

融合內外因素以理解視覺意象的觀賞活動

鄭明憲*

摘要

在獲取視覺文本意涵的觀看過程上有許多不同的主張。這些主張都各有其獨特看法與思考重點。這些主張的論點可以分成兩類。一類是意義在不同的角色上，這類主張大抵從文本就是閱讀的對象、文本的創制者原始意念、以及觀賞者等三項來探討意義的建構。另有一類是以觀賞活動的背景或脈絡來陳述，也就是從這三者共有或是獨顯的時代歷史、空間背景來討論。本文試圖在此類鉅觀觀點外，以比較微觀的角度討論觀賞圖像當下的真實情境與美感經驗。本文先分析讀者反應理論各學者論點的差異，再以觀賞者的特性來解構讀者為尊的主張。之後以觀賞過程的活動來建立融合的觀賞架構。探究結果發現每次的觀賞都是不同的審美活動及經驗，但無論是可歸類或是不可歸類出類型的觀賞，都以融合觀賞者、視覺意象的表現特徵、以及時空背景和觀賞當下的生活與心境等謂之「它者」的諸多元素，進行相互影響的觀賞及感受審美的經驗。本文提出探討觀賞活動的三個基本層面：因素面、角色面與狀態面。本研究的結論認為：任何的觀賞都必經歷類型與非類型的觀看活動。在觀看的過程中唯有融合背景因素、觀者心靜與動機的融合，才能理解作品以獲得意義。

關鍵字：審美與理解、融合、互動的閱讀、類型與非類型的閱讀

* 國立彰化師範大學美術系副教授。

到稿日期：2012 年 12 月 28 日；接受刊登日期：2013 年 3 月 14 日；最後修訂日期：2013 年 3 月 29 日。

Fusion factors for constructing understanding visual images

Ming-hsien Cheng*

Abstract

Assumptions of making meaning from a visual text has been varied, with each of it laying emphasis on different thoughts. These assumptions can be divided into two main categories. First, meaning is constructed through viewing text itself, viewing author's intention, and viewing the reader, the so-called roles. Second, meaning is described through the historical background of the viewing activities, i.e., we discuss the temporal and spatial elements of the text, author, and reader. In addition to the above macro-perspectives, this paper also attempts to discuss, from micro-perspectives, what really happens and what aesthetic feeling has been experienced during the viewing process. This paper first analyzes the differences of various reader's-response theories, then deconstructs reader as the primary character of readership through the characteristics of viewing, and finally seeks to establish a more harmonious viewing structure through the activities of viewing process. After the exploration, I discover that viewing of every time produces different aesthetic activity and experience, but whatever category there is, viewing seeks to interweave the viewer, qualities of the visual images, the temporal-spatial background, life and mindset—called “the other”—during viewing. This paper broaches three basic aspects of discussing viewing activities: Elements, roles, and modes. The conclusion of this study is that all viewing must experience viewing activities which can or cannot be categorized. In the viewing process, only through interweaving background elements, viewing mindset and motives can one begin to understand art works and make meaning from them.

Key words: aesthetic understanding, fuse, interactive reading, generic and non-paradigm reading

* Associate Professor, Department of Art, National Changhua University of Education
Received December 28, 2012; accepted March 14, 2013; last revised March 29, 2013.

一、前言

認識視覺意象並且理解其意涵是現代生活的基本能力，這個能力一般稱之為視覺閱讀能力(visual literacy)。學校教育的終極目的之一在於培育生活中所需的能力，因此，視覺閱讀能力就理所當然地，屬於中小學藝術與人文領域視覺藝術學科的教學目標之一。我國的課程綱要中雖未有明確的條目指出培育視覺閱讀能力，但是若分析各能力指標即可發現此一閱讀能力是隱藏在其中的。它是以察覺、感受、分析和視覺表達等能力來涵括。我們可以明顯的在各階段三大課程目標中的審美與理解，及部分於探索與表現中可發現對此能力的培育。然而，在創作學習掛帥下，學生與教學者對於談論作品與認識作品的學習活動並不熱衷。雖然，近年來鑑賞活動在中小學視覺藝術教學的狀況因課程改革而有所改進，但對如何培育學習者理解作品的意涵仍是處於爭辯之中。這些爭議除了對與錯或是主觀與客觀的理解外，也有所謂的專業（即藝術史或藝評家）與非專業的談論之爭。

解讀藝術作品或廣義指稱的視覺意象時，對視覺作品的理解就如同在文學領域對作品的認識與理解一樣地，存在著二元論甚至是多元論的爭辯。自上世紀末起文學裡探討閱讀與理解就有很大改變。這個改變是從書寫的(written-based)探討與文本的(text-based)探討，轉到注意讀者反應(reader-based)(Fish, 1994; Freund, 2003; Iser, 1994, 2000)。對照文藝批判理論的發展，在視覺藝術裡也有從作品的表現手法、作品樣貌與風格、和作品社會背景的探討等客觀取向的鑑賞，到觀賞者主觀建構意義的研究。

這種轉換在視覺意象的美感行為發展研究上也有類似的發展狀況。視覺藝術的鑑賞與美感經驗討論也從階段性質的探討，改變到對美感經驗本質的分析，從研究被解讀作品的視覺元素與原理原則到如何解讀作品(Krausz, 1990; Mueller-Vollmer, 2002; Panofsky & Lavin, 1995; Parsons, 1987; Stecker, 1994; 鄭明憲, 2005)。一般探究視覺方法的研究著重在意象本身的樣貌與圖象象徵意涵，以及視覺神經的活動，比較少涉及心理面或是社會文化層面。而在研究觀賞作品以求理解或是更進一步的詮釋上，則大致採用文學批評理論的各種主張來進行。

根據鄭明憲(2009)採用讀者反應理論以檢視理解視覺意象的研究結果，個別的離散式閱讀活動和作品意象特徵，是決定觀賞結果與形成意義的關鍵點。這個研究的結果一方面與 Iser, W. (1990)認為審美意義是一種協同合作的結果一致(Hubard, 2008)。另一方面也顯示，個體的美感反應和談論作品是兩個不一致的活動。要仔細分析個體反應的性質與所談論的內容，才能獲致該個體的真實審美經驗。對於在談論視覺意象時所需的藝術相關知識，固然是個體進行鑑賞活動時的關鍵元素。然而知識元素的類別或不同知識間對於個體的審美或理解的作用狀況則是撲簌迷離。本研究不在於探討藝術知識作用的內涵，而是在探究理解視覺意象意義的觀賞活動狀態與觀賞的性質。

一般我們都以談論作品的談話內容，即為個體美感經驗的內容。這種認定忽略了談論視覺意象時所涉及的藝術觀念與對作品情感的反應。這兩者的差異在於談論的性質與該活動的底層會產生作用。談論的性質是指公開與否，而活動的底層作用則是指談論作品前或當下的內心思考與抉擇。從本研究的觀察中發現到，為自己而理解和為了與他人談論藝術而觀看是不一樣的。後者是在與人談論作品時的公開閱讀往往會有虛假的理解，因為談話當下的情境與目的會左右觀看。而前者為自己而存在的觀看才是真情理解的美感經驗。與他人談論藝術可稱之為「理解藝術的行動

或欣賞藝術的語言行動」，為自己而理解則是一種審美經驗與反應的批判論述或探究。至於底層的思考活動是談論時，觀賞者自我與視覺文本的外在因素互動與融合後發生於內心的閱讀活動。

二、理解與閱讀的關係

一般而言理解是指在面對作品時理性探究的結果，通常是知識的瞭解而不是情感的反應或是價值的判斷。相對於理解是一種訊息導向的結果，閱讀則是一種行為，它是為達成理解作品，而對作品進行搜集資料與訊息的活動。根據美國文學理論學者 Rosenblatt, L. (1995)的說法，認為在閱讀中汲取知識與獲得訊息是一種所謂的「導出性的閱讀(efferent reading)」。這種閱讀的目的在於提供資訊以建立作品各元素之間，或是作品與觀賞者的關聯以形成理解。很明顯的，沒有閱讀活動就沒有辦法認識與掌握作品，也就無法理解作品。當閱讀後的理解涉入觀賞者自己的經驗（尤其是視覺經驗）與情感，並再據以探究和體會作品的深層意旨時，雖然本質上還是在進行閱讀活動，但實質上已經超越理性的理解，成為具備情意的經驗反應。這是一種領略美的閱讀¹而不是僅於作品之美的觀看了。因此，我們在欣賞作品時可以有兩種不同的理解：認知的理解與情感的理解。對讀者反應理論學派而言，這種面對作品時體會自身與視覺對象交融的審美經驗，基本上是一種觀賞者的投射或是藉由觀賞重新解釋自身的視覺經驗。

三、理論的差異

由於知識論會受方法論影響而對同一現象產生不同的觀點與主張，上世紀以來對閱讀與理解及美感經驗產生過程的研究，因著手點的立場與主張不同而有不同的看法與論述。長久以來對於觀賞與理解後獲得的意義，有人主張是在作者的創作理念上、也有人強調意義來自作品的敘述與傳達力量、甚至認為意義是需要觀賞者的主觀涉入。在離今約 80 年前 Rosenblatt (2004)在其 1938 年的 *Literature as Exploration* 書中以「交會理論 (transactional theory)」提出讀者會在作品與自身間來回地往復交換理解與經驗的觀點，來彙整這樣的變化並取代「讀者反應」理論(Connell, 2000, 頁: 27)。但可惜的是大家還是以後者為通稱，使得紛爭沒有獲得適當的解決。最主要的原因可能是 Rosenblatt 的論述都是以教室裡的教學為基石，而未涉及一般情境下的觀賞行為。本文將先概述讀者反應理論學派主要學者的關鍵論述，之後再從 Rosenblatt 知識性與審美性閱讀的內涵來嘗試解開觀賞過程的面貌。

