

DOI: 10.16482/j.sdwy37-1026.2019-03-007

# 大学英语教学大赛优秀教师的多模态话语特征

——以第七届“外教社杯”全国大学英语教学大赛为例

宁建花

(河西学院 外国语学院,甘肃 张掖 734000)

[摘要] 为了调查大学英语教学大赛中优秀教师课堂的多模态话语特征,选取全国大学英语教学大赛决赛中两位选手的教学视频做为语料,整合了张德禄的多模态话语分析框架,并利用视频分析软件ELAN5.1进行量化分析。结果显示,两位教师所选择的模态类型基本一致,教师都注重非语言模态的选择调用;在不同教学阶段,模态复杂程度不同,模态选择和教学重点及任务复杂度有关,在课文理解阶段模态复杂程度最高,其次是组织活动阶段;大赛教师善于选择伴语言模态,如字体、声调等,和非语言模态,如目光、手势、表情、协同语言模态。研究认为教师应充分利用非语言模态,遵循模态选择原则,注重模态间的协同作用,以达到提升课堂教学效果的目的。

[关键词] 大学英语;教学大赛;优秀教师;多模态话语

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文献编号] 1002-2643(2019)03-0062-46

## Features of Excellent Teachers' Multimodal Discourse in College English Teaching Contest:

Take the 7th SFLEP National College English Teaching Contest as an Example

NING Jianhua

(School of Foreign Languages and Literature, Hexi University, Zhangye 734000, China)

**Abstract:** In order to investigate the features of multimodal discourse of excellent teachers in college English teaching contest, two contestants' teaching videos in the final of the 7th SFLEP National College English Teaching Contest are selected as the data. Zhang Delu's framework of multimodal discourse analysis is adapted and video analysis software ELAN 5.1 is used for the quantitative analyse. The results show that two teachers' modality employment are basically consistent, and both teachers pay attention to the selection of non-linguistic modalities. In different teaching stages, modal complexity is different, which is related to teaching focus and task complexity. Modal complexity is the highest

收稿日期: 2019-01-20; 修改稿, 2019-05-04; 本刊修订, 2019-05-30

基金项目: 本文为2018年-2020年度甘肃省高等院校外语教师发展研究项目“西北地方本科院校外语教师科研发展的现状、问题与对策研究”(项目编号: [2018]43)的阶段性成果。

作者简介: 宁建花, 硕士, 讲师。研究方向: 大学英语教学、外语电化教学。电子邮箱: 605230313@qq.com。

in text comprehension stage , followed by organizational activity stage. The maximum modal complexity is showed in the stage of text comprehension , followed by the stage of organizing activities. Contestants are good at taking advantage of the paralanguages , such as font and tone , and non – linguistic modalities , such as gaze , gesture , facial expressions to cooperate and coordinate language modality. The study suggests that teachers should make full use of non – linguistic modalities , follow the principle of modality selection , and pay attention to the synergy among modes , so as to improve teaching effect.

**Key words:** College English; Teaching Contest; Excellent Teachers; Multimodal Discourse

## 1.0 引言

始办于 2010 年 6 月、迄今为止已成功举办九届的“外教社杯”全国高校外语教学大赛(以下简称“教学大赛”)是我国规模最大、级别最高、影响最广的全国性英语教学专项比赛。教学大赛以实际行动贯彻了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010 – 2020)》提出的“教育大计、教师为本”的思想,有利于进一步提升教师业务水平,促进教学方法完善和教学手段更新(戴炜栋 2010)。精心雕琢的教学大赛课对广大英语教师专业成长有积极的示范和引领作用,也推动了外语教学界对课堂教学的关注与研究(束定芳, 2010 2011 2012 2014 2017; 朱彦等 2016)。

学者们的关注点包括教学大赛课堂语用教学(季佩英、江静 2010; 朱金兰、陈新仁, 2015)、对话哲学视角下的有效教学(戚亚军 2014)及建构主义学习理论观照下的有效教学(王峥 2014)。但是,随着多模态在交际过程中的普遍应用,仅仅关注语言已经不能满足教学的需要(代树兰 2011),教师的表情、声音、手势和动作等和语言都是构建多模态课堂的有机组成部分(Kress & Van Leeuwen 2006),对课堂交际起着不可或缺的作用。因此,课堂教学中的多模态话语也应受到关注。教学大赛形成的丰富的课堂教学样本,为深度观察或“透视”大学英语教学大赛课堂的多模态话语特征提供了鲜活生动的语料。本文拟从多模态话语分析角度,利用 ELAN 视频分析软件对教学大赛课堂教师的模态类型及模态协同特征进行量化分析,探寻优秀教师多模态教学的特征及其启发意义,以期为大学英语教师调用多模态资源、优化课堂教学提供借鉴。

## 2.0 文献综述

将多模态应用于语言教学并进行相关研究始于上世纪末。在理论层面,New London Group(1996)提出“多元识读”的概念,认为多元读写能力强调语言及文化差异之间的意义协商,提出教师应该充分利用图像、音频、多媒体及其他教学模态来激发学生在语言学习中的多种感官,来克服传统读写方法的缺陷,提高学生的读写能力。进入二十一世纪以来,对课堂教学的多模态话语研究成果颇丰。研究成果除了理论上的探讨或梳理之外,大

都强调了除读和写之外的其他模态在英语课堂教学中的作用越来越大(Kress & Van Leeuwen 2001; Kress et al. 2005; Jewitt 2008),因而教学多模态研究应将语言及其相关的资源整合起来(Gibbon et al. 2000),从多个角度探讨教师话语的意义构建过程,启发教师科学有效地利用多模态资源进行教学。

从实证研究的角度,Royce(2002)考察了高中教材中视觉符号和语言符号在第二语言课堂教学中如何协同传递意义,及多模态话语中的互补性。Guichon & McLornan(2008)通过实验研究分析了多模态对二语学习的影响,指出了利用计算机辅助教学过程中需要注意的问题。Wigham(2017)调查了在网络支持的同步法语教学中不同的符号资源是如何运用的,研究肯定了指示手势、拟物手势及暗喻手势在突显目标词汇的积极作用;注视及亲切的表情在互动交流中的重要作用。Morell(2018)分析了教室内的距离、注视、手势与口语及书面语的时空特征,认为三四种互补性模态的协同运用能够促进学生概念意义的表达,研究建议提高学生的多模态理解能力,才能实现有效教学。

