

淡江外語論叢 June 2010 No. 15

目 錄

- 〈托斯卡尼艷陽下〉書中對地方與自我的追求
..... 黃永裕 1
- 信與不信，由你：查克斯·恩達《紅色之心》之相像／
相異知識（信仰）本體模式
..... 黃雅芬 25
- 在《荒屋》當中被模糊化的貧民窟
..... 陳潔晞 50
- 西文廣告用語之教學應用研究：運用「概念圖」提升學生
學習效果
..... 張茂椿、裴兆璞 76
- 多媒體學習環境融入法語聽力教學對學習動機之研究
..... 黃彬茹 98
- 台湾における日本語学習の動機づけと大学の成績との関係
—好成績取得者の動機づけタイプの探索—
..... 堀越和男 123
- Постсоветская Россия в творчестве В.О.Пелевина
..... П.Б.Котикова 141

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА
ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ
ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)
..... Л.Н. Красильников 151

ПРЕПОДАВАНИЕ «БАНАЛЬНЫХ» ГРАММАТИЧЕСКИХ
ТЕМ В ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ
КАТЕГОРИЯМИ
..... 賴斯卡列娃 164

意識型態的莫斯科：布爾加科夫作品中的二〇年代莫斯科象
..... 蘇淑燕 188

〈本期送審論文共 14 篇， 8 篇獲推薦，6 篇未獲推薦〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 15

CONTENTS

No. 15 June 2010

The Quest for Place and Identity in <i>Under the Tuscan Sun</i>	Yung-yu Huang	1
To Believe or Not to: The Resemblances and the Differences of Epistemic Mode of Being in Zakes Mda's <i>The Heart of Redness</i>	Ya fen Huang	25
The Blurred Slum in <i>Bleak House</i>	Chieh-Shi Chen	50
Enhance Spanish Language Learning with Commercial Terminologies and Concept Maps	Mauh-Tsun Chang / David Chau-Pu Pei	76
The study of French listening comprehension teaching: The motivation of learners in multimedia environment	Bin-Ru Hwang	98
The Relationship between the Motivations of Learning Japanese and the Results in Universities in Taiwan On the Types of Motivations that can Obtain Good Results	Kazuo Horikoshi	123
Post-soviet Russia in Pelevin's Works	Kotikova P.B.	141

Conversation(Advanced Level):Importance of visualaid	L.Krassilnikov	151
Teaching of “banal” grammatical themes in their interrelation with lexical categories	Elena Laskareva	164
The image of Moscow in the 1920s in M. Bulgakov’s works	Shwu-yann Su	188

淡江外語論叢

第15期 2010年 6月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.15, June 2010

淡江大學外國語文學院 發行

Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

發行人/Publisher: 宋美璿/ Mei-hwa Sung

主編/Chief Editor: 林盛彬/ Sheng-bin Lin

編輯委員/Editors: 薛玉政/ Yu-cheng Sieh、邱彥彬/ Yen-bin Chiou

林盛彬/ Sheng-bin Lin、杜東璿/ Regina Tu

吳錫德/ Hsi-deh Wu、阮若缺/ Rachel Juan

張秀娟/ Hsiu-chuan Chang、張善禮/ San-lii Chang

曾秋桂/ Chiu-kuei Tseng、賴錦雀/ Jiin-chiueh Lai

張慶國/ Ching-gwo Chang、王愛末/ Ay-moh Wang

執行秘書/Executive Secretary: 阮劍宜/ Chien-yi Juan

編輯助理/Editorial Assistant: 張育淋/ Yu-lin Chang

地址: 25137台北縣淡水鎮英專路151號

淡江大學外國語文學院

電話: 886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱: jtsfee@staff.tku.edu.tw

版權所有 未經同意不得轉載或翻譯

Address: Tamkang University

College of Foreign Languages and Literatures

151 Ying-chuan Road, Tamsui, Taipei County, Taiwan 25137, R.O.C.

Tel: 886-2-2621 5656 ext.2558 886-2-2622-4593

E-Mail: jtsfee@staff.tku.edu.tw

All rights reserved. Reprint and translation rights must be obtained by writing to the address above.

ISSN 1562-7675

〈托斯卡尼艷陽下〉書中對地方與自我的追求

黃永裕 / Yung-yu Huang

淡江大學英國語文學系 副教授

Department of English, Tamkang University

【摘要】

面對工作壓力和婚姻挫折，如何找到安身立命的處所，正是〈托斯卡尼艷陽下〉描繪的過程。梅耶思是詩人作家兼大學教授，住在舊金山，卻到義大利鄉下買一棟百年古厝，看似突發奇想，實為一段療傷止痛的追尋過程；在文明與荒野的中間地帶，過著梭羅式的邊界生活。本文先從生態批評與道家思想的角度，釐清在地感、邊界生活和人與自然之關係；探討作者如何跳脫個人困境，追求地方歸屬感與自我定位，以中庸之道進入天、地、人合一的生活境界。

【關鍵詞】

在地感、自我、生態批評、邊界生活、平衡、天地人合一

【Abstract】

How an urbanite responds to the impact of stressful workload and marital setback is portrayed in Frances Mayes's *Under the Tuscan Sun* as a therapeutic process for the rehabilitation of personal integrity. As a professor and writer living in San Francisco, Mayes intends to buy a century-old house in Italy. It proves to be a fruitful venture for her to achieve equilibrium between mind and body by living a border life in the middle landscape between civilization and wilderness. With a basic account of the concepts of sense of place, border life, and man-nature relationship, this paper explores the process of Mayes's quest for place and identity.

【Keywords】

sense of place, identity, ecocriticism, border life, equilibrium, unification of heaven, earth and humanity

I. Introduction

Right at the outset of *Under the Tuscan Sun* the narrator makes a straightforward announcement, “I am about to buy a house in a foreign country. A house with the beautiful name of Bramasole.... Bramasole: from *bramare*, to yearn for, and *sole*, sun: something that yearns for the sun, and yes, I do” (5). Such a beginning sounds like an inner voice uttered from the dark corner of a suppressed heart; it also conveys a ring of heartfelt invitation to the reader to participate in a fabulous journey to an exotic country. This is the strategy adopted by Frances Mayes, the writer and supposedly the narrator of the memoir. As a professor and writer living in San Francisco, Mayes successfully stirs up our curiosity about her whim of buying a house in Italy. We soon find it irresistible to join the writer to uncover the mystery of an ancient house and share the sensuous feasts of living a simple life close to nature.

Part of the reason why Mayes yearns for a house in Italy lies in the balance she can achieve to rejuvenate her hectic life in America. “Spending time here,” as she puts it, “lets me escape the craziness and violence and downright surreal aspects of America and my own overscheduled life” (93). On the other hand, that she has just ended a long marriage and is establishing a new relationship may account for the urgency of her “house quest.” She asserts that “the house is a metaphor for the self” and that she would manage to forge a “new identity” (17). She remembers dreaming over Bachelard’s *The Poetics of Space*, and the philosopher’s words are echoing in her ears when she writes about “the house as a ‘tool for analysis’ of the human soul” (103). Like most southerners of the United States, Mayes is convinced that they have a gene “that causes them to believe that place is fate. Where you are is who you are.... Never casual, the choice of place is the choice of something you crave” (104). It is this deep-rooted sense of place that permeates throughout the book and invites our investigation from the perspectives of ecocriticism and Chinese Daoism.

This paper starts with a basic account of ecocritical and Daoist discourses on sense of place and human-nature relationship. Some major ideas—Henry David Thoreau’s border life, Yi-Fu Tuan’s middle landscape, and Andy Fisher’s experiential approach--will serve as the critical framework for our elaboration of Mayes’s determination to spend four years on the renovation of a century-old house in the

countryside of Italy. I will examine what factors lead Mayes to buy a house in Italy, why the house restoration project is intertwined with her quest for place and identity, and how she exemplifies Fisher's experiential approach to the solution of her existential plight. The conclusion will be reached with the completion of her quest, along with her final recognition of a proper stance of living.

II. Thoreau's Sense of Place and Border Life

Many readers, especially those working hard to scrape a living in the city, are fascinated by the simple life described in Henry David Thoreau's *Walden*. Some may start dreaming about the feasibility of personally experiencing Thoreau's way of life, while others may raise the frequently asked question about why he decided to live in the woods. In the chapter titled "Where I Lived, and What I Lived For," Thoreau explicitly gives the answer: "I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and see if I could not learn what it had to teach, and not, when I came to die, discover that I had not lived" (67). On the surface, that Thoreau attempted to live purposefully at Walden Pond proved to be a fruitful experiment with the publication of *Walden* and other essays on his life during that period. But throughout his writing Thoreau endeavors to reiterate the significance and possibility of living an authentic life, a lifestyle that focuses more on spiritual elevation than on material satisfaction. This attitude is similar to one of the fundamental concerns of existentialists—what it means to exist. Moreover, Thoreau never hesitates to reveal his sense of place and his insistence on the pursuit of a simple and comfortable way of life.

A sense of place, according to Neil Evernden, is "a sense of knowing and of being a part of a particular place. There's nothing very mysterious about this—it's just what it feels like to be home, to experience a sense of light or of smell that is inexplicably 'right'" (100). Yi-Fu Tuan also asserts that "[p]laces are centers of felt value where biological needs, such as those for food, water, rest, and procreation, are satisfied" (1977: 4). Tuan's description refers to one's experiential accumulation of intimate and progressive encounters with the familiar places where he or she has resided since childhood. Similarly, believing that "there is some connection between the individual and his particular place," Evernden cites Paul Shepard's idea in these words—"knowing who you are is impossible without knowing where you are from"

(101). Both Tuan and Evernden point out the intrinsic close tie between the context of place and the formation of identity. In other words, the external landscape of place plays a crucial role in the forging of one's internal mindscape. This interrelatedness between place and identity serves as the cornerstone for our analysis of the experimental choices of Thoreau and Mayes.

Walden Pond serves for Thoreau as a temporary retreat from society; living there enables him to enjoy a close contact with nature. In addition to living a deliberate life, he strives to achieve a state of equilibrium between the worldly concerns of human civilization and the pristine freedom of natural wildness. His personal contact with nature, together with his enunciation of sense of place, is precisely delineated in "Walking." The beginning sentence of the essay forcefully declares his purpose, "I wish to speak a word for Nature, for absolute freedom and wildness, as contrasted with a freedom and culture merely civil" (592). Thoreau further illuminates his belief that he cannot preserve his health and spirits unless he spends four hours a day "sauntering through the woods and over the hills and fields absolutely free from all worldly engagements" (594-95). Only in the afternoon walk can he "forget [his] morning occupation, and [his] obligations to society" (597). The next step is to determine where he will walk. "I will walk into the southwest or west. Eastward I go only by force; but westward I go free. . . . Let me live where I will, on this side is the city, on that the wilderness, and ever I am leaving the city more and more, and withdrawing into the wilderness" (603). Having identified the West with the Wild, Thoreau further asserts "that in Wildness is the preservation of the world" (609). This statement advocates the importance of freedom and wildness which can be felt only by sauntering from the city into the wilderness.

But what actually constitutes the boundary of the city and the wilderness?

Roderick Nash provides a seemingly clear-cut proposition:

A possible solution to the problem is the conception of a spectrum of conditions or environments ranging from the purely wild on the one end to the purely civilized on the other—from the primeval to the paved. . . . In the middle portions of the spectrum is the rural or pastoral environment (the ploughed) that represents a balance of the forces of nature and man. (6)

Nash's explanation serves as a simple standpoint for us to understand Thoreau's

choice of building a cabin on the shore of Walden Pond as a residence and his attempt to strike a balance between society and nature. It is definitely mistaken to see Thoreau as a hermit living in seclusion at Walden and isolating himself from society. When he writes that “all good things are wild and free” (Thoreau 1977: 618), he intends to praise the “vast, savage, howling mother of ours, Nature, lying all around, with such beauty, and such affection for her children, as the leopard; and yet we are so early weaned from her breast to society, to that culture which is exclusively an interaction of man on man” (621). Walking in the wilderness is the most direct and effective way for him to be immersed in the beauty and vitality of nature, which is crucial to his physical health and spiritual integrity. But in the end he is obliged to return to society to carry out his human obligations. It is in this sense that Thoreau confesses, “with regard to Nature I live a sort of border life, on the confines of a world into which I make occasional and transient forays only” (625). Thoreau’s self-confession of living a sort of border life can be further expounded from Yi-Fu Tuan’s viewpoints about escapism and middle landscape.

Tuan asserts that escapism is human and inescapable because “[m]uch of the human story can be told as one of migration [which] is clearly a type of escape” (1998: 8-9). Primitive people migrate to secure and fertile places to escape from the danger and scarcity of wild nature, while modern people sometimes seek to go back to nature to escape from the intricacy and stress of city. However, Tuan agrees with other environmental theorists on the widely accepted viewpoint that nature is culturally defined or humanly constituted. “What we wish to escape to is not ‘nature’ but an alluring conception of it.” As a result, “‘escape to nature’ is a cultural undertaking, a covered-up attempt to ‘escape from nature’” (1998: 19). The issue of nature/culture dichotomy is merely our mental/cultural construct. Tuan thus concludes, “Between the big artificial city at one extreme and wild nature at the other, humans have created ‘middle landscapes’ that, at various times and in different parts of the world, have been acclaimed the model human habitat” (1998: 24). This depiction rings similar to Nash’s description about the middle portion of the spectrum and fits perfectly well with our discussions of both Thoreau and Mayes.

In the case of Thoreau, as we have pointed out, he takes a wise position to live

in the middle ground described by Nash. “Occasionally he sought the wilds for nourishment and the opportunity to exercise his savage instinct, but at the same time he knew he could not remain permanently. . . . For an optimum existence Thoreau believed, one should alternate between wilderness and civilization” (93). Schneider also holds that “a walk in the woods for Thoreau is not a rejection of civilization but a religious exercise by which the walker is enabled to return to society” (49). This idea is clearly expressed by Thoreau when he writes that “the natural remedy is to be found in the proportion which the night bears to the day, the winter to the summer, thought to experience” (Thoreau 1977: 517). In a word, Thoreau seems to propose that it is essential to keep contact with both ends of the spectrum, wilderness and civilization, in order to achieve the state of equilibrium between body and mind. This strategy proved to be effective and beneficial for Thoreau one hundred and fifty years ago; it is now equally feasible for people living in the hustle and bustle of urban life, especially Frances Mayes.

Spiritually, Thoreau attempts to retain his inner balance either by his daily walking through the woods or his deliberate living at Walden Pond. This attitude toward living is adopted as a wise practice for survival, but, taken a step further, it can be seen as a revolt against the conventional Western concept of man-nature relationship. Positioned above animals and plants at the Great Chain of Being, man is entitled to the exploitation of all natural resources on earth. This religious belief, according to Carolyn Merchant, is forcefully advocated by the seventeenth-century philosophy and science with emphasis on God’s will and mechanism. Merchant observes that “[t]he new image of nature as a female to be controlled and dissected through experiment legitimated the exploitation of natural resources” (189). The organic world view of nature with intrinsic value in the sixteenth century made way for the mechanical world view of nature with instrumental value only. “The rise of mechanism,” adds Merchant, “laid the foundation for a new synthesis of the cosmos, society, and the human being...[and] rendered nature effectively dead, inert, and manipulable from without” (214). Besides, Lynn White Jr. attributes the current ecological crisis to the Christian dogma of creation by saying that “Christianity is the most anthropocentric religion” (9), which entitles man to the privilege of “the exploiter of nature” (8). This egoistic and instrumental viewpoint manifests man’s

power and dominion over nature; it also gravitates toward a confrontation of man/nature dualism. Man assumes the status of the master, as Val Plumwood has written, and treats nature as a place of resources in the service of his needs. Plumwood further expounds this dualistic human-nature relationship as follows:

The dominant traditions of western culture have viewed relationship to plants, rivers, animals, places and ecosystems as entirely instrumental, and defined human relations to others in nature in the same terms as the egoist defines his relation to others—humans stand apart from a nature conceived only as a means to satisfy essentially self-contained human interests. (147)

The above statements of Merchant, White, and Plumwood can be reduced to one fact that man/nature, or self/other, dualism accounts for man's unceasing exploitation of natural resources and his confronting position to nature. Staying apart from nature, human beings are indulged in the smug satisfaction of being able to carve out ways of living from the intricacies of society. Only when they are hurt by or confronted with personal predicament, do they go back to nature for temporary consolation or inspiration. This is the traditional and utilitarian relationship with nature which Thoreau endeavors to replace with a closer and more reciprocal one.

III. The Daoist Concept of Nature—Heaven, Earth, and Humanity

Unlike the Western dualistic relationship with nature, traditional Chinese philosophy holds that humanity comes from nature and will return to it sooner or later. This concept is mostly derived from the Daoist cosmology defined in Chapter 42 of Lao Tzu's *Tao Te Ching*, "Tao gave birth to the One; the One gave birth successively to two things, three things, up to ten thousand" (Waley 45). In other words, man is regarded as an equal part of all the other creatures of the cosmos created by Tao. It is different from the Western belief that man is created by God and placed above the other creatures of the Great Chain of Being. "In Western natural philosophy," as Aimin Cheng has so aptly pointed out, "the relationship between humanity and nature exists often as the confronting 'I-Thou' relationship, while in Chinese philosophy it presents a harmonious 'part-whole' relationship" (207). This concept of nature as a whole and man as a part of it has been deeply rooted in Chinese culture. It has also formulated a unique triadic relationship of Heaven, Earth, and humanity, thus influencing or dominating the perspectives of the

Chinese for thousands of years.

Chinese Daoist (Taoist) cosmology claims that human beings are created and put in nature with Heaven and Earth being respected as “heaven father” and “earth mother.” Seeing themselves as a part of divine nature, the Chinese have been educated to seek and practice the supreme wisdom of achieving a harmonious unification with Heaven and Earth. These ideas are originally conveyed in the ancient classic, *The Huangdi yinfu jing* (<黃帝陰符經> ; *The Yellow Emperor's Scripture on “Unconscious Unification”*). According to the *Yinfu jing*, human beings steal from Heaven and Earth, meaning that they depend on Heaven and Earth for their survival. Zhang Jiyou and Li Yuanguo have made a very detailed and articulate interpretation of the triadic relationship. Heaven, Earth, and humanity are viewed as the three powers of the universe. “To ensure a peaceful world, these three powers must remain in a state of coordinated harmony” by the principle of “mutual stealing among the three powers” (114). In the third chapter of *Taoist Ecology*, Lee Ai-kuo takes the unification of Heaven and humans as the logical basis of Taoist ecology, which is best illustrated in the early Daoist classic, the *Taiping jing* (<太平經>). But it is in the *Yinfu jing* that the concept of the unification of Heaven, Earth, and humans is explained most explicitly and comprehensibly. In this triadic relationship humanity is granted with a dominant and decisive role to show gratitude and awe to Heaven and Earth personified as Father and Mother. The Chinese are convinced that they will be punished if Heaven and Earth are not treated respectfully like family elders and prevented from being harmed on purpose.

The triadic relationship in the Daoist cosmology is also lucidly defined by E. N. Anderson. Having examined the classic Daoist works and the *Liji* (<禮記>), Anderson concludes, “All agree that humanity is part of a greater whole; that humans have an inner nature, related to outer natures; that this nature must be harmonized with the cosmos; and that the cosmic order must be preserved, with some degree of human help” (170). That the cosmic order must be preserved with human help designates man's decisive position in his “part-whole” relationship with the cosmos. Human beings are not entitled to any willful exploitation of all the beings and nonbeings in nature. Instead, the Chinese are always reminded by their culture to show piety, respect, and compassion for Heaven, Earth, and all the

creatures in between. A close bond between man and the environment is thus developed in the small world in which he is born to spend his lifetime there. This way of thinking accounts for the strong sense of place, the deep-rooted attachment to homeland, in traditional Chinese philosophy. Yi-Fu Tuan has made a penetrating observation on this concept as follows:

Human groups nearly everywhere tend to regard their own homeland as the center of the world. A people who believe they are at the center claim, implicitly, the ineluctable worth of their location. In diverse parts of the world this sense of centrality is made explicit by a geometrical conception of space oriented to the cardinal points. Home is at the center of an astronomically determined spatial system. A vertical axis, linking heaven to the underworld, passes through it. The stars are perceived to move around one's abode; home is the focal point of a cosmic structure. Such a conception of place ought to give it supreme value; to abandon it would be hard to imagine. (1977: 149)

Tuan's discourse about human attachment to homeland is not limited only to the Chinese. Instead, it "appears to be a worldwide phenomenon" and "is not limited to any particular culture and economy" (1977: 154). This viewpoint is perfectly in tune with the pivot of our investigation of Frances Mayes's quest for a primordial homeland. Like Thoreau, Mayes strives to live a sort of border life to "strive for a balance between civilization and wildness" (Schneider 55). This dominant motif runs throughout *Under the Tuscan Sun*, a memoir about a detailed and faithful record of renovating and living in an old house in the countryside in Italy for four years. It is also an honest description of Mayes's persistent quest for a sense of belonging and personal identity. The journey falls into three parts: Mayes's personal predicament, her quest for place and identity in Italy, and the completion of her quest.

IV. Mayes's Personal Predicament

The beginning sentence of *Under the Tuscan Sun* immediately elicits our curiosity to wonder about why Frances Mayes, an American professor, intends to buy a house in the countryside seven thousand miles away from home. Then we may find it fascinating and irresistible to join her sensuous journey in Italy "like a friend who comes to visit" (4) as she puts it in the Preface. As soon as we finish reading the whole book, we are thus able to get a holistic understanding about why

she embarks on such a big switch in life, how many hardships she has suffered throughout the process, and what sweet rewards she earns at the end of the project. But we may still be curious about the driving momentum for her seemingly whimsical venture. The clue to the answer is given in the sentence below the book title on the cover, “Life offers you a thousand chances . . . all you have to do is take one.” In other words, the book is intended for a plain depiction of the author’s seizing a chance to stay away from her personal predicament in life and then start a long quest for a new identity. Upon further investigation, we find that her personal plight primarily stems from her strong attachment to houses since childhood, her current marital status, and her overscheduled life in San Francisco. These factors account for her decision to buy a house in Italy.

Mayes first gives an example of her family tradition to illustrate her thrall for houses. She comes “from a long line of women who open their handbags and take out swatches of upholstery material, colored squares of bathroom tile, seven shades of yellow paint samples, and strips of flowered wallpaper” (21). Besides, the family motto given by her grandfather is “Packing and Unpacking” (22). This family tradition is further supported by the fact that Mayes has “bought and sold a few houses before,” and all that she has to do is load up the car with everything and set off for “the five- or five-thousand-mile drive to the next doorway where a new key would fit” (7). The feeling of being always on the move is complicated “since to sell is to walk away from a cluster of memories and to buy is to choose where the future will take place. And the place, never neutral of course, will cast its influence” (7). Mayes’s early experience can be verified by Evernden’s remark on how the artist makes the landscape of someone’s place personal—“known, loved, feared, or whatever, but *not neutral*” (100). The impact of place on Mayes’s identity has evolved into a solid ground for her intense attachment to houses and an inexplicable sense of place.

Mayes makes a lucid account of houses when she cites from Bachelard, who “wrote about the house as a ‘tool for analysis’ of the human soul,” and “the houses that are important to us are the ones that allow us to dream in peace” (103). As a Southerner, Mayes is convinced that they all “have a gene, as yet undetected in the DNA spirals, that causes them to believe that place is fate. Where you are is who you are. The further inside you the place moves, the more your identity is

intertwined with it. Never casual, the choice of place is the choice of something you crave” (104). Feeling not so much at home in San Francisco, Mayes says that she often dreams of former houses she has lived in. She also reminisces about her childhood memory of a summer night when she is three or four years old. After everyone has gone to bed, she is leaning on the windowsill and looking out at the backyard. Then, she is climbing up the sill and jumping out into the dark, running around on the wet grass and feeling a quick rush of freedom. This early childhood experience, deeply imprinted on her psyche, is recurrently reflected on her sentiments of place and her later quest for a free lifestyle in Italy. As Lawrence Buell aptly puts it, “The places that haunt one’s dreams and to some extent define one’s character can range from versions of actual places to the utterly fictitious” (73). To Mayes, the interrelated tie between place and identity is self-evident, and the formation of her character, together with her place-attachment, is the natural outcome of living at the actual places since childhood.

Another crucial setback of Mayes’s life is that she “had ended a long marriage that was not supposed to end and was establishing a new relationship” (17). The new relationship, though not mentioned explicitly throughout the whole book, is obviously developing with Ed, an Italian American teaching at a university in San Francisco. “Although divorce was harder than a death,” writes Mayes, “still I felt oddly returned to myself after many years in a close family. I had the urge to examine my life in another culture and move beyond what I knew” (17). Hence, Mayes feels the urgency of buying a house so as to forge a “new identity.” Even after she has bought the house in the countryside of Cortona in Italy, she still has some reflections on the significance of marriage and existence. “You must change your life,” the words of the poet Rilke are ringing in her ears. “What I feared was that with the end of my marriage, life would narrow. . . . And, I think, for those of us who came of age with the women’s movement, there’s always the fear that it’s not real, you’re not really allowed to determine your own life” (230-31). However, with unremitting effort and perseverance, she is extremely positive that gods are not going to snatch her happiness if she is determined to seek it. In this sense, Mayes sounds more like a steadfast feminist making an assertion of her personal integrity.

The third factor that pushes Mayes further in the quest of a house in another

culture is the status quo of her life in San Francisco. She describes her life and job plainly: “My job at home is hard but I really love it—I’m pushed by it. And San Francisco is not home at the blood root, but it’s a lucky, even beautiful place to live, earthquakes and all” (93). Another sincere confession is heard near the end of the book. “At home in San Francisco what wakes me is the alarm at seven, or the car pool horn blowing for the child downstairs, or the recycle truck with its crashing cascade of glass. I love the city and never felt really at home there” (313-14). Obviously, these words can be interpreted this way. Mayes loves her job in that she can make contribution to the academic world and earn a substantial living at once. She loves San Francisco because it offers her the modern facilities and comfortable conveniences of city life. Deep in her psyche, however, she lacks a sense of belonging congenial to her aptitude, so she “wanted something of a physical dimension that would occupy the mental volume the years of [her] former life had” (17). Besides, she needs a place to dream in peace and “escape the craziness and violence and downright surreal aspects of America and [her] own overscheduled life” (93). A desire of this nature reminds us of Thoreau’s insistence on the necessity of a middle ground for the balance of physical living and spiritual integrity. When David Robinson observes that “Thoreau’s difficulties with modernity are in part a reflection of his growing discomfort with the commercial, competitive, and exploitative society that America had become” (86), his description is strikingly apt for Mayes even though there is a time gap of more than one and a half centuries between her and Thoreau. Obviously, the middle ground for Mayes lies in the countryside of Italy.

V. Mayes’s Quest for Place and Identity

The ways adopted by Mayes in her quest can be seen as a forceful illustration of the perspectives advocated by Andy Fisher, who strives to explore the roots of ecological problems and possible solutions from the approach of ecopsychology, a fusion of ecology, psychology, and phenomenology. With the observation of the modern society “in an extreme, pathological state of rupture from the reality of the natural world” (7), Fisher tries to go beyond “the presumed dichotomies that underlie the modern enterprise, especially the human/nature and inner/outer splits” (9). Rejecting the conventional distinction of “mind is all ‘inside’ and nature all ‘outside,” Fisher asserts that we should “‘turn the psyche inside out,’ locating mind

in the world itself—healing our dualism by returning soul to nature and nature to soul” (9-10). Fisher holds that every inner experience is obtained through a direct contact with the outer world in terms of the phenomenological viewpoint of “being-in-the-world.” Only when we are free from the subject/object dichotomy, can we achieve an inter-subjective unification with nature through the lived experience of interrelationship with nature. This experiential approach is best exemplified by Mayes’s real-life involvement in the local ecosystem.

Mayes’s quest for identity begins with her strong sense of place manifested in her undying devotion to Italy, specifically to the sun, landscapes, culture, food, and people in Tuscany. To justify that buying a house in Italy is absolutely not a whimsical idea, Mayes declares, “Italy always has had a magnetic north pull on my psyche. Houses have been on my mind for four summers of renting farmhouses all over Tuscany” (8). During the first summer vacation, Mayes and her partner Ed travel around Tuscany with friends, but only they keep visiting the place for the following three summers. Looking for a summer home thus becomes a quest for them and gives them an intense focus. They usually visit weekly markets not just with purchase in mind. They may spend hours “sitting in piazzas or sipping lemonade in local bars, secretly getting a sense of the place’s ambiance” (8). Each time they step out of the hotel and walk around Cortona, their obsession with the town increases. Hence, even though their home in San Francisco is seven thousand miles away, Mayes is positive that plunking down her life savings onto a house in Italy is not a whim at all. “It feels very close to falling in love and that’s never really whimsical but comes from some deep source” (11).

After three years of searching around, Bramasole, the house that they previously feel interested in, has been waiting all along. Mayes says that she has “never heard a house say *yes* so completely” (17). They “both love the setting, the town, the house and land” (18). The only thing wrong with the house is that it will cost them a fortune. On a second thought, however, Mayes says to herself, “Wouldn’t we be crazy not to buy this lovely house called Bramasole?” (19) As for Ed, Mayes adds, “He has never wavered from his belief that this is a brilliant idea, that this is heaven on earth” (19). After they have bought the house and started its restoration due to being deserted for the past thirty years, they find the bargain

worthwhile. “The house must be in some good alignment,” Mayes declares, “according to the Chinese theories of Feng Shui [風水]. Something is giving us an extraordinary feeling of well-being” (32). Even though the restoration is extremely exhausting, “Ed has the energy of three people” (32). Similarly, a lifelong insomniac as she is, Mayes sleeps “like one newly dead every night and dream[s] deeply harmonious dreams of swimming along with the current in a clear green river” (32). All these satisfactory findings indicate that she has discovered the right place for her new home and new identity.

Reflecting upon what a guidebook says about a place, Mayes asserts that “a sense of the place is entirely a matter of smell and instinct” (172). This recognition echoes the definition of sense of place made by Tuan and Evernden. To Mayes, it is the tangible smell of Tuscany, together with her personal instinct, that leads her all the way up to the journey of her quest. Throughout the three years of house restoration, Mayes continuously figures out direct and effective ways to forge a new self from her daily activities, such as doing housework, dreaming, living, cooking, and traveling. At the outset, for example, she is convinced that the house quest is essential to the new identity she would manage to forge and that she would thus be able to reexamine her life in another culture. It is there in Italy that she discovers something positive in working. Doing chores at home in San Francisco is “wasting time” to her. She is supposed to do “something more important—memos, class preparation, papers, writing”—because her job at the university is all-consuming and housework becomes a nuisance to her. (102) But in Cortona Mayes finds herself humming while “washing windows—one of the top ten dreaded chores” (102). She is even more amazed to find that both she and Ed have great zeal for the work. The secret to this difference lies in the key word—restoration. “I like the word.” Mayes says. “The house, the land, perhaps ourselves” (102). While renovating the house, she is in effect carrying on the restoration of her identity.

Exhausting housework is usually followed by sweet dreams. Mayes keeps thinking of Bachelard’s “idea that the house protects the dreamer; the houses that are important to us are the ones that allow us to dream in peace” (103). The original wording of Bachelard’s remark goes this way: “if I were asked to name the chief benefit of the house, I should say: the house shelters daydreaming, the house protects

the dreamer, the house allows one to dream in peace” (6). Escaping far away from the craziness and heavy workload of San Francisco, Mayes feels totally free to dream in her sanctuary in Cortona, the only place in the world where she is allowed to take a nap at nine in the morning. At home in San Francisco she dreams of houses she has lived in, but here in Cortona she no longer dreams of houses. Instead, she is “free to dream of rivers” because she is “restored to the basic pleasure of connection to the outdoors” (106). In a sense, she has completely integrated into the local ecosystem when she states, “The windows are open to butterflies, horseflies, bees, or anything that wants to come in one window and out another. We eat outside almost every meal” (106). Being totally immersed in the therapeutic power of nature is beneficial to Mayes’s forging of her new identity. This is supported by Joseph Meeker’s remark on the distinction between living in the city and that in the country. “The city degrades people and the country restores their sense of power and dignity; in the city we are controlled, but in the country we control” (53). In other words, Mayes’s life in San Francisco is mostly controlled by her job, but she is able to retrieve her control of life in Cortona. Or in Yi-Fu Tuan’s term, Cortona functions as the middle landscape for Mayes which “earns laurels because it can seem more real—more what life is or ought to be like—compared with the extremes of nature and city” (25). Cortona provides her with a house to dream in peace.

Cooking, like housing, serves as another tool for analysis of the human soul. A striking contrast in what cooking means to Mayes reveals a subtle and significant transformation of her life perspective. In San Francisco she plans a menu ahead before shopping, whereas she buys out of impulse what is ripe of the moment in Cortona. Cooking is such a dominant gene in her family that Mayes even claims, “Cooking is destiny” (137). Unfortunately, however, cooking sometimes becomes a chore in her daily life owing to the heavy workload in San Francisco. In Cortona, on the contrary, cooking is a different story. “The leisure of a summer place,” Mayes tells us, “the ease of prime ingredients, and the perfectly casual way of entertaining convince me that this is the kitchen as it’s meant to be” (138). As a result, upon the completion of the renovation in the kitchen, Mayes thinks of her mother’s summer table. She then has a long table made and placed outdoors under the trees. “You’re your own guest, which is the way summer ought to be” (142).

With all the food on the long table outdoors, her “idea of heaven is a two-hour lunch with Ed” (143) followed by a three-hour siesta. Cooking thus becomes not only a daily delight but a substantial and indispensable way to enjoy an authentic living. Besides, a cooking teacher, in replying to a student’s question about cooking, affirms that “[t]here *is* no technique, there is just the way to do it” (149). From the teacher Mayes has learned “that simplicity is liberating” (149). In other words, she learns from cooking how to live a simple country life, one without the pressure and intricacies of San Francisco. Wild, simple, and free, it is also a life defined by Thoreau, being closer to nature and more congenial to her true self.

Traveling, on the other hand, also plays a key role in the process of Mayes’s quest for identity. Joining the house restoration helps her accomplish and concretize the ideal of her dream house. Working on the farmland, harvesting the olive oil, cooking favorite dishes, inviting friends for meals—all these are the real things for her to experience the intimacy of nature, feel its therapeutic power, and thus grasp the meaning of life. They bring her material satisfaction and spiritual ecstasy. But it is through traveling that Mayes further broadens her intellectual horizon and achieves a spiritual consummation with local culture. Her trips start with the ancient Cortona and end at the wildest Tuscany.

Before embarking on a one-week trip, Mayes first gives us her reflection on the significance of traveling. She holds that “most trips have an underlying quest. We’re looking for something. What? Fun, escape, adventure—but then what?” (173) To this question, she provides three examples to justify that people travel for different reasons. Some people take traveling as an escape from the misery that has been weighing them down. Others travel just for fun or for a dream come true; they are satisfied to say, “I’m glad I went to America, so I don’t have to go again.” As for Mayes, she believes that “[o]nce *in* a place, that journey to the far interior of the psyche begins or it doesn’t” (175). Therefore, Mayes says firmly that “[t]he ideal approach to [her] new hometown is first to see the Etruscan tombs in the flatland below the town” (175). Around Cortona, there are tombs of the mysterious Etruscans from 800 to 200 B.C. A considerable amount of the Etruscan culture remains unearthed, so her knowledge of the Etruscans is “limited to the fact that they preceded the Romans and that their language was indecipherable” (176). The

following spots of Mayes and Ed's trip include historical sites, piazzas, churches, theaters, museums, castles, cafes, and so on. The personal visits to these places come out with awe-inspiring wonder and admiration, along with the impression that "Tuscans are of this time; they simply have had the good instinct to bring the past along with them" (180). Past and present coexist harmoniously there. "A park has a timeless quality." Mayes discovers. "Clothing, flowers, the sizes of trees change; otherwise it easily could be a hundred years ago" (189). Then she draws the conclusion that "this is one of the most civilized towns on the globe" (189). Besides, after walking along a dusty road toward home for about a kilometer, Mayes finds that one section of Etruscan wall is known as Bramasole. Her house takes its name from the wall, indicating a further connection with the place and its culture. She even thinks of Henry James about his description of walking on the same road in his *The Art of Travel*. All the connections that she has explored in the vicinity of Cortona seem to convey a natural, harmonious unification of culture and nature, past and present. In the traditional Daoist concept presented in the first part of this paper, it is also a harmonious unification of Heaven, Earth, and humanity.

Having traveled around Cortona, the noble city, Mayes and Ed plan to take short journeys to the other places of Tuscany. "Along the way," Mayes tells us, "we plan to taste as much of the Maremma cuisine as possible, bake in the sun, track down other Etruscan sites" (192). During the one-week forays into the concentric circles around Cortona, they enjoy the hot waterfall, the sunbath at the beach, and the "utter simplicity and dignity of Tuscan food" (193). They visit Pitigliano, the strangest town in Tuscany, and Tiny Sovana, which "has the feeling of a ghost town in California" (198). Overwhelmed further by the other places with antique historical remnants, Mayes says to herself, "I have the feeling that this is a place I will think about on nights of insomnia. . . . I always have the odd and somber consciousness of how time peels us off, how irretrievable the past really is. . . . It's a deep wish of philosophers and poets to search for theories of eternal return and time past being time present" (199). When they go back to the hotel after a tiring day, they "shower, change, and take glasses of their own white wine out to the comfortable chairs and watch the sun drop behind the hill, just as two Etruscans might have in this exact place" (200). Returning home after a week away, Mayes

has obtained new initiation from both ancient and present Italians. “Qualities those of us with northern blood envy—that Italian insouciance and ability to live in the moment with gusto—I now see came down straight from the Etruscans” (214). She has learned from Italians the “means of life,” namely, the secret of authentic living. She thus concludes, “The Etruscan had it. In certain times and places, we find it. We can run full out, if not fly” (215). The journey obviously turns out to be fruitful and beneficial to the restoration of Mayes’s identity. During the journey Mayes is thoroughly immersed in the realm of ancient people and the daily activities of Tuscans as well, thus achieving a unification of past and present. Besides, there exists no dualistic opposition between culture and nature, or past and present.

From the above investigation we find that Andy Fisher’s experiential approach is feasible and essential to the solution of Mayes’s personal plight. Devoid of “human/nature and inner/outer splits” in Fisher’s term, Mayes is able to lead a life that best demonstrates Thoreau’s proclamation--“all good things are wild and free” (Thoreau 1977: 618). Having a house to dream in peace, planting and harvesting on the farmland, cooking favorite meals, traveling to get in tune with the local surroundings—all these real-life experiences exemplify the phenomenological viewpoint of “being-in-the-world.” Moreover, in Fisher’s words again, “healing our dualism by returning soul to nature and nature to soul” is the key to Mayes’s inter-subjective unification with nature. This direct contact with the local ecosystem is crucial to Mayes’s quest for place and identity.

VI. The Completion of Mayes’s Quest

The completion of Mayes’s quest is indicated by her reflections on how much she and Ed have integrated into the daily life of local Tuscans. “I feel immersed here;” as Mayes puts it, “my ‘real life’ seems remote. . . . We feel so much at home, pale and American as we are. We could just stay here, go native” (147). The feeling of being thoroughly in tune with the local ways of life makes her “real life” in San Francisco seemingly remote, thus enhancing their awareness of going native. This is further illustrated by the change of their living habits. In San Francisco, for example, Ed rarely makes a grocery list while Mayes usually has her goals for each week. On the contrary, in Cortona Ed always makes lists of things to buy or things to accomplish, but Mayes usually does not have any goals. She simply wants to

live by the rule of Thoreau's "Simplicity, simplicity, simplicity!" (Thoreau 2004: 69) Besides, Ed has developed the habit of drinking a black espresso like the Italians, which wins the bartender's amazement to him, "Your life must be sweet to take your coffee so bitter" (217). Another cultural experience Ed takes to with zest is driving. Mayes notes that she has never seen anyone stopped for speeding in all her summers in Italy. Fascinated by the way people drive on the freeway, Ed is also impressed by the police driving Alfa Romeo. As a result, the first year after they return to San Francisco, he buys "a twenty-year-old silver GTV in good condition" and gets "three speeding tickets in six weeks" (220).

In addition to the subtle shift of living habits, Mayes notices that both she and Ed have been changed by the land at a fundamental level. At their home in San Francisco, they "have [their] tools in a shiny red metal toolbox—the small size," but in Cortona they have "innumerable hand tools that look pre-Industrial Revolution" (221). At first they suppose that they have to clear the land and prune the trees, along with an "occasional mowing, fertilizing, trimming" (222). What they have never expected, however, "is the tremendous resurgent power in nature. The land is implausibly regenerative" (222). This resurgent power in nature also serves as an inexhaustible momentum for them to work constantly on their farm. Otherwise, the land would return to its previous state of wild vines and weeds in months. The seemingly endless toil can be viewed as a fundamental and illuminating way of Mayes's self-realization in her quest when she reveals, "We could either feel burdened by this or enjoy it" (222). Undoubtedly, they take great delight in the farm work when Mayes spots an incredible but interesting change in Ed. He "never remembers to water the houseplants in San Francisco," but in Cortona he waters the new fruit trees, babies the special plants, and "reads into the night about compost and pruning" (223). In other words, working on the farmland enables them to get closer to nature and realize the significance of living. It is also the regenerative power of nature that facilitates Mayes's spiritual healing and accelerates her quest for identity.

The Tuscan sun, together with the therapeutic nature, plays an indispensable role in dispelling the cloud in Mayes's mind and rejuvenating her vitality for life. On answering a phone call from a reader, Mayes talks about the absolute joy and

freedom of pursuing her ways of life in Italy. Although not mentioned to the reader, she asserts that she has had “an incredible amount of fun here [in Cortona]” because the “Tuscan sun has warmed [her] to the marrow” (231). Thinking of Flannery O’Connor’s saying about pursuing pleasure “through gritted teeth,” Mayes confesses, “I sometimes must do that at home but here pleasure is natural” (231). She finds plenty of delight there in Cortona because “living again with nature [she] can taste the sun” (312). The consoling warmth of the Tuscan sun hits her in the face and wakes her up in the early morning; it also reconnects her life with nature. In a word, the Tuscan sun brings her not only a good harvest on the farmland but a substantial feeling of well-being in her mind. This is the best footnote to the significance of authentic living which Mayes has been seeking.

Finally, living in Cortona gives Mayes a strong sense of belonging due to a familiar ambience of her house in childhood. “Since I have been spending summers in Cortona,” writes Mayes, “the major shock and joy is how at home I feel. But not just at home, *returned* to that primal first awareness of home” (311). She finds that people there test the ripeness of watermelons by the same way of the Georgians. Besides, Sunday is cemetery day for the Tuscans just like what people do in Mayes’s hometown. This familiarity of hometown reconnects Mayes’s childhood when she further thinks about her farming life in Cortona. “Nature: What’s ripe, will the driveway wash away, when to dig potatoes, how much water is in the irrigation well? Early life reconnects” (313). She even dreams of her mother rinsing her hair with a bowl of rainwater—“the spill of free days” (313). This strong affiliation with early life, lost in San Francisco, is finally retrieved in Cortona. As Mayes bluntly declares, “I love the city and never have felt really at home there [in San Francisco]” (314). The reason for her lack of belonging sensation in San Francisco lies in the way that “[e]veryone seems to have cracked the door two inches to see who’s there. I see you through my two inches; you see me through yours. We are monumentally self-reliant” (321). In other words, people in San Francisco do not have mutual trust. But in Cortona she embraces the intimacy of memory, “[t]he feeling of touching the earth as Eve touched it, when nothing separated her” (325). Pondering over the thousand chances that converge and bring her to Italy to recreate a place for herself, Mayes is convinced that her

blood “streams easily along a current of fate.” She thus concludes, “I’m here because I climbed out the window at night when I was four” (335). The long quest for place and identity is finally completed with the definite resurrection of childhood memory and experience, the dream home congenial to her inborn aptitude.

VII. Conclusion

Having explored why and how Frances Mayes is devoted to her quest, we may conclude that she seems to follow Thoreau’s idea of carving out a middle ground for authentic living between wilderness and civilization. All the natural landscapes and ancient historical sites in Cortona, almost “purely wild” in terms of Nash’s definition, stand on the end of wilderness of the spectrum, while her overscheduled life in San Francisco, “the purely civilized,” is the epitome of modern civilization. Her house, along with the restoration itself and the work on their farmland, functions as the rural sanctuary in the middle portion of the spectrum between wilderness and city, or the “middle landscape” in Yi-Fu Tuan’s definition. In all the summer and winter vacations, Mayes and Ed take a temporary retreat from the “craziness and violence” of San Francisco and undertake a physical and mental therapy in their “heaven on earth” in Cortona. Mayes’s stance of living is clearly uttered that even though she likes her work and life in San Francisco, she is badly in need of that familiar belonging sensation of childhood home. This yearning for a cozy house, externalized by an authentic living in her chosen place, is eventually satiated in Cortona, where she has justified Thoreau’s words that “all good things are wild and free.” At the end of each vacation, however, both Mayes and Ed have to return to San Francisco to accomplish the “occupation and obligations to society” as phrased by Thoreau. In this sense, they are in effect living “a sort of border life.” “For an optimum existence,” as we have quoted Roderick Nash earlier, “one should alternate between wilderness and civilization.” Viewed from the Daoist cosmology, Mayes and Ed are practicing the supreme ideal of achieving a harmonious unification with Heaven and Earth in their daily life in Cortona. Their respect, wonder, and compassion for all the cultural relics and natural creatures indicate further the breaking down of man/nature and nature/culture dichotomies in Daoist thoughts. This mystic oneness with nature, or inter-subjectivity in Fisher’s term, is recurrently verified in their living as Mayes describes, “Now the night is big and

quiet. No moon. We talk, talk, talk. Nothing to interrupt us except the shooting stars” (148).

本論文於 2009 年 9 月 24 日到稿，2010 年 5 月 8 日通過審查。

Books Cited

- Anderson, E. N. "Flowering Apricot: Environmental Practice, Folk Religion, and Daoism." *Daoism and Ecology: Ways within a Cosmic Landscape*. Ed. N. J. Girardot, James Miller, and Liu Xiaogan. Cambridge: Harvard University Press, 2001. 157-183.
- Bachelard, Gaston. *The Poetics of Space*. Trans. Maria Jolas. Boston: Beacon Press, 1994.
- Buell, Lawrence. *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*. Malden: Blackwell Publishing, 2005.
- Cheng, Aimin. "Humanity as 'A Part and Parcel of Nature': A Comparative Study of Thoreau's and Taoist Concepts of Nature." *Thoreau's Sense of Place: Essays in American Environmental Writing*. Ed. Richard J. Schneider. Iowa City: Univ. of Iowa Press, 2000. 207-220.
- Evernden, Neil. "Beyond Ecology: Self, Place, and the Pathetic Fallacy." *The Ecocriticism Reader*. Ed. Cheryll Glotfelty & Harold Fromm. Athens: the Univ. of Georgia Press, 1996. 92-104.
- Fisher, Andy. *Radical Ecopsychology: Psychology in the Service of Life*. New York: State Univ. of New York Press, 2002.
- Lee, Ai-kuo. *Taoist Ecology*. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2005.
- Mayes, Frances. *Under the Tuscan Sun*. New York: Broadway Books, 1997.
- Meeker, Joseph W. *The Comedy of Survival: Literary Ecology and a Play Ethic*. Tucson: The University of Arizona Press, 1997.
- Merchant, Carolyn. *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. New York: Harper and Row, 1989.
- Nash, Roderick. *Wilderness and the American Mind*. New Haven: Yale Univ. Press, 1970.
- Plumwood, Val. *Feminism and the Mastery of Nature*. New York: Routledge, 1997.
- Robinson, David M. "The Written World: Place and History in Thoreau's 'A Walk to Walchusetz'." *Thoreau's Sense of Place: Essays in American Environmental Writing*. Ed. Richard J. Schneider. Iowa City: Univ. of Iowa

- Press, 2000. 83-92.
- Schneider, Richard J. “Climate Does Thus React on Man’: Wildness and Geographic Determinism in Thoreau’s ‘Walking’.” *Thoreau’s Sense of Place: Essays in American Environmental Writing*. Ed. Richard J. Schneider. Iowa City: Univ. of Iowa Press, 2000. 44-60.
- Thoreau, Henry David. *Walden*. New York: Houghton Mifflin Company, 2004.
- _____. “Walking.” *The Portable Thoreau*. Ed. Carl Bode. New York: Viking, 1977. 592-630.
- Tuan, Yi-Fu. *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1997.
- _____. *Escapism*. Baltimore: The Johns Hopkins Univ. Press, 1998.
- White, Lynn, Jr. “The Historical Roots of Our Ecologic Crisis.” *The Ecocriticism Reader*. Ed. Cheryll Glotfelty & Harold Fromm. Athens: the Univ. of Georgia Press, 1996. 3-14.
- Zhang, Jiyu, and Li Yuanguo. “‘Mutual Stealing among the Three Powers’ in the *Scripture of Unconscious Unification*.” *Daoism and Ecology: Ways within a Cosmic Landscape*. Trans. Yam Kah Kean and Chee Boon Heng. Ed. N. J. Girardot, James Miller, and Liu Xiaogan. Cambridge: Harvard University Press, 2001. 113-124.

信與不信，由你：

查克斯·恩達《紅色之心》之相像／相異知識（信仰）本體模式

黃雅芬 / Ya fen Huang

淡江大學英國語文學系 講師

Department of English, Tamkang University

【摘要】

《紅色之心》記述認知不同卻相近的兩個信仰主體共處時、在相像又斷裂的知識本體模式重複運行下，其差異的文化實踐與事件相互交織，或求超越，或求毀滅。本篇論文擬從《紅色之心》故事出發，旨在探討南非科薩族於廢除種族隔離政策之後，部落人民面對傳統傳承與現代化所分別形成的知識模式霸權，因而產生處於轉型時的社會困境，甚至有再／被殖民的現象。

【關鍵詞】

《紅色之心》(*The Heart of Redness*)、查克斯·恩達(Zakes Mda)、南非、科薩(Xhosa)、傅柯、《事物的類別》、相像、知識型、本體模式

【Abstract】

In Zakes Mda's *The Heart of Redness*, two contiguous epistemic arrangements go along with forces because of the rupture caused by unpreventable collision of the incompatible religious or knowledge modes of being. The image of redness not only signifies a hot-blooded energetic future but also pictures a traumatic past. Through sorting out the meaning of episteme in Michel Foucault's *The Order of Things*, my paper will explore how a past belief still dominates over the post-apartheid South Africa and how it appears to re-colonize the Xhosa in *The Heart of Redness*.

