

# 情境文字的文圖轉碼過程對景別之 圖像解譯差異研究

孫春望\* 陳建雄\*\* 蔣世寶\*\*\*

國立臺灣科技大學設計研究所

\*suncw@mail.ntust.edu.tw

\*\*cchen@mail.ntust.edu.tw

\*\*\*嶺東科技大學數位媒體設計系所

bao@teamil.ltu.edu.tw

## 摘 要

本研究主要針對影音設計前製階段，不同學習歷程的受試者對於文字認知，轉化為視覺呈現時景別圖像描繪之構圖測試。實驗設計採二因子混合 ANOVA 變異數分析，在實驗設計部份，文字的描述分為四個情境：現實的、記憶的、超現實的，和禪悟、圖像的；每一情境分別用四或五句描述，依序有句型 1 至 18。測試的結果，於描述統計部份，高年級受試者的平均值結果顯示，較善於運用「較靠近的」景別作為內容的強調；在標準差項目，高年級受試者的結果顯示，最為分歧的句子—統計數字如下：句型 9：超現實 > 句型 17：禪悟 > 句型 16：禪悟 > 句型 18：禪悟 > 句型 12：超現實；低年級統計數字結果，則為：句型 6：記憶 > 句型 9：超現實 > 句型 16：禪悟 > 句型 12：超現實 > 句型 11：超現實。高、低年級受試者，排序重複呈現超現實、禪悟兩種情境，在文圖轉碼方面是較分歧的。而高、低年級組內效應檢定部份，對於句型的情境因子，主要效應達到顯著水準， $p$  值為： $0.00 < 0.05$ ；句型的情境因子與高、低年級組交互作用，同樣地也達到顯著水準， $p$  值為： $0.04 < 0.05$ ，表示高、低年級在各句情與情境方面，其文圖轉碼呈現是有差異的。在高、低年級因子組間設計部份，檢定結果未達顯著水準， $p$  值為： $0.39 > 0.05$ ，說明高、低年級在文圖認知與反應方面，並無明顯差異。各情境提示文句，現實的、記憶的、超現實的、禪悟的，各自的主效應均達到顯著水準， $p$  值均為： $0.00 < 0.05$ ，但各情境與所有測試者間，僅有超現實情境一項，在高、低年級因子達到顯著水準， $p$  值為： $0.04 < 0.05$ ，其它因子的交互作用則未達顯著水準，推論顯現超現實情境對於高、低年級的受試者，不論是否接受分鏡訓練，在圖像的認知方面都是分歧的，會在此情境的圖像認知與想像方面有較大空間。

關鍵詞：情境文字、文圖轉碼、景別、圖像、解譯差異

論文引用：孫春望、陳建雄、蔣世寶 (2009)。情境文字的文圖轉碼過程對景別之圖像解譯差異研究。《設計學報》，14(4)，1-22。

# 一、前言

## 1-1 研究背景

人類透過學習的歷程得到經驗，其中，在視覺的學習方面則以文字與圖像符號呈現為主，透過約定成俗與學習開始產生溝通，經由人類的溝通過程，每一族群或文化開始有了某些特定的符碼，作為相互之間編碼與解碼的媒介，而這一連串的符碼使用，必須透過學習與傳達。因此，文字、語言、圖案及影像等，就為人類最為倚重的溝通媒介（Yiy, 2005）。

由上述得知，人們透過視覺經驗累積視覺性的影像，然而，此一過程會因不同的文化，對影像的理解會有不同的組織方法，其中，最明顯代表文化的產物則以文字最為典型。人們一開始學習認識字的形，再從字的形作意象的記憶連結，故字形本身僅是某些事物的一個記號代表（Katz, 2002）。文學是一種以文字字義、透過字義的組合表現到詞意階段，經由詞的段落，將各種方式，組合成文學的不同體裁（多賓，2001）；因此，人們使用文字紀錄、描述具象、抽象的體裁內容，其中，包含：詩、小說、散文、甚至於戲劇的劇本、腳本等。

以電影編劇為例，主要的前製工作在於發想與撰寫劇本內容，但也有一部份的電影，劇本的取得直接是從文學作品的小說題材，透過故事的改編而成；雖然，不論劇本取得來源的形式與否，一開始的操作均會有相同的歷程，也就是以文字的方式作為劇情內容的描述（林洪桐，2002）。文字與影像同為記號的功能，但是，兩者之間最大差異之處在於，若以文字作為描述的方法，此記號內容可以解釋為一種多元想像的影像情境；之所以稱為「多元想像的影像情境」，是因為當一段文字內容描述一個情境、動作、表情等時，每一個閱讀文字訊息的個體，因為學習的背景與經驗不盡相同，故，每人的理解與詮釋，絕對有若干程度與範圍的差異，也由此假設下，文學的多樣性、想像性，並不會因為影像紀錄的媒介發展而有任何程度的式微。同理得知，同樣一本電影劇本，對於一個編導合一的導演，其心中想法，從醞釀、組織、執行過程，會有無數的變數去改變其電影呈現的結果，而這個推論，也同樣地可套用在許多導演，針對相同的劇本，也絕對不會有完全相同的組織與呈現結果（Katz, 2002）。也就如此，造就了電影媒體陳述的特殊性，吸引人們去觀賞、娛樂、分析此一個綜合的藝術載體，這也可從「老劇本新拍攝」的現象，持續發生在現今的劇本取材現象。

## 1-2 研究動機

因為符碼的形成與使用，必須透過學習得到經驗，此一連串的學習過程，會受到歷程經驗所影響，每個人在學習歷程中因學習地點、對象、方式、與遭遇，而有不同因素的干擾，因此，每個人對每件事的認知開始有了程度不同的差異，或有了相類似的共同認知。在此影響下，文字、語言的溝通過程，每位個體接收到語言、文字的訊息後，對訊息內容的解碼，必定會有若干程度的差異與雷同，而這些結果是否是學習過程所影響？學習的動作，是否在編碼與解碼的認知方面，有一致性的方法或邏輯，這也是本研究最初的動機發想點。

在上述的動機發想點，試圖了解是否可因為學習經驗，影響學生在文圖轉碼當中，能更有技巧地創造、安排與組織畫面內的空間表現與主題構圖。所以，藉由分鏡畫面之景別的單元，將此單元的教學內容於設定課程進行施教，試圖從課程的訓練，檢視學生是否在文圖轉碼過程有差異性的表現，以期從測試樣本所得之圖像樣本結果，套用特定研究設計的編碼方式，將資料予以數據化，最後，透過統計手段進行分析、解釋與推論，以了解分鏡課程的訓練可能影響的因素與程度。而設定之教學單元，主要施教

於三年級選修課「攝錄影實務」，內容主要重點教學有兩大目標，第一，訓練學生有更多景別概念與視覺經驗，以期在文圖轉碼過程，除文本的意義之外，分鏡者能以最為適切的技術與技巧，將畫面作完美的視覺顯現；第二，在文字的提示部份，以詩本身所提供的文字訊息，加上詩的體裁特性，已展現一種蒙太奇的表現，如此，更可透過段落來表現時間、空間的跳躍。誠如，因為詩本身的段落特質，並不會讓閱讀者在劇情的連貫性，或是動作的流暢程度方面，有非常唐突、不自然的感受，直接或間接地影響主題的認知。故，在此動機當中，初步希望藉由實驗設計與測試，達到本研究的目的。其次，也透過詩體裁的選擇，試圖讓學生嘗試解譯詩的跳躍陳述，與空間意境的不連貫組合，以期相對地從測試過程，額外得到本研究動機之外的創意思維之體裁延伸。

### 1-3 研究目的

本研究主要探討文圖轉碼當中固定的文字提示，每一位受試者接收文字訊息後，這些內容如何在各自思維當中描述，以分鏡方式解譯其腦海所浮現的影像結果。故，本研究主要目的有下列幾項說明：

1. 了解目前影音教育，在相關理論的課程教學，當文字資料轉換成影像符碼的編碼、解碼過程，各受試者對畫面景別認知差異的程度。
2. 試圖從本研究的實驗設計，了解在進行描述時詩的文字體裁對受試者分鏡情境氛圍時，景別構圖內容的關聯性影響。
3. 本實驗之研究結果，可作為相關科系在影視理論與實務教學時之參考，使現今影音等相關課程設計方面，有基本的客觀依據，在整個學習歷程，讓學生更重視前製階段的醞釀與視覺呈現，以利於將自己的視覺內容重製展現於個人作品當中。

## 二、文獻探討

### 2-1 畫面景別

畫面景別的解釋，依據張會軍（1998）在《電影攝影畫面創作》一書，明確定義：「畫面景別，通常是指被攝主體在畫面中所呈現的範圍」，若從攝影技術的層面進行探討，「景別的大小」則是由攝影機與拍攝對象之間的距離所定，並且，在機器因素方面，取決於鏡頭光學作用的焦點距離。換言之，如果，畫面內容是以動態拍攝方式進行的話，「畫面景別」即是攝影機所框住的景物畫面範圍或主體大小的描述（張會軍，1998）。因此，畫面景別的選擇，主要在於導演與攝影師間，對劇情、美學、設計等因素的溝通與選擇，讓觀眾能聚焦在特定的結構畫面，依循著畫面景別的形式作劇情的鋪陳描述。

