

及物性视角下新旧人教版初中英语教材生态话语比较研究

徐艳荣

浙江师范大学外国语学院, 浙江 金华

收稿日期: 2026年8月3日; 录用日期: 2026年8月25日; 发布日期: 2026年9月9日

摘要

本研究以及物性系统为框架, 对比分析新旧人教版七年级英语教材中“人与自然”主题语篇的及物性过程分布与生态话语取向。研究发现, 新版教材该主题语篇数量显著增加, 及物性过程中关系过程跃居首位、物质过程次之; 生态话语中模糊性话语占比升至首位, 有益性话语次之, 破坏性话语第三。新版教材体现了从人类中心主义向生态中心主义的价值转向, 更加注重引导学生构建生态责任观念, 反映了新时代生态文明教育理念在教材中的落实。

关键词

生态话语分析, 及物性系统, 初中英语教材

A Comparative Study of Ecological Discourse in Old and New PEP Junior High School English Textbooks from the Perspective of Transitivity

Yanluan Xu

College of Foreign Languages, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: August 3, 2026; accepted: August 25, 2026; published: September 9, 2026

Abstract

Based on Transitivity in Systemic Functional Linguistics, this paper compares the distribution of processes and ecological discourse orientations in “Human and Nature” texts between old and new

文章引用: 徐艳荣. 及物性视角下新旧人教版初中英语教材生态话语比较研究[J]. 现代语言学, 2026, 14(9): 157-165.

DOI: 10.12677/ml.2026.149909

PEP Grade 7 English textbooks. The results show that the new edition contains significantly more such texts, with relational process ranking first and material process second. Among ecological discourses, ambivalent discourses account for the largest proportion, followed by beneficial and destructive discourses. The new textbook demonstrates a value shift from anthropocentrism to ecocentrism, placing greater emphasis on fostering students' awareness of ecological responsibility, which reflects the integration of contemporary ecological civilization education principles into textbook design.

Keywords

Ecological Discourse Analysis, Transitivity System, Junior High School English Textbooks

Copyright © 2026 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

随着全球生态危机的日益加剧,生态文明建设已成为各国发展的核心战略议题,将生态教育融入国民教育体系成为必然趋势。《义务教育英语课程标准(2022年版)》将“人与自然”列为英语课程内容的三大主题范畴之一,强调英语课程需培养学生的生态意识、树立正确的生态价值观,推动学生形成可持续发展观念[1]。

英语教材作为英语课程的重要组成部分,既是教师教学实践的重要依据,也是学生获取语言知识的主要渠道[2]。2024年秋季,依据新课标理念修订的新人教版七年级英语教材正式投入使用,其编写理念与内容选择契合新时代对生态素养培育的要求,其中蕴含的生态理念对青少年价值观的塑造具有重要意义。在新教材推广使用初期,开展新旧人教版初中英语教材生态话语的比较研究,不仅能为一线英语教师挖掘教材生态教育元素、设计生态主题教学活动提供指引,更能助力学生提升批判性阅读能力与表达能力,在语言学习过程中潜移默化地提升生态素养,实现语言能力与思维品质的协同发展。

基于此,本研究以及物性系统为框架,聚焦新旧人教版七年级英语教材“人与自然”主题语篇,对比探究两版教材的生态话语特征,旨在揭示教材背后生态价值观的演进逻辑,为初中英语生态教学提供参考。

2. 文献综述

生态语言学主要包含两大研究范式,即豪根范式和韩礼德范式。Haugen 范式侧重于探讨环境对语言生产与发展的影响[3], Halliday 范式则聚焦语言及语言使用对生态环境的反作用[4]。随着全球生态问题日益凸显,生态话语分析逐渐成为学术研究热点,语言学家纷纷尝试通过语言研究回应社会生态问题[5]。黄国文倡导和谐话语分析,强调话语应推动人与自然和谐共生[6]。何伟、魏榕融合中国传统哲学与外交理念,构建了“多元和谐、交互共生”的国际生态哲学观[7]。

