

歐洲法語初級檢定考試 (DELF) A1、A2

聽力與閱讀之分析與評估

孫素娥/ Su-er Sun、朱嘉瑞/ Chia-jui Chu

淡江大學法文系 副教授

Department of French, Tamkang University

【摘要】

身處全球化的現代人，外語能力是不可或缺的基本需求，為了測驗學生外語能力及檢驗教學成果，我們採用測試標準一致，深具公信力的歐洲法語檢定考試，將測驗結果量化來做評估。本研究以淡江大學一、二年級學生為對象，採用 DELF A1、A2 考古題之聽力與閱讀部份，測試學生程度是否達到應有的水準。目的在幫助學生熟悉此測驗的方向，並藉由分析了解學生學習上的困難，進而提出教學策略，供教師在教學的內容與模式上做為參考。

【關鍵詞】

DELF A1、DELF A2、聽力、閱讀、教學策略

【Abstract】

Since we live in a globalized world, foreign language skills cannot be overlooked. Thus, in order to test the foreign language skills of our students, and their proficiencies in this field, we have used a systematic series of tests, based on the internationally recognized DELF test format and the results are presented as percentages. This paper has focused on listening and reading skills of first-years and sophomores so as to assess if the said students have reached level A1 or A2 of DELF. The aim of the study is to analyze students' progress and difficulties and come up with suggestions that will help students familiarize themselves with this kind of test and also to establish a reference for teachers of French as a foreign language.

【Keywords】

DELF A1, DELF A2, listening, reading, teaching strategies

1. 研究背景及目的

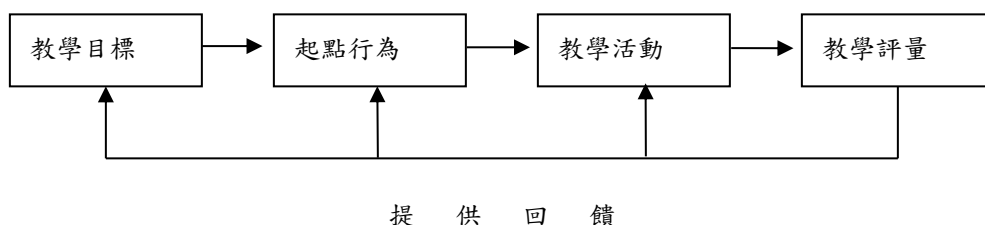
今日的世界有如地球村，國際間的互動頻繁，營造國際生活環境，提升全民英語能力，是教育發展的重點。英語至今已不再是唯一的共同語言，近年來，教育部更積極推廣高中第二外語教學，培養學生第二外語的興趣與專長，以為日後升學、就業所需。由此可見，對身處全球化的現代人而言，具備外語能力是重要的基本需求。

身為教師一定想知道自己的教學是否成功？教材或教學法是否適合學生？何處需要改進？學生在學習上遇到哪些困難？要獲得解答我們可藉由「測驗」或「評量」得知。

所謂「測驗」在英文上有兩個字彙：test 和 testing。在教育與心理學上，test 是當作名詞來使用，其定義為「一套系統化的觀察工具，用以衡量受測者的某些行為樣本，進而推論其具有多少某種心理特質和能力。」(歐滄和，2002:2) 例如：智力測驗、成就測驗等。至於「testing 是動名詞，因此特別強調過程，如：測驗教材的編製、施測、解釋分數等。」(王文中，1999:5)

「評量」(assess) 在教育上則是指「從多種角度以多種方法去評估一個人的知識與能力，以作為教學或輔導效果的證明及依據。...在使用「評量」這個詞時，更強調教師在教學評量過程中，不只要評估學生的能力，也同時要幫助他們解決學習上的困難。...測驗只是評量過程中常用的一種工具而已。但評量還可以透過觀察、作業、晤談等方式了解學生的學習結果。」(歐滄和，2002:4)

依余民寧的看法，評量是根據某項標準來針對測量所得的量化數字進行解釋或做價值的判斷。教學評量結果可以提供回饋訊息給教師，以幫助教師在教學過程中，確保下列四項作用：1.瞭解學生的起點行為 2.作為改進教學的參考 3.確保教學目標的達成 4.評定學生的學習效果 (余民寧，1997:20)，在學生方面，可提高學習動機，促進自我評量以改進學習策略。以下是基本的教學模式(余民寧，1997:36)：



基本的教學模式

本文除探討測驗學生學習外語所達到的程度外，並分析測驗的內容，評量測驗的結果。教學評量所提供的回饋訊息，可幫助教師了解學生學習上的困難，進而採取一些補救措施，以作為教學上的參考。基於教師個人對於測驗資料與成績評分在判斷上主觀意見不一，為了檢測學生外語能力的程度及檢驗教學成果，我們可借助於測試標準一致，具有公信力的語言能力測驗，視其量化結果來做評估。由於外語證照可以代表本身的語言能力，為自己就業競爭加分，因此教育部的大專院校評鑑項目中，也將該系通過語言檢定考試的人數及等級列入統計。

台灣許多大學的外文系，如淡江、政大、文藻、高雄第一科大等，均訂定了各種語言能力之畢業門檻，意謂即使畢業總學分修完，若未通過語言檢定考試，仍不能畢業，以期學生能達到基本語言能力指標。由此可見語言檢定考試的重要性與日俱增。

淡江大學自 97 學年度入學的新生起，訂定了外語學院各系語言能力之畢業門檻，英文採用「全民英檢」、「大專英文能力測驗」或 TOEFL 及 IELTS 等具公信力之認證，法文採用 DELF/DALF 或 TCF，德文採用 DSH，西班牙文以 DELE 為主，FLPT 亦採納，日文採用「日本語能力試驗」。法語鑑定文憑是由法國教育部頒發給外籍人士的語言程度鑑定文憑，1985 年成立至今已有 150 個國家，共九百多個中心固定舉辦該項測驗。

歐洲為了統一各種語言標準及歐盟國家互相承認，歐洲議會各會員國擬定了『歐洲共同參照準則』，法語鑑定文憑為了配合此基準，自 2005 年 9 月 1 日起將考試等級重新規劃，共分為六級語言考試：A1、A2、B1、B2、C1、C2。A1、A2 為初級，B1、B2 為中級，C1、C2 為高級。每一級試題皆包含聽、說、讀、寫四種能力測驗。各級法語檢定文憑可分別應試考取文憑，各自獨立，永久有效。

此研究分析以淡大一、二年級學生為對象，測試法語檢定考試第一級和第二級的聽力和閱讀部份是否達到應有的水準，以確定法文系哪個年級平均可以通過哪個階段的法語鑑定考試，至於寫作和口語部份，留待日後再研究討論。

藉由此研究分析希望達到下列幾個目的：

1. 以 DELF A1、A2 的考古題為測試對象，了解淡江大學一、二年級學生，在聽力與閱讀部份的語言能力是否達到應有的水準。
2. 分析 DELF A1、A2 聽力與閱讀部份之題型、內容、範圍及難易度，使學生明瞭此測驗的方向，有助於應試者自行準備以通過檢測。
3. 問卷調查以了解學生學習上的困難。

4. 藉由分析結果，提出教學上的建議，使教師能夠調整教材、教學模式，做為教學上的參考。

2. DELF A1、A2 試題的題型、內容及目標

DELF A1、A2 法語鑑定考試包括聽力 (compréhension de l'oral)、閱讀 (compréhension des écrits)、書寫 (production écrite)、口語表達 (production orale) 四部份。每一部份各佔二十五分，總分為一百分。

A. 聽力是根據三或四段日常生活情境之錄音內容來回答問題 (播放兩次)，每段錄音最長時間為三分鐘 (A1)，五分鐘 (A2)，考試時間分別約為二十 (A1) 及二十五 (A2) 分鐘。

B. 閱讀能力是根據三或四段日常生活短文回答問題，考試時間三十分鐘。

C. 書寫包括兩段主題的書寫 (寫給友人的信件或訊息)

(A1)	(A2)
填寫一份表格	描述一段事件或一些個人經驗
根據一些日常生活主題撰寫一些簡單的句子 (明信片、留言...)	表達邀請、感謝、歉意、恭賀、請求、詢問 (... 考試時間四十五分鐘)。

D. 口語測驗分為三部份：

(A1)	(A2)
問答	問答
交換意見	個人陳述
模擬會話	互動式對談

考試時間約五到八分鐘，回答前有十分鐘的準備時間。集體測驗的時間共計一小時四十分鐘。總分一百分當中及格分數為五十分，各項最低通過標準為五分 (參考：http://www.alliancefrancaise.org.tw/3_nous/delf-1.htm)。換句話說，每項分數不能低於五分，拿到全部分數的一半五十分即可得到此文憑。

2-1 聽力 (compréhension de l'oral)

首先應考者有三十秒鐘看問題，聽完第一次後有三十秒時間作答，然後再聽第二次，三十秒時間完成作答，兩段錄音內容和日常生活息息相關。

此次測驗的考古題參閱附件一：

綜觀聽力的題型及參考其他的考古題，一篇簡短的錄音，如收音機的新聞或火車站、機場、超市的廣播，電話答錄機留言，朋友間的交談、演唱會、戲劇的訊息等均是常見的主題。其中人物、時間、地點、價格、物品常是命題的對象，此外一般對話的內容包括購物、銀行通知、意見調查等不同場景中的交談，測試應考者能否掌握重要訊息。

2.2 閱讀 (compréhension des écrits)

閱讀部份的題型，除了填入符合的數字、字母的簡答題之外，大多是「是非」或「選擇」題，為了避免有一半機率猜中的運氣成分，是非題常要求引出文中的句子或用語來印證答案。

除了邀請函、信件、電視節目外，廣告、依材料選擇喜好的糕點、某產品的使用說明、食譜、旅遊資訊、e-mail 通知送貨的訊息等也曾出現在閱讀測驗的項目中。圖片告示板的試題是希望應試者在身處法語系國家，面對此情況時能夠了解告示中的重要訊息，才知如何應對。學生除了上課所得的知識外，也應該在課外時多閱讀報章雜誌，對法國的社會、政經、文化、休閒方面有所了解，獲得多元的知識，以利於通過此類的測驗。

綜合上述對 A1、A2 聽力和閱讀部份之分析後，可以確定其初級鑑定考試的目標在於測試應考者是否具有應用基礎語言的能力，是否有能力去應對日常生活的簡單事務，因此考題大多以與人溝通為重點。

瞭解了命題的題型、內容、填答方式，應考者能夠抓住此檢定考試的方向，將有助於達到預期的結果。

3. 法語初檢實際測試

為了瞭解台灣法文系的學生經過一、兩年的法語學習後，在聽力和閱讀部份是否能夠達到初級語言檢定考試的標準，我們以淡江大學一、二年級的學生為對象，採用 DELF A1 和 A2 的考古題，進行測試。

試題在 CIEP 網站上取得，並排除曾經考過此檢測的學生，測試的時間是在學年度期末考前一、二週舉行，因此一年級的學生學習法語時數約 160 小時，二年級的學生法語學習的時數約 384 小時。一年級參加 DELF A1 的人數共 91 人，占一年級學生總人數(120 人)的 75.8%，二年級參加 DELF A2 的人數共 86 人，占二年級學生總人數(106 人)的 81.1%。兩個年級參加法語檢定考試的人數共 177 人。這樣的百分比應足以提供相當的代表性來幫助教師們研擬適當的教學策略。測試的時間和評分方式，均按照

規定的標準進行；之後再利用問卷調查，讓學生對考試的難易度，所遇到的困難等表達意見，並提出對此檢試的感想和建議。

4. 檢測成績之解析與問卷調查

法語語言檢定考試問卷調查統計

一年級總計 91 人 / 二年級總計 86 人

1.) 你覺得題目

	一年級	二年級
(a)簡單	13 人(18.3 %)	2 人(2.3 %)
(b)適中	70 人(76.9 %)	27 人(31.4 %)
(c)困難	7 人(7.6 %)	51 人(59.3 %)
(d)非常困難	1 人(1 %)	6 人(7.0 %)

2.) 你覺得聽力部份錯誤，原因是(可複選，請依照 1、2、3、4、5 程度排列，1 程度表示最重要的原因，依次 2、3、4、5)

	程度 順位	一年級 人數	總計	二年級人 數	總計
(a) 速度太快，聽不懂	1	43	75 (61.5 %)	40 人	76 (88.4 %)
	2	20		23 人	
	3	7		7 人	
	4	3		5 人	
	5	2		1 人	
(b) 聽得懂，但來不及作答	1	17	62 (68.1 %)	11	64 (74.4 %)
	2	9		9	
	3	10		8	
	4	25		32	
	5	1		4	
(c) 單字太多	1	2	57 (62.6 %)	10	79 (91.9 %)
	2	16		25	
	3	22		38	

	4	17		5	
	5	0		1	
(d) 只聽懂個別的字，但無法瞭解整句的意思	1	18	70 (76.9 %)	19	68 (79.1 %)
	2	25		20	
	3	20		13	
	4	7		14	
	5	0		2	
(e) 其他	1	6		18 (19.8 %)		5	21 (24.4 %)
	2	3	0		
	3	1	0		
	4	1	4		
	5	7	12		

3.) 你覺得閱讀部份錯誤，原因是(可複選，請依照 1、2、3、4、5 程度排列，1 程度表示最重要的原因，依次 2、3、4、5)

	程 度 順位	一年級人 數	總計	二年級人 數	總計
(a) 閱讀速度太慢，來不及作答	1	8	56 (61.5 %)	11	66 (76.7 %)
	2	9		26	
	3	11		18	
	4	24		11	
	5	4		0	
(b) 單字太多	1	33	61 (67.0 %)	63	83 (96.5 %)
	2	19		13	
	3	5		3	
	4	3		3	
	5	1		1	
(c) 文法太難	1	5	54 (59.3 %)	1	62 (72.1 %)
	2	19		27	
	3	22		23	

	4	7		11	
	5	1		0	
(d) 文化因素的干擾	1	16	60 (65.9 %)	6	60 (69.8 %)
	2	9		9	
	3	14		14	
	4	17		31	
	5	4		0	
(e)其他	1	11	26 (28.6 %)	2	16 (18.6 %)
	2	2		1	
	3	0		2	
	4	3		0	
	5	10		11	

4.) 你覺得那一部份較難

	一年級總計 91 人	二年級總計 86 人 (其中一人未回答)
(a) 聽力部份	79 (86.8 %)	55 (64.0 %)
(b) 閱讀部份	12 (13.2 %)	30 (34.9 %)

5.) 你對此考試的感想與建議

基本上一年級學生對這次檢測的練習持相當正面的態度。歸納他們的感想與建議有下列三點：

- a. 他們認為可測出自己的語言程度，幫助瞭解個人須加強的部份，可以刺激作答的敏感度、速度及熟悉未來檢定考試的規定與進行方式，並且希望增加這樣生活式的考題與練習的機會。
- b. 三成二的學生反應自己聽力太弱，如一些學生所言：看得懂却不一定聽得懂 / 閱讀和聽力相較之下是聽力較難，因為有時間限制，一旦錯過則不能修改。詞彙量不足。

二年級學生大致上很喜歡有這樣的練習機會，覺得題目靈活，很生活化，不是靠一時準備就能應付，其結果可以測出程度、實力，也可以給自己警惕。許多學生因為是第

一次測試有些不適應，很緊張，手忙腳亂，時間分配上不太會拿捏。

- a. 不少學生認為聽力太差，有待加強，主要是講的速度太快，不習慣，聽不懂。
- b. 閱讀部分因認識的單字太少，阻礙理解，無法作答，尤其舉證句子的部分對他們而言很難。
- c. 同學們建議系裡可以開專門準備法語檢定考試的課程，安排多考幾次檢試或有機會多做類似的練習以增加經驗與程度。

從題目的難易程度來看，一年級接受檢測的學生 76%認為題目適中。反觀二年級，有 59.3%的學生認為題目是困難的。觀察此次檢測，兩個年級學生在聽力與閱讀的單項成績中沒有人低於 5 分。一年級聽力分數過半者有 86 人(94.5%)，二年級有 47 人(54.7%)。閱讀分數過半者一年級有 88 人(96.7%)，二年級有 57 人(66.3%)。由此印證了學生認為聽力較閱讀困難。聽力和閱讀兩部分總分過半者，一年級共 87 人(95.6%)，僅 4 人未通過。二年級共 52 人(60.5%)，約有近 4 成的學生總分未過半。根據同時測試過 A1 和 A2 學生的看法是這兩級題目的難易程度有相當大的差距。

學習任何一種外語的過程中，聽、說、讀、寫是必經過程，但對台灣的學生而言，「聽」與「說」卻是大部分學生的夢魘。我們經由問卷調查統計出來的數據歸納出：**(a)速度太快，聽不懂 (b)聽得懂，但來不及作答 (d)只聽得懂個別的字，但無法瞭解整句的意思** 是一年級較多數學生面對聽力困難所選擇的答案。若以困難的順位來說**(a)**被擺在第 1 位，其次是**(d)**、**(b)**與**(c)**單字太多。這樣的結果與二年級學生有所不同。對他們而言，**(c)**單字太多 是最大的困難，其次才是 **(a)**、**(d)**、**(b)**。至於其它錯誤的原因：一年級有來不及聽及作答 / 時而會放空 / 剛開始時來不及反應 / 受連音干擾 / 恍神 /。二年級有沒時間看題目 / 題目沒看清楚 / 考試型式不同 / 一時反應不過來 / 壓力很大 / 不熟悉聽力測驗的方法。這些困難的順位突顯出學生們在聽力的專注、反應及耳朵沉浸於外語時間上的訓練明顯地不足。這樣的不足進而影響到學生們以聽力擷取到資訊後再將其分層過濾成有效資訊能力的整體表現。整個聽力能力亦意含著對語音系統、語言傳遞結構的語義及其功能效力與社會文化準則的掌握。

有關閱讀部分，二年級學生認為犯錯的主要原因是 **(b)**單字太多(96.5%)且程度上也表示是最重要的原因。其次為 **(a)**閱讀速度太慢來不及作答。初級檢測並未將文法列入單項的考試部分而是融於各部分的試題中，因此大致上學生並未感受到 **(c)**文法太難是造成錯誤的主因，而將此列在第 2、3 程度的順位上。此外 **(d)**文化因素

的干擾也未造成很大的障礙，大部分學生將此列在最低程度的錯誤原因。至於一年級閱讀部分，各項錯誤原因的差距不大，但 (b) 單字太多仍是錯誤原因的最多數 61 人 (67.0%)，且以困難的順位來說被擺在第 1、2 位。至於其它錯誤的原因：一年級有單字問題 / 動詞太多 / 看不懂題目 / 恍神。二年級有單字認識有限，以至於無法瞭解整句意思，因此找不到舉證的句子 / 不熟悉作答方式 / 閱讀得太少 / 單字太艱深。綜觀以上的分析數據，一、二年級學生在閱讀方面最大的困難是單字太多，我們將就此部分提供一些教學上的建議。

5. 聽力與閱讀之教學策略與活動

根據法語評鑑專家 Christine Tagliante，『歐洲共同參照準則』並不是直接用來評估語言課堂上的學習者，而是應該幫助教師，為這六種程度中每一種程度構想出以語言或非語言，一些溝通任務為基礎的「行動型」(type actionnel)的評估活動，讓學習者在從事學習活動來評估他們的熟練度。(Tagliante, 2006 : 26)

身為外語教師，如何幫助學生突破困境是我們的責任，我們有義務提出一些教學策略，幫助學生學習更有自信，能夠逐漸邁向獨立自主的學習。我們就從聽力與閱讀兩方面來談：

5-1 聽力

「聽力理解」能力是著重於使學習者逐步地取得聽力策略的一種能力。目的在於訓練聽者變得更為肯定自己，逐漸在學習上更為自動自發。

5-1-1 正確聽力理解觀念的建立

教師應幫助學生建立信心，減少他們對「聽」(聽力理解)的抗拒與害怕。我們應在課堂上透過教學活動使他們明白：

- a. 「聽力理解」不在於要求自己聽懂全部的內容，而是要懂得從一些字或短語、詞組上切入乍聽下雜亂無章的內容。
- b. 「聽力理解」不是一種與生俱來的才能，而是一種可以被訓練與塑成的能力。
- c. 一方面應該自我訓練「聽」— 特別是習慣於不同人的聲音、口音、說話的快慢、語氣或新用詞法。另一方面要學習「聽」— 學習引導自己耳朵的感知能力，發展自己「聽」的策略，如辨別、選擇、聯結、邏輯推理及運用言談中放送出的跡象。「辨別」是能分辨主題內容在什麼情況下發生，有多少談話人涉入，他們間的關係為何，主題

情境內容為何。「選擇」指的是如何在主題情境內容中選取有助於理解整個內容的字、詞組、短語。「聯結」、「邏輯推理」及「運用言談中放送出的跡象」意味著將聽後擷取到的新訊息去激發大腦中已有的相關知識，根據上下文的關係，語調的變化，對沒聽懂的部分進行合乎情理的聯想，並從下文中獲得的訊息來糾正和補充前面所獲得的訊息，進而運用個人經驗對新訊息做出判斷。(賀文華，2008：4)

5-1-2 聽力理解教學方法的應用

- a. 若在聽力課程，只是放一段錄音請學生聽，學生是處於被動而又不知所措的情況，這樣的方式對學生的幫助並不大。應該要幫助他們在聽的時時刻刻都保持主動與積極的態度。如何培養、訓練這樣的態度？開始在「聽」之前，要讓學生有所準備：討論主題、文化面向或單字遊戲都可用來幫助切入主題，然後給予他們一個必須靠「聽」來一起達成的任務。藉著這個任務將注意力集中在主題情境的細節上：如誰和誰說話？多少人說話？是男、是女、還是小孩？他們可能是幾歲？情境發生在那個場景(路上、咖啡廳、餐廳、教室、醫院、學校…)？背景聲音可有含意(笑聲、音樂、談話聲、街景的聲音…)？即所有可以幫助他們理解的聲音。總之，情境中的人物談論什麼？情境發生在什麼時候？是在一天中或一星期中的某個時刻？他們用的是何種語言層次？均是理解內容必須掌握的重點。
- b. 聽過一次後，再聽第二次時，要求學生檢查他們針對主題情境所做的推論，並能回答言談結構化的問題 (*des questions de structuration de discours*)。換句話說，可以回答 *qui, où, quand, quoi* 和 *pourquoi* 等問題。這時我們要引導學生藉助主題情境中所找到的時間副詞、地方副詞、連接詞(如 *articulateurs logiques – Du fait que, parce que, à cause de, grâce à …*)、詞標(如 *marqueurs d'opposition – À l'inverse, mais, tandis que… / marqueurs de discours – D'abord, ensuite… / marqueurs pour introduire un choix – D'une part, d'autre part…*)及虛詞(*mots-outil – mais, ou, et, donc, alors, bref, enfin…*)來了解錄音的內容。
- c. 聽過第二遍，進入第三遍，也就是最後一遍時，使學生進一步去証實、糾正或補充他們所建立起來的推論。

5-1-3 聽力理解教學的練習題型

為確保聽力理解能力得以發展，應該要播放不同類型的談話說辭並很快地引進真實情境的談話錄音。教學方法的開發上，應儘可能地使「教學方法」成為聽力感知能力的助力及引導學生獨立自主學習的方法。

練習活動的變化上可參考下列的活動：

1. 封閉式的練習活動

- 可選擇對、錯、我不知道等答案的練習題目
- 可複選答案的練習題目
- 配對的練習題目〔答案與聽力內容配對/答案與圖片配對〕
- 填補表格
- 填充題
- 在一串字中，除去不同類的字 (l'intrus)

2. 半開放式的練習活動

這一類的練習在於引領學生辨別出主題、情境、人物、事件發生的先後順序。我們可以 qui, où, quand, quoi 和 pourquoi 來引導他們。

- 導引式問題
- 整理分類
- 重建主題內容

3. 開放式的練習活動

- 開放式問題（問題出自於音檔內容，學生們可以自己的話來回答）

4. 遊戲活動

- 拼圖遊戲 (puzzle)
- 畫圖 (dessiner)
- 模仿性質的表演 (mimer)
- 圖像連結 (les mises en relation iconique - 把一個簡圖或圖畫與音檔內容相連結)

5-1-4 聽力理解教學的注意事項

- 溝通教學法必定是理解(comprendre)先於創作(produire)。有鑑於此，從 0 課就應該視「聽力理解」為培養、訓練學生的首要能力。
- 聽力理解能力的培訓不應只是一個在 Labo 的課程。它應是可穿插在任何課程中的一個教學活動。
- 不要問學生那種需要回答得很長的問題，否則老師會試圖想要糾正學生的口語表達或請學生再重新說一次正確的句子。這已是另外一個課題，而非培養、訓練聽力理解能力的目的。

- 當我們問學生問題時，試著不要按照主題內容的編列次序來問。
- 當我們用圖片資料來伴隨音檔資料時，注意圖片使用的目的是在幫助學生利用影像來瞭解音檔內容的意思，而非提供學生用來翻譯、解釋主題內容。
- 儘量從學生已知的部分去幫助他們推向未知。避免在第一時間選擇太多文化不顯明(l'opacité culturelle)、說法多義性(la polysémie des discours)或具有暗含隱喻(les implicites véhiculés)的主題內容。

5-2 閱讀

依 Christine Tagliante 的看法，將閱讀理解稱之為「被動能力」(compétence passive)，常是不恰當的，因為閱讀完全不是一種處於被動的思維活動。讀者在閱讀時，不是被動的接受訊息，而是主動的透過其先備知識，利用視覺、字彙、句法分析之線索來建構語文意義，在彼此相互作用過程下，而產生閱讀理解。(Tagliante, 2006: 27)

詞彙是語言學習的重要組成部分，詞彙有如蓋房子需要的磚瓦材料，有了基本材料才能堆積成屋。因此沒有基本的法語字彙，再多的技巧也無用武之地。「周碩貴(1993)研究也指出，字彙的辨識能力乃為台灣學生外語閱讀之首要需求，因而單字的辨識即是外語閱讀理解成敗之主要關鍵。易青青(1994)研究亦顯示字彙之多寡是影響閱讀理解之關鍵，而最有效的閱讀策略之一即為大量地增加字彙能力。」(林宛瑩, 2006: 45~46) 如何才算是「認識」一個字彙？「根據 Miller 和 Gilden, 『認識』一個字彙並不只是視覺上可以辨識出這個字彙，或者只知道這個字彙在字典上的定義，而是知道如何正確的使用這個字彙，或者在不同情境(contexts)看到或聽到這個字彙均能夠理解。」(趙蕙蘭, 2006: 1)

閱讀的範圍極廣，在此問卷中許多學生認為閱讀上最大的困難是認識詞彙量不夠，因而無法瞭解文章的意思。因此本文針對學生的困難，就字彙的學習部份建議以下教學策略：

5-2-1 情境認識單字

溝通式教學法以培養學生語言的溝通能力(compétence communicative)為教學目的。為了有效溝通，習得正確詞彙觀念，我們建議由情境來引導學生學習，才能擴展字彙的廣度與深度。Widdowson 也強調在情境中教新字彙(Teaching new vocabulary in the context) (教學論文, 2008)。觀察下列兩句：A--Il arrive à huit heures tous les jours. B--Cela m'arrive souvent. arrive 在兩句中的意思不同，分別為「到達」和「發生」之意。

由此說明字彙教學要辭不離句，在情境下才能掌握該字的正確用法。

5-2-2 讀中寫，寫中讀的方式

中文與法文是兩種截然不同的語系，中文基本上是表意文字，法文是由音與字形 (son et graphie) 組成，因此兩種文字體系差異性極大。要熟讀法文的單字，教導學生採用讀中寫，寫中讀的方式，根據字母在單字中的發音規則把單字拼寫出來，由通過讀音和字形的關係來記單字，而不僅僅只是目視，應更能加深學生學習的印象。

5-2-3 瞭解構詞法則

擴展法文詞彙最直接有效的方法，首推分析、瞭解法文單字的構詞法則，例如字根、字首、字尾以及複合字等之構詞法，或利用英法同源字，這都將有助於學生理解字意，進而理解文章的內容。

前綴和後綴的元素在語言學中稱之為「衍生語素」(morphème dérivationnel)，利用於字根之前或後，加上字首(prefixes)和字尾(suffixes)來創造新字，賦予此字另一個新的字義。例如：法文中形成「否定」的字首有 im- (impossible), ir- (irréel), dés- (désagréable), dis- (disparaître)；形成「反對」的字首有 anti- (antivol)；形成「內」的字首有 in- (intérieur)；形成「外」的字首有 ex- (extérieur)；形成「複數的」的字首有 multi- (multiforme)；形成「雙」的字首有 bi- (bilingue)；形成「再」的字首有 re- (refaire)等。

法文中形成「科學」的字尾有 -logie (biologie)；形成「人」的字尾有 -er (boulangier), -teur (directeur), -iste (journaliste)；形成「動作或結果的名詞」的字尾有 -age (mariage), -tion (pollution)；形成「學說」的字尾有 -isme (socialisme)；形成「品質形容詞」的字尾有 -able (enviable)；形成「副詞」的字尾有 -ment (lentement)等。至於後綴元素中的「變化語素」(morphème inflexionnel)，其功能在指出一個字的語法功能，如第一組動詞字根加 e, es, e, ons, ez, ent 不同的變化字尾是表示不同人稱的直陳式現在時，動詞變化結尾為 ais, ais, ait, ions, iez, aient 是未完成過去時，動詞結尾 ant 表示現在分詞，原形動詞加 ions 表示第一人稱複數條件式現在時，名詞加 s, x 表示複數等。

複合字之組合有名詞+名詞 (un chou-fleur)、名詞+形容詞 (la jeune fille)、動詞+動詞 (le savoir-vivre)、動詞+名詞 (un couvre-lit)、名詞+介系詞+名詞 (un sac à main) 等。

此外，從一個字彙認識其同樣家族的字也是擴展法文詞彙有效的方法之一。例如：Eva adore **chanter**, elle prend des cours de **chant** le samedi ; c'est une **chanteuse** et elle

aime les **chansons** d'amour.

5-2-4 從上下文文字意猜生字的大意

在閱讀的過程中，若一遇到生字即查字典，閱讀不時中斷，難免會產生挫折感而失去興趣。因此可引導學生利用上下文或背景知識來推斷生字的字意，從單字為出發點，進而推廣至理解整句甚至整段文章的意思，換句話說就是要善用推斷力和聯想力。

5-2-5 做中學的方式

為了掌握字彙的正確用法，課後的練習是不能忽略的，為了避免法翻中直譯式的死背單字，我們建議採用較為活潑、生動的做中學的方式，在練習中學會應用。

法語初級檢定考試主要在於測試應考者是否具有應用基礎語言的能力，因此，在教學上建議選擇與日常生活有關的主題，如：介紹、購物、住屋、服裝、飲食、家庭、娛樂等不同主題來練習。題目形式不一，如：猜字遊戲（**Charade**）、根據定義填字（**Remplissez la grille à l'aide des définitions**）、或者任意選擇一個字，由學生想出與此字相關的字，連接成樹狀圖，於是圖狀中的字彙越來越豐富，再將這些字彙造成句子。（參閱附錄二）此外，完成下列對話（**Complétez le dialogue**）、除去不同類的字（**Barrez les intrus**）、選擇正確的答案（**Choisissez la bonne réponse**）、用下列單字填入文章中（**Complétez le texte avec les mots suivants**）、連接形容詞與相反詞（**Reliez l'adjectif à son contraire**）、重寫小廣告（**Récrivez les petites annonces**）、連接圖畫與句子（**Associez les dessins et les phrases**）、填字遊戲（**les mots croisés**）、絞刑（**le pendu**）（François Weiss，1983：24-25）（參閱附錄三），也可選擇一些生字，編寫一則對話或小短文等。教學活動採取鼓勵學生主動積極參與的學習模式，取代傳統的由教師單調的講解，學生死記硬背，從真實的情境中習得字彙文法才能在日常生活與他人溝通時活用。

5-2-6 利用實物、圖片（或自製卡片）、手勢、多媒體教材、引起學習興趣，例如下列幾個教學網站：

- <http://lexiquefle.free.fr/>
- <http://peinturefle.free.fr/lexique/couleur.htm>
- <http://www.lepointdufle.net/p/vocabulaire.htm#di>

從中認知詞彙，則更能加深印像，幫助記憶。

從外語學習的角度而言，閱讀是語言學習中重要的一環，是獲取外語相關知識來

源的重要媒介，大量閱讀有助於擴展語言知識與表達能力的提升。閱讀不能僅拘泥於教科書，課外讀物的獵取是必需的。如：報章、雜誌、小說、電影的對白、歌曲等均可提供學生習得各層面字彙的機會，增加語言能力。初級可以從簡易的報章、雜誌或選擇一些有興趣的簡易法文讀物著手，然後再看原著。

有關閱讀教學策略可分為以下三個階段：

1. 閱讀前

- 首先要學生清楚閱讀目標為何？是略讀（*lecture extensive*）還是精讀（*lecture intensive*）？
- 引導學生依文章的標題或預覽綱要來預測其內容。
- 可利用文章中的圖片來引導學生進入主題（*sensibilisation au thème*）。
- 教師可以先行補充文中主題範疇的單字，以克服學生字彙上的障礙。
- 加強背景知識的說明，尤其是中法文化差異大的部分，因為有時學生不能理解並非語言知識不夠，而是缺乏文化背景的知識。

2. 閱讀中

- 首先請學生大聲朗讀一遍，也可以同時糾正發音。
- 當學生遇到生字時，最常解決方式是查字典、工具書或詢問他人。我們鼓勵學生儘量使用法法字典，避免直譯式的死記。
- 若學生認識了每個單字卻仍無法瞭解整句句意時，教師可透過解釋語法，分析句子結構或依上下文引導學生瞭解句意。因為語言能力與閱讀的理解是相輔相成的關係。
- 引導學生找出關鍵詞、主題句。通常文章的題目就是文章的主題，其內容就是環繞主題發展，每段的開頭實際上多半是每段的主題句，然後進行陳述或論述，最後結尾常是這段的結論句，因此閱讀時應特別注意這兩部分。識別了主題句即可以抓住每一段的大意，進而掌握文章的全貌。文中的關連詞（*les connecteurs*）也不能忽略，例如：*connecteur de conjonction* : *et, mais, ou, donc* ; *connecteur de temps* : *lorsque, tandis que* ; *connecteur de raison* : *parce que, en raison de* 等，可以幫助學生理解句子之間的邏輯關係及整篇文章的架構。
- 設計一些相關問題，例如：以 *qui, quand, où, quoi, pourquoi* 來提問句，即是從文中找出有關的人物、時間、地點、事件、原因等。學生可以單獨回答或分組討論找出

答案，抓住主軸。

- 利用線索 (les indices) 來推論，可以由幾個單字推斷一個句子，由幾個句子推論整個段落的意思，這要靠知識、經驗的累積才能將新的訊息與本身具有的知識或先前的經驗整合，促進閱讀理解。

3. 閱讀後

- 讓學生用自己的話將所閱讀的訊息重說一遍 (le rappel de récit)，來檢定是否真正了解內涵。
- 要求學生以做練習、自問等方式自我評估哪些已經看懂了，哪些還沒有看懂，並採用補救閱讀策略，如：重複閱讀、調整閱讀速度等。
- 練習做摘要有助於整篇文章的理解，提昇閱讀能力。

此外學生學習時的心理狀態，如：閱讀時能否心無旁騖，專心一致，是否有興趣、有信心、有學習動機等個人因素都將左右閱讀策略能否成功。

在傳統的教學中，由教師講授，學生接受，導致學生缺乏自主學習的精神。要培養學生積極主動的學習模式，首先應鼓勵學生養成閱讀的習慣，因為閱讀是獲取知識的管道，再加以觀察、思考、比較分析，尤其要知道如何利用工具書來解決問題，獲得知識。而教師扮演的是引導角色，啟發學生探討問題所在，唯有學習者採取主動自主的學習態度，才能達到學習的成效。

6. 結論

基於淡江大學法文系的學生對於歐洲法語檢定考試瞭解不多，且與此相關主題之發表匱乏，因此，我們以本校學生為例做了上述的分析研究，以瞭解學生對此檢定考試的感受，其困難所在，進而建議一些解決困難的教學策略。

這些策略必須能夠激勵學習者主動而積極地參與。因此，我們要為學生提供充足的、合乎他們程度的聽力及閱讀材料，並根據不同類型的教學材料，設計不同的課堂活動，針對學生弱點加以補強訓練，引導他們運用各種策略來增進其聽力與閱讀的學習。當然，訓練的目的是為培養學生的責任感與獨立自主的學習態度。希望此研究對於學生準備考試的方向及教師在教學上的內容與模式有所助益。

引用書目

- Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B., Bonenfant, J., Flament, M-F., Lacroix, J., Moriot, D., Renaudineau, P. (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte*, Niveau intermédiaire, Hachette.
- Béacco, J-C., (2004), *Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation* in *Le Français dans le monde N°336 novembre-décembre*
- Gremmo, M.-J. et Holee, H. (1990), *La compréhension orale : un processus et un comportement*, in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications. N° spécial Fév/Mars*
- Jactat, B. (2006), *cours policopié du stage de formation continue pour professeurs de français à Taiwan*, module M2 : L'enseignement du vocabulaire, Kaohsiung.
- Leroy-Miquel, C. (2002), *Vocabulaire progressif du français*, Niveau débutant, CLE International.
- Le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) (2003), *Enseignement de la lecture à l'école primaire , Conférence de consensus , Paris.*
- Oughlissi, E. (2003), *Vocabulaire Tests CLE*, Niveau débutant, CLE International.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. (2006), *Compréhension écrite*, CLE International.
- Tagliante C. (2006), *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*, in *Le Français dans le monde N°344 mars-avril*
- Van Grunderbeek, N., Théorêt, M., Chouinard, R., C. Cartier, S. (2004) , *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal.
- Weiss, F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette.
- AUF, l'Université d'Alep (2005), *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien*
http://www.1b.refer.org/fle/cours/cours1_CO/comp_or/cours1_co01.htm
- DELF, diplôme d'études en langue française
<http://www.ciep.fr/delfdalf/DELF.php>
- Ducrot, J.M. (2005), *L'enseignement de la compréhension orale-objectifs, supports et démarches*

- <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- El Bina, A., *Stratégie de lecture en classe d'accueil*,
<http://www.csdm.qc.ca/iona/LiensEducatifs/telechargements/documentspdf/strategielect.pdf>
- Gruca, I., (2002), *Travailler la compréhension de l'oral*
http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp
- Ressouches, E. (rédactrice), *Compréhension orale et apprentissage de la langue*
http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale1.htm (2007/07/25)
- Ressouches, E. (rédactrice), *Une séance de compréhension orale*
http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale4.htm (2007/07/25)
- Ressouches, E. (rédactrice), *Développer les stratégies d'écoute de ses étudiants : encadrer et susciter une écoute active*
http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale5.htm (2007/07/26)
- 賀文華，(2008)，〈聽力理解與聽力策略訓練〉，龍崗教研網。
<http://english.cersp.com/ketang/chuzhong/200804/4041/html>
〈提高英語聽力理解能力的策略和技巧〉，北京，易教網。
http://www.educe.com/zixun_info-id-326.htm (2008/03/26)
〈如何培養和提高英語聽力理解的能力〉，人民網，教育頻道。
<http://edu.people.com.cn/GB/111827/114928/6810894.html> (2008/01/23)
(教學論文)，〈英語教學用交際教學思想指導詞彙教學〉
<http://www.5igongwen.com/5iview-41048.html> (2008/08/31)
- 吳惠珠，〈增進英文字彙能力之撇步〉
http://www.ceec.edu.tw/CeecMag/articles/62_2.htm (2008/08/09)
- 易千紅，〈中外英語精讀課教學模式之比較〉
<http://www.21stcentury.com.cn/article.shtml?sid=23519> (2008/09/03)
- 台北法國文化協會網站：各類法語檢測介紹：法語鑑定文憑。
<http://www.alliancefrancaise.org.tw/spip.php?rubrique30>
- 歐滄和，(2002)，〈教育測驗與評量〉，台北：心理出版社。
- 余民寧，(1997)，〈教育測驗與評量—成就測驗與評量〉，台北：心理出版社。
- 王文中，(1999)，〈教育測驗與評量—教室學習觀點〉，台北：五南。
- 林宛瑩，(2006)，〈探討台灣西語學習者閱讀後設認知行為〉，靜宜大學西班牙語文學

- 系碩士論文。
- 呂羅雪，林宛瑩，(2006)，(第二語閱讀中的後設認知知覺和理解監控)，原載《淡江外語論叢》第八期民國95年12月。
- 趙蕙蘭，(2006)，《語意網路應用於法文字彙的學習和評量》，國科會計畫編號：NSC94-2411-H-160-002。
- 陳欣蓉，(2005)，《研究歐洲德語檢定考試對台灣德語系學生之衝擊》，第一屆國際語言與文化學術研討會，政治大學。

附錄一

聽力 (compréhension de l'oral)

DELFA A1

- **試題一**：含括三段錄音，應試者需回答四小題。第一小段錄音內容為火車站廣播。應試者要能辨別情境、車次、目的地、火車出發地點與時間。
- **試題二**：是一通銀行職員的電話留言。應試者要選擇誰打電話、目的為何、銀行的營業時間與銀行職員的電話號碼。
- **試題三**：包括四段不同情境的片斷錄音，分別為電影院、買東西、問路、談論朋友的生日。應試者需辨識情境、問價錢、問路的地點與朋友生日的日期。

DELFA A2

- **試題一**：包含兩段錄音，應試者需回答三小題，第一小段錄音內容為電話答錄機，說明節目內容、訂位、和行政人員接觸、重聽或留言，各需要按哪一個鍵，簡答數字即可。另一小段錄音說明戲劇演出的訂位時間和票價，選擇正確答案。
- **試題二**：是一則收音機的廣播，主題是汽油漲價，通知漲價後高級汽油和柴油的價格，有四小題的選擇題要作答。
- **試題三**：是一則對話，應考者需回答六題是非題（對、錯或不知道）。內容是購物：顧客訂一台五公斤的洗衣機，却收到十公斤的洗衣機，與訂購物品不相符，店員和顧客間溝通解決問題的對話。

閱讀 (compréhension des écrits)

DELFA A1

- **試題一**：閱讀一封邀請函。應試者需選擇此邀請函為何種邀請函，要在何處、何日舉行慶祝並簡短說明決定赴宴後，應做什麼。
- **試題二**：應試者收到一份租腳踏車的廣告，從廣告中選擇星期六租車一天要多少錢、從幾點起可取車、最晚何時還車。
- **試題三**：是一篇有關租屋的小廣告。應試者要寫出出租者的聯絡電話、一個月的租金多少。
- **試題四**：孩子從學校帶了一封給家長的信。應試者要寫出誰寫這封信並選出寫信的目的、希望討論的事件、可用何者方式與寫信者聯絡。

DELFA A2

- **試題一**：有 A- H 八個告示板，然後在五句題目中填入符合句意的字母。其內容有商業廣告，如：Maillots de football à moitié prix ; Fin des soldes ce soir ! 警

告語，如：Danger interdiction de se baigner ; Attention peinture fraîche 和通告，如：Club de sport ouvert le soir。此外也可以是圖片的告示板，要求應試者解讀其涵義。

- **試題二**：有六句報章雜誌的標題，將標題數字填入符合的專欄：政治、文化、社會、科學、運動、經濟。
- **試題三**：是一篇短文，報紙針對 TF1 電視台 «La ferme» 節目的報導。應試者需回答兩個選擇題和五題是非題，並引出文中的句子來印證「是」或「非」的答案。

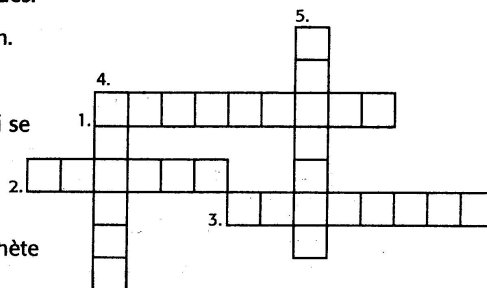
附錄二

5 Charade. 猜字。

Mon premier est le chiffre qui vient après le 9.
 Mon deuxième est la couleur symbolique des écologistes.
 Mon troisième est le verbe *tisser* conjugué à la première personne du singulier, au présent de l'indicatif.
 Mon quatrième ne dit pas la vérité, il ...
 Mon tout me fait oublier le travail, c'est le _____

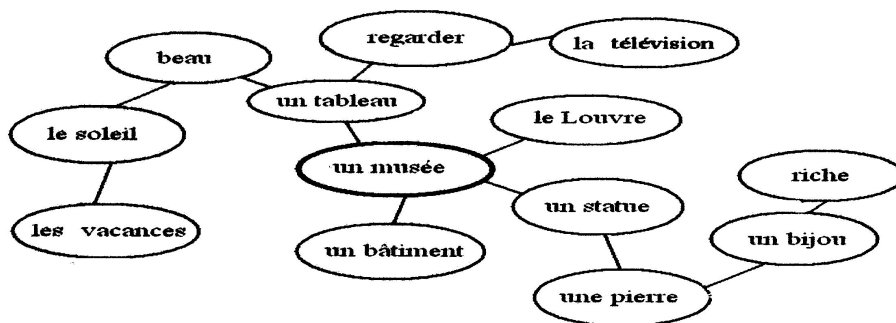
5 Remplissez la grille à l'aide des définitions.

1. Croisement de plusieurs rues.
2. Lieu où l'on va voir un film.
3. Magasin.
4. Dans une ville, endroit qui se trouve au milieu de tout.
(Le cœur de la ville.)
5. Petite boutique où l'on achète son journal.



摘自於 *Vocabulaire tests Clé, niveau débutant*, Clé international, 2003, p.24 et p.78

樹狀圖



ex : Il aime regarder de beaux tableaux.
 Je vais au musée du Louvre avec mon ami.
 Elle est riche, elle a beaucoup de bijoux.
 Nous regardons la télévision. Il y a du soleil pendant les vacances.

Une activité collective de l'enseignement du vocabulaire dans le stage de formation continue à kaohsiung, 2006.

* Mots croisés

附錄 二

Déroulement

Même sans être dévoré par la passion que les cruciverbistes nourrissent à l'égard des mots et de leurs définitions, vous pouvez entraîner vos élèves à découvrir des mots à partir d'une grille simplifiée et vous pouvez les encourager à fabriquer de nouveaux mots croisés!

Voici quelques exemples. Demandez-leur de retrouver des mots cachés :

- ayant trait à la C...M...E C H A M B R E
- maison : A I S O N
-
-

- ayant trait aux professions :

C	I	G	N	E	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
P	.	.	.	.	.	R	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	E
D	.	.	.	.	.	E	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
C	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
B	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
P	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

- Vous pouvez aussi leur demander de trouver différents mots d'une même catégorie à partir des lettres d'un mot de cette catégorie, par exemple : des fruits, à partir du mot orange :

P	O	A	B	C
O	R	A	N	G
E	M	E	N	A
R	I	N	S	E
E	A	N	S	E
E	D	A	D	E

* Le pendu

Déroulement

Vous choisissez un mot connu des élèves et vous écrivez la première et la dernière lettre de ce mot au tableau sous la forme suivante :

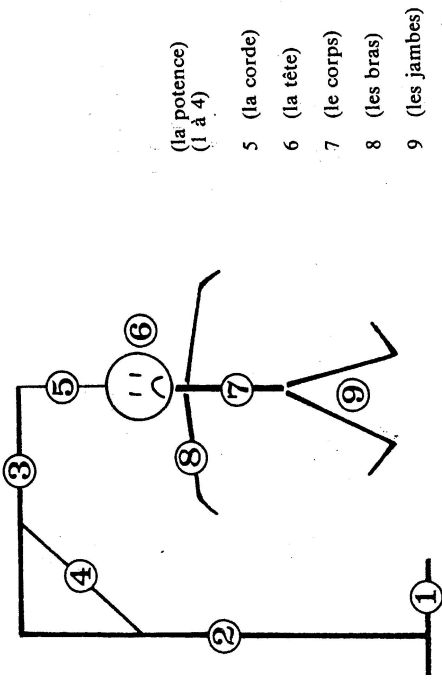
F E
(FENÊTRE)

Les élèves doivent deviner le mot en moins de 9 questions. Ils peuvent commencer à chercher les voyelles d'abord, puis les consonnes. Ils vous demandent par exemple :

« Est-ce qu'il y a un « a » ? »

Vous dites non et vous commencez à dessiner les différents éléments de la potence et les membres du corps du pendu au fur et à mesure que vous devez donner des réponses négatives aux questions des élèves.

Pour chaque réponse négative, vous ajoutez un nouvel élément au dessin dans l'ordre suivant :



Si les élèves ne trouvent pas le mot, ils sont pendus et ils perdent !
L'élève ou le groupe qui a trouvé la bonne réponse propose un autre mot.

A un niveau plus avancé, vous pouvez proposer des noms plus longs, en particulier des adjectifs en -ment comme *invariablement* pour terminer par le mot français le plus long : *anticonstitutionnellement*.

