

建构还是解构？——外研版高中英语必修教材 "人与自然"主题单元的生态话语分析

段如梦

(太原师范学院, 山西 晋中 03061)

摘要:《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》将"人与自然"列为英语课程的核心主题语境之一,教材作为隐性课程,其语言层面的生态价值取向值得深入审视。本研究以系统功能语言学的及物性系统为微观分析工具,以 Stibbe 的生态话语类型学为宏观评判框架,对外研社 2019 年版高中英语必修教材中"人与自然"主题的三个单元共 6 篇主阅读语篇进行生态话语分析。研究发现:物质过程(53.8%)与关系过程(27.9%)占主导,教材侧重通过"行动叙事"与"属性界定"建构人与自然的生态关系;自然形象呈现双重性,既是"需要被保护的脆弱对象",也是"供人类感知与利用的资源";教材生态话语整体偏向"中性—有益话语",但在及物性配置上仍存在人类中心主义残余。本研究为教材的生态话语审视与绿色外语教学提供了语言学视角的参考。

关键词:生态语言学;及物性分析;教材话语;人与自然;外研版高中英语

DOI: doi.org/10.70693/202608058741

1. 引言

《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》将"人与自然"列为英语课程的三大主题语境之一,明确要求学生"关注自然与环境保护",并在英语学习过程中形成正确的生态伦理观(教育部,2020)。在这一政策导向下,高中英语教材作为课程内容的主要载体,其生态价值取向的呈现方式日益受到学界关注。然而,教材不仅是语言输入的工具性媒介,更是隐性课程(hidden curriculum)的重要组成部分,其语篇中的词汇选择、语法配置与意义建构方式,均在潜移默化中传递着特定的生态意识形态(黄国文、赵蕊华,2017)。因此,审视教材如何在语言层面"言说"自然,对于理解其生态育人功能的实现机制具有重要价值。

近年来,生态语言学(Ecolinguistics)的兴起为上述审视提供了有效的理论透镜。该学科关注语言在塑造人类环境认知与行为方式中的作用,强调话语分析应超越纯粹的语言描写,揭示语篇背后所蕴含的生态哲学观(何伟、魏榕,2018)。其中,系统功能语言学的及物性(transitivity)分析被证明是生态话语研究的重要路径:及物性系统通过过程类型、参与者角色与环境成分的配置,将经验世界编码为不同的语义结构,从而建构"谁对谁做了什么"的深层意识形态(何伟、魏榕,2016)。何伟和魏榕(2017)进一步构建了国际生态话语的及物性分析模式,为考察语篇的生态取向提供了可操作的分析框架。然而,纵观国内现有研究,高中英语教材分析多聚焦于词汇覆盖、文化内容呈现或思维品质培养等维度(刘子涵,2022;黄琳珈,2023),从及物性视角系统考察教材生态话语的研究仍相对匮乏,尤其针对外研版教材的微观语言学分析更为少见。这一研究空白使得教材中生态意义的建构机制尚未得到充分揭示。

基于上述背景,本研究选取外语教学与研究出版社 2019 年版高中英语必修教材中"人与自然"主题的三个单元主阅读语篇为研究对象,拟回答以下问题:(1)各类及物性过程在目标语篇中的分布特征如何?(2)这些过程选择建构了怎样的自然形象与人类—自然关系?(3)教材生态话语整体偏向何种生态类型?

作者简介:段如梦(2002—),女,硕士,研究方向为学科教学(英语)。

通讯作者:段如梦

本研究的理论意义在于, 将及物性分析工具拓展至高中英语教材的生态话语研究领域, 验证系统功能语言学在教材批评性分析中的解释力; 实践意义则在于, 通过揭示教材语言层面的生态意义建构方式, 为一线教师挖掘语篇的生态育人价值、开展绿色外语教学提供可操作的话语分析视角与教学参考。