從下頁表 1 的定義與說明得知，鏡頭焦距的長短操作，可直接控制畫面的縮放、大小與遠近，因此，造成景別方面直接產生變化。廣角鏡頭有大視角、深景深，望遠鏡頭則有小視角、淺景深的光學特性，此為單純從拍攝設備所賦予的設備特性所能影響景別的大小結果（拉畢格，2004）。其次，除了這兩個極端的鏡頭描述之外，標準鏡頭也是畫面景別構成的另一種描述，而人類的視角也透過類似標準鏡頭的視角，作為主觀鏡頭的視覺表現（朱瑪、朱丹，2005）。從這些鏡頭表達的名詞定義與說明，其實就是解釋主題在畫面當中所占比例，相對地也表達畫面景別的空間狀態。

表1：各文獻對景別之定義

學者 景別	張會軍 《電影攝影 畫面創作》	蘇啟崇 《實用電影攝像》	葛德 《電影攝影 藝術概論》	Steven d. Kat 《Shot by Shot-Visualizing from Concept to Screen》	劉益君 《電視攝影教程》
大遠景	人物或主題在畫幅中的大小，只占畫幅高度關係的四分之一	無描述	人在畫面中所占位置極小，離攝影機較遠	無描述	被攝體處於畫面空間的遠處
遠景	人物或主題在畫幅中的大小，只占畫幅高度關係的二分之一	無描述	人在畫面中的位置明顯了些、重要了，但仍在較遠的位置	無描述	主要被攝對象在畫幅中的比例關係略微增大
大全景	為人物或主題在畫幅中的大小，只占畫幅高度關係的四分之三	遠距離拍攝廣闊場面的畫面	無描述	無描述	人物與景物在視覺關係的處理是平分秋色
全景	人物或主題在畫幅中的大小比例，與畫幅高度相同	事物的全貌	可以清楚的看到人的全身	把所有說話者涵蓋在畫面	帶頭帶腳的全身鏡頭
中景	人物膝蓋以上部份，或主題高度入鏡約四分之三	集中拍攝事物的主體	表現人體膝蓋以上的畫面		攝取人物的大半身
中近景	為人物腰部以上部份，或主題高度入鏡約二分之一	無描述	無描述	無描述	不中、不近，而介於兩者之間，人物半身鏡頭
近景	人物胸部以上部份，或主題高度入鏡約三分之一	拍攝景物中最活動、最精彩的部份	腰部以上的人像	演員的姿勢和肢體語言	人物在畫面中取胸部以上，並占據畫幅面積一半以上
特寫	人物肩部以上的頭像，或主題高度入鏡約四分之一	像在一、兩米的近距離觀看拍攝被攝體的局部	肩部以上的人物頭像	肩上景	被攝主體人物的肖像
超特寫	人物或主題的局部特寫	無描述	表現人物面部的局部	主體局部畫面	人物或景物的局部或細部畫面

畫面是電影基本元素，也就是電影內容透過畫面的構成、編排等手段，產生鏡頭的設計結果。這些手段的設計，包含了許多元素的交互作用，其中，明顯看出的作用，在於主角或主題於景別的變換，時間與空間因素的表達與劇情的詮釋（彭吉象，2002）。相對地，也在這種線性、非線性關係的切換當中，凝聚導演將時空因素各自的構成風格，形成在景別的呈現，該風格的具體展現，包含了鏡頭風格、構圖風格等。因此，畫面是電影基本的元素，景別則透過畫面，具體將構成、配置的結果，作了目的性的視覺呈現、說明或交代，也就如此，畫面景別在視覺構成中，是一體兩面、無法分割的關係。

景別表現就如音樂的樂符一般，可讓電影的內容透過景別的變化，產生某些程度的節奏影響。因為，拍攝技巧的演進過程，從最早的單一固定「樂隊式視角」位置，到後來透過位置、鏡頭變換的配合，讓景別與主題的安排開始有不同的綜合作用（考克爾，2004）。其中，衍生而出的景別大小，本身就是一種旋律、節奏的呈現，然而，以切換視覺畫面的呈現，造成人們觀看時所產生的心理感受。導演可透

過景別的大小變換，輔助與補強劇情鋪陳的節奏，其中，「跳鏡」的技巧就是以景別大小與視角差異，所發展出來的一種節奏與視覺的配合結果，除了有心理節奏的效果之外，最主要的使用關鍵，則是應用了剪輯觀念，作劇情、動作方面的精簡省略。

「景別」在動態影片當中的廣義解釋，主要是針對畫面出現的全部內容，其中，包含：環境與角色，所以，其主要的作用，一般除了作為敘事劇情的畫面構成與組合之外，景別所囊括的個別視覺意含，也是導演作另一種語言的表現（張會軍，1998）。例如，全景系列主要是環境、人物位置方面的描述說明；而近景系列則是強調主題、人物的表情與動作。這些使用的原則設定，在於人物、動作與畫面當中人物所占的比例大小有關；假設，以一個人物作了一個肢體動作表現時，導演考量景別大小時，就必須將此肢體動作，納入作為劇情鋪陳重點的提示與否。如果，此動作是劇情當中的重點、提示或伏筆時，該景別的設計就以近景系列，甚至，透過超特寫的景別設定，才能完全配合劇情的視覺提示或說明。而這是僅從鏡頭與景別的關係，對劇情說明的範疇切入，導演除從微觀範圍單純構思景別與劇情之關係，亦必須跳脫鏡頭層面，從段落與段落、乃至於整片的景別構成特色，再一次明確本身使用的景別所營造的表達語言。

## 2-2 詩的時間、空間中蒙太奇表現

語言與文字媒材之所以透過文化的管道流傳下來，而且，隨著時間的演進逐漸地有程度大小的改變、興盛或衰敗。從華文歷史的演變，文字學與語言學有極大的發展方向，在文字語彙的使用方面，也因使用的程度作一些調整與篩選，從以往的古文逐漸到現今的白話文。相對地，也直接或間接影響到詩體的演進與發展，從詩學發展出另一個分支，該分支因電影的發明，並從電影當中發現電影呈現方式的特殊性，所以，電影藝術詩學就成為電影媒體的文學載體（彭吉象，2002）。

之所以「電影詩」成為電影的一個支派，其核心當然在於文學的內容。若從文本的角度切入的話，在詩詞當中除了字義本身的內容之外，也呈現字義與字義銜接與組合的關係。一句完整句子的整體意含，若從電影詩為主的表現，則是透過蒙太奇思維進行的畫面片段，甚至於場景或劇情的詮釋與展現（周月亮、韓駿傳，2003）。就詩的體裁來說，詩本身就有跳躍的、精簡的、抒情的、抽象的特性，藉由文字字義的單字作為最基本的單位，其後，就由單字組合成詞、段落，最後，呈現主題的抽象或中心概念的表達（多賓，2001）。然而，從這些組合的過程不免發現，詩在影像轉換過程，的確省略或忽略了內容的連貫性，也就呈現一種段落的、精神的蒙太奇的表現與存在精神，而這種形式表現，同時，涵蓋到文字語言與影像兩種符號載體。

在影視作品中，文圖轉碼過程所牽涉到的符號轉換，另一個相當關鍵的影響因素就是符號的使用，尤其，在分鏡過程，文字符號與影像符號的配對，牽涉到創作者、觀賞者的編碼、解碼共同認知的差異。所以，當文字字義符號是雙方認同而成約定，閱聽眾閱讀後的心理解譯與視覺的編譯過程，該類符號的使用才具有意義。而符號的應用開端方面，則依據瑞士語言學學者弗迪南·德·索緒爾（Ferdinand de Saussure）的結構主義理論（Structuralism），針對影視的結構樣式、語言意義進行整體與個別的應用探討（Douglass & Harnden, 2004）。所以，從符號學的角度切入，文字語言轉換為視覺影像的過程，在文字方面牽涉到語言的語義、語法，以及言語的敘事方式、說明結構等，其中，文學體裁在這些因素的作用下，開始有明顯的差異，這包含文字階段與影像階段的影響。

在詩體裁的部份，由於，言語的語義、語法的使用方面，明確度不同於其它的文學體裁，乃是一種簡潔的、段落的、感性的意象表現。對於詩體裁符號的轉譯過程，某些程度也是將文學意象作若干的視覺化轉移，因此，對於影視當中，劇情內容所影響的畫面之連續關係，則相對減弱，其所呈現的卻是非

劇情的、抽象的、中斷的、意境的視覺鏡頭、段落的組合排列，然而，並不意指完全可以藉由創作者或導演，將影像符號詮釋後，可任意的表現，而是必須考量到符號的功能。善用符號在文字、影像形式的表現，能讓創作的層面與此類因文化習俗，約定成俗的符號範圍，產生另一種形式的創新與突破（多賓，2001）。以往，創作者在影像詩的影視體裁表現方面，因其所使用的符號解譯困難度，往往無法與觀眾的解譯方向、難度，作某些程度的搭配，造成影片評價有程度的落差。若從藝術形式的角度切入，並無對錯問題，然而，從藝術傳達的角度切入探討時，的確出現傳達、接收、轉換的差異困擾，而這些認知因素在詩體裁的表現方面，尤其明顯。

## 2-3 情境與氛圍

「情境」對於影視作品，可視為情節與環境之間的關係說明；「氛圍」則是對於當時劇情內容的描述，為符合劇情、人物表演的形成所作的氣氛營造（拉畢格，2004）。兩者之間則有某程度的重複關聯性，在某些時機，也必須相互結合才能有明顯的成效產生。如從目的的角度切入，情境的主要任務，在於導演可能為達到劇情內容的情感訴求，所作出的一種整體氣氛的設計。氛圍的目的，則在於藉由影片情境的渲染、延展，讓觀眾強烈地受到影片內容的吸引並且受到感動。換言之，導演在情境部份主要針對的是影片的內容，氛圍則是導演藉由影片影響觀眾的心理感受，對於導演的操作方面兩者則有不同的方法與目的。對於觀眾而言，在一部影視作品當中，情境、氛圍之目的與導向雖無法明顯區隔，但在某些內容中卻是相輔相成，兩者達到接收、感受的交互作用。

