法，他認為圖像識讀最核心的概念就是在探討個人對於各式各樣的視覺影像所建構的意義。本研究所欲探討的即是幼兒在閱讀無字圖畫

書時，如何透過解碼圖像元素、理解圖像意義，進而建立故事的意義及創作圖像。

一般而言，圖畫書的視覺設計包含圖像元素、構圖原則、圖像敘事方式及近文本設計等。本研究的焦點為圖像元素，泛指構成圖畫的基本成分，例如顏色、線條、形狀、框架及空間等 (Bang, 1991; Nodelman, 1988)。此外，本研究也關注幼兒對無字圖畫書的近文本設計 (peritextual features) 的反應，在此指圖畫書正文外的相關圖像設計，包含封面、蝴蝶頁、書名頁等 (Sipe, 2008)。因此，本研究欲探索幼兒在閱讀無字圖畫書時，對圖像元素及近文本設計的反應，包括幼兒怎麼看無字圖畫書的封面、蝴蝶頁及書名頁，以及進入「正文」後，幼兒會看到哪些圖像元素，及如何觀察與解讀這些圖像元素。

二、兒童閱讀圖畫書中的圖像

Styles與Arizpe (2001) 欲瞭解英國兒童如何詮釋圖畫書中的圖畫，以及釐清兒童在閱讀豐富的圖像訊息時，所需要的策略及能力，他們以4~11歲的幼兒及兒童為對象，藉由訪談、團體討論及畫圖等方式進行研究。結果發現，幼兒可以很深入地閱讀圖畫書，除了理解插畫的意義外，年紀稍長的國小兒童更可讀出圖畫書中深層的情感訊息及道德議題。從訪談中發現，許多幼兒都能十分敏銳地觀察圖畫的線條、顏色、角度等圖像元素的使用及轉換，並會猜測、詮釋插畫家所要表達的訊息，進而瞭解其意念及情感。如此具深度的讀圖方式對幼兒而言就像遊戲，唯有仔細地閱讀圖像，才能驚喜地發現躲在圖畫中的每一絲線索，也如拼圖般逐漸拼湊出一個等待被發現的完整故事。此外，在資料蒐集中，Styles與Arizpe也使用幼兒的繪畫作品做為分析資料，他們發現部分在訪談中無法適切表達意見的幼兒，卻能透過畫圖的方式清楚地表達自己對於圖畫書的理解以及內心的感受。

Walsh (2003) 探討澳洲低年級兒童對於兩本圖畫書中圖像的口語回應，結果發現兒童在閱讀圖像時，有非常豐富的口語回應內容，回應的類型可分為命名、觀察以及評論。一開始，兒童對插畫中的物件相當感興趣，會持續地指名認物；接著，兒童開始細膩地觀察並敘述圖畫中的細節或線索；最後，兒童逐漸進入故事情節，且根據之前所觀察到的細節，加入個人的想像，並開始針對圖畫說故事。Walsh 捕捉的是兒童在閱讀有字圖畫書時的口語反應，兒童敘述的內容大多依著文字、圖畫所塑造的故事內容發展，但如果是無字圖畫書呢？當書中只有圖畫，故事會如何被串連和述說？兒童又會說些什麼、有什麼樣的反應呢？

兒童對於圖畫書近文本設計的反應是國外學者近年來積極研究的議題 (Pantaleo, 2003; Sipe & McGuire, 2006)。在圖畫書中，蝴蝶頁、封面、書名頁等近文本設計，往往超越了其原來的功能性，而被插畫家納入圖像設計的一部分，其中，封面往往預告著故事的內容，而故事經常從蝴蝶頁就開始發生或成為故事的延伸。Pantaleo (2003) 以美國小學一年級生為對象，使用觀察、討論、蒐集兒童寫作作品等方式探討近文本設計如何被閱讀，研究發現，學童在閱讀圖畫書時，會主動閱讀近文本設計，也會觀察近文本設計中的圖畫內容，藉此猜測作者設計的意圖，進而聯想近文本設計與故事內容間的關係。在 Pantaleo 的研究中，近文本設計成為孩子閱讀的一部分，不僅只扮演著包裝書籍的功能性角色。此外，近文本設計的媒材、內容以及意義也是圖畫書圖像設計的一環，因此，國外學者每每在行文中強調著閱讀、討論近文本設計的重要性。臺灣的幼兒對無字圖畫書的近文本設計又會有什麼樣的反應呢？

在國內，兒童閱讀圖畫書圖像相關的研究偏向兒童對圖像的喜好或繪畫教學，例如：黃淮麟 (2001) 探討兒童對圖畫書插畫風格之偏好，謝正瑜 (2004) 及涂金鳳 (2006) 則探究圖畫書導賞活動對幼兒及兒童繪畫的影響。

後面兩個研究皆採用分析兒童繪畫來探究兒童的閱讀反應，並發現閱讀圖畫書的圖像元素可對兒童繪畫表現有正向之影響，因此，藉由繪畫可幫助研究者瞭解兒童閱讀圖畫書的反應。然而，這幾篇論文皆未探討國內幼兒或兒童如何閱讀圖畫書圖像的內涵，在此領域仍需要更多研究的探討。

三、兒童閱讀無字圖畫書

許多讀者反應、圖像識讀的研究多以兼具圖文的圖畫書做為共讀書籍，雖然兼具圖像、文字兩種表現形式的圖畫書，是幼兒最常接觸的文本類型，但無字圖畫書這種完全以圖像來傳達訊息的文本形式，卻能讓尚未擁有成熟文字閱讀能力的幼兒擁有更寬廣的解讀空間，並且做為適合研究幼兒如何閱讀視覺訊息的媒介。以下針對以無字圖畫書為對象之研究進行回顧與討論。

Crawford與Hade（2000）探討三位美國兒童（四、五、八歲）如何解讀無字圖畫書中的視覺符號及線索，他們讓兒童從12本無字書中自由選擇三本進行閱讀，結果發現兒童在閱讀的過程中，會根據封面圖像訊息、書籍尺寸進行選書，並且會用與解讀文字文本相似的策略來閱讀無字圖畫書，例如：融入個人經驗及先備知識、解讀圖像內容、針對角色進行觀點取替等。Crawford與Hade的研究架構以符號學為基礎，試圖剖析兒童在閱讀無字圖畫書的過程中，如何連結書中的符號、先備經驗中的物件，並賦予書中的視覺訊息意義。此研究雖提及幼兒對無字書中視覺符號的解讀，但是焦點多著重於意義建構及理解策略。

McGuire（2009）選擇八本不同類型的無字圖畫書，並與五位美國二年級學童進行小組共讀和討論，以探究學童如何建構書中的意義。McGuire以協商（negotiate）一詞來說明學童的討論內容，意指讀者必須參酌圖畫書線索、他人觀點，進而建構個人賦予圖像訊息之意義。McGuire將學童討論、協商的內