国内教学领域的多模态话语研究始于 2000 年之后。研究初期以概念介绍为主,如胡壮麟(2007: 1-10)最早介绍了“多模态符号”的概念,并区分了多模态符号学和多媒体符号学;顾曰国(2007)也区分了多媒体学习和多模态学习的概念,并构建了用于剖析两种学习的模型;朱永生(2007)对多模态话语分析的理论基础、内容、研究方法及其意义进行了阐述;李战子(2003)从系统功能语言学角度探讨了多模态话语理论;张德禄(2009, 2010a)先后从不同角度进行了外语教学中多模态话语分析框架的系列探索研究,并进行了具体的外语教学多模态话语分析实践。

在以上理论研究的指导下,张德禄、李玉香(2012)采用定性分析法,探讨了课堂教学中口语模态和 PPT 模态组合的相互配合及其在词汇与语法层面上的体现,研究指出同一模态在不同教学阶段的功能不同,对模态的选择是根据不同教学阶段的不同教学目标来确定的。朱金兰、陈新仁(2015)也采用定性分析法,从语用学角度研究与分析了两位大学英语教学比赛获奖教师的课堂多模态话语,研究认为优秀教师善于运用口语模态、体态模态、PPT 组合模态及情境模态等多模态话语顺应文化、社会和认知。Xue(2018)分析了商务英语听说课中多模态的应用,认为图表、声音、图像、身体语言、数字、打印纸等模态适当组合能促进学生的学习效果。

综合以上研究发现,现有的课堂多模态话语研究,理论性探讨或分析框架构建的研究较多,实证研究较少;基于课堂环境对教师多模态话语的研究以定性分析为主,定量研究较少。此外,教师的课堂教学话语具有哪些多模态特征;在一堂课中不同教学阶段有何变化;教师如何调用整合语言模态、伴语言模态和非语言模态等各种模态资源来协同体现意义,这些问题暂时还没有被深入讨论。鉴于此,本研究借助 ELAN 视频分析软件,对教学理念、方法上具有引领作用的教学大赛优秀教师课堂多模态话语进行分析,以丰富这一领域的研究,并为推动大赛教学对常态教学的积极影响、启发教师改进大学英语课堂教学方式提供借鉴。

### 3.0 研究设计

#### 3.1 研究问题

本研究主要探讨以下问题: (1) 大学英语教学大赛中两位教师的多模态话语整体有哪些特征? 有哪些共性? (2) 在课堂不同教学阶段两位教师的多模态话语有哪些特征? (3) 两位教师所选择的各模态之间是如何协同实现意义传递的?

#### 3.2 研究对象

本研究选取第七届“外教社杯”全国大学英语教学大赛决赛综合组获奖的教学视频作为语料来源。“外教社杯”全国大学英语教学大赛首先在全国各省市自治区进行初赛, 获奖教师再参加全国决赛。比赛获奖教师的课堂话语可以体现大学英语教学中优秀教师的多模态话语特征。研究选取了两位综合组教师的比赛视频, 其主题是“让杜邦做噩梦的律师”( *The Lawyer Who Became DuPont's Worst Nightmare* ) 教学内容来自上海外语教育出版社的《全新版大学进阶英语》第3册第6单元。比赛课程授课时间为20分钟, 要求有完整的教学环节, 并使用多媒体辅助教学。为了便于对比、突出共性, 本研究选取的两个教学视频主题相同。

#### 3.3 研究方法及研究工具

本研究整合了张德禄(2010a)的大学英语课堂教学中模态的协同及意义体现分析框架和教学程序中的教学阶段划分框架(2010b); 结合本研究需要细化了模态类型, 保留了教学中必要的七个阶段, 形成了大学英语课堂教学中模态分析框架。其中模态类型分为语言和非语言两大类。语言包括教师的口头语言、PPT或纸质教材呈现的文字语言和伴语言; 伴语言包括升调、降调、字体形状及大小等特征; 张德禄将非语言模态划分为交际者的身体动作和非身体手段, 由于黑板、环境布局等非身体手段相对稳定, 而身体动作更能动态地反映教师在课堂中的表现, 因此本研究将重点放在教师的身体动作上。身体动作包括目光、头部动作、表情、手势动作和身体移动。

在对视频初步标注的过程中, 发现大赛授课教师运用了很多目光扫视动作, 因此将目光扫视进一步划分为扫视全班、转向屏幕和专注个人。头部动作主要出现了点头、摇头, 表情以微笑为主。手势动作则根据 Norris(2004: 28) 多模态互动分析框架中的划分方法区分四种类型的手势: 拟物( *iconic gestures* )、暗喻( *metaphoric gestures* )、指示( *deictic gestures* )和节奏( *beat gestures* )。拟物手势指用手势来模拟现实中某个具体的事物或动作, 暗喻手势是用手势来表示比较抽象的概念或事物, 指示手势用来指向某个方向, 节奏手势指用手表示节奏。以上手势动作划分与张德禄的划分方法基本一致, 但更加详细具体。由于教学大赛教室布置不同于平常教室, 教师活动范围相对有限, 因此教师的身体移动大多以走近学生为主。模态协同及作用, 体现的话语意义以张德禄研究中的诠释为主。教学阶段中保留的七个必要阶段, 依次是课堂开始、引入教学内容、宣布教学目的、课文理解、组织活动和总结作业。修改后的大学英语课堂教学中模态分析框架如表1所示。

