



21 淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures June 2013

淡江大學外國語文學院 印行



淡江外語論叢

淡江大學外國語文學院 印行 Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

June
2013

言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура

No. **21**

淡江外語論叢 June 2013 No. 21

目 錄

Linguistic Potentiality and Technological Reproducibility: Walter Benjamin's Theory of Translation Revisited	鄭惠雯	1
Un estudio sobre la eficiencia de aprendizaje de la gramática elemental española en Taiwán	劉愛玲	27
法文視覺感官動詞的教學策略與課堂實踐	蔣之英	47
歐洲法語中級檢定考試 (DELF) B1 閱讀部份之評估 與教學活動	孫素娥	67
貝克特戲劇中的敘事模式： 以《等待果陀》和《終局》為例	黃馨逸／王惠萱	89
Das bilinguale Schaffen des spätesten Rilke	唐際明	110
Sprichwörtliche Redensarten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	張秀娟	141
Verbote in Märchen, Sagen und Mythen	林愛華	180

將複雜的感覺語言化的可能性

—從「中級日語會話」學習者的回饋來探討

..... 陳姿菁 207

〈本期收稿論文為前期留稿，共 9 篇獲推薦， 2 篇未獲推薦〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 21

CONTENTS

No. 21 June 2013

Linguistic Potentiality and Technological Reproducibility: Walter Benjamin's Theory of Translation Revisited Cheng, Hui-Wen	1
A Study on Learning Effectiveness of Elementary Spanish Grammar in Taiwan Liou, Ai-Ling	27
The French perceptive verbs—— teaching strategy and class practices Chiang, Chih-Ying	47
A test evaluation and pedagogical activities of the DELF B1 reading section Sun, Su-Er	67
The narrative mode in Beckett's theater: a case study of "En Attendant Godot" and "Fin de Partie" Huang, Shin-Yi/ Wang, Hui-Hsuan	89
The bilingual writing of the latest Rainer Maria Rilke Tang, Ji-Ming	110
Proverbial Sayings in Teaching German as a Foreign Language Chang, Hsiu-Chuan	141
Decrees in Fairy-tales, Legends and Myths Lin, Ai-Hua	180

The Possibility of Verbalizing Complex Feelings from the
Feedback of Learners in an “Intermediate Japanese
Conversation Class”

..... Chen, Tzu-Ching 207

淡江外語論叢 June 2013 No. 21

目 錄

Linguistic Potentiality and Technological Reproducibility: Walter Benjamin's Theory of Translation Revisited	鄭惠雯	1
Un estudio sobre la eficiencia de aprendizaje de la gramática elemental española en Taiwán	劉愛玲	27
法文視覺感官動詞的教學策略與課堂實踐	蔣之英	47
歐洲法語中級檢定考試 (DELF) B1 閱讀部份之評估 與教學活動	孫素娥	67
貝克特戲劇中的敘事模式： 以《等待果陀》和《終局》為例	黃馨逸／王惠萱	89
Das bilinguale Schaffen des spätesten Rilke	唐際明	110
Sprichwörtliche Redensarten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	張秀娟	141
Verbote in Märchen, Sagen und Mythen	林愛華	180

將複雜的感覺語言化的可能性

—從「中級日語會話」學習者的回饋來探討

..... 陳姿菁 207

〈本期收稿論文為前期留稿，共 9 篇獲推薦， 2 篇未獲推薦〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 21

CONTENTS

No. 21 June 2013

Linguistic Potentiality and Technological Reproducibility: Walter Benjamin's Theory of Translation Revisited Cheng, Hui-Wen	1
A Study on Learning Effectiveness of Elementary Spanish Grammar in Taiwan Liou, Ai-Ling	27
The French perceptive verbs—— teaching strategy and class practices Chiang, Chih-Ying	47
A test evaluation and pedagogical activities of the DELF B1 reading section Sun, Su-Er	67
The narrative mode in Beckett's theater: a case study of "En Attendant Godot" and "Fin de Partie" Huang, Shin-Yi/ Wang, Hui-Hsuan	89
The bilingual writing of the latest Rainer Maria Rilke Tang, Ji-Ming	110
Proverbial Sayings in Teaching German as a Foreign Language Chang, Hsiu-Chuan	141
Decrees in Fairy-tales, Legends and Myths Lin, Ai-Hua	180

The Possibility of Verbalizing Complex Feelings from the
Feedback of Learners in an “Intermediate Japanese
Conversation Class”

..... Chen, Tzu-Ching 207

淡江外語論叢

第21期 2013年 6月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.21, June 2013

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, Yingzhuang 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

Linguistic Potentiality and Technological Reproducibility: Walter Benjamin's Theory of Translation Revisited

鄭惠雯/ Cheng, Hui-Wen

國立台灣大學外國語文研究所 博士生

Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University

【摘要】

本文嘗試從翻譯、語言、及書寫作為記憶補足的科技客體三者之間的根本問題出發，重新探討班雅明翻譯理論的獨道之處，亦引用法國哲學家史提格勒(Bernard Stiegler)提出之「誰」(the *who*)與「什麼」(the *what*)互相成立之理論深化關於書寫作為科技客體的討論。最後根據討論結果探討全球化時代的翻譯特質，在高度科技發展的時代裡，翻譯、語言與科技的關係呈現何種特色。

【關鍵詞】

班雅明、語言潛勢、科技複製、可翻譯性、書寫體制

【Abstract】

The place of linguistic potentiality and technology reproducibility that textures Benjamin's theorization of translation seems to have been downplayed in contemporary translation studies. This study aims at tracing the connections of language, translation, and technology in Benjamin's theory. I would include in my discussion Bernard Stiegler's theory of the co-constituting relation between the human subject (the *who*) and the technical object (the *what*) to deepen our understanding of aspects of language and technology in Benjamin's theory. Finally, the results of discussion will be taken as the bedrock of an analysis of translation of the here and now to see how translation is related to language and technology in an age of globalization and information expansion.

【Keywords】

Benjamin, language potentiality, technological reproducibility, translatability, orthographic writing

I. Introduction

It is valid to argue that a better part of our latter-day theories of translation studies in their producing a more viable account of the role played by translation is more or less inspired by an intense interest in Walter Benjamin's theory of translation exemplified in his 1923 text "The Task of the Translator" ("Die Aufgabe des Übersetzers"). George Steiner in *After Babel* maintains that the literature on the theory, practice, and history of translation can be loosely divided into four periods, among which the fourth phase started with the rediscovery of Benjamin's "The Translator" essay along with the influence of Heidegger and Gadamer. The response to the text in question that Paul de Man, Jacques Derrida, and other deconstructionists made in the mid-1980s has interrupted the supreme authority of the mother tongue or the concept of "original," and further problematizes the traditional nineteenth-century notion of translation, which was based on the idea of a master-servant relationship. Susan Bassnett sees Derrida's discussion of translation in his essay "Des Tours de Babel" (1985) as an important landmark that signals "the arrival of a post-structuralist branch" in translation studies, an exciting development that has helped to improve the ancillary condition of translation and its old prejudices (xvi). From the standpoint opened up by these like-minded scholars, what is truly novel and promising about Benjamin's translation theory is a revolutionary implication of the relation among languages and between translation and its origin.

Various scholars had also enlarged and extended the Benjaminian conception of translation for use in the context of postcolonial and gender studies. Homi Bhabha in *The Location of Culture* (1994/2004) extends the notion of translation into "cultural translation" in the context of post-colonial migration. Using Benjamin's "The Translator" essay and Derrida's comment on it, Bhabha emphasizes the notion of untranslatability as a point of resistance to complete integration in the subjectivity of the migrant. Gayatri Spivak, in "The Politics of Translation" (1992), focuses on the gendered agency of third world feminist translators, advocating a commitment to an alterity defined by the politics of translation. With a shift from the discussion of textual translation to that of people, both scholars have strived to "actualize" Benjamin's theory of translation in a reworked and an expanded sense, trying to find out Benjamin's relevancy to our present age. All in all, the confluence of deconstruction discourse and the Benjaminian conception of translation has not only

inspired a revision of original/translation hierarchy but the burgeoning development of translation and culture studies in the past few decades.

The editorial arrangement of *Western Theory of Translation* (2000), a book that introduces Western translation theories to the Chinese academic world, exemplifies the predominant focus on the deconstructive interpretation of Benjamin's theory of translation. Benjamin's "The Translator" essay is placed under the category titled "The Deconstructive Theory," followed by essays written by Derrida, de Man, Lawrence Venuti and Eugene Eoyang.¹ However, Edwin Gentzler in *Contemporary Translation Theories* points out that most translation studies scholars "have been all but silent in response to the questions posed by deconstructionists" for the fear of political and institutional threat to theory of translation based upon metaphysical dualism (171-72). They simply avoid responding to the unspoken and unthought-of but inherent nature of language to which Benjamin and deconstructionists address.

Another problem with the reading of Benjamin's theory of translation is that it is often applied and cited without the needed elaboration on its relation to other aspects of his philosophy. As Tejaswini Niranjana notes, it is important to have a reading that could bring out Benjamin's persistent concerns and preoccupation with "history." What she means is the continuity between Benjamin's early theory of language and translation and his later reflections on the theme of modern technological reproducibility and its impact on the structures of collective human experience and historiography. This dimension, however, has been regrettably overlooked by most commentators.² When these two aspects of linguistic potentiality and technology reproducibility that texture Benjamin's theorization of translation seem to have been downplayed, mis-readings can be expected. The most common of all, for instance, is an assumption that Benjamin has a preference for source-oriented translation. In a long discussion of development in contemporary translation theories, Peter France places Benjamin in the camp of translators and theorists who stress the distance between original and the translation in order to establish an exalting vision for translation rather than a secondary, subservient activity. France sees "foreignizing"

¹ 陳德鴻、張南峰編，《西方翻譯理論精選》（香港：香港城市大學出版社，2000）。

² Tejaswini Niranjana, *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context* (Berkeley: University of California Press, c1992) 4-5.

literalism, a term popularized by Lawrence Venuti, as Benjamin's preferred translation practice (4). In fact, the conventional conflicting tendencies between fidelity and freedom are precisely what Benjamin attempts to solve.

Therefore, in this paper I would argue that to have an in-depth understanding of Benjamin's theory of translation, it is necessary to pay more attention to the connections with language and technology in his philosophy. This understanding in turn may cast some light on translation of the here and now in an age of globalization and information expansion. In recent years, globalization has become a pressing interest for translation scholars, as global economy has made translation even more necessary than before. The discussion of globalization and translation unavoidably involves that of the advent of information technology and issues such as the disappearance of physical national borders in cyberspace, the rapid growth of the automation of translation due to the lack of human translators in face of the task of translating huge quantities of information, the threat of extinction faced by minority languages and cultures because English has become the lingua franca in the globalized age, and so on. All these issues point to the fact that language, translation and technics are conjoined in today's globalized techno-informational world. That also makes it relevant to reinvestigate Benjamin's theory of translation with respect to his insight into language potentiality and technological reproducibility. In other words, the discussion would revolve around the question of how can Benjamin's insights into translation incorporated with language potentiality and technological reproducibility help to give an account of translation today.

Two contemporary scholars, Samuel Weber and Emily Apter, have tried to view Benjaminian conception of translation from the angle of language, media and technics. Weber observes Benjamin's use of the suffix *-barkeit* as indicating a structural possibility distinctive from empirically observable facts. Under this light, language as a medium should not be understood as a "means" but as "the immediate possibility of being imparted" shown by Benjamin's use of the set of German words *unmittelbar* (immediate) and *Mittelbarkeit* (impart-ability). The immediacy of language as a medium lies in its being able to be detached from itself. So if the impartable is language itself, translatability then refers to a formal quality intrinsic to certain works themselves: a necessary possibility of being transposed, translated, and repeated in another language (*Benjamin's -abilities* 117-19). Emily Apter amplifies the

ethical issue of translation occasioned by technological reproducibility. She combines readings of “The Translator” essay with “The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility” (1936) and concludes that Benjaminian conception of translation is more akin to an all-purpose, intermedial technology which is moving toward “a model of transcoding, in which everything is translatable and in a constant state of in-translation” (Apter 7). While Weber stresses the virtual potentiality or transferrable life force inherent in language as a medium, Apter highlights the fact that problems of translation, redoubled by those of technical reproducibility, may disrupt the ethics of translation.

Venturing into questions of language and technology, these two scholars reveal a new direction for the investigation of Benjamin’s theory of translation. Taking this as a point of departure, I would argue that language and technology are two inseparable aspects of Benjamin’s theory of translation, as they represent one of his deepest concerns—how knowledge and experience are produced and passed on. The way Benjamin talks about language and technical reproducibility is in line with his concerns about life, perception and experience, and this is where the interdependence between man and things come to the fore. In this paper, I would try to demonstrate that the connection between linguistic potentiality and technological reproducibility in Benjamin’s theory lies in his discussion of the relation between man and things. Just as Adam’s act of naming shows that man’s ability to use language is an ability to respond to the hidden language of things, so is the question of technology to be viewed from the mimetic bond between man and things. The irreducible binding between human and technical objects is also the main theme that contemporary French philosopher Bernard Stiegler deals with in his work on memory and prosthesis in technics. It is relevant to refer to Stiegler’s theory to deepen the analysis of Benjamin’s notions of “mimetic faculty” (*mimetische Vermögen*) and “nonsensuous similarity” (*unsinnliche Ähnlichkeit*). These two concepts can be seen as Benjamin’s reformulation of his earlier concept of language, indicating Benjamin’s concern with the question of the technical possibility of the sedimentation of collective remembrance: how language, writing or other new media may function as the archive of non-perceivable correspondences between man and things.

In our age of globalization and information expansion, when what Stiegler calls as “industrialized memory” has become the norm, translation as a cultural and

commercial activity certainly plays an important role. By investigating the interrelation between man and tools, we may hope to know the nature, boundary, and ethics of translation of our age better. Yet “translation tools” should not be exclusively limited to high-tech electronic tools. They are the technical infrastructure—previous translations included—that provides material support for any translation practice. As Michael Cronin notes in *Globalization and Translation*, “[t]he product of one translation process becomes a tool in the commencement of another” (26). What is significant from our point of view is that translation is always conducted in a tool-mediated environment. So, to interrogate translation, one should investigate the meaning of tools as prosthesis for memory and the relationship between translation and technosphere.

II. Language and Linguistic Potentiality

Benjamin bases his theory of language and translation on an expressionless and non-communicable aspect of language that enables communication. To be more precise, this is the foundation upon which his theorization of language, translation, technology, and history is rested. In order to figure out what this virtual expressionless aspect of language is and what effects it has upon language, I suggest one should try to analyze some crucial antitheses in Benjamin's accounts of language and translation. With sets of seemingly opposed concepts, he intends to claim that linguistic potentiality exists in and beyond human language.

To begin with, Benjamin makes an important distinction between the “mental entity” (*geistiges Wesen*) and the “linguistic entity” (*sprachliches Wesen*) as early as 1916 in the essay “On Language as Such and on the Language of Man.” He sees such a distinction as a way to reject conventional formulae of a human subject speaking a language as a means of communication. Thus, he theorizes language as that which “is communicable *of* a mental entity, *in* this it communicates itself” (“On Language” 64). That means language communicating itself *in* itself. This manifests the purest sense the medium (*das Medium*) of the communication (*die Mitteilung*)—a medium that immediately mediates an entity's mental being. Benjamin avers, “this *capacity* for

communication is language itself” (64).³ By saying so, he equates communicability with language itself. As mentioned above, Samuel Weber has made an analysis of how Benjamin in this text uses two different words “*unmittelbar*” (immediate) and “*Mittelbarkeit*” (communicability) with the same German root “*Mittel*” (to communicate) to express the idea that language is essentially an immediate communicability. Weber continues to speculate on the word “*Mitteilung*” and its relation to linguistic potentiality. He observes that this German word “*Mitteilung*” is generally and plainly translated into “communication” in English but is more appropriate translated as “partitioning with” or “being impart-able,” especially when Benjamin seems purposely to use the pair *unmittelbar* (immed-iate) and *mittelbare* (impart-able) to indicate that the main and unique feature of language as a medium is that it is capable of communicating an entity’s mental being by parting itself from the original context (*Benjamin’s -abilities* 117). In Weber’s reading, there is an inherent impart-ability in language as a structural possibility distinctive from empirical communication. Under this light, language as a medium should not be understood as a means of communication but as “the immediate possibility of being imparted” (117). The immediacy (*die Unmittelbarkeit*) of language as a medium lies in its being able to be detached from itself.

For us to appreciate the nature of this structural possibility, however, we shall have a brief excursus into Weber’s discussion of the transcendental dimension implied in Benjamin’s use of the suffix -ability to explain key concepts. He reads Benjamin in the context of German Romanticism and hence relating “criticizability” to his subsequent concepts of “translatability” and “reproducibility.” He analyses that these three different abilities share a “tendency to form substantives out of verbs” and the nominalized verbs all designate processes conventionally seen to be “ancillary, secondary, supplementary” (*Benjamin’s -abilities* 59). Weber affirms,

To therefore define these processes as quasi-transcendental, structuring possibilities is to shift the emphasis from the ostensibly self-contained work to a relational dynamic that is precisely not self-identical but perpetually in

³ The German text reads as follows: “*Mittelbare ist unmittelbar die Sprache selbst*,” in *Gesammelte Schriften*, vol. 2, pt. I, p. 140.

the process of alteration, transformation, becoming-other. (59)

Weber takes this very structure of possibility to illustrate the relation of life and history, which characterizes Benjamin's "prolonged life" or "afterlife" (*Fortleben/Nachleben*) "[n]ot simply as that which comes 'after' a life has gone, but a life that is 'after' itself—that is, constantly in pursuit of what it will never be" (*Benjamin's -abilities* 66). The life of the original is renewed and continued somewhere else via linguistic transformation. This is the nature of what Benjamin terms "translatability." As Weber acknowledges it, this translatability is a structural possibility of a text or linguistic sign to part with its own context and to be taken away and relocated in other context in translation.⁴

Now let us go back to Benjamin and see how this structural possibility unfolds in his likening language with medium throughout the 1916 Language Essay:

The language of an entity is the medium in which its mental being is communicated. The uninterrupted flow of this communication runs through the whole of nature, from the lowest forms of existence to man and from man to God. ("On Language" 74)

Earlier in the essay Benjamin tells us that the magic of language comes from the fact that "that all language communicates itself *in* itself" ("On Language" 64). This has nothing to do with the domain of signifying or a content of language. This "itself" is a mental entity that communicating itself in language. For Benjamin, there is an auto-performative function inherent in language, which can be seen as an ability or capacity to communicate itself by parting itself from all empirical ends. Such auto-performative quality of language is significant for the reworking of the accepted paradigms of bourgeois conception of language, which "holds that the means of communication is the word, its object factual, and its addressee a human being" ("On Language" 65). He comes up with an alternative that "knows no means, no object, and no addressee of communication (65). It means that language itself speaks.

⁴ Samuel Weber, *Benjamin's -abilities* (Cambridge, MA and London: Harvard University Press, 2008)

66. For the account of Benjamin's concept of translatability, see especially chapters five and six.

III. Translation and Translatability

Benjamin further elaborates such capacity of communicating an entity's mental being by parting itself from the original context in "The Translator." This is also where he introduces the notion of "pure language" (*reine Sprache*) and uses it to reconceptualize the concept of "translatability" (*Übersetzbarkeit*). Benjamin formulates that the expressionless creative Word of God that says nothing is what is intended to say by all human languages. This is what constitutes the kinship of all human languages and what makes translation provisional but necessary to reach their messianic end. With the paired notions of "what is meant" (*der Gemeinte*) and "the way of meaning it" (*die Art des Meinens*) Benjamin attempts to show that translation is a temporary and provisional solution to help languages to emerge eventually as "pure language," which "no longer means or expresses anything but is, as expressionless and creative Word, that which is meant in all languages" ("Task of the Translator" 261). So the pure language is "what is meant" by all human languages, and yet they say it differently with different "ways of meaning it." To put it simply, the constant transformation of languages in translation is one single mode of pure language in its actualization. Translatability is then conceptualized as what makes such an ongoing movement of linguistic transformation possible. This linguistic movement as a whole moves toward the noncommunicable creative Word of God.

Weber's observation of the affinity shared by Derrida's notion of "iterability" and Benjamin's concept of "translatability" is worth noting.⁵ Weber suggests that both thinkers formulate a structural possibility of a text or linguistic sign to part with its own context and to be taken away and repeated in other context. What interests Derrida the most is the question how language or a piece of writing with all its irreplaceable and untranslatable cultural singularity remains iterable. Weber regards this thought of a structural possibility for futural actualization makes Derrida one of the contemporary thinkers who have taken up the legacy of Benjamin's "-abilities," for he carries on with Benjamin's thinking on the structural possibility in language. Matthias Fritsch also sees Derrida's notion of iterability stand for a promise of memory that Benjamin takes to be connecting the past and the future to come with all

⁵ Please see Weber's *Benjamin's -abilities*, especially Chapter nine entitled "An Afterlife of -abilities: Derrida," 121-128.

its openness and deferral to the future.⁶

This structural deferral to the future would lead us to Stiegler, whose discussion of orthothetic-already-there and tertiary memory is of great relevance. Following Husserl who names memory recording the “consciousness of image”, Stiegler terms this constitutive cultural memory as “tertiary memory” (or what he terms as epiphylogenetic memory), the already-there that man was born into (*Disorientation* 37-41).⁷ Being a mediated trace of the past, tertiary memory is a third type of memory that is technical and or written in its essence. All forms of memory of recording—from linear writing to photography and computer processing—when it records, it sets down exactly. Its repeatability comes from the programmatic and publicity character of language. As a kind of orthothetic-already-there, tertiary memory follows the law of decontextualization; it has to be a form of “exact” memory recording so as to rid itself of the opacity of contexts. As Stiegler construes it, the co-constituting relation between the *who* and the *what* is nothing but the expression of memory. Although man’s collective beliefs are established upon tertiary memory he inherits, it does not mean that tertiary memory is fixed and unchangeable. As mentioned above, orthothetic prosthesis is characterized by its exactitude for memory support and yet it is subject to change in the movement of *différance* and thus produces differences and allows for different interpretations because of the endless negotiating of the *who* in the *what*. The technical objects man uses to retrieve the past become the basis of his projection of the future.