情境部份的設定，如果，單純地從狹義角度進行操作，則是為了達到導演對於某些劇情的需求，針對環境當中任何內容所作的刻意安排，使得環境因素能夠適切地符合劇情、表演的需求（拉畢格，2004）。所以，在一部影片中，會因為劇情的描述有不一樣的情境段落，例如，槍戰緊張的情境、親人久離相逢的情境…等，這些情境均是依附劇情，隨著劇情的變化而在情境方面有所配合。至於，氛圍的部份，可藉由主題、段落、鏡頭的技術、觀念組織而成，目的就是試圖將人物的情緒，反映到氛圍的要素，文字的描述通常會透過抒情的詞語進行，例如，喜、怒、哀、樂、緊張、尊敬…等。藉此得知，情境主要針對環境部份與劇情的關係；氛圍則是主題或角色，在某些情境所作劇情說明的氣氛輔助，所以，在某些程度方面，情境的因素則涵蓋在氛圍因素中。然而，此僅是從微觀的角度說明氛圍，如此，其與情境的差異性僅在於客觀與主觀的判定。如果，從遠觀的角度切入，可說是一部影片的整體氣氛感受，代表著影片的屬性、風格，甚至，可直接影響觀眾對影片類型的判別（考克爾，2004）。

影響一部影片的情境、氛圍因素，除了基本的環境、表演之外，從技術實務方面，也是藉由布景、燈光、色彩、畫面景別、攝影機拍攝狀態…等配合來達成。其中，電影畫面不但可以是交代劇情的敘述性表現，更可進階地引領影片氣氛的情緒性表達，是氛圍養成中最為基礎、也是最為常用的技術表現，這可從景別大小約略解釋其關聯性。廣角系列，是一種說明式的氛圍，說明一些較具理性的，例如，地點、時間、人物位置等內容；而近景系列，則是強調主題、人物的特徵或表情，在氛圍方面，因景別大小而有壓迫心理感受與壓縮的空間距離，此在氛圍的關係方面則有感染性的情緒表達。

情境與氛圍亦可從文字、影像兩方面，作個別地討論。在影視前製階段，進行文圖轉換過程，氛圍就必須透過描繪的手段，將文字氛圍轉換成影像氛圍，誠如上述所列的構成元素，以線條、明暗、色彩、構圖及景別等，除視覺化之外亦將情境、氛圍融入到視覺畫面中，即使，某些氛圍並無法藉由視覺呈現，但其實質內容卻投映在畫面、表演等的精神當中（考克爾，2004）。一位具有經驗的導演，在考量技術層次之後，如何透過情境、氛圍的情感性訴求，企圖影響觀眾對影片的認知與情緒感染，這也是一部影片從「敘事」功能提升到「敘意」的境界。

## 2-4 電影敘事學

彭吉象（2002）於《影視美學》一書，說明「電影敘事學是從電影符號學發展而來，所以，在某種意義上，可以把電影敘事學（Narratology）看作是電影符號學的一個分支。」主要研究的方向，在於以文學敘事學的思維與研究方法為借鏡，針對電影的敘事結構所作的相關探討，其中，影響電影敘事學派的方向與發展的理論，就是結構主義（Structuralism）敘事學與俄國批評家普洛普（Vladimir Propp）的理論；而現代敘事學則與前蘇聯形式主義（Formalism）有極大的關係，從普洛普所抱持的觀念，任何故事的分析，應從故事劇情的結構先行研究，而且，「功能單位是人物的行為，行為之成為功能單位」（彭吉象，2002）。因此，普洛普開始從童話開始分析其故事結構，從這些童話結構中發現，某些基本的組成單位是共通的、相容的，並且，以文字作為紀錄。因此，結構主義敘事學影響電影敘事學的因素之一，就是所謂的「視角關係」，此種視角關係建立於主觀的人物視角，以及客觀的攝影機視角。在電影的敘事方面，均可透過此兩種視角進行劇情的描述，對後來的分鏡階段與技術設定方面，也具有某些程度的影響。

在電影敘事學，主要研究範圍在於電影敘事本文，有關於敘事的內容項目，包含：時態、語態、語法、觀點等，乃藉用文學敘事學研究小說的方法來分析電影敘事，但是，電影因沒有像文學一般，有較為嚴謹的研究法則，因此，對上述的敘事項目，僅能從文學研究法則進行探討（李顯杰，2005）。以文學為借助分析的手段，相對於同樣為文學的詩體裁來講，如從電影敘事學的功能與結構來講，則必須清楚兩個概念，那就是「陳述」與「話語」，兩者之間的邏輯關係，建構在「陳述的行為後，產生話語的本文」（韓仁存，1984）。就以詩為舉例，有了以文字為陳述的媒介後，產生了陳述文字的言語內容，該內容的載體就是詩。而這個載體，除了以文字作為陳述方式之外，也可轉換為另一種以視覺的呈現，並透過影像為媒材、以靜態及動態為手段的電影，將小說或詩的「本文」及「文本」作視覺化表現。故，從結構主義敘事學、文學敘事學與電影敘事學，其中的關聯性則建立在故事結構當中，而且，透過文學方式進行借用、溝通，最後，藉由影像等視覺手段，陳述文字的內容與故事結構。

然而，在敘事的定義建構下，當以文字或影像，對故事、劇情作描述性的呈現或表演時，陳述的內容會因為情境、氛圍、體裁等因素下，有不同的描述方向與範圍，因此，即有「敘事」與「敘意」的描述建構（林洪桐，2002）。其中，小說體裁內容大都以「敘事」描述為主，而詩體裁則主要表現「敘意」的文學精神。在敘事與敘意的視覺表現方面，敘事主要以主題的說明、人物的介紹、劇情的交代、行為的連貫等作為主軸，相對於敘意，則主要在於表現主題的意境、人物的特徵、劇情的精神與行為的重點等，故，兩者存有相對於「理性」與「感性」、「具象」與「抽象」的對立型態。

## 2-5 分鏡頭

分鏡頭之前，有一個相當重要的階段，那就是影像化的歷程。當一個概念、想像或小說文字的解譯同時，均在人們的腦海當中，藉由各項感官的感受與認知等交互作用，將停留在腦海中所呈現的影像畫面，以「影像」媒介複製到任何選定的媒體（Begleiter, 2001）。這個認知與轉換的流程，在執行面並不是一件容易的事，必須有相當能力與才賦，或是經過某些專業性的訓練與不斷的實務練習才能達成。如同一個完全不會繪畫的人，如果要求他把一個存留在腦海的影像、意象描繪出來，絕對會牽涉到個人本身所具備的描繪能力。雖然，在視覺呈現的手段方面，可能以單純的基本點線面描繪，將基本的構圖作簡略的交代。但這項工作，如果，交由具備描繪能力的人、甚至專業的分鏡設計師來進行的話，其視覺的完整度必定與腦海構思的畫面，在執行程度方面，與不會描繪的人員所繪畫面，有截然不同的影像結果；甚至在影像化的過程，連帶地將色彩、明暗等其它要素一併轉譯，讓畫面內容與符號更為完整。

劇本在影像化的過程，具體的動作就是「分鏡頭」。「分鏡頭」此一詞彙主要產生來源是，當文字劇本完成後，導演為了將文字的劇情內容，轉換為影像畫面時，須將思考過程的劇情與畫面作具體動作的結合。而一般的解釋也都將分鏡頭，以「動詞」的型態進行考量，其繪製的目的在於前製階段，導演為了將自己決策的視覺畫面，準確地與相關工作人員進行溝通，因此，從技術學習的層級來檢視分鏡技術時，執行分鏡頭描繪的人員，最重要的技術就是描繪的能力（Simon, 2000）。在國外，就有分鏡頭設計師的專業職責的產生，該人員所需具備的能力，在觀念部份是「攝影構圖」的養成與獨特見解；而技術方面則如前所述，須具備形象的描繪能力。因此，對於分鏡頭階段，「繪畫」與「攝影」兩者之畫面建構訓練方面，具有緊密的關係，因為，影像畫面其實就是繪畫具體形式的表現與衍生。從圖 1 所示的關係，可約略說明在分鏡頭流程，透過圖像描繪的手段，串聯文字與攝影影像、圖像（Begleiter, 2001）。

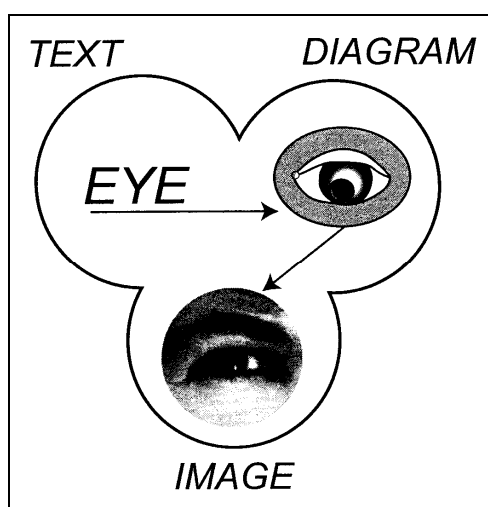


圖 1：文字轉換意象過程圖（Begleiter, 2001）

如果，將文字與影像的符號，對應到影視的實質內容，鏡頭則對應於文學的字、詞，場景則可對應為文學的句子，場景與場景的結合，則是可對應到文學的章節段落（Katz, 1991）。但如果以詩為體裁的文學創作，因為，詩本身的結構對現實生活的邏輯，已透過「蒙太奇」的概念，將時空作了適度的剪輯處理。因此，從詩的體裁與電影的對應方面，則應有若干的模糊地帶，較不為引人爭議之處在於，詩的體裁可應用標點符號來區隔上下文，在內容的連續性則以符號作「間歇」與「轉換」（韓仁存，1984）。所以，一句詩的內容意境，也可視為對應到一個鏡頭，如此，使文字轉碼時，在視覺的呈現方面較有完整的表達，只是此種對應的鏡頭型態，可有靜、動不同的動作表現。

電影相較於文學在視覺傳達方面，有更為複雜的概念與技術呈現；電影將所有的文字劇本內容，解譯、壓縮在一個或數個影像畫面。如以對應的方式將句子或語言，作視覺化的呈現，單純文字的字義或描述，雖有影像化的想像空間，但如果在明確影像化之後，極有可能無法滿足閱讀者在文字方面的提示或說明（Vineyard, 1997）。因此，也顯示電影媒體，如以單純的文字表徵進行對應，每個影像鏡頭則包含許多訊息內容，其中，包含：動作、場景、情境及表情等。總之，在分鏡過程，除視覺的描繪之外，也會透過文字、符號或其它方式，進行影像內容的技術補充說明，這也是分鏡頭的過程中，將文字與影像彙整在分鏡腳本，作為拍攝時，導演與相關工作人員溝通的依據（李祐寧，2000）。



### 三、研究方法

本研究實驗設計的部份，採 2×18 混合設計，並以 ANOVA 變異量分析，進行二因子受試者內（句子的情境，以下簡稱「句情」）與受試者間（高年級與低年級，以下簡稱「班級」）的混合設計之統計與分析，從實驗設計中試圖了解，班級之間的基本描述性數據，透過實驗設計句情因子的內容，是否因班級因子不同而有差異的呈現，以及二因子之間是否有交互作用的情況。

#### 3-1 實驗對象

本研究主要探討不同學習階段之學生，因影視相關原理的知識與技術累積過程不盡相同，高年級班級經由相關課程學習後，是否造成其文圖轉碼過程與結果，有所差異或雷同之處。實驗設計之受試者主要有兩個班級；其中一個班級的受測群組，設定為已選修過相關課程，如：必修課「影視原理與實務」、選修課「攝錄影實務」之學生，因這些課程除討論影視原理、攝錄影實務之外，任課教師會於課程中，設計一項有關於分鏡頭技巧的「鏡頭取景」教學單元，這些課程均集中在二、三年級，故，將此受試班級以「高年級」命名。另一班級則設定為尚未學習過任何有關於影視、攝錄影等相關課程，其中，以一年級新進學生最為符合，故，將此班級以「低年級」命名。兩班受測人員均從「基礎攝影」、「攝錄影實務」修課學生中，以抽樣方式各抽出 30 位為實驗對象，總計兩班共 60 位學生，參與本研究之測試，兩班均為四技大學部學生。高年級為四技三 A 班學生，選修人數計 35 人，共抽取 30 人，低年級為四技一 A 班學生，選修人數計 48 人，共抽取 30 人。以相同人數作為設定所持理由，希望從實驗中盡量避免統計過程所出現的受試者數量不均的誤差，故，以兩班各項條件均等的比對方式，以符合抽樣人數的一致，並設定從兩班學生進行任意抽樣的受試者。

#### 3-2 問卷樣本

本研究主要探討劇本內容以文字型態作為測試提示，受試者經過閱讀、理解、認知後，以及個體對文字內容的詮釋能力，藉由圖案描繪方式將文字意義解碼成為影像的結果。問卷中，文字內容的意義以「非完全劇情體裁」、「詩的時空蒙太奇表現」進行設定。從上述的條件設定下，所選擇的文學作品為作者羅門（本名韓仁存），於西元 1984 年間創作的作品《傘》，該文章收錄在《羅門詩選》文集，由洪範書店出版發行，版本初版三刷，作為文字提示的樣本來源。選擇韓存仁新詩作為本研究的測試樣本，因為其詩風有著極大的影像想像力，在字句的情境方面，更流露出新詩浪漫的本質；其次，韓存仁是近代台灣詩壇「藍星詩社」的代表人物，同社代表人物另有余光中、周夢蝶等詩人，歷年作品入選多國之詩選與「中國當代十人詩人選集」，詩作極具代表性，且該社的詩觀主要為強調人生的意義，重視實質、生活體認與自我創造，並呈現詩的思想根源。該篇文章共分四段，全文內容為：「他靠近公寓的窗口 看雨中的傘 走成一個個孤獨的世界；想起一大群人 每天從人潮滾滾的 公車與地下道 裹住自己躲回家 把自己關上；忽然間 公寓裏所有的住屋 全都往雨裏跑 直喊自己 也是傘；他愕然站住 把自己緊緊握成傘把 而只有天空是傘 雨在傘裏落 傘外無雨」。如以作者的創作說明，則是將全文分為四個情境，第一段為現實的、第二段記憶的、第三段超現實的、第四段禪悟的。從該詩文句約略可看出主要構成因素，有人物、動作、空間、時間、技術、劇情、情境，氛圍等；因為，在詩的體裁方面，主題的跳躍表現稀釋了劇情的鋪陳，也相對涵蓋動態媒體內容所需之文本骨架與形式外顯，本研究借用此篇新詩企圖從影像時間、空間載體，將其所存在的構成元素作屬性的歸類，以滿足一般影視內容出現的構成條件，因為，這些歸類內容都相對影響轉碼的影像完整度。再者，文字段落可能影響受試者，對該段內文所作的片段式解譯，故，透過標點符號進行句子的區分，決定以作者原始分段結果進行句子與句

子的區隔。至於，四個主要段落，作者主要的表達情境則以分號進行區隔，該區隔方式與情境的定義，則引用作者於詩文之後所作的註解。同時，為避免其它因素的干擾，本研究主要目的與結果，將所有的文字提示語，均先列入預設好的分鏡問卷表格，以提示受試者進行解譯。

### 3-3 實驗方式與步驟

本研究主要以表格欄問卷方式進行實驗，受試者於問卷的設定欄位進行影像的描繪。首先，提供已經設計完成的空白「分鏡表格」給受試者進行實驗。在該「分鏡表格」，主要欄位有：鏡序欄、影部文字描述欄、分鏡欄、聲音文字描述欄、技術文字描述欄與時間欄，共七項內容。本研究主要測試樣本位置，則設定在「分鏡欄」，受試者將描繪的圖像內容置入該欄，隨後，依據研究目的與定義的方式，抽離研究項目-景別變項。至於，景別編碼的定義方法，主要依據張會軍（1998，頁 7-21）在《電影攝影畫面創作》一書，針對景別所使用的劃分方式，將本研究景別定義於：「在電影、電視中，以被攝主體（人物）在畫幅中被畫框所截取的部位多少」以及「在拍攝中以被攝主體（景物）在畫幅中所占的畫幅面積比例大小」兩項，進行景別的歸類。其中，景別種類共計有九種，分別是：「大遠景」、「遠景」、「大全景」、「全景」、「中景」、「中近景」、「近景」，「特寫」及「超特寫」。在各個景別的影像定義部份，則彙整幾位學者著作中對各景別的定義描述，標示於表 1 提供參考並比對其差異性。至於，各景別之畫面定義，輔助說明則參考圖 2 所示。其中，各個量尺因主體與畫面比例關係，因此，同樣具有大小之特性，此種大小的特性則與量尺順序作正向的配合。



圖 2：景別畫面比例圖

上述，所提九種景別的編碼方式，則套入以九段區隔量尺進行，將景別最廣的「大遠景」設定於最左側並以「1」數字取代；而將景別最小的「超特寫」，設定於最右側並以「9」數字取代；中間景別的代表數字，以景別大小依序編碼為：「遠景」：2、「大全景」：3、「全景」：4、「中景」：5、「中近景」：6、「近景」：7、「特寫」：8。因此，可從編碼規則得到一連續的數字排列，各自代表上述且畫幅比例大小的變化，同時，亦符合景別變化的順序特徵，其景別與量尺數字對應，如：圖 3 所示。

在實驗步驟部份，於約定時間，在選定受測群中，以隨機抽樣方式，抽取受試者進入教室，每人可攜帶描繪之工具，依據提示在空白的分鏡表，將樣本內容轉譯、描繪在分鏡表的「分鏡」一欄，黑白彩色、表現媒材不拘，僅限定需以手繪方式進行描繪。描繪圖樣透過掃描方式，將描繪內容數位化，並將影像依序置入分鏡一欄。受試者亦可增加文字，藉以說明圖像內容或技術提示等，各自填入 Word 檔案的表格。隨後，受試者對實驗問卷的「文字圖像化」轉譯結果，以人工方式，依據上述景別的定義，進行人工編碼判別程序。第一階段，主要先將各受試樣本，編碼轉換後的數據，進行描述性統計，再進行後續兩個受測班級，相互間描述統計及推論統計的比對與分析。



圖 3：景別畫面與編碼數字對應圖

### 3-4 實驗工具、範圍與限制

本研究主要使用工具為一般家用電腦，描繪部份於特定空間進行，隨後，學生取得電子問卷表格，依照要求將描繪的分鏡，以掃描或拍攝予以數位化，置入電子分鏡問卷的影像欄，以夾帶圖像的方式繳回分鏡問卷電子檔。整理資料的階段，實驗設計者使用 Microsoft Word 文書軟體，軟體版本為：2003 版本，應用範圍主要在於文書繕打、問卷設計、資料統整與撰寫成果報告。資料統計階段，使用軟體為：SPSS 10.0 中文版本，於學校進行資料統計、圖表輸出，以利後續的比對與分析作業。

由於，文字在心理認知視覺化歷程，牽涉到許多干擾因素，在此前提下，僅將本研究主要的實驗焦點，凝聚在高、低年級學生，對於課程的實施是否有助於學生在文圖轉碼方面，有明顯的差異結果，並試圖推論實驗對象，於視覺認知方面的「呈現」、「再現」與「轉譯」歷程。本實驗樣本之文本「新詩」的選定，主要考量重點在於該文作者已將文章做了情境的區隔，對於文學的修辭與視覺概括性，僅透過標點符號的區隔作單格畫面的對應，故，本研究僅單純回歸到文字視覺化的詮釋認知方面，不作文本結構的修改。

## 四、研究結果

### 4-1 初步描述統計與分析

在初步的描述統計中，由於，本研究的主要方法，是將量尺作為畫面景別轉換的大小標示，在第一階段的描述統計，先觀察平均數分布結果，試圖從中發現高、低年級對使用景別的認知差距，第二階段再從高、低年級兩個班級，所呈現之數據標準差部份，預測受試者受測結果的離差關係。至於，個數部份僅列出本研究當中，受試者之間，每班接受實驗的人數與總計人數。由於，句情因子的水準共計 18 句，為求討論聚焦在重點，故，僅對於描述統計表中，推論其各班標準差數值當中最大之五個順位，也就是在所有水準中，受試者的呈現最為分歧的五句提示句，最後，再進行總和的推論解釋。

從表 2 的描述統計平均數來看，發現高、低年級在各句子當中，其平均值有出現超過 1 的數字差距者，依序為：句 9：超現實 (2.1) > 句 18：禪悟 (1.1) > 句 8：記憶 (1.0) 此三項；由此呈現進行解釋，推論句 9：超現實－「忽然間」這句內容，並無法藉由想像的物體、人物等實體畫面表現出來，僅能說是一種轉換的狀態連綴，對於該種抽象的狀態來講，的確可能存在較大的畫面詮釋差距；低年級以接近「全景」景別作為畫面的認知反應，而高年級傾向以「中近景」景別來表現。句 18：禪悟－「傘外無雨」這段句子，若以作者情境區隔為禪悟的，相對說明該句是一種人對於事物的體悟了解，除了主觀的抽象描繪外，更拉大受試者個體的文學、視覺經驗差異；低年級以接近「全景」景別與高年級接近於「中景」的景別來對應，若以本句視覺構成來講應人物、傘物件與環境狀態的組合，僅有高年級試圖以較靠近的鏡位來說明該句的狀態，在影像構圖方面的確有強調的功能存在，這或許也約略反應出學習的結果。在句 8：記憶－「把自己關上」景別平均值的差距顯示，單純是一個動作的陳述，然而，高、低年級卻有相當大的認知詮釋差距，低年級以接近「全景」來視覺化此動作，高年級則以接近「中景」景別說明該狀態，依據本句視覺構成主要是動作的描述，除了聲音之外，「關」的動作與「門」、「自己」這幾項構成主、客體要素的表現或線索，依循可能是本句的主要符號意象，由此，推論高年級將較有觀念地以靠近的景別強調、說明重點動作，並作為前後文在畫面切換的節奏表現。

在高年級部份，所有句子當中，其標準差數據最大的五句，分別為：句 9：超現實 (2.86) > 句 17：禪悟 (2.66) > 句 16：禪悟 (2.66) > 句 18：禪悟 (2.34) > 句 12：超現實 (2.25)。高年級的受試者

在句 9：超現實－「忽然間」所呈現的畫面景別，差異最為分歧（2.86）。推測最主要原因，在於「忽然間」句子本身並不是視覺化的提示，其所描述的是一種快速情境的轉換，因此，在該句的視覺化轉化描繪過程，當受試者認知的結果企圖以畫面說明時，可能透過以往的視覺經驗，一部份受試者使用既有的符號方式進行視覺化描繪，其中，主要以接近於幾何圖形的爆破、閃電、黑畫面、移動模糊等符號，作視覺的呈現。此所謂的「視覺經驗」，即受試者在圖像描繪的造型呈現趨向，可能受到個人以往對漫畫、卡通視覺經驗的影響，大量地使用在問卷的分鏡描繪，然而，此種視覺轉化的認知，在測試當中出現兩個極端的差異呈現，此兩個主要差異在於用「大全景」、「超特寫」等極端景別的描繪結果。其次，句 17：禪悟－「雨在傘裏落」成為第二分歧的句子（2.66），這個句子本身在於禪悟的意境，在視覺的表現與意境的認知轉化，具有某程度的困難，是一種跳脫生活的視覺邏輯，已接近於幻想、冥想的意境，故，在學生的文圖轉碼過程，個人的幻想內容、方式與範圍交互作用方面，有很大的影響，許多樣本是從句義直接視覺化表現，只是在畫面景別部份，每位受試者的畫面「強調」使用方面有較大的分歧。第三大分歧的句子為句 16：禪悟－「而只有天空是傘」，也同樣地在高年級受試者中，有相當程度的分歧呈現（2.66），在句義的分析中，也是一種幾近於幻境的情境提示。當轉換以視覺畫面表現時，除了句義的理解範圍過大之外，在畫面景別表現方面，亦有相當的分歧結果，大都以天空與傘兩項，在提示文出現的物體作視覺的呈現，僅是在構圖配置方面有相當的差異呈現。整體而言，高年級對 18 句句子，所做的畫面景別的描繪結果，從標準差分歧程度的遠觀來看，前五名均落在抽象化的情境，其中，禪悟的情境有三項、超現實則有兩項，推論高年級雖在相關課程與經驗累積，對具象型態的句子有較多的學習經驗，但遭遇一些抽象、幻境的情境轉換時，視覺景別的認知與變化，仍有明顯極端的差異呈現。

另一方面，低年級班級在標準差數據呈現結果，所有句子當中標準差數據最大的五句提示文，分別為：句 6：記憶（3.45）>句 9：超現實（3.00）>句 16：禪悟（2.60）>句 12：超現實（2.37）>句 11：超現實（2.24）。其中，在低年級的標準差部份，最為分歧之句子為句 6：記憶－「公車與地下道」，其數據高達 3.45，明確顯示在低年級班級，對此句子之畫面景別視覺化呈現最為分歧。若從句意部份解釋「公車與地下道」這句提示文，本身僅是兩種物體名詞的直接陳述，並無情境方面的任何提示，或許對於未接受正式課程訓練的低年級來說，可能造成畫面景別的影像解譯困難，有些受試者以廣角景別，完整呈現公車與地下道影像構圖，亦有些受試者會以特寫系列鏡頭，作兩物件前後景的構圖，因而，造成該句景別大小解譯分歧的結果。其次，第二大差異的句子為句 9：超現實－「忽然間」，標準差數值高達 3.00，這在高年級部份，則有相同解釋與推論的理由，只是低年級班級受試者，卻意外比高年級班級有更高的分歧結果。第三大差異句子為句：16 禪悟－「而只有天空是傘」，數值結果為：2.60，分析部份也與高年級的解釋與推論雷同。第四大與第五大差異部份，與高年級有明顯不同之處，則是第五大差異的句子，句 11：超現實－「全都往雨裏跑」，其數值為：2.24，分歧程度仍高達 2.2 以上。從句義切入推論此句，仍然是一種抽象、幻境、超現實的提示文描述，當試圖將文字的敘述以視覺方式呈現時，因為，此句無法以生活邏輯的方式進行解譯，故，在轉譯的過程，受試者自然會受到一般情境影響，有較大的差異表現。

從兩班對所有的提示文的句義、情境部份的認知、轉換與視覺化描繪後，整體推論於兩班之中，對於現實的，即第 1 句到第 3 句的情境，畫面景別的文圖轉換結果，各個受試者有較一致的視覺表現，此三句提示文主要以敘述說明為主。兩班均出現的分歧解譯，絕大部份在於超現實的，即第 9 句至第 13 句，與禪意的，即第 14 句至第 18 句此兩項情境，其中，兩班標準差的分歧部分，在句 9、句 12、句 16 此三句有相同的重疊性，僅是數據的些微差異，以及順序稍有調動變化。但兩班中最明顯不同的部份在句 6：記憶，該句提示文是低年級最為分歧的句子，但在高年級班級標準差數據呈現僅 1.20，反而出現較為一致的畫面景別構圖認知。

本研究推論，從高年級班級所呈現較為一致的部份，推論應與教學課程，所給予立體空間的概念學習有關。低年級僅將描述物體以平面空間概念進行編排，因而，直接地影響畫面景別大小的判斷結果。最後，在高年級班級，句 17 的部份有第二高的數據呈現，但在低年級班級的數據為：2.13，並無排入前五大的差異排序。如從整體標準差數據呈現而言，低年級對於某些句子的文圖轉換過程，個別的認知表現有明顯的不同，導致某些句子的標準差數值，結果顯現極大的分歧，其中，以句 6：記憶與句 9：超現實此兩句標準差均高於 3 以上。在高年級班級的整體數據呈現，高、低數據的範圍似乎較小；推論若從課程學習的角度切入，似乎可透過教學過程，讓學生有較明確的畫面景別概念，如此，才能直接透過畫面，作技術層面的輔助表現。

表 2：各句提示文於兩班呈現描述統計數據結果

句子順序	班級	平均數	標準差	個數	句子順序	班級	平均數	標準差	個數
句 1：現實	高年級學生	5.2333	2.0457	30	句 10：超現	高年級學生	2.5000	1.7171	30
	低年級學生	5.1333	1.9070	30		低年級學生	2.2667	2.1324	30
	總和	5.1833	1.9614	60		總和	2.3833	1.9230	60
句 2：現實	高年級學生	3.7333	2.0998	30	句 11：超現	高年級學生	3.1667	2.2296	30
	低年級學生	4.0667	1.8182	30		低年級學生	2.8000	2.2499	30
	總和	3.9000	1.9546	60		總和	2.9833	2.2284	60
句 3：現實	高年級學生	3.5000	1.9432	30	句 12：超現	高年級學生	5.8667	2.2550	30
	低年級學生	3.8667	1.7953	30		低年級學生	5.6333	2.3706	30
	總和	3.6833	1.8639	60		總和	5.7500	2.2968	60
句 4：記憶	高年級學生	3.9333	2.0331	30	句 13：超現	高年級學生	4.7667	1.8696	30
	低年級學生	3.8667	2.2087	30		低年級學生	4.4667	1.7953	30
	總和	3.9000	2.1049	60		總和	4.6167	1.8235	60
句 5：記憶	高年級學生	3.7333	1.9106	30	句 14：禪悟	高年級學生	6.4667	1.2794	30
	低年級學生	3.5000	1.5702	30		低年級學生	5.6333	1.9561	30
	總和	3.6167	1.7378	60		總和	6.0500	1.6917	60
句 6：記憶	高年級學生	2.9333	1.2015	30	句 15：禪悟	高年級學生	6.2333	1.9420	30
	低年級學生	3.3000	3.4556	30		低年級學生	6.0333	1.6914	30
	總和	3.1167	2.5716	60		總和	6.1333	1.8083	60
句 7：記憶	高年級學生	4.5333	1.9250	30	句 16：禪悟	高年級學生	4.4667	2.6618	30
	低年級學生	4.2000	1.8080	30		低年級學生	4.5667	2.6088	30
	總和	4.3667	1.8592	60		總和	4.5167	2.6135	60
句 8：記憶	高年級學生	5.1000	2.2491	30	句 17：禪悟	高年級學生	4.6667	2.6695	30
	低年級學生	4.1000	1.8261	30		低年級學生	5.2000	2.1399	30
	總和	4.6000	2.0928	60		總和	4.9333	2.4137	60
句 9：超現	高年級學生	5.8667	2.8616	30	句 18：禪悟	高年級學生	3.6000	2.3430	30
	低年級學生	3.7667	3.0021	30		低年級學生	4.7000	2.0026	30
	總和	4.8167	3.0945	60		總和	4.1500	2.2309	60

## 4-2 Mauchly 球形檢定與多變量檢定

依據 Brace、Kemp 及 Snelgar 所著《SPSS for Psychologists》一書，對 Mauchly 球形檢定與多變量檢定的解說，從表 2 的顯示項目與目的，首先，本研究透過 Mauchly 球形檢定，這是針對句情因子共有 18 個提示文進行句子水準考驗，其目的希望藉由檢定，考驗各句子數值，進入 ANOVA 分析時，是否符合本檢定之假設。檢定結果顯示，在句情因子的各水準中，其  $p$  值為： $0.01 < 0.05$ ，達到顯著水準，但卻違背受試者內 ANOVA 的假設。因為，對於受試者內 ANOVA 設計而言，此假設若通過檢驗，即表示所有變數間的相關大致相同 (Brace, Kemp, & Snelgar, 2000)，須進一步檢視測量變項在 Greenhouse-Geisser 值與 Huynh-Feldt 值之修正檢定結果，因此，將以 Epsilon 與多重變異考驗進行修正，其結果如：表 3 所示，Greenhouse-Geisser 值為： $0.71 > 0.05$  與 Huynh-Feldt 值為： $0.93 > 0.05$ ，均未達顯著性水準；而多重變異考驗進行修正，則如：表 4 所示。

表3：Mauchly 球形檢定表

受試者 內效應項	Mauchly's W	近似卡 方分配	自由度 (df)	顯著性	Epsilon(a)		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt 值	下限
句情	0.02	197.90	152	0.01	0.71	0.93	5.882E-02

表4：多變量檢定表

效應項	數值	F檢定 (F Test)	假設自由度	誤差自由度	顯著性	
句情	Pillai's Trace	0.86	15.27(a)	17.00	42.00	0.00
句情 * 班級	Pillai's Trace	0.33	1.21(a)	17.00	42.00	0.30

表 4 所列多變量檢定，主要功能在於，當 Mauchly 球形檢定的  $p$  值達顯著水準時，則違背受試者內 ANOVA 的假設，除透過 Epsilon 來修正偏離假定，也經由多變量檢定等方法，進行修正，其修正後結果如下所示，本多變量檢定則採用 Pillai's Trace 多重變異法，進行解讀說明。其中，句情因子的  $F$  值為： $15.26$ ， $p$  值為： $0.01 < 0.05$ ，修正後呈現顯著差異；在句情因子與班級因子的多變量效應部份，其  $F$  值為： $1.21$ ， $p$  值為： $0.30 > 0.05$ ，並未達到顯著水準。

## 4-3 受試者內效應項檢定

在下頁表 5 當中，受試者內效應項的檢定，其球形檢定違背 ANOVA 原則時，藉由修正觀察 Greenhouse-Geisser、Huynh-Feldt 結果。在「句情」因子部份，其  $F$  值為： $15.21$ ， $p$  值為： $0.00 < 0.05$ ，明確地達到顯著水準，換言之，也就是在句情當中，18 個提示句子水準在依變項，出現顯著差異性，相對地也約略顯示，可以在四個情境 18 個句情水準有顯著差異的推論，因此，在下列的項目針對各情境部份，進行的各情境間與受試者內作檢定、分析與比對。其次，在句情與班級的交互作用部份，其  $F$  值為： $1.67$ ， $p$  值為： $0.04 < 0.05$ ，同樣地也達到顯著水準，顯示在本研究當中的二因子，即句情、班級之間，有交互作用的結果產生。若加入上述標準差的分析進行推論，個別的班級，高年級與句情或低年級與句情，的確對所有句子水準的轉譯呈現結果，有顯著的差異。

表5：受試者內效應項的檢定

來源		Type III Square	Degree of freedom	Mean Square	t Test	significance
句情	假設為球形	1087.17	17	63.95	15.21	0.00
句情 * 班級	假設為球形	119.60	17	7.04	1.67	0.04
誤差 (句情)	假設為球形	4145.57	986	4.20		

#### 4-4 受試者間效應項檢定

從表 6 之受試者間效應項的檢定進行解釋，班級的主要效應為： $F(1,58) = 0.75$ 、 $p = 0.39 > 0.05$ ，班級因子之間並未達顯著水準，顯示高、低年級兩班之間並無明顯的差異，從檢定結果推論，兩個班級之間的學習程度並無明顯的差異。這對於本研究，試圖了解兩班級是否因學習歷程因素，在畫面景別分鏡方面有差異的假設，則予以否定。至於，最下一層誤差一欄部份，則是顯示受試者間平均數之變異量數據，提供此表以輔助參考。

表6：受試者間效應項的檢定

來源	Type III Square	Degree of freedom	Mean Square	f Test	significance
Intercept	20645.63	1	20645.63	1810.20	0.00
班級	8.53	1	8.53	0.75	0.39
誤差	20645.63	58	11.41		

#### 4-5 各情境間之受試者內效應項檢定

表 7 顯示，在句情因子的四個情境，即現實的、記憶的、超現實的與禪悟的，在個別情境，各自句子的效應項檢定，各個單獨情境之提示文句子之間，均呈現顯著水準，其中，在四項情境各自有 3-5 句的句子，在檢定中透過各句情得分後，藉由 Degree of freedom 項次加 1 予以平均所得。在現實的情境部份，其  $F$  值為：11.73， $p$  值為： $.00 < 0.05$ ，呈現顯著水準，表示在現實的情境中，三個句子的畫面景別認知方面，有顯著差異。在現實的情境與班級的交互作用部份， $F$  值為：0.30， $p$  值為： $0.73 > 0.05$ ，並無達到顯著水準，顯示現實的情境與班級因素，並無明顯的交互作用。在記憶的情境部份，其  $F$  值為：5.47， $p$  值為： $0.00 < 0.05$ ，呈現顯著水準，記憶的情境中，五個句子的畫面景別認知，有顯著差異表現；其交互作用部份， $F$  值為：0.96， $p$  值為： $0.42 > 0.05$ ，並無達到顯著水準，說明記憶的情境與班級因子，並無明顯的交互作用。超現實的情境部份，其  $F$  值為：24.50， $p$  值同為： $0.00 < 0.05$ ，呈現顯著水準，在超現實的情境當中，同樣是五個句子之畫面景別認知中，相互上有顯著差異的。超現實的情境與班級的交互作用，其  $F$  值為：2.11， $p$  值為： $0.08 > 0.05$ ，未達到顯著的水準，顯示超現實的情境與班級因子，無明顯的交互作用。最後，在禪悟的情境方面， $F$  值為：11.84， $p$  值  $0.00 < 0.05$ ，呈現顯著水準，顯示在禪悟的情境當中，同樣以五個提示句子組合之畫面景別，相互間認知後有顯著差異；而禪悟的交互作用部分， $F$  值 1.96， $p$  值為： $0.10 > 0.05$ ，並無顯著的差異，解釋禪悟的情境與班級因素，無明顯的交互作用。若從表 7 進行綜合分析，四個情境各自所組合的提示文之間的數據檢定，均呈現達顯著差異，然而，此四個情境與班級因子的檢定結果，卻是不明顯的。

表 7：情境之受試者內效應項的檢定

來源		Type III Square	Degree of freedom	Mean Square	<i>f</i> Test	significance
現實的	假設為球形	78.88	2	39.44	11.74	0.00
現實的*班級	假設為球形	2.03	2	1.02	0.30	0.74
記憶的	假設為球形	83.98	4	21.00	5.48	0.00
記憶的*班級	假設為球形	14.75	4	3.688	0.96	0.43
超現實的	假設為球形	461.79	4	115.45	24.50	0.00
超現實的*班級	假設為球形	39.79	4	9.95	2.11	0.08
禪悟的	假設為球形	197.49	4	48.37	11.85	0.00
禪悟的*班級	假設為球形	32.11	4	8.03	1.97	0.10

#### 4-6 各情境之受試者間效應項檢定

隨後，從句情因子當中，希望透過句子所組成的情境歸類，了解兩個班級的因子是否對不同情境呈現有差異，故，針對四個情境，即現實的、記憶的、超現實的與禪悟的，單獨地分析與班級因子之間的關係。在表 8 所列情境之受試者間效應項的檢定，現實的情境在兩個班級之間的關係，其 *F* 值為：0.40，*p* 值為：0.53 > 0.05，未達顯著水準，顯示在現實的情境方面，兩班之間的視覺化認知，並無顯著差異。記憶的情境，在兩個班級之間的關係，其 *F* 值為：0.73，*p* 值為：0.40 > 0.05，未達顯著水準，記憶的情境同樣在兩班之間的視覺化認知，無顯著差異。在超現實的情境部份，根據檢定數據顯示，兩個班級之間的關係有些微變化，其 *F* 值為：4.34，*p* 值為：0.04 < 0.05，已達到顯著水準，其數據說明在超現實的情境部份，兩班之間的視覺化認知部分符合小於 0.05，說明兩班有顯著差異情形的存在。最後，在禪悟的情境部份，*F* 值為：0.20，*p* 值 0.66 > 0.05，未達顯著水準，故，在禪悟的情境部分，兩班景別的視覺化表現，則無顯著差異。

表8：情境之受試者間效應項的檢定

情境	Type III Square	Degree of freedom	Mean Square	<i>f</i> Test	significance
現實的	0.60	1	0.60	0.40	0.53
記憶的	0.96	1	0.96	0.73	0.40
超現實的	6.27	1	6.27	4.34	0.04
禪悟的	0.29	1	0.29	0.20	0.66

## 五、結論與建議

### 5-1 結論

#### 5-1.1 對於提示文之句情因子的分析

首先，本研究在描述統計中發現，兩班級的受試者，在各句的文圖轉碼過程，第一、幾項數據顯現高、低年級在景別構圖的使用方面，有明顯的差異，依序為：句 9：超現實 (2.1) > 句 18：禪悟 (1.1)



>句 8：記憶（1.0），此三句句情在高、低年級的使用差異均超過 1 以上，也相對說明至少有一階景別運用的差距。第二、其標準差數值出現有較大的分歧程度，大都在超現實情境與禪悟情境的提示文句當中。換言之，在兩個班級的受試樣本，抽象情境的確讓受試者在畫面景別的解譯，有較大的想像空間，故，從中推論，當給予的想像空間擴大時，在視覺化的結果，應有某些程度會影響畫面景別的描繪構圖。至於，在推論統計中顯示，受試者內所設計之 18 句提示文句之間，其  $F$  值為：15.21， $p$  值為：0.00 < 0.05，達到顯著水準，表示在 18 句子當中，某些句子之間的解譯互有差別，這也說明各句子之景別畫面因素，對於構圖變化的必要性，然而，這些變化相對地也關聯到文字的句情、環境、動作、人物等提示語內容，進而，從提示內容當中，進行視覺的解譯轉化。

### 5-1.2 對於兩班級受試者對學習歷程變數的分析

其次，在本混合實驗設計當中，班級因子的組間關係乃是本研究主要重點之一。從數據結果與分析發現，在受試者間主要效應方面， $F$  值 0.74， $p$  值 0.39 > 0.05，並未達到顯著水準。若將數據結果作初步解讀，本實驗則無法明顯看出高年級、低年級間，在所有句子的水準中有顯著差異，亦無法進一步推論其影視前製階段，經由文圖轉碼的學習，相互間的差異性。相對地也否定一般組間設計，較容易達到顯著水準的認知，推論其主要原因在於，受試者本身在測試前，已因高中職課程訓練而具備的相關概念與技能。所持理由在於，一個分鏡過程，受試者本身的描繪與攝影取鏡能力，極有可能影響畫面景別的構圖結果，因為，對於一位不擅長描繪的受試者，即使有分鏡的概念，卻有可能無法完整、明確地將自己對提示文句的理解，清楚轉換成圖像的呈現。其次，受試者是否有分鏡的概念，此成為研究中不確定的變因，因為，分鏡概念的養成，「視覺經驗」是整體表現的歷程與方法，如果，受試者有更多「視覺經驗」的話，當接收到提示語的訊息後，會有較快、較多樣的轉碼條件可供認知與反應選擇，隨後，經由認知的決定，將心理意象具體以描繪手段將畫面完成，這些推論，極有可能是此次班級組間，未有顯著差異的主要共變因造成，對於文圖測試的研究方面仍有無法控制的變因。

### 5-1.3 對文字意境中情境氛圍因素的分析

從上述統計表格，表 7 主要的顯示結果，主要效應部份均呈現顯著水準，但於二因子的交互作用部分，則無明顯差異，說明各種情境底下的提示文句，各自有其景別大小的顯著變化，這也必須跟隨提示語當中的字義或劇情描述而改變。若單純從文字符號的角度進行切入探討，文字、詞的提示或是字詞的組接、串連，都代表是一種影像化之前的訊息描述，其範圍幾乎包含所有具象、抽象的人、事、地、物，甚至，動作、表情或氛圍等劇情或非劇情的鋪陳。因此，引用工業設計「造型依據功能」的理論，進而，延伸到影音設計的「景別依據劇情」變化原則，劇情是透過情境的陪襯達到設定的氛圍表現。此外，在個情境氛圍的分析結果，於表 8 顯示，似乎約略發現有一個狀態結果，那就是在超現實的情境，五句提示語之間在受試者間的效應檢定，達到明顯差異的水準，推論在抽象的提示與受試者各自認知的範圍，因為，學習、經驗等共變因干擾導致明顯差距，故，可能造成受試者在超現實情境的視覺化當中，有較大程度的差異結果顯現。

### 5-1.4 研究結果與預設目的的關聯呈現

由於，本研究試圖從認知心理角度切入，探討文本對人們轉碼成為視覺化內容，經由描繪方式解譯，並予以圖像化結果。在文圖轉碼過程，受試者受到學習背景的影響因素，明顯存在、並反應於數據的結果，因此，在高、低班級，其差異無法論證先前的假設。此外，在新詩體裁的文圖轉碼，的確造成受試者，在一些文句當中解譯畫面的景別差異，其中，尤其以抽象型態的文句有較為明顯的對立。這也顯示，文字的具象、抽象描述與否，對於本次受試對象所針對的技職院校學生，的確發現平日日積月累的文學

涵養，可能直接影響其的心理認知與視覺化結果，文章的表層理解即成為第一項認知、反應關卡，其次，才是面臨到對認知意象的詮釋構成。此兩項推論結果，雖各持不同面向的觀點說明，但對於影視相關課程的單元設計，或許能提供些微課程設計的參考價值，讓相關課程的教師在評量以文字呈現的劇本，以及透過圖像顯示的分鏡腳本此兩項內容時，於文學體裁與本文修辭部分相對地可能會影響其結果，相信應值得從事相關教學工作的專業教師們關注。總之，或許可將本研究得到的些微焦點，與影視領域當中一直著重的「編、導合一」概念，在實質、精神方面有某些程度的謀合。

## 5-2 建議

### 5-2.1 對各句子與句子之間關聯性的後續研究

因為，本研究主要引用當代新詩詩人作品，作為實驗設計主要測試的提示文，透過文字的字義、劇情與主題的提示，以達到研究樣本的資料取得，其研究目的，在於了解班級的學習歷程可能產生的差異，在文圖轉碼過程是否相互間有所關聯性，簡言之，即試圖發現高、低年級在景別描繪方面是否有不同之處，再從此點作深入的了解與探討。故在句子與句子之間的顯著差異部分，並不是本次測試的主要研究目的，僅從特定句子組合成某種情境表現部分，經由情境與組間設計，兩班級作關聯性研究。故，建議可繼續針對此實驗作子題的命題或主題研究，將各句子之間作統計分析、比對與推論，以期此實驗的完整度、範圍，能予以擴大。

### 5-2.2 對受試者之共變因進行檢定與分析檢討

由於，班級因子在本研究中，其實驗結果並無明顯差異，故，筆者推論影響依變數的原因，可能在於學生的學習背景之互補現象，所持理由在於此兩班受試者，在進入大學之前的教育背景方面有差別。因樣本取樣的受試者，主要為同一科系的高、低年級班級，近幾年該系創立之初招收學生的來源稍有變動，在高年級部份，學生組成來源半數為商業類背景，另一半則從設計類中甄選入學的學生類別。在當年入學之低年級班級，學生來源的學習背景，幾乎從設計類中招生入學，因此，即使是低年級學生，受於高職或綜合高中三年的專業訓練，在基本的描繪能力、畫面構圖與視覺美感等條件可能較為平均完整，故，推論在文轉變為圖的過程，受測者本身已具備較多的技能與視覺經驗，所以，可能導致本研究在兩班受試者的差異部分，無法明顯達到顯著性。若站在控制研究共變數的降低，建議後續研究在樣本匹配的考量以減少干擾產生；亦或是擬將教育背景、學習能力等作為影響研究結果的共變因，並且，先進行共變數檢定與分析，以求得較明確的結果。

### 5-2.3 對受測樣本數與圖像判斷之檢討

在受試者人數的部份，組間設計僅達到 30 人最低要求門檻，總計參與受試者共計 60 人，如以抽樣樣本數量欲達到代表母群體，在受試人數部分可再增加，以滿足實驗中接近常態分配的數量與分配要求，讓母群體抽樣實驗的結果，能有較為正確地解釋空間。其次，在受試者樣本取得後，其圖像與數據轉碼過程，遭遇樣本中，許受試者在描繪能力方面的不足，以至於描繪圖像當中，出現一些如透視、比例等誤差及錯誤，造成圖像判別至編碼數據過程決定的困難度。故，建議可於往後類似或延續性的實驗，先進行圖像描繪的前測，如此，可以先行篩選剔除描繪技能較差之學生，或是直接將受試者描繪能力列入變項考量。至於，本文部份，本研究主要引用詩體裁作為測試樣本，因具有跳躍式的文詞提示特徵，在文義當中的主題劇情詮釋區塊，所呈現出某些程度的離散。同時，也建議後續研究可將具有明顯連貫動作、劇情等，或是具有狀聲詞等提示語另行實驗，最後結果亦可與本研究進行對照參考。

## 參考文獻

1. Begleiter, M. (2001). *From word to image, storyboarding and the filmmaking process*. MA: Focal.
2. Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2000). *SPSS for psychologists-a guide to data analysis using SPSS for window* (11th ed.). London: Macmillan.
3. Cross, L. S., & Ward, L. W. (2007). *Digital movie making*. New York: Thomson.
4. Katz, D. S. (1991). *Film directing, shot by shot: Visualizing from concept to screen*. MA: Focal.
5. *Learn About Storyboard*. (2007). Retrieved May 20, 2008, from Storyboard School Web site:<http://www.dicomics.com/storyboardschool/>
6. Sheppard, J. (2006). *Storyboard work in feature films and TV*. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.thestoryboardartist.com/>
7. Simon, M. (2000). *Storyboards motion in art*. MA: Focal Press.
8. Vineyard, J. (1997). *Setting up your shots, great camera movies every filmmaker should know*. CA: Michael Wiese.
9. Ward, P. (2003). *Picture composition for film and television*. Kidlington: Elsevier.
10. Yiy, K. (2005). *Cinema art*. MA: Tomas.
11. Zettl, H. (1998). *Video basics 2*. New York: Wadsworth.
12. 分鏡腳本線上學習網頁(2006)。紐約：網路文章。上網日期：2008 年 3 月 4 日。  
<http://192.192.96.173:8080/web34m/Content.asp?ID=61279&Query=>
13. 布魯斯等人(Brace, N.) (2002)。 *SPSS 在心理學上的應用* (SPSS for psychologists) (高旻邦譯)。台北市：五南圖書。(原作 2000 年出版)
14. 白話文 (無日期)。發刊城市不詳：個人文章。上網日期：2009 年 1 月 18 日。  
<http://teacher.ksvs.kh.edu.tw/~t30/web/3-9.txt>
15. 多賓 (Dobin, E.) (2001)。 *電影藝術詩學* (Poetics of film art) (羅慧生、伍剛譯)。北京：中國電影。(原作 1963 年出版)
16. 朱瑪、朱丹 (2005)。 *世界著名導演的鏡頭語言*。廣西：廣西師範大學。
17. 李祐寧 (2000)。 *如何拍攝電影*。台北：城邦文化事業。
18. 李顯杰 (2005)。 *電影修辭學：鏡像與話語*。北京：文化藝術。
19. 林洪桐 (2002)。 *銀幕技巧與手段*。北京：中國電影。
20. 邱皓政 (2005)。 *社會行為科學的量化研究與統計分析-SPSS 中文視窗版資料分析範例解析*。台北：五南。
21. 周月亮、韓駿傳 (2003)。 *電影現象學*。北京：北京廣播學院。
22. 迪安怡(Dianying, D. Y.) (2005)。 *電影的意義* (The significance of the film) (劉森堯譯)。南京：江蘇教育。(原作 2003 年出版)
23. 相關新詩常識 (無日期)。發刊城市不詳：個人文章。上網日期：2008 年 10 月 1 日。  
[http://74.125.153.132/search?q=cache:Rf82I0lkKh8J:longlife.ymhs.tyc.edu.tw/chinese/literary\\_data/halin3/9-1\\_3.doc+%E7%BE%85%E9%96%80%E8%A9%A9%E9%81%B8&cd=8&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw&lr=lang\\_zh-CN|lang\\_zh-TW](http://74.125.153.132/search?q=cache:Rf82I0lkKh8J:longlife.ymhs.tyc.edu.tw/chinese/literary_data/halin3/9-1_3.doc+%E7%BE%85%E9%96%80%E8%A9%A9%E9%81%B8&cd=8&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw&lr=lang_zh-CN|lang_zh-TW)
24. 麥克 (Mike, B.) (2004)。 *影視導演技術與美學* (Directing film techniques and aesthetics) (盧蓉等人譯)。北京：北京廣播學院。(原作 1997 年出版)

25. 張亞斌 (2003)。《影視藝術鑑賞通論》。北京：北京師範大學。
26. 張會軍 (1998)。《電影攝影畫面創作》。北京：中國電影。
27. 強森、葛雷(John, S. D., & Glenn, P. H.) (2004)。《電影電視製作美學》(Aesthetic way of film and television production) (蒲劍等人譯)。北京：北京廣播學院。(原作 1996 年出版)
28. 彭吉象 (2002)。《影視美學》。北京：北京大學。
29. 凱茲(Katz, D. S.) (2002)。《電影分鏡概論-從意念到影像》(Film directing, shot by shot: Visualizing from concept to screen) (井迎兆譯)。台北：五南圖書。(原作 1991 年出版)
30. 黃國光 (2000)。《SPSS 與統計原理剖析》。台北：松崗電腦。
31. 葛德 (1995)。《電影攝影藝術概論》。北京：中國電影。
32. 劉益君 (2006)。《電視攝影教程》。成都：四川美術。
33. 薛燕平(2005, 五月)。二十一世紀, 誰還在玩泥偶。《軟件開發 CGM》, 5, 46-52。
34. 韓仁存 (1984)。《羅門詩選》。台北：洪範出版。
35. 羅文詩選(無日期)。台北市：奇摩個人部落格。上網日期：2008 年 9 月 11 日。  
<http://tw.myblog.yahoo.com/t-l/article?mid=1999&prev=2031&next=1953&l=f&fid=35&sc=1>
36. 羅伯特(Robert, K.) (2004)。《電影的形式與文化》(Film, form, and culture) (郭青春譯)。北京：北京大學。(原作 1999 年出版)
37. 羅門詩選導讀(2008)。台北市：教育入口網個人部落格。上網日期：2008 年 6 月 17 日。  
<http://sblog.hhjhs.tp.edu.tw/plog/post/31/2239>
38. 蘇啟崇 (2000)。《實用電影攝像》。北京：中國廣播。
39. 攝錄影技巧(無日期)。台北市：DV 世界。上網日期：2007 年 12 月 14 日。  
<http://www.dvworld.com.cn/juben/juben1.asp?id=243>
40. 攝錄影設備(2006)。台北：醒吾技術學院。上網日期：2008 年 4 月 15 日。  
<http://webhd.hwc.edu.tw/075002/anova3.htm>

# The Differences in Visual Interpretation of Scene Framing Incurred during Converting Situational Descriptions into Visual Images

Chun-Wang Sun \* Chien-Hsiung Chen \*\* Shyh-Bao Chiang\*\*\*

Graduate School of Design, National Taiwan University of Science and Technology

\*suncw@mail.ntust.edu.tw

\*\*cchen@mail.ntust.edu.tw

\*\*\* Department of Digital Content Design, Ling Tung University

bao@teemail.ltu.edu.tw

## Abstract

This research is mainly targeted at the preproduction stage of media design. Research was conducted through a survey to test the difference in the layout drawn by interviewees of different education background in the process of converting description into visual presentation. By comparing what students drew to the scene framing measuring chart, we analyzed the results by using the corresponding numbers on the scene framing chart. The experiment was conducted by adopting the Mix design two-way ANOVA. In the test designed, word descriptions grouped into 4 scenarios: realistic, memorial, surreal, and zen interpretation. Each scenario was described in four to five sentences, numbered from 1 to 18. The test results of high-grader interviewees in the description section showed a biggest discrepancy in standard deviation. The statistical results were as follows: Sentence 9 surreal > Sentence 17 zen interpretation > Sentence 16 zen interpretation > Sentence 18 zen interpretation > Sentence 12 surreal. On the other hand, the statistical results of lower-graders were as follows: Sentence 6 memorial > Sentence 9 Surreal > Sentence 16 zen interpretation > Sentence 12 surreal > Sentence 11 surreal. In terms of the significance test between high and low graders, the situational aspect of the sentence showed the main effect had reached the significance level, the cross effect between low & high graders and the situational factors of the sentence also reached the significance level. In the design aspect of elements between low & high graders, the test results did not show any significance ( $p$  value =  $0.39 > 0.05$ ). The prompt between situational wordings: realistic, memorial, surreal and zen interpretation all reached significance level in terms of their main effects. However, the cross effect between each situational wording and all other participant elements did not reach the significance level. Lastly, in the four types of situational wordings, surreal situation was the only element that had reached the significance level in both high and low grader elements.

**Keywords:** Situational Description, Conversion of Description into Visual Pictures, Scene Framing, Image, Difference in Interpretation.