

# 英语教学中的人文道德教育： 正面价值观的多模态语篇建构\*

冯德正

**提要：**本研究探讨了如何在英语教学中利用多模态资源实施人文道德教育。研究一方面系统阐释了正面价值观在多模态教学材料中的建构方式，为教师深入解读教材中的人文价值观提供了元语言框架；另一方面运用多元读写理论设计了道德教育元素的教学原则，使学生理解、认同并践行正面价值观。根据多元读写教学法，教师首先将抽象的价值观置于真实语境之中，通过人物塑造等引发学生的情感投入与认同；其次，明确指导学生识别、理解教学材料中的正面价值观；第三，培养学生的批判性思维与道德推理能力；最后，回归真实情景，设置不同教学任务，使学生独立做出价值判断，并自觉使用价值观指导新的实践。

**关键词：**英语教学；人文道德教育；多模态语篇；多元读写教学法

**Abstract:** This study explores how to implement humanistic and moral education in English classrooms by using multimodal resources. The study elucidates the multimodal construction of positive values in teaching materials, so that teachers have a systematic metalanguage to interpret them in detail. It then, based on the multiliteracies pedagogy, proposes a model for incorporating moral education into classroom teaching, so that students understand, accept and practise positive values. According to the pedagogy, teachers first situate abstract values in real contexts and engage students' interest and identification; second, they explicitly instruct students to identify and understand positive values in teaching materials; third, they cultivate students' ability of critical thinking and moral reasoning; finally, the teaching returns to real contexts, and learning tasks are assigned to enable students to make moral judgments independently and guide their new practices with positive values.

**Key words:** English teaching; humanistic and moral education; multimodal discourse; multiliteracies pedagogy

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2015)05-0027-08

## 1. 引言

在长期应试教育的影响下,不少英语教师在教学中往往只关注学生的考试分数,而忽略学生在学习过程中的情感需求、思维发展与正确价值观的形成(王蔷 2013: 8)。显然,英语课程很少作为人文道德教育的载体。2011年颁布的《义务教育英语课程标准》(以下简称《课标》)首次强调了英语课程的人文性,即要通过英语课程使学生开阔视野,形成跨文化意识,增强爱国主义精神,形成良好的品格和正确的人生观与价值观。因此,如何开展人文道德教育成为英语课堂教学的重要课题。王蔷(2013: 7)指出,有效落实英语课程的人文性的关键在于教师要深入研读教材,从教材文本中挖掘人文价值观与道德教育因素。然而,目前英语教师在这方面普遍缺乏理论与方法指导,很难全面理解教材中的价值观并在课堂教学中进行明确讲授。

\* 本文是教育部青年基金项目“基于自主学习的多模态教材设计理论研究”(编号 14YJC740117)和香港理工大学英文系研究基金项目“语言艺术与英语教学”(编号 G-UA2Q)的部分成果。

探讨英语教学中的道德教育不仅对新课改背景下的英语教学实践具有现实意义,也能为多模态、多媒体教学时代教材研究和道德教育发展提供理论与方法。就教材研究而言,20 世纪 90 年代以来,随着批判教育理论(critical pedagogy)(如 Pennycook 1994)与新读写研究(如 Gee 1996)的发展,教育学者逐渐认识到英语教学材料不仅是语言知识的载体,也是情感态度、社会文化价值与意识形态的载体(如 Johnston 2003; Shaaban 2005; Chen 2010; Xiong & Qian 2012)。然而,这些研究一般是批评性分析负面价值,如教材中的性别歧视(Lee & Collins 2008)、种族歧视(Mahboob 2009)、文化偏见(Xiong & Qian 2012)等,很少探讨正面人文道德价值。批评性教材研究往往想当然地认为文化与价值观念是显而易见的,因而不需要阐释它们是如何建构的。事实上,价值观通常不是直接呈现在教材中,而是“隐藏”于由复杂多模态符号建构的人物形象、故事情节等载体之中。

