

# 淡江外語論叢

June 2006 No. 7

主題：「跨文化溝通與教學」

## 目 錄

---

Звуковая форма морфологических явлений и методика преподавания русского языка как иностранного .....	Julia V. Menshikova	01
О взаимосвязи между типологической структурой слова и особенностями восприятия речи на неродном языке .....	張慶國	13
Вызов метафоры: образный строй речи и проблемы его восприятия в китаеязычной аудитории .....	劉華夏	27
日本語作文能力向上の方法を探って—大学三年生を対象に— .....	曾秋桂	49
メディア利用による日本語会話授業の探究 —情報とメディアのリテラシー教育の視点から— .....	落合由治	69
社会教育としての日本語教育の試み —国立教育廣播電台「早安日語」での実践— .....	孫寅華	107
日語教師的 e-Learning 網站 .....	林文賢，嚴竹華	125

Système multilingue de classe virtuelle: Un exemple avec "Visiter Notre-Dame" .....徐瑋輝	137
Quelques considérations sur l'acquisition de l'écrit: enjeux, limites et perspectives .....葛浩德	151
從漢法翻譯的角度探討法語副動詞與分詞子句之用法 .....李佩華	181
L'obstacle culturel dans la traduction franco-chinoise: le cas notamment de Gao Xinjian .....鄭安群	193
El altar de antepasados en el origen de las creencias orientales y occidentales .....賈瑪莉	215
中文裡的假設 VS. 德文中的虛擬 .....徐安妮	225
Sapir-Whorf 語言相對論與 Gadamer 前理解之相融性 .....彭雅卿	245
The Heterogeneous Sense of Self: Writing Lily's Material Enunciations in <i>To the Lighthouse</i> .....張台瓊	257
Parody in Vladimir Nabokov's <i>The Real Life of Sebastian Knight</i> .....呂美貴	285

***Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 7***

**Theme: Cross-cultural Communication and Teaching**

**CONTENTS**

No. 7 June 2006

---

The Sound Image of Morphological Phenomena and the Method of Teaching Russian as a Foreign Language .....	Julia V. Menshikova	01
The Interrelations between Typological Structure of a Word and the Features of Perception of Speech in Nonnative Language .....	CHANG, CHING-GWO	13
The Challenge of Metaphor: Figurative Means of Russian Language and the Problem of its Perception in Chinese-Speaking Audience .....	Vassili Kryukov	27
Exploring a Way of Japanese Composition Ability's Improving; Dealing with the University 3 Grader .....	Tseng Chiu Kuei	49
The Investigation of Japanese Conversation Class by Using the Media; With the Viewpoint of the Literacy Education by Information and Media .....	OCHIAI Yuji	69
Japanese Education by Broadcasting .....	SUN Yin-hua	107
On Japanese Teacher's e-Learning Site .....	Lin Wen-Shian, Yan Chu-Hwa	125
Multilingual Virtual Classroom System — Using “Traveling at Paris” as an Example — .....	HSU Hun-hui	137

Some Remarks on the Acquisition and Mastery of the Art of Writing: Stakes, Limits and Perspectives .....	Mohamad Kerkall	151
From the Chinese-French Translation to the Study of the French Participle Clause .....	Pei-wha CHI LEE	181
The Cultural Obstacle of French-Chinese Translation: Gao Xinjian as a Case .....	Jeng An-Chyun	193
Offerings to the Ancestors in the Origin of Eastern and Western Believes .....	María Antonia García Martínez	215
Hypothetical Sentence in Chinese vs. Konjunktiv in German .....	Hsu, An-Nie	225
The Compatibility of Sapir-Whorf's "Linguistic Relativity" and Gadamer's "Pre-understanding" - A study on Intercultural Foreign Language Teaching .....	Peng, Ya-Ching	245
The Heterogeneous Sense of Self: Writing Lily's Material Enunciations in To the Lighthouse .....	Coble Chang	257
Parody in Vladimir Nabokov's The Real Life of Sebastian Knight .....	Lu Mei-Kuei	285



# Звуковая форма морфологических явлений и методика преподавания русского языка как иностранного

Julia V. Menshikova/Ю.В. Рыжова

доцент филологического факультета СПбГУ

## 【摘要】

乍看起來，現代語言學有關語言聲音形式及書面形式的問題，甚至是有關於聲音形式是基層的、重要的論述，似乎是已經獲得解決。然而，Boduen 研究相關問題的百年後，在今天及實際運用方面看來，我們一旦處於語法敘述的框架中，就會忘卻上述的差異性。除此之外，任何語言要素的正確詮釋都必須建築在語言聲音形式之上。類似的結論代表著，不僅僅是因為語言學需要正確的闡述，並且不可諱言的，詳細對聲音的闡述更能對俄語為第二外語教學上所衍生的一連串的問題，提供說明。

## 【Abstract】

At first sight, it seems that for modern linguistics the question on distinctions between sound and written forms of a language, and also about primacy and the importance of the sound form is quite solved. But in practice and now, practically hundred years later after an output of Boduen's works on this theme as soon as we appear behind frameworks of morphological descriptions, about this difference as though forgotten. Meanwhile, correct interpretation of any language facts is possible only on the basis of their sound form. The similar approach is represented to the most intelligent not only because it is demanded with a correctness of the linguistic description, but also because the consecutive sound description, undoubtedly, will help to shine in a new fashion some questions, connected with a technique of teaching Russian as a foreign language.

## 【Ключевые слова】

методика преподавания, русский язык, иностранный язык, морфология, класс глагола, фонетика, морфонология

На первый взгляд кажется, что для современного языкознания вопрос о различиях между звуковой и письменной формами языка, а также о первичности и значимости именно звуковой формы является вполне решенным. Но на практике и сейчас, практически сто лет спустя после выхода работ Бодуэна на эту тему, как только мы оказываемся за рамками морфологических описаний, об этой разнице как будто забывают. Между тем, правильная интерпретация любых языковых фактов возможна только на основе их звуковой формы. Подобный подход представляется наиболее осмысленным не только потому, что этого требует корректность лингвистического описания, но и потому, что последовательное звуковое описание, бесспорно, поможет по-новому осветить ряд вопросов, связанных с методикой преподавания русского языка как иностранного.

Например, если рассмотреть под этим углом зрения русское глагольное формообразование, то имеющиеся в русистике данные об особенностях взаимодействия парциальных основ глагола, и, соответственно, о классификации глагольных классов могут быть дополнены принципиально новой информацией.

Как известно, при глагольном формообразовании используется целая система иерархически организованных и выводимых друг из друга основ. Кроме основной формообразующей основы (ОФО), в парадигме глагола выделяются две важнейшие противопоставленные парциальные основы (основы прошедшего времени (ПО1) и настоящего/будущего времени (ПО2)), соотношение которых определяет словоизменительный класс глагола и от которых образуются все остальные формы. Таким образом, глагольное формообразование и классификация глаголов представляет собой логичную и четко организованную систему. Однако вопрос о количестве глагольных классов, причем даже по отношению к продуктивным классам, продолжает оставаться дискуссионным.

Между тем, последовательное описание, учитывающее звуковой облик форм, могло бы помочь не только по-новому взглянуть на глагольное формообразование, но и внести определенные коррективы в имеющиеся классификации. Если проанализировать фонемный состав глаголов,

относящихся к различным классам<sup>1</sup>, то можно заметить, что при спряжении далеко не все глаголы имеют единообразную основу настоящего/будущего времени во всех формах (*таблица 1*). Если учесть эту особенность глагольного словоизменения, то все глаголы можно разделить на три группы. Первая группа включает формы, в которых ПО1 единообразна для всех форм настоящего/будущего времени; во второй группе формы первого лица единственного числа и формы третьего лица множественного числа противопоставлены другим членам парадигмы; к третьей группе относятся глаголы, у которых особый вид имеют формы первого лица единственного числа. Иначе говоря, основа настоящего/будущего времени может выступать в двух разновидностях, которые при дальнейшем описании будут обозначаться как ПО1.1 и ПО1.2.

первая группа			
глаголы	класс	формы 1 лица единственного числа	остальные формы
клевать	3	<i>КЛУЙ - У''<sup>2</sup></i>	<i>КЛУЙ (- О''Ш ...)</i>
тиранить	5	<i>ТИРА''Н' - У</i>	<i>ТИРА''Н' (- ИШ ...)</i>
писать	6	<i>ПИШ - У''</i>	<i>ПИ''Ш (- ЫШ ...)</i>
искать	6	<i>ИШ': - У''</i>	<i>И''Ш': (- ИШ ...)</i>
кричать	7	<i>КРИЧ - У''</i>	<i>КРИЧ (- И''Ш ...)</i>
вторая группа			

<sup>1</sup> Используется классификация, включающая 11 глагольных классов, за рамками которых остаются изолированные глаголы, для которых в некоторых других классификациях выделяются специальные классы (см. Богданов С.И. Форма слова и морфологическая форма. СПб, 1997, с.232-244).

<sup>2</sup> Значок '' используется для обозначения ударного гласного.

	класс	формы 1 лица единственного числа и 3 лица множественного числа	остальные формы
терять	1	<i>ТИР'А"Й - У (-УТ)</i>	<i>ТИР'А" (- ИШ...)</i>
потолстеть	2	<i>ПАТАЛСТЕ"Й - У (-УТ)</i>	<i>ПАТАЛСТЕ" (- ИШ...)</i>
блокирова	3	<i>БЛАКИ"РУЙ - У (-УТ)</i>	<i>БЛАКИ"РУ (- ИШ...)</i>
стукнуть	4	<i>СТУ"КН - У (-УТ)</i>	<i>СТУ"КН' (- ИШ...)</i>
гнуть	4	<i>ГН - У (-УТ)</i>	<i>ГН' (- О"Ш)</i>
братъ	6	<i>БИР - У (-УТ)</i>	<i>БИР' (- О"Ш...)</i>
стоять	7	<i>СТАЙ - У (-А"Т)</i>	<i>СТА (- И"Ш...)</i>
вянуть	9	<i>ВА"Н - У (-УТ)</i>	<i>ВА"Н' (- ИШ...)</i>
достигнут	9	<i>ДАСТИ"ГН - У (-УТ)</i>	<i>ДАСТИ"ГН' (- ИШ...)</i>
прясть	10	<i>ПРИД - У" (-УТ)</i>	<i>ПРИД' (- О"Ш...)</i>
смести	10	<i>СМИТ - У" (-УТ)</i>	<i>СМИТ' (- О"Ш...)</i>
печь	11	<i>ПИК - У (-УТ)</i>	<i>ПИЧ (- О"Ш...)</i>
сберечь	11	<i>ЗБИРИГ У" (-УТ)</i>	<i>ЗБИРИЖО"Ш</i>
третья группа			
	класс	формы 1 лица единственного числа	остальные формы
строить	5	<i>СТРО"Й - У</i>	<i>СТРО" (- ИШ...)</i>
рядить	5	<i>РИЖ - У"</i>	<i>РА"Д' (- ИШ...)</i>
сидеть	8	<i>СИЖ - У"</i>	<i>СИД' (- И"Ш...)</i>
терпеть	8	<i>ТИРПЛ' - У"</i>	<i>ТЕРП' (- ИШ...)</i>

Таблица 1

Чтобы убедиться в лингвистической обоснованности использования противопоставления ПО1.1 и ПО1.2 внутри парциальной основы настоящего/будущего времени, необходимо получить ответ как минимум на два вопроса: чем отличаются ПО1.1 и ПО1.2 и играет ли это различие какую-либо роль в дальнейшем формообразовании.

Типология различий<sup>3</sup> ПО1.1 и ПО1.2 представлена в *таблицах 2.1-2.4*.

класс	ПО1.1	ПО1.2
1	<i>ТИР'А"Й</i> - У (-УТ)	<i>ТИР'А"</i> (- ИШ...)
2	<i>ПАТАЛСТЕ"Й</i> - У (-УТ)	<i>ПАТАЛСТЕ"</i> (- ИШ...)
3	<i>БЛАКИ"РУЙ</i> - У (-УТ)	<i>БЛАКИ"РУ</i> (- ИШ...)
7	<i>СТАЙ</i> - У (-А"Т)	<i>СТА</i> (- И"Ш...)
5	<i>СТРО"Й</i> - У	<i>СТРО"</i> (- ИШ...)

**Таблица 2.1**

кл.	ПО1.1	ПО1.2
9	<i>В'А"Н</i> - У (-УТ)	<i>В'А"Н'</i> (- ИШ...)
4	<i>СТУ"КН</i> - У (-УТ)	<i>СТУ"КН'</i> (- ИШ...)
10	<i>СМИТ</i> - У" (-УТ)	<i>СМИТ'</i> (- О"Ш...)
10	<i>ПРИД</i> - У" (-УТ)	<i>ПРИД'</i> (- О"Ш...)

**Таблица 2.2**

кл.	ПО1.1	ПО1.2
6	<i>БИР</i> - У (-УТ)	<i>БИР'</i> (- О"Ш...)
5	<i>РИЖ</i> - У"	<i>Р'А"Д'</i> (- ИШ...)
8	<i>СИЖ</i> - У"	<i>СИД'</i> (- И"Ш...)
11	<i>ПИК</i> - У (-УТ)	<i>ПИЧ</i> (- О"Ш...)

**Таблица 2.3**

3	<i>КЛУЙ</i> - У	<i>КЛУЙ</i> (- О"Ш...)

<sup>3</sup> в *таблице 2.4* размещены формы, в которых ПО1.1 и ПО1.2 не различаются.

5	<i>Т'И Р А"Н' - У</i>	<i>Т'И Р А"Н' (- И Ш ...)</i>
6	<i>П'И Ш - У</i>	<i>П'И"Ш (- Ы Ш ...)</i>
6	<i>И Ш': - У"</i>	<i>И"Ш': (- И Ш...)</i>
7	<i>К Р'И Ч - У"</i>	<i>К Р'И Ч (- И"Ш ...)</i>

**Таблица 2.4**

В **таблице 2.1** расположены глаголы, у которых в состав ПО1.1 входит йот, отсутствующий в формах, образующихся с помощью ПО1.2. Следующая группа глаголов (**таблица 2.2**) обазуется за счет форм, в которых ПО1.1 и ПО1.2 различаются твердостью/мягкостью конечного согласного основы, а качество согласного (/Н/-Н'/ или /Т/-Т'/, /Д/-Д'/) определяет принадлежность к классу. **таблица 2.3** содержит глаголы, у которых ПО1.1 и ПО1.2 различаются чередованиями согласных, среди которых оказываются возможными как живые (чередования парных твердых с мягкими<sup>4</sup>), так и исторические чередования<sup>5</sup>.

Анализ **таблиц 2.1-2.4** показывает, что традиционное распределение по классам подтверждается только для классов 4, 8, 9, 10 и 11. Классы 1 и 2 (глаголы типа *терять*, *потолстеть*) могут быть объединены, что, впрочем, и делается в некоторых классификациях. Далее, необходимо отметить, что класс 3 отличается явной неоднородностью, поскольку в нем представлены и глаголы типа *блокировать* (ПО1.1 и ПО1.2 различаются), и глаголы типа *клевать* (ПО1.1 и ПО1.2 не различаются). Глаголы типа *брать* выделяются из 6 класса, поскольку имеют две основы настоящего/будущего времени, а глаголы типа

4 Эта подгруппа глаголов отличается от глаголов, содержащихся в таблице 2.2 тем, что в качестве чередующихся парных согласных согласных могут выступать различные согласные (ср.: /Б'ИРУ/ – /Б'ИР'О"Ш/, /ЗАВ"У/ – /ЗАВ'ОШ/), а не только пары /Н/-/Н'/ или /Т/-/Т'/, /Д/-/Д'/.

5 В таблице приведено только три примера таких глаголов, поскольку исторические чередования достаточно хорошо описаны в литературе, а кроме того, предварительный анализ показал, что для решения данного вопроса (то есть вопроса о соотношении ПО1.1 и ПО1.2) конкретизация типа чередования значения не имеет.

*кричать*, наоборот, отличаюся от других глаголов 7 класса наличием только одной ПО1. Пятый глагольный класс вообще оказывается крайне неоднородным (ср. глаголы *строить*<sup>6</sup>, *рядить*, *тиранить* в *таблицах 2.1, 2.3 и 2.4*).

Полученные результаты позволяют утверждать, что необходимо по крайней мере уточнить традиционную классификацию, тщательно анализируя звуковой облик глагольных форм, и прежде всего, основ настоящего/будущего времени. При этом, естественно, основной задачей является не механическая перегруппировка глагольной лексики, поскольку сама по себе классификация, оторванная от особенностей функционирования языковых единиц, не может быть целью лингвистического анализа. Поэтому следует выяснить, проявляется ли при функционировании языка выявленное различие между ПО1.1 и ПО1.2., а значит, проследить их роль в дальнейшем формообразовании.

Как известно, основа настоящего/будущего времени принимает активное участие в образовании других парциальных основ глагола. От нее образуются основы императива, причастий и деепричастий. Для анализа парциальных основ императива достаточно рассмотреть образование форм единственного числа второго лица. В таблице 3 представлен звуковой облик этих форм, а сами глаголы сгруппированы следующим образом: сначала располагаются глаголы, в которых ПО1.1 и ПО1.2 не различаются (соответственно, основа настоящего/будущего времени обозначается как ПО1); затем глаголы, императив которых образован от ПО1.1, в последнюю группу входят глаголы, образующие повелительное наклонение от ПО1.2. В заключительной части таблицы расположены так называемые глаголы на *-чь* (императив *неки, сбереги*), у которых парциальная основа императива на совпадает с ПО1. Подобная группировка форм позволяет продемонстрировать, что различие между ПО1.1 и ПО1.2 достаточно функционально нагружено:

---

<sup>6</sup> Следует отметить также, что глаголы типа *строить*, традиционно описываются как глаголы, у которых ПО1 совпадает с ОФО. Понятно, что в данном случае статус йота иной, чем в глаголах типа *развязывать*, поскольку в данном случае речь идет об алломорфном варьировании корневой части. Однако наличие данного явления позволяет разграничить глаголы типа *строить* (*удвоить, напоить и т.д.*) от других глаголов этого класса,

глаголы, у которых ПО1.1 и ПО1.2 различаются наличием/отсутствием йота в основе, образуют императив от ПО1.1, остальные – от ПО1.2.

	императив	класс	образуется от:
клева"ть	<i>К ЛУ"Й</i>	3	ПО1
тира"нить	<i>ТИ Р А"Н'</i>	5	ПО1
писа"ть	<i>ПИ Ш Ы</i>	6	ПО1
иска"ть	<i>И Ш': И</i>	6	ПО1
крича"ть	<i>К Р'И Ч И"</i>	7	ПО1
терять	<i>ТИ Р А"Й</i>	1	ПО1.1
потолстеть	<i>ПА ТА Л С'ТЕ"Й</i>	2	ПО1.1
блоки"ровать	<i>Б Л А К'И"Р У Й</i>	3	ПО1.1
стоя"ть	<i>С Т О"Й</i>	7	ПО1.1
стро"ить	<i>С Т Р О"Й</i>	5	ПО1.1
пря"сть	<i>П Р'И Д И</i>	10	ПО1.2
вя"нуть	<i>В А"Н'</i>	9	ПО1.2
дости"гнуть	<i>Д А С'ТИ"Г Н И</i>	9	ПО1.2
смести"	<i>С М'И Т И"</i>	10	ПО1.2
сту"кнуть	<i>С Т У"К Н И</i>	4	ПО1.2
гну"ть	<i>Г Н И</i>	4	ПО1.2
бра"ть	<i>Б'И Р' И"</i>	6	ПО1.2
ряди"ть	<i>Р'И Д И"</i>	5	ПО1.2
сиде"ть	<i>С'И Д И"</i>	8	ПО1.2
терпе"ть	<i>Т'И Р П И"</i>	8	ПО1.2
пе"чь	<i>П И К И</i>	11	
сбере"чь	<i>С Б'И Р'И Г И"</i>	11	

Таблица 3



Не менее четкая закономерность прослеживается и при образовании деепричастий несовершенного вида: при наличии различающихся основ настоящего/будущего времени эти формы образуются от ПО1.2(/*ПРИД' - А''* /, /*СТО'' - И* /, /*ПРИД' - А''* /, /*ГИР'А''-И* /, /*БЛАК'И''РУ - И* /, /*СТРО'' - И* /, /*БИР' - А* /, /*СИ''Д' - И* /).

Образование причастий не столь последовательно, но можно отметить, что действительные причастия чаще образуются от ПО1.1 (/*ПРИД - У''Ш':ИЙ* /, /*ГИР'А''Й - УШ':ИЙ* /, /*БЛАК'И''РУЙ - УШ':ИЙ* /, /*СТАЙ - А''Ш':ИЙ* /, /*ВА''Н - УШ':ИЙ* /, /*ГН - У''Ш':ИЙ* /, /*БИР - У''Ш':ИЙ* /, /*П'ИК - У''Ш':ИЙ* /, /*РИД' - А''Ш':ИЙ* /). От ПО1.2 образуются причастия глаголов 8 класса, а также те глаголы, у которых ПО1.1 отличается наличием йота только в первом лице единственного числа (*СТРО'' - ИШ': ИЙ*, *СИД' - А''Ш': ИЙ*, *ТЕ''РП' - ИШ': ИЙ*).

Образование страдательных причастий вообще отличается крайней нерегулярностью и требует дальнейшего изучения, тем не менее, предварительный анализ показал, что различие ПО1.1 и ПО1.2 значимо и для образования этих форм (/*ПРИД - О''МЫЙ* / (образовано от ПО1.1); /*ГИР'А'' - ИМ БИЙ* /, /*БЛАК'И''РУ - ИМЫЙ* /, /*СТРО'' - ИМЫЙ* /, /*РИД' - И''МЫ Й* (образованы от ПО1.2)).

Таким образом, анализ звуковой формы языковых единиц позволяет уточнить ту классификацию глагольных классов и правила глагольного словоизменения, которые традиционно используется как в научной, так и в практической грамматике.

Данный вопрос приобретает особое значение при работе в иноязычной аудитории, поскольку освоение русской глагольной системы является одной из самых трудных задач, стоящих перед лицами, изучающими русский язык, а анализ звуковой формы глагольных единиц позволяет получить более адекватное и простое описание особенностей организации языковой системы на грамматическом уровне.

***Библиография***

1. Грамматика русского языка / Под ред. В. В. Виноградова и др., М., 1952-1954. Т. 1-2
2. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой и др. М., 1980. Т. 1-2
3. Русский язык и советское общество: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. М., 1968
4. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. М., 1977

**【Аннотация】**

На первый взгляд кажется, что для современного языкознания вопрос о различиях между звуковой и письменной формами языка, а также о первичности и значимости именно звуковой формы является вполне решенным. Но на практике и сейчас, практически сто лет спустя после выхода работ Бодуэна на эту тему, как только мы оказываемся за рамками морфонологических описаний, об этой разнице как будто забывают. Между тем, правильная интерпретация любых языковых фактов возможна только на основе их звуковой формы. Подобный подход представляется наиболее осмысленным не только потому, что этого требует корректность лингвистического описания, но и потому, что последовательное звуковое описание, бесспорно, поможет по-новому осветить ряд вопросов, связанных с методикой преподавания русского языка как иностранного.

# **О взаимосвязи между типологической структурой слова и особенностями восприятия речи на неродном языке**

CHANG, CHING-GWO/張慶國

Tamkang univ. Department of Russian/淡江大學俄國語文學系 副教授

## **【摘要】**

本文的重心在探討俄語及漢語中的〈詞〉與其特性。眾所週知，在語言學的發展歷程中，將辭定義為語言的單位，以及探討詞的基本特性問題，佔有重要的地位。本文的研究主體分成兩大部份，分別是詞在節律上的構造，以及以漢語為母語的人，對俄語詞的感知問題。由於俄語與漢語在語音系統在類型上的不同，本文研究的重要性更為突顯。

## **【Abstract】**

The center of attention of this article is to discuss the “word” and its features in Russian and Chinese languages. It is well-known that in the history of linguistics the problem of definition of a word as a unit of a language and the question on allocation of the basic attributes of a word always took the important place. The basic object of this research is the rhythmic structure of a word and the study of perception of Russian words by Chinese language carriers which is represented especially important in connection with typological difference between Russian and Chinese phonetic systems.

## **【Ключевые слова】**

язык, слово, слог, ударение, тон

В последнее время в методической и лингвистической литературе уделяются много внимания вопросам языковой интерференции, лингвистически корректное описание которой может быть построено исключительно на основе сопоставительного метода.

Сопоставительный метод лежит в основе данного исследования, которое будучи выполнено на материале русского языка, позволяет, как нам кажется, по-новому осмыслить ряд особенностей системы китайского языка, что особенно важно в связи со спецификой становления и развития китайского языкознания. Поставленная задача во многом облегчалась яркой типологической несхожестью русской и китайской языковых систем. Отметим также, что именно эта несхожесть делает особенно интересными любые данные, проливающие свет на особенности функционирования этих языков.

Рассмотрим кратко наиболее значительные характеристики китайской и русской фонетических систем на фонетическом уровне.

Основной фонетической единицей китайского языка является слог, причем границы слогов, как правило, являются одновременно границами морфем или слов. Иначе говоря, слоговое деление в китайском языке морфологически значимо. Слоги имеют строго определенную структуру и количественно ограничены. В составе слога разные классы звуков занимают фиксированные позиции, число согласных, встречающихся в конце слога, значительно меньше числа возможных начальных согласных. Китайский слог традиционно делится на две основных части: инициаль и финаль (слоговое окончание, рифма), данное деление используется со времен глубокой древности. Современное китаеведение пользуется более дробным делением слога: максимально китайский слог содержит четыре компонента, из которых только один (центральный) является обязательным, поскольку представляет собой основной слогаобразующий гласный и обладает способностью самостоятельно образовывать слог минимального состава, состоящий из одного тонированного гласного. Отличием китайского слога от слога фонемных языков является тоновая характеристика и фиксированность схемы его построения. Конечно-слоговые элементы не могут переходить в начально-слоговые, как это часто происходит в языках фонемного строя, а направление движения основного тона является наиболее

существенным признаком тона.

Тональную систему китайского языка следует четко отграничивать от акцентной. По поводу существования в китайском языке словесного ударения нет единого мнения. Сложное переплетение тональной и акцентной систем, отличное от индоевропейского морфологическое строение слова позволяет многим авторам делать вывод об отсутствии в китайском языке словесного ударения вообще. С другой стороны, многие известные китаеведы (например, Н.А. Спешнев) не подвергают сомнению вопрос о наличии в современном китайском языке словесного ударения. Этой же точки зрения придерживается и автор данного исследования.

Здесь же следует отметить, что авторы, признающие факт наличия в современном китайском языке словесного ударения считают, что китайское ударение является по качественным характеристикам долготным (иначе говоря, квантитативным) и динамическим (Златоустова и др., 1997, 197). Кроме того, все исследователи отмечают, что ударность связана с отчетливостью звучания тона, который в безударных слогах полностью исчезает [по определению В.Б. Касевича, возникает “тональность” (Касевич, 1977, 9)]. В структурном плане словесное ударение в китайском языке считается фиксированным, причем положение его зависит от количества слогов в слове (周殿福, 1985, 260). Отметим также, что в китайском языке принято выделять два типа ударных слогов: сильноударные и слабоударные, а “легкий” слог рассматривается как безударный. Однако, как нам кажется, так называемые слабоударные китайские слоги следует квалифицировать как безударные. Отдельной проблемой является вопрос о наличии/отсутствии ударения в односложных китайских словах. Понятно, что этимологический тон в односложном китайском слове является полностью реализованным, но свидетельствует ли это о наличии словесного ударения в этом же слове? Трудно однозначно ответить на этот вопрос, ведь тон – это характеристика слога, а не слова. Понятно, что в моносиллабическом языке нет необходимости в словесном ударении, поэтому и существует широко распространенное мнение, что тон и ударение несовместимы в одном языке. В современном же китайском языке явным образом наметилась тенденция к

полисиллабичности, поэтому, видимо, имеется и тон, и ударение, что следует считать свидетельством перехода китайского языка от тонального типа к ацентному. А если вернуться к проблеме словесного ударения в односложных китайских словах, то надо признать, что этот вопрос продолжает оставаться открытым.

Русский язык является языком фонемного типа, и основной единицей фонетического уровня в русском языке является фонема, звуковая единица потенциально связанная со смыслом, основной функцией которой является конститутивная (см. Щерба, Зиндер, Бондарко и др.). Минимальной значимой единицей русского языка является морфема, состоящая из фонем.

Существует ряд правил, регулирующих сочетаемость фонем в русском языке, однако число таких ограничений невелико (например, в русском языке не сочетаются звонкие шумные согласные с глухими, а глухие со звонкими).

Слог в русском языке выполняет функции, принципиально отличные от функций слога в китайском языке. Как и в любом другом фонемном (иначе говоря, неслоговом) языке, русский слог функционально не нагружен ни на фонологическом, ни на морфологическом уровне. Границы слога в русском языке подвижны и могут изменяться при словоизменении (нос, но-са; курс, ку-рса). Таким образом, в русском языке слог является единицей достаточно самостоятельной и независимой от собственно языковых единиц. Фонетическая сущность слога в фонемном языке связана с артикуляционным аспектом, слог “выступает как минимальная произносительная единица ... , некое неделимое с произносительной точки зрения целое” (Маслов, 1998, 66). Однако тут важно отметить одну существенную деталь: в русском языке такими минимальными артикуляторными единицами могут быть только открытые слоги: СГ, ССГ, СССГ, ССССГ (Бондарко и др., 2000, 106). Иначе говоря, закрытые слоги в русском языке не являются минимальными произносительными единицами.

В русском языке в одном слоге может присутствовать до 6 согласных, что недопустимо в слогах китайского языка. Кроме того, свобода слогообразования ведет к тому, что количество слогов в русском языке практически не ограничено.

Сегментные единицы русского языка (звуки и слоги) служат строительным материалом для образования звуковой оболочки морфем и слов, причем фонетическая организация последних предполагает обязательное наличие словесного ударения. Словесное ударение в русском языке является свободным, то есть может выделять любой из слогов слова. Ударные слоги в русском языке, как показали современные исследования, прежде всего отличаются от безударных по длительности, то есть словесное ударение в русском языке является количественным (квантитативным), вопреки долго существовавшему мнению о его динамическом характере.

Протяженность русского слова в слогах и распределение ударных/безударных слогов формируют акцентно-ритмическую структуру русского слова, в которой слог обеспечивает фонетическое единство входящих в него фонем, а ударение формирует единство слова на звуковом уровне.

Как следует из вышесказанного, бросающаяся в глаза несхожесть русской и китайской фонетических систем, обусловленная наличием в этих языках типологически различных фонологических единиц, на уровне слова в определенной мере нивелируется. Иначе говоря, многосложное слово оказывается единицей более универсальной в звуковом отношении, поскольку в обоих языках оно организовано с помощью словесного ударения. И хотя на этом, видимо, сходство заканчивается, нельзя не отметить, что применительно к существенным типологическим характеристикам слова, способ создания его цельнооформленности (в данном случае – ударение) является одной из типологически ведущих черт.

Обратимся теперь к различиям, которые можно обнаружить при сравнении других звуковых особенностей китайских и русских слов. Прежде всего, следует отметить, что “двусложные слова – это господствующая норма слова” в китайском языке (Солнцев, 1995, 152), а количество слогов в русском слове широко варьируется. Но чисто количественная разница в слоговой длине, естественно, не основной критерий различения русского и китайского слова. Если говорить о чисто звуковом уровне, то главным отличием будет фиксированное строение китайского слога, в противоположность



произвольности подбора звуков русского слога, ограниченного лишь немногочисленными правилами употребления гласных и согласных фонем.

С точки зрения оформления ударных и безударных слогов, китайский и русский язык различаются весьма кардинально. Русское ударение присутствует во всех словах: как многосложных, так и односложных. В китайском языке вопрос об ударении в односложных словах, как уже обсуждалось, выглядит весьма проблематично. Китайское ударение является фиксированным и зависит от количества слогов в слове, русское ударение является свободным, его подвижность/неподвижность связана с морфологической структурой слова. В русском языке словесное ударение является сильноцентрализующим, в нем присутствуют правила редукции безударных слогов и противопоставленности слогов предударных слогам заударным, несвойственная китайскому языку. А в китайском языке, в свою очередь, наблюдаются отсутствующие в русском правила тонального оформления ударных и безударных слогов.

Перечисленные типологические свойства русского и китайского языков были использованы при проведении экспериментально-фонетического исследования, результаты которого будут изложены ниже. Это исследование было проведено в рамках перцептивного направления в фонетических исследованиях. Целью перцептивной фонетики является определение того, какие звуковые свойства отрезков речевой цепи существенны для восприятия речи человеком. Перцептивная фонетика стремится выявить универсальные и специфические перцептивные характеристики, присущие звукам человеческого языка вообще и звуковым единицам конкретных языков. В связи с этим особый интерес представляют перцептивные эксперименты в условиях межъязыковой интерференции.

Изучение восприятия речи на неродном языке – это одно из важнейших направлений в современной фонетике, так как эти исследования помогают установить, какие свойства перцептивной обработки звуковых сообщений зависят от универсальных свойств психофизической и слуховой системы человека и свойств языка вообще, а какие – от фонологической системы родного языка и ее интерференционного взаимодействия с системой чужого языка.

Степень типологической и генетической несхожести китайского и русского

языков уже подробно обсуждалась, поэтому в некоторых комментариях требуется лишь вопрос о выборе испытуемых для проведения наших экспериментов. В экспериментах участвовали студенты первого курса, изучающие русский язык в Тамканском университете и в Университете китайской культуры на Тайване, для которых русская звуковая система являлась практически незнакомой.

Прежде всего предполагалось выяснить, какие элементы русской звуковой системы наиболее сильно подвержены интерференции со стороны китайского языка. Вторая цель имела сугубо практический характер, связанный с выявлением наиболее стабильных фонетических ошибок при восприятии русских слов нашими учащимися и, соответственно, перспективами совершенствования преподавания фонетики в китайской аудитории.

Объектом восприятия в наших экспериментах были русские слова различной слоговой протяженности, включающие различные сочетания гласных и согласных и имеющие ударение на разных частях слова<sup>1</sup>. Иначе говоря, в центре нашего внимания находилась акцентно-ритмическая структура русского слова и проблемы ее восприятия носителями китайского языка.

Выбор объекта исследования обусловлен тем, что перцептивные характеристики слова напрямую связаны с его акцентно-ритмической структурой, поскольку современная перцептивная фонетика рассматривает слоги как основное средство не только порождения, но и восприятия речи. Не менее важную роль при восприятии играет и ударение. По словам Л.В. Зиндера, “опознание слова в русском языке в большей мере зависит от правильного восприятия ударного слога”.

Для эксперимента были отобраны одно-, двух-, трех- и четырехсложные слова, имеющие ударение на первом, втором, третьем и четвертом слоге (Например: весь, часы, молоко, богатыря).

С точки зрения лексического состава, материал может быть охарактеризован как малочастотный. По крайней мере, большая часть слов не входила в лексический минимум для студентов младших курсов. Весь материал был начитан нормативным русским диктором. В качестве отдельного стимула

---

<sup>1</sup> Всего в материал исследования входило 280 слов.

выступало слово, каждый стимул испытуемым предлагалось прослушать три раза. Результаты прослушивания испытуемые фиксировали в специальных анкетах, где им предлагалось указать количество слогов в прослушанном стимуле и определить место ударного слога.

Далее проводилась статистическая обработка материала, основным объектом внимания при которой являлось соотношение правильного и ошибочного процента опознания слоговой и акцентной структуры слов. Всего было получено и обработано 25200 стимулов. Наблюдение велось не только за чисто количественными показателями правильного/неправильного восприятия слова, но и за теми параметрами организации слова, которые могли, по мнению автора, оказать влияние на их опознание. Эти параметры были выделены на основе типологического несходства и особенностей фонетической структуры китайского и русского языков. Прежде всего к ним относилась слоговая длина слова, положение ударного слога, а также стечения гласных и согласных внутри слова.

Анализ корреляции между перечисленными параметрами и количеством ошибок при восприятии как отдельных слов, так и групп слов, организованных на базе этих параметров, позволила сделать следующие выводы.

По нашим данным, слоговая структура русских слов опознается носителями китайского языка, имеющими базовые представления о русском языке, достаточно плохо. Этот результат является следствием глобальной типологической несхожести слоговой структуры китайских и русских слов. В двух-, трех- и четырехсложных словах преобладает тенденция уменьшения слоговой длины русского слова, и лишь односложные слова, имеющие в абсолютном исходе слова согласный, воспринимаются как более длинные в слоговом отношении (как двусложные). Первая из названных тенденций связана, прежде всего, с нетипичностью многосложности для китайского языка, а вторая – с невозможностью консонантного завершения слога (и соответственно – слова).

Отсутствие групп согласных внутри китайского слога приводит к следующим результатам при проведении наших перцептивных экспериментов. Во-первых, лучше всего носители китайского языка опознают слова, в которые

входят сочетания смычного со щелевым, данное явление нам кажется связанным с трактовкой испытуемыми этих сочетаний как аффрикат, которые как класс звуков возможны в китайском языке и используются в качестве инициалей.

Хуже всего воспринимались слова, содержащие сочетания сонанта с любым последующим согласным (смычным, щелевым, аффрикацией или вторым сонантом). Примечательно, что данные сочетания тоже возможны в китайском языке, но их присутствие сигнализирует о наличии двух слогов, в то время как в русских словах оно является элементом одного слова. В результате наши испытуемые очень плохо опознавали слова с этими сочетаниями, причем основной ошибкой было увеличение слоговой длины по сравнению с реальной в словах с этими сочетаниями.

Другие сочетания согласных не находят никаких соответствий в китайском языке и, следовательно, должны восприниматься как элемент иноязычной системы. Интересно, что по нашим данным, слова с этими сочетаниями напротив вызывают меньшее количество перцептивных ошибок.

Любопытная ситуация складывается также при восприятии слов, содержащих сочетания гласных. Достаточно большое количество этих слов опознавалось неправильно, их слоговая длина воспринималась меньше на один слог в сравнении с реальной. В данном случае мы опять явным образом имеем дело с влиянием системы китайского языка, в котором встречаются сочетания двух гласных, но при этом только один является слогаобразующим и оба они, естественно, входят в один слог.

Анализ ошибок на восприятие испытуемыми места русского словесного ударения позволяет утверждать, что успешность восприятия этой фонетической характеристики связана с рядом параметров: с длиной слова в слогах, местом ударного слога в слове, характеристиками слога ошибочно принимаемого за ударный и наличием в слове сочетания безударного гласного с ударным.

Оказалось, что словесное ударение хорошо опознается в двусложных структурах, а также тогда, когда оно располагается на начальных слогах слова любой слоговой протяженности. Учитывая тот факт, что двусложная структура доминирует в китайском языке, а начало слова является наиболее фонетически

проясненной частью в любом языке, полученные данные можно считать вполне закономерными.

Наиболее неожиданными оказались факты хорошего восприятия места ударения в трехсложных структурах с ударением на втором слоге и практически полностью неправильного восприятия трех- и четырехсложных слов с ударением на последнем слоге, несмотря на то, что для китайского языка как раз характерно конечное ударение в трех- и четырехсложных словах.

По нашему мнению, эти явления связаны с тем, что у носителей китайского языка, знакомых с русским языком, но недостаточно им владеющих (а именно таковыми были испытуемые, участвовавшие в этом эксперименте), при восприятии русского ударения возникало стремление распознать в каждом неодносложном стимуле некую акцентно-ритмическую модель русского слова, отличную от китайской.

И надо сказать, что определенные характеристики этой модели теоретически были вполне верными. Например, русское ударение действительно тяготеет к центральной части слова. И тенденция к ошибочному переносу ударения на предударный слог тоже отражает определенные реалии русской фонетической системы, в которой противопоставлены предударные и заударные слоги, а первый предударный слог по качеству наиболее близок к ударному.

В целом результаты наших экспериментов свидетельствуют, что словесное ударение в языках без сингармонизма является языковой универсалией, даже применительно к языкам с тональной системой. Такой же универсалией является наличие в языках слогов типа СГ, поскольку на опознание русских слов такой структуры испытуемыми не оказало особого влияние принципиально иная (в сравнении с китайским языком) природа русского слога.

Хочется также надеяться на то, что данное исследование внесет свой вклад в дело совершенствования преподавания русской фонетики носителям китайского языка. Чисто практические выводы, которые могут быть сделаны на его основе, касаются как внесения коррективов в существующие фонетические пособия, так и возможных рекомендаций преподавателю русской фонетики при работе непосредственно на практическом занятии.

Как известно, главной целью пособий и учебников по русской фонетике является выработка произносительных навыков, причем центральным объектом внимания практически всегда остается проблема артикуляции конкретных звуков и изучение правил чтения. никоим образом не отрицая важность работы над этим материалом, хочется отметить, что имеющиеся пособия плохо рассчитаны на развитие навыков аудирования вообще и на знакомство с акцентно-ритмическими особенностями русских слов в частности. Даже такая простая вещь как многосложность русских слов в пособиях представлена достаточно мало, что, возможно, связано с тем, что большая часть пособий создавалась для носителей других европейских языков.

Представляется целесообразным расширить материал фонетических пособий путем внесения в них слов различной слоговой длины, усилить внимание к различным акцентным типам русских слов, расширить разделы, посвященные ритмике русского слова и ввести достаточное количество упражнений на аудирование слов, высказываний и микротекстов.

Хочется надеяться, что в ближайшее время появится принципиально новое поколение учебников по русской фонетике для носителей китайского языка, основанное на новых научно подкрепленных подходах, базирующихся на серьезных лингвистических описаниях китайского и русского языков.

## Литература

- Аванесов Р.И. (1984), *Русское литературное произношение*. М.
- Агеенко Ф.Я., Зарва М.В. (1984), *Словарь ударений для работников радио и телевидения*. М.
- Бондарко Л.В. (1982), Звуковая организация высказывания и фонетическая структура слога // *Слух и речь в норме и патологии*. Л.
- Бондарко Л.В. (1977), *Звуковой строй современного русского языка*. М.
- Бондарко Л.В. (1991), *Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи*. Л.
- Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. (2000), *Основы общей фонетики*. СПб
- Бондарко Л.В., Зиндер Л.Р., Штерн А.С. (1977), Некоторые статистические характеристики русской речи // *Слух и речь в норме и патологии*. Л.
- Быстров И.С., Гордина М.В. (1984), *Фонетический строй вьетнамского языка*. М.
- Венцов А.В., Касевич В.Б. (1994), *Проблемы восприятия речи*. СПб.
- Вербицкая Л.А., Зиндер Л.Р. (1969), К вопросу о сочетаниях согласных в русской речи // *Филологические науки*. № 3
- Драгуновы А.А. и Е.Н. (1955), Структура слога в китайском национальном языке // *Советское востоковедение*. М. № 1
- Елкина В.Н., Юдина Л.С. (1964), Статистика слогов русской речи // *Вычислительные системы*. Вып. 10. Новосибирск
- Зализняк А.А. (1987), *Грамматический словарь русского языка. Словоизменение*. М.
- Зиндер Л.Р. (1979), *Общая фонетика*. М.
- Златоустова Л.В. (1962), *Фонетическая структура слова в потоке речи*. Казань
- Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трудин-Донской В.Н. (1997), *Общая и прикладная фонетика*. М.
- Ильяшенко Т.П. (1970), *Языковые контакты*. М.
- Касевич В.Б. (1983), *Фонологические проблемы общего и восточного языкознания*. М.
- Касевич В.Б. (1984), О типологии просодических систем // *Исследования*

- звуковых систем языков. Сибири. Новосибирск, с. 185-189
- Касевич В.Б., Шабельникова Е.М. и др. (1990), *Ударение и тон в языке и речевой деятельности*. Л.
- Криворучко П.М. (1968), *Смыслоразличительная и формообразовательная роль ударения в современном русском языке*. Киев
- Маслов Ю.С. (1998), *Введение в языкознание*. М.
- Матусевич М.И. (1976), *Современный русский язык: Фонетика*. М.
- Потебня А.А. (1973), *Ударение*. Киев
- Румянцев М.К. (1972), *К проблеме ударения в современном китайском языке*. М.
- Рыжова Ю.В. (1997), *Взаимодействие фонетических свойств слов и их частеречной принадлежности*. СПб.
- Солнцев В. М. (1970), Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайского и вьетнамского языков) // *Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы морфологии, фонетики и фонологии*. М. с. 11-19
- Солнцев В.М. (1995), *Введение в теорию изолирующих языков*. М.
- Спешнев Н.А. (1980), *Фонетика китайского языка*. Л.
- Федянина Н.А. (1982), *Ударение в современном русском языке*. М.
- Щерба Л.В. (1974), О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. // *Языковая система и речевая деятельность*. Л. с. 24-39
- Щерба Л.В. (1958), Очередные проблемы языковедения // *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. Т.1. Л.
- Яхонтов С. Е. (1996), Китайско-тибетские языки. // *ЛЭС*. М. с. 226-227
- 王力 (1991), *漢語音韻學* 台北
- 周殿福 (1985), *藝術語言發聲基礎* 北京
- 竺家寧 (1992), *聲韻學* 台北
- 許逸之 (1991), *中國文字結構說彙* 台北
- 吳金娥等編輯 (1993), *國音及語言運用* 台北
- 國立台灣師範大學國音教材編輯委員會編纂 (1993), *國音學* 台北
- 謝雲飛 (1987), *中國聲韻學大綱* 台北



# **Вызов метафоры: образный строй русской речи и проблемы его восприятия в Китаеязычной аудитории**

**Vassili Kryukov/劉華夏**

**Tamkang univ. Department of Russian/淡江大學俄文系 副教授**

## **【Abstract】**

The following article centers on the question of perception of the figurative means of Russian language by Chinese-speaking students. The given problem offers sizeable difficulty since the systems of figurative expression in Russian and Chinese differ considerably. The article summarizes the main discrepancies between the Russian and Chinese lists of the figures of speech and dwells upon its possible causes and consequences. In this respect two relevant matters are considered separately: the question of technical translation as well as the wider and the more fundamental problem of “cultural understanding”, which implies the making out the very mechanism of symbolic thinking in different cultures.

## **【Ключевые слова】**

троп, метафора, сравнение, эпитет, метонимия

### ***Образные средства русской речи как изучаемый предмет***

Изучение русского языка как иностранного на продвинутом этапе предполагает знакомство учащихся с художественными текстами различной сложности. Это, в свою очередь, означает, что студентам приходится иметь дело со специфическими средствами, составляющими образный строй русской словесности.

При этом речь идет не только о дисциплинах, связанных преимущественно с овладением языковыми навыками пассивного типа (таких, как «Стилистика русского языка» (3-й курс факультета русского языка Тамканского университета), «Письменный перевод» (3-й курс), «Русская литература» (4-й курс)), но и предметах, требующих от студента активного применения выразительных средств изучаемого языка, в частности, «Сочинении на русском языке» (4-й курс). Например, в учебнике «Учимся писать сочинение», который используется в настоящее время на старших курсах факультетов русского языка Тамканского университета и университета Чжэнчжи, в первом же уроке учащимся предлагаются тексты сочинений, в которых применены такие выражения, как «музыка, звучащая в камне»<sup>1</sup> или «нельзя понять сегодняшний день, не перелистав страницы прошлого»<sup>2</sup>.

Очевидно, что настоящий эффект от подобных методических материалов может быть достигнут, если студентам будет предложено не просто заучить наизусть эти и аналогичные им обороты, но и уяснить себе природу их значения. Еще более высокие требования в том, что касается понимания образного строя русской речи, предъявляются аспирантам Института России, защищающим диссертации на специальные литературоведческие темы.

*Образные средства языка в научно-методической литературе Тайваня и материкового Китая*

---

<sup>1</sup> Короткова О.Н., Маркова Е.Б. Учимся писать сочинение. Пособие по развитию навыков письменной речи. Тайбэй, изд-во Государственного университета Чжэнчжи, 1997. С.8.

<sup>2</sup> Там же. С.15.

Практическое обучение тайваньских студентов образным средствам русской речи – занятие отнюдь не простое. Любой преподаватель, имевший с этим дело, наверняка сталкивался с трудностями самого разного характера. Первую непосредственную сложность представляет уже самый перевод соответствующих русских категорий. В частности, русского педагога, избравшего темой урока *метафору* как особый вид лексического образного средства, непременно поставит в тупик характерная реакция тайваньских студентов, которые, услышав разъяснение данного термина, понимающе закивают головами и скажут, что явление, о котором говорит учитель, известно им под названием 比喻 *биюй*. В ответ преподаватель попытается растолковать аудитории, что метафору не следует именовать *биюй*, поскольку этим словом обозначается «сравнение» – троп, терминологически отличающийся от метафоры. Однако дальнейшая дискуссия и обоюдный обмен мнениями наверняка обнаружат еще большие несходства применяемых словоупотреблений.

Действительно, терминология, принятая на Тайване, значительно различается с российской. При этом, в отличие от русской лингвистической традиции, где система обозначения фигур речи в целом уже устоялась, в китайязычной литературе можно встретить самые разнообразные обозначения одних и тех же речевых средств. Различия имеются не только между терминами, принятыми в материковом Китае и на Тайване, но и в самих тайваньских научно-методических источниках.

Нет единства также и в том, какие виды языковых средств следует, собственно говоря, относить к категории «образных фигур речи» (修辭格 *сюцыгэ*). Так, в одном ряду с понятиями, аналогичными или сопоставимыми с теми российскими терминами, которые объединяются категорией «троп», в ряду *сюцыгэ* могут перечисляться: 映襯 *инчэнь* («контраст»), 引用 *иньюн* («цитация»), 對偶 *дуйюу* («антитеза»), 設問 *шэвэнь* («риторический вопрос»), 示現 *шисянь* («воплощение»), 雙關 *шуангуань* («двойное означение», «полисемия»), 摹寫 *мосе* («описание»), 拈連 *няньлянь* («сращение»), 層遞 *цэнди* («градация»), 轉品 *чжуаньпинь* («видоизменение части речи»), 排比 *пайби* («параллелизм»), 折字 *чжэцзы* («фрагментация») и др.

Как видно из данного неполного перечня, некоторые из приведенных речевых фигур российских аналогов не имеют; другие в нашей типологии подпадают под рубрику «стилистических фигур», которые в отечественной науке отделяются от тропов, т.е. фигур лексических. Характерно при этом, что состав и соотношение упоминаемых образных средств неодинаковы в разных версиях китайязычных классификаций. Одни авторы подразделяют речевые фигуры-*сюцыгэ* на «изобразительно-выразительные» (傳情達意修辭格 *чуаньцин даи сюцыгэ*) и «фигуры формотворчества» (形式美妙修辭格 *синши мэймао сюцыгэ*)<sup>3</sup>, где первое отчасти соответствует российской категории «троп», а второе (опять же лишь частично) – понятию «риторическая фигура». Другие лингвисты выделяют группы фигур речи согласно критериям «используемого материала» (材料上的修辭格 *цайляо шан дэ сюцыгэ*), «замысла» (意境上的修辭格 *ицзин шан дэ сюцыгэ*), «типа лексического оборота» (詞語上的修辭格 *цьюлю шан дэ сюцыгэ*), «типа синтаксического оборота» (章句上的修辭格 *чжанцзюй шан дэ сюцыгэ*)<sup>4</sup>. Третьи вообще не оперируют четкими разграничительными категориями, рассматривая фигуры-*сюцыгэ* как единое целое<sup>5</sup>. Говоря другими словами, в материковом Китае и на Тайване понимание образного состава художественно-поэтической речи не только отличается от российского, но вообще до сих пор и не получило общепринятого единообразного оформления.

Исходя из сказанного резонно предположить, что:

– существующие концепции лексических образных средств в китайязычной научной литературе не являются готовым продуктом классической китайской филологии и имеют разновременное происхождение;

– эти концепции являются результатом смешения собственно китайских категорий с частично усвоенным понятийным аппаратом западной лингвистики;

<sup>3</sup> См.: 黃慶萱著·《修辭學》·台北：三民書局·民國88年·頁1-2；蔡宗陽編著·《文法與修辭》(下)·台北：三民書局·民國93年·頁1-3。В первой монографии выделены 13 видов «изобразительно-выразительных фигур» и 8 «фигур формотворчества»; во второй соответственно 20 и 10 фигур.

<sup>4</sup> См.: 陳望道著·《修辭學發凡》·台北：文史哲出版社·民國78年·頁75-76。Данный автор выделяет в своей классификации соответственно 9, 10, 11 и 8 видов фигур.

<sup>5</sup> Напр.: 劉蘭英主編·《語法與修辭》·南寧：廣西教育出版社·2001·頁334-335。Всего в этом издании выделено 16 видов речевых фигур.

– характерные особенности этих концепций могут свидетельствовать не только о терминологических расхождениях частного порядка, но и о некоей фундаментальной специфике образного мышления китайцев.

### *Тропы русской речи и их китайские соответствия*

Если очертить круг наиболее употребительных тропов русского языка и попытаться подыскать им китайские эквиваленты, то полученные результаты в самом сжатом виде можно представить следующим образом:

1) Эпитет (epithet<sup>6</sup>). В русско-китайских словарях, изданных в материковом Китае, переводится как 形容語 *синжуньюй* или 修飾語 *сюшишуй*. Однако эти обозначения относятся исключительно к русскому словоупотреблению; в ряду специфических речевых фигур китайской речи эпитет не упоминается в научных и учебно-методических материалах, имеющих хождение как на Тайване, так и в материковом Китае. В тайваньских источниках английский термин *epithet* вообще переводится словом 形容詞 *синжунци*, которое аналогично общему понятию «прилагательное».

2) Сравнение (comparison). В источниках, опубликованных по обеим сторонам Тайваньского пролива, именуется терминами 比喻 *биюй* или 譬喻 *пьюй*. Однако существенное отличие от русского словоупотребления состоит в том, что на Тайване эти термины служат собирательным наименованием для группы тропов, которые в российском понимании относятся как к художественным сравнениям, так и к метафорам. Характерно в этой связи, что термин *биюй* нередко используется для обозначения образной речи вообще. Так, например, фраза «Это слово употреблено в *переносном* смысле» (англ.: «This word is used in a *figurative* sense») переводится:

「該字是在比喻的意義上使用的 (гай цзы ши цзай биюй дэ исы шан шиюн дэ)。」

---

<sup>6</sup> В скобках дано английское обозначение данной языковой категории.

3) Метафора (metaphor). Не имеет единого обозначения, и в разных источниках может фигурировать под наименованиями 暗愈 *аньюй*, 隱喻 *иньюй*, 借喻 *цзэюй* и др. При этом, как уже говорилось, принципиальное различие с российской терминологией состоит в отличном критерии классификации. Для русского человека сравнение и метафора суть разные, хотя и родственные, тропы, которые существуют наряду с иными образными средствами лексики (метонимией, гиперболой, эпитетом и т.д.); для китайца и то, и другое относится к общему родовому понятию *биюй* (или *пиюй*), причем подтипы категории *биюй* находятся не в бинарной оппозиции друг к другу, как в случае с русскими терминами «сравнение» и «метафора» (соответственно: прямое сравнение – скрытое сравнение), а представляют собой длинный ряд понятий, отличающихся между собой по тому, насколько эксплицитно выражено сравнение.

В тайваньских научно-методических разработках упоминаются следующие виды «сравнений»:

а) 詳喻 *сяньюй*, или «развернутое сравнение».

人生如萍，在水上亂流。

Жизнь человеческая, что ряска, колышется на воде.

Признаком тропа данного вида считается одновременное наличие «сравниваемого понятия» (喻衣 *юйи*; в данном случае – «ряска», или 萍), «сравниваемого понятия» (喻體 *юйти*; здесь – «жизнь человеческая», 人生), «термина сравнения» (喻詞 *юйцы*: «что», 如), а также «смыслового пояснения сравнения» (喻旨 *юйчжи*: «колышется на воде», 在水上亂流).

б) 明喻 *миньюй*, или «прямое сравнение»<sup>7</sup>.

雨洗後的草原更加清新碧綠，像塊巨大的藍寶石。

Дождем омытая степь еще ярче расцвела чистым бирюзовым цветом,

---

<sup>7</sup> Иногда в дополнение к «прямому сравнению» выделяется также категория «непосредственного сравнения» 直喻 *чжиюй*.

подобно гигантскому сапфиру.

В данном виде сравнения присутствует сравнивающее понятие («Дождем омытая степь»; 雨洗後的草原), сравниваемое понятие («гигантский сапфир»; 塊巨大的藍寶石) и термин сравнения («подобно»; 像), но опущено смысловое пояснение.

в) 隱喻 *иньюй*, или «скрытое сравнение».

她是夜明珠，  
暗夜裡，  
放射燦爛的光芒。  
Она – лучистый жемчуг,  
Что в ночи  
Блестящее сиянье испускает.

В сравнении-*иньюй* имеются понятия сравнивающее («лучистый жемчуг, что в ночи блестящее сиянье испускает»; 夜明珠，暗夜裡，放射燦爛的光芒) и сравниваемое («она»; 她), но термин сравнения заменен глаголом-связкой («являться»; 是).

г) 略喻 *люэюй*, или «опущенное сравнение».

君子之德風，小人之德草，草上之風必偃。  
Достоинства благородного мужа [точно]<sup>8</sup> ветер, достоинства простого люда [точно] трава; трава непременно склонится туда, куда подует ветер.

В этом сравнении-*люэюй* наличествуют понятия как сравнивающие («ветер», 風; «трава», 草), так и сравниваемые («достоинства благородного мужа», 君子之德; «достоинства простого люда», 小人之德), однако термин сравнения («точно») опущен.

---

<sup>8</sup> Квадратные скобки означают мою инъективу.

д) 借喻 *цзеюй*, или «замещенное сравнение».

撒了滿天的珍珠和一個又圓又白的玉盤。

На небосводе – россыпь жемчугов и отливающее белизной округлое нефритовое блюдо.

В приведенном сравнении-*цзеюй* равно отсутствуют термин сравнения и сравниваемые понятия; сохранены лишь понятия сравнивающие («россыпь жемчугов», 珍珠; «отливающее белизной округлое нефритовое блюдо», 又圓又白的玉盤).

В научной литературе материкового Китая используются и иные типологические ряды, например: 明喻 *минъюй* – 暗喻 *анъюй* – 借喻 *цзеюй* – 引喻 *инъюй* – 較喻 *цзяюй* – 博喻 *боюй*. При этом понятие 暗喻 *анъюй* в общем соответствует тайваньской категории 隱喻 *инъюй*, а термины 引喻 *инъюй*, 較喻 *цзяюй* и 博喻 *боюй* различаются между собой и с понятиями вышеприведенной тайваньской классификации по иным признакам<sup>9</sup>.

4) Метонимия (metonymy). В китайязычной научной литературе именуется разными терминами (借代 *цзедай*, 換喻 *хуанъюй*, 轉喻 *чжуанъюй*), однако в целом толкуется аналогично русскому понятию метонимии:

何以解憂？唯有杜康。

Что развеет на сердце печаль? Единый лишь Дукан.

В данном случае метонимией является слово «Дукан» (杜康). Его непосредственное значение – имя человека, который изобрел известное вино, однако в указанной фразе им обозначено вино как таковое.

5) Синекдоха (synecdoche). В изданных на Тайване англо-китайских словарях, а также в русско-китайских словарях, выпущенных в материковом Китае, переводится как 提喻法 *тиюйфа*, однако в перечнях образных средств, присущих китайскому языку, под этим наименованием не фигурирует, выступая

---

<sup>9</sup> 劉蘭英主編·《語法與修辭》·頁335-340。



как проявление метонимии-цзедай:

孤帆遠影碧山盡，唯見長江天際流。

Одинокий парус исчез вдали, истончась на фоне лазоревой горы, И  
взору не осталось ничего – вод Чанцзян безбрежие одно.

Синекдоха: слово «парус» (帆), употребленное в значении «лодка под парусом».

б) Антономазия (antonomasia). Не имеет терминологического обозначения, однако присутствует в китайязычных научно-методических текстах под рубрикой метонимии-цзедай. Словоупотребление аналогично русскому:

慈烏復慈烏，鳥中之曾參。

Сама послушность – воронята, Цзэн Сэни вы среди пернатых.

Антономазией здесь является слово «Цзэн Сэнь» (曾參, исторический персонаж, ассоциируемый в китайской традиции с сыновней добродетелью).

7) Гипербола (hyperbole), литота (litotes). В китайязычных источниках именуется общими терминами 夸飾 *куаши* или 夸张 *куачжан*. Гипербола при этом терминологически выделяется словом 放大夸张 *фанда куачжан*, а литота – словом 缩小夸张 *сосяо куачжан*. Понимание обеих категорий аналогично русскому словоупотреблению.

千呼萬喚始出來，猶抱琵琶半遮面。

Призывов тысячи и выкриков без счета едва хватило, чтобы вызвать  
деву, да и то – явилась, держа в руках пипа<sup>10</sup>, которым личико в  
смущении прикрыла.

Гипербола: «Призывов тысячи и выкриков бесчисленных» (千呼萬喚).

8) Аллегория (allegory). В некоторых словарях переводится как 寓喻 *юйюй*.

---

<sup>10</sup> Пипа: традиционный китайский музыкальный инструмент.

Хотя под этим названием в типологиях китайской образной лексики в качестве специального термина не упоминается, может быть отождествлена с категорией, которая обозначена в некоторых тайваньских классификациях словом 象徵 *сянчжэнь* (букв.: «символ», «эмблема»)<sup>11</sup>. Примером аллегории-*сянчжэнь* могут служить слова известной на Тайване детской песни:

梅花梅花滿天下，  
越冷它越開花。  
梅花堅忍象徵我們  
巍巍的大中華。

Слива, о слива, тобою украсился свет.

Холод тебя не страшит – лишь пышнее твой цвет.

Стойкость твоя и краса поговоркою стали,

Символа лучше Китаю найдется едва ли!

9) Олицетворение (personification). Имеет точное китайское терминологическое соответствие: 擬人 *нижэнь* (варианты обозначения: 擬人法 *нижэньфа* или 擬人化 *нижэньхуа*). Данное понятие выделяется как разновидность более общей категории 比擬 *бини*, или 轉化 *чжуаньхуа* (букв.: «фигура превращения»). Помимо олицетворения в собственном смысле, выделяется также противоположное ему понятие 擬物 *ниу*, или 物性化 *усинхуа* («фигура опредмечивания человека»)<sup>12</sup>. Пример олицетворения:

莊子與惠子游於濠梁之上。莊子曰：「儻魚出游從容，是魚樂也。」  
惠子曰：「子非魚，安知魚樂也？」莊子曰：「子非我，安知我不知魚  
樂也」？

Чжуан-цзы и Хуэй-цзы прогуливались на мосту над рекой Хао.

---

<sup>11</sup> Напр.: 蔡宗陽編著·《文法與修辭》·頁14-17。

<sup>12</sup> В некоторых источниках в качестве еще одного подвида превращения-*нижэнь* упоминается «фигура преображения» (形象化 *синсянхуа*), толкуемая как «уподобление абстрактной личности, события или предмета конкретному понятию». См., напр.: 蔡宗陽編著·《文法與修辭》(下)·頁19-20。

Чжуан-цзы сказал: «Взгляните: вот рыбки вольготно сплывают и резвятся в воде – в этом их радость». Хуэй-цзы сказал: «Вы же не рыба, откуда вам знать ее радость?» Чжуан-цзы сказал: «Вы же не я, откуда вам знать, введома ли мне радость рыбок?»

10) Перифраза (periphrasis). В словарях переводится как 迂喻法 *юйюйфа*, 迂迴說法 *юйюйшофа*, 轉彎抹角的說法 *чжуаньвань моцзяо дэ шофа*; в классификациях китайской образной лексики отсутствует.

Наконец, следует сказать и о самом обобщающем термине «троп» (trope). В различных русско-китайских и англо-китайских словарях он переводится как 轉義 *чжуаны*, 轉喻 *чжуаньюй*, 比喻 *биюй* или 隱喻 *иньюй*, т.е. по существу не отделяется терминологически от слов, служащих обозначением «сравнения» и «метафоры»; в китайязычной научной литературе в значении, аналогичном русскому словоупотреблению, хождения не имеет.

Подведем промежуточные итоги. Полные или почти полные аналогии в китайском научном аппарате обнаруживают понятия гиперболы, литоты, олицетворения, метонимии (синекдоха и автономазия терминологически не выделены, но присутствуют в составе метонимии); имеют в нем частичные соответствия категории «сравнение», «метафора», «аллегория»; отсутствуют в китайском научном обороте термины «эпитет», «перифраза».

#### *Образные средства русской речи: проблема перевода*

Упомянутые виды тропов не равнозначны в том, что касается их места в конкретном учебно-методическом процессе. Эпитет, художественное сравнение, метафора; в меньшей степени – метонимия и олицетворение – вот, пожалуй, диапазон образных средств русского языка, с которыми придется непосредственно сталкиваться тайваньским студентам-старшекурсникам и аспирантам на занятиях по русскому языку и литературе.

Проблемы, которые возникнут у них в этой связи, можно разделить на две группы. Первая относится к техническим вопросам перевода.

Известно, что лексика, сопряженная с явлением полисемии, вызывает повышенную трудность при переводе на иностранный язык. Каламбуры, как правило, вообще не подлежат буквальному переводу<sup>13</sup>, а что касается метафор, то они в некоторых случаях могут быть переведены дословно, а в других – нет. В качестве примера метафор, сохраняющих значение в непосредственном переводе, можно привести следующие выражения:

свет разума – 智慧之光 *чжихуй чжи гуан*;  
железная воля – 鋼鐵意志 *ганте ичжи*;  
сумерки жизни – 生命中的黃昏 *шэнмин чжун дэ хуанхунь*  
странничество души – 靈魂飄泊 *пябо дэ линхунь*  
звезда пленительного счастья – 迷人的幸福之星 *мижэнь дэ синфу чжи син*.

Но большей частью метафоры русского языка прямому переводу на китайский не поддаются и требуют определенной словесной трансформации. В одних случаях таковой является превращение метафоры в сравнение, в других – замена метафорического слова обычным, что ведет к потере образной природы художественного высказывания:

Высоко над семьей гор,  
Казбек, твой царственный шатер  
Сияет вечными лучами.  
卡茲別克山啊，你聳立在群山之上，  
你那帳篷似的巍峨的峰巔  
閃耀著永遠不滅的光芒。

В использованном китайском переводе метафора *твой царственный шатер* преобразована в сравнение: «твоя величественная вершина, подобная шатру» (你那帳篷似的巍峨的峰巔 *ни на чжанпэн сы дэ вэйэ дэ фэн дянь*). Что же до

---

<sup>13</sup> О проблемах усвоения русского юмора в китайязычной среде см.: 劉華夏·《「幽思沉默」：俄羅斯笑話文化與俄語教學》·第四屆兩岸外語教學研討會論文集·淡江大學外國語文學院·淡水·頁371-381。

метафорического образа *семья гор*, то он передан нейтральным словом «группа гор» (群山 *цюньшань*), передан вынужденно, поскольку китайское слово «семья» (家 *цзя*) не предполагает возможности использования в этом контексте. Очевидно, что при переводе и разборе этого текста от преподавателя потребуются соответствующий разъяснительный комментарий.

Проблемы восприятия могут возникнуть даже при переводе на китайский отдельных художественных сравнений:

Тучки небесные, вечные странники!  
 Степью лазурною, цепью жемчужною  
 Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники,  
 С милого севера в сторону южную.  
 天上的行雲，永不停留的飄泊者！  
 你們像珍珠串飛馳在碧空之上，  
 仿佛和我一樣是被放逐的流囚，  
 從可愛的北國匆匆發配到南疆。

Во второй строке процитированного стихотворного отрывка через запятую следуют два внешне схожих речевых конструкта: «степью лазурною», «цепью жемчужною». Между тем первое словосочетание является метафорой, тогда как второе представляет собой сравнение, выраженное формой существительного в творительном падеже. Тайваньскому студенту, привычно ориентированному прежде всего на заучивание и идентификацию формальных грамматических признаков русской речи, потребуются определенные усилия для восприятия разницы между этими двумя тропами.

Замечу, что троп *цепью жемчужною* в переводе преобразован в форму, соответствующую китайской речевой фигуре «прямого сравнения» (明喻 *миньюй*): «вы летите, подобные жемчужной цепи...» (你們像珍珠串飛馳 *нимэнь сян чжэньчжучуань фэйчи*); тогда как слова *степь лазурная* превращены в поэтически-нейтральное «лазурное небо» (碧空), лишенное метафорической подоплеки. В то же время метафора *вечные странники* (永不停留的飄泊者 *юн бу тинлю дэ пябочжэ*) переведена дословно и, таким образом, сохранена без

видимой потери выразительности. То же можно сказать и о художественном сравнении *мчитесь вы, будто как я же, изгнанники*, которое выражено посредством китайского «прямого сравнения».

### *Образные средства русской речи: проблема понимания*

Конечно, трудности перевода не есть нечто специфически присущее русско-китайской межкультурной коммуникации. Схожие технические осложнения возникают и при передаче русского поэтического текста лингвистическими средствами любого иного языка, равно как и при переводе произведений китайской литературы на русский и другие языки. Гораздо более существенны проблемы, связанные с глубинным несоответствием самых механизмов образного восприятия мира и воспроизведения символической реальности. В задачи настоящего доклада не входит исчерпывающая характеристика этой теоретической проблематики, однако некоторыми предварительными наблюдениями на этот счет стоит поделиться.

Язык есть основание национального менталитета – тезис, кажется, не требующий доказательств. Мы мыслим посредством своего языка и, можно сказать, мыслим – «в языке». В этой ситуации кажущиеся грамматические частности в действительности могут являться отражением невидимых глазу культурно-символических конфигураций, определяющих самый тип и образ нашего мышления.

Вернемся к лермонтовскому примеру с «цепью жемчужною, степью лазурною». На первый взгляд, все упирается в частную проблему двух сошедшихся вдруг слов в творительном падеже, которые требуют иной артикуляции при передаче средствами китайского языка. Однако ситуация как бы случайного грамматического неразличения двух тропов одновременно высвечивает более общее межкультурное несоответствие. Дело в том, что в отличие от русской речи, где отношения между сравнением и метафорой в определенном смысле могут быть описаны как дуальные, в китайском языке мы сталкиваемся с постепенностью перехода от одного к другому, где нет места для

четкой оппозиции в соответствии с критерием явленности/сокрытости смысла. В этой связи тайваньскому студенту действительно непросто уяснить, в чем принципиальная разница между метафорой *степь* и сравнением *цель*, для него оба они суть «сравнение» в широком смысле.

Точно так же, кстати говоря, для русского человека не вполне очевидна необходимость отдельного типологического выделения китайского «опущенного сравнения» (略喻 *люэюй*). Нормы русской речи не предусматривают возможности использования в предикативной функции имени существительного без грамматической связки, поэтому речевая фигура из приведенного мной классического высказывания Конфуция о достоинствах благородного мужа и простого люда не воспринимается как самостоятельный вид сравнения.

Китайский язык по сути своей насыщен образной символикой. Символична сама идеографическая письменность, в которой каждый знак не только выступает как концентрированное выражение смысла, но и является очевидным графическим образом, в отличие от фонетического письма. Здесь любое слово как будто раскрывается веером коннотаций, которые равно-ценны и равно открыты мысли. Напротив, в русском и других европейских языках знаки письма скорее представляют собой оболочку, отчужденную от своего семантического содержания. Они непременно что-то должны в себе – и собою – «потаить». Именно на откровении этих сокрытых словесных «недр» построена античная поэтика, к которой восходят не только терминология, но и образ художественного мышления европейских народов. Говоря коротко, во главе ее угла дихотомия явленного, которое предстает одновременно мнимым и преходящим, – и сокрытого, которое приравнивается существу, истинному и вечному.

Этим объясняется различная значимость концепта переносного смысла в русской и китайской выразительных языковых системах. В любой русской образной конструкции наличие фигурального значения – основа основ, без него невозможно существование художественной речи. В Китае понятие «троп» (т.е. образное слово, употребленное в переносном смысле) вообще не выделено в качестве самостоятельной категории, а речевые фигуры, соответствующие разновидностям русских тропов, составляют лишь часть литературного

арсенала. В китайском понимании писательское мастерство коренится не только в умении оперировать образной лексикой, оно описывается более расплывчатым понятием «выразительной живости изложения» (生動表達能力 *шэндун бяода нэнли*). В свою очередь, русскому человеку непривычно видеть рядом со сравнением и метонимией такие «изобразительно-выразительные средства речи», как риторический вопрос или контраст, которые представляются формально-стилистическими приемами, не говоря уже об экзотических для российского глаза категориях китайской поэтики, отсутствующих в словаре отечественного филолога. А, скажем, прием цитирования, фундаментальный в китайской художественной традиции, вообще не воспринимался у нас до недавних пор как средство создания образности – таковым он стал лишь в литературе постмодернизма.

