



国际中文教材文本改编： 基本原则与实现路径

高雪松 周小兵 洪炜

摘要: 文本改编是教材编写的常用手段,是语言教学的必要环节,是语言教师的基础能力。对 120 篇教材课文改编原文内容进行系统考察,可概括出国际中文教材文本改编应遵循的四项基本原则及与之相应的九条实现路径:一是可理解性原则,主要通过降低语言难度、增加冗余信息、增强语篇衔接实现;二是规范性原则,主要通过规范词汇表达、规范语法表达实现;三是教学性原则,主要通过编排词汇教学、编排语法教学实现;四是适度性原则,主要通过调控改编力度、评估改编效度实现。

关键词: 国际中文教材;文本改编;教材改编;教材编写

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2024.0610

收稿日期: 2024-03-14

基金项目: 本文系国家社会科学基金后期资助项目“基于大数据的国际中文教材设计评估”(21FYYB014)的阶段性研究成果。

作者简介: 高雪松,女,安徽滁州人,中山大学中国语言文学系博士研究生,研究方向为国际中文教材和汉语二语习得,E-mail: cedargao1215@qq.com;

周小兵(通讯作者),男,浙江镇海人,北京语言大学教师教育学院教授、博士研究生导师,研究方向为二语习得与教学、国际汉语教材和国际中文教育,E-mail: cslzxb@qq.com;

洪炜,男,广东潮州人,中山大学中国语言文学系教授、博士研究生导师,研究方向为汉语二语习得与加工、国际中文教育。

一 引言

文本改编,是为使文本适应学习者的语言水平,满足教学目标和需求,教师(含教材编写者、测试命题者等)采用多种策略对所选文本进行适当改编的过程^①。文本改编广泛应用于二语教材中,是教材编写的常用手段^②。作为教材改编的核心部分,文本改编也是语言教学的必要环节^③,是语言教师的基础能力^④。加强文本改编研究,对国际中文教材编写、教学应用、教师发展具有重要意义。

英语二语文本改编研究起步较早,成果较多。早期主要关注文本改编对理解和习得的影响^⑤、文本改编前后

① 高雪松、周小兵、洪炜《汉语二语教材文本改编策略研究》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 4 期,第 32—39 页。

② Dolly J. Young, "Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice?," *Modern Language Journal* 83, no. 3 (September 1999): 350-366; 高雪松、周小兵、洪炜《汉语二语教材文本改编策略研究》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 4 期,第 32—39 页。

③ Brian Tomlinson, Hitomi Masuhara, *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning* (Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018), 65-91.

④ 世界汉语教学学会《国际中文教师能力专业标准(T/ISCLT 001-2022)》,北京大学出版社 2022 年版,第 5 页;黎天睦《北京语言学院汉语教材简评》,Timothy Light(黎天睦)《现代外语教学法——理论与实践》,北京语言学院出版社 1987 年版,第 254—267 页。

⑤ Mary E. O'Donnell, "Finding Middle Ground in Second Language Reading: Pedagogic Modifications That Increase Comprehensibility and Vocabulary Acquisition While Preserving Authentic Text Features," *Modern Language Journal* 93, no. 4 (Winter 2009): 512-533.

语言特征的差异^①,近年来逐渐关注教师文本改编的过程^②、智能文本改编的开发与应用^③等。在教材文本改编方面的研究,主要集中在教材课文、分级读物、考试和学术阅读材料等文本改编的方法和原则^④。可以看出,英语二语文本改编研究的广度和深度在不断加强,并逐渐形成了以文本改编为核心的研究体系。