⁶ Please refer to Matthias Fritsch, *The Promise of Memory: History and Politics in Marx, Benjamin, and Derrida* (Albany, NY: State University of New York Press, 2005), especially section two on the promise of repetition as the common starting points of Benjamin and Derrida.

⁷ Stiegler in his series of studies *Technics and Time* makes a comprehensive study of the pairing of the *who* and the *what* and the formation of time based on Heideggerian account of the worldly temporality of *Dasein* and Husserlian phenomenological account of temporality. In his approach to technics, we also see an intertwined relationship among man, technics and tradition. By following and extending Heidegger’s discussion of the theme of the heritage of tradition, Stiegler finds the forgetful Epimetheus best illustrates the nature and meaning of tradition. As a figure that represents the accumulation of faults and forgettings and symbolizes legacy and transmission, the forgetful Epimetheus has a name that reveals the very meaning of “epiphylogenesis.”

Seen from this angle, we may argue translation is no less than a technical program which is the outcome of the dynamic interaction between the exterior milieu and the interior milieu. That would certainly help to shatter the “humanistic” or anthropological approach toward translation. This is coherent with Benjamin’s aversion to the idea that man is seen as the norm of all things. Hence in his discussion of translation, it is not so much what a translator does, but what the nature of translation is that really counts. Benjamin says that translation is a form, and “[i]f translation is a form, translatability must be an essential feature of certain works” (“Task of the Translator” 254). Based on his study of German Romanticism, he associates the notion of “form” with “irony.” As Benjamin notes, translation and the original share an “ironic” relationship:

[f]or any translation of a work originating in a specific stage of linguistic history represents, in regard to a specific aspect of its content, translation into all other languages. Thus, *ironically*, translation transplants the original into a more definitive linguistic realm, since it can no longer be displaced by a secondary rendering. The original can only be raised there anew and at other points of time. It is no mere coincidence that the word “*ironic*” here brings the Romantics to mind. They, more than any others, were gifted with an insight into the life of literary works—an insight for which translation provides the highest testimony. (“Task of the Translator” 258; italic my emphasis)

But what is so “ironic” about such breakaway with the embedded context to be interpreted and translated anew elsewhere? Benjamin suggests that one should read the word “ironic” specifically in the Romantics’ sense, particularly in the context of how they perceive the life of literary works. Hence Friedrich Schlegel’s theory of irony would be an important reference:

Formal irony is not [...] an intentional demeanor of the author. It cannot be understood in the usually manner as an index of a subjective boundless, but must be appreciated as an objective moment in the work itself. It presents a paradoxical venture: through demolition to continue building on the

formation, to demonstrate in the work itself its relationship to the idea. ("The Concept of Criticism" 165)

What is demonstrated by Schlegel in his notion of formal irony is the decomposition of the art form in criticism. If criticism "dissolves the form in order to transform the single work into the absolute work of art" (163), so does translation. In the process of translation, a work literally undergoes transformation. Criticism is compared to the chemical that develops pictures: "it is the preparation [*Darstellung*] of the prosaic kernel in every work" ("The Concept of Criticism" 178). In the same way, translation prepares the original in its infinite process of fulfillment.

Under such conception, a genuine reflection, or the form, or the thinking of the thinking always arises from the first thinking, i.e. the matter, without mediation. With that said, it is valid to suggest that Benjamin's reading of the Romantics theory of knowledge and of art prepares his doubled presentation of the nonsensuous mimetic element alongside a semiotic communicable element in language—the fullest exhibition of mimetic behavior and the most perfect archive of nonsensuous similarity. Or in Stiegler's terms, this is the "*epiphylogenesis* of man," which designates "the conservation, accumulation, and sedimentation of successive epigeneses, mutually articulated" in the material environment (*Fault of Epimetheus* 140). The epigenetic layer of life has a constitutive dimension and hence influences the way we perceive the world and the way we retrieve the heritage of the past. For Benjamin, this epigenetic sedimentation or memory is best exemplified in the mimetic faculty.

IV. Mimetic Bond between Man and Things in Language and

Technik

Benjamin's language theory formulated in the 1930s and his thinking on technology further reveals his concern about history—a history interweaved by a mimetic bond between man and things. In addition to his persistent elaboration of language as a link mediating the communicable and the non-communicable, Benjamin now places emphasis on the change of modern man's perception of the surrounding world and the loss of once powerful sympathy between man and nature. In the twin

essays of “Doctrine of the Similar” and “On the Mimetic Faculty” both written in 1933, he comes up with the concept of the “nonsensuous similarity” that exists between things (such as that between a constellation of stars and a human) and the “mimetic faculty” that produces the similarity between them. Such mimetic faculty is an ability to produce and perceive the imperceptible similarity between man and things. Benjamin maintains that when modernity and technological enhancement have radically changed such mimetic faculty, language or writing serves as an archive that keeps all these nonsensuous, magic, mimetic correspondances between man and things. So there exists such mimetic aspect in language other than its signifying function; it is the exteriorized memory of the interaction between man and matter over the course of time.

At this point, the role of language becomes decisive, as “language is the highest application of the mimetic faculty” (“Doctrine of the Similar” 697). Language, from the outset, has been under the influence of the mimetic faculty. It prevails in the Adamite spirit of language. When modern man lost the gift for perceiving similarities and becoming similar, language serves as a repertoire of experience derived from the earlier perceptual capacity for recognizing the similarity between man and things. In the two essays under consideration, Benjamin again stresses the interrelation between the two distinctive and yet inseparable aspects in language: the communicable and the non-communicable. What is different in his thought on language in the 1930s is an emphasis on “nonsensuous similarity” as what is able to bridge the gap between these two spheres. He asserts, “it is nonsensuous similarity that establishes the ties not only between what is said and what is meant but also between what is written and what is meant, and equally between the spoken and the written” (“On Mimetic Faculty” 722). This suggests that this twin notion of “mimetic faculty” and “non-sensuous similarity” is also what makes language and technology converge in Benjamin’s theory. Language is the realm where the affinity between technology and humanity is manifest. It comes to be the medium that keeps this past experience:

Language has unmistakably made plain that memory is not an instrument for exploring the past, but rather a medium. It is the medium of that which is experienced, just as the earth is the medium in which ancient cities lie buried. (“Excavation and Memory” 576)

It should be noted that this experience of the past should not be “the casual connections established over the course of time, but the similarities that have been lived,” for “[e]xperiences are lived similarities” (“Experience” 553). Benjamin places experience and observation in relation to each other and formulates these two to be identical. As he acknowledges in the fragment “Experience” (ca. 1932), “[o]bservation is based on self-immersion” (553). Such correspondences between subject and object echoes what he terms as “an absence of relation” (“The Concept of Criticism” 146).

If we try to put the two equations in this fragment together that experiences are lived similarities and that experience is identical to self-immersion observation, then we get a commonality and continuity between man and all the technical facticity external to him. These are by no means mute objects or spaces. As Stiegler's systematical use of the term “constitutive” in his works shows, technical objects or technicity usher in the actual temporal experience in man. For Benjamin, what is equally important is how this self-immersion observation may eventually lead to the recognition of the un-lived possibility in this past experiences or lived similarities.

These are in fact the two sides of the same coin. They accounts for the structurally necessary interaction between man and matter, the communicative and non-communicable over the course of time. There is no other thing that exemplifies such mimetic bond as language. As Benjamin sees it, this mimetic bond explains why words meaning “bread” in different languages share certain similarities with the signified. The multiplicity of languages is life itself constantly renewed in the transformation driven by the co-determining relation between alien but connected aspects of language: mental being and linguistic being; what is meant and the way of meaning it; the mimetic and the semiotic or communicative element of language.

V. Technological Reproducibility

The tracing of the development of Benjamin's philosophy of language has led us to think that the mimetic bond between man and things is what brings together language, translation and *Technik* in Benjamin's writings. This nonsensuous similarity and mimetic bond between man and things can be understood as the nexus of

Benjamin's theory linking his early language theory with his later critique of the question of technology. It should also be noted that this mimetic bond between man and technology should be placed in relation to the notion of "time" itself. Indeed, the transformation of Benjamin's theory of language from the 1910s to the 1930s indicates a growing emphasis on the notion of time and history. Samuel Weber sees this as the dimension of praxis or actualization in Benjamin's use of the suffix -ability: "[t]his is how the ostensible transcendentalism of Benjamin's -abilities comes to acquire historical, political, and cultural significance" (*Benjamin's -abilities* 119). The structural possibilities inherent in translatability as well as in reproducibility imply the original or the artwork is not self-contained, but lives on in the process of perpetual transformation and becoming other in a later time: "the individual work is considered neither self-contained nor self-sufficient; it acquires significance only through what comes after it in order to become what alone it can never be" (*Benjamin's -abilities* 62). Under this light, criticism, translation, and technological reproduction are required as the subsequent intervention of an original or an artwork for it to "signify":

A work can only "work," do its work, have effects, be *significant*, insofar as it goes outside of itself and is transformed, by and into something else, something other. This is why "to signify" is not simply the same as to "be important." To signify is to be transformed. (*Benjamin's -abilities* 63)

So the relation of translatability to the original arguably resembles that of reproducibility to the artwork, both marking a dimension of structural possibility of the future inherent within the work of art. Although the forced travel of the artwork is not without cost (for instance, the technological reproducibility has caused the loss of the aura), the process of dislodging is at the same time the bearer of messianic hope.

Kia Lindroos agrees with Weber saying that Benjamin's concept of reproducibility is not just reproduction, but includes a dimension of structural possibility of the future within the work of art. Such a future possibility is exactly Benjamin's cairologic approach to time: "[t]he reproducibility is the element, which turns the chronological understanding of the history of work of art into a cairologic one" (Lindroos 125). In other words, artworks should not be seen as eternal or infinite existence. Technological reproducibility defines a shift of emphasis from the

linguistic transformation to a powerful technical tendency that marks an indissoluble bond between man and things. Critics like Julian Roberts (1982) and Esther Leslie (2000) points out that Benjamin's use of the German word *Technik* suggests a sense of both technology and technique.⁸ *Technik* involves at once the human relations of production and the means of production. What is of particular significance is the question how the human is interwoven with the non-human and how such a correspondence between man and things could help to interpret the past and anticipate the future.

Pondering on the radical change occurring to human perception, Benjamin asks a key question: "Are we dealing with a dying out of the mimetic faculty, or rather perhaps with a transformation that has taken place within it?" ("Doctrine of the Similar" 695). The once spontaneous correspondences between things are now to be found in language and writing as it is "the most perfect archive of nonsensuous similarity" (697). This very question inspires his thinking of how the new media of technological reproducibility could change human perception, experience, collective memory, and thus alter literary tradition or art production. This thinking is further elaborated in essays like "The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility" (late December 1935 to February 1936) and "The Storyteller" (October 1936) in which Benjamin links the question of technology to the structure of human language, experience, tradition and collective memory. In particular, the "Artwork" essay outlines the translation of artwork, its being reproduced and relocated in other temporal-spatial context than its own. But it isn't really a bad thing after all, for the technique of reproduction frees objects from its embedded tradition. Being re-situated, the artwork generates new context and discloses new optical possibilities.

⁸ For this point, please see Julian Roberts, *Walter Benjamin* (London: Macmillan Press Ltd., 1982) 158, and Esther Leslie, *Walter Benjamin: Overpowering Conformism* (Sterling, Va.: Pluto Press, 2000) xii.

VI. The *Who* in the *What*: Orthographic Writings as Prosthesis for Memory

What follows is a further attempt to develop the irreducible bond between man and matter in Benjamin's view of language and technology in the context of Bernard Stiegler's study of the interrelationship between man and the ever-increasing role of technology. I find there are a number of common themes in Benjamin and Stiegler that are worth exploring. As noted, they both tend to neutralize the opposition between human subjects and technical objects. Benjamin's notions of "nonsensuous similarities" and the "mimetic faculty" emphatically state the correspondence between man and things, which to certain extent resonates with Stiegler's theorization of the co-dependent and co-constituting relation between the *who* (the human) and the *what* (the technical object). Stiegler links technological development with the invention of the human, using Derrida's concept of *différance* as the logic of supplement to explain that this co-constituting relation or the co-possibility between the *who* and the *what* is in an infinite movement of deferring and differentiation. This movement of their coming-to-be is what constitutes the history of supplement or collective memory.

Moreover, both thinkers address themselves to the impact of the ever increasing role of technology on the structure of human experience. Benjamin's account of "shock experience" (*Chokerlebnis*) and the decay of *aura* induced by the rise of technical reproducibility find an echo in what Stiegler calls as "contemporary disorientation"—an intensified decontextualizing process caused by the industrialization of memory. So the question of the technical possibility of sedimentation and transmission of the past is a prime preoccupation in both thinkers. In the background of Benjamin's discussion of technology stands an ultimate concern over man's capacity to exchange communal experiences, and how this capacity is stored and transformed in the medium of language and other technological media, as shown by his discussion of the demise of the art of storytelling. Stiegler in his series of studies *Technics and Time* also makes a comprehensive study of the dependence of man on technical prosthesis to overcome retentional finitude.

What is particularly pertinent to our discussion of language and technology is the question of how man is related to orthographic writing as prosthetic memory. As Stiegler understands it, the process of man's externalizing of memory into matter

involves the movement of *différance*. Writing, for instance, is the result of the development of extracerebral memory. To be able to pass down the exact form of transmitted memory, the development of orthographic writing rids itself of the opacity of context so that a piece of writing can be read and interpreted even when it is cut off from the original context. This law of decontextualization is characteristic of orthographic writing. This also echoes to Derrida's concept of iterability of the written sign and Benjamin's thinking on language or artwork that constantly propels itself to develop.

Stiegler maintains that orthographic writing has the following two features that seem to be in contradiction. On one hand, orthographic is of a great precision, so that it is repeatable and transmissible. With a kind of grammatization, orthographic writing is able to rid itself of the opacity of context so that a piece of writing can be repeated, reread and interpreted even when it is cut off from the original context. However, on the other hand, what is supposed to be a right, exact true memory unavoidably gives rise to an imprecision. This very paradox of technics is caused by the movements of *différance* that governs the co-development process of the *who* and the *what*. This is also what brings about new possibilities of repetition with difference. Such repetition with difference is the structural necessary possibility inherent in language and in technology.

The structure of decontextualization is always accompanied by the effects of *différance*. According to Stiegler, *différance* designates the course of the co-development of the *who* and the *what*: "Différance is neither the *who* nor the *what*, but their co-possibility, the movement of their mutual coming-to-be, of their coming into convention" (*The Fault of Epimetheus* 141). Stiegler regards this as the enigmatic indissolubility of the *who* and the *what*. What is worth noting is that *différance* as "a process of giving place" that could bring about new possibilities of the reproduction of difference (*Disorientation* 8). Orthographic writing, as the materialized exteriorization of memory or in Benjamin's terminology "the most perfect archive of nonsensuous similarity" has an exactitude that paradoxically opens up the incertitude. Although constrained by an ethnic memory or an already-there, the *who* can manage to utilize the indeterminacy within it by rereading and adapting it.

VII. Fidelity to Tertiary Memory: Globalization as Translation

Based on the above discussion of language potentiality, writing as technical prosthesis and its influence upon faith and memory, I would like to explore the nature of translation with regard to globalization. The darker side of globalization is usually characterized in terms of blind duplication. For instance, heavily aided by machine translation and translation memory, translation in our age of digital reproduction plays a crucial role in localization needs for software industry. It is sometimes represented as an analogue of genetic coding, copying, and blueprinting. As Apter understands it, Benjamin's definition of translation "as that which usurps the place of the original while ensuring its afterlife, may be used to associate textual cloning with the idea of a 'reproductively engineered' original (comparable, say, to the replication of RNA molecules in a test tube), or with a translation that grows itself anew from the cells of a morbid or long-lost original" (213). She argues that translation is, in Benjamin's account, nothing but a mechanism of textual cloning that has diminished the importance of the original and blurred the line between original and "cloned embryonic forms" (Apter 213). Apter's argument indicates a common concern in the globalized world today: is it possible that the style, idiom, ethnicity or that which represents the absolute parameters of temporal and spatial experience and thus the highest level of singularity would disappear altogether? Will linguistic and cultural singularity disappear because of mass technological reproduction? It gives rise to a rethinking of the conception of originality and it requires attention to how digital technology would increasingly challenges the definition of what translation is.

I would like to address that question with the implication of linguistic potentiality in Benjamin's theory as well as the reconstitutive possibilities emerging in the mimetic bond between man and things or the play of *différance* process in which the *who* and the *what* are bound together. Based on the above discussion of antitheses in Benjamin's theory of language, we know that language consists of two transductive aspects: one is the expressionless noninstrumental component, while the other belongs to the empirical, outward-directed communication. Artworks, too, contains a virtual structural possibility that propels it to repeat differently elsewhere. Now with the explosion of information, we tend to place emphasis on the second sphere of language and forget that language represents a kind of life that transforms itself according to

the material world it inhabits. It extends its life in its being repeated differently in different spatial-temporal contexts. And if what Stiegler says of orthographic writing is adopted, the exact recording of letters is always accompanied by incertitude. Language, as all other forms of technique, is subject to the effect of *différance* as the logic of supplement.

This suggests that style as that which represents the highest level of singularity is dedicated to translation, given to publicity and circulation, yet singularity always returns in the process. So what disappears is territoriality instead of style and singularity (*Disorientation* 84-85). Technical reproducibility may have an impact upon the general conception of the "original" but it can never make difference disappear. Difference takes place at the moment of repetition. Micheal Cronin's understanding of *globalization as translation* attests to the effect of *différance*:

[...] there is no single mode of globalization which is adopted willy-nilly by different nation-states but that each country or community translates elements of the global and informational economy into local circumstances. The result is the nationally and regionally differentiated experiences of globalization across the planet. (34)

Translation and globalization grow closer in that they both have the constitutively generalizing tendency of the *what* and the irrepressible particularities and possibilities of the *who*. The way Benjamin and Stiegler treat knowledge and information differently in their discussion of technology is also crucial in this aspect. As Stiegler sees it, knowledge is the long-term memory constituted by the coupling of man and matter, the *who* and the *what*. It is meant to be transmitted and repeated. Knowledge can never be exhausted through repetition, it differs itself in the repetition.

In the case of information, repetition exhausts information's value. Translation, as Benjamin had theorized, is never saying the same thing over again. Its essential quality is not communication or spread of information. What is repeated in translation is that which calls for the possibility of repetition, something exemplifying what Stiegler terms as "identification-in-différance": only what can be reproduced and

repeated could be identified.⁹ I find Benjamin's and Stiegler's distinction between knowledge and non-knowledge important for our dealing with information expansion of our age. As Stiegler notes, today in our contemporary life resulting from prevailing globalized economy and the convergence of technology and science, many non-knowledges are being produced.¹⁰ In consider the inevitable proliferation of non-knowledges is what makes people associate translation with the notion of the uncanny Double. Following Michael Cronin's categorization, we should further define this information-based translation as "translation as communication" as opposed to "translation as transmission." The former designates the process of "conveying information across space in the same spatio-temporal sphere," while "translation as transmission" pertains to translation practices "transporting information through time between different spatio-temporal spheres" (Cronin 20). In a global age, we should make sure that these two modes of translation praxis co-exist, with an emphasis on the primary function of literary translation to be the archive of diversified cultural pasts. This knowledge of cultural pasts is of great significance with regard to the living experience of differences and singularities.

VIII. Conclusion

In the past decades, translation studies has gone through the linguistic approach, the literary approach, the descriptive approach, polysystem theory, and has come to the stage of what Susan Bassnett terms as the "cultural turn" that has brought about widespread repercussions of the deconstructionist alternative to traditional approaches. It is true that more researches are seen to be dealing with the changing face of translation praxis and translation studies, as more new challenges and circumstances emerge in our globalized world. Now we may ask, what is going to be of increasing importance to the future of translation studies? A search for the answer to this question is certainly beyond the scope of this paper. Samuel Weber is right to remark, "one cannot hope to go 'beyond' deconstruction if one has not first *encounter* it"

⁹ Bernard Stiegler, *Technics and Time, 2: Disorientation*. (Stanford: Stanford University Press, 2009.) 59.

¹⁰ Stiegler, *Technics and Time, 3. Cinematic Time and the Question of Malaise*. (Stanford: Stanford University Press, 2011) 152.

