
淡江外語論叢 December 2012 No. 20

目 錄

- When Cinderella Goes to College:
A Gender Awareness. Activity from a Critical Literacy Perspective
..... 郭俊銘 1
- Mapping Community Imagination in Two Composite Novels:
Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's *Winesburg,
Ohio*, and N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain*
..... 陳吉斯 26
- 學生選修翻譯課程的學習動機探討
..... 蔡毓芬／蔡自青 57
- 年級、學業成績與外語學習策略的關係研究—
以日四技大一及大三西班牙語系學生為例
..... 胡惠雲 73
- Lo real y lo ilusorio en *La tienda de muñecos* de Julio Garmendia:
un precedente de la narrativa fantástica moderna en Hispanoamérica.
..... 羅幕斯 101
- La solidaridad femenina y algunas ironías sobre la sociedad en *Volver*
de Almodóvar
..... 林震宇 115
- Étude sur l'écriture oblique:
la théorie de la scène ironique de Philippe Hamon
..... 王秀文 135
- Le conditionnel:
futur dans le passé. Une énigme pour les étudiants taiwanais.
..... 孟尼亞 147
- Jüdische Fabeltradition als Bindeglied zwischen jüdischer
und deutscher Kultur, am Beispiel der jiddischen Fabelsammlungen
..... 張守慧 171

台湾の大学における日本語専攻の「日本語文法」科目に関する
一考察
..... 闕百華 190

Вариантность Иероглифов 離,麗 Как Художественных Слов
(на материале переводов стихотворений Бо Цзюйи и Цюй Юаня)
..... 沙安之／馬爾科洛夫 208

〈本期收稿論文 19 篇， 7 篇獲推薦， 2 篇未獲推薦， 10 篇尚在審查中〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 20

CONTENTS

No. 20 December 2012

When Cinderella Goes to College: A Gender Awareness. Activity from a Critical Literacy Perspective Kuo, Jun-Min	1
Mapping Community Imagination in Two Composite Novels: Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's <i>Winesburg, Ohio</i> , and N. Scott Momaday's <i>The Way to Rainy Mountain</i> Chen, Chi-Szu	26
A Study of Student Motivation in the Translation Classroom Yvonne Tsai/ Amanda Tsai	57
Research on the correlation between language learning strategy use, grades and achievements- Case of the first-year and third-year Spanish major undergraduates Hu, Hui-Yun	73
Reality and unreality in Julio Garmendias's <i>La tienda de muñeca</i> - A precedente of the fantasy in modern Spanish American fiction José Ramos	101
The female solidarity and social irony in Almodóvar's <i>Volver</i> Lin, Chen-Yu	115
Oblique Form : Philippe Hamon's Theory of Ironic Scene Wang, Hsiu-Wen	135
The Conditional: future of the past. An enigma for the Taiwanese students Alain Monier	147

Cross-Cultural Tradition in Jewish Fables – Yiddish Fables	Chang, Shoou-Huey	171
“Japanese grammar” subject of university Japanese major in Taiwan	Chueh, Pai-Hua	190
The Variation Of The Two Chinese Characters As Used In The Fine Literature (based on the translations of Bo JiuYi and Jiu Yuan poetry)	Ша Аньжи/ Маркелов, В.С.	208

淡江外語論叢

第20期 2012年 12月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.20, December 2012

淡江大學外國語文學院 發行

Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

發行人/Publisher：吳錫德/ Hsi-deh Wu

主編/Chief Editor: 林盛彬/ Sheng-bin Lin

編輯委員/Editors: 黃逸民/ Yi-min Huang、楊鎮魁/ Cheng-kwei Yang

林盛彬/ Sheng-bin Lin、杜東璿/ Regina Tu

楊淑娟/ Shu-chuen Yang、阮若缺/ Rachel Juan

張秀娟/ Hsiu-chuan Chang、查岱山/ Dai-shan Jahr

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

劉皇杏/ Hwang-shing Liu、陳兆麟/ Jaw-lin Chen

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

編輯助理/Editorial Assistant：吳佩羿/ Pei-yi Wu

地址：25137新北市淡水區英專路151號

淡江大學外國語文學院

電話：886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱：jtsfee@staff.tku.edu.tw

版權所有 未經同意不得轉載或翻譯

Address: Tamkang University

College of Foreign Languages and Literatures

No.151, Yingzhuan Rd., Danshui Dist., New Taipei City 25137, Taiwan(R.O.C.).

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

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

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

ISSN 1562-7675

When Cinderella Goes to College: A Gender Awareness Activity from a Critical Literacy Perspective

郭俊銘 / Kuo, Jun-Min

東海大學英語中心 副教授

The English Language Center, Tunghai University

【摘要】

本文探討 27 位台灣大一新生之批判識讀語言學習，檢視其對此以性別覺醒為主題之活動的反應。研究以質性資料為主，採用 Luke 與 Freebody 之閱讀模型為分析架構。研究顯示，此學習活動不但吸引學生，也讓學生有思考空間。此外，批判識讀活動應該以學生的知識及生活為出發點，引導學生審視各類教材與練習，讓學生探索與社會相關之議題。

【關鍵詞】

批判識讀語言學習、性別覺醒、多元觀點、灰姑娘

【Abstract】

This research is aimed at (1) exploring the practice of critical literacy for 27 Taiwanese first-year university students and (2) examining students' reactions to a 4-hour activity with an emphasis on gender awareness. Several qualitative data sources were collected and the interpretative model used in the study was Luke and Freebody's (1990) Four Resources Model of Reading. This study found that students considered the activity (1) engaging because it drew on different learning sources and (2) reflective because it made them constantly rethink gender roles. In addition, critical literacy should begin with students' own knowledge and life experience, move to reflection, and end with a critical exploration of relevant issues in society.

【Keywords】

critical literacy, gender awareness, multiple perspectives, Cinderella

1. Introduction

Over the past few decades, the teaching philosophy “critical literacy” has appealed to many language practitioners in different countries, including Australia, Singapore, New Zealand, the US, the UK, and South Africa (Fisher, 2008; Glazier, 2007; Green, 1988; Mayo, 2007; Newstreet, 2008). In addition to those countries that use English as the first or second language, language specialists in more and more EFL countries have recognized the importance of critical literacy and have introduced the practice of such instruction (Cheah, 2001; Falkenstein, 2007; Ko, 2010; Shin & Crookes, 2005). The aforementioned studies have supported the possibility of incorporating critical literacy into the English-learning classroom. This researcher has a strong belief in critical literacy and assumes that such a teaching orientation should be implemented in Taiwan, an EFL country that should pay more attention to critical literacy.

Specifically, this researcher adopts Pavlenko’s (2004) notion that critical educators in ESL/EFL classrooms should encourage students to explore “differences in the discourse of gender and sexuality across cultures and communities” (p. 67). According to Singh (1997), the first step in achieving this goal is to challenge students’ lived experiences relating to gender difference. The next step is to invite them to read and write from different positions. A gender awareness activity should be designed to motivate students to be more critically aware of gender roles in their lives. Teachers should offer students literacy activities that can promote students’ awareness of the gender identities and inequalities embedded in texts.

The researcher was motivated to devise a project related to feminist critical instruction. Three assumptions were adopted: First, EFL students are usually trained to be learners more for general language proficiency than for critical competency situated within a larger sociocultural framework. Second, gender bias is still prevalent in much currently available children’s literature such as classic fairy tales and their Disney counterparts (Christensen, 2001; Louie, 2001). Third, as Davidheiser (2007) indicates, students are exposed to an increasing number of adapted fairy tales such as *Shrek Series I-VI*, *Little Red Riding Hood* (2004), *The Brothers Grimm* (2005), and *Enchanted* (2007).

The current study examines how first-year college students responded to an activity that focused on gender bias and employed different types of learning input.

Classroom instruction involved practices such as introducing four stereotyped traditional female roles, and having students (1) make sense of various versions of Cinderella, (2) discuss the differences among the older and newer versions of Cinderella, and (3) create students' own story of Cinderella. This researcher-instructor considered it important to offer this activity to his students, a group of young adults who had grown up with numerous fairy tales that convey a variety of gender messages. It would also be meaningful to have the activity involve reflective issues from the fairy tale "Cinderella"--one of the best-known fairy tales (Collingwood, 2005).

This study explores how critical literacy can be incorporated into an activity with an emphasis on gender awareness. The researcher will investigate students' responses to the various types of learning input offered in the activity. In brief, this study is aimed at (1) exploring the implementation of critical literacy for Taiwanese first-year university students and (2) examining students' reactions to the activity as a social process.

2. Literature Review

As Steven and Bean (2007) indicate, critical literacy is an approach to literacy that stresses a learning process in which students are encouraged to pay attention to the relations among language use, social practice, and power. Its concepts are rooted in the critical tradition in Western philosophy, i.e., one that sees literacy practices as an individual and social transformation. Specifically, the term critical literacy historically stems from the work and life of Paulo Freire (1921-1997), who argued that becoming literate requires developing the ability to understand, analyze, and criticize one's own social milieu (Freire, 2000). The prerequisite for critical literacy is to "provide students with opportunities to use their own reality as a basis of literacy" (Freire & Macedo, 1987, p. 151)

Critical researchers and instructors employ different theoretical frameworks and instructional philosophies in their studies and classrooms, so critical literacy has not been defined as a unitary approach with regard either to theory or to practice (Clarke & Whitney, 2009). But many critical literacy approaches begin with Freire's (2000) viewpoint that critical literacy should take advantage of students' knowledge and life experience, and critical literacy employs unconventional language practices in

contrast to traditional literacy practices based on transmission pedagogies. As Freire (2000) suggests, these traditional teaching approaches implicitly compare education to banking, a system in which the teacher is a “depositor” (p. 73) because s/he is the source of knowledge in the classroom. Students then become “depositories” (p. 73) because they receive, memorize, and repeat the knowledge. In contrast, critical literacy encourages students to approach texts through their personal experiences and to become active learners in search of knowledge by themselves during a literacy process.

Different theoretical perspectives underlie different aspects of critical literacy and its pedagogic concerns, but their instructional strategies all involve a reflective approach to literacy practices in the classroom. To critical practitioners, the goal for students in learning a language is not only to master the four skills (i.e., listening, speaking, reading, and writing) but also to understand the world through critical awareness. This aim suggests that critical literacy is connected with language and education, and education, according to Crookes and Lehner (1998), is often ignored in ESL/EFL contexts: “In general, ESL/EFL teachers have not been encouraged to address sociopolitical issues that educators like Paulo Freire have placed within the very heart of educational purposes” (p. 320). Specifically, critical literacy sees the entire learning process as a form of social change, through which learners can explore new ways of acting, relating, and being in the social world. According to Beck (2005), a transformative learning process usually involves three key dimensions that feature a lesson from a critical perspective: (1) dialogue, (2) reflection, and (3) a focus on socio-political issues and social justice through textual critique.

First, critical scholars employ “dialogue” as a tool for students to construct meaning from texts. A critical classroom may be initially teacher-oriented, but student-oriented lessons will quickly emerge and engage students in more discussions, responses, and interactions with the teacher or among students themselves. The second feature of critical literacy is “reflection”, which encourages students, by adopting a critical attitude, to make sense of the text that they encounter. As Beck (2005) says, one of its methods is to pose open-ended questions (e.g., “What kind of language does that author use?” and “What has been left out of the texts?”) for more interconnection between students’ real-life experiences and the text. Third, critical instruction focuses on sociopolitical issues through textual analysis to achieve the

goal of social critique. There are many ways to fulfill this task, two of which are to have students (1) closely examine specific words in the text and (2) consider who is served or not served through the language the author uses.

To sum up, critical literacy attempts to empower students by teaching them how to read the “word and the world” (Freire & Macedo, 1987) and by making students active learners. As Pennycook (1994) adds, critical literacy should be thought of as “education grounded in a desire for social change” (p. 297), given that classrooms are not neutral sites where curricular knowledge can be passed on to students without any struggle. Rather, classrooms are cultural and political sites where different cultural, ideological, and social forms are perpetually contested. As a result, critical literacy represents ways of teaching that are both person- and society-oriented, helping students to be able to reflect on, act on, and change their lives.

3. Methodology

3.1 The Setting and Participants in the Study

The activity discussed in the paper was implemented at a private university in Taiwan. It was offered for 4 sessions during the 2008 fall semester. The school emphasizes English language instruction for all first-year students. English is the only language used in English classes. All first-year students whose major is not English are required to take an English-proficiency placement test as soon as they matriculate. Students are assigned to different English classes according to their performance on the placement test. Each class consists of students from the same college, such as Engineering, Management, or Fine Arts. English levels include low, middle, high-mid, and high. Students in each class are required to participate in four hours of regular class and one hour of language lab each week. The course is designed to improve students’ English fluency in the four skills. At the same time, instructors are allowed flexibility in adopting textbooks or in selecting handouts, classroom materials that reflect individual instructor’s teaching philosophy.

The informants in the study were 27 first-year students (18 males and 9 females) from the College of Science. Their English level was between the high and middle levels, so-called high-mid level in the program, according to their performance on the placement test. Their average age was 18 years. They had received formal English instruction in a school setting for approximately 6 years from junior to senior high

school, apart from different experiences in elementary school.

3.2 Data Collection

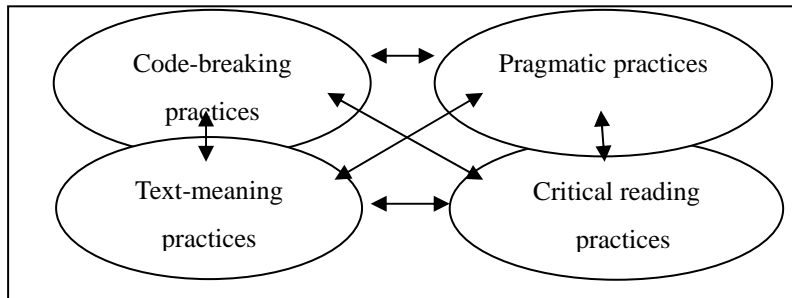
In the study, data were collected in the classroom at different times. The researcher attempted to enhance the trustworthiness of the study by triangulating these data sources. First, the instructor kept a teaching journal in English as a reflection on this activity. The activity was conducted on Tuesday and Thursday of Week 10 in 2 successive sessions, i.e., 4 sessions in total; each session lasted 50 minutes. Therefore, there were two teaching entries. Second, two classroom discussions occurred during the activity. The first was designed to elicit students' previous knowledge of Cinderella. The second had students compare the older and newer versions of Cinderella, texts that the students had encountered during the activity. Students were offered a discussion sheet for keeping a record of their ideas before they worked with their partner. Third, after the activity was completed in Week 10, students were asked to work together to write a new version of Cinderella and to submit it in Week 12. There were 27 students in the class, so for this task students were divided into 12 pairs and one group of three. In the following discussion, when "pairs" are referred to, it is understood that the term also includes one group of three. Students were encouraged to write an original and creative story by changing the storyline and having different characters involved in their story. Students' stories will be analyzed with regard to gender representations and stereotypes. Fourth, in Week 13, one week after each group of the students had submitted their written work, all students were asked to write a reflection paper in Chinese for 30 minutes about what they had learned and what they thought about the activity as a whole. All quotations from this data source will be translated into idiomatic English. In brief, data in the study included two teaching entries, two different types of classroom discussions, 13 group writing works, and students' reflection papers.

3.3 Data Analysis Method

Luke and Freebody's (1999) Four Resources Model of Reading serves as an analytical framework in this paper. According to Iyer (2010), this model refers to a dynamic process that enables readers to acquire a deep comprehension of texts and to explore them in multiple ways. Therefore, the researcher intends to use this model to

examine how critical literacy was incorporated into the activity that addressed gender issues.

Figure 1: The Four Reading Practices



Many studies (Exley, 2006; Heffernan & Lewison, 2003; Ko, 2010; Santoro, 2004) have shown that this model is a useful framework for the practice and analysis of critical literacy. The model divides reading into four social practices: code-breaking, text-meaning, pragmatic, and critical practices; learners then take up four different roles, including code breakers, text participants, text users, and text analysts. Luke (2000) suggests that this model does not imply a “developmental hierarchy whereby one moves from coding to the critical; from the basics to higher order thinking” (p. 454). The model also does not imply a one-way sequence of instruction. Rather, these orientations are not detached from but are connected to one another to varying extents. (Figure 1) For the purpose of organization, the present activity will be analyzed according to the different tasks in the activity.

***Task 1: Encouraging students to bring up their childhood memory of Cinderella
(Session 1, Tuesday, Week 10)***

In code-breaking practices, the reader plays a code-breaker role not only in establishing the relation between the sounds and the symbols but also in comprehending the patterns and conventions of writing (Luke & Freebody, 1997). Such a notion of reading as decoding can be seen during Session 1, especially when each student was asked to write a version of Cinderella from his/her memory by using words, phrases, or sentences.

The first two sessions were offered during Tuesday of Week 10. At the beginning of Session 1, each student was given a discussion sheet. During the first 15-20 minutes of the session, each student was asked to work on the top section of the discussion sheet. Students needed to answer suggested questions such as “Can you remember any part of the story of Cinderella from your childhood?”, “What characters are there in the story?”, and “What kind of girl is Cinderella?”. Students were asked to write down their understanding of the story either with some key words/phrases (e.g., glass slippers) or with some sentences such as “A poor girl needs to do a lot of housework”. While students were working individually, the instructor walked around the classroom and stopped by a student whenever s/he needed help. As a teaching entry indicated, while some students asked help for the spelling of words such as pumpkin and coach, some students wanted the teacher to help them to translate sentences from Chinese into English. As S5 (i.e., Student 5) pointed out in his reflection paper, he felt comfortable with this exercise because this work involved (1) a story well-known to him and (2) flexibility in which students could express their ideas through words, phrases, sentences, etc.

As Santoro (2004) suggests, many learning activities can develop and support students across two or more of the roles in different ways. This was the case in the aforementioned discussion. When students were required to write a brief version of Cinderella from their childhood memories by using words, phrases, and sentences, students were not only code breakers but also text participants. Specifically, students were invited to approach the traditional fairy tale again by making sense of the story as they remembered it. Further, when they were asked to exchange their story with their partner, students experienced code-breaking and text-meaning practices simultaneously.

As one teaching entry suggested, when students were asked to have a discussion in English with their classmates at the beginning of the semester in another activity, many students said that it was difficult and even challenging. Most of them had not had similar experiences in their junior or senior high school. Even though the present activity was implemented in Week 10, some students, as their reflection papers indicated, still considered it not easy to share with their partner the ideas they had just written on the discussion sheet. The instructor asked students to listen to their partner and to take notes in the bottom section of the discussion sheet. Students were

encouraged not to exchange their discussion sheets or not to write down their partner's ideas directly from the sheet. Therefore, some students sometimes paused in the middle of the pair discussion and asked their partner for the spelling or meaning of a specific word. When students had difficulty in understanding the story offered by their partner, students moved from the role of a code breaker to the role of a text participant. Students expressed their ideas, asked questions, and made sense of the version of Cinderella given by their partner.

At the beginning of Session 2, the instructor spent about 20 minutes inviting individual students from several pairs to share their partner's perspective. The instructor then wrapped up students' ideas and had students approach the story of Cinderella again from other groups' viewpoint. Such a classroom discussion supported students as text participants; students were invited to understand the Cinderella text through students' personal knowledge and other cultural experiences.

Overall, Task 1 supported students as code breakers and text participants, and both coding practices and text meaning practices were emphasized during this task.

Task 2: Inviting students to examine different female roles from a feminist perspective (Session 2, Tuesday, Week 10)

During the following 10 minutes in Session 2, students were told about four traditional female roles prevalent in literature. According to Moon (1999), when women are positioned as objects, they are usually described in one of the following four ways: (1) caregivers; (2) dutiful daughters; (3) sexual women; and (4) bad women. These four categories represent different female positions in Western cultures. To introduce students to these four stereotypes was to provide them with a competing discourse, an alternative way of thinking that could help students approach classroom texts/discussions from a different perspective. At this point, students were invited to move from text-meaning practices to pragmatic practices. Students were encouraged not only to become familiar with the Cinderella story but also to understand the purpose of the text. These four female roles, as S27 said in his reflection paper, made him "rethink the function of many traditional fairy tales and the stereotyped female roles in these stories".

To challenge students' prior concepts of female representations, the instructor had the class discuss ten female roles for the rest of Session 2. During these 30

minutes, students were offered a list of ten female roles suggested by Moon (1999, p. 59). The instructor then asked all students whether each of these ten female roles could be placed into any of the four categories of the women portrayed in many traditional literary works. Table 1 is the results of the classroom survey with regard to the responses of 27 students to the female roles and stereotypical divisions.

Table 1: Students' Responses to the Survey

	caregivers	dutiful daughter	sexual woman	bad woman
barmaids	5	1	20	2
successful businesswomen	4	21	4	1
adulterous women	0	0	16	14
unmarried mothers	9	3	5	10
nuns	18	10	0	2
nurses / schoolmistresses	21	9	11	0
prostitutes	0	0	20	10
childless women	16	6	2	6
secretaries	3	22	7	0
actresses	3	6	23	2

As indicated in S27's reflection paper, it was stimulating for students to use the four categories to examine ten different female roles because none of the students had ever been asked to do such work in their previous English classrooms. In addition, this discussion made students relate their concepts of different female roles to their lived experiences outside the classroom. From the instructor's perspective, this discussion was thought-provoking because it helped students (1) to reconsider different female roles from a feminist perspective and (2) to investigate students' own perspectives through the comparison of different opinions from other classmates. As one teaching entry suggested, students not only showed great interest in a discussion on female roles from a feminist perspectives but also became reflectively literate when they exchanged and modified their viewpoints:

Like all the students, I laughed when one male student said that barmaids should be beautiful and sexy. I asked him why he had thought that. While he was hesitant in answering my question, another male student cut into the discussion. He exclaimed, "Guys will not go to a bar if its barmaids are ugly". All the students and I, again, burst into laughter.

Asked by the instructor, the student explained that such an image of barmaids stemmed from many movies that he had seen. The instructor then asked several students if that was their perception of barmaids. After second thoughts, some of these students pointed out that a sexy barmaid might be an image powerfully enforced by Hollywood films. As S2 said in her reflection paper, "Discussing different female roles from a reflective stance was cool. I didn't know that a new generation like us, males or females, still entertains many gender stereotypes such as adulterous women as evil women."

What has discussed suggests that students enjoyed (1) learning how to examine texts from a feminist perspective and (2) discussing different female roles such as barmaids and actresses. This task made students become texts users because they were encouraged to use the four female stereotypes to analyze the ten female roles. Finally, the discussion on barmaids suggests that this task also supported students as text critics. Students became more aware of their understanding of female roles from a feminist perspective through a reflective class discussion.

Task 3: Exposing students to alternative versions of Cinderella (Session 3, Thursday, Week 10)

Sessions 3 and 4 were implemented on Thursday of Week 10. During Session 3, the instructor offered each student a handout (Appendix 1) about the story of a Popeye cartoon that the instructor was about to play. He spent 10 minutes explaining the story and relevant information in the handout. Then he played the 7-minute cartoon, a parody of Cinderella in which Olive is a princess who holds a ball to choose her mate. She is bullied by Bluto and is of course rescued by the spinach-eating Popeye at the end of the story. The instructor showed this cartoon to students in order to expose students to different versions of Cinderella for more

reflection, especially a version in cartoon format that could be more engaging to students.

Afterwards, the instructor gave each student a copy of Babette Cole's (1997) picture book *Prince Cinders*. By cutting and pasting, he had consolidated the written text, along with selected illustrations, onto fewer pages, so the copy was a shortened version. Students were asked to read the text individually for about 15 minutes. Then the instructor showed the book to students in Power Point format during the rest of Session 3. This version changes Cinderella into a male protagonist--little Prince Cinders who is left at home doing the laundry while his three mean big brothers are heading off to Princess Lovelpenny's party. Helped by an incompetent fairy godmother, Prince Cinders is turned into a big hairy gorilla. The story ends when the ape-like Prince Cinders fits into the trousers he had left behind earlier and marries the princess.

Different data suggested that students showed great interest in *Prince Cinders* as learning material. In their reflection papers, most students maintained a favorable attitude toward the picture book, but responses to the cartoon varied among students. S10 did not think that she had increased her listening ability too much while watching the Popeye cartoon. She further explained: "I paid most attention to the images in the cartoon because the characters in the cartoon spoke too fast. I could only try my best to guess what the characters said as the story proceeded." But S25 thought that watching this cartoon was full of surprises: "The entire activity made me realize that there are so many different versions of Cinderella. My favorite one was the Popeye version because its plot was extremely different from that of the old version I had heard of. It was like watching a movie with an unpredictable ending."

These comments reflect two different attitudes toward literacy practices. S10 was a code breaker, stressing the fundamental features of a language such as alphabets and sounds in words. S25, on the other hand, assumed a more holistic role—a text participant who drew on his prior knowledge about Cinderella in order to comprehend another version of the story. In fact, coding practice and text meaning practices were both emphasized in the task such as (1) when the teacher helped students develop a preview notion of the cartoon from the supplementary handout (Appendix 1) and (2) when the instructor helped students pay attention to some words or phrases that students did not understand while making sense of *Prince Cinders*. The instructor's

biggest concern was to support students as text analysts, making students become more able to approach different Cinderella versions from a critical stance. That is, this task also intended to help students think and act as critical readers and this goal was achieved as seen in S1's comment on the task: "It was a new idea to create different versions of Cinderella. These new versions, the cartoon and the picture book, could help students come up with new ideas on older versions and with new ways of thinking."

Task 4: Having students compare older and newer versions of Cinderella (Session 4, Thursday, Week 10)

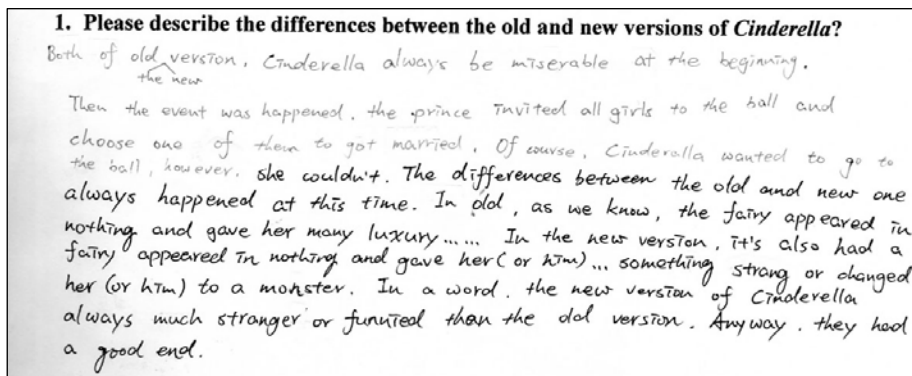
During Session 4, 24 out of the 27 students were divided into 12 pairs and the last 3 students were in one group. Students in each pair and the group were asked to discuss the differences between the version of Cinderella from their childhood memories and the newer versions they had just read. The activity was similar to what students had done on Tuesday. Students needed to write their ideas on a discussion sheet and then share them with their partners. Finally, the pair-discussion was followed by a classroom discussion as a wrap-up. Before the activity was completed, each group was required to write a new version of Cinderella. Students were asked to submit their group work in Week 12.

Many students' reflection papers indicated that students enjoyed working with others to compare different versions of Cinderella. Some students pointed out that discussing different versions of Cinderella was engaging. Some thought that such a discussion task helped students to gain multiple perspectives from others on the interpretation of the story. In her reflection paper, S13 said that different versions of Cinderella had made her more aware of gender issues and more creative in writing a different version of the story: "Cinderella has been a story that we have known since we were born. However, discussing the story, exchanging ideas, and experiencing different versions of the story made me more reflective about gender roles and inspired me to be more imaginative".

Students' responses to the various Cinderella stories show that they could recognize some differences between the older and newer versions. Students used words, phrases, or sentences to fulfill this task and focused their analysis mostly on differences in gender (Cinderella vs. Princess Cinders/Popeye), characterization (evil

stepsisters vs. hairy stepbrothers / the prince vs. Princess Olive), setting (Cinderella meeting the prince at the ball vs. Popeye/Cinderella meeting the princess at the bus stop), plot (beautiful vs. funny / glass slippers vs. trousers / pumpkin coach vs. car), etc. Some students spent these 20 minutes completing a paragraph and critiquing these versions of Cinderella from their own perspective. If we take a look at S21's response in Figure 2, we will understand that students were able to examine a text set (see below) of Cinderellas on their own. S21 pointed out that while other girls were invited to the ball, Cinderella went to the ball by herself. S21's reflection was thought-provoking because he not only compared and contrasted different versions of Cinderella, but also brought up the issue of dependence vs. independence.

Figure 2: S21's Response to Different Versions of Cinderella



In one teaching entry, the instructor said that the idea of exposing students to different versions of Cinderella was based on the reading device “text sets” commonly used by many critical practitioners (Harste, 2000; Leland, Harste, Ociepka, Lewison, & Vasquez, 1999; Short, Harste, & Burke, 1996). Text sets mean that by having students read and discuss a set of different texts (e.g., print/nonprint material) relevant to a particular theme, genre, or issue, students are able to recognize multiple attitudes. As the analysis of the activity shows, the current task invited students to critically analyze different Cinderella stories and to take up gender issues from various perspectives. In brief, this task created opportunities for students to become text critics through the notion of text sets.

Task 5: Asking students in pairs to complete their own version of Cinderella (Week

10-Week 12)

Students in pairs were asked to complete their own version of Cinderella outside the classroom and to submit it two weeks later. Each student had to write one or two paragraphs (totaling approximately 300 words). In their reflection papers, most students said that this task was creative, engaging, and meaningful. As S18 said, “The pair work was challenging and took me lots of effort, but the completion of such work gave me a sense of achievement. If it had not been Cinderella, the writing task would have been boring”. S13 said that he disliked this task because his partner tended to be late for their meetings. As indicated in his teaching entry, the instructor hoped that students in pairs would brainstorm and have more ideas in their work. Such a pair writing would have students (1) draw on background experiences and (2) construct a Cinderella text from a personal and social perspective.

The purpose of this task was to have students reconstruct the meaning of Cinderella rather than to have them deconstruct the meaning of different Cinderella roles. As some scholars (Luke, Comber, & O'Brien, 1996) suggest, producing an alternative rewriting of a text can help students take an active learner role and express their world view. This task encouraged students to become a text critic and to foster a critical stance toward the original text. However, before we examine whether or not students in pairs or the group could create an alternative Cinderella story, we should recap what students had thought of Cinderella at the beginning of the activity.

Task 1 invited students to share their prior impressions of Cinderella. Most students recalled their Cinderella as an innocuous bedtime story and portrayed Cinderella as a submissive character constantly yielding to other’s wishes (e.g., wicked stepmother and stepsisters) and doing good deeds. S2’s narrative in Figure 3 can serve as a representative version. From the feminist perspective mentioned previously, we can analyze S2’s Cinderella and find some female stereotypes. Cinderella was (1) a caregiver (taking care of the household and her mean stepsisters), (2) a dutiful daughter (fulfilling her responsibilities even though her stepmother was cruel to her), and (3) a passionate woman (attending the ball chosen by the charming prince). Like S2, most students produced a conservative discourse that reflected traditional values of men/women and put women in a subordinate position.

Figure 3: S2's Portrayal of Cinderella from Her Childhood Memory

characters: Cinderella, ^{step}two sisters, stepmother, pumpkin ^{coach} of carriage
 Her stepmother and sisters ~~is~~ ^{are} bad, and let ~~she~~ ^{her} do houseworking.
 and one day there was a dance party, ~~because~~ prince will choose
handsome
one girl to become his wife.
 Cinderella's sisters went to the party, ~~and~~ ^{but} Cinderella can't go to the
 party because she didn't have any beautiful clothes to wear.
 then a fairy ^{let} her become beautiful lady, ^{so} she went to the party finally
 The Prince like her very much, but when time is up, Cinderella need to leave.
 and she ~~test~~ left a glassshoe to prince.
 and the end of the story, The prince find Cinderella, and they get
 married. ~~and have~~

In contrast to this stereotypical depiction of Cinderella, students' collaborative works invested their story with creativity and represented Cinderella dramatically. Students were able to produce alternative versions about female roles in comparison with their initial perceptions of Cinderella. As a whole, students' pair writings can be divided into three groups.

First, 6 out of the 13 writings (46%) involved gender transformation, perhaps because students had recently experienced the discussed gender-based activity. For example, Group 1's students changed their Cinderella and Fairy into two males, Happy and Together. Happy was teased by his three stepsisters for being too feminine and was rescued by his Fairy. At the end of the story, Happy and Together lived together. Group 2 also played with the gender issue in its story in which Cinderella became a boy living with three transsexual stepbrothers. In this story, Cinderella was chosen by the princess because he was a male rather than a transsexual. In Illustration 1, we can see the summaries of three pair works also related to gender switch; students showed their originality and gender awareness through teamwork.

Second, 4 writings (31%) focused on an evil Cinderella, a change in characterization from submissiveness to competitiveness. A bad-girl Cinderella made students' works more imaginative and provocative. Specifically, pair writings of this kind emancipated Cinderella from being a good woman whose happiness depended on other people to an energetic female who was ambitious and sophisticated. In

Group 3's work, Cinderella was a girl jealous of her two beautiful stepsisters. Cinderella knew that her stepsisters had been invited to a ball where the prince would be looking for a wife, so Cinderella "put the toxicant [sic] into the dinner, made her stepsisters ate [sic] the dinner, and ruined their beautiful faces". Cinderella then became beautiful with the magic of a wicked fairy. Finally, Cinderella took the prince's heart away at the ball and lived happily ever after in the palace with the prince.

Illustration 1: Summary of Four Gender-Switch Cinderella Stories

Group 5	While his two stepbrothers were handsome, Cinderella was an ugly boy in charge of the household chores. Then this retelling of the Cinderella story was interpolated with Aesop's fable, "Mercury and the Woodsman". The story ended at a ball held in the palace in which the princess chose Cinderella Boy because of his inner beauty and honesty.
Group 8	Cinderella was treated badly by her stepsisters. Before they went to the ball where the prince would show up, Cinderella became the handsome god Apollo because of the fairy's mistake. Everyone at the ball was surprised because it turned out that the prince was a homosexual and liked Cinderella. In the end, Cinderella would maintain her new identity as a male, because s/he would like to live with the prince.
Group 9	Cinderella became a boy named Peter. He had a stepbrother, Tom. When Peter was abused by his stepmother, Tom tried to help Peter. Finally, Peter and his new family all lived happily ever after.
Group 10	Cinderella was a college student. She did not have nice clothes to wear to the school's graduation party. Helped by a fairy-like male boss who owned a dress store, Cinderella put on beautiful clothes and met a prince.

The work by Group 4 was another example that differed from the traditional version of a beautiful and nice Cinderella, a smart and even manipulative girl trying to be in charge of her own life. She pretended to be naïve in front of her three kind-hearted stepsisters and won the prince's heart after she beat the prince in a

computer game at the ball. The prince thought that Cinderella was “cool”. Making Cinderella a villain gave students an opportunity to create a twist on the fairy tale and to make Cinderella more realistic and vivid. For example, Group 6’s Cinderella was a parody of the traditional version. Cinderella was fat and jealous of her beautiful stepsisters. While her stepsisters were friendly to her, Cinderella resented them secretly. Asking a wicked witch for help, Cinderella changed her stepsisters into ugly women and stopped them from attending the ball. Cinderella was still refused by the prince because of her weight. However, such an alteration in Cinderella’s character made this girl transform from a symbol of innocence into a figure of strong-willed womanhood.

Third, 3 writings (23%) stressed neither gender transformation nor a vicious Cinderella. For example, Group 7’s work was more like a farce in which Cinderella killed the prince by mistake at the ball after she threw her slippers at him. In the end, Cinderella was put behind bars. In Group 13’s work, the setting of the story was the school where the students were studying. In their retelling, Cinderella was a geek-like girl and met her prince at a masquerade held for first-year university students.

If we compare students’ own works with the description of Cinderella from their memory, we can see that students demonstrated the ability to take a critical perspective in their writings. They became more aware of the messages being transmitted by the traditional text “Cinderella”. Cinderella was no longer weak, submissive, and caring. More possibilities in the portrayal of Cinderella were explored. The writing assignment allowed students not only to make sense of the traditional fairy tale but also to update the original text from multiple perspectives. Students were encouraged to be text users and text critics at the same time. Finally, students were invited to reflect on gender roles while being asked to evaluate their learning. Specifically, many students in their reflection papers indicated that approaching female roles through different tasks and from multiple perspectives made them willing to express their opinions and critiques concerning a significant issue.

4. Conclusion and Implications

This study has shown that the implementation of critical literacy in Taiwan is feasible. The instructor had students experience various tasks and developed students’ resources in different roles, including code breakers, text participants, text users, and

text critics. As indicated previously, critical literacy should begin with students' own knowledge and life experience. This activity began by inviting students to bring into the classroom their memories of Cinderella. Next, the activity used "dialogue" as a tool that had students interact with the instructor, their classmates, and various texts from multiple viewpoints. The notion of "reflection" was employed when students were encouraged to approach female roles from feminist perspectives and to contemplate different versions of Cinderella from a critical stance. Reflection on gender roles also occurred when students were asked to show their attitude toward the entire process. Finally, students were stimulated to address "sociopolitical issues" through a collaborative writing assignment.

This project confirmed for the instructor the importance of students becoming critical and reflective learners. He believes that these types of literacy experiences can help students acquire a deeper understanding of other people and of themselves. In addition, the findings of the study made him think (1) that there is potential in the practice of critical literacy in Taiwan and (2) that students can feel comfortable with activities that lead them to be active learners. However, the present study should be seen as a small step toward the implementation of critical literacy focusing on gender issues. Obviously, much more needs to be done in the classroom than a 4-session exercise and 3-week period (from Week 10 to Week 12) permit. With this in mind, the researcher-educator has some ideas that should be considered in the future for those who are interested in the research and practice of critical literacy:

- (1) The study does not guarantee that the present activity can be applied in totally to other teaching contexts with different student levels/ages, majors, cultural backgrounds, etc. However, the activity can be seen as a type of inquiry for reference and as a starting point for some follow-up activities in the spirit of critical literacy for an entire semester or school year.
- (2) In addition to gender issues, other reflective themes can be included in the future classroom. Students can be exposed to a variety of issues related to their lives inside and outside the classroom. For college teachers, issues can be divided into those related to students themselves (e.g., self-image, body-image, and who you are), to students and their family (e.g., students' relationship with their parents and siblings), and to students and their

friends (e.g., friendship and relationship with students' boyfriends/girlfriends).

- (3) More popular culture texts from students' lives can be used in the classroom. Texts such as films, pop songs, YouTube clips, music videos, online communications can enhance critical reflection and increase student engagement.
- (4) Modified generalizations will be achieved if we see the results of this research as a springboard and replicate the research in different contexts. But we should bear in mind that what critical literacy truly emphasizes is the uniqueness of students and the particularization of human minds.

References

- Beck, A. S. (2005). Critical literacy in the classroom. *Thinking Classroom*, 6(3), 3-9.
- Cheah, Y. M. (2001). From prescription to participation: Moving from functional to critical literacy in Singapore. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 69-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Christensen, L. (2001). Unlearning the myths that bind us: Critiquing fairy tales and films. In B. Bigelow, L. Christensen, S. Karp, B. Miner & B. Peterson (Eds.), *Rethinking our classrooms: Teaching for equality and justice* (Vol. 1, pp. 8-11). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Clarke, L. W., & Whitney, E. (2009). Walking in their shoes: Using multiple-perspectives texts as a bridge to critical literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), 530-534.
- Cole, B. (1997). *Prince Cinders*. New York: Putnam.
- Collingwood, R. G. (2005). *The philosophy of enchantment: Studies in folktale, cultural criticism, and anthropology*. New York: Oxford University Press.
- Crookes, G., & Lehner, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, 32(2), 319-328.
- Davidheiser, J. C. (2007). Fairy tales and foreign languages: Ever the Twain shall meet. *Foreign Language Annals*, 40(2), 215-225.
- Exley, B. E. (2006). Transmediation in the middle years: Integrating picture books & process drama activities to enhance students' engagement with multimodal text. In J. Rennie (Ed.), *Proceedings of the AATE/ALEA National Conference (Voices, Vibes, Visions: Hearing Voicees, Feeling Vibes, Capturing Visions)*. Darwin, Australia: CDU Press.
- Falkenstein, A. T. (2007). Written English language acquisition within the context of a critical literacy approach (Tech. Rep.). Providence University, Taichung County, Taiwan.
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans. 30 anniversary ed.). New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Glazier, J. A. (2007). Tinkering towards socially just teaching: Moving from critical theory to practice. *Changing English, 14*(3), 375-382.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education, 32*(2), 156-179.
- Harste, J. C. (2000). Supporting critical conversations in classrooms. In K. M. Piercece (Ed.), *Adventuring with books: A booklist for pre-K--grade 6* (12th ed., pp. 507-554). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Heffernan, L., & Lewison, M. (2003). Social narrative writing: (Re)Constructing kid culture in the writer's workshop. *Language Arts, 80*(6), 435-443.
- Iyer, R. (2010). Literacy models across nations: Literacy and critical literacy in teacher training programs in India. *Procedia, 2*(2), 4424-4428.
- Ko, M. (2010). *Critical literacy development in a college-level English reading class in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, USA.
- Leland, C. H., Harste, J. C., Ociepka, A., Lewison, M., & Vasquez, V. (1999). Exploring critical literacy: You can hear a pin drop. *Language Arts, 77*(1), 70-77.
- Louie, B. Y. (2001). Why gender stereotypes still persist in contemporary children's literature. In S. Lehr (Ed.), *Beauty, brains, and brawn: The construction of gender in children's literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Luke, A., Comber, B., & O'Brien, J. (1996). Critical literacies and cultural studies. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (pp. 1-18). Melbourne, Australia: Prentice-Hall.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*, Retrieved December 11, 2011, from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education, 26*(1), 525-544.
- Moon, B. (1999). *Literary terms: A practical glossary*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Newstreet, C. (2008). Paul Revere rides through high school government class:

- Teacher research and the power of discussion to motivate thinking. *The Social Studies*, 99(1), 9-12.
- Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 53-71). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Santoro, N. (2004). Using the four resources model across the curriculum. In A. Healy & E. Honan (Eds.), *Text net: New resources for literacy learning*. Newtown, N.S.W.: Primary English Teaching Association.
- Shin, H., & Crookes, G. (2005). Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(2), 113-136.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Singh, P. (1997). Reading the silences within critical feminist theory: Responses to Pam Gilbert. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 77-93). Cresskill, NJ: Hampton.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Appendix 1: Popeye / “Ancient Fistory” (1953)

Characters:

1. Popeye: The sailor who gets strong when he eats spinach
2. Olive: The love of Popeye
3. Bluto: The villain who always tries to steal Olive away

I'm Popeye the sailor man / I'm Popeye the sailor man / I'm strong as can binache /
'Cause I eat my spinach / I'm Popeye the sailor man

(Popeye also goes toot-toot on his pipe after the 1st, 2nd, and last line. ‘Binache’ is a nonsense word based on ‘be’ (I’m strong as can be’) to rhyme with spinach.)

Plot Summary:

The cartoon is a Cinderella-like story that (sort of) happens in the Middle Ages. In the story, Popeye is employed in the kitchen of Bluto’s restaurant, working as hard as Cinderella. Bluto is going to the ball (a large and formal party) where Princess Olive will choose her mate. Popeye’s fairy godfather appears and helps him attend the ball as a prince with fancy clothes. At the ball, Bluto bullies (bully: to threaten to hurt someone or frighten them, especially someone smaller or weaker) Olive to marry him and he gets a lesson from Popeye after Popeye eats a can of spinach and become strong. The cartoon is a reverse (the exact opposite of what has just been mentioned) of the story of Cinderella.

Mapping Community Imagination in Two Composite Novels: Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio*, and N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain*

陳吉斯/ Chen, Chi-Szu

淡江大學英文學系 助理教授

Department of English, Tamkang University

【摘要】

本論文以美國白人作家安德生作品《小城故事》和美國原住民作家莫馬戴作品《雨山之道》為題材，比較兩部強調在地精神之連篇故事中所圖誌的社區想像。我將運用文化地理學家索亞的「第三空間」及「空間之三元辯證」概念分析兩位作家如何透過刻畫差異的社會空間與流動性以挑戰、再現或重建社區概念。

【關鍵詞】

連篇故事、社區想像、第三空間、空間之三元辯證、流動性

【Abstract】

This essay is a critical reading of Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio* and N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain*, two contemporary place-based composite novels, which focus on the mobility of people in imagined and real communities. I will use Edward Soja's ideas of "thirdspace" and the "trialectics of spatiality" to analyze how two authors of the composite novels challenge, represent,

or recreate a community concept by illustrating different social spaces and mobilities.

【Keywords】

Composite novel, community imagination, thirdspace, trialectics of spatiality, mobility

A “composite novel,”¹ or variously named as short-story cycle, anthology novel, paranovel, etc., is a collection of stories arranged by the author to be read sequentially or spatially as a whole. In *The Contemporary American Short-story Cycle: The Ethnic Resonance of Genre*, James Nagel articulates the multicultural and ethnic significance in the development of such a genre in American literary history. It is multicultural in that since its earliest manifestation in the American literary scenes, such as Washington Irving’s *The Sketch Book* (1820), Sarah Josepha Hale’s *Sketches of American Character* (1829) and Herman Melville’s *The Piazza Tales* (1856), this genre has become “increasingly popular, finding expression by writers of both genders and a broad spectrum of ethnic groups” (4). It is ethnic in that “writers use linked stories to describe regional customs and characters” (4), and “writers from a wide variety of ethnic groups have used the form for the depicting of the central conflicts of characters from their own race or nationality” (15). Nagel notes that “[i]n the history of the genre, the most persistent continuity in the form has been in setting, so that all of the shorter works constituting a cycle occur in the same general location, with prominent landmarks recurring throughout, typing the events to an enduring sense of place” (17). The multicultural and ethnic traits are derived, Nagel explains, from the desire of the speakers to tell their stories “to accommodate repeated characters, settings, and situations as well as the dominant ideas of a community of tellers” (5).

¹ I follow the generic definition of “composite novel” by Maggie Dunn and Ann Morris: “The composite novel is a literary work composed of shorter texts that—through individually complete and autonomous—are interrelated in a coherent whole according to one or more organizing principles” (2). See Maggie Dunn and Ann Morris, *The Composite Novel: The Short Story Cycle in Transition, Twayne's Studies in Literary Themes and Genres* (New York: Twayne, 1995). Dunn and Morris have listed numerous variations of this genre, including “story cycle, short story cycle, multi-faceted novel, paranovel, loose-leaf novel, short story composite, rovelle, composite, short story compound, integrated short story collection, anthology novel, modernist grotesque, hybrid novel, story chronicle, short story sequence, genre of return, short story volume, and narrative community” (4). In choosing “composite novel” to designate the target works of my analysis, I also follow Dunn and Morris’ distinction between “composite novel” and “short story cycle”: “Composite novel emphasizes the integrity of the whole, while short story cycle emphasizes the integrity of the parts” (5).

The unity of theme and setting, or the variety of characters and events related to the main character in a specific place, make the “composite novel” a unique narrative genre for examining the problem of identity and community values. The piece by piece structure reveals a porousness through which different perspectives may encounter, counterpoint, or converse with one another. The porous structure allows a reader the freedom and ease of a flâneur to walk through alleys of narrative setting, examining diverse characters’ ways of conceiving the community. Such a porosity invites the reader to fold the narrative pieces into various patterns, challenging the concept of borders.

This essay is a critical reading of two contemporary place-based composite novels, which focus on the mobility of people in imagined and real communities. Sherwood Anderson’s *Winesburg, Ohio* (1919) and N. Scott Momaday’s *The Way to Rainy Mountain* (1969) are chosen as representative works of contrasting literary traditions and community imagination. Anderson’s composite novel is a canonized American modernist work that anticipates works of similar grain, such as Ernest Hemingway’s *In Our Time* (1925), John Steinbeck’s *Tortilla Flat* (1935), and William Faulkner’s *The Unvanquished* (1938). Momaday’s work articulates Native American spatial and social conceptions of community in light of American Indian oral traditions, which are alternative to the modernist tradition. Momaday’s story cycle anticipates Louise Erdrich’s *Love Medicine* (1984), Gerald Vizenor’s *The Trickster of Liberty* (1988) and *Landfill Meditation: Crossblood Stories* (1991), Sherman Alexie’s *The Lone Ranger and Tonto Fist Fight in Heaven* (1993) and *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian* (2007). By comparing these two works, this study will offer a position to chart community imagination in the development of composite novel in American Literature.

In “People, Land, and Community,” Wendell Berry has defined community as the conscious and unconscious knowledge in place, and writes, “[i]n its cultural aspect, the community is an order of memories preserved consciously in instructions, songs, and stories, and both consciously and unconsciously in *ways*. A healthy culture holds preserving knowledge *in place* for a *long time*” (Berry 189). Berry enunciates the interrelation among land, people, community and work: “People are joined to the land by work. Land, work, people, and community are all comprehended in the idea of culture” (ibid). The inhabitants’ conception of the land and their social and spatial

practices on the land create what human geographer calls “cultural landscape.”²

Both Anderson and Momaday concern about the interrelation among and, people, community and work. In my reading of the two composite novels, I try to find unified pattern that link diverse stories, locate individual insight and collective consciousness in place. The sense of belonging to one dwelling place and the desire to move from one place to another are two recurring motifs in both composite novels. I find Edward Soja's theorizing of social space, especially the ideas of “thirdspace” and “trialectics of spatiality” useful in analyzing the two texts in that Soja regards space as a complicated construction through a three-way dialectic between perceived, conceived and lived space, and such a trialectic analysis embraces the humanistic perspectives on “sense of place” and Marxist accounts of “social space” and “mobility,” which are all important factors in analyzing community concept.

In *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Soja has summarized the complex social geographical theory of Henri Lefebvre's *The Production of Space*, and elaborates its potentials with references to feminist, postcolonialist, Foucauldian, and New Historicist critiques on space. To redescribe Lefebvre's two triads, “spatial practice, representations of space, spaces of representation” and “perceived space, conceived space, lived space,” Soja has added his own triad “firstspace, secondspace, thirdspace,” which may confound the reader at the beginning. The three triads respectively designate different uses of spatial practice and knowledge. Lefebvre's first triad terms “spatial practice, representations of space, spaces of representation” refer to three kinds of action, and his second triad “perceived space, conceived space, lived space” refer to three kinds of spatial product. Soja's triads, firstspace, secondspace, and Thirdspace, call attention to three kinds of cultural landscape. I have listed the correspondent usages in a diagram (fig. 1).

² Following the designation in Carl Sauer's “The Morphology of Landscape,” the term “cultural landscape” signifies the cultural imprints on natural landscape. “The cultural landscape is fashioned from a natural landscape by a cultural group. Culture is the agent, the natural area is the medium, the cultural landscape the result. Under the influence of a given culture, itself changing through time, the landscape undergoes development, passing through phases, and probably reaching ultimately the end of its cycle of development” (140). See Carl Sauer, “The Morphology of landscape,” *The Cultural Geography Reader*, eds. Timothy S. Oakes and Patricia L. Price (London and New York: Routledge, 2008) 96-112.

For Soja, “Firstspace” (real space) implies the physical space and material outlook. Its involved action, “spatial practice,” includes producing and reproducing the material aspects of land. Its related spatial product, “perceived space,” is the materialized empirical space, which is “directly sensible and open, within limits, to accurate measurement and description” (Soja 66). “Secondspace” (imagined space) refers to spatial imagination, including the scientists and planners’ signs and codes of spatial knowledge, and artists’ and writers’ creative imagination of space. Its related action, “representations of space,” encompasses organizing the relations of production to a conceived order. “Conceived space,” the product of such a representational space, implies spatial knowledge (66-67). “Thirdspace” (real and imagined space) refers to the fields of vision of both firstspace and secondspace with critical and creative modification, i.e., complex symbolisms in artistic spatial imagination, and spaces of resistance to dominant social order. Its related action, “spaces of representation,” involves deconstructing and reconstructing spatial representation (reflecting on the action of secondspace—representations of space) and reconstructing physical space. The purpose of such an action is to explore more possibilities of social spaces—“to retain the partial unknowability, the mystery and secretiveness, the non-verbal sublimity, of spaces of representation” and “to foreground the potential insightfulness of artist versus science” (67). The result of such an action, “lived space,” encompasses the experiences and descriptions of “lived world” by artists, writers, philosophers, and other academia, and the underground social life of inhabitants and users of physical land (67-68).

Secondspace is the most obvious to be recognized in reading the two composite novels. What I am doing is to detect the spatial practices and spaces of representation of the narrative figures (author, character, focalizer) by analyzing the representation of social space in the texts.

Soja calls his methodology of socio-spatial analysis “trialectics” in contrast to the “dialectic” approaches, which are characterized by “epistemological dualism of objectivism-materialism and subjectivist-idealist” (62). In Soja’s trialectic analysis of spatiality, each space corresponds to one spatial epistemology. Firstspace epistemologies focus their primary attention on “‘physical’ spatiality that is directly comprehended in empirically measurable configurations” and “aim toward a formal science of space” (75). “Secondspace epistemologies have tended to arise in reaction

to the excessive closure and enforced objectivity or mainstream Firstspace analysis” (78). In such a mentality, “Secondspace is the interpretative locale of the creative artist and artful architect, visually or literally re-presenting the world in the image of their subjective imaginaries,” and “in Secondspace the imagined geography tends to become the ‘real’ geography, with the image or representation coming to define and order the reality” (79). The corresponding mentality of lived space, Thirdspace epistemologies, arise “from the sympathetic deconstruction and heuristic reconstruction of the Firstspace-Secondspace duality” (81).

The trialectic enterprise contains three steps: first, deconstructing the dialectic discourse on space by showing the “double illusion” of the two kinds of dualistic thinking;³ second, the ontological reconstruction of Being by reclaiming the interconnection of sociality, historicity, and spatiality of existence as the “Trialectics of Being” (fig.2); third, the epistemological reconstruction of spatiality, “Trialectics of Spatiality” (fig. 3) through spatializing the material aspects of spatial practice and social and historical factors of representations of space into a “spatial form” to envision possibilities.

In the following reading of two composite novels, I will focus on the problems in the production of mobility in a community with reference to Soja’s triad concept of social spaces and its correspondent action and spatial product. The problem of mobility is a shared theme in these two works. This shared emphasis on mobility echoes Soja’s emphasis on exploring openness and the possibilities of “thirdspace.” For Soja, “lived space” is valued by activists “as a strategic location from which to encompass, understand, and potentially transform all spaces simultaneously” and it is “the space of all inclusive simultaneities, perils as well as possibilities: the space of radical openness, the space of social struggle” (68).

