

批评素养理论视角下的多模态阅读课程设计： 从理论模型到课堂实践

宋 旻

(复旦大学 外文学院英文系, 上海 200043)

摘 要:基于成效为本教学法中教学内容—教学法—评估方法三位一体的设计思路,以批评性概念为核心,综合批评话语分析、文类教学法和 Giddens 结构化理论中反思意识层级的批评读写评估框架,构建培养英语专业学生批评素养的多模态阅读课程设计理论模型。通过对微电影教学模块的教学实践和学生小组课堂口头英语报告的案例分析,进一步讨论该课程设计理论模型的可行性和应用价值,反思课程设计的局限和改进的方向。

关键词:批评素养;多模态;批评教学法;批评话语分析

中图分类号:H09 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2018)03-0144-08

0 引言

批评素养(critical literacy)是指运用通信技术来批评和改变日常生活所依赖的习俗和规范的读写实践(Luke, 2014)。批评素养中的“批评”是指读写活动具有反思性与实践性的特征(Freire et al., 1987)。反思性是指批评读写的主体通过有意识地学习一套合适的元语言,依据特定的批评程序对事物做出多重可能的社会文化阐释,并在与他人交流的过程中修正、积累和传播相关知识(Gee, 2014)。实践性是指批评素养的教学理念从一开始就设立了为社会弱势群体发声,改善教育不公平等现象的目标(Freire, 1970)。素养,又常译作读写能力,则是指特定社会文化语境中展开的以语言为主要媒介的社会实践。这里的语言不仅限于文字,而是广义的多模态表意资源。

培养批评素养的主要方法包括批评教学法和批评话语分析(Morgan et al., 2006)。批评教学法通常会帮助学生理解和运用文化研究和社会批评理论等理论语汇,构建和运用批评性元语言来分析流行文化和大众媒体文本。批评教学法则旨在帮助学生批判地看待与性别、种族、阶层和语言等社会范畴有关的固化思维,有意识地注意到弱势群体在特定社会文化语境中的失语现象,并逐步了解社会文化和语言使用的复杂多元(Kubota et al., 2009; Kubota et al., 2017)。相比之下,批评话语分析则更多地关注微观语境中的语言使用所体现出的意识形态和权力关系(Fairclough, 2003)。

国内关于英语专业发展和改革的研究十分重视读写能力的培养(朱永生, 2008; 张德禄等, 2015)。在英语专业相关课程设计的实证研究主要从多元读写能力的视角出发(王惠萍, 2010; 张义君, 2011; 张征, 2013; 张德禄等, 2014),将课程设计的重点放在提高学生理解和运用多模态语符资源的“(再)设计”的能力。比较而言,以批评素养为核心的英语课程设计要求研究极少。本文旨在从批评素养理论的视角出发,在英语专业多模态阅读课程设计方面做出尝试。

1 批评素养视角下的课程设计理论模型

1.1 课程设计模型概述

收稿日期:2017-12-06

作者简介:宋旻,男,复旦大学外文学院英文系,讲师,主要从事批评教学法、数字读写、社会语言学、话语分析、语类分析研究。

本研究以成效为本教学(Outcomes – Based Teaching and Learning)设计理论中教学内容—教学法—评估互为依托的三位一体模型(Briggs et al., 2011)作为基础展开设计(见图1)。成效为本教学设计理论以学生为中心,通过教学内容、教学方法和评估方法的综合设计帮助学生达到预期的学习效果(intended learning outcomes)。围绕着批评性的反思性和实践性特征,本研究中的多模态阅读课的预期学习效果包括:(1)理解并应用批评读写元语言并按照一定的批评读写程序对多模态阅读材料展开批评性分析实践;(2)对所进行的批评读写活动和相关的日常实践进行基于反思的调整。为实现以上目标,具体课程设计包括如下三部分:

首先,课程的教学内容以Fairclough(2003)的三维批评话语分析模型作为课程知识系统性和连贯性的结构支撑,旨在帮助学生建构批评读写元语言,并逐步掌握批评读写程序(曲卫国,2006)。课程选取新兴大众媒体文本作为基本素材,并根据大众媒体文本的基本文类(包括微电影、微纪录片、可视化数据新闻等)将课程内容分为若干内容模块(如微电影模块)展开教学。



