

【學校教育改革系列】

利用照片提高學生觀察能力  
的理論和實踐  
(優質學校計劃刊物)

湯才偉

香港中文大學  
教育學院      香港教育研究所

## 作者簡介

### 湯才偉

香港中文大學課程與教學學系助理教授

### 鳴謝

優質學校計劃蒙優質教育基金撥款資助

© 湯才偉 2004  
版權所有 不得翻印  
ISBN 962-8077-73-2

## 學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨著全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱著集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

# 利用照片提高學生觀察能力 的理論和實踐

## 摘要

學生在寫作上所出現的問題，大致可以分為兩類：一是內容，二是語文運用。然而在教學上，教師一般只注重後者的講解和練習，針對諸如修辭、標點、錯別字以至文章組織等種種技巧。相比之下，對於如何幫助學生解決內容方面的問題，卻似乎做得不多。從創作的角度來看，寫文章的根本目的是要抒發作者內心的思想和感情，所以內容是文章的根本，語文則是令思想和感情表達得更好的工具。兩者雖然相輔相成，但如何令學生的寫作內容更豐富，卻可能要比文辭的運用來得更重要。

近年的教育主張，強調為學生提供真實（authentic）的學習環境，期望他們能從中建構（construct）有關的知識。所以，像「戶外學習」、「全方位學習」一類的學習模式相繼提出。影響所及，在寫作的訓練上，也比之前更強調學生對外界的觀察和體會，從而體驗「以學生為本」的教育原則，並期望學生能從觀察和體會當中改善寫作的內容和深度。可惜的是，課外學習的機會始終有限，加上各方面配合的困難和資源的緊絀，只舉辦一兩次「戶外學習」，實在很難期望學生能顯著提升觀察能力並改進文章內容。本文按照筆者的實踐經驗，介紹一系列以照片為媒體的觀察活動，解釋教師如何透過訓練學生的觀察能力，提升他們在描寫和敘事方面的表達能力，藉以豐富有關的寫作內容。

## 前言

2

近年的教育改革，著重為學生提供真實的（*authentic*）學習環境，期望他們能從中建構（*construct*）有關的知識，所以像「戶外學習」、「全方位學習」一類的學習模式相繼出現。影響所及，語文教學方面也強調「以學生為本」的教學原則（課程發展議會，2002）。在寫作訓練方面，也比之前更強調學生生活的累積，當中包括對外界事物的「觀察」、「體驗」和「調查採訪」等（徐丹暉，2002），目的是要學生能從觀察、體驗中累積豐富的寫作材料。可是，課外學習的機會始終有限，加上各方面配合的困難和資源的緊絀，一兩次的「戶外學習」似乎無法顯著提升學生寫作方面的表現。

學生從實際的親身體會，到以文字作描寫記敘，當中似乎存在著一定的斷層，以致無法充分利用真實的環境來累積寫作材料。造成這一斷層，主要是因為現實的觀察與抽離現實的記憶和想像之間出現了差異。針對這種差異，一方面教師需要培養學生觀察的興趣並提升他們這方面的能力，另一方面還要幫助學生從觀察和體驗的經歷中提取記憶（*memory retrieval*）、構建形象（*imagery construction*）和作出情感的回應（*emotional response*）。在帶領學生掌握上述的能力時，利用學生熟悉的一些照片，既可以發揮觀察、體驗的效果，又能節省安排實地活動的資源。

下文首先指出目前在教授寫作技巧上的一般問題，然後再從認知處理（*cognitive processing*）的角度解釋記憶、形象與情感三方面的關係，最後會介紹一系列利用照片來訓練學生觀察、描寫和記敘能力的活動，期望有助豐富學生的寫作內容，並提升他們的寫作表達能力。

### 知識轉化為能力的困難

一直以來，語文教學的目的都是希望學生能夠掌握一些運用語文的能力。在政府建議學校採用的課程指引中，也清楚要求中國語文的教學必須按照「以能力作主導」的原則（課程發展議會，2002，頁 iii）。要實踐這項教學的主導原則，傳統的處理方法就是透過對課文的學習來掌握寫作的的能力，讀文教學因此便成為培養學生寫作能力的輸入來源。這種方法的本意，是希望透過範文中技法的介紹和講解，讓學生學會一些寫作的技巧，然後把有關的知識轉移為能力，用於寫作之中。然而，學生知道一些作法的名稱，卻並不等於他們能把有關的知識轉化為寫作能力。這一類技法的教學結果，其實很多時都只停留在認知的知識層面上。

### 對能力細項的不認識

眾多的作法技巧，很多時含意都過於籠統，也未能清楚列出具體的能力要求。例如每講到描寫，都只能說要求學生能夠仔細或用心觀察。但「仔細」、「用心」等字眼只是態度的問題，而不是能力內容的具體表現。結果，教師在指導學生觀察時，只會不停著令學生仔細、用心，但最終學生還是沒有好好掌握觀察的能力。這除了可能是學生的學習態度出了問題外，更可能是學生與教師都不了解如何才能仔細和用心觀察。這實在是「非不為也，實不能也」。

### 對能力系統的不掌握

事實上，小學階段幾年來的教學，翻來覆去，也不外乎是幾項能力的要求。年復一年的重複施教，不但效果不

顯著，學生也日漸生厭。歸根到底，是因為沒有清楚認識這類技法的具體內容和能力要求。影響所及，一方面教師根本沒有把這類技法從能力應用的角度來予以施教；另一方面，在教學過程中教師亦無法建立一套較客觀的能力系統。教學要有成效，教師就必須對所要訓練的能力有清楚、具體的認識，甚至還要充分掌握整個能力體系的內容和層次（何文勝，2001）。

### 輕視內容方面的教學

除了上述種種原因令寫作技法的教學出現困難之外，更重要的是在施教過程中輕視了內容方面的處理。老師對學生的寫作表現感到不滿的地方，大概在以下兩大方面：（1）語文運用，例如錯別字、病句、標點誤用等問題；（2）內容，包括空洞、貧乏、雜亂、千篇一律等。老師面對學生寫作的這兩類問題，一般都傾向於著力改善前者，例如透過設計不同的練習加強學生的語文運用能力。相比之下，在幫助學生處理寫作內容的問題上，則明顯較為忽略。學生似乎只能靠本身的「神思」、「體驗」，或是閱讀經歷來為文章增添內容。

其實，語文運用與寫作內容兩者，內容的問題應該更值得重視而須優先處理。寫作的目的本來就是要抒發內心的一點感情或意見，而這種表達的欲望也構成了寫作的動機。假若沒有感情或意見需要表達，文章自然難有內容。很難想像學生在沒有內容的情況下，能夠有甚麼真正的寫作衝動。這種「言志」的文學創作理論，其實在中國傳統的文學創作觀念中早已存在。例如劉勰在《文心雕龍·情采》一篇中就有這樣的一段話：