【Keywords】

The Heart of Redness, Zakes Mda, South Africa, Xhosa, red ocher, Michel Foucault, *The Order of Things*, resemblance, episteme, mode of being

一、前言

陽光溫和普照大地時，是一片閃亮耀眼的紅；熾熱強烈陽光下，紅是眾生為活命辛苦揮汗的顏色。查克斯·恩達（Zakes Mda）《紅色之心》（*The Heart of Redness*）¹故事記述，女主角歐莉絲娃（Xoliswa Ximiya）曾短暫地接受過西式教育，擁有教育學士學位及可教授英文的證書；身為「不信仰者」（Unbelievers）的後代，自美國取得學位後，在部落裡擔任海邊果羅哈（Qolorha-by-Sea）中等學校校長（Mda 4-5）。經西方思潮洗禮過的三十六歲歐莉絲娃，成長於笑中帶淚、過去與未來交替的「新世代」（Mda 4），某次在所處部落的集會與族人辯論時，語帶輕蔑、尖聲地對著反現代化的「信仰者」（Believers）大喊：「我們人民正試圖脫離紅色，而你們卻盡力把他們²拖回來」（160）。種族間特有風俗習慣及原始文化，如同總統夫人，身著南非傳統棉質紡織的服飾（isikhakha），可視為「我們紅色歷史的一部份」（Mda 160），因其既是部落傳統價值的中心、也是西方人眼中所謂的美麗文化藝術遺產；然而，對追求新穎進步的改革派南非人而言，赭色 isikhakha 裙卻是普世原則關照下落後保守的象徵。殖民時期烙印的血淋淋記憶、文化價值標準興衰沈浮，分歧的認知思想體系並存，使南非種族間呈現「紅色的問題！」（“The problems of redness!”）（Mda 159）；而《紅》中的信仰認知模式差異即是科薩族人（the Xhosa）³命定的「紅色詛咒」⁴（“The curse of redness!”）（160），世世代代糾纏「說英語的南非人」（9）。脫離白人殖民者壓迫的陰影及歷經種族隔離政策的強權駕馭，自擁歐美第一世界菁英的全球化（現代化）論調之南非新派人士，卻無能遏阻己身生長土地裡跨國意識形態的入侵、消弭當權政

¹ 論文於行文間，將恩達的小說《紅色之心》（*The Heart of Redness*）簡稱為《紅》。

² 「他們」一詞意指海邊果羅哈（Qolorha-by-Sea）部落人民所保留捍衛的傳統風俗習慣及文化，也就是「紅色之心」，原援引英文為：“I say it is an insult to the people of Qolorha-by-Sea,” Xoliswa Ximiya screeches. “My people are trying to move away from redness, but you are doing your damndest to drag them back”（Mda 160）。

³ 科薩位於現今南非東南部，多數族人使用科薩語（isiXhosa）；他們自稱amaXhosa人；尼爾森·曼德拉（Nelson Mandela）是世界知名的科薩演說家。請參照網址

<http://www.sahistory.org.za/pages/people/special%20projects/mandela/timeline_1.htm>。

⁴ 意指1856年南非科薩族所爆發的「殺牛事件」（Cattle Killing）；此事件亦是小說《紅》故事中一切衝突的導因，自此，該族群族人分為「信仰者」與「不信仰者」。

府暴力、及轉變根深蒂固的種族歧視成見，與前殖民者若即若離的混雜情感、游移不確定的主體認同，使得過去殖民者乘隙再次霸權。而科技發展與現代化知識型當道，迫使多數原生族人因而譴責落後、崇拜文明，刻意或不經意地將本土歷史淡忘掩埋，漸漸與當今現代化意識形態及全球文化帝國主義沆瀣一氣。

米歇·傅柯（Michel Foucault）在《事物的類別》（*The Order of Things: an Archaeology of the Human Sciences*）⁵中提出，「知識型」⁶（*episteme*）是「歷史的先存」（*historical a priori*）（344），為一切生命存有的基礎（344），預設人類的存在本體模式（*mode of being*）正／早已構成於每一當代的思想中，而此存有則賦予人類有能力可以同時扮演兩種角色。人類貴為世界萬物運行的中心，因「他⁷同時是所有現實和當下的基礎」（Foucault 344）；雖說如此，「他仍不能特權般地被術語化⁸（*termed*）於經驗事物的原理裡」（Foucault 344）。自古以降，人類雖為經驗實體，但仍必須透過語言文字描述宇宙事物⁹，再現其他事物本體的狀態。語言和人類對傅柯而言，只是世界事物中的一環，並沒有任何特殊的地位，所有的事物就像宇宙的任一元素，有其自身的存在，散居於世界之中；人類使用語言只是當作「暫時」的工具，用來尋求世界秩序罷了（王德威 22）。而人的知識有

⁵ 此書標題法文原為 *Les Mots et les choses*, 1966《詞與物》，英譯為 *The Order of Things*。根據陳瑞麟翻譯梅奎爾（J. G. Merquior）所著《傅柯》中文版本，*The Order of Things* 中文譯名為《事物的秩序》（43）。本論文筆者於援引傅柯之作 *The Order of Things* 時，係根據王德威教授翻譯之《知識的考掘》一書中的中文譯法，即《事物的類別》（22）。王教授認為此書為傅柯作品中，討論話語與社會文化及知識領域間最詳細的著作（22）。傅柯在《事物》中指出，文藝復興時代為近代知識的起源，因其與人類重新認識語言的功能關係密切。

⁶ 根據于奇智所著《傅科》第六章整理介紹傅柯所提出三大知識型的概念，*épistémè* 一詞由傅柯根據希臘文 *epistēmē* 構成，而法語字典定義 *épistémè* 則意指一個社會團體與時代所特有且有規律的總體知識（世界觀念、科學、哲學等）；亦可解釋或簡稱為最一般的知識圖式——簡稱「知識圖式」。于則認為，知識圖式雖具考古學的特徵，但為檔案的知識，因此不受限於任何作者、聽者或說話者，是一種純粹的知識，具有「崇高性、至上性」（115）。另，根據蔡采秀譯自 Barry Smart《傅柯》，其“*episteme*”一詞則譯為「認識論」（史瑪特 70）。

⁷ 指人類，請參照 *The Order of Things*，第344頁。

⁸ 應指歸類。意指難以將人類在世界上所發生的所有現象明確定義、分類。

⁹ 傅柯認為，語言和人類只是世界事物中的一環，在歷史的演進過程並無任何特殊的地位，請參照王德威《知識的考掘》，第22頁。

限，無能以受限的語言文字去／被歸類已經驗過的一切事物，並將其分類於特定元素組合群裡¹⁰。每一近似卻又不連續的知識型裡的個別元素則有可能相互交錯、重疊、或重新組合，導致所有知識型難以被明確界定框線，以切割兩相連（連續）的知識本體模式（*knowledge mode of being*），致使語言喪失描述能力，為事物分出秩序。換言之，語言的功能即在於為世界萬物歸納一些條理秩序，妥善運用語言（文字符號）而組成一個個的知識型，即知識本體模式；雖然每一信仰認知模式或文化價值觀，是由語言組成既相近又相異的文字符號系統，因其系統內的元素則可任意互為流動、重現。不同時期所組成相仿的知識型看似可分出彼此，但「並非僅僅彼此反射己身，而是置於一種無生命力狀態的相對（*opposition*）」（Foucault 21），因此不易被清楚描繪（界定）的知識型列表清單其實是可無限延伸且開放的（*open*）（Foucault 21）。

別於歐美文學敘事觀點，《紅色之心》在南非劇作家、詩人、學者和小說家恩達筆下，透過黑人角色的觀點¹¹，描述黑人部落群體間種種衝突，展現融合新與舊的二十世紀末現實南非¹²。恩達以流下眼淚與美的相遇展開《紅》的故事描述。歐莉絲娃的父親「不信仰者」柏恩柯（*Bhonco Ximiya*），感性的對妻子諾貝蒂寇特（*NoPetticoat*）說：「淚水並非唯一可用以讚賞美麗事物的」（Mda 4）；試問，美麗為何物？淚水是痛苦抑或是歡樂的流露？「『不信仰者』本就是悶悶不樂的一群，因為他們並不相信任何事物可以為生活帶來幸福」（Mda 4）；相較於大部份的族人，柏恩柯早已接受已發生的過去，並不相信悲傷，他的眼淚「並非為了所遭遇的痛苦……，而是遇見美麗的事物」（Mda 4）。所有可感知的事物雖各自有其特殊表現，但於每一模式中之自由放射狀的相像元素互為指涉重疊，致使難以將所有現象明確歸類，一分為二（Foucault 23）。擁有同種同源彼此密切關係，毗鄰且相像的各個獨特種族間，身處全球化意識形態氛圍或多元文化主義

¹⁰ 傅柯在《事物的類別》序文中提及，他並非企圖重新建構任一時代的特色或討論如何形成時代的元素，而他希望在該書中，從十七世紀以降至十九世紀，一一呈現確切數量的時代要素，如生物的知識（*the knowledge of living beings*）、語言規則的知識（*the knowledge of the laws of language*）、經濟事實的知識（*the knowledge of economic facts*），以期與當代哲學論述接軌（Foucault x）。

¹¹ 《紅》故事中，在南非生長、祖先來自英國的白人約翰·道登（*John Dalton*），是本書中另一發聲的重要角色；此角色於故事發展中，似乎用以質疑或對照其他南非黑人角色觀點的單一與正當性。

¹² 約1990年代。文本中描述旅居美國三十年的卡瑪酷（*Camagu*）自1994年返回南非（Mda 29）。

霸權情境下，人類何德何能為世間萬物分門別類，進而求得事物的真相、避免紛爭？藉此，本文以南非作家查克斯·恩達的《紅色之心》為研讀文本，循傅柯的「知識型」（知識本體模式）觀點脈絡出發，擬探討南非在廢除種族隔離政策之後（post-apartheid），其部落人民面對傳統文化傳承與全球帝國主義（現代化）所建構的知識模式霸權、族群間彼此信仰認知模式差異所產生之衝突，因而處於轉型時前所未見的社會困境，甚至有再／被殖民（隔離）的現象。

二、相像／相異之知識本體模式

傅柯《事物的類別》由詳述西班牙馬德里畫家維拉斯奎茲（Diego Velázquez）的畫作《侍女》（*Las Meninas*）開始，延伸探討此藝術作品所呈現的光線線條、陰影與亮光的對比、及畫中人物所處的位置及其社會地位；於《事物》¹³一書中，透過閱讀畫作與觀看者的距離、思考畫家和其複雜的繪畫技巧展現，試圖定義顯現於該畫框範圍中之對象的存有模式（mode of being），藉此宣稱所有表相所見（visible）的歷史皆另保留（隱含）不可見（invisible）的真相，不可輕忽。傅柯在此，並未重複提及社會和知識實踐的問題，反而著重對所謂的知識型做精闢且充滿洞察力的描述分析（于 44）。《事物》序文中提及此書書寫緣起來自於閱讀博爾赫斯（Borges）的短篇故事，故事中提及一本中國的百科全書，其中將動物分門別類¹⁴（Foucault xv），而其各類別的定義描述並非常理所見。傅柯認為，透過滑稽怪異的分類，說明另一思想系統可用以顯現並檢視我們人類思想的限制。

¹³ 即《事物的類別》。陳瑞麟譯為《事物的秩序》。

¹⁴ 請參考《事物的類別》序文。根據《事物的類別》英文版本，動物被劃分為：(a)belonging to the Emperor, (b)embalmed, (c)tame, (d)sucking pigs, (e)sirens, (f)fabulous, (g)stray dogs, (h)included in the present classification, (i)frenzied, (j)innumerable, (k)drawn with a very fine camelhair brush, (l)*et cetera*, (m)having just broken the water pitcher, (n)that from a long way off look like flies (Foucault xv)。中文譯為：一、屬於皇帝的；二、經過防腐處理的；三、那些受過訓練的；四、乳豬；五、海上女妖；六、精彩的；七、流浪狗；八、包括在目前的分類；九、瘋狂的；十、無數次的；十一、用好的駱駝毛繪製的；十二、其他；十三、剛剛打破汲水桶；十四、那些走長遠的路、看起來像飛的蒼蠅。以此為例，不論是何種語言的譯本，如同傅柯所言，人類思想的限制致使以上描述晦澀難懂、諱莫如深（Foucault xv）。

然而，我們知識限制疆界是何處，思考方式的邊界如何劃分？未被正典歸類的現象又該置於何地？西方意識形態影響之思考模式下所奉行的生命、財富（勞力）、及語言論述，相對於人的科學在十九世紀期間興起的概念，不論自古、經文藝復興時期至今，其社會論述的方式及所論述的對象，會因時期而改變，從一種知識型轉變為另一新版的知識型。因此，梅奎爾（J. G. Merquior）於所著《傅柯》指出：「既然知識型是支持種種知識領域的概念階層且相應了西方思想的不同時代，歷史分析必須揭開它們——就是**檔案學模式**¹⁵」（45）。梅奎爾評論傅柯的人文科學檔案學時表示，傅柯所描述的思想檔案學為「非形式的知識」之系統歷史，科學歷史向來支持如數學和物理一類必然物之「高尚歷史」（45）；反之，研究生物、語言（language）和經濟事實的學科，即「被視為太經驗且太暴露於外在限制」（45）。然而，因傅柯認為以上所述的歷史是異於不規則的任何事物，所以須將焦點放在三個『經驗項』——生命、勞動和語言，或者更正確地，焦點是作為一個有生命的、具生產力且能說話的動物之人類，抑或在生物的、社會經濟和文化面向中的人類（梅奎爾 45）。

不同時期被命名時，當時代的特色風格即會一一浮現眼前，形成像目錄表似的清單，歷史因此由已切割卻仍相連的斷代清單組合而成。傅柯於〈再現的限制〉（“The Limits of Representation”）文中論及，「因認知的表列目錄展開，在循環形式裡封閉的相像性就會被移動位置、被開放」（217）。而如何看見彼此型態中可見或不可見的「循環形式」（circular forms）（Foucault 217），找出舉世皆然、放之世界皆準的原理（元素），以便在某處或某時去切割，進而分出所謂「十八世紀」或「十九世紀」。「這些清單不斷輪流互相毀滅，使得知識（knowledge）佔據新的位置」（217），但是，這些可用以分辨不同時代的特色如何被分類成條列式的表格清單？是什麼論述（形式）可用以分開既相像卻不完全相同的兩個連續（連接）的時代？〈再現的限制〉一文中，以十八世紀為例，探討知識模式如何組合排列，然後重新排列再現。何種元素或某確切的時間用以斷裂／轉變（rupture/shift）相異又相像的兩個毗鄰的時代，之後以何種方式被重新組合，產生全新的時代結構特性（“what determines the form of knowledge”（Foucault 29）），值得關注；意即，當某特定舊時代思想本體模式重現時，其內在元素並非全然可套用於所有時期的思想結構時，必須找出是什麼浮沈盛衰使舊思想模式轉變成另一新的思想形態，進而區分舊與新、傳統與現代。

¹⁵ 原文如此。

如果知識本體模式的變動（mutation），用以分辨兩相連續卻不完全相像的時代，是什麼標準（measurement）限定每一個知識型的形成模式，以至於可用以劃分前者與後者、或識別兩個相像認知模式的構成差異？如傅柯所質疑，是什麼事件、或什麼律法讓人感知有些歷史（或依時間前後排列而記載的歷史）突然之間被改變而成爲前後期相連的知識安排（epistemological arrangements）（Foucault 217）？自古至今，每一單獨的時代與另一時代彼此之間，皆擁有相似之社會現象或知識型的排列組合，而這些曾在過去存在的知識認知模式，類似於現今正形成的知識本體模式。其中相似的元素而組成的事件類型，似乎缺少某種標準，也就是「一個決定性的原因，使所有晦暗不明的轉變爲明亮的確定」（Foucault 26）。試問，用以斷裂知識型的原因（組合元素）如果難以被歸類，也不易被界定，不完全再現的舊知識模式的排列，將如何用以檢視不同時代的知識型模式？因此，普世價值則爲每一知識型中是其一不變、重複出現的元素；致使這些雷同卻不完全無誤重現的知識型，如某特定社會現象或語言雖歷經數個世代，即使全世界不同種族的人類，仍能擁有特性近似的知識模式。

十六世紀的整個時期，「相像」（resemblance）在西方文化的知識型扮演建構的角色。因為「相像」，遂可大舉地對所有文本加以解釋或詮譯；也就是說，相像是用以組織象徵符號的遊戲、使可能存在事物的知識看得見或隱藏、也是用以控制展現事物的藝術。整個宇宙摺疊（folded）反射己身，如同土地可以對映天空，從星星可以看到臉、植物的地下根莖的秘密就是可以被人類使用。但再現（representation）——不論是基於娛樂或知識的考量——是一種重複的形式（a form of repetition）；意即，由語言組成如戲劇的人生及可用以對照的自然現象，宣稱他們的存在及以語言形成的正當性。（Foucault 17）

在〈世界的散文〉（“The Prose of the World”）文中，標題爲「四種相像」（The Four Similitudes）中，傅柯提出四個重要原始象徵型用以分辨相像的知識（four “essential principle figures that determine the knowledge of resemblance”）（Foucault 17）。而於〈再現〉（“Representing”）一文中，傅柯則以培根（Bacon）爲例講解相像的概念。人類知識存在的狀態，其實早有更老或同等狀態的存有，換言之，任何事物都有其不真正存在、但在某時某地可能會有其同等物、相對物；因此所有宇宙運行的萬物都在一種完美的循環中佔有個別的地位（“that among the

heavenly bodies all motion takes place by perfect circles”)(Foucault 52)。傅柯認為，人們其於「異中求同」(same in the difference)而能瞭解外於己身本體存有的語言事物，不論何種宇宙萬物皆有其互為類似的「相像」地方。語言作為了解指涉世界萬物的工具時，語言與其指涉事物之間有非常不易分辨的「相像」。王德威於〈導讀一：淺論傅柯〉中提及，「而在此一基設的推衍下，所有科技文明的發展，都顯示了當時人們追求各個分離事物間相似處的努力。由此可見文藝復興時期的語言觀是相當純真的，因為人們以為只要找到了語言的真理，藉著『相像』功能作用，他們終必找到所有事物的真理」(23)。當時人們以為，「語言」與「事物」之間相像(相似)，因為語言文字作為符號與存在事物間的連接物，使彼此表相的思想交叉(intersect)、部分重疊(overlap)、補充(reinforce)、或者限制(limit)(Foucault 17)；也就是在相像關係的支配下，語言文字與宇宙事物皆存有鄰近性(convenience)、仿效性(emulation)、類比性(analogy)、和交感性(sympathy)¹⁶(Foucault 18-25)。十六世紀人們不斷探尋事物與事物，傅柯因此質疑，歷史經驗的教導下，事物與語言之間的相像處，是否容易使人類忽略事物間的相異處(differences)。

傅柯「考掘學」¹⁷論述遂成為研究歷史變遷的方法學，藉由解構每一獨特歷史地位中不斷重現的本體模式，意圖清晰地指涉不同時代的特性或認知模式，進而理解歷史洪流中持續變身的不同文化、社會、或政治認知模式。于奇智於《傅科》一章節討論傅柯之人文科學哲學，論及「人在相似性關係的支配下，很容易將詞與物¹⁸混為一談，這樣，無論是詞還是物，都失去了獨立性，都需要破解，

¹⁶ 四種相像(resemblance)原始象徵型的簡單定義為：鄰近性(convenience)是空間與空間之程度上的相近，是兩相連接的(Foucault 18)；仿效性(emulation)則利用摹擬來使宇宙任一事物成為另一事物，透過自身複製於世界中的形象，不須透過連接，消除兩者距離(Foucault 19)；類比性(analogy)則是兩個不同空間的事物因類似而串連，中間可以有連接物；交感性(sympathy)則是移動世界事物，使存在不同距離的事物可以同時並列(Foucault 23)。

¹⁷ 根據梅奎爾《傅柯》中的研究整理，一般譯為「考古學」的archaeology，原本應指是一種挖掘、考究遠古人類或歷史上的人類活動所遺留下來的建築、廢墟、器具、墳墓、文件等，藉考古以了解古代或原始民族的活動真相。但傅柯的archaeology則用以探討過去的「言說」(discourse)，傅柯則認為，一個個古代論述是被轉化為類文件形式而儲存起來的「檔案」(archive)，所以，「考古學」或「考掘學」此處應譯／意為「檔案學」(梅奎爾 43)。

¹⁸ 詞與物意指語言文字與事物。於德勒茲(Gilles Deleuze)所著《德勒茲論傅柯》(Foucault)中

由此而產生的思維必不發達。思維就是猜謎，而不是觀察和證明。因此，必須清除詞與物之間的相似性」（118）。王德威也同樣指出：「十七世紀以來，這個『相異』的問題成爲思考模式的重心，對世界的關照，也由研究其『密切連續性』（continuity）轉而爲『接觸性』（contiguity）；前者強調特定意義或功能，重複出現於各事物，而後者則注重各事物間毗鄰的密切關係」（24）。梅奎爾同樣如此表示，「傅柯的知識型歷史——他警告著，不該和科學史甚至更一般的思想史混淆了——奠基在它的歷史構體間的不連續性¹⁹。我們並未從傅柯那兒得到表現出更可信賴的知識系統，對於恆常、穩定的對象更實在地掌握理解」（48）。藉此推論，語言之所以存在、可以運作，因爲在表面認同／相異的底層下，其存在的基礎是由連續、相像、重複、及互相交錯而形成的。相像仍然是構成語言符號系統的邊緣／中心，用以支撐知識認知本體模式的建構，也惟有如此，這些存於宇宙的萬物才得以被分析、被歸類、進而形成秩序。

原以爲，求取真知的人若妥善運用語言，即能透過文字來描述事物，終得事物的真相，進而主宰世界；雖說如此，由語言組合的知識型，仍是無法避免的霸權。以《紅》所描繪的故事爲例，少女祭司納媯娃司（Prophetess Nongqawuse）以宗教爲名，假借現象界的事物，操作語言並附加意義傳授上帝的旨意，展現知識型運作的力量；幾代前原爲共同體的南非科薩部落族人、其認知模式看似不同卻相近的兩個信仰主體，經語言符號組合重複作用下，因而產生己身文化價值認同感之分歧。如同傅柯對歷史斷代的質疑，單一事件可否足以擔當劃分信仰派別的大刀，進而明顯切割前與後、新與舊的不同知識型？而此等由現有經驗感受所列表的狀紙能否助於釐清衝突的根源，弭平當前的紛爭，解放由語言文字建構思考模式的人類。或者如同「不信仰者」柏恩柯身上所背負之「歷史傷疤」（the scars of history）（Mda 12），過去血腥傷口即使癒合，至今在某些時刻依然隱隱作痛（Mda 12-13）。

生長於南非、祖先來自英國的白人約翰·道登（John Dalton），是《紅》故

則論及，「在《詞與物》，根據傅柯的解釋，既不涉及物也無關乎詞，更無涉於客體或主體，亦非句子或命體（文法、邏輯或語義分析）。遠非陳述是詞與物之綜合，也遠非陳述是句子與命題之組合，而毋寧相反，陳述是句子及客體的形構者」（德勒茲 66）。陳述乃是連接句子和客體的橋樑，而詞與物的組合即是一種具有多樣性、衍生的結構，其不受任何符號系統的約制，可以隨時重新開始發展成另一型態。

¹⁹ 原文如此。

事中另一發聲的重要角色，代表不易被歸類的「南非人」。道登幾代前同名為約翰·道登的祖父，曾是女先知納媯娃司時代的軍人和地方行政官員（Mda 9）；其白色的皮膚雖完全如同早先使科薩祖先「中古世代」受難的英國白人，但他卻自稱比黑人更黑人——「他的心是科薩族人的心」（Mda 8），能比大多數科薩族人說（運用）更地道的科薩族語（isiXhosa）（Mda 8）。南非黑人作家恩達，藉由《紅》的敘述，於字裡行間不時質疑「黑」或「白」的相像與差異的分類，如同檢視知識本體模式的形成過程，展現其可看見的認知部份之不可見（invisible）；雖言無論是彼此間的仿效性（emulation）或交感性（sympathy），終極直指的卻是知識模式間彼此的類比性（analogy）；也就是說，即便道登自認為地道的黑人，但也只有某些特徵鄰近（convenience）罷了。雖是從裔也是裔人的後代（英國裔人），卻知曉很多山中的秘密，道登模樣是荷裔南非農人的翻版（“a parody of an Afrikaner²⁰ farmer”（Mda 8））；因自認是個男人（“He is a man”），他亦親身經歷科薩當地族人的啓蒙儀式及傳統男子成年割禮（Mda 9）。從未離開南非、畢生都在東部海角（Eastern Cape）度過（Mda 57），既黑且白（抑或非黑非白）、血液中流動英國血統的道登，卻經常鄙夷那些他眼中冒充紳士氣派、勢利眼之「說英語的南非人」（English-speaking South Africans）（Mda 9）；他認為那些南非人有深植內心的恐懼，及怨恨屬於南非的各項人事物，但又矛盾地自豪血液中流動著曾被殖民的「光榮歷史」（Mda 9）。

《紅》似乎也試圖指出，明顯區分彼此信仰及認知的差異性是衝突的原點；其敘述結構中暗示，於黑人的群體意識運作下，只輕點似的提及白人，及其曾霸權地出現於黑人歷史洪流之無奈事實。因沈重承載數次被殖民的不堪過去，除了前述另一發聲角色、荷裔非籍的白人道登外，恩達此本小說，幾乎全數透過黑人角色觀點陳述新南非的現實世界。根據恩達故事記載，南非科薩族人曾被祖先的靈魂預言，如果誠心為神屠殺他們賴以為生的牲畜，即可擊退英國殖民者，重新建國，種族自此分裂為「信仰者」與「不信仰者」。雖說如此，自古至今，所有現代角色卻無奈地共同背負著、且受難於他們祖先所種下的衝突原罪。「不信仰者」控訴「信仰者」愚昧地相信並執行先知的指令，使得科薩族人因此經歷饑荒，險些被毀滅；而「信仰者」卻不相信所謂進步或文明，使得部落仍停留在不信仰者眼中的落後狀態。令人唏噓且反諷地是，「不信仰者」卻相信那些發展者所高

²⁰此處Afrikaner一詞意指歐洲人的後代，原意為Boers，也等同Farmers，特指十七世紀殖民南非的荷蘭人。整理自Patterson，請參照第3頁。

談的論調，盲目地追求現代化及文明，使得科薩族自身所捍衛保留的傳統文化因此遭到威脅。歐莉絲娃的父親柏恩柯曾語氣堅定地向立場相同的族人表示：「不信仰者是擁護進步的」（Mda 92），而向不苟同者空中揮拳並且宣告對立時，他的姿態是認真且憤怒的。而本是性情和善的卡瑪酷（Camagu），於故事發展初時，代表年輕、支持現代化進步的科薩人，面對不願改變現狀的老派觀點，在他的臉上業已皺褶出對這些固執長者的不悅，所以他於某次的爭辯中即堅決表態，意圖捍衛新近形成的知識型，他於是乎高聲疾呼：「我們要除掉這些草叢，因為這荒野是我們未能邁向文明的象徵。我們需要發展者，需要他們來建設賭場，為部落群體帶來財富；也惟有如此，才能使我們的生活現代化，將我們的紅色去除」（Mda 92）。

三、信與不信

白人早已知曉現正流行的肺病（lung sickness），其病源來自他們的故鄉。根據一些報告、傳聞，跨海對岸陸地上的白人，早已因此病的大肆流行殺掉不少的牛隻。據說是一種法斯南公牛（Friesland bulls）將病源帶到科薩族的；也就是大約兩年前，1853年時，一艘荷蘭船將這些牛群帶到這裡。既然是外來的病種，所以連科薩本地最好的醫生對這種流行肺病也束手無策。（Mda 50）

源自於殖民勢力無情入侵南非科薩²¹部落，先是荷蘭人入侵佔領，後有英國，十九世紀中葉南非即爆發幾場戰爭；之後於1856年二月時，接連引發南非史上之「殺牛事件」（cattle-killing），科薩人開始屠殺牛隻，數量有四萬之多（Maylam 100）。雖然梅連（Paul Maylam）於《在南非的非洲人之歷史：從早期鐵器時代到1970年代》（*A History of the African People of South Africa: from the Early Iron Age to the 1970s*）文中提及，「Gcaleka²²並非是促成1846至1847年所發生戰爭的主要原因，但他們卻是支援科薩的，促使殖民者更加猖狂」（100）。此歷史事件鋪陳《紅色之心》故事背景，記載南非科薩族如何因「殺牛事件」而分裂為不同信仰的對立族群。根據史學推測，科薩族後代則認為，「殺牛」此悲

²¹大約在十九世紀中葉，1854年時，英國殖民政策下，以給薪方式付給科薩的首領，剝奪其掌控部落的權力。請參照Maylam，第99頁。

²²Gcaleka的首領撒依里（Sarhili）強制命令他的族人執行先知的預言。

劇事件其實是英國喬治·葛雷爵士（Sir George Grey）所操控的政治陰謀，卻沒有具體的行動證明，或任何掌握事件所留下的詳細記錄用以佐證（Davenport 135）；然而英國當局卻將此事件歸咎於黑人撒依里（Sarhili）的計劃，因其欲強行將科薩族人驅趕遷入開普敦（Cape Town）（Davenport 135-6）。

現今，「殺牛」事件則被認為可能是千禧運動、或殖民時期過程中所產生的衝突、或與納媯娃司²³的叔父巫師麥拉卡薩（Mhlakaza）有關、也有可能因肺病流行消滅大量牲畜群而引起（Davenport 135-6）。納媯娃司預言失敗時，科薩人剛開始則怪罪於那些不相信預言的人，但之後卻回頭將矛頭指向納媯娃司；納媯娃司也因此被英國政府逮捕並送到羅本島（Robben Island）監禁。戴文波特（T. R. H. Davenport）於《南非：現代歷史》（*South Africa: A Modern History*）一書中，標題為〈黑與白：為土地奮鬥〉（“White and Black: The Struggle for the Land”）一文中則認為，「雖然有證據顯示，在1855年發生的殺牛事件與嚴重爆發的肺傳染病似乎有關連，但這些應為千禧年的運動²⁴（millenarian movement），因其伴隨著各種群眾的歇斯底里症狀（mass hysteria）」（135）。

別於歷史記載的南非科薩，《紅》故事則回溯至十九世紀中葉，敘述一批由荷蘭引進的牛群，因不明原因生病且大量死亡，亦造成當地傳染病的大肆流行。一位十多歲的少女先知納媯娃司（Nongqawuse），宣稱見到了「陌生人」（Strangers）（54）顯靈傳達救世之道。於是，納媯娃司向科薩族人預言，聲稱「陌生人」告訴她，因為族人所飼養的牛隻已被某些有心人下巫毒，人民必須立即屠殺他們飼養的牛隻、停止肥沃土地並放火燒掉所儲存的糧食。如果確實執行預言，村落過去死去的祖先靈魂將會從地底起來，替他們驅趕當時壓迫他們的白人（英國殖民者）到海裡（Mda 77）；而預言實現的當天，太陽將奇蹟般地轉變成紅色，象徵

²³ 根據歷史記載，Nongqawuse (c. 1840s-1898) 是科薩的女先知，她的預言帶動了南非科薩人1856至1857年的「殺牛事件」。女先知宣稱祖先的靈魂告訴她，要科薩部落的族人殺掉他們賴以為生的牛隻及糧食，並預言那些復活的祖先，會在西元1857年二月18日實現承諾。結果，那天所預言的自然現象並未改變，族人遂開始責備那些不相信納媯娃司的人。因為此事件爆發，造成大規模饑荒，英裔Kaffraria人口從十萬五千人驟降至二萬七千人。納媯娃司遇見祖先靈魂的村莊，現今仍被稱為 *Intlambo kaNongqawuse*（意即科薩為納媯娃司村）。資料整理自Peires，第322頁，及參照網址〈http://africanhistory.about.com/od/glossary/n/g/def_Nongqawuse.htm〉。

²⁴ 千禧年運動（Millenialist movements）被視為與末日宗教預言有關，通常都會預測權力的回歸、打敗敵人、或財富的累積。此種運動通常會發生在被殖民的種族國家，或被強權壓迫的人民之間。

科薩族也會因此開始新的世代，重新建國。如果誠心照做實踐「陌生人」的指示，祖先之後會讓被殺死的牛隻復活，讓牲畜欄（kraals）再次興旺，族人們也可以開始恢復耕種、儲存糧食（Mda 54）。不能被收買的是，守舊保守的族人堅持相信他們所信仰的宗教，種種理由說服他們去相信——首先，「科薩人敬畏可以與鬼魂世界相通的他（如 Mlanjeni, the Man of the River），因祖先交付他解救人類的重責大任」（Mda 14）、「這肺病的快速散播更證明那些陌生人所言不假」（Mda 54），最根本存有的原因即是，這裡是所謂「先知的土地」（Mda 47）。被族人所採信的觀點顯示，預言展現的野心，其實是提供國家一個機會，「以一種報復自身的方式，來反抗英國維多莉亞皇后的操控」（Mda 77）；而描繪的遠景令長期被外來者統治的科薩族人欣喜期待，因為「誰不想重回白人迫害者所佔領、殖民前的世界」（Mda 77）。然而，如果「對那些英國人的仇恨從未遞減過」（Mda 77），那麼即便殖民者被驅趕消失後，原本屬於種族的本體特徵及生活是否仍能恢復，值得質疑。況且，何種元素在什麼進程中被抽離或留下，造成人事物及時空的差異，在在提醒科薩子民追隨「文明」的後果，因可預見的是，「文明的代價是昂貴的」（Mda 84）。曾受美式教育洗禮的卡瑪酷回想過去祖先的信仰爭戰，相信與不認同之間的矛盾拉扯，一直是難解的問題，文明之後可能因此根絕科薩族人的「紅色」（redness）。

卡瑪酷（Camagu）於《紅》故事中的角色塑造，代表支持現代化，新派的年輕人；自小旅居美國，中年後重回故鄉科薩，追尋自我與國族意識的認同。歷經數次受挫於故鄉的不熟悉，卡瑪酷明白清楚他所處的現狀，「並非因為他跟這裡的任何人有關係。他只是知道他身在此地」（Mda 26），因此，卡瑪酷反而成爲己身國家裡的「放逐者」（an exile）（Mda 26）。身爲「不信仰者」的柏恩柯曾對新近回國的卡瑪酷表示：「……是她²⁵殺害科薩族人的。無論如何，我憑什麼要爲一個引起這群體問題的陌生人感到困擾？我是柏恩柯，是依米亞²⁶的兒子」（Mda 61）。不信仰者爲祖先們瘋狂殺牛的舉動不以爲然，認爲這些信仰者的祖先是愚蠢的，太過執迷不悟以致喪失智慧分辨是非；並輕蔑地諷刺其同種族的後代，認爲信仰者因其愚昧的信仰行徑，導致種族數十年來的災難，助長英國殖民者的權力更加的猖狂。雖說如此，「信仰者」則辯駁，如果質疑祖先的預言爲何

²⁵ 女先知納媣娃司。

²⁶ 依米亞（Ximiya）在《紅》故事中是指科薩族人的「無頭祖先」（headless ancestors），也是信仰者與不信仰者的共同祖先。

不能兌現，應歸咎於這些不相信預言的人，因「不信仰者」的固執讓「信仰者」喪失擁有未來嶄新快樂生活的機會；總而言之，納媯娃司的預言要真正實現，所有科薩人必須同心一起殺掉他們所豢養的牛隻（牲畜）及燒毀糧食。

「信仰者與不信仰的戰爭」(Mda 46)自殺牛事件拉開序幕後，多數的科薩族人選擇相信納媯娃司，成為所謂的「信仰者」(Believers)，然而事與願違，屠殺他們賴以為生的牛隻及銷毀食物後，這些信仰納媯娃司的追隨者，反而悲慘地經歷多年的饑荒和得到更多的疾病。反之，少數「不信仰者」(Unbelievers)因為不願意奉行預言，雖害怕科薩族可能會從此被滅種，仍拒絕並頑強抵抗納媯娃司的神諭說，未摧毀他們的牲畜及糧食。殺抑或不殺？納媯娃司的地位及其追隨者（信仰者），他們既然堅持傳承傳統文化價值，但其力爭的卻是毀滅的另一種形式——殺牛；而「不信仰者」雖大聲疾呼經濟發展，積極追求都市化、文明化，但任何一種土地的開發，都可能摧毀其所生活的社會環境。「不信仰者」一直追隨時代前進的腳步。這就是為何他們支持那些「開發者」去建設賭場、水世界遊樂場，這些不信仰者自認站在文明一方的。曾經，為了證明此點，柏恩柯脫下身上配戴的串珠，穿上他女兒歐莉絲娃多年前買給他卻一直放在車子後行李箱的西裝，自此後，他的形象就一直穿著西裝，以行動證明已擁抱來自歐美的文化意識形態。柏恩柯也經常勸說他太太諾貝蒂寇特，希望她放棄再用紅黃土擦抹身體或用以暈染 isikhakha 裙，因為 isikhakha 裙代表落後。諾貝蒂寇特則必須勉強自己不再穿著她引以為傲的科薩傳統服飾，雖然她如她丈夫一樣是強硬的「不信仰者」，有些時候，她仍眷戀著過去，依然會被傳統的科薩族流行款式所收買 (Mda 71)。如果，「去找出其中的意義，其實是發現彼此的相似」(Foucault 29)，信仰知識的本體模式雖早已被決定，是先驗的存有，然而，「因為知識只是追隨相似的路程而已」(Foucault 29)，以為看得見的差異，其相似處只是被掩蓋而已。如同柯恩柯夫婦，科薩族人凡事游移不前、不願輕易認同他人，但不論是信仰或不信，他們卻齊聲質疑神諭的真假，試圖挑戰自古皆然的價值觀，彼此無異議達成共識的是，「如果大家同為人類所景仰的神的子民，誰能狠心再次拋棄這些曾被海浪捲到科薩岸邊的落難白人」(Mda 77)？

《紅》故事中支持現代化的耆老這樣感嘆：「他們要我們留在原始的荒蕪狂亂中，讓我們生命是紅色的、讓我們停留在紅的最黑暗處」(71)。追溯一百五十年前，「不信仰者」柏恩柯的祖先頓恩·頓恩 (Twin-Twin)，以德高望重的長者之姿帶領眾子民背道而馳應跟隨的信仰，建立「不信仰者的膜拜儀式」(the Cult of the Unbelievers)。崇敬嚴肅的儀式之後卻終止於「中古世代」(Middle

Generations)，起因於當時的人們更關心如何求生存及克服生命被壓迫的困境，即使因宗教分派而處處受到威脅、族人相互仇恨，卻無能再為信與不信戰鬥(Mda 5-6)。自認是「與時間並進」及「代表文明」(Mda 71)，「不信仰者」受到西方科技蓬勃、也就是「發展者」(the developers)所描繪進步且富裕的未來生活藍圖影響，積極推動建設賭場及水上活動遊樂場，期以發展當地觀光來改善部落經濟問題；不情願苟同地，「信仰者」則認為科技或任何文明產物無非是「白人的巫術」(Mda 20)，排斥現代化。雖然，「很久以前，人們早已遺忘幾代前所曾發生的衝突……」，但是，「這些過去形塑了他〔柏恩柯〕的現在，也就是這個國家的現在」(Mda 6)；種種過去演化至今，仍是南非科薩族之紅色歷史。

《紅色之心》串連層層相疊卻又互為獨立的歷史事件，小說敘述則真實與虛構兩相交錯、指涉。現實的處境來自過去種種的累積，《紅》時而將敘事時間拉回納媯娃司時期，時而將小說人物置放於現今位處南非果羅哈(Qolorha)的科薩村落，過去人類必須面臨的無奈現實，雖經時間不斷變異，在今日也須面對。如同現代科薩人的共同祖先雙胞胎兄弟「頓恩」(Twin)及「頓恩頓恩」(Twin-Twin)，兩者被指為兄為弟，只因「較長的孿生兄因為最後一個敲子宮的門成為哥哥，而較年輕的孿生弟卻早已呼吸到更多外界的空氣」(13)。孿生兄弟關係密切彼此極度相似，連他們的母親都難以分辨，兩個個體卻像是一個人，「頓恩和頓恩頓恩就像是同一個人」(Mda 13)。早先雖分享共同的祖先，但現今的科薩族人卻共處於不同的知識認知模式，此雙胞胎的科薩長者，對照信仰者與不信仰者之間的相像與差異，默契的行徑，如同傅柯所言，其實「相像可以告訴我們，世界是必須折疊自己、複製自己、反射己身、及形成一條鍊(chain)串連所有事物，使之彼此互為相像」(26)。而這些可供識別的標誌(signatures)使得相像得以存在，因這是個「符號的世界」(Foucault 26)。

故事發展不斷在現代南非與十九世紀納媯娃司時代間穿插來回，原鄉文化的衰退是因大英帝國殖民者的壓迫，而文明的好處卻是使他們生長的家鄉海邊果羅哈(Qolorha-by-Sea)受到威脅。卡瑪酷自稱是來自約翰尼斯堡的旅人，但表明自己是Cesane(原住在科薩)的兒子，也就是指他自己是出生於科薩的原住民(Mda 60)。美國旅居多年的卡瑪酷，剛回到故鄉南非時，因其受過長年西方教育的洗禮，滿腔熱血支持家鄉的現代化建設，然而於故事結尾，卡瑪酷卻轉變為挺身捍衛南非傳統文化的留存；曾經，當遇及那些「信仰者」為保留傳統而反對進步時，憤怒的以為，「他(卡瑪酷)自己是非常憧憬現代化的進步。他的怒氣直指那些信仰者，因為他們竟然反對可以改善果羅哈(Qolorha)人民生活的每

件事」(Mda 70)。欲求進步發展的族人想在他們所居住的村落旁，建造一個大型的賭場(casino)和面積廣大的遊樂場。積極加入現代化計劃的卻是「不信仰者」，他們「相信」惟有建設才替族人帶來更多的工作機會及為地方賺取金錢。而「信仰者」則誓死抵制這項計劃，認為任何建設都會破壞他們原有的生活方式，他們「不相信」那些發展者的說詞。虛構的故事陳述卻呈現納媯娃司事件的真實，「信仰者」與「不信仰者」的戰爭自「中古世代」(Middle Generations)開戰後延續數代，至今仍影響該種族對經濟發展(現代化)的態度。

至此，孰是進步？孰是落後？傳統可以是流行，而文明可以是過去。是什麼認知本體模式用以決定所謂文明，或所謂傳統？科薩族人的思考信仰結構表面分為支持與反對、順從與對抗，種種爭執，指涉各式價值的知識型持續變種差異，看似一分為二的對立，暗地裡不確定流動的因素，使既重疊又取代的相異／相像信念引發更複雜、更難解的衝突。信與不信之間，選擇解救被殖民者壓榨的同種族人、抑或以德報怨的原諒同是背負原罪的殖民加害者，是無法分出對或錯的難題。如果經驗並不能使人類免於碰觸悲劇、如果世代間所形成的知識型都有其互為相像與相異處，如何為時代分出前與後，指出正確或錯誤，免於災難。而各個時代所形成的知識認知模式，是否如同傅柯所認為，是自古皆然的循環形式(circular forms)(Foucault 217)，歷史不斷重複己身，人類也無奈地隨波逐流。經歷後種族隔離政策時期的南非科薩族，面臨歷史重負及新的未來、對信仰主體的不確定，同種族人因而產生對立；雖說如此，「信仰者」抑或「不信仰者」皆相信他們認為對的人、執行他們所接受的知識型，即便語言文字用以分別建構信與不信的認知本體模式，雖其信仰的基本型中皆有其相像處，仍不易從同源同種的彼此分出你我，或達到共識。不能完全被文字語言歸類的信仰知識型，乃是引起衝突的主要原因。

四、後種族隔離政策／後殖民時期的現代化南非

紅色，象徵心裡流動的熱血，年輕、前進；紅色，如同過去衝突後留下的傷口，殘忍地讓人不忍卒睹。「種種一切必須回溯『信仰者』與『不信仰者』間的戰爭。發生在他們彼此之間的每件事都是一場競爭」(Mda 5)。《紅》描繪後殖民時期、歷經種族隔離政策洗禮後的現代南非，各種族間政治、社會、文化、或精神信仰認知模式的分歧／近似，以及對國家或種族主體認同的不確定感，導致掌權國家機器者(抑或是殖民者)任意操作政治手段，在組織策畫現代化建設時，

似有或無意識的剝削（消費）部落生活。人民雖掙扎於堅持傳承歷史舊包袱，卻仍矛盾地滿心憧憬新（進步）的未來，或求超越，或求毀滅；傳統價值觀與西方經濟發展願景不時交錯抗衡、相互影響。承先啓後守成抑或拋棄沈重過去率性向前，科技進步與落後貧窮之取與捨、希望與挫敗、彼此相像的信仰與價值不斷融合卻又互為排斥，在在困擾小說《紅》裡的每個人物角色，其故事展現亦呈現別於歐美文化價值觀點下的南非歷史及其現實處境。

知識本體模式追溯構築遠古人類的集體記憶，可用以檢視當代各個獨特種族面對舊價值觀與現代化所產生的悲劇現實與無奈處境。文明與傳統、懷疑與信仰，在人類歷史演進過程不斷拉扯分裂，企圖以「人」或「歐美」為世界中心的觀念、在毗鄰的各個獨特種族間密切關係之情境、以及全球化意識形態運作下的文化主義霸權中，歷經數代外來者殖民空間、以及時間演進，科薩人是否仍能認同「紅色之心」？被歐洲白人殖民的過去與曾被強力淡色的「紅」仍共存於現代南非人的知識型中。某種元素在文化價值觀裡被抽離、取代、進而重現，成為新的認知模式，形成所謂「後種族隔離政策／後殖民時期的現代化南非」。相似生活型態之同種族族人，各擁分歧的思想，而處於全球現代化的意識形態氛圍、同一歷史概念框架（grid）中，科薩人面對英國殖民者時，既愛又恨，始終無法招架。曾經，《紅》所描繪的卡瑪酷，滿腔熱血向現代化靠攏，認為「只要能帶來文明，那就是果羅哈的福氣」（Mda 199），氣憤那些「信仰者」反對改善原始落後的果羅哈（Mda 70），何況種種現代化建設預期可以讓那些族人得到工作（Mda 200），改善經濟問題。然而，「發展者」及「不信仰者」的意圖最終並未說服卡瑪酷，他爭辯道：「你們想想看這些遊樂器材和機械設備，是誰可以從中獲利？……他們的小孩（科薩族）將來會有機會玩這些旋轉木馬和摩天輪嗎？當然不會。本地窮人是沒有能力去享受的，反倒是娛樂了那些有錢人，然後再讓他們來污染我們的河川和海洋」（Mda 200）。《紅》敘述結尾，卡瑪酷歷經與「信仰者」多次的思想溝通，感同身受其族人捍衛家園的艱辛，轉而重視原生文化並感嘆地表示：「這真是悲哀啊！當全世界各個國家的人民都驕傲的表現己身穿著的傳統服飾時，科薩的族人卻厭惡自己的傳統服裝。因為族人受到某些有心人士鼓吹，倡導丟掉 *isikhakha* 裙和 *amaqaba* 布料，聲稱拋棄傳統才是文明的象徵（*ubugqobhoka*）」（Mda 55）。

過去，是女先知的預言使科薩人成為「信仰者」與「不信仰者」；現今，「紅色」（red ochre）的顯現標準分裂文明與傳統、進步與落後。使人疲憊不堪的論戰，支持保留傳統的「信仰者」不能諒解那些堅持建設的「不信仰者」，信仰者

長者代表芮恩 (Zim) 亦憤慨地嘲諷柏恩柯：「是啊，他 (柏恩柯) 是擁抱進步；但是，他卻未從舊式的非洲房屋 (rondavel) 搬到摩登的六邊形大廈呀。反而，一些我們這派的人都住在那種新式的集合式住宅裡。他有的只是一個小小粉紅色的六角形房屋而已，哼，那算那門子的進步呀」(Mda 94)，芮恩一語道破，落後與文明的分野其實是模糊的，認知型式是不完整的。柏恩柯因為卡瑪酷最後並未如眾人期待去擁抱現代化，也無法理解卡瑪酷竟會轉變他原有的信念，成為「信仰者」的一員，支持力保傳統文化；柏恩柯只好自豪地以為：「『不信仰者』是會贏得最後勝利的，因為文明是站在勝利的一邊。不是這樣說嗎？在朝向勝利前都是一片黑暗的。光明總是戰勝黑暗，而且會將他 (黑暗) 驅趕」(Mda 234)。然而，誠如柏恩柯的失望，「信仰者」與「不信仰者」之間的信仰差異磨擦，雖只是一場場小小的戰鬥，卻令人疲乏。之後，雖然科薩族人皆希望殖民者從科薩的土地上消失，但是，「一些不信仰者的跟隨者也受洗成為基督徒」(Mda 133)，成為新的英國子民，種種不可預期的新時代元素不斷產生，雖非引起更大的「戰爭」，但戰爭卻「自行延長了」(Mda 234)。

《南非的種族主義和種族隔離政策》(*Racism and Apartheid in Southern Africa: South Africa and Namibia*) 之一文中，提及非洲歷史的演進，並記載著，南非是由許多族群所形成的國家；有些族群自古即一直都在該地域居住生活，有些則是在不同時期、從不同環境遷移到此處 (15)；雖說如此，除了其餘眾多的小群體，同時並存於非洲的這塊土地，這個國家人民基本的組成，是「之前就已完整、且自給自足的存在了」(*Racism* 15)。隨時代演變，小的族群有時又被分裂成其他更小的群體，然後，以通婚的和貿易的方式來建立彼此關係，後又再被融合成更大的族群。因此，在每一區域的小群體，雖處於不同的知識文化水平，經過各族群間不斷分裂又融合，漸漸地，原先使用不同的語言符號、和差異的民族特性表相，卻因而形成另一新族群的存在表現模式。《種族主義》²⁷一書也提及，在南非多數人民意識到所謂的種族隔離²⁸，其資訊的主要來源是報紙及電視。雖然南非人民捍衛其生長的「自由世界」，因種族隔離政策，仍使其民族的地位不被重視。

²⁷ 為《南非的種族主義和種族隔離政策》(*Racism and Apartheid in Southern Africa: South Africa and Namibia*) 一書簡稱。

²⁸ 根據《南非的種族主義及種族隔離政策》，於1961年3月時，黑人領袖曼德拉 (Nelson Mandela)，被選為新全國行動委員會 (new national Action Council) 的領導。1962年8月曼德拉被監禁五年。請參照 *Racism*，第121頁。

於現實生活中，數以萬計的南非人因種族隔離政策親身遭受痛苦；成千上萬的人民直接在不平等的律法制度下，被剝奪最基本人權（*Racism 10*）。

克里福特（James Clifford）在一篇名為〈旅行文化〉（“Traveling Cultures”）文中，論及人類文化研究工作者在異地旅行居住時，何以能真正透過當地所被觀察研究的對象之觀點來思維，克里福特定義說：「家（dwelling）隱含的意義是所謂擁有真正溝通能力，也就是說，一個人可以不須要翻譯（translators），能真正聽得懂並了解內容，而且能自己為自己發言」（22）。《紅》故事裡，卡瑪酷及道登是科薩族的「局外人」（outsiders）也是「局內人」（insiders）。雖是在南非出生的黑人，許多年以前，卡瑪酷的家庭早已搬離果羅哈祖先的村落，移民至約翰尼斯堡。在城市成長及在美國離鄉背井的生活經歷，使卡瑪酷反倒成為「他自己國家的陌生人」（a stranger in his own country）（Mda 29）、是果羅哈村落的「外來者」。然而，因過多在外國生活的驕傲（Mda 33），致使初回家鄉時無法融入當地的生活，他的豐富人生閱歷反而使他不能成為「有資格的黑人」（qualified black）（Mda 30）。三十年異域的生活後，在 1994 年辭去在美的工作，回到故鄉南非投票時，現在的卡瑪酷已是四十多歲了（Mda 29）。重新在南非生活的卡瑪酷，曾滿心的熱誠與抱負，希望能為國家發展現代化盡一己之力，決定不返回美國紐約。但站在新與舊交會的十字路口，村民視他為「被知識腐敗的單身漢」（Mda 29），因為族人並不預期一個擁有高學歷、又離開三十年的人會理解原生部落的風俗習慣，卡瑪酷當下的處境如同南非轉型為民主進步國家時，面臨主體身份認同不確定時所產生的錯愕與迷網。

如同卡瑪酷的處境，從小生長在果羅哈的道登（John Dalton），會講流利且地道的科薩語，也行使與他同代人的成年儀式（rites of initiation）和割禮（circumcision）。道登雖已非相同於幾代前的祖先（那些一起參予不名譽砍頭、滅族的英國人），無奈的是，其英國白人的表相（visible）仍承載他的祖先過去看不見（invisible）之不名譽歷史，其血統及外表直指他為殖民者的後代，仍被當地科薩人視為屬於殖民加害者的一員。即使比當地科薩人更「像」科薩人，但只是「相像」而已，並非相同，當地的科薩人仍視他為「局外人」。爾後，因為支持南非現代化發展，道登身份的不確定性，致使科薩族人不能採信他的論點，認為開發土地及經濟發展，並不能使當地窮人享受利益，反而助長外地有錢人或外國人破壞污染他們的河流及土地。持反對現代化的族人甚至激動地大喊：「道

登要我們留在我們祖先的黑暗處²⁹，以便他可以霸佔他的祖先之前未奪取的土地」(Mda 200)。然而，雖說自認為黑人，道登仍會為他的英國白人祖先辯駁：

「他們是我們的祖先！」頓恩(Twin)大喊，「他們要吃掉我們的祖先了！」這真是依迪亞(Xikixa)的無頭身體。「我們並非要吃掉你們的祖先，」戰俘約翰·道登用他流利的科薩語說：「我們是文明人，我們才不吃人呢。」「說謊！」頓恩頓恩(Twin-Twin)大叫，「那為什麼你們要烹煮你們不要吃的東西？」「從骷髏上去掉肉，」道登有耐心的解釋著，他看起來並不害怕，且很堅定地說，「這些頭不是用來做紀念品就是用於科學實驗。」(Mda 20)

法農(Frantz Fanon)曾提出具普世性的懷疑，「人要的是什麼？」(8)，直指人類對自身的主體位置及歷史定位的期待。然而，以《紅》故事對照南非科薩族人的現實遭遇，誠如法農所言，「黑人要的是什麼？」黑人的主體性被化分為數種不確定的身份認同，原文化的獨特性漸漸消失，慢慢地向白人大敘述的歷史洪流匯集。於女先知納媯娃司預言未實現的當天之後，「不信仰者」回到他們原本的工作軌跡，繼續他們平常的生活作習，但對期望甚高的「信仰者」而言，這個日子則是「最大的失望」(the Great Disappointment)(Mda 210)，而其失望的緣由則是起於控訴他者(不信仰者)所犯的錯誤。《黑色皮膚，白色面具》³⁰之序言中提及，「有一件事實就是：白人認為自己比黑人更優越」(Fanon 10)；「另一事實則是，無論付出什麼代價，黑人想要向白人證明他也同樣思想豐富、也跟白人一樣有同等級的智商」，而問題是，「我們(黑人)如何擺脫自我」(10)。面對現實無奈困境，背負百感交集又必須抗拒既定之種族刻板印象，法農在此解釋黑人在白人世界時，所經歷的不受平等對待。雖說如此，黑人卻積極在白人仍強勢的世界裡證明自己的獨立及自主性，因此，脫離殖民的任何影響是當下黑人社

²⁹ 恩達《紅色之心》與Joseph Conrad的《黑暗之心》有類似描繪「殖民」的主題，於Harry Sewllall的“Deconstructing Empire in Joseph Conrad and Zakes Mda”一文比較兩者的異同。而兩本小說明顯的不同處是，康拉德之《黑暗之心》中的殖民地是沒有可以真實對照的歷史時刻，而恩達《紅色之心》將故事背景放置在後種族隔離政策的南非。請參照Harry Sewllall。

³⁰ 廖炳惠教授於〈後殖民研究的問題及前景〉一文中提及，「法農並不是像後殖民學者那麼相信跨國文化、多元主體位置，他其實是以非洲黑人的文化主體及國家獨立為基本考量」(117)。