包法利夫人之慾望城市

林政君/ May-chun Ling

中國文化大學法文系 副教授

Department of French, Chinese Culture University

【摘要】

福樓拜執筆《包法利夫人》的年代，法國開始關注私人生活。精英文化與大眾文化融合，小說、傳媒、時尚、休閒引導新興小市民的生活品味，巴黎成了時代之風。它的繁華富麗既具有上流社會視野，又包容俗世人生的一切慾望，成了易於消費的象徵，並捲起自然人工化、心理物品化、生活戲劇化的現代性漩渦。女性的內在、外在全張戴著這個文化符碼。愛瑪的一生尤其被刻劃了不可磨滅的印記。

【關鍵詞】

巴黎、現代性、時尚、中產階級、女性命運、成長小說

【Abstract】

By the mid-nineteenth century while Flaubert wrote *Madame Bovary*, the French middle class had already become the pillars of the society and drove people's retrospection from the public spheres to the private ones. The elite culture started to merge with the public tastes: novels, media, fashions, and recreations had modified the living trend of the emerging citizenship and also established the reputation of Paris as the center of vogue. The splendid vanity along with gorgeous extravagancy indulged itself with both the magnificent perspectives of the upper-class and every possible lust in worldly life, and marked itself as a consumable symbol with the turbulent modernity including artificial nature, materialized state of mind and dramatized living. The female internality, as well as the intra-domains, were all attached with this cultural code. Emma's life was especially carved with some indelible marks.

【Keywords】

Paris, modernity, fashion, middle-class, *déstin féminin*, *bildungsroman*

前言

十九世紀被稱為現代小說誕生的世紀。現代小說的特色是捨理想而穩抓現實。不再是單純的線性結構，小說隨著戲劇發展而起落張弛，故事有著明確的時間與空間背景，人物則屬於社會各個階層。與這同時，小說主角也產生變化，一種新型人物出現了，也就是所謂的反主角。他們不再是英雄，不僅不是可以讓人崇拜的典範，反而還可能是個平庸、為外在社會或自己所害的失敗者。在後來小說的發展中，甚至連人物的身分都會喪失。這種具現代性的寫實小說，描繪一個注重外在、表演與非人化的十九世紀社會，上層階級的光環遍及各個角落，腐敗卻早從內部啃噬，即將傾頹瓦解，而逐漸抬頭的個人意識卻不敵群體的重壓。社會成了榨壓、搗碎個人的機器。

成長小說、或教育小說蔚為大宗：主要人物隨著不同的經歷，也就是「存在」的彎彎拐拐，認識世界。故事或講述初入社會的青年，意識到自己無法有所作為的覺醒與無奈，或是擁有豐富個性的人物，從童年到暮年一生的波動轉折，也可以畫出藉由瞭解社會機制與運作，而征服人生的道路。成長或教育的內涵包括對愛情、性的啟蒙，對人性或社會的認識，又或是對自我、生存意義的探索。總之，陳述一個由無知過渡到有知的歷程。而無論是哪一種，主題皆為試煉與蛻變：主要人物因一連串的冒險與考驗而產生觀點、思想或性格的轉移，這也正是他們與之前史詩、悲劇性人物的區別。這類小說的架構經常可簡化如下：主角為貴族或平民年輕男性，從外省「上」巴黎，希望可以出人頭地，躍升為上流階級，享有一切的物質享受與權力。

之所以「上」巴黎，是因為巴黎享有特殊的地位。如果外省的城市每個城市有其特色與不同的功能，彼此共存，地位平等，巴黎則在它們之上：它不是一個尋常城市，不與別的城市互補或並列，而是它們的增生物、它們的相乘與總和。它反射、映照所有其他城市，既是它們的全部，又是唯一。巴黎是夢、也是小說、是真實存在的幻境。而法國只有兩種人，巴黎人與外省人。通常小說結束時主角不再對巴黎抱有幻想，他們認清了它的真相：這是個野心之都，這裡的一切皆被無限放大，所有的冒險都可能，但更是個不折不扣的誘惑城市，而「誘惑」的字源是罪惡與腐敗，將外省天真的鄉下人勾魂攝魄，使他們偏離正道。

故事的背景裡總有位風華絕代的巴黎仕女，有錢、有閒、有愛、有人脈。男主人翁定受其吸引，若能蒙其青睞，則會受其所助，在巴黎闖出名號。在以男性為主角的成長小說，巴黎女性是帶領者、是精神與身體的啟蒙者。彷彿男性還一片混沌的時候，她們就已經自如地坐在人生安穩的地方。她們是導師，無需學習、成長。那外省的女性呢？她們也一樣受命運的眷顧，在自己家鄉養尊處優，或是也能有機緣「上」巴黎，受到親切顧問的指導，而

在巴黎發光發熱，嫵媚優雅，找到金龜婿，成為社交界名媛¹？沒有。有的只是在鄉下憧憬著巴黎的女孩子們，夢想著都市上流社會的璀璨生活。她們一輩子也沒到過巴黎，只能在黯淡無光的所在眺望著在地平線盡頭閃耀奪目的巴黎仕女，在平凡單調重複的家務中，慢慢地磨盡年輕歲月，連同那年輕歲月最珍貴的浪漫心思。像愛瑪包法利。

或許，反過來想，這樣的女性雖然一輩子被埋沒在鄉間，卻還可以幻想，將遠方的巴黎當成食糧，餵養夢想。如果連這最後的彩衣都抽走，那麼愛瑪包法利只是個外省的壞女人，她的故事只剩了通姦、敗家、破產。引人訾議、令人不齒，卻普通且俗氣。如果剝掉她為之生、為之死的夢想，戳破她自以為與眾不同的假象，便會顯露現代化社會狹隘的真相，還不夠堅強穩固足以接受脫逸與冒險。

慾望機制

其實比起從前的女性，愛瑪更有條件過上舒心的日子。十九世紀工業發展，一切蓬勃發展，擔憂存活的時代已然過去，可以開始好好的活。勞動少了、休閒多了，束縛小了，自由大了，平民也可以開始享受許多以前專屬於特殊階級的精神與物質優渥。十八世紀發現的新概念——幸福，成了全民實踐的新目標。但弔詭的是，這個擴張的時代同時又帶來如昆德拉在《小說的藝術》裡所稱的「令人暈眩的簡化進程」(昆德拉 26)。教育普及、文化紮根、個人意識興起，公眾空間收小，私密空間變大，卻使愛情縮減為性，友誼縮減為交際和應酬，讀書縮減為看休閒讀物，大自然縮減為畫冊或盤子上的風景，對他方的興趣縮減為旅而不遊。總之，形而上淪為形而下，精神價值縮減為實際用處，永恆的追尋探索縮減為當下的感官享受。傳媒宰制文化，讀者消費讀物，也被讀物消費，大眾成了庸眾。

這個平庸化的過程與越來越細密的商業操作相結合，巴黎在不斷的文化生產中頻繁地出現在大眾視野，一層層被剝去了豐富的內容，被塑造為精緻而易於消費的時尚，逐漸演化成一種符號。市場經濟深化，拜金主義興起，而巴黎的繁複提供了無限可能，它有著貴族的趣味與體面，又正視芸芸眾生的世俗，每個人可根據自己的生存狀態與環境而做出不同的闡釋與解讀。它是異域，適於斷章獵奇的搜集；它是精品，一種真正的經濟資本。它是商標、是紀念品、是文化資本、經濟符碼、最顯眼的象徵，它變得小而美，利於收藏、利於記憶、利於想像，隨時發揮神話的功能。

《包法利夫人》寫的就是一個心理物品化、自然人工化、生活戲劇化、乃至世界裝飾化的外省小鎮浮世繪，尤其是暴露被物質欲望異化的女性在十九世紀悲慘的命運。小說描寫物欲和幸福感的賽跑。物欲超出實際用途，是一些多餘需要。而這部份需要是由社會生活決定

¹鹿島茂就此為出發點，以巴爾札克小說為研究對象，寫下關於十九世紀巴黎女性時尚的《明天是舞會》。

意義，個體往往不能控制，受大環境準則左右。抵抗力較小的人身不由己地被驅使，全力以赴地追逐社會公認的價值。一般的浪漫思想認為每個人獨立自主，有天生屬於自己的審美觀，但實際上我們的感官與情感機能卻經常得受外界的引導，才能知道自己「應該」欣賞哪些人事物。而在這經濟發展的時代中，人對物質的要求被無限地刺激擴張；在訴諸官能的大眾消費文化泛流裡，連愛情、親情也沾染上普遍的物欲躁動，最終是連尊嚴、感情、自信也傾囊而出，精神陷入赤貧。

小說人生

愛瑪就是如此。一開始，她就有著易感的天性，而修道院培養宗教情感的教育又加深了她對永恆、狂喜、至樂的曖昧憧憬。讀書識字化隱為顯她的感覺結構，閱讀反射性的過程更激化她的情感與情緒。聖經和宗教書籍成了催人熱淚、入死出生、悲極美極的愛的故事，而儀式與祈禱則是帶有神祕色彩的消遣和娛樂。再加上修道院幫傭帶來的愛情小說，這位家道中落的貴族老小姐自己「大口大口的吞噬」(71)²書裡的章節，而愛瑪則沉浸其中，被陳舊閱覽室的灰塵「沾得滿是油污」(71)。還有充滿異國或貴族風情、引人浮想聯翩的「優雅畫冊」，在這些猶如現代少女漫畫或羅曼史的推波助瀾之下，愛瑪夢想家的傾向一發不可收拾。從此，她的人生有了姿勢，就是像一位中世紀古堡貴婦「終日鵲望著插著白色羽毛、騎著黑馬、從原野深處疾馳而來的騎士」(71)。

印刷品所呈現的世界是她行事作為的參照系統，她固執地、苦澀地以此打造、衡量她的人生。一有了感情投注的對象，無論是對丈夫夏爾：「在月光灑落的庭院裡，她對夏爾吟誦所有她記得的情詩，或者一邊輕歎、一邊對他唱憂傷的慢歌」(77)、對子爵：「閱讀時她老是想起子爵。她將子爵與書裡虛構的人物連在一起」(91)、對羅多爾夫：「她一遍又一遍地對自己說：『我有情人了！我有情人了！…』她於是想起所讀過書裡面的女主角」(196)、還是對雷翁：與他度過的三天蜜月，使她想要「像魯賓遜一樣永遠地生活在這個小島」(291)，她都是以書本為藍圖、以此確認或表達內心的悸動。即使是帶有幻覺色彩的沃比薩爾城堡舞會和在盧昂觀看的戲劇演出，之所以使她如痴如夢，也都是因為它們使「愛瑪回到了少女時代的閱讀世界」(256)。人生之初，還沒有對象，就已經戀愛的愛瑪，與遇到的第一個男子結婚了，她不僅沒有因此進入小說的世界，反而離得更遠。「愛瑪一直想要知道她從前看書時覺得那麼美的『幸福』、『激情』、『迷醉』到底是什麼」(69)？人生最後，連幻滅都鋪墊著閱讀的底樣：感情、金錢兩頭落空，快要走投無路時，偶然地回到從前修道院的圍牆邊，愛瑪感嘆「那時多麼平靜啊！她多麼羨慕依據書本描寫所想像的無法抹滅的愛情」(319)。

² 《包法利夫人》引文為筆者自譯。

愛戀上流巴黎

從前讀小說時，她就嚮往旅行：到《保羅與薇吉妮》的熱帶島嶼、印度、東方、瑞士、威尼斯…。現在被內圍在家庭的圍籬內，又不甘於做為被愚人束縛的妻子，她只能執於幻想，眈於憑窗遠眺——一個蒼涼的逃逸與抗拒之姿。沃比薩爾城堡的舞會使她驀然飄近閱讀的異想世界，她曾有的質疑消失了，王子公主真實存在，與她持同樣的語言、踏同樣的步伐。從舞會回來之後，目光散漫地逡巡不再能滿足她，她有了一個目的，一個清晰又模糊的目的，一個美妙的地方：與她跳了幾首舞曲、令她神迷目眩的子爵離去的地方，巴黎。「他（子爵）呢？他現在在巴黎，在很遠的地方。巴黎是什麼樣子？這麼巨大的名字。爲了使自己開心，她一而再、再而三地低聲向自己唸著巴黎、巴黎」（90）。夜晚醒來，聽著鐵箍的車輪在路面發出的聲音，「她想著：『他們明天就到巴黎了。』於是她的心跟著他們，隨著海岸起伏，穿越村莊，在星光下沿著大路往前走。走了不知多少路後，總是到了一個模糊的地方，她的夢就會醒來」（90-91）。有了憧憬的目標之後，窗外變得不再有趣，無奈與無聊接踵而至。唯一能品味夢幻國度的方式，就是搜集任何有關巴黎的資訊，使自己身邊充滿能令人聯想起巴黎的物件。於是「她買了巴黎的地圖，順著手指在首都遊歷。她走上林蔭大道，在每個轉角，馬路的交叉點、標示房子的白框框之前逗留。眼睛終於看累時，她閉上眼簾，在黑暗中，她看到隨風搖曳的瓦斯燈和劇場正門的柱廊前，馬車踏板喀噠喀噠地放下來。」（91）

時尚傳播業的誕生，報紙連載小說的發達，像社交導覽又像目錄雜誌般的親切和貼心，使她遠在外省鄉間也能握有最新的情報並按表操演。「她訂閱女性報刊《花籃》，又訂了一份《沙龍精靈》。一字不漏地吞食所有關於首演、賽馬、晚會的報導。無論是剛出道的女歌者、還是商店的開張她都有興趣。最新的流行服飾、一流洋裁店的住址、布洛涅森林和歌劇院的節目她都很清楚。」（91）巴黎的幻影越來越大，終如烏雲般罩住整個生活。既然生活在遠方，近處的就不是生活。於是身體留在現在，心飛向未來，耐著性子忍受正經歷的一切與週遭。「至於（巴黎以外的）其餘人世，已經丟到不知什麼地方，彷彿不存在似的。而且，越是近在身邊的東西，愛瑪越是不理會」（92）。閱讀激發她感情、生活的靈感，她又藉此來稍解內心深處的覬覦與渴望，連小說中關於巴黎傢俱擺飾的描寫都成了她具體仿效的對象。懷念使她迷惘，欲望使她封閉，虛妄使她自願脫離「庸俗」的人群，逐漸進入羅蘭巴特在《戀人絮語》中所描繪的非現實 - 脫離實際生活（*déréalité*）(Roland Barthes 103-108)的狀態，癡狂。她甚至想要「同時死和住在巴黎」（93）。

她對巴黎的迷情與對上流社會的嚮往是不可分開的。她對夏爾不滿，是因為他完全沒有一點貴族的氣概：「他（夏爾）不會游泳、不會使劍、不會放槍，連有一天愛瑪問他小說裡關於騎馬的術語他也不會。男人不應該是要什麼都會、樣樣精通、能帶你領略澎湃的激情、生活的細緻和所有的奧秘嗎？」（75）她之所以意淫子爵，是因為子爵像是小說主角的化身；

而她之所以移情羅多爾夫與雷翁，是因為他們是子爵的替代，頭上圈著巴黎的光環，身上帶有上層階級的象徵——即使只是買得到的用品，帶有香味的髮油、鑲嵌銀飾的手槍或繡有徽章的雪茄盒。所以她自己全身披金戴銀，並餽贈情人富象徵意義的昂貴配件——鍍銀柄的馬鞭、刻有「心心相印」的印章、圍巾和不可少的「雪茄盒」。愛瑪對物質與愛情的揮霍無度源自同一種昏昧：閱讀與人生互染，想像與現實混淆。她是現代化城市裡裝扮成貴婦的女唐·吉訶德，為尋找英雄騎士、在想像的廣闊大地冒險。

「月下的嘆息、長久的擁抱、滴落在對方掌心裡的眼淚、肉慾的躁動和情意的纏綿，所有這些，都離不開充滿閒情逸致的古堡陽台、有著絲絨窗簾和厚實地毯的小客廳、擺滿了花的花架、有著豪華台架的睡床，也離不開晶瑩的寶石和掛著飾帶的僕從制服」(92)。好一本精品目錄雜誌。其實，書中所有的人物都一樣，他們頻頻仰望眾城之城，「巴黎索引」不是路標，而是新的「溫柔鄉地圖」(La Carte du Tendre)。

自我物化

隨著時代發展，「身體」的社會/心理層面個人化、私密化，與「居家」一起成為肯定自我、證明自我和尋求認同的圍城。人開始像蠶一樣將自己重重包裹，投注越來越多的心力與時間完善提供庇護與資源的個人堡壘，而它則滿足「自我繭化」的人越來越多的需要、慾望、樂趣和逐漸被容忍的自私想法。同時，現代社會「簡化」的特性像詛咒一樣：文化漸漸減縮為傳媒，而傳媒又強化、導引「功能化」的趨勢。媒體一邊宣傳一種藉由身體與居家生產建造自我的現代神話，一邊像操作手冊式的提供最新、最時髦的模式。新型消費者被鼓勵製造出一個侵略式、跳而搶眼、充滿吸引力的自我形象，重新將身體經營成帶有「我/個人」商標、既媚又魅、令人崇拜的偶像³。這種「商品化」的生活方式造成自我/身體/居家形象的重要與更新，造作而媚俗。

因此，既是自戀的臨水照花人，同時又在崇尚物質的過程中非人化。盧梭自豪地說大自然塑造他之後就把模子打破了，多數人卻忍受不了失去模子的自己，而用公共的、傳媒所推出的模子、把自己重新塑形。原是最追求獨特、有型的個人反而端出客體化、制式化的「我」的形象。人與物混而為一。引起性渴望的貼身拜物與引起社會渴望的體面/階級(de classe)拜物齊發，共同遮掩精神欠缺、創造力匱乏的實相。

³ 注重個人生活，塑造個人形象，如企業般經營自我，而「我」也成為一種商機。關於傳媒與商業如何操控「我」的市場，可參考Didier Anzieu, *Le Moi-peau*與Guy Debord, *La Société du spectacle*。

配件

其實，不僅是愛瑪，書中所有的人物的都有著拜物與戀物情結。如杜雪在〈小說與物〉中所列舉的：愛瑪的「一對藍色⁴玻璃花瓶、象牙針線盒和一個朱紅頂針」(94)，雷翁的「帶有鍊子的花式劍、骷髏頭、吉他」(152)(還可再加上用來研究骨相的頭顱模型)(Duchet 11-43)。至於打扮方面，除了愛瑪仿造雜誌裁剪的巴黎時裝或城市中仕女的穿著(她在盧昂曾看見貴婦錶鍊上綴以小串飾物，她就買一串)(93)，男士們也一樣不落人後。雷翁一有工作，就要「一件晨袍、一頂巴斯克貝雷帽、一雙藍絲絨拖鞋」及很多絲巾(152)；羅多爾夫想要製造「不經意優雅」(172)的印象；奧麥則是選擇「他認為最有品味的調皮巴黎風」(314)。流行是一種專制，統馭輿論與習俗。愛瑪訂閱女性期刊、夏爾《醫林》與奧麥《盧昂燈塔報》是抱著同樣的心態。愛瑪與奧麥都以所崇拜的人物為小孩命名，奧麥講話時喜歡用一些巴黎人的慣用語，雷翁第一次與愛瑪約會時，先翻閱了舊的時尚雜誌。趕潮流是大家共同的心病與目標。隱喻/替代進入了心理與夢想深層，啟動了轉移/濃縮的補償心理機制。盲目、麻木，異化的人忙於疏離現實，將對人生的失望、沮喪全投注到了追求實際商品或象徵物件上。

馬車

鹿島茂在《想要買馬車》中描繪外省青年搭驛車到巴黎打天下，想要出人頭地，躍升為有錢買馬車、養馬車的階級，以馬車為男性成功象徵來切入十九世紀文化史。其實，馬車同樣也是當時女性夢寐以求的事物。不是為了跨躍顯赫，而是旅行。愛瑪在修道院編織美夢時，就經常聽到馬車從街上經過的聲音。這聲音將在她逐愛之旅一路相隨。城堡舞會之後，馬車的聲音使她在夜裡醒來，想像與子爵一起搭馬車上巴黎。夏爾應她要求買馬，給了她與羅多爾夫偷情的方便。她使盡所有學來且持續更新的巴黎女性言行與誘惑招數來綁住他，希望他帶她離開。當她計畫與羅多爾夫私奔的時候，她聽到馬群奔跑的聲音。「四匹奔馳的馬，八天來載著她往新的國度，永遠不再回來」(228)。遭羅多爾夫遺棄之後，她將與第一次談話就因為對小說、對旅行有著共同興趣而惺惺相習、再次相遇的雷翁歡好。

曾經她為換環境而雀躍。剛搬到永城時：「這是她第四次睡在陌生的地方，第一次是進修道院，第二次是新婚，第三次是參加侯爵的舞會，而這是第四次。每一次都像是開啟她生命的新階段」(119)。第五段將是她與雷翁在盧昂租的小旅館。馬車又出現了：盧昂近郊甜蜜的漫遊稍稍彌補無法遠行的遺憾，而驛車「燕子」載她往返婚姻與偷情。但公共馬車太普通，她希望的其實是「坐著馬夫穿著翻口高筒皮靴、由英國駿馬拉著的藍色雙輪輕便馬車到盧昂」(305)。(又是藍色)。按照兩人夢想擺設的愛窩位於港口附近卻從來沒有出海，給旅人暫時休憩

⁴ 藍色象徵地平線外想像中的國度。

的旅店成了延長的休止符，愛瑪人生最後的一個——斷落。馬車致命。這次生命的出遊從一開始就註定結束。當愛瑪因雷翁說「巴黎人都是這麼做的」(279)，而在大教堂前上了肉慾街車，一路在盧昂大街小巷上下躍動，使城內布爾喬亞目瞪口呆時，「車廂像海船一樣顛簸」，而「放下窗簾」的馬車比「墳墓還要密閉」(筆者強調)(280)。

簾幕

窗簾，童話世界沃比薩爾城堡的細布窗簾，愛巢布洛尼亞小旅館的窗簾，愛瑪特地為家裡選購安裝、且想送給雷翁的黃色窗簾；這件允許浪漫聯想的事物，這個現代生活私人空間的樣品，象徵出神飄逸與奢華貴氣，如此空洞、虛浮，卻蒙了愛瑪的眼，像某種意識形態般映/印下她無力揮開的想法，這層飄動的紗幕，將她與人世隔開，秘密/密密關起，使她窒息。她即將躺入始終對她懷有甜美想像的夏爾為她準備的最後住所：綠色天鵝絨覆蓋下的一棺兩柩——一副櫟木、一副桃花心木、一副鉛制(361)。

窗裡窗外

曾經窗戶是愛瑪最喜歡佇立的地方，她生命的關鍵點，婚姻、愛情、疾病、死亡都離不開窗邊。夏爾初識她時，就看到她將「額頭抵著窗戶」(49)。之後，被困在外省小鎮、關在婚姻圍城的她憑窗窺視、觀察、等待，冥想愛情歸宿，遠眺精神原鄉——優雅、繁華、勃然生氣的巴黎。愛瑪兩次以為遇到真愛，都是從窗邊開始。她在窗前看雷翁從樓下經過，她在窗邊第一次看到羅多爾夫，也是與他先有窗邊的言語挑逗，才有之後森林的肉體結合。被羅多爾夫以一封信擺脫時，她在閣樓的窗邊，第一次感到死亡的牽引，墜樓的欲望。與雷翁參加盧昂狂歡舞會時「她昏過去，人們將她抱到窗邊」(326)。彌留之際，她喊夏爾：「把窗戶打開，我要窒息了」(349)。

窗戶分隔內在與社會空間，卻是一個模稜兩可的界線，隔了一層，卻透亮。是開也是闔，是欄柵也是缺口、暗許游離、越界、出走，同時嚴防、緊閉、封鎖。似夢想又現實。它引人遐思，卻揭穿想像，暴露它虛假的本質。當愛瑪暈乎乎地陶醉在城堡的舞會時，僕人為了讓空氣流通而打破窗戶，聲音使「包法利夫人回頭看，看到庭院裡有一些農民，臉貼著窗戶往裡頭看。於是她想起了貝爾托，眼前浮現出農莊與淤塞的沼澤，她父親穿著工作服站在蘋果樹下的景象。她也看到了自己，像從前一樣，在牛奶盆裡用手擠奶油。但一直在記憶中都很清晰的過去，卻在眼前這一刻的光芒閃爍下，完全消失。她幾乎懷疑曾經有過這樣的生活。現在她在這裡。而舞廳之外，只有暗影，籠罩一切。她左手端起鍍金的貝殼杯，吃起櫻桃酒冰淇淋，眯著眼睛把匙子送進嘴裡」(85)。農人的影像使愛瑪出現靈視、看到過往；窗戶映出愛瑪夾在兩個完全不同的世界——貴族與農民，兩種感受——泥濘/油膩，冰涼/醇美。她

排斥前者，享受後者。偶然使她進入不屬於她的光圈裡，她的同類則留在漆黑的外面。窗戶顯現她的兩重性——她拒絕卻不能擺脫的農村出身，她期盼卻無法融入的貴族社交。她雖眯起眼睛，不願正視，但不接受過去，也就失去未來，舞池外的黑暗正預告最終的幻滅。

垂眼張目

畢卡和在談到《包法利夫人》的意識形態時指出書中人物經常昏沉、朦朧、不自覺的打盹或瞌睡，他認為這代表兩種世界的交替：人物由物質空間過渡到想像世界(Picard 274-275)。在修道院時，「愛瑪不知不覺地在祭壇的薰香、聖水盤的涼意和蠟燭的光亮所散發神祕的閒適慵懶中恍惚失神」(69)。唯一一次親近貴族，她欣喜子爵再次邀舞，沉浸在華爾茲的旋律，「他低下頭來看她，她仰起頭來看他。一陣暈眩襲來，她停了下來…。她差點跌倒，將頭貼在男伴的胸膛一會兒」(86)。當她與羅多爾夫在農業促進會的頒獎大會明說教、暗誨淫、耳鬢廝磨的時候，「她甚至聞到了他髮油的香味。突然一陣酥軟，她想起在沃比薩爾帶她跳華爾茲的子爵，他的鬍子就跟這位的頭髮一樣，有著香草和檸檬的味道。她不自覺地眯起眼睛，好聞得更清楚」(180)。即使是夏爾，在即將遇見一生摯愛時，驅車前往貝爾托農莊的路上也是心曠神怡，恍如進入夢幻的世界：「有時睜開眼，但精神頓頓，睡意又掩上來，他很快地又陷入迷糊的狀態」(46)。對於兩腳實實穩踏地面的他，愛瑪天藍色的瞳眸是他仰望的天，神祕、美麗而遙遠。

神智不清也會在由夢境返回人間時發生，當人物拒絕接受現實時會不自覺地啟動睡眠防衛機制。歡愛之後，愛瑪經常感覺遲鈍或意識鬆弛。與雷翁繾綣交纏之後，她到美容院整理頭髮，「在梳頭的罩衫下睡了一會兒」(302)。美夢逝去、對不願意為她偷錢還債的雷翁絕望時，坐在從盧昂回永城的驛車：「無法忍受的疲倦漫過她，她到家時呆滯、灰心喪氣、幾乎睡著了」(335)。她拒絕公證人以身體換取金錢的提議後：「看到家時，她突然全身僵直，再不能邁開一步」(338-339)。最後，連羅多爾夫也無情翻臉、將往日私情摧毀殆盡、被迫清醒時：「她一片茫然，如果不是聽到體內傳出的脈搏聲像震耳欲聾的音樂迴盪在原野上的話，根本不知道自己的存在」(347)。這個物質堆起的世界，沒有真正信仰，卻要按著某種信念生活的世界，終於欲令智昏，使人麻痺，成了沒有生命的擺飾。

「這時，她回過頭去，再看一次毫無表情的城堡，連同它的庭院、幾處花園、三個院落、和所有正面的窗戶」(347)。或許，為了不受虛幻吸引，就必須堵住所有曖昧的開口、拉上窗簾，闔上書本、閉上眼瞼。像愛瑪臨終時在街上唱歌的瞎子。這個愛瑪搭驛車「燕子」總會遇見的瞎子，臉上流膿、沒有眼皮，只有兩個眼窩血窟窿的乞丐；這個四處講述奧麥醫藥無效，使他恨之入骨，動用報紙、輿論力量、散佈謠言，終被關入收容所的流浪漢；如此徹底地揭下面具，皮開肉綻的可憐蟲；他的醜陋赤裸裸地呈現中產階級無法面對的本來面目(Butor

107)。他目瞽而開眼，他衣不敝體卻歌唱：「『朗朗晴天暖洋洋，小妞兒思春心癢癢』。愛瑪聽到，像一具觸電的屍體般坐了起來，頭髮散亂，瞳孔發直、張大…。她大叫：『瞎子』。她開始大笑，一種殘酷、瘋狂、絕望的笑，以為看到那可憐人醜陋的臉，像個駭人的怪物矗立在永恆的黑暗中」(359)。振聾發聵。

結語

愛瑪以為讀書獲得了自己，對女主角即刻膚淺的認同卻使她失去了自己，分不清深切的感悟與空洞的嘆息。平庸而複雜，沒有內涵的心靈被各種欲望和算計佔據；她無法超脫，她不快樂，因為她永遠依賴外在條件，沒有能力與智慧自己創造持久、豐富、以生命交換比生命更長久的關係。她程程追趕幸福，卻永遠趕不上傳媒、市場所推出的最新幸福指標。經濟發達使幸福的有效性遞減、賞味期縮短。隨著物質的增聚，物欲的實現，厭倦卻像影子緊隨其後，悄悄滋長，感情變得千瘡百孔。坐擁精品，但慾壑難填同樣引起匱乏的痛苦，生存的焦慮。幸福越多，幸福感越少。有了閒暇，卻沒有生活。日子是滿的，生命是空的。喧囂而張揚，充滿了聲音和狂熱，但孤寂的心仍徒勞地撲騰著翅膀。

愛瑪有著波特萊爾所珍視、幻想旅行、不安分的詩人心靈，卻從來沒有出過遠門；她知道巴黎所有的路線與動靜，卻一輩子沒見識過巴黎；她嚮往與靈魂最接近的現實行為——愛情，卻只顧抓著頭髮想飛，視而不見以浪漫柔情寵愛她一生的丈夫。這個激進和務實的社會，不能接受任性與撒潑；這個害怕軟弱與頹廢的文化，無處容納女性想騰空飛躍的奇境。但愛瑪仍然力圖掙扎，以閱讀所學來的心思、語言、技倆，奮力拼搏，直到最後。

她臨終前大笑是因為如布鐸所詮釋：「不原諒這個她濃縮體驗、呈現其不幸與惡的時代」(Butor 107)，是意識到瞎子歌詞與她人生的對照反諷，還是想起她在奔走借貸時扔給他全部財產五法郎的灑脫與痛快？！揮灑金錢、財物，拋擲青春、生命。最後的一刻，她睜大了眼，看到的不是窗外的藍天，不是巴黎，而是幽冥路上的醜怪——人世的真相。

引用書目

- Flaubert, G., *Madame Bovary, le livre de poche*, 1983. *Magazine Littéraire, Flaubert et ses héritiers*, n° 250.
- Anzieu, D., *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1985.
- Barthes, R., *Fragments d' un discours amoureux*, Seuil, 1977.
- Blanchot, M., *L' Entretien infini*, Gallimard, 1966.
- Borges, J.-L., *Discussion*, Gallimard, 1966.
- Butor, M., *Improvisations sur Flaubert*, Presse Pocket, 1984.
- Debord G., *La Société du spectacle*, Paris, Gallimard, 1992.
- Duchet, Cl., *Travail de Flaubert*, Seuil, 1983.
- Genette, G., *Figures I*, Seuil, 1966.
- Girard, R., *Mensonge romantique et Vérité Romanesque*, Grasset, 1961.
- Maurois, A., *De La Bruyère à Proust*, Fayard, 1964.
- Picard, M., *La Lecture comme jeu*, Minuit, 1986.
- Poulet, G., *Les Métamorphoses du cercle*, Plon, 1961.
- Etudes sur le temps humain*, t. I., Rocher, 1976.
- Proust, M., *Contre Sainte-Beuve*, Gallimard, 1954.
- Richard, J.-P., *Littérature et Sensation, Stendhal et Flaubert*, Collection Points, Seuil, 1960.
- Robbe-Grillet, A., *Pour un Nouveau Roman*, Minuit, 1961.
- Rousset, J., *Formes et Significations*, Corti, 1962.
- Sartre, J.-P., *L' Idiot de la famille*, Gallimard, 1971-1972.
- Valéry, P., « *La Tentation de (Saint) Flaubert* », *Oeuvres*, Pléiade, t. I.
- Zola, E., *Du Roman, Sur Stendhal, Flaubert et les Goncourt*, Complexe, 1989.

波赫士，《波赫士談詩論藝》，時報出版，2001 年。

艾倫·狄波頓，《旅行的藝術》，先覺出版，2002 年。

昆德拉·米蘭，《小說的藝術》，皇冠，2004 年。

鹿島茂，《明天是舞會》，如果，2006 年。

《巴黎時間旅行》，果實，2005 年。

論英語 *midwife* 詞義變寬的內在原因*

吳小晶/ Xiao-jing Wu

北京大學外語學院英語系

Department of English Language & Literature, Peking University

【摘要】

英語 *midwife* 一詞經歷了意義變寬的過程：從 *midwife*₁（女接生員）到 *midwife*₂（接生員）。這一過程至少歷時三百多年。男性加入接生行業是引起這一變化的外部原因。本文分析表明，對立入中和回配效應是促成這一變化的內在原因。分析還表明，從 *man/male midwife*₁ 演變為 *man/male midwife*₂，使編解碼過程變得簡單而省力。這對 *midwife* 的泛化來說也是一個重要的內在原因。

【關鍵詞】

對立入中、回配效應、詞義變寬、語義複合、上位入中

【Abstract】

The English word *midwife* has undergone the process of semantic broadening, i.e., a shift from *midwife*₁ (a woman who helps women in childbirth) to *midwife*₂ (a person who helps women in childbirth). This change took at least more than three hundred years. That men began to “help women in childbirth” can be considered as the external cause. This paper shows that the important factors which constitute a set of internal causes include *Antonym-as-Head* (a process of compounding) and the *Return Effect* (a type of reanalysis). This paper also shows that the following factor should be another cause inside language for the change. That is, the shift from *man/male midwife*₁ to *man/male midwife*₂ makes simpler and easier the processes of encoding and decoding *man/male midwife*.

【Key words】

Antonym-as-Head, Return Effect, semantic broadening, semantic combination, Hyperonym-as-Head

引言

從詞源來看，midwife 一詞由兩個部分組成：mid+wife。參見 OED，其構詞理據是：和產婦在一起的婦人（mid：OE. with；wife：OE. woman）。從固化程度來看，如今的 midwife 近似一個簡單詞，構詞理據已模糊不清。故下文不再涉及該詞的內部結構。從本義來看，midwife 專指「女接生員」，或曰女助產士，俗稱「接生婆」。從今義來看，midwife 泛指「接生員」，或曰促產士，已無男女性別之限制。據此可以斷定，midwife 的指稱範圍（the scope of reference）發生了從窄到寬的變化。男性加入接生行業可以看作引起這一變化的外在原因。至於內在原因，正是本文關注的焦點。為避免歧義，先設定以下等式。

- (1) a. [Chilp, -Male, +Adult] ≡ 「女接生員」
- b. [Chilp, ±Male, +Adult] ≡ 「接生員」
- c. [Chilp, +Male, +Adult] ≡ 「男接生員」

其中逗號用來劃分語義單位；為簡化表述，用[Chilp]代表[人]、[為婦女促產]等內容。比較（1a）和（1b）可知，兩者的區別僅在於前者包涵了[-Male]，後者包涵了[±Male]；而 midwife 詞義變寬是因為其本義中的負元素[-Male]換成了士元素[±Male]¹。那麼又是什麼原因導致了這一替換呢？具體有哪些規則或原則在起作用？本文將圍繞這兩個問題展開論述。

1. 是漸變而非突變

如果把語義演變分為漸變和突變，midwife 的變寬過程當屬前者。漸變的特點是緩慢而隱蔽，中間有一個過度期，或曰重疊期。過渡期有長有短，短則幾十年或上百年，長則幾百年或上千年。所謂「重疊」指的是某一詞語獲得了新的用法 β，但舊的用法 α 並沒有消失，這時新舊用法並存（α/β）。重疊初期，α 占主導地位，β 處於弱勢。隨時間推移，β 走強，α 式微；最後，α 消失，留下 β。這

* 致謝：本文根據筆者博士論文中的一部分撰寫而成，感謝導師王逢鑫教授提出意見和建議。同時感謝匿名審稿人對稿件提出意見和建議，感謝 Hans Sauer 教授審核英文題目和摘要。文中謬誤之處，概由作者負責。

¹ 負元素指帶一號的元素如[-Male]，正元素指帶+號的元素如[+Male]（有時為節省空間省略+號），士元素指帶±號的元素如[±Male]（士像「士」字，故稱「士」）。±包涵了對立項之間的三種關係：和、或、和/或。本文聚焦本質屬性——相當於 Franks（1995）的「中心特徵」，不論及非本質屬性。

個規律叫做漸變律，可表示為 $\alpha > \alpha/\beta > \beta$ 。² Midwife 的演變符合這一規律。

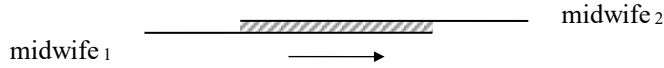


圖 1

箭頭表示時間流向；midwife₁ 指「女接生員」；midwife₂ 指「接生員」；灰影部分表示重疊，即 midwife₁ 和 midwife₂ 共存的一段時期。重疊期之前，midwife 專指「女接生員」；重疊期之後，泛指「接生員」；重疊期之內，其指稱範圍可窄大可寬。圖 1 描繪的情形可從以下一組詞典中得到支持。

- (2) a. *ALDCE* (1963):
midwife - woman trained to help other women in childbirth
- b. *LMED* (1976):
midwife - a woman who assists women in the delivery of babies
- c. *LDCE* (1987):
midwife - a person, usu. a woman, who is not a doctor but helps women when they are giving birth to children: *a male midwife*
- d. *OALECD* (1989):
midwife - person, esp. a woman, trained to assist women in childbirth
- e. *NWEDEL* (1997):
midwife - a person who assists women in childbirth

從這些詞典的出版年代來看，重疊期在 1976 至 1997 之間。像 *esp. a woman* 這類插入語表明 midwife₁ 曾處於強勢。如果重疊期只有一、二十年，算短。不過從 *OED* 的例證推斷，至少延續了三百多年³。關於 midwife₂ 如何起源，本文提出的假設是：來自人們對 *man/male midwife*₁⁴ 的重新分析。根據 Wilson (1995) 對男人接生史的研究，男接生員很早就被人叫做 *man midwife*₁。這一稱謂既符合古今構詞規則，也符合英國的歷史文化背景：midwife 自古是女性，哪有男人接生的道理？當男性躋身這一行業時，人們從名稱上把他們和女接生員區別開來是再

² 關於漸變過程參見 Hopper & Traugott (2001)，漸變律見 *ibid.*: 36。

³ *OED* 中 *man-midwife* 的早期用例分別出現於西元 1625、1638、1727、1783。

⁴ 直譯為「男接生婆」，意譯為「男接生員」，或曰「男促產士」。

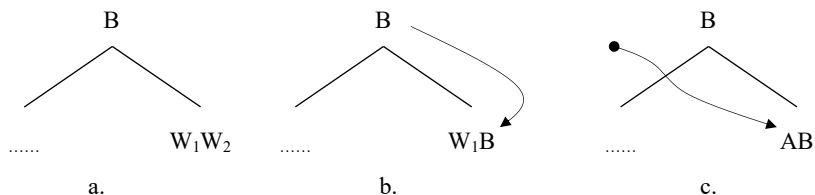
自然不過的事。假如不作區別，混為一談，都稱做 *midwife*，反倒不可思議（獸醫給牲畜接生另當別論）。人們一般不會從一開始就用 *midwife*₁ 指男接生員，即不會直接把 *midwife*₁ 變成 *midwife*₂。對此持反對意見的人必須提供證據。但事隔久遠，恐難以找到可靠的語料。據此，本文更願意按照常理做出假設，認為在 *midwife*₁ 羽化為 *midwife*₂ 之前，先變成了蛹，然後才脫蛹而出，這個蛹就是 *man midwife*₁。那麼蛹又是如何做成的呢？筆者的回答是：對立入中。

2. 對立入中

辭彙系統可視為語義網路。一個詞位相當於一個結點，而語義關係就是各結點之間的連線。創建一個新詞位等於在已有的網路中添加一個新結點以及與其他結點的語義連線（還可能對網路產生其他一些影響）。根據 Cruse (1986) 的歸納，語義關係有二十多個類型。常見的是：同義、反義、上位義、下位義、迷邏義⁵等。筆者帶著語義網路的概念對構詞活動進行了考察，發現 1) 對立關係（即反義關係）是構詞活動的一個重要資源；2) 對立入中不是構詞的特異手段而是一種常規手段。不瞭解這兩點，很容易把對立入中的詞 (3) 打入「另類」。馮廣義 (1993) 稱之「超常搭配」；王艾錄 (1994) 稱之「異常組合」⁶。事實上，其常規性並不亞於 (4)，後者是上位入中的產物。

- (3) a. *computer pilot*、*woman preacher*、*man midwife*₁
 b. 女屠夫、甜辣椒、機器人、筆談、乾洗
- (4) a. *electric lamp*、*stone bridge*、*precious stone*
 b. 男孩、黑板、汽車、輪船、雪白、深思

對立入中和上位入中同樣具有普遍性。可以這樣說，目前許多可歸入上位入中的詞起初都是由對立入中合成的，如英語 *electric lamp*、漢語「汽車」(第 6 節將有論述)。先說上位入中，其過程由圖 2 表示：



⁵ 即synonymy, antonymy, hyperonymy, hyponymy, meronymy。

⁶ 這兩位學者的觀點具有代表性。

圖 2 (引自吳小晶 2007a:55)

其中箭頭表示複製。圖 2a 的意思是說，有必要在辭彙網路中設立一個新結點（或曰新詞位） W_1W_2 。其上位詞是 B。圖 2b 表示 B 被複製於新設結點，代入 W_2 ，集三「心」於一體，即充當句法詞心、語義詞心和工作詞心⁷（簡稱標三詞心）。圖 2c 表示另一個詞 A 被複製於 W_1 的位置。如果用一句話解釋什麼是上位入中，那就是：上位詞被複製於新設結點充當標三詞心。

通過上位入中構成的詞均屬正宗的向心結構，至少包含一個標三詞心。接下來的問題是：假如上位詞空缺或不適合充當構件⁸怎麼辦？回答是：對立關係可資利用。正如圖 3 所示，上位詞空缺時，構詞活動轉向了對立入中。

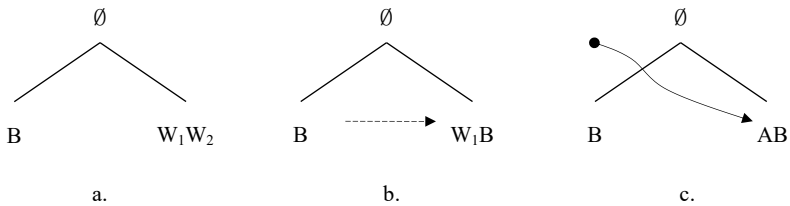


圖 3

其中 \emptyset 代表空缺；虛線箭頭表示對立入中。圖 3a 表示，有必要在辭彙網路中設立一個新結點（或曰新詞位） W_1W_2 ，對立於已有結點 B；圖 3b 表示，由於緊鄰上位詞空缺，B 作為對立詞被複製於新結點上，代入 W_2 ，充當句法—工作詞心。緊鄰上位指那個與下位詞直接相關的上位，如 *adult horse*（成年馬）緊鄰上位於 *stallion*（成年公馬）和 *mare*（成年母馬）。緊鄰上位詞可以是網路中一個現成的詞位，也可以是一個潛在的、未實現的詞位。圖 3c 表示另一個詞 A 被複製於 W_1 的位置。如果也用一句話解釋什麼是對立入中，那就是：對立詞（或曰反義詞）被複製於新設結點充當句法—工作詞心。

⁷ 詞心指合成詞的中心語（head）。關於詞心的討論，見 Selkirk (1982)、Scalise (1986)、Bauer (1988, 1990)、Packard (2001)。工作詞心（draft head）指編碼時那個被直接作為依據或被直接修飾的成分，如：*pine tree*、*tree trunk*、*玉石*、*檜木*；詳見吳小晶 (2007c)。解碼時一般只需知道誰是語義詞心（semantic head）或句法詞心（syntactic/structural head）。

⁸ 構件即成分（constituent）。

3. Man Midwife₁ 的合成

假如詞庫中有一個現成的詞 X 表示「接生員」，上位於 midwife₁，那麼通過上位入中便可合成 man/male X 表示「男接生員」，對立於 midwife₁，並與之共同下位於 X。問題是詞庫中沒有 X，即 X 為 \emptyset 。這樣一來，如圖 4 所示，對立詞 midwife₁ 反而受到青睞。

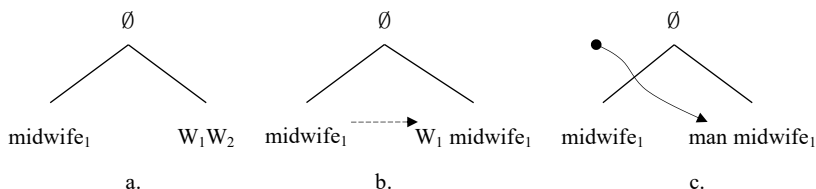


圖 4

圖 4a 表示，有必要在辭彙網路中設立新詞位 W_1W_2 （男接生員），對立於已有結點 midwife₁。圖 4b 表示，由於緊鄰上位詞空缺，上位入中無米下鍋，於是轉向對立入中，即對立詞 midwife₁ 被複製到新設詞位上，代入 W_2 ，充當句法—工作詞心。圖 4c 表示，man（男人）代入 W_1 。Man midwife₁ 由此而生。其中 man 可由 male 替換⁹。

4. 準向心結構

合成 man midwife₁ 的目的不是要直接從女接生員或男人中劃分出一個子集，而是要在辭彙網路中設立一個新結點，直接對立於 midwife₁。由於是對立入中，man midwife₁ 自然不是 midwife₁ 的下位詞，外延上也不包涵於 midwife₁；但畢竟與離心結構有著根本性的差別，仍屬於向心結構。正宗的向心結構包含一個句法—語義—工作詞心（即標三詞心），如 stone bridge 中的 bridge。據此，man midwife₁ 只能算作準向心結構（quasi-endocentric structure）。

首先，midwife₁ 只能是句法—工作詞心，不是語義詞心。其次，man 只能是語義詞心，且算不上一個正宗的語義詞心。雖然 man 上位於 man midwife₁，外延上也包涵 man midwife₁，但有三點值得注意：1）前面說過，合成 man midwife₁ 的目的不是直接從男人（man）中劃分出一個子集；2）man midwife₁ 的緊鄰上位是「接生員」（詞位空缺）；因此，3）man 上位於 man midwife₁ 只是構詞的副產品。可見 man 作為語義詞心，也只能看作語義上的準詞心（quasi-semantic

⁹ 為了表述的方便，本文把 man midwife 和 male midwife 均視為複合詞（compound word）。

head)。同理，如果用 male 替換 man，male 也是語義上的準詞心。正宗的語義詞心是「接生員」——雖然詞位空缺，但與 midwife₁ 直接相關。可見 midwife₁ 置於右邊（詞心的常位）是有一些道理可言的。另外，在 man 能被 male 替換的情況下，把 man 既看作語義詞心又看作句法詞心，理論上意義不大¹⁰。

凡對立入中的結構多少帶有這些特點。只要思維和交流還在進行，語義網路就得不斷更新以適應新的發展。對立入中是創建新結點、合成新範疇的重要手段。對立入中的詞 AB 不指 B 的子集，與 A 也拉開了一定的距離。最明顯的例子是漢語「機器人」。因為不指人，所以「人」不是語義詞心；也不指以往概念中的機器，所以「機器」只是語義準詞心。否則應由上位入中置於右邊，充當標三詞心。「機器人」代表一個新範疇，間乎機器和人；但更接近人，機器人的發明是以人類智能為目標的。所以「人」在右邊，充當句法—工作詞心。

5. 語義複合

複合詞不僅是形式上的結合，更重要的是語義上的複合。先來看 midwife₁ 和 man/male 是憑什麼條件當選構件的。

- (5) a. [Chilp, +Male, +Adult] ↗ AB
 b. [Chilp, +Male, +Adult] ↗ A midwife₁ (對立入中)
 c. [Chilp, +Male, +Adult] ⊠ [Hum, +Male, +Adult] ↗ A midwife₁
 d. [Chilp, +Male, +Adult] ⊠ [Hum, +Male, +Adult] ↗ man midwife₁

其中 ↗ 是編碼符，讀作「編碼為」；[Hum] 代表 [Human]；⊠ 表示複製（或曰拷貝）¹¹；⊠ 右邊的元素是從左邊複製過來的。(5a) 表示有一個新設詞位 AB 需要編碼；(5b) 表示 midwife₁ 通過對立入中代入 B，充當句法—工作詞心；(5c) 表示有三個元素被複製，目的是要以這三個元素為依據，通過同義關係以及單音節等條件選擇另一構件代入 A；(5d) 表明，代入 A 的構件是 man。如果複製出來的元素中有 [Life] 而無 [Hum, Adult]，那麼代入 A 的構件就會是 male。這些詞當選構件的條件之一是它們包涵了新設詞位所需要的語義元素。那麼，構件帶來的那些多餘的或導致矛盾的元素又該如何處理呢？這個問題可以在解碼式中得