Halliday 在系统功能语言学中提出的及物性系统,把人们对现实世界与内心世界的经验表达分为六种过程:物质过程、心理过程、关系过程、行为过程、言语过程和存在过程。物质过程表示做某件事的动态行为;心理过程表示感知、认知、情感等内心活动;关系过程表示实体之间的属性、身份、类别等关系;言语过程表示用语言交流的过程;行为过程表示生理或心理行为活动;存在过程表示某个实体的存在或出现。及物性系统通过分析过程类型、参与者角色与环境成分的配置,能够有效挖掘语篇隐含的意

识形态，已在多领域文本研究中展现出应用价值[8]-[10]。

随着生态文明教育的推进，教材中的生态内容逐渐受到关注。何伟、魏榕基于及物性系统细化了参与者角色划分，为教材生态分析提供了可直接借鉴的研究范式[11]。于晖、王丽萍构建了结合及物性与作格模式的生态话语分析框架，并应用于大学英语教材分析，揭示了教材蕴含的生态观[12]。何伟、沈维通过及物性系统分析小学语文教材中的动物形象，指出其承载着“以人为本”的生态观[13]。李润怡、张虹对我国高中英语教材的生态素养进行系统分析，发现教材偏重生态行为与生态知识的呈现，情感与伦理素养的培育相对薄弱[14]。

然而，现有研究仍存在缺口。研究对象多集中在高中或大学阶段，对初中这一价值观形成关键期的教材讨论不足；且多为对单一版本教材的分析，缺乏新旧对比研究，难以揭示教育政策调整与生态意识变迁在教材中的具体体现。基于此，本研究以及物性系统为分析工具，对比研究新旧人教版英语七年级教材“人与自然”主题语篇，旨在揭示教材生态话语的变迁规律及其背后的教育理念演进，为一线教学提供针对性建议。

3. 研究设计

3.1. 研究问题

本研究将探究以下两个问题：

- (1) 新旧人教版七年级英语教材“人与自然”主题语篇中，及物性过程类型有何分布特征与异同？
- (2) 新旧人教版七年级英语教材“人与自然”主题语篇传递的生态取向有何异同？这些差异在具体语篇中如何体现？

3.2. 研究对象

本研究以新旧人教版七年级英语教材为研究对象，即 2012 年出版的人教版七年级英语教材(以下简称“旧版”)和 2024 年出版的人教版七年级英语教材(以下简称“新版”)。研究语料为两版教材中以“人与自然”为主题语境的阅读语篇，共收集旧版语篇 2 篇，新版语篇 5 篇。

3.3. 研究方法

本研究采取定量统计和定性分析相结合的研究方法。针对研究问题(1)，本研究运用 UAM Corpus Tool 6 软件对语料进行及物性过程标注，统计各过程类型出现的频次和占比，从宏观层面对比两版教材及物性过程的分布特征。

针对研究问题(2)，本研究对语料进行生态话语取向判断，并选取两版教材中主题一致的“保护大象”阅读语篇作为典型案例，从大象特征、人类行为、人象联系、生态结果四个维度进行定性分析，探究两版教材生态取向的传递路径与教育意义。

为了提升分析的准确性，本研究的生态话语取向判断将以 Stibbe 的分类框架为基础，将生态话语分为生态有益性、生态破坏性和生态模糊性三类[15]，具体判定标准如下：(1) 生态有益性话语指将自然实体构建为具有内在价值或情感能力的生命主体，促进生态保护、推动人与自然和谐共生的话语，如“Elephants are very playful and love to play in the water”中大象作为感知者承载情感属性，彰显其生命主体性，判定为有益性话语；(2) 生态破坏性话语指将自然实体工具化、隐匿人类对生态危机的责任，或将生态危机呈现为不可避免的自发结果的话语，如“*But elephants are in great danger*”仅呈现危机结果而未提及人为因素，模糊了责任归属，判定为破坏性话语；(3) 生态模糊性话语指同时隐含有益与破坏两种含义、或生态立场不明确的话语，如“The elephant is one of Thailand’s symbols”将大象锚定为文化象征，

既肯定了其重要性，又将其工具化为人类文化的附属品，生态导向不明确，判定为模糊性话语。

4. 分析与讨论

本研究完成及物性标注后，共从旧版教材中提取 47 个及物性过程，从新版教材中提取 131 个及物性过程。

4.1. 及物性过程与生态取向整体分布分析

Table 1. Frequency of transitivity process types in old and new PEP English textbooks for Grade 7
表 1. 新旧人教版七年级英语教材及物性过程类型频次表