("Mass Mediauras" 149). The widespread applications of Walter Benjamin's theory of translation in poststructuralist and postcolonial contexts have produced academic contributions truly respectable.

What I have aimed at is a focused reading on implications of linguistic potentiality and technological reproducibility in Benjamin's reconceptualization of translation, as I find these two aspects are not receiving deserved attention in translation studies. Furthermore, I have also aimed at a reinvestigation that may help to give an account of the possibilities that translation offers for our globalizing technosphere. To recapitulate, certain major points can be made in addition to the most well-known revision of the original/translation relation that deconstructionism has stressed in Benjamin's theory of translation. First, the antitheses in Benjamin's theory of language are not opposite poles, but sites of constitutive necessity and structural potentiality for language. Benjamin uses these antitheses to make the point that language is language, and being language, it consists in two distinctive and yet inseparable aspects. One is the expressionless noninstrumental component that is associated with capacity, potentiality, intention, and spiritual entity. The other aspect belongs to the empirical, outward-directed communication as speech, script, writing, and the like. Translation lies in the interval between these two spheres that form a relational dynamic.

One of Giorgio Agamben's philosophical projects precisely centers on human experience of language. His philosophy of *potentiality* is intimately linked to the philosophy of language, especially the expressionless noninstrumental aspect of language. The thinker's preoccupation with an openness at the root of human language and knowledge that is before and beyond all particular meaning finds its precedent in Benjamin, when he associates Platonic "thing itself" (*to pragma auto*) in the essay "The Thing Itself" with language.¹¹ This "thing itself" marks the point where things appear in language and that appearance in turn exposes the existence of language. The difference that Benjamin and Agamben intend to bring to the concept

¹¹ Please see "The Thing Itself" in Giorgio Agamben, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy* (Stanford: Stanford University Press, 1999) 27-38. In this essay, Agamben has a detailed discussion of the expression "the thing itself" appearing in Plato's Seventh Letter. Its relevance to our understanding of Benjamin's reconceptualization of language is worth further pursuit.

of language is the fact that language exists and it communicates itself. This very existence of language and its *immediate mediation* alone suggests its infiniteness and openness beyond signification function.

For Benjamin, linguistic potentiality is probably best shown by the “translatability” of all languages, by an irreducible structural possibility of moving language out of its own context to be closer to a greater language of non-instrumentality. The translatability of languages is their shared capacity to express the expressionless differently. With the passage of time, language changes with the materiality of life. This defies the conventional idea of translatability as the level of transport of a semantic message into another language. The long-debated issue of license and literalness hence loses its significance as both are rooted in the conventional view of language with an ultimate goal of meaning or message conveyance. However, translation is by nature different from translatability. It is a *Technik*. It involves both man and matters, technique and technology. Translation is something that on one hand has the constituting and programming power of the *what* and on the other hand also marks the singularities of spatial-temporal experience of the *who*. The incertitude incurred by the certitude of orthographic writing reminds us of the irreducible singularity in the translation event. Translation exceeds the limit of calculation and thus requires responsible decision. In an era of globalization where digital mnemonic prosthesis has become prevalent, a question as simple as *who* is translating *what* offers food for thought.

For Benjamin and Stiegler, language and technology are the two aspects of the same phenomenon: the interrelation between man and matters. Language and technology both have a constitutive aspect, and they certainly influence the way we perceive the world and the way we retrieve the heritage of the past. And yet, Benjamin tells us that there is a virtual aspect beyond their instrumentality. Every past experience should be seen as redefinable and transformable through the Now-time that recognizes it. Stiegler shows us that all forms of memory the orthothetic already-there as a remedy to retentional finitude is always already subjected to the *différance* movement between the *who* and the *what*. In a globalized world today, when translation is often associated with blind duplication with the sweeping technological advancement, we should not forget that Benjamin makes the following illuminating observation: “translation is a form” and that “[t]ranslatability is an

essential quality of certain works” (“Task of the Translator” 254). First, it means translation is a form of mediation, the laws governing the translation still lie within the original, the translatability of the original. In other words, it is an ability to be translated, transposed, and repeated differently elsewhere. Translation is there to trigger this process of taking the original to somewhere other than its original context. Secondly, not all works have this essential feature. Benjamin does not offer further explanation regarding this point, but based on his differentiation of knowledge from information, it is valid to argue that only knowledge of past experience has translatability to be repeated differently in other spatial-temporal contexts. Therefore, translation today, with the increasingly global relationships of culture, people and economic activity, should be able to allow new possibilities to actualize more past experiences from diversified cultures.

Works Cited

- Giorgio Agamben. *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*. Ed. Daniel Heller-Roazen. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- Apter, Emily. *The Translation Zone: A New Comparative Literature*. Princeton: Princeton University Press, c2006.
- Bassnett-McGuire, Susan. *Translation Studies*. London; New York: Routledge, 1991.
- Benjamin, Walter. *Gesammelte Schriften*. 2 vols. Eds. Roldf Tiedemann and Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.
- . "On Language as Such and on the Language of Man." Trans. Edmund Jephcott. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol.1: 1913-1926. Ed. Marcus Bullock and Michael W. Jennings. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 62-74.
- . "The Concept of Criticism in German Romanticism." Trans. Edmund Jephcott. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol.1: 1913-1926. Ed. Marcus Bullock and Michael W. Jennings. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 116-200.
- . "The Task of the Translator." Trans. Harry Zohn. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol.1: 1913-1926. Ed. Marcus Bullock and Michael W. Jennings. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 253-63.
- . "Experience." Trans. Michael Jennings. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol. 2: 1931-1934. Ed. Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 553
- . "Excavation and Memory." Trans. Michael Jennings. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol. 2: 1931-1934. Ed. Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 576.
- . "Doctrine of the Similar." Trans. Michael Jennings. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol. 2: 1931-1934. Ed. Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 694-98.
- . "On Mimetic Faculty." Trans. Edmund Jephcott. *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol. 2: 1931-1934. Eds. Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 720-22.

- Cronin, Michael. *Translation and Globalization*. London; New York: Routledge, 2003.
- Derrida, Jacques. *Limited Inc.* Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988.
- Derrida, J., and Bernard Stiegler. *Echographies of Television: Filmed Interviews*. Trans. Jennifer Bajorek. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc., 2002.
- France, Peter, ed. *The Oxford Guide to Literature in English Translation*. New York: Oxford University Press, c2000.
- Fritsch, Matthias. *The Promise of Memory: History and Politics in Marx, Benjamin, and Derrida*. Albany: State University of New York Press, 2005.
- Gentzler, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. London; New York: Routledge, 1993.
- Leslie, Esther. *Walter Benjamin: Overpowering Conformism*. Sterling, Va.: Pluto Press, 2000.
- Lindroos, Kia. *Now-time Image-space: Temporalization of Politics in Walter Benjamin's Philosophy of History and Art*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, 1998.
- Niranjana, Tejaswini. *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*. Berkeley: University of California Press, c1992.
- Julian Roberts, *Walter Benjamin*. London: Macmillan Press Ltd., 1982.
- Stiegler, Bernard. *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus*. Trans. Richard Beardsworth and George Collins. Stanford: Stanford University Press, 1998.
- . *Technics and Time, 2: Disorientation*. Trans. Stephen Barker. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- . *Technics and Time, 3. Cinematic Time and the Question of Malaise*. Trans. Stephen Barker. Stanford: Stanford University Press, 2011.
- Weber, Samuel. "Mass Mediauras, or: Art, Aura and Media in the Work of Walter Benjamin." *Mass Mediauras: Form, Technics, Media*. Ed. Alan Cholodenko. Stanford, California: Stanford University Press, 1996. 76-107.
- . *Benjamin's -abilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.

Un estudio sobre la eficiencia de aprendizaje de la gramática española elemental en Taiwán

劉愛玲/ Liou, Ai-Ling

淡江大學西班牙語文學系 助理教授

Department of Spanish, Tamkang University

【摘要】

大學系所評鑑已進入第二週期的「推動與落實學生的學習成效」；因此，正是重新審視學生學習成效的契機。以西班牙文的學習而言，初級西文文法的學習成效一直是一門既重要又令人憂心的課題。本文藉由對教材內容的解說、分級及編排來分析文法教材；檢視老師的新定位、教學準備及教學技巧；以及探討學生的成長環境和學習態度，思考如何引導學生提升學習品質。透過對教材、教師及學生的解析，希望能提供初級西文文法學習困擾上的省思及建議，以提升台灣大學生的外語學習成效。

【關鍵詞】

初級西班牙文文法、教師、學生、學習成效

【Abstract】

Taiwan's Higher Education Evaluation and Accreditation, promoting and advancing student learning effectiveness entered its second-cycle, offering a great opportunity to review related issues. Take Spanish learning for example, the learning effectiveness of elementary Spanish grammar has been critical but concerning. This study analyses grammar textbooks by their content, levels and layout, verifying teachers' position, teaching preparation and teaching skills, as well as probing student backgrounds and learning attitudes in order to ponder on how to enhance the learning quality. Through analysis of textbooks, teachers and students, this study hopes to provide reflections and recommendations on elementary Spanish grammar learning, with the aim of improving student learning effectiveness in Taiwan.

【Keywords】

Elementary Spanish grammar, professor, student, learning effectiveness

1. Prólogo del estudio

En la actualidad, debido a la situación política y económica, el español se considera la tercera lengua extranjera más importante y estudiada en Taiwán,¹ después del inglés y del japonés. Desde 1999 (el curso académico del año 88 de la República de China), se comenzó el estudio del español en el bachillerato (*senior high school*) como una asignatura optativa dentro de las segundas lenguas extranjeras, basándose en la idea de que el inglés es imprescindible para los alumnos, y una segunda lengua extranjera les resultaría de utilidad.² Sin embargo, su aprendizaje es escaso tanto en el tiempo como en la cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en el segundo semestre del curso académico del año 100 (2012) el español en los colegios contaba solamente con dos o cuatro horas de clase a la semana: unos 2.008 alumnos dentro los 53.508 que estudiaban cualquier idioma de las segundas lenguas extranjeras, es decir, que ocupaban solamente 3,75% en total.³

En realidad, el estudio del español en Taiwán se inicia académicamente en la carrera universitaria. Debido a la edad adulta de los estudiantes del español; la circunstancia geográfica de Taiwán, que carece un entorno favorable para su aprendizaje; y las restricciones del planteamiento académico de las asignaturas y los horarios en los departamentos universitarios, los estudios del español se realizan generalmente por dos vías principales, paralelas y relacionadas: la parte teórica y la práctica. En la parte práctica se propone crear un ambiente de español, donde se practica el español oral a través de la asignatura de conversación. En la parte teórica, mediante la asignatura de gramática, se explica y se analiza la estructura y las normas

¹ La República de China cuenta con 23 aliados diplomáticos, de los cuales 7 son de habla española; además, Belice cuenta con casi la mitad de población que domina el español. Cfr. Página *web* del Ministerio de Asuntos Exteriores de la República de China, <http://www.mofa.gov.tw/Official/Regions/Allies/Index/?opno=777f1778-f578-4148-b22a-b62f81be5f57>.

² Cfr. Página *web* del Departamento de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la República de China, <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp>.

³ Cfr. Página *web* del Departamento de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la República de China, http://www.2ndflcenter.tw/laws_detail.asp?lawsid=14, http://www.2ndflcenter.tw/class_detail.asp?classid=1.

del español.

El aprendizaje de gramática es una tarea teórica que suele resultar aburrida para los alumnos; por ello, afecta inevitablemente en su aprendizaje, sobre todo, cuando está en la etapa inicial, es decir, en la de aprendizaje de gramática española elemental. La sabiduría de los refranes ya nos ha dicho que lo más difícil es el comienzo, pero un buen comienzo es agüero de buen término. Por lo tanto, la gramática española elemental desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua española, que sirve para aplicar en la conversación y para apoyar la gramática intermedia, y la redacción y composición española. El trabajo entero de un año depende de un buen comienzo en primavera. Así pues, el aprendizaje de la gramática española elemental tiene una suma importancia para establecer desde el principio un buen nivel de español en los universitarios.

Sin embargo, el tema de la eficiencia del aprendizaje de la gramática española ha sido siempre un gran desafío tanto para los profesores como para los estudiantes. Las diferencias de la estructura lingüística y las del pensamiento lógico entre el chino y el español dificultan a los estudiantes la comprensión y la memorización a la hora de aprender la gramática española, y suponen un gran esfuerzo para los profesores a la hora de explicarlas. Por ello, se propone un estudio de tres factores fundamentales que se relacionan inseparablemente con la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática española elemental, que son el libro de texto gramatical, el docente y el alumno; para ofrecer una observación más global y actualizada, esperando que pueda aportar algo en el campo de aprendizaje gramatical español.

2. El libro de texto de gramática española

Un buen libro de texto de gramática española en el contexto universitario debe incluir las siguientes características: 1. explicaciones claras para facilitar el estudio; 2. clasificaciones precisas que coinciden con el nivel de estudio; 3. abundantes ejercicios para fomentar un concepto más concreto y preciso del español. A través de la consideración de los dichos elementos, se espera que sirva como referencia en la elección de un libro de texto adecuado para mejorar la eficiencia de su aprendizaje.

Actualmente, la mayoría de las gramáticas del español que se encuentra en las librerías taiwanesas tiene las explicaciones principalmente en tres idiomas: en chino,

en inglés o en español. El libro de gramática española escrito en chino facilita la comprensión de este aspecto de la lengua a los universitarios. Pero, la diferencia entre el chino y el español es un obstáculo para mostrar una explicación sencilla y clara en chino sobre la gramática española. Por su parte, el libro escrito en inglés tiene el privilegio de tener 26 letras latinas comunes con el español, además de ser la segunda lengua más dominada de la mayoría de los universitarios taiwaneses. El libro de gramática escrito íntegramente en español tiene la desventaja de ser una lengua completamente nueva y extraña, que dificulta a los docentes y asusta a sus aprendices.

Sin embargo, ¿con el uso del chino se explica claramente la gramática española? ¿con el del inglés se proporciona una comprensión más obvia que el español? Realmente, existen diversos conceptos gramaticales que son tan diferentes entre el chino, el inglés y el español. Por ejemplo, el uso de los complementos directos y los indirectos, los verbos reflexivos, el verbo *gustar*, los verbos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto, los verbos subjuntivos, etc. que son los que molestan más a los estudiantes taiwaneses. A continuación, recogemos y discutimos los verbos reflexivos y el del verbo *gustar* como ejemplos.

Ejemplo 1: verbos reflexivos

反身動詞：指行為者的動作回到行為者本身，或行為者本身自願、自發的行為。此類動詞大部分與行為者本身的日常生活、情緒或感覺相關。(林玉葉、曾麗蓉 2007:90)

A reflexive verb is one in which the action is both executed and received by the subject. Since the subject also receives the action, an additional pronoun is needed. This is called the reflexive pronoun. (Schmitt 1999:118)

Algunos verbos llevan un pronombre reflexivo para indicar que la persona que realiza la acción y la persona que la recibe es la misma. Los pronombres siempre van delante del verbo y se escriben separados, excepto con los infinitivos. (González, Romero & Cervera 2007:36)

Ejemplo 2: el verbo *gustar*

gustar：其語意為「使...喜歡」，用來表示對人、事、物的喜好。

(A+人稱主格) 間接受格代名詞 + *gusta* + 主詞(原形動詞/單數名詞)。

(A+人稱主格) 間接受格代名詞 + *gustan* + 主詞(複數名詞)。(林玉葉、

曾麗蓉 2007:119-120)

有許多方式可以表達喜好、偏愛，而動詞 *gustar* 是最常用的，也是結構最特殊的動詞：me gusta(n), te gusta(n), le gusta(n), nos gusta(n), os gusta(n), les gusta(n)。 (毛蓓雯 1996:203)

句型：間接代詞 + 動詞第三人稱 + 主語名詞(/原形動詞)

表喜歡的物、事；人；國家或城鎮等。(曾茂川 2011:225)

In Spanish there are two verbs, *gustar* and *faltar* (*hacer falta*), that function in the same way. The verb *gustar* is translated into English as “to like” and *faltar* “to need”. These verbs actually mean, however, “to be pleasing to” and “to be lacking”. For this reason the English subject becomes an indirect object in Spanish. (Schmitt 1999:141)

Verbo *gustar*: En este tipo de construcciones hay un elemento (el sujeto) que produce una emoción, una sensación, un sentimiento o una reacción ... (expresados por el verbo) en alguien (el complemento indirecto). (Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz 2006:90)

Ni el idioma chino ni el inglés cuentan con el uso de verbos reflexivos, ni existen el del verbo *gustar*, así que no resulta fácil explicar un concepto que solamente aparece en la gramática española. Obviamente, el chino, por ser la lengua materna de los universitarios taiwaneses, es más accesible a la hora de explicar la gramática española. Sin embargo, no será fácil encontrar un libro de gramática española escrito en chino que resulta adecuado para el curso. En los ejemplos anteriores, el inglés ya no presenta tanta ayuda en la comprensión. Estos temas les causan a menudo a los universitarios taiwaneses una gran confusión, no en el momento de comprenderlos, sino en el de aplicarlos. Para los principiantes del español, les resulta un gran desafío y un fenómeno curioso leer en inglés, pensar en chino y luego memorizarlo en español.

Aparte del idioma implicado, una explicación sencilla y clara resulta tener la misma importancia a la hora de elegir un libro de texto adecuado para el uso; sobre todo, si el libro está escrito en español. A continuación, volveremos a repasar el ejemplo de los verbos reflexivos revisando sus demostraciones en distintos libros de

gramática. Para un principiante taiwanés del idioma español, una explicación redundante sobre la gramática española le resulta demasiado pesada para comprenderla y para memorizarla. Como ya afirmamos, si deciden usar un libro de texto gramatical en español, la sencillez y la claridad de la redacción en sus relatos es sumamente importante.

Ejemplo 1: Verbos reflexivos

Algunos verbos llevan un pronombre reflexivo para indicar que la persona que realiza la acción y la persona que la recibe es la misma. Los pronombres siempre van delante del verbo y se escriben separados, excepto con los infinitivos. (González, Romero & Cervera 2007:36)

Ejemplo 2: Verbos con me, te, se...

La acción o el efecto del verbo lo recibe la misma persona que realiza la acción o una parte del cuerpo o ropa de esa persona. (Aragonés & Palencia 2009:114)

Ejemplo 3: Verbos reflexivos

Los verbos reflexivos se conjugan con un pronombre: me, te, se, nos, os.

El pronombre se coloca: delante del verbo en todos los tiempos del indicativo y del subjuntivo; detrás del verbo y va unido a él en infinitivo, gerundio e imperativo.

Estos mismos verbos pueden ir con pronombre o sin él, pero cambian de significado. (Castro 2010:35)

Asimismo, un buen libro de texto de gramática española ha de tener una clasificación de niveles muy clara. Si se trata del aprendizaje de la gramática española a un nivel elemental, deberíamos aplicar la docencia y el libro de texto en el área fundamental, inicial, o de A1 a A2, según la clasificación DELE del Instituto Cervantes basada en el *Marco común europeo de referencia* del Consejo de Europa. Los libros de texto contienen los niveles A1-B1 o A1-B2 y algunas partes resultarán demasiado difíciles para los principiantes. Además, para ser un buen libro de texto universitario, son muy importantes tanto la calidad del libro como el volumen. Este resultará más apropiado si se ajusta perfectamente al uso de un curso académico entero.

El método principal para aprender la gramática española es a través de su

estructura teórica a fin de emplearla tanto en la conversación oral como en la redacción y composición. A los alumnos no les cuesta comprender normalmente las normas gramaticales ni los ejercicios en práctica de cada unidad. Sin embargo, a la hora de los exámenes parciales o finales suelen mezclar los contenidos de todas las unidades, produciendo inevitablemente grandes confusiones en los exámenes. Es decir, a través del estudio de la gramática española, los estudiantes ya tienen un panorama general en las estructuras españolas; no obstante, requieren mucha práctica y experiencia para tener una aplicación correcta y acertada.

Por lo tanto, después de estudiar las unidades que pueden causar confusiones fácilmente, el libro de texto mismo tiene que contener algunas unidades de contraste para aclarar y, al mismo tiempo, evitar las ambigüedades gramaticales de los alumnos. Por ejemplo, una comparación entre el artículo definido/el indefinido/la ausencia de artículo (Aragón & Palencia 2009:18, 22; Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz 2006:30-36; Castro 2011 A1:76, A2:88; González, Romero & Cervera 2007 A1:16, A2:4; Romero & González 2010:29), la del presente de indicativo/el presente de estar + gerundio (Aragón & Palencia 2009:122), la del pretérito perfecto/el indefinido/el imperfecto (Aragón & Palencia 2009:132, 136; Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz 2006:119-122, 128-135; Castro 2010:127-132; Castro 2011 A2:30-32; Romero & González 2010:102, 105), y la del uso del indicativo/subjuntivo (Aragón & Palencia 2008:182; Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz 2006:157-172; Castro 2011 A2:86), etc. Se espera que mediante un estudio comparativo se les aclaren a los estudiantes las ideas confusas y ambiguas para tener un uso gramatical más eficiente.