就道德教育研究而言,有研究者提出了道德教育课堂的设计原则与方法。Lipman(1995)指出,有效的道德教育应该培养学生对道德问题进行批判性思考的能力。Buchori(2007)认为,品格或道德教育要使学生理解是非对错(认知),在情感上认同正面价值(情感),并自觉践行正面价值观(行为)。这就要求教师在课堂教学中不能机械地说教,而要通过具体的道德问题引导学生思想与行为的转变。在道德教育的设计原则中,最有影响的是 Ryan(1986)提出的“5E”原则,即示例(example)、阐释(explanation)、劝诫(exhortation)、情境(environment)与体验(experience)。基于该设计原则,Shaaban(2005)首次建构了英语教学的道德教育综合框架,包括价值观内容、语言技能、教学理念、课堂活动、教学资源、教学成果与成果评估 7 个部分,提出了分组合作学习、师生对话、明确阐释、教师以身作则、学生积极参与等 5 项原则。然而,这些笼统的原则对英语课堂教学的实际指导意义有限,比如没有具体说明如何实现明确阐释、如何让学生积极参与等,并且对我国英语课堂教学的适用性也有待考察。

鉴于此,本研究一方面尝试借助系统功能理论,提出了阐释正面价值观多模态建构的理论框架,为教师全面、准确解读教材中的价值观提供明确的元语言;另一方面,研究根据多元读写教学法,设计了在英语课堂教学中实施道德教育的教学模式和具体步骤,引导学生理解并接受正面价值观,为道德教育实践和研究提供理论与方法。

## 2. 系统功能理论、多元读写与人文道德教育

### 2.1 系统功能理论与英语教学

系统功能语言学认为语言是一种社会符号,语言意义来源于语言在交际过程中的社会功能(Halliday 1994),而语言交际必然发生在一定场合或语境之中。Martin(1997: 4)指出,语境是制约语言使用并由语言建构的隐性符号系统,因此语言的内部特征与其在社会文化语境中的功能密不可分。语境包括语类与语域两个层次,语言包括语篇语义、词汇语法、语音/词形三个层次,它们之间是依次实现的关系(如语篇语义由词汇语法实现),构成系统功能语言学的层次理论。层次理论对英语教学设计的指导意义主要体现在两方面。首先,英语教学要同时关注语言形式、语言功能与文化价值等方面,与《课标》提出的英语课程教学理念从知识观(词汇语法知识)向工具观(交际工具)、人文观(情感、价值观等)发展演进的要求是一致的(见图 1)。其次,层次之间的实现关系为明确指导英语作为交际工具和人文价值观载体的意义建构提供了理论支持。本研究论述的道德教育中,价值观由特定语类在具体语境中的语篇语义选择实现,而语篇语义由词汇语法及多模态资源选择建构。



图1 系统功能层级理论与英语教学的对应关系

除了层次实现关系,系统选择是系统功能理论的另一重要思想。在传统英语教学中,语法被认为是产生正确句子的规则体系,因此课堂教学往往侧重机械训练学生记忆这些规则。与之不同的是,系统功能语法将语言解读为一个可供选择、建构意义的资源系统(Halliday 1994: 15)。多模态语篇分析学者将视觉图像、肢体语言等同样视为建构意义的资源(如 Kress & van Leeuwen 2006),并且多模态研究的主要任务就是寻找各种社会符号的表意系统,即建立“语法”体系,已建成包括图像、建筑物、手势、数学符号、图表、音乐等在内的系统语法体系。为此,本研究提出在教材与课堂教学中建构正面价值观的多模态符号系统,为教师解读教材的价值观提供明确的元语言。

### 2.2 多元读写教学法

为了应对日益多模态化、多媒体化的课堂教学,新伦敦学派提出了“多元读写”概念(New London Group 1996)。近年来,多元读写理论框架及其对中国英语教育的启示逐渐得到引介与阐释(如朱永生 2008;葛俊丽,罗晓燕 2010;张德禄,丁肇芬 2013等)。具体而言,多元读写教学法包含以下4个要素:

(1) 实景实践(situated practice),即将英语教学置于真实语境之中。如果我们的教学目的是让学生在交际、写作等实践中熟练运用知识,那么我们必须让他们沉浸在真实的实践之中(New London Group 1996: 84)。

