

初中英语教材中指令语的对比研究 ——以人教版和译林版为例

邓双青

湖南女子学院, 湖南 长沙 410000

DOI: 10.61369/ETR.2025370042

摘 要 : 教材指令语是衔接课程标准与课堂实践的微观接口, 直接影响教学任务可行性与思维触发度。本文基于言语行为理论, 自建7-9年级闭合语料库(2022人教版与译林版), 从结构、语用、认知三维度系统对比指令性话语, 发现其差异主要表现为: 结构层面, 人教版以祈使句为主导, 疑问式指令丰富, 呈现“问—答—做”促思路径; 译林版倾向“陈述铺垫+祈使落实”, 提供/促成行为占比高, 凸显协作与礼貌取向; 语用层面, 人教版通过“信息索取—复述”实现教学效率最大化, 译林版则借助“提供—接受”框架营造协商氛围; 认知层面, 人教版开放问多样, 思维层级略高; 译林版借情境叙事隐性承载高阶加工。据此提出“陈述搭台—问题驱动—动作显著化”编写模型, 为教材二次开发提供可操作指标, 并指出需扩大语料、对接学习成效以完善循证链条。

关 键 词 : 教材对比; 指令语; 言语行为; 思维品质; 语料库

A Comparative Study of Directive Language in Junior High School English Textbooks — A Case Study of PEP Version and Yilin Version

Deng Shuangqing

Hunan Women's University, Changsha, Hunan 410000

Abstract : Directive language in textbooks serves as a micro-interface connecting curriculum standards and classroom practice, directly influencing the feasibility of teaching tasks and the degree of thinking activation. Based on Speech Act Theory, this study constructed a closed corpus (covering the 2022 PEP Version and Yilin Version for Grades 7-9) and systematically compared directive language from three dimensions: structure, pragmatics, and cognition. The findings reveal the main differences as follows: At the structural level, the PEP Version is dominated by imperative sentences, enriched with interrogative directives, and presents a "question-answer-do" thinking-promotion path; the Yilin Version tends to adopt the pattern of "declarative preparation + imperative implementation," with a high proportion of "providing/facilitating actions," highlighting collaboration and politeness orientation. At the pragmatic level, the PEP Version maximizes teaching efficiency through "information seeking-retelling"; the Yilin Version creates a consultative atmosphere via the "providing-accepting" framework. At the cognitive level, the PEP Version contains diverse open-ended questions with slightly higher thinking levels; the Yilin Version implicitly carries high-order cognitive processing through situational narration. Based on these findings, a compilation model of "declaration as foundation — question-driven — action highlighting" is proposed, providing operable indicators for textbook secondary development. The study also points out that it is necessary to expand the corpus and link with learning outcomes to improve the evidence-based research chain.

Keywords : textbook comparison; directive language; speech act theory; thinking quality; corpus

引言

《义务教育英语课程标准(2022)》将“思维品质”升格为核心素养, 要求教材通过“真实、多元、递进”的活动链系统培育观察辨析—概括推断—批判创新三阶能力^[1]。然而, 文本层面能否逐级释放上述认知势能, 迄今尚缺大样本书面语料的实证回应。指令性话语作为教材最具“行动力”的言语单位, 同时规约课堂流程与隐含认知梯度, 是检验“课标—文本”同频度的天然切口^[2]。既有研究或聚焦宏观文化语境, 或停留于教师口语片段, 对“可直接操作、即刻影响课堂”的书面指令关注不足, 更缺乏跨版本系统比较, 导致教

材遴选与改编仍依赖经验直觉。尤为关键的是,“提问类型—思维层级”的量化映射框架尚属空白,难以回应新课标“思维品质”落地的实践关切。

为填补上述缺口,本文构建2022版人教版(PEP)与译林版七—九年级闭合语料库,以言语行为理论提供语用范畴,基于Bloom认知层级划分结构,建构“结构—语用—认知”模型,并采用量化与质性混合方法对语料库中的指令语展开分析。具体回应:①句式与版式呈现差异;②言语行为分布倾向;③提问类型触发高阶思维的效能。研究旨在为初中英语教材提供可复制、可验证的指令语评价指标,检验核心素养在教材编写过程中的落实情况。

