教育教学与研究 2026年第5期
ISSN: 3135-5609

多模态隐喻在高校英语写作教学中的实证研究

王真真
广东科技学院，广东东莞，中国

【摘要】高校英语写作教学长期面临输入模态单一、学生隐喻思维能力薄弱等问题。多模态隐喻理论强调文字、图像、声音等多种符号系统共同构建意义，为英语写作教学方法的改进提供了新思路。本研究以某高校英语专业一年级两个平行班为实验对象，实验班采用基于多模态隐喻的写作教学模式，控制班沿用传统写作教学法，实验周期为 8 周。研究采用隐喻能力测试（MCT）和写作测试进行前测与后测，运用 SPSS 软件进行独立样本 t 检验和协方差分析。研究结果表明：实验班和控制班隐喻能力测试（MCT）和写作前测成绩无显著差异，具备同质性；后测写作成绩差异不显著，协方差分析控制前测后班级主效应仍不显著，效应量极小；隐喻能力后测亦无显著差异。短期内多模态隐喻教学未能显著提升学生的写作成绩与隐喻能力，可能受实验周期、样本量等因素影响。本研究为高校英语写作教学改革提供了实证依据与反思。

【关键词】多模态隐喻；高校英语写作；实证研究；隐喻能力

1.引言

写作是英语学习者必须掌握的核心技能之一，也是高校英语教学中的薄弱环节。长期以来，高校写作课堂多聚焦于语法、词汇的正确使用，强调语言能力训练，却忽视了对学生思维能力的培养。学生在写作过程中往往缺乏较为深度的思考，语言表达生搬硬套，内容空洞。与此同时，教学手段较为陈旧，主要依赖文字这一单一媒介符号，较少利用图像、声音、视频等其他模态，导致输入形式单调，难以调动学生的学习积极性和主动性。

20 世纪 80 年代，Lakoff 和 Johnson（1980）提出概念隐喻理论，指出隐喻不仅是语言现象，更是人类认知和思维的基本方式。随着信息技术的发展，Forceville（2009）进一步提出多模态隐喻概念，认为隐喻可以通过文字、图像、声音等多种模态共同构建。多模态隐喻能够使学习者更直观、更深刻地感受隐喻，若将其运用于写作教学，有望成为一种更具操作性的教学方法。然而，目前国内多模态隐喻研究多集中于广告、漫画等领域，较少涉及写作教学，尤其缺乏针对英语专业的实证研究。基于此，本研究采用问卷调查法和实验法，依托超星学习通平台，探讨多模态隐喻在高校英语专业写作教学中的应用效果，以期为写作教学方法的改进提供参考方向。

2.文献综述

2.1 多模态隐喻理论

Lakoff 和 Johnson（1980）认为，隐喻是“通过另一类事物来理解和经历某一类事物”，它不仅属于语言，更属于思想和行为。Forceville（2009）将模态定义为“利用具体的感知过程可以阐释的符号系统”，包括图像符号、书面符号、口头符号、手势、声音、音乐等。根据源域和目标域所使用的模态数量，隐喻可分为单模态隐喻和多模态隐喻。前者仅使用一种模态，后者则通过多种模态共同表征隐喻意义。例如，文字表达“Memory is a snake”属于单模态隐喻；若同时加入声音、图片、视频等，则构成多模态隐喻。Cameron 和 Low（1999）将隐喻研究拓展至应用语言学，但尚未深入探讨隐喻与英语教学的关系。国内研究起步较晚，且多聚焦于理论介绍或广告、漫画分析，将多模态隐喻应用于写作教学的实证研究尚不多见。

2.2 隐喻能力与写作教学

Littlemore（2001）提出隐喻能力测试（MCT），用于评估学习者在不同语境中识别和解释隐喻的能力。研究表明，隐喻能力与思维能力、语言表达能力密切相关。写作过程本质上是思考的过程，借助语言将思考内容以文字形式呈现。培养学生的隐喻能力有助于提升其思维能力，进而促进写作能力的提高。然而，现有写作教学往往忽视隐喻思维的训练，导致学生写作缺乏创新性和写作深度。国内学者吴莉（2010）通过实证研究探讨了概念隐喻理论在英语习语教学中的应用，发现隐喻教学能够显著提升学生的习语理解能力。但该研究聚焦于习语，未涉及写作教学。因此，本篇作者将多模态隐喻引入写作教学，具有一定的理论意

义和实践意义。

3.研究设计

3.1 研究问题与假设

本研究拟回答以下问题：（1）多模态隐喻教学能否提升高校英语专业学生的写作成绩？（2）多模态隐喻教学能否显著提升学生的隐喻能力？（3）实验班与对照班在前后测中的表现是否存在显著差异？基于此，提出假设：实验班在接受多模态隐喻教学后，写作成绩和隐喻能力均优于对照班。

3.2 研究方法

笔者采取实验研究的方法探讨多模态隐喻教学模式在高校英语写作教学中的可行性和有效性问题。实验法属于量化研究方法的一种，是研究人员按照一定的研究目的，对条件进行合理控制，人为地变革研究对象，最终用实验结果证明假设中提到的某种因果关系的实验方法。在本研究中，笔者采用随机分配控制组前后测的方式进行，实验班的教学方法为多模态隐喻教学模式，控制班仍然采取原先的传统教学方法保持不变。

本研究选取广东省某本科高校英语专业一年级两个平行班为研究对象。实验班 29 人，对照班 33 人，共 62 人。两班由同一写作教师授课，教材、课时、教学进度一致。实验前对两班进行同质性检验，确保起点水平相当。

3.3 研究工具

隐喻能力测试采用 Littlemore（2001）的隐喻能力测试（MCT）问卷，包括隐喻识别和隐喻解释两部分，共 20 题，满分 100 分。写作测试评分采用 Jacobs 等（1981）的作文评分标准，从内容、组织、词汇、语言使用和机械技巧五个维度评分，满分 100 分。前后测均使用同一评分标准，由除笔者外的项目组其他两位教师独立评分，取平均分，评分者一致性良好。

3.4 实验流程

本实验周期为 8 周。实验班采用多模态隐喻写作教学模式，依托超星学习通平台，具体流程分为课前、课中、课后三个阶段。课前，教师设计多模态教学资源（图像、微课视频、隐喻知识），推送至超星学习通平台，学生完成预习和测试；课中，教师通过写作案例总结答疑，引导学生进行隐喻学习和成果交流，并开展写作辅导与测试评价；课后，学生完成隐喻写作运用任务，教师进行效果评价。对照班仍然采用传统的写作教学，以教师讲授、范文模仿和写作练习为主，不涉及多模态隐喻内容。

3.5 数据收集与分析

前测在实验开始前进行，包括 MCT 和写作测试；后测在 8 周的实验结束后进行，前测与后测均为写作测试，两次写作测试属于同一类型，但具体话题不同。数据采用 SPSS 26.0 进行分析，主要方法为独立样本 t 检验和协方差分析（ANCOVA），显著性水平设为 0.05。

4.结果与分析

4.1 前测同质性检验

在实验开始前，对两班多模态隐喻能力前测成绩进行独立样本 t 检验，结果如表 1 显示：1 班平均分 85.51，2 班 87.96，sig.=-0.279，Sig. (2-tailed)=0.559，差异不显著。写作成绩方面，数据结果如表 2 所示，1 班平均分 71.68，2 班 74.13，sig.=-0.14，Sig. (2-tailed)=0.281，差异亦不显著。表明两班在实验前多模态隐喻理解水平和写作水平上基本一致，具备可比性，可作为实验所用。随后，笔者随机选取一个班级作为实验班，另一个班级作为控制班。笔者采取单盲实验法，即实验人员不会告知被试是属于实验班还是控制班，以尽可能抵消实验中可能会出现的罗森塔尔效应和霍桑效应。

表 1.前测多模态隐喻能力成绩分析

统计量	分 组	N	Mean	Std. Deviation	sig.	Sig. (2-tailed)
多模态隐喻成绩	1 班	33	87.96	16.05	.279	.559
	2 班	29	85.51	16.67		

表 2.前测英语写作成绩分析

统计量	分 组	N	Mean	Std. Deviation	sig.	Sig. (2-tailed)
写作成绩	1 班	33	74.13	8.71	.140	.281
	2 班	29	71.68	9.06		

4.2 后测写作成绩分析

在整个实验结束之后，笔者将所回收的后测成绩数据录入 SPSS26.0，并进行组间独立样本 T 检验分析。经过笔者对实验班和控制班的实验后测成绩做出数据分析发现，从表 3 可知，实验班平均分 78.34，对照班 75.87，实验班略高约 2.46 分。独立样本 t 检验结果为，sig.=-0.156，Sig. (2-tailed)=0.313，差异不显著。为控制前测成绩的影响，以写作后测成绩为因变量，写作前测成绩为协变量，班级为固定因

子进行协方差分析。结果如表 4 和表 5 所示。写作前测成绩对后测有显著影响（F(1,59)=8.860，p=.004，偏η²=.131）；在控制前测后，班级主效应不显著（F(1,59)=0.433，p=.513，偏η²=.007）。实验班调整后均值比控制班高 1.51 分，95% CI [-3.08, 6.09]，包含 0，差异不显著。表明多在排除前测差异后，多模态隐喻教学对写作成绩仍未产生显著影响，效应量极小，研究假设不成立。

表 3.后测英语写作成绩分析

统计量	分组	N	Mean	Std. Deviation	sig.	Sig. (2-tailed)
写作成绩	对照班	33	75.87	7.17	.156	.313
	实验班	29	78.34	11.10		

表 4.协方差分析主体间效应检验

变异来源	III 类平方和	自由度	均方	F	p	偏η²
修正模型	796.627	2	398.313	5.016	.010	.145
写作前测成绩	703.512	1	703.512	8.860	.004	.131
分组	34.404	1	34.404	0.433	.513	.007
误差	4684.845	59	79.404			
修正后总计	5481.472	61				

注：R^2=.145，调整后 R^2=.116。因变量为写作后测成绩。

表 5.协方差分析参数估算

参数	B	标准误	t	p	95%置信区间	偏η²
截距	42.497	9.927	4.281	<.001	[22.634, 62.361]	.237
写作前测成绩	0.385	0.129	2.977	.004	[0.126, 0.643]	.131
实验班 vs 控制班	1.508	2.290	0.658	.513	[-3.075, 6.091]	.007

注：控制班为参考类别。因变量为写作后测成绩。

5.讨论

5.1 主要发现

本研究发现，多模态隐喻教学在短期内未显著提升学生的写作成绩和隐喻能力。实验班后测写作平均分虽然略高于对照班，但独立样本 t 检验结果显示差异未达统计显著水平，且效应量极小。笔者又进一步运用协方差分析控制前测后，班级主效应仍不显著。

5.2 原因分析

第一，实验周期较短。仅 8 周的教学干预可能不足以让学生的隐喻思维和写作能力发生显著变化。多模态隐喻的内化需要长期积累和反复练习。第二，样本量较小。每组约 30 人，统计功效有限，难以检测出小效应。第三，写作评分主观性较强。尽管采用项目组教师双评取平均，但评分标准可能对多模态隐喻教学的效果不够敏感。第四，方差齐性检验显示方差不齐（Levene p<0.001），可能影响 ANCOVA 结果的稳健性。第五，测试工具 MCT 和写作评分标准可能未能充分捕捉多模态隐喻教学带来的细微变化。此外，实验班前测均值略高，虽无显著差异，但 ANCOVA 控制后仍不显著，说明教学干预的额外效应有限。

5.3 教学启示

尽管统计结果不显著，但多模态隐喻教学仍具有潜在价值。它通过图像、声音、视频等多种模态刺激，丰富了输入形式，有助于激发学生的学习兴趣和隐喻意识。未来研究可延长实验周期，扩大样本量，开发更敏感的测量工具，并结合质性分析深入探讨多模态隐喻教学的过程性影响。同时，教师应重视学生隐喻思维的培养，充分利用超星学习通平台，构建多模态写作教学模式。

6.结语

本研究通过实证方法探讨了多模态隐喻在高校英语写作教学中的应用效果。结果表明，短期内多模态隐喻教学未显著提升写作成绩和隐喻能力，但为写作教学方法的改良提供了有益参考。教师应重视学生隐喻思维的培养，充分利用超星学习通平台，构建多模态写作教学模式。后续研究可进一步优化实验设计，探索多模态隐喻教学在不同情境下的长期效果。

参考文献

[1] Lakoff G, Johnson M. Metaphors We Live By[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

[2] Forceville C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research[C]//Forceville C, Urios-Aparisi E. Multimodal Metaphor.

Berlin: Mouton de Gruyter, 2009: 19-42.
[3] Cameron L, Low G. Metaphor[J]. Language Teaching, 1999, 32(2): 77-96.
[4] Littlemore J. Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?[J]. TESOL Quarterly, 2001, 35(3): 459-491.
[5] Jacobs H L, Zinkgraf S A, Wormuth D R, et al. Testing ESL Composition: A Practical Approach[M]. Rowley, MA: Newbury House, 1981.
[6] 吴莉. 概念隐喻理论与英语习语教学的实证研究[J]. 黑龙江高教研究, 2010(5): 178-180.
[7] 郭建鹏. 翻转课堂教学模式：变式与统一[J]. 中国高教研究, 2019(6): 8-14.
[8] 张萍, DING L, 张文硕. 翻转课堂的理念、演变与有效性研究[J]. 教育学报, 2017, 13(1): 46-55.
[9] Jiang M. An experimental study of metaphor teaching in English writing[J]. Foreign Language Teaching and Research, 2009, 41(3): 210-216.
[10] You X. The effect of metaphorical competence on English writing[J]. Modern Foreign Languages, 2004, 27(2): 156-163.
[11] 王真真. 基于超星学习通平台的翻转课堂教学设计探索——以教育技术学课程为例[J]. 教育现代化, 2022, 9(12): 45-48.
[12] 李盼. 基于虚拟现实技术的英语口译教学模式研究[J]. 外语电化教学, 2023(2): 56-60.