Следует остановиться в этой связи на проблеме терминологической невыраженности в Китае понятия «эпитет». Наивно полагать, что китайская классическая литература и вообще язык бедны образными определениями. Человеку несведущему достаточно указать хотя бы на строку танского поэта Ли Бо, приведенную мной выше в связи с описанием синекдохи в китайской поэтической речи. «Одинокий парус» Ли Бо может показаться буквальным созвучием ставшему хрестоматийным образу русской классической поэзии. Дело, таким образом, не в нехватке образного словесного материала, а, скорее, в прямо противоположном. В традиционной поэтике Китая в силу упомянутой образной насыщенности китайского языка трудно провести грань между «обычным» и «высоко художественным»: самое непритязательное на вид слово может на деле оказаться исполнено смысловой выразительности. Но в силу сходных же причин носитель китайского менталитета часто оказывается не в состоянии отличить в русском художественном тексте эпитет от обычного необразного определения.

Выявление эпитетов облегчено, когда они несут в себе сильную эмоционально-субъективную окраску: *чудное* мгновенье, *царственный* шатер, звезда *пленительного* счастья. По меньшей мере часть тайваньских студентов будет в состоянии ощутить присутствие «необычного образного прилагательного» во фразе:



Мы ждем с волнением упования

Минуты вольности *святой*...

Однако, обратившись с тем же заданием к последующим строкам, –

... Как ждет любовник *молодой*

Минуты верного свиданья...

– они скорее всего окажутся в затруднительном положении. В их представлении «молодой» – всего лишь обозначение возрастной категории, тогда как в российской любовной поэтике, начиная с Пушкина, это слово расположено в семантическом поле понятий «нетерпеливый», «пылкий», «страстный», вообще – «эротичный» («Блажен, кто смолodu был молод»; «как молодой повеса ждет свиданья...») и т.д.).

С другой стороны, некоторым тайваньским учащимся свойственно расширительное толкование эпитетов. Например, одна студентка, написав в сочинении фразу «Я помню одну чудную снежную ночь в Петербурге», с гордостью говорила потом, что использовала в этом предложении целых два эпитета. Определение «снежный» в ее представлении само по себе не менее выразительно, чем оценочное понятие «чудный», поскольку связалось в памяти с впервые в жизни увиденной картиной кружащихся и падающих на землю снежинок.

Невыраженность категории эпитета делает понятным отсутствие в китайской стилистике разделения метафор на «общеязыковые» и «собственно поэтические». В российской лингвистической науке подобное противопоставление является уже устоявшимся. К примеру, к числу метафор первого типа относят слова «жемчужина поэзии», «поток слез», «звезда сцены» и др., тогда как понятия вроде «река времени», «пламя страсти», «певец свободы и любви» трактуются как «настоящие» художественные метафоры, являющиеся сугубой принадлежностью литературной речи; в дополнение к последним выделяются авторские поэтические метафоры, которые в силу

собственной уникальности вообще не стали общелитературным достоянием. Подобным же образом разграничиваются общеупотребительные и поэтические метонимии<sup>14</sup>.

В китайязычной аудитории такое типологическое разделение будет воспринято как искусственное. Это, разумеется, не означает, что в Китае нет разницы между речью обиходной и художественной; отсутствует – культурная парадигма противопоставления «высокой» поэзии «низкой прозе» жизни. В России и на Западе поэт (художник вообще) внеположен обыденному миру, он залетает в него, подобно пушкинскому Моцарту, на мгновение, «как некий херувим»; в Китае художник-творец приходя в мир, возвращается в него как в свое исконное лоно.

Тайваньцам, воспитанным с детства на классических образцах письменной культуры Китая<sup>15</sup>, едва ли может быть понятна и идея «авторской метафоры». Конечно, у каждого художественного слова и образа есть автор, однако он не воспринимается как исключительный собственник своего творения. Больше того, его созданию предназначено совпасть и слиться с художественной традицией. Китайская литература – это царство раскавыченных цитат. Мысль писателя становится фактом изящной словесности, только отпечатлевшись в последующих текстах многочисленными повторами и созвучиями, причем никому в голову не придет упрекать литературных правопреемников в плагиате.

В заключение приведу еще один пример из собственной преподавательской практики. На семинарском занятии, посвященном пушкинской лирике, я предложил студентам разобрать стихотворение «Элегия»; при этом они могли воспользоваться сборником переводов Пушкина, изданным в материковом Китае. Внимание было уделено как образному строю стиха, так и анализу мироощущения и ценностной системы поэта:

---

<sup>14</sup> Л.И.Рахманова, В.Н.Суздальцева. Современный русский язык. М., изд-во «ЧеРо», 1997, с.47-48, 57-58.

<sup>15</sup> На Тайване древняя и средневековая литература Китая до сих пор является важной и неотъемлемой частью школьного образования; в этом отношении эстетический мир тайваньца гораздо более традиционен, чем гуманитарный кругозор современного китайца, живущего на материке.

Безумных лет угасшее веселье	想起過去荒唐歲月的那種作樂，
Мне тяжело, как смутное похмелье.	我就心情沉重，像醉酒般受折磨。
Но, как вино, – печаль минувших дней	對時日飛逝的傷懷也像酒一樣：
В моей душе чем старе, тем сильней.	時間過得越久，心頭越覺得苦澀。
Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе	我的道路坎坷難行。未來啊，
Грядущего волнуемое море.	滔滔大海只會帶給我悲哀和勞作。
Но не хочу, о други, умирать;	但是，我的朋友啊，我不想離開人世；
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать;	我願意活著，思考和經受苦難；
И ведаю, мне будут наслажденья	我相信，生活不僅是操勞、災難和煩擾，
Меж горестей, забот и треволненья:	總會有賞心悅目的事和我相伴：
Порой опять гармонией упьюсь,	有時我會再次在和諧聲中陶醉，
Над вымыслом слезами обольюсь,	有時會因為捏造，而淚洒胸前，
И может быть – на мой закат печальный	也許，在我悲苦一生的晚年，
Блеснет любовь улыбкою прощальной.	愛情會對我一展離別的笑顏。

Когда обсуждение коснулось поэтического образа «порой опять гармонией упьюсь, над вымыслом слезами обольюсь», присутствующим в аудитории был задан вопрос: могут ли они по контексту определить грубую ошибку, допущенную профессиональным китайским переводчиком при передаче смысла этой фразы? Ответа не прозвучало. Я сформулировал вопрос иначе: «Попробуйте сказать по-русски, какие радости жизни способны примирить лирического героя «Элегии» с земной юдолью?». «Любовь», – уверенно сказали одни; «Гармония?» – поколебавшись, произнесли другие; и только слóва «вымысел» – не назвал никто. Тогда я сам по возможности выразительно, по слогам, прочитал его, повторив: «Ну как, теперь понятно, в чем неточность перевода?». Однако, когда я увидел на лицах одни недоуменные выражения, мне все же пришлось дать собственное разъяснение, которое в итоге превратилось в небольшую лекцию по теории искусства.

Русскому читателю, владеющему китайским языком, ошибка переводчика прямо-таки режет глаз. Слово *вымысел* тот по недоразумению идентифицировал с понятием «ложное измышление», «клевета» (捏造 *нецзао*): 有時會因為捏造，而淚洒胸前 *ю ши хуй иньвэй нецзао эр лэйса сюн цянь* (букв.: «порою из-за злых

наветов я грудь себе слезами омочу»). Но настоящая загвоздка не в ошибочности конкретного словоупотребления, проблема – шире. Дело в том, что в Китае идея художественного творчества не ассоциируется с тем, что русский поэт поименовал «вымыслом». Это в западной традиции художник как новоявленный Творец обращает сущую фантазию в иную, новую реальность (архетип Пигмалиона); в Китае же подлинное творчество понимается как способность отображать на живописном свитке или в строках поэзии «предвечные узоры *дао*», говоря иначе, – возвращаться к предстоящей нам символической реальности жизни. Как сказано Конфуцием: «Я не создаю ничего нового, но лишь повторяю слова древних мудрецов». Стоит ли удивляться, что студенты не различили сразу *иного* высокого значения гениального пушкинского слова?

Затронутая здесь тема соотнесения и взаимной артикуляции разных систем художественного мирозерцания весьма многопланова и еще только ожидает специального исследования. Но вполне очевидно, что упомянутые различия культурного восприятия требуют учета и дальнейшей разработки применительно к практике преподавательской деятельности. Это относится как к подбору конкретного методического материала, так и к выстраиванию учебного процесса в целом.

## *Литература*

### *на русском языке:*

1. Короткова О.Н., Маркова Е.Б. Учимся писать сочинение. Пособие по развитию навыков письменной речи. Тайбэй, изд-во Государственного университета Чжэнчжи, 1997.
2. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. М., изд-во «ЧеРо», 1997.

### *на китайском языке:*

3. 黃慶萱著，《修辭學》，台北：三民書局，民國88年。
4. 蔡宗陽編著，《文法與修辭》（下），台北：三民書局，民國93年。
5. 陳望道著，《修辭學發凡》，台北：文史哲出版社，民國78年。
6. 劉蘭英主編，《語法與修辭》，南寧：廣西教育出版社，2001。
7. 劉華夏，《「幽思沉默」：俄羅斯笑話文化與俄語教學》，第四屆兩岸外語教學研討會論文集，淡江大學外國語文學院，淡水，頁371-381。

# 日本語作文能力向上の方法を探って

## —大学 3 年生を対象に—

Tseng Chiu Kuei/曾秋桂

Tamkang univ. Department of Japanese/淡江大學日文系 教授

### 【摘要】

現在の大學生の中文表現能力明顯地降低。而反觀日文系的課表，大三的課程是經過大一的初級日文、大二的中級日文的洗禮之後，邁向高級日文的階段。這對大三的學生而言，無非是個學習的瓶頸考驗。再此兩方面的交迫當中，要教授中文能力偏低、容易對日文自信心喪失的大三學生，希望提升他們日文寫作能力，是件不容易之事。當然此亦非不可能達成的任務。為完成不可能的任務，本篇論文中，將提出勵行多年的有效增加日文寫作能力的學習方法。

### 【Abstract】

As for the undergraduate in today, the expressive ability of the mother tongue is bad. If seeing on the other hand from the whole curriculum of Japanese subject, the step which tries to extend to advanced Japanese from beginner's class Japanese of 1 grader via intermediate level Japanese of the second year student has the class of 3 graders. That is, the university 3 grader approaches learning mountains. It is possible to say that 3 graders are the difficult time of the learning. Because it is easy for 3 graders to lose confidence, to improve expressive ability on the Japanese sentence isn't easy. Therefore, this paper proposes the effective way of learning writing.

### 【關鍵字】

語言表現能力、大三學生、學習瓶頸、寫作

### 【Key words】

The expressive ability, university 3 grader, the mountain, writing

## 1. はじめに

今、大学の教養課程の中に、「中国語の表現能力」という科目が設けられている。これを見ると、現代の大学生は母国語の表現能力も劣ってきていることが分かる。こうした現状においては、外国語である日本語をただ2年間学習した程度の3年生に対して、まともな日本語の表現能力を要求することは、到底無理な相談であろう。それに、母国語の表現力とも関係しているが、外国人にとって日本語の文章表現力を身に付けることは、確かに容易な技ではない<sup>1</sup>。まして学習方法を工夫しないと、いくら書いても、同じようなセンテンスを繰り返し、同じような文章のパターンになりかねない<sup>2</sup>。努力した割に、努力しただけの成果が目に見えるほど、はっきりとしないことに無力を感じる学生が数多くいるため、「日文習作」の科目は学生が恐れる科目の一つとなる宿命から逃れられないとも言える。これは台湾での日本語教育が直面する大きな課題の一つに違いない。しかし、日本語学科3年生の作文授業、「日文習作（二）」を長年担当してきた論者は、これは決して宿命的で、解決がつかない問題ではないと確信している。

一方、日本語学科のカリキュラム全体から見れば、3年生の授業は、1年生の初級日本語、2年生の中級日本語を経て、上級日本語に至ろうとする段階にあり、いわば学習上の峠に差しかかっている難関だと言えよう。そのためか、3年生の日本語学習の意欲はあまり高くなく、息切れした状態で自信喪失に陥りやすい時期である。それに加えて、今まで鵜呑みにして暗記で切り抜けてきた日本語を作文や会話で実際に使い始めて日本語力の欠陥が目についたり、思ったことが表現できなかつたりして、日本語学習に大きな障壁が生じるのも当然のことであろう。

このように、自信喪失になりがちな3年生を対象に、努力してもあまり成果が見られない日本語文章上の表現能力をアップさせることは、とりわけ難しい。勿論、日本語学習

---

<sup>1</sup> そうした外国語学習と母国語表現能力との関係については、矢高美智子は「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」(『日本語教育』121号 P 76-85 日本語教育学会2004年4月)の調査報告でその打開策を試みた。また生田裕子は、「ブラジル人中学生の「書く力」の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から—」(『日本語教育』128号 P 70-79 日本語教育学会2006年1月)で研究成果を発表した。

<sup>2</sup> この点については、門脇薫は、「初級における作文指導—談話展開を考慮した作文教材の試み—」(『日本語教育』102号 P 50-59 日本語教育学会1990年10月)で研究成果を発表した。

既習の語彙や文型を使う短文を羅列しているだけで、全体としてまとまりがなく論旨のわかりにくいもの多く見られると指摘して、「談話展開」を意識するという点から、解決策を考えた。

者における作文指導法について、今までいろいろな方向から、様々な形で行なわれてきて、一定した研究成果が挙げられている。例えば、母国語と第2外国語学習との相互関連<sup>3</sup>、学習者の内省活動<sup>4</sup>、産出作文の自己訂正<sup>5</sup>、日本語母語話者が書いた作文との比較、分析を通して見た、中国語母語話者が書いた日本語作文の構造の相違<sup>6</sup>、日本語母語話者との作文交換活動を通して見た留学生の個人心理過程<sup>7</sup>、弁証法的作文過程への指導<sup>8</sup>、作文における接続詞の扱い<sup>9</sup>などである。いずれも、大変示唆に富んでいる論説である。一方、こうした理論的探究と同時に、『日本語教育 126』では、特集として「日本語教育の実践報告—現場での知見を共有する—」が生まれ、11本の論文・報告が掲載されている<sup>10</sup>。改めて、実践報告、実践研究の大切さが日本語教育界でも認識し直されてきたと言える。そこで、一つの実践報告として、ここ3年間試みてきた、淡江大学の3年生を対象にした『日文習作(二)』の授業での効果のある教授ポイントを提示したいと思う。

## 2.「日文習作(二)」授業の概要及び実況

具体的に学習方法に触れる前に、まず、淡江大学で行っている「日文習作(二)」の授業概要を紹介する。

---

<sup>3</sup> 同注1

<sup>4</sup> 川村千繪「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践—学習者の内省活動に関するケーススタディー—」(『日本語教育』105号 P 126-135 日本語教育学会2005年4月)

<sup>5</sup> 石橋玲子「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正—」(『日本語教育』106号 P 56-65 日本語教育学会2000年7月)

<sup>6</sup> 浅井美恵子「日本語作文における文の構造の分析—日本語母国語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較—」(『日本語教育』115号 P 51-60 日本語教育学会2002年10月)

<sup>7</sup> 得丸智子「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」(『日本語教育』106号 P 47-55 日本語教育学会2000年7月)

<sup>8</sup> 西條美紀「弁証法的作文過程のための作文指導」(『日本語教育』105号 P 91-100 日本語教育学会2000年4月)

<sup>9</sup> 安藤淑子「上級レベルの作文指導における接続詞の扱いについて—文系論文に用いられる接続詞語彙調査を通して—」(『日本語教育』115号 P 81-89 日本語教育学会2002年10月)

<sup>10</sup>『日本語教育』126号 日本語教育学会2005年7月



淡江大学の規定では、「日文習作(二)」授業の1クラスは、最大限32名の学生に限定している。1学期には、中間テストと期末テストを除いて16週間、週に2時間、講義する時間がある。1学期に、授業を担当する教師は、受講した学生に作文を6回提出するように課することが求められている。市販の多くの作文用教科書<sup>11</sup>は、それぞれの設けた目的に合致し、大変参考になるが、ここでは、教室活動の現場で、学生によく見られる問題点を説明するのに好都合という個人的好みによって、表現テーマによる段落間の関係、文章の全体の構成を明示し、練習コーナーも設けてある宇田出版社『表現テーマ別にほんご作文の方法』(第3書房より著作権を取得)<sup>12</sup>を教科書として使用してきた。

次に、話を現在担当している授業の実況に移したい。「日文習作(二)」を担当した当初は、単語、文型・言い回し、作例を中心に講義を行う一方、1学期に宿題として作文を6回提出してもらうことにした。しかし、何年間か、こういった形式を繰り返したのち、学生の日本語表現能力の向上に役立つ限界に気づいた。というのは、担当教師として一生懸命に、提出された作文を添削したにもかかわらず、学生が添削された箇所を再び整理しなかったせいか、添削されたものから得たものが少なく、その進展を次回の宿題に反映させることなく、相変わらず母国語に影響されて、中国語らしい表現が目立ったり、注意された間違いを繰り返したりしたからである。このように、日本語表現力の向上において言えば、教師の努力も学生の労力も、それほど効果的ではないと言わざるを得ない。こういった状況に目を向けると、僅かしか身に付いていない単語、文型・言い回しを使って、作文せよと学生に課した教師側も反省すべきだと思うようになった。それで、学生に作文を課する前に、日本人が書いた日本語の文章を沢山読むように勧めたり、日本語の文章を部分的ではなく、全体的に眺める姿勢を取るように注意したり、日本人が書いた文章のよい所を

---

<sup>11</sup> 台湾で目にする作文用教科書には以下のようなものがある。学習者の日本語レベルに応じて、倉八順子は『日本語の表現技術一読解と作文一初級後半』、『日本語の表現技術一読解と作文一中級』(羽田野洋子との共著)、『日本語の表現技術一読解と作文一上級』(古今書店)のシリーズを出している。単語、文型・言い回し、作例を中心に、日本の専門教育出版の著作権を取得して鴻儒堂は『日本語作文Ⅰ』、『日本語作文Ⅱ』を台湾で出版した。大新書局は教科書『みんなの日本語初級Ⅰ・初級Ⅱ』に準拠して作った、初、中級用の『やさしい作文』をスリーエーネットワークから著作権を取得して出版した。また、文法の復習を兼ねた『日本語作文教室Ⅰ』、『日本語作文教室Ⅱ』が、吉田妙子によって出されている。大新書局は中級レベル以上の学習者を対象に、論文作成を目指した『作文學日語』をアカデミック・ジャパンニーズ研究会から著作権を取得して出版した。

<sup>12</sup> 2005年に品切れで、再版の見込は不明である。日本では、改訂版が出ている。

真似したりする、という教授方針に変えたのである。宿題として作文を提出することを後に回し、作文を出すかわりに、週に1回、読んだ日本語の文章を抜き出して紙に写した上、抜き出した文章に出た漢字に振り仮名を付けるように学生に指示を出した。すると、出された学生の宿題では、今まで鵜呑みにした基本的な日本語の読み方に関する間違いが意外に多かった。それを見ると、今まで教師の努力も学生の労力も、あまり効果的ではなかった理由が何となく分かったような気がする。

それ故、ここ3年間、授業方針を調整して、教科書『表現テーマ別にほんご作文の方法』を授業中に講義する一方、各週、それに相応しい宿題を出すことにした。上学期、下学期の授業予定を示すと、次のようになる。

#### (上学期)

- 1 週目★ 「自己紹介」を題とした作文を課する。各学生の状況を知る上、都合がよく、同時に各学生の日本語の表現力を把握出来るからである。
- 10 週目まで 読んだ日本語の文章から、20ほどのセンテンスを抜き出し、漢字の部分に振り仮名を付けて出すように課する。その後、出された宿題を一々チェックする。
- 11 週目★ 教科書の手紙文の学習に合わせて、「10年後先生への手紙」を題とした、身近な内容の作文を課する。想像力を十分に発揮し、意欲的に作文に臨むことを主眼としたのである。
- 12 週目 年中行事に合わせて、「年賀状」の書き方を学習した後、現物の「年賀状」の作成に取り組んでもらう。そして、それに切手を貼り、自宅まで郵送するように課する。
- 16 週目 読んだ日本語の文章から、20ほどのセンテンスを抜き出し、漢まで字の部分に振り仮名を付けて出すように課する。その後、出された宿題を一々チェックする。

#### (下学期)

- 1 週目 「冬休みの出来事」を題とした作文を課する。各学生の休み中の状況を知る上、都合がよく、同時に各学生の日本語の表現力を把握出来るからである。
- 3 週目 読んだ日本語の文章から、20ほどのセンテンスを抜き出し、漢字の部分に振り仮名を付けて出すように課する。その後、出された宿題を一々チェック

- する。
- 6 週目★ 「葡萄」<sup>13</sup>と題した文章に見られる文章構成と日本語的表現の特色を説明する。それに似た題目を自由に決め、似た書き方で書くように課する。出来たものを以って、クラス全員で校外の作文コンクールに意欲的に参加することを目指している。
- 12 週目 読んだ日本語の文章から、20 ほどのセンテンスを抜き出し、漢まで字の部分に振り仮名を付けて出すように課する。その後、出された宿題を一々チェックする。
- 13 週目 「テレビ」と「インターネット」といったような比較文を課する。4 年生の論文作成に先立って、論文らしく文章の練習をさせることを旨とする。
- 16 週目 読んだ日本語の文章から、20 ほどのセンテンスを抜き出し、漢字の部分に振り仮名を付けて出すように課する。その後、出された宿題を一々チェックする。

上のカリキュラムを通して見られる、3 年生の日本語学習上の問題への検討は、次の項目に譲りたい。ここでは、カリキュラムに「★」をつけた三箇所を取り上げて、説明を付け加える。

まず、初対面の時、「自己紹介」を題とした作文を次週に課した。各学生のプロフィールや各学生の日本語の表現力を把握することを目的にしている。そして、3 年生とはいえ、1 回目の作文に根本的な日本語の問題や文章の書き方の間違いがよく見られる。そういった点に力を入れて講義をする。

それから、読んだ日本語文章から抜き出した手作業の練習を経た 10 週間後、「10 年後先生への手紙」といった、学生の意欲を引き起こすような、ごく身近な話題を作文に書いてもらった。想像力を十分に発揮し、熱心に書いた出来具合を見れば、8 割の学生が 1 回目出した作文と比べて、日本語の文章表現力がより活発的で、自由になった。その後、また読んだ日本語文章から抜き出した手作業の練習を繰り返させた。その間、中間テストのために、1 回休みにした。1 回の練習が抜けただけでも、自主的に読書をし習慣的に練

---

<sup>13</sup> 筆者は例年、卒業するまで日本語能力を向上させるために、「勉強会」の名で集まった大学4年生を対象に指導している。「葡萄」という文章は、学生が「勉強会」で取り上げて発表したものである。残念ながら、発表者はその出典を明記していない。起承転結がはっきりとした文章である点で評価する。と共に余韻のあるような書き出しと終わり方も賞賛に値する。当文章を参考資料として本論文の最後に付けて加える。

習を続けた学生もいれば、もとのように日本語が下手になった学生もいる。読書の習慣を身に付けさせることの大切さが改めて感じられる。

そして、読んだ日本語文章から抜き出した手作業を主に練習しているうち、下学期では上級日本語レベルの学生に無理なく読める「葡萄」<sup>14</sup>と題した文章について、起承転結の文章構成、日本人の好みに合う、身近な出来事を淡々と余韻のあるように語るというテクニクを強調して説明を聞かせる。すると、学生でありながら、身近な出来事を淡々と余韻のあるように作文を書いた学生もいて、その出来具合に感銘を受けたことが度々あった。そして、それを以ってクラスの全員で、校外の作文コンクールに参加したところ、毎年、1回目の選抜に合格した学生が4、5名ぐらい、最終的に入賞した学生もいた。入賞したことを基準に学生の日本語の文章表現力のレベルが高いと言うつもりは毛頭ない。ただ、目安として、それを使ったわけである。というのは、入賞できたかどうかは、主催者が設けた審査の基準と大きく関わっていることは周知の通りである。入賞するかどうかはともかく、学生に日本語の作文を書く意欲が生じ、それに対する恐怖から逃れることができたのは、「日文習作(二)」を設けた主旨に叶ったものであり、注目すべきである。

### 3. 学生の受容度

上述したことは、あくまでも教師の立場で感じたことだけである。より客観的に「日文習作(二)」の持つべき教室活動を論ずるには、受講した学生側に視点を変える必要がある。まず、考えられるのは、上のカリキュラムに即して、行ってきた「日文習作(二)」を学生側がどのように受けて止めたかということである。それを突き止めるために、授業を受講した学生を対象にアンケートを取ることは、よい方法であるが、成績に響くのではないかと慎重に考えている学生の本音を聞き出すのは、なかなか難しいと予測できる。それで、受講生に対するアンケート調査を止めて、そのかわり、毎学期、淡江大学が受講生に対して行う、コンピューター処理の教学評定<sup>15</sup>を利用することにした。言うまでもなく、この教学評定の客観性

<sup>14</sup> 注13に同じ。この文章は、4年生の学生が見つけて、同級生の前で発表したものであり。内容としては、上級日本語のレベルに位置づけてもよからう。

<sup>15</sup> この教学評定(中国語でいうと、「教学評鑑」になる。)は、中間テスト後の一定期間内、学校の全受講生を対象に行ったものであり、学生は各自、コンピューター室に行って、学校のホームページに入って無記名で記入する形で調査しているものである。授業を担当する教師は、次の学年度が始まる前に、前学期に担当した科目に対

は、確かに議論する余裕がまだまだあるが、学生がどのように授業の内容、方式を受け入れているかを知る上で、一つの指標として参考に見ることも可能であろう。しかも、1 学年度だけではなく、連続的に評定結果を参照に取り上げれば、一定した傾向を見出すことはさぞ難しくはなからう。

以下、93 年度に至るまでの 3 年間(2002.9-2005.6)で、担当した「日文習作(二)」に対する学生側の教学評定の結果を以下に示す。

	敬業精神	授課方法	教学内容	学習効果
9 1 学年度上	4.74	4.48	4.61	4.55
下	4.82	4.68	4.76	4.73
9 2 学年度上	4.95	4.71	4.95	4.79
下	4.96	4.80	4.87	4.83
9 3 学年度上	4.89	4.67	4.78	4.62
下	4.85	4.56	4.79	4.61

本学校は教学評定(教学評鑑)を、「敬業精神」、「授課方法」、「教学内容」、「学習効果」の4項目に分けて、それぞれの評定尺度を「5」と定めていて、評定結果を出している。上に掲載した結果を見ると、「日文習作(二)」で試みた講義の形式によって得た学習効果がほぼ 4.5 以上に達しており、半分以上の受講生は講義の形式を受け入れ、積極的に取り組んでくれていることが分かる。要するに、こういった形式で試みた「日文習作(二)」は、完璧に成功したところまで至っていないにしても、比較的を受講生に受け入れられる有効な学習方法だと言っても過言ではなからう。

#### 4.3 年生の作文によく見られる問題点と対策

さて、「日文習作(二)」を受講した学生に出してもらった宿題には、次のような問題点がよく見られる。それを以下に羅列し、順にその対策を検討する。

##### 1. 漢字の読み方に対する注意不足

---

する学生の教学評定の結果をもらうことになっている。以前は、教室で助手が直接、学生に調査票を書かせていたが、学校では、成績に影響するのではないかと思う学生に、心理的負担をかけることを出来るだけ避ける方向で、現在、コンピューターで調査を行っている。

まずは、漢字の読みに関してである。作文と言うと、いきなり文や文章から入るという視点も必要だが、今までの経験では、予想以上に、漢字の読み方で引き起こしている問題は大きい。以下は、作文の漢字に付けた学生の振り仮名から明らかになった問題点である。まず、以下のように、同じ漢字でも何通りかの読み方があることに気づけなかった学生が多くいるようである。

事例1 ①「上」と「下」との組み合わせ(矢印は対比の意味を表す)

うえ した じょう げ うわ した のぼ くだ  
上←→下、上←→下、上着←→下着、上り線←→下り線、

あが さが じょう げ かみ しも じょう げ  
値上り←→値下り、上品←→下品、上座←→下座、上座←→下座

## ②「一」の読み

いち ひと  
一段落←→一休み

## ③「無」の読み

ぶ じ むかんしん  
無事←→無関心

## ④「者」の読み

わかもの しゅさいしゃ  
若者←→主催者

## ⑤「作」の読み

さくぶん さぎょう  
作文←→作業

## ⑥「悪」の読み

ぜんあく あっか ぞうお わるくち  
善悪、悪化、憎悪、悪口

## ⑦特殊な場合

さんぶ さんぶ おお だい おお だい  
産婦人科←→産婦、大泥棒←→百科大事典、大地震←→大地震

以上のように、同じ漢字の読み方でも、何通りの読みがあることは、珍しくない。それを目で見て暗記するだけでは、複雑な漢字の読みを追いつかない。従って、それを目で見て



人<sup>づ</sup>付<sup>あ</sup>き<sup>げん</sup>合<sup>か</sup>い、夫<sup>が</sup>婦<sup>が</sup>喧<sup>ぐ</sup>嘩<sup>ら</sup>、商<sup>が</sup>店<sup>が</sup>街<sup>い</sup>、住<sup>が</sup>宅<sup>が</sup>街<sup>い</sup>、一<sup>ぐ</sup>人<sup>ら</sup>暮<sup>じ</sup>ら<sup>たく</sup>し、帰<sup>じ</sup>り<sup>たく</sup>支<sup>たく</sup>度<sup>たく</sup>、  
一<sup>ず</sup>人<sup>ず</sup>住<sup>ず</sup>まい

一般的に言えば、上に挙げた言葉は、複合名詞として理解され、第1の名詞の後に  
来る第2の名詞の最初の平仮名を濁ることが規則とされている。しかし、その例外の場合

もある。例えば、「魚<sup>つ</sup>釣<sup>き</sup>り」、「見<sup>き</sup>聞<sup>き</sup>き」、「泣<sup>つ</sup>き<sup>つ</sup>面<sup>ら</sup>」のように、濁っていない場合もある。「悪

口<sup>くち</sup>」「悪<sup>ぐち</sup>口<sup>ぐち</sup>」のように、どちらも言える場合もある。例外には、注意すべきであろう。

## ②その都度に変わる漢字の読み方

①の複合名詞に挙げた読み方は、第1の名詞の後に来る第2の名詞の最初の平仮

名を濁ることが規則とされる。しかし、「悪<sup>くち</sup>口<sup>ぐち</sup>」と「悪<sup>だく</sup>巧<sup>く</sup>みに」、「泣<sup>つ</sup>き<sup>つ</sup>面<sup>ら</sup>」と「吠<sup>づ</sup>え<sup>ら</sup>面<sup>ら</sup>」、「大

国<sup>こく</sup>」と「中<sup>こく</sup>国<sup>こく</sup>」といったように、濁らない場合と濁っている場合の2通りがあることは確かである。

その間に規則性のようなものを見出すのは、現段階では難しい。他日、多くの用例を集めて、専門的に整理した成果の発表を期待したい。

## ③「～所」の読み方(しょ・じょ)

両方の読みで読むと、意味上、大した変わりはない「所」がある。例えば、「研究所」、「営業所」、「出張所」、「診療所」のような用例である。

上に挙げた例を見ても分かるように、「濁音」の使い分け上、規則性が見出せないのが、現状である。こういった「濁音」の学習は、漢字の読みの場合と同じように、それを目で見て暗記するだけでなく、しっかりと口から声を出して、耳で覚えることを実践すれば、日本語の基礎づくりに大変役立つ。

## IV. 類義語



今までの日本語学習に臨む時に、大抵、母国語を頼りにして勉強してきた学生は、3年生の段階に入ると、類似した言葉、いわば「類義語」に出会う機会が増える。

事例 4 ①「はず」、「べき」 應該

②「きっと」、「必ず」、「ぜひ」 一定

特に、母国語ばかりを頼りにしてきた学生ほど、この難関を乗り越える大変さが知られよう。というのは、今まで日本語学習上で、活用されてきた母国語は、「類義語」を理解する上で、かえって邪魔になってしまうからである。

日本語のセンテンスを例として合わせて見ると、上の言葉の間に生じた違いに気づくであろう。だが、母国語の訳を頼りにして理解しようとする、その違いの判断に苦しむであろう。同様に、日中辞典には、こういった違いに関する説明は、今のところ、まだ詳しくない。「類義語」辞典や文型や言い回しを解説した文法解説を購入する必要性がここで生じてくるわけである。

もう一つ注意せねばならないことがある。それは、3年生になると、今までの、辞典を使う習慣を学習者は意識的に改めなければならないということである。2年生までは、ずっと日中辞典ばかり使ってきたが、「類義語」の意味を判断する場合と同じように、すぐ日中辞典だけを利用すると、母国語の邪魔が日本語学習の進歩を阻止することになる。極端的に言えば、初、中級日本語の学習段階では、母国語を手段として理解することは、薬になる。だが、上級日本語の学習段階では、母国語だけを手段として理解することは、かえって毒になるかもしれない。日本語の進歩に応じて、それに相応しい辞典の利用をしないと、日本語能力が低下してしまう恐れがある。大学生になったのに、まだ赤ちゃん用の粉ミルクを毎日に飲んでいるという状態と言えるかもしれない。日本語が進歩した具合に合わせて、辞典のモデルチェンジも、どうしても必要である。出来れば、日本語で日本語を説明する、いわゆる日日辞典を意欲的に利用した方が今後のためになる。もちろん、最初に日日辞典を調べると、その説明を読むには一苦勞するかもしれないが、日日辞典を使う回数が度重なると、慣れてくるものである。どうしても最初についていけない場合は、必ず、まず日日辞典を調べて、次に日中辞典を調べるという手順で実行すれば、日本語が上達していくに違いない。要するに、3年生の段階では、慎重に選んだ3年生のレベルに合うよい辞書を効率よく利用することを重視するよう、呼びかけたい。

#### V. 段落と段落の間の因果関係に払う注意の不足—「接続詞」の重要さ

台湾学生の会話に耳を傾けると、その飛躍に驚くことが多からう。A の話題から何も予告せずに、いきなり B の話題に飛び移っても、聞き手は一向にそれに構わずに、話し手の話しについて行き、スムーズに会話を続けている。よく考えてみると、自分も含めた台湾人同志が会話を交わす場合は、日本人よりも活発に話題を次から次へと展開させて行く。よく言えば、頭の回転が早い、悪く言えば、ロジカルな展開を少しも持っていない。一方、日本人は、話題を始める際、前置きをよく使うように、相手を混乱させないために、前件と後件との関係をよく「接続詞」で明示している。日本語で文章を書くならば、前件と後件との関係を「接続詞」で明示するという日本人が持つ長所を見習って、前件と後件との関係に注意しながら、作文に臨むべきである。

## VI. 主語

外国人ゆえに、言いたいことを日本語で表現出来たら、もう素晴らしいことだと考える日本人教師は、さほど受講生にうるさく文句をつけないであろう。だが、何でも「～は」で始めた文章を見ると、その幼稚さは火を見るように明かである。「～は」だけでなく、「～が」も必要に応じて取り入れることと、出来るだけ、日本人と同じように、主語を形容する修飾語を長くするように心がけて書けば、日本語の文章の洗練された姿が一層目を引くものとなる。

## VII. 中国語に影響された文章を書く傾向

今まで述べてきた 6 点をよく改善すれば、外国人にしては、日本語の文章表現力が高い方と評価されよう。しかし、次に挙げた点に、さらに少しでも注意を払えば、日本語らしい表現に一步近づくとと思われる。

### ①主語／私の多用

台湾人の学生は、中国語に影響されたせいか、日本語で何かを述べる際に、すぐ動作主を明記してしまう。日本語では、述語によって動作主が誰なのかを判断できるから、一々、動作主に触れることはなからう。だが、文の始まりを何でも「私」で始める学生の「自己紹介」と題した作文を見ると、くどい感じがすると同時に、違和感を感じる文章になる。自分の紹介だということは既に承知の上であるため、「私」の頻出を控えた方が寧ろ利口である。

### ②授与動詞の使用への遠慮

中国語の授与動詞の使用は日本語ほど多くないため、台湾人はたとえ授与動詞の使い分けが出来ても、自主的に作文に書く学生は少ないであろう。日本語の授与動詞の使用を遠慮した学生の作文を見ると、それは、ただ誰かが何かをしたという報告的な文章になってしまう。もし、この動作の結果によって、誰に恩恵や被害をもたらすかということまで配慮すれば、自然な視点のある日本語表現により近づくであろう。

### ③身内の者をほめたたえること

台湾人は、日本人ほど「内」と「外」を意識しながら行動を取っていない。それに、「内」の人をけなして、「外」の人を持ち上げるという日本人の行動パターンへの理解に苦しむ台湾人は、当然、日本人のこういった特質と合致した日本語の文章を書くはずはない。それで、台湾人の日本語の文章や行動を見ると、そこでは「内」の人をほめまくることがよくある。身内の人をほめる作文を読む日本人は、さぞ違和感を感じて戸惑ってしまうであろう。本心でそう思ったから、ついほめ言葉を書くのがなぜ悪いかという台湾人の動機を理解できないこともないが、日本語で作文を書いて、日本語を使いこなしている日本人に評価してもらおう以上、日本人の体質に合わない書き方をしない方が得策であろう。

## 5.おわりに

日本語学科の3年生の学習内容は、1、2年生より一層難しくなることは否定できない。単語、文型、基本的文法を学習の重点とした1、2年生の学習内容とは違い、1、2年生で積み重ねた学習の総決算やその応用や長い日本語の文章の解読などに重点を据えた3年生の学習は、確かに乗り越え難き峠だと言えよう。それで、レベルがいきなり難しくなった日本語学習に追いつかず、無力感を感じたり、自信を喪失したりする3年生が特に「日文習作(二)」の授業で多く見受けられる。それにしても、そんな結果をもたらした理由は完全にはないとは言えない。以下に取り上げた4点の理由を検討しながら、作文の能力を高める、効果のある学習方法を結論として纏めたい。

まずは学習態度を改めることである。

レベルが違う学習内容にもかかわらず、今まで持っている学習姿勢を少しも変えないことが、その自信喪失をもたらす大きな原因の1つだと理解できよう。単語、文型、基本的文法を学習の重点とした1、2年生の学習内容なら、暗記すれば、高い点数が取れるし、試験前に一夜漬けて猛勉強すれば、落とされることはないと思って、やって来た学生がい

るかもしれない。だが、3年生になると、今までの試験対策でカバーできない部分が多くなるため、今までの学習態度で、学習内容に追いつけないのは、当たり前のことであろう。日本語のレベルに応じる学習姿勢を改める必要がある。

次は正しく辞書を使うことである。

単語、文型、基本的文法を学習の重点とした1、2年生の学習内容では、日中辞典だけでも、十分に用に間に合う。しかし、生教材が増えて、外来語、漢字、類義語、慣用語など、様々な日本語の表現の実際に触れる機会が増える3年生の学習内容になると、1年生から使い慣れた日中辞典に収められない部分が多くなり、その1冊だけでは、どうも足りないようである。それで、日本語レベルが高まってくることに応じて、そのレベルに相応しい辞書を使うべきである。例えば、5歳で着ていた服を、今の20歳にも着ようとする、恥をさらすばかりになる。年相応とはよく言われるが、日本語学習でも、レベル相応に適切な辞書と参考書、あるいはインターネットの辞書を使うべきである。

3つ目は、日中辞典だけに頼らないことである。

1年生から使い慣れた、中国語で日本語を説明している日中辞典を主に使用すると、今まで輔佐として役立った母国語が、類義語などの多く見られる3年生の上級日本語レベルの学習内容では、かえって学習内容の理解を遮断するものとなる。いつまでも母国語を通して日本語を理解しようとする姿勢は、作文であれ、会話であれ、コミュニケーションの場面では、決して望ましいものではない。出来れば、必要に応じて、日日辞典を使い慣れた方が得るものが多いと思う。

4つ目は、授業の内容だけを日本語の学習内容と限定しないことである。

栄養分を取らなかつたら、生命の活動を営むことが出来ないという理屈は、誰でも分かるであろう。何かを食べて力にしないと、出るものは勿論ない。それと同様に、沢山の日本人が書いた文章を読んで、それを栄養分として吸収して初めて、自分のエネルギーに使うことができる。沢山の日本語の文章を読まないと、文法上、間違いとは言えないが、不自然な日本語の表現や中国語らしい表現がどうしても目立つのである。こうした問題点を克服するために、日本語の文章をたくさん「目」で読み、「手」でその中から選んだ文型、短文などを写し、それを朗読して「口」でその音声に慣れ、その口に出した音声を「耳」で聞いて覚えるという、ごく基本的な学習法が効果的である。

日本の英語学習では、通訳養成に使われるシャドウイング（翻訳すべき言語音声を

聞いてそのまま口から出すような練習) が取り入れられて、効果を上げているという<sup>16</sup>。こういった基本的学習方法は、今日のような先進的な、インターネット学習時代においては、馬鹿にされ、軽く見過ごされるかもしれない。しかし、言語学習は、口から言語音を出し、手で書記するという身体的な訓練による成果を抜きには考えられない以上、いくら情報化社会のインターネット学習時代とはいえ、人間の持つこうした基本的能力を十分に生さなければ、上辺の情報が氾濫しているだけで、完全に何かを身に付けることは縁遠いと言わざるを得ない。

実際に行った教室活動の結果を踏まえた上で纏めた、以上の 4 つの注意点に注意しながら、細部や環境を工夫して実践すれば、日本語の表現能力が上達するに違いない。

---

本論文於 2006 年 7 月 30 日通過審査。

---

<sup>16</sup> 「シャドウイングについて」酒井邦秀<http://www.seg.co.jp/sss/learning/shadowing.html>

## 参考資料

### 「葡萄」

ジャンボ機の墜落に比べればかなりささやかな事故かもしれないけれど、何年か前に一度台風にあつて中央線の列車の中に一晩とじこめられたことがある。夕方に松本から特急に乗って大月の少し先まで行ったところで、崖崩れのために列車が完全にストップしてしまったのである。

夜が明けると台風は既にも去っていたが、線路の復旧作業はなかなか捗らず、我々は結局その日の午後まで列車の中で時間をつぶすことになった。とはいっても僕はもともとが暇だから一日や二日東京に帰るのが遅れたところでまったく支障はない。列車が停まった小さな町を散歩して葡萄を一袋とフィリップ・K・ディックの文庫本を 3 冊買い、座席に戻って葡萄を食べながらのんびりと読書をした。急ぎの旅をしておられた方には申しわけないと思うけれど、僕なんかにとってはこれはなかなか楽しい体験であった。まとめて本は読めるし、お弁当はもらえるし、特急料金は払い戻してもらえるし、これで文句を言ったらバチがあたりそうな気がする。

普通の状況であれば絶対に降りることのないであろう小さな駅で降りて、そこにある小さな町を何の目的もなくただぶらぶら歩くというのもとても気持ちの良いものだ。名前は忘れてしまったけれど、十五分もあれば端から端まで歩いてしまえそうな所である。郵便局があつて本屋があつて、薬局があつて、消防の分団のようなものがあつて、やたらと運動場の広い小学校があつて、犬が下を向いて歩いている。

台風が通り過ぎてしまった跡の空は抜けるように青く、いたるところにちらばった水たまりに白い雲の姿がくっきりと映っている。葡萄を専門に扱っている問屋のような店の前をとおりかかると、若々しく甘酸っぱい葡萄の香りが漂ってくる。その店で僕は葡萄を一袋買って、フィリップ・K・ディックの小説を読みながらそれを一粒残さず食べてしまったのだ。おかげで僕の持っている「火星のタイム・スリップ」にはいたるところ葡萄のしみがついている。

## 参考文献

1. 浅井美恵子「日本語作文における文の構造の分析－日本語母国語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較－」『日本語教育』115 号日本語教育学会 2002 年 10 月
2. 安藤淑子「上級レベルの作文指導における接続詞の扱いについて－文系論文に用いられる接続詞語彙調査を通して－」『日本語教育』115 号日本語教育学会 2002 年

10月

- 3.生田裕子「ブラジル人中学生の「書く力」の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から—」『日本語教育』128号日本語教育学会 2006年1月
- 4.石橋玲子「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正—」『日本語教育』106号日本語教育学会 2000年7月
- 5.門脇薫「初級における作文指導—談話展開を考慮した作文教材の試み—」『日本語教育』102号日本語教育学会 1990年10月
- 6.川村千繪「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践—学習者の内省活動に関するケーススタディー—」『日本語教育』105号日本語教育学会 2005年4月
- 7.西條美紀「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105号日本語教育学会 2000年4月
- 8.得丸智子「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」(『日本語教育』106号日本語教育学会 2000年7月)
- 9.矢高美智子「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』121号日本語教育学会 2004年4月

**【日本語要旨】**

現代の大学生は母国語の表現能力も劣ってきている。その一方で、日本語学科のカリキュラム全体から見れば、3年生の授業は、1年生の初級日本語、2年生の中級日本語を経て、上級日本語に至ろうとする段階にある。大学3年生は、いわば学習上の峠に取りかかっている難関だと言えよう。自信喪失になりがちな3年生を対象に、日本語文章上の表現能力をアップさせることは、容易な技ではない。そこで、ここ何年間か試みた効果のある作文に関する学習方法を一つ提案したい。

**【キーワード】**

表現能力、大学3年生、学習の峠、作文



# メディア利用による 日本語会話授業の探究

—情報とメディアのリテラシー教育の視点から—

OCHIAI Yuji/落合由治

Tamkang univ. Department of Japanese/淡江大學日文系 副教授

## 【摘要】

根據日本國立國語研究所的調查報告顯示，台灣的學生在上日文會話課上，偏愛活的教材，希望能直接接觸日本人或日本事物。而教師的立場方面，台灣籍的老師比較喜愛學生不喜歡的教科類，而日本籍老師也不太愛用學生偏愛活的教材。此般學生與教師對教材喜好的差距，可謂今後日語教育學界的大課題。正視此課題，於是本論文先以數據說明學生對活教材以及網路的興趣，繼之，吸收在日本的資訊以及運用資訊媒體的能力，還有最新開發的部落格，運用於日文授課上，提升學生的會話日文能力以及開口說日文的意願。

## 【Abstract】

Japanese teaching materials which the student uses according to Japan' National Language Research Institute and the teaching materials to hope for in the future are so-called " the crude teaching materials ".The student is strongly in the tendency to hope for the direct contact with the Japanese. The Formosan teacher has an interest too much in the teaching materials which the student doesn't hope for. The Japanese teacher isn't having an interest in the crude teaching materials which the student hopes for. Such a mismatch may become the big problem for the Japanese-language education world in Taiwan. This paper introduces the interest to a student's concern and the Internet to crude teaching materials from data first. Next, this paper takes in the "information education" from a viewpoint of media literacy. Finally, this paper proposed the idea which utilizes BLOG which has newly appeared by lesson.

## 【關鍵字】

日本語教育、活教材、資訊、運用媒體的能力、部落格。

## 1. はじめに

台湾での日本語教育の先駆者の一人である蔡茂豊氏は、台湾での日本語教育現場の現状について、2004年11月の台湾日本語教育学会主催「日語教育與日本文化研究国際學術研討会」でのスピーチで述べている<sup>1</sup>。これに拠れば、1997年から、台湾の日本語教育は第三段階に突入し、一般教育での日本語文学系、応用日語系、技術職業教育での応用日語系に、大学での第二外国語としての日本語という教育体系が整った。しかし、蔡氏は、この1997年以降について現場での混乱を指摘している。

実務指向の応用日本語学科が出現し、思いがけなく、学界では研究指向と実務指向との区別がはっきりせず、どのように歩調を合わせるか面食らったのである。

(中略)

筆者の判断では第三段階における台湾の日本語教育は、一部は第二段階で足踏し、学問領域としての『日本語教育』のあり方を模索中で、これからと言ったところである。そして、それを除く大部分は第一段階にいて、逆戻りの状態にいるのである(蔡茂豊 2004:29)。

蔡氏は、それぞれの機関で、どのような「日本語教育」を行うのかを模索する第一段階への逆行という問題を提起している。現在、台湾では日本語教育の内容について、大きな見直しが迫られていると言える。

一方、日本独立行政法人国立国語研究所『2004年度台湾日語教育之學習環境與學習方式調査統計結果報告書』<sup>2</sup>によると、学習者の学習環境にも注目すべき特徴が見られる。まず、なるべく生の日本や日本語に接しようとする強い希望が存在し、日本語を使う機会も教室内で学ぶ日本語からより広く生活の中で接触する日本語へと場が拡大している。特に、テレビ番組、歌、インターネットなどメディアを通しての日本語や日本的社会・文化などへの接触が多くなっている。ここから、各種メディアを通して学生がどの

---

<sup>1</sup>蔡茂豊氏による台湾の日本語教育に関する現在の状況は、蔡茂豊(2003)に詳細にまとめられている。詳細については、「第一章第六節日本語教育の多岐期(1996～)」を参照。

<sup>2</sup>独立行政法人・国立国語研究所(2005)を参照。高等教育での調査は学習者2075名と教授者133名に2003年12月から2004年2月にかけて実施された。学習に関わる環境を詳しく聞いており、調査時期が新しく、調査数も多くて現在の台湾の高等教育での日本語学習の実態を見る上で、適した資料といえる。なお、調査結果概要は調査を担当した藤井彰二(2005)で、また、金田智子主任研究員により2005年12月の台湾日本語学会研討会で発表された。

ように日本語と日本社会・文化への理解を進めているかが、大学や教授者の側から見えにくくなっている状況が伺われる。こうした学習者の動向は、台湾の高等教育で今後日本語教育内容の再検討を行うとき、大きな課題となる可能性が考えられる。

そこで、本論文では、対象を高等教育に限り、まず『2004 年度台湾日語教育之學習環境與學習方式調查統計結果報告書』から浮かぶ学生の学習動向を紹介する。次に、日本語学習者と情報とメディアとの関係について、日本で行なわれているコンピュータや各種メディアに関するリテラシー教育<sup>3</sup>の視点から紹介し、台湾での活用を探る。最後に、そうした情報とメディアに関するリテラシー教育の視点から、最近新しく登場してきたブログとインターネットラジオを日本語会話授業で活用するアイデアを提案する。

## 2. 日本語学習者の学習行動の傾向とその課題

最初に、台湾の高等教育での日本語学習者の学習での関心と動きを最近の調査データから捉える。国立国語研究所（2005）は、以下のような、注目すべき調査結果を出している。なお、以下に示すグラフ 1-1、1-2、1-3、2-1、2-2 は、国立国語研究所（2005）のデータをもとにして、傾向が見やすいように、高等教育の部分だけを取りだして数値を5%の刻みでの概数に直し、論者自身が作成した。また、原文の項目名は中国語なので、引用にあたって、論者が日本語に直したものである。

### 2.1 高い「日本」自体の情報への関心

まず、特徴的なのは学習者の学習動機である。調査では、日本語の学習動機として、第1位から第5位まで順に「日本語に興味があるから」、「日本のものが好きだから」、「学校に日本語があるから」、「日本に関心があるから」、「就職に有利だから」が上がっている（国立国語研究所 2005：26）。動機のうち四つは、「日本語」への関心の高さと同時に「日本のもの」や「日本」そのものへの関心の高さが窺われる理由である。つまり、現在では、「就職に有利だから」という実利志向を越えて、「日本のもの」や「日本」そのものへの関心の高さから日本語が学習されていると考えられる。

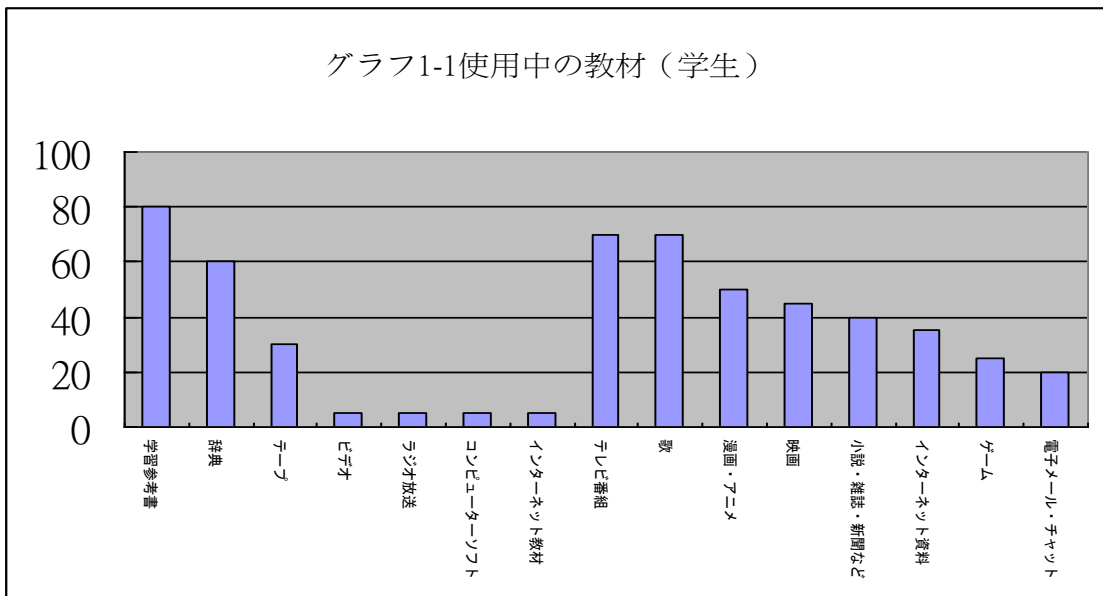
---

<sup>3</sup> リテラシーとは、もともと読み書き能力をあらわしていたが、現在では、コミュニケーション能力全般を指すこととなり、コミュニケーションにかかわる特定の分野における処理能力を指すようになっていく。

## 2.2 強い「生教材」「生の日本語」志向

この「日本のもの」「日本」そのものへの関心の高さに相応しているのは、学習者が「現在学習に使用している日本語関係の教材・素材（グラフ1-1）」である<sup>4</sup>。調査によると、学習用教材（参考書 80%、辞典 60%、テープ類 30%、ビデオ類・ラジオ放送・コンピュータソフト・インターネット教材各 5%）に対して、生教材（日本語テレビ番組・歌 70%、日本語の漫画・アニメ 50%、日本語の映画 45%、日本語の小説・雑誌・新聞 40%、インターネット資料 35%、日本語のゲーム 25%、電子メール・チャット 20%）が挙げられている。この結果を見れば、学習用教材より、かなりの割合で、さまざまな生教材が好んで利用されていると言え、学習者には、自主的に生の日本語に触れる機会を増やし、また、それに触れたいという希望が、かなり高いと思われる。

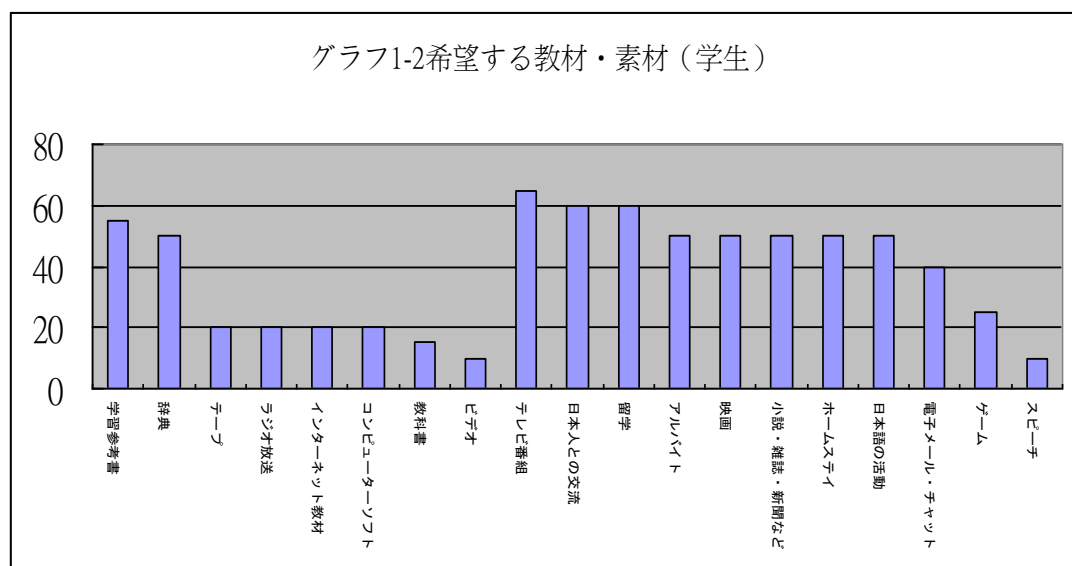
さらに、学習者が「今後充実させて欲しい教材・素材（グラフ1-2）」を見



ても、確かに学習用教材では、参考書 55%、辞典 50%などへの要望は高いが、学習用テープ類、ビデオ類、ラジオ放送、コンピュータソフト、インターネット教材、教科書や、設定が人工的な日本語スピーチは、いずれも 5~20%で、学習用教材や学習用に設定された素材への需要は、必ずしも高いとは言えない。

<sup>4</sup> 国立国語研究所（2005）50-53Pの資料を参照。

一方、それと対照的に、自然に近い日本語に触れることができる日本語テレビ番組 63%、日本人との交流・留学 60%、日本語の映画、小説・新聞・雑誌、日本人家庭へのホームステイ、日本語を使うアルバイト各 50%は、いずれも過半数以上になっている。また、日本人とのやり取り・電子メール 40%を合わせて考えれば、学習者の希望が高い素材は、いわゆる「生きた日本語」に触れる機会であり、「生の日本（語）」に接触することを重視する傾向が学習者の間に極めて強くあることが分かる。



### 2.3 拡大し多様化する「生の日本（語）」への接触

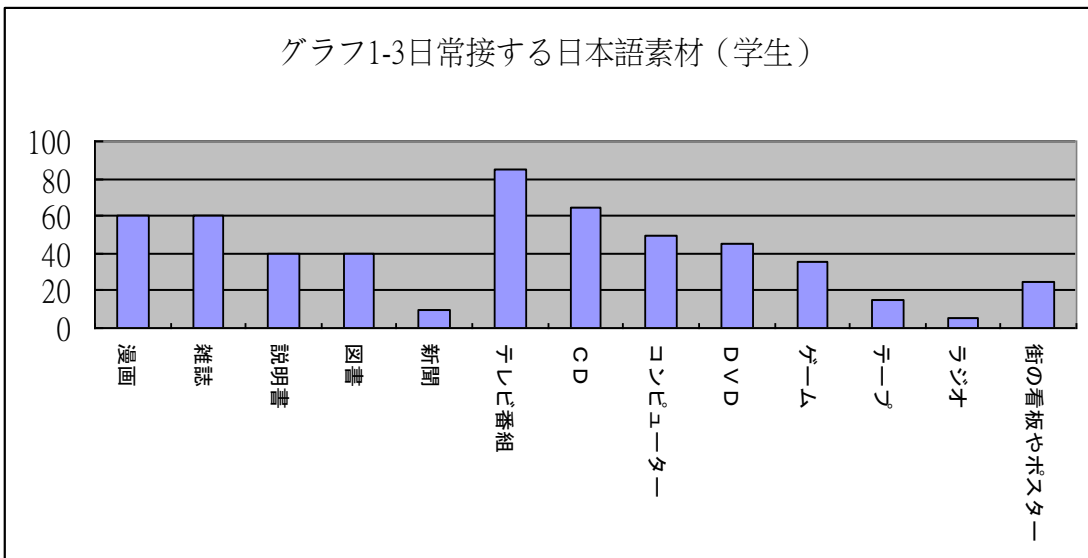
以上の傾向を「生の日本（語）」への関心の高さと呼ぶとすれば、それと相応しているのが、学習者の「生の日本（語）」への接触の拡大と多様化である。

まず、日本でのコミュニケーションの拡大は、授業以外で日本語でコミュニケーションしたことがある学習者は 45.3%（国立国語研究所 2005：30）と約半数あり、もっともよく話す相手は日本語の先生 33.6%、同級生 27.9%に続いて知り合い 14.5%となっている。日常的に最も関わる相手である同級生とのコミュニケーションは除き、そのコミュニケーション方法を見ると、日本語の先生では面談がほぼ 100%であるのに対して、学校外の知り合いでは、インターネットのチャットが 40%、メールが 40%、電話と手紙が 20%ずつで、面談は 60%となっている（国立国語研究所 2005：31-32）。以上から、台湾の現在の学習者は、学校外の知り合いとも直接、話す機会があり、同時に、電話、チャット、メー

ルなどのメディアを利用したコミュニケーションが、そうした知り合いの場合には、多くなっていることが窺われる。学習者の直接的な日本語コミュニケーションの機会が多様化しており、同時に、その中に各種情報通信メディアが入り込んできていることに注目する必要がある。

また、「生の日本（語）」への接触が多様化している傾向は、学習者が接する日本語に関係したものととの接触で顕著になっている。学習者が学校外で日本語に関係したものと接触する割合は 93.6%（国立国語研究所 2005：37）で日常化している。授業以外に接している日本語に関係したものの中で、学生達が日本語と日本に関する情報源としているのは、「日常接する日本語素材（グラフ1-3）」<sup>5</sup>から分かるように、従来の印刷メディア（漫画と雑誌 60%、説明書・パッケージと図書 40%、新聞 10%）に対して、情報・通信メディア（テレビ番組 85%、CD65%、コンピュータ 50%、DVD45%、ゲーム 35%、録音テープ 15%、ラジオ 5%）に加えて、街での情報（街の看板やポスターなど 25%）となっている。

グラフ1-3 日常接する日本語素材（学生）



以上のような学習者が日本語や日本の情報源としているメディアについて、注目すべき点は、三つある。

第一は、分野の多様化である。大学で今まで重視してきた従来の印刷メディア（図書、雑誌、新聞）に対して、漫画や説明書・パッケージという、今までサブカルチャー扱され

<sup>5</sup> 国立国語研究所（2005）38Pの表3-12から作製。

たり実用的すぎて視野に入らなかつた情報源が大きな比率を占めていることと、台湾での日本製品や日本文化受容によると思われる街の看板やポスター25%という比率の高さも、今までそれほど注目されていなかった現象と言える。第二は、メディアの交替である。マルチメディアと言われてきた分野でも、データから見ると、かつては各国の大衆文化を象徴する20世紀のメディアと言われた映画は、すでに学習者の視野からほぼ消えて時代の役割を終えているように見える。また、録音テープやラジオなど音声だけのメディアも情報源としての比率はかなり低下している。その一方で、コンピュータにも連動した映像メディア（テレビ番組、DVD、ゲーム）と情報通信メディア（コンピュータ）が主流になり、情報通信技術の時代的变化に学習者が大きく影響されている様子が窺える。第三に、情報の質の多様化である。従来の印刷メディア（図書、雑誌、新聞）が事実を知る上では一定の仕方でコントロールされた情報源である<sup>6</sup>のに対して、漫画、テレビ番組・ゲーム・インターネット、説明書・パッケージの情報、街の看板やポスターは、事実を知るよりも娯楽を中心とするサブカルチャー的信息または極めて営業的な情報であり、情報の質、情報の信頼性という点では、まさに玉石混淆である。そして、社会で一定の権威性を持った情報と考えられる印刷メディアの図書が40%、新聞が10%しか利用されていない一方で、テレビ番組85%、漫画60%、インターネット50%など、こうした質も正確さも混沌とした情報源の利用率は倍以上になっており、情報とメディアのリテラシーの点で、情報の信頼度、正確さ、意図などを読み取る場合、以前より、かなり混沌とした状態の中で、学習者が日本語に接するようになってきているといえる。

## 2.4 高まるインターネット利用率

そうした点で注目されるのは、学習者のインターネット利用である。

日本語学習者に限った資料ではないが、台湾の大学生の学習や生活行動について調査した台湾の教育部発表の「大學生學習及生活意向調査報告」が公開され、大学生の生活実態が明らかになった。

最近、台湾で学生が学習のためにインターネットを利用する時間は、以下のグラフ1-4のように、学部による違いはあるが、60～80%が毎日1～4時間となっている。つまり、学生の約70%がインターネットを利用しない日はないという状態で、生活に欠かせない一

---

<sup>6</sup> 新聞などのメディアの性格は、メディアリテラシーの概念の中で提起され、その内容が送り手に高度に管理されたものであることは周知のことになっている。詳しくは本論文の4で述べる。

部になっていると考えられる。

グラフ 1-4 大学生が学業でインターネットを使用する時間<sup>7</sup>



## 2.5 台湾の日本語学習者の学習傾向と課題

以上、見てきた日本語学習者の学習傾向と課題をまとめると以下のようになる。

- (1) 学習者の学習動機は、「生の日本（語）」に触れたいという希望が高く、そうした動機から、「生の日本（語）」に触れる機会が人やものあるいはメディアとの接触を通して日常化してきている。
- (2) 「生の日本（語）」に触れる機会としては、人の接触の面でも、学校外の知り合いとインターネットなどのメディアを利用してコミュニケーションする機会が増えている。また、ものや情報源の面でも、テレビ番組、CD、コンピュータ、DVDなどコンピュータと連動したマルチメディアとサブカルチャーの漫画などが主流になっている。
- (3) 「生の日本（語）」に触れたいという動機から、学習用教材でも在来の作られたマルチメディア教材（テープ、コンピュータソフト、ゲーム）や人工的なスピーチではなく、生の接触源（日本人との接触、テレビ番組、メール、アルバイト、ホームステイなど）が重視され、メディアの場合も少しでも実際の接触に近い方法を探ろうとしている。
- (4) 人の面でも、ものや情報源の面でも、いわゆる教育的、教材的でない、質的に様々な接触源（リソース）が多くなり、学習者には、接触源（リソース）の質の善し悪しや信頼性と危険性などを見抜く、いわゆる情報リテラシーあるいはメディアリテラシーの能力が不可欠になっている。

## 3. 教授者側の意識と課題

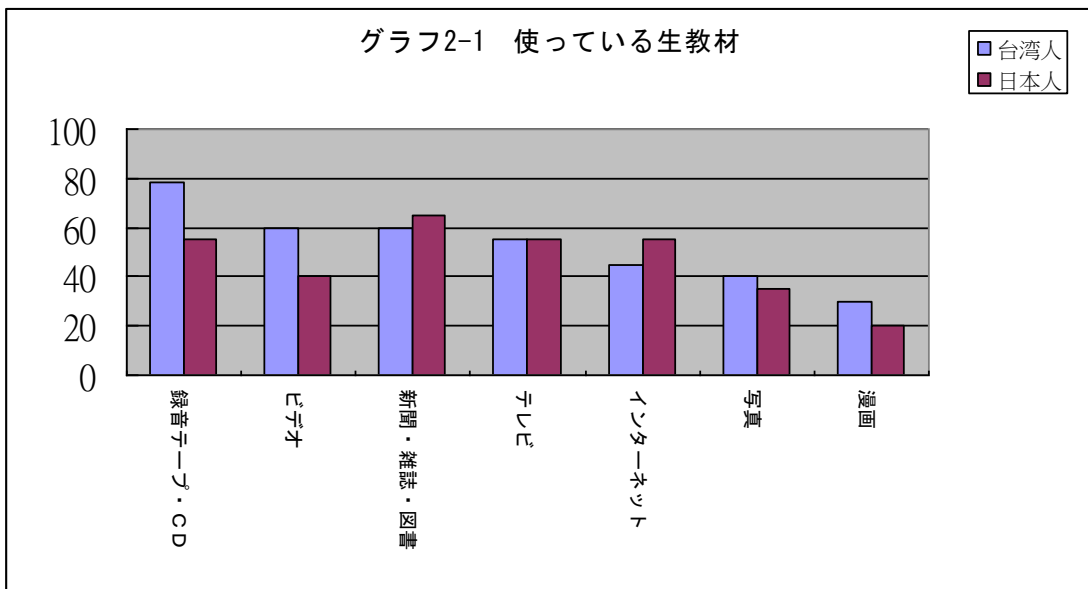
<sup>7</sup> 教育部統計処（2004）『大學生學習及生活意向調查報告』PDF版6Pを参照。



しかし、学習者のこうした要望と変化に対して、高等教育の教授者側の対応はどうか。国立国語研究所（2005）は、以下のような調査結果を出している。

### 3.1 教授者の使っている教材

2 で見た学習者に興味関心の高いメディアに対して、教授者が実際にどんな生教材を使っているかを見る（グラフ 2-1）<sup>8</sup>。台湾人教授者の場合は、高い



順に、録音テープ・CD 78%、ビデオ・新聞・雑誌・図書が 60%、テレビ番組 55%、インターネット 45%、写真 40%、漫画 30%となっているが、日本人教授者では、書籍 67%、新聞・雑誌 63%、テレビ番組・インターネット・録音テープ・CD 55%、ビデオ 40%、写真 35%、漫画 20%となっている。教室では、確かにインターネットや漫画なども取り入れられているが、台湾人、日本人ともに教室では従来の印刷メディア（図書、新聞、雑誌）や写真、録音テープなど従来のメディアが主に使われ、学習者が関心を持っている接触源（リソース）とは、重点がずれている様子が窺える。

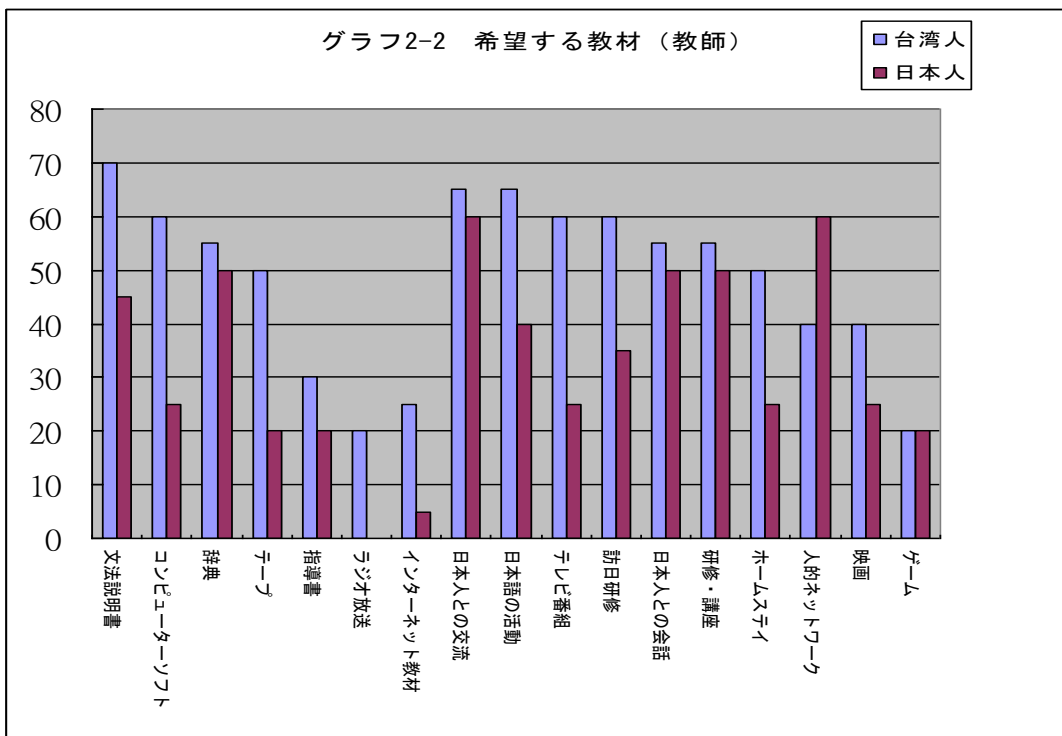
### 3.2 教授者の教材充実の希望

次に、調査の中から、今後の日本語教育での教材充実の方向性を示していると考え

<sup>8</sup> 国立国語研究所（2005）86-88Pの資料を参照。

られる、教授者の「今後充実させて欲しい教材・素材（グラフ 2-2）」を見ると、台湾人教師の場合、学習用教材では、文法説明書 70%、コンピュータソフト 60%、辞典 55%、テープ類 50%、指導書・ラジオ放送・インターネット教材 20～30%などとなっている。一方、生教材では、日本人との交流・日本語に関係した活動 65%、日本語のテレビ番組・訪日研修 60%、日本人との会話・日本語教師養成講座・ホームステイ 50～55%、教師間のネットワーク・映画 40%など、全般に渡って充実を希望するものが多い。