會必須急欲進行的。其中摻雜自卑與不滿被輕視的複雜情感，黑人對於己身主體的認同則掙扎於摹擬白人殖民者與急欲彰顯原生種族特色之間。因此，身為黑人，「我（黑人）的生命並不只是奉獻在列表彰顯黑人的價值」（Fanon 229），而是在現實中必須大聲疾呼：「沒有白人世界，沒有白人倫理，沒有只有白人的智識」（Fanon 229）。法農認為，「我（黑人）不是歷史的囚犯，我不該只是一直尋找我命運的意義」，而是「我在這世界旅行，無止盡地創造自我」（Fanon 229）。宋國誠之《後殖民文學：從邊緣到中心》一書，以歷史文化的觀察介紹數位後殖民文學家的作品。其中，宋國誠則提及：「近代殖民主義將非洲議題關進文明停滯的牢籠中，把原本光耀燦爛的非洲污染成一片黑暗大地」（132）。而宋也指出，「在法農筆下被英法帝國視為世界最落後的奈及利亞，實際上卻是人類文明之母、古代智慧的搖籃，帝國主義對非洲文化之污蔑和扭曲，如此可見一斑」（132）。

根據《文化與帝國主義》（*Culture and Imperialism*）一書，薩依德（Edward Said）於〈帝國、地理、和文化〉（“Empire, Geography, and Culture”）文中定義「殖民主義」（colonialism），是「帝國主義的結果，也就是殖民者對遙遠地域的移植」（Said 9）；其論點說明自文藝復興後之十七、十八世紀，殖民主藉由文化或是知識權力，強力宰制被殖民世界的歷史、語言、或文化生活方式。雖然居於受苦難、遭受鄙夷的地位，即使處於被殖民的狀態，被殖民的人仍會質疑受殖民與殖民者之間的關係，也時時渴望改變不平等的現狀。如同被「強勢的意識形態」所壓迫（Said 9），不論是中產階級或不識字的受殖者，皆會感受共同的不幸，無法忍受被殖民統治。恩達於故事中提及南非科薩族經歷饑荒時，因為農作歉收糧食短缺、死亡人數不斷增加，「信仰者」頓恩的後代庫卡斯娃（Qukezwa），不時被也吃狗的饑民偷走烹煮中的食物，現實生活如同「人吃人的世界」（Mda 254）；然而，當時的殖民主則提供了槍械，幫助他們嚇阻劫掠且保護僅剩食物，免於死亡（Mda 254）。雖然不信仰者的祖先想解救這些人民，從永恆的詛咒解脫；但固執的信仰者卻希望這些不信仰者的族人，能改變他們的想法，一起實現先知的預言。彼此不相融的信仰，因為不能認同彼此，開始想辦法摧毀對方——「信仰者侵略不信仰者的牲畜欄和牛舍。他們並且從他們的糧倉竊取了五穀、家禽，狗也不能倖免」（Mda 212）。

索恩頓（Robert Thornton）於〈在南非邊陲的可能性：朝向社會邊界理論的步驟〉（“The Potentials of Boundaries in South Africa: Steps towards a Theory of the Social Edge”）文中提出，南非人對自身國族認同時出現搖擺的主體性。索恩頓因此質疑：「後南非種族隔離政策是後殖民嗎？還是後現代？」（138）在非洲民

族會議³¹所領導的國家聯合政府政權下，南非人民不得不去思考，其所以為的「後種族隔離政策」的「後」是否與「後殖民」或「後現代主義」的「後」相同？是相連的兩個時期，抑或是兩個相異的時代？種族隔離政策及其政府政權廢除之後，南非人民開始全面性地感知當下所處的時期與之前有所差異，所以他們也稱自己為「新南非」(Thornton 138)。由上一知識型轉向另一知識型的情況，國家政體的轉變亦改變人民生活的模式下，現實的南非處境似乎比較接近「現代化」而不是「後殖民」(Thornton 138)。《紅》描述的被殖民文化的空間與時間裡，透過傳統宗教的儀式及生活經驗傳承，在被殖民的過程中，科薩族人產生後殖民的抵抗與挪用，以致前知識型與後知識型互為融合後，再次將殖民文化中的某些部份強加於後殖民的社會身體上。其實，被殖民者「並沒有好心情去歡迎那些導致他們國家沒落的人」(Mda 256)；面臨認同危機和混雜的主體認同結構之南非科薩族人，則以否定自身的方式強勢改變信仰、甚或暴力摧毀他者用以鞏固其存在地位，致迫使接受外來文化知識型的移植、厭棄原生的文化價值。

五、結論

知識(信仰)認知模式之相像／相異的再現，已不能僅僅從闡釋歸類後的各種元素，進而欲求明確的「似目錄清單排列」的本體模式，以使用於清楚切割(斷裂)兩相連接卻不相像的前後時期。每種時期都具有其自成的文字符號組合，然而，不管是「生活、勞動、或語言的再現，都已無能去確切定論事物與知識本體模式之間的關係」(Foucault 240)。原本視全世界為共同體的概念已不適用現今全球化的演變過程，阿帕杜萊(Arjun Appadurai)在談論何謂現代性的特徵時，首先指出在西方社會科學的傳統思想脈絡下，現代性(即所謂現在的時刻「the modern moment」)是一種立即產生分別過去與現在的斷裂(break)(3)，二分法的思考模式仍用以強勢劃分所謂前與後、舊與新、或落後與文明；國家疆界以及文化傳統實踐，逐漸喪失其封閉性力量。行文至此，各個知識認知模式形成並非單一和固定化，而是一種不斷流動的符號組合系統，「其將看得見的事物反轉為不可見的」(Foucault 26)，也就是說，其信仰與不信仰之間的表相的差異，必須由不可見的「相像」才能對照出來，所以在歷史不斷重現的認知模式，也非可輕易地被理解和把握的。

文本故事結尾，女主角歐莉絲娃失望地收拾行囊離開家鄉海邊果羅哈，因為

³¹ 非洲民族會即是ANC，為African Nation Congress的簡稱。

她已不想爲了所謂的部落精神而戰，也放棄追求對卡瑪酷的愛。她在普利托里亞（Pretoria）的教育系找到了新的工作，她想遠走到更加文明化、街道上到處都有路燈的地方。「她將會有更好的機會請教一些專家——皮膚科醫師和整型科醫師——去除這些被詛咒的疤（scars）」（Mda 262）。然而，歐莉絲娃的父親柏恩柯也是身心交瘁的，因爲他與信仰者的對立關係，失去了他心愛的妻子。現在柏恩柯更失去了他一直引以爲傲的女兒，失去他身爲學校校長父親的聲望；令人感嘆的是，「柏恩柯認爲他沒有什麼可以再失去了，因爲他已失去了所有的一切。信仰者在每一次競賽，都贏得勝利」（Mda 272）。「科薩人民並非只是博物館。如同所有世界的文化，他們的文化是動態的」（Mda 248）。信與不信兩者不斷溶解彼此、又重新融合，每一斷裂發生後又立即縫補，摻雜現代性的新時代思想，其實是同質性與異質性並存的新知識型。《紅》之南非科薩族於廢除種族隔離政策後，部落人民面對傳統傳承與現代化所分別形成的知識模式霸權，產生轉型時的社會困境及混雜主體認同，如同再／被殖民時期對殖民主的恐懼、厭惡及抵抗。

引用書目

- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*.
Minneapolis: U of Minnesota P, 1996.
- Clifford, James. *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*.
Cambridge: Harvard UP, 1997.
- Davenport, T. R. H. *South Africa: A Modern History*. Bergville: Southern Book
Publishers, 1987.
- Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. Tr. Charles Lam Markmann.
New York: Grove Weidenfeld, 1967.
- Foucault, Michel. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*.
New York: Vintage Books, 1994.
- Maylam, Paul. *A History of the African People of South Africa: from the Early Iron Age
to the 1970s*. London: Croom Helm, 1986.
- Mda, Zakes. *The Heart of Redness*. New York: Picador, 2000.
- Patterson, Sheila. *The Last Trek: A Study of the Boer People and the Afrikaner Nation*.
New York: Routledge, 2004.
- Peires, Jerry Brian. *The Dead Will Arise: Nongqawuse and the Great Xhosa
Cattle-killing Movement of 1856-7*. New York: Indiana UP, 1989.
- Racism and Apartheid in Southern Africa: South Africa and Namibia*. Paris: the Unesco
Press, 1974.
- Said, W. Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books, 1993.
- Sewlall, Harry. "Deconstructing Empire in Joseph Conrad and Zakes Mda."
JLS/TLW 19(3/4) (2003): 331-44.
- Thornton, Robert. "The Potentials of Boundaries in South Africa: Steps towards a

Theory of the Social Edge.” *Postcolonial Identities in Africa*. Ed. Richard

Werbner & Terence Ranger. London: Zed Books, 1996. 136-61.

“Nelson Mandela,” 2008年7月20日。

<http://www.sahistory.org.za/pages/people/special%20projects/mandela/timeline_1.htm>

“Nongqawuse (1841-98)” by Alistair Boddy-Evans, 2008年3月18日。

<http://africanhistory.about.com/od/glossary/g/def_Nongqawuse.htm>

于奇智。《傅科》。台北：東大圖書公司，1999。

巴利·史瑪特（Barry Smart）。《傅柯》。蔡采秀譯。台北：巨流圖書，1998。

米歇·傅柯（Michel Foucault）。《知識的考掘》。王德威譯。台北：麥田出版，
2007。

宋國誠。〈後殖民文學：從邊緣到中心〉。台北：擎松出版，2004。

梅奎爾（J. G. Merquior）。《傅柯》。陳瑞麟譯。台北：桂冠出版，1998。

德勒茲（Gilles Deleuze）。《德勒茲論傅柯》。楊凱麟譯。台北：麥田出版，
2000。

廖炳惠。〈後殖民研究的問題及前景：幾個亞太地區的啓示〉。《認同·
差異·主體性》。簡瑛瑛主編。台北：立緒文化，1997。111-152。

在《荒屋》當中被模糊化的貧民窟

陳潔晞/ Chieh-Shi Chen

淡江大學英文研究所博士班 A 組 研究生

The PhD. Program of English Department (Section A), Tamkang University

【摘要】

本研究在探討狄更斯作品《荒屋》當中的貧民窟意象。此一場域作為書中諸多角色的心靈試驗場，不僅模糊了倫敦城裡所謂高尚與低劣的區域劃分，也模糊了書中角色的社會階級，如此模糊化讓整部小說的敘事更加複雜，造就了巴赫金所言之小說的多音義系統，讓狄更斯美醜交融的倫敦市景成為小說角色多樣化的內心寫照。

【關鍵詞】

荒屋、狄更斯、貧民窟、地景、倫敦、巴赫金

【Abstract】

This research is to analyze the slum, Tom-All-Alone's, in Charles Dickens's *Bleak House*. The ruinous place, with all the characters' dark connections in it, serves as the area that the characters of upper class must enter and be testified with their desires. In their wondering in the slum, the distinction between the good and bad places in London, just like that between the high and low social ranks, therefore, is blurred with the interactions of the characters. Such blurring contributes to the heterogeneity of Dickens's works, which, in Bakhtin's term, could be understood as "heteroglossia", when the characters' performances and speech types are narrated in multiple dialogization. The heterogeneity makes Dickens's London the vivid reflection of his characters' minds.

【Keywords】

Bleak House, Charles Dickens, slum, landscape, London, Bakhtin

In *Bleak House*, Tom-all-Alone's is Dickens's imagined slum reflecting the real slum St. Giles near Oxford Street in London. The name came from Dickens's memory in childhood of a demolished house near his own residence. The description of Tom-All-Alone's corresponds to the image presented in Friedrich Engels's *The Condition of the Working Class in England*: "The narrow, dirty streets are just as crowded as the main thoroughfares, but in St. Giles one sees only members of the working class...Here live the poorest of the poor" (Shatto 142).¹ Such image is crucial in the whole novel, when "Tom-all-Alone's", in Dickens creation of the novel, stood as an alternative title other than *Bleak House*. In other words, when John Jarndyce shows his consciousness of the worldly bleakness by naming his mansion outside London, Dickens shows such reality of bleakness with the slum inside the city, suggesting that all the characters entering London are actually roaming around a ruinous place. The characters without the consciousness of this reality, like Lady Dedlock, Tulkinghorn, and Sir Leicester, are inclined to fall into this urban depravity. On the other hand, the characters who keep reminding themselves the social sins around the urban slum, like Esther and John Jarndyce, survive the world full of sufferings. One way to differentiate those two kinds of characters is to identify whether they are aware of themselves as parts of the social sins. Esther, among other characters, was born with this awareness on the basis of Protestantism. The awareness, to know the construction of self not as the privileged class outside the slum, could also be analyzed as the insight into the heterogeneity of the society and consequently into the complexity of urban impoverishments.

The living situation of the working class takes one of the important issues for Dickens to show the worldly suffering in the novel. For the third-person-viewpoint

¹ In addition to Shatto's quotation, Engels reveals the images of St. Giles with similar tone of Dickens in describing the house of Tom-All-Alone's: "The houses are occupied from cellar to garret, filthy within and without, and their appearance is such that no human being could possibly wish to live in them". In Engels' writing, the fact that the slum was among the most improved part of the city is emphasized: "St. Giles...surrounded by broad, splendid avenues in which the gay world of London idles about..." (71). The saying not only highlights the contrast between the living situations of working class and the upper class in London but also mirrors the ironic image of London with the most depraved and improved worlds.

narrator in *Bleak House*, the images of the slum, accompanying the narrative of Jo's connections with other characters, shows the writer's omniscience, as similarly shown in Engels's ethnographic work, to represent the social injustice. For the first-person-viewpoint narrator Esther, on the other hand, the representation of an unfair England is gradually revealed in her life experience, starting with her interaction with the brick-maker as the prevailing working class in London. As shown in the eighth chapter of the novel, "Covering A Multitude of Sins," the tragic prevalence starts with Esther's stepping into the brick-makers' community. If the original sin of human beings results in God's punishment by death, according to Christian doctrine, the heavenly rage and its consequences do not disappear in the nineteenth-century England as the most modernized country in Western Europe. As told by the title of the chapter, they are just covered. And one of Esther's missions in the novel is to discover, but not to judge, those sins, because she has to know that she is also among the sinners. Her first impression of seeing the bad housing of the brick-makers, though out of compassion, reveals her attitude of a lady seeing the poor:

...it was one of a cluster of wretched hovels in a brickfield, with pigsties close to the broken windows, and miserable little gardens before the doors, growing nothing but stagnant pools. Here and there, an old tub was put to catch the droppings of rain-water from the roof, or they were banked up with mud into a little pond like large dirt pie.

(Dickens 112)

In Esther's description, the sanity and arrangements are naturally below the standard of Esther, who keeps the housing of a luxurious mansion. Her response comes from her wealthy growth supported by John Jarndyce. For Jarndyce, paradoxically, the beautiful residence is in danger of being the ruin if the people inside get involved with the evil of Chancery. Such consciousness, of both Dickens (to make a paralleling sense of the slum and the noble palace when giving the story a title) and Jarndyce, is shown in naming the house as "Bleak" and is to lead Esther to know more of her social surroundings and consequently of her very own self. In her growth, she has been forced by her godmother to reflect on her own sinful birth as an

underground aristocratic. Esther's godmother, also the sister of Lady Dedlock, cannot marry Sir Boythorn because she has to secretly take care of Esther, leading a melancholic life. Therefore, when she delivers this depression to her niece, she is teaching the little girl the pain of sacrificing personal desire so as to protect the family fame, of which the essence is the material need. In other words, in her childhood Esther has learned the darkest part of the social hierarchy. The perception makes her sensitive to the emotions, especially those out of her social identity, functioning on other people socially inferior to her. Accompanied with Richard Carstone, Ada Clare, and Mrs. Pardiggle, the people of the dressing as gentlemen and ladies, Esther hears the brick-makers respond with disgust: "...gentleforlks minding their own business, and not troubling their heads and muddying their own shoes with coming to look after others." Such a disgust as the conflict of different worlds reaches its height when Mrs. Pardiggle ask the worker whether he has read books and gone to the church:

Have I read the little books wot you left? No...How have I been conducting of myself? Why, I have been drunk for three days...Don't I never mean to go for church? No, I never mean, for go to church...And how did my wife get the black eye? Why, I give it her; and if she says I didn't, she's a Lie!

(Dickens 113)

The tone of a drunkard that the brick-maker uses to tease Mrs. Pardiggle consists of the worker's discontent with the life in a slum on the one hand, and on the other of Dickens's dissatisfaction to the churches of his own time doing the charity to the working class. In *Bleak House*, the ideal characterization in confronting the social differences seems Esther, whose moral sense comes from her painful growth as the reflection on the sinful wealth, not Mrs. Pardiggle and Mrs Jellyby (a lady who neglect her own family in order to take care of the poor children in Africa), who try to change the society without the reflection on their own identities. The Christian thoughts in Victorian England may be the reasonable explanation for the opposing characters. Carolyn W. de la Oulton in *Literature and Religion in Mid-Victorian England* points out that the female characters in *Bleak House* like Esther, Mrs. Pardiggle, and Mrs. Jellyby are greatly influenced by the evangelical churches. The

social works carried by Mrs. Pardiggle and Mrs. Jellyby are the philanthropic missions issued by the church. And Esther's attitude of examining herself is also given by her aunt, a single woman with the faith in evangelicalism. As suggested by the title of the eighth chapter of the novel, the multitude of sins as the result of social complication which may cause death, as that of a baby in the working-class family, is going to be covered by philanthropic actions when the ones who take those actions have no essential perceptions of their own social existences accompanied by worldly sufferings. Like the lawyer Jaggers in *Great Expectations*, Esther shows a more "realistic" (Oulton 176) attitude of living in London than that of Mrs. Pardiggle and Mrs. Jellyby. Jaggers, understanding that he is situated in "an atmosphere of evil" around Newgate (and therefore has the habit of washing hands), teaches Pip that one can never change the society for he or she is, since the birth, involved with it. The action of kindness that efficiently makes social change only takes place when the ignorance within the naïve sympathy has been eliminated. One of the points in this elimination is that one should conceal him or herself in taking the actions of helping others. Jaggers's plots to help Magwitch family, for example, thus, in its revelation as the end of the novel, must be modified with theoretical voices as the deeds of some other else. The shrewd lawyer is commented by Oulton as having "his own philanthropic impulse" (176). The philanthropic actions in *Bleak House*, however, like that of Mrs. Pardiggle, are exemplified by the ladies and gentlemen with aristocratic dressings getting into the slum, showing nothing of humiliating the self in kindness and therefore losing the essential faith in evangelicalism.

In other words, reflecting on her conflicting existence in the slum, Esther, like Jaggers, presents the "realistic" aspect of evangelicalism. In the history of English religion, in addition to Anglicism and Puritanism, there were people of Broad Church, which, though still a branch of Anglicism, struggled to get rid of the political pursuits. The cultural workers of Broad Church claimed the importance of literature and education to improve and stabilize the Christian society. As Oulton states in his research, Dickens "tackled the evangelical ethos throughout...work and found a convincing resolution in Broad Church belief" (Oulton 1). As shown in the opposition of Mrs. Pardiggle and Esther in *Bleak House*, the woman of philanthropic missions, though based on the theology of original sin, carries out the "ostentatious

display of personal piety” just like the Catholics before Reformation. Her deed thus becomes “a mark of vanity” (Oulton 111). Esther, on the other hand, receives the education of Evangelicalism, but the way she receives it is very different from that of Mrs. Parddige. When other children are celebrating their birthdays, Esther must learn the lesson of original sin in the day of her secret birth:

Submission, self-denial, diligent work, are the preparations for a life begun with such a shadow on it. You are different from other children, Esther, because you were not born, like them, in common sinfulness and wrath. You are set apart.

(Dickens 18)

According to Protestantism, the “common sinfulness and wrath” are what a Christian should keep reminding him or herself for life. However, for Esther, who is “set apart,” the theological idea is something that has been violently imposed on her. What Esther’s aunt has prepared for the little girl is the “incessant self-examination” (Oulton 102). Esther has to carefully gaze on the instant of her sinful birth, while the evangelic missionaries of philanthropy are inclined to gaze on the sin of others so as to think of him or herself as the elected.

Therefore, taking evangelicalism as the standard to identify the difference of Esther and Mrs. Pardiggle, we can see the reason why it is Esther but not Mrs. Pardiggle to see directly the death of a baby. As Harold Bloom comments in *Western Canon*, Esther is Dickens’s “contribution to the British tradition of heroines of Protestant will” (Bloom 292). The scene in which Esther tenderly covers the dead baby with her handkerchief is Dickens’s creative illustration for Puritanism as the most profound existential consciousness within English literature. Inside and outside the handkerchief are both the coursed lives. The act of covering, therefore, serves as the vulnerable protection just like the difference that Esther sensed when she firstly comes into the slum. The places of good and bad housing are distinguished with the social titles. Such hierarchical distinctions, however, are made to deter the Godly wrath, the death. The people committed to those worldly classifications, the Catholics with such rituals as tithing and the selling of pardon; the philanthropic missionaries; or, as will be discussed later in this paper, the people like Tulkinghorn and Lady Dedlock seeking the personal desire under the cover of aristocratic fames, are

impossible to recognize the sins of selves and thus result in the consequential sins. What one could do in this ignorant world, as Esther keeps learning in this novel, is to tenderly treat the people threatened by death and, paradoxically, to carefully think over one's own dilemma of existence.

The division of the slum and non-slum in London for the characters' conflicting inwardness serves as a dramatic mechanism for Dickens to present, in Bloom's term, "Protestant will" as the "British tradition" of literature. If English Protestantism as the precursor of nineteenth-century evangelicalism contains in itself the doctrine that a Christian should seek the cause of and the pathway through death only by excessively examining the self (rather than the worldly institution outside, like the church), to identify an urban location as the figuration of death is more a perception of a sinful society in which the self could never escape from than a tour-like visit in the working-class houses. The travelling in London for the agonized characters in *Bleak House*, definitely not including Mrs. Pardiggle, is a journey to confront the division of the urban scenes with or without the death atmosphere. As illustrated in Mrs. Pardiggle's book for a drunkard and in the image of Esther's handkerchief, furthermore, such division is so strong to make people ignorant of the death, as carried by Jo wondering in streets, nearby themselves and meanwhile so fragile to protect them from the mortal threats of poverty and illness. The ideology that the urban classification might exclude one from the prevailing evil has a vivid instance in the characterization of Jo as the representative of the slum in London.

The 47th chapter of Charles Dickens's *Bleak House*, "Jo's Will", is mainly the narration of the neglected child Jo's death. When Jo takes his last breathe with the incomplete pray given by Dr. Woodcourt, the narrator bitterly concludes the chapter:

The light is come upon the dark benighted way. Dead!
Dead, your majesty. Dead, my lords and gentlemen. Dead, Right Reverends and Wrong Reverends of every order. Dead, men and women, born with Heavenly compassion in your hearts. And dying thus around us every day.

(Dickens 688)

In this bitter conclusion, Jo, as a homeless boy in London, is connected with other social ranks by his own death. Such a connection suggests that what Jo has carried

with himself, the illness, poverty, and death, threaten all the people in England. In the novel, the presence of Jo indeed illustrates the coming of death. He guides Lady Dedlock through Tom-All-Alone's and points out to her the final destination in the bury ground, the resting place that the church arranges for the outcasts in London. Such a tour epitomizes My Lady's life while, in the end of the novel, she really ends her life in the place where Jo has pointed out for her.² The place where Jo and the lawyer Tulkinghorn meet each other is also a situation about death: the investigation of Nemo's, or Captain Hawdon's, over-use of opium. The boy as a testifier of Lady Dedlock's secret also leads the lawyer to his abrupt end of life. If the presence of Jo does not directly evoke death, it still makes some characters confront fatality. One of the major characters of this novel, Esther Summerson, is infected with fever because she has taken care of the ill child in Bleak House. The soldier George Rouncewell, sympathizing the death of an innocent child and annoyed by Tulkinghorn's cruelty, is involved with the murder of the lawyer and almost executed. The people close to Jo, therefore, become unfortunate. The one without determination, like Lady Dedlock, and the one without a good heart, like Tulkinghorn, can barely survive this misfortune brought by the boy. The conclusion of Jo's fate, "Dying thus around us everyday", reveals clearly his relationships with other characters and thus contributes to Dickens's motif for his fictional works, mercy. This neglected child, in other words, stands as the ultimate test for the people who want to live inside and outside London city.

The conclusion for Jo's death consists of more tones than just suggesting Jo's threatening figure of death in the fictional plot. Addressing to the people in different societies, the narrator applies the forms of speeches in the court, in the church, or in the London streets. In H. M. Daleski's reading of *Bleak House*, the laments on Jo's end is "uncertain" but, smoothly following the sentimental tone of prayer, conceives

² In his famous research, "Interpretation in *Bleak House*", J. Hillis Miller states that the characters in this novel are usually led to tragic end by their own subjectivity shown in the acts of interpretation. Lady Dedlock, for example, subjectively interprets the words of Nemo's handwriting as her own memory of love and thus regards the construction of the city as her way out of the boredom of Dedlock Family. Her subjectivity, accompanied with the indifference of the words and of the city, leads her to death.

“mixture of effects” to suggest “a whole society that shares in the guilt of Jo’s death” (26), which would be gradually revealed in Esther’s development, on the basis of Protestant thinking, to see through the sins of herself and of the whole city. The narration with heterogeneous tones, as Miknail M. Bakhtin subtly theorizes, supports Dickens as one of the canonical novelists. According to Bakhtin, the novel as a literary genre, of which the characteristic art is “heteroglossia,” cannot be analyzed in the ways of traditional stylistics, especially of analyzing poetry (263). In analyzing the “heteroglot, multi-voiced, multi-styled and often multi-linguaged” genre (265), five levels of fictional narration can be firstly listed: the “authorial literary-artistic tone”; the “oral everyday narration”; the “semiliterary (written) everyday narration”; the “extra-artistic authorial speech”; and the “stylistically individualized speech of characters” (262). The Russian scholar takes the passages from Dickens’s *Little Dorrit* to illustrate the leveling. The way Dickens describes Mr. Merdle in the beginning of the novel, for example, is an “act of authorial unmasking” (304). In other words, the linguistic masks, or the “oral everyday narration,” that the people characterized in Dickens’ works as his contemporaries in Victorian England would use to describe Mr. Merdle is taken off by the “authorial speech” to show that all such oral glorification as “wonderful” or “master” could be replaced by a simple word “rich.” The unmasking thus reveals Dickens’s unique way in criticizing the value of social philistine. The narration is itself also an illustration of “hybrid construction”: “an utterance that belongs, by its grammatical (syntactic) and compositional markers, to a single speaker, but that actually contains within it two utterances, two speech manners, two styles, two ‘languages,’ two semantic and axiological belief systems” (304).

In addition to the adjectives as the narration of oral speeches, the “hybrid construction” can also be identified with the narrative sentences (“written narration”) with subordinate conjunctions. As shown in the sentence that Bakhtin takes from *Little Dorrit*, “It began to be widely understood that one who had done society the admirable service of making so much money out of it, could not be suffered to remain a commoner.” The authoritative narrating of the situation of Mr. Merdle’s making much money interacts with such common opinions as “do great services” and “suffered to remain a commoner” (306). The conjunctions between the main and

subordinate clauses, like “that” and “who,” thus successfully combine the authorial speech and “individualized speech of characters.” Such combinations, contributing to heteroglossia, are made by the novelist “into a higher unity” (263). For Dickens, the unity shows itself in his socialist theme of criticizing the capitalist pursuing.

Bakhtin concludes his application of heteroglossia to Dickens’s work with the rhetoric of landscape, taking each utterance syntactically combined within the sentences as the island surrounded by conflicting social ideologies:

So it is throughout Dickens’s whole novel. His entire text is, in fact, everywhere dotted with quotation marks that serve to separate out little islands of scattered direct speech and purely authorial speech, washed by heteroglot waves from all sides. But it would have been impossible actually to insert such marks, since, as we have seen, one and the same word often figures both as the speech of the author and as the speech of another—and at the same time.

(307)

Like the description of Mr. Merdle in *Little Dorrit*, it is impossible to separate the voices of the narrator and the characters in Dickens’s novel with quotation marks. As also shown in the passage of Jo’s death, the shocking appearance of the one-syllable word “Dead!” consists of actually Dickens’s contemporary tones in the court or in the church and of the narrator’s storytelling attitude (following the prayer given by Allan Woodcourt). The way that Bakhtin expresses the heteroglossia in Dickens’s work is the metaphor of the speeches as islands scattered in the text. The saying with space distribution enables the scholar to make his readers pause in reading the novel with time sequence so as to examine an utterance as the mixture of ideologies.

Bakhtin’s rhetoric of applying the image of “island” to the analysis of fictional sentences presents an interesting angle for this research to discuss the function of the imagined slum, Tom-All-Alones, in Dickens’s work. While in reading a novel, one must examine the formation of one utterance as the unit complicatedly interacting with other utterances, just like one should observe the possible effects of tides or wind on a small island. The effects of Tom-All-Alone’s in all the images of urban spaces are similar to Bakhtin’s theory of the “internal stratification” of the fictional narrative.

The slum, perpetually interacted with other places in *Bleak House*, as the background of Jo, given with his exposition in the novel, rationalizes his role as the messenger of disasters:

Jo lives—that is to say, Jo has not yet died—in a ruinous place, known to the like of him by the name of Tom-all-Alone’s. It is a place black, dilapidated street, avoided by all the decent people; where the crazy houses were seized upon, when their decay was far advanced, by some bold vagrants, who, after establishing their own possession, took to letting them out in lodgings. Now, these tumbling tenements contain, by night, a swarm of misery. As on the human wretch, vermin parasites appear, so, these ruined shelters have bred a crowd of foul existence that crawls in and out of gaps in walls and boards; and coils itself to sleep, in maggot numbers, where the rain drips in; and comes and goes, fetching and carrying fever, and sowing more evil in its every footprint than Lord Coodle and Sir Thomas Doodle, and the Duke of Foodle, and all the fine gentlemen in office, down to Zoodle, shall set right in five hundred years—though born expressively to do it.

(Dickens 232)

The descriptions of Jo’s environment and the poor people around him connect the boy with other important characters in this novel. This is a narration of Jo, who is “not yet died,” foreshadowing his tragic end, which results in the tragedies of others. Furthermore, the evil and disease surrounding him also affect greatly the major plot of *Bleak House*. The “bold vagrants” who have “seized” the ruined houses may include hopeless Nemo, who shares his money earned from copying law papers with Jo and spends rest of it in the consumption of opium. This connection makes Jo the intimate of Captain Hawdon, the only witness to Lady Dedlock’s secret, and the only testifier for Tulkinghorn. Meanwhile, the disease prevailing in the area where Jo lives also affects Esther later in *Bleak House* and paradoxically makes her a stronger narrator of the whole story. To deal with these evil and disease, the “fine gentlemen in office” with the titles of alphabetical order always show their incompetence when they, since their births with high ranks, desperately claim that they could set

everything right. Sir Leicester Dedlock exemplifies best this incompetence. He struggles to preserve the name of his family, believing that the preservation of royal order could be the only way to save the destabilized society, while he can do nothing about the turbulences caused by changes of time and the contradictory human natures. The baronet cannot help his wife, when the ironmaster Mr. Rouncewell as the prospering middle class in England despises the master-and-servant relationship in Chesney Wold and takes away the maid favored by Lady Dedlock. This failure, caused by the threatening exposition of the wife's secret, also conceives the baronet's ignorance to Lady Dedlock's affection to her past lover. With the suicide of My Lady, Sir Dedlock earns by his family name nothing but a lonely old age. In other words, Sir Dedlock's insistence through the novel, the aristocratic titles from A to Z, seems the way to set right the world of evil and disease while the narrator doubts it would succeed for another five hundred years in history. The simile in this description of Jo's background, the parasites within human bodies like the people within the broken houses, is the truth of mortality that the aristocratic keeps denying by titles. Avoiding the place of Jo, the "decent men" are still heading to the ground where Captain Hawdon has been buried.

The plots organized in this description of Jo's place indicate that the people around Jo are agonized with the choices of getting into or running away from the ruinous lives. Those choices result from the characters' attitudes toward the mortality that nobody could avoid. Although Esther lives in Bleak House, a beautiful mansion, she steps into the slum with her compassion with the poor and receives the consequences like the infection with disease. On the other hand, Sir Dedlock, "disdainful of all littleness and meanness" (Dickens, 10), never sees such outcasts as Jo, thus refuses to believe that his noble wife has infused all her emotions into a tomb of nobody. He finally finds that his palace built with great names and beautiful pictures is itself a solitude house. Interestingly, between the extreme characterizations of Esther and Sir Dedlock, Lady Dedlock and Tulkinghorn's standpoints facing the low life of Jo are ambiguous. Lady Dedlock superficially adapts herself very well in the fashion of the nobles, but decides to take a look at the life of an inferior law writer, taking the handwriting on the law papers seemingly familiar to her as the outlet of her boring society. Tulkinghorn, another character

taking poverty and filth in Tom-All-Alones as nothing but still fascinated by them, holds a career of protecting the name of Dedlock family. To achieve in the protection, he makes use of the poor and then desert them. After the investigation of Lady Dedlock's weird behavior with the ads of Jo and Hotence, he asks Detective Bucket to call off Jo³, and refuses to recommend Hotence as the servants of the noble houses. Tulkinghorn's arbitrariness in dealing with the matters of the aristocratic and the poor makes him ignore the possibility that the people with nothing might fight back. The line that he draws between the nobles and the commoners is broken when Hotence shot through his heart. Though Detective Bucket makes up the distinguishing line and then, according to the standard of Sir Dedlock, the foundation of the social structure, the seemingly omnipotent and omniscient officer is unable to save Lady Dedlock.⁴ The incapability presents the fact that the titles and names are proven to be not enough to prevent such misfortunes as illness, deaths, and humiliations from happening, for the misfortunes exist like the fog and mud around all the people in England.

As described in "Tom-All-Alones," the "foul existence" that is "sowing more evil in its every footprint" includes not only the poor. Some characters with the choice of good and bad lives sow their own evil in their footprints into Tom-All-Alones. Sir Dedlock will never step into the dark lane. However, when he fights Sir Boythorn

³ In D. A. Miller's *The Novel and the Police*, the scholar points out that in *Bleak House*, the power of law as carried out by Detective Bucker "should not be seen as purely a repressive practice" (73). The detective tries to keep the society in order by dealing with the murder by Hotence and the runaway of Lady Dedlock; however, still as the assistance of Tulkinghorn, he also presents the desire released by the Chancery. The detective story in this novel is contradictorily the frustration for the poor and the encouragement for the rich in their fulfillments of personal desires. Here the detective's (and also other policemen's) order to keep Jo away from the aristocratic illustrates this contradiction. The official order to abandon a child on the streets serves as the way to protect the nobles from the threatening slum.

⁴ Shih Yi-chin's research states that the presence of Detective Bucket dramatically reduces the lawlessness figured by the gothic descriptions of landscapes. The detective plot includes Bucket's success in solving the murder case by his authoritative knowledge of the geographical arrangements of the city. The success thus provides the reasoning for the reader to think about haunted London.

for the rights on the lands in Lincolnshire, his beloved wife has wandered into the slum and never come back. Going with compassion into Tom-All-Alones, Esther witnesses such misfortunes as the death of a baby. Raised with the doctrine that every one is born with sin, Esther learns the bitterest part of this doctrine: death is around people. The lesson is completed when she has to suffer the consequence of her compassion. When men and women are “born with Heavenly compassion”, they are also born with social classes. Compassion can be considered as a sin when it is produced with the differences among classes, or with the different abilities of all the selfish people to defer themselves from death. Refreshed by such a consideration through her life, the characterization of Esther stands opposite to that of Sir Dedlock, who totally rejects this thinking. The two characters thus have different geographical actions in the novel. Esther’s footsteps are among the places inside and outside London: the Chancery, Tom-All-Alone’s, the aristocratic mansions, or other usual streets of the city. Her journey of finding her real mother is to understand why she was born with sin, so she has to remind herself everything she has done with her traveling around Bleak House, Lincolnshire, and London is sowing evil. The infection of fever and the destruction of her original face thus become part of her redemption from the evil. Sir Dedlock does not want to participate in the walking of the commoners. He will never meet such persons as Jo and limit his walking in the territories of the nobles. He still faces the impact from the slum (though not as directly as Esther): the death of Lady Dedlock. In addition to the two characters, who totally receive and reject Jo, Lady Dedlock and Tulkinghorn as the characters treating Jo ambiguously have their special way of walking into Tom-All-Alone’s and receiving the consequences. Between the life and death of Jo, and between Tom-All-Alones and other places, the interactions with Jo in this novel present the grave truth that inside and outside London, as a city with evil, Tom-All-Alone is a place one can hardly define.

Death is prevailing through the ruinous atmosphere within the city. The characters threatened by death proceed their actions, which form the main part of the novel. The formation tells the reason why, as indicated by Susan Shatto, the name “Tom-All-Alone’s” was preserved by Dickens as the alternative title for *Bleak House* (13). Both suggesting “Ruined” places that people can never get out (as also

occurred in Chancery), the titles summarize the characters' situation of being permanently prisoned. Applying Bakhtin's theory to the prevailing death in *Bleak House*, the slum Tom-All-Alone's, in a descriptive tone that cannot definitely taken as the author's or the common opinion, interacts with Dickens's ruinous London to be a place ironically without a specific location in the novel.

The displacement that Lady Dedlock feels everywhere illustrates well the ambiguous position of the slum in the novel. The second chapter of *Bleak House* starts with My Lady's boredom, corresponding to the sense of confronting the dead-end in Tom-all-Alone's:

My Lady Dedlock's "place" has been extremely dreary. The weather, for many a day and night, has been so wet that the trees seem wet through, and the soft loppings and prunings of the of the woodman's axe can make no crash or crackle as they fall. The deer, looking soaked, leave quagmires, where they pass. The shot of a rifle loses its sharpness in the moist air, and its smoke moves in a tardy little cloud towards the green rise, coppice-topped, that makes a background for the falling rain. The view from my Lady Dedlock's own windows is alternatively a lead-coloured view, and a view of Indian ink. The vases on the stone terrace in the foreground catch the rain all day; and the heavy drops fall, drip, drip, drip, upon the flagged pavement, called, from old time, the Ghost's Walk, all night.

(Dickens 9)

Raining covers such sounds as the cutting of trees and the shooting by hunters. The watery air also makes vague such visions as the motions of the animals in the woods. What is remained clear is the regular dropping on the rock. The opposition of the sharp and regular sounds and the obscuring of senses contribute to Lady Dedlock's situation of be "bored to death." The solid mansion that My Lady lives in symbolizes the fame that Sir Dedlock takes as "old as the hills." The house shelters the physical existence of the noble people, like the title protects their social positions in the changing age. However, such protections weaken the senses of the people. Protected by the house, Lady Dedlock in front of the window gets used to her blunt

senses and, believing that she will no longer be bothered by worldly “meanness and littleness,” to her withered spirit.

As described in the beginning of the novel, dampness is everywhere in England. The raining in London, as heavy as it is in Lincolnshire, gives another scene. In the slum with bad housing, “where the rain drips in”, the water cannot only be sensed by sight and hearing. When the dampness causes disease, the people there feel their bodies rotten with all the worldly meanness. The protection from the rain, therefore, is one of the effects that the urban division of some districts into the slum is expected to fulfill. Lady Dedlock’s eager to release the boredom fails this fulfillment. Her life finally rots with Nemo in the bury ground as the end of her journey in the city. In other words, her sense of being somewhere, as the product of social classification and urban distribution of good and bad housings, falsely fights the destructive dampness. Boredom in Chisny Wold, the sense to which the destructive rain contributes, foretells Lady Dedlock’s destiny of escaping to nowhere, either from the poverty to richness (from good to bad housings as the refuge from death) or from the richness to poverty (from the boring fashion of aristocracy to her spiritual redemption). In Christian doctrine, as already suggested in the episodes of Esther to visit the slum, one sees in any places nothing but the sinful self. The cultural formation of “being somewhere,” as James Buzard has stated, in Esther’s case the philanthropic mission in Victorian London and in Lady Dedlock’s the classification of the noble and the poor, will in the novel dramatically, often tragically, ends itself for the novelist to show that nothing would escape from God’s notice (112). Allan Conrad Christensen further extends Buzard’s idea of being somewhere to specify the episodes of contagion in nineteenth-century narrative. For Christensen, the contagion in the novels, emphasizing such images as the “air that everyone breathes” or, in *Bleak House*, the fog, can be taken as the omnipotent mechanism to make the fictional characters inescapable from the worldly sufferings (32). Esther’s infection with the fever form Jo as the representative of Tom-All-Alone’s, for example, thus serves as her lesson to know that the only way to escape from the sufferings is to be totally engaged in them so as to know the sin of the self. The lesson, however, does not function to such characters as Lady Dedlock and Mrs. Pardiggle, who go into the slum not to see the sin of the selves but to reinforce the consciousness of social

classes by the suffering of the poor.

Therefore, Lady Dedlock's journey to Tom-All-Alone's has with the philanthropic episode the same function of giving the reader the sense that the complicated sins are going to be covered. Disguised as a servant, Lady Dedlock has Jo her only guide in Tom-All-Alones to see the life of Captain Hawdon. Her order to keep Jo from looking back indicates her fear to the exposition of the identity as a lady. But the frustrating communication between My Lady and Jo leaks the reality. Her rhetoric makes the meaning of her words hardly understandable to Jo, while Jo's slang is also difficult to her. Jo "pauses to consider...meaning, considers it satisfactory, and nods his ragged head" (221). Contrasted with Jo's submission, Lady Dedlock's refusal to Jo's speaking, "I don't understand you", illustrates her denial of her identity to be mingled with the poor in the slum. Unlike Esther, My Lady could never develop the insight into the society and therefore into her own essential existence as the heterogrossia which could be presented in the genre of novel.

The linguistic frustrations go parallel with the action of differentiating the self from the place that he or she is actually in. Such differentiation, however, has been recognized by Esther as fragile as the handkerchief that she covers on the dead infant. My Lady's disgust with the filth in the slum, as she anxiously reacts to Jo's playing of the rat, also tells the fact that she rejects to join Jo's party while she is actually inside it. In the end of the journey, when she is going to give the gold to Jo so as to keep him quiet, "Jo silently notices how white and small her hand is, and what a jolly she must be to wear such sparkling." Basically, the disguise of My Lady as the protections of her identity is vulnerable, from which the details that Jo notices result in her tragedy. The noble mansion and the clothes of a servant here are all the protections for Lady Dedlock from the intrusion of raining. The sheltering house provides her the body without physical damages, but she still feels intruded when the sounds and visions of raining result in her boredom in the aristocratic life. The disguise as a low class provides another protection for her "small and white hand", when the examining gaze of others, like rain, is possible to speed her destruction.

My Lady's visiting Tom-All-Alone's, in other words, provides readers another version of philanthropic actions than that in the episode of Mrs. Pardiggle. While

Mrs. Pardiggle fails to educate the brick maker with her book, Lady Dedlock also meets the linguistic troubles with Jo as a result of different educational background. While Mrs. Pardiggle demonstrates her social position with the dress of lady and thus has been taken as the outsiders of the slum, Lady Dedlock shows the disguise no better than the dress of the philanthropic missionary and therefore leaks her own noble identity. When the dress and talking had been the consideration for the Victorian women to go into the London slums (Ross, 17), Lady Dedlock, by clearly revealing the need of a lady rather than a noble woman to dispense charity to the poverty in need, shows herself an ironic image of Mrs. Pardiggle. Mrs. Pardiggle seeks the people in need while Lady Dedlock looks for the people she needs (like Jo or Nemo). In the selfish actions of getting into and out of the demolished areas of the raining city, what one would ultimately find, as Esther perceives in her narrative, is the death not effectively limited by a fragile handkerchief and, as My Lady faces both in her mansion and in the slum, the mortality not definitely confined within some particular places.

In Victorian London, as some scholars have stated as the historical reality, the slum is not a place easy to be defined. The word “slum” in the Victorian dictionaries was taken from the word “slumbers” with the meaning of “sleepy” and “unknown back ally” (Wohl 5). To point out the fact that the real cause of the urban slum is the indifference of the middle class (as the “sleepy” and “unknown” part of their consciousness) towards the poor, Dickens, in *Household Words*, also mentions the invisibility of the London slum as a result of the “juxtaposition” of the “splendours and luxuries of the West End” and the “most deplorable manifestations of human wretches and depravity” (Wohl 6). Such blurred distinction of the urban landscapes into the wretched and non-wretched also caused the difficulties of the city administrations to proceed the slum clearance when the places to be cleared in the city had not been identified until 1890s (Yelling 30). Under such circumstance, the benevolent actions as those taken by the mid-Victorian reformers Octavia Hill, of whom Dickens took the characterization of Mrs. Pardiggle and Mrs. Jellyby, would seem inefficient when the fundamental causes of the social problems, the “mal-distribution of social wealth,” may be underestimated in those deeds of charity (Wohl 186). With this ignorance, the philanthropic missionaries who go into the

impoverished areas to eliminate the gaps between social classes may further confirm the social gaps when they, like Lady Dedlock, is just going to superficially cover their sinful identity within the city.

If the slum represents the fact that, with such natural helps as rain, a person, regardless of his or her social ranks, will finally feel the physical corruption and death, the geographical differentiation from the slum may be some way to fight this fact. However, the plot of Lady Dedlock in *Bleak House* shows that the fighting, stupid and useless, could never escape its tragic end. Tulkinghorn's investigation with the helps of Jo and Hentence proves that neither the wearing of a servant nor the noble mansion is suitable for Lady Dedlock. The slum with its ultimate meaning of death is the only place where My Lady must rest her mind. The social titles that result in the regional differentiations in England served as the temporary shelter for the upper class English from the turbulences caused by such historical changes as Industrial Revolution. As shown in the novel, the division, shelter, or protection, under which the contradictory stubbornness and selfish desires are taking places, is as broken as the houses in Tom-All-Alones. With the power of rain, the artificial workings are the lines always blurred by death. For the female philanthropic missionaries who live by their benevolence on the poor, on the other hand, though the meaning of the slum is not as fierce as death, there still exists the similarity between their living environments and the impoverished places. As Wohl points out in his research about the slum, the first problem of London housing, perceptible but not yet accurately documented in Mid-Victorian age, is overcrowding: "Cleanly, healthful, and cheerful districts have one by one been swamped by the silent but inexorable tide" (31). Similar description can also be found in Mrs. Jellyby's house: "...a narrow street of high houses...There was a confused little crowd of people, principally children, gathered about the house" (Dickens 36). Mrs. Jellyby's concern with the African children makes her forget the children in her own house, presenting herself as a mirror-image of Mrs. Pardiggle. The reasoning of the philanthropic missionaries in Dickens's work, therefore, contains the indulgence in the sins of others and thus results in the ruinous scene in the lives of themselves. Such indulgence, therefore, indicates the absurdity of the distinction of the urban areas into the good and the bad housings.

For the lawyer Tulkinghorn, Jo and the slum act differently from what they do to Lady Dedlock. While My Lady's indeterminate character choosing the different classes (and the different regions of London) composes her song of death, Tulkinghorn hurries to his own destruction because of his obsession with the arbitrariness that defines the social class. The definition, however, goes against the reality of a complication that Esther has sensed when visiting the slum. His mysterious ability in manipulating law and the people in London suggest that he possess the power to decide who belongs to a specific social class. In the second chapter, his presence reinforces the fact that the "legal mysteries" shown by the lawyer make the nobles irrationally stabilize themselves as a privileged nation: "There is always an air of prescription about him (Tulkinghorn) which is always agreeable to Sir Leicester." With the case *Jardyce & Jardyce* as the major topic of its plot, *Bleak House* dramatizes Dickens's critiques to law. The clearness with which the law system should carry out to help people precede their lives is always denied within the heaps of law papers with vague meanings. As shown in the case about heritage, all the people around London believe that they could be rich with the help of law, while the complicated working of Chancery only confuses the one, like Richard Carstone, with hopes. To claim the aristocratic rights is also the responsibility of a lawyer in nineteenth-century English court. The outcome of this duty, whether a royal family could possess the social privilege, contributes to the classification of the high and low class. Such contribution constructs what Sir Dedlock states as the "order of a society" and what rules Lady Dedlock fails to obey. As the law representative of Dedlock family, Tulkinghorn works mainly to justify a belief that royal titles inherit not only names but also the material resources (like the house that protects Lady's Dedlock's "small and white hand"). The justification is usually dramatic. When the aristocratic cause troubles as the low class does, the lawyer has to decide what to reveal to and what to hide from the society. Therefore, many "marriage settlements" (include Lady Dedlock's), "aristocratic wills," and "noble secrets" are "shut in the breast of Mr. Tulkinghorn." He shows characterization as the "silent depository" with the dark outlook:

He is of what is called the old school—a phrase generally meaning anything that seems never to be young—and wears knee-breeches

tied with ribbons, and gaiters or stocking. One particularity of his black clothes, and of his black stockings, be they silk of worsted, is, that they never shine. Mute, close, irresponsive to any glancing light, his dress is like himself.

(Dickens 12)

Opposite to the noble dress with such luxuries as the “sparkling” that Lady Dedlock puts on even when she is in Tom-All-Alones, the dark and plain wearing of Tulkinghorn shows his special position in Dedlock Family. When the family members, in their splendid dresses, cheerfully talk to each other about fashion, the lawyer behaves silently to conceal the contradiction that all those aristocratic are not different from the people of other classes. Social classification is itself a definition as arbitrary as the ink-colored line irrationally drawn among the peoples with the same quality. It is the ideology that could not be questioned. Therefore, the conflict happens when Lady Dedlock simultaneously crosses the line and tries to stay on the side of the royal family. The dark line, the silent lawyer, eventually becomes her authority. In other words, Tulkinghorn expresses most of his personal existence when someone trespasses the division of social classes. The situation exemplifies the general tone of this novel in describing the law or the court system in nineteenth-century England. The code of law, with its function of discipline, gradually takes control of the society when people try to fulfill their own desire that can never be controlled.

When Tulkinghorn is stepping into Tom-All-Alones to investigate the handwriting of Nemo, the law stationer Snagby warns that the people there might be “rough.” Then they walk into the fascinating description of the street:

It is quite dark now, and the gas-lamps have acquired their full effect. Jostling against clerks going to post the day’s letters, and against counsel and attorneys going home to dinner, and against plaintiffs and defendants, and suitors of all sorts, and against the general crowd, in whose way the forensic wisdom of ages has interposed a million of obstacles to the transaction of the commonest business of life—diving through law and equity, and through that kindred mystery, the street mud, which is made of

nobody knows what, and collects about us nobody knows whence or how: we only knowing in general that when there is too much of it, we find it necessary to shovel it away—

(Dickens 142)

Snagby's worry consists of the ideology of social class not only for the people but also for the places in London. He thinks that Tulkinghorn as a lawyer of a noble family might feel displaced when the later sees the people in the slum. The lawyer, for his own reputation, indeed avoids visiting Krook in front of Snagby. The avoidance, however, is not as desperate as that of Lady Dedlock in *Tom-All-Alones*. When Nemo is found dead of opium, Tulkinghorn does not mind his exposition and participates in the investigation led by Detective Bucket. In contrast to Lady Dedlock with powerful passion, Tulkinghorn, "mute" and "close," figures himself as the impersonal line between the selfish affection and the social fame, authorized to walk freely in both the lands of the rich and the impoverished. To define specifically, Tulkinghorn's occupation is to protect the fame of the upper under which the essential principle is to escape from poverty, illness, and death. His ink-colored figuration thus possibly serves as the justified standard for the classifications of people and lands. The "legal mysteries" as Sir Dedlock seeks from the lawyer, goes parallel to the atmosphere of the Chancery Land, "through law and equity, and through that kindred mystery." All the contradictions of human behaviors are thus mysteriously consumed into the norm system of class division, with which the English constructs their temporary shelter from rain and from death.

As emphasized by the narrator, Snagby's worry and Tulkinghorn's actions happen on the streets with mud. The image of damp dust corresponds to the description of *Tom-All-Alones* following Jo's appearance: the evil sowed in footprints. The footprints, made by Tulkinghorn with the claim of equity and law, are sowing still his own evil. With the personal desire to grasp the power of law, he entraps Gridly with the crime of court contempt and threatens Lady Dedlock with the excuse of protecting the family. All the people are destined to get the mud on streets, for they are all selfish. The situation of being muddy, as the result of raining and the roads carelessly arranged, is the blurred division of the good and bad places within the city, suggesting the classification of the high and low levels of people. Its gradual

increase of mud goes with the imperceptible enrichment of Tulkinghorn's power, parodying the irrational formation of the social fames and of the worldly sufferings.

Therefore, the complicated consciousnesses between social classification and personal affection of Lady Dedlock and Tulkinghorn affect their arrangements of the geographical actions, which are presented most dramatically in the actions around the slum. For the English in nineteenth century, the slum as represented by Tom-All-Alones stood not only as the objective location but also as the enigmatic space that people must be driven to think of with their subjective minds. Within this space, Lady Dedlock has to anxiously ask Jo to show her the "dreadful places" and, after walking out of the dark lane and getting away from Jo, keep herself permanently under the disguise of a servant just like she seeks the protection for her beautiful outlook in the royal palace. A space in which the dripping rain might corrupt the life is so terrible that no protection, physical or social, could help one to escape from it. On the other hand, Tulkinghorn thinks that he could define those "dreadful places," just like he could define the luxurious lands. He grasps the power to place Lady Dedlock in the boring mansion and to exile Hotence and Jo on London streets. The line he draws for the people and for the places they live in is as fragile as the protection that Lady Dedlock puts on. Tulkinghorn's murder and later My Lady's escapade caused by the murder investigation are thus powerfully and poetically concluded with Esther's statement of getting lost:

We rattled with great rapidity through such a labyrinth of streets, that I soon lost all idea where we were; except that we had crossed and re-crossed the river, and still seemed to be traversing a low-lying, waterside, dense neighborhood of narrow thoroughfares; chequered by docks and basins, high piles of warehouses, swing-bridges, and masts of ships.