(2) 明确指导。这一要素主要指多模态设计资源的元语言系统。多元读写理论用“设计”概念取代“语法”蕴含着教学法的两个重要转变:第一,从语言的“法则”转向其他符号系统的“法则”(如视觉语法),将设计意义的资源从语言扩展到图像、手势等多模态符号;第二,从以语法为中心转向以语义为中心,即读写能力训练不是重复操练语法规则,而是明确指导学生如何在真实语境中创造性地建构意义。

(3) 批评框定。读写能力与社会价值观、意识形态等不可分割,而批评框定就是使学生在实景实践中通过教师的明确指导,了解(多模态)语篇中的价值观与意识形态,如教材、广告或电影中的消费主义、性别歧视等(New London Group 1996: 87)。

(4) 转化实践。转化实践指学生在新的社会文化语境中应用所学知识的过程,在该过程中独立解读与建构多模态语篇的能力即是多元读写能力。Kalantzis & Cope(2005)指出,成功的转化实践包括“适当性”与“创新性”两个方面,即学生不仅能够熟练应用所学知识,而且能够超越所学知识,创造性地解决问题。

### 3. 正面价值观的多模态建构: 社会符号学框架

如前所述,语言知识(读写能力)与人文价值观的关系能够在系统功能理论的层级框架内得到全面阐释。也就是说,价值观由语言(多模态)意义的选择实现,因此我们可以通过在英语教学材料中建立可供选择的意义系统,明确指导价值观的建构。图2呈现了教材、影像资料等多模态语篇中正面价值观建构的系统网络。

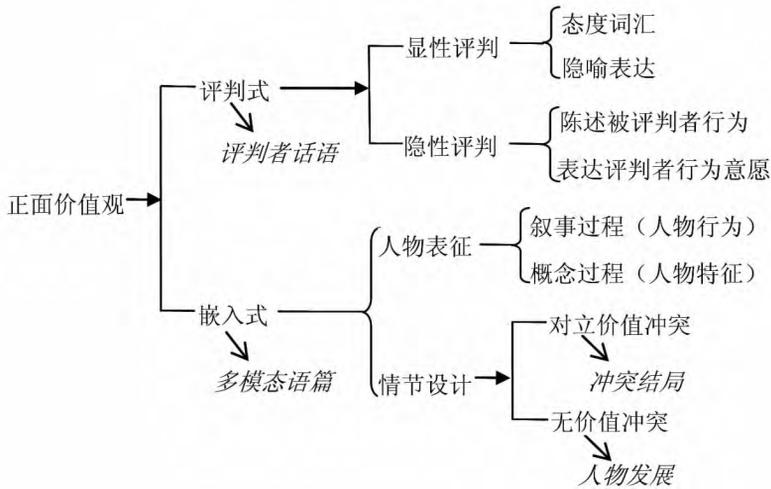


图 2 正面价值观的多模态语篇建构

正面价值观的多模态语篇建构系统首先区分评判式与嵌入式两种建构策略,前者通过评判者(如教材编者、教师)的态度话语建构,后者通过多模态语篇本身的人物特征或叙事情节建构。评判式建构借用 Martin & White(2005)的评价理论框架,区分由态度词汇实现的显性评判(如善良、坚强、诚实等)和由陈述事实实现的隐性评判(如“他总是乱扔垃圾”,“她将所有积蓄都捐献给了贫困儿童”等)。同时,评判式建构还区分由隐喻实现的显性评判和由评判者行为意愿实现的隐性评判。首先,显性评判可由隐喻(比喻)实现(如“he has a heart as good as gold”,“he is a fox”等)。隐喻能力(metaphor competence)包括隐喻的识别与正确使用,是读写能力的重要方面(Cameron 1996; Lazar 2003)。由于学生的隐喻识别能力有限,教师需要明确指导课文包含的隐喻及其评价意义与价值观。其次,评判者行为意愿也可间接建构态度,如“we all need to learn from her”包含了说话者对“her”的正面评价,而“I will never do business with him again”则包含对“him”的负面评价。这类评判将抽象的态度或价值观与相应的行为相结合,是道德教育中将价值观转化为具体行为的重要途径。因此,如果教材包含隐性评判,教师一方面要在课堂教学中明确立场,使学生认识行为(如乱扔垃圾、帮助别人等)是否可取;另一方面要引导学生支持、效仿可取行为,反对、抵制不可取行为。