³ “The realistic illusion” of Firstspace epistemology, which stresses on analytical deciphering of spatial practice (the material, physical aspect of perceived space), regards human spatiality as merely the product of material practice, neglects the causal flow of “how material geographies and spatial practices shape and affect subjectivity, consciousness, rationality, historicity, and sociality” (77). “The illusion of transparency” of secondspace ideology, which stresses on the priority of “imagined” geography to “real” geography, projects a fetish conception of form onto a place to order reality and make the difference between Firstspace and Secondspace collapses (79-80).

I. Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio* and the Immobility of the Grotesques

Sherwood Anderson's cognitive mapping of community imagination is two-dimensional in that he articulates many kinds of binary opposition in his narrative. Among them, three are most significant. First, we can easily recognize the contrast between the focalizer⁴, George Willard's emotional and social progress and the focalized characters' frustrated locomotion, i.e. between mobility and immobility. Second, we can trace two contrasting social momentums, one along the East-West axis of the train trail, and the other along the North-South axis of the Main Street of Winesburg. The characters' movements along the East-West axis imply the trend of industrialization and urbanization, whereas the movements along the North-South axis suggest provincialization. The one is progressive, while the other is regressive. The third and the most intriguing contrast lies between the motif of "the grotesque" and that of "the young thing." Extant criticisms on this work stress the unified perspective of the progress of George Willard (Rideout, Dunn), the inability of the grotesques (Updike, Howe), or on the inaccessibility of the feminine quality (Rigsbee). I will focus on the synergy of each pair of contrast, which has been neglected by most critics, and argue that these contrasts reveal the unfair distribution of social spaces and a challenge against the prevailing social norms.

A frequent misreading of this composite novel is to regard "the young thing" as the cause of, or the force to create a grotesque. These may be derived from partial understanding of the frame story.

As he grew somewhat sleepy but was still conscious, figures began to appear before his eyes. He imagined the young indescribable thing within himself was driving a long procession of figures before his eyes.

You see the interest in all this lies in the figures that went before the eyes of the writer. They were all grotesque. All the men and women the writer had ever known had become grotesque.

⁴ I follow Mieke Bal's distinction between "narrator" and "focalizer." The narrator is the one who tells the story. Focalizer is the agent that sees the events in the story. See Mieke Bal, "Focalization," *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* (Toronto: U of Toronto P, 1997) 142-149.

For an hour the procession of grotesques passed before the eyes of the old man, and then, although it was a painful thing to do, he crept out of bed and began to write. Some one of the grotesques had made a deep impression on his mind and he wanted to describe it. (6, emphasis added)

The term “grotesque” is discussed only in the frame story, “The Book of Grotesque.” In the following stories, it is used by the narrator to describe a special occasion. It is not used by any character in the stories to describe any other characters for their abnormal behaviors. Some of the grotesque characters are regarded by other townspeople as strange, queer, or abnormal, while other grotesques are regarded as normal, such as Tom Willard, Joe Welling, Kate Smith, and Reverend Curtis Hartman.

The early refutation of the publication of *Winesburg, Ohio* and the early negative reactions to the work have been focused on the sordid description of the people and place of the American small town or on Anderson’s mis-presentation of the real town Winesburg, Ohio (Anderson, Penguin 15-19). Anderson responded to Arthur H. Smith, an angry Methodist minister and author of *History of Winesburg, Ohio*, that prior to the publication of his imaginary Winesburg he did not know the existence of the real Winesburg, and explained that the book is “in no sense a burlesque, but it is an effort to treat the lives of simple ordinary people in an American middle western town with sympathy and understanding” (Anderson, Norton⁵ 143). He explained the theme and characterization to Arthur Barton, a New York playwright who would adopt Anderson’s work on stage:

The theme is the making of a man out of the actual stuff of life. . . . These stories of the Winesburg book were really written in a Chicago tenement, not in a village, and the truth is that I got the substance of every character in the book not from an Ohio village but from other people living around me in the Chicago tenement. I simply transferred them to a small town and gave them small town surrounding. (145 my underline)

The “actual stuff of life” refers to the forces that cause the grotesque effect and

⁵ My citation of Anderson’s composite novel is from the Norton Critical Edition.

affect the fictional Winesburg people. The early readers' requirement of the fictional representation (imagined space) for truthfulness to the "perceived space" (real space) reveals the capitalist impetus for social stabilization and the Protestant penchant for normal and godly citizens. They miss Anderson's illustration of the search for the openness of "lived space" (real and imagined space) in Winesburg by depicting the conflict between a "conceived space" of stabilizing impetus and a "conceived space" of mobilizing impulse, i.e., the contrast between stability and mobility. The dialectic of these two contrasting secondspaces is rendered by the conversation and/or confrontation between the immobile grotesque figures and the mobile journalist George Willard.

Walter B. Rideout points out that the narrative setting models from Anderson's hometown, Clyde, Ohio, which shares physical resemblance and social matrix with Winesburg and, like the imaginary town, is located 18 miles to the South of Lake Erie (Rideout 169-71). Rideout emphasizes Anderson's pastoral nostalgia toward the preindustrial small town and the unified atmosphere of "dim light" and recurrent image of "hand." The one represents "the limited glimpse into an individual soul," while the other features the individual frustrated effort in making human contact in a closed community (173-74). Like most critics, Rideout praises the simplicity of Anderson's work in elaborating the development of its unified central character, George Willard, who is "designed to link the tales, unify them, and structure them into a loose sort of *Bildungsroman*" (173). Connected with this central figure are three interrelated aspects of growth—the conflict between world of practical affairs and world of imagination, the commitment of becoming a creative writer, and the progress of sexual awareness (174-75). However, such a reading misses the anticipated thematic development of the frame story, "The Book of the Grotesque," i.e., the subtlety of the complicated social movement and emotional drives of the grotesque figures within the community.

I will argue that choosing George Willard as the focalizer of most (though not all) stories is a mean but not the end of the story cycle. The subtlety of the sophisticated relation between the motif of "the grotesque" and that of "the young thing" can be grasped with the understanding of social mobility in the fictional town. George Willard is depicted as having a privileged social space by which to access to the surface social life ("perceived space") and inner expression ("conceived space") of

most, if not all, townspeople of Winesburg; hence he is able to move across gender and status boundaries, and to leave the small town for a metropolis. George Willard's social position as the reporter of community newspaper makes him the representative of town spirit (Anderson 107), which empowers him to highlight the grotesque figures. His talent for writing and self-expression make him the chosen confidant for each grotesque individual's ideas and emotional expressions. He is the only character in the composite novel that is endowed with full locomotion.

The other townspeople are restricted on the North-South movement along the Main Street. It is the stiffness of conceived spaces of the grotesques that make them immobile socially and emotionally. Their social activities are provincial, and their social ideas are conservative. The female grotesques are more stationary than the male grotesques in terms of social spaces. Their social space is defined by and confined to the roles as obedient daughters, loyal lovers, and finally faithful wives. Their selfhood is usually located in the attention to the use or abuse of their body. Their transgression against gender barriers is staged on emotional communion with the opposite sex but not on career mobility.

To read the series of 22 stories as a whole, we can recognize an ambience of displacement and loneliness in the townspeople of Winesburg, and a consciousness of the immobility of the community. The social momentum along the East-West axis targets urbanization, while the dwelling activities along the North-South axis sprawl with a mood of pastoral nostalgia. Population mobility is low, and the amount of immigrants from big cities to Winesburg is much more than that of emigrants to big cities (fig. 4).

Among the grotesques, except Dr. Reefy and his wife who can share the sweetness of "twisted apples," none of them feels at home or at ease in Winesburg. Big cities are located at the two ends of the train trail. To the east are Cleveland and New York; to the west is Chicago. The train transportation does not bring about what David Harvey calls "time-space compression"⁶ to the people of Winesburg since the commercial

⁶ Noted human geographer, David Harvey coins the phrase "time-space compression" to characterize an important trend of modernization in the history of capitalism—"speed-up in the pace of life, while so overcoming spatial barrier that the world sometimes seems to collapse inwards upon us" (15). See David Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change* (Cambridge MA

flow between Winesburg and big cities is limited, and communication is obstructed by the dogmatism of Protestant churches (34). The train trail is more a route of escape than that of escapade. Some of the underdogs, who escape from traumatic experiences in big cities or other towns, settle at the periphery of the town, such as Wing Biddlebaum and Enoch Robinson; others inhabit the town center but alienate themselves from others, such as Doctor Percival and Wash Williams. The town's long-term residents, whose houses are located at the periphery, like Jesse Bentley and Seth Richmond do not feel the need to assimilate with the community. For the female residents, Elizabeth Willard, Louise Bentley, and Alice Hindman, there is no escape for a better life. Lacking social differentiation among the same sex, "a daughter of a laborer was in much the same social position as a daughter of a farmer or a merchant" (46), and women's social spaces are restricted in the houses of father, husband, and church. Even the active and independent teacher, Kate Swift, who has seen the world and has lived in New York for two years, cannot help feel distraught and lonely with her mother in Winesburg.

The depiction of characters, especially the grotesques, demonstrates a conflict between the drive toward material commotion and the desire for emotional communion. This tension leads to a grotesque effect. Some male grotesques, such as Jesse Bentley, Tom Willard, and Joe Welling, suppress their emotional response to their family through their obsession with material possessions. For self-worth and community belonging, Jesse Bentley, clinging to his fanatic Old Testament world view, regards his neighbors as Philistines and enemies of God, while Tom Willard and Joe Welling associate themselves with the momentum of both local and national politics. They sacrifice the emotional needs of their families to satisfy their egotistical desires. The other grotesques are preoccupied less with social recognition than with emotional communion, which the narrative highlight as a yearning for "the young thing."

Unlike the 19th century American writers, such as Washington Irving, Nathaniel Hawthorne, and Edgar Allen Poe, Anderson does not use the spatial setting to symbolize the landscape of mind or weather of emotion for his characters. The

& Oxford UK: Blackwell, 1990). For Harvey, the degree of modernization of a society can be judged by the degree of "time-space compression" in people's cognitive mapping of the world.

grotesque effect is not derived from the character's association with the environment but from his/her disassociation from it. Reading the text of the composite novel carefully, one might find that no one is born a grotesque, nor does he/she become one by being thrown into a grotesque environment or community. Even in the narrator's descriptions of social background of the stories (34, 40, 46) no sense of grotesqueness is attached to the social milieu of the coming of industrialism. Grotesque qualities, I will argue, might be developed from the distortion of outdated or displaced religious values (such as the case of Jesse in "Godliness" and that of Reverend Curtis Hartman in "The Strength of God"), from the suppression of individual value (Wing Biddlebaum in "Hands"), or from misplacement of the young thing (Doctor Reefy in "Paper Pills"). In illustrating the pitfalls of these grotesques, Anderson is not pessimistic about the social effects of industrialization and modernization. He is rather focusing on the immobility in these characters' spatial knowledge and in their social practices.

Though the focalizer George Willard accesses to "the young thing" through acquaintance with female grotesques (Elizabeth Willard, Alice Hindman, Tandy Hard, Kate Swift) or with male grotesques with feminine qualities (Wing Biddlebaum, Doctor Reefy, Enoch Robinson), we should not identify "the young thing" with the stereotypes of female characters nor with the feminine qualities. "The young thing" is better to be explained as the desire or impulse for active locomotion between different social spaces—the mobilizing impulse of an individual. Against such an individual impulse is the stabilizing impetus, which is associated with social, religious, and gender norms. These group values and their related social infrastructure reduce the necessity of movement in a community and enforce its people to stay at the ordered social spaces and geographical spaces (fig. 4). The working of the social spacing of group values is like what Tim Creswell describes in "The Production of Mobilities":

Mobility, like social space and place, is produced. Mobility is to movement what place is to location. It is produced and given meaning within relations of power. . . . To think of mobility as produced, I insist, is to think of it as differentiated. Some mobilities are acts of freedom, transgression and resistance in the face of state power which seeks to limit movement, police boundaries and

inscribe order in space. It would be a mistake however to think of mobilities as in any way essentially transgressive. Other mobilities are produced to support the state, to support patriarchy or to support the power of multinational corporations in the globalized world of flexible capitalism. (331)

The social spaces and mobilities of the townspeople are produced differently (fig. 5). Most of the townspeople are instilled by the social norms of a provincial materialist society. The grotesques, who are caught in the conflict between material commotion and emotional communion, are mobilized by a resistant spirit. The individual values, epitomized by “the young thing,” encourage the unsatisfied citizen, especially the youths to regard mobility as the resistance to the norms. They move to search for more social spaces outside the allotted social position or for the openness of “thirdspace” through emotional understanding and artistic self-expression. The mobilizing impulse of “the young thing” extends to the other individuals for understanding or to the community for recognition. In contrast, the stabilizing impetus of social norms imposes stiff values to normalize or assimilate members of the community by organizing relations of production/reproduction to a preconceived order. The grotesques are figures who obsess about either the stereotypical “conceived space” of the social norms or a “conceived space” of the individual impulse, and their mobility is dispossessed by their obsessed conceptions. They can not move freely in the real-and-imagined “lived space” for their persistence in their imaginary “conceived spaces.” The lived space for the grotesques is like a labyrinth composed of the perceived space with conflicting routes of conceived space (fig 5). For these grotesques, the obsession with either social norms, outdated religious belief, or individual impulse creates a stagnant secondspace and effects what Soja called an “illusion of transparency” which makes “Firstspace collapses entirely into Secondspace” and dilutes the “fundamental historicity and sociality, and real sense of how these cognitive imageries are themselves socially produced and implicated in the relations between space, power, and knowledge” (80). In Anderson’s representations of the diverse social spaces in Winesburg, the spatial openness and revolutionary possibilities of the “thirdspace” in Soja’s elaboration can only be glimpsed in the brief communication between the privileged focalizer, George Willard and the grotesques, who take the young journalist as confidant. However, Willard

does not substantiate the potential of “thirdspace” with his privileged position as the town’s only journalist.

Anderson romanticizes the immobility of small town people with pastoral pathos and gothic expression. His depiction of the grotesque figures is not intended to scandalize the American small town in general or Winesburg in particular. Rather, the function of the aesthetic concept of the “grotesque” is to highlight the absurdity of social norms by defamiliarizing the townspeople’s interaction with such norms. The grotesques represent a social group that is struggling for mobility against the mobilization of industrialization and modernity project. At the climatic moment of the composite novel—“Sophistication”—two privileged youths, George Willard, son of owner of the only town hotel New Willard House and reporter for Winesburg Eagle, the only town newspapers, and Helen White, daughter of Banker White, experience the “moment of sophistication” and its sadness during the annual Winesburg County Fair. It is in such moment of collective display of community sense, in which the whole town “worked terribly at the task of amusing itself” (130) that the two privileged youths begin to take “the backward view of life” to see what they desire and what their community can and can not offer them and understand “the limitation of life” and feel extremely lonely (131). They share the conflict between “the little animal” within and “the older, the more sophisticated things.” With these shared experience and feeling, both of them conjure a mutual respect and resolve the aforementioned conflict, and then get “hold of the thing that makes the mature life of men and women in the modern world possible” (136). At first glance, they could be like the American Adam and Eve in many American fictions. However, putting them among the townspeople and the grotesque characters, the stories of their maturity are not in line with the fulfillment of the “American Dream.”

With the contrasts of social spaces and mobilities, Anderson challenges the myth of the “American Dream” by focalizing the immobility of the townspeople in the social momentum of industrialization through the representation of closed and rigid “conceived spaces” in his composite novel. The mapping of the social spaces of the relatively important grotesque characters, such as Jesse Bentley, Tom Willard, Joe Welling, and Reverend Curtis Hartman, disrupts the continuity of both Protestant religious norms and capitalist work ethics. Many of the socially inferior grotesques

who have different experiences of migration may have revolutionary potential through their privileged experiences and perspectives to interrogate mainstream views of the town from outside-in (for example, Doctor Parcival who moved from Chicago, Wash Williams who used to lived in Dayton and Columbus, Ohio, and Tom Foster who experienced underground social life in Cincinnati) or from both outside-in and inside-out (e.g. Kate Swift and Enoch Robinson, who have moved to New York and returned to Winesburg). However, they lack both a revolutionary consensus and means by which to integrate their different spatial experiences and knowledge into productive socio-spatial practice. A possible channel—the local news reporter, George Willard, benefits from both the advantaged and disadvantaged grotesques, but he is not a medium for channeling their reconstructive potential to create a “thirdspace.” Without the goodwill to pay back for what he has learned from the grotesques, at the last moment to leave his hometown, George Willard feels that “the town of Winesburg had disappeared and his life there had become but a background on which to paint the dreams of his manhood” (138).

The Winesburg townspeople lack a shared sense of place. Even with many Christian associations, there is nothing and no place sacred in the text. The Winesburg townspeople lack emotional attachment to any natural or cultural landscape. The Trunion Pike is the only place that the townspeople associate with their past (88, 91, 130, 137), but it does without the sacred sense of a place of emergence. It is rather a profane outpost of urbanization and industrialization. In addition, there is no communal story related to any natural or cultural landscape. Jesse Bentley’s singular appropriation of Old Testament narrative of the chosen people to his lived space and neighborhood is rendered with the utmost absurdity for his intentional neglect of differences in social contexts. Similar dissociation between religious sense and reality sensibility appears in the country pastor Reverend Curtis Harman’s rationalization of his peeping at Kate Swift’s naked body with discourse of religious Passion, and in Alice Hindman’s bad faith in her loyalty to Ned Currie, who has abandoned her when she is only sixteen. Though the composite novel culminates with the spiritual communion between George Willard and Helen White during the yearly country fair (“Sophistication”) and George Willard’s leaving Winesburg on a westward train for Chicago (“Departure”), these two episodes maybe another examples of struggling for mobility, judging from the frustrated examples of Kate Swift (“The Teacher”) and

Enoch Robinson (“Loneliness”), who return from New York without any recognition. From George Willard’s final gesture at his departure, what anticipates in his westward flight is another scenario of escape but not of escapade. With such a similarity in the youth’s route of flight and the anticipated retreat, the cycle of stories highlight the vicious circle of a small town community. In mapping the community concept, Anderson highlights the lack of “thirdspace” in the townspeople’s spatial imagination and practices by illustrating the immobility of his fictional characters in the capitalist social momentum for their stagnant secondspace ideology.

II. N. Scott Momaday’s *The Way to Rainy Mountain* and Enchantment of Mobility

In contrast to Anderson’s demystification of American Dream, in *The Way to Rainy Mountain*, N. Scott Momaday re-mystifies indigenous mobility through a trinary compositional pattern that maps the interrelation among mythical, historical, and individual ideas of the movement of Kiowa tribe. There are aesthetical, ontological, and epistemological differences between Anderson’s community imagination and Momaday’s.

Aesthetically, Momaday juxtaposes the myths of emergence and migration with historical records and personal memories of related places, plants, and animals to endow the integrity of tribal communities with sacredness. In shaping the patterns of community imagination, Anderson conjures recurrent images, such as “hand” and “window” to symbolize individual impulse for emotional communion, and image of “rain” to represent the aura of connectedness. However, the evoked affect of such images is alienation and loneliness, not a communal sense of place. In contrast, Momaday has offered images of cultural icons with 12 illustrations, including one cover image and 11 images set between texts, to visualize the key concepts and experiences in the lived world with the sacred landscape. These images, like American Indian petroglyphs and rock art symbols, are prominent for their thematic references to the mythic narratives. Both images and their related stories are conceived as sacred. Concerning narrative perspective, Anderson’s composite novel emphasizes the continuity of the vision of a focalizer and central character, George

Willard, whereas Momaday's counterpart stresses the continuity of tribal traditions through multiple speakers relating to one another their versions of stories or interpretations of a communal set of myths or sagas.

Ontologically, in contrast to Anderson's oppositional construction of social spaces, Momaday features the Kiowa people's holistic world view as well as the fluidity of collective memory, which is linked to a lived space and remembered as interior landscape. Momaday deems such a collective memory, as exemplified in his grandmother's storied memory, as "memory in her blood" (7). He does not provide geographical nor typographical map of his tribal community. Though the reader of Native American history is generally informed of the colonial deprivation of Indian lands and devastation of indigenous cultures, the community belonging in Momaday's imagination is not conjured by describing the conflict of social forces. Instead, Momaday focuses on the coherence among the perceived experience of natural landscape, the conceived historical records of cultural landscape, and the imaginary and real mythic spaces, i.e. the correspondence between the "exterior landscape" and "interior landscape."⁷ In the prologue of the work, the author presents an excellent sketch of the complicated layers of significance in and interrelation among myth, history, and personal memoir.

In one sense, then, the way to Rainy Mountain is preeminently the history of an

⁷ In "Interior and Exterior Landscapes: The Pueblo Migration Stories," Laguna Pueblo writer, Leslie Marmon Silko designates the traveling to the sacred place of emergence as a "ritual circuit" and an "interior journey" for the tribal people that cannot be measured by cartographical or archeological knowledge:

The eight miles, marked with boulders, mesas, springs, and river crossings, are actually a ritual circuit, or path, that marks the interior journey the Laguna people made: a journey of awareness and imagination in which they emerged from being within the earth and all-included in the earth to the culture and people they became, differentiating themselves for the first time from all that had surrounded them, always aware that interior distances cannot be reckoned in physical miles or in calendar years.

See Leslie Marmon Silko, "Interior and Exterior Landscapes: The Pueblo Migration Stories," *Yellow Woman and a Beauty of the Spirit: Essays on Native American Life Today* (New York: Touchstone, Simon & Schuster, 1996) 37.

idea, man's idea of himself, and it has old and essential being in language. The verbal tradition by which it has been preserved has suffered a deterioration in time. What remains is fragmentary: mythology, legend, lore, and hearsay-and of course the idea itself, as crucial and complete as it ever was. That is the miracle. The journey herein recalled continues to be made anew each time the miracle comes to mind, for that is peculiarly the right and responsibility of the imagination. It is a whole journey, intricate with motion and meaning; and it is made with the whole memory, that experience of the mind which is legendary as well as historical, personal as well as cultural. And the journey is an evocation of three things in particular: a landscape that is incomparable, a time that is gone forever, and the human spirit, which endures. The imaginative experience and the historical express equally the traditions of man's reality. Finally, then, the journey recalled is among other things the revelation of one way in which these traditions are conceived, developed, and interfused in the human mind. There are on the way to Rainy Mountain many landmarks, many journeys in the one. (Momaday, 4, my underscores)

Momaday's book of "narrative wheel" contains three kinds of texts (myth, history, and personal memoir) addressed by three distinctive voices (ancestor's voice, historical commentary, and personal voice). Within the external frames of Preface, two poems, Introduction, Prologue and Epilogue, the three types of texts are separated into three temporal sections: The Setting Out, The Going On, and The Closing In. I have made a diagram of the pattern of transformation in the three texts, three voices, three stages, three social spaces (fig. 6) and relate the social spaces relevant to the three texts to Soja's "trialectic" analysis of social spaces. In my understanding, "Myth" is referred to "conceived space" or "secondspace," for in Momaday's composite novel it is related to the Kiowa world view and conception of the trajectory of tribal mobility. History is referred to "perceived space" or "firstspace", for in the "History" section of each historical record concerns more about the material reality of people, animals, plants, and lands in physical world than about the historicity and imagination of the records. Memoir is referred to "lived space" or "thirdspace," for the description of personal lived experience is functioned as a merging space between

Myth and History or an emergent space of free flowing association.

Every horizontal column in my diagram (fig. 6) indicates a “spatial form”⁸ of a “whole memory”; and every vertical column highlights the trajectory of a “whole journey.” When a reader turns the pages, every succession of reading of what Momaday called “narrative wheel” (ix) is arranged like a story-sharing gathering in the oral tradition, in which an associated theme is addressed and responded spontaneously with a mythic episode, some historical recollections, and personal memories. Each pack of theme (with Roman numeration) is like a “spatial form” of the Kiowa cultural, social, and historical experiences. Each spatial form reveals a cultural keyword (“secondspace”) illustrated with vivid physical reflection (“firstspace”) and personal involvement (“thirdspace”). The author has divided the “whole journey” into three stages—The Setting Out (I~XI), The Going On (XII~XVII), and The Closing In (XV~XXIV). In reading each narrative wheel, the reader is offered the freedom to decide his/her reading order. There is more freedom in choosing the reading order of the whole 24 packs. One may read the combination of myth, history, and personal memoir in one pack, or read the permutation of pack and pack, or read the whole packs by following the numeral sequence. No matter what the reader’s reading order may be, the synergy of the 24 clusters evoke a whole memory, which merges into the widening circle of collective memory—“the whole memory.” With such freedom and possibility of reading, the ontological and epistemological of Momaday’s composite novel, I will argue, is like Jorge Luis Borges’ “The Aleph,” in which “past, present, and future—coexists simultaneously” (qtd. in Soja 54). Soja uses Borges’ story to illustrate the radical openness of thirdspace—“everything comes together in Thirdspace: subjectivity and objectivity, the abstract and the concrete, the real and the imagined, the knowable and the

⁸ In “Spatial Form in Modern Literature,” Joseph Frank illustrates “spatial form” as a literary trope of Modernist poetry and novel, in which the writers “ideally intend the reader to apprehend their work spatially, in a moment of time, rather than as a sequence” through juxtaposing time sequences in “reflexive reference.” Joseph Frank, “From Spatial Form in Modern Literature,” *Theory of the Novel: A Historical Approach*, ed. Michael McKeon (Baltimore & London: The John Hopkins UP, 2000) 784-802. Soja has associated the radical openness and possibilities of “Thirdspace epistemologies” with “spatial form” (Soja 81).

unimaginable, the repetitive and the differential . . ." (56-57).

In this way, the reader is invited to recognize the continuity of collective memory, the integrity of a sacred sense of place, and the synchrony of conceived space (myth), perceived space (history), and lived space (personal memory). These three kinds of coherence denote the fluidity of the tribal collective memory as well as the mobility of the tribal people. Such an ontological interconnectedness and wholeness, in the light of Soja's "trialectics of Being" (fig. 2),⁹ may do without the problems of "double illusion" (the realistic illusion of firstspace mentality and the illusion of transparency of the secondspace epistemology) by reorienting critical attention to "being-in-the-world" and "lived world," which are historical, social and spatial. In contrast to Anderson's oppositional mapping of social spaces, Momaday's alternative mental map, a relief map about the interior journey with layers of mythic vision, historical records and personal memories, interrupts the hegemonic power of enclosed grid space in the two-dimensional geographical map.

Momaday's mapping is in line with Soja's "trilectic" analysis of Being and of spatiality. In Soja's trialectic mapping, spatiality is not "peripheralized into the background as reflection, container, stage, environment, or external constraint upon human behavior and social action", but reclaims the porosity between historicity and sociality of being by a critical "thirling-as-othering" intervention and negotiation (Soja 71). The "thirling-as-othering" critique encompasses deconstruction and reconstitution of the totalized products of dialectic analysis of perceived space and/or conceived space by introducing a critical "other-than" (third) choice, which either resolves the opposition between positivistic mode and speculative mode or opens new spaces for approximating spatial knowledge and new possibilities for spatial practice. In each of Momaday's narrative wheel, Momaday's personal memoir works as the third voice to reinterpret myth and history or to negotiate the difference between mythic vision and anthropologist's historical knowledge. For example, in section I, the myth text reveals a story of emergence of the Kiowas people—"Kwuda", which literarily means "coming out" (16). The historical voice traces the linguistic roots of "Kiowa." Momaday depicts his personal experience of "coming out" with an

⁹ In the diagram of "Trialectics of Being," Soja puts the three aspect of "lived world"—historicity, sociality, spatiality—into a swirling labyrinth image, which is both an postmodern emblem for intertextuality and complexity system and a traditional icon for earth worship.

anecdote of an outing upon the northern Great Plains, observing the wildflowers on the slope, in the late spring, in which he becomes aware of the coming-into-being of thing in nature: “At first there is no discrimination in the eye, nothing but the land itself, whole and impenetrable. But then smallest things begin to stand out of the depths—herds and rivers and groves—and each of these has perfect being in terms of distance and of silence and of age” (17). The wildflowers, herds, rivers and groves are first “coming out” in the speaker’s vision, and then reappear in the oral and verbal languages. The myth of emergence becomes alive by such a “thirthing-as-othering” association, which may invite the readers to share their own private experiences of “coming out” and join them to the sacred moment in myth.

In Anderson’s portrayal of different social spaces, George Willard could be an important third voice to function the “thirthing-as-othering” intervention and negotiation for the grotesque characters. However, he lacks precedent role model as well as the courage to try such an innovative or revolutionary endeavor.

Epistemological differences between Anderson’s *Winesburg, Ohio* and Momaday’s *The Way to Rainy Mountain* lie in the different approaches to experience and memory. Anderson begins with emphases on individual growth and the problem of socialization in the current of industrialization, and ends with an impression of collective immobility of the community. The narrative of the progress of individual youth, or *Bildungsroman*, according to Franco Moretti, is “the ‘symbolic form’ of modernity”—which is characterized by “bewitching and risky process full of ‘great expectations’ and ‘lost illusions’” (555). As Moretti observes,

when status society starts to collapse, the countryside is abandoned for the city, and the world of work changes at an incredible and increasing pace, the colorless and uneventful socialization of “old” youth become increasingly implausible: it becomes problem, one that makes youth itself problematic. Already in Meister’s case, “apprenticeship” is no longer the slow predictable progress toward one’s father work, but an uncertain exploration of social space through travel and adventure, wandering and getting lost. (555)

Moretti adds that the destabilizing forces of capitalism imposes the youth’s impulse for “mobility” and “interiority” (555) and the experience of maturity involves

negative experience of the idea of normality—"normality's meaning is to be found *outside itself*: in what it excludes, not in what it includes" (560). In contrast to the Modernist exclusive approaches to mobility and interiority, Momaday approaches the experience of "whole journey" and "whole memory" through inclusiveness of traveling routes and diversifying experiences of a tribal root.

By paying attention to the vertical columns of my diagram (fig. 6), we can detect paralleled pattern of development in Momaday's text—The Setting Out, The Going On, and The Closing In. The three stages of the "whole journey" do not suggest a pattern of cultural decline, but rather a ritual pattern of transformation, with the conception, development, and interfusion of a mythic idea, i.e., the journey of Tai-me. Tai-me was the sacred Sun Dance ritual bundle of the Kiowa tribe. Being regarded as Kiowa's powerful medicine and token of good luck, the Tai-me bundle was displayed only during the Sun Dance ceremony. The temporal development of myth—presentation of the vision (in which a myth of origin or emergence is presented), enactment of the vision (in which history is interfused with the myth and become legend), and transformation of the vision (in which recent tribal events or family history are interfused with legend)—corresponds to the emplotment in the section of History and to the development of Momaday's personal growth. Such paralleled patterns visualize the mobility of "a whole journey," which is characterized by the adaptability of a conceived space to the internal social milieu of the tribe and external influences, and the transformation of the spatial practices through tribal migration.

The aesthetic, ontological and epistemological characteristics of Momaday's composite novel originate from his strong sense of tribal identity and a sense of contingency and responsibility for preserving the Kiowa culture for the tribal community. In "Tribal Identity and the Imagination," Matthias Schubnell points out two specific events that help to initiate Momaday's project on the composite work. One was in 1963, when Momaday's grandmother Aho informed him the existence of the Tai-me bundle, and he travelled to Oklahoma with her and his father Al to visit the Kiowa woman who preserved the sacred bundle and related myths. During the time Momaday experienced "one of the most intense religious feelings" (qtd. in Schubnell 27). The religious experience is intense and lasting. In section X, Momaday recalls

such a moment: “There was a great holiness all about the room, as if an old person had died there or a child has been born” (Momaday 37). The second event was in 1965, when Momaday went to Rainy Mountain cemetery to mourn Aho, who died shortly after their visit to the Tai-me bundle. During this time, he traces the migration route of the Kiowas (Momaday 5-6, 7, 12). After this journey, he begins to conscientiously collect stories from Kiowa elders with his father’s assistance.

Conclusion

Berry has warned against the conception of the interrelation among land, people, community and work as quantitative information—“so many resources to be transformed by so many workers into so many products for so many consumers” (189). For him,

To presume to describe land, work, people, and community by information, by quantities, seems invariably to throw them into competition with one another. Work is then understood to exploit the land, the people to exploit their work, the community to exploit its people. And then instead of land, work, people, and community, we have the industrial categories of resources, labor, management, consumers, and government. We have exchanged harmony for an interminable fuss, and the work of culture for the timed and harried labor of an industrial economy. (189)

And both Anderson and Momaday tackle the problem of quantitative approach to community imagination by combining the concern of sense of place with that of social space and mobility. However, working from two different cultural conventions, they present different cultural mapping. The community imagination in Anderson’s *Winesburg, Ohio* is oppositional, which emphasizes contrasting conceptions and immobility of social space. The cultural landscape in the town are endowed with ethical, cultural, and social orders. The directions of human activities are associated with such ordering. The inactive movement of community members is grasped by the writer’s two-dimensional mapping. The grotesques can be considered as a social force with revolutionary potential to resist dominant order and to reorganize social spaces;

**Mapping Community Imagination in Two Composite Novels:
Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio*, and
N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain***

however, in Anderson's representation of social spaces in *Winesburg, Ohio*, the deconstructive perspectives of and possible actions of the grotesques are immobilized by the rigid "conceived space," epitomized by the attached map (fig. 4) in the book.

The community imagination in Momaday's *The Way to Rainy Mountain* is characterized by trinary compositional patterns to map the interrelation among mythical, historical, and individual ideas and memories of sacred places (fig. 6). It stresses layering of historical differences complicated with cultural confluence. In Momaday's *The Way to Rainy Mountain*, the ontology of the "one memory" emphasizes the mobility of collective memory, and the epistemology of the "one journey" stresses the mobility of tribal migration. Momaday's work highlights the interconnection among tribal peoples, cultural landscape, and representations of space athwart past and present in migration movement. The interconnectedness and mutual influences among the three factors are what have been neglected by firstspace and secondspace epistemologies.

By charting the immobility of community concept and social space, Anderson's composite novel reveals a social critique on the prevailing social norms. Anderson's deconstructive and socio-critical approach influences works of similar interest, such as Ernest Hemingway's *In Our Time* (1925), John Steinbeck's *Tortilla Flat* (1935), and William Faulkner's *The Unvanquished* (1938). It also anticipates revisionist works, including Momaday's *The Way to Rainy Mountain* (1969), which could be regarded as a milestone for reconstructive community imagination. Momaday's revisionist and reconstructive approach anticipates many American Indian writers' works, such as Louise Erdrich's *Love Medicine* (1984), Gerald Vizenor's *The Trickster of Liberty* (1988) and *Landfill Meditation: Crossblood Stories* (1991), Sherman Alexie's *The Lone Ranger and Tonto Fist Fight in Heaven* (1993) and *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian* (2007).

	Three kinds of action	Three kinds of spatial product	Three kinds of cultural landscape
	<i>Actions</i>	<i>Results of spatial production and related disciplines</i>	<i>References to place and the field of vision</i>
	Lefebvre's terms	Lefebvre's terms	Soja's terms

1	<p>Spatial practice: Producing and reproducing material aspects of land; Concerning performance and competence of the worker; Concerning the political power to engage the practice</p>	<p>Perceived space: Materialized, socially produced, empirical space.</p>	<p>Firstspace (real space): Physical space material world</p>
2	<p>Representations of space: Organizing the relations of production to a (conceived) order; Concerning the power of spatial representation</p>	<p>Conceived space: Spatial knowledge. Scientists, urbanists, planners, technocratic subdividers; Artists, writers.</p>	<p>Secondspace (imagined space): Spatial imagination: Signs and codes of spatial knowledge; Creative imagination of space</p>
3	<p>Spaces of representation: A. Deconstructing and reconstructing imagined space (reflecting on the action of secondspace-- representations of space.) B. Reconstructing physical space and imagined space</p>	<p>Lived space: A. experience and description of “lived world”→artist, writer, philosopher who seek to “describe” rather than to transform the “lived world” B. underground social life→ users and inhabitants</p>	<p>Thirdspace (real and imagined space): A. complex symbolisms; art as code of representational spaces B. spaces of resistance to dominant order</p>

Fig. 1: Designations of three triads of spatiality in Edward Soja’s *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*.

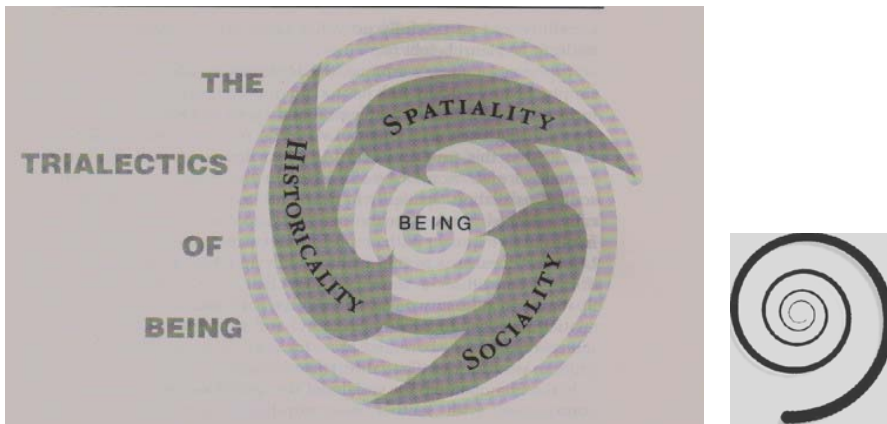


Fig. 2. Edward Soja's illustration of "The Trialectics of Being," *Thirdspace*, p. 71.

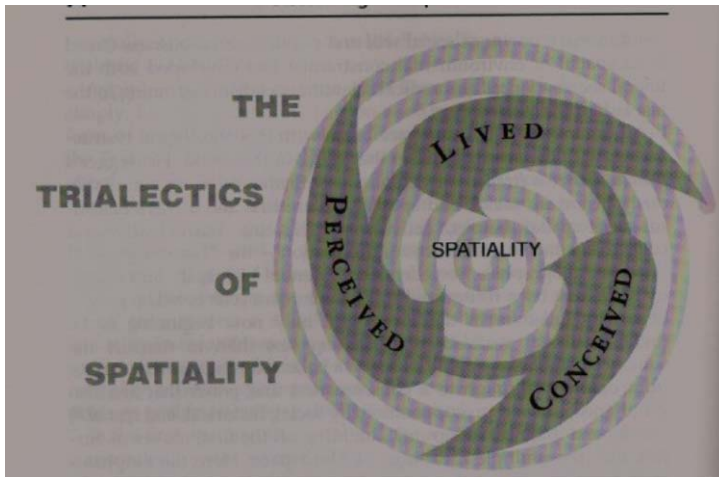


Fig. 3. Edward Soja's illustration of "The Trialectics of Spatiality," *Thirdspace*, p. 74.

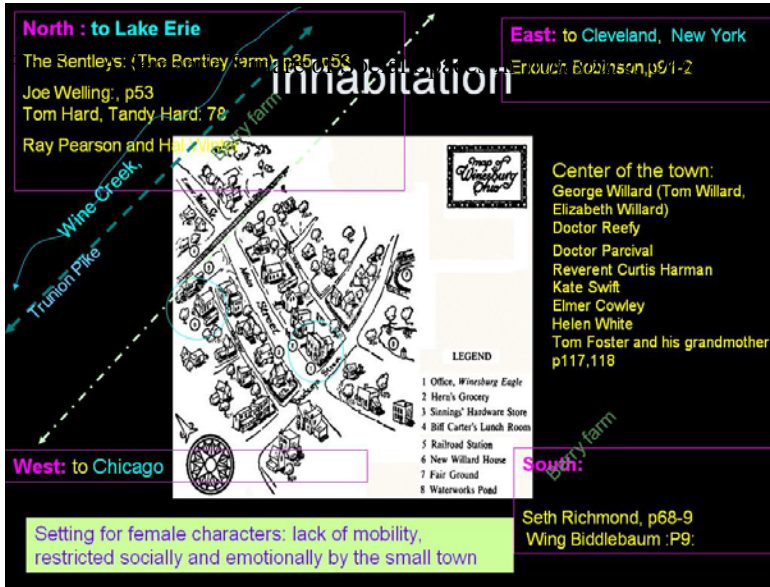


Fig. 4. Two-dimensional mapping in Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio*

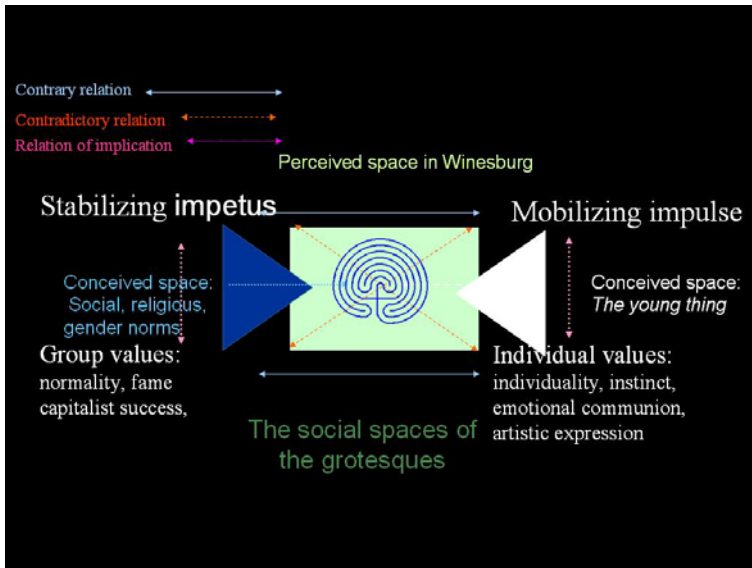


Fig. 5. A Semantic Square of Social Spaces in *Winesburg, Ohio*

**Mapping Community Imagination in Two Composite Novels:
Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio*, and
N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain***

	A		B	C	
Type of text	Myth		History	Personal memoir	
<i>The Setting Out</i>	Presenting the Vision:	Myth: mythic cycle of Emergence, Migration, Diaspora	Emergence	Responses to myth	The idea is conceived
<i>The Going On</i>	Enactment of the Vision:	Legend: History is interfused with myth	Migration	Responses to social, tribal history	The idea is developed.
<i>The Closing In</i>	Reenactment (transformation) of the Vision	Legend: Recent tribal events and family history are interfused with legend.	Diaspora	Responses to family history	The idea is interfused.
pattern	Ritual cycle	Process of interfusion	Social significances	Participation and Interpersonal relations	
Cf. Soja's theory	Conceived space (Secondspace)		Perceived space (Firstspace)	Lived space (Thirdspace)	

Fig. 6. Trinary patterns in N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain*

Works Cited

- Anderson, Sherwood. *Winesburg, Ohio*. New York: Norton, 1996.
- . *Winesburg, Ohio: Texts and Criticism*. Edited and updated by John H. Ferres. New York: Penguin, 1996.
- Berry, Wendell. "People, Land, and Community." *The Art of the Commonplace: The Agrarian Essays of Wendell Berry*. Washington, D.C.: Counterpoint, 2002.
- Cresswell, Tim. "The Production of Mobilities." *The Cultural Geography Reader*. 325-33
- Dunn, Maggie and Ann Morris. "Chapter 4, Rite of Passage: The Protagonist as Focus in the Composite Novel." *The Composite Novel: The Short Story Cycle in Transition*. New York: Twayne, 1995. 47-58.
- Howe, Irving. "The Book of the Grotesque." *Winesburg, Ohio: Texts and Criticism*. 392-406.
- McKeon, Michael, ed. *Theory of the Novel: A Historical Approach*. Baltimore & London: The John Hopkins UP, 2000.
- Momaday, N. Scott. *The Way to Rainy Mountain*. Albuquerque, New Mexico: U of New Mexico P, 2003.
- Moretti, Franco. "The Way of the World: The *Bildungsroman* in European Culture." *Theory of the Novel: A Historical Approach*. 554-565.
- Nagel, James. *The Contemporary American Short-story Cycle: The Ethnic Resonance of Genre*. Baton Rouge, LA: Louisiana State UP, 2001.
- Oakes, Timothy S. and Patricia L. Price, eds. *The Cultural Geography Reader*. London and New York: Routledge, 2008.
- Rideout, Walter B. "The Simplicity of *Winesburg, Ohio*." *Winesburg, Ohio*. New York: Norton, 1996. 169-77.
- Rigsbee, Sally Adair. "The Feminine in *Winesburg, Ohio*." *Winesburg, Ohio*. New York: Norton, 1996. 178-88.
- Silko, Leslie Marmon. "Interior and Exterior Landscapes: The Pueblo Migration Stories." *Yellow Woman and a Beauty of the Spirit*. New York: Simon & Schuster, 1996. 25-47.

**Mapping Community Imagination in Two Composite Novels:
Mobility and Thirdspace in Sherwood Anderson's *Winesburg, Ohio*, and
N. Scott Momaday's *The Way to Rainy Mountain***

- Schubnell, Matthias. "Tribal Identity and the Imagination." *Approaches to Teaching Momaday's The Way to Rainy Mountain*. Ed. Kenneth M. Roemer. New York: MLA, 1988. 24-31.
- Soja, Edward W. *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.
- Updike, John. "Twisted Apples." *Winesburg, Ohio*. New York: Norton. 1996. 189-93.

學生選修翻譯課程的學習動機探討

蔡毓芬/ Yvonne Tsai 蔡自青/ Amanda Tsai

國立台灣大學外文系 助理教授/ 講師級專業技術人員

Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University

【摘要】

翻譯相關課程如雨後春筍般開設，翻譯能力的培養與訓練日漸受到重視。為因應學習社群日趨多元的需求，提升學生的學習動機及興趣，瞭解學生對課程的期望刻不容緩。本研究將透過問卷調查，探討修讀翻譯相關課程學生的學習動機及期望。從研究調查的修課動機中，不難發現，學生修讀翻譯相關課程的動機多為外在動機，包括升學、就業、兼差、增進語言能力等。內在動機如興趣、好奇心、主觀偏好等，僅占 38%。本研究的結果可以協助授課教師調整課程規劃，提高學生的學習成效。

【關鍵詞】

內在動機、外在動機、期望

【Abstract】

The rapid development of translation programs at home and abroad stresses the importance of translation teaching. In order to cope with the ever more diversified demands from the learning community, in addition to promoting students' learning motivation and interest, it is vital to understand students' expectations of translation classes. The study investigates student motivation in the translation classroom with the use of an online questionnaire; the results from this study could serve as a reference for teachers when designing translation curricula, and enhance student learning effects.

【Keywords】

Intrinsic motivation, extrinsic motivation, expectation

一、 緒論

目前各大專院校的英語相關科系皆設有翻譯相關課程，當中不乏將翻譯課程列為必修者。例如：師大英語系的「中英翻譯」課程為大四的必修課，中央大學英美語文學系的「翻譯與習作」為三、四年級的必選修。交通大學外文系則將「實用翻譯」、「高級翻譯」翻譯相關課程列為一、二年級的必修課，同樣，成功大學外文系也將「中英翻譯與習作」列為一年級必修。中山大學外文系雖未將翻譯課程列為大學部必修，但開設了 18 學分的翻譯學程。即使是未將翻譯課程列為必修課程的英語相關科系，也會提供翻譯課程供學生選修，如：清華大學外文系及中興大學外文系。至於台大外文系的「翻譯及習作」，為大三的必選修，每學年平均開設七個班級，每班的修課人數往往到達上限，出現許多學生反應修不到、供不應求的情況。為此，台大外文系於九十八學年度成立大學部翻譯學程後，將「翻譯及習作」的開課班數增加至九班，其中三班為翻譯學程專班。除「翻譯及習作」科目外，亦開設中英筆譯、口譯相關理論與實務課程，使已具有相當語言能力的學生，掌握翻譯或口譯的知識與技巧，加強跨文化溝通之能力。

近年來，翻譯相關課程如雨後春筍般開設，翻譯能力的培養與訓練日漸受到重視。然而，大多數的翻譯課程由教學者主導，課程設計往往根據個別教師對學生的需求及課程目標的單方面認定，欠缺以學生為中心的考量。如此對程度、需求不同的學生而言，易產生期望的落差。早期研究發現，一門課程成功與否，除教材、教法、授課教師之外，學生的需求與期望也是重要的因素之一。為因應學習社群日趨多元的需求，提升學生的學習動機及興趣，瞭解學生對課程的期望確實刻不容緩。本研究欲透過問卷調查，探討修讀翻譯相關課程學生的學習動機及期望，以協助授課教師調整課程規劃，提高學生的學習成效。研究的對象為八十位修讀翻譯相關課程的學生，課程包括專業翻譯課程及一般翻譯練習課程，修讀時間為一學期。

二、 文獻探討

在十八世紀之前，翻譯文學作品為學習外語的主要教學方式，這種教學法也稱為古典教學法（Classical Method）。十八世紀中期以後，古典教學法又稱文法翻譯法（Grammar Translation Method）。文法翻譯法由教師主導，教學重點在於熟記字彙以及文法規則。文法翻譯法因其不重視學生口說能力，在 1960 至 1970 年代飽受溝通式教學法（Communicative Language Teaching）的擁護者批評。他們認為，僅學習翻譯以及背誦文法規則，對學習者而言是不夠的。再者，由教師主導的學習方式，也限制了師生互動以及自發性的課堂活動。此後，翻譯即少見

於外語教學的課程中(G. Cook, 2010; V. Cook, 2008; Malmkjær, 1998; Sewell, Higgins, Studies, Teaching, & Research, 1996)。儘管如此,文法翻譯法在部分地區仍十分受到歡迎,對想成爲翻譯人員,或不在乎口語溝通的學習者來說,是很好的學習方式(Sapargul, 2010)。在過去的幾十年,翻譯已再次成爲語言學習的練習活動之一,同時也作爲第二外語教學與評估的重要方式(Schjoldager, 2004, p. 130)。

如果以從事翻譯活動所需具備的能力來看,許多的研究將翻譯能力定位爲語言轉換能力以及溝通能力。作爲溝通雙語資訊的橋樑,翻譯的訓練方式應以促成基本溝通爲目的,並由翻譯人員依能力選擇最有效的翻譯方法。因此,所謂的「雙語溝通能力」,必須要進一步將語言能力發展爲溝通能力。這裡所謂的「語言」,包括語態、字彙、文法等元素,而溝通能力則整合了語言的使用方式。簡單來說,就是在適當的情境下適當地使用語言(Wang, 2012, p. 202)。Kelly 對於翻譯人員所需具備的能力有較爲完整的詮釋。除 Wang 所提到的語言與文化的溝通和文字能力之外,翻譯人員亦須具備跨文化能力、專業領域的基礎技能、專業能力以及使用工具的能力、態度或身心靈控制能力、跨人際關係協調能力、策略規劃能力等(2005, pp. 32-33)。爲培育全方位的翻譯人員,上述能力應整合於課程設計中。Keith & Mason 認爲,應以真實世界的方式評估教學(1987, pp. v-vi),但在實際運作上,評估學習者的翻譯能力通常僅著重於語言使用的技巧以及溝通技巧上,也就是主要在檢視其雙語轉換能力(Wang, 2012, p. 205)。「雙語轉換能力」將語言界定爲用以溝通的工具,因此在課程設計上,翻譯課程的教學目標與語言學習的教學目標有顯著差異,因爲語言學習爲翻譯學習的最終結果,而非翻譯課程的教學目標。

在臺灣的教育制度下,國、高中的英語課程多採用文法翻譯法來教學。爲因應考試方向及升學考試題型,英語教學著重於字彙、文法及句型翻譯的解析與練習。完成高等教育之後,欲出國深造的學子在準備 TOEFL、GRE、GMAT、IELTS 等考試的同時,又回歸到文法翻譯法的教學模式。因此,文法翻譯法或多或少引導了教師的教學方式,並影響學生對課程的認知與學習態度。教育部重編國語辭典修訂本(教育部國語推行委員會, 2007) 對「認知」的定義爲「心理學上指個體經由意識活動而對事物產生認識與理解的心理歷程」,意即知識的獲得,是人們對周遭事物的想法、感覺及態度。Yang (1999, p. 532) 認爲,學生的學習意願取決於其對課程的認知,而她 (1999, p. 524) 的研究發現,部分學生受到傳統文法及翻譯教學的影響,較爲重視英語結構的練習。僅有不到 11% 的學生認爲,翻譯對英語學習而言是重要的。多數學生 (72%) 反對或極力反對「學習英文最重要

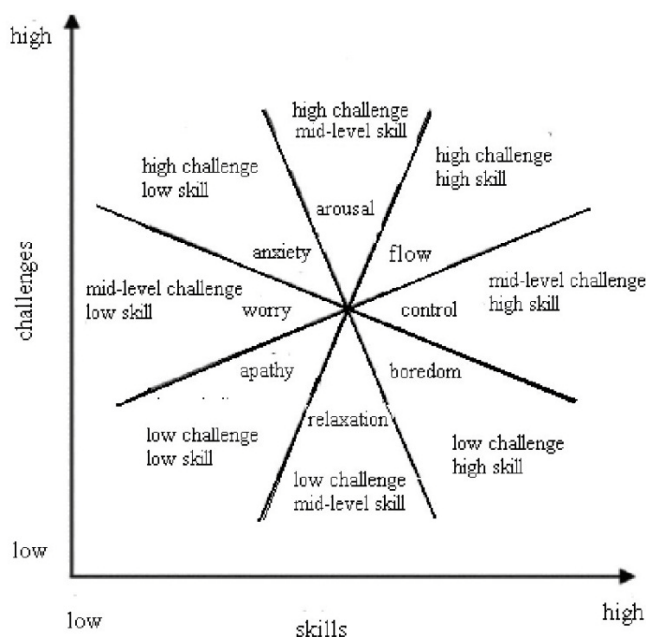
的部分在於從母語翻譯成外語的能力」。有部分學生認為，英語課程應著重於口說練習，而非英、中文本翻譯。也就是說，當學生認為在語言學習中，文法、字彙和翻譯最為重要時，學生實際運用或練習英語的意願會降低。

隨著業界對翻譯人員的需求增加，學生對翻譯的認知也從句型翻譯的應考能力，擴大到職業導向的專業能力。為增加實務應用的技能，越來越多學生對翻譯的興趣大增。但是，由於學習動機受到過去的課堂經驗、教室的社會環境、以及教師的態度影響(Chastain, 1988)，部分學生對翻譯活動的認知仍停留在語言學習的層面，僅將翻譯視為增進外語能力的一個手段。以 Deci(1989)的動機理論來看，學生希望透過翻譯訓練而增加其就業競爭力，對於外在報酬有特定的目標以及期望，是所謂的外在動機 (extrinsic motivation)。相對於有目的的參與特定活動，內在動機 (intrinsic motivation) 則指不為任何外在因素或獎勵而參與活動，純粹是為了個人內在因素的滿足，像是快樂、興趣以及好奇心等。意即任何行為的成功與否，取決於個人為達成其目標所付諸的努力和意願，譬如學生為滿足其好奇心而從事特定活動，我們可以說，好奇心為學生的內在動機(Ghanea, 2011, pp. 460-461)。

我們亦可以從社會心理學的角度來探討學生將翻譯視為增進外語能力的手段的行為動機。Gardner (1985)將第二外語的學習動機定義為「個人因其個人意願以及從中獲得的滿足而努力學習語言」。大體而言，外語學習的動機可分為整合型動機 (integrative motivation) 以及實用型動機 (instrumental motivation) (1985, p. 10)。根據 Gardner & Lambert(1972)的定義，整合型學習者的學習動機是為了融入一個新的社會或文化群體，而實用型學習者則將語言習得視為達成特定目標的工具或方法，像是升學、升遷等。實用型學習動機的概念即等同於 Deci(1989)所謂的外在動機。

許多研究證實，內在動機對於學習有較大的幫助。Csikszentmihalyi (2008)認為，如不需外在報酬也能引發人類想重複經歷這些活動的動機，可以使個人全心投入一件事或一個活動，其過程會帶給人不惜代價投入的快樂。上述的內在回饋即是他所提出的心流理論 (Flow)。在心流狀態下的個人會傾向從事特定活動，且會專注於這項活動，對這項活動有主控感。Moneta & Csikszentmihalyi(1996)進一步闡述，心流狀態的產生與挑戰 (challenge) 及技能 (skill) 相關，在兩者達到平衡的時候，人們會產生心流的狀態；反之，則會產生冷淡的情緒。

圖一：八向度流暢模式（Eight-channel model of flow）(Zhao, 2010)



Eight-channel model of flow

上圖(Zhao, 2010)呈現技能強弱與挑戰程度高低之間的關係：技能較弱的人在遇到低度挑戰時會對該挑戰感到無趣，遇到中度挑戰時會產生憂慮，遇到高度挑戰時則會感到焦慮。對擁有中度技能的人而言，遇到低度挑戰會感到放鬆，反之，則會受到激勵。技能較高的人遇到低度挑戰會感到無趣，遇上中度挑戰會產生主控力，至於高度挑戰與高度技能達到平衡時，則會產生心流。心理理論中的挑戰與技能平衡的特徵，與自我效能論（self-efficacy）的概念不謀而合。支持自我效能論的 Bandura(1986)認為，人們對於自己有把握的活動，會表現得較有自信。反之，則會迴避超越其能力的活動，因此，自我效能會影響個人對不同難度活動的選擇。

綜合以上文獻，我們可從翻譯活動在教學方面的歷史演進，了解學生對翻譯練習的看法、學習動機及學習意願，進而以動機理論探討學生的課程選擇和語文能力的相關性。研究的結果，將可做為教師設計課程時的參考。

三、 研究方法

本研究的對象為台灣大學外文系開設之翻譯相關課程的修課學生，包括 42

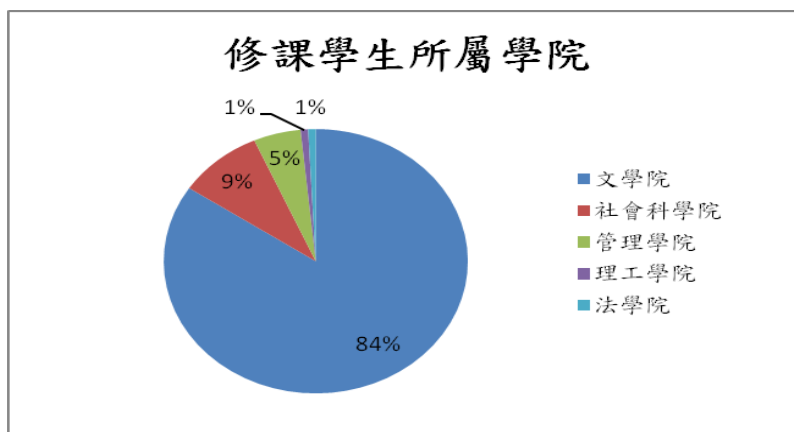
位選修「翻譯及習作」的學生，以及 38 位選修專業翻譯課程的學生，回收問卷共 80 份，問卷回收率 100%。「翻譯及習作」為外文系大三學生的必選修課，修課學生多為外文系學生（見圖二），未修過其他翻譯相關課程的比例較高。專業翻譯課程是翻譯學程的專業選修課，修課學生以翻譯學程的學生為主，大多修畢至少一門或同時修讀其他翻譯課程。翻譯學程的學生來自各個系所，不過因為外文系學生在口筆試甄選中有語言上的優勢，因此翻譯學程學生也以外文系學生居多。為了解學生修課動機及對課程的認知和期望，以調整課程內容來提高學生的學習成效，問卷統一在第一堂課的課堂上填寫。由於上課所使用的教室為電腦教室，因此問卷透過中華電信研究所網路問卷 e 點靈以及 mySurvey 兩個網站，讓學生直接在線上以匿名的方式填寫，填卷時間約半小時。

問卷內容包括修課學生的科系背景和他們對自身語言能力的了解、修課動機、對課程的認知，以及對課程的期望等四項共十題（見附錄一）。第一項關於修課學生的科系背景和他們對自身語言能力的了解為單選題，而其餘三項包括修課動機、對課程的認知，以及對課程的期望等為多選題。資料分析以 Excel 計算基本統計值，包括平均數、中位數、眾數及百分比，並使用 Excel 製作圖表。調查的目的在探討大學生學習翻譯的動機，並且從學習動機了解他們對翻譯課程的需求與態度。

四、 研究結果分析

在修課學生的背景方面，本研究受測學生的組成較為單一，主要原因來自翻譯相關課程的開課系所為外文系，因此修課學生絕大多數為外文系學生，僅有少部分學生來自社會科學學院或其他學院（見圖二）。

圖二：修課學生所屬學院



在一般人的刻板印象中，外文系的學生具備語言方面的長才，因此常常面對語言轉換的協助請求。據問卷統計，在修習翻譯相關課程之前，過半數的受測學生已有翻譯實務經驗，其中有 57%是來自親友的無償翻譯請託，僅有 25%的學生表示，完全沒有任何翻譯經驗。而已經從事支薪翻譯活動的學生佔 18%（如下表所示）。

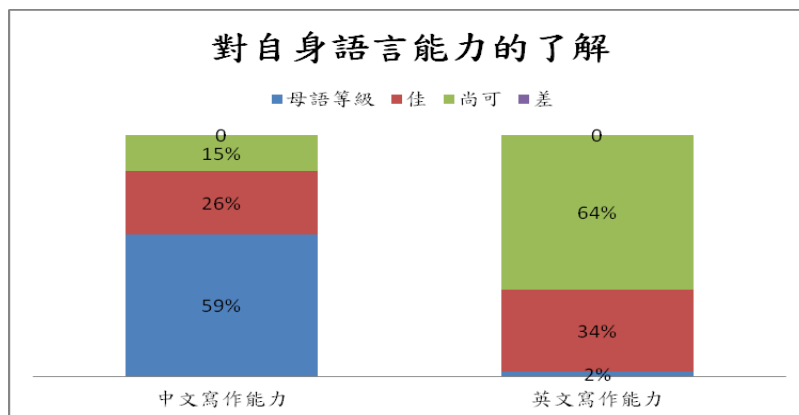
表一：是否有任何翻譯經驗？

有友情親情無價無償翻譯實務經驗	57%
無任何翻譯經驗	25%
有一兩次翻譯實務經驗（包括試譯、支薪稿件）	16%
有五次以上翻譯實務經驗（有支薪）	2%

受測學生均為長期在台灣受教育的學生，在未包含國際交換生或外籍生的情況下，語言能力認知的探討較具代表性。由下方的直條圖，我們可以清楚看到，以中文為母語的學生在中文寫作能力的認知方面，有 59%的學生認為自己達到母語等級，15%學生認為自己的中文寫作能力尚可。在英文寫作方面，受測學生雖大部分為外文系學生，但是，僅有 2%認為自身的英文寫作能力達到母語等級，逾半數學生認為，自身的英文寫作能力僅達「尚可」的標準。

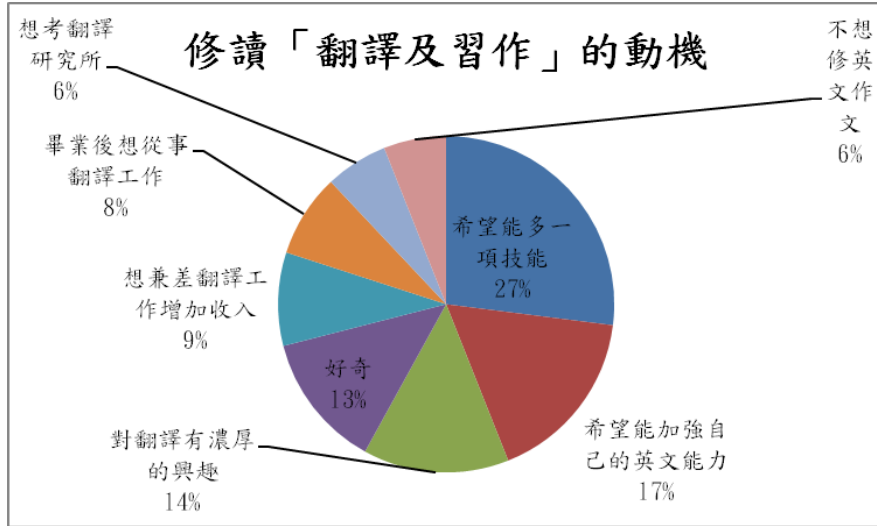
從 Moneta & Csikszentmihalyi(1996)針對挑戰與技能平衡的分析來看，在中文寫作能力方面，多數學生擁有高度技能，僅少數屬於中度技能。而在英文寫作能力方面，多數學生則為中度技能，僅約三分之一的學生認為自己擁有高度技能。

圖三：對自身語言能力的了解



在修課動機方面，「翻譯及習作」一課為外文系的必選修，為達畢業修課標準，學生必須修讀「翻譯及習作」或「英文作文三」。而專業翻譯課程為選修課，在修課動機方面與必修課略有不同，因此本文將分別探討兩門課程的修課動機。

圖四：修讀「翻譯及習作」一課的動機

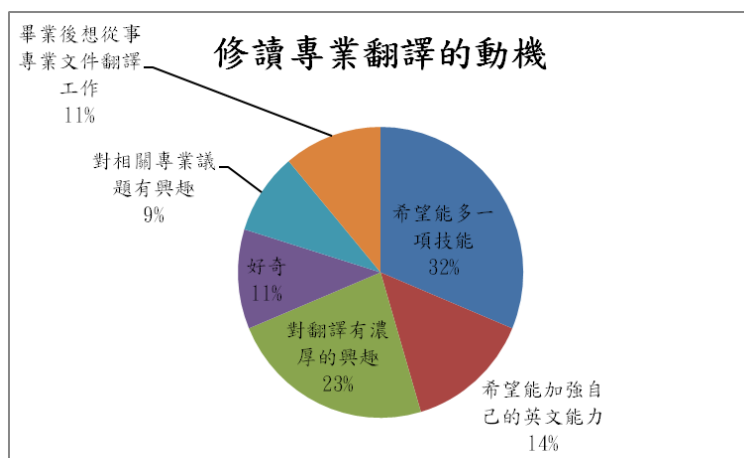


修讀「翻譯及習作」的學生，選擇翻譯課而非作文課的理由，如圖四所示。有 27% 的學生表示，希望能多一項技能，9% 的學生想兼差從事翻譯工作，8% 的學生畢業後想從事翻譯工作。選擇這三個選項的學生將翻譯視為畢業出路的其中一種選擇，佔總百分比的 44%。而有 6% 學生的修課動機是為了準備翻譯研究所考試，17% 的學生希望能藉此加強自己的英文能力。上述幾項因素皆是學生為滿足特定目的而選讀「翻譯及習作」一課，屬於外在動機。在本研究調查中，有 6% 的學生因不想繼續修讀英文作文而選擇「翻譯及習作」，為個人對於課程選擇主觀上的喜好，屬於內在動機。其餘出自興趣、好奇心等內在動機在調查中不到三成（27%）。

修讀專業翻譯課程的動機方面，32% 的學生希望能多培養一項技能，11% 的學生希望畢業後能從事專業文件的翻譯工作，回答這兩個選項的學生將翻譯視為畢業出路的選擇之一，佔了總百分比的 43%，與「翻譯及習作」課程學生的問卷結果相同。如將興趣與好奇心歸結為內在因素，本研究發現，約 43% 的學生選修專業翻譯的動機屬於內在動機。由於專業翻譯課程包括科技翻譯、財經翻譯、法律翻譯等，修課學生較為多元，也因為與自身的專業領域相關，因此修課

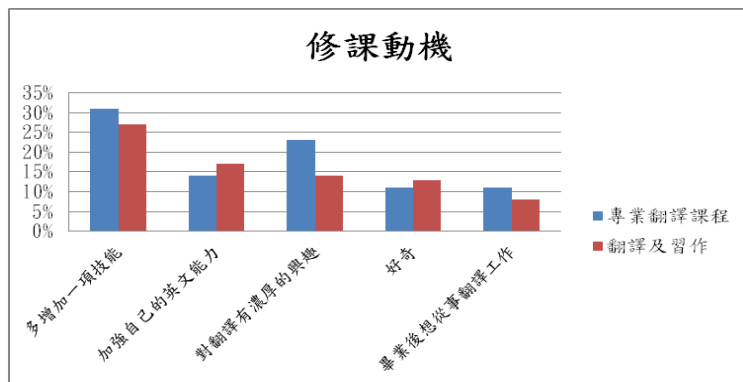
學生較容易與課程產生共鳴。不過，我們也不難發現，在這些學生當中，有 14% 希望藉由專業翻譯課程加強自己的英文能力。

圖五：修讀專業翻譯課程的動機



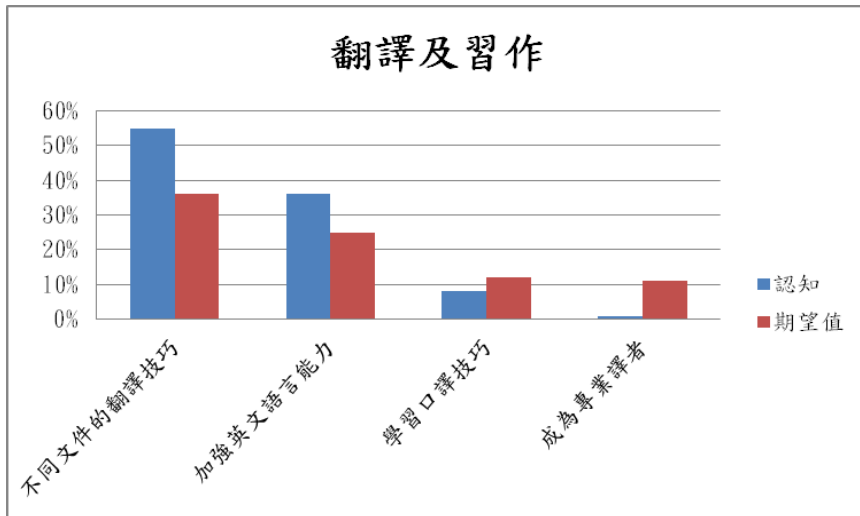
再進一步比較「翻譯及習作」及專業翻譯課程兩門課的修課學生，在「對翻譯有濃厚的興趣」（內在動機）這個選項上出現的差異較為懸殊。由於修讀專業翻譯課程的修課學生大多為翻譯學程的學生，出自對翻譯具有基本的認識及喜好，才會進而修讀相關課程。因此，與「翻譯與習作」的修課學生相比，專業翻譯課程學生的修課動機較為明顯、強烈。至於「翻譯與習作」的修課學生，對翻譯課程的瞭解並不完全，因此有較多的學生為了加強英文能力而選修該門課程。此外，基於外在動機而修課的比例，在「翻譯與習作」的學生中也比較高。

圖六：「翻譯及習作」及專業翻譯課程修課同學的修課動機比較



在對所修課程的認知方面，「翻譯及習作」一課有 55% 的學生認為會學到不同領域文件的翻譯技巧，36%認為可以加強英文能力，8%認為會學到口譯技巧，1%的學生認為修課完畢即可接案。如果將調查的結果與學生對課程的期望相互參照，我們可以發現，36%的學生希望能學到翻譯不同文件的技巧，而有 25%的學生希望能加強英文能力。雖然「翻譯及習作」一課著重於筆譯的練習，但仍有 12%的學生希望藉由這門課學習到口譯的技巧。而有 11%的學生希望在課程修畢後，能成為專業的譯者。

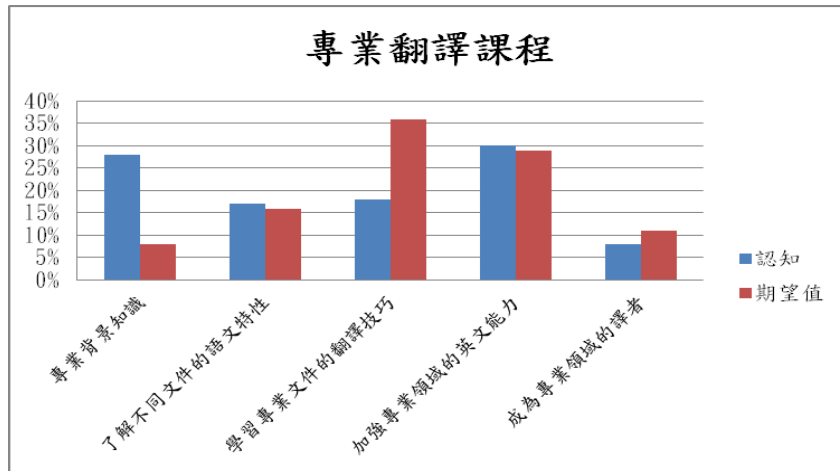
圖七：修課學生對於「翻譯及習作」課程的認知及期望



藉由比較「翻譯及習作」修課學生對該課程的認知及期望（見上圖），我們可以發現，雖然學生在課程認知上了解口譯技巧非「翻譯及習作」一課的課程目標，但仍期望透過該課了解口譯相關議題。同樣，雖然多數的學生認知到修完「翻譯及習作」課程與成為專業譯者之間仍有落差，但仍對此抱持期望。

在專業翻譯課程方面，修課學生對專業翻譯課程的認知為：可加強專業領域的英文能力（30%）及增加專業知識（28%），較少數的學生認為修課後即可就業（8%）。在對課程的期望方面，希望能學到翻譯技巧者反而位居第一位（36%），而加強專業領域的英文能力（29%）及專業知識（8%）則居第二位及最末位。

圖八：修課學生對於「專業翻譯」課程的認知及期望



從上圖也可發現，在「專業背景知識」以及「學習專業文件的翻譯技巧」方面，學生的認知與期望是有落差的。亦即，當學生認知到課程或許囊括專業背景知識，在課程的期望方面，對這個部分的需求就會降低。而在學習專業文件的翻譯技巧方面，期望值反而高出對原本的認知，代表學生在這方面的需求頗為強烈。此外，與「翻譯及習作」課程的問卷調查結果相同的是，「修課後即可成為專業領域的譯者」一項，在學生對課程的認知中，比例雖然較低，但仍有人期望能達成所願。

五、 結論

隨著知識經濟的潮流興起，Wang(2012)認為，大專院校英語相關科系的教學應採取職業導向，並與企業的需求緊密結合。從本研究調查的修課動機中，不難發現，學生修讀翻譯相關課程的動機多為外在動機，包括升學、就業、兼差、增進語言能力等。內在動機如興趣、好奇心、主觀偏好等，僅占三成左右。依照外界對英語相關科系學生的刻板印象，畢業生所需具備的基本實務能力以翻譯為首要。這也解釋了本研究有高達 75% 的受訪者，即使仍是在校生，已有協助他人翻譯文件的經驗。從翻譯教學的角度來看，教學者必須清楚了解培育出來的翻譯人員所需具備的能力，以作為滿足學生學習需求的參考依據。

在課程認知方面，有三成的學生認為修讀翻譯相關課程，對語言學習有幫助，即將翻譯視為語言學習的工具(Carreres & Noriega-Sánchez, 2011, p. 283)。本研究同時發現，近三成受訪學生的修課動機為加強自身的英文能力。同樣的數據也出現在學生對課程的期望調查中，有三成的學生希望透過翻譯相關課程，增進

語言能力。

學生對課程的期望為 Pintrich(1989)動機理論的一部分，期望包括利用自身技能完成某項工作的自信程度，以及自我掌控能力。從 Moneta & Csikszentmihalyi(1996)針對挑戰與技能平衡的分析來看，本研究的受訪學生在中文寫作能力方面，較多屬高度技能，而在英文寫作能力方面，較多屬中度技能。在「翻譯及習作」一課的修課動機中，有 6%的學生表示是為了逃避英文作文而選讀翻譯。因此，有少數學生因為自身技能不足而逃避高度挑戰的活動，進而選擇較能掌控的活動。這些學生認為，相較於英文作文，翻譯對他們而言是較為游刃有餘的選項。

在課程期望方面，學生對課程的認知與期望在部分選項中出現落差，特別是在專業背景知識以及學習專業文件的翻譯技巧方面。當學生認知到課程或許涵蓋專業背景知識時，在課程的期望方面，對這個部分的需求就會降低。而在學習專業文件的翻譯技巧方面，期望值反而高出對課程原本的認知，代表學生在這方面有較強的需求。除此之外，學生雖然不認為修完翻譯課程後即可成為專業領域的翻譯人員，但在對課程的期望調查仍可看出，學生對翻譯課程寄予厚望，希望藉由修讀一堂課，實現成為翻譯專業人員的願望。

本研究以問卷的方式，統計分析學生的修課動機及對課程的認知。研究結果有助於教學者調整上課內容及教材，以符合學生需求。譬如：學生的修課動機如為「興趣」或「好奇」等內在因素，在題材選用方面則可較豐富多元，從文學作品翻譯到體育賽事報導，學生可了解各類文本的特性，進而學習翻譯不同文本的方法。學生如為達到特定目標而修讀翻譯課程，教學者可針對升學或工作，加強專業領域的翻譯練習。在第一堂課調查學生對課程的認知，有助於教學者了解學生對課程的看法，以縮小彼此對課程內容及想法之間的差異，提高學生的學習成效。

本研究雖受限於人力，但是在翻譯課程一班人數最多 15 人，專業翻譯課程一班人數最多 12 人的情況下，80 份回收問卷在數量來說已具代表性。未來研究可納入外文系所有翻譯相關課程的修課學生，以更全面地分析學生對課程的認知及期望。除學期初的問卷之外，學期末亦可追蹤修課期望是否滿足。此外，與受測學生進行訪談以進行質化分析亦可作為未來的研究方向，增強量化分析的結果。

引用書目

- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(Special Issue: Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology), 359-373.
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in language teaching: insights from professional translator training. *The Language Learning Journal, 39*(3), 281-297. doi: 10.1080/09571736.2011.567356
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: theory and practice*: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching : an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*: Oxford University Press, USA.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*: HarperCollins.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74*(4), 580-590.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*: E. Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*: Newbury House Publishers.
- Ghanea, M., Reza, H., Pisheh, Z., & Ghanea, M. H. (2011). The Relationship between Learners' Motivation (Integrative and Instrumental) and English Proficiency among Iranian EFL Learners. *World Academy of Science, Engineering and Technology, 59*, 458-464.
- Keith, H., & Mason, I. (1987). *Translation in the modern languages degree: proceedings of a conference held at Heriot-Watt University, Edinburgh, 5-7 January 1986*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*: St. Jerome Pub.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation & language teaching : language teaching &*

- translation*. Manchester, U.K.: St. Jerome Pub.
- Moneta, G. B., & Csíkszentmihályi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. L. M. C. Ames (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich: JAI Press.
- Sapargul, D., & Sartor, V. (2010). The Trans-Cultural Comparative Literature Method: Using Grammar Translation Techniques Effectively. *English Teaching Forum*, 3, 26-33.
- Schjoldager, A. (2004). Are L2 learners more prone to err when they translate? In K. Malmkjær (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 127-150). Philadelphia: John Benjamins.
- Sewell, P., & Higgins, I. (1996). *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*: Association for French Language Studies.
- Wang, X. (2012). Study on Students' Translation Ability Development in College English Teaching Education and Educational Technology. In Y. Wang (Ed.), (Vol. 108, pp. 201-207): Springer Berlin / Heidelberg.
- Yang, N.-D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Zhao, Y. (2010, 29-31 Oct. 2010). *Motivation of Students' Flow Experience and Enhancement of Their Satisfaction to Multimedia-Based Translation Classroom Teaching*. Paper presented at the Multimedia Technology (ICMT), 2010 International Conference on.
- 教育部國語推行委員會. (2007). 《重編國語辭典修訂本》網路版 Retrieved October 5, 2012, from <http://dict.revised.moe.edu.tw/index.html>

附錄一 問卷樣本

科系背景和語言能力

題目 1. 是否為翻譯學程的學生？（附註：本題為單選題）

- 是 否 不知道、無意見、或其他

題目 2. 所屬學院（附註：本題為單選題）

- 文學院 法學院 管理學院 社會科學院 理、工學院
不知道、無意見、或其他

題目 3. 是否具備任何（專業領域）相關背景知識？（附註：本題為多選題）

- 無任何相關知識 相關科系學生 相關科系雙修/輔修學生
有閱讀報導的習慣 有相關領域文件翻譯經驗
曾修過相關課程 不知道、無意見、或其他

題目 4. 是否有任何翻譯相關經驗？（附註：本題為多選題）

- 無任何翻譯經驗 有友情親情無價無償翻譯實務經驗 有一兩次翻譯實務經驗（包括試譯、支薪稿件） 有五次以上翻譯實務經驗（有支薪） 曾修過翻譯相關課程 不知道、無意見、或其他

題目 5. 是否有（專業領域）文件翻譯相關經驗？（附註：本題為單選題）

- 無 1~2 次 3~5 次 五次以上，無固定合作對象 五次以上，有固定合作對象 不知道、無意見、或其他

題目 6. 你認為你的中文寫作能力為何？（附註：本題為單選題）

- 佳（母語等級） 佳 尚可 差 不知道、無意見、或其他

題目 7. 你認為你的英文閱讀能力為何？（附註：本題為單選題）

- 佳（母語等級） 佳 尚可 差 不知道、無意見、或其他

修課動機

題目 8. 修讀（課名）課程的動機為何？（附註：本題為多選題）

- 畢業後想從事（專業領域）翻譯 希望能多增加一項技能 對____有興趣

對翻譯有興趣 希望能加強英文閱讀能力 好奇 不知道、無意見、或其他

對課程的認知

題目 9. 對 (課名) 一課的認知為？ (附註：本題為多選題)

能增進(專業領域)知識 可了解(專業領域)文件的語文特性 能學習翻譯技巧 可加強(專業領域)方面的英文能力 訓練後可成為(專業領域)文件譯者 不知道、無意見、或其他

對課程的期望

題目 10. 對 (課名) 一課的期望是？ (附註：本題為多選題)

希望能學到(專業領域)知識 希望能了解(專業領域)文件的語文特性 希望能學到翻譯技巧 希望能加強(專業領域)方面的英文能力 希望能成為(專業領域)文件譯者 不知道、無意見、或其他

年級、學業成績與外語學習策略的關係研究

—以日四技大一及大三西班牙語系學生為例

胡惠雲 / Hu, Hui-Yun

西班牙聶伯利赫大學應用語言學系博士候選人/

文藻外語學院西班牙文系講師

Department of Applied Languages, Nebrija University (Spain), PHD Candidate/

Department of Spanish, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

本文主旨在調查年級、學業成績與學習策略的相關性，研究將以大學一年級與大學三年級兩次西班牙語文法課程成績做基礎，採用 Oxford 學習策略調查表 (SILL)，通過 SPSS 統計學分析軟體處理，進行學習策略、年級及學習成績間的相關分析，以瞭解成功學習者學習策略使用的特點與偏愛；藉此研究結果，盼能為日後學習策略的教學與及練提供參考。

【關鍵詞】

語言學習策略；學習策略量表；第二語言習得；成功學習者-欠成功學習者

【Abstract】

This study aims at investigating the relationships between Language Learning Strategies, grades and achievements of Spanish learning. The paper reviews the overall level of language learning strategies employed by the first-year and the third-year Spanish major undergraduates. The data come from the Oxford SILL questionnaire survey with a statistical analysis of the correlation between language learning strategy use and the achievements of Spanish courses in the first and the third academic years. The study addresses the differences and the preferences of the choice of strategies between successful students and less successful students. The findings from this empirical study might be of great help to develop the Spanish language learning strategy teaching and training.

【Keywords】

language learning strategy; SILL; second language acquisition; successful learner-less successful learner

引言

20 世紀 70 年代以來，以學習策略為中心的研究不斷蓬勃發展，不同以往，外語教育的焦點主體漸由以教師為中心轉向學習者，教學的關注漸漸從教師的教法傾向學生的學習過程，外語教學從研究教師如何“教”轉移到學生如何“學”，教育的意義，不僅主張教會學生“學什麼”且要教會學生“怎麼學”。受此新潮流的影響，不少學者開始研究外語學習策略的重要性，不論在學習策略的使用上或是對學習成績的影響上，提供了許多重要的外語學習規律與特點。研究結論顯示，學好一種語言，除了學習者應負有很大的責任外，有效的使用學習策略對培養能力及提高學習成績均有一定的促進作用(文秋芳, 1995a)；許多語言教育研究者表示，學習策略的教學與訓練的相關研究，有助教師瞭解學生學習策略的變化規律，也能協助學生適時、有效的掌握與運用學習策略，提高學習成效。

壹、文獻探討

一、學習策略的定義與分類

(一)學習策略的定義

概括各方研究成果，學習策略是指學習者在學習過程中，為了解決問題，提高學習成效、學習機會與學習成果時所採取一般性的整體反應和策略，包括學習者的心理過程，也包括其具體行為(毛鋒, 2008)。學習策略是學習者編碼過程中用來掌握、貯存或重新獲得資訊的一般學習方法的特點；Chamot (1987)認為“學習策略是學生採取的技巧、方法或者刻意的行動，其目的是為了提高學習效果和易於回憶語言的形式及內容；O'Malley & Chamot (1990)把學習策略定義為“用來幫助理解、學習或記憶新資訊的特別思想或行為”；Oxford (1990:8)將學習策略定義為“學習者為了使學習更加簡單、快捷、自主、有效、愉快，更能適應新情況所採取的行為或行動”；文秋芳(Wen, 1993)將學習策略視為“學生為有效學習所採取的一系列行動”。根據 Oxford(1990:9)的看法，學生所採取的一系列具體行動是有自覺、有意義的，學習策略中常包含學習者為了要加快學習技能的“目的性”，因此，學習策略常意味一些“特定行為、動作、步驟和技巧”。

(二)語言學習策略的分類

有關學習策略的分類，Rubin (1975)曾按用途分為學習策略(又可分為元認知策略和認知策略)、交際策略和社交策略，並指示三種學習策略對語言學習者都會產生直接或間接的影響；O'Malley & Chamot (1990)也把學習策略分為三類：認知策略、元認知策略與社交策略；Oxford (1990)根據學習策略與語言材料的關係，把語言學習策略分為直接策略(包括記憶策略、認知策略及補償策略)和間接策略(包括元認知策略、情感策略和社交策略)。Oxford 的學習策略分類雖然與 O'Malley & Chamot 大同小異，但其分類框架較容易理解，內容較廣泛、全面且具體。根據 Oxford，記憶策略、認知策略及補償策略提供學習活動中的智力工

具，使學習者利用資源、關鍵字、肢體語言或語境，從事遷移、重複、推論、演繹、歸類、重新組織、記筆記、翻譯等精緻的加工；元認知策略擔負組織、選擇集中注意力、管理、監控和評價自我等作用，除督促學習者的專注力外，同時有管理和監控認知策略的功能；最後，情感策略與社交策略為陌生的外語環境提供更多接觸語言的機會，強化學習者的情感和人際的互動(毛鋒, 2008)。

二、成功學習者的語言學習策略特色

成功語言學習者(Good Language Learner)的學習策略是早期研究外語學習策略的一個重要主題，至今，國內外探討有關外語成功學習者的學習策略相繼提出有利於外語學習的結論，對於提高外語教學上，具有重大的貢獻(Rubin, 1975)。研究者在比較成功學習者和欠成功學習者學的習策略差異與語言成績間的關係時發現，成績越高者，使用學習策略的頻率會相對越高；成功學習者和欠成功學習者在語言形式及語言意義上的關注程度、學習過程中的意識和調控程度等諸方面都有差異(Reiss, 1985; Ellis, 1994)。文秋芳(1995b)的定性研究中，成功者專注所有聽、說、讀、寫各項活動、重視語言形式與語言意義、儘量避免使用母語學習外語、有效自我管理學習過程。研究成果顯示，無論是非正式，還是嚴密正式的學習策略指導或培訓，都可以幫助學習者更有效地學習(Oxford, 1990; Cohen, 1998)。成功學習者的學習策略獲得證實能用以培訓語言學習欠成功者，使其有效使用學習策略，改進學習效果，減輕學習負擔與學習上的困難(程曉堂&鄭敏, 2002:3)。學習策略除了可以促進外語學習外，也可以改善學習者的自覺性和獨立性(Oxford, 1990)；學生一旦有效掌握外語學習策略，就能提高外語學習成績，進而成為獨立自主有效率的學習者。國內外研究學者對於語言成功學習者的外語學習策略特點總結如下。

Rubin (1975)歸納出成功語言學習者的七個特徵:(1)主動、精確的猜測，(2)強烈的交際欲望，(3)不受拘束的學習，(4)注重交際也注重語言形式，(5)勤操練、尋求交談的機會，(6)監控自我及他人使用的語言形式，(7)注重語言意義。Naiman 等人(1978)總結出語言成功學習者的五點特徵:(1)積極、主動地參與，(2)將語言視為有系統，(3)將語言作為一種交際工具，(4)控制情感因素，(5)監控外語表達內容。Reiss (1983)比較不同學習者的學習策略差異後，發現成功語言學習者具有三點特徵:(1)學習任務很明確，(2)不斷尋找語言意義，(3)瞭解自我，知道如何內化資訊。

然而，近年來許多研究結果表示學習策略與學習成績並沒有顯著的相關性，對於學習欠成功者是否缺乏學習策略提出不同的看法，認為學習策略的價值具有中立性，本身並無好壞之分，成績高低取決於學習策略是否使用得當等等不同以往的結論。Reiss (1983)認為，有些學習策略不一定是成功學習者所獨有，欠成功得學習者也可能或多或少採用相同的學習策略；Oxford (1992)在一篇文章中也指出，許多學習欠成功者不但瞭解並且能夠清楚使用學習策略，且在學習策略上

與成功者一樣多，只是他們的學習策略使用通常比較隨意，缺乏精心的計劃性和針對性，導致學習欠佳；成功的學習者，因為可以針對不同學習任務和環境靈活恰當採取學習策略，學習效果就明顯的提昇。

貳、研究方法

一、研究背景與動機

應用語言學重視外語(或第二語言)的習得，許多研究人員發現，語言學習的成功不僅僅取決於教師，很大的程度上也取決於學習者本人的個體差異，包括學習者自身的特點，例如：年齡、個格、性別、學習能力、學習態度、學習動機、學習風格、學習策略等等，這些個體差異漸漸成爲研究重心。學習策略與外語成績的關係研究是近二十年來國內外學者力圖探究的內容，許多研究者除了給語言學習策略下了不同的定義、進行了不同的分類外，相關研究結果表示，學習策略直接或間接影響學習成績的表現。如果學習策略能像技能那一樣傳授與掌握，那麼外語教師的任務就是瞭解學生的學習策略，把成功學習策略培養滲透到教學中，幫助學生迅速掌握與使用有效的學習策略，促進學習外語(或第二語言)。瞭解學生的學習策略情況及學習策略與學習成績的相關，已成爲大家關心的問題，也是教育界和心理學界研究者的一項迫切任務。

近年來，外語學習策略引發國內外研究者的關注，Oxford 的學習策略量表(SILL)受到廣泛地運用與研究，然而，大部分的研究是基於國外西方的語言學習者，對於占世界大部分的中國外語學習者涉及較少，樣本有限，所以我們無法確定他們的研究成果是否可以廣泛適用於中國學習者。再者，我國學習策略的研究起步較晚，加上目前國內的研究大都針對英語學習者，對於西班牙語的學生鮮有研究，因此，當前英語學習策略的研究成果是否適用於國內其他非英語系的外語(例如：西班牙語)所有學習者，尚待進一步的驗證。鑒於以上原因，我們需要進行本次的調查，本次調查研究的問題主要回答以下問題：大學生入學前的英語舊有學習策略模式是否可以成功遷移至西班牙語的學習？學生在學習過程中，使用的學習策略是否具有特定模式？成功的語言學習者和欠成功的語言學習者在學習策略上是否有所不同？各組學生偏愛的學習策略是否有差異？最後，隨著學習過程的增進，學生的學習策略模式是否有逐年積極性的調整？

本研究問卷內容摘自奧克斯福德(Oxford)的語言學習策略問卷(SILL)，研究對象爲 2009 學年度日四技入學之西班牙語系大學生。研究主要進行調查大學生第一年及第三年的學習策略使用情況以及學習策略、成績、年級等因素間的相關程度。研究主旨在探究學習策略的使用是否影響西班牙語的習得，研究的目的是在於通過學習策略量表與學習成績相關分析，瞭解目前西班牙語系的大學生使用學習策略的情況和特點，以便針對西班牙語學習策略培訓提供一些實證依據與具體的啓示，爲日後西班牙語教學改革提出相關的建議。

二、研究問題

本研究重點在於瞭解學習策略使用狀況、學習策略與西班牙語學習成績間的關係及影響學習策略變化的其他因素(例如,年級、外語成績),研究假設問題如下。第一個假設問題:學習策略的使用如果影響外語學習成績,那麼意味著高分組學生的學習策略高於低分組。若這一假設問題成立,對外語教學將有深遠的影響意義,因為教師就可有意識地加強培訓低分組的學習策略,使他們也能成為優等生。對此假設,我們要探究:成績的高低與學習策略具有什麼關係?高分組與低分組在學習策略上如果存有差異,其主要特點是什麼?最後,高、低分組在學習策略是否具有統計顯著差異?

影響學習成效的因素很多,舉凡語言因素與非語言因素,例如,心理因素、生理因素、社會因素、學習經驗等等。因此,我們的第二個假設問題是:學生中學的第一個外語學習經驗(例如,英語)與學習策略可以成功遷移或複製到西班牙語的學習過程中。對此假設,我們要驗證的是:高分組與低分組在學習策略上如果存有差異,這差異是否可由入學時的英檢成績高低看出相關性?

第三個假設問題:如果學習策略能夠影響學習成績,那麼,學習過程中如果教師能夠適時地鼓勵學生適當運用或改進學習策略,學生即能有意無意地遵循有效的學習模式,有效促進外語學習。因此,接下來我們要探究的是:學習策略是否可以隨著學習年級逐漸增長、更加成熟?剛進大學第一年的新生與到大學第三年的學生,學習策略的偏愛傾向是否有變化?依據成績高低分組後,各組的學習策略偏愛傾向是否有差異?

三、研究對象

本次研究對象為文藻外語學院 2009 年 9 月入學西班牙語系的日四技西班牙語系新生,選用研究的課程為西班牙語文法。研究對象之所以選擇大一新生,是因為繼初中、高中時期學習英文後,這是他們開始學習另一個全新外語(西班牙語)的關鍵期;在這個時期,如能對新生的學習策略進行初步的調查,就可以指導學生為日後學好西班牙語打下良好的基礎。為具體探究學生學習策略的變化規律,本次研究前後共施行兩次 SILL 的學習策略問卷,試圖比較學習過程中,學習策略的前後變化。學習策略問卷與成績取樣分別於 2010 年五月(大一下學期期中)與 2011 年一月(大三上學期期末)實施。原先修課程人數各為 55 人(大一)及 50 人(大三),剔除非同年入學學生(例如:復學生、重修生及選修生)、入學前曾學過西班牙語半年以上學生,以及未同時填寫兩次 SILL 的學習策略問卷學生後,參加本次研究的有效問卷共計 44 份(其中女生 35 人,男生 9 人)。所有參加本研究的 44 名學生,入學時都在 2009 年 8 月參加大學英語檢定考試(CSEPT)。問卷調查約 15 分鐘時間內完成,問卷調查以署名方式進行(以利日後追蹤輔導),問卷前曾告知受試者本研究的目的,並承諾保密受試者的姓名。

四、研究工具

本次調查計量工具共計三項。研究工具一：奧克斯福德(Oxford)的《學習策略調查問卷》(SILL即:Strategy Inventory for Language Learning)(以下本文中簡稱：問卷)。Oxford (1990)的學習策略問卷量表共包括六種語言學習策略：記憶策略、認知策略、補償策略、元認知策略、情感策略和社交策略。本研究問卷內容共計49題，問題1-9為記憶策略，問題10-23為認知策略，問題24-29為補償策略，問題30-38為元認知策略，問題39-43為情感策略，問題44-49為社交策略。本研究問卷採用Likert五點量表記分法，受試者可根據自己的實際情況從“從來不會這樣做”到“總是會這樣做”五個等級中，選擇最適合的選項回答；1-5級量表計分依次為：1=“從來不會”(1分)，2=“通常不會”(2分)，3=“有時會”(3分)，4=“通常會”(4分)，5=“總是會”(5分)；選項分數越高，代表該學習策略使用的頻率越高。考慮到學生實際閱讀英語的理解能力，本次問卷為中文翻譯版。

研究工具二：採用學生西班牙語文法兩次不同層次內容定義的筆試成績，一次為期中考成績，另一次為全學期平時考平均成績；即 2010 年大一下學期西班牙語文法期中考筆試成績(以下本文中簡稱：西文一)與 2012 年大三上學期西班牙語文法平時筆試成績(以下本文中簡稱：西文三)。最後，為求得學生英語程度是否影響日後西班牙語學習，本研究第三個工具：學生入學時的大學英語檢定考試(CSEPT)成績。

五、資料收集和分析

首先，分別將學生填寫的 SILL 問卷結果、學生的英檢成績與兩次西班牙語筆試成績逐筆輸入電腦，以便經由統計軟體 SPSS 進行相關分析。接下來，為了比較學生在學習策略上的差異，筆者根據大一下學期西文一的期中考試及大三上學期西文三期末全學期平時考平均成績進行分組：將兩次成績分別按成績由低分到高分順序排列，接下來將學生分為四組；排名前 1/4 學習欠成功的學生視為低分組，排名後 1/4 學習優異的學生視為高分組，其他 1/2 中間成績的學生視為中間組。分組結果，大一低分組因為最後劃分時遇有同分數兩人，該組入選人數共取 12 名；其餘挑選出的高分組和低分組成員各為 11 名。每一年級的低分組與高分組兩組將成為本研究主要比較對象，各自代表“學習欠成功者”與“學習成功者”的群組。

最後，我們利用統計軟體 SPSS 14.0 先對資料進行集中量描述分析，計算出每一年級與每分組的學習策略使用率；通過獨立樣本 t 檢驗，分析西班牙語成功學習者(高分組)和欠成功學習者(低分組)在學習策略上的差異；最後，經由相關分析，檢測學習策略、年級、英檢成績及西班牙語學習成績等因素間的相互關係。

叁、結果分析與討論

一、語言成績分析

表一、外語成績描述統計

外語	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
西文一	44	30	97	66.11	17.41
西文三	44	18	92	64.77	15.37
英檢	44	115	278	194.77	35.93

從描述統計表(見表一)顯示,全體 44 人西文一成績最低分為 30 分,最高分為 97 分,平均成績為 66.11 分,標準差為 17.41 分;全體 44 人西文三成績最低分為 18 分,最高分為 92 分,平均成績為 64.77 分,標準差為 15.37 分;全體 44 人英檢成績最低分為 115 分,最高分為 278 分,平均成績為 194.77 分,標準差為 35.93 分。

經變異數相等的 Levene 檢定西班牙語大一期中考與大三平時考成績樣本的變異數同質性時, F 檢定值=1.528, 顯著性 p 值=.220, 遠大於 0.05(即不顯著), 表示可以假定這兩組成績樣本有相同的變異數。假定變異數相同的 t 檢定顯示: t 值=-.383, 雙尾顯著性 p 值=.703, 大於 0.05 的決斷點, 因此, 檢定結果是不顯著的, 即接受虛無假設: 大一期中考成績與大三平時考成績並沒有顯著差異。換言之, 本次研究中雖然採用不同來源性質的西班牙語文法成績, 但是兩個成績的變異數具有同質性。

表二、西班牙語高、低分組成績獨立樣本 t 檢定

成績	組別	個	最小	最大	平均	標準	t 值	顯著性
西文一	低分	12	30	51	44.58	7.04	-15.	.000
	高分	11	78	97	87.82	6.54	271	
西文三	低分	11	18	56	44.91	11.36	-10.	.000
	高分	11	76	92	82.82	4.77	203	

成績分組上, 由於“學習成功者”和“學習欠成功者”是一含糊的概念, 不便於作量化, 因此, 本研究的分組名義採用“高分組”與“低分組”的概念, 以便可以根據學習者的考試成績的高低加以量化分析(馬廣惠, 1997)。本次研究對象來自於大一及大三兩年皆有參加 SILL 施測、符合本研究學習背景的受試者, 共計 44 人; 每一年級中, 前列 25% 的學習者為低分組, 後列 25% 的學習者為高分組。描述統計表顯示, 西文一低分組計 12 人, 成績最低分為 30 分, 最高分為 51 分,

平均成績為 44.58 分，標準差為 7.04 分；高分組計 11 人，成績最低分為 78 分，最高分為 97 分，平均成績為 87.82 分，標準差為 6.54。西文三低分組計 11 人，成績最低分為 18 分，最高分為 56 分，平均成績為 44.91 分，標準差為 11.36 分；高分組計 11 人，成績最低分為 76 分，最高分為 92 分，平均成績為 82.82 分，標準差為 4.77 分。

爲了證實本研究中的“高分組”與“低分組”是屬於兩個不同的群體，分數上存有顯著差異，我們利用獨立樣本 t 檢定的統計方法加以確認(見表二)。經過 t 檢驗結果顯示，兩次大一及大三西班牙語高分組和低分組成績上的 p 值等於 =.000(小於.05)，表示成績有顯著性差異，分屬於兩個不同的群體(見表二)。

二、學習策略分析

接下來，我們將針對「年級」及「分組」的學習策略，描述各組的學習策略。

表三、年級 vs.學習策略的描述統計

學習策略	年級	平均數	標準差
記憶策略	大一	3.289	0.517
	大三	3.041	0.376
認知策略	大一	3.318	0.476
	大三	3.114	0.491
補償策略	大一	3.286	0.527
	大三	3.384	0.641
元認知策略	大一	3.484	0.599
	大三	3.386	0.574
情感策略	大一	3.795	0.640
	大三	3.445	0.683
社交策略	大一	3.666	0.564
	大三	3.716	0.605
總平均	大一	3.425	0.417
	大三	3.286	0.436

(一) 年級 vs.學習策略

首先，我們要回答的問題是：學習策略是否與學習年級有相關？學習策略是否逐年增長，更加成熟？剛進大學的第一年，學生是否有偏愛的學習策略？大學

第三年，學生偏愛的學習策略是否有變化？

針對各項語言學習策略，我們將先從全體學習策略平均值察看學生使用的學習策略，結果分析顯示，六種學習策略的總體平均使用頻率落在了 3.041~3.795 之間，說明大學生在學習過程中或多或少使用學習策略。從表中(見表三)可以看出，兩年中大學生的社交策略和情感策略平均數較高，對記憶策略與認知策略的偏愛程度相對不高；隨著學習時間的變化，學生學習策略偏愛先後排序有所異動，例如，大一學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.情感策略，2.社交策略，3.元認知策略，4.認知策略，5.記憶策略，6.補償策略；大三學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.元認知策略，4.補償策略，5.認知策略，6.記憶策略。

最後，我們可以關注到，大三學生除了補償策略與社交策略兩個學習策略使用率逐漸增加外，其他各項學習策略比大一新生時退步，顯示學習年級(或學習時間)並無明顯助長或提昇學習策略的使用率。導致大三學習策略下降的因素很多，例如，是否因為大三學生的生活或課業比較忙碌，因此對學習策略的執行與檢視漸行漸遠，導致對其重視程度日漸下降？是否這是實際反應學生摸索或修正學習策略過程中的一種不穩定的搖擺狀態？本次 SILL 問卷中，學生反應出的究竟是對外語學習策應有的意識或是他們平時真正實際執行的程度？學生的「想」和「做」兩者中間是否有落差？這些問題有待我們日後進一步做探討。

(二) 分組 vs.學習策略

接下來，我們要回答的問題是：高分組與低分組的學習策略是否有差異？高、低分組的學習策略是否具有顯著差異？

(大一)高低分組vs.學習策略

表四、大一高、低分組vs..學習策略獨立樣本檢定

		組別統計量			變異數相等的Levene檢		平均數相等的t檢定	
學習策略	大一	個	平均	標準	F檢	顯著	t	顯著性(雙)
記憶策略	低分	12	3.142	0.472	.968	.336	-1.141	.267
	高分	11	3.427	0.714				
認知策略	低分	12	3.317	0.406	.149	.703	-.345	.733
	高分	11	3.382	0.498				
補償策略	低分	12	3.400	0.515	.002	.969	.617	.544
	高分	11	3.264	0.545				
元認知策	低分	12	3.608	0.627	.002	.968	-.387	.702

略	高分	11	3.709	0.619				
情感策略	低分	12	3.767	0.643	.017	.898	-.330	.745
	高分	11	3.855	0.633				
社交策略	低分	12	3.942	0.535	.097	.758	1.242	.228
	高分	11	3.673	0.500				
總平均	低分	12	3.450	0.408	.217	.646	-.429	.672
	高分	11	3.527	0.456				

以下我們將就細部觀察兩組各項學習策略(見表四)。首先，大一的研究結果顯示，學習成績優秀的學生總體學習策略(M=3.527)明顯高於成績較差的學生(M=3.450)；此結果與許多國內外的研究結果相似，體現出學生的語言成績和學習策略大致成正比。通過描述統計數據看出，分項學習策略中，大一學生高分組的記憶策略、元認知策略，情感策略和認知策略等四項學習策略平均高於低分組，造成這種差異的原因有可能是因為低分組新生缺乏西班牙語學習策略相關的知識和訓練，亦或缺乏整合運用學習策略的意識所造成。其他社交策略和補償策略兩方面顯示，學習過程中，低分組比高分組更強調人際的互動學習；遇到語言困難時，常依賴母語、字典翻譯或自我想像猜測等策略迴避語言問題。

最後我們綜合大一分組的學習策略。高分組最常用使用的外語學習策略依序為：1.情感策略，2.元認知策略，3.社交策略，4.記憶策略，5.認知策略，6.補償策略；大一低分組學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.元認知策略，4.補償策略，5.認知策略，6.記憶策略。由此顯示，高分組較低分組重視學習情緒，有目標的監控自我學習，掌控語言知識系統，願意花時間正面積極改善語言學習的困難，不會輕易立即以其他補償策略取代應需投入學習語言的努力；反觀低分組學習態度趨於被動，不喜歡有系統的記憶學習策略，雖然強調與人互動學習及注重自我學習情緒，但因為自我學習管理能力不高，過度求助補償策略，致使語言認知策略無法有效發展，學習成效不彰。

(大三)高低分組 vs. 學習策略

表五、大三高、低分組 vs. 學習策略獨立樣本檢定

		組別統計量			變異數相等的Levene檢		平均數相等的t檢定	
學習策略	大三	個	平均	標準	F檢	顯著	t	顯著性(雙)
記憶策略	低分	11	3.046	0.428	2.480	.131	.114	.911
	高分	11	3.027	0.313				

認知策略	低分	11	3.236	0.639	.024	.878	.249	.806
	高分	11	3.173	0.555				
補償策略	低分	11	3.482	0.740	.008	.930	.387	.703
	高分	11	3.364	0.692				
元認知策略	低分	11	3.427	0.693	.054	.818	-.237	.815
	高分	11	3.491	0.559				
情感策略	低分	11	3.546	0.573	.012	.914	1.169	.256
	高分	11	3.255	0.594				
社交策略	低分	11	3.927	0.561	.010	.922	.039	.969
	高分	11	3.918	0.540				
總平均	低分	11	3.382	0.515	.045	.834	.360	.723
	高分	11	3.309	0.428				

本次大三問卷結果指出，學生的語言成績和學習策略不一定成正相關(高分組：M=3.309；低分組：M=3.382)。大三兩組最少使用的學習策略是記憶策略與認知策略，最常使用的學習策略是社交策略。通過描述統計數據(見表五)看出，不同於大一調查結果，低分組大三學生使用的外語學習策略，除了元認知策略外，其餘皆高於高分組。大三兩組的學習策略偏好排序與大一結果不同，顯示學習過程中學習策略偏好的不穩定性，其中以高分組的排序變化較大。綜合分析結果，我們整理出大三分組最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.元認知策略，3.補償策略，4.情感策略，5.認知策略，6.記憶策略；低分組學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.補償策略，4.元認知策略，5.認知策略，6.記憶策略。針對大三學習策略排序的差異變化，我們的詮釋是：高分組除強調語言社交策略的重要性外，另外加強元認知策略的自我監控管理能力，遇有困難時會求助補償策略，能克制語言學習情緒，但對語言認知策略及記憶技能相對忽略；低分組則強調人際互動學習，深受學習情緒約束，依賴補償學習策略，元認知策略偏弱，影響語言認知策略的發展，加上記憶策略不見增長，導致學習進步不明顯。

最後，我們的研究在於釐清每個階段的學習成績和學習策略之間的關係。高分組與低分組的學習策略是否存有明顯的差異？

結果顯示，大一及大三高、低分組學習策略的兩次Levene檢定顯著性p值>.05，意味假設變異數相等成立。經t檢定後，顯著性p值>.05，無顯著性差異；也就是說，西班牙語成績和學習策略顯著性p值>.05時，西班牙語成績與學習策略無太大關係(見表四、表五)，代表高分組學習策略並沒有顯著高於低分組。

表六、大一與大三低分組vs..學習策略獨立樣本檢定

學習策略		記憶	認知	補償	元認知	情感	社交
變異數相等Levene檢定	F檢定	0.059	0.956	0.118	0.002	0.06	0.006
	顯著性	0.811	0.339	0.735	0.965	0.809	0.94
平均數相等t檢定	t	0.511	0.363	-0.31	0.658	0.868	0.063
	顯著性(雙尾)	0.615	0.72	0.76	0.518	0.395	0.95

表七、大一與大三高分組vs..學習策略獨立樣本檢定

學習策略		記憶	認知	補償	元認知	情感	社交
變異數相等Levene檢定	F檢定	4.511	0.267	0.042	0.072	.000	0.111
	顯著性	0.046	0.611	0.84	0.792	1.000	0.743
平均數相等t檢定	t	1.701	0.93	-0.377	0.867	2.293	-1.106
	顯著性(雙尾)	0.112	0.363	0.71	0.396	0.033	0.282

綜觀大一及大三的SILL學習策略問卷結果，除了低分組在補償策略及高分組在補償策略與社交策略兩項學習策略在大三時有直線上升趨勢外，其他學習策略總體的變化是：先升(大一)後降(大三)的趨勢；這意味著隨著外語學習時間的增長，大多數的學習策略反而普遍下降(見表四、表五)，而且高分組下降的速度比低分組快速。由分析研究結果顯示，大一高分組大多數的學習策略因為高於低分組，所以成績較優越，但是大三低分組雖然大多數的學習策略顯示高於高分組，但成績相對不見提昇。

最後，統計結果(見表六、表七)顯示，大一與大三高分組只在情感策略t檢定 p 值=.033($<.05$)，達顯著性差異，表示高分組的情感策略與年級有顯著性的變化，其他學習策略研究結果顯示與年級無顯著性的差異。大一及大三的統計結果同時顯示，雖然大三低分組在補償策略做了很大的努力，其他學習策略上也大有增加，但結果顯示，各項學習策略與年級的t檢定 p 值 $>.05$ ，未達顯著性差異(見表六)。總體而言，本次研究中顯示，學習過程中，學習策略有退化的現象，相關原因值得我們日後進一步做分析。

三、相關係數分析

爲了探討學習策略與相關外語學習成績的關係，我們將西班牙語成績、英檢成績及學習策略進行相關分析，以下我們要繼續探究的問題是：西班牙語的學習成績是否與其他外語成績(英檢成績)有相關？西班牙語學習成績是否與學習策略有相關？學習策略是否與「年級」有相關？

表八、(大一)外語成績、分組與學習策略的相關分析

相關										
		英檢	西文 一	分組 1	記憶 策略	認知 策略	補償 策略	元認知 策略	情感策 略	社交策 略
英 檢	Pearson 相關	1	0.168	0.159	0.090	0.249	0.044	0.024	-0.211	-0.187
	顯著性 (雙尾)	.	0.277	0.302	0.561	0.103	0.777	0.876	0.169	0.224
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44
西 文 一	Pearson 相關	0.168	1	0.909	0.244	0.124	0.007	0.090	0.009	-0.256
	顯著性 (雙尾)	0.277	.	0.000	0.110	0.423	0.964	0.563	0.955	0.094
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44

分組 1	Pearson 相關	0.159	0.909	1	0.202	0.048	-0.097	0.052	0.049	-0.182
	顯著性 (雙尾)	0.302	0.000	.	0.188	0.757	0.529	0.736	0.750	0.236
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44
**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著。										
*在顯著水準為 0.05 時 (雙尾)，相關顯著。										

(大一)輸出結果：

- 1.「英檢成績」與「西文一成績」兩者間的相關係數 $r(N=44)=.168$, p 值 $=.277$ ，未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者並無顯著相關。
- 2.「英檢成績」與大一分組「分組1」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.159$, p 值 $=.302$ ，未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者並無顯著相關。
- 3.「英檢成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達 $.05$ 顯著水準，因此，英檢與各項學習策略並無顯著相關。
- 4.「西文一成績」與大一分組「分組1」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.909$, p 值 $=.000$ ，達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者有顯著正相關。
- 5.「西文一成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，西文一成績與各項學習策略並無顯著相關。
- 6.大一「分組1」(低、中、高組)與「學習策略」的相關係數 p 值皆未達 $.05$ 的顯著水準，無顯著相關。

表九、(大三)西班牙語成績、分組與學習策略的相關分析

		相關							
		西文 三	分組2	記憶策 略	認知策 略	補償策 略	元認知策 略	情感策 略	社交策 略
西 文 三	Pearso n 相 關	1	0.882	-0.107	-0.059	-0.087	-0.026	-0.116	-0.061

	顯著性(雙尾)	.	0.000	0.490	0.702	0.573	0.867	0.452	0.696
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44
分組2	Pearson 相關	0.882	1	-0.017	-0.046	-0.066	0.040	-0.152	-0.005
	顯著性(雙尾)	0.000	.	0.911	0.765	0.671	0.798	0.324	0.972
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44
<p>**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著。 *在顯著水準為 0.05 時(雙尾)，相關顯著。</p>									

(大三)輸出結果

1. 「西文三成績」與大三分組「分組2」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.882$, p 值=.000, 達 $<.05$ 的顯著水準, 因此, 兩者有顯著正相關。

2. 「西文三成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達.05顯著水準, 因此, 西文三成績與各項學習策略並無顯著相關。

3.大三分組「分組2」(低、中、高組)與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達 $<.05$ 的顯著水準, 無顯著相關。

首先, 經由上述相關分析輸出結果(見表八、表九)顯示, 學習策略與外語(英語、西班牙語)成績相關性不具統計上之意義。學習策略與外語(英語、西文一、西文三)考試成績之間並沒有顯著相關性, 意味著學習成績的高低無關學習策略的使用; 英檢成績與西文一成績無顯著相關性(見表八), 代表英檢成績優異者並不保證西班牙語的學習成績也會相對提高。

四、學習策略的偏愛分析

從以上研究分析清楚看出, 在西班牙語學習過程中, 每一種學習策略發生了或多或少的變化; 大一的高分組比低分組更常使用學習策略, 大三低分組又比高分組喜歡使用學習策略。此時我們的問題是: 不同學習階段的學習策略是否有變化? 該變化代表的趨勢意義又是什麼?

根據Oxford (1990)在SILL中的解釋, 學習策略的使用頻率如果在4.5~5.0之間, 表明受試者“總是使用”這個學習策略; 頻率在3.5~4.5之間, 表示“經常使用

”；在2.5~3.4之間，說明“偶爾使用”；基本上“不常使用”的頻率落則在1.0~2.4之間。以下我們將學生“經常使用”（大於3.50）及“不常使用”（小於2.40）的學習策略列表說明。

表十、學習策略使用頻率大於 3.50(“經常使用”)的各項學習策略

SILL題號與題目內容 (Q=question)	大一	大三
記憶策略：		
Q1.學習新單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部份。	(低分組:3.50), (高分組:3.82)	(低分組:3.73)
Q4.我藉著想像使用某個西班牙語單字的可能狀況，來記憶那個單字。	(低分組:3.50), (高分組:3.82)	
Q5.我運用相類似的發音來記憶西班牙語生字。	(低分組:3.58)	
Q8.我時常複習西班牙語功課。	(高分組:3.64)	(高分組:3.64)
Q9.我靠西班牙語單字或片語出現在書上、黑板上或標誌上的位置來記憶。	(低分組:3.75), (高分組:3.82)	(低分組:3.55), (高分組:3.55)
認知策略：		
Q10.我會反覆練習說或寫西班牙語的單字。	(低分組:3.92), (高分組:4.45)	(低分組:3.82), (高分組:3.55)
Q11.我嘗試說得像以西班牙語為母語的人一樣好。	(低分組:3.75), (高分組:3.73)	(低分組:3.55)
Q12.我會練習西班牙語發音。	(低分組:3.92), (高分組:4.27)	(低分組:3.73), (高分組:3.55)
Q14.我嘗試以西班牙語交談。	(低分組:3.58)	(低分組:3.64)
Q15.我看西班牙語發音的電視節目、電影或收聽西班牙語廣播。	(低分組:3.50)	

Q20.我會尋找西班牙語與中文之間的相同和相異處。	(高分組:3.73)	
Q21.我嘗試找出西班牙語的句型。	(高分組:3.82)	
Q22.我把一個西班牙語生字分解成幾個我認得的部份(如字首或字根)以找出它的意義。	(低分組:3.67)	
Q23.我將我所聽到的和讀到的西班牙語作成摘要筆記。	(高分組:3.82)	
補償策略：		
Q24.我遇到不熟悉的西班牙語字時，我會猜一猜它的意思。	(低分組:3.83), (高分組:3.82)	(低分組:3.55), (高分組:3.82)
Q25.在西班牙語會話中，若我想不起某個字，我會使用手勢或動作來表達。	(低分組:3.83)	(低分組:3.91), (高分組:3.45)
Q26.當我不知道適切的西班牙語字時，會自己造字來表達。		(低分組:3.45)
Q29.當我想不出某個西班牙語字時，我會使用意義相通的字或詞取代。	(低分組:4.00), (高分組:3.73)	(低分組:3.64), (高分組:4.09)
元認知策略：		
Q30.我會找各種方式來運用我所學的西班牙語。	(低分組:4.00), (高分組:3.73)	(高分組:3.55)
Q31.我會留意自己的西班牙語錯誤，並利用它來改進。	(低分組:4.08), (高分組:4.00)	(高分組:3.73)
Q32.當別人說西班牙語時，我會特別留意聽。	(低分組:4.25), (高分組:4.09)	(低分組:4.27), (高分組:4.45)
Q33.我試著找出如何學好西班牙語的方式。	(低分組:3.92), (高分組:4.09)	(低分組:3.91), (高分組:4.09)
Q35.我會留心尋訪可以用西班牙語交談的對象。	(低分組:3.58)	

Q37.我有明確的目標，改進我的西班牙語技能。	(高分組:3.82)	
Q38.我會考量自己學習西班牙語的進展。	(低分組:3.58), (高分組:4.18)	
情感策略：		
Q39.每當我感到害怕使用西班牙語時，我會設法使自己心情放鬆。	(低分組:3.75), (高分組:4.00)	(低分組 :4.09), (高分組:3.55)
Q40.即使畏懼犯錯，我仍會鼓勵自己說西班牙語。	(低分組:3.92), (高分組:3.82)	(低分組:3.82)
Q41.每當我的西班牙語表現良好，我會獎勵自己。	(低分組:3.58), (高分組:3.73)	
Q42.當我讀西班牙語或說西班牙語的時候，我會注意自己是否緊張。	(低分組:4.08), (高分組:3.73)	(高分組:3.73)
Q43.我會和別人討論自己學西班牙語的感受。	(低分組:3.50), (高分組:4.00)	(低分組:3.64)
社交策略：		
Q44.在西班牙語會話中，如有聽不懂的地方，我會要求對方說慢一點或重說一遍。	(低分組:4.33), (高分組:4.18)	(低分組 :4.18), (高分組:4.09)
Q45.說西班牙語時，我會要求對方改正我的錯誤。	(低分組:4.33), (高分組:3.91)	(低分組 :3.91), (高分組:4.00)
Q46.我會與其他同學練習西班牙語。	(低分組:4.00), (高分組:3.55)	(低分組 :4.27), (高分組:3.91)
Q47.我會向講西班牙語的人請求幫助。。	(低分組:3.83), (高分組:3.64)	(低分組:4.00)
Q48.我會發問以澄清及證實西班牙語的問題。	(低分組:3.50)	(高分組:4.18)
Q49.我試著學習西班牙語系國家的文化。	(低分組:3.75), (高分組:3.64)	(低分組 :3.82), (高分組:3.91)

表十一、學習策略使用頻率小於2.40(“不常使用”)的各項學習策略

	(大一)	(大三)
記憶策略：		
Q6.我使用單字卡來背西班牙語的單字。	(低分組:2.25)	(低分組:2.09)
Q7.我把西班牙語的單字分組來記憶(如同義字，反義字；名詞，動詞)。	(低分組:2.33)	(低分組:2.36)
認知策略：		
Q16.我閱讀西班牙語書刊為娛樂。		(高分組:2.36)

大一及大三總體上低分組偏愛使用大於3.50的學習策略項目多於高分組，低分組學習策略項目大於高分組出現在：大一的補償策略項目與社交策略項目中，及大三的認知策略項目與情感策略項目中；高分組只在大三元認知策略項目中高於低分組，其他偏愛使用的學習策略項目數相等。大一及大三不偏愛小於2.40的學習策略共計兩項，即：記憶策略(大一及大三低分組)及認知策略(大三高分組)。以下我們將就各項學習策略變化對學習成效的意義做討論。

(一) 記憶策略

中國傳統上認為學好外語的捷徑之一是背誦單字、片語與句型。高分組(尤其大一)的結果顯示，記憶策略的使用頻率高於低分組；在新的外語學習上，學生傾向將經常測驗的一些固定短語及用法把握好，經由不斷的反覆複習或利用記憶策略學習語言。雖然大學初學西班牙語時，新生比較偏好有形象及語音的視覺與聽覺式記憶法，但大三學生相對對於記憶策略的依賴程度漸漸失去熱度。“不常使用”的學習策略狀況表顯示，低分組不習慣利用單字卡隨時隨地反覆背誦單字，背單字時也較缺乏分析語言文字結構的能力，對單字的記憶比較短暫且鬆散。

(二) 認知策略

Oxford (1990:43)曾指出認知策略對於學習一門新語言是必不可少的學習策略之一。外語學習環境中，為了提高學習效果，學習成功者會注重語言的形式，儘量多使用認知策略來增強理解、習得或記憶。研究結果表明，成功學習者善於使用語言認知策略增強理解力與學習力；然而，本研究顯示，高分組認知策略除大一時比低分組高外，在大三的 SILL 問卷中，只呈現零星使用頻率高於 3.50 的認知策略，對此策略使用上消長許多。“不常使用”閱讀西班牙語課外讀物或書刊的認知策略上顯示，大三高分組的學習策略中，忽視課外讀物的重要性，其原

因除了可能是學生自認語言程度不夠而放棄外，也可能是因為校內考試內容一般以課內教材為主，因此，高分組的學生平常只會為了考試而讀書，缺乏額外主動學習的動機。對於本次研究的考試成績是否可以完全代表學生真正的西班牙語實力，有待日後取得其他有公信力的國際性語言測試(例如：DELE)來驗證。

(三) 補償策略

學習者因為西班牙語程度低，在學習中常求助母語、字典翻譯、表情或手勢、猜測、假借英語或自創語詞等補償策略，度過不利的語言環境。補償策略的頻繁過度使用常被視為語言學習低落者的標誌之一(Riazi & Rahimi, 2005)，與外語學習成績常常呈現負相關；本研究結果顯示，大一與大三時，低分組補償策略都比高分組高，意味低分組比高分組更經常使用補償策略解決語言學習上的問題，例如，大一低分組學生常利用猜測、手勢或簡單有限的單字或句型，應付日漸複雜的語言層面，缺乏積極不斷更新學習新語詞的努力，導致語言知識無法有效的增進。Oxford (1990)認為補償策略有時候對於熟練語言使用者會有很大的助益，但我們發現，大三低分組使用補償策略的偏好看似大於高分組，但因受限語言能力，因此也常常受語際或語內遷移等干擾，造出一些不當又奇怪的西班牙語單字或句型，阻礙正確的外語表達與訊息溝通。

(四) 元認知策略

Flavell (1979)曾指出，元認知策略控制和指導認知策略的作用，尤其控制評估學習過程，制定學習計畫，反省學習效果，在提高學習成績與效率方面具有重要的作用。在學習過程中，元認知策略能協助學習者有意識地把注意力集中在教材的理解上，並對語言輸出的準確性進行檢查，因此，元認知策略雖然不參與語言學習的過程，但是它可以幫助學習者評估學習的需要，指導學習的進步。O'Malley & Chamot (1990:8)指出：“不懂得使用元認知策略的學生，本質上沒有機會有方向地計畫自己的學習、監控自己的進步、回顧自己的成績和思考未來的學習目標”，由此可見，元認知策略對於語言學習的成效至關重要。由於元認知策略的作用需要通過認知策略來影響學習成績，元認知策略和認知策略的相關重要性因此變的很高。例如，西班牙語文法課程是一門著重接收能力和產出能力(輸入能力及輸出能力)的課程，學習者常需根據語言技能，對語言知識與資訊進行理解、聯想、推理、轉化、識別、重述、判斷、綜合與記錄完成認知過程，成功學習者因此不僅要有出色的宏觀調控能力，而且要具有很強的微觀調控能力。從本研究兩次 SILL 問卷結果看出，高分組元認知策略一直高於低分組，元認知策略一直高居高分組偏愛選項中的第二位。學習成功者元認知策略遠遠高於欠成功者意味著，高分組的學生一直有較好的自我管理能力的，所以在外語學習中能取得較好的學習效果；低分組的學生在學習過程中，因為缺少有系統的學習計畫、積極的學習行動力及具體的學習目標，因而學習效果也就相對不理想。

(五) 情感策略

情感策略意指情感的自我管理，為學習者在學習過程中，培養、調整、控制情緒、克服外語學習的緊張和焦慮心理等的學習策略(程曉堂&鄭敏，2002:32)。Krashen提出的“情感過濾假設”(Affective Filter Hypothesis)中認為，情感因素雖然可能阻礙語言輸入，但也可以促進語言習得機制；學習者在語言學習過程中如果能保持有自信、不焦躁將有利於語言的習得(Krashen, 1982)，也就是說，能力程度高的學生因為有正面的情緒管理，學習過程充滿自信，善於調整心態，克服焦慮、不安等情緒的干擾，因而能夠取得好成績。然而，情感策略對成績常具有負面的預測力，是一個不可忽視的因素；情感策略使用越高，學習的焦慮也可能越高，從而導致學生學習更加猶豫不決，從而影響成績。本研究結果顯示，大一學生初期對情感策略具有相對高的重視；以低分組兩次SILL問卷結果為例，情感策略的偏好排序保持在第二位，使用頻率相當高，說明在學習過程中，低分組學生一直非常重視自己的情感狀態，由於過度重視這種情緒，導致產生過高的焦慮感，壓抑學生的認知機能，影響學習行為和效果。高分組在大一雖然也重視情感策略，但因漸漸發現負面情緒將會影響學習成果，因此，大三時，不再如同以往偏重情感策略。研究調查發現，低分組擔心學習時，常會希望得到老師和同儕的幫助，克服焦慮情緒，以求通過考試；然而，一旦他們設定的學習目標過高時，學習成效就容易被折扣，產生更多負面的學習焦慮影響學習表現，甚至導致成績下滑(袁鳳識&肖德法, 2003)。由此可見，如何正面控制情感策略，攸關語言學習成功與失敗。

(六) 社交策略

成功的外語學習者會注重語言的交際功能，常積極把學到的語料運用到語言交際中，且在課堂外尋找各種演練外語的機會，促進人際溝通。社交策略在本研究過程中顯示，是一個非常有利於增進學習動機的學習策略，無論高分組或低分組一直認同語言是一種交際的工具，學習一門語言離不開與人做實際的溝通與交流；學生具有強烈的交際慾望，注重語言的交際功能，經常使用社交策略。日後教學中，教師如能有效引導社交學習策略，將有助學生提昇學習外語的興趣與動機。

肆、結論

本研究得出以下的結論：

- 1.總體上說，本校大學生西班牙語學習策略的使用不低，其中以社交策略、情感策略最高，記憶策略、認知策略較低；教師應特別強調記憶策略與認知策略對外語學習的重要性，並鼓勵學生在學習過程中經常使用。

- 2.通過大學三年的學習，學生對學習策略的偏愛有所變化，兩次SILL問卷

中，語言學習策略偏愛排序變化的特點是：情感策略、認知策略及記憶策略由升後降，社交策略、補償策略則呈上升趨勢，元認知策略保持不變。在大學第一年的西班牙語學習過程中，情感策略最受偏愛，補償策略最不受歡迎；在第三年的學習中，社交策略有明顯受到重視，記憶策略的使用則最少。

3.外語(英語及西班牙語)成績與學習策略之間相關性皆無顯著性的差異。

4.大一的情感策略高於大三，顯示情感策略與年級變異因素有相關。其他學習策略與年級變異因素無相關。

5.低分組使用更多的學習策略(以使用頻率大於3.50為例)，然而，因為學習策略運用配合不得宜，學習成效不見相對的提昇。

6.綜合西班牙語成功學習者的特點，主要特徵如下：

1)所有學習策略中，元認知策略對西班牙語高分組成績有關鍵性的影響；高分組一直將元認知策略視為第二重要的學習策略，對自己的學習過程具有較高度的意識，能根據學習情況隨時進行調控；說明在學習前確立目標，制定計劃、選擇方法、調整學習行為是非常重要的。大學生的課表具有彈性，自修時間相對也比較多，因此，學習成績的好壞很大程度上決定於是否學生有管理時間的自制力，尤其低分組的學生使用學習策略的過程中，或許比較容易出現注意力轉移或不集中的情況，導致學習效率受到影響。為了提高西班牙語成績，教師應指導低分組學生多提昇重視元認知策略和認知策略。

2)以大一的研究結果為例，我們發現，高分組的學習興趣、動機和態度上相較為明確、濃厚與主動；對於學習本身抱有積極的態度，踴躍參與一切可能對學習語言有益的活動，期許自己早日習得目的語。

3)高分組能有效充分利用學習環境，創造學習語言的機會，根據學習需要，努力判斷與評估適合自身的學習策略，不斷追求一些新的學習方法。

4)高分者關注語言的形式意義，對語言語音、語法和辭彙的知識敏感，善於從錯誤中學習；善用認知學習策略，獲得相關的語言知識。

7.最後，本研究結果引人省思的最大問題是：為何低分組和高分組的學習策略無顯著相關性？甚至我們可以清楚看出：“學習欠成功者使用的學習策略不一定少於成功的學習者”這一驚人的結論。以下我們粗略提列三點原因，試圖詮釋這一個結論。

第一、我們不得不承認學習策略本身受很多因素的制約和影響，如何確認成功學習者的學習策略再也不是一件很容易的事。如果我們接受學習者可能根據學習的階段、程度、任務、方式及內容等因素選擇和調整相應的學習策略(馬廣惠, 1997)，那麼我們可以說，學習成功者與學習欠成功者在學習策略上的差異不應只取決在使用數量，而是學習策略使用的是否得宜，是否與其他因素配合得當。低分組的學生雖然懂得使用學習策略，但由於缺乏有系統、連續、互補性的整合能力，學習成績上就可能低於高分組。文秋芳(1995b)曾指出，語言學習策略本身並沒有明顯的好壞之分，學習策略的成效有賴於學習者使用是否恰當；“恰

當性”因此成爲執行管理學習策略的最好標誌，學習者如果能以管理策略合理調控學習策略，就會收到預期的效果。第二、大學新生對於新的外語學習策略使用觀念薄弱、陌生；學習過程中，學習策略的選擇往往呈現一種不確定又不穩定的狀態。第三、教師設計教學活動時，常常受限於授課進度及學生人數的壓力，很難顧及每個學生個性間的差異性；一個50多個學生的大班制課堂中，學生也很難完全充分發揮自己的學習風格。

伍、建議與反省

建議

根據以上結果，筆者對現行的西班牙語學習策略教學提出以下建議：

1. 許多研究學者指出，學習策略是可以像技能那樣傳授給學習者；O'Malley & Chamot (1990)的研究也證實，大多數學生可以從學習策略教學中受益。越來越多的調查顯示，有效使用學習策略越多，外語學習就愈好，因此，學習策略的培訓應當是當前大學西班牙語教學重要的一部分，在日常西班牙語教學中，教師應將學習策略和學習技能結合起來，豐富學生學習策略的知識，提供練習學習策略的機會。

2. 教師除了傳授知識外，還承擔著刻不容緩訓練學生養成使用學習策略習慣的任務；教師可以將學習策略的培養融入正常的教學活動中，幫助學生循序漸進有效地養成使用學習策略的習慣。此外，大學第一年是新生學習外語的關鍵期，學校應安排有教學經驗、懂得指導學習策略的教師來擔任一年級的西班牙語教學，以利學生在第一年中開始注重及選擇適合自己有效的學習策略。

3. 學習策略培訓時，教師須先確定學生的學習需要、動機和態度，針對階段性目標，配合教材和相關教學活動，評估學習策略培訓的成效與可行性，選擇適當的學習策略，進行有效的學習策略教育。

4. Cohen (1998)重申學習策略本身往往並無優劣之分，重點在於使用者如何運用這些學習策略，學習者個人具有不同的優缺點，成功語言學習者的各種特點不可能全部移植到每一個學生身上；加上成功的語言學習策略也會因人、因時、因地或其他不同的學習任務有所改變，因此，學習策略是相對的，不是絕對的。進行學習策略訓練時，作爲外語教師有責任注意學習者的學習風格與人格特徵因人施教、協助學生分析個人情況，取長補短，發掘個人潛力，指導與鼓勵學生靈活選擇適合自己的方法和學習策略，協助學生成功習得語言。

5. 具體的學習策略培訓中，教師應協助學生分析高分組學生和低分組學生的學習策略差別，說明哪些學習策略比較能有效學習西班牙語，哪些學習策略容易妨礙語言學習。

6. 發生學習差距時，外語教師應鼓勵增進同儕之間的意見交流，彼此分享成功的學習經驗，進而鼓勵學習有障礙的學生，協助他們消除焦慮感，促進學習成效。

7.鼓勵學生在學習活動中有意識使用學習策略的習慣外，也需常常進行評估與修正，從而養成正確使用學習策略的習慣。

8.培養學生學習外語的動機與興趣，學習動機和興趣是學習外語的重要因素之一，學習者的學習動機越具體、明確，興趣越濃厚，學習策略就會越多元。

9.通過學習策略的培養，協助學生建立明確的學習目的、積極的學習態度，鼓勵成爲獨立、自主能“活到老學到老”的自學者。

10.實際教學中，雖然當前外語教學環境中，學生對外語學習的熱情是值得肯定的，但如何解決熱情背後的情感焦慮問題，是每一個外語教育工作者面臨的重要任務之一。相關研究指出，大學外語教學對情感因素的忽視是造成目前我國大學外語教學效果不夠理想的重要因素之一（項茂英，2003），因此，我們應關注學生情感的釋放和情緒的表達，重視情感因素對其語言學習的影響。

11.研究指出，單靠一個或兩個少數的學習策略，外語學習是無法完全達到極限，例如，O'Malley & Chamot (1990)強調學習策略訓練時，十分強調發展元認知策略及提高運用其他學習策略，鄭敏(2000)認爲監控過程中，認知的範疇不僅僅只限於語言材料本身，還應包括控制學習者的個人因素，如個人的學習風格、學習動機、性格特點等。

反省

由於研究篇幅侷限，本研究內容仍有不完善之處，以下提出幾點反省，以供日後相關研究做參考。

1.由於本研究對象僅限文藻外語學院 2009 年入學的西班牙語系 44 名學生，採樣人數有限，研究結果仍缺乏泛化預測力；該項研究的結果是否具有普遍性，有待日後進一步作證實。日後如能擴大樣本來源與數量，將有助於我們更全面認識學習策略對於大學生學習西班牙語的影響程度。

2.再者，就研究方法而言，本問卷調查結果提供的只是描述性資料，或許在研究的初步階段有價值，但有關問卷結果的效度問題，則需要另一份更深入的實驗研究、個案研究或者混合研究法相互爲依據，以便能深層考察學習策略對外語習得的影響。本研究採用的問卷調查純屬主觀研究，觀察到的只限於學習者本身回答學習策略時的情況，至於學習者日常是否使用的實際情況，還需以更客觀的方法加以觀察和證實。爲加強調查的客觀性，日後若有可能，將可進一步納入其他定性研究，例如，對學習者進一步作面談、對特殊問卷案例結果進行追蹤調查等等方式，以便研究各種學習策略變化的可能因素。

3.由於大三該學期的期中考試及期末考試內容大多綜合該學期的平時考，整體考試成績差異不大，成績高低分組不容易看出差異性，因此，爲求分組成績具有顯著差異性，本次研究最後採用不同性質來源的西班牙語文法成績（一次期中考分數 vs. 多次平時考後的平均分數）。經過獨立樣本檢定，雖然顯示期中考一次的成績與平時考多次的平均成績具有同質性，但此整體成績反應出的結論是否適

用於每個學習者，仍待日後研究證實。舉例來說，遇到重大考試(以期中考、期末考為例)時，有的學生個性容易緊張，考試成績容易出現反常；有的學生平時不太用功，只在重大考試前奮力一博考，便可得到好成績。這些少數個案都可能或多或少影響最後的研究結果，因此，日後可以針對研究需要，採用同一來源及性質的成績當成比較的依據，以便改善可能影響研究結果的相關個體變數。

4.最後，學習策略只是影響學習成績的因素之一，還有許多其他的因素，例如：學習動機、學習風格、學習年齡、性別等。本研究調查涉及學習成績的相關變數不夠廣泛，盼在日後調查中，將其他個人、社會、心理等等相關變數納入考量，擴大加入探討，以全盤掌握西班牙語系大學生使用外語學習策略的實際狀況，提供西班牙語學習策略教學與培訓更客觀有利的依據。

參考文獻

- Chamot, A. (1987), The learning strategies of ESL students. In:Wenden, A. & J. Rubin (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, pp.71-84.
- Cohen A. U. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London : Longman.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979), Metacognitive and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp.906-11.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:Pergamon Press.
- Naiman, N., Froehlich, M. Stern, H., & Todesco, A. (1978), The Good Language Learner. *Research in Education Series 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know?* New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (1992), Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal, Winter, 1992/1993*, 2(2), pp.18-22.
- Reiss, M. (1983), Helping the Unsuccessful Learner. *The Canadian Modern Language Review*, 39(2), pp.257-266.
- Reiss, M. (1985), The Good Language Learner: Another Look. *The Canadian Modern Language Review*, 41, pp.511-523.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005), Iranian EFL learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. *The Journal of Asia TEFL*, 2, pp.34-52.
- Rubin, J. (1975), What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9(1), pp.41-51.
- Wen, Qiufang (1993), *Advanced level English language learning in China: The relationship of modifiable learner variables to learning outcomes*. Unpublished Ph. D. thesis, Hong Kong University.
- 文秋芳 (1995a), 《英語學習策略論》, 上海: 上海外語教育出版社。
- 文秋芳 (1995b), 〈英語學習成功者與不成功者在方法上的差異〉, 《外語教學與研究》, 第3期, 頁61-66。
- 毛鋒 (2008), 〈大學英語學習成績和學習策略的相關性研究〉, 《中國電力教育》, 第19期, 頁219-221。

袁鳳識，肖德法（2003），〈課堂表現性別差異與四級成績的關係研究〉，《外語與外語教學》，第8期，頁22-25。

程曉堂，鄭敏（2002），《英語學習策略》，外語教學與研究出版社。

馬廣惠（1997），〈高分組學生與低分組學生在學習策略上的差異研究〉，《外語界》，第2期，頁38-40。

項茂英（2003），〈情感因素對大學英語教學的影響—理論與實證研究〉，《外語與外語教學》，第3期，頁23-26。

鄭敏（2000），〈對語言學習策略分類框架的質疑—兼評元認知策略的地位〉，《外語與外語教學》，第12期，頁33-35。

Lo real y lo ilusorio en *La tienda de muñecos* de Julio Garmendia: un precedente de la narrativa fantástica moderna en Hispanoamérica

羅幕斯/ José Ramos

淡江大學西班牙語文學系 副教授

Department of Spanish, Tamkang University

【摘要】

委內瑞拉作家胡利歐·加門迪亞在《洋娃娃商店》中用極諷刺、嚴厲口吻和忠告的手法來創造出一個虛幻寫實的獨特世界。作者分別運用魔鬼契約和超自然旅行兩個元素在〈靈魂〉和〈雲的故事〉中。另外，〈亡者〉則是結合上述兩種元素的反思。本文主要目的在於研究作者在該作品中呈現出寫實和虛幻之間的獨創性和創新的渴望。

【關鍵詞】

胡利歐·加門迪亞、《洋娃娃商店》、奇幻小說、戲謔模仿、諷刺。

【Abstract】

La tienda de muñecos (The dolls' shop), a collection of short stories by Venezuelan writer Julio Garmendia (1898-1977) published in 1927, is one of the most important precedents of modern fantastic narrative (fantasy) in Spanish American literature. Garmendia, with a subtle irony and a suggestive language, creates a singular world of fiction through humor basically parodical, or ironic, and the intrusion of supernatural phenomena into an otherwise realist narrative. In his short stories "El alma" y "Narración de las nubes", the author retells traditional topics of the fantastic literature, like the pact with the devil and the supernatural journey, whereas "El difunto yo" is a brilliant reflection on the double theme. The aim of this

article is to emphasize the originality and the effort to update the endless game between reality and fantasy created by Garmendia.

【Keywords】

Julio Garmendia, *La tienda de muñecos*, fantasy, parody, irony

1. Introducción

La tienda de muñecos, breve volumen formado por ocho cuentos del escritor venezolano Julio Garmendia (1898-1977), publicado en París en 1927 –aunque los textos fueron escritos entre 1917 y 1924–, ha sido reconocido con toda justicia por la crítica más lúcida como una de las obras iniciadoras del relato fantástico moderno en la literatura hispanoamericana, un género que alcanzará posteriormente su máxima expresión con Borges y Cortázar. Así lo ha señalado Víctor Bravo (1987: 186): “Hoy sabemos que es uno de los textos fundadores de la literatura fantástica de este siglo en Latinoamérica”.

Ya en el prólogo (fechado, adviértase, en 1925) a la primera edición, el crítico modernista Jesús Semprúm dictaminaba: “Julio Garmendia no tiene antecedentes en la literatura venezolana” (Garmendia (1995: 13). En época más reciente, Irmtrud König (1983: 278), autora de uno de los más penetrantes trabajos sobre Garmendia, refiriéndose a su innovador tratamiento de los elementos fantásticos, hacía extensivo el criterio de Semprúm “a prácticamente todo el contexto hispanoamericano”. Por su parte, el destacado crítico venezolano Domingo Miliani afirmaba en 1978 que con *La tienda de muñecos* Julio Garmendia “anticipó las más modernas concepciones de la narración fantástica en el continente” (König (1983: 269). Por otro lado, en la década de 1970 estudiosos como Ángel Rama y Nelson Osorio reivindicaron la importancia de la obra narrativa de Garmendia en el contexto de los movimientos de vanguardia latinoamericanos de los años veinte.¹

Sin embargo, este narrador de obra tan parca (en vida solo publicará otra colección de cuentos, *La Tuna de Oro*, 1951; póstumamente apareció un volumen de relatos inéditos, *La hoja que no había caído en su otoño*, 1979) fue durante mucho tiempo, y en buena medida continúa siéndolo, un ilustre desconocido en el panorama narrativo de Hispanoamérica. Por mencionar algunos ejemplos sintomáticos, Garmendia no figura en una de las más difundidas antologías de cuentos hispanoamericanos, la de Seymour Menton (*El cuento hispanoamericano*, 1964), y

¹ A Fernando Burgos (1998: 209) le resulta limitativa la confinación de Garmendia al campo solo de lo fantástico, ya que su obra “se interna en la experiencia de la modernidad y que la colección de relatos *La tienda de muñecos* debe estudiarse como una de las obras más significativas de la fase vanguardista inscrita en la sensibilidad moderna hispanoamericana”.

tampoco lo incluye José Miguel Oviedo en su *Antología crítica del cuento hispanoamericano del siglo XX (1920-1980)* (1992). Asimismo es ignorado olímpicamente en el importante volumen titulado *El cuento hispanoamericano*, coordinado por Enrique Pupo-Walker (1995), en el que se intenta establecer una suerte de “canon” crítico de este género en la América “que aún reza a Jesucristo y aún habla en español”, por citar el malicioso verso de Rubén Darío. En fin, tampoco hay rastro alguno de Garmendia en la conocida *Historia de la literatura hispanoamericana* de Giuseppe Bellini (1988).

Aun en su propio país, la obra de Julio Garmendia fue prácticamente ignorada durante décadas (a ello contribuyó no poco el hecho de que Garmendia vivió en diversos lugares de Europa entre 1924 y 1939) y la crítica apenas comenzó a valorarlo (tímidamente) solo a partir de la publicación en 1951, tras un silencio editorial de 24 años, de su ya mencionada segunda colección de cuentos *La Tuna de Oro*, y de la segunda edición de *La tienda de muñecos*, publicada en Caracas en 1952, en los mismos años cuando igualmente comenzó a valorarse la singular y fascinante obra poética de José Antonio Ramos Sucre (1890-1930), escrita totalmente en prosa, caso único en la poesía de lengua española. Fue en la década de los años setenta cuando Julio Garmendia alcanzó la condición de clásico de la narrativa venezolana.

2. Lo fantástico en *La tienda de muñecos*

Además del prólogo de Jesús Semprúm, *La tienda de muñecos* incluye una “Carta preliminar” firmada –y fechada en 1926– por César Zumeta (1863-1955), político, diplomático, periodista, figura prominente en la larga dictadura (1908-1935) del general Juan Vicente Gómez, y uno de los mejores ensayistas del modernismo venezolano. En ese texto notable, Zumeta señala que Garmendia nos lleva al “país de lo Azul”, esto es, de lo imaginario, “donde todo nos comprueba la engañosa fantasmagoría de lo real y la generosa realidad de lo ilusorio y fantástico” (Garmendia (1995: 10), frase que viene a ser una síntesis precisa de los relatos que componen *La tienda de muñecos*, y asimismo una cabal definición de la innovadora propuesta narrativa de Garmendia.

Ciertamente, desde una perspectiva inequívocamente “realista” y a través de una finísima ironía que a menudo deviene sátira social, en los cuentos de *La tienda de muñecos* la realidad parece estar sometida a un constante cuestionamiento, por echar

mano a la terminología acuñada por Irène Bessièrè (1974: 14-15) en su conocido estudio sobre lo fantástico (aún no traducido al español), del propio “estatus” que la constituye, por lo cual lo real “se muestra” casi siempre como instancia evanescente, evasiva, ilusoria, o incluso fantasmagórica, un mundo poblado por unos personajes que son más bien, según Wilfredo Machado (1998: 171), “seres volátiles, de dudosa corporeidad, brumosos e irreales, que desaparecen en las habitaciones del pasado o que viajan sobre blandas nubes en el espacio”. O como ha observado el profesor Oscar Sambrano Urdaneta (albacea literario de Garmendia y uno de sus más devotos estudiosos, fallecido recientemente), esos personajes “están perfectamente adaptados a su razón de ser como agentes de un suceso que participa por igual de lo real y de lo maravilloso, de lo común y de lo excepcional” (1999: 181). Eso que Zumeta llama con tanto tino “la engañosa fantasmagoría de lo real”. Y al mismo tiempo, Garmendia llega a persuadirnos de que lo fantástico solo puede manifestarse en función de una cierta realidad, “la generosa realidad de lo ilusorio y fantástico” referida por Zumeta.

Como bien ha subrayado la mencionada Irmtrud König, el elemento fantástico –o la “fantasticidad”– adquiere en *La tienda de muñecos* “características muy especiales”, dado que Julio Garmendia se vale de lo fantástico “como recurso artístico para dar expresión estética a su visión del hombre y la realidad” (König (1983: 269-270), y por tanto a una innovadora visión de la realidad y a una nueva y distinta percepción del hombre. En el presente trabajo me referiré muy sintéticamente a esos elementos configuradores de lo fantástico en *La tienda de muñecos* mediante el análisis de tres relatos magistrales: “El alma”, “Narración de las nubes” y “El difunto yo”.²

3. “El alma”: el pacto diabólico

“El alma” es una reelaboración en clave de humor paródico del tema del pacto diabólico, uno de los motivos característicos en los inicios de la narrativa fantástica en el siglo XVIII. La inversión paródica consiste aquí en que el diablo, la encarnación del Mal, alguien que solo puede inspirar un terror infinito, es caracterizado más bien como un individuo tímido, bien educado y hasta amistoso, que al final resulta ser la

² Dejo de lado uno de los textos de la colección más estudiados por la crítica, “El cuento ficticio”, suerte de manifiesto de la ficción más cercano al ensayo que al relato (véase Balza (1990).

víctima de un engaño. Así nos lo presenta el personaje narrador:

¿Qué viene a buscar el Diablo en mi aposento? (...) No se atrevía a penetrar todavía, pero acercábase a la ventana y enviaba hacia adentro miradas llenas de ternura e interés. Satán, no cabía duda, procedía conmigo a la manera que con una doncella a quien temía asustar y correr para siempre si le hacía sus proposiciones. Quise, pues, adelantármele, fui a llamarle y le hice entrar. Comprendió al punto la verdadera situación en que se hallaba y tomó asiento a mi lado sin inmutarse en lo mínimo.

–Caballero –me dijo–: aspiro a compraros vuestra alma (Garmendia (1995: 41).

Garmendia convierte al personaje narrador, la supuesta víctima del diablo, en la figura activa, la que en realidad domina la situación. El diablo se ha topado con un –literalmente– “desalmado”, alguien que lo supera en astucia. El pacto sirve para que el personaje narrador engañe al diablo: como no sabe si tiene alma, propone, antes de cerrar el pacto, verificar su existencia: “Pero, decidme, ¿acaso estáis seguro de que tenga alma? (...) Tampoco temería vendéroslo si no la tuviera. Y lo haría sin sombra de escrúpulo, porque, no poseyendo alma perdurable, ¿cómo podría castigármese en otra vida por una mala acción?” (Garmendia (1995: 42). Todo un dechado de virtudes el personaje, y desafortunada elección la del incauto diablo.

Después de un tiempo, en el cual ambos han vivido como “amigos y camaradas inseparables” compartiendo correrías, en vista de que el diablo, “después de tantos ensayos y experimentos infructuosos”, aún no ha podido saber con certeza si el otro posee o no alma, propone darle muerte temporal para averiguarlo. “La averiguación del alma es asunto difícil” (Garmendia (1995: 43), sentencia el diablo. El trance de la muerte del personaje narrador es un momento particularmente regocijante, en el que la situación fantástica se carga de humor paródico: “Acepté el ingenioso expediente imaginado por Satán, quien me estranguló de manera afectuosa, en medio de la amistad más cordial y el compañerismo más estrecho, una noche del mes de enero, en el rincón de una plaza pública, a la sazón desierta bajo la luna clara y redonda. Recuerdo con exactitud minuciosa el sitio del crimen” (Garmendia (1995: 43). Pero tras ser despertado por el diablo, el personaje narrador comprende que no posee alma: “mi permanencia en el reino ultramundano se redujo de manera lastimosa a ver una

infinidad de globos que no expresaban ningún ingenio ni mucho menos podían ser indicios por donde se coligiera la presencia de un espíritu soberano” (Garmendia (1995: 44). Sin embargo, tentado por las riquezas prometidas mediante el pacto, se hace pasar como poseedor de “un alma preciosísima”, inventando una disparatada e hilarante historia (“he visto cosas inverosímiles que no me atrevo a narrar en un lenguaje improvisado e inelocuente”) según la cual llega al cielo y ve “unos astros que se alineaban en dos filas”, luego es impulsado “por una fuerza desconocida” a través de una galería hasta llegar ante “una puerta de oro macizo que arrojó hacia fuera una gran bocanada de luz aún más intensa”, de la cual sale un cierto “Pontífice” que se dispone consagrarlo a Dios, “pero en aquel instante recordé bruscamente que no debía permitir que se me consagrara en lo mínimo, en vista de nuestro pacto satánico”, por lo que se deja caer al suelo y se escurre por entre las faldas del gran sacerdote, trayecto que le resultó “largo y penoso” y en el que nada le indujo a recordar la ambrosía”, cerrando así su desfachatada fabulación: “En carrera fantástica llegué hasta aquí y penetré rápidamente en mi cuerpo, cuya boca, dicho sea sin intención de reprochároslo, os habíais olvidado de cerrar convenientemente” (Garmendia (1995: 45-46).

El cándido diablo le cree y el personaje narrador, siendo su alma “tan digna y preciosa” e “invalorable”, le pide algo “igualmente sin precio”: “el don de mentir sin pestañear”, el cual le es concedido en el acto. El relato finaliza con un apacible paseo de ambos bajo la luna, y el personaje narrador no pierde un instante en comenzar a practicar con el diablo su don astutamente adquirido, o su deseo cumplido. Esto es, mintiéndole sistemáticamente y sin pestañear. En suma, el gran engañador por antonomasia –el diablo– resulta ser el gran engañado. Según observa Víctor Bravo: “El engaño al engañador se produce por medio de una impecable lógica: a través del ‘don’ mismo que otorga el pacto” (1987: 191). A fin de cuentas, como bien señala Javier Lasarte Valcárcel, en este cuento la mentira precisamente “equivale a la defensa del espacio alternativo y transgresor de la ficción. Lo fantástico encuentra cabida en la crítica interna de su representación convencional, en la parodia” (1992: 46). En una palabra, el don de mentir no es otro que el don de fabular y la facultad de crear, esto es, el incombustible y proteico arte de la ficción.

4. “Narración de las nubes”: el viaje prodigioso

En “Narración de las nubes” otro personaje narrador se lanza tras unas enaguas voladoras –que podrían entenderse al modo freudiano como representaciones del deseo–, por lo cual se ve impulsado incontinentemente hacia un viaje prodigioso:

Fui siempre muy sensible a la vista de enaguas en los aires, y apenas veo unas en la atmósfera tengo la costumbre de acudir en auxilio y prestar gratuitamente mis socorros. Me lancé aquel día, sombrero en mano, para atraparlas como si fueran simples mariposas, y fui yo mismo arrebatado por el torbellino que provocaba estos estragos y empujado por el viento hacia las nubes. De este modo salí de la existencia terrestre y fui lanzado sin consulta a las peligrosas aventuras del espacio (Garmendia (1995: 57).

Los seis breves capítulos, cada uno con un subtítulo, suponen diversas etapas en el extraño viaje del personaje. En el segundo se inicia su irresistible ascenso hacia las nubes: “Es lo cierto que no bien logré poner el pie en las nubes, empecé a subir con ardor increíble y una fuerza incontrastable. ¡Me animaba la pasión de ascender! (...) Nada pudo evitar mi ascenso y hollé la cúspide de las nubes” (Garmendia (1995: 58), pero una de esas nubes de pronto huye con él arrastrada por el viento. A continuación, en el capítulo tercero se desata una guerra en las nubes:

Oí resonar grandes truenos. Los estampidos se sucedían con violencia al través de las nubes encendidas por cárdenos fulgores. Aturdido, apenas podía darme cuenta de cómo manaba la sangre de las nubes, en forma de lluvia. En aquella escena de muerte comprendí todo el horror de la guerra, y la ruina y la desolación que traen consigo los odios despiadados. Tocadas por el rayo, las nubes lanzaban rugidos atronadores, tambaleándose un instante, y se licuaban (Garmendia (1995: 59).

Temiendo por su vida, el personaje narrador implora a Dios el final de la guerra de las nubes, tras lo cual el tiempo se calma rápidamente y una de las nubes dibuja sobre su cabeza “los contornos de una mujer que andaba con levedad”, en quien el personaje reconoce de inmediato a la diosa Fortuna, que le despierta incontinentes

deseos de posesión: “Tuve deseos sacrílegos, lo confieso con vergüenza. Ambicioné con locura los dones más preciados de la diosa y la estreché entre mis brazos en un instante de turbación. Olvidaba por mi mal que era de substancia etérea” (Garmendia (1995: 60). Pero al intentar abrazar a la nube-diosa Fortuna, ésta, claro, se desvanece. En el quinto capítulo, el personaje narrador sube por una escala de “tenues nubecillas”, y a medida que sube va descubriendo un vasto mundo vaporoso: “Allí sucedense numerosas variaciones, ocurren catástrofes insignes. Todo se agita con movimiento incomprensible, nada subsiste de ningún hecho grande o pequeño, y una vez que las cosas suceden es casi como si no hubieran sucedido. En el vasto mundo de las nubes, el soplo del viento pasajero modifica incesantemente el curso de los acontecimientos más graves” (Garmendia (1995: 61).

Finalmente, en el último capítulo el personaje cae en cuenta de que se halla sumido en el vientre de una nube, estrambótica situación que le motiva este razonamiento: “Volvería a nacer y vería por segunda vez la luz, tendría parentela en las nubes y, cuando quisiera, me sería posible producir truenos terribles para distraer agradablemente mis ocios. Aquel fue uno de los momentos de mayor expectativa que he conocido en mi vida” (Garmendia (1995: 63). Pero al caer a tierra y “volver a nacer”, se encuentra “privado de todo asomo de reflexión, experiencia y cordura”. Garmendia pareciera decirnos que las nubes son la realidad y el mundo, exactamente su negación. De este modo, los órdenes establecidos se invierten mediante el viaje fantástico, ya que las nubes sugieren la realidad misma representada de forma fantasiosa.

5. “El difunto yo”: el doble y su parodia

“El difunto yo”, cuento que cierra *La tienda de muñecos*, es uno de los más celebrados del autor y de los más estudiados por la crítica. Se trata, como es habitual en Garmendia, de otra reelaboración en clave de humor paródico, en esta ocasión de uno de los temas clásicos de la narrativa fantástica decimonónica: el doble. El comienzo es todo un alarde de humor paródico:

Examiné apresuradamente la extraña situación en que me hallaba. Debía, sin perder un segundo, ponerme en persecución de mi alter ego. Ya que circunstancias desconocidas lo habían separado de mi personalidad, convenía

darle alcance antes de que pudiera alejarse mucho. Era necesario, mejor dicho, urgente, muy urgente, tomar medidas que le impidieran, si lo intentaba, dirigirse en secreto hacia algún país extranjero, llevado por el ansia de lo desconocido y la sed de aventuras (Garmendia (1995: 79).

Recurso característico en la narrativa de Garmendia, el relato se confía a la perspectiva del yo del narrador protagonista, pero según vemos aquí el antagonista será su otro yo –o su *alter ego*–, vale decir, un desdoblamiento de sí mismo. Anverso y reverso del personaje se alternan ingeniosamente, hasta llegar a confundirse, lo que comprueba uno de los recursos típicos del autor: el evanescente juego de la ambigüedad, o como dice Miliani: “la constante lúdica de lo ambiguo” (1995: 105). El hilo narrativo se reduce a la persecución del yo, tras las fechorías perpetradas por su *alter ego*, persecución que va urdiéndose a través de un constante contrapunto de equívocos del lenguaje, que obligan al lector a percibir o reconstruir los dobles significados de las palabras. De este modo, el texto se presenta como un sutil tejido de ambigüedades o contrasentidos. Hemos podido observar esto en la cita del comienzo del cuento. Veamos ahora el siguiente pasaje:

Nada dejó traslucir de los planes que maestramente preparaba en el fondo de su silencio. Mi alter ego, en efecto, hacía varios días que permanecía silencioso; pero en vista de que entre nosotros no mediaban desavenencias profundas, atribuí su conducta al fastidio, al cual fue siempre muy propenso, aún en sus mejores tiempos, y me limité a suponer que me consideraba desprovisto de la amenidad que tanto le agradaba. Ahora me sorprendía con un hecho incuestionable: había escapado, sin que yo supiera cómo ni cuándo (Garmendia (1995: 79-80).

Desde la perspectiva de lo fantástico, aquí lo resaltante es la existencia –y negación simultánea– de los dos planos de lo real y lo irreal entre los que se cifra la escritura, el juego constante de la inversión y confusión de los términos.

Al final del relato, el personaje narrador –el yo– acaba suicidándose, cuando “descubre” que su *alter ego* se ha acostado con su mujer: “Comprendí el terrible engaño de mi alter ego. La traición de aquel íntimo amigo y compañero de toda la vida me sobrecogió de espanto, de horror, de ira” (Garmendia (1995: 83). La burla

irónica de lo real, en tanto espacio en continuo proceso de modificación, pone de manifiesto la expresión de una óptica novedosa de lo fantástico, que se traduce en lo que König llama un “efecto desanquilosante y desautomatizador” (1980: 285) de una realidad determinada. La mencionada autora acierta al ver en ello el “resorte ideológico básico” de los relatos de Garmendia: “la emancipación de la acción anquilosante del medio ambiente cotidiano y la escala de valores impuestas por las convenciones sociales vigentes” (König (1980: 282).

La sutileza narrativa y la novedosa visión de lo fantástico de Garmendia se expresan inmejorablemente en el pasaje siguiente:

Tengo razones para creer que mi alter ego, que sin duda espiaba mis movimientos desde algún escondrijo improvisado, a favor de las sombras de la noche, se apoderó enseguida de mi cadáver, lo descolgó y se introdujo dentro de él. De este modo volvió a la alcoba conyugal, donde pasó el resto de la noche ocupado en prodigar a mi viuda las más ardientes caricias. Fundo esta creencia en el hecho insólito de que mi suicidio no produjo impresión ni tuvo la menor resonancia. En mi hogar nadie pareció darse cuenta de que yo había desaparecido para siempre. No hubo duelo, ni entierro (Garmendia (1995: 84).

En un alarde de invención polisémica, Garmendia lleva a cabo una inteligente inversión –o reelaboración– del tema del doble, despojándolo por completo de su característico elemento del terror, valiéndose para ello de los mecanismos del más refinado humor paródico, lo cual según Lasarte Valcárcel supone “un procedimiento que amplía el repertorio del fantástico contemporáneo” (1992: 45). Lo fantástico se impregna así de humor, o se reelabora mediante las claves transgresoras del humor, o como dice Lasarte Valcárcel: “Lo fantástico, humor mediante, es el refugio” (1992: 46).³ Incluso cuando la historia está narrada, como en este caso, desde la instancia de la muerte, pues lo que leemos es el testimonio de un suicida. Todo lo cual convierte a Julio Garmendia en un antecedente directo de otro Julio creador de realidades

³ Sambrano Urdaneta (1999: 187) señala incluso que “el humorismo fantástico se le sale al relato por todos los poros”.

evanescentes, Cortázar, el creador de los Cronopios.

6. Conclusión

En síntesis, hay en la mayoría de los cuentos de *La tienda de muñecos* un permanente cuestionamiento de los modos convencionales de representación de la realidad, porque como señala Gregory Zambrano a propósito de la escritura autorreflexiva, “su propuesta está más allá de lo que se pueda considerar real, intenta crear un espacio ‘otro’ donde lo que cuenta sea posible dentro de su propia ficción” (2000: 271). Mediante el empleo sistemático del humor paródico y de la ironía, Garmendia lleva a cabo una novedosa reelaboración crítica de temas ampliamente codificados por la literatura fantástica, tales como el pacto diabólico, el viaje prodigioso o el doble. O como observa König (1980: 284), de este modo esos temas resultan “enfocados críticamente”.

Por todo lo dicho, por su afán innovador de ciertos modelos tradicionales de la narrativa fantástica y por su empleo tan personal del humor, la ironía y la parodia, por su lenguaje tan sugestivo, en fin, por su búsqueda de nuevos caminos expresivos, *La tienda de muñecos* debe ser considerada una obra clave en la narrativa fantástica hispanoamericana. O bien como un antecedente ineludible.

En suma, en *La tienda de muñecos* de Julio Garmendia se trata de realidades evanescentes, o por citar de nuevo el puntual aserto de César Zumeta, se trata de “la engañosa fantasmagoría de lo real y la generosa realidad de lo ilusorio y fantástico”.

Bibliografía

- Balza, José (1990). "Un manifiesto ficticio", *Zona Tórrida* (Valencia, Venezuela), 19: 25-30.
- Bellini, Giuseppe (1988). *Historia de la literatura hispanoamericana*, 2a. ed., Madrid, Castalia.
- Bessière, Irène (1974). *Le récit fantastique. La poétique de l'incertain*, París, Librairie Larousse.
- Bravo, Víctor (1987). *Los poderes de la ficción*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Burgos, Fernando (1998). "La ficción tras sí: Julio Garmendia", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), 308-309: 208-217.
- Garmendia, Julio (1995). *La tienda de muñecos*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- König, Irmtrud (1980). "Perspectiva narrativa y configuración de lo fantástico en 'La tienda de los muñecos' de Julio Garmendia", *Julio Garmendia ante la crítica*, ed. Juan Carlos Santaella, Caracas, Monte Ávila Editores: 267-289.
- Lasarte Valcárcel, Javier (1992). "Cuestionamientos narrativos de lo real: modalidades de lo fantástico en el cuento venezolano contemporáneo", *Sobre literatura venezolana*, Caracas, Ediciones La Casa de Bello: 31-60.
- Machado, Wilfredo (1998). "Julio Garmendia: lo fantástico como exploración de lo cotidiano", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), 308-309: 169-178.
- Menton, Seymour (ed.) (1991). *El cuento hispanoamericano*, 4a. ed., México, Fondo de Cultura Económica.
- Miliani, Domingo (1995). "Epílogo: Julio Garmendia", en Garmendia, Julio. *La tienda de muñecos*, Caracas, Monte Ávila Editores: 87-108.
- Osorio T., Nelson (1980). "'La tienda de muñecos' de Julio Garmendia en la narrativa de la vanguardia hispanoamericana", *Julio Garmendia ante la crítica*, ed. J. C. Santaella, Caracas, Monte Ávila Editores: 117-153.
- Oviedo, José Miguel (ed.) (1992). *Antología crítica del cuento hispanoamericano del Siglo XX (1920-1980)*, 2 vols., Madrid, Alianza.
- Pupo-Walker, Enrique (coord.) (1995). *El cuento hispanoamericano*. Madrid: Castalia.
- Rama, Ángel (1990). "La familia latinoamericana de Julio Garmendia", *Estudios de literatura venezolana*, Caracas, Monte Ávila Editores: 77-82.
- Sambrano Urdaneta, Oscar (1999). *Del ser y del quehacer de Julio Garmendia*,

Caracas, Monte Ávila Editores.

Semprúm, Jesús (1995). “Prólogo”, en Garmendia, Julio. *La tienda de muñecos*,
Caracas, Monte Ávila Editores: 13-17.

Zambrano, Gregory (2000). “*La tienda de muñecos* de Julio Garmendia y la escritura
autorreflexiva”, *Escritos* (Puebla), 21: 249-273.

Zumeta, César (1995). “Carta preliminar”, en Garmendia, Julio. *La tienda de
Muñecos*, Caracas, Monte Ávila Editores: 9-12.

La solidaridad femenina y algunas ironías sobre la sociedad en *Volver* de Almodóvar*

林震宇/ Lin, Chen-Yu

文藻外語學院西班牙語文系副教授

Department of Spanish, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

自 1980 年的首部長片「烈女們」開始，西班牙大導演阿莫多瓦至今已拍攝了 18 部影片，而「玩美女人」是其中在國際影展大放異彩並獲得不少獎項的佳作之一。事實上導演早於 1984 年就拍攝了義大利新寫實主義風格的「我造了什麼孽」，只不過這次導演又以更自然的方式配合寫實主義風格完成了「玩美女人」這部作品。

「玩美女人」主要探討的是在同一個家庭中三代女人在逆境中不斷超越生活困境、努力求生存的故事。片中最主要的元素是「死亡」與「重生」，而這又和女性之間的團結有很大的關係。另外，阿莫多瓦也習慣透過鏡頭對當代的西班牙社會現象提出自己批判性的看法。因此，除了女性之間的「團結」外，導演也對男人懦弱的個性以及西班牙的社會議題提出個人的看法。

【關鍵詞】

玩美女人、女性團結、諷刺、大男人主義、傳播媒體

【Abstract】

Since his first film *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* in 1980, the well-known Spanish director Pedro Almodóvar has so far produced 18 films. The film *Volver* has received a lot of awards at international film festivals. In fact, as early as in

* Este estudio se ha modificado respecto al trabajo original, que llevaba por título “La solidaridad femenina: *Volver* de Almodóvar”, presentado en “XLVI Congreso Internacional de la AEPE: La cultura española entre la tradición y la modernidad nuevos retos para la enseñanza del español” (Cuenca de España, 2011)

1984, the director produced the film *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* with the Italian new realism style, and now again the director has produced *Volver* with the realist style.

Volver is a survival story of three generations of women in the same family. The most important elements are the “death” and “rebirth”, which have a solid relationship with the female solidarity. On the other hand, Almodóvar used to use his films to criticize the Spanish contemporary society. Therefore, besides of describing the female solidarity, the director also reveals the male cowardice and some social problems.

【Keywords】

Volver, female solidarity, irony, male chauvinism, mass communication

1. Introducción

España ha sido un país de artistas, desde Quevedo, pasando por Goya hasta Picasso y Dalí. Ha producido artistas plásticos, artistas narrativos, dado arquitectos, pintores, escultores, músicos, pero no ha dado artistas de la imagen, con excepción de dos o tres genios inolvidables, como Luis Buñuel y Pedro Almodóvar (Hernández 2010:262).

Nacido en 1951 en Calzada de Calatrava, en La Mancha, en el seno de una familia de clase media-baja, Pedro Almodóvar ha pasado, en cierto modo, de la marginalidad al reconocimiento internacional. Pocos directores han recibido tanta atención como Almodóvar tanto por parte del público como por las críticas internacionales. Con el paso del tiempo, Almodóvar se ha convertido en una referencia importante en el panorama cinematográfico actual.

De 1974 a 1978 Almodóvar realizó unos diez cortometrajes, actualmente no disponibles, y un largometraje de duración indeterminada, *Folle...folle...fólleme...Tim*. Después, la movida madrileña lo acogió en su seno y lo catapultó al firmamento de la fama.¹ Desde *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* de 1980, Almodóvar realizó siete películas durante los años 80, que se consideran un cierto reflejo de la sociedad española después del régimen franquista. Junto a las seis películas de los 90 y otras cinco después del milenio, Almodóvar ha realizado un total de 18 películas hasta ahora, en las que el núcleo del presente estudio, *Volver* (2006), es una de las más conocidas en los festivales cinematográficos internacionales.

El título *Volver* proviene del tango, con el mismo título de Alfredo Le Pera, célebre por la interpretación de Carlos Gardel, que se convierte al flamenco y es cantado en la película por la voz de Estrella Morente, mientras Penélope Cruz hace sincronía de labios (Acevedo-Muñoz 2007:183-184). Para Almodóvar, *Volver* es un título que incluye varias vueltas. En primer lugar, ha vuelto un poco más a la comedia. En segundo lugar, ha vuelto al universo femenino después de sus dos obras

¹ El contexto social y cultural de las películas de Almodóvar de los años 80 fue principalmente *la movida madrileña*. Esta explosión de nuevas tendencias en cine, *pop*, moda, diseño y pintura que se centró en la capital española tuvo otro nombre de subcultura de las drogas. *La movida* se desarrolló entre 1977 y 1983 y fue realmente delirante hasta 1982, aunque la energía que se liberó en esos años fue la culminación de las modas sociales y culturales que provenían desde el final de la época de Franco.

anteriores – *Hable con ella* (2001) y *La mala educación* (2003) – en donde los hombres eran los protagonistas. Por otra parte, ha vuelto a La Mancha (sin duda alguna, es su obra más manchega, la solidaridad entre las vecinas, el lenguaje, las costumbres, los patios, la sobriedad de las fachadas y las calles empedradas) y a los recuerdos de su infancia, en un intento por rendir tributo sincero y homenaje doloroso a su fallecida madre.² Además, ha vuelto a trabajar con las chicas almodovarianas de los 80, Carmen Maura (hacia diecisiete años que no trabajaba con ella)³ y Chus Lampreave, con Penélope Cruz (con la que el cineasta ha trabajado anteriormente en dos ocasiones: *Carne Trémula* y *Todo sobre mi madre*) y Lola Dueñas (que desempeñaba el papel de enfermera en *Hable con ella*). Por último, ha vuelto a tratar sobre la maternidad, como origen de la vida y de la ficción. Para Almodóvar, volver a La Mancha es siempre volver al seno materno.

La película ha tenido mucho éxito tanto en España como en otros países extranjeros. La obra ha obtenido muchos premios Goya: mejor película, mejor director, mejor actriz (Penélope Cruz) y mejor actriz de reparto (Carmen Maura) y mejor música original. Por otra parte, también ha conseguido varios premios en el Festival de Cannes, entre ellos cabe mencionar que han dado por primera vez la mejor interpretación femenina al conjunto de seis actrices (Penélope Cruz, Carmen Maura, Blanca Portillo, Lola Dueñas, Chus Lampreave y Yohana Cobo), mejor guión y Premio FIPRESCI de la Federación Internacional de la Crítica de Cine a la mejor película del año.

² De hecho, la película está rodada en varias localizaciones en los pueblos manchegos de Granátula, Calzada, Valenzuela y Almagro, y en los barrios madrileños de Tetuán y Vallecas. La película también se ha considerado como una especie de autobiografía, porque es la segunda vez que se refiere a su madre. La primera vez fue en la obra *La flor de mi secreto* (1995).

³ A Almodóvar le sorprende la cantidad de gente que le ha dicho lo contentos que estaban porque había vuelto a trabajar con Carmen Maura. El cineasta afirma que, en los diecisiete años que han pasado sin trabajar juntos, Maura, como actriz, no ha cambiado. “No ha aprendido nada – explica – porque ya lo sabía todo, pero mantener ese fuego intacto a lo largo de dos décadas es una tarea admirable y difícil que no podría decir de todos los actores con los que he trabajado”. El director añade que en lo personal, Carmen no ha cambiado casi nada. Sigue siendo la dulce dicharachera, que huye de complicarse la vida y que la vive con un humor relajado y nada chirriante.

2. *Volver*

El tema de los géneros es precisamente el mayor problema de definición en el que se han visto abocados los críticos a la hora de enjuiciar su cine. No les ha importado decir que *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) es una comedia, o que *Tacones lejanos* (1992) es un melodrama. Incluso Frederic Strauss, en la entrevista que le hizo al director manchego, se ve impulsado a sostener que Almodóvar ha practicado todos los géneros, y todas las confluencias, desde la vanguardia hasta el clasicismo, pasando por el musical y el barroco (Strauss 1995:39). De hecho, no es fácil clasificar la película *Volver*. No puede ser una comedia porque a partir de la tercera secuencia los hechos se desenvuelven en forma de *thriller*. No puede ser tampoco un melodrama porque el melodrama, habla generalmente de pasiones amorosas, y estas pasiones se recrean en tiempos históricos que hacen posible esa dimensión de lo real.

El núcleo principal de *Volver* es la vuelta del fantasma de una madre que la gente del pueblo y sus dos hijas creían que estaba muerta, pero un día aparece y vuelve a la vida de sus hijas. Es un homenaje a los ritos sociales que vive la gente de su pueblo en relación con la muerte y con los muertos.⁴ Se puede decir que es una muerte que se asume con enorme naturalidad, que se espera e incluso se anhela, a juzgar por el esmero y cuidado con el que muchos en el pueblo cuidan de su futura tumba, como es el caso de la vecina Agustina en la primera escena.

De hecho, volviendo a su admiración por el neorrealismo italiano ya evidente en *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984), Almodóvar nos regala una obra realista o tal vez naturalista, a pesar de la ocasional aparición de lo surrealista (Méjean 2007:171). *Volver* es una película que nos habla de tres generaciones de mujeres que

⁴ Almodóvar se ha criado oyendo historias de fantasmas y de los “aparecidos” en su pueblo, aunque él nunca se lo ha creído. Sin embargo, dice que durante la escritura del guión y el rodaje, ha sentido su presencia más cerca que nunca. Por otra parte, a pesar de que el tema de la “muerte” aparece en la mayoría de sus obras, el director indica que nunca la ha aceptado, ni la ha entendido. Y ese tema le pone en una situación angustiada ante el cada vez más rápido paso del tiempo. Pero después de la película, ya puede mirarla de un modo más natural, con menos extrañeza, aunque siga sin entenderla ni aceptarla, al menos empieza a hacerse a la idea de que existe (Almodóvar 2006:195).

sobreviven al viento solano, al fuego, a la locura, a la superstición e incluso a la muerte a base de bondad, mentiras y una vitalidad sin límites. Es la historia de seis mujeres: la abuela (Irene), la tía (Paula), las dos hijas (Raimunda y Sole), la nieta (Paula) y la vecina (Agustina). La película propone retratos femeninos distintos, seis modos de enfrentarse a la vida y a la muerte. Según Almodóvar (2006:195), afortunadamente sus propias hermanas han seguido cultivando la cultura de su infancia, y conservan intacta la herencia recibida por su madre. Sus hermanas han sido las guías tanto de lo que ocurría en La Mancha, como en el interior de las casas de Madrid (la peluquería, las comidas, artículos de limpieza, etc.).

2.1. Sinopsis

Podríamos decir que el personaje central de la película es Raimunda (interpretado por Penélope Cruz), una madre joven y atractiva. Ella vive en Madrid y se mata a trabajar para mantener la economía de su familia, compuesta por una hija en plena adolescencia, Paula, y un marido en paro con más ganas de beber y ver el fútbol, Paco. Raimunda es una mujer con carácter bastante fuerte, una luchadora nata, pero al mismo tiempo muy frágil emocionalmente, porque desde su infancia guarda en silencio un terrible secreto: ella fue violada por su propio padre y fruto de esa violación nació Paula.

Su hermana Sole tiene un carácter totalmente diferente al de Raimunda, es miedosa y poco sociable. Se gana la vida con una peluquería ilegal en su propia casa. Su marido la abandonó yéndose con una cliente, y desde hace dos años ella vive sola. Ambas son huérfanas desde que sus padres murieron en uno de los tan habituales incendios que se registran en su pueblo natal, situado en La Mancha, siempre arreciado por el viento solano, que no sólo aviva los fuegos, sino que también provoca el elevado índice de locura que se registra en ese lugar.

Por otra parte, Paula es su tía, es mayor y vive en el pueblo manchego donde nació toda la familia. Aunque es medio ciega, vive bien con la ayuda de la vecina, Agustina, y otra persona que la ayuda en secreto. Según la gente del pueblo, el viento es el responsable de varios de los incendios que asolan la zona durante los veranos y esa “persona” que cuida a la tía Paula es el “fantasma” de la madre de Sole y Raimunda, Irene.

Un domingo de primavera, Sole llama a Raimunda para decirle que ha recibido la

llamada de Agustina avisando que su tía Paula ha muerto. A pesar de que Raimunda quiere mucho a su tía como a su propia madre, no puede ir al entierro porque hace unos minutos cuando volvió de su trabajo en el aeropuerto, ha encontrado a su marido muerto en la cocina, con un cuchillo clavado en el pecho. Su hija le confiesa que lo ha matado porque su padre estaba borracho, además de intentar violarla, le dijo que él no era su padre.⁵

Raimunda miente a Sole diciéndole que al día siguiente tiene una operación, así que no puede acompañarla al entierro. Por casualidad, en ese momento un vecino Emilio llama a la puerta para decirle que se va de viaje unos días y le da las llaves de su restaurante a Raimunda porque vendrá un agente inmobiliario para verlo. Para esconder el cadáver de Paco, Raimunda y su hija llevan el cadáver a medianoche al restaurante de Emilio y lo encierran en el arcón congelador.⁶

De modo que será la temerosa Sole la que viaja al pueblo para ocuparse de todo. En el pueblo, entre las mujeres que acompañan a Sole escucha rumores de que su madre, que murió en un incendio con su padre, apareció en la casa de la tía Paula para cuidarla en los últimos años. De regreso a Madrid, se percatará de que se ha llevado algo más que los recuerdos de su tía. Después de que Sole vuelve a Madrid y aparca el coche, escucha unos ruidos procedentes del maletero. Una vez y otra la voz le pide que abra y la deje salir, que es su madre. Al principio Sole está totalmente asustada, pero como los golpes en el maletero no dejan de sonar, Sole lo abre y allí encuentra al “fantasma” de su madre. Sole no se atreve ni a mirarla, pero cuando consigue vencer el miedo, se da cuenta de que es su madre, aunque no sabe si es “en carne y hueso” o “fantasma”. Por la parte de Raimunda, sólo cuenta a todos que Paco, su marido, las ha dejado y dice que nunca volverá. Ella ha enterrado con sus vecinas el cadáver de su marido y le ha salido por casualidad un nuevo trabajo en el restaurante de su vecino, Emilio.

De hecho, *Volver* es una historia de supervivencia de varias mujeres. Todos los

⁵ El cuerpo del cadáver desparramado y la escena cuando Raimunda lava el cuchillo en la cocina se consideran un particular homenaje a *Psicosis* (1960) de Alfred Hitchcock.

⁶ Esta idea ya ha aparecido en *La flor de mi secreto* (1995) de Almodóvar, en la que la autora Amanda Gris escribe un libro, que es rechazado por su editorial por ser demasiado “negro”, en el que una mujer esconde el cadáver de su marido en un arcón congelador.

personajes luchan por sobrevivir, incluso el “fantasma” de Irene. Irene dice a Sole que necesita ver a Raimunda y a su nieta. Quiere hablar con Raimunda y que en realidad, esa comunicación es la razón por la que volvió desde “el otro mundo”. Quiere pedirle perdón a Raimunda y aclarar el malentendido que existe entre ella y Raimunda desde hace muchos años y revelar un gran secreto sobre la muerte de su marido y la madre de Agustina.

El primer secreto se trata de que Raimunda, violada varias veces por su padre, terminó por huir a Madrid con su hija, que en realidad, es también su hermana, negándose a volver a ver a su madre. El otro consiste en que la mujer que estaba muerta en la cama con el padre de Raimunda en el incendio era la madre de Agustina, porque un día cuando Irene se enteró de la traición, fue a la casilla dispuesta a arrancarle los ojos a su marido. Y se lo encontró durmiendo la siesta con la madre de Agustina. Como ellos no la vieron, ella prendió fuego a la casilla. A causa de que es un día de viento, no les da tiempo a despertarse y en poco tiempo las llamas lo devoran todo.

3. La solidaridad de las mujeres

Según el parecer de muchos españoles, en el postfeminismo la igualdad de género en la práctica cinematográfica está ahora de moda. El campo cinematográfico es un campo privilegiado para preguntarse por qué no se han producido unas mayores cuotas de equidad de género. Pilar Arranz (2010:17-18) afirma que desde la entrada de España en la Unión Europea en 1986 la búsqueda de la equidad social entre mujeres y hombres dejó de ser progresivamente un tabú en las agendas de los poderes públicos. No obstante, el camino para lograrla está siendo largo y muy costoso. Dificultad que se expresa, por ejemplo, en que no será hasta el período 2004-2008 cuando se promulguen por primera vez leyes orgánicas reconociendo el carácter fundamental que posee el derecho a la igualdad y no discriminación por razón de sexo, siendo la violencia de género su máxima vulneración.

Sin duda alguna Almodóvar es uno de los directores españoles que mejor ha dirigido a las mujeres. Nadie como él para adentrarse en el mundo femenino y ser capaz de representar sus sentimientos y pesares con la fuerza que conllevan. Gran parte de este logro se lo debe a sus actrices, de las que consigue un trabajo admirable en la mayoría de los casos. En su pequeño estudio sobre Almodóvar, el historiador

Sánchez Noriega (2002:273) afirma que las pasiones y sentimientos de deseo y amor/desamor que resultan conflictivos y el protagonismo de las mujeres y su complejo mundo interior son los elementos más importantes en la obra almodovariana.

Almodóvar ofrece al espectador, a través de la importancia de las mujeres en sus películas, un amplio abanico de las profesiones, ocios y trabajos ejercidos por éstas, así como de sus diferentes actitudes frente al mundo laboral y al mundo en general. Como uno de los propósitos del cine almodovariano es contar la historia y reflejar los fenómenos socio-culturales españoles, a medida que cae el régimen franquista a mediados de los años 70, el despertar y el desarrollo del feminismo se convierte en un tema fundamental e importante en la mayoría de sus películas.

El movimiento feminista es uno de los movimientos sociales internacionales de más importancia de los últimos 30 años. La expansión económica mundial en los años cincuenta crea una mayor demanda de trabajo femenino y hay un auge progresivo en el porcentaje de mujeres que trabajan fuera de casa, muchas de las cuales están casadas y tienen hijos. Según M. Scanlon (2007:222), para finales de los años setenta en los Estados Unidos, en los países nórdicos y de Europa del Este las mujeres forman más de un 40% de la fuerza laboral y sólo en Irlanda, Italia y España no llegan a un 30%. La entrada en el mundo laboral es uno de los caminos por los cuales las mujeres pueden llegar a cuestionar su papel tradicional y adquirir la conciencia de su situación de inferioridad: los trabajos “femeninos” son en general los trabajos no cualificados o de oficina, tienen poco estatus, sueldos más bajos que el promedio masculino y pocas oportunidades de ascenso profesional.

Uno de los logros más valiosos del movimiento feminista ha sido la creación de una red importante de servicios: refugios para mujeres maltratadas, centros de asistencia para víctimas de violación, clínicas, etc. También ha organizado congresos, conferencias, campañas y ha sido ligado a movimientos que indirectamente comparten preocupaciones feministas (M. Scanlon 2007:240). Con el paso del tiempo, ahora muchas mujeres dedican más tiempo que los hombres al trabajo, como en el caso de Raimunda y su marido, Paco. Y eso se ve en la escena cuando Raimunda llega a casa mientras Paco está viendo el partido de fútbol y se ha bebido unas diez latas de cerveza.

Paco: ¿Me traes otra cerveza?

Raimunda: Pero si mañana tienes que trabajar.

Paco: Ya no. Mañana libro, y pasado mañana también.

Raimunda: ¿Y eso?

Paco: Me han despedido.

Raimunda: Anda la leche. Me buscaré otro trabajo para el domingo, que es el único día que libro.

Paco: Bueno, buscaré trabajo yo. Pero déjame ver el partido tranquilo.

Raimunda: Pues también vas a perder el fútbol. Se acabó el Canal Plus. Somos una familia pobre y vamos a vivir como una familia pobre.

Cambiando de tema, en *Volver* hay dos elementos importantes y relacionados: muerte y renacimiento. A la muerte (la muerte del padre de Raimunda y Sole, y la de Paco) sigue el regreso o, podríamos decir, el renacimiento de otros. La muerte de uno hace renacer al otro o por lo menos, permite que el otro sobreviva (la muerte de su marido hace renacer a Irene, y la muerte de Paco hace renacer a Raimunda). El mismo tema también ha aparecido en otras películas de Almodóvar, como en *¿Qué he hecho yo para merecer esto!* (1984), en la que la muerte de su marido hace sobrevivir a Gloria (interpretada por Carmen Maura).

Sin duda alguna, si con alguien se nota encantado a Pedro Almodóvar es con Blanca Portillo (Agustina), por lo cual ella también tiene un papel importante en otra obra de Almodóvar, *Los abrazos rotos*. En *Volver*, Agustina representa un elemento muy importante en el universo femenino: la solidaridad de las vecinas, una vecina sola y solitaria que sabe muchos secretos y los guarda, la que se preocupa por el bienestar de los otros, la que siempre está ahí cuando se la necesita.⁷ Como la tía Paula vive sola en el pueblo, por eso Agustina es la que la cuida. Todas las mañanas antes de hacer la compra, ella le toca la ventana y no se va hasta que la oye darle los buenos días. Está pendiente de ella. Según el director, las mujeres del pueblo comparten los problemas y se los reparten. Él confiesa que su propia madre vivió gran

⁷ Sin embargo, el director también retrata la soledad que sienten las mujeres. Por ejemplo, cuando Agustina está sola en la calle vacía, mirando cómo desaparece el coche de Sole después del entierro, es una imagen que representa la soledad rural.

parte de sus últimos años asistida por sus vecinas más próximas (Almodóvar 2006:196).

Las mujeres están omnipresentes en esta película en la que el director recrea el mismo ambiente pueblerino que aparece en *La flor de mi secreto* (1995), cuando Leo (interpretada por Marisa Paredes) se da cuenta de que su marido se ha acostado con su mejor amiga y decide volver al pueblo con su madre. En *Volver*, hay otra escena donde se puede ver la solidaridad de Raimunda con las vecinas. Por ejemplo, ella se hace acompañar por dos vecinas que la han ayudado a organizar la primera cena del renacido restaurante para crear un buen ambiente en una zona miserable: una prostituta con un corazón de oro, Regina, y un ama de casa experta en gastronomía, Inés. La amistad y la mutua ayuda se puede ver en el siguiente diálogo con bastante sentido de humor:

Raimunda: ¿Qué tal, Regina? Es que tengo que hacer comida para treinta personas. Oye, ¿tú no podrías prestarme cien euros?

Regina: Muchacha. Yo estoy *pelá*. Acabo de comprar una bola de aguja de puerco así.

Raimunda: Pues me vendría muy bien. Te la compro.

Regina: Me costó 10,80 euros, pero es lo único que tengo.

Raimunda: Te los doy mañana. Enróllate, mujer.

Regina: Bueno, después te lo llevo a casa. Hoy tendré que ponerme a dieta.

Raimunda: Claro, te vendrá bien.

.....

Raimunda: Oye, ¿Por casualidad no te habrás traído unos choricillos, o unas morcillas?

Inés: Pues sí. Las morcillas buenísimas, siempre que voy al pueblo llamo a mi suegra para que las encargue, ya sabes.

Raimunda: Yo necesitaría con urgencia como kilo y medio.

Inés: ¿Y eso?

Raimunda: Es que tengo una comida para 30 personas. Te las compro, mañana te las pago. No sabes el favor que me harías.

Inés: ¿Y quién te viene a comer?

Raimunda: Es una historia muy larga. Ya te la contaré. ¿Me las puedes vender?

Mañana te los pago.

Raimunda: ¿Y dulce? ¿No habrás traído nada?

Inés: Me he traído unos mantecados que se te deshacen el paladar.

Raimunda: Según tienes la glucosa, y el colesterol. Parece mentira que traigas mantecados.

Inés: Es el único vicio que tengo. Me he traído tres cajas.

Raimunda: Pues no deberías comerlos.

Inés: Y qué hago, ¿los regalo?

Raimunda: Me los vendes a mí, que me vienen muy bien.

Inés: Bueno. Déjame probarlos, por lo menos.

Raimunda: Cómete dos o tres, pero no te atraques. ¿Me los traes a casa, cariño?

En otra ocasión también se ve la solidaridad e incluso la complicidad de las mujeres al resolver un problema, cuando Raimunda pide ayuda a Regina para llevar el congelador al río y enterrar el cadáver de Paco. Regina, a pesar de que sospecha que está haciendo algo ilegal, prefiere no saberlo y lo que hace es simplemente ofrecer la ayuda a su vecina.

Raimunda: Necesito que me hagas un favor esta noche.

Regina: ¿Esta noche? ¿No podemos esperar a mañana?

Raimunda: No. Pero te voy a pagar, como cualquier cliente.

Regina: No, mi amor, yo a ti te hago un descuento.....

Raimunda: En el camino te lo explico. Hay que meter el mueble-frigo en la furgoneta. Y llevarlo a un estercolero.

Regina: ¿Sólo por acompañarte?

Raimunda: Por acompañarme hasta el río, abrir una zanja, enterrar el frigorífico y no hacer preguntas.

.....

Raimunda: De acuerdo, socia. Pero de esto, ni una palabra, ¿eh?

Regina: ¡Qué remedio! Ahora soy tu cómplice.

Raimunda: Si te tranquiliza, yo no he matado a nadie.

Regina: No, no me cuentes nada.

Raimunda: No pensaba hacerlo.

Como en *Tacones Lejanos* (1992) del mismo director, en la película también existen malentendidos entre madre e hija, aunque al final han descubierto la verdad y se han perdonado. Almodóvar ha manifestado que *Volver* es su obra más autobiográfica, que la presencia maternal de Chus Lampreave como la tía Paula y unos lugares pueblearinos son su propia forma de reinventar su infancia y juventud. Es una película para recordar y “volver” al amor maternal, especialmente después de la muerte de su madre, Francisca Caballera, en 1999 (Acevedo-Muñoz 2007:203).

La solidaridad no sólo se refleja entre las vecinas sino también existe entre las cuatro mujeres de la familia. Tal como señala la feminista Victoria Sendón de León (2007:216) el sistema patriarcal inventó la familia, pues el poder del patriarca pasa por ser el padre, no sólo el progenitor, sino padre reconocido que impone su ley, lo cual sólo puede realizarse en el ámbito familiar. Este es el caldo de cultivo perfecto para los fines de una sociedad capitalista, que aprovecha la atomización de la población en familias para que las necesidades se multipliquen y aumente el consumo de multitud de servicios y objetos que podrían ser comunes.

En *Volver* la ausencia del hombre en la familia funciona justamente para destacar la solidaridad de estas cuatro mujeres de tres generaciones. Aunque es una pena saber que las tres mujeres (Irene y sus dos hijas) no han tenido suerte en el matrimonio, justamente es por esto que el amor entre madre e hijas se vuelve más fuerte. Y esto se ve en varias escenas, por ejemplo, cuando Raimunda ve el cadáver de su marido en la cocina, ella le dice en seguida a su hija: “Paula. Recuerda que fui yo quien lo mató, y que tú no lo viste, porque estabas en la calle. Es muy importante que recuerdes eso.”, o cuando Irene dice a Sole: “Pero una mujer separada, con quién va a estar mejor que con su madre.”

A lo mejor la escena más conmovedora es cuando Raimunda canta “Volver” como una gitana expresando su alegría y sufrimiento durante la fiesta que celebra el final de la filmación. Lo que ella no sabe es que fuera, escondida en el coche de Sole, su madre escucha la canción con lágrimas. A veces las canciones son muy importantes en la obra del cineasta, pueden engrandecer la personalidad del personaje, más que cualquier diálogo o acción. Después de tantos años, Irene tiene tantas ganas de volver a ver a su hija, por lo cual encuentra el coraje suficiente para levantar un poco la cabeza, bajar la ventana y ver mejor a Raimunda, de quien desde su llegada a Madrid

vive escondiéndose bajo la cama.

En una ocasión Irene cuenta a su nieta que de pequeña Raimunda era la niña de sus ojos, pero cuando se hizo adolescente, por alguna razón que ella no sabía, se fue separando de ella, hasta que la perdió completamente, y es muy doloroso que una hija no quiera a su madre. Por eso, ahora que ellas se han quedado solas, tiene que querer mucho a su madre, y que ella lo note.

Por otra parte, hay una escena muy conmovedora después de que Irene y Raimunda se han perdonado la una a la otra. Irene ha decidido quedarse en la casa de Agustina para cuidarla.⁸ Como Raimunda quiere estar siempre con su madre después de tantos años, ella va a la casa de Agustina para ver a su madre:

Raimunda: ¡Mamá! ¡Soy yo, abre!

Irene: ¡Qué haces aquí, Raimunda! ¡Pasa!

Raimunda: ¡Te echaba de menos!... ¿Vas a quedarte aquí?

Irene: Sí. Hasta el final. La Agustina está muy mal. Después de lo que le hice a su madre, lo menos que puedo hacer es cuidarla hasta que se muera, ¿no crees?

Raimunda: Sí, mamá, tengo muchas cosas que contarte. No te he dicho nada de Paco... ¡No sabes qué papeleta tengo!

Irene: Estoy deseando que me lo cuentes todo, pero ahora vete. Nos veremos todos los días, entre nosotras nos organizamos...

Raimunda: ¡Sí! Te necesito mamá. No sé cómo he podido vivir todos estos años sin ti.

Irene: No me digas eso, Raimunda, que me pongo a llorar. Y los fantasmas no lloran.

⁸ En la película, parece que el “fantasma” de Irene se encarga de cuidar a las enfermas. En primer lugar, después del incendio, ella anduvo perdida por el campo unos cuantos días, escondida, como un animal. Ella pensaba entregarse, pero antes se pasó por donde vive su hermana Paula y la encontró tan mal. Pero Paula, cuando la vio, no se extrañó lo más mínimo. Irene venía del pasado, que era donde ella vivía, y Paula la recibió como si acabara de salir por la puerta. La tragedia le hizo perder la poquita razón que tenía. Irene no podía dejarla sola, así que se quedó cuidándola hasta que se murió. Por otra parte, se quedó a cuidar a Agustina después de lo que hizo a su madre, y lo curioso es que a Agustina también le resultó una cosa normal cuando vio a Irene aparecer en su casa.

4. Ironías sobre la sociedad

A pesar de que el cine no puede abrazar la realidad entera, André Bazin ha afirmado que el cine es la culminación histórica del realismo, aunque naturalmente este axioma formaría parte de una historia del estilo (Bazin 1962:447). Almodóvar suele usar el cine para establecer puntos de vista sobre la sociedad española contemporánea. Es un director que refleja con su propia cámara la vida de las mujeres y unos fenómenos sociales. No le interesa otro mundo por descubrir, es un testigo de nuestra época y la transfiere a la pantalla como tal. Es un director muy contemporáneo y gran parte del cambio ocurrido en la sociedad española se refleja en sus películas. Para el cineasta manchego, la realidad es un sujeto dramático de primer orden. Siempre habla en sus películas de lo que le rodea y parece ser que lo que les rodea es lo que menos interesa a los directores de la sociedad contemporánea.

4.1. Ironías sobre los hombres

Según Almodóvar, las mujeres son mejores personajes, la mujer es más espectacular como sujeto dramático, tiene más registros. Sus películas reflejan el sadismo, el masoquismo y el voyeurismo de una forma en que normalmente las películas de Hollywood no lo hacen. A pesar de ser escritas y dirigidas por un hombre, las cuestiones de la masculinidad se convierten en problemas y a menudo se subvierten al género a través de la ambigüedad y el juego de roles sexuales. Que este fenómeno cinematográfico aparezca en un país con una larga tradición de machismo y represión de las mujeres defendida durante el régimen franquista, es verdaderamente sorprendente (Allinson 2003:94).

En muchas películas de Almodóvar, se exponen los mecanismos que construyen los roles de género, destruyendo el placer del “invitado invisible” que es, para Mulvey, una forma de “dar un fuerte golpe contra la monolítica acumulación de convenciones cinematográficas patriarcales”. Esto puede darse a través de los personajes femeninos fuertes y positivos, hombres débiles y cobardes o un drama centrado en mujeres más profesionales que los hombres en roles sociales (Mulvey 1989:26).

Desde su infancia, Almodóvar tuvo sus primeras impresiones fuertes como observador de la vida durante las conversaciones de su madre con las vecinas, las mujeres rústicas, casi todas sometidas a sus maridos de por vida. En esas charlas cotidianas asistió al mundo de los engaños a los hombres, que creían manejar cosas

que muchas veces se resolvían a sus espaldas. El realizador recuerda que para luchar contra ese machismo manchego de su niñez, las mujeres fingían, mentían y ocultaban, y de ese modo permitían que la vida fluyera y se desarrollara, sin que los hombres se enterasen ni las obstaculizaran (Polimeni 2004:30).

Los dos hombres en *Volver* ofrecen una visión totalmente negativa. En primer lugar, el invisible marido de Irene se acuesta con varias mujeres y muere finalmente en un incendio con otra mujer. Según Irene, ella estaba ciega por su marido, por lo que él se aprovechó y le puso los cuernos hasta el último día de su vida. El otro es el marido de Raimunda, Paco, quien es un poco vago bebiendo y viendo la tele en casa, finalmente es asesinado por su hijastra porque suele espiarla e intenta abusar de ella. Y esto parece coincidir con las palabras de Sole a principios de la película, quien dice: “Las mujeres de aquí viven más que los hombres.”

El episodio del cadáver en el congelador coincide con la secuencia dedicada al restaurante que Raimunda decide reabrir después de la llegada de un equipo cinematográfico. Paradójicamente, este renacimiento está vinculado con la muerte de su marido, Paco, que significa una liberación para Raimunda, quien consigue beneficios económicos duraderos a partir de su encuentro con el mundo del cine (Méjean 2007:174).

Por otra parte, hay dos escenas para mostrar el interés de Paco por su hijastra. La primera es cuando Paco mira a la niña, que se ha abierto de piernas encima del sofá hablando por el móvil. Y la otra ocasión es cuando Paco pasa junto a la puerta entreabierta de la habitación de Paula. La chica está poniéndose el pijama, y Paco permanece un instante mirando furtivo como un bobo el pecho de la adolescente. Como si supiera que alguien está observando, Paula se da la vuelta y se cubre el cuerpo. Paco tiene el tiempo justo de desaparecer sin que la chica advierta su presencia. Después pasa a la siguiente secuencia, en la que el hombre no es capaz de seducir a su esposa en la cama y termina masturbándose de una manera cutre.

4.2. Ironías sobre los medios de comunicación y la policía

La cultura española se beneficia extraordinariamente cuando el régimen franquista llega a su fin. La libertad de prensa se hace cada vez más efectiva, con lo cual se puede hacer un repaso crítico a la época franquista e incluso al gobierno del momento. Desde sus primeras obras *underground*, Almodóvar estuvo muy interesado por el

mundo televisivo y su influencia comercial en la sociedad española contemporánea. La televisión como campo comercial y su influencia en el público ha sido desde su aparición una preocupación que ha llevado a sociólogos y psicólogos a su estudio.

Tal como señala Holguín (1999:117), la aparición de la televisión en el cine almodovariano cobra un doble aspecto. En primer lugar, es como influencia del afán capitalista de la sociedad; en segundo lugar, como transgresor de programas televisivos de información, o los famosos “Telediarios”; y desde la aparición en España de las cadenas privadas, una sátira a programas culturales y a los *reality shows*.

Además de describir la solidaridad de las mujeres y hacer ironías sobre los hombres, el director también hace una reflexión sobre la sociedad española, que no se nutre sólo de los mitos y de las imágenes, sino también de historias dramáticas, como demuestra la secuencia tragicómica de la “telerealidad” o *reality show*, en la que Agustina, enferma de cáncer, debe ofrecer su testimonio en directo al público del plató para hablar de la desaparición de su madre y cosas extraordinarias e increíbles del pueblo en las que ellas están implicadas. Así ella podrá operarse en Huston, que es una condición entre el programa “Donde quiera que estés” y Agustina, porque la permitirán ir a Huston, que por lo visto, allí le curan todo.⁹

Es una situación cómica pero trágica al mismo tiempo, pues se añade el hecho de que la presentadora del programa no es otra que la hermana de Agustina, que la desprecia y la utiliza para subir el índice de audiencia (Méjean 2007:175). Pero al final, Agustina decide no contar nada en el plató, así quiere expresar su desacuerdo y preferencia por morirse sola en su propia casa del pueblo. Por supuesto, su hermana se enoja con ella.

Las ironías del director sobre la televisión también se reflejan en los diálogos de las clientas en la peluquería de Sole. Cuando una dice que no puede dejarlo cuando se sienta delante del televisor porque tiene algo y que se va sintiendo cada vez peor, pero no se puede levantar porque es como una droga, mientras otra dice que por la noche tiene que dejar de ver la televisión, porque luego duerme fatal, es que con tantos

⁹ Parece que en España la televisión es un medio para mostrar el “privacy” de la gente, como en otra película de Almodóvar, *Tacones Lejanos* (1992), en la que Rebeca, una locutora de *telediarios* (interpretada por Victoria Abril) confiesa haber matado a su marido en el telediario.

gritos el público se vuelve loco.

Por otra parte, a lo mejor el público se pregunta por qué la policía no interviene para esclarecer la muerte de Paco y parece que el cineasta convierte a sus asesinas en heroínas. De hecho, a lo largo del régimen franquista, la incertidumbre, el miedo y el odio nacieron entre los ciudadanos españoles. La separación forzosa de familias, niños que eran desplazados a otros países con familias desconocidas o con organizaciones internacionales que los acogían para evitar que vivieran: atrocidades, bombardeos, muerte, saqueos y un instinto casi animal de supervivencia ocuparon el primer plano de la vida cotidiana. En el colegio, un enorme retrato del dictador estaba colgado frente a los pupitres, para que nadie dudase de quién había ganado la guerra (Roura 2005:20).

Además, se estableció una rígida vigilancia policial e ideológica sobre toda la población. Cualquier manifestación pública o privada de crítica al régimen franquista o de apoyo al sistema democrático podía causar severas penas de prisión. El partido único se convirtió en todo poderoso, ejerciendo la vigilancia y el control de la sociedad, bien directamente, bien a través de sus sindicatos, de la Sección Femenina o del Frente de Juventudes. Pasó a controlar todos los medios de comunicación, desde los que emitía una constante autopropaganda (Castello 1992:18).

La furia del pueblo español hacia la policía también se refleja en algunas películas de Almodóvar. Lejos del documental de denuncia, cine militante o social, el cine almodovariano analiza mediante su mirada incisiva las zonas de luz y sombra de la sociedad española contemporánea. De todas las instituciones sociales mostradas en las películas de Almodóvar, la policía es la más constantemente retratada con un tono irónico y crítico. Usa una sátira amable para estos oficiales menores. Los inspectores de policía son quienes figuran más prominentemente y a menudo están caracterizados por sus fallos profesionales y personales más serios.

Durante el régimen franquista las agencias de la ley y el orden, la policía armada de Franco y la muy tradicional Guardia Civil rural, han sido los grupos más temidos y odiados por la sociedad española. Aunque la auténtica represión que significaban durante los años de la dictadura había disminuido mucho en la España de los años 80, la policía sigue teniendo una imagen negativa en la obra de Almodóvar. Además, los personajes en la obra almodovariana también muestran hacia ella actitudes de burla, desprecio, falta de respeto y de no colaboración.

En *Volver*, ningún policía investiga la muerte del padre de Raimunda ni la de la madre de Agustina, ni nadie se preocupa por la desaparición de Paco. Parece que la muerte de Paco funciona nada más que como un hilo conductor de una historia que provoca el renacimiento de Raimunda y Paula. Pero tal vez esto es justamente lo que pretende Almodóvar, ya que para éste, la policía es el símbolo del machismo y del poder en la sociedad española, de ahí que esta ocasión, en vez de mostrar sus fallos profesionales en la película, el director prefiere ignorar su existencia.

5. Conclusión

La película navega entre la comedia esperpéntica y la crónica social desde un doble prisma de superación: las heridas del pasado y las contrariedades del presente. El estreno mundial de la obra se produjo en Puertollano (Ciudad Real) el 10 de marzo de 2006, y el estreno oficial fue el 16 de marzo de 2006 en el Palacio de la Música de la Gran Vía madrileña. Es una obra compuesta por muchos elementos: solidaridad, soledad, fantasma, mentiras, dolor, muerte, infidelidad, lágrimas, carcajadas, prostituta, porros, abuso sexual, rituales manchegos y televisión basura. En ella se habla mucho, se escucha mucho, se miente mucho y se oculta mucho, y para ser una comedia, también se llora mucho.

A través de la película el director nos cuenta la historia de la lucha por sobrevivir de cuatro mujeres de tres generaciones de una misma familia. A pesar de que la revelación de secretos y la búsqueda del perdón mutuo son el eje central del filme, como una obra cinematográfica tiene la función de reflejar los elementos sociales, la película también pone de manifiesto la solidaridad femenina (entre madre e hija y entre las vecinas) y deja caer algunas ironías sobre la sociedad española contemporánea.

Sin duda alguna, como para Pablo Picasso la pintura o para García Marquéz la literatura, para Pedro Almodóvar el cine se ha convertido en el motivo de su existencia. El director lo considera como su medio idóneo de expresión, ya que para él y para muchos otros, el cine supone la aglutinación de todas las artes, y el mundo que le rodea en su vida cotidiana es su existencia. Y una persona inquieta con su propio punto de vista sobre la sociedad y la cultura, encuentra en el séptimo arte el medio ideal para transmitir todas sus ideas e inquietudes.

Bibliografía

- Acevedo-Muñoz, Ernesto. (2007), *Pedro Almodóvar*, London: British Film Institute.
- Allinson, Mark. (2003), *Un laberinto español: las películas de Pedro Almodóvar*, Madrid: Ocho y medio.
- Almodóvar, Pedro. (2006), *Volver. Guión*, Madrid: Ocho y medio.
- Arranz, Fátima y otros. (2010), *Cine y género en España*, Madrid: Cátedra.
- Bazin, André. (1962), *Qué es el cine*, Madrid: Rialp.
- Castello, José Emilio. (1992), *España: Siglo XX. 1937-1978*, Madrid: Anaya.
- De Francisco, Israel y Planes Pedreño, José Antonio. (2010), *La mujer en el cine español*, Madrid : Arkadin Ediciones.
- Hernández Les, Juan A. “Volver” en Antonio Castro y otros. (2010), *Las películas de Almodóvar*, Madrid: Ediciones JC.
- Holguín, Antonio. (1999), *Pedro Almodóvar*, Madrid: Cátedra.
- Izquierdo, María. (2006), “Volver”, en *Todos los estrenos de 2006*, Madrid: Ediciones JC.
- López García, José Luis. (2005), *De Almodóvar a Amenábar. El nuevo cine español*, Madrid: Notorious Ediciones.
- M. Scanlon, Geraldine. (2007), “Orígenes y evolución del movimiento feminista contemporáneo”, en Pilar Folguera (ed.), *El feminismo en España: dos siglos de historia*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Méjean, Jean-Max. (2007), *Pedro Almodóvar*, Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- Mulvey, Laura. (1989), *Visual and Other Pleasures*, London: Macmillan.
- Sánchez Noriega, José Luis. (2002), *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid: Alianza Editorial.
- Polimeni, Carlos. (2004), *Pedro Almodóvar y el kitsch español*, Madrid: Campo de Ideas.
- Roura, Assumpta. (ed.) (2005), *Un inmenso prostíbulo: mujer y moralidad durante el franquismo*, Barcelona: Editorial Base.
- Sendón de León, Victoria. (2007), “El feminismo visto por sus protagonistas”, en Pilar Folguera (ed.), *El feminismo en España: dos siglos de historia*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Strauss, Frederic. (1995), *Pedro Almodóvar, un cine visceral*, Madrid: El País Aguilar.

Étude sur l'écriture oblique: la théorie de la scène ironique de Philippe Hamon

王秀文/ Wang, Hsiu-Wen

文藻外語學院法國語文系 助理教授

Department of France, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

本文引自亞蒙的諷刺場景理論，應用於閱讀葛諾晚期黑色幽默的作品《薩伊在地鐵上》，分析該小說中諷刺場景的組合和布局形式。探討葛諾如何以喜劇手法，表面上透過薩伊遊歷巴黎，通過人物所發生的滑稽可笑插曲，直呈社會底層人物言行舉止之間的怪誕、矛盾和衝突。

【關鍵詞】

亞蒙、諷刺場景、迂迴書寫、葛諾、《薩伊在地鐵上》

【Abstract】

This study cites the theory of ironic scene by Philippe Hamon, to reading Queneau's late works of black humor *Zazie in the Subway*, to analyze the combinations and designs of the ironic scenes in the novel. We will then discuss how the author apparently applied the comedic approach to describing Zazie's funny episodes during his traveling around Paris on the surface. In reality, the episodes reflect the grotesquery, contradiction and conflict in the words and deeds of the characters from the lower class.

【Keywords】

Hamon, ironic scene, oblique form, Raymond Queneau, *Zazie in the Subway*

Introduction

De Beda Allemann à Catherine Kerbrat-Orecchioni, d'Oswald Ducrot à Philippe Hamon, la question de l'ironie, de sa définition ou de sa perception n'a cessé de susciter de nombreuses réflexions théoriques. Les linguistes s'intéressant à l'étude de l'implicite, cherchent à classer sa forme, ses fonctions et sa distribution dans un texte littéraire. La perception de l'ironie relève de l'acte de décoder un langage contradictoire. Interpréter un discours oblique s'appuie en effet sur la connivence mutuelle entre l'ironisant et son complice. Dans cette communication à haut risque, le lecteur peut accéder au sens, à condition de savoir distinguer précisément l'explicite de l'implicite et de pénétrer l'intention ironique de l'énonciateur.

Au niveau de la réception, l'ironie n'est pas un simple « jeu sémantique de contraires ». Le trope rhétorique (litote, hyperpole, répétition, parodie, antiphrase, etc) est l'un des moyens les plus fréquents d'évaluer cette écriture oblique. Néanmoins, selon Philippe Hamon (1996), les signaux à double sens peuvent être aussi véhiculés par les rôles-types. Les actants, incarnés par un ou plusieurs protagonistes, mettent en scène d'une façon allusive, les deux systèmes de valeurs opposés. Le schéma évaluatif hamonien, visant à faire émerger les paramètres de l'ironie, se compose de cinq actants : l'ironisant, l'ironisé, le complice, le naïf et le gardien de la loi. Le recours de ce schéma, vu sous cet angle, nous montre la déstructuration des composants de la scène ironique au pôle de l'énonciation. Notre étude se focalisera donc sur la pratique de ce schéma évaluatif dans l'analyse de *Zazie dans le métro*. Nous nous demanderons quel est le fonctionnement de ces actants dans le roman de Queneau? Par quel rôle-type du personnage sont-ils incarnés? Quel est le mode de leur distribution?

I. Le schéma évaluatif hamonien

Philippe Hamon (1996) s'intéresse à la question du rapport de l'ironie littéraire au langage. Dans *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*, l'auteur nous convie à voir la problématique de « ce paradoxe énonciatif », en fonction de laquelle il classe sa typologie, déstructure ses paramètres et établit les critères de l'évaluation. De fait, inspiré de la notion de « l'aire de jeu » de Beda Allemann, Hamon associe l'ironie à la « métaphore spatiale ». Pour lui, la parole de

l'ironiste renferme à la fois le sens du « dessous » et celui du « dessus ». Cependant, c'est le sens implicite que l'ironiste veut promouvoir au lieu du sens explicite. La notion d'espace, liée à deux niveaux de langage, révèle ainsi la réalité. Selon Hamon, « (...) l'ironie n'est pas le mensonge, c'est une énonciation qui n'est pas "fictive", mais qui a le sens du réel, et même du "détail" le plus concret dans le réel qu'elle décompose souvent avec la plus grande minutie pour promouvoir des valeurs qu'elle juge meilleures que d'autres. » (Hamon, 1996 : 110)

Pour Hamon, l'ironie peut se constituer sur le concept scénique. Elle est « comme un montage scénographique, une sorte de jeu de rôles ou de postures d'énonciation formant de système, comme la mise en scène du "spectacle d'un aveuglement" ». (Hamon, 111-112) Dans une scène ironique, le locuteur a besoin du public. Au théâtre, le « trope communicationnel », nommé par Catherine Kerbrat-Orecchioni, désigne un dialogue destiné apparemment au double destinataire : l'ironisé et le spectateur. Souvent incarné par le personnage comique, l'ironisé est devenu l'objet de la risée due au fait qu'il ne saisit que le sens superficiel et qu'il fait rire avec sa naïveté. Mais dans ce « faux dialogue », au lieu de l'ironisé, c'est le spectateur, auquel le locuteur tente de s'adresser, qui est le seul à pouvoir identifier le sens figuré et peut en rire.

Il existe effectivement quelques affinités entre le dialogue du roman et la parole du théâtre. Derrière l'énonciation du personnage comique, l'ironie peut aussi être reçue comme une scénographie. Dans un dialogue dramatique, l'acteur parle à son interlocuteur. Pourtant, c'est le spectateur qui est son destinataire réel. Le sens secondaire que porte l'auteur se dissimule dans une instance énonciative. Cette ressemblance rapproche la posture du spectateur et du lecteur. En effet, dans un roman, certains discours ironiques, véhiculés soit par le narrateur, soit par le personnage, s'adressent en réalité au destinataire à la fois explicite et implicite : l'interlocuteur et le lecteur. C'est-à-dire, au moment où l'ironiste se moque de son interlocuteur, il communique avec le lecteur en lui transmettant les indices éventuels pour trahir son intention réelle. En tant que complice muet, mais bien informé, le lecteur se doit de décoder le sens caché dans une communication détournée qu'entretient l'ironiste avec son destinataire.

Dans ce « modèle topographique », Hamon ajoute à ce schéma deux actants : le naïf et le gardien de la loi. Au théâtre, la cible de l'ironie est endossée par le

personnage naïf. En fonction de la théorie hamonienne, la scène ironique se compose donc de cinq actants : l'ironisant, l'ironisé (appelé aussi "cible"), le complice, le naïf et le gardien de la loi. Selon lui, dans l'ironie, tous les actants, incarnés par un ou plusieurs personnages, se sèment tout au long du roman, construisent une vision réaliste et amènent à révéler la vérité que sous-entend l'ironisant. Nous tenterons de recourir à ce schéma évaluatif dans l'analyse de *Zazie dans le métro*, roman de Queneau publié en 1959, se caractérisant par le dialogue du personnage baroque. L'effet de la théâtralité et de l'humour bouffon se dissimule souvent sous la polyphonie de son énoncé.

II. Le triangle ironique

Dans un texte ironique, le sarcasme que le lecteur est amené à ressentir témoigne aussi de la présence de l'ironisant. Le schéma évaluatif fait émerger au premier abord l'interaction triangulaire entre l'ironisant, l'ironisé et le complice. Dans un échange de dialogue, l'ironisant s'adresse à son locuteur sous forme implicite, afin de ne pas assumer la responsabilité de sa parole en manifestant indirectement, mais efficacement sa position. Dans cet échange conversationnel, complice tiers, muet mais bien informé, le lecteur, pour sa part, se doit de partager le regard oblique de l'énonciateur. Il est donc amené à décrypter les signaux de distanciation de « l'ironisant-encodeur » envers son propre énoncé. Au niveau pragmatique, le récepteur saura habilement reconnaître les marqueurs littéraires de l'ironie que lui transmet l'ironisant.

Selon Hamon, la « gesticulation typographique » (l'italique, le modalisateur, etc.) ou « le corps sémaphorique » des personnages fournit au lecteur les moyens efficaces de déchiffrer les signaux ironiques. Pourtant, la mise en scène énonciative permet aussi d'illustrer la position de l'ironisant. Dans *Zazie dans le métro*, cet actant est incarné par le narrateur ou bien par des protagonistes. Les indices ironiques qu'utilise le narrateur sont nuancés d'une plaisanterie ou d'une bouffonnerie. Leur apparition, explicite ou implicite, consiste à dévaloriser la position de l'ironisé, à laisser entrevoir une attitude méprisable ou bien un jugement de valeur.

L'ironie quenienne est évoquée par de multiples allusions. Avec « la focalisation zéro », le narrateur omniprésent met en relief directement l'attitude

méprisable du locuteur pour son ironisé. « Il y a quelque chose de narquois dans sa question. » (Queneau, 15) « une ironie pseudo-connivence » (104) Par ailleurs, en lisant, le lecteur de *Zazie dans le métro* a affaire à un narrateur, qui semble faire le portrait de son personnage avec les termes évaluatifs. Précisons que la scène ironique dans le roman s'associe au jeu de mots. Le narrateur s'abandonne au plaisir de plaisanter, de fabriquer le rire social de son époque. Les jugements directs que le narrateur émet sur sa créature peuvent se trouver dans le néologisme qu'il invente. Par exemple, les appellatifs auxquels recourt le narrateur pour désigner le personnage de Trouzcaillon sont très variés : « flic », « flicman », « flicmane », « policemane », « flicard », « flicaille » (119) ou « fligolo » (128). Les qualifications permettent de marquer d'une part la distanciation du sexe (« flicman » devient « flicmane ») et de différencier le jugement péjoratif du narrateur sur son personnage d'autre part. Avec le procédé du mot-valise, « flicard » peut être composé de « flic » et « gaillard » ; « fligolo » se construit par les deux mots « flic » et « rigolo ». L'appellatif « flicaille » réunit alors les mots « flic » et « caille ». Par les connotations sociales, ces appellatifs montrent « l'étiquette » du personnage à travers le jugement dépréciatif du narrateur.

De fait, le narrateur semble s'amuser beaucoup à son jeu de désignation. Le nom du personnage devient un lieu d'exercice de style. Si le protagoniste quenien nous paraît instable, flou et même aliéné, c'est parce que le narrateur, évaluateur en puissance, nomme un même personnage d'une façon distincte. Par exemple, le personnage de Trouzcaillon dans le chapitre X est réifié. Il est devenu un objet, un être inanimé. Son nom s'écrit en minuscule. Il porte donc un nouveau nom « la trouzcaille ». Par agglutination, « Gridoux grogne » devient « Gridougrogne ». La phrase « Charles a mis les bouts. » est réduite en un mot « charlamilébou ». Dépourvu de sa particularité, le nom propre « Charles » devient donc un nom commun. En effet, la transcription phonétique, caractérisant l'écriture moderne du romancier, constitue aussi un « procédé de l'expression d'agression » (Barthes, 131). Queneau ajoute devant le nom de son personnage l'article défini « la ». Dans l'appellatif « la Marceline » et « la Zazie », il semble que ces deux protagonistes ne sont plus individuels, mais collectifs. De même, Turandot est animalisé alors que son oiseau, Laverdure, personnifié. Se manifeste la métamorphose de l'homme en objet, de l'animal en homme ou de l'homme en animal.

Dans *Zazie dans le métro*, l'ironisant peut aussi être incarné par les protagonistes

principaux ou secondaires. Par exemple, l'ellipse « la conversation, mon cul » caractérise la parole de Zazie, ce qui fait aussi d'elle un enfant sauvage. « mon cul » désigne le sarcasme moquant de la fille à l'égard des référentiels. Par ailleurs, le rôle de l'ironisant et de l'ironisé peut être renversé. Le narrateur laisse une place à ses protagonistes susceptibles d'ironiser leur créateur. Le monologue de Gabrielle, visible dans le chapitre VIII, nous fait voir le sarcasme du personnage vis-à-vis de son créateur: « (...) toute cette histoire le songe d'un songe, le rêve d'un rêve, à peine plus qu'un délire tapé à la machine par un romancier idiot (oh ! pardon). » (Queneau, 90) « avec une audace qu'un bon écrivain ne saurait qualifier autrement que d'insensée. » (Queneau, 175)

III. Le rôle du naïf : entre l'ignorance, la vantardise et la fausseté

Le personnage naïf est celui qui « prend l'énoncé au premier degré. » (Mercier-Leca, 72) Parfois, il se confond avec l'ironisé. Dans le schéma évaluatif, il constitue, outre l'ironisé, « la cible dédoublée » de la risée. Dépourvu de subtilité et d'intelligence, ce rôle-type montre la réalité telle qu'elle est sans déchiffrer le piège pris au sein d'un discours implicite. Que ce soit au théâtre ou dans le roman, cet actant, souvent endossé par le personnage comique, visible notamment dans une scène de farce, représente un comparse dont la lourdeur d'esprit produit l'effet de l'humour. De sa nature ou de son statut, la candeur de ce rôle, suivie de maladresse et de balourdise, fait rire au récepteur.

Dans *Zazie dans le métro*, pourvu de l'effet de théatralisation dérisoire, le prototype du naïf sous la plume de Queneau se construit au service d'une visée satirique. Le chapitre IX du roman nous dépeint le topoï de la scène ironique où se réunissent l'ironisant, le complice et le naïf. Dans ce passage, l'auteur dégage le thème des étrangers, arrivés à Paris, l'un des thèmes littéraires privilégiés dans les romans de voyage. (voir *Lettres persannes* de Montesquieu). L'écart entre l'étranger et l'autochtone met en relief le double point de vue. D'où la naissance de l'ironie. En réalité, les voyageurs étrangers de Queneau se montrent comme le personnage-type de Candide à la Voltaire. Ils prennent ingénument Gabriel de travers pour « archiguide ». Une série de quiproquo entre eux et ce faux guide, due à l'incompréhension, produit donc l'effet de l'humour bouffon. De même, s'opposent la focalisation du

narrateur-ironisant et celle des touristes. En effet, Queneau tourne en dérision la balourdise des voyageurs, croyant aveuglément et ingénument tout ce que Gabriel, ce faux guide, leur présente. « (...) malgré leur grande expérience du cosmopolitisme. » (Queneau, 97) Avec le procédé de l'antiphrase, le narrateur, pour sa part, se moque de leur naïveté. En tant que témoin ironisant, Zazie se moque de la bêtise de son tonton puisqu'elle sait sa vraie identité.

Dans la même scène, au moment où Zazie brutalise son tonton, le narrateur, d'un ton ironique, intervient de nouveau dans le texte: « mais qu'aurait dit ses admirateurs ? » (Queneau, 99) Le mot « mais » témoigne de la présence de l'ironisant-narrateur. Ce dernier reproduit le discours naïf de la dame en se moquant d'elle: « Il ne faut pas brutaliser comme ça les grandes personnes. » L'ignorance de ces touristes se manifeste aussi dans le chapitre X où les « candides étrangers » sont amenés à goûter la cuisine française. Au lieu de s'apercevoir des plats de mauvaise qualité, ils en font l'éloge. Par ailleurs, le narrateur caricature leur comportement ridicule. Fascinés par la culture française, les voyageurs « kidnappent » par inattention Gabriel en le prenant de travers pour l'archiguide. De fait, si les voyageurs représentent l'ignorant, le balourd, Gabriel sera le naïf vantard. Dès l'incipit du roman, lors de leur première rencontre, Gabriel présente à sa nièce les monuments parisiens. Cependant, il les confond. Les sites touristiques qu'il indique à Zazie nous invitent à voir à la fois sa naïveté fanfaronne. Au lieu de reconnaître ses lacunes, il se ridiculise en voulant se montrer savant.

Au sein du roman d'apprentissage traditionnel, le type du naïf est souvent endossé par l'enfant, novice prêt à être initié par l'adulte. *Zazie dans le métro* se lit comme un roman d'initiation. Contrairement au personnage voltarien, purement le novice, Queneau subvertit le modèle du naïf traditionnel, en faisant douter le même personnage d'un double aspect différent : l'innocence et la ruse. Tel est l'exemple de Zazie. La mise en scène de l'héroïne nous fait voir une petite fille douée de l'esprit critique avec le mot « mon cul ». En effet, « la clause zazique » (Barthes, 1964 : 132), ce procédé nouveau de dérision, montre son intention d'agresser et d'accuser. « son innocence retorse n'est que la conséquence indirecte de sa fonction accusatrice qui est de tyranniser le langage des adultes dans ce qu'il y a de dérisoire et de sentencieux. » (Beaumarchais, 1994 : 2094)

Néanmoins, dans ce roman d'initiation, l'aventure de la petite fille provinciale

dans la rue de Paris, espace social où se réunit le regard du public, peut être aussi considérée comme un parcours initiatique. Le lecteur est invité à voir le devenir de Zazie à Paris en trois jours. Malgré cette contrainte spatiale, elle passe de l'innocence à la maturité en si peu de temps. C'est la raison pour laquelle la petite fille conclut son voyage à Paris en disant: « J'ai déjà vieilli. »

De fait, Zazie se montre innocente dans le thème de l'homosexualité. « Le métro » qu'elle convoitise devient un objet fantasmatique. Le désir de l'enfant est un « objet d'une sexualisation métaphorique » (Bourdette-Donon, 2005 :78). Par ailleurs, elle est aussi la victime du discours oblique. Quand Marceline et Zazie, situées à l'extérieur de la pièce près de la porte, écoutent en cachette le dialogue entre Gabriel et le sartyre dans la chambre, Marceline fait l'ignorante et ne veut pas lui transmettre le thème du tabou. En tout cas, son mensonge agace la petite fille : « Dis donc, tata Marceline, dit Zazie, tu te fous de moi ou bien t'es vraiment sourdingue ? On entend très bien ce qu'ils se racontent. » (Queneau, 63)

Ce qui est intéressant, c'est que la formule répétitive, utilisée par le personnage secondaire, constitue souvent un élément fréquent dans une comédie ou dans une farce. Par exemple, la formule répétitive du perroquet, Laverdure, «Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire», tout d'abord envers son maître, Turandot, puis envers son entourage, se lit ironiquement comme un aphorisme. Cette répétition fait de lui un comparse naïf et ironisant.

IV. Le paradoxe du gardien de la loi

Dans le schéma évaluatif, le gardien de la loi, selon Hamon, est d'une part « celui qui incarne la loi attaquée par l'ironie et d'autre part celui qui incarne celle que l'ironisant veut substituer à celle qu'il attaque. » (Hamon, 122) La fonction de cet actant consiste à partager avec l'ironisant le même système de valeur. *Zazie dans le métro* a pour arrière-plan une société française de consommation après la guerre où s'effondrent la moralité, l'amour familial et les valeurs sociales. D'une façon burlesque, Queneau nous fait voir la galerie de portraits réalistes: le chauffeur, le flicman, le danseur, le cordonnier, les voyageurs et la foule dans la rue. Or, l'auteur associe le motif du réalisme à celui de la fantaisie dans l'intention de faire ressortir une vision baroque du monde. L'apparition des personnages et leur distribution

s'accompagnent donc du fantasme et de l'étrangeté.

D'ailleurs, Queneau fait de Zazie un roman des apparences, pour sa caractéristique de la duplicité. Les personnages quenien, s'inscrivant dans l'ambiguïté et l'instabilité, se déguisent pour ne pas être reconnus. L'auteur tente d'investir une quête identitaire qui se reconnaît. L'incertitude du sexe se manifeste chez les protagonistes du second plan: pour Zazie, «le tonton est une tata.» (Queneau, 78) Gabriel possède plusieurs prénoms : de Gabriel à Gaby jusqu'à Gabriella, il passe de l'artiste à la « danseuse». Quant à Marceline, épouse de Gabriel, la petite fille l'appelle Marcel à la fin du roman. Elle reçoit le prénom masculin. De même, pour Gabriel, sa nièce lui paraît comme un garçon. « Je l'avais pas reconnue, déguisée en garçon. » (Queneau, 122) Cette duplicité chez le personnage quenien est cause de l'ironie, du ridicule et de la dérision. C'est précisément le cas de Trouzcaillon qui porte plusieurs prénoms réel ou fictif : Pédro-Surplus/ Trouzcaillon/ Bertin Poirée/ Aroun Arachide.

En réalité, le gardien de la loi peut être incarné par les protagonistes principaux (Zazie, Gabriel, Trouzcaillon) et secondaire (la foule dans la rue). Chacun a son système de valeurs. Queneau transforme le nom propre de ses personnages en adjectif pour signaler leur manière d'être : l'éphithète « zazique » « chaque bouchée mouaquienne » (175) « la rêverie trouzcaillonne » (162) Ainsi, le gardien de la loi se charge-t-il d'une double signification. Pourvu d'un sens social, d'une part, une fonction immédiate dans la réalité, mais constitue d'autre part, la risée d'un système de valeur de l'ironiste.

En apparence, le personnage se comporte conformément à la « loi », aux règles du jeu, aux normes sociales. Mais son désir ne se trahit pas à la présence du regard d'autrui. Le moi du personnage quenien est contradictoire, d'où la naissance de son envie de porter le masque pour dissimuler sa propre identité. Son « faire » contredit son « être ». Par exemple, le personnage de Gabriel tente de se montrer dandy : la pochette de soie de couleur mauve et le parfum de Barbouze, ces deux objets qu'il utilise représentent le code social de l'élégance, de la coquetterie et du goût. Pourtant, le registre familier « s'en tamponna le tarin » dans une visée ironique met en relief simultanément sa grossièreté et sa gaucherie. L'écart entre son être et son paraître fait de Gabriel non pas un dandy, mais un « malabar ».

Le paradoxe du personnage quenien consiste au fait qu'il vit dans l'écart entre le

« devoir être » et le « vouloir être ». Le désir personnel est souvent sacrifié par le pouvoir extérieur, le jeu de la règle et le rituel social. Dans « l'aire du soupçon », le personnage réfléchit sur le sens de l'existence. Dans ce monologue, le personnage de Gabriel dégage sa réflexion sartrienne sur le sort: « L'être et le néant, voilà le problème. Monter, descendre, aller, venir, tant fait l'homme qu'à la fin il disparaît. Un taxi l'emmène, un métro l'emporte, la tour n'y prend garde, ni le Panthéon. Paris n'est qu'un songe, Gabriel n'est qu'un rêve (charmant) Zazie le songe d'un rêve (ou d'un cauchemar) et toute cette histoire le songe d'un songe, le rêve d'un rêve, à peine plus qu'un délire tapé à la machine par un romancier idiot (oh, pardon). (...) » (Queneau, 90)

Tel est aussi le cas de Troussaillon. « (...) n'empêche que flic je suis, flic je demeure. » (Queneau, 171) Sa formule empruntée venant de la parodie du philosophe René Descartes (« Je pense, donc je suis. ») montre sa prise de conscience vis-à-vis de son destin. En effet, Troussaillon représente un protagoniste de transgression. Chez lui se trouvent en même temps la raison et la folie. La prise de conscience de sa propre folie devient la loi de la raison.

« Je suis je, celui que vous avez connu et parfois mal reconnu. Prince de ce monde et de plusieurs territoires connexes, il me plaît de parcourir mon domaine sous des aspects variés en prenant les apparences de l'incertitude et de l'erreur qui, d'ailleurs, me sont propres. Policier primaire et défalqué, voyou noctinaute, indécis pourchasseur de veuves et d'orphelines, ces fuyantes images me permettent d'endosser sans crainte les risques mineurs du ridicule, de la calembredaine et de l'effusion sentimentale. » (Queneau, 185)

Son aveu se caractérise par sa prise de conscience du dédoublement de sa personnalité : l'un est pervers, vicieux et agressif alors que l'autre, noble, moral et vertueux. Le décalage entre le soi réel perçu et un état de soi idéal se manifeste dans l'alternance selon les circonstances.

Dans Zazie dans le métro, la position du gardien de la loi, incarné par les protagonistes n'est pas forcément celle de l'ironisant. Queneau associe le thème de la violence à celui de la dérision. Les personnages queniens souffrent de la « perte de l'existence autonome » (Queneau, 231) de sorte qu'il leur faut obéir aux règles de jeu. Dès l'incipit du roman, dans la gare, un petit type provoque Gabriel par l'agression

verbale : « Le petit type se mit à craindre. C'était le temps pour lui, c'était le moment de se forger quelque bouclier verbal. Le premier qu'il trouva fut un alexandrin. » (Queneau, 10) Malgré sa répugnance à l'agression, à la violence, Gabriel obéit à cette règle de jeu pour dominer son interlocuteur et lui en imposer.

« Gabriel soupira. Encore faire appel à la violence. Ça le dégoûte cette contrainte. Depuis l'hominisation première, ça n'avait jamais arrêté. Mais enfin fallait ce qu'il fallait. C'était pas de sa faute à lui, Gabriel, si c'était toujours les faibles qui emmerdaient le monde. » (Queneau, 10)

Gabriel, gardien du contre-pouvoir, a essayé d'extirper la violence physique pour faire respecter les codes. Il exerce son agressivité directement. Ses pulsions agressives se manifestent indirectement, dans l'agression verbale, dont l'ironie propose une modalité encore plus détournée. « dont les propos se nuançaient parfois d'un thomisme légèrement kantien » (Queneau, 13) L'ironie est associée à la provocation, à l'agression et à la violence. Par ailleurs, la position du personnage peut aussi correspondre à celle de l'ironisant. Par exemple, Gabriel n'est pas seulement danseur de cabaret, mais aussi artiste. Il représente aussi le gardien de l'art. « N'oubliez pas l'art tout de même. Y a pas que la rigolade, y a aussi l'art. » (Queneau, 167) Son discours nous montre que la finalité esthétique de ce roman ne consiste pas seulement à faire rire, mais aussi à nous rappeler le sens de la Littérature.

Conclusion

Le schéma actantiel régissant l'aire de jeu ironique révèle la distinction de l'esthétique entre l'ironie moderne et l'ironie classique. Dans *Zazie dans le métro*, se trouvent conjoints l'humour et l'ironie. L'auteur définit un nouveau code de lecture, s'abandonnant au jeu de mot inventé, ce qui rend l'action comique, mais inattendue.

En outre, les comportements des personnages queniens baroques, improvisés et leurs dialogues parfois déchirés provoquent l'égarement du lecteur. En effet, Queneau ne cesse de créer la plaisanterie légère avec la mise en jeu de la notation phonétique d'une part et d'inviter son lecteur à envisager son utopie littéraire de l'autre.

Références bibliographiques

- Barthes, R. et al.(1964), *Essais critiques*, Paris, Editions du Seuil.
- Baron, C.(1989), *La littérature et son autre : utopie littéraire et ironie dans les oeuvres de Borges, Calvino et Queneau*, L'Harmattan.
- Ducrot, O. (1984), *Le Dire et le dit*, Les éditions de Minuit.
- Hamon, P. (1996), *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*, Paris, Hachette.
- WANG, H-W. (2010), *L'ironie dans l'enseignement de la lecture littéraire en FLE: l'exemple de Zazie dans le métro de Raymond Queneau*, Acte du colloque International 2010, Département de langue et culture françaises Université Fu-Jen, ISBN: 1290754302, pp.251-265
- Jankélévitch, V. (2005), *L'Ironie*, Paris, Champs Flammarion.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *L'Implicite*, Paris, Colin.
- Jean-Pierre de Beaumarchais, Daniel Couty (1994), *Dictionnaire des oeuvres littéraires de langue française*, Bordas.
- Lécureur, M. (2002), *Raymond Queneau*, Société d'édition Les Belles Lettres.
- Marcel, B-D. (2005), *Raymond Queneau. Cet obscur objet du désir*, L'harmattan.
- Molinié, G.(1994), « Stylistique de l'ironie », in *Qu'est-ce que le style ?*, Paris, PUF, pp. 149-158.
- Queneau, R. (1959), *Zazie dans le métro*, Paris, Gallimard.

Le conditionnel : futur dans le passé.

Une énigme pour les étudiants taiwanais.

孟尼亞/Alain Monier

淡江大學法國語文學系 副教授

Department of French, Tamkang University

【摘要】

法文條件式用於敘事表達未來時態時，經常與表達過去時態中的未來時態混淆。台灣學生於法文文法課程中，經常難以理解此條件式的用法。此篇文章由語言學角度切入研究，期望為學生提供些許學習方向。

【關鍵詞】

條件式、過去式中未來式、用法、時態、陳述過程、隱含、時間點

【Abstract】

The conditional in his historical use in narration is often putted in concurrence with the future tense. The students learn in their grammar class that the conditional express a future in the past but find hard to understand that use. This article has for goal to bring some light to this question in comparing, from a linguistic approach, the use of future and conditional tenses in the narration, and help to better understand the differences in nuances brought by the two tenses.

【Keywords】

Conditionnel historique, futur historique, modal, temporel, énonciation, Ultérieur, repérage

1 - Introduction

Lorsqu'arrive l'étude du conditionnel dans les cours de grammaire, les professeurs se trouvent harcelés de nombreuses questions de la part des étudiants qui éprouvent de grandes difficultés à mettre en pratique cette nouvelle règle qu'ils viennent d'apprendre et qui leur semble difficile à appliquer : "le conditionnel exprime un futur dans le passé". Cette difficulté mérite d'être analysée et les règles de construction ainsi que les usages du conditionnel mieux présentés afin que les étudiants aient une vision plus claire de la façon d'utiliser le conditionnel appelé historique, utilisé particulièrement dans le cadre d'un récit.

2 – Qu'est-ce que le conditionnel et comment est-il présenté et expliqué dans les manuels de grammaire utilisés par nos étudiants ?

Le conditionnel a fait l'objet d'études multiples tant pour sa valeur en langue que pour ses nombreux effets de sens en discours. Après avoir appris à l'école que le conditionnel était un mode, nous parlons aujourd'hui, à la suite des travaux de Haillet¹ et Abouda², d'un conditionnel-temps faisant partie intégrante du mode indicatif de par sa morphologie empruntée à la fois à l'imparfait et au futur.

Comment le conditionnel comme futur dans le passé est-il présenté et expliqué dans les manuels utilisés par nos étudiants ?

Commençons par un manuel spécialisé en grammaire, *Nouvelle grammaire du français*³.

- Le conditionnel est un mode qui exprime essentiellement l'éventuel (1).

Il a aussi la valeur d'un futur dans le passé (2). (p. 65)

¹ - Haillet P-P - *Le conditionnel en français, une approche polyphonique*, Paris, Ophrys, 2002.

² - Abouda L. - *Le conditionnel : temps ou mode ? Arguments syntaxiques*, in *Revue Romane*, Bind 32 (1997).

³ - Delatour Y., Jennepin D., Léon-Dufour M., Teyssie B., *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, 2004.

- LE CONDITIONNEL - TEMPS (p. 68)

Il a la valeur d'un futur lorsque le verbe principal est à un temps du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé simple).

*** Le conditionnel présent = futur dans le passé**

Comparez :

- Il *promet* à ses parents qu'il leur *téléphoner*a dès son arrivée.
- Il *a promis* à ses parents qu'il leur *téléphonerait* dès son arrivée.

*** Le conditionnel passé = futur antérieur dans le passé**

Comparez :

- Le Premier ministre *déclare* qu'il prendra une décision quand il *aura consulté* toutes les parties intéressées.
- Le Premier ministre *a déclaré* qu'il prendrait une décision quand il *aurait consulté* toutes les parties intéressées.

Un autre chapitre de ce manuel s'intéresse à ce sujet.

LES FUTURS DANS LE PASSE (p. 56)

Dans un contexte passé, on n'emploie ni le futur ni le futur antérieur, on emploie :

*** LE FUTUR DANS LE PASSE (forme identique à celle du conditionnel présent)**

Comparez :

- C'*est* le 15 décembre ; Noël *sera* bientôt là.
- C'*était* le 15 décembre ; Noël *serait* bientôt là.
- On *annonce* que les élections *auront* lieu le 15 mai.
- On *a annoncé* que les élections *auraient* lieu le 15 mai.

*** LE FUTUR ANTERIEUR DANS LE PASSE (forme identique à celle du conditionnel passé)**

Comparez :

- J'*espère* que François *passera* nous voir quand il *sera rentré* du Gabon.

- *J'espérais* que François *passerait* nous voir quand il *serait rentré* du Gabon.

- Le médecin *dit* que le malade *pourra* sortir quand il *aura repris* des forces.

- Le médecin *a dit* que le malade *pourrait* sortir quand il *aurait repris* des forces.

À la page suivante, un tableau explique la règle de concordance des temps à l'indicatif, à savoir pour les temps qui nous intéressent :

- Je *sais* qu'il *sera* là

- Je *savais* qu'il *serait* là.

- Je *sais* qu'il *sera parti*

- Je *savais* qu'il *serait parti*

Une remarque générale précise :

La règle de la concordance des temps n'est pas toujours appliquée :

1. lorsque le verbe principal est au passé composé :

- Éric m'*a dit* ce matin que les Dupont sont en voyage et qu'ils *reviendront* bientôt.

(Ce matin donne au passé composé une valeur de présent)

Une consultation des manuels de français utilisés par nos étudiants montre que les rédacteurs ne s'intéressent qu'aux aspects les plus faciles à expliquer et à illustrer, à savoir le conditionnel comme mode qui sert à exprimer :

- un souhait : *J'aimerais prendre des vacances.*

- une hypothèse : *Si j'étais un animal, j'aimerais être un moineau.*

- la politesse : *Pourriez-vous me dire où se trouve la gare ?*

- un conseil : *Tu devrais te coucher plus tôt.*

- un regret : *J'aurais aimé étudier la médecine.*

- un fait non confirmé : *Le Président aurait présenté sa démission.*

Le conditionnel utilisé du fait de la concordance des temps est également largement traité, ainsi que les transformations dues au passage au discours indirect.

- *Sophie nous a dit qu'elle viendrait nous voir le lendemain.*

(Sophie nous dit qu'elle viendra nous voir demain)

- *À 20 ans, Nicolas savait déjà qu'il deviendrait, un jour, président.*

(À 20 ans, Nicolas sait déjà qu'il deviendra, un jour, président)

Ces usages du mode conditionnel ainsi que les règles de concordance des temps, particulièrement lors du passage au discours rapporté, ne posent pas de difficultés majeures aux étudiants. Il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit d'un récit, au passé, lorsque le moment de référence (t_0) n'est pas précisément spécifié.

C'est cet aspect de l'usage du conditionnel que nous essaierons d'éclairer plus tard dans cet article afin de permettre à nos étudiants de saisir avec plus de précision les raisons de son utilisation.

3 - Un rappel de ce que sont le futur et le conditionnel

3-1 : Les origines du futur et du conditionnel

Le système verbal français est dérivé du latin. Or il n'existe pas de conditionnel en latin, où le subjonctif suffit à assurer, face à l'indicatif, l'opposition virtuel / actuel. Le conditionnel et le futur français ne sont donc pas un héritage direct du latin classique : ils proviennent de la fusion, en langue romane, de l'infinitif + *habere* (*habere* au présent dans la formation du futur, à l'imparfait dans la formation du conditionnel).

Les linguistes font remonter la première occurrence du conditionnel dans la *Cantilène de Sainte Eulalie*, en 881.

Ils font remarquer que syntaxiquement, le conditionnel se comporte comme les autres temps de l'indicatif et de manière différente du subjonctif. Ce dernier s'est maintenu, à la place du conditionnel, jusqu'au XX^{ème} siècle dans la littérature.

E. Benveniste⁴ signale que cette forme de futur périphrastique (infinitif + *habere*) apparaît au début du III^e s.

Exemples :

- [...] *a quibus [...] suscipi habebat.* (Tertullien)

⁴ - Benveniste E. - *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard 1974, tome 2, p. 131.

[*Par lesquels il serait accueilli / par lesquels il avait pour destin d'être accueilli*]

- *Henri IV, qui serait assassiné en 1610, eut néanmoins le temps d'assainir les finances du pays.*

[Henri IV, qui avait pour destin d'être assassiné en 1610, eut...]

Ces exemples permettent de comprendre d'où vient la valeur d'assertion associée au futur.

Pendant plus de quatre siècles, aucune concurrence n'a existé entre cette forme et le futur latin classique (du III^e au VII^e siècles).

3-2 : Constructions du futur et du conditionnel

- Futur : infinitif + *avoir* au présent

- Conditionnel : infinitif + *avoir* à l'imparfait

L'emprunt de la désinence de l'imparfait rend vraisemblable que l'imparfait et le conditionnel partagent certaines de leurs valeurs fondamentales. Nous pouvons alors nous interroger sur la contribution de l'imparfait dans la formation et les usages du conditionnel.

- Dans les deux emplois dominants de l'imparfait et du conditionnel, on peut constater un repérage en rupture par rapport à la situation d'énonciation.

- S'il *pleuvait*, nous *resterions* à la maison. (Conditionnel modal)

- J'ai cru qu'il *était* absent. (J'ai cru, à un moment précis, qu'il était absent)

- J'ai cru qu'il *serait* absent. (J'ai cru, à un moment précis, à son absence à un autre moment)

Cependant, ce repérage en rupture n'interdit pas de construire avec l'imparfait une référence au présent.

Exemple : J'ai bien vu que vous *aviez* des difficultés.

On procède ici à un second repérage toncal⁵, c'est-à-dire dans un autre plan que celui des coordonnées-origine (plan noncal), fondamental et qui rend compréhensible l'emploi de l'imparfait. Ce second repérage peut se faire de manières différentes comme, par exemple :

- par rapport à un repère antérieur à la situation d'énonciation :

- *J'ai cru qu'il **était** absent.* (Repère : à ce moment-là)

- *Elle **avait** un petit-ami.* (Repère : à une certaine époque)

- par rapport aux coordonnées d'une situation d'énonciation rapportée :

- *Il m'a annoncé qu'il **venait**.* (Repère : « Il m'a annoncé »)

- *Il m'a promis qu'il **viendrait**.* (Repère : « Il m'a promis »)

- par rapport à une situation de perception subjective ne coïncidant pas avec la situation d'énonciation principale :

- *Elle pensa qu'il **mentait**.*

On peut passer de l'expression de la perception observable, avec l'imparfait : « Il y avait des oublis », à l'expression de la conjecture, avec le conditionnel : « Il y aurait des oublis ».

Dans la langue littéraire, on peut exprimer la même idée en employant le mode subjonctif. En effet, le plus-que-parfait de l'indicatif et le conditionnel passé peuvent tous deux être remplacés par le plus-que-parfait du subjonctif dans ce contexte.

- *Si j'**avais compris** ce qu'elle voulait dire, j'**aurais réagi** tout autrement.*

- (Si) j'**eusse compris** ce qu'elle voulait dire, j'**eusse réagi** tout autrement.

⁵ - Merle J-M. - *Genèse et interprétation des repères hypothétiques en milieu toncal – entre arbitraire et pertinence, L'hypothétique*, dir. Anne Trévisse, LINX n° 41, Université Paris X Nanterre, p. 61-74, 1999.

- Si le film *avait été* plus court, il *aurait* probablement *été* moins bon.
- (Si) le film *eût été* plus court, il *eût* probablement *été* moins bon.

Benveniste⁶ fait remarquer que les temps verbaux du passé sont plus nombreux et plus assurés que ceux du futur et avance que « la langue met en relief une dissymétrie qui est dans la nature inégale de l'expérience ». L. Gosselin⁷ propose de différencier, à partir de la coupure modale instaurée par l'énonciation, le passé et le présent comme *irrévocables*, du futur comme *possible*.

Quand je dis : "*Hier soir, j'ai mangé au restaurant avec des amis*", c'est le seul acte que je peux situer dans l'espace de temps "*hier soir*". Quand je parle de ce que je vais faire demain matin, plusieurs options s'offrent à moi : "*Je me lèverai tôt pour aller faire un jogging*" ou "*Je ferai la grasse matinée*", ou encore "*Je finirai de lire mon roman*".

On ne se représente pas le temps de la même manière : le passé est une succession d'événements qui forment une seule ligne en direction du locuteur. D'un autre côté, nous voyons le futur comme des possibilités différentes, qui vont se ramifier, et permettre de nouvelles possibilités.

En s'appuyant sur les approches logiques du temps de J-L Gardies⁸ on peut considérer que le passé a une structure linéaire alors que le futur, relevant du possible, une structure ramifiée. Le temps n'est vraiment linéaire qu'une fois écoulé ; à partir de l'instant présent, notre expérience immédiate nous présente bien plutôt l'avenir comme un ensemble de lignes divergentes. On peut alors se représenter la matrice du présent comme le carrefour entre, sur la gauche, la voie unique du passé et, sur la droite, les multiples voies possibles sur lesquelles le hasard et la liberté trouveront leur chemin.

La représentation du temps la plus fréquemment utilisée est la ligne droite, de la manière suivante :

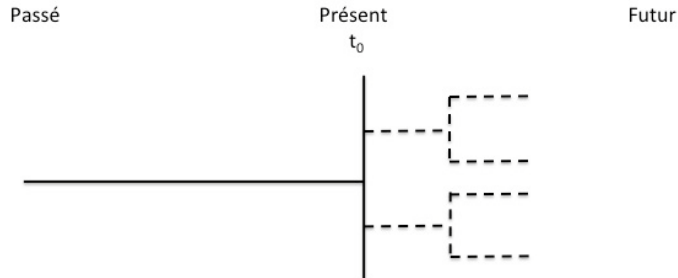
⁶ - Op. cité, p. 76.

⁷ - Gosselin L. – *Les valeurs de l'imparfait et du conditionnel dans les systèmes hypothétiques*, in *La modalité dans tous ses aspects*, Cahiers Chronos, No 4, p. 36, Ed. Rodopi, Amsterdam, 1999.

⁸ - Gardies J-L. - *La logique du temps*, Ed. Vrin, Paris, 1975.

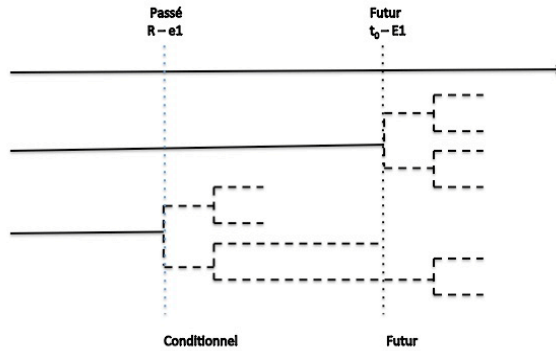


Alors que nous devrions présenter une matrice de cette forme :



Le passé est bien révolu et l'on ne peut en changer le contenu sauf à raconter des mensonges. Toutefois, on peut aimer imaginer ce qui aurait pu advenir. Il nous faut donc placer, à côté de l'unique rameau du temps du futur vers le passé, une ou plusieurs autres branches, c'est-à-dire retrouver de façon imaginaire la diversité des possibles de l'époque future dans l'époque passée qui, par principe, l'exclut. Au niveau linguistique, c'est à cela que sert le conditionnel, qui est fondamentalement un ultérieur du passé, au sens où il permet d'actualiser, à partir d'une instance énonciative située dans le passé, les ramifications qui définissent l'époque future.

Dans la théorie énonciative, la ramification du temps se fait à partir d'un énonciateur. Le temps à venir reste subjectif. Pour le futur, cette instance correspond au locuteur (énonciateur E1) temporellement positionné à t_0 . Dans le conditionnel, l'énonciateur E1 ne saurait remplir cet office : il est positionné en t_0 ; or l'instance énonciative à partir de laquelle la ramification trouve son origine se situe à un point R, qui relève du passé pour E1. Le conditionnel demande structurellement un autre énonciateur (e1) à partir duquel l'unilinéarité du passé pour E1 pourra se réactualiser comme jeu des possibles ultérieurs. La différence d'instruction temporelle [+ présent] / [+ passé] qui, nous venons de le voir, distingue les deux formes, pourrait être représentée de la manière suivante :



3-3 : Morphologie du conditionnel

Le conditionnel est formé de deux affixes : $-r$ qui provient de l'infinitif et $-ai(s)$ qui provient, lui, de l'imparfait.

L'affixe $-ai(s)$ ne situe pas dans le passé le procès de l'événement (P), mais un point R à partir duquel est situé ce procès.

L'affixe $-r$ situe le procès P ultérieurement à R. Si l'on compare avec le futur, ce dernier situe au moment t_0 de l'énonciation un point R, à partir duquel le procès est situé en ultériorité. On peut dire que le conditionnel est un ultérieur du passé et le futur un ultérieur du présent.

Dans le futur, comme R se situe à t_0 , l'ultériorité a pour origine le locuteur-énonciateur E_1 . Les procès du futur apparaissent alors comme le domaine des possibles si l'on considère, en s'appuyant sur les logiques du temps, que cette époque est ramifiée, contrairement aux époques du passé et du présent qui sont unilinéaires.

Il n'en va pas de même avec le conditionnel du fait de l'antériorité de R par rapport à t_0 . Dans le conditionnel, R est dans le passé pour E_1 et P est ultérieur pour e_1 .

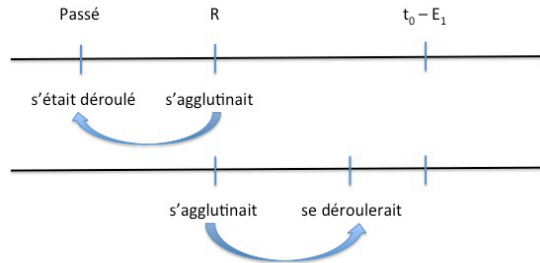
Ce fonctionnement énonciatif particulier du conditionnel, qui provient de son fonctionnement temporel et est lisible dans sa morphologie, relève du niveau de la langue et se trouve à la base de tous ses emplois dans le discours.

Pour illustrer cette spécificité énonciative du conditionnel, nous allons comparer cette forme en tant qu'ultérieur du passé au plus-que-parfait, comme antérieur du passé :

- La foule s'*agglutinait* devant la banque où s'*était déroulé* le hold-up.

(imparfait/ plus-que-parfait)

- La foule s'**agglutinait** devant la banque où se **déroulerait** le hold-up.
(imparfait / Conditionnel présent)



Dans les deux situations, $E_1 - t_0$ situe un point R dans le passé (*s'agglutinait*) à partir duquel le procès *se dérouler* est vu en antériorité, avec le plus-que-parfait, et en ultériorité, avec le conditionnel. La symétrie semble parfaite entre les deux mouvements. Nous pouvons nous demander pourquoi disposer un énonciateur e_1 pour le conditionnel alors que l'on ne le fait pas pour le plus-que-parfait. Dans le cas de l'antériorité, le procès *se dérouler* au plus-que-parfait relève du passé, que ce soit de t_0 ou de R. Il n'est donc pas nécessaire de doubler E_1 d'un e_1 . Dans le cas de l'ultériorité, *se dérouler* relève du passé pour $E_1 - t_0$ et ne peut être un ultérieur que pour un autre énonciateur, e_1 , situé en R.

Les grammairiens distinguent les emplois temporels et les emplois modaux du conditionnel. Les deux emplois du conditionnel présentés comme les plus représentatifs correspondent pour l'un, à un repérage de type conjectural ou hypothétique (modal), et pour l'autre à un repérage temporel. Mais il existe d'autres emplois du conditionnel, non négligeables, qui couvrent un large éventail ; nous allons tenter de les présenter.

3-4 : Les emplois temporels du conditionnel

3-4-1- Au discours indirect, en complétive, interrogative indirecte ou circonstancielle

- Il pensa qu'elle ne **voudrait** pas.
- La direction a annoncé qu'elle **licencierait** plus de 5000 employés.
- Il lui demanda de venir le voir après qu'il **aurait terminé** son travail.
- Je me demandais si tu **viendrais**.

3-4-2- Au discours indirect libre

- *Il arriva vers les huit heures au refuge et alla se coucher rapidement. Il **repartirait** avant le lever du soleil pour éviter la chaleur. Peut-être **rencontrerait**-il d'autres alpinistes au cours de son ascension.*
- *Elle voulait une belle cérémonie ; celle-ci **se passerait** dans une église et la musique de l'orgue **accompagnerait** son entrée au bras de son époux.*

3-4-3- Le conditionnel historique

Il a été introduit par les historiens au XIXe siècle et repris ensuite dans le journalisme.

- *Les fédérés venant de Marseille, et qui entraient dans Paris, chantaient le Chant de guerre pour l'armée du Rhin : une marche composée par Rouget de lisle, en 1792. Ce chant martial **deviendrait** par la suite l'hymne national français et s'**intitulerait** La Marseillaise.*

C'est cet emploi, qui pose le plus de problèmes aux étudiants, que nous allons essayer d'approfondir.

4 – Le conditionnel historique

Pour commencer, partons de quelques exemples :

Ex 1 : *Cendrillon, qui **serait réveillée** de son long sommeil par le Prince charmant, était allongée sur son lit.*

Ex 2 : *Il se connaissait ; dès que le verre plein de bière **serait** devant lui, il l'**avalerait**. Que **ferait**-il ensuite jusqu'à onze heures ? (Maupassant, *Bel ami*, p. 6)⁹*

Ex 3 : *Ses bras, son dos, ses jambes se ressentaient tant du travail de cette journée ! Une bonne nuit de sommeil **réparerait** tout cela. (Alain, *Une main*, p. 3)¹⁰*

Ex 4 : *On se remit à dîner, mais tout le monde demeurait anxieux ; on sentait bien que*

⁹ - http://www.inlibroveritas.net/lire/oeuvre25276.html#page_6

¹⁰ - http://www.inlibroveritas.net/lire/oeuvre6760.html#page_3

*ce n'était pas fini, qu'il allait se passer quelque chose, que la cloche, tout à l'heure, **sonnerait** encore ! Et elle sonna, juste au moment où l'on coupait le gâteau des Rois. (Maupassant, Mademoiselle Perle, p. 11)¹¹*

Reprenons ces exemples pour les soumettre à un test de changement de temps.

Ex 1 : *Cendrillon, qui **sera réveillée** de son long sommeil par le Prince charmant, était allongée sur son lit.*

Ex 2 : *Il se connaissait ; dès que le verre plein de bière **sera** devant lui, il l'**avalera**.
Que fera-t-il ensuite jusqu'à onze heures ?*

Ex 3 : *Ses bras, son dos, ses jambes se ressentaient tant du travail de cette journée !
Une bonne nuit de sommeil **réparera** tout cela.*

Ex 4 : *On se remet à dîner, mais tout le monde demeurait anxieux ; on sentait bien que ce n'était pas fini, qu'il allait se passer quelque chose, que la cloche, tout à l'heure, **sonnera** (?)/**sonnerait** encore ! Et elle sonna, juste au moment où l'on coupait le gâteau des Rois.*

Ces transformations créent un changement de perception, de sens, et sont possibles sans poser de problème dans les exemples 1 à 3. La transformation semble moins facile dans l'exemple 4. Cette difficulté est probablement due au verbe « sentir » qui atténue l'effet d'ultériorité temporelle. Ce verbe pourrait être suivi de l'adverbe « probablement »

Le futur crée un effet de sens d'ultériorité temporelle en ce sens qu'il place le procès dans l'ultériorité par rapport à un point de repère donné par le contexte.

Cet effet de sens est produit en contexte narratif, et du point de vue stylistique, il donne un sentiment de perspective par rapport au point de repère pris comme origine.

P. Imbs¹² considère la possibilité du conditionnel de produire lui aussi cet effet de sens. La différence qu'il établit entre futur et conditionnel se situe au niveau du degré de certitude avec lequel le procès est présenté. Avec le futur, le procès est présenté

¹¹ - http://www.inlibroveritas.net/lire/oeuvre14239.html#page_11

¹² - Imbs P. - *L'emploi des temps verbaux en français moderne ! : essai de grammaire descriptive*, Paris : C. Klincksieck, 1960.

comme ayant réellement eu lieu. Avec le conditionnel, il est présenté comme « attendu et prévu ».

Il note une seconde différence entre le futur et le conditionnel dans leur emploi historique. Pour lui, le futur exprime l'ultérieur brut : l'événement dénoté est *hors série* par rapport aux autres événements de la narration. Le conditionnel, au contraire, situe le procès dans la continuité par rapport aux autres procès de la narration et le montre naissant de l'intérieur de la narration. Il explique cette différence par la symétrie des terminaisons du conditionnel et de l'imparfait.

Ces analyses expliquent l'effet de sens d'ultériorité produit avec le futur par le fait que le futur place le procès dans la postériorité d'un repère d'actualité qui correspond au moment de l'énonciation principale. L'effet de sens historique du futur est quant à lui justifié du fait que ce repère d'actualité peut, de par le contexte, être distinct du moment de l'énonciation principale et se trouver dans une époque antérieure à T_0 . Or, le conditionnel, lorsqu'il produit l'effet de sens d'ultériorité, place le procès dans la postériorité d'un repère situé dans une actualité distincte de l'actualité posée par le présent. On arrive par conséquent à une explication et un processus qui semblent identiques pour le futur dans son emploi historique et le conditionnel dans son emploi d'ultériorité. Comment pouvons-nous distinguer le conditionnel du futur dans l'emploi historique ? Prenons un autre exemple¹³ :

*Geneviève s'était tue. Il sentait qu'elle ne se **plaindrait** pas et ne **dirait** plus rien. Il pouvait rouler, des heures, des jours : elle ne **dirait** rien ... Jamais plus rien. Il pouvait lui tordre le bras : elle ne **dirait** rien. «Je divague, je rêve.» ... Elle venait de désespérer de beaucoup de choses. D'y renoncer. ... Plus soumise. Elle **ira** ainsi de mieux en mieux : elle **aura renoncé** au bonheur : *Quand elle **ira** tout à fait bien ... «Bon ! Quel imbécile je fais : je rêve encore.»*¹⁴*

¹³ - Cité par ZDEŇKA STAVINOHOVÁ, dans un article intitulé "Quelques remarques sur l'emploi du conditionnel-temps et du futur", SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS, L 1 (1979) ERB 10, p. 24.

¹⁴ - Saint-Exupéry, Antoine de, *Oeuvres*, Paris, Gallimard, 1959, p. 40.

Dans cet exemple, les conditionnels sont en relation avec l'imparfait de la principale « *Il sentait* ». Stavinohová explique que dans le style indirect libre de cet extrait, les faits au conditionnel dans les deux phrases « *elle ne dirait rien* » peuvent être sentis comme éventuels. Il ajoute que dans la seconde partie, le futur marque une rupture avec la situation précédente. Il exprime les faits que l'aviateur voudrait envisager comme réalité future.

Pour Haillet¹⁵, dans l'effet de sens historique au futur, le locuteur-origine construit un regard qui coïncide avec un repère antérieur au moment de l'énonciation et à partir duquel les objets sont représentés comme ultérieurs tout en étant situés dans le passé de T_0 . On peut construire deux énonciateurs à qui seraient attribués ces regards. Ce qui différencie par conséquent l'emploi d'ultériorité du futur de son emploi historique, c'est le fait que dans l'emploi historique, les objets représentés dans ces énoncés sont vus comme intégrés à la réalité du locuteur du fait de leur localisation temporelle dans le passé par rapport au moment de l'énonciation principale. La construction d'un regard distinct dans l'antériorité de T_0 est ce qui permet de rendre compte du décalage temporel évoqué dans de nombreuses analyses, tout en justifiant ce décalage par la prise en compte de paramètres énonciatifs.

La différence qu'il établit entre l'emploi historique du futur et l'emploi temporel du conditionnel se trouve dans la conception du locuteur, qui est prise en compte. On a vu que l'effet de sens historique du futur est expliqué par la projection dans le passé d'un regard du locuteur-origine, à partir duquel le procès est vu comme ultérieur. Dans le cas de l'effet de sens d'ultériorité du conditionnel, le locuteur situé dans l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation principale est distinct du locuteur-origine. Cela ne signifie pas que ces deux locuteurs font référence à un individu distinct, mais que les deux instances locutrices sont différentes. Il souligne également que le repérage ne s'effectue pas directement par rapport au moment de l'énonciation mais par rapport à un repère antérieur distinct, et que le conditionnel a un fonctionnement anaphorique¹⁶.

¹⁵ - Haillet, P.-P. - *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles : De Boeck, 2007.

¹⁶ - En grammaire, une anaphore (du grec ἀναφορά, *reprise, rapport*) est un mot ou un syntagme qui, dans un énoncé, assure une reprise sémantique d'un précédent segment appelé antécédent. L'anaphore est un procédé fondamental qui participe à la cohérence d'un texte.

Dans l'emploi historique au futur, le locuteur-origine construit un regard qu'il projette dans l'antériorité du moment de l'énonciation principale et à partir duquel le procès est vu comme ultérieur. Quelle différence faire entre ce regard projeté dans l'antériorité de T_0 , et, par exemple, les énoncés dans lesquels le locuteur-origine projette une image de lui-même, à savoir le locuteur-objet dans l'antériorité de T_0 , ce qui peut être le cas des énoncés au conditionnel produisant l'effet de sens d'ultériorité ?

Lorsqu'ils produisent un effet de sens historique, le futur comme le conditionnel sont tous deux produits dans un contexte narratif, quel que soit le genre discursif de l'énoncé. Les deux temps peuvent alors être remplacés par un imparfait ou un passé simple sans que cela ne modifie la localisation temporelle du procès, ce qui n'est pas le cas dans un énoncé au futur et dans certains énoncés au conditionnel produisant un effet de sens d'ultériorité.

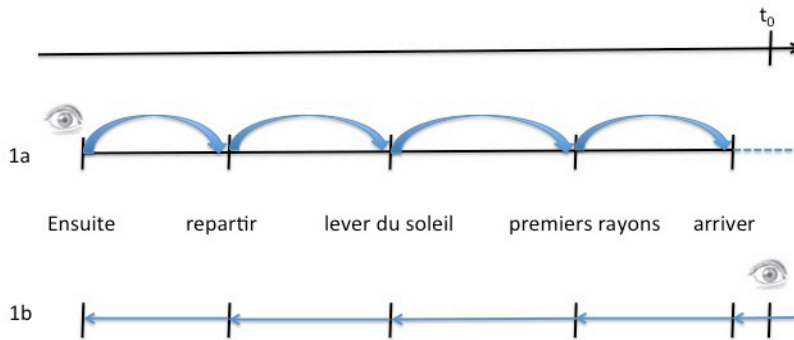
L'emploi historique au futur et au conditionnel se caractérise en revanche, par rapport à l'emploi d'un temps du passé, par la mise en perspective qu'ils introduisent dans la progression du récit. La notion de mise en perspective peut être définie comme la mise en évidence d'une relation de progression entre les événements. Comparons 1a avec 1b dans lequel le futur est remplacé par un passé simple ou un imparfait :

1a – *Ensuite, avant le lever du soleil, ils **repartiront** pour terminer leur ascension. Ils **arriveront** au sommet quand le soleil **montrera** ses premiers rayons.*

1b - *Ensuite, avant le lever du soleil, ils **repartirent** pour terminer leur ascension.*

*Ils **arrivèrent** au sommet quand le soleil **montra/montrait** ses premiers rayons.*

Nous allons essayer de représenter cette différence avec le tableau suivant.



Dans l'exemple 1b, tous les procès sont mis sur le même plan temporel : *repartir*, *arriver* et *montrer*.

On peut penser que les procès qui précèdent cet énoncé sont au passé simple ou à l'imparfait et sont aussi situés simultanément. Ce n'est que la locution temporelle *Ensuite* qui permet d'instaurer une relation de progression des événements. On peut donc dire que le futur, comme le conditionnel, dans leur emploi historique, permettent de renforcer cette relation de progression en ce sens qu'ils introduisent une mise en perspective des événements qui sont vus non plus sur le même plan temporel mais dans une relation de successivité. Bien que l'effet de mise en perspective soit, quant au résultat, similaire avec le futur et le conditionnel, le mécanisme qui donne lieu à la production de cet effet de sens est différent pour chacun de ces deux temps.

Au futur comme au conditionnel, le verbe est employé à la troisième personne, caractéristique qu'on peut attribuer au fait qu'on se situe sur le plan de l'énonciation historique, au sens de Benveniste¹⁷.

On peut encore noter que pour les deux temps, cet emploi n'apparaît qu'à l'écrit, dans un registre soutenu et que l'emploi du futur est plus fréquent que celui du conditionnel. Le futur permettrait un effet de mise en perspective prospective alors que la mise en perspective exprimée par le conditionnel serait rétrospective.

Reprenons l'exemple cité précédemment pour illustrer notre propos, dans lequel nous utiliserons le futur et le conditionnel.

1a – *Ensuite*, avant le lever du soleil, ils **repartiront** pour terminer leur ascension.

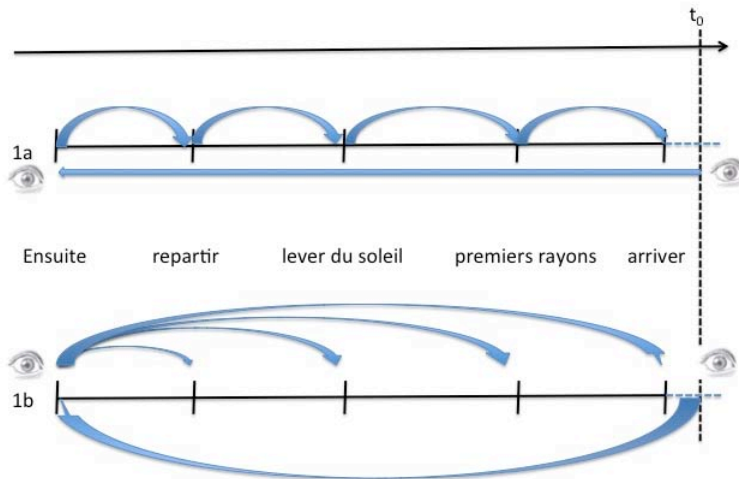
¹⁷ - Op. cité, p. 24.

Ils arriveront au sommet quand le soleil montrera ses premiers rayons.

1b - *Ensuite, avant le lever du soleil, ils repartiraient pour terminer leur ascension.*

Ils arriveraient au sommet quand le soleil montrerait ses premiers rayons.

Nous allons essayer d'illustrer cette différence de perception avec la figure suivante :



D'un point de vue temporel, le futur est employé dans des énoncés contenant un procès situé dans l'époque future par rapport à T_0 , alors que le conditionnel est employé dans des énoncés contenant un procès qui peut être situé dans le passé, le présent ou le futur par rapport au moment de l'énonciation principale.

On a vu dans cette analyse que le conditionnel conserve une structure dialogique et qu'en interaction avec le contexte, le procès est repéré non seulement par rapport à une énonciation antérieure à T_0 , mais aussi par rapport au moment de l'énonciation principale. La prise en compte du locuteur-énonciateur principal permet de produire un effet de mise en perspective rétrospective : c'est depuis T_0 , sachant que les procès ont eu lieu, que ceux au conditionnel sont vus comme ultérieurs à un repère passé. Dans le cas de l'emploi historique du futur, seule l'énonciation principale est prise en compte : on a donc affaire à une mise en perspective prospective distincte de la mise en perspective construite par le conditionnel en interaction avec le contexte.

Au futur, comme au conditionnel, le procès contenu dans un énoncé à effet de sens historique doit être d'une part situé dans le passé par rapport au moment de

l'énonciation principale, et d'autre part, dans l'ultériorité par rapport à un point de repère passé. Dans les énoncés au futur, le temps verbal s'actualise de la même façon que dans les énoncés à effet de sens d'ultériorité. C'est le contexte qui, en entrant en dissonance avec l'instruction du futur, contribue à créer l'effet de sens historique, à savoir une mise en perspective prospective des événements qui donne au destinataire l'illusion de les vivre au même moment.

Dans le cas du conditionnel, les indications contextuelles supposent que le procès soit repéré par rapport à T_0 , ce qui, en interaction avec la valeur en langue du temps verbal qui situe le procès à partir d'un repère antérieur, produit une mise en perspective rétrospective du procès.

Nous allons maintenant compléter cet article par une présentation, non exhaustive, des autres usages du conditionnel, comme mode.

4 - Les emplois modaux du conditionnel

4-1 : Emploi hypothétique : construction avec deux éléments, l'un étant la condition de l'autre. La condition prend la forme d'une proposition. On distingue deux formes : corrélation et subordination.

- dans la corrélation, le conditionnel apparaît dans les deux propositions :
- **J'aurais été** chanceux, **j'aurais gagné** le premier prix.
- *Il n'aurait pas **bu**, il n'aurait pas **eu** cet accident.*

On peut noter que la condition précède obligatoirement la conséquence.

- dans la subordination (si, même si), le conditionnel n'apparaît que dans la principale.
- *Si j'**avais été** plus chanceux, **j'aurais gagné** le premier prix.*
- *S'il n'**avait pas bu**, il n'**aurait pas eu** cet accident.*

- dans la subordination, la condition peut être postposée :
- *Je **serais sorti**, même s'il **avait plu**.*
- *Que **diriez-vous** si une femme vous **annonçait** qu'elle vous aime ?*

- La condition peut également être réduite à un syntagme :
- **Plus grande**, tu pourrais être hôtesse de l'air. (Si tu étais plus grande)
- **Avec toi**, j'aurais peut être eu davantage de chance. (Si j'avais été avec toi)
- **De nos jours**, il en serait autrement ! (Si c'était à notre époque)

4-2 : Conditionnel de la rumeur, de citation

- *On m'a dit qu'il **aurait** une femme en Chine.*
- *Elle **serait allée** déposer son argent en Suisse.*

4-3 : Conditionnel journalistique : présentation d'un fait non avéré (hypothèse)

- *Le président **serait sorti** de prison.*
- *Les gaz à effet de serre **auraient** une incidence sur le niveau des mers.*

4-4 : Conditionnel de politesse

- ***Pourriez-vous** vous abstenir de fumer, s'il vous plaît ?*
- *Je **voudrais** vous poser une question.*

4-5 : Conditionnel de souhait

- *J'**aimerais** prendre quelques jours de vacances.*
- *Elle **voudrait** étudier en France.*
- *Il **souhaiterait** devenir médecin.*

4-6 : Conditionnel d'exclamation et d'interrogation (indignation – étonnement)

- *Tu **accepterais** pour si peu d'argent !*
- *Nous **signerions** notre arrêt de mort !*
- *Sophie **habiterait** encore chez ses parents ?*
- ***Aurais-tu** perdu ton sens de l'humour ?*

4-7 : Conditionnel du regret (conditionnel passé)

- *J'**aurais voulu** voir cet opéra, mais il n'y avait plus de places.*
- *Il **aurait aimé** venir avec nous ce week-end, mais il avait du travail à finir.*

4-8 : Conditionnel ludique

- *Tu serais le prince charmant et moi la Belle au bois dormant. Tu viendrais me retrouver dans mon château pour me réveiller de mon sommeil profond. Tu m'embrasserais sur le front et mes yeux s'ouvriraient...*

4-9 : Conditionnel du verbe *savoir*, à la forme négative, suivi d'un infinitif.

- *Je ne saurais refuser une telle proposition !*

(Je ne peux pas refuser une telle proposition)

- *Elle ne saurait se passer de sa sieste après le déjeuner.*

(Elle ne peut pas se passer de sa sieste)

5 - Conclusion

Comme nous avons pu le constater dans cet article, le conditionnel occupe une place particulièrement importante dans le système verbal français et son usage permet non seulement d'exprimer un souhait, un regret ou une hypothèse mais également, dans un récit, de se positionner « en concurrence » avec le futur pour changer le sens, le regard que l'on porte sur des procès ultérieurs, racontés au passé. Le positionnement du locuteur, comme nous avons essayé de le montrer dans cet article, est probablement la source des difficultés rencontrées par nos étudiants dans leur compréhension de cet usage. Il nous semble donc important, dans nos cours de grammaire, de montrer que le futur peut également être utilisé au passé et quels effets de sens opèrent l'usage du futur ou du conditionnel.

Il sera utile de rappeler que la différence établie entre le futur et le conditionnel est liée au niveau du degré de certitude avec lequel le procès est présenté. Avec le futur, le procès a effectivement eu lieu et il est mis en perspective, alors qu'avec le conditionnel, il est attendu, prévisible ou probable, et est mis en prospective. Dans les deux cas, il sera également important de préciser que le locuteur construit un regard qui s'appuie sur un repère antérieur au moment de l'énonciation et à partir duquel les procès sont représentés comme ultérieurs, tout en étant situés dans le passé de T_0 .

Un corpus étoffé d'exemples ainsi que des exercices de changement de temps devraient permettre de mieux cerner ces effets et en conséquence, de rendre les étudiants mieux aptes à saisir l'une des nuances les plus subtiles de la langue française.

Si notre travail aura permis de faire avancer notre réflexion quant à cette

difficulté, ce sera une grande satisfaction pour nous.

Bibliographie

- ABOUDA L. - *Le conditionnel : temps ou mode ? Arguments syntaxiques*, in Revue Romane, Bind 32, Copenhague, 1997.
- ABOUDA L. - *Les emplois journalistique, polémique et atténuatif du conditionnel. Un traitement unitaire*, in P. Dendale et L. Tasmowski (éds), *Le conditionnel en français*. Recherches linguistiques 25, p. 277-294, Metz, 2001.
- BENVENISTE E. - *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1974.
- CAUDAL P. & VETTERS C. - *Un traitement conjoint du conditionnel, du futur et de l'imparfait : les temps comme fonction d'actes de langage*, in Molendijk A. et Vet C. (éds.), *Temporalité et modalité*, Coll. « Cahiers Chronos » n°12, p. 109-124, Amsterdam, 2005.
- DELATOUR Y., JENNEPIN D., LÉON-DUFOUR M., TEYSSIE B., *Nouvelle grammaire du français*, Paris, Hachette, 2004.
- DENDALE P. & TASMOWSKI L. - *Le conditionnel en français*, Paris, Klincksieck, 2001.
- GARDIES J-L. - *La logique du temps*, Paris, Ed. J. Vrin, 1975.
- GOSELIN L. - *Les valeurs de l'imparfait et du conditionnel dans les systèmes hypothétiques*, in *La modalité dans tous ses aspects*, Cahiers Chronos, No 4, Amsterdam, Ed. Rodopi, 1999.
- GOSELIN L. - *Temporalité et modalité*, Coll. « Champs Linguistiques », Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2005.
- GREVISSE M. & GOOSSE A. - *Le bon usage*, Bruxelles, De Boeck, collection « Langues vivantes », 2011.
- HAILLET, P-P. - *Le conditionnel en français : une approche polyphonique*, Coll. « L'essentiel Français », Paris, Ophrys, 2002.
- HAILLET, P-P. - *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- IMBS P. - *L'emploi des temps verbaux en français moderne ! : essai de grammaire descriptive*, Paris, C. Klincksieck, 1960.
- MERLE J-M. - *Genèse et interprétation des repères hypothétiques en milieu toncal – entre arbitraire et pertinence*, *L'hypothétique*, dir. Anne Trévisse, LINX n° 41, Université Paris X Nanterre, 1999.
- SAINTE-EXUPÉRY, Antoine de, *Oeuvres*, Paris, Gallimard, 1959.

TOURATIER C. - *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin, 1996.

WILMET M. - *Grammaire critique du français*, Paris, Duculot, Hachette Supérieur,
1997.

Jüdische Fabeltradition als Bindeglied zwischen jüdischer und deutscher Kultur, am Beispiel der jiddischen Fabelsammlungen

張守慧/ Chang, Shoou-Huey

文藻外語學院德國語文系 副教授

Department of German, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

本論文以 16 及 17 世紀歐洲「猶太寓言」發展高峰期，所匯集的兩部「意第緒寓言集」－雅各·克浦曼（Jakob Koppelmann, 1555-1598）蒐集編纂的《狐狸寓言書》（Buch der Fuchsfabeln）以及亞伯拉罕·瑪提亞（Abraham ben Mattitja）編著之猶太寓言《牛書》（Kuhbuch, 1594 / 1595）為例，藉此深入觀察及比較分析，於歐洲德語文化場域成長的猶太寓言文體，企圖梳理以下議題：一、追溯寓言的傳統起源及其發展，二、探討其創作過程，三、寓言的省思及其社會交流之功能。

【關鍵詞】

猶太寓言、跨文化研究、意第緒語、離散猶太族裔文化

【Abstract】

The current study will focus on “Diaspora and Genre: Fables in the European/Jewish culture“, using two main Yiddish fables in the 16th and 17th century as the case: the “Book of the Fox” (Buch der Fuchsfabeln) by a famous Jewish folk writer Jakob Koppelmann (1555-1598) and the German fable, the “Kuhbuch” by the folk writer Abraham ben Mattitja. By analyzing the styles and structures of writing in the Jewish fables, the study intends to explore the following issues: 1. tracing the traditions and development of fables, 2. analyzing the process of writing, and 3.

functions in the social interaction.

【Keywords】

Diaspora and Jewish Culture, Jewish fables, Cross-Cultural Studies, Yiddish

1. Einleitung

Die Fabel ist in vielen Literaturen eine sehr alte und beliebte Gattung. Mit ihrem Gleichnischarakter gehörte sie ursprünglich zur Weisheits- und politischen Literatur, später entwickelte sie sich zu einer Gattung der Erbauungs- und schließlich der Kinder- und Jugendliteratur. Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Erforschung von Fabeln stehen die Rekonstruktion ihrer Überlieferungsgeschichte, die vergleichende Analyse unterschiedlicher Textversionen und die Betrachtung von Wechselbeziehungen zwischen Erzähltraditionen. Die jüdische Fabelliteratur ist von ihren Anfängen im 14. Jahrhundert an von den Erzähltraditionen zweier Kulturen beeinflusst, der jüdisch-hebräischen und der christlich-abendländischen, vor allem der deutschen. Diese Besonderheit rührt von den historischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit her, die die Entwicklung der jüdischen Sprache und Literatur wesentlich bestimmten.

Die Mischung der Erzähltraditionen hat ihren Höhepunkt gegen Ende des 16. Jahrhunderts in zwei jiddischen Fabelsammlungen, dem „Buch der Fuchsfabeln“ von Jakob Koppelman¹ (gedruckt 1583 in Freiburg i. Br.) und dem „Kuh-Buch“ von Abraham ben Mattitja (gedruckt 1595 in Verona/Italien). In beiden Sammlungen rezipieren die Autoren gleichermaßen traditionelles hebräischsprachiges und deutschsprachiges Erzählgut. Insgesamt zeigte sich die jüdische Fabelliteratur immer offen für Einflüsse aus anderssprachigen Traditionen und verdient durch diese Besonderheit eines interkulturellen literarischen Bindeglieds besondere Aufmerksamkeit.

2. Jüdische Fabel und die jiddische Sprache

Seit etwa dem 10. Jh. hatten sich Juden – großenteils Fernkaufleute aus Frankreich und Italien – im Rheinland niedergelassen und dort bedeutende religiöse und intellektuelle Zentren herausgebildet. Sie behielten ihre romanischen

¹ Zur Jakob Koppelmans Biographie vgl. Jutta Schumacher (Hg.), *Šefer Mišlé Šu'olim* („Buch der Fuchsfabeln“) von Jakob Koppelman. In *Originalschrift und Transkription hg., und kommentiert*, Hamburg 2006, XIV – XV.

Muttersprachen zunächst auch im Rheinland bei und lernten im Kontakt mit der alteingesessenen christlichen Bevölkerung Deutsch, das mit der Zeit auch in der innerjüdischen Umgangssprache das Romanische verdrängte. Im religiösen Bereich wurde weiterhin das Hebräische gepflegt, die Liturgie und das häusliche Gebet wurden auf Hebräisch gesprochen, und das Auswendiglernen des Bibeltextes im hebräischen Original war zentraler Bestandteil des jüdischen Schulunterrichts. Die Entstehung des Jiddischen fällt zeitlich und räumlich mit der des aschkenasischen Judentums zusammen. Ab wann die aschkenasischen Juden mehrheitlich Deutsch mit romanischen und hebräischen Einsprengeln, also Jiddisch sprachen, ist nicht genau zu bestimmen. Die schriftliche Überlieferung in jiddischer Sprache setzt im 13. Jahrhundert ein, von Anfang an wurde Jiddisch in hebräischen Buchstaben und von rechts nach links geschrieben. (Timm 1986: 1-12; Hutterer 2002: 347-361; Kleine 2008: 1-24; Aptroot und Nath 2002)²

Einer der ältesten jiddischen Textzeugen größeren Umfangs ist die Cambriger Handschrift von 1382/83, eine nach ihrem Aufbewahrungsort, der Universitätsbibliothek in Cambridge benannte Sammelhandschrift. (Ed. Fucks 1957; Ed. Katz 1964)³ Sie wurde in der Geniza der Esra-Synagoge bei Kairo gefunden, allerdings ist unklar, wo sie verfasst wurde und wann und wie sie nach Ägypten kam. Die Handschrift umfasst sechs jiddische Texte, darunter eine Bearbeitung der bereits in der Antike weit verbreiteten Fabel vom alten Löwen, in der die Tiere den sterbenden Löwen misshandeln, um durch ihn erfahrenes altes Unrecht zu rächen. (Althaus 1971)⁴ Die Fabel geht auf die erste der um 1200 verfassten hebräischen

² Zur Einführung in die Geschichte der jiddischen Sprache vgl. etwa: Erika Timm, „Das Jiddische als Kontrastsprache bei der Erforschung des Frühneubochdeutschen“, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 14 (1986), 1-22; Claus Jürgen Hutterer, *Die germanischen Sprachen*, Wiesbaden 2002, 347-361; Ane Kleine, *Phonetik des Jiddischen*, Hamburg 2008, 1-24. Marion Aptroot und Holger Nath: *Einführung in die jiddische Sprache und Kultur*. Hamburg 2002.

³ Leib Fucks(Hg.), *The Oldest Known Literary Documents of Yiddish Literature*, 2 Bde., Leiden 1957; Eli Katz (Hg.), *Six Germano-Judaic Poems from the Cairo Genizah*, Los Angeles 1964.

⁴ Hans Peter Althaus, *Die Cambriger Löwenfabel von 1382*. Untersuchung und Edition eines defektiven Textes, Berlin / New York 1971.

Fabelsammlung *Mischle Shu'alim* („Fuchsfabeln“) von Berechja ben Natronaj haNakdan zurück, (Ed. Goldschmidt 1967; Timm 1981: 109-170)⁵ weist jedoch zugleich Einflüsse aus der deutschen Fabelliteratur auf. Die Verknüpfung von hebräischer und deutscher Erzähltradition wird sich in späteren jiddischen Texten fortsetzen und zum charakteristischen Merkmal der jiddischen Fabelliteratur werden.

Im 15. und verstärkt im 16. Jahrhundert mit dem aufkommenden hebräischschriftlichen Buchdruck, bildete sich eine vielfältige jiddische Literatur heraus, die sich an Frauen und weniger gebildete, des Hebräischen unkundige Männer richtete. Gedruckt wurden religiöse Bücher speziell für Frauen (volkstümliche Übertragungen der biblischen Bücher, Gebetbücher, Erbauungs- und Unterweisungsliteratur) und weltliche Bücher (Geschichten-, Märchen- und Fabelbücher, auch epische Werke der Spielmanns- und Heldendichtung), die aus Stoffen sowohl der traditionellen jüdischen wie der nicht-jüdischen Erzählliteratur, teils auch aus internationalen Märchen und christlichen Legenden schöpften. Diese Mischung der Erzähltraditionen hatte einen Höhepunkt gegen Ende des 16. Jahrhunderts in zwei umfangreichen jiddischen Fabelsammlungen, dem 137 Fabeln umfassenden *Sefer Mišlé Šu'olim* („Buch der Fuchsfabeln“) von Jakob Koppelmann (Ed. Schumacher 2006)⁶ und dem 35 Fabeln umfassenden *Kü'buch* („Kuh-Buch“), zum Druck gebracht von Abraham ben Mattitja. (Ed. Rosenfeld 1984; Ed. Katz 1994)⁷

⁵ Lazarus Goldschmidt (Hg.), *Mischle Schualim. Die Fuchsfabeln des Berechja ben Natronaj*, Berlin 1921; Moses Hadas (Übers.), *Fables of a Jewish Aesop. Translated from the Fox Fables of Berechiah ha-Nakdan*, New York 1967 (Nachdruck Bosten 2001). Eine detaillierte quellengeschichtliche Analyse bietet Erika Timm, „Die ‚Fabel vom alten Löwen‘ in jiddistischer und komparatistischer Sicht“, in: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 100, Sonderheft Jiddisch (1981)109-170.

⁶ Schumacher (Hg.) 2006.

⁷ Moshe N. Rosenfeld (Hg.), *The Book of the Cows. A Facsimile Edition of the Famed Kuhbuch Verona 1595*, London 1984; Neuausgabe von Mosche Wallich 1697 in Eli Katz (Übers.u. Hg.), *Book of Fables. The Yiddish Fable Collection of Reb Mosche Wallich Frankfurt am Main 1697*, Detroit 1994. Wahrscheinlich ist die Veroneser Ausgabe von 1595 nicht der Erstdruck des Kuh-Buchs. Eine unklare Formulierung auf dem Titelblatt lässt einen früheren Druck um 1555 vermuten.



[Abb.1] Titelblatt von Jakob Koppelmans „Buch der Fuchsfabeln“, Freiburg i. Br. 1583 (Schumacher 2006: XVII)

[Abb.2] Titelblatt von Abraham ben Mattitjas „Kuh-Buch“, Verona 1595 (Rosenfeld 1984: 1)

Die Bücher wurden kurz nacheinander gedruckt, das „Buch der Fuchsfabeln“ 1583 in Freiburg im Breisgau und das „Kuh-Buch“ 1595 in italienischen Verona. Allerdings war ihre Existenz lange Zeit nur aus bibliografischen Angaben bekannt, die Bücher selbst galten als verschollen. In den 1980er Jahren wurden unabhängig voneinander Unikate von beiden wiederaufgefunden. Die Fabeln beider Sammlungen sind aus hebräischen und deutschen Vorlagen ins Jiddische übertragen, was die Vertrautheit mit beiden Erzähltraditionen und gleichzeitig die Mehrsprachigkeit aschkenasischer Autoren im 16. Jh. dokumentiert. Die Sammlungen haben eine hebräische Quelle gemeinsam, nämlich die *Mischle Schu'alim* des in Frankreich wirkenden Berechja ben Na-tronaj (vgl. Anm. 4), die wiederum großenteils Übertragungen von Fabeln der lateinisch – romanischen Überlieferung sind. Koppelman bearbeitet daneben deutsche Fabeln von Erasmus Alberus (1500 – 1553), Heinrich Steinhöwel (1412 – 1482/1483) und Sebastian Brant (1457 – 1521). Abraham ben Mattitjas Sammlung enthält im ersten Teil, unter die Berechja-Fabeln

gemischt, mehrere Fabeln aus Ulrich Boners „Der Edelstein“⁸, im zweiten Teil originelle Bearbeitungen von Exempelerzählungen aus Isaak ibn Sahulas hebräischem *Meshal haKadmoni*.

Die jiddischen Autoren bearbeiten die deutschen Fabeln unterschiedlich stark und verändern vor allem Passagen, in denen spezifisch christliche Elemente vorkommen, da sie sich an ein jüdisches Lesepublikum wenden. So werden etwa Wörter wie Ketzer, Taufe, Sakrament usw. übergangen, ein Kirchhof wird in einen Friedhof umgewandelt und ein Kreuz als Zeichen der Frömmigkeit in ein Buch, bei dem es sich um die jüdische Bibel oder ein anderes heiliges Buch handelt.

3. Motivik der jüdischen Fabeln

Bei beiden jiddischen Fabelsammlungen handelt es sich überwiegend um Tierfabeln, es treten aber auch Pflanzen, Gegenstände und Menschen als Figuren auf. In vielen Literaturen dieser Zeit wurden die Erzählgattungen nicht streng voneinander abgegrenzt, in Fabelsammlungen verschiedener Sprachen findet man auch Texte, die nach heutigen literaturwissenschaftlichen Kriterien eher als Märchen, Legenden oder Parabeln zu bezeichnen sind.

Die einzelnen Tiere und ihre Charaktereigenschaften entsprechen sich in der hebräischen und deutschen Tradition weitgehend und wurden ebenso in den jiddischen Fabeln übernommen. Der Löwe ist der König der Tiere und steht symbolisch für den (oft ungerechten) Herrscher in der menschlichen Gesellschaft; Schaf, Ziege und Huhn sind unschuldige Opfertiere; die Ameise ist fleißig, das Schwein schmutzig, die Katze geschickt, und Floh, Fliege und Schnecke sind unbedeutend. Daneben sind die Bezeichnungen von einigen Tieren, die in hebräischen Fabeln vorkommen, in Deutschland aber unbekannt sind, in den jiddischen Fabeln an die deutsche Fauna angeglichen. So wird etwa der Klippschliefer mit Kaninchen übersetzt, die Gazelle mit Hirsch oder Reh, der Kormoran mit Reiher und die Dornschwanzidechse mit Schildkröte.

Eine herausragende Rolle in der gesamteuropäischen wie auch in der spezifisch

⁸ Ulrich Boners Lebensdaten sind nicht festzustellen, urkundlich nachgewiesen ist er zwischen 1324 und 1349; als Geburtsjahr wird oft 1280 angegeben. Das älteste erhaltene gedruckte Exemplar des Werkes aus dem Jahr 1461 wird in der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel aufbewahrt.

jüdischen Erzähltradition spielt der Fuchs. Er ist die wohl berühmteste Fabelfigur überhaupt, allerdings gibt er der Fabelforschung bis heute Rätsel auf. Der Fuchs ist ein ausgesprochen scheues Tier, das der Mensch kaum zu Gesicht bekommt und über das man in Antike und Mittelalter noch nicht allzu viel wusste. Aus welchem Grund ihm aber seit Jahrhunderten schon Schläue und Hinterlist zugeschrieben wird, ist nicht vollständig geklärt. Für das christliche Abendland geht man davon aus, dass diese Charakterzuschreibung auf einer irrtümlichen Tierbeobachtung in einem griechischen Tierbuch aus dem 2. Jh. n.d.Z. beruht, dem *Physiologus*. Dort heißt es, der Fuchs würde sich gewöhnlich tot stellen, um aasfressende Vögel anzulocken. Sobald die Vögel nahe genug sind, schnappe der Fuchs nach ihnen (Ed. Treu 1981: 33f.).⁹ Der *Physiologus* war im Mittelalter in vielen Sprachen sehr weit verbreitet, so bewirkte die dortige Charakterisierung des Fuchses als hinterlistiges, durchtriebenes Tier die zentrale Stellung der Figur in den großen mittelalterlichen Fuchsepen - dem altfranzösischen *Roman de Renard* (13. Jh.), dem mittelniederländischen *Van den Vos Renarde* (1485) und dem niederdeutschen *Reynke de Vos* (1498),¹⁰ die wiederum die gesamteuropäische Fabelliteratur wesentlich beeinflussten.

Auch in der jüdischen Überlieferung gilt der Fuchs als listig und durchtrieben, und auch hier ist nicht eigentlich geklärt, wie es zu der Charakterisierung kam. In den biblischen Büchern kommt der Fuchs nur wenige Male vor und steht hier metaphorisch für Zerstörung,¹¹ von seiner Schläue ist keine Rede. Bereits im Babylonischen Talmud¹² (abgeschlossen im 8. Jh. n.d.Z.) entspricht die

⁹ Ursula Treu (Übers. u. Hg.), *Physiologus. Frühchristliche Tiersymbolik*, Berlin 1981, 33 f.

¹⁰ Vgl. den altfranzösischen *Roman de Renard* (13. Jh.), den mittelniederländischen *Van den Vos Renarde* (1485) und den niederdeutschen *Reynke de Vos* (1498); letzterer liegt den berühmten Bearbeitungen *Reineke, der Fuchs* von Johann Christoph Gottsched (Ed. Bieling, 1886) und *Reineke Fuchs* von Johann Wolfgang von Goethe (Ed. 1819) zugrunde. Vgl. auch Peter von Matt, *Die Intrige. Theorie und Praxis der Hinterlist*, München/Wien 2006, 261-276.

¹¹ Ri 15,4-5; Ez 13,4; Ps 63,11; Hld 2,15; Kgl 5,18; Neh 3,35. Das bibelhebräische Wort *schu'al* bezeichnet wahrscheinlich den Goldschakal, in Übersetzungen wird es in der Regel mit „Fuchs“ wiedergegeben.

¹² Entsprechend den beiden Zentren der rabbinischen Gelehrsamkeit in Palästina und Babylon entstand der Talmud in zweifacher Form: als palästinischer oder Jerusalemer Talmud (talmud jerushalmi) und als

Charakterisierung des Fuchses der europäischen weitgehend. In Talmud und Midrasch¹³ tritt der Fuchs bereits mehrfach als listiges Tier in Erscheinung, auch kommt ihm hier eine zusätzliche Bedeutung zu, indem er namengebend für die Gattung Tierfabel schlechthin ist: an mehreren Stellen im Babylonischen Talmud werden Tierfabeln allgemein als Fuchsfabeln bezeichnet, selbst wenn in ihnen keine Füchse vorkommen.¹⁴ Diese Gattungsdefinition hat sich in Titeln von Fabelsammlungen bis in die Frühe Neuzeit gehalten, so ist die hebräische Fabelsammlung von Berechja ben Natronaj haNakdan mit „Fuchsfabeln“¹⁵ überschrieben und Jakob Koppelmans jiddische Fabelsammlung mit „Buch der Fuchsfabeln“.¹⁶ Seine Durchtriebenheit ist in den Fabeln keineswegs immer erfolgreich, mindestens genauso oft wird der Fuchs von den anderen Tieren durchschaut und überlistet. So auch in drei der wenigen Fabeln, die nur aus der jüdischen Überlieferung bekannt sind und in keiner deutschen oder romanischen Version vorliegen. Alle drei sind in Koppelmans „Buch der Fuchsfabeln“ enthalten, eine auch in Mattitjas „Kuh-Buch“.

3.1 Fabel vom Fuchs und den Fischen

Die älteste „echte“ Fuchsfabel, die in der jüdischen Literatur weit verbreitet ist, aber in keiner romanischen oder deutschen Version vorliegt, ist die „Fabel vom Fuchs und den Fischen“. Sie ist erstmals im Traktat *Berakhoth* des Babylonischen Talmuds (bBer 61b) überliefert. Hier wird erzählt, dass den Israeliten von der Regierung das

babylonischer Talmud (talmud babli). Vgl. Johann Maier, Peter Schäfer, *Kleines Lexikon des Judentums*. Stuttgart 1981, 288.

¹³ Midrash ist Bezeichnung des gottesdienstlichen Vortrags im Anschluss an der Toravorlesung der alten Synagoge und der aus diesem erwachsenen Literatur, die zusammen mit dem Teil des Schrifttums der Tannaiten und Amoräer bildet. Vgl. *Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens*, Frankfurt am Main 1992 (Nachdruck von Berlin, 1936), 476.

¹⁴ bSanh 38b/39a; bBB134a; bSuk28a; LevR 23,10; KohR 1,3; GenR 33,1. Vgl. Samuel Back, „Die Fabel in Talmud und Midrasch (Fortsetzung)“, in: *Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judentums* 25 (1876) 27-38.

¹⁵ Vgl. Anm.4: hier spielt der Fuchs in 16 von 107 Fabeln eine Hauptrolle

¹⁶ Vgl. Anm.5: hier tritt der Fuchs in 21 von 137 Fabeln auf.

Studium der Tora verboten wurde, wogegen sich Rabbi Akiba öffentlich widersetzte. Auf die Frage, ob er sich nicht vor Sanktionen der Regierung fürchte, antwortet Rabbi Akiba:

Ich will dir ein Gleichnis vortragen, womit dies zu vergleichen ist. Ein Fuchs ging einst am Ufer eines Flusses, und als er Fische sich von Ort zu Ort versammeln sah, sprach er zu ihnen: Wovon flüchtet ihr euch? Sie erwiderten: Vor den Netzen, die die Menschenkinder nach uns auswerfen. Da sprach er zu ihnen: So möge es euch belieben, aufs Land zu kommen, und wir, ich und ihr, wollen beisammen wohnen, wie einst meine Vorfahren mit euren Vorfahren beisammen gewohnt haben. Darauf erwiderten ihm jene: Bist du es, von dem man sagt, er sei der klügste unter den Tieren? Du bist nicht klug, sondern dumm; wenn wir schon in der Stätte unseres Lebens fürchten, um wieviel mehr in der Stätte unseres Todes! So auch wir; wenn es schon jetzt so ist, wo wir sitzen und uns mit der Tora befassen, von der es heißt: denn sie ist dein Leben und die Verlängerung deiner Tage [Hervorhebung des Herausgebers, Bibelzitat Dtn 30,20], um wieviel mehr erst, wenn wir gehen und uns ihr entziehen!¹⁷ (Goldschmidt 1996: 277)

Der Fuchs ist hier also das nur scheinbar klügste unter den Tieren und will die Fische an Land locken, wo sie nicht überlebensfähig sind. Aber die Fische durchschauen den Fuchs und folgen seinem falschen Rat nicht. Die Fische symbolisieren die Israeliten, das Wasser symbolisiert das Studium der Tora bzw. den praktizierten jüdischen Glauben, die Netze der Menschenkinder stehen für die permanente Bedrohung, der die Juden ausgesetzt waren, und der Fuchs steht für das Verbot der Regierung, das die Juden von ihrem Glauben abbringen soll. Die „Fabel vom Fuchs und den Fischen“ ist in die hebräische Berechja-Sammlung eingegangen (Nr. 6) und von dort aus in die jiddische von Koppelman (Nr. 3), doch wird in diesen Versionen der religiöse Bezug zum Studium der Tora nicht explizit hergestellt. Vielmehr wird die allgemeinere Grundaussage der Fabel - man soll sein von der Natur oder von Gott vorgegebenes Element nicht verlassen - genutzt, um Kritik an den

¹⁷ Lazarus Goldschmidt (Übers.), *Der Babylonische Talmud*, 12 Bde., Frankfurt/M. ⁴1996, Bd.1, 277.

zeitgenössischen gesellschaftlichen Missständen zu üben. Es wird beklagt, dass die herrschende Oberschicht auf Kosten der Unterschicht rücksichtslos die eigenen Interessen verfolgt, und dass man den Herrschenden nicht trauen kann.

3.2 Fabel von Fuchs, Rebhuhn und Auerhahn

Eine andere Fuchsfabel mit spezifisch jüdischer Motivik ist die „Fabel von Fuchs, Rebhuhn und Auerhahn“, die in dieser Form in der gesamten Fabelliteratur nur ein einziges Mal vorkommt, nämlich in Jakob Koppelmans jiddischem „Buch der Fuchsfabeln“ (Nr. 132).¹⁸ Zusammengefasst ist die Handlung: Rebhuhn und Auerhahn sitzen auf einem Baum. Der Fuchs kommt vorbei und verkündet ihnen, die *ge'ula* (hebr. „Erlösung“, gemeint ist der messianische Frieden), die der biblische Prophet Jesaja angekündigt hat, sei eingetroffen; es sei kein Krieg und keine Feindschaft mehr in der Welt, die Tiere würden einander nicht mehr jagen. Rebhuhn und Auerhahn sollten zu ihm herunter kommen, denn er würde ihnen nichts tun. Das Rebhuhn folgt dem Rat des Fuchses, fliegt zu ihm herab und wird gefressen. Der Auerhahn sieht einen Jäger mit Hunden in der Ferne und fängt an zu krähen, um sie anzulocken. Der Jäger und die Hunde kommen herbei und fangen den Fuchs. Der Fuchs beschimpft den Auerhahn, warum er denn gekräht und die Hunde angelockt hätte. Der Auerhahn antwortet, der Fuchs hätte doch die *ge'ula*, den ewigen Frieden verkündet – wer hätte gedacht, dass sich der Fuchs dennoch vor den Hunden fürchten müsse.

Die Grundidee der Fabel (der Fuchs will seine erhoffte Beute überzeugen, dass sie sich vor ihm nicht zu fürchten braucht) ist seit dem Mittelalter bekannt und breit belegt. In allen Versionen außer bei Koppelman richtet sich der Fuchs jedoch nur an einen Vogel (Hahn, Huhn oder Taube), der die List des Fuchses sofort durchschaut, es fällt also kein Tier dem Fuchs zum Opfer. Die *Moralisatio* lautet: Man soll nicht leichtgläubig sein, man soll einer List eine andere List entgegensetzen. Koppelmans inhaltliche Erweiterung (das Rebhuhn wird gefressen, der Auerhahn rächt seinen Tod) erlaubt eine Erweiterung auch der moralischen Nutzenanwendung: Vergeltung ist nicht verboten, man darf Gleiches mit Gleichem vergelten. Eine spezifisch jüdische

¹⁸ Vgl. im Anhang: der jiddische Text in lateinschriftlicher Transkription entsprechend meiner Edition und in deutscher Übersetzung.

Neuerung bei Koppelman betrifft die Friedensverkündung des Fuchses. Während der Frieden zwischen den Tieren in ähnlichen Fabeln auf einen angeblichen Beschluss des Königs, Papstes oder einer Tierversammlung zurückgeht, will Koppelmans Fuchs von der endzeitlichen Erlösung durch die Ankunft des Messias zu berichten wissen. Er behauptet, die Voraussagen des biblischen Propheten Jesaja seien Wirklichkeit geworden, und bezieht sich auf dessen berühmte Friedensvision (Jesaja 11, 6-9). Die ursprüngliche Quelle dieser Fabel ist nicht bekannt, wahrscheinlich kannte Koppelman sie aus der mündlichen Überlieferung. (Schwarzbaum 1969: 118-120; 1979: 29-32, 39f.)¹⁹

3.3 Fabel vom Fuchs und den Hühnern

Eine weitere Fabel, die ebenfalls nur in der jüdischen Literatur bekannt ist, ist die Fabel vom Fuchs und den Hühnern. Die früheste mir bekannte Version ist in den hebräischen Berechja-Fabeln enthalten, sie kommt in beiden jiddischen Sammlungen des 16. Jahrhunderts vor, außerdem gibt es eine moderne hebräische Bearbeitung für Kinder von Chajm Nachman Bialik (1873-1934). Die verschiedenen Versionen unterscheiden sich inhaltlich nicht wesentlich, im folgt wird die Version aus dem „Kuh-Buch“ nach erzählt:

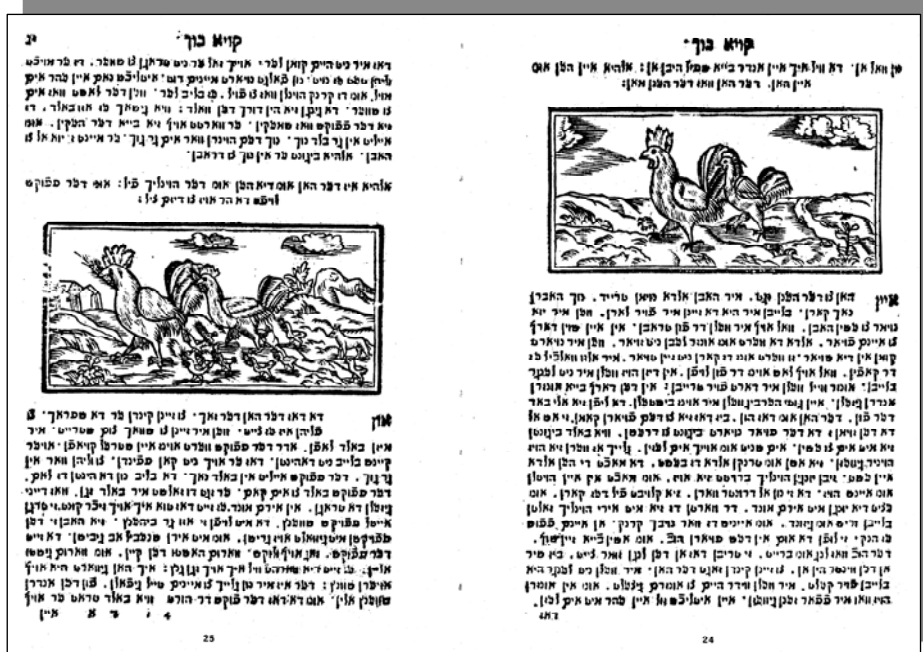
Hahn und Henne müssen ihre Heimat verlassen, weil sie dort nicht mehr genug zu essen finden. Sie lassen sich auf einem Bauernhof nieder, wo es ihnen gut geht, und wo sie sieben Küken bekommen. Eins der Küken ist krank und lahmt an einem Fuß. Als der Winter hereinbricht, sehnen sich die Hühner nach ihrer Heimat und machen sich auf den Rückweg. Sie wollen aber nicht mit leeren Händen nach Hause kommen, jedes Huhn soll eine Weizenähre im Schnabel tragen, nur das lahme Küken nicht, weil es nicht so schwer tragen kann. Auf dem Weg lauert ihnen ein Fuchs auf. Der Hahn bemerkt ihn und warnt die Hühner.

¹⁹ Vgl. Haim Schwarzbaum, „The Vision of Eternal Peace in the Animal Kingdom (Aa-Th 62)“, in: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* 10 (1969) 118-120; ders., *The Mishle Shu'alim (Fox Fables) of Rabbi Berechiah ha-Nakdan. A Study in Comparative Folklore and Fable Lore*. Kiron 1979, 29-32, 39 f. (Anm. 40, 42).

Alle fliehen schnell, nur das lahme Küken bleibt zurück. Der Fuchs holt es ein und fragt es, was die anderen Hühner in ihren Schnäbeln tragen. Das lahme Küken antwortet, es seien Fuchsschwänze, die sie den Füchsen abgeben hätten. Der Fuchs fragt, warum das lahme Huhn nichts im Schnabel trage und so weit hinter den anderen zurückbleibe. Das Küken antwortet: „Auf dich habe ich gewartet, auf deinen Schwanz habe ich es abgesehen.“ Der Fuchs erschrickt, bekommt Angst und läuft davon.

Hierzu ist die Lehre: Wer nicht stark ist, muss eben schlau sein. Oder, wie bekräftigend auch noch formuliert wird: Klugheit ist wichtiger und erfolgreicher als Stärke.

Die Fabel wird durch zwei Holzschnitte illustriert, rechts sieht man Hahn und Henne beim Verlassen ihrer Heimat, links sieht man die Hühnerfamilie bei ihrer Rückkehr mit Ähren in den Schnäbeln, auf diesem Bild erkennt man am rechten unteren Rand das lahme Küken, das keine Ähre trägt, und direkt darüber den Fuchs.



[Abb. 3] Doppelseite aus Abraham ben Mattitjas „Kuh-Buch“, Die Fabel vom Fuchs und den Hühnern (Rosenfeld, 1984, 24f.).

Diese Fabel ging nicht in die gesamteuropäische (romanische und deutschsprachige) Fabelliteratur ein, obwohl sie eine besondere Tierfabel ist und, im Unterschied zur Fabel vom Fuchs und den Fischen, keinen spezifisch jüdischen Kontext voraussetzt und eine beliebte *Moralisatio* enthält. Dieses Faktum lenkt exemplarisch den Blick auf eine allgemeine Erscheinung: Der Zugang zu hebräischen und auch jiddischen Büchern blieb Nicht-Juden weitgehend verwehrt, obwohl das Jiddische dem Deutschen in der Frühen Neuzeit noch ausgesprochen ähnlich war. Umgekehrt ermöglichte es die Mehrsprachigkeit zumindest der gelehrten Juden, aus Literatur in unterschiedlichen Sprachen zu schöpfen und ihre Texte in die jüdische Erzähltradition einfließen zu lassen.

4. Schlusswort

Im Unterschied zu anderen mittelalterlichen Fabelwerken steht bei jiddischer Fabelsammlung, z.B. Berechja-Fabeln nicht die Belehrung im Vordergrund, der unterhaltende Zweck ist dem der Belehrung gleichgeordnet. Spezifisch jüdischer Einfluss zeigt sich durch zahlreiche Bibel- und Talmudreminiszenzen, oft sind ganze Passagen mittels aneinandergereihter Bibelzitate nacherzählt, ohne dass der überlieferte Handlungsverlauf wesentlich verändert wird. Damit steht Berechja in der Tradition des sogenannten Musivstils.²⁰ In der religiösen und teilweise auch weltlichen hebräischen Dichtung des europäischen Mittelalters galt es als besonders kunstvoll, möglichst viele Zitate und Wendungen aus dem originären biblischen Kontext zu lösen und zu einem inhaltlichen eigenständigen Werk zusammzusetzen. In der Forschungsliteratur wird die aus dem Kunstwerk übernommene und mit dem Wort Mosaik etymologisch verwandte Bezeichnung Musivstil bzw. musivischer Stil unterschiedlich gebraucht, zuweilen wird sie nur auf das wörtliche Zitieren ganzer biblischer Phrasen bezogen, zuweilen auch auf die Verwendung prägnanter sprachlicher Formeln oder auf bloße inhaltliche Anspielungen an biblische Bücher. Zweck dieser stilistischen Eigenart war es, den Leser jeglicher Lektüre auf spielerische Weise mit der Heiligen Schrift zu verbinden, der während des

²⁰ Ausführlich zu Entstehung und Entwicklung des hebräischen Musivstils: Leopold Dukas: Zur Kenntniß der neu hebräischen religiösen Poesie. Ein Beitrag zur Literaturgeschichte, nebst hebräischen Beilagen. Frankfurt a. M. 1842, S. 112-135.

jahrhundertelangen Aufenthalts der Juden im Exil eine identitätsstiftende Rolle zukam und deren gute Kenntnis vorausgesetzt werden konnte, da sie einziger Inhalt hebräischen Sprachunterrichts war. Berechjas *Mischle Shu'alim* können somit als eine Art Bindeglied zwischen europäisch-weltlicher und jüdisch-religiöser Erzählliteratur gelten und sollten aus diesem Blickwinkel einen neuen Stellenwert finden.

Der Titel „Fuchsfabeln“ überrascht, spielt doch nur in 16 der 107 Fabeln des Erstdrucks der Fuchs eine Hauptrolle. Die Wahl des Titels lag zum einen wegen der bedeutenden Rolle des Fuchses in der europäischen und der orientalischen Fabeltradition nahe, zum anderen ist hiermit auf die mehrfache Erwähnung von Fuchsfabeln in Talmud und Midrash angespielt. Bei Berechjas „Fuchsfabeln“ handelt es sich überwiegend um Tierfabeln, in einigen Texten treten auch Menschen, Pflanzen oder Gegenstände als Figuren auf. Zusätzlich sind einzelne Geschichten aufgenommen, die nach heutigen literaturwissenschaftlichen Kriterien eher als Parabeln, Allegorien oder Schwänke zu bezeichnen sind.²¹ Diese gattungstheoretische Problematik ist jedoch kein Phänomen speziell der hebräischen Literatur, vielmehr herrscht in nahezu allen Literaturen bis heute Uneinigkeit über eine allgemeingültige Definition der Textsorte Fabel.

²¹ Das biblische Wort *mashal* bezeichnet nicht nur die Fabel, sondern auch Sprichwort, Gleichnis, Parabel, Sinnspruch und Spottvers.

Literaturverzeichnis:

- Aptroot, Marion und Nath, Holger (2002), *Einführung in die jiddische Sprache und Kultur*. Hamburg, Helmut Buske.
- Best, Otto F. (1988), *Mameloschen. Jiddisch – Eine Sprache und ihre Literatur*. 2. durchges. Aufl., Frankfurt a.M., Insel.
- Bieling, Alexander (1886), *Gottscheds Reineke Fuchs. Abdruck der hochdeutschen Prosa-Übersetzung vom Jahre 1752*. Halle, Niemeyer.
- Dukes, Leopold (1842): Zur Kenntniß der neu hebräischen religiösen Poesie. Ein Beitrag zur Literaturgeschichte, nebst hebräischen Beilagen. Frankfurt a.M., gedruckt in der Bach'schen Buch- und Steindruckerei.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1819), *Reineke Fuchs*. Wien, Armbruster / Stuttgart, Cotta.
- Goldschmidt, Lazarus (1996), *Der Babylonische Talmud*. Nach der ersten zensurfreien Ausgabe [...] ins Deutsche übersetzt. Traktat Berakthoth, Bd. 1 (S. 1-291). Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- Hutterer, Claus Jürgen (2002), *Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen*. 4. erg. Aufl., Kapitel ‚Jiddisch‘ (S. 347-361), Wiesbaden, Albus.
- Katz, Dovid (1983), Zur Dialektologie des Jiddischen. In: Besch, Werner (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, Bd. 1.2 (S. 1018-1041). Berlin, de Gruyter.
- Kleine, Ane (2008), *Phonetik des Jiddischen*, Hamburg, Buske.
- Maier, Johann, Schäfer, Peter (1981), *Kleines Lexikon des Judentums*. Stuttgart. Katholisches Bibelwerk.
- Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens* (1992), Frankfurt am Main. Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag (Nachdruck von Berlin, Philo Verlag, 1936).
- Rosenfeld, Moshe N. (1984), *The Book of Cows. A Facsimile Edition of the Famed Kuhbuch Verona 1595*. London, Hebraica Books.
- Schumacher, Jutta (2006), *Sefer Mišle Šu'olim* (‚Buch der Fuchsfabeln‘) von Jakob Koppelman. In *Originalschrift und Transkription* hrsg. und kommentiert. Hamburg, Buske.
- Timm, Erika (1981), „Die ‚Fabel vom alten Löwen‘ in jiddistischer und komparatistischer Sicht“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Bd. 100, Sonderheft: Jiddisch. Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft (S. 109-170),

Berlin, Schmidt.

Timm, Erika (1986), „Das Jiddische als Kontrastsprache bei der Erforschung des Frühneuhochdeutschen“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Bd. 14 (S. 1-12), Berlin, de Gruyter.

Treu, Ursula (1981), *Physiologus. Frühchristliche Tiersymbolik. Aus dem Griechischen übersetzt und herausgegeben*. Berlin, Union.

【Anhang】

Hier ist der jiddische Text in lateinschriftlicher Transkription entsprechend meiner Edition und in deutscher Übersetzung, die sich möglichst eng an den Sprachgebrauch des Originals anlehnt:

Nr. 132 *ain bei-Spil vun ainem rap-hun un ain ouer-han un fuks un ain jeger*

jiddischer Text in lateinschriftlicher Transkription	deutsche Übersetzung
uf ain zeit / haten ale di hajess vun ainem jeger gros lait. do war ain ouer-han un ain rap-hun fer-borgen uf ainem baum im wald. der hank ret, der vuks kam zu laufen bald un sprach zu in: „di zeit is kumen her, das Jesa js hanovi olev hasolem hot gesagt dem judeschen folk fer, das wen di ge'ule wert sein, do wert waiden ain schof mit dem wolf in der wisen ain, un ain kind wert sich mit ainer schlangen der-maien, un al tir un feigel weren sich mit-anander das ander, un wert sich ainer nimmer der-vun ferchten das ander, nöu'ert ales ru'en mit-anander. un wert kain streit sein in der welt mer, nöu'ert eidel frid, darum kumt zu mir her-ab her, den di ge'ule is nu in der welt. h[as] v[esolem] das ich öuch was ton selt.“ das rap'-hun lis sich nit zwai'-molt	Einst / hatten die Tiere von einem Jäger großes Leid. Da waren ein Auerhahn und ein Rebhuhn verborgen auf einem Baum im Wald. Der Hahn krächte, der Fuchs kam bald herbeigelaufen und sprach zu ihnen: „Die Zeit ist gekommen, wie es der Prophet Jesaja, Friede sei mit ihm, dem jüdischen Volk vorausgesagt hat, dass wenn die Erlösung da ist, ein Schaf mit dem Wolf auf der Wiese weidet, ein Kind sich mit einer Schlange vergnügt ²² und sich alle Tiere und Vögel miteinander freuen. Keiner fürchtet sich mehr vor dem anderen, sondern alle ruhen miteinander. Es ist kein Streit mehr in der Welt, nur reiner Frieden, darum kommt zu mir herab, denn die Erlösung ist nun in der Welt, Gott behüte, dass ich euch etwas antun sollte.“ Das Rebhuhn ließ sich das nicht

²² Anspielung auf Jesaja 11, 6-8.

jiddischer Text in lateinschriftlicher Transkription	deutsche Übersetzung
<p>sagen. si kam herap´, der fuks tet si tot-schlagen un hot si ton uf-esen. der ouer-han wolt ims nit ver-gesen. er sach ain jeger vun weiten, er hub an zu kren bezeiten. der jeger mit sein hunden bald kam her, zu dem ouer-han kunten si nit, aber den fuks namen si her. der fuks schri: „ach, du ouer-han, wi hostu mich betruben ton! hestu nit zu kren an-gehoben, wer mir gleich so wenig geschehen unten as dir oben, den man het nit gewist, das ich do tu sein. aber aso hot es gewar worden durch dem kren dein.“ der ouer-han hat im wider ton sagen:„host du doch geret, das di ge´ule is, un is eitel frid in disen tagen. aso hostu zu mir un rap-hun gesprochen, do hab ich gedocht, mein kren schat dir nicht, aber unschuldig blut bleibt nit ungerochen. aber weil du es host selbert gebrochen un bist dem rap-hun aso ibel gefaren mit, hab ich dir aso gelont den wider-schlak, as far-boten nit.“</p> <p>ain bei´-spil, das man mit den besen sol firen ach aso ain wesen un sol im kain aige briv geben zu lesen. wi er hot handeln ton, sol man im auch geben sein lon ton.</p>	<p>zweimal sagen, es kam herab, der Fuchs schlug es tot und fraß es auf. Der Auerhahn wollte ihm das nicht vergessen. Er sah einen Jäger in der Ferne und fing sogleich zu krähen an. Der Jäger kam mit seinen Hunden bald herbei, zum Auerhahn konnten sie nicht, aber den Fuchs nahmen sie sich. Der Fuchs schrie: „Ach, du Auerhahn, wie hast du mich betrußt! Hättest du nicht angefangen zu krähen, wäre mir unten ebenso wenig geschehen wie dir oben, denn man hätte nicht gewusst, dass ich hier bin. Aber durch dein Krähen wurde es bemerkt.“ Der Auerhahn erwiderte ihm: „Du hast doch gesagt, dass die Erlösung da ist und nun reiner Frieden herrscht. So hast du zu mir und dem Rebhuhn gesprochen, da dachte ich, mein Krähen schade dir nicht, aber unschuldiges Blut bleibt nicht ungerächt. Weil du selbst Wort gebrochen hast und dem Rebhuhn so übel mitgespielt hast, habe ich dir im Gegenschlag gleiches gelohnt, was nicht verboten ist.“ Die Fabel besagt, dass man mit dem Bösen auf die gleiche Art umgehen soll und ihm keinen eigenen Brief zu lesen geben soll. Wie er gehandelt hat, soll man auch ihm seinen Lohn geben.</p>

台湾の大学における日本語専攻の 「日本語文法」科目に関する一考察

闕百華 / Chueh, Pai-Hua

淡江大學日本語文學系 副教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

本論文分析台湾の大学日文系「日語語法」科目の教學計劃，考察中級日語語法教育的現狀與課題。文中指出：爲培育高級日語人材，大學日語専攻的語法課程除了要採用重視溝通功能的「日本語文法」之外，在指導上，也應適度導入強調文法系統、語言構造的「國文法」。

【關鍵詞】

日語語法、日文専長、教學計劃、課本

【Abstract】

The article aims at analysis of the syllabus of the “Japanese grammar”, and to explore the current situation and topics of intermediate Japanese grammar education at university’s department of Japanese in Taiwan. To foster higher Japanese talents, the author believes that Japanese grammar education at universities, it is necessary to integrate the “Japanese Language” and “National Language” in university Japanese major.