(Dickens 817)

This memory of journey with Detective Bucket is a record of a mature woman looking for her lost mother. Having seen the worldly suffering in her quest for the origin, Esther, with her sense of lost, mildly protests against the irrational classification imposed upon people and consequently the division upon the landscapes. The "dense neighborhood of narrow thoroughfares" is itself a labyrinth constructed by

such self-righteous men as Tulkinghorn and wondered through by such contradictory women as Lady Dedlock. Confronting the death, as revealed in Esther's journey, what one could have might be only the sounds of horses' rattling. The repeated sounds of rattling serve a good conclusion for the novel. If, when the characters' reactions to the slum are to be considered, Lady Dedlock and the philanthropic women show the vagueness; Tulkinghorn reveals the arbitrariness; and Esther Summerson carries out both the vagueness and arbitrariness (and therefore the absurdity) of the urban division of the slum and non-slum, the actions that people could do to make happiness is endlessly running from one place to another and thus being lost in the mechanical sounds. In other words, Esther's searching for the mother (according to the Protestantism as her background, which is also the search for her origin as sin) is always a picture in moving. According to Christensen, when the plot of contagion that "rises from what is dead and buried underground and infects what is living" may be the crucial point when the "synchronic" narrative (the third-person narrative in the novel) and "diachronic" memory (Esther's first-person narration) meets each other to construct an unified motif of human mortality (33), the place of slum somewhere (and perhaps everywhere) in London provides the best stage for the characters to struggle for themselves. For Bakhtin, therefore, the fictional utterance may be metaphorically taken as the island somewhere to be sacked with different ideas from all the directions; for Dickens, some ruinous place inside London, receiving the conflicting ideologies from all the aspects of Victorian age, may imaginably and eternally exist as the fictional utterance for the readers to reflect on the dark connection within a complicated society.

Works Cited

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. "Discourse in the Novel" *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1988. 259-422
- Bloom, Harold. *Western Canon: The Books and Schools of the Ages*. New York: Riverhead Books, 1994.
- Buzard, James. *Disorienting Fiction: the Autoethnographic Work of Nineteenth-Century British Novels*. Princeton: Princeton UP, 2005.
- Christensen, Allan Conrad. *Nineteenth-Century Narratives of Contagion: 'Our feverish contact'* New York: Routledge, 2005.
- Daleski, H. M. "Bleak House" *Critical Essays on Charles Dickens's Bleak House*. Elliot L. Gilbert ed. Boston: G. K. & Co., 1989.
- Dickens, Charles. *Bleak House*. New York: Bantam Classics, 2006.
- Engels, Friedrich. *The Condition of Working Class in English*. London: Penguin Classics, 1845.
- Flint, Kate. "'The Mote Within the Eye': Dust and Victorian Vision" *Rethinking Victorian Culture*. Juliet John & Alice Jenkins ed. London: Macmillan Press Ltd., 2000. 46-62
- Miller, D. A. *The Novel and the Police*. London: University of California Press, 1988.
- Miller, J. Hillis. "Interpretation in Bleak House" *New Casebooks: Bleak House*. Jeremy Tambling ed. London: Macmillan Press Ltd., 1998. 29-53
- Oulton, Carolyn W. de la L. *Literature and Religion in Mid-Victorian England*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Pool, Daniel. *What Jane Austin Ate and Charles Dickens Knew: From Fox-Hunting to Whist—the Facts of Daily Life in 19th-Century England*. New York: Touchstone, 1993.
- Ross, Ellen. "Slum Journeys: Ladies and London Poverty 1860-1940" *The Archaeology of Urban Landscape: Exploration in Slumland*. Alan Mayne and Tim Murray ed. Cambridge: Cambridge UP, 2001.
- Shatto, Susan. *The Companion to Bleak House*. London: Unwin Hyman, 1988.
- Shih, Yi-chin. "Dickens's London in Bleak House: Urban Landscape and the Birth

of the Detective” *Review of English and American Literature. Vol. 13.*
Francis K. H. So ed. Taipei: R.O.C. English and American Literature
Association, 2008.

Wohl, Anthony S. *The Eternal Slum: Housing and Social Policy in Victorian
London.* London: Transaction Publishers, 2002.

Yelling, J. A. *Slums and Slum Clearance in Victorian London.* London: Routledge,
2007.

西文廣告用語之教學應用研究：

運用「概念圖」提升學生學習效果*

張茂椿 / Mauh-Tsun Chang 裴兆璞 / David Chau-Pu Pei

淡江大學西語系 副教授 淡江大學西語系 資深講師

Department of Spanish, Tamkang University

【摘要】

有鑑於教學方式多元化的發展趨勢，以及實踐課程活化的使命，本文探討廣告用語之西文教學應用模式，實驗設計適當之教學策略，因勢順導幫助學生更有效習得西班牙語。本文運用「概念圖」為創新教學模式，倡導創新教學於結合從西語商標可以衍生出的單字、片語乃至於簡單的直述句型。本文意圖推廣西語課程的重要性可謂不言而喻。

【關鍵詞】

從廣告中學西語、「概念圖」、教學策略、合作學習、創新西語教學

【Abstract】

This paper introduces Spanish alike commercial terminologies to second languages classroom. Considering the emerging Spanish-speaking environment, we are confident there are new rooms for innovative teaching development. Thus, this study constitutes itself as an experiment to identify appropriate teaching strategies for the Taiwanese students.

Therefore, we adopt and adapt adequate teaching strategies, taking into account the advantage in exploring the rich cultural contents behind the brand names and commercial advertisements themselves.

To better accomplish our mission, as well as to assist our students to organize

*本文感謝國科會經費贊助【97-2410-H-032-037-】、【98-2410-H-032-065-】及羅挺維同學資料整理。

their learning process with more efficiency, we also avail ourselves of the "concept maps", as an efficient tool to develop learning strategies. Toward these purposes, collective class exercises and survey have been conducted in order to enhance learning efficacy, and to guide students in a more effective acquisition of this useful yet passionate Spanish language.

【Keywords】

Learn Spanish from the advertisements; "concept maps"; teaching strategies; collaborative learning; innovative Spanish teaching.

1 前言

基於教學方式多元化的發展趨勢，以及實踐課程活化的使命，本文擬透過在淡江大學 96、97、98 學年度共同科開設「從廣告中學西語」此一課程，提出「概念圖」為創新西語教學的運用模式，所倡導創新西語教學之主旨在於運用「概念圖」來結合許多商標可以衍生出的相關西語單字、片語乃至於簡單的直述句型。本文意圖推廣西語課程的重要性可謂不言而喻。

雖然說學習某種語言，必須從單字的發音與書寫開始，但這決不意味只是認識單字而已，還要加上不同單字間的互動與關連，進而對句子的組合與排列有所掌握、文章的理解力，進而能與該語言使用者溝通，最終能達到「聽、說、讀、寫、譯」皆能流利的目標。任何語言如此，西班牙語也不例外。從商標中學習西語單字，僅僅只是入門之第一道門檻。若能應用至句子，進而理解文章，則能真正在西語的領域中跨一大步。有鑑以上所述，本文擬運用「概念圖」加深學習西語者的融會貫通能力。畢竟「工欲善其事，必先利其器」。本文之所以要運用「概念圖」，不外乎是要讓學習者對於西班牙文有更深入的了解。若學習者能持之以恆，效果絕對是正面肯定的。

就事實而言，利用英語商標來增加學生學習單字的教學策略早已行之有年(Bhatia 1987, 胥嘉陵 2001)，而在西文(張茂樁 2002, 2004)、法文商標(Martin 2005, 吳錫德 2009)相同領域的研究道上，數位西語界的先進亦已耕耘多時(何萬儀 2005, 黃翠玲 2007)。本文冀望對西語創新教學做出一番貢獻。

咸信，有再好的教學理念，若無明確教學計畫及策略，無法確實評量其成效。因此「從廣告中學西語」此一創新課程應運而生，其目的為推廣 ELE 給非西語系學生選修。該課程擬運用日常生活中可接觸到之商標用語如「阿默蛋糕」AMO(我愛)、「博覽家」BLANCA(白色)、「震旦通訊」AURORA(黎明)等數以百計的廣告用語，使學生在不陌生的環境下，更有效率的學習西班牙文。由於「從廣告中學西語」的選修學生踴躍，人數遠遠超出預期，絕對足以支持相關教學評量問卷調查與樣本質量分析¹，更使本人與共同作者對此計劃有足夠信心與充分把握。

¹ 詳參附錄一、從廣告中學西語之統計分析。

「概念圖」之理論基礎以及在西語教學的可能運用

「概念圖」(mapa conceptual)是一種提升學生學習效果的工具，透過語義網絡的視覺化(visualización)，將相關知識依其內在的關聯建構起成一個圖象單位。換言之，「概念圖」是透過認知的過程(proceso cognitivo)來建立對內知識的架構，並將之予以層次化的整合，透過融會貫通，來對外進行有層次的傳達意見或看法，也就是人與人就特定議題發展出來的一種視覺化溝通模式(葉連祺 2002，余民寧 2003)。

「概念圖」深化學習的優勢

(一) 有意義的學習

認知心理學家 Ausubel (1963)指出，教學就是要幫助學習者進行有意義的學習活動。所謂有意義的學習活動就是，把語言符號所代表的新知識與學習者認知結構中已有的相關知識建立起非人為的的聯繫。此種聯繫屬於本質性的，亦即非任意的 (no arbitrario)、非字面的聯繫。Ausubel 強調，學習者必須自己發現知識的意義，並將之納入原有的認知結構中，加以整合、融會貫通，以達到有意義的學習。為了促進有意義學習的產生，他認為教學者應積極運用以下兩個組織原則：

1. 前導構架，即對所要學習的高度抽象與概括化的教材，作簡要的提示。
2. 整合。所教的觀念必須與以前所學的觀念結合起來，產生有意義的聯繫。

(二) 啟發性的學習

提倡建構主義學習理論(teoría constructivista)者認為新知識應當與既存知識進行結構性的整合，才能有效建構新意義。「概念圖」有利於啟發此一學習的整合過程，並使意義更加清楚，同時也更強調學習者注意相關概念間的互動變化，與新知識的關聯。Jonassen(1996)認為思維是學習的必備條件，當學生試圖用圖表來表示他們的思想時，最能啟發學習的思想。記憶的長期保持試驗 (Novak et al 1983) 表明，使用「概念圖」的學習者勝於未使用者。一般說來，「概念圖」作為學生的學習工具，有助於學習者組織素材、整合知識體、畫出主題現存知識結構、在現存知識結構裏插入新概念、對學習過程與結果進行有效的修訂等等。

(三) 形象性的學習

運用「概念圖」將抽象意義轉為具體圖像。「概念圖」在支持有效率學習方

面具有它的優勢，因為可以透過簡潔明瞭的圖形形式來表現複雜的抽象知識，從而形象化的呈現各知識間的聯繫。

(四) 引發學習興趣

「概念圖」將文字透過整體圖形、說明線條的邏輯性表達出新知識該有的概念。這對目前多數鮮少閱讀文字的學習者而言，不必先咀嚼書中一行行艱澀的文字，轉而以圖像式來傳達書中該有的新知識，這在第一步就已先抓住學習者的目光。再者，學習者透過概念圖來學習圖中呈現的新知識的同時，又從新知識中發現與自己原有的舊觀念互相產生共鳴，導出學習者對新知識的熟悉感，想當然必能引起學習者對學習的興趣。

(五) 化被動為主動

當學習者透過概念圖的學習過程引起自身學習興趣，對學習新知識、新觀念也不再感到恐慌、畏懼，又能從概念圖的思考過程中，激發出自己對新觀念與舊觀念的整合甚至新發現。此時學習者就已從學習過程中獲得成就感，且對其他新知識感到有相當程度興趣，並會主動去挖掘探究。

(六) 合作學習

由於合作學習以增進同儕互動來促進學習，使用概念圖的學習對學習者而言，除了技巧的訓練外，更重要的是需要有重新分析、架構、組織、並建構屬於學習者的概念架構之歷程。根據林達森(2004)的研究結果顯示，運用概念圖於合作學習中，的確能使學習者更充分了解該知識的整體架構，其探究原因可能為，因透過組員間充分的討論，同儕互動讓學習者提出、並釐清多種不同觀點，使學習者不僅能有效認識該知識概念及概念間適當的關係，並能以較適當方式表達為概念網路。

(七) 延伸運用

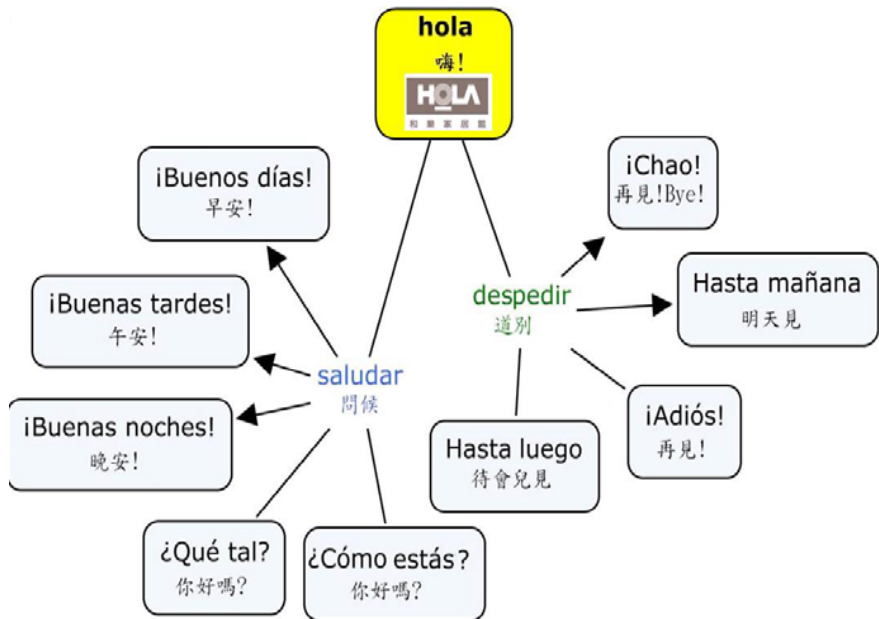
當學習者已會運用概念圖來做為增進自己學習的方式後，學習者將會善用概念圖的邏輯表達特性，用於各類學習相關範疇，如寫作前的草稿概念圖、讀後心得概念圖、繕寫論文前的組織概念圖等。將概念圖運用在學習者認為適當的時機，擴大概念圖的運用範圍，融入學習者生活。²

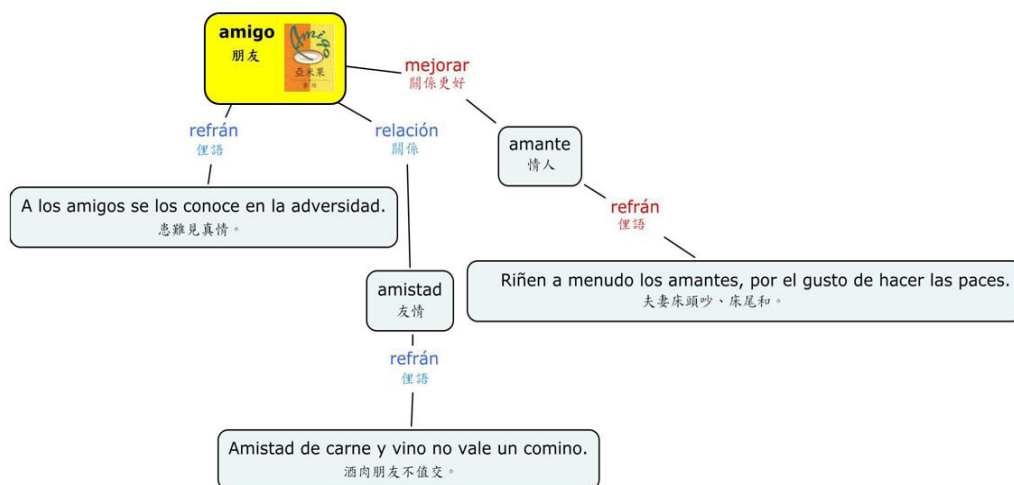
²詳參附錄二、分析與結論。

「從廣告中學西語」~「概念圖」教學應用導向

具體而言，「從廣告中學西語」為一新開設課程主要對象學生為非西語系學生，亦是說無任何西語相關知識，但可在不陌生的環境下既輕鬆又有效率的學習西文！以市售「阿默蛋糕」為例，因“Amo”和「阿默」諧音，一般學生早已耳熟能詳，再運用「概念圖」傳授學生該單字為「我愛」之意，進一步再教學生全世界最美麗的片語：Te amo「我愛你」，亦可說 Te quiero。其他和與 Amo 之相關詞彙有名詞 amor、動詞 amar 等。或乃至於簡單句型間之關聯與互動。以 Amor 為例，安立奎歌曲專集「戀愛物語」(Cosas de amor)：Soy culpable por amor.、si amarte es sufrir 及馬奎斯巨作「愛在瘟疫蔓延時」(El amor en los tiempos del cólera)皆有 Amor 字眼。其他和 Amor 之習語有：「柏拉圖式的戀愛」amor platónico、「情人眼裡出西施」“El amor mira con unos anteojos que hacen parecer oro al cobre, a la pobreza riqueza y a las legañas perlas”<堂吉訶德>。

另舉以下二商標，Hola (嗨!你好)及 Amigo (朋友)，運用「概念圖」於教學應用之導向。





深化學習：「概念圖」~點線面：字→句→文

經過蒐集及分類各品牌的名稱，從中學習單字，並配合音譯與語意使學習者有趣且容易學習西班牙文之後，便要進入學習整個句子甚至是文章的階段。從單字延伸到句子和文章的學習，除了要討論到和社會語言學相關的範疇之外，文法的架構也是其中一個可以研究的部份。任何的語言都有文法的基本架構，雖然說在口語中，某些文法是可被忽略的，但是基本架構是不可或缺的。就像句子需要主詞、動詞或是各種不同的基本句型，他們都是基本架構的一環。當具備基本的文法結構，對於要從單字跨越到句子和文章的學習者來說，絕對是有所幫助的。因為光有足夠的單字，但卻沒有基本的句型以幫助了解文章內容，這樣的學習成效便會大打折扣。而透過「概念圖」的運用，可適當的提升學習效果，一方面廣化了相關的單字片語習得，另一方面也深化了相關句型的運用。

結語：

概念圖是由知識、心理學理論和教學理論結合的產物，它以其獨特的系統整體性成為把內顯和外顯的知識視覺化的架構。將概念圖運用在教學上，學習者可以將過去舊有的知識與自己過去的經歷和在課堂上學習到的新知識做整合或是重建，如此一來便能建構知識網路、勾勒文章結構。除了上述所提到的字彙、文法、閱讀以及寫作，概念圖教學更可以利用在翻譯、新聞、句法學(sintaxis)、構詞學(morfología)教學等等較高階的課程。本人與共同作者認為，使用概念圖這種學習策略，從傳統的点與線擴張到面，是更能從整體上掌握自己的學習成效，

整理關鍵資訊，同時也提高學生自學能力和創造性思考，利用已知的背景知識探索未知領域，並從探索的過程當中檢驗和修正已有的知識結論；更透過分組同儕討論互助學習，促進學生彼此間交流與溝通，增加合作意識。若是能將概念圖應用在生活上，便是思維模式與行動整合。

引用書目

- Ausubel, D.P. (1963). "Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning", *Journal of Teacher Education* 14: 217-221.
- Bhatia, Tej K.(1987), "English in advertising: Multiple mixing and media", *World Englishes*, 6.1:33-48, 1987.
- Jonassen, D. H. (1996). "Computer in classroom: Mindtools for critical thinking", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Martin (2005), *GLOBAL ADVERTISING À LA FRANÇAISE: DESIGNING ADS THAT "SPEAK" TO FRENCH CONSUMERS*, *The Journal of Language for International Business*. Glendale: 2005.Vol.16, Iss. 1; 76-95.
- Novak, J. D., Gowin. D. B. & Johansen, G. T. (1983). The use of concept mapping and knowledge mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67, 625-645.
- 林達森(2004), <併用概念圖於國中學生合作學習歷程之研究>。華南通識教育研究第二期, 40-41頁。
- 余民寧(2003),《有意義地學習—概念構圖之研究》。台北市:商鼎文化出版社。
- 何萬儀(2005), <從Aspirina到Pentium—構詞法在新產品命名藝術中的創造力>, 淡江外語論叢 6, 147-164頁。
- 張茂樞(2002a), <自趣味中學習西班牙文:以商業廣告之觀點論之>, 淡江大學, 《第六屆兩岸外語教學研討會論文集》, 591-606頁。(NSC 91-2411-H-032-011)。
- 張茂樞(2002b), <趣味中學西班牙語:以汽車品牌為例>,《世界文學第六期:消費、流行與文學》,台北:麥田出版社, 8-31頁。(NSC 91-2411-H-032-011)。
- 張茂樞(2002c), <自趣味中學習西班牙文:以流行消費文化與外語學習之觀點論之>,《第一屆語言與文化課程研討會論文集》,台北,台北醫學大學, 123-140頁 (NSC 91-2411-H-032-011)。
- 張茂樞(Chang, M.T.)(2004), "España y el español en Taiwán", *Arbor CLXXIX*, 705, pp. 173-191.(A&HCI)
- 葉連祺(2002), <概念構圖在教學上之應用>, 國教世紀, 2002年6月201期, 29-36頁。
- 黃翠玲(2007), <從語言學與社會文化的觀點進行國際商標品牌中文翻譯之研究>,《歐洲語言文化在台灣主題:歐洲語言文化在台灣,外國語文研究專刊》,

159-172頁。

吳錫德(2009), <品牌翻譯的誇文化策略—兼論外來語的翻譯>, 《翻譯空間》, 臺北市: 書林。

胥嘉陵(2001), <台灣地區廣告內英文之使用: 廣告文案工作者之語言創意>行政院國家科學委員會專題研究成果報告(NSC90-2411-H-002-044)。

淡江大學97學年度第1學期

「從廣告中學西語」概念圖單元

課程指導：張茂格老師

填答日期：2008/12/18 (四)

選修本課程的同學您好：

感謝您填答本問卷，做為進一步規劃相關西語課程之依據。概念圖單元導入圖像效果，促進視覺化學習，冀望課堂分組進行合作學習能強化您的西語主動學習力，達到更有意義的教學效果。再次感謝您的悉心作答，協助這項教學流程設計更趨完善！

概念圖教學基本流程

- (1) 說明運用商標進行西語之學習。
- (2) 利用廣告用語強化詞彙習得-解說 AMO 商標概念圖。
- (3) 分組進行合作學習。
- (4) 製作 1-3 西語商標概念圖。

基本資料：

- 請問您的性別是： 女 男
- 請問您的科系是： 西語系 非西語系
- 請問您的年級是： 一 二 三 四 其它

完				完
全				全
		沒	不	不
同	同	意	同	同
意	意	見	意	意

概念圖上課內容：【完全同意←——→完全不同意】

- 以前是否有接觸過概念圖的相關資訊？
有 完全沒有
- 我覺得老師所安排的這項單元（概念圖）很不錯。
- 我覺得教學基本流程對我來說很適合。
- 我覺得圖文並茂的課程設計，對我很有吸引力。
- 我認為老師所傳達的課程資訊是有益於提升學習效果。
- 我上完這單元（概念圖）之後，對我的西語學習幫助良多。
- 如果以後有開類似的課程，我會再來選修並廣於推薦。

附錄一、從廣告中學西語之統計分析：

勾選題統計：(共 104 份有效)

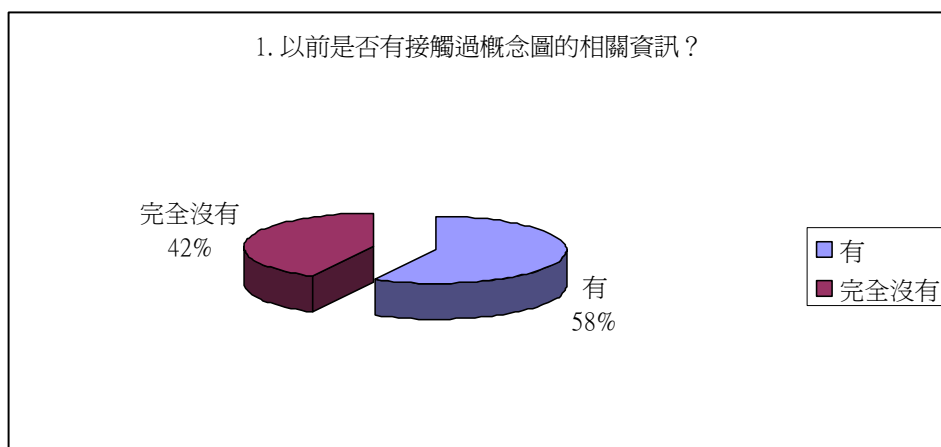
問題	有		完全沒有			Total	
1. 以前是否有接觸過概念圖的相關資訊？	60		44			104	
	58%		42%			1	
問題	完全同意 (5 點)	同意 (4 點)	沒意見 (3 點)	不同意 (2 點)	完全不同意 (1 點)	Total	李克氏量表
2. 我覺得老師所安排的這項單元（概念圖）很不錯。	15	59	13	12	5	104	3.50
	71%		13%	16%		1	
3. 我覺得教學基本流程對我來說很適合。	12	50	27	11	4	104	3.53
	60%		26%	14%		1	
4. 我覺得圖文並茂的課程設計，對我很有吸引力。	17	70	9	5	3	104	4.02
	84%		8%	8%		1	
5. 我認為老師所傳達的課程資訊是有益於提升學習效果。	17	66	12	7	2	104	3.86
	80%		11%	9%		1	
6. 我上完這單元（概念圖）之後，對我的西語學習幫助良多。	11	58	17	11	7	104	3.53
	66%		17%	17%		1	
7. 如果以後有開類似的課程，我會再來選修並廣於推薦。	12	61	20	4	7	104	3.64
	70%		19%	11%		1	

註：本表使用**李克氏五點量表 (The Likert Scale)**來做問卷數據分析之參考，³完全同意(5 點)、同意(4 點)、沒意見(3 點)、不同意(2 點)、完全不同意(1 點)。亦根據**李克氏五點量表**數據發現，每一項數據結果皆在 **3.50** 以上，顯示每項數據皆傾向同意之結果，也表示「概念圖」之教學計畫有相當的正面效果。

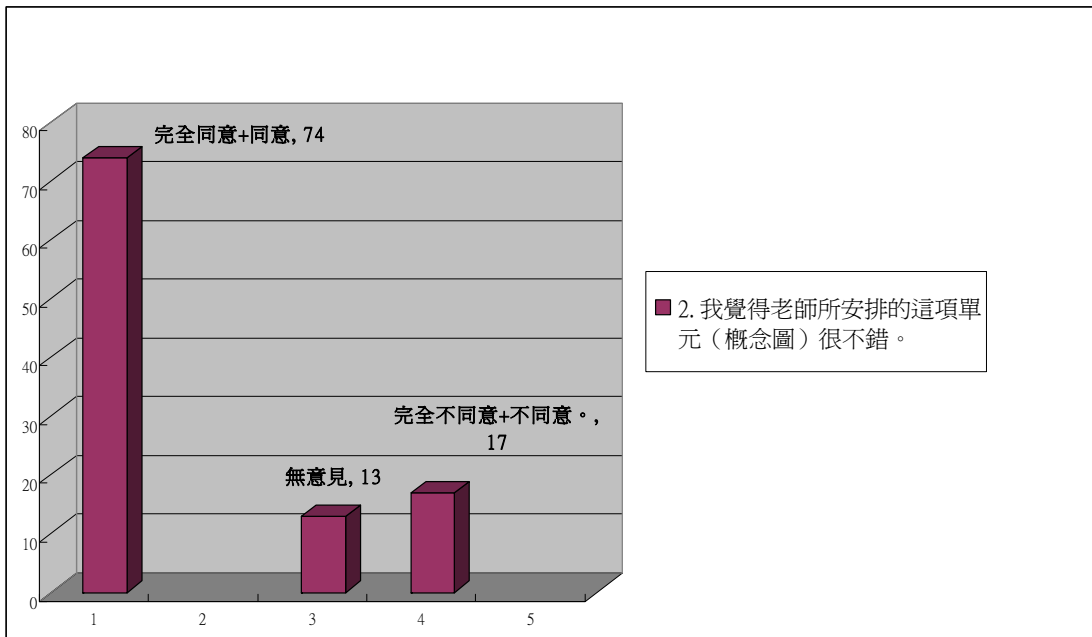
³ 李克式量由李克 (Rensis Likert) 於 1932 首先提出，是一種測量態度的方法。此方法因為簡單，被廣泛地應用於各種情意評量。它的形式是請受測者對一系列有關人、團體或事物的態度之陳述句表達其看法，通常依據五點量表作答，即由「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」五個選項中選出最符合其對該陳述句的同意程度。總分即暗示受測者對某事件的態度是贊成或不贊成。五點量表是李克式量表最基本的形式，也可依需要作調整。

「概念圖」勾選題項目之比例分析：

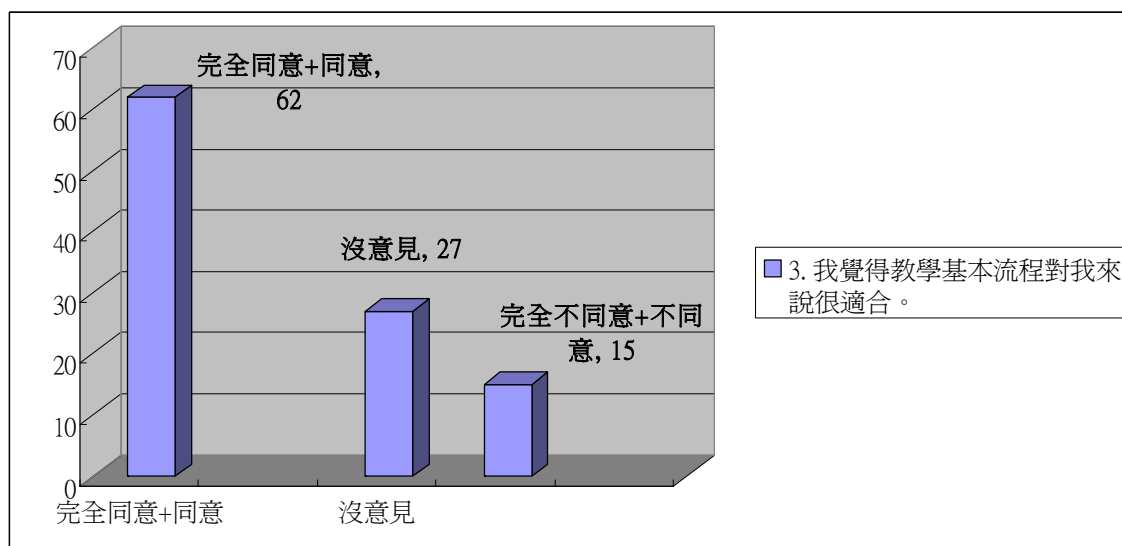
問題	有	完全沒有	Total
1. 以前是否有接觸過「概念圖」的相關資訊？	60	44	104
百分比	58%	42%	1



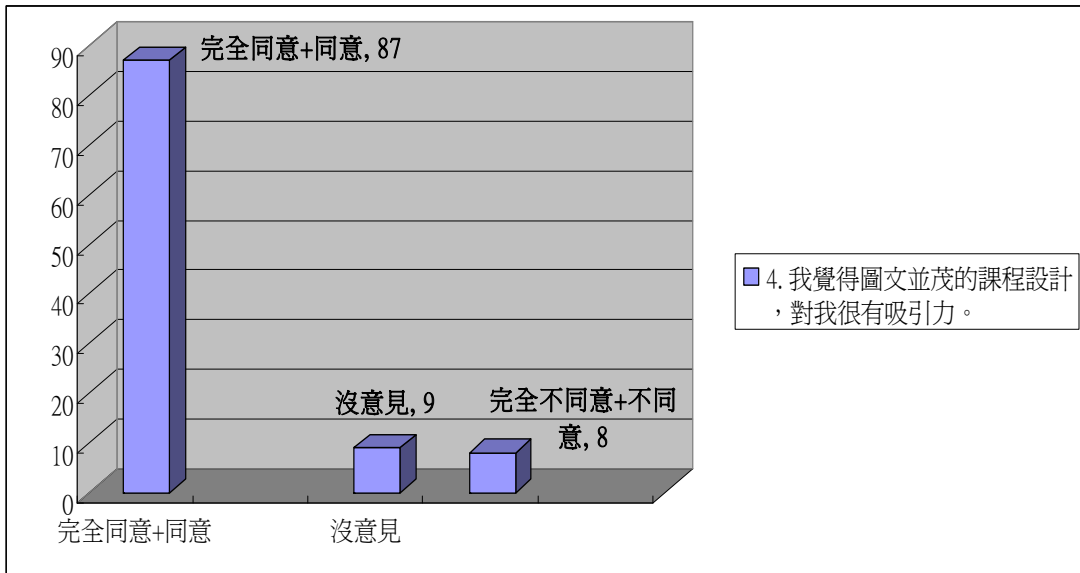
問題	完全同意 (5 點)	同意 (4 點)	沒意見 (3 點)	不同意 (2 點)	完全不同意 (1 點)	Total
2. 我覺得老師所安排的這項單元（概念圖）很不錯。	15	59	13	12	5	104
百分比		71%	13%	16%		1



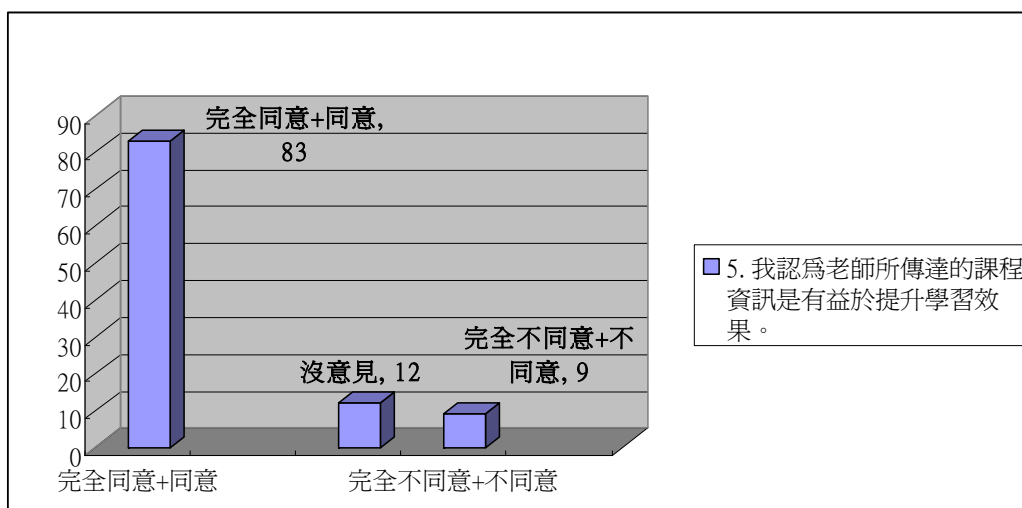
問題	完全同意 (5點)	同意 (4點)	沒意見 (3點)	不同意 (2點)	完全不同意 (1點)	Total
3. 我覺得教學基本流程對我來說很適合。	12	50	27	11	4	104
百分比	60%	26%	14%	1		



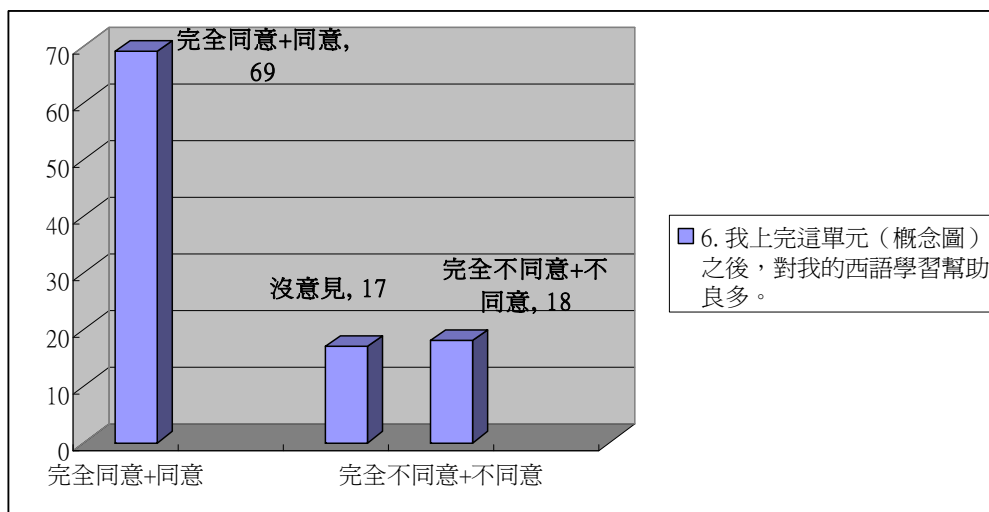
問題	完全同意 (5點)	同意 (4點)	沒意見 (3點)	不同意 (2點)	完全不同意 (1點)	Total
4. 我覺得圖文並茂的課程設計，對我很有吸引力。	17	70	9	5	3	104
百分比	84%		8%	8%		1



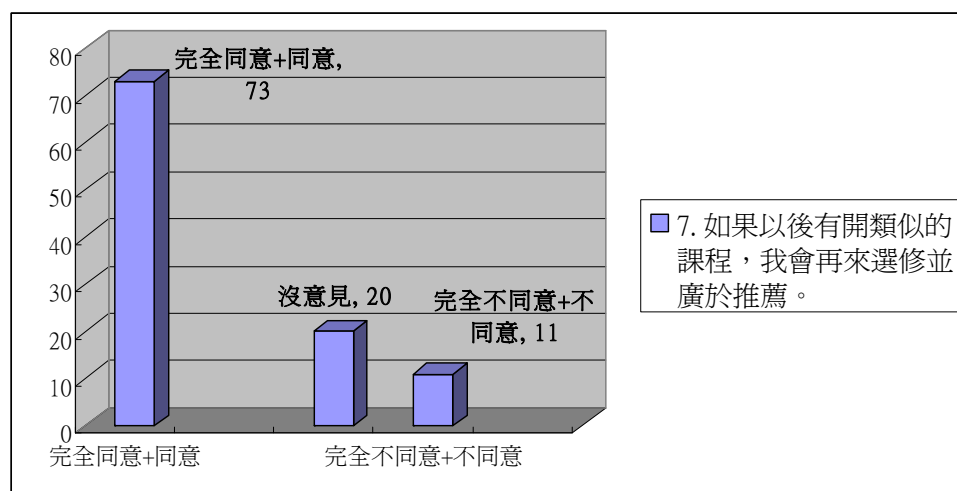
問題	完全同意 (5 點)	同意 (4 點)	沒意見 (3 點)	不同意 (2 點)	完全不同意 (1 點)	Total
5. 我認為老師所傳達的課程資訊是有益於提升學習效果。	17	66	12	7	2	104
百分比		80%	11%	9%		1



問題	完全同意 (5 點)	同意 (4 點)	沒意見 (3 點)	不同意 (2 點)	完全不同意 (1 點)	Total
6. 我上完這單元（概念圖）之後，對我的西語學習幫助良多。	11	58	17	11	7	104
百分比	66%	17%	17%		1	



問題	完全同意 (5點)	同意 (4點)	沒意見 (3點)	不同意 (2點)	完全不同意 (1點)	Total
7. 如果以後有開類似的課程，我會再來選修並廣於推薦。	12	61	20	4	7	104
百分比	70%	19%	11%	1		



2008/12/28 修正
 研究生羅挺維 整理

附錄二、

分析與結論：

根據本問卷調查之統計，對於「概念圖」資訊，有聽過的同學比例有 58%，且有超過半數的同學（71%）對此「概念圖」相關資訊甚感興趣，只有 16% 的人不感興趣，對於本學期只上過一堂的課程來說，可見這項教學很有研究與教學的空間。

第二，張茂椿老師是第一次在課堂中講解「概念圖」的相關課程，約兩小時，其中流程包括：

- (1) 說明運用商標進行西語之學習。
- (2) 利用廣告用語強化辭彙習得~解說 AMO 商標「概念圖」。
- (3) 分組進行合作學習。
- (4) 製作 1~3 西語商標「概念圖」。

即使在較不熟悉的教學情況下，有六成的同學認同老師的指導方式，只有 14% 的同學覺得流程不適合，因為上課次數只有一次，但有此成效已算不錯，未來的教學計畫流程想必會漸入佳境。

張老師採用圖文並茂的教學方式，更能帶動學生學習之興趣，讓本來就富含趣味的課程更具有吸引力，有 84% 的同學贊同這樣的授課方式，並且同樣有過半數的人（80%）認為張老師所介紹的這樣課程資訊（概念圖單元），是有助於提升學習效果的，只有 9% 不表認同。整體來說，此「概念圖」單元的課程，雖然本學期只有一次的課堂機會，並讓同學有機會接觸並實際操作，但仍收到不錯期待中的成效，使得同學有繼續學習或選修的動機，僅有 11% 不願意來選修。

另外，也有同學反應此課程能夠更好，反應之處如下：**（已摘要整理）**

1. 因為非西語系本科學生，單字文法認識不多，畫圖上有難度。
2. 希望老師能先跟學生說需要準備和講義，這樣做筆記時或做補充時才不會雜亂，學習會更有條理，例如：名詞一類、動詞一類…等等，因為對於外系學生無法判斷，分類後的學習效果也會更加顯現。
3. 指導「概念圖」時間可以加長，一次上課實在過少。
4. 若多教一些生活上實用句子會更好！

藉由這次問卷與意見，可以了解到同學們的大致需求，不外乎是在教學時間、課程難易度上能做適當規劃，尤其是需要針對**西語系**與**非西語系**的兩個團體的學習上，在其中取得平衡，以免過於簡單或複雜，讓非西語系學生有學習上的恐懼感。

另外，如果先告知同學上課內容與方向，可讓同學能有預習之方向，作筆記實也有整理的脈絡，讓這一學期的課程時間內，獲取最大的學習效益。

這次同學分組用圖像來表示概念圖，優點是可增加對其人事物的記憶，表現出該特徵與意義，再者，還能運用自己的聯想力，以圖像方式呈現出來，甚至發揮創意，將每個物件產生聯結，畫圖者便可藉由此圖清晰地表達出自己的概念與想法。

多媒體學習環境融入法語聽力教學對學習動機之研究

La compréhension auditive des apprenants et leurs motivations au sein d'un environnement multimédia

黃彬茹 / Bin-Ru Hwang

文藻外語學院法國語文系 助理教授

Department of French, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

現今，資訊科技的日漸普及，使語言學習與科技應用緊密結合，成為教學新型態。之中，又以網站學習應用最受國際法語教學界的矚目。這些教學資源，試圖提供最佳的學習狀態，期達到預定的教學目標，引發本地學習者的重視。本文藉由網站學習的應用，來探討學習者的學習動機。並特別探討此類教學資源在聽力學習之結合與運用。

【關鍵詞】

學習網站，學習動機，聽力訓練

【Abstract】

Nowadays, the popularization of information technology makes foreign language learning inseparable from the application of technology, and it also gives a new development in the field of French language teaching. Among all, the use of websites-learning plays the most important role in the educational circles of international French teaching. These teaching resources attempt to provide the most optimal learning condition and therefore achieve the expectation of teaching objective. This article will discuss the learning motivation of Taiwanese learners through the application of websites-learning. At the same time, we will also put emphasis particularly on how this kind of teaching resource should be combined and applied on the learning of listening comprehension.

【Keywords】

websites learning, learning motivation, listening comprehension training

Introduction

À l'heure actuelle, l'utilisation des nouvelles technologies donne un nouvel essor dans le milieu du Français Langue Étrangère (FLE). Parmi les nouveaux dispositifs, de nombreux sites prennent de plus en plus d'ampleur dans l'enseignement du français. Il s'agit des sites préalablement conçus pour des objectifs pédagogiques définis. Leurs contenus cherchent à créer des conditions optimales pour l'apprentissage du français. Certains offrent une réalité langagière authentique, qui permet ainsi d'établir des liens particuliers entre la classe du français et le monde d'extérieur, ce qui est très appréciable pour notre public sinophone.

Nous partons de l'utilisation et l'exploitation de ces sites afin de traiter la question de la motivation chez nos apprenants taiwanais. Si le contenu des sites se caractérise souvent par la diversité et la convivialité des données, comment peut-on les utiliser pour susciter l'envie d'apprendre ? Le présent article cherche plus particulièrement à savoir dans quelle mesure ce type de ressources pédagogiques peut favoriser la compétence d'écoute par rapport à un enseignement mené en classe de façon traditionnelle.

L'objectif principal est de venir en aide aux apprenants pour qu'ils puissent mettre en place des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition et le développement de la compréhension orale, à partir de ressources multimédias variées ; de la même manière, comment prendre en charge leur apprentissage de langue. Nous allons montrer un cas concret sur l'utilisation des sites didactiques destinés à l'entraînement d'écoute. L'article se terminera par une réflexion sur les résultats d'une recherche menée pendant plusieurs années.

Il sera également question d'une étude sur l'impact des différents paramètres qui sont susceptibles d'être véhiculés au sein d'un site. Tous ces paramètres peuvent conduire à influencer les motivations d'apprenants.

1. Intégration pédagogique des innovations multimédias

1. 1. Contexte

Cette partie sera basée sur l'intégration des innovations multimédias, plus précisément, sur l'exploitation des ressources pédagogiques dans les sites Internet.

Comme on peut le remarquer, ce type de ressources est conçu à des fins éducatives pour l'apprentissage du français. Destinés à tous ceux dont le français n'est pas leur langue maternelle, ces ressources multimédias se présentent non seulement comme un livre, un manuel électronique de référence, mais elles jouent en même temps le rôle d'un cahier d'exercice en ligne. Souvent sous forme d'activités ludiques, ces exercices sont généralement autocorrectifs, suivis éventuellement des explications, des rétroactions.

Leur contenu varie d'un site à un autre. Cela consiste principalement à renforcer les quatre compétences langagières¹ pour l'apprentissage du français. On s'aperçoit que les tâches proposées dans ces sites reposent sur des aspects spécifiques de la langue, allant des exercices grammaticaux dans la plupart des cas, à l'entraînement du lexique, de la phonétique, de l'écoute. D'autres types de sites proposent un dispositif global, ciblé à toutes sortes de compétences linguistiques. Pour illustrer ces cas de figure, quelques observations portées sur l'exploitation et l'intégration dans l'enseignement feront l'objet d'une analyse. L'étude sera consacrée, à titre d'exemple, aux sites visés sur l'entraînement de la compréhension orale.

Ce choix n'est pas un hasard. D'après nos observations, parmi les quatre compétences linguistiques, la compréhension orale constituait et constitue toujours une perspective faible pour nos élèves de l'Institut universitaire de *Wenzao*. À ce sujet, une étude récente menée en 2008-2009 dégage également bien ce problème². Cette

¹ Signalons toutefois que les exercices d'entraînement touchent à tous les aspects de langue, à l'exception de domaines concernant l'expression orale qui se restreignent.

² Subventionné par National Science Council du gouvernement Taïwanais (NSC 97-2410-H-160-008-), ce projet de recherche a pour titre « Analyse des questionnaires du *Test de Connaissance du Français* », dirigé par Bin-Ru HWANG, 1^{er} août 2008 – 31 juillet 2009.

recherche montre que lors de la passation du *Test de Connaissance du Français*³, le résultat que nos élèves-candidats obtiennent sur la compréhension orale se révèle le moins satisfaisant, par rapport à ceux des deux autres épreuves obligatoires. De surcroît, elle révèle que cette situation défavorable n'a toujours pas changé depuis l'implantation du niveau seuil pour l'obtention du diplôme de la fin d'études, plus précisément, en 2003⁴. Suite à ces constatations, nous voudrions mener une recherche plus approfondie, afin d'améliorer particulièrement la compétence d'écoute de nos apprenants.

1. 2. Présentation des sites analysés

Nous allons aborder la description et l'analyse des ressources recueillies portant sur la compréhension orale. Deux sites entrent dans cette catégorie, à savoir *La voyante* et *Tapis Volant*.

Les critères de sélection pour les sites analysés dans cette recherche sont les suivants. Les deux sites que nous allons analyser sont avant tout ceux que nous jugeons appropriés pour l'apprentissage du français. L'interface est en général en français, à quelques exceptions près. Il s'agit aussi des sites que nous utilisons : ce sont des sites auxquels nous avons recours dans la classe de français au quotidien. Depuis dix ans, nous nous efforçons d'utiliser et d'exploiter les nouvelles technologies dans nos cours. De même, il s'agit ici d'un travail de synthèse portant sur les bilans et les analyses de nos expériences d'utilisation des TICE dans le

³ Une attestation de résultats positionne tous les candidats sur l'un des six niveaux (de A1 à C2). Cette échelle de compétences linguistiques est déterminée par le Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence). <http://www.ciep.fr/tcf/index.php> Site consulté en août 2009. Les trois épreuves obligatoires sont composées de la « Compréhension orale », « Maîtrise des structures de la langue » et la « Compréhension écrite ».

⁴ L'article s'intitule « Le test de compréhension orale niveau B1 : analyse des questionnaires du TCF » sera publié au Colloque « Stratégie interdisciplinaire et interculturelle dans l'enseignement du français », Université de Fujen, 12-13 mars 2009.

domaine du FLE. Ces deux sites innovent dans le domaine : nous pouvons citer le cas de *La voyante* qui constitue, depuis quelques années, une référence importante dans le domaine de l'apprentissage en ligne. En outre, nous avons pris le site *Tapis Volant* qui est moins connu, afin de montrer les spécificités qui sont véhiculées dans ce type de sites. Ce produit pédagogique innovant présente des intérêts pédagogiques de plus en plus remarquables par les enseignants.

Pour des raisons d'organisation, nous avons étudié les deux sites d'observation en fonction des leurs compétences visées, tout en sachant que le contenu d'un certain nombre d'entre eux se dispose souvent de façon synthétique. Ils font appel à plusieurs compétences linguistiques. Comme les objectifs pédagogiques se chevauchent, nous allons mettre l'accent sur la partie d'écoute.

Par ailleurs, les sites que nous avons choisis sont en principe prêts à l'emploi. Ils ne nécessitent ni configuration ni manipulation technique complexe. Les sites sont aussi ciblés pour des publics diversifiés et permettent le développement de compétences variées. Les deux sites constituent des compléments en ligne pour leurs méthodes respectives. Mais il est tout à fait possible de les utiliser à part entière. Les contenus sont proposés, en principe, aux apprenants de niveau A2 à B1, selon les degrés de difficultés dans les exercices.

a) *La voyante*⁵

Le premier site *La voyante* fait partie intégrante de plusieurs supports multimédias élaborés par les éditions *Didier*. Il s'agit en effet d'une série de nouvelles activités ludo-éducatives et interactive pour jouer avec la langue française. Ces jeux entrent en relation plus ou moins avec la méthode nommée *Bravo !* en version papier⁶. Les activités consistent à aider les apprenants à s'entraîner sur une compétence ou une notion de langue spécifique. Les contenus touchent aux différents entraînements

⁵<http://www.didierbravo.com/modulesflash/module7/voyante.swf> Consulté en août 2009.

⁶ La méthode française *Bravo* est destinée aux jeunes adolescents.

http://www.didierbravo.com/html/profs/present_coll/fs_presentation.htm Consulté en septembre 2009.

grammaticaux, lexicaux et fonctionnels de la méthode. Huit jeux en total sont à choisir dans ce site. Sur la page d'accueil, on relève, de façon respectueuse, l'intitulé du jeu et la taille du téléchargement qui est précisé en-dessous. Le site conseille ensuite la phase d'utilisation appropriée par rapport au rythme de la méthode. À ce point s'ajoute également une description succincte qui résume le contenu, le déroulement du jeu interactif. Pour terminer, les objectifs de chaque activité ludique se trouvent précisés en bas du jeu en question.

Les thèmes sont diversifiés : de la *Chasse aux stars* à l'apparition de l'*Extraterrestre*, en passant par la *Potion magique* et par l'enquête menée par le commissaire Magret, etc. Ces activités subsidiaires en ligne sont destinées à deux types de public. Le site s'adresse d'une façon générale à ceux qui travaillent avec cette méthode, apprenants et enseignants. On y trouve des exercices complémentaires par rapport aux notions étudiées dans le livre en papier. Il vise également ceux qui souhaitent approfondir de manière autonome la compétence d'écoute, en dehors du cadre scolaire.

Afin de mieux situer l'impact des ressources, notre analyse reposera essentiellement sur l'activité *La voyante*. En réalité, les huit jeux de ce site sont élaborés de manière similaire. En principe, on commence par l'écoute d'un enregistrement ou d'un dialogue. Puis, on accède à l'univers virtuel du jeu. On réalise enfin des exercices auto-correctifs. Signalons que ce site a particulièrement retenu notre attention, parce qu'il a été choisi par la majorité de nos apprenants lors d'une activité que nous avons effectuée.