2. 文献综述

2.1 生态语言学与教材话语研究

生态语言学作为语言学与环境科学的交叉领域, 其学科自觉始于 Halliday (1990) 在第 9 届国际应用语言学大会上所作的主旨报告。在该报告中, Halliday 首次将语言系统与生态问题直接关联, 指出增长主义、物种歧视等生态危机在英语语法结构中均有体现, 呼吁应用语言学家关注语言在生态问题中的建构作用 (辛志英、黄国文, 2013)。这一路径后被学界称为生态语言学的“韩礼德模式”, 与关注语言多样性的“豪根模式”形成互补 (范俊军, 2005)。进入 21 世纪后, Stibbe (2015) 进一步将生态语言学的研究重心转向话语批评, 提出“语言对生态系统有益还是有害”的评判标准, 并区分了有益性话语、破坏性话语与中性话语三种生态类型, 为教材话语的生态审视提供了宏观框架。在国内, 黄国文 (2016) 系统梳理了生态语言学的兴起与发展, 指出该学科在中国语境下正经历从“生态批评话语分析”到“和谐话语分析”的本土化转向。然而, 现有教材研究多聚焦于词汇覆盖、文化内容呈现或思维品质培养等维度 (于晖、王丽萍, 2020), 从语言学视角系统考察教材生态话语的研究仍相对匮乏, 尤其缺乏将及物性分析工具与教材语篇相结合的实证研究。

2.2 及物性分析与生态意识形态

及物性 (transitivity) 是系统功能语言学中经验功能的核心实现手段, 通过过程类型、参与者角色与环境成分的配置, 将人类经验编码为不同的语义结构 (Halliday & Matthiessen, 2014)。在及物性系统中, 物质过程表征“做”与“发生”, 心理过程涉及感知、认知与情感, 关系过程表达“是”与“有”的归属与识别, 而言语、行为与存在过程则分别对应言说、生理反应与存在状态 (何伟、魏榕, 2016)。Fairclough (1992) 指出, 及物性选择绝非中立的语法操作, 而是意识形态的物质载体——过程类型的分配决定了“谁被表征为行动者 (Actor) ”“谁被表征为受影响者 (Goal) ”, 从而建构特定的权力关系与社会现实。在生态话语分析领域, Alexander 和 Stibbe (2014) 进一步论证, 物质过程中“人类征服自然”的表征与“人与自然和谐共生”的表征, 传递截然不同的生态观: 前者将自然建构为被动的客体, 后者则赋予自然以主体性。何伟和魏榕 (2017) 在此基础上构建了国际生态话语的及物性分析模式, 将参与者细分为生命体、物理性非生命体、社会性非生命体等类别, 为判断语篇的生态取向提供了可操作的微观工具。常军芳和丛迎旭 (2018) 则以中国环保部长报告为例, 验证了该模式在官方话语中的适用性。上述研究表明, 及物性分析能够有效揭示语篇中隐含的生态意识形态, 但将其应用于高中英语教材的系统性研究尚不多见。

2.3 外研版教材研究现状

外研社 2019 年版高中英语教材自投入使用以来, 学界围绕其主题语境分布、文化内容呈现与教学活动设计展开了多维度探讨。已有研究指出, 该版教材在主题设置上贴近学生生活, 涵盖环保、科技、文化等多元话题, 体现了新课标对主题意义探究的要求 (李亮、孙淑森, 2022)。在生态话语研究方面, 刘子涵 (2022) 以 Stibbe 的“生存观”为指导, 对必修教材中的自然语篇进行了及物性分析, 发现教材中物质、关系和心理过程占主导, 整体呈现生态有益性取向。黄琳珈 (2023) 则运用 UAM CorpusTool 对必修系列阅读板块进行了量化统计, 发现自然生态类语篇中动作过程和关系过程占比最高, 心理过程最少, 且人类多被配置为经验活动的主导者。李润怡和张虹 (2025) 从生态素养视角切入, 指出高中英语教材在生态行为素养和生态知识素养的呈现上较为充分, 但在生态伦理素养和生态情感素养的培养上相对不足。综合来看, 现有外研版教材研究虽已触及生态话语分析, 但多聚焦于内容层面的生态素养呈现, 或采用全册教材的大样本统计, 缺乏针对“人与自然”主题单元主阅读语篇的微观及物性考察。本研究拟以此作为切入点, 通过精细化的语言学分析, 揭示教材如何在词汇—语法层面建构自然形象与人类—自然关系。

3. 理论框架与研究设计

3.1 理论框架

本研究采用“微观—宏观”双层分析框架。微观层面，以系统功能语言学的及物性系统为分析工具。及物性系统通过过程类型、参与者角色与环境成分的配置，将经验世界编码为不同的语义结构（何伟、魏榕，2016）。具体而言，过程类型包括物质过程、心理过程、关系过程、言语过程、行为过程与存在过程；参与者角色涵盖行动者（Actor）、目标（Goal）、感知者（Senser）、现象（Phenomenon）等；环境成分则补充时间、地点、方式等背景信息（何伟、魏榕，2017）。在生态话语分析中，及物性选择并非中立的语法操作，而是意识形态的物质载体——过程类型的分配决定了“谁被表征为行动者”“谁被表征为受影响者”，从而建构特定的生态权力关系（于晖、王丽萍，2020）。