故情者文之經，辭者理之緯，經正而後緯成，理定而後辭暢，此立文之本源也。

意思大抵是說文章內容（情）與辭藻（辭）之間，當以內容為主，辭藻為輔。文章有了內容，辭藻的問題也就自然「順理成章」。反觀今日的作文指導或教師對學生作文的評點，大都集中在錯別字、病句、修辭等語文運用的問題上，卻忽略了啟發學生文章內容的重要性。結果，教師雖然花了不少心血和時間，學生文章的可讀性還是偏低，內容依舊言之無物，而語文運用也不見得有很大的進步。這種情況令教師感到氣餒。這正正說明了，學生在沒有話想說、沒有感情想表達的寫作情況下，即使學了一點兒所謂的寫作技法，還是無用武之地。在內容空白的情況下，文字技巧只變成了空架子、死功夫，根本無從落實；更甚的是這類蒼白的寫作經驗，令學生對寫作漸漸失去興趣。即使語文能力較佳的學生，如果沒有豐富的內容，也只能「為文而造情」，擺點花拳繡腿的文字功夫而已。

教師一般都表示，一篇文從字順的文章，如果內容乏味，反不及意念動人出奇、但語言上多有沙石的文章。這反映出作為讀者的教師，同樣是享受文章的思想內容多於修辭用語。當然，能夠兩者兼備，自然是最佳的作品。所以教師在看待文章的「內容」和「辭藻」這兩方面的要求上，絕不能把兩者割裂處理。在指導學生寫作方面，應該先在內容方面給予學生多些幫助，刺激他們表達的需要和衝動，然後才輔以語文技能的訓練。這樣一來，語文的修辭便有了著力的地方。

綜合所見，目前有關寫作能力的訓練，主要是透過讀文教學中的範文分析和講授來進行。學生在學習的過程中，雖然學會了一些寫作的技巧，但大都限於知識的理解層面。況且，在教學過程中，教師對應用有關技巧的條件缺乏分析，令學生對有關知識只能停留在認識的層面，而未能成功轉移至應用的層面（B. S. Bloom, 1956）；也



就是說，學生仍未掌握運用的能力。除此之外，教師本身對各項寫作能力的內容仍未有足夠的認識，以致在教學過程中出現粗疏和籠統的現象；亦由於缺乏細緻的認識，因此未能在課程組織上作出更好的編排。這種對寫作能力細項的不理解和不掌握，做成了教學上的重複和混亂。但更甚的是，教師只著重學生在語文運用方面出現的問題，而忽略了在寫作內容上的教學支援。結果，學生在寫作上只是翻來覆去地演練一些乾巴巴的技巧，卻從不能體會在寫作過程中那種把心意表達的暢快和滿足。所以要真正改善學生的寫作表現，首先應從寫作內容方面著想，刺激學生表達思想感情的衝動，然後再在內容的基礎上，指導表達的技巧。

## 寫作內容與學生經歷的關係

學生的寫作內容到底為甚麼會經常顯得如此空洞和貧乏呢？是因為他們真的不用心思考，還是因為他們根本沒有與寫作題目相關的生活經驗呢？對不同的學生、不同的寫作題目，答案可能並不一樣。教師大可先試從經歷與內容之間的關係來理解問題的癥結。

首先是經歷的問題。近年隨著學習理論的發展，教師在教學過程中都會結合學生已有的經驗和知識來設計教學內容。近期強調的建構主義理論（constructivism），更進一步要求教學應該帶引學生從他們過往的經驗中建構出新的知識。全語文（whole language）的寫作教學理念主要由建構主義延伸出來，強調學習要與生活經驗扣上關係，令學習的整體變得更為真實、更富意義。

近年提倡的「全方位學習」、「戶外學習」等概念，確實改變了教師某些教學上的傳統做法。課室的概念已擴展至課室以外的地方，學生在這種真實的學習環境

中，無疑吸收了不少新鮮的空氣，也為他們帶來不少歡樂。但從成本效益的角度看，花了大量人力和財力，學習成果卻似乎並不明顯。例如學校舉辦了一次戶外學習之後，教師滿以為學生在豐富體驗的基礎上，事後的寫作活動會有較佳的表現，可是結果還是流水帳式地交代事情的經過，與其他根本沒有相關經歷的記敘文似乎沒有多大分別。結果教師發現，即使學校為學生提供相關的生活經驗，也不一定保證學生能夠寫出像樣的文章。事實上，教師一直以來給學生的寫作題目，很多都並非天馬行空，更不是與他們的生活脫節，可是寫作內容還是千篇一律，欠缺深度。所以，問題本身可能並不單與生活體驗有關。面對學生表現平平的寫作成績，教師甚至開始懷疑這類勞師動眾的戶外學習，到底效益何在？

## 經歷與回憶的關係

從以上的討論可見，寫作問題根本並不取決於有沒有相關的生活體驗，而原因可能與學生未能從生活體驗或記憶中提取適當的材料作為寫作內容有關。教師只要向學生進一步提問有關經歷的內容，便立即知道學生並沒有忘記經歷過的生活經驗，所以問題似乎應該出自記憶提取的過程。

我們大概總不能把每天的所見所聞都放進記憶裏，所以在追求效率的原則下，人總要把個人的遭遇逐層予以簡化、概念化，把細節都擱置起來。結果，最概括的記憶會放在記憶的頂層，而細緻的記憶則放在較底層的位置。在提取記憶的過程中，會先由上層開始，然後按需要逐層向下索求（張新仁，1992）。這一來方便了記憶的儲存，二來也方便了提取的效率。所以回答「你今天做了甚麼？」這一類問題時，答話人便先從回憶的頂層開始搜索資料，回答說「早上上班，中午吃飯」，因為「上

班」和「吃飯」是最概括的概念。在這頂層中的概念之下，其實尚包含了很多細節的記憶並沒有被遺忘，只是說話人未有到較底層去找尋那部分的資料。

在對細節的要求較低的情況下，要回憶某些經驗時，最先呈現的自然是最頂層的記憶；而由於頂層的資料往往都是最典型的記憶，所以各人的回憶都大致相同，寫成的文章就變得千篇一律。所以即使腦內確實存放著很仔細的資料，但在搜尋的過程中卻總是由粗而細，而且假如沒有必要，記憶搜尋的工作將會適可而止，並不會無休止地搜尋。

以上所描述的記憶搜尋情況，大抵可以用以下這個活動來說明觀察與記憶之間的關係。首先出示如圖一的照片，然後著看照片的人用心觀察，限時五秒，然後提問「請問你剛才看見甚麼？」。無論是成年人或小童，他們都會首先回答「兩個人在跑步」。儘管回覆的用語或有不同，但內容都是一樣的。「兩個人在跑步」這一句話，只反映了我們從觀察中所獲得信息的概念。只要我們把這一句話的內容變成如圖二般的圖片，我們就可以發現回憶中的概念與我們真正從視覺上所得到的資料到底存在著怎樣的差距。