在国际中文教育领域,文本改编研究逐渐引起学界关注。在改编策略方面,学者们主要探讨了教材课文本土化的改编策略^⑤,分级读物、旅游文本的词汇改编策略^⑥;近期高雪松等考察综合教材课文与原文的异同,建立了相对系统的改编策略框架^⑦。在改编标准和原则方面,早期学者们主要针对教材编写提出了宏观原则,如科学性、实用性、针对性、趣味性等基本原则^⑧,还有交际性、时代性、语体性等其他原则^⑨;近期汲传波、李宇明针对新冠疫情防控,提出“简明汉语”词汇、语法及语用的具体简化标准^⑩,这可视为国际中文领域首次提出相对具体且系统的标准。在改编对习得的影响方面,学者们开始关注到简化、详述等不同类型改编文本对汉语二语学习者伴随性词汇习得的影响^⑪。此外,在机器改编方面,学者们对中文文本词汇自动化简化进行了研究^⑫;并基于相关标准研发了难度分级平台来辅助文本改编,就教师使用智能平台辅助文本改编进行了讨论^⑬;ChatGPT的出现也为文本改编、教材编写提供了可能性^⑭。

但从总体来看,国际中文教育领域的文本改编研究还处于起步阶段,需要引起学界进一步重视。虽有学者呼吁,需加强国际中文教材编写的基础研究^⑮,加强对教材最核心部分课文的研究^⑯,指出对比教材课文和原文是做好教材编写前期工作的一个重要基础^⑰。但目前国际中文教材编写还主要停留在实践经验层面^⑱;对教材课文的

① Scott A. Crossley, David Allen, Danielle S. McNamara, “Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach,” *Language Teaching Research* 16, no. 1 (January 2012): 89-108.

② Irina Rets, Lluisa Astruc, Tim Coughlan, Ursula Stickler, “Approaches to Simplifying Academic Texts in English: English Teachers’ Views and Practices,” *English for Specific Purposes* 68 (October 2022): 31-46.

③ Tan Jin, Xiaofei Lu, “A Data-Driven Approach to Text Adaptation in Teaching Material Preparation: Design, Implementation, and Teacher Professional Development,” *TESOL Quarterly* 52, no. 2 (June 2018): 457-467.

④ 贾永堂、肖岚《基于教育性视角的大学英语教材文本改编分析——以“全新版”大学英语教材为例》,《大学教育科学》2019年第6期,第29—36页; Aud Marit Simensen, “Adapted Readers: How Are They Adapted?,” *Reading in a Foreign Language* 4, no. 1 (1987): 41-57; Irina Rets, Lluisa Astruc, Tim Coughlan, Ursula Stickler, “Approaches to Simplifying Academic Texts in English: English Teachers’ Views and Practices,” *English for Specific Purposes* 68 (October 2022): 31-46.

⑤ 周小兵、陈楠《“一版多本”与海外教材的本土化研究》,《世界汉语教学》2013年第2期,第268—277页;周小兵、陈楠、郭斌《基于教材库的全球华文教材概览》,《海外华文教育》2015年第2期,第225—234页;周小兵、Vasily Kalinin《俄罗斯“仿造版”汉语教材的改编研究》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2019年第1期,第25—32页。

⑥ 朱勇、宋海燕《汉语读物编写的理念与实践》,《海外华文教育》2010年第4期,第22—29页;徐悦、张易扬、王治敏《面向来华留学生的汉语旅游文本词汇简化研究》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2021年第6期,第38—43页。

⑦ 高雪松、周小兵、洪炜《汉语二语教材文本改编策略研究》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2023年第4期,第32—39页。

⑧ 吕必松《对外汉语教学概论(讲义)(续五)》,《世界汉语教学》1993年第3期,第206—219页;刘珣《对外汉语教育学引论》,北京语言大学出版社2000年版,第313—318页。

⑨ 赵金铭主编《对外汉语教学概论》,商务印书馆2004年版,第175—185页;李泉《第二语言教材编写的通用原则》,中国应用语言学学会编《第三届全国语言文字应用学术研讨会论文集》,香港科技联合出版社2004年版,第447—460页。

⑩ 汲传波、李宇明《疫情防控“简明汉语”的研制及其若干思考》,《世界汉语教学》2020年第3期,第311—322页。

⑪ 洪炜、赖丽琴《语境简化对高级汉语二语者伴随性词汇习得的影响》,《世界汉语教学》2023年第3期,第399—414页;洪炜、赖丽琴《语境详述能否促进伴随性词汇习得?——来自汉语二语的实证研究》,《语言教学与研究》2023年第6期,第38—52页。

⑫ Jipeng Qiang, Xinyu Lu, Yun Li, Yunhao Yuan, Yang Shi, Xindong Wu, “Chinese Lexical Simplification,” *IEEE/ACM Transactions on Audio, Speech, and Language Processing* 29 (May 2021): 1819-1828.