Observons la page d'accueil du jeu⁷ :

⁷ <http://www.didierbravo.com/modulesflash/module7/voyante.swf> Consulté en septembre 2009



Figure 1 : Page d'accueil du site *La voyante*

La première page indique l'espace où l'on trouve le personnage principal : Lucida. Le titre « La voyante », ainsi que l'installation de la tente, mettent les apprenants dans le cadre de l'histoire. De plus, le panneau contenant la phrase « Lucida vous prédit l'avenir » vient s'appuyer sur cette idée dramatique. Après un clic, on entre dans l'univers du jeu, ainsi :



Figure 2 : Page d'introduction du site *La voyante*

L'histoire débute par une présentation descriptive des personnages principaux, Lucida et Marion. La consigne portant sur « Essaie de lire correctement sa vie passée et future » conduit de manière directe les apprenants à la découverte du parcours. Puis *La voyante* invite la jeune fille à s'installer, et l'aventure de ce personnage démarre.



Figure 3 : Consigne préalable dans le site *La voyante*

Il s'agit ici de la consigne principale qui indique les démarches à suivre : « Fais glisser, entre les mains de Lucida, la boule de cristal correspondant à ce qu'elle dit. ». Cette consigne représente non seulement un paramètre fonctionnel, permettant ainsi d'entrer en communication avec la voyante. Il faut comprendre ce savoir-faire : l'action que signifie « Fais glisser », l'objet visé « la boule de cristal », afin de pouvoir répondre aux questions par la suite. De la même manière, dans cette consigne, il est question du paramètre pédagogique. La phrase « Attention : le noir et blanc représente le passé. » suscite la mobilisation des connaissances pertinentes de l'ensemble des apprenants.



Figure 4 : Deux exercices dans le déroulement du jeu dans le site *La voyante*

On entre ensuite dans les exercices proprement dits. La voyante prédit – en utilisant le

temps du futur, ou raconte quelque chose qui s'est réalisé – en recourant au temps du passé. Après avoir écouté les propos de la voyante, les apprenants doivent choisir une réponse parmi les six boules qui figurent en haut à gauche de l'écran. Il est à préciser que l'on distingue le futur, représenté en couleur et situé dans la rangée de gauche, du passé représenté en noir et blanc et localisé dans la rangée de droite. La boule placée en bas, sert à élargir la dimension des boules colorées ou monochromes, permettant ainsi de mieux visualiser le détail de l'image. Pour ce faire, il suffit de déplacer le curseur sur une boule de cristal pour obtenir une meilleure visualisation. Signalons que la croix sur un dessin, marquée par la couleur rouge, indique la négation d'une action⁸. En outre, on peut écouter à son gré, les énoncés de la voyante, en cliquant sur ce personnage principal. Ces énoncés sont souvent des phrases simples, à l'aide de ces deux temps, telles que « Tu deviendras une chanteuse célèbre », « Tu ne gagneras que dix mille euros en loto », « À Noël, tu as eu autant de cadeaux que ton frère ». On peut aisément remarquer que l'exercice consiste également à s'entraîner sur le thème des comparatifs, mais aussi la tournure « ne... que » qui sert à marquer la restriction. Ces objectifs thématiques sont clairement indiqués dans la page de la présentation des jeux.

Une fois la réponse lancée, la boule devient scintillante si la proposition est adéquate. Alors en cas de mauvaise réponse, une croix apparaît sur la boule de cristal, accompagnée d'un signal d'erreur. Dans les deux cas, on passe de manière automatique à la question suivante, ainsi de suite. L'image suivante montre la fin du jeu :

⁸ Précisons que dans tout l'exercice, on ne trouve aucun cas concernant l'utilisation de la négation dans un énoncé. L'objectif serait de mettre, par opposition, avec l'emploi de la tournure « ne... que ».



Figure 5 : Le bilan de l'exercice pratiqué dans le site *La voyante*

Le jeu arrive à son terme. La voyante prononce le résultat final et le score s'affiche aussitôt sur l'écran. Le bilan est établi en fonction du nombre de bonnes réponses obtenues dans cette séance. Le jeu offre enfin la possibilité de le rejouer.

b) Tapis Volant

Le manuel *Tapis Volant* est une méthode de français destinée aux élèves en Australie et la Nouvelle Zélande⁹. Le site vient en effet compléter cette méthode sur papier. On y trouve une série d'activités interactives relatives aux différentes parties du livre. Il est à signaler que la présentation du site est écrite en anglais. Mais pour chaque unité du cours, tout est inscrit en langue française, aussi bien dans le contenu que dans les termes métalinguistiques. Par ailleurs, le site peut être utilisé suivant le rythme de la méthode. De la même manière, les apprenants peuvent s'entraîner en suivant librement les thèmes, les dialogues ou les exercices qui les intéressent. Le site constitue une ressource totalement indépendante. En voici la page d'accueil :

⁹ <http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/about.asp> Consulté en septembre 2009.



Figure 6 : La page d'accueil du site *Le Tapis Volant*

La page d'accueil donne quatre entrées possibles, à savoir : « about the series », « students », « teachers » et « parents ». Ces rubriques se rapportent à des informations descriptives qui s'adressent à un public spécifique, comme les titres l'indiquent. On y trouve les objectifs, les bénéfices de cette méthode interactive. De même, les modalités, les conditions nécessaires qui touchent au support technique, ainsi que les stratégies d'apprentissage à adopter, sont précisées dans ces rubriques annexes. Ce qui nous importe ici, il s'agit de la rubrique « students » car c'est le seul lien qui fournit des leçons de cours en ligne.

Trois sous-entrées permettent de parcourir dans la rubrique « students » : *Tapis Volant 1*, *Tapis Volant 2* et enfin *Tapis Volant Senior*. Les deux premiers liens s'organisent de manière quasi identique. Il s'agit là de ressources en ligne variées et complètes. On observe à ce sujet des unités de cours interactifs prêtes à l'utilisation. Cependant, la partie portant sur *Tapis Volant Senior* n'est pas abordée de la même façon que les autres. Cette dernière s'avère encore en état de construction. En réalité, elle ne fournit pas de matériel intégral en ligne comme dans les deux premiers. Il s'agit seulement de quelques informations détaillées sur ce livre, ainsi qu'un certain nombre d'exercices statiques à télécharger.

Pour plus de clarté, notre étude est consacrée uniquement à l'analyse des deux premiers liens, plus précisément, *Tapis Volant 1* et *Tapis Volant 2*. Au premier abord, examinons la structure principale de l'Unité 1 dans les deux différents niveaux :



Figure 7 : Unité 1 dans le *Tapis Volant 1* et le *Tapis Volant 2*

Il est à souligner que le *Tapis Volant 1* est combiné de seize unités. On ne relève que douze unités dans le *Tapis Volant 2*. En ce qui concerne la structure d'une unité, elle est abordée de façon légèrement différente. On observe qu'une leçon est construite à partir de la même structure analogue dans le *Tapis Volant 1* et 2 : une unité basique est, selon l'ordre, composée d'un tronc commun de trois éléments essentiels : « Situation », « Manière de dire » et « Grammaire ». Mais les seules différences que

l'on perçoit entre les deux, résident dans les catégories supplémentaires : on repère des liens concernant « Infos », « Lecture » et quelquefois « vocabulaire » dans le *Tapis Volant 1*. Les liens de « Document » et de « Culture » sont présentés dans le *Tapis Volant 2*. Ce qui nous importe le plus dans l'analyse des sites reposant sur la compréhension orale, est essentiellement la rubrique « Situation ». C'est également le coeur d'une unité leçon d'où part toute activité.

Les ressources se présentent sous forme de deux, trois, voire quatre activités selon la leçon, sous le lien « Situation »¹⁰. Chaque activité s'articule autour de plusieurs fragments de dialogue successifs¹¹. Les images suivantes permettent d'avoir un aperçu général de l'« Activité 1 » :

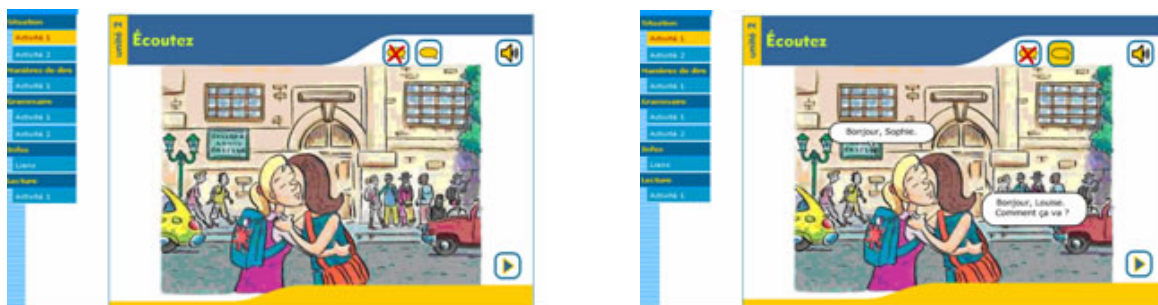


Figure 8 : Un dialogue avec l'alternance de la transcription dans le site *Tapis Volant 1*

Un dialogue apparaît sur l'écran dans une suite d'images. Lorsque la page Web est chargée, on écoute l'enregistrement concernant l'image en question. La transcription du texte peut intervenir, en cliquant sur l'icône sous forme de vignette comme dans la bande dessinée. Précisons que lorsqu'on procède à la première écoute, le texte

¹⁰ Précisons que dans le *Tapis Volant 2*, le nombre d'« Activité » est réduit à une seule par « Situation ».

¹¹ Il s'agit ici de l'Unité 2 du *Tapis Volant 1*.

http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/studentbook1/unit2/u02_situation_a01.html Consulté en septembre 2009.

transcrit est occulté. Mais, l'icône-vignette bien balisée permet de l'activer, comme elle peut être fermée. La fermeture de transcription est représentée par l'icône-vignette sur laquelle une croix est marquée. Ensuite, l'icône du haut-parleur, située à droite, sert à activer le document audio. Enfin, on peut avancer ou revenir sur les images, en appuyant sur les touches concernées, et réécouter à tout moment.

Dans l'« Activité 2 », il s'agit de reprendre les mêmes dialogues que l'« Activité 1 ». Mais, à la différence de cette dernière, la plupart des textes du dialogue sont présentés, à l'exception d'une boîte de dialogue qui est laissée vide :



Figure 9 : Activité 2 de la rubrique « Situation » dans le site *Tapis Volant* :
cas de bonnes et mauvaises réponses données

On sollicite les apprenants pour qu'ils écoutent afin qu'ils puissent remplir cette vignette manquante. À droite, on trouve plusieurs propositions de réponses permettant aux apprenants de faire leur choix. En écoutant, il suffit de glisser-déposer dans la case concernée. Lors de bonnes réponses, un message de retour : « Bravo ! » ou « Excellent ! », permet d'avancer à l'exercice suivant. Si la réponse est mal choisie, un message instantané « Essayez encore une fois » présenté par un animal, chat ou chien, apparaît. Les apprenants ont besoin de refaire l'exercice jusqu'à ce qu'ils obtiennent une réponse appropriée. Par ailleurs, on remarque que l'alternance de la couleur encadrée intervient lors du changement de l'interlocuteur. Ce procédé indique de manière claire la prise de paroles de personnages, notamment s'il s'agit de multiples locuteurs. Enfin, pour la rubrique « Lecture », des exercices audios sont aussi proposés éventuellement. Observons maintenant un exemple de cette rubrique :

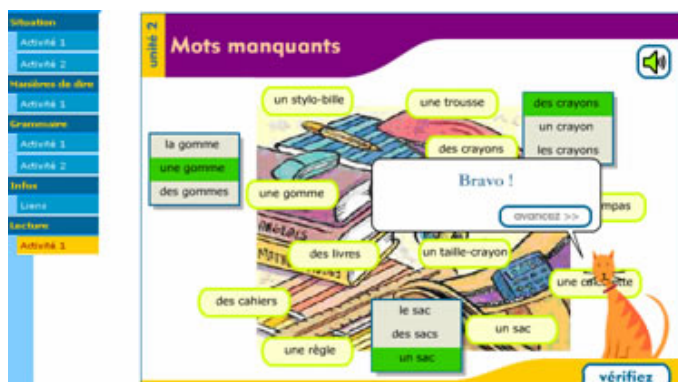


Figure 10 : Activité 1 dans la rubrique « Lecture » dans le site *Tapis Volant*

Il s'agit d'un entraînement fondé sur des mots manquants. Il faut écouter l'enregistrement proposé sur les objets dans le cas présent. Parmi les trois réponses, les apprenants sont sollicités pour en choisir une. Le déroulement jusqu'à l'étape suivante s'effectue de la même manière que celle que nous venons d'évoquer.

2. L'environnement multimédia par rapport à la motivation des apprenants

La partie précédente permet d'analyser de près le contenu, mais aussi l'organisation et le fonctionnement des deux sites qui nous ont servi d'exemples. Nous allons tâcher de montrer des paramètres présentés dans l'environnement multimédia qui sont susceptibles de motiver ou démotiver les apprenants.

2. 1. Des compléments de cours animés

Les sites tels que *Tapis Volant*, *La voyante*, permettent aux apprenants d'ancrer les bonnes pratiques dans les compétences langagières diversifiées. Précisons que tous les deux sont, bien entendu, conçu pour s'employer comme des compléments de méthodes en version papier. Mais, on constate que de plus en plus d'apprenants, ainsi que d'enseignants ont recours à ce type de sites d'apprentissage pour des compléments en classe. Ils peuvent être employés comme un support indépendant à part entier. Par conséquent, ils fournissent des pistes d'exploitations intéressantes, par rapport aux exercices classiques sur papier. Animés et souvent ludiques, ces compléments incitent vivement l'envie d'apprentissage, car c'est en faisant le jeu

qu'ils apprennent de manière simultanée. De surcroît, les sites sont accessibles à tout moment, par un simple clic. Les apprenants peuvent apprendre à leur gré. La souplesse des horaires d'apprentissage stimule également la motivation des apprenants. En effet, ils peuvent accéder au cours quelle que soit la contrainte spatio-temporelle. La disponibilité de chacun joue aussi un facteur essentiel dans l'apprentissage. L'heure à suivre le cours n'est plus imposée, mais c'est en fonction de la disposition d'apprenants. D'après nos observations, ils sont en général plus actifs pour ce type de sites. Il s'avère judicieux que l'apprentissage se construise à partir de la volonté des apprenants. Le parti pris reflète en quelque sorte ce que chacun désire apprendre. La motivation est ainsi renforcée.

2. 2. Progression pédagogique

Le matériel qui se présente dans le site *Tapis Volant*, dispose d'une progression pédagogique. Les activités avancent pas à pas, en réutilisant et exploitant les mêmes éléments ou les éléments similaires d'un exercice à un autre. En effet, ces éléments sont repris dans les différents contextes. Mais ce qui change, il s'agit de niveaux de difficultés ou de la compétence visée qui est en question. Le déroulement et l'organisation d'une activité font progresser de manière subtile les apprenants à retravailler sur les mêmes éléments revus dans le cours. Au lieu de pratiquer à nouveau les mêmes exercices, une bonne progression pédagogique permet de mieux les motiver.

Examinons le cas du site *Tapis Volant*. On peut constater qu'un même dialogue, repéré dans la rubrique « Situation », se présente d'abord dans l'*Activité 1*. Il s'agit là d'un entraînement basé sur l'écoute simple en faisant le premier pas. Lorsque l'on avance dans l'*Activité 2*, le type de questionnaires se complexifie plus ou moins. On reprend le même dialogue, mais outre la partie d'écoute, les apprenants doivent choisir une réponse appropriée parmi cinq à six propositions situées à droite. Puis, ils en sélectionnent une par un simple glisser-déposer. Après le lancement de la réponse, le dialogue se met à démarrer à nouveau. Les apprenants peuvent réécouter l'enregistrement et vérifier encore une fois leur réponse. Signalons que lors du changement de la prise de paroles des personnages, la vignette que nous repérons

dans le dialogue, est encadrée par la couleur verte. Cette technique stimule l'attention des apprenants. Ils seraient plus concentrés sur les paroles prononcées de chaque personnage. En outre, précisons que les propositions données n'apparaissent qu'à la fin du déroulement du dialogue. Ce procédé délicat sollicite des apprenants une écoute préalable. Il est nécessaire d'écouter de manière attentive pour pouvoir opter par la suite pour la réponse exacte, car les propositions ne viennent qu'après avoir tout écouté. À la différence de ce site, la pratique générale fournit d'emblée les propositions, ce qui ne stimulerait pas la mobilisation d'apprenants.

À l'encontre des sites basés sur les exercices grammaticaux, ceux-ci sont mis à part et isolés de leurs contextes. Chaque thème est indépendant et n'entretient aucune relation entre eux. Au niveau de la progression pédagogique, les sites concernant l'entraînement de la grammaire sont peu considérés et exploités. Par conséquent, ce type d'exercices est certes nécessaire, mais leur contenu strictement mécanique et répétitif démotive les apprenants.

2. 3. Interface

Le rôle que joue l'interface dans les ressources multimédias est capital. Il est certain que le contenu d'un site reste avant tout essentiel et majeur. Mais, une interface conviviale suscite davantage d'intérêt pour l'apprentissage, surtout en ce qui concerne les jeunes générations. Ce point de vue peut être élargi encore sur la question de l'interactivité. Autrement dit, il s'agit de la relation entre l'homme et la machine. Par rapport à un site qui ne fournit que des données statiques, un programme informatique donne des aspects du dynamisme interne. Et c'est à partir de là que l'interactivité se fonde¹².

Prenons un exemple. Dans l'enseignement avec un support papier, on vérifie les réponses à partir d'un livre ou de fiches de corrigés. Ainsi, on remarque de manière fréquente cette pratique dite « traditionnelle » dans de nombreux sites pédagogiques. Or, au lieu d'examiner les réponses avec une fiche « correction » à part, comme c'est

¹² http://www.olats.org/livresetudes/basiques/6_basiques.php Consulté en juillet 2009.

le cas des sites didactiques sur Internet, ce déroulement mis en perspectives ludiques serait beaucoup plus intéressant. Pour le site *La voyante*, un exemple représente bel et bien l'association de l'apprentissage et les aspects relatifs au jeu. Des exercices interactifs d'écoute sont encadrés sur le thème la voyance, ce qui stimule beaucoup la volonté d'apprentissage d'après nos expériences.

En somme, pour des sites orientés vers l'exercice scénarisé d'un jeu, tels que les jeux proposés dans le site *Bravo !*, ceux-ci sont bien accueillis d'une manière générale par les apprenants. La motivation des apprenants est engendrée par plusieurs paramètres. Considérons *La voyante* comme exemple d'observation. En fait, dès sa page d'accueil, la mise en scène dans l'univers du thème est immédiatement marquée. L'inscription sur la pancarte « Lucida vous prédit l'avenir » fait entrer les apprenants dans une atmosphère de voyance. Elle est de plus renforcée par la présence d'une musique mystérieuse et persistante. Lors d'un déroulement de l'activité, cette musique est qualifiée par certains apprenants comme une entrée ludique qui s'accorde parfaitement à la mise en situation. À ce sujet, ils sont très satisfaits de l'insertion de cette mélodie jugée par eux comme un adjuvant favorisant l'apprentissage.

La simulation renforcée par l'aspect sonore, l'effet visuel (animé ou non animé) et l'interface ludique constituent des éléments adjuvants qui favorisent l'apprentissage : davantage de motivation et davantage de temps de passage pour l'apprenant. En réalité, les exercices sont transformés en animations, ce qui les différencie largement des exercices traditionnels. Ils peuvent offrir des pistes pédagogiques intéressantes. En travaillant sur plusieurs compétences langagières, le prolongement peut être par exemple appliqué sur l'emploi des différentes utilisations du temps de futur et du passé dans *La voyante*. Dans le même site *Bravo !*, *La palme de la meilleure actrice*, pour prendre un autre exemple, on insiste sur l'intonation, sur les diverses manières de montrer les mécontentements, les compliments, etc. Ces jeux sont employés de manière générique, mais ils désignent en fait de nombreuses potentialités pour l'apprentissage et l'enseignement.

2. 4. La clarté dans la disposition des éléments

La disposition des différents éléments contribue à améliorer le contenu de

l'environnement multimédias. C'est ainsi que l'on repère quelques composants intrinsèques dans le site *La voyante*. La discrimination entre le monde du passé et celui du futur est bien balisée au fil de l'activité. La consigne « Essaye de lire correctement sa vie passée et future » dès la première page d'introduction, suivie de l'instruction « Attention : le noir et blanc représente le passé » dans la page suivante, indiquent parfaitement les tâches assignées. Par l'aspect contrasté de la couleur, universelle dans le cadre culturel, le noir et le blanc, le jeu sous-entend dès le début un apprentissage fondé sur l'entraînement du passé et du futur. Ce dernier est par opposition mis en relief par la présence de couleur.

La subtilité qui renvoie aux étapes successives de l'apprentissage touche à la fois aux domaines techniques et fonctionnels. Ces éléments rendent par conséquent les apprenants plus actifs que s'ils s'exercent, car il leur faut se mobiliser et examiner de manière attentive tous les indices éventuels dans le déroulement de l'histoire, autrement dit, les consignes occultées dans le jeu. Mine de rien, avec la scène ludique, cette subtilité se transforme en piège pédagogique. À ce sujet, nous avons quelques réactions venant de la part de nos apprenants. En effet, un certain nombre d'entre eux se passent de ces consignes occultées. Ils n'ont donc pas compris les règles du jeu. En effet, il s'agit peut-être d'une habitude familière chez les apprenants. Ils font des exercices sans lire la consigne ni les accompagnements descriptifs. Par conséquent, lorsqu'ils entrent dans l'univers pronostique de la *Voyante Lucida*, ils n'arrivent pas à déterminer leurs réponses, même si, selon eux, ils comprennent le contenu. Etant donné que ces apprenants n'ont pas saisi le sens de la consigne ou l'ont passé inaperçue, il est normal que le choix soit difficile entre le noir et le blanc, et la couleur. Dans cette perspective, la disposition des éléments dans un site renforce également la motivation des apprenants. Si l'exercice scénarisé constitue un défi pour les apprenants, cela les mobilise davantage dans l'apprentissage.

2. 5. Echange et retour pédagogiques

Cette constatation nous conduit à aborder quelques caractéristiques dans ces sites ludiques. À titre d'exemple, dans le site *La voyante*, la réalisation des exercices s'avère en particulier appréciable. À première vue, il s'agit d'une pratique courante où

l'on fait des exercices auto-correctifs, comme dans d'autres sites similaires. Mais si l'on regarde plus attentivement, l'interaction entre l'ordinateur et l'apprenant est omniprésente. Un retour pédagogique, comme le souligne aussi Cord-Maunoury (2000 : 250), est constamment présenté. Étape par étape, on trouve de manière constante une rétroaction menée de la part de la machine, soit par le rejet de la réponse erronée, soit par le changement de couleur de la boule de cristal. Toujours sur *La voyante*. Une fois le jeu terminé, un message portant sur le résultat obtenu marque la réussite ou l'échec d'apprenants. En comparaison, dans le site *Tapis Volant*, l'exercice s'avance uniquement par le retour de bonnes réponses. En cas de réponse erronée, un chien qui accompagne le message « Essayez encore une fois » apparaît aussitôt. À l'inverse, une rétroaction du message « Bravo ! » permet de passer au dialogue suivant. Les apprenants sont ainsi imprégnés d'un environnement virtuel, mais surtout interactif. En somme, un échange pédagogique intervient dans le lancement de réponse par apprenants et la rétroaction par la machine. Grâce à ces sollicitations du programme, la motivation s'établit petit à petit.

2. 6. Entraînements concomitants sur compétences multipliées

On constate que la fin pédagogique ne concerne uniquement l'entraînement d'une compétence linguistique. En revanche, on observe que ces exercices en ligne sont mis, de manière fréquente, en relation avec les tâches multipliées dans une même activité. Ce facteur incite les besoins d'apprentissage.

Considérons le cas du site *La voyante*. Afin d'opter pour une réponse appropriée, il est d'abord nécessaire, en écoutant les paroles de la voyante, de faire la différence entre le temps du passé et le temps du futur. Conjointement, il faut disposer également de la notion grammaticale concernant ces deux temps de l'indicatif, ainsi que les comparatifs. À ce point s'ajoutent aussi les connaissances lexicales et culturelles. Pour les aspects culturels, il s'agit, en l'occurrence, de faire une distinction entre les différents drapeaux des pays, dans un exercice du site. Pour ce faire, plusieurs compétences sont sollicitées afin de faire travailler la compréhension orale, la grammaire, aussi bien que le lexique et la culture. Il s'ensuit que les activités

proposées favorisent l'ancrage de bonnes pratiques.

En tenant compte de ces facteurs énumérés ci-dessus, la motivation et le résultat d'apprentissage au regard d'apprenants seraient plus renforcés. Plusieurs formes d'apprentissage favorisent aussi la familiarisation et la mémorisation du matériel que les apprenants doivent étudier (Ferone, 2008 : 50).

2. 7. Le stock de questionnaires

Un certain nombre de sites disposent d'un cadre assez limité. C'est le cas par exemple du site *La voyante*. Quelques défauts apparaissent tout de même au moment de l'utilisation.

On dégage, par exemple, le problème concernant le stock de questionnaires. Les énoncés prononcés par la voyante sont réemployés lors d'une séance à l'autre. L'ordre est à peine différent. L'épuisement des questionnaires est aisé à remarquer. Certes, les jeux localisés dans le site *Bravo !*, dont *La voyante* en fait partie, sont des activités complémentaires destinées à une leçon du cours. La situation est tout de même plus tolérable par rapport à d'autres sites ayant cette lacune. Cependant, pour motiver davantage les apprenants, une variété de questionnaires constitue un facteur non négligeable.

Il est vrai que l'on repère assez souvent le recyclage des questionnaires dans un site. Le programmeur qui élabore le site aurait pu prévoir une quantité plus importante de questionnaires dans le site. Car, les apprenants sont démotivés par la répétition. En réalité, si les questionnaires d'écoute se répètent assez rapidement, les apprenants sont lassés et ils se désintéressent. Les questions posées dans le site se recyclent et s'épuisent. D'après nos observations, les apprenants perdent ainsi leur motivation et leur patience en faisant face aux mêmes exercices d'entraînement.

Conclusion

Nous avons examiné l'utilisation pédagogique à partir des sites orientés vers l'entraînement de la compétence orale. En fait, la plupart des sites pédagogiques

relevés sur Internet peuvent être appliqués de façon partielle ou intégrale dans une classe de langue. En réalité, les professeurs choisissent ce qui est intéressant sur le site, en vue d'une fabrication de photocopies ou d'exercices en ligne. Cet exercice peut être également envisagé comme un test ponctuel dans un cours ou le prolongement sous forme de devoirs faits à la maison. En somme, ces sites didactiques sont considérés comme des outils d'enseignement efficaces, prêts à l'emploi. Les professeurs, quant à eux, approuvent également l'utilité des sites pédagogiques cités ci-dessus.

En outre, ces exercices formels peuvent encore s'enchaîner par un déroulement progressif, à l'instar du site *Tapis Volant*. Les exercices peuvent se pratiquer de manière indépendante, mais ils sont reliés les uns aux autres. À cela s'ajoute le mélange de différents entraînements langagiers. Il est important de souligner qu'une des caractéristiques présente dans les ressources multimédias, consiste en la multimodalité. En effet, les élèves maîtrisent mieux, selon les recherches, l'information lorsque plusieurs canaux d'apprentissage (écrit, oral, texte, image) s'érigent de manière simultanée¹³. On peut citer comme exemple l'association entre l'écoute et l'emploi grammatical relevée du site *La voyante*. Précisons que pour pouvoir choisir entre la réponse au temps présent et celle au temps passé, il est nécessaire de comprendre préalablement le contenu audio. En tenant compte de ces facteurs énumérés ci-dessus, la motivation et le résultat d'apprentissage au regard d'apprenants seraient renforcés. Plusieurs formes d'apprentissage favorisent aussi la familiarisation et la mémorisation du matériel que les apprenants doivent étudier¹⁴.

Si ces exercices de va-et-vient permettent un entraînement intensif, ils suscitent surtout les intérêts d'apprentissage, grâce à l'aide des éléments multimédias. Au lieu de travailler sur des exercices répétitifs que l'on trouve dans le manuel sur papier, les ressources multimédias fournissent des contenus interactifs et ludiques, ce qui les distingue nettement des supports monotones. Par ailleurs, on constate aussi que ce type d'utilisation sert d'appui complémentaire efficace lors d'un cours traditionnel. Il est vrai que l'on ne peut pas se priver uniquement des sites pédagogiques dans une

¹³ Georges Ferone, *op. cit.*

¹⁴ *Op. cit.*

classe de langue. Cependant, l'utilisation directe, mais ponctuelle, s'avère appropriée, permettant ainsi d'exploiter pédagogiquement et de manière optimale les ressources qui viennent d'être évoquées. De la même manière, en recourant à ces sites, les apprenants sont dirigés de façon spontanée vers un apprentissage basé tant sur la compréhension orale, essentiellement, que sur la grammaire, le lexique, la culture. Cette approche contribue ainsi à un apprentissage ciblé et motivant.

Résumé :

A l'heure actuelle, l'utilisation des nouvelles technologies donne un nouvel essor dans le milieu du Français Langue Étrangère. Parmi les nouveaux dispositifs, de nombreux sites prennent de plus en plus d'ampleur dans l'enseignement du français. Il s'agit des sites préalablement conçus pour des objectifs pédagogiques définis. Leurs contenus cherchent à créer des conditions optimales pour l'apprentissage du français. Certains offrent une réalité langagière authentique qui permet ainsi d'établir des liens particuliers entre la classe du français et le monde d'extérieur, ce qui est très appréciable pour notre public sinophone.

Nous partons de l'utilisation et l'exploitation de ces sites afin de traiter la question de la motivation chez nos apprenants taïwanais. Le présent article cherche plus particulièrement à savoir dans quelle mesure ce type de ressources pédagogiques peut favoriser la compréhension auditive par rapport à un enseignement mené en classe de façon traditionnelle.

Mots-clés : Sites Internet sur l'apprentissage du français, motivation, compréhension orale

Bibliographie

Cord-Maunoury, Brigitte. « Analyse du site Polar FLE » in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 3, numéro 2, décembre 2000. <http://alsic.revues.org>

Ferone, Georges. *Un projet pour... Mettre les TICE au service des apprentissages*, Paris, Delagrave Editions, 2008.

HWANG, Bin-Ru. « Analyse des questionnaires du *Test de Connaissance du Français* », Pojet de recherche subventionné par National Science Council du gouvernement Taïwanais (NSC 97-2410-H-160-008-), 1^e août 2008 – 31 juillet 2009.

HWANG, Bin-Ru, Chung, Meicheng. « Le test de compréhension orale niveau B1 : analyse des questionnaires du *TCF* ». Colloque « Stratégie interdisciplinaire et interculturelle dans l'enseignement du français », Université de Fujen, 12-13 mars 2009.

HWANG, Bin-Ru. « L'exploitation et l'évaluation des matériels multimédias au service de l'enseignement de langues étrangères. De l'enseignement présentiel, e-cours à l'enseignement à distance. Deuxième enquête », Recueil du cinquième Colloque sur l'Enseignement de langues étrangères des deux rives, Institut universitaire de Wenzao, 2008.

Sites Internet

<http://www.ciep.fr/tcf/index.php>

<http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/about.asp>

http://www.didierbravo.com/html/profs/present_coll/fs_presentation.htm

<http://www.didierbravo.com/modulesflash/module7/voyante.swf>

http://www.olats.org/livresetudes/basiques/6_basiques.php

台灣における日本語学習の動機づけと 大学の成績との関係 —好成績取得者の動機づけタイプの探索—

堀越和男 / Kazuo Horikoshi

淡江大學日本語文學系 助理教授

Department of Japanese , Tamkang University

【摘要】

本研究以就讀於台灣日文系學生為對象，分析學習動機之特徵，再進行調查與其大學的成績之間是否有所關連，透過調查與分析後發現以下幾點。也就是說，其學習支撐著對日本以及日本文化的理解和對日本年輕人文化之興趣，證實「自我期許」越強的學生在大學所修的日本語相關科目中越能擁有好成績。

【關鍵詞】

動機、報酬期待型動機、理解享受型動機、自我期許、因素分析

【Abstract】

This study aims to analyze the learning motivation at Taiwanese students who major in Japanese and further verify its relationship with academic performance. A few results are found following an examination and analysis. That is, studying Japanese supports student interest in Japan, Japanese culture, and Japanese youth culture. If a student has a stronger “self expectation”, s/he will be able to achieve a comparatively better performance in Japanese-related subjects at university.

【Keywords】

Motivation, expected reward motivation, pro-understanding motivation, self-expectation, factor analysis

1. はじめに

台湾は地理的にも文化的にも日本に近く、そのような環境が人々に日本と接触する機会を頻繁に与え、また歴史的にも日本文化を受け入れる素地を持ち合わせていることにより、彼らの日本に対する心理的距離は他の諸外国に比べ比較的近く、その中には日本に対し親近感を持つ若者も少なくない。大学の日本語学科の学生に日本語学習のきっかけを尋ねると、大学入学以前に日本の音楽（カラオケ）・ファッション・芸能人・アニメ・漫画・ゲーム等に関し興味を持ったことや、日本への旅行、テレビドラマ等により日本のことに関心を持ったからとの回答がよく聞かれる。確かにこれらが契機となって日本語学習が始まったのだろうが、サブカルチャーを含む日本文化に興味のある学生や日本について感心のある学生ほど日本語学習に意欲的に取り組み、その能力を伸ばし、学業においても良い成績を修める傾向にあるように思う。つまり、このような日本のことを知りたい、楽しみたいという欲求が学習者の内面からわき上がることにより、学習の継続を支える力に転化されていくのではないだろうか。そこで、本研究ではこれを仮説とし、日本語学習の動機づけと大学の成績との関係を検証する。

2. 先行研究

本研究について考察するためには、これまでの台湾の高等教育機関における日本語学習者の動機づけについての研究の流れ及び、外国語の学習動機についても触れる必要がある。まず、前者について取り上げたもので、古い記録としては鮫島（1993）¹がある。この研究では「就職に有利だから」を選んだ者が最も多く、次いで「外国語を勉強したいから」と、その目的は実用性重視の傾向にあるとしている。また、甲斐（1995）²においても「将来の仕事に役立つから」と「日本語はだんだん重要になってきているから」が同率で最も高く、「日本理解に役立つから」がそれに続いており、日本語を学ぶ理由について仕事や日本語の重要性といった将来を見越しての選択が多いと指摘している。

しかし、それらの調査から約10年後、学習動機を探索的に調査した堀越（2006）³では、日本語学習動機に六つの因子を抽出し、日本文化の理解や大衆文化に対する興味がその動機づけ因子の多くを占め、日本語を仕事に役立たせたいという因子はその中で比較的小さいものであると報告している。また、交流協会（2004・2007）⁴でも、日本文化及び日本語への興味、つまり「知識志向」が将来の就職や留学を目的とする「実利志向」を大きく上回っており、国立国語研究所（2005）⁵の調査においても、「日本語に興味がある」「日本のものが好きだ」という理由が1位と2位で、「就職に有利だ」というのは5位との

¹ 1993年9月、専科学校（日本の「高専」に相当）国際貿易科の5年生180名を対象として調査を行った。

² 1994年3月～4月、大学及び専科学校で日本語を学ぶ786人（「第二外国語」科目として学ぶ者も含む）を対象として調査を行った。

³ 2004年10月、北部・中部の大学8校の夜間コース（いわゆる「進修部」「在職班」「推广部」）で日本語を学ぶ10代から60代までの男女422名（有効回答）を対象として調査を行った。

⁴ （2004）は2003年11月～2004年2月に高等教育機関の96名を対象に、（2007）は2006年9月～2007年2月に調査を行った。

⁵ 2003年12月～2004年2月に高等教育機関の2,075名を対象として調査を行った。

結果も報告されている。それ以外にも荒井(2006)⁶では、「日本文化(テレビ・映画・アニメ・漫画・音楽・ファッション等)の影響を受けて」が最も多く、「将来の就職のため」が5位であったことを報告している。また、動機づけと学習成果との関係を調査したものには、堀越(2007)⁷があるが、抽出した因子の中で「サブカルチャーに対する興味」が日本語学習の中心的支柱となっていることを明らかにした。

一方、外国語の学習動機についての研究は、Gardner and Lambert(1959)によって「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」というダイコトミーが示され、それがその後の動機研究の基礎となった。道具的動機づけとは目標言語を就職や進学、職業的な成功等、実利的な目的を達成させる一種の道具とする場合の動機づけであり、それに対し、統合的動機づけは目標言語を話す人々に対して好意的な感情を持っていること、さらにその言語社会の一員になりたいと思うことから起こる動機づけである。その後、以上の社会心理学的視点からの研究の他に、1980年頃から、教育心理学的視点による学習者要因を中心とした研究が次第に盛んになり、学習者の内面の意欲がその行動にどうかかわるのかが注目され、「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」という分類が外国語教育においても用いられるようになった。

Deci(1975)は、人がある行動を取る際、その行動以外に何ら明白な外的報酬がないとき、その行動は内発的に動機づけられているとし、その行動の意図が個人の内部にあって、且つその契機となる原因も内部にある場合を内発的動機づけと定義している。つまり、それをすること自体が目的で何かをすること、あるいはそこから喜びや満足感が得られるような行動に関連した動機づけである。それに対し、行動を起こす意図が個人の内部にあっても原因が外部にある場合を外発的動機づけという。つまり、金銭的な報酬や他者に認められること等、何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機づけである。

この「内発」「外発」の動機づけが学習者の内部に如何に形成されるかについては、学習者が帰属する社会的・文化的状況やその言語が持つバイタリティー等によって異なると考えられているが、日本語学習における動機づけ研究が行われるようになった90年代の台湾と言えば、民主化を実現させ、安定した高い経済成長を果たし、社会全体がその豊かさを享受し始めた時期であった。それに加え、人や物の往来が盛んになり日本語の人材や日本に関する情報等の需要も更に高まっていった。つまり、90年代を境とした台湾の日本語教育環境を取り巻く社会的状況の変化は日本語を学ぶ若い世代の動機づけに作用し、概して実利を目的としたものから、広い意味での日本文化に関する知識や教養を身に付けようとするものにシフトし、現在では日本のサブカルチャーに関する興味や関心が彼らの日本語学習を支える大きな要素の一つとなっていると考えられる。

⁶ 2005年9月、中部の大学の日本語学科の学生1年生から4年生までの学生208名を対象に調査を行った。

⁷ 2006年3月、台湾の大学10校の日本語学科で学ぶ97名(有効回答)を対象として調査を行った。学習成果のデータは「2005年日本語能力試験1級」の結果を使用した。

3. 研究の目的

台湾の日本語学科に在籍する学習者の、日本語学習の動機づけの特徴を見極め、それらが大学の成績とどのように関係するのか明らかにし、そこから好成績を修める学習者の動機づけのタイプを見出す。また、本研究の分析結果から外国語学習の動機づけの新たなダイコトミーを提案する。

4. 研究の概要

本研究では、以下の「動機づけデータ」と「成績データ」の二種のデータの関連を量的に分析して、日本語学習の動機づけと学習成果との関係を考察し、その実態を明らかにすることを研究の枠組みとする。

4-1. 分析データ

① 動機づけデータ

淡江大学日本語学科に在籍する1年生から4年生までの学生836名(有効回答数)を対象に2009年4月に日本語学習の動機づけを探るべくアンケート調査⁸を実施、集計し、その結果を「動機づけデータ」とした。

②成績データ

淡江大学日本語学科に在籍する全学生の97学年度2学期⁹における日本語関連の全必修科目¹⁰の学期成績をもとに、そこから各学生の履修科目の偏差値の平均を算出、集計し、その結果を「成績データ」とした。

なお、2009年4月に淡江大学で行われた「第40回日本語能力試験模擬考試¹¹」の成績と「成績データ」との相関を分析したところ、表1のように1、2年生は比較的高い相関を示したが、4年生はそれよりも低いことが分かった。つまり、これは低学年では日本語の言語知識そのものが大学の成績に大きく関わるが、学年が上がるとそれだけでなく文学や語学などの専門分野の知識等もそれに含まれることを意味している。

⁸ アンケートは堀越(2007)に修正を加え、55項目の質問を日本語で作り、それを中国語に翻訳、そして別の者が再度逆翻訳を行い、適切に翻訳されているか確認した。また、質問紙は中国語で、5件法により行った。アンケートの質問については稿末参照。

⁹ 台湾の学制では、学年度は8月に始まり、7月に終わる。そのため、2学期の始業は2月下旬で終業は6月下旬となる。本研究では、2009年2月～6月に行われた中間テスト、期末テスト、平常成績を含む学期成績を「成績データ」の基礎資料とする。

¹⁰ 1年生は4科目(37クラス)、2年生は6科目(45クラス)、3年生は5科目(38クラス)、4年生は3科目(28クラス)を対象とした。なお、1科目につき複数のクラスに分かれ授業が行われるため、クラス数は科目数の数倍になる。

¹¹ 専門教育出版の「第40回日本語学力テスト」で、日本語能力試験(JLPT)に準拠し、第1部門「文字・語彙」、第2部門「聴解」、第3部門「読解・文法」で構成され、日本語の言語知識を問うものである。本研究では、1年生は3級、2年生と3年生は2級、4年生は1級の試験を受験した者を分析の対象とした。なお、3年生は被験者が足りず、分析できなかった。

表1 被験者の内訳、及び偏差値と日本語能力模擬試験との相関

	日間部	夜間部	不明	男性	女性	不明	相関係数
1年生	150	82	4	44	188	4	.55** (n=92)
2年生	134	59	8	41	152	8	.54** (n=31)
3年生	122	39	0	36	125	0	—
4年生	170	67	1	53	184	1	.38** (n=234)
合計	576	247	13	174	649	13	.43** (n=362)

4-2. 分析の方法

上記のデータをもとに因子分析により日本語学習の動機づけ因子を抽出し、各因子の特性や関連性を調べ、またそれらの因子が大学の成績にどのように影響を及ぼすのか重回帰分析を行い、その因果関係を調べる。

そして、更に学習者の動機づけを因子分析により大きく二つにまとめ、その際の因子得点をもとにクラスター分析を行い、学習者のタイプを分類し、どのようなタイプの学生が好成績をあげるのか、その二つの動機づけと大学の成績との相関を調べる。

5. 分析と考察

5-1. 日本語学習動機の因子の抽出

まず、日本語学習動機 55 項目の平均値と標準偏差を算出し、天井効果（項目 8・10・15・46）と床効果（項目 20・27・37・38・41・43）の見られた 10 項目を以降の分析から除外した。次に残りの 45 項目に対して主因子法による因子分析を行ったところ、固有値の解釈上、9 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度 9 因子構造と仮定し、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、その結果十分な因子負荷量を示さなかった 9 項目（項目 1・5・12・13・16・28・31・32・51）を除き、再度同様の因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表 2 に示す。そして、最終的に日本語の学習動機に九つの因子を抽出することができ、回転前の 9 因子で 36 項目の全分散を説明する割合は 62.86%であった。本研究では日本語学習の動機づけ因子をそれぞれ以下のように呼ぶこととする。

第1因子（Ⅰ）…日本文化理解

日本の伝統文化や歴史、日本人の習慣、価値観、生活様式、行動様式についてももっと知りたい、異文化を理解・体験したいからといった理由。

第2因子（Ⅱ）…サブカルチャー

日本のファッションや芸能界に関心があり、日本の雑誌や新聞を読みたいから、また日本のインターネットサイトを楽しまたいからといった理由。

第3因子（Ⅲ）…有能感

より多くの言葉ができることは人に誇れることであり、日本語ができると評価されるからといった理由。

第4因子（Ⅳ）…日本理解と日台貢献

日本の社会や政治経済、科学技術に関心があり、将来は台日関係に貢献したいといった理由。

第5因子(V)・・・ポップカルチャー

日本の漫画やアニメに興味があり、また日本のTVゲームをしたいからといった理由。

第6因子(VI)・・・道具

日本語は仕事やアルバイトで必要であり、将来的に就職(転職)に有利、また会社の昇進のために必要だからといった理由。

第7因子(VII)・・・日本語の重要性

日本は隣国であり、日本語は台湾で広く使われ、台湾において重要な外国語だからといった理由。

第8因子(VIII)・・・学位取得

大学の日本語のテストや卒業の単位として必要だからといった理由。

第9因子(IX)・・・上昇志向

日本と関係ある資格証(日本語能力試験や道遊人員甄試)を取得し、将来は日系企業で働きたいから、また日本語を学ぶことで、達成感や充実感を感じたい、そして友達より日本語が上手になりたいといった理由。

※ 以降、表中等では便宜上それぞれの因子を()内のローマ数字で表記する。

表2 日本語学習動機の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

項目	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
4 日本の伝統文化を知りたいから	.89	.01	.03	-.10	-.05	.05	-.09	.02	-.06
39 日本人の文化や習慣、生活様式についても っと知りたいから	.86	.02	.04	-.01	-.15	.01	-.02	.02	.05
21 異文化を理解・体験したいから	.68	-.03	.09	-.08	-.12	-.03	.15	.02	.10
48 日本の歴史に関心があるから	.67	-.14	-.09	.19	.20	.02	-.03	.11	-.10
23 日本人の価値観や行動様式を知りたいから	.58	-.03	.04	.25	-.06	.03	.08	-.07	.02
6 日本文学や小説に関心があるから	.44	.02	-.13	-.01	.33	.20	-.07	-.07	-.01
26 日本が好きだから	.42	.26	.15	-.13	.04	-.09	.02	-.11	.09
17 日本のファッションに関心があるから	-.07	.97	.00	.03	-.18	.02	.02	.00	-.05
18 日本の雑誌や新聞を読みたいから	.05	.78	-.10	-.04	-.03	-.02	.06	-.02	.18
52 日本のアイドル、また歌手や俳優などの芸 能人が好きだから	.08	.50	-.01	.03	.13	-.15	.03	.02	.04
50 日本のネットショップで買い物したいから	-.06	.48	.10	.04	.12	.14	-.03	.18	-.06
7 日本のインターネットサイトを楽しまたい から	.24	.47	.00	-.09	.25	.04	-.04	-.02	.04
11 より多くの言葉ができることは人に誇れる から	.05	-.08	.74	-.04	-.03	.11	-.06	.04	.09
2 日本語ができると尊敬(評価される)される から	.05	.07	.67	.16	.00	.01	-.11	.05	-.16
42 日本語ができるとカッコイイから	.00	-.01	.59	-.12	.08	-.03	.17	.02	.07
29 日本の政治・経済に関心があるから	.23	.00	-.07	.64	-.04	-.02	-.02	.01	-.03
53 産業や経済に関して日本に勝つためには日 本語が必要だから	-.19	.01	.05	.56	.03	.15	.04	.06	.04

台湾における日本語学習の動機づけと大学の成績との関係
—好成績取得者の動機づけタイプの探索—

36	将来、台日関係に貢献したいから	.01	-.07	-.02	.54	-.01	.05	.04	-.08	.25
34	日本社会に関心があるから	.45	.09	-.10	.50	-.03	-.12	.03	.06	.01
45	日本の科学技術に関心があるから	-.01	.01	.10	.48	.22	-.02	-.02	-.04	-.03
33	日本の漫画やアニメに興味があるからから	-.01	-.07	-.03	-.02	.84	-.08	.07	-.06	.11
25	日本のTVゲームをしたいから	-.14	.05	.08	.11	.78	.00	.00	-.01	-.09
30	英語が苦手だから	-.05	-.04	.01	.03	.28	-.06	-.05	.05	.19
40	日本語は会社の昇進のために必要だから	-.01	.01	.02	.11	-.10	.73	.00	.00	-.01
47	仕事やアルバイトで日本語が必要だから	.07	.02	-.01	.00	-.04	.58	.09	.01	.01
22	就職(転職)に有利だから	.05	-.15	.17	-.12	.07	.45	.12	.00	.19
24	日本語は台湾で広く使われている言語だから	.03	.07	.02	-.10	.04	.09	.78	-.03	-.10
54	日本語は台湾において重要な外国語だから	-.02	-.02	-.11	.13	-.03	.01	.70	.02	.09
19	日本は隣国だから	-.02	.05	.13	.27	.00	.02	.41	.01	-.15
49	学校の日本語のテストのため	.04	.00	-.06	-.05	.02	-.01	-.02	.93	.13
3	卒業の単位として必要だから	.03	.08	.16	.02	-.08	.01	.00	.44	-.16
55	良い成績を取って、両親の期待に応えたいから	-.08	-.04	.15	.08	.00	-.03	.05	.35	.27
35	日本と関係ある資格証(日本語能力試験や道遊人員甄試)を取得したいから	.06	.05	-.10	-.06	.10	.10	.02	.14	.71
44	日本語を頑張ることで、達成感や充実感を感じたいから	.10	-.07	.29	.09	.03	-.10	-.04	-.12	.52
9	友達より日本語が上手になりたいから	-.01	.12	.26	.10	.02	-.03	-.07	-.01	.45
14	日系企業で働きたいから	-.09	.15	-.07	.17	-.04	.29	-.11	-.14	.44
	因子間相関	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
	I	—	.57	.20	.44	.41	.05	.21	-.26	.44
	II		—	.32	.36	.38	.20	.19	-.11	.42
	III			—	.34	.03	.41	.48	.20	.54
	IV				—	.18	.45	.39	.12	.38
	V					—	.05	-.02	-.08	-.02
	VI						—	.48	.30	.41
	VII							—	.28	.46
	VIII								—	.01
	IX									—

5-2. 九つの日本語学習動機の関連性

アンケート調査の結果より算出された下位尺度の平均値は、日本語学習を支える各動機因子の強度を表すものであるが、まずその平均値と標準偏差 (SD) を求め、それらの結果から日本語学習の動機づけとして学習者の学習活動に強く作用するものは何か、また九つの動機因子の相関は何を意味しているのかということについて考察する。

表3 日本語学習動機の下位尺度間相関と平均値、SD、 α 係数

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	平均	SD	α
I	—	.57**	.23**	.54**	.35**	.16**	.24**	-.09**	.47**	3.42	0.80	.86
II		—	.29**	.41**	.35**	.19**	.23**	.04	.48**	3.44	0.90	.81
III			—	.32**	.07*	.43**	.41**	.32**	.51**	2.81	0.88	.71
IV				—	.23**	.38**	.42**	.15**	.51**	2.44	0.78	.75
V					—	.02	.04	-.06**	.08**	3.12	1.26	.77
VI						—	.48**	.3**	.47**	2.82	0.90	.70
VII							—	.3**	.37**	3.17	0.88	.71
VIII								—	.17**	2.77	0.95	.60
IX									—	3.51	0.87	.75

* $p < .05$, ** $p < .01$

表3の下位尺度の平均値を見ると、まず「IX上昇志向」が最も高く、次いで「IIサブカルチャー」「I日本文化理解」と続き、この三つの因子が日本語学習の動機づけとしては比較的強い。つまり、日本の伝統文化や日本人の習慣、日本のファッションや芸能界に関心があり、日本の雑誌や新聞を読みたいからといった理由や、台湾の大学の日本語学科では日本語能力試験合格を目標に掲げているところが多いが、それを達成するための動機づけが強いことが分かる。また、標準偏差（SD）が最も大きいのは、「Vポップカルチャー」であるが、これは日本の漫画やアニメ、TVゲームが動機づけとなる場合には個人差が比較的大きいということが言える。

次に下位尺度の相関係数は、各因子間の関連度の強さを表すものであるが、相関係数が高い ($r > .4$) のものを見てみると「I日本文化理解」「IIサブカルチャー」「IV日本理解と日台貢献」の間、そして「III有能感」「VI道具」「VII日本語の重要性」の結びつきが強いことが分かった。また「IX上昇志向」はその全てに比較的強い相関を示しており、その両群の中間に位置していると言えよう。つまり、彼らの日本語学習の動機づけには、日本について理解しよう、日本語で楽しもうとする意識がその根底に流れるものと、何らかの物理的、心理的報酬を得るべく日本語を学ぼうとするものの二つに分けられるのではないだろうか。

5-3. 九つの日本語学習動機が成績に与える影響

本研究で明らかとなった九つの日本語学習動機がどのように大学の成績に影響を及ぼすのか前項で求めた下位尺度得点を独立変数、成績を従属変数として重回帰分析を行った。その結果を表4に示す。

成績に対する標準偏回帰係数が有意であったのは、「有能感」「道具」「学位取得」「上昇志向」の4つであり、その内「有能感」「道具」「学位取得」が負の値を、「上昇志向」が正の値を示した。この結果から、人から評価されたい、ただ漠然と仕事やアルバイトの道具として日本語を身につけたい、学位をとるために日本語を勉強するという気持ちは学習成果には結びつかず、一方「上昇志向」が強ければ強いほど成績は高くなるといった傾向にある。つまり、将来日系企業で働きたいといった具体的な目標を持ち、日本語能力試験の合格を目

指そうとする意識や日本語学習によって得られる達成感や充実感を感じるこ
 と、また友達より上手になりたいというライバル意識を持つ学習者ほど大学の
 成績は高くなる傾向があると言えよう。

表4 重回帰分析結果

項目	β
I 日本文化理解	.05
II サブカルチャー	-.02
III 有能感	-.10 *
IV 日本理解と日台貢献	-.01
V ポップカルチャー	.04
VI 道具	-.09 **
VII 日本語の重要性	.02
VIII 学位取得	-.11 **
IX 上昇志向	.36 ***
R^2	.11 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