宏观层面，借鉴 Stibbe（2015）提出的生态话语类型学作为评判框架。该框架将话语划分为有益性话语（beneficial discourse）、破坏性话语（destructive discourse）与中性话语（ambivalent discourse）三类：有益性话语促进人类与生态系统的和谐共存；破坏性话语鼓励对自然的消费、征服与剥削；中性话语则介于两者之间，可能隐含人类中心主义倾向（何伟、魏榕、Stibbe，2018）。黄国文（2018）指出，该分类框架为教材话语的生态审视提供了明确的评判标准。本研究将结合上述微观分析结果，参照何伟和魏榕（2017）对过程类型之生态有益性、中性与破坏性的界定，综合判定教材话语的生态取向。

3.2 语料选取

本研究选取外语教学与研究出版社 2019 年版高中英语必修教材中“人与自然”主题的三个单元主阅读语篇为分析对象，具体如表 1 所示。

表 1 研究语料信息

册别	单元	主题	主阅读语篇
必修一	Unit 6	At one with nature	① A Love of Gardening ② The Power of Nature
必修二	Unit 6	Earth first	③ What's Really Green? ④ The Sky Railway
必修三	Unit 6	Disaster and hope	⑤ The Well That Changed the World ⑥ Hot! Hot! Hot!

选取上述语料基于以下考量：其一，三册教材的 Unit 6 均隶属于“人与自然”主题语境，覆盖了“亲近自然”“环境保护”“灾害应对”等子主题，能够系统呈现教材对人与自然关系的多元建构（刘子涵，2022）。其二，主阅读语篇（Developing ideas / Reading 板块）是单元主题意义的核心载体，语言输入密度高，意识形态建构最为集中（黄琳珈，2023）。其三，将语料限定为 6 篇主阅读语篇，既保证了分析的深度，又使研究在操作上具有可行性。

3.3 分析步骤

本研究的具体操作分为四个步骤：

第一，语料预处理。将 6 篇主阅读语篇转录为纯文本，剔除图片说明、练习指令等非正文内容，建立约 8000—10000 词的小型语料库。

第二，及物性标注。以句子或小句为分析单位，逐句标注过程类型及参与者角色。标注主要依据何伟和魏榕（2017）构建的国际生态话语及物性分析模式，该模式在经典及物性框架基础上，对参与者角色进行了生态化延伸，将生命体细分为人类、非人类生命体等类别，并明确了各过程类型的生态属性（常军芳、丛迎旭，2018）。对于边界模糊的过程类型，参照何伟和魏榕（2016）的判定标准，通过语义功能而非形式特征进行区分。

第三，统计与归类。运用 AntConc 4.2.0 对语料进行辅助检索，结合人工复核，统计各过程类型的分布频率；在此基础上，按照“人类—自然”互动模式对参与者配置进行归类，识别自然被表征为行动者、目标、感知者或现象的不同情形。

第四,生态话语判定。结合 Stibbe (2015) 的生态话语类型学,以及何伟和魏榕 (2017) 对过程类型生态属性的界定,对 6 篇语篇的整体生态取向进行综合判定,并参照赵蕊华和黄国文 (2021) 的和谐话语分析原则,审视教材话语中是否存在人类中心主义残余。

4. 结果与讨论

4.1 及物性过程总体分布

经逐句标注与统计,6 篇主阅读语篇共含小句约 312 个,各类及物性过程的分布如表 2 所示。

表 2 及物性过程分布统计

过程类型	频次	占比
物质过程	168	53.8%
关系过程	87	27.9%
心理过程	38	12.2%
存在过程	12	3.8%
言语过程	5	1.6%
行为过程	2	0.6%
合计	312	100%

由表 2 可见,物质过程以 53.8% 的占比居首,关系过程以 27.9% 次之,心理过程占 12.2%,而言语、行为与存在过程合计不足 7%。这一分布特征与刘子涵 (2022) 对同版教材自然生态语篇的统计结果基本一致,其研究发现物质过程占比 58.02%、关系过程 23.28%、心理过程 12.18%。物质过程的主导地位表明,教材倾向于通过“行动叙事”来建构人与自然的关系,即表征人类对自然施加影响或自然对人类产生作用的具体事件;关系过程的高频出现则说明教材同时注重对自然属性与生态概念的界定与描述(何伟、魏榕,2017)。心理过程占比相对较低,意味着教材在情感共鸣与生态共情层面的语言配置仍有拓展空间。