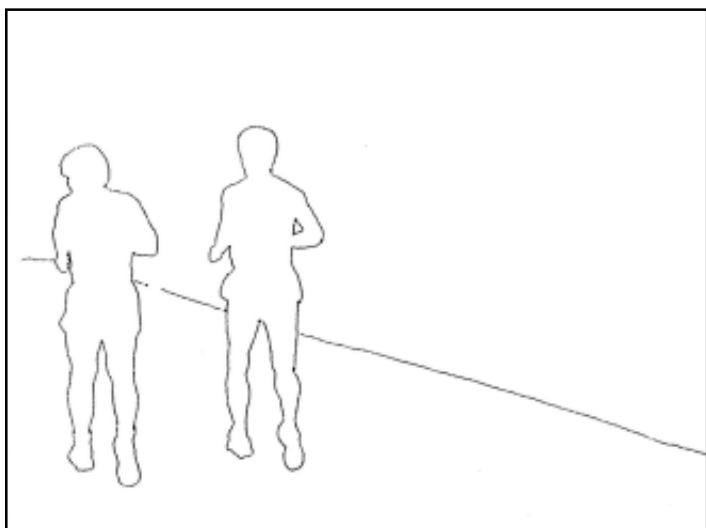
「兩個人在跑步」這一句話，很明顯缺少了色彩、缺少了照片中的其他影像，例如牆壁、燈柱、途人等。這種觀察資料的掉失，肯定不是視覺觀察出現問題，亦不可能是因為對剛才觀察到的視覺資訊有所遺失而導致。因為只要向看照片的人再逐一追問，他們大都能說出更多資料，例如兩位男士所穿運動褲的顏色、遠處有多少途人、甚至路面是否有渠蓋等。

這種記憶提取的方式其實也可以用閱讀的情況來解

圖一：長洲東灣緩步跑



圖二：長洲東灣緩步跑（線條圖）



釋。閱讀照片就如閱讀文字一樣，看照片的人在審視照片的內容之後，一般都能夠掌握照片的「主題」。這樣的一個「主題」就有如文章主旨一樣，而照片的其他內容就如文章的細節一般，有些具陪襯作用，有些則與主題無關。所以，「請問你剛才看見甚麼？」這一問題就等如提問文章的主旨，看照片的人就很自然把他對照片的主題認知講出來，而照片中的其他細節旁枝，卻都一一按下不表了。這種觀察與閱讀之間的近似性，令近年西方不少學者把本來只局限於文字閱讀能力（literacy）的含義，擴展至其他的傳意媒體的閱讀能力上（Eisner, 1994; Piro, 2002）。

假如人從觀察到處理資訊的過程真的如上述一樣，那麼或許可以讓我們理解學生從觀察到寫作的過程中所出現的斷層問題。

教師為學生提供「戶外學習」、「全方位學習」等真實的學習經歷，無異有助學生對外界的認識，並讓他們從中獲得第一手資料和親身感受。站在寫作教學的立場來說，這點滴的親身經歷確為學生提供了基本的寫作材料。但當學生從記憶中提取資料作為寫作內容時，卻很可能出現像圖二般的情況，只能從經歷中提煉出主題概念式的記憶——那種既沒有色彩、又沒有細節的概念。

由此可見，「從觀察到回憶」與「從觀察到寫作」，可能是兩種相反的要求。我們寫作時，不能單憑一、兩句主旨式的句子便了事。在主旨句子之下，我們還必須予以鋪陳、修飾、挑選。假如學生在提取記憶時，只懂得在記憶的最頂層抽取那些概念式的記憶，那麼文章便只會寥寥幾句中心說話，無可避免會出現內容貧乏的現象。其實文章並非真的缺乏內容，學生亦並非真的對寫作內容一無所知，只不過是他們未意識到可以從自己的記憶當中再往下求索，提取更多、更細緻的情節作為文章的內

容。因此教師在指導學生寫作時，除了為學生提供必須的親身體驗和經歷之外，還需要幫助他們對有關的經驗作深層的回憶。

## 回憶與形象的重現

從上述對回憶的理解，可以發現回憶的過程具有兩種特徵：首先，回憶可以分解成不同的片斷；其次，在回憶這些片斷的內容時，會出現由粗而細的過程。因此，人要從回憶當中重現一幅幅的片斷，就必須有重現形象（*mental image*）的能力。對寫作來說，這種重現形象的能力非常重要，因為它為文章的內容提供了豐富的寫作材料。所以幫助學生從體驗和經歷中提取寫作的材料，也就是要幫助他們從記憶中提取有關的片斷，並重現每一片斷中的豐富形象。

我們對「形象」的重視，主要來自柏維奧（*Paivio*, 1971, 1983, 1986）的「雙碼理論」（*Dual Coding Theory*）。根據「雙碼理論」，人的認知代表系統（*cognitive representation system*）可以分為語言系統（*verbal system*）與非語言系統（*non-verbal system*）兩大類。語言系統以語言來代表人所接收到的知識，非語言系統則以視覺形象（*visual image*）、感情回應（*affective responses*）以至其他非語言的感官方法來代表人的理解和記憶。從理論上來說，我們可以只憑其中一種系統來代表我們的認知；但事實上，在大多數情況下，語言與非語言系統之間是互相影響的。因此當人們接觸到文字語言時，總會或多或少聯想到一些非語言系統內的代表特徵，例如顏色、觸感、氣味等感官形象、感情元素等。因此，利用非語言系統的代表方式，將有助加深我們對所曾經歷事情的記憶和印象。這包括從不同的角度、不同的感官經驗去豐富原來的記憶。

## 回憶中的多元感官運用

如何才能令學生從記憶中提取更多細節以豐富文章的內容呢？參照「雙碼理論」中「非語言系統」的解釋，其中一種可行方法是多鼓勵學生運用不同的感官去認識、記憶和感受他們身邊的事物。在視、聽、嗅、味、觸五官之中，一般當以「視」的感官最強。教師在強調觀察的重要性時，亦希望學生能多運用「視」的感官來認識和記錄外在的事物。所以在訓練學生從經驗中提取記憶時，教師大可以先從「視覺」方面著手。

把記憶中的回憶以視像的形式重現是一種稱為「視現」(visualization) 的能力。能夠仔細重現曾經經歷的情景，肯定有助增加學生的寫作內容。雖然近代著名作家茅盾(1936/1981) 曾這樣要求：

我們在開始寫作……的時候或以前，就應當時時刻刻身邊有一枝鉛筆和一本草簿；無論到哪裏，你要豎起耳朵，睜開眼睛，像哨兵似的警覺，把你所見所聞隨時記下來，……（頁16）

但寫作始終少有如繪畫般能在現場作寫生式的文字記錄，所以能夠把現場的情景記下來，然後再以視現的方法把情景重現，肯定是觀察的基本能力，也是寫作過程中的一項重要能力。

教師在訓練學生視覺觀察力的時候，大可使用一些如圖一的照片。利用照片作為觀察的材料，做法可以是先讓學生在限時之內以視覺記錄所看到的事物。如果有需要的話，不妨加入一些比賽的元素，那將會令學生更投入觀察。例如：「兩位跑步者所穿的短褲是甚麼顏色？」「到底左邊還是右邊的男士穿紅褲？」「路旁牆壁的顏色是甚麼？」「牆頭上的圖案是甚麼？」像這類挑戰學

生視覺記憶的簡短活動，不單能有效訓練學生的觀察力，也可令他們更投入學習。長遠來說，希望學生能培養出細心觀察周邊事物的習慣。從這類活動中，教師亦會發現其實學生並非沒有觀察能力，只是他們未能養成有意識的觀察記憶，且在觀察過程中沒有好好分辨主題與非主題的關係。所以視覺觀察的訓練，目的在於要求學生能夠做到「仔細」、「準確」，並養成這樣的一種習慣和態度。

除了視覺之外，「非語言系統」還包括其他感官元素，因此教師還可以訓練學生其他感官的運用。一般來說，我們最強的感官是視覺，其他如嗅覺、聽覺、味覺、觸覺等都隨著歲月而變得麻木、遲鈍，更不要說內心的「感覺」了。結果形諸於文字的，都是一些視覺上的記憶。若只有視覺的描寫，除非觀察特別仔細，描寫特別細緻，否則內容難免單調乏味。試比較以下兩句：