图1 批评素养视角下的课程设计理论模型

在教学方法上,本研究选用了悉尼学派文类教学法的展示—独立建构—共同建构的循环三步骤法(Rose et al., 2012: 304)。其重点在于教学所需元语言的引介、建构和应用,其使用范围不局限于文类教学,而是广义的依赖于批评元语言的批评素养教学。因此,该教学法与批评话语分析框架在对批评性的理解和运用上相互契合,而使用上则十分灵活。

为有效评估学生的批评素养,本研究紧扣批评性,提出以Giddens的结构化理论中的反思意识分层模型为基础的批评素养质性评估框架。

1.2 批评话语分析模型

本研究采用Fairclough的批评话语分析三维模型作为教学内容设置的基础。Fairclough(2003)提出了由社会实践—话语实践—文本实践组成的三维模型(如图2所示)。

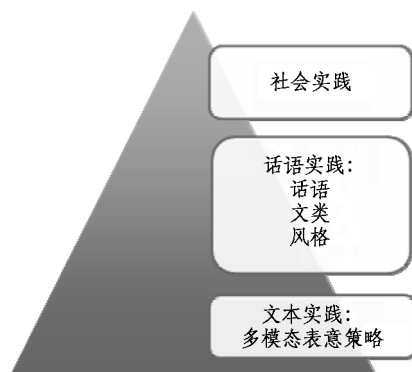


图2 批评话语分析教学框架

社会实践是“相对稳定的社会活动形式”(Fairclough, 2003: 231)。话语实践是社会实践通过话语活动完成的部分。社会实践和话语实践都是抽象的实践层面。话语实践包含三个分析层面:一是抽象的社会文化话语(Discourse),即相对稳定的社会价值观或意识形态的语言表征;二是文类,即以不同模态的

语符资源为媒介的,有一定结构性特征的话语活动;三是风格,即可辨识的语符运用特点。文本实践是指具体的话语事件(discursive event) 中社会主体如何通过多模态语符资源表达特定的社会价值观,实现特定的交际目的(Kress et al. ,1996; Kress ,2010)。

Fairclough 的三维模型用于教学的理论优势有二:一是层次清晰,易于展示;二是提供了较有弹性的理论元语言扩充空间。研究者或授课者可以根据大众媒体文类各个层面的特征,选用合适的理论概念,调动学生已有的相关知识和兴趣,共同参与到批评话语分析的元语言构建。

1.3 文类教学法三步骤

在教学法方面,本研究采用悉尼学派的文类教学循环三步骤:展示(demonstration)、共同建构(joint construction) 和独立建构(independent construction)。展示阶段的重点是教师主导的元语言建构与分享。在共同建构阶段,师生共同通过观察、画图、笔记等活动来分析特定语类的文本。在独立建构阶段,学生充分调动元语言来完成读写任务,并对自己的作品做出反思性评估和相应修正。这三个步骤配合了批评话语分析法将文类作为课程内容划分的基本单元。教师的课堂角色定位不是掌握知识的权威,而是与学生共同构建批评话语元话语及其批评读写程序的辅助者。

1.4 批评素养评估框架

基于批评性的反思性和实践性特征,本研究在课程评价上采用 Giddens(1984) 的反思意识层级帮助细化对学生学习效果的评估。如图3所示, Giddens(1984) 认为批评性涉及三个意识层面(或知识类型), 包括话语意识(discursive consciousness) 层面、实践意识(practical consciousness) 层面和无意识(unconsciousness) 层面。话语意识是指社会主体通过理论知识对于社会行为进行描述和分析;话语意识的基础是实践意识,即社会主体运用常规性的隐性知识反思和修正社会行为的过程;无意识是指无法被前两种意识识别的被压抑的情感或动机,强调意识存在一定的边界和感知局限(Giddens ,1984: 3-8)。其中,话语意识强调元语言对于批评性实践的关键作用,与批评性的反思性特征相对应;实践意识和对意识边界及其局限性的认知对应着批评性的实践性特征。