Al mismo tiempo, los ejercicios gramaticales cuentan como una parte imprescindible para ser un buen libro de texto. Un libro de gramática sin ejercicios no se considera un libro de texto, sino un libro de referencia. Después de cada unidad y de las unidades de contraste es necesario tener ejercicios sobre el tema con la categoría adecuada y el volumen relativo para que los estudiantes ensayen y practiquen en casa. Así, ellos mismos pueden comprobar la eficiencia de su aprendizaje, descubrir los problemas e intentar lograr su resolución.

La tipografía del libro de texto también es un factor decisivo que influye en el aprendizaje del español. La mayoría de los libros de gramática española, tanto en chino como en español, presentan el contenido clasificado por temas: los sustantivos,

los artículos, los adjetivos...etc. (Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz 2006, Aragonés & Palencia 2008, Aragonés & Palencia 2009, Romero & González 2010, Schmitt 1999, 毛蓓雯 1996, 孟憲臣 2000, 林玉葉、曾麗蓉 2007, 侯惠君 2009, 倪淑華 2007, 曾茂川 2011). Estos libros son fáciles de consultar, pero no serían lógicos para el aprendizaje. En ellos, el tema verbal se estudia generalmente ya en la mitad del libro. Sin embargo, los verbos son elementos fundamentales desde el principio para iniciar cualquier conversación, como saludar a los demás, presentarse uno mismo, preguntar la nacionalidad, la edad, el estado civil, la profesión, etc., que existe inevitablemente en cualquier parte.

Aparte de tratar el tema de los verbos tarde, después del presente de indicativo se explican sucesivamente el pretérito perfecto de indicativo, el indefinido, el imperfecto, el pluscuamperfecto, el futuro, el condicional, el subjuntivo y el imperativo. Según este orden de aprendizaje, no se aclaran las dudas sobre las conjugaciones verbales ni las normas aplicadas, por lo tanto, será difícil tener una gramática española justa y precisa. Así, aparecen algunos libros gramaticales que siguen un nuevo orden basándose en un uso más práctico y verosímil, dividiendo y repartiendo los temas verbales durante el transcurso del estudio. (Arciniega & Arciniega 2005, Arciniega & Arciniega 2009, Castro 2010, Castro 2011, Jacobi, Melone, & Menon 2009, González, Romero & Cervera 2007).

En realidad, el método más natural y directo para adquirir la gramática del español será mediante un libro de texto escrito en esta propia lengua. Al principio, a los estudiantes les costará entender sus explicaciones por tener un nivel de español bastante bajo. Sin embargo, en el transcurso del tiempo ellos irán mejorando su español y aumentando el vocabulario. Con un libro de texto bien seleccionado y una explicación clara del profesor, una gramática española en español ya no resultará tan difícil para los alumnos. Además, así les obliga leer más en español y tener más concentración en clase.

Sin embargo, la selección de un libro de texto adecuado no resulta fácil. Se trata de encontrar el punto medio tanto en la consideración del idioma aplicado como en la de sus relatos y contenidos, donde cada uno tiene sus pros y sus contras. Todo depende de la voluntad que vayan a aplicar los profesores en clase y del esfuerzo que dediquen los alumnos en esta asignatura.

3. Los profesores universitarios

Después de tener la herramienta principal preparada — el libro de texto, la figura clave para aplicarla será el docente. Para la mayoría de los estudiantes, el español es un idioma completamente nuevo y desconocido; por ello, el papel del profesor resultará especialmente importante y determinante para aprender de manera eficiente.

Hace ya más de 1.200 años, el gran literario de la Dinastía Tang, Han Yu (韓愈), en su obra literaria *Criterio de profesor* (師說) nos dejó un argumento evidente para definir el papel de un profesor, y que nos ha servido mucho hasta hoy en día: “el maestro debe transmitir la ideología académica, explicar los estudios y el conocimiento literario, y solucionar las dudas que producen los alumnos durante el transcurso de aprendizaje”. (師者，所以傳道、受業、解惑也。)

Sin embargo, con el paso del tiempo, llegamos a una nueva era para la virtualización de la tecnología informática que contiene una pluralidad de tendencias. Entre estas tendencias, hay dos características que se relacionan estrechamente con el presente trabajo. Una es, el método de aprendizaje ha sido sustituido por la nueva tecnología, y la otra, se ha modificado el desempeño del profesor. Entonces, el significado y los estándares para ser un buen profesor ya aparentan una nueva consideración muy distante a los tiempos pasados.

Hace unos meses, bajo la colaboración de *Global Views Magazine* y *Yahoo! Website* se promovió una actividad denominada “La microrevolución del campus universitario” (大學微革命). En esta actividad se discutieron de las habilidades que deberían tener imprescindiblemente los buenos profesores universitarios. Primero, se recogieron las opiniones que se dejaron en la página *Web* durante una semana, y luego, las recopilaron y las elaboraron en una encuesta para que votaran los universitarios. A través de una votación de 2.968 universitarios, se concluyeron en cinco habilidades principales cuáles eran realmente los puntos de vista de los alumnos:

1. Atraer a los estudiantes para que participen y se concentren en clase.
2. Animar a los estudiantes para que se dirijan hacia un camino positivo.
3. Inspirar a los estudiantes para que desarrollen su potencialidad y se descubran a sí mismos.
4. Combinar la parte teórica y la práctica en el contenido de su docencia para que los estudiantes estén más preparados en la carrera profesional.

5. Los profesores mismos han de transmitir tanto las habilidades profesionales como las virtudes morales. (溫怡玲 2012/2)

Aparte de ser profesionales, dedicados y tener una fluidez de expresión, los estudiantes esperan que los profesores no les den solamente las respuestas y las resoluciones de los temas, sino también les conduzcan a tener curiosidad, a pensar por sí solos y a descubrir sus soluciones; que entiendan a los alumnos caso por caso, sean conscientes de su capacidad y realicen la docencia teniendo en cuenta las necesidades del alumnado; que les presten atención y ayuda tanto en la vida cotidiana como a nivel profesional; además, que les animen constantemente y les brinden consejos para que tengan buenas perspectivas.

En realidad, debido a la popularidad de la educación universitaria, tenemos alumnos de diversas procedencias, que tienen distintas experiencias de crecimiento, motivos de aprendizaje, capacidad de estudio, incluso etnias muy diferentes. Por lo tanto, las técnicas narrativas de los profesores ya no serán suficientes para ser aplicadas en clase. Una modificación técnica de la docencia será imprescindible para los profesores universitarios. En un discurso de Chi Junji (池俊吉), investigador del Consejo de Evaluación y Acreditación de Educación Superior de Taiwán (臺灣高等教育評鑑中心基金會), en una conferencia realizada por la Universidad Tamkang nos presentó una nueva imagen del profesor, que es como un mago, aparte de sus habilidades profesionales, debe colaborar íntimamente con el equipo mágico (refiriéndose a la universidad) y el público (indicando a los estudiantes), para que el público entre en el espectáculo (la docencia), así tendrá una presentación sorprendente y sensacional.⁴

Antes de entrar en el siglo XXI, algunos científicos ya nos predijeron que los profesores deberían tener las siguientes habilidades para concordar con la expectativa de esta nueva era:

1. Desarrollar e interpretar la ideología educativa del curso.
2. Manejar perfectamente los diversos métodos didácticos.
3. Disponer del conocimiento pedagógico como base de enseñanza.
4. Disponer de un conocimiento multicultural.

⁴ Cfr. Chi Junji (池俊吉), 淡江大學「從系所評鑑核心要素看教師教學提升作為」研習會, 2012/03/21。

5. Tener habilidades para operar las tecnologías informáticas en la enseñanza.
(王保進、王麗芬 1998/6)

Entonces, el antiguo criterio de profesor ya no resulta suficiente para esta nueva era y para la generación informática. En la actualidad, los profesores deben no solamente cumplir los propios deberes los cuales son transmitir paso a paso los conocimientos profesionales a los estudiantes, sino también encargarse de promover el aprendizaje de ellos. De hecho, a un profesor diligente y dedicado seguramente le molesta mucho si el aprendizaje de los alumnos no resulta favorable. Es por ello que cuando hablamos del tema de la eficiencia de enseñanza y de la de aprendizaje, reflexionamos qué más podemos hacer para que mejoren los alumnos en su evaluación del estudio.

Primeramente, en la etapa preparatoria el profesor debe establecer un plan del estudio en el que incluya los objetivos y el programa del estudio, los exámenes y los requisitos de evaluación, y luego los ejecuta explícitamente. A través de la introducción del curso, la plataforma didáctica de la página *Web* o cualquier otra forma, esta planificación debe llegar a todos los alumnos que participen en la asignatura. Además, durante el transcurso del semestre el profesor debe avisar a los estudiantes constantemente de las fechas de exámenes para que estudien. Curiosamente, en la actualidad, la mayoría de los estudiantes estudian para aprobar los exámenes y no para aumentar su saber.

Además, en la etapa de aplicación el profesor debe enriquecerse con los métodos didácticos para aplicarlos perfectamente en clase con motivo de tener los mejores resultados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. La gramática española es una asignatura muy teórica que contiene abundantes normas lingüísticas que se han de explicar durante el curso. Entonces, no sería viable variar la docencia empleando distintos métodos didácticos. Para cualquier gramática de una lengua extranjera que se estudia en las universidades taiwanesas, el método didáctico tradicional y más popular que se realiza es la enseñanza deductiva. Esta inicia el estudio desde los puntos teóricos, y luego, habla de sus aplicaciones. Es decir, nuestras clases comienzan explicando las normas gramaticales, y posteriormente, se comprueban y se aumenta la experiencia con los ejercicios.

La enseñanza inductiva es actualmente el método didáctico más novedoso que se

puede aplicar en el campo docente. A través de la presentación y la observación de los casos, se comprueban posteriormente las teorías. Sin embargo, la enseñanza inductiva no resulta fácil para realizarla sola en una clase de gramática, aunque es la mejor forma para ayudar a los estudiantes en su comprensión y su memorización. Así que una combinación de estos dos métodos de enseñanza será una forma viable para utilizar durante la clase. Es decir, el profesor les da a los alumnos unas lecciones globales (la enseñanza deductiva) que confirman luego en los ejemplos. Posteriormente, se desarrollan las normas gramaticales detalladamente dependiendo del concepto aprendido, partiendo de los ejemplos (la enseñanza inductiva). A continuación, tomamos el verbo *ser* y el *estar* como ejemplo para su confirmación.

Antes de nada, el profesor explica a los estudiantes que el verbo *ser* y el *estar* equivalen al verbo *to be* en inglés. El verbo *ser* se usa generalmente en una situación estable que no resulta fácil cambiar, y el verbo *estar* expresa un estado temporal y enfatiza el momento (explicación de la enseñanza deductiva). Estas ideas las comprobamos en las siguientes dos frases:

María es guapa.

María está guapa.

La primera frase usa el verbo *ser* que indica que María es una chica bella, y que no varía en cualquier momento; sin embargo, la segunda frase aplica el verbo *estar* que refiere a la situación de María de este momento, que luce guapa ahora. Y según la misma consideración se deducen y se concretan los usos del verbo *ser* y del *estar* (comprobación de la enseñanza inductiva). El carácter, el aspecto, la nacionalidad, la profesión, la religión, etc. de una persona no cambian fácilmente y se usa el verbo *ser*. Por el contrario, la situación de un momento determinado, el estado de ánimo, el trabajo temporal, etc. que varían en cada momento o en una temporada corta, usan el verbo *estar* (reflexión de la enseñanza deductiva). Posteriormente, se explican algunos casos específicos, tales como la situación geográfica, el estado civil, etc.

Aparte de los multimétodos didácticos, los profesores también pueden preparar unos manuales elaborados por ellos mismos y unas herramientas didácticas para fomentar las habilidades de los estudiantes, al tiempo que aumentan el interés y la eficiencia del aprendizaje.

Por último, para evaluar a los alumnos, el profesor mismo debe considerar su

nivel de conocimiento. La taxonomía de la dimensión del proceso cognitivo de *Bloom* categoriza las habilidades cognitivas de los estudiantes en 6 niveles: memorizar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. (李坤崇 2004/6:98-127) Según esta taxonomía, los profesores deben preparar, dependiendo de los niveles alcanzables de los estudiantes, unas estrategias apropiadas tanto en la presentación de clases como en la evaluación. Para los principiantes de la gramática española elemental, se les puede exigir que alcancen a un nivel comprensivo del español. Así pues, la explicación del profesor durante el curso y las pruebas de evaluación deben respetar dicho nivel para que se esfuercen los estudiantes y sean responsables de su propio aprendizaje.

4. Los estudiantes universitarios

A continuación se presenta una tabla en la que los datos nos muestran cómo son los estudiantes que estamos enseñando.

curso académico	90 (2001)	91 (2002)	95 (2006)	100 (2011)
año de nacimiento	1983	1984	1988	1993
% de nacimientos	2,170	2,055	1,855	1,760
núm. de universidades	135	139	147	148
núm. aprobados en ECAU	77.450	78.562	88.920	66.683
% aprobado en ECAU	61,35%	80,41%	90,93%	90,44%
núm. aprobados en MOIE	-----	21.645	26.359	46.504
% aprobado en MOIE	-----	65,63%	68,59%	77,37%
núm. aprobados en total	77.450	100.207	115.279	113.187

Tabla elaborada por la propia autora⁵

Según los datos de la tabla, los estudiantes (la muestra objeto del presente trabajo)

⁵ Fuente de información: página *web* del Departamento de Personal del Ministerio Interior y la del Departamento de Estadísticas (sobre el Departamento de Educación Superior) del Ministerio de Educación de la República de China. http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346 〈育齡婦女生育率及繁殖率〉
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3378&Page=14083&Index=5&WID=31d75a44-fff-4c44-a075-15a9eb7aecdf> 〈大專校院校數統計〉〈大學聯招(指考)錄取率〉

que están cursando actualmente la asignatura de gramática española elemental, inician generalmente el primer año de la carrera universitaria en el curso académico 100, es decir, el año 2011. La mayoría de ellos nació en el año 1993, con un porcentaje de nacimiento 1,760‰ en ese año. Cuando ellos llegan a entrar en la universidad, hay unas 148 universidades para servir a unos 113.187 estudiantes. Entre ellos, un 90,44% de los estudiantes aprobó en el Examen Conjunto de Admisión Universitaria (ECAU: 大學學測), y otro 77,37% ingresó a la universidad mediante el programa de Múltiples Oportunidades para el Ingreso Escolar (MOIE: 多元入學).

Comparando y observando los datos de hace cinco (el curso académico 95) y hace diez años (el curso 90), llegamos a unas conclusiones. Además, incorporamos los datos del curso académico 91 en la tabla por iniciarse ese año el programa de Múltiples Oportunidades para el Ingreso Escolar que nos sirven como datos de referencia. Desde entonces, los jóvenes tienen dos vías principales para entrar a estudiar en la universidad, es precisamente el momento que se abren ampliamente las puertas universitarias a nuestros jóvenes. En el transcurso de los últimos diez años, tenemos cada vez menos estudiantes, pero más universidades. Así que nos preocupa enormemente tener los estudiantes con un nivel de estudio muy por debajo de lo que esperamos y de lo que tenían anteriormente los alumnos universitarios.

Además, desde el año que nacieron los estudiantes (1993) hasta el año que entraron en la universidad (2011), el ingreso per cápita en Taiwán aumentó rápidamente de 10.244 a 17.602 dólares estadounidenses.⁶ Por lo tanto, descubrimos que tenemos cada vez más oportunidades de puestos universitarios para ofrecer a cada vez menos candidatos, y estos están gozando de un nivel de vida cada vez mejor. Entonces, ¿se puede esperar que nuestros estudiantes se esfuercen al máximo en sus estudios para tener un futuro mejor?

Otro fenómeno preocupante es el de la natalidad en Taiwán, que está bajando bruscamente. Del año 1983 (2,170‰) al 1993 (1,760‰) (quienes inician actualmente sus estudios universitarios), la natalidad disminuyó un 20%; es decir, en los últimos diez años tenemos 20% de estudiantes menos. Esta situación va empeorando, el año

⁶ Fuente de información: página *web* de la Dirección General de Presupuesto, Contabilidad y Estadísticas del Yuan Ejecutivo de la República de China. <http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=14616&CtNode=3566&mp=1> 〈國民所得統計常用資料〉

2010 marca la cifra de un 0,895% de natalidad, es decir, dentro de 17 años (cuando los niños del 2010 ingresan a las universidades), tendremos solamente la mitad de estudiantes comparados con los de ahora.

Un estudio sobre la educación universitaria realizado por *CommonWealth Magazine* revela que en Taiwán el nivel educativo está incrementando; sin embargo, no ha habido un patrón ascendente en lo que respecta a las habilidades de los licenciados. Un 90% de los universitarios no está orgulloso de conseguir el título universitario, un 82% de ellos se preocupa por carecer de competitividad internacional, y un 78% de los profesores universitarios opina que el nivel educativo y la capacidad de los estudiantes en la actualidad están muy por debajo en comparación con los alumnos de hace 10 años. (許癸鏗 2006/11:48-55)

Estos estudiantes se enfrentan probablemente a las siguientes situaciones. Es posible que por ellas no se esfuercen en sus estudios:

1. Carecen de la motivación de aprendizaje: no saben por qué estudian.
2. Descontrol del método de autoaprendizaje: no saben cómo estudiar.
3. No son capaces de desarrollar los múltiples talentos: no saben qué cualidades poseen.
4. Escasean las capacidades de planificación del tiempo y de ejecución del plan: no saben qué es lo que deben hacer diariamente.
5. Participan en demasiadas actividades de asociaciones escolares: no saben que por ello han derrochado demasiado tiempo.
6. Pierden el tiempo de estudio en trabajos temporales: no saben cuáles son sus ocupaciones principales.
7. Se desconcentran de sus estudios por estar enamorados: no saben cómo hacerse cargo de los estudios y del amor a la vez. (鄭瓊月 2006)

Algunos alumnos estudian el español porque lo consideran un idioma importante. A través del aprendizaje de una lengua extranjera, se les puede abrir una nueva ventana para conocer otra cultura y otro mundo. Sin embargo, una gran parte de los alumnos estudia el español por razones variadas: por recomendación de alguien, les ha tocado por las notas, o se han equivocado a la hora de apuntar los departamentos, etc.; pero, no porque les gusta el español o porque tienen curiosidad de aprender más. Esta situación se encuentra generalmente en los alumnos del primer año. Como se ha

comentado anteriormente, ellos no saben por qué estudian. Entonces, aparte de enseñarles el conocimiento profesional, cómo inspirar y motivar su aprendizaje resultará también un tema imprescindible y de gran importancia.

El presidente de TSMC, Morris Chang (張忠謀)⁷, dijo a los universitarios las 11 cosas que deben cumplir durante la carrera, entre las que se incluyen ser diligente y dedicado, aprender el chino y el inglés. (天下雜誌 2007/11:260-264) Así, afirmamos que trabajar a conciencia en el campo de idiomas resulta importante para los estudiantes en la carrera universitaria. Un estudio sobre los indicadores básicos de la capacidad de los universitarios también reveló que el dominio de una lengua extranjera es una herramienta que los universitarios deben tener, pero, no la consiguen. (鄭英耀、葉麗貞、劉昆夏、莫慕貞 2011/3:531-558) Por lo tanto, sabemos la importancia de poder dominar bien una lengua extranjera. La ventaja y el privilegio para los universitarios capacitados de una lengua extranjera, les servirá como una gran herramienta para abrir una ventana hacia el mundo exterior, y para tener una perspectiva más próspera.

Después de tener la motivación de aprendizaje, cómo realizarlo sin derrochar el tiempo será otro desafío para los universitarios. Aparte de gastar el tiempo en las actividades escolares, en el trabajo y en otras cosas, muchos estudiantes se sientan delante del ordenador enganchados al *Internet* en su tiempo libre. A veces faltan a clases incluso por el mismo motivo. El *Internet* es un gran invento del siglo si alguien sabe aprovecharlo bien; de lo contrario, resulta una droga tóxica que finalmente se convierte en una adicción sin defensas. Ante los numerosos incentivos que atraen a los universitarios, no podemos esperar que se controlen por sí solos.

Como dice la famosa escritora taiwanesa, Chang Manjuan (張曼娟), no podemos considerar a los universitarios del primer año como los adultos que saben tratarse por sí mismos. Ellos están solamente en una etapa de pos-adolescencia, debemos educarles como unos adolescentes para que estén más confiados y orientados. (蕭富元 2006/11:330-331) Para aprender bien una lengua extranjera en Taiwán, la preparación antes de clase, la concentración durante la clase y el repaso posterior

⁷ Morris Chang (張忠謀), el presidente de *Taiwan Semiconductor Manufacturing Company* (TSMC), fundada en 1987. TSMC es la primera y la más grande fundición del mundo dedicada exclusivamente a semiconductores.

serán los tres elementos fundamentales e imprescindibles. Sin embargo, hoy día, no podemos esperar que los estudiantes los cumplan de manera voluntaria y espontáneamente.