酒徒把那瓶盛滿胡椒的烈酒一飲而盡。

那滿身酒臭的酒徒，摸一摸那光滑的瓶身，二話不說便把那瓶盛滿鮮紅胡椒、帶著叫人刺鼻的烈酒，骨碌骨碌地倒進口裏，舌頭立即像被火燃燒似的滾燙。

第一句單憑視覺，第二句則除了視覺之外，更加進了嗅覺、聽覺、觸覺和味覺；兩者比較，第二句的畫面一下子變得立體豐富。以上的例子是某一天清晨，筆者在電視機前聽到一位內地節目主持的清談表演。所以假如學生能夠善用他們視覺以外的其他感官，根本就不愁沒有文章、沒有內容、寫得太短。

其實訓練學生從客觀的視覺世界，進入抽象、主觀的其他感官世界，情形就像學生從理解文字的意義進入到文字背後的思想感情裏去一樣。不同感官的再現，不但



展現學生的想像，也有助學生對抽象世界的認識和感受。以下再以圖一爲例，說明可以如何利用圖片去啓動學生的感官。

在完成視覺回憶之後，教師進一步向學生提示照片是攝於長洲的東灣海畔，然後要求學生閉上眼睛，代入照片中的角色，嘗試用心聽一聽周圍的聲音。學生首先「聽」出來的大概是海浪聲，繼而會是鳥聲、腳步聲、呼吸聲、心跳聲、汽笛聲等等。突然間，一幀平凡的照片不單有了視覺上的景物和色彩，而且充滿了不同的聲音。學生所能講出的種種聲音，是他們從已有生活經驗中所知道可能出現的聲音概念。但這些聲音概念是平面的、沒有節奏感的。所以教師在這些聲音的認知基礎上，可以進一步和學生一同去認真「聆聽」那種聲音的節奏、強弱、快慢，令每一種聲音變得更真實和具體。結果，「擬聲詞」、描寫聲音的「修飾成分」等語文知識也就輕輕鬆鬆地在「似假還真」的環境之下帶了出來。本來「兩個人在跑步」只是一句很簡單的句子，但經過多元感官的指導和誘發，一位小學生可以寫出以下的一段文字：

在長洲東灣海旁的小路上，有兩名男士在跑步。一位穿著一條鮮紅色的短褲；而另一位穿著的短褲是寶藍色的。兩人一身古銅色的膚色，和路旁白色的牆壁，形成鮮明的對比。滾滾的海浪聲，伴著急促的腳步聲和呼吸聲。和暖的陽光，混著汗水，發出陣陣的臭味。

照片雖然不是現實，但卻是現實的再現。不少研究指出，兒童除了運用語文外，他們同時也透過視像來進行思考，並從而掌握非語言表達（nonverbal representation）的意思（P. Bloom, 2000）。有學者因此認爲視像的表達可以作爲記憶的指標，讓兒童練習如何把眼前所見的

景物，聯繫到適切的已有知識上去（appropriate background knowledge）（Kozma, 1991）。利用多元感官的觀察，一方面要求學生豐富照片的畫面，另一方面也要求學生透過感官的想像，運用日常生活中所累積的體會和經驗，把從照片中的所見，與已知的感官經驗相結合。

## 深刻的觀察

上述有關觀察能力的多元感官訓練，目的是訓練學生在觀察方面做到「準確」和「仔細」，能對客觀的現象作如實而詳盡的記錄。這一階段的觀察訓練，目的是讓學生對身邊的事物產生「準確」的記憶，培養敏銳的觸覺。

然而，假若觀察只停留在「準確」、「仔細」的要求上，那也只不過是一部「肉眼」照相機——學生只會巨細無遺地把眼前所見——如實地記錄下來。把這些觀察記錄寫成文字，雖然能為文章帶來一大堆材料，但這樣的一篇如數家珍式的描寫文，很難說是滿意的，原因是觀察者只不過是忠實地反映了現實。只達到準確、仔細的客觀要求，文章便缺乏應有的重心和剪裁。

對客觀事物如實的認識，只是對事物表層的認識；事物的真正意義，卻往往存在於客觀表層之下。這與閱讀理解的道理是相通的。文字句子的理解只不過是理解的表層，文字真正的含意往往在文字背後的深層，也就是所謂文章的主旨，甚或是文章對個人的感召。無論是寫文章或是觀察，老師都要求能從表象進入「深刻」的意義。「深刻」一詞的意義，正是指那種「能見人所未見」的能力。

能夠在觀察的能力上達到「深刻」的效果，就往往需要觀察者從畫面追尋至畫面背後所傳遞的意思、含意和感情。而所謂「能見人所未見」，就是要突破表面客觀

事實的局限，從客觀的現象之中提煉出更為深入的理解和體會。從照片的表面觀察進入深層的理解和個人的主觀觀察，也就形成了所謂「深刻」的觀察表現。深刻的觀察大致可分為兩大類：一類是從客觀事實的種種蛛絲馬跡和關係，窺見表象背後所傳遞的另一些隱性客觀事實；而另一類則是從客觀現實上引發出來的一種個人主觀感受。

### 隱性客觀事實的推理

第一種深刻的觀察是對隱性客觀事實的覺察，是一種較為屬於理性的推理觀察。有關這種觀察的深刻程度，我可以利用圖三的照片來說明。

經過多元感官的觀察訓練，學生大抵已經能夠用心觀察，並能仔細描述照片中每一細節。例如有同學說：公園裏的老婆婆戴著帽子、眼鏡，一個人坐在公園的石椅上，旁邊放了一把黑色的雨傘。仔細的程度甚至能夠指出婆婆

圖三：公園裏閱報的婆婆



正在看的那份報紙是《新報》。如此這般的觀察力，當然是明察秋毫，巨細無遺，也顯示出學生用心觀察。但正如之前的解釋，這種觀察的表現，只顯示了學生觀察能力上的認真、仔細，卻未必能稱得上是「深刻」。

與之相比，一位小學五年級女同學卻能從這些客觀的事實之中，得出以下的觀察結果：「我感到這位老婆婆很可憐！」這句說話明顯不是客觀的觀察事實。老師在好奇心之下，進一步追問這位學生為甚麼會有這種感覺。這位女同學解釋說：

婆婆手中拿著的只有報章的頭版那頁紙，假若報紙真的是她買回來的，那其他的在哪裏？所以我估計那張報紙是婆婆檢回來的。所以我感到她很可憐。

這位學生用她對報章紙張數目的已有知識，加上她對照片中周圍環境的仔細觀察，然後作出了這樣的判斷。在場的老師們都為之一怔。到底婆婆手中的報紙真的是檢回來的，還是因為某些在照片中看不見的理由而只剩下手上的那一頁頭版，這都並不重要。關鍵是這位同學能從「仔細」的客觀觀察中，推斷出這樣一個合理而令人佩服的認識。這個解釋，沒有誇張，沒有虛構，而只是從種種客觀事實中作出的合理推論。沒有仔細的觀察在先，不可能有深刻的觀察在後。所謂隱性客觀事實的「深刻」觀察，指的就是這種由客觀事實到主觀合理推想的表現。