他方、日本人教師では、学習用では辞典 50%、文法説明書 45%、テープ類・コンピュータソフト 20%、指導書 15%、生教材では、日本人との交流・教師の



ネットワーク 60%、日本人との会話・日本語教師養成課程 50%、日本語に関係した活動 40%であるのに対し、ホームステイ・日本語のテレビ番組・映画 20%程度で、学習者あるいは台湾人教授者の要望と食い違っている分野が目立つ。

### 3.3 教授者の問題点

学習者の「生の日本（語）」志向・ニーズへの理解と対応に関して、今回の調査結果から浮かんでくる教授者側の課題をあげるとすれば、二点ある。

### (1) 教材への関心の持ち方のずれや不足

台湾人教師の場合は、生教材に関して興味のあるものが学習者と一致していて、その点では学習者の希望を汲み取っているが、学習用教材では、学習者がそれほど興味を持っていないコンピュータソフトを60%、テープ類を50%と、多くの教師がさらに必要と考えている点で、大きなミスマッチを起こしており、学習者が望む分野や必要な部分への力の方向転換や集中に結果的に失敗しているのではないかと思われる。

他方、日本人教師の場合は、自分が母国と母国語を代表しているという自信があるためか、全体的に教材や素材に充実を必要とするかどうかに対する関心が低い点にまず大きな問題があると言える。さらに、学習用教材の需要について、それほど必要を感じていない点では学習者の希望に添っているが、生教材ではミスマッチが大きく、とくに、ホームステイ、テレビ番組、映画などでは学習者の意向を正しく汲み取っておらず、対応が遅れていると考えられる。以上の資料からは、学習者の求める日本語学習教材・素材の充実の方向と、台湾人教師・日本人教師ともに教授者側の考える充実の方向との間には、かなりの落差がある実態が浮かんでくる。

### (2) 学習者の接する「生の日本（語）」への配慮不足

マルチメディア化への対応が言われながら、実際に使用している生教材では印刷メディアや在来の音声メディアが主で、学習者生活の一部になっているインターネットやそれに関連した情報メディアについて、教授者の側の関心はいまだ高いとは言えず、本来、学習者をリードすべき教授者側が時代の変化に付いていない傾向が見て取れる。また、人の面でも、ものや情報源の面でも、いわゆる教育的、教材的でない、質的に様々な接触源（リソース）が多くなり、学習者が玉石混淆の様々な「生の日本（語）」の接触源（リソース）に接しているにも関わらず、教材の充実の面から見ると、教授者は、自分が管理できる教室内での印刷物での生教材や教材として作られたマルチメディアなどに主に関心が向いていて、学習者が実際に接している接触源（リソース）の質の善し悪しや信頼性と危険性など、いわゆる情報リテラシーあるいはメディアリテラシーに関する配慮が不足しかねない状態が生まれている。

## 3.4 台湾の日本語教育に求められている対応

学習者の学習動向に関心を持つことで、以上のような学習者と教授者の方向性に生じているミスマッチを解消し、今まで以上に、限られた人材と資源を必要なリソースや分野に集中的に投入することがより効率的な学習につながるはずである。学習者が生活の中

で接している「生の日本（語）」の主要な接触源には、学校外の知り合いと日本のものやメディアがあったが、本論では以下、特にメディアの面に限定して、学習者の学習動向に対して台湾の日本語教育に必要な対応を考えてみると、以下の二点が言えるであろう。

第一は、メディアのコンテンツへの注目である。確かに、台湾の日本語教育の授業でのインターネットやマルチメディアの活用はかなり実践され提起されているが、データ整理、インターネットによる資料集めや発信、教師の作った Call 教材などのマルチメディア教材の利用などを中心にあり、いわば情報通信源であるマルチメディアの機械・装置を使っている段階と言える<sup>9</sup>。

しかし、学習者が実際に日常生活で接しているのは、日本のインターネットのコンテンツやチャット・掲示板、テレビ番組や音楽、漫画などであり、台湾の日本語教育の中では、学習者が受け取っているこうした情報内容の質の面ではいまだ検討には至っていないと言えるであろう。例えば、JET、緯来日本、国興で流している日本のテレビ番組は、在来の印刷メディア（図書、雑誌、新聞）に比べれば、お笑いやバラエティーなどサブカルチャーの色彩の濃いものが多かったり、必要以上に誇張されたりして信頼度が低い面があり、おもしろいからと言ってそれをそのまま「事実」として受け取っていいものでもない<sup>10</sup>。また、流れている字幕が誤訳である場合も少なくない<sup>11</sup>。さらに、一定の方法でコントロールされた情報

---

<sup>9</sup> 2005年の情報通信メディアの日本語教育への応用成果として、馮寶珠（2005）「日本語CALL教育の学習効果について」『台湾日本語文學報20』、台湾日語教育学会『日語教育與日本文化研究國際學術會議論文集』の林俊成(2005)「字型認知を用いた漢字学習ソフトウェアの開発」、藤村知子・菅長理恵(2005)「CD-ROM教材『日本事情テキストバンク』の開発について」、東呉大学日文学系『2005年日語教學國際會議論文集』の李漢燮(2005)「コーパスを利用した日本語・日本語教育の研究」、馮秋玉・西郡仁朗・林文賢（2005）「マルチメディア教材による日本語の有声子音・無声子音の知覚学習」、黄愛玲(2005)「自発学習支援への一試案—支援プログラムの開発とその効果を中心に—」、葉淑華(2005)「DLL應用的探討」、林文賢(2005)「e-Learningサイトの構築と運営力の養成についての一考察」、杉村泰(2005)「コーパスを利用した日本語文法教育」などが台湾の主要学会や研究会で発表されている。

<sup>10</sup> 日本では青少年へのテレビの影響を調べる調査も行われてきた。郵政省『青年と放送に関する調査研究会』議事録には各国でのメディア管理が報告されている。

[http://www.soumu.go.jp/joho\\_tsusin/policyreports/japanese/group/youth/youth\\_0.html](http://www.soumu.go.jp/joho_tsusin/policyreports/japanese/group/youth/youth_0.html)

<sup>11</sup> たとえばフジテレビドラマ「鬼嫁日記」を2006年6月に台湾で放映中だが、字幕ではそのまま「鬼嫁」と訳している。日本語では強く怖いお嫁さんという意味なのに、台湾での「鬼嫁」は死んだ人に嫁ぐ冥婚の意味で、まったく違った意味になってしまう。異文化の理解の点で、小さな誤解が積み重なっていく可能性がある。

であるテレビ番組のドキュメンタリーやニュースをそのまま日本の現実と受け取ってしまうと、メディアの意図に操作されたことに気が付かないで、日本の一面的なイメージを増大させてしまうことになる<sup>12</sup>。

第二は、メディアコンテンツの積極的な授業への導入である。異文化コミュニケーションの視点から言えば、放っておけば誤解を生みやすいドラマの会話の訳語や場面は、取り上げて台湾や諸外国の習慣と比較すれば日本文化を理解する鍵になる。お笑い番組での笑いの取り方などからは、日本人の笑いと台湾人の笑いのような比較文化・社会論の観点での考察ができる。テレビ番組のドキュメンタリーやニュース、あるいはインターネットの各種資料などは、NIE（Newspaper in Education）のよい資料で、資料を相対化する視点を養うのに最適な材料になる<sup>13</sup>。

そこで、以下、本論文では、学習者が学校以外でのコミュニケーションの場や「生教材」として情報通信メディアの多様な情報を活用している実態に合わせて、以下の節では、こうした情報・通信メディアの利用法を考えてみたい。次の4. では、メディアのコンテンツへの注目という課題を主に取り上げる。これは、リテラシー教育の一部としてのメディアや異文化のリテラシー教育として位置づけることができるであろう。続く、5. では、新しいメディアコンテンツの積極的な授業への導入を考える。今回は、インターネットメディアの新しい形であるブログとインターネットラジオの受容と利用について考える。

#### 4. 情報やメディアに関するリテラシー教育

以下では、メディアの質に関する教育と言える、情報やメディアに関するリテラシー教育の概要を紹介し、台湾の日本語教育への応用を考える。

##### 4.1 メディアに関するリテラシー教育の分野と内容

すでに、情報やメディアをどう扱い、どのように質を見分けるかという分野で、さまざまな教育が各国で行なわれ、さまざまな呼び方が用いられている。一般的に日本でよく用いら

---

<sup>12</sup> たとえば新聞の教育利用については、Newspaper in Education NIEとして、各国で教育利用の方法が討議されている。日本での事例と注意点は、平石敏隆「NIEで何ができるか」  
<http://osaka.yomiuri.co.jp/nie/tebiki/nd50606a.htm>に詳しい手引きがある。詳しくは4で紹介する。

<sup>13</sup> 各団体・新聞社のNIEはYahooカテゴリ-NIE <http://dir.yahoo.co.jp/Education/Teaching/NIE/>参照。

れる用語の定義を整理すると、以下のようになる。

(1) コンピュータ・リテラシー

インターネットフリー百科事典『Wikipedia』に拠ると、以下のとおりである<sup>14</sup>。

コンピュータ・リテラシーは、コンピュータを操作して、目的とする作業をおこない、必要な情報を得ることができる知識と能力を持っていることである。コンピュータ・リテラシーは、1970年代後半に情報機器としてのコンピュータが普及し始めた当初は、プログラム言語に関する読み書き能力を持つこと、さらにコンピュータについての技術的な専門知識を持っていることを指していた。しかし、情報化社会の急速な進展にともない、そうした専門的な知識を持つことではなく、日常生活のなかでコンピュータを操作して目的を達成する能力をさすようになってきた。

これは、情報通信手段として各種メディアを使いこなせる能力として定義できる。こうした意味でのコンピュータ・リテラシー教育は、現在、普及しつつある分野で、台湾の高等教育や日本語教育でもすでに行なわれ、この分野に関しては、すでにそれほど問題ではない。台湾の日本語教育で、情報とメディアに関するリテラシー教育に関して問題になるのは、以下の部分であろう。

(2) メディア・リテラシー

インターネットフリー百科事典『Wikipedia』に拠ると以下のとおりである<sup>15</sup>。

メディア・リテラシーとは、情報メディアを批判的に読み解いて、必要な情報を引き出し、その真偽を見抜き、活用する能力のこと。「情報を評価・識別する能力」とも言える。メディア・リテラシーで取り扱われるメディアには、公的機関や「マスメディア」（新聞、テレビ番組、ラジオ、映画、音楽、出版業界など、および広告）から、インターネットまでも含まれる。メディアの情報が何を目的にしているかを読み取ることができれば、それに踊らされることなく、その情報を利用することが可能になると考えられる。

1980年代後半からは、メディア・リテラシーを学校教育に取り入れることも少しずつ行われるようになってきた。カナダ・英国およびオーストラリアでは、カリキュラムに取り

---

<sup>14</sup> <http://ja.wikipedia.org/wiki/「コンピュータ・リテラシー」>参照。なお、このサイトでは、多くの参加者がそれぞれの専門知識を持ち寄って討論し、最新の内容を決めており、変化の速い分野では信頼度が高いので、ここでの定義を用いる。

<sup>15</sup> <http://ja.wikipedia.org/wiki/「メディア・リテラシー」>参照。

入れるよう国の政府が指定している。アメリカ合衆国での扱いは、州によって異なる。アメリカ合衆国以外では、メディア・リテラシーが単に「メディア教育」と呼ばれることも多い<sup>16</sup>。

情報の質という価値観に関わる問題だけに立場はさまざまだが、日本では2000年に当時の郵政省が『放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書』を出している<sup>17</sup>。それによれば、メディア・リテラシーの構成要素を、メディアを主体的に読み解く能力、メディアにアクセスし、活用する能力、メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力、特に情報の読み手との相互作用的コミュニケーション能力の3つに整理している。

また、研究では、郵政省の定義した「メディアを主体的に読み解く能力」に関して、鈴木みどりなどの業績が知られている<sup>18</sup>。最近は考え方の違いから分裂してしまったが、その流れを受けた市民活動も、一時はかなり広がり、インターネットでは「授業づくりネットワーク」のメディアリテラシー教育研究会<sup>19</sup>、F C Tメディアリテラシー研究所<sup>20</sup>には、学校教育での実践例や実際のテレビ番組やニュースでの実例が紹介されている。鈴木みどりによれば、メディアはすべて構成されており、「現実」を構成している。それを、視聴者が解釈して意味をつくりだしている。その意味としては、メディアでは商業的意味、ものの考え方（イデオロギー）や価値観、社会的、政治的意味の伝達が行なわれており、それらをメディアは独自の様式、芸術性、技法、きまりで伝えており、クリティカルにメディアを読むことは、創

---

<sup>16</sup> 日本の学校教育や日本語教育現場では、こうした情報利用をコンピュータに限らず行う場合には、情報リテラシーという言い方も行なわれている。この場合には、コンピュータ、ネットワーク、携帯電話などの情報機器を使いこなすコンピュータ・リテラシーと、従来の印刷物のメディア、およびテレビ、ラジオ、映画音楽など視覚聴覚メディアを使いこなす能力（メディア・リテラシー）と言われる。また、「情報を処理する能力」や「情報を発信する能力」をメディア・リテラシーと呼んでいる場合も多い。しかし、これらは情報の質を見分ける意味ではなく、情報源を使いこなす意味での第一の「コンピュータ・リテラシー」と同義と考えたほうがよい。

<sup>17</sup> 総務省『放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書』  
[http://www.soumu.go.jp/joho\\_tsusin/pressrelease/japanese/housou/000831j702.html](http://www.soumu.go.jp/joho_tsusin/pressrelease/japanese/housou/000831j702.html)

<sup>18</sup> 鈴木みどり（2004）『Syudy Guideメディア・リテラシー 入門編（新版）』リベルタ書房などを参照。

<sup>19</sup> <http://media.jugyo.jp/>

<sup>20</sup> <http://www.mlpij.org/>

造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくりだすことへとつながる<sup>21</sup>。

こうしたメディア・リテラシーの研究は、新聞の分野では NIE (Newspapers in Education) として既に各国で行われており、日本で NIE 研究会を組織している平石隆敏は、以下のように、メディアの伝える内容を批判的に捉える必要性を訴えている<sup>22</sup>。

純粋に客観的な報道というものは存在せず、多かれ少なかれ、すべての報道は発信者によって再構成された一つの現実である。どのような出来事に報道する値打ちや意義を見てとるか、そしてその出来事をどのように切り取るか、そこにはつねに発信者の視点や解釈がつきまとっている。

筆者は授業で新聞の見出しについて、次のような例を取りあげた。2003年7月1日からのタバコ値上げに際して、ある企業が喫煙者に意識調査をおこなった結果、「たばこをやめる」12.3%、「本数を減らす」35.8%、「今まで通り吸う」51.8%であった。さてこれを記事にすると、どんな見出しをつけたらよいだろうか。実際の見出し(2003年6月28日)には大きな違いが見られ、朝日新聞は「たばこ値上げ後も、5割『今まで通り吸う』」であったのに対し、共同通信社は「たばこ7月1日から値上げ、半数が『やめる・へらす』」とした。二つは正反対の印象を与えるが、どちらも同じ数字をもとにしている。そこにあるのは、数字を解釈する問題意識の相違なのである。

このことは見出しや記事の内容だけでなく、客観的に思える写真についても同様である。これも福田徹氏が紹介している例だが、2004年3月15日におこなわれたオリンピック落選に関する高橋尚子の記者会見を伝える記事に添えられた各社の写真は微妙に異なっている。毎日新聞は明るい表情の写真、読売新聞は再出発を誓うような表情の写真、産経新聞は目が潤んでいるような写真、朝日新聞は答えに困っているような写真であった。各社は、多数の写真の中から記者会見の様子を伝えるのにもっともふさわしいと判断したものとして、それぞれの写真を選んだのである。

日本では、このようなメディア・リテラシーを学校教育の現場に取り入れる必要性が訴えられて、多くの実践例が出されている。台湾の日本語教育では、生教材としてテレビ番組や新聞などを多く使ってきたが、今後は、その使用においてメディア・リテラシーの視点を生かすことによって、単に日本語学習や社会文化的知識の教材とするばかりではなく、批判

---

<sup>21</sup> <http://www.mlpj.org/km/index.shtml>

<sup>22</sup> <http://osaka.yomiuri.co.jp/nie/tebiki/nd50606b.htm>



的相対的に情報を捉え価値を判断する高等教育にふさわしいこうした内容を日本語学習に自然に取り入れることができる。

### (3) 情報教育

日本の文部科学省が提唱する、情報を扱う能力を高めることによって、学習者が情報社会の中で主体性や創造性を発揮できるようになることを目的とする教育である<sup>23</sup>。文部科学省によれば、情報活用能力には、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の3つの要素がある。

まず、情報活用の実践力とは、「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」の育成であり、課題や目的に合った情報手段（情報メディア、コンピュータ、ネットワーク）の適切な利用、必要な情報の選択、課題解決における主体的な情報活用（収集・表現・創造・発信・交流）情報の表現とコミュニケーションなどが含まれる。

次に、情報の科学的な理解とは、「情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解」の育成で、情報手段の仕組みや特性の理解には、問題解決の手順と結果の評価についての基礎的な理論や方法、人間の知覚、記憶、思考についての特性に関する基礎的な理論と方法、情報を表現する技法に関する基礎的な理論と方法などを修得する。具体的には、情報の表現法、情報処理の方法、統計的見方・考え方やモデル化の方法、シミュレーション手法、人間の認知的特性、身近な情報技術の仕組み、代表的な情報手段の機能や特性などの理解である。

最後に、情報社会に参画する態度としては、「社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度」の育成を目指している。内容は、情報社会についての理解、情報モラル・情報発信の責任についての理解、情報社会に積極的に参加し、よりよい社会にするために貢献しようとする態度を身につける。理解内容としては、情報技術と生活や産業、コンピュータに依存した社会の問題点、情

---

<sup>23</sup> 文部科学省「情報教育の実践と学校の情報化—新「情報教育に関する手引き」—」に拠る。

報モラル・マナー、プライバシー、著作権、コンピュータ犯罪、コンピュータセキュリティ、マスメディアの社会への影響などがある。

日本の文部科学省が行っている、小・中・高校での情報化への対応では、各種の試みが紹介されているが<sup>24</sup>、こうした内容は広範囲にわたっており、その全てを日本語教育単独で扱うのは難しい。しかし、会話や作文などの教室活動の中に、特に各種メディアとコミュニケーション能力に関係した視点を取り入れることは、日本語教育の内容を豊かにすると思われる。たとえば、日本の紹介をする場合、課題や目的に合った情報手段（図書、新聞、インターネット）と情報の選択として、図書、新聞、雑誌、インターネットで内容を比較させたりして、どれを利用するかを選択させるなどして、課題解決における主体的な情報活用と表現を行うなどの活動は可能であろう。

## 5.2 異文化に関する教育の一環として

次に、視点を改めて、学習者が接する「生の日本（語）」の情報源であるメディアに関し、異文化の点から見ることにする。

### （1）異文化コミュニケーションの視点

近年の日本語教育では、異文化コミュニケーションが大切な視点の一つになっている。石井敏・久米昭元（2005）は異文化コミュニケーションについて、以下のように述べている。

異文化コミュニケーションとは、「言語や思考、価値観など文化的背景となる人々の間で行なわれる多様なコミュニケーション現象」のことであり、それらを研究することが異文化コミュニケーション研究である。そのなかには人々の間のコミュニケーションにいかなる文化的要因が関与しているかを吟味すること、また、そのようなコミュニケーションでしなれば起きる誤解や摩擦の要因を解明することなども含まれる（石井敏・久米昭元 2005：2）。

こうした観点から見ると、学習者が日常的に接している日本のメディアなどの情報源は、豊富な異文化コミュニケーション研究の視点を提供している。たとえば、異文化コミュニケーションの中では、「メディア分析」が行なわれてきた。先にあげたメディアに構成された情報を読み解くメディア・リテラシーと関連するが、石井敏・久米昭元（2005：150-158）では、二つの国のメディアで同じニュースがどのように報道されるかを比較する文化比較研究、あ

---

<sup>24</sup> 文部科学省「小・中・高教育・情報化への対応」

る国のメディアで特徴的に用いられることばや映像の特性を調べる単独メディア研究、海外メディアの日本報道の傾向を見出そうとする対日イメージ研究が紹介されている。

こうした論点を生かして、アニメ分析の例として、スーザン・J・ネイピア(2002)、大塚英志(2004)などがすでに出ており、日本語会話や作文の時間に、台湾で流れている日本のアニメ、歌、ドラマなどから読み取れる文化的特徴を読み取って、討論し整理するなどの活動が可能である。おもしろい娯楽の対象であったテレビ番組を、日本語教育の素材として生かしながら異文化コミュニケーションの問題として多面的に捉えることができ、学習者の受け身の「生の日本（語）」との接触を、能動的主体的な場に変えることができるであろう。

## (2) 異文化リテラシーの視点

J.V.ネウストプニー(2002)は、言語を社会文化行動の鏡と捉えて、異文化コミュニケーション教育を、社会文化行動のインターアクション教育と定義し、文法能力、文法外コミュニケーション、社会文化行動の三つのプロセスを区別する必要を説いた。そして、こうした社会文化行動のインターアクション能力を身につけるために、日本語教育の場では、学習者と日本の社会文化行動との共通点を見出す、日本社会の中のバリエーションを目立たせる、日本人論や日本文化のステレオタイプに反対する、日本を美化する傾向を否定するなどの注意点をあげている (J.V.ネウストプニー2002: 10-11)。

また、西口光一(2005)は、学習行動をこうした社会文化的パースペクティブから捉える各種のアプローチを報告している。こうした考え方は異文化に関する理解と運用の能力としては異文化リテラシー、観点としては、社会文化的パースペクティブと呼ばれ、日本事情の内容や学習行動の理解に大きな変化をもたらした。名嶋義直(2006)は、こうした日本の社会文化行動のインターアクション教育の方法について、多くの国からの学習者が一緒に学んでいる教室を利用し、各国民間での差異に気づかせ容認させるコミュニケーションをとおして、固定観念、価値観、カテゴリー化、非言語行動に気づかせるなどの課題を設けた授業を報告している。

台湾の日本語教育の現場でも、同じ視点を生かし、たとえば、日本のドラマを見て、日本でのドラマの評価と自分と同級生の評価を比べさせるなどによって、日本文化と台湾文化とを相対化し、違う価値観を互いに容認する異文化リテラシーを養成することが可能である。

以上、現在、日本で行なわれている情報とメディアに関するリテラシー教育の動向と、

台湾の日本語教育の環境へ導入するアイデアを提示した。最後に、こうした情報とメディアに関するリテラシー教育の視点を生かしながら、新しいインターネット・メディアであるブログ（BLOG）とインターネットラジオを日本語会話授業に取り入れるアイデアを提案する。

## 6. 新メディアを積極的に利用した教室活動

情報通信技術の進歩は早く、新しいメディアへの対応は、日本語教育の課題である。学習者の要望が高い、生教材としての日本語に接する、あるいは、直接、日本人や日本の生活にふれるという観点で、注目されるインターネットの新しいコンテンツは、身近なところで、以下にあげるブログとインターネットラジオがある。

台湾での日本語学習に、こうした流れを取り入れることは、台湾の日本語学習者に、従来のマルチメディアから一歩進んだ、もう一つ身近な日本語への道を開くことになるであろう。そこで、以下では、最近のインターネットで新しい主流を作りつつあると見られるコンテンツを紹介し、それを日本語会話教育、音声教育に生かすアイデアを提案する。

### 6.1 ブログの特徴

アメリカではすでに数十万のサイトがあると言われるが、日本ではこの2～3年、急速に無料のブログサーバーが普及し、従来のホームページに替わって、一般市民に広く受け入れられるようになってきている。台湾でも、yahooなどに開設されている<sup>25</sup>。

ブログとは、「IT用語辞典」によれば以下のようなウェブсайтである<sup>26</sup>。

ブログ：BLOG（WEB＋LOG）

個人や数人のグループで運営され、日々更新される日記的なWebサイトの総称。内容としては時事ニュースや専門的トピックスに関して自らの専門や立場に根ざした分析や意見を表明したり、他のサイトの著者と議論したりする形式が多く、従来からある単なる日記サイト（著者の行動記録や身近雑記）とは区別されることが多い。

以上のように、とりとめのない個人の日記や感想を述べたサイトから、ブログの普及によ

---

<sup>25</sup> Yahoo奇摩部落格<http://tw.blog.yahoo.com/>、PCHOME部落格<http://myblog.pchome.com.tw/>、中時部落格<http://blog.chinatimes.com/>など、かなりの数のサーバーが開設されている。

<sup>26</sup>「IT用語辞典」<http://e-words.jp/w/E38396E383ADE382B0.html>の解説を要約。

って、時事ニュース、海外、医療、経済など専門的なトピックに分化して、個人の仕事やかなり凝った趣味の紹介が行なわれるようになった。いわゆるスターが、個人の活動を紹介する目的で公開したブログや、マスコミ人が実名・匿名で論評を出すブログや、編集や出版のプロが読書紹介をしたりするブログなど、専門的话题に特化した各種のブログが個人によって出されている。

以下に、いくつかを紹介する。

- ①「有名人ブログ集」：芸能人など有名人のブログを集めたリンク集  
<http://www.uiui.net/~klaxon/celeb/>
- ②「松岡正剛・千夜千冊」：帝塚山学院大学教授・松岡正剛の読書案内  
<http://www.isis.ne.jp/mnn/senya/senya.html>
- ③「ブログ大賞」：エントリーした各年度の人気ブログを投票で選んでいる。  
<http://www.blogaward.jp/2006/>
- ④「アルク・ブログ」：語学学校のアルクが開設したブログ <http://blog.alc.co.jp/>
- ⑤「在外日本人ネットワーク」：海外で暮らす日本人のブログを紹介 <http://zaigaij.net/>
- ⑥「バグダッド日記」：イラク戦争を報道した有名な個人のサイト  
[http://dear\\_raed.blogspot.com/](http://dear_raed.blogspot.com/)

以上のように、有名人から一市民まで、ブログの世界では、現実世界とは違い、みな平等に自由に自分の関心を語る事が出来る。読者が多いかどうかは、面白さ、充実度という点が鍵になっている。その点では、個人の専門性や蘊蓄の深さが問われ、それがブログの特性にもなっている。

また、ブログには、今までのHTMLによる、いわゆるホームページとは違った、編集や通信を簡単に行う機能が自動的にサービスとして付いている。

(1) さまざまな編集・リンク機能がサーバーに付いている

ブログのサーバーには、ホームページを管理するCMS(コンテンツマネジメントシステム)として、ページの自動生成をする機能があり、今までのように編集用ソフトを自分で購入して手間のかかるデザインやリンクを自分でせずに、サーバーの側が決まったレイアウトで自動的に新しいページを作りだしてくれるので、誰でも新しい内容を書き入れれば、自分のページができる。また、関連のある他のサイトの記事に対して自分の記事をリンクさせる連携機能(トラックバック)や、書かれている記事に自由に意見を書き入れられるコメント機能などを備えているので、今までホームページでは、自分で設定していた、コミュニケーション機能を全く気にせずに、使用できる。

## (2) 専門性がある

ブログでは個人の行動よりも、世相や時事問題、専門的課題についての独自の情報や見解を掲載するという形式が主流となっている。また、ネット上で独自に見つけた面白いもの、変なもの、スcoopなどを紹介し、そこにリンクを張って論評したり、街で見つけた話題を紹介するという記事も多い。大きな事件や事故が起こった際に、地元の人や関係者、目撃者などが自分のブログに知っている情報を掲載することで、メディアを介さずに「生の」情報が流通するという事例も見られる。

## (3) コミュニティー性がある

多くのブログには読者が記事にコメントを投稿して掲載できる掲示板的な機能が用意されている。また、別のブログの関連記事へリンクして相手の記事に自分の記事への逆リンクを掲載する「トラックバック」という機能もあり、興味や話題ごとに著者同士や著者と読者によるコミュニティが形成されている。さらに、RSS、Atom など、更新を自動的に通知する機能があるので、興味のある相手は、新しい内容をすぐに知り、応答することができる。

また、最近では、ブログによる「口コミ」で情報が広がり、マスメディアが後追いでそのトピックを取り上げるという現象も起こっている。たとえば、2005年日本で話題になった、インターネット掲示板2chから生まれたオタク男性のラブストーリー「電車男」も、以下のようなホームページでの、掲示板の記録の保存や、

<http://www.geocities.co.jp/Milkyway-Aquarius/7075/trainman.html>

以下のような、ブログでの、追跡が行なわれて、

<http://2ch-library.com/male/train/>

次第に輪が広がって、既成のマスメディアの注目するところになり、ドラマ、映画、小説などが誕生し、以下のような一連の図書での評論や異本まで現れた。

[http://www.amazon.co.jp/exec/obidos/ASIN/4796645306/Lvdrfree-22/249-8385660-8529906?dev-t=D1KDF7Q74DD3A2%26camp=2025%26link\\_code=xm](http://www.amazon.co.jp/exec/obidos/ASIN/4796645306/Lvdrfree-22/249-8385660-8529906?dev-t=D1KDF7Q74DD3A2%26camp=2025%26link_code=xm)

2

ブログは、ホームページ時代よりも多くの書き手を呼び込んで、コンテンツの充実を図っており、同時に、従来のメディアをインターネットに取り込む、一つの突破口になっている。

## 6.2 ブログを生かした日本語授業

以下の表に示したように、ブログには、メールや掲示板と違って、その国の言語さえ知っていれば国外の人間でも国内の人間と、かなり深くコミュニケーションできる場となる可能性

があると思われる。

台湾の高等教育での日本語教育で学習者にインターネットの基本コンテンツの利用を勧める場合の長所と短所を以下に整理した。

表1 インターネットの基本コンテンツの特徴

	長所	短所
電子メール（密室・単発型）	<ul style="list-style-type: none"> <li>①メール以外でも互によく知っている間柄ならば、プライベートな話題に向いている。</li> <li>②手紙を書く感覚で利用できる。</li> <li>③原則として、当人同士以外には情報が見えない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①未知の人にはメールを出すきっかけがみにくい。</li> <li>②やりとりが長続きしない。</li> <li>③コミュニケーションギャップが起りやすい。</li> <li>④知らない相手に、何を書くか迷いやすく、安全の問題も生じやすい。</li> </ul>
掲示板（開放・単発型）	<ul style="list-style-type: none"> <li>①掲示板の管理者・参加者の考えに共鳴できれば、参加しやすい。</li> <li>②会話の感じで、短いやりとりをテンポよく続けられる。</li> <li>③リアルタイムに会話をする感覚で、ノリを楽しんで利用できる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①管理者・参加者と考えが違う場合、攻撃的となり、非常に不愉快な思いをする。</li> <li>②ほぼ一文、一文のやり取りとなるので、背景説明や理由の説明ができず、コミュニケーションギャップを生み出しやすい。</li> <li>③違う立場で意見を交換するには、向いていない。</li> </ul>
ホームページ（密室・長文型）	<ul style="list-style-type: none"> <li>①自分で自由に設定や設計ができる。</li> <li>②自分で設定しない限り、コミュニケーション機能がないので、自分だけの世界を表現しやすい。</li> <li>③自分だけのペースでじっくり書くことができる。</li> <li>④文章力が必要だが、マイペースで作成できるので、日本語の訓練に向いている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①更新に手間がかかり、編集ソフトも自前で揃える必要がある。デザインは簡単ではない。</li> <li>②閉鎖的になりやすく、検索エンジンに登録されていないと、誰も読まない。</li> <li>③議論はメールに頼るため、意見の交換がしにくく、対立した意見では感情的になりやすい。また、コミュニティーもできにくい。</li> </ul>
ブログ（開放・	①短い文章でも長い文章でも公開し	①サーバーに負荷がかかると、サーバーが反

<p>長文型)</p>	<p>やすく、また、自分の興味ある話題を説明しやすい。</p> <p>②じっくり書くことができ、また、相手の意見をじっくり読んで、感想や反論を書くことができる。</p> <p>③専門が細かく分かれる傾向にあるので、自分と好みの似た人や立場の近い人を探しやすい。</p> <p>④文章力が必要だが、マイペースで作成できるので、日本語の訓練に向いている。</p> <p>⑤RSSなどで、更新が通知されるので、RSSサイトを見て、興味を持つ人に読んでもらいやすい。</p> <p>⑥写真や音声を添付しやすく、音声ブログも始まっている。</p>	<p>応しなくなり、書いた内容が消えてしまう。</p> <p>②長文の文章も多いので、読むのに時間がかかる。</p> <p>③感想を言ったり意見の交換はできるが、掲示板のように、リアルタイムの会話を楽しむのには、向かない。</p>
-------------	--	---

以上のような長所・短所を踏まえた上で、学習者に利用を勧めるとすれば、コミュニケーションに慣れ、また、日本語の練習にしようという意味で最初は、比較的、マイペースで書き始められる日本の無料ブログの読者になったり開設から始めるのは、今のインターネット・コンテンツの流れから考えても合理的と思われる。そこを拠点にして、訪問者とやり取りを交わす、次の段階として、訪問者のブログなどを訪問して、トラックバックや書き込みをするというような、段階的な利用が考えられる。その後、慣れてくれば、ブログで知り合った人とメールを交わす、あるいは、掲示板を紹介してもらい、掲示板でのやり取りをするという、さらに難しいインターネットでのコミュニケーションに取り組むことができる。

特に、誰でも編集を気にせずには作製や書き込みができるのは、日本語学習者にも負担が少ないと考えられ、レンタルサーバーや学校のブログサーバーで自分の日本語作品を公開して、読んだり批評してもらうというような利用法もあり、また、自分の興味のある日本関係の情報をトラックバックしてもらったり、逆に、台湾の紹介を日本語で書いて、日本人からコメントをもらったりするなどの利用法が考えられる。

また、時事問題を論じたブログの様々な意見によって、新聞報道を読んで、メディア・リテラシーの教材にしたり、ブログに書き込むことで多様な意見・価値観の存在を知り、異文化コミュニケーションの場としても、当然、利用できる。



三四年生での日語会話（三）（四）、三年生での日文習作（二）での指導計画案として、95 学年度、以下のような内容を構想中である。作製は、個人での作製の負担が大きいかもしいと考え、グループでの作製を念頭においている。なお、1 学期間約 15 回の授業のうち、その三分の一程度を利用する計画で 6 回の指導を考えた。

第 1 回目：インターネット利用経験の話し合い

インターネット利用経験やネットでのマナーや注意点を話し合う。次に、日本のブログを紹介し、興味のあるテーマを話し合い、自分達でブログを作る構想を立てる。

第 2 回目：学生の興味で見つけたブログ紹介

学生が興味を持ったブログを紹介し、コンテンツに対するメディアと異文化リテラシーの観点で、特徴や長所と短所を指摘しながら、相互に意見を交換する。たとえば、日本での台湾紹介などからは、日本人の台湾観がわかり、実生活とのずれから異文化コミュニケーションを考えることができる。

第 3 回目：メディアと異文化リテラシーの分析

台湾で放送されているドラマやアニメを視聴し、今度は日本のブログに書かれているの意見と、自分達の意見とを相互に比較して、異文化や価値観の差異について話し合う。

第 4 回目：グループでのブログ作製

興味あるブログテーマとコンテンツを話し合っ、分担を決めてコンテンツを作成する。

第 5 回目：作成したブログの紹介と批評

自分達の作成したブログを比べ、批評し、改善点などを話し合う。また、同じテーマの日本のブログと比較し、個性や独自性をどう出すかを考える。

ブログは、教師が開設して、そこに学生が投稿する形にしてもいいであろう。その後、一定の期間において、書き込みなどへの応答やトラックバックをしてもらったあとで、

第 6 回目：反響の紹介と討論

ブログへの書き込みや自分からトラックバックした経験を話し合う。不快な点やよかった点などコミュニケーションで起こった問題から、メディアのモラルと異文化コミュニケーションを考える。

無料サーバーの紹介については、参考として、以下を参照されたい。

「人気無料ブログ比較・評価 おすすめ編」<http://weblog.seo-search.com/osusume.html>

「無料ブログ比較・評価」<http://tada-blog.seesaa.net/>

なお、注意点について、論者のインターネットでの個人的経験から言えば、まず、台湾や日本あるいは中国関連の政治的問題への発言は、中華人民共和国公安関係者や留学生などからの圧力や嫌がらせ、台湾や日本国内での政治的見解の相違から来る悪質な攻撃などがあり、感情的批判を避ける表現にはかなりの神経を使うので、学習者は避けたほうがよいであろう。テーマとしては、入りやすい、娯楽やアニメ、ドラマなどの話題や、日本や台湾の社会や文化、流行、生活習慣、地域情報などの話題を選ぶと好い。

また、安全に関わるので、個人や学校を特定されないように、不特定多数に対して具体的個人情報を出さないのが、インターネット利用の大前提であることは言うまでもない。特に学校のメールアドレスを絶対に公開しない、個人名、個人写真、校名、居住地を出さないなどの、基本的マナーを忘れてはならない。さらに当然、詐欺、アダルト、暴力などの要注意コンテンツなどへも接触する可能性があるため、そうした警戒心も必要である。

### 6.3 インターネットラジオの利用

日本語でのインターネットで、もう一つ、最近の注目すべき動向は、音声化の動きである。おそらくこうした動きは、今後、動画にも拡大すると思われるが、今のところは、インターネットで音声によるラジオ放送が無料で流されるようになってきたことに、注目すべきであろう。

インターネットラジオの情報を集めている『ポッドキャストナウ』は雑誌「AERA」の記事を紹介して、従来のメディアが、インターネットラジオに参入しようとしている様子を宣伝している<sup>27</sup>。

雑誌「AERA」が、2005年4月18日に、以下のような記事を出している。「ラジオネットラジオの大波は来るか～ニッポン放送買収どころではない？ オールドメディアが化ける可能性」

-----  
・地盤沈下するラジオ業界

---

<sup>27</sup> 「雑誌「AERA」のネットラジオに関する記事」『ポッドキャストナウ』  
<http://podcastnow.net/blog/archives/000169.html>から引用。

— 昨年のラジオ広告費は 1795 億円（電通調査）と 5 年前に比べ約 300 億円減少

— 首都圏でラジオを聞くひとの割合は、10 年前は 1 日平均 8%を超えていたのが、最近では 7%前半。とりわけ 10 代は 1%まで落ち込んでいる

・欧米ではネットラジオが好調

— アメリカの昨年のネットラジオの広告費は 3500 万ドル。常連のリスナーも増加傾向

— 欧米では日本と違って、ネット上で音楽放送する際に許諾が必要になる「著作権隣接権」がなかったり、法制度が整っているのでラジオ局としてもネット配信に参入しやすい

・広がる音声版ブログ

— ポッドキャストという配信方法が、アメリカを中心に流行

— 英 BBC はトークラジオ番組などをポッドキャストで配信開始

— 米大手ラジオネットワーク「クリアチャンネル」は今夏をめどに朝の番組をポッドキャストで配信

— ポッドキャストを開始した Seesaa ブログ担当者「ブログが出版メディアを脅かす存在になったように、個人がどんどん参入していくことで、古いと思われていたラジオというメディアが活気づくかもしれない」

・日本での動向

— ラジオ NIKKEI は早くからネット上でのラジオ配信に取り組み、一日平均 5 万程度のサイトアクセスだったが、昨年は 23 万アクセスまで急増

— 今月、地域のコミュニティ FM が共同で、番組をネット配信する「サイマルラジオ」を立ち上げ。そのうちのひとりの湘南ビーチ FM を経営するニュースキャスター・木村太郎さんは音楽を流すための著作権隣接権の問題をクリアにするための実験を行っている

— ニッポン放送の「オールナイトニッポンスーパー！」ではネットでラジオを配信しているが、著作権隣接権や地方ラジオ局との兼ね合いで、一日 3 時間の放送にとどまっている。ネット放送を本格的にはじめるにはまだまだ課題が多いと関係者は指摘。

以上のように、欧米では、従来のラジオ局がすでにインターネットラジオに参入し、放送を始め、日本でも、著作権の課題が残るものの、文字と画像の一方方向的世界だったインターネットに、音声化の動きが広がりつつある。2006 年 4 月からは、読売新聞もポッドキャスト

ストのサービスを始めた<sup>28</sup>。

こうした動きの点火剤になったのは、MP3プレーヤーとして出たAPPLE社の「iPod」と、それにポッドキャストという技術でインターネットから音楽などを供給するメディアソフト「iTune」の登場であろう。

2006年6月現在、APPLE社の「iPod」のページにある、メディアソフト「iTune」の紹介には、以下のアドレスでポッドキャストについて、紹介されている。

「iPod」<http://www.apple.com/jp/podcasting/>

音楽を聞くために、インターネット上の有料音楽サイトから曲を買う目的のために使われていたが、その技術で、MP3ファイルを検索できるため、ラジオなどのコンテンツにも利用が広がっている。今では、インターネットフリー百科辞典『Wikipedia』にも、すでにポッドキャストの紹介が出ている<sup>29</sup>。

ポッドキャスト（英表記:Podcasting）とは、インターネット上で音声データファイルを公開する方法の1つである。オーディオのウェブログ（ブログ）としての位置付けが成されている。

Webサーバ上にアップロードされたその音声データファイルのリンクアドレスは、ウェブログなどのRSS内に関連付けられる。そのRSSからその音声ファイルのリンクアドレスを抽出することで、様々なソフトウェアやウェブサイト上にてその音声データを読み取り、ダウンロード保存や再生することが可能な技術である。音声データファイルはMPEG Audio Layer3(MP3)を使用するのが一般的である（2005年5月現在）。

ポッドキャストは、米国アップルコンピュータ社のポータブルオーディオプレーヤーであるiPod（アイポッド）と、“放送”を意味するbroadcasting（ブロードキャスト）を組み合わせた造語である。iPodなどの携帯プレーヤーに音声データファイルを保存して聴く事が可能な放送（配信）番組という意味合いから名付けられるものとなった。実際はMP3オーディオファイルが扱われるため、iPod以外にもMP3オーディオファイルを保存して再生できるあらゆるプレーヤーでこのポッドキャストを聴く事ができる。

ポッドキャスト（英表記:Podcast）は、ほぼ同義語であるが、ポッドキャストが英語上の進行形で表現されているため、実際にそれを行うことを指し、ポッドキ

---

<sup>28</sup> 読売新聞のポッドキャストサービス[http://podcast.yomiuri.co.jp/video\\_news/](http://podcast.yomiuri.co.jp/video_news/)

<sup>29</sup> <http://ja.wikipedia.org/wiki/「ポッドキャスト」>を参照。

キャストはそのもの自体を指すことが多い。ポッドキャスター(Podcaster)は、一般的にそのポッドキャストを放送(配信)している人物を指す。

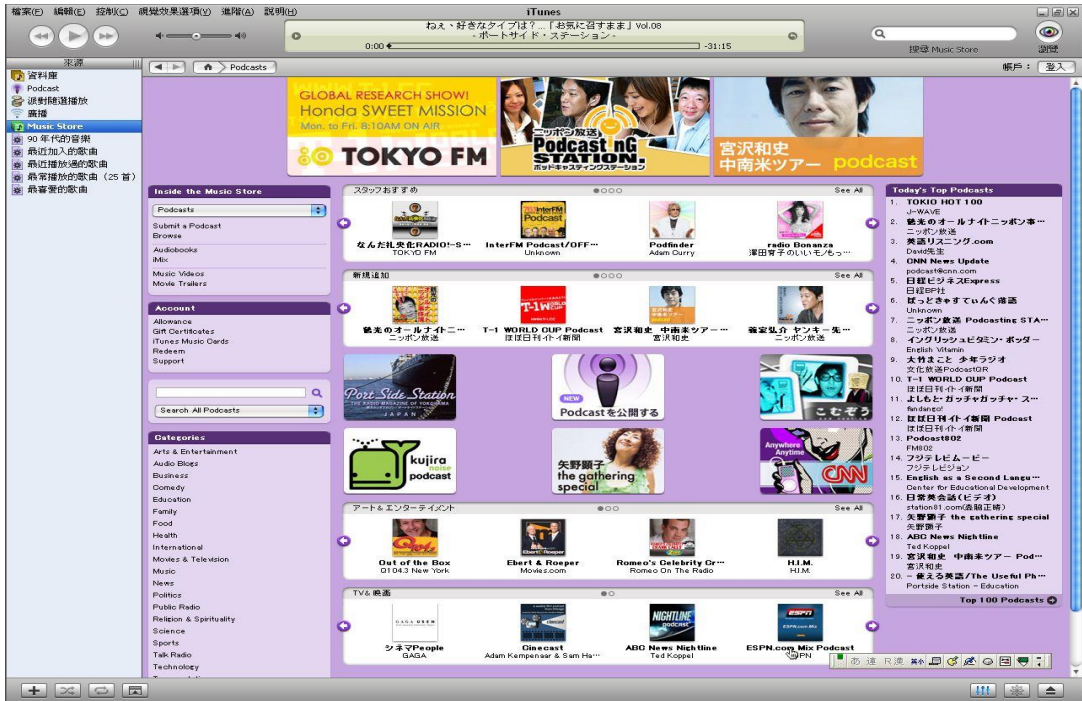
名称の由来がアップルコンピュータ社の iPod に関係しているため、ポッドキャストは iPod を使用しなければ聴く事が出来ないという誤解を招き易く、ビジネス的不公平感を排除しようとする議論もある。名称の代替案としてはブログキャスティング(blogcasting)などが挙げられる。

先に紹介したブログでも使われている RSS などの通知技術が、音声ファイルの通知としてラジオにも応用されて、日本でも、各種のインターネットラジオ局がブログを利用して開設されるようになってきている。従来のラジオ企業ばかりではなく、個人や地域の局も開設されつつある。

写真 1 のように、「iTune」の Music Store 内にある、Podcast を見ると、英語の放送と並んで、各種の日本語放送も試験的ながら、聞けるようになってきている。その他のソフトでも利用可能だが、「iTune」を利用すれば、初心者でも簡単に日本のラジオ放送が楽しめるので、その使い方を紹介する。

- ① Apple 社のダウンロードページから、「iTunes」をダウンロードして、Setup する。  
<http://www.apple.com/jp/itunes/download/>
- ② Setup し、「iTunes」を立ち上げると、「Music Store」が表示されるので、最下部の地域の選択バーの中から「Japan」を選択して、日本の音楽紹介の画面を出す。
- ③ 左欄にある「Podcasts」をクリック、ラジオ関係情報を表示させる。
- ④ 聞きたい局をクリックすると、Podcast コンテンツが表示される。
- ⑤ Subscribe ボタンを押して、承認すると、Podcast 一覧画面に移り、コンテンツが自動でコピーされ、終われば、再生される。
- ⑥ 再生されないときは、設定を確認。

写真 1 Apple 社メディアソフト「iTunes」の日本関係「Podcast」の画面



インターネットラジオの、日本語教育への応用を考えたとき、まず大事なのはその教材の質である。インターネットラジオの音質はMP3で提供され、FM放送並みで、かなり聞きやすく、聞き取り教材として使うのに十分な質を備えている。音楽や声の表情もラジオ受信機の場合と変わらないと言える。

また、ラジオアナウンサーは、テレビアナウンサーやタレントと違って話しのベテランも多く、テレビアナウンサーよりも声の質や日本語の発音がきれいな人が少なくない。音声的に、きれいな日本語が聞けるのは、テレビ番組よりもむしろラジオである。そして、地域性や生活性の強い内容が多く、日本の流行や地域の様子を知るのに、ちょうどよい教材になるであろう。話芸などの娯楽番組も、さまざまある。

このように、会話や聞き取りなど音声的訓練の環境としても、インターネットが利用できる可能性が生まれてきた。今のところは、利用できるコンテンツが限られているので、短い聞き取り教材の作製に使っては、どうであろうか。手順としては、今までのテレビ番組、ビデオなどの利用と同様に考えられるが、音声だけなので、その点に注意する必要がある。

準備 1：5分以内の番組を選択して該当するMP3を、CDにコピーする。長すぎると、画像がないだけ学生の負担になるであろう。また、話し声のきれいなものや、方言や男性女性の声など音声的に変化に富んだものを選ぶと、音

声的に興味をひけると思われる。

準備 2：文字起こしをして、単語や文型などと内容を検討し、指導事項を決める。

たとえば、異文化コミュニケーションの点から、関西、東北、九州沖縄など方言がよく出ている番組を選べば、日本の地域の多様性をラジオ放送、インターネットの文字と視覚情報から考えることができる。

第 1 回目：聞き取りと内容の討議

C Dで学生に聞かせ、聞き取り練習を行ない、次は聞き取れた内容を話題にして話し合う。たとえば、ファッションを話題にした内容を選べば、関連のあるインターネットのサイトの資料を探してもらい、実際のファッションはどうか、台湾とどこが似ていてどこが同じかなど、ファッション分野での異文化コミュニケーションを話題にできる。

第 2・3 回目：インターネットラジオのコンテンツ検討

インターネットラジオの各種の番組を教室で紹介し、その他の番組を聞いて、学習者の反応をみ、興味のある内容を話し合う。今度は、学習者に短い番組を選んで、文字起こしをさせて発表させ、どんな日本の社会や生活が分かるか、討議する。

第 4 回目：音声ブログ紹介

音声ブログなど、新しいインターネットのコンテンツを紹介し、興味のある内容について、台湾の場合と比較する。

このようにインターネットラジオを糸口にして、聞き取りや会話の授業に繋げる方向はさまざまに考えられる。

また、個人利用ならばコピー自由なコンテンツとして公開されているので、学生が好きな内容をMP3プレーヤーにコピーして利用したり、ADSL の環境があれば、ラジオ代わりに、日本語放送をかけっぱなしにして、毎日、気楽に日本語の会話音声やモノログに親しむこともできる。

今後、コンテンツの多様化と充実が進めば、台湾を始め海外では、情報源としてだけでなく、大変注目される日本語音声に関する教材源になるであろう。

## 7. おわりに

インターネットは、今まで、文章や写真によるデータベースとして、もっぱら情報源として、学生や教員に利用されてきた。論者も、文書を印刷して配布し教材にしたり、写真を見

せて説明に使ったりする使い方しかしてこなかった。しかし、今、述べてきたように、今後は、ブログなどによって自分もその資料の提供者や討論者として中に入ることができ、その点で、今まで受容的だった読み手から、双方向性のある書き手に位置が変わりつつある。授業案で示したように、たとえば会話、作文の授業などと組み合わせて利用すれば、日本語の会話力や作分力の向上に役立つ訓練の場に行ける可能性がある。

また、インターネットは、インターネットラジオなど、従来のメディアがインターネットに参加することで、新しい教材としての広がり生まれ、日本語環境では、まだ途に付いたばかりで今後の展開が待たれるところだが、欧米同様に日本でも、こうした旧来メディアのインターネット化は不可避であろう。学生達に、そうしたインターネットの進化を利用して、学習に生かすように勧めることは、今後、ますます重要になる。有効な利用法も模索されるべきであろう。

旧来のテープ・CD、ビデオ、コンピュータソフトに替わり、テレビ番組、音楽、DVD、インターネットという情報通信メディア環境が、「生の日本（語）」への接触源となり、また、日本人との交流の場ともなりつつある現状を正視して、私たち教師もそれに向き合いながら、学生のインターネットへの傾斜という変化を日本語力の向上につながるように生かしていくのが、今後の台湾での日本語教育の課題の一つであろうと言えよう。

それは、二者択一のような旧来の方法を棄てる淘汰ではなく、今まである素材に加えて、新しい有効な手段を開発するという、多様化であり進化である必要があると思われる。そして、質の面では情報とメディアのリテラシーの視点を取り入れることで、学習者に情報通信メディアに対し娯楽としての受動的な接し方から、「生の日本（語）」の社会文化を理解し台湾からも発信する、インターアクションに繋げることが大切である。

こうした機会にアイデアを出し合いながら、今後も教育内容と手段の多様化を、ともに考えていきたい。



---

本論文於 2006 年 8 月 31 日通過審査。

**参考文献（雑誌、図書のみ）**

- 石井敏・久米昭元（2005）『異文化コミュニケーション研究法』有斐閣
- 大塚英志(2004)『「おたく」の精神史』講談社
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『日本語教育ガイドブック（上・下）』ひつじ書房
- 教育部統計処（2004）『大學生學習及生活意向調查報告』PDF 版
- 小池生夫・寺内正典・木下耕児・成田真澄編（2004）『第二言語習得研究の現在』大修館書店
- 黃愛玲(2005)「自発学習支援への一試案—支援プログラムの開発とその効果を中心に—」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系
- 蔡茂豊（2003）『台湾日本語教育の史的研究（下）』大新書局
- 蔡茂豊（2004）「四段階に見る台湾の日本語教育」『日語教育與日本文化研究國際學術研討會會議録』台湾日語教育學會
- J.V.ネウストプニー(2002)「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか—」『日本語教育 112』日本語教育学会
- 鈴木みどり（2004）『Syudy Guide メディア・リテラシー 入門編（新版）』リベルタ書房
- スーザン・J・ネイピア(2002)『現代日本のアニメ—『AKIRA』から『千と千尋の神隠し』まで—』中央公論社
- 独立行政法人・国立国語研究所（2005）『2004 年度台湾日語教育之學習環境與學習方式調査統計結果報告書』
- 菅谷 明子(2000)『メディア・リテラシー—世界の現場から』岩波新書
- 杉村泰(2005)「コーパスを利用した日本語文法教育」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系
- 名嶋義直（2006）「異文化理解リテラシー育成に向けて—日本事情授業における取り組みから—」『日本語教育 129』日本語教育学会
- 西口光一（2005）『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社
- 馮秋玉・西郡仁朗・林文賢（2005）「マルチメディア教材による日本語の有声子音・無声子音の知覚学習」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系
- 馮寶珠（2005）「日本語 CALL 教育の学習効果について」『台湾日本語文學報 20』台湾日本語文学会
- 藤井彰二（2005）「日本語世代は何をどのように用いて学習しているか—日本語教育の學習環境と学習手段に関する調査研究—」『日語教育與日本文化研究國際學術研討會會議録』台湾日語教育學會

- 藤村知子・菅長理恵(2005)「CD-ROM教材『日本事情テキストバンク』の開発について」『日語教育與日本文化研究國際學術會議論文集』台湾日語教育学会
- 葉淑華(2005)「DLL 應用的探討」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系
- 李漢燮(2005)「コーパスを利用した日本語・日本語教育の研究」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系
- 林俊成(2005)「字型認知を用いた漢字学習ソフトウェアの開発」『日語教育與日本文化研究國際學術會議論文集』台湾日語教育学会
- 林文賢(2005)「e-Learning サイトの構築と運営力の養成についての一考察」『2005 年日語教學國際會議論文集』東吳大学日文系

### 【日本語要旨】

日本国立国語研究所の調査では、台湾人学生の好む教材は、「生教材」で、日本との直接接触を希望している。教師側では、台湾人教師は学生が希望しない学習用教材に関心を持ちすぎ、日本人教師は学生が希望する日本語の生教材に関心を持っていない。このミスマッチは、台湾の日本語教育界で今後、大きな問題となる。そこで、本論文では、学生の生教材への関心とインターネットへの興味をデータから紹介し、日本での情報とメディアリテラシーを取り入れ、新たに登場してきたブログなどを授業で活用するアイデアを提案した。

### 【キーワード】

日本語教育 生教材 情報 メディア・リテラシー ブログ

# 社会教育としての日本語教育の試み

## —國立教育廣播電台「早安日語」での実践—

SUN Yin-hua/孫寅華

Tamkang univ. Department of Japanese/淡江大學日文系 副教授

### 【摘要】

2002 年 2 月起接下國立教育廣播電台日語講座課程至今已屆 3 年。由當初純粹基於熱愛廣播到目前正視並省思學校教育以外日語教學之功能，更希望經由筆者之實際經驗分析媒體教學之面相，找尋出與社會教育的接點，進而拓展教學視野，提升教學品質以及效果。

### 【Abstract】

It's been three years from Feb, 2002 that I took charge of Japanese Language Lecture Class for National Education Radio. At first, I was just being keen on broadcasting, but later I started to notice it's important to examine the school education nowadays. I hope I can find out connections between schools and the possibilities of Japanese language teaching by experiences on media teaching. It can be helpful to wider the field of view of language teaching and raise up the quality of teaching to make it more effective.

### 【關鍵詞】

廣播電台，媒體教學，社會教育，接點，

## 1. はじめに

台湾の日本語教育が飛躍期<sup>1</sup>を迎えるようになった 1989～1996 年の間に、文化や貿易など様々な面において日本との頻繁な接触が行なわれるようになったことにより、台湾では、それまで英語塾ばかりだった町並みもいつの間にか一変して、「英・日」が並列するようになった。台湾では、1990 年代に日本語学習ブームが起こったのである。また、1993 年から実施された「大学課程標準修訂委員会」による「大一外文」には英語のほか、日本語やドイツ語、フランス語、スペイン語なども取り入れるようになったことで、従来の「大一英語」にかわって、各外国語を履修することが可能である多元化した「大一外文」がまさに主流になったのである。一方、各高校では教育部が（日本の文部省に相当）1995 年に「高級中学課程標準」を公布し、英語以外の外国語も早いうちに取り入れようという政策を打ち出して以来、日本語は選択科目の一つとして加えられた。これらのことも拍車となり、「哈日族」という流行語も出てくるようになるほど、台湾では、日本語学習が盛んになったのである。

『台湾における日本教育事情調査 平成 15 年度』によると、台湾の日本語学習者は 128,641 人にのぼる。そのうち、普通高校の第二外国語として学ぶ学生数は 22,221 人で、全体の 17%強を占めている<sup>2</sup>。が、こう言った数字には調査範囲に含まれた大学日本語学科、大学や高校での第二外国語、そして塾などでの学習者の数しか見ることができない。実際に、メディアを通して独学している学習者の数は多く、中でも、ラジオ放送による学習者の人数は少なくないと思われる<sup>3</sup>。

ラジオ放送とは、マイクに向かい、電波を通してほぼ独り言のようなメッセージを不特定の相手に伝えるものだとして筆者はイメージしていた。おそらく誰もがそう思っているのではないだろうか。ところが、2002 年の 2 月から筆者が国立教育ラジオ放送（国立教育廣播電台）の日本語講座を開いてから今日に至るまでの 3 年半の間、実際、筆者自身が現場でラジオ放送を行って来て、ラジオ講座というものは、学校教育や塾での外国語教育とは

---

<sup>1</sup> 蔡茂豊 『台湾日本語教育の史的研究 下』P 42を参照

<sup>2</sup> 財団法人交流協会の調査による。

[http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3\\_contents.nsf/06/ED97926AA7BC824649256F430025B77D?OpenDocument](http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/06/ED97926AA7BC824649256F430025B77D?OpenDocument)

<sup>3</sup> 人数の統計は無理なため実際に集計されたデータはないが、リスナーからの電話や、膨大な量の手紙やファックスなどにより、だいたいの視聴者数がわかる。

違った形式での確かな日本語教育の一環であるという点を見直すべきであるとつくづく考えるようになった。

本稿は筆者がラジオ放送を始めてからの 3 年余りの講座内容と視聴者からの反響を例に挙げ、社会教育の面からラジオ放送での日本語教育の効果を検討してみたい。そして、今後の台湾での日本語教育の一側面としての課題を示しながら、社会教育の面で、台湾の日本語教育の多様化と重層化にあたってのもう一つの選択肢としての役割を提示していきたい。

## 2. ラジオ放送日本語講座—「早安日語」をめぐる—

### 2.1 講座開始のきっかけ

国立教育廣播電台が 2002 年度から F M チャンネルに日本語講座を加えようとあたらしい番組の企画を打ち出した。その後の 2001 年 10 月、講師募集が行われた。筆者がそれに応じ、選考委員会を通して白羽の矢が立ったのである。

12 月に番組の司会、抜擢の知らせを受け取ったと同時に、翌年（2002 年）2 月 16 日から本格的な番組が始まるということもわかって、すぐさま内容製作に取り組んだその当時のあわただしい有様は、いまでも鮮明に覚えている。このようなときに、筆者も製作に携わった淡江大學「核心日語」<sup>4</sup>の新版教材がチームワークによって、出来上がっていたので、今まで第二外国語として勉強している日本語学習者に使っていた旧版（1998 年出版）「核心日語」をラジオ放送の教材にまわしたら、とアドバイスしていただいたのは当時学科主任の劉長輝氏である。理由としては、第一に、教材の実施対象は非日本語専攻の学習者であること、第二に、両者ともに初心者であることである。

こうして、準備作業の段取りが決まったわけである。その一方、ラジオ放送局と一年契約のつもりで、授業の目安を初級終盤の段階に置くことにしていたため、これ以上先のことをまったく考えずに放送一年間を目指して集中していた。ところが、番組が始まって半年がたったとき、「来年も続けてお願いします」と放送局から依頼され、筆者は急にラジオ放送とは教室の壁を越え、違った形式の教育の働きを有しているということに気づいたのである。

---

<sup>4</sup> 筆者の勤める淡江大學では 1993 年より第二外国語としての日本語を「核心日語」と呼び、統一教材を使用することにした。本稿は便宜上その教材を「核心日語」とした。

通信教育の本当の意味はどこにあるか、日本語教育においてどう位置づけられるべきかというようなことを、このときになって初めて、真剣に考えるようになった。つまり、この日本語講座を引き続き継続することが決定すると、新しいコースのデザイン、教材の想定などに直面し、見直す必要性が出てきたということである。

## 2.2 「早安日語」内容の構成

2002 年ラジオ講座をはじめてから、2005 年の現在まで、三つの段階に分け、それぞれの段階について、以下、述べていくことにする。以下、表 1 に三つの段階について、示した。「早安日語」は朝 6 時から 6 時 30 分まで毎日 30 分の日本語講座である。

表 1「早安日語」の内容構成

段階別	講義期間	内容	教材名
I 日本語入門	2002 年 2 月 16 日 ～ 2002 年 11 月	20 課から構成 (1~114 講)	淡江大学 (1998 年)「核 心日文」致良出 版社
II 初級から中級へ	2002 年 11 月～ 2003 年 7 月 (上) 2004 年 4 月～ 2005 年 3 月 (下)	25 課から構成 上 12 課 (115~205 講) 下 13 課 (206~331 講)	孫寅華総策画 (2003 年)「お はよう日本語」上 ・下 致良出版 社
III 中級から上級へ	2005 年 9 月 2 日～ (上・下各 1 年間の 予定)	25 課から構成 上 13 課 (1 講～ ) 下 12 課	孫寅華総策画 (2006 年)「イ ンカ説故事—お もしろい昔話」致 良出版社

「早安日語」の内容は、以上の表 1 のように、現在まで、放送内容の変化に従って、大きく三期に分かれる。

まず、2002 年 2 月 16 日～2002 年 11 月まで、最初の放送期間は、『核心日文』の内容に従って初級の内容を放送した。内容の詳細は、以下のとおりである<sup>5</sup>。

<sup>5</sup> なお、淡江大学日文学系『核心日文』の教材製作についてはそれぞれ 1998 年 12 月に『高中第二外語教学



表2 「早安日語」段階別 I 日本語入門の内容

教材名 内容	教材・淡江大学「核心日文」致良出版社
1 課	1 コソアドことば 2 AはBです (名詞句) 3 AはBですか、Cですか。 4 名詞の名詞
2 課	1 コソアドことば 2 中止法「で」(ですの中止形)
3 課	1 動詞ある・いる (存在、有無) 2 と (助詞 AとB) 3 か (助詞 AかB)
4 課	イ形容詞 (連体形・連用形・終止形)
5 課	ナ形容詞 (連体形・連用形で・終止形です体)
6 課	助詞を+動詞 (ます体)
7 課	1 から～まで 2 時間—～曜日、～時、～分など
8 課	～たい、ほしい (希望表現)
9 課	動詞のて形 (てから、ている、てください)
10 課	1 ～てもいい、～てはいけない、～ておく、～てある 2 そうだ (様態) 3 形容詞 (連用形+動詞)
11 課	1 動詞の未然形 (～ないでください、～なければならぬ、～ないほうがいい) 2 ～てしまう

検討会論文集』、1999年3月『日本論叢』第八輯、2001年7月『通識課程中第二外語教材・教法研討会論文集』、2001年9月『第五屆兩岸外語教學研討會論文集』で論じた。

12 課	1 動詞の連体形（連体修飾） 2 形式名詞こと（～は～ことです。～～ことができる。～～ことがある。
13 課	1 動詞の連体修飾 2 ～たことがある～たほうがいい 3 比較の助詞 より
14 課	1 ～たり～たりする 2 仮定条件の たらならばと
15 課	1 授受動詞（やりもらい） 2 待遇表現（動詞て+授受動詞）
16 課	1 「～」と思う・言う・考える 2 意志の助動詞 う・よう
17 課	1 受身表現 2 可能表現
18 課	使役表現
19 課	1 敬語表現（尊敬語、謙譲語、丁寧語） 2 ～そうだ（伝聞）
20 課	1 敬語表現（お帰り・ご滞在.../～させていただく～れる（られる）） 2 ～ことになる（結果） 3 助動詞ようだ

この段階では、テキストに従い、大学での第二外国語選択者向けの授業に準じた内容で、各科の解説を行った。20 課の内容を 114 回に分けて放送している。

続いて、一時中断があるが、次は、初級から中級への内容を放送した、2002 年 11 月～2003 年 7 月、2004 年 4 月～2005 年 3 月の期間である。

この時期では、第一期の内容に、社会現象、流行、日本の伝統などが盛り込まれた会話文を主軸に、文章まで広げていくことを目標として、『おはよう日本語進階教材』（上）（下）を使用して、2002 年 11 月～2003 年 7 月に『おはよう日本語進階教材』（上）、2004 年 4 月～2005 年 3 月に『おはよう日本語進階教材』（下）を放送した。この期間は、日本語入門から中級にかけての講義内容で、合わせて 217 回分である。

この時期になって、社会教育としてのラジオ放送の役割が次第にはっきり分かってきた。

社会教育は、日本では、以下のように定義されている<sup>6</sup>。

社会教育（しゃかいきょういく）とは、社会において行われる教育のことである。特に学校教育以外の教育で家庭教育を除いたものを指すことが多い。

社会教育法（昭和 24 年法律第 207 号）の第 2 条では、社会教育とは、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）に基き、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む）をいうとされている。

なお、現在では「社会教育」に換えて「生涯学習」という用語を狭義の同義語として使う場合も多く、近年、行政庁では社会教育を担当する部署名を「生涯学習課」と呼称するケースが増えた。これは社会教育という用語が関係者以外には一般化していないためである。また社会教育法の施行時には想定されていなかった、ボランティア、カルチャーセンター、大学等のオープンカレッジ（公開講座）、放送大学などの様々な「学び」を包括した用語として定着しつつあるためである。

内容の詳細は、下表の通りである。

表 3 「早安日語」段階別 II 「おはよう日本語」進階教材上・下

学習目標	初級終盤から中級への準備段階
教材の構成	<ol style="list-style-type: none"><li>1 教材全体は 25 課からなる。</li><li>2 「核心日文」の基本文型を中心に発展していく。</li><li>3 社会現象、流行、日本の伝統などが盛り込まれた会話文を主軸に、文章まで広げていく。</li></ol>
各課の内容	<ol style="list-style-type: none"><li>1 語彙</li><li>2 会話（およそ上下関係、内・外、待遇表現、そして、くだけた言い方なども含まれる）</li><li>3 読み物（本文（会話）をめぐる短い文章）</li><li>4 文型と表現（タスク練習）</li><li>5 文法練習</li><li>6 会話練習（モデル会話に倣った練習）</li><li>7 聴解練習（ミニ会話かミニ文章を通じての回答練習）</li></ol>

<sup>6</sup> フリー百科辞典『Wikipedia』

	8 インターチェンジ（各課の標題にかかわる豆知識）	
各課の標題	（上）	（下）
	1 たこ焼きとお好み焼き 2 師走 3 少子多犬化 4 こたつ 5 初詣 6 雪 7 バレンタインデー 8 Eメール 9 ひな祭り 10 レジ袋 11 お米 12 メーデー	13 梅雨 14 招き猫 15七夕 16 とんかつ 17 たぬき 18 地球温暖化 19 地震 20 盲導犬 21 紅白歌合戦 22 日本茶 23 アニメ・漫画 24 忘年会 25 東京自由旅行

続いて、第三期は、中級から上級への内容を放送した、昔話を中心とした 2005 年 9 月 2 日からの内容である。中級から新たに始めるという意味で、これまでの講義に一区切りをつけて「1 講」から始めることにした。各課の本文（昔話）はそれぞれ『日本のお話 100 有名な昔話・各地の昔話』フレーベル館、『続 日本のお話 100 有名な昔話・各地の昔話』フレーベル館、『親と子の読み聞かせ 昔話 100 話』主婦と生活社、『日本の神話と伝説』謝良宋、『古今著聞集』巻 8、『十訓抄』巻 6、『日本書紀』、『丹後国風土記』、山口県の伝説・小泉八雲『怪談』、『説経浄瑠璃』・森鷗外著『山椒大夫』などから

25 篇選び出し、もっと読みやすく書き直したものである。

具体的な内容は以下のとおりである。

表 4 「早安日語」段階別Ⅲ「おもしろい昔話」上・下

学習目標	日本語能力検定試験 2 級から 1 級のレベルに相当	
教材の構成	1 教材全体は 25 課からなる。 2 昔話を中心に文章の形へ発展していく。	
各課の内容	1 本文（昔話） 2 語彙 3 文型練習 4 聴解練習（既習文型、慣用語そしてことわざなどを用いて会話文や短い文章を作成し、学習者に問いかける練習） 5 ことわざ（該当昔話の内容に出たことばを連想し、発展したりするもの） 6 豆知識（本文にかかわりのある歴史、出所などを知識の補強のために設けている）	
各課の標題	（上） 1 つかずの鐘 2 貧乏万歳 3 ネズミの一番乗り 4 黒くなったカラス 5 一枚のうろこ 6 一寸法師 7 サルカ二合戦 8 けちんぼうの虫歯 9 養老の滝 10 浦島太郎 11 羽衣	（下） 14 言い間違えた豆まき 15 うその虎の巻 16 意地悪ばあさん 17 なくて七癖 18 欲張りばあさん 19 クラゲの骨なし 20 ネズミのすもう 21 合わせて七十 22 河童の話 23 かちかち山 24 耳なし芳一

	12 かみがいないところ 13 すずめのひょうたん	25 安寿と厨子王
--	------------------------------	-----------

### 2.3 教授方法

前にも述べたように、ラジオ講座はまるで一人芝居を演ずるようなものだというステレオタイプ化されたイメージがある。たしかに、筆者が番組に出るとき、学習者のニーズや学習目的などは、ぜんぜん見当がつかず、どのようにしたら、おもしろい講義ができ、リスナーをひきつけることができるのか、頭を悩ました。また、学習者に対する拘束力がまったく欠如している放送教育だからこそ、工夫に工夫を重ねる必要性がいつそう高まってくるのではないかという問題もあった。普通、教室活動での学生と教師とのインターアクションは欠かせないものと教授法で求められている点が、電波を通して可能であろうかと苦慮した。そして、また能率のよい学習をするために時間の割り当てをどうすればよいのかも考えた。

#### 2.3.1 ニーズに合わせて

こうした中で、試行錯誤を繰り返しながら歩みだしたのである。もともと成人教育向けの講座であると定義していたので、「核心日文」の段階では、一定の時間範囲内ではっきりとした学習目標を達成するという、がちがちの「目標型」の授業ではなかった。講義の内容に追いつけなくなり、途中であきらめてしまう学習者はたいへん多い。そのような学習者が多数に上ると、学習者の数はピラミッドのように急速に減ってってしまう。そのような事態を避けようと常に配慮していたのである。

時間割としては、「核心日文」が始まったとき、月水金が予定の講義内容の放送で、火木日の三日間が復習の意味合いで再放送するということになった。そして、土曜日は生放送の形をとって、コールイン電話を聞きながらリスナーとのコミュニケーションをするようにした。この方法で、今現在も続けている。

月の終わりは講義なしで、各分野における専門知識をお持ちの先生方や、留学にいらっしやっした日本の学生などをゲストとしてスタジオに来ていただき、文化、文学、通訳、習慣、流行などなど、広範囲にわたっての対談を行っている。

表5 放送日程

曜日	月	火	水	木	金	土	日
----	---	---	---	---	---	---	---

内容	新	再	新	再	新	生	再
----	---	---	---	---	---	---	---

第二期の「中級進階」に入ったところでは、今までの授業内容を反省したうえで、日本語教育の概念を少しずつコースに取り入れることにした。課題達成能力を養うためである。「中級進階」のテキストを作成するとき、日本語能力検定には四段階測定がある。その四段階測定の3級からやや上の2級への間にスポットを当てて学習目標を置いた。能力テストとはいうものの、表現力をポイントとした教育を心がけ、学習者に日本語を使って自己表現力を持たせるようにするという目的のためである。これもまさに一つの挑戦である。まず教師自身がチェンジする柔軟性が必要である。具体的には、教師のあり方はどうあるべきかと内省をすると同時に、学習者をリソースとし、それを自分の行動様式に反映したうえで、学習者中心の講義をするということが必要なだと筆者は感じている。