在嵌入式建构中,正面价值观首先可能暗含于人物特征中,由动作过程、分析过程等实现(如教材或影像材料中人物的行为、打扮、职业等)。同隐性评判一样,教师需要明确指导对故事人物的评价,或是褒奖鼓励,或是批判打击,帮助学生树立正确的价值取向。其次,正面价值观也可由多模态语篇的情节设计实现。叙事设计实现价值观的方式有两种:人物对立情节中的冲突结局(即代表正面价值观的正面人物战胜代表负面价值观的负面人物)与无人物对立情节中的人物发展(即人物从负面到正面的改变)。第二种方式更符合中小学教材的道德教育需要,也较为常见。例如,在某小学二年级教材的一篇课文中,主人公最初由于爱吃垃圾食品导致身体虚弱,跑步比赛落后,经老师教育他意识到要多吃蔬菜水果等健康食品,身体开始变得强壮,跑步不再落后。该故事通过人物从负面评价到正面评价的改变,传达了健康饮食的价值观念。嵌入式价值观将价值观的表征资源从评判者话语扩展到各种多模态语篇载体。

《课标》强调,课堂教学应“根据教和学的需求,提供贴近学生、贴近生活、贴近时代的应用学习资源。创造性地开发和利用现实生活中鲜活的英语学习资源,积极利用音像、广播、电视、

书报杂志、网络信息等,拓展学生学习和运用英语的渠道”。因此,除了阐释教材包含的价值观,教师还需从网络、电影等媒体资源中选择合适的素材应用于道德教育。使用多媒体教学材料进行道德教育应遵循以下三个原则:(1)材料语类从易到难,如从日常会话、简单描写与童话故事到新闻报道、议论文等;(2)根据学生年龄阶段培养不同的正面价值观,如从小学的乐于助人等具体行为,到大学的职业道德、社会责任感等思维方式;(3)价值观的语篇建构方式从显性到隐性、简单到复杂。在新媒体时代,学生通过各种媒介接受大量良莠不齐的信息,课堂上明确指导价值观的建构对学生吸取思想营养及识别、摒弃负面价值观具有重要意义。

#### 4. 道德教育的课堂教学设计

与以往道德教育研究提出的笼统课堂教学原则相比,多元读写理论为有效设计道德教育提供了更具操作性、实践性的方法。多元读写的道德教育分为实景实践、明确指导、批评框定、转化实践4个步骤。

##### 4.1 实景实践

新课改以来,各地有条件的学校开始借助多媒体、外教等探索情景课堂教学活动的设计方法,但如何在情景教学中融入道德教育缺乏相关理论指导。根据系统功能语域理论,情景语境设计由三个维度构成,可作为课堂活动设计的指导原则(见图3)。为了涵盖图像、肢体语言等多模态资源,语场、语旨、语式三个语言学概念用活动内容、人际关系、沟通渠道代替。活动内容指符号行为建构的社会活动范围,包括日常交际(如问候、分享)和专业交际(如报道、辩论)。学生在从低年级到高年级的学习过程中,课堂活动应将道德问题置于不同的活动类型之中,如从日常的相遇问候、家庭做客等到专业的模拟法庭辩论、模拟求职面试等。不同社会活动包含不同人际关系的建构,人际关系可分为个人关系(如家人、同学关系)与专业关系(如雇佣、同事关系),分别对应日常交际与专业交际。教师在设计分组实践时,应明确各成员之间的关系。当然,任何社会关系的建立都离不开沟通渠道,一般包括语言和非语言渠道两种。多元读写教学法强调图像、肢体语言、音乐、课堂布局等多模态资源在课堂意义设计中的作用。因此,除了分组讨论(葛俊丽,罗晓燕 2010: 17),课堂教学应运用图书、影视、电脑软件等资源设计真实、多样的社会场景,尽量避免无情景语境的知识与价值观灌输。