容分為兩大類：對無字圖畫書本身、回應他人提出的內容；再將兩大類細分出八類學童對於無字圖畫書的閱讀反應以及理解策略：（一）注意文字訊息、（二）解讀圖像訊息、（三）進行文本及生活經驗的連結、（四）述說故事、（五）注意角色外觀並進行觀點取替、（六）連結角色及物件間的相互關係、（七）將圖畫書視為一個整體，以及（八）回應其他同儕。此研究也著重於意義建構及理解策略之探究，較少針對無字圖畫書中的圖像元素解讀進行探討，雖然上述的策略亦包括對於角色、動作等與圖像元素相關的觀察及解讀，但無字圖畫書特殊之處在於圖像是敘述故事的主體，讀者必須仔細閱讀圖像元素、解讀圖像內容，進而構築故事、獲得閱讀樂趣，因此，針對無字圖畫書的研究，首先需深入探討讀者如何解讀圖像元素。

在國內，程培儀（2005）邀請大班幼兒敘述無字圖畫書故事內容，以探討幼兒敘說內容中的角色、情節、場景等文學元素，結果發現幼兒多以第三人稱的觀點敘說故事，對於圖畫書中主角的行為細節有相當細膩的描述；此外，幼兒在敘述角色時，會根據角色的外觀、眼神等線索來描繪角色的特質，並且加入個人的想像情節；在場景方面，幼兒會觀察圖畫的明暗變化來訴說故事發生的時間點。程培儀的研究揭開幼兒述說無字圖畫書的面貌，也以無字圖畫書做為讀者反應探討的文本，然而，此研究所關注的焦點在幼兒對於角色、情節、場景等文學元素的敘說內容，對於無字圖畫書之圖像元素的探討不多，且其使用的分析方式多以幼兒所使用的字詞做計次，並沒有深入呈現幼兒閱讀無字圖畫書的內涵。

戴倩文（2007）針對國小原住民兒童如何解讀無字圖畫書之圖像內容進行研究，透過自編讀說表、讀寫表以及兒童繪畫創作等資料進行分析，結果發現，在讀寫表現上，兒童以簡要直述的方式撰寫出故事內容，並以主要、重複出現的角色來串連故事，對於圖畫書所使用的色彩、技法等的詮釋則相當有

限，鮮少學童可以閱讀出隱藏於故事背後的生命循環隱喻；在讀說表現方面，兒童觀察到圖畫的色彩變化，並能運用個人經驗解讀圖像內容；在繪畫表現方面，不論是四或是六年級的學童，其繪畫表現的形式差異不大，多數的學童會使用與書中相似的物件、顏色來構圖，也多將主角放置在畫面的中央。雖然此研究針對原住民兒童的圖像識讀表現做深入的探討，並以無字圖畫書做為研究工具，然而，此研究所使用的資料蒐集情境是將兒童帶進已經事先架設錄影機、放置填答問卷的教室，並且在研究者的引導下獨自一人閱讀無字圖畫書，接著完成三項測驗工具，如此近似於測驗的情境與兒童熟悉的閱讀方式相去甚遠。

從以上研究回顧可以發現明顯的研究缺角，對於閱讀圖畫書中圖像的研究，皆以國小學童為主要的研究對象，少部分的研究對象雖然也包含幼兒，但在討論研究結果時，國小兒童對圖畫書相對較豐富、深入的回應，似乎很難不成為研究者分析的焦點，而幼兒的研究資料則鮮少受到同等的關注。然而，學前幼兒才是真正經常在學校、家庭情境中接觸不同類型圖畫書的對象，在此階段的幼兒，圖像識讀能力會藉由圖像閱讀經驗及學習逐步發展（Salisbury, 2004），加上幼兒文字讀寫能力尚未發展成熟，故閱讀時多依賴圖像線索幫助解讀。然而，目前的研究結果卻對幼兒的圖像閱讀瞭解十分有限，因此，探究幼兒如何閱讀圖畫書中的圖像，並透過圖像元素建構故事意義，是值得研究者關注的議題。

在研究方法上，多數探究兒童閱讀反應的研究多以訪談、故事敘述為主，然而，Styles與Arizpe（2001）卻增加幼兒繪畫作品為研究資料，這對尚未熟悉文字書寫且無法充分以口語表達個人想法的幼兒而言，可以提供更多元的表達方式，並可從分析幼兒的畫作反應中，探索圖像識讀中創造與產製圖像的意涵，因此，本研究也將蒐集幼兒讀後的繪畫作品做為分析資料之一。

參、研究方法

以下針對無字圖畫書的選擇、研究參與者、資料蒐集方法及分析方式等四個方面進行說明。

一、無字圖畫書的選擇

為挑選本研究使用之無字圖畫書，研究者首先整理出國內研究中陳列之無字圖畫書書單（王昭華，2005；侯明秀，2004），並檢視各出版社網站所列之出版品，統整出一份無字圖畫書清單，共96本。為求選用之無字圖畫書能符合研究問題，且配合研究人力、時間之限制，研究者依據下列篩選機制挑選三本合適的無字圖畫書做為共讀的書籍。以下針對選書的歷程及方式進行說明。

首先，剔除內容「不適用」於本研究的無字圖畫書，包括不適宜幼兒閱讀之內容、情節過長、內頁使用過多細格、內頁出現過多文字訊息等。此外，若書中使用之圖像元素過於單一、可能缺乏討論空間者亦不採用。

接著，研究者將剩下之70本無字圖畫書擺設於非研究班級之圖書角，並進行觀察及簡單的訪談，再根據幼兒對書籍的反應及敘述狀況，考量是否納入該書。其中，有18本無字圖畫書因故事情節不完整或過於簡單，致使幼兒缺乏閱讀興趣或敘述內容貧乏，將之剔除；剩餘之52本無字圖畫書中有42本為作者重複之作品，為求蒐集之資料有多元的討論內容，因此同一作者僅用一本作品。

最後剩下的10本無字圖畫書，研究者與悅讀班的兩位教師進行討論，排除該班先前課程中使用過的圖畫書，並參考教師的建議，再依據研究者對書籍的圖像元素分析，選擇圖像元素豐富且具有明顯風格的三本書做為共讀書籍——只用黑色及白色的《狼來了》（以下簡稱《狼》）（三之三文化譯，

2005)、大量使用框架的*Rainstorm* (Lehman, 2007), 以及使用多次連續敘事的*The Grey Lady and the Strawberry Snatcher* (以下簡稱*Grey Lady*) (Bang, 1980)。