¹⁰ 如果是 man-midwife₂，情況有所不同，其結構是同位雙心—能簡化編解碼過程。詳情見後。

¹¹ 相當於語義複製模型中的「讀出」(readout)。關於語義複製 (semantic copying) 可參見王逢鑫 (2001)、吳小晶 (2002) 北京大學外語學院語言學沙龍講稿，即吳小晶 (2006)。

到說明。為了直觀起見，下面將使用房形圖¹²加以描述。

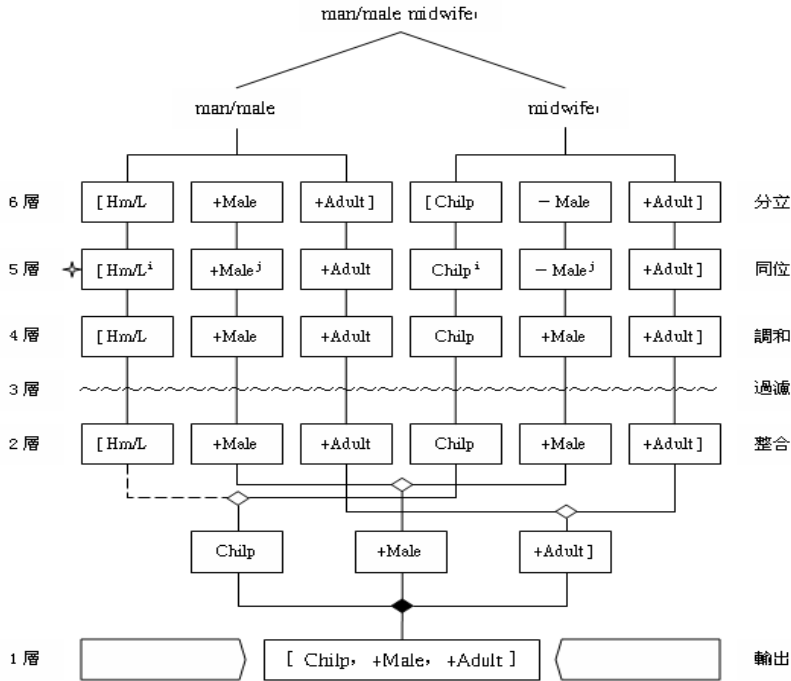


圖 5

其中[Hm/L]代表[Human 或 Life]；虛線代表冗余吸納；整個「樓房」共有 8 層。從頂端到第 2 層底部劃一條假想的垂直線，右邊叫右塔，左邊叫左塔。AB 位於頂端，即第 8 層，或曰辭彙層，相當於生成詞法中的母節點；第 7 層是姊妹節點，叫做構件層。這兩層負責語音處理。第 6 層至第 1 層負責語義複合。分立輸入產生分立層，即第 6 層。分立輸入指兩個構件按照解碼者接收語音的自然時序（從左到右）被分別解碼，語義元素放入兩個不同的括弧內（表明構件各自具有獨立的語義內容）。同位輸入產生同位層，即第 5 層。同位輸入指構件的語義放入同一對括弧內（表明兩個構件的特徵合起來構成同一個對象的特徵）¹³；星號表示括弧內出現了矛盾，即上標相同的元素發生衝突。第 4 層叫調和層，負責解決矛盾。上標和星號消失說明矛盾都已得到解決：上標為 i 的矛盾由冗余吸納

¹² 房形圖表示解碼過程，亦即語義複合過程。所謂“房形”指整個圖看起來像一幢樓房，其實質是規則演算。演算步驟可通過計算機驗證。本文的焦點在於本質特徵，不考慮其他特徵的演算。

¹³ 操作時可直接刪除兩個括弧之間的隔離：][。

規則解決；上標為 j 的矛盾由 **A** 居上位原則解決。第 3 層叫過濾層（由波紋線表示），作用在於阻擋矛盾元素（即帶上有標的元素）。第 2 層叫整合層，它的作用在於整理元素，即通過同素合一等規則消除冗餘元素，保證輸出層的簡潔性。整合層內線條交叉處互不連接（除非有菱形標志）。第 1 層叫輸出層，其作用在於輸出解碼（或語義複合）的最終結果。輸出層得到的三個元素符合預期。

(6) 冗餘吸納

如果同一對括弧內出現上位元素和下位元素，上位元素被下位元素吸納，或上位元素自動取值為下位元素。¹⁴

(7) A 居上位原則

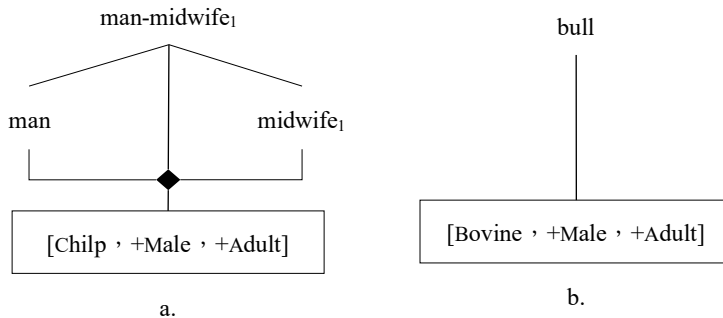
如果 **AB** 的上位有 **A** 無 **B**，且 **[A]** 和 **[B]** 之間存在不相容的元素 **[aⁿ]** 和 **[bⁿ]**（其中 **[A]**、**[B]** 分別代表 **A**、**B** 的語義，**[aⁿ]**、**[bⁿ]** 代表兩個元素，分別屬於 **[A]**、**[B]**），那麼，即使 **B** 是句法—工作詞心，**[aⁿ]** 必然處在被肯定的狀態，**[bⁿ]** 則處在被否定的狀態。¹⁵

(8) 同素合一

如果同一括弧內出現相同元素 n 個，自行合併為 $n - (n - 1)$ 個。其中 n 代表相同元素的個數； $n \geq 2$ 。

6. 回配效應

語義複合完成之後，演算過程很容易被省略。最後剩下的只是詞形和詞義之間的直接對應（這樣既省力又節省大腦空間）。然而，這種對應也不可能像簡單詞那樣簡單，詞義與構件之間必然會有一些聯繫，自發而潛行的回配效應可能導致構件的語義發生變化。



¹⁴ 和 (8) 一起放到整合層中實施。也可在調和層中實施，見圖 8。

¹⁵ 該原則不影響冗餘吸納 (6)、同素合一 (8) 以及上元素取值 (9) 自動運行。

圖 6

圖 6a 中的複合詞形可一分为二，兩個構件皆與詞義相連。圖 6b 中的詞形不可再分割，形義間的對應是任意而直接的。圖 6a 以及類似的情況為回配提供了機會。本文所說的「回配」指的是詞義被自覺或不自覺地解析為若干元素，並返還給提供這些元素的構件。例如，以英語為本族語的人不僅知道 man-midwife_1 表示「男接生員」，也知道[+Male]這個元素來自 man ，[Chilp]來自 midwife_1 ；因此在回配時，他會自覺或不自覺地把[+Male]劃歸 man ，把[Chilp]劃歸 midwife_1 ……詳情見圖 7。

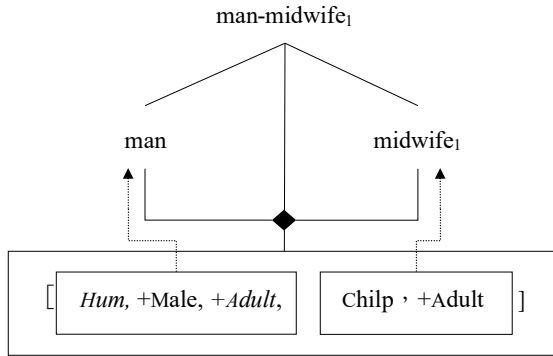


圖 7

其中箭頭代表回配。回配原則是：儘量返還詞義中屬於構件的元素。由於構件的語義元素不一定都出現在複合詞的詞義中，回配可能導致語義虧損。回配是重新分析的一種方式，不能保證構件全部收回屬於自己的元素¹⁶。圖 7 表示， man 收回了「本錢」，沒有損耗；其中斜體元素是為了滿足「儘量返還」原則，通過冗餘規則從右邊方框中複製過來的； midwife_1 收回了[Chilp]和[+Adult]，損失了[-Male]。問題是[-Male]的「脫落」並不能直接導致[±Male]的出現。¹⁷關於[±Male]的來源，一個合理的假設是：參看圖 4c，當 man midwife_1 中的 midwife_1 因回配

¹⁶ 回配效應也是語法化 (grammaticalization) 的一個重要原因。

¹⁷ 王艾錄 (1994) 認為「義素脫落」是導致詞義變寬的原因。且不說「脫落」二字是否確切，他沒有解釋義素為何脫落、在何種條件下脫落，也沒有提及士元素的問題。他在談到「義素干涉」時，也沒有說明為何是甲干涉乙而非乙干涉甲、「干涉」的條件是什麼。

而損失[-Male]之後，必然離開原來的結點，上行至 \emptyset ，並在此處獲得另一個元素[±Male]。Midwife₂ 由此而生。

被回配推升至上位結點的詞俯拾即是。有些詞顯然經歷過多次推升。一次又一次的對立入中+回配效應使詞義變得越來越寬¹⁸。如 lamp，當今的指稱範圍並非與生俱來，起初指油燈（lamp₁）。根據照明器具的發展史，至少有過兩次大的推升。十八世紀出現煤氣燈，從 gas lamp₁ 等組合中羽化出 lamp₂；二十世紀有了電燈，從 electric lamp₂ 等組合中羽化出 lamp₃。又如漢語「車」，起初指馬車、牛車，即車₁。後來從「汽車₁」等組合中羽化出「車₂」；從「纜車₂」等組合中羽化出「車₃」。詳情不贅（包括一些小的推升）。現在回到 midwife₂。

當 midwife₂ 出現之後，midwife₁ 沒有立刻消失，形成了新舊兩個意義共存的局面——也就是所謂的重疊期。這時 man/male midwife 既可理解為 man/male midwife₁，也可理解為 man/male midwife₂。兩者的區別在於 man/male midwife₁ 是準向心結構，由對立入中的方式合成；man/male midwife₂ 屬於上位入中，其中 male midwife₂ 是一個正宗的向心結構，man midwife₂ 屬於同位雙心（一種特殊的向心複合詞）¹⁹。圖 8 表明，man/male midwife₂ 更容易編解碼。

¹⁸ 對立入中可以看作人類基本的認知手段。關於這一點，將另文討論。

¹⁹ 同位雙心詞中兩個構件都是句法-語義詞心，至少有一個構件還擔當了工作詞心，上位入中時充當標三詞心。可參見吳小晶（2007a:56）。另外值得說明的是，如果用標記理論解釋，重疊期內使用 midwife₂ 指男接生員時一般需要帶標記（marker）：man/male midwife₂。

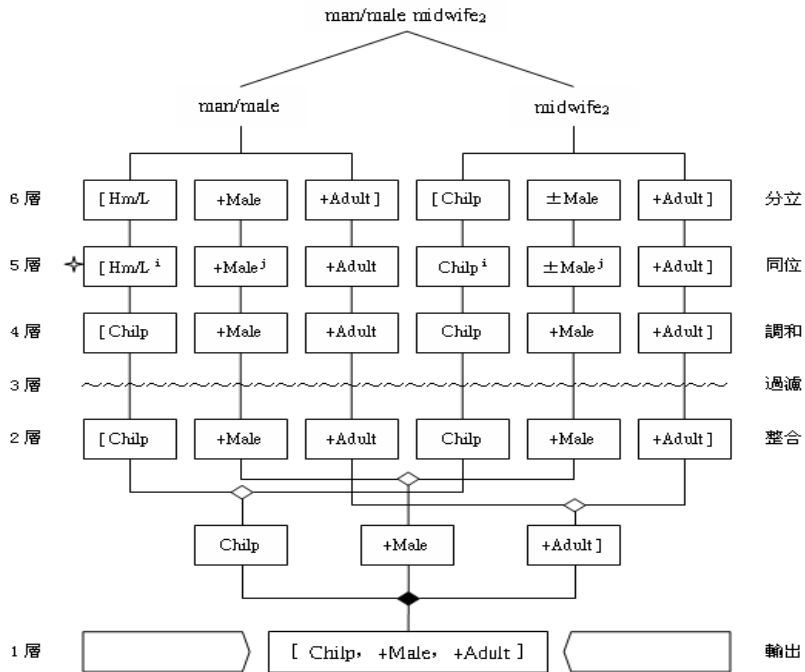


圖 8

其中 male 在分立層應解碼為[Life, +Male, ±Adult]，故左塔中的[+Adult]應為[+Adult/±Adult]，由於空間有限，省略了[±Adult]。不過該元素在調和層中也將取值為[+Adult]。這一點同樣適合圖 5。圖 8 表示，分立輸入產生分立層。和圖 5 相比，有一個元素不同，即[±Male]。同位輸入產生同位層，星號表示括弧內出現了矛盾。和圖 5 相比，同樣是兩對矛盾，但有一對矛盾的性質不同：左塔中的[+Male^j]表示非男性不可，右塔中的[±Male^j]表示男女皆可；這對矛盾只涉及指稱範圍的寬窄，不同於[+Maleⁱ]和[-Maleⁱ]的互補對立。到了調和層，上標為 i 的矛盾由冗餘吸納解決：[Hm/L]自動取值為[Chilp]；上標為 j 的矛盾由土元素取值規則解決：[±Male]自動取值為[+Male]。故上標和星號消失。在整合層中，同素合一規則自動運行，消除冗餘元素。輸出層得到的元素符合預期。

(9) 土元素取值規則

如果同一括弧內有土元素[±M]和負元素[-M]，那麼[±M]自動取值為[-M]。

如果同一括弧內有土元素[±M]和正元素[+M]，那麼[±M]自動取值為[+M]。

從整個複合過程來看，圖 8 比圖 5 省力——不必訴諸 A 居上位原則，即無需為確定誰是語義詞心而費腦筋。在 male midwife2 中，右構件自然是句法—語

義詞心（可由構件直接推導出來）。如果是 *man midwife*₂，調和層中無論把誰當句法—語義詞心，都不影響輸出層得到預期的元素（這是同位雙心詞的優勢所在）。這從另一個方面為 *midwife* 的泛化提供了動力。

7. 結語

英語 *midwife* 原本專指女接生員，現在泛指接生員。其詞義發生了由窄到寬的變化。男人們躋身接生行業是引起這一變化的外在原因。本文分析表明，對立入中的組合方式以及回配效應是引起這一變化的內在原因。另從語義複合的角度來看，*man/male midwife*₁ 是一個準向心結構，而 *male midwife*₂ 則是一個正宗的向心結構，*man midwife*₂ 屬同位雙心——向心詞中特殊的一類；從 *man/male midwife*₁ 演變為 *man/male midwife*₂，使編解碼過程變得簡單而省力。這也是語言內部促使 *midwife* 泛化的一個重要原因。

引用書目

- 馮廣義 (1993), 《超常搭配》, 銀川: 寧夏人民出版社。
- 王艾錄 (1994), <語義干涉和義素脫落>, 《漢語學習》1994 (6), 頁 8-14。
- 王逢鑫 (2001), 《英漢比較語義學》, 北京: 外文出版社。
- 吳小晶 (2006), <語義複製: 複合構詞的一種手段>, 《語言學研究》第 4 輯, 頁 43-50。北京大學外語學院應用語言學研究所編。北京: 高等教育出版社。
- 吳小晶 (2007a), <再論英語複合詞 ewe lamb 的合成原理>, 《語言學研究》第 5 輯, 頁 53-64。北京大學外國語學院應用語言學研究所編。北京: 高等教育出版社。
- 吳小晶 (2007b), <論「牛犢」一詞的解碼原理>, 《勵耘學刊》(語言卷) 2006 年第 2 輯, 頁 79-95。北京師範大學文學院編。北京: 學苑出版社。
- 吳小晶 (2007c), <英語合成詞與詞心>。未發表。
- Bauer, Laurie. (1988), *Introducing Linguistic Morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bauer, Laurie. (1990), Beheading the Word. *J. Linguistics* 26 (1990), 1-31.
- Cruse, D. A. (1986), *Lexical Semantics*. London: CUP.
- Franks, Bradley. (1995), Sense Generation: a “Quasi-Classical” Approach to Concepts and Concept Combination. *Cognitive Science*, 19(4): 441-506.
- Hopper, P. J. & Traugott, E. C. (2001), *Grammaticalization*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Packard, Jerome. (2001), *The Morphology of Chinese*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Scalise, Sergio. (1986), *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris Publications Holland.
- Selkirk, Elisabeth. (1982), *The Syntax of Words*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wilson, Adrian. (1995), *The Making of Man-Midwifery: Childbirth in England, 1660-1770*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

辭典

- OED (1989), *The Oxford English Dictionary*. OUP.
- ALDCE (1963), *The Advanced Learner's Dictionary of Current English, 2nd Ed.* London: Oxford University Press.

LMED (1976), *Longman Modern English Dictionary*. Harlow and London: Longman Group Limited.

LDCE (1987), *Longman Dictionary of Contemporary English New Edition*. Harlow: Longman Group UK Limited.

OALECD (1989), *Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary, 3rd Ed.* OUP.

NWEDEL (1997), *The New Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language*. New York, etc.: Random House Value Publishing Inc.

我的名字是紅：

跨文化的伊斯蘭文化主體

楊采樺/ Tsai-hua Yang

陸軍專科學校 講師

The Army Academy

【摘要】

在全球化的風潮下，文學作品已跨出了國家文學或比較文學的範疇，其挾帶的文化力量更跨越並模糊了原本的自身的文化疆界。本文以世界文學的角度分析帕慕克的作品“我的名字是紅”，探討藝術作品作為文化主體(the cultural subject)在面對他國文化主體(the cultural other)所產生的衝突，其來源看似是來自於兩個不同文化主體的差異，其實是根源自文化主體內在之矛盾，且藉由和他國文化的碰撞演譯出如拉岡所言之鏡像時期之自我建構；換言之，在全球化之下和他國文化交流的經驗實為文化主體凝望鏡中自我之過程。

【關鍵詞】

全球化、世界文學、文化主體、文化客體、伊斯蘭、基督教、文藝復興、互為主體、鏡像時期、人本主義

【Abstract】

This paper will examine Orhan Pamuk's novel, *My Name is Red*, from the perspective of "world literature." With the rise of globalization, world literature takes the place of national literature and comparative literature, becoming a new trend in the literary field. What world literature deals with is culture problems in the face of other cultures. The problems come from the conflict of difference between different cultures. Most importantly, the problems also mirror the ironies inside the cultural subject itself. When it gazes a cultural other, what it sees is indeed the reflection of itself. The ambiguous self-other relationship can be examined by Lacan's theory of the Mirror Stage. The novel describes the cultural conflict between two groups of Turkish miniaturists. One group insists on following their traditional painting skill but the other one demands to transform it to the Western perspective style. Their strife is caused by the cultural difference between Turkey, or the Islam, and Europe, or the Christianity. However, I argue that their conflict also reflects the irony within the Islamic culture itself. The individualism legitimated by Christianity is prohibited in the Islamic country. However, Renaissance humanism still seduces and sways the Islamic community. Therefore, world literature indeed opens up a new literary field more "inter-culturally" and, at the same time, "inner-culturally." It helps the cultural subject redefine and reexamine itself by collision with other cultures.

【Keywords】

globalization, world literature, cultural subject, cultural object, Islam, Christianity, renaissance, inter-subjectivity, mirror stage, humanism

Franco Moretti announces that “national literature doesn’t mean much: the age of world literature is beginning” (54). Furthermore, he points out that unlike comparative literature whose center lies in hegemonic Western Europe, world literature has a “cosmopolitan character to production and consumption in every country. (54)” In dealing with the new literary field, we have to grasp an important idea. The thing that changes is not the objects within the field only but the *borders* that confine it. Therefore, he states that the *categories* have to be changed in reading world literature. He agrees with Max Weber’s¹ point of view: ‘it is not the “actual” interconnection of “things”, or the fast and frequent exchange of books only; it is “the conceptual interconnection of problems which define the scope of the various sciences’ (55).

Weber’s statement also helps me to define world literature as a reservoir which collects not only concepts from different countries and cultures but, as a result, *problems* of the culture in collision with the other one. In confrontation between the cultures come the problems. Should people give up their tradition catching up with the new trend? Or should they stick to their original custom and belief regardless of the cultural stranger? Obviously, these two questions are not the proper ways in thinking about the problems which are far more complicated. For every single culture, whether it is western or not, can be seen as “a cultural *subject*” along with a unique organic system that has interactive relationships with each small part as a whole. When Raymond Williams analyzed “culture” as a key concept in the development of human society, he mentioned Herder’s interpretation of “culture” in *Ideas on the Philosophy of the History of Mankind* (1784-91). Instead of reducing the development of humanity to a single principle, such as “reason” or “European civilization”, Herder argued, “to speak of ‘cultures’ rather than ‘culture’, so as to acknowledge variability, and within any culture to recognize the complexity and variability of its shaping forces. (17)” Due to the multiple and complex shaping forces of every culture guarantees every culture’s subjectivity and individuality, so we can assume every culture as “a cultural subject”.

The encounter of the cultural subject with another one must cause problems which not only affect one single part of its organic system but change the total relationships among its every inner part. Their borders contact and, at the same time, conflict; what changes are not their small parts that touch, but the whole shape of their territories. That is, in the context of world literature,

¹ Max Weber, “Objectivity in Social Science and Social Policy, 1904, in *The Methodology of the Social Sciences*, New York 1949, p. 68.

the encounter of the other culture causes cultural conflicts with the invaded culture power and, most importantly, the transformation of the cultural subject itself. Many theories tend to observe the phenomenon as a competition between two cultures. As two cultures contact with the rise of the world literary market, the exotic culture causes culture shocks and even may challenge the local cultural subject. However, I doubt if the power to shape the cultural subject simply comes from the other culture. My question can be asked in another way. When the cultural subject meets with the cultural other, can its gaze on the other be a parallel of the gaze in the Lacan's mirror stage? I do believe these conflicts bring the cultural subject a chance to mirror the problems from within because the other culture can reflect the image of the cultural subject that sometimes misrecognizes the other to be itself. In the age of World Literature, global circulation of literary works offers lots of chances to help the cultural subject look closely at itself and make it set a new borderline and reshape itself through the copies from the other countries.

Orhan Pamuk speaks with authority about the tension and turbulence between the Islam and Western in his novel, *My Name is Red*. This novel has been translated into twenty-four languages and won the IMPAC Dublin Award in 2003. Nevertheless, it seems that not much academic interest is paid to the book so far and only few scholars research this novel in terms of aesthetics. For example, the Turkish scholar, Feride Cicekoglu, focuses on the different aesthetic qualities between these two cultures in her article: A Pedagogy of Two ways of Seeing: A Confrontation of "Word and Image" in *My Name is Red*.² I do agree that the confrontation between the East and West is the important theme of the novel. Nevertheless, the relation between the cultural subject and other is far more complex. The aim of this paper is not only to analyze the problems of Turkish cultural subject in the face of the Western culture in Pamuk's novel, *My Name is Red*. At the same time, through the encounter of the other culture, the cultural subject can see its own image reflected on the other culture. When the foreign culture invades, the conflicts will expose the paradox existing in the cultural subject itself. In other words, the other culture's role is quite ambiguous in their confrontation. It is like an enemy to invade the territory of the cultural subject; but on the other hand, it lets the cultural subject have a close gaze of itself and functions like a mirror image of the cultural subject.

1. The Conflicts between Two Modes of Knowledge

2 Journal of Aesthetic Education, Vol.37, No.3, Fall 2003.

According to Michel Foucault's theory of "archaeology of knowledge," history develops in circular forms instead of in linear chronological process. In fact, these circular forms can be explained as modes of knowledge whose enclosed systems were ruptured and then opened; but now, they are about to be destroyed when "knowledge takes up residence in a new space" (217). Therefore, Foucault orders history in a brand-new way. For him, history is not conditioned by continuity of time sequence but by various modes of knowledge or different kinds of space where knowledge resides. History is regarded as a kind of spatial concept because knowledge of form or boundary differs and history changes from one age to another. In *My Name is Red*, Pamuk records Turkish history in the sixteenth century. In reading the novel, Foucault's theory offers an appropriate approach to analyze the two different modes of knowledge from Turkey and the Western World and the conflicts between them.

The Ottoman sultan, Mehmet II, defeated the Byzantine Empire and occupied Istanbul in 1453. Gradually the Ottoman Turks established a vast Turkish sultanate in southwest Asia, northeast Africa, and southeast Europe. Istanbul can be called a global and international city because of its geographical position as a bridge between the Black Sea and the Mediterranean Sea. On the other hand, it is also a connection among three continents of Europe, Asia, and Middle East. In such a global city, we can clearly find the encounter of different modes of knowledge and the conflict between them. Hence, it is meaningful that Pamuk sets the scene of *My Name is Red* in Istanbul and describes the conflict between two groups of Turkish miniaturists. Besides, the historical background also implies the cause of the conflict between them. With the rise of Renaissance, the Western painters from France, Venice, and Persia started to paint the world in a new style— combining new subject matters with the perspective technique. Some Turkish miniaturists want to follow those Western painters. However, the traditional ones insist that they should reserve the painting skills inheriting from their masters.

Enishte Effendi, a Turkish master, leads the miniaturists to work for a controversial project, which is a portrait of their Sultan in the Frankish style. This project causes a serious problem. The Sultan desires his illumination to be drawn but he hesitates to do so at the same time. In Turkey, a portrait cannot exist individually. Allah should be put in the center of the page, and thereby the world; and at the same time, He also cannot be depicted in the human form. According to the Islam doctrines, visual images or portraits of Allah are not allowed to exist because such artistic portraits will lead to idolatry and are disdained. Allah is, in fact, incorporeal, so it is impossible to make a two- or three- dimensional portrait of Him. Thus, it is not legitimate

to hang and worship His portrait on the wall. As a result, in the Sultan's point of view, making a portrait of him without a story is to violate such aniconism; but putting his portrait in a book is not so blasphemous. Finally he patrons the master Enishte to make a book with his portrait in the Frankish style for him.

Olive is one of the miniatures who take part in the Sultan's book. For the reason of his pride, in stead of putting the Sultan in the center of the picture/world, he situates his own portrait there in the Frankish style. He feels extremely excited because this lets him be "in the center of everything, like a sultan or a king, and at the same time, *myself*" (398). The ecstasy of being a distinctive man is delivered through a portrait of his own image. Yet, his profane behavior to desire to be as important as Allah is not forgiven in the Muslim country. Only in the Western countries, the uniqueness and distinctiveness of the man is promoted by the European humanists in the Renaissance. The Italian philosopher, Giovanni Pico Della Mirandola writes an article called "The Dignity of Man"³ to glorify the man's individuality which is permitted by Christian God:

He (God) received man, therefore, as a creature of undetermined nature, and placing him in the middle of the universe, said this to him: "Neither an established place, nor a form belonging to you alone, nor any special function have We given to you, O Adam, and for this reason, that you may have and possess, according to your desire and judgment, whatever place, whatever form, and whatever functions you shall desire (476).

Therefore, it is God that places man in the center of the world according this Christian philosopher's statements. It is also God that leaves the man "undetermined," releasing the freedom to create himself. What is illegitimate for a Muslim is, on the contrary, legitimate for a Christian.

It is the ambitious master who persuades the Sultan to be portrayed in the Frankish style. The artist who uses the Frankish style tends to depict "novel" subject matters that have never

³ *The Portable Renaissance Reader*. Ed. By James and Bruce and Mary Martin McLaughlin. New York: Penguin Books, 1977.

been seen in the traditional masters' works. The ability to create new things never belongs to human beings. Only, Allah, the Creator of the world, possesses this unique power. If a human wants to innovate, he actually commits a religious sin. That is why Enishte is murdered violently by one of his miniaturist, Olive. He hates Enishte, who involves him in such a sinful scheme. After making such sinful illustrations that rebel against his faith, he talked to Enishte:

On judgment Day, the idol maker will be asked to bring the images they've created to life, since...in the Glorious Koran, "creator" is one of the attributes of Allah. It is Allah who is creative, who brings that which is not into existence, who gives life to the lifeless. No one ought to compete with him. The greatest of sins is committed by painters who presume to do what He does, who claim to be as creative as He (160)

For a Muslim, Allah is the only one creator of everything in the world. Therefore, to paint the new subject matters in the perspective skill is blasphemy. However, for a Christian like Leonardo Da Vinci, to depict the natural world with the perspective skill is totally legitimate. When a painter makes a subtle invention of the nature of all forms, seas, plants, animals, and flowers which are surrounded by "shade and light;" this is "true knowledge and legitimate issue of nature" (532). According to a Christian painter's viewpoint, painting is born of nature and to speak it correctly, it is the grandchild of nature. All visible things are generated by nature, and all these children give birth to painting. Thus, he jumps into a conclusion that we may justly call painting the grandchild of nature and related to God. What is the art of painting? I think Da Vinci believes that to depict vividly the visible world created by God is like making a copy of God's creation. What the Western painter does is "imitate" the world instead of "creating" the world as Olive regards. Hence, what is thought to be blasphemous in Islam is "legitimate" in Christianity.

This confrontation between two modes of religious systems is represented repeatedly by Pamuk. Before Olive kills Enishte, they have a conversation about their "blasphemous" painting in which the perspective technique is applied to depict a new subject matter, a dog. He mentions people's gossip on their painting as open defiance of their religion to use the perspective technique to draw a mangy street dog. When a painter draws a dog very "vividly" with the perspective technique, he brings life to the lifeless. In other words, he "creates" a dog. On the other hand, he draws it in the size of the mosque which is in the background. For a Muslim, he is difficult to imagine how a dog can be a theme of the picture and as big as the holy mosque? For a

religious prayer of Allah, it is disrespect and blasphemy toward their religion even though the perspective technique can depict the real scene that is seen by our eyes. The actual size of the dog indeed is supposed to be as big as the mosque because it is farther away from the observer. Therefore, the different skills of painting are not the core of the conflicting artists. The core of their conflict between the miniaturists is actually caused by two different modes of knowledge. One is from Islam and the other is from Christianity.

The portrait painted in the Frankish style or with the perspective technique, is so real as to be adorned by the Christians but now causes the turmoil among the Turkish artists. Olive tells Enishte his anxiety after joining the sinful project to make illuminations in the Frankish style:

You've supposedly rendered the face of a mortal using the Frankish techniques, so the observer has the impression not of a painting but of reality; to such a degree that this image has the power to entice men to bow down before it, as with icons in churches. According to him, this is the Devil's work, not only because the art of perspective removes the painting from God's perspective and lowers it to the level of a street dog, but because your reliance on the methods of the Venetians as well as your mingling of our own established traditions with that infidels will strip us of our purity and reduce us to being their slaves (160).

His anxiety comes from the fact that the virtual reality made with the perspective technique challenges the ideal World of Allah's vision. Allah is the only reality and truth in the world. How can His omniscient perspective view be replaced by a human painter's trivial work? Besides, the mimic of a human's face is so close to the real one that it would easily lead to idolism. At the same time, what Olive worries about is the disappearance of the "pure" tradition.

What does Olive mean by saying "our established tradition" and "our purity?" What is the Turkish established tradition for a miniaturist, like Olive? Every miniaturist is rigidly trained for tens of years by an ornery master who leads a workshop. When the miniaturist master teaches his apprentices, he inherits the painting skills from his master. One master after another, the miniaturists of the workshop establish their own tradition. According to Islam, life or work closely relates to the religion. The workshop plays an important role in conserving the Islamic tradition and value. Thus, the apprentice inherits from his masters not only painting skills but the religious belief. If the established tradition of the painting skills the miniaturists have followed

for hundreds even thousands of years is destroyed by the perspective technique, the Islamic law and value cannot spread through the workshop and the religion starts to separate from people's work and life. As a result, Islam cannot be kept intact and "pure."

In such a religious country, aesthetic and artistic values cannot split with the Islam doctrines. As an artist, the murderer expresses his panic and confusion in the very beginning of the novel. "Does a miniaturist, ought a miniaturist, have his own personal style? A use of color, a voice all his own" (17)? For Islamic miniaturists, the answer is negative for sure. If a Turkish miniaturist makes his artistic work, he still has to follow the established tradition of his master and his religion, what he draws will be a heritage of the tradition. Under this condition, what he depicts is not his personal creation and thereby he does not have his own personal style. If one miniaturist signs his painting, he will be a liar and a pirate for the techniques and styles of the old masters and the values of Islamic culture. Moreover, if he draws a picture in a personal style without corresponding to the established tradition, his work will be criticized to be imperfect in the Islamic community.

In order to draw perfectly, practice and experience are needed for a Turkish miniaturist. Take drawing a horse for example. If they want to draw a "perfect" horse that Allah envisioned and desired, they would have to sketch it for thousands of times for tens of years. They claimed the best portrait of a horse is supposed to be drawn in the dark, because a true miniaturist would become blind working unceasingly for years. Blind masters guided their brushes from memories acquired after years of thought, contemplation and reflection. "Having seen plenty of horses, illustrated and actual, their lifetimes, they know that the last flesh-and-blood horse they see before them will only mar the perfect horse they hold in their thought. The horse that a master miniaturist has drawn tens of thousands of times eventually comes close to God's vision of a horse. (256)"

Compared with the real horse in front of him, the Turkish would prefer to imitate the horse drawn by other master miniaturists. In these masterpieces, the beauty has been exalted and each horse rendered out of his imagination has become a "model of form." This "model of form" resides in miniaturists' common memories. Hence, the art of painting becomes cumulative common memories and a tradition that is a force to keep the rules and laws of the Islamic community. In such a community, what they really concern is the collective memories and the established tradition that make them identified and distinctive from the cultural other. When it comes to the style, it is the "'imperfection" of the mother...That "signature" and "style" are but

the means of being brazenly and stupidly self-congratulatory about flawed work' (65).

According to Kant, "if the universal (the rule, principle, or law) is given, then the judgment which subsumes the particular under it is determinant. ...If, however, only the particular is given and the universal has to be found for it, then the judgment is simply reflective. (19)" He explains that the determinant judgment determines under universal transcendental laws, or *a priori*. The reflective judgment cannot borrow from experience and it can only give as a law from and to itself. Based on these two kinds of judgment, we can say that the Islamic aesthetic tradition is close to the *determinant* judgment because of *a priori*, the universal laws to determine which painting is perfect or not. Before a Turkish miniaturist draws a horse, a "perfect" one, he has to know the universal laws that determine the "perfection" of the horse. Then he has to follow the laws and cumulate his experiences from his master and he himself and he can draw a perfect horse. The Western (Frankish) aesthetic style is similar to the *reflective* judgment. When an artist paints a horse, he just has to observe the horse carefully in front of him. From the horse itself the painter finds out the way how he draws.

Therefore, after we read the novel, it seems that we can jump into a conclusion here. The problem that the two different groups of Turkish miniaturists encounter is caused by the two modes of knowledge from Islam and Christianity. They are from two different ends of the binary opposition in terms of their religions that leads to their opposing aesthetics. It may be the cultural other from Europe that gets Turkey into a state of intense agitation. However, I think it is partly true to say so. The confrontation between the two groups of Turkish artists is, at the same time, caused by the problem within their own culture. In other words, as a cultural subject, the Islamic tradition is somehow shaken by the Christian civilization. Yet, the cultural subject's relationship with the cultural other is more problematic than the simple binary opposition. World literature is characterized by the fast circulation of the literary works and the regular confrontation of different cultures. The cultural subject is inevitably disturbed on and on so it is always in the process of "becoming" and hence on the way of self-identification. Therefore, I think the culture subject under the context of world literature can be examined as the self in the mirror stage. As long as the cultural subject never stops changing itself through the encounter of the other culture, it can never stop establishing its subjectivity and self-identity.

2. The Cultural Subject and the Cultural Other

Pamuk's novel elaborates on Weber's definition of world literature—"the conceptual

interconnection of problems which define the scope of the various sciences.” In my opinion, the world literature also offers “interconnection of problems” which defines a cultural subject. World literature not only means the confrontations of different sets of criteria for epistemology, or in Foucault’s words, modes of knowledge, it also helps one culture discover *its own* problems because of the confrontation with the cultural other. Although in a sense the cultural subject’s problem comes from the cultural other; to speak of it more correctly, I think that the cultural subject’s own problem is just reflected by the other. When one culture encounters the cultural other face to face, their ambiguous relationship can be described as the self-other relation in the mirror stage. On the one hand, the cultural subject identifies the *imago* as himself and he can establish his subjectivity. On the other hand, the cultural subject also has to separate and deny the other in the mirror; he is able to complete his identification. The cultural subject’s attitude toward the cultural other is obscure— both to identify and to deny because what he sees in the mirror is he himself and at the same time not at all.

If we take Turkey, Islam, as a cultural subject, Europe, or Christianity, can be regarded as the cultural other. It is not wrong that the problem that occurs among the Turkish miniaturists is somehow ascribed to the invasion of the perspective painting technique from the Europe. Or it is also quite reasonable that Pamuk’s story reveals the crisis of the Islamic community is caused by the Christian civilization. However, it is a more suitable remark that through the new perspective method, the Islamic community discovers its own cultural ironies which are implied in the novel. I think the cultural paradox of the Islamic community lies in their religious belief strips them of the possibility to be a individual human being out of the collective civil society. How can an individual be individual in a traditional community? How can a man experience his particular existence and importance under the Allah’s glory? Humanism in the Renaissance starts to proclaim the dignity of a man in every aspect included in painting. This kind of cultural trend makes the Turkish expose themselves under the paradox of their culture.

The cultural paradox is hidden almost everywhere in the novel. Black, the nephew of the master miniaturist Enishte, falls in love with the master’s daughter, Shekure. When he tries to express his adoration to his cousin, he turns to his culture. In the legend of Husrev and Shirin, on seeing a handsome picture of Husrev’s hanging on the branch of the tree in a beautiful garden, Shirin is love-stricken. Many paintings depict the scene where Shirin gazes upon Husrev’s image with passionate adoration. After Black sees the picture many times, he made exact copies by imitating the original. In order to show his love to Shekure, he makes a copy “for himself.” In his

“copy”, he replaces Husrev and Shirin with himself and Shekure and writes their own names under the figures. In the Islamic, man lives on the collective experiences and tradition and making a copy of a legendary illustration is allowed by the culture. Yet, by making a copy, the particular affection of his own cannot be shown. He pirates the original picture by renewing the faces and putting on his signatures. He becomes a thief of the culture; his signature becomes the thief’s footprints. Under the universal laws of a community, the particular affection cannot be represented through paintings unless the tradition is adapted or even destroyed.

The cultural paradox tortures the members in the community, especially the artist like Olive. He is a talented miniaturist, clinging to old forms. He can complete any subject matter with recourse to the old models he learns from the old master. Why does such an artist work for a blasphemous book and betray his tradition to paint in the Frankish style? It is because the deep strong desire hidden in every man’s heart cannot be satisfied by the Islamic culture. No matter whether he is a Muslim or not, every *man* desires to “attain the importance in this world.” The miniaturist master knows it very well after he sees the infidels’ portraits:

These supposedly important infidels... had attained the importance in this world solely on account of having their portraits made...for a moment among the paintings I felt flawed and important...it seemed, I’d better understand why I existed in this world...It’s a sin of desire, like growing arrogant before God, like considering oneself of utmost importance, like situating oneself at the center of the world (108).

For a faithful Muslim conforming to the old universal tradition carefully for his life, his eyesight used to fall backward to the past and ancestors. Particularity is covered and erased by universality. The infidels’ picture turns his eyesight to the present and himself, to the “now and I”. “I” begin to feel “flawed and important” in this world because of the arrogance of competing with God.

As an agency of the cultural subject, Olive, on the one hand, identifies with the cultural other so he paints in the Frankish style. At this moment, he thinks that he is imitating an other culture through seeing it. In fact, what he really sees and copies is the dark shadow of himself. When Olive is fascinated with the Western culture, what really attracts him is from within himself—the deep desire and lack in his own culture. When he starts to identify the cultural other, the boundary between the cultural subject and the cultural other blurs. He has an ambiguous

attitude toward his mimicry of the other culture. On the one hand, he feels like he could become the Other. On the other hand, he also denies the cultural other so he criticizes the Turkish artist like himself who reverse he old tradition to the Frankish style. “We paint the way we feel like painting, embracing our faults and individuality under the influence of the Franks so we might possess a style, we might resemble ourselves, but we won’t be ourselves (389).” In order to *be* the self, the separation between them has to be made. Hence, when one culture encounters the other one, in a sense, it can be an encounter with the self and a process to rebuild its subjectivity. All in all, world literature offers every cultural subject opportunities to encounter the cultural other and at the same time, to oppose itself to its own image masked as a cultural other in the mirror.

3. Uncovering the Cultural Subject: Islam

Gayatri Chakravorty Spivak declares the declination of the Eurocentric Comparative Literature and America-centered Area Studies. Instead, she proclaims “a new Comparative Literature,” and advocates that we have to learn “the protocol of those disciplines, turning them around, laboriously” (11). She also points out the fact that the difficulty of crossing disciplines or borders is to refuse appropriation and control from the dominant. From a Muslim community, Edward Said as well attacks the formidable structure of the cultural domination. In “*Orientalism*”, he criticizes the relation between the East and West which is fixed in a set of binary opposition. The Oriental is constructed as being irrational and different while the Western is, on the contrary, rational and normal. Based on the power structure, the Islamic culture has been being interpreted in a masked and distorted way by the strong Christian culture. In his book, *Covering Islam*, he writes that “For most of the Middle Ages and during the early part of the Renaissance in Europe, Islam was believed to be a demonic religion of apostasy, blasphemy, and obscurity” (5). He sees clearly the conflicts between the two cultures and understands that the Islam has been being constructed as a cultural other by the Christian since the Renaissance. Now, he looks forward to “an alternative: if “Islam” tells us far less than it ought to, if it covers up more than it covers, where—or rather, how—are we to look for information that encourages neither new dreams of power nor old fears and prejudices” (172)?

With the rise of world literature, perhaps there is a possibility to ease off Spivak’s and Said’s concern in a sense. World literature traverses the boundary of national literature and provides a platform without a hegemonic Euro-center but with numerous centers of cultural

subjects. Different cultures travel via the global circulation of books all over the world so fast that the frequency and intensity of the culture shocks between the cultural subject and others increase. However, in the face of the cultural other, it is not just the encounter with the other, but also the encounter with the mirror image of the cultural subject. Hence, within the context of the world literature, their relationship can be seen as the self-other relationship in the mirror stage not as a fixed power relation attacked by Said. In fact, the self-other relation between different cultures will tend to become an inner power to both examine and even change the cultural subject itself not to manipulate the other. In conclusion, one contribution of the world literature is not only to let the cultural other in the past can voice for itself and turn into a cultural subject but to gaze the *imago* and to reshape a becoming cultural subject after the encounter of cultural others.

As a sharp critic, Said successfully indicates how the Western media models the image of Islam, how the Western expert interprets Islam, and how the West “covers” Islam. As an Islamic novelist, Pamuk, instead, helps us uncover Islam by putting *My Name is Red* within the context of world literature. On the one hand, he speaks out Islamic tradition and history with the global circulation of his book. Owing to his book, Islam becomes a cultural subject being able to voice to the rest of the world. On the other hand, the text helps readers uncover Islam within the context of world literature. The encounter of different cultures causes problems which offer the opportunities to reflect the problems existing within the cultural subject. The conflict between the Western painting style and the traditional Turkish painting skill not only displays the culture difference, it also reflects the culture paradox within the Islam. As a matter of fact, the encounter with humanism of the Western Renaissance exposes the Muslim’s irony: how to be individualized in a collective community, or how to have humane dignity under the harsh control of Allah? It is this discovery of the culture paradox implied in *My Name is Red* that contributes to uncovering the Islam.

引用書目

Da Vinci, Leonardo. "Nature, Ari, and Science." *The Portable Renaissance Reader*. Ed. By James and Bruce and Mary Martin McLaughlin. New York: Penguin Books, 1977.

Foucault, Michel. *The Order of Things*. New York: Vintage Books, 1994.

Harbermas, Jurgen. "The Critique of Reason as an Unmasking of the Human Sciences: Michel Foucault." *The Philosophical Discourse of Modernity*. Trans by Lawrence, Ferderick. Germany: Suhrkamp Verlag, 1985.

Moretti, Franco. "Conjectures on World Literature". *New Left Review1: Jan Feb 2000*.

Nasr, Seyyed Hossein. *Our Religions: Islam*. Taiwan: Rye Field Publications, 2002.

Pamuk, Orhan. *My Name is Red*. Trans. by Erdag M. Goknar. New York: Vintage Books, 2001.

Williams, Raymond. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

Said, Edward W.. *Covering Islam*. New York: Random House, 1997.

Spivak, Gayatri Chakravorty. "Death of a Discipline." New York: Columbia University Press, 2003.

台灣義務教育階段導入日語教育可行性 之初探

闕百華/ Pai-hua Chueh

淡江大學日文系 副教授

Department of Japanese Tamkang University

【摘要】

2006 年國際交流基金會調查顯示:世界上學習日語的總人數,排名第一是韓國,其次是中國,台灣則是排名第五。韓國與中國在義務教育階段,日語是正規課程之一,有課程標準和教科書。學習重點放在提升學生文化素養,拓展學生的國際視野。相對於此,台灣偏重英語教育和鄉土語言教育,義務教育要開設日語課程難度頗高。本文建議可用國際了解教育的一環 實施跨領域學習,或於綜合活動課程當中,導入日語教學活動。

【Abstract】

In “Survey on Japanese-Language Education Abroad 2006” the country with the largest number of students of the Japanese language was Korea. China had the second-highest number of students. Taiwan is the fifth. At the compulsory education stage in Korea and China, Japanese is a regular curriculum. These two countries have Japanese course of studies, and Japanese textbooks. By the way, In Taiwan, because English and the dialects education are overemphasized, then, it is considerably difficult to establish Japanese as a subject in Taiwan today. Thus, I think that it is appropriate to introduce Japanese activity by integrated curriculum or Integrative Activities as part of international understanding.