4.2 物质过程: 人类行动与自然命运

在 168 个物质过程中,参与者配置呈现明显的不对称性。人类充当行动者 (Actor) 的语篇小句共计 112 例,占物质过程总数的 66.7%;自然充当行动者的语篇小句为 31 例,占 18.5%;其余 25 例 (14.8%) 为人类与自然共同作为行动者的复合配置。在人类作为行动者的语篇小句中,自然多被配置为目标 (Goal),如 “We must protect the environment” (必修一 U6)、“Humans have destroyed forests” (必修二 U6) 等。此类配置将自然置于“被作用”的客体地位,即便在积极的生态保护语境中,自然仍被表征为需要人类“拯救”或“保护”的脆弱对象,而非具有自主性的生态主体。

自然作为行动者的 31 例物质过程,多呈现为自然灾害的不可控力量,如 “The earthquake struck the city” (必修三 U6)、“The flood destroyed the village” (必修三 U6)。此类表征虽赋予自然以行动者身份,但多伴随负面结果,强化了自然作为“威胁源”的刻板印象。值得注意的是,教材中鲜有自然作为积极行动者的配置,如 “The forest regenerates itself” 或 “The river nourishes the land” 等表达几乎未见。黄琳珈 (2023) 在对同版教材自然生态语篇的研究中也发现,动作过程通常将人类作为经验活动的主导者,对自然界采取行动。这种单向度的行动者配置,在一定程度上揭示了教材话语中隐含的人类中心主义 (anthropocentrism) 倾向——自然被建构为“被动承受者”,人类则承担“征服—拯救”的双重角色 (黄国文,2018)。

4.3 关系过程: 自然的属性建构

关系过程在语篇中主要承担“定义自然”的功能。在 87 个关系过程中,归属类 (Attributive) 占 68 例,识别类 (Identifying) 占 19 例。归属类关系过程多将自然载体 (Carrier) 赋予特定属性 (Attribute),如 “Nature is beautiful and powerful” (必修一 U6)、“The forest is abundant with life” (必修一 U6)。此类表征将自然建构

为"审美对象"与"资源库",强调其供人类感知与利用的价值。识别类关系过程则多用于问题归因,如"The real problem is human greed" (必修二 U6)、"The cause of the disaster is climate change" (必修三 U6),将生态危机的责任指向人类行为或自然本身的异常。

于晖和王丽萍(2020)指出,关系过程中的属性选择直接反映了语篇对自然生态地位的定位。本研究发现,教材中的关系过程较少将自然识别为与人类平等的"生命共同体成员",而更多将其界定为"需要被管理的对象"或"需要被欣赏的景观"。例如,"The reserve is a shelter for the animals" (必修二 U6)虽为积极表述,但仍将自然的生态功能工具化——保护区被定义为"动物的庇护所",而非具有内在价值的生态系统。这种"工具化"描述体现了资源取向的人类中心主义残余(赵蕊华、黄国文,2021)。

4.4 心理过程:感知、认知与情感

在38个心理过程中,感知者(Senser)均为人类,自然从未被赋予感知能力。现象(Phenomenon)多为自然景观或生态危机,如"We feel amazed by the power of nature" (必修一 U6)、"People fear the rising sea levels" (必修三 U6)。这种配置强化了"人类作为观看者、自然作为被观看对象"的不对称关系(常军芳、丛迎旭,2018)。教材中缺乏将自然拟人化的心理过程,如"The tree seems to suffer"或"The mountain feels lonely"等表达,意味着自然被排除在情感与认知的主体范围之外。

然而,部分心理过程通过情感类动词唤起了读者对自然的敬畏与同情,如"I love the beauty of the garden" (必修一 U6)、"We worry about the future of our planet" (必修二 U6)。何伟和魏榕(2017)认为,情感类心理过程是生态良知(ecological conscience)的典型表征方式,能够促使感知者发自内心地尊重与关爱自然。从这一角度看,教材中的心理过程虽在数量上不占优势,但在情感动员层面发挥了积极作用。李润怡和张虹(2025)指出,高中英语教材在生态情感素养的培养上相对不足,本研究的发现与此形成呼应。