3.1 讀者的閱讀決定意義

基本上，讀者反應理論是一群基本理念相同但是看法互異的文藝評論者的集合論調。例如：Georges Poulet (1902-1991) 是從現象學的角度出發、Wolfgang Iser (1926-2007)及 Hans Robert Jauss (1921-1997) 是以當代詮釋學的哲學觀來討論並開創出接受美學觀、Norman Holland 是以精神分析來揭露閱讀的行動、美國此派關鍵學者 Stanley Fish 主張「有知識的讀者(informed reader)」以強調讀者必須具備寓意閱讀的充分知識與能力才可能獲得作品的真正意義、而 Jonathan Culler 則是受到結構主義的影響，認為意義是深埋於作品等待符合條件的觀賞者來發掘(Culler, 1982; 龍

¹ 這種閱讀被 Rosenblatt 稱之為「審美的閱讀」(aesthetic reading)。

協濤, 2000)。表一是此一學派主要學者在讀者或是觀賞者、作品的特性以及觀賞活動在形成意義上的角色等主要主張的大概差異。

表一
讀者反應理論類別

類別	對讀者的期待	對文本的主張	對閱讀與意義的看法
風格影響派／ Fish (早期)	俱備相當知識的閱讀者	文本無獨立於讀者的意義；取決於文本如何影響	意義取決於閱讀的經驗。
社會文化論／ Fish (晚期)	讀者具有詮釋社群的性質	取決於讀者所投入的信念與閱讀習性等。	預先存有的詮釋與意義，是讀者的自我覺察結果。
心理分析論／ Holland	潛意識是閱讀者的驅力。	文本是讀者人格的投射。	縱然有誤解但還是讀者的理解。
理想主義／ Culler	讀者是作者心目中可以理解其創作的人。	意義被作者預先蘊涵。	讀者必須能解讀出文本的特定表達方式才能理解其潛藏的意義。
交會理論／ Rosenblatt, Iser	讀者不需特定的期待，讀者的經驗具參考作用。	文本有如藍本地具指導作用。	先決與未決的意義，閱讀與意義有斷隙存在。
整體閱讀派／ Mailloux	讀者是對文本進行實驗與偵測。	文本是因反覆閱讀的習性而建構其獨特結構。	意義是因閱讀時所採取的主題性與公式化而成的。

從表一可以看出在探究理解文本上，此一學派有人把閱讀時的種種跡象一直與文本產生關聯，而有些人則堅絕地只關心閱讀者本身的一切行爲。他們比較一致的主張是創作者和作品並不能決定觀賞後的理解與意義。雖然讀者反應理論學者們並不是以視覺藝術爲討論的主要文本。但是當我們把文字和圖像都看成表達意義的一種符號，以及認爲藝術家所欲表現的意涵並不是作品表面所描寫的淺層事物而已的話，文學與視覺藝術作品在領會與詮釋的活動上是有許多相同的性質。由於一、二十年來讀者反應理論在許多領域被廣泛地應。本文將接著討論幾位主要核心人物，例如 Fish、Culler、Holland 以及 Iser 等人，以作爲進一步分析觀賞過程的基礎。

3.1.1 Fish：詮釋社群

美國學者 Fish 是透過對新批評主義(new criticism)的攻擊以展開讀者反應的思想。Fish 主張在閱讀的過程中讀者會不斷地修正自己的看法以建構文本的意義，也就是讀者是閱讀活動的主宰者。依據 Fish 的主張，在觀賞時以觀賞者的經驗作爲主體性來取代作品隱含不明的客觀意義。閱讀與觀賞的過程是一個讓觀賞者自己體驗文本或是作品所描述的內容與情感，也就是讓閱讀活動變成一種經驗作品的過程。因此，詮釋或欣賞就變成體認與解讀觀賞時那個重新經驗作品的感受與體會。相較於新批評主義或形式主義的意義在作品與形式，Fish 是主張文本與觀賞者二元對立論，也就是意義不在作品或觀賞者，是在對立的關係上。

爲解決對立的關係 Fish 提出所謂「詮釋社群(interpretative community)」的主張 (Fish, 1980, 1986, 1994)。根據 Freund(2003)的分析，Fish 的這個概念是指，觀賞者和文本都是共同地來自一個具有規範詮釋力量的系統或體制(頁：91)。這個共同體制不

是指一群個體或社群，而是指參與觀賞的人們所共同具備的、擁有的、共識的並且能引導觀賞活動及制約其感受、思想與思維方式的一套解釋策略和規範。簡要地說就是相同的經驗、習俗、文化或是價值觀。詮釋社群是先閱讀活動而存在觀賞者的理解體系中，並進而影響與宰制理解的結果，因為它已經成為與作品有關的一種意識形態。然而這個看似會提供給不同觀賞者產生結果一致的閱讀策略體系，並不因為它的參與與引導觀賞可以解除同一作品會產生多種意義的爭論。Fish 認為其中的關鍵在於閱讀的技巧與完成觀賞後的意義是不能傳承或轉移的，因為作品的形式結構特徵與閱讀時的反應，也就是解決對立關係的方法是沒有固定的，所以每次都要重新再閱讀、再體驗(Fish, 1994, p.98)，以及不同觀賞者因為彼此觀賞技巧的差異，而形成不同的意涵。如此一來，每次的閱讀或是不同觀賞者都會對作品的想法與體會提出更精熟的觀看。

Fish 的觀念是先分離觀賞者與作品，接著把觀賞視為解決對立關係的過程，再提出詮釋社群作為觀賞的依據。我們可以據此先接受「意義不在作品」上。接著，若是作品沒有被觀賞則作品不存在，那麼意義也就不存在。Fish 閱讀的觀念對本文的作用在於閱讀是一個具體化作品的活動、是一種產生意涵的事件(event)。對 Fish 而言，文學與作品的意義就是發生在作品與觀賞者心智之間互動的事件(Fish, 1994)。觀賞者之所以能對作品有所體會與領悟，進而形成意義乃是因為這個閱讀或觀賞的過程、活動與經驗上。換言之，閱讀與鑑賞都不是一個導引理解的手段因為它本身就是意義。作品的意義是被觀賞者的感知與詮釋的觀賞經驗來界定，而不是被那在欣賞與理解作品之前就已經存在的某些東西所宰制。

Fish 在確立其理論時所持的真正論點是：分析作品的意義不在文本作品上而是要在觀賞者身上來進行(Freund, 2003, p.102)。Fish 所謂的有知識的讀者乃是具有完成理解作品必備知識、能力與經驗的人。例如在閱讀文學上這個人必須擁有文學的能力；在欣賞視覺藝術時他必須具備藝術世界的素養與能力；在聆聽音樂時他必須擁有音樂的知能與感動的能力。

3.1.2 Holland : Literent

另一位美國文藝評論家 Holland 則是從心理學，尤其是自我(Ego)的觀點來探討讀者理論。基於 Freudian (弗洛伊德學派)的心理分析論，Holland 認為打從我們一出生就從母體繼承了一些基本的認同(identity) (Selden & Widdowson, 1993; Selden, Widdowson, & Brooker, 1997)。此認同會潛藏在意識面下而不自覺。閱讀與觀賞活動就成為這個不自覺的認同獲得顯現的機會。以 Holland 的論點來看，觀賞者對作品的認識與詮釋就是自我的認同。換言之，觀賞者是在觀賞時透過本身意念的投射與解釋而認識自己、發現自我。這個潛藏的認同會隨著個體的成長而成為生活的經驗，並變成觀看與理解社會與世界的觀點。

對 Holland 而言，閱讀、觀賞與理解是主觀的而且是受到潛意識的恐懼、害怕、慾望、與需求等精神層面活動影響 (Bressler, 2003)。就觀賞的過程而言，Holland 的論點很類似於 Rosenblatt 的交會理論，他們都是認為在觀賞中會涉入自己的經驗與傾向。不同的是 Rosenblatt 的涉入自我是有意識的，而 Holland 的是觀賞者在無意識下受到自己的影響。這類觀點主張在分析意義的形成時，要注意文本與觀賞者之間的意領神會(O'Flahavan & Wallis, 2005; Rosenblatt, 1993, 1994, 1995, 2005; Rosenblatt, Farrell, Squire, & National Council of Teachers of English. Convention, 1990; Rosenblatt, University of Illinois at Urbana-Champaign. Center for the Study of Reading., & United States. Dept. of Education., 1988)。Rosenblatt 認為理解藝術的本質之一在於觀賞者「本

身」的主動與積極的介入與融入(Connell, 2001)。然而，Holland 的論點是在觀賞時於過程中等待心理潛意識的浮現，這似乎是被動地由作品來引導。無論是 Holland 或是 Rosenblatt，觀賞的結果認識的不是作品而是自身的認同與經驗、是日常生活裡的自我。無論自我是如何的狀況，觀賞與理解總是一種作品與觀賞者間互動的動態過程。參與活動的是作品的形式與觀賞者的自我意識形態(Freund, 2003, p.118)。