【Keywords】

Japanese grammar, Japanese major, syllabus, textbook

1 はじめに

筆者は大学日本語専攻で教鞭を執って十数年も経っているが、一昨年より日本語専攻2年生を対象として、「中級日本語文法」(中国語原文:「中級日語語法」)という科目を担当し始めた。まとまった日本語文法の指導経験が少ないので、ベテランの先生から経験に基づいた助言をもらい、知識と知恵を学びながら、より効果的な指導ができるように取り組んでいる。しかし、最小限の試行錯誤で、短時間で質の高い日本語文法の授業を実施できるようにするためには、プロの指導のほかに、的確な現状把握と軌道修正を行わなければならないと考える。

また、台湾では市販の日本語文法教科書・教材は多種多様なものがあるが、日本語専攻の学生のニーズに相応しいとは必ずしも言えない内容のものが多いようである。特に台湾人教師が作った日本語専攻向けの文法教科書は数少ないのが現状である。

そこで本稿では、現在台湾の主な大学の日本語専攻で行われている「日本語文法」と題する科目の授業概要はどうなっているのか、どんな教科書・教材が採用されているのか、その現状を把握したい。さらに、筆者が勤めている淡江大学日本語学科における「中級日本語文法」科目の教育実態と比較分析し、日本語文法教育の課題と授業改善のための方策を考えていくことにしたい。

2 日本語専攻の「日本語文法」科目の現状

2.1 主な大学の日本語専攻とは

戦後、台湾は中華民国政府に徹底的に反日教育を強要された。日本語の使用は「奴隷化の証」として看做されたので、禁止された。しかし、1963年中国文化学院に台湾の大学として初めて日本語学科(「東方語文学系日文組」)が設立された。それから淡江文理学院(現淡江大学)が1966年に「東方語文学系」を、輔仁大学が1969年に「東方語文学系」を、東呉大学が1972年に「東方語文学系」を設置した(蔡茂豊 2003: 17)。

1972年、日中国交回復により台日間の国交が断たれると、しばらく日本語学科の設立は認可されなく、日本語教育は一時排斥されることになった。だが、日本の経済大国化とともに、日本語の必要性が高まり、新たに1989年には国立政治大学に「東方語文学系日文組」、1992年には東海大学に「日本語文学系」が設立された。さらに、1994年に最高学府である、旧帝国大学の国立台湾大学にも、「日本語文学系」が設置されたのである(岡本輝彦 2005: 112)。

日本統治時代には「国語としての日本語」が学校教育に組み込まれたが、現在では「外国語としての日本語」または「第二外国語としての日本語」が多くの大学に導入されている。

本稿では最も早く日本語学科を設置した文化、淡江、輔仁、東呉、東海の5つの私立大学、と政治、台湾大学の国立2校を取り上げ、これらの大学における日本語専攻の「日本語文法」科目の概要を考察することにする。

2. 2 「日本語文法」科目の開設について

台湾の大学における学科のカリキュラムは、「学科・学部・学校」という3段階の会議（中国語原文：「系・院・校3級会議」）で決定されたうえ、教育部（文部科学省に相当）への提出が義務付けられている。また、学科における教育内容をより理解してもらうための一環として、多くの大学でカリキュラム・マップや各教科のシラバスが学校のホームページ上に公開されることになっている。さらに、近年、国内外を問わず、大学の公式サイトによる情報発信、データ公開は大学の国際化の一つの外部評価指標として使われているので、台湾の大学でサイトのユーザビリティの向上にかなりの力を入れているところが多い。したがって、大学の公式Webサイトは各学科における個々の授業科目の内容の概要や計画を把握するための好材料と言えるだろう。

表1は、主な大学の日本語専攻の公式サイト上に掲載されているカリキュラムを調べた結果をまとめたものである。表1を見て分かるように、日本語文法に関する科目は、輔仁大学と東呉大学との「日語語法專題」（3年次開講）を除き、すべて必修科目として設けられている。文化大学では東呉大学と同じく、「日語語法（一）」（通年4単位）と「日語語法（二）」（通年4単位）が開設されているが、対象学年が1年違う。要するに、日本語学科では「日本語文法」を2年次に通年4単位の必修科目として開講しているのがほとんどである。

ちなみに、上記大学の「日本語文法」に関する科目の対象学年、必修・選択区分、単位数などの違いは、各大学の教育目標や教学の特色によるものだと考えられる。それに、各学科の卒業所定単位だけでなく、必修科目の総単位数も教育部の上限規定を守らなければならないので、諸般の事情により、文法に関する科目の単位数を削減しかねないという場合もある。

表1 「日本語文法」科目一覧表(2011年度)

大学名	科目名称	必修 選択	開講 学年	単位数 学年ごと
文化大学	日語語法(一)	必修	2	4
	日語語法(二)	必修	3	4
淡江大学	初級日語讀本與語法	必修	1	12
	中級日語語法	必修	2	4
輔仁大学	日語語法專題	選択	3	4
東吳大学	日語語法(一)	必修	1	4
	日語語法(二)	必修	2	4
	日語語法專題	選択	3	4
政治大学	日語語法	必修	2	4
東海大学	日語語法(一)	必修	2	4
	日語語法(二)(三)	*必修	3	4
台湾大学	日語語法	必修	2	6

*説明：東海大学日本語学科3、4年次は「言語領域(言語・コミュニケーション)」、「文化領域(表象文化・社会文化)」の各領域の必修科目を設け、学生各自が興味に応じて選択履修する日語語法(二)(三)は「言語領域」の必修科目とされている。

(出所) 上記大学の日本語学科のホームページより筆者整理

2.3 「日本語文法」科目のガイドライン

文化大学、東吳大学、台湾大学の日本語学科の「日本語文法」に関する科目のシラバス(2011学年度)が公式サイト上に掲載されているので、ここで、3校の共通点を探ってみよう。

まず、文化大学のシラバスによると、「日語語法(一)」(二年次開講)の講義目的は、『初級日本語』で学んだ文法知識を復習し、日本語能力試験3級～2級レベルの日本語力を身につけることを目指す」とされている。また、講義内容については「述語の語尾変化少々勉強しにくい。中でも特に動詞の変化が重要だ。本課程では動詞、助動詞がもつ語形変化を体系的に解説する。また、動詞のカテゴリについて、例えば時制(tense)、アスペクト(aspect)、モダリティー(modality)、様態(voice)なども簡単に説明する」と明記されている(中国文化大学日本語文学系 2012)。

文化大学の「日語語法（二）」（3年次開講）の目的・講義内容については、「日本語文法の基礎を深め、運用の能力向上を図る。文法知識を補完しながら、日本語の特徴と文の構造を理解させ、正確な構文解析ができるようにする。」「助詞の学習を中心として、格助詞、接続助詞、副助詞、終助詞などの特徴の理解と運用能力の養成に重点を置く。」とある（中国文化大学日本語文学系2012）。

それから、東呉大学のシラバスによると、「日語語法（一）」（1年次開講）では「日本語の4種類の述語（動詞、形容詞、形容動詞、名詞）の語尾変化の形とその使い方を学ぶ。よって、述語のさまざまな形態を理解させ、日本語文法の基礎力を固める。」と記載されている。また、「日語語法（二）」（2年次開講）は『日語語法（一）』に引き続き、より高度な文法能力の養成を目標とする。助詞、助動詞、その他の品詞を授業内容とする。10品詞全般を理解するとともに、日本語文法の全体像を把握できるようになる」ことが狙いである。また、「日語語法専題」（3年次の選択）はさまざまな文法トピックを系統的に紹介し、より深く、日本語文法を体系的な理解することを狙いとする（東呉大学日文系 2012）。

台湾大学の「日語語法」（2年次通年6単位）は用言の活用と助詞の使い方を授業内容とし、①日本語文法の文法体系のアウトラインを把握すること、②動詞、形容詞、形容動詞などの用言の活用形、及びそれらにつく助動詞、助詞の用法、意味を理解すること、③作品の講読を通じて助動詞と助詞の用法、意味を解説していくこと、④助詞・助動詞の類語の用法、意味、使い分けを解説すること、などによって、読解力と表現力をさらに深めることを目標としている（台湾大学日文系 2012）。また、同シラバスの中で、特に注目してもらいたいのは教科書を使わないことである。それは次のような理由がある。

「日本語の助詞・助動詞は抽象的な概念を表すという特質を持っているので、助詞・助動詞を理解するには単に文字の説明だけでなく、シュチュエーションの体得（中国語原文：情境体会）も大事である。（中略）文法トピックに応じて柔軟に現代文学作品から用法例を取り上げ、前後の文脈やシュチュエーションを解説することによって意味や語感を的確にとらえることのできる力を養う。」

つまり、シラバスの調査によると、台湾大学の「日語語法」は、文化大学や東呉大学とは①品詞の分類・用法を習得させること、②動詞、助動詞、助詞な

どを中心とした伝統的な「構造シラバス」¹が採用されていること、③日本語の基礎固めをして、運用能力のための文法を確実に習得することを目的とすること、などの共通点がある。

しかし、台湾大学では日本語感覚を体感・理解させるために、教科書を使用しない代わりに、文法項目に応じて文学作品の講読を行う。こうして、教材、教授法の面で学生の理解を促進する工夫が凝らされているのは、「場面に適した表現が足りないので、生きた日本語の学習にならない」という「構造シラバス」の短所からの脱却を図ったものと見てよい。

3 淡江大学日本語専攻の「日本語文法」の現状

3. 1 2010年度からの新しい文法授業

本学日本語学科（淡水キャンパス）では、1年次に「初級日語読本与語法」（通年12単位）という科目が設けられているが、大人数の授業の中で共同教科書の『新文化日本語 初級』（文化外国語専門学校・大新書局）を使用して、総合日本語の形で精読・文型の授業が進められている。

2年次になると、1年次で学んだ基本を踏まえて、「中級日語読本」（通年8単位）と「中級日語文法」（通年4単位）がそれぞれ独立した科目として設置されている。

また、2010年度から、専門科目の基礎・基本の定着を図るために、「中級日語読本」と「中級日語文法」の2科目では、通常の70人クラスを35人の2クラスに分けて授業を展開することになった。さらに、同じ教員が同一のクラスの「中級日語読本」（週2回、2コマずつ）と「中級日語文法」（週1回2コマ）を担当することにより、週に3回同一の教員、学生と顔を合わせることで、教員と学生との交流が密になり、教員を中心にクラスの一体感が生まれてくる。何よりも同一教員による「中級日語読本」と「中級日語文法」の実施は学生の理解度に合わせて、臨機応変に授業内容を連携・調整することも可能であるので、学習効果を高めることが期待される。

なお、本学日本語専攻の「中級日語文法」クラスは、「日間部」（昼間部）の

¹ 「構造シラバス」（「文法シラバス」とも言う）は、文法構造を配列したリストである。日本語を体系的に教えられること、文法的分析能力を養うのに有利であること、などのメリットがあげられる。（市川保子（1995）「技能別クラスにおける文法シラバス・リスト作成の一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10号、p6）

6クラスと「進学班」(夜間部)の4クラスがあり、計10名の教員が担当している。担任教員は全員台湾人教員で、2年生のクラス担任をしているのがほとんどである。

台湾では日本語専攻の文法は、主に台湾人教員が中国語を交えて教える。台湾人教員の利点は①日本語と中国語の言語差異が明瞭で、助詞や微妙なニュアンスを説明できる。②「直接法」²と比べて複雑な説明の時間が短縮でき、たくさん学べる。③学習者が学習項目をどれだけ理解できているか把握しやすい。④母語で学習者が安心できる、などがよく挙げられる。しかしその一方で、学習者の母語を使用する教授法(いわゆる「間接法」)は次のような短所も指摘されている(河野俊之 2011)。①学習者・教師ともに、媒介語に安易に頼ってしまいがちである。②目標言語(日本語)に接する時間が短くなる。③日本語で理解するという思考回路が作られるのが遅くなる。とは言え、「直接法」には教員の素養、経験、能力や学習者のレベルの違いによって向き不向きがある。

上記の長所と短所を踏まえて、本学では効率的に授業を進められるように、「間接法における直接法の部分的応用」という手法が多く採用されているのである。

3. 2 中級日本語文法のシラバス

先に述べたように、本学では「中級日本語読本」と「中級日本語語法」を同一の教員が担当する、いわゆる「ひとりペア授業」が実施されている。

「中級日本語読本」における全体的なコース・デザインは教師間で統一されている。また、教科書の使用については、全てのクラスで「初級日本語読本」の次に続く『新文化日本語 中級』(文化外語専門学校・大新書局)が採用されているので、授業進度も中間・期末テストの試験範囲もほぼ同じである。

これに対して、「中級日本語語法」の実施については、学年共通の授業目標が定められているが、授業の内容、教科書の使用、進め方などは全て各自に任されている。

共通の授業目標とは「日本語の解説と討議を共に重視し、文の構造や文法の理解を深めさせ、言葉の力を高める」(淡江大学 2012) ことである。つまり、

² 直接法とは、媒介語を使用せず、聞いて話せるようになることを目的に、目標言語を使用した教授法である。

細かく具体的に規定されておらず、教員の自由裁量や授業における創意工夫がかなり幅広くできる。それゆえ、教科書・教材が異なるのはもちろん、教員によって強調するところも違ふし、切り口も多少違ってくると思う。

それぞれの教員のシラバスを見てみると、「中級日語語法」の年間授業内容を大まかに分けると、三つのタイプがある。まず一つ目のタイプは、品詞の種類（品詞の働き）、文構造、文の組み立て、敬語などを教える、典型的な文法授業である。各品詞の意味・用法の解説、いわば国文法式の文法・文型の積み上げ学習を通して文法力の定着を図るのは、従来から比較的多く見られた日本語の文法の教え方である（谷口龍子 2000）。これは特にベテラン教員に多く採用されている。

しかしながら、典型的な文法授業は、コミュニケーションの視座が欠落していたとよく指摘されているように、最近に至って、コミュニケーション重視の文法に教育の焦点があてられている³。こうした中で、近年日本語教育では「文構造重視の文法からコミュニケーション重視の文法へ」の授業のやり方の転換が図られ、機能・場面重視の文法教科書も普及してきた。そのため、二つ目のタイプは、こういう新しい教科書を用いて、基礎的な文型事項、文型の使い分けの解説、練習を行う。基本的に週一回の授業で一課ずつ学ぶ。

そして最後の三つ目のタイプは前述の二者を統合する形で、品詞の分類（特に動詞、助詞、敬語）、文型事項、文型の使い分けなどの内容について学ぶ。つまり、文法の体系的な知識習得とコミュニケーション力の養成を目指そうとするものである。

なお、各教員のシラバスによれば、授業の進め方は、「説明・解釈」、「練習（ドリル）」、「小テスト」が最も多く利用されている。そのためか、「文法授業が退屈で単調になりがち」というイメージも確かにあると思われる。

3. 3 日本語文法の教科書・教材

教科書・教材の使用については、「どんな教科書を使っているかを聞いただけで、どんな教育がなされているか想像することができる」（国際交流基金

³ 例えば、野田尚史は「これまでの日本語教育文法は、文の構造だけが重視され、実際のコミュニケーションはあまり重視されなかった時代に考えられたもの」と指摘しており、コミュニケーションのための日本語教育文法の必要性を強調している。（野田尚史「コミュニケーションのための日本語教育文法」『日本語・日本語教育をを研究する』第28回、pp. 14-15）

1983)と言われるように、授業内容の構成、教授法、学習評価などにおいて非常に大切な位置を占めているのは言うまでもない。

王敏東氏は2008年末までの台湾で見られた日本語文法の教材を次のように論じた(王敏東 2012)。

1. 学校文法⁴の品詞から導入する教材が最初に(戦前から)見られた編纂方式である。学校文法の品詞から導入する教材(日本語文法に対する総論や、各品詞についての説明のような教材)は中国人独自で完成されたものが多い。
2. 文型から文法を導入した教材は1970年代より見られるようになってきている。このような文型文法は外国人を対象とする日本語教育が強く意識された産物である。
3. 日本語能力試験の資格取得を目標とした教材は該当試験の出題基準が公布された後、1990年代初期以降のことである。日本語能力試験に関する文法の教材の作成には日本人が大きな役割を果たしている。

要するに、台湾における日本語文法教科書の作成は時代と共に発展してきた。その内容は学校文法、文型文法、日本語能力試験に関する文法などがあるように、多種多様な教科書類が編纂・発行、加工されてきた。

しかし、日本語専攻2年にとって、日本語文法は全く新しい教育内容ではないので、教科書の編集をより工夫しなければ学習効果が十分に現れないと考えられる。

ところで、2011年度、本学日本語専攻の「中級日本語語法」授業で使用する教科書・参考書を表2にまとめる。

表2に示すとおり、本学で使われている教科書・参考書は大きく三つの種類に分けられる。一つは日本で編纂され、台湾の出版社に発行依頼権を授けて出版したものである。二つは台湾人の学者が作成したものである。もう一つは、日本で市販されている日本の中学で学習する国文法の参考書兼問題集である。

10クラスにおいて、最もよく使われているのは『短期集中初級日本語文法総まとめ ポイント 20』(スリーエーネットワーク 2004)とその姉妹篇の『中

⁴ 日本の中学や高校で行われている国語科の学校文法は教科文法とも言う。学校文法は橋本文法をもとにしていると言われている。

級日本語文法要点整理ポイント20』(スリーエーネットワーク 2007)である。このシリーズは、いわゆる台湾の出版社が版權を獲得し、日本人の学者が編纂したものである。この二冊は、意味の似ている文型が集められ、要点を簡潔にまとめてあって、しかも練習つきである。

表2 「中級日語語法」教科書・参考書一覧 (2011年度)

書名	著者名	出版社	利用した教員数
短期集中初級日本語文法 総まとめ ポイント 20 (台湾版:『短期集中初級 日本語文法總整理』) ----- 中級日本語文法要点整理 ポイント20 (台湾版:『重 點集中中級日本語文法總 整理』)	友松悦子 和栗雅子	スリーエー ネットワー ク(大新書局 印刷)	6名
現代日語文的口語文法 (台湾出版)	蔡茂豐	大新書局	5名
くわしい国文法 中学1~ 3年	田近洵一	文英堂	2名
初級から中級への日本語 ドリル 文法 (台湾版: 『日本語練習帳 〈文 法〉』)	松本節子 佐久間良子	ジャパント イムズ(大新 書局印刷)	2名
日華辞典 (台湾版の中日 辞典)	不定	不定	1名
実用日語語法 (台湾出版)	鄭婷婷	致良出版社	1名
ふしぎ発見!日本語文法 (台湾版:『日本語運用力 専門塾』)	名古屋大学日本語 研究会 (蔡佩青 編集・翻訳)	三弥井書店 (衆文図書 印刷)	1名

*説明:

1. この一覧表は、2011年度「中級日語語法」担当教員10名のシラバスをもとに、筆者が作成したものである。
2. 『短期集中初級日本語文法総まとめポイント20』は第一学期、『中級日本語文法要点整理ポイント20』は第二学期に使われている。

3. 複数の教科書・参考書を採用した教員が多くいる。

商品の説明によると、前者は『スタートテスト』で腕だめし。『ポイント』で文法知識の総整理。『練習問題』で実力養成。初級全体の総整理に、中級へ進むための橋渡しに最適。」である（スリーエーネットワーク 2012）。後者は「はじめに助詞など構造の面からの学習、そして、中級の大きな柱となっている複文の学習、わたし（話者）の気持ちを伝えるいろいろな言い方の学習、社会生活に溶け込むための運用面での学習」へと進んでいく（友松悦子・和栗雅子 2007: iii）。また、インターネット上のカスタマーレビューによると、前者は『みんなの日本語』を終え、一通り初級文法が終わったら、その確認整理に最適」、後者は「日本語検定の二級対策の本」と評価されている。

実は『みんなの日本語』は本学日本語専攻において1年次の会話教科書として使用されている。また、日本語能力試験N1取得が本学日本語専攻の卒業要件になっている。したがって『短期集中初級日本語文法総まとめ ポイント20』と『中級日本語文法要点整理ポイント20』の二冊は2年生にとって相応しい文法教科書かもしれない。

しかし、この二冊を教科書として採用した教員たちの話を聞くと、「練習問題が付いているので、知識を定着させるのに役立つ」、「実際に出会いそうな自然な場面・状況を通じて練習することで、コミュニケーション能力を向上させることができる」と言ったメリットがある一方、「全文法項目をカバーしているわけではないし、体系的な文法学習に物足りない点がある」、「中国語訳に時間がかかりすぎて、効率的ではない」などのデメリットもあるようである。そのため、「次の学期にこの教科書の使用をやめようかと考えている」という声も聞く。

さて、少人数クラスが導入される前に、東呉大学の蔡茂豊氏の『現代日語文的口語文法』（大新書局）が最もよく使われていた。この文法教科書は台湾人を対象とした現代日本語文法の入門として編集された教材である。1987に初版が出版されたロング・ベストセラーなので、その影響は広範囲かつ長期間に及ぶ⁵。

⁵ 蔡氏は『現代日語文的口語文法』を「為國人學習日語文法指出迷津。全國日文系所採用。」と評価している。（蔡茂豊（2006）「蔡茂豊教授簡介」『全国応用日語教学研討会 會議手冊』国立高雄餐旅学院、p5）

蔡氏の『現代日語文的口語文法』は、学校文法の品詞論により構成されたもので、いわゆる従来の文法教科書である。この種の教科書は、主に文の「形」と「意味」の記述に重点を置き、その文型が、「どのような文脈」で「どのような機能」を担って使用されるのか、といった運用面からの記述に欠けていたことがよく挙げられる（太田陽子 2008:2）。しかし、その反面で学校文法の構造シラバスは、体系的に教えやすく、学びやすいので、「実生活の結びつきが薄い」と批判されつつも、文法知識の定着という立場から、あえて学校文法の教科書・教材を採用する教員が少なくない。ところが、素材内容の時代遅れなどの理由で、近年、蔡氏の著作ではなく、田近洵一の『くわしい国文法 中学1～3年』（文英堂）や鄭婷婷の『実用日語語法』（致良出版社）を利用する教員もいる。

こうして、どういう教科書を使っても、各教員によって評価は違ってくるし、帯に短し襷に長しということは避けられない。さらに、市販の文法教科書・教材の中で適当なものがないという理由で、2011年度に、教科書を利用せずに、手作り教材や適宜プリント教材で授業を行うクラスが2つもあった。

4 国文法と日本語教育文法の問題

本学の「中級日語語法」科目のシラバスから分かるように、同じく中級日本語文法と言っても、担当教員によって、授業内容には若干の違いがある。これは単なる従来のタイプと新しいタイプの教科書・教材の使用問題だけではなく、文法体系などの問題でもある。

一言で言うと、これは知識として国文法の体系を教えることに重点を置くか、それとも自然な表現を重視し、コミュニケーションのための日本語文法を教えるか、という教育理念の違いから生じた問題である。

ちなみに、本学における「中級日語語法」科目では授業経験の長い教師であればあるほど、国文法の品詞論、文節の関係や文の構造の授業を行っているという調査結果が現れた。しかし、その中で、コミュニケーション重視の日本語教育の文法教科書を採用しつつ、国文法の副教材や自作プリントを使っているというベテラン教員がいる。一方、国文法の教科書を利用しつつ、Web教材で日本語教育文法を補充している教員もいる。しかも、ほとんどの教員は「中級日語読本」（共通教科書は日本語教育文法による編成）の授業と連動して、文型指導のとき、日本語教育文法と国文法の両方の文法用語を同時に提示する。そのため、簡単に「国文法派」と「日本語教育文法派」のどちらとも言い切れ

ないだろう。

ところで、日本の義務教育で行なわれる国語の時間の国文法は母語話者のための文法教育であり、外国人に日本語を教える日本語教育のための日本語文法とでは教育目標はもちろん、内容にも、教授法にも違いがある(陳麗華 2006: 33)。にもかかわらず、本学を含めて台湾の主な大学の日本語専攻は国文法教育から脱却しない、又はできないのはなぜであろう。ということは、同じ中国語圏の中国の例が参考になると思う。

鮑頭陽は2011年に中国における主要大学の日本語学科専用教科書の使用状況を調べた。調査対象となった7つの大学のうち、5つの大学は北京大学外国語学院日本語学部編・北京大学出版社が2004年に出版した『総合日本語』という教科書を使っている。残りの2つの大学は北京第二外国語学院編の『基礎日本語』と上海外国語大学編の『新編日本語』という教科書を使用している。ちなみに北京第二外国語学院編の『基礎日本語』は、日本語教育の文法体系を採用しており、北京第二外国語学院編の『基礎日本語』と上海外国語大学編の『新編日本語』は学校文法の文法体系を使用している(鮑頭陽 2011: 63-64)。鮑氏の調査で中国の大学専攻日本語の初級段階では、日本語教育の文法体系の採用が圧倒的に多いことが分かった。

また、田中祐輔は、中国全国の日本語専攻学科の主幹科目とされ、設置時間数が最も多い「精読」の高年級段階用教科書と日本の高等学校国語教科書を比較してみた結果、次の二点が明らかとなった(田中祐輔 2012: 21)。

1. 現行日本語教科書の掲載作品・作家は、国語教科書と重複することが多く、80年代当時指摘された「国語教育を巡る課題」⁶が実質的に引き継がれている。
2. その要因は「正しい日本語・日本文化・日本人の心」の習得と理解という目標が、教学大綱・教師・学習者・教科書作成者・研究者間に広く共有され、教科書制作では、国語教科書を参照するのが適切

⁶ 日中国交正常化になると、日本語教育を推進するために、中国の高等教育機関における日本語教育現場では、日本の高等学校の国語科教諭が数十名という単位で招聘された。しかし、このような動きの中、「第二言語としての日本語の教育は国語教育とは異なるため、高等学校国語科教諭等が国語教育の内容・手法で教えることは問題である」という「国語教育を巡る課題」が1970年代末から80年代にかけて活発に議論された。(田中祐輔 2012: 21)

かつ効率的だと考えられているからである。

上記の研究調査に見られるように、現在の中国の大学専攻日本語教育では、日本の国語教育からの影響が引き続き存在し、「国文法」と「日本語文法」の立場が混在しているのは確かである。

中国の例を踏まえて、台湾の大学専攻日本語教育の文法教育は日本の国文法の体系から脱却しない、又はできない理由・必要性について次のようにまとめてみたい。

1. 日本の植民地とされた時代には、「国語としての日本語教育」が行われていた。当時の日本語教育は「国民性の涵養、国語及び実用的な知識技能の習得」を方針としていたものであった(王筱琪 2009 : 23)。戦後初期の台湾人日本語教師は日本統治時代を経験した人ばかりなので、日本語を国語として勉強させられたことがある。
2. 蔡茂豊氏は戦後の「台湾の日本語教育と教育史の第一人者で、文法解説書など多数の著作は教科書的な存在となっており、教え子は台湾全土の大学など日本語教育の第一線に立っている」(読売新聞 2005年5月25日)。しかも蔡氏の『現代日語文的口語文法』(1987年初版)は台湾の多くの大学専攻日本語教育で文法教科書として採用されていた。その影響を受け、国文法の体系が継承されてきた。
3. 普通は、台湾人ベテラン教師(殊に50代以上)が大学日本語専攻の主幹科目の日本語文法を担当することが多い。また多くのベテラン教師は日本の大学院での専攻は国語・国文学であって、日本語教育学ではない。
4. 2009年度「台湾日本語教育現状調査」(交流協会台湾事務局 2010)によれば、台湾全国の日本語学習者は247,641人であり、そのうち、わずか18,505名の学習者が高等教育機関で日本語を主専攻として学んでいることが分かる。単純に割ってみると、92%強の学習者が大学日本語専攻に入らずに、日本語を勉強していることになる。大学日本語専攻の存在価値をより確立するために、コミュニケーション重視の日本語文法教育だけでなく、国文法の基礎・基本の定着にも取り組むべきだと思う。
5. 中国の大学と同じく、台湾における専攻日本語教育は高度日本語人

材の育成をねらいとしているので、コミュニケーションに対応するための日本語運用能力はもちろん、日本語についての感覚養成、日本語学研究のための基礎知識や古典文法の学習との関連、などの点から見ても、ある程度の国語・国文学の教養が必要不可欠である。

6. 市販の国語辞典は、日本語学からの影響で一部新しい文法用語が使われ始めているとは言え、基本的に国文法に従っている。また、近年、日本語の文法に関する教科書・教材が多く出版されているが、国文法の立場に立つものと、日本語教育文法の立場に立つものとが混在している。それゆえ、日本語文法の授業や自学自習の効果を高めるために、国文法の知識を教える必要がある。

5 おわりに

以上、台湾の大学における日本語専攻の中級日本語文法の実施状況と特徴について述べてきた。主な大学の日本語文法に関する科目のシラバスの考察から分かるように、中級から日本の国語学の文法体系を採用するのが圧倒的に多い。

また、本学の例を見ても明らかなように、多種多様な日本語文法の教科書・教材が採用されているが、ほとんどの教員は教科書とは別にプリント教材やWeb教材を補助教材として用いている。さらに、市販の教科書を使わず、自作プリントで授業を進めるという教員もいる。これは日本語専攻向けの最適な文法教科書がまだ現れていないということを実に表していると言えよう。

教科書の使用については、「教科書で教える」のではなく、「教科書を教える」のだとよく言われている。つまり、教科書の内容を学習者に詰め込むに汲々とするのではなく、教科書を材料として使い、より有意義な力を身につけさせなければならないのである。

ところが、「教科書で教える」にしても、教える内容と到達目標がマッチしていないと、学習効果が上がらないだけでなく、異なるクラス間の学力格差が生じる可能性も高い。そこで、「教科書で『何を』基礎・基本として教えるか」、その「何を」の内容が問題になってくるわけである。また、その「何を」を策定する前に、学力の到達状況を把握するための到達目標を具体化する必要があると考える。

ここで言う到達目標とは単なる日本語能力試験N1やN2レベルの日本語力を身につけることを指すのではない。ここ数年、日本語能力試験合格が多く

の大学日本語専攻で一つの卒業要件となっている。また、日本語能力試験合格は日本姉妹校への交換留学や進学・就職にも有利なので、試験合格を目指して過去問と問題集を使い、自学自習に励む学生が増えてきた。そのために、本学では大学2年の時、すでにN2に合格した学生が多く、N1合格の学生も少なくない。

そこで、中級日本語文法授業の到達目標の策定に当たっては、日本語能力試験N2～N3レベルの文法力を意識するとともに、台湾の大学での日本語文法教育の現状を踏まえて、「日本語教育文法と国文法の両立の必要性」という課題に応えることもよく考えなければならない。

すなわち、大学の日本語教育現場の方と日本語教育・国語教育の研究者の知見を合わせて、「実用に即したコミュニケーション」に焦点を当てる一方で、「文法の系統性」、「言葉の仕組み」にも十分配慮し、高度日本語人材の育成に必要な基礎・基本的な文法力とは何かを改めて議論したほうがよいであろう。このことによって、台湾の大学専攻日本語教育の授業内容の更なる充実に役立ち、理論と実践を統合できる、より優れた日本語人材が養成されることを大いに期待している。

引用文献

1. 市川保子 (1995) 「技能別クラスにおける文法シラバス・リスト作成の一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10号、pp. 1-18
2. 王敏東 (2012) 「台湾における日本語文法の教材について」『日本学刊』第15号、pp. 106-122
3. 王筱琪 (2009) 『台湾における日本語教育の現状調査—実態分析と問題点』淡江大学日本語学科修士論文
4. 太田陽子 (2008) 『運用力につながる文法記述』試論—モダリティ表現「ハズダ」の分析を通して— 早稲田大学日本語教育研究科博士論文
5. 岡本輝彦 (2005) 「戦後の台湾社会における日本語・日本語教育」『東京経営短期大学紀要』第13巻、pp. 107-114
6. 黄鈺涵 (2003) 「日本語初級・中級教材における推量表現『ようだ・らしい・みたいだ』について—台湾人日本語学習者のための提言—」『早稲田大学日本語教育研究』2号、pp. 95-119
7. 国際交流基金 (1983) 『日本語教科書ガイド』北星堂書店
8. 蔡茂豊 (2003) 『台湾日本語教育の史的研究 (下) 1945年～2002年』大新書局
9. 蔡茂豊 (2006) 「蔡茂豊教授簡介」『全国応用日語教育学研討会 会議手冊』国立高雄餐旅学院、pp. 2-7
10. 田中祐輔 (2012) 「中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題」『リテラシーズ』10、くろしお出版、pp. 21-30
11. 陳麗華 (2006) 「台湾の大学における日本語教育の沿革に関する一考察—特に第二次大戦後に焦点を当てて—」『大阪産業大学論集. 人文科学編』120、大阪産業大学教養部、pp. 31-41
12. 友松悦子・和栗雅子 (2007) 『中級日本語文法 要点整理 ポイント20』スリーエーネットワーク
13. 野田尚 (2006) 「コミュニケーションのための日本語教育文法」『日本語・日本語教育を研究する』第28回、pp. 14-15
14. 鮑頭陽 (2011) 「中国の主要大学日本語学部における日本語教科書の使用状況」『朝日大学一般教育紀要』37号、pp. 55-65

1. 河野俊之 (2011年9月15日) 「文法の導入について考えよう」
<http://www.bonjinsha.com/kawano-toshiyuki/18/body.php> (2012/6/24 アクセス)
2. 交流協会台湾事務局 (2010) 「2009年度台湾における日本語教育事情調査 台湾日本語教育現状調査 報告書」
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?OpenDocument (2012/07/18 アクセス)
3. 国立政治大学日本語文学系「課程資訊」
<http://japanese.nccu.edu.tw/course/pages.php?ID=course1> (2012/6/18 アクセス)
4. スリーエーネットワーク「短期集中初級日本語文法総まとめ ポイン20」
<http://www.3anet.co.jp/ja/1277/> (2012/6/27 アクセス)
5. 台湾大学日文系「本系課程列表」
http://coursemap.aca.ntu.edu.tw/course_map_all/class.php?code=1070 (2012/6/18 アクセス)
6. 谷口龍子 (2000) 「平成11年度『台湾における日本語教育事情調査』報告書」
http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/06/ED97926AA7BC824649256F430025B77D?OpenDocument (2012/07/18 アクセス)
7. 淡江大学「淡江大学課程查詢系統」<http://esquery.tku.edu.tw/acad/>
(2012/6/18 アクセス)
8. 中国文化大学日本語文学系「課程紹介」
http://www.pccu.edu.tw/unit/unit.asp?unit_type=2&col=CRG (2012/6/18 アクセス)
9. 東海大学「東海大学課程地図」<http://coursemap.thu.edu.tw/> (2012/6/18 アクセス)
10. 東呉大学日文系「学士班課程綱要」<http://www.scu.edu.tw/japanese>
(2012/6/18 アクセス)
11. 輔仁大学「輔仁大学日文系課程學習地図」<http://www.jp.fju.edu.tw>
(2012/6/18 アクセス)
12. 読売新聞 (2005年5月25日) 「断交後初、台湾人に叙勲『日本語教育に尽力してきた台湾人全体の受章だ』」
<http://mimizun.com/log/2ch/news4plus/1116950765/> (2012/7/17 アクセス)

Вариантность Иероглифов 離,麗

Как Художественных Слов

(на материале переводов стихотворений Бо
Цзюйи и Цюй Юаня)

沙安之/ Ша Аньжи

湖南師範大學俄語系教授

Department of Russian Language, Hunan Normal University

馬爾科洛夫/ Маркелов, В.С.

俄羅斯喀山大學俄語教研室副教授

Кафедра русского языка как иностранного Казанского федерального
университета (Россия), Доцент

【摘要】

本文透過對白居易《賦得古原草送別》中「離離原上草」的「離離」及屈原《橘頌》中「淑離不淫」的「離」字，兩人作品中出現「離」、「離離」的變異進行分析。在「離離原上草」中，作者用「離離」以加強語意。而「淑離不淫」的「離」，作者用以喻人淑麗端莊。「離」源自古字「麗」。

【關鍵詞】

詩、翻譯、漢字、變體、字

【Abstract】

The variation of the two Chinese characters , as being used in the Bo JiuYi verse “Seeing Off In Ancient Steppe” and Jiu Yuan’s “Ode to a Tangerine Tree”, are being considered in this paper. In the poetical verse “Seeing Off In Ancient Steppe” (“How Freely Flourish the Rich Grasses in Steppe”) the characters are placed by the author in succession one after another and are being used to strengthen quality or quantity. The semantic features of the character allow it to be understood either as a

particle which strengthens impression from the wide steppe, or indication for the freedom of the flourishing grass in the steppe, or as a metaphor “the beautiful as flame”, which later on widens its meaning getting transformed into “flourishing”. In the “Ode to a Tangerine Tree” the beauty of flame is also mentioned (“you are beautiful as flame”). One of the versions of the character traces its history back to the ancient character . We consider both characters as words belonging to the fine literature, and having the old history.

【Keywords】

Poetical Verse, Translation, Character, Version, Word

В 2008 году вышел в свет сборник переводов профессора Ша Аньчжи «Антология китайской поэзии эпохи Тан (607 – 906 гг. н.э.). Перекликаются первое и третье тысячелетия». «Антологию...» открывает стихотворение «Проводы в древней степи (Работа на государственном экзамене)», написанное шестнадцатилетним юношей Бо Цзюйи (Бай Цяюйи, 白居易, 772-846). Это стихотворение Бо Цзюйи написал на заданную тему, и вот уже свыше 1200 лет его знают и читают наизусть взрослые и школьники. Первая запись перевода была сделана Ша Аньчжи 29 апреля 2002 года:

賦得古原草送別

離離原上草，
一歲一枯榮。
野火燒不盡，
春風吹又生。
遠芳侵古道，
晴翠接荒城。
又送王孫去，
萋萋滿別情。

*Как пышно в степи разнотравья раздолье!
Пропав, воскресает трава ежегодно.
И дикий пожар её не берёт –
С весенними ветрами вновь оживёт.
Древний тракт с ароматами странствий былых,
Лазурь городская затмила пустырь.
“Потомка князей” мы опять провожаем,
И опустошённа печаль расставанья.*

Поэтический язык Бо Цзюйи создаёт особый колорит и форму смыслового содержания, которую раскрывает нам переводчик. Перед читателем – типичный образ природы: степь, разнотравье и в степи – “древний тракт”, “лазурь городская”. Фатализм бытия обусловлен пространством, в котором находятся лирический герой и “потомок князей” – по мнению переводчика, “вечный

путник”. Поэтическая ценность стихотворения заключена в лирико-философском охвате жизни, в живой правде бытия. Приведём мнение В.В. Кожина, отвечающее духу поэтического произведения Бо Цзюйи: “Живая частица человеческого... бытия обрела новое, поэтическое, бытие в стихе и раскрылась перед нами так, как будто она **сама** себя осознала” (В.В. Кожин, 1982: с. 87).

Читая стихотворение Бо Цзюйи, мы, безусловно, поражаемся философским мировосприятием шестнадцатилетнего поэта. Отметим, что это мировосприятие созвучно и поэту Ли Байю (701 – 762), который тоже восхищался способностью засохших трав оживать весной: **“Им бессмертье весна принесёт”** (逢春猶不死) («С травинкою в роще» – 樹中草). Так, у Ли Бо: **“Жизнь и смерть – Вечный круг процветания”** (各自有枯榮), у Бо Цзюйи: **“Пропаив, воскресает трава ежегодно”** (一歲一枯榮). И это совпадение глубоко символично.

Важным моментом воплощения художественной идеи в стихотворении Бо Цзюйи является использование иероглифа 離 как художественного слова. Что мы имеем в виду, говоря о художественном слове? Во-первых, “способность автора выражать мысли и чувства и вообще воспроизводить действительность в образной форме”, во-вторых, “степень эстетического совершенства произведения, такая особенность изображения жизни, когда автором достигнуто определённое соответствие элементов художественной формы, обусловленной содержанием произведения” (Словарь, 1974: с. 454). Художественно-эстетические особенности стихотворного оригинала Бо Цзюйи талантливо воплощены в переводе, осуществлённом Ша Аньжи.

Первая строка 彼黍離離 (би шу ли ли) явно заимствована Бо Цзюйи из «Шицзин»¹. В стихотворении «Просо роскошное» (黍離) речь идёт о гаоляновом просе, которое в поле полыхает пышно красными рядами. В стихотворении Бо Цзюйи обращает на себя внимание литературный символ дикого пожара – огня, пламени, передаваемый иероглифом 離 (ли), который в стихотворении обретает глубокий и богатый смысл.

¹Памятник китайской культуры «Книга песен», или «Канон поэзии», (3 – 2 тысячелетия до н. э.), стихотворение 黍離 – «Просо роскошное».

Чтобы понять этот смысл, обратимся к «Китайской классической книге перемен» (易經) как старинному научному трактату в Чжоуской редакции, где иероглиф 離 (ли) имеет своего графического “предка” 麗, обозначающего “огонь”, “пламя”, то есть среднюю дочь Неба и Земли. Сам иероглиф 離 (ли) схематично представляет собой пташку, как будто покидающую насиженное гнездо. Напрашивается вопрос: что могло вынудить её к этому? Возможно, огонь. Со временем базовое значение иероглифа 離 (ли) расширило свою семантику: с одной стороны, приобрело современное значение “покидать”, “уйти”, “уехать”, с другой – сохранило первоначальное значение “красота пламени”, “красиво как разбушевавшееся пламя”, “пышный как пламя”.

Отмечая огромную значимость образной формы дуплета 離離, подчёркнутого самим поэтом, необходимо уяснить роль образов-символов, главнейшие из которых – “пышно в степи разнотравья раздолье”, “красивый как пламя”. Именно эти образы-символы придают стихотворению глубинный общефилософский подтекст, о котором скажем ниже. На наш взгляд, иероглифический дуплет 離離 Бо Цзюйи использует как лексико-семантический приём: здесь лексема “красивый”, расширяя свою семантику, получает новое значение “пышный”, поскольку пламя именно пышно стремится ввысь в своем полыхании. Правда, семантическое варьирование второго иероглифа 離 (ли) можно представить либо как частицу к первому, усиливающую впечатление от широкой степи (ср. с русским фольклорным вариантом “во поле-поле...”), либо как указание на эпитет пышного приволья с разнотравьем в степи.

В чём же глубинный общефилософский подтекст? На наш взгляд, он связан с триграммой 坎. Известно, что знак воды писался как триграмма 坎 и читался **кань**. Триграмма 坎 представляла собой не что иное, как рисунок потока-кислорода (O), бегущего среди берегов-водорода (H₂), или тот же мужской поток кислорода (O) мчится внутри женщины-водорода. Это наглядное изображение формулы H₂O. Отметим, что основной каркас современного иероглифа воды сохранился в виде 水. Для европейского мировосприятия такое описание химических процессов, конечно, непривычно.

Символическое “бракосочетание” воды и огня представлено шестиграммой 既 (цзи), где мужчина становится женщиной, что предвещает благоденствие, так как порождает жизнь. Почему? Потому что вода

всегда течёт вниз, а огонь стремится вверх; они соединяются и наступает благополучие, а именно: вырастает всё живое. По этой же причине обратное расположение огня и воды в шестиграмме 未(вэй) предвещает беспомощное состояние, неопределенность: огонь и вода стремятся в противоположные стороны.

В европейской символике “огонь и вода – необходимые стихии для существования жизни. ...Невесты в дни свадьбы получали от жениха огонь и воду, как знак прочности супружеской жизни, связи” (В. Копалинский, 2002: с. 137). Это во-первых. Во-вторых, содержательная сторона символа огня заключена в следующем: “огонь – символ Вечности, первичности Мира, пра-основы всего сущего; света, Солнца, тепла; Бога-творца, демиурга; гнева божества и божественной любви, милости, ненависти, смерти, духа; ...очищения, мужества, пытки, жертвенности; разговора, беседы, устремления, силы, мужской основы, вспыльчивости, плодовитости; авторитета; ...домашнего очага, гостеприимства, защиты от страха...” (В. Копалинский, 2002: с. 136).

Используя возможности настоящей статьи, обратимся к переводу стихотворения Цюй Юаня(屈原, 340-278 до нашей эры) «Ода мандариновому дереву» – 橘頌. Перевод этого стихотворения Ша Аньжи осуществила 24 – 30 октября 2010 года.

後皇嘉樹，橘徠服兮。
受命不遷，生南國兮。
深固難徙，更壹志兮。
綠葉素榮，紛其可喜兮。
曾枝剌棘，圓果搏兮。
青黃雜糅，文章爛兮。
精色內白，類任道兮。
紛緼宜修，姱而不醜兮。
嗟爾幼志，有以異兮。
獨立不遷，豈不可喜兮？
深固難徙，廓其無求兮。
蘇世獨立，橫而不流兮。
閉心自慎，終不失過兮。

秉德無私，參天地兮。
願歲並謝，與長友兮。
淑離不淫，梗其有理兮。
年歲雖少，可師長兮。
行比伯夷，置以為像兮。

*О, столь дивное древо – Мать, Императрица-Земля –
С Императором-Небом в любви родила.
Мандариновым деревом назвалося оно,
К нашей жизни привязаться пришло.
О, гласит Провиденье:
Переселяться деревьям нельзя –
Существуй ты здесь, в южных владеньях,
Как судьба предрекла.
О, как корни свои ты в земле утвердил!
Их не сдвинуть. И так же прочны устремленья твои.
О, на фоне зелёной листвы –
Белоснежные звёзды – цветы.
Мандариновый цвет –
Очам радостный свет.
О, какими шипами густы ветви усажены,
И какими шарами кругло-кругло обсажены.
О, плод, тёмно-зелёный, желтизной обливается,
Становясь золочёным.
И прекрасным узором мандарин заблестает.
О, в одежде красив и внутри мандарин!
Как прозрачна субстанция, что белым обрамлена!
С чистотою кристальных устремлений
Я сравниваю.
О, нисколько нет лишнего в мандариновой роскоши,
В красоте мандарина даже тени нет пошлости.
О, ты с юных лет был не как все, а другим!
О, сужденья свои одинок выставлял*

*И суждений своих никогда не бросал –
Так любовь ты снискал.
О, как корни свои ты в земле утвердил!
Их не сдвинуть – прочны!
Твоя грудь всё на свете обьяла,
Нет в ней своекорыстных желаний.
О, в мирской суете независимо
Трезво стоишь ты окружён произволом,
Не плывёшь за стихией.
О, замкнул ты на запоры к сердцу ворота,
Осмотрителен и осторожен,
Бережён от грехов возможных.
О, с твоей добродетелью, с бескорыстьем твоим
Уподобился ты человеку,
С головою до Неба непоколебимо стоит здесь,
На лоне Земли.
О, желаю в осенние дни,
Когда всё и всегда увядает,
Стань мне другом единым,
По душам мы б тогда говорили.
О, ты чист и красив, словно пламень,
Но совсем не разнуздан,
Ты правдив, прямодушен,
Ты от Неба талантлив.
По возрасту зелен – молодым ты глядишь,
По уму беспреречно даже старцам в наставниках быть.
О, кому из людей уподобишься ты?
О, им будет, конечно, Бо И,
Что по воле своей во изгнание ушёл,
Отдав брату престол.
Ах, погиб Бо И в голоде,
Отказавшись вкушать пищу,
Воцарившейся Чжоу!*

*О, тебя, как Бо И,
Мандариново древо,
Я возьму тебя в образцы Идеал-человека.*

Читая «Оду...», нетрудно заметить, что особенная красота огня “вспыхивает” в следующей строке: “...ты чист и красив, словно пламень...” (淑離不淫). Здесь тот же иероглиф 離(ли), который создаёт запоминающийся образ мандаринового дерева.

Судьба иероглифа 離 (ли) как художественного слова во всех отношениях интересна и поучительна. Интересна она своей историей. Так, он впервые встречается в «Китайской классической книге перемен» (易經) в значении “огонь”, “пламя”. Это 4 – 3 тысячелетия до н. э.! Второй раз иероглиф 離(ли) встречается в «Книге песен» («Шицзин») в стихотворении «Просо роскошное» (黍離) в значении “роскошный”. Это 3 – 2 тысячелетия до н. э.! Третья встреча с ним происходит в стихотворении Цюй Юаня «Ода мандариновому дереву» (橘頌). Это вторая половина первого тысячелетия до н. э.! И, наконец, четвёртая встреча – в стихотворении Бо Цзюйи «Проводы в древней степи» (賦得古原草送別). Это уже вторая половина первого тысячелетия нашей эры! Возникнув, возможно, во время существования индоевропейского праязыка, семантика иероглифа 離(ли) как художественного слова в течение трёх тысячелетий пережила изменение лексико-семантических значений в разных контекстах – “огонь-пышный-покинуть”.

Судьба иероглифа 離 (ли) поучительна, если сравнить его с иероглифом 麗(ли). Что касается старокитайского иероглифа 麗(ли), который имеет значение “красив как огонь” и который стал другим графическим исполнением иероглифа 離 (ли), то оба иероглифа рассматриваются нами как равные лексико-семантические варианты, имеющие давнюю общую этимологию. Как показало наше исследование, значения иероглифа 離(ли) разошлись слишком далеко, словно кроной дерева закрыло то место, где находятся корни. По-видимому, жизнь значений “огонь-пышный” как языковых изобразительных средств завершилась уже к началу нашей эры, которая потребовала нового значения “покидать”, возможно, и новой темы исследования.

Итак, иероглифы 離 и 麗 организуют и соединяют в единый

лексико-семантический вариант внутреннюю форму художественных слов – символы, метафоры, эпитеты, с помощью которых китайские авторы разных эпох смогли передать все возможные оттенки значений. Как мастера художественного слова, Бо Цзюйи и Цюй Юань превосходно знали родной язык, учитывали и ощущали все его нюансы, тончайшие оттенки мысли и чувства, в силу чего поэтический эффект переводов Ша Аньчи проявляется через чисто вербальное раскрытие, которое и создаёт подлинное художественное произведение китайских переводов.

Список литературы

1. Аксёнов В. Искусство художественного слова. М., 1962. С. 50.
2. Кожин В.В. Статьи о современной литературе. М.: Современник, 1982.
3. Копалинский В. Словарь символов / Пер. с пол. В.Н. Зорина. Калининград: ФГУИПП «Янтар. сказ», 2002.
4. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-составители Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. М.: Просвещение, 1974.

《淡江外語論叢》徵稿辦法

101 年 10 月修訂

一、稿源性質：

- (一)《淡江外語論叢》為學術性期刊，內容包括外國語文教學及研究：外國文學、比較文學、外國語文、語言學、比較語言學、外國文化、翻譯學、外國文學及語言之教材教學法等領域。
- (二)刊載文章須為首次發表之著作，且為上述範圍內的原創學術論文。

二、徵稿對象：本院專兼任教師、研究生及國內外專家學者。

三、截稿日期：6 月出刊之截稿日為 4 月 15 日；12 月出刊之截稿日為 10 月 15 日。

四、篇幅與語言：來稿除英、法、德、西、日、俄文等 6 種外語外，亦可使用繁體中文，且以不超過 A4 規格 20 頁為原則。

五、內容與格式：

- (一)論文需符合國科會「國內學術性期刊評量參考標準」。
- (二)所有來稿務請完全依照「《淡江外語論叢》論文書寫格式」處理妥當，否則礙難接受。

六、評審：著作經本刊編輯委員會初審後，委請校內外專家採匿名方式審查。審稿辦法由本刊編輯委員會另定之。

七、文責：本刊刊載之著作，文責由作者自負。論文經送審查後，不得要求撤回。

八、版權：投稿本刊時須檢附著作權授權書，著作文稿經本刊決定刊用後，其著作權仍歸著作者所有。本刊具「第 1 次使用權」。歡迎著作者(或其授權人)日後以任何形式引用或轉載，不須徵求本刊同意，但務請註明「原載《淡江外語論叢》第○期○頁民國○年○月」字樣。

九、酬勞：本刊為純學術服務性質，無法致送稿酬，所獲得之權利金

歸淡江大學外語學院所有。

十、本刊出版後將分贈國科會，國家圖書館及國內各主要大學圖書館各 1 冊，作者可獲得 2 冊。

十一、本辦法經本刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

本刊賜稿處及聯絡方式：

25137 新北市淡水區英專路 151 號 淡江大學外語學院 淡江外語論叢

Phone:(02)2621-5656 x 2558 (02)2622-4593

Fax:(02)2623-2924

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

《淡江外語論叢》書寫格式

99年3月修訂

本刊為統一格式，敬請配合版面格式，以利作業。相關事項如下：

一、所有來稿請以電子檔傳送至本刊 jtsfee@staff.tku.edu.tw 信箱，或以A4紙張單面列印一式3份，**連同光碟**寄至「25137 台北縣淡水鎮英專路151號淡江大學外語大樓410室《淡江外語論叢》收」。

二、無論中外文稿件，一律由左向右橫寫，A4規格。版面上下各空2.54cm；左右各空3.17cm，以12號字體隔行繕打。最小行高；18PT。中文、日文每行34個字，每頁38行，西文每行69字元，每頁38行。

三、論文採「隨文注」；補充說明之注則採「隨頁注」；引述出處標寫如（張大春2000:27）、（Catfort 1968:35-38）；引言後置如下：

一國文字和另一國文字之間必然有距離，譯者的理解和文風跟原作品的內容和形式之間也不會沒有距離，而且譯者的體會和他自己的表達能力之間還時常有距離。〔...〕因此，譯文總有失真和走樣的地方，在意義或口吻上違背或不盡貼合原文。那就是『訛』（錢鍾書1990：84）

四、「中、英文摘要」及「中、英文關鍵詞」請附論文首頁，「中英、文摘要」字數各以120-150字左右為宜。

五、論文後面僅列出「引用書目」即可。書目呈現方式如下：

金 緹（1989），《等效翻譯探索》，北京：中國對外翻譯出版公司，167頁。

吳錫德，〈如果新小說變成經典〉，《中國時報》，1997/10/30，頁42。

Cotford, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford Univ. Press,

Chevreil, Y. (1989), *La littérature comparée* (比較文學), Paris: PUF, 中譯本：馮玉貞譯，台北：遠流。

六、中文正文採用「新細明體」，引文採用「標楷體」。
西文正文及引文採用「Times New Roman」；日文採明朝體。

七、請提供論文作者英文姓名及文章篇名英譯。

八、校正

所有文稿均請作者自行校正，務請細心謹慎。

若審查人表示文稿須修正後刊出，本刊將先退回稿件，請作者於2週內修正後送回，逾期則不予刊登。

九、各語言書寫格式可參閱前期刊登文章。

(淡江大學外語學院網址：<http://www.tf.tku.edu.tw>)

《淡江外語論叢》審稿辦法

99年9月修訂

- 一、所有來稿先由本刊編輯委員會就論文寫作格式、稿件的書寫及排版是否符合本刊規定進行形式審查。不合格者退回請修正。
- 二、經形式審查合格者，送交審查人初審。
- 三、審查人名單由編輯委員會提名校內外專家學者產生，審查人之姓名皆不公開。內稿送2位校外審查人初審；外稿送2位校外審查人或送校內、校外審查人各1位初審。刊登標準如下：

審查意見	結 果
2位通過	直接接受或修正後再接受
1位通過，1位不通過	送第3位審查人複審
2位不通過	退稿

- 四、評審費：每篇論文校內審500元，校外審1,000元，送第3人審查者由作者自行負擔1,000元。
- 五、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後實施，修正時亦同。