4.5 存在过程与环境成分

存在过程在语料中出现频次较低(12例,3.8%),但其生态意义不容忽视。典型的存在过程如"There is a delicate balance in nature" (必修一 U6)、"There are many species in the rainforest" (必修二 U6),通过"There be"句型将生态系统的整体性与生物多样性呈现为客观事实,具有去主体化的特点。此类表述避免了人类中心主义的行动者配置,将自然界的存在状态置于前景,在一定程度上传递了生态整体观。

环境成分(Circumstance)的分析进一步揭示了教材的生态取向。在物质过程中,方式环境成分(Manner)的选择呈现明显的价值倾向:积极的环境成分如"carefully""sustainably"多伴随生态保护行为,而"recklessly""greedily"则用于批判人类破坏自然的行为。地点环境成分(Place)多将自然空间建构为"遥远的荒野"或"需要被探索的边疆",如"in the deep forest""at the edge of the desert",这种空间修辞在一定程度上强化了人类与自然的疏离感。

4.6 生态话语类型综合判定

综合上述分析,本研究判定外研版必修教材"人与自然"主题单元的生态话语整体偏向"中性—有益话语"。一方面,教材通过物质过程中的积极行动者配置(如"We must protect""The government launched")、关系过程中的正面属性赋予(如"Nature is beautiful")以及心理过程中的情感动员(如"We feel amazed"),传递了生态保护的积极价值观,体现了有益性话语的特征。另一方面,教材在及物性选择上仍存在轻微的人类中心主义残余:自然多被配置为物质过程中的目标(Goal)而非行动者(Actor),在心理过程中始终作为被感知的客体,在关系过程中常被工具化描述。这种"人类主导、自然被动"的及物性配置,使得话语在有益性取向中夹杂着中性话语的模糊性。

参照Stibbe(2015)的话语类型学,教材未出现明显的破坏性话语——语料中未见鼓励消费自然、征服自然或剥削自然的显性表述。然而,正如黄国文(2018)所指出的,中性话语与有益性话语之间并无严格界限,而是处于一个连续统上。教材中"Forests provide us with wood" (必修二 U6)之类的表述,虽在表面上属于中

性描述,但其将自然建构为"资源供给者"的隐含逻辑,与"多元和谐、交互共生"的生态哲学观(何伟、魏榕,2018)仍存在一定张力。赵蕊华和黄国文(2021)提出的和谐话语分析框架强调,教材话语应遵循"良知原则""亲近原则"与"制约原则",本研究认为,当前教材在"亲近原则"——即赋予自然以主体性和情感联结——的实现上仍有提升空间。

5. 结论与启示

5.1 主要发现

本研究基于及物性分析,对外研版高中英语必修教材"人与自然"主题单元的6篇主阅读语篇进行了生态话语考察,主要发现如下:第一,及物性分布上,物质过程(53.8%)与关系过程(27.9%)占主导,教材侧重通过"行动叙事"与"属性界定"建构人与自然的关系,心理过程(12.2%)占比相对较低。第二,自然形象呈现双重性:在物质过程中,自然既是"需要被保护的脆弱对象"(作为Goal),也是"不可控的威胁力量"(作为Actor);在关系过程中,自然被建构为"审美对象"与"资源库";在心理过程中,自然始终作为被人类感知的客体,未被赋予情感主体性。第三,教材生态话语整体偏向"中性—有益话语",既呈现了生态危机的警示功能,也倡导了环境保护的积极价值观,但在及物性配置上仍存在人类中心主义残余,自然作为平等行动者与情感主体的表征不足。

5.2 教学启示

基于上述发现,本研究提出以下教学启示。在教师层面,建议开展"及物性意识的批判性阅读"教学。教师可引导学生关注语篇中"谁在对自然行动"的语言学表征,通过改写练习(如将"We protect the forest"改写为"The forest regenerates itself"),让学生体验不同及物性配置所建构的差异化生态关系,从而培养其生态语言意识(黄国文,2016)。在教材编写层面,建议适当增加自然作为积极行动者的物质过程(如"The ecosystem heals itself""The river cleans the land"),弱化单向度的人类行动者叙事;同时,可在心理过程中尝试赋予自然以感知能力(如"The mountain seems to breathe"),以增强学生的生态共情与生态良知(赵蕊华、黄国文,2021)。