無論是主動有意地或是被動無意地讓自身的內心流露出來，觀賞者與作品的融合是關鍵之一。觀賞及理解一件作品是把公開的對象轉換到屬於隱密的私人內心領域中。在這個屬於自己的世界裡，觀賞者將會經由融入而發展出屬於個人的幻想世界。然而，這個發展其實是受到公開的作品影響。因此，觀賞所得的理解與意義，是能為作品與觀賞者的社會所接受。心理分析論取向的讀者反應學派主張，對任何作品不存在正確的詮釋或真確的意涵，也沒有所謂正確的意義或理解。所以，一旦有多少的讀者，就有多少個有效且應當被接受的詮釋與解釋。

3.1.3 Culler：理想的讀者

Culler 同樣地把觀賞者視為形成意義的主要因素，但是不同於前面兩人強調意義來自某個角色。Culler 著重在進行觀賞活動時的條件與狀況(Freund, 2003, p.70)。Culler 的主張明顯地是從結構主義衍伸出來的。在閱讀的過程中，作品的特徵、形式、結構、風格與表現手法，在在都是被創作者有意或無意地賦予意義。閱讀者若能純熟地掌握這些特性，將會使閱讀的過程得以適當地轉變作品的各個表意單元或是意象與造型，成為可被理解的對象(Culler, 1980, 1997)以及匯整成完整的解釋與意義。Culler 認為觀賞是以一種特別的方式來接觸、察覺、感受與理解作品的結構，才能體會作品中特殊的含義(1980, p.102)。相較於 Rosenblatt 的作品與觀賞者的互動機制，Culler 對觀賞給予較嚴格的要求與期待，不是說任何人都能和作品有良好的互動及解決對立的關係。因此若是讀者不熟悉、不認識甚至於缺乏對作品該有的背景知識，例如閱讀一首詩對該詩律或是曲調與修辭上的結構法則不理解，或是對美術作品的派別特色與藝術家慣常的表現方式與隱喻手法不清楚的話，他將無法理解作品的意涵。Culler 對理解作品與否取決於有無適當的能力看出並掌握住作品的隱喻。所以 Culler 認為符合作品所預設條件的理想者才是藝術家心目中的理想觀眾，也唯有這樣的人才能觀賞該作品。對 Culler 而言 Holland 與 Rosenblatt 等人的觀賞與閱讀是任意地隨意閱讀。因為受到法國結構主義的影響，Culler 的理想讀者不在觀賞者自身的運用，而是在以自己和創作者相關的解釋規則或是規範體系，來解讀出作品中藝術家的獨特表現手法。

3.1.4 Iser：隱含的讀者

和 Jauss 同樣被歸屬於德國「接受理論(reception theory)」的 Iser 是深受現象學美學家 Roman Ingarden 和 Hans Georg Gadamer 的影響。但是他不同於 Jauss 般地著迷於作品與觀賞者的脈絡與歷史因素在閱讀時的重要性。他主張文本是一種潛在的結構，因為讀者會以其自身的閱讀常規(norm)、價值、以及經驗來具體化所閱讀的文本與內容。對 Iser 而言閱讀所得的理解，往往是取決於讀者在閱讀時，因為內心的期待而進行某種程度的調整與修正。因為這種潤飾才使得讀者對所欲理解的文本有了感覺。這與 Holland 的差異在於文本的主宰性。與 Fish 的差異則在於讀者本身的作用。與 Rosenblatt 似乎較接近但又融合作品的獨特性，這是 Rosenblatt 所沒有的。

Iser 對理解作品提出「隱含的讀者」觀念。隱含的讀者在剛接觸作品時先讓作品在其內心形成一個特定的心象(mental image)，這個心像是觀賞者的經驗被作品引導出來再投射到作品上而成的。換言之，不是觀賞者隨意的動作，是作品具備某種

條件讓觀賞者在其規範下掌握作品的結構(Selden et al., 1997)。表面上觀賞者是被文本指導與約束，但是並非如 Culler 般地沒有跳脫出作品的控制。當作品在引發觀賞者時觀賞者會以自身的經驗、動機或期待來回應作品。我們可以把 Iser 隱含的讀者看成兩階段的融合：先形式主義的結構取向，然後是現象學的本質取向。

Iser 的閱讀模式呈現出三個相互關係與聯動的因素：具備規範觀賞內容但是又無法完全掌控觀賞活動的作品、引導觀賞與投射形成心像的過程、以及影響作品與觀賞者間相互作用的條件(Freund, 2003; Iser, 1974)。在這個模式下觀賞者是在持續不斷觀賞的狀態下因作品的特質與本身的經驗相互協調與折衝而完成觀賞與閱讀。這是一連串的觀點改變，作品的意義不是固定的也不是在哪個點決定的(Selden et al., 1997, p.57)。因為在 Iser 的眼中觀賞者把作品置放在自身的意識面上，然後形成自己的經驗。之後此經驗被觀賞者看成是作品的意涵。任何一位欣賞者是不可能把握作品的全部。「隱含的讀者」的概念，所描述的是欣賞者在詮釋的過程中，不斷地更換鑑賞與批評的角度，以拼湊作品的片段意義，再以自身的經驗來膠合，然後形成一幅新的作品於內心中擁有它及欣賞它。Iser 更進一步地針對觀賞過程接受「引導」、產生「投射」和「膠合」經驗的變動提出四種不同的角度：論述者(Narrator)、劇中人物(Character)、故事情節(Plot)、以及讀者(Reader)(Iser, 1994, p.96)。這四個角度說明了 Iser 所認為的被詮釋的文本本身具有許多不明的、未決定的意義裂縫(ruptures)或裂隙(gaps)。觀賞者在觀賞的過程中必須不斷地以其經驗與觀賞的期待自主地進行補充與填白(filling in the gaps)的活動，以便完成文本的潛能所賦予閱讀者的能力來創造文本的意義。

這些多樣的主張經過演變之後，就形成對新批評主義既不強調創作者也不重視觀賞者的批判點。例如 Jauss 以「期待視野」(horizon of expectation) 的主張，²認為在不同的時空下所出現的同一件作品應當不會是相同的理解。換言之，讀者所處時代的文化思想、美學標準會影響讀者對該作品的理解與認識。因此，這些主張必需被考量觀賞者的評論家們，都是不滿傳統上把詮釋對象或作品，視為至高無上不可侵犯的地位，轉而認為詮釋者才是討論意義建構的主要焦點。這樣的思維使得對各種文藝理論差異性影響的研究，轉變對作品特徵的探究成為對觀賞過程影響作品意義與理解。

綜合以上各家的說法，讀者反應理論學派把讀者或觀賞者定義為主動的意義生產者，而不是被動的消費者。文本的意義並不是藝術家或創作者說了就算的給予者，它是讀者與作者或是觀賞者與創作者意識交流以共同創造的。觀賞作品的目的不在重建創作者創作作品時的「歷史意義」(meaning)，因為它早已失落不可考。相反地，觀賞者必須依自己的知識、經驗、學養在觀賞中賦於作品新的「時代意義」(significance)，並藉由這樣的過程不斷地尋求／創造／發明新的意涵、認同與價值。

3.2 網路與螺旋性的動態理解活動

縱然讀者反應的主張有其分歧的一面：有人主張閱讀是在文本與讀者的心領神會；有人主張意義是有賴文本的風格與結構被觀賞者感受；有人主張意義是完全依賴觀賞者的主觀經驗與閱讀策略決定；或是有人認為觀賞者的內心世界及成長與生活經驗、人格特徵和傾向才是意義的主宰者；而更有人認為文本以及觀賞者互動當下時的社會文化價值及風俗習尚，才是決定理解的主要因素(Tyson, 2006)。建構意義

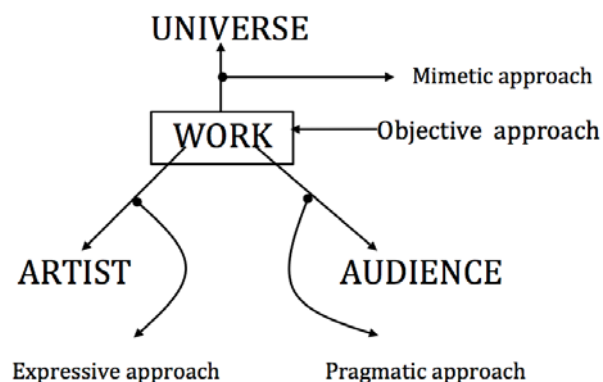
² 這是 Jauss 「接受理論」的核心觀念，認為在面對作品時都懷抱著自己的生活經驗，以及預期作品所呈現的類型化或與其它作品形式相似的態度(Quinn, 2006)。

的樣貌似乎是分歧的。但是一個不變的事實是，觀賞者在意義的形成過程中是不能被忽略的。這個重要的角色讓我們在探討藝術作品的批評及藝術鑑賞時，傳統的形式化過程需要進一步地討論其結構、內容、與過程。³

讀者反應理論學派在賞析或是觀賞作品時，對於作品的內涵與意義的掌握或是理解，是同時考量作品與欣賞者有無適當的知識、期待、與動的。根據龍協濤 (2000) 的分析，Jane P. Tompkins 於 1994 年 確立讀者反應一詞之後，在文學批評上大概有兩個反應：唯有讀者的閱讀才能實現文學的傳達過程，其二是必須經由閱讀者的感受與體驗才能生成文學的意義(頁：6-7)。這兩個特徵區分了讀者反應理論與新批評主義的不同，也指出讀者論的主觀批評本質，更建立了作品的美感價值是在美感閱讀活動上。這樣的思潮對於視覺藝術的觀賞與鑑賞也有相同的影響。