⑬ Wei Bo, Jing Chen, Kai Guo, Tan Jin, “Data-Driven Adapting for Fine-Tuning Chinese Teaching Materials: Using Corpora as Benchmarks,” in *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning*, ed. Xiaofei Lu, Berlin Chen (Singapore: Springer, 2019), 99-117.

⑭ 崔希亮《国际中文教育的学科体系与学术体系》,崔希亮等《“国际中文教育三大体系”多人谈》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2023年第3期,第2页;周小兵、高雪松《仿真中文教学过程,构建智能教育资源平台》,刘利等《“ChatGPT来了:国际中文教育的新机遇与新挑战”大家谈(上)》,《语言教学与研究》2023年第3期,第2页。

⑮ 李泉《近20年对外汉语教材编写和研究的基本情况述评》,《语言文字应用》2002年第3期,第100—106页。

⑯ 刘弘、蒋内利《近十年对外汉语教材研究特点与趋势分析》,《国际汉语教学研究》2015年第1期,第55—62页。

⑰ 郝琳《对初级对外汉语教材文本真实性、典型性、得体性的若干考察》,《华文教学与研究》2013年第3期,第41—49页。

⑱ 汲传波、李宇明《疫情防控“简明汉语”的研制及其若干思考》,《世界汉语教学》2020年第3期,第311—322页。

研究不仅数量少,而且以定性分析为主^①;对教材课文改编的实证研究更是屈指可数。国际中文教材文本改编研究亟需在理论层面提升,与教材编写的宏观原则形成有效链接。

基于上述背景,本文在前人研究的基础上,系统考察 120 篇教材课文与原文的异同,探索文本改编的基本原则与实现路径,以期为文本改编提供有益的理论依据与实践参考,并为促进国际中文教材编写、教师发展和教学应用提供新思路。

二 研究设计

(一)研究问题

国际中文教材课文改编原文应遵循什么基本原则?实现这些原则的主要路径有哪些?

(二)研究语料

语料源于《汉语教程(第三版)》、《发展汉语(第二版)》、《博雅汉语(第二版)》和《尔雅中文》4 套国际中文综合教材。这 4 套教材为近十年出版,在中国大陆使用范围广。我们选取了其中 120 篇课文(包含初级 33 篇、中级 47 篇、高级 40 篇)及对应原文,进行系统研究。

(三)研究方法和步骤

参照内容分析法基本程序,自下而上进行研究,主要有六个步骤。

第一,依据文本构成由小到大的基本单位,确定分析单元为词汇、短语、句子、段落的具体改编。改编部分的数量比例见表 1。

表 1 国际中文教材文本改编基本情况(频数/百分比)

词汇	短语	句子	段落	合计
7658 / 56.13%	1626 / 11.91%	3729 / 27.34%	630 / 4.62%	13643 / 100.00%

第二,根据文本信息提取要点,初步制定三个层面的编码方案:词语层面考察词汇难度、词义、词形,句法层面考察句法成分、句子结构,篇章层面考察篇章信息、结构、衔接。

第三,抽取典型对比文本 6 篇,两位研究者分别使用 NVivo12.0 软件进行开放式一级编码,并进行二级、三级编码归类。完成后汇集分析,修订方案。

第四,随机抽取 20%(23 篇)的文本,分别编码。经过 Holsti 信度检测,一级编码信度均在 0.93 及以上,信度水平高。研究者讨论分歧,确定方案。

第五,因研究者间信度高,余下 91 篇分别独立编码,不再进行信度检验。

第六,使用 NVivo12.0 软件计算不同节点下的频数^②,进而构建文本改编的原则和路径。

三 国际中文教材文本改编的基本原则

通过比对原文,参照新标准《国际中文教育中文水平等级标准》^③,我们对 120 篇教材课文的改编进行系统考察,概括出国际中文教材课文改编的四个基本原则:可理解性原则、规范性原则、教学性原则、适度性原则。