## 主觀感受的感悟

另一種「能見人所未見」的深刻觀察，是從客觀現實中領悟到主觀感受。中國文學的創作，素來強調「情」、「景」之間的關係，也就是所謂「情景相生」的道理。文字創作的動力來源，主要來自「言志」。簡

單地說，就是寫作的人，心中有話要說。從學習的動機理論來看，「心中的話」就是學生寫作的動機。沒有要說的話，寫文章只變成了枯燥的文字演練；演練過後，學生大抵都不會有繼續寫作的動機。而且即使辭藻華麗，從寫作的教學目的來看，也並非是最終的理想。所以在寫作教學的過程中，如何幫助學生思考內容，如何從表達內容的過程中，體會寫作的意義和建立寫作的樂趣，相信要比字詞的訓練來得更為重要和基本。這裏所指的「內容」，不單指從觀察中所見所聞的客觀事實，而是指觀察者對客觀事物所產生的那份感覺。

所以，在學生熟習了對客觀事物的仔細觀察之後，雖然或許已經能夠就客觀的事物作出仔細的記錄和描寫，但接下來的觀察訓練，應該是帶領學生從觀察客觀事物的過程中，逐步發見個人對這種種事物的感覺，培養「由景入情」的觀察能力。

人身處在相同的環境之中，透過不同的感官，不斷接收外界的刺激，這種種刺激聚合而成一種統一的感覺。例如在山林之間，我們會感到寧靜、舒泰；在熙熙攘攘的街道上，我們會感到熱鬧和興奮。當然這種對四周環境的感覺，很受個人品性及生活經驗所影響。所以同是身處山林之間，小孩或許會感到無聊、害怕；相反，同在來人往的街道上，成年人卻可能會感到煩擾不堪。以寫作訓練來說，「情景相生」的道理並不在乎各人感覺的不同，而是在於作者能否捕捉自己的感覺，如何分析和理解自己感覺的特性，以及這種特性與外界景物的關係。外界的客觀景象，千種萬樣，但能夠觸動作者的感覺，卻可能只有其中一二。可惜的是，這種情景之間的關係，人們一般只能夠予以感受，卻甚少能夠加以細心分析。由此可見，之前的客觀觀察，要求只在於仔細和準確，但卻未要求觀察者「發見本心」，認識個人與客觀世界相互影響之下的那

一份感情。這種「情景交融」的觀察關係，同樣可以利用照片來予以說明。在研究方面，已有學者指出圖片能夠有效召喚人的感情（Gombrich, 1982）。

但凡到過中文大學校園的人，或多或少都會對中文大學留下一點兒的印象和感覺。儘管各人所到的地方大致相同，但各人心中對中文大學校園的感覺，卻未必完全一樣。要解釋情與景之間的道理，可先讓一些曾到過中文大學的學生觀看一輯中文大學校園照片，當中包括不同的建築物、人物、自然景物等等，然後請各人說出他對中文大學校園的一些感覺，最後要求他們從中挑選一些最能反映那種感覺的照片。在眾多照片中，最多人挑選的是圖四和圖五兩幀。

據部分學生解釋，在他們心目中，中文大學給人最特別的感覺是「大」，所以他們挑選了圖四，原因是這幀照片很能代表他們心目中「大」的感覺。而另一些同學則選擇了圖五來反映他們對中文大學的另一種感覺——自然美。據他們解釋，中文大學四周都是樹木，有一種到了郊外的感覺。無論是「大」抑或是「自然美」，挑選照片的同學其實都進行了一次「取材」的工作。同學觀看了差不多二、三十幀中文大學校園照片，情況就猶如我們眼睛所見或腦海中所存的一切。要把觀察或記憶寫成文字，顯然不能把每一幀照片都描述下來，而是要問一問自己：「我應該寫中文大學哪一些事物？」

在上述活動中，「我」對中文大學校園的「感覺」成了選材的「軸心」。掌握了「我」對外界的這種感覺，便能夠隨心之所向，於外界種種景物當中，找出與這種感覺相呼應的景物。挑選景物的這一過程，也就是「取材」的過程。其他與那種「感覺」沒有太多關係的景物，也就是情景不相呼應的事物。在要求突顯主題感

圖四：中文大學校園（一）



圖五：中文大學校園（二）



受的大前提下，必須拋棄不相應的景物。這種從客觀事物所產生的主觀感悟，可以為文章提供一個寫作的軸心。透過照片的刺激，勾起學生對中文大學校園內種種景物的印象，而更重要的是引發他們對這些景物的情緒。在某種特定的情緒之下，學生以這種情緒作為理解外界客觀事物的軸心，並環繞這一軸心分析情緒與事物之間的關係，最後進行挑選照片的工作，完成所謂取材的思維過程。

不論是隱性客觀的推理觀察，或是主觀的情性感悟，目的都是進一步要求學生能夠在觀察的能力上達到深層的意義。事實上，一些有意思的照片，內裏總會帶點「信息」。但這一點「信息」，有時候可以直接從照片的內容中看出來，但有時卻可能需要看照片的人加入理性及感性的詮釋。所以在客觀觀察的基礎上，教師仍需要進一步發展學生這種對客觀世界的主觀感知。這種對外界的主觀感知，不單能提升觀察的深刻程度，所強調的更是個人在觀察中的意義。這種個人性，是從個人的經驗和品性出發。各人所產生的感受，並沒有任何前設的固定感覺。教師只需要鼓勵學生從客觀現實世界之中去感受外界的一切，也從感受外界的過程中認識自己。這種尊重學生的個人體驗、協助學生建構「個人」與「外界」的學習過程，與現代所強調的「以學生為本位」、「建構學習理論」等教育主張是相當一致的。

## 觀察與記敘

以上有關照片的運用，都集中在單幀照片的處理。單幀的照片，可以理解為現實事情發生當中的一個片斷、一剎那的記錄。在這個剎那片斷的之前或之後，其實客觀上都連接著無數個其他獨立的片斷。所以假若一幀單獨的照片可以代表一剎那的片斷，那一連串的照片就可以用來具體展示一件事物的發展歷程。因此觀察單獨的照片，可以



作為獨立的描寫訓練，而觀察一連串的照片，則可以培養記敘能力。

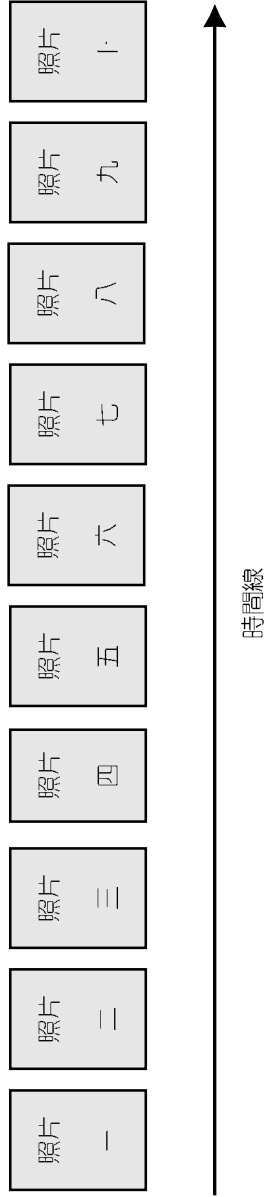
利用連貫照片反映現實的經過，可以協助學生重組事情發生的先後條理。對曾經親身經歷有關事情的學生來說，這一幀幀的照片，代表了腦海中曾經經歷過的某些片斷。假若要求學生就整輯照片加以排序的話，一方面可以幫助學生重拾記憶；另一方面更可以令他們在重拾記憶之餘，把有關的記憶予以排列，理順事情發展的經過。這種把記憶片斷排序的能力，正是記敘文的特徵，也是記敘文教學當中所不時強調的知識和能力。