從讀者反應的角度看作品原創者的權威式主宰，以引導表現意念能完整的被體會與理解，就被認為是一種推論式的理想主義而已。因此，作者心中的理想讀者是從未出現過的。因為，它會受到一些如創作者與觀賞者在文化習俗或傳統相似度，以及觀賞方式與策略等的影響。根據 Scott, L. M. (1994) 的研究顯示，在閱讀策略上的確存在多樣的種類，因此就存在多樣的閱讀結果(頁：463)。固然讀者反應的看法拒絕了前述的理想主義。但是，也引發本身對閱讀結果的一個爭論。他們把讀者從嚴峻的、僵化的、及被宰制的無能狀態中解放，賦予閱讀者主宰權與控制的力量，但是這個解放也為讀者自己帶來分裂與迷亂 (Freund, 2003)。這個混亂可以由讀者反應學派中，對讀者身份名稱的五花八門看出端倪來。這些差異並無助於本文釐清觀賞作品的審美閱讀現象與本質，反倒點醒我們必須在這混亂中找出普遍的主張與趨勢，以理解對觀賞藝術作品以產生美感經驗與理解是如何找到詮釋的結果。

從前面的討論我們可以看出，讀者反應學派並不全然地主張每個人的閱讀都是與眾不同的。相反地，就閱讀的方法或策略而言，觀眾或群眾其實是共享了一些習慣或是共通的慣例 (Scott, 1994; Selden et al., 1997)。所以在閱讀或是欣賞文本的意涵時，仍然可以看到被期待產生的相類似意義。這個共同的、慣例的或是大家分享的閱讀經驗與策略，在作品上也許可被看成是所謂的風格或是類型，在觀賞視覺意象上就是社會的價值觀或是文化的美學觀。根據 Freund (2003) 的分析，讀者反應理論對閱讀以了解作品的結構如圖一：

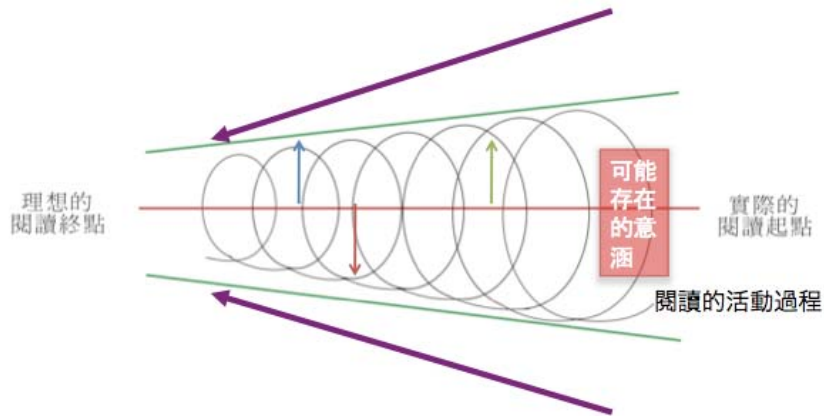


圖一：讀者反應學派基本結構

這個結構圖是延伸自 Abrams 所認為的穩定三角關係圖，說明讀者反應理論各家立論點的差異。當強調意義是來自作品時是一種客觀的角度（圖一上的 objective

³ 例如眾所皆知 Feldman, E. (1992) 的藝術批評步驟：描述、分析、解釋與判斷。

approach)，而認定意義應當以藝術家的表現也就是文學家書寫時的意義為主時，是一種表現的角度（圖一左下角的 expressive approach）。當以閱讀者或是觀賞者的建構為主時就是一種主觀的實用角度（圖一的右下角 pragmatic approach）。但是不管哪個角度意義必然在這三者間的互動與消長關係而成。而當這個關係變得不穩定時，也就是觀賞者對藝術品的特權地位提出挑戰時，圖一中右下角的閱聽者就會逐漸取代中心的作品或是文本，⁴使作品的自主性消失。最後，當讀者成為中心時，意義會是在一個因為閱讀過程中變動的螺旋狀區域中運動。這個螺旋閱讀過程如圖二：



圖二：螺旋狀的閱讀過程

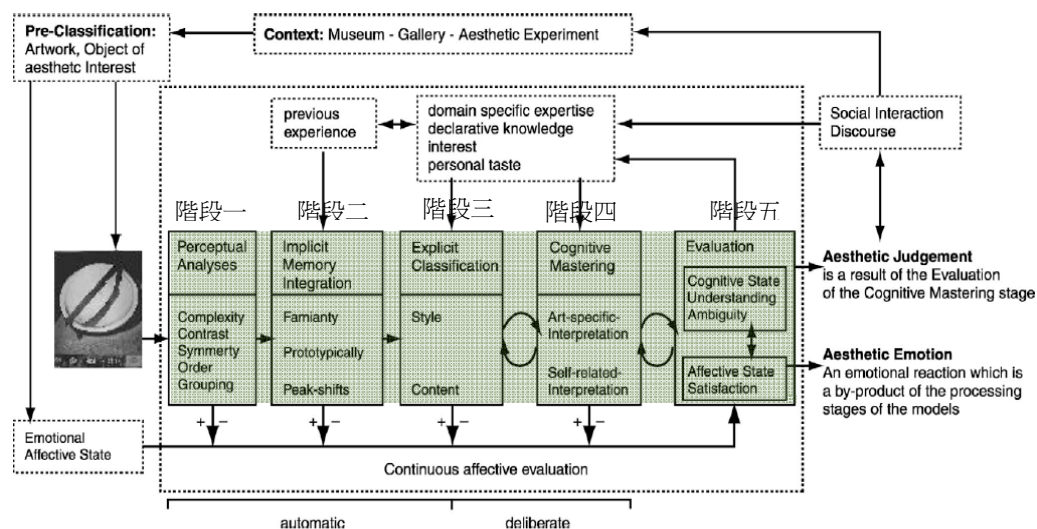
根據鄭明憲(2006)的研究，這個螺旋的觀賞過程，會因為觀賞者及觀賞當下一些內外因素的相互作用，而產生類似於物理學推擠與拉扯的應力作用。隨著觀賞時間及經驗的累積，而逐漸地了解並發現作品的原本意涵。也就是從圖二的右邊往左邊移動。

這個觀賞的過程呈現幾個理解作品意義的特徵：持續地觀賞是使作品的意涵被理解的關鍵、觀賞活動唯一能確認的是當下的經驗及過往的結果、沒有人可以確保觀賞必然會解開創作與作品意涵的神秘性、在後現代的論點下，唯有作品與藝術家的文化背景與觀賞者相似時才能發揮引導的預期作用。這個結論僅考慮觀賞或理解視覺文本時的時間過程，並未考量文本的特徵與內外結構的差異。

3.3 訊息處理與文本選擇的閱讀經驗

Leder 和 Belke (2007)曾以線狀模式的訊息處理 (information-processing) 方式說明解釋理解藝術作品的過程。他們認為閱讀乃至於鑑賞是分成幾個不同階段的，因為觀賞與理解是一種從作品接受訊息並加以處理的活動。在這個觀賞活動中，從作品進入觀賞者的視線起，一直到形成美感判斷與產生情緒或情感為止，共有五個階段(圖三)：感知分析、記憶與經驗的整合、作品風格與結構的分析、作品與自我因素的關聯、及最後的理解與判斷(Leder & Belke, 2007; Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004)。

⁴ 讀者反應理論被應用到各類藝術文本時，它涉及視覺與聽覺，此時用「讀者」就顯得偏狹，而以「閱聽者」來涵括音樂、戲劇、舞蹈，文學與藝術等的讀者。



圖三：訊息處理模式。取自 Leder, 2004, 頁：492。並加註說明。

此觀賞模式是從觀賞過程中觀者行為的認知特徵來分階段。對本研究而言，Leder 的五階段歷程中，前三階段是屬於作品的它者作為觀賞與理解的核心，第四階段作品與自我因素的關聯包含「關聯作品的詮釋」(Art-specific Interpretation) 與「關聯觀者的詮釋」(Self-related Interpretation) 兩種不同方向的詮釋。階段五則是作品美感價值的評估。此一階段的觀賞過程在最後兩階段，很明顯地強調觀賞者認知心理與情意的活動。從圖中可以看出，在前三階段是單向接受。階段三以後觀賞者與作品的關係就變成往復的來回活動。

Leder 的分析把各自獨立且分離的作品與觀賞者緊緊地關連在一起而且互有影響。在這互動的線性理解過程中包含了觀賞者自主抉擇的特性。這一部分的美感經驗形成過程相當類似於交會理論，尤其是 Rosenblatt 所主張觀賞與理解必須在觀看者與作品之間來回不斷體會。單就理解意涵來看，閱讀文學與觀賞視覺意象都有兩層活動：作品表面意義與深層意涵。前者是屬於認知的活動，後者是屬於判斷與抉擇加上情意的思考活動。以藝術的定義而言，文學與藝術都是精練的符號創作以傳遞意念。在此定義下對它們的理解與審美是相似的 (Lamarque, 2007)。換言之，當我們把理解過程區分成「知識」與「認識」兩種不同性質時，對文字與視覺藝術都可以看成是傳達與表意的語言。對藝術作品的理解和詮釋是和閱讀文學一樣地需要描述、敘述、想像和詮釋 (Jones, 1969)。從意義被語言符號「編碼」而成為作品，作品被理解的活動「解碼」而瞭解與體會意涵的現象來看，它們是具有相同的建構意義過程。