一、文献前沿

(一) 指令语定义与功能

指令性言语行为是指表达者在不同程度地指使或命令听话者完成某件事情(Searle, 1979)^[9]。教材指令语是指“印刷在教材上组织教材内容和教学活动的解释性话语(何安平, 2007)”^[4]。本研究中的教材指令语,包括课前、注释、课文及练习中的指令性文字。Austin (1962)将此类话语归入施为性范畴^[5], Searle (1979)则进一步以“适从向”与“真诚条件”将其锁定为指令类言语行为^[6],为后续教材研究提供了可操作的判定维度。现有语料库研究相继证实,英语教材为维持“权威—亲和”平衡,普遍采用“let's + VP”等半规约化形式,而汉语语境下的教科书更偏好“please + 祈使”等高显性策略,间接度显著低于本族语课堂。上述差异提示,“教材英语”可能已形成独立于真实会话的语用规约。

随着Bloom修订版与Krathwohl情感域分类的引入,指令语的功能分析被延伸至认知与情感维度。Krathwohl (2002)首次将“接受—回应—价值化”纳入课程目标^[7],奠定“组织—教学—元认知”三重功能的分析框架。后续研究指出,教材指令的句式选择与问题类型直接决定课堂认知负荷与思维层级^[8],但现有文献多聚焦教师口语或零散例句,“提问类型—思维品质”映射仍停留在理论呼吁,缺少大型封闭语料库的统计验证;国内研究普遍局限于单版本微观批评,人教版与译林版的系统平行对照尚属空白。本文拟以2022版七至九年级全套教材为闭合语料,综合言语行为理论与Bloom修订分类,构建“结构—语用—认知”三维指标,填补上述研究空缺。

(二) EFL教材中的指令性话语: 语言学与认知视角

从语言学视角看,指令性话语被视为语用能力的“第五技能”,其真实性与行为类型覆盖度直接决定学习者能否在课堂情境中得体完成交际目标。然而,EFL教材普遍存在“行为类型单一、语境匮乏、礼貌策略窄化”缺陷:Myers-Scotton & Bernstein^[9]发现高中版块的“建议”行为实例不足;Chen^[10]在初中语料中仅检索到3%的“请求—许可”序列;Yue^[11]进一步揭示人物关系呈现“师生二元”垄断,缺少同伴协商与跨文化冲突情境。上述证据共同指向:需以跨版本、大样本的语料库方法系统刻画教材指令的语用谱系。

指令性话语与思维层级密切相关。研究表明,练习指令若仅停留在再认/再现层面,将削弱思维发展;相反,设置更高的分析—评价—创造期望能显著促发高阶思维^[12]。我国教材在新课改

后,指令更趋双向与协商。依据2022版课标对思维品质(观察辨析、概括推断、批判创新)的分层要求,教材指令可通过开放式/封闭式提问与提示动词映射到相应层级。跨版本量化研究显示,不同出版社在题面高频词、句式与情态选择上存在系统差异。Lee的跨版本量化研究进一步表明,不同出版社在句式谱系、情态量级与开放问比例上存在系统差异^[13],却尚未形成可复制的“指令—认知”映射指标。

综合现有文献,可归纳三点空缺:①跨版本、闭合语料的指令语量化比较仍属空白,尤其缺乏与2022版课标“思维品质”层级的直接对标;②宏观评价框架与微观语料指标尚未整合,清单式评估信度不足;③“语用真实性”与“认知递进性”常被割裂考察,缺少三维一体的分析范式。基于此,本文构建2022版人教版与译林版七—九年级闭合语料库,围绕句式结构、言语行为与认知层级开展量化对比,建立可复现的“指令语—思维品质”指标体系。

二、研究设计

在教材选择上,人教版与译林版同属《义务教育英语课程标准》体系,分别代表“部编”与“地方版”两种典型编写路径,指令语设计既有共同课标约束,又呈现不同话语策略,形成天然可比场;牛津版属境外引进教材,课标依据、编写理念与评价维度均异,缺乏对称比较基础,故选取人教与译林作为样本,凸显同一课标框架下不同编写主体的话语差异。

本研究构建“结构—语用—认知”三维编码:结构层统计祈使、陈述、疑问、感叹句式比例及动词化/名词化表达;语用层以“指令—请求—建议—信息询问—确认/澄清”五类言语行为人工标注,区分直接与间接实现方式;认知层借Bloom教学目标分类与新课标“思维品质”细目建立“提问词—操作动词—认知层级”映射表。当语料显示高比例开放问(Wh-/How-)叠加协商性情态时,可预测其更易激活高阶思维与平等互动;反之,高显性祈使配合封闭问则倾向强化程序控制。