表 1 大学英语课堂教学中模态分析框架

| 教学阶段 |      | 协同及作用          | 话语意义                | 课堂开始     | 引入教学内容        | 宣布教学目的         | 提出教学要求     | 课文理解        | 组织活动          | 总结作业                            |         |
|------|------|----------------|---------------------|----------|---------------|----------------|------------|-------------|---------------|---------------------------------|---------|
| 模态类型 |      |                |                     |          |               |                |            |             |               |                                 |         |
| 语言   | 口头语言 | 主模态: 控制课程进程    | 概念、人际和语篇意义          | 表示教学正式开始 | 使学生了解本堂课主要学什么 | 使学生清楚本次教学的主要目标 | 使学生了解应该做什么 | 使学生充分理解教学内容 | 使学生参与活动, 老师指导 | 对教学的结果进行总结; 使学生知道下一步做什么, 如何巩固成果 |         |
|      | 文字语言 | 强化与辅助: 提高新模态刺激 | 概念、人际和语篇意义          |          |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      | 伴语言  | 字体             | 强化与辅助: 提供多模态刺激 提供效果 |          |               |                |            |             |               |                                 | 概念和人际意义 |
|      |      | 升调             | 补充、优化: 表达情感、提问      |          |               |                |            |             |               |                                 | 人际和语篇意义 |
|      |      | 降调             | 补充、强化: 表达情感、强调重点    |          |               |                |            |             |               |                                 | 人际和语篇意义 |
| 非语言  | 目光   | 扫视全班           | 补充: 控制课堂、获取信息、扩散信息  | 人际和语篇意义  |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 转向屏幕           | 辅助: 吸引学生的注意力        | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 专注个人           | 辅助: 吸引学生的注意力 给予情感支撑 | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      | 头部   | 点头             | 补充、优化: 肯定           | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 摇头             | 补充、辅助: 否定           | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      | 表情   | 微笑             | 补充、优化: 给予情感支撑       | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      | 手势   | 拟物             | 辅助: 降低任务难度、示范       | 概念和语篇意义  |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 暗喻             | 辅助: 降低任务难度、示范       | 概念和语篇意义  |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 指示             | 强化: 标注关键特征、吸引学生注意力  | 人际和语篇意义  |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      |      | 节奏             | 辅助: 维持教学、控制节奏       | 人际和语篇意义  |               |                |            |             |               |                                 |         |
|      | 身体移动 | 走近学生           | 强化: 吸引学生注意力 给予情感支撑  | 人际意义     |               |                |            |             |               |                                 |         |

本研究的研究工具为 ELAN 视频分析软件( 下载网址为 <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/>)。该软件由荷兰的由马普心理语言学研究所设计研发, 目前最新版本为 ELAN 5.1, 并在不断的升级中。汉化版本由中国湖南师范大学国际汉语言文化学院的李斌完成。该软件操作简便, 用户可以根据自己的研究需要自行设定模态类型、分层标注; 还可以对模态类型进行添加、修改、删除, 并有查找替换、统计等功能。标注过程中可以反复播放视频, 时间可以精确定位到 0.01 秒, 可以对教学视频中教师的话语、声调、动作、表情、手势等进行多层次同步标注, 标注结果可以导出以备研究需要( 如图 1 所示)。



图1 标注文件示例

#### 4.0 结果分析

##### 4.1 两位教师的多模态话语整体特征

根据事先编好的分析框架,分别对两位教师的授课视频进行转写和标注之后,将标注结果导出保存,进行统计分析。两位教师在整堂课授课过程中的多模态话语特征通过所选择的模态类型、使用频次、时长及所占比例体现(如表2所示)。

表2 教师1和教师2所选择的模态统计

| 模态类型 |      | 标注频次 |     | 标注数量(次) |       | 平均时长(秒) |         | 总标注时长(秒) |       | 百分比(%) |     |  |
|------|------|------|-----|---------|-------|---------|---------|----------|-------|--------|-----|--|
|      |      | 教师1  | 教师2 | 教师1     | 教师2   | 教师1     | 教师2     | 教师1      | 教师2   | 教师1    | 教师2 |  |
| 语言   | 口头语言 | 210  | 227 | 4.73    | 4.51  | 992.18  | 1022.91 | 66.03    | 70.47 |        |     |  |
|      | 文字语言 | 34   | 54  | 12.25   | 6.70  | 416.57  | 361.55  | 27.72    | 24.91 |        |     |  |
|      | 伴语言  | 字体   | 25  | 31      | 14.08 | 6.97    | 352.11  | 216.07   | 23.43 | 14.88  |     |  |
|      |      | 升调   | 19  | 10      | 3.20  | 1.94    | 60.74   | 19.35    | 4.04  | 1.33   |     |  |
|      |      | 降调   | 42  | 42      | 4.03  | 3.78    | 169.28  | 158.94   | 11.26 | 10.95  |     |  |
| 非语言  | 目光   | 扫视全班 | 56  | 72      | 3.78  | 4.36    | 211.63  | 313.74   | 14.08 | 21.61  |     |  |
|      |      | 转向屏幕 | 40  | 46      | 2.78  | 3.21    | 111.37  | 147.66   | 7.41  | 10.17  |     |  |
|      |      | 专注个人 | 63  | 49      | 4.77  | 4.17    | 300.20  | 204.32   | 19.98 | 14.08  |     |  |
|      | 头部   | 点头   | 13  | 4       | 6.65  | 4.31    | 86.49   | 17.25    | 5.76  | 1.19   |     |  |
|      |      | 摇头   | 1   | -       | 4.3   | -       | 4.3     | -        | 0.29  | -      |     |  |
|      |      | 微笑   | 21  | 18      | 6.65  | 3.95    | 139.74  | 71.10    | 9.3   | 4.90   |     |  |

续表

| 标注频次 |      | 标注数量(次) |      | 平均时长(秒) |      | 总标注时长(秒) |        | 百分比(%) |      |       |
|------|------|---------|------|---------|------|----------|--------|--------|------|-------|
|      |      | 教师 1    | 教师 2 | 教师 1    | 教师 2 | 教师 1     | 教师 2   | 教师 1   | 教师 2 |       |
| 非语言  | 手势   | 拟物      | 16   | 26      | 3.80 | 3.45     | 60.75  | 89.77  | 4.04 | 6.18  |
|      |      | 暗喻      | 22   | 21      | 3.44 | 3.21     | 75.70  | 67.34  | 5.04 | 4.64  |
|      |      | 指示      | 41   | 38      | 3.17 | 2.95     | 130.09 | 111.95 | 8.68 | 7.71  |
|      |      | 节奏      | 13   | 23      | 3.80 | 4.53     | 49.35  | 104.23 | 3.28 | 7.18  |
|      | 身体移动 | 走近学生    | 26   | 32      | 5.21 | 5.44     | 135.46 | 173.95 | 9.02 | 11.98 |

