

# 合法化语码视域下人教版与外研版高中英语教材阅读理解题目与单元模块设计的比较研究

李铭炜

浙江师范大学外国语学院, 浙江 金华

收稿日期: 2025年10月15日; 录用日期: 2025年11月14日; 发布日期: 2025年11月21日

## 摘 要

本文基于合法化语码理论, 对人教版与外研版高中英语教材进行比较, 从专门性和语义性两个维度比较异同: 对两版必修与选择性必修教材(各7册)中的阅读理解题目部分展开专门性分析, 对模块设置展开语义性分析, 总结两版教材在阅读语篇问题与单元模块设计的异同点, 为高中英语教师灵活运用教材提供可能的启发。

## 关键词

合法化语码理论, 高中英语, 教材

## A Comparative Study of Reading Comprehension Question Design and Unit Module Structure in High School English Textbooks between PEP and FLTRP from the Perspective of Legitimation Code Theory

Mingwei Li

College of Foreign Languages, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: October 15, 2025; accepted: November 14, 2025; published: November 21, 2025

## Abstract

Based on Legitimation Code Theory (LCT), this study compares the PEP (People's Education Press)

文章引用: 李铭炜. 合法化语码视域下人教版与外研版高中英语教材阅读理解题目与单元模块设计的比较研究[J]. 教育进展, 2025, 15(11): 1299-1308. DOI: 10.12677/ae.2025.15112168

and FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press) senior high school English textbook series, focusing on the dimensions of specialization and semantics. It analyzes the specialization codes within the reading comprehension sections of both compulsory and elective compulsory textbooks (7 volumes each) and examines the semantic profiles of their module organization. The study summarizes the similarities and differences between the two textbooks' series in terms of reading comprehension task design and unit module structure, aiming to provide potential insights for senior high school English teachers to utilize the materials more flexibly.

## Keywords

Legitimation Code Theory, Senior High School English, Textbooks

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

《普通高中英语课程标准 2017 年版 2020 年修订》[1] (以下简称《课标》)中指出, 英语学习活动观应促使学生“基于已有的知识, 依托不同类型的语篇, 在分析问题和解决问题的过程中”, 促进语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等核心素养的综合发展。这一理念强调知识建构与认知发展并重, 与合法化语码理论(Legitimation Code Theory, LCT)中对认知关系与社会关系的关注相呼应。目前已有研究运用 LCT 分析人教版高中英语教材的历时演变[2] [3], 但多聚焦于单一版本教材分析, 缺乏对不同版本教材的专门性与语义性维度的深入对比。鉴于此, 本文在合法化语码理论指导下, 聚焦于人教版与外研版高中英语教材的阅读理解题目设置与单元模块的整体结构, 从专门性与语义性两个维度展开比较, 旨在揭示两版教材在阅读理解题目设计与单元模块架构上的异同, 以为高中英语教师理解教材结构、优化教学设计提供些许启发。

## 2. 合法化语码理论

合法化语码理论由 Karl Maton 提出, “通过继承教育学、社会学和语言学的成果”, 为不同领域“提供了一套概念工具包和方法”[4]。该理论包括自主性、紧密性、专门性、时间性和语义性五个维度, 其中“专门性与语义性与语言教学密切相关”[3]。

专门性与认知关系和社会关系紧密联系, 并根据认知关系和社会关系的程度划分为四个维度。认知关系指的是知识获取实践与客体即知识之间的关系, 社会关系指的是知识获取实践与主体即知者之间的关系[4]。根据认知关系和社会关系强弱可划分出四个维度, 如图 1 [4] [5]所示。其中, 知识语码(社会关系弱、认知关系强)与知者语码(社会关系强、认知关系弱)两个维度已有应用于人教版分析的相关研究[3]。

语义性包括语义引力和语义密度, “二者的动态变化形成了语义波”[4]。语义引力体现语义对语境的依赖程度: 依赖程度越大, 意义越具体, 语义引力越大; 依赖程度越小, 意义越抽象, 语义引力越小[3]。语义密度反映语言符号包含的意义内容, 类似于物理意义上的密度: 语义密度越大, 语义蕴含的内容就越丰富; 语义密度越小, 语义体现的内容越简洁[4]。语义引力和语义密度之间呈现反比关系: 越抽象的意义, 涉及的内容越广泛丰富; 越具体的内容, 蕴含的语义越简洁明确。在语义引力和语义密度发生相应变化的过程中, “通过时间追踪知识在实践中的语义变化, 形成语义波图”[6], 如图 2 [7] [8]所示。其中 A 代表的是语义密度大, 语义引力小的抽象概括性的语义, B 代表的是语义密度小, 语义引力

大的具体明确的语义，而 C 代表语义密度先减小后增大，语义引力先增大后减小，即语义内容从抽象概括到具体明确再到抽象概括性话语。曲线 C 语义幅度跨越较大，经历了解包与打包两个过程，将抽象的知识置于语境中具体化后，再经过抽象归纳成为概括性语言，“有利于学习者的积累式知识建构”[3]。在一项大学英语课堂话语实例分析中[6]，教师向学生讲解 argument 的过程中经历了“解包”和“重新打包”两个步骤，让学生先在具体语境中感受 argument 代表的案例，再在教师的引导下，对 argument 进行关键词的总结与定义，从具体的实际案例中抽离出关键词的含义与概念，实现归纳与总结。因此，教育教学领域中倡导学生对所学知识进行解包与打包，经历完整的语义波实现演绎和归纳。

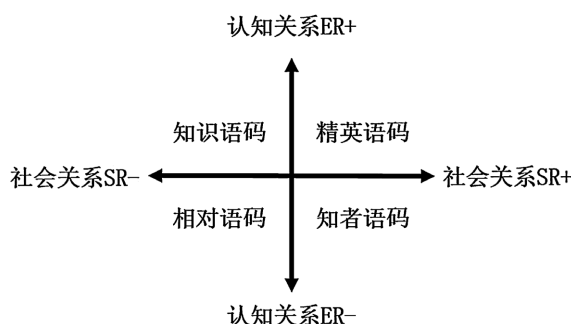


Figure 1. Specialization in legitimation code  
图 1. 专门性合法化语码

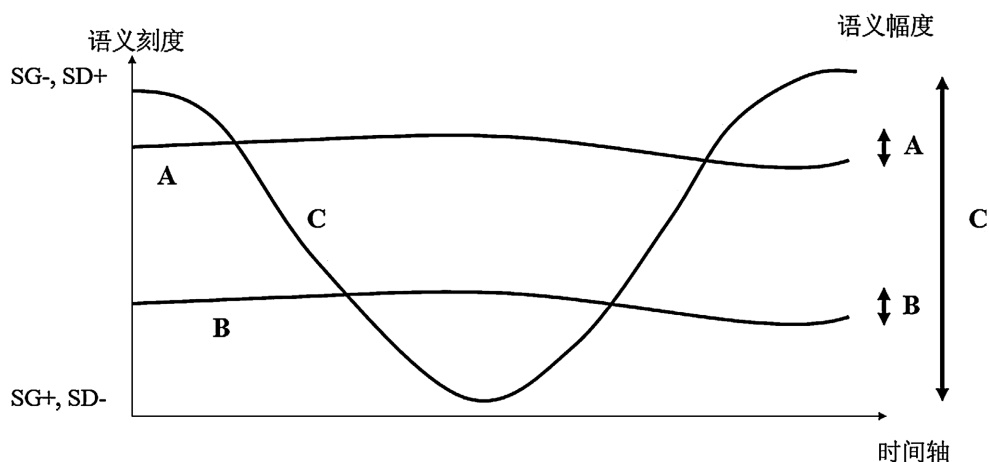


Figure 2. Semantic wave  
图 2. 语义波

### 3. 合法化语码理论视域下高中英语人教版与外研版教材比较

#### 3.1. 专门性

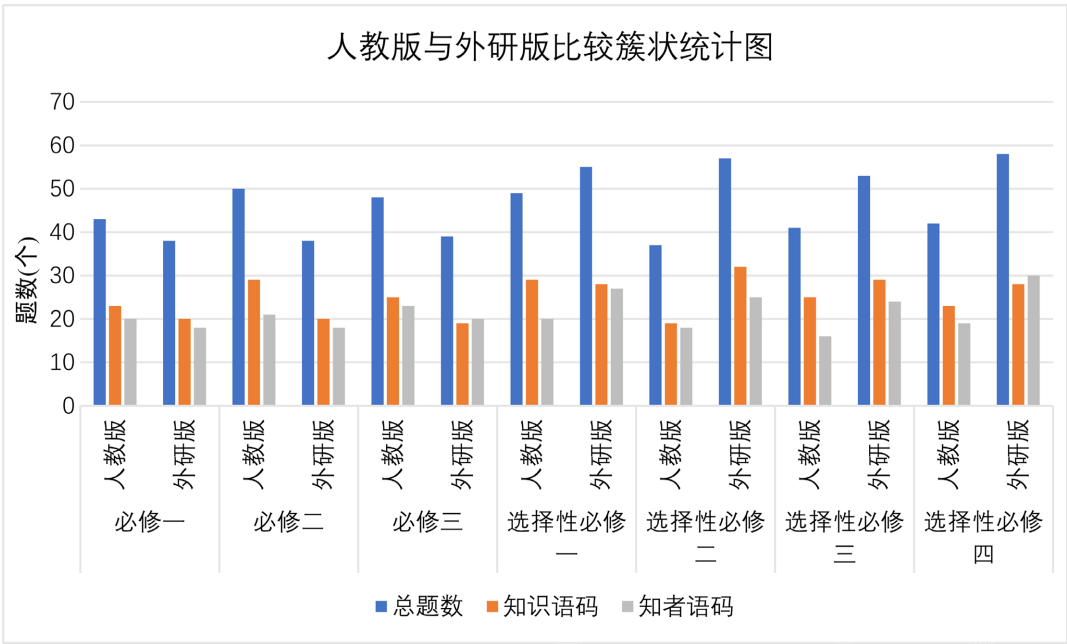
本节针对人教版与外研版高中英语必修与选择性必修教材的阅读理解题目即人教版的 Reading and Thinking 和外研版的 Understanding Ideas 版块，根据知识语码与知者语码两个维度展开统计，结果如表 1 所示。

根据下表可以发现，人教版和外研版高中英语教材均注重知识语码和知者语码的平衡，两者之间的比例没有太大差异。同时将所得数据导入 Excel 和 SPSS 中进行图表转换、差异显著性检验以及相关性分析，得到结果如图 3、图 4、表 2 所示。

根据图表数据,可以发现两版教材均呈现优先关注知识语码,确保知识信息的掌握,再提升至知者语码的规律。从簇状统计图和折线图可以较为明显地看到,外研版和人教版在 7 册教材中的问题设计基本都是知识语码数量多于知者语码,知识语码占比高于知者语码占比(黄色线基本都高于深蓝色线),只有

**Table 1.** Specialization analysis of reading comprehension question design between two textbooks  
**表 1.** 两版教材阅读理解问题专门性分析

| 册数     | 版本  | 总题数 | 知识语码        | 知者语码        |
|--------|-----|-----|-------------|-------------|
| 必修一    | 人教版 | 43  | 23 (53.49%) | 20 (46.51%) |
|        | 外研版 | 38  | 20 (52.63%) | 18 (47.37%) |
| 必修二    | 人教版 | 50  | 29 (58.00%) | 21 (42.00%) |
|        | 外研版 | 38  | 20 (52.63%) | 18 (47.37%) |
| 必修三    | 人教版 | 48  | 25 (52.08%) | 23 (47.92%) |
|        | 外研版 | 39  | 19 (48.72%) | 20 (51.28%) |
| 选择性必修一 | 人教版 | 49  | 29 (59.18%) | 20 (40.82%) |
|        | 外研版 | 55  | 28 (50.91%) | 27 (49.09%) |
| 选择性必修二 | 人教版 | 37  | 19 (51.35%) | 18 (48.65%) |
|        | 外研版 | 57  | 30 (52.63%) | 27 (47.37%) |
| 选择性必修三 | 人教版 | 41  | 25 (60.98%) | 16 (39.02%) |
|        | 外研版 | 53  | 29 (54.72%) | 24 (45.28%) |
| 选择性必修四 | 人教版 | 42  | 23 (54.76%) | 19 (45.24%) |
|        | 外研版 | 58  | 28 (48.28%) | 30 (51.72%) |



**Figure 3.** Cluster diagram of specialization analysis of reading comprehension question design between two textbooks  
**图 3.** 两版教材阅读理解问题专门性分析簇状图

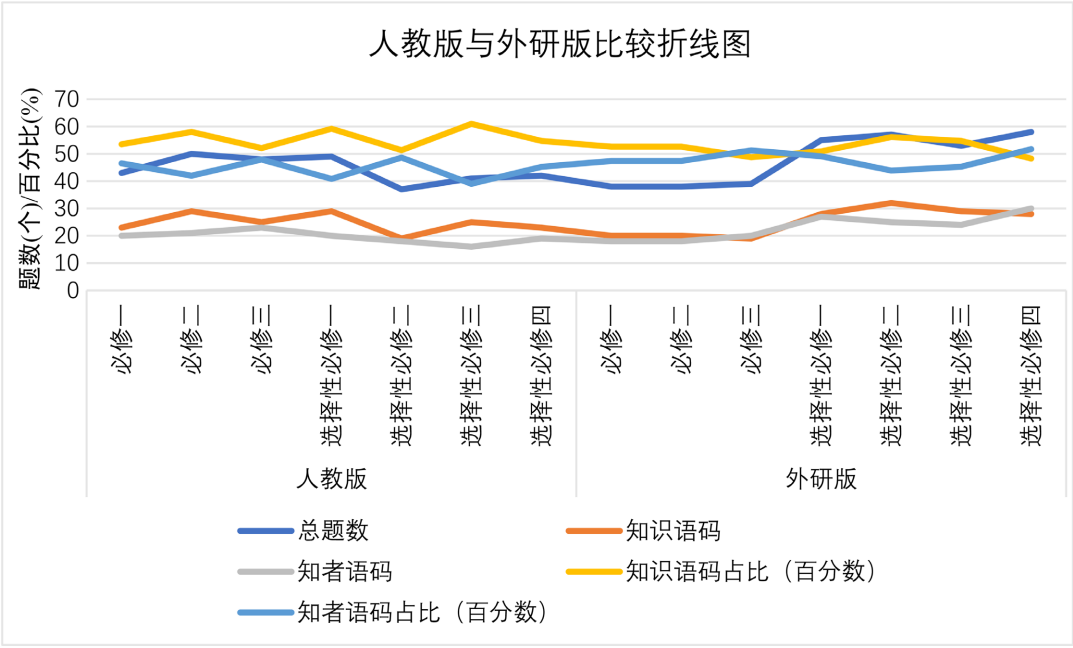


Figure 4. Line chart of specialization analysis of reading comprehension question design between two textbooks  
图 4. 两版教材阅读理解问题专门性分析折线图

Table 2. Comparison of specialization analysis of reading comprehension question design between two textbooks  
表 2. 两版教材阅读理解问题专门性比较

| 类别     | 版本  | 平均值     | <i>p</i> |
|--------|-----|---------|----------|
| 总题数    | 人教版 | 44.2857 | 0.345    |
|        | 外研版 | 48.2857 |          |
| 知识语码   | 人教版 | 24.7143 | 0.951    |
|        | 外研版 | 24.8571 |          |
| 知识语码占比 | 人教版 | 55.69%  | 0.030*   |
|        | 外研版 | 51.50%  |          |
| 知者语码   | 人教版 | 19.57   | 0.089    |
|        | 外研版 | 23.43   |          |
| 知者语码占比 | 人教版 | 44.31%  | 0.027*   |
|        | 外研版 | 48.50%  |          |

外研版必修三的知者语码比例高于知识语码比例，较为特殊。这说明了两版教材的阅读问题设计均遵循先让学生获取并掌握知识与信息后，再引导学生利用信息联系生活实际、开展批判性思考甚至是迁移创新。这种对知识的理解、分析、评价，甚至是创造，循序渐进、逐级攀升，符合布卢姆的教育目标分类层次[9]，遵循学生的心理认知发展规律，更有利于学生语言能力与思维品质的同步提升。

但同时，两版教材也存在一定差异。

在问题设计数量方面，外研版的总题数的平均值比人教版高(48.2857 > 44.2857)，且最大值和最小值均大于人教版对应的极值，可见外研版阅读理解版块为学生设计的思考问题数量更多。

在问题设计语码维度方面,两版在知识语码占比和知者语码占比上存在显著差异。外研版知识语码均值虽然高于人教版,但其占比显著低于人教版的知识语码占比(最小值和最大值均小于人教版对应的极值)( $p = 0.030 < 0.05$ ),而外研版知者语码均值高于人教版(极值均大于人教版对应的极值),占比及其极值也均高于人教版对应数值( $p = 0.027 < 0.05$ )。七册人教版的知识语码均高于 50%,从未低于 50%,甚至选择性必修三的知识语码比例高达 60.98%,知者语码的比例仅为 39.02%,差异较大。而外研版教材中,必修三与选择性必修四两册教材中的知识语码比例低于 50%,而且外研版教材知识语码和知者语码的比例总体相差较小,几乎处于平衡稳定的状态。可见外研版相比于人教版更注重知者语码问题的设计,激发学生将所学知识与经验、生活相联系,并运用于实际生活、真实问题,发挥学生的主观能动性和批判性思维,培养理论联系实际、发现并解决问题的能力。而人教版教材相对更注重知识语码问题的设计,关注知识与知识之间的联系,更重视引导学生关注知识信息本身之间的联系,完善知识结构,建构知识体系网络。知识语码和知者语码的比例分配从一定程度上反映出两版教材在阅读版块问题设计理念的不同:更注重从知识维度培养对语篇知识与信息的获取与理解能力,还是更注重对语篇知识与信息的应用与迁移、展开现实性思考与评价。两版教材在对学阅读理解问题的启发与思考上存在一定差异,需要教师根据学情与教材补充或删减适当问题,以实现更好的教学效果。

在教材必修与选择性必修方面,知识语码和知者语码的数量在人教版较为稳定,而在外研版中具有一定的差异。从原始数据来看,人教版教材除了选择性必修二仅有 37 题外,其他几册书的题目数量均在 40 到 50 题之间,较为平均。而外研版必修三册书题目总数维持在每册 38 或 39 题,而在选择性必修四册书中,题目总数提升至每册 50 到 60 题之间,必修与选择性必修题目数量差异较为明显,且在必修与选择性必修教材内部各自保持相对稳定的题数。外研版在数量上(总题数、知识语码题数、知者语码题数)对必修和选择性必修教材有显著的区分度,进入选择性必修教材后,题目数量显著增加。从折线图的总题数、知识语码、知者语码三条线来看,外研版选择性必修教材的问题设计(包括总题数、知识语码数量和知者语码数量)显著多于必修教材,在外研版必修三进入选择性必修一的过程中三条曲线陡增,且始终保持比必修教材更高的水平。而人教版教材的曲线较为波动,并无明显的规律变化,选择性必修的题目数量可能比必修题目数量更低,在某种程度上说明了人教版教材在必修和选择性必修教材阅读理解问题设计上保持了一定的稳定性,但也暴露出没有根据学生学习能力的提高进行适当变化的问题。

通过相关性强度(皮尔逊相关性)分析发现,外研版教材册数与总题数、知识语码题数、知者语码题数之间(皮尔逊相关性分别为 0.882, 0.8, 0.882, 显著性分别为 0.009, 0.031, 0.009 均小于 0.05),可见外研版教材阅读理解问题设计的专门性与教材难度存在显著正相关性。这种随教材与课程难度变化的问题设置,在某种程度上与学生能力水平的提高以及学习过程的深入相适应,因为随着学习的推进,学生能够回答更多更难的问题;另一方面数量增多的问题也为学生提供更多应用迁移知识、批判发散思考的机会,促进学生经常性地思考,锻炼思维品质与能力。但需要注意的是,题目数量的陡增容易造成学生学习的适应性,削弱学生的学习动机,因此,循序渐进地增加问题设计的数量和难度将更适合学生的能力发展状况,不断推进学生的最近发展区向前发展。

总体而言,外研版阅读理解题目设计相比于人教版似乎更符合循序渐进、难度逐渐增大的规律,随着教材册数的提升,总题数、知识语码和知者语码题数均有显著的增加,为学生提供更多学习和发展的机会,在帮助学生扎实稳固获取语篇信息的同时,积极引导学生主动思考、搭建知识与生活之间的桥梁、将知识应用迁移到真实的问题中、驱动学生思维达到抽象扩展结构[10],培养逻辑性、批判性、发散性思维,实现深度学习。这种问题设计的数量差异也在某种程度上符合《课标》对两个难度水平的规定与划分:必修课程面向所有学生,适应学业水平考试需要,而选择性必修课程面向有意参加升学考试的学生,适应高考需要[1]。