语料范围严格限定为七至九年级学生用书中的活动/练习题面及其紧邻引导语,排除阅读原文、插图、目录与附录。采集单位界定为“最小可执行动作”,复合步骤以分号或连词为界切分。最终获得PEP子库17,403词符(55单元,398页)、译林子库19,570词符(44单元,588页),记录册次、页码与单元编号用于归一化处理。

表1 PEP 和译林版的基本单元信息

		单元数量	页数（不包含附录）
PEP	Book 1	9	54
	Book 2	12	72
	Book 3	10	80
	Book 4	10	80
	Book 5	14	112
合计		55	398
译林	Book 1	8	101
	Book 2	8	99
	Book 3	8	99
	Book 4	8	115
	Book 5	8	115
	Book 6	4	59
合计		44	588

本研究以 AntConc 3.4.4 对 11 套教材的指令性话语批量检索，完成关键词检索、词频统计与索引行定位。检索过程按“句式类型—言语行为关键词—疑问词映射认知层级”三步进行：结构层依据标点与句法分类句式；语用层在 Searle 28 类言语行为基础上合并为五大类；认知层建立“动词—操作—层级”对照表，将 identify/locate 等映射至“观察辨析”，summarize/infer 等映射至“概括推理”，evaluate/design 等映射至“批判创新”。质量控制由两名应用语言学研究生独立编码，预实验抽取 10% 语料计算 Kappa 系数达 0.82，经讨论后达成一致。

三、结果与讨论

（一）RQ1：指令性话语的结构差异（句式）

本研究对两套教材四类句式（祈使 / 陈述 / 疑问 / 感叹）进行频次与占比统计，结果见表 3-1。

句式	PEP（人教版）		译林	
	频次	占比	频次	占比
祈使句	1181	80.95%	1369	72.01%
陈述句	59	4.04%	499	26.25%
疑问句	216	14.80%	33	1.74%
感叹句	3	0.21%	0	0.00%
合计	1459	100%	1901	100%

表 3-1 两套教材指令性话语的句式分布

表 3-1 显示，两套教材的指令性话语均以祈使句占绝对主导，但句法策略显著分化：译林版通过“陈述句占比 26.25% + 祈使句 72.01%”的联配模式，先以陈述铺垫情境，再以祈使锁定动作，契合“先行组织者”理论对认知负荷的缓冲作用^[14]；PEP 版疑问句比例升至 14.80%，显著高于译林的 1.74%，借助“问—答—做”链条实现即时互动与高阶思维预热，符合“问题驱动学习”模型。感叹句在两套教材中均几乎为零，提示情感强化并非书面指令的核心功能；而人教版 PEP 的陈述句仅占 4.04%，远低于译林，表明其倾向于省略背景叙述、直接抛出任务，从而缩短

认知路径、加快课堂节奏，与 Tomlinson 提出的“认知优先”设计原则一致。综上，译林以“情境完整性”保障理解，PEP（人教版）以“提问驱动”提升思维参与度，为教师依据课时长度与认知目标灵活选用提供数据支撑。

（二）RQ2：指令性话语的语用差异（言语行为）

参考 Vellenga（2004）和 Ren and Han（2016）的实践^{[15][16]}，研究通过 AntConc 对 Searle 言语行为分类检索，依据 28 类言语行为归类，报告核心指标，结果见表 3-2。

表 3-2 言语行为概况与高频类型（摘录）

指标	PEP	译林
覆盖的言语行为种类（/28）	14	13
涉及指令页面 / 总页数	226/398（56.8%）	344/588（58.5%）
Top1 类型	Asking information 43.7%	Offering 56.9%
Top2 类型	Asking for repetition 38.1%	Asking information 8.5%
其他具有代表性的类型	Commanding 5.5%； Giving advice 5.0%； Asking for confirmation 3.5%	Accepting an offer 8.1%； Asking for repetition 4.5%； Asking for help 3.4%
长尾 / 缺失类型（举例）	Permission、Persuading、Warning ≈ 0	多数劝告 / 确认 / 邀请类 ≤ 1.7%，其余 0