β : 標準偏回帰係数

5-4. 「報酬期待型動機づけ」と「理解享受型動機づけ」

まず、先に算出された九つの動機づけ因子の下位尺度得点を従属変数に主因子法による因子分析を行ったところ、固有値の解釈上、2因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度2因子構造と仮定し、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表5に示す。なお、回転前の2因子で9項目の全分散を説明する割合は56.9%であった。そして、以上の因子分析の結果から二つの因子を抽出することができたが、その特徴からそれぞれの因子を以下のように呼ぶこととする。

表5 九つの動機づけの因子分析結果

項目	I	II
VI道具	.75	-.09
VII日本語の重要性	.64	.01
III有能感	.64	.03
VIII学位取得	.59	-.30
IX上昇志向	.50	.35
I 日本文化理解	-.13	.91
II サブカルチャー	.03	.69
V ポップカルチャー	-.20	.51
IV 日本理解と日台貢献	.34	.47
因子間相関		
	I	II
I	—	.50
II		—

第1 因子・・・報酬期待型動機づけ

日本語の重要性を感じ、将来就職や仕事のため、日本と関係する資格（日本語能力試験等）を取得するために必要な道具として日本語を習得したい、学位を取得したいという理由。また、日本語を身につけることで有能感や達成感、充実感を味わいたいという気持ち。つまり、日本語を学ぶ努力の対価として何らかの報酬を期待する場合の動機づけを指す。

第2 因子・・・理解享受型動機づけ

純粋に日本や日本文化について知りたい、サブカルチャーやポップカルチャーを楽しみたいという欲求から起こる動機づけを指す。

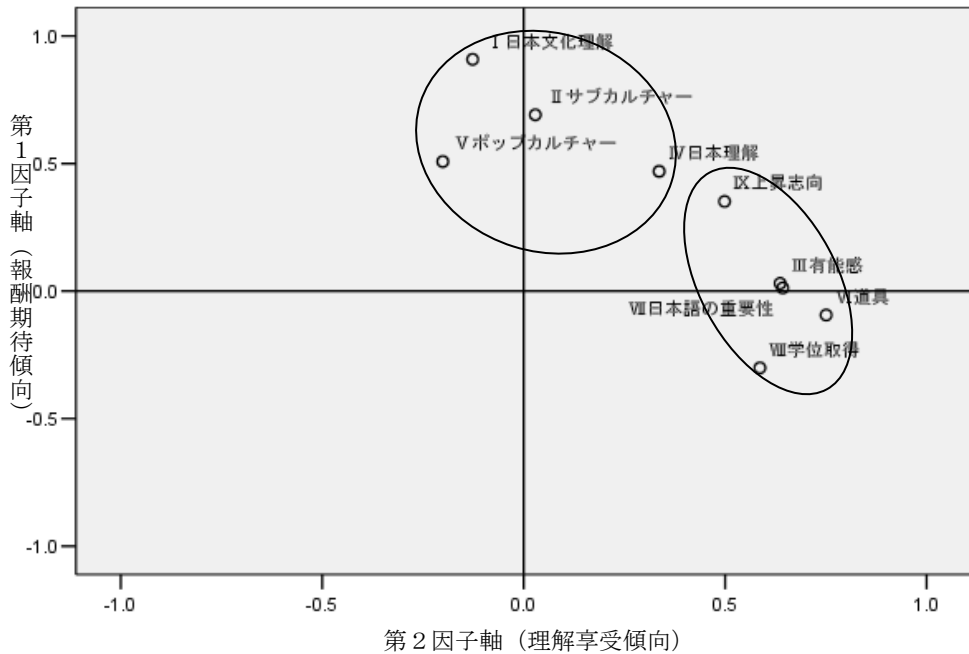


図1 二つの動機づけのプロット

図1は因子負荷量をもとに二つの動機づけの特徴を示したプロットであるが、これを見ると、第1因子軸の報酬期待傾向が最も強いのは「道具」、つまり仕事や就職のため日本語を学ぼうとする動機づけであり、その対極にあるのが「ポップカルチャー」のアニメや漫画、TVゲームを楽しみたいという動機づけであることが分かる。また、第2因子軸の理解享受傾向が最も強いのは「日本文化理解」で、その対極に位置するのが「学位取得」であることが見て取れる。つまり、大学の日本語のテストのために勉強するという行為は、学習者の日本について理解したり楽しもうとする意識という視点から見ると最も低いということが言える。以上のように統計学的に分析すると、学習者の動機づけは「報酬期待傾向」と「理解享受傾向」の二要因によって捉えることができ、一つは「報酬期待型動機づけ」、もう一つは「理解享受型動機づけ」の二分類で示すことができよう。

しかし、この「理解享受型」「報酬期待型」といった動機づけは、一見すると先行研究で触れた「内発」「外発」の分類と同じようにも見えるが、この二種の分類で大きく異なる点は「有能感」にある。Deci (1975)では、人間は有能感と自己決定の意識を感じようとするために多くの行動に携わるとし、内発的動機づけの源泉をこれらに求めているが、本研究ではそのうちの有能感を日本語学習の報酬として捉えている。つまり、報酬期待型動機づけに包含される有能感とは、日本語ができるようになって人から評価されること、自らを誇らしく感じられるようになること等を期待して日本語学習を行い、その結果日本語を習得することによって得られる心理的報酬を指す。

5-5. 学習者の五つのタイプと成績との関係

前項の分析から得た因子得点を用い、学習者を動機づけのタイプ別に分類し、どの分類に属する者がよい成績をあげたのか考察する。

まず、グループ内平均連結法によるクラスタ分析を行い、学習動機のタイプを分類する上で最も適当なのは五分類であると判断し、学習者を五つのクラスタに分けた。そして、学習者は第1クラスタに140名、第2クラスタに147名、第3クラスタに239名、第4クラスタに167名、第5クラスタに137名となった。

次に、得られた五つのクラスタを独立変数、「理解享受型動機づけ」「報酬期待型動機づけ」の因子得点を従属変数とした分散分析を行った結果、そのどちらにおいても有意な群間差が見られた(前者: $F(3, 826) = 543.5$, 後者: $F(4, 825) = 564.75$, $p < .001$)。そこで、TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「理解享受型動機づけ」は第1クラスタ>第3クラスタ>第5クラスタ>第4クラスタ>第2クラスタ、「報酬期待型動機づけ」は第1クラスタ>第3クラスタ>第4クラスタ>第5クラスタ>第2クラスタという結果が得られた。

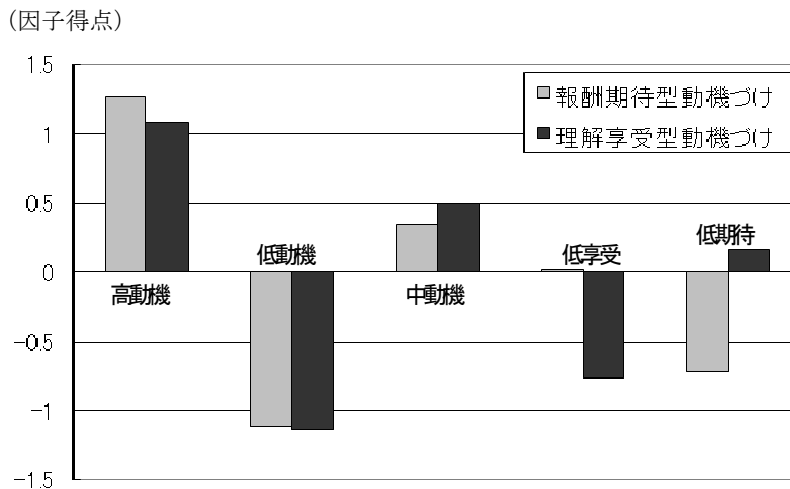


図2 五群の動機づけの特徴

図2は、分析の結果から得られた五群の各得点を表しているが、それぞれ分類されたクラスタの特徴的な部分からその学習動機のタイプを次のように命名する。第1クラスタは他のクラスタと比べ「報酬期待型動機づけ」「理解享受型動機づけ」の両者とも最も高いので「高動機」とし、それに分類された学習者を「高動機」群とした。同じく、第2クラスタは五つのクラスタの中で両者とも最も得点が低いことから「低動機」群、第3クラスタは両者とも中程度なので「中動機」群、第4クラスタは「理解享受型動機づけ」が低いので「低享受」群、第5クラスタは「報酬期待型動機づけ」が低いので「低期待」群とした。(図中及び以下、「群」を省略)

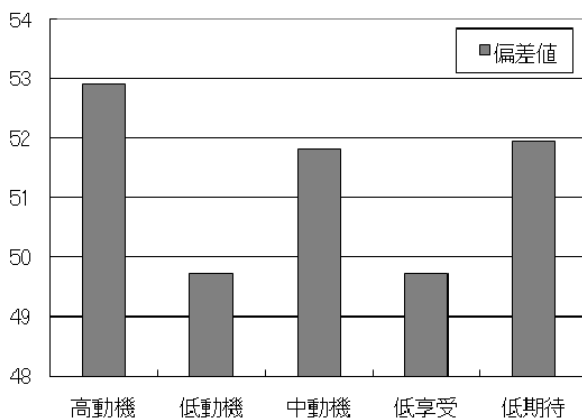


図3 各群の偏差値（成績）の平均

次にこの五つグループと成績との関係を検討するため、各群に属する学習者の偏差値の平均点を算出したところ、図3のようになった。これを見ると、「高動機」の成績は52.92ポイント、「低動機」は49.72ポイント、「中動機」は51.83ポイント、「低享受」は49.71ポイント、「低期待」は51.95ポイントとなった。

そして、それぞれの群間に差があるのか分散分析を行ったところ、主効果が有意 ($F(4, 810) = 6.58, p < .001$) であったので、多重比較を行った。その結果、表5のように「高動機」と「低動機」、「高動機」と「低享受」、「低動機」と「中動機」、「中動機」と「低享受」、「低享受」と「低期待」との間に有意な差が認められた。

表5 多重比較の結果

	高動機	低動機	中動機	低享受	低期待
高動機	—	**	n.s.	***	n.s.
低動機		—	*	n.s.	n.s.
中動機			—	*	n.s.
低享受				—	*
低期待					—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

そして、ここで特徴的なのは、「高動機」「中動機」「低期待」について図2の「理解享受型動機づけ」の得点及び図3の「成績」は高く、「低動機」「低享受」については同様に両方とも低い値を示していることが分かる。このことは「理解享受型動機づけ」と「成績」との間に何らかの関係があると思われることから、ピアソンの積率相関係数により、その相関を調べてみたところ、「理解享受型動機づけ」の得点と「成績」には弱い正の相関 ($r = .21, p < .001$) が認められた。なお、「報酬期待型動機づけ」の得点と「成績」にはほとんど相関 ($r = .09, p < .01$) は見られなかった。つまり、日本や日本文化について知りたい、楽しみたいという意識が強い者ほど大学の成績もそれに比例し良い傾向にあることが分かった。

5-6. 動機づけの学年別差異

最後に動機づけの学年別の差異を明らかにした上で、それが大学の成績にどのような影響を与えるのか分析し、その原因などについて考察する。まず、学年を独立変数、そして 5-1. で得られた九つの日本語学習の動機づけの各因子得点を従属変数として分散分析を行った結果、「有能感」($F(3, 813) = 4.75, p < .01$)と「上昇志向」($F(4, 813) = 3.60, p < .05$)に有意な差が見られた。そこで、Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、「有能感」は1年生と4年生との間 ($p < .01$)、及び2年生と4年生との間 ($p < .05$) に有意差が認められた。図4は「有能感」と「上昇志向」の学年別差を表したグラフである。

つまり、学年別に見ると学習者の動機づけに占める「有能感」の割合は1・2年生と4年生とでは差があり、それは学年が上がるに従って小さくなるのがわかった。これはおそらく低学年ほど日本語能力が低いことから、それによって感じる、ある種劣等感のような充足されない気持ちの裏返しで、低学年では高学年に比べて日本語能力の向上を期待しているからではないかと考えられる。しかし、表6を見ると、1年生では「有能感」の標準偏回帰係数は有意ではなく、また2年生は有意ではあるが、成績には負の影響を与えており、「有能感」を感じたいという気持ちは学年を通して良い影響があるとは言えない。つまり、「有能感」を感じたいという学習者の多くは他者からの評価は得たいが、そのために自らの日本語能力を向上させようと何からの労力を払おうとはしていないということが言えよう。また「上昇志向」については、2年生と4年生との間に有意差 ($p < .01$) が認められ、その割合は2年生が最も大きく、次いで1年生、3年生、そして4年生の順になることが分かった。おそらく2年生という時期は大学の生活にも慣れ、親しい友達や学習上のライバルも現れ、3年次には日本に留学に行くことが決定している者もおり¹²、また日本語能力試験など日本語学習に対する目的も定まってきたことで、その学習に対する積極性は大学生活の中で最も高まる時期だと考えられる。それに対して4年生は、本研究の調査から1ヶ月程で卒業といった時期であったが、既に大学に在籍している間に受験できる日本語能力試験はなく、専ら関心事と言えば、卒業論文や卒業後の進路、男性の場合は兵役等で、そのような現実の前に立った時、「上昇志向」を持ち日本語の能力を高めたいという気持ちは他の学年に比べると小さくなるのではないだろうか。なお、「理解享受型動機づけ」と「報酬期待型動機づけ」の学年間の有意差は見られなかった。

¹² 本研究の調査では2年生の被験者は201名いるが、そのうちの62名が本調査実施の2ヶ月ほど前に3年次に日本の大学に1年間の留学に行くことが決まっていた。

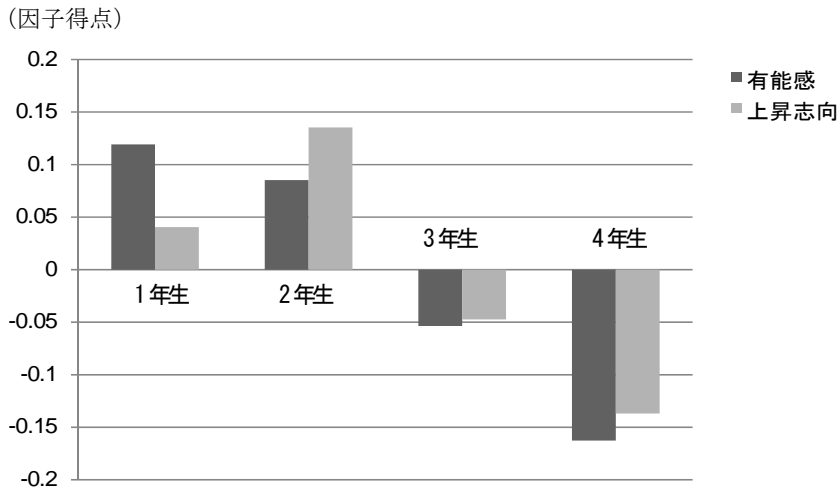


図4 学年別動機づけの差

また、表6で特筆すべき点は、「上昇志向」が成績に与える影響であろう。確かに学年が上がるごとに標準偏回帰係数は低くなり予測率は低下するものの、1年生では ($\beta = .52, p < .001$)、2年生では ($\beta = .51, p < .001$)、3年生では ($\beta = .46, p < .001$)、4年生では ($\beta = .37, p < .001$) と各学年を通し、大学の成績に対して正の影響を与えていることが分かる。つまり、将来日系企業で働きたいという具体的な目標や、日本語能力試験等の合格を目指して、クラスメートをライバルに切磋琢磨しながら学び、そこから得られる達成感や充実感を感じられる学習者ほど、学年を問わず好成績に結びつく傾向があると見えよう。

表6 学年別重回帰分析の標準偏回帰係数 (β)

項目	1年生	2年生	3年生	4年生
サブカルチャー	-.01	-.05	-.10	-.12
日本理解と日台貢献	.18 *	.01	.12	.06
ポップカルチャー	.23 **	.05	.11	.08
道具	-.39 ***	-.11	.10	-.13
日本語の重要性	.11	.05	-.08	-.01
上昇志向	.52 ***	.51 ***	.46 ***	.37 ***
日本文化理解	-.27 *	.04	-.10	-.03
有能感	-.16	-.28 **	-.17	-.04
学位取得	-.18 *	-.08	-.26 **	-.05
R^2	.190	.175	.176	.073

$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. まとめと今後の課題

本研究では、大学の日本語学科における日本語学習の動機づけに九つの因子を抽出し、そのうち「上昇志向」が強ければ強いほど、学年を問わず成績は高くなる傾向にあることが明らかとなった。そしてこの九つの動機づけから「報酬期待型動機づけ」と「理解享受型動機づけ」の二つの因子を抽出し、このう

ち「理解享受型動機づけ」と成績との間に弱い正の相関が認められた。このことは「理解享受型動機づけ」の強さと大学の成績とが比例する傾向にあることを示している。つまり、日本語学習が日本や日本文化の理解と日本の若者文化に対する興味に支えられ、日本語能力試験の合格を目指そうとする意識やその学習によって得られる達成感や充実感を感じたいと思う学習者ほど大学の日本語関連科目において好成績を修めるといった傾向にあることが実証された。

本研究の意義としては、一つは上記のように好成績を修める学習者の動機づけのタイプを明らかにしたことであるが、もう一つは、統計学的手法を用いて、彼らの動機づけに「報酬期待型動機づけ」と「理解享受型動機づけ」というダイコトミーを示し、そのうちの後者と学習成果に正の相関が認められたことであろう。

では、なぜ「理解享受型動機づけ」が強いと学習成果も高くなる傾向にあるのか。おそらくそれは日本語学習に伴う心理的ストレスと関係があるのではないかとと思われる。「理解享受型動機づけ」には、「日本文化理解・サブカルチャー・ポップカルチャー・日本理解と日台貢献」の四つの動機づけ因子が含まれるが、これらには日本語を介して「知りたい」「楽しみたい」という気持ちが学習者の心の根底にあり、これに動機づけられて学習が促進的に行われる場合、その欲求が満たされた時の満足感や楽しさは、学習に伴うストレスや第二言語不安を相殺し、学習者は更なる学習へと導かれていくのではないだろうか。もしそうだとすれば、これをもとに教師は学習に伴う学習者の第二言語不安を軽減しながらその効果を高めるための方策を考えることができるようになるだろう。そこで、日本語学習に伴う第二言語不安がそれぞれの動機づけに如何に関わっているのか、そしてそれが学習成果にどう関係するのか明らかにすることを今後の課題としたい。

付記

本研究は、『國科會處專題研究計畫（「台灣的高等教育機構之日本語學習動機—以主修日文之大學生為對象（II）」NSC97-2410-H-032-039）』の成果である。

参考文献

- 荒井智子 (2006) 「台湾人日本語学習者の動機づけ—四年制大学応用日本語学科を例にして—」『明海日本語』10・11 合併号、pp. 25～35、明海大学日本語学会
- 甲斐ますみ (1995) 「台湾における新しい世代の中の日本語」『日本語教育』85号、pp. 135～150 日本語教育学会
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本の教育』110号、pp. 130～139 日本語教育学会
- 交流協会 (2004) 『平成15年度「台湾における日本語教育事情調査」報告書』
- 交流協会 (2007) 『台湾における日本語教育事情調査報告書 2006年度』
- 国立国語研究所 (2005) 『平成16年度 日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究—台湾アンケート調査集計結果報告書—(日本語版)』
- 鮫島重喜 (1993) 「第二外国語履修における日本語学習者の意識—台湾の専科学生のアンケート調査を通して—」『台湾日本語学報5』 pp. 81～98
- 縫部慶憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』86号、pp. 162～171 日本語教育学会
- 堀越和男 (2006) 「台湾の大学の夜間コースにおける日本語学習動機—日本語を専攻する学習者を対象に—」『國文学踏査』第18号、pp. 280～292 大正大学国文学会
- 堀越和男 (2007) 「日本語学習の動機づけとその成果—台湾の大学で日本語を専攻する学習者を対象に—」『台大日本語文研究』第十四期、pp. 75～101
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (E. L. デシ 安藤延男・石田梅男 (訳) (1980) 『内発的動機づけ・実験社会心理学的アプローチ』誠信書房)
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959) . Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

資料 (アンケートの質問)

1. 因為喜歡學日文
2. 因為會日文能受人尊敬
3. 因為是畢業條件的必修學分
4. 因為想知道日本的傳統文化
5. 因為想跟日本人交流
6. 因為在意日本的文學或小說
7. 因為想樂於瀏覽日本的網站
8. 因為想聽或唱日本的流行歌曲
9. 因為想比同學的日文還要好
10. 因為想以日語來看日本的電視節目或電影
11. 因為比別人懂得較多的語言能得到別人的誇讚
12. 因為想從事日本(日文)相關的研究
13. 因為學習日文比其它的科目還要容易
14. 因為想在日商工作
15. 因為去日本旅遊的時候很方便
16. 因為想交日籍的朋友
17. 因為注意日本的流行資訊
18. 因為想看日本的雜誌或新聞
19. 因為日本是鄰國
20. 因為朋友或家人都在學日文
21. 因為想理解、體驗異國文化
22. 因為對就業或轉行有幫助
23. 因為想了解日本人的價值觀或行動模式
24. 因為日文在台灣廣泛的被使用
25. 因為想玩日本的電視遊樂器
26. 因為喜歡日本
27. 因為被家人或上司等人推薦學日文
28. 因為喜歡學習語學
29. 因為在意日本的政治、經濟
30. 因為不擅長英文
31. 因為日本是先進國家
32. 因為日文是教育的一環
33. 因為對日本的漫畫或動畫有興趣
34. 因為在意日本的社會情況
35. 因為想取得日本相關的資格認證(日本語能力檢定或導遊資格等)
36. 因為將來想對台日關係有所貢獻
37. 因為在讀這一間學校前就一直在學日文了
38. 因為想跟日本人交往或結婚
39. 因為想更了解有關於日本人的文化、習慣或生活方式
40. 因為要在公司裡升遷需要會日文
41. 因為有日籍的朋友或親戚
42. 因為會日文很酷
43. 因為家人裡有會說日文的人
44. 因為努力學習日文會感到成就感或充實感
45. 因為對日本的科學技術感興趣
46. 因為想去日本留學
47. 因為工作、打工需要用到日文
48. 因為對日本的歷史感興趣
49. 因為是為了學校的日文考試
50. 因為想在日本的網路商店購物
51. 因為想跟同學做好朋友
52. 因為喜歡日本的偶像、或是歌星或演員等等的藝人
53. 因為就產業或經濟上要贏過日本需要日文
54. 因為在台灣日文是重要的外語
55. 因為想得到好成績來回應父母的期

Постсоветская Россия в творчестве

В.О.Пелевина

П.Б.Котикова / Kotikova P.B.

中國文化大學俄國語文學系 專任客座助理教授

Department of Russian Language and Literature, Chinese Culture University

【摘要】

本文分析佩列文作品中所描繪的俄羅斯在後蘇聯時期的現實狀況。

佩列文的每一部作品中主角同時存在於兩個世界，即現實生活與非現實生活中。其早期作品嘲諷蘇聯時期的生活，較晚期作品則諷刺蘇聯解體後的俄羅斯社會。描述的現實生活有時和古代連結，有時是超時空的社會。

【關鍵詞】

後現代主義、佩列文、網路、後蘇聯時期俄羅斯、批評

【Abstract】

This paper aims to analyze the reality of the Post-soviet Russian era depicted in Pelevin's works.

In each of his works, the main character co-exists in two worlds—a real and a sur-real world. Pelevin ridicules in his earlier creation the lives in the Soviet Union era and satirises in his later works the Russian society after the Union's dissolution. The real lives are sometimes connected with those in the ancient times and some other times with those in the sur-eal society.

【Keywords】

Postmodernism, Pelevin, the Internet, post-Soviet Russia, criticism

Всесторонние изменения, которые происходят в последние десятилетия в жизни России, отражаются на русской литературе. Русская проза последних десятилетий развивается в постмодернистском направлении; сам же постмодернизм, как известно, во многом обязан своим возникновением поменявшим нашу жизнь новым средствам массовой коммуникации – интернету, телевидению.

Виктор Олегович Пелевин, который часто признается наиболее популярным современным русским прозаиком¹, удивительным, но симптоматичным для его поколения образом (родился в 1962 г. в Москве) соединяет интерес к новейшим реалиям, в том числе техническим (по образованию он инженер, окончил Московский энергетический институт, но впоследствии учился в Литературном институте) – и к древней восточной философии. Очевидно, впервые восточным мистицизмом, буддизмом Пелевин увлекся в журнале «Наука и религия», где сотрудничал; сам писатель говорит о себе как о всего лишь ученике восточных философов, занимающемся практикой (впрочем, Пелевин признается, что на него сильно повлияла и отечественная классика – Чехова он начал читать лет с семи).

Классическая литература стремилась к общественно значимым целям – к поиску и выражению истины, воспитанию человека, ставила перед обществом вечные вопросы, постмодернизм же отказывает искусству в способности выразить истину. Хотя герой Пелевина всегда находится в поиске истины, но обрести её удастся не каждому, чтобы ее найти, герой перемещается из одной действительности в другую, обретает другую оболочку (сотрудники ФСБ – оборотни, коммунисты – оборотни). Главная героиня романа «Священная книга оборотня», лиса-оборотень, поменяв древний китайский мир на российскую действительность, проясняет для себя, что есть истина, в чем смысл жизни, изменения происходят под влиянием чувства любви, но, чтобы понять это, ей понадобилось 1200 лет. Как известно, лиса-оборотень получает жизненную энергию от любовного свидания с человеком. А Хули же старается отдать свою энергию человеку, которого она полюбила: «...Любовь и была ключом, которого я не могла найти. Ведь это он

¹ Пишет прозу с 1987 г., автор романов «Жизнь насекомых», «Чапаев и Пустота», «Generation П», «Священная книга оборотня», лауреат многих литературных премий. Романы и сборники рассказов Пелевина переведены в США, Англии, Японии, Китае, Франции и в других странах.

дал мне ключ от новой вселенной – сам не зная об этом...»². Представления о любви, основанные не на собственном опыте, а на чужих описаниях, книгах, - ложные: «Откуда мне было знать, что писатели вовсе не изображают любовь такой, какова она на деле, а конструируют словесные симулякры, которые будут выигрышной всего смотреться на бумаге... А писатели, пишущие о любви, жулики, и первый из них – Лев Толстой»³. Здесь сказалось, конечно, и убеждение в том, что «мир – только моё впечатление» (и потому личный опыт ничем нельзя заменить), и, конечно, известное отношение постмодернистов к классической литературе.

Мотив превращения - один из основных в творчестве Пелевина, и пересечение миров ни что иное, как возможность измениться. В каждом произведении герои живут одновременно в двух мирах: в мире узнаваемом и незнакомом. И в более ранних вещах Пелевина, высмеивающих советскую жизнь, и в более поздних, высмеивающих постсоветскую, современный мир соединяется с древним или вневременным. Так, в одном из первых и наиболее удачных произведений, повести «Омон Ра», советская жизнь подвергается критике, пародированию, высмеиваются символы того времени; но само каламбурное название отсылает не только к спецслужбам XX века, но и к Древнему Египту. В романе «Generation П» есть всемирный заговор, Березовский, новейшие коммерческие СМИ, причудливо соединенные с древними таинственными культурами.

Образ дороги, один из важнейших в романе «Диалектика Переходного Периода. Из Ниюкуда в Никуда», постоянно сталкивается с образом противоположного значения, образом тупика (отсюда и символическое название «из ниоткуда в никуда»). Вот как, например, пародируются политические теледебаты:

"– Чубайка, хотите я напомню, как в России началась новая эпоха?

– Попробуйте, Зюзя.

– Сидел русский человек в темном сарае на табуретке. Сарай был старый и грязный и ужасно ему надоел. Русскому человеку говорили, что он сидит там временно, но он в это не

² Пелевин В.О. Священная книга оборотня. М, 2005. С.366.

³ Там же. С.274-275, 276.

верил, потому что помнил – то же самое говорили его деду с бабкой. Чтобы забыться, русский человек пил водку и смотрел телевизор. А по нему шли вести с полей, которые тоже страшно ему надоели»⁴. Одна эпоха сменяется другой, но ничего не меняется, власть обещает лучшую жизнь, но человеку объясняют, «что в стране сейчас кризис. ... А лучше подумать о чем-нибудь другом. Например, о том, какая у него, то есть у нее, национальная идея...». Кстати, в одном из интервью задолго до написания романа Пелевин говорил: «Национальная идея нужна не людям, а идеологам... лихорадочные поиски национальной идеи – самый яркий симптом болезни общества. Но общество выздоравливает не потому, что эту идею находят. Скорее происходит прямо наоборот – о необходимости такой идеи забывают, когда общество выздоравливает»⁵.

Герой романа «ДПП», банкир Степа, ведет дела вроде бы самым абсурдным образом: поклоняясь счастливому числу «34». Но, по мнению автора, в современной русской жизни абсурдное оправдано, а подлинным безумием оборачивается как раз здравый смысл: «Эпоха и жизнь были настолько абсурдны в своих глубинах, а экономика и бизнес до такой степени зависели от черт знает от чего, что любой человек, принимавший решения на основе трезвого анализа, делался похож на дурня, пытающегося кататься на коньках во время пятибального шторма»⁶. Подобным образом в этой жизни скандал, опубликованный компромат лишь придает бизнесмену «респектабельности» и т.п.

Изменения, происходящие в русской жизни, проявляются для постмодерниста прежде всего как изменения языка и фольклора. Особенности современного языка становятся в «ДПП» предметом обсуждения героев в «ДПП». Неподготовленному читателю, в особенности, иностранцу будет сложно разобраться о чем идет речь, читая следующее: «В среду наступила Степина очередь *перевести, обналичить, снять, откинуть, отмазать, отстегнуть, отогнать и откатить*»⁷. «Русский язык действительно был могуч – он делал известный маневр, соединивший в себе полную обнаженность с абсолютной

⁴ Пелевин В.О. ДПП. М, 2003. С.88.

⁵ Эксперт. №11. 1999.

⁶ ДПП Там же. С.11.

⁷ ДПП Там же. С.55.

маскировкой»⁸.

Изменения языка могут не только демонстрироваться, но и напрямую обсуждаться в самом тексте романа. В «ДПП» есть замечательный эпизод, когда посторонний наблюдатель, филолог из Лондона по имени Мюс, объясняет русскому банкиру Степе, что происходит сейчас в России, причем объясняется это через новые анекдоты, описываемые говорящей на специфическом «ученом» жаргоне. Позволю себе привести пространную цитату:

«Все существенные социальные перемены, – сказала она, – очень быстро отражаются в фольклоре. То, что происходит сейчас в России, затрагивает один глубинный, можно сказать, архетипический пласт. Я не очень сложно выражаюсь?»

– Ничего, разберусь, – отвечал Степа, подхватывая вилкой колобок риса с полоской сырой туны (он ел суши только вилкой).

– Эта тема, – продолжала Мюс, – столкновение двух исконных начал русской души. Одно из них – доброе, лоховатое, глуповатое, даже придурковатое, словом, юродивое. Другое начало – наоборот, могучее, яростное и безжалостно-непобедимое. Сливаясь в символическом браке, они взаимно оплодотворяют друг друга и придают русской душе ее неиссякаемую силу и глубину... Лоховатое начало в русском городском фольклоре много лет было представлено разваливающимся «Запорожцем». А непобедимое начало – бандитским «Мерседесом-600», в зад которому «Запорожец» врезался на перекрестке, после чего и начинался новорусский дискурс... сегодня этот символический брак происходит в новой форме. Социологи еще ничего не поняли, а фольклор уже отразил случившуюся перемену. Она видна в анекдоте про шестисотый «Мерседес» и черную «Волгу». Как следует из его анализа, оба исконных начала – лоховатое и непобедимо-могучее – получили в народной ментальности новые репрезентации. Эта революция в сознании и есть парадигматический сдвиг. Я понятно говорю?

– Нормально, – сказал Степа. – А что за анекдот такой?

– Ну как же, – ответила Мюс. – Шестисотый «Мерседес» врезается на перекрестке в

⁸ ДПП Там же. С.62.

зад черной «Волге» с тонированными стеклами. Бандит выскакивает из «Мерседеса», начинает прикладом крушить стекла в «Волге» и видит в ней полковника ФСБ. «Товарищ полковник, я все стучу, стучу, а вы не открываете... Куда деньги заносить?».

Степа не засмеялся, а наоборот, сразу пригорюнился. Мюс добавила:

– И чем этот анекдот особенно интересен, это тем, что других после него уже не предвидится. Он, так сказать, один на всех, как победа.

– Какой же это анекдот, – вздохнул Степа. – Это жизнь...».⁹

Очень похожим образом говорил о «новых русских» сам Пелевин в уже упоминавшемся интервью (причем задолго до «ДПП»): «Меня интересует скорее этот фольклорный тип, клонирующий себя в реальной жизни, а не настоящие богачи, про которых я мало что знаю». Здесь фольклор важнее самой жизни, о которой автор якобы «мало что» знает.

Сосредоточенность на речи со всеми ее странностями, на ситуациях столкновения противоположностей проявляется в «ДПП», в частности, в том, как автор выстраивает диалоги персонажей, подбирая собеседников, вроде бы предельно не подходящих друг другу: Отличник, Дама с собачкой, Дездемона и др. обсуждают «гламурность» («она произносила «глянцевые» через «х» и с хлопом, так что выходило “хлямцевые”»¹⁰).

Роману «Священная книга оборотня» предпослан иронический комментарий эксперта: «Этот текст не заслуживает, конечно, серьезного литературоведческого или критического анализа. Тем не менее отметим, что в нем просматривается настолько густая сеть заимствований, подражаний, перепевов и аллюзий (не говоря уже о дурном языке и редкостном инфантилизме автора), что вопроса о его аутентичности или подлинности перед серьезным специалистом по литературе не стоит, и интересен он как симптом глубокого духовного упадка, переживаемого нашим обществом»¹¹.

В романе действительно много цитат, аллюзий, символических образов,

⁹ Пелевин О.В. «ДПП». М. 2003. С.15.

¹⁰ Пелевин В.О. ДПП. М.2003. С.144.

¹¹ Пелевин. В.О. Священная книга оборотня. М. 2005. С.5.

заимствованных из классики. Например, у героини А.Хули образ Михайлыча, полковника ФСБ, вызывает ассоциации с советским героем, изображенным в тихоновской «Балладе о гвоздях» (при этом почему-то героиня приписывает авторство знаменитого стихотворения В.Маяковскому): «Хоть название у КГБ поменялись, кадры остались прежними... Нормального человека после такого удара волновали бы вечные вопросы. А этот думал о телефонных звонках. Как писал Маяковский, гвозди бы делать из этих людей, всем бы в России жилось веселей» (это он потом исправил на «крепче бы не было в мире гвоздей», а в черновике было именно так, сама видела)¹². Моральные качества полковника трактуются иронически, метафора «железный характер», «железный человек» буквально реализуется в романе Пелевина. Конечно, в перепутывании Тихонова с Маяковским, в придумывании стихов вместо тихоновских есть явное презрение к старой поэзии, причем именно к советской. Но Пелевин иронизирует не только над советской классикой. Например, каламбурно обыгрывается символический образ дуба из «Войны и мира»: «На улице был первый день весны. Степа улыбнулся и вдруг почувствовал себя толстовским дубом, старым деревом из «Войны и мира»...Все, что он почувствовал в эту секунду, было совсем как в великом романе, за одним исключением – за прошедшие полтора века русский дуб заметно поумнел»¹³

Конечно, совершенно не зависеть от предшественников Пелевину всё-таки не удастся. Связь со старой классической литературой проявляется не только в ироническом ее обыгрывании, она существует и как прямое влияние на поэтику Пелевина великих старых сатириков (например, Гоголя и Салтыкова-Щедрина). Не случайно А.Генис, говоря о Пелевине, вспоминает очень старые и традиционные жанры: «...что он пишет – это, скорее, проповедь или басня»¹⁴. Один маленький пример. Роман Пелевина включает разнообразные стили и жанры, в повествование могут, например, вклиниваться политические теледебаты, которые ведутся по всем правилам жанра, или стенограмма телефонного разговора, опубликованного в газете как компромат на бизнесмена. Всё это явно подается как оригинальный, особенный ход, между тем в старой русской классической литературе подобное использование документальных жанров было вполне

¹² Там же. С.200.

¹³ Там же. С.116.

¹⁴ Звезда. 1997, № 12.

возможно (например, у Достоевского).

Общеизвестные строчки и образы, видимо, оказываются в одном ряду со стереотипами, не имеющими автора. Такие стереотипы, например, представления иностранцев о поведении и манерах русских, о загадочности «русской души» и т.п., конечно, подвергнуты жестокому осмеиванию (что, замечу, выглядит гораздо менее эпатирующим, чем осмеивание классической литературы). «Почему вы, русские, так мало улыбаетесь? - Нам не надо быть настолько конкурентоспособными, - сказал я мрачно. – Все равно мы нация лузеров»¹⁵. Для определения «русской души» используется гротескный прием овещствления живого (« - А на что похожа русская душа? Я задумалась. – На кабину грузовика»).

Сознание, как и язык, важнее «реальности». Потребность в обсуждении и осмеении чужих слов, ощущение, что мир переполнен чужими словами, от которых сложно избавиться, - всё это, конечно, не очень ново для европейской гуманитарной мысли и очень похоже на позицию Барта или Дерриды. По категоричному мнению Барта, в современных текстах говорит сам язык. А жизнь в классическом тексте «превращается в тошнотворное месиво расхожих мнений и в удушливый покров, созданный из прописных истин».¹⁶ Но у Пелевина эти восходящие к шестидесятым годам идеи подкреплены специфическим русским опытом, всё это связано для Пелевина с более общим представлением о подчиненности человека (причем в особенности – того, кто еще вчера был советским человеком) чужой воле, давлению власти. Причем для Пелевина важно не то, что власть осуществляет насилие, а то, что человек живет, убежденный в своей зависимости от чужой воли.

Конечно, сам Пелевин не может не осознавать некоторой неоригинальности сквозных идей своего творчества. И, как бы защищаясь от обвинений в такой неоригинальности, он заставляет собственных персонажей говорить об исчерпанности постмодернизма: «Но постмодернизм вообще-то уже давно не актуален.

– Что это такое – постмодернизм? – подозрительно спросил Степа.

¹⁵ Пелевин О.В. Священная книга оборотня. М.2005. С.200.

¹⁶ Барт Р. S/Z. М, 1994. С.227.

– Это когда ты делаешь куклу куклы. И сам при этом кукла.

– Да? А что актуально?

– Актуально, когда кукла делает деньги»¹⁷.

Книги Пелевина расходятся по России почти миллионами экземпляров. У него есть читатель, а значит, его творчество актуально.

本論文於 2008 年 11 月 8 日到稿，2009 年 5 月 5 日通過審查。

¹⁷ Пелевин. О.В. ДПП. М. 2003. С.61.

Литература

1. Генис А. Виктор Пелевин: границы и метаморфозы. Знамя. 1995, №12.
2. Кузнецов С. Самый модный писатель. Огонек. 1996. №35.
3. Корнев С. Столкновение пустот: может ли постмодернизм быть русским и классическим?. (Об одной аванюре Виктора Пелевина). Новое Литературное Обозрение. 1997, №28.
4. Рубинштейн Л. Когда же придет настоящий «П»? Итоги. 1999, №17.
5. Филипов Л. Полеты с Затворником. Звезда. 1999, №5.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

Л.Н. Красильников/ L.Krassilnikov

淡江大學俄國語文學系 副教授

Department of Russian, Tamkang University

【摘要】

要想鍛鍊學生的對話能力，在上課時就必須考慮學生內在話語的心理狀況。維戈斯基非常強調內在話語的重要性，內在話語是說話者用來組織一般語意形象的能力。可以使用不同情境片段的電影進行教學，因為影片裡的真實對話，大大不同於課本裡的人造的、不自然的課文，實際對話裡往往有一些絃外之音和隱藏的意思，是課文裡沒有的。影片可以幫助學生了解內在語言在真實對話裡的角色，還可以刺激學生自己組織語言，並開始說話。

【關鍵詞】

影音資料、溝通任務、內部語言、外部語言

【Abstract】

It is important to take into account psychological aspect of student's inner speech when teaching conversation classes. L.Vygotsky's concept of inner speech explains the mechanism of inner programming of communication task. Real interactive dialogues borrowed from films must be presented in order to show hidden meanings and implications. Videos and short films up to five minutes long could serve as a vehicle stimulating new thoughts which lead to meanings through inner word and finally to the real words of outer speech.

【Keywords】

visual aid, communication task, inner speech, outer speech

Организация любых практических занятий начинается со сбора учебных и вспомогательных материалов. Главный принцип при подборе последних – наглядность. Пособия должны нравиться учащимся, вызывать интерес и желание пользоваться ими, осмыслять и комментировать. Это вынудит студента самостоятельно искать языковые средства для реализации своих речевых интенций. Наглядные материалы - очень важный стимул для «развязывания» языка, поскольку всем, кто имеет опыт преподавания вне языковой среды, хорошо знаком так называемый «комплекс молчания», которым страдает большинство студентов. Формальная методика имеет крепкие традиции и уходит корнями в образовательную систему средней школы, где развитие речевых навыков на начальном этапе сводится к чтению вслух, а на продвинутом этапе - к механическому запоминанию стандартно-тематического набора диалогов и текстов.

К традиционному делению речи на монолог и диалог в XX веке добавили полилог, но в основе усной разговорной речи всё же лежит диалог. Монолог преобладает в письменной речи. Некоторые учёные говорят даже о неестественности монолога, поскольку «согласно теории коммуникации и речевых актов речь должна иметь адресата, должна быть обращена к собеседнику и тогда монолог не есть речь одного, а реплика в диалоге, растянутая во времени и в объёме» (Львов, 2002: 127). Не признавал самостоятельности монолога и Л.С.Выготский, утверждая, что один говорящий всегда обращается к какому-то адресату, возможно – воображаемому. Считается, что монолог естественен в театре, в образовательном процессе (лекции), труд автора – писателя, учёного - тоже представляет собой монолог. Тем не менее, обучение диалогической и монологической речи должно происходить одновременно. Основная трудность монолога для говорящего заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения (Гальскова, 2007: 205), поэтому монолог называли «словесным воспроизведением знаний, всякий раз требующем словесной импровизации» (Кацнельсон, 1967: 111). Так как монолог представляет собой развёрнутый вид речи, при котором невербальная информация практически не имеет значения, то нам бы хотелось более подробно остановиться на диалоге, в котором самым активным образом

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

используются невербальные средства выражения мысли.

Язык поз, мимики и жестов представляет собой особую систему. Выделяют ритмические, эмоциональные, изобразительные, указательные, символические жесты (Введенская, 2005: 58-62). По мнению учёных, он является прототипом человеческой членораздельной речи вообще, а единицей этого языка можно считать ритуал – стандартный сигнальный поведенческий акт, для которого характерны «дискретные сигналы (синтактика), каждый из которых связан с ситуацией и адресатом (прагматика) и обладает неким условным значением (семантика)» (Введенская, 2005: 56). Видеоряд позволяет совмещать звучащую речь с языком поз, мимики и жестов. Вот ряд примеров, демонстрирующих преимущества видеоряда по сравнению с текстом. Мимикой и жестами выражаются следующие эмоции, чувства и состояния:

Ненависть и страх

Учительница: *(с сарказмом)* Корбут, это у тебя что, серьги?

Ученик: *(с возмущением)* Ну да, а чё? Я вообще-то уже неделю так хожу.

Учительница: *(с издёвкой)* Прикольно. Дай поносить!

Ученик: *(с сарказмом)* Не могу – это подарок от бабушки **(строит противную гримасу на лице и показывает язык (ненависть) в спину (страх) уходящей учительнице).**

Сарказм учителя и возмущение студента выражаются лишь интонацией, а не жестами.

Непрятие вкуса

Учительница: *(улыбается; с радостью)* Ну, Вова, попробуй!

Ученик: *(морщится, откусив пирожное)* Вообще солёное!

Интерес

Учитель: *(увлечённо)* Вы видите, что расчёска притягивает бумагу!

Ученик: *(чесет затылок рукой, поднимается со стула и чуть не ложится на стол, чтобы лучше видеть опыт)*

Обида и угроза

Мальчик (заигрывает): бросает снежки в девочку, попадает ей в голову и танцует от радости, затем дразнит её, строя гримасы

Девочка (с обиженным лицом): показывает ему кулак в ответ

Волнение и досада

Ситуация знакомства:

Молодой человек (с взволнованным лицом): Петя (морщится и быстро крутит головой от досады, что забыл собственное имя) Саша!

Девушка: весело смеётся в ответ

Высокомерие

Мальчик: Свет, ну сходим в кино, а?

Света: (с холодным выражением лица) Отвали! Ты меня достал!

Равнодушие

Молодой человек: Ты знаешь, что я в Германию уезжаю?

Девушка: (собирая вещи) Германия – это здорово. (про себя) Так, в ванной я всё собрала.

Информация, требующая дальнейшей обработки, хорошо усваивается и остаётся в памяти намного дольше, если она получена по зрительному каналу. При этом видеоряд интереснее текста, легче воспринимается: не нужно прилагать никаких усилий, можно даже не знать язык и всё равно догадаться, о чём идёт речь в предложенном преподавателем отрывке. Классический пример уникальной доступности видеоряда для понимания (осмысления) – немые фильмы Чарли Чаплина. Любой, кто их смотрит, прекрасно понимает смысл происходящего на экране. Мы не случайно говорим о доступности, прозрачности смысла великих фильмов немому кино, а не о их одинаковости, универсальности для понимания миллионами людей в мире. В каждом отдельном эпизоде фильма представители разных культур могут открывать для себя разные нюансы смысла. Универсальность языка мысли заключается не в том, что на уровне неязыкового предметного кода все мыслят одинаково, а в том,

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

что этот код доступен всем без исключения людям, независимо от их родного языка и способа категоризации мира, закреплённого в их языковой картине мира (Минченков, 2007: 85). «В каждый момент психического настоящего в сознании может строиться только один текст, который, однако, может быть представлен в разных познавательных контурах, отсюда возможность перевода или перекодировки единого смысла на разные языки сознания» (Никитина, 2006: 127).

Здесь, когда мы говорим о смысле, то не имеем в виду значение. Смысл в этом контексте употребляется как термин, обозначающий единицу внутренней речи. Именно Л.С.Выготский первым указал на возможность существования в сознании человека невербального языка мысли, единицами которого являются смыслы. Как таковые, смыслы могут отделяться от слов, существовать без них. Значения же словно привязаны к словам, у них нет такой независимости. Таким образом, смысл, согласно Л.С.Выготскому, оказывается динамичным, текучим, сложным и субъективным образованием.

Говоря о внутренней речи, Л.С.Выготский отмечает три её семантические особенности по сравнению с внешней:

1. сокращённость и фрагментарность;
2. тот факт, что она состоит, в основном, из смыслов, а не значений слов («Между смыслом и словом существуют гораздо более независимые отношения, чем между значением и словом» (Выготский, 2007: 334)
3. асинтаксическое слипание смыслов («Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» (Выготский, 2007: 336)

Проблема заключается в том, что при переходе от внутренней речи к внешней, то есть с мыслительного языка на вербальный, происходит искажение мысли, она уже не тождественна самой себе до момента вербализации (Жинкин, 1998: 150). Из внешней речи выпадают прямые выразители некоторых интенций и эмоций говорящего.

Вот почему на продвинутом этапе необходимо знакомить учащихся с реальной речью носителей языка - диалогами, в которых обязательно нарушаются постулаты общения. Последнее представляет собой естественный

процесс, без такого рода нарушений не бывает живой речи. Например, если соблюдать постулат качества, то из любого диалога должны исчезнуть юмор, ирония. Без шуток диалог станет неестественным, мёртвым.

Но надо учить студентов понимать интенции коммуникантов, которые не находят вербального выражения. Вот пример диалога из фильма «Питер FM», в котором мы специально отмечаем формальные нарушения постулатов общения:

Ситуация: Маша и Максим говорят по телефону. Лера – подруга Маши - сидит рядом с ней и слушает разговор.

Маша: *А у тебя особые приметы есть?*

Максим: *Какие особые приметы? Родинка на спине. Шучу. А как ты выглядишь?* (нарушен постулат качества: высказывание должно быть истинным; Максим имплицитно утверждает, что у него нет никаких особых примет)

Маша: *Ну, я - в красной куртке, невысокая, стрижка у меня такая растрепанная, глаза голубовато-серые, зубы золотые (смеётся). Шучу* (нарушен постулат качества: высказывание должно быть истинным; Маша имплицитно утверждает, что она некрасивая, делает это намеренно, чтобы Максим не навязывал ей отношений, потому что у Маши есть жених).

Лера: *Это кто?*

Маша: *Да я трубу потеряла – я ж тебе говорила. А он нашёл, хочет мне теперь вернуть* (нарушены постулаты количества (высказывание должно содержать не больше информации, чем требуется) и способа (высказывание должно быть кратким); Маша имплицитно утверждает, что она нервничает (доказывается избытком информации), но ни в чём не виновата, а человека, с которым разговаривает, даже не видела (многословие свидетельствует о том, что она пытается оправдаться)

Лера: *А он симпатичный?*

Маша: *А вот это я его не спросила* (нарушен социальный постулат (надо быть вежливым); Маша имплицитно утверждает, что она не собирается заводить новых отношений, так как у неё уже есть жених, но обрывает разговор резко, что свидетельствует как раз об обратном: она бы хотела, но нельзя)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

На этом примере хорошо видно, сколько смыслов скрывает живой диалог, состоящий всего из шести реплик, «как подразумеваемое, то есть то, что действительно имеется в виду, может отличаться от того, что сказано» (Кронгауз, 2005: 304). Студенты с большим интересом участвуют в расшифровке этих смыслов, которая даётся легко, если они уже смотрели весь фильм дома и имеют полное представление о всех перипетиях сюжета.

Теперь для контраста возьмём пример из китайско-русского учебника «Восток» для студентов-русистов филологических факультетов вузов Китая, часть третья. Вот пример «идеального» диалога без каких-либо нарушений постулатов общения. В таком диалоге на каждый прямой вопрос следует прямой ответ. Соблюдение всех постулатов обеспечивает только процедурное использование языка, обедняя речь до предела, но гарантируя максимально точную передачу смысла:

- *Валя, тебя спрашивал молодой человек.*
- *Кто же это был? Ты можешь его описать?*
- *На вид ему лет 30. Роста он среднего.*
- *Выше тебя или ниже?*
- *Немного ниже, но очень худой.*
- *В очках?*
- *Нет, он был без очков.*

Это пример диалога для студентов-филологов третьего курса. Как мы видим, он предельно «рафинирован», то есть очищен от выражения интенций и эмоций коммуникантов, и в ситуации спонтанного речевого общения с носителями языка имеет мало шансов на реализацию, поскольку в ходе речевой деятельности, это необходимо повторить ещё раз, постоянно нарушаются постулаты общения: количества, качества, отношения, способа. Коммуникативные импликатуры (в терминологии Г.П.Грайса) являются неотъемлемой составляющей любого неподготовленного, а, тем более, подготовленного диалога носителей языка.

Как мы уже выяснили, между мыслью и словом внешней речи нет прямой связи. Посредником выступает внутренняя речь. При просмотре фильма мысли возникают сразу и опосредуются во внутренняя речь. Проблема заключается лишь в том, чтобы их выразить, то есть подобрать слова к нужным значениям и связать первые по правилам грамматики для перехода во внешнюю речь. При чтении или аудировании текста на иностранном языке такого не происходит, поскольку новый печатный или звучащий текст не может стать мотивом для рождения мысли из-за того, что, как правило, не очень понятен. Учащемуся потребуется приложить усилия и потратить какое-то количество времени на расшифровку смысла текста для декодирования содержащейся в нём информации.

Поэтому идеальным как для понимания, так и для дальнейшего усвоения языкового и речевого материала представляется вариант, при котором видеоматериал иллюстрирует печатный (звучащий) текст. Например, в тексте о А.П.Чехове, который предлагается студентам для изучающего чтения с последующим пересказом, содержатся основные положения нравственной программы писателя, в основе которой лежит понятие о воспитанном человеке:

Воспитанные люди не унижают себя, чтобы вызвать в других сочувствие

Студентам, как правило, трудно полностью понять смысл этой фразы даже при условии точного перевода всех слов на родной язык. Требуется визуализация примера для того, чтобы задействованное внеязыковое мышление, начало формировать смыслы внутренней речи. Способствующий этому процессу фрагмент находится в фильме «Розыгрыш». Сцена длится 3 минуты. Главный герой фильма – богатый юноша, - желая отомстить своему другу за нанесённую обиду, вызывает такси, водителем которого подрабатывает отец товарища – учёный-физик («На билет до Оксфорда зарабатывает», - иронизирует главный герой). Сын очень стыдится бедности отца и того факта, что ему приходится подрабатывать таксистом, из-за того, что наука в России плохо финансируется. Итак, компания садится в машину: главный герой - рядом с водителем, остальные - сзади. Сын учёного надвигает на глаза капюшон и

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

отворачивается к окну, чтобы отец не узнал его, а главный герой обращается к водителю с просьбой спеть для всей компании, чтобы поднять настроение, и предлагает за услугу 500 рублей. Водитель отказывается. Тогда ему предлагают 1000 рублей, но он опять говорит нет. «А полторашка», - искуситель протягивает шофёру полторы тысячи рублей. Водитель на минуту задумывается и вдруг громко затягивает «Ой, мороз, мороз!». Камера при этом показывает прячущегося на заднем сидении сына, по лицу которого хорошо видно, как мучает его эта ситуация (идеальный момент для усвоения выражений *сгореть со стыда, провалиться сквозь землю*). Наконец, машина останавливается, все выходят, сыну водителя плохо, хотя отец так и не заметил его.