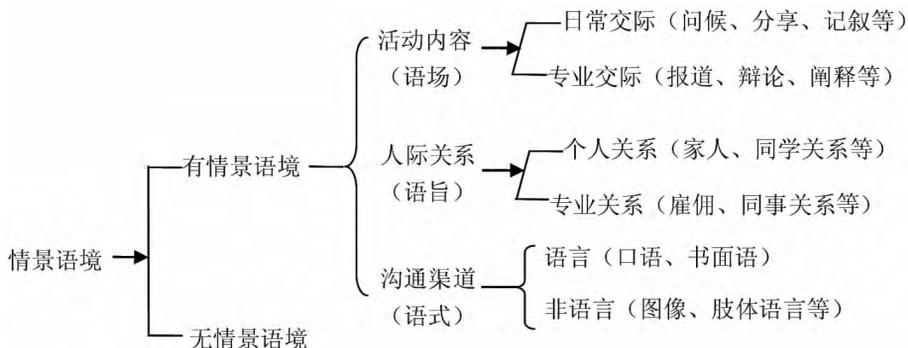


图3 实景实践中的情景语境设置

实景实践在道德教育中主要有三个功能,分别对应 Buchori(2007)的理解、认同、实践三个层面:一是将道德问题语境化与自然化为现实中的事件,使学生更容易理解且不产生厌烦情绪;二是通过真实的情景使学生对事件和人物产生情感认同,进而接受其隐含的价值观;三是

将抽象的正面价值观和现实中的行为方式结合起来,使学生将价值观转化为日常行为。

#### 4.2 明确指导

明确指导的内容主要是多模态设计资源的元语言系统,但是明确指导并不意味着将知识直接灌输给学生,而是一种积极的干预和引导,需要科学有效的指导方法。教师首先要引导学生积极思考,尝试意义建构,在学生需要时再根据实际情况给予及时、明确的指导,然后逐渐减少指导,使学生能够独立建构意义(New London Group 1996; Mills 2011)。系统功能理论的人际意义框架可为阐释明确指导的话语策略提供清晰的框架。人际意义关注的是信息、物品或服务的交换,包括求取、给予以及在此过程中话语角色与人际关系的建构(参见 Halliday 1994)。不同的话语角色由不同语气实现,如陈述语气、疑问语气和祈使语气等。在课堂教学中,教师可以通过选择不同的语气分配给学生不同角色,提高学生参与度,引导知识建构。

对于道德教育而言,明确指导主要有两个功能:一是引导学生识别现实情境中的道德问题,二是通过讨论问题解决办法使学生接受正面价值观。一方面,教师应考虑如何设计问题,涉及问题的种类、数量等(Cullen 1998; Mills 2011)。另一方面,反馈的类型与时机也至关重要(Cullen 2002)。反馈包括认可、确认、否认、重复、改述(reformulation)与详述(elaboration) 6 种策略(参见 Qi *et al.* 2015)。教师应合理运用各种反馈,不仅给予学生适当的认可与鼓励,更要根据学生的回答通过改述、详述等方式为新知识与价值观的建构提供明确指导。Qi *et al.* (2015) 考察的课堂教学中有一例可用于说明教师对正面价值观的引导(见表 1)。

表 1 正面价值观引导示例

Teacher:	The old elephant gets very grumpy today. We help the old elephant, and a lot of animals help, right? So, we are very happy today. Because... because what? Roses given, fragrance left. Follow me... (repeat) Are you happy to help others?
Students:	Yes.