Entonces, si los estudiantes no acuden a clase, los profesores deben tomar rígidamente el control que incluirá en la evaluación. Las notas casi siempre son el tema que más preocupa a los alumnos. Si los alumnos no se concentran en clase, se les debe exigir a leer en voz alta y contestar a preguntas para que escuchen a los profesores. También se pueden aprovechar gráficas, herramientas variadas y otras técnicas para facilitar la comprensión de los estudiantes. Además, la repetición en el aprendizaje puede ser un buen método para profundizar la impresión y la memoria. (Hernández 1999-2000/11:149-150) Y si los estudiantes no estudian voluntariamente, entonces, es posible también poner tareas para que trabajen en casa, pasarles exámenes y a través de las exigencias acostumbrarles a tener un buen hábito de estudio. En suma, tras una selección oportuna del libro de texto gramatical y una formación profesional adecuada por parte del profesor, se exige solamente a los estudiantes seguir paso a paso las instrucciones del profesor.

De todos modos, para hablar de un aprendizaje eficiente, los estudiantes mismos son las personas claves para llevarlo a cabo. Aunque se emplee el mejor libro de texto y el mejor profesor de gramática, si no se cuenta con un buen aprendiz, el aprendizaje de la gramática española elemental no llegará nunca a su plenitud. Si los estudiantes poseen una intensa fuerza de voluntad, una buena técnica de estudio y una inversión de tiempo constante, entonces tendrán seguramente una buena cosecha sea cual sea el tipo de aprendizaje.

5. Conclusiones

Según el Consejo de Evaluación y Acreditación de Educación Superior de Taiwán, la evaluación a los departamentos universitarios ha progresado últimamente de la primera etapa de “proporcionarles a los estudiantes un buen ambiente de aprendizaje” a la segunda de “promover e implementar el aprendizaje eficiente de los estudiantes”. Así pues, sería el momento oportuno para discutir la eficiencia de enseñanza y aprendizaje de la gramática española elemental.

Un buen libro de texto debe tener explicaciones claras, clasificaciones precisas,

tipografía apropiada y abundantes ejercicios. Un buen profesor debe tener un carácter optimista y positivo, buena formación profesional, buena expresión oral y una buena técnica de enseñanza. Un buen estudiante debe ser aplicado, tener fuerza de voluntad, una buena técnica de estudio y constancia. Cuando estos tres requisitos han sido cubiertos, entonces, se logrará eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática española elemental.

Aunque hemos dicho anteriormente que los estudiantes son personajes decisivos para ejecutar y lograr eficiencia en el aprendizaje de la gramática española elemental, los profesores poseen realmente más control sobre el tema. Los profesores mismos no implican el aprendizaje; pero, a través de una buena selección del libro de texto, un buen manejo y una buena aplicación de los métodos didácticos mediante la formación profesional tanto en las técnicas de enseñanza como en la actitud educativa, pueden ayudar a los estudiantes a que comprendan las deficiencias de su aprendizaje y procurar una mejora.

Por último, aprovechando las palabras del investigador Chi Junji (池俊吉) para concluir el trabajo, pero con una pequeña modificación para que encaje más en el presente estudio: el profesor es como un mago, debe asociar íntimamente el libro de texto con los estudiantes, para que la docencia y el aprendizaje lleguen a su plenitud.

Referencias

- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. & Ruiz, J. P. (2006), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- Aragonés, L. & Palencia, R. (2008), *Gramática de uso del español. Teoría y práctica, A1-B2*, Madrid: SM-ele.
- Aragonés, L. & Palencia, R. (2009), *Gramática de uso del español. Teoría y práctica, A1-A2*, Madrid: SM-ele.
- Arciniega, M. & Arciniega, M. J. (2005), *Gramática plus: A1, A2*, Italia: Instituto Velázquez, La Spiga.
- Arciniega, M. & Arciniega, M. J. (2009), *Español. Gramática Progresiva: inicial 1, inicial 2*, Italia: Modern Languages.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005), “Can teacher education make a difference?”, *American Educational Research Journal*, vol.42, no.1: 153-224.
- Castro, F. (2010), *Uso de la gramática española: elemental*, España: Edelsa.
- Castro, F. (2011, 7ª ed.), *Aprender gramática y vocabulario: A1, A2*, Madrid: SGEL.
- González, A., Cuenot, J. R. & Sánchez, M. (1994), *Gramática de español, lengua extranjera*, España: Edelsa. 中譯本：毛蓓雯譯 (1996)·《實用西文文法》·台北：敦煌書局。
- González, A., Romero, C. & Cervera, A. (2007), *Competencia gramatical en Uso. Ejercicios de gramática: forma y uso: A1, A2*, España: Edelsa.
- Hernández, F. L. (1999-2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, no.11: 141-153.
- Hollins, E. (2011), “Teacher preparation for quality teaching”, *American Educational Research Journal*, vol.62, no.4: 395-407.
- Jacobi, C., Melone, E. & Menon, L. (2009), *Gramática en contexto*, España: Edelsa.
- Romero, C. & González, A. (2010), *Gramática de español lengua extranjera*, España: Edelsa.
- Royano, L. (1994), “La enseñanza de la gramática en los cursos de español como lengua extranjera”, *Centro Virtual Cervantes*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0335.pdf
- Schmitt, C. J. (1999), *Schaum's Outline of Spanish Grammar*, USA: McGraw-Hill.

- Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005), "Values in education: a challenge for teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, vol.21, no.2: 205-217.
- 王保進、王麗芬 (1998), 〈美國全國師範教育認可審議會(NCATE)認可模式對我國師資培育評鑑的啓示〉, 《國民教育研究學報》, 1998年6月號, 4期。
<http://140.130.170.28:8080/ir/handle/987654321/497>
- 白士清 (2010), 《西班牙文語法精選》, *Temas de gramática española para sinohablantes*, 台北: 敦煌書局, 李靜枝譯。
- 江彰吉 (2012/3), 〈第二週期系所評鑑的重點〉, 《評鑑雙月刊》, 36期, 開卷語。
- 李坤崇 (2004/6), 〈修訂 Bloom 認知分類與命題實例〉, 《教育研究月刊》, 98-127頁。
- 孟憲臣(譯) (2000), 《基礎西班牙語語法》, 台北: 中央圖書。
- 林玉葉、曾麗蓉 (2007), 《西班牙語新編 上》, 台北: 敦煌書局。
- 侯惠君 (2009), 《基礎西班牙文文法》, 台北: 麗文文化。
- 倪淑華 (2007), 《最新西班牙語文法》, 台北: 統一。
- 許癸瑩 (2006/11), 〈大學教育大調查 念大學不值得驕傲?〉, 《天下雜誌》, 360期, 48-55頁。
- 曾茂川 (2011), 《西班牙語法講義》, 台北: 臺灣商務。
- 溫怡玲 (2012/2), 〈除了讀書, 你也可以讓大學愈來愈好〉, 《遠見雜誌》, 「找到你的優質大學」特刊。
http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_19609.html
- 編輯部 整理 (2007/11), 〈張忠謀: 大學生要做的 11 件事〉, 《天下雜誌》, 384期, 260-264頁。摘錄整理自 2007年張忠謀交大新生入學典禮演講。
- 鄭英耀、葉麗貞、劉昆夏、莫慕貞 (2011), 〈大學生基本能力指標之建構〉, 《測驗學刊》, 58(3), 531-558頁。
- 鄭瓊月 (2006), 〈從大學生的學習困擾談有效學習策略〉, *SlideFinder*。
http://www.slidefinder.net/-/-----_-----_---_-----/f_951122/11117931/p2
- 蕭富元 整理 (2006/11), 〈張曼娟: 入寶庫, 先知道自己要什麼〉, 《天下雜誌》, 360期, 330-331頁。

法文視覺感官動詞的教學策略與課堂實踐

蔣之英/ Chiang, Chih-Ying

大葉大學歐洲語文學系 助理教授

Department of European Languages, Dayeh University

【摘要】

鑑於國內學生，在學習法文感官動詞所遇到的困難，筆者曾以語意學的分析方法，探討 *voir* 和 *regarder* 這兩個動詞語意的特性；本篇論文重點，則落在教學實務的呈現，介紹如何將先前的「研究成果」與「教學實務」結合。

論文中，我們將介紹，教授法文視覺感官動詞時，可以使用的教學策略 (本文第 2 段)。此教學策略，乃建立於語意學的分析結果上 (本文第 1 段)：即以「語言準則」，歸納出視覺感官動詞使用時的規則。此外，論文中亦有專門的段落 (本文第 3 段)，介紹如何具體落實此教學策略——意即，可以使用的教學方法及教學步驟。每一個教學步驟，不但以具體的例句做為說明，同時亦提供不同類型的例句 (如：對句型態的句子)，以達豐富教學內容的目的。

【關鍵詞】語言學之應用、教學策略、教學方法、*voir*、*regarder*

【Abstract】

Taiwanese students can hardly distinguish the verb *voir* from the verb *regarder* which led me to study the semantic difference between these two French perceptive verbs. This paper focuses on how to apply the results of that study to teaching so as to help students to grasp the difference in the use of these two verbs. First of all, I will propose a teaching strategy to introduce these two perceptive verbs (§2). Such a strategy is based on the results of semantic analysis (§1), *i.e.* on the general rules governing the use of *voir* and *regarder* stemming from linguistic criteria. Then, I will show all along each pedagogic steps how to put into practice said strategy through practical examples (sentences) as well as various categories of examples so as to enrich the contents of the course (§3).

【Keywords】linguistic application, teaching strategy, teaching methods, *voir*, *regarder*

前言

如何將語言學應用於外語教學？更確切地說，如何將語意學應用於外語教學？文中，將以法文的視覺感官動詞為實例，介紹「理論」與「實務」結合的可能性。

法文中，有好幾個視覺感官動詞¹，最常用到的就是 *voir* 和 *regarder*。這兩個動詞是國內法文系大學一年級上學期，現在式動詞單元中，必學的詞彙。其實，它們不僅有「感官用法 (*emplois perceptifs*)」，還有「非感官用法 (*emplois non perceptifs*)」。我們的學生——因為受到中文的影響——在學習上遇到的困難，較偏向其感官用法，舉一個本人在法文系三年級語意學這堂課中，學生所造的句子為例：

- (1) *Je suis myope. J'ai besoin de mes lunettes pour regarder la télévision. Sans mes lunettes, je ne *regarde pas bien.*²

我有近視，看電視的時候，我需要戴眼鏡。沒戴眼鏡，我看不清楚。

在這個例句中，用到兩次感官動詞，其中文都是用「看」字表達，因此學生在造法文句子時，也選用同樣的動詞：*regarder*。為何選用 *regarder*？學生的推理是：既然是在講「看電視」，法文的「看電視」是用 *regarder*；那麼「看不清楚」，是指「看不清楚電視」，當然也應該用 *regarder*。類似這樣的錯誤，不勝枚舉。

本文主旨在呈現，如何將 *voir* 和 *regarder* 的感官用法在語意學上的研究成果，應用於法語教學。有關理論的部份（包含兩個段落），首先，將重點式地介紹這兩個感官動詞在語意學的框架下，所做出的定義³（本文第 1 段）。接著，根據定義中動詞的特性 (*caractéristiques*) 及動詞的語言表徵 (*propriétés linguistiques*)，可以歸納出動詞使用時的具體規則——即「語言準則 (*critères linguistiques*)」；文中論及之教學策略（本文第 2 段），即在藉由這些「語言準則」，以期有效地達到教學目標。在實務的部份，我們將介紹如何落實這項教學策略的方法及步驟（本文第 3 段）。最後，在結論中，將以一項針對學生學習的問卷調查結果，呈現本文所持理論應用於教學上的成效。

¹ 例如：*apercevoir, entrevoir, contempler, fixer, observer, scruter*，等。

² 符號 * 表示，該句不合法文句法。

³ 筆者在 Chiang C.-Y. (2011) 文章中，對這兩個動詞的定義，有詳細的論證。

1. 動詞定義

根據我們蒐集的資料，在 2011 年之前（即本人著手探究 *voir* 和 *regarder* 這兩個感官動詞之前），除了 Jean-Jacques Franckel 和 Daniel Lebaud，沒有其他學者，從語意學的角度分析比較 *voir* 和 *regarder* 的特性和差異。因此，這兩位語言學家的著作，成為本人唯一可參考的資料。然而，兩位學者的文章內容，卻不適合直接用於外語教學課程，原因有下：一為，其著作目的，在呈現兩位的研究結果，因此文章內容純屬「語言學之學術研究性論文」，而非「外語教學叢書」。再者，基於上因，不難理解兩位學者撰文時，不曾考慮一個從未受過語言學訓練的讀者，在閱讀其著作時，所會面臨的困難；兩位作者在定義及解釋 *voir* 和 *regarder* 時⁴，所使用的詞彙已非一般法語人士能理解，更遑論我們的大一學生了⁵。此外，Jean-Jacques Franckel 給 *regarder* 下的定義，囊括其感官用法及非感官用法，因而定義更顯得抽象。

基於以上原因，筆者試著給 *voir* 和 *regarder* 的感官用法，擬出定義。以下兩個定義，兼具語意學的理论性、及外語教學的實用性。

X voit Y signifie que Y est localisé dans le champ perceptif de X et que cette localisation est indépendante de X.

***X voit Y* 意指：Y 落在 X 視力可及的範圍內；由於 X 無法決定自己視力的好壞，因此 X 無法決定他是否可以看見 Y、X 無法決定是否 Y 會落在他的視力範圍內。**

⁴ 以下分別為作者給 *voir* 和 *regarder* 的定義：

« Voir marque la localisation de Y par X, par laquelle s'actualise la propriété être localisable de Y. En constituant X comme site d'ancrage de la propriété être localisable de Y, le localisable devient localisé. » (J.-J. Franckel & D. Lebaud, 1990 : 57)

« Regarder impose [...] une double construction : (i) Il y a d'une part construction du regardable par un sujet, hors du temps. Le mouvement va du sujet vers le monde [...]. (ii) Une fois le regardable constitué, c'est lui qui constitue le repère, le centre organisateur du procès. » (J.-J. Franckel, 1989 : 409)

⁵ 以註 4 *voir* 的定義為例：作者認為 Y「本身」具有「可座落」的特性 (la propriété être localisable)。也就是說，在說話者 (énonciateur) 還沒有說 *X voit Y* 這個句子時，Y 就具有「可座落」的特性；一旦，說話者說了 (énoncer) 這個句子，「可座落」的 Y，就變為「已座落」的 Y。如果大一的文法老師，以上面的文字解說 *voir* 這個動詞，極有可能把問題更複雜化。

***X regarde Y* signifie que X pose son regard sur Y.**

***X regarde Y* 意指：X 將視線放在 Y 上。**

就定義而言，上面這兩個簡單的描述，已經提供給法語教師（或學生）足夠的訊息，得以進一步發掘這兩個動詞各自的特性。這兩個定義，意味著 *voir* 和 *regarder* 之間，至少存在三個相異點；也就是說，*voir* 和 *regarder* 各自擁有至少三個獨特性：

- (C1) *regarder* 的主詞是施動者 (agent)；而 *voir* 的主詞不是施動者。
- (C2) *regarder* 動詞本身不告訴我們，Y 是否落在 X 視力可及的範圍內；而對 *voir* 來說，該動詞最大特色之一，就在表達 Y 和 X 的視力範圍的關係。
- (C3) *regarder* 這個動詞具有持續性 (durable)；而 *voir* 不具有持續性。

2. 教學策略

這一段落所要介紹的感官動詞的教學策略，與前文感官動詞的定義息息相關。因此，在正式進入教學策略的主題前，有必要先說明「動詞定義」與「動詞教學策略」之間的關聯性。

如果我們給 *voir* 和 *regarder* 所下的定義正確、從定義所區分出來的 *voir* 和 *regarder* 的獨特性 (即 (C1)-(C3)) 也正確，那麼，應該可以在帶有這兩個動詞的句子中，尋到兩個動詞不同的語言表徵，得以印證定義的正確性及兩個動詞各自的獨特性。這些語言表徵，語言學家又稱之為 *critères linguistiques*，即為區別兩個動詞用法的「語言準則」，亦可作為檢測兩個動詞用法是否正確的「語言準則」。

奇妙的是，筆者發現：(i) 帶有這兩個動詞的句子翻譯成中文後，雖然在中文都用「看」這個動詞表達，但是因為法文原句所使用的動詞不同，其所對應的中文譯句會出現不同的動詞詞綴 (到 vs. 著)、或不同的副詞詞綴 (得 vs. 地)。(ii) 這兩個動詞，和某些片語 (*être en train de*，正在) 之間，具有明顯地相容性、或相斥性；此現象不但出現在法文的句子裡，也出現在所對應的中文譯句中。

以上 (i) 和 (ii) 兩個現象，即為 *voir* 和 *regarder* 在所對應的中文句子中，所呈現的語言表徵——此說法有其理論上的根據，因為從語意學的分析，(i) 和 (ii) 兩個現象完全符合 *voir* 和 *regarder* 各自的特性 (即 (C1)-(C3))；詳細內容，參下文。因此，筆者認為，可以歸納出這些詞綴 (或片語) 和「看」之間的連用規則，這些規則即為檢測這兩個感官動詞是否正確使用的「中文語言準則」。

以這樣的「中文語言準則」去區分 *voir* 和 *regarder*，即為下文所要介紹的「法文視覺感官動詞的教學策略」。

針對 *voir* 的中文譯句，我們歸納出二個「中文語言準則」；針對 *regarder* 的中文譯句，歸納出四個「中文語言準則」。檢測這兩個動詞是否正確使用的「中文語言準則」，勢必與法文動詞各自的獨特性（即 (C1)-(C3)），有語意上直接的關係，否則本文所言之教學策略則失去理論上的基礎。因此，下文中，每介紹一個「準則」時，我們會附帶說明，基於語意學上的何項論點，該「準則」得以成立。

2.1. *voir* 的教學策略

以下為 *voir* 所對應的中文譯句中，會出現的詞綴或片語：

(I) *voir* 的句子翻譯成中文時，*voir* 的獨特性 (*la localisation de Y par rapport au champ perceptif de X*，Y 是否落在 X 視力可及的範圍內) 在中文裡，是以「到」或「見」——這些表「結果 (*résultatif*)⁶」的時貌詞綴——來呈現 (參 (2)-(3))。

(2) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。

B: *Je le vois.* 我有 (看到 + 看見)⁷。

(2a) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。

B: *Je le vois.* *我有看。

(3) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。

B: *Où est-il? Je ne le vois pas.* 在哪兒? 我沒 (看到 + 看見)。

(3a) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。

B: *Où est-il? Je ne le vois pas.* 在哪兒? *我沒看。

法文 *voir* 的句子和中文時貌的「結果」之間，有何關聯性？且看 *voir* 的定義：*X voit Y* 意指 Y 落在 X 視力可及的範圍內。其實，這段詮釋 *voir* 的文字，已經道出問題的答案，即 *voir* 所傳達的是「Y 的狀態」，Y 的狀態是「être

⁶ 有關中文如何表達時貌的「結果」，參 Rygaloff A. (1973 : 182-186)。

⁷ *a (b+c)* 例句的讀法為 *ab* 及 *ac*。

localisé...」。這裡解釋 *voir* 時所用到的字詞是「être localisé」，其結構為「être 動詞 + 過去分詞」，此結構所表達的是動作結果的狀態 (état résultant⁸)。

(II) 當 *voir* 被副詞修飾時，這個副詞在中文句子裡，是由「得」這個字來引導 (參 (4))。

- (4) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。
 B: *Effectivement, il y a un chat derrière les arbustes. De ce côté, on le voit (bien + clairement + distinctement + nettement + parfaitement).*
 的確 (有一隻貓)。從這個角度，看得很清楚⁹。
- (4a) B: *Effectivement, il y a un chat derrière les arbustes. De ce côté, on le voit (bien + clairement + distinctement + nettement + parfaitement).*
 的確 (有一隻貓)。*從這個角度，看很清楚。

為何「得」會出現在 *voir* 感官用法的譯句中？「得」在語意上的作用為何？在徐丹所出版的 *Initiation à la syntaxe chinoise* 一書中，有一篇章 (Ch. IV) 專門探討「得」這個字的特性。「得」有兩種用法：一為，表達結果 (le de résultatif)；另一為，表達可能 (le de potentiel)。譬如：例 (5) 中的「得」，是表達動作 (看) 的結果 (累)；例 (6) 中的「得」，則是表達動作 (看) 可能達到的狀貌 (完)。

- (5) 他看得很累。
 (6) 他看得完。

至於，如何區別這兩個「得」？徐丹這本書難能可貴之處，在於作者從簡單的句子結構上，清楚地區分這兩個不同語意的「得」。第一個區分法是，表達結果的「得」，其動詞補語必須用「很」來修飾；如果除去了「很」，句子則不合句法 (參 (5) 和 (5a) 的不同)。而表達可能的「得」，其動詞補語則無法用「很」來修飾；如果硬是加上了「很」，句子就變得不合句法 (參 (6) 和 (6a) 的不同)。

⁸ *Les carottes sont cuites, Les verres sont remplis* 等，都屬於這類句子。參 *Grammaire méthodique du français*, pp.437-438.