#### 4.1.1 教师 1 的多模态话语特征

从表 2 中可以看出,教师在 20 分钟的课堂中充分利用了语言、目光、声调、手势动作等模态符号资源,调用频率最多的是语言模态中的口头语言(66.03%/210 次)和文字语言(27.72%/134 次)。其次是大量的非语言模态如目光:专注个人(19.98%/63 次)、扫视全班(14.08%/56 次)、转向屏幕(7.41%/40 次)。再次是较多的手势:指示手势(8.68%/41)、暗喻手势(5.04%/22 次)、拟物手势(4.04%/16 次)及节奏手势(3.28%/13 次)。最后是伴语言模态,主要体现在语调上:降调(11.26%/42 次)、升调(4.04%/19 次)及字体(23.43%/25 次)。调用频率最少的是摇头。

#### 4.1.2 教师 2 的多模态话语特征

表 2 显示,教师 2 在课堂教学中调用频率最多的也是口头语言(70.47%/227 次)和文字语言(24.91%/54 次)。其次是非语言模态目光,但教师 2 扫视全班(21.61%/72 次)的频率要远远高于专注个人(14.08%/49 次)、转向屏幕(10.17%/46 次)的频率与教师 1 相差无几。手势动作中指示手势(7.71%/38 次)调用最多,其次是拟物手势(6.18%/26 次)、节奏手势(7.18%/23 次)、暗喻手势(4.64%/21 次)调用最少。伴语言模态的标注与手势标注次数相当:降调(10.95%/42 次)、升调(1.33%/10 次)。

#### 4.1.3 两位教师的多模态话语共性

图 2 显示,两位教师所选择的模态类型基本一致。可以看出,两位教师授课中的模态选择首先都以语言模态为主,其中口头语言均达到 65% 以上。其次体现在非语言模态调用中,两位教师都注重利用目光或扫视全班或专注个人,教师 1 在扫视全班方面低于教师 2,在专注个人方面频率高于教师 2,两位教师转向屏幕的频率相当。

再次是手势利用方面,两位教师都利用大量的指示手势来标注话语的关键特征或者引起学生注意力,教师 1 调用较多的暗喻手势而教师 2 调用较多的拟物手势,但都不同程

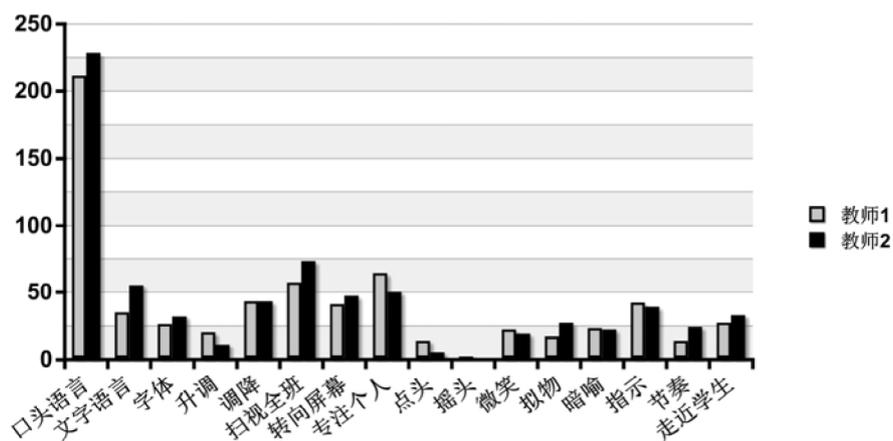


图2 教师1和教师2所选择的模态共性

度地起到了降低理解难度的作用。教师2调用的节奏手势多于教师1,是因为教师2在讲解中用到了较多长难句的缘故,有助于学生在教师手势的引导下断句或者持续学习。

另外在非语言模态方面,两位教师的微笑及走近学生的频率也相当,说明教师很注重给学生带来情感上的支撑并近距离关注学生的理解情况。伴语言模态调用方面,两位教师降调的调用频率几乎一致,但教师1多用降调及重读来强调重要信息、突出重点;而教师2多用降调来提问。由于用PPT辅助教学,两位教师都注重利用PPT字体的字号、颜色变化为学生提供更多模态刺激、突出重点、以引起学生的注意力。教师2进行了更多词语理解、长句翻译及造句练习,因此标注次数要高于教师1。

综上所述,可以看出大学英语课堂教学中语言仍占据统治地位,其他模态对语言模态起到辅助、优化、补充和强化作用,这与张德禄(2010a)的研究结果一致。目光交流是教师讲课过程中调用频率最高的非语言模态,大多体现了话语的人际意义。如教师在讲解时目光会侧向屏幕或者学生,目光可以起到“发出”信息的提示作用;讲解完毕,教师目光往往扫视全班以观察学生的反应;而提问时,教师目光会扫视全班或凝视某个学生,起到“索取”信息的交际作用。手势也是讲话者尤其是教师课堂教学中常用的非语言模态之一,教师在讲解时调用了拟物手势和暗喻手势来帮助降低任务难度,此时手势体现了话语的概念意义和语篇意义;遇到关键词时教师则利用指示手势标注关键特征或引起学生注意力,手势则体现了人际意义,进而提高了学生概念意义的获取;另外教师运用口头语言讲解时,用到配合语速或帮助学生断句的手势节奏,同样体现了人际意义和语篇意义。

#### 4.2 不同教学阶段两位教师的多模态话语特征

表3显示,教师1在整个课堂教学的每个阶段模态选择不尽相同,可以看出口头语言始终是课堂教学的主模态,与目光、手势一同贯穿整个上课过程。在课堂开始、宣布教学目的、提出教学要求和总结并布置作业过程中模态复杂度最低。教师2在整堂课中的主

模态也是口头语言 模态选择则更加集中体现在课文解释阶段 ,在课堂开始、引入教学内容、宣布教学目的、提出教学要求过程中教师用少量的目光、一次手势 ,一次微笑及口头语言完成了教学任务 ,其中引入教学内容的过程 ,仅用了口头语言、两次目光 ,两次手势。