実は、第二期の「中級進階」が始まったとき、初級段階における文型中心の講義からいきなり「テーマ型」会話<sup>7</sup>、ないし文章になってしまったので、とまどっているリスナーが多いことがお互いのコミュニケーション<sup>8</sup>を通してわかった。それゆえ、少しペースを落として、ゆっくりと繰り返す講義に戻したら、今度は、何とかついてこられるようになったようだ。やはり、電波教室と学校教室とは違ったものだとことを再び実感した。又、教師の機動的な応変もいかに大切なものであるかということも同時に思った。

「中級進階」が終わる時点で、講座を続けようとやめようと躊躇ったが、結局リスナーからの要望に応じて「中級進階」のあとに続く内容を設けることにした。物語の多様性に富んだ特色を生かす文章中心の学習を目標にして、「おもしろい昔話」と名づけた日本語能力検定の2級から1級に当たるレベルの講義である。

「中級進階」が終わってから「おもしろい昔話（上）」テキストが完成するまでの約半年間（2005年3月～9月）、土曜の生放送以外は、すべて再放送とした。

### 2.3.2 リスナーを惹き付ける工夫

以上述べてきた、いずれの段階においてもテキストの内容以外に、気分転換として講義の途中が終わりごろに日本語の歌を流すことにしている。ただCDを流しっぱなしにするだけではなく、その日の講義内容やムードなどに合わせて事前に歌を選択し、歌手の名前、

<sup>7</sup>筆者の呼び方。「中級進階」はテーマ別に会話の進行を中心に作った。

<sup>8</sup>土曜の生放送の時間にコールイン電話したり、手紙書いたりする。

背景と一部の歌詞も含めて簡単に紹介する。つまり、従来のラジオ講座の型を打破して、堅苦しい勉強だけではなく、誰にでも親しまれるような言語学習にしようとしたのである。結果から見てみると、朝6時からの放送で、学習者が時間通りに起きて勉強できているのも歌によるところが大きい。ラジオ放送のメリットといえば、まさにこういった自由可変性にあるのではないだろうかと思う。学校教育ではさまざまな制限があり、楽しく勉強する環境作りはなかなか容易ではない。しかし、社会教育では、むしろ「楽しく学習を続ける」ことを中心に学習を組織する必要が大きい。

### 3 ラジオ放送の現場での社会教育としての日本語教育

#### 3.1 学習者の自己教育

形を超えた放送教育は、学習者の自主性が高いということが目立っている。学習者の自己教育力が強いということである。それは型にはまっている学校教育と比べると差が大きい。前に述べたように、教師側と学習側とが、お互いにまったく拘束力のない中で、学習者が自分なりの学習目標を立て、人並み以上の持続力を持っていないと勉強し続けることができない。学習の途中で、躓いたら自分で積極的にクリアするほかに方法はない。

「早安日語」のリスナーを例にしてみると、ラジオ講座に学ぶ以外に、テキストに出た文法上の質問や、分からないところなどにぶつかったような時、熱心に手紙を書いたり、生放送の時間に電話したりして回答を求めている。また、リスナーの間ではコンピューターを利用してお互いにネットワークを作って、教師が側にいないときも随時勉強できるようにしている。こういった学習者の姿に感動する一方、学校教育に戻って考えてみると、教師側が一生懸命学生を引きつけようとするにもかかわらず、学生側は全く興味を示さないような、そんな姿を見ると感慨深くなるのである。学習意欲というものは成人教育と学校教育では、こんなに開きが大きいのだということに驚いた。本来、教育において言えば、空間や時間、人員そしてリソースなど各方面にわたって、学校教育の方が優勢を示している。が、その裏腹に、学生の学習意欲の低下、あまりにも保守的な行動力に唖然とする。いかにして、学生に自己教育力の不備な状態を改善させていけばいいのかは、教師としての難問であり、責任であると常に考えている。

#### 3.2 教師のあり方

ラジオ講座に出てから、広範囲にわたる色々な学習者に接してきて、教師というものはどう位置づけられるべきかということをしみじみ感じさせられた。



「早安日語」は、生放送の時間が設けられたお陰で、学習者のニーズをその場で知ることができ、教師は適切な行動にすぐ調整することもできるのである。学習者側にとっては、教師とコミュニケーションができるので、単なる機械にしたがう共鳴のない自学ではなく、ダイナミックに生き生きとした勉強をすることができるということも生放送の不思議な力であろう（確かに、これは筆者がその当初思いもかけなかったことである）。

一方、こういった学習者に応えられるような教師の心得は何であろうかという、まずは放送という仕事に対する「情熱」を持つことである。教師の明るい、暖かい心が声でリスナーに届くと同時に教師自身の支えにもなると思う。心があるからこそ、積極的に仕事をする原動力が生まれる。また、学習者はいつ、どんな質問、疑問を持っているかわからない。答えられない質問を投げかけられたら教師はどうすべきかと考えたら、正直に対処するほかないと思う。要するに、すぐに答えられない場合、そのあと、確実に問題を解決することが大切である。できなくて恥ずかしいから、ごまかして済ませてしまうということではない。学校教育においても、放送教育においても、「責任感」を持つ教師が望ましい。学習者にとっても、専門性以外に、より人間性を有する教師の姿がありがたいのではないかということ現場教師は深く考えていなくてはならないのではないだろうか。

### 3.3 学習効果

社会教育の一環としての放送教育では、一般教育のように学習効果を確認するためのテストはもちろんすることは不可能で、個々の勉強の進み具合さえ、知ることは不可能である。「早安日語」の場合は、いままで述べてきたように、しかし、リスナーからの反応を見てみると、初級から現時点まで3年あまりの講座で学んできた学習者が結構多いようである。人数の統計は無理なため実際にしたことはないのだが、生放送中のリスナーからの電話や、膨大な量の手紙やファックスなどにより、だいたいわかるのである。中でも、再放送することをきっかけに途中に加わったメンバーも多い。そういうところから見ると、これといった学習効果がすぐさま見えなくても、自分のペースで、たゆまずに勉強が続けられるというのも放送教育のひとつのいい点であるといえよう。ゼロからスタートして、日本語能力検定試験2級に受かった学習者がいることが、2005年の合格発表でわかった。その上、1級を目指して頑張っているというリスナーからの便りもしばしばある。これらからも、たゆまずに勉強を続けてこられた結果が見てわかるだろう。

ここで、リスナーの中から、もう一つ学習例を挙げる。日本語を書く力はほぼ完璧に近いリスナーのことである。小学校の数年間、日本語教育を受けた年配の方で、日本語は母語のように駆使できるが、発音や文法のほうがどうも気になったようで、日本語講座を聞いて

て、多少とも役に立ったという。が、なんと言っても、ラジオで親近感がある日本語を聞きながら日本の懐メロも楽しめるのは、何よりだというのである。これもまさに、放送を通しての成人教育の意外な効果ではないだろうか。

こうしたリスナーの例は、まさに、以下の定義のような、社会教育の一環としての生涯教育にふさわしい役割を、ラジオでの日本語教育が果たしていることを示している。

生涯学習（しょうがいがくしゅう）とは、ユネスコ（UNESCO）のポール・ラングラン（Paul Lengrand）が 1965 年に初めて提唱したもので、本来は life-long education、すなわち生涯教育といわれた。日本では、心理学者の波多野完治が、それを受けてこの概念の日本への紹介で功績があった。

人は、学校教育に限らず、社会や職場においても、また家庭に専業主婦としていても、また社会の第一線から退いても、自分のキャリアを切り開いたり（キャリアアップ）、また趣味や楽しみの糧として、はたまたライフワークとして何かを学び続けたり、ボランティアとして地域社会や特定のニーズを抱えた人たちのためにサービスを提供するために、継続して学習を通して自分を高めて行くことが不可欠であるという考え方。近年の日本では大学の社会人入学制度などを利用しキャリアアップを図ることなどが、生涯学習の例として目立ってきている。日本では、社会人入学制度は女性が利用する例が多く、男性の利用に対する偏見が残っているとの指摘もある<sup>9</sup>。

台湾でも、社会教育、生涯教育の役割が評価され、「社区大学」が開講されているが、ラジオ放送での日本語教育もその重要な一翼を担っていることは、明かと言えよう。

#### 4. おわりに

社会教育、成人教育、生涯教育が盛んになってきた昨今、台湾での日本ブームと言う社会現象により日本語の学習は他よりもひととき目立ってきている。正規教育の学校では、第二外国語としての学習もあれば、夜間コース（「推广部」「在职班」など）で、日本語を専攻とするシステムも設けられている。正規教育以外に、塾やラジオ、テレビを通しての放送教育も、雨後の筍のように立ち並んでいる。こういった学習雰囲気の中、学習者も実にバリエーションに富んでいる。

堀越他（2005.3）の日本語学習動機調査<sup>10</sup>ではこうした学習動機の多様性が、6

---

<sup>9</sup> フリー百科辞典『Wikipedia』

<sup>10</sup> 第1因子「日本人及び日本文化理解志向」、第2因子「大衆文化接触志向」、第3因子「交流志向」、

因子として抽出し分析された。調査対象は台湾の北・中部の大学 8 校の夜間コースで日本語を専攻する学習者に限られてはいるが、調査された六つの志向の内訳をみると、大半の学習者の赴きを反映していると思う。

各教育機関が学習の場を提供するだけでなく、それとともに、学習効果をあげるための教授法もいろいろ工夫している。筆者がラジオ講座に出ることをきっかけに、成人教育の役割を真剣に考えるようになった一方、従来の教師のあり方も深く反省し、見直した。特に、教師というものは学習者に勉強させるという存在ではなく、学習者に日本語を通して自己実現ができるようにさせるという立場にあるのである。つまり、学習者を導く力が身につけている教師でなければならないというのである。それこそ自然な教師の姿であろうと思う。

学習者の勉強振りから見ると、「ラジオ日本語講座」の学習者が高い自主性を見せている反面、学校教育を受ける学生にはいっさい見えず、自立性にはかなり乏しい状態である。学習意欲に影響する要因が多いので、この点については、次の機会に譲って、本稿では論じない。但し、一つだけ、気になっており、何とかならないかと思っていることがある。前に述べたが、ラジオ放送は、時間、空間、そして費用において、利便性の高い学習方法である。しかし、いかにして、放送教育を最大限に広げて、社会教育の中で、学習力をアップさせていくべきかは問題である。

ちなみに、ラジオ日本語講座を始めて以来、現段階において、筆者のぶつかった難点に触れたい。

- ①教材製作に当たっての編集グループがほしい—みんなの知恵を絞り、チームワークを生かし、講座内容および到達目標を明確に示し、筋の通ったシリーズ教材を作り上げることができるような編集グループが望ましい。
- ②事務的なことを手伝ってくれるアシスタントが必要—ラジオ放送を通しての教育であるので、リスナーの要求に応えていかなくてはならない。ところが、学習者は学校のクラスのように人数が一定ではない。頻りに送られてくる手紙や、Eメール、また難問奇問には、教師一人では、対応が難しい。
- ③著作権の問題—「早安日語」は、教授内容に合わせて、日本の歌や音楽を番組内で流している。放送局から放送料を払った法律上使用できる日本の音楽はわずか

なものである。仕方なく、筆者が自腹で必要なCDを台湾か日本で購入している。但し、これらCDの放送権をすべて取得するまでには至難なことである。これは現実と理想との両立できない最大の悩みでもある。

社会教育として、さらなる充実を図るには、以上のような問題に対して行政面での支援が必要であろう。

ラジオ放送教育は社会教育、成人教育の一環として、問題の多いものであっても、読者からの多数の反響から見て、最も気軽に利用でき、効率的な学習方法であることは間違いないと思われる。また、社会教育の一環として既成のシステムと結びつけ、整った教育環境を築きあげていくことを今後の課題としたい。

(本稿は2005年11月「淡江姉妹校外語教学国際学術検討会」にて口頭発表したものを加筆訂正したものである。)

---

本論文於 2006 年 7 月 28 日通過審査。

### 参考・引用文献

- 青木直子他（2001）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 石田敏子 『改定新版・日本語教授法』 大修館書店 2000
- 今西幸蔵／村井茂（2006）『現代における社会教育の課題』八千代出版
- 上条純恵 「普通高校における第二外国語としての日本語教育の歩  
『いろは』19（財）交流協会日本語センター 2005
- 川口義一／横溝紳一郎(2005)『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』ひつじ  
書房
- 蔡茂豊 『台湾日本語教育の史的研究』上・下 大新書局 2003
- 鈴木真理／松岡廣路（2006）『社会教育の基礎』学文社
- 孫寅華 「大學第二外国語としての日本語教授－教材製作を通して反省させら  
れたこと」 『淡江日本論叢』8 1999
- 孫寅華 「日本語教育の場に見られる日本語・中国語の誤用－教室活動から見た  
言語慣習をめぐって」『淡江日本論叢』10 2001
- 中尾真樹 「台湾における日本語関連の大学院 2－夜間社会人コース（碩士在  
職専班）」『いろは』20（財）交流協会日本語センター 2005
- 堀越和男・武下志保子 「社会人のための日本語学習－大学レベルでの教育システム  
と学習動機」(2) 『いろは』18（財）交流協会日本語センター 2005

# 日語教師的 e-Learning 網站

林文賢/Lin Wen-Shian

東吳大學日文系 教授/Soochow University Japanese Department

嚴竹華/Yan Chu-Hwa

康寧醫護暨管理專校資管科 講師

**Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management**

## 【摘要】

本研究下載日本產業技術綜合研究所所改造的 KNOPPIX 3.9 版，刪去不必要的檔案，添加底下軟體，企圖打造一個適合日語教師使用的 KNOPPIX，以便教師及學習者使用。

## 【Abstract】

In this paper the writers describe their experience about how to remaster KNOPPIX for Japanese teachers.

## 【關鍵字】

KNOPPIX、e-Learning、遠距教學、伺服器

## 【Keyword】

KNOPPIX、e-Learning、server

## 一 前言

日語教師的 e-Learning 網站一般都是利用學校所提供的平台。這些平台處理中文沒有問題;但是碰到日文,或是中日文揉雜的文章,卻不一定能處理得很順利。2003年9月筆者向學校申請開設的遠距教學課程一日語翻譯,就是碰到上述的問題。為了解決問題,筆者在研究室架設伺服器,開設部落格,學習在網路上進行翻譯教學(如圖一)。



圖一

2004年7月,筆者開辦部落格研習會,將wordpress部落格置入KNOPPIX的光碟片中,意欲與參加的教師分享彼此的遠距教學經驗。結果發現,KNOPPIX的導入雖然解決了伺服器有無的問題,但是如果伺服器不在事前作一些必要的參數設定,日語教師要以個人的力量架設e-Learning網站,還有一段很長的路要走。

2004年12月,筆者應日本國立國語研究所之邀,赴日參加在東京舉辦的「コンピュータ利用の新日本語教育2004」會議,接觸了課程管理軟體 Moodle



，了  
解 Moodle 擅長處理遠距課程的教室活動。2005 年 2 月，筆者將 Moodle 安裝在研究室的電腦上，並將部落格上的翻譯課程，移到 Moodle 上進行(如圖二)。



圖二

2005 年 9 月，筆者下載 Knoppix 3.9 日文版，刪除不必要的軟體，加入 Moodle 等必要的軟體，並事先設定必要的參數，將 Knoppix 打造成一開機就啟動必要的伺服器，使教師可以專心致力於 e-Learning 網站教學內容的處理。此外，筆者還將日語翻譯，新聞日語的教學進度及教材置入 Knoppix 內，壓製成母片，交給修課的學生拷貝使用。

伺服器的架設，參數的設定，在在都需要時間及經驗。如果可以由一個人設定完成後，再讓大家來使用，必定節省不少勞力。KNOPPIX 就是可以完成這件事的光碟。但是，KNOPPIX 原版是德文，產業技術綜合研究所所改製的日文版，只適合理工科系使用，有鑑於此，筆者才研究如何重製一片適合日文教育界使用的 KNOPPIX。

底下，就是筆者的製作報告。

## 二 版本

本光碟利用的是產業技術綜合研究所所改製的日文版 KNOPPIX3.9。這個版本和 3.8 版的差異在於輸入法。3.8 版用的是 kinput2 而 3.9 版用的是 scim。scim 可以使用中文輸入。雖然，OpenOffice 上頭，還是只能用日文與英文。但是，網頁的輸入及信件的寫作，都還差強人意。

## 三 伺服器

本光碟以教學為主，不作商業用途。因此，不需太多的伺服器。光碟中，最主要的是：

**Apache 伺服器:**用來顯示網頁。晚近，大多數的遠距課程的教材，都採用網頁格式。apache 網頁伺服功能，能和瀏覽器溝通，將網頁文件送到瀏覽器。

**MySQL 資料庫伺服器:**用來儲存資料，以便於外部程式語言，如 PHP，Perl 等擷取後，送到瀏覽器顯示，形成動態網頁。再者，課程管理軟體 Moodle 需要資料庫來存資料。本光碟讓 Moodle 搭配 MySQL 使用。此外，本光碟也收錄筆者利用 MySQL 所製作的新聞資料庫 861 則，及伊索寓言資料庫 312 篇。

## 四 遠距教學平台

本光碟考慮的教學平台有二：一是 exCampus，一是 Moodle。exCampus 得搭配影音伺服器 RealServer 及資料庫伺服器 PostgreSQL 使用。特色是利用攝影機錄下教室的上課狀況，然後轉成 realplay 檔案，透過 RealServer 播放。本光碟除了考慮光碟容量外，認為遠距教學上，教室授課風景的影像檔播放，雖然克服了時空的問題，但是，在教學法上，和傳統的並無多大的區別，因此，並未採用 exCampus。

至於 Moodle，exCampus 能作的學員登錄管理，教材上傳下載等，Moodle

也都辦得到。但是，Moodle 所擅長的教室活動，卻是 exCampus 望塵莫及的。筆者今年將四年級新聞日語，三年級日語翻譯的教學計畫及教材編入 Moodle 內，於置網路上，供學習者瀏覽，也壓製成光碟，提供給學習者拷貝。

## 五 軟體的刪除與添加

Knoppix 的原版光碟是將 1.7G 容量的東西，壓縮在 700MB 的一片光碟上。因此，要在光碟上添加東西，就得先刪除相當容量的東西。本光碟刪除一些開發用的，模擬用的，遊戲用的軟體，添加不少軟體及教學資料，以便教師及學習者使用。其主要的有：

軟體部分

### 1. RealPlay：收聽 NHK 廣播日語(如圖三)。



圖 三

### 2. Vsound：錄製並將 RealPlay 檔案轉換成 wav 檔(如圖四)。

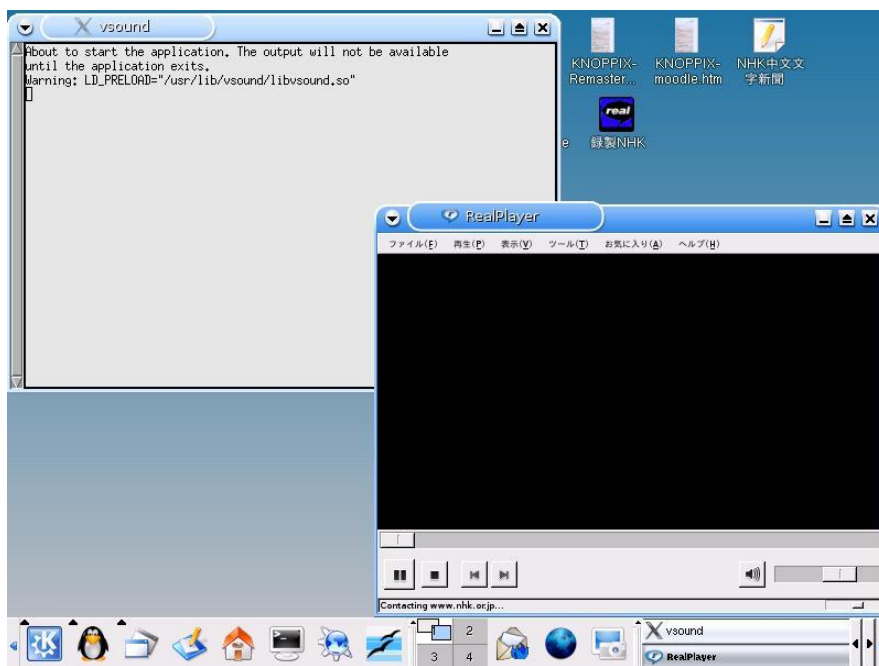


圖 四

3. Lame : 利用 KNOPPIX 原有的 Audacity 軟體將 wav 檔轉換成 mp3 檔(如圖五)。

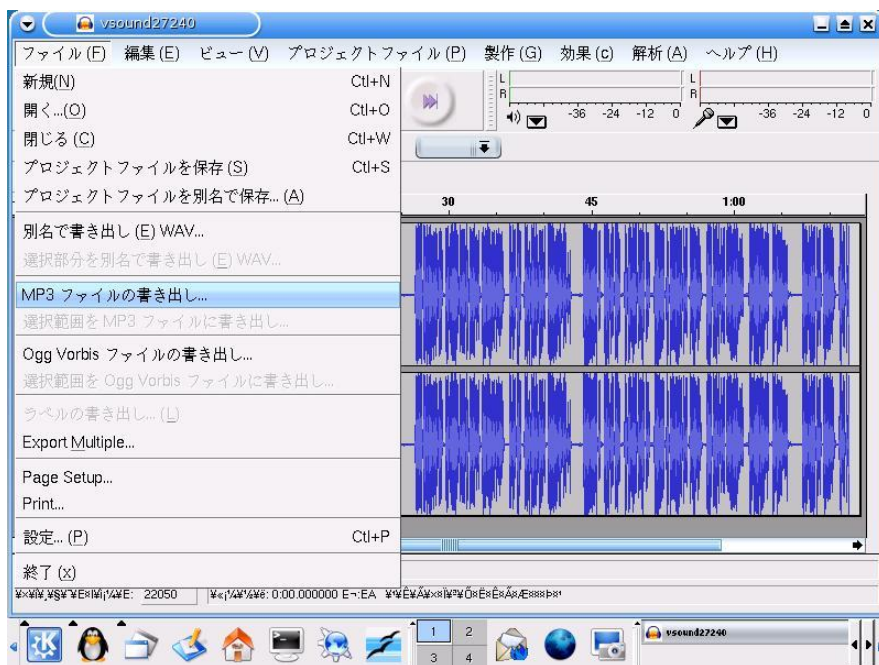


圖 五

4. Moodle：屬於課程管理軟體，用來將製作的教材，在 KNOPPIX 光碟本身的區域網路內公開，以便學習者透過瀏覽軟體使用。
5. Xpdf、Xpdf-japanese：讀取 pdf 格式的檔案。
6. jre：瀏覽器的外掛程式，可以執行 java 檔案。
7. 茶荃(chasen)：解析日文句子成為詞語(如圖六)。



圖 六

8. Wordpress：讓使用者建置自己的部落格。

#### 資料部分

1. 國際交流基金會「教科書を作ろう」：分為說明篇與練習篇。每篇各二十章(如圖七)。



圖七

2. 世界主要國家日語課程綱要：收納韓國、德國、美國、澳洲、紐西蘭及中國等國家的日語課程綱要(如圖八)。

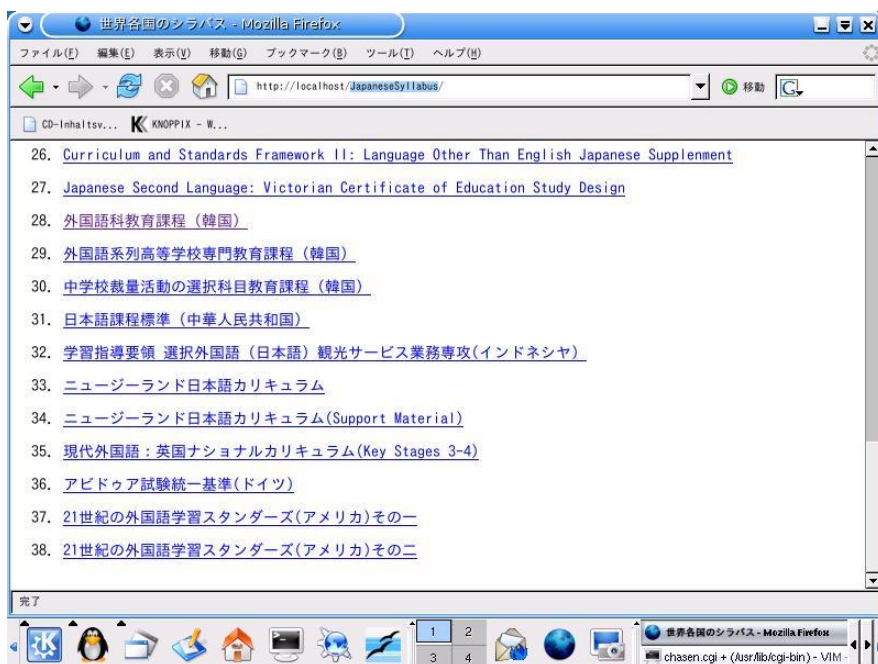


圖 八

3. NHK 兒童新聞週刊新聞資料庫(861 則) (如圖九)。



圖 九

4. 伊索寓言資料庫(312 篇) (如圖十)。



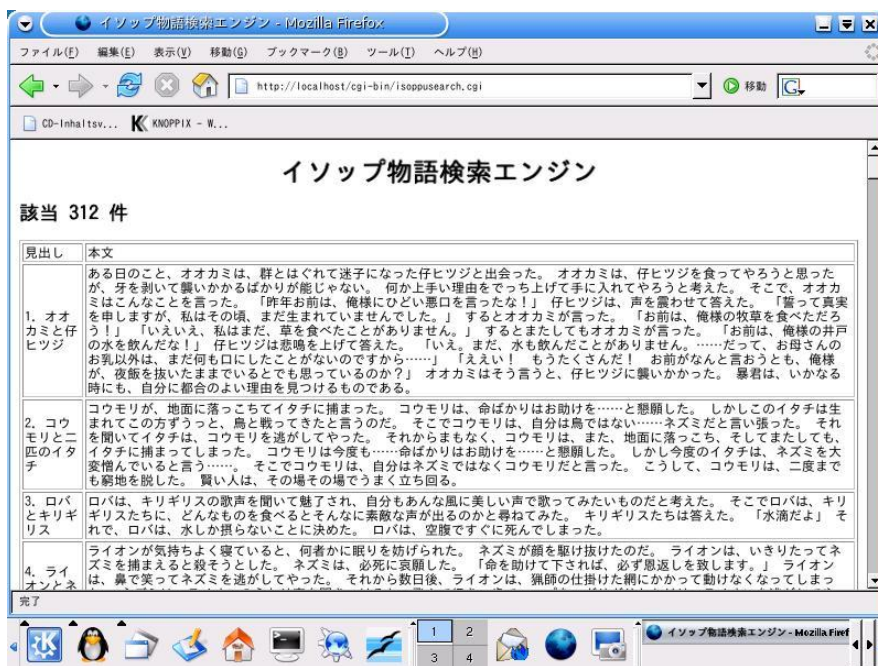


圖 十

5. 茶荃提供的日語詞典，可用來將日文句子拆解成詞語，並提供詞語的詞類情報(如圖十一)。





圖 十一

## 六 製作過程

1. 下載 KNOPPIX3.9 日文版映像檔。
2. 萃取映像檔的檔案。
3. 將核心檔案 KNOPPIX，解壓縮成映像檔後，萃取成一般檔案。
4. 刪除 KNOPPIX 內不必要的檔案，添加所需的檔案。
5. 壓縮核心檔案 KNOPPIX。
6. 壓縮 KNOPPIX 整體檔案。

## 七 結語

網頁的流行，寬頻的普及，Linux 的問世，使得升斗小民可以學習操弄以前遙不可及的伺服器。LINUX 作業系統席捲世界後，一種收集軟體以便此系統使用的需求應運而生。Redhat、Fedora、Mandrake、Slackware、Debian 等就是在此需求下誕生的 LINUX 版本。這些版本的缺點是軟體數量龐大，安裝困難，設定不易。

德國程式設計師 KNOPPER 以 Debian 為中心，利用壓縮技巧，將容量 1.7G 的軟體收納在一張光碟上，名之為 KNOPPIX。使用時，將 KNOPPIX 插入光碟槽，直接從光碟開機即可，免除分割硬碟及安裝設定軟體的麻煩，是不折不扣的 live CD。

日本產業技術綜合研究所雖將原本是德文環境的 KNOPPIX，改為日文環境，提供軟體業界及教育界使用；但是，所添的軟體仍然不適合日語教育界。有鑑於此，本研究下載日本產業技術綜合研究所所改造的 KNOPPIX 3.9 版，刪去不必要的檔案，添加日語教育所需的軟體，企圖為日語教師量身訂做，打造一個適合日語教師使用的 KNOPPIX，以便教師及學習者使用。

本研究的貢獻是

1. 打造出適合教學者及學習者適用的 KNOPPIX，建置雙方相同的日語教學環境，便於今後實施遠距教學。
2. 在 KNOPPIX 光碟內預先設定伺服器的參數，即插即用，加速 e-Learning 網站的建置。
3. 所添加的日語教學及學習資料，方便日語教學者及學習者的使用。

### 參考文獻

謝法安(2003)，《行動 LINUX：KNOPPIX 改造手冊》，台北：上奇科技。

### 參考網站

KNOPPIX 4.0 日本語版 <http://unit.aist.go.jp/itri/knoppix/>

Knoppix 雜記 <http://people.ofset.org/~ckhung/b/sa/knoppix.php>

Linux 下的特殊檔案系統 <http://people.ofset.org/~ckhung/b/sa/filesystem.php>

# **Système multilingue de classe virtuelle :**

## **Un exemple avec "Visiter Notre-Dame"**

HSU Hun-hui/徐琿輝

Tamkang univ. Department of French/淡江大學法文系 副教授

### **【摘要】**

我們希望利用網際網路的豐富資源與技術，提供一個虛擬的網路法語學習教室，不僅是 3D 虛擬情境同步對話的角色扮演之教學系統輔佐並增加學習的成效，再加上教授者之即時錄影及錄音教學系統之多媒體播放，並搭配相關的主題網站做成專題網頁。

本計劃先以法語為例，我們原先是三個進程的學習計畫：視訊隨選系統的課堂教學(lecture on demande)、戶外虛擬場景的練習(virtual environment)、課後補充並製作專題(french web-based content)。

因此，本文將著重在模擬旅遊法國聖母院為例，藉由此模擬法語情境教室的學習系統，藉由如同線上遊戲的趣味及寓教於樂的功能，以達到在真實的情境中的對話，不僅整合目前「即時群播」、「課程隨選」和「全球資訊網」等三種國內遠距教學技術外，更加入「虛擬情境的角色扮演」、「視訊教材(圖片、影音檔)錄製、編輯與隨選」及「有關旅遊主題式的專題製作」的功能。希望不僅滿足學習者的個別需求，還可提昇學習的興趣，進而「營造終身學習的社會」。

### **【Abstract】**

This project utilizes the digitalization method to simulate the traditional teaching model, and provides not only multimedia presentation, but also the relative webpage resource and 3D VR synchronous dialogue system.

The interaction among the functions of "virtual reality of role practice", "multimedia adaptive presentation (picture, video and sound files)" and "Classification of the websites, this article will emphasize the process of "virtual reality of role practice". And we will take the topic "traveling at Paris" as an example.

In brief, without the limitation of time and space, our system not only fulfills the individual learner's need, but also promotes the motivation of study, and constructs a "life-time study society".

### **【關鍵詞】**

遠距教學、虛擬實境、網頁分類、多媒體展示系統

**【Keywords】**

Distance Learning, WWW Resource, Virtual Reality, Multimedia Adaptive Presentation, Learner Autonomy

## **Introduction :**

Nous souhaitons créer un système d'aide à l'apprentissage, s'adressant aussi bien aux étudiants qu'aux professeurs. A l'aide des techniques multimédia et d'Internet, notre objectif est de développer les capacités d'auto-apprentissage des étudiants à travers des sites Web; et d'amener le professeur à jouer un rôle de guide à travers ce support. Cet outil pourra servir de référence à long terme pour toute personne souhaitant maintenir et améliorer son niveau d'étude en langue.

Avec la révolution des nouvelles technologies et les capacités des réseaux de communication, notre système est basé sur l'exploitation de la technologie numérique pour simuler un modèle d'enseignement traditionnel.

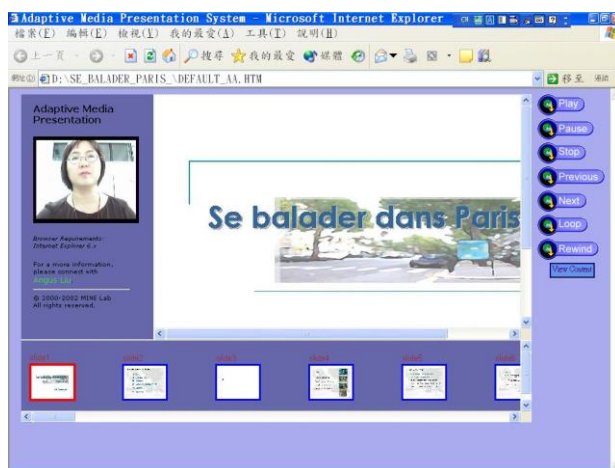
Cela inclus l'enregistrement par le professeur de leçons au format audio et vidéo ; leçons dont les thèmes peuvent être approfondis à travers l'interface de recherches sur Internet. Le système de réalité virtuelle représentant la classe, se présente sous la forme d'un environnement 3D interactif ; ou il est possible de dialoguer en directe avec les autres utilisateurs.

Cette classe virtuelle peut regrouper les étudiants et professionnels de tous niveaux, mais s'adresse également aux personnes souhaitant poursuivre l'étude de la langue en dehors du cadre professionnel ou universitaire. Ce programme sera disponible en français avant d'être étendu à d'autres langues.

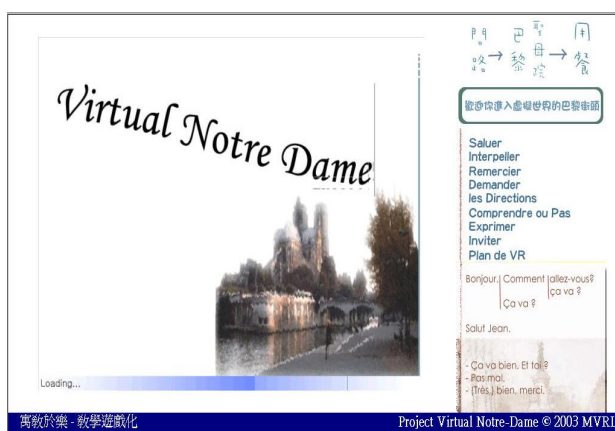
### **I. Contenu :**

Les sujets des leçons tournent autour du thème du voyage. Ce thème est riche et offre aux étudiants un environnement intéressant pour apprendre une langue étrangère mais également la culture.

(1) **Sujet de cours** : "Une promenade à Paris" sera le thème principal de ce programme.



- (2) **Mise en place d'un environnement en tant que support aux dialogues** : L'environnement 3D permet aux étudiants d'utiliser les dialogues étudiés en classe. Par exemple, ils peuvent jouer le rôle d'un touriste A, touriste B et d'un piéton afin d'initier une conversation



- (3) **Pages web pour activités après la classe** : Le thème du voyage est divisé en 3 parties : « Information pour le voyage », « visiter la France » et « vivre en France ». Ces parties sont illustrées au moyen de pages web, représentant un complément d'information pour l'enseignement.



Cet article est axé sur l'environnement 3D pour simuler des situations réelles. Nous allons montrer comment ce système peut non seulement supporter l'enseignement des langues à distance mais aussi tirer profit du contenu interactif et multimédia d'internet.

## **II. Recherche sur l'environnement interactif et multilingue.**

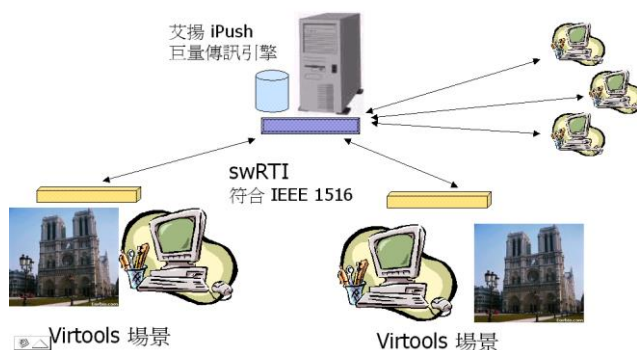
Cet article prend l'exemple de la visite de la Cathédrale de Notre Dame en France. Une représentation en 3 dimensions de la Cathédrale et des rues avoisinantes a été mise en place. Cela permet aux étudiants d'interagir avec l'environnement 3D et de se mettre en situations réelles dans ce monde virtuel.

### **II.1 Une cathédrale de Notre Dame, virtuelle et interactive**

La cathédrale de Notre Dame virtuelle constitue notre support de base pour « apprentissage en situation », « apprentissage interactif » et « apprentissage par le jeu ». Ces concepts sont présentés ci-dessous :



## 「聖母院之旅」系統簡介



### A. Apprentissage en situation

Nous recréons un environnement virtuel complet de Notre Dame pour servir de scène 3D. Cela comprend la représentation des bâtiments à l'échelle, ainsi que des détails tels que fontaines, trottoirs, voitures, la Seine, etc...

Les étudiants peuvent choisir de jouer le rôle de qui leur plaît, tel que « touriste » ou « passant » par exemple. Ce type d'exemple peut servir de support à une conversation tournant autour des rues avoisinantes ou de comment demander son chemin.

### B. Apprentissage interactif

Ce programme utilise une technologie de transmission haut débit (développée par une société taiwanaise nommée Gu Yan). Cette technologie répond aux normes de communications standard IEEE et permet de regrouper un grand nombre de personnes dans un environnement virtuel.

### C. Apprentissage par le jeu

Ce système fait référence aux très populaires jeux en lignes. L'utilisateur est représenté dans l'environnement du jeu, avec une carte, plusieurs possibilités

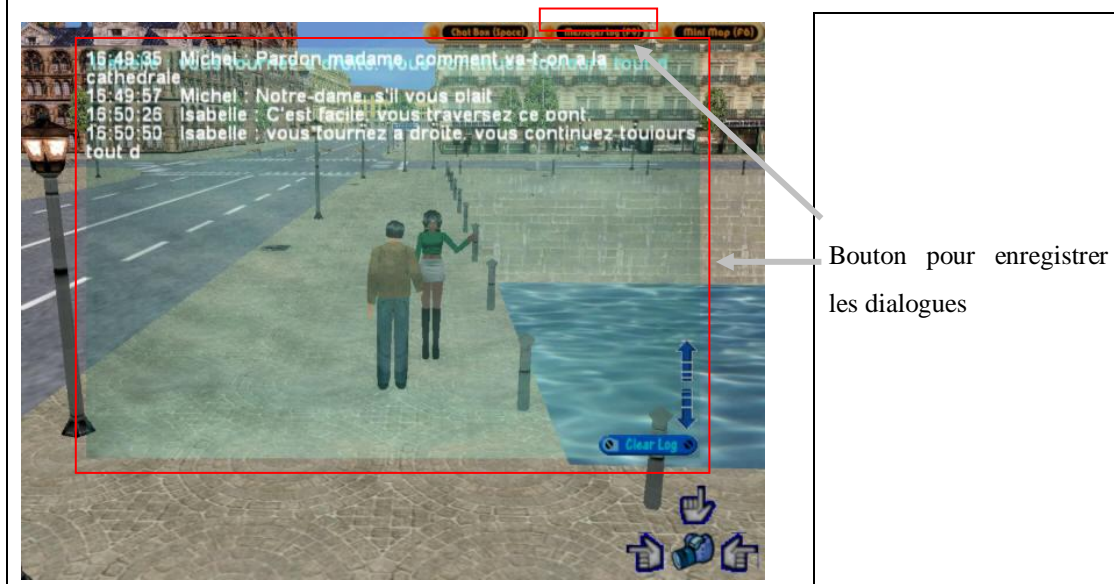
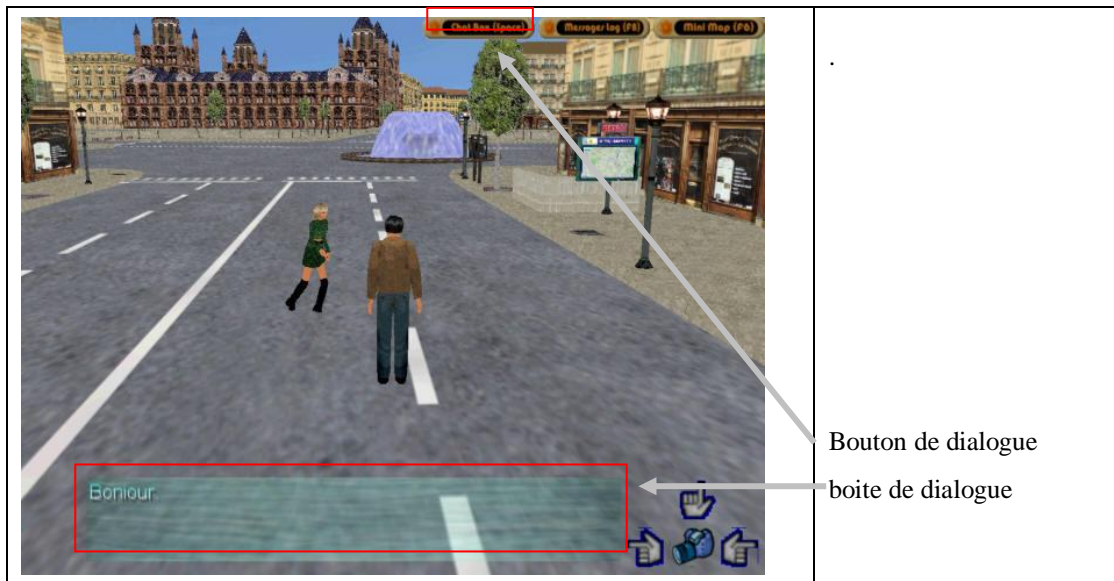
d'interaction, capacité d'accéder à des informations en ligne et de jouer un jeu de rôle intéressant qui saura l'encourager et le motiver pour la pratique de la langue.

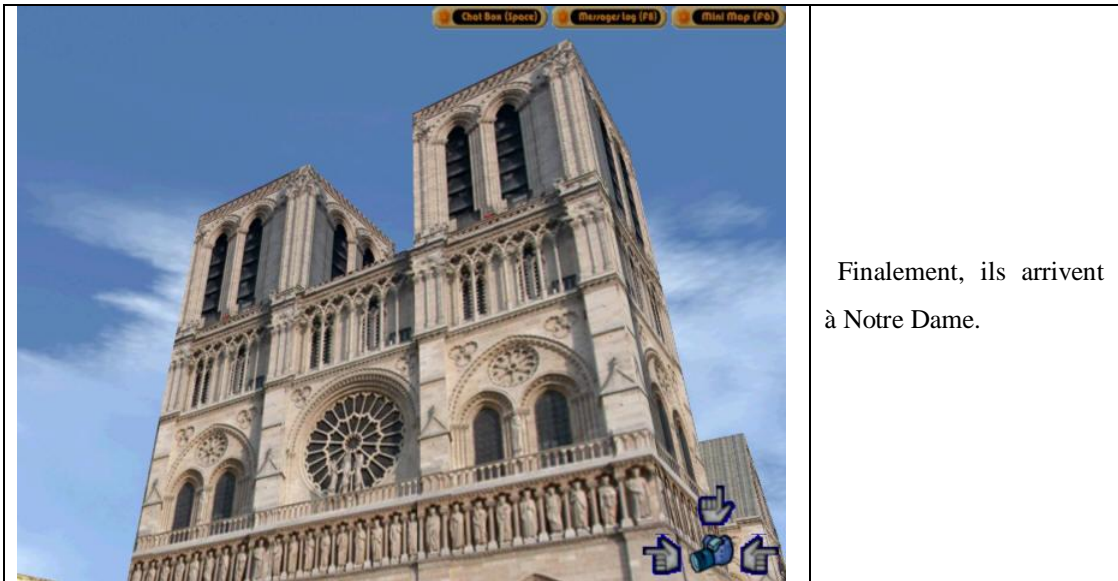
## II.2 Présentation de l'architecture du système

Après enregistrement, entrer le nom d'utilisateur et choisir un type de personnage : « homme, femme local » ou « homme, femme touriste »

La partie gauche de l'écran représente la scène en 3D. La partie de droite représente le contenu





### III. Avantage de la pratique en dehors de la classe traditionnelle

L'étudiant va tirer profit des fonctions d'interaction dans l'environnement virtuel en trois dimensions. Le personnage représentant l'étudiant, l'enseignant, les textes et les dialogues sont intégralement fondus dans le scénario du jeu de rôle prenant place dans ce contexte. Cela permet à l'étudiant d'apprendre en exprimant et concrétisant ces actions à travers le jeu.

Ce nouveau mécanisme d'apprentissage renforce l'interaction entre étudiants tout en promouvant l'apprentissage. C'est pourquoi il est nécessaire de planifier les actions qui pourront avoir lieu dans l'environnement virtuel, entre la classe virtuelle et l'interface utilisateur.

- Page d'accueil : Fournie les fonctions usuelles de navigations.
- Fonctions pour interaction en espace 3D : Mouvement et interaction dans l'espace.
- Intercommunication entre espace 2D et 3D : compose deux environnements différents.

- Espace "chat" : Fournie une interface écrite d'échange entre utilisateurs.
- Mise à jours des sites web : En accord avec les sites web, l'utilisateur reçoit rapidement les dernières informations.

Le programme initial est basé sur le thème du "voyage" et prend Notre Dame comme environnement d'interaction entre individus. La scène 3D est réalisée de manière à se que l'utilisateur se trouve mis en situation, comme dans la vrai cathédrale.

### III.1 Réalité virtuelle, enseignement par interaction, apprentissage par le jeu.

Le développement des techniques d'enseignement pour les langues remonte à longtemps, et a contribué à l'évolution du processus d'enseignement dans son intégrité. Cependant, l'enseignement traditionnel des langues fait face à certaines difficultés.

- Limites liées à l'environnement : Dans la plus part des cas, l'étudiant n'a pas la chance de partir à l'étranger pour étudier la langue. L'étude d'une langue étrangère souffre donc de ressources limités. De plus, l'environnement présente des limitations spatio-temporelles liées à la classe et aux horaires de cours.
- Enseignement unidirectionnel : Dans l'enseignement traditionnel, un professeur enseigne à plusieurs élèves. Cependant, un élève peut avoir ses propres méthodes de travail, apprendre à un rythme différent de celui de la classe. Le manque d'interaction en classe entraîne une relâche de l'attention de l'élève qui fini par perdre l'intérêt au cours.
- Méthode d'enseignement figée : Traditionnellement, l'enseignement se concentre sur la grammaire, l'apprentissage du vocabulaire, à travers les exercices et les examens d'évaluation. Ce type d'enseignement facilite la tâche de l'enseignant mais est ressenti

comme monotone par les élèves ; entraînant par suite une perte d'attention et d'intérêt.

L'idéal est alors de s'affranchir des limites liées à l'environnement et d'amener un enseignement basé sur la mise en situation. "L'enseignement par interaction" prend le pas sur "l'enseignement unidirectionnel", et " la méthode d'enseignement figée" laisse la place à " un enseignement par le jeu".

### III.2 Réalité virtuelle : scène de Notre-Dame, au delà des limites spatiales

Suivant les besoins des professeurs, nous avons créé une cathédrale virtuelle accompagnée d'une fenêtre représentant des objets en 2D. faisant partie de la scène. Grâce à des commandes permettant d'interagir avec ces objets, l'utilisateur peut faire effectuer des mouvements ou encore faire passer des commandes à son personnage.



Figure 1、Interface Virtuel de la rue de Paris

La figure numéro 1 représente l'interface graphique comprenant une messagerie instantanée ("chatroom") qui permet de communiquer en ligne avec les autres

utilisateurs apparaissant dans la scène. Utilisant les techniques disponibles aujourd'hui, cela peut inclure la communication aussi écrite qu'orale, ou même visuelle au moyen d'une webcam.

En laissant l'utilisateur se familiariser avec le mécanisme, les conversations entre utilisateurs vont petit à petit se mettre en place, en laissant de temps à autre le soin à l'enseignant d'intervenir ; et cela sans contraintes spatiales. En conclusion, le jeu de rôle permet la pratique du langage et développe l'intérêt et la motivation.

#### IV. Futurs axes de recherche

Dans le futur, on envisage, au fur et à mesure des leçons, de faire un rapport sur les leçons précédentes, d'effectuer des dialogues à partir de la pratique en réalité virtuelle et organiser l'ensemble avec des photos et du texte sous forme de pages d'accueil pour le programme de recherche. Permettant ainsi d'enrichir régulièrement les systèmes avec des nouvelles données.

Passer de l'enseignement traditionnel à l'enseignement en ligne. La figure ci-dessous montre comment achever nos objectifs

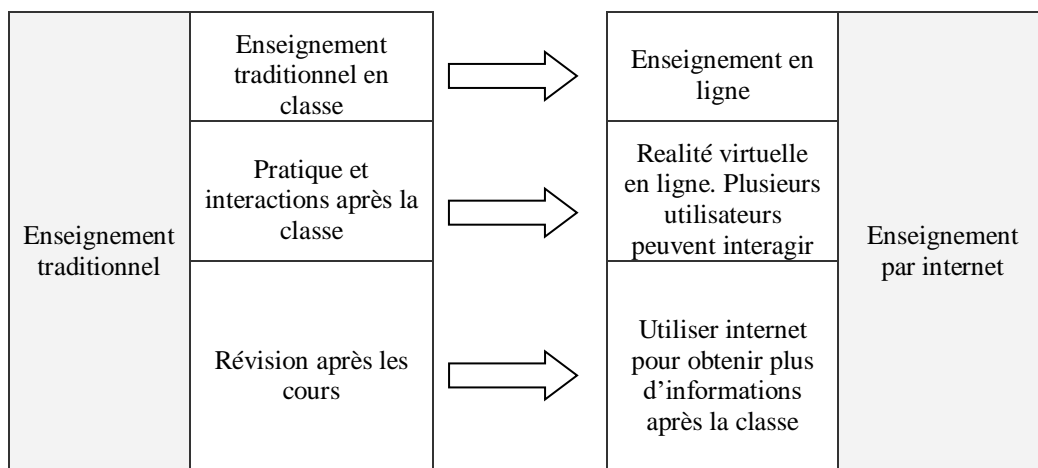


Figure 2 Relation de reciprocité entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement en ligne.

Nous pensons être en mesure de rendre compte des résultats de ce type d'enseignement à travers des questionnaires et des tests en ligne ; également à travers des forums de discussion qui peuvent servir de base à l'élaboration de nouveaux sujets de discussions et de pratique pour le français. Ce système d'enseignement pourrait même être étendu à d'autres matières telles que des cours de conversation, de rédaction, de littérature, de cinéma, d'art et de chanson pour ne citer que cela. Cette coopération pourrait alors s'étendre en dehors des frontières de la classe virtuelle, pour englober des champs d'activités beaucoup plus vastes dans un esprit d'apprentissage croisé et global.

En résumé, en s'affranchissant des limitations spatio-temporelles, on utilise dans un premier temps le World Wide Web français pour constituer la classe virtuelle de français. Cela permet de créer un environnement d'apprentissage par interactions, à distance et dans asynchrone. Cela permet de répondre à la demande individuelle de chaque élève en matière d'apprentissage, et également de soulever l'intérêt de la culture et de la société française.

---

本論文於 2006 年 7 月 14 日通過審查。



**Référence :**

Gerhard, J. and Mayr, P., "Competing in the e-learning environment ~ strategies for universities", HICSS. Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference, January 2001, pp.3406 – 3415.

Hsiangchu Lai and Tzyy-Ching Yang, "A System Architecture of Intelligent-Guided Browsing on the Web", Proc. 31st Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 1998.

H. Khalfallah and A. Karmouch. "An architecture and a data model for integrated multimedia documents and presentational applications". Multimedia Systems, Springer- Verlag, 3:238-250, 1995.

Kaoru Kobayashi and Yasuyuki Sumi, "Information Presentation based on Individual User Interests.", Second Conference on Knowledge-Based Intelligent Electronic Systems, 21-23, April 1998.

黃俊堯、張嘉麟、鄭育鎔、商自忠，〈多人互動虛擬實境系統之空間分割法技術探討〉，1997 Computer Graphics Workshop, November 1997, pp.20-23。

黃俊堯、張嘉麟、鄭育鎔，〈網際網路上三度空間多人互動系統之空間分割法技術研究〉，第二屆海峽兩岸航空航天技術暨流固耦合學術研討會，大陸北京，87 年 7 月， pp.43-50。

林壽華編著，《外語教學概論 = Second language pedagogy an introduction》，台北：書林，1996 年。

洪榮昭，《電腦輔助教學之設計原理與應用》，台北：師大書苑，1992。

馬克·羅森伯克(Rosenberg, Marc Jeffrey)著，樂為良譯，《E-Learning》，台北：麥格羅·希爾，2001 年。

單文經，〈鷹架支持的譬喻在大班教學上的應用〉，《視聽教育雙月刊》，第 39 卷第 65 期，頁 1-22，1998 年。

謝志偉、徐琿輝等（民 90）。台灣巴別塔第二外語網站。第五屆國際電腦多媒體語文教學研討會論文集，2001 年。

徐琿輝。「網路虛擬教室之法語資源教學系統整合研究- 法文網頁資源的分類搜尋與專題製作」，第五屆兩岸外語研討會論文集，2002 年。

徐瑋輝 等「兩果誕生 200 周年 資源網站大搜索」，世界文學 第五期 2002。

徐瑋輝。「知識管理運用於專題導向的網站規劃與評鑑 - 以法語的網站為例」，第七屆國際電腦多媒體語文教學研討會論文集，2004 年 12 月。

# Quelques considérations sur l'acquisition de l'écrit: enjeux, limites et perspectives

Mohamad Kerkall/葛浩德

Tamkang univ. Department of French/淡江大學法文系 副教授

## 【摘要】

寫作的問題是來自多方面的，筆者認為不應把責任都推給那些對法文寫作不感興趣的學生，因為對法文作文課的省思不得不思考國際和國內大環境的改變，也得探討老師、教材和學生三者之間的互動關係。在本篇論文中，筆者將試著透過學生的作文作業和練習指出法文作文課是一門涵蓋所有的學習反應、情感和記憶的課程，也將深入探討問題層面以及影響寫作的因素。此外，也將強調教師角色之重要性，在篩選能激發寫作興趣的題目等方面之探討。

## 【Abstract】

To consider that students are the foremost responsible for their own lack of achievement during learning French appears to me unjust. Composition courses cannot anymore be seen outside the context (local or global) or the relationship between teachers, students and the subject matter. I will try, in this article, through the analysis of students' papers, to demonstrate that a composition course is a reunion of emotions, memory et sensitivity, heavily influenced by all the factors aforementioned. I will highlight the central position of the teacher, as the transmitter of beauty and the leader of effort. The teacher must transmit to the students the power of emotion and dreams contained in writing, through the selection of the most appropriate texts, in order to provoke spontaneous reactions. Nevertheless, I will insist also on the difficulties of the task ahead, a task needing the cooperation of all, institutions, teachers, students and professors, in order to advance the cause of the French language in Asia.

## **1. Introduction : la valeur de l'écrit**

A une époque où les progrès d'un élève se mesurent à son aptitude à bien écrire, avec clarté et pertinence, où sa personnalité se manifeste dans sa façon de présenter ses travaux, son prof, et plus tard son milieu de travail, le juge en fonction de son aptitude à la logique et à la synthèse de la pensée. Sa réussite à l'écrit reste donc le but de tout enseignement.

L'écrit est un moyen d'expression de la sensibilité personnelle, de l'imaginaire, qui implique l'individu qui écrit. Ecrire exige qu'on ait de l'imagination et que celle-ci jaillisse d'images déjà existantes dans la mémoire. Ce qui veut dire que les interprétations s'élaborent à travers un substrat déjà existant. Il en ressort qu'un lecteur n'ayant que très peu lu, vu et écouté, est incapable de faire des associations à partir d'un mot, d'un concept, d'une idée. Car, en effet, un mot résonne dans l'imaginaire du lecteur ou auditeur à travers sa représentation en images ou sa sonorité : siffler peut faire penser au serpent, et souffler évoque l'image des bougies d'anniversaire qu'on éteint. Il s'agit d'un rapprochement qu'évoque quelque chose de voisin, ou de similaire, ou même d'effet à cause : hurler et rage. Cette association est évidente et nécessaire tant dans la lecture (imagination, rêve, esprit qui vagabonde) que dans l'écriture : dans la dissertation, par exemple, il est important, pour produire des idées, de se concentrer et de les laisser venir en vrac, telles qu'elles surgissent, par association, dans l'esprit, sans chercher au départ ni logique ni rigueur ; le tri et le classement seront ultérieurs.

Un cours de composition doit se donner pour objectif d'éveiller chez l'étudiant une sensibilité au pouvoir évocateur et associatif des mots, de lui donner le goût de la lecture et l'amour de la langue, bref, d'aiguiser sa motivation et de l'aguerrir (l'entraîner à des tâches pénibles), tant soit peu, à toutes les situations de communication.

Une fois acquises les structures du français, il nous paraît de bon ton d'initier l'étudiant à la lecture active, de lui inculquer sa technique et la manière dont le lecteur hardi et averti aborde, analyse et maîtrise le texte, comment il en profite, en l'intégrant à ses connaissances antérieures, pour élaborer le sien (son propre texte).

Voir en annexe les documents : Histoire d'un lapin, l'accident, la structure narrative (annexes 1-4)

En effet, l'apport des lectures antérieures et personnelles de l'étudiant se révèle d'une grande importance, tant au niveau de l'apprentissage du vocabulaire ( l'acquisition du sens d'un mot nouveau se fait au moment où l'étudiant en possède une vision globale du sens- voir annexe 5) qu'à celui de la structure syntaxique et du style. En lisant un texte, le lecteur actif est amené à regrouper les mots en unité de sens, à y reconnaître les idées principales. Il fait également des inférences ( voir annexe 6 ), nécessairement prévues par l'auteur, et indispensables à la compréhension du texte. Il fait aussi des prédictions , à partir d'indices, sur le texte (voir annexe 7) . Il réagit avec émotivité, intègre la nouvelle information à ses connaissances antérieures , évoque une expérience similaire à celle relatée par le texte ( voir annexe 8, Les amours précoces) ; il compare deux textes traitant du même sujet pour en dégager les points communs ( annexes 9 et 10). Il met en œuvre ses deux grandes facultés :

- analytique : chercher et comprendre le sens des mots nouveaux, trouver des liens entre les propositions et les phrases ;
- synthétique : comprendre la totalité du texte, en trouver la structure, pouvoir le résumer, le raconter oralement, évoquer sa propre expérience et la mettre en parallèle avec le contenu du texte.

Cet apprentissage requiert beaucoup de patience, de labeur, de persévérance ; il faut donc du temps, de l'accumulation quotidienne de notions (vocables) , suivie de vérifications : essai, ajustement, maîtrise ; bref de l'imprégnation graduelle, de la...lenteur.

## **2. Etre lent , est-ce un handicap ?**

Et comment inculquer à nos ouailles les vertus de la lenteur, eux qui rechignent et renâclent à la tâche, présentent souvent un travail bâclé sur un bout de papier écorné, ne relisent pas leur copie, et même à l'examen, en dépit de nos exhortations, ils sont pressés de la remettre pour aller jacasser dans le couloir ? « J'ai choisi mon camp, disait Pierre Sansot, celui de la lenteur [...] il conviendrait de ne pas brusquer la durée et de ne pas nous laisser bousculer par elle-même- une tâche salubre, urgente, dans une société où l'on nous presse et où souvent nous nous soumettons de bon cœur à un

tel harcèlement [...] Cette lenteur se reconnaît à notre capacité d'accueillir le monde et de ne pas nous oublier en chemin. »<sup>1</sup> Or, tout le monde est pressé d'arriver : l'adolescent est pressé de quitter son monde pour celui des adultes, de gagner des sous, l'étudiant d'être diplômé pour un job et une situation. Le monde semble engagé dans une course frénétique au gain rapide, souvent sans efforts. Ce qui a donc changé depuis une quinzaine d'années, ici comme ailleurs, c'est bien le rythme. On pourrait incriminer les Nouvelles Technologies, notamment Internet, et les accabler de tous les maux : accélération, facilité, efficacité, mécanisme à outrance, rentabilité. La mondialisation apporte aussi son lot dévastateur et tumultueux. IL s'ensuit que l'apprentissage d'une langue étrangère n'étant pas l'anglais en pâtit. Le français, justement, semble, de par sa lourdeur et la complexité de son orthographe, etc. ralentir l'avancée de ce voyageur qu'est notre étudiant. Ce fut du moins la thèse (à laquelle nous ne nous adhérons absolument pas) du linguiste français A. Martinet, au lendemain de son retour de l'université de Columbia (New York), début des années cinquante. « Cette raideur du vocabulaire français, disait ce linguiste démolisseur, n'est qu'un aspect d'une ankylose qui gagne nécessairement les langues qui ont un passé, et ceci est d'autant plus que ce passé, long et glorieux, veut se survivre comme un aspect de la culture nationale. » « Peu à peu, s'enthousiasme-t-il un peu plus loin, sous la pression des nécessités diverses, on s'aperçoit qu'on peut faire l'économie de presque toute la grammaire scolaire. »<sup>2</sup> Il préconisait déjà une simplification du français qui serait de nature à le rendre plus souple, plus efficace, afin de lui permettre de résister à l'anglais. Depuis, ses disciples s'évertuent à propager ses idées « lumineuses » dont on connaît les résultats : dégradation de l'enseignement du français littéraire, éradication de la grammaire et de l'orthographe, et élimination des langues anciennes. De bons et vaillants esprits dénoncent cette entreprise destructrice : Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Stock, 2002, PP.12-17 et 103-135 ; Jean Claude Boulogne, *Voyage autour de ma langue*, 2001, Les Belles lettres, PP. 64-99 ; Bernard Lecherbonnier, *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Albin Michel, 2005, tout le livre est édifiant et percutant ; Collette Guillemard, *La fin des Haricots*, Barbillat, 2002, l'introduction ; Henri Mitterand dans sa préface de Agnès Joste, *Contre-expertise d'une trahison*, Mille et une nuits, 2002 ; Pierre Bénard, *Le petit manuel du français mal traité*, Seuil, 2002.

Devrait-on, au risque de le déconnecter du monde qui l'entoure, convaincre notre étudiant de renouer avec la lenteur qui rime avec répétition, reprise, méditation, prédiction, essai, ajustement, imprégnation, émotion, bref, de ne pas brusquer le temps, de le laisser faire son œuvre ? Une tâche qui, par les temps qui courent, peut paraître aussi périlleuse que de l'inviter à ramer contre le courant. Car apprendre à notre étudiant du 3<sup>ème</sup> millénaire à écrire, devrait répondre à un besoin vital chez lui. Tel n'est pas le cas. En revanche, lui apprendre à s'exprimer en français lui semble plus utile, plus rentable dans la mesure où la perspective d'un voyage en France (ou dans un pays francophone) et d'un débouché dans une entreprise française installée à Taiwan, est souvent présente à son esprit. Quant à la culture, on peut désormais y accéder sans le français, tel est du moins le conseil prodigué aux Français par les experts américains : « La culture française gagnerait en influence si elle renonçait à s'exprimer en français. »<sup>3</sup> (sic !) Pour notre étudiant, la langue se mesure à la seule aune de l'utilité. De là à lui faire aimer une langue travaillée, précise, châtiée, il faudrait un immense effort de déblayage, de combat contre l'idéologie de l'oralité reine qui a provoqué des dégâts peut-être irréparables dans les esprits. De nombreuses et récentes études ne laissent aucun doute sur la chute de la compréhension de l'écrit, sous les assauts répétés des Nouvelles Technologies. Depuis une quinzaine d'années, la langue écrite de l'étudiant s'est effectivement beaucoup dégradée.

### **3. Le déclin de l'écrit**

« Nous sommes dans le post-littérature, disait en substance Richard Millet, non dans la culture mais dans le culturel, l'édulcoré, le dilué. On est frappé par l'inculture des jeunes romanciers. Ils ne lisent pas, ne connaissent plus leur langue. La littérature française est au désert. Son avenir est industriel. Tout ce qui n'est pas roman a été évacué... Le roman est devenu à la fois un genre hégémonique et un instrument de promotion sociale. L'inflation actuelle en France en témoigne : 600 romans/an. Il y a une perte de goût, surtout quand la critique s'éclipse et la question du style est délaissée. On lit une production correcte, plate, au service d'une construction intelligente, mais sans style. »<sup>4</sup>

Beaucoup d'écrivains répugnent à corriger leurs épreuves 5. Aragon, le styliste qui n'a cessé de vérifier, de corriger, de rectifier ses textes à chaque réédition, est en train de l'emporter sur le strict plan de la postérité littéraire, sur Sartre, le brouillon qui ne se préoccupait pas de son œuvre une fois publiée, souvent fautive : ce qui ferait la différence entre Aragon et Sartre, ce ne serait ni les idées ni les qualités d'invention, mais la langue dont le 1<sup>er</sup> reprochait au second de ne pas se préoccuper : « C'est un cochon ! »<sup>6</sup> aimait à répéter Aragon.

#### 4. Pour un renouveau de l'enseignement de l'écrit

La bonne santé d'une langue se mesure au fait que ses locuteurs en vantent la précision, la richesse et la beauté ; sa santé décline à partir du moment où elle cesse d'être valorisée par ses usagers. Ce sont en effet les auteurs, tout autant sinon plus que l'usage, qui, en la travaillant, en la pétrissant, font mûrir et fructifier la langue. Et le jour où l'on ne fera plus ce travail, la langue commence à dépérir. Faire de la littérature, c'est savoir manier la langue, c'est admettre l'écart qu'elle représente par rapport à la norme, au langage courant . « Les grands livres, disait Proust, donnent l'impression d'avoir été écrits dans une langue étrangère ». Ce qui frappe tout lecteur averti, c'est qu'il ne sent plus cet écart ni cet anachronisme. La littérature est une affaire de syntaxe, une complexité syntaxique d'un rythme particulier. Lire, c'est apprendre à explorer ce grand territoire mental qu'est la langue, c'est se mettre à l'aimer, la caresser sans la heurter. « Lorsque vous tombez sur une jolie phrase bien tournée, disait J.Guitton dans son livre devenu classique : Le travail intellectuel, fermez le livre et allez la ruminer en marchant ». Lire pour apprendre à écrire, c'est se ressourcer aux grands manieurs de la langue que sont Flaubert, Proust, et tenir compte de ce qui a précédé et fait la gloire du français.

Notre tâche consisterait à susciter, autant que faire se peut, chez notre étudiant, de la curiosité, de l'intérêt, en l'initiant à la lecture guidée en classe. L'amener à s'émouvoir, à s'imprégner du texte, à l'imiter en construisant un autre texte, reste notre objectif , lequel n'est atteint qu'avec une minorité motivée, possédant un certain bagage lexical et une relative acuité mentale .

Encore oserons-nous ajouter que la connaissance approfondie de la psychologie de



notre public doit préluder à l'élaboration de l'approche pédagogique. Nous considérons que nos étudiants comme des nageurs débutants, souvent frileux, qui rechignent à s'entraîner ou hésitent à se mouiller. Il faudrait les inciter à se jeter à l'eau ( naviguer à travers le texte ou réagir à une histoire, une photo, un dessin), quitte à leur tendre des perches ou leur jeter des bouées de sauvetage. Et cela sous forme d'explications succinctes savamment distillées ( Voir les annexes sur la structure narrative, annexes 2 et 4 ), ou de vocabulaire fourni en bas de la photo/dessin( Voir les annexes 11-12 ) . Ces béquilles les aident sûrement à surmonter leur handicap linguistique et leur manque d'assurance .

Ce qu'il faut, pour conclure, c'est un sage dosage, une savante conjugaison de facteurs qui paraissent à première vue incompatibles : de la vigueur sans rigidité, de la souplesse sans mollesse, de la régularité sans systématisation, du ludique sans divertissement, sans récréation, et, enfin, de la gaieté, de l'assurance et de la chaleur ( voir les annexes 7, 13, 14 et 15 et 16).

### Notes et bibliographie

1. Pierre Sansot, *Eloge de la lenteur*, Manuels Payot, 1998, PP.11-13.
2. André Martinet, *Esprit*, nov. , 1962.
3. Bernard Lecherbonnier, *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Albin Michel, 2005, P.245.
4. Richard Millet, *Le Nouvel Obs.*, semaine du jeudi 5 mai 2005-Livres. Voir du même auteur, *Harcèlement littéraire*, Gallimard .
5. Lors de son déplacement à Taiwan et à l'occasion de « Lire en Fête », l'écrivain Philippe Claudel a avoué supporter très mal la correction de ses épreuves.
6. Lecherbonnier ,ibid,P.213.

### Bibliographie

1. Jean claude Boulogne, *Voyage autour de ma langue*, Les Belles lettres, 2001.
2. Pierre Bénard, *Le petit manuel du français maltraité*, Seuil, 2002.
3. Collette Guillemard, *La fin des Haricots*, Barbillat, 2002.
4. Bernard Lecherbonnier, *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Albin Michel, 2005.
5. Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Stock, 2002.
6. R. St. Onge et M.Albert, *Alinéas*, Boston,U.S.A, annexes : 3 et 14.
7. G.Niquet, *Lire, s'informer, s'expliquer*, Hachette,1983, annexes :9,10,.15,16.

ANNEXE 1

Lisez bien ce beau texte, puis essayez de réfléchir et de méditer sur la notion de temps. Observez comment le temps est vécu par chacun en fonction de son état d'esprit. Tâchez ensuite de tirer profit de ce texte pour relater l'histoire illustrée par la B.D. à la page suivante.

**Histoire d'un lapin**

Paul veut me voir ; et moi je veux le voir aussi. Nous nous rencontrons une fois tous les trois mois, généralement autour d'un guéridon et nous avons le don de nous mettre mutuellement de bonne humeur. Rendez-vous donc pour ce samedi matin, 11 h. dans un bar du boulevard de Port-Royal. Il fait beau, froid et sec, comme j'aime. J'enfile des vêtements de laine, comme j'aime, et je fais même un détour pour prendre le 83, autobus à impériale sur laquelle je traverse Paris pour arriver à mon rendez-vous avec cinq minutes d'avance, le nez rougi par le froid et quelques notes de musique dans la tête. Je n'aime pas arriver en avance à un rendez-vous, et surtout je n'aime pas attendre un homme dans un lieu public. Tant pis. Je m'achète le journal, pousse la porte tournante, avise une table d'angle, m'installe sur la banquette et déplie mon journal sur la table cirée. Un garçon s'approche, je commande un thé au lait. Je suis la seule cliente, le garçon n'a pas encore mis sa veste. En « civil », il n'a pas l'air d'un garçon. Je pique du nez dans la page économique, que je décide de lire tout entière avant de regarder ma montre.

A force de me concentrer sur ce que je lis en m'interdisant de penser à l'heure qu'il est, naturellement, je ne retiens rien de ce qui est écrit. A chaque bruit de soufflet, je lève les yeux vers la porte tournante. Il est 11 h précises maintenant, et j'ai le droit d'attendre officiellement. Cela me détend, et je passe en page « spectacles ». Le thé n'est pas mauvais, il fait beau dehors, et je suis contente de revoir la bonne tête de Paul. A 11 h 10, la bonne tête de Paul a perdu quelques points. Il n'est, que je sache, accablé de travail ni d'obligations familiales, il pourrait être à l'heure. A 11h20, je commence à me sentir ostensible derrière ma table. J'ai fini la page des « nouvelles brèves », mon thé est bu et je me demande à combien de temps de banquette j'ai droit pour une consommation de 5,80 F. Hemingway passait des après-midi entiers à écrire ici lorsque ce n'était pas chauffé chez lui. J'aurais pu apporter un papier et un bout de crayon, ça me donnerait l'air intelligent. A 11h25 je hais Paul. La haine me tord la ventre, m'enflamme les joues. S'il arrivait à cet instant, je n'aurais rien à lui dire, sauf peut-être de se tirer. Le soleil claque sur les vitres. J'ai envie d'aller marcher au Luxembourg, à quoi ça sert d'avoir laissé mes enfants chez ma belle-mère, pour une fois que je suis libre, je perds ma matinée dans un café sinistre. L'aquarium qui fait des bulles au fond de la salle me soulève le cœur. Il est 11h30. Je suis complètement paumée. La moitié du journal a glissé par terre, j'ai les yeux dans le vague. J'ai dû me tromper d'heure, de jour, de lieu, ou bien Paul a oublié, ou il a trouvé au dernier moment quelque chose de plus excitant à faire, personne ne m'aime, je suis une erreur sur cette planète. Je descends au sous-sol pour téléphoner chez Paul, ça ne répond pas, j'appelle chez ma belle-mère pour dire que « j'arrive » mais ça ne répond pas non plus, le monde entier me pose un lapin. Je remonte la gorge nouée. Mon écharpe traîne, amassant quelques moutons de poussière.