(一)可理解性原则

教材文本改编,实质上是调整文本难度,使之与学习者语言和认知水平匹配的过程。可理解性指改编后的课文能够被学习者理解和习得。文本难度是影响可理解性的重要因素^④,可理解性是语言习得发生的必要条件^⑤。学习者使用适合其语言水平的文本,能促进其语言习得与语言能力的发展^⑥。遵循可理解性原则,是教材文本改编的必要前提。

①刘弘、蒋内利《近十年对外汉语教材研究特点与趋势分析》,《国际汉语教学研究》2015 年第 1 期,第 55—62 页。

②囿于篇幅,本研究未整体呈现不同节点的频数数据,将在下文分析实现路径时结合数据进行阐述。

③中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会《国际中文教育中文水平等级标准(GF0025—2021)》,北京语言大学出版社 2021 年版。

④Scott A. Crossley, Max M. Louwse, Philip M. McCarthy, Danielle S. McNamara, "A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts," *Modern Language Journal* 91, no. 1 (Spring 2007): 15-30.

⑤Stephen D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (London: Longman, 1985), 2-3.

⑥Scott A. Crossley, David Allen, Danielle S. McNamara, "Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach," *Language Teaching Research* 16, no. 1 (January 2012): 89-108.

运用汉语文本阅读难度分级平台(简称“分级平台”)^①考察 120 篇原文发现,相当一部分原文篇幅过长,语言难度偏高。如初级教材原文长度超过 1000 字、难度超过初等水平的篇数分别占 36.36%(12 篇)、96.97%(32 篇);中级教材原文超过 1500 字、难度超过中等水平的篇数分别占 42.55%(20 篇)、44.68%(21 篇)。篇幅长、难度高,导致学习者内在认知负荷重,影响可理解性。原文还经常使用省略(含零指代、连谓结构等论元和显性关联词语省略等),出现句子主干信息缺位、语义关系不明确等现象,会增加信息加工的负担,不利于文本理解。改编后的课文,难度普遍降低,符合克拉申提出的“i+1”可理解性输入的原则,有助于提高二语教学效果。

(二)规范性原则

语言规范,是在长期言语实践中巩固下来并为人们普遍接受的使用一种语言的语音、词汇和语法的准则和典范^②。教材文本改编的规范性有两层含义。

第一,对原文错误的或存在争议的表达形式进行规范,使课文语言表达正确,能够被普遍接受。如原文句子“由于熊猫色彩简洁,身形肥胖讨人喜欢,性格憨厚温和,一直都是玩具设计师的宠儿。”一般来说,前后分句主语相同,前一分句的关联词应位于主语后面^③;但也有学者指出“由于”为非定位关联词,前后分句主语相同时,其在主语前后的位置是自由的^④。初级教材课文增加了后一分句的关联词和主语,改成:“由于熊猫颜色黑白分明,体形肥胖,性格温和可爱,因此它们一直都是玩具设计师喜欢的形象。”国际中文教材对这类形式的修改是十分必要的,在一定程度上体现了语言规范的强制性。

第二,考察 120 篇课文发现,57.50%(69 篇)选自老舍、毕淑敏等作家的文学作品及《读者》、《青年文摘》等杂志上的散文故事,原文包含一些方言词、口语词等,以及状语后置、主谓倒装等句式。教材课文对其规范,主要是将其改为词形、词义和词用符合普通话规范的常用词汇,符合普通话的基本句型和习惯表达方式。国际中文教学教授普通话和规范汉字,也符合我国通用语言文字的使用法则^⑤。

(三)教学性原则

教学性是教材的本质属性^⑥。教材文本改编的教学性,指改编后的课文需要含有符合等级标准、超越学习者现有水平“+1”的语言要素;而且这些要素需在课文中有序呈现和复现,以促进学习者语言能力和交际能力的发展。实现教学性是教材文本改编的根本目标。