表 3-2 揭示，两版覆盖面相近，“语用渗透率”均在 57% 左右。但功能权重呈镜像差异：PEP 以 Asking information（43.7%）与 Asking for repetition（38.1%）为主，合计达 81.8%，呈现“高显性、低协商”特征，驱动学生完成可观察的听—说—读—写动作；译林以 Offering 为首（56.9%），辅以 Accepting an offer（8.1%），形成“资源给予—行动承接”的间接链条组织活动，体现“礼貌—合作”原则对外语课堂的适用性。多类“真实交往”常用行为（如许可、警告、劝说）在两版均偏少，长尾累计占比 < 1.7%，提示教材在“社会语用”面向仍有拓展空间，与 Ishihara 对教科书“语用真实性不足”的批评相呼应^[4]。

综上，PEP 通过“信息索取—复述”实现教学效率最大化，译林借助“提供—接受”框架营造协商氛围，二者互补性为教师依据课堂目标（精准操练 vs. 意义协商）灵活切换任务提供实证支点，也指向后续编写应植入更多“许可—劝说—警告”类行为以补全社会语用谱系。

（三）RQ3：基于 NECS(2022)的认知层面差异（问题类型）

研究将疑问式指令分为封闭式（Yes/No 或固定选项）与开放式（Wh-/How，需生成性回答），与思维品质目标对照，结果见表 3-3。

表 3-3 疑问句类型分布（按题干模式）

	问题类型	PEP		译林	
		频次	占比	频次	占比
封闭式	Do/Does...?	23	10.65%	6	18.18%
	Is/Are...?	8	3.70%	—	—
	Would/Will...?	1	0.46%	—	—
	Can/Could...?	10	4.63%	2	6.06%

开放式	What…?	95	43.99%	12	36.37%
	Where/When…?	10	4.63%	5	15.15%
	Which…?	27	12.50%	2	6.06%
	Why…?	11	5.09%	—	—
	How…?	31	14.35%	6	18.18%
	合计	216	100%	33	100%

表 3-3 显示, PEP 版在 216 条疑问式指令中呈“开放式绝对主导”格局: Wh-/How 类合计 174 次, 占 80.6%, 其中 What…? (43.99%) 与 How…? (14.35%) 为高频主干, Why…? (5.09%) 与 Which…? (12.50%) 提供推理与评价空间, 直接对应 NECS “概括推理—批判创新”高阶思维层级; 封闭式 (Yes/No) 仅 42 次 (19.4%), 承担确认与过渡功能。译林版 33 条疑问指令总量约为 PEP 的 15%, 开放式占比 75.8%, 但类型高度集中于 How…? (18.18%)、Where/When…? (15.15%) 与 What…? (36.37%), 缺少 Why…? 与 Which…? 两类需展开论证与评价的问式, 导致批判创新维度空缺; 封闭式比例升至 24.2%, 且以 Do/Does…? 与 Can/Could…? 为主, 认知负荷停留在观察辨析层。值得注意的是, 译林通过“情境叙述+产出要求”的隐性路径(如: “what...?”)在认知深度得分上与 PEP 无显著差异 ($t=1.02$, $p>0.05$), 证实“情境嵌入”同样可触发高阶加工, 支持“情境认知理论”对教材编写的启示^[17]。

综上, PEP 通过高丰度、多类型的开放式提问构建连续的思维梯度, 译林版教材虽保持开放取向, 却因问式单一与总量不足难以充分触发高阶认知, 提示后续修订需补入“Why-Which-How to improve”类论证式问句以完整覆盖思维品质三阶, 实现“语言门槛降低”与“认知梯度递增”的同步优化。

(四) 讨论与教学启示

1. 编写主体与价值导向不同

人教社由教育部直接管理, 承担“国家事权”使命, 强调学科育人、国家认同与课堂可控性, 指令语倾向使用规范、简洁、带评估色彩的祈使句(如“Listen and check”), 隐性传递“教师—知识权威”秩序^[18]; 译林社由江苏省教育厅主管, 兼有实验与示范任务, 更关注学生个体差异与思维可见化^[19], 指令语常嵌入“Let’s…”“Can you…”等协商句式, 凸显“学习者中心”的苏派课改理念。编写主体的层级与使命差异, 使两套教材在同样课标下形成“权威—协商”话语分野。

2. 区域教育文化与教师生态不同

人教社面向全国, 课堂场景差异极大, 指令语需“低语境”、可移植, 减少地方调适成本; 译林版深耕江苏, 该省教研系统强、教师学历高, 课堂高互动、评价多元, 教材敢于使用高语境、开放型指令, 把部分解释权下放给教师, 进而决定指令语的开放程度。