Dans le coin, là où j'étais assise, une silhouette à contre-jour. Une silhouette d'homme aux cheveux bouclés, avec une gabardine. Je sens tout mon visage se détendre, mes poumons s'ouvrir sur une respiration automatique et profonde, je rougis de plaisir et m'entendre

répondre aux excuses de Paul :

Mais ça n'a aucune importance, raconte-moi plutôt comment tu vas. Je m'assieds, contente et primesautière, nous reprenons du thé, la vie est belle . Cher Paul, qui me met toujours de bonne humeur.

Elle, 11 février 1980

## ANNEXE 2

### Histoire d'un lapin : Une scène de la vie quotidienne

#### A. CADRE

##### A1. ATTENTE

- Arrivée
- Supputations
- Colère
- Soulagement

##### A2. BAR

- porte tournante
- banquette
- table ronde
- sous-sol
- garçon - thé
- soufflet

#### B. NOTATIONS

- 11h10 : la tête de Paul a perdu quelques points...
- 11h20 : je commence à me sentir ostentatoire...
- 11h25 : je hais Paul
- 11h30 : je suis paumée
- ..... ; tout le monde me pose un lapin
- .....je sens tout mon visage se détendre, mes poumons s'ouvrir ...
- ..... je rougis de plaisir...

**Histoire d'un lapin II**, Corrigé d'un exercice : Raconter l'histoire illustrée par la bande dessinée ( quatre images dont la 1<sup>ère</sup> met en scène un jeune homme bien mis et qui attend sur un trottoir, un bouquet de fleurs dans les mains, sa petite amie ; déprimé par trente minutes d'attente, il entre dans le café derrière lui- 2<sup>ème</sup> image ; là ,il rencontre une autre dame, solitaire et blonde- 3<sup>ème</sup> image ; ils font connaissance-4<sup>ème</sup> image- et partent ensemble ....)

Paul a un rendez-vous avec Marie, sa petite amie. Sur le trottoir, devant un café, il l'attend. Ne voulant pas être en retard, il y arrive avec cinq minutes d'avance. Il est 18h50, il fait beau, froid et sec, comme il aime.. Paul est content. Costumé, élégant ( tiré à quatre épingles), il tient très fort dans ses deux mains un bouquet de fleurs qu'il vient d'acheter, chez le meilleur fleuriste de la ville, à l'intention de l'attendue. Mais celle-ci tarde à venir, et l'horloge indique déjà 19h20. Paul est déçu, et petit à petit, il commence à perdre sa gaieté et à se laisser aller à des supputations : « Peut-être quelque chose lui serait-il arrivé, lui ai-je mal indiqué le lieu ? Mais pourquoi Marie me pose-t-elle un lapin ? Aurais-je dit quelque chose qui l'aurait fâchée ? » Il est 19h30.

Paul est malheureux, paumé. Alors, la tête basse, le bouquet incliné, il décide d'entrer dans le café pour téléphoner à l'absente. Mais à peine ouvre-t-il la porte vitrée qu'il aperçoit, accoudée sur le comptoir, une jolie femme blonde. Les cheveux frisés, les yeux baissés aux cils très longs, et l'air triste, la solitaire déguste son café dans une mélancolie telle qu'elle n'a pas relevé le regard vers le nouvel arrivant. Paul, attiré par le charme de cette dame, sent soudain son visage se détendre, et ses poumons s'ouvrir sur une respiration profonde. D'un pas lent et assuré, il avance vers l'inconnue. « Bonjour, Madame, nous avons le même problème, me semble-t-il ». Et, doucement, il fait sa connaissance. Il lui offre une boisson, puis le bouquet de fleurs, et, la trouvant sympa, l'invite à dîner dans un restaurant chic de la ville.

### ANNEXE 3

#### L'accident

Il regarde à la fenêtre comme il le fait souvent et scrute d'un regard fier et amoureux le grand jardin qu'il arrange avec soin. Cet été, il faudrait qu'il mette des roses, sa femme le lui avait demandé. Il a toute la journée devant lui. Aujourd'hui, c'est dimanche, alors son regard se pose fixement sur le prunier du fond du jardin, un demi-sourire éclaire son visage et son esprit vagabonde... Oui, il y a huit ans maintenant qu'il s'était marié avec Catherine, et ils s'aiment comme au premier jour. Ses deux enfants de six et de quatre ans, qui le sollicitent sans arrêt, sont beaux et pleins de vie. Et puis il a un métier qui lui plaît, des collègues sympathiques, des amis fidèles avec qui il part en vacances, une grande maison et un grand jardin. Aujourd'hui, il va se détendre un peu, cuisiner avec sa femme, jouer avec les enfants et vérifier si les deux diables ont bien rangé leurs affaires.

Même le dimanche, son emploi du temps est rempli et les heures s'écouleront rapidement.

Il se dirigent vers la chaîne stéréo et choisit un disque tout en sifflotant : oui, je suis heureux, pense-t-il, je suis entouré de ceux que j'aime, j'ai réussi tout ce que j'ai entrepris jusqu'ici, et si seulement... non, il n'y a pas d'ombre au tableau. IL ne faut pas repenser à cet accident stupide. Et pourtant une boule lui monte à la gorge ; il faudrait si peu de chose pour retomber dans le plus profond désespoir. Et en quelques secondes, il revivait l'accident : il revoyait la montagne, le soleil, les skis, ses amis qui le mettaient en garde, la piste, une piste ingrate, mais un sportif comme lui n'avait pas peur et aimait le défi, puis la chute, la mauvaise chute. Pourquoi ? Et ces maudites visions qui reviennent toujours alors qu'on veut les oublier ? Et si ...

« Papa ! papa ! viens vite, on a retrouvé le ballon ; viens jouer ! » L'intrusion des deux

petits garçons bondissants efface instantanément ses idées noires : heureusement qu'ils sont là .

Il se redresse, adopte une mimique comique : « J'arrive, j'arrive, et vous allez voir ce que vous allez voir ! » Les deux enfants poussent des éclats de rire et sautent de concert sur ses genoux.

Il se frotte les mains, saisit les roues de son fauteuil, interroge ses fils ; « On roule ? C'est parti, on roule ! » Et il s'élançait vers le jardin, sous les exhortations de ses petits à aller plus vite .

Hélène Carnot, Le Monde dimanche, 1983

#### ANNEXE 4

La structure narrative dans le texte : L'accident

Je suis heureux. Si seulement...

entouré de ceux que j' <u>aime</u>	<b>ombre</b> au tableau
temps qui	<u>s'écoule</u> vite
métier qui me <u>plaît</u>	<b>boule à la gorge</b>
<u>grande</u> maison	la piste <b>ingrate</b>
amis <u>fidèles</u>	la <b>mauvaise</b> chute
garçons <u>beaux</u> et plein de vie	les <b>maudites</b> visions
<u>grand</u> jardin	le <b>profond désespoir</b>
regard <u>fier</u> et <u>amoureux</u>	( intrusion de...heureusement qu'ils sont là »,
roulant	Il se redresse, il saisit les roues de son fauteuil

- Recours aux adjectifs à connotation positive pour exprimer le bonheur ;
- Recours aux adjectifs à connotation négative ( en gras, ci-dessus) pour exprimer la dépression et le le désespoir ;
- La source de cette dépression demeure en suspens jusqu'à la fin du récit, et n'est dévoilée que discrètement, d'une façon allusive :...il saisit les roues de son fauteuil.

## ANNEXE 5

Connaître un mot, c'est explorer et maîtriser tout son champ de signification

Prenons le verbe **TAPER** dont la signification change selon son entourage :

- | taper 200 km/h : une voiture, un automobiliste qui atteint ...
- | - taper quelqu'un... : lui emprunter de l'argent
- TAPER** | - taper dans le mille : deviner, réussir
- | - taper un texte : secrétaire qui tape cent mots à la minute
- | - taper ( voix intransitive) : vin qui tape : qui monte à la tête
- | - taper : soleil qui tape dur= brûlant
  
- | - se taper un gâteau , se taper la cloche(le ventre) : bien manger
- | - se taper une jolie fille : la baiser
- SE TAPER** | - se taper une corvée : s'acquitter d'une tâche pénible
- | - se taper le chemin à pied : le parcourir
- | - s'en taper : s'en foutre

Ou bien le mot familier

« **bide** »





avait envoyé un cadeau d'anniversaire. En soupirant, Gustave prit une nouvelle feuille et recommença.

Question : Que fait Gustave ?

3. Il se redresse, adopte une mimique comique : « J'arrive, j'arrive, et vous allez voir ce que vous allez voir ! » Les deux enfants poussent des éclats de rire et sautent de concert sur ses genoux.

Il se frotte les mains, saisit les roues de son fauteuil, interroge ses enfants : « On roule ? C'est parti, on roule ! Et il s'élançe , sous les exhortations des petits à aller plus vite.

Question : Qu'a-t-il ce papa ?

4. Plus Albert marchait, plus il faisait noir . Il devait se pencher pour ne pas se heurter la tête sur les rochers humides. A sa gauche, courait un petit ruisseau souterrain. C'était le seul son qu'il entendait à part celui de ses pas qui crissaient sur les pierres et sol. Quand il regarda tout autour, Albert vit l'endroit où il était. C'était un puits de lumière.

Question : Où était Albert ?

## ANNEXE 7

### **Le début et la fin d'une petite histoire drôle**

On choisit un texte court ( 15 à 20 lignes ) : une anecdote , une histoire drôle, un fait divers. On écrit la première et la dernière phrase sur le tableau ou le rétroprojecteur , en laissant un espace entre ces deux phrases :

Et ils attendaient depuis plus de trois heures au bord de la nationale 10 à la sortie de Lyon et la nuit commençait à tomber.

.....  
.....  
Ils ne sont pas près d'oublier ce voyage en Rolls de Lyon à Cannes.

Les étudiants, soit individuellement soit en groupe, cherchent à compléter le texte en se mettant d'accord sur un contenu possible. Eventuellement , le prof peut leur fournir quelques explications se rapportant à des faits culturels auxquels ils ne sont pas habitués : l'autostop, ce qu'on met dans le sac à dos, une Rolls ; etc. Ils délèguent un camarade pour lire le texte rédigé. On leur demande aussi de donner un titre à ce texte. A la fin de l'exercice, on leur distribue le corrigé.

### **Le corrigé**

#### Du stop en Rolls Royce

Et ils attendaient depuis plus de trois heures au bord de la nationale 10 à la sortie de Lyon et la nuit commençait à tomber.. Ils avaient perdu tout espoir de partir ce soir, Paul et Emilie, deux jeunes de vingt ans qui voulaient aller dans le Midi pour y passer le mois d'août. Ils allaient camper dans le pré voisin quand ils ont vu arriver une grosse voiture qui roulait à vive allure.

Machinalement, Paul a fait le geste des autostoppeurs avec son pouce indiquant la direction du sud. La voiture s'est arrêtée cent mètres plus loin et a fait marche arrière. Quelle ne fut leur surprise de constater que c'était une Rolls Royce conduite par un chauffeur à casquette, qui, arrivé à leur hauteur, est sortie de la voiture et leur a demandé quelle était leur destination. Ils lui ont dit qu'ils voulaient aller sur la Côte d'Azur. Alors le chauffeur a ouvert la portière arrière et les a fait monter dans la voiture où ils ont trouvé une vieille dame charmante qui les accueillait avec un large sourire. » Montez, les enfants, vous me tiendrez compagnie jusqu'à Cannes. »

Le voyage dut agrémenté d'un excellent dîner près d'Aix-en Provence et, arrivés à Cannes, la vieille dame a invité les autostoppeurs à passer le reste de la nuit dans sa magnifique villa au bord de la mer. Ils ne sont pas près d'oublier ce voyage en Rolls Royce de Lyon à Cannes !

ANNEXE 8

### **Les amours précoces affolent les parents d'élèves chinois**

**Pékin** de notre correspondant

C'est l'épouvante des familles chinoises. On le nomme **zao lian**, en français : « attachement précoce ». A l'heure où la compétition scolaire fait rage, les parents tremblent à l'idée que les premières amours fassent dérailler une scolarité cher payée. Ils sont à l'affût des prémices de l'émoi, lisant le courrier, écoutant les communications téléphoniques, se livrant même à des filatures pour identifier l'éventuel démon tentateur. C'est que les exemples abondent de ces amours précoces qui enfièvrèrent les cours de récréation. Dans une école primaire de Tianjin, la coutume potache impose une liaison zao lian sous peine de « perdre la face ». Aux alentours d'un collège de Chengdu, on a repéré des rabatteurs qui font commerce de leur talent d'écriture. Il en coûte 2 yuans pour une déclaration d'amour bien tournée.

A mesure que l'âge s'élève, les techniques s'affinent. Afin de déjouer la vigilance des parents ou des enseignants, les lycéens recourent à un langage codé : « A » pour « embrasser », « B » pour « toucher », « C » pour « faire l'amour », « D » pour « tomber enceinte », « E » pour « avorter ». Cela donne d'obscur formulations ; « On a fait B pendant trois mois, puis on a réussi à faire C, mais pas d'inquiétude : je ne suis pas D . »

Tant de désordre amoureux nourrit un courant en faveur d'une séparation des sexes. Les établissements mixtes multiplient les classes séparées et les lycées de filles connaissent un succès fulgurant- on en compte 54 à travers le pays. Les défenseurs de l'expérience assurent protéger les filles, censées être « plus fragiles » que les garçons. Ce discours peut se teinter de féminisme. Au lycée de filles Hua Xia de Pékin- baptisé « un paradis sans Adam »- la professeur d'histoire demande ainsi à ses élèves pourquoi, « dans l'histoire chinoise, les femmes – impératrices, concubines et servantes - sont souvent dépeintes comme de féroces criminelles » ? On invite aussi des femmes « à succès », patronnes ou représentantes à l'Assemblée populaire, à prononcer des conférences. Mais d'autres prétendent que ce féminisme apparent risque de déraiper vers un culte de la féminité ambiguë. A les croire, ces lycées de filles vont former des « beautés modernes, polies, douces et obéissantes, femmes idéales pour les hommes puissants »...

### **Frédéric Bobin**

Le Monde du 28 oct. 2002

### ANNEXE 9

Fabienne veut travailler dans la mécanique-auto. Elle cherche longtemps du travail, puis trouve un garagiste qui accepte de lui faire confiance.

Le garagiste était en train de refaire le moteur de sa propre voiture. Il m'a expliqué qu'on n'avait plus tellement le temps de refaire un moteur, qu'on faisait le plus souvent un échange standard, et que c'était dommage, car c'était le moment de savoir exactement ce qu'il y avait et ce qui se passait sous le capot d'une voiture. J'ai pu rapidement connaître les différentes pièces, et comprendre leur fonctionnement.

Je n'ai pas rencontré d'énormes difficultés au cours de mon apprentissage. J'ai eu des problèmes de force, c'est vrai. Ne serait-ce que pour déboulonner une roue de camionnette prise par la rouille. Mais le patron m'a aidée à les résoudre. Il m'a d'abord rassurée en me disant que ce n'était pas un problème de femme, mais une question d'âge, et qu'un garçon du même âge que moi n'avait pas plus de force. Et puis, surtout, il m'a appris à employer des techniques pour démultiplier ma propre force.

Le problème le plus difficile à résoudre, ce fut surtout celui que me posaient les réparations électriques. On dit pourtant que les filles sont plus minutieuses... Eh bien moi, tous ces fils partout, ça me donnait des angoisses ! J'avais toujours peur de faire des erreurs. J'ai fini par me repérer au niveau des couleurs. Mais le plus dur finalement fut de m'habituer au froid. J'ai commencé en plein hiver dans ce grand garage plein de courants d'air et pas chauffé. Il faisait un froid impossible !

Très vite, je me vis confier des responsabilités. C'est l'avantage de travailler dans un petit garage : les clients y sont peut-être plus confiants que ceux qui s'adressent à un concessionnaire. Contrairement à ce que je pensais avant de débiter, j'ai très vite travaillé sur les moteurs. Tout le monde m'avait pourtant dit : en apprentissage, tu sais, tu vas faire surtout les vidanges, les vidanges, et encore les vidanges. Eh bien, non ... Le patron m'a laissé la responsabilité de faire pas mal de choses. Par exemple, lorsqu'il allait faire des dépannages, c'était moi qui réceptionnais les clients, sélectionnais les urgences, et réparais, dans les limites de mes possibilités : un échappement à changer, une tôle à redresser, un allumage à mettre au point, mais aussi un embrayage à refaire ou un cadran à remplacer.

Les clients étaient étonnés, ça oui ; mais il n'y a jamais eu d'hostilité de leur part. Les femmes, en revanche, étaient plus réticentes que les hommes. Je ne sais pas pourquoi. Elle me regardaient généralement d'un drôle d'air. J'ai même entendu l'une d'elles dire à mon patron : « Ce n'est pas possible, elle ne peut pas réparer les voitures. Ce

n'est pas son rôle, ce n'est pas sa place. »

G.Niquet, Lire, s'informer, s'expliquer,  
Hachette, 1983

## ANNEXE 10

Réduisez le texte ci-dessous au quart de sa longueur initiale

En mars 1966, je venais d'avoir tout juste 14 ans, et je voulais apprendre le noble métier d'ébéniste. Ma grand-mère avait retailé un vieux bleu de travail qui appartenait à mon père ; ce costume était déjà bien usagé, mais avec quelques raccommodages par-ci par-là, je pouvais entrer dans le monde du travail. Vous pensez si j'étais fier ! J'allais pouvoir aider mon père et lui rendre un peu les sacrifices qu'il avait faits pour moi.

Je commençais donc mon apprentissage. Chaque jour, je devais arriver à l'atelier une demi-heure avant les ouvriers pour allumer le poêle et faire chauffer la colle... et aussi les gourdes de café. Alors, la journée commençait avec les engueulades, les coups de pied... Parfois, je recevais une chique de tabac sur la tête ; c'était une de leurs plaisanteries préférées...

Les semaines, les mois passèrent et j'arrivais à avoir de plus en plus de précision dans chacun de mes gestes. Quand la journée était terminée, j'avais les mains remplies d'ampoules, mais la satisfaction d'apprendre mon métier à la perfection me donnait du courage. Malgré l'ai bourru des ouvriers, je sentais qu'ils m'avaient adopté.

Quand l'heure du déjeuner arrivait, je faisais griller du pain, car je n'avais pas de beurre à mettre dessus ; alors, c'était à qui me donnerait sa part de casse-croûte, prétextant en avoir de trop !

Il y avait un an que j'étais là, quand le contremaître me prit avec lui pour

m'apprendre le dessin et le traçage . Je suis resté avec lui un an ; il me dit alors : « Tu es maintenant presque un ébéniste, il faut que tu changes d'atelier pour bien connaître les ficelles du métier », ce que je fis.

C'est là que je me suis rendu compte que j'avais bien appris mon métier, car en arrivant chez mon nouveau patron, je dus faire le plan d'une salle à manger Louis XV à titre d'essai. Il me fit comprendre que si je n'y arrivais pas, il ne pourrait pas me garder.

Tout alla très bien et je suis allé voir mes anciens compagnons pour les remercier d'avoir fait de moi un ébéniste.

Les naufragés du travail , C.U.E.E.P.

## ANNEXE 11

Liste de vocabulaires se rapportant au texte résumé : Apprentissage

1. Le noble métier :élevé ,beau. 高尚的
2. retailler : 重新剪裁
3. ébéniste : ouvrier qui fabrique des meubles de luxe. (家具)細木工
4. un bleu : un costume de travail. 工作服
5. usagé : vieux. 老舊的
6. racommodage : action de raccomoder. 修補、修改
7. sacrifice : dévouement. 犧牲
8. un atelier :lieu où on travaille. 工廠
9. un ouvrier : personne qui exécute un travail manuel. 工人
10. le poêle : un appareil de chauffage clos. 火爐
11. la colle : matière gluante adhésive. 膠
12. le gourde : récipient ,bouteille ou bidon. 水壺
13. les engueulades : action d'engueuler = réprimande,savon. 斥罵
14. une chique de tabac : produit manufacturé fait de feuilles de tabac séchées et préparées pour fumer. 捲菸草來抽
15. une plaisanterie : propos destinés à faire rire. 開玩笑

16. une précision : est précis. 精確
17. une ampoule : cloque de la peau formée par une accumulation de sérosité ( avoir des ampoules aux mains : avoir la peau durcie par le frottement continu contre un outil comme le marteau, par exemple.) 繭
18. la perfection : excellent ,parfait. 完美
19. la satisfaction : contentement ,joie. 滿足
20. l'air bourrou : renfrogné. 皺眉的
21. adopter : être adopté :prendre légalement pour fils ou pour fille. 收養
22. un casse-croûte : repas léger et rapide . 便當
23. un prétexte-prétexter : raison alléguée pour dissimuler le véritable motif d'une action. 藉口
24. avoir de trop : ne pas avoir besoin de tout ce qu'on a. 太多了
25. le contremaître : celui qui est responsable d'une équipe d'ouvriers. 工頭

---

## ANNEXE 12

### Le portrait

#### Des mots au texte

Voici, se rapportant aux termes du visage (la tête, en général), une série de qualificatifs susceptibles de les compléter. On peut composer différents portraits en mettant l'accent sur : la beauté, la laideur, l'insignifiance ou l'absence d'intérêt.

**La tête :** bonne tête / drôle de tête / sale tête / tête d'enterrement / « faire la tête »

**Les cheveux :** lisses / raides / frisés / abondants / drus / touffus / épais / fins / gras / secs / blonds / dorés / fades / fournis / clairsemés / rebelles / bruns / noirs /

**Le visage :** maigre / émacié / taillé à la serpe / osseux / bouffi / joufflu / large / adipeux / plat / poupin (ayant les traits d'une poupée) / débonnaire / rond / allongé / ovale / fin / doux / régulier / gonflé / congestionné / décomposé / défait / ravagé / pâle / livide / tourmenté / chiffonné (figure, mine chiffonnée = fatiguée) : bronzé /

-avec une connotation psychologique : crispé / boudeur (mine boudeuse) / chafouin : (mine sournoise , rusée) / enjoué / maussade / renfrogné / sévère / sympathique / énergique / éveillé / blafard / terreux / blême / verdâtre / épanoui / juvénile

**Le front** : haut / bombé / large / étroit /

**Les yeux** : grands / petits / globuleux ( dont le globe est saillant, l'oeil globuleux d'une grenouille ) / enfoncés / bridés / bleus / noirs / bruns / verts / durs / froids / doux / furibonds ( « rouler des yeux furibonds » annoncer une grande fureur) ; (« faire les yeux doux à quelqu'un » : montrer une sympathie affectée ) ; (« faire les gros yeux à quelqu'un : le regarder d'un air mécontent, sévère ) ; Le regard : doux, sévère, fuyant/ perçant / menaçant/ mélancolique/ plein de haine, de fiel, de tendresse/

**Le nez** : fin / épais / long / pointu/ bourbonien : nez long un peu busqué/ aquilin : busqué et assez fin( à la différence de bourbonien)~( en bec d'aigle)/ busqué : qui présente une courbure convexe (arqué)/ camus : court et plat (aplatis, écrasé) / crochu / grec / épaté/ écrasé / gros et rond / en lame de couteau/ retroussé / en patate / en bec d'aigle / en pied de marmite / en trompette /

**Les lèvres** : fines / minces / charnues / épaisses / serrées / rouges / pâles / ourlées / rentrées / pendantes / la lèvre supérieure : haute / courte/ duvetée / poilue /

**Le sourire** : crispé /jaune /forcé / doux / large / lumineux / radieux/ moqueur/

**Les traits** : chiffonnés /épais / fins / réguliers / irréguliers/ asiatiques/ mongols ; faciès, oeil mongolique/ négroïdes = cheveux crépus et laineux ( frisés naturellement en touffes serrées), nez épaté, grosses lèvres .

**Le menton** : étroit / court / saillant / en galoche / long / allongé / fuyant/ carré/

ANNEXE 13

### Le portrait

Le metteur en scène a-t-il bien choisi le bon acteur ?

Comparez ce portrait, extrait d'une œuvre littéraire, et l'acteur qui a été choisi pour interpréter ce rôle.

Ugolin

Il venait d'atteindre ses vingt-quatre ans... Il n'était pas grand, et maigre comme une chèvre, mais large d'épaules, et durement musclé. Sous une tignasse rousse



et frisée, il n'avait qu'un sourcil en deux ondulations au dessus d'un nez légèrement tordu vers la droite, et assez fort, mais heureusement raccourci par une moustache épointée qui cachait sa lèvre ; enfin ses yeux jaunes, bordés de cils rouges, n'avaient pas un instant de repos, et ils regardaient sans cesse de tous côtés, comme ceux d'une bête qui craint une surprise. De temps à autre, un tic faisait brusquement remonter ses pommettes, et ses yeux clignaient trois fois de suite.

Marcel Pagnol, Jean de Florette.

Tignasse : chevelure touffue et mal peignée ;

Tordu : qui est dévié, tourné de travers ; qui n'est pas droit. Avoir la gueule tordue=être très laid ; avoir l'esprit tordu = être bizarre ; il est complètement tordu = il est fou.

Raccourci : rendu court.

Ondulation : mouvement sinueux, latéral ; ondulation des vagues.

Epointé : émoussé, ayant la pointe cassée ; crayon épointé.

Tic : mouvement brusque et involontaire ; une habitude.

## ANNEXE 14

### Le portrait « en mouvement »

#### La métamorphose

Le 747 survole depuis quelques minutes les Pyrénées quand je les vois, de l'autre côté de l'allée centrale. Les poignets chargés de bracelets qui tintent, elles font jouer leurs mains fines aux ongles laqués de rouge. Elles ont la peau brune des femmes de la Méditerranée ; leurs vêtements harmonieusement choisis dans les couleurs les plus chaudes, le rouge , l'orange feu exhalent la mate perfection de leurs traits. Elles bavardent gaiement avec les passagers coutumiers de la ligne, coopérants de retour de vacances et cadres que la perspective d'un printemps maghrébin enchante. Leur sérénité devant la démonstration angoissante du masque à oxygène et leur indifférence à l'annonce de la vitesse horaire et de l'altitude attestent une grande habitude de lignes internationales. Tout en elles est élégant : l'aisance avec laquelle elles jonglent avec les plateaux repas, leur manière d'allumer leur cigarette et de choisir les parfums et les alcools qu'elles rangent dans leur bagage de cuir fin, sans même y jeter un regard. « Mesdames, et Messieurs, dans quelques minutes, nous

allons atterrir. La température extérieure est de 21°C...» Alors, elles échangent quelques mots à voix basse, et se dirigent ensemble vers le fond de l'appareil, un paquet blanc sous le bras.

Les deux silhouettes voilées qui retournent à leur place quelques instants plus tard semblent murées dans un silence morne. Seul leur regard, au dessus du haïk de dentelle, nous rappelle nos compagnes de voyage.

Dans le grand hall d'arrivée, je les perds de vue. Il me semble que ce sont elles, musulmanes entre les musulmanes, qui s'éloignent au centre d'un cercle qui paraît les encercler.

Chantal Senanque, Le Monde dimanche, 1986

### **Travail sur le texte**

Le jeu du lexique donne au portrait sa coloration variée, sa finesse d'expression. Etudiez les exemples suivants et répondez aux questions :

1. « poignets chargés de bracelets » ( chargés= ornés, embellis).  
Quelles notions le mot « chargés » ajoute-t-il à l'expression ?
2. « mains fines aux ongles laqués de rouge ». Trouvez des synonymes pour fines et laqués.
3. « vêtements choisis dans les couleurs les plus chaudes » (chaudes = vives, chatoyantes, brillantes, éclatantes). Trouvez pour cet adjectif deux antonymes qui sont utilisés dans le texte.
4. Trouvez des expressions équivalentes pour sérénité, aisance, élégant.
5. Pourriez-vous dresser le portrait de ces deux dames ? Il s'agit d'un portrait en mouvement : gestes, habillement ou tenue, assurance, regard, etc.
6. Pourriez-vous faire le plan du texte ?

## L'étranger

Debout sur le quai du R.E.R. , il attendait... Derrière lui , une grande affiche publicitaire : une famille, un homme, une femme et un enfant, contents et souriants dans leurs chauds vêtements d'hiver. Il leur tournait le dos, la tête basse... cheveux longs, vêtements légers serrés sur un corps trop maigre, il frissonnait sur place. Les yeux creusés par le manque de sommeil, la tête dans les épaules , il attendait...Il fumait une cigarette, la faisait durer en retenant longtemps la fumée. Quand un passager longeait le quai, il se déplace, las, vers celui-ci. Puis, la cigarette cachée derrière le dos, il sortait un bout de carton usé, le tendait au passant, et le fixait du regard. Et cela recommençait... Enfin, le train, la foule. Il s'y faufila à contre-courant, son bout de carton à la main. Lorsqu'ils arrivaient à sa hauteur, les passagers hâtaient le pas, le contournait rapidement , les yeux baissés... Un seul s'arrêta, lut le message en entier, sourit, donna une pièce, s'en alla. De nouveau, personne. Debout sur le quai déserté, il attendait le prochain train . Il avait quinze ans.

### Compréhension

1. Selon vous, qu'était-il marqué sur la pancarte que le garçon tendait aux gens ?
2. Comment appelle-t-on cet acte ?
3. Pourriez-vous, sans relire le texte, donner le signalement du garçon ?
  - cheveux :
  - silhouette :
  - visage :
  - yeux :
  - vêtements :
  - gestes :
  - etc.
4. Auriez-vous effectué un séjour à l'étranger ? Si oui, dites si vous avez rencontré quelqu'un qui faisait la manche.
5. Dites ce que vous inspire ce texte.
6. Selon vous, pourquoi le journaliste décrit-il l'affiche publicitaire qui se trouve derrière le garçon ?

7. L'auteur ne précise pas que le garçon n'est pas français, alors pourquoi l'appelle-t-il **l'étranger** ?
8. « Enfin, dit l'auteur, le train, la foule. » Pourquoi le mot « foule » vient-il immédiatement après train ?
9. Qu'est-ce que **contourner, frissonner, fixer quelqu'un, longer, se faufiler, contre-courant** ?
10. Sauriez-vous distinguer : **clochard, vagabond, marginal, solitaire, fugueur** .

## ANNEXE 16

### En moto, dans les dunes

En vacances au Canada au bord d'un lac, une famille française découvre, de façon tout à fait inattendue, les loisirs préférés de jeunes américains. C'est le soir ; la famille a fait cuire son repas sur un feu de bois...

Au cours d'un été, nous campions au bord d'un lac canadien. La nuit était tombée, nous avions dîné. Pendant que je me préparais à me coucher, j'ai entendu une pétarade formidable. Nous campions dans le creux d'une grande dune de sable qui descendait jusqu'à l'eau. Je suis sortie et j'ai vu un spectacle incroyable : trois puissantes motos qui montaient la pente raide de la dune dans des geysers ( gros jets) de sable , et dans un cataclysme ( bouleversement, désastre) de bruit. La panique ( grande peur) m'a prise. Je croyais que c'était la police qui venait éteindre notre feu, ou Dieu sait quoi...

Les motos se sont arrêtées à dix mètres de notre campement. Ce n'était pas la police, mais trois jeunes hommes, dans les vingt-deux ans, secs, habillés de cuir noir, avec de gros dessins colorés sur leurs blousons. Les machines étaient magnifiques. Les flammes faisaient briller leurs chromes (métal gris, brillant et dur) par éclats. Les garçons étaient effrayants, dangereux, les yeux froids dans des visages bardés ( cuirassés) de casques et de mentonnières ( partie inférieure du casque, protégeant le menton) .. J'étais en retrait, je voyais la scène. Je m'attendais au pire. Les enfants, sentant le danger, s'étaient levés. Ils restaient immobiles. Jean-Pierre a fait un pas vers eux : « Hello, good evening ! »

Pas de réponse. Ils sont venus près du feu. Tout le monde était debout. Cela a duré un moment. Puis les enfants ont commencé à s'asseoir. Les trois motards aussi. Grégoire a

pris son banjo (guitare ronde) , Alain sa guitare. Ils se sont mis à gratter. Charlotte a fredonné : « One more blue and one more grey = titre d'une chanson : un peu plus bleu, un peu plus gris ). Les trois motards ont souri. Alors, on a suivi une des soirées les plus intéressantes que j'aie vécues ces dernières années. Ils ont raconté qu'ils étaient tous les trois des électroniciens, qu'ils habitaient Detroit ( grande ville industrielle du nord des E.U. ) , et que chaque vendredi soir, ils partaient sur leurs engins, le plus loin possible, à toute vitesse. Le soir, en général, ils essayaient de trouver des campeurs avec un feu allumé pour faire cuire leur dîner. Mais c'était difficile. Ils étaient généralement mal reçus.

Le matin, ils ont tenu à faire la vaisselle et le ménage du camp. Puis, pour nous remercier, ils ont organisé le plus fantastique carrousel ( spectacle des cavaliers exécutant avec leurs chevaux des figures difficiles, en groupe) . Leurs motos se cabraient ( se dresser sur les pieds de derrière) comme des chevaux, dévalant( descendre rapidement) les pentes, faisant naître des feux d'artifice de sable, jusqu'à ce que nous les ayons perdus de vue. Ils étaient magnifiques. Je ne sais plus leurs noms. Je les aime beaucoup.

M. Cardinal, La clef sur la porte , Grasset

### Compréhension

1. Avant même que les motos s'arrêtent et que l'auteur découvre les motards, les engins lui font une forte impression. Parmi les éléments suivants, quel est celui qui explique surtout la réaction de l'auteur : la couleur des motos, leur marque, le bruit qu'elles font, leur taille ? Relevez dans le 1<sup>er</sup> paragraphe une ou deux expression(s) qui désignent l'élément que vous avez choisi .
2. Qu'est-ce qui rend les motards effrayants ?
3. Relisez le 2<sup>ème</sup> paragraphe jusqu'à immobiles, et choisissez un mot qui traduit les sentiments de la famille.
4. Deux faits détendent finalement cette situations, lesquels ?
5. Pourquoi les motards ont-ils généralement du mal à trouver des campeurs qui les accueillent ?
6. Que fait un cheval quand il se cabre ?
7. Aimez-vous ou non la vitesse ? Pourquoi ?
8. Avez-vous déjà été abordés en vacances ou au cours d'une promenade, par des gens que vous ne connaissez pas ? Si oui, évoquez ce souvenir .

### Création

Dans le texte suivant , un jeune garçon évoque ce qu'il voudrait beaucoup avoir pour passer ses loisirs :

Une moto nommée « je t'aime » . Je voudrais une moto, une grosse moto, une très grosse moto, pour aller très loin, où je veux, n'importe où. Je voudrais toujours rouler sans jamais m'arrêter, je voudrais que ce soit elle qui conduise quand je suis fatigué, je la voudrais couleur océan avec des voiles, entourée de mouettes, je voudrais qu'elle brille de tous ses feux et de tous ses chromes pour tout éclairer en même temps, je voudrais qu'elle ne consomme rien, juste un peu de l'air du temps, de temps en temps, je la voudrais très rapide pour ne voir que ce qui me plaît. Je lui mettrais plein de cadrans pour qu'elle puisse me regarder autant que je regarde ses cadrans. Je voudrais qu'elle soit belle et que tout le monde dise : « Ah ! ... ce qu'elle est belle ! »

Daniel seize ans, seconde T1, mécanique-électricité, Le Monde du 6 juillet, 1978.

En prenant pour modèle le début du texte, désignez une chose que vous désireriez beaucoup avoir en ce moment, en quelques lignes .

C'est par la musique que Grégoire , Alain et Charlotte établissent le contact entre les trois motards et eux. Souvent, la musique aide à mettre de l'ambiance dans un groupe, car elle détend, touche les gens, ou met de l'entrain. A quoi pensez-vous lorsque vous écoutez un morceau touchant ?

### **【Résumé】**

Le cours de composition, tout comme ceux d'interprétation et de conversation, revêt une importance particulière, dans la mesure où il est la concrétisation de tout ce que l'étudiant apprend- ou glane- ailleurs. C'est donc une mise en pratique – ou plutôt une mise à l'épreuve de la valeur- des connaissances déjà acquises ou assimilées.

Mais la question, qui se pose – et s'impose- avec la force de l'évidence, est la suivante : pourquoi apprend-on à écrire ? Quelle valeur peut-on encore accorder à l'écrit ?

La vie économique –puisqu'on est dans un contexte économique très marquant et aux effets éminemment perturbateurs sur l'apprentissage d'une langue n'étant pas l'anglais- s'accommode mal de la lenteur, et le monde des affaires est fait d'opportunités qu'il vaut mieux saisir à temps, sinon d'autres rôdeurs voraces sont à l'affût. En revanche, l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence le français, requiert beaucoup de patience, et donc du temps, de l'imprégnation graduelle, de l'accumulation quotidienne de notions, suivie de vérifications ; bref de la lenteur . On apprend toute sa vie sa langue...maternelle ! Et que dira-t-on d'une langue réputée difficile, parce que riche et belle, handicapée par une concurrence internationale (l'anglais) et un triple éloignement géographique, linguistique et culturelle ?

D'autre part, l'explosion du Net, du téléphone mobile et d'autres attractions passagères, a généré, puis amplifié le déclin de l'écrit qui, comme on le constate à travers le monde –et les crises qui secouent la presse écrite en Europe, en partie ramenée à adopter un format tabloïd- a été contraint d'emboîter le pas à l'image, mettant en scène l'information offerte aux lecteurs.

Les enjeux sont donc énormes et multiples. Ainsi me paraît-il réducteur de rendre l'étudiant « démotivé » seul responsable de son indifférence ou indolence , et de l'accabler de tous les reproches : paresse, négligence, relâchement ou abandon.. Car un cours de composition ne peut plus se penser en dehors, d'une part, du triple contexte international,national et local (et c'est déjà l'effet pervers de la globalisation), et d'autre part, du triangle : prof, matière et étudiant.

Je tâcherai de démontrer, par le truchement d'un nombre de copies d'élèves et d'exercices en classe, qu'un cours de composition reste une entreprise chargée de réactions de toutes sortes, une concrétion d'émotions, de mémoires et de sensibilités.

Je mettrai en lumière les enjeux en question et leur rôle perturbateur. J'insisterai sur la position centrale du prof, qui consiste à émouvoir son public, à le sensibiliser à la beauté de l'écrit et au prix à payer en vue de sa maîtrise, à son pouvoir (l'écrit) de nous emballer, de nous faire rêver, de nous ramener à nous-mêmes en faisant vibrer en notre for intérieur les sentiments humains les plus nobles. Pour cela, il conviendrait de savoir sélectionner les sujets qui touchent son public, de sorte que sa participation soit spontanée. Et le réalisme nous invite à nous méfier de toute lecture sulpicienne consistant à enjoliver ce qui arrange et à brûler ce qui déplaît, nous commande de regarder avec équanimité, sans trop noircir le tableau, et ce triple contexte sus-indiqué et les aspirations légitimes de nos étudiants, et enfin, la tâche lourde du prof. L'enjeu capital serait de faire dialoguer (entrer dans l'arène) tous les partenaires : profs, étudiants, responsables et institutions, afin de donner et de redonner un nouveau souffle à l'enseignement du français dans cette région du globe.



# 從漢法翻譯的角度探討法語副動詞與分詞子句之用法

李佩華/Pei-wha CHI LEE

淡江大學法文系 副教授/Tamkang univ. Department of French

## 【摘要】

漢語和法語最大的區別在於漢語為「意合性」語言，法語為「形合性」語言。而法語的分詞子句由於具有多重廣義的特性，語句間的邏輯關係，依賴「上下文」、「語意」加以貫穿組合，堪稱法語少數具有中文「意合」概念的句法架構。

基於其罕有的意合特性，法語的分詞子句無疑是將漢語「無關聯詞組」、「隱含性」強的句群，翻譯成法語時的一項絕佳的選擇。本文中，作者企圖從漢譯法的角度，將法語的分詞子句做一系統化的整理，藉此對法語分詞子句在漢法語際轉換時的角色有進一步的認知，以在翻譯時寫出更符合譯入語句章精神的譯文。

## 【Abstract】

In French, the participle clause contains multiple semantic characteristics, such as the reason, the goal, the condition, and so on, and the sentence logical relation relies on "the context". The participle clause is the rare syntax construction, which possess the similar "parataxis" concept in Chinese.

For this reason, the participle clause is without doubt the best choice for translating a non connecting word phrase of Chinese. In this article, the author attempts to systematize, from the angle of Chinese-French translation, the French participle clause, so that their translation work could be more corresponding to the syntactic spirit of the target language.

## 【關鍵詞】

漢語、法語、意合性、形合性、分詞子句、翻譯、漢法語際轉換

**【Key words】**

Chinese, French, parataxis, hypotaxis, participle clause, translation

## 前言

漢語與法語分屬不同語系的語言，漢語為漢藏語系，法語屬拉丁語系。因而，這兩個語言之間的差異性極大。一般說來，漢語和法語最大的區別在於，漢語句型簡單、短句多、彈性大；法文則多主、從句式，句型複雜，但語句關係明確。在語言學上多把漢語稱為「意合性」的語言，把法語稱為「形合性」的語言。

在進入本論文主題之前，我們要先從法語文法層面探究現在分詞、過去分詞、副動詞以及分詞子句在句子中所扮演的角色，與其分別蘊含的意義，再以翻譯的角度來探討在語際轉換時，這幾個文法項目的用法與深層意涵。

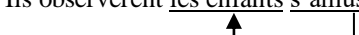
### 1. 文法層面

#### 1.1 Participe présent 現在分詞

現在分詞係表達動詞的形容詞化的用法，同時兼具形容詞與動詞的功能。其形容詞功能可由以下兩點看出：

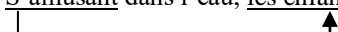
1. 它一如形容詞，置於名詞後面用來修飾名詞，例如：

Ils observèrent les enfants s'amusant dans l'eau.



2. 它可置於主詞前面，並用逗號標出，當作主詞的同位語，例如：

S'amusant dans l'eau, les enfants étaient tout heureux.



其動詞功能，則可由以下兩點看出：

1. 它可與動詞一樣擁有直接或間接受詞補語或景況補語，例如：

Ils observèrent les élèves remettant leurs devoirs au professeur.  
(complément d'objet)

Ils observèrent les élèves s'amusant dans la cour. (complément de lieu)

2. 它表達與主要子句動詞同時進行 (simultané) 的動作，例如：

Ils observèrent les enfants s'amusant dans l'eau. (qui s'amusaient)

## 1.2 過去分詞 *Participe passé*

過去分詞單獨使用時（即不包括過去分詞緊接助動詞後表示完成式與被動式的動詞用法），一如現在分詞，亦可具有形容詞的功能。

1. 它與形容詞一般，置於名詞後面用來修飾名詞，例如：

Il a reçu un paquet enroulé d'un ruban.

2. 它可置於主詞前面，並用逗號標出，當作主詞的同位語。此時，過去分詞與主要動詞的主詞相同，並且往往隱含 *être* 動詞。例如：

Épuisée par le travail, elle est allée se coucher de bonne heure.

過去分詞的動詞功能，則可由以下兩點看出：

1. 它可與動詞一樣擁有直接或間接受詞補語或景況補語，例如：

S'étant longtemps amusés dans l'eau, les enfants étaient heureux.  
(compl. de temps) (Compl. de lieu)

2. 它表達一個動作的先發性(antériorité)、完成性意義，例如：

Ayant attrapé une méchante grippe, il est resté alité. (先發)  
S'étant amusés longtemps dans l'eau, les enfants étaient heureux.  
(完成)

## 1.3 Proposition participe 分詞子句

有些文法書中將使用現在分詞與過去分詞的同位語歸類為分詞子句，但有些文法書對分詞子句的定義較為嚴謹。對於後者，唯有擁有獨立的主詞的帶有分詞的子句，才可稱為分詞子句。於本文中，我們引用後者，較嚴謹的分詞子句定義。例如以下兩句：

Le porteur, étant trop lourd, avançait lentement.

本句中“étant trop lourd”與主要動詞共用一主詞“le porteur”，故本句型為同位語。

La valise étant trop lourde, je n'arrive pas à la soulever.

本句中“étant trop lourde”因擁有自己獨立的主詞“la valise”，故本句型為分詞子句)

## 1.4 Gérondif 副動詞

副動詞為現在分詞前面加介詞“en”組合起來的句型。分詞較具有形容詞的意義，副動詞用來修飾動詞，深具副詞的意義，與主要動詞擁有相同的主詞，在句子中往往扮演景況補語的角色。

Il se promène en fredonnant. (副動詞表時間)

En faisant trop de sport, il a mal partout. (副動詞表原因)

## 2. 分詞、副動詞與分詞子句的功能與意義

現在分詞、過去分詞、副動詞、分詞子句在法語句子中，依情況不同可能分別表達下列幾種不同的意義：

- 1) 強調描述性 *description*
- 2) 表達方法或方式 *manière ou moyen*
- 3) 表達時間

表達時間的部分又依時貌(*aspect*)的不同，可分為以下幾種情況：

- 與主要動詞同步發生 *simultanéité par rapport au verbe principal*
  - 在主要動詞的動作發生時，所表達的動作正進行中 *une circonstance concomitante par rapport au verbe principal*
  - 表達比主要動詞先發生 *antériorité par rapport au verbe principal*
- 4) 表達原因 *cause*
  - 5) 對立或讓步 *Opposition ou concession:*
  - 6) 條件或假設 *condition ou supposition*

前述強調描述性的情況多顯示在現在分詞，並且在本情況下，現在分詞的角色相當於關係從句。在表達方法或方式的情況下，副動詞的使用補充說明了，主要動詞的動作是以什麼方式完成的(*comment*)。除了表達描述與方式的情形外，表達時間、原因、對立讓步、條件或假設的情況下，我們均可在句子陳述中看到表達這四種景況的附屬子句的影子，也就是說分詞子句、副動詞等，可由不同景況的附屬子句所取代。

為方便比較這四個相似詞類的異同之處，我們依其功能，用下表列出(請參考下頁圖表)。



	現在分詞 participe présent	過去分詞 participe passé	副動詞 gérondif	分詞子句 proposition participe
1. 強調描述性取代關係從句 description	On recherche un professeur <u>parlant</u> l'anglais et le français. Il a aperçu Sophie <u>arrivant</u> à l'école.	Je viens de lire l'article <u>paru</u> dans le monde. Un pauvre enfant <u>vêtu</u> de noir se tenait au coin de la rue.		
2. 與主要動詞表 同步發生			Elle fait le repassage <u>en chantant</u> .	
達 時 間 在主要動詞 當時發生	Je l'ai surpris <u>lisant</u> ce roman.		Il a aperçu Sophie <u>en arrivant</u> à l'école. <u>En allant</u> au bureau, il a eu un accident.	Le printemps <u>arrivant</u> , les nuits raccourcissent.
在主要動詞 之前發生或 完成		<u>Ayant fini</u> ses devoirs, l'enfant est sorti s'amuser.	<u>En voyant</u> ses parents, l'enfant a cessé de pleurer.	Le travail <u>terminé</u> , il est rentré chez lui. Une fois les invités <u>partis</u> , ils peuvent enfin se reposer.

<p>3. 表達原因 cause</p>	<p>Ne <u>voyant</u> pas sa mère, l'enfant s'est mis à pleurer. <u>Conduisant</u> trop vite, il a eu un accident.</p>	<p>N'étant pas <u>arrivé</u> à l'heure, le petit garçon a été puni.</p>	<p>En <u>ayant vu</u> les résultats, j'ai décidé de tenter ma chance. <u>En conduisant</u> trop vite, il a eu un accident. (oral) <u>En ayant conduit</u> trop vite, il a eu un accident. (écrit)</p>	<p>La pluie <u>tombant</u> très fort, le match a été suspendu. Les invités <u>étant</u> sur le point de partir, ils se sont dirigés vers la sortie pour les saluer.</p>
<p>4. 對立或讓步 Opposition ou concession</p>	<p><u>Étant</u> malade, il est quand même venu au rendez-vous.</p>	<p><u>Ayant travaillé</u> toute la nuit, il est quand même venu au rendez-vous.</p>	<p>Même <u>en travaillant</u> toute la nuit, je n'arriverai jamais à terminer ce rapport. Même <u>en ayant travaillé</u> toute la nuit, je n'ai pas réussi à terminer ce rapport.</p>	<p>Le typhon <u>arrivant</u>, il est quand même parti travailler.</p>
<p>5. 條件或假設 condition ou supposition</p>	<p><u>Réagissant</u> autrement, il ne se serait peut-être pas fait critiquer autant.</p>	<p><u>Ayant déjà réservé</u>, nous serions déjà partis pour la France.</p>	<p><u>En parlant</u> un peu moins vite, tu te ferais mieux comprendre.</p>	<p>L'examen <u>se terminant</u>, les étudiants sont autorisés à quitter la salle.</p>
<p>6. 表達方法或方式 manière ou moyen</p>	<p><u>Réfléchissant</u>, il a fini par trouver une solution.</p>	<p><u>Ayant réfléchi</u>, il a fini par trouvé une solution.</p>	<p><u>En réfléchissant</u>, il a fini par trouver une solution. Il est venu en courant.</p>	



### 3. 副動詞與現在分詞之比較

副動詞和現在分詞最大的不同在於副動詞是用來修飾動詞的副詞用法，而現在分詞則是強調形容詞修飾的用法。我們用以下兩組例句，解釋這兩種情況。

Courant très vite, il a pu attraper le train. (本句中，他之能趕上火車是因為他本身是位健跑者，所以 Courant très vite 在修飾主詞 il)

En courant très vite, il a pu attraper le train. (本句中，他之能趕上火車是因為這一回他跑得很快，這裡的 en courant très vite 主旨在表達原因)

Ils rentrèrent à tâtons, se tenant par la main. (本句運用現在分詞描述他們的樣子，insister sur la description)

Ils rentrèrent à tâtons, en se tenant par la main. (本句則運用副動詞表達他們回來的的方式，insister sur la manière)

### 4. 漢法翻譯與分詞、副動詞、分詞子句的關係

現在讓我們來看看副動詞及分詞在漢法翻譯時如何呈現。當我們看到一些表達同時性、先發生性及方法的字眼，例如：著、一邊...一邊、時、...等字時，往往可使用法文的副動詞與分詞翻譯之。但是，若主要子句與分詞的主詞相同時，應用副動詞或分詞來表達其同時性；反之，若主要子句和從屬子句的主詞不同時，則一律得用分詞子句來詮釋。

#### 4.1. 同時性：一邊...一邊...、又...又...、著、時

我邊走邊想。(余華 1994:29)

Je réfléchissais **tout en marchant**. (Yu Hua 1994:30)

家珍也哭了，她一邊替我搥背一邊說... (余華 1994:31)

Jiazhen se mit à pleurer aussi, **tout en me donnant de petits coups sur l'épaule**.  
(Yu Hua 1994:31)

我...看到我娘扭著小腳又哭又喊地跑來。(余華 1994:43)

... j'aperçus ma mère qui accourait en se balançant sur ses petits pieds bandés,

**pleurant et gémissant**, .... (Yu Hua 1994:41)

我整日張大嘴巴打著哈欠，散漫地走在田間小道上。(余華 1994:6)

Je flânais dans les sentiers qui bordaient les champs **en bâillant**, bouche grande ouverte. (Yu Hua 1994:6)

聽說他從城裡被押出來時眼淚汪汪，流著口水對一個人說... (余華 1994:89)

On raconta qu'il avait pleuré à chaudes larmes en sortant de la ville et que, la salive lui **coulant** de la bouche, il avait dit à quelqu'un... (Yu Hua 1994:83)

他出門時常對我娘說... (余華 1994:10)

**En sortant de la maison**, il avait l'habitude de dire à sa femme... (Yu Hua 1994:10)

快到村口時，家珍說她好些了。(余華 1994:124)

**En s'approchant du village**, Jiazhen prétendit qu'elle se sentait mieux. (Yu Hua 1994:115)

#### 4.2. 先發生性：【後】【到】【了】

我起身後，看到近旁田裡一個老人正在開導一頭老牛。(余華 1994:8)

**En me levant**, j'aperçus près de la rizière un vieil homme qui essayait de faire entendre raison à un vieux buffle. (Yu Hua 1994:8)

回來後向我和爹作揖。(余華 1994:38)

**En revenant**, il nous salua, mains jointes, mon père et moi. (Yu Hua 1994:38)

一想到我爹，我心裡一陣發麻。(余華 1994:29)

**En pensant** à lui, je fus pris de panique. (Yu Hua 1994:30)

我娘聽了這話吃吃笑。(余華 1994:14)

Ma mère avait éclaté de rire **en entendant** ma réponse. (Yu Hua 1994:14)

#### 4.3. 方法、方式 【...地】、【用】

她一扭一扭地走過來，... (余華 1994:26)

Elle avançait vers moi **en balançant** les hanches, .... (Yu Hua 1994:26)

這時我女兒鳳霞推門進來，又搖搖晃晃地把門關上。(余華 1994:31)

A ce moment-là, ma fille Fengxia entra et referma la porte **en agitant la tête**. (Yu Hua 1994:31)

他結結巴巴地說：「連長，我拉大砲吧。」(余華 1994:67)

- Chef, le supplia-t-il **en bégayant**, laisse-moi tirer les canons. (Yu Hua 1994:62)

在上面的例句中，我們看到一些在中文表達時間的共時性或完成性的詞彙，如：時、著、了等，表達副詞的「地」。事實上，在中文中更多時候，短句之間根本無明顯的關聯詞標明其意義，完全由語言使用者，自行靠上下文的關係，將其邏輯意義架構出來。以下我們試由幾個漢譯法的例子來加以舉證。

### 5. 漢語無關聯詞的句型的法譯

無關聯詞組句型，由於沒有明顯的邏輯意涵，其文句間的關聯性是隱含性的，唯有依賴上下文的關係，方可洞悉其邏輯意義。以下幾個漢法翻譯文章中選出的句子，我們可以更進一步瞭解漢語無關聯詞組句型的使用情形與法譯時相對應的用法。

蹲了很久，都聽到出工的吆喝聲了，才站起來走進屋裡去。

Je restai dans cette position jusqu'au moment où j'entendis des **cris appelant** les paysans au travail. (表描述；修飾吆喝聲這個名詞)

我丈人手提長衫，和轎子走得一樣快。(余華 1994:47)

Le palanquin se mit en route et mon beau-père, **relevant** d'une main sa longue robe, le suivit du même pas. (Yu Hua 1994:44) (表方式)

她於是用一雙泥手捂住臉哭了起來，... (高行健 2004:192)

Alors elle éclate en sanglots **en se couvrant le visage** de ses mains sales, ... (Gau Xingjin 1990:268) (表方式；修飾哭的方式)

一個農民從門前河灣的獨木橋上經過，手上拎一串小魚。他招呼了一聲，說有客人來了，要了過來。(高行健 2004:189)

Un paysan passe sur le pont fait d'un tronc d'arbre jeté sur l'eau devant la porte de la maison. Il tient à la main un chapelet de petits poissons. Mon hôte le salue et lui fait signe d'approcher **en expliquant** qu'il a un invité. (Gau Xingjin 1990:263) (表同時；打招呼的同時說...)

我往前走了兩步，解開褲子，抬頭突然看見面前一個巨大的黑影，足有十公尺高，... (高行健 2004:201)

Je fais deux pas et déboutonne mon pantalon, quand je vois soudain, en levant la tête, une ombre de plus de dix mètres de haut se dresser devant moi. (Gau Xingjin 1990:279) (表同時；我抬頭時，看見...)

他依然手舞足蹈喊叫，濃霧中聽起來都悶聲悶氣。(高行健 2004:203)

Il continue à gesticuler en criant, mais les sons arrivent de manière étouffée à travers le brouillard. (Gau Xingjin 1990:281) (表同時；邊喊叫邊手舞足蹈)  
最後的一部車子亮著發黃的燈光，像野獸的眼睛，擦邊過去了。(高行健 2004:213)

Une dernière voiture était passée en frôlant le bord, ses phares jaunes luisants tels les yeux d'une bête sauvage. (Gau Xingjin 1990:295)  
後來就摸黑冒雨上山，...(高行健 2004:213)

Ensuite, les passagers avaient gravi la côte à tâtons dans le noir, en bravant la pluie, ... (Gau Xingjin 1990:395) (表方式；修飾上山的方式)  
龍二一擺一擺走過來。(余華 1994:58)

Il arriva en se rengorgeant. (Yu Hua 1994:54) (表方式；修飾走來的方式)  
陪同我上山的這農民嚮導，也聞聲趕了出來，手中捏把砍刀。(高行健 2004:201)

Le paysan qui me sert de guide est sorti en entendant du bruit, sa hache à a main. (Gau Xingjin 1990:279) (表時間前後；聽到聲音後趕了出來)  
我一直沒去龍二家是怕自己心裡發酸，...(余華 1994:52)

Je n'étais jamais allé chez lui, craignant la souffrance que j'en éprouverais (Yu Hua 1994:49) (表原因)  
我就站在街上，都不知道該往哪裡走。(余華 1994:28)

Ne sachant où aller, je restai planté dans la rue. (Yu Hua 1994:28) (表原因)  
他們看到我後嘻嘻笑了一下，以為我又會過去向我丈人大聲請安。(余華 1994:29)

En me voyant, ils se mirent à rire, s'attendant à ce que j'aie dire bonjour à leur patron. (Yu Hua 1994:29) (表原因)

從以上例句中，我們看到，如我們先前所言，短句間並無明顯的關聯詞組，其邏輯意義全憑上下文關係建構出來。但是我們同學由於對分詞子句與副動詞的用法並不熟悉，往往會用附屬子句的模式，甚或也跟著原文的句型架構，用短句的模式來翻譯，翻譯出來的句子，因而冗長生硬，不合法語的語用習慣。他們忽略了，事實上，在此情況下，分句與副動詞才是最簡潔、最理想的句型。

## 結論

中文與法文在語言架構上有很大的差異。中文其內涵性強；而法文則是著重句型分析。中文語言系統中雖擁有眾多的關聯詞語，例如：因為、所以、雖然、但是...等，但是，句子之間不使用關聯詞語的時間居多，句子之間的邏輯關係多有賴「語意」、「概念」來聯繫，這是語言學上把中文歸屬為「意合」的語言的來由。反之法文句型複雜，主、從句關係明確、層次分明，且多依賴明顯的關聯詞語（例如：parce que, comme, bien que, afin que...等）來聯繫貫穿整個句子，故語言學上把法語歸納為「形合」的語言。

而法語的分詞子句是唯一沒有明顯關聯詞語的標記，具有內涵原因、目的、條件、對立...等多重廣義的特性。法語分詞子句與主要子句間的邏輯關係，端賴「上下文」、「語意」加以貫穿組合，堪稱法語少數具有中文「意合」概念的句法架構。基於其罕有的意合特性，法語的分詞子句無疑是將漢語中「無關聯詞組」、「隱含性」強的直接組合句群，翻譯成法語時的一項絕佳的選擇。

### 參考書目

- 程祥徽、田小琳 (1992), «現代漢語», 書林出版公司。
- 劉宓慶 (1993), «當代翻譯理論», 書林出版公司。
- 余 華 (1994), «活著», 麥田文學出版。
- 高行健 (2004), «靈山», 聯經出版社。
- Gau Xingjin (1990), *La montange de l'Ame*, traduit du chinois par Noël et Liliane Dutrait, L'aube poche.
- Maurice Grevisse (1975), *Le Bon Usage*, Duculot.
- Sylvie Poisson-Quinton et al.(2002), *Grammaire Expliquée du français*, Paris, CLE international.
- Yu Hua (1994), *Vivre*, traduit du chinois par Yang Ping, Librairie Générale Française.

# **L'obstacle culturel dans la traduction franco-chinoise :**

## **le cas notamment de Gao Xinjian**

**Jeng An-Chyun/鄭安群**

**Tamkang univ. Department of French/淡江大學法文系 助理教授**

### **【摘要】**

在東西方交流過程中，文化本身就是一個主要障礙。我們將透過高行健的作品來看中國和西方的文化融合。高行健的例子讓我們看見作家跨文化創作的困難。在文化轉換的過程中，有些詞或概念由於缺乏相對應的同義字，必須放棄一些原有的意思，去假借一個相近但還是不同的概念。我們在報告中，將研究這個位移現象。

### **【Abstract】**

In the cultural communication between the East and the West, culture itself is a main obstacle. We will examine the cultural exchange between China and the West through the case of Gao Xingjian. Gao's case helps us see the difficulty of the writer's literary creation in a cross-cultural environment. In the transmission of culture, the writer has to give up some original meaning because no equivalent words and expressions can refer to it; therefore, the writer has to use some expressions that are close to the original meaning but will lose some denotations. We will study this phenomenon in this paper.

### **【關鍵詞】**

翻譯學、法文、漢學、高行健。

### **【Key words】**

transtologie, France, sinology, Gao Xingjian.

Parmi les multiples problèmes que soulève l'acte de traduire, il en existe un de nature culturelle. Nous pouvons même affirmer que la recherche de l'expression adéquate dans la langue d'arrivée reste une opération relativement aisée par rapport à celle qui doit la précéder, à savoir la compréhension culturelle à travers les mots. Comme l'affirment Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, il y a deux étapes dans l'acte de traduire – compréhension et réexpression : la première concerne la perception sémantique, et la deuxième, le fonctionnement linguistique. En d'autres termes, quand la saisie du sens est juste, la réexpression doit venir naturellement, selon l'adage de Boileau : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ». En traduction, tout se joue donc essentiellement dans la première étape. En effet, la première étape est délicate, car c'est au cours de celle-ci qu'a lieu le phénomène des incompréhensions culturelles, qui risque d'altérer la qualité de la traduction.

Dans notre article, pour illustrer nos analyses sur les obstacles culturels rencontrés lors du passage du français au chinois et vice versa, nous allons évoquer le cas de Gao Xingjian comme un exemple de métissage particulièrement éclairant. Gao Xingjian est le premier Chinois primé par le prix Nobel de littérature, cent ans après sa création, en l'an 2000. En plus de la qualité propre de son œuvre qui est exceptionnelle, une partie de son succès, faut-il bien le reconnaître, est due à la qualité des textes traduits, sur lesquels évaluent les membres du jury, incapables de lire directement le texte original. Avant Gao Xingjian, aucun auteur chinois n'avait eu cette chance d'être entouré de si bons traducteurs dévoués. Son cas est d'autant plus intéressant que l'auteur n'ignore pas les difficultés rencontrées par ses traducteurs, parmi lesquels nous devons surtout mentionner le Suédois Göran Malmqvist et les Français Noël et Liliane Dutrait. Dans sa préface écrite pour la *Montagne de l'Âme*, Noël Dutrait affirme que « le texte français [...] a été relu par l'auteur et un fécond travail sur la langue a pu s'engager avec les traducteurs. » Dans leur atelier de traduction, les Dutrait auraient sans doute bénéficié des suggestions et des remarques de la part de l'auteur lui-même, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de la réexpression, au point que l'on peut presque affirmer qu'il s'agit d'une traduction auctoriale, et que la version française bénéficie de la même autorité que la version originale chinoise.

La France et le continent européen sont donc la région qui a rendu un grand



service à l'œuvre de Gao Xingjian, et cela grâce au travail des traducteurs. En revanche, l'on ne peut pas en dire autant des pays anglo-saxons. On s'en étonne moins si l'on considère le fait que « la traduction ne représente que 2 à 4 % des ouvrages publiés aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne, alors qu'elle représente 8 à 12 % en France, autour de 14 % en Allemagne et jusqu'à 25 % en Italie. » (Oustinoff 2003 : 47). L'annonce du prix Nobel de littérature 2000 a donc surpris beaucoup de monde, la traduction anglaise de la *Montagne de l'âme*, faite par un Australien Mabel Lee, ne bénéficiant pas d'une large diffusion.

Mais les Chinois non plus n'étaient guère mieux préparés que les occidentaux pour l'annonce de ce prix. La situation en Chine est compréhensible : à part les anciens amateurs de théâtre qui se souviennent encore de Gao Xingjian, son œuvre y est peu connue pour cause de censure. Mais à Taïwan, des articles ont été publiés après cette fameuse annonce pour critiquer son style jugé « peu chinois », et ses phrases « mal formées ». Avant cette date, la vente de *Montagne de l'âme* à Taïwan ne dépassait pas cinq cents exemplaires en l'espace de dix ans. Alors, pourquoi cette difficulté de la réception de son œuvre parmi les Chinois ? Ce problème ne semble pas relever d'une simple affaire de style, mais aussi d'une question d'appréciation conditionnée par la tradition littéraire d'une nation. En effet, les sources d'inspiration de Gao Xingjian ne sont pas uniquement chinoises. Il habite Paris depuis 1987, et connaît parfaitement la langue et la culture françaises. Mais avant d'avoir quitté la Chine, il était connu pour ses pièces de théâtre qualifiées d'avant-garde. Aussi, les défenseurs de belles phrases, irrités par sa syntaxe, estiment-ils celle-ci contaminée par le français, et de surcroît, parsemée de toutes sortes de jeux de langage mal appréciés. Mais certains critiques visent des problèmes de fond : on trouve dans son œuvre froideur, égoïsme et immoralité, alors que selon la tradition, on attend qu'une œuvre littéraire soit faite pour émouvoir le lecteur, défendre une cause et éduquer le peuple. En rapport avec la problématique générale du clivage culturel dont relève aussi la traductologie, l'examen de la réaction des Chinois va nous aider à mieux connaître leur goût en matière d'esthétique, et l'état de solitude artistique où se trouve Gao Xingjian qui, en s'intéressant sincèrement à la langue et à la culture françaises, se décentre par rapport à sa propre culture. La situation de Gao n'est pas sans rappeler le *drame du traducteur* analysé par Antoine Berman, coincé lui aussi entre deux options :

« servir l'œuvre, l'auteur, la langue étrangère (premier maître), et [...] servir le public et la langue propre (second maître) ». (Berman 1984 : 15).

Tout compte fait, la France reste le vrai pays hospitalier de Gao Xingjian. Non seulement son œuvre a été très bien traduit en français, mais en plus, ses pièces de théâtre, représentées dans plusieurs salles publiques ou pendant les saisons de festival de théâtre, ont connu le succès auprès des spectateurs français. Le public français les a peut-être appréciées comme un spectacle d'exotisme oriental, et non pas à leur juste valeur. En effet, si l'exil français permet à Gao Xingjian de produire en toute liberté, cette situation n'est pas sans risque pour sa créativité, car un dramaturge chinois ne peut pas longtemps se couper de son vrai public qui est le public chinois.

Dans la suite de notre exposé, nous allons d'abord analyser le facteur culturel en tant que principal obstacle dans l'échange franco-chinois. Puis, nous aborderons le cas de Gao Xingjian dont l'œuvre se veut la synthèse de ces deux cultures éloignées. Et en conclusion, nous discuterons sur le rôle difficile cependant nécessaire, que joue l'entreprise transculturelle dans la société actuelle.

### **Les langues comme des visions du monde**

Depuis le réveil de la conscience nationale au début du dix-neuvième siècle, les états européens se sont constitués sur la base de l'unité culturelle, et la langue devient le signe extérieur le plus représentatif de la nation. Aussi les différences nationales se répercutent-elles pleinement dans leurs langues. Mérimée, polyglotte et aussi l'un des premiers traducteurs français de la langue russe au dix-neuvième siècle, a signalé la différence majeure entre le russe et le français. D'après lui, un auteur russe « se complaît nécessairement dans le pittoresque de ses expressions, de même qu'un dessinateur qui a de la main et un vieux crayon de Brookman s'applique involontairement à tracer des contours d'une exquise finesse. »<sup>1</sup> Mérimée estime que le français manque de souplesse par rapport au russe, et cela à cause de ses contraintes internes : « notre langue sourde, dépourvue d'accents, la construction uniforme des

---

<sup>1</sup> Extrait de l'article « Nicolas Gogol ». Cité par R.C. Dale, dans *The poetics of Prosper Mérimée*, Mouton & Co., The Hague, Netherlands, 1966, p.25.

phrases, le rigorisme de la grammaire ».<sup>2</sup> Pour compléter cette opinion de Mérimée, nous pouvons également citer cette affirmation de Marc Chapiro, traducteur des *Frères Karamazov* : « Une autre difficulté de la traduction est inhérente au génie de la langue russe, qui, comme la plupart des langues jeunes, est éminemment suggestive. Beaucoup de choses sont contenues dans la phrase russe, sans être expressément formulées. Le français au contraire, comme toute langue évoluée, est essentiellement explicite. Pour rendre les suggestions de la phrase russe, il faut souvent la compléter. »<sup>3</sup> Autant pour Mérimée que pour Chapiro donc, le français est caractérisé par sa clarté, basée sur une solidité grammaticale, ainsi que sur sa tendance vers l'explicite.

Que les langues soient marquées par des divergences de comportement linguistique ou stylistique, personne ne le contestera. Mais le linguiste allemand Wilhelm von Humboldt pousse plus loin, en affirmant que la différence existe aussi au niveau culturel, et que les langues conditionneraient nos *visions du monde* (*Weltansichten*) :

« L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue », affirme Humboldt. « [En chaque langue] il y a un ensemble bien plus grand de concepts et de propriétés grammaticales qui sont si inextricablement tissés à l'individualité d'une langue qu'ils ne peuvent [...] être transportés sans modification dans une autre langue. Une part très importante du contenu de chaque langue se trouve, par conséquent, dans une dépendance si manifeste à l'égard de cette langue » ; « Certaines formes linguistiques confèrent indéniablement à l'esprit une direction déterminée, et le soumettent à une certaine contrainte, et que, pour exprimer les mêmes idées dans une langue riche ou pauvre en mots, il faut au moins s'y prendre d'une autre façon ». Il conclut qu'« on peut [...] tenir pour généralement admis le fait que les diverses langues constituent les organes des modes de penser et de ressentir propres

---

<sup>2</sup> Article « De la littérature espagnole », In : Mérimée, *Mélanges historiques et littéraires*, 1868, p.261.

<sup>3</sup> Cité par Henri Meschonnic. In : *Pour la poétique II*, Gallimard 'Le Chemin', 1973, p.317-318. Il faut signaler que Henri Meschonnic cite ce propos de Chapiro dans le but de le dénoncer comme « un ensemble d'idées reçues » portant sur la clarté française.

aux nations, qu'un grand nombre d'objets ne peuvent être créés que par les mots qui les désignent, et n'ont d'existence que dans ces mots », et que « la diversité des langues excède une simple diversité des signes, que les mots et la syntaxe forment et déterminent en même temps les concepts et que, considérées dans leur contexte et leur influence sur la connaissance et la sensation, plusieurs langues sont en fait plusieurs visions du monde. » (Humboldt 2000 : 157, 95, 129, 121 et 131).

Chaque langue représente en effet une manière particulière d'appréhender le monde ; l'enfant, en grandissant dans la langue maternelle, hérite l'idéologie interne à celle-ci. Derrière l'expression « le soleil se lève » se cache la conception ptolémaïque de l'univers. (Mounin 1963 : 273). Un exemple intéressant est, en langue grecque, le mot *barbare* : le mot à l'origine est une onomatopée censée imiter ce que les Grecs entendaient des langues étrangères : ba...ba... Le terme qui avait à l'origine une valeur linguistique, permettant de distinguer les individus n'appartenant pas à la civilisation hellénique, a évolué vers un sens fortement péjoratif. En désignant l'étranger, ce mot *barbare* le charge en même temps d'une connotation de mépris envers tout ce qui provient de l'étranger. En chinois, l'expression *Yanguizi* (洋鬼子, l'étranger) serait son équivalent exact.