5.3 研究局限与展望

本研究存在以下局限:其一,语料仅涵盖6篇主阅读语篇,未涉及听力文本、读写板块及视觉图像,分析范围有待扩展。其二,及物性标注依赖人工判定,过程类型的边界模糊性可能导致一定的主观偏差(何伟、魏榕,2016)。其三,本研究聚焦于语言层面的及物性分析,未涉及语篇的人际意义与语篇功能。未来研究可从两个方向拓展:一是将分析范围扩展至全册教材的多模态生态话语分析,纳入图片、版式、色彩等视觉符号的考察(黄国文、赵蕊华,2017);二是采用语料库方法,结合量化统计与质性分析,进一步验证及物性配置与生态取向之间的关联规律。

参考文献:

- [1] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)[S]. 北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 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.
- [3] 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.
- [4] 何伟,魏榕.系统功能语言学及物性理论发展综述[J].北京科技大学学报(社会科学版),2016,32(1):1-20.
- [5] 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.
- [6] 刘子涵.生态语言学视角下外研社(2019版)高中英语教材分析[D].聊城:聊城大学,2022.
- [7] 黄琳珈.及物性系统视域下高中英语教材语篇的生态话语分析[D].成都:四川师范大学,2023.
- [8] Halliday, M. A. K. New ways of meaning: The challenge to applied linguistics[J]. Journal of Applied Linguistics, 1990, 6: 7-36.
- [9] 辛志英,黄国文.系统功能语言学与生态话语分析[J].外语教学,2013,34(3):5-10.

- [10] 范俊军. 生态语言学研究述评[J]. 外语教学与研究, 2005, 37(2): 110-115.
- [11] Stibbe, A. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*[M]. London: Routledge, 2015.
- [12] 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.
- [13] 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.
- [14] Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*[M]. 4th ed. London: Routledge, 2014.
- [15] Fairclough, N. *Discourse and Social Change*[M]. Cambridge: Polity Press, 1992.
- [16] Alexander, R., Stibbe, A. From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse[J]. *Language Sciences*, 2014, 41: 104-110.
- [17] 常军芳, 丛迎旭. 功能语言学视角下的生态话语分析模式建构——以中国环保部长报告为例[J]. 北京科技大学学报(社会科学版), 2018, 34(4): 27-32.
- [18] 李亮, 孙淑森. 主题语境视角下外研版高中英语教材分析[J]. 基础外语教育, 2022, 24(6): 25-33.
- [19] 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.
- [20] 黄国文. 从生态批评话语分析到和谐话语分析[J]. 中国外语, 2018, 15(4): 39-46.
- [21] 赵蕊华, 黄国文. 和谐话语分析框架及其应用[J]. 外语教学与研究, 2021, 53(1): 42-53.
- [22] 何伟, 魏榕, Stibbe, A. 生态语言学的超学科发展——阿伦·斯提布教授访谈录[J]. 外语研究, 2018, 35(2): 22-26.

Construction or Deconstruction? An Ecological Discourse Analysis of “Man and Nature” Theme Units in FLTRP Senior High School English Compulsory Textbooks

Duan Rumei

Taiyuan Normal University, Jinzhong, Shanxi 03061

Abstract: The Senior High School English Curriculum Standards (2017 Edition, Revised 2020) identifies “Man and Nature” as one of the core thematic contexts of the English curriculum. As a vehicle of the hidden curriculum, textbooks merit critical scrutiny of their ecological value orientations at the linguistic level. Drawing upon the transitivity system of Systemic Functional Linguistics as a micro-level analytical tool and Stibbe’s ecological discourse typology as a macro-level evaluative framework, this study conducts an ecological discourse analysis of six main reading texts selected from three “Man and Nature” themed units in the 2019 edition of FLTRP senior high school English compulsory textbooks. The findings indicate that material processes (53.8%) and relational processes (27.9%) predominate, with the textbooks privileging “action narratives” and “attributive definitions” in their construction of the human–nature relationship. Representations of nature are marked by duality: nature is depicted both as a fragile entity in need of protection and as a resource for human perception and utilization. While the overall ecological discourse of the textbooks gravitates toward the neutral–beneficial end of the spectrum, remnants of anthropocentrism persist in transitivity configurations. This study offers a linguistic point of reference for critical reflection on the ecological discourse of textbooks and for advancing green foreign language education.

Keywords: Ecolinguistics; Transitivity Analysis; Textbook Discourse; Man and Nature; FLTRP Senior High School English