⁹ 中文的句子，主詞經常可以省略。

(5) 他看得很累。

(5a) *他看得累。

(6) 他看得完。

(6a) *他看得很完。

第二個區分法是，表達結果的「得」，在一個帶有直接受詞的句子中，其詞序是：動詞 + 受詞 + 動詞 + 得 + 補語；然而，表達可能的「得」，其詞序則是：動詞 + 得 + 補語 + 受詞（參 (5b) 和 (6b) 詞序的不同）。

(5b) 他看書看得很累。

(6b) 他看得完這本書。

依據上述徐丹的分析，我們例 (4) 中的「得」，不論就第一個區分法（參 (4b)）、或第二個區分法（參 (4c)）而言，都屬於表達結果的「得」。(4b) 所呈現的是，動詞補語（清楚）必須用「很」來修飾；(4c) 所呈現的是，句子加入直接受詞（那隻貓）後，其詞序與 (5b) 相同。

(4) A: *Il y a un chat derrière les arbustes.* 矮樹叢後面有一隻貓。

B: *Effectivement, il y a un chat derrière les arbustes. De ce côté, on le voit bien.*

的確（有一隻貓）。從這個角度，看得很清楚。

(4b) B: 的確（有一隻貓）。從這個角度，看得很清楚。

?? 的確（有一隻貓）。從這個角度，看得清楚¹⁰。

(4c) B: 的確（有一隻貓）。從這個角度，看那隻貓看得很清楚。

?? 的確（有一隻貓）。從這個角度，看得清楚那隻貓。

因此，(4) 和 (2)-(3) 有異曲同工之效：都說明了法文 *voir* 這個動詞的座落特性（Y 是否落在 X 視力可及的範圍內），在中文是以時貌中「結果（résultatif）」的概念來呈現。

¹⁰ 單單 看得清楚 這個句子，在句法上是成立的。但是出現在例 (4) 的對話中，不是很通順，因此標上 ?? 的符號。在例 (4c) 中的第二個句子 看得清楚那隻貓，也是同樣的情形。

2.2. *regarder* 的教學策略

再來看看 *regarder* 所對應的中文譯句中，會出現的「中文語言準則」：

(I) *regarder* 所對應的中文句子，可以不需要任何表達時貌的詞綴或片語 (參 (7))。

- (7) *Il aime regarder les étoiles au bord de la mer.*
他喜歡在海邊看星星。

在法文中，許多動詞皆具有持續性，如：*chanter, dormir, marcher, travailler* 等。它們所造出的句子，如：*Il aime travailler à la bibliothèque, Il aime dormir dans le lit de sa mère*，翻譯成中文後，和 *regarder* 的句子一樣，可以沒有任何表達時貌的詞綴出現：他喜歡在圖書館唸書，他喜歡在媽媽的床上睡覺。因此，這是這類動詞的特色之一。

(II) 由於 *regarder* 具有持續性，因此它可以和 *être en train de* 連用；而且，其中文譯句也有相同的可能性：「看」可以和「正在」連用 (參 (8))。

- (8) *Nous sommes en train de regarder le feu d'artifice sur le balcon.*
我們正在陽台上看煙火。

反觀 *voir*，它無法和 *être en train de* 連用；這和中文的「看到」或「看得」不能和「正在」一起連用的道理是一樣的：

- (8a) **Nous sommes en train de voir le feu d'artifice sur le balcon.*
*我們正在陽台上看到煙火。
(8b) **Nous sommes en train de bien voir le feu d'artifice sur le balcon.*
*我們正在陽台上看得很清楚煙火。

(III) *regarder* 所對應的中文句子，可以和「著¹¹」連用。「著」也是一個表達時貌的詞綴，它表達的是動作的持續 (參 (9))。這個連用的可能性，吻合

¹¹ 參 Rygaloff A. (1973 : 114-115)、Xu D. 徐丹 (1996 : 64-65) 或 Paris M.-C. (2003 : 90-92)。

regarder 動詞本身「具有持續性」的特性。

- (9) *L'air pensif, il regardait la mer.*
他看著大海，若有所思。

在 Marie-Claude Paris (2003 : 90-92) 的著作中，作者甚至將「著」細分為兩類：(i) *zhe* *duratif/actif*，表達持續/主動的「著」，如：他看著前方。他聽著對方。(ii) *zhe* *duratif/résultatif*，表達持續/結果的「著」，如：牆上貼著海報。例 (9) 中的「著」屬於第 (i) 類，不但顯示動詞的持續性，還顯示動詞的主動性——這一點，與下面 *regarder* 第 (IV) 個使用準則，相得益彰。

(IV) *regarder* 可由以 *-ment* 結尾的方式副詞 (*adverbes de manière*) 修飾。這類副詞所表達的是，主詞是用什麼方式執行 *regarder* 的動作；言下之意，主詞是施動者¹²。這樣的句子譯成中文時，其副詞是由詞綴「地」構成 (參 (10))。

- (10) *Il me regardait (amoureusement + anxieusement + attentivement + calmement + discrètement + furieusement + sérieusement).*
他 (深情地 + 焦慮地 + 專注地 + 平靜地 + 似有若無地 + 火冒三丈地 + 嚴肅地) 看著我。

走文至此，值得將 (4) 和 (10) 做一比較。雖然在這兩個例子中，動詞都是以 *-ment* 結尾的副詞來修飾；但是，由於 *voir* 和 *regarder* 動詞的特性不同，因此分別由兩組不同性質的副詞來修飾動詞。在例 (4) 中，修飾 *voir* 的副詞是程度副詞；在例 (10) 中，修飾 *regarder* 的副詞是方式副詞¹³。法文的程度副詞翻譯成中文時，是用「得」來表達；而方式副詞翻譯成中文時，是用「地」來表達。

以上在 2.1. 及 2.2. 兩個段落中，所探討的每一個 *voir* 和 *regarder* 所對應的「中文語言準則」，在在顯示：中文這個語言，有它獨特的方式，得以表達兩種不同視覺感官的語意——即由動詞「看」周邊所帶動的詞綴來表達。

¹² 有關這類副詞和主詞的關係，參 Guimier C. (1996 : 52-54)。

¹³ 有關 *-ment* 副詞的分類，參 Schlyter S. (1977 : 42-147) 或 Guimier C. (1996 : 59-64)。

3. 教學方法及步驟

至於，教授 *voir* 和 *regarder* 感官用法時，如何落實上述策略？筆者主張以啟發式的教學方法，引導學生主動地思考問題，讓學生自己察覺語言的規則性¹⁴。在此前提下，授課老師選擇「適當的時機」，將前述教學策略中「適當的段落」帶入課程中。何謂「適當的時機」？「適當的段落」？在下文 (D2) 中，有較詳細的說明。

在「前言」，我們提及 *voir* 和 *regarder* 具有「感官用法」及「非感官用法」；而我們的學生所遇到的困難，較偏向其感官用法。根據經驗，為了達到這兩個動詞感官用法的教學效果，本人認為在課程中，有必要明確區分這兩個動詞的兩種用法。因此，*voir* 和 *regarder* 的教學單元，可細分兩個子單元。單元一：*voir* 和 *regarder* 的非感官用法。單元二：*voir* 和 *regarder* 的感官用法。(由於本文主旨，並非定位在這兩個動詞非感官用法的教學策略，因此下文介紹其教學步驟時，將僅以正確的中文譯文帶過。)

下文中，首先，我們將說明落實上述策略的教學方法 ((D1)-(D3))。接著，介紹每個子單元的教學步驟，以由淺入深的方式，列出各子單元可使用的教學例句，並指出哪個階段可以使用何種教學方法。

3.1. 教學方法

不論在「單元一」或「單元二」中，本人所使用的教學方法不外是：

(D1) 使用完整的法文句子、甚而完整的上下文，進行教學。

把動詞分別放在完整的法文句子 (*verbe mis en contexte*)，教給學生。避免使用單詞、或片語授課，如：*voir mon directeur, regarder la télévision*。

(D2) 使用完整、流利的中文譯句教學，並「適時地」帶出動詞的特點。

請學生試著把完整的法文句子，翻譯成完整、通順的中文句子。藉由完整、流利的中文句子，學生往往可以自己分辨出，該動詞在句子中的用法是感官用法或非感官用法，甚至也會察覺到不同的感官動詞所對應的「中文準則」。當學生自己分辨出、察覺到這些重點時，授課教師再予以加強說明。

譬如：當老師讓班上學生翻譯一個 *voir* 感官用法的句子時，某些學生會有

¹⁴ 即為 Porquier R. (1977) 與 Besse H. & Porquier R. (1984) 所倡導的概念式的教學法 (conceptualisation)。

意識地、或無意識地正確使用「到」這個詞綴。此時，授課老師才將 *voir* 和「到」之間的關聯性，予以解說。在啟發式的教學理念下，我們不主張，將本文第 2 段的內容，以條列式的方式、一股腦兒地，全盤教給學生。

在此，有必要強調一點，筆者極不主張以中文的思考模式、或中文的句法結構，去學習或教授外語。在本文中，之所以藉由中文譯句進行教學，乃是基於中法語意學的印證結果：經由法文語意學、及中文語意學的印證，我們得到一系列得以驗證 *voir* 和 *regarder* 感官用法的語言準則；而這些中文語言準則，只有在流順的中文翻譯中才會出現。

此外，由於中文時貌的概念，至今未納入中小學「國語、文」課程中，我們的學生對「時貌」這個名詞陌生。但由於是自己的語言，一旦經由老師解說，通常學生能很快理解這些詞綴的作用。

在「單元二」中，為了加強學生對非感官用法的掌握，本人會特別

(D3) 使用對句，以強化學生的學習。

所謂對句 (參下文 (24)-(27))，可有兩種情形。一為，*voir* 和 *regarder* 出現在同一個上下文 (contexte)。另一為，*voir* 和 *regarder* 擁有相同的受詞或補語 (即，取得前後文 (co-texte) 的共同點)。對句的功能，在增加 *voir* 和 *regarder* 「上下文」或「前後文」的共同點，而將學習焦點集中在動詞語意的不同點。

3.2. 教學步驟

3.2.1. 單元一：*voir* 和 *regarder* 的非感官用法

- (步驟 1) 給學生一組 *voir* 非感官用法的句子 (參 (11)-(15))，讓學生逐一找出正確的動詞。(面對學生的答案，老師只表示該答案正確與否，先不解釋其原因。)
- (步驟 2) 學生每找出一個正確答案，立即請學生以通暢的中文適著翻譯該句子。
- (步驟 3) 翻譯完整組句子後，請學生找出句子之間共同點。(共同點即為「非感官用法」。)
- (步驟 4) 老師歸納學生在 (步驟 2) 及 (步驟 3) 所找出 *voir* 非感官用法的特徵，並視學生理解的程度，予以補充說明。

Voir 非感官用法的教學例句：

- (11) Demain, je vais à Keelung pour _____ ma grand-mère.
- (12) Tu es très malade, tu dois _____ un médecin.

- (13) Vous cherchez Docteur Ling ? Il est parti pour _____ un malade.
 (14) Demain, nous allons _____ notre président.
 (15) A : Tu _____ ce que je veux dire ?
 B : Oui, je _____ .
 (16) Tu _____ ! C'est moi qui ai raison.

Voir 的「非感官用法」，意指其用法與「視覺」無直接必要的關係。雖然，上列例句中，某些動詞仍然可以用中文的「看」字翻譯——例如：(11) 看我外婆、(12) 看醫生、(13) 給病人看病、(16) 你看吧——但是，這些「看」字的含意，分別是：(11) 拜訪、探望 (12) 就醫 (13) 給病人醫病¹⁵。例句 (16)，雖然沒有其他的中文詞彙可以取代 你看吧，但是句意明顯：不是叫對方用眼睛看，而是要對方承認，先前我的看法是正確的。至於，例句 (14) 和 (15)，很清楚不是 *voir* 的感官用法，該動詞只能翻譯成「見、參見」及「明白、瞭解」。

Regarder 的「非感官用法」的教學步驟與上文 *voir* 的教學步驟相同。由於 *regarder* 「非感官用法」的句型較為複雜，授課教師可依學生程度，選擇是否納入授課內容。

Regarder 非感官用法的教學例句：

- (17) Il ne _____ que son intérêt.
 (18) Ça ne me _____ pas.

上面兩句的譯文分別是：

- (17) 他只 (關心 + 看重) 他個人的利益。
 (18) 這事和我無關。

其句意明顯與「視覺感官」無關。

3.2.2. 單元二：*voir* 和 *regarder* 的感官用法

(步驟 1) 給學生一組 *voir* 和 *regarder* 感官用法的句子 (參 (19)-(23))，讓學生逐一找出正確的動詞。(面對學生的答案，老師只表示該答案正確與否，先不解釋其原因。)

¹⁵ 參 Leeman D. & Sakhokia Giraud M. (2007).

- (步驟 2) 學生每找出一個正確答案，立即請學生以通暢的中文適著翻譯該句子。(學生翻譯時，如果正確使用到該動詞的「中文語言準則」，老師先不解釋其原因，僅口頭上重述學生的譯句，以達強調譯句正確的關鍵所在。)
- (步驟 3) 翻譯完整組句子後，請學生找出 *voir* 和 *regarder* 兩個動詞各自的規則性。
- (步驟 4) 老師把學生在 (步驟 2) 及 (步驟 3) 所做出的回應 (包括句子正確的譯文、及兩個動詞各自的規則) 予以歸納，並做補充說明。在此階段，老師帶入前文 (2.1. 和 2.2.) 所述之教學策略，以正確流利的中文譯句，幫助學生體會並掌握 *voir* 和 *regarder* 語意上的差別。

Voir 和 *regarder* 感官用法的教學例句：

- (19) (un dialogue entre deux amis dans la voiture)
A : Tu _____ la femme devant le magasin 7-11 ?
(你有看到 7-11 前面那個女的嗎?)
B : Oui. Qui est-ce ?
A : C'est mon ancienne copine.
B : Une belle femme !
- (20) Avec mes lunettes, je _____ mieux.
(戴上眼鏡，看得比較清楚。)
- (21) A : Allo, Marc ?...Qu'est-ce que tu fais, là ?
B : Rien de spécial... je _____ la télévision.
(沒幹嘛……在看電視。)
- (22) (un dialogue entre une femme et son mari dans la rue)
Femme : Une minute ! Je veux _____ la robe.
(等一下！我想看一下那件洋裝。)
Mari : On est pressés, chérie.
- (23) Arrête de me _____ comme ça !
(別這樣看我好不好！)

- (步驟 5) 給學生幾個 *voir* 和 *regarder* 對句的例子 (參 (24)-(27))，這些例子是以對話的方式呈現，每個對話中，至少有一個 *voir* 的句子、及一個 *regarder* 的句子)，讓學生找出對話中正確的動詞。

- (步驟 6) 請學生以通暢的中文，適著翻譯整個對話。
- (步驟 7) 請學生說出在對話中，不同句子使用 *voir* 或 *regarder* 的原因。
- (步驟 8) 老師歸納學生在 (步驟 6) 及 (步驟 7) 所做出的回應 (包括句子正確的譯文、及兩個動詞在不同句子中使用的原因)，並視學生的需要、及理解程度，予以加強或補充說明。此時，老師可再次帶入前文 (2.1. 和 2.2.) 所述之教學策略，以正確流利的中文譯句，幫助學生體會並掌握 *voir* 和 *regarder* 語意上的差別。

以下為 *voir* 和 *regarder* 感官用法的教學對句。每個對話例句中，至少有一個 *voir* 的句子、及一個 *regarder* 的句子，因此 *voir* 和 *regarder* 都出現在相同的「上下文」；而在其中 (24) 及 (26) 的對話中，*voir* 和 *regarder* 還擁有相同的「前後文」：

- (24) Luc : Allo, Marc ?... Qu'est-ce que tu fais, là ?
 Marc : Je _____ le feu d'artifice avec des amis sur mon balcon. (我在我家陽台上，和朋友看煙火。)
 Luc : Depuis ton balcon, on peut _____ le feu d'artifice ?
 Marc : Oui, j'habite tout près de la tour 101.
- (25) (contexte : un dialogue entre un ophtalmologue et son client)
 Ophtalmologue: _____ devant vous... Qu'est-ce que vous _____ ? (請看前面……看到什麼？)
 Client : Je _____ E. (看到「E」)
- (26) (contexte : Marc est dans le bureau d'une voyante...)
 La voyante _____ dans sa boule de cristale. Qu'est-ce qu'elle _____ dans la boule ? Elle _____ l'avenir de Marc. (算命的看著她的水晶球，她看到什麼？她看到馬克的未來。)
- (27) (contexte : un couple regarde la télévision dans le séjour)
 Femme : Il y a un bruit bizarre dans la salle de bains.
 (quelques secondes après, le mari revient de la salle de bains...)
 Mari : J'ai _____ mais je n'ai rien _____.
 (我看了，但是什麼也沒看到。)

結論

爲了測試上述教學策略的成效，本人實施了一份問卷測驗 (參附錄)。這份

問卷，不論在題目的數量上（僅有 11 個問題）或在題目的類型上（僅有選擇題）而言，離問卷製作的專業性甚遠；但是，筆者還是在此，將其統計數據呈現給讀者。這些數據雖然不足以百分之百證實文中所提教學策略的成效，但是可將此數據視為具指標性的參考值。

測驗對象是 100 學年度法文系共同修習本人所授之大一文法的 34 位同學。同一份問卷，分兩個時間測試：

- 第一施測時間，是在學生學習到這兩個動詞 2-3 月後。2-3 個月前，教到 *voir* 和 *regarder* 的單元時，筆者刻意不使用「中文準則」這項教學策略。
- 進行第一次施測之後，筆者再將 *voir* 和 *regarder* 的單元講解一次。講解時，不以問卷題目做為講解的例句；並適時地帶出，時貌詞綴及片語在表達 *voir* 和 *regarder* 感官用法時，所扮演的角色。
- 講解後，以同樣的問卷內容，進行第二次施策，並要求學生在回答問題時，註明中文翻譯。藉由學生的中文翻譯，可以瞭解他們是否正確地瞭解動詞的用法。

附錄中的第一個表格，呈現兩次測驗回答正確的人數。每一個答案的答對率，在第二次測驗中，皆有提高。

第二個表格中的第一欄，呈現第一次測驗回答錯誤的人數。第二欄，呈現第二次測驗改正的人數，及改正的人數占第一次錯誤人數的比率。值得一提的是，第二次測驗的改正率普遍高達 80% 以上。其中第 (3-4) 題和第 (7) 題的改正率更高達 100%。改正率最低的是第 (2) 題和第 (3-1) 題，分別為 50% 及 45.5%。第三欄呈現的是，第一次測驗回答正確，但是到了第二次測驗反而回答錯誤的人數。

據我們的觀察，第二次測驗反而回答錯誤的同學，大多是：其譯句完全不符合法文原句的意思。以問卷中的第 (2) 題為例：*Avant de passer la rue (過馬路前), il faut bien (voir / regarder) à droite et à gauche.* 其中一位學生將之譯為：

- (2) 在經過這條路之前，左邊和右邊可以看得很清楚。

依據筆者的判斷，這位學生根本就沒有理解法文句子的意思。也就是說，答錯的原因，和本篇論文所述之教學策略沒有直接的關係。

總體而言，這兩次測驗的結果顯示，本文所介紹的教學策略及教學方式值得試用。

附錄

第一次問卷題目

- (1) *Une minute ! Je veux (voir / regarder) la robe blanche.*
- (2) *Avant de passer la rue (過馬路前), il faut bien (voir / regarder) à droite et à gauche.*
- (3) A et B sont au 13^e étage.
A : *(Regarde ! / Vois !) Il y a un chien écrasé (壓死的) en bas (在下面), dans la rue.*
B : *C'est trop loin. Je ne le (vois / regarde) pas bien.*
A : *Prends les jumelles (望遠鏡) ! Est-ce que tu (vois / regardes) mieux ?*
B : *Oui, beaucoup mieux.*
A : *Est-ce que tu (vois / regarde) le chien ?*
B : *Oui, je le (vois / regarde).*
- (4) *Je n'ose (敢) pas (voir / regarder) les serpents (蛇).*
- (5) *Où sont mes clés ? Tu as (vu / regardé) mes clés ?*
- (6) *Luc et Léa (se voient / se regardent) amoureuxment.*
- (7) *Tu as (vu / regardé) son comportement (行為) ? Il est vraiment mal élevé (沒教養) !*

第二次問卷題目

- (1) *Une minute ! Je veux (voir / regarder) la robe blanche.*

中文譯文：_____

- (2) *Avant de passer la rue (過馬路前), il faut bien (voir / regarder) à droite et à gauche.*

中文譯文：_____

- (3) A et B sont au 13^e étage.