После этой сцены студенты на сто процентов осознают смысл выражения *унизить (кого?) / унизить себя* и полностью подготовлены к переходу от внутренней речи к внешней.

Второй эпизод, который целесообразно продемонстрировать в этой ситуации, связан с выражением *вызвать сочувствие в других*. Показывается подготовленная видеозапись действий уличного попрошайки: уродливого вида полуголый человек ползает по асфальту, прося милостыню. Нет сомнений в том, что он унижает себя. Но зачем? Ответ очевиден: чем ужаснее он выглядит, тем больше жалости он должен вызвать у прохожих, заставив их, тем самым, расстаться с содержимым своих кошельков.

Смысл чеховской фразы становится совершенно понятен учащимся только после просмотра этих двух сюжетов. И не сама фраза, которую студенты изначально не поняли, а фильм, иллюстрирующий её, становится мотивом, порождающим новые мысли, которые потом опосредуются во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах внешней речи (Выготский, 2007: 344).

Как обычно, барьером к осознанию смысла текста становится его лингвокультурная специфика, без которой никак нельзя обойтись, но которую можно и нужно дозировать в зависимости от квалификации и мастерства преподавателя, а также уровня подготовки и заинтересованности студентов. В упомянутом выше тексте о нравственной программе А.П.Чехова даётся

следующая характеристика воспитанных людей:

Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитыми людьми.

Проблема заключается в том, что в современном материальном мире всё становится товаром, включая славу и известность. Они особенно хорошо продаются, а вместе с ними и всё, что угодно. Любой товар становится ликвидным как только ассоциируется с чем-то или кем-то знаменитым. Представителям общества, в котором принято вывешивать на самом видном месте магазина фотографию посетившей его однажды знаменитости, не получится доказать моральный изъян такой акции, тем более, если она действительно способствует росту продаж. Выходить из подобной ситуации рекомендуется обсуждением темы «Старомодное. Предубеждения. (Что люди делают по-старинке)», где на помощь соответствующим текстам опять должны прийти подходящие видеосюжеты.

Главной языковой проблемой кинодиалогов становится их перенасыщенность разговорными словами и выражениями, современным молодёжным жаргоном и слэнгом. ***Отвали, достали, зацени, приколись, запарь, подсесть, пофигу, блин, хрень*** - этими словами пересыпана речь современных российских школьников и студентов, что находит отражение и в речи киносценаристов.

Здесь надо отметить, что набор разговорной лексики, представленной в некоторых учебных диалогах, даже рассчитанных на очень сильных студентов продвинутого этапа, например, «Кому на Руси жить хорошо» и «Жизнь коротка, искусство долговечно» из учебника «Окно в Россию» Скороходова Л.Ю. и Хорохординой О.В., достаточно консервативен по сравнению с потоком жаргонных слов, которые мы слышим в живой речи россиян в кино, по радио, телевидению и просто на улице. В ситуации непринуждённого общения частотность и актуальность употребления слова ***прикольно (прикольный)***, например, (не только в молодёжной среде, но и у людей среднего возраста: см. выше пример из фильма «Розыгрыш», в котором даже учительница, пусть и не

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ
УСТНОЙ РЕЧЬЮ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

без иронии, употребляет это слово) очень высока и не идёт ни в какое сравнение с частотностью и актуальностью употребления слов *салага-школьница* ‘ребёнок’, *старики* ‘родители’, *хулиганьё* ‘хулиганы’, *коммуняки* ‘коммунисты’, которые подаются авторами учебника как обязательные для усвоения в диалогах первого и второго уроков. Кроме того, в списке трудных слов и значений приведены слова с пометой «разговорное», которые встречались в материалах урока: *видак, дачка, дяденька, жигулёнок, захудалый, паренёк, ухажёр*. Просматривая современные фильмы и читая интернет, находишь эту лексику, скорее, устаревшей.

Из теле и радиоэфира круглосуточно льётся поток сниженной лексики, частично пришедшей из блатного жаргона, например: *лох (лошара, лохушка), погнали, гонишь, развести, кинуть, прокатит, забей, очкую*. Вся эта жаргонная лексика очень быстро усваивается молодёжью, а затем и другими слоями общества, постепенно перекочёвывая на страницы периодики и киноэкран.

Как писал А.П.Чехов в своей нравственной программе, в гармонично развитом человеке всё прекрасно – и лицо, и одежда, и душа, и мысли. Мысли, выраженные словами живой речи, не должны искажаться этой речью, иначе молодое поколение россиян вскоре не поймут не только иностранцы, но и многие соотечественники.

АННОТАЦИЯ

При организации учебного процесса по развитию навыков владения устной речью необходимо прежде всего учитывать психологические особенности внутренней речи учащихся. Внутренняя речь может завершать этап создания говорящим общего семантического образа.

Переходу к внутреннему программированию способствуют коммуникативные задания, которые являются ролевыми и позволяют решать проблемные ситуации.

Материалом для такого рода ситуаций могут служить художественные фильмы, разбитые на ситуативные фрагменты, и жанрово-тематические видеосюжеты протяжённостью от двух до пяти минут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. (2007), Мышление и речь. М.
2. Введенская Л.А., Червинский П.П. (2005), Теория и практика русской речи. Трудные темы. СПб. С.56-62,
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. (2007), Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.С.205,
4. Грайс Г.П. (1985), Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. М. С.217-237,
5. Жинкин Н.И. (1998), Язык. Речь. Творчество. М. С.167,
6. Кацнельсон С.Д. (1967), Порождающая грамматика и принцип деривации // Сб. статей. М. С.111,
7. Кронгауз М.А. (2005), Семантика. М. С.304,
8. Львов М.Р. (2002), Основы теории речи. М. С.127,
9. Минченков А.Г. (2007), Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб. С.81-83,
10. Никитина Е.С. (2006), Семиотика. М. С.127.

ПРЕПОДАВАНИЕ «БАНАЛЬНЫХ»
ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ В ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С
ЛЕКСИЧЕСКИМИ КАТЕГОРИЯМИ

賴斯卡列娃/Laskareva Elena

中國文化大學客座 副教授

Department of Russian Language and Literature, Chinese Culture University

【摘要】

作者從詞彙與語法之間相互影響的角度來審視俄語語法。作者認為，學習者在掌握語法的同時，應大量增加詞彙，並積極地溝通。也就是說，在語法的框架中有系統地介紹新詞彙，可以讓教學者，不同程度的俄語學習者都能得到很好的結果。另外，作者特別著重教材的選擇與教授方式，因為這使教學生動活潑，並發揮最大的教學效果。

【關鍵詞】

語法基礎，增加詞彙量，活用詞彙與語法，教學建議

【Abstract】

The author focuses on the interaction of vocabulary and grammar in the grammatical system of the Russian language. Foreign students enlarge their vocabulary and actively take part in daily communication by mastering grammar. The systematic presentation of lexical material in the course of grammar study, which enables a teacher to work effectively in the classroom with different levels of students. The author pays special attention to the selection of language resources and its submission that allow making the work in a foreign audience interesting and maximum effectiveness.

【Keywords】

the grammatical basis, the expansion of the vocabulary, the activation of vocabulary and grammar, the methodical recommendations

В предыдущих публикациях мы неоднократно обращались к проблемам формирования лексических и грамматических навыков при обучении русскому языку иностранных учащихся. При интенсивном обучении необходимо обращение к подсознанию учащихся, к их концептуальным представлениям об определенных сегментах окружающего их мира. В настоящее время такие категории, как интегральность, антропоцентричность, текстоцентричность, коммуникативность, функциональность признаны основными принципами изучения и преподавания русского языка. Отметим при этом, что подобный подход к обучению русскому языку как иностранному не стоит считать принципиально новым, он остался в границах практической логики: языковая система рассматривается как средство осуществления коммуникативной деятельности человека в речевой форме, а языковые правила – как «средства управления коммуникативным процессом» (Золотова Г.А., 2004: с.8).

Цель данной статьи – проанализировать основные принципы преподавания русской грамматики иностранцам (в первую очередь на Тайване) и представить конкретный практический материал, который проиллюстрирует возможность преподавания «банальных» грамматических тем в их взаимосвязи с лексическими категориями, что, в свою очередь, позволит вести преподавание в группах, в которых у студентов уровень владения русским языком может быть различен.

В данной статье мы используем авторские материалы, обобщающие опыт нашей работы по двум грамматическим темам: «Падежи» и «Вид глагола».

Опираясь на многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного, отметим следующее.

Первое. Материала не должно даваться много, поскольку учащиеся должны его сразу же усвоить, переработать и уметь использовать на практике.

Второе. Материал должен даваться в системе, то есть преподаватели должны показывать место исследуемого языкового варианта в системе, давать аналогичные варианты, где действует это же правило.

Третье. Следует разграничивать главное и второстепенное, то есть расставлять логические акценты при презентации материала на уроке.

Четвертое. Материал должен даваться быстро, то есть в хорошем темпе,

соответствующими порциями и с соответствующими паузами. Таким образом, учащиеся смогут увидеть представляемое грамматическое явление полностью, то есть в системе, – у них возникает, если так можно выразиться, ощущение цельности восприятия изучаемых языковых явлений.

Пятое. На наш взгляд, студентам совершенно необходимо учить (именно учить – как таблицу умножения) минимумы изучаемого по теме материала: речь идет о частотных грамматических конструкциях и примерах на их использование.

Шестое. Преподаватели предлагают студентам самим моделировать фразы – таким образом происходит выход в коммуникацию и наиболее успешное запоминание грамматического материала во взаимосвязи с лексикой.

Седьмое. Преподаватели, показывая действительно интересные языковые закономерности, могут экономить время при объяснении языкового материала. Благодаря этому студенты обретают уверенность в том, что русскую грамматику наконец можно воспринять не фрагментарно, а в комплексе – как единую и органичную систему.

Наши наблюдения касаются особенностей предъявления как лексического, так и грамматического материала. Что касается именно лексики, то отметим следующее: в учебниках по русскому языку как иностранному (РКИ) должна быть взаимосвязанность и повторяемость лексических единиц, наполняющих грамматические модели, а что еще существеннее – необходим отбор лексики по лексическим минимумам (то есть по частотности употребления) для того или иного этапа обучения русскому языку как иностранному. Это принципиальное замечание, поскольку, по нашему мнению, системное обучение лексике не менее важно, чем грамматика, особенно на продвинутом этапе обучения.

В подавляющем большинстве случаев особую трудность для всех иностранных учащихся представляют три темы: «Падежи», «Вид глагола» и «Глаголы движения». Эти три темы актуальны на любом этапе обучения и являются основополагающими (позднее добавляются традиционно – помимо синтаксиса – еще две темы: «Причастия и деепричастия» и «Префиксальные глаголы»), поскольку, во-первых, содержат основополагающую базовую

грамматику русского языка и, во-вторых, призваны организовать выход в коммуникацию в виде устного или письменного порождаемого речевого произведения. Мы предлагаем такую организацию материала, при которой упражнения подаются по принципу нарастающей сложности, при этом существенное внимание обращаем на лексику, присутствующую в упражнениях: наряду с обучением грамматике ведется работа по расширению лексического запаса учащихся – от минимума в 500 слов до 5 000 и более единиц.

Оговоримся, что «набор» и индивидуальный выбор («вкус» выбора) как грамматических конструкций, так и лексики – дело сложное и во многих случаях индивидуальное. Этот «набор» зависит как от индивидуальных способностей наших учеников, так и от «степени необходимости» изучения материала в большем или меньшем объеме – либо профессиональное (на уровне переводчика), либо непрофессиональное (на уровне туриста) владение иностранным языком. Желательно, чтобы преподаватель не просто стимулировал студентов на порождение высказываний, но и привлекал их внимание к особенностям коммуникативного поведения русских, обращая особое внимание на основные черты русского менталитета, определяющие коммуникативное поведение народа (см.: Прохоров Ю.Е., Стернин И.А., 2007). Для практики обучения русскому языку на Тайване характерно то, что в условиях отсутствия языковой среды студенты, тем не менее, хотят не только изучать грамматику русского языка, но и знакомиться с жизнью русских в России, учиться коммуникации с русскими на русском языке, а также интересуются реалиями, связанными со страной изучаемого языка – Россией.

Любой иностранец наряду с лексикой и грамматикой учится осознавать и воспринимать многие свойственные русским знания о мире, систему их жизненных ориентиров, культурных установок и стереотипов, этических ценностей и т.п. При правильной подаче материала учащиеся могут порождать высказывания на определенную тему: в объеме от одного предложения до относительно завершенного высказывания в виде нескольких фраз, то есть завершенного цельного произведения.

В данной статье, как уже указывалось, мы рассматриваем лишь две темы: «Падежи» и «Вид глагола».

Первая из выделенных нами для анализа тем – «Падежи». Не следует думать, что это тема только начального этапа обучения. Безусловно, минимальными конструкциями иностранцы овладевают уже в начальный период. Так, умение употреблять падежные окончания – это уровень владения языком в объеме первого сертификационного уровня (Типовые тесты. Первый уровень, 2005). Например, при изучении родительного падежа студенты должны без ошибок употреблять конструкции типа: *у меня, у тебя, у него* и т.д. и *у Ивана, у Александра, у Елены, у Светланы* и т.д., а также: *два брата, три брата, четыре брата, две сестры, три, четыре сестры; пять, шесть братьев, сестер* и т.д. Аналогично: *килограмм риса, сыра, рыбы, колбасы* и т.п. При этом следует, «затренировав» подобные варианты, сразу выходить в коммуникацию, спрашивая студентов, что можно купить в магазине и что они сами хотят сегодня или завтра купить. Затем постепенно расширяем лексику студентов: можно купить *пакет риса, пакет молока, пачку чая*, а также и *бутылку* (параллельно вспоминая и «фрагменты» употребления винительного падежа!) *пива, воды* или даже *водки*.

Особо отметим, что для подготовки порождения монологического высказывания следует использовать тексты – главным образом тексты, презентуемые устно. При этом грамматическая тема у нас одна – как в данном случае родительный падеж, но при этом мы вводим еще массу материала, на котором будем активно акцентировать внимание при последующем изучении других тем (как, например, вид глагола и т.п.). Чем проще будет такой текст, тем лучше. Можно использовать широко известные в практике преподавания РКИ тексты-шутки (см., например: Левина Г.М., Васильева Т.В., 1997). Приведем один из таких текстов. На Тайване этот текст требует некоторого комментария: следует объяснить студентам, что в России суп обычно едят на обед, обычно в начале обеда и обычно его едят ложкой. Такой комментарий подготовит студентов к адекватному восприятию текста и ознакомит с культурными реалиями, необходимыми при изучении иностранного языка. Кроме того, учащиеся вспомнят и лексику, например, следующие слова лексического

минимума для Базового уровня владения языком¹: *есть, обедать, принести, заказать, ложка.*

Один человек пришел в ресторан и заказал тарелку супа. Официант принес суп. Человек посмотрел на суп и сказал:

- Официант, я не могу есть этот суп!

Официант взял тарелку и унес. Через некоторое время он принес другую тарелку, но этот человек снова сказал:

- Официант, я не могу есть этот суп!

- Но почему? Это очень вкусный суп. Почему вы не можете его есть?

- Потому что у меня нет ложки, - ответил человек.

Как видим, текст несложный, при его пересказе возможно и даже необходимо упрощать многие конструкции, например: *заказал тарелку супа* можно трансформировать в *заказал суп*; грамматические конструкции типа *посмотрел на суп* можно опускать, тем более «опускаемы» конструкции типа *через некоторое время* и аналогичные. Таким образом, учащиеся при восприятии текста на слух (либо при чтении) все в равных условиях, но при пересказе – «работает» индивидуальный активный «набор» персональных коммуникативно активных вариантов, которые студенты выбирают на свой вкус и решают (самостоятельно или с помощью преподавателя), смогут ли они удержать в памяти эти варианты. Тем более что ключевой фразой, фразой, если можно так выразиться, «по теме» будет фраза *У меня нет ложки*, эта фраза становится нашим «символом», нашим образцом-моделью при закреплении родительного падежа.

Еще одно замечание, связанное с этим текстом. Как мы уже отмечали, на примере любого аналогичного текста можно отрабатывать многие грамматические моменты: спряжение глаголов, в том числе вспомогательных: *Я не могу есть; Вы не можете есть;* время и вид глагола: *пришел, заказал, принес, ответил;* глаголы движения: *пришел, принес, унес;* согласование

¹Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 2-е издание, испр. / Н.П.Андрюшина, Т.В.Козлова. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2004.

ПРЕПОДАВАНИЕ «БАНАЛЬНЫХ» ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ В ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ КАТЕГОРИЯМИ

прилагательного и местоимения-прилагательного с существительным: *этот человек, этот суп, вкусный суп*. Особо подчеркнем, что, поскольку нельзя объять необъятное, следует – в плане грамматики – акцентировать внимание лишь на одной теме. В данном случае, повторим, это тема «Родительный падеж». (Оговоримся, что с равным успехом преподаватель может «привлечь» этот текст и при отработке темы «Глаголы движения».) Безусловно, первоочередное внимание следует обращать на почти «математический» просчет лексики, то есть учитывать лексические минимумы, сообразуясь с этапом обучения русскому языку.

Подобная организация материала целесообразна и при изучении других падежей: например, при изучении винительного падежа и других. Интересных текстов множество, задача преподавателя и методиста – их правильно подобрать и со вкусом «ввести» в грамматическую тему. В таком случае мы можем говорить о взаимосвязанности определенных видов речевой деятельности.²

²Тексты закрепляют отработанные грамматические формы – например, винительный падеж.

Текст №1 (для начального этапа обучения).

Жена говорит мужу:

- Дорогой, ты говорил, что любишь картошку. Я готовила картошку в понедельник, во вторник, в среду, в четверг и в пятницу. Сегодня суббота, и ты говоришь, что ты уже не любишь картошку! Что случилось?

Текст №2(для начального этапа обучения).

Маленькая девочка говорит:

- Мама, наша учительница никогда не видела собаку.
- Почему ты так думаешь?
- Когда я нарисовала собаку, она спросила: «Кто это?»

Текст №3 (для продвинутого этапа обучения).

Разговаривают два приятеля. Один спрашивает другого:

- Как ты думаешь, кого труднее всего рисовать?
- Труднее всего рисовать обычных людей, лошадей, собак и кошек. А легче всего – чертей и злых духов.
- Почему ты так думаешь?

Таким образом, как мы видим, тексты должны быть «рабочими» - и в плане легкости понимания, и в плане отработки минимальных грамматических конструкций, и плане выхода в коммуникацию. При пересказе текстов мы говорим не о процессе (акте) понимания, а о процессе (акте) порождения речи на иностранном языке.

Продолжим тему «Родительный падеж».

Варьирование набора грамматики в теме «Родительный падеж» также индивидуально: начинаем с минимальных конструкций типа «у + родительный падеж», а также сочетаний с другими предлогами: «для, от, из, с, около, недалеко от, до, после, во время, из-за, кроме, против + родительный падеж». Высоким уровнем при изучении родительного падежа считается изучение вариативности форм типа: *запасы сахара – два килограмма сахара (сахару), чашка чая (чаю) – выпуск чая, продавец сока – стакан сока (соку)* и т.п., где форма на -у является разговорной. По нашим наблюдениям, студенты в большинстве случаев такие вариативные формы никогда ранее системно не изучали, хотя, возможно, и слышали их при общении с русскими. Именно поэтому такие варианты, как *чашка чаю* вызывают у них недоумение.³ Возможно, некоторые преподаватели с нами не согласятся, считая этот случай вариативности несущественным, однако вспомним, что большинство студентов, в частности тайваньцев, попадая в Россию (в первую очередь в Петербург или в Москву), практически в первый день общения с русскими слышат вариант *много народу* и начинают беспокоиться: что же это за грамматическая форма, которую они никогда ранее не изучали? Возможно, они пропустили что-то на уроке, или просто русский язык настолько сложен, что его (даже его

- Потому что людей, лошадей, собак и кошек все видели, а чертей и злых духов никто не видел и никто не знает, как они выглядят.

³ Наше недоумение, в свою очередь, вызывает небрежность авторов многих учебных пособий для иностранцев, когда не указывается даже сама возможность наличия нулевого окончания в формах существительных мужского рода множественного числа, тем более (хотя лексика здесь и немногочисленна) что речь идет о словах с высокой частотой употребления: *пять человек, пять раз, много глаз, солдат* и др.

грамматику!) невозможно изучить за многие-многие годы?..

По нашему мнению, представление материала должно давать учащимся как информацию, так и, с другой стороны, определенную свободу выбора: что именно необходимо активно усваивать из предложенного материала, а что просто принять к сведению - как информацию, подлежащую усвоению на последующей стадии обучения. Аналогично обстоит дело и с конструкциями времени (можно сказать просто: *семь сорок*, а можно: *без двадцати восемь* и т.п.), конструкциями, выражающими определенные измерения (типа официальных вариантов: *две целых, пять десятых километра, ноль целых, пять десятых килограмма* и адекватных им разговорных: *два с половиной километра, полкилограмма* или просто *полкило*).

Особое и пристальное внимание следует обращать на сочетаемость изучаемых грамматических явлений с определенными конструкциями, в первую очередь с глаголами: *нет, не было, не будет – кого? чего?; начало, конец – чего?; бояться, стесняться – кого? чего?; не хватает – кого? чего?; зависит от – кого? чего?; отказываться от – кого? чего?; достигнуть, достичь, добиться – кого? чего?; вынуть из, достать из - чего?; лишить, лишиться – кого? чего?; касаться – кого? чего?; дотрагиваться до – кого? чего?; достоин (достойна) – кого? чего?; наготовить, наговорить, насмотреться – кого? чего?; избавиться от – кого? чего?; спорить, ссориться из-за – кого? чего?; выиграть. отнять, отобрать у – кого? чего?; хуже, лучше – кого? чего?; более, менее, около – кого? чего?* Список, безусловно, можно и нужно продолжить.

Подобный принцип далеко не нов в методике, но, к сожалению, в практике преподавания он не всегда выдерживается. Особое внимание обращаем на «двойки» формы, то есть на возможность управления глагола (в первую очередь) разными падежными и предложно-падежными формами: *хотеть, просить, требовать – кого? что?* (если речь идет о конкретных вещах: *хочу конфету, требую визу*) и *– кого? чего?* (если речь идет об абстрактных вещах: *хотеть любви, просить помощи*) (Е.Р.Ласкарева, 2008: с. 22). Таким образом, как видим, «в рамках» грамматики разрешаем серьезнейшую проблему – проблему преподавания в так называемых разноуровневых группах, где уровень

владения языком (и степень необходимости владения языком) у студентов различны. Тем не менее, при такой системе преподавания наличествует свобода выбора при изучении лексико-грамматического материала, «разделение» (вольное или невольное) учащихся по способностям и желанию усвоить определенную «порцию» материала.⁴ Преподавателю необходимо при этом развивать у студентов своеобразный вкус к усвоению материала, чему способствует организация лексики (в рамках грамматики) небольшими логическими порциями, а именно: *бояться, стесняться; отвлекаться, отклоняться от...; спорить, ссориться из-за..* и т.п.

Самым высшим этапом при порождении высказывания является уровень лексической сочетаемости. Поскольку, по нашему твердому убеждению, этот уровень далеко не всегда «просчитывается» с точки зрения логики, следует рекомендовать иностранцам использовать лишь ранее слышанные или виденные варианты, не фантазируя при этом и ни в коем случае не обращаясь к своему родному языку (во избежание многочисленных казусов). Приведем лишь отдельные примеры в качестве иллюстрации: *бояться – всего, этого, чего-нибудь; стесняться – кого-либо; зависит от – меня, тебя, кого-либо, от обстоятельств; не хватает – ничего, времени, денег, сил; достигнуть (добиться) – цели, успеха, славы, успеха* и т.п. На уроке преподаватель и студенты отрабатывают эти варианты на конкретных ситуациях. Самый продуктивный и доступный путь при этом – когда студенты моделируют свои примеры. В таких случаях для преподавателя открываются зачастую все глубины непознанности логики мышления, в том числе и на своем родном языке.

Основные методические принципы преподавания русского языка иностранцам сводятся к трем «китам»: высказывание на русском языке должно

⁴ Аналогичны и собранные нами в пособии «коллекции» по всем падежам, в частности по винительному: *делать, писать, читать ... - что? (кого?)*; *отвечать – на что?*, *умножать, делить, наступать, нападать, влиять, рассчитывать, жаловаться... – на что? (на кого?)*; *спасибо, извини, рад (рада), уважать, любить, бить, наказывать ... - за что? (за кого?)* и т.п.

порождаться, во-первых, быстро, во-вторых, правильно и, в-третьих, уверенно. Базой при обучении русскому языку как иностранному, как мы уже отмечали, при его осмысленном усвоении является грамматика. Таким образом – повторимся! – говоря о порождении речи на иностранном языке, за основу берем грамматические конструкции, исходим из тренинга грамматических конструкций, оформляя их в грамматические темы. Как видим, на высоком уровне владения языком на первый план выходит именно работа с лексикой. Такая система подачи материала позволяет сделать чрезвычайно продуктивным урок по грамматике в так называемых разноуровневых группах: расширение лексического запаса происходит в рамках изучения грамматических тем также от минимума лексики в пятьсот единиц до максимума в пять тысяч единиц и более.

Следующее основополагающее замечание по методике предлагаемой работы: лексика при изучении ее параллельно с грамматикой по всем темам должна «взаимопересекаться». Учащиеся должны лексику активизировать и контролировать, как и грамматику. Так, на начальном этапе обучения в рамках темы «Винительный падеж» активизируются варианты типа: *в магазинах «Бытовая техника» продают – компьютеры, телевизоры, магнитофоны; я мечтаю поехать в Японию, в Европу* и т.п. (отметим, что это уже «пересечение» с темами «Вид глагола» и «Глаголы движения»). При изучении темы «Вид глагола» также расширяем лексику, но уже глагольную: *перестань – говорить, не стоит – спорить, опасно – купаться*, далее: *стыдно лгать, вредно надеяться на ночь, брось сердиться на меня, незачем зажигать свет* и т.п.

Рассмотрим некоторые аспекты работы по второй теме - «Вид глагола». Сразу же позволим себе сделать авторскую ремарку. Вопреки традиционной точке зрения, согласно которой вид глагола – трудная грамматическая тема, мы считаем, что массу проблем можно снять, если следовать двум условиям, из которых первое касается грамматики, второе – лексики.

Первое условие. Следует сначала изучить и закрепить с помощью упражнений программу-минимум по грамматике, то есть основы, касающиеся

значения и употребления видов, а затем уже – программу-максимум, то есть более сложные, частные случаи.

Второе условие. Следует серьезное внимание обращать на лексику, в первую очередь глагольную, так как глагол является организующим центром предложения, особенно в обиходно-бытовой сфере. Начинать следует с лексического запаса в 500 – 1000 слов (при этом учащиеся должны уметь активно использовать все грамматические формы), далее расширять лексику до четырех-пяти тысяч слов, что, на наш взгляд, вполне достаточно для очень хорошего владения языком. Наша многолетняя практика показывает, что студенты, которые начали изучать тему «Вид глагола» вместе с нами по нашей системе, не делают ошибок при употреблении глаголов несовершенного и совершенного вида.

Начинаем изучение темы «Вид глагола» с «азов»: с понятия вида, с соотносительности либо несоотносительности глаголов по виду. А именно: все глаголы в русском языке обладают категориальным признаком вида, то есть имеют вид либо несовершенный (НСВ), либо совершенный (СВ). Глаголы НСВ обычно выражают действие в процессе его протекания, например: *Он читает книгу*. Глаголы СВ обозначают ограничение действия пределом, обычно мы определяем это как «результат», например: *Он прочитал книгу*. Слово «результат» мы используем для удобства и быстроты обозначения, понимая «результат» как «конец», «финиш». Однако в грамматиках русского языка используется слово «предел», что более корректно, особенно когда речь идет о глаголах со значением действия, ограниченного во времени, например: *зацвести, отцвести, полежать* или одноактных глаголах: *крикнуть*.

Существует небольшая группа двувидовых глаголов, которые могут употребляться как в значении НСВ, так и в значении СВ, например: *исследовать, использовать, атаковать* и др. Видовое значение определяется по контексту. Одновидовые же глаголы – это глаголы, которые не имеют видовой пары и употребляются только в одном виде – либо несовершенном, либо совершенном. Приведем некоторые примеры. Одновидовые глаголы НСВ (большая группа): *быть, находиться, стоять, светиться, граничить, иметь, значить, идти, ходить, ехать, ездить* и др. Одновидовые глаголы СВ

(небольшая группа): *закричать, развеселиться, промолчать, расплакаться* и др. Для практического изучения русского языка как иностранного некоторые одновидовые (с академической точки зрения) глаголы НСВ считаем возможным рассматривать в паре с глаголами СВ и получаем следующую картину: *желать – пожелать, стесняться – постесняться, бояться – побояться, любить – полюбить, болеть – заболеть, петь – спеть, есть – поест, съест; пить – попить, выпить; брить – побрить, махать – махнуть, стучать – постучать, радоваться – обрадоваться* и др.

Видовые пары образуют глаголы, которые соотносятся по виду. Таких глаголов в русском языке большинство. По способу образования их можно разделить на три группы: 1) префиксальные: *читать* (НСВ) – *прочитать* (СВ), 2) суффиксальные: *рассказывать* (НСВ) – *рассказать* (СВ), 3) супплетивные: *говорить* (НСВ) – *сказать* (СВ).

Далее – по нашей системе – предлагаем маленький экскурс в лексику: приводим списочно глаголы по всем трем выделенным подгруппам, причем ни на минуту не забываем о принципе нарастающей сложности при подаче материала, то есть плавно движемся от минимума лексики к ее расширению. При этом учитываем данные существующих лексических минимумов по РКИ и в некоторых случаях корректируем их, сообразуясь с собственной логикой. Стараемся группировать глаголы по подгруппам – для удобства усвоения материала.

Итак, начинаем с минимума минимума.

Перфективация: прибавление префикса (НСВ – СВ): *читать – прочитать; писать – написать, рисовать – нарисовать, чертить – начертить; делать – сделать, фотографировать – сфотографировать, петь – спеть, танцевать – станцевать, играть – сыграть, уметь – суметь, мочь – смочь, уметь – суметь, есть – съест (что-то), есть – поест, пить – попить, пить – выпить (что-то); мыть – помыть (вымыть)⁵, звонить – позвонить, думать – подумать, стучать – постучать, дарить – подарить, любить – полюбить, целовать – поцеловать, знакомиться – познакомиться, менять – поменять (обменять), смотреть –*

⁵ Учитываем также и «параллельное» (то есть вариативное) образование грамматических пар.

посмотреть, слушать – послушать, ставить – поставить; знать – узнать, видеть – увидеть, слышать – услышать, готовить – приготовить; ждать – подождать; платить – заплатить (оплатить); учить – выучить. Исключение составляет «ненормальный» глагол *покупать – купить*. Вот этот материал должен быть выучен студентами «назубок», поскольку образование видовых форм – основа основ дальнейшей правильной работы по теме. Расширение лексического запаса – дело последующего периода обучения, материал разработан и «набирается» студентами по нашим материалам и рекомендациям так же самостоятельно (по принципу «больше – меньше»), как и в теме «Падежи».

Имперфективация: «работают» суффиксы (НСВ – СВ): *давать – дать, вставлять – вставить; открывать – открыть, забывать – забыть; рассказывать – рассказать, показывать – показать, рассматривать – рассмотреть, спрашивать – спросить; решать – решить, изучать – изучить, получать – получить, повторять – повторить, кончать – кончить, отвечать – ответить, отправлять – отправить, поздравлять – поздравить; понимать – понять, обнимать – обнять, начинать – начать, вспоминать – вспомнить, выбирать – выбрать; отдыхать – отдохнуть.* Следует сказать учащимся, что эта группа глаголов, как и первая, большая по объему и изучать ее надо постепенно и системно. Расширение лексики возможно связать с управлением глаголов конкретными падежами, например: *достигать - достигнуть – чего?*, *бросать - бросить – кого? что?*, *проигрывать - проиграть – кому?*, *заниматься – заняться – чем?*, *разбираться – разобраться – в чем?* и т.д. (См. подробно: Е.Р.Ласкарева, 2008: с. 67 и далее).

Третья группа – супплетивные пары – немногочисленна по составу (НСВ – СВ): *говорить – сказать, брать – взять, класть – положить, искать – найти, ловить – поймать.*

Повторяем: в первую очередь следует чисто механически выучить эти грамматические пары, что, как показывает наш опыт работы, сделать не так и сложно. Советуем эту работу проводить устно, поскольку в таком случае можно обойтись без больших комментариев. Постарайтесь, уважаемые преподавателя и уважаемые учащиеся, отнестись к этой работе как к неизбежности в овладении

материалом на данном этапе работы, поскольку она служит залогом будущего успеха. Сделайте ее нескучной, разнообразьте ее своими импровизированными примерами (в зависимости от увлечений и интересов студентов), при этом порождая коммуникативно значимые высказывания типа: *Я люблю ловить рыбу*). – *Вчера я поймал большую рыбу*.

Многим (как преподавателям, так и студентам) представляется чрезвычайно сложным следующий этап работы – этап, связанный с объяснением и употреблением русского глагольного вида. На наш взгляд, трудность методического представления материала зачастую связана с тем, что во многих учебных пособиях для иностранцев авторы, к сожалению, отошли от классической трактовки значения вида, принятых в академических грамматиках, и представляют материал для иностранцев в таком виде, что он является абсолютно неудобоваримым и неусвояемым (и – тем более – не может быть использован на практике, в первую очередь при порождении высказывания, когда на обдумывание и построение русской фразы иностранец должен тратить не более, чем доли секунды). Речь идет о бесконечном (и, на наш взгляд, неоправданном!) дроблении значений НСВ и СВ, когда выделяется более десятка значений и вариантов употребления НСВ или СВ. Мы считаем, что усвоение темы «Вид глагола» находится в рамках обычной логики (кстати, довольно «прозрачной»), которая – при правильном и системном комментарии – присуща также любому иностранцу.

Прокомментируем все изложенное выше на конкретных примерах, приводя выдержки из составленных нами упражнений для подтверждения некоторых постулируемых нами положений.

В определении количества значений, присущих русским глаголам НСВ и СВ, мы идем за русской академической традицией и выделяем три значения для НСВ и одно – для СВ. Как показывает практика, этого абсолютно достаточно для преподавания русского языка иностранцам. При этом важно передать иностранцам семантику того или иного значения и неважно, какими словами преподаватель обозначает эти значения, поскольку возможны варианты комментария значений.

Для НСВ выделяем, как мы уже говорили, три значения:

1. Процесс (= «долго»): *Он долго (три часа) читал книгу.*
2. Регулярное действие (= «много раз»): *Каждый день он читает газеты.*
3. Факт (= «это действительно было»): - *Ты читал роман Льва Толстого «Анна Каренина»? – Да, читал. (Нет, не читал.)*

Главное значение СВ только одно – «результат», «финиш»: *Он уже прочитал книгу.* Обычно это значение СВ соотносится с первым значением НСВ – «процесс» или «длительность (= продолжительность) действия». Здесь проблем нет. Как мы уже отмечали, необходимо запомнить не термин (поскольку иногда в разных грамматиках используются разные термины), а значение: *ел, ел – и все съел, пил, пил – и все выпил, учил, учил – и все выучил.*

Употребление глаголов НСВ во втором значении также обычно не представляет трудности для студентов-иностранцев. Здесь все логично и просто: *Каждый день он звонит мне по телефону. Мы регулярно ходим в бассейн. По утрам он просматривает газеты.*

По нашим многолетним наблюдениям, следует особое внимание обратить на третье значение НСВ, которое всегда является самым трудным для иностранцев. Причем это значение не является трудным в плане понимания, общефактическое значение (типа: *Вчера читал, потом стирал*) воспринимается иностранцами легко, но понимание – это пассивный план, поэтому преподавателю надо особо отметить специфику употребления этой формы в русском языке, обратить внимание иностранцев на то, как именно говорят русские в подобных случаях (иностранцы же в таких ситуациях выбирают практически всегда – увы! - глаголы СВ). Далее следует затренировать употребление (это уже активный план, план употребления) - на достаточно большом количестве примеров.

Приведем некоторые из них. *Вчера вечером я стирал, готовили ужин, потом смотрел телевизор и делал домашнее задание. Днем я ходил в Эрмитаж, а потом обедал в кафе. Спасибо, я не хочу кофе, я уже пил кофе утром.* Обратите внимание, что именно при таком использовании возможна замена НСВ в значении «факт» на СВ в значении «результат»: *постирал, приготовил ужин* и т.д. Иностранцы обычно эту замену «с удовольствием» делают, не зная,

что с изменением вида изменяется и оттенок значения фразы: *Я готовил, стирал* и т.д. – «я был занят», *я не готовил, не стирал* и т.д. – «я не был занят этим, я был свободен»; *я ходил в Эрмитаж, обедал* - «я был занят», *я не ходил в Эрмитаж, я не обедал* - «я не был занят этим, я был свободен»; *я пил кофе утром* - «я был занят этим делом утром»; *я не пил кофе утром* - «я не был занят этим делом утром». Если же русские говорят «я *постирал, приготовил ужин, посмотрел телевизор и сделал домашнее задание*», что это значит? СВ – это результат, финиш, значит: *я постирал, приготовил* и т.д. – «я уже свободен, освободился, так как все это я уже закончил». Советуем при эмоциональном объяснении темы на уроке даже утрировать ситуацию. Это можно сделать следующим образом: «*Ура! Я сходил в Эрмитаж* – «долго не мог сходить и наконец сходил» - какое счастье!!! *Я уже выпил две чашки кофе* – «результат» в животе! *Я запомнил (выучил) десять новых слов* – «результат» в голове!»

Значение и употребление видов глагола в будущем времени абсолютно совпадают – по логике и грамматике – со значением и употреблением видов в прошедшем времени. Напомним:

1. «Процесс» (НСВ):

Он будет читать книгу два дня.

2. «Регулярное действие» (НСВ):

По вечерам он будет читать.

3. «Факт»:

- *Он будет читать по-русски?*

- *Будет. (- Не будет.)*

4. «Результат» (СВ):

Он прочитает книгу за два дня.

Тренировочные упражнения, которые мы предлагаем для закрепления употребления видов, содержат на начальном этапе минимальную лексику, при этом мы затренировываем уже выученные иностранцами видовые пары. Это задания типа: *Ты будешь читать статью?* – *Нет, я уже ее прочитал. Ты будешь готовить ужин?* – *Нет, я уже его приготовил.* И так далее в том же ключе, просчитывая и организовывая минимальную глагольную (и – во многих случаях – не только глагольную) лексику учащихся. Расширение лексики студентов – также профессиональная работа преподавателя и методиста: *Ты*

будешь кормить собаку? – Нет, я уже ее накормил. Ты будешь голосовать? – Нет, я уже проголосовал. Ты будешь учиться водить машину? – Нет, я уже научился.

Трудность традиционно представляют глаголы совершенного вида в будущем времени. Такие формы следует особо и достаточно тщательно отработать: *Обычно я не даю ему свою книгу, но в этот раз дам. Я никогда не встаю в шесть утра, а в понедельник встану* и т.п. При отработке (чисто механической) необходимых глагольных форм роль преподавателя сводится, во-первых, к тому, чтобы представить конкретные типичные ситуации бытового общения и, во-вторых, «задать» списочно те грамматические пары, которые должны составлять лексический запас иностранных учащихся на том или ином этапе обучения. При этом не следует забывать и об отработке конструкций с отрицанием (Е.Р.Ласкарева, 2008: с. 74 и далее). Лучший вариант выхода в коммуникацию – при работе с диалогами, которая на первом этапе начинается как работа с ответами на вопросы преподавателя (или одного из студентов, который также может читать эти вопросы).

Итак, существенный «вклад» в активные и пассивные знания учащихся на данном этапе работы происходит в области лексики. Что касается грамматики (а мы должны поэтапно чередовать отработку грамматических знаний и навыков с отработкой, т.е. с «набиранием» лексики), то следует отметить, что следует планомерно рассматривать такие грамматические случаи, когда «пересекаются» (= «накладываются») иногда несколько взаимоисключающих значений. Особо остановимся на двух из них, это своеобразные случаи, если можно так выразиться, «нелогичного» употребления вида.

Первый трудный случай грамматического комментария - это приставки *по-* и *про-* во временном значении (соответственно значения: «недолго, немного времени» и «долго, продолжительное время»). Глаголы с этими приставками типа *погулять (минут двадцать)* и *прогулять (весь день)* являются одновидовыми и формально принадлежат к СВ. Вот такая небольшая «несостыковка» в семантике требует особого комментария и отработки. По нашим наблюдениям, трудностей больших здесь никогда не возникает.

Второй же случай всегда требует строгого и системного

логику-грамматического комментария. Он касается второго значения глаголов НСВ. Как мы помним, оно определено нами как «Регулярное действие» (НСВ). На продвинутом этапе обучения следует обратить внимание учащихся на то, что данный нами комментарий не абсолютен, поскольку «работает» лишь на 95%. Да, в ситуации «регулярно» обычно (!) употребляются глаголы НСВ, особенно вместе с такими словами и конструкциями, как *регулярно, систематически, периодически, время от времени, по утрам, по вечерам, часто, редко, иногда*. Например: *Иногда он читает, ходит в театр, смотрит фильмы* и т.д. Однако в будущем времени в разговорном языке возможно нелогичное употребление СВ со словами *всегда* и *никогда не*: *Он всегда скажет что-нибудь приятное и всегда поможет мне. Он никогда не скажет ничего хорошего и никогда не поможет мне*. При этом – отметим – возможно и типичное употребление: *всегда говорит, помогает, никогда не говорит, не помогает*. Почему же возможно подобное употребление? Очевидно, потому, что в своем представлении русские видят каждый раз единичную ситуацию как результат: *всегда поможет* = поможет сейчас + поможет завтра + поможет в следующий раз и т.д. Таким же образом *никогда не поможет* = не поможет сейчас + не поможет в следующий раз + не поможет и в другой раз, и завтра, и послезавтра, и т.д. (В грамматиках такое значение определяется как «наглядно-примерное», т.е. когда один пример обозначает типичную ситуацию: «каждый раз такой же, как этот один».) Аналогичная логика и при счете: *два раза, пять раз, много раз – крикнул* (СВ!), *стукнет* (СВ!). Каждый раз мы видим отдельный фрагмент ситуации как отдельный результат. Это можно представить следующим образом: *стукнул + стукнул = стукнул два раза* и т.п. Подобные комментарии и упражнения мы определяем рубрикой «Грамматика на максимум». При комментарии трудных случаев следует указать на то, что данный уровень работы – для тех учащихся, которые хотят овладеть русским языком профессионально, на самом высоком уровне.

При работе с темой «Вид глагола» не забываем постулированные нами положения о том, что лексика в грамматических рамках должна набираться постепенно, поэтапно и системно. Так, при работе с глаголами не забываем о

параллельной отработке предложно-падежных форм, которыми он управляют: *перевел - текст, занимался - чем, помогал - кому* и т.п. Таким образом, учитываем взаимосвязанность и взаимопроникновение изучаемой и отрабатываемой лексики, учим студентов вырабатывать «вкус» к изучаемому лексическому материалу и избирательности его отбора, разграничивать главную и второстепенную (по степени употребительности) информацию - как в плане лексики, так и в плане грамматики. Не забываем при этом о необходимости выхода в речевую коммуникацию, в первую очередь при моделировании студентами собственных высказываний, первоначально - в виде отдельных фраз, а далее - при пересказе текстов⁶ и составлении собственного монологического высказывания.

Методика работы по изучению русского глагольного вида включает в себя также отработку употребления вида глаголов в инфинитиве и императиве. Отметим при этом, что выделенные нами значения, характерные для русских глаголов НСВ и СВ, будут ключевыми и универсальными как для глаголов в инфинитиве, так и для глаголов в императиве. Не останавливаясь на этих темах подробно, позволим себе лишь сформулировать некоторые общие рекомендации, которые помогут как преподавателям русского языка как иностранного, так и студентам, изучающим русскую грамматику самостоятельно. Наши наблюдения и рекомендации сводятся к следующему.

Не следует много думать и переживать при определении частных значений несовершенного вида глагола в предложении, поскольку часто в предложении трудно различить, где у глагола НСВ значение «процесс», а где значение «факт».

⁶ Приводим один из текстов.

На уроке учитель говорит ученику:

- Ты плохо знаешь урок. Садись. Двойка.

Ученик говорит:

- Но я учил.

- Учил, но не выучил, - говорит учитель.

Примером более сложного и многогранного текста может служить сказка «Как старик корову продавал». (См.: Е.Р.Ласкарева, 2008: с. 81.)

Русские также не могут иногда для себя разграничить эти значения (это и не нужно!), так как эти значения часто «пересекаются», накладываются друг на друга, особенно если контекст слишком мал. Например: *Вчера он читал. Вчера на уроке мы пересказывали текст.* Так что в данном случае неважно, какое из значений будет доминировать, поскольку все равно это в любом случае будет глагол НСВ. (Мы же, к сожалению, регулярно наблюдаем «сизифов труд» студентов при их попытках абсолютного разграничения видовых значений.)

Кроме того, часто из контекста неясно, что имеется в виду, особенно если речь идет об употреблении глаголов в разговоре: в разговорных ситуациях многое зависит от общего контекста употребления, именно поэтому все не всегда конкретно. Следует также иметь в виду, что глаголы НСВ и СВ в некоторых случаях могут употребляться как синонимы: будут лишь очень-очень маленькие и почти незаметные нюансы значений фразы, например: *Что ты вчера делал? – Я звонил (позвонил) домой.* Значение «был занят» или «наконец результат»? Непонятно. Русские об этом зачастую не задумываются. Так что можем здесь ограничиться лишь «примитивным» советом иностранцам – больше слушать русскую речь и наблюдать за стереотипами употребления грамматических форм. При недостаточном контексте, когда возможно параллельное употребление глаголов как НСВ, так и СВ, анализ легче начинать с анализа СВ, так как он всегда имеет одно значение - результат. Например: *Мы уже открыли окно* – окно открыто? Конечно. Это результат. Другой пример: *Мы уже открывали окно* – значит: открыли (это было как факт) + закрыли = сейчас окно скорее всего закрыто (обычно так). Таким образом, всегда важно видеть (= представлять) ситуацию, о которой идет речь.

Заключая анализ некоторых из разработанных нами принципов организации методической работы по теме «Вид глагола», подведем итог всему изложенному выше.

Самое существенное из всего проанализированного материала: все рассмотренные нами главные значения глаголов НСВ и СВ являются универсальными (!) и присутствуют во всех формах глагола.

Трудности у иностранцев при изучении вида связаны с незнанием

стереотипов употребления как НСВ, так и СВ (при минимальном изменении смысла или даже без изменения смысла). Например, именно стереотипностью употребления объясняется предпочтительность употребления таких вариантов, как *Снег еще не начал таять, Он еще не научился водить машину, Мы еще не договорились* (в отличие от правильных – лишь в грамматическом плане! – вариантов типа: *Снег еще не таял, Он еще не кончил учиться водить машину, Мы еще не кончили договариваться*).

При изучении русского языка как иностранного – при изучении любой грамматической темы – следует, как мы неоднократно указывали, ограничивать главную и второстепенную информацию, корректно комментировать презентуемый материал, правильно расставлять логические акценты и делать паузы, подавая материал небольшими порциями, чередовать грамматические трудности с лексическими. При этом не забывать о цельности подачи материала, чтобы не «потерять» систему при работе, то есть научить студентов видеть глобальные, системные явления в их взаимосвязи, отделяя их от частных, в том числе от специфических вариантов речупотребления. При этом лексика, повторяем, должна последовательно «переходить» из одной темы в другую, должна быть «просчитана» почти с математической точностью! Минимум материала должен быть выучен студентами так же, как и математические формулы, что позволит учащимся без труда формулировать минимальные фразы, а в дальнейшем – порождать свободные монологические высказывания. При этом посоветуем преподавателям давать определенный стилистический комментарий по употреблению изученных конструкций.

Надеемся, что предложенная система организации материала при изучении русского языка позволит сделать лексико-грамматическую работу в классе нескучной и продуктивной.

【Аннотация】

В данной статье автор рассматривает русскую грамматическую систему с позиции взаимодействия лексики и грамматики. При активном овладении грамматикой иностранные учащиеся расширяют свой лексический запас, активно выходят в бытовую коммуникацию. Именно системная презентация лексического материала в рамках грамматики позволяет преподавателю эффективно работать в группах, где учащиеся не в равной степени владеют русским языком. Особое внимание автор обращает на отбор материала, его подачу, что позволяет сделать работу в иностранной аудитории нескучной и максимально эффективной.

【Ключевые слова】

грамматическая основа, расширение лексики, активизация лексики и грамматики, методические рекомендации.

ЛИТЕРАТУРА

- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. – 544 с.*
- Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2008. – 336 с.*
- Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. 2-е изд. – СПб.: «Златоуст», 1997. – 96 с.*
- Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.*
- Типовые тесты и требования по русскому языку как иностранному.*
- (Элементарный уровень. Общее владение. Новая версия. - 3-е изд-е. – СПб., 2006 Базовый уровень. Общее владение. Новая версия. – 3-е изд-е. – СПб., 2006 Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. – СПб., 2005 Второй уровень. Общее владение. – СПб., 1998 Третий уровень. Общее владение. – СПб., 1998 Четвертый уровень. Общее владение. – СПб., 1998).

意識型態的莫斯科： 布爾加科夫作品中的二〇年代莫斯科形象

蘇淑燕/ Shwu-yann Su

淡江大學俄國語文學系 助理教授

Department of Russian, Tamkang University

【摘要】

本文分析布爾加科夫 (М. Булгаков) 中篇小說《狗心》(Собачье сердце)裡的莫斯科形象，從意識形態角度切入，剖析二〇年代蘇聯早期的莫斯科生活(住房短缺問題)、官方的教育新人運動，和兩種不同階級、不同意識形態(無產階級和奈普曼集團(нэпман))的鬥爭。本文除了文本分析外，還引用了布爾加科夫二〇年代有關莫斯科印象的相關散文，作為對照。

【關鍵詞】

《狗心》、布爾加科夫、意識形態、改造新人運動、莫斯科

【Abstract】

This paper deals with the image of Moscow in M. Bulgakov's novel "The heart of dog" using ideological perspectives to analyze life in Moscow in the Soviet Union in the early 1920s e.g., problems with serious housing shortage, government's policy on social education for new immigrants to the former Soviet Union, and the fights between two different classes and different ideologies, the proletariat and nepman. In addition to analysis of the text, this paper also discusses M. Bulgakov's prose in the 1920s about his impression on Moscow, as the contrast to the novel "The heart of dog".

【Keywords】

"The heart of dog", M. Bulgakov, ideology, Soviet immigrants, Moscow

一、前言

布雷德伯里(Malcolm Bradbury)在〈現代主義的城市〉(The Cities of Modernism)分析了十九世紀末興起的現代主義特色,強調作家和城市千絲萬縷的關係:「作家和知識份子長期以來就厭惡城市,夢想逃避城市的罪惡,城市的散亂、速度、直接性和人的模式」(布雷德伯里 1995: 77);但是城市擁有文學所必須的條件:出版商、贊助者、博物館、圖書館... ,於是文學家又離不開城市,他們在這裡思索自我意義,收集信息、交流文化創作,「城市就成了思想活動的中心」(布雷德伯里 1995: 76)。他認為現代主義文學幾乎就是城市文學,現代化的城市「是新藝術產生的環境,知識界活動的中心,...也是思想激烈衝突的主要地點...」(M. 布雷德伯里 1995: 76)。城市成為文學創作的深刻基礎、文學活動的主要場所。

城市文學裡,最常被描寫的是首都,首都的繁華,如同吸磁作用,吸引大量作家、學者、騷客聚集於此,許多故事發生於斯,多少人物在此獨領風騷,青春、愛戀,失敗和成功皆在此留下它們或深或淺的足跡。首都因此成了最常被描寫的對象,它的光鮮、亮麗、墮落、謀殺、搶奪... ,在不同作家的不同詮釋下,賦予它不同風采。

俄國的城市文學幾乎就是首都文學,有關偏遠地區、鄉村或是小城鎮的作品數量很少,文學的描述離不開歷史上的三個首都:基輔、莫斯科、聖彼得堡,其中又以後描寫後兩者居大多數。

帝俄時期,自從彼得大帝將首都遷至彼得堡,彼得堡成為人文薈萃之地。大多數十九世紀俄國文學描寫的都是彼得堡:普希金長篇敘事詩《青銅騎士》(Медный всадник)、果戈理的《彼得堡故事集》(Петербургские повести)、杜斯妥也夫斯基一系列小說、托爾斯泰《安娜·卡列妮娜》(Анна Каренина)主要場景,都發生在彼得堡。彼得堡貴族生活的奢華無度、平民百姓的貧窮和悲慘,一一攤開在讀者面前,隨著這些作品,深入世界各國讀者心裡,成為大家對俄國城市的主要印象。

而俄國另一首都:莫斯科,也是文人熱愛描寫的對象,不論是普希金的《奧聶金》(Евгений Онегин)、托爾斯泰《戰爭與和平》(Война и мир)、契訶夫一系列的短篇小說,莫斯科相關篇幅皆佔據重要位置。這時的莫斯科,按照俄國宗教和歷史學家費多托夫(Г.Федотов)的看法,「沒有政權的束縛、自由自在、遼闊、神聖... ,這裡既可以看到鄉下的淳樸,又保有首都的豪華氣派和俄國文化的所

有精髓」¹。果戈里在《彼得堡 1836 年札記》(«Петербургские записки 1836 года»)一文中，比較了十九世紀的莫斯科和彼得堡。他認為彼得堡是個年輕、新的、官僚的城市，是“通往歐洲的窗戶”(окно в Европу)；而莫斯科則是年老、傳統、家庭式的城市。「莫斯科像個年老不愛出門的人，喜歡坐在躺椅上烤餅、看著遠方、聽故事，而不願起身看看外面發生什麼事；而彼得堡像個年輕小夥子，從來不坐在家裡，總是穿戴整齊，打扮得像歐洲人一樣，在邊界上來回溜達，雖然看得見歐洲，卻聽不見它」²。(Гоголь 2005:54)

但是，莫斯科作為主要被描寫的對象，則是在 1917 年十月革命之後，這時的彼得堡，按照費多托夫(Г.Федотов)的看法，被拋進歷史廢墟裡，「死了，而且不會再復活」³。二十世紀俄國文學，莫斯科一躍成了主角，成了許多膾炙人口事件的發生地點。

革命後的莫斯科風貌跟十九世紀完全不同，它被強迫在短時間內，用人為方式，急遽地改變了城市文化和社會生活面貌，這是一個文化斷流，莫斯科因此與革命前有著截然不同的形象和生活方式。政權更替，為莫斯科留下明顯印記，與俄國其他地區相比，身為共產首都，在這裡，不論是國家統治機器、意識形態宣傳、藝術控制、出版檢查制度，或共產主義的生活形態，都遠比其他地方有著更多、更典型的體現。因此，描寫莫斯科的文學作品，便與同時代其它歐美城市小說，有著截然不同的屬性和非常大的獨特性。俄國評論家戈妮耶卡(Наталья Корниенко)在她的文章〈變動中的莫斯科：1933 年的文學現象〉(«Москва во времени: Об одной литературной акции 1933 года»)⁴詳細地列舉二十世紀初期，二、三十年代蘇聯時期，不同俄國作家之間相異的莫斯科風貌，包括了茨維塔耶娃(Марина Цветаева)、巴斯特納克(Б. Пастернак)、馬雅科夫斯基(В. Маяковский)、葉謝林(С. Есенин)、曼德斯坦(О. Мандельштам)、布寧(И. Бунин)、布拉東諾夫(А. Платонов)等人。

本論文研究布爾加科夫(М. Булгаков)中的莫斯科形象，以《狗心》(Собачье сердце)和二〇年代有關莫斯科的散文為研究對象。本文以意識形態、階級鬥爭

¹原文如下：«...безвластную и вольную, широкую и святую... Москва сохраняла уклад, совмещая его с роскошью и культурными благами столицы.» 出自：Федотов Г. Три столицы // Вёрсты, Париж, 1926. 此為網路版本：http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Fedotov/3Stol.php.