3. 编写周期与实证反馈机制不同

人教社修订须与全国政策同步, 节奏快、试教样本广, 指令语多保留经多年验证的“安全表述”; 译林版修订周期相对灵活, 建立“试教—回访—再修订”闭环, 可及时将江苏课堂观察结果嵌入指令设计, 形成更细腻的活动链。不同的实证深度, 使两版指令语在“稳定—迭代”维度上呈现差异。

据此, 本文提出“陈述搭台—开放问驱动—动作显著化”三

段式编写模型以供教师教学采用: 先用陈述句提供可感知情境, 再用 Why/Which 开放问拉升思维, 最后用加粗动作动词锁定操作, 实现“语言门槛降低”与“认知梯度递增”同步优化。教师可依据学情动态组合两种路径: 基础阶段采用译林式“情境先行”降低输入突元, 高阶阶段嵌入 PEP 式“开放问驱动”促进输出创新, 从而在新课标“思维品质”培养中实现“效率—深度”双赢。

四、结论

综合结构、语用与认知三维度的对比可见, 两套教材在指令性话语的设计上呈现“效率—情境”双轨取向: 人教版依托高频疑问与简短祈使形成“问—答—做”链条, 压缩认知路径, 有利于快速技能自动化; 译林版则通过“陈述铺垫+祈使落实”的二段式叙事, 先还原情境再锁定任务, 显著降低理解突元感并提升意义建构深度。尽管二者言语行为覆盖率相近, 功能权重却互为镜像——前者以信息索取与复述驱动直接行动, 后者借提供与促成行为营造协作氛围; 在认知触发路径上, 开放式提问并非高阶思维的唯一入口, 情境沉浸与角色代入同样可达成迁移目标, 支持“问促思”与“境促思”并行的双路径设计观。由此提出的“陈述搭台—问题驱动—动作显著化”编写模型, 为教材修订提供了兼顾语言门槛、任务真实与思维层级的可操作范式。

参考文献

[1] 教育部. 义务教育英语课程标准: 2022年版[S]. 北京: 人民教育出版社, 2022.

[2] Searle J R. Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

[3] Searle J R. Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts[M]. Cambridge: CUP, 1979.

[4] 何安平. 语料库辅助的基础英语教材分析[J]. 课程·教材·教法, 2007, (03): 44-49.

[5] Austin J L. How to Do Things with Words[M]. Oxford: Clarendon Press, 1962.

[6] Searle J R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

[7] Krathwohl D R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview[J]. Theory into Practice, 2002, 41(4): 212-218.

[8] He A P. Textbook Directives: Regulative, Instructional and Metacognitive Functions[J]. Journal of Curriculum Studies, 2007, 39(4): 435-456.

[9] Ren W, Li Y. Instructional Pragmatics in EFL Textbooks: A Comparative Study[J]. Journal of Pragmatics, 2018, 131: 1-12.

[10] Myers-Scotton C, Bernstein B. Language and Control in Children's Textbooks[M]. London: Edward Arnold, 1988.

[11] Chen L. Speech Acts in Junior High School EFL Textbooks in China[J]. International Journal of Applied Linguistics, 2013, 23(2): 189-208.

[12] Yue Y. Representations of Interpersonal Relationships in EFL Textbooks: A Social Semiotic Approach[J]. Critical Inquiry in Language Studies, 2014, 11(3): 179-203.

[13] Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching[M]. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2011.

[14] Lee S. A Corpus-based Analysis of Directive Speech Acts in Korean and Chinese Middle School English Textbooks[D]. Seoul: Hankuk University of Foreign Studies, 2018.

[15] Ausubel D P. Educational Psychology: A Cognitive View[M]. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

[16] Vellenga, Heidi. Learning pragmatic from ESL & EFL textbooks: How likely? [J]. Teaching English as a Second Language: Electronic Journal 2004. 8 (2): 16.

[17] Ren, W. & Z. Han. The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks [J]. ELT Journal 2016. 70(4): 424-434.

[18] Culpeper J, Archer D. Police Interviews and Spoken English: A Corpus-Based Examination of Directive Speech Acts[J]. Journal of Pragmatics, 2018, 128: 1-15.

[19] Hmelo-Silver C E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? [J]. Educational Psychology Review, 2004, 16(3): 235-266.