表 3 教师课堂不同阶段的模态选择

| 模态  |      | 阶段   |  | 课堂开始 |      | 引入教学内容 |      | 宣布教学目的 |      | 提出教学要求 |      | 课文理解 |      | 组织活动 |      | 总结作业 |      | 合计   |      |
|-----|------|------|--|------|------|--------|------|--------|------|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|     |      | 标注频次 |  | 教师 1 | 教师 2 | 教师 1   | 教师 2 | 教师 1   | 教师 2 | 教师 1   | 教师 2 | 教师 1 | 教师 2 | 教师 1 | 教师 2 | 教师 1 | 教师 2 | 教师 1 | 教师 2 |
| 语言  | 纯语言  | 口头语言 |  | 4    | 2    | 21     | 4    | 3      | 1    | 1      | 3    | 107  | 164  | 68   | 32   | 6    | 21   | 210  | 227  |
|     |      | 文字语言 |  | 0    | 0    | 5      | 1    | 1      | 0    | 1      | 1    | 20   | 34   | 5    | 14   | 2    | 4    | 34   | 54   |
|     | 伴语言  | 字体   |  | 0    | 0    | 4      | 0    | 1      | 0    | 1      | 1    | 13   | 21   | 4    | 7    | 2    | 2    | 25   | 31   |
|     |      | 升调   |  | 0    | 0    | 5      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 8    | 7    | 6    | 2    | 0    | 1    | 19   | 10   |
|     |      | 降调   |  | 0    | 0    | 4      | 0    | 1      | 0    | 0      | 1    | 26   | 35   | 10   | 4    | 1    | 2    | 42   | 42   |
| 非语言 | 目光   | 扫视全班 |  | 1    | 1    | 5      | 1    | 0      | 0    | 0      | 0    | 23   | 48   | 24   | 14   | 3    | 8    | 56   | 72   |
|     |      | 转向屏幕 |  | 0    | 0    | 6      | 1    | 0      | 1    | 0      | 1    | 25   | 31   | 8    | 10   | 1    | 2    | 40   | 46   |
|     |      | 专注个人 |  | 0    | 0    | 1      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 24   | 49   | 38   | 0    | 0    | 0    | 63   | 49   |
|     | 头部   | 点头   |  | 0    | 0    | 3      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 3    | 4    | 7    | 0    | 0    | 0    | 13   | 4    |
|     |      | 摇头   |  | 0    | -    | 0      | -    | 0      | -    | 0      | -    | 0    | -    | 1    | -    | 0    | -    | 1    | -    |
|     | 表情   | 微笑   |  | 1    | 1    | 1      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 8    | 16   | 11   | 0    | 0    | 1    | 21   | 18   |
|     |      | 拟物   |  | 0    | 0    | 1      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 6    | 18   | 9    | 4    | 0    | 4    | 16   | 26   |
|     | 手势   | 暗喻   |  | 0    | 0    | 1      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 7    | 14   | 13   | 3    | 1    | 4    | 22   | 21   |
|     |      | 指示   |  | 2    | 0    | 3      | 2    | 0      | 0    | 0      | 0    | 21   | 33   | 13   | 2    | 2    | 1    | 41   | 38   |
|     |      | 节奏   |  | 0    | 0    | 3      | 0    | 2      | 0    | 0      | 0    | 8    | 18   | 0    | 4    | 0    | 1    | 13   | 23   |
|     | 身体移动 | 走近学生 |  | 1    | 0    | 1      | 0    | 0      | 0    | 0      | 0    | 10   | 30   | 14   | 0    | 0    | 2    | 26   | 32   |

两位教师的课堂中 ,模态复杂程度最高均体现在课文解释阶段 ,教师运用了大量口头语言对文章进行重组 ,随后进行结构梳理或重点语言点的讲解; PPT 所承载的文字语言辅助口头讲解 ,为文章理解提供明确具体的信息 ,提高模态刺激效果; 口头语言和文字语言均体现了概念意义、人际意义和语篇意义。伴语言中教师讲解的降调及重读突出重点信息 ,补充、强化了语言模态 ,体现了人际意义和语篇意义; 提问过程中 ,教师用目光扫视全班或者专注个人以了解学生的反应; 指示手势以标注关键信息或引起学生的注意力; 走近学生与学生进行互动交流。目光和手势等非语言模态突出了多模态话语的人际意义。

其次是在组织活动的过程中 ,除用口头语言组织学生进行主题讨论之外 ,教师调用了

不同的非语言模态,如在与学生个别交流的过程中,教师的目光会集中专注某一位或者几位学生,给予学生鼓励;再通过扫视全班,将信息覆盖面扩大至全班;在组织学生进行角色扮演的讨论及采访活动中,教师走近学生进行近距离交流,可以使学生获得更多情感上的支撑,促进学生讨论的积极性。另外,在组织活动的过程中教师用到了大量手势,用指示手势来标注学生观点中的关键信息,用暗喻手势降低抽象理解的难度。教师在组织活动阶段的非语言模态选择同样突出了多模态话语的人际意义。

综上所述,可以看出,在教学任务复杂度最高的课文理解和活动组织阶段,教师选择的模态复杂程度、模态调用频率都远远高于其他阶段。在课文知识讲解的过程中,为了使学生充分理解教学内容,教师多用口头语言控制课堂进程,用文字语言辅助提高模态刺激,伴语言字体、降调来强化语言模态。教师目光频频扫视全班来控制课堂、获取信息或扩散信息,转向屏幕或专注个人来吸引学生的注意力,体现话语的概念意义、人际意义和语篇意义。在组织活动过程中,教师除用语言模态控制整个课堂的进程之外,也是用大量目光扫视动作来提高学生的活动参与度,并用拟物手势来模拟某个具体事物或动作(如教师2引导学生思考“保护环境”时的手势),用暗喻手势表示抽象事物(教师1扮演记者和扮演杜邦的学生在辩论中表示大量金钱的手势)其中概念意义和语篇意义得以突出体现。

#### 4.3 各模态之间的协同

在教学过程中,除语言模态之外,两位教师都有意识或无意识地选择了大量的非言语交际模态,比如目光、手势、走近学生、微笑等身势语以及伴语言模态如声调、PPT字体等,课堂教学的多模态模式得以实现,且模态之间的协同在课堂教学的各个阶段不尽相同。