整体而言,该教师善于合理设计问题,对学生进行价值观教育。这堂课的教学材料是一个森林里各种动物想尽办法安慰一头暴躁大象的动画故事。讲解结束后,教师通过提问与解答将教学内容从语言知识学习提升到价值观教育。但是,教师的问题相对简单,对学生没有认知要求,因而对学生思维的影响较小。教师可以尝试提出一些更深刻的“WH”问题,如“What do you learn from the story?”或者“What does the story tell us?”,使学生认识到故事包含的价值取向。引导学生主动思考或进行批判性思维是学生理解并接受正面价值观的重要前提。

#### 4.3 批评框定

道德教育与批判性思维密不可分。Lipman(1995)认为,有效的道德教育必须建立在批判性思维和逻辑思维的基础上,使学生能够独立进行价值判断并自觉形成符合主流价值观的思维与行为方式。Weinstein(1988)指出,批判性思维与道德推理都要求分析问题、归纳不同立场的信息及评估事件结果。因此,教师应能通过如明确指导等方式引导学生对教学材料进行批判性分析,使学生识别并拒绝负面价值观。

根据我们对深圳和香港两地教学的观察,大多数英语课堂缺少批评框定这一环节。仍以 Qi *et al.* (2015) 的研究来阐释课堂教学中如何实现批评框定。在上述动画故事中,大象最后开心了,因为其他小动物碰到麻烦出了洋相,但由于小学生分辨是非的能力较弱,可能会认为将

自己的开心建立在朋友的麻烦之上是合理有趣的。因此,教师应通过提问引导学生对故事情节进行批判性思考,如“Why did the elephant become happy finally?”“Can we take pleasure out of other people’s trouble?”等,以此促进他们正确价值观的确立。

#### 4.4 转化实践

实景实践、明确指导与批评框定并不是互相独立或依次搭配的,而是互相渗透、共同实现转化实践。换言之,教师在教学过程中需要明确指导真实语篇中意义与价值观的多模态建构,使学生不仅能够对各种语篇中的价值观进行批判性思考,理解并接受正面价值观,而且能够运用这些价值观指导新的实践活动。多元读写4个环节实现道德教育的方式如图4所示。

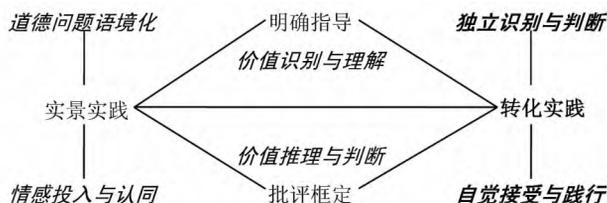


图4 道德教育的多元读写教学法

首先,将道德问题与抽象的价值观置于真实的语境事件中,通过事件中的人物塑造等引发学生的情感投入与认同。其次,采用元语言系统与问题—解答模式明确指导学生识别、理解教学材料中的正面价值观。第三,挖掘教学材料中的负面价值观,培养学生的批判性思维与道德推理能力。最后,在转化实践中回归真实情景,设置分组讨论、角色扮演、演讲等任务,使学生在新的情景中独立识别、判断语篇中的价值观,并自主使用这些价值观指导新的实践,解决新的问题。转化实践的核心是设置新的情境让学生完成真实的语言任务。相对而言,传统英语教学对语法的重复操练和对单词、课文的机械记忆未能有效实现道德教育。除了课堂活动设计,学生写作是体现语言能力和道德教育效果的基本途径。由于不同语类具有不同的复杂性与抽象性,教师需要合理配置不同语类的比重,并根据年级变化适时调整语类分布。例如,在低年级多选择日常会话与简单描写等,而在高年级逐渐加大议论文的比重,以此将道德问题与价值观融入不同语类的写作任务。

## 5. 结语

作为我国英语教学的新理念,人文道德教育融入英语课堂教学的理论与方法都在探讨发展之中。本研究尝试借助系统功能语言学与多元读写理论,提出人文道德教育的英语教学模式。一方面,研究阐释了正面价值观在多模态教学材料中的建构,为教师深入解读教材中的人文价值观提供了元语言框架;另一方面,研究探讨了课堂教学中如何有效设计道德教育元素,使学生理解、认同并践行正面价值观。在教学过程中,教师需要明确指导真实语篇中意义与价值观的多模态建构,使学生能够对各种语篇中的价值观进行批判性思考,理解并接受正面价值观。同时,教师需要设计实际语言使用情境与语言任务,让学生在正面价值观的指导下进行新的语言实践活动。