在設計以照片訓練學生記敘能力方面，教師大可以利用校內某一些時序性較強的活動作為材料，例如運動會、秋季旅行等。在活動當日，教師可以按時序的發展，詳細拍攝每一時段中一些有趣的、典型的片斷。照片沖印出來之後，便把照片散亂地擺放在一起。活動首先要求學生把散亂的照片按事情發展的先後重新排列。在排列的過程中，學生得以從照片中回憶當日事情發生的經過，重組事情發展的脈絡，並且透過照片重溫某些重要的時光。

把照片按時序編排，可以幫助學生具體了解所謂順序的記敘手法。把照片排列成序之後（見圖六），學生就更容易根據照片的內容和次序回憶事情發生的整體經過。

學生只要看著眼前一幀一幀的照片，然後運用先前多元感官及仔細觀察的描寫方法，就絕對不愁沒有文章內容，也更加不會出現記敘上顛三倒四的混亂情況。一篇詳細而有條理的記敘文，很容易便寫了出來。針對學生不同的需要和能力背景，這種利用照片排序來訓練學生記敘能力的活動，還可以有以下不同的變化：

圖六：按時序排列照片



## 集體創作

對小學低年級或語文能力偏弱的學生，教師在帶領學生完成照片的編序之後，可以用小組形式進行集體創作。做法是把學生分為若干小組，組內每一位同學負責一幀照片，然後作一句句子。把所有句子串連起來的話，便成為一篇有條理的順序文章。由於同學只需負責一幀照片，而且對每幀照片只需作一句句子，所以語文能力偏低的學生會有較大信心。當他們看到組句成篇的文章，也會產生較大的信心和成功感。

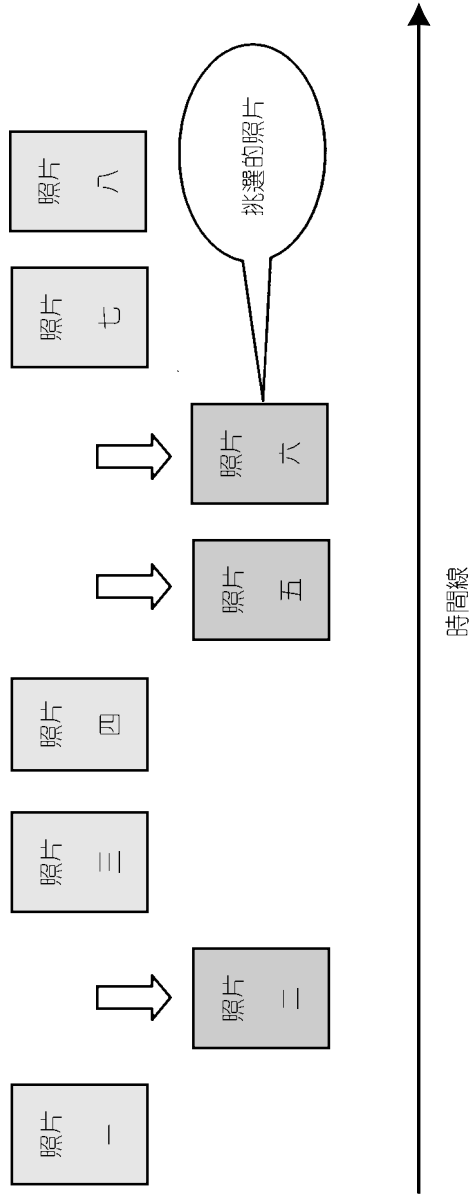
### 揀選印象最深刻的照片作為記敘的材料

記敘文的特點是內容方面的條理。部分學生在回憶的過程中，由於沒有抓緊事情發生的經過，在回憶的過程中又缺乏專注，結果東想一些、西想一些，回憶的內容就欠缺了一種次序脈絡，情形就像未經排序的照片一樣，散亂無序。

但學生寫記敘文時，困難多不在記敘的條理上，而是在記敘的事情當中，沒有把回憶中的種種片斷加以篩選。他們在回憶的過程中，大都能夠按時間順序從記憶中回憶一幅又一幅的片斷。由於記憶搜尋的方式是按事情發生的時間順序，所以從記序的條理來看並沒有出現太大問題；但從所記憶的整體內容來看，卻嫌學生沒有好好把握記敘的重心，結果給人一種流水帳式的感覺。情形就像把已經排好的照片，逐一講述一遍，每幀照片之間毫無輕重取捨。這就是先前所談及的「取材」問題。

所以當學生把照片排列成序之後，教師可以利用之前以情感為軸心的取材方式，指導學生在一系列事情的片斷之中，選取一些他們印象特別深刻、難忘的照片作為寫作主題，然後運用多元感官的觀察描寫方法對所選的照片加