在课文理解和组织活动这两个模态调用最丰富的阶段,教师调用的主要模态为口头语言、文字语言、语调(升调),目光(扫视全班、转向屏幕和专注个人)和指示手势。如教师1在讲解“taint”一词意义时(如表4所示),首先通过PPT展示与taint相关的三个词,升调提问并扫视学生以获取学生是否熟悉该词的信息,教师此时的升调优化了口头语言,强调了发问的信息;目光转向屏幕来引导学生注意力转向PPT文字damage;不但从语调上进行重读、强调该词,而且运用了PPT文字语言blemish对口头语言进行补充或者强化,同时伴随很明显的手势动作表明该词很重要;通过目光扫视全班来观察学生的反应,发现学生对blemish比较陌生后,教师走近学生并举例讲解,建立了师生感知共同体;并在讲解blemish时手掌张开指向自己,是对口头语言的辅助,引发学生对例句My reputation was blemished.的思考。

表 4 教师 1 讲解“taint”一词意义时模态选择及协同示例

| 话语/时间(分:秒)  | 模态协同表现   |
|---|--|
| <p>10:10 – 10:30</p>  <p>Do you know all the three words?<br/>For example , damage , you know damage.<br/>Do you know blemish , you don ' t have any idea about blemish.<br/>You have to increase your vocabulary , blemish also means taint.<br/>Let me give you an example , well , my reputation was blemished.</p> | <p>PPT 文字 ,升调提问 扫视学生(伴语言模态、非语言模态)</p> <p>转向屏幕 ,黑体字突出关键词(非语言模态、伴语言模态)</p> <p>升调提问 降调重读(伴语言模态)<br/>扫视全班 指示手势标注关键特征(非语言模态)</p> <p>走近学生 (非语言模态)<br/>指示手势吸引学生注意力(非语言模态)</p> |

教师 2 在通过提问与学生互动引导学生理解课文时(如表 5 所示) ,同样用 PPT 展示相关段落 ,学生回答该段关键词为 PFOA 时 ,教师转向屏幕以引导其他学生注意力也转向屏幕 ,教师的身体动作与目光转移无声地向学生发出“请看大屏幕!”的信息 ,代替了繁琐的口头语言指令;并点头肯定学生的回答 ,随即目光转向该学生进一步发问 ,学生再次回答;教师再次转向屏幕并用下划线标注关键词 ,降调重读强调该词 ,对文字语言的表达意义进行强化;目光扫视全班观察学生反应 ,再次重复该词并用口头语言解释 PFOA 的含义 ,教师利用节奏手势的辅助作用 ,抓住学生的注意力 ,促使学生跟上教师的语速。教师注重文字语言对口头语言的重点凸显 ,因此伴语言模态中用大量下划线对关键词进行强化。不同于教师 1 ,教师 2 更多地与学生个体进行互动 ,因此专注个人的目光模态调用较多。

表 5 教师 2 在课文理解阶段模态选择及协同示例

| 话语/时间(分:秒)   | 模态协同表现   |
|--|--|
| <p>9:00 – 9:20</p>  <p>生: PFOA<br/>师: Yes , pumped…PFOA , into which place?<br/>生: Into the river.<br/>师: Yes , that ' s the answer. So we say pumped… PFOA ,PFOA , in this passage , it refers to a kind of very toxic substance. Yes , … into the river. Thank you.</p> | <p>PPT 文字 ,转向屏幕(伴语言模态、非语言模态)<br/>点头 ,专注个人(非语言模态)</p> <p>转向屏幕 ,字体下划线标注关键(非语言模态、伴语言模态)</p> <p>降调重读关键词(伴语言模态)<br/>扫视全班 ,节奏手势标注语速(非语言模态)<br/>转向屏幕以示肯定(非语言模态)<br/>专注学生给予赞许(非语言模态)</p> |

在组织活动阶段,由于教师1将活动主体让给学生,由学生进行分角色汇报,教师的口头语言及文字语言大大减少,目光(专注个人)、走近学生及手势等模态调用较多,尤其是提问过程中的扫视全班、微笑、走近学生等动作“此处无声胜有声”地起到了情感支撑的交际作用,也为师生交流沟通起到了纽带作用。教师2的活动组织阶段以全班共同参与为主,因此模态调用仍以口头语言和文字语言为主,教师的手指指向屏幕及目光转向屏幕的动作则将学生的注意力引向PPT文字,在此过程中,教师的语调(降调)、PPT文字对口头模态起到了强化作用。

从课堂开始,引入教学内容,宣布教学目的到提出教学要求及最后的总结、作业五个阶段,两位教师模态调用都比较简单,尤其是在课堂开始,宣布教学目的,提出教学要求及最后的总结、作业这几个阶段基本上只用了口头语言就达到了交际的目的。引入教学内容阶段用到了口头语言、PPT承载的文字语言及图片并伴有字体的加粗、放大,对口头语言进行了强化。可见模态选择和教学任务的复杂程度正相关,课文理解阶段和组织活动阶段任务复杂度较高,因此需要调用其它模态。这样不仅可以更好地传递意义,而且有助于培养学生多模态话语识读能力。

综上所述,在两个教学案例中,主模态都是语言模态,主要体现为教师的口头语言占整个课堂话语的主导地位,并控制了课堂的进程。PPT文字语言、字体强化了口头语言的重点信息,优化了信息传播媒介,提高了传播效果。手势动作不仅辅助语言讲解,起到标记关键信息、模拟具体事物和动作,还可以代替语言起到组织教学的作用。目光和表情等非语言模态在讲解过程中可以吸引学生注意力,表达感情,从而优化语言表达。由此可见,伴语言模态和非语言模态起到了补充、辅助、优化或强化语言模态的作用,和语言表达协同参与意义的构建,使表达更加充分,有利于学习者理解,有效提高了教学效果。