综合教材的课文承载的语言要素最多^⑦,语言要素教学也是综合课教学的重点^⑧。运用分级平台考察 120 篇原文难度发现,66.25%(53 篇)的初中级教材原文难度高于相应等级水平,7.50%(3 篇)的高级教材原文难度低于高等水平,均不能很好地满足教学需求。如初级教材课文《我看见了飞碟》的原文难度值为 2.94,属高等水平;出现了“灼”、“刹”等 27.58%的难字,“千载难逢”、“天幕”等 36.47%的难词,“所”字结构、“无 A 无 B”等 23.85%的语法难点。这些语言要素需要改编,才能更好地适用于初级阶段的教学。

(四)适度性原则

适度性指教材文本改编的程度需要适当。这需综合衡量几个问题:原文是否需要改编?改编策略是否适当?改编后的语言内容是否适当?

教材文本改编存在改编过度和不足的问题^⑨。运用分级平台测量改编后的 120 篇课文发现,20.83%(25 篇)的初中级教材课文难度仍然高于相应等级,4.17%(5 篇)的中高级教材课文难度低于相应等级。突出问题是词语难度调整不当,可分为以下两类。第一,替换后词汇难度高于相应教材等级。如中级教材课文用高等词“没准儿”

①程勇、董军、晋淑华《基于新标准的汉语二语文本阅读难度分级体系构建与应用》,《世界汉语教学》2023 年第 1 期,第 98—110 页。分级平台网址:120.27.70.114:8000/analysis_a。下文对原文和课文难度的测量,也运用了分级平台。

②许宝华、杨剑桥《大辞海·语言学卷(修订版)》,上海辞书出版社 2013 年版,第 347—348 页。

③黄伯荣、廖旭东主编《现代汉语(增订六版)》下册,高等教育出版社 2017 年第 6 版,第 146 页。

④李晓琪《现代汉语复句中关联词的位置》,《语言教学与研究》1991 年第 2 期,第 79—91 页。

⑤第九届全国人民代表大会常务委员会《中华人民共和国国家通用语言文字法》第二章第二十条。

⑥曾天山《教材论》,人民教育出版社 2019 年版,第 14 页。

⑦李晓琪《汉语第二语言教材编写》,北京师范大学出版社 2013 年版,第 84—88 页。

⑧杨惠元《综合课教学要处理好的十个重要关系》,《语言教学与研究》2010 年第 6 期,第 24—30 页。

⑨高雪松、周小兵、洪炜《汉语二语教材文本改编策略研究》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 4 期,第 32—39 页。

替换初等 2 级词“可能”,初级教材课文用中等 6 级词“轨道”替换高等词“轨迹”。这些难词均收入生词表。生词数量多、难度高一直是教材普遍存在的突出问题^①,改编程度不当是导致该问题的主要原因之一。第二,替换后的词汇难度低于相应教材等级。如中级教材课文用初等 3 级词“要是”替换 2 级词“如果”。其实可以用中等 4 级词“假如”替换“如果”,与学习者水平相符。可见,适度性是教材文本改编的基本要求。

四 国际中文教材文本改编的实现路径

上述四项文本改编原则主要通过九条路径实现,以下用实例及数据讨论这些路径。

(一)可理解性实现路径

可理解性主要通过降低语言和认知难度来实现。具体路径可概括为三条。

第一,降低语言难度。主要包含以下三个层面。(1)降低词语难度。主要采用简单词对难词进行替换或解释(2367次/17.35%)^②,如初级教材课文用“老年”替换“暮年”,中级教材课文用“到死也不改变”解释“至死不渝”等。上下位词或不同音节词替换是常用手段,如初级教材课文用“外国”替换“犹太”,用“笑”替换“窃笑”等。(2)降低句法难度。多为删除句法成分(2122次/15.55%),尤其是删除含有难词或复杂结构的状语、定语。如初级教材课文《共同经历一场爱情》共删除原文“漫不经心”、“随着车子的颠簸”、“焦灼难耐之下”等 14 个状语。另一手段是用简单结构代替复杂结构(770次/5.65%),多用主动代替被动,用肯定代替否定,用陈述代替反问。如初级教材课文把原文“无一不被感动”(双重否定+被动)改写为“大家都很激动”。也有把若干分句合并为单句,如中级教材课文把“他带着陌生的眼神看我,然后轻轻颌首”合并为“他看着我微微点了点头”。(3)降低篇章难度,多为删减篇章长度(2550次/18.69%)。如初级教材课文《我看见了飞碟》删除原文“它绿色葱茏,湖水澄碧……”等对景色的描述,“他是江苏南通人……”等对人物的介绍和“我们调动各自的经验和学问展开了讨论……”等次要信息,共 1676 字。此外还有改变篇章结构(159次/1.17%),包括:合并短段落,增强紧凑性;拆分长段落,增强层次性。