【關鍵詞】

義務教育 日語教育 第二外語 國際了解 綜合活動課程

前言

長久以來，台灣與日本因為歷史以及地理等因素，兩國之間的經濟貿易關係非常密切。2004 年日本是臺灣的第一大貿易夥伴，2005-2006 年大陸超越日本，日本成為台灣之第二大貿易夥伴，但台灣仍舊維持日本第四大貿易夥伴的地位。由於台日貿易往來頻繁，加上政府、民間、教育界等各方面交流熱絡，日文已成為必備的國際語言之一。此外，由於日本是亞洲經濟強權，世界第二大經濟體，全球實施日語教育的機關以及學習日語的總人數，有日益增多之趨勢。

根據國際交流基金會 2006 年度所做的「海外日本語教育機關調查」結果顯示：世界上 133 個國家、地區中，共計有 298 萬人在教育機構學習日語。學習人口前五名，依序分別為韓國 91 萬人，佔全球學習人數 30.6%；中國大陸 68 萬人，佔全球學習人數 23.0%；澳洲 37 萬人，佔全球學習人數的 12.3%；印尼 27 萬人，佔全球學習人數 9.2%；台灣 19 萬人，佔全球學習人數 6.4%（國際交流基金 2007a）。單是位於東亞的韓國、中國、台灣，就佔世界上學習日語總人口的 6 成。本文首先以國際交流基金會的調查為主軸，說明中、韓國等東亞國家的義務教育階段，皆具備日語課程基準與教科書之現況。相對於此，台灣現行「九年一貫課程綱要」當中，雖然規定國中可以開設選修第二外語，卻沒有第二外語的綱要與教科書。因此，本文將分析近年交流協會日語中心所做的「台灣日語教育現況調查」與教育部規定的課程基準（「國民中學課程標準」、「國民中小學九年一貫課程綱要」），說明台灣國民中學第二外語日語教育的歷史與現狀。同時提議參照九年一貫課程創新教學的精神，實施跨領域學習或善用綜合活動課程，以國際理解教育的一環，導入日語教學活動。最後，就台灣現有少數實施日語活動的國中、小學案例做介紹，並對於改善的方向提出淺見。

1. 中、韓等國義務教育階段之日語教育

一 中國義務教育階段的日語教育

隨著 1972 年中、日兩國恢復邦交，1970 年代前期以東北地區為中心實施日語教育的學校增加，估計當時全中國學習日語的人口高達 30 萬人，此乃中國第一波學習日語的風潮。1979 年中日政府共同成立「北京日語研究中心」（通稱「大平學校」），日語教育事業的發展向前邁進一大步。進入 1980 年代初期，隨著中等教育階段的「日語教學綱要」公佈，以及人民教育出版社陸續出版初、高中日語教科書，再加上日本在 1983 年發表「招收留學生 10 萬人計畫」，中國政府於隔年開放私費留學等眾多因素影響，學習日語的人口大幅增加，造成第二次學習

日語的高峰（伊月知子 2005:13-14）。

日本國際交流基金會於 1998 年所做的調查顯示：中國學習日語人口總數約 24 萬 6 千人，其中約有 12 萬人是在初、中等教育機關學習，也就是全中國的日語學習者將近一半集中於小學、初中、高中。2003 年，同樣由國際交流基金會作的調查結果顯示：中國日語學習總人數達到 39 萬人，躍居為世界第二位。繼而 2006 年度的調查結果發現：中國的日語學習總人數，維持世界第二位，但人數攀升至 68 萬人之多，較前期（2003 年）高出 76.4%。雖然中國學習日語的總人數逐年增加，但值得關注的一點是：初、中等教育階段實施日語教育的學校大幅度減少，此階段學習日語的學生人數於 2003 年度銳減為 7 萬 9 千多人。更於 2006 年度降為 7 萬 6 千人（國際交流基金 2007a、2007b）。

中國的中學外語教育在語種設置上制定了「以英語為主，兼設其他通用語種」的方針，對於日、俄等非英語的通用語種採取扶植和保護措施。由於歷史因素，日語的開設地區主要集中在東北三省（黑龍江、吉林、遼寧）、內蒙古、新疆等地，沿海開放城市的國際交流雖然較為頻繁，但開設日語的中學屈指可數。另外，東北地區開設日語的學校絕大多數為朝鮮族中學，隨著整個社會愈來愈重視英文，開設日語的中學有減少的趨勢（張國強 1997:47）。追究其原因，主要是家長認為日語是「小語種」，將來升學、就業不易，又因學日語的參考資料和各種補助教學措施不如英語完備而有所排斥。

為使實施日語教育的中學數，以及選修日語的學生人數保持比較穩定的局面，讓學習日語的學生能和學英語的學生一樣升學，大連、瀋陽等部份城市對於在高中入學考科選考日語的學生，給予加分的優惠¹。此外，中國教育部也在 1997 年高考（大學入學考）審題時指示：日語和俄語作為「小語種」，在命題難度方面可以適當照顧，從而使日俄語考生在外語科目上得分相對提高。但問題在於無論日語考生的分數如何高，很多大學並未執行教育部「無特殊需要不應限制語種」的政策，於大學錄取新生時或者暗加限制，或是直接聲明「限招英語考生」（高升 1999：33）。

¹ 在大連市初中升高中統一招生考試中，單獨劃定錄取線組成日語班，使得學日語的學生能得到 5—10 分的加分優惠，順利考入高中、中專技校繼續學習。此外，為使中學日語能高質量地開設下去，大連市教委制定了一個在師資和各方面條件都比較好的學校開設日語的計畫。並且要求列入計畫的學校必須按比例開日語，不得隨意改辦開英語。落實這個計畫的重點是落實初中一年級開設日語的比例。參見孫浴光（1995），〈淺談大連市中學日語教學改革〉，《大連教育學院學報》，頁 164。

中國小學階段的日語教育，同樣也有逐漸勢微的隱憂。中國從 60 年代開始，於小學實施外語教育，之後條件齊全的小學陸續增設外語科目。從 70 年代後期開始，北京以及東北的部份小學開始日語教育。現今，中國全國初等教育機關當中共有 58 所小學實施日語教育，遼寧省就有 46 所，佔了全國的 8 成。而此 46 所學校都集中於大連市的金州區和旅順口區（韓明 2004：58）。這是因為旅順口區的小學由於歷史因素直接獲得日本的外援；金州區的經濟開發區有日本企業進駐。加上兩地區多農村、小學英語教師不足，所以開設日語。1999 年大連市教育學院實施的調查結果顯示：旅順口區、金州區共 17 所小學當中，約有 1 萬名小學生學習日語。擔任日語教師者，多為其他科目的教師短期研修日語者，教師的日文程度，僅止於初級程度（篠崎摂子・飯野令子・曾麗雲 2004：88）。

近年來，由於學生家長極力要求學校實施英語教育，造成部分學校將日語教育全面改為英語教育。再者，2001 年中國教育部發布公告指示：2001 年縣級以上的小學從 3 年級開始開設外語（基本上是英語），希望至 2003 年達到全國小學開設外語的狀況（中國教育部 2001 年第 2 號文件）。因此，多所位於都市的小學，從小學 5 年級或 3 年級開始每週開設 2-3 節外語課，開設的外語幾乎都是英語。受此政策影響，大連市區實施日語教育的小學也逐漸引進英語教育，至 2001 年，大連市小學的日語學習人數跌至 5,000 名。為了防止所有的小學全面導入英語教育，連帶造成初中、高中學習日語學生的流失，遼寧教育學院（現：遼寧省基礎教育培訓中心）與國際交流基金會等機關合作，完成新日語教科書『小學日語教材』（遼寧少年兒童出版社 2002-2003，共 4 冊）。此外，遼寧省也指定部分小學開設日語實驗班，藉由環境的整備，促使更多的小學實施日語教育（韓明 2004：57-58）。大連市教育局更於 2006 年 5 月發布聲明表示：將由 2006 學年度起，擴增初、高中日語班（國際交流基金 2007b）。

此外，為提升中學的日語教育，中國教育部也於 2001 年頒布了『全日制義務教育 日語課程標準（實驗稿）』（以下簡稱『標準』）。因應新課程標準，初等中學從 2003 年度開始，採用『義務教育課程標準實驗教科書 日語』（實驗本七至九年級，人民教育出版社 2002-2005 年）。『標準』主要是設定初級中學階段，將日語訂為必修第一外語編輯而成。當中，也提及了小學以及中學第二外語日語教育的相關規定。課程目標採用國際通用的分級方式，依據能力分為三級。七年級開始設置日語課程，目標設為一級，唸到九年級義務教育結束時，日語能力須達到三級標準。由於政策規定國家、地方、學校對於課程有分層管理的權限，因此對於師資和教育資源欠缺的地區、學校，以及將日語訂為第二外語設置的地

區、學校等，都可以將『標準』所要求的目標級數向下調整。當然，日語教育基礎條件優越的地區或學校（例如從小學三年級就已經開設日語課程的地方）在不增加學生學習負擔的前提下，可將『標準』要求的目標級數適度向上調整（中華人民共和國教育部 2001）。

『標準』頒布之前，在中學日語的實際教學過程中，重知識灌輸、輕視能力培養是普遍狀況。此外，中學日語教學問題有（一）受升學制度制約（二）課程內容難、繁、偏、舊的傾向（三）教學過程中忽視了學生能力的發揮及培養（四）傳統的教學方法所帶來的弊端（五）班級學生人數過多不利於外語教學等等（于環萍 2002: 58-59）。相對於此，『標準』的基本思維乃是將「應試教育」轉為「素質教育」。關於課程的性質，『標準』的前言寫道：日語課程可以為學生打開一個直接認識和了解日本以及世界的窗口。『標準』也對於義務教育階段開設日語課程的目的，做了如下的說明：「可培養學生對於學日語的興趣，增加其自信，形成有效的學習手段，養成良好的學習習慣，學會基本的語言知識和技能。」「有助於學生理解中日兩國的文化差異，拓展國際視野，培養愛國精神，確立健全的人生觀。逐漸形成初步的語言統合運用能力，對於生涯學習和成長，皆能奠訂良好的基礎（中華人民共和國教育部 2001）。」值得一提的是『標準』新增為了理解文化差異的「文化素養」、養成積極學習態度的「感情態度」、加速完成各種學習活動能力的「學習策略」三項「重點技能」，將其與固有的「語言知識」、「語言技能」並列為同等重要的學習內容。其中「文化素養是實現得體交際的前提」，包括「文化背景知識」、「言語行為特徵」以及「非語言行為特徵」。此理念表明了日語教學的目的已經從重視語言教學轉變為重視培養全面發展、具有跨文化交際能力的人才（劉粉麗 2007: 50）。

總而言之，頒布『標準』之後，中國義務教育階段的日語教育，跳脫以往的考試定向，倡導學生自主學習。不僅是一種語言教育，同時還負擔著發展學生能力，培養學生的文化意識等功能。

二 韓國、新加坡、香港中小學の日語教育

為求對整個亞洲地區之義務教育階段的日語教育情況有進一步的認識，繼華人學習人口數最多的中國日語教育現況之後，筆者將就韓國、新加坡、香港の日語教育概況做一簡介。

日文學習人口位居世界第一的韓國，2006 年現在有 8 成以上的學習者是初中、高中學生（國際交流基金 2007 c）。此為影響韓國日語學習人數、學習內

容最大的原因。韓國政府將日文規定為高中必修的第二外語之一，又於升大學時的「修學能力考試」（相當我國的「大學學測」，於 2000 年 11 月開始實施），加考第二外語（可選擇阿拉伯語、日語、中文、德文、法文、西班牙文、俄文）。

韓國從 1973 年的高中課程當中，規定第二外語為必修科目。學生可從德語、法語、西班牙語、中文、日語等五種外語當中，擇一選修。自此，高中開始正規的日語教學。而現行的「第七次教育課程」（相當我國的「課程標準」。1997 年底公佈、2002 年度實施）明文規定：高中從二年級開設第二外語（日文、法語、德語、西班牙語、中文、俄語、阿拉伯語等七國語言），每週授課時間為 2-3 節課。根據 2005 年度韓國教育統計年報顯示：全韓國有 32% 的高中生（約 56 萬人）選修日語，佔了選修第二外語人數的 63%。換言之，選修日文的人數居所有第二外語之冠。另外，2003 年度韓國的大學當中約有 30 個科系，向韓國教育部申請將第二外語－日語的考試成績列為入學考核的一個依據（國際交流基金 2004a）。

受到學習日語風潮的影響，韓國的小學當中，有部份的學校以社團活動方式實施日語教育。至 2004 年為止，則有附屬慶熙大學的慶熙初等學校 1 校，以「校長裁量」課程方式，正式開設日語課（國際交流基金 2004a）。韓國的初中，則是自 1990 年代後半期起，有些學校開始導入日語社團活動。此外，依據現行的「第七次教育課程」規定，初中自 2001 年度開始實施「裁量課程」（可以依據校長裁量決定開設的科目）。所謂「裁量課程」包含了環境、漢文、電腦、生活外語（日文、法語、德語、西班牙語、中文、俄語、阿拉伯語）。「生活外語」的新增，使得日語成為初中的正規課程之一。

依據韓國教育部（現「教育人的資源部」）的課程規定，「生活外語」的學習目標為：使用和日常生活相關的簡單詞彙和文章，培養溝通想法的基礎能力，養成能夠理解外國人的生活樣式和想法的態度。依據此目標，日語的授課以學習日常生活當中常用的基本招呼語，以及能表現自己的意見和態度、培養主動參與會話的態度為目的。其教育課程之目的，不僅是培養基礎的語言能力，也將學習重點放在理解日本人的生活上。因此，除了具體規定聽、說、讀、寫四技能的機能項目，也在閱讀學習方面導入影像文字，鼓勵活用網路學習。特別是在文化學習方面，教材內容主要選擇和日本人日常生活息息相關的素材，藉此加強學生對日本的關心，有助於溝通能力的培養（교육부 1997）。「生活外語」－日語的開設學年（1-3 年級）、授課時間數（1-3 堂課）等規定，因學校而有所不同。目前日語的教科書僅有『生活日語 こんにちは』（國定教科書，並有教師用指導書、

自習書) 一種。

新加坡的義務教育僅及小學階段。其學制為小學 6 年、中學 4-5 年、高中 2-3 年、大學 3 年。在初等教育階段，並無任何學校將日文設為正規課程。只有小學離校考(Primary School Leaving Examination, PSLE)²成績最好的 10%，且在英語和母語(北京話、馬來語、淡米爾語)成績表現優秀者，才被允許在進入中學後，有選修第三語言(日文、法文、德文三種擇其一)的權利。英語、母語的雙語教育，是中學和高中的共通必修課程，相對於此，學習日語(第三語言)，是以升日本大學為最終目標。故而學習成果的設定相當嚴苛，中學 4 年制的日語課程修畢時有日語能力檢定 3 級水準，高中 2 年制課程修畢時約有 1、2 級的水準(國際交流基金 2004b)。換言之，在新加坡日語教育被定位為資優生的精英教育。

香港政府在香港主權移交(1997 年)後推行「兩文三語」的語言政策。即中文、英文書寫，廣州話、英語和普通話口語。因此在香港政府的語言政策當中，日語被定位在較低層級，就連大學日語相關學科的經費，也是連年遭刪減。2002 年，香港新界地區的中學(初中)最早開設日語為正式課程。每週上一次，連續三堂課共 1.5 小時。至 2004 年止，共計 20 所初級中學實施日語教育，其中有 16 所是以課外活動方式實施日語教學，4 所以正規課程方式開設日語課。小學則是在 2003 年，有 1 所學校開設日語為正規科目。另外，為因應中學日語課程的開設，香港日語教育研究會於 2003 年 9 月完成『一起一起日語 1』(『いきいき日本語 1』)中學生用教科書，其他各冊陸續完成當中(國際交流基金 2004c)。

2. 台灣義務教育階段之日語教育

在國際交流基金會的「1998 年海外日語教育機構調查」中，台灣的日語學習者總數僅次於韓國、澳洲、中國，位居世界第四位。「2003 年海外日語教育機構調查」結果則顯示：台灣日語學習人口較 1998 年調查少了 3 萬多名，退居為世界第五名。本次(2006 年)調查則發現：台灣學習日語的總人口，雖然回復到 1998 年的水準，但相對於世界各地皆有普遍增多之趨勢，所以依然位居世界第五。另外，由交流協會日語中心(台灣)於 1996 年、1999 年、2003、2006 年實施的「台灣日語教育現況調查」得知：學習日語總人數分別為 16 萬、19 萬、13 萬人、19

² 新加坡的小學畢業生須參加全國性的小學離校考試。新加坡的中學共有四種分流課程，PSLE 的目的在評量學生適合那一種中學教育。引自許惠伶〈新加坡的語文政策與課程規劃〉

http://web.nyu.edu.tw/~hlhsu/Grace/pdf/Publication/NSC_08.pdf

萬人。根據第二次（1999 年）的調查結果，學習日語總人口增加的主因是中等教育機關（包括國中、高中、高職）學習者人數較前一次（1996 年）增加了 78.7%。這是因為教育部要推動國際化社會，在高中推行第二外語教學（日語、德語、法語、西班牙語四種外語）的結果。教育部於 1996 年給予所謂日語教學實驗學校共 18 校，第二外語普及教學補助金，獎勵在高中的課程中，設選修科目，試行第二外語教學。更於 1999 學年度開始推動「高中第二外語教學推進計劃」，增加補助金支付之校數。由於「哈日風」盛行，學習日語的人氣遠超過其他第二外語，當時全台灣約有 1/3 的普通高中（83 校），以第二外語選修科目或課外活動的方式開設，一般是安排在 1、2 年級於放學後或星期六，每週 2 小時的課程。此外，選修第二外語的高中生當中，有將近 71% 的學生選修日文（交流協會日語中心 2004 b）。而在義務教育階段，依據『課程標準』的修訂，教育部也於 1997 年 9 月起核定國中在三年級開設第二外語教學（日語、德語、法語），也因此而有了實施日語教學的完全中學。

相較 1999 年的調查，2003 年的調查發現：全台灣在日語教育的機構數及學習人數上各減少 37.3% 及 33.3%，主要是由於中等教育以及學校教育以外的機構分別在這兩項都減少的緣故。實施日語教育的中等教育機構數，由 1999 年的 277 校，銳減為 175 校，降幅高達 36.8%（交流協會 2004a：29）。追究其原因，主要是因為升學考試及台灣社會重視英語忽視日語，很多職業學校編制減少，或轉型成為重視升學的綜合高中，造成原來的應用外語科日語組、應用日語科、觀光科等遭到廢止。此外，台灣教育部自 2002 年起，於義務教育階段，實施九年一貫新課程，造成日語教育在國中，由選修課轉為一部份學校的社團活動。

而 2006 年較 2003 年的日語學習人數大幅成長，主要原因包括：一、教育部共同參與問卷調查，促使回收率增加。二、教育部積極推動高中第二外語，日語一直是最受高中生歡迎的課程。三、大學入學制度改革，日語成為部份科系推徵入學的評量項目之一。四、教育部推動高中階段的海外教育旅行。五、開放台灣人赴日旅遊免簽證（交流協會 2007：40）。

關於台灣義務教育階段的日語教育狀況，分析交流協會日語中心的調查結果可知，1999 年時，全台共有 40 所國中實施日語教學。然而去除社團活動、補校

教育等非正規課程，真正開設第二外國語日語選修課程，僅有 11 校³。而 2003 年調查結果，確定了實施日語教育的國中校數由原來的 40 所，降為 0 所。由於國中階段的日語教育並沒有落實，所以直至今日，坊間並沒有以國中生為對象所編輯的教科書，其教材多為老師自編。另外，交流協會日本語中心分別在 2003 年、2006 年「台灣日語教育現狀調查」報告書當中表示：「基本上，小學沒有實施日語教育課程」，「因為現今還未確認(小學、國中)是否實行日語教育之因素，非調查對象內。」(交流協會 2004a：27、交流協會 2007：25)。

事實上，台灣在國中階段是否應該導入正規的日語課程，一開始就頗受爭議。1990 年 6 月，教育部教育研究委員會編印的「國民中學課程標準總綱修訂意見調查研究」結果顯示：對於未來課程標準增列第二外國語之意見，有 39.9% 的受訪者認為應該增列。贊成應該增列者，以民意代表最高 (55.6%)，其次是學生 (55.2%)。然而認為不必增列者卻高達全體的 52.6%，當中以國中教育人員最高 (68.9%)，其次為學者專家 (58.3%) 與學生家長 (55.0%)。就全體來看，增列科目以贊成開設日文的比例最高 (70.6%)，開設方式則以社團活動方式居多 (70.2%)。

雖然如此，教育部還是決定在國三的自由選修課當中，增加每週二節「第二外國語」。當時的教育部長郭為藩表示，希望各高中也能廣開第二外國語選修，並代替英文成為大學聯考科目。郭部長指出：國中開設「第二外國語」選修，目的是配合一些不升學學生的就業需求；至於高中必須使第二外國語成為聯考科目，才能使學生全力學習 (廖鴻儀 1995：49-50)。1994 年 10 月，教育部公佈『國民中學課程標準』，當中明白規定「培養二十一世紀的健全國民」為最高理想目標。因此「反映未來社會需要」，成為本次國中課程標準修訂之基本理念之一。因應此修訂理念，國三增設「第二外國語」選修課程，每週二節，學校得視需要開設日語、法語、德語……等課程，以提供學生試探學習英語以外之其他外語之機會。

³ 筆者分析 1999 年日本交流協會所做的「台灣日語教育現狀調查報告」當中的日語教育機關一覽表，發現：台灣北部、中部、南部、東部，各地區實施日語教育的國中數分別為 15 所、8 所、14 所、3 所。然而去除補校、社團活動等非正式課程，以第二外國語選修方式開設日語課程者，北部、中部、南部、東部各為 5 所、3 所、3 所、0 所。詳見日本交流協會 日語中心〈平成 11 年度 台灣における日本語教育事情調査報告書 日本語教育機関リスト〉《台灣日本語教育情報》
http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/06。

國民中學選修科目第二外國語課程標準當中，規定課程的目標如下：(一) 培養學生學習第二外語的興趣、以及正確的學習態度與方法。(二) 培養學生第二外國語簡易聽、說、讀、寫的能力。(三) 增進學生認識第二外國語國家的民俗文化，以擴大其國際觀。此外，教材取材以簡易實用為之，酌選有關日常生活之對話、短篇故事、童謠歌曲及民俗文化等多樣化的題材。教材分上、下兩冊，每冊有八課課文兩課複習單元，課文內容與練習的設計，以訓練聽、說為主，讀、寫為輔(教育部 1995:539-540)。關於第二外語的實施方法，課程標準提供了第二外語日語的字母及發音表、基本溝通功能表(例如：寒暄用語、詢問個人基本資料、詢問是與不是、詢問地點或方向……)、參考字彙表、基本語法結構等四項內容，供編選教材之參考。對於第二外語的教學方法、教具及有關教學設備、各科教材或單元間的聯繫予配合、教學評量等，也都有所說明。

先前本文曾提及國中選修第二外語，因為受到九年一貫新課程的影響所以實施中斷。然而參照新課程的依據「國民中小學九年一貫課程綱要」(教育部 2000)，可發現國中仍可開設第二外語，國中、小學也有引進英語以外的外語教學活動空間。

九年一貫課程的內涵，在於培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。新課程以「學校本位課程發展」取代過去中央統一的課程設計作法。其主要用意即在賦予學校及教師主動發展課程、自編教材的機會，如此，既可以培養未來國民所需要的共同基本能力，又可以使課程符合地方與學生的實際需要(教育部 2007)。為了培養現代國民所需的十項基本能力，課程統整方面引入「學習領域」的觀念，將義務教育階段課程分為：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域。新課程強調學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，其實施應以統整、合科教學為原則。九年一貫課程的學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」⁴。鼓勵學校打破學習領域的界限，在總節數的範圍之內，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學，發展各校的特色課程。

其中，語文學習領域，包含本國語言、英語等(底線為作者加上)，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習。九年一貫課程將學

⁴ 七大學習領域的教學時數共佔80%。當中，語文學習領域佔領域學習節數的20%-30%，其餘六大學習領域，各佔領域學習節數的10%-15%。彈性學習節數所佔的比例為20%。

習外語的年齡向下延伸，自國小五年級起加入了英語，同時允許實施條件較為成熟的地方政府或學校，自中、低年級起開設英語選修課。此外，規定國小一至六年級，必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習(必選修)。國中階段則是於英語之外，學校可視校內外資源，開設英語以外之第二外國語言課程，供學生選習。其教學內容及教材，得由學校自行安排(教育部 2000)。

教育部進一步在『國民中小學九年一貫課程暫行綱要 語文學習領域』(教育部 2002)當中，明文規定本國語文(國語文、閩南語文、客家語文、原住民語文)與英文共五種語文課程的綱要，說明各自的基本理念、課程目標、能力指標與十大基本能力之關係、實施要點等，對於其他語言或語種，則是隻字未提。換言之，國中階段雖然得以開設其他的外國語文，卻不像之前的『課程標準』有相關規定，導致有開設意願的國中沒有任何方向可以依循。

由於小學階段的英語教學和鄉土語言學習佔用了不少「彈性學習節數」，國中選修第二外語的相關規定僅以「得由學校自行安排」一語帶過，攸關升學的國中基本學力測驗也不考第二外語，造成台灣的國小、國中要以正規課程開設第二外語日語，難上加難。在眾多的約制之下，筆者認為目前台灣義務教育階段若要推行日語教育，目標不能侷限於語言知識的獲得。而是將日語教育活動定位為「文化學習與國際了解」的一環，以跨學習領域或以「綜合活動領域」為主軸的學校特色課程方式導入，可行性較強。

「多元文化與國際了解」是九年一貫課程中重要的核心概念，也是課程所要培養的學生十大基本能力之一。其強調的是：尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並深切體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。主要精神在於擴充認知的經驗、擴展文化的視野、孕育同理的理解，以養成開闊的胸襟、包容的雅量、欣賞其他族群或國家的文化與民族風情，消除個人與國家的自我中心主義，改善文化素養，進而獲得與其他文化或國家互動所需要的人際關係技能(教育部 2000)。

在九年一貫新課程的七大領域中，「綜合活動」是一個全新的學習領域，從小學一年級開始實施，基本理念有下列四點：(一)提供反思訊息。學生反思的內容為活動中所瞭解、感受、熟練的知能是否能實踐於生活中。另外教師進行課程設計、實施課程後可透過過程來進行反思。(二)擴展學習經驗：以學生為中心，讓學生在開放空間透過活動擴展學習經驗。(三)推動整體關聯：綜合活動課程具有提供學校統整六大學習領域之認知、情意與技能等學習內容的機會。(四)鼓勵多元自主：「發展學校特色」乃是此次九年一貫課程規劃所欲達成的

目標之一。各校可發展設計出具有特色的綜合活動課程，藉以提供學生發展個人專長、需求的學習機會，藉由多樣性的活動，提供學生多元自主的學習（教育部2001:19）。總之，綜合活動的目的在於打破過去完全以學科知識為導向的教學，透過活動培養學生具備帶得走的能力。

台灣的「綜合活動」和中國的「綜合實踐活動」、日本的「綜合學習時間」等新課程改革，都是為了培養新學力觀而創設的學習領域，有著異曲同工之妙。特別是日本開設的「綜合學習時間」，其目的是為了使學生能把各科所學到的知識、技能在實踐中加以綜合運用，進而培養學生反思、解決問題等生活能力。「綜合學習時間」的設置，強調結合全體教師專才及社區資源，整體的課程規劃與教學設計，有利於發展學校本位課程。現今日本的中、小學，有許多學校運用「綜合學習時間」，以國際理解的一環導入外語活動或者介紹外國歷史文化的成功案例。筆者認為斟酌台灣的現況，參考日本的經驗，發展一套結合初級日語會話、日本社會文化概況，以培養國際觀、加強文化素養為主要目的的「綜合活動」教案，將是台灣義務教育階段導入日語活動的可行之道。

3. 台灣義務教育階段日語教育活動實例

台灣現行九年一貫課程當中雖然提及義務教育階段得設英語以外之第二外語課程，但礙於沒有任何相關配套措施，現階段除了高中的第二外語普及之外，並無實施第二外語的國中、小學相關研究或調查報告。全台僅有極少數的私立中小學，依學校本位課程以及私立學校法賦予學校辦學之彈性，實施第二外語日語課程。目前，筆者所找到以正規課程開辦第二外語日語的私立國中、小學，有下列三個案例。

第一個是雲林縣維多利亞小學。為了掌握學生在「語言學習關鍵時期」，於2006年度開辦第二外國語，使得小學生除了英語以外，得以學習日文為第二外國語言。課堂上70%以日文授課。從自然的對話環境或歌謠教唱，到以遊戲、圖片教學方式，讓學生能在自然學習的環境中，漸漸體會日本禮儀文化。該校國中部雖然沒有日文正式課程，但於社團時間能選修⁵。每週一節日文課，日語課程教學理念有下列四點：（一）強調生活化的對話練習。（二）引發學生對日文之興

⁵ 該校為2000年8月立案成立全台灣第一所雙語小學，校舍採用歐式建築，美觀大方，擁有六甲碧綠草原，一座全縣僅有的蝴蝶園、可愛動物區及生態農園區，讓授課小朋友更能親近大自然。詳見大紀元（2006/9/7）。

趣。(三) 建立學生基本日文基礎。(四) 體驗日本文化風情(維多利亞雙語中小學 2007)。

第二所是新竹仰德高中附設國中部。該校國中部於 2006 年開設外語實驗班,共有三班。雙修英、日外語,採六年一貫課程設計,培養以升學為主,精通外語,將來成為企業領導人才為目標。該實驗班雙語雙修規定如下:第一外語(英語):每週 10 節(規定 5 節),國二通過全民英檢初級,高二通過中級,高三遊學美國。第二外語(日語):每週三節,國三通過日語三級檢定並遊學日本。高二通過二級。此外要求學生大量閱讀中、英、日文課外書籍,使用三種文字記事週記(仰德高中 2007:2-4)。

最後是高雄市私立優佳國民中學。高雄市教育局為建構一個優質的學習環境並與國際接軌,積極推動國際學校政策,2007 年 3 月正式與土耳其民間單位簽約合作設立高雄市私立優佳國民中學,從 2007 年 9 月開始招生。成立之初先招收兩班學生,為三年制國中教育,三年後再改制為完全中學,招生對象不限土耳其學生。採國語及英語雙語教學教學方式,部分學科課程也將參酌國外課程。另外,在選修課程中將包括土耳其語、日語、德語等多國語言供學生自由選修。並將中東風情融入教學之中,讓學生都能自然成為國際村的一員(洪慧瑜 2007)。

至於台北市,雖然致力於推廣教育國際交流,在義務階段的外語政策上可說只重視英文而已。台北市實施「一主軸兩並軌」之語言政策。「一主軸」是指推行並加強國語學習,「兩並軌」指尊重母語、重視外語,兼顧本土化以傳承先民智慧,並培養國際觀與國際接軌。時數比例為國語(正式課程):母語(正式課程):英語(彈性課程)=5:1:2(陳綠萍、蔡婷婷、楊玲珠 2006:12)。為提升國家競爭力,打造國際化都市,台北市自 1998 學年度實施小學三年級英語教學,2001 學年度起小學三、四、五、六年級全面實施。更於 2002 學年度起,將英語教育向下延伸,自國小一年級起全面實施,每週上兩節,以培養學生學習英語聽、說、讀、寫的基本能力。同年 10 月,台北市教育局公佈「台北市外語教學白皮書」,再次重申「一主軸、兩並軌」與「高中職加強第二外語」的政策方向,對於國中、小學的外語政策,只有提到推展英語教學部份。針對是否設置「雙語學校」一事,當時的台北市長馬英九認為,國小應以本國教育為主,因此否決白皮書規劃的雙語及外語小學,但他表示,若有必要,可在國小內設立外語加強班(大紀元 2002/9/16)。

另外,為了透過國際交流學習外語溝通的能力,了解國際禮儀,外國人的生活習慣與文化,提升國際化程度,鑒於過去各級學校的國際交流活動缺乏有系統

的規劃，各校經費人才不足、欠缺積極和統整性等缺失，台北市政府教育局於 2002 年 4 月發布「台北市教育國際交流白皮書」，宣示台北市教育國際交流的願景與目標和計畫等。該計畫所提到的，多元的教育國際交流活動項目當中，和義務教育階段外語教學、異國文化理解，比較有切身關係為（七）推廣與外僑學校文教互動交流（八）建構國際化的環境，兩項。

台北市現有外僑學校約 10 所，與台北市各級學校交流的形式包含教學觀摩與研討、交換教師、交換學生、重要節慶邀訪、演講比賽、體育交流等。基於國際文教交流的推動，台北市各級學校可以依據行政區域或學校性質選擇適合的僑校進行文教互動交流。凡是定期辦理的學校，得參考學校本位課程發展模式，將本交流活動列為學校正式課程之一。另外在建構國際化的環境方面，加強外語教學、開發以生活化內容為主的外語選修課程是重點計畫。為加強各級學校的外語教學，鼓勵小學配合九年一貫課程，自 2002 年開始，台北市小學一至六年級全面實施英語教學，國中可規劃選修第二外語，高中加強開辦第二外語課程等（台北市政府教育局 2002）。

2007 年 4 月台北市教育局林副局長在淡江大學舉行的國際研討會上，以「台北市教育國際化的政策與展望」為題發表論文。文中再度提及「國中規劃選修第二外語」是台北市「建構國際化的環境」的政策之一。為了確認北市國中第二外語有無具體的相關政策？推行成效如何？筆者在會後向副局長就教，之後又和負責承辦台北市教育國際交流工作的秘書室專員確認，得到的結果是：國中目前並未實施第二外語，國中、國小所落實的外語教學，目前只有英文。由此可知，在台北市義務教育階段的語文教育政策上，外語和英語兩者被混為一談，國際化幾乎和英語教學活動畫上等號。

另外，台北市 2006 年時曾經就台北市各級中小學民國 94 年辦理教育國際交流活動作過調查，辦理校數達百校以上（鄭麗雪 2006）。筆者認為應該可經由與日本交流的台北市國中、國小著手，分析各校交流內容以及相關課程的編排，得知國中、小學是否有實施日語活動課程？如何實施？然而詢問教育局專員的結果是：因學校間交流自主，並未針對交流重點作調查。因此，筆者僅能就『台北市九十四年度教育國際交流年報』（2006 年）所介紹的部份日本交流案例，以及交流學校發布的新聞稿、學校網頁等資料，一探究竟。

分析台北市國中、小學與日本交流的案例，主要可分兩類。第一種是台灣或日方學校，組成友好訪問團或選拔親善小天使，以體育競賽或表演音樂、舞蹈、民俗活動等方式進行交流互訪。並於訪問期間由學生負責招待，寄宿在學生家

庭。例如大屯國小與日本神奈川縣平塚市立花水小學校的國際校際交流活動。此乃大屯國小六年甲班親、師、生協力進行的學習活動。由會日語的家長，利用社團活動時間教小朋友日語、介紹日本文化、國際禮儀。利用社會課進行日本的主題教學。利用陶藝課合力製作陶藝品，做為見面禮。親、師、生共 36 人，赴日參訪 5 天，實地體驗異國文化（塗山華、翁繩玉 2006:101）。另外還有仁愛國中與日本沖繩縣國際友好「少年少女之翼」（日本沖繩縣 PTA 家長聯合會辦理）的交流訪問活動。PTA 共有 31 名師生來訪，與該校 8 年級 20 位學生進行半天的國際交流活動。活動中除了由仁愛國中音樂班表演、日本青少年表演沖繩舞蹈、舉辦籃球友誼賽之外，徵選出來的 20 名學生（能以英語或日語會話，且多才多藝者）分為 4 組與日方進行自我介紹、分組聯誼、交換禮物等活動（塗山華、翁繩玉 2006:99）。

第二種類型就是和有地緣關係的台北日本人學校（日僑學校）進行交流互訪。主要實施的學校有士東國小和蘭雅國小。士東國小坐落於外僑聚集的天母社區。基於「教育即生活」理念，培養兒童鄉土情懷的社區意識，該校與台北日本人學校已有將近年 20 的校際交流活動經驗，與美國學校的互訪也積極拓展中。配合九年一貫課程的實施，兩校的互訪交流已發展為學校總體課程的一部分。由士東國小二年級和日本人學校一、二年級進行的中日校際活動涵蓋各大學習領域的課程設計。語文領域方面：除了中文致詞之外，訓練兒童日文接力致詞。社會領域：中日文化的介紹與體驗。健康與體育領域：民俗體能活動、遊戲的訓練。藝術與人文領域：美勞課製作捏麵人或書籤等作品，做為交換禮物。音樂課學習唱日本歌曲。綜合活動領域：除了練習表演節目之外，並開設「認識日本」等單元，請日籍家長到校教導全體小朋友集合上課，學習簡單的日本地理、文化以及日文招呼語等等（吳金龍 2004、蕭玉香 2006：55-57）。

士東國小與日僑學校交流活動的進行方式，採取每年輪流作東、做客的方式進行，行程共計半天。主要活動內容包括：致詞、兩校學生表演節目、闖關遊戲、交換禮物。兩校學生從最基本的互相認識開始，到相互瞭解對方的文化，來進行這項有意義的活動。特別是闖關遊戲的設計，最能增進學生之間的互動，達到學習的效果。例如到日僑學校做客，兩校學生表演結束後，由日僑小朋友帶著士東小朋友到他們自行設計的 20 個攤位，進行闖關遊戲。內容有日本童玩、日本舞蹈、日本的文字認識、日僑學校的介紹、摺紙、帶動唱、各類遊戲等，藉由活動的進行增進彼此的情誼，認識、瞭解對方的文化（賴振順 2002）。活動結束後，士東學生寫謝卡送給日僑學生，並在學習單寫上交流之後的心得。

蘭雅國小和台北日本人學校，則是自 1992 年開始交流互訪，每年 11 月由兩校輪流主辦校際交流活動。每學年期初，兩校老師藉由討論會來規劃交流活動的內容，希望透過同齡學生（小學三、四年級）分組的接觸，加深對彼此文化的認識，拓展學生的生活領域，培養國際觀。活動內容包括：小朋友致詞、蘭雅國小的表演傳統民俗（原住民舞蹈或舞獅等等），日本人學校表演日本舞蹈。以及兩校共同製作童玩、互贈紀念品等。以日僑學校作東為例，表演節目等歡迎式結束之後，開始分組活動。小朋友分別到日僑學校各班級，先自我介紹交換學生自製名片，接著共同製作日本式的童玩。並利用共同製作的玩具來玩。中午兩校師生分組在操場的草地上席地而坐，共進午餐。下午，兩校小朋友再次聚集，交換禮物外，中、日小朋友分別代表致謝詞(塗山華、翁繩玉 2006:74、蘭雅國小 2003)。

由以上幾個日本和台北國中、小學交流的案例當中，可知交流的型態相當多元。透過實際的交流活動，發現彼此的文化差異，進而相互理解，對於增廣學生的國際視野有極大助益。誠如先前所提到，交流活動的內容涵蓋多重學習領域。所謂交流，並非單方面接觸或學習他國的史地、語言、文化，還包括向對方介紹、傳達自己的特色。因此整個活動從籌備到完成，對學校的師生而言是件重大工程。為了不使交流活動流於走馬看花或觀光形式，學校的「課程發展委員會」以及其下的「各學習領域課程小組」應該以年度計畫方式，事先對總體課程進行規劃，善用教師專才及社區資源，同時考慮學生興趣，結合相關領域教學與外語應用，深入設計主題與教學活動，如此將能提升學習效果，發展深具特色的學校本位課程。

結語

分析中、韓等國義務階段的日語教育可知：中國外語教育政策為「以英語為主，兼設其他通用語種」，在推行英語教育同時，不忘保護日語等其他語種的生存。『全日制義務教育 日語課程標準（實驗稿）』的發佈、初級中學新日語教科書的完成，以及高中、大學入學考試的加分優惠等措施等等，對於確保義務教育階段日語課程的開設有一定的成效。此外，將日語教育的性質由「應試教育」改為「素質教育」的措施，可謂中、韓共通的特色。韓國初中開設的「生活外語一日語」以培養日常生活實用的基礎溝通能力，以及理解日本人的生活為主。義務教育階段的日語學習不單以語言能力的獲得為唯一目的，培養認識外國的積極態度和跨文化的交際能力，也是學習日語的重點目的。

相對中、韓等國的日語教育動向，台灣義務階段的外語教育仍局限於英語教

育。究其原因，台灣國際化的趨勢與「美國化」、「英語化」有很大的重疊性，在政府的外語教育政策上，「外語」一詞幾乎完全和英語畫上等號。學生說英語，校內充斥英文標語只是淺層的國際化。透過外語學習、文化交流等相關活動，積極了解多元思想與文化，拓展視野胸襟，才稱得上國際化。1994 年版的『國民中學課程標準』當中，雖然在國三新增了第二外語，實際開設日語課程的學校卻寥寥可數。而依據現行的九年一貫課程綱要，國中雖然仍可開設英語以外的第二外語，「其教學內容及教材，得由學校自行安排」的規定，看似尊重學校的辦學空間，卻也讓人無所適從。

本文在探討中國的日語教育時曾經提及，大學入學考試控制著英語以外的外語教學。中國義務教育階段的日語教育，勢微的原因之一，在於高考時部份大學不招收考「小語種」的學生。雖然義務教育的外語必須跳脫「應試教育」，然而，若各級學校的入學考試只考英文，則修習其他外語的意願和成效勢必大幅降低。為鼓勵高中生修習第二外語，台灣教育部自 2005 年 3 月通過「推動高級中學第二外語教育第二期五年計畫」（公佈日起至 2009 年 12 月），鼓勵語言檢測機構研發適合高中階段第二外語能力檢測制度，供大學作為招生參考依據。同時建議大學相關外語學系建立制度，將第二外語納為甄選招生科目。此一機制若能建立，相信可以提高中選修第二外語人數，同時也能帶動國中、小學的日語教育。

由於現階段台灣義務教育階段的課程過於強調英語和鄉土語言教學，加上升學的壓力，要在語言學習領域當中，以教科形式開設日語等第二外語，難度頗高。因此，筆者建議以跨領域的綜合活動方式，發展一套符合九年一貫「文化學習與國際了解」目標的日語活動課程，使之成為深具特色的學校本位課程。要統整各大學習領域，成功有效率地實施日語活動課程，教師的創意及能力，成為最首要的因素。考慮基層教師教學工作繁忙，開發新課程勞心勞力的情況，現階段可行方案是先彙整國內國中、小學和日僑學校互訪，以及與日本姊妹校交流等和日語活動、日本理解有關的既有教案。同時集結國外的相關教案，再由基層教師、學者專家參照台灣現狀，共同研擬幾種適合實施的教案類型。

以日本的 2002 年開始全面實施的「綜合學習時間」為例，許多小學以外語（英語為主）活動的方式推行國際理解教育，當中不乏值得我們參考的舉措。例如和國外學校、外國人士交流的形式，除了實地參訪之外，E-mail 的交流、視訊座談、藝文作品的交流觀摩（包含製作短片交換）等，都可嘗試。另外，除了僑校之外，校內的小僑生、社區內的大學的留學生、外籍居民，乃至於大學外語科系的老師、學生等等，都可以特別講師身分，共同參與課程。

倘使教案集的編製以及人才資源庫的建置等配套措施能夠完成，各國中、小學即可依據校內、外資源，選擇適合自己的教案類型進行課程實驗，並於經驗的累積當中修正課程。如此，將能提升學生學習外語的動機、興趣、能力以及文化認知，使其擁有正確的國際觀，對於強化國家競爭力，有所助益。

（本論文內容改編自「2007年淡江大學－北京大學外國語言文學論壇」同名發表論文）

引用書目

中文書目

1. 教育部教育研究委員會國中課程標準總綱修訂小組（1990），《國民中學課程標準總綱修訂意見調查研究》。臺北：教育部教育研究委員會。
2. 教育部（1995）國民中學課程標準。臺北：教育部。
3. 廖鴻儀（1995），〈國三選修科增設第二外國語的聯想〉，《師友月刊》第 333 期，頁 49-52。
4. 孫浴光（1995），〈淺談大連市中學日語教學改革〉，《大連教育學院學報》Z1 期，頁 163-164。
5. 張國強（1997），〈我國中學外語教育的歷程（三）〉，《課程、教材、教法》第 9 期，頁 46-48。
6. 高升（1999），〈我國日語教學與考試之現狀及分析〉，《教學與研究》第 3 期，頁 32-34。
7. 教育部（2000）國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：教育部。
8. 教育部（2001）國民中小學九年一貫課程暫行綱要 綜合活動學習領域。臺北：教育部。
9. 教育部（2002）國民中小學九年一貫課程暫行綱要 語文學習領域。臺北：教育部。
10. 台北市政府教育局（2002），《台北市教育國際交流白皮書》，台北市政府教育局。
11. 于環萍（2002），〈從中學日語教學現狀談日語課程標準〉，《日本學論壇》Z1 期，頁 57-60。
12. 台北市政府教育局（2006），《台北市九十四年度教育國際交流年報》，台北市政府教育局。
13. 陳綠萍、蔡婷婷、楊珠玲主編（2006），《台北市 88 至 95 教育施政成果專輯 6. 精耕語文 厚植學歷－語文教育》，台北市政府教育局。
14. 鄭麗雪（2006），〈台北市國際交流教育之現況與展望〉，《教師天地》第 140 期，頁 33-36。
15. 塗山華、翁繩玉編著（2006），《台北市九十四年度教育國際交流年報》台北市政府教育局。
16. 蕭玉香（2006），〈孫悟空與桃太郎的約會－土東國小與台北日本人學校第十八屆年度校際交流活動〉，《教師天地》第 140 期，頁 55-57。

17. 劉粉麗 (2007),〈跨文化交際與日語教材編制〉,《課程、教材、教法》第 27 卷第 3 期,頁 50-54。
18. 林騰蛟 (2007)〈台北市教育國際化的政策與展望〉,《第三屆兩岸文教研究學術研討會論文集》,淡江大學,頁 147-155。

日文書目

1. 교육부 (1997),《중학교 재량활동의 선택과목 교육과정—생활외국어—》, 日本語訳: 朱敏子翻譯 (2002),《中学校裁量活動の選択科目教育課程—生活外国語—》, 東京: 國際交流基金日本語國際センター。
2. 中華人民共和國教育部制定 (2001),《日語課程標準—(實驗稿)》, 日本語訳: 課程教材研究所、日本語課程教材研究開發センター (2002),《日本語課程標準—(實驗稿)》, 國際交流基金日本語センター。
3. 韓明 (2004),〈中国遼寧省の学校における日本語教育についての研究〉,《昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要》12 卷, 57-64 頁。
4. 篠崎摂子・飯野令子・曾麗雲 (2004),〈中国遼寧省の小学生用日本語教材制作について—海外での日本語教材制作のあり方〉《日本語國際センター紀要》第 14 号, 87-96 頁。
5. 交流協會 (2004a),《台湾における日本語教育事情調査報告書 平成 15 年度》東京: 交流協會。
6. 伊月知子 (2005),〈中国における日本語教育—全日制義務教育日語課程標準(實驗稿)の特徴と教科書に見られる新しい試み〉,《今治明德短期大学研究紀要》第 29 号, 13-25 頁。
7. 交流協會 (2007),《台湾における日本語教育事情調査報告書 2006 年度》東京: 交流協會。
8. 國際交流基金 (2007a),《海外の日本語教育の現状—日本語教育機關調査・2006 年—(概要)》東京: 國際交流基金。

網路參考資料

1. 賴振順 (2002)〈台北市立土東國民小學新聞稿—91 年 11 月 15 日 土東國小與台北日本人學校第十五屆年度校際交流活動--孫悟空與桃太郎的約會〉
<http://www.tp.edu.tw/topic/200401/03sino-jpnews.html>
2. 蘭雅國小 (2003/11/7)〈蘭雅小學與台北日僑校的校際交流 新聞稿〉

- http://www.tp.edu.tw/topic/200401/03lanya_news01.html
3. 交流協會日本語中心 (2004b), 〈平成 11 年度 台灣日語教育現況調查報告書〉, 《台灣日本語教育資訊》,
http://www.koryu.or.jp/nihongo-tw/ez3_contents.nsf/New/34594E6626374D1249256F2100363BC0?OpenDocument
 4. 國際交流基金 (2004a), 〈韓国〉, 《日本語教育国別情報》,
http://www.jpjf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/korea.html
 5. 國際交流基金 (2004b), 〈シンガポール〉, 《日本語教育国別情報》,
http://www.jpjf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/singapore.html
 6. 國際交流基金 (2004c), 〈香港〉, 《日本語教育国別情報》,
http://www.jpjf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/hongkong.html
 7. 吳金龍 (2004) 〈相逢何必曾相識・您我都是好朋友〉, 《台北市國小教育與世界接軌》 http://www.tp.edu.tw/topic/200401/03us_sino_01.html
 8. 國際交流基金 (2005), 〈中国〉, 《日本語教育国別情報》,
http://www.jpjf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/china.html
 9. 國際交流基金 (2007b), 〈中国〉, 《日本語教育国別情報》,
<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/country/2006/china.html>
 10. 國際交流基金 (2007c), 〈韓国〉, 《日本語教育国別情報》,
<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/country/2006/korea.html>
 11. 洪慧瑜 (2007/3/9) 〈高雄市教育局與土耳其簽約設立國際學校〉 國立教育廣播電臺、<http://web.ner.gov.tw/culturenews/culture/culture-detail.asp?id=79893>
 12. 許惠伶 〈新加坡的語文政策與課程規劃〉
http://web.nuu.edu.tw/~hlhsu/Grace/pdf/Publication/NSC_08.pdf
 13. 維多利亞雙語中小學學校網頁
<http://www.victoria.ylc.edu.tw/k96primary-course.html>
 14. 仰德高中 〈仰德高中附設國中部外語實驗班資料〉
<http://www.ydvs.hcc.edu.tw/policy/junior/>

「杜子春」を読む

曾秋桂/ Chiu-kuei Tseng

淡江大學日文系 教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

日本大正文豪芥川龍之介，感受到自己的孤獨感，並依此認知為平台，參照了中國傳奇小說「杜子春」、中國佛教「目連救母」故事，以及巧妙加入各種元素融合而創作出經典名作「杜子春」。作品本身運用了近代小說的寫法來彰顯主題，成為完成度極高之作，此點是值得肯定。繼之，逆轉原先自中國而至日本的文化傳襲之道，芥川的「杜子春」作品反其道而行，由日本再往台灣輸出。竟也獲得台灣群眾普遍的接受。換言之，芥川的「杜子春」不是侷限於一個國家或一個區域之作，而是一個普遍的文化現象，值得國際間、不同的學術領域間，耐人品味的作品。所幸近年以國際間學術並進為目的的「國際芥川龍之介學會」風光成立，積極致力於將芥川龍之介文學研究成果，推向世界各地。雖然；此偉大抱負正蓄勢待發，但「開拓中、進行中」的現況，也是值得欣喜。

【關鍵詞】

中國傳奇小說、目連救母、普遍的文化現象、芥川龍之介、杜子春

【Abstract】

Akutagawa made the recognition about solitary of himself his novel's foundation, and has created "Toshishun". Moreover, it is a masterpiece that can be called "Toshishun" is a uniting text created by referring to the tradition of Chinese classics legends of China fiction "Toshishun" and Chinese Buddhism theory story " Mu Lian save his mother ". "Toshishun" is a work with a high perfection that clarifies the subject further by the technique of a modern novel. And, "Toshishun" is imported, and has been succeeded to Taiwan culturally. Akutagawa's "Toshishun" is one of the universal cultural phenomenons that extend to the large world area. Moreover, "Toshishun" is reading that is international, and can endure an interdisciplinary reading. The establishment of "International Ryunosuke Akutagawa society" helps a worldwide extension of the literature of Ryunosuke Akutagawa research.