## 5.0 讨论及建议

### 5.1 注重非语言模态资源对课堂教学的作用

研究证明,以口头语言和书面语言贯穿的语言模态仍是课堂读写学习的主要模态,但同样也发现其他模态在教学中的作用不可或缺。本研究中教学大赛教师重视非语言模态资源的选择调用。当教学中仅用语言模态不足以清楚表达意义时,教师利用一些伴语言模态和非语言模态能起到强化、补充、调节、协同作用,实现更加充分的意义表达,让听话者理解话语的目的。教学大赛教师频繁调用非语言模态资源,说明他们善于利用非语言模态资源构建意义,为主模态提供新的内容,补充或者强化主模态的意义。正如 Norris (2004) 所说,表情、手势、动作及人们之间的距离在面对面交流中能够传递意义,一旦被人们理解,他们就能传递互动意义。尤其是在师生交流环节,诸如手势、动作或者眼神的非语言模态的使用会缩短师生之间的社会距离,有助于增强学生的交流意愿(Peng et

al., 2017)。因而这些非语言模态对意义整体的表达起着非常重要的作用,有时候甚至可以引起话语整体意义的改变。

课堂作为一个小型的社交语域,教学任务的完成不能靠语言独当一面。如果教师以“润物无声”的方式调用非语言模态解决学生在学习过程中产生的焦虑、紧张等情绪,其效果不仅可以优化语言模态,一定程度上比语言模态更加奏效。例如在组织活动的互动环节,教师走近并专注地看着某个发言的学生、面带微笑鼓励学生、针对学生的观点不时做出点头或者摇头的动作回应。在此过程中教师甚至不需要过多使用语言模态,便能不同程度地传递给学生“勇敢点”“我在听”“非常棒!”等信息,完成语言无法实现的情感交流与支撑,补充话语的人际意义。因此,研究建议常态课中教师充分利用非语言模态来进行强化、补充、调节、协同语言教学,达到更加充分表达概念、语篇和人际意义,优化教学的目的。

## 5.2 遵循模态选择原则实现模态的最佳组合

多模态教学中,每个教学环节都有其阶段性的教学目标和任务,要为每个具体的教学阶段设计具体的教学方法和模态组合(张德禄 2010a)。如“课堂开始”阶段,可采用“正式型”、“随意型”、“愉悦型”等模式;模态选择的总原则是最优化原则,包括有效原则、适配原则和经济原则几个相互联系的原则(张德禄 2010b)。本研究中的教学大赛教师在“课堂开始”阶段采用了愉悦型(如教师 1: All right, good afternoon, so I'm this year's last male contest, I'm hoping that you would cherish me. 生: 笑。)和随意型(教师 2: Hello, my dear students, good afternoon.)的教学模式;模态资源避免使用无效的模态,则只选择口头语言、目光扫视和微笑便达到了较好的教学效果,遵循了有效原则。大赛课堂教学的主模态是语言模态,但在课文讲解和活动组织阶段,仅选择使用语言模态并不能完全实现教学效果,因而大赛教师遵循适配原则,用字体、声调等伴语言模态和大量的表情、目光、手势等非语言模态来强化语言模态,突出语言模态传递的话语意义。经济原则的遵循体现在大赛教师尽力实现最佳教学效果的前提下,简化模态资源选择,否则模态过多不仅无法达到预期的效果,反而会分散学生的注意力,产生负面效应。

因此,在常态课教学中,教师应根据不同教学阶段选择适合的模态及模态组合,这一过程不仅有助于实现话语的意义,还可以增加话语新的意义,使学生印象深刻,提高教学效果。教师应在最优化原则的指导下,考虑选择哪个模态或者哪些模态组合能够达到最佳教学效果,如口头语言与文字语言组合、口头语言与手势组合、文字语言与图画组合等,过于单一或者过于复杂都会影响教学效果。适配原则表明,在课堂教学的不同阶段,教师不仅要选择话语的内容,更要选择话语的表达方式,口头语言以什么样的语调表达;书面语言如 PPT 文字或者黑板板书如何辅助口头语言更准确明了地传递话语意义;需要哪些必要的图片、动画或视频来优化或强化语言模态等。遵循一定的原则合理配置多模态资源,形成模态之间的最佳组合,达到优化教学效果的目的。

### 5.3 注重模态间的协同作用提升课堂教学效果

教学大赛教师除了关注语言模态的利用,还考虑到了其他模态资源在构建整体话语意义时的协同作用;如大赛教师讲解故事发生的地点 Parkersburg,当口头语言不能充分表达其意义时,教师借助 PPT 文字描述、地图呈现其方位以及或者指示手势来补充,在 10 秒钟之内便帮助学生获得该词的概念意义。此时伴语言模态和非语言模态的协同作用为补充辅助;而教师在组织学生分组讨论时则用拟物手势辅助语言模态,使学生清楚获得分组信息;学生发言时,教师面带微笑、目光专注某个学生,则起到了优化语言模态的作用。可见意义的构建依赖多种符号资源的协同作用,即图像、姿态、声音常常与语言如影随形,他们在互动过程中通过互补、融合、整合、协同作用,共同实现交际功能 (Forceville, 2006)。此外需要注意的是,模态协同表达意义的目的不仅仅是为了补充、优化教师的话语,更是为了使师生之间信息交流通道通畅,吸引学生积极参与,成为多模态话语意义的主动建构者。

因而,在常态课教学中,教师应该学会利用不同模态之间的协同关系来提高教学效果,尤其是 PPT 文字及图片等伴语言模态的辅助作用。如在讲解课文的过程中,教师可以利用多媒体设备呈现与课文相关的图像、色彩、文本等形式共现的模态,并注重模态间的协同作用,创设教学情境,为学生提供视觉信息刺激,帮助学生更加直观易懂地理解话语意义,同时激发学生的学习兴趣。此外教师不应该忽视目光、表情、手势及身体移动等非语言模态和语言模态之间的协同作用;利用目光扫视或者专注个人向学生传递人际意义,表情一般应微笑,不仅可以缩短老师和学生之间的心理距离,创造轻松的教学氛围,提高学生概念意义的获取,更能为学生积极主动参与多模态话语建构、提高多模态话语交际能力创设氛围。

## 6.0 结语

本研究借助 ELAN 软件,利用张德禄(2010a; 2010b)的多模态话语分析框架,以全国大学英语教学大赛决赛综合组获奖的两个教学视频为语料,量化分析了教学大赛中教师的课堂多模态话语特征。研究发现教学大赛两位教师所选择的模态类型基本一致,教师都注重非语言模态的选择调用;在不同教学阶段,模态复杂程度不同,模态选择和教学重点及任务复杂度有关,在课文理解阶段模态复杂程度最高,其次是组织活动阶段,教师不同教学阶段的模态资源选择调用遵循了模态选择原则;大赛教师善于选择伴语言模态如字体、声调等和非语言模态如目光、手势、表情协同语言模态。

本研究的局限在于对两个教学案例的模态类型、频次和时长进行手工标注,数据的代表性、准确性和客观性有待进一步提高,因而需要在今后的研究中借助更客观的标注软件,利用大数据呈现课堂多模态话语的特征。另外本研究只关注了教师的多模态话语,而

学生的多模态话语识读能力及多模态话语交际能力更是大学英语课堂中不可或缺的重要部分,需要进一步调查学生课堂反应及学生与教师、同伴之间的互动与交流,更加全面地反映多模态课堂的特征,探索其实施路径。

#### 参考文献

- [1] Forceville, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: Agendas for research [A]. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F. J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* [C]. Berlin • New York: Mouton de Gruyter, 2006. 379 - 402.
- [2] Gibbon, D., I. Mertins & R. K. Moore (eds.). *Hand-book of Multimodal and Spoken Dialogue Systems: Resources, terminology, and Product Evaluation* [C]. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- [3] Guichon, N. & S. McLornan. The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design [J]. *System*, 2008, 36 (1): 85 - 93.
- [4] Jewitt, C. Multimodality and literacy in school classrooms [J]. *Review of Research in Education*, 2008, 32 (1): 241 - 267.
- [5] Kress, G. & T. Van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.) [M]. London: Routledge, 2006.
- [6] Kress, G. & T. Van Leeuwen. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* [M]. London: Arnold, 2001.
- [7] Kress, G., C. Jewitt, J. Bourne, A. Franks, J. Hardcastle, K. Jones & E. Reid. *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning* [M]. London: Routledge Farmer, 2005.
- [8] Morell, T. Multimodal competence and effective interactive lecturing [J]. *System*, 2018, (77): 70 - 79.
- [9] New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures [J]. *Harvard Educational Review*, 1996, 66(1): 60 - 92.
- [10] Norris, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework* [M]. London: Routledge, 2004: 28.
- [11] Peng, J., L. Zhang & Y. Chen. The mediation of multimodal affordances on willingness to communicate in the English as a foreign language classroom [J]. *TESOL Quarterly*, 2017, 51 (2): 302 - 331.
- [12] Royce, T. Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy [J]. *TESOL Quarterly*, 2002, 36(2): 191 - 205.
- [13] Wigham, C. R. A multimodal analysis of lexical explanation sequences in webconferencing supported language teaching. In B. O'Rourke & U. Stickler (eds.). *Special Issue of Language Learning in Higher Education: Synchronous Communication Technologies in Language and Intercultural Learning and Teaching in Higher Education*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. 81 - 108.
- [14] Xue, Z. Research on business English listening and speaking based on multimodal discourse theory [J]. *Theory and Practice in Language Studies* 2018, 8 (12): 1748 - 1752.
- [15] 代树兰. 关注多模态话语教学 提高学生交际能力 [J]. *山东外语教学* 2011 (3): 48 - 53.

- [16] 戴炜栋. 搭建高水准教改交流平台 推动外语教师教育与发展[J]. 外语界 2010 (5):7-8.
- [17] 顾曰国. 多媒体、多模态学习剖析[J]. 外语电化教学 2007 (4):3-12.
- [18] 胡壮麟. 社会符号学研究中的多模态化[J]. 语言教学与研究 2007 (1):1-10.
- [19] 季佩英, 江静. 对大学英语语用能力培养的再思考——以 2010 年首届“外教社杯”全国大学英语教学大赛上海赛区比赛为例[J]. 外语界 2010 (6):33-41.
- [20] 李战子. 多模态话语的社会符号学分析[J]. 外语研究 2003 (5):1-8.
- [21] 戚亚军. 从“璞石”到“美玉”:对话视域下大赛教学的有效性价值追问——基于“外教社杯”教学大赛课堂观察与常态教学思考[J]. 外语界 2014 (4):62-70.
- [22] 束定芳. 大学英语课堂教学 我们教什么 怎么教? [J]. 外语界 2010 (6):26-32.
- [23] 束定芳. 论外语课堂教学的功能与目标[J]. 外语与外语教学 2011 (1):5-8.
- [24] 束定芳. 大学英语教学大赛与教师发展[J]. 外语界 2012 (3):34-41.
- [25] 束定芳. 课堂教学目标设定与教学活动设计——基于第四届“外教社杯”全国高校外语教学大赛听说组比赛的分析[J]. 外语界 2014 (4):54-61.
- [26] 束定芳. 外语课堂有效教学的着力点与评估标准——第七届“外教社杯”高等学校英语教学比赛综合组赛况评点[J]. 外语教学理论与实践 2017 (1):49-52.
- [27] 王峥. 建构主义学习理论观照下的大学英语课堂有效教学——以第四届“外教社杯”全国高校外语教学大赛为例[J]. 外语界 2014 (4):71-79.
- [28] 张德禄. 多模态话语分析综合理论框架探索[J]. 中国外语 2009 (1):24-30.
- [29] 张德禄. 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现[J]. 外语学刊 2010a (2):97-102.
- [30] 张德禄. 多模态外语教学的设计与模态调用初探[J]. 中国外语 2010b (3):48-53.
- [31] 张德禄, 李玉香. 多模态课堂话语的模态配合研究[J]. 外语与外语教学 2012 (1):39-43.
- [32] 朱金兰, 陈新仁. 优秀教师多模态英语课堂话语的语用分析[J]. 山东外语教学 2015 (1):44-49.
- [33] 朱彦, 杨红燕, 束定芳. 外语课堂教学话语有效性的多维度评析——试析第四届“外教社杯”全国高校外语教学大赛教学案例[J]. 外语教学 2016 (1):53-57.
- [34] 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法[J]. 外语学刊 2007 (5):82-86.

(责任编辑:陶娜)