A: *(Regarde ! / Vois !) Il y a un chien écrasé (壓死的) en bas (在下面), dans la rue.*

中文譯文：_____

B: *C'est trop loin. Je ne le (vois / regarde) pas bien.*

中文譯文：_____

A: *Prends les jumelles (望遠鏡) ! Est-ce que tu (vois / regardes) mieux ?*

中文譯文：_____

B: *Oui, beaucoup mieux.*

A: *Est-ce que tu (vois / regarde) le chien ?*

中文譯文：_____

B: *Oui, je le (vois / regarde).*

中文譯文：_____

- (4) *Je n'ose (敢) pas (voir / regarder) les serpents (蛇).*

中文譯文：_____

- (5) *Où sont mes clés ? Tu as (vu / regardé) mes clés ?*

中文譯文：_____

- (6) *Luc et Léa (se voient / se regardent) amoureuxment.*

中文譯文：_____

- (7) *Tu as (vu / regardé) son comportement (行為) ? Il est vraiment mal élevé (沒教養) !*

中文譯文：_____

表格一：兩次測驗回答正確的人數

題號	第一次測驗	第二次測驗
	答案正確人數	答案正確人數
(1)	12	32
(2)	22	24
(3-1)	23	28
(3-2)	26	33
(3-3)	24	32
(3-4)	26	30
(3-5)	19	28
(4)	21	33
(5)	28	32
(6)	23	33
(7)	24	34

表格二：兩次測驗回答正確的人數

題號	第一次測驗	第二次測驗	
	答案錯誤人數	答案改正人數 (其 比率)	答案反而改錯人數
(1)	22	21 (95,5%)	0
(2)	12	6 (50%)	4
(3-1)	11	5 (45,5%)	0
(3-2)	8	7 (87,5%)	0
(3-3)	10	9 (90%)	1
(3-4)	8	8 (100%)	4
(3-5)	15	12 (80%)	3
(4)	13	12 (92,3%)	0
(5)	6	5 (83,3%)	1
(6)	11	10 (90,9%)	0
(7)	10	10 (100%)	2

引用書目

- Besse, H. & Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*. Paris : CRÉDIF-Hatier.
- Chiang, C.-Y. (2011) « De l'usage de la sémantique dans l'enseignement du français le cas des verbes *voir* et *regarder* ». *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique* (2^e Congrès de la commission Asie-Pacifique, FIPF, Sydney 2010), pp.33-41.
- Franckel, J.-J. (1989) *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève : Droz.
- Franckel, J.-J. & Lebaud, D. (1990) *Les figures du sujet à propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*. Gap : Ophrys.
- Guimier, C. (1996) *Les adverbes du français : le cas des adverbes en -ment*. Gap, Paris : Ophrys.
- Leeman, D. & Sakhokia Giraud, M. (2007) « Point de vue culiolien sur le verbe *voir* dans *Les Verbes français* ». *Langue française*, n°153. Paris : Larousse, pp.58-73.
- Paris, M.-C. (2003) *Linguistique chinoise et linguistique générale*. Paris : L'Harmattan.
- Porquier, R. (1977) *L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives*. Études de linguistique appliquée, n°25. Paris : Didier, pp.23-43.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Rygaloff, A. (1973) *Grammaire élémentaire du chinois*. Paris : PUF.
- Schlyter, S. (1977) *La place des adverbes en -ment*. Thèse, Constance.
- Xu, D. 徐丹 (1996) *Initiation à la syntaxe chinoise*. Paris : Langues & Mondes, l'Asiathèque.

歐洲法語中級檢定考試 (DELF B1) 閱讀部份之 評估與教學活動

孫素娥/ Sun, Su-Er

淡江大學法國語文學系 副教授

Department of French, Tamkang University

【摘要】

爲了提升國際競爭力，培育外語人才，許多學校鼓勵學生參與各項外語能力檢定測驗並訂立了畢業門檻，但是標準不一。本研究以淡江大學四年級學生爲對象，採用深具公信力的歐洲法語中級檢定考試 (DELF B1) 閱讀部份之範例，測試學生在此部分的學習成果是否達到應有的水準。對學生而言，能夠幫助他們了解此測驗的題型、內容、方向，通過測試認證。對教師而言，可以經由問卷分析了解學生的學習困難，將 DELF 融入課程當中，提供教師在教學上作爲參考。

【關鍵詞】

DELF B1、閱讀、教學活動、自主學習

【Abstract】

In order to nourish students' foreign languages abilities, most universities encourage students to take language tests and require a benchmark for graduation. However, there is no homogeneity of criteria. The present study concentrates on the DELF B1 reading practice sections completed by the fourth year in the French department of Tamkang University, and analyzes if the results achieve the criteria required for the diploma. The results of this study benefit students as the different characteristics and requirements of such tests better prepare test-takers to evaluate their own competences. The results also help teachers with better instruction as they adjust their teaching with students' learning difficulties.

【Keywords】

DELF B1, reading, teaching activities, self-directed learning

1. 緣起及目的

隨著國際間交流日漸頻繁，英語已不是唯一相互溝通的語言。多學習一種外語有助於提升職場的競爭力，各項能力證照的取得，已是社會潮流所趨。為了提升國際競爭力，培育外語人才，各校系所鼓勵學生參與各項外語能力檢定測驗，此為瞭解與評量學生外語能力重要的指標。淡江大學法文系，以往是自行命題針對畢業生舉行語言能力畢業檢定考試，但自九十七年度的新生起，改由歐洲法語檢定考試的測試取代，則更具有公信力。

歐洲理事會為了制定語文能力分級的系統及提供互相承認對方語文能力的基礎，推薦歐盟國家採用『歐洲共同語文參考架構』(CECR: Cadre européen commun de référence pour les langues)，主要內容涵蓋語文學習、教學及評量等三大部分。此架構沿用溝通教學法的理念，明訂語文能力的級別和必須習得的語文能力，除了涵蓋語文所處的文化情境外，也描述學習者所必須具備的知識，以期能有效地應用該語文，有助於提倡多元化語言的概念。法語鑑定文憑 (DELF/DALF) 為了配合此基準，自 2005 年起將語文能力重新規劃，共分為三個層次六個級別：A1 (入門級)、A2 (基礎級)、B1 (中級)、B2 (高階級)、C1 (流利級)、C2 (精通級)。每一級試題皆包含聽、說、讀、寫四種分項能力指標。各級法語檢定文憑可分別應試，各自獨立，文憑永久有效。

法語鑑定文憑是由法國教育部頒發給外籍人士的語言程度鑑定文憑，成立至今，已有超過 160 個國家舉辦該項測驗。依照法國國際教育研究中心評估與證書部主任 Christine TAGLIANTE 的看法，此考試之所以取得成功，「一方面是因為當今日漸形成的流動性社會對語言培訓提出了更高的要求。另一方面，DELF 和 DALF 的成功推出也得益於其強有力的質量保證：教學嚴謹、評估適當、組織合理。其最大的特色在於，按照『歐洲語言共同參考架構』的指導原則，劃分了六個級別的法語水平。」¹ 基於教師個人對於測驗資料與成績評分在判斷上主觀意見不一，如果個自命題，公平性經常會遭到質疑，因此本研究採用測試標準一致的歐洲法語中級 (DELF B1) 檢定考試，視其量化結果來做評估。

本文除探討測驗學生學習外語所達到的程度外，並分析測驗的內容，試題分析能夠提供客觀的試題特徵指標，供應試者參考，此外並評量測驗的結果。

所謂「教學評量是指教師利用工具(通常是測驗)，針對學生預期的學習結果進行評定的歷程，他的目的是在提供回饋訊息給教師，以確保整個教學活動都可

¹ 張敏，《法語考試 DELF 全攻略 (A1 / A2)》，北京，外語教學與研究出版社 2009。p. préface

以朝向既定的教學目標邁進，達成改進教學與學習的最終目標。」² 經由教學評量的活動，教師才能得知預期的教學目標是否達成，學生是否具備了基本能力，所採用的教學方法和活動是否適當，透過教學評量所獲得的回饋訊息，教師可以了解學生學習的困難所在，隨時調整教學步調、方法或決定採取某種補救措施，以作為教學上的參考。至於學生方面，也可以藉此進行自我評量，提高學習動機，並能自行補救學習上的缺失以找到最佳的學習策略。

法國文化中心主任 Hervé DEMATTE 於 99 年 3 月 22 日蒞臨淡江大學演講，題目為：法語能力檢定考試知多少？針對 DELF B1 考試說明。其中提到根據測試的結果，應試者感到最困難的是閱讀部份。因此本研究以淡江大學四年級學生為對象，以閱讀方面為例，採用法語檢定考試 B1 級的閱讀部份來測試，進行分析研究。

藉由此研究分析希望達到下列幾個目的：

- A. 以 DELF B1 的範例為測試工具，了解淡江大學四年級學生，在閱讀部份的語言能力達到的水準，以做為設立畢業門檻標準的參考。
- B. 分析 DELF B1 閱讀部份之題型、內容及難易度，使學生明瞭此測驗的方向，幫助應試者自行準備認證考試。
- C. 問卷調查以了解學生在學習上所遇到的困難。
- D. 藉由分析結果，提出教學上的建議，以便教師能夠調整教材、教學模式，作為教學上的參考。

2. DELF B1 試題的題型、內容及目標

DELF B1 法語鑑定考試包括聽力 (compréhension de l'oral)、閱讀 (compréhension des écrits)、書寫 (production écrite)、口語表達 (production orale) 四部份。每一部份各佔二十五分，總分為一百分。

- A. 聽力是根據三段錄音內容來回答問題(播放兩次)，每段錄音長度不超過六分鐘，考試時間約為二十五分鐘。
- B. 閱讀能力是閱讀兩篇文章，並回答問題，考試時間三十五分鐘。
 - 根據題目要求，從文章中找出所需的資料。
 - 閱讀一般性文章，並做內容分析。
- C. 書寫：針對一項普遍性的主題表達自己的看法，考試時間為四十五分鐘。
- D. 口語，考試時間約為十五分鐘。內容如下：

² 余民寧，《教育測驗與評量—成就測驗與評量》，台北：心理出版社1997。p. 37

- 問答
- 互動式對談
- 根據一篇文章表達個人觀點

集體測驗的時間共計一小時四十五分鐘。總分一百分當中，及格分數為五十分，每項目分數不能低於五分，否則不予通過。³ 換句話說，各項最低通過標準為五分，拿到全部分數的一半五十分即可得到此文憑。

本文所要討論的閱讀 (compréhension des écrits) 部份之題型共有兩項測驗：

2.1 練習一 (Exercice 1)：

你和你的朋友爲了準備 DALF 的考試，想在法國上四個星期的法文課，你希望是密集班，人數一班不超過十五人，另一方面，想住宿家庭，到知名勝地旅遊，品嚐地方美食特產和地區的居民會談，尤其要有許多講法文的機會。下面兩所學校，在教學課程 (programme pédagogique)、居住 (hébergement)、文化活動 (activités culturelles)、和法國人一起生活 (vivre avec les Français) 等方面介紹各校的特點。題目要求應試者，在密集班課程人數 (cours intensif/nombre d'étudiants)、準備考 DALF (préparation au DALF)、居住 (hébergement)、地方美食特產 (spécialités gastronomiques locales)、和居民會晤 (rencontres avec des habitants)，五方面選擇是否適合你的需求。(參閱附錄一) 此題佔閱讀總分二十五分中的十分，因爲是二選一，實際上應試者有很大猜中的機率。

第一大題的主題和字彙，包括了食、衣、住、法語教學課程等方面，與日常生活十分貼近，因此不會對學生造成很大的困難，一般而言，均可以拿到高分。

2.2 練習二 (Exercice 2)：

一篇摘錄自報章或雜誌的實體文章。共有五或四題，題型包括選擇、是非和問答題。其中選擇題是三選一，是非題爲了避免很高猜中的機率，要求應試者須從文章中找出佐證的句子。問答題是從文章中找出正確的答案，以 Une lueur d'espoir 試題 (參閱附錄二) 爲例，包括寫出爲禁止徵募童兵而奮鬥的機構名稱，非政府組織幫助童兵的三種方式，禁止童兵聯盟等相關組織對政府所採取的二種行動方式和蘇丹人民解放軍中 (SPLA) 孩子的人數與主題有關作家的書名。因此學生若要正確回答，必須了解文章細節，若僅了解大意是不夠的。

相較之下，練習二較練習一難度高很多，因此學生得到的分數很低。根據上

³ 參考：http://www.alliancefrancaise.org.tw/3_nous/delf-1.htm。

述兩練習的測驗題型，B1 文章的長度和難度顯然比 A2 高很多，文章困難處在於：學生不能夠了解一些較艱深的字彙，如: *répertoirer, stipuler, protocole, ratifié* 等，還有一些專門組織機構的名稱 *SPLA, ONG, HRW, Unicef* 等。應試者必須正確掌握法文，確實了解字彙與文法的應用，且具有一般社會文化背景上的知識，才能得到高分。

3. 法語中檢實際測試

語言考試的效度在於它是否能有效地反映出受試者的程度，以及此考試是否和一般平常的閱讀過程是相似的 (Bachman, L. F., & Palmer, A. S., 1996)。爲了瞭解台灣法文系的學生經過約四年的法語學習後，在閱讀部份是否能夠達到中級語言檢定考試(B1)的標準，我們以淡江大學四年級的學生爲研究對象，試題採用法國文化協會 (Alliance française) 網站上提供 DELF B1 的範例爲研究工具，測試的時間和評分方式，均按照規定的標準進行。爲了更具參考性，我們以同樣的方式進行過兩次測試。

3.1 檢測成績結果

第一次測試的時間是在 2010 年 1 月 (九十八學年度第一學期期末考前一、二週) 舉行，因此四年級的學生已學習了近三年半的法文 (必修時數約 1076 小時)。當時研究所採用之樣本數爲兩班學生中的一班，他們均未做過此檢測，共 64 人，占四年級學生總人數 (109 人) 的 59%。測試結果有 38 人 (59.4%) 的總分達到過半 (即達到 12.5 分)，26 人 (40.6%) 的總分未過半。

第二次測試的時間是在 2011 年 12 月底 (一百學年度第一學期期末考前二週) 舉行。此次所採用之樣本數爲兩班學生，共 108 人中，占四年級學生總人數 (142 人) 的 76%。此研究結果將有助於教師們了解學生在閱讀部份所遇到的困難。測驗後再利用問卷調查，表達出學生對此考試難易度的看法，個人的感想和建議。

爲了確保此研究之效度，請已做過此檢測的學生註明。在測試的 108 人中，其中有 14 人已做過。扣除這 14 人之外，測試結果的樣本是以 94 人爲主。此次檢測結果，在 94 人中，閱讀分數過半者有 52 人 (55.3%)，未過半者有 42 人 (44.7%)。兩次測試結果證明閱讀分數過半者超過半數以上。

3.2 問卷調查

此問卷爲第二次測試的學生所填，分三大項，經統計分析後，結果如下：

A) 你覺得題目

(a)簡單	0 人
(b)適中	39 人 (36.1 %)
(c)困難	61 人 (56.4 %)
(d)非常困難	6 人 (5.6 %)
無肯定的答案	2 人 (1.9 %)

從題目的難易程度來看，在接受檢測的 108 名學生中沒有一人認為測驗題目簡單，其中 39 人 (36.1%) 的學生認為題目是適中的，其中 61 人 (56.4%) 的學生認為題目是困難的，6 人 (5.6%) 的學生認為題目非常困難。另 2 人 (1.9 %) 的學生無肯定的答案。(一人認為測驗題目在適中和簡單之間，另一人無回答)

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

	程度順位	人數	總計人數
(a) 閱讀速度太慢，來不及作答	1	29 (31.2%)	93 (86.1%)
	2	26 (28%)	
	3	17 (18.3%)	
	4	20 (21.5%)	
	5	1 (1%)	
(b) 單字太多	1	49 (51%)	96 (88.8%)
	2	31 (32.3%)	
	3	13 (13.5%)	
	4	2 (2.1%)	
	5	1 (1%)	
(c) 文法太難	1	3 (3.4%)	87 (80.5%)
	2	12 (13.8%)	
	3	35 (40.2%)	

	4	36 (41.4 %)	
	5	1 (1.1 %)	
(d) 缺乏文化背景的知識	1	13 (14.9 %)	87 (80.5 %)
	2	23 (26.4 %)	
	3	25 (28.7 %)	
	4	26 (29.9 %)	
	5	0 (0 %)	
(e)其他	1	2 (11.1 %)	18 (16.6 %)
	2	1 (5.5 %)	
	3	0 (0 %)	
	4	0 (0 %)	
	5	15 (83.3 %)	

上述觀察到 (a) (b) (c) (d) 均是學生認為犯錯的主要原因，而 (b) 單字太多有 96 位 (88.8 %) 學生選擇此項目，且在這 88.8% 中，有 83.3% 的學生認為此部份是犯錯重要的原因，程度順位上占第一。其次為 (a) 閱讀速度太慢來不及作答，此部份有 86.1% 的學生選擇此項目，其中有 59.2% 也認為是犯錯的主要原因。DELF 中級檢測並未將文法列入單項的考試部份而是融於各部份的試題中，因此學生將 (c) 文法太難和 (d) 缺乏文化背景知識是造成錯誤的主因，同樣列在第 3 程度的順位上，但重要的程度不同 (c) 僅 17.2% 認為此部份是犯錯重要的原因，而 (d) 占 41.3%。(e) 其他錯誤原因為心情不佳、未釐清內容無法判斷答案、文章太長，缺乏看完的耐心、題型困難、易緊張或未表明理由。

C) 你對此考試的感想與建議

基本上學生對這次檢測的練習持相當正面的態度，歸納他們的感想與建議有下列幾點：

- 許多學生認為單字太困難，作答時較無法理解原意，需要多閱讀，尤其是議題性文章或新聞，才能豐富字彙。
- 系上可以開專門準備法語檢定考試的課程，多做相關練習，並在 DELF 的檢定考試前安排此測驗，讓學生熟悉考試類型和訓練答題的技巧。
- 題型很靈活，兩個練習難易度差很多，第二個練習較難，必須具備文化

背景、時事相關的知識，才可以完整回答問題。

- 做此測驗才了解其題目的長度與難度。自己須加強文章理解能力，以便快速作答。
- 有些考過 DELF B1 的學生認為此範例比真實的考試還難。
- 這類型的練習有助於他們的學習，可以知道自己的程度，有所警惕，激勵他們更加積極努力學習。

4. 閱讀之教學策略與活動

綜觀以上的數據分析，本文將針對學生在閱讀部份的上項主要困難，提供一些教學上的建議。在此問卷中絕大部分的學生認為在閱讀能力上最大的困難是認識的詞彙量不夠，因而阻礙理解。因此我們先從字彙談起：

4.1 字彙

字彙是語言學習的重要組成部分，字彙有如蓋房子需要的磚瓦材料，有了基本材料才能堆積成屋。因此沒有基本的法語字彙，再多的技巧也無用武之地。「周碩貴（1993）研究也指出，字彙的辨識能力乃為台灣學生外語閱讀之首要需求，因而單字的辨識即是外語閱讀理解成敗之主要關鍵。易青青（1994）研究亦顯示字彙之多寡是影響閱讀理解之關鍵，而最有效的閱讀策略之一即為大量地增加字彙能力。」⁴

以 DELF B1 閱讀部份的詞彙而言，學生如果僅認識使用頻率最高的基本字彙是不夠的，字彙的學習不能僅限於教科書，必需閱讀大量的課外讀物，才能習得各層面的字彙，增加語言能力。然而一個單字可能有好幾種解釋，依其語境的不同有不同的意思，因此要在不同情境（contexts）知道如何正確的使用，才能夠真正理解這個字彙。

4.1.1 情境認識單字

教師在解釋一個字彙時可利用實物教材，例如廣告、明信片、食譜、圖片等來輔助加深印象，此外並加強背景知識的說明，尤其是中法文化差異較大的部份。為了有效溝通，習得正確詞彙觀念，我們建議由情境來引導學生學習，才能擴展字彙的廣度與深度。運用情境練習、角色扮演、遊戲等重複所學的單字，是

⁴ 林宛瑩，《探討台灣西語學習者閱讀後設認知行為》，靜宜大學西班牙語文學系碩士論文2006。
pp. 45~46

加強記憶的有效方法。例如 *manifestation* 在不同的情境中，有不同的涵義：

- a. L'actrice a été accueillie par des manifestations de joie.
- b. Il y a de très nombreuses manifestations culturelles et artistiques de grande qualité au Festival de Cannes.
- c. Les étudiants ont participé à une manifestation contre le chômage.

字彙教學要辭不離句，在情境下才能掌握該字的正確用法。教師利用與日常生活息息相關的主題，創造一個教學情境，則在與他人溝通的真實情境中，才能正確地應用出。

4. 1. 2 瞭解構詞法則 (morphologie)

分析、瞭解法文單字的構詞法則是擴展法文詞彙量最有效的方法之一，例如字根、字首、字尾以及複合字之組合等構詞法，或利用英法同源字（如：試題中的 *coalition*），這些都能幫助學生理解字意，進而理解文章的內容。

前綴詞(*préfixes*)和後綴詞(*suffixes*)為一詞綴，置於某個字的字根之前或之後，賦予此字另一個新的字義。例如：法文中形成「否定」的前綴有 *in-* (*incapable*), *im-* (*impatient*), *ir-* (*irréalité*), *dés-* (*désespoir*), *dis-* (*disparaître*)；形成「反對」的前綴有 *anti-* (*antirides*)；形成「內」的前綴有 *in-* (*intérieur*)；形成「再」的前綴有 *re-* (*relire*)；形成「之前」的前綴有 *pré-* (*prévoir*)；形成「單獨的」的前綴有 *mono-* (*monologue*)等。

法文中形成「科學」的後綴有 *-logie* (*sociologie*)；形成「學說」的後綴有 *-isme* (*réalisme*)；形成「人」的後綴有 *-er* (*infirmier*), *-teur* (*chanteur*), *-iste* (*sociologiste*)；形成「動作或結果的名詞」的後綴有 *-age* (*chômage*), *-tion* (*description*)；形成「品質形容詞」的後綴有 *-able* (*aimable*)；副詞的字尾 *-ment* (*doucement*)；動詞字尾 *-er*, *-ir*, *-re* (*chanter*, *finir*, *attendre*) 等。

至於後綴元素中的「變化語素」(*morphème inflexionnel*)，其功能在指出一個字的語法功能，如動詞的結尾 *-ant* (現在分詞)，字根加 *-aient* (第三人稱複數過去未完成時)，名詞或形容詞加 *-s* (複數)，*-e* (陰性) 等。

4. 1. 3 字族概念或同義詞、相反詞擴充單字

從一個字彙認識其同樣家族的字是擴展法文詞彙量有效的方法之一。在試題中，出現同一字根的字，如下列句子：

- Certains pays occidentaux **mobilisent** toujours dans leurs armées, et en toute

légalité, des jeunes volontaires de moins de 18 ans.