人文道德教育融入英语课程不仅能够推动外语教育发展,而且对于提高学生人文道德素养具有重要意义。展望未来研究,我们需要进一步探讨人文道德教育融入英语课程的理论与设计方法,并通过教学实践检验理论与教育效果,以发展、完善人文道德教育。

参 考 文 献

- [1] Buchori M. *Character Building dan Pendidikan Kita* [EB/OL]. <http://www.kompas.co.id/~kompas-cetak/-0607/26/opini/2836169.htm>, 2007.
- [2] Cameron L. Discourse context and the development of metaphor in children [J]. *Current Issues in Language and Society*, 1996, ( 3 ): 49-64.
- [3] Chen Y. The semiotic construal of attitudinal curriculum goals: Evidence from EFL textbooks in China [J]. *Linguistics and Education*, 2010, ( 21 ): 60-74.
- [4] Cullen R. Teacher talk and the classroom context [J]. *ELT Journal*, 1998, 52( 3 ): 179-187.
- [5] Cullen R. Supportive teacher talk: The importance of the F-move [J]. *ELT Journal*, 2002, 56( 2 ): 117-127.
- [6] Gee J P. *An Introduction to Discourse Analysis* [M]. London: Routledge, 1996.
- [7] Halliday M A K. *An Introduction to Functional Grammar* [M]. London: Arnold, 1994.
- [8] Johnston B. *Values in English Language Teaching* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.
- [9] Kalantzis M & Cope B. *Learning by Design Guide* [M]. Melbourne: Common Ground, 2005.
- [10] Kress G & van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* [M]. London: Routledge, 2006.
- [11] Lazar G. *Meanings and Metaphors: Activities to Practise Figurative Language* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [12] Lee J F K & Collins P. Gender voices in Hong Kong English textbooks — Some past and current practices [J]. *Sex Roles*, 2008, ( 59 ): 127-137.
- [13] Lipman M. Moral education, higher-order thinking and philosophy for children [J]. *Early Child Development and Care*, 1995, ( 107 ): 61-70.
- [14] Mahboob A. Racism and TESOL [J]. *SPELT Journal*, 2009, 24( 1 ): 2-8.
- [15] Martin J R. Analyzing genre: Functional parameters [A]. In Christie F & Martin J R ( eds. ). *Genre and Institutions* [C]. London: Continuum, 1997. 3-39.
- [16] Martin J R & White P P R. *The Language of Evaluation* [M]. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- [17] Mills K A. *The Multiliteracies Classroom* [M]. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- [18] New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures [J]. *Harvard Educational Review*, 1996, ( 66 ): 60-93.
- [19] Pennycook A. *The Cultural Politics of English as an International Language* [M]. London: Longman, 1994.
- [20] Qi Y, Sun Y & Feng D. New media and English language teaching in China: A case study based on multiliteracies pedagogy [J]. *TESOL International Journal*, 2015, 10( 1 ): 149-160.
- [21] Ryan K. The new moral education [J]. *Phi-Delta-Kappan*, 1986, ( 4 ): 228-233.
- [22] Shaaban K. A proposed framework for incorporating moral education into the ESL/EFL classroom [J]. *Language, Culture and Curriculum*, 2005, ( 2 ): 201-217.
- [23] Weinstein M. Critical thinking and moral education [J]. *Thinking*, 1988, ( 3 ): 42-49.
- [24] Xiong T & Qian Y. Ideologies of English in a Chinese high school EFL textbook [J]. *Asia Pacific Journal of Education*, 2012, ( 1 ): 75-92.
- [25] 葛俊丽 罗晓燕. 新媒介时代外语教学新视角: 多元识读教学法 [J]. 外语界 2010 ( 5 ): 13-19.
- [26] 王蕾. 理解与实施好《义务教育英语课程标准( 2011 年版 ) 》 [J]. 江苏教育 2013 ( 2 ): 7-9.
- [27] 张德禄 丁肇芬. 外语教学多模态选择框架探索 [J]. 外语界 2013 ( 3 ): 39-46.
- [28] 朱永生. 多元识读能力研究及其对我国教学改革的启示 [J]. 外语研究 2008 ( 4 ): 10-14.