再從文學的角度看，閱讀文學時的美感經驗是一種閱讀時語調與聲韻的獨特反應。閱讀所得一般稱之為對該文本的理解。這是從語言學與音韻學的觀點看，文學的美在於讀者因閱讀活動而進行與自己對談的經驗。這種美是建立在經由閱覽文字時而生的音韻與所引發的美感想象。從視覺藝術的角度看，解讀視覺意象的理解與其美感經驗，則是在於經由觀看圖像時所引發的想象與體驗。文學的閱讀是面對語言，而視覺藝術則是在面對視覺性質的形象或圖像。閱讀視覺意象的理解不在形象本身，而是在圖像與現實世界事務形成聯結，帶給觀看者意義與感受時的那一種感嘆、禮讚與體驗，所以是一種行動。

但是美國解構主義學者 Paul de Man 則認為上述的說法是錯的，他說所有的言語（文學與任何語言）在表達意念是都是隱喻的（metaphor），⁵都是藉著比喻（tropes）與表喻（figure）等象徵手法來完成表現與溝通（Eagleton, 1996, 1997）。所以文本基本上是無法被讀者閱讀的。他所強調的是表意系統的基本單位在被藝術家精煉地構思以組成作品後是不能被讀者任意觀賞，⁶也就是說作品本身並不是一些無關係的片段訊息單位隨意組成。文本在修辭學或是藝術創作技法與風格的規範下是不允許自由閱讀得。因為每件文本或視覺意象都有其獨特的類型（genre）。⁷類型的特殊性即是特定意義的載具。因此，在 de Man 看來閱讀是一種選擇的過程而不是處理的過程；閱讀是對文本在無知又無法逃離下進行無把握的判斷（Culler, 1982; Selden, et al., 1997）。對於此一既被規範又允許自主判斷但卻無法完全掌握的文本閱讀 de Man 稱之為閱讀的選擇。de Man 的選擇類似於 Leder 的過程，其實是包含了在文本的指涉作用（referential function）下進行理解、探究、認識、重覆、與忘卻等活動。因此從文本的角度看，閱讀是一種意義的比擬，從閱讀者看解讀是一種自我的延伸與陳述（de Man, 1979, 1986, 2000; de Man & Warminski, 1996; McQuillan, 2000）。被理解的結果所呈現的是一種融合。只是此一融合在 de Man 和 Leder 的主張理似乎都過於單純。

依據 de Man 的作品結構與表現具有不可任意變換或更換與忽略的主張，觀賞視覺意象時對線條、色彩、形狀與肌理、以及技法和風格等象徵隱喻必需能掌握，就像閱讀文學須要跨越來自文本因為修辭與創意表現而形成的重重關卡。而其方法之一即是藉由決定文本的文字（視覺圖象的作品圖像與表現手法，例如取景、構圖、圖像象徵等）所指稱的參考義（reference）產生關連，⁸以指示閱讀的方向和理解意義的焦點。這些性質很可能是 Leder 圖示中的前三階層。所以每個人的閱讀都是在文本文義與決定指稱之後的比喻間進行。這相當於 Leder 第三與第四階層中間的旋轉圖號。這意味著，在線狀的觀賞活動裡，觀賞者會有一段反思或是自覺不足與不確定的觀賞時刻。而 Culler (1982)則據以指出理解的結果當然就都不能被信以為真。因為是讀者自身涉入與融合作品的結果。但這應當是觀賞者詮釋後的美感經驗。

de Man 在 *Allegories of reading* 一書中對閱讀者的新論點就曾大加撻伐說：「創作的修辭結果為任何的閱讀與理解之徑，設置了一道不能克服的障礙」（引自 Culler, 1982, p.81）。既然無法克服，美感閱讀就必須容納創作作品的特殊風格。也就是以作品為代表的它者（諸如社會、文化、美感價值等），是理解、詮釋與評論藝術的基本元素之一。就如同 Bakhtin Circle 成員之一的 Voloshinov, V. (1973) 所主張的意義不在一個字裡、不在說者的靈魂裡，意義是在說者和聽者複合體的材料上相互作用。這個相互作用可以被看成是 Leder 裡的兩個旋轉符號的作用。鄭明憲 (2003a) 的研究曾指出意義是被一種互動的過程決定。該研究的發現認為理解或詮釋文本的閱讀活動，是在閱讀者的主動來往於文本與自身間尋求關連。這個閱讀活動的過程會決定閱讀的方向與結果。但是該研究並未進一步確認是怎樣的文本及如何的自我進行互動。而在最近的一個研究（Cheng, 2009）中他發現，在非宰制的自然反應下，美感閱讀的形式是多樣的。這意味著自我的融入會使互動的樣貌牽動閱讀後的美感

⁵ 這當然包含視覺作品與音樂等藝術文本在內的任何表現語言系統。

⁶ 在文學是字、詞和句子等，在視覺意象則是形、色、線與構圖等。

⁷ 類型論是指一件作品的題材、主題、技法、風格、樣貌、形式、特徵、與體裁等等可以在其它作品看到或有關聯。

⁸ 作品的文字或圖像除直接描寫現實世界的事物外，以該事物的關聯意涵作為作品的延伸意義。這種關聯所帶來的意義稱之為參考義。

意涵。這個主張相似於 Crozman, R. (1980) 認為作者是可以陳述作品的意義，但是讀者也是在建構意義。只是作者不能主宰意義的全部，而讀者也僅能在由作品所規範的場域與範疇內建構。意義是由讀者在文本之上所進行的一場「翻譯」的結果 (Crosman, 1980, p.152-155)。這個說法指出觀賞者是不能取代作品與藝術家，充其量觀賞者是具有決定作品的地位。觀賞者對於觀賞與最後理解的意義的關鍵在於，過程中採取怎樣的態度與主動性來與作品互動。

四、解構讀者取向理解文本

在以下的論述裡，我將以一個針對美術與非美相關主修研究生的閱讀視覺文本的研究，來討論這兩個問題。根據 Miles 等人 (1994) 的主張閱讀是具有多層次意義的(頁：16-17)。因此，任何閱讀後的意義並非固定的與單一的。這個研究的所有參與者，是由一群大學時主修與美術相關及非相關的研究生組成，他是各自以個別研究資料袋的形式，對資料袋裡的 6 件包含純藝術與廣告設計等視覺意象進行個別地開放式觀賞，⁹並在個人的研究日誌上記錄各自的閱讀過程與變化和理解的結果。這這些研究資料記錄的是每個人每次閱讀的過程、心得、結果、疑惑與想法等。他們的觀看次數與時間和地點並不限制，觀看的理解結果不需每次討論，也不需向他人談論或分享，所以不是公開的觀賞。該研究的設計是採用自然取向的質性研究法 (naturalistic qualitative research) (Miles & Huberman, 1994)。所謂的自然研究法乃是指，研究過程不以任何形式的操作、製作與控制研究情境 (Patton, 1995, p.41)，使研究參與者在其所選擇的地點與自主情境下進行視覺意象的閱讀、觀賞和紀錄。

4.1 觀賞的活動過程

閱讀也許有許多的目的。但是一個最基本的也是最核心的目的是理解閱讀對象的意涵，也就是辨識與回應文本所呈現或蘊含的內容與旨意。閱讀本身即是一種行動，是一種解決不熟悉的對象物所投射出來的諸多問題。例如：我在閱讀什麼？我看到什麼？我認不認識這件作品？我對這這作品的理解是什麼？觀賞後的感受是什麼等等。觀賞的結果不是外顯的行為或動作，而是過程中內心對包含作品在內的外在世界熟悉、認識、瞭解、與反應等等。

當新批評主義主張文本具有意涵只是無法言語和行動，唯有借助觀賞者的閱讀從作品中加以選取與摘錄其精粹來解放出意涵。換言之，書寫的文學與創作的視覺意象在創作當下就被巧妙地隱含著意義。其後在靜靜等待觀賞者來進行一場萃取的活動。這是被讀者反應學派攻擊之一，但是也提供了觀賞者能扮演重要角色的依據之一。根據 Dorfman, M. H. (1996) 的看法，自新批評主義起到後結構及解構主義止，閱讀者在意義的建構上從弱勢者演變到成為強勢者，從發現者到意義的改寫者。但

⁹ 這些作品是：(基於著作權的考量只附註可查覽到的網路圖片)

Koons 的 puppy

(http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bilbao_Jeff_Koons_Puppy.jpg)

Jean-Michel Basquia 的 Boy and Dog in a Johnnpump

(<http://www.artnet.com/Magazine/features/jsaltz/saltz4-19-2.asp>)

James Rosenquist 的 Study for Marilyn

(<http://popartdailynews.tumblr.com/post/25581637077/james-rosenquist-study-for-marilyn-1962>)

Daniel Authouart 的 Manhattan Color

(http://www.place-des-arts.com/fr/detail_art.asp?n=AUTHOUART&p=Daniel&numart=11434&add=11434)

Marlboro Man 和 LeSportsac (此二圖是商業廣告海報)