【Keywords】

Legends of China Fiction, Mu Lian save his mother, Universal cultural phenomenon, Ryunosuke Akutagawa, Toshishun

【日本語摘要】

芥川が自己の孤独な認識を土台にして、中国古典「杜子春」、中国仏教説話「目連救母」の故事を参照しながら、それぞれの要素を巧みに取り入れて創作した融合体といえる名作「杜子春」は、近代小説の手法によって主題をさらに明確にした完成度の高さが肯定できる。そして、中国から日本へと文化が伝わる本来の軌道を逆転して、「杜子春」が台湾へ発信され、継承されたことにおいて言えば、芥川の「杜子春」は、一つの地域に限って読まれる作品ではなく、むしろ一つの文化現象と認めるべきであり、国際的、学際的な読みに耐えられる読み物だと言える。幸いに国際的、学際的な学術提携を目的とした「国際芥川龍之介学会」が創立され、着実に芥川龍之介文学研究が世界各地へはばたこうとしている。道程はまだまだ長いが、目標を一つに「開拓中、継続中」と言える今こそ、有難い。

【キーワード】

中国古典、目連救母、国際的学際的、芥川龍之介、杜子春

はじめに

「杜子春」は、周知のように、芥川龍之介が近代児童文学史上に残した傑作であり、鈴木三重吉が主宰した児童文学雑誌『赤鳥』の創刊号に掲載された「蜘蛛の糸」(大正7.7)、「犬と笛」(大正8.1)「魔術」(大正9.1)「杜子春」(大正9.7)「アグニの神」(大正10.1)「仙人」(大正11.4)、「三つの宝」(大正12.1)、「白」(大正12.8)と同様に、芥川文学総体の中でもかなりのウェートを占めている作品である¹。

一方、芥川が参考にした唐代伝奇の「杜子春」は、李復言の『続玄怪録』所収の作品である。牛僧孺の『玄怪録』の書き方に似ているため、一説には牛僧孺の作ともされている²。なお、その源を正せば、『唐代小説承衍的叙事研究』³では、仙人になる価値を強調する『大唐西域記』巻七の「烈士池」に遡ることが出来て、その価値観は『太平広記』巻四十四の「河東記・蕭洞玄」に受け継がれている。また、『太平広記』の「神仙門」に分類されていることから、「杜子春」に含まれた仙人になる要素はほぼ定着したという。その後、時代が下り、明代白話体小説「杜子春三入長安」と日本近代の児童文学作品である芥川の「杜子春」では、仙人になる面の要素が薄れ、それに代わる別な主題が見受けられる。

日本では、芥川の「杜子春」について原典「杜子春」との比較、創作構造、批評などの視点から積み重ねた素晴らしい研究業績が残され、参考に資するものばかりである。芥川自身は確かに「拙作『杜子春』は唐の小説杜子春伝の主人公を用ひをり候へども、話は2/3以上創作に有之候」(昭和2.2.3 河西信三宛書簡)⁴と述べているが、現代の読者論で考えると、唐代伝奇「杜子春」を近代日本語の創作に書き換えた瞬間に芥川の「杜子春」が生まれ、その「杜子春」が日本は勿論それ以外の地域でも広汎に読まれるに連れて、各時代、各社会の文脈に置かれた読者の読みによって、受容された「杜子春」の意味も時代と共に自然に変容して行ったことは当然であろう。

ここでは、特に金子明雄が示唆した「小説の内部の物語の意味内容と、文学作品が流通し、消費される場との相互関係において、特定の社会的文脈や読みの方向づけをする要因の重要性が問題となる」⁵という見解を踏まえて、各時代、各社会の文脈に置かれ

¹海老井英治(1981)「本文及び作品鑑賞」『鑑賞日本現代文学⑩芥川龍之介』角川書店P116

²王夢鷗(1978)「玄怪録及其後記作品辨略」『唐人小説研究四集』芸文印書館P39-40

³康韻梅(2005)『唐代小説承衍的叙事研究』里仁書局P166

⁴芥川龍之介(1978)『芥川龍之介全集 第十一巻』岩波書店)P497

⁵金子明雄(1988)「杜子春の物語を読むことをめぐって」『立教大学日本文学』第60号P163

た読みの変容を視野に入れ、芥川の「杜子春」関係作品群を取り上げて、その異同を見比べながら、拡大しつつある「杜子春」の読みから構築した文化的言説を指摘したいと思う⁶。

芥川の「杜子春」関係作品群の異同

以下、唐代伝奇「杜子春」を嚆矢とする後代の作品群を時代順に並べると、明代白話体小説「杜子春三入長安」、芥川の「杜子春」、現代日本語訳「杜子春」となる。以下ではまず字数、使用言語、語りの特徴、テーマの推移からそれらの異同を見ることにする。

表(一)「杜子春」作品群の異同

作品名 内 訳	A「杜子春」	B「杜子春三入長 安」	C芥川の「杜子春」	D「杜子春」
字数	約 2197 字	約 14755 字	約 9084 字	約 4247 字
使用 言語	中国文言文	中国口語文	近代日本語	現代日本語
ジャン ル	神仙伝	教訓書	近代童話小説	中国古典翻訳
語り の特徴	瑣末に走らず 簡潔	比喩、故事の引 用、教訓などの多 用	明確なストーリー	原典に忠実
テーマ	仙人になる必 須条件に満たす ことの難しさへ の戒め	卑俗な世間のこ とを悟り、欲を絶 つこと及び老人 の報恩への説教	母との絆を再確認す ることによって人間性 を取り戻す物語	古典的教養の養成・鑑賞

⁶現在までに芥川の「杜子春」と直接の唐代伝奇の原典「杜子春」との比較を行った考察は多々あるが、本論は先行諸論とは視点を異にする「杜子春」説話の時代的社会的変容と受容を課題としており、また「杜子春」の作品論作家論の研究史の整理を目的とするものでもないで詳細については触れない。台湾での研究としては、王綉線（2006）「芥川の「杜子春」についての考察—作品の源泉との比較を中心に—」『明道通識論叢』第1期がすぐれている。

(注)1.唐代伝奇「杜子春」のテキストは徐志平編著(1999・初版 1995)『中国古典短篇小説選注』洪葉文化事業有限公司による。

2.明代白話体小説「杜子春三人長安」のテキストは馮夢龍編撰(2007・初版 1989)『醒世恒世(下)』三民書局による。

3.芥川の「杜子春」のテキストは(1977)『芥川龍之介全集第四卷』岩波書店による。

4.「杜子春」のテキストは前野直彬訳(1955)『中国古典文学全集第6巻六朝・唐・明小説集』平凡社による。

なお、便宜上、原典の唐代伝奇「杜子春」(Aとする)、明代白話小説「杜子春三人長安」(Bとする)、芥川の童話小説「杜子春」(Cとする)、日本語現代語訳「杜子春」(Dとする)の四作品に見られる異同を纏めると、表(一)のようになった。

以下に挙げた字数は、テキストの記号を含めて計算した数である。原作にあたるAの2197字を上回って、現代語日本語訳のDは4247字となり、約二倍に達している。これは、中国語から日本語に翻訳する時、原文の中国語の字数に対して翻訳の日本語訳文の字数が凡そ三倍以内という翻訳での通例の範囲の字数である。しかし、同じ日本語とはいえ、芥川のC「杜子春」は現代日本語訳Dより二倍近い分量になっている。これは、近代的な文学性を重視し、丁寧に展開の因果関係に気を配りながら明確なストーリーのある童話小説にするために、芥川が書き込んだことでもたらされた必然的な結果であろう。

一方、原作Aの唐代の中国語文言文からBの明代口語文に書き換えられると、なんと七倍近くの字数とになっている。これは、饒舌な語り手の性格にも関係するが、伝承されていくうちに話しの内容や説明が長くなっていった『平家物語』の諸本に現れるような、拡大の場合と同様であろう。

(1) 冒頭の書き方

まず、書き方の特色を各テキストの冒頭部分から見てみよう。なお、下線、枠の記号は、すべて筆者による。

A・杜子春者，蓋周隋間人，少落托不事家産。然以志氣閑曠，縱酒閑遊，資産 盪盡。投於親故，皆以不事事見棄。(P330)

B・想多情少宜求道，想少情多易入迷。總是七情難滅斷，愛河波浪更堪悲。

話說隋文帝開皇間，長安城中，有個子弟，姓杜，雙名子春，渾家韋氏，家住城南，世代在揚州做鹽商營運。〈中略〉杜子春將銀子認作沒根的，如土塊一般揮霍。〈中

略) 杜子春在揚州做了許多時豪傑，一朝狼狽，再無面目存坐得住，悄悄的歸去長安祖居，投托親戚。(P816-817)

C・或る春の日暮です。唐の都洛陽の西の門の下に、ぼんやり空を仰いでゐる、一人の若者がいました。若者は名は杜子春といつて、元は金持の息子でしたが、今は財産を費ひ盡して、その日の暮しにも困る位、憐れな身分になつてゐるのです。(一、P150)

D・杜子春は周から隋へかけての人だったようである。若いころから物にこだわらぬたちで、家業にはいつこう精を出さない一方、性格がおおまかで酒を飲んで遊ばまわっていたから、財産を使いはたしてしまつた。(P222)

右の引用を見て分かるように、Aでは、枝葉に走らずに簡潔な言葉でストーリーだけを述べている。それに対して、Bでは、字数が増えただけではなく、冒頭の部分でいきなり教訓めいた言葉を置き、瑣末を厭わずに周辺的な状況を説明している。

日本語版になると、現代語訳Dは原典に忠実に訳しており、主題は原典と一致している。一方Cでは、まず、小説内の時間、事件の空間を定め、それから登場人物、登場人物の背景への説明を順番に展開させていくというように、焦点を絞り、物語を一定した視点で進めている。近代的で洗練された小説の書き方はCの特徴として認められる。

(2) クライマックスの視点の置き方

次に、各作品のテーマに関わるクライマックスについて、それぞれの視点の置き方を見よう。

A・生一男，僅二歲，聰慧無敵。盧抱兒與之言，〈中略〉乃持兩足，以投撲於石上，應手而碎，血濺數步。子春愛生于心，忽忘其約，不覺出聲云：「噫！」噫聲未息，身坐故處。(P334)

B・看見兒子被丈夫活活撲死了，不勝愛惜，剛叫得一個噫字，豈知藥竈裏迸出一道火光，連這一所大堂險些燒了。〈中略〉子春懊悔無地，走到堂上，看那藥竈時，只見中間貫著手臂大一根鐵柱，不知仙藥都飛到那裏去了？(P834)

C・母親はこんな苦しみの中にも、息子の心を思ひやつて、鬼どもの鞭に打たれたことを、怨む氣色さへも見せないのです。大金持になれば御世辭を言ひ、貧乏人になれ

ば口も利かない世間の人たちに比べると、何といふ有難い志でせう。何といふ健氣な決心でせう。杜子春は老人の戒めも忘れて、轉ぶやうにその側へ走りよると、両手に半死の馬の頸を抱いて、はらはらと涙を落しながら、「お母さん。」と一聲を叫びました。・・・

その聲に気がついて見ると、杜子春ははやり夕日を浴びて、洛陽の西の門の下に、ぼんやり佇んでゐるのでした。(五-六、P164-165)

D・息子の両足を持ち、頭を石にたたきつけた。たちまち頭は碎け、血は数歩の向うまで飛び散る。子春は心の中に「愛」の気持ちが生まれて、ふと道士との約束を忘れ、思わずあつと声を上げた。その「あつ」という声はまだ終わらぬうち、子春のからだはものの場所に坐っていた。(P225)

A、B、Dのテキストでは、枠囲いのようにいずれも女に生まれ変わった杜子春の心に「愛」があり、夫に撲殺される息子の様子に耐えられなくなって出してはならぬ声を出してしまったのである。この三作品とも「母が子を思う」視点によって描かれている。それに対して、芥川のCの一作品だけは、母の持ってくれる優しい気持ちに、傍線部Cのように子として応えようとして、声を出してしまったのである。すなわち、Cは他の三作品にはない「子が母を思う」視点で書かれたと言える。この点については、後に詳論する。

(3) 結末の書き方

各結末を見比べることによって、各作が持った主題を明確に把握し、その違い、推移を見よう。

A・未頃、火息。道士前曰、「吾子之心、喜怒哀懼惡慾、皆忘矣。所未臻者、愛而已。向使子無噫聲、吾之藥成、子亦上仙矣。嗟乎、仙才之難得也！吾藥可重煉、而子之身猶爲世界所容矣。勉之哉！」遙指路使歸。子春強登基觀焉、其爐已壞。中有鐵柱、大如臂、長數尺。道士脫衣、以刀子削之。子春既歸、愧其忘誓。復自劾以謝其過、行至雲臺峰、絶無人跡。歎恨而歸。(P334)

B・子春再拜，受了神丹，卻又稟道：「我弟子貧窮時節，投奔長安親眷，都道我是敗子，並無一個慈悲我的。如今弟子要同妻韋氏，再往長安，將城南祖居舍為太上仙祠，祠中鑄造丈六金身，供奉香火。待眾親眷聚集，曉諭一番，也好打破他們這重魔障。不知我

師可容許我弟子否？」老君贊道：「善哉，善哉！汝既有此心，待金像鑄成之日，吾當顯示神通，挈汝升天，未為晚也。」正是：十年一覺揚州夢，贏得人間敗子名。〈中略〉那親眷們正在驚嘆之際，忽見金像頂上，透出一道神光，化做三朵白雲。中間的坐了老君，左邊坐了杜子春，右邊坐了韋氏，從殿上出來，升到空裏，約莫離地十餘丈高。只見子春舉手與眾人作別，說道：「橫眼凡民，只知愛惜錢財，焉知大道。但恐三災橫至，四大崩摧，積下家私，拋於何處？可不省哉！可不惜哉！」曉諭方畢，只聽得一片笙簫仙樂，響振虛空，旌節導前，幡蓋擁後，冉冉升天而去。滿城士庶，無不望空合掌頂禮。有詩為證：千金散盡貧何惜，一念皈依死不移。慷慨丈夫終得道，白雲朵朵上天梯。 (P836-388)

C・「なれません。なれませんがねしかし私はなれなかつたことも、反つて嬉しい氣がするのです。」杜子春はまだ眼に涙を浮べた儘老人の手を握りました。「いくら仙人になれた所が、私はあの地獄の森羅殿の前に、鞭を受けてゐる父母を見ては、黙つてゐる譯には行きません。」「もしお前が黙つてゐたら、——」鐵冠子は急に嚴な顔になつて、ぢつと杜子春を見つめました。「もしお前が黙つてゐたら、おれは即座にお前の命を絶つてしまはうと思つてゐるのだ。——(中略)」「何になつても、人間らしい、正直な暮しをするつもりです」杜子春の聲には今までにない晴れ晴れした調子が罩つてゐました。(六、P165-166)

D・道士は溜め息をつきながら、「貧乏書生め、わしをこんな眼にあわせておつた」と言うと、子春の髪をつかんで水甕の中へ投げこんだ。(中略)「貴公の心は、喜・怒・哀・懼・悪・欲の六つはすべて忘れ去つた。しかし、忘れきれなかつたのがただ一つ、『愛』じゃ。もしさきほど貴公が『あつ』と声を立てなかつたら、わしの靈薬は完成し、貴公も仙界の一となつたであらう。(中略)子春は家に帰つてからも道士との誓約を忘れたことが耻ずかしくてならず、過ちをつぐなうためにもう一度努力してみようと雲台峰に登つたが、人の通る道はどこにもない。無念の思いに嘆息しながら引き返したのであつた。 (P225)

Aでは、「嗟乎、仙才之難得也！」とあるように、仙人になることの難しさが強調されている。さらに、杜子春が犯した過ちを詫びるために、再び老人を訪ねたが、会えなくて悔やんでいる所で物語の結末を迎えたことから、再び仙人になる難しさがクローズアップされている。仙人になる必須条件に満たすことの難しさを主題としていることは簡単に見て取れる。DはAに忠実な現代日本語訳であるため、Aと同じ主題になる。

Bでは、「十年一覺揚州夢，贏得人間敗子名」の一句に集結しているように、家を潰した杜子春は「敗子名」と汚名と呼ばれんとしている。だが、仙人になる道を教えてくれた老人の恩に報いると共に、家を潰した汚名を返上するという物語の筋を見ると、Bはまるで杜子春の成長物語のようで、教訓書としても読まれよう。さらに、最後の「千金散盡貧何惜，一念皈依死不移。慷慨丈夫終得道，白雲朵朵上天梯」のように、主題は財産を無くしても惜しむことはなく、仙人になる道にさえ執着すれば成功する、と言った教訓あるいは報恩の説教⁷に大きく傾いている。

Cでは、「いくら仙人になれた所が、私はあの地獄の森羅殿の前に、鞭を受けてゐる父母を見ては、黙つてゐる譯には行きません」と言う杜子春の答えを聞いた老人は、「もしお前が黙つてゐたら、おれは即座にお前の命を絶つてしまはうと思つてゐるのだ」と、親を思う杜子春の気持ちを試していたことを告げ、同感を示した。仙人になることを目指すとはいえ、「仙人になるために、親子の情愛を完全に見捨てるようなことは誤りで、人間性を忘れてはならない」という主題が逆にはつきりと照らし出されている。上述の康韻梅の論文でも、芥川の「杜子春」の主題を、「親情至貴重」⁸(親子関係の尊さ)と受け止めている。これは、台湾では芥川の「杜子春」から、親子の絆を切って切れないものだとして受容している好例である。

なお、各テーマの推移のことであるが、中国側では、仙人になる必須条件の難しさという主題を説くAは、Bに至って人生教訓の主題が変わってしまった。同じ国でも文言文から口語文へという言葉の切り換えによつてもたらされたテーマの変容について、康韻梅は、馮夢龍の発言「大抵唐人選言 入於文心 宋人通俗 諧於里耳」(大抵 唐人言を選び、文心に入れ、宋人 通俗 里耳に諧ふ)を引用して、各時代の主流意識によつて取捨選択された結果、余白を多く残し、読みに耐える唐代伝奇「杜子春」と、ドラマ性の豊かな通俗小説「杜子春三入長安」との相違が生じたのだと結論を出している⁹。

Aに見られる、仙人になるために人間の持つ情愛を絶つべきだという主題は、仙人になることに憧れている唐代の風潮ならではの読みの産物である。逆説に言えば、唐代と同じ仙人になる風潮を持たないそれ以後の時代、まして違った文化背景を有する日本

⁷徐志平は、(1999・初版1995)『中国古典短篇小説選注』洪葉文化事業有限公司P330では、今まで「人間の持つ七つの情を絶つべきこと」と「人間性、親子の情愛を肯定すべきこと」のどちらの主題を定める方向で「杜子春」が読まれてきたが、作者の心情を汲み取れば、報恩の主題こそ、自ずから顕著になると主張している。

⁸同上掲海老井英治論文P119

⁹康韻梅(2005)『唐代小説承行的叙事研究』里仁書局P175

では、Aと同じように仙人になるという主旨を読み取ることに無理がある。したがって、芥川のCのように、母の愛を再確認することによって人間性を取り戻すといった主題が生まれてくるのも、時代が下り、日本の近代社会に原テキストが置かれた場合の読みの当然の成りゆきであろう。

さらに、芥川の「杜子春」は台湾に逆輸入されている。それは、事件現場の書き換え、「子が母を思う」視点、結末に点出した桃の花が咲く季節、の三点の事実から立証される。台湾国内唯一の公立劇団「蘭陽戲劇団」は、台湾の国立研究所「中央研究院」(2006.1.13)で演目「杜子春」(名監督黃春明)を上演した¹⁰。当劇団では、「杜子春」の事件現場を原典の「長安」ではなく、「洛陽」¹¹にした。中国古典の流れに即した上述のA、B、Dでは、事件現場は間違いなく「長安」のはずだが、「長安」を「洛陽」にしたのは、「長安」を「洛陽」に書き換えたCと一致している。これは芥川の「杜子春」から受容したものと想定されよう。また、中国古典に即した上述のA、B、Dでは、いずれも「母が子を思う」視点で描かれているが、Cには「子が母を思う」視点が見られる。劇でも「子が母を思う」視点になっており、この視点の逆転は明らかに芥川の「杜子春」から受け継いだものに違いない。そして、物語の結末で、中国の古典的伝統に即した上述のA、B、Dとは違って、Cは原作にはない桃の花が咲く春の季節感を醸し出している。劇の終わりも同様で、この季節感も正に芥川の「杜子春」から継承した光景である。上に述べた三点は、芥川の「杜子春」の原テキストの読みが現代の台湾では、戯曲を通して親しまれている証拠だと言えよう。

このように、「杜子春」を例に見るだけでも、テキストの持つ文化的言説がそれぞれの国の風土や時代風潮に合う形で読み替えられる一方、読み替えられた言説がもとの国や地域へと逆輸入されたように、相互に影響しあう文化事象が生まれたのである。この点と合わせて考えると、国際間、学際間の交流を深めることを基盤に成立した「国際芥川龍之介学会」成立の意味の深さ、役割の重要さが思い知られよう。

母子物語の触発—故事「目連(蓮)救母」との関連

先に述べたように、芥川の「杜子春」は、他に上げた三作品にはない、「母を思う子」

¹⁰該当情報は、http://newsletter.sinica.edu.tw/news/read_news.php?nid=857(2008.8.5)による。

¹¹「洛陽」以外に、原典にある修行場所「華山」を芥川は「峨嵋山」に書き換えた箇所も見られる。戯曲「杜子春」では、修行場所を「崑崙山」にされている。

という異なった視点で書かれている。さらに、これを「杜子春」の「地獄」の場面の描写と重ねて読むと、故事「目連(蓮)救母」¹²が思い出される。

(1) 故事「目連(蓮)救母」の粗筋

「目連(蓮)救母」の故事は、最初、西晋三蔵竺法護所訳『佛説盂蘭盆經』に見られ、元の『目蓮救母出離地獄昇天』、明戯曲家鄭之珍『目蓮救母勸善戯文』を経て、清の乾隆年間、鄭之珍の著作を参考に『勸善金科』240集が作られたという¹³。

諸本の多い中、「目連(蓮)救母」の主な筋を大まかに紹介する¹⁴。

お釈迦様の弟子の中で、仏法の修行をよく積んだ第一人者に、名を「目連」という弟子がいる。母のことを思い出した彼は、ある日、神の技を頼りにして、悪鬼道に墮ちて餓えに苦しむ母の姿を見出した。母を思う気持ちのあまり、神の技を使って、食べ物を母の元に届けたが、「我が食べ物を他の罪人に取られてはならぬ」と母が思った途端に、目連が届けてくれた食べ物を口に入れても、その食べ物はすぐ炭火に化してしまった。神の技を持ちながら、我が母を地獄の苦しみから救うことができなかつたことを苦にした目連は、よい救出の方法を教えてもらうために、御釈迦様を訪ねに行った。7月15日に沢山の供え物を前に、多くの僧侶を集めて、一斉に経を読めば、自分の親だけではなく、他人の親の供養にもなると、御釈迦様に教えてもらった。目連が御釈迦様に教えてもらった方法を試みると、うまく母を救出することができた。目連が行った法事は、後に、仏教で広く行なわれる「盂蘭盆」と合流し、7月15日の「中元節」に、家々の前に供え物を供えて法事をする、祭られない魂の供養にまでなるといった伝統になった。ちなみに、親孝行の美談として後世に広がっている「目連(蓮)救母」は、戯曲の演目の一つにもなった。勿論、現代の台湾社会だけではなく、中国大陸でも、戯曲「目連(蓮)

¹²私事であるが、小さい頃母に連れて映画館で見たことがある。しかし、いつ連れて行って貰ったか、映画の大筋などをはつきりと覚えていない。ただし、親孝行をメインテーマとした「目連救母」の曲名だけは、鮮明に記憶に留めている。原典の「杜子春」では、老人が杜子春に再訪の日を「中元の日」に約束した。「目連救母」の故事は、「盂蘭盆」の由来と関係している。現在、中元の日になると、台湾では、幽霊になった人々の魂を供え物で供養している行事を盛んに行っている。

¹³[http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%9B%AE%E8%93%AE%E6%95%91%E6%AF%8D\(2008.08.06\)](http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%9B%AE%E8%93%AE%E6%95%91%E6%AF%8D(2008.08.06))による。

¹⁴「目連救母」の大筋は、大正時代の鄭之珍『目連救母勸善戯文』に基づいて発展して来たものである。多少細部にわたる違いが見られるが、主に「親孝行」を巡る物語である。纏めた内容は、慣習、故事などを盛り入れている<http://news.epochtimes.com/b5/7/8/25/n1813108.htm>から纏めたものである。その他、「社会適応教材編集範例」や台湾で有名な仏光山の創始者星雲大師が著した『十大弟子伝』にも取り上げられている。

救母」を上演する慣習はまだ続いているようである¹⁵。

要するに、子の母への情愛を原型に作った「目連(蓮)救母」は、そもそも仏教説話の一つであるが、今は、親孝行をモットーとした故事、戯曲として広く親しまれているのである。

(2) 「目連(蓮)救母」と芥川の「杜子春」—子が母を思う気持ちを中心に

「目連(蓮)救母」を芥川の「杜子春」と関連させて見ると、基本的な構図が見て取れる。いずれも子が「地獄」という異界に、母に会いに赴く母子物語であるが、同じ母を思う子でありながら、母の苦しみを見兼ねて、「お母さん」と呼んだ杜子春とは対照に、母を苦しみから救出するために積極的に奔走した目連の行動はより印象的である。芥川が「目連(蓮)救母」を読んだかどうかは、現段階では確認出来ていないが、たとえ、読んでいないにしても、先例に照らすと、芥川がかつて出逢ったもう一つの「暗合」になる可能性もあろう。先例とは、宮坂覚の推定¹⁶であり、ラーゲルレーヴ著『キリスト伝説集』に、大正8年春に芥川が「自分ノ書イタ『蜘蛛の糸』ト云ふ御伽噺ト甚ヨク似テイルノデ変ナ気ガシタ東西デ恐シク似タ話ガアルモノト思フ」¹⁷と書き込んだとのことである。「東西デ恐シク似タ話ガアル」という言葉が示すように、「目連(蓮)救母」で描かれた母を思う子という視点は偶然にも芥川が「杜子春」で描いた視点だと言えよう。芥川作品には、「地獄」と「母」あるいは「親子」を巡る「暗合」がよく見られる。

① 「地獄」をキーワードに見た「蜘蛛の糸」

目連や杜子春が母に会った場所は紛れもなく「地獄」である。「地獄」という場所の設定は「蜘蛛の糸」にも見られる。「蜘蛛の糸」では、極楽の蓮池のふちに佇んでいる御釈迦様が池を通して「地獄」にいるカンダタを見た。救出者の御釈迦様と、被救出者のカンダタがいる空間は、基本的に違っている。その違った空間が御釈迦様が垂らした蜘蛛の糸によって繋がっている故、この蜘蛛の糸を頼りに脱出するより他の方法はない。それで、この蜘蛛の糸によじのぼって地獄から脱出しようとしたカンダタが「こら、罪人ども。この蜘蛛の糸は己のものだぞ。お前たちは一體誰に尋いて、のぼつて来た。下りろ。下りろ」¹⁸と叫んだ途端、糸が切れて地獄に再び墮ちて行った。この結末は故事

¹⁵ 王秋桂主編(1997)『民俗曲藝叢書江蘇高淳目連戲兩頭臺本』、王秋桂主編(1998)『民俗曲藝叢書浙江省新昌縣胡卜村目連救母記』、王秋桂主編(1998)『民俗曲藝叢書皖南高腔目連卷』施合鄭民俗文化基金會に参照されたい。

¹⁶ 坂宮覚(1979)「『蜘蛛の糸』出典考ノート」『香椎瀉』25

¹⁷ 同上掲書

¹⁸ 芥川龍之介(1977)『芥川龍之介全集第二巻』岩波書店P230

「目連救母」の前半と同様である。餓えに餓えて痩せこけた目連の母が、「我が食べ物を他の罪人に取られてはならぬ」と思った瞬間、目連が届けてくれた食べ物は一瞬に炭火に化し、地獄からの救出を難しくしたのである。地獄にいる罪人を救出する慈悲は、「蜘蛛の糸」の御釈迦様にも、「目連救母」の木連にもあるが、ただ罪人が持つ貪欲のため、地獄から脱出する望みが叶わなかったのである。「蜘蛛の糸」も「目連救母」も、人間の持つ貪欲の深さを描き出しているという点で共通している。児童文学作品の「蜘蛛の糸」と、親孝行をモットーとした勸善書の「目連救母」は、文化、創作ジャンルの違いを越えて、この点で一致している。

②「地獄」をキーワードに見た「地獄変」¹⁹

芥川が「蜘蛛の糸」と同じ時期に書いた作品に「地獄変」(大正 7.4)がある。これは親子の情愛まで切り捨てて、「地獄」の屏風図を完成した父としての良秀が芸術に払った苦心の物語である。「杜子春」のように、母の愛を再確認することによって取り戻した人間性を最上位に据えたとしたら、「地獄変」の最上位は芸術創作であるに違いない。言い換えれば、「杜子春」では、親子の絆のために、失いつつある人間性を取り戻したのに対して、「地獄変」では、芸術創作のために親子の絆を犠牲にし、人間性を捨てたのである。ここで言う「地獄」は、あくまでも人間性を完全に切り捨てたところでないと、手に入らない至難な技にも譬えられよう。

③「地獄」をキーワードに見た「孤獨地獄」²⁰

芥川の小品「孤獨地獄」(大正 5.4)は、大叔父から聞いた話を、母が教えてくれたものだという設定になっている。この設定は、母との絆の強い一面を物語っている。さらに、「母は地獄と云ふ語の興味で、この話を覚えてゐたものらしい」と断っているように、母が「地獄」に関心を寄せていたとされている。このように、ここでは子→母→地獄という構図が成り立っている。また、小品の最後に芥川は「自分の中にある或心もちは、動れば孤獨地獄と云ふ語を介して、自分の同情を彼等(大叔父と話に出た禅僧・筆者注)に注がうとする。が、自分はそれを否まうとは思はない。何故かと云へば、或意味で自分も亦、孤獨地獄に苦しめられてゐる一人だからである」と締めくくっている。ここには、自分が「孤獨地獄に苦しめられてゐる人」だという芥川の自己認識が示されている。このエピソードからは、芥川の母との絆、地獄、孤独な深層心理の三者の繋がりが、込み入った形で潜在的に「蜘蛛の糸」、「杜子春」にテキストとして再現されたのではな

¹⁹芥川龍之介(1977)『芥川龍之介全集第二巻』岩波書店P182-224

²⁰芥川龍之介(1977)『芥川龍之介全集第一巻』岩波書店P151-155

いかというこの時期のテキスト生成の一過程が窺われる。

おわりに

今回「杜子春」を中国古典の受容および台湾への移入の点から再読することを目指し、予備的な考察として「杜子春」の關係作品群を探り、諸本間の異同を分析し、時代・社会の文脈に置かれた読みを考えてみた。再び、今回、考察した結論を簡単に纏めたい。

原典の「杜子春」の読みは、原典を生み出した中国でも、作られた時点の、仙人になろうとする風潮が流行っている唐代とは違って、明代の「杜子春三人長安」に至って、随所にコメント、教訓が鑿められている教訓書に変わってしまった。さらに、日本に伝承されていった「杜子春」の粉本を書き換えた芥川の「杜子春」は、確かに独創だと言える。特に、事件現場の「長安」を「洛陽」にしたこと、原典にある「母が子を思う」視点から「子が母を思う」視点に切り換えたこと、結末に溢れた桃の花が咲く季節感の添加の三点が特徴として認められる。この三点に見られる大きな改変は、確かに台湾で上演した戯曲「杜子春」にも継承されている。これは逆輸入した事例で、仙人になって超人的能力を獲得することを重視する原典よりも、芥川の「杜子春」のほうが、人間性の回復や重視という点で現代の台湾社会に親しまれ、受け入れられている証拠である。

さらに、芥川が「杜子春」を創作した事情に関して見れば、「杜子春」關係作品群にはない、特有な「子が母を思う」視点は、庶民生活に溶け込んだ仏教行事の一環である盂蘭盆、中元節と大きく関わりがある故事「目連救母」と、同質なものである。芥川が故事「目連救母」を読んだかどうかは、まだ議論する余地があるが、暗合という可能性はないとは言えない。さらに、「地獄」をキーワードに、その前後に書かれた芥川作品「蜘蛛の糸」、「孤獨の地獄」、「地獄変」を辿って見た結果、子↑母↑地獄という構図がくつきりと、浮かび上がってくる。

このように、芥川が自己の孤独な自己認識を土台に、中国古典「杜子春」、中国仏教説話故事「目連救母」を参照し、それぞれの要素を巧みに取り入れて創作した、いわば融合体の「杜子春」では、近代小説の手法によって主題がさらに明確に浮かび上がり、その完成度が肯定できる。そして、中国から日本へと伝わった本来の軌道が逆転されて、台湾がそれを受容し、そこで現代でも中国古典「杜子春」が芥川の「杜子春」を肯定して継承されていることにおいて言えば、芥川の「杜子春」は、一地域、一時代に限って読まれる作品ではなく、むしろ伝統と現在を結合させ再結晶させた一つの大きな文化事象と認めるべきであり、国際的、学際的な読みにも耐えられるテキストだと思われる。

幸いに国際的、学際的な学術提携を目的とした「国際芥川龍之介学会」が設立され、着実に芥川龍之介文学を世界各地へはばたかせようとしている。その道程はまだまだ長いと思われるが、目標を一つに「開拓中、継続中」と言える今の芥川文学の研究状況こそ、平和とグローバル化の有難さをしみじみと実感させる。

本論文於 2008 年 12 月 27 日通過審査。

引用書目

付記

本稿は 2008 年 8 月 27・28 日興国管理学院応用日本語学科主催国際芥川龍之介学会で発表した『第三回国際芥川龍之介学会論文集』掲載の内容を加筆訂正したものである。なお、学会において、論文審査において貴重なご意見、ご叱正を賜った諸先生方に御礼を申し上げたい。

テキスト

芥川龍之介 (1977) 『芥川龍之介全集第二巻』岩波書店 P230

芥川龍之介(1977) 『芥川龍之介全集第一巻』岩波書店 P151-155

芥川龍之介 (1978) 『芥川龍之介全集 第十一巻』岩波書店) P497

I 日本語関係

海老井英治(1981) 「本文及び作品鑑賞」『鑑賞日本現代文学⑩芥川龍之介』角川書店

[http://newsletter.sinica.edu.tw/news/read_news.php?nid=857\(2008.8.5\)](http://newsletter.sinica.edu.tw/news/read_news.php?nid=857(2008.8.5))

[http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%9B%AE%E8%93%AE%E6%95%91%E6%AF%8D\(2008.08.06\)](http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%9B%AE%E8%93%AE%E6%95%91%E6%AF%8D(2008.08.06))

<http://news.epochtimes.com/b5/7/8/25/n1813108.htm>

金子明雄(1988) 「杜子春の物語を読むことをめぐって」『立教大学日本文学』第 60 号

坂宮覚(1979) 「『蜘蛛の糸』出典考ノート」『香椎潟』25

王綉線 (2006) 「芥川の「杜子春」についての考察－作品の源泉との比較を中心に－」『明道通識論叢』第 1 期

II 中国語関係

王秋桂主編(1997) 『民俗曲藝叢書江蘇高淳目連戲兩頭臺本』施合鄭民俗文化基金会

王秋桂主編(1998) 『民俗曲藝叢書浙江省新昌縣胡卜村目連救母記』施合鄭民俗文化基金会

王秋桂主編(1998) 『民俗曲藝叢書皖南高腔目連卷』施合鄭民俗文化基金会

王夢鷗(1978) 「玄怪録及其後記作品辨略」『唐人小説研究四集』芸文印書館

康韻梅(2005) 『唐代小説承衍的叙事研究』里仁書局

日本語能力測定テストで求められる読解ストラテジー —「96 年度第二外語日語考科試題研發計画」の結果から—

落合由治/ Ochiai Yuji

淡江大學日文系 副教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

台灣大學入學日本語能力測驗「2007 年試行試驗」，是與一般常見「日本語能力試驗」同樣的用意所製作完成之的讀解問題。就 2007 年度之測驗結果看來，像「日本語能力試驗」這種類型的考試，可以檢定出來的語言能力主要有兩種。其一是關於語言能力熟練度的基礎日語能力，其二則是關於考生問題解決能力的學習（讀解）策略能力。

而現今，在業界中備受要求的「社會語言能力」及「社會文化能力」兼備的日語人才養成的基本方向，亦與測驗中所窺得的基礎日語能力和學習策略能力相符合。此乃是在本次測驗結果，所獲得的一項寶貴的成果。

【關鍵詞】

日本語能力測驗、基礎日語能力、學習（讀解）策略能力、日語人才、養成

【Abstract】

Japanese Language Proficiency Test for the university entrance exam of Taiwan "Trial examination in 2007" was made by the same aspect as "Japanese Language Proficiency Test". The following points were able to be understood from the analysis of the examination result of this comprehension problem. The examination of the type like "Japanese Language Proficiency Test" can measure a basic Japanese ability of the second linguistic competence. Moreover, the examination of this type can measure study (comprehension) strategy ability to control the reason for the problem solving.

The corporate world is requesting a Japanese human resources development that provides with "Social language ability" and "Social cultural ability" now. The examination result is requested to decide the promotion of a basic Japanese ability and the study strategy in a basic direction of the personnel training.

【Keywords】

Japanese Language Proficiency Test, basic Japanese ability, study (comprehension) strategy ability, Japanese human resources, training

【日本語摘要】

「日本語能力試験」と同じ視点で作られた台湾の大学入試用日本語能力試験「2007年試行試験」の読解問題の試験結果からは、「日本語能力試験」のようなタイプの試験で測定できる能力には、第二言語能力の熟達度を示す基礎日本語能力と、問題に解決の筋道をつけ、その過程の実行をコントロールする学習ストラテジーの一部をなす読解ストラテジーの能力とがあることが推測できる。

現在、社会的要請が高まっている実業界での「社会言語的能力」や「社会文化的能力」を備えた日本語人材育成の基本的方向も、基礎日本語能力と学習ストラテジーの育成を基本として対応できることを、試験結果は示している。

【キーワード】

日本語能力試験 第二言語能力 学習ストラテジー 読解 日本語人材

1. はじめに

グローバル化の進展とともに日本語教育が普及・拡大するにつれて、台湾でも就職・進学、結婚あるいは日本への渡航など高等教育機関を卒業した日本語学習者の将来設計や進路選択に日本語能力が深く関わるようになってきている¹。現在、こうした実生活で用いる実用目的での日本語能力測定を行う各種の能力テスト（以下、日本語能力測定テストと総称する）には、日本の公的機関が支援して作製された「日本語能力試験」²、「日本留学試験」³、「ビジネス日本語能力テスト」⁴があり、民間で開発されたものには「実用日本語検定」⁵などがある。また、外国人への通訳ガイドの国家試験として国土交通省

¹ 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006年－（概要）』
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html>によれば、日本語学習の目的は初等、中等、高等のどの教育でも「どの日本文化に関する知識を得る」、「日本語でコミュニケーションできるようになる」、「日本語という言語そのものに興味がある」は共通しているが、高等教育では「将来の就職のため」や「日本に留学するため」といった将来との結びつきが重視されている。また、「日本の政治・経済・社会に関する知識」のような特定の領域の高い知識を得ようとする傾向が見られる。学校教育以外の機関で特徴的なのは、「今の仕事で必要」、「留学、将来の就職のため」という実利的なニーズである。また、「日本に観光旅行するため」という交流目的も目立つ。

² 日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test、略称JLPT）は、財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金の主催で行われている、もっとも歴史の長い日本語能力測定試験の一つ。日本語非母語話者を対象に、日本語能力を測定し認定する公的な検定試験である。台湾では毎年12月に実施され、JLPTによれば2007年度は55,802人が受験し、全受験者の13.0%を占めている。

³ 日本留学試験（Examination for Japanese University Admission for International Students、略称EJU）は、独立行政法人日本学生支援機構が主催している、日本の高等教育機関や専修学校に入学を希望する外国人留学生を対象とした共通日本語能力試験である。アカデミック・ジャパニーズとして、それらの高等教育機関で必要とされる日本語能力および基礎学力の評価を目的とする。

⁴ BJTビジネス日本語能力テスト（Business Japanese Proficiency Test、略称BJT）は、ビジネスでの日本語コミュニケーション能力を測定・評価する試験で、日本語非母語話者のビジネス関係者や学生を主対象としている。日本貿易振興機構（JETRO）が実施してきたが、2009年からは（財）日本漢字能力検定協会が継承する。

⁵ 日本語検定協会・J.TEST事務局が1991年から実施している、日本語能力試験で日本語能力試験に相当する基礎と通訳やビジネスレベルにあたる実用に分かれている。同社のサイトによれば、中華人民共和国は「J.TEST実用日本語検定」を公式試験と認めている。

による「通訳案内士試験」がある⁶。台湾国内では「日本語能力試験」が広く実施されており、「日本留学試験」も（財）交流協会が提供している教育部実施の日本留学奨学金試験の1次試験として実施されているほか、（財）語言測驗中心が6月と11月に実施し、「通訳案内士試験」も（財）語言測驗中心によって1次試験が代行されている。台湾国内で作製された日本語能力試験としては、（財）語言測驗中心による「外語能力測驗」がある⁷。また近年では大学入試科目に日本語を入れる準備作業として、（財）台大大学考試中心により、「第二外語日語考科試題研発計画」の試行テストが毎年実施され、2007年度も報告書が出された。

一方、日系企業が求める外国人ビジネス人材の日本語力については、以上述べたような日本語能力測定テストで測られる言語能力以外に「社会言語的能力」「社会文化的能力」が必要という調査報告が多く見られる⁸。通商経済産業省が日系企業への外国人就労促進条件を探るために行った（財）海外技術者研修協会（2007）「日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究」では、採用時の最低条件に「日本語能力試験1級」があがっており、「採用のポイントとして、「日本語能力」、「専門知識」、「日本語以

⁶ 国土交通大臣が独立行政法人国際観光振興会に試験事務を代行実施している外国語に関する国家試験「通訳案内士試験」。現在、日本では外国人への通訳ガイドは通訳案内士として登録した者のみが観光客に対して外国語通訳および観光案内を行うことができ、違反した者は罰金刑に処せられる。（参照http://www.jnto.go.jp/jpn/interpreter_guide_exams/index.html）

⁷ 台湾での英語検定「全民英検」を行っている（財）語言測驗中心が実施している外国語能力試験で、日本語のほかフランス語、ドイツ語、スペイン語などが行なわれている。<http://www.lttc.ntu.edu.tw/FLPT.htm>

⁸ 台湾での日系企業が求める人材と能力の実態調査には石川清彦・池田万季（2004）「日系企業が期待する日本語能力」『いろは』16（財）交流協会がある。工藤節子（2004）「台湾の日系企業関係者が見たコミュニケーション問題」『台湾日本語文學報』19号台湾日本語学会は、日本人と台湾人の異文化コミュニケーション上の摩擦原因として、労働意識に関する「ずれ」と行動様式に関する「ずれ」を整理している。また、「日本語能力試験」と日系企業が求める人材と能力の関係を考察した野元千寿子（2007）「日系企業が現地社員に求める「ビジネス日本語」の実態」『ポリグロシア』13立教大学は、アジアでのいくつかの先行研究を踏まえ中国大陸・大連市でJETROが行った日系企業への聞き取り調査をもとに、企業の現場では日本語能力1級以上の能力が必要とし、「現在、採用基準になっている「日本語能力試験」は知識の正確さを求めており、現場で必要とされるコミュニケーション能力を測っているとは言いがたい」と結論付け「日本語能力試験」で測れるような言語的能力に加えJ.V. ネウストブニー（1995）『新しい日本語教育のために』大修館P103が定義するような「社会言語的能力」「社会文化的能力」が必要だとしている。

外の語学力」が上位を占め、採用の際、日本語能力を重視し、日本語以外の語学力としては、英語力、留学生の母語を期待する傾向にあった⁹。調査の結果、日本語学習者が日系企業に勤める場合求められる課題として以下の3点が挙げられている。

①ビジネスに必要な日本語能力の向上

- ・ 相手や場面に応じて使い分けるコミュニケーション能力
- ・ 電話やメールなどの「非対面型」コミュニケーション能力
- ・ 文書や資料の作成・理解

②ビジネス文化・知識の理解

- ・ 日本企業の組織性、仕事の進め方の理解等

③我が国企業で働く社会人を意識した行動能力の向上

- ・ チームワーク、規律意識、協調性、ビジネスマナー等¹⁰

しかし、こうした実業界の要望や実態に基づく能力調査では、「日本語能力試験」などで測られる言語能力（これを基本日本語能力と呼ぶ）と、「ビジネスに必要な日本語能力」、「ビジネス文化・知識の理解」、「社会人を意識した行動能力」（これらを総称して実業能力と呼ぶ）との相関関係は必ずしも明確ではなく、日本語教育の現場で実業界に卒業生をより順調に送り出すためにどのような課程を編成すればよいのか、まだ未知数の部分が多い。さらに効果的な課程編成のために今後、基本日本語能力と実業能力との関係についてさまざまな方法で調査を進めていく必要がある。

ただ、幾つかの調査から、その相関関係を推測することはできる。横山紀子・木田真理・久保田美子（2002）は、口頭での日本語運用能力測定テストである OPI の合格者と「日本語能力試験」の合格者との相関性を調べ、OPI の超級の合格者は、「日本語能力試験」2 級、3 級の高得点者と強い相関があることを指摘している。宮岡弥生・玉岡賀津雄・毘育新（2004）は中国大陸出身の日本語学習者について「日本語能力試験」形式の文法テストと、敬語語形および敬意の対象の妥当性を調べる敬語テストの結果の相関を調べ、両者に強い相関があることを指摘している。吉永尚（2007）は JETRO などが作製したビジネス向けの知識などの測定テストが入っている日本語能力測定テストである「ビジネス日本語能力テスト」の合格者級と「日本語能力試験」の合格者級との間に強

⁹（財）海外技術者研修協会（2007）「日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究」通商産業省 <http://www.meti.go.jp/press/20070514001/20070514001.html>

¹⁰ 同注8

い相関が見られることを指摘している。

以上のように、「日本語能力試験」が測定している基本日本語能力と、ビジネスで要求が高い敬語表現あるいは、OPI や「ビジネス日本語能力テスト」などが測定しようとしている「社会言語的能力」や「社会文化的能力」を含む実業能力に関係の深い日本語能力を測定する試験の結果とが相関するという指摘からは、基本日本語能力が高ければ、実業能力である「社会言語的能力」や「社会文化的能力」に必要な能力も成長させやすいという仮説を立てることができる。そうした仮説を裏付けるのは、学習ストラテジー相互の相関性である。大学英語教育学会（2005）、大学英語教育学会（2006）は外国語学習の成否は、「学習課題の直接的操作」である「認知ストラテジー」と学ぶ環境での「情意面のコントロール」をする「社会・情意ストラテジー」との効果的な利用を司る、「学習プロセス全体の司令塔」であるメタ認知ストラテジーがうまく使えるかどうかにかかっていると述べている（大学英語教育学会 2006：10-11）。以上から、「日本語能力試験」などで測定される基本日本語能力での日本語の問題処理のストラテジー（以下、解答ストラテジーと呼ぶ）が実は「社会言語的能力」や「社会文化的能力」のストラテジー運用や問題解決能力にも深く関わっていることが予想される。

そこで、本論文では、台湾の日本語初級学習者について受験者の解答の定量的傾向が把握できる（財）大学入学考試中心により実施された「第二外語日語考科試題研究計画」の2007年試行テストの結果¹¹から、学習ストラテジーの中では複雑な各種のストラテジーを複合して身につける必要のある「読解」問題を選び、まずテストの成績から「読解」問題の難易度を決定し、次に解く場合に学習者が用いていると推測される正解を出すための過程を推測して、日本語能力試験1級の読解問題の解答ストラテジーと比較することで、同傾向の日本語能力測定テストでの「読解問題」に必要な読解能力の傾向を整理し、読解指導で何を指導すべきかを提案したい。

2. 読解試験（閱讀測驗）の概要と結果の分析

以下、まず2007年度の大学入学考試中心「第二外語日語考科試題研究計画」読解試験（以下、「2007年度試行試験」と略す）の実施概要を紹介し、続いてテストの成績から「読解」問題の難易度を決定して、解く場合に学習者が用いていると推測される正解を出すための過程を推測してみたい。

¹¹ 2007年の試行テストの結果は、趙順文・賴錦雀・蕭次融・林文賢・篠原信行・王淑琴・盧錦姬・落合由治（2008）

『大学入学考試中心 九十六年度第二外語日語考科試題研究計畫』大学入学考試中心を参照。

2.1 出題基準と形式

高校生の大学入学試験として開発中の日本語能力測定試行テストである「兩年度試行試験」は計画で策定されすでに確定している日本語能力試験 4 級程度の基礎語彙 1000 と基礎文法（日本語初級教科書前半程度、以下「計画初級語彙文法」と呼ぶ）、日本語能力試験 3 級程度の進階語彙 2000 と進階文型（日本語初級教科書後半程度、以下「計画中級前期語彙文法」と呼ぶ）にほぼそった範囲で、聴解、語彙、文法、読解、作文の 5 問題に分けて作成され、試行試験が行われている¹²。