### **Polarité occident-orient**

Culturellement, les langues sont donc fortement ethnocentriques, mais pour Humboldt, toutes les langues sont autant de « rayons partant d'un unique foyer ». (Humboldt 2000 : 161). Apprendre une nouvelle langue, c'est s'enrichir d'une nouvelle voie pour se rapprocher de la vérité. Humboldt s'intéressait aussi à la langue chinoise. En 1827, dans une lettre au sinologue Abel-Rémusat, il énumérait les particularités du chinois :

« la position des mots ne marque point proprement les formes grammaticales des mots, mais se borne à indiquer quel est le mot de la phrase qui en détermine un autre. [...] Dans la langue chinoise, la grammaire explicite est dans un rapport infiniment petit, comparativement à la grammaire sous-entendue. [...] Le verbe même n'est reconnaissable qu'à son sens verbal.

[...] Presque toutes les phrases chinoises sont très courtes. [...] On peut rarement se borner à prendre les mots des phrases chinoises dans le sens seulement où on les emploie isolément ; il faut, le plus souvent, y rattacher en même temps les modifications qui naissent de la combinaison de ce sens avec l'idée qui a précédé. » (Humboldt 2000 : 117).

Humboldt analyse ici le chinois mandarin (*wen-yan-wen* 文言文), dont il souligne le penchant vers l'implicite. Cependant, il estime que la langue chinoise est une *langue isolante*, donc inférieure aux *langues flexionnelles*, c'est-à-dire aux langues indo-européennes, qui serviraient mieux les échanges intellectuels parce qu'elles « font fonction d'auxiliaire pour la liaison des idées et facilitent ainsi la pensée ». (Humboldt 2000 : 169).

La langue chinoise dérouté ceux qui l'entendent pour la première fois. Prenons un exemple : si l'on répond négativement à une interrogation négative, les Français disent *non*, alors que les Chinois disent *dui* (對) ou *shi* (是) (oui). A la question *Ni bu lai ma ?* (你不來嗎? Ne viens-tu pas ?), la réponse en français est : *Non, je ne viens pas* ; mais en chinois : *dui* ou *shide* (對, 是的 oui), *wo bu lai* (我不來 je ne viens pas). On peut se demander si cet exemple, où une question obtient deux réponses tout à fait opposées, mais exactement de même sens, ne révèle une différence mentale chez les deux peuples. Bien d'autres détails vont aussi contribuer à relativiser la logique de la langue maternelle chez l'apprenant.

Si l'on poursuit la comparaison, on constate que la langue française possède des catégories grammaticales dont le chinois est dépourvu, comme les articles et les pronoms. Par ailleurs, le verbe chinois ignore la conjugaison. Pour marquer le passé, on peut simplement ajouter un 了 (*le*) derrière le verbe. Pour le passif, fréquent en français et permettant d'économiser un sujet, le chinois le réserve habituellement pour les choses désagréables.<sup>4</sup> La phrase chinoise peut même être formée sans verbe. Quant aux conjonctions de coordination ou de subordination, les Chinois n'en réglementent pas l'emploi comme font les Français. Roger Darrobers explique aussi : « En chinois, les phrases n'utilisent pas toujours les conjonctions qui seraient

---

<sup>4</sup> Cf. l'article de Zhao Yuan-Ren (趙元任). « 論翻譯中「信、達、雅」的幅度 », In : *Histoire et théorie de la traduction* (翻譯史 . 翻譯論), p.405.

indispensables en français : le chinois évolue souvent dans le registre de l'implicite. » (Darrobers 1998 : 176). Globalement, on peut affirmer qu'une grande liberté règne dans la langue chinoise, ou selon l'explication d'un traductologue chinois : ce n'est pas que le chinois courant (白話文 *bai-hua-wen*) méconnaisse la grammaire, « seulement, peu de personnes la respectent. »<sup>5</sup>

Cet examen du comportement linguistique a conduit bien des personnes à conclure sur la réputation de rigueur et de clarté du côté français, ainsi que celle de pragmatisme et d'insouciance du côté chinois. Le théoricien Zhu Guang-Qian (朱光潛) qui a vécu pendant des années en France, connaît bien cette faiblesse du chinois :

« Voici des preuves : les verbes sont incapables, à eux seuls, d'exprimer la temporalité. Même s'il existe des adverbes comme *ceng* 曾, *yi* 已, *zheng* 正, *jiang* 將, on s'en sert peu dans l'écriture courante. Aussi, pour comprendre l'antériorité temporelle des actions, devons-nous souvent deviner selon le sens du texte. La grammaire provient de l'usage courant : la grammaire est pour la langue ce que la logique est pour la pensée. La majorité de nos gens manque de rigueur logique dans la pensée, aussi font-ils très peu attention aux règles de la grammaire. Une phrase manque tantôt de sujet, tantôt de verbe principal. La forme du verbe ne permet pas toujours de distinguer l'actif du passif. Le plus gênant est le manque de pronoms relatifs et de conjonctions relatives, qui provoque la difficulté de former des phrases composées. Des qualités propres à la phrase occidentale comme la structure organique solidement reliée, ainsi que le rythme tantôt lent tantôt rapide, sont difficilement réalisables en langue chinoise. Nous nous servons peu des incises : pour exprimer une idée sporadique, manifester une réserve ou faire une légère suggestion, nous devons reformer une autre phrase, car il nous est difficile de les insérer dans la phrase selon l'ordre naturelle de la réflexion et selon leur importance. Celui qui a la maîtrise de la langue occidentale, mais qui n'a jamais traduit aucune œuvre, ne peut pas savoir la gravité de ces problèmes. »<sup>6</sup> (c'est nous qui traduisons).

---

<sup>5</sup> Cf. l'article de Si-Guo (思果), « 中文語法 » (La grammaire chinoise), In : *Histoire et théorie de la traduction* (翻譯史 . 翻譯論), p.247.

<sup>6</sup> Zhu Guang-Qian (朱光潛), « *De la littérature* » (談文學), *Op. cit.*, p.332. Fu-Lei (傅雷), le traducteur de

Le sinologue français Gil Delannoi conclut : « Côté chinois, la tendance synthétique et syncrétique conduit à un refus de l'exclusive, de la partialité, du grossissement polémique. Ce globalisme a pour contrepoids une faiblesse analytique. La tendance occidentale à l'analyse, en plus de sa dépendance envers le système flexionnel des langues alphabétiques, s'est élaborée et renforcée dans des contextes dualistes. » ; « la voie chinoise serait poétique, l'occidentale, logique. »<sup>7</sup>

Dans ses écrits, Gao Xingjian a su très bien exploiter cette souplesse de chinois. Il appelle son écriture, le « courant de langage », pour se distinguer du « courant de conscience » de l'écriture moderniste, dont il est héritier. On peut affirmer que seule la souplesse de la langue chinoise, dont les mots peuvent mieux se plier aux jeux imaginatifs malgré leurs catégories grammaticales, permet sa réalisation, alors que le français, soumis à sa rigueur, ne peut pas le permettre. Voici un passage extrait du chapitre 68 de la *Montagne de l'âme* qui est un bel exemple de cette souplesse linguistique chinoise : une expression à quatre caractères se dégénère en un jeu combinatoire à quatre entrées. Le même passage traduit en français devient un texte presque inacceptable :

« 還我頭來！還我頭來！還我頭來！還來我頭！還來我頭！還來我頭！我頭還來！我頭還來！我頭還來！還我來頭！還我來頭！頭還來我！頭還來我！還頭我來！還頭我來！我來頭還！頭來我還！來還我頭.....我還頭來..... » (Version chinoise, p.489).

« Rendez-moi ma tête ! Rendez-moi ma tête ! Rendez-moi ma tête ! Rendez-nous nos têtes ! Rendez-nous nos têtes ! Rendez-nous nos têtes ! Nos têtes rendez-nous ! Nos têtes rendez-nous ! Nos têtes rendez-nous ! Nos têtes rendez-nous ! Rendez-nous nos têtes ! Rendez-nous nos têtes ! Nous rendez-nous têtes ! Têtes rendez-nous nous ! Têtes rendez-nous nous ! Venez rendre nos têtes ! ... Je rends tête moi... » (Version française, p.580-581).

---

Balzac et de Romain Rolland, affirme lui aussi que les occidentaux « préfèrent l'abstrait, et excellent en analyse ; nous, nous préférons le concret, et excellons en synthèse. » (c'est nous qui traduisons). Cf. Fu-Lei, *De la traduction* (傅雷談翻譯), p.10.

<sup>7</sup> Gil Delannoi, « Traduire la pensée chinoise », *In* : la revue *Esprit*, 'La traduction, un choix culturel', juin 1999, p.30, 32.

Si la langue française prédispose les Français vers la rigueur logique et vers l'analyse, et constitue ainsi un tremplin pour l'étude scientifique, comme ainsi affirme Humboldt, la langue chinoise incline les Chinois vers l'analogie et la synthèse. La souplesse rend le chinois propice à la poésie lyrique et personnelle, alors que le français, trop habitué à la discipline instaurée depuis le dix-septième siècle, ne peut pas tout se permettre.

### **Reformulation du culturel**

En général, un peuple ayant cultivé plus particulièrement une branche de sa culture, possède un lexique plus fin en ce domaine. La riche nomenclature chez les Esquimaux pour nommer la neige est un exemple connu. Quant à eux, les Chinois possèdent une nomenclature plus précise pour définir la parenté : les mots français *cousin* et *oncle* couvrent un champ lexical plus étendu que leurs équivalents en chinois. Ce comportement linguistique de bien marquer l'aïnesse est inséparable de la coutume chinoise du culte des ancêtres, dont l'explication a jadis demandé un énorme effort aux pères jésuites sans qu'ils aient obtenu la compréhension de la part du Saint-Siège. Nous reviendrons plus loin sur ce conflit linguistique et culturel qui a marqué le début du commerce entre ces deux mondes. Fu-Lei (傅雷), qui a traduit la *Cousine Bette* de Balzac en *Bei-yi* (貝姨), a dû employer deux pages dans sa préface pour justifier cette traduction. De l'occident en Chine, en tout cas, les rapports humains sont si différents que l'on ne peut pas, sur la foi d'un dictionnaire bilingue, traduire automatiquement le pronom français *vous* en chinois *nin* (您). En faisant cela, on en rétrécit le sens, parce que le *vous* en français, a non seulement la fonction de marquer le respect (qui correspond à *nin* du chinois), mais aussi de marquer une distance polie (*vous* de politesse), de sorte qu'en France, l'on peut appeler ainsi un subalterne.

Quand l'on traduit un mot étranger qui ne possède pas encore de terme équivalent, et que l'on refuse de créer un néologisme à l'aide de sa transcription phonétique, quelle solution adopter ? S'il s'agit d'un mot composé, on peut chercher son sens en analysant ses préfixe, suffixe et racine. On peut aussi traduire par une paraphrase. Par exemple : le « frère cadet de la mère » pour signifier *Jiujiu* (舅舅).



Mais recourir à cette solution, si nous reprenons l'image de Zhao Yuan-Ren (趙元任), c'est comme tartiner le pain avec trop de beurre. En dernier recours, l'on place, en signe de défaite, une explication dans une note en bas de page, comme quand l'on est en face de ces nombreuses expressions chinoises chargées d'allusions historiques, littéraires ou mythologiques (*dian-gu* 典故). En effet, la vraie difficulté dans la traduction concerne ces expressions culturelles, comme le déclare Antoine Berman : « Toute culture résiste à la traduction ». (Berman 1984 : 16).

L'option la plus mauvaise est sans doute le calque, c'est-à-dire le choix d'un emprunt parmi les termes de sens proche de la langue d'arrivée. Cette solution favorise le confort du lecteur, mais trahit le texte d'origine, car le calque contraint l'expression étrangère à entrer dans une moule préexistante : le sens d'origine sera filtré pour ne conserver finalement que ce qui est *assimilable* pour la culture d'arrivée. L'exemple que nous allons présenter est la traduction du mot *romantisme*. Ses dénnotations sont riches, et l'on peut au moins mentionner celles-ci : le retour à l'époque romane, le sentiment de la nature, la religiosité, la subjectivité, la révolte, le libéralisme, le lyrisme, le sentimentalisme et le culte du beau. Le romantisme a été introduit au Japon par Nakae Chomin (中江兆民) et Mori Ogai (森鷗外) dans les années 1880<sup>8</sup>, puis réintroduit en Chine par des gens comme Luxun (魯迅), Guo Moruo (郭沫若) et Yu Dafu (郁達夫) qui avaient fait leurs études au Japon au début du vingtième siècle. Ce mot *lang-man* (浪漫), pour aboutir en langue chinoise, a donc passé par deux étapes : d'abord le filtrage japonais à l'époque du règne de Meiji, puis le filtrage chinois dans les années 1920. Les romantiques japonais, en révolte contre le conformisme social, s'intéressaient au romantisme en tant que prise de conscience individuelle. Arrivé en Chine en pleine période du réveil national au lendemain du mouvement du Quatre-Mai (五四運動), le romantisme devient un vibrant appel à

---

<sup>8</sup> Cf. Xiao-Xia (肖霞), *Le romantisme : la voie japonaise et la littérature du Quatre-Mai* (浪漫主義 . 日本之橋與五四文學), 2003, p.3, 15. Selon Sato Haruo (左藤春夫), Natsume Sōseki (夏目漱石) aurait été le premier, à l'aide de *hanzi* (漢字), à traduire le romantisme en *lang-man* (浪漫). Cf. 遠藤嘉基、池垣武郎, *L'histoire littéraire du Japon* (注解日本文學史), 1996, p.133. Nous remercions Madame le professeur Zeng Qiu-Gui (曾秋桂), du Département de japonais de l'université Tamkang, de nous avoir communiqué cette source.

l'anti-impérialisme et à la révolution. (Xiao-Xia 肖霞 2003 : 64, 138). Les romantiques japonais et chinois, après avoir hésité entre plusieurs termes, dont *Lang-man* (浪漫) et *Luo-man* (羅曼), s'arrêtent finalement sur le premier. Celui-ci, moins homophone que le second, est un *calque* sur une expression qui existait déjà en chinois classique, et qui signifie : *agir sans contrainte, s'épanouir*.<sup>9</sup> La traduction chinoise a donc occulté les dénotations religieuses, pour ne conserver que ses autres dénotations telles la subjectivité et le lyrisme. Par cette traduction donc, le romantisme est épuré de son catholicisme latent, et une fois chinoisé, il s'adapte parfaitement au monde chinois en entrant finalement dans la tradition lyrique de la littérature chinoise. (Chen Shi-Xiang 陳世驥 1972 : 31-37). C'est l'*annexion* pure et simple, phénomène analysé par Meschonnic dans sa « poétique de la traduction ». (Meschonnic 1973 : 308). Cette *fausse lecture* faite par la conscience collective des Chinois est presque volontaire, puisque le catholicisme est étranger à la pensée chinoise.

Traduire n'est donc pas une simple opération de réexpression de terme à terme, mais une exégèse sémantique. Selon Georges Mounin, avant de traduire, il faut d'abord définir l'énoncé, parce que « les traductions doivent être basées sur des définitions, et non sur les simples équivalents fournis par des dictionnaires abrégés bilingues. » (Mounin 1963 : 128). De plus, quand on traduit un terme, il faut le comprendre en entendant le sens particulier donné par chaque auteur. C'est seulement après que l'on peut adopter un terme adéquat dans la langue cible, parmi plusieurs possibilités relevant du même champ lexical. Le terme choisi n'est pas inamovible, puisque le sens peut errer selon la nature du contexte. Un des principes de Gao Xingjian est *mei-you zhu-yi* (沒有主義). Cette expression est traduite par Gao lui-même en *sans isme*, ou par Noël Dutrait en : « Il n'y a pas de -isme ». Lisons l'explication de Liu Zaifu (劉再復), qui est le confident de Gao :

« La Chine au vingtième siècle conserve une idée fausse dans les domaines politique et littéraire, c'est de ne pas considérer l'homme comme un individu. Au lieu de voir un individu, on ne voit qu'un élément, qu'une partie ou qu'un fragment d'un ensemble, comme un briquet d'un bâtiment collectif. [...] »

---

<sup>9</sup> Cf. le dictionnaire *Ci-yuan* (辭源), Hong Kong, 商務印書館, p.969b.

Gao Xingjian est plus sensible que les autres auteurs chinois contemporains à la menace que pèse la collectivité sur l'individu. [...] La collectivité est une entité extérieure à l'homme qui aliène ce dernier, et l'empêche de vivre. »<sup>10</sup> (c'est nous qui traduisons).

Il ne faut donc pas interpréter le *sans-isme* comme un pyrrhonisme ou un nihilisme, mais comme une sorte de distanciation, à l'instar d'un ermite, par rapport à n'importe quel groupe, qu'il soit littéraire ou politique. On pourrait donc le traduire en *désengagement*. Dans le vocabulaire de Gao Xingjian, le *sans-isme* est le synonyme de la *fuite* (le titre d'une de ses pièces) et de la littérature dite *froide*.

#### « Concilier l'orientale et l'occidentale » ?

Il est malaisé de traduire entre les langues européennes, qui appartiennent pourtant à la même souche indo-européenne, et à plus forte raison quand il s'agit de la traduction franco-chinoise. Quand on traduit du chinois en français, il y a des mots dont la traduction exige au préalable une connaissance approfondie de la pensée chinoise, comme : *Yin* 陰 et *Yang* 陽, ou *Qi* 氣 (que certains traduisent en *quintessence*, et que Joseph Needham rend tantôt par *animal spirit*, tantôt par *circulation*, par analogie à la circulation sanguine). (Needham 1982 : 104-105). Les mots de confucianisme : *Ren* 仁, *Yi* 義, *Li* 理. Les mots du taoïsme : *Dao* 道 (que Delannoi propose de traduire en *Voie*). Le mot bouddhiste *Zen* 禪, qui est un mot d'origine sanscrit, est déjà entré tel quel dans le vocabulaire des langues occidentales. Pourtant, Xing Guang-Zu (刑光祖) a critiqué ceux qui ont traduit *Ren* en *humanités*, *Li* en *politesse*, ou *Zen* en *méditation*.<sup>11</sup>

Les difficultés ne sont pas moindres quand l'on passe du français en chinois. Notamment pour la terminologie métaphysique. La forme substantivée du terme *être* est traduite en *ben-zi* (本質), et sa forme prédicative est traduite – avec une déviation du sens qui rend plus réel ce qui est en puissance – tantôt en *you* 有 (avoir), comme dans « Que la lumière soit », tantôt en *zhai* 在 (exister), comme dans « Je pense donc

---

<sup>10</sup> article publié dans le journal *United daily news* (聯合報), daté des 11, 12 et 13 décembre 2000.

<sup>11</sup> Cf. l'article de Xing Guang-Zu (刑光祖), « A propos de la traduction de la poésie chinoise » (譯詩理論的探討), In : *Histoire et théorie de la traduction* (翻譯史 . 翻譯論), *Op. cité*, p.113.

je suis ». Pendant longtemps, l'absence en chinois classique d'équivalents pour la reformulation des énoncés philosophiques de l'Occident fut la raison pour laquelle certains ont déclaré que la Chine était un pays dépourvu de philosophie. Aujourd'hui, nous comprenons qu'il pourrait plutôt s'agir d'une différence des « visions du monde » que de l'inexistence de celle-ci. Le fait que les oeuvres majeures de Kant ou celles de Hegel soient maintenant traduites en chinois, prouve que la Chine ne manque pas de bonne volonté. Mais cette difficulté de la traduction philosophique n'est pas propre à la langue chinoise, puisque l'on sait que le *Dasein* de Heidegger a été traduit en français avec beaucoup de difficultés, avant d'être rendu en *être-là*.

Pour les termes religieux, dont beaucoup nécessiteraient des notes placées en bas de page. Traduire avec succès *Providence*, *Rédemption*, *Péché*, *Grâce* ou *Immaculée Conception*, c'est d'abord comprendre toute la structure théologique du catholicisme. La traduction du mot *Dieu* était déjà un casse-tête. Sa transcription phonétique, jugée inélégante, fut d'emblée rejetée. Les pères Dominicains et Franciscains contestaient la traduction faite par le jésuite Mathieu Ricci en *Shang-di* (上帝) ou *Tien-Tchou* (天主), prétextant que le terme *Tien* 天 (Ciel) est un terme désignant le ciel matériel, et que l'expression *Tien-Tchou* risque donc d'induire les néophytes en erreur d'idolâtrie. (Etiemble 1966 : 23, 89, 109). Le mot *péché*, selon Delannoi, « n'avait pas d'équivalent idéologique en Chine » (Delannoi 1999 : 27), à plus forte raison, le péché originel. A propos de la notion de la *culpabilité*, Gao Xingjian déclare : « L'homme oriental cherche à se connaître afin d'accéder à un état d'équilibre entre le moi et le non-moi. Cette démarche est différente des pratiques du repentir et de la confession chez les Occidentaux. Les Orientaux n'ont pas cette conscience si forte de la culpabilité. ». (Zhao Yi-Ren 趙毅衡 1999 : 139). (C'est nous qui traduisons). Le terme chinois de *zui-e-gan* (罪惡感) n'est en fait que l'équivalent de *mauvaise conscience*, et non celui de *culpabilité*.

Parfois, les traducteurs chinois qui ont pourtant le courage de rendre des textes réputés difficiles, évoquent les insuffisances de la langue chinoise. Rien d'étonnant à cela si l'on pense qu'il a fallu plus de cinq cents ans – depuis la dynastie des Han orientaux jusqu'aux Tang – pour que le chinois classique ait assez de souplesse pour traduire le sanscrit bouddhique, en créant un style de traduction différent de la prose rythmée (*pian-wen* 駢文) de l'époque, alors que cela fait à peine cent ans que l'on

utilise le chinois courant (*bai-hua-wen* 白話文) pour traduire les textes occidentaux. C'est en continuant à grimper sur les épaules des géants prédécesseurs que l'on vaincra la non-communication. Le poète Yu-Guang-Zhong (余光中) a comparé le traducteur à *mei-ren* (媒人), au sens d'*entremetteur*. C'est ce que fait Gao Xingjian qui, lors d'une interview en 1993, a émis le vœu de « concilier l'orientale et l'occidentale » : il veut marier deux cultures parmi les plus dissemblables.

### **Gao Xingjian « entre deux chaises »**

L'apprentissage des langues étrangères, en nous permettant de comprendre la pluralité des mondes, ouvre notre esprit. Mais la culture maternelle est une mère jalouse. Elle punit sa progéniture, trop attirée vers l'étranger, en la faisant souffrir de la dualité, par l'exil dans une zone de l'entre-deux. Ce risque du décentrement qui menace l'homme bilingue, est signalé par I. A. Richards :

« Pouvons-nous maintenir deux systèmes de pensée, correspondant à deux langues exprimant deux visions du monde aussi éloignées que la chinoise et l'anglaise, dans notre esprit, sans qu'il se produise une contamination réciproque entre les deux, contamination qui par conséquent s'interpose en quelque sorte entre ces deux systèmes de pensée ? Est-ce qu'une telle médiation ne requiert pas un troisième système de pensée assez général et compréhensif pour inclure les deux premiers ? Et comment ferons-nous pour empêcher ce troisième système d'être seulement notre propre façon de traduire notre pensée, notre système de pensée familier, bien établi, mais habillé d'une terminologie toute neuve, ou de quelque autre travestissement ? »  
(Mounin 1963 : 185).

Jamais Gao Xingjian n'aurait cru qu'il soulèverait une telle tempête. Sincèrement épris de la culture française, praticien de l'écriture moderniste et dramaturge d'avant-garde, avec une âme néanmoins profondément chinoise, Gao Xingjian qui a l'ambition d'abattre toutes les frontières<sup>12</sup> dans la pratique de son art, semble assumer pleinement son statut d'homme de l'entre-deux. Il aurait continué à

---

<sup>12</sup> Article « L'autre théâtre » (另一種戲), In : *Au bord de la vie* (生死界), p.129.

vivre sa vie d'exilé pauvre mais tranquille, si le prix Nobel ne l'avait brutalement retiré de son obscurité en le révélant au monde entier, en particulier aux Chinois eux-mêmes. On l'a félicité de partout. Mais des voix de contestations provenant du milieu chinois se sont mêlées à ces louanges générales. Ces critiques, dont certaines très virulentes, ont attiré notre attention, parce que leur analyse est une bonne occasion de comprendre les Chinois, qui répugnent d'habitude à échauffer la bile (et Dieu sait combien ils en ont l'habitude) en entrant en discussion sur ce dont ils sont les plus fiers – leur littérature deux fois millénaire – avec des étrangers (*Yanguizi*) qu'ils tiennent pour des non-spécialistes. Mais cette fois-ci, les Chinois se sentent humiliés par les Suédois qui ont non seulement l'audace de jauger leur littérature, mais encore l'outrance de préférer un auteur moins connu. S'il n'y avait pas eu ce choc qui a obligé les Chinois à se montrer, l'Occident et la Chine continueraient à vivre une relation lointaine et paisible.

De quoi l'accuse-t-on ? D'abord, d'avoir ruiné la beauté de la langue chinoise. Il nous est impossible, dans le cadre restreint de notre exposé, de présenter en détail toute la virtuosité de l'écriture moderniste de Gao Xingjian, inspirée des nouveaux romanciers français. Toujours est-il que ses jeux de pronoms personnels, ses dialogues de coq-à-l'âne qu'il prétend inspirés du style *Zen*, etc., ont profondément irrité beaucoup d'hommes de lettres chinois, restés fidèles à la tradition chinoise des belles-lettres. Un Chinois vivant aux Etats-Unis, M. Cao Chang-Qing (曹長青), a pris soin d'établir dans un article intitulé « L'habit neuf du roi » un bêtisier de ses « phrases malades », et dénoncé le néant qu'elles cachent.<sup>13</sup>

En outre, on l'accuse de froideur. La littérature chinoise contemporaine, héritière de l'esprit du Quatre-Mai, est avant tout passionnée et engagée, dont Luxun reste le grand modèle. En revanche, Gao Xingjian encourage la distanciation. Il promeut une littérature dite *froide*, c'est-à-dire sans chercher à émouvoir. Sa froideur peut s'expliquer par son vécu. Pendant la révolution culturelle, il a vu la passion de près. Assagi, il a dit adieu à la ferveur juvénile, et a adopté une attitude distancée : tout est d'apparence et d'illusion, il n'y a pas de vérité ultime ni de certitude. Il se

---

<sup>13</sup> Cao Chang-Qing (曹長青), « L'habit neuf du roi » (皇帝的新衣). In : la revue *Dandai* (當代), n°162, le 1<sup>er</sup> février 2001, p.132-143.

désintéresse de tout, et la littérature devient pour lui la pratique d'un jeu formel du langage, comme ce que faisait George Perec. En agissant ainsi, il prend la tradition littéraire à contre-pied. Chen Ying-Zhen (陳映真), écrivain taïwanais ayant passé huit ans dans une prison du Kuomintang, critique sévèrement ce jeu gratuit du langage :

« Si une œuvre n'arrive pas à susciter nos émotions esthétiques et du plaisir, nous devons alors déclarer honnêtement et fermement que celle-ci n'est pas bonne. Si nous nous laissons impressionnés par les difficultés des oeuvres modernistes qui cachent en fait une pensée creuse, et persuadés par des subtilités théoriques qui font rétracter notre refus pourtant légitime car motivé par notre appréciation esthétique, ce sera une insulte à nos formations passées et à nos instincts esthétiques. »<sup>14</sup> (C'est nous qui traduisons).

Par ailleurs, on l'accuse d'être insensible à la douleur du peuple chinois. L'écriture de Gao Xingjian n'énonce rien, ne dénonce rien. Il est comme Roland Barthes, pour qui les mots ayant leur propre finalité en eux-mêmes, ne sont pas des supports d'idées. Il contredit ainsi directement la tradition millénaire des lettrés chinois qui stipule que la lettre est le véhicule de la Voie (*wen-yi-zai-dao* 文以載道). De surcroît, sa pièce *La Fuite* ne donne pas le beau rôle aux activistes démocrates pendant la nuit du massacre de Tien-An-Men. Mo-Li (茉莉), une Chinoise exilée en Suède, proteste en citant les termes du communiqué suédois : « Récompenser cette attitude *indépendante et libre* de Gao Xingjian a de terribles conséquences. C'est diminuer en le privant du soutien tout écrivain chinois qui lutte encore avec fermeté contre le régime dictatorial de la Chine. »<sup>15</sup> (C'est nous qui traduisons).

Tout cela montre que les Chinois ne semblent pas tous heureux du choix du prix Nobel. Son ambition de marier l'Orient à l'Occident, est-ce un échec ? La tension éclate au grand jour quand Gao Xingjian vient à Taïwan pour y diriger la mise en scène de sa pièce *La Neige en Août*, représentée en grande pompe au Théâtre National

---

<sup>14</sup> Chen Ying-Zhen (陳映真), « Réflexions sur le discours de réception de Gao Xingjian » (天高地厚 . 讀高行健先生受獎演說辭的隨想). Article publié dans le journal *United daily news* (聯合報), des 12 et 13 janvier 2001.

<sup>15</sup> Mo-Li (茉莉), « Combien la distance dont s'écarte Gao Xingjian par rapport à l'idéal de Nobel ? » (高行健離諾貝爾理想標準有多遠). In : la revue *Dangdai* (當代), n°160, 1<sup>er</sup> décembre 2000, p.27.

de Taipei en décembre 2002, grâce au soutien inconditionnel du gouvernement taiwanais. Dans la réalisation de cette pièce, Gao est très ambitieux : il veut réaliser l'idéal de son « théâtre total » occidental-oriental. Aussi emploie-t-il des acteurs de l'Opéra de Pékin, mais en exigeant qu'ils renoncent à leur code de *formules* (*cheng-shi* 程式). Cela provoque le mécontentement des acteurs, dont l'acteur principal Wu Xinguo (吳興國), pourtant réformateur de l'Opéra de Pékin. Un critique a qualifié cette représentation d'« échec grandiose ».

### **Conclusion : Plurilinguisme et polyculture à l'heure de la mondialisation**

Le dialogue Occident-Orient n'est jamais facile. Dès le commencement, le conflit apparaît. Pendant la querelle des rites, l'empereur Kangxi (康熙) déclara ainsi au légat du pape qui prétendait connaître le chinois :

« Vous n'avez pu me réciter un seul endroit des livres appelés *Sceu-chou* [les Quatre livres], et vous m'avez dit que ce n'était point la coutume en Europe d'apprendre les livres par cœur. Quand je vous ai dit de m'expliquer une inscription qui ne contenait que quatre caractères et que vous aviez devant les yeux, vous n'avez pu l'entendre ni l'interpréter ; et même, de ces caractères, il y en a deux qui vous étaient inconnus. [...] Moi Empereur, je vous ai déclaré que *king Tien* est la même chose que quand vous dites dans votre loi *king Tien-Tchou : Honorez le Seigneur du Ciel*. Que, quand on frappe la terre avec la tête devant les tableaux et qu'on fait le *tsi* [généflexion] aux sépulcres des ancêtres, ce n'est point pour demander la félicité. Que tout cela ne se pratique qu'afin de rappeler le souvenir de défunts, et pour obéir à la loi, qui exige des marques du respect et de l'obéissance filiale. » Puis il revient le lendemain dans un autre décret : « Non seulement il n'a pas l'intelligence du sens des livres, mais il ne connaît même pas les lettres. Un Chinois aussi ignorant que lui n'oserait ouvrir la bouche ; et s'il osait le faire, il ferait rire tout le monde. » (Etiemble 1966 : 124-127).

Cent ans plus tard, la mission diplomatique de lord Macartney fut envoyé à Pékin entre septembre et octobre 1793. Comme le représentant anglais refusait d'accomplir la cérémonie de *koutou* (磕頭) – prosternation devant l'empereur – la



mission est soldée par un échec, en dépit d'une évidente sympathie de Qianlong (乾隆) envers la délégation anglaise. L'Anglais considérait comme un avilissement ce que la cour voyait un simple protocole impérial. (Anderson 1978 : 132-155). Fin observateur, Mathieu Ricci avait déjà remarqué que les Chinois avaient tendance à exagérer leur politesse.

Aujourd'hui même, il reste encore beaucoup à faire. Jacques Derrida a rendu visite en Chine en septembre 2001. Pendant un dialogue avec le professeur Wang Yuan-Hua (王元化), spécialiste de Wen-Xin-Diao-Long (文心雕龍), il a déclaré que « la Chine ne possède pas de philosophie, mais un système de pensée. »<sup>16</sup>. (C'est nous qui traduisons). Derrida n'a fait que reprendre une opinion de Hegel. Auparavant, Leibniz estimait que l'entreprise des pères Jésuites favoriserait à terme la « communication des lumières » sur la terre chinoise. (Etiemble 1966 : 151). Face à ces préjugés, le lettré Zhang Tai-Yan (章太炎) relativisa la pensée en déclarant que le monde ne possédait pas seulement un système logique, mais trois : l'Occident, l'Inde et la Chine.<sup>17</sup> On peut se demander si le débat prouve vraiment un défaut de rationalité chez les Chinois, ou simplement une différence de *visions du monde*. Il se peut aussi qu'il s'agisse d'une question de vocabulaire. Quand l'Occidental emploie le mot *philosophie*, il peut penser à l'ontologie (science de l'*être*, dans sa branche spéculative), tandis que les Chinois pensent à l'*étant* (sa branche pragmatique). En ceci, les Chinois seraient plus proches des Anglais, moins spéculatifs, dont la langue – selon Derrida (Derrida 2002 : 157) – est plus apte à traduire *étant* (being) qu'*être*. Gil Delannoi affirme aussi que « les Chinois [...] étaient privés de l'idée de transcendance et de création *ex nihilo* ». (Delannoi 1999 : 50). Deux *visions du monde* s'affrontent donc : un Occident judéo-chrétien qui croit à la genèse *ex nihilo*, et un Orient chinois qui croit à la recrudescence ou l'affaiblissement, cependant toujours perenne, d'un principe premier nommé *Tai-ji* (太極). La vérité, s'il y en a, est relative.

Entre l'Occident et la Chine, tout diffère : la langue, la culture ou la pensée.

---

<sup>16</sup> Jacques Derrida, *Discours de Derrida en Chine* (德里達中國講演錄), 2002, p.139. Nous remercions notre collègue du département, le professeur Lin Chun-Ming (林春明) de nous avoir fait connaître cette déclaration de Derrida faite en Chine.

<sup>17</sup> Derrida, *Op. cité*, p.141.

Quand ces deux mondes entrent en discussion, il n'est pas sûr qu'ils entendent le même sens sous des termes en apparence équivalents. Il faut pourtant poursuivre le dialogue. « L'enfer, c'est les autres », mais le regard d'autrui nous aide à mieux nous comprendre. L'identité se forge par ce qui nous oppose : jadis les Grecs avec les Perses, les Latins avec les Grecs, et aujourd'hui, l'Occident et l'Orient. Traducteurs, écrivains s'exprimant dans une langue étrangère, enseignants des langues étrangères, etc. sont des personnes intermédiaires, et ont « le cul entre deux chaises ». Mais c'est seulement grâce aux efforts de ces intermédiaires que le dialogue entre l'Occident et l'Orient continue à être possible.

Le fait qu'une monoculture domine la nation est toujours un signe avant-coureur de sénilité. La langue française était juvénile quand elle se sentait petite par rapport au grec, au latin ou à l'italien. Ensuite, elle s'ennuya pendant deux siècles, car elle était sans rivale. Aujourd'hui, l'anglais est le roi qui s'ennuie.

C'est au moment où une langue se sent en position de faiblesse que ses traducteurs oeuvrent le plus : le français à l'époque de la Renaissance, l'allemand à celle du romantisme, et aujourd'hui, le chinois. La traduction est donc le meilleur baromètre témoignant du dynamisme d'une nation. Et en culture, celui qui sait rester humble est le plus fort, parce qu'il apprend toujours. Grâce à un travail de fourmi, des générations de traducteurs ont déplacé des montagnes. Ainsi, le christianisme émigra depuis la Palestine jusqu'en Europe via les Septante et la Vulgate ; le bouddhisme quitta l'Inde pour aller en Chine, grâce à ses traducteurs bouddhistes, connus ou anonymes.

A l'heure où le monde subit la tyrannie de la mondialisation qui veut tout uniformiser, le rôle des traducteurs qui travaillent dans le sens de la tolérance et du respect des différences, devient plus important que jamais. L'humanité de l'avenir leur saura gré d'avoir lutté pour la conservation de ses patrimoines.

## Bibliographie

*Œuvre de Gao Xingjian :*

“靈山”(La Montagne de l'âme), Taipei, Ed. Lianjing (聯經出版社), 1990.

L'oeuvre théâtral : “彼岸”(L'Autre Rive), “冥城”(La Cité des Morts), “山海經”(Récit des montagnes et des mers), “逃亡”(la Fuite), “生死界”(Au bord de la vie), “對話與反詰”(Dialoguer et interloquer), Taipei, Ed. Dijiao (帝教出版社), 1995.

“沒有主義”(Sans isme), Hong Kong, Tiandi (天地圖書公司), 1996.

“八月雪”(La Neige en août), Taipei, Ed. Lianjing (聯經出版社), 2000.

“周末四重奏”(Le quatuor pour un week-end), Taipei, Lianjing (聯經出版社), 2001.

*La Montagne de l'âme*, Editions de l'aube, 1995.

*Pour une autre littérature*, Flammarion, 2001.

Anderson, Aeneas (1978), *Relation de voyage du lord Macartney à la Chine dans les années 1792, 1793, 1794*, Paris : Editions Aubier Montaigne.

Berman, Antoine (1984), *L'épreuve de l'étranger*, Paris : Gallimard.

Darobers, Roger, et Xiao Planes, Xiaohong (1998), *Eléments fondamentaux de la phrase chinoise*, Paris : Editions You-Feng.

Delannoi, Gil (1999), « Traduire la pensée chinoise », *In : la revue Esprit*, 'La traduction, un choix culturel', juin 1999, p.20-64.

Etiemble (1966), *Les Jésuites en Chine*, Paris : Julliard 'Collection Archives'.

Humboldt, Wilhelm von (2000), *Sur le caractère national des langues*, Paris : Points essais.

Jullien, François (1991), *Eloge de la fadeur*, Paris : Editions Philippe Picquier.

Ladmiral, Jean-René (1979), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.

Meschonnic, Henri (1973), « Poétique de la Traduction », *In : Pour la poétique II*, Paris : Gallimard 'Le Chemin', p.305-454.

Mounin, Georges (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris : Gallimard.

Needham, Joseph (1982), *Science in traditional China : A comparative perspective*, Taipei : Linking Publishing Co.

- Oustinoff, Michaël (2003), *La traduction*, Paris : PUF.
- Roubine, Jean-Jacques (1998), *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Paris : Dunod.
- Seleskovitch, Danica, et Lederer, Marianne (2001), *Interpréter pour traduire*, Paris : Klincksieck.
- 《翻譯史·翻譯論》(Histoire et Théorie de la traduction), articles recueillis par Chen Peng-Xian (陳鵬翔), Taipei : Ed. Hongdao (弘道文化事業公司), 1975.
- Chen Shi-Xiang (陳世驥) (1972), 《陳世驥文存》(L'œuvre de Chen Shi-Xiang), Taipei : Ed. Zhiwen (志文).
- Derrida, Jacques (2002), 《德里達中國講演錄》(Discours de Derrida en Chine), Pékin : Ed. Zhongyang (中央編譯出版社).
- Fu-Lei (傅雷) (2005), 《傅雷談翻譯》(De la traduction), Shenyang (Chine) : Ed. Liaoning (遼寧教育出版社).
- Hu Yao-heng (胡耀恆) (1995), 《百年耕耘的豐收》(Les riches récoltes de cent ans), Taipei : Ed. Dijiao (帝教出版社).
- Xiao-Xia (肖霞) (2003), 《浪漫主義·日本之橋與五四文學》(Le romantisme : la voie japonaise et la littérature du Quatre-Mai), Jinan (Chine) : Ed. de l'université Shandong (山東大學出版社).
- Yu Xie-Bin (余協斌) (2003), 《法漢翻譯研究》(Etudes sur la traduction franco-chinoise), Hefei (Chine) : Ed. Anhui (安徽文藝出版社).
- Zhang Zhen-Yu (張振玉) (1966), 《譯學概論》(Principes de la traduction), Taipei : Wenxiang (文翔圖書公司).
- Zhao Yi-Heng (趙毅衡) (1999), 《高行健與中國實驗戲劇》(Gao Xingjian et le théâtre expérimental chinois), Taipei : Ed. Erya (爾雅出版社).
- Zhu Guang-Qian (朱光潛) (1982), 〈談文學〉(De la littérature), In : 《朱光潛美學文集》, Shanghai : Ed. Shanghai (上海文藝出版社), t.2, p.237-368.
- 《明報月刊》(la revue *Mingbao*), n°419 (numéro spécial), Hongkong, novembre 2000.
- 《當代》(la revue *Dangdai*), n°160 (numéro spécial), Taipei, décembre 2000 ; n°161, janvier 2001 ; n°162, février 2001.
- 《聯合文學》(la revue *Lianhe-wenxue*), n°196 (numéro spécial), Taipei, février 2001.

# EL ALTAR DE ANTEPASADOS EN EL ORIGEN DE LAS CREENCIAS ORIENTALES Y OCCIDENTALES

María Antonia García Martínez/賈瑪莉

Tamkang univ. Department of Spanish/淡江大學西語系 助理教授

## 【摘要】

傳統東方宗教的習俗之一是以食物供奉祖先，使其能受惠於食物之精神與能量，以避免其在物質世界之需求的突然性缺乏。而西方精神信仰之起源，也有類似習俗，如用喪禮之祭品，來幫助亡靈。

但大約兩千多年前，當許多重要的新宗教開始之後，東方持續保有此項傳統，但西方則不然。

## 【Abstract】

A present generalized tradition in the Eastern religions is to make offerings of food to the ancestors, for which they can assimilate its spiritual energy, aiming to avoid that leaving behind the material elements, basic for their vital development in this physical level, could be too sudden and traumatic. Also in the origin of the Western spiritual believes, provisions offerings were widespread to encourage the existence of the deceased.

After the new present religions had arisen, about two millennia ago, whereas in the East this practice has been preserved, in the West, has fallen in disuse and generally has been rejected.

## 【Key words】

Comparative study of Eastern and Western civilizations. Spiritual practices. Funeral beliefs. Ancestor's food offerings.

Es una costumbre actual generalizada en las religiones orientales, como expresión de servicio y respeto a los antepasados, hacerles ofrendas de distintos productos, mediante un altar de antepasados. Rogando el acuerdo de la voluntad divina, los miembros de la familia que aún permanecen en este mundo físico ofrecen alimentos y otros bienes materiales a sus difuntos, con el fin de que puedan asimilar la energía espiritual de los mismos.

La intención de dicho acto ritual, cuyo origen se remonta a épocas mitológicas anteriores a las actuales grandes religiones, es facilitar a los seres queridos el paulatino desapego de los elementos materiales que habían sido básicos para su desarrollo vital en este plano físico.

También en el origen de las creencias espirituales occidentales contábamos con altares de antepasados para alentar la existencia de nuestros difuntos en el nivel que hubiesen alcanzado tras la muerte, si bien, al haber adoptado la humanidad las religiones surgidas hace unos dos milenios, mientras que en Oriente se ha conservado dicha práctica, en Occidente ha caído en desuso.

Como uno de los ancestrales ritos y creencias universalmente compartidos en sus remotos orígenes, el estudio de las ofrendas a los antepasados resulta de gran interés para la investigación dirigida a explorar un tronco espiritual común de la humanidad.

Tras una ausencia de más de 2.000 años del rito entre nuestras concepciones, tal vez resultase inevitable para cualquier occidental preguntarse sobre la utilidad de ofrecer alimentos materiales a seres inmateriales.

En nuestro propio pasado cultural occidental abundan testimonios de la convicción de que no era el componente material de las ofrendas que los descendientes hacían lo que éstos confiaban en garantizar a sus antepasados. A modo de ejemplo, mientras se depositaban ofrendas para el difunto de una tumba egipcia de época faraónica, se dejaba en sus paredes una clara constancia escrita de la certeza de que nadie puede usar bienes materiales en el más allá: “nadie puede llevar sus bienes consigo en el más allá” (Dunand y Zivie-Coche, 1991: 179 ss.)

Esa aparente contradicción sólo parece admitir la interpretación de que el objetivo de las ofrendas del antiguo Egipto era muy parecida a la vigente intención del culto funerario oriental de procurar a los difuntos la energía inmaterial de las

sustancias, cuya naturaleza es similar a la condición alcanzada por los antepasados. Es incuestionable que dicha práctica funeraria implica la creencia en la prolongación de la vida más allá de la muerte. Se trata de un culto para los muertos, no de un culto a los muertos.

Desde los inicios de la civilización del antiguo Egipto, que tenemos bien documentados a partir del 3.000 a. C., así como desde épocas que podemos considerar prehistóricas en su cultura, uno de los aspectos fundamentales de la liturgia funeraria se centraba en la cuidadosa atención a las ofrendas de alimentos a los antepasados. Eran estas, desde el Imperio Antiguo (c. 2.700 - 2.200 a. C.), depositadas en las mesas de ofrendas de recintos situados en la parte anterior de las tumbas, habilitados como especiales lugares para ese tipo de comunicación espiritual entre vivos y muertos (Reeves y Wilkinson, 2002: 44 ss; Dunand y Zivie-Coche, 1991:159 ss; Hornung, 1999; Baines, Lesko y Silverman, 1991)

La complejidad de la religión egipcia ha hecho pensar que la importancia de la momificación era tal para los egipcios que estos creían que la supervivencia en el más allá quedaba condicionada a la preservación del cuerpo físico. No es así, ya que los textos de los muy diversos tipos de libros funerarios que conocemos dejan claro que, de acuerdo con sus concepciones, era el *ba* (Hornung, 1999) o alma del difunto, la que emprendía un viaje al más allá y, tras superar una especie de catarsis en un escenario asimilado al recorrido nocturno del sol, tenía lugar su unión espiritual con el dios supremo, Re, representado mediante el disco solar, quedando finalmente incorporada al cotidiano recorrido del astro y de su cortejo, en caso de haber superado un juicio ante el tribunal de Osiris.

De acuerdo con las concepciones egipcias, el sol, entrando por la boca de Nut, recorría el cuerpo de la diosa durante las 12 horas de la noche, hasta ser dado a luz cada mañana, en el horizonte Este. El viaje nocturno solar aparece meticulosamente descrito en abundantes textos funerarios, acompañados de detalladas representaciones de las 12 divisiones, generalmente puertas del más allá, situadas en el interior del cuerpo de la diosa del cielo, que se mantenía arqueado y apoyado sobre las manos, que tocaban el horizonte Oeste y los pies, en el horizonte Este (Hornung, 1999)

Estos libros funerarios pasaron por una larga evolución a lo largo de la

historia egipcia, de tal modo que los que en principio parecían concebidos para cumplir la función de ofrecer una serie de recursos y fórmulas orales a las almas, con el fin de que pudiesen superar las dificultades de su experiencia tras la muerte (Textos de las Pirámides, Textos de los Sarcófagos, Libro de los Muertos) fueron transformándose en verdaderos mapas descriptivos de la topografía del más allá ( Libros de Amduat, de las Puertas, de las Cuevas, de las Cavernas, del Más Allá)

Tanto en ciertas etapas iniciales (algunos fragmentos del Libro de los Sarcófagos) como en las posteriores (Libros del Cielo, de Nut, del Día, de la Noche), la descripción mitológica coincidía con la astronómica, ya que para los antiguos egipcios ciencia y religión eran la misma cosa. Para mayor precisión, el objetivo más científico de la investigación era el estudio de la realidad espiritual y, a partir de ella, de las manifestaciones de la voluntad divina en los ámbitos médico, astronómico, matemático, etc. Por ello, junto al transcurso de la barca solar del dios Re, a la que los difuntos aspiraban a ser asimilados, aparecen los nombres de los 36 decanos celestes, así como de distintas constelaciones y planetas, reconocidos durante largas observaciones astronómicas y, en ciertos casos, una relación progresiva de las distintas posiciones y movimientos de los decanos, o grupos de estrellas, a lo largo del año (Homung, 1999)

Esta especie de “guías para la eternidad”, que en sus orígenes fueron concebidas para facilitar la renovación espiritual tras la muerte y la asimilación al curso del sol y de los astros a los reyes, pasó a ser luego privilegio compartido por los nobles y después por el resto de los mortales que pudiesen procurarse un ejemplar, o ciertos pasajes, inscritos en las paredes de sus tumbas o sarcófagos.

La importancia de la momificación, por tanto, no quedaba vinculada a la supervivencia del alma en el antiguo Egipto. Las sencillas ofrendas funerarias de alimentos, que aparecen documentadas desde Época Predinástica (c. 5.000 - 3.150 a. C.) en las modestas tumbas egipcias iniciales, pervivieron después en las monumentales mastabas, pirámides e hipogeos, a lo largo de toda la historia del Egipto antiguo y, en mi opinión, la momificación que se producía de forma natural como consecuencia del clima seco en los cuerpos enterrados directamente en la arena del desierto, pasó a ser intencionada a partir del Imperio Antiguo, de forma paralela a una cuestionable aspiración de apego al plano material y a los objetos de uso



cotidiano, que en distintas magnitudes se acumulaban en las tumbas, o como un temor a eliminar la posibilidad de retorno. Por las inscripciones de las tumbas, sabemos que, además de contar con la certeza de una asimilación al curso del sol y de los astros tras la superación de la catarsis de la muerte y del juicio ante el tribunal de Osiris, las concepciones egipcias pretendían la capacidad de entrar y salir libremente de la tumba, así como de movimientos y distintos tipos de influencias en el mundo de los vivos.

Con un enfoque basado en las convicciones más genuinas de distintas religiones orientales actuales, parece que tales aspiraciones egipcias serían más bien excluyentes entre sí, es decir, al liberarse el alma del cuerpo físico y tras una breve permanencia en el plano material, o bien continúa su natural evolución espiritual en otro nivel, o bien se detiene y retrocede en la misma al quedarse apegada a los bienes terrenales, en general, o a alguno de ellos en particular. Pero evitando juicios, dejemos abierta la posibilidad de que la intención egipcia de la momificación pudiese haber quedado restringida al breve periodo de libertad de movimientos en este plano físico que, según la tradición oriental, precede al abandono del mismo, si bien, la literatura egipcia ofrece varios ejemplos, como el cuento del Príncipe Satni, de que los apegos a la tumba y a los ajuares en ella depositados podían prolongarse durante periodos de tiempo considerablemente mayores.

En todo caso, coinciden las actuales religiones orientales en que la asimilación de la esencia inmaterial de alimentos es permitida, por cierta convención espiritual y vinculada a los objetos rituales adecuados, con el fin de facilitar el paulatino alejamiento de los bienes materiales y de minimizar el traumatismo que pudiese conllevar la tarea de superar de forma repentina, precisamente, ese apego al plano material, al que los antiguos egipcios parecían aspirar, o bien al que no estaban seguros de ser capaces de renunciar.

Hay que añadir que, con el fin de asegurarse las ofrendas funerarias de alimentos, quizás temiendo algún descuido familiar en la provisión de las mismas, o una corta pervivencia de descendientes, los egipcios recurrieron a un sistema más organizado y dejaban la responsabilidad en manos de sacerdotes retribuidos que cumplían dicha misión. Con el tiempo, y en vista de los muy frecuentes robos de ajuares funerarios, las ofrendas de alimentos auténticos pasaron a ser sustituidas por representaciones de los mismos en las paredes de las tumbas, en la confianza de que

el objetivo final pudiera ser así igualmente alcanzado, si bien no contamos con la certeza de que dicha evocación mágica excluyera un simultáneo depósito de sustento material.

Respecto al segundo pilar en el que, simultáneamente al egipcio, se basan los orígenes de la cultura occidental, el más allá era concebido de distintos modos por las diferentes culturas que se sucedieron en Mesopotamia. Entre todas ellas también está bien documentada la generalizada práctica de ofrendas funerarias de alimentos, aunque sus enterramientos, salvo excepciones, solían ser más modestos que los egipcios. El heredero, de acuerdo con una larga tradición, debía proporcionar alimentos a sus antepasados, con el fin de ayudarles a aceptar la condición inmaterial de sus vivencias tras la muerte y a abandonar su anteriormente cotidiana dependencia de sustento físico. Esa probablemente fuese una de las razones por las que los babilonios aspiraban con gran empeño a tener un hijo legítimo o adoptado (Klima, 1983: 176 ss; Kramer, 1963; 1961; 1960; 1959).

En Época Helenística, los griegos de Egipto asimilaron de muy buen grado las costumbres funerarias egipcias, e igualmente lo hicieron luego los gobernantes romanos cuando el país pasó a convertirse en provincia del Imperio, de acuerdo con los abundantes testimonios que nos han proporcionado las necrópolis de esas épocas. Así, mientras en las inscripciones de las tumbas se alude al paraíso griego, Hades, tenemos ejemplos de estelas funerarias que muestran a un difunto griego momificado y sentado ante una mesa de ofrendas de alimentos (Dunand y Zivie-Coche, 1991: 314 ss.)

También los cristianos de Egipto adoptaron luego la costumbre tradicional del país de momificar a los difuntos y, relacionando ésta con su credo religioso, en ocasiones escribían en las vendas que envolvían a los cuerpos fallecidos frases atribuidas a Jesucristo, sobre la esperanza en una futura resurrección (Dunand y Zivie-Coche, 1991: 324 ss). Además de usar el símbolo egipcio de vida, *anj*, a modo de cruz cristiana, no solamente organizaban comidas funerarias, compartiendo alimentos con el difunto, sino que asimismo celebraban el banquete eucarístico al lado de las tumbas. El arraigo de la costumbre entre los cristianos de Egipto queda aludido en una Regla de Basilio de Cesarea que, en el siglo IV de nuestra era, hacía pública la condena de la misma, añadiendo “Sé muy bien que hemos tomado esa costumbre de los habitantes de Egipto...” (Dunand y Zivie-Coche, 1991: 326 ss.)

Fuera de Egipto, los griegos no demostraron interés en la conservación física de los fallecidos y, por el contrario, en muchas ocasiones optaban por su cremación, pero consideraron esencial el rito de ofrendas de alimentos, como forma de evitar el desasosiego de los antepasados y de procurar paz a su alma. Así fue también observada la costumbre entre los cultos místéricos griegos heredados de Egipto, cuyos fieles observaban, aún en vida, ritos iniciáticos y ascéticos orientados a su preparación para ser juzgados tras la muerte (Cors, 1989: 79 ss; Boardman, 1971; Rohde, 1973; García López, 1975).

Tan arraigada estaba la práctica de las ofrendas funerarias a los difuntos entre los ciudadanos de Roma, tanto cristianos como fieles al panteón romano, que un buen conocedor del tema como Février, estudiando dicha costumbre entre las comunidades cristianas del siglo III d. C, ha dicho que durante siglos el culto pagano de los muertos fue un elemento común con el cristianismo (Février, 1978: 211 ss.) De este antiguo hábito derivó luego el *refrigerium*, o banquete que se celebraba sobre las tumbas, especialmente las de los mártires, y que estuvo enormemente extendido en Occidente. San Agustín, habiendo comprobado dicha práctica en abundantes tumbas cristianas, incluyendo la de San Pedro, reconocía con San Jerónimo que no era posible abolir ciertos usos paganos, pues los convertidos al cristianismo no renunciaban a sus hábitos, especialmente a los funerarios (Quasten, 1940: 252 ss; Teja, 1989-1990: 809 ss; Teja, 2005: 219 ss.)

De modo similar al cristianismo, las tradiciones judías e islámicas renunciaron a incorporar a sus ritos la universal práctica de las ofrendas funerarias, considerando respectivamente a sus propias concepciones religiosas como única fuente de verdad. Por el contrario, las actuales grandes religiones orientales se han mostrado más abiertas, tanto a la asimilación de la herencia espiritual previa a su propio credo, como a los préstamos y sincretismos entre sus prácticas.

Hay que añadir que, aún habiendo ofrecido una breve constatación en este artículo de la presencia del rito de ofrendas funerarias a partir de las culturas de Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma, como orígenes de nuestra civilización occidental, un culto de los antepasados generalizado muy similar al detallado está arqueológicamente bien documentado entre otras comunidades europeas y asiáticas cuyas raíces se pierden en épocas prehistóricas y que, en base a elementos lingüísticos

y culturales compartidos, denominamos indoeuropeas (Villar, 1996: 122 ss.) Las referencias históricas más recientes, contemporáneas a varias de aquellas comunidades, son griegas y romanas. Diodoro Sículo, por ejemplo, decía que los celtas creían que el alma es inmortal y que, transcurrido cierto tiempo tras la muerte, podía volver a habitar en un nuevo cuerpo físico, idea de reencarnación que era parecida a la de Virgilio (Green, 1997: 212)

Quedan sin comentar, por otra parte, las ofrendas funerarias practicadas por un extraordinario número de mayores y menores culturas africanas, americanas y europeas, ya que los límites de este artículo han quedado fijados en la evolución de las concepciones espirituales de las culturas consideradas como base de la actual civilización occidental y de sus vigentes creencias religiosas más generalizadas. Sean de la talla de las grandes civilizaciones precolombinas, o menos complejas, como las correspondientes a un gran número de otras comunidades americanas y africanas, muchos de los pueblos que las desarrollaron han jugado un importantísimo papel en la evolución de la historia de Occidente, si bien sus antiguos conocimientos y concepciones espirituales no han sido base predominante del patrimonio cultural occidental vigente, aunque algunas de ellas hayan continuado vivas hasta hoy.

Las ofrendas funerarias, en cualquier caso, también fueron generalizadamente practicadas entre los pueblos que desarrollaron las grandes culturas precolombinas y entre el resto de comunidades nativas americanas (May, 1998; Girard, 1977; Lucena, 1989; Krickeberg, 1980; Erdoes, 1997; Sherman, 1996)

Quedan omitidos los detalles relacionados con las ofrendas funerarias vigentes en las grandes religiones orientales, pues este artículo ha sido diseñado como ponencia para ser presentada en un congreso organizado por la Universidad Tamkang de Taipei, ámbito oriental en el que estamos bien habituados a la presencia cotidiana de dicho rito, si bien, las obras generales que cito en la bibliografía pueden ofrecer una orientación a lectores occidentales menos familiarizados con dicha tradición, actualmente viva y muy practicada en Oriente (Whittaker ed., 1997; Faurot, 1995; Anesaki, 1996; Davis, 1992; Pattanaik, 2003; Braziller, 1962; Birrel, 1993; Kramer (ed.) 1961; Murre, 1961; Bonnefoy, 1993; Finegan, 1952; Guirand y otros, 1971)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anesaki, 1996:** *Mitología Japonesa*, Barcelona
- Baines, Lesko y Silverman, 1991:** *Religion in Ancient Egypt*, Londres
- Bierlein, 1994:** *Parallel myths*, Nueva York
- Birrel, 1993:** *Chinese mythology*, Londres
- Boardman, 1971:** *Greek burial customs*, Nueva York
- Bonnefoy, 1993:** *Asian mythologies*, Chicago y Londres
- Braziller, 1962:** *Induism*, Nueva York
- Cors, 1989:** Les concepcions funeràries gregues i les seves relacions amb les egípcies, *Egypte i Grècia*, Barcelona
- Davis, 1992:** *Myths and legends of Japan*, Londres
- Dunand y Zivie-Coche, 1991:** *Dieux et hommes en Égypte*, París
- Erdoes y Ortiz, 1997:** *American Indian myths and legends*
- Faurot, 1995:** *Asian Pacific folktales and legends*, Nueva York
- Février, 1978:** Le culte des morts dans les communautés chrétiennes durant le IIIe siècle, *Atti del IX Congresso Internazionale di archeologia cristiana*, 1975, Roma, 1978
- Finegan, 1952:** *The archaeology of world religions*, Nueva Jersey
- García López, 1975:** *La religión griega*, Madrid
- Girard, 1977:** *Origen y desarrollo de las civilizaciones antiguas de América*, Méjico
- Green, 1997:** *Dictionary of Celtic myth and legend*, Londres
- Guirand y otros, 1971:** *Mitología general*, Barcelona
- Hart, 1986:** *A dictionary of Egyptian gods and goddesses*, Nueva York
- Hornung, 1999:** *The ancient Egyptian Books of the Afterlife*
- Klima, 1983:** *Sociedad y cultura en la Antigua Mesopotamia*, Madrid
- Kramer (ed.) 1961:** *Mythologies of the ancient world*, Nueva York
- Kramer, 1959:** Sumerian literature and the Bible, *Studia Biblica et Orientalia*, 3, Roma
- Kramer, 1960:** Sumero-Akkadian Interconnections: Religious ideas, *Genava*, 8
- Kramer, 1961:** Mythology of Sumer and Akkad, *Mythologies of the ancient world*, Nueva York
- Kramer, 1963:** *The Sumerians. Their history, culture and character*, Chicago
- Krickeberg, 1980:** *Mitos y Leyendas de los Aztecas, Incas, Mayas y Muiscas*, Méjico
- Leeming, 1992:** *The world of myth*, Nueva York
- Lucena, 1989:** *La América Precolombina*, Madrid

**May, 1998:** *Antiguos mitos americanos*, Madrid

**Morenz, 1992:** *Egyptian Religion*, Nueva York

**Mourre, 1961:** *Les religions et les philosophies d'Asie*, París

**Pattanaik, 2003:** *Indian Mythology. Tales, symbols and rituals*, Estados Unidos (sin especificar)

**Quasten, 1940:** *Vetus superstitio et nova religio. The problem of refrigerium in the ancient church of North Africa*, *Harvard Theological Review*, 33

**Reeves y Wilkinson, 2002:** *The Complete Valley of the Kings*, Londres

**Rohde, 1973:** *El culto de las almas y la creencia en la inmortalidad entre los griegos*, Barcelona

**Sherman, 1996:** *Indian tribes of North America*

**Teja, 1989-1990:** *Prácticas de la ofrenda votiva del paganismo al cristianismo. La prohibición del "refrigerium" en Milán y Roma*, *Scienze dell'Antichità. Stora, Archeologia, Antropología*, 3-4

**Teja, 2005:** *El Concilio de Elvira y su tiempo*, Granada: 219 ss. (Sotomayor y Fernández Ubiña, coordinadores)

**Villar, 1996:** *Los Indoeuropeos y los orígenes de Europa*, Madrid

**Whittaker ed., 1997:** *An introduction to Oriental mythology*, Londres

**Wilkinson, 2003:** *Todos los dioses del Antiguo Egipto*, Madrid

# 中文裡的假設 VS. 德文中的虛擬

徐安妮/Hsu, An-Nie

大葉大學歐洲語文學系 助理教授

**Da-Yeh univ. Department of European Languages**

## 【摘要】

在真實與虛擬之間，中文與德文的表達究竟有哪些不同？又這些差異可能會帶給以中文為母語者在學習德文何種學習上的困擾？本文旨在根據比較中文假設與德文虛擬間的異同，並輔以德文系學生在德譯中文假設句時的錯誤分析，探討中文在學生學習德文虛擬二式時的干擾，進而提出解決方案，以期達到最佳的教學及學習效果。

## 【Abstract】

What may be the differences between Chinese and German usages of truth and modality? And, what disturbances on native Chinese learners of German may be aroused due to these differences? Present study aims to compare the differences between Chinese and German usages of modality. Mistakes of the translation work from Chinese into German of 60 subjects of German department were analyzed for investigation of Chinese disturbances in the learning of modality. Possible solutions are presented as references for teachers in achieving better learning effects.

## 【關鍵詞】

德語教學、德語語法、漢語語法、中/德比較語言、錯誤分析

## 【Key Words】

German teaching and learning; German Syntax; Chinese/German language comparison; error analysis

## 1. 前言

雖然人類的認知基本相同，但語言畢竟是一種社會現象，每一種語言代表著一個民族的思維及表達方式。因此，一種語言現象在某種語言中出現，而在另一種語言中，卻未必會以相同的型態出現。虛擬語氣（在中文裡多半稱為假設語氣）就是個典型的例子。

雖然虛擬（假設）語氣既存在於中文裡也存在於德文中，但中、德文原本就分屬於兩個相距遙遠的語族，中文屬漢藏語族，是一種孤立語；而德文屬印歐語族，是一種曲折語，因而中、德文虛擬（假設）的表達從句法到語用都有著很大的不同。早在 1945 年對比語言學的倡導人，語言學家 Charles C. Fries 在其著作“Teaching and learning English as a foreign language”中就已經提出外語學習及教學的最佳方式就是將母語和外語作一比較(Fries 1945: 9)。而語言學家 Robert Lado 更在其著作“Linguistics across cultures”的前言中指稱，依據語言對比的結果可以預測外語學習的困難點 (Lado 1971: vii)。

據此，本文除了想藉由比較中文假設語氣與德文虛擬語氣（虛擬二式，Konjunktiv II）的異同，以窺探中文為母語者在學習及運用德文虛擬二式時可能遇到的困擾與障礙外，更擬藉由德文系學生在運用德文虛擬二式及條件句的錯誤分析，印證母語（中文）在德文系學生學習德文的過程中所造成的干擾，進而作為日後教學的參考。

## 2. 中、德文裡虛擬（假設）語氣之對比

所謂的語氣是指說話者通過一定的語法形式，說明某一動作或事件的進行方式，同時說話者也藉由語言表達說明其對該動作或事件所持的立場與態度

(Bußmann 2002:438f.)。至於所謂的虛擬（假設）語氣自然是指說話者藉以表達對其言談內容真偽的推論，它尤其經常出現於條件、讓步及轉折句中。但無論是虛擬或是假設，說話者都建構了一個可能的世界，並使所陳述的事物在那個可能的世界中成為事實（徐陽春：69）。儘管這個語言現象同時存在於中文和德文之中，但因其中涉及邏輯判斷等影響語言表達的因素，因此兩國語言中虛擬（假設）語氣的表達實為異中存同、同中存異。



## 2.1. 中、德文裡虛擬（假設）語氣呈現之語法結構對比

眾所週知，中文是一種孤立語，無法藉由字的表面型態呈現語氣。換言之，在中文裡的字型、構句的詞序並不會因為說話者表達語氣的不同而有所改變。因此，中文單句裡的假設語氣就僅能依賴在句子裡添加固定的詞彙來呈現。這類用以表達估計、推測等不確定語氣之語氣詞主要為「呢」（北大中文系 1996：345）和「吧 / 罷」（北大中文系 1996：68），例如：

1. 他親口說要來的，說不定現在已經到了呢！
2. 他女兒呀，中學畢業了吧。

此外，副詞中的「也許」、「或許」以及「可能」雖然存在有多用於口語，如「也許」、「可能」或偏向於書面語，如「或許」的區別（呂叔湘 1999：598，282，335），但他們也都可用以表達估計、推測之語氣，例如：

3. 他們也許也想把事做好，只是有點力不從心。
4. 碰到這個場景，沒經驗的人或許會覺得很誇張，但其實還挺尋常的。
5. 他可能還不知道這件事。

另一個副詞「恐怕」也經常用來陳述個人心中的推論，例如：

6. 天這麼黑，恐怕要下雨了。

至於在複句中的虛擬（假設）語氣主要係經由固定的句型表達，例如「如果、、、就」、「即使、、、也」或是「、、、否則」等：

7. 如果我是樂透得主，我就先買棟豪宅住住。
8. 即使你化成灰，我也認得出你來。
9. 我們要有隨時應戰的準備，否則會措手不及。

相對於中文，德文虛擬語氣的表達在語句表面結構的變化上顯然複雜許多。德文中所謂的虛擬二式，乃是虛擬語氣的主要標記。而虛擬二式其實是指一種特殊的動詞型態，這個特殊的動詞型態係由動詞過去式第三人稱單數之型態為基礎型態，凡不以 e 結尾者附加 e，而音節中內含 a、au、o、u 者則變母音而成<sup>1</sup>（Engel 1996: 241）：

- sagen —> sagte  
 gehen —> ging —> ginge  
 geben —> gab —> gäbe

<sup>1</sup> 例外的是助動詞 sollen 及 wollen，其虛擬二式分別是 sollte 及 wollte。

然而，由於弱變化動詞的過去式與虛擬二式其實為同一型態，以致在句中容易造成混淆，因此其虛擬二式也可以藉由 *würden* 加上原型動詞取代：

sagen -> sagte -> würde sagen

kaufen -> kaufte -> würde kaufen

在現代德語中，*würden*+*inf.* 的型式因為簡單方便，早有逐漸取代虛擬二式之勢，只有 *sein*，*haben*，*werden* 仍多沿用其原虛擬二式，即 *wäre*，*hätte*，*würde* 的型態。虛擬語氣自然可能出現在現在及過去的時態裡，由於中文裡時態原本即與動詞無直接關聯，因此用以彰顯假設語氣的語氣詞、副詞或句型本身並不會受時態之影響而有所改變。但在德文中，對過去事件的推想則必須以同時能表達過去時態之虛擬二式的完成式來表達：

10. Er wäre gekommen.      oder

Er würde gekommen sein.

11. Er hätte gesungen.      oder

Er würde gesungen haben.

(以上德文例句摘自 Duden)

## 2.2. 中、德文中虛擬（假設）語氣在語用層面之異同

基本上，無論是在中文或是在德文裡，虛擬（假設）語氣都是用來表達說話者對其言談內容真偽的推論。只是，中文裡的假設與德文中的虛擬在使用的範圍上卻有著些許差異。

### 2.2.1. 中文裡假設語氣的運用

中文裡的假設語氣，一般而言僅只是單純的表達推測、不確定甚至不存在的事實。雖然在單句中我們也經常可以接觸在平述句裡表達的推論，例如：

1. 我好久沒和他聯絡，或許他已經去德國了。
2. 也許我明天可以把這篇文章寫完。

但假設語氣也可以在願望句表達與事實相反的期待，此類的願望句通常以固定句型呈現（Qian Wencai 1985: 176f.）：

3. 要是今天沒下雨多好啊！
4. 如果我什麼都沒說就好了！

但是假設語氣更常用於複句中，因此即有所謂的虛讓句、假轉句以及假設條

件句的存在：

### 一、 虛讓句

所謂讓步句是指前分句中的事件（甲）原本會影響後分句所陳述的事件（乙），但乙事的成立卻完全不受甲事件之影響。其語意構成的基礎可以說是一種因果逆轉的關係（邢福義 2001：302）。讓步句又分為實讓句及虛讓句，而所謂虛讓句即是指當前分句所陳述之甲事件為非真的事實時所形成的讓步句。虛讓句主要經由連接詞「即使」、「就算」、「縱然」、「哪怕」與副詞「也」所形成的固定句型來表達，在語用上有誇大的效果（邢福義 2001：468f.），例如：

5. 即使 / 就算妳把我殺了，我也要見到他。
6. 哪怕你化成了灰，我也認得出你來。

### 二、 假轉句

所謂的假轉句係指經由「否則」所連結的複句而言。連接詞「否則」實由「否」與「則」複合而成，「否」先暗指一種與甲分句所陳述之事實相違背的可能性，再由「則」引出從這項假設所導出的後果。因此，此類轉折句主要是建構在一項假設上，然而此一假設其實並沒有在語表上顯現，因此只能從句子的深層結構去分析，例如：

7. 大家要預先做好防颱措施，否則損失將難以估計。
- 7a. 大家要預先做好防颱措施，如果大家不預先做好防颱措施，損失將難以估計。

「否則」還可以和不同的副詞組成各個語意不太相同的假轉句，如「幸虧、、、，否則」、「可惜、、、，否則」、「除非、、、，否則」、「要麼、、、，否則」等。

### 三、 假設條件句

舉凡陳述某項事務之成立要件的複句，我們稱之為條件句。其中指涉某項推測或假想條件者又稱為假設條件句。在中文裡最具代表的假設條件句為「如果、、、，就」或「如果、、、的話，就」。其他如「假如」、「倘若」、「假使」、「萬一」等也可以搭配「則」、「那麼」、「便」等形成假設條件句：

8. 人生如果沒有挑戰（的話），那還有什麼意思呢？
9. 萬一我從來沒遇見你，我也就無從失去失去你。
10. 假使你今晨醒來，少病痛更健康，那麼你比他們更受祝福。

#### 2.2.2. 德文中虛擬二式的運用

與一般的平述句相比，德文中虛擬二式的運用可以用例外來形容，因為虛擬

二式其實只能在一定的條件下才能被使用。簡言之，其主要功能乃在提供說話人用以標記對言談中不被其認定為確實存在，而僅只是存在於想像中的可能事件。因此，虛擬二式乃是專門用以表達「非真實性及潛在性」的語氣（Duden 1998：159）。虛擬二式可用於單句，也可用於複句中。

單句中的虛擬二式可指稱一個假設或推測的情況。這類句子經常有 *beinahe/fast/wahrscheinlich/vermutlich/vielleicht* 等副詞以為加強：

1. Beinahe wäre euer Unternehmen gescheitert.
2. Vielleicht wäre ein klärendes Gespräch besser als Stillschweigen.

虛擬二式也可以呈現說話者某種特定的態度，亦即當說話者刻意避免直接的、咄咄逼人的，而以問句謙和且禮貌的提出要求（如例句 3），或是表達個人的推論（如例句 4）、疑惑（如例句 5）等：

3. Würden Sie so freundlich sein, dies für mich zu erledigen?
4. Wir würden uns freuen, wenn Sie das Geld überwiesen.
5. Wäre das möglich?

除此，藉著虛擬二式說話者還可以表達對某一說法的保留態度（如例句 6），甚至於可避免使自己的論點形成定論（如例句 7）：

6. Du hast im Lotto gewonnen. — Das wäre schön.
7. Sie könnte auch einen anderen Weg genommen haben.

虛擬二式還多用來陳述一項非真的期待，例如：

8. Wenn sie (doch/nur) jetzt da wäre!

在複句中，虛擬二式最常用於條件句中。然而並非所有的條件句都得以虛擬語氣呈現，凡是以實際存在或極可能實現的事物為條件時，該條件句僅屬於一般的條件句。只有當條件的內容為非真實事件時，才用虛擬二式來表達，例如：

9. Wenn ich an seiner Stelle gewesen wäre, hätte ich gehandelt.
10. Das wäre schön, wenn ewiger Frieden herrschte.

此外，虛擬二式還可以用於讓步句中。換言之，子句所陳述的虛擬條件依然不足以改變在主句中所陳述的現況時，由連接詞 *auch wenn/ selbst wenn/ und wenn* 所引導的複句為虛擬讓步句：

11. Auch wenn man mir 100 Euro anböte, verkaufte ich das Buch nicht.
12. Roland will die Mannschaft verlassen, selbst wenn man ihm einen neuen Vertrag gäbe.

而在比較句（Vergleichsatz）及結果句（Konsekutivsatz）中，也時有虛擬二式的

蹤影 (Duden 1998 : 159ff.)。例如：

13. Als ob Hans Castorp die Absicht gehabt hätte, den Stift etwa nicht zurückzuerstatten.

14. Er ist nicht so klug, als dass er alles wüsste.

(以上例句摘自 Duden)

### 2.3. 小結

語言既是人們傳達思想、交換訊息的工具，則言談中除真實情境的描述外，不免也會涉及些自己或他人的假想與推論。中、德文中虛擬（假設）語氣存在的緣由是相同的。然而經由上述的對比，我們可以輕易的發現，中文中的假設和德文中虛擬不但在語句的表面結構存在差異，更在語用的範圍上有著不同。

在語句的表面結構上，中文裡的假設語氣只需在一般敘述句中額外添加能夠表現假設的副詞或語氣詞即成，而複句則必須帶入固定的句型中呈現：

1. 這事會發生。

Das wird passieren.

1a. 這事可能會發生。

Das könnte passieren.

2. 我是樂透得主。

Ich bin Lottogewinner.

我捐一百萬歐元濟助貧童。

Ich spende eine Million Euro, um armen Kindern zu helfen.

2a. 如果我是樂透得主，我就捐一百萬歐元濟助貧童。

Wenn ich Lottogewinner wäre, würde ich eine Million Euro spenden, um armen Kindern zu helfen

從相同語意之德文翻譯可知，運用德文敘述假想和推論時必須變換動詞的形式成為虛擬二式，否則無法表達其假設的語氣。

而在語用的範疇上，除了假想和推論，德文中的虛擬二式還能表達說話人提出請求或表達意見時所持的謙沖、謹慎甚至保留的態度，在中文裡的假設則沒有相對應的功能。反而是在表達轉折、讓步及條件關係的複句中，無論中文、德文都有虛擬（假設）的運用。

但若以條件句為例，再深入地比較中文條件句中的假設與德文條件句中的虛

擬，不難發現中文條件句中假設的運用要遠比德文條件句中虛擬的運用廣泛且頻繁許多。因為德文條件句中的虛擬就只能用於非真實條件的陳述，而在中文裡除了非真實條件外，就連事實存在的事物也可藉經「假設化」在假設條件句中呈現。換言之，即使是像「如果、、、，就」這種句型，其句式上所標明的虛和客觀實際的虛其實並沒有絕對的必然關係，例如：

3. 如果你把水加熱到 100 度，水就會沸騰。(推斷)
4. 如果你不會游泳，千萬不要去泛舟。(建議)
5. 如果妳把全部的心神都放在他身上，那就太不值得了。(評論)
6. 如果我沒有認錯的話，她就是名模林志玲。

(實證：以假設分句來誘發結果句，以便落實說話人的某種結論。)

從上面四個例句的語境可知，說話人明知某事物是事實，卻依然藉用假設句式以實當虛，以達強調所說條件的目的(邢福義 2001:503)。

事實上在中文裡，多半的人習慣用「如果、、、，就」取代表達充分條件的句型「只要、、、，就」：

7. 只要坐飛機，三小時內就可以到高雄。
- 7a. 如果坐飛機，三小時內就可以到高雄。

但這並不代表這兩種句型可以在任意的情況下互換，當說話者以絕對的事實為條件時，「只要」是不能換成「如果」的：

8. 只要我有一口氣在，此仇就不能不報。
- \*8a. 如果我有一口氣在，此仇就不能不報。

而當說話人要表達其內心的假設時，「如果」是不能換成「只要」的(邢福義 2001:106ff.)：

9. 如果沒有他的陪伴，等待的日子將會非常難熬。
- \*9a. 只要沒有他的陪伴，等待的日子將會非常難熬。

正因如此，漢語語法學者呂叔湘才主張不去區分條件句與假設句，而把所有這類句子「總稱為假設句，把假設之辭稱為條件，假設的後果簡稱為後果，兩者之間的關係稱為條件關係」(呂叔湘 1975：414)。

### 3. 德文系學生運用德文虛擬語氣之錯誤分析

依據「習慣理論」(Behaviorismus, Bußmann 2002:120 & Fervers 1983:12,13)，在學習過程中一般人會把第一次學得的知識及經驗運用在其他類似的、新的學習境況

中。就語言的學習而言，母語中的文法規則是每個人最先接觸、習得，而且能夠充分掌握、靈活運用的，故人們在學習其他外語，遇到相類似的語言現象時，就常會引用自己熟悉的語言規律，此一干擾現象往往導致外語運用的錯誤甚至外語學習的障礙。

由於虛擬（假設）語氣同時存在於中、德文中，因此，我們大膽提出下列假設，並採行錯誤分析法予以印證：

1. 因中、德文間在虛擬語氣之語法表面結構完全不同，初期必然造成學生在學習的困境。然此類因語法表面結構不同所造成的錯誤，會隨著學生學習時間的延長而有所改善。
2. 因中、德文在虛擬語氣之使用範圍上有相似亦有相異之處，母語的干擾尤其會出現在兩者在運用有所差異時。這種因母語的干擾所造成的錯誤，卻不容易經由學生學習時間的加長有所改善。

### 3.1. 受測學生群

本次受測學生合計 60 人，分為兩個小組，每組 30 人。第一組為德文系三年級學生，第二組為德文系四年級學生。該等學生皆以中文為母語，英文為第一外語，自進入德文系後開始學習德文，截至受測日為止，分別修習德文時間為 2 年 9 個月及 3 年 9 個月。

所有的受測學生都是在大學德文系接受德文教學，學習科目計有德文讀本、文法、會話、德文作文及翻譯等。雖然經由德國影片欣賞、收聽德文教學 CD、閱讀德文書刊雜誌及網際網路資訊等可以取得與德國語文有關的知識，但受測學生主要的學習管道仍是學校課堂，尤其是實際的德文聽、說幾乎只有在學校課堂中才有機會練習。

此外，基於在學習語言國（德國）居留達六個月以上者，外在德語環境對其德語運用能力之影響已經遠超出課堂的學習（Fervers 1983: 81），特別將曾以交換學生身分赴德進修之學生排除在本次受測學生之外，以確保能獲得較為客觀、精確的分析資料。

### 3.2. 錯誤分析語料來源

錯誤分析的語料來源不外是受測者之口語對話、作文、文章複述及文句翻

譯，其中又以翻譯最受研究者的喜愛。由於從事翻譯必須具備有特殊能力，亦即能利用不同的文字技巧將一定型態，風格之文句，在保持句意完整的前提下，以另一種語言重新組合後表達之。再加上在一定時間的壓力下，譯者容易遷就外語語法規則 (Fervers 1983: 83)。因此，譯文的良窳並不能完全代表外語學習者的學習成績。更何況，用以測試翻譯的字句與篇章多半為比較偏向知性的書面語，而非一般運用於言談交際之日常口語，故以翻譯為語料的分析結果難免失之偏頗。即便如此，相較於其他獲取分析語料的方式，翻譯仍是具有下列優點 (Fervers 1983: 82ff.)：

- a. 翻譯可以提供受測者一定的表現空間，以呈現其外語運用的基本能力，而文章複述等則經常會發生因為受測學生根本沒有或只部份了解外文原文，而導致複述原文的錯誤。
- b. 從會話或作文中擷取的錯誤文句，經常因為根本無法確認受測學生實際想要表達什麼，而無法明確的定義或歸類錯誤。
- c. 可排除受測者自記憶中把聽到或讀過的文句當成自己的句子重複運用。

基於上述，本次研究也採翻譯為蒐集錯誤分析語料的來源。換言之，本次受測學生都必須在 30 分鐘內完成一份將中文翻譯成德文的測試卷。又因為在複句運用的範疇裡，中文複句的假設語氣與德文複句的虛擬有較多的相似處，因此這份測試卷以 12 個中文複句的翻譯為主，其中涵蓋了 5 個一般條件句、3 個假設條件句、2 個虛讓句以及 2 個假轉句：

1. 如果我有空，就一定來看你。(一般條件句)  
Wenn ich Zeit habe, besuche ich dich bestimmt.
2. 如果我是百萬富翁，我就買下一整座城堡。(假設條件句)  
Wenn ich Millionär wäre, würde ich mir ein Schloss kaufen.
3. 你不乖，我就不給你糖吃了！(一般條件句)  
Wenn du nicht artig bist, gebe ich dir keine Bonbons.
4. 幸好我們提早出門，否則一定趕不上這班火車。(假轉句)  
Gott sei Dank sind wir früher aus dem Haus gegangen, sonst hätten wir den Zug bestimmt verpasst.
5. 只要我還活著，就不准你嫁給他。(一般條件句)  
Wenn ich am Leben bleibe, darfst du ihn nicht heiraten.
6. 如果下午不下雨，咱們就散步去。(一般條件句)  
Wenn es nachmittags nicht regnet, gehen wir spazieren.



7. 除非你來接我，否則我不去。(假轉句)  
Ich gehe nicht hin, es sei denn, dass du mich abholst.
8. 即使你出再高的價錢，我也不賣這幅畫。(虛讓句)  
Ich verkaufe dieses Bild nicht, selbst wenn du mir noch so viel Geld dafür bietest.
9. 就算妳的頭髮全白了，我也認得出你來。(虛讓句)  
Selbst wenn deine Haare schlohweiß geworden wären, hätte ich dich trotzdem erkannt.
10. 倘若一個人能做自己的主人，就太棒了。(假設條件句)  
Wie schön wäre es, wenn man sein eigener Herr wäre.
11. 如果你早來兩天，就可以見著李琳了。(假設條件句)  
Wenn du vor zwei Tagen gekommen wärest, hättest du Li Lin noch angetroffen.
12. 如果你早點來，還可以見著他。(一般條件句)  
Wenn du ein bisschen früher kommst, triffst du ihn noch an.

### 3.3. 錯誤定義及分項描述

由於本次測驗旨在了解德文系學生在學習德文虛擬二式後，實際運用的能力。因此，在本項分析中所謂的「錯誤」僅限於直接涉及德文虛擬二式之相關錯誤。至於學生在翻譯時拼錯的詞彙、錯用的冠詞、介詞等均不列入「錯誤」的計算中。根據這個定義，在本項分析中的所謂「錯誤」計有下列九類：

1. 無法構句，即學生根本無法將中文句子翻譯成德文時。
2. 學生應在德文句中運用虛擬二式而未運用。例：  
\* Wir gehen früher aus, sonst erreichen wir nicht den Zug.  
(幸好我們提早出門，否則一定趕不上這班火車。)
3. 學生無須在德文句中運用虛擬二式卻運用之。例：  
\* Wenn du nicht artig wärest, würde ich dir keine Bobons geben.  
(你不乖，我就不給你糖吃了！)
4. 學生錯用動詞虛擬二式之型態。例：  
\* Wenn ich Millionär sein würden, würden ich ein Schloss kaufen.  
(如果我是百萬富翁，我就買下一整座城堡。)
5. 學生錯用動詞虛擬二式之時態。例：  
\* Wenn du zwei Tage früher kommen würdest, könntest du Li Lin sehen.

(如果你早來兩天，就可以見著李琳了。)

6. 動詞在句中的位置錯誤。例：

\* Wenn man wäre sein Herr, es würde gut sein.

(倘若一個人能做自己的主人，就太棒了。)

7. 學生在複句中未使用關聯詞。例：

\* Du bist nicht artig, gebe ich dir keine Bobons.

(你不乖，我就不給你糖吃了！)

8. 學生在複句中錯用關聯詞。例：

\* Obwohl du einen höheren Preis gegeben hast, verkaufe ich das Bild nicht.

(即使你出再高的價錢，我也不賣這幅畫。)

9. 關聯詞在複句中的位置錯誤。例：

\* Ihre Haare obwohl weiß worden sind, kann ich dich auch kennen.

(就算妳的頭髮全白了，我也認得出你來。)

### 3.4. 錯誤數據統計

經統計，本次測驗總計蒐集到 720 個句子，其中包含有 610 個錯誤。其表列如次：

句型 錯誤類型	轉折句 120 (100%)		條件句 480 (100%)		讓步句 120 (100%)		分項合計		總計 720 (100%)
	德三	德四	德三	德四	德三	德四	德三	德四	
無法構句	德三	40	德三	32	德三	40	德三	112	169
	德四	20	德四	19	德四	18	德四	57	
應在德文句中運用虛擬二式而未用之	德三	6	德三	32	德三	0	德三	38	85
	德四	12	德四	27	德四	8	德四	47	
無須在德文句中運用虛擬二式卻用之	德三	7	德三	62	德三	7	德三	76	147
	德四	5	德四	61	德四	5	德四	71	
錯用動詞虛擬二式之型態	德三	0	德三	12	德三	1	德三	13	28
	德四	6	德四	6	德四	3	德四	15	

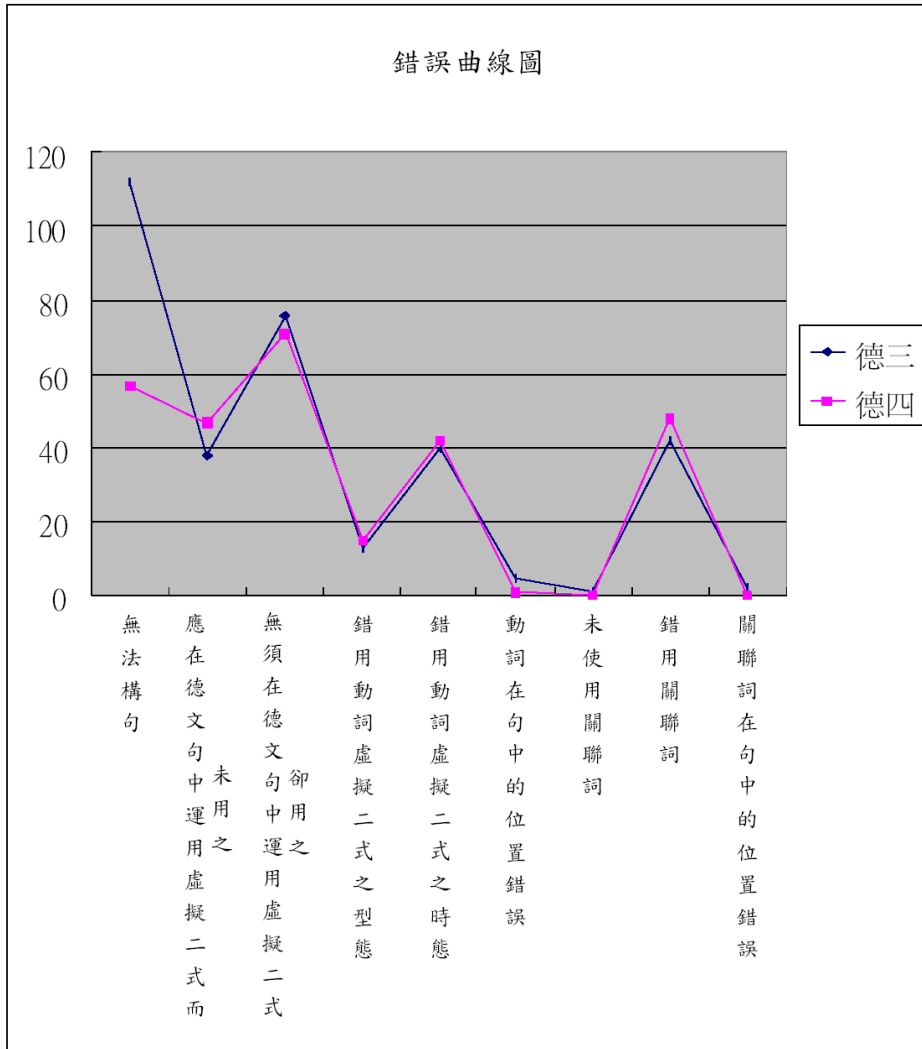
錯用動詞虛擬二式之時態	德三	8	德三	30	德三	2	德三	40	82
	德四	11	德四	17	德四	14	德四	42	
動詞在句中的位置錯誤	德三	0	德三	5	德三	0	德三	5	6
	德四	0	德四	1	德四	0	德四	1	
未使用關聯詞	德三	0	德三	1	德三	0	德三	1	1
	德四	0	德四	0	德四	0	德四	0	
錯用關聯詞	德三	11	德三	8	德三	23	德三	42	90
	德四	23	德四	2	德四	23	德四	48	
關聯詞在句中的位置錯誤	德三	0	德三	2	德三	0	德三	2	2
	德四	0	德四	0	德四	0	德四	0	
合計	德三	72	德三	178	德三	73	德三	323	610(85%)
	德四	77	德四	139	德四	71	德四	287	

若將兩組分開計算，則第一組德文系三年級同學共 30 人，合計 360 個句子中總共蒐集到 323 個錯誤。其中，無法構句數為 112，應在德文句中運用虛擬二式而未運用者有 38 個錯誤，無須在德文句中運用虛擬二式卻用者有 76 個錯誤，錯用動詞虛擬二式之型態有 13，學生錯用動詞虛擬二式之時態有 40，動詞在句中的位置錯誤有 5 個錯誤，有 1 人未使用關聯詞，42 人錯用關聯詞，2 人錯置關聯詞在句中的位置。

第二組德文系四年級同學同樣有 30 位，合計 360 個句子中計有 287 個錯誤。其中，無法構句者 57，應在德文句中運用虛擬二式而未運用者 47，無須在德文句中運用虛擬二式卻用者 71，錯用動詞虛擬二式之型態者 15，學生錯用動詞虛擬二式之時態有 42，有 1 個動詞虛擬二式在句中的位置錯誤，無人未使用關聯詞，也無人在句中用錯關聯詞的位置，但錯用關聯詞者有 48 人。

德三、德四之各項錯誤並比之曲線圖如次：

圖一



### 3.5. 錯誤類型分析

根據本項錯誤分析之統計資料，720 個句子中竟有高達 85%（610 個錯誤）的錯誤率，足見我德文系學生在學習德文虛擬二式上之困難度。

然而，仔細比較德文系三年級及四年級學生所犯之分項錯誤，其實學生在運用德文虛擬二式的能力上已有進步。其中又以在完全不能構句的分項裡，與德三同學的 112 個案例，佔總數 16% 相比較，德四同學不能構句的比率已降至 8%（57 個案例）最為顯著。但就各種複句間虛擬二式的運用來看，轉折句及讓步句的錯

誤率無論是德三或是德四學生都維持在屬於高錯誤率的 59% 至 64% 之間，可見直到四年級，半數以上的學生仍然對轉折句及讓步句的運用無法掌握。至於條件句，德三、德四學生的錯誤比例分別落在 37% 與 29%；而當前廣為使用的教材如 Themen Neu 等對虛擬二式運用的介紹均以條件句為主。因此，我們也以條件句為主要範疇，進一步比較與分析德三、德四同學的各項錯誤：

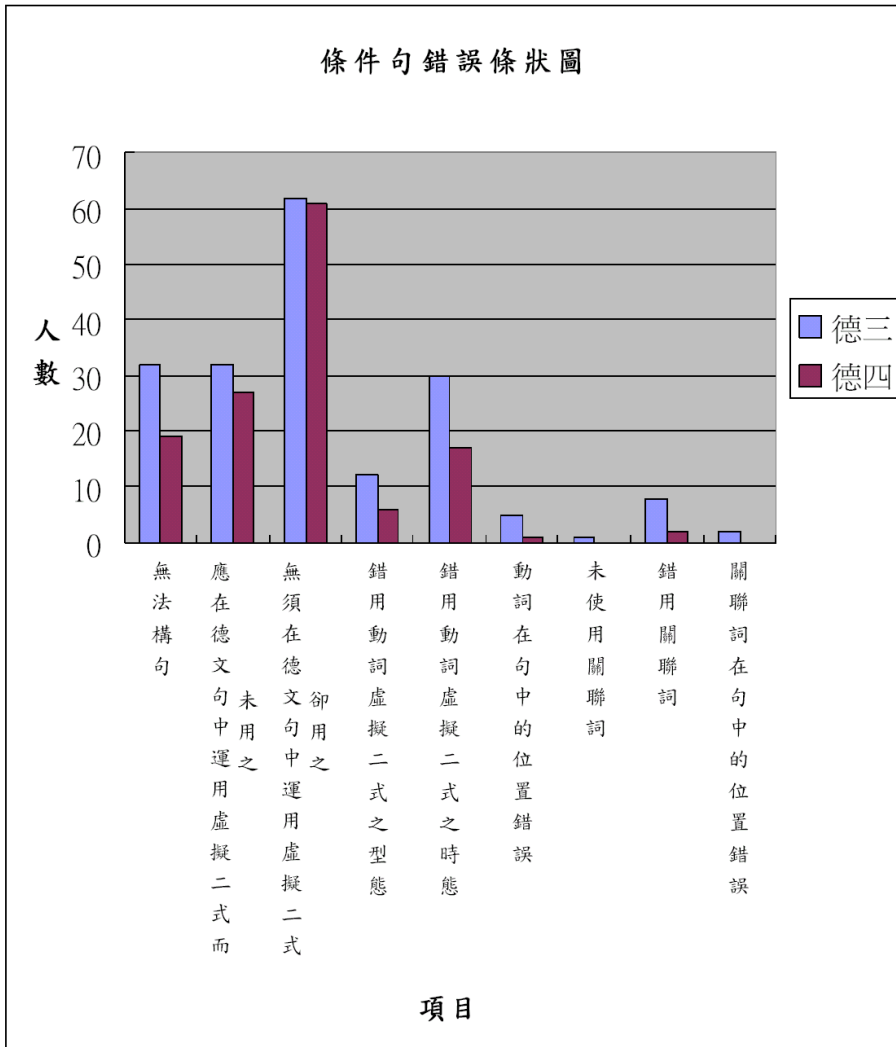
- 一、 統計數字顯示，條件句是德文系同學熟悉的句型，因此不能構句的情形並不太多，只佔 480 個條件句中的 7%（德三）及 4%（德四）。此外，同學也都能掌握引導條件句的關聯詞 — 雖然所有受測同學都只用了關聯詞 *wenn*。凡是與關聯詞相關的錯誤，包括未使用、錯用關聯詞及錯置關聯詞在句中的位置等，德三與德四合計只有 13 例，佔條件句總錯誤量（317）的 4%。
- 二、 德文系同學對動詞現在式虛擬二式的型態也還算能掌握。即使德三同學仍有 12 例的錯誤，但德四同學已進步到只剩下 6 例的錯誤，足見長時間的學習、反覆的練習有助於學生克服德文動詞在型態上有所變化所引起的學習障礙。然而當時態有所轉換時，也就是所要表達者乃為過去非真的條件時（測驗卷中第 11 句），所有的德三同學以及一半以上的德四同學都沒能在句中呈現正確的時態。這無非是受到中文雖然也能表述過去的事件，但卻沒有用以標示時態的字面標誌，而僅以副詞或「了」來表達動作的完成的影響，而忽略了在德文動詞的字面上具體的呈現時態。
- 三、 中文裡的複句係由關聯詞連接兩個語意上有邏輯關係的單句而成，被連接的兩個單句並不會因此改變原有的句子結構。德文則不然，由關聯詞所引導的分句其詞序上會有所改變，亦即分句的動詞必須置於分句的句尾。初學德文複句者經常犯的錯誤之一便是沒有將動詞移位，然此項錯誤在本次測驗中已不再是使德三、四同學頭痛的問題，學習成效值得肯定。
- 四、 經由圖二我們可以清楚的辨識出德文系同學在應用德文條件句時，最大的障礙實在於無法清楚的區辨運用虛擬二式的正確時機。依據上述統計資料，德三、德四學生在應該在德文句中運用虛擬二式而未運用的項目合計有 59 例錯誤，佔錯誤總數的 19%。至於學生無須在德文句中運用虛擬二式卻運用之錯誤更高達 123 例，佔錯誤總數的 39%。更關鍵的是此類錯誤應自學生開始學習德文條件句及虛擬二式時就已經存在，然而經過多年學習，學生依舊無法改善其失誤狀況，這點可由德三、德四學生在上述兩項分項錯誤的數字分別為 32 與 27 以及 62 與 61 可知。

經由上述分析，我們已然能夠印證前述假設。換言之，中、德文間虛擬（假設）語氣之語法結構的完全不同，雖然在初期會構成學習者的學習困境，但此類錯誤只要經過重覆不斷的練習就能有所突破。然而由於中、德文使用虛擬（假設）語氣情境的不同所引發的錯誤，若非深入理解、辨別這兩者間差異的所在，而僅借助德文虛擬二式的練習，其實無法真正的協助學習者在獨立運用德文時，擺脫母語的干擾，達到正確運用德文虛擬二式的能力。

學生之所以常在無須運用虛擬二式的文句中運用虛擬二式，其實無非是受到中文假設句「如果、、、，就」的廣被運用的影響。因為既然是假設句，學生自然會在德文構句時想到運用虛擬二式來表達，只不過中文裡的「如果、、、，就」事實上還包括了以實當虛的條件句。而此類假設句因為並非陳述一項非真的條件，故在德文翻譯中就無需使用虛擬二式。

解決這項困境的方式自然是明確的辨別中文裡「如果、、、，就」此類假設句所陳述內容的真偽：亦即可以還原成「只要、、、，就」的「如果、、、，就」句子因為是充分條件句，在翻譯時德文時自然不需使用虛擬二式。如此應較能避免因中文慣用「如果、、、，就」等句式，而使學生直接將之認定為假設句進而在德文句中運用虛擬二式的錯誤。

圖二



#### 4. 結語

在一片全球化的浪潮中，外語是現代人必備技能之一。只是許多人不了解本國民族與外語民族在文化、思維方式上的差異以及這種差異對語言本身和對語言使用上的影響，以致經常從本國文化出發去理解外語的語法、語用規律，進而在從事跨文化溝通時，採用本族文化加上外族語言的方式去運用外語，其中的謬誤自然難可免。

其實外語教學的各門課程都應建立在本族語與外語比較的基礎上，雖然兩種語言的對譯練習也不宜作為課程的主要內容，除非是翻譯課，但是這種比較能夠

揭示兩種語言之間的差異，以便確立學生的學習難點卻是不容忽視的。只是語言間的差異除了語言本身結構上的不同之外，還有更深層的原因：

「Das Problem besteht aber nicht nur in der Fehlerkorrektur selbst, sondern auch in der Frage, welches die Norm für den „richtigen“ Sprachgebrauch ist, zumal sich die Sprache ständig wandelt.」(Gross 1998:9)

於是單純的比較其實不能解決問題，重覆練習與本國語相異的外語語表結構更無助於外語使用錯誤的改善。中、德文條件句中虛擬及假設的運用即是一個例證。

由於中文條件句中假設的運用遠比德文條件句中虛擬的運用廣泛且頻繁，因此，偏好以事實存在的事物經「假設化」在假設條件句中呈現的語用習慣，原本就比較容易造成以中文為母語者在學習運用德文條件句及虛擬二式時出現錯誤，倘若再加上學習者在學習德文虛擬二式時又多是從德文出發，尤其著重練習德文動詞虛擬二式形式變化以及由 *wenn* 所引導的假設條件句的構句，那麼以中文為母語的德文學習者在運用德文條件句中虛擬時，只要存有「似乎很相似」和「似乎完全相同或對等」等這些模糊籠統的感覺，甚至是錯覺，而未仔細推敲中文上下文脈中的時間和邏輯關係，更未將所有的「如果、、、就」句型細加區分為假設句及以實當虛的充分條件句，進而直接對比為由 *wenn* 所引導的假設條件句，同時援用虛擬二式，則母語對外語學習造成的障礙、干擾根本無可避免。據此，唯有對語言現象，包括語意與語用的問題加以解釋，才能達到最有效率的外語教學與外語學習。

對比分析及外語教學間的關係當然多於本文所能涵蓋與討論的。本文的目的不過是藉比較指出一些因對語法表面結構以外之研究不足而被忽略的教學重點，並希望能拋磚引玉喚起更多討論與研究，以促使在臺灣德文教與學的蓬勃發展。



引用書目：

- Bußmann, H. (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Duden Band 4 (1998), *Die Grammatik*, Mannheim: Dudenverlag.
- Engel, U. (1996), *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fervers, H. (1983), *Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb*, Geneve: Librairie Droz S.A.
- Fries, C. (1945), *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor.
- Gross, H. (1998), *Einführung in die germanistische Linguistik*, München: indicium Verlag.
- Lado, R. (1971), *Linguistics across cultures*, 10. Aufl., University of Michigan Press.
- Nickel, G (1972), *Fehlerkunde*, Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Qian, Wencai (1985), *Chinesisch-Deutsche Kontrastive Syntax*, Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- 北京大學中文系 (1996), 《現代漢語虛詞例釋》, 北京: 商務印書館。
- 呂叔湘 (1999), 《現代漢語八百詞》, 北京: 商務印書館。
- (1975), 《中國文法要略》, 台北: 文史哲出版社。
- 邢福義 (2001), 《漢語複句研究》, 北京: 商務印書館。
- 戚雨村, <語言對比和文化對比>, 王福祥 (1992), 《對比語言學論文集》, 北京: 外語教學語研究出版社。
- 徐陽春, <複句關係的語言、邏輯考察>, 紹興文理學院學報 Nr.19/3, 1999/9, S. 32-38.

# Sapir-Whorf 語言相對論與 Gadamer 前 理解之相融性

- 跨文化語言教學之探討 \*

彭雅卿/Peng, Ya-Ching

中國文化大學德文系 專任講師/Chinese Culture Univ. Department of German

## 【摘要】

依據 Gadamer (1900-2002) 的哲學詮釋學，理解係由前理解、效果歷史、視域融合等概念組合而成，其中前理解被視為理解的重要起始點。促成外語教學之相互理解的背後因素學者們提出了 Sapir-Whorf 語言相對論跨文化教學的看法，若將前理解結合文化因素落實在第二外語教學，將可協助教師提供較為完善的教學方案，既利於教學活動，提高教學效果，又可協助學生做好跨文化課前的預習工作，知道預習的方向與內容，提昇個人的學習效果。

## 【Abstract】

According to the tenets of Gadamer's (1900-2002) philosophical hermeneutics, understanding consists of pre-understanding, effective history, and fusion of horizons. Pre-understanding is considered the crucial starting point. What is the factor that improves the understanding in a foreign language teaching? Experts in the field have proposed "interculture" as the most important factor based on Sapir-Whorf's linguistic relativity. When pre-understanding is applied to the teaching of a second/foreign language, it can help teachers to provide a better instructional program, devise teaching activities, and raise the standard of teaching. Furthermore, pre-understanding can also help students prepare lessons in advance.

## 【關鍵詞】

1. Hans-Georg Gadamer 2. Sapir-Whorf 3. 詮釋學 4. 前理解

## 【Key words】

1. Hans-Georg Gadamer 2. Sapir-Whorf 3. hermeneutics 4. pre-understanding

## 一、前言

外語教學常出現理解不對稱的問題，揆其原因，實在於師生缺乏「共同理解」的基礎，如何構築一個共同的基礎，實為當前必須認識的問題。

為了解決「共同理解」的問題，Gadamer (1975 : 251 - 274) 援引 Heidegger (1927 : 312) 的前結構 (Vorstruktur) 觀點，發展出前理解的論述；認為任何理解須以相互理解 (sich miteinander verstehen) 作為理解的開始，透過彼此一致 (Einverständnis) 的方式，進行對某事(物)的相互理解 (Sichverstehen in etwas)，讓理解雙方能同在一個理念共同體 (Erfahrungsgemeinschaft) 中完成理解。

至於如何透過彼此一致的方式進行對某事(物)的相互理解？Gadamer 雖提出了前理解的論述，但能否將之運用在外語教學上？誠為進一步需要探索的問題。

促成外語教學之相互理解的背後因素是什麼？學者們提出了跨文化的看法，認為外語教學須依托在文化的脈絡中，方足以正確地認識外語的內涵；然如何尋求外語教學之跨文化的理論基礎？以及這個基礎又如何融入相互理解內，讓教師與學生同在一個經驗共同體中形成共同理解？應是值得深入研究的議題。

面對上述的議題，本文擬結合 Sapir-Whorf 的語言相對論及 Gadamer 的前理解，試圖構築跨文化語言教學的理論基礎，為解決外語教學出現理解不對稱的問題提出解決的可行性。

配合研究需要，文章概分為六個部分，除第一部分為前言外，第二部分為文獻回顧，針對外語教學的相關文獻作一系統的說明；第三部分為 Gadamer 的前理解，擬經由 Gadamer 的論述，建立起前理解的理論架構；第四部分為 Sapir-Whorf 的語言相對論，闡述語言相對論的重要內涵；第五部分為跨文化語言教學的理論基礎，擬結合 Gadamer 及 Sapir-Whorf 觀點，為跨文化語言教學提出淺見，俾瞭解兩者結合觀點是否有助外語教學；第六部分為結論。

## 二、文獻回顧

對於教與學存在理解不對稱的問題，不同的教學模式提出了不同的解決辦法，如 Piaget (1952) 的認知模式 (cognitive model)，Skinner (1954) 的行為模式 (behavioral model)，Vygotsky (1992) 的社會模式 (social model)；然均無法說明師生的視域 (Horizont) 是否會有視域融合 (Verschmelzung der Horizonte)

的可能，以致未能進一步發展出共同理解的基礎。

Pallottino (2000) 研究大學課程的創新思維時指出，預習是學習的新方法，宜與研究、考試合併來看，視為構成整個學習活動的一部分。事實上，持這種看法者如戴建耘 (1998) 亦強調，多媒體技職教育線上學園的整個活動係由教學與實習組成，分成課前重點預習、教學及課後複習三個部分，其中預習則是學習活動不可分離的階段。Freiberg & Drisoll (1992) 研究普遍式的教學策略，以及 Borich (1992) 研究有效教學方法時，均將預習視為構成教與學的重要活動內容。

既然預習是整個教學或學習活動中不可缺少的一部分，那麼它對「共同理解」又有何促進的作用，以及它的理論基礎與操作方式又與「共同理解」有何相關；換言之，在解決教與學之間理解不對稱的問題時，預習是否能作為「共同理解」的建構者，對教師與學生之共同理解能發揮出多少成效，這些都是值得重視的問題。

外語教學出現理解不對稱的問題不但存在於文本 (Text) 自身，同時更隱藏於文字、文法背後的文化因素。針對是項因素，人類語言學中有關 Sapir-Whorf 假說 (Sapir-Whorf Hypothese) 提供了理論支持。Kramsch (2002) 以德語作為外國語的講課經驗指出，不論由 Sapir-Whorf 假說中的語言決定論 (linguistischer Determinismus) 或語言相對論 (linguistische Relativität) 來觀察，文化實則包括了思維、說話與世界觀三者的內在聯繫；Plueddemann (2003)、Rees (2003) 及 Murray-Harvey (1999) 等人也都認為，跨文化的引入是外語教學應予重視的部分。

Shaul & Furbee (1998 : 7) 認為，語言對文化保有直覺的關係，人類會形成各種不同的社群，即在他們能將一系列的價值、信念與生存技能凝聚成自己的文化與語言，因而語言所代表的意義不僅是人類的交談能力，同時亦說明了個別語言在特定社會文化的運用。張善禮 (2000) 研究〈跨文化人文取向德(外)語教學－亞洲地區的另類選擇〉時表示，外語教學的目標，除了教導語言的應用能力外，還要讓學生認識標的語的異我文化，擴張學生的視野與國際觀。

為了增加教與學之共同理解的基礎，本文認為教學前的預習是外語教學不可或缺的部分。至於如何看待預習這項教學活動，以及預習又應如何運作，本文擬應用 Gadamer 的前理解作為闡釋的依據，並試圖在闡釋中融入文化的因素，俾豐富前理解的內容，使 Gadamer 的前理解觀點更適合作為外語教學的理論基礎。

### 三、前理解的理論架構

Gadamer (1975 : 168) 的詮釋學係以理解的共通性為其主要內涵，認為任何理解須透過彼此一致 (Einverständnis) 的方式，進行對某事某物的相互理解，讓理解雙方能同在一個經驗共同體中完成理解。

理解的共通性實為視域融合的必要條件，能讓理解者感受到自身置入 (Sichversetzen) 於共同的情境，循著 Gadamer (1975 : 288) 所謂：向更高的普遍性提昇，展現出共同的「在的擴充」(Zuwachs an Sein)。共同理解即由「在的擴充」中獲得實現。

視域融合的過程需要效果歷史 (Wirkungsgeschichte) 來催生，亦即需要理解者認清自己與他者存有歷史實在性的關係，才能由此關係催生出共同理解的真實。由此鑑之，效果歷史應是理解者在理解之前即對被理解之物所能具有的先行認知。這說明了人為何總是會帶著過去累積的經驗去認識新事物，而不是在全然空白的認知情況下去瞭解新事物。依此觀點瞭解，課前預習的意義不僅是將上課的教材做事先的預覽，更應是一種積極的作為，即：盡量去累積更多的效果歷史。

如何才能將效果歷史轉化成預習的積極作為？藉由效果歷史的形成將可闡述說明之。首先，Heidegger (1927 : 312) 提出前結構 (Vorstruktur) 的觀點，建立前有 (Vorhabe)、前見 (Vorsicht) 和前把握 (Vorgriff) 的論述，它是確認「此在」(Dasein) 於時間進程所形成的理解循環結構 (Zirkelstruktur des Verstehens)。理解的循環蘊藏著最原始的認識 (das ursprünglichste Erkennen)，是一種積極的可能性，不是突發奇想 (Einfälle) 或世俗之見 (Volksbegriff)，唯有把握這原始的認識，理解才得以完成；換言之，這些前有的見解 (Vor-Meinungen)，即是效果歷史意識 (wirkungsgeschichtliches Bewußtsein)，透過意識的作用，理解方能獲得真正的可能。因此，預習可視為「此在」從事累積其原始的認識，在效果歷史的意識下將之加入到理解的循環，成為前結構的新增見解。

Gadamer (1975 : 252) 將前結構的觀點應用在文本的閱讀上，修正了啟蒙運動 (Aufklärung) 對成見 (Vorurteil)、權威 (Autorität)、傳統 (Tradition) 的誤解，承認理解之前存在著合理的前見 (legitime Vorurteile)；所應重視的，不是避免它的存在，而是如何正確的運用它。

合理的前見即是 Gadamer (1975 : 251-274) 稱之的前理解，由成見、權威、傳統三項合成。Gadamer (1975 : 255) 認為，成見並不是一種錯誤的判斷，包括了肯定與否定的雙重價值；肯定的價值能使具有成見的人直接獲得理解；否定的

價值亦能使具有成見的人間接獲得理解。因此，成見是一種在先性的事實，不是理解的障礙，卻是理解的先決條件，這正如歷史學者在瞭解歷史文物時，必然會帶著自己的歷史情境和歷史意識一樣；若且擺脫了這些情境與意識，即是擺脫了歷史研究本身。理解者總會帶著成見去理解，因為成見早已在理解之前就存在了。

Gadamer (1975 : 263) 認為權威不應與理性對立。權威依存於承認，當理性知覺到自己的侷限性時，便會承認自己的不足並尋求他人更為完善的看法，判斷出對自己有利的優先性；在這過程，權威的產生不是盲目的服從或非理性的選擇，反而是經過理性的認識，可以看作是合理的真實。承認權威，即是承認權威的優先判斷。

Gadamer (1975 : 265) 認為傳統的本質是保存 (Bewahrung)，保存亦是一種理性的活動，是對保存的予以肯定、掌握和培養。在歷史的流變中，傳統一直伴隨理解者而存在著，不應視之為客體化 (vergegenständlichend) 的物件，傳統如同一面鏡子，須與之進行攀談 (ansprechen)，重新認清自己，與它融化 (Anverwandlung)，成為傳統的一部分。因此，如何保存傳統，如何與之進行攀談，才是真正認識傳統的方法；一味地遠離傳統或擺脫傳統，實為不理性的行為。

茲將 Gadamer 前理解的理論架構列示如圖 1：

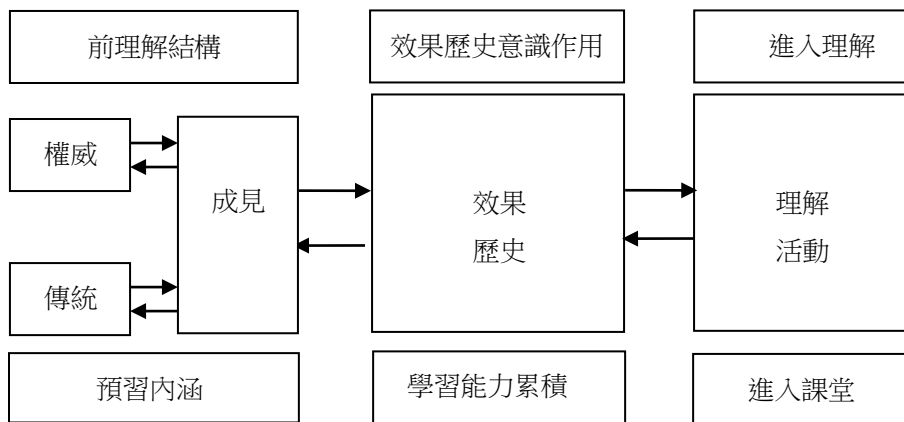


圖 1 Gadamer 前理解架構

圖 1 顯示，前理解結構涵蓋了成見，成見係由權威與傳統構成。由於權威與傳統被視為具有正面的積極作用，且是以次級資料的方式呈現，故可作為學習前預習的教材，亦可視為預習的實質內涵。透過成見的作用，教師與學生有了共同的效

果歷史意識作用，換言之，累積了學習能力。在這累積的過程，原有的理解（成見）會與原有的認知（效果歷史意識）相互調適，取得一致性的理解。最後經由一致性前的理解，進入新事（物）理解的活動，宛如教師與學生共同進入課堂，進行正式的理解活動（教學活動）。

#### 四、語言的文化觀

誠如 Wittgenstein (1961: section 5. 6) 所說：我的語言界限指出了我的世界範圍 (The limits of my language indicate the limits of my world)。事實上，Wittgenstein 的這句話充分揭露了語言與文化的關係，蓋因我的世界範圍，即代表我處的文化網絡。

對語言與文化作更深入研究者，應推 Sapir-Whorf 假說，它是為了協助說明語言與文化的相關問題而提出，認為語言結構與使用該語言的文化有密切的關係。深入瞭解，Sapir-Whorf 假說涵蓋了兩個相關的部分，一是語言決定論 (linguistic determinism)，另一是語言相對論 (linguistic relativity)；若依敘述的強弱分，有強假說 (strong hypothesis) 與弱假說 (weak hypothesis) 之分。語言決定論強調語言決定思維，屬強假說的性質；語言相對論說明不同的語言有不同的思維，屬弱假說的性質 (Chandler 1994)。透過語言可以觀察、思考自己周圍的世界。

為了深入研究語言與文化的相互關係，Sapir (1933) 研究北美地區印地安部落語言後表示，世界上沒有一個部落沒有自己的語言，語言不但是在給定的社群中作為表達、交談的工具，亦是文化最為主要的組成部分，是文化發展的先決條件。語言若為影響文化的重要因素，則語言需具備兩個先決條件，即：不同的語言會自然地存在於不同的社群，以及每一個語言系統 (linguistic system) 都有其內在的邏輯 (internal logic)。藉由語言內在的邏輯特性，Sapir (1949) 指出，凡是我們看的或是我們獲得的經驗，都是由自己的社群所使用的語言加以選擇表達出來，這是人們認識世界、接觸世界最根本的原因。真實的世界是建立在社群說話的邏輯習性上，沒有兩種語言對相同的社會現實會有充分的相似思考；不同社會所處的是本質上差異的世界，而非外在人種標籤上的不同。

綜合 Sapir 語言與文化的觀點，可得到下列認知：

- (一) 各社群都有其獨一的語言系統，系統的區隔在於其內在的邏輯結構。
- (二) 各社群的人利用各自使用的語言系統去思維，因而去建構其文化、開發其

文化、並且認識其世界。

Whorf 研究語言與世界觀後相信，任何一種語言都有屬乎自己認定宇宙結構的理論，這個結構可稱之形而上學（metaphysics），關於語言與文化的認知，即可透過這個結構而獲得。

Whorf（1956：213-214）認為，我們是依照我們的母語來剖析自然，將世界各種現象分門別類出來；然而，世界宛如萬花筒（kaleidoscopic flux）般地呈現在我們面前，必須透過我們的心智加以組織起來，亦即透過我們心智中的語言系統加以整理，進入我們的概念，供我們認識世界。Whorf 所謂的語言系統等同 Sapir 所指的語言系統，皆屬社群的話語，有其特定的編纂形式。

為了說明語言與世界觀的看法，Whorf（1956：57-58）強調，使用印地安 Hopi 語的人都有相似的自我社會文化的觀念，對於時間與空間也常有普遍的認定，並不覺得時間是一流暢的移動連續體（continuum），按照相等的速度流動著，由過去到現在，再由現在進入未來；因此，Hopi 的語言與文化隱藏著一種形而上學，是一種對時間與空間的天賦觀（native view）。類似的例子亦出現在 Whorf 研究 Eskimo 人對雪有多詞彙的認知上，這是 Eskimo 人自我文化的特色，因為雪在他們的生活世界佔有極為重要的一環，讓他們對雪有了天賦的看法。

綜合 Whorf 的觀點，可得到如下的看法：

- （一）人的概念系統依賴於個人的語言。不同語言的比較會顯示出不同的人會以不同的方法去分析他理解的世界。
- （二）概念的形成並不是獨立的過程，屬特殊語法的一部分，特殊的語法即為母語的語法，所以，人會透過母語去分解自然。
- （三）語言不是為報導經驗而設置，是為了經驗而設定的架構。

由 Sapir-Whorf 語言相對論的觀點瞭解，語言若脫離了文化，素樸的語言也就沒有思維的邏輯系統，更無法透過語言呈現出語言的生命力。語言藉由文化而豐富其內涵，同時也表徵出它的獨一性；文化經由語言而體現其存在，同時也述說它的延續性。外語教學若未能與文化相互融合，講授的外語即為無生命的表達符號，看不到語言所代表的世界觀，學生又如何能在不同的情境下正確地運用該語言。

## 五、跨文化語言教學模式



今日，理解者身處的理解環境是由不同的語言結構建立起的文化網路，透過語言的傳導，理解者時時會在文化網路中穿梭，汲取不同的文化資源，對理解的認知具有強化的作用。誠如 Sapir-Whorf 假說所揭示的論述，語言結構與使用該語言的文化具有密切的關係。加以今日我們處的社會網絡異於昔日的部落社會環境，社群與社群間往來頻繁，語詞相互借用情況頗多，加之科技的進步，伴隨諸多新詞、新字出現，語言與文化已成為一體的兩面，語言能塑造文化，文化也能影響語言，蓋因兩者均為人類社會的「活化物」，不但具有「增生」的性質，更具有「互滲」的特性，因此語言誠屬「開放」的結構，很難依因果律來界定其隱藏的不變定律。語言有文化的屬性，文化又有語言的內涵，實不宜將兩者切割來看，依此觀點 Sapir-Whorf 假說中的語言相對論應會與 Gadamer 前理解相融，契合今日的語言與教學、教學與文化的探討。

配合文化因素的引入，茲將融入文化因素後的前理解架構示之如圖 2：

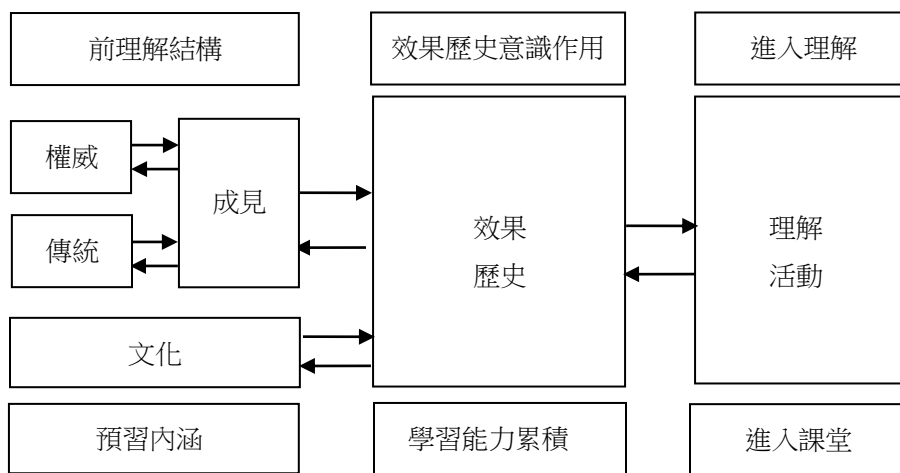


圖 2 融入文化因素後的 Gadamer 前理解架構

融入文化因素後的前理解是否可作為外語教學之用？本文擬將跨文化語言教學模式安排如下：

### (一) 教學前

- 前理解庫的建立：教學前四週，教師與學生需共同蒐集完成上課教材，建立前理解庫；主題教材由教師負責，輔助教材由學生負責。
- 前理解庫的分類：前理解庫由權威、傳統與文化三個部分組成。權威係以學術性論文為主，傳統是以非學術文獻為重，文化則以報章雜誌文章為要。

- 前理解庫的使用：教學前三週開放前理解庫，供教師、學生使用；教學前一週停止使用，讓教師、學生有充裕時間將教材資料轉化為教學資訊。

## （二）教學時

- 透過教師提問，讓學生自行調整自己的理解。
- 透過學生提問，讓教師融入學生的理解。
- 透過對文本的閱讀，讓教師、學生重新認識文本。

透過上述跨文化教學模式安排，教師與學生需要有預習的期間，預習時有了具體的研讀資料、研讀時程，這些都與前理解庫的建立產生密切的相關。前理解庫的建立是教師與學生課前相互瞭解的平台，不是封閉式的資料庫，只要教師、學生有了新的資料或新的見解，都可融入於前理解庫內，作為前理解的一部分。正如 Gadamer (1975: 159-160) 認為，理解不是對過去的修補 (Restitution)、恢復 (Restauration)，亦不是傳達僵死的意義 (Mitteilung eines erstorbenen Sinnes)，它是一種第二次創造 (zweite Schöpfung)。前理解庫的建立即是考慮到這種解釋循環的需要。

課堂的提問表現了雙向的意涵，不僅教師可以提問，學生亦可提問。雙向提問的設計是讓教師與學生逐漸走入視域融合的可能。提問的次數愈多，視域融合的可能性就愈大。Gadamer (1975: 324) 闡述效果歷史意識時表示，效果歷史意識不是探究作品遺留下來的腳痕 (Spur)，而是作品自我產生的效果，視域形成 (Horizontbildung) 和境域交融 (Horizontverschmelzung) 即是闡明效果歷史意識的作用。

推動效果歷史意識的力量來自兩個方面，一是過去累積的前理解，另一是現在新增的前理解；過去的累積是文本存在方式的呈現，現在的新增是「此在」對文本創建 (Stiftung) 的存在方式，無論過去的存在方式或是今日的存在方式，都共同構築了文本「在的擴充」，有利消除教師與學生出現資訊不對稱的問題，縮短教師與學生的中隔距離。

## 六、結論與建議

外語教學存在的教與學之理解不對稱的問題始終困擾著教師與學生，若是無法建立雙方「共同理解」的基礎，問題依然存在，徒增教師教學的成本以及學生

學習的成本。

外語教學有其特殊性，上課前學生若無任何的預習，只單憑教師在課堂上講授，不但會對語詞、語法、語意難以瞭解，對整個作品的訴求亦難以掌握；原因有二，一是語言學習需要更多的課前準備，二是語言學習除了學習語詞、語法等文字符號的架構外，尚需瞭解語言與文化的深層聯繫。

多數教師由教學經驗體認，課前的預習對學習能力會有一定的成效，屢屢勸告學生多做課前預習的準備；然實際瞭解，學生應如何預習，其方式與方法又應如何，未見明確的說明，因而學生雖已瞭解預習的重要，卻無從著手預習，以致教與學出現的理解不對稱的問題始終存在著。

本文擬藉由融入文化因素後的 Gadamer 前理解理論架構作為說明預習的意涵、方式及方法，期望為預習建構起「共同理解」的平台，以縮短教與學的中隔距離。「共同理解」的平台實為「前理解庫」，庫內有權威、傳統、文化等側面合組的教學、學習資料，供師生自由取用。「前理解庫」象徵著前理解，是由效果歷史意識推動而成，裡面有教師、學生的歷史效果，又有教師、學生的創造，融入這個「前理解庫」後，即走入 Gadamer 的解釋循環，呈現出教師、學生、文本共同的存在方式，彼此視域融合，共同成為教學的主體，完善的「共同理解」因而可獲得確認。

為求日後外語教學能有所突破，本文建議：

- (一) 上課前，教師、學生應共同建立「前理解庫」，供雙方使用；「前理解庫」為開放式的資料庫，可任由教師、學生添加相關資料，充實庫內訊息，成為雙方的效果歷史；在這之中，有關文化的資料尤其重要，可藉以檢驗前理解庫是否具有實用的價值。
- (二) 課堂中的提問方式，不侷限於教師對學生提問，亦可鼓勵學生向老師、學生向學生提問；提問是促進師生視域融合的方法，亦是建立「共同理解」的必要手段。

---

\* 本文為行政院國家科學發展委員會 92 年度專題研究計畫案 <Gadamer 前理解理論在德國寓言教學之應用> 成果報告:理論部分，計畫編號 NSC 92-2411-H-034-013。

本論文於 2006 年 7 月 24 日通過審查。

參考文獻

- Borich, G. D. (1992), *Effective Teaching Method*, Macmillan Publishing Co.
- Chandler, D. (1994), *The Sapir - Whorf Hypothesis*,  
<http://www.ober.ac.uk/media/document/short/whorf.html>
- Freiberg, H. J. & A. Drisoll (1992), *Universal Teaching Strategies*, London: Allyn & Bacom.
- Gadamer, Hans - Georg (1975), *Wahrheit und Methode - Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Heidegger, M. (1927), *Sein und Zeit*, Rowohlt.
- Kramsch, C. (2002), *Linguistic Relativity in the Classroom. An International Conference*, Hong Kong: HKU.
- Murray-Harvey, R. (1999), *A Cross-Cultural Comparison of Student Concerns in the Teaching Practicum*, *International Education Journal*, Vol.1. No.1., PP. 32-42.
- Pallottino, G. V. (2000), *Innovation for a University Course: Experimental Results*, GIREP 2000 Conference, Barcelona.
- Piaget, J. (1952), *The Origin of Intelligence in Children*, New York: International University Press.
- Plueddemann, J. (2003), *Cross-Cultural Teaching and Learning*,  
[http://www.sim.org/Directors\\_Page\\_7.asp](http://www.sim.org/Directors_Page_7.asp)
- Rees, D. K. (2003), *Gadamer Philosophical Hermeneutics : The Vantage Points and the Horizons in Readers Responses to An American Literature Text, The Reading Matrix*, Vol.3. No.1., PP.1-14.
- Sapir, E. (1933), *Language*, *Encyclopedia of the Social Sciences*, pp. 155-69.
- Sapir, E. (1949), *The Status of Linguistics as a Science*. In: D. G. Mandelbaum (Ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* (pp. 160-166), Berkely and Los Angeles: University of California Press.
- Shaul, D. L. & N. L. Furbee (1998), *Language and Culture*, Illinois: Waveland Press.
- Skinner, B. F. (1954), *The Science of Learning and the Art of Teaching*, *Harvard Educational Review*, 24, PP. 86-87.
- Vygotsky, L. S. (1992), *Thought and Language*, A. Kozulin Ed & Trand, Cam.
- Wittgenstein, L. (1961), *Tractatus Logico-Philosophicus*, London : Routledge & Paul Kegan.
- Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality*, in : J. B. Carroll (Ed.), *Cambridge MA : MIT Press*.

張善禮 (2000), <跨文化人文取向德(外)語教學—亞洲地區的另類選擇>,《第四屆兩岸外語教學研討論文集》,台北:淡江大學編印。

戴建耘 (1998), <健全師資培育的前瞻與發展>,《技術及職業教育雙月刊》, 48 期, 頁 28-37。

# The Heterogeneous Sense of Self:

## Writing Lily's Material Enunciations in *To the Lighthouse*

Coble Chang/張台瓊

Tamkang univ. Department of English/淡江大學英文系 博士班研究生

### 【摘要】

長久以來，吳爾芙被視為英美現代文學裡意識流小說的主要作家。本文檢驗吳爾芙小說中「詩歌的要素」，企圖將其由現代主義「完整的主體性」這樣的固有意涵暫時詮釋為流動的「異質主體」。不同於意識流對語言的溝通功能之樂觀看法，本章援引克莉絲蒂娃的斥物化理論探究主人翁 Lily 對語言表達功能限制之哀悼。因此推論她的主體意識受擾於那些無法以父性象徵語符言說的母性斥物的回返。整部小說所談時停時行的繪畫敘事中，Lily 其實無時無刻不在重建她所感受到的斥物侵擾與分裂，此意向性的過程也形成了本論文所提出的「異質主體」。

### 【Abstract】

Virginia Woolf has long been associated with stream-of-consciousness novels in Anglo-American Modernism. By examining the *poetic* elements in *To the Lighthouse*, this study tentatively shifts Woolf from the fixed connotation of the “unified subjectivity” in the stream-of-consciousness school to “the heterogeneous sense of subject.” Specifically, different from confidence in the communicative function of language in the stream-of-consciousness perspective, using Kristeva’s theory of *abjection*, I trace the character Lily Briscoe’s lamentation for the verbal expression of the immediate perception and show the “material enunciations” of painting, which compensates for the unspeakable sense of loss of her mother figure, Mrs. Ramsay. In this sense, our psychoanalytic reading of the novel assumes that the subject is conditioned by the limit of language and the unspeakable *abject* returns and haunts the consciousness of the “subject.” During her intermittent painting process throughout the novel, Lily reconstructs every moment of *abjection* she experiences and works out a heterogeneous sense of self.

### 【Keywords】

stream-of-consciousness, the problematic of language, material enunciation, poetic language, *chora*, *abject*, *abjection* of self, the heterogeneous sense of self

## Introduction

### A. Stream of Consciousness vs. Psychoanalysis

Virginia Woolf has long been associated with the stream of consciousness novel, a genre that originated in psychological novels at the end of the nineteenth century. Under the influence of Freudian psychoanalysis and Existentialist philosophy, novelists experienced a paradigm shift from scientific (materialistic) naturalism to the spiritual s-o-c trend<sup>1</sup>. Robert Humphrey, one of the leading s-o-c critics in the 1950s, declares: the revolutionary element of s-o-c novels lies in the fact that s-o-c novelists depict “the individual’s psychic life” as accurately as the naturalists do the inner life (9). Thus, the characters’ actions or the plot of the novel is no longer the main concern of s-o-c novelists; instead, they explore the inner world of the characters’ consciousnesses. Since the 1920s, Woolf’s novels from *Jacob’s Room* (1922), *Mrs. Dalloway* (1925), *To the Lighthouse* (1927), to *The Waves* (1931) have been considered s-o-c fiction. The s-o-c critics in the 1950s, like Humphrey and Melvin Friedman, commonly agree that the content of consciousness “can be represented” through “faithful” depiction by the “Author-God.” As Humphrey clarifies, to present characters “more accurately and more realistically,” Woolf, Joyce and Faulkner depict consciousness, the “internal man,” while novelists like Zola and Balzac depict the “external man” (7). This shift of concern (from the external man to the internal man) constitutes a paradigm shift in narrative and enriches the conventional form of fictional art by bridging philosophically between “a broad, [scientific] materialism and a generalized existentialism” (Humphrey 8).

While the s-o-c view of the “unified self,” which the existentialist or the humanist tradition still retains, crosses what Woolf describes as “Mr. Bennett’s” boundary<sup>2</sup> and reaches the “internal” representation as one paradigm shift, this study supposes that reading Woolf through a *French psychoanalytic* approach shall bring us

---

<sup>1</sup> In this study, I use “s-o-c” to stand for “stream-of-consciousness.”

<sup>2</sup> In Woolf’s essay on modern fiction, “Mr. Bennett and Mrs. Brown,” the two people in the title represent respectively realist narrative and modern writing. It was originally a paper read to the Heretics, Cambridge, on May 18<sup>th</sup>, 1924, and was reprinted in Virginia Woolf’s *Collected Essays*. v. 1. , 319-37.



another shift. That is, contrary to the unified subjectivity of the s-o-c view, which is confident of the representative function of language, this study, based on French psychoanalysis, takes Woolf's lamentation for language into account and views Lily as the *heterogeneous sense of self*, whose painting process thus as *material enunciations in To the Lighthouse*.

In fact, most critics assume Woolf's *To the Lighthouse* is a great achievement as regards its s-o-c device, "representing" the inner reality of the consciousness and the unconsciousness of the *dramatis personae*. In *The Reading of Silence: Virginia Woolf in the English Tradition*, Patricia Ondek Laurence discusses "stream of consciousness" as a way Woolf portrays unconscious thoughts which exists in silence. For Laurence, the horizon breaking in Woolf's novels is "the structure of the inward speech" or how "the inner life of the characters [is] to be represented" (17) within a conventional, realistic writing approach. She praises Woolf's experimental "stream of consciousness" device, which "suggests the order of thought," to break the distinctions among speech, thought, writing or dialogue. In other terms, Laurence endorses the point that s-o-c technique brings Woolf out of the boundary between inner reality and exterior reality. As Laurence notes: "In exploring interiority, Woolf, as a novelist, is not interested in presenting clinical mental states but in finding narrative method to *represent* thought and feeling, both conscious and unconscious" (19-20; italics mine). For Laurence, getting out of the realist tradition that depicts the exterior objective facts with clear logical links, Woolf *represents* "thought and feeling," those interior facts of both one's "conscious and unconscious."

Eric Auerbach, in his "The Brown Stocking," elaborating on the s-o-c technique in Woolf's *TL*<sup>3</sup>, goes a step further and doubts the simplified classification of the conscious and the unconscious depiction of *one* character's state of mind. He emphasizes the great achievement of Woolf's "multipersonal representation of consciousness" in modern literature. Auerbach discerns Woolf's consideration of the problematic "objective reality" and appreciates her elaboration of a more thorough narrative via the so-called "multipersonal representation of consciousness." Yet,

---

<sup>3</sup> Virginia Woolf, *To the Lighthouse*, (London: Harcourt, 1927). Hereafter in this study, I will use *TL* to refer to this version of the novel.

when he argues that Woolf “represents” and “maps” Mrs. Ramsay’s inner world through multi-characters’ inner worlds, he still follows in the steps of the humanistic tradition and does not hit the core problem that Woolf raises in the novel—*the problematic of language* itself. Through Lily’s agitation about the impossibility of self expression by *words* (“The urgency of the moment always missed its mark. Words fluttered sideways and struck the object inches too low” [TL 265]), we sense Woolf’s lamentation for the insufficiency of symbolic language expression. Accordingly, if we take Woolf’s *concept of language* into account, we will not be as confident in “representation” of characters’ inner worlds, as Laurence and Auerbach are. Thus, reading in light of Kristeva’s theory of abjection developed throughout *Powers of Horror*,<sup>4</sup> this study will shift temporarily the presumed connotation, which sheds light on the nuance that the aesthetic “void” entails and its effects on “the concept of self.” Being conscious of *the grid of language* means that we are conscious of the void between our immediate perception and language expression, and thus of the somatic space beyond our judging consciousness. In light of this unidentifiable somatic space, we see the fragile ground of the symbolic order and the possibility of transgression beyond the accepted ideology. In the textual analysis of *TL*, I will take Lily’s painting process as a heterogeneous process of signification. In other words, I view Lily’s paints and brushes as well as Woolf’s writing of the painting process as *material enunciations* of poetic language, which provide reconstructive spaces after the deconstructive wartime.

## **B. Reconstruction in Material Enunciations**

As a psychotherapist, Kristeva awaits *a reconstruction of self* in her clients after every *choran* experience<sup>5</sup> they have. Reading this novel in light of Kristeva’s

---

<sup>4</sup> Julia Kristeva, *Powers of Horror*, (New York: Columbia UP, 1982). The version used here is the English translation of *Pouvoirs de l'horreur*, which was originally written in French and published by Éditions du Seuil in 1980. Hereafter in the study, I will use *POH* to stand for the book.

<sup>5</sup> In her “The Semiotic and the Symbolic” from *Revolution in Poetic Language* (1974), Julia Kristeva borrows the term “chora” from Plato’s *Timaeus* to “denote an essentially mobile and extremely provisional articulation constituted by movements and their ephemeral stases.” As she clarifies, the mobile and

theory of abjection, we thus expect the reconstruction of new selves in the main characters after the traumatic experience in *To the Lighthouse*. The main plot of the novel, as is implied by its title, is the main characters' (the Ramsay family's) journey to the lighthouse, which this study views as a journey of reconstruction. The novel is divided into three parts: "The Window," "Time Passes," and "The Lighthouse." To sum up (though in oversimplified fashion), this novel is well-structured and fits the psychotherapeutic terming: "construction," "deconstruction" and "reconstruction." "The Window" concerns an ordinary day of the Ramsay family and their friends at a summer house in Hebrides: chats, readings, walks, playing on the beaches, dinner, etc. Among the characters, we find *two* major groups of people: One led by Mr. Ramsay and the other by Mrs. Ramsay. While Mr. Ramsay, a philosophy professor, is rigidly rational in life, Mrs. Ramsay provides a contrasting model of love and emotions. In this contrasting model, a main issue is raised when Mr. Ramsay is displeased with Mrs. Ramsay's comforting words on weather to their youngest son James. He considers Mrs. Ramsay's comfort a lie since the weather can not possibly be fine the next day and they cannot be going to the lighthouse soon.

Another main storyline within "The Window" is the neighbor Lily Briscoe's creative process of painting Mrs. Ramsay from the window. As Mrs. Ramsay is Lily's spiritual mother figure, the creative process of her painting becomes a process of *drawing* the line between a subject-to-be and its maternal world before entering into the symbolic order. In other words, the painting is a signifying process of Lily's self-identity. She is a mediative figure struggling in between the different life ethics of the contrasting groups. For example, she is a painter, yet at the same time she is not confident and has been troubled by Charles Tansley, Mr. Ramsay's disciple, who doubts the ability of women to paint. Lily's inner struggle exemplifies the issue of the differences between the contrasting groups. On the one hand, Charles represents

---

provisional articulation of the *chora* differentiates from "a disposition that already depends on representation, lends itself to phenomenological, spatial intuition" (25-26). So "the semiotic *chora*" in Kristeva's theory of subjectivity (the dialectical process between the semiotic and the symbolic of language acquisition) evolves to become a preparatory "rupture and articulations (rhythm)" before the phenomenological representation in the symbolic order.

the patriarchal forces that repress women when he claims “women can’t write, women can’t paint.” And Lily, on the other hand, being imprinted by the dominant ideology, needs “a great and rather painful effort” to “erect” herself again “from the abasement.” This part of the novel constructs the basic web among the circle of friends and foreshadows a sense of crisis through Lily’s uncertainty about her self identity, or simply foreshadows the forthcoming Great War.

Part II of the story, “Time Passes,” is set during the Great War, a time when members of the Ramsay family leave the summer house and Mrs. Ramsay and two members of the family pass away. Woolf’s deft parallel between Lily’s creative process and the expedition to the lighthouse continues in the deconstructive “Time Passes:” As Lily stops painting during the war years, so does the Ramsay family suspend its journey to the lighthouse. However, Part III of the novel, “The Lighthouse,” is a time for reflection and reconstruction during and after the characters’ recognition of emptiness after the disastrous wartime. Lily ceases her wandering and comes back to the summer house dining room and thinks of the “salt cellar” and “tree” between the two major masses on the canvas. Right at about the same time the Ramsay family undertakes its re-expedition to the lighthouse, Lily re-starts her wiped-up, blank canvas on the lawn. The paralleled signifying process goes on separately in two symbolic spaces: One on the domestic lawn, and the other in the wild sea. In her heterogeneous painting process, Lily keeps remaking her vision and strives to cohere the two masses on the canvas. By the time Lily draws the last line in the center, reintegrating her life issues through her material enunciations, Mr. Ramsay, in the next few paragraphs of the novel, reaches the lighthouse and achieves mutual understanding with Cam and James. In Woolf’s writing of the Ramsay family’s journey or Lily’s painting, what this study is intrigued with is *the somatic space* that is beyond language description. Thus, through the analysis, I prove that with the material enunciations, being a more *material* system of expression than the symbolic language, Woolf creates a reconstructive space of the heterogeneous painting process.

### **C. The Heterogeneous Sense of Self in Modern Literature**

On close inspection, all *literature* is probably a version of the *apocalypse* that seems to me rooted, no matter what its socio-historical conditions might be, on the fragile border (borderline cases) where identities (subject/object, etc.) do not exist or only barely so—double, fuzzy, heterogeneous, animal, metamorphosed, altered, abject.

—Julia Kristeva, *Powers of Horror* 207; emphasis mine

In her “The Subject in Process,” an essay published in *Tel Quel* 52-3, 1973, Kristeva elaborates the idea of “a split subject,” addressing to a “unified” subject. Kristeva’s play on words in her French title “procès” hints at crucial elements of “violence and struggle” in subject formation, since “procès” involves a double meaning of both “trial” and “process” in English. As she illustrates the dialectical mode of function in the “process,” we get the heterogeneous sense of subjectivity:

The process in question is not only a “topologization”, or a spatial dynamic which remains subsumable by One (or Unity). It goes as far as rejecting even the Unconscious/Conscious division, the Signifier/Signified division, that is, even the very censoring through which the subject and the social order are constituted. (*TQR* 134)

Containing *both* universality of the symbolic order *and* heterogeneity of the somatic rhythm, the “subject in process” breaks the stable relation between subject and object, signified and signifier, as well as reality and language expression, that a unified subject holds. Concerning the dialectical mode of meaning production in the Kristevan “subject in process,” we should refer to *phenotexts* and *genotexts* involved in the signifying process that she discussed in her *Revolution in Poetic Language*. This is similar to the dialectical interaction between *genotexts* and *phenotexts*: instead of operating only one unified signifying system, the “subject in process” constantly shifts its logics when the returned heterogeneity reiterates, contradicts with, and even breaks from other parts of the signifying processes.

Kristeva examines Dostoyevsky, Proust, Céline, Artaud, and Joyce’s writings and claims that the dialectical subjectivity (or the subject in process) in their works incarnates “chaotic alienations” of modern society. For Kristeva, modern times are

the age of the absence of Divinity, when God ceases to be the ultimate Signified. Signifiers cannot be traced back to their proper signified and immediate feelings cannot find exact expressions. All these “symptoms” indicate *breaks* of the phenomenal world from Divinity and also show obstructions of the return of the excluded impurity or the obscene in the process of *sublimation*<sup>6</sup>. She attributes the origin of chaos (or alienation of modern society) to *the return of the heterogeneous maternity*, which is oppressed or excluded in the process of “sublimation” or of constituting a stable subjectivity. After the *break* from Divinity, modern literature, with multiple senses of space and time, replaces the “criteria position” of the Sacred. That is, dealing with the *choran* moments in modern society, modern literature provides a chance to exceed limits of the symbolic norms.

Taking language expression into consideration, Kristeva revises Freudian psychoanalysis and develops mediate spaces of “chora” and “powers of horror,” which are negated and excluded by the social norms and return to haunt the consciousness. The most significant difference between Freudian unconsciousness and the mediative *chora*, for Kristeva, is that the *antithetical* semiotic/symbolic operates with and through *verbal communication*. Therefore, Kristevan psychoanalysis emphasizes the “reconstruction” by means of going beyond the symbolic norm after the return of the “deconstructive” *chora* or the negativity powers of horror. For clarity, the *chora* is a term Kristeva borrows from Plato’s *Timaeus* to formulate, in light of textual analysis, the mediative space at the limit of the conscious and the unconscious in *Revolution in Poetic Language* (1974). Then, in her *Powers of Horror: An Essay on Abjection* (1980), extending literary analysis to history of religions and contemporary literary experiences, Kristeva relates the well-founded

---

<sup>6</sup> The process of *sublimation* here refers to the Occidental mode of meaning production that psychoanalysts point out and intend to revise. The fact that it is a process of sublimation can be discerned in the subject formation of Western civilization. In light of psychoanalysis, Occidental subject formation is a process of transcending the mother’s bodily, rhythmic patterns to the Father’s Law, the material phenomenal chaos to spiritual Ideals. The process of sublimation also finds its example in the modernity of currency, which goes through concrete exchanges of goods in ancient time to the use of an abstract currency system in modern society.

theory of the *chora* to the theory of “abject” and “abjection.” According to the theory, the *abject* is the unnamable desire before a proper acquisition of names, or before turning into “object,” and thus, like the idea of the *chora*, it is also a mediate between the conscious and the unconscious. Modern literature, embodying its *material enunciations*, brings up the power of catharsis, that is, the reconstructive capability beyond the grand symbolic order. Part II of the study will focus on Lily's heterogeneous process of painting in light of Kristeva's revision of the Lacanian Schema *L*. In Kristeva's terms of *abjection*, discerning the *void* between physical perception and symbolic language expression, Lily develops a more *material* system of enunciation for her self expression in art.

#### **D. The Void between the Symbolic and the Somatic**

Under the schema of psychoanalysis, Makiko Minow-Pinkney interprets well the internal relation among the main characters in the novel and touches upon the idea of the heterogeneous sense of self. She analyzes Lily's in-between status of mind and holds that her personality is shaped in the process of struggle between Mr. Ramsay's philosophical, symbolic world and Mrs. Ramsay's unidentifiable, physical realm. For Minow-Pinkney, Lily is both the symbolic and the somatic, while she, at the same time, identifies neither with the Father nor the mother:

Lily is in the double-bind of needing the Law of the Father to distance herself from the (unrepresentable) mother, yet finding that the symbolic endlessly defers the unmediated *jouissance* she also desires, that “very jar on the nerves, the thing itself before it has been made anything.” (114)

As Minow-Pinkney suggests, under the threat of the Father's Law, Lily, the child figure, leaves her somatic mother and gets into the symbolic realm. Yet the child's desires for the somatic mother, i.e. for “the unmediated *jouissance*,” do not disappear. As a matter of fact, remaining in the symbolic realm, they transfigure into various forms, haunt the judging consciousness and, in the process of subject formation, multiply a heterogeneous sense of subjectivity. Trying to find proper signifiers attaching to his/her desires for the mother, or finding exact linguistic expression for the immediate perception in the symbolic order, the eternal void between them becomes *drives* functioning throughout the subject in process. In Lily's subject

formation process—her differentiation from the mother and her attempts to find words asserting herself in the symbolic realm—we detect Woolf’s critical attitudes towards language. When Lily gazes at the stairs blankly and speechlessly, when she feels ambivalent about chatting with Mr. Carmichael about her “everything” immediately, or simply when she tries to find another sign system for self-expression, we understand Woolf’s *lamentation* for linguistic signs. To be precise, *failing* to find exact signifiers for *somatic perceptions*, Woolf employs non-communicative *genotexts* to escape the normative connotation in the symbolic system and transmit the unspeakable bodily experience after every *choran* moment. And thus we know that, to assume Woolf as a unified, transcendental writer and miss her resorting to “the materiality of language” after the reconstruction of the split subject in this novel, we lose a good perspective to approach the novel. In the next part of this study, taking Lily’s physical gestures in the painting process, her rhythmic pauses, as well as Woolf’s *writing* of Lily’s painting as alternative ways of expression in terms of Kristevan poetic language, I will attempt to exemplify *the materiality of language*.

\*

\*

\*

### **The Heterogeneous Subject in the Painting Process:**

Mrs. Ramsay sat silent. She was glad, Lily thought, to rest in silence, uncommunicative; .... Who knows what we are, what we feel? *Who knows even at the moment of intimacy, This is Knowledge? Aren't things spoilt then, ....by saying them? Aren't we more expressive thus?*

—Virginia Woolf, *To the Lighthouse* 256; italics mine

Throughout the novel, via different *dramatis personae*, Woolf expresses her lamentation for the limitation of symbolic language. For her, the moment of “bodily intimacy” is the most fertile moment of communication, as she puts it through Lily: “not inscriptions on tablets, nothing that could be written in any language known to men, but intimacy itself” (*TL* 79). Lily’s vision of bodily intimacy echoes the psychoanalytic view of *jouissance* before “the mirror stage,” i.e. the “chora” or the



“abject” that Kristeva probes at length. As it is incapable of verbal communication, it fails to be “objects” that can be recognized “as a thing”—in this novel, the unspeakable “something,” that Lily feels uncanny about is the *abject* that is mobile in between the conscious and the unconscious. Discerning Woolf’s lamentation at the *void* between the symbolic law and somatic desire, this part of the study will read Lily’s meditative painting process as Woolf’s *way out* of the limitation of language. Writing Lily’s unnamable desire for Mrs. Ramsay (Lily’s abject of desire) as well as her struggle for self-identity in the symbolic order, as I discussed, Woolf works out a material “language” of painting. Specifically, Woolf’s writing of the rhythmic bodily acts in Lily’s painting process and “the materiality of language”—the sound or sensory perceptions of the language itself that she employs when writing Lily’s life issues in painting—show traces of the Kristevan “thetic breaks,” to which I will give further analysis. Lily’s painting process, in other terms, becomes an exemplification of the Kristevan *abjection*, following the decisive *thetic* breaks—the *chora*, the mirror stage, the discovery of castration—to reach “catharsis” through Woolf’s “modern writing.” Thus, in the following discussion, through Woolf’s writing of Lily’s painting process—or “material enunciation” which includes her bodily gestures, silent gaze as well as her use of brush and paints on the canvas—we “imagine” the return of the *abject*.

#### A. Primal Repression: The Perception of Hollowness

But what is primal repression? Let us call it the ability of the speaking being, always already haunted by the Other, to divide, reject, repeat.

—Julia Kristeva, *Powers of Horror* 12

Through a sudden sensory perception, the Kristevan subject is linked to a certain space and time in the past that is familiar but in an “opaque and forgotten life” (*POH* 2). In Section III of Part Three (“The Lighthouse,”) we have Lily resuming her painting on the lawn outside the summer house after her ten-year roaming. After several exchanges with Mr. Ramsay, who is leading two of his kids to execute the

lighthouse visit planned ten years ago, Lily comes back to her old concerns about the structure problem on the canvas. Before she makes her first stroke, there is a long struggling process of “non-expressive movements.” She stares at her canvas and feels that she is rebuked as if to blame her “disorderly sensations” aroused by Mr. Ramsay’s presence. Being overwhelmed by the physical sensation, in terms of Freudian “primal repression,” Lily’s self expression is metaphorically in the baby’s *mirror stage*, beginning to be able to enunciate. Before the holophrastic utterance of the subject, the experience of hollowness is his only “signified” that activates the abjection of self. Being haunted by the unnamable other, Lily goes through an unspeakable bodily agitation process, in which she “divide[s], reject[s], [and] repeat[s]” the unknown other, the abject.

If we read the following excerpt carefully and trace how Woolf transmits Lily’s sensory agitation via *the materiality of language*, we catch the symptoms of the excluded *abject*, in Lily’s quest of life. To be precise, with the sound effects, the material essence of language, we trace *the fluidity of the unknown forces* in Woolf’s writing of Lily’s moment of *want* in the excerpt.

To *want* and not to have, sent all up her body a *hardness*, a *hollowness*, a strain. And then to *want* and not to have--to *want* and *want*--how that *wrung* the heart, and *wrung* it again and again! Oh, Mrs. Ramsay! she called out *silently*, to that essence which sat by the boat, that abstract one made of her, that woman in grey, as if to abuse her for having *gone*, and then having *gone*, come *back* again.....Suddenly, the empty drawing-room steps, the frill of the chair inside, the puppy tumbling on the *terrace*, the whole wave and *whisper* of the garden became like *curves* and *arabesques* flourishing round a centre of complete *emptiness*.  
(*TL* 266; *italics* mine)

After the “suddenly extremely unpleasant” blank gaze at the bare drawing-room steps, Lily’s “body,” instead of “mind,” as she realizes at the moment, becomes hard, hollow and strained. She is thus linked, by the abrupt sensory experience, to a realm of physical sensation out of the recognition of the “loss” of the abjection. So, in the realm of physical sensation, we have a series of short phrases without a clear “subject” and “object”—which shows the unclear separation between the enunciative

subject and its object. Then in the next statement, from the reiterative phrases of “to want” and “not to have” or “wrung,” “again and again,” we sense the painful disturbance by the disastrous loss of Mrs. Ramsay. Struck by all the physical sensations, Lily calls out silently but fiercely: “Mrs. Ramsay!” Obviously, she is still undergoing the preparing phase for linguistic expression of her feeling of loss for Mrs. Ramsay. Or we can say that the loss of Mrs. Ramsay for Lily is too disastrous to be spoken by the symbolic language system. Her body endures the “gones” of Mrs. Ramsay; however, that “gone” has gone and will come back again and again. The blank stare at the drawing room steps evokes Lily's physical responses towards the loss of Mrs. Ramsay, and then everything in Lily's real life is the configuration of the sense of emptiness: the empty drawing-room steps, the frill of the chair inside and the puppy tumbling on the terrace, turn into preparing media for her to reach the unknown world beyond consciousness. The *chora* now transfigures into various forms of “waves” and “whispers” of the garden when Lily is incapable of linguistic expression.

Listening to the sound effects Woolf builds for the excerpt, we hear a series of assonances of [a] and [Λ],<sup>7</sup> which can be taken as echoes of Lily's original physical reaction to the “whisper” of the garden when she is incapable of linguistic expression. Phenomenologically speaking, readers receive a series of sounds, images and physical gestures that Woolf transmits via “the materiality of language.” In this case, with the rhythmic assonances of [a] and [Λ], Woolf, to a certain degree, fills the void between Lily's inner perception and the verbal expression. That is, taking advantage of the material effects of language expression, Woolf invites readers to visualize Lily's body movement in her hesitance. And what is more, readers can even hear Lily's voice responses in the form of surprise, hurt, agitation or more with the sound effects carried in the materiality of language. Thus, adopting a different language system for Lily's self expression, Woolf takes bodily gestures as part of the signifying process of painting. Apart from enunciating the body, Woolf employs the materiality of language to speak the unspeakable and to trace the symptoms of the abjection. As

---

<sup>7</sup> Examples of assonances of [a] and [Λ] sounds can be taken from the excerpt are italicized and underlined at the same time in the quotation, for example, want, hardness, hollowness, wrung, etc.

painting is a new expression system for Lily, in sections B and C, I would like to examine the haunting of the somatic mother as well as the issue of marriage in Lily's abjection of self. In so doing, I will see how Lily paints the somatic mother as well as her life issues into the reconstructive painting, after her recognition of the loss.

### **B. The Discovery of Castration: The Somatic Mother in Painting**

The discovery of castration, however, detaches the subject from his dependence on the mother, and the perception of this lack [*manque*] makes the phallic function a symbolic function—the symbolic function.

—Julia Kristeva, *Revolution in Poetic Language* 47

According to our previous assumption based on Minow-Pinkney's psychoanalytic interpretation, Lily's heterogeneous identity is formed in the process of struggle between Mr. Ramsay's philosophical world and Mrs. Ramsay's somatic realm. In order to construct an independent subjectivity, the subject-to-be needs to draw a boundary between himself and the somatic mother to get into the symbolic realm of the Father. In the subject formation process, the crucial point is the "perception of this lack [*manque*]" at the apex of the heterogeneous process. Once the subject recognizes the lack of "being," the heterogeneous process of signification is inaugurated. In terms of Lacanian psychoanalysis, the phallus regulates the effects of the signified as signifiers, and "makes the phallic function a symbolic function." That is, owing to the "lack" of the signified, the subject is operated to identify the original *jouissance* with the mother in the symbolic order. Thus the split subject (with a lack within the subjectivity) begins the endless "signifying chain" (*RPL* 49). In this case, once Lily recognizes the "lack" of Mrs. Ramsay within and the alienation among human beings, her process of self-searching begins. In the following excerpt of Lily's self-searching process, we see that Lily is in the state of the agitated body, the *choran* space of physical sensation. In her painting process, when she holds the brush, the unconscious "sensory responses" evoke in her past memories and bring her into a reaction against the accepted cognition in the symbolic

order. Thus, watching the “cask bobbing up and down; and the pages flying” (*TL* 254), Lily is touched and is connected to past memories which are not familiar to her cognition.

In Kristeva's interpretation, which evolved from the Freudian and Lacanian family triangle, though the mother's body is the “object of desire” after the mirror stage (six to eighteen months), it comes to be the “abject,” which is meant to be excluded after castration. Thus, in order to build up Lily's own identity, which is different from Mrs. Ramsay's silent integration into the paternal intellectuality, Lily has to exclude Mrs. Ramsay's maternal way. However, the excluded maternity will not disappear afterwards, as Mrs. Ramsay's ghost returns to haunt Lily's painting signification. In this light, we understand how the “excess” of the somatic mother functions in Lily's subject reconstruction in the symbolic order. And we understand how Lily reintegrates the excluded somatic memories in life into painting with a more materialistic expression system.

In this light, one important job for our consideration is to examine the dialectical relation between Lily's painting and the returned memories of Mrs. Ramsay. In so doing, we will trace the logic of the functioning of the “excess,” the “jettisoned object” (abject) in the novel, from the perspective of Kristevan theory of the abject. For example, in the following excerpt, we trace the return of the excess in the rhythmic lines and also the functioning of the excess on Lily's painting:

“Is it a *boat*? Is it a *cork*?” she would *say*, Lily repeated, turning *back*, reluctantly *again*, to her *canvas*. Heaven be *praised* for it, the problem of space *remained*, she thought, taking up her brush *again*. It glared at her. The whole mass of the picture was poised upon that *weight*. (*TL* 255; italics mine)

The first line in the quote: “Is it a boat? Is it a cork?” refers to Lily's previous sensory perception when seeing the floating cork in the sea, which touches her and drags her back to the old memory at sea with Mrs. Ramsay. Thus the line here can be read as Lily's unconscious slippage of echoing Mrs. Ramsay's words when she was knitting by the sea on the beach. At this moment, although her old memory of the beach scene is evoked, Lily denies it and turns her focus onto the chaotic mass on the canvas. Once she looks at the canvas carefully, she returns to her old concerns

about the painting: “the problem of space remained.” And she starts her searching process when seeing the hollow space on the canvas. On the literal level, we see already the searching process for the problem of space. Yet, beyond the literal meaning, we read also the sound and rhythm of the two paragraphs. After the rhetorical question, we have a series of [e] assonances made by “say,” “back,” “again,” “canvas,” “praised,” “remained” and “weight,” etc. These recurring [e] sounds form a repetitive rhythm and readers experience the oscillatory *drives* within the waves of memory. In this sense, Lily evolves an antithetical logic that seems to vacillate between “boat” and “cork,” or “the fabric” and “bolts of iron.”

If we read together the previous two paragraphs before this excerpt, we see the rhythmic pattern through the painting process even more obviously. Starting both with “D’you remember....,” the previous two paragraphs show us Lily’s struggle, positing the haunted memory of Mrs. Ramsay. Not being able to “ask” the old poet, who is dozing off there on the lawn, Lily repeats the “boat and cork” lines unwittingly in the beginning of these two paragraphs. Though she evades the returned memory and forces herself to concentrate on her painting, the returned memory still challenges her on the canvas. As usual, when Lily works on the hollow space, her life issue gets involved in the self-searching process. So Woolf puts them fittingly together, “And she [Lily] began to *lay* on a *red*, a *grey*, and she began to model her *way* into the hollow *there*. At the same time, she seemed to be sitting beside Mrs. Ramsay on the beach” (TL 255; italics mine). Now, we know that in the painting process, Lily’s meditating is both on the structure problem and on her haunting memory. Using the material paints and brush and following the rhythmic [e] ordering pattern, Lily is able to model her way into her issue and gets back to the *jouissance* intimacy with Mrs. Ramsay.

### C. Separation: The Sensory Detour of Marriage in Painting

In this struggle, which fashions the human being, the *mimesis*, by means of which he becomes homologous to another in order to become himself, is in short logically and chronologically secondary. Even before being *like*, “I” am

not but do *separate, reject, ab-ject*.

—Julia Kristeva, *Powers of Horror* 13

Behind these haunting scenes of the past, marriage is one core issue that confuses Lily, differentiates her from Mrs. Ramsay, and then initiates her own abjection of self in a more material way of expression. Under the *mimesis* logic of the symbolic order, marriage is a grand way to become “homologous” and socialized. This explains Mrs. Ramsay, who has been manic about matching Mr. Bankes with Lily and taking the Rayleys (Minta and Paul Rayley) as a model. In the reflection on the couple's story, out of a sudden sensory perception, Lily is in “risk of falling back under the sway of a power” and starts to desire love, and struggles in searching for the brooch on the beach with Paul (*POH* 13). Like a detouring passage from actual painting (for example, Lily's bodily gestures and silent gazes), Lily is under the sway of a “power” and experiences the antithetical logic of the heterogeneous sense of subject. This type of detouring passage that exemplifies the break from the normal route of painting shows Lily's unknown concern haunting her self-identity.

As Lily always does, beginning with an “uncanny point,” this time a hole in Minta's stocking, she goes on her excursion from the actual painting. So when she thinks of the Rayley couple, she squeezes her “material” for thought and returns to her impressions of them. As this process is described: “The Rayleys, thought Lily Briscoe, squeezing her tube of green paint. She collected her impressions of the Rayleys. Their lives appeared to her in a series of scenes” (*TL* 257). In Lily's detouring process, Lily returns to other haunting scenes and struggles in naming them.

In Lily's process of naming the haunting scenes, she gives her personal interpretations of the Rayley couple as she displays the silent, “make-up scenes” in her mind. Again, Woolf makes Lily transcend the limitation of symbolic language and makes her access the “direct perceptions” of the Rayley couple's story. In other terms, based on her impression of the couple, Lily perceives the Rayley couple's “stair scene” and configures her perceptions on the canvas. So as Lily is “tunneling her way into her picture, into the past” (*TL* 258), she is in fact “separating” herself from the grammarization of the symbolic Laws with her direct perception of the scenes. In this way, we see how painting and direct perception help Lily go beyond

the anxiety of influences from the symbolic Laws (including the well-accepted “silent mother” image of Mrs. Ramsay) and shape her own identity. In the following excerpt, we read another example of the detouring trip of the abjection which shows the return of the oscillating drives within Lily. Thus, we will read the short excursion of the Rayley couple in light of Kristevan poetic language:

*(Suddenly, as suddenly as a star slides in the sky, a reddish light seemed to burn in her mind, covering Paul Rayley, issuing from him. It rose like a fire sent up in token of some celebration by savages on a distant beach. She heard the roar and the crackle. The whole sea for miles round ran red and gold. Some winey smell mixed with it and intoxicated her, for she felt again her own headlong desire to throw herself off the cliff and be drowned looking for a pearl brooch on a beach. And the roar and the crackle repelled her with fear and disgust, as if while she saw its splendour and power she saw too how it fed on the treasure of the house, greedily, disgustingly, and she loathed it. But for a sight, for a glory it surpassed everything in her experience, and burnt year after year like a signal fire on a desert island at the edge of the sea, and one had only to say "in love" and instantly, as happened now, up rose Paul's fire again. And it sank and she said to herself, laughing “The Rayleys”; how Paul went to coffee-houses and played chess.) (TL 261-62; emphases mine and the parentheses sic)*

This short paragraph deals with Lily’s headlong desire for Paul Rayley, which contradicts her previous attitude toward love/marriage, and thus shows antithetical drives within her. Following Lily’s changing statuses of mind, we also see jumping patterns between the conscious and the unconscious. And this shifting logic makes Lily’s self assertion process the Kristevan “signifying process,” in which the unconscious haunts conscious judgment. In other terms, in the signifying process, the unconscious drives intrude upon conscious operations unexpectedly and force a detour from the self-assertion process.

Reading in light of poetic language, we have many sensory descriptions through the “materiality of language” that Woolf employs to transmit Lily’s immediate perception in non-expressive moments. Before getting into the five sensory effects described literally in the passage, we are caught by the linking [s] sounds in the



beginning of the excerpt. The alliteration of the [s] sounds brings readers to a rhythmic order of the semiotic realm. Then the rhythm is continued by [aI] sounds made by “sky,” “light,” “mind,” “Rayley,” and “fire” which prepare for Lily’s “intoxication” about Paul. The rhythmic effects reach the summit and turn out to be the original desire, burning like the “fire” used “by the savages on the distant beach.” Then, what follows the enthusiastic fire of the savages’ celebration is a cluster of [o] sounds that transmit the “roar and crackle” of the savages. Like the antithetical desire that runs throughout Lily, the intoxication becomes “fear and disgust” and then the torments of the desire come up to her: so, “as if while she saw its splendour and power she saw too how it fed on the treasure of the house, greedily, disgustingly, and she loathed it.” The antithetical feelings bring Lily to as far as the “edge of the sea” and then repel her back to a new state of mind, seeing the coffee-house scene.

Besides the shifting status of mind in conjunction with the shifting rhymes, here, in this excerpt, Woolf transmits unknown desire also through sensory writing. In other words, Woolf works on metaphors of the visual, auditory, tactile, olfactory senses. For example, as the visual metaphor goes, unknown desire comes as unexpectedly as a shooting star sliding across the sky and brings Lily’s to the mental status of the savages’ celebration. As the savage celebration would connote, Lily reaches a distant border space beyond civilization. There, following strong inner voices, like the savage carnival “roars and crackles,” auditory shock evokes in Lily and inaugurates the abjection of self. In the abjection of self beyond grammarization, what Lily perceives is various sensory stimulations: the red and golden sea for miles and an enchanting winey smell, etc, which lead Lily to a sense of intoxication about Paul. Accordingly, via the sensory perceptions, Lily breaks the boundary of social taboo when she is described as “throw[ing] herself off the cliff.” There in the sensory world prior to the social norms, Lily releases her desire, and we see her falling back to a haunting image—the illusionary “seashore scene”—picking up a pearl brooch for Paul. There, in the illusionary scene, Lily finds temporary attachment to her inner desire for Paul and gets into a state of *jouissance*. Yet the ephemeral fulfillment of the inner desire or the *jouissance* comes next to “fear and disgust” or other loathsome emotional responses as Kristeva marks in her theory of “abjection.” We get a clearer view of the antithetical operation of the signifying

process if we move backward to the “abject” before the signification of object. As Kristeva elaborates the ambiguous, antithetical logic of the *abject*:

I endure it [the abject], for I imagine that such is the desire of the other. A massive and sudden emergence of uncanniness, which, familiar as it might have been in an opaque and forgotten life, now harries me as radically separate, loathsome. Not me. Not that. But not nothing either. A “something” that I do not recognize as a thing. (*POH* 2)

In the functioning of the abject, before “it” becomes “a thing,” a nameable object of desire, and the body endures it. As one’s inner desires might go against social taboo, some untranslatable drives are often excluded in the operation of our conscious censorship. Nevertheless, the body suffers from the brutish energies of untranslatable drives (or the abject) and the abjection imprints on our body without conscious knowledge. According to Kristeva, the abject comes back to us like a “massive and sudden emergence of uncanniness” and harries us, with the “loathsome” uncanniness, like our bodies “restore” the shock experience unconsciously. In this sense, we see the necessity of the return of the excluded and the necessary interaction of the unconscious uncanniness with the conscious. Theoretically, when Lily crosses the boundary of the symbolic order and gets into sensory saturation, she is repelled by “fear and disgust.” “The roar and the crackle” therefore becomes a sensory *medium* for both antithetical feelings. At this moment, Lily sees not only “splendour and power” of the roar and the crackle but also how they “fed on the treasure of the house, greedily, and disgustingly.” And in the mediate border of abjection in the antithetical struggle, out of the very same unknown drives, Lily acquires the capability of translating or transforming the uncanny into the symbolic order. That is, after the deconstruction of her subjective idea of love/marriage and after saturation in the abjection, Lily comes to a new stage of reconstruction of herself. She gains vision through the detouring path of the self-assertion process and thus the revised vision of “a sight” or of “a glory” could surpass everything in her experience. Therefore, Lily’s detouring trip concludes with Paul’s coffee house affairs, which shifts her logic again and brings her out of the antithetical desire for love. In this detouring trip, by means of Woolf’s *materiality of language* in writing Lily’s sensory experience, we experience

the “remains” of the semiotic. This *materiality of language* shows the return of the *remains* that shape the *aufhebung* between the symbolic and the semiotic and make up a heterogeneous process of painting.

#### D. *Aufhebung*: the Heterogeneous Subject of Painting

No pure signifier can effect the *Aufhebung* (in the Hegelian sense) of the semiotic without leaving a remainder, and anyone who would believe this myth need only question his fascination or boredom with a given poem, painting, or piece of music.

—Julia Kristeva, *Revolution in Poetic Language* 51

Since there is always the *aufhebung* of the detouring trip from the actual painting, we have “no pure signifier” that functions “without leaving a remainder.” As I elaborated in this part of the study, via examination either of the thetic phases of bodily gesture in Lily's painting process, or of the *material enunciations* like integration of life issues with paints and brush, we try to *imagine* the return of the “remainder” in the heterogeneous process of painting. With the remainder of the semiotic, we see the problematic of the transcendental subject's view of the pure signifier. In fact, in the heterogeneous painting process, the subject keeps being challenged by unknown, mysterious drives and detours from actual painting. Therefore, throughout the novel, we see that Lily is in the painting process even when she is meditating and walking on the street. And in the heterogeneous painting process, everything everywhere can be a medium linking her to “remainders” or haunting memories from the past. Often, out of uncanny memories—drives unknown to her conscious judgments—Lily goes on heterogeneous detours of sensory *intoxication* or *silent sadness*. In terms of Kristevan abjection, the detour serves to startle the heterogeneous sense of self to jump out of the habitual mode of thinking. In the following excerpt on Lily's unknown sense of loss, Woolf lays out the possible elements of the heterogeneous process hidden in the setting of the city:

She looked down the railway carriage, the omnibus; *took* a line from

shoulder or cheek; looked at the windows opposite; at Piccadilly, lamp-strung in the evening. All had been part of the fields of death. But always something--it might be a face, a voice, a paper boy crying *Standard, News--thrust through, snubbed her, waked her*, required and got in the end an effort of attention, so that the vision must be perpetually remade. (*TL* 270; emphases added)

As Lily meditates on her painting everywhere, the railway carriage, the omnibus, a person's shoulder, cheek or windows, anything in her life can be an element in her painting. However, out of the uncanny "emptiness" within, Lily experiences "death" again and again until "all had been part of the fields of death," and her body endures it. All endurance is inexpressible until Lily is shocked by the sudden sensory effects: "it might be a face, a voice, a paper boy crying." In a sense, she witnesses "the very jar on the nerve, the thing itself before it has been made anything"—the violence of the unknown drive (*TL* 287). From Kristeva's psychotherapist perspective, repelled by the violence, the resurrection of Lily's lost vision can happen. In this logic, through "a face, a voice or a paper boy[']s] crying," the loss within starts to function and regenerate new visions. All these visions, required to be "remade," become the *phallus* that triggers new visions in the dialectical painting process.

On the literal level of reading the excerpt, we see Lily wandering on the modern street collecting her painting in vain. This vision of death reminds us of Septimus in Woolf's earlier novel *Mrs. Dalloway*. Being imprisoned by Mrs. Ramsay's image of death, Lily suffers from the sense of emptiness and everything of Lily's life is not in its usual way. Though Lily's daily life is still mobile in the hustle and bustle of the urban city, it becomes "part of the fields of death" for Lily. Beyond the literal meaning, if we read the sound effects of the excerpt, we sense different rhythms between life and death within Lily. In the first two lines of the excerpt, we have Lily collecting inspirations from her life rhythmically. We see that she "looked" down something, "took" a line and then "looked" again at one thing and then another before a sudden sensory point agitates her and reactivates her vision. All the things come slowly and deathly, yet after the explosive points of sensation, the sentence pattern changes. Instead of a stable subject that collects elements of life for the painting, Lily is now passively affected by sudden and intermittent sounds. She is thrust

through, snubbed and woken by the sounds, and her attention is gotten by the *something*.

So with hasty, rough and broken poetic lines, Woolf shows us that Lily is brought to the sensory world of the semiotic. Out of a sudden, instinctive need, Lily finds the key to the coherence between life and painting: the need of “distance and blue.”

Now again, moved as she was by some instinctive need of distance and blue, she looked at the bay beneath her, making hillocks of the *blue* bars of the waves, and stony fields of the *purpler* spaces, again she was roused as usual by something incongruous. There was a *brown* spot in the middle of the bay. It was a boat. Yes, she realised that after a second. But whose boat? Mr. Ramsay's boat, she replied. (*TL* 270-71; emphases mine)

In the “distance and the blue” that she adds to her painting, she finds a good angle to see the sea again and revises her haunting memories. As painting is the more material system of expression, the use of colors and re-arrangement of the still life is more intuitive than logical spoken language. She, thus, transforms hillocks of the blue into bars of the waves and the stony fields of the purpler spaces on the canvas. And she nearly completes her painting. As I discussed earlier, every paint or every brushstroke on the canvas is Lily's *thetic* enunciation, and every enunciation brings the possibility of revolution for the painting life. In her new vision, the uncanny brown spot on the surface of the sea reemerges. But Lily has no doubt this time; she has her own idea that “it was a boat...Mr. Ramsay's boat.” In the heterogeneous process of painting, Lily recognizes the *aufhebung* of the being, the difference and distance from Mrs. Ramsay. Yet, what Kristeva endorses is *not the aufhebung itself* but the “remainders” of the *aufhebung* that operate hereafter the process of reconstruction.

\* \* \*

### **Conclusion: Reconstruction in Material Enunciation**

The abject lies, beyond the themes, and for Joyce generally, in the way one speaks; it is verbal communication, .... and

that is what Joyce seems to say when he gives back to the masterly rhetoric that his *Work in progress* constitutes full powers against abjection.

—Julia Kristeva, *Powers of Horror* 23

### A. Material Enunciations in Painting

Kristeva's review of James Joyce's *Finnegans Wake* highlights the power of catharsis, or the power "against abjection" in modern literature. In its *Work in progress*, the heterogeneous sense of self, through struggles for signification, finds his "moment of being" in the symbolic order. By the painting process in *TL*, Woolf deals with Lily's *distance* from Mrs. Ramsay's death: first, her recognition of *loss* after the death and, then, Lily's *material enunciations* through brush and paints. Viewing *TL* as Woolf's innovation of *material enunciations*, this study elaborates Lily's painting process to exemplify Woolf's critical attitude toward language. Thus, in Part I of the study, I discussed *the grid of language*, shown in Woolf's prestigious "stream-of-consciousness" novel *TL*, which has been neglected by s-o-c perspectives like those of Patricia Oudek and Eric Auerback. Taking the *grid* of language into account, Woolf develops two types of *material enunciation*, as discussed in Part II. That is, apart from the *poetic language writing* that connotes the aesthetic space beyond the symbolic language, Lily's body gesture becomes the material enunciation in her abjection of self. Through the analysis, I prove that, with Lily's meditative painting being a more "material" system of expression than symbolic language, Woolf creates a reconstructive space of the heterogeneous painting process.

In her *Powers of Horror*, Kristeva traces the "heterogeneous" sense of self and "poetic impurity" back to modern philosophy after Hegel and Freud. As modern philosophy, since Hegel and Freud, holds a different view of the phenomenal world, it heralds the *limit* of transcendental idealism and takes a departure from a Platonic stoicism that eliminates sensory defilement and phenomenal trivialities by means of rationality. Instead of despising and governing the (sexual) impurity of the phenomenal world, Hegel takes it as the "historical act" in the dialectical process to pure reason. Freud's innovative theory of the unconscious even focuses on the biological (material) aspects of personality structure, *libido*, and shatters the

foundation of Metaphysics. For Freud, it is necessary that poetic impurity, or abjection, cohabits with the analysts' *mimesis* logic to lift the "sadness" or "silence" of repression. Kristeva views the turn to material abjection as a "strange" phase that is capable of *unsettling* the mimesis tradition of Idealism. Therefore, revising the Lacanian Schema *L*, Kristeva develops her theory of *abjection*, the unknown drives that remain from the somatic, and investigates the contemporary literary experience.

### **B. From Lacan to Kristeva: The Reconstructive Excess**

As Lacan illustrates, to get a sense of subjectivity, the subject-to-be goes through the mirror stage—a metaphoric stage when the baby senses its separate existence from the mother through the self-image on the mirror. The self-image in the mirror becomes a significant mediative *space*, preparing for the subject-to-be to get into the symbolic order and formulate a sense of subjectivity. Before the Lacanian subject gets into the symbolic order of civilization, he/she experiences the "lack" of mother's body in the mirror stage. Hence he/she heads for an endless process of desire fulfillment under the function of the *phallus* in the symbolic order. That is, to satisfy the lack of the mother's body or to return to the *jouissance* of the baby before the mirror stage, the Lacanian subject ceaselessly searches for his/her "objects of desire," the phallus, in the symbolic order. The objects of desire shift from the mother's "body" (the somatic) to linguistic signs (the symbolic) under the Father's Law. Owing to this shift, in Lacan's theory, Occidental civilization is a process of purification or a process of abstraction. And the Lacanian subjects forebear the doomed "lack" of phallus or objects of desire in the symbolic order.

On the other hand, viewing the *abject* as the excess of the symbolic order, which follows the subject to the symbolic order and haunts the consciousness unexpectedly, Kristeva's interpretation provides the subject-to-be a possibility to *re-construct* subjectivity. That is, elaborating on the returned excess of the *chora* or of the *abject*, Kristeva revises the pessimism of the Lacanian "lack" in the symbolic order. In tandem with the symbolic order, the *abject* plays the role of explosive drives in the regulated life of the symbolic order and possibly reconstructs the accepted symbolic order. In her psycholinguistic theory, Kristeva focuses on the pre-mirror, non-expressive *abject* to be the decisive phase for reconstruction after the traumatic deconstruction in the heterogeneous process. That is, the

non-communicative phase of the *abject* provides a chance to go *beyond* the symbolic order and thus to *revise* the regulation pattern after its return back to the symbolic.

By symptoms of the returned *abjects* in rhythmic and sensory writing or *material enunciation*, Lily's painting process takes us temporarily from the s-o-c unified self to a heterogeneous sense of self. In other words, recognizing the insufficiency of language expression, this study puts into question the "transparent mind," as Dorrit Cohn's s-o-c book title suggests, and contributes to Woolf scholarship a heterogeneous reading of the reconstructive, material enunciations in *TL*. Echoing the *antithetical* logic that Woolf discusses in her essay "Narrow Bridge of Art," the modern mind is not a unified subject in the sense of transcendental idealism, but a split subject, the pieces of which "are now broken up on the threshold" (*CEII* 222)<sup>8</sup>. We thus gain a chance to witness the different concepts of subjectivity connoted by the different concepts of language within stream of consciousness and psychoanalytic readings respectively.

---

本論文於 2006 年 6 月 6 日通過審查。

---

<sup>8</sup> *CEII* refers to Woolf's *Collected Essays*. vol. 2.



### Works Cited

- Auerback, Erich (1986). "The Brown Stocking." *Modern Critical Views: Virginia Woolf*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House Publishers. 19-40.
- Cohn, Dorrit (1983). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. 1978. Princeton: Princeton UP.
- Friedman, Melvin (1955). *Stream of Consciousness: A Study in Literary Method*. London: Oxford UP.
- Humphrey, Robert (1954). *The Stream of Consciousness in the Modern Novel*. Berkeley, Los Angeles, London: California UP.
- Kristeva, Julia (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. 1980. Trans. Leon S. Roudiez. New York: Columbia UP.
- - - (1984). *Revolution in Poetic Language*. 1974. Trans. Margaret Waller. New York: Columbia UP.
- - - (1988). "The Subject in Process." *The Tel Quel Reader*. Ed. Patrick ffrench and Roland-François Lack. London and New York: Routledge. 133-78.
- Lacan, Jacques (1977). *Écrits: A Selection*. 1966. Trans. Alan Sheridan. New York: W. W. Norton & Company.
- Laurence, Patricia Ondek (1991). *The Reading of Silence: Virginia Woolf in the English Tradition*. Standford: Standford UP.
- Minow-Pinkney, Makiko (1987). *Virginia Woolf & the Problem of the Subject*. New Brunswick: Rutgers UP.
- Woolf, Virginia (1972). *Collected Essays*. v2. London: Hogarth P.
- - - (1953). *Mrs. Dalloway*. 1925. London: Harcourt.
- - - (1955). *To the Lighthouse*. 1927. New York: Harcourt Brace & World.

# Parody in Vladimir Nabokov's *The Real Life of Sebastian Knight*

Lu Mei-kuei/呂美貴

Tamkang univ. Department of English/淡江大學英文系 博士班研究生

## 【摘要】

在《史貝斯提恩·奈特的真實生活》中，敘述者 V. 企圖建構奈特的真實生活，彷彿一位偵探企圖釐清案情的逐步敘述奈特的生活。V. 的調查過程以及奈特的生活兩個故事交替呈現，就像偵探小說中辦案的過程會逐步解釋疑點。《史貝斯提恩·奈特的真實生活》只稱得上是一個諧擬的偵探小說。因為 V. 的調查結果並沒有使讀者完整認識奈特，不像傳統偵探小說中所有疑惑皆能逐一化解。真實生活中總有些事是曖昧不明、沒有結果的，納博可夫似乎要藉著此本小說讓讀者質疑傳統小說中清楚交代情節的可能性。

## 【Abstract】

In the novel *The Real Life of Sebastian Knight*, Nabokov presents two parodies of detective fiction. His intentions behind them are quite different. In one parody, *The Prismatic Bezel*, he imitates the basic components of detective fiction and then subverts the reader's expectation. By ridiculing the detective, comic effects are created. In another parody, namely the novel itself, Nabokov also inverts the conventions of detective novels. He intentionally makes the outcome of the "detective's investigation" disappointing to the reader. Behind this parody lies Nabokov's strategy of drawing the reader's attention to the false smooth flow of plot in traditional novels, in order to show that "real life" is sometimes fragmentary and inconclusive.

## 【Key Words】

parody, detective fiction, anti-climax, irony

As far as Nabokov is concerned, parody is a game. In this article, I am going to explore how Nabokov uses parody in his novel, *The Real Life of Sebastian Knight*, and his purpose behind it. My understanding of parody is based on the studies done by Linda Hutcheon<sup>1</sup> and Margaret A. Rose<sup>2</sup>. Both of them did extensive researches on parody. According to Rose (171), parody first evokes the text to be parodied by imitation, so the reader will expect it. But the author then presents another version of it and subverts the reader's previous expectation. This difference or contrast between the two texts is where the author would like to attack.

Hutcheon has the similar definition: "Parody is . . . repetition with critical distance, which marks difference rather than similarity" (6). Parody appropriates and transforms the conventions of an earlier period and thus a new meaning is created. Since parody doesn't have a standard definition, I want to start from its etymology. According to Hutcheon's studies in *A Theory of Parody* :

Most theorists of parody go back to the etymological root of the term in the Greek known *parodia*, meaning 'counter-song,' and stop there. . . . The prefix *para* has two meanings, only one of which is usually mentioned – that of 'counter' or 'against.' Thus parody becomes an opposition or contrast between texts. This is presumably the formal starting point for the definition's customary pragmatic component of ridicule: one text is set against another with the intent of mocking it or making it ludicrous. (32)

Hutcheon adds, "however, *para* in Greek also mean 'beside,' and therefore there is a suggestion of an accord or intimacy instead of a contrast. It is this second, neglected meaning of the prefix that broadens the pragmatic scope of parody in a way most helpful to discussions of modern art form" (32).

Based on Hutcheon's etymological explanations, mockery and ridicule should

---

<sup>1</sup> *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. New York: Methuen, 1985.

<sup>2</sup> *Parody: Ancient, Modern, and Post-modern*. London: Cambridge UP, 1993. *Parody // Meta-Fiction*. London: Croom Helm, 1979. In the latter book, Rose thinks parody makes something new out of an old form by laying bare its devices. So, parody is quite close to metafiction. But this perspective is not adopted in my discussion in this article.

not be the only purpose of parody. The agreement or correspondence between the parodic text and the parodied text can also be anticipated in modern parody. Rose also conducted a similar etymological study. The greatest difference between them is that Rose thinks comic effects are essential in parody. She writes, "writers from Aristotle onwards have described how comedy may be produced from the raising of expectations for X and the 'disappointment' of those expectations with the giving of something which is not-X . . ." (170-71). So, when a parody arouses the reader's expectation for something and gives something else which is not expected, the comic effects occur. Another point that Hutcheon criticizes about Rose is that "Rose sees parody as part of a relationship of art to reality, rather than one of art to art" (20). And Hutcheon insists that parody should only be an imitation of a preformed text. Modern parody is revolutionary, as far as Russian Formalists are concerned. Parody lays bare the device of the parodied text, and the device of this exhausted literary form is renewed or "refunctioned" through parody.

Hutcheon mentions the pragmatics of parody: "When we speak of parody, we do not just mean two texts that interrelate in a certain way. We also imply an intention to parody another (or set of conventions) and both a recognition of that intent and an ability to find and interpret the backgrounded text in its relation to the parody" (20). In a parody, an author encodes by synthesizing two texts, and the reader decodes by inferring the author's intent (34). If the reader does not notice an intended allusion, s/he may adapt it to the context and not be able to read between the lines. Without sufficient literary knowledge as background, the reader may misunderstand the parody and its author's specific intent.

"Parody is fundamentally double and divided; its ambivalence stems from the dual drives of conservative and revolutionary forces that are inherent in its nature as authorized transgression" (Hutcheon 20). If the reader doesn't have the dual consciousnesses and know the intentional differences between the two texts in a parody, they may miss the double voices in the text as well as the parodic intent of the author. With enough literary knowledge on the part of the reader to discern the parodist's intentions, whether it is ironic, playful, scornful, ridiculous or respectful, confusions can be cleared and pleasure will ensue.

In addition to literary knowledge, the reader also needs an open mind to see the

author playing with multiple conventions. Some critics regard parody as parasitic, because they see it as the enemy of creativity. Actually, parody also involves creativity. By borrowing an existent form, the author is capable of substituting its content and thus transforming this form to relate it with his/her particular intent. As the Russian formalists mention: the “mechanized or automatic” formal elements undergo a dialogue (past with modern or postmodern) or a dialectic relation with the author’s intent and are, therefore, “refunctionalized” or revolutionized (Hutcheon 20). A new birth is derived from the old form, with the function changed. This idea is similar to Nabokov’s idea of spiral, mentioned in his autobiography, *Speak, Memory*:

If we consider the simplest spiral, three stages may be distinguished in it, corresponding to those of the triad: We call “thetic” the small curve or arc that initiates the convolution centrally; “antithetic” the larger arc that faced the first in the process of continuing it; and “synthetic” the still ampler arc that continues the second while following the first along the outer side. (203)

If we apply Nabokov’s idea of spiral to parody, the initial arc of the spiral can be viewed as a preformed traditional text, the opposite arc as the difference created by the parodic writer, and the third arc, synthesizing the convention and the creativity, is the work of parody. So, a parody is always a combination, a synthesis, hybrid and “double-voiced.” Thus parody can play the role of challenging the reader’s anticipation by laying bare the essential conventionality of an old literary form and draws the reader’s attention to the author’s originality.

*The Real Life of Sebastian Knight*<sup>3</sup> was the first novel written by Nabokov in English. It is mainly about a narrator, V., who wants to write a biography about his deceased half brother, a famous English writer named Sebastian Knight. While the narrator collects material for his writing, he goes to several places where his brother has been to before and interviews his brother's acquaintances. This process is like a detective searching for clues to solve a mystery. So, there will be two stories in the novel. One story is about V.'s investigation and the other is about the revelation of Sebastian’s past life. This structure is quite like that of conventional detective fiction, in which a story of investigation will reveal the story of crime. When the

---

<sup>3</sup> The title will be shortened as *The Real Life* in this article.

investigation is brought to an end, the mystery of the crime will be solved. In addition to this parody, one novel, *The Prismatic Bezel*, written by Sebastian is clearly intended to be another parody of detective fiction.

I will first list the conventions of detective fiction and study how *The Prismatic Bezel* parodies the conventions. Then, a thorough research on *The Real Life* is done to see how it can also be qualified as a parody of detective fiction. I will study how Nabokov imitates and subverts the traditions of detective fiction in order to see his intentions behind this parody. Finally, I will discuss that this novel also reveals Nabokov's satiric attitude towards the mode of biography.

Dennis Porter did a comprehensive study on the conventions of detective fiction (32-33). A detective novel starts with a crime and the question of "Whodunit?" After the above question comes the investigation of the crime. The novel ends with a solution to the crime. Much emphasis is put on the difficulty or complexity of unraveling a crime. What is unique is that the plot is structured backward. Two stories are embedded in each other: one story of crime and one story of investigation. The primary function of the story of investigation is to construct the story of crime. The detective, most of the time a genius, goes over the same ground that has previously been covered by the criminal. The denouement determines the order and causality of the events narrated from the beginning. The investigation is based on the step-by-step process of rational inquiry. There are always some devices to retard the investigation. The narrative promotes the reader's pleasure through the calculation of effects of suspense on the way to a surprise denouement.

In one novel written by Sebastian, *The Prismatic Bezel*, we see a good example of parody of detective fiction. Let me briefly tell this story: Twelve people are staying at a hotel. One of the guests, G. Abeson, an art-dealer, is found murdered in his room. A London detective is asked by the local police officer to come at once, but he is very late in coming, because his car runs over an old lady. He takes the wrong train, loses his way and is finally stuck somewhere in the night. In the meanwhile, the guests in the hotel as well as a chance passer-by, old Nosebag, who happened to be in the lobby when the crime was discovered, are thoroughly examined. All of them except the last named are suspicious. One of them, an art-student, seems especially so because six blood-stained handkerchiefs are found in his room. When

the detective finally arrives, the lodgers are examined once again. New clues are guessed. The detective suddenly gets interested in snuffboxes and says to the art-dealer, old Nosebag, “‘Ullo, ‘ow about Hart?” All of a sudden, a policeman comes in and reports that the corpse is gone. There was a moment of suspense. Then the old Nosebag said, “I think I can explain.” He slowly takes off his beard, gray wig, dark spectacles, and the face of G. Abeson is revealed. “One dislikes being murdered,” he said.

In *The Prismatic Bezel*, a murder happens in the beginning. The question of “Whodunit?” arises. All guests in the hotel become suspects, and they are put in a closed location. The servants in the hotel are considered non-existent for the sake of convenience. That is, they are never suspected of being the murderers in traditional detective fiction. The detective is asked to come. He is not an intelligent, efficient genius, but one who repeatedly makes blunders on his way to the murder scene. The intention of the author to make fun of the detective is quite clear. The characteristics of traditional detective fiction are given: a murder, a detective, many suspects and a closed place. Besides, the most suspicious person turns out to be innocent; the innocent, namely the passer-by art dealer, becomes the villain. While everyone, including the reader, is guessing who the murderer is, the murderer reveals himself and he is also the victim. Therefore, there is no murder at all. Art kills the victim. A name shift, from G. Abeson to Nosebag, as well as a facial make-up, constitutes the parodic murder. In this parody, the conventions of detective fiction are adapted to create amusing effects.

After this simple parody, I will go on to look at *The Real Life* as another one. In detective fiction, the detective’s genius is emphasized. He must use a rational and scientific thinking in his work. The same method is adopted by V., who reviews Sebastian’s letters and interviews his acquaintances. V. tries to use a chronological method to trace the course of Sebastian’s past life and puts together information about his life. The reader is enticed to suppose that in such a scientific way, the “real life” of Sebastian will be disclosed finally. But to our disappointment and surprise, at the end of the novel, our knowledge about Sebastian does not increase much.

In traditional detective fiction, one clue leads to another and finally to the answer to the mystery. But in *The Real Life*, almost all clues end in nothing. In the

beginning, a bunch of letters are burned by V. according to Sebastian's demands on his will. Other clues also come to a dead end or do not prove to be very informative. For instance, V.'s mother's memory only provides his daily routines or habits, instead of an insight into Sebastian's inner world. Sebastian's true nature is forbidden to V.'s mother and therefore unknown to the reader.

Other important witnesses of Sebastian's life have nothing valuable to provide, either. The acquaintances that V. interviews either forget Sebastian completely or are unwilling to talk. Sebastian's Swiss governess, Mademoiselle, jumbles V.'s past episodes with other people's. So, it is doubtful that she still keeps a correct memory of Sebastian's past life. V. writes, "I found Mademoiselle very deaf and gray, but as voluble as ever, and after the first effusive embraces she started to recall little facts of my childhood which were either hopelessly distorted, or so foreign to my memory that I doubt their past reality" (22).

This Swiss governess's memory of V. is untrustworthy, so he also disbelieves what she says about Sebastian's as well. As soon as she learns of V.'s attempt to write Sebastian's biography, she cries, "Write that book, that beautiful book . . . make it a fairy-tale with Sebastian for prince. The enchanted prince . . ." (22). Her words show that truth is not important for her at all. As far as Mademoiselle is concerned, a biography and a fairy-tale do not seem very different. Another example of dead clues is Sebastian's former lover, Clare, who does not want to see or talk about Sebastian Knight. Still another example is Sebastian's last lover, Nina, who plays an important role in Sebastian's death. However, she puts Sebastian in a very negative light, so V. is unable to trust her version.

A detective story always starts with a happening of a crime, followed by the investigation of the crime and ends with an explanation of the events that lead to the crime. Heta Pyrhönen explains well the backward narrative structure of detective fiction:

As the consequences of a crime are revealed well before the events that led up to it become known, plot is structured backwards: it establishes a linear, chronological sequence of events which will eventually explain its own initial baffling situation. This effect depends on a narrative presentation in which the story of investigation embeds the story of crime that supposedly has taken place prior to the beginning of



the investigation. (8)

Plot is structured backward. The crime happens before the investigation. The findings of the investigation will help to construct the story of the crime. Hence, what happens first is revealed to the reader later in the story.

In *The Real Life*, we also see this backward construction. *The Real Life* starts with the news of Sebastian's death, followed by his stepbrother's efforts to construct his past and ends with V.'s rush to the deathbed of Sebastian, an event that happened even before the beginning of the story. Therefore, the cause of V.'s attempt is not revealed to us until the very end of the novel, whereas in traditional detective fiction the cause of the detective is made known from the very beginning.

There is always suspense about the possibility of solving the crime. In traditional detective fiction, the more difficult it is to solve the mystery, the greater suspense it induces in the reader. The suspense of an unanswered question is maintained through a manipulation of the composition of the materials. In *The Real Life* there are many instances of suspense. The greatest suspense among them is to know what V.'s investigation will lead to. But the curiosity about Sebastian's real life is not satisfied, so the story is anti-climax. This ending is completely contrary to conventions of detective fiction, and it challenges the reader's expectation.

Some minor examples of suspense in *The Real Life* function well. When Clare was not in good terms with Sebastian, Sebastian's college friend, Sheldon, asked Sebastian what had happened. Sheldon said, "out with it, man. What have you done to her?" (110) But the outcome is disappointing because Sheldon learns nothing from Sebastian. Another similar example occurs in Chapter Five when V. feels very frustrated, for he does not make progress in his investigation. Suddenly, a voice asks, "Sebastian Knight? . . . Who is speaking of Sebastian Knight?" (51) While the reader is eager to know some important information from the speaker, the reader goes on to find s/he is tricked by the author again. In fact, the voice is coming from the narrator's mind. No one there is to give him any information. Of course, this is anti-climax again. This is a trick Nabokov plays on the reader's expectation, with a view to drawing the reader's attention to the parody in the novel. The smooth flow of the plot can only be found in traditional detective fiction, not in Nabokov's.

Another example is when V. gets a telegram from the doctor, telling him that his

brother is in a critical condition, V. rushes to the hospital. All the way to the hospital, V. has been worrying if he may be too late in arriving at the hospital. Finally, he makes it to the hospital in the midnight and the nurse tells him that his brother is in sound sleep and that it is better not to disturb him. V. feels relieved at that time. While V. sits in the next room, listening to his brother's breathing, he begins to imagine what he will tell his brother the next day when Sebastian wakes up. But then the nurse understands there is some mistake. The patient, who V. is looking for, has passed away the previous night. All of V.'s desperate efforts to see and talk to Sebastian are in vain. The long narrative of these incidents leads finally to some sort of anti-climax. The reader's anticipation is disappointed again and again in *The Real Life*. It is a contrast to the practices of traditional detective fiction, where mysteries are solved one by one and the reader feels a sense of relief.

Porter lists some of the devices of retardation of investigation in his book (32-33), and we can see Nabokov applies these devices to *The Real Life*.

1. **On the level of plot, there is sudden and unexpected postponement of the apparent approach to a solution.** For example, when V. goes to see Sebastian's ex-girlfriend, Clare, who maintained an intimate relationship with Sebastian for some years, she refuses to see him, because Clare is now married to another man. V. is not discouraged, so he goes again the next day and sees her on the street. He follows her but finally when he can talk to her alone, he does not reveal his identity or intention. Instead, he takes out from his pocket the key to Sebastian's house and asks her if she might have lost her key. Of course, she does not and V. lets her leave. Maybe Clare does not remember the key, or maybe she still remembers the key but is unwilling to talk about a past love affair. The point is that V. obviously gives up a chance when he could possibly get very valuable information about his brother. So, the answer to the mystery is postponed.

2. **On the level of roles, there is the anti-detective or criminal, who may remain passive and not impede the detective's search or actively intervene to prevent unmasking and capture.** There is one

parodic anti-detective. That is Goodman, a former secretary of Sebastian, who persuades V. to give up his research, mainly because he has already written one biography about Sebastian, and the manuscript is ready for proofreading. Goodman certainly does not want another biography about Sebastian to compete with his for the market, especially one by Sebastian's half-brother. But Goodman does not take action to hinder V.'s research. He only dissuades him from such an attempt.

3. **On the level of content, there are false clues, mixed with the true clues, making the unraveling more complex.** In order to trace Sebastian's past life, V. goes to Blaubeurg, where Sebastian once met a woman and fell in love with her. Sebastian deserted Clare for that woman, who however rejected his pursuit. V. guesses this love affair might have smashed his brother, so it is important for him to find out this last lover. When he goes to the hotel in Blaubeurg to ask for the names and addresses of the Russian women who lived there at the same time as Sebastian's stay, V. is rejected by the proprietor. On his way back home, he meets a Mr. Silbermann on a train. They strike up a conversation and V. tells him his recent frustration. Mr. Silbermann agrees to help and later procures the name list. Finally, V. gets three Russian women's names. Only one of them is what V. wants. Just like a detective, V. must meet everyone of the three to find out who is the possible "culprit." On his first try, he finds out that the first woman on the name list is not likely to be the one he looks for. That is because a woman, so tender and polite, cannot be such a cruel woman as ruins a writer. But accidentally a man who happens to be there finds the woman V. mentions quite like his ex-wife. V. does not know whether he should follow this clue or not and finally decides to give it up. It turns out that his ex-wife is the one V. wants. In his search, an impossible clue becomes the true one.

4. **On the level of character types, there are typically the taciturn detective, garrulous assistant, and other characters, whose oddness makes them for a time impenetrable.** The only mysterious and impenetrable character in *The Real Life* is Nina. When V. reaches the

second woman, Nina, on the name list, she deceives V. and pretends that she is Mm. Lecerf, a friend of the woman, who V. is asking for. Nina is young and attractive. V. judges that she cannot be the woman that would fit Sebastian's taste. But V. himself admits that he would like to make love with her. Mm. Lecerf promises that V. can see Nina at certain time, but she repeatedly delays their meeting. Mm. Lecerf seems like a mystery for some time, but finally she carelessly reveals her true identity.

To sum up, the above four devices of retardation are common in detective novels and we can find them in *The Real Life*, too.

Detective fiction celebrates the triumph of a superior mind. Therefore, the detective hero is always a genius, like Sherlock Holmes in Conan Doyle's detective stories. After the step-by-step process of rational inquiry, the detective brings the investigation to a surprising denouement. But what we get at the end of V.'s search is not Sebastian's real life, but V.'s identification with his half brother. As Pyrhönen states,

such imaginative identification enables detectives to play criminals in order to find out not only why and how a crime could have taken place but also what possible moves the opponent may, in the future, make in a certain specific circumstances. . . . Imaginative identification necessitates that the detective reflect on the overall design underlying the criminal's plotting. Often such a design emerges when the detective goes over the same ground that has previously been covered by the criminal. (11-12)

Such imaginative identification is used to help the detective understand the criminal's psychology, with a hope that it can contribute to the solution. In *The Real Life*, an imaginative identification is assumed when V. covers the same ground of the trip to Blaubeurg to find what happened to Sebastian Knight there. At the end of the novel, V. even asserts, "I am Sebastian and Sebastian is I." So, some critics, like Dabney Stuart, claim V.'s investigation is a quest of self-knowledge. The theme of double is developed well by Stuart, who thinks what V. attempts is a "game of detection" and "a quest for self-knowledge" (312). He thinks V. "has been reborn through the process of observing himself reflected in a mirror." That is, the more V. knows about Sebastian, the deeper he can enter his soul, and the more he finds their

similarities. But I want to argue that V.'s emotional proximity or his identification derives from his imagination. But in his understanding, there are some gaps of ignorance. These gaps can not be crossed by imagination. This explains why V. repeatedly makes wrong judgments. However, the idea of "double" is not uncommon in detective fiction. As Oakley writes, "It is common in detective fiction for the detective to exist as a double for the villain as they match each other in terms of intellect" (483).

If *The Real Life* reads both like and unlike detective fiction, if the reader may not care what Sebastian Knight's real life is like since they don't even know who Sebastian Knight is, or if the real life of Sebastian Knight is not fully constructed even at the end of the novel, some readers may begin to question whether these failures come from Nabokov's inability as a writer. This puzzlement can be cleared when we take another parody in *The Real Life* into account. *The Prismatic Bezel* is claimed to be written by the dead novelist. But we know Nabokov is the real author. If *The Prismatic Bezel* is a good parody of detective fiction, there is no room for doubt in Nabokov's skills. So, why does Nabokov write such a story, which seems to fail in many aspects? The answer lies in Nabokov's attitude toward biography. That is why I include the study of biography in this article.

In the following, I will go on to study V.'s and Goodman's different ways of constructing Sebastian's biography and see Nabokov's attitude toward them. A comparison between V.'s and Goodman's biographies can help us see more clearly V.'s efforts. While V. collects materials for Sebastian's biography, he meets Goodman, Sebastian's former secretary. Goodman also writes a biography about Sebastian, but he never knows that Sebastian has a half brother. What is more surprising to him is that V. is also planning to write a biography about Sebastian. That is a threat for Goodman, so he dissuades V. from such an attempt. Goodman tells V.:

I don't wish to say that a book could not be written about him. It could. But then it ought to be written from a special point of view which would make the subject fascinating. . . . Leave it to some professional fellow, to one who knows the book-market and he will tell you that anybody trying to complete an exhaustive study of Knight's life and work, as you

put it, would be wasting his and the reader's time. (59)

From his words, we know that he regards himself as a professional writer and that his intentions are quite different from V.'s. What he tries to achieve is to make the biography fascinating, instead of being true to Sebastian's life. What a professional biographer means to Goodman is not one who wants to present a real life, but one who knows the book market and one who knows how to make his attempt profitable. In Goodman's opinion, V.'s efforts are doomed to fail.

As Grabes mentions, Goodman is market-directed. He hopes to gain popular success and to increase the sales, so he tries to make the novel sensational. This can be seen from the title he gives: *The Tragedy of Sebastian Knight*. As far as the truth in his biography is concerned, it is doubtful. Compared to his work, V.'s efforts seem more based on reality, at least the reality he thinks he can reach. Hence, a very different title for his work: *The Real Life of Sebastian Knight* (3).

V. goes on to explicate Goodman's simple method:

His sole object is to show "poor Knight" as a product and victim of 'our time'—though why some people are so keen to make others share in their chronometric concepts, has always been a mystery to me. "Postwar Unrest," "Postwar Generation" are to Mr. Goodman magic words opening every door. . . . For Mr. Goodman, young Sebastian Knight "freshly emerged from the carved chrysalid of Cambridge" is a youth of acute sensibility in a cruel cold world. In this world, "outside realities intrude so roughly upon one's most intimate dreams" that a young man's soul is forced into a state of siege before it is finally shattered. (62)

In Goodman's eye, wars have brought senses of futility and cruelty, which have defeated Sebastian and made him a tragic figure, a product of his time.

V.'s despise at Goodman's general remark can be read from his words: "It is one thing to be an author's secretary, it is quite another to set down an author's life; and if such a task is prompted by the desire to get one's book into the market while the flowers on a fresh grave may still be watered with profit, it is still another matter to try to combine commercial haste with exhaustive search, fairness and wisdom" (15). V. attacks Goodman, because being a secretary does not guarantee that Goodman can produce a correct portrait of Sebastian. Goodman never really

understands Sebastian. That is why his biography is too general, not to the point. Besides, all Goodman's considerations are based on commercial profit. He does not spend time enough doing research as extensively as V., and nor is he sensitive enough to Sebastian's unique genius. He thinks Sebastian is a product of his time, thus diminishing the individuality of Sebastian.

To compensate for his lacking in information about Sebastian's background, Goodman adopted certain remarks that he jotted down while he was Sebastian's secretary. But V. finds Goodman always missing the joke. For example, one day Sebastian told Goodman about his first novel, which had been destroyed and unpublished. It is about a student who travels home to find his mother married to his uncle. This uncle, an ear-specialist, had murdered the student's father. Of course, Sebastian is telling a parody of *Hamlet*, but Goodman is too stupid to get it.

Another method criticized by V. is that Goodman quotes passages from Sebastian's novels as a way of making biographical points. V. writes, "Owing to there being in this character's speech a chance reference to 'great woods and snow-covered plains,' Mr. Goodman promptly assumes that the whole passage deals with Sebastian Knight's own attitude to Russia. This is a grotesque misconception . . ." (26).

But V. is unconscious that he makes the same mistake as Goodman, for he goes on to quote from *Lost Property* for the same purpose. V. quotes a love letter as a reflection of Sebastian's response to the end of his love affair with Clare Bishop. Both Goodman and V. never question the validity of quoting the novelist's works as direct biographical sources.

When it comes to insufficiency of information about Sebastian, V. depends on his inner knowledge to fill out the blanks. He asks himself,

But what actually did I know about Sebastian? I might devote a couple of chapters to the little I remembered of his childhood of youth – but what next? As I planned my book it became evident that I would have to undertake an immense amount of research, bringing up his life bit by bit and soldering the fragments with my inner knowledge of his character. Inner knowledge? Yes, this was a thing I possessed, I felt it in every nerve. And the more I pondered on it the more I perceived

that I had yet another tool in my hand: when I imagined actions of his which I heard of only after his death, I knew for certain that in such or such a case I should have acted just as he had. (33)

V.'s inner knowledge is based on the blood relationship between them. But is his inner knowledge trustworthy? Maybe not. This can be confirmed by his wrong judgment regarding Sebastian's love affair with Nina. He assumes,

A girl of that type would have got on his nerves immediately. For what could her conversation have been, if indeed she *had* managed to get acquainted with that quiet, unsociable, absent-minded Englishman at the Beaumont hotel? Surely, after the very first airing of her notions, he would have avoided her. He used to say, I know, that fast girls had slow minds and that there could be nothing duller than a pretty woman who likes fun; even more: that if you looked well at the prettiest girl while she was exuding the cream of the commonplace, you were sure to find some minute blemish in her beauty, corresponding to her habits of thought. (149)

V.'s seemingly logical argument almost convinces us that Nina is not the type that Sebastian would like. V. thinks he understands his brother well enough to know his taste is high above Nina. Besides, their personalities do not match. Sebastian is quiet, unsociable, while Nina is sociable, talkative and a pleasure-pursuer. Nevertheless, the most impossible woman becomes the type that Sebastian falls in love with. Nina turns out to be the secret mistress of Sebastian, and this shows V.'s inner knowledge is problematic. So, V.'s inner knowledge of Sebastian is purely his personal self-assumption. V. forgets he mentions that in certain circumstances he would do the same as Sebastian. So, since he himself is attracted by Nina, why does he think Nina would not be the type of woman Sebastian likes?

The following is another example, showing V.'s misconception of Sebastian. When V. learns the success of the sale of Sebastian's novel *The Doubtful Asphodel* from the newspaper, he begins to imagine a party, with Sebastian in the center, popular and talkative. But he never knows that in fact at that time Sebastian is suffering from his heart disease. As V. writes,



I recall vividly the day when I saw *The Doubtful Asphodel* announced in an English paper. . . . I envied his lot more acutely than I had even envied it before. I did not know where he was at the time, I had not seen him for at least six years, nor did I know of his being so ill and so miserable. On the contrary, that announcement of his book seemed to me a token of happiness—and I imagined him standing in a warm cheerful room at some club, with his hands in his pockets, his ears glowing, his eyes moist and bright, a smile fluttering on his lips, --and all the other people in the room standing round him, holding glasses of port, and laughing at his jokes. (180-81)

The picture V. imagines is based on his presumption that success must certainly bring happiness and popularity. But a distance of six years has brought them far apart, not only in space but also in spiritual intimacy. V. has not the least idea of Sebastian's current situation, not to mention his suffering from the illness. This imagination only shows V.'s self-assumption and stupidity.

After interviewing with Sebastian's college friends, V. still does not know much about Sebastian. In his frustration, he hopes he can have such good luck as to have someone who knows Sebastian well to appear suddenly and tell him everything he is desperate to know. So he imagines such a voice in the following scene:

"Sebastian Knight?" said a sudden voice in the mist, "Who is speaking of Sebastian Knight?" The stranger who uttered these words now approached – Oh, how I sometimes yearn for the easy swing of a well-oiled novel! . . . A handy character, a welcome passer-by who had also known my hero, but from a different angle. "And now," he would say, "I am going to tell you the real story of Sebastian Knight's college years." And then and there he would have launched on that story. But no such thing happens in reality. "But alas, nothing of the kind really happened. That Voice in the Mist rang out in the dimmest passage of my mind." (51-52)

This passage shows V.'s understanding of the difference between novels and reality. Nabokov is being satiric about the conventions of novels, which overlooks the fragmentariness and the inconclusiveness in real life.

Not only is V. conscious of the fictitiousness of novels, but V. is also aware of the false smooth flow of plot in biography. So, he declares,

For reasons already mentioned I shall not attempt to describe Sebastian's boyhood with anything like the methodical continuity which I would have normally achieved had Sebastian been a character of fiction. Had it been thus I could have hoped to keep the reader instructed and entertained by picturing my hero's smooth development from infancy to youth. But if I should try this with Sebastian the result would be one of those "biographies romancées" which are by far the worst kind of literature yet invented. (20)

V.'s remarks point to his disbelief in the clear logical relation between events in conventional literary biography. He would rather sacrifice sense of continuity than make up a story because what he writes is a "real life," not fiction. This explains why his portrait of Sebastian is inconclusive and fragmentary. V. also doubts the truth of the second-hand information. As he claims, "don't be too certain of learning the past from the lips of the present. Beware of the most honest broker. Remember that what you are told is really threefold: shaped by the teller, reshaped by the listener, concealed from both by the dead man of the tale" (52).

Therefore, a "real" story cannot be always real. Through this parodic biography, Nabokov shows us his satire of the genre of biography. What is fiction and what is real in a biography is hard to judge for a reader. What both Goodman and V. present are not the real pictures of Sebastian. In fact, it is impossible to tell a real life of Sebastian. Everyone's interpretation is also a kind of misinterpretation, as we can see from the ways both Goodman and V. fill out the gaps in their knowledge of Sebastian's past life.

Since there is no completely real life in a biography, is there a need to write or read one? The answer for Nabokov is "Yes." Nabokov thinks art has its own reality; meticulous mirroring of reality does not mean art. He assumes that even if we go back to Pushkin's time, we cannot understand him completely because of the long span of time in between. So, what is the point of writing a biography? As Alexandrov states, "Thus, in Nabokov's view, authentic or high art is never false, in the sense of being gratuitously unrelated to the author's experiences or the world in which he lives, even if it makes no attempt to faithfully mirror "reality" (which is

both meaningless and impossible in Nabokov's conception)" (145).

For Sebastian, the convention of detective fiction has become unable to conjure up a true presentation of human existence. As V. says, "for Sebastian Knight, the merest trifle, as, say, the adopted method of a detective story, became a bloated and malodorous corpse" (91). Since the tradition of detective fiction is not functional any more, a parody of it will renew the reader's impression. V. comments,

As often was the way with Sebastian he used parody as a kind of springboard for leaping into the highest region of serious emotion. . . . With something akin to fanatical hate Sebastian was ever hunting out the things which had been fresh and bright but which were now worn to a thread, dead things among living ones; dead things shamming life, painted and repainted, continuing to be accepted by lazy minds serenely unaware of the fraud. (91)

What was fresh and bright becomes dead things after much use. The worn-out literary forms are not accepted by Sebastian nor by Nabokov. So, both of them express the exhaustion of a literary form by using the mode of parody. So, in both *The Prismatic Bezel* and *The Real Life*, we see the conventions of detective fiction followed but also challenged. But the effects are different. In the former, there is no murder at all. The reader may laugh at the blunders of the detective. The effect is comic. In *The Real Life*, V.'s efforts end in frustration. The mystery of Sebastian's real life remains unclarified. So, Nabokov's attitude toward *The Real Life* is both ironic and satiric: It is impossible to construct a real life of someone and it is also stupid to hope for a complete portrait of someone in a literary biography. Nabokov challenges the reader's preconceptions regarding the complete solution to a mystery. This failure of laying bare the real life of the famous writer causes great disappointment in the reader, but it also provides a chance for the reader to rethink the conventions of this literary mode. In the parody of biography, Nabokov shows his satiric attitude toward biography and his affirmative attitude toward art.

In short, in *The Real Life* Nabokov shows two examples of parody of detective fiction. The two parodies make up the novel in a harmonious way and lead the reader to look at detective fiction from a new perspective.

---

本論文於 2005 年 12 月 30 日通過審查。

### Works Cited

- Alexandrov, Vladimir E. (1991), *Nabokov's Otherworld*. Princeton: Princeton University P.
- Grabes, H. (1977), "Truth and Fiction in Literary Biography: *The Real Life of Sebastian Knight*." *Biographies: Vladimir Nabokov's English Novels*. Paris: Hague.
- Hutcheon, Linda. (1991), *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. New York: Routledge.
- Nabokov, Vladimir. (1966), *Speak, Memory*. New York: Pyramid.
- . (1959), *The Real Life of Sebastian Knight*. New York: New Directions.
- Oakley, Helen. (2003), "Disturbing Design: Nabokov's Manipulation of the Detective Fiction Genre in *Pale Fire* and *Despair*." *Journal of Popular Culture* 36.6: 480-96.
- Porter, Dennis. (1981), *The Pursuit of Crime: Art and Ideology in Detective Fiction*. New Haven: Yale University P.
- Pyrhönen, Heta. (1999), *Mayhem and Murder: Narrative and Moral Problems in the Detective Story*. Toronto: U of Toronto P.
- Rose, Margaret A. (1979), *Parody // Meta-Fiction*. London: Croom Helm,
- . (1993), *Parody: Ancient, Modern, and Post-modern*. London: Cambridge University P.
- Stuart, Dabney. (1978), *Nabokov: the Dimensions of Parody*. Baton Rouge: Louisiana State University P.