這一路的演變都是把形成意義的焦點擺在圖一中讀者反應論的三角關係基本結構的讀者身上。此一由文本與閱讀行動共同合作以產生意義的看法，強調閱讀者在理解與閱讀過程中的重要性了。當分析觀看視覺意象以理解意涵的形成過程、探討作品所描繪的世界、以及調查作品與觀賞者關係時，觀賞活動的性質以及互動的內容是這個探索與理解的核心。然而，根據前述讀者反應理論的討論，在探索此一觀賞活動的歷程上，我們必須考量到兩個層面：是怎樣的觀賞者產生怎樣的的不同理解行動，以及觀賞活動的狀態有哪些差異會影響觀賞的結果。

4.2 有經驗與無經驗觀賞者

任何人在面對作品時都既是有經驗也是無經驗的觀賞者，這個層面是一個連續狀態而不能以二分法來區分。為了使討論時其差異性質能有較明顯與容易的掌握，故以此來分別。它們的區別在於對該作品談論過與未談論過、接觸過與從未有接觸過、學習過與未學過、熟悉與不熟悉、或是生疏者與熟練者等等。有經驗者並不是就是成功的觀賞者或是獲得過理解的人。

視覺圖像在構成與表現時也會有如文學創作般地考慮作品風格、形式、圖像安排與色彩計劃等視覺符號與元素的象徵手法等等。這些有如修辭學般地視覺表現的形式與原理原則對於觀看者而言正是互動的主要對象。這些涉及構圖、象徵手法、媒材技法、以及風格派別等特殊表達或表現的類型也許是神秘的無法任意更動的，但是也有可能是不被注意或不具備特殊意涵的。其狀況與作用則取決於觀看者的某些特徵或能力。這些特質於觀看時會因所採用的策略不同而有不同的效用。就有經驗的觀賞者而言，他們所呈現的閱讀策略是知識的對照與投射。這是相關的觀賞經驗與個人在教育過程中所培育而成的閱讀習性作為理解時的參照。這類閱讀者呈現的是視覺藝術專業手法與知識的解讀，以及在豐富經驗下以一種較游刃有餘的聯想對視覺文本或是自身的理解作多面向的思考、質疑、比較、或是嘗試可能的理解與認識。例如一位對藝術評論感興趣的參與者蕙安在其觀看記錄有一些涉及這兩樣策略的行動：¹⁰

記得這是美國藝術家 Jeff Koons 的作品 (puppy)，位置應該是在西班牙的古根漢美術館。之前在大學有做過這位藝術家的報告，所以有印象。顏色的部分也許是因為作品位在室外、在自然光之下，色彩也就顯得平淡、自然、沒有太多變化。

這是一件什麼樣的作品 (Study for Marilyn)？是商業廣告還是藝術創作？它的作用、用途是什麼？這一點真的是怎麼樣也看不出來，如果說是廣告卻又看不到任何的商標或可能的商品，那會是藝術創作嗎？如果是的話，它要表達的又是什麼？

對這張圖片 (Marlboro Man) 的第一眼的感覺不錯，也許是因為圖中的色彩和光影對比，給我一種氣候很舒服的感覺。但是再仔細看的時候，就發現圖中的牛仔手上拿了一把槍，馬上又感覺不太舒服，因為槍和我想像中平靜的鄉村風光是有衝突的。之後再仔細看圖片左下角的文字，似乎是要勸人戒菸，但左上角卻又是某牌香菸的圖像，我想這應該是一則香菸的廣告吧，左下角的文字大概是規定要加上去的。

因為作品 (LeSportsac) 的影像被特別處理成非現實的情況，所以為讓人感到錯愕、進而思考其意義。對於視覺影像本身就比較沒有去注意。

¹⁰ 所有的姓名都是經過佚名的。

她的閱讀行動充滿了自主地、尋求視覺文本對自身經驗與知識的對照與肯定。與作品有關的知識使得意安得以快速地瀏覽作品然後只針對差異部分加以仔細觀看。她的理解無論是肯定或是疑惑都是對自己的經驗或是知識提出對照，並進而引導自己從不同的角度與面向進行解釋與連接再進而建構作品的意義的。這些資料顯示她對作品的某些外在因素是熟悉，或是對作品的藝術技法是有知識的。她的藝術相關經驗與知識宰制或是指引觀賞的方向。她的理解來自本身與文本的融合。這個例子顯現出一種建構的理解策略讓觀賞者自由、多元與多方向地體會與觀看。因為有舊經驗讓例子裡的意安有從容態度面對作品來觀賞而不會一次就驟然下定論。

舊經驗對意安的參考提供了一些觀賞策略如對照與投射。舊經驗有時並非是教育的經驗與知識的引用，而是讓她有自省的能力。例如在面對作品 *Study for Marilyn* 時她是無知的，但是她在藝術與廣告的相關知識，提供自己在繼續觀看以尋找理解的訊息上得到協助。這個觀賞的活動過程同樣地出現在她觀看作品 *LeSportsac*。意安甚至於藉著知識與經驗的投射來提醒自己對作品忽略的地方。

另一位不具藝術相關經驗的觀賞者云靈，在觀看視覺意象時其閱讀策略則呈現出知識與作品內容的觀察與資訊收集。相對於意安的閱讀與理解，云靈的理解顯現出較表面的淺層的意涵建構。就觀賞的內容也許可以推論相關藝術知識是重要的以凸顯藝術教育地位。但本文從過程的角度來看，知識是有助益的時候也有限制觀賞的時候，端賴觀賞者的觀賞策略如何應用。所以藝術教育的著重點不在教什麼知識而是怎樣應用。云靈她的觀看紀錄也透露一些這個考量。她的觀賞策略舉例如下：

圖片 (*Study for Marilyn*) 中留白的部分太多，讓我有一種不知所措的感覺，可能我會針對細微的東西去分析，但像這張圖就沒有太多東西，會讓我不知道怎麼去挖掘。

今天的第一個覺得是圖片 (*Study for Marilyn*) 裡的人物是右撇子嗎?因為我是右撇子，所以擦口紅的話一定是用右手，但今天看圖卻覺得搞不好圖片人物是左撇子，頓時分不太清楚哪一隻是左手?哪一隻是右手?把自己的手舉起來才比較容易知道拿杯子的是左手，另一隻是右手(因為看大拇指)。

(*Study for Marilyn*) 一般在路上比較少看到有人的口紅是塗這麼鮮紅色的，好像都是電視、雜誌才會有女星用這種紅色。

在知道此張照片 (*Marlboro Man*) 是一個香菸的廣告圖，但不明白為什麼主題是一個像牛仔的人牽著馬?還思索不出男模特兒牽著馬與這個香菸品牌的關聯。

(*Marlboro Man*) 左下角的白色框框裡寫著：「外科醫生一般的警告：現在馬上停止抽菸對你的健康大大地降低危害的風險。」確定是香菸品牌的廣告。但是為什麼香菸品牌的廣告卻要放這樣的標語警告人們不應該抽菸呢?賣菸卻又要警告別人不要抽菸，這樣想法不是互相衝突嗎?

云靈知道「留白」這個中國畫專有術語，但是卻誤用在西畫觀賞上而無自覺。這個知識對云靈而言根本是毫無用武之地，甚至因誤用而導致她只知道作品要有多一點的細節才能對觀上有幫助。當她自身的經驗被作品引發時，因為未能有適當的覺察與投射導致一直在觀看以尋找適當的訊息。沒有訊息與回顧自身的觀看策略時，觀賞活動就出現停滯而無法理解作品。

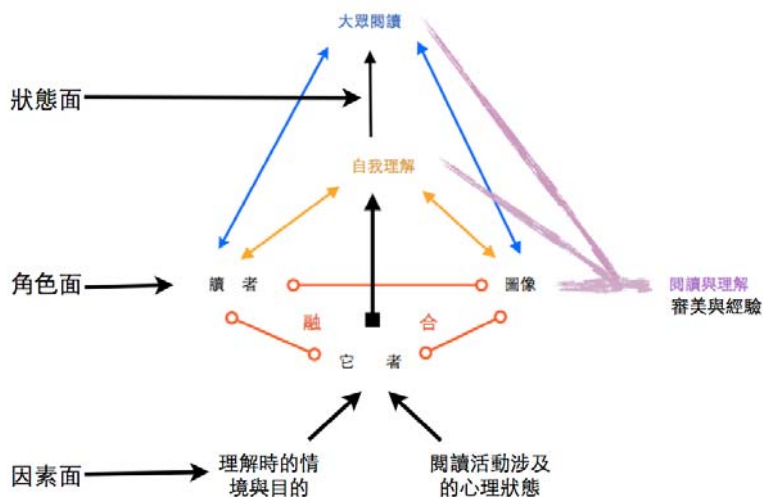
根據 Haas, C. 和 Flower, L.(1988)研究指出，不具經驗的讀者其閱讀的策略是在作品中尋找內容與獲取閱讀的知識。資料顯示雖然云靈是很自主進行與引導本身的理解。但是其理解正如 Haas 等人的研究指出，閱讀是在視覺文本特殊框架內作結

構與內容的比對與建構。當特殊表現手法過於堅固時就出現 de Man 的文本不可閱讀 (unreadability) 性質。例如畫面的空白以及看似超現實的構成手法，使得其現實的生活知識與視覺習性不足以解釋，便出現以疑問代替理解的閱讀行動。這就是云靈無法更深入觀賞的原因。