今回取り上げる「2007 年度試行試験」の読解問題は、学習時間 1 年程度の初級者向けと学習時間 2 年程度の中級前期者向けに分かれ、初級者向けには「基礎問題」2 題が、中級前期者向けには「基礎問題」2 題に加えて、「進問題」1 題の合計 3 題が設けられている。読解問題の概要は以下のとおりである。

(a) 文型と語彙

「2007 年度試行試験」の「基礎問題」の語彙と文型は、「基礎問題 1」が「計画初級語彙文法」の範囲で、また「基礎問題 2」が「計画初級語彙文法」と「計画中級前期語彙文法」の語彙と文型の範囲から出題されている。「進問題」は、出典となった生教材の内容を「計画初級語彙文法」と「計画中級前期語彙文法」の範囲の語彙と文型に合わせて書き換え、範囲外の語には注を付けている。

(b) 本文の字数と内容

「2007 年度試行試験」では、本文の字数は「基礎問題」は 200 字前後、「進問題」は 400 字前後を目安に作成されている。

(c) 出題形式

出題形式は、すべて 4 選択肢形式で、「基礎問題」2 題に各 5 問が設けられて合計 10 問、「進問題」に 5 問があり、「基礎問題」と「進問題」全体で 15 問ある。設問の仕方はすべて正解を 1 つ選ぶものである。

2.2 試行テストの対象と実施状況

「2007 年度試行試験」の「基礎問題」の試行対象は台湾北部の学校の高校生または大学生での日本語学習歴 1 年程度の学生（以下、「初級者」）で、「進問題」も同じく台湾北部の学校の高校生または大学生での日本語学習歴 2 年程度の学生（以下、「中級者」）

¹² 基礎と進階の語彙、文法策定の概要は趙順文他（2008）P44～57参照。また、基礎と進階の語彙、文法の一覧表はP185～249参照。

である13。試験は「基礎試験」60分、「進階試験」100分で行われた。

表1 「2007年度試行試験」の実施状況

年度	高校生試行テスト	大学生試行テスト
2007年度	2007年12月(初級者305名/中級者224名)	2007年12月～1月(初級者373名/中級者362名)

2.3 試行テストの結果と分析

2.3.1 試行テストの正解率から見た問題の難易度

以下、まず「2007年度試行試験」の読解問題の正解状況を示す。「基礎問題」は初級者を基準に、正解率の高い問題から低い問題に並べ、「進階問題」は該当する中級者の正解率の部分に置いた。なお、初級者の「基礎問題」第31～40問は中級者の「基礎問題」第61～70問と同じ内容である。中級者の「進階問題」第71～75問は、初級者の解答範囲にはない。

表2 「2007年度試行試験」読解問題の正解率と問題順位

題番号	得点ランク	初級者解答選択項目				問題正解率		題番号	中級者解答選択項目				問題正解率	
		A	B	C	D	初級者	題順位		A	B	C	D	中級者	題順位
31	T	0	99*	0	0	99	1	61	1	98*	1	1	98	1
	H	0	100	0	0	100			1	99	0	1	99	
	L	0	97	1	1	97			1	97	2	0	97	
32	T	2	1	2	95*	95	2	62	2	1	1	97*	97	2
	H	0	0	0	100	100			0	0	0	100	100	
	L	5	2	6	87	87			5	1	1	93	93	
34	T	2	2	94*	3	94	3	64	2	1	96*	2	96	3
	H	0	0	100	0	100			0	0	99	1	99	
	L	-	-	-	-	-			-	-	-	-	-	
35	T	91*	2	6	1	91	4	65	95*	0	4	1	95	4
	H	100	0	0	0	100			100	0	0	0	100	
	L	77	5	16	2	77			87	1	10	3	87	
38	T	7	87*	2	4	87	5	68	3	94*	2	2	94	5
	H	0	100	0	0	100			0	100	0	0	100	

¹³ 「2007年度試行試験」の実施状況は趙順文他(2008)P3～6参照。なお、以下、「2007年度試行試験」に関するデータ、問題文はすべて趙順文他(2008)を参照。

	L	19	65	5	11	65			5	86	4	5	86	
33	T	5	2	85*	8	85*	6		1	1	91	7	91	6
	H	0	0	91	9	91		63	0	1	93	6	93	
	L	15	6	72	7	72			3	1	86	10	86	
37	T	3	16	70*	12	70*	7		1	9	78*	12	78*	7
	H	0	3	94	3	94		67	0	2	95	4	95	
	L	7	33	39	21	39			3	21	51	25	51	
	T								13	11	70*	5	70*	8
	H							74	3	6	91	1	91	
	L								24	20	45	10	45	
39	T	4	59*	27	10	59*	8		2	66*	25	7	66*	9
	H	0	91	8	2	91		69	0	92	8	0	92	
	L	10	22	43	24	22			3	37	42	18	37	
	T								13	15	64*	8	64*	10
	H							72	7	5	85	3	85	
	L								21	18	49	11	49	
	T								14	56*	18	10	56*	11
	H							71	2	92	5	1	92	
	L								26	22	28	22	22	
40	T	21	45*	10	24	45*	9		13	55*	6	25	55*	12
	H	13	75	2	10	75		70	4	86	3	6	86	
	L	24	17	20	39	17			19	28	11	40	28	
	T								16	10	19	55*	55*	12
	H							73	3	3	6	89	89	
	L								28	16	29	25	25	
36	T	1	7	33*	59	33*	10		0	6	40*	54	40*	13
	H	0	3	61	37	61		66	0	1	64	35	64	
	L	4	12	14	70	14			1	10	22	66	22	
	T								12	38*	21	28	38*	14
	H							75	6	59	3	31	59	
	L								17	21	42	18	21	

註：1.各数値は％で「初級者」と「中級者」の中での比率を示す。

2.T：受験生全体の比率、H：高得点者の比率（前から 33%）、L：低得点者の比率（後から 33%）

3.各項目の比率＝該当する人数÷該当グループ（全体、高得点者、低得点者）の人数

4. ABCD は各問題の選択肢で数字はそれぞれを選んだ比率である。各問題の正解は「*」で示している。

5.2007 年度「基礎問題」34 の L の数値は提供データが欠如している。

6.趙順文他 2008：95 表 44 から作製。

読解問題出題で用いられた語彙と文型は「日本語能力試験」3、4 級程度の出題基準に合わせて策定された「計画初級語彙文法」と「計画中級前期語彙文法」の範囲で言語

的基礎条件は同じであった。しかし、「2007 年度試行試験」の正解率は、平均値で初級者の最高 99%の第 31 問から、最低 33%の第 36 問までの幅となり、中級者も最高 98%の第 61 問（問題は初級の 31 問と同じ）から、「基礎問題」では第 66 問（初級の 36 問と同じ）が最低で 40%、「進階問題」では 38%で第 75 問が最低というように正解率に大きな幅が生じた。表 2 からは以下のような点を読み取れる。

表 2 の正解率の「題順位」を見ると、初級者での「基礎問題」の正解率の順番の並び（31、32、34、35、38、33、37、39、40、36の 1～10 位までの順位）と、中級者での「基礎問題」（61～70 番）の問題の正解率の順位の並び（61、62、64、65、68、63、67、69、70、66の順位）とは同じ順番での並びになっている。また、「計画初級語彙文法」を使った「基礎問題 1（31～35）」より「計画中級前期語彙文法」まで広げた「基礎問題 2（番号下線部 36～40）」の方が、正解率は低くなっており、問題毎の難易度は、初級者にとっても中級者にとっても基本的に語彙と文法が増えて難しくなる（以下、言語的基礎条件と呼ぶ）ほど、正解率は下がるという同じ傾向にあったと考えられる。

しかし、表 2 の中級者での「基礎問題（61～70 番）」の正解率の順位の並びと、語彙と文型では中級用の問題である「進階問題（71～75）」の問題の正解率の順位の並び（61、62、64、65、68、63、67、74、69、72、71、70、73、66、75の順位）を見ると、「進階問題」の問題の正解率（番号下線部）は全体的には「基礎問題」より低くなっているが、語彙と文型では初級用の問題である「基礎問題」の 69、70、66 は、「進階問題」の問題の正解率とほぼ同じ正解率である。このことから、必ずしも言語的基礎条件だけが、正解率を決めているわけではないことが分かる。

そこで、何が正解率に差をつけたのかを推測するために、正解率の差によって各問題のグループ分けを試みた。表 2 の正解率の分布は、H（高得点者・前から 33%のグループ）と L（低得点者・後ろから 33%のグループ）に分けて見てみたとき、初級者の 31、32、34、中級者の 61、62、64、65、68、63 では、H と L の差はいずれも 1%～15%未満で、H と L の差はほとんどないかあるいは顕著ではないのに対して、初級者の 35、38、33、37、39、40、36 および中級者の 67、74、69、72、71、70、73、66、75 では、H と L の差は 20%以上～60%未満あり、かなり顕著か非常に開いていると言える。H と L の正解率のこうした差から、高得点者と低得点者との間に解答の正解率に大きな差を生む何らかの要因があり、問題の難易度が決まったと考えることができる。

表3 H（高得点者）とL（低得点者）の正解率の差

H Lの差	初級者	中級者	難易度
15%未満	31、32、34	61、62、64、65、68、 63	低度
20%～40%未満	35、38、33	67、74、69、71、70、	高度（かなり高度）
40%以上	37、39、40、36	73、66、75	

今回の問題は、以上の表3のようにHとLの正解率の差から言えば、初級者は15%未満（容易）、20%～40%未満（高度）、40%以上（かなり高度）という三つのグループに分けられ、中級者は15%未満（容易）とそれ以上（高度）という二つのグループに分けられる。

そこで、より厳密に問題の難易度の順序を決めるために「2007年度試行試験」の総得点により受験者の正解率を20%ずつの区切りでA～Eの5段階（Aを最高、Eを最低とする）に分け、そのランクの受験者がどの程度正解しているかのデータ¹⁴を使って、各問題の正解率にA～Eの5段階にランク分けされた受験者の正解率がどの程度関係しているか、因子分析を行った¹⁵。以下の図1に中級者の結果を例として示した。同様の手続きを初級者にも行った。

図1 中級者の読解試験の正解率ランクに対する因子分析結果

\$rotation					
[1] "Varimax"					
\$correlation.matrix					
	Var.1	Var.2	Var.3	Var.4	Var.5
Var.1	1.0000000	0.9085624	0.7898670	0.6585757	0.5078546
Var.2	0.9085624	1.0000000	0.9435515	0.8655304	0.7128040
Var.3	0.7898670	0.9435515	1.0000000	0.9527684	0.8251721
Var.4	0.6585757	0.8655304	0.9527684	1.0000000	0.9088015

¹⁴ 趙順文他（2008）P10-12表10、表11を参照。

¹⁵ 因子分析の計算には統計ソフト「R」を用いた。中級者の5段階に分けた正解率データに対し、主因子解による因子分析プログラムPFA関数を用いてバリマックス回転を指定した結果、固有値1以上の有効因子数1という結果が出て、以上の図1のような分析結果になった。因子1だったため回転の結果は示されていない。なお、初級者にも同じ条件で分析を行った。PFA関数は群馬大学社会情報学部青木繁伸氏による。
<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/R/>参照。

```
Var.5 0.5078546 0.7128040 0.8251721 0.9088015 1.0000000
```

```
$communality
```

```
  Var.1    Var.2    Var.3    Var.4    Var.5
0.6000868 0.9298229 1.0051247 0.9067776 0.6493258
```

```
$before.rotation.fl
```

```
  FAC.1
```

```
Var.1 -0.7746527
```

```
Var.2 -0.9642732
```

```
Var.3 -1.0025591
```

```
Var.4 -0.9522487
```

```
Var.5 -0.8058076
```

```
$before.rotation.eval
```

```
  FAC.1
```

```
4.091138
```

```
$after.rotation.fl
```

```
[1] NA
```

```
$after.rotation.eval
```

```
[1] NA
```

その結果、図1のように1つの因子が出て、第1因子に対する各問題の因子得点は以下ようになった。因子得点の配列から見ればこれは全問題の正解率全体に対して各問題の正解率がどの程度関わっているかを示していると考えられる。

表4 読解試験各問題の第1因子に対する因子得点

初級者の読解試験各問題の得点			中級者の読解試験各問題の得点		
問題	score	正解率での順位	問題	score	正解率での順位
Obs. 31	-1.23083142	31	Obs. 65	-1.02461772	61
Obs. 32	-1.16208680	32	Obs. 64	-0.96295875	62
Obs. 34	-1.05966793	34	Obs. 61	-0.92692818	64
Obs. 35	-0.96406613	35	Obs. 68	-0.88846825	65
Obs. 38	-0.92033806	38	Obs. 62	-0.88390208	68
Obs. 33	-0.68851526	33	Obs. 63	-0.80010812	63
Obs. 37	0.01199671	37	Obs. 67	-0.60245337	67
Obs. 39	0.71009633	39	Obs. 74	0.01576162	74
Obs. 40	1.79976250	40	Obs. 69	0.10181307	69
Obs. 36	2.95073233	36	Obs. 72	0.69165847	72
			Obs. 71	0.85179271	71
			Obs. 70	0.93641726	70
			Obs. 73	1.06216407	73
			Obs. 75	2.16094372	66
			Obs. 66	2.16389942	75

表2で見た、正解率による順位と比べてみると、初級者の場合は、因子得点での順位と正解率による順位は一致し、中級者の場合は、正解率の61、62、64、65、68、63、

67 までの順位が因子得点での順位と入れ替わりが見られるものの上位 7 題のグループは同じで、正解率下位の 74、69、72、71、70、73、の順位は同じで 66、75 は入れ替わった。表 2 の正解率の平均値による順位、表 3 の H（高得点者）と L（低得点者）の正解率の差による順位に比べて、各問題の因子得点を基準に見れば、このデータの場合は各問題の難易度を的確に序列化できた。

また、問題の難易度も因子得点がマイナスのグループとプラスのグループとで大きく分類でき、それぞれ「基礎問題」の読解問題の難易度は、31、32、34、35、38、33 までが低難度、37、39、40、36 が高難度、また、「進階問題」の読解問題の難易度は、65、64、61、68、62、63、67 までが低難度、74、69、72、71、70、73、75、66 が高難度と分けることができる。

以上のような正解率の特徴から、問題の難易度には語彙と文型の難易度という言葉の基礎条件以外にも、高得点者と低得点者を分ける別な要因が大きく関係していると考えられる。

2.3.2 試行テストの難易のもう一つの要因

難易度のもう一つの要因は何であろうか。個人データが公開されていないため「2007 年度試行試験」にあった「聴力」「語彙」「文法」「読解」の各領域の個人得点に関する因子分析などの多変量解析はできないので、ここでは「読解」問題の設定内容に関する質的分析により、難易度のもう一つの要因を推測してみたい。

ここでは、表 4 の中級者の因子得点による順番で低難易度の問題群と高難易度の問題群に分けて、それぞれ正解を出すために必要な手続きを推理してみる。

(1) 低難易度の問題に対する解答の手続き

低難易度の問題には、以下のような「基礎問題」(一) の 61 から 65 までの問題 5 問が入っている。

資料 1 「基礎問題」(一)

基礎測驗 (一)

わたしの日本語学校のクラスには、7 人の留学生がいます。(1) わたしは高雄の高校 2 年生ですけれども、今年の春日本に来ました。わたしは日本の料理はとてもおいしいと思っています。だから、(2) 日本料理のレストランを持ちたいです。留学生のクラスメートのキムさんは銀行員です。日本でも (3) その仕事をしたいいました。わたしは同じ台湾の陳さんとよく日本語会話を練習しています。陳さんは台北の会社員です。(4) 日本語を 2 年勉強してから日本に来ました。医者劉さんは本が好きで、よく読みます。わたしも好きです。(5) 2 人で週末によく図書館へ行きます。

- 61 : 「(1)わたしは_____です。今年の春、日本に来ました。」わたしはなんですか。
A 銀行員 B 留学生 C 会社員 D 医者
- 62 : どうしてわたしは(2) 日本料理のレストランを持ちたいですか。
A 日本語が好きだから
B 日本にいるから
C 日本に友達がいるから
D 日本の料理がおいしいから
- 63 : (3) その仕事は、どんな仕事ですか。
A 会社 B 図書館 C 銀行 D レストラン
- 64 : だれが(4) 日本語を2年勉強してから、日本に来ましたか。
A わたし B キムさん C 陳さん D 劉さん
- 65 : どうして(5) 2人で週末によく図書館へ行きますか。
A 2人は本が好きで、図書館でよく読みます
B 2人は仕事が好きで、図書館でよく調べます
C 2人は日本語の勉強が好きで、図書館でよく練習します
D 2人は料理が好きで、図書館で料理の本をよく借ります

趙順文他 2008 : 171 参照

これらの問題を解く手順を、解答時に参照する本文の量、出題とそれが問うている問の意図、解答を出す手順の3点に分けて考察した。

表5 「基礎問題」(一)の解答手順

番号	参照する本文量	出題とその意図	解答を出す手順
65 (35)	医者 <u>の劉さんは本が好きで、よく読みます。わたしも好きです。2人で週末によく図書館へ行きます。</u> (3文)	出題の「 <u>どうして(5)2人で週末によく図書館へ行きますか。</u> 」の「2人」の意味が本文の前文のある「劉さん」「わたし」であることを本文の該当部分から読み取る。【単純指示】	① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の日本語を理解する。《複数文理解》 ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の直近の本文の前後部分から探す。《推測》→《文・関連語彙搜索》→《探知》
64	わたしは同じ台湾の陳さんとよく日本語会話を練習しています。陳さんは台北の会社員です。 <u>(4)日本語を2年勉強してから日本に来ました。</u> (3文)	出題の「 <u>だれが(4)日本語を2年勉強してから、日本に来ましたか。</u> 」の「だれ」が、本文の「陳さん」に当たることを該当部分から読み取る。【単純指示】	③ 設問との対応関係を見て、選択肢を選ぶ。《判定》
61	わたしの日本語学校のクラスには、7人の留学生がいます。 <u>(1)わたしは高雄の高校2年生ですけれども、今年の春日本に来ました。</u> (2文)	出題の「(1)わたしは <u>_____</u> です。今年の春、日本に来ました。」の「_____」に当たる部分を本文(1)の該当部分から読み取る。【単純指示】	

62	わたしは日本の料理はとてもおいしいと思っています。だから、 <u>(2) 日本料理のレストランを持ちたいです。</u> (2 文)	出題の「 <u>どうしてわたしは(2) 日本料理のレストランを持ちたいですか。</u> 」にあたる部分が、「だから」より前にあることを読み取る。【単純関係】	
63	留学生のクラスメートのキムさんは銀行員です。日本でも <u>(3) その仕事をしたい</u> といいました。(2 文)	出題の「 <u>(3) その仕事は、どんな仕事ですか。</u> 」の「その」が指す内容を前文から読み取る。【単純指示】	

問題は、すべて選択肢に本文と同じ単語が反復されている形式であり、設問が意図している該当部分が指す本文を参照する（これを単純指示と呼ぶ）か、設問が意図している該当部分と関係した本文を参照する（これを単純関係と呼ぶ）ことで、解くことができる。本文・設問の語彙と文型が理解でき、設問の意味と本文との繋がりが理解できれば、以下のような手順で容易に解けるものと考えられる。

- ① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の日本語を理解する。《複数文理解》
- ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問直近の本文の前後部分から探す。《推測》→《文・関連語彙検索》→《探知》
- ③ 設問との対応関係を見て、選択肢を選ぶ。《判定》

また、2 問が低難易度になった「2007 年度試行試験」の結果から推測できる解答ストラテジーは以下のような内容である。

資料2 「基礎問題」(二)

基礎測驗 (二)

わたしの家族は旅行がとても好きです。毎年夏休みに家族でいっしょに旅行をします。去年の正月におじが台湾の歴史のビデオをくれました。鄭成功のはなしがおもしろかったです。だから、去年の夏に(1) 台南へ行きました。台南を見ながら、父と母はわたしにいいました。「ふるい家がたくさんありますね。めずらしい食べ物もおおいから、(2) 観光客は台南へよく来ますね。」

今年の夏にわたしのともだちが東京ディズニーランドへ行きました。ともだちはいいました。「高いですけども、かわいい(3) お土産を買いましたよ。つぎは大阪へいくつもりです。」だから、(4) わたしは家族といっしょに旅行の本を見ました。大阪はおいしいものが食べられるでしょう。京都は歴史があるから、きれいでしょ。東京はデパートや地下鉄がおおいです。いろいろ考えて、今、わたしたち家族は東京で遊ぶつもりです。

(注) 東京ディズニーランド：東京迪士尼樂園 京都：日本の古都

66：どうして家族で(1) 台南へ行きましたか。いちばん正しいのはどれですか。

- A 冬にともだちが台南へ行きました
- B 父と母が珍しい食べ物がおおいといいました
- C わたしたちがビデオを見ました

Dおじが鄭成功のはなしがおもしろかったといました

67: どうして父と母は「(2)観光客は台南へよく来ますね」といいましたか。

- A 父と母は台南のビデオがいいと思いました
- B 父と母は台南の家や食べ物がほしいと思いました
- C 父と母は街を見ながら建物や料理がいいと思いました
- D 父と母は歴史や料理のはなしを聞きたいと思いました

68: ともだちはどこで(3)お土産を買いましたか。

- A 大阪
- B 東京
- C 京都
- D 台南

69: (4) わたしは家族といっしょに旅行の本を見ました。計画で、わたしたち家族はどうしますか。

- A 東京はかわいいお土産がおおいです。でも、高いので行きません
- B 東京はショッピングや交通がべんりです。つぎは東京へ行きたいです
- C 大阪はおいしい料理があります。つぎは大阪へ行きたいです
- D 京都は歴史がふるくて、きれいです。つぎは京都へ行きたいです

70: この文章を読んで、正しいものを選んでください。

- A ともだちは日本でかわいいお土産を買いました。つぎはいっしょに行きたいです
 - B わたしたちは台南の街を歩きました。旅行の本を読んで、今、日本へ行きたいです
 - C わたしたちは台南の料理のビデオをもらいました。日本でおいしいものを食べたいです
 - D おじとわたしたちは歴史が好きです。旅行の本を読んで、京都や東京にいくつもりです
- 趙順文他 2008: 172-173 参照

同じように、これらの問題を解く手順を、解答時に参照する本文の量・出題とそれが問うている問の意図、解答を出す手順の3点に分けて考察した。

表6 「基礎問題」(二)の解答手順

番号	参照する本文量	出題と意味	解答を出す手順
68	今年の夏にわたしのともだちが東京ディズニーランドへ行きました。ともだちはいいました。「高いですけども、かわいい(3)お土産を買いましたよ。つぎは大阪へいくつもりです。」(3文)	出題の「ともだちはどこで(3)お土産を買いましたか。」の「どこ」の意味が本文の前文にある「東京ディズニーランド」であることを本文の該当部分から読み取る。【単純指示】	① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の日本語を理解する。《複数文理解》 ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の直近の本文の前後部分から探す。《推測》→《文・関連語彙搜索》→《探知》
67	台南を見ながら、父と母はわたしにいいました。「ふるい家がたくさんありますね。めずらしい食べ物もおおいから、	出題の「どうして父と母は「(2)観光客は台南へよく来ますね」といいましたか。」の「どうして」が、前文の「ふるい家がたくさんありますね。めずらしい食べ	③ 設問との対応関係を見て、選択肢を選ぶ。《判定》

	(2) <u>観光客は台南へよく来ますね。</u> (3 文)	物もおおいから」に当たることを該当部分から読み取る。【単純関係】	
69	今年の夏にわたしのともだちが東京ディズニーランドへ行きました。ともだちはいいました。「高いですけども、かわいい(3)お土産を買いましたよ。つぎは大阪へいくつもりです。」だから、(4) わたしは家族と <u>いっしょに旅行の本を見ました。</u> 大阪はおいしいものが食べられるでしょう。京都は歴史があるから、きれいでしょ。東京はデパートや地下鉄がおおいです。いろいろ考えて、今、わたしたち家族は東京で遊ぶつもりです。(9 文)	出題の「(4) わたしは家族といっしょに旅行の本を見ました。計画で、わたしたち家族はどうしますか。」の「どうしますか」に当たる部分を本文の該当部分から読み取る。 【複数関係】	① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の長文の日本語を理解する。《段落理解》 ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の長文の中から探す。《推測》→《段落内探索・関連文探索》→《探知》 ③ 似た設問相互と本文との対応関係を判定して、最も正しい答えを推理する。《推論》 ④ 本文と設問との対応関係を、本文や設問の表現を置換したり類義関係で入れ替えたりして、最も正しい答えを推理する。《置換推論》あるいは、違っている部分を消して、該当しやすいものを残す《消去法》
70	本文全文 (17 文)	出題の「この文章を読んで、正しいものを選んでください。」に対して、A~D の選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【置換推論】【消去法】	
66	わたしの家族は旅行がとても好きです。毎年夏休みに家族でいっしょに旅行をします。去年の正月におじが台湾の歴史のビデオをくれました。鄭成功のはなしがおもしろかったです。だから、去年の夏に(1) <u>台南へ行きました。</u> (5 文)	出題の「どうして家族で(1)台南へ行きましたか。いちばん正しいのはどれですか。」の A~D の選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【置換推論】【消去法】	

以上から、68、67 ともに、参照する本文量は 3 文程度、出題の意図も出題が指示する前文の内容を見つける「単純指示」あるいは、前文で関係する部分と選択肢との対応を見ればよい「単純関係」が問われている内容で、解答を出す手順は「基礎問題」(一)と同じと考えられる。

(2)高難易度の問題に対する解答の手続き

一方、高難易度に分類された 74、69、72、71、70、73、75、66 のうち、69、70、66 が「基礎問題」(二)である。これから見ていくことにする。

まず、表 6 のように、68、67 に比べて参照する本文量は 69 が最低 9 文、70 は本文全体で 17 文、66 は最低 5 文で、いずれも段落単位あるいは本文全体を読み切る必要がある。

また、設問の意図も、複数の該当部分から選択肢に最も近いものを選ぶ(これを複数関係と呼ぶ)、あるいは、A～D の選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、類義語などに置き換えたり間違いを消したりして、最も当てはまる該当部分を照合させる(これを置換推論・消去法と呼ぶ)というような、65、64、61、68、62、63、67 までの低難易度の問題での「単純指示」「単純関係」とは異なる、複雑な手順を取る必要がある。

こうした要素が複合して、正解を出すための手順も量的質的に低難易度の場合とは異なる。仮に以下のように手順をまとめた。

①設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の長文の日本語を理解する。《段落理解》

②設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の長文の中から探す。《推測》
→《段落内検索・関連文検索》→《探知》

③似た選択肢相互と本文との対応関係を判定して、最も正しい答えを推理する。《推論》

④本文や設問の表現を置換したり類義関係で入れ替えたりして最も正しい答えを推理する。《置換推論》あるいは本文と設問との対応関係を、違っている部分を消して該当しやすいものを残す《消去法》。

さらに、「進階問題」の解答手順について見てみる。

資料3 「進階問題」

進階測驗 つぎのはなしをよく読んで答えてください。

高さんは地球温暖化から地球をまもる仕事をしている女性だ。そのためにお金を集めている。ニュースではそれを (1) 環境ビジネス といっている。わたしは高さんのはなしを聞いて、おもしろいと思った。

高さんは (2) あたらしいチャンスを生活の中でいつも探す そうだ。「あたらしいチャンスから人生のおもしろさが生まれる」と、高さんははなしている。

それから、「あたらしいチャンスを探してみると、(3) 人間の知識や仕事の力がかなり眠っている」と高さんはいつている。高さんは以前コンピューター会社の社員だったが、銀行へうつ

った。それから、日本へ行って 40 歳のとき環境ビジネスを学びはじめた。そして、(4) 3 年後台湾へ帰って会社をはじめた。そこで社長になれる力を発見したのだ。

(注) 地球温暖化：全球温室效應問題。隨著二氧化碳等温室效應氣體在大氣中增加，地球變得難以發散熱能，使其成為宛如在温室之中的狀態，故稱之為溫暖化。

(參考資料：NB オンライン「茂木 健一郎 超一流の仕事脳」2007 年 10 月 9 日 「生きている「実感」は挑戦から生まれる～環境金融コンサルタント 吉高まり」
<http://business.nikkeibp.co.jp/article/person/20071004/136806/>を改編)

71：(1) ^{かんきょう}環境ビジネスはあたらしい仕事です。どんな仕事ですか。いちばんちかいものを選んでください。

- A 地球温暖化をすすめる仕事
- B 地球温暖化をとめる仕事
- C 地球温暖化をしらべる仕事
- D 地球温暖化を発見する仕事

72：高さんとおなじように (2) いつもあたらしいチャンスを生活の中で探すなら、なにをすればいいですか。高さんのはなしを読んで、いちばんちかいものを選んでください。

- A 毎晩よく寝て健康に注意したり、よく運動したりする
- B 女ならお金持ちと結婚したり、男なら大きい会社の社員になったりする
- C いつも情報を探したり、外国へ勉強に行ったりする
- D ゲームでよく遊んだり、音楽を聞いたりアニメを見たりする

73：(3) 人間の知識や仕事の力はかなり眠っていると、ちかい意味はどれですか。

- A 人間はよく眠らないと、仕事や知識の力が使えない
- B 眠っている人は仕事や知識の力を使っていない
- C 眠っているとき人間は仕事や知識の力が使えるかもしれない
- D 人間は知識や仕事の力をまだ全部使っていない

74：高さんは (4) 3 年後台湾へ帰って会社をはじめた。なぜでしょうか。

- A もう一度コンピューター会社の社員になって、チャンスがほしいから
- B 銀行の仕事が好きだから、あたらしい仕事を探したいから
- C 日本でおもしろい仕事を知って、チャンスだと思ったから
- D わたし話を聞いて、おもしろいと思ったから

75：今の高さんは簡単に言うと、どんな会社の社長をしていますか。いちばんちかい会社を選んでください。

- A 激しくなる地球温暖化のニュースを放送する会社
- B 激しい地球温暖化を予防するお金を集める会社
- C 世界で地球温暖化の問題を見つける会社
- D 地球温暖化から地球をまもる省エネルギーの会社

趙順文他 2008：173-174 参照

高難易度に分類された 74、69、72、71、70、73、75、66 の 71～75 (番号下線部) は「進階問題」である。「進階問題」は生教材の「NB オンライン「茂木 健一郎 超一流の仕事脳」」のあるインタビュー記事を出題基準に合わせて改編し、字数も 400 字程度に短縮したものが、今回の正解率の因子分析による難易度の判定結果では「基礎問題」

(二)の難易度とほとんど変わらないか、むしろ「基礎問題」(二)の66が最も難しくなっており、単純に語彙と文法の難易度だけで読解の難易度が決まっているわけではないことを示している。

前と同じように、これらの問題を解く手順を、解答時に参照する本文の量、出題とそれが問うている問の意図、解答を出す手順の3点に分けて考察した。

表7 「進階問題」の解答手順

番号	参照する本文量	出題と意味	解答を出す手順
74	高さんは以前コンピューター会社の社員だったが、銀行へうつった。それから、日本へ行って40歳のとき環境ビジネスを学びはじめた。そして、 <u>(4) 3年後台湾へ帰って会社をはじめた。そこで社長になれる力を発見したのだ。</u> (4文)	出題の「高さんは <u>(4) 3年後台湾へ帰って会社をはじめた。なぜでしょうか。</u> 」の「なぜ」に当たる部分が(4)の前文にあることを本文の該当部分から読み取る。【複数関係】	① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の日本語を理解する。《複数文理解》 ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の直近の本文の前後部分から探す。《推測》→《文・関連語彙搜索》→《探知》
72	本文全体 (11文)	出題の「高さんとおなじように <u>(2) いつもあたらしいチャンス</u> を生活の中で探すなら、なにをすればいいですか。高さんのはなしを読んで、いちばんちかいものを選んでください。」に対して、A~Dの選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【消去法】【置換推論】	③ 設問との対応関係を見て、選択肢を選ぶ。《判定》
71	高さんは地球温暖化から地球をまもる仕事をしている女性だ。そのためにお金を集めている。ニュースではそれを <u>(1) 環境ビジネス</u> といっている。わたしは高さんのはなしを聞いて、おもしろいと思った。 (4文)	出題の「 <u>(1) 環境ビジネス</u> はあたらしい仕事です。どんな仕事ですか。いちばんちかいものを選んでください。」に対して、A~Dの選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【消去法】【置換推論】	① 設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の長文の日本語を理解する。《段落理解》 ② 設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の長文の中から探す。《推測》→《段落内搜索・関連文搜索》→《探知》 ③ 似た設問相互と本文との対応関係を判定して、最も正しい答えを推理する。《推論》
73	それから、「あたらしいチャンスを探してみると、 <u>(3) 人間の知識や仕事の力</u> がかなり眠って	出題の「 <u>(3) 人間の知識や仕事の力</u> はかなり眠っていると、ちかい意味はどれですか。」に対して、A~Dの選択肢の内容をひとつ	④ 本文と設問との対応関

	<p>いる」と高さんはいつている。高さんは以前コンピューター会社の社員だったが、銀行へうつった。それから、日本へ行って 40 歳のとき環境ビジネスを学びはじめた。そして、(4) 3 年後台湾へ帰って会社をはじめた。そこで社長になれる力を発見したのだ。(5 文)</p>	<p>つひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【消去法】【置換推論】</p>	<p>係を、本文や設問の表現を置換したり類義関係で入れ替えたりして、最も正しい答えを推理する。《置換推論》あるいは、違っている部分を消して、該当しやすいものを残す《消去法》</p>
75	<p>それから、「あたらしいチャンスを探してみると、(3) 人間の知識や仕事の力がかなり眠っている」と高さんはいつている。高さんは以前コンピューター会社の社員だったが、銀行へうつった。それから、日本へ行って 40 歳のとき環境ビジネスを学びはじめた。そして、(4) 3 年後台湾へ帰って会社をはじめた。そこで社長になれる力を発見したのだ。(5 文)</p>	<p>出題の「今の高さんは簡単に言うと、どんな会社の社長をしていますか。いちばんちかい会社を選んでください。」の A~D の選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、間違いを消し、最も当てはまる該当部分を照合させる。 【消去法】【置換推論】</p>	

以上の「進階問題」も、参照する本文量は 4 文から全体で、「進階問題」(二)の高難易度の問題と同様に、いずれも段落単位あるいは本文全体を読み切る必要がある。

また、設問の意図も、「進階問題」(二)の高難易度の問題と同様に、複数の該当部分から選択肢に最も近いものを選ぶ「複数関係」か、あるいは、A~D の選択肢の内容をひとつひとつ本文と対照させて、類義語などに置き換えたり間違いを消したりして、最も当てはまる該当部分を照合させる「置換推論」や「消去法」を用いる必要がある。こうした要素が複合して、正解を出すための手順も量的質的に低難易度の場合とは異なり、「進階問題」(二)の高難易度の問題と同じようにまとめられるであろう。

①設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の長文の日本語を理解する。《段落理解》

②設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の長文の中から探す。《推測》→《段落内検索・関連文検索》→《探知》

③似た選択肢相互と本文との対応関係を判定して、最も正しい答えを推理する。《推

論》

④あるいは、本文や設問の表現を置換したり類義関係で入れ替えたりして最も正しい答えを推理する《置換推論》。あるいは本文と設問との対応関係を、違っている部分を消して該当しやすいものを残す《消去法》。

これらは、先に見た「基礎問題」(二)の高難易度 69、70、66 と、参照する本文量、設問の意図、解答手順も同程度と言える。

以上見てきたように、解答時に必要量の本文を参照し、出題とそれが問うている問の意図を理解して解答を出す手順を設定するという形で、設問の問いかけに対して正解を選ぶのに必要な一連の受験者の作業を解答ストラテジーと呼ぶとすれば、低難易度の問題を解くのに必要な解答ストラテジーと、高難易度の問題を解くのに必要な解答ストラテジーは明らかに異なっているところがあると言える。

従って、高得点者と低得点者の差を付けているのは、語彙・文法という基礎言語事項と並び、こうした解答ストラテジー運用が大きく関係していると見られる。

3. 解答ストラテジーの難易度と学習方法

以上、考察してきた結果をもとに、最後に今回のテスト結果から推測された解答ストラテジーと、それを身につける学習法について考えてみたい。

3.1 解答ストラテジーの難易度

「2007年度試行試験」の結果から推測できる解答ストラテジーは、以下のように、難易度をつけることができる。ただし、これらはあくまでも正解率による問題の低難易度と高難易度の質的差異が生まれた一因から推測された仮説的なもので、また問題作成者である教師側の視点での解き方の一例であり、実際にどのように学習者が問題を解いているかは実地調査が必要である。ここでは仮の解答ストラテジーとして示していることをお断りしておきたい。

(基礎ストラテジー)

①設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の日本語を理解する。
《複数文理解(2~3文)》

②設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の直近の本文の前後部分から探す。《推測》→《文・関連語彙搜索》→《単純指示・単純関係探知》

③設問との対応関係を見て、選択肢を選ぶ。《判定》

以上は、今回の低難易度の問題のように、本文と設問と同じ語彙あるいは、ほぼ近い語彙が使われている場合の手続きであり、参照する本文量も少なく、本文と選択肢

との類似点を見つけられれば非常に解答は容易である。

しかし、設問で使われている語彙が本文の語彙と異なっていたり、類義の意味に置き換わったりしていると、単純な対応関係を見つけるだけでは正解は分からず、次のような解答ストラテジーが必要になる。

(応用ストラテジー)

①設問の日本語の内容を理解した上で、本文で対応する部分の長文の日本語を理解する。《段落理解・本文全体理解》

②設問の意図を推測しながら、対応する参照点を設問の長文の中から探す。《推測》→《段落内搜索・関連文搜索》→《複数関係探知》

③似た設問相互と本文との対応関係を判定して、最も正しい答えを推理する《推論》

④本文や設問の表現を置換したり類義関係で入れ替えたりして最も正しい答えを推理する《置換推論》。あるいは本文と設問との対応関係を、違っている部分を消して該当しやすいものを残す《消去法》

以上は、今回の高難易度の問題のように設問と本文とに単純な対応関係が見つからない場合に推論を繰り返して行い、本文と設問との間にある内容の類似点と相違点から最も近い選択肢を見つけるのに必要な解答ストラテジーであり、本文と設問との表現を同時に置換しながら正解を探す必要がある点で、意味的に選択できる幅は広がり、より解答が困難になる。

3.2 「日本語能力試験」の読解問題タスクとの比較

次に、今回の「2007 年度試行試験」の読解問題の結果から推測できる解答ストラテジーと、「日本語能力試験」の出題基準になっている「読解問題タスク」とを比較して見る。「日本語能力試験」の読解問題は、「タスク」として大きく「(α) そのタスクが何を問題としているか(いわゆるスキル)」と「(β) そのタスク処理に関わるテキストの大きさ(テキスト内の単位)」とによって作製され、また、「(α) そのタスクが何を問題としているか(いわゆるスキル)」は、大きく「A テキスト中の特定の言語形式について問うもの」と「B テキスト機能を中心とした読みのタスク」に分かれ、「A」には「言語形式」「事実関係」「意味解釈」「予測」「推論」「情報総合(テキスト全体からの情報)」が「B」には「テキスト機能」があたり、これらを基準に問題作成が行われている(国際交流基金 2002: 227-229)。

「日本語能力試験」の読解タスクと「2007 年試行試験」の読解ストラテジーとを比較した表 8 を以下に示す。

表8 「日本語能力試験」読解タスクと「2007年試行試験」読解ストラテジー比較

問題の単位 問題の性質	表記(音)	語句	文単位	段落・文間	文章・段落間
①テキスト内の言語形式を問う	■ 文脈での読み方、語の区切り	■○ 同一内容語 指示先行詞	■○		
②テキスト内の事実関係を問う	■	■○	■○ 発話者の特定、行為者、理由、場所、時、方法、対象、目的等を問う、文中人物の意見、意見と事実の区別、時間関係		
③意味解釈に関するもの	■	■○ 多義表現、比喩表現 同義表現、文脈的意味、 省略の復元、意味の推測		◎	
④展開予測に関するもの			省略復元	省略復元 接続詞挿入 次の文	段落順序 接続詞挿入 次の段落
⑤推論的なもの			含意、言外の意味、人物の心理、前提 ◎		
⑥テキスト全体からの情報の総合				■○ 因果関係把握、事柄の順序、筆者の意見、理由や根拠の取り出し、要約、内容正誤、小見出し、タイトル付け	
⑦テキスト機能全体をタスクにする					■○ 主張、態度意見、読後処理、話題

註：1. ■印は「日本語能力試験」3、4級の読解タスク

2. ○印は「2007年試行試験」低難易度の読解ストラテジー、◎印は高難易度の読解ストラテジー

3. 国際交流基金 2002：228 タスク表から作製

表8のように「日本語能力試験」3、4級の読解タスクでは、問題の単位の中心は「表記(音)」「語句」「文単位」に置かれ、問題の性質の中心は「テキスト内の言語形式を問う」「テキスト内の事実関係を問う」「意味解釈に関するもの」にあり、文脈での「読み方」「語の区切り」、「同一内容語」と「指示詞」、「発話者の特定、行為者、理由、場所、時、方法、対象、目的等を問う、文中人物の意見、意見と事実の区別、時間関係」などが設問になっている。「2007年度試行試験」でも、「語句」「文単位」で同じ「同一内容語」と「指示詞」、「発話者、理由、目的等を問う、文中人物の意見」などで同じ問題を出し、これらは低難易度の問題という結果が出た。しかし、3、4級の出題範囲にある「多義表現、比喩表現、同義表現、文脈的意味、意味の推測」などは、いずれも「2007年度

試行試験」では高難易度であり、また、3、4 級の応用範囲にあがっている「段落・文間」「文章・段落間」を単位とした「テキスト全体からの情報の総合」「テキスト機能全体をタスクにする」場合も高難易度になった。

今回の「基礎問題」と「進階問題」で、問題で参照すべき「問題の単位」量が多い、段落あるいは問題文全体の流れを理解して設問の該当部分を探す能力が求められる問題や、「計画初級語彙文法」だけを使った「基礎問題」(1)よりも「計画中級前期語彙文法」の範囲あるいは生教材を活かした語彙や文法の範囲で出題された「基礎問題」(2)、「進階問題」の方が難易度が高くなったことから、受験者の基礎的日本語能力の差は、こうした「問題の単位」という量的拡張に影響すると見られ、読解に影響を及ぼしやすいと考えられる。これは「日本語能力試験」の読解タスクの難易と一致している。

また、「日本語能力試験」の「問題の性質」でより高度とされる「意味解釈に関するもの」、「推論的なもの」、「テキスト全体からの情報の総合」、「テキスト機能全体をタスクにする」は「2007 年度試行試験」でも同じく高難易度であり、これらは基礎的日本語能力に基づいた言語運用のストラテジーの一種と考えられ、こうした形式での試験では、「問題の単位」と並んで難易度に大きく影響すると言える。

3.3 読解問題の解答能力を伸ばす学習法

最後に、今までの読解に関する先行研究を参考にしながら、今回の「2007 年度試行試験」で想定できた読解問題の解答能力を伸ばす学習方法について見ることにする。

(a) 語彙力と読解力

英語に関する研究ではあるが門田修平・野呂忠司編(2001)によれば、語彙力は読解力に大きな関係を持っている。英語の TOEFL での結果では、TOEFL の読解と総合では語彙力 3000 語以下と以上で非常に差があり、3000 語が分岐点になっている(門田修平・野呂忠司編 2001: 42-43)。また、語彙量と同時に語彙をどう使うか、どんな意味で使えるかなどの語彙知識の深さには相関関係があり、語彙の広さと深さが読解力に影響している(門田修平・野呂忠司編 2001: 45-46)。

今回の試験結果から見れば、同じ「基礎問題」でも中級者の方が得点はかなり高く、英語の場合と同様に語彙力は読解力に関係が深いと推測される。まず語彙量(広さ)を増やし、続いて語彙の運用(深さ)をさまざまな形で訓練する必要があると言える。

(b) 記憶処理と読解力

門田修平・野呂忠司編(2001)によれば、第二言語学習でも一時的に読んだ内容を記憶しておける能力(ワーキングメモリー)が高いほど、複雑な構文にさまざまな解

積ができるなど推理的に読む能力が高いと言われている（門田修平・野呂忠司編 2001：137-139）。また、文法力、語彙力、リスニング力などの技能とも高い相関がある（門田修平・野呂忠司編 2001：145）。

今回の「試行試験」でも、中級者の方が問題文で参照する量が多い問題で初級者より正解率が高くなっているのは、こうした理由の存在も推測される。ワーキングメモリを鍛えるには、「なるべく母語を介さないで言語活動に従事させる」、「教室で与えるインプットの中に適度な長さで休止を入れ」たり「情報を繰り返し提示したりする」など、情報やタスクを整理して与える必要性が指摘されている（門田修平・野呂忠司編 2001：144）。

(c) 母語と読解力

門田修平・野呂忠司編（2001）によれば、第二言語習熟度レベルが低い場合は、母語における読解力と第二言語における読解力との相関が低く、習熟度レベルの方が重要な要因となり、逆に第二言語習熟度レベルが高い場合は、両者の相関は高く、母語での読解力の方がより強い要因になっている。初級者の場合は、翻訳も大切な学習手段と考えられるが、熟達するほどその割合は低くなる。（門田修平・野呂忠司編 2001：194）。

ここからは学習者の段階に応じて、授業での母語使用を調節する必要がある。より高い熟達した学習者を育成するには、学習時間が長くなるにつれて母語の使用を漸減的にしていく必要が推測される。

(d) 読解ストラテジーと読解力

認知論的アプローチからオックスフォード（1994）は、「記憶」「認知」「補償」の直接的ストラテジーと「メタ認知」「情意」「社会的」の間接ストラテジーを挙げ、門田修平・野呂忠司編（2001）は、読解ストラテジーの1つの整理として「読解プロセスを制御する（例：速度の調整）」、「読解をモニターする（例：予測）」、「情報源（背景知識）を活用する（例：情景を描く）」、「テキストとの相互作用を行う（例：翻訳する）」、「情報源（テキスト）を活用する（例：レトリック）」を挙げている（門田修平・野呂忠司編 2001：245-247）。大学英語教育学会（2005）は、こうした海外の英語教育での学習ストラテジーを整理し、「タスクとともに学習ストラテジーを指導する」「メタ認知ストラテジーを指導する」点が重要だとしている（大学英語教育学会 2005：98）。大学英語教育学会（2006）は、英語教育での各種のタスクによる学習ストラテジー指導を実例としてあげている。たとえば、初級者の中学生向けには、ファーストフードの注文の様子を聞かせるまえに、日本での注文の様子から必要な表現と順番を予測させて聞き取らせる、また、相手の悩みを英語で聞いてメモを取る練習をさせ、今度はそれを使ってアドバイ

スをするなど、言語学習ストラテジーと 4 技能を組み合わせた練習を提案している（大学英語教育学会 2006：61-72）。

台湾の日本語教育の場合も、会話や作文などの時間にこうした練習を増やしていくことで、語彙と文法および翻訳指導が中心の読解授業に応用できる学習ストラテジーの訓練が可能であろう。

(e) 「日本留学試験」の解答ストラテジー

日本留学用試験である「日本留学試験」の試験対策では、読解の練習では以下の点がポイントにあがっている。

(あ) 友松悦子・宮内淳・和栗雅子 (2003) 『チャレンジ日本語<読解>日本語留学試験対策』国書刊行会

基礎：言葉のまとまり、文のつながり、言葉の省略

実地問題：情報を拾う、5W1H をすばやく見つける、整理して読む、キーワードを探す、中心文と補助文を見分ける、文章の流れを考える

(い) 和栗雅子、三上京子、山形美保子、青木俊憲 (2004) 『読むトレーニング基礎 日本語留学試験対応』スリーエーネットワーク

必要な情報を探す、何度も出てくるキーワード、対になっているキーワード、接続語や指示語がキーワード、複数のキーワード

(う) 三上京子、山形美保子、青木俊憲、和栗雅子 (2005) 『読むトレーニング応用 日本語留学試験対応』スリーエーネットワーク

お知らせグラフなどから必要な情報を探す読み方、文章から必要な情報を探す読み方、対になっているキーワード、接続語や指示語がキーワード、数字がキーワード、比喩表現がキーワード、意外な意味を持つ言葉がキーワード

(え) 佐々木瑞枝監修 EJU 日本語研究会 (2004) 『アカデミック・ジャパニーズ重点攻略 日本留学試験実践問題集 読解』ジャパントイムス

内容と合っているものを選ぶ、問題の焦点を理解して解く、空欄に入るものを答える、筆者が最も言いたいことを選ぶ、適当な要約を選ぶ、適当な表現を選ぶ、文を正しい順番に並べる、具体例を考える、文章の続きを予想する、事実と意見の違いを読み取る、論理的に考える、文章を批判的に読む、共通点・対立点を読み取る

これらも言語事項の理解と同時に読解ストラテジーの訓練を行う形になっており、タスクと学習ストラテジー（読解では読解ストラテジー）の訓練とを讀解で組み合わせることで、語彙・文型が高難易度であるばかりでなく、さまざまな高度の解答ストラテジーが必要な、実業能力にも応用できる読解力を育てられる方向性を示している。

4. おわりに

以上、「日本語能力試験」と同じ視点で作られている「2007 年度試行試験」の読解問題の試験結果から言えることは、「日本語能力試験」のようなタイプの試験で測定できる能力には、第二言語能力の熟達度を示す基礎日本語能力と、問題に解決の筋道をつけ、その過程の実行をコントロールする学習ストラテジーの一部をなす読解ストラテジーの能力とがあるという推測である。

「日本語能力試験」のようなタイプの試験には、日本語使用能力の実態にそぐわないなどの批判があるのは確かだが、しかし、今回の分析結果から見て、「日本語能力試験」のようなタイプの試験で高得点が出ない学生には、基礎日本語能力の未熟さか、効果的に問題処理や課題解決をデザインする学習ストラテジーの未熟さがあると推定される。「日本語能力試験」のようなタイプの試験は日本語での実業能力の基礎力が測定できると推測されるのである。

このことは、日本語教育の卒業生に実社会で求められる「ビジネスに必要な日本語能力」、「ビジネス文化・知識の理解」、「社会人を意識した行動能力」としての実業能力を育成する1つの方向には、現段階では、今までのような語彙、文法、句型指導を中心にした基礎日本語能力の熟達を徹底する必要性があり、もう1つの方向には効果的に問題処理や課題解決をデザインする学習ストラテジーの導入と練成があることを示している。この二つの方向のベクトルの合力が向く方向に、カリキュラムと授業でのタスクを向けていくことで 実社会で戦力になりえる日本語人材の育成を求める社会的要請にも、その対応の第一歩が踏み出せる。

引用書目

- オックスフォード レベッカ.L. / 宍戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー—
外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社
- 国際交流基金・(財) 日本国際教育協会編 (2002) 『日本語能力試験出題基準 改訂版』
凡人社
- 大学英語教育学会・学習ストラテジー研究会編 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー—
自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』 リーベル書房
- 大学英語教育学会・学習ストラテジー研究会編 (2006) 『英語教師のための「学習ストラ
テジー」ハンドブック』 大修館書店
- 趙順文・頼錦雀・蕭次融・林文賢・篠原信行・王淑琴・盧錦姫・落合由治 (2008) 『大学
入学考試中心 九十六年度第二外語日語考科試題研發計畫』 大学入学考試中心
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・母育新 (2004) 「中国語を母語 とする日本語学習者の文法知識
が敬語習得に及ぼす影響」『広島経済大学研究論集』27-2 広島経済大学経済学会編/
広島経済大学経済学会
- 横山紀子・木田真理・久保田美子 (2002) 「日本語能力試験と OPI による運用力分析—言
語知識と運用力との関係を探る—」『日本語教育』113 号日本語教育学会
- 吉永尚 (2007) 「就職を視野に入れた日本語能力の育成について—ジェトロテストへの挑
戦」『園田学園女子大学論文集』Vol. 41 園田学園女子大学

語言與性別：

德語中語法性別之聚類闡述

林欣宜/ Hsin-yi Lin

國立高雄第一科技大學 副教授

German Department

National Kaohsiung First University of Science and Technology

【摘要】

語言與性別之關係一般可分為自然與語法性別。在德語中幾乎所有名詞都有語法性別。語法性別雖無語意，但在德語語法結構上卻很重要。名詞性別的分派並無可信的規則，因此對德語學習者是一負擔。本文將先論述自然與語法性別之相關性，再分析德語學習者學習「語法性別」之困難，並依名詞之語音、形態及語意特徵歸納出簡單的語法性別分派規則。

【關鍵詞】

自然性別、語法性別、語法性別學習、語法性別分派規則

【Abstract】

There are natural and grammatical genders when we discuss the relevance of gender to language. All nouns in German involve the issue of grammatical gender. Grammatical gender is of much importance in German's sentence structures although it does not suggest specific semantic meanings. The classification of grammatical gender has no rules to follow, so it is a big burden to German learners. This article will discuss the relationship between natural gender and grammatical gender, and then explore the reason why German learners have much difficulty learning grammatical gender. Finally, some simple rules for grammatical gender will be inferred and classified in terms of the pronunciation, forms and meanings of nouns in German.