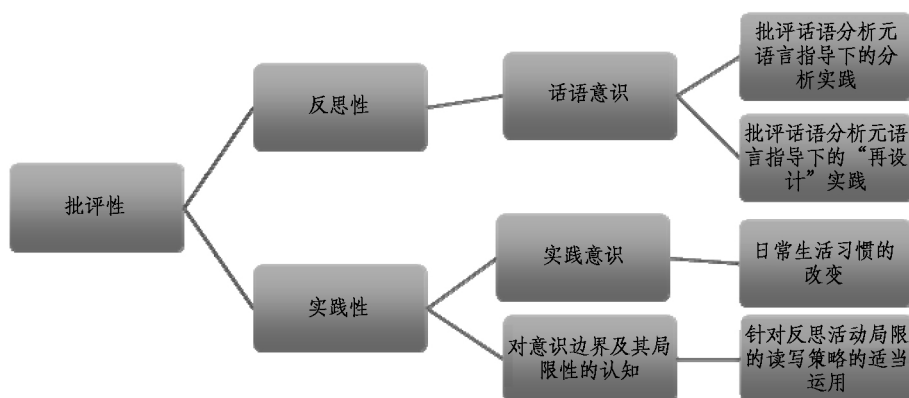


图3 批评素养质性评估框架的理论基础

在实际课堂教学中,批评素养评估的对象并非学生的内在思维意识活动,而是与不同意识层级相对应的具体的批评性多模态阅读活动,具体包括:

(1) 批评话语分析元语言指导下的分析行为,即学生在何种程度上理解并掌握了课程所教授的批评话语分析元语言,并恰当地运用批评性元语言分析大众媒体文本;

(2) 批评话语分析元语言指导下的创造行为,即学生能在何种程度上基于分析结果对相关文本进行批评性“再设计”,从而对原始文本中的社会文化价值提出质疑或提供其他的价值解读的可能;

(3) 日常生活习惯的改变,即学生在何种程度上将所学到的反思性话语实践从课堂实践带入对自己日常生活的言谈举止、行为态度等各方面的自我反思,并做出相应的行为习惯调整。相应的评估活动可包括反思性日志,让学生通过记录和分享日常生活中的大众媒体文本消费习惯等来促成反思性实践习惯

的形成;

(4) 针对反思活动局限的读写策略的适当运用,即学生在何种程度上意识到反思实践的局限性,即在话语实践中理解批评话语分析元语言的阐释优势和“盲区”,并运用读写策略来体现对于这些“盲区”进行元理论层面的探讨和反思。对于反思性读写策略的评估也在于将多模态批评读写活动作为批评素养培养的重要内容和目标之一。

鉴于质性评估对于学生个体性和独特性的重视,每一个方面的具体评估内容需要根据评估任务的具体情况而定。

2 课堂教学与学生作业案例分析

2.1 课堂教学设计案例

本案例取自根据以上理论框架设计的英语专业本科二年级批评性阅读课。该课程跨度为一个学期(17周),授课对象为上海某高校英语专业本科二年级28名中国学生。本节将简述基于以上课程设计理念框架的微电影单元课程设计方案。微电影单元是课程开头的导入单元。在授课过程中,学生普遍对微电影的分析十分感兴趣,也成为期中和期末自选文本分析作业中最受欢迎的文类。基于以上因素,本研究选择微电影单元——共2课时(90分钟)——作为课堂教学设计案例。

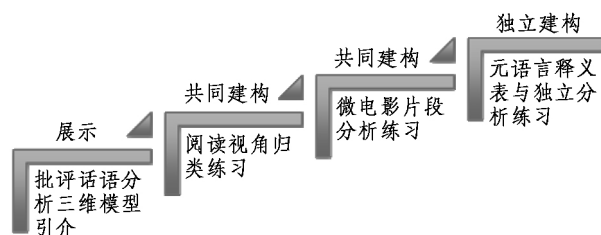


图4 微电影单元教学模块设计

如图4所示,基于文类教学法三步骤,课程首先引入微电影分析的不同层面(包括社会背景层面、叙事结构层面和符号表意层面),然后选取一则约两分半钟的微电影广告作为案例,邀请学生通过一系列的教学活动来理解和参与批评读写实践。教师先请学生分小组讨论他们对于这则微电影的评价,并做课堂分享,接着介绍Stuart Hall文化研究理论中的阅读立场概念,包括主流阅读立场(制作者期望观众解读并认同的立场)、反对性阅读立场(以区别于主流阅读立场的其他价值体系或观念为参照而做出的另类解读)、协商性阅读立场(介于前两种之间的阅读立场),并通过PPT展示从某新闻网站截取的部分网友评论,让学生参照自己之前的解读,将这些评论按三种阅读立场进行归类。归类练习的目的是帮助学生结合自身和他人的视角,思考微电影中所传达的主流价值观(即社会文化话语)和其他的解读可能。

在归类练习完成后,教师回放微电影部分片段,与学生共同分析微电影中的社会文化话语和影片如何通过叙事结构(开始—发展—高潮—(冲突)解决—尾声)和摄像机语言(包括手持摄像、远—中—近—极近景、慢镜头、俯/仰拍、色调等)来完成情节和主流话语的表达,然后再以新闻网站截取的不同阅读立场的评论为起点,启发学生发现故事中不尽合理的角色和情节设置。

微电影片段分析联系的重点在批评话语分析框架的话语实践和文本实践层面,帮助学生通过教师展示为主的分析练习学习和应用这两个层面的元语言。在分析练习结束后,教师回到社会实践层面,分析这则作为广告的微电影的商业营销模式,帮助学生将基于微电影故事的批评话语分析放到广告行业的商业语境中来进行解读。

2.2 学生课堂报告案例分析

在课程末尾,学习效果评估的任务之一是学生以PPT为依托的口头报告以及自主穿插的“再设计”展示。具体要求如下:学生以5~6人为一组,自主选择大众媒体文本,利用课程中所学到的批评读写元语言对所选文本进行分析,并通过自制视频或其他方式对所分析文本中隐含的社会文化价值观念或意识

形态等进行再创造,即多元读写能力中所强调的“再设计”,并反观自身作为观众有哪些可能的阅读立场。

为与课堂教学案例相对应,本节选择的学生作业案例是5名学生基于自选的题为 *Life Vest Inside - Kindness Boomerang* 的公益微电影的课堂报告录像。*Life Vest Inside* 是美国纽约一家非营利性公益组织。学生首先在课堂中播放了这则长约5分钟的微电影,然后借助自己制作的PPT幻灯片展开分析。课堂报告以摄像记录并以文字转录。为保护学生隐私,案例中的学生名字均为假名,学生自导自演的“再设计”小视频也将以文字转述。

2.2.1 批评性元语言分析能力评估

该组学生口头报告包括四个部分:社会文化语境、文类、多模态特征和整体反思(包括种族、性别和文化资本三个方面)。如表1所示,口头报告分析的具体内容集中在批评话语分析框架的两个主要层面,并将分析重点放在多模态表意实践(包括电影语言、角色特征和故事情节等多个方面)如何依赖于以刻板印象为基础的社会文化话语。由于学生并未搜集到关于这则微电影营销传播方面的信息,所以在社会实践层面没有展开分析。

表1 学生小组口头报告批评性元语言层面分析

| 批评话语分析层面 | 具体内容 |
|----------|---|
| 社会实践 | 未涉及 |
| 话语实践 | 话语: 种族、性别、文化资本 文类: 公益广告, 情节设置的逻辑瑕疵 风格: 乌托邦世界, 夸张或过度夸张 |
| 多模态表意实践 | 镜头语言: 一镜到底, 叙述流畅, 表现时空的真实 背景音乐: 美国犹太歌手, 主题倡导公平自由的世界 光线色调: 暖色明亮, 乐观向上 角色设置、衣着、行为举止、互动中的反应 |

话语实践层面是学生分析的重点层面。Richard 首先分析了微电影公益广告的社会文化语境、文类和风格特征。Miranda 则从情节的角度出发,分析了微电影的善意“接力”故事链循环结构,并发现了故事情节中的逻辑瑕疵。在多模态表意实践的层面,Miranda 还分析了微电影公益广告的文类和风格特征如何通过镜头语言、背景音乐和光线色调的调控得以实现。表1中列举的学生所使用的分析语汇大体都是教学涉及的批评话语分析元语言,而“一镜到底”的镜头语言及其效果则是学生自主学习后纳入分析的。

在整体反思的部分,学生讨论了微电影中潜藏的种族、性别和文化资本话语。以Selina关于种族的固化思维的分析片段为例,她首先对比了白人、拉美裔和非洲裔的角色分配,发现多数角色为白人,一位拉美裔的男演员饰演了穿橙色背心的工人,另有一位非洲裔的演员饰演了路边的流浪汉。Selina认为,现有的角色设置之所以能被部分观众接受,很大程度上依赖于这部分观众对于美国拉美裔移民的固化形象,例如缺乏教育和从事体力性工作。而非洲裔的流浪汉一角则更为典型。如果除却肤色、发型等种族特征,他的衣着并不寒酸,表情也不愁苦,并没有贫困的迹象。如果换作一个白人演员饰演同一角色,观众很可能会认为他是个艺术家而非流浪汉。Selina接着分析了非洲裔流浪汉向白人女孩儿归还手机时,女孩儿吃惊和难以置信的表情,认为这个片段之所以感人的原因可能在于:

It is touching as the poor tramp retrieves the property back to its owner, which could have taken by himself. But this touching effect has been strengthened by the setting of race that a black tramp is often regarded as poor and not law abiding.

如以上论证所示,Selina从角色互动关系(包括演员的面部表情)入手分析剧情合理性所依赖的前提

性假设,将微电影中的情节设置、多模态表意资源的运用作为证据来分析其中与种族相关的话语。这一论证思路一方面避免了用理论对文本生搬硬套式的解释。

2.2.2 批评性创造能力与日常生活反思实践能力评估

除批评性分析外,该组学生还按任务要求,在关于种族和性别话语的报告中穿插了对微电影中的部分情节进行了创造性的“再设计”,以探讨微电影中社会文化话语的多种可能。以关于性别话语的口头报告部分为例,David 分析了年轻女孩儿给独坐露天餐馆的中年女士送花的微电影片段,并做了以下论述:

What is interesting here is that a woman has been chosen as the subject of care. If a woman has been sitting alone in restaurants, people might be thinking that she has been left alone by others and needs comfort because traditionally women are thought to be subordinated to men. However, if it is a man who is sitting alone, people would not think that he needs to comfort because he is supposed to be independent and he is quite comfortable to be on his own...Let's imagine it is a man sitting in the restaurant.

David 接着播放了他和另外两位组员拍摄的“性别反转”的小视频。视频中,David 独坐在露天餐馆里,伤心地刷着手机屏幕。Richard 扮作经过的路人,看到伤心的 David,便从花店中买了一束花,送给 David 并安慰他。视频引发了台下学生的阵阵笑声。在播放结束后,David 评论道,“It would be really gay”。

从拍摄技巧来看,视频精准地模仿了微电影中同一片段的拍摄视角和剪辑方式,并配以同一段背景音乐。这体现了学生作为“再设计者”对微电影拍摄过程中所涉及的细致的多模态表意策略的反思与再现的能力,也使得批评性“再设计”的重点准确地落在“性别”这一变量上。

在课堂小组报告中播放自制的视频使得这种基于反思的创造性实践具有主体间性和即发性。它嵌入在批评性的分析、展示和分享过程中的,只有在“再设计者”—“再设计”产品—观众之间的互动过程中才能生成反思性意义。David 关于性别反转后观影感觉的评论得到了一部分同学的认同。这也进一步激发学生思考自己对于男性和女性在公开场合的情感关怀行为的文化正当性的理解。值得注意的是,这一反思已经从微电影中的美国城市街头语境转移到了学生自身生活的语境,思考自己生活的文化环境中是否给异性恋的男性之间提供了在公开场合表达情感关怀的话语空间,以及这样的行为在何种程度上具有文化正当性。因此,该组学生通过自己极具创造性的“再设计”展示达到了这两个评估方面的预期学习效果。

2.2.3 针对反思的读写策略运用能力评估

针对反思的读写策略是反思并试图弥补元语言局限的反思性实践。相对于前三个评估方面来说,这方面对于学生的反思能力要求更高。在关于文化资本的分析中,Dan 认为,微电影中角色的性别、年龄、种族、穿着等外在表现都是角色的文化资本(cultural capital)。观众通过“衡量”这些文化资本将角色归入特定的社会范畴(social categories),从而理解电影情节。这对先前 Selina 关于种族话语的讨论有重合和补充之处。虽然该组学生并没有运用针对反思的读写策略,但是教师可在形成性反馈中鼓励学生进一步思考关于种族的刻板印象与其他文化资本如何综合规定特定社会范畴的属性,让学生思考批评性元语言之间如何针对所分析的文本建立互补的分析视角,并在理论之间建立“对话”。

3 教学效果与教学设计理论模型再思考

本节将结合案例分析对教学效果与教学设计理论模型的优势与局限做进一步的思考。首先,就整体教学效果而言,本课程的 28 位同学共分为五组完成了自选多模态文本的批评性分析与“再设计”的小组作业。教师据评估量表对学生课堂展示、提交的“再设计”文本和小组作文进行评估,评分结果为一组“优秀”(即本案例所展示学生作业),其余四组均达到“良好”。就评价结果来看,所有学生均较好地达到了预期的学习目标。在后续几学期的教学中,评估环节还增加了同学间的小组互评的培训和评分实践,

并与教师评分各占一定比重,后续研究将进一步分析学生互评与教师评分的数据相关性,及其对学生形成实践性社群(community of practice)的促进作用。

其次,本研究所建构的多模态阅读教学模型可以有效帮助学生掌握一套批评读写程序,从而系统地回答批评素养研究的核心问题,包括“语言、文本、话语和信息会带来什么变化?对谁而言?带来何种物质或社会性的后果?代表谁的利益?根据何种方式、规则?在何种社会机制或文化场所中发生?”(Luke 2012: 214)。在教学过程中,以展示文本为先,有利于帮助学生避免将大众媒体文本作为一种或几种理论的注脚,培养学生从自身经验出发体察和理解文本所传达的信息,再选择合适的理论语汇对文本展开多个层面和角度的分析(Kubota et al., 2017)。

再次,虽然案例中微电影单元的教学是基于传统课堂教学进行的,并未使用例如翻转课堂、微课等新兴科技所提供的教学方法,但文类教学法三步骤的灵活性在于它提供的是基于社会建构主义的教学观,因此在理论上与新兴的教育技术和教学法具有较好的兼容性,但这仍需要进一步的实证研究予以检验和探索。

最后,批评读写活动需要与其他读写能力共同发展,相互支撑。以技术素养为例,虽然课程本身并没有提供关于摄影技术的培训,但是学生们将他们对于摄影和剪辑的掌握带入了“再设计”视频的制作中。此外,与批评素养紧密相连的读写能力包括多元读写能力(New London Group 1996)和新读写能力(Barton et al., 2000; Lankshear et al., 2011)。三者都关注读写活动的批评性质,例如多元读写能力将批评读写作为其教学法的环节之一,称为批评框架(critical framing);新读写能力则更看重学生对于读写实践所包含的社会价值观的批判意识(Morrel 2002),也因此有研究者将批评性读写能力作为新读写能力的分支(叶洪 2014)。同时,本研究也充分吸收了多元读写理论对于多模态读写能力培养的理论资源。在今后的教学设计和评估方法中,也将进一步对比和吸收不同读写理论的长处,在课程设计中进一步推动学生既有的读写能力,并使得读写教学更加多元和综合。

参考文献:

- Barton, D., & M. Hamilton. 2000. *Literacy Practices* [G]// David Barton, Mary Hamilton, and Roz Ivanic, *Situated literacies: Reading and writing in Context* (7-14). London: Routledge.
- Biggs, J. & C. Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.) [M]. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research* [M]. London: Routledge.
- Fajardo, M. F. 2015. A Review of Critical Literacy Beliefs and Practices of English Language Learners and Teachers [J]. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10: 29-56.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed* [M]. New York: Continuum.
- Freire, P. & D. Macedo 1987. *Literacy: Reading the Word and the World* [M]. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. 2012. *Social Linguistics and Literacies* [M]. London: Taylor & Francis.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* [M]. Cambridge: Polity Press.
- Horkheimer, M. 1937/1976. Traditional and Critical Theory [G] // P. Connerton. *Critical Sociology: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* [M]. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* [M]. London and New York: Routledge.
- Kubota, R. & A. Lin 2009. *Race, Culture and Identities in Second Language Learning* [M]. New York: Routledge.
- Kubota, R., & Miller, E. R. 2017. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: Theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3): 129-157.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2011. *New Literacies* (3rd ed.) (M). New York: Open University Press.
- Luke, A. 2012. Critical literacy: Foundational notes [J]. *Theory into Practice*, 51(1): 4-11.

- Luke , A. 2014. Defining critical literacy [G]// J. Avila & J. Z. Pandya. *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts* (19-31) . New York: Routledge.
- Martin , J. R. & D. Rose 2008. *Genre Relations: Mapping Culture* [M]. London and Oakville , CT: Equinox Pub.
- Morgan , B. & V. Ramanathan 2006. Critical literacies and language education: Global and local perspectives [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 151-169.
- Morrell , E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth [J]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* , 46: 72-77.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures [J]. *Harvard Educational Review* , 66: 60-92.
- Wallace , C. 2003. *Critical Reading in Language Education* [M]. London: Palgrave Macmillan.
- 曲卫国. 2006. 微观层面的批判性思维和写作程序训练 [J]. 中国外语 (2) : 47-50.
- 王惠萍. 2010. 英语阅读教学中多模态识读能力的培养 [J]. 外语界 (5) : 20-25 , 10.
- 叶洪. 2014. 新读写理论与外语写作任务设计 [J]. 现代外语 (4) : 525-536.
- 张德禄. 2015. 我国外语专业本科生多元能力结构探索 [J]. 外语界 (5) : 2-10.
- 张德禄 陈一希. 2015. 我国外语专业本科生多元能力结构探索 [J]. 外语界 (6) : 2-10.
- 张德禄 刘睿. 2014. 外语多元读写能力培养教学设计研究——以学生口头报告设计为例 [J]. 中国外语 (3) : 45-52.
- 张绍杰. 2012. 读写危机: 当今英语专业面临的最大挑战 [J]. 外语教学理论与实践 (2) : 1-5 29.
- 张义君. 2011. 英语专业学生多元识读能力实证研究 [J]. 外语界 (1) : 45-52.
- 张征. 2013. 基于“设计”理念的多元读写能力培养模式 [J]. 外语与外语教学 (2) : 11-15.
- 朱永生. 2008. 多元读写能力研究及其对我国教学改革的启示 [J]. 外语研究 (4) : 10-14.

Critical-literacy-informed Multimodal Reading Course Design: From Theoretical Model to Classroom Practice

SONG Yang

Abstract: This article starts with the theoretical trajectory of critical literacy to propose a model multimodal reading course design for English major students. Centering on the notion of criticality , the model synthesizes critical discourse analysis , genre pedagogy and assessment framework developed on the basis of the stratification model of reflexive consciousness in Giddens’ theory of structuration , which brings course content , pedagogy and assessment in cohesion as suggested in outcomes – based teaching and learning. The article also discusses the feasibility and pedagogical potential of the theoretical model on the basis of case studies on the mini – movie module of the enacted course design and an in – class oral English presentation and screening of a ‘redesigned’ video by a group of students. Reflection is also devoted to the limitations of the current design and prospective directions for modification in the future.

Key words: critical literacy; multimodality; critical pedagogy; critical discourse analysis

责任编辑:肖 谊