圖七：從排列的照片中挑選合適的照片



以描述。最後，按照照片原來出現的先後次序，把各描述的片段組合起來，成爲一篇有重心、按次序、表達個人感覺的記敘文。整個過程可以用圖七來說明。

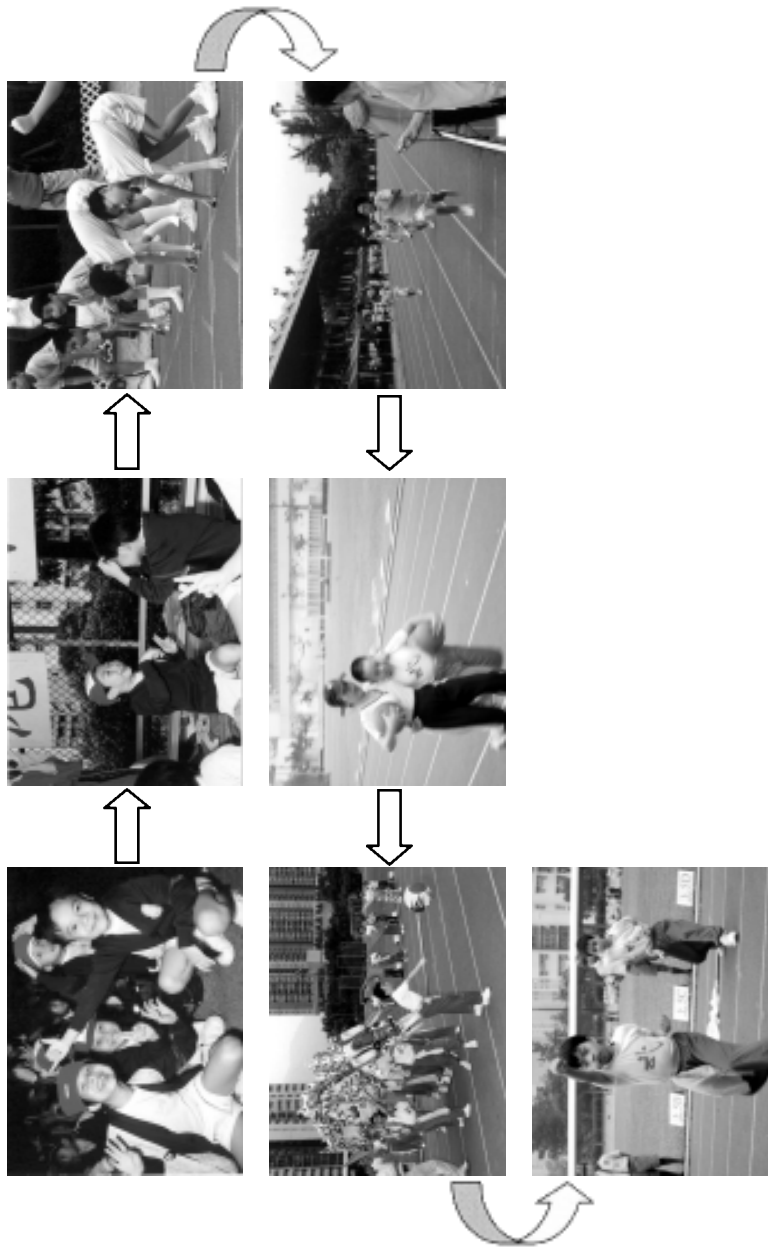
圖八中的幾幀照片，是小學生從運動日的一大堆照片中選出來的。當中除記錄了運動日所發生的事情外，更反映學生心目中的運動日到底是一個怎樣的日子。從記敘一件事的始末要求來看，這幾幀照片未必能清楚顯示運動會的開始和結束，也突顯不了運動會一些典型的環節，例如運動員宣誓、嘉賓進場、主禮人說話、頒獎等都沒有入選。很明顯，學生大都只是從本身愉快的經歷來挑選照片，包括與同學嬉戲的情景，與母親一同參加比賽的情景，同學表演節目等。就審題的角度來看，可能有點不太理想。

但正如上文就寫作教學現況的討論中所說，寫作首先必須讓學生心中有話要說。對小學生來說，能夠讓他們從經歷中找到關注的事項，是發揮「以學生爲本」的一種教學表現，也是重視文章感情的一種表現。對某一作文命題下應有甚麼內容，可視之爲對年紀較長學生的一種審題訓練，亦可視爲需要兼顧讀者因素的另一種高階寫作能力要求。

## 以不同的時間起點開始

照片的排序結果，通常清楚交代了事情發生的始末。第一幀照片點出了事情的開始，最後一幀照片則交代了事情的結束。學生在描述事情發生經過之時，固然可以按這一個順序進行描述，但教師也可以特別指定學生從某一幀照片起始，然後以某一幀照片作結，目的是配合「倒敘」甚至「插敘」等不同的記述方式。

圖八：運動會



## 觀察與創意

以上展示了如何運用照片幫助學生重組對外界的感官經驗，捕捉對外界的主觀感覺，以及透過照片的排列，理順對客觀事物認知的條理。這些活動背後所涉及的能力，與寫作能力中的描寫和記敘都有共通的地方。但其實，照片還可利用來刺激學生的想像力。

學生對不曾經歷的事情，未必能有相關的回憶及感受。縱使有，也可能需要依賴近似的體驗和經歷來推斷事情發展的經過。在這種情況下，學生已有的知識、生活經驗和機略（schema），對事情經過的描述有重要的幫助。但這類描述往往只能是一個籠統的典型，因此寫出來的文章，很大程度會有彼此相類似的情況。要打破這種典型的特性，有時候就需要幫助學生發揮一下想像力，因為只有想像才會令各人的文章產生獨特的內容。

對沒有親身經歷的事情，雖然不能從記憶中搜尋相關的片斷情景和感情，但這反而給看照片的人有更大的空間去想像照片以外的一切。當小孩子觀察一幀照片時，他們很可能也在猜測這幀照片之前和之後所發生的事情。有學者認為，這種「首先、然後」的時間發展意識，有助兒童建立故事發展的結構概念（Newton, 1995）。因此面對一幀有事情發展的照片，雖然看照片的人無法回憶事情發展的經過，但卻可以從照片中所示的情景，想像之前和之後所發生的一切（見圖九）。

以下試再說明如何利用照片刺激學生的想像力。

圖十所見是一名男子躍起，張大嘴巴，正試圖捕捉前面的一隻青蛙。在鼓勵學生觀察這幀照片進行描寫之餘，其實更可以誘導學生想像這幀照片之前及之後所發生的事情。例如：

圖九：事前事後情景的想像





圖十：捕捉青蛙



- 在之前，那位男士是怎樣找到那隻青蛙的呢？
- 最後該名男子捉到那隻青蛙沒有？
- 在整個捕捉的過程中，有遇到甚麼困難？
- 假若那名男子捉到了青蛙，他會把青蛙怎麼樣？

諸如此類的問題，其實根本沒有甚麼答案，事實上也不可能有的真正的答案。重點只不過是利用一幀具有情節發展的相片，讓學生發揮個人的想像力，建構出故事背後一幅又一幅的情節。

### 觀察的能力系統問題

以上利用照片帶動學生的觀察活動，分別帶出了不同的目的，包括：

1. 能對客觀現象作準確、仔細的觀察；
2. 能利用不同感官作觀察上的聯想；
3. 能對客觀的景物作主次的判斷；

4. 能利用客觀資料作隱性事實的推斷；
5. 能從客觀景物中產生個人主觀的感情；
6. 能分析客觀景物與主觀感情的關係；
7. 能觀察某一特定片斷，作出之前及之後的追憶；
8. 能觀察某一特定片斷，作出之前及之後的創造性想像。

上述這八項與觀察有關的活動，只代表了對運用觀察活動的初步理解，當中或許仍有其他未及想到的例子，但大抵可視為訓練學生觀察能力的一種參考。至於這八項之間是否關涉到能力系統的問題，則仍難確定。從寫作的表達要求來看，這八項之間，部分可以有先後的安排。例如：學生宜先對客觀的事物有了準確、仔細的觀察力，才能對隱性的事實作出推斷；相信也只能在仔細的觀察之下，才能分析出客觀景物與主觀感情之間的關係。但這種先後的次序卻絕不影響學生可能在未仔細認清客觀景物的情況之下，已受客觀景物的影響而產生出一種特有的感情。所以能力系統的建立雖然有助決定教學程序，但亦須決定於所說的「能力」本身是否具有「分析」和「排列」的可能。支持語文學習整體性（holistic approach）的一派學者（Wade, 1991），便強調能力的融和，認為語文能力本身並不一定具有明確的先後次序。

對於觀察能力的教學，教師大概只是需要從不同的觀察應用情況中去了解它不同的特質，從而加深對觀察這種能力的認識，然後在教學過程中設定訓練的重點和焦點，而不必視不同訓練之間必然有能力層次的關係。