及物性类型	旧版	新版
物质过程	20 (42.55%)	49 (37.40%)
心理过程	8 (17.02%)	16 (12.21%)
言语过程	3 (6.38%)	4 (3.05%)
关系过程	15 (31.91%)	59 (45.04%)
行为过程	0 (0%)	1 (0.76%)
存在过程	1 (2.13%)	2 (1.53%)
总计	47	131

由表 1 可知，两版教材生态话语的及物性过程类型分布存在显著差异。旧版教材中，物质过程占比最高(42.55%)，关系过程次之(31.91%)，心理过程居于第三(17.02%)；新版教材中，关系过程跃居首位(45.04%)，物质过程降至第二(37.40%)，心理过程仍居第三(12.21%)。这一分布差异揭示了新旧教材在生态话语建构方式上的转向。旧版教材以具体生态行为描述为核心，侧重于通过物质过程传递“人类应该做什么”的行为规范。新版教材则广泛运用关系过程，以生态事物属性界定为主导，将生态认知的建构置于首位，帮助学生建立系统的生态知识框架与价值判断体系。这一从行为导向向认知导向的迁移，表明教材编写对学生生态价值观的内化生成给予了更多关注。

从数量来看，两版教材及物性小句总量差异显著。旧版共有 47 个及物性小句，新版则达到 131 个。这说明新版教材大幅增加了“人与自然”主题的内容呈现，将生态议题有机融入教材编写，与新时代对学生生态素养培育的总体要求保持一致。

从具体过程类型的变化来看，新版教材的物质过程、关系过程和心理过程数量较旧版均有明显增加。关系过程增量最大，与新版教材强化生态知识体系建构的编写取向相吻合；物质过程增量次之，表明教材对生态行为描述更加细致，便于学生直观感知生态行动的具体形态，而其占比的下降则说明生态行为描述虽仍是重要内容，但已不再是唯一重心；心理过程的增加与新版教材注重情感联结的培养相关，旨在通过强化学生对自然的情感体验与价值认同，推动生态保护从外在要求转化为内在自觉。值得注意的是，行为过程在旧版中完全缺失，在新版中首次出现，其从无到有的变化，可能反映了教材开始关注人类与自然互动中的具身体验与行为反应，将生态教育从抽象的知识传授延伸至学生可感知、可体验的行为层面，进一步丰富了生态话语的表达维度。

由表 2 可知，两版教材的生态话语取向分布存在差异。旧版教材以生态有益性话语占比最高(47.06%)，生态模糊性话语次之(41.18%)，生态破坏性话语最低(11.76%)；新版中生态模糊性话语跃居首位(52.53%)，生态有益性话语次之(44.44%)，生态破坏性话语占比大幅降低(3.03%)。

Table 2. Statistics of ecological discourse orientations in old and new PEP English textbooks for Grade 7
表 2. 新旧人教版七年级英语教材生态话语取向统计

生态话语	旧人教版	新人教版
生态有益性	16 (47.06%)	44 (44.44%)
生态破坏性	4 (11.76%)	3 (3.03%)
生态模糊性	14 (41.18%)	52 (52.53%)
总计	34	99

与旧版教材相比，新版教材生态有益性话语数量显著增加，占比略有下降，这是由于语料总量扩大导致的占比稀释，其正向生态导向表述的大幅增加实际强化了对学生的积极引导。生态破坏性话语数量与占比均下降，体现了新版对负面表述的审慎筛选，减少了可能阻碍学生生态价值观形成的消极内容。生态模糊性话语数量与占比均显著提升，便于教师根据学生认知水平逐步挖掘教材的生态价值，同时为学生提供了更广阔的探究空间，与建构主义学习观契合。

此外，新版教材在“人与自然”主题语篇中融入了更多日常场景的描写，聚焦个人情感表达，体现出将生态理念自然融入生活化场景的编写思路。这一策略有助于缩小生态教育与学生生活之间的距离，为教师多维度传递生态理念提供了更多可能。