第二,增加冗余信息。冗余指超过传递最少需要量的信息^③,是影响可理解性的重要因素^④。文本改编主要采用两种手段。(1)增加句法成分(1517次/11.12%),可促进对难词和句意的理解。如中级教材课文增加句中划线处“原料是人们扔掉的废纸和垃圾”,帮助学习者理解生词“废”、“垃圾”。(2)增加篇章冗余(751次/5.51%)。如中级教材课文增加划线部分:“日子过得紧巴巴的,每到月底,母亲都不得不到邻居家去借钱。”划线句子帮助学习者理解生词“紧巴巴”。

第三,增强语篇衔接。语篇衔接,指文本中不同成分之间存在的语义联系^⑤,是影响可理解性的重要因素^⑥。汉语语篇衔接手段丰富,有指称、结构、逻辑、词汇和主位—述位衔接等^⑦。教材文本改编增强语篇衔接,主要有三种手段。(1)增加关联词(204次/1.50%)。多为增加句子连词,以显性呈现句子结构和语义之间的逻辑关系。如初级教材课文:“这一切虽然观众们都看不见,但是,他们闻到了花香,也听到了姑娘轻轻脚步声。”教材中较原文增加“虽然”、“也”,凸显句子的转折、并列关系。(2)调整篇章顺序(129次/0.94%),效果是使文本逻辑更清晰,衔接更紧密。如高级教材课文的原文:“八十年代初,萨特与弗洛伊德的学说曾在中国红极一时。在哲学思辨与现实关照之间,中国人总是明显偏爱后者。于是在完成了对人本主义和精神分析学说的形而下转化后,人们得出结论:人是自由的,欲望理应被满足,而且这些,统统与道德无关。此时,性解放思潮在西方已经归于没落,但在刚刚开放的中国,它的合理性却在中国人对萨特与弗洛伊德的理解中得到证实。”教材改编为:“上世纪八十年代初,性解放思潮在西方已经没落,但在刚刚开放的中国,它的合理性却在中国人对萨特与弗洛伊德的理解中得到证实:人是自由

① 杨德峰《试论对外汉语教材的规范化》,《语言教学与研究》1997年第3期,第17—29页;周小兵、赵新《中级汉语精读教材的现状与新型教材的编写》,《汉语学习》1999年第1期,第53—56页。

② 每种类型改编百分比的分母数,均为文本改编总频数 13643 次。

③ R. R. K. Hartmann, F. C. Stork, *Dictionary of Language and Linguistics* (London: Applied Science Publishers, 1972), 193.

④ Michael H. Long, “Optimal Input for Language Learning: Genuine, Simplified, Elaborated, or Modified Elaborated?,” *Language Teaching* 53, no. 2 (April 2020): 169-182.

⑤ M. A. K. Halliday, Ruqaiya Hasan, *Cohesion in English* (London: Longman Group Ltd, 1976), 4-6.

⑥ Michael H. Long, “Optimal Input for Language Learning: Genuine, Simplified, Elaborated, or Modified Elaborated?,” *Language Teaching* 53, no. 2 (April 2020): 169-182.

