

英语教师多模态课堂话语协同机制综述

唐沛年 张现荣

苏州科技大学外国语学院

摘要: 随着学界将对多模态课堂话语的研究引入学校英语课堂教学,他们对教师多模态课堂话语协同已有一定的研究,主要聚焦于3种协同模式,即语言与手势、目光等身体模态之间的协同、语言与视觉模态的协同以及语言、图像、视频以及数字媒体之间的多模态协同。但是对于该领域的研究仍存在三大空白:(1)缺乏对于不同学段教师多模态课堂话语协同机制的差异性对比分析;(2)忽视对教师的多模态课堂话语发展进行长期跟踪研究;(3)缺乏对EMI、EAL背景下国际学校教师的多模态课堂话语协同机制的研究。

关键词: 教师课堂话语;多模态话语;协同机制

DOI: 10.65976/3080-0374.2026.05.038

引言

教师课堂话语是教学与管理的核心载体。它既是组织教学、传递知识的手段,同时也是学生语言输入与模仿的重要内容^[1]。传统研究视角下,教师课堂话语被视为口头语言的运用,聚焦于其提问、反馈、评价等言语形式及话语功能。这类研究将话语等同于语言的单一模态,难以充分解释真实课堂中语言与手势、目光、距离等多种符号资源协同实现的意义建构过程。

为突破传统分析的局限,源自社会符号学的多模态话语分析理论应运而生。该理论主张意义并非由语言单一承载,而是通过多种模态的协同交互共同实现^{[2][7]}。这一理论为教师课堂话语分析提供了较为系统的分析框架,并为外语教学研究提供了新的视角。然而,随着数字技术在教学中的广泛应用,课堂模态资源愈发多样化。因此,外语教师如何在课堂上有效协同多模态资源,逐渐成为外语研究领域的重要议题。

在多模态教学语境下,外语教师对不同模态资源的协同运用,会影响其教学意义的有效建构。已有实证研究主要从以下三个维度展开探讨:第一个维度聚焦于语言与手势、目光等身体模态之间的协同,揭示教师如何通过手势强化语言信息、引导学习者注意力或支撑抽象概念的理解^[3];第二个维度关注语言与视觉模态(如板书、图片、投影内容)之间的配合方式,分析不同模态在知识呈现和意义建构中的分工与互补^[4];最后一个维度关注语言、图像、视频及

数字媒介之间的多模态协同,关注技术环境下教师课堂话语组织方式与教学互动模式的变化^[5-6]。尽管已有研究对英语教师多模态课堂话语的协同机制进行了初步探讨,但相关研究多停留于具体模态形式或功能的静态描述,尚缺乏基于不同教学阶段的教师差异性分析及对教师多模态教学实践发展轨迹的纵向考察。

一、核心概念界定

(一) 教师课堂话语

在国外,Harris最早提出话语分析的概念,他从成分分布角度研究话语。到了20世纪40年代,国外学者就开始研究课堂话语分析,到了20世纪60年代,人们越来越关注话语分析和应用语言学对于外语课堂教学的影响,其中Flanders在1970年提出十大课堂行为^[7],但是这十大课堂行为的提出并没有将注意力放在师生之间的交际互动之中。在此之后,Sinclair and Coulthard为课堂话语模式的研究框架奠定了基础,提出了“课、回、轮、步、为”^[8]。Moskowitz在1971年提出12类教师的课堂话语类型,其中包括处理情感、正向反馈、幽默、利用学生想法、口头重复学生回答、提问、提供信息、纠错、指令、指导操练、对学生行为和学生回答提出批评等^[9],而Fei Victor Lim(2021)认为Sinclair and Coulthard所提到的教师课堂话语尤指教师的口头语言^{[10][2]},这是教师课堂话语的传统研究范式,研究者在这样的框架之下对教师的口头话语进行分析。这深刻揭示了语言在教

基金项目: 江苏省社会科学一般项目“汉语高功能自闭症儿童的多模态隐喻研究”(编号:2024SJYB1096)。

作者简介: 唐沛年,男,硕士研究生在读,研究方向为多模态话语分析。

张现荣,博士,副教授,研究方向为多模态话语分析、系统功能语言学。

师进行教学和知识传递过程中的重要作用。虽然传统意义上的教师课堂话语聚焦于教师与学生的互动,但是仍然在解释力上有其局限性,传统的这些研究将教师在教学中共同参与意义建构的其他模态,如手势、音调排除在外,这样的研究以语言模态为中心。而且彭静认为教师课堂话语是以课堂为研究背景,以教师在课堂上的言语行为为研究对象^[11],因此,为了解多模态教师课堂话语的复杂性,就不能将教师课堂话语简单等同于教师的口头语言这种狭义的观念,而是应该从更广义的符号资源整合层面来重新界定教师课堂话语。因为课堂以及教师与学生意义的建构都不仅仅局限于单一的语言模态,而是教师为了达到提高课堂中师生互动效率的目的而系统调用的语言、副语言、身体动作、空间布置及技术媒介等多种模态构成的动态符号实践系统。这一界定为我们引入多模态视角并进而探讨其内在的协同机制奠定了基础。

(二) 模态与多模态话语

理解模态是理解多模态基础,许多学者都对模态进行了定义,朱永生将模态与模式和媒介进行区分,他认为模态包括语言、技术、图像、颜色、音乐等符号系统,人们可以通过这些方式进行交流与沟通^[12]⁸³。李战子从系统功能语言学的视角出发,把语言看作是社会符号,认为多模态是交际过程中的多种不同的符号编码,而语言只是交际模式中的其中一种^[13]。在Kress看来模态是在一定的文化语境中形成意义的一种符号资源^[14]¹²。综上所述,模态指的就是与我们感官相联系的各种社会符号资源,它们能够帮助我们与人进行沟通、交流。张德禄认为多模态话语运用多种感觉,通过语言、图像等多种符号资源进行交际的现象^[15]。而Kress认为多模态是一种用来理解各种符号资源(如语言、视觉、听觉和空间)对交流的贡献的方法^[16]。随着教师课堂话语研究逐渐突破以语言为中心的研究范式,研究者开始从社会符号学视角关注多种符号资源在意义建构中的作用,并由此提出多模态话语分析理论。以Kress和Van Leeuwen为代表的学者,从社会符号学的视角系统提出意义并非由语言符号独立实现,而是在社会互动中通过多种符号资源的整合与设计得以构建^[17]。基于这一视角,多模态则是指在交际过程中协同运用多种符号系统使其相互配合、达到其意义建构的目的。但是多模态的意义建构并不是各种模态与符号资源的简单堆砌,而是多种模态相互协同、共

同配合,并最终呈现的。课堂作为师生互动与交往的重要场所,绝非一个仅由抽象语言构成的真空环境,它本质上就具有多模态的环境,因为教师在课堂教学建构意义的过程中,势必会涉及多种模态。而多种模态共同存在,但是这并不等同于每一种模态都是有效的,因为有时不同模态之间可能形成互补、强化与共鸣的关系,有时也可能产生冗余、竞争甚至干扰的关系。那么探究教师在课堂教学中如何有意识地有效协同使用多种模态,便成为将多模态理论应用于课堂分析、并提升教学实践效能的至关重要且必然深化的核心议题。

(三) 多模态协同机制

Royce认为多模态协同并非单个模态的简单相加,而是模态相乘,因为他认为如果模态缺失会导致意义的不完整,但是不会使语篇不连贯^[21]²⁷。Matthiessen(2009)从多模态整合的视角发现多模态具有协同效应^[18]¹²;Kress(2010)从修辞学的视角提出了模态编合的概念^[14]¹²。但是现有研究主要关注于不同模态,并未关注各个模态之间如何动态协同,多模态协同并不是模态之间简单的互动,而是多种模态为完成特定教学目标而在时间、空间和语义层面进行的有目的、动态的配合与整合,模态的协同具有情境性、动态性与目的性。多模态协同既非单纯对于技术的使用,因为技术只是为多模态协同提供支持,多模态协同也并非模态之间的简单堆砌,而且真正的多模态协同是教师在英语课堂教学中有意识、有目的地根据不同模态地供用特征选择、调用多种模态,不断调整,使其动态性地有机结合。Matthiessen(2009:12)探讨多符号系统整合时也关注到协同效应,指出所创造意义具有融合性和协同性^[18]¹²。韩艳方基于系统功能语言学的视角进一步从宏观、中观与微观3个层次对多模态协同机制进行探讨,并提出了多模态协同的一个总原则,即最优协同原则,以及3个子原则,即意义完整原则、功能适切原则与时空省力原则,更加强调各种多模态相互协同的系统性^[19]³⁶。

二、主题综述

最初国外对于多模态话语分析的研究还停留在对于单一模态进行探讨,而学者关注不同模态之间相互协同的关系,并对其进行系统研究始于1977年Roland Barthes(Barthes, 1977)的著作*Rhetoric of the image*,他对多种符号之间的关系进行了归纳^[20],到了1996年Kress&van Leeuwen的*Reading Images:the Grammar*

of Visual Design 标志着多模态话语分析理论的蓬勃发展^[21]。在此之后, Royce (2002) 和 O'Halloran (2004) 从外语教学的角度探究了不同符号在第二外语课堂教学中的交互作用以及多模态话语之间的互补性^[22-23]。而国内对多模态话语分析理论的研究开始于李战子, 她将多模态话语分析理论于2003年介绍至中国, 而胡壮麟(2006)、朱永生(2007)、杨信彰(2009)等研究者先后从理论层面探讨了多模态话语分析的理论框架与研究方法^{[12][84][24][25]}。

他们认为多模态是人类生活的一种普遍内在特征。我们在交流过程中无时无刻不在运用多种模态, 如手势、语言、音调等, 这些都在帮助我们更好地与人交流, 因此多模态已成为当今世界很多领域研究者的重要研究话题, 如语言学、社会符号学以及教育学。同时, 他们也认为意义是由多种模态相互协同、共同建构的结果。因此, Unsworth (2006) 提出模态互补的概念, 他认为运用多种模态可以使话语意义的表达更加完整和容易理解^[26], 那么人们在日常生活中通过运用多种模态以及多种模态的有意义协同建构这些模态的意义帮助他人理解自己所收到的信息。多模态协同研究在教师话语的研究中也显得至关重要, 因为教师在课堂教学中并不只是使用语言这一单一的模态。教师以供用特征为选择模态的依据并进行运用不同模态建构意义。在意义建构的过程中, 不同模态都有各自的功能, 如教师通过提问、指示这样的口头话语可以使学生集中注意力, 英语教师在课堂上还可以通过展示图片、视频等方式使知识可视化, 通过可视化知识, 学生能够更加直观感受知识, 并使知识进入大脑进行理解与加工, 而且也能和其他模态进行互动。教师在课堂中需要使用多种模态配合应用, 从而让学生更加容易接受课堂中的知识。既然多模态在课堂当中普遍使用, 而且教师也在运用多模态协同理论进行教学、建构意义, 那么研究者就开始关注多模态的协同机制, 与此同时, 研究者针对多模态协同理论对英语课堂中教师的多模态话语的协同进行了实证研究分析。

李少蓉发现发现语言模态与非语言模态对微课教学至关重要^[27], 因此, 教师应该关注多种模态之间如何有效协调, 这样有利于教师在教学当中充分协同各种模态, 提高教学效率。研究者大都运用质性研究方法, 以英语课堂录像为研究对象, 聚焦于英语课堂的教师多模态话语以及他们的协调机制。而且他们还将多模

态协同机制进行了分类:

首先, 聚焦于语言与手势、目光等身体模态之间的协同。张立新以大学英语精品课教学录像为语料, 依据视觉语法理论, 并通过 ELAN 软件采用定量标注与定性分析, 围绕 Kress&van Leeuwen 的核心意义建构维度, 探究了教师课堂中手势与视觉、口头、触觉等模态及文字、图片等语言符号的协同机制, 揭示出手势的核心衔接作用^[28]。Fei Victor Lim 采用系统功能多模态话语分析 (SFMDA) 方法, 以新加坡大学预科阶段的两位教师为研究对象, 以真实课堂为语料展开研究, 重点探究了教师语言与手势模态间的协同机制^{[10][10]}。

其次, 关注语言与视觉模态(如板书、图片、投影内容)之间的配合方式。张德禄与王璐基于多模态话语分析理论, 采用教学案例对比法对大学英语英语教师展开研究。该文章重点探究了口头话语主模态与 PPT、肢体动作、教室布局等辅助模态间的协同关系, 同时分析了听觉、视觉类模态内部的协同机制^[29]。陶玥(2015)基于多模态话语模态协同理论, 以高中英语阅读优质课为语料, 对高中英语教师的课堂话语展开微观分析。该研究按阅读前、阅读中、阅读后三个阶段, 探究了口语与书面语核心模态同 PPT 模态组合、肢体语言、空间布局等辅助模态间的协同关系^[30]。Thu Ngo、Len Unsworth 与 Michele Herrington 基于系统功能符号学理论, 采用多模态分析方法, 以澳大利亚两位高中生物教师为研究对象, 重点探究了教师课堂中语言、手势与图像模态间的协同机制^[31]。

最后, 语言、图像、视频及数字媒介之间的多模态协同。张德禄与李玉香基于多模态话语分析综合框架, 采用定性实证及自上而下的分析方法, 以大学英语教学竞赛示范课的教师为研究对象, 选取其课堂话语为语料展开研究。该研究重点探究了口语模态与 PPT 模态组合间的协同关系, 同时分析了二者在词汇、语法层面的配合形式及多模态语法单位的构建逻辑^[32]。雷茜与张春蕾基于多模态文体学理论, 构建了多模态课堂教学话语文体分析路径, 采用前景化特征分析法, 以全国高校外语教学大赛获奖授课教师为研究对象展开研究。该研究重点探究了语言主模态与音频、图像、肢体模态间的协同关系, 揭示了音频和图像对语言内容的强化作用及肢体模态对学习体验的增进价值^[33]。Gir ó n-Garc í a&Fortanet-G ó mez (2023) 采用多模态话语分析、问卷调查及访谈法, 以西班牙某大学高等教育 ESP 教师为研究对象, 探究了科学传播视频的视

听模态（如手势、镜头、音乐）与课堂语言之间的协同机制^[34]。

研究者在研究过程中都会使用 ELAN 软件进行标注，并运用多模态话语分析理论（如张德禄多模态话语分析框架）对视频标注内容进行分析。

现有实证研究强调教师的多模态课堂话语更强调多模态协同可以增进学生对于知识的理解，同时不同模态之间的协同还可以调控师生之间的双向互动。但是现有研究缺乏对于多模态协同机制的系统整合，也缺乏对于教师多模态协同机制形成的发展性研究。

三、研究述评

现有研究对前人研究已有极大的突破，在理论、方法与运用场景等方面也都有创新。首先，在理论上，学者对于教师多模态课堂话语协同的研究不仅仅局限于传统的多模态话语分析理论，如视觉语法、听觉语法等，他们还运用新的理论框架，如张德禄的多模态话语综合分析框架、Sigrid Norris 的多模态互动分析理论以及多模态文体分析理论等对多模态的课堂话语协同机制进行多角度的分析^[35]，尽管研究者都认识到多模态话语是相互协同与配合的，但是这些理论并未系统探讨多模态话语的协同机制^{[19][36]}，同时，研究者对多模态课堂话语协同机制也没有统一的理论解释，尤其是不同学段教师的多模态课堂话语协同的机制差异。其次，在方法上，学者研究教师多模态课堂话语协同时都采用了 ELAN 软件对教师教学录像进行横向分析，打破了一直以来前人研究对教师口头话语的分析，也打破了“语言独尊”的局面^[28]，但是这些研究的不足之处在于并未探讨教师在多模态协同方面的发展，它们并没有对教师的课堂话语进行纵向追踪研究。最后，在情境上，对于教师多模态课堂话语协同的研究呈现多样化的趋势，从对小学英语教师的多模态课堂话语的研究到大学英语教师的研究，都在对单个学段的教师进行个案研究，并没有将教育对象与情境拓展到中国的国际学校。尽管现有研究对英语教师多模态课堂话语协同现象的识别、分类与功能描述上取得了显著进展，但通过对文献的系统梳理，本文发现对英语教师多模态课堂话语协同机制的研究仍有三大空白。

首先，缺乏对跨学段教师多模态课堂话语协同机制的差异性分析。当前国内外的实证研究仅聚焦于大学及高中阶段的教师，且孤立地考察单一学段的英语教师课堂话语特点。然而，不同学段在学生认知发展、

语言能力与课堂教学目标上的系统差异，决定了教师多模态话语不可能是同构的。但是我们尚不清楚，面对认知水平、语言能力存在本质差异的小学生、中学生与大学生，跨学段英语教师的多模态课堂话语协同机制上是否存在差异及发展规律。

其次，现有研究普遍忽视了教师多模态能力的纵向发展轨迹。已有研究均采用横向研究设计，主要聚焦教师在某一时间点上多模态资源的共时性协同表现。这类研究有助于揭示教师多模态课堂话语协同的表征特征，却难以回答教师多模态课堂话语协同如何随教学经验的积累而变化以及为何发生变化等关键问题。鉴于教师专业发展具有阶段性的特征，新手教师与专家型教师在多模态协同的复杂性、灵活性与情境适应性方面理应呈现出不同的发展样态。然而，现有研究尚缺乏对教师个体或群体在多模态课堂话语运用方面纵向发展规律的系统考察。

最后，现有研究仍缺乏对于 EMI、EAL 背景下国际学校教师的多模态课堂话语协同的分析。已有研究集中于对普通国内外中学和大学英语教师的课堂话语研究，但是却忽视了对这些国际学校教师以及 EAL、EMI 背景下学生参与的语言学校的多模态协同研究。这类研究虽然说明了国内普通学校的教师多模态协同的特点，但是却无法说明在不同环境与条件之下教师多模态课堂话语协同机制。

四、未来研究方向

基于上述批判性分析，未来的研究亟须突破现有局限，在以下两个问题与方向进行深化与拓展：

（1）不同学段教师多模态课堂话语协同机制有何种特征，这些特征之间又有何差异，因此研究者需要对跨学段的英语教师课堂话语多模态协同机制开展差异性分析。其必要性在于教师课堂话语的特征本身随学生年龄和相应的学段的变化而变化，而多模态协同作为课堂话语的核心组成部分，其机制来源于特定学段的教学目标与学生现有水平之中。未来的研究应更加侧重于对跨学段教师多模态课堂话语协同机制的研究。因此，研究可以进行横向对比研究。

（2）教师多模态课堂话语协同机制在发展过程中会发生何种变化，因此，研究者仍需对教师多模态课堂话语协同能力的进行纵向研究。为弥补对“发展”关注的缺失，纵向研究十分必要。这要求研究者采用历时性设计，对同一批教师，尤其是从职前到入职、再到成熟阶段，进行长期追踪调查研究。研究可以结

合不同阶段教师的课堂录像进行定性分析研究。核心目标是描绘出教师多模态协同能力发展的动态轨迹与相互协同的多种模态的深刻变化。

在 EMI 与 EAL 背景下国际学校教师多模态课堂话语协同机制有何特征。因此,研究者应当对 EMI 与 EAL 背景下国际学校教师多模态课堂话语协同进行研究,因为国际学校与普通中小学校不同,普通中小学校教师普遍在课堂中以本国母语为主,而国际学校教师授课时以英文为主。研究可以结合国际学校教师的教学录像进行定性研究与定量研究。

参考文献:

- [1] 康艳,程晓堂.外语教师课堂话语功能新框架[J].外语教学理论与实践,2011(3):7-14.
- [2] ROYCE T. Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text[J]. JASFL Occasional papers, 1998, 1(1): 25-49.
- [3] KRESS G, VAN LEEUWEN T. Reading Images: the Grammar of Visual Design[M]. London: Routledge, 2020.
- [4] MCNEILL D. Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- [5] JEWITT C. Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies[M]. Rotterdam: Sense Publishers, 2013: 141-152.
- [6] KENDON A. Gesture: Visible action as utterance[M]. 2004.
- [7] FLANDERS N A. Analyzing teaching behavior[J]. 1970.
- [8] Sinclair J, Coulthard M. Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils[J]. 1975.
- [9] Moskowitz G. Interaction analysis—a new modern language for supervisors[J]. Foreign language Annals, 1971, 5(2): 211-221.
- [10] Lim F V. Investigating intersemiosis: a systemic functional multimodal discourse analysis of the relationship between language and gesture in classroom discourse[J]. Visual Communication, 2021, 20(1): 34-58.
- [11] 彭静. 国内二十年课堂话语分析研究综述[J]. 宜春学院学报, 2013, 35(4): 124-128.
- [12] 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.
- [13] 李战子. 多模式话语的社会符号学分析[J]. 外语研究, 2003(5): 1-8+80.
- [14] KRESS G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication[M]. Routledge, 2010.
- [15] 张德禄. 多模态话语分析综合理论框架探索[J]. 中国外语, 2009, 6(1): 24-30.
- [16] M QueroI-Julián, I Fortanet-Gómez. Multimodal literacy in English as an additional language in higher education[M]. Taylor&Francis, 2025.
- [17] KRESS G, VAN LEEUWEN T. Reading Images: the Grammar of Visual Design[M]. London: Routledge, 2006.
- [18] Matthiessen C M I M. The world told and the world shown: Multisemiotic issues. London: Palgrave Macmillan UK, 2009: 11-38.
- [19] 韩艳方. 多模态话语中模态协同的多维分析: 系统功能视角[J]. 外语学刊, 2022(1): 35-40.
- [20] BARTHES R. Rhetoric of the Image[J]. Semiotics: An introductory anthology, 1985: 192-205.
- [21] KRESS G, VAN LEEUWEN T. Reading Images: the Grammar of Visual Design[M]. London: Routledge, 1996.
- [22] ROYCE T. Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy[J]. TESOL Quarterly, 2002, 36(2): 191-205.
- [23] O' HALLORAN K L. Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives[M]. Continuum, 2004.
- [24] 胡壮麟, 董佳. 意义的多模态构建—对一次 PPT 演示竞赛的语篇分析[J]. 外语电化教学 2006(3): 3-12.
- [25] 杨信彰. 多模态语篇分析与系统功能语言学[J]. 外语教学, 2009, 30(4): 11-14.
- [26] UNSWORTH L. Multimodal literacy in the classroom[M]. Routledge, 2006.
- [27] 李少蓉. 全国微课大赛初中英语获奖作品多模态话语分析[J]. 中学教学参考, 2025(15): 63-65+76.
- [28] 张立新. 基于 ELAN 的多模态话语研究——以大学英语教师课堂话语为例[J]. 现代教育技术, 2012, 22(7): 54-58.
- [29] 张德禄, 王璐. 多模态话语模态的协同及在外语教学中的体现[J]. 外语教学, 2010, 31(2): 68-72.

- [30] 陶玥. 高中英语阅读课中多模态课堂话语的模态协同研究 [J]. 南昌教育学院学报, 2015, 30(4): 108-110+115.
- [31] Ngo T, Unsworth L, Herrington M. Teacher orchestration of language and gesture in explaining science concepts in images [J]. *Research in Science Education*, 2022, 52(3): 1013-1030.
- [32] 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.
- [33] 雷茜, 张春蕾. 英语课堂教学的模态调用研究——多模态教学文体学视角 [J]. 外语与外语教学, 2022(3): 73-83+121+148-149.
- [34] Girón-García C, Fortanet-Gómez I. Science dissemination videos as multimodal supporting resources for ESP teaching in higher education [J]. *English for Specific Purposes*, 2023, 70: 164-176.
- [35] Norris S. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework* [M]. Routledge, 2004.