4.2. 话语表征分析

通过对两版教材“人与自然”主题语篇的对比分析发现，新版教材对该主题的阅读语篇进行了大幅调整，仅保留了旧版七年级下册中 Unit 5 的文本，这为两版教材的生态话语对比提供了较为理想的对照样本，能够有效展示教材生态价值取向的演变。基于此，本研究以旧版七年级下册 Unit 5 Why do you like pandas? Section B 2b 语篇与新版七年级下册 Unit 1 Animal Friends Section B 1b 为典型案例，从大象特征、人类行为、人象联系、生态结果四个维度展开定性分析，探究两版教材的生态话语差异及其背后的价值取向。以下各例的及物性标注中，参与者角色、过程类型及环境成分均以括号标注于相应词语之后。

4.2.1. 大象特征

旧版(1) Elephants(载体) are (归属式关系过程) smart animals (属性).

例(1)为归属式关系过程小句。该句中，大象作为载体，被直接赋予了“聪明”这一正向特质。整句话不附带任何时间、地点或条件限制，这意味着“聪明”是大学的本质属性，这种不加限定的属性赋予大象正面的价值定位，有助于学生快速建立对大象特性的基础认知，属于生态有益性话语。

旧版(2) They (动作者) can play (物质过程) soccer or music (目标).

例(2)为物质过程小句。该句将大象这一动作者置于“踢足球、演奏音乐”的行为主体，使其被赋予类人化的行为能力，大象由此从“被观察的动物”转变为“能从事人类活动的参与者”。这种参与者角色的安排在认知上拉近了学生与大象之间的距离，引导他们以更平等的视角看待动物，属于生态有益性话语。

旧版(3) They (感知者) can also remember (心理过程) places with food and water (现象).

例(3)为心理过程小句。该句中，大象作为感知者，拥有记忆资源地点的认知能力。心理过程的选择将描写维度从外部行为能力延伸至内部认知活动，强化了大象具备生存智慧的正向认知，有助于学生理解大象在自然生态系统中的生存逻辑，属于生态有益性话语。

新版(4) They (动作者) can pick up (物质过程 1) and carry (物质过程 2) heavy things (目标) with their trunks (环境).

例(4)包含两个物质过程小句。与旧版相比,新版不仅展现了大象搬运重物的生理优势,还增加了环境成分“用鼻子”。该环境成分揭示了大象完成行为所依赖的生理工具,将大象的能力从“能做什么”细化为“如何做到”,有助于学生深入理解大象的生理特征与适应能力,拓展了认知维度,属于生态有益性话语。

新版(5) They (载体/感知者) are (归属式关系过程) very playful (属性) and love (心理过程) to play (现象) in the water (环境).

例(5)包含一个归属式关系过程和一个心理过程。本句的参与者配置稍显不同。在关系过程中,大象作为载体承载“爱玩”的情感属性;在心理过程中,大象作为感知者体验“喜欢玩水”的行为偏好。两种参与者角色使大象同时成为属性的承载者和情感体验的主体。环境成分使大象的行为偏好与自然环境产生关联,暗示大象的快乐与特定生态环境相关。这种描写有助于搭建学生与大象之间的情感联结,引发亲近感与共情心理,属于生态有益性话语。

新版(6) For example, they (感知者) can remember (心理过程) one another and places with food and water after many years (现象).

例(6)为心理过程小句。与例(3)相比,该句增加了两个细节。在参与者配置上,大象作为感知者的认知能力被进一步细化,感知对象不仅包括资源型内容,还扩展至社会性内容。同时,该句增加“多年后仍记得”这一时间环境成分,体现其记忆力的稳定性。大象由此成为具有社会性认知的生命主体,生命智慧得到进一步强化,引导学生尊重大象作为社群生命的存在价值,实现了从关注生存需求到尊重生命本质的转变,属于生态有益性话语。

综上,在大象特征表征方面,旧版教材以生存能力与基础属性为核心,表述简洁直白,与学生的基础认知水平相适配,但大象形象偏向功能性生存个体,维度相对单一;新版教材则通过引入环境成分,拓展了对大象行为细节、情感特征与社会性要素的表征,使大象形象从被观察的保护对象转变为拥有情感、智慧和社会关系的生命主体,这一转变不仅丰富了学生对物种的认知层次,更从情感层面培养了学生的生命尊重意识,生态教育导向更为全面深刻。

4.2.2. 人类行为

旧版(7) People (动作者 1) cut down (物质过程 1) many trees (目标 1) so elephants (动作者 2) are losing (物质过程 2) their homes (目标 2).

例(7)包含了两个物质过程小句,通过“so”建立因果逻辑,呈现“人类砍伐树木所以大象正在失去家园”的生态破坏效应。前半句将“人们”作为砍伐行为的动作者,责任归属清晰,但后半句将“大象”设置为“失去家园”的动作者,而非受人类行为影响的目标。两个物质过程在参与者角色配置上的错位模糊了行为与结果之间的因果关系,人类作为责任主体的地位被弱化。同时,环境成分的缺失使这一因果关系更为模糊,学生更容易聚焦“大象失去家园”的结果,而忽视“人类砍伐”的责任,属于生态破坏性话语。

旧版(8) We (动作者) must save (物质过程 1) the trees (目标 1) and not buy (物质过程 2) things made of ivory (目标 2).

例(8)包含了两个物质过程小句。在参与者配置上,“我们”作为动作者,将学生纳入保护行为的执

行主体, 具有强烈的身份代入功能。情态动词“must”强化了保护指令, 目标明确指向“保护树木”和“不买象牙制品”两大核心行为, 价值导向清晰, 有利于帮助学生建立基础的行为规范, 属于生态有益性话语。

新版(9) They (动作者 1) live (物质过程 1) in forests (环境), but people (动作者 2) cut down (物质过程 2) too many trees (目标 2).

例(9)包含两个物质过程小句。该句先指明大象的生活环境, 再以转折连词“but”和程度副词“too many”强调人类砍伐行为的不合理性。环境成分“在森林”为前半句提供了生态背景, 但后半句缺乏环境成分来明确砍伐行为对大象栖息地的直接影响, 弱化了人类行为对大象生存的负面影响, 学生易忽视行为与后果的关联, 属于生态破坏性话语。

新版(10) Let's save (物质过程 1) the forests(目标 1) and not buy (物质过程 2) things made of ivory (目标 2).

例(10)包含两个物质过程小句。在参与者配置上, “Let's”作为第一人称祈使句, 将说话者和受话者整合为统一的动作者。与例(8)中“We”作明确主语不同, “Let's”结构更强调集体行动的号召。同时, 该句的目标成分从“树木”升级为“森林”, 突出生态系统的整体性。该句既传递了具体的保护行为, 又强化了集体行动意识, 更能激发学生主动参与生态保护的意愿, 属于生态有益性话语。

综上, 在人类行为表征方面, 两版教材均提出“保护植物”和“抵制象牙制品”两大行为, 构建了基础的生态保护价值导向。但两版教材均存在一定的破坏性话语, 旧版教材以直接行为描述和强制性指令为主, 虽呈现了人类行为对大象生存的影响, 但句式一定程度上弱化了人类的主体责任; 新版教材以倡议替代强制性指令, 将保护动机从外部约束转向群体认同, 同时将保护对象从单一物种延伸至生态系统层面, 实现保护认知的进阶, 但其同样未将“人类行为”明确配置为导致“大象危机”的动作者, 需要教师补充阐释以完善学生对生态破坏原因的理解。

4.2.3. 人象联系

旧版(11) The elephant (载体) is (归属式关系过程) one of Thailand's symbols (属性).

例(11)为归属式关系过程小句, 将大象界定为“泰国的象征之一”, 构建了大象与人类社会的文化联系, 为保护行为提供文化层面的支撑。但这一界定将大象“符号化”, 使其成为人类文化的附属品, 损害了其作为生命体的独立价值, 属于生态模糊性话语。

旧版(12) Our first flag (载体) had (归属式关系过程) a white elephant(属性) on it.

例(12)为归属式关系过程小句, 通过历史事实进一步说明大象在国家体系中的地位。但该句以“国旗”为载体, 仅强调了大象作为文化符号的工具性价值, 未能突出其作为生命个体的内在价值, 属于生态模糊性话语。

新版(13) I (感知者) love (心理过程) elephants (现象) because they (载体) are (归属式关系过程) strong and clever(属性).

例(13)包含一个心理过程小句和一个归属式关系过程小句。心理过程小句中, “我”作为感知者, 与现象“大象”建立了直接的情感联结; 关系过程小句中, “大象”作为载体承载了“强壮和聪明”两个正面属性。两个过程通过因果连词“because”连接, 将情感关系建立在认知基础上, 不仅突出了大象作为生命个体的内在价值, 而且将生态保护动机从外部规则倡导转化为内在情感驱动, 更能激发学生的长期保护意愿, 体现了生态教育从行为规范传递向价值认同建构的深化, 属于生态有益性话语。

新版(14) Elephants (载体) are (归属式关系过程) an important part of Thai life and culture (属性).

例(14)为归属式关系过程小句,指出大象在泰国的社会价值与文化属性。与例(11)相似,该句仍将大象锚定在文化框架内,生态导向不明确,需教师进一步引导学生进行推理判断,属于生态模糊性话语。

综上,在人象联系表征方面,旧版教材以符号化叙事为核心,将大象的价值锚定在对人类社会的工具性贡献上,未能凸显大象的生命主体地位,一定程度上体现了人类中心主义;新版则突破了单一的工具性价值,引入人象情感联结的表述,使人象联系从文化象征转向情感认同,实现了生态教育从知识传递到价值启蒙的深化,有利于学生建立多元的生态保护认知。

4.2.4. 生态结果

旧版(15) But elephants (载体) are (归属式关系过程) in great danger (属性).

例(15)为归属式关系过程小句。在参与者配置上,“大象”作为载体承载“处于危机中”这一属性。但该句没有动作者对使大象陷入危险负责,没有环境成分说明危机如何产生。这种参与者配置将生态危机呈现为大象自身承载的静态属性而非外部力量作用的结果,使危机带有自发产生的意味,不利于学生正确认识和反思人类应承担的生态责任,属于生态破坏性话语。

旧版(16) Today (环境) there are (存在过程) only about 3000 elephants (存在者) (over 100,000 before).

例(16)为存在过程小句。该句中,大象被配置为存在者,其数量变化被呈现为客观的数据陈述而非人类行为的后果。环境成分“今天”与过去形成历时对比,但这一对比聚焦于数量的变化而非背后的驱动力量,弱化了人类的责任主体地位,属于生态破坏性话语。

新版(17) However, they (载体) are (归属式关系过程) in danger (属性).

例(17)为归属式关系过程小句。与例(15)相比,该句增加了转折词“however”,强化了生态危机的警示意味。但该句同样隐藏了危机的人为诱因,将濒危状态呈现为自发结果,属于生态破坏性话语。

新版(18) Every elephant (载体) counts (属性).

例(18)为归属式关系过程小句。在参与者配置上,该句将“每头大象”作为载体,将关注点从物种集体拆解为个体生命,属性“有价值”使每一头大象都成为值得重视的价值主体,利于学生理解每一个生命个体的不可替代性,从而建立更为具体、深刻的生态保护意识,属于生态有益性话语。

综上,在生态结果表征方面,两版教材均包含只呈现生态危机结果而规避人为因素的话语,一定程度上弱化了学生对人类生态责任的认知。旧版仅涵盖危机现象与数据佐证;新版则在危机表述的基础上,增加了强调个体价值的生态有益性话语,实现了从种群危机警示到个体关怀倡导的导向延伸,对学生生态保护认知的培育更具层次性,但在责任归属问题上尚未取得实质性突破。

4.2.5. 小结

总体而言,新旧教材中“大象”相关语篇的话语表征差异,与教材在生态价值塑造上从人类中心主义向生态中心主义的转向趋势相吻合。旧版教材聚焦于大象的工具性价值,未明确生态危机的人为责任,生态教育停留在外部行为规范表层,话语带有一定的人类中心主义倾向。新版教材则立足生态系统整体性,突出大象的生命主体地位和个体价值,将保护动机内化为情感认同,实现了生态教育从知识传递与规则教化到价值培育与情感启蒙的进阶。

值得注意的是,新版教材在生态价值取向上存在一个看似矛盾的现象。一方面,它在特征描写和人象联系维度上显著强化了生态中心主义的表述;另一方面,在生态结果维度上,它依然保留了责任归属