⑦ 胡壮麟《语篇的衔接与连贯》,上海外语教育出版社 1994 年版,第 44—152 页。

的,欲望理应被满足。而且这些,统统与道德无关。”教材删除“萨特与弗洛伊德的学说……人们得出结论”这一段话,将下划线句子调至“证实”后,增强了逻辑性和衔接性,突出了该段中心意思。(3)用指称对象原名替换代词(69次/0.51%)。多为用人名替换人称代词,也有地名、物名替换指示代词。如初级教材课文的原文:“她是这场电影的讲解员。这一切他们都看不见。”教材改编时将人称代词“他们”替换为“观众们”,指称更加明晰。

(二)规范性实现路径

规范课文语言,体现在语音、书写、词汇、语法、语用等不同层面上^①。教材文本改编规范性的实现路径主要有两条。

第一,规范词汇。(1)使用语义更规范的词汇(283次/2.08%)。如原文:“会议上有了他,再空洞的会议也会显得主题正确,内容充沛,没有白开。”“充沛”不能跟主语“内容”搭配,课文换成“充实”;“主题正确”虽可说,但在这个语篇里课文改用“主题明确”更好。还有把方言词汇“咋”、“看客”替换为“怎么”、“客人们”,把口语词汇“腮帮子”、“家当”替换为“脸”、“东西”,把书面语词汇“睽隔”、“啜”替换为“离别”、“喝”等。(2)使用词形更规范的词汇(199次/1.45%)。如把“聊天”、“事儿”分别改为“聊天儿”、“事”等,还有把异形词“糜费”、“磨擦”替换为“靡费”、“摩擦”等,把不常使用的同素异序词“馆场”、“私隐”替换为“场馆”、“隐私”等。

第二,规范语法。主要手段是句法成分调序(254次/1.86%),以多项状语、定语的调序为主,如把“实际上已经确实不太适合作为整个中华民族的代称了”的划线处调整为更常使用的“确实已经”^②。另外,部分原文使用了汉语频率较少的语序,课文将其调整为汉语书面语的常见语序。如初级教材课文把状语后置句“我们看见了 UFO,在新疆”调整为“在新疆,我们看见了飞碟”;高级教材课文把受事主语句“那时,我还没到雕艺厂来,所以居贤的老婆没见过”调整为“那时,我还没到雕艺厂来,所以没见过居贤的老婆”,且两个分句共用一个主语。

(三)教学性实现路径

实现教学性,主要通过合理编排符合等级水平和教学目标的词汇、语法等路径。

第一,编排词汇教学要素。(1)用难度合适的词语进行替换(780例/11.34%)^③。如高级教材课文第14课:“你都要勇于对自己说:我很幸福。”划线词“勇于”的原文是“有勇气”,“勇气”是中等4级词,而“勇于”是高等7—9级词,而且是该教材第6课生词。用“勇于”复现了生词,增加了高级阶段的教学性。(2)直接增加目标词(374例/5.44%)。如高级教材课文:“生命的危险都可以去冒,可想而知,还有什么危险的事不敢去做呢?”教材在原文中增加高等词“可想而知”,并收录于生词表中进行教学。

第二,编排语法教学要素。(1)增加新的教学语法点(148例/24.38%)。如初级教材课文增加划线处:“司苔拉比我大,但只比我大一点儿……她会说英语,也会说广东话,她说广东话比我还好。”先增加一个简单“比”字句,再增加一个含“还”的复杂“比”字句,适合结合语境进行由易到难的语法教学。(2)用难度合适的语法结构改写句子或替换语法项目(132例/21.75%)。如原文:“你已经会说西班牙语,你的英语也还可以,你必须再学习一种语言。”初级教材课文改写为:“除了西班牙语和英语以外,你还得再学习一种语言。”格式“除了……(以外),还/也……”为初等3级语法项目,教材将其收录于语法点中进行教学。

(四)适度性实现路径

实现适度性需参考新标准,如《国际中文教育中文水平等级标准》、《国际中文教材评价标准》^④;借助智能工具,如标准查询^⑤、分级平台等,进行有效调控、评估。

第一,调控改编力度。需准确评估原文,明确改编点,进行符合教学目标和相应标准的改编。如中级教材课文把原文“认真地用双手放下名片”中的初等1级词“认真”改为超纲词“恭恭敬敬”,难度超出中级水平,建议改为中等5级词“礼貌”,实现适度性。若原文符合等级水平且表达正确,则无须改编。如中级教材课文把原文“说不定他还

① 李晓琪《汉语第二语言教材编写》,第155—166页。

② BCC语料库检索发现,“确实已经”有524条,“已经确实”仅有27条。

③ 本文从可操作性角度统计了120篇课文中词汇、语法教学要素呈现的数量,未统计复现的数量。词汇教学的百分比分母数为课文生词数量之和6878个,语法教学的则为语言点数量之和607个。

④ 世界汉语教学学会《国际中文教材评价标准(T/ISCLT 003-2023)》,北京大学出版社2023年版。

⑤ 标准查询网址:www.chinesetest.cn/Development。

在铺桌布”的中等 4 级词和语法点“说不定”改为初等 2 级的“也许”,反而没达到中级汉语水平的要求。

第二,评估改编效度。一是静态评估,可量化评估课文难度及所含等级汉字、词汇、语法等指标。如运用分级平台测量发现,初级教材课文《理发》文本难度值 2.40,属中等 5 级水平;超过初等水平的难字(如“恍”、“罩”)占 16.72%,难词(如“闪失”、“免不了”)占 25.87%,语法难点(如“何况”、“趁”)占 18.06%。二是动态评估,可调查使用者反馈。杨德峰调查学习者发现,初、中、高级生词量分别以 20—30 个、40 个左右、60 个左右为宜^①。我们对教《理发》的三位教师访谈发现,他们均表示该课 64 个生词量偏多;有教师提议将课文中“开张”、“发廊”等词改为使用频率高一些的“开业”、“理发店”,可以与课文中“停业”、“理发”、“理发师”等词相呼应^②。

五 结语

本文考察 120 篇教材课文对原文的改编,提出文本改编的基本原则和实现路径(见图 1)。希望能够推进文本改编的理论探讨与实践应用,拓宽并加深国际中文教材编写的基础研究。

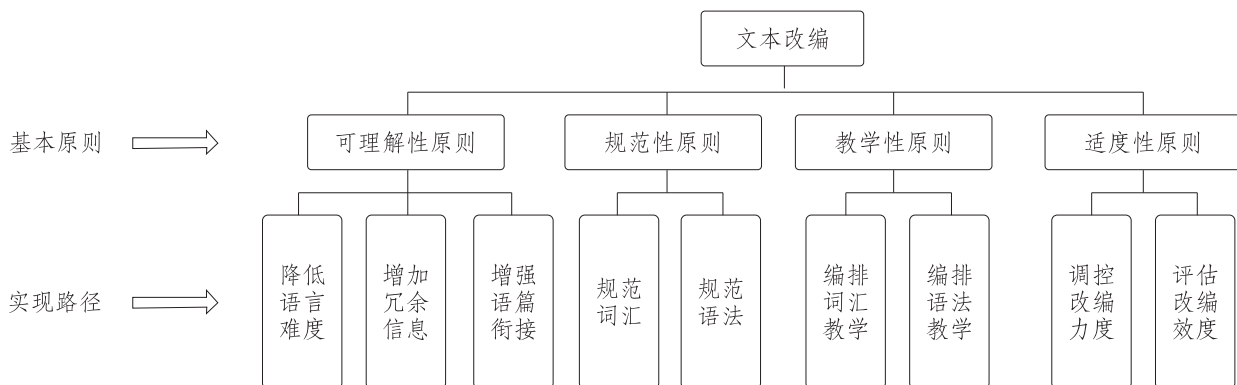


图 1 国际中文教材文本改编的基本原则与实现路径

以上原则与路径并非各自独立,而是呈现出交叉重叠的现象,既相互依存又相互制约。如何协调好各个层面及其内部之间的关系,是国际中文教材文本改编的重要问题。此外,以上原则和路径是否同样适用于不同课程类型、不同应用领域的文本改编,值得未来深入探讨和进一步检验。

[责任编辑:唐 普]

^①杨德峰《试论对外汉语教材的规范化》,《语言教学与研究》1997年第3期,第17—29页。

^②杨寄洲《汉语教程》(第3册下),北京语言大学出版社2016年第3版,第122—127页。