【Keywords】

natural gender, grammatical gender, grammatical gender learning, classification rules of grammatical gender

„Man treibt völlig hilflos in ihr (der deutschen Sprache. Anm. von LIN) umher, hierhin und dahin; und wenn man schließlich glaubt, man hätte eine Regel erwischt, die festen Boden böte, auf dem man inmitten der allgemeinen Unruhe und Raserei der zehn Wortarten ausruhen könne, blättert man um und liest: `Der Schüler beachte sorgfältig folgende *Ausnahmen*'. Man lässt das Auge darüber hinweggleiten und entdeckt, dass es mehr Ausnahmen für diese Regel als Beispiele für sie gibt.“ (Twain 1977: 458)

1. Einleitung

Die Aussage von Mark Twain über die deutsche Sprache ist wohl zu übertrieben, doch besagt sie für die Deutschlernenden zum Teil schon etwas Wahres, wenn es um die Zuweisung des Genus geht.

Das Genus, das eine Kategorie des deutschen Substantivs ist, hat allein keine semantische Bedeutung im Deutschen. In der grammatischen Struktur spielt es jedoch eine wichtige Rolle. Viele Wortarten stehen mit ihm im engen Zusammenhang. Es kommt mit Numerus und Kasus auf komplexe Weise in den Artikelwörtern und in den Deklinationsformen zum Ausdruck. Das Genus im Deutschen ist also „ein unwichtiges Merkmal, das sich überall so wichtig macht.“ (Werner 1975:50)

Für viele Deutschlernende, insbesondere für die, in deren Muttersprache es kein Genus gibt, ist das Aneignen des deutschen Genus ein Problem, nicht nur weil deutsche Substantive genusfest sind, sondern auch weil es bei der Genuszuweisung der Substantive keine Faustregeln gibt, nach denen das Genus zuverlässig zugeordnet werden kann. Die Lernenden haben keine andere Wahl, als es auswendig zu lernen. Das belastet zweifelsohne das Gedächtnis. Der Lernaufwand ist dementsprechend groß. So Werner:

„Für unsere Deutschlernenden gilt es also, fürs Sprechen und Verstehen ganz erhebliche Komplikationen zu automatisieren. Er muss vielerlei Merkmale für Kongruenzen teilweise nach

vorne, teilweise – wie beim Genus – auch zurückverlagern, was besonderer Planung bedarf; der Sprecher muss also auch bei sehr langen attributreichen NP (...) das spätere N im Kopf schon festgelegt haben, ehe er mit dem Artikulieren kann. Dann ist das zunächst so wenig relevante Genus immer auch mit zu berücksichtigen, wenn es um die Realisierung und das Entschlüsseln vieler anderer, semantisch relevanter Kategorien geht. “ (Werner 1975: 50)

Hier ist die Bedeutung des Genus im Deutschen deutlich ausgedrückt.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst versucht, den Zusammenhang zwischen Genus und Sexus darzulegen. Danach wird aus der Perspektive der Deutschlernenden auf die Problematik der deutschen Genuszuweisung eingegangen. Aufgrund der phonologischen, morphologischen und semantischen Eigenschaften der Wörter werden Orientierungen für die Genuszuweisung dargestellt.

2. Das Genus und der Sexus im Deutschen

Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Forschung ist das „Geschlecht“ generell in biologischen, sozialen/kulturellen und grammatischen Aspekten zu unterscheiden. Handelt es sich um Sprache und Geschlecht, spricht man vom „Genus“, also dem grammatischen Geschlecht, und dem „Sexus“, dem natürlichen Geschlecht. Anders als das natürliche Geschlecht, das nur männlich und weiblich sein kann, unterscheidet das grammatische Geschlecht in der deutschen Sprache Maskulina, Feminina und Neutra.

Über den Zusammenhang zwischen dem grammatischen und dem natürlichen Geschlecht werden verschiedene Meinungen vertreten. Jacob Grimm postuliert, dass das grammatische Geschlecht aus dem natürlichen Geschlecht stammt, und versucht, das Genus von Substantiven von den allgemeinen Genusbedeutungen her zu erklären:

„Das masculinum scheint das frühere, größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, bewegliche, zeugende; das femininum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende; das neutrum das erzeugte, gewirkte, stoffartige, generelle, unentwickelte, kollektive, das stumpfere, leblose.“ (Grimm 1870: 357)

Hingegen meinen Engel so wie Leiss, dass das Genus nichts mit dem Sexus zu tun hat. (Engel 1996: 502; Pittner 2008: 1) Ob die beiden im Zusammenhang stehen, darüber lässt sich streiten. Bei einigen Fällen stimmt aber das grammatische Geschlecht mit dem natürlichen Geschlecht überein. Dies betrifft zumeist Lebewesen, bei denen es eine Unterscheidung von männlichen und weiblichen gibt. Allerdings ist dies auch keine Faustregel, weil immer Ausnahmen vorkommen, z.B.

das Weib, *die* Wache. Für die geschlechtslosen Gegenstände, z. B. Wasser, Meinung, Stern usw., besteht generell kein Zusammenhang zwischen dem grammatischen und natürlichen Geschlecht.

Im Deutschen besitzt der Sexus keinen besonderen Stellenwert, abgesehen von der Darstellung der semantischen Bedeutung. Im Gegensatz dazu ist das Genus unter bestimmten Umständen und in gewisser Hinsicht relevant. Dabei wird nicht nur die Darstellung für die Bedeutung (hier: das Verhältnis zwischen dem Genus und der Bedeutung) als relevant betrachtet, sondern auch die Rand- und Zwischenbereiche, z.B. ihr syntaktisches Wirken auf andere Satzglieder.

„Neben den nur in Teilbereichen eindeutigen semantischen Leistungen erfüllt das Genus im Deutschen eine Reihe von syntaktischen und kommunikativen Funktionen, die ganz unabhängig davon sind, ob es etwas Bestimmtes bedeutet oder nicht. Das Genus erfüllt diese Funktionen rein strukturell dadurch, dass es zur Formdifferenzierung einerseits und zur Formabstimmung andererseits beiträgt. Man kann annehmen, dass sich das Genus im Deutschen auch wegen der Wichtigkeit dieser Funktionen hält.“ (Eisenberg 1999:155)

Von daher ist das Genus im Deutschen nicht als redundant zu betrachten.

Aufgrund des grammatischen Genus¹ wird die Kongruenz mit anderen Elementen im Satz ermöglicht. Das heißt, „dass zwei oder mehr Sprachzeichen der gleichen Sprachzeichenklasse oder verschiedener Sprachzeichenklassen im Text unter dem Gesichtspunkt des Genus übereinstimmen“. (Weinrich 1993: 326) Das bedeutet auch, dass eine falsche Genuszuweisung zu einer inkongruenten Herstellung des Satzes bzw. Textes führen könnte, was Nichtverstehen oder Missverstehen verursachen kann. Aus diesem Grund ist beim Aneignen der deutschen Sprache auf korrekte Genuszuweisung zu achten.

3. Schwierigkeiten beim Erwerb des deutschen Genus

Das Genus ist „die durchgängigste und einheitlichste Kategorisierung der deutschen Substantive“. (Eisenberg 1999: 148) Fast jedes Substantiv gehört genau zu einer der Kategorien des Genus, also Maskulinum, Femininum oder Neutrum. Es gibt nur wenige Ausnahmen zu dieser Regel, z. B. die Orts- oder Ländernamen. Das heißt, fast jedem Substantiv, ob es sich als abstrakt

¹ Das grammatische Genus wird auch als sprachliches Bindemittel bezeichnet, mit dem die Zugehörigkeit gewisser Ausdrücke im Satz ausgezeichnet wird. Vgl.:

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/lexikon%20der%20linguistik/g/genus%20%20%20género.htm>

oder konkret erweist, ob es ein Lebewesen, einen Gegenstand oder einen Sachverhalt bezeichnet, wird ein Genus zugewiesen. Im Deutschen sind auch die Eigennamen² prinzipiell nach dem Genus klassifiziert. Die Eigennamen, die obligatorisch den Artikel bei sich haben, sind ohne generelle Regeln auf alle drei Genera verteilt, z.B. der Brocken, die Elbe, das Elsass. Das bedeutet, dass das Genus beim Aneignen der deutschen Sprache mitgelernt werden muss. Denn die Zuweisung des deutschen Genus ist nicht beliebig und willkürlich. Es gibt aber auch keine zuverlässigen Faustregeln dafür. Die Zuordnung des Genus wird dadurch erschwert. Die Eigenschaften des Genus treten oftmals zugleich auch als Störpunkte für die Lernenden auf, wie im Folgenden gezeigt wird.

3.1 Gleichlautende Substantive mit unterschiedlichen Genera

Die genusmarkierten Substantive im Deutschen sind nicht immer einem einzigen Genus zugeordnet. Einige Substantive schwanken im Genusgebrauch, z.B. *der/das* Filter, Joghurt, Teil; *der/die* Salbei, Gischt; *die/das* Soda usw. Bei manchen Substantiven tritt ein neues Genus zum bisherigen, z.B. *der/das* Biotop, Liter. Einige Substantive sind mit regional unterschiedlichem Genus verknüpft, z.B. *das* Radio im Allgemeinen und *der* Radio im süddeutschen Sprachraum. Auch in der Fachsprache ist die Genusschwankung nicht selten, z.B. *das/der* Virus. In allen diesen Fällen bedeutet die Wahl zwischen den möglichen Genera nicht die Wahl zwischen verschiedenen Bedeutungen. Die semantische Bedeutung des Substantivs bleibt trotz der Genusschwankung unverändert. Diese Genus-Varianten einzelner Substantive zeigen einen diachronen Wandel. Solche Substantive besitzen schließlich nur eine singuläre Zuordnung. (Werner 1975: 38)

In weiteren Fällen haben gleichlautende Substantive verschiedene Genera mit verschiedener Bedeutung. In diesem Fall handelt es sich nicht um eine Genusschwankung. Beispiele dafür sind:

der See: *Binnengewässer*

die Steuer: *Abgabe*

der Gehalt: *Inhalt*

der Kiefer: *Gebiss*

der Band: *Buch*

die See: *Meer*

das Steuer: *Lenkrad*

das Gehalt: *Bezahlung*

die Kiefer: *Nadelbaum*

die Band: *Musikgruppe*

das Band: *Streifen*

² Der bestimmte Artikel bei pluralischen Eigennamen ist die Bezeichnung für Mehrzahl, also für Pluralform, doch nicht für das grammatische Geschlecht, z.B. die Alpen.

Die Differenzierung des Genus dient hierbei der semantischen Unterscheidung der Homonyme. Bei solchen Substantiven fungiert das Genus also als distinktives Merkmal.

Gleich ob ein gleichlautendes Substantiv mit verschiedenen Genera dieselbe Bedeutung oder verschiedene Bedeutungen trägt, bereiten es den Lernenden beim Erwerb des Genus ohne weiteres gewisse Schwierigkeiten. Es könnte mehr Verwirrung bei der Zuweisung des Genus hervorgerufen werden.

3.2 Substantivische Fremd- und Lehnwörter

Die Klassifizierung des Genus ist so absolut, dass auch jedes substantivische Fremd- und Lehnwort im Deutschen ein Genus erhält, selbst wenn es aus einer Sprache stammt, in der es kein Genus gibt. Auch das müssen die Lernenden mitlernen.

Früher haben die Deutschlernenden in Taiwan in Bezug auf die Genuszuweisung von Fremd- und Lehnwörtern eine ungeschriebene Regel gelernt, nämlich dass Fremd- und Lehnwörter, abgesehen von Personen- und Berufsbezeichnungen, meistens ein neutrales Genus erhalten, z.B. das Auto, das Radio, das Taxi, das Hotel, das Restaurant. Im Anfangsstudium schien diese Regel in gewissem Maße noch ihre Richtigkeit zu haben, weil man vorerst noch nicht viel Wortschatz gelernt hatte. Es gab damals auch nicht so viele Fremd- und Lehnwörter im Deutschen, insbesondere anglistische Wörter. Infolge der vermehrten Mobilität der Menschen, der zunehmenden Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern und der ständigen Fortentwicklung der Informationstechnologie werden immer mehr Fremd- und Lehnwörter von verschiedenen Sprachen ins Deutsche übernommen und eingedeutscht, vor allem Wörter aus dem Bereich der Informations- und Computertechnik, z.B. der Cyberspaceinvador (das Internet ist ein Weltraumeroberer), die Netiquette (Benimm-dich Regeln im Internet), der Track (Musik-Stück), das Newgroup (Gruppe von Internetbenutzern), das Byte, der Startbutton, und Wörter aus dem Bereich von Mode bzw. Kosmetik, z.B. das Mannequin, der Bikini, die Visage, das Serum, das Face-Lifting und die Lotion. Aus anderen Bereichen sind z.B. der Boulevard, der Cappuccino, der/das Event, die City, der/das Smalltalk usw. übernommen worden. Schließlich merkt man, dass nicht alle Fremd- und Lehnwörter das neutrale Genus erhalten. Sie sind unterschiedlichen Genera zugewiesen.

Viele Fremd- und Lehnwörter behalten ihr Genus aus der Herkunftssprache, z.B.

frz.: *le carton* (m.) → dt.: *der* Karton

frz.: *une allée* (f.) → dt.: *die Allee*

Oft ändert sich aber das ursprüngliche Genus der Fremd- und Lehnwörter und passt sich den heimischen Wörtern mit gleichem Suffix oder Synonymen an:

frz.: *le garage* (m.) → dt.: *die Garage*, sowie die *Blamage*, die *Courage* (wegen des Suffix „-age“)

ital.: *il duetto* (m.) → dt.: *das Duett* (wegen des Suffix „-ett“)

frz.: *le bouillon* (m.) → dt.: *die Bouillon* (wegen „die“ Brühe)

Es gibt auch viele Fremd- und Lehnwörter, die im Deutschen oft in Anlehnung an sinnverwandte heimische Wörter das Genus erhalten:

die E-Mail (the mail = *die* Post)

das Call-Girl (the girl = *das* Mädchen)

der Superstar (the star = *der* Stern)

das Maison de Ville (la maison = das Haus)

Die Genuszuweisung bei englischen Fremd- und Lehnwörtern erfolgt nicht selten nach den phonologischen und morphologischen Ähnlichkeiten im Deutschen, z. B.:

der Pullover, der Slipper³

Hiermit ist klar, dass das Genus der Fremd- und Lehnwörter nicht einfach nach den Zuweisungsregeln für einheimische Substantive zugewiesen werden kann. Diese neuen Wörter sind deutlich erkennbar nach verschiedenen Prinzipien zugeordnet.⁴

„Inwieweit Genuszuweisungen zu einheimischen Nomen und zu Fremd- und Lehnwörtern möglicherweise auf unterschiedlichen Prozessen beruhen, ist eine bislang nicht eindeutig geklärte Frage, [sic!] sollten Rückschlüsse nur mit Vorsicht auf das System der Genuszuweisung zu einheimischen Nomen gezogen werden.“ (Neumann 2008: 27)

Das bedeutet, dass die Lernenden bei der Genuszuweisung der Fremd- und Lehnwörter nicht nur das System der Genuszuweisung zu den einheimischen Substantiven beachten, sondern auch

³ Im Deutschen erhält ein Substantiv mit Suffix „-er“ meistens ein maskulines Genus.

⁴ Über die Zuordnung des Genus von Fremdwörtern siehe auch: Lu, Yi-jun (2006): Sprachliche Integration der Entlehnungen im Deutschen und im Chinesischen. In: Deutsch-taiwanische Hefte. H. 11. S. 160ff.

die anderen Fremdsprachen und deren phonologische, morphologische und semantische Ähnlichkeiten mit dem Deutschen kennen müssen. Die Belastung für die Lernenden wird dadurch verdoppelt.

3.3 Abweichungen zwischen grammatischem Geschlecht und natürlichem Geschlecht

Substantive mit natürlichem Geschlecht⁵ betreffen im Prinzip die Lebewesen. Wie alle Gegenstände und Abstrakta erhält jedes Lebewesen im Deutschen, ob Mensch oder Tier, auch ohne weiteres ein Genus. Im allgemeinen Verständnis soll das grammatische Geschlecht des Lebewesens mit seinem natürlichen Geschlecht übereinstimmen. In Wirklichkeit ist dies nicht immer der Fall.

„Das grammatische Geschlecht eines Nennwortes entspricht also oft dem natürlichen Geschlecht des betreffenden Lebewesens, oft aber auch nicht. Hieraus entsteht das Problem, dass die Sachgruppe der Lebewesen hinsichtlich des grammatischen Geschlechts sehr komplex ist und keine einfache Daumenregel vom Typ 'grammatisches Geschlecht wird abgeleitet von natürlichem Geschlecht' formuliert werden kann.“⁶

Bei der Zuweisung der Substantive von Lebewesen gibt es nicht nur das männliche und weibliche Geschlecht, sondern auch das geschlechtsneutrale, also das sexusindifferente Geschlecht, so z. B. „das Kind“. In einigen Fällen von Personen- und Berufsbezeichnungen, deren semantische Bedeutung deutlich als „weiblich“ oder „männlich“ markiert sind, widerspricht das grammatische Geschlecht dem natürlichen Geschlecht, beispielsweise das Mädchen, das Fräulein, das Weib, die Wache, das Mannequin.⁷ Bei den Tierbezeichnungen ist die Genuszuweisung nach dem natürlichen Geschlecht besonders schwierig. Tierbezeichnungen haben zum Teil natürliches Geschlecht, z.B. der Ganser – die Gans – das Gössele; der Hahn – die Henne – das Küken; der Eber – die Sau – das Ferkel, zumeist aber nur grammatisches Geschlecht. Bei vielen Fällen ist

⁵ Gallmann bezeichnet natürliches Geschlecht als „gemeintes Geschlecht“, das eine kommunikative Funktion hat im Unterschied zu grammatischem Geschlecht, das über eine stilistische und grammatische Funktion verfügt. Vgl. Gallmann, Peter (1991): Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen. www.persona.uni-jena.de/~x/gape?Pub?Personen_SprachSp_1991.pdf. S.3f. 25-01-2008

⁶ www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel S. 17.

⁷ Das grammatische Geschlecht von „Mädchen“ und „Fräulein“ soll durch die morphologischen Suffixe „-chen“ und „-lein“ bestimmt werden.

das natürliche Geschlecht nicht an dem Genus der Tierbezeichnungen zu erkennen, z. B. der Wolf, der Wal, die Katze, das Kamel. Nicht selten erhalten Substantive von Tieren ein neutrales Genus, insbesondere die Jungtiere, z.B. das Fohlen, das Kalb, das Lamm, das Küken.⁸ Oft werden nur Gesamtbezeichnungen für Tiere verwendet. Daran ist kein natürliches Geschlecht zu erkennen, z. B. das Pferd, das Rind, das Reh.⁹ Bei anderen Tieren gibt es aber nur eine Bezeichnung, die ein maskulines, feminines oder ein neutrales Genus erhalten kann, z.B. der Karpfen, die Maus, das Krokodil.

Nach Eisenberg steht grammatisches Geschlecht zumeist nur dann im Widerspruch zu natürlichem Geschlecht, „wenn in der Wortbedeutung ein Merkmal des Sexus besonders markiert wird. Diese Markierung ist stets abwertend oder neutral, niemals aber mit einer positiven Konnotation.“ (Eisenberg 1999: 153) Beispielsweise wird „die Memme“¹⁰ als abweichend vom Maskulinum angeführt. Als Synonyme zu „Memme“ werden meistens Substantive in übertragener Bedeutung verwendet, die Feminina (die Flasche, die Null) oder Maskulina (der Angsthase, der Waschlappen, der Schlappschwanz) sind. (Eisenberg 1999: 153)

Hiermit lässt sich erkennen, dass das grammatische Geschlecht des Lebewesens nicht immer mit dem natürlichen Geschlecht übereinstimmt. Gerade wegen der Abweichungen von grammatischem und natürlichem Geschlecht können die Deutschlernenden sich nicht darauf verlassen, dass einem männlichen Lebewesen immer ein maskulines Genus zugeordnet wird und ein weibliches immer ein feminines Genus erhält, da Ausnahmen nicht ausgeschlossen sind. Daher plädiert Engel:

„Am besten fährt man in diesen Dingen, wenn man das Genus der Nomina (soweit noch erforderlich) auswendig lernt und sich den Sexus aus dem Kopf schlägt“.(Engel 1996: 502)

⁸ Bei der Genuszuweisung kommt man auch zu der Regelung, dass Tieren, die von Menschen gefangengehalten und gezüchtet werden, um sie später zu essen, meistens ein neutrales Genus erhalten, z.B. das Rind, das Huhn, das Schwein. Vgl. www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel S. 17.

⁹ Bei der Gesamtbezeichnung „Pferd“ ist noch der Sexus von „Stute und Hengst“, bei „Rind“ der Sexus von „Kuh und Stier“ und bei „Reh“ „Ricke und Bock“ zu unterscheiden. In diesen Fällen stimmt das grammatische Geschlecht mit dem natürlichen Geschlecht überein.

¹⁰ Das Wort „Memme“ bezeichnet ursprünglich den Busen einer Frau. In einer veralteten, abwertenden Bedeutung ist es mit „Feigling“ synonym.

Insofern ist deutlich geworden, dass das Genus nicht frei wählbar, sondern fester Bestandteil des Substantivs ist. Genus und Sexus stimmen bei Lebewesenbezeichnungen nicht immer überein. Sexusindifferente Abstrakta und Sachbezeichnungen können auch zu den Maskulina und Feminina gehören. Auch nicht alle Bezeichnungen für sexusindifferente Erscheinungen sind Neutra. Da es keine Faustregeln gibt, nach denen man mit absoluter Zuverlässigkeit das deutsche Genus zuweisen kann, sind der Lernaufwand und die Belastung des Gedächtnisses somit groß.

4. Orientierungen für die Genuszuweisung

Jedes Substantiv ist wegen der Genusfestigkeit generell einem bestimmten Genus zuzuordnen. Das bedeutet für die Deutschlernenden, dass sie beim Erwerb dieser Sprache das grammatische Geschlecht jedes Substantivs mitlernen müssen. In den meisten grammatischen Lehrwerken gibt es in Bezug auf das Genus und den Artikel einen Lerntipp wie: „Lernen Sie Nomen immer mit Artikel“ oder „Lernen Sie Nomen immer mit Artikel und Plural“. (Dallapiazza 2002; Albrecht 2008) Weitere wirksame Tipps gibt es leider nicht. Nur in wenigen Lehrbüchern werden assoziierende Lernstrategien angegeben, z. B. „Wörter mit Bildern verbinden“ oder „mit Farben arbeiten“. (Funk 2005; Funk 2001) Ob diese Lerntipps wirksam sind und die Lernbelastung der Lernenden erleichtern können, darüber gibt es keine Untersuchung. Um ihre Gedächtnisbelastung zu entlasten, suchen viele Lernende selber nach anderen Lernstrategien. Beispielsweise versuchen viele Deutschlernende in Taiwan das Genus der Substantive nach dem chinesischen Prinzip „Yin“ (陰) und „Yang“ (陽) zu klassifizieren.¹¹ Allerdings ist es ihnen nicht gelungen, mit diesem Prinzip ihren Lernaufwand zu verringern.

¹¹ Nach diesem Prinzip können alle Erscheinungen, Phänomene, Objekte, Eigenschaften und Bewegungen, also alles im Universum, in „Yin“ und „Yang“ eingeteilt werden. „Yin“ und „Yang“ stehen immer sinnbildlich für Gegensätze. Als „Yin“ zu bezeichnen sind beispielsweise rechts, dunkel, unten, kalt, still, schwarz, traditionell, weiblich und innerlich. Hingegen manifestiert sich das „Yang“ in dem, was links, hell, oben, warm, bewegend, weiß, innovativ, männlich und äußerlich erscheint. Aufgrund der Eigenschaften von „Yin“ und „Yang“ wird das Genus des Substantivs zugewiesen. Allerdings ist diese Lernstrategie nicht zuverlässig. Die Lernenden werden bald merken, dass das Genus von deutschen Substantiven nicht nach diesem Prinzip klassifiziert werden kann, weil der Mond eben nicht „die Mond (dunkel, kalt)“ und die Sonne nicht „der Sonne (hell, warm)“, der Bauch nicht „die Bauch (innerlich)“, die Zeit nicht „der Zeit (bewegend)“, der Raum nicht „die Raum (stabil)“ und der Schatten eben nicht „die Schatten (dunkel)“ ist.

Sprachwissenschaftlich haben Köpcke und Zubin sechs Prinzipien für die Genuszuweisung dargestellt.(Köpcke / Zubin 1984) Die sechs Prinzipien beschreiben ausschließlich eine Tendenz der Genuszuweisung im Zusammenhang mit einem phonologischen Muster und einem semantischen Feld. Prinzip eins bezieht sich auf die Genuszuweisung aufgrund der phonologischen Merkmale.¹² Das betrifft vornehmlich die einsilbigen Nomen. Bei Prinzip zwei handelt es sich um die Klassifikation der konkreten Kultur. Diesem Prinzip zufolge sind die Gegenstände, die die Menschen umgeben, nach ihrer Eigenschaft klassifiziert. Auf dieser Klassifikation basiert die Genuszuweisung, z. B. kann ein Getränk nach seiner Alkoholhaltigkeit klassifiziert werden. Unter den alkoholhaltigen Getränken in der Subklasse ist das Genus aller Bierarten dem Neutrum zuzuordnen. Nach diesem Prinzip ist es schwierig für die Deutschlernenden, Substantive in Subklassen zu gliedern und die Zugehörigkeit der jeweiligen Subklasse zu einem bestimmten Genus herauszufinden. Nach dem dritten Prinzip – Ego- und Kulturbezogenheit – ist das grammatische Geschlecht der den Menschen nahestehenden Gegenstände nach ihrer Bedeutung für den Menschen klassifiziert. Beispielsweise ist das grammatische Geschlecht der Tiere, die wirtschaftlich für die Menschen bedeutsam sind, dem natürlichen Geschlecht entsprechend. Nach dem Prinzip vier – Gestalt – beruht die Genuszuweisung auf der perzipierten Gestalt des Gegenstands. Im Grunde genommen geht es um relative Begriffe.¹³ Solche relative Begriffe wie „dünn“ oder „groß“, ähnlich wie schon bei der Erklärung der Genusbedeutung von Jacob Grimm, können selbstverständlich nicht so exakt definiert werden wie die Sachbezeichnungen, weil die Bedeutungen von relativen Begriffen ja nach dem Sprecher / Schreiber und der Situation unterschiedlich sind. Deswegen eignen sich die relativen Begriffe nicht für die Genusbestimmung. Das fünfte Prinzip ist „Oberbegriffe“. Es wird darauf hingewiesen, dass Oberbegriffe

¹² Dieses Prinzip wird später noch in Kapitel 4.1 erläutert.

¹³ Dieses Prinzip kann auch als ein Prinzip für Analogielernen betrachtet werden. Man versucht, durch die wahrnehmbare Gestalt bzw. die äußerlichen Erscheinungen der Gegenstände und des Lebewesens Genuszuordnungsregeln darzustellen. Beispielsweise sind große, starke und schöne Tiere nach Pusch eher maskulin, z. B. Tiger, Löwe, Elefant; eklige, kriechende und hässliche Tiere erhalten hingegen meistens ein feminines Genus, z. B. die Spinne, die Schlange. Die Genusklassifizierung nach den äußerlichen Erscheinungen, wie auch andere Klassifizierungen durch die relativen Begriffe, ist jedoch grob und unzuverlässig, weil es viele Ausnahmen gibt, z. B. der Wurm, der Skorpion, die Giraffe. Vgl. Hentschel, Elke / Weyde, Harald (1994): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin: Gruyter. S. 146f.

überwiegend neutral klassifiziert werden. Das stimmt zwar bei vielen Fällen, aber die Grenzen zwischen Oberbegriff und Grundbegriff sind bei manchen Fällen fließend, z.B. hat Rosch in der Kategorie „Tier“ Vogel und Fisch als Oberbegriff angegeben, während Köpcke und Zubin die beiden Nomen als Grundbegriff interpretieren. (Köpcke / Zubin 1984: 36f) Bei dem letzten Prinzip handelt es um Nomen mit affektiver Bedeutung. Nomen, die eher 'Introvertiertes' bedeuten, sind dem Femininum zuzuordnen, z.B. die Scheu, die Scham. Hingegen sind Extrovertiertheit bezeichnende Nomen Maskulinum, z.B. der Ärger, der Wille. Für Deutschlernende ist es aber nicht einfach, die affektiven Nomen nach den in Polarität stehenden Merkmalen Introversion und Extroversion zu klassifizieren, weil die Definition der beiden Begriffe nach der Intuition der Sprachbenutzer unterschiedlich ist. Ein Beispiel ist das Wort „Wut“, das Köpcke und Zubin als innere Erregung bezeichnen, und das doch eine extrovertierte Bedeutung haben sollte.

Es ist deutlich, dass die sechs Prinzipien, die aus verschiedenen Perspektiven Sachverhalte und Gegenstände klassifizieren, auch keine idealen und zuverlässigen Prinzipien für die Genuszuweisung sind. Jedes Prinzip erweist in gewissem Grad seine Gültigkeit für die Genuszuweisung, kann allerdings nicht auf alle Fälle zutreffen, weil sonst immer Vagheit (Kontroverse), Widersprüche oder Ausnahmen hervorgerufen werden. Trotz alledem bieten die sechs Prinzipien eine orientierende Funktion zur Genuszuweisung an.

Bezüglich der Genuszuweisung gibt es viele verschiedene Lernstrategien. Darunter sind besonders das Auswendiglernen, Analogielernen und das Regellernen zu nennen. (Köpcke / Zubin 1983: 175) Aus der Perspektive der Deutschlernenden gilt die dritte Strategie des Regellernens als eine entgegenkommende Lernmethode. Sprachwissenschaftler haben verschiedene Thesen aufgestellt und versucht, dadurch stochastische Regeln für die Genuszuweisung zu formulieren. Eine weitgehend akzeptierte These lautet:

„Im normalen Lexikon muss eine Korrelation zwischen Genuszuweisung und Form- und / oder Bedeutungseigenschaften der Nomen existieren, die stark genug ist, um für den Sprecher des Deutschen als Basis für seine Hypothesenbildung bezüglich der korrekten Genuszuweisung dienen zu können. Solche Korrespondenzen zwischen den linguistischen Eigenschaften der Nomen und ihrer jeweiligen Genuszuweisung können auf der phonologischen, morphologischen oder semantischen Ebene angesiedelt sein“. (Köpcke / Zubin 1983: 167)

Aufgrund dieser These werden im Folgenden Orientierungen für die Genuszuweisung

dargestellt.

4.1 Unter phonologischem Aspekt

Dass das Genus der deutschen Substantive durch phonologische Eigenschaften zu bestimmen ist, lässt sich immer noch bestreiten. Werner gibt in seiner Forschungsarbeit an, „dass es am Substantiv kein phonologisches Merkmal für diese Klassenzugehörigkeit gibt.“ (Werner 1975: 42) Er meint, dass das phonologische Kennzeichen kein entscheidendes Merkmal zum Erkennen des Genus sein kann. Spitz plädiert ebenso: „Als maßgebendes formales Kriterium kommen wohl nur die Auslautphoneme in Betracht.“ (Spitz 1965: 37) Was er hier meint, ist mehr morphologisch als phonologisch gedacht. Im Gegensatz dazu behaupten Köpcke und Zubin, dass sich das Genus des Substantivs auch an phonologischen Kennzeichen erkennen lässt, vor allem bei den einsilbigen Nomen. Um diese These zu rechtfertigen, haben sie das grammatische Geschlecht von 1466 einsilbigen Nomen im „Duden Rechtschreibung“ nach phonologischen Regeln untersucht. Als Ergebnis ist das Genus von etwa 90% der aufgeführten Substantive mittels phonologischer Genusbestimmungsregeln richtig zuzuordnen. Darunter sind zwei Drittel des einsilbigen Wortschatzes maskulin. Beispielsweise erhalten einsilbige Substantive, die auf Nasal + Konsonant auslauten, meistens ein maskulines Genus, z.B. der Schrank, der Hang, der Rand, der Mönch. Einsilbige Substantive, die auf /dr/ oder /tr/ , auf /kn/ oder auf /s/ + Konsonant anlauten, sind auch meistens mit Maskulinum gekennzeichnet, z.B. der Traum, der Draht, der Knall, der Schnee, der Sprint.¹⁴ Einsilbige Substantive, die auf /f, ç, x/ + /t/ enden, sind hingegen Feminina, z.B. die Kraft, die Schicht, die Nacht.¹⁵ Bei manchen Substantiven kommt es vor, dass zwei Genusbestimmungsregeln miteinander konkurrieren, z.B. „Tracht“ entspricht sowohl der Regel /tr/ als auch der Regel /f, ç, x/ + /t/. In diesem Fall gilt eindeutig nur eine Regel, d.h. das Auslautphonem hat den Vorrang. Darum ist das Substantiv „Tracht“ dem Femininum zugeordnet.

Die phonologischen Regeln, die auf der Basis der Lautstruktur der Substantive aufgebaut sind, zeigen zwar keine absolute Regularität, weisen aber darauf hin, dass einsilbige Nomen mit denselben phonologischen Merkmalen zu einem bestimmten Genus tendieren.

¹⁴ Ausnahmen dieser Regel sind z.B. „die Schnur, die Schlacht“, „die Stadt, die Streu“, „das Spiel“.

¹⁵ Auch bei dieser Regel sind Ausnahmen nicht ausgeschlossen, z. B. der Duft, das Recht.

4.2 Unter morphologischem Aspekt

Auf der morphologischen Ebene liegt den Genusbestimmungsregeln die Wortform zugrunde. Während die phonologischen Genusbestimmungsregeln am ehesten bei den einsilbigen Nomen Gültigkeit finden, sind mehrsilbige Nomen häufig durch Ableitungsaffixe in ihrer Genuszuweisung markiert, und zwar durch Nominalsuffixe. Nur bei wenigen Fällen ist ihr Genus durch das Nominalpräfix zu bestimmen, z.B. Substantive mit Präfix „Ge-“¹⁶: das Gebäck, das Gebirge. Daher müssen die durch die Wortbildung gewonnenen Substantive besondere Beachtung finden, weil bei den Ableitungsaffixen solcher Substantive oft eine Regularität in der Genuszuweisung existiert. Die Untersuchungsergebnisse von Menzel, die sie in Bezug auf die Genuszuweisung bei 91 Studenten aus dem ersten Jahr nach 30 bzw. 70 Stunden DaF-Unterricht herausbekommen hat, verdeutlichen, dass die DaF-Anfänger das Genus der Substantive durch morphologische Merkmale zuverlässig zuordnen können. Die Genuszuweisung von Substantiven mit den Suffixen „-er“, „-e“, „-o“ und „-in“ ist bei den Probanden am sichersten etabliert. (Menzel 2003: 234f)

Die Nominalsuffixe erweisen sich zwar unter morphologischem Aspekt oft als ein Indikator für die Genuszuweisung. Die Lernenden können sich aber nicht völlig darauf verlassen,¹⁷ weil, genauso wie bei anderen Regeln, auch hierbei Ausnahmen nicht auszuschließen sind. Beispielsweise erhalten Substantive mit Suffix „-el“¹⁸ meistens ein maskulines Genus, z.B. der Deckel, der Hebel, aber: die Klingel, oder Substantive, die auf Suffix „-e“ enden,¹⁹ sind mit Feminina verbunden, z.B. die Kälte, die Liege, aber: der Bote, das Auge. Es gibt aber auch viele Fälle, bei denen man keine Abweichungen in der Genuszuweisung vorfindet, z.B. Substantive mit

¹⁶ Die auf „Ge“ gebildeten Substantive verteilen sich generell auf drei Genera, z.B. die Geschichte, die Geduld, der Gewinn, der Gesang und das Geschenk. Somit betrifft diese Regel nur Kollektivbildungen, z.B. das Gebäck, das Getränk, das Gewehr, das Gestirn.

¹⁷ Die Untersuchung von Eppert hat ergeben, dass das Suffix „-nis“ nicht als Indikator für die Genuszuweisung betrachtet werden kann, weil Substantive mit Suffix „-nis“ sowohl dem neutralen als auch dem femininen Genus zugewiesen werden. Vgl. Eppert, Franz (1996): Wie brauchbar ist *-nis* als Genus- und Artikelindikator? In: Deutsch als Fremdsprache. H. 1. S. 16f.

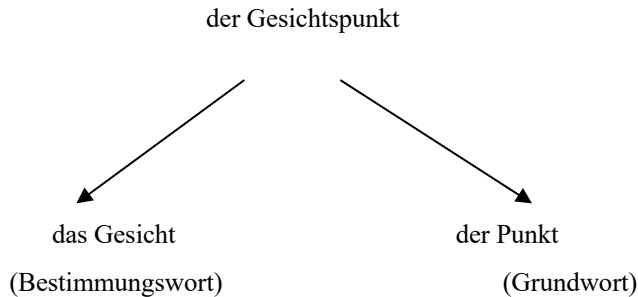
¹⁸ Dies beschränkt sich nur auf deverbativische Substantive, die auf „-el“ gebildet sind. Das Suffix „-el“ als Diminutivmerkmal ist hier nicht eingeschlossen.

¹⁹ Die meisten deverbativischen und deadjektivischen Substantive, die auf „-e“ enden, weisen Femininum auf. Die wenigen Konversionsformen mit dem Suffix „-e“, die sich als neutrale Substantive erkennen lassen, substantivieren lediglich grammatisch den Inhalt des Adjektivs, z.B. das Gute, das Blasse. (Fleischer / Barz 1995: 215f)

Suffix „-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-ei“ usw.²⁰ Man lernt das Genus in diesen Fällen nicht einzeln mit jedem Substantiv, sondern anhand des Ableitungssuffixes.

Bei zusammengesetzten Substantiven richtet sich das Genus nach dem Grundwort. Die Genuszuweisung nach dem „Letzt-Glied-Prinzip“ bei Komposita findet generell keine Abweichungen.

Bsp.:



Allerdings eignet sich dieses Prinzip nicht für die Wortbildung mit „-mut“. Beispiele wie „Schwermut“, „Wehmut“ sind nicht als Komposita anzusehen. Sie sind abgeleitet von „schwermütig“ und „wehmütig“. (Eisenberg 1999: 149)

Neben der Wortbildungsmorphologie kann das Genus der Substantive auch mit Hilfe der Genitivmorpheme zugeordnet werden. In der Genitivmorphologie werden offenbar nur feminine Substantive mit Nullmorphem gebildet. Aufgrund dieser Genitivbildung kann man feststellen, ob das Substantiv dem Femininum angehört oder nicht. Dies ist besonders hilfreich für die Genuszuweisung von Abstrakta, z.B. die Angst → der Angst, die Freude → der Freude.

4.3 Unter semantischem Aspekt

Auf der semantischen Ebene bezieht es sich vornehmlich auf die Personen- und Sachbezeichnungen. Für Personenbezeichnungen hat das Genus im Deutschen die Funktion der Signalisierung des natürlichen Geschlechts. Das natürliche Geschlecht der Verwandtschaftsnamen

²⁰ Das Suffix „-heit“ wurde im Alt- und Mittelhochdeutschen als freies Morphem betrachtet. In der Gegenwartssprache gilt es nur als Suffix. Semantisch ist das Suffix „-keit“ in der Gegenwartssprache als eine Variante von „-heit“ zu betrachten. Etymologisch stammt das Suffix „-schaft“ von dem Verb „schaffen“. Es bezeichnet, wie „-heit“ und „-keit“, immer ein Abstrakta und bildet mit großer Zuverlässigkeit nur feminine Substantive.

und Berufsbezeichnungen²¹ stimmt meistens mit dem grammatischen Geschlecht überein. So ist die Zuweisung des Genus von den jeweiligen Personen- bzw. Berufsbezeichnungen relativ einfach, z.B. der Onkel – die Tante, der Neffe – die Nichte; der Koch – die Köchin, der Verkäufer – die Verkäuferin. Bei den Sachbezeichnungen ist die Genuszuweisung nach Bedeutungen oder Eigenschaften der jeweiligen Sachgruppen geregelt, z.B. Bezeichnungen für Himmelsrichtungen, Wettererscheinungen und alkoholische Getränke weisen meistens Maskulina auf (der Osten, der Föhn, der Champagner, der Wein), die meisten Blumenbezeichnungen und Bezeichnungen für die Kardinalzahlen sind durch Feminina zu kennzeichnen (die Weide, die Rose, die Eins, die Million), Bezeichnungen für Sprachen, Kontinente, Länder und Städte sind im Allgemeinen Neutrum (das Chinesisch(e), das Japanisch(e), das exotische Asien, das große China, das schöne Mallorca, das überbevölkerte Taipei).²² Allerdings trägt die Zuordnung der Bedeutungsgruppen von Substantiven auch nicht viel zur Systematik des Zusammenhangs zwischen Genus und Bedeutung bei, weil das grammatische Geschlecht nicht völlig auf das natürliche Geschlecht zurückgehen kann. Vor allem bei Sachbezeichnungen und Abstrakta gibt es nur wenige Hinweise auf das grammatische Geschlecht, weil sie, anders als die meisten Personen- und Berufsbezeichnungen, allen drei Genera angehören können. Trotz der Abweichungen zeigt die Zuordnung in gewissem Masse die semantischen Leistungen in Teilbereichen. Trotz der Abweichungen zeigt die Zuordnung in gewissem Masse die semantischen Leistungen in Teilbereichen.

5. Fazit

Das deutsche Genus trägt in den meisten Verwendungen keine Bedeutung. Jedoch spielt es wegen der auf ihm basierenden grammatischen Kongruenz mit anderen Satz-elementen eine

²¹ Früher gab es bei neueren Berufsbezeichnungen oft keine entsprechende feminine Form. In solchen Fällen wurde die maskuline Form dafür übernommen. Durch die Einflüsse der Frauenbewegungen in den 70er und frühen 80er Jahren und die weiteren Initiativen zur Förderung der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau in allen Bereichen, einschließlich in der Sprachverwendung, werden immer mehr berufliche Bezeichnungen in femininer Form hervorgehoben, indem eine maskuline Bezeichnung mit der Endung „-in“ oder „-frau“ hinzugefügt wird, z.B. Professorin, Kauffrau.

²² Ortsnamen sind in der Regel Neutra, selbst wenn in Zusammensetzungen das Grundwort ein anderes Genus erhält, z. B. das altertümliche Rothenburg (die Burg). Normalerweise tragen die Ortsnamen keinen Artikel. In Verbindung mit einem Attribut wird der Artikel gefordert.

wichtige Rolle im Deutschen. Da die Genuszuweisung nicht beliebig und willkürlich ist, ist der Erwerb des Genus aufgrund der abweichenden Validität der Genuszuweisungsregeln eine Belastung für die Deutschlernenden. Sprachwissenschaftler haben versucht, Zuordnungsregeln darzustellen und sie zu begründen, wobei sie immer wieder mit 'in der Regel', 'meistens', 'vielfach', 'in bestimmten Fällen' u.a. arbeiten müssen, weil sich immer Ausnahmen finden lassen. So ist bis jetzt kein Versuch, absolut zuverlässige Regeln für die Genuszuordnung herzustellen, gelungen. Offensichtlich ist das Vorkommen der Ausnahmen durch die unsystematische Genuszuweisung bedingt. Dadurch wird die Zuweisung und auch die Verwendung des einfach auf drei grammatische Geschlechter aufgeteilten deutschen Genus erschwert.

Da eine Regularität für die deutsche Genuszuweisung nicht besteht, sollte den Lernenden in Bezug auf das Deutschlernen bewusst gemacht werden, dass die bisher ausgearbeiteten Regeln für die Genuszuordnung, gleich ob aus phonologischer, morphologischer oder semantischer Perspektive, keine absolute Zuverlässigkeit aufweisen. Das bedeutet allerdings nicht, dass solche Regeln dadurch entwertet werden und nicht verwendet werden können. Sie bieten zum Mindesten als Orientierung einen groben Umriss des deutschen Genus und können daher den Erwerb der Genuszuweisung in gewissem Maße erleichtern.

Im Deutschunterricht sollte man sich bei Vermittlung des Genus nicht einfach nur mit dem Darstellen der drei Genera und ihren Beziehungen zu den Nomen und anderen Wortarten befassen. Die Merkmale des deutschen Genus, die meistens auch Störpunkte für die Deutschlernenden beim Erwerb des Genus sind, sollten auch dargelegt werden, damit sich die Lernenden eine Übersicht, wenn auch nur eine grobe, über die Eigenschaften des deutschen Genus verschaffen können. Je nach Merkmal kann ein Schema entwickelt werden, in dem die im Sprachgebrauch häufig verwendeten Substantive mit jeweiligem Genus (Genera) zusammengestellt werden können, um die Lernenden auf die Besonderheiten des deutschen Genus aufmerksam zu machen. Hervorzuheben ist vor allem das Merkmal der „substantivischen Fremd- und Lehnwörter“ im Deutschen, weil immer mehr Wörter infolge der Globalisierung von anderen Sprachen ins Deutsche übernommen werden. Diesen Wörtern muss aufgrund der Genusfestigkeit im Deutschen ein passendes Genus zugeordnet werden. Genuszuordnung von Wörtern, die aus Latein oder Altgriechisch stammen, beruht meistens auf ihrer Suffixbildung und zeigt generell eine gewisse Zuverlässigkeit. Bei anderen Wörtern, insbesondere Wörtern aus englischer Sprache, sind die Zuweisungsregeln hingegen um einiges vielfältiger und komplexer. Weil die neu übernommenen Fremd- und Lehnwörter meistens noch nicht im Nachschlagewörterbuch eingetragen sind und weil es an Systemhaftigkeit für die

Genuszuweisung der Fremd- und Lehnwörter fehlt, ist es zu empfehlen, das Genus der für die Lernenden bedeutenden Fremd- und Lehnwörter klar und deutlich im Unterricht darzustellen. Sinnvoller noch wäre es, zusammen mit den Lernenden grobe Regeln für die Genuszuweisung zu erstellen, statt ihnen die von anderen erarbeiteten Regeln zu geben. Dadurch können die Lernenden die abweichende Validität der deutschen Genuszuweisung bewusst erkennen. Zusätzlich wird dadurch das Erlernen des deutschen Genus erleichtert.