二、研究參與者

本研究之焦點為幼兒閱讀無字圖畫書之歷程, 因此選擇重視且鼓勵幼兒閱讀圖畫書的H市公立書香幼兒園悅讀班(化名)做為研究場域, 並在此尋求合適的幼兒參與研究。在徵得園方及教師同意後, 研究者即以觀察者的身分進入悅讀班, 班級教師請幼兒以「林老師」稱呼研究者, 在觀察的過程中, 若發現帶班教師需要任何支援時, 研究者會即時協助, 但並不主動引導幼兒從事任何活動。這樣的目的是要讓該班幼兒熟悉研究者的存在, 並透過初步的互動逐漸建立信任關係。

透過觀察及互動, 研究者尋找適合本研究的參與者。在角落時間, 研究者發現幾位圖書角的常客。由於研究需要幼兒口述故事、接受半結構式的訪談, 因此除了確認幼兒對閱讀有興趣外, 也考量幼兒的口語表達能力, 必須要能清楚表達想法, 並敘述無字圖畫書的內容, 而且不排斥閱讀無字圖畫書。根據上述考量, 研究者選擇了八位大班幼兒做為本研究的參與者——小賢、小唐、小宇、芸芸、婷婷、佳佳、竹竹、宣宣(前三位為男生, 後五位為女生, 平均年齡六歲), 並取得家長的書面同意。這八位幼兒皆來自雙親家庭, 父母多服務於科學園區, 然而, 他們來自不同社經地位的家庭, 也有新住民之子。其中宣宣和婷婷有在才藝班學習畫畫, 也喜歡說故事; 竹竹和芸芸在家中有固定的共讀習慣, 也擅長說故事; 小宇喜歡畫畫, 但不健談; 小賢和小唐在家中沒有固定的共讀習慣, 但對說故事相當有興趣; 佳佳和宣宣是好朋友, 也喜歡說故事。

三、資料蒐集方法

在進行正式資料蒐集階段的前一學期，研究者以觀察者的身分進入悅讀班觀察，並建立信任關係。第二學期開學後，研究者也持續於角落時間，觀察幼兒在圖書角閱讀無字圖畫書情形。之後，研究者利用角落時間或戶外活動時間正式與幼兒一起閱讀選定的三本無字圖畫書，並且進行訪談及繪畫作品蒐集。在閱讀過程中，配合錄音筆以及攝影器材進行錄音及錄影，錄影部分則主要針對幼兒對於圖畫書內容的手部指認、肢體動作做局部攝影。

三本書的閱讀順序由幼兒自行選定，每本書閱讀一次，在閱讀之前，研究者會先告訴幼兒書名，再請幼兒翻閱整本書的內容，之後邀請幼兒述說圖畫書的故事內容，並以預先設計的訪談題目與幼兒進行半結構式訪談。在幼兒說故事及訪談的過程中，研究者並不發表個人的詮釋及判斷，僅扮演觀察、聆聽、發問的角色。最後，研究者邀請幼兒自由使用美勞角的豐富素材，在不看書的情況下，從記憶中畫出對圖畫書印象最深刻的部分，並請幼兒說明自己的繪畫內容以進行訪談。上述共讀一本書的過程是在同一天內進行，每位幼兒共分三天完成三本書的閱讀。

訪談的內容參考Arizpe與Styles（2002）的訪談題目來設計初版的訪談問題，並以非研究班級的五位幼兒為對象，進行先導研究。根據幼兒的回答情形，在提問方式及訪談內容等部分進行調整，彙整出最後的訪談大綱。訪談大綱分為三大部分：第一部分為一般性問題，以圖畫書共有之元素為訪談的重點，例如：「在這一本書裡，你最喜歡哪一頁？你在這一頁裡面看到什麼呢？」、「你覺得這一本書是用什麼東西畫／做出來的呢？」；第二部分為特殊性問題，分別就三本無字圖畫書特有的圖像元素進行訪談，例如：針對《狼》的無彩表現手法提問：「作者只用黑色跟白色來畫這本圖畫書，你想作者為什

麼要這樣做呢？你喜歡這樣的顏色嗎？」，對*Grey Lady*的連續敘事手法提問：「這一頁為什麼出現這麼多個追灰婆婆的人？他們是同一個人嗎？」；第三部分為繪畫作品訪談，以圖畫內容、構圖、顏色、媒材等圖像元素為重點，詢問或邀請幼兒說明其繪畫作品，例如：「我注意到你選擇這種顏色的紙，可以跟我說說你是怎麼選的嗎？為什麼你想用這個顏色來畫這張圖畫呢？」。

訪談大綱的一般性問題及特殊性問題在幼兒說完故事後，研究者依照訪談大綱與幼兒進行訪談，提問之順序及內容依照幼兒實際的回答情形做調整。幼兒繪畫作品之訪談，則於幼兒完成其讀後作品後進行，詢問其繪畫內容及創作想法，訪談內容亦因應幼兒繪畫作品之特點而調整。

四、資料分析方式

蒐集到的資料針對觀察、訪談、口述故事及繪畫作品等四項研究資料進行轉譯。訪談資料及口述故事為影音檔，轉譯後結合觀察記錄成為文字檔。幼兒讀後繪畫作品為圖像資料，掃描成圖檔後，與文字檔案一同匯入Nvivo質性分析軟體，再進行編碼及意義提取。

資料編碼依循下列方式：仔細閱讀所有的研究資料後，先標示出與圖像元素概念相關的敘述，進行第一層「圖像元素」的標記及分類，類別主要參考Nodelman（1988）及Bang（1991）的分類，分為近文本設計、顏色、線條、框架、尺寸、連續敘事等。其次，對各項圖像元素標記下的內容進行第二層「反應類型」的分類標記，參考Walsh（2003）針對兒童對圖畫書的口語回應的分類，並依據本研究資料之特性，將幼兒回應的內容分為對圖像元素及圖畫內容的「觀察」及夾帶個人觀點的「解讀」兩類。經過兩層的資料分類後，再針對所有文字、圖像檔案進行反覆閱讀，將相似標記項目進行歸納，進而形成不同的主題。

本研究採方法論三角檢定 (Denzin, 1994) 提升分析的可信度，以觀察、訪談及作品等方法蒐集多元資料，以達到資料的三角檢證。此外，亦進行研究者三角檢定，請相關領域的同儕根據編碼之定義，對半數幼兒的資料進行編碼及主題擷取。評分者間一致性為87.5%，針對不一致的編碼資料，研究者與同儕逐一討論，瞭解出現差異的原因，再根據整體資料內容決定最後的分類。

肆、研究發現

研究結果分兩部分呈現，第一部分描述幼兒對近文本設計的反應；第二部分呈現幼兒對圖像元素的觀察與解讀。

一、幼兒對無字圖畫書近文本設計的反應

Sipe (2008) 所稱的近文本設計包含的範圍廣泛，本研究主要以封面、蝴蝶頁及書名頁三項在幼兒閱讀過程中會翻閱到的近文本設計為主，說明幼兒對於正文之外的頁面視覺設計的反應。