這兩位因其經驗的有無，雖然都出現以自身能接受的理解結果進行閱讀與建構意義。但是其所採用的策略是有所不同的。Haas 等人的研究認為，有經驗者如蕙安是視覺表現法則與多面向的理解以建構意義，而無經驗者如云靈則是以文本的框架建立意義的內容和可能的知識內涵。

4.3 典型與非典型的閱讀

前面的例子除了顯現觀賞者本身的素質：經驗、知識、觀看的習性與偏好等等心理與文化和認知等的因素宰制或是決定了觀賞活動的內涵、過程、以及方向和結果外。就讀者反應而言，每個人的閱讀都是不同的。所以觀賞與理解是不具典型化的模式。根據 Dorfman (1996) 的研究指出，讀者反應理論到解構主義之後已經無法認定閱讀有其共通性。但從觀賞策略的有無而言，在紛雜與各自不同的觀賞者都是採取其自身適用的觀賞行動策略以進行理解作品，這是大家都一樣的。圖四是在共通與非共通的觀賞行動中兼顧觀者與作品的觀賞活動結構圖。



圖四：融合的視覺閱讀結構與途徑

圖四的中間兩個相互顛倒三角形：讀者+圖像+大眾閱讀（或自我理解）、讀者+圖像+它者，是從新批評主義以來到讀者反應與解構主義的閱讀活動各元素間的影響作用。這是觀賞所有視覺文本都存在的共通典型化觀賞行動與活動過程。而外圍的六個元素：狀態面+角色面+因素面+理解的情境與目的+閱讀活動涉及的心理狀態+審美與經驗，則是彼此每個閱讀者在觀看時的影響因素。這些因素各自不同，因此每個人觀賞行動的內容與活動過程就不同。此乃非典型的、不具共通性質的視覺圖象理解活動。

沁茹是一位具有藝術相關教育背景的參與者。她在觀賞 Marlboro Man 這件香煙廣告作品時的記錄是：

光線明暗分磊，因此很搶眼。……整張圖片呈現橘紅色，給人溫暖的感覺，但觀察人物的穿著似乎是在冬天。

對作品 *Study for Marilyn* 的觀賞也是：

整體顏色單純，以紅白為基調，眼睛直視在上方橫放的玻璃杯上，它剛好放在人臉眼睛的位置，但又看不到眼睛，充滿著神秘感。紅色的嘴唇和指甲很吸引人，手上拿著一張像試紙的東西。整體構圖方正，切割意味明顯。.....玻璃杯和下方人臉的互動，將眼睛遮擋住，認知上玻璃杯是透明的應該會透出下面的物體，而此圖象卻又沒有顯現出，讓我覺得有一股神秘感。在認知中紅色的唇和指甲是很魅惑人的，因此看到此圖像時也會有同樣的感覺。

沁茹在這簡短的記載中顯露出「觀者+圖像+它者」的融合跡象。這是在為自我滿足的狀態下觀看，她不斷地在作品與經驗間來回對照和的投射，也適時地省思。當她在觀賞作品 *LeSportsac* 時則顯露出因素面的作用。她說：「還在感冒中，所以不適的身體狀況稍稍影響了讀圖的精神。我選擇一邊聽音樂一邊讀圖，聽的是楊乃文，隨性又帶點激烈的音樂。想嘗試在這樣的情況下讀圖的狀況。」氛圍與心境都是她試著用來幫助觀賞的要素。

圖四中狀態面兩層級的閱讀：自我理解與大眾閱讀，都是必須由觀賞者與作品的它者及圖像的意義來融合才能獲得。對這些因素，在「融合」的觀念中並沒有何者為主何者為副的現象，其作用力的強或是弱是取決於觀賞的層級為何者。這樣的推論也許可以「目的論」來稱呼。雖然從康德（Kant）無目的性美學觀，可以支持為了自我理解而觀賞的理解，在審美的價值上是大大於為了與大眾談論而觀賞的理解。但是，從一般自然狀況下的觀賞而言，審美的目的或是美感經驗的動機並非重點。

在狀態面上，因為觀賞與理解的目的和情境不同，對於理解的內容與期許會不一樣。在為了與人談論時，因參與觀賞的群體與場域不同，觀賞的行動要求就會不同。在角色面上，因為觀賞者本身的條件、習性、以及作品的特徵與表現風格等因素，使得觀賞者與作品在互動時相互的作用力也會不同。在因素面上，觀賞者於觀賞作品時與前後的生活、心境、與文化或觀賞傾向，和作品於觀賞時的背景與脈絡也影響了觀賞的策略和行動。

五、融合的美感理解

具類型化的觀賞者，亦或是具典型化的觀賞過程，是近數十年來在藝術與文學乃至於社會科學的溝通研究領域中持續被關注的議題之一。在本研究的自主閱讀日誌中，研究參與者在打開圖像進行觀賞時，是以相當多樣化的經驗與心境，和多元化的觀賞態度與過程來進行。

凡是在不同心境與狀態下為自身而理解視覺文本以「成為觀賞者」，在觀賞活動上都呈現出既具類型化的典型，也出現非類型化（non-paradigm）的觀賞特徵。這個結論與 Margaret M. Foley 對低年學童在閱讀故事書的研究(Foley, 2000)結果是不謀而合的。這個結果一方面驗證了本文在文獻探討時所提到，因方法論的差異導致知識論上的主張差異(Erik van, Oostdam, & Gloppe, 2001)。雖然此一發現並非本研究所欲探討的問題，但是他們在對文藝批評理論所進行的批判中，尤其是對 Rosenblatt 及其他研究在方法與過程上的評析時指出，結合讀者和文本或是讀者和自身反應間交融互惠的探究是需要繼續努力的。

本文從讀者反應理論的同與不同，討論觀賞各式視覺圖像時的某些共通及差異現象。首先是如同 Rosenblatt 所主張的「結合（combination）」把作品、自身以及

之外的第三者（他人）進行融合（fusion）。融合比結合更圓整、更無勢力強大或主宰與被宰制的現象。本文討論的結果也許是因為所立足的認識論而導致這樣的結論。讀者反應理論與符號學或是溝通理論的不同主張都有一個共同點，就是在觀賞與訊息傳達過程中必然有一個較優先被考量的力量或影響存在。例如優勢或協商閱讀、文化背景或詮釋社群等等。但在本文的分析中先以「為自身閱讀」以及「審美閱讀」的差異來看待解碼視覺文本的活動內容特徵。因此，所得的「融合」閱讀是指在觀賞時每個人都極力地，或是不斷地在「試圖找出最適宜的方式」並「參照最大的有益訊息與資源」以獲得「最理想與滿意的認識」。因此「融合來自文本對象的線索」「確認本身的狀況與情境」「探尋與參照他人或外在知識」就成為觀賞視覺意象時的典型化類型觀賞特徵。本文必須再一次的強調，這樣的觀賞活動必須是在下列條件才存在：「自由地觀看」、「充分的自主觀賞」、「有機會自我覺察觀賞活動」以及「非目的與功能導向的觀賞」。

一個典型的「融合」反應可以從觀看 Rosenquist, J. 1962 年作品「Study for Marilyn」中看出。¹¹對於無論是否有藝術相關背景的人，在面對此作品畫面的寫實具體圖像時「一個女孩在做某事」是所有人普遍的反應。因為大家都由畫面的圖象有清楚具體的聯結。但是「做什麼事」以及「為什麼做這件事」或是「這樣的主題要表現什麼」則是因人而異。前者是具典型化的觀賞，而後面各有不同理解的觀賞則是非典型化的閱讀。之所以有非典型化的觀賞在於畫面中的不合理性安排與表現，也就是令觀看者感受到矛盾與過於抽象。以該作品而言，它的矛盾與抽象不清晰的畫面，如看似透明卻又完全遮蔽部分人臉，以及手拿像口紅卻也像試紙的物件，則被所有的人依其觀賞過程的特徵而賦與意義。所謂「賦以意義」的觀看在本研究中所出現的特徵是：「融合作品之外的所有他者」。這種「以畫面為參照」以及「抽象時則產生自由觀看」與「經驗和生活走入理解」的特性也存於其他作品。例如在觀賞 LeSportasc 這件有如電影中隱形人般，看不到臉龐的人坐在車廂裡化妝的作品時。在車廂中化妝、沒有臉龐的人、一副巨大的拉鍊等等就提供給觀看者產生非類型化觀看的機會。所有的類型化觀賞都是與畫面具體可見的圖像有關。其餘的就使得觀賞者在矛盾與不可思議或抽象之中試圖融合「上下班的通勤列車」、「戴墨鏡的女性」、「擦口紅化妝」等等知識、社會行為、生活習性進行意義的融合以使其理解得以充分有理與可被接受。此時的接受是指可以被自己體會並理解作品的表現意涵。而不一定要獲得其他人認可。

自由地為自己的體會而觀賞，並在具類型與非類型的融合中，滿意地持續進行觀看與建立意義、最終理解作品是本文分析所得的一個關鍵要素。也就是說本文所探究的觀賞行為是一種自我滿意(self-significance)而不是為滿足大眾而閱讀(public-reading)。自我滿意的觀賞通常是一種真誠地與自由的觀看，而滿足大眾的觀看是會有所隱藏與修飾。前者是較合於美感經驗的審美感受。而後者是一種目的導向的陳述。縱觀所有的觀賞日誌，在觀賞時不論順利與否，都會夾雜著閱讀前後的心境、近日的的生活情緒、對作品閱讀的自我期許、在作品相關知識與技能或是觀賞經驗的反芻（同常是增強觀賞的作用），甚至於是率直地喜歡與否的情緒反應。當無顧慮於第三人的評語時，觀賞者讓自身融入作品的現象是較明顯的。