— Le gouvernement de la République du Congo (RDC) s'est engagé, en mai 2002, à **démobiliser** des milliers d'enfants servant dans son armée.

— de nombreuses associations et ONG **se mobilisent** tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés dans des groupes armés.

— En février 2001, l'Unicef a ainsi coordonné la **démobilisation** de plus de 2500 enfants âgés de 8 à 18 ans.....transit.

除了 mobiliser 出現數次外,其他還有 avaient ratifié, ratification ; enrôlement, enrôlés 等。認識法文字族概念,其動詞變化,過去分詞、形容詞、名詞等形成的結構,均有助於字彙的認識與擴展。

此外,教師在解釋一個生字時,可利用簡易法文或其同義詞、相反詞來輔助說明幫助學生瞭解字意。

4.1.4 做練習中學習

在練習中可以加深印象,熟悉字彙而加以應用,爲了避免死記硬背單字,我們建議採用較爲有趣的做中學的方式。

「題目形式不一,如:猜字遊戲(Charade)、根據定義填字(Remplissez la grille à l'aide des définitions)、或者任意選擇一個字,由學生想出與此字相關的字,連接成樹狀圖,於是圖狀中的字彙越來越豐富,再將這些字彙造成句子。此外,完成下列對話(Complétez le dialogue)、除去不同類的字(Barrez les intrus)、選擇正確的答案(Choisissez la bonne réponse)、用下列單字填入文章中(Complétez le texte avec les mots suivants)、連接形容詞與相反詞(Reliez l'adjectif à son contraire)、重寫小廣告(Réécrivez les petites annonces)、連接圖畫與句子(Associez les dessins et les phrases)、填字遊戲(les mots croisés)、絞刑(le pendu)(François Weiss, 1983: 24-25),也可選擇一些生字,編寫一則對話或小短文等。」⁵ 以下爲猜字遊戲(Charade)舉例:

Mon premier sort du robinet.

Mon deuxième est le contraire de la guerre.

Mon troisième est un ronger un peu plus gros que la souris et qui fait peur.

⁵ 孫素娥、朱嘉瑞,《歐洲法語初級檢定考試 (DELF) A1、A2 聽力與閱讀之分析與與評估》,原載《淡江外語論叢》,2008。No.12, p.15

Mon tout est un spectacle dramatique mis en musique.⁶

題型多樣化，除了選擇、是非、填充以外，還有填字遊戲、猜謎語、看圖答題等，具有趣味性，藉由多樣不同的練習，能夠提高學習的興趣。

4.1.5 利用多媒體教材

可利用 TV5、RFI 等電台，其中法語學習部分的資料，可供學習者自我學習、評估。例如下列幾個字彙教學網站，非常生動、活潑，並配合語音：

-<http://lexiquefle.free.fr/>

-<http://peinturefle.free.fr/lexique/couleur.htm>

-<http://www.lepointdufle.net/p/vocabulaire.htm#di>

中文與法文是兩種截然不同的語系，中文基本上是表意文字，法文是由音與字形 (son et graphie) 組成，因此兩種文字差異性極大。要熟讀法文的單字，利用視聽多媒體教材，教導學生根據字母在單字中的發音規則把單字拼寫出來，通過讀音和字形的關係來認知字彙，更能加深印像，幫助記憶。

4.2 增進閱讀理解及速度

閱讀是透過文字獲取訊息的一種能力，是獲取外語相關知識來源的重要媒介，大量閱讀有助於增加知識，提升語言的表達能力。

依Christine TAGLIANTE的看法，將閱讀理解稱之為「被動能力」(compétence passive)，常是不恰當的，因為閱讀完全不是一種處於被動的思維活動，而是屬於一種互動的過程，在此過程中，讀者在接受新訊息與其本身所具備的知識之間不斷的產生結合，從中推論語意，而產生閱讀理解。⁷

在閱讀的過程中，首先教師可利用文章中的標題或圖片引導學生進入主題 (sensibilisation au thème)。通常文章的題目就是文章的主題，其內容就是環繞主題發展。其次引導學生找出關鍵詞，從文章中，可以由幾個單字推斷一個句子，由幾個句子推論整個段落的意思，將新的訊息與其先備知識或先前的經驗整合，達到閱讀理解。此外，設計一些重要線索問題，例如：以 qui, quand, où, quoi, pourquoi 來提問句，即是從文中找出有關的人物、時間、地點、事件、原因等，幫助學生抓住主軸，理解大意。文中的關連詞 (les connecteurs) 也不能忽略，

⁶ 摘自於 *Tests CLE Vocabulaire, niveau intermédiaire*, CLE international 2003, p.52

⁷ Tagliante C., *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*, in *Le Français dans le monde* N°344 mars-avril, 2006. p. 27

例如：connecteur de conjonction : et, mais, ou, or ; connecteur de temps : lorsque, depuis que ; connecteur de raison : parce que, en effet 等，可以幫助學生瞭解句子之間的邏輯關係及整篇文章的架構。

利用線索能夠改善閱讀試題文章之能力，所謂線索法「就是教師在閱讀教學中用某個元素作為線索貫穿閱讀過程，從而達到促進外語閱讀教學的目標。」⁸例如 Festival 1 教材的第 24 課—Au voleur ! Au voleur ! 教師可以利用線索法，請學生找出文章中的點（敘述文中的時間、地點，論說文中的論點）。本課文中有三個點（métro, commissariat de police, devant un café）根據不同的地點線索，來貫穿整個故事，掌握文章內容。

以情境為線索，建立與文章有關的真實情境，學生更能學習到表達能力，仍以上述課為例，在擁擠的地鐵中想像可能會發生什麼事？皮包被偷嗎？提出 Qu'est-ce qui s'est passé ? 的問題為線索，利用解決問題的好奇心，提高學習興趣。

另外以話題為線索的教學模式主要是強調語言的實用性。現在出版的教材，許多課文的設計是圍繞某一個話題為中心交談，課文以對話為主。學生以貼近日常生活的話題為線索，更能激發學習興趣。

例如 Le Nouveau Taxi 2 第 21 課（Internet et vous）是以談論網路為話題，學生可利用此話題來角色扮演（如記者和路人），做問卷調查。訪談內容包括：你最喜歡上網做些什麼活動？（購物？聊天？玩遊戲？寄 e-mails？看影片？下載…等？）你一天花多少時間上網？有部落格嗎？如果沒有網路你能活嗎？你認為網路有那些利和弊？在話題線索下，所學習的知識更容易被學生理解和接受。以口頭對話的形式或閱讀書寫的形式，重新建構語言知識，整合輸出，語言的教學則更能呈現出學習成果。

教師也可嘗試以任務為線索，布置與閱讀文章相關的一項任務。CECR 鼓勵以行動為導向的任務型教學（l'approche actionnelle et tâche），也就是在不同的情境中，必須達成溝通為主的學習任務，主要強調的是語言應用能力。

「任務型教學法主張讓學生『在用中學』，課堂教學活動用任務形式呈現」⁹。此種本質上仍屬於溝通教學法（approche communicative）範疇的教學法，是將教育重心從教師轉移到學生，讓學生參與設計教學活動，因而提高他們的主動性，激發學習的興趣。要求學生完成語言任務目標的活動過程中，不僅習得語言，

⁸ 吉莉，《英語閱讀教學中巧用線索法》，原載《英語教育周刊》2012，No.189期

⁹ 吳中偉、郭鵬，《對外漢語任務型教學》，北京大學出版社，2009。p.2

同時也培養合作學習的意識。

任務型教學法之實踐，可依不同的主題，我們以 Festival 第二冊，第十七課的 civilisation 為例：

課文主題：學生們的打工 (Les petits boulots pour étudiants)

任務：兩或三人一組，訪問一位在校的法籍生是否有打工經驗。

目的：利用課文中習得的法文字彙與文法與法國人溝通。

材料：設計訪問的問題。

話題：在台灣與法國，學生打工有何異同？打工的利弊？

活動過程：

1. 任務前階段：

首先要求學生預習，學習達成任務所需的語言知識。此外，幫助學生分組，訂出完成任務的時間並協助設計訪問的題目。

2. 任務中階段：

進行實地採訪的任務。同時可與受訪者照相，並記錄下訪談情形。

3. 任務後階段：

進行總結。各小組報告任務結果，並寫成一篇文章。最後教師總評。

此種教學法，透過閱讀了解法國學生打工情形，再達成設計的任務，將語言學習提升至實際應用的層面。

最後爲了檢定閱讀後是否真正了解內涵，可以讓學生用自己的話將所閱讀的訊息重說一遍，或是做摘要，這些均有助於整篇文章的閱讀理解。

DELFB1 閱讀試題的文章有相當的長度和難度，爲了把握應試時間，在答題時，建議學生先看題目，然後再從段落、文章中找出答案。利用關鍵詞、線索來推論。選擇題是三選一，可用刪去法，將不可能的先刪去，再考慮選出正確答案。

在課堂上，我們建議將 DELFB 融入課程當中，實際上目前學校所使用的教科書，如 Festival, Champion, Connexions, Le Nouveau Taxi 等都是按照歐洲共同語文參考架構準則的分級程度編排。教師在課堂上按照不同主題的進度循序漸進，配合練習題，並鼓勵學生大量閱讀教科書以外的書籍，另外再補充一些如何準備 DELFB 的參考書籍資料，使學生熟悉此考式的題型、內容。熟能生巧，自然有助於他們加強閱讀能力及速度。

4.3 文法教學

在閱讀的過程中，要能了解一篇文章，其字彙、句型、文法以及篇章結構等

因素均會影響學生的閱讀理解。除了字彙的使用頻率多寡和字意的難度之外，在句法上，句子的長短、結構的複雜性也會影響文章的難度。若學生認識了每個單字卻仍無法瞭解整句句意時，可能是語法，句型結構造成了障礙。

例如：在 B1 閱讀部份的範例中，第一個句子就佔了三行：

S'appuyant sur divers traités et textes internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, de nombreuses associations et ONG se mobilisent tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés dans des groupes armés.

其中主要文法單元包括反身動詞 (verbe pronominal : se mobilisent)、現在分詞 (participe présent : s'appuyant)、關係代名詞 (pronom relatif : dont)、不定形容詞 (adjectif indéfini : divers, tous)、目的的表達 (expression du but : pour que + subjonctif)、過去分詞 (participe passé : envolé) 等。

如此冗長的句子使學生感到非常困難，藉由文法的了解，可以幫助學生認知語句結構及其傳達的語意內容，進而促進閱讀理解，因為語言能力與閱讀的理解是相輔相成的關係。

動詞是句子的核心，在引導學生學習動詞時，除了認識字意之外，也要瞭解其結構，知道如何分析句中的動詞，自然有助於該句以及全文的瞭解。課堂上，造句是一種有效的練習。

法文動詞結構有許多形式：

- A. 動詞單獨使用 (verbe employé seul) ;
- B. 動詞後接表語 (verbe + attribut) ;
- C. 動詞後接受詞補語 (verbe + complément d'objet) 。

動詞後接一個名詞受詞補語或一個不定式受詞補語，也可以接兩個受詞補語或一個附屬子句。

當有兩個受詞補語 (verbe + deux compléments d'objet) 時，其形式較為複雜：

- (1) verbe + COD + COI (quelque chose à quelqu'un)
- (2) verbe + COI (à quelqu'un) + de + infinitif
- (3) verbe + COD (quelqu'un) + à + infinitif
- (4) verbe + COD (quelqu'un) + de + infinitif
- (5) verbe + COD (quelqu'un) + de + nom

例如在試題中最後部分的一個句子：Ce texte invite les États à prendre « toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les membres de leurs forces armées qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités ».

除了關係代名詞的複合句之外，學生若能瞭解句中的幾個主要動詞結構：*inviter qqn à faire qqch, veiller à ce que + subjonctif, participer à qqch* 則此句就很容易瞭解。

文法教學必須使學習者具備語言的溝通能力，才能落實其實用性。為了避免學生在學習了文法規則，卻無法正確的應用，我們建議嘗試不做直接條文式文法規則的解釋，而利用簡短的文章或對話，鼓勵學生透過觀察、比較、思考、分析的方式，自實例中整理出文法規則。因此學習者的態度是積極主動的參與，師生間是能有互動的。這種概念歸納法 (conceptualisation) 的教學方式，對於一向不習慣開口表達的台灣學生而言是非常困難，尤其中、法文的語文結構大不相同，教師們又有課程進度的壓力，在實際教學上往往花費許多的時間而無法達到預期的效果。但是這種有別於傳統的教學方式在不耽誤課程進度之下，仍值得一試。

4.4 增加文化背景的知識

語言與文化兩者的關係密不可分。學習一種語言，同時也就是在學習這種語言的文化。語言能表達出一個民族獨特的思想觀點，反映著文化的訊息。

在外語學習中，有時溝通產生障礙，並非是語言知識不夠，而是對該語言背景和文化認知有所差異而造成的。因此在外語閱讀教學中，融入文化的知識是不可或缺，尤其要強調彼此文化差異性，才能具備跨文化能力。

開闊國際視野，營造國際化生活環境均有助於學生學習語言和文化。在增加文化背景的知識方面，如果閱讀僅限於教科書的內容是不夠的，鼓勵學生養成閱讀習慣，多看課外讀物，如：報章、雜誌、小說、電影、劇本、歌曲等，獲取各方面的知識，大量閱讀自然能觸及了解各層面的知識。

我們針對學生在閱讀部份的主要困難，提供了上述一些教學上的策略，以幫助學生邁向獨立自主的學習。唯有學習者採取主動自主的學習態度，才能達到學習的成效。

5. 培養學生自主學習的能力

自主學習就是讓學生真正成為教學的主體，也就是讓學生積極主動地參與教學活動，因此提高了學習動機和興趣。

傳統的教與學模式，學習的狀況是被動地接受，自主學習則強調從教師單向的傳授知識，轉移到由學生主動地獲取知識。

如何培養學生自主學習能力？首先要培養良好的學習習慣：

- (1) 課前預習和課後複習，知道如何利用工具書來解決所遇到的問題。

(2) 養成閱讀的習慣：課本所得的知識畢竟有限，因此要培養學生大量閱讀的習慣，因為閱讀是學習的基礎，獲取知識的泉源。

(3) 培養獨立思考的精神：從發現問題和解決問題中，培養出獨立思考、分析和表達的能力。

(4) 主動參與合作的態度：積極參與教學活動，小組討論，與他人交換意見。

(5) 利用網路資源：現今是資源快速傳播的時代，要獲取最新的訊息，可透過電腦網路，輸入關鍵字，即可搜尋到相關的網站，獲得所需的資訊。

至於教師所扮演的是引導角色，從知識的傳遞者變成學習引導者，啟發學生獨立思考，解決問題，而不是依賴別人的學習者。

6. 結論

我們以淡江大學法文系四年級的學生為例，做了上述的分析研究，結果顯示在歐洲法語中級檢定考試 (DELF B1) 閱讀部份，有半數以上（第一次 59.4%，第二次 55.3%）的學生能達到成績過半的水準。根據一些考過 DELF B1 學生的經驗，認為此範例比真實的考試題目困難許多，因此我們可以推斷實際測試的結果應該會優於上述的數據。在日後的研究，希望能更進一步針對台灣所有大專法文系四年級的學生做測試。此外，藉由問卷調查也瞭解了學生對此檢定考試的感想及困難所在，為了幫助他們解決學習上的困難，我們提出了一些教學策略與活動。

這些活動必須由學習者主動而積極地參與，學習態度是教學能否成功的重要因素之一。因此，我們提倡自主學習，培養閱讀的習慣，以期激發學習動機，提高學習效果。

藉此研究，希望能幫助學生了解這項檢定考試在閱讀部分測驗的能力指標、命題的內容和方向，進而加強閱讀能力，通過測試認證。瞭解了學生在此項檢定考試上的困難所在，亦能對於教師在教學上的內容與模式有所助益。

引用書目

- Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B., Bonenfant, J., Flament, M-F., Lacroix, J., Moriot, D., Renaudineau, P. (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte*, Niveau intermédiaire, Hachette.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996), *Language testing in practice*, New York, NY: Oxford University Press.
- Barthélémy, F., (2007), *Créer un centre d'auto-apprentissage* in *Le Français dans le monde N°352 juillet-août*
- Béacco, J-C., (2004), *Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation* in *Le Français dans le monde N°336 novembre-décembre*
- Chen, L-C., Aublin, D., (2010), *L'enseignement du français à l'épreuve du DELF: le cas de l'université Fujen*, Colloque : Stratégie interdisciplinaire et interculturelle dans l'enseignement du français, Université Fu-Jen
- Jactat, B. (2006), *cours policopié du stage de formation continue pour professeurs de français à Taiwan*, module M2 : L'enseignement du vocabulaire, Kaohsiung.
- Leroy-Miquel, C. (2002), *Vocabulaire progressif du français*, Niveau débutant, CLE International.
- Le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) (2003), *Enseignement de la lecture à l'école primaire, Conférence de consensus*, Paris.
- Oughlissi, E. (2003), *Tests CLE Vocabulaire*, Niveau intermédiaire, CLE International.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. (2006), *Compréhension écrite*, CLE International.
- Tagliante C. (2006), *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*, in *Le Français dans le monde N°344 mars-avril*
- Van Grunderbeek, N., Théorêt, M., Chouinard, R., C. Cartier, S. (2004), *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal.
- Weiss, F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette.
- DELF, diplôme d'études en langue française
<http://www.ciep.fr/delfdalf/sujets-delf.php>
- El Bina, A., *Stratégie de lecture en classe d'accueil*,

<http://www.csdm.qc.ca/iona/LiensEducatifs/telechargements/documentspdf/strategielect.pdf>

李欣蓉，〈自主學習方案的理論根據〉

<http://www.smpps.kl.edu.tw/~ku/01.pdf>

曹保義，(2005)，〈培養學生自主學習能力最重要〉

<http://www.china.com.cn/chinese/EDU-c/1030858.htm>

吳惠珠，〈增進英文字彙能力之撇步〉

http://www.ceec.edu.tw/CeecMag/articles/62_2.htm (2008/08/09)

易千紅，〈中外英語精讀課教學模式之比較〉

<http://www.21stcentury.com.cn/article.shtml?sid=23519> (2008/09/03)

吉莉，〈英語閱讀教學中巧用線索法〉，原載《英語教育周刊》。No.189，

<http://paper.i21st.cn/story/57152.html> (2012/6/28)

〈談線索法在語言知識點教學中的應用〉

<http://www.docin.com/p-203204876.html> (2012/9/26)

台北法國文化協會網站：各類法語檢測介紹：法語鑑定文憑。

<http://www.alliancefrancaise.org.tw/spip.php?rubrique30>

Dupuis, S., Coler, M. 著，江奇忠、陳慧莉譯，(2012)，〈讀出你的英語力：提升字彙與閱讀技巧〉，台北：寂天出版社。

吳中偉、郭鵬，(2009)，〈對外漢語任務型教學〉，北京大學出版社。

莊永山，(2009)，〈歐洲共同語文參考架構簡介〉，國際標準 CEF 語文認證與教學論壇，崑山科技大學、中華民國多媒體英語文教學學會主辦。

張凱，(2009)，〈語言測驗理論與實踐〉，北京語言大學出版社。

張敏，(2009)，〈法語考試 DELF 全攻略(A1/A2)〉，北京，外語教學與研究出版社。

孫素娥、朱嘉瑞，(2008)，〈歐洲法語初級檢定考試 (DELF) A1、A2 聽力與閱讀之分析與評估〉，原載《淡江外語論叢》，No.12

林宛瑩，(2006)，〈探討台灣西語學習者閱讀後設認知行為〉，靜宜大學西班牙語文學系碩士論文。

呂羅雪、林宛瑩，(2006)，〈第二語閱讀中的後設認知知覺和理解監控〉，原載《淡江外語論叢》第八期民國 95 年 12 月。

陳欣蓉，(2005)，〈研究歐洲德語檢定考試對台灣德語系學生之衝擊〉，第一屆國際語言與文化學術研討會，政治大學。

王文中，(1999)，〈教育測驗與評量－教室學習觀點〉，台北：五南。

余民寧，(1997)，《教育測驗與評量－成就測驗與評量》，台北：心理出版社。

附錄一

摘自於 Alliance française 網站

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

■

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■

■ Exercice 1 10 points

Avec un(e) ami(e), vous souhaitez suivre un cours de français langue étrangère en France pendant 4 semaines dans le but de vous préparer à l'examen du DALF.

Vous voulez un cours intensif et vous préférez que le cours ne dépasse pas 15 étudiants par classe. Par ailleurs, vous désirez loger en famille, faire des excursions dans des lieux connus, goûter aux spécialités gastronomiques locales, rencontrer des habitants de la région et surtout multiplier les occasions de parler français. Vous hésitez entre les deux organismes suