

# 多模态话语在西班牙语语法 教学中的应用:个案研究

王心悦



**摘要:**多模态话语在人际交往中起着重要作用,但其重要性在第二语言的课堂教学中常常被忽略。本文以多模态话语分析为理论框架,以2018外研社多语种“教学之星”大赛西班牙语组冠军、上海外国语大学西班牙语教师沈怡的比赛录像为研究对象,对录像中教师的多模态话语进行编码、描写、分类与分析,对其在西班牙语语法教学中的应用进行探索性研究。研究发现,教师的大部分多模态话语会转移学生注意力;吸引注意和帮助理解是教师使用多模态话语的主要目的;教师计划外的多模态话语也会对学生产生影响。

**关键词:**多模态话语;西班牙语;语法教学;个案研究

## Application of the Multimodal Discourse in Spanish Grammar Teaching: A Case Study

WANG Xinyue

**Abstract:** The multimodal discourse plays an important role in interpersonal interaction, but its significance is often ignored in second language teaching. Taking multimodal discourse analysis (MDA) as the theoretical framework, this study encodes, describes, classifies and analyzes the multimodal discourse of the classroom teaching of Shen Yi, who is the champion of the multilingual teaching competition (group of Spanish teachers) in 2018 and Spanish teacher of Shanghai International Studies University. As a pilot study on the application of the multimodal discourse in Spanish grammar teaching, this research finds out that most of the teacher's multimodal discourse will divert students' attention, that attracting attention and helping understanding are the main purposes of the use of the multimodal discourse and that the teacher's unplanned multimodal discourse will also have an impact on students.

**Keywords:** multimodal discourse; Spanish; grammar teaching; case study

## 1. 引言

语言是人类最重要的交际工具,但不是人际交流的唯一媒介。除了使用口语和书面语传递信息外,多模态的交际手段如面部表情、身体姿态、副语言等,也对人类的交往和互动起到了关键作用。张德禄(2009)将多模态话语定义为“运用听觉、视觉、触觉等多种感觉,通过语言、图像、声音、动作等多种手段和符号资源进行交际的现象”,并将其划分为语言和非语言两大系统。相关学者如 Samovar et al. (1981)发现,在人们的直接交际活动中,35%的信息通过语言传送,而其他 65%的信息则依靠非语言手段。

在第二语言习得中,课堂正是一个交际行为频繁发生的场所,教师与学生之间不仅通过语言进行交流,从教师的表情、手势、动作以及所使用的教具中,学生也能获取大量信息,感知教师的态度和意图。然而,侯巧红等(2015)对某高校日语、英语和德语精读课教师多模态话语使用的调查结果表明,教师非语言模态的使用比例往往不到 1/4,尤其是课堂进入到词汇和语法讲解环节时,更是以教师用语言单向灌输为主要形式,师生之间的有效互动十分有限。和日常交流不同,在以语法翻译法为主要教学方法的精读课中,我们不能期望非语言模态在课堂中取代言语交际的主导地位,但是我们可以设想,如果教师有意识地使用多模态的表达形式,或许可以促进学生对新知识的吸收,提高学生的学习效率和认知能力,从而取得更好的教学成效。

国内外多模态话语研究主要从跨文化的角度出发,论述第二语言教学中多模态话语的表现和作用。但是我们发现,当前的研究仍存在一些问题和空缺:从研究方法看,理论性较强而实证性较弱,缺少对教师在具体课堂情景中多模态话语的分析;从涉及语言看,对以汉语为母语、西班牙语为第二语言的课堂研究仍有待进一步深入;从具体课型看,主要是以会话、听力、写作等技能课为主,而对语法课这类以知识讲授为主要形式的课型研究几乎为空白。因此,本文采用个案研究的质性分析方法,以 2018 外研社多语种“教学之星”大赛西班牙语组冠军、上海外国语大学西班牙语教师沈怡的比赛录像为研究对象,通过对录像中教师多模态话语的观察和分析,试图探索多模态话语在以汉语为母语的学生的西班牙语语法教学中的具体形式、功能、使用情景和使用情况,希望以优秀教师为例,为国内高校西班牙语专业教学带来一点启发。

## 2. 文献综述

以行为主义心理学和结构主义语言学为基础,在 20 世纪 50 年代,西方语言学界产生了对比分析的外语教学研究方法。然而,对比分析在实证研究、理论研究和实际运用三个方面受到了质疑和批评。为了弥补对比分析的不足,从 20 世纪 60 年代末开始,以认知心理学和生成语法理论为基础的错误分析得到了关注。在具体的外语教学研究中,对比分析和错误分析常常被结合起来使用,以便更好地揭示学生在外语学习中遇到

的困难和问题。

但是,仅从心理学的角度研究语言和语言教学仍有一定的局限性,因为心理学视角仅仅把课堂教学作为第二语言习得途径与习得速度的一个影响因素,其研究对象是外语学习者,却忽略了教师在课堂教学中的角色和作用,鲜少关心课堂教学中教师传授知识的方法和过程。然而,只有把课堂教学置于师生之间人际交流的社会学框架内,我们才能回归到课堂教学的本质问题,即教师如何运用各种教学模式面对学生的提问和假设检验(Cherif et al., 1993)。

Halliday(1978)将语言视为一种社会符号系统,进而生成概念意义、人际意义和语篇意义。Halliday认为,语言学是一种符号学,是研究意义的一个方面,但在语言之外还有许多其他表意方式。Halliday的“语言是社会符号”这一论断及其三元功能理论为之后各领域的学者研究其他符号模态系统奠定了基础,因为既然语言是一种符号系统,那么其他符号系统就和语言一样有表达意义的功能,我们就有可能像研究语言一样研究其他模态的“语法”。可以说,多模态话语分析理论是建立在以Halliday为代表的系统功能语言学和社会符号学之上发展起来的。

真正将Halliday的理论应用于其他符号模态的研究始于O'Toole。O'Toole(1994)认为,绘画、雕塑和音乐等艺术形式和语言一样可以实现意义,并将艺术展品传递的意义分为情态意义、表现意义和组篇意义,分别对应Halliday提出的语言的三大元功能。随后,Kress和Van Leeuwen(1996)正式提出了“多模态话语分析”这一概念,并发展了视觉语法。在Kress和Van Leeuwen看来,语法形式是对社会行为过程进行意义编码的资源,视觉符号同样符合Halliday所提出的三元功能理论。尽管受了理论和方法上的批评,但是这两项研究都将看似不可分的图像拆解成可供进一步观察的视觉模态符号,从而方便了模态分析和理解的过程。

在外语课堂教学的多模态话语研究方面,Royce(2002)通过英语教学的多模态应用,研究了模态之间的相互关系和协同性,并提出了“多模态教学方法论”。此外,Kress et al.(2005)探讨了英语课堂教学中与教师角色相关的一系列问题,除了口语和书面语的语言模态外,也涵盖了图像、手势、目光、移动和空间安排等多模态符号的使用。

国内对多模态话语分析理论的研究起步于21世纪初,稍晚于国外,以李战子的研究为最先。李战子(2003)将“多模式”(即“多模态”)定义为“除了文本之外,还带有图像、图表等的复合话语,或者说任何由一种以上的符号编码实现意义的文本”,并从系统功能语言学的角度出发,综述了国外多模态话语分析理论在视觉语法、功能语法的实现、再现意义、互动意义和构图意义五个方面的研究成果,指出了多模态话语分析对课堂教学的现实意义。之后,胡壮麟(2007)形象地把“多模态”和“多媒体”归结为话语和技术的关系,将模态视为表达意义的资源,并分析了多模态话语分析的研究重点和方向。作为国内对多模态的早期研究,两位学者对国外相关研究做了周详的概念辨析和理论引进,但是仅点明了多模态能力培养的重要性,并未有具体的建议和理论主张。

国内多模态话语分析理论研究的主要学者是张德禄。除了对多模态话语下了明确

的定义,张德禄(2009)还引入了国外学者对多模态话语分析所构建的由上至下五个层面的理论框架:文化层面、语境层面、意义层面、形式层面和媒体层面。其中,张德禄将媒体层面分为语言媒体和非语言媒体,语言媒体包括纯语言和伴语言两类,非语言媒体包括身体性和非身体性两类,每一次级范畴又有其具体的形式,如图1所示。张德禄对多模态话语媒体系统的区分扩大了语言学的研究范围,为课堂教学中的多模态话语分析提供了理论上的支撑。

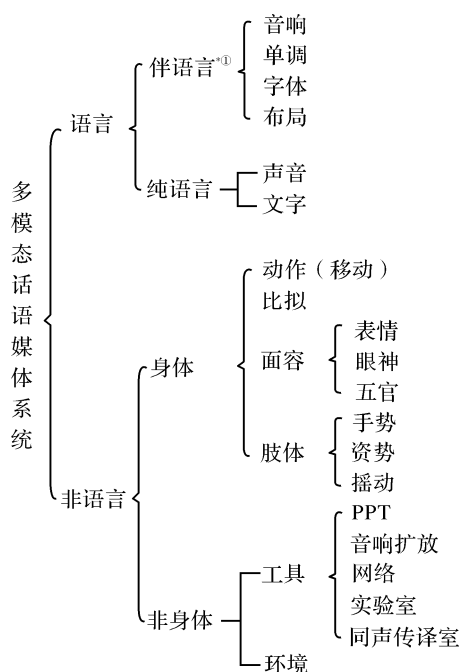


图1 多模态话语媒体系统(张德禄,2009)

### 3. 教师多模态话语的编码与描写

多语种“教学之星”大赛全国总决赛以现场说课、现场讲课、专家提问三种形式展开。其中,现场讲课是对课堂的绝对模仿,教师不仅要在该环节中讲授教学内容,开展教学任务,而且要在没有学生的场景下模拟在课堂中与学生的互动和交流,呈现真实的课堂行为。我们的研究仅选取现场讲课这一部分,该部分的录像时长约为8分35秒。教师使用西班牙语授课,在课堂中以幻灯片为主要教具,选择的教学内容为《现代西班牙语2》第7单元的语法“副动词和过去分词的区别”(董燕生等,2015),面向西班牙语专业一年级学生。教师将讲课分为课程导入、链接新旧知识、讲授新知识和课程总结四个模块。

在这一节中,我们将对教师的多模态话语进行编码和描写,对于重复多次的多模态话语我们只做一次编码,但在描写中注明重复次数。限于篇幅,我们不讨论课堂中恒常的多模态话语,比如教师的衣着装扮、自始至终的微笑表情等。我们最终观察到24例

有意义的多模态话语,根据发生的时间先后顺序(重复多次的以初次出现为序),分别编码为 1—24,如表 1 所示。

表 1 教师多模态话语的编码与描写

编码	多模态话语图示	多模态话语描写
1		教师口误,在单词 resumiremos 的第一个音节失误后中断发音,紧接着重复了一遍该单词,同时伴有明显的摊手和低头动作,轻微摇头,笑容加深且音调降低
2		教师用言语描述分组任务的同时,侧身并张开左手臂指示幻灯片上的练习素材
3		教师离开讲台走到学生中,张开左手臂用邀请手势提问两名学生,在提问和评价学生时,伴有明显的音调升高
4		教师张开右手臂用邀请手势请一名学生在黑板上作答,同时从学生中回到讲台前
5		教师在黑板上手指学生的作答提示需要学生注意的地方,并伴有明显的音调升高
6		教师侧身目视幻灯片。该行为共重复 39 次,在 39 次侧身动作中,最长持续约 19 秒,最短仅持续不到 1 秒

续 表

编码	多模态话语图示	多模态话语描写
7		教师在衔接任务间的过渡句中双手交替做出翻转动作。该行为共重复 2 次,教师伴随 2 次动作所说的单词分别是 repasar 和 repetiremos
8		教师张开左手臂指示幻灯片。该行为共重复 8 次
9		教师在讲解副动词的句法特点时,上下摇摆双手强调该句法特点即是副动词和过去分词的区别。该行为共重复 2 次,教师伴随 2 次动作所说的单词都是 diferenciar
10		教师在授课过程中,一名学生打断教师,教师随即暂停讲课看向该名同学,张开右手臂用邀请手势请该同学发言,并伴有明显的音调升高
11		教师在讲解过去分词的形态和句法上的两个特点时,手比数字 2
12		教师连续两次口误,第一次是将 estas dos(características)说成 estos dos 后立即改口,第二次是在单词 características 的第三个音节失误后中断发音,紧接着重复了一遍该单词。在第二次口误中同时伴有明显的低头动作,笑容加深且音调降低,第一次口误则没有
13		教师向前张开双臂并摊开双手。该行为共重复 9 次,教师伴随 9 次动作所说的单词和语句分别是 diferenciar, acción durativa, proceso, describe, pues bien, la acción, pues veis, ambos 和 por favor

续表

编码	多模态话语图示	多模态话语描写
14		教师向前伸出左手臂指示学生书桌。教师伴随该动作所说的语句是 según nuestro libro de texto
15		教师抬起左手臂并转动手腕做出翻转动作。该行为共重复2次,教师伴随2次动作所说的语句分别是¿os suenan estos dos términos? 和 continuéis pensando en este eterno problema de hoy; ¿gerundio o participio pasivo?
16		教师从讲台一侧走到另一侧,后又回到原位,表演四处寻找东西的动作。教师伴随该动作所说的语句是 voy de un lado al otro buscando bebidas, 单词 buscando 伴有明显的音调升高
17		教师双手放在胸前,掌心向内。教师伴随该动作所说的单词是 nosotros
18		教师向右侧张开手臂并轻微晃动数次。教师伴随该动作所说的语句是 al mismo tiempo
19		教师向右侧张开手臂并在空中从左至右比画出数个点。教师伴随该动作所说的语句是 blablaba
20		教师向前伸出右手臂并轻微晃动数次。教师伴随该动作所说的语句是 fijos, 并伴有明显的音调升高

续 表

编码	多模态话语图示	多模态话语描写
21		教师抬起右手臂,手指聚拢并在空中从左至右画出一段曲线。该行为共重复 2 次,教师伴随 2 次动作所说的单词分别是 <i>escribáis</i> 和 <i>traduciéndola</i>
22		教师双手举起一张白纸置于身前。教师伴随该动作所说的语句是 <i>papel blanco</i>
23		教师向前伸出左手臂指向学生,从左至右重复数次。教师伴随该动作所说的语句是 <i>os devuelvo a cada uno un papel</i>
24		教师请学生判断纸上练习应当使用副动词还是过去分词,教师先后向讲台两侧移动,向学生说明讲台两侧分别表示对副动词或过去分词的选择,教师请学生离开座位做出选择

#### 4. 教师多模态话语的分类与分析

在这一节中,我们将从重复次数、功能和计划性三个角度对以上 24 例多模态话语进行分类,并对分类结果进行分析,提出我们的发现与思考。

##### 4.1 按重复次数分类

我们将 24 例多模态话语根据重复次数进行分类,得到结果如表 2 所示:

表 2 教师多模态话语的重复次数及分类结果

重复次数	编 码
1	1,2,3,4,5,10,11,12,14,16,17,18,19,20,22,23,24
2—5	7,9,15,21
6—10	8,13
>10	6



可以看到,教师的绝大部分多模态话语仅出现1次,而侧身目视幻灯片(编码6)、张开左手臂指示幻灯片(编码8)以及向前打开双臂并摊开双手(编码13)这三个动作是教师最常使用的多模态话语,在一节不到9分钟的示范课中重复了6次以上,其中侧身目视幻灯片更是达到了39次。

通过对教师多模态话语的描写,我们发现,仅出现1次的多模态话语往往是教师向学生提出任务和讲解知识时发生的,此时学生的注意力在教师身上,并且不随着教师的多模态话语发生转移。而侧身目视幻灯片和张开左手臂指示幻灯片这两个行为,会使学生将注意力从教师转移到幻灯片上。

我们对幻灯片上呈现的内容进行分析,发现在以幻灯片为主要教具的语法课堂中,幻灯片承载着绝大部分的新知识和练习。教师一方面需要切换幻灯片,另一方面需要带领学生阅读和学习幻灯片上的内容,因此教师与幻灯片有关的多模态话语数量众多,教师也通过一系列重复的多模态话语,不断推动着课程的进展。

## 4.2 按功能分类

作为优化教学效果采用的技巧,徐蓓蓓(2014)提出了非语言模态的五大功能:吸引注意、启发思考、调节气氛、调动积极性和获取反馈。但是我们发现,在第二语言的课堂中,如果使用目标语而非学生的母语授课,可能会出现学生没有听懂的情况。在这种情况下,教师的肢体动作和面部表情等多模态话语可以作为言语的补充,起到帮助学生理解的作用。因此,我们在五大功能的基础上补充“帮助理解”这一功能,得到第二语言课堂中教师多模态话语的六大功能,并将我们编码的多模态话语进行分类,得到结果如表3所示:

表3 教师多模态话语的功能及分类结果

功 能	编 码
吸引注意	2,5,6,8,14,20
启发思考	15,16
调节气氛	1,12
调动积极性	3,4,10
获取反馈	/
帮助理解	7,9,11,13,17,18,19,21,22,23,24

结合表2和表3,我们发现,教师为吸引学生注意共使用了51次多模态话语(含重复),为帮助学生理解共使用了22次多模态话语(含重复),吸引注意和帮助理解是教师使用多模态话语最主要的目的。

从吸引注意的角度看,我们认为,在不受其他条件干扰的理想课堂中,学生注意力的分布范围包括教师、同学、黑板、幻灯片和教材等。以课程导入阶段(编码1—5)为例,学生的注意起初在说话的教师身上,在教师描述任务时又将注意转移到教师指示的幻

幻灯片上,在同学回答问题时再转移到发言的同学身上,同学在黑板上作答后又将注意放到黑板上。在短时间内学生的注意力在不同对象上不断转移,这对学生听从教师的指令提出了非常高的要求,教师通过站位、手势、音调变化等多模态话语可以帮助学生紧跟教师的节奏,从而提升听课效率。

从帮助理解的角度看,我们知道,教师用目标语授课时,难免会出现学生没有听懂的情况,比如在教师的话语中, *resumir*、*diferenciar*、*durativo* 等单词学生可能还未学到。出现这样的情况,一是由于同一个班级里学生的语言水平不一,二是由于教师使用的单词或语句的复杂程度超过了大部分学生的认知能力。对于这种情况,教师通过手势、音调变化、降低语速等多模态话语可以帮助学生把握话语中的关键信息,帮助语言水平较低的学生理解语句中的重点内容。比如在编码 13 中,教师用摊开双手的方式表现 *acción durativa* 的持续含义,和 *puntual* 形成对比,从而在不中断课堂继续进行的情况下促进学生对本教学内容的吸收和掌握。

除此之外,虽然我们的研究对象里不存在真实的学生,但是我们仍注意到教师使用了热情、有礼的身势和语气鼓励学生回答问题,提出自己的看法。这样的多模态话语有助于启发学生思考和调动学生积极性,从而获得学生的即时反馈。在语法课堂中,学生的反馈可以帮助教师评估学生对知识的领会情况,从而对接下来的课程进度和教学任务等方面做出调节。比如在编码 10 中,教师模拟学生提出对某例句使用副动词还是过去分词的疑问后,补充交代了句子主语对选择两种非谓语形式的影响。不过,也正是由于该示范课是一个虚拟的课堂环境,我们在录像中没有观察到教师留意学生的情绪变化后为获取反馈而使用的多模态话语,因此对于这一功能还有进一步讨论的空间。

### 4.3 按计划性分类

在描写教师多模态话语的过程中,我们发现,教师的有些行为是有意识的,而有些行为是计划外的,是下意识的举动。我们将 24 例多模态话语根据是否具有计划性进行分类,得到结果如表 4 所示:

表 4 教师多模态话语的计划性及分类结果

是否具有计划性	编 码
是	2,3,4,5,6,7,8,9,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24
否	1,10,12

从表 28.4 我们可以看到,教师的绝大部分多模态话语具有计划性,只有极少数是下意识的行为。其中编码 10 是由于学生打断教师引起的,编码 1 和 12 是由于教师口误引起的。

在编码 10 中,学生打断教师提出问题,教师迅速中断讲课与学生发生目光交流,并用积极的手势邀请学生发言。由于教师预判到了学生的问题,因此在解答了学生的疑问后又顺利引出了新的知识点。对于此类由于学生行为引起的课堂变化,尤其是当学

生要求教师澄清或对教学内容进行提问时,教师应当采取鼓励的肢体语言和口吻回应学生。在备课中,教师也应当对课程的重难点有所准备,这样教师能够预判学生在听讲时可能存在的困难,并做出得体合理的应答。

在编码1和12中,尽管没有预料到口误的发生,但是教师迅速改口重复了口误的单词,没有出现长时间的停顿,并用低头、微笑和降低音调的方式缓解尴尬,避免了对学生注意力的干扰。对于此类由于教师口误引起的课堂变化,教师也应当给予特别关注,因为口误有大有小,小的口误可能不会对课堂形成干扰,但是大的口误可能会使学生分心,甚至引发学生骚乱。口误后采取什么样的策略是一门艺术,一方面教师应当避免口误的出现,另一方面口误有时也可以成为吸引学生注意的手段,如果教师能用幽默的语言和非语言模态化解口误,将学生的注意力重新聚集起来,也是教学智慧的体现。

## 5. 结论

本文以个案研究为方法,对多模态话语在西班牙语语法教学中的应用进行了探索性研究,在约8分35秒的课堂录像中,观察到教师有意义的多模态话语24例,共86次(含重复),平均每6秒就使用了一次多模态话语,在语法课堂中有非常高的频率。

在对24例多模态话语从重复次数、功能和计划性三个角度进行分类后,我们发现:(1)在以幻灯片为主要教具的语法课堂中,教师的大部分多模态话语与幻灯片有关,主要形式是侧身目视和指示幻灯片,其目的是将学生的注意力转移到幻灯片上;(2)吸引注意和帮助理解是教师使用多模态话语的主要目的,教师有意识地通过指示、改变音调、调整站位、用手势比划与模仿等多模态话语以达到教学目的;(3)尽管教师有计划的多模态话语占据主导,但是教师也应当关注下意识的反应,如手势、语气、音调、笑容的变化,因为这些行为对调动学生积极性、吸引学生注意起着重要作用。

由于个案研究的局限性,本研究不是结论性的,还存在着一些理论和方法上的问题。而对语言教学来说,本文对语法教学的实际效果也没有明确的结论。但我们希望能够以优秀教师的课堂教学为例,为国内高校西班牙语专业教学质量的提升带来一些思考。

### 参考文献:

- 董燕生,刘建,2015. 现代西班牙语:学生用书2[M]. 北京:外语教学与研究出版社:105-123.
- 侯巧红,祖静,刘俊娟,2015. 浅析非言语交际行为与高校外语教学改革[J]. 河南教育学院学报,34(5):115-118.
- 胡壮麟,2007. 社会符号学研究中的多模态化[J]. 语言教学与研究(1):1-10.
- 李战子,2003. 多模式话语的社会符号学分析[J]. 外语研究(5):1-8.
- 徐蓓蓓,2014. 非言语交际在对外汉语教学中的运用[D]. 扬州:扬州大学.

- 张德禄,2009. 多模态话语分析综合理论框架探索[J]. 中国外语,6(1):24-30.
- CHERIF A H, ADAMS G E, 1993. The essence of teaching[J]. *Forward to Excellence in Teaching and Learning*, 1(1): 5-7.
- HALLIDAY M A K, 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*[M]. London: Edward Arnold.
- KRESS G, LEEUWEN T V, 1996. *Reading images: the grammar of visual design*[C]. London: Routledge.
- KRESS G, JEWITT C, BOURNE J, et al, 2005. *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*[M]. London: Routledge and Farmer.
- O'TOOLE M, 1994. *The language of displayed art*[M]. Cranbury: Fairleigh Dickinson University Press.
- ROYCE T, 2002. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy [J]. *TESOL Quarterly*, 36(2): 191-206.
- SAMOVAR L A, PORTER R E, JAIN N C, 1981. *Understanding Intercultural Communication*[M]. California: Wadsworth.

作者简介:

王心悦,男,1996年7月生,上海人,文学学士,上海外国语大学西班牙语语言文学硕士研究生,西班牙塞维利亚大学对外西班牙语教学硕士研究生,主要从事西班牙语语言研究。