Literaturverzeichnis:

- Albrecht, Ulrike u.a. (2008): *Passwort Deutsch 1*. Stuttgart: Klett.
- Dallapiazza, Rosa-Maria u.a (2002): *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. 1A*. Ismaning: Hueber.
- Drosdowski, Günter (1984) (Hrsg.): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*.
Mannheim: Dudenverl.
- Eisenberg, Peter (1999): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2. Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Eppert, Franz (1996): *Wie brauchbar ist –nis als Genus- und Artikelindikator?* In: *Deutsch als Fremdsprache*. H. 1. S. 15-18.
- Fleischer, Wolfgang / Barz, Irmhild (1995): *Wortbildung der deutschen Gegensprache*.
Tübingen: Niemeyer.
- Funk, Hermann u.a. (2001): *sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche 1*. Berlin:
Langenscheidt.
- Funk, Hermann u.a. (2005): *Studio d. Deutsch als Fremdsprache A1*. Berlin: Cornelsen.
- Grimm, Jacob (1870): *Deutsche Grammatik*. Bd. 1. Hildesheim: Olms.
- Hentschel, Elke / Weyde, Harald (1994): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael / Zubin, David (1983): *Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 11. S. 166-182.
- Köpcke, Klaus-Michael / Zubin, David (1984): *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*. *Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. In: *Linguistische Berichte* 93. S. 26-50.
- Lu, Yi-jun (2006): *Sprachliche Integration der Entlehnungen im Deutschen und im Chinesischen*. In: *Deutsch-taiwanische Hefte*. H. 11. S. 152-180.
- Menzel, Barbara (2003): *Genuserwerb im DaF-Unterricht*. *DaF* 4. S. 233-237.
- Spitz, Erich (1965): *Beitrag zur Genusbestimmung der deutschen Substantive*. In : *Deutsch als Fremdsprache* 2. H. 4. S. 35-43.
- Twain, Mark (1977): *Die schreckliche deutsche Sprache*. In: *Mark Twain. Gesammelte Werke. Bd. 6*. *Bummel durch Europa*.
- Deutsch von Ana Maria Brock. München: Carl Hanser Verl. S. 458.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Bibliographisches

Institut.

Werner, Otmar (1975): *Zum Genus im Deutschen*. In: Deutsche Sprache 1. S. 35-58.

Internetquellen:

López, Justo Fernández (2007): *Genus*.

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/lexikon%20der%20linguistik/g/genus%20%20%20género.htm> 16-01-2008

Neumann, Annette: *Sprachverarbeitung, Genus und Aphasie. Der Einfluss von Genustransparenz auf den Abruf von Genusinformation*.

<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/neumann-annette-2001-04-09/PDF/Neumann.pdf>
17-03-2008

Pittner, Karin: *Genus, Sexus und das Pronomen „wer“*.

http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/karin.Pittner/GenSexPron_wer.pdf 08-03-2008

Gallmann, Peter (1991): *Bezeichnungen für männliche und weibliche Personen*.

http://www.personal.uni-jena.de/~x/gape/Pub/Personen-SprachSp_1991-pdf 25-01-2008
www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel 18-03-2008

中西文禮貌準則分析

古孟玄/ Meng-hsuan Ku

政治大學歐文學程 助理教授

Undergraduate Program in European Languages,
Chengchi University

【摘要】

此研究之兩大目的為：1. 藉由顧曰國 (1990, 1992) 對中文文獻的探討及目前中文禮貌用字的使用情形，說明中文的禮貌現象，2. 比較 Lakoff (1973)、Leech (1983)、顧曰國 (1990, 1992)、徐盛桓 (1992) 所提出之禮貌原則，並就辭彙和會話兩方面提出中文的禮貌原則和西班牙文化之禮貌現象之差異，以及和 Lakoff (1973) 三大原則之對應關係。

【關鍵詞】

中文禮貌現象，禮貌原則，禮貌準則

【Abstract】

There are two purposes served in this paper. First, the author attempts to extend the issues of Chinese politeness discussed on Gu Yueguo's papers in 1990 and 1992. Secondly, with the papers of Lakoff (1973), Leech (1983), Gu Yueguo (1990, 1992) and Xu Shenghuan (1992), the different rules/ maxims of politeness between Chinese and Spanish culture were discussed and contrasted in terms of vocabulary and conversation. The further discussion on the issues of how Lakoff's three rules compared to the Chinese manners was also elaborated in the paper.

【Keywords】

Chinese politeness, rules of politeness, maxims of politeness

Introducción

Las razones de este estudio se pueden desglosar en dos aspectos: a. la larga historia de los términos de cortesía en chino, b. la popularidad del término de “cortesía” hoy día en la lengua china. Estos dos aspectos convergen en la importancia de la cortesía para la lengua y la cultura china, lo que coincide con la imagen cortés de los chinos. Por ello, iniciamos este trabajo desarrollando las máximas de la cortesía en chino.

1.

La transformación de la noción de cortesía en la cultura china y la popularidad del término de “cortesía” en el vocabulario chino

La noción de cortesía dentro de la cultura china tiene una larga historia, aunque su significado ha ido cambiando a lo largo del tiempo¹. La palabra china que corresponde a cortesía es *li* (/lǐ/, 禮) o *limao* (/lǐmào/, 禮貌). “Según la lengua de las inscripciones oraculares de la Dinastía Shang (商, 1562a.C.-1066a.C.), *li* tiene que ver con la ofrenda”, de ahí deducimos que su origen está relacionado con los sacrificios. Además, *li* tiene una referencia doble: “dado que los ritos precisan unas normas y programas fijos, *li* hace referencia a las reglas. Además, dado que un rito requiere solemnidad, *li* se refiere asimismo a la fuerza de la obligatoriedad” (Zhou, 1997: 30).

Li en chino tiene dos significados principales. Al igual que el concepto de cortesía en español, *li* se refiere al acto de respetar. *Mozi*² (墨子) indica que “*li*, quiere decir respeto (禮, 敬也)” (Gu, 1992: 11). Por otro lado, *li* en la antigua China también tiene el significado de reglas para mantener el equilibrio entre todas las clases sociales. *Xunzi*³ (荀子) menciona que la función social de *li* reside en “la

¹ Cfr. Gernet (1999: 86, 95, 96), donde la palabra *li* (/lǐ/, 禮: cortesía) ha sido traducido de diferentes maneras.

² 479a.C.-381a.C., pensador y político chino. La obra *Mozi* fue editada por el mismo señor y sus discípulos. Existen hoy día 53 capítulos.

³ 313a.C.-238a.C., pensador, literato y educador de la escuela confuciana. *Xunzi* además de basarse en el confucianismo, recoge los conceptos de las otras escuelas para formar su propia teoría. La obra *Xunzi* tiene 32 capítulos.

clasificación de la sociedad china” (Gu, 1992: 10). Dado que a través de *li*, la gente reconoce lo que debe y lo que puede hacer o vice versa, lográndose así la armonía de la sociedad.

Hoy día en la cultura china el *li* conserva sólo el significado de respetar a los demás (y rebajarse uno mismo), ya que su otro significado, propio de una sociedad feudal, ha desaparecido. No obstante, de la noción de *li* en la lengua y cultura chinas, se han derivado varios subconceptos sobre el “respeto” y algunas reglas acerca de la expresión de cortesía china.

Los vocablos compuestos por la palabra *li* en chino son numerosos, damos unos ejemplos que se ven con frecuencia en la vida cotidiana (Lee-Wong, 2000: 22):

a. 禮拜 /libài/: servicio religioso; b. 禮賓司 /libīnsī/: Departamento de Protocolo; c. 禮部 /libù/: el Ministerio de Ritos de la China feudal; d. 禮服 /lifú/: ropa de ceremonias; e. 禮記 /lǐjì/: el Libro de Ritos; f. 禮教 /lǐjiào/: la educación ética del Confucianismo o feudal; g. 禮節 /lǐjié/: cortesía, etiqueta, protocolo, ceremonia; h. 禮貌 /lǐmào/: cortesía, comportamiento; i. 禮讓 /lǐràn/: dejar que otro pase primero por cortesía; j. 禮俗 /lǐsú/: etiqueta y costumbres; k. 禮品 /lǐpǐn/: regalo; l. 禮器 /lǐqì/: recipiente para sacrificios.

Dado que la cortesía en la cultura china tiene una larga histórica y una gama amplia de términos, no es de extrañar que se suela decir que “los chino son muy corteses”. Hasta Montesquieu menciona en su obra *De l'esperit de les lleis* que la vida de los chinos está dirigida por los ritos (1993: 210, 212, etc.). Y los mismos chinos también consideran que viven en un país de cortesía.

Los comentarios mencionados anteriormente, nos llevan a plantear una justificación objetiva de la cortesía de la cultura china. Tomando el aspecto de la cortesía verbal como punto de partida, trabajaremos los siguientes temas: origen del concepto de cortesía, las propuestas de cortesía verbal (principios que las componen, condiciones que las rigen, etc.), al final justificamos nuestra propuesta a través de las reglas de cortesía de Lakoff (1973) con el objetivo de examinar las máximas que rigen la cortesía verbal en chino.

2.

Origen del concepto de cortesía: el *principio de cooperación* de Grice (1975)

En una charla en 1967 en la Universidad de Harvard, H. P. Grice propuso el *principio de cooperación* de discurso, indicando que los actos de hablar no consisten en marcadores desconectados sino que se caracterizan por esfuerzos cooperativos. La idea del *principio de cooperación* es que “haces tu contribución conversacional como se requiere, en el escenario donde ocurre, por el objetivo o dirección del intercambio de la conversación en la que estás ocupado” (Grice, 1975: 45).

Según Grice, el *principio de cooperación* abarca cuatro máximas, cada máxima consta a su vez de submáximas más específicas. A continuación desglosamos brevemente las cuatro máximas (Grice, 1967: 45-46; Haverkate, 1994: 44):

I. La máxima de cantidad: proporciona la cantidad de información requerida por el objetivo del intercambio verbal

II. La máxima de calidad: no digas lo que crees que es falso; no digas lo que no puedes probar adecuadamente.

III. La máxima de relación: que las contribuciones conversacionales sean relevantes.

IV. La máxima de modo: se compone de cuatro submáximas: a. evitar usar expresiones oscuras; b. evitar usar expresiones ambiguas; c. evitar prolijidad innecesaria; d. evitar el desorden.

Las máximas de cantidad, calidad y relación tratan del contenido de una conversación, o sea, lo que la gente debe decir. El principio de modo, no obstante, tiene que ver con la manera de hablar.

Asimismo, el mismo autor menciona la *implicatura de conversación no convencional*. Lo cual está relacionado con el *principio de cooperación* en el sentido de que es un fenómeno que surge cuando las máximas del *principio de cooperación* se ven violadas. Una *implicatura de conversación no convencional* puede ser un eufemismo, que tiene otro sentido aparte del literal y está en contra de la “máxima de calidad”; también puede ser un juego de palabras, que tiene un sentido ambiguo y por tanto no corresponde a la “máxima de modo”; etc.

El *principio de cooperación* aporta una explicación en cuanto al uso indirecto de la lengua, donde tiene lugar una *implicatura de conversación no convencional*. Puesto que el *principio de cooperación* “explica cómo es que los hablantes con frecuencia ‘piensan más de lo que dicen’” (Leech, 1983: 9). No obstante, no explica la razón por

la cual los interlocutores actúan en contra de los *principios de cooperación*. Leech cree que, hay casos que debido a la cortesía, los interlocutores, en vez de expresar directamente su idea, hablan sin respetar el *principio de cooperación*⁴.

3. Las propuestas de cortesía verbal

3.1. Las tres reglas de cortesía de Lakoff (1973)

Antes que nada, la autora nos indica que hay dos reglas de competencia pragmática: ser claro y ser cortés. Aunque a veces en una conversación, ser claro quiere decir ser cortés, en la mayoría de los casos, estos dos objetivos son incompatibles.

La regla de ser claro, tal como hemos mencionado, se desglosa en Grice (1967). En cuanto a las reglas de cortesía, Lakoff ha propuesto tres aspectos (Lakoff, 1973: 298; Haverkate, 1994: 16; Alcoba, 2002: 3). Los presentamos a continuación:

I. No coacciones: no impongas tu voluntad al interlocutor.

Esta regla se caracteriza por marcar una distancia entre los interlocutores. Se refiere a pedir permiso al hablar de temas concernientes a los demás, utilizar el modo pasivo o impersonal para no imponer, usar palabras técnicas para que el discurso marche independiente de la emoción, etc. La aplicación de la regla I permite crear una distancia entre el hablante y el oyente.

Lakoff (1973: 305) afirma que las reglas de conversación (la regla de ser claro) pertenecen a esta regla de cortesía, y que, además, las reglas de conversación son subcategorías de las reglas de cortesía.

II. No coartes: ofrece opciones.

Esta regla se caracteriza por mostrar la deferencia para con los interlocutores. Se trata de dejar que el interlocutor elija su opción. Por ejemplo, hablar con evasivas usando eufemismos.

III. Sé amable: haz que tu interlocutor se sienta bien.

⁴ Cfr. Leech (1983: 80-81) ejemplos y explicaciones que ha dado el autor.

Esta regla se caracteriza por expresar la camaradería con los interlocutores. La gama de esta regla abarca desde los nombres, apodos hasta los cumplidos, puesto que el objetivo de esta regla es desarrollar la relación positiva entre el hablante y el oyente.

Tal como hemos visto, la regla I y la III no coexisten debido la divergencia de sus objetivos. La I conduce a una distancia enter los interlocutores, mientras que la III intenta reducir la distancia entre ellos. En cuanto a las regla I y II, y las reglas II y III a veces son compatibles, otras veces no.

Indica la autora que en cada cultura se encuentran las tres reglas propuestas, aunque se diferencie el orden de prioridad. Por ejemplo, en la cultura anglosajona, la regla I es la que prioriza, lo que indica la importancia de no imponer su voluntad al otro. Pero en la sociedad china, reina la regla III, dado que se suelen decir cumplidos para hacer sentirse bien a los interlocutores.

3.2. El *principio de cortesía* de Leech (1983)

Leech está de acuerdo con el *principio de cooperación* que propone Grice (1975), aunque matiza y complementa los aspectos insuficientes de dicha teoría.

Por tanto, nos conviene introducir los comentarios de Leech (1983) acerca de dos aspectos básicos de Grice (1975), ya que las consideraciones de Leech (1983), el *principio de cortesía*, y las de Grice (1975), el *principio de cooperación*, tienen en común el objetivo de trazar unas reglas para el habla; además, el último sirve como plan inicial del primero.

Antes que nada, Leech (1983) ha aclarado que los principios que forman parte del *principio de cooperación* son diferentes de las reglas lingüísticas. Las máximas de esta teoría no condicionan gramaticalmente el uso de una lengua, por tanto, si un interlocutor no habla según las máximas del *principio de cooperación*, no quiere decir que existn problemas con su competencia lingüística, puesto que el *principio de cooperación* no se ve delimitado por el ámbito gramatical, sino que es un marco teórico universal de los actos de habla.

Por consiguiente, acerca del carácter esencial del *principio de cooperación*, indica Leech que la formulación de estos principios se ha basado en la consideración moral o ética. No obstante, si bien “la necesidad de decir la verdad puede ser

considerada como un imperativo moral, la razón de incluirla en una consideración científica es descriptiva más que prescriptiva” (Leech, 1983: 9).

Si consideramos “la función social general de estos dos principios”, encontramos “una relación de compensación (*trade-off*) entre ellos” (Leech, 1983: 82). Por un lado, el *principio de cooperación* interpreta situaciones sólo cuando los interlocutores tienen un objeto en común y, por tanto, son “cooperativos” en una conversación. Por el otro, el *principio de cortesía* que propone Leech (1983) funciona para completar la insuficiencia explicativa del *principio de cooperación*, por ejemplo, en casos en que el interlocutor evita expresar directamente su idea.

Según Leech (1983), el *principio de cortesía* tiene la función de mantener el equilibrio y las relaciones positivas entre la gente de una sociedad. Dicha función garantiza que los interlocutores sean cooperativos en una conversación. Por tanto, el *principio de Cortesía* tienen una fuerza adicional al *principio de cooperación*, y estas dos propuestas son complementarias recíprocamente.

El *principio de cortesía* que propone Leech (1983: 132) consiste en seis máximas:

I. Máxima de tacto. (a) Minimizar el coste del otro; (b) maximizar el beneficio del otro.

Esta máxima se dirige al oyente, en vez de al hablante. Además, es la cortesía más importante en la sociedad anglosajona. La realización de la submáxima (a) consta de dos aspectos: escoger el acto que reduzca al máximo el coste del oyente, y, utilizar en la medida de lo posible un modo más cortés, por ejemplo, en vez de un imperativo, usar una pregunta.

II. Máxima de generosidad. (a) Minimizar el beneficio propio; (b) maximizar el coste propio.

Esta máxima está centrada en el hablante, en vez de en el oyente. La idea de minimizar el beneficio del hablante es hacer una frase más cortés, más fácil para que el oyente acepte una oferta, aunque el objetivo no varíe. Muchas veces, las dos máximas, I y II funcionan juntas en una frase. Es decir, el beneficiar al oyente, supone un coste para el hablante.

III. Máxima de aprobación. (a) Minimizar el desprecio al otro; (b) maximizar el aprecio al otro.

La idea de aprobación implica, antes que nada, la sinceridad como punto de partida. Para evitar el posible conflicto de un desprecio directo, el hablante suele aportar su opinión negativa indirectamente a través de, por ejemplo, una interrogación, o, una referencia no relevante al tema, etc.

IV. Máxima de modestia. (a) Minimizar el aprecio a uno mismo; (b) maximizar el desprecio a uno mismo.

Por un lado, tenemos en cuenta que convencionalmente no se considera pertinente que una persona muestre sus propios méritos. Por otro lado, entre esta máxima y la de aprobación existe la relación de compensación (*trade-off*), ya que se supone que son dos normas complementarias, como la máxima de tacto y de la generosidad.

V. Máxima de acuerdo. (a) Minimizar el desacuerdo con el otro; (b) maximizar el acuerdo con el otro.

Al ser diferente de las cuatro máximas desglosadas, la máxima de acuerdo y la de simpatía se centran tanto en el oyente como en el hablante. La máxima de acuerdo trata de la tendencia de manifestar una opinión idéntica, o suavizar el desacuerdo a través de la decepción o el acuerdo parcial.

VI. Máxima de simpatía. (a) Minimizar la antipatía hacia el otro; (b) maximizar la simpatía hacia el otro.

Esta máxima funciona tanto en situaciones positivas, por ejemplo, expresar las felicitaciones, como en situaciones negativas, por ejemplo, dar el pésame. Se basa, como la máxima de modestia, en la convención social. Es decir, en una ocasión positiva, el interlocutor no pronuncian las palabras como “lo siento”, y viceversa.

En cuanto a la relevancia de las diferentes máximas, la I y la III son más importantes que la II y la IV, ya que la consideración al otro importa más que la consideración propia. Entre las dos submáximas de cada máxima de cortesía, la (a) es más importante que la (b), dado que la cortesía negativa, (evitar desacuerdo) vale más

que la cortesía positiva, (buscar acuerdo) a la hora de conciliar la relación interpersonal en una sociedad. Si bien los dos polos de cada máxima están bien indicados, el hablante ha de tener en cuenta el aspecto dinámico y obedecerlas hasta cierto punto. Ya que, al maximizar o minimizar cualquier de estos actos extremadamente, resulta un desequilibrio en la relación interpersonal que está en contra de la idea original de la propuesta del *principio de cortesía*.

Las observaciones que acabamos de desglosar, encajan y funcionan en una sociedad anglosajona. Conviene indicar el aspecto recapitulatorio en un panorama multicultural: la jerarquía de la importancia de las máximas, depende de la cultura y el contexto donde se ejerce el acto de habla.

Leech (1983: 137) pone como ejemplo a la sociedad japonesa, donde, sobre todo entre las mujeres, la máxima de modestia es más poderosa en el momento de responder un cumplido. Frente a las sociedades anglosajonas, donde los interlocutores anglosajones tienden a aceptar un cumplido, los japoneses suelen rechazarlo.

Consideramos que la costumbre japonesa coincide con la cortesía china, ya que en la cultura china, aceptar un cumplido no está bien visto, además de correr el riesgo de ser criticado por arrogante. Dada la flexibilidad de la jerarquía de relevancia de las máximas y la adecuación dinámica a la situación entre dos submáximas de cada, podemos corroborar su eficacia en otras culturas aparte de la anglosajona.

3.3. Las máximas de cortesía de Gu (1990, 1992)

En Gu (1990) encontramos los conceptos de cortesía en la cultura china, y las máximas según las cuales los chinos expresan verbalmente la cortesía. Gu (1990) indica que la noción esencial de la cortesía china es moral, la cual es anterior y más importante que las reglas de cortesía en China. Según el mismo autor, si un chino no habla con cortesía, padecerá “sanciones sociales”.

Además, de la noción moral provienen los cuatro conceptos de cortesía china de

hoy día⁵: respeto, modestia, actitud hospitalaria, y refinamiento. La cortesía verbal se expresa según dos principios globales: la sinceridad y el equilibrio. El principio de sinceridad conlleva el *continuum* de una conversación, ya que gracias a la sinceridad en el principio de una frase, los interlocutores desarrollarán su interacción. En cuanto al equilibrio, se trata de un acto recíproco entre la gente. Se refiere a recibir un tratamiento de cortesía verbal o no verbal y “devolverlo” en el futuro.

A continuación, presentamos las cinco máximas que ha propuesto Gu (1990, 1992) junto con su denominación en chino, ya que hay casos en que coinciden con las máximas de Leech (1983) (por ejemplo, la máxima de acuerdo) aunque no se correspondan en cuanto al contenido. Las cinco máximas de Gu (1990, 1992) tratan de las normas que rigen verbalmente en la cortesía china:

I. Máxima de desacreditarse uno mismo y elevar al otro (貶己尊人准則).

Cuando se menciona a uno mismo o a algo referente a uno mismo, se tiene que “desacreditar”; al contrario, si menciona al interlocutor, se tiene que “elevar”. Aunque hoy día los jóvenes suelen utilizar tratamientos más neutros, es decir, sin jerarquía de respeto. El siguiente cuadro adaptado y modificado⁶ de la tabla de Gu (1990: 248) presenta ejemplos de uso corriente de esta máxima:

Cuadro n°1: *Ejemplos de los léxicos de la máxima de desacreditarse uno mismo y elevar al otro.*

	Uso de desacreditar a uno mismo	Uso de elevar al otro
Persona	鄙人 (/bǐrén/, persona humilde)	您 (/nín/, usted)
Apellido	敝姓 (/bìxìng/, apellido)	貴姓 (/guìxìng/, apellido)

⁵ En Gu (1990), se refiere a la Republica Popular China a partir de 1949. No obstante, consideramos pertinente mencionar que tanto en China (la Republica de China Popular) como en Taiwán (la Republica de China) los conceptos de cortesía, son diferentes a los de la China antigua, ya que han cambiado, y, han sido influido por la cultura occidental.

⁶ Hemos eliminado los ejemplos obsoletos y menos usuales de “profesión” y de “escuela”, también hemos corregido las erratas en *pinyin* de *zhuózuò* (obra verde) y de *gōngzi* (señorito).

o	humilde)	apreciado)
Opini n	愚見 (/yújiàn/, opinión estúpida)	高見 (/gāojiàn/, opinión apreciada)
Obra	拙作 (/zhuózuò/, obra verde)	大作 (/dàzuò/, gran obra)
Esposa	內助 (/nèizhù/, ayudante interior)	夫人 (/fūrén/, dama)
Hijos	小兒 (/xiǎoér/, hijo humilde), 小犬 (/xiǎoquǎn/, perrito [hijo]) 小女 (/xiǎonǚ/, hija humilde)	公子 (/gōngzi/, señorito) 千金 (/qiānjīn/, mil piezas de oro [hija])
Casa	寒舍 (/hánshè/, casa fría [rústica])	貴府 (/guìfǔ/, mansión apreciada)
Visita	拜訪 (/bàifǎng/, hacer la reverencia para visitar)	賞光 (/shǎngguāng/, prestar la luz [honrar])

En el cuadro nº1 hemos visto la diferencia entre expresar sobre uno mismo o sobre el otro, y la pertenencia a uno o al interlocutor. Los diferentes tratamientos de la misma cosa según su pertenencia, tratan de la idea de humillarse uno mismo y, respetar al otro.

II. Máxima de tratamiento (稱呼準則).

Los tratamientos indican la relación interpersonal en una sociedad, en ellos podemos percibir la relación sutil entre las personas (nivel social, generación, confianza, etc.) según cómo se tratan entre sí. Gu (1992) indica que hay dos tipos de tratamientos:

a. Tratamiento sencillo. Se refiere a palabra/s de un solo concepto, por ejemplo, tratamiento de profesión: profesor, conductor, etc., de parentesco: abuelo, tío, etc. Los tratamientos de profesión no suele utilizarse en los trabajos humildes, ya que en vez de una cortesía, se pueden convertir en un desprecio o un insulto. Los tratamientos de parentesco son muy detallados, se clasifica incluso, por ejemplo, entre las esposas del hermano mayor o del menor. Para mostrar la cortesía, a los parientes de generación mayor (abuelo, tío, etc.) y a los de la misma generación pero mayor de edad que uno mismo (hermano mayor, primo mayor, etc.), no se les suele llamar por sus nombres

sino los tratamientos parientales.

b. Tratamiento combinado. Son los que combinan dos o más conceptos o tratamientos, por ejemplo: viejo (老 /lǎo/) + apellido, o pequeño (小 /xiǎo/) + apellido, etc. Estos tratamientos exclusivamente chinos hacen las relaciones interpersonales más estructuradas. Además de los parientes, se puede ver la relación entre la gente a través de cómo se tratan entre sí.

III. Máxima de ser refinado (文雅準則).

Esta máxima se centra en el uso del léxico; se trata de hacerse sentir bien al interlocutor utilizando las palabras más pertinentes. Indica Gu (1992) que para expresar la cortesía verbal, se tienen que usar palabras elegantes y no palabrotas y usar eufemismos al máximo en vez de expresarse directamente. Nos recuerda el mismo autor que en el uso del eufemismo, al ser igual que el de tratamiento, conviene considerar el contexto de una conversación.

IV. Máxima de acuerdo (求同準則).

Se aplica, sobre todo, en ocasiones en que el interlocutor tiene una opinión discrepante, aunque también encontramos esta máxima a la hora de ofrecer algo, invitar o realizar una petición, etc. Cuando el interlocutor tiene diferente opinión, por ejemplo, para conservar la imagen⁷ del interlocutor, se menciona primero el punto común entre las dos partes, y luego, menciona la diferencia entre sí. Además, Gu (1992) recalca que la máxima de acuerdo funciona en una conversación pero no en una sola oración.

V. La máxima de ética, palabras y comportamiento (德, 言, 行準則).

La denominación de esta máxima proviene tanto de la filosofía confuciana (si un caballero es ético, su temperamento interno se refleja en las palabras) (Gu, 1992: 14),

⁷ En este caso, la noción de imagen conlleva un valor positivo correspondiente al nivel social de una persona (Gu, 1992: 13). Cfr. Hsien, Chin Hu (1944) "The Chinese concept of face", *American Anthropologist*, 46: 45-55; Lee-Wong, Song Mei (2000), "Politeness and face in Chinese culture", Frankfurt, Peter Lang, para más referencia del concepto de imagen en la cultura china.

como de *Los Rituales*⁸ (para un caballero es vergonzoso hablar sin ética, es vergonzoso tener ética sin llevarla a la práctica). Por tanto, los tres elementos: la ética, las palabras y el comportamiento forman una máxima para la cortesía china.

Por otro lado, esta máxima consiste en dos submáximas modificadas de la máxima de tacto y de generosidad de Leech (1983). He aquí las dos máximas modificadas (Gu, 1990: 245; 1992: 15):

- a. Máxima de tacto (lo impositivo)
 - (i) A nivel de motivo: minimizar el coste del otro
 - (ii) A nivel de conversación: maximizar el beneficio del otro
- b. Máxima de generosidad (lo comisivo)
 - (i) A nivel de motivo: maximizar el beneficio del otro
 - (ii) A nivel de conversación: minimizar el coste propio

A diferencia que las máximas propuestas por Leech (1983), quien centra la máxima de tacto en el oyente y la máxima de generosidad en el hablante, Gu (1990, 1992) clasifica, en cada máxima, el nivel de motivo y el de conversación.

Las submáximas de Gu (1990, 1992) han reflejado, además del uso de la lengua, el motivo del hablante. De ahí, podemos percibir la relación sutil entre el motivo y la expresión verbal en la cultura china: el aspecto del motivo está a favor del oyente, mientras que la expresión verbal está a favor del hablante para que el oyente acepte una oferta.

Gu (1990, 1992) nos ha aportado un panorama general de las máximas de la cortesía verbal en chino. Al revisar su propuesta, nos gustaría indicar unos aspectos que a nuestro parecer, resultan más claros:

- a. La mezcla del nivel léxico con el nivel conversacional. Las tres primeras máximas tratan del uso de las palabras corteses, mientras las dos últimas máximas tratan del uso a nivel conversacional.

⁸ Libro ritual de la Antigua China. Consiste en 49 secciones, editadas durante la Dinastía Han del Oeste (206 a.C.-9 d.C.) por Dai Shen.

- b. Los conflictos entre las máximas. Ha de explicitar más el uso de algunas máximas para evitar el posible conflicto entre sí. Por ejemplo, el uso de apodo de la máxima de tratamiento puede ser un nombre peyorativo, que está en contra de la máxima de elevar al otro.

3.4. La propuesta general de cortesía de Xu (1992)

Básandose en el *principio de cortesía* de Leech (1983), Xu (1992) propone un modelo modificado, que se puede desglosar en dos aspectos, debajo de los cuales se encuentran unas máximas y submáximas (Xu, 1992: 4):

I. Fomentar la relación entre los interlocutores.

- a. Tener precaución por parte del hablante. Por un lado, sólo dice las palabras que encajan bien con la calidad y nivel social de uno mismo. Por otro lado, las palabras referidas al hablante mismo suelen ser modestas.

- b. Mostrar respeto para con el oyente. Por un lado, sólo dice las palabras que encajan bien con la calidad y nivel social del oyente. Por otro lado, las palabras hacia el oyente suelen ser respetuosas o corteses.

- c. Ser considerado con la tercera parte. Teniendo en cuenta la tercera parte referente a la conversación o presente, no dice las palabras que afecten a su calidad y nivel social, sino sólo aquellas adecuadas.

II. Usar la estrategia de cortesía.

Xu (1992) aplica la noción de “positivo” y “negativo” de Brown y Levinson, clasifica la estrategia de cortesía en positiva y negativa:

- a. La estrategia positiva. Se trata de decir las palabras modestas, respetuosas o corteses en ocasiones adecuadas. Xu menciona las palabras de Liu (1987), “Las que benefician más, dan más opción, o más indirectas al oyente (y a la tercera parte) son más corteses; en cuanto al tema que beneficia hacia al oyente, las palabras más directas resultan más corteses (Xu, 1992: 6)”.

- b. La estrategia negativa. La idea es utilizar palabras neutras entre los dos polos extremos: aprobación y crítica; acuerdo y desacuerdo; coincidencia y discrepancia; bien y mal; beneficio y coste; respeto e invasión, etc. Trata de evitar las palabras

drásticas en los dos polos, sobre todo, las negativas.

A nuestro parecer, la propuesta de Xu (1992) es muy general. Sirve como unos principios en los actos de habla, no obstante, no funciona como máximas en el momento concreto de mostrar la cortesía. Este autor ha mencionado, además, una categoría sobre la tercera parte en una conversación, que también recoge Leech (1983) aunque éste no ha recalcado este aspecto.

Cuadro nº2: *Comparación de las reglas de Lakoff (1973), las máximas de Leech (1983), las máximas de Gu (1990, 1992) y la propuesta de Xu (1992).*

	Lakoff (1973)	Leech (1983)	Gu (1990, 1992)	Xu (1992)
Objeto de estudio	La cortesía verbal universal	La cortesía verbal en inglés	La cortesía verbal en chino	La cortesía verbal en chino
Característica de la cortesía	Descriptiva	Descriptiva	Prescriptiva	Prescriptiva
Principal teoría partida referente al acto de habla	Grice (1975)	Austin (1962) Searle (1969) Grice (1975)	Leech (1983)	Leech (1983)

<p>Contenido de la propuesta</p>	<p>I.No coacciones II. No coartes III. Sé amable</p>	<p>I. Máxima de tacto II. Máxima de generosidad III. Máxima de aprobación IV. Máxima de modestia V. Máxima de acuerdo VI. Máxima de simpatía</p>	<p>I. Máxima de desacreditarse uno mismo y elevar al otro (貶己尊人準則) II. Máxima de tratamiento (稱呼準則) III. Máxima de ser refinado (文雅準則) IV. Máxima de acuerdo (求同準則) V. Máxima de ética, palabras y comportamiento (德, 言, 行準則)</p>	<p>I. Desarrollar la relación entre los interlocutores: a. Por parte del hablante b. Por parte del oyente c. Por parte de la tercera parte II. Usar las estrategia de cortesía: a. Cortesía positiva b. Cotesía negativa</p>
----------------------------------	--	--	---	--

3.5. Propuesta de la cortesía verbal en chino

A continuación, presentamos nuestra propuesta de cortesía verbal en chino. Hemos seguido la clasificación de Leech (1983), dada su característica de ser universal y general, y hemos recogido las nociones de Gu (1990, 1992) y Xu (1992), porque recopilan los aspectos de cortesía verbal en chino.

En primer lugar, hemos de recordar que la cortesía verbal en chino es un acto de habla moral, o sea, una persona china lo dirá así por la norma social y al contrario, no realizarla, supondrá recibir la sanción social. En segundo lugar, la cortesía verbal en chino implica una característica de *a priori*, es decir, prescriptiva. Consiste en las máximas consideradas pertinentes para disminuir la fricción interpersonal y

desarrollar la armonía social. A nuestro parecer, su característica puede provenir de la historia, puesto que el sentido original de cortesía en chino son reglas para realizar una ofrenda.

Nuestra propuesta se puede desglosar en dos aspectos: 1. la cortesía a nivel léxico; 2. la cortesía a nivel conversacional. Tenemos en cuenta que la utilización de las máximas de la cortesía verbal en chino se ve condicionada por los siguientes factores: 1. el contexto de la conversación; 2. la intención del hablante; 3. la calidad y el nivel social de sus interlocutores; 4. la relación entre los interlocutores. Si bien los primeros dos factores son universales en las culturas, el tercer y el cuarto aspecto resultan muy autóctonos de la sociedad china.

A continuación vemos las máximas que componen la cortesía verbal en chino. Al final de los subapartados justificamos la cortesía verbal en chino según la propuesta de Lakoff (1973). Además, en la exposición de cada máxima de estos dos aspectos, hemos incluido un breve comentario haciendo referencia a la cortesía verbal en castellano.

3.5.1. El aspecto léxico

Referente al aspecto léxico, hemos recogido la propuesta de Gu (1990, 1992), que nos ha aportado una abundancia de ejemplos. La desglosamos en tres máximas:

I. Máxima de desacreditarse uno mismo y elevar al otro.

Se trata de aplicar los modificadores o términos humildes para referirse a uno mismo o a la pertenencia de uno mismo, y usar los modificadores o términos nobles para indicar al otro o la pertenencia al otro (cfr. ejemplos en cuadro nº1).

Esta máxima no se encuentra en la cortesía verbal en español, aunque en la cultura española hay uso de respeto como por ejemplo, “usted”, pero no se da la costumbre de desacreditarse uno mismo.

II. Máxima de tratamientos en chino.

Los tratamientos sencillos y los combinados, tanto para los parientes como para cualquier oyente, nos permiten mostrar cortesía, en vez de llamar directamente por su nombre, dado que esto último se considera descortés en chino.

Si bien existen los tratamientos en castellano, la clasificación y su uso son diferentes del chino.

III. Máxima de usar palabras refinadas.

Se refiere a tener precaución al escoger las palabras, ya que, para expresar una misma idea, siempre hay varios términos. Pero no todas las palabras suenan igual de bien. Consideramos que esta máxima resulta más universal que las dos primeras expuestas.

Estas tres máximas mencionadas, tratan uniformemente de mostrar un tratamiento positivo al oyente. Es decir, se corresponden con la tercera regla de Lakoff (1973): sé amable, haz sentirse bien al oyente.

3.5.2. El aspecto conversacional

En cuanto al nivel conversacional de la cortesía verbal en chino, hemos recogido los conceptos de los tres autores estudiados. Si bien seguimos el modelo de Leech (1983), hemos ajustado la jerarquía de la importancia de las máximas y hemos modificado las submáximas de cada máxima. Aunque las dos primeras máximas son típicas del chino y el resto de ellas tienen más o menos la misma importancia.

Hemos clasificado en cada máxima, dos submáximas: a nivel de motivo y a nivel de conversación. Al recalcar el nivel de motivo frente al conversacional, nos referimos a la intención de eliminar el posible resultado de descortesía. El hecho de expresar la cortesía a través del uso de la lengua, es el nivel conversacional.

Además, consideramos que nos permite utilizar los términos “minimizar” o “maximizar” en el aspecto del motivo, pero no en el de una conversación, ya que por un lado, resultaría demasiado vaga una oración que llegue a lo extremo, por otro, en el chino rige siempre la calidad de los interlocutores y su nivel social cuando uno habla.

A continuación, presentamos las seis máximas de cortesía verbal en chino:

I. Máxima de modestia. A nivel de motivo: minimizar el aprecio a uno mismo; a nivel de conversación: despreciar a uno mismo.

Es la máxima que rige más la cortesía verbal en chino. Se trata de *la pareja*

*adyacente*⁹ de un cumplido; ante un cumplido, los chinos suelen negarlo y despreciarse a sí en vez de aceptarlo como en la cultura occidental. Por ejemplo:

(1) A: 這裙子真漂亮，顏色很特殊。

[¡Qué falda tan bonita! El color es muy especial.]

(2) B: 沒什麼，便宜東西。

[No hay para tanto, es una cosita barata.]

B ha sido modesta negando a el cumplido de A. Si B contestara una cosa contraria, se consideraría arrogante y poco cortés. El fenómeno de humillarse es muy común en la cultura china, aunque en la española es común sólo en el campo y entre la gente mayor.

II. Máxima de aprobación. A nivel de motivo: minimizar el desprecio al otro; a nivel de conversación: apreciar al otro.

Es el segundo fenómeno cortés más popular en la cortesía en chino. Aunque la aprobación y la modestia son bilaterales, la máxima de aprobación no es tan exigente como la de modestia.

Al ser diferente que el uso en español, los cumplidos suelen expresarse a través de descripciones más exactas. Por ejemplo:

(3) A: 你真漂亮。

[¡Qué guapa eres/ estás!]

(4) A: 你真有氣質。

[¡Qué elegante eres!]

(5) A: 你的眼睛好大。

[Tienes los ojos muy grandes.]

Los tres ejemplos (3), (4) y (5) son cumplidos referentes a la belleza de las mujeres en chino. El (3) es una descripción general, no se usa tanto en chino, aunque

⁹ Cfr. Haverkate (1994: 71, 72) en cuanto a su definición.

corresponde con el uso en castellano. En cambio, el (4) y el (5) son cumplidos más específicos, se usan más en chino, pero no son tan comunes en castellano.

III. Máxima de acuerdo. A nivel de motivo: minimizar el desacuerdo entre uno mismo y el otro; a nivel de conversación: llegar a un acuerdo entre uno mismo y el otro.

En una conversación de intercambio de opiniones, un hablante chino no suele rechazar las propuestas del otro. Cuando hay una divergencia de opiniones, el hablante no suele proponer su opinión opuesta, *la pareja adyacente* en este caso será aportar una solución neutra. Si bien la intervención es diferente que la del otro, uno suele aceptar la idea del otro primero, y luego opinar sobre la suya. Un ejemplo de “acuerdo” según la cortesía en chino puede ser el siguiente:

(6) A: 這個計畫要盡快實施才好。

[Será conveniente poner en marcha este plan.]

(7) B: 目前我們還有更重要的計畫要實施。

[De momento tenemos otro proyecto más importante por realizar.]

Tal como hemos visto, de hecho A y B tienen opiniones diferentes acerca de realizar un plan. B no está de acuerdo con A pero no ha pronunciado su idea opuesta, sino que ha aportado una solución neutra. Es decir, B no ha dicho si está o no de acuerdo con A.

Suponemos que los españoles expresan directamente su opinión, ya que la manera china quedaría como una respuesta confusa en una conversación.

IV. Máxima de simpatía. A nivel de motivo: minimizar la antipatía entre uno mismo y el otro; a nivel conversacional: aumentar la simpatía entre uno mismo y el otro.

Esta máxima abarca dos situaciones principales: las positivas, (las felicitaciones) las negativas (los pésames).

Las felicitaciones se utilizan mucho, por ejemplo, en una fiesta de cumpleaños, en una boda, durante las fiestas como el Año Nuevo Chino. No obstante, hoy día los

pésames en chino no se suelen pronunciar directamente, aunque sí que existía esta expresión (節哀 /jīe āi/: ahorre su tristeza) a lo largo de la historia. Hoy en día los chinos expresan los pésames haciendo referencia a otros temas, por ejemplo, preguntar al interlocutar si necesita ayuda, o cómo se encuentra, etc.

De ahí que si un chino no dice “¡Jesús!” o “¡Salud!”, etc., cuando otro estornude, o “Lo siento.” cuando ocurre algo negativo; esto es porque en su cultura se dan los pésames de otra manera que en la española.

V. Máxima de tacto. A nivel de motivo: minimizar el coste al otro; a nivel de conversación: beneficiar al otro.

Estamos de acuerdo con la máxima de tacto modificada por Gu (1990, 1992). Este autor ha reclasificado la prioridad de las dos submáximas de Leech (1983) en el nivel motivo y el nivel conversacional.

Esta máxima es bastante universal en los casos impositivos, por ejemplo, pedir, preguntar, ofrecer, etc., estas transacciones interpersonales son similares en chino y en español.

VI. Máxima de generosidad. A nivel de motivo: maximizar el beneficio al otro; a nivel de conversación: reducir el coste a uno mismo.

Esta máxima que hemos propuesto también es la modificada por Gu (1990, 1992). Este autor ha modificado el aspecto centrado en el hablante de Leech (1983) para centrarse en el oyente a nivel de motivo y en el hablante a nivel conversacional. Su idea es facilitar que el oyente acepte una oferta, ya que el hablante ha mencionado el poco coste que le ha supuesto. Por ejemplo:

(6) A: 我要去超市，要不要幫你帶點東西？

[¿Voy para el supermercado, te traigo algo?]

(7) B: 不用了，太麻煩你了。

[No hace falta, prefiero no molestarte.]

(8) A: 一點都不麻煩，我本來就是要去的。

[No es nada de molestia, voy igualmente.]

En (8) A ha contestado que no es nada de molestia, lo cual indica que le gustaría ayudar a B y que no le cuesta nada hacerle este favor. Dicha manera de mostrar la generosidad es típica del chino aunque de hecho cualquier favor resulte un coste para el benefactor.

Si uno no tuviera en cuenta la máxima de generosidad del chino, no podría comprender la bondad que quiere ofrecer el hablante. Si el hablante A fuera un español, es más seguro que diría “De acuerdo.”, en vez de insistir en la oferta.

Al examinar estas seis máximas propuestas, descubrimos que se trata de la tercera regla de cortesía de Lakoff (1973): sé amable; aunque las máximas de acuerdo y la de simpatía son mixtas con la segunda regla de esta autora: no coartes; dar opciones.

La máxima de acuerdo tiene como objetivo minimizar el desacuerdo entre los interlocutores. Por tanto, cuando uno tiene una opinión opuesta a la del otro, un chino no suele rechazar a su interlocutor directamente. Lo que por un lado hace sentirse bien al oyente, por el otro, aporta opción al otro.

En cuanto a la máxima de simpatía en la cortesía verbal en chino también rige un acto de habla que consiste en ser amable y dar opción al oyente. Sobre todo el uso de eufemismos para dar los pésames, se corresponde con la propuesta de Lakoff (1973: 300-301) de mostrar el respeto evitando explicitar el tema negativo.

Cuadro nº3: *Propuesta de las máximas de la cortesía verbal en chino y su correspondencia con las reglas de cortesía de Lakoff (1973)*

	Máximas de la cortesía verbal en chino	Correspondencia con las reglas de cortesía de Lakoff (1973)
Aspecto léxico	I. Máxima de desacreditarse uno mismo y elevar al otro.	Regla III.
	II. Máxima de tratamientos en chino.	Regla III.
	III. Máxima de usar palabras refinadas.	Regla III.
Aspecto conversacional	I. Máxima de modestia. A nivel de motivo: minimizar el aprecio a uno mismo; a nivel de conversación: despreciar a uno mismo.	Regla III.
	II. Máxima de aprobación. A nivel de motivo: minimizar el desprecio al otro; a nivel de conversación: apreciar al otro.	Regla III.
	III. Máxima de acuerdo. A nivel de motivo: minimizar el desacuerdo entre uno mismo y el otro; a nivel conversacional: llegar a un acuerdo entre uno mismo y el otro.	Regla III. + Regla II.
	IV. Máxima de simpatía. A nivel de motivo: minimizar la antipatía entre uno mismo y el otro; a nivel conversacional: aumentar la simpatía entre uno mismo y el otro.	Regla III. + Regla II.
	V. Máxima de tacto. A nivel de motivo: minimizar el coste al otro; a nivel de conversación: beneficiar al otro.	Regla III.
	VI. Máxima de generosidad. A nivel de motivo: maximizar el beneficio al otro; a nivel conversacional: reducir el coste a uno mismo.	Regla III.

Conclusión

A lo largo de nuestro trabajo, hemos concluido que la cortesía verbal en chino se basa en la conciencia moral y que son reglas prescriptivas. Se componen del aspecto léxico y del conversacional. Además una expresión cortés se ve regida por varios factores (cfr. 3.5). Por tanto, consideramos que un acto de cortesía verbal puede contener un motivo ideal como por ejemplo maximizar el beneficio al oyente o minimizar el coste al hablante, pero estará condicionado al verbalizarse.

La cortesía verbal en chino consiste en la intención de ser amable con el oyente, hacerle sentirse bien. Debido al uso de la regla de Lakoff (1973) que se caracteriza por ser un acto positivo, frente a la primera regla (no coacciones) y la segunda (no coartes) que son negativas, da la impresión convencional de que los chinos son muy corteses. Por tanto, más que elogiarles por ser corteses, nos parece más objetivo y pertinente concluir que “los chinos suelen ser amables e intentar hacer que su oyente se sienta bien” .

Además, en el subapartado 3.5. hemos visto la discrepancia entre nuestra propuesta de cortesía verbal con la costumbre española. Ser amable con el oyente, no siempre supone que éste se sienta bien, puesto que es más seguro que una persona de diferente cultura se sientará confusa al enfrentarse a un enunciado o una respuesta improvisada, aunque el hablante esté mostrando la mayor cortesía posible.

引用書目

- 周何 (1997), 〈禮的起源〉, 《國文天地》, 12/12, 28-32 頁。
- 徐盛桓 (1992), 〈禮貌原則新擬〉, 《外語學刊 (黑龍江大學學報)》, 2, 1-7 頁。
- 顧曰國(1992), 〈禮貌, 語用與文化〉, 《外語教學與研究》, 4, 10-17 頁。
- 顧曰國, (1990), “Politeness phenomena in modern Chinese”, *Journal of pragmatics*, 14, 237-257.
- Alcoba, S. (2002), “Internet, cortesía y variantes del español”, conferencia en *II Congreso Brasileiro de Hispanistas, Actas*, 8-10 de Octubre de 2002.
- Gernet, J. (1999), *El Mundo Chino*, Barcelona: Crítica (trad. española de Dolors Folch).
- Grice, H. (1975), “Logic and conversation”, en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Speech Acts*, Orlando: Academic Press.
- Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid: Gredos.
- Lakoff, R. (1973), “The logic of politeness; or, minding your p’ s and q’ s”, *Papers from the Ninth Regional Meeting*, Chicago Linguistic Society, 292-305.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*, New York: Longman.
- Lee-Wong, Song Mei (2000). *Politeness and face in Chinese culture*, Frankfurt: Peter Lang.