¹¹ 請參考附註 9 的連結。

六、結論

綜合而言，本文的探析並未推翻也未延伸或補足，所有的文藝批評理論包含結構主義、新批評主義、歷史文化論、讀者反應理論、接受美學、或是詮釋學以及符號學等溝通理論，而是得到一個更真實的歸納：觀賞活動或是理解視覺意象必然有兩個基礎：具備類型化的共通觀看過程以及不具類型化的個別化觀看過程。這兩個觀賞的基礎過程，都必然地因應為自己而理解或為使別人理解，而有不同的觀賞結果。但無論何者，觀賞以求理解作品時都一定是融合了包含自己與作品之外的他者。這可以在前面的圖四中獲得解釋。於藝術教育的鑑賞教學上，這個結論反映出一竊追求學習藝術理論與知識的不適當性。

在所有的鑑賞或是藝術評論教學理論都是屬於為大眾而閱讀，因為會要求學生討論或是報告觀賞結果。它的學習活動設計與成果的判斷，是取決於大眾也就是同學與教師，能否支持並同意他觀賞作品後的解釋。當學習者也就是觀賞者認識到學習的情境後，他會變成要不是捨棄自我的論述與美感，而預期大眾的觀賞；要不就直接從大眾所知的基礎進行解釋，而不是先自我體會後的談論作品。不管何者，本文的結論在藝術教學上的建議是：理解藝術作品不能以大眾的公開敘述為依歸。而是要循序漸進地由自我的論述再到自我與他者的融合，之後是建構美感經驗。公開的陳述、敘述、解釋、詮釋與評論是不可一蹴而就的。

在理解與建構視覺意象的意義上，也就是美感的詮釋或藝術評論，本文的建議乃是從傳統的形式主義、到讀者反應以及批判理論都是類型化觀賞作品論述的基礎，它們彼此間的差異點正是非類型化觀賞的本質。所有企求建構觀賞過程或典範的想法，都勢必無法完整描述觀看的全貌，也勢必會誤導觀賞者的發展。而對於觀看作品的不同目的，本文建議探究觀賞作品時必須區分觀看當下的心境與「所讀為何？」。也就是藝術鑑賞的探究除分析作品、視覺符號與風格、觀賞活動的內容、意義的建構與參照因素等傳統要素之外，更要注意觀看作品時的心理面與情緒面。

(本文的研究感謝國科會研究專案 NSC99-2410-H-018-0272 的補助)

參考文獻

中文部分

- 鄭明憲 (民 94)。認知心理學的發展對藝術教育及其研究的影響。發表於 **藝術教育研究的回顧與展望**。屏東師範學院。
- 鄭明憲 (民 95)。美感反應與詮釋意義：文化經驗在視覺意象反應上的論述作用 (頁：1-13)。台北市：國科會。
- 鄭明憲 (民 98)。孩童理解圖式意象的轉向。發表於 **2009「孩童心靈的閱讀」國際研討會**，台北市。
- 龍協濤 (民 99)。 **讀者反應理論**。台北：揚智文化事業。
- Patton, M. Q. (1995). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (吳芝儀 & 李奉儒, 譯). 台北：桂冠。

英文部分

- Bressler, C. E. (2003). *Literary Criticism : An Introduction to Theory and Practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

- Cheng, M. H. (2009). Mapping the approaches of understanding visual images. Paper presented at *the 7th Hawaii International Conference on Education*, Honolulu.
- Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27-36.
- Connell, J. M. (2001). Restoring aesthetic experiences in the school curriculum: The legacy of Rosenblatt's transactional theory from Literature as Exploration. *Educational Foundations*, 15(1), 39-57.
- Crosman, R. (1980). Do reader make meaning? In S. R. Suleiman & I. C. Wimmers (Eds.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (pp. 149-164). Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Culler, J. (1980). Literary competence. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism* (pp. 101-117). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Culler, J. (1982). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: A Very Short Introduction*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- De Man, P. (1979). *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. New Haven: Yale University Press.
- De Man, P. (1986). The Rhetoric of temporality. In H. Adams & I. Searle (Eds.), *Critical Theory since 1965* (pp. 1999-1222). Tallahassee: Florida State University Press.
- De Man, P. (2000). Reading Proust. In M. McQuillan (Ed.), *The Narrative Reader* (pp. 227-231). London ; New York: Routledge.
- De Man, P., & Warminski, A. (Eds.). (1996). *Aesthetic Ideology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dorfman, M. H. (1996). Evaluating the Interpretive Community: Evidence from Expert and Novice Readers. *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 23(6), 453-470.
- Eagleton, T. (1996). *Literary Theory: An Introduction* (2nd ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Eagleton, T. (1997). *The Function of Criticism: From the Spectator to Post-structuralism*. London: Verso.
- Erik van S., Oostdam, R., & Glopper, K. de. (2001). Dimensions and Predictors of Literary Response. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 1-32. doi: 10.1080/10862960109548101
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of Visual Experience* (4th ed.). New York: H.N. Abrams.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? : The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fish, S. (1986). Is there a text in this Class? In H. S. Adams, Leroy (Ed.), *Critical Theory since 1965* (pp. 524-533). Tallahassee: Florida State University Press.
- Fish, S. (1994). Literature in the Reader: Affective Stylistics. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response Criticism: from Formalism to Post-structuralism* (Eighth impression, paperback ed., pp. 70-100). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Foley, M. M. (2000). The (un)making of a reader. *Language Arts*, 77(6), 506-511.
- Freund, E. (2003). *The Return of the Reader: Reader-response Criticism*. London ; New York: Methuen.
- Haas, C., & Flower, L. (1988). Rhetorical Reading Strategies and the Construction of Meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.

- Hubard, O. M. (2008). The act of looking: Wolfgang Iser's literary theory and meaning making in the visual arts. *Journal of Art & Design Education*, 27(2), 167-180.
- Iser, W. (1990). The Aesthetic and the Imaginary. In D. Carroll (Ed.), *The States of "Theory": History, Art, and Critical Discourse* (pp. 201-220). Stanford, California: Stanford University Press.
- Iser, W. (1994). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (Johns Hopkins paperback ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). The reading process: A phenomenological approach. In C. Lang & J. Wood (Eds.), *Modern Criticism and Theory: A Reader* (2nd ed., pp. 188-205). Harlow, U.K. ; New York: Longman.
- John O'Flahavan, & Judy Wallis. (2005). Rosenblatt in the classroom: Her texts, our reading, our classroom. *Voice From the Middle*, 12(3), 32-33.
- Jones, P. (1969). Understanding a work of art. *The British Journal of Aesthetics*, 9(2), 128-144. doi: 10.1093/bjaesthetics/9.2.128
- Krausz, M. (1990). Interpretation and its art object: Two views. *The Monist*, 73(2), 222-232.
- Lamarque, P. (2007). Aesthetics and Literature: A Problematic Relation? *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 135(1), 27-40. doi: 10.2307/40208792
- Leder, H., & Belke, B. (2007). Art and cognition: Cognitive processes in art appreciation. In C. Martindale, P. Locher & V. M. Petrov (Eds.), *Evolutionary and Neurocognitive Approaches to Aesthetics, Creativity and the Arts* (pp. 149-163). Amityville, New York: Baywood Publishing Company, INC.
- Leder, H., Belke, Benno, O. A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508.
- McQuillan, M. (Ed.). (2000). *The Narrative Reader*. London ; New York: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mueller-Vollmer, K. (Ed.). (2002). *The Hermeneutics Reader: Texts of the German Tradition From the Enlightenment to the Present*. New York: Continuum.
- Panofsky, E., & Lavin, I. (1995). *Meaning in the Visual Arts: Views From the Outside: A Centennial Commemoration of Erwin Panofsky (1892-1968)*. Princeton: Institute for Advanced Study.
- Parsons, M. J. (1987). Talk about A Painting: A Cognitive Development Analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 21(1), 37-55.
- Quinn, E. (2006). *A Dictionary of Literary and Thematic Terms* (2nd ed.). New York: Facts On File.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (Paperback ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1036-1398): International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "Viewpoints: Transaction versus Interaction". *Voice From the Middle*, 12(3), 56-58.

- Rosenblatt, L. M., Farrell, E. J., Squire, J. R., & National Council of Teachers of English. Convention. (1990). *Transactions with literature: A fifty-year perspective: For Louise M. Rosenblatt*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. M., University of Illinois at Urbana-Champaign. Center for the Study of Reading., & United States. Dept. of Education. (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "What Facts Does This Poem Teach You?". *Voice From the Middle*, 12(3), 43-46.
- Scott, L. M. (1994). The bridge from text to mind: Adapting reader-response theory to consumer research. *The Journal of Consumer Research*, 21(3), 461-480.
- Selden, R., & Widdowson, P. (1993). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (3rd ed.). Lexington, Ky.: University Press of Kentucky.
- Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (1997). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (4th ed.). London ; New York: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Stecker, R. (1994). Art interpretation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 52(2), 193-206.
- Voloshinov, V. N., Matejka, L., & Titunik, I. R. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.