模糊的破坏性话语,未能在因果链的完整呈现上取得实质性突破。这一矛盾可能源于教材编写者在“正向引导”与“认知难度”之间的权衡。为避免让低龄学生直面人类行为的负面后果而产生过度焦虑,编写者可能会选择弱化责任指认,转而以个体价值倡导作为替代性的激励。然而,这种处理方式也可能导致学生对生态危机的根源缺乏深刻理解,难以形成完整的因果认知链条。教师在教学中需正视这一矛盾,在保护学生情感安全的前提下,适度补充危机的人为归因,帮助学生建立更加全面、辩证的生态责任认知。

5. 教学建议

基于上述研究结果,本研究提出以下教学建议:

第一,教师需构建系统的生态话语分析能力,推动语言教学与生态教育深度融合。教师应精准辨识教材中各类生态话语的分布特点与价值导向,以语言知识讲解为载体,将生态素养培育融入词汇、句型、语篇等教学的全过程,使英语课堂成为落实立德树人根本任务、培育生态文明素养的重要阵地。

第二,针对教材中责任指向含蓄、因果关系模糊的生态破坏性话语,教师可聚焦对学生批判性阅读能力的培养,设计“识别-分析-评价-重构”的学习路径。首先,引导学生识别此类话语,梳理人类行为与生态危机的隐性关联,补充缺失的责任主体;其次,组织学生对这类话语的合理性与生态导向进行评价,深化对生态责任的认知;最后,开展句型改写、语篇重构等语言实践活动,强化从人类行为到生态结果的因果表达,在语言实践中提升学生的逻辑分析能力与生态责任意识。

第三,教师可以生态模糊性话语为探究载体,培养学生自主构建生态价值的能力。新版教材中模糊性话语占比上升,模糊性话语本身不带有明确的生态价值判断,为课堂提供了多元解读与探究的空间。教师需先精准解析话语的表层含义与潜在生态倾向,再通过小组讨论、观点分享等活动,引导学生将模糊表达转化为明确的生态认知,最后结合生态有益性话语的正向指引,组织学生补充模糊性话语的生态内涵,形成认知闭环,深化对“人与自然和谐共生”的价值认同。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 程晓堂, 康艳. 中小学英语教材编写的若干问题探讨[J]. 课程·教材·教法, 2009, 29(3): 39-45.
- [3] Haugen, E. (1972) *The Ecology of Language*. Stanford University Press.
- [4] Halliday, M.A.K. (2000) *An Introduction to Functional Grammar*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- [5] 黄国文, 赵蕊华. 生态话语分析的缘起、目标、原则与方法[J]. 现代外语, 2017, 40(5): 585-596+729.
- [6] 黄国文. 生态语言学的兴起与发展[J]. 中国外语, 2016, 13(1): 1+9-12.
- [7] 何伟, 魏榕. 多元和谐, 交互共生——国际生态话语分析之生态哲学观建构[J]. 外语学刊, 2018(6): 28-35.
- [8] 申丹. 及物性系统与深层象征意义——休斯《在路上》的文体分析[J]. 外语教学与研究, 2006, 38(1): 4-10+80.
- [9] 曹进, 杨明托. 基于及物性系统的网络新闻生态话语分析[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2022, 59(2): 136-144.
- [10] 孙炬, 国金晖. 及物性系统视角下亚马孙雨林大火报道的生态话语分析[J]. 中国外语, 2022, 19(6): 70-75.
- [11] 何伟, 魏榕. 国际生态话语之及物性分析模式构建[J]. 现代外语, 2017, 40(5): 597-607+729.
- [12] 于晖, 王丽萍. 生态话语及物性分析模式探究——以教育语篇为例[J]. 外语与外语教学, 2020(6): 43-54+120.
- [13] 何伟, 沈维. 生态语言学视角下语言教材动物话语表征研究[J]. 外语教学, 2023, 44(4): 7-15.
- [14] 李润怡, 张虹. 我国高中英语教材生态素养呈现研究[J]. 外语学刊, 2025(1): 57-63.
- [15] Stibbe, A. (2015) *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live by*. Routledge.