²原文如下：«Москва — старая домоседка, печет блины, глядит издали и слушает рассказ, не подымаясь с кресла, о том, что делается в свете; Петербург — разбитной мальч, никогда не сидит дома, всегда одет и похаживает на кордоне, охорашиваясь перед Европой, которую видит, но не слышит».

³原文如下：«...Петербург умер и не воскреснет». 出處同注1。

⁴關於這部分可參閱：Корниенко Н. Москва во времени: Об одной литературной акции 1933 года // «Октябрь», 1997, №9. 此為網路版本：<http://magazines.russ.ru/october/1997/9/korn.html>.

角度出發，分析共產主義統治下莫斯科人的生活情形，揭露布爾加科夫筆下，二十世紀初期，新經濟政策(НЭП)期間的莫斯科面貌，包括官方的培養新人政策、貧富差距、嚴重的住房失衡問題、住房爭奪、奈普曼集團和無產階級的鬥爭等等。

二、意識型態相關理論概述

《狗心》故事發生於 20 年代莫斯科，敘述列寧新經濟政策時期，蘇維埃政權統治下的莫斯科生活。蘇維埃政權是以意識型態控制國家，意識形態變成一種生活方式，融入莫斯科人的生活裡，因此本論文擬從意識形態的探討作為出發點。

意識形態一詞來自法國，創於 1797 年，為法國大革命時期關在牢房裡的革命貴族特拉西(Antoine Destutt de Tracy)所創。他寫了一本書《意識型態的基礎》(Elements d' Ideologie)，提出以理性為基礎，建立一種新科學，即觀念的科學(idea-logy)，作為所有其他科學的基礎。他的目標是把民眾從神秘迷信和非理性中解放出來，從對上帝、貴族和專制君主的偽崇敬中解放出來，恢復作為充分理性、自我決定的存在所應有的尊嚴。

意識型態的概念自產生以來，有著不同涵義。馬克斯、恩格斯早年寫作《德意志意識形態》時，指的是漂浮於物質基礎之上、自以為有著充分自給自足性的思想觀念，類似於思想一詞。他們認為一切意識形態與人們的物質實踐活動密不可分，物質生活導致思想方式，「存在決定意識」，如果生活環境改變，也就改變了他們的思維模式：

「人們是自己的觀念、思想等等的生產者。... 意識在任何時候都只能是被意識到了的存在，而人們的存在就是他們的實際生活過程。如果在全部意識形態中人們和他們的關係就像在照相機中一樣是倒現著，那麼這種現在也是從人們生活的歷史過程中產生的，正如物象在視網膜上的倒影是直接從人們生活的物理過程中產生的一樣... 那些發展著自己的物質生產和物質交往的人們，在改變自己的這個現實的同時，也改變著自己的思維和思維的產物。不是意識決定生活，而是生活決定意識。... 意識一開始就是社會的產物，而且只要人們還存在著，它就仍然是這種產物。」(馬克斯、恩格斯 1975: 30~35)

另一位馬克斯理論大將特里·伊格爾頓(Terry Eagleton)，則是這麼定義意識形態：「意識型態經常被看作一些社會利益進行的合理化安排」(特里·伊格爾頓 1999:87)。

根據孟海姆(K.Mannheim)的說法，意識本身並不是無時間性、固定不變，而是一種隨著歷史時期、民族和社會階級的不同而不同的概念。這個統一的意識是

動態的，處於不斷的變化形成過程之中。意識形態與社會關係是辨證關係，也就是說，隨著社會改變，產生新的意識形態，與舊意識形態對抗，針對如何用新方式解決和面對新的社會問題展開辯證。資本主義和社會主義、社會主義和自由主義的關係就是如此。

孟海姆認為，每個人的意識形態並非固定不變，他會在不同時間，隨著年齡、經驗、工作的增長或改變，改變自己信念，進而接受新意識形態。孟海姆以別林斯基為例，他早年接受黑格爾思想，相信：「凡是現實的都是合理的」；但是後來改變信念，變成革命先驅者。

美國學者貝爾(Daniel Bell)則是強調意識形態還必須具有激情：「意識形態之所以具有力量..在於他的激情..實際上，可以這樣說，意識形態最重要的、潛在的作用就在於誘發情感。除了宗教(及戰爭和民族主義)之外，很少有哪種形式能夠把情感能量引發出來。」(貝爾 2001: 459)

意識形態和政權有驚人的直接關係，統治者經常拿意識形態來為自己服務，塑造政權的統治基礎，馴服人民，驅使人民對國家效忠。特里·伊格爾頓(Terry Eagleton) 在分析馬克斯早期思想時說：「意識形態是種種話語策略，對統治權力會感到難堪的現實予以移置、重鑄、或欺騙性的解說，為統治權力的自我合法化不遺餘力。」(伊格爾頓 1999:86)

哈耶克 (F. A. Hayek) 在《通往奴役之路》(The road to serfdom)一書中，詳細論述了極權主義對人民意識形態的控制：「要使一個極權主義制度有效地發揮它的作用，強迫每個人為同樣的目的而工作，還是不夠的。重要的是，人們應該把它們看成是自己的目標，雖然必須替人們選好信仰並強加在他們身上，但這些信仰必須要成為他們的信仰，成為一套被普遍接受的信條，以便使個人盡可能自願地依照計畫者所要求的方式行動。」(哈耶克 1997:146)

這裡將意識形態等同於信仰，是對人民意識控制的最高點；而控制人民意識形態的最好方法就是宣傳，用那種週而復始的宣傳方式，讓人民的思想逐漸變成「一體化」：「這當然是各種形式的宣傳所造成的。...一切宣傳都為同一目標服務，所有宣傳工具都被協調起來朝著一個方向影響個人，並造成了特有的全體人民的思想「一體化」。這樣做的結果是：在極權主義國家裡，宣傳的效果不但在量的方面，而且在質的方面都和由獨立的與相互競爭的機構為不同目標所進行的宣傳效果完全不同。...靈巧的宣傳家於是就有力量照自己的選擇來塑造人們的思想趨向，而且，連最明智的和最獨立的人民也不能完全逃脫這種影響，如果他們長期地和其他一切信息來源隔絕的話。」(哈耶克 1997:146-147)

雖然政治家和政府善用宣傳來對人民進行思想洗腦和控制，但是在這種「一體化」的情況下，還是會有一些雜音出現。布爾加可夫描寫莫斯科生活時，並不是站在政權的歌頌者立場，而是以諷刺、隱喻手法(描寫狗變成人)，諷刺當時的社會控制和官方意識形態，揭露不同意識型態之間的鬥爭和矛盾。

三. 意識型態的莫斯科

1. 官方意識型態：改造新人運動

20, 30 年代的莫斯科，充滿各種官方意識形態，各類型官方創造出來的神話，表現在《狗心》上的是盛行於 20 年代的改造新人運動，希望透過社會教育手段，改造工農無產階級，使他們適合共產主義的社會生存。「布爾什維克設下了改造新人計畫，希望培養出可以在共產社會生存的新人類，其中一個主要目標就是使他們道德完善」⁵。小說利用狗變成人的荒謬故事，來諷刺這樣的意識形態。

一隻傷痕累累、無家可歸、在饑餓邊緣，即將凍死的流浪狗沙里克(Шарик)，被有錢的醫學教授在路上撿到，帶回家裏收養。普烈奧布拉任斯基教授(Преображенский)是世界知名教授，他的回春手術，幫助許多達官顯耀重新獲得青春。教授將狗帶回家，不是慈悲心大發，可憐這隻流浪動物的處境，他自有自己的一番用意。普烈奧布拉任斯基教授想進行活體實驗，這隻流浪狗正是絕佳實驗對象，他打算在狗身上植入人類的腦垂體和睪丸，觀察睪丸對回復青春的效力。此次實驗效果遠遠超出預期，手術後的狗全身毛髮盡脫，身軀拉長，開始站立，用前腳走路，會說話、閱讀、彈三絃琴、唱歌，完完全全變成了一個人。

獲得人型的狗(現在叫做沙里科夫, Шариков)，由公寓管委主任施翁德爾(Швондер)實施社會改造，他幫沙里科夫辦戶口登記、給他證件、工作，讓他閱讀恩格斯和考茲基的書信集(переписка Энгельса с Каутским)，並且灌輸他工人階級意識，告訴他有權享用普烈奧布拉任斯基教授家裡 16 平方的住房面積，要他學會用鬥爭方式，爭取自己(勞動者)的權利。

這兩個人(教授和公寓管委主任)透過不同層面來改造新人，教授改造的是外表，讓流浪狗獲得一個無產階級人的腦垂體，也因此獲得此人的外貌和思考方式(故事暗喻獲得腦垂體就可以獲得此人的智力和個性)，讓他學會思考；施翁德爾

⁵ 原文如下：«Большевики поставили перед собой цель воспитать "нового человека", достойного жить в коммунистическом обществе. Одним из направлений коммунистического воспитания было нравственное совершенствование личности». 出自：Социально-экономическое развитие страны в период непа Социально-экономическое развитие страны в период непа// История России. Тема 5. "Россия в XX в."//Школа.LV. 網路資料：<http://shkola.lv/index.php?mode=sntheme&themeid=166&subid=56>

則是對他實施社會改造，灌輸他無產階級意識，賦予他社會人格。俄國學者拉克欣(В.Лакшин)說得很好：「普烈奧布拉任斯基教授創造了他的心理生物性格，而施翁德爾則是給了他社會地位、灌輸他意識型態。施翁德爾是沙里科夫的思想導師，也是他精神上的牧師。」⁶ (Лакшин В.Я. 1992:40)

但是改造後的沙里科夫並未獲得完善道德性，反而成了大災難，他失去狗的外型，也失去狗的思考模式、狗的善良和忠心。善良的狗心被邪惡人心所取代⁷，變成人的沙里科夫完全繼承了腦垂體主人丘龔琴(Клим Чугункин)的性格，愛喝酒、彈三絃琴、調戲婦女、偷錢、說謊，是個完全的無賴。當沙里科仍然是隻狗之時，見著穿著單薄的清瘦女郎，馬上猜到她的處境可憐，懂得對她加以憐惜；可是一旦變成人後，卻威脅這位女郎(瓦斯涅佐娃, Васнецова)下嫁於他，如果不從，便將她解僱⁸。當他是條狗之時，對教授忠心耿耿，認為教授是神，是保護狗類的偉大神祇；可是一旦變成人，沙里科夫視教授所提供的食物為理所當然之事，將教授豪華住宅視為己有，一心一意只想跟他搶住房，大談自己所應獲得之權力，卻不願付出任何責任(不想付錢吃飯、不願當兵打戰...)，還寫黑函密告，希望用權力鬥爭手法，整倒教授，獲得教授的房子。「可愛的狗變成一個可惡的流氓，讓人見了連頭髮都根根豎起」⁹。

布爾加科夫透過故事告訴讀者，任何的社會教育都無法矯正一個無賴的精神，無法拯救他沉淪性格，所謂的「新人」教育，根本教育不了勞動者，無法將惡變成善，改善他們的惡習，塑造他們的高道德性；相反地，只會將人最原始的良善本性抹滅，讓他們學會鬥爭和爭權奪利，痛恨其他階級，用最原始的鬥爭、出賣等方法，奪取他人的權利。在這裡「狗心」有著全新的象徵意義，不是「狼

⁶ 原文如下：「Профессор Преображенский создал его психо-биологию, Швондер же поддержал социальный статус и вооружил «идейной» фразой. Швондер — идеолог Шарикова, его духовный пастырь»。

⁷ 變成人之後的沙里科夫內心是狗心還是人心？引起許多不同看法。例如：В.Лакшин認為沙里科夫是帶著狗心的生物(существо с собачьим сердцем) (Лакшин В.Я. 1992:41.)；Т.Рыжкова認為沙里科夫雖然獲得人型，卻保留狗的心和習性，他仍然是狗，並未變成人(Шариков, приняв облик человека, усвоив некоторые его внешние качества и свойства, не остался собакой, но не стал и человеком) (Рыжкова Т.В. 2005:19)；Е.Яблоков也是同樣的看法：Шариков «как существо, находящееся, так сказать, между собакой и волком (в сумеречном состоянии)»。(Яблоков Е.А. 2001: 347.) 這些看法很難與之苟同，整篇故事其實非常明顯地告訴讀者：可愛的是狗心，可惡的是人心，人心遠比狗心更為卑劣。普烈奧布拉任斯基教授說得很對：«Сейчас Шариков проявляет уже только остатки собачьего... Сообразите, что весь ужас в том, что у него уже не собачье, а именно человеческое сердце». 關於狗心和人心的論述，可以參閱筆者另一篇論文：Символическое значение сердца в повести «Собачье сердце» М. Булгакова // 《俄國文學、語言與俄語教學學術研討會論文集》，台北：淡江大學俄文系，2005, 33-48頁。

⁸ 許多相關評論一致認為，這兩位女郎實為同一人。

⁹ Булгаков М. Собрание сочинений в 8 томах. Т.2. Собачье сердце. М.: Центрполиграф, 2004. С.239. 原文如下：«...милейшего пса превратить в такую мразь, что волосы дыбом встают». 本論文所有布爾加科夫作品的引言皆出自此版本，接下來的相關引文，將於括弧內標示兩個數字，分別代表冊數和頁碼，例如：(2, 15)，表示引言出自第二冊，第十五頁。

心狗肺」之意，它是人民原本的良善本質，也許有點幼稚，卻非常純樸，但是這個本質會被社會教育所消除。而「人心」則是帶有負面意義，是透過社會教育所激發的人性之惡，鬥爭和排除他人的能力。布爾加科夫藉由狗變成人的荒謬故事，諷刺官方改造新人運動的錯誤和可笑。

2. 兩個階級、兩種不同意識形態的鬥爭

2-1 新經濟政策與奈普曼集團

除了諷刺官方的「改造新人」運動，《狗心》中還可見到兩種階級的對峙，兩種不同意識形態的鬥爭。這是奈普曼集團(нэпман)和勞動階級的對立，兩種不同生活方式的對比：有錢和沒錢，一人擁有七間房間和幾個人擠在一間的對照。

新經濟政策(Новая экономическая политика, НЭП)，是俄國共產黨在第十次全國代表大會(10 съезд Коммунистической партии)決議通過，1921年3月21日頒佈實施的一項政策法令，旨在以實物稅的形式代替內戰時期的餘糧徵收政策。當時的徵收政策造成農民激烈抗拒和暴動，國內經濟大蕭條、大退化。列寧在這次大會承認了國內經濟蕭條，並且揭發了新經濟政策的迫切性：「我們現在正面臨赤貧、蕭條、勞動力和農民生產力的大衰退，除了如何提高生產力，其它問題應該要擺到一邊」¹⁰。(Вернадский Г. 1997:333)

因此，爲了和緩社會對立，消除經濟凋敝，列寧實施了新經濟政策，廢除貨品配給、允許商品自由買賣、個人經濟體的存在、引入外國資本等¹¹。新經濟政策的實施，成功地恢復了因爲內戰造成的經濟凋敝，也造就了一群新興富有階級，這群人被稱爲奈普曼(нэпман)。

布爾加科夫在二十年代的散文裡，速寫了幾幅莫斯科在此時期的景氣復甦情景：「在維特爾大街、米亞尼茨卡亞、阿爾巴特、彼得羅夫卡，此類忽明忽滅的霓虹廣告招牌越來越多。莫斯科的燈火一天比一天更明亮。商店的櫥窗裡燈光徹夜通明，有的地方則不知道用什麼東西來照明。莫斯科食品公司(МПО)開設的美食店直到半夜還在營業。」¹² (1, 229)

¹⁰ 原文如下：«Мы находимся в положении такой нищеты, разрухи и истощения производительных сил рабочих и крестьян..., что все должно быть отложено в сторону, кроме увеличения производительности».

¹¹ 詳細的新經濟政策內容可以參閱：Новая политическая политика // Википедия. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%AD%D0%9F>和 Социально-экономическое развитие страны в период нэпа Социально-экономическое развитие страны в период нэпа// История России. Тема 5. "Россия в XX в." /Школа.LV. <http://shkola.lv/index.php?mode=lsntheme&themeid=166&subid=56>.

¹² 原文為：«Все больше и больше этих зыбких цветных огней на Тверской, Мясницкой, на Арбате, Петровке. Москва заливается огнями с каждым днем все сильней. В окнах магазинов всю ночь не гаснут дежурные лампы, а в некоторых почему-то освещение. До полуночи торгуют гастрономические магазины МПО».

在《狗心》裡，同樣出現了這個連鎖美食店，只是多了個字母，變成 МСПО：「莫斯科到處掛起了蟹青色的招牌，上面寫著莫斯科消費合作社的簡稱：МСПО，這就是肉舖。...所有的肉舖招牌上，左面起首的總是一個雪橇模樣的金色或者紅色字母 М。」¹³(2,172-173)

從這段敘述可以得知，莫斯科消費合作社¹⁴是個連鎖托拉斯，到處都有，供應城內各項肉類製品。另外還有莫斯科聯合農業公司(Моссельпром)，這是中央經營的合作商店，也是個巨大的托拉斯怪獸，這個連鎖店大賺黑心錢，將馬肉混充豬肉作成灌腸，賣給民眾，「這玩意吃到人的肚子裡，就要中毒」¹⁵(2,176)。從這裡可以了解新經濟政策時期，流竄著各種質量不好的黑心食品，即使是中央經營的商店，也完全不管商品品質和消費者健康，用高出成本好幾倍的價錢，提供低質量的食物，剝削消費者(主要是一般民眾和無產階級)。於是流浪狗沙里克因為吃了臭肉而肚子痛；而貧窮瘦弱的打字員，只能在食堂裡用貴上好幾倍的價錢，吃著腐臭肉品所製成之食物，讓她的身體越發孱弱。

關於奈普曼人，布爾加科夫在二十年代散文裡也有精采的描寫，他在一篇名為〈億萬富翁〉(Триллионер)的短文裡，描寫了一位富有的奈普曼人：

「來者手上戴著個東西，使人聯想起救世主基督教堂屋頂上夕陽映照下的十字架。...根據這顆向四面八方迸發著五色毫光的鑽石、根據來者那胖胖妻子肩上所披的火紅大披肩，...我立刻猜到了：站在大家面前的是一位「奈普曼」中之「奈普曼」，很可能是哪個托拉斯的頭頭。」¹⁶ (1, 207)

《狗心》裡的奈普曼是普烈奧布拉任斯基教授，作者首先透過狗的眼睛描寫教授外表，他漂亮的皮大衣，連狗一眼都可以分辨出，這位不是同志(товарищ)(所謂的無產者)，而是「先生」(господин)，是位從事腦力活動者，有錢的資產階級，每天肚子總是飽飽的，不識飢餓滋味。

¹³ «...по всей Москве развесили зелено-голубые вывески с надписью «МСПО. Мясная торговля»... на всех мясных первой слева стоит золотая или рыжая раскоряка, похожая на санки, — «М»».

¹⁴ 事實上莫斯科消費合作社(Московский союз потреббществ)成立於1898年，1916年改名為中央消費合作社(Центральный союз потребительской кооперации)，也就是說在小說發生的時代，這家合作社就已經改名了。作者故意使用這個名字，應該是為了避免直接指涉МПО，產生某種模糊的距離感。關於莫斯科消費合作社(Московский союз потреббществ)、莫斯科食品公司(Московское потребительское общество (МПО)、莫斯科聯合農業公司(Моссельпром)的相關內容，可以參閱以下幾則網路資料：Горинов М.М. Москва в 20-х годах // Отечественная история. М., 1996. № 5. С.3-17; Кочарова З.Р. Исторический опыт развития кооперации в 20-40-е гг. XX в. // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология, 2008, № 1. С.12-18.

¹⁵ 原文為：«Это отравы для человеческого желудка».

¹⁶ 原文為：«На пальце у вошедшего сидело что-то, напоминающее крест на Храме Христа Спасителя на закате... По камню, от которого сыпались во все стороны разноцветные лучи, по тому, как на плечах у толстой жены вошедшего сидел рыжий палантин,... я догадался, что перед мной всем нэпманам нэпман, да ещё, вероятно, из треста».

接下來布爾加科夫繼續用狗的視野，描述教授豪華寓所：

「玫瑰色玻璃後面突然亮起了愉快的燈光，...狗立即感到天堂般的溫暖撲面而來，...許許多多的物品擺滿了豪華前室。...落地穿衣鏡，安置在牆壁高處的可怕鹿角，數不清的皮大衣和套鞋，天花板下蛋白石色的鬱金香吊燈。」¹⁷(2,174)

除了前廳，作者還極盡所能地描寫教授高雅餐廳，描寫他所吃的食物：切片的鮭魚、醋醃鰻魚、蝦子、進口葡萄酒、英國威士忌。而莫斯科消費合作社所賣的克拉科夫灌腸(這是一般平民或是無產階級所吃的食物)，在教授家裡只能拿來餵狗，連女僕都不吃這種等級的食物。

普烈奧布拉任斯基教授的錢來自於他的賺錢事業--回春術，將病患移入猴子睪丸或卵巢，幫助他們(或她們)恢復青春。這種手術費用高昂，他的所有病人皆是有頭有臉之輩，不是達官就是貴人，因此他有了強硬後台，讓他可以保有七間房間。

2-2 無產階級

與奈普曼階級相對的，則是無產階級。首先是可憐的女打字員(也就是後來沙里科夫強迫要娶的女郎瓦斯涅佐娃, Васнецова)，她一個月的薪水只有四張半十盧布(也就是 45 盧布)，而教授一次的手術費用就要五十張十盧布(500 盧布)；在莫斯科最高級的巴爾飯店一道菜要價三盧布七十五戈比，打字員只能在食堂吃兩道菜四十戈比的粗糙食物；教授拿來餵狗的克拉科夫灌腸值一盧布四十戈比，狗項圈要價八盧布。教授家裡飼養的狗所吃、所用，皆遠比可憐的無產階級還要好，透過“狗好&人不好”的對比，讓讀者有“人不如狗”的深刻印象。

貧窮的打字員沒有任何娛樂，連看電影都沒錢，無法當自己身體的主人，爲了溫飽，只能當主任的法國式性愛工具，做他的地下情人、讓他發洩性慾；教授卻能在任何時候，抽空去大劇院(Большой театр)聽歌劇《阿伊達》(Аида)，或是請人帶沙里科夫去馬戲團，只是爲了圖家裡清靜，不被沙里科夫打擾。女打字員穿著單薄的衣服、情人送的透明麻紗長襪，在暴風雪裡凍得打顫、皺眉；而教授家裡卻有數不清的皮大衣，可以任憑他挑選、替換。

接下來的無產階級代表是公寓管委主任施翁德爾(Швондер)，和管委會的另三名成員，他們穿著皮夾克、戴帽子，腳上有靴子(這是當時共產黨員的標準服

¹⁷原文為：«За розовым стеклом вспыхнул неожиданный и радостный свет... Первого из них обладало божественным теплом... Великое множество предметов загромождало богатую переднюю... зеркало до самого пола, ... страшные олени рога в высоте, бесчисленные шубы и калоши и опаловый тюльпан с электричеством под потолком.»

飾，男男女女都做此裝束），彼此之間稱呼同志(товарищ)，對於不是共產黨員的人則稱作公民(гражданин)。他們總是開會，參加各種工會(союз)，在會議中辯論、唱歌，爲了遠在德國的孤兒募款，或是安排西班牙窮苦百姓的未來等等。他們是布爾什維克政權的代表和政策執行者，有權決定什麼人住哪？誰應該分配多少面積的房間？除此之外，還要負責「教育」新的無產階級，灌輸他們公平分配原則，每個人都該擁有並保護自己的革命利益(трудоустройстве)，相對的，也應該要盡一定的社會義務。除此之外，還得留心注意住房裡是否有黑戶¹⁸(沒有莫斯科居留登記的人，непрописанный в Москве)進住，過濾住房房客的身分和職業；幫助沙里科夫找工作、在兵役局註冊，方便日後當兵，可以和帝國主義強盜(империалистические хищники)作戰。

這兩個階級彼此互看對方不順眼，彼此互相角力。普烈奧布拉任斯基教授在帝俄時期受過高等教育，到了蘇維埃革命成功後，他仍然在新經濟政策的庇護下，繼續過著優渥生活。但是他越富有，就越發成了無產階級的眼中釘、肉中刺。對於大多數忠誠共產黨員來說，新經濟政策是對共產制度的背叛，對資本主義的讓步，奈普曼與他們之前革命對象：富農、大資本家、有錢的地主、貴族一樣，都應該被鬥垮，掃進歷史灰燼裡。教授則不喜歡這些新的統治階級，認爲他們粗俗不堪、行爲不端，只會偷東西（偷了他兩雙套鞋）、不懂禮儀(不穿套鞋進別人家，將教授高級的波斯地毯弄髒、不懂得生活(喝酒只配冷盤，而不是熟食)，認爲他們沒知識、沒水準，「落後歐洲人兩百年，直到現在連自己的褲子都還不會扣。」¹⁹(2,191)

2-3 住房問題與階級鬥爭

雙方的鬥爭因爲住房問題而白熱化。當時莫斯科的住房短缺問題異常嚴重，布爾加科夫在一篇散文〈20年代的莫斯科〉(Москва 20-х годов)，戲謔地描述了當時住房短缺的問題：

「我要對所有居住在柏林、巴黎、倫敦和別處的人們說，莫斯科沒有住宅。

¹⁸ 不論是蘇聯時期(Советский союз)還是現在的俄羅斯聯邦(РФ)，由於大量人口湧入莫斯科，成長快速，住房嚴重不足。為了便於掌控和分配，每個居住在莫斯科的人都得登記，有了登記才可以擁有莫斯科的居住權，才可以分配住房，人民無法自由遷徙。但是事實上本故事發生的背景，新經濟政策時代，居留登記的控制並不十分嚴格，一直到了1932年才擬定了新的護照政策和嚴格的居留登記政策。相關訊息可以參閱下面兩篇文章：Ъ-Жуков Максим. Повторение пройденного: можно жить там, где хочется // Коммерсантъ, № 76 (794) от 26.04.1995. <http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=107541>; Москва в 19 веке - история кратко // Москва/ All-Pages.com. http://pda.all-pages.com/city_info.php?id=2216.

¹⁹ 原文如下： «...отстав в развитии от европейцев лет на двести, до сих пор ещё совсем уверенно застегивают собственные серебром».

那裡的人怎麼生活呢？

就這麼生活唄。

沒有住宅。

但這還不夠。近3年來莫斯科人已經使我確信，而且一點也不含糊：在他們身上住宅兩字的本意已經消失。」²⁰ (1,471-472)

接下來作者描寫他拜訪一個朋友家的情況，這位朋友配給了一套房間，於是作者前往拜會。他所看到的景色是如此的：

「樓梯上沒有欄杆，上頭灑滿了菜湯。...到了樓上，踩過一屋碎玻璃，走過一排半數以上釘了木板的窗戶，我就來到一個黑乎乎地像是死胡同一樣的地方。...這是什麼地方？鬼才知道。黑乎乎的，跟在礦井裡也差不多。絞合板把它分成了五份，活像五只帽盒子。我朋友坐在中間那只方盒的床上。旁邊是他的妻子，再旁邊是他的兄弟。」²¹ (1,472)

當時的公寓就是如此的情景，往往一個極小空間被任意隔成好幾間，裡面住了不同家庭，每人所能分配到的居住面積非常小。有人一夕之間家裡被硬塞進陌生人，被迫跟不同的人住在同一間房（是同一間房，而不是同一個公寓!!），因為沒有結婚、沒有家庭，沒權利獨佔一個房間，必須跟陌生人(不管是男或女)共同生活，分享原本就已經很小的空間，完全沒有任何的私密感。或是某天回家之後，發現住房面積被「壓縮」了，硬生生被隔成兩間，本來的房間霎那間縮小一半。房間小、隔間簡陋、隔音更差，這種房間、這樣的公寓彼此「雞犬相聞」，隔壁講了什麼話，走動、拉椅子，甚至一根火柴掉地的聲音都清晰可聞。布爾加科夫稱這樣的「雞犬相聞」現象叫做電話聽筒，彷彿同時在電話聽筒裡聽不同人講話，這些聲音紛湧而至，無法逃脫，也無法關閉。講話時，你分不清楚聽到的是自己的聲音，亦或是談話對象的聲音，還是隔壁鄰居、隔壁的隔壁的聲音。

在這種極度缺乏住房的狀況下，普烈奧布拉任斯基教授一個人便佔用了七間房間，而且個個豪華又氣派，舒適又寬敞，是多麼令人眼紅、又憤憤不平的事啊！

²⁰原文如下：«...сообщаю всем, проживающим в Берлине, Париже, Лондоне и прочих местах, — квартир в Москве нету.

Как же там живут?

А вот так-с и живут.

Без квартир.

Но этого мало — последние три года в Москве убедили меня, и совершенно определено, в том, что москвичи утратили и самое понятие слова «квартира» и словом этим наивно называют что попало».

²¹原文如下：«На лестнице без перил были разлиты щи... В верхнем этаже, пройдя по слою битого стёкла, мимо окон, половина из которых была забрана досками, я попал в тупое и темное пространство... Куда я вошёл? Черт меня знает. Было что-то темное, как шахта, разделенное фанерными перегородками на пять отделений, представляющих собою большие продолговатые картонки для шляп. В средней картонке сидел приятель на кровати, рядом с приятелем его жена, а рядом с женой брат приятеля...»

於是小說裡開始了住房攻防戰：施翁德爾(Швондер)等住宅委員會的成員，登門拜會教授的高級住宅，希望縮減他的住房面積，變成五間，讓出檢查室和餐廳；教授當然拒絕，而且是高調拒絕。此次交手，住宅委員會遭受莫大挫敗，教授打了一通電話給某位高官（此人為他的病人之一，也是施翁德爾的長官），施翁德爾等人只好摸著鼻子鎊羽而歸。這一行動徹徹底底地失敗，而且失敗得很難堪，教授展現豐沛人脈、強而有力的後盾，他的豪華住宅似乎根本動不得，不可能縮減一分一毫的面積。

但是管委會主任不屈不撓，在接下來的日子，施翁德爾利用沙里科夫的出現，積極幫這位已經變成人的狗辦理出生證明，待得到莫斯科居留權之後，硬是讓沙里科夫得到教授家裡十六平方的住房權利。教授眼睜睜看著自己家裡某部份，變成這個令他頭痛不已人物的居住地方，而且無法趕走他，也無處可申訴，取得公民權的沙里科夫，擁有了這間公寓的合法居住權利。在此次交手中，教授蒙受損失，算是一場挫敗。可是，到了故事結尾，沙里科夫被動了第二次手術，從人變回狗，於是牠的公民權和房子居住權自然被取消了，教授成功地拿回七個房間的獨自擁有權，繼續過他的豪奢日子。

2-4 沙里克/沙里科夫對兩個階級的態度

這裡最有趣的角色其實是狗，牠和這兩個階級有著非常奇妙的關係。當沙里克仍然是狗的時候，異常痛惡無產階級，因為牠經常被這些人欺侮，總是被踢、被打、被趕。食堂炊事員潑熱水燙傷了牠左半邊的身子，看門人經常拿著刷子往牠臉上揍；牠痛恨看門人和清潔工，稱看門人為「穿金邊制服的屠夫」(живодер в позументе)，清潔工是「人類殘渣，最末等的貨色」(человечьи очистки, низшая категория)，乾酪店的售貨員是窮凶惡極之輩(зверей-приказчиков)。這些無產階級對狗恨之入骨，看到狗就非得趕走不可，欲除之而後快，非常不合善。

沙里克的感覺是簡單又直接的，朋友和敵人分類法完全以他們對待狗的態度而定，對狗友善的人就是朋友，對狗又打又踢的人，就是敵人。麗史可娃(Т. Рыжкова)說得很正確：「沙里克完全按照自我防衛和吃飯的本能而行，這個本能讓牠認為：只要是溫暖、可以吃飽、不會被打的地方就是好的；誰有力量和權力，誰就是對的。」²² (Рыжкова Т.В. 2005:15)

沙里克討厭無產階級，因為牠總是被這些人驅趕、鞭打、用鞋子踢。而牠對

²²原文如下：«Шариков движут только инстинкты—самосохранения и пищевой, которые сводятся к тому, что хорошо там, где тепло, сытно и не бьют, что прав тот, у кого сила и власть».

教授完全忠實，因為教授帶牠回家，幫牠治療傷口，用最好的食物餵養牠，於是教授成了牠的神，狗類的保護者。沙里克對教授充滿感激，一天兩次對教授流下感激淚水，表現牠最大的忠誠。即使因為調皮被揍，牠仍然心甘情願，不肯離開天堂般的家，離開舒適的生活。沙里克已經完完全全被教授所征服，被豪華的生活方式所降服，成為奈普曼成員的一分子，不願再回到街頭，忍飢受凍。

當教授第一次和施翁德爾等人周旋住房問題，讓住房委員會的人面子掛不住，狗在旁邊暗暗喝采；最後四人無功而返，黯然離開，「狗立起來，對著菲利普·菲利浦維奇拜了幾拜」²³(2,186)。可見沙里克痛恨無產階級，衷心地崇拜教授，和教授所過的有錢人生活。牠為自己成為這個奈普曼家庭的一分子而驕傲，覺得自己身分不同以往，現在徹底脫離流浪生活，高高在上，可以在其他的流浪動物面前昂首闊步。當牠們對牠狂吠，罵牠是「老爺家的走狗」(барской сволочью)、「奴才」(шестеркой)時，沙里克反而得意洋洋，似乎在說：「是的，我就是資產階級，奈普曼家庭的一分子」。

可是變成人之後的沙里科夫，完全不再視自己是奈普曼的一分子，反而加入了勞動階級陣營。當他要求教授幫忙寫出生證明，以方便辦理戶口登記時，承認了自己的階級意識：

“您的這個可愛的公寓管理委員會說什麼來著？”

“公寓管理委員會還能說什麼... 公寓管理委員會保護正當利益。”

“請問，是誰的正當利益？”

“哪還能不清楚，當然是勞動者的。”

菲利普·菲利浦維奇瞪出了眼睛。

“您怎麼是勞動者？”

“那還不清楚，不是奈普曼嘛。”²⁴ (2,216-217)

為什麼沙里科夫會產生這樣的階級意識？畢竟那時候他才剛「變成人」，用人類的方式過活不久。為什麼變成人之後，他就不再視自己為奈普曼，不再以生為奈普曼集團的一分子為榮？小說裡提供兩個可能答案：第一，因為他的腦垂體

²³原文如下：«Пёс встал на задние лапы и сотворил перед Филиппом Филипповичем какой-то намаз».

²⁴原文如下：

« — ...что говорит этот ваш прелестный домком?
— Что ж ему говорить?... Он интересы защищает.
— Чьи интересы, позвольте осведомиться?
— Известно чьи. Трудового элемента.
Филипп Филиппович выкатил глаза.
— Почему вы — труженик?
— Да уж известно, не нэпман».

主人是個無產階級，他的腦中仍舊保有之前擁有者的生活型態和性格。沙里科夫變成人之後，第一個會講的句子是罵人的字串，他無法像個貴族般優雅地吃飯，總是隨地吐痰、隨手丟菸蒂，沒有教養、喜歡調戲女人，是個粗俗的人類。所有的行為舉止都說明了，他缺乏教養、品格卑劣，因此無法親近奈普曼，只會不斷地被教授和教授的助手博爾緬塔爾大夫(Борменталь)斥罵，做什麼都不對。

第二，與此同時，施翁德爾不斷對他示好，對他進行社會教育，灌輸他階級意識，還安排他工作，幫他申辦身份證明，讓他取得教授家的居住權。

在這雙重因素影響下，沙里科夫雖然身在奈普曼家裡，卻被拉入勞動者陣營之中，共同對抗教授。他寫了告狀信件，還拿槍準備殺害教授，最後惹來自己的死亡。沙里科夫被動了第二次手術²⁵，變回了狗，變回沙里克，回到奈普曼陣營，喪失了身為人時候的一切意識，當然也喪失了勞動者的一切行為和意識形態。狗-沙里克/奈普曼 VS 人-沙里科夫/無產階級，這樣的關係變動和階級意識流動，非常清楚地還原了兩個不同階級的對峙關係和緊張氣氛，而教授和狗之間關係的變化：狗-忠心 VS 人-變心，似乎再次地映證了人心不如狗心，狗心比人心遠為可愛的論調。

2-5 布爾加科夫對這兩個階級的態度

布爾加科夫透過教授與不同人的對立，描述了兩個階級的鬥爭與矛盾。但是在此過程中，他對兩個階級互不加袒護，不曾站在任何一方，為哪個階級講話，對兩邊皆是持著批判態度。譬如：透過描寫沙里科夫的各種怪異行動、無法矯正的道德缺陷，讓讀者痛恨他，討厭無產階級的粗魯和不文明，他還嚴厲批判共產主義的破壞行為、粗糙的「平均分配理論」，鼓動人民鬥爭的社會宣傳和新人改造運動。作者就如同自己書中主角普烈奧布拉任斯基教授一樣，對「無產階級」充滿敵意，對革命造成的迫害和混亂非常不滿。

但是描寫教授所代表的奈普曼集團時，布爾加科夫也完全不假辭色，揭露了教授的自私、無情和冷血。他擁有知識份子的高傲，卻沒有知識份子的人道關懷精神。他收養流浪狗，不是出於憐憫，而是為了科學實驗目的。即使沙里克對他

²⁵ 第二次的手術，俄國評論家史切潘良(Е. Степанян)稱之為死刑(смертная казнь)，事實上，這並不是死刑，因為沙里科夫本來就是實驗室的創造物，不是真正的存在，既不存在，何來死？整個故事很像果戈里的《鼻子》(Нос)，荒誕的劇情只是一個夢境、一個幻覺，沙里科夫並不存在，一切只是實驗室的把戲。這次的手術嚴格來說應該是一種矯正，對驕傲的人類、對妄想跨越神界的科技(醫學)，所做的一種矯正，讓一切恢復原型，一切回到原點，沙里科夫並沒有死，他只是變回了狗。參閱：Степанян Е.Г. О Михаиле Булгакове и «Собачьем сердце». М.: Оклик, 2009. О Михаиле Булгакове и «Собачьем сердце». М.: Оклик, 2009. С.46-47.

表現出十足忠心，每天搖尾乞憐，剖開這隻可愛、有點神經質的狗腦袋時，他完全沒有任何憐憫之心，手沒有一絲絲顫抖（當時並不知道手術會有突破性的成功，只以為沙里克必死無疑），還充滿了興奮和迫不及待。布爾加科夫將這場手術比喻成謀殺，不只一次地稱這位世界級的醫學大師為殺人兇手：

「隨後，兩個人（另一個指的是他的助手博爾緬塔爾大夫(Борменталь)—筆者註）都激動起來，就像兩個急欲行凶的殺人兇手。」²⁶ (2,202)

描寫教授臉部時，也是強調這種殺人的凶光和兇惡表情：「菲利普·菲利波維奇的臉頓時變得十分可怕。他齜著白牙和金牙，在沙里克頭頂畫出一個紅色的圈圈」²⁷ (2,202)；「菲利普·菲利波維奇滿臉猙獰，鼻子發出呼哧呼哧的聲響，咧開的嘴巴露著牙齦」²⁸ (2,202)；「菲利普·菲利波維奇像吸足血的魔鬼那樣，直挺挺的離開了手術檯」²⁹ (2,203)。

這個手術被描寫成謀殺場景，普烈奧布拉任斯基教授對狗進行了先進的手術，但卻不是為了解救狗的生命，而是謀殺牠，這個手術創造了可惡的沙里科夫，卻同時也殺死了可愛的狗--沙里克。透過描寫這場手術，布爾加科夫揭露了教授的冷血和無情，並且揭櫫他的真正本質：謀殺者。這個自私自利份子，從來只想著個人利益、醫學上的發現，只關心暖爐是否又要停工，夸夸其談怎樣才是真正的生活，認為每個人都應該套上鞋套，卻不知窮人根本沒有鞋套可套。他為每個手術收取驚人費用，狠削那些達官貴人，他的顧客沒有窮人，因為看診費用太高，窮人看不起，也不需要回春手術，他們只想填飽肚子，可以尊嚴地活下去。普烈奧布拉任斯基教授高超的醫學技術和存在價值，只為了服務有錢人和謀取暴利，而他所賺取的錢財，完全用於自己享樂上面，用在奢華用度上，一分一毫都不肯分享給其他窮人，還不斷埋怨自己過得不夠好、不夠舒適、不夠豪華，這就是教授的自私和無情。

俄國學者史卡拉史別羅娃(Е.Б.Скороспелова)說得很正確：「布爾加科夫拒絕神聖化俄國人民，但同時也嚴厲譴責普烈奧布拉任斯基和施翁德爾。」³⁰ (Скороспелова Е.Б. 1995:180)

他將兩大陣營各打五十大板，用超然立場揭穿了這兩個階級的鬥爭面貌，還

²⁶原文如下：«Затем оба заволновались, как убийцы, которые спешат».

²⁷原文如下：«...лицо Филиппа Филипповича стало страшным. Он оскалил фарфоровые и золотые коронки и одним приемом навел на лбу Шарика красный венец».

²⁸原文如下：«Филипп же Филиппович стал положительно страшен. Сипение вырывалось из его носа, зубы открылись до десен».

²⁹原文如下：«Тут же Филипп Филиппович отвалился окончательно, как сытый вампир».

³⁰原文如下：«Булгаков отвергал обожествленные народа, но при этом не снимал вины ни с Преображенского, ни со Швондера».

原奈普曼集團的自私自利，和無產階級的無知、無能、粗魯和不明。

四、結論

布爾加科夫在《狗心》裡批判了當時盛行的教化新人運動，揭露了嚴重住房問題，和兩個階級的激烈對抗，將二十年代蘇維埃革命後的莫斯科生活、官方意識形態、官方神話、各種慾望、爭奪、鬥爭等翔實的表達了出來。小說中的人物、事物與情節，雖然看似不合理，故事怪誕不經，真實與虛幻混合，但是現實的生活和階級鬥爭，卻因為透過荒誕化的手法，達到「諷喻」的逼真感。在似是而非、似非而是的故事中，人性的虛假和空洞也更形逼真，官方意識形態的荒謬，善與惡的問題，人性無盡的貪婪和虛妄，皆在此得到最好的呈現。將這個故事與二十年代的散文相比，更能突顯布爾加科夫作品中的真實性，也襯托出他豐沛的幻想色彩，和獨特的魔幻寫實主義風格。

參考資料：

中文部分：

1. 布雷德伯里 (Bradbury M.)，〈現代主義的城市〉，蒐錄於：馬·布雷德伯里、詹·麥克法蘭編，《現代主義》(胡家岳、高逾等譯)，上海：上海外語教育出版社，1995年2刷。
2. 伊格爾頓 (Eagleton T.)，《歷史中的政治、哲學、愛欲》，第一版，北京：中國社科院，1999年。
3. 貝爾 (Baer D.)，《意識型態的終結：五十年代政治觀念衰微之考察》，南京：江蘇人民出版社，2001年。
4. 馬克斯·恩格斯，《馬克斯恩格斯選集》，第一卷，北京：人民出版社，1975年4刷。
5. 哈耶克 (Hayek F. A.)，《通往奴役之路》，北京：中國社科院，1997年。
6. 孟海姆 (Mannheim K.)，《意識形態與烏托邦》，北京：商務印書館，2000年。

俄文部份：

7. Булгаков М.А. Собрание сочинений в 8 томах. Т.1 и 2. М.: Центрполиграф, 2004.
8. Вернадский Г.В. Русская история. Учебник. М.: Аграф, 1997.
9. Гоголь Н.В. Петербургские записки 1836 года //Петербург в русском очерке XIX века. СПб.: «Детгиз-Лицей», 2005.
10. Горинев М.М. Москва в 20-х годах. К 850-летию Москвы // Отечественная история. М., 1996. № 5.
11. Социально-экономическое развитие страны в период нэпа// История России. Тема 5. "Россия в XX в." /Школа.LV. [Электронный ресурс] – режим доступа:
<http://shkola.lv/index.php?mode=lsntheme&themeid=166&subid=56>.
12. Корниенко Н. Москва во времени: Об одной литературной акции 1933 года // Октябрь, 1997, №9. [Электронный ресурс] – режим доступа:
<http://magazines.russ.ru/october/1997/9/korn.html>

13. Кочкарова З.Р. Исторический опыт развития кооперации в 20-40-е гг. XX в. // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология, 2008, № 1.
14. Лакшин В. Я. Мир Михаила Булгакова // Булгаков М.А. Собрание сочинений в 5 томах. Т.1. М.: Художественная литература, 1992.
15. Москва в 19 веке - история кратко //Москва /All-Pages.com [Электронный ресурс] – режим доступа: http://pda.all-pages.com/city_info.php?id=2216
16. Новая политическая политика// Википедия. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%AD%D0%9F>
17. Рыжкова Т.В. Диалоги с Булгаковы. Книга для учителя. СПб: САГА, Азбука-классика, 2005.
18. Скороспелова Е.Б. М.А. Булгаков //Русская литература XX века. М.: МГУ, 1995.
19. Степанян Е.Г. О Михаиле Булгакове и «Собачьем сердце». М.: Оклик, 2009.
20. Су Шву-Яннь. Символическое значение сердца в повести «Собачье сердце» М. Булгакова// 《俄國文學、語言與俄語教學學術研討會論文集》，台北：淡江大學俄文系，2005。
21. Федотов Г. Три столицы // Вёрсты, Париж, 1926. [Электронный ресурс] – режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Fedotov/_3Stol.php.
22. Ё-Жуков Максим. Повторение пройденного: можно жить там, где хочется// Коммерсантъ, № 76 (794) от 26.04.1995. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=107541>.
23. Яблоков Е.А. Мотивы прозы Михаила Булгакова. М.: Издательский центр РГГУ, 1997.
24. Яблоков Е.А. Художественный мир Михаила Булгакова. М.: «Языки славянской культуры», 2001.

《淡江外語論叢》徵稿辦法

99年3月修訂

一、稿源性質：

(一)《淡江外語論叢》為學術性期刊，內容包括外國語文教學及研究：外國文學、比較文學、外國語文、語言學、比較語言學、外國文化、翻譯學、外國文學及語言之教材教學法等領域。

(二)刊載文章須為首次發表之著作，且為上述範圍內的原創學術論文。

二、徵稿對象：本院專兼任教師、研究生及國內外專家學者。

三、截稿日期：6月出刊之截稿日為4月15日；12月出刊之截稿日為10月15日。

四、篇幅與語言：來稿除英、法、德、西、日、俄文等6種外語外，亦可使用中文，且以不超過A4規格20頁為原則。

五、內容與格式：

(一)論文需符合國科會「國內學術性期刊評量參考標準」。

(二)所有來稿務請完全依照「《淡江外語論叢》論文書寫格式」處理妥當，否則礙難接受。

六、評審：著作經本刊編輯委員會初審後，委請校內外專家採匿名方式審查。審稿辦法由本刊編輯委員會另定之。

七、文責：本刊刊載之著作，文責由作者自負。論文經送審查後，不得要求撤回。

八、版權：投稿本刊時須檢附著作權授權書，著作文稿經本刊決定刊用後，其著作權仍歸著作者所有。本刊具「第1次使用權」。歡迎著作者(或其授權人)日後以任何形式引用或轉載，不須徵求本刊同意，但務請註明「原載《淡江外語論叢》第○期○頁民國○年○月」字樣。

九、酬勞：本刊為純學術服務性質，無法致送稿酬。

十、本刊出版後將分贈國科會，國家圖書館及國內各主要大學圖書館各1冊，作者可獲得2冊。

十一、本辦法經本刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

《淡江外語論叢》書寫格式

99年3月修訂

本刊為統一格式，敬請配合版面格式，以利作業。相關事項如下：

一、所有來稿請以電子檔傳送至本刊 jtsfee@staff.edu.tku.tw 信箱，或以 A4 紙張單面列印一式 3 份，連同光碟寄至「25137 台北縣淡水鎮英專路 151 號淡江大學外語大樓 410 室《淡江外語論叢》收」。

二、無論中外文稿，一律由左向右橫寫，A4 規格。版面上下各空 2.54cm；左右各空 3.17cm，以 12 號字體隔行繕打。最小行高；18PT。中文、日文每行 34 個字，每頁 38 行，西文每行 69 字元，每頁 38 行。

三、論文採「隨文注」；補充說明之注則採「隨頁注」；引述出處標寫如（張大春 2000:27）、（Catfort 1968:35-38）；引言後置如下：

一國文字和另一國文字之間必然有距離，譯者的理解和文風跟原作品的內容和形式之間也不會沒有距離，而且譯者的體會和他自己的表達能力之間還時常有距離。[...] 因此，譯文總有失真和走樣的地方，在意義或口吻上違背或不盡貼合原文。那就是『訛』（錢鍾書 1990：84）

四、「中、英文摘要」及「中、英文關鍵詞」請附論文首頁，「中英、文摘要」字數各以 120-150 字左右為宜。

五、論文後面僅列出「引用書目」即可。書目呈現方式如下：

金 緹 (1989), 《等效翻譯探索》，北京：中國對外翻譯出版公司，167 頁。

吳錫德，〈如果新小說變成經典〉，《中國時報》，1997/10/30，頁 42。

Cotford, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford Univ.Press,

Chevrel, Y.(1989), *La littérature compar(e)*, (比較文學), Paris: PUF, 中譯本：馮玉貞譯，台北：遠流。

六、中文正文採用「新細明體」，引文採用「標楷體」。

西文正文及引文採用「Times New Roman」；日文採明朝體。

七、請提供論文作者英文姓名及文章篇名英譯。

八、校正

所有文稿均請作者自行校正，務請細心謹慎。

若審查人表示文稿須修正後刊出，本刊將先退回稿件，請作者於 2 週內修正後送回，逾期則不予刊登。

九、各語言書寫格式可參閱前期刊登文章。

(淡江大學外語學院網址：<http://www.tf.tku.edu.tw>)

《淡江外語論叢》審稿辦法

99年3月修訂

- 一、所有來稿先由論叢編輯委員就論文寫作格式、稿件的書寫及排版是否符合本刊規定作初審。不合格者退回請修正。
- 二、初審合格者，送交審查人複審。
- 三、審查委員由校內外專家學者擔任。名單由編輯委員會加倍提名產生，供總編輯參考。審查委員之姓名皆不公開。
- 四、論文初審合格後，送請校內外各1位審查人複審。如2位審查人意見相差太大，應送第3位審查人審查後，再由編輯委員會參酌3位評審意見，決定結果。其刊登標準如下：

審 查 意 見	結 果
2 正	直接接受或修正後再接受
1 正 1 負	送第3位審查人審查
2 負	退稿

- 五、評審費：每篇論文校內審 500 元，校外審 1,000 元，送第3人審查者由作者自行負擔 1,000 元。
- 六、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後實施，修正時亦同。