## 照片的挑選

針對不同的觀察目的，教師在挑選照片時應注意以下各項：

- 照片的內容必須切合學生的生活體驗，才能讓學生利用本身已有的知識對照片進行觀察、思考或想像；
- 多從學生的眼光來考慮照片的趣味，避免從成年人的關注點來挑選照片；
- 用作客觀觀察訓練的照片，內容宜有主次之分，以方便學生集中對主體的觀察；
- 用作感官聯想的照片，背景必須有豐富的感官可塑性，學生才容易進行感官聯想；
- 用作隱性事實推理的照片，內容上宜有足夠的證據支持，而推理過程中所需要的知識也必須屬於學生的知識範圍；
- 用作情景分析的照片，必須顧及學生的感情經驗，成年人的一些感受未必為小學生所能理解和掌握；
- 用作記憶排序的照片，數量宜多一點，以方便學生回憶過程中的每一個環節；在拍攝期間，也需要多從不同的點和面來取景；
- 用作片斷回憶的照片，當中宜有學生熟悉的人和事，尤其是學生本人，因為個人回憶的感受往往更為親切和真實；
- 用作創造性想像的照片，所展示的內容宜有發展的階段性；但過於典型的事件則會受機略的影響而限制了想像。

以上各點只不過是挑選照片時的一些考慮。總的來說，一幀「有效果」的照片就是一幀「好」的照片，因此這樣的一幀照片應該能夠引起學生觀察的動機、談論的興趣，並令學生投入思考。所以最有保證的做法還是拿照片到班房裏一試，看看學生的反應和表現，然後累積教師的照片庫。

以上有關觀察的活動，雖然它的設計只為輔助學生寫作，但其實很多箇中的想法在讀文教學當中也用得上。歸根到底，閱讀與寫作只代表了輸入和輸出，當中需要學習和運用的知識和能力始終是一致的。

首先，眾多研究均一致指出視像的能力有助閱讀的理解和記憶（Clark, Deshler, Schumaker, Alley, & Warner, 1984; daSilva, 2000; Paivio, 1969）；尤其對能力較差的學生來說，視像的運用將會是一種有效的閱讀策略（Hibbing & Rankin-Erickson, 2003）。這種視像的正面效益，可能是由於學生能夠借助非語言系統的特徵來結合語言系統的理解和記憶所致（Sadoski, 1983）。因此，在解說課文的過程中，教師大可以加強文字表面所能引出的視像效果，令學生一方面接收語言系統所發放的語言信息；另一方面也透過非語言系統的資訊，加強對語言信息的理解和記憶，尤其是針對課文中重要而需要學生記憶的部分。

除了加強視像的效果之外，教師在解讀課文時還需顧及情感的因素。閱讀理解雖然表面上屬於一種認知的活動，但根據「雙碼理論」的說法，情感和認知是兩種相互影響但又並不相屬的能力。假如閱讀的其中一個目的是要讀者對文章產生情感的反應，那麼單憑認知方面的理解顯然並不能完全達到閱讀的目的。對部分學生來說，或許可以透過閱讀理解文章自行產生出情感的回應，但對另一些學生來說，情感的回應可能需要老師額外的幫助。在閱讀過程中視像的重現和想像，均有助學生產生情感的回應。這種情感的回應，不但能加深學生對課文的理解，而且更可增進學生閱讀的興趣（Mathewson, 1994; Steffensen, Goetz, & Cheng, 1999）。

## 結語

總的來說，教師在指導學生的作文內容時，大可透過不同的方法，刺激他們多留意身旁的事物，以至回憶當中的仔細情節，然後在這些情節上發現個人對事物的感情。寫文章始終不同現實的記錄，現實再豐富，也只不過是一幀廣角鏡下的照片。如何令學生從現實中建構出他們個人那份獨有的善惡、悲喜感情，才是寫作教學的真正教育意義。所以在幫助學生提取記憶的同時，教師不應忘記培養他們用「心」去「認識」四周的事物。

這一系列利用照片輔助寫作的活動，經過構思和設計之後，得以在優質學校計劃下的部分小學試行，初步獲得頗為正面的效果。例如，學生參與寫作課的表現較前積極，顯示活動有一定吸引力；活動之後，各同學下筆的速度也較之前快，反映出活動對他們在構思方面有一定幫助；而從實際的成績來看，學生的文章內容普遍較之前豐富，最明顯的是字數比之前增加了不少；就連二年班的小學生，也能夠從造句的階段跳升至幾十字一篇的文章。從幫助學生豐富文章內容這個目的來看，這類輔助活動是成功的。為此，筆者謹多謝參加試驗的學校老師，以及許多可愛的學生。當然在改善內容之餘，學生的語文運用仍存在很多錯誤。在教學策略上，教師應先希望學生「有話要說」，然後才在這基礎上修正學生語文上的種種問題。這先後的部署，是從學習的動機、創作的文道主次來考慮的。就如一位參加的老師在事後分享時說：

我發現班中一名從不積極的學生，在是次寫作的活動中，竟然四出緊張地查詢某一些字的寫法。很明顯，他有了寫作的動機。

僑港伍氏宗親會伍時暢紀念學校（上午校）准予筆者拍攝運動會的照片。

### 參考文獻

- 何文勝（2001）。〈新世紀中學中國語文教學的反思〉。載周漢光（編），《新世紀語文教學》（頁13-29）。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 茅盾（1981）。〈創作的準備〉。載路德慶（主編），《作家談創作》（上冊，頁3-44）。廣州：花城出版社。〔原著發表於1936年〕
- 徐丹暉（主編）（2002）。《寫作與語言藝術教程》。北京：北京廣播學院出版社。
- 張新仁（1992）。《寫作教學研究：認知心理學取向》。高雄，台灣：復文圖書。
- 課程發展議會（編）（2002）。《中國語文教育：學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：政府印務局。
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, F. L., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Alley, G. R., & Warner, M. M. (1984). Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written material. *Journal of Learning Disabilities*, 17(3), 145-149.

- daSilva, K. E. (2000). From words to images. *Teaching Pre-K-8*, 31(2), 40–41.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.) New York: Teachers College Press.
- Gombrich, E. H. (1982). *The image and the eye: Further studies in the psychology of pictorial representation*. Oxford: Phaidon.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758–770.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179–211.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Newton, D. P. (1995). The role of pictures in learning to read. *Educational Studies*, 21(1), 119–130.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76(3), 241–263.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1983). The empirical case for dual coding. In J. C. Yuille (Ed.), *Imagery, memory, and cognition: Essays in honor of Allan Paivio* (pp. 307–332). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.

- Piro, J. M. (2002). The picture of reading: Deriving meaning in literacy through image. *The Reading Teacher*, 56(2), 126–134.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 110–123.
- Steffensen, M. S., Goetz, E. T., & Cheng, X. (1999). The images and emotions of bilingual Chinese readers: A dual coding analysis. *Reading Psychology*, 20(4), 301–324.
- Wade, B. (1991). Tests and texts: The state of reading. *Educational Review*, 43(2), 213–223.



Tong Choi-wai

*Abstract*

The problems encountered by students in writing can be classified into two main categories: one is related to the use of language, and the other is concerned about the content. Teachers, however, spend most of their effort on teaching students the language skills instead of helping them improve the content. This book argues that teaching students to become proficient writers, they must first be taught to enjoy the process of writing by having “something” to tell. The use of photos as a medium in teaching writing is found to be a useful technique to improve students’ writing content. It is because photos allow students to have a vivid and concrete image of what they have seen or experienced. Together with the training of multi-sensory and observation skills, it is easy for students to have plenty of content for their descriptive writing. Besides showing photos in isolation, teachers may also present photos in series that represents the various episodes of an event in memory. This kind of presentation may help students write narrative text and encourage their imagination between the episodes.