此外，通过回溯两版教材的问题设计规律发现，两版教材在阅读问题设计编排方面都具有一定的模式与特色。首先两版教材在阅读文本前面的问题部分，往往以知者语码题目起始，紧接着进入阅读文本提出 2 到 3 题知识语码题目，最后设置读后的思考问题，读思问题则以知者语码题目为主，知识语码题目为辅。值得注意的是，在设置阅读文本的知识语码题目时，人教版教材往往以表格或问题的形式让学生寻找语篇信息，而外研版教材往往先让学生思考作者的写作意图、或段落主题句总结句、或为观点寻找证据等，紧接着以文字配合图像的方式让学生提取文中信息进行重新组织，再开展填空活动。而且，在读后问题中，外研版教材有一类题目出现频率较高，即询问学生是否赞同某一观点或某一句话并说明理由，将思维品质提高到了评价层级，培养学生的逻辑性、批判性和创新性思维，与深度学习要求的“价值与评价”特征相吻合，以人的培养与成长为目标[11]。这种评价性问题设计较为简便，为教材编写问题提供了一些便利，但也需注意不能过于频繁地使用，否则容易造成学生的学习疲劳，使学生感受不到新意，逐渐丧失学习兴趣与动机。

3.2. 语义性

本节将对两版教材的单元模块设置进行语义性分析，对比两版教材语义波的异同。根据以上关于语义引力和语义密度的定义，涉及更抽象概括的意义板块将归为语义密度大、语义引力小的范畴，涉及更具体明确的意义板块将归为语义密度小、语义引力大的范畴。

人教版模块设置分为八个板块，分别为 Open Page, Listening and Speaking, Pronunciation, Reading and Thinking, Discovering Useful Structures, Listening and Talking, Reading for Writing, Assessing Your Progress, Project 以及 Video Time。Open Page 为开篇页，以一幅图片和一句名言开启新章节，名言和图片里蕴含了较多的语义内容，往往可以从多个角度进行阐释，因此 Open Page 属于抽象概括的语义范畴。Listening and Speaking 相比于名言，进入到更加具体的对话与口语交际场景中，更具体明确。Pronunciation 让学生学习音标以及发音规则或原理，更抽象概括。Reading and Thinking 要学生学习具体的语篇，并根据语篇文本内容抓取信息并思考创新，属于具体明确范畴。Discovering Useful Structures 要求学生学习语法规则，简单的规则总结需要以演绎的方式学习，属于抽象概括范畴。Listening and Talking 以及 Reading for Writing 都将给学生某个具体的情境或语篇展开学习，属于具体明确的意义。Assessing Your Progress 要求学生对照目标一一思考自己的实际状况，需要演绎阐释目标语言并与自身状况进行匹配，属于抽象概括意义。Project 和 Video Time 都属于具体活动项目，语义密度小、语义引力大。因此人教版模块设置形成的语义波如图 5 所示。

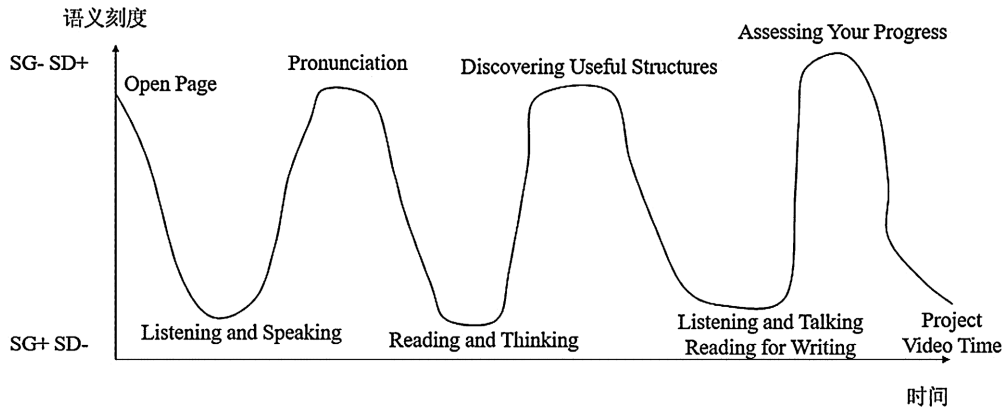


Figure 5. Semantic wave of unit module structure in PEP textbook  
图 5. 人教版单元模块语义波

外研版模块设置分为七个板块,分别为背景激活 Starting out, 主题理解 Understanding ideas, 功能运用 Using language, 思维拓展 Developing ideas, 观点表达 Presenting ideas, 自我反思 Reflection, 项目实践 Project。背景激活以问卷、图片、视频等多模态资源激发学生的已有知识与兴趣,调动积极性,属于具体语义。主题理解以语篇文本带领学生学习语言知识与技能,并发展思维品质、文化意识和学习能力,属于具体语义。功能运用讲授语言技能规则与原理,属于抽象语义。思维拓展再次运用语篇发展学生思维品质,并以读写活动促进学生语言能力发展,属于具体语义。观点表达再次以具体的语境要求学生表达自己的观点与想法,属于具体语义。自我反思让学生对照目标,反思自己的学习掌握情况,与人教版的 Assessing Your Progress 类似,属于抽象语义。最后项目实践与人教版 Project 类似,属于具体语义。因此外研版模块设置如图 6 所示。

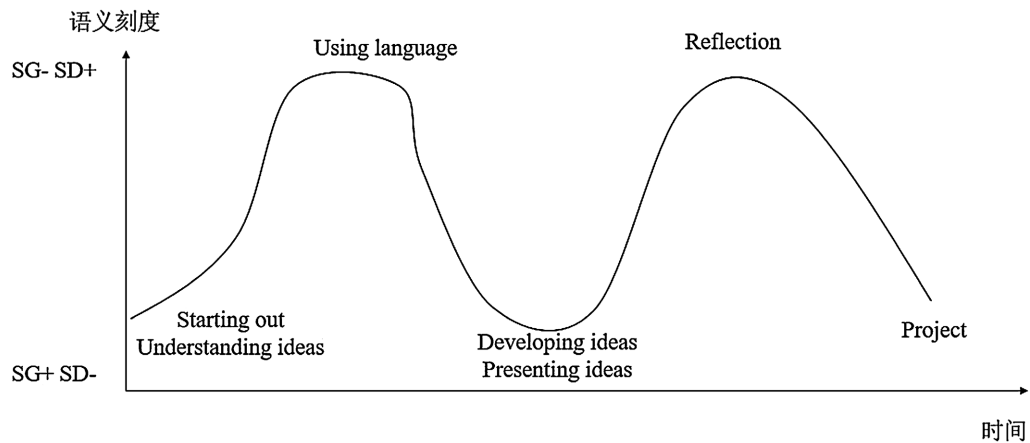


Figure 6. Semantic wave of unit module structure in FLTRP textbook  
图 6. 外研版单元模块语义波

由以上两图对比可知,两版教材均注重锻炼学生的演绎与归纳思维,都有起伏的语义波象征着知识结构的解包与打包。从语义波数量来看,人教版教材的模块设置相比于外研版教材更加合理:人教版教材让学生经历 3 个解包与打包的过程,即 3 次演绎-归纳的步骤,多次锻炼学生的思维能力。而外研版教材仅有 2 次从语义波谷到波峰的环节,相对较少。但这也与两版教材活动设置安排有关:外研版教材常将视频内容融入背景激活版块当中,利用多模态资源起到同时激活背景知识与培养学生“看”的技能的作用,因此外研版教材模块设置的演绎归纳次数相对较少也情有可原。但对于学生吸收知识结构并能达到融会贯通而言,多次的演绎与归纳是必要的。

## 4. 教学建议

### 4.1. 掌握教材特征,循序渐进提问

人教版与外研版必修与选择性必修教材阅读理解问题设计均注重知识语码和知者语码问题的设计,且均有一定合理的比例,呈现出优先关注知识语码问题设计,再呈现知者语码问题,形成由易到难、层层递进的难度设计。两版教材的语义波也呈现多次解包——打包的过程,帮助学生在接触复杂抽象的知识的同时,也能理解概念并积极运用。

因此,教师在教学时应当掌握教材问题特征,借鉴循序渐进的问题链设计,确保学生理解并掌握必要的知识信息后,将思考问题提升至知者语码,引导学生将知识理论等与实际生活相联系、应用迁移并创新,在顺应学生的心理认知发展规律,也促进学生循序渐进地发展,逐渐推动最近发展区向前发展,

进而引导学生基于已学知识建构新知,实现知识、能力与素养的螺旋式上升。同时,相对稳定的问题链设计有助于学生借鉴问题的思考模式,帮助学生在遇到陌生的语篇时可以形成基本的思考过程,有效减少学生在阅读未知文本时茫然不知所措的情况发生,为学生提供思考问题的结构支架。

## 4.2. 根据实际学情,灵活调整运用

由于教材与学生的实际学情可能并不匹配,而不同教材之间又具有一定差异,教师可以基于各教材本身特点,结合学生能力与学习水平,适当补充或删减问题,以更适应学生的思维训练与成长发展。

外研版相比人教版更注重知者语码,更注重学生理论与实际相联系,知识与经验生活的融合,培养学生发现并解决真实问题,超越文本将知识应用于生活的能力;而人教版更注重基于文本获取、理解并思考知识与信息的能力。教师可以适当参考结合两版教材的问题设计,有目的、有针对性地设计教学目标,并通过直接相关的问题实现目标。

## 4.3. 基于表层信息,丰富任务形式

人教版和外研版教材在问题设计上尽管存在差异,但都有各自的偏好,因此容易形成固定的问题设计模式,在帮助学生形成一般思考问题的思路与框架的同时,教师也需要注意丰富任务类型、将问题形式多样化。学生在多次练习相同的问题模式后,容易感到枯燥乏味,若不加以改变,学生的学习兴趣极易丧失。

教师可以设计新奇的任务形式激发学生学习兴趣,如通过小游戏、竞赛、多模态等形式引导学生关注文本的重要信息,并用鱼骨图、树形图等多种结构图将表层信息可视化,在激发学生学习积极性的同时,也在帮助学生利用多种感官巩固知识、强化记忆,提升教学效果。

## 5. 结语

本文基于合法化语码理论的专门性与语义性两个维度,对人教版与外研版高中英语教材的阅读理解题目和单元模块设置进行了比较分析,发现两版教材在落实《课标》育人目标要求的同时,在阅读理解问题设计与单元模块架构上各具特色,进而为两版教材进一步提升与教师灵活使用给予可能的启发。但同时,本研究聚焦于特定阅读版块与宏观模块结构的理论分析,并未涵盖教材全部内容与教学活动。未来的研究可关注教材多个版块,并进一步结合课堂实践与学生表现,探讨不同教材设计对实际学习效果的影响,从而为教材编写与教学改进提供更具说服力的实证依据。

## 参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准 2017 年版 2020 年修订[M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 冉琪. 人教版高中英语教材的历时分析——合法化语码理论视角[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2019.
- [3] 王汐. 合法化语码视域下人教版高中英语教材的变化[J]. 教学与管理, 2021(15): 82-84.
- [4] 武建国, 陈琪. 合法化语码理论: 诠释与瞻望[J]. 现代外语, 2022, 45(4): 575-585.
- [5] Maton, K. (2000) Languages of Legitimation: The Structuring Significance for Intellectual Fields of Strategic Knowledge Claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 147-167. <https://doi.org/10.1080/713655351>
- [6] 张德禄, 覃玖英. 语义波理论及其在教师课堂话语分析和建构中的作用[J]. 外语教学, 2016, 37(2): 52-55.
- [7] Maton, K. (2013) Making Semantic Waves: A Key to Cumulative Knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24, 8-22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- [8] 罗戟兵, 杨炳钧, 李孝英. 论语义波的三维分形模型: 合法化语码理论与系统功能语言学的界面研究[J]. 外语与外语教学, 2017(2): 48-60, 148.
- [9] L·W·安德森, D·R·克拉斯沃尔, P·W·艾雷辛, 等, 编著. 学习、教学和评估的分类学布卢姆目标分类学修订版[M].

上海: 华东师范大学出版社, 2008.

- [10] (澳)彼格斯, (澳)科利斯, 著. 学习质量评价 SOLO 分类理论可观察的学习成果结构[M]. 北京: 人民教育出版社, 2010.
- [11] 郭华. 如何理解“深度学习” [J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2020, 47(1): 89-95.