(一) 封面

從拿到圖畫書的第一刻開始，幼兒對於封面就有許多細膩的觀察，甚至是一種具批判的欣賞眼光。Crawford與Hade (2000) 在探討三位幼兒如何解讀無字圖畫書的意義時便發現，年齡較小的幼兒常常會選讀封面有特殊物件的書籍，尤其是幼兒喜歡的物件或是與其生活經驗相關的物件。而這樣的現象在幼兒選擇先讀*Grey Lady*也獲得印證，幼兒在面對其封面所描繪的水果及繽紛的顏色時，總是在指認每一樣水果後，迫不及待地翻閱圖畫書內容。相對地，在翻閱《狼》時，許多幼兒對於封面上只有黑白的眼睛感到疑惑，無法瞭解為什麼封面只簡單地畫上一對眼睛，而且沒有使用任何的顏色，甚至建議作者可以加入其他顏色，以吸引更多的讀者。

*Rainstorm*一書的封面擁有描繪雨滴的特殊設計，幼兒看到會反光的透明水滴都感到相當興奮，也因而停駐欣賞封面。此外，封面上還有一棟房子，房子裡有著表情耐人尋味的男孩，男孩的身後有一扇窗，窗裡是一片透亮的藍天，與屋外一片灰紫的雨天形成對比，這一抹不合邏輯的描繪若沒有仔細觀察，似乎很難發現。然而出乎意料地，八位幼兒中有四位一眼就望出天氣落差的詭譎，佳佳說：「這裡為什麼停雨了？這外面不是在下雨嗎？為什麼窗戶裡面是晴天？」(I-rain-佳-0410)。當幼兒產生疑惑，會開始嘗試給予合理的解釋，例如：小賢認為男孩身後的天空是恰巧雨停了，婷婷認為那是男孩家中偶然出現的一塊板子，小宇則認為很可能是插畫家畫錯了。幼兒從看到圖畫書的封面開始，便帶入自己的想像及猜測，嘗試與故事建立最初步的聯結 (Langer, 1990)，帶著一股好奇及滿腹的疑惑，隨即翻頁進入圖畫書的故事中。

(二) 蝴蝶頁與書名頁

蝴蝶頁與書名頁在圖畫書設計中，往往也是插畫家發揮創意與巧思的一環。本研究所使用的*Rainstorm*與《狼》是精裝的版本，書的前後有兩頁接連硬頁封面與內頁紙張的蝴蝶頁，而且連接封面與封底的蝴蝶頁設計不同。*Rainstorm*的前蝴蝶頁是與封面呼應的深紫色，後蝴蝶頁則是晴朗天空的藍色，象徵男孩因為有了友誼的陪伴，心情由陰轉晴的表現。《狼》的前蝴蝶頁是由地平線劃分的夜空及雪地，對比強烈的黑與白占據畫面的上方及下方，後蝴蝶頁依然是由地平線劃分夜空及雪地，但是在畫面的左方多了三棵樹林邊緣稀落的樹木，最右方則是大小不一的白色方塊散落在夜空之中，象徵男孩已穿越樹林，即將返回萬家燈火的都市。在上述兩本書中，蝴蝶頁不再只扮演著黏貼封面與書頁的工具性角色，而已成為故事的一部分，扮演開場與結束的轉換角色。然而在幼兒的眼中，這些蝴蝶頁是不需要停下來閱讀的多餘紙張，幼兒

們飛快地略過蝴蝶頁，像是早已知道故事該從哪裡讀起般往前邁進。面對研究者的提問：「你覺得這一頁要不要看呢？」，佳佳說：「不用看，沒有東西不用看」（S-wolf-佳-0504），宣宣也說：「因為我覺得沒有東西啊！」（S-rain-宣-0504）。

幼兒在拿到圖畫書時，除了注視封面外，隨即快速地翻頁，略過蝴蝶頁，也略過版權頁及書名頁，直接從圖畫開始的第一個跨頁說故事，八位幼兒皆在這樣的流程上毫不遲疑，這符合研究者觀察到幼兒園朗讀故事給幼兒聽的情景。大部分的成人也從不在蝴蝶頁上停留，而是在朗讀題目之後，直接翻到故事文字開始的地方朗讀故事。幼兒們在聆聽故事的同時，也學習到這樣的閱讀程序，插畫家精心設計的蝴蝶頁如同失聲般地消失在圖畫書的閱讀中。

二、幼兒對圖像元素的觀察與解讀

本節呈現的是幼兒在講述故事以及讀後繪畫作品中所提及或使用的圖像元素，以及訪談中對特定圖像元素所代表的意義、功用所表達之想法。幼兒觀察到的圖像元素包括線條、顏色、形狀、尺寸、視點、物件、遠近景、肢體動作及表情、人物外型、框架、連續敘事、媒材、技法、構圖等。以下針對幼兒反應最豐富的幾項圖像元素進行說明。

（一）顏色與構圖

顏色是幼兒出現最多反應的圖像元素。在說故事的歷程中，幼兒鮮少描述頁面的顏色，但是當提及對於圖畫書的建議或感覺時，幼兒的回應則顯現出他們對於多彩設計的喜愛；其次，幼兒對於圖畫書增加色彩的建議也呈現在畫紙上，如宣宣描繪《狼》的男孩，便將繽紛的顏色放入男孩的造型，不僅將男孩的臉部著上皮膚色，身上的衣服、圍巾及背帶也都畫上顏色，宣宣說：「用彩色畫小男孩，覺得彩色比較美麗，覺得女生也會喜歡彩色的」（IP-wolf-宣-

0511)。佳佳則是將一身灰裝的灰婆婆畫上五彩的螺旋線條，藉此表現繽紛的衣服花色：「我幫老太婆換了衣服，我覺得他可以穿彩虹顏色的，這樣比較好看」(IP-straw-佳-0511)。

由此可見，幼兒經常將圖畫書的用色及構圖方式重演在畫紙上。每位幼兒在閱讀圖畫書一次後，經過訪談，隨即進行圖畫創作，在創作的過程中，孩子並沒有翻閱圖畫書的機會，因此，從幼兒的創作中除了可以得知令其感受最深切的畫面或物件外，也可以知悉幼兒對於書中圖像元素的觀察。從幼兒的畫作中可見幼兒對於顏色及構圖的細膩觀察，圖1是婷婷閱讀*Grey Lady*後的作品，令人感到驚訝的是婷婷的繪畫作品與該書第16跨頁幾乎完全一致：老婆婆的動作及位置，樹木的分布情形、用色，以及畫面右方的枯樹幾乎與書中完全相同。*Grey Lady*的篇幅長達24個跨頁，每一個跨頁都有豐富的情節在上演，幼兒在閱讀故事時，雖然只以口說的方式敘述故事，但他們同時以精細的觀察力在檢視每一個畫面，也因而可以在畫作中複製出準確的顏色及構圖。

對於顏色的工具性意義，幼兒雖能清楚地說出自己的觀察及看法，但是，在推衍顏色背後隱含的意義時，幼兒所能給予的回應則相對有限，例如：對於*Rainstorm*中使用的大量紫色，在幼兒的眼中僅代表陰雨天的顏色，卻沒有解讀出男孩因雨天無法出門遊玩的苦悶，以及男孩內心潛在的寂寞。而這樣的結果可能是受限於語言表達能力或是生活經驗有限的影響，也可能為認知發展及對抽象意義體會上的限制。

(二) 線條

在《狼》的第五個跨頁中，男孩的腳部線條呈現不自然的斷裂，小腿的部分有一段線條不見了，在閱讀的過程中，研究者很自然地忽略此一細節，將之解讀為男孩在雪地奔跑的場景。然而在小宇口述的故事中，把對線條的觀察結果加入故事裡：「他的腳垂進去雪裡面了」(S-wolf-宇-0422)。



圖 1 婷婷 *Grey Lady* 讀後作品

除此之外，幼兒也觀察到線條代表動作的意義，在《狼》的第11個跨頁中，男孩躺在地上，身邊布滿了許多細碎的線條，許多幼兒一見到這樣的線條，馬上說出：「他在發抖」，當研究者進一步問：「為什麼知道男孩在發抖呢？」幼兒指著細碎的線條說明其代表的意義，由此顯示幼兒除了根據圖像中的雪地場景推測男孩寒冷的感受外，線條也是他們解讀圖像的線索。

幼兒對線條的觀察及理解也可以在他們的作品中發現，小宇（如圖2）在分享*Grey Lady*讀後作品時，特別提及他所畫的巫婆披風以及樹木都故意畫歪歪斜斜的，因為那代表風在吹，這可呼應在述說故事時，小宇發現在第五個跨頁中偷莓人因移動速度快，披風被風揚起。從此例中可見幼兒對線條觀察之細膩程度。



圖 2 小宇 *Grey Lady* 讀後作品

在對線條的解讀上，《狼》第十個跨頁左方，插畫家以六道由上而下的線條呈現大樹倒下的力道及方向，但在幼兒們眼中，這六道線條代表其他具象的意義：幼兒們認為那是下雨的雨滴、狼的利爪抓過的痕跡、未掉落的樹木的細枝以及柵欄等較為具體的物件。而同樣的六道線條在相同的故事中，卻演變出不同的解讀，相較於成人認為那是比擬力道及方向的抽象解讀，幼兒們的解讀偏向具體，然而，幼兒的解讀仍依循著故事主角的特性及情節走向發展，並沒有過於突兀、偏離主軸的詮釋。

(三) 框架

Caws (1985) 發現圖畫中的框架 (framing) 可以有許多不同的功能，包括分割場景、強調、聚焦、勾勒、區隔與包含等，框的大小也有其意義，或是表達遠近景，或是表達時間順序 (引自Pantaleo, 2008)。例如：*Rainstorm*中使

用大量的框架，但對幼兒而言，有些認為框架的出現完全是插畫家隨性所至的結果，有些則將框架的大小解讀為偶然的結果，面對研究者的問題：「為什麼這本書裡面有的地方有框框，有的地方卻沒有框框？」

小賢：要決定要畫不畫就可以了……因為他不用框框因為是覺得很好呀！（I-rain-賢-0518）

小唐：因為這樣比較漂亮……因為這樣很像故事，從這邊，到這邊，另外一個上面到下面，大大，中中，小小，這樣比較漂亮。（I-rain-唐-0522）

佳佳：因為有的要畫比較小，有的要畫比較大，這個要畫比較大就不要有線（框），有時候手痠就要畫小一點。（I-rain-佳-0410）

有幾位幼兒對於框架有更具功能性的解讀，例如：*Rainstorm*經常以六個小框框密集地排列在一個頁面，用來描繪男孩進行某個動作的歷程及步驟，有幼兒因此認為框架的出現是為了呈現步驟及縮小篇幅。

婷婷：這邊是還在想，還沒有開鑰匙的時候，所以他先開這個，然後這個，然後是這個【……】在講步驟的時候，他會用這種小框框。（I-rain-婷-0615）

宣宣：因為他想要不要用一本書很厚、很厚，所以他就把圖畫得小小的，他就把圖畫在這裡面就好了。（I-rain-宣-0504）

幼兒大多可以正確地依照順序閱讀框架，但是，對於為何用框架的意義則有不同的見解。其中，生活經驗在婷婷的解讀中扮演重要的角色，婷婷一直堅持有框框表示畫得比較好，經過細問之後，才瞭解婷婷參加繪畫比賽的經驗讓她認為，加上框的圖畫如同加了外框的得獎作品一般，代表較為傑出的作品，婷婷說：「有可能是表示有框框的畫得比較好，所以人家把他框起來」（I-rain-婷-0615）。

(四) 物件解讀

圖畫書的主角及情節為圖畫的主要內容，但插畫家經常會放入許多乍看之下與故事無關的物件在圖畫中。例如：在*Grey Lady*中，灰婆婆走過的巷道、與偷莓人追逐的樹林，處處都可以發現插畫家的細膩鋪陳，有暗藏的人物、動物。幼兒們認為這些物件沒有其他的意義，單純是插畫家爲了要布置街道、美化樹林的結果，因爲這樣一來，場景看起來會更逼真。

在《狼》的第五及第十一個跨頁出現貓頭鷹，在解讀貓頭鷹出現的意義時，三位幼兒回憶起自己在動物園看貓頭鷹的經驗及對於貓頭鷹的科學常識。面對研究者的提問：「這裡爲什麼要畫一隻貓頭鷹呢？」

小唐：因爲森林就是有一些小動物啊，會飛的啊，什麼的啊，所以他就畫一隻貓頭鷹跟一隻狼啊。(I-wolf-唐-0417)

婷婷：因爲，貓頭鷹是晚上行動，如果小男生看到貓頭鷹。這樣就是晚上了。(I-wolf-婷-0603)

小宇：他想要嚇這個人【男孩】吧。(I-wolf-宇-0422)

小唐認為貓頭鷹出現的原因，是插畫家要塑造森林詭異的氣氛，並且認為貓頭鷹本來就生長在森林中，畫上貓頭鷹可以更加凸顯森林場景的真實性。婷婷以動物習性的知識爲背景，認為因爲貓頭鷹是夜行性動物，牠的出現代表著故事發生的時間點是深夜。小宇曾經在動物園有被貓頭鷹驚嚇過的經驗，因此，他認為貓頭鷹出現是爲了嚇小男孩。因此可見，幼兒的先備知識及生活經驗，讓幼兒在解讀物件的意義時有豐富的回應。

(五) 肢體動作

由於無字圖畫書沒有文字，讀者必須要參與內容的建構，以自己的閱讀經驗爲背景，配合插畫家的圖畫，爲圖畫書創造文本，進而成爲故事的共同作者 (Pantaleo, 2007)。因此，圖畫書的解讀與讀者的背景知識及生活經驗息息

相關，創造出的文本也因而十分多元。Crawford與Hade（2000）觀察五歲的孩子閱讀*Noah's Ark*一書，書中出現主人從雞舍拿出雞蛋的動作，幼兒因缺乏飼養家禽的經驗，故在述說故事時，將這個動作解讀為主人將雞蛋放入雞舍中。本研究也觀察到幼兒對單一動作有不同的解讀，例如：在*Rainstorm*的第十一個跨頁右方，男孩的朋友們在燈塔上用手指著男孩，對於這個動作，幼兒們在述說故事時有多元的解讀：

佳佳：他們就問他你怎麼要穿這一件？（I-rain-佳-0410）

婷婷：那你的鞋子呢？（S-rain-婷-0615）

小賢：然後，他們就問：「你叫什麼名字？」（S-rain-賢-0518）

翻到下一個跨頁就是燈塔被點亮，孩子們一起欣賞燈光的場景，因此，前一個跨頁的動作是男孩的友伴邀請男孩進行開燈的動作，他們手指著男孩似乎是在說：「今天換你開燈吧！」然而，或許是因為燈塔被點亮的畫面，並沒有明顯的顏色或線條強調燈亮了，幼兒們因此無法瞭解相連的兩個跨頁間所要表達的意義，致使幼兒以其他的情節來解讀、猜測動作的意義。

伍、結論與建議

以下總結本研究之研究結果，與相關文獻對照討論針對結果做討論，並據此提出對幼兒教育教師及後續研究者的建議。

一、研究結論與討論

（一）幼兒對圖畫書封面觀察細微，但忽略其他近文本設計

參與本研究的幼兒會先閱讀封面的色彩及圖像內容，例如：在閱讀《狼》的封面時，幼兒對純粹的黑白設計感到詫異，因為相較於一般常接觸的圖畫書，單純黑白的封面讓他們覺得新鮮，但也同時提出對於該設計方式的疑

惑及建議；在閱讀*Grey Lady*時，幼兒被封面色澤繽紛的水果吸引；在閱讀*Rainstorm*時，幼兒則注意到封面窗口內外天候不一致，因而開始猜想、預測封面如此設計與故事的關聯。從以上的反應得知，幼兒從封面開始，就已經逐步走入故事的世界。呼應Pantaleo（2003）探究美國一年級學童討論圖畫書閱讀近文本設計的反應時，則發現學童會指認封面的文字、圖畫，並且開始預測角色、情節、氛圍，或將閱讀到的內容與自己的生活經驗連結。

在蝴蝶頁方面，本研究所用的《狼》及*Rainstorm*都是前後蝴蝶頁設計不同的圖畫書，且都暗示著故事情節所進行的時間及狀態。對應Pantaleo（2003）研究中兒童對於蝴蝶頁的熱切討論，本研究中的幼兒卻忽略由插畫家精心設計的蝴蝶頁。為什麼這八位臺灣幼兒在閱讀圖畫書時，會有忽略蝴蝶頁的習慣呢？Sipe與Brightman（2005）探討一年級學童閱讀三隻小豬圖畫書時發現，該班教師著重於和幼兒討論圖畫書的封面、封底、蝴蝶頁、書名頁等設計。該班兒童在團體討論中，十分熱切地討論蝴蝶頁的用色，他們急欲知道此顏色代表的意涵，也試圖猜測用色的可能原因。Sipe與McGuire（2006）探究學童閱讀四類蝴蝶頁設計的反應，也觀察到該班的教師分享圖畫書時，總不忘帶領學童閱讀前蝴蝶頁，在故事終了的時候，也會引導孩子閱讀後蝴蝶頁。由此可見，對於幼兒如何閱讀蝴蝶頁等近文本設計，教師扮演著重要的角色。

Crawford與Hade（2000）也提出幼兒會模仿、內化聽故事時成人所用的語句，以及說故事的方式、流程。本研究的八位幼兒在說故事時，經常會覆誦兩次書名，然後快速翻到故事文本的第一頁，對於蝴蝶頁及書名頁完全不加思索地忽略；在整個說故事的過程中，幼兒們鮮少在頁面做停留，總是一鼓作氣地從故事的第一頁說到最後一頁，並以主角的動作為中心來說故事，很少會針對畫面上的場景、時間或其他物件做描述，到了故事未了，會以一句「謝謝」來結束整個說故事的活動。在研究歷程中，研究者觀察到幼兒園的教師及家長

也是以同樣的形式對幼兒說故事，然而在這樣的過程中，夾帶著氛圍、情節線索的蝴蝶頁和書名頁便消失無聲了。

（二）幼兒對圖像元素觀察豐富，對顏色及線條有最多的反應

本研究中的幼兒注意到封面、顏色、線條、形狀等，約10項之多的圖像元素。幼兒可以「看見」的，遠超過研究者的預期。幼兒在閱讀中也注意到每一本圖畫書特有的圖像元素，例如：在閱讀《狼》時，幼兒對書的無色設計感到不解並有許多討論；在閱讀*Grey Lady*時，對於該書的特色——連續敘事這一項較複雜的圖像元素，有些幼兒已經可以瞭解一連串圖像背後所要表示的動作；而在閱讀*Rainstorm*時，幼兒可以理解框架的意義及順序，然後構築完整的故事情節，雖然幼兒對於框架的用意解讀不一，但是書中的框架確實協助幼兒拼湊出完整的故事。

本研究發現，顏色及線條是幼兒看得最仔細的兩項圖像元素，在線條方面，《狼》中的線條，不管是男孩發抖的動作或是森林的柵欄，仔細觀察著主角的幼兒們很快便掌握了與主角動作、特性相關的線條，也賦予了線條代表著道路、柵欄等工具性意義。在顏色方面，*Rainstorm*中的紫對幼兒而言是天空下雨的顏色，*Grey Lady*的灰是老婆婆要躲藏的大地顏色，幼兒對於顏色所扮演的工具性角色同樣有相當清晰的見解。

然而，當顏色及線條扮演抽象性意義，例如：表達情緒、力道、方向等用途時，幼兒則鮮少表達其體會，如此的現象和Sipe與Brightman（2005）的研究發現相符，一年級學童僅有2%的對話涉及圖畫書角色的感受、思考等內隱的情感解讀。此外，他們也認為顏色及線條之所以會引發幼兒最多的關注，可能與幼兒創作的特性相關，幼兒在繪畫中經常使用色彩及線條兩元素，因此在閱讀圖畫書時，也對顏色及線條有較多的注意。

（三）幼兒對圖像元素有依循故事情節且多元的解讀

每一本圖畫書中蘊藏著作者要對讀者述說的故事，但是，讀者同樣具有多元解讀的權力及能力（Beach, 1993）。芸芸說：「我喜歡這種的圖畫書，因為我可以練習說，說自己的話」（I-straw-芸-0515）。無字的圖畫書對於幼兒而言，可以是挑戰，也可以成為想法的出口。

即使是最簡單的線條，幼兒也有多元的解讀，例如：《狼》中同樣的六道粗黑線條，可能是急速下降的雨滴、狼爪畫過天際的爪痕、懸掛空中的樹枝，也可能是樹林間的柵欄。此外，針對動作等結合多項元素的圖像元素，幼兒也有多元的解讀，例如：面對*Rainstorm*中男孩的友伴在燈塔上指著男孩這個動作，兩位幼兒認為這個手指的動作是在問男孩的名字，其他幼兒則解讀這個動作是在詢問男孩為什麼穿這件衣服、邀請共同遊玩或者提醒回家。

面對同樣的圖像元素組合成的圖畫，幼兒開始拼湊、拆解、思考，然後解讀出自己認為的意義，這些解讀的結果並不只是天馬行空，而是依傍著故事發展的結構進行下去，不同的幼兒在解讀這個跨頁時，發展出一條屬於自己的情節支線，發出自己的聲音，創造出多元且豐富的故事意義。

二、教學與研究建議

（一）教學建議

1. 將圖畫書珍視為藝術品，帶領幼兒細膩品味：Sipe（2008）建議成人將圖畫書視為一件藝術品，進而將圖畫書的每一項精心設計介紹給幼兒，並且鼓勵幼兒試著去猜想這些設計成果的背後想要傳遞什麼樣的訊息，如此的建議也是本研究最想要對成人或是教育現場的教師所提出的建議。倘若教師視圖畫書為一個具美學意義的設計，那麼學生也將會學到這種態度，進而豐富圖畫書閱讀經驗。圖畫書中的內容是由豐富的圖像元素組合而成，每一線條、顏色、

形狀、框架……等都共同交織成可以被多元解讀的故事。因此，教師可以選擇部分圖像元素，引領幼兒去仔細觀察插畫家的巧思、思考圖像元素所要傳遞的訊息，並建構故事的意義。

2. 鼓勵更多元的聲音：Chambers（1993）指出，兒童在閱讀的過程中，來回穿梭於文本之間，他們對於文本有期待、有疑惑，甚至有質疑，也陷於思考結局的涵義當中。本研究的幼兒也透過對於圖像的猜測、思考及解讀，建構屬於自己的故事，或許有些解讀的結果與成人不盡相同，但幼兒堅持自己的想法，構築出不同版本的故事。圖畫書中的圖像可能因每個讀者的個人經驗而產生許多相異的解讀結果，因此建議成人在與幼兒一起閱讀圖畫書的同時，可以先聽聽幼兒的想法，鼓勵幼兒說出多元的聲音。

3. 賦予讀寫能力更寬廣的定義：在多元媒體充斥的現代，讀寫能力不再僅是文字的讀寫，還包含圖像元素及其他形式的閱讀及書寫（Brown, 2004）。在本研究中，小宇在口述故事時，相較於其他幼兒，較無法用很完整、通順的字句述說故事，然而，在讀後繪畫作品中（如圖2），小宇卻擅長用細緻的線條及對比強烈的顏色表達個人對於圖畫書內容的想法，在構圖上，除了詳實重現圖畫書的內容外，也會加入自己的想像。因此，面對圖像充斥的世代，建議教學現場的教師可嘗試用更寬廣的眼光定義讀寫能力，除關注傳統的文字讀寫之外，也應觀察、紀錄、教導幼兒如何解讀圖像元素，並用圖像、影像等不同的媒介表達，以期能更全面性地瞭解幼兒的閱聽世界，開拓幼兒對於多元媒體語言讀寫能力的學習與發展。

（二）研究建議

在文本的選擇部分，本研究所使用的三本無字圖畫書並無法代表或涵蓋所有圖畫書之內涵及特質，因而使得有些圖像元素並未被探討。建議未來研究可以針對本研究未提及的圖像元素，例如：空間、構圖原則或其他近文本設計

等，進行選書及探究，以利對於圖像閱讀有更深切的瞭解。此外，建議未來研究也可選定其他類型或特殊風格的圖畫書做為共讀的文本，例如：圖與文訴說不同故事的特殊圖文關係圖畫書、經典童話故事改編之後設圖畫書等，期能針對更多類型圖畫書進行圖像閱讀反應之探究。

在研究對象部分，建議未來研究可針對不同年齡的幼兒及兒童，藉此瞭解各年齡層之圖像閱讀概況，並觀察發展因素如何影響圖像元素解讀情形。此外，過去研究發現，當兒童開始具識字能力時會專注在認字而忽略圖像（Lewis, 2001），因此，幼兒的識字能力是否會影響其閱讀圖像的差異，也是值得探究的議題。

在研究設計部分，建議未來研究可觀察幼兒在不同閱讀情境中的反應，或探討重複閱讀同一本書是否能讓幼兒對圖像元素有更深入的理解及表達，亦可進行團體討論，探究同儕回應對於幼兒解讀圖像元素的影響。Seels（1994）強調，高層次的圖像閱讀能力必須藉由教導及學習才能獲得，建議未來研究也可以在研究設計中融入圖像閱讀教學，以瞭解成人的教導對於幼兒解讀圖像元素的影響。

在研究主題部分，本研究發現幼兒鮮少注意封面以外的近文本設計，結合研究者在研究場域的觀察結果，初步推論教師與幼兒共讀時的習慣可能是影響幼兒忽略近文本設計之緣由，故建議未來研究可針對教師、家長閱讀圖畫書的態度及方式進行探究，以釐清幼兒閱讀圖畫書的方式是如何受到成人的影響。

【備 註】

本文改寫自林慧娟（2009）。「沒有字怎麼讀？」——幼兒閱讀無字圖畫書中的圖像語言。國立新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

參考文獻

- 三之三文化（譯）（2005）。A. Guilloppé著。狼來了（Loup noir）。臺北市：三之三文化。
- [Guilloppé, A. (2005). *Loup noir* (3&3 International Education Corp., Trans.). Taipei, Taiwan: 3&3 International Education Corp. (Original work published 2005)]
- 王昭華（2005）。無字圖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，未出版，彰化市。
- [Wang, C.-H. (2005). *A research on the visual and stylistic expression of wordless picture books and its relations with the animation form*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 吳淑菁（2005）。國內當前兒童對圖書詮釋之觀點在教學與研究上的啓示。中臺學報，17，27-50。
- [Wu, S.-C. (2005). Taiwanese children's interpretation of picture books and its inspiration on teaching and research. *Central Taiwan Journal of Humanities and Social Sciences*, 17, 27-50.]
- 吳翠珍（1996）。教育中的電視素養。新聞學研究，53，39-59。
- [Wu, S.-T. (1996). Television literacy in media education. *Mass Communication Research*, 53, 39-59.]
- 谷瑞勉（2007，11月）。故事告訴我們的不只這些——幼兒文學討論中的教師鷹架。載於中華民國教育改革研究會舉辦之「繪聲繪影——幼兒園繪本的閱讀討論與視覺思考研討會」會議論文集（頁63-78），臺北市。
- [Ku, J.-M. (2007, November). *Stories tell us more than these: Teacher's scaffolding during young children's literature discussion*. Paper presented at Proceedings of Picturing the Voice and Image: Picture Book Reading Discussion and Visual Thinking Conference, Association of Early Childhood Reform, Taipei, Taiwan.]
- 林佳怡（2007）。幼托人員運用無字圖書教學之調查研究——以臺南地區為例。國立屏東教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- [Lin, C.-I. (2007). *A study of preschool caregivers' use of wordless picture books - Taking the Tainan area as an example*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung, Taiwan.]

侯明秀 (2004)。無字圖畫書的圖像表現力及其敘事藝術之研究。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，臺東市。

[Hou, M.-H. (2004). *A research on the pictorial expression and narrative art*. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung, Taiwan.]

涂金鳳 (2006)。艾瑞卡爾 (Eric Carle) 圖畫書插畫導賞與幼兒繪畫表現關係之研究。國立臺北教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。

[Tu, G.-F. (2006). *A study of the relationship between the illustration of Eric Carle picture books and the representation of a child's drawing*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

徐素霞 (1996)。插畫——獨立而完整的藝術。雄獅美術，302，11-17。

[Hsu, S.-H. (1996). Illustration: An independent and complete art. *The Lion Art Monthly*, 302, 11-17.]

陳海泓 (2004)。無字圖畫書和錄影帶對兒童故事推論的影響。國立編譯館館刊，32 (2)，51-63。

[Cheng, H.-H. (2004). The effects of video and storybook presentations on children's story inferences. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 32(2), 51-63.]

程培儀 (2005)。幼兒敘說無字圖畫故事書之內容分析——以David Wiesner《瘋狂星期二》為例。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

[Cheng, P.-Y. (2005). *The content analysis of how young children tell stories with a wordless picture book—Taking David Wiesner's "Tuesday" as an example*. Unpublished master's thesis, National Chiayi University, Chiayi, Taiwan.]

黃淮麟 (2001)。兒童對圖畫書插畫風格喜好發展。國立臺灣師範大學設計研究所碩士論文，未出版，臺北市。

[Huang, H.-L. (2001). *The aesthetic development of children's preference to the styles of illustration in children's picture books*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]

鄭明憲 (2003)。兒童對視覺意象意義的建構。藝術教育研究，5，1-22。

[Cheng, M.-H. (2003). How children construct meanings for visual image. *Research in Arts Education*, 5, 1-22.]

戴倩文 (2007)。國小原住民解讀無字圖畫書之視覺素養研究。國立花蓮教育大學視

覺藝術教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

- [Tai, C.-W. (2007). *The study of elementary school aboriginal students' visual literacy on wordless pictures books*. Unpublished master's thesis, National Hualien University of Education, Hualien, Taiwan.]
- 謝正瑜 (2004)。兒童圖畫書的圖像語言表現賞析教學對兒童繪畫表現影響之研究。國立新竹教育大學進修部美勞教學班碩士論文，未出版，新竹市。
- [Hsieh, C.-U. (2004). *Using picture books to teach visual language appreciation and its effects on children's drawing*. Unpublished master's thesis, National Hsinchu University of Education, Hsinchu, Taiwan.]
- Arizpe, E., & Styles, M. (2002). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. New York: Routledge.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28, 280-291.
- Bang, M. (1980). *The grey lady and the strawberry snatcher*. New York: Simon & Schuster Books.
- Bang, M. (1991). *Picture this: How pictures work*. New York: SeaStar Book.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Brown, I. (2004). Global trends in art education: New technology and the paradigm shift to visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 2(3), 50-71.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading & talk*. York, ME: Stenhouse.
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80.
- Denzin, N. K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn- A way to teach*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.

- Kress, G. (2003). Interpretation or design: From the world told to the world shown. In M. Styles & E. Bearne (Eds.), *Art, narrative, and childhood*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Langer, J. A. (1990). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, 229-257.
- Lehman, B. (2007). *Rainstorm*. New York: Houghton Mifflin.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lindauer, S. L. K. (1988). Wordless books: An approach to visual literacy. *Children's Literature in Education*, 19(3), 136-142.
- McGuire, C. (2009). 'Let's look at this scientifically': The negotiation of wordless picturebooks by a small group of second graders. *The Journal of Children's Literature Studies*, 6(1), 74-97.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Pantaleo, S. (2003). 'Godzilla lives in New York': Grade 1 students and the peritextual features of picture books. *Journal of Children's Literature*, 29(2), 66-77.
- Pantaleo, S. (2007). "How could that be?" Reading Banyai's Zoom and Re-zoom. *Language Arts*, 84(3), 222-233.
- Pantaleo, S. (2008). The framed and the framing in Flotsam. *Journal of Children's Literature*, 34(1), 22-29.
- Read, D., & Smith, H. M. (1982). Teaching visual literacy through wordless picture books. *Reading Teacher*, 35(8), 928-933.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating children's books: Creating pictures for publication*. New York: Barron's Educational Series.
- Seels, B. A. (1994). Visual literacy: The definition problem. In D. M. Moore & F. M. Dwyer (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning* (pp. 99-112). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. E. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of picture storybooks. In B. Maloch, J. V. Hoffman, D. Schallert, C. M. Faurbanks, & J. Worthy (Eds.), *54th yearbook of the National Reading Conference* (pp.

- 349-361). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education* 37, 291-304.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literacy understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Styles, M., & Arizpe, E. (2001). A gorilla with "grandpa's eyes": How children interpret visual texts- A case study of Anthony Browne's *Zoo*. *Children's Literature in Education*, 32(4), 261-281.
- Walsh, M. (2003). Reading pictures: What do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading*, 37(3), 123-130.
- Williams, T. L. (2007). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *The Reading Teacher*, 60(7), 636-642.
- Wolfenbarger, C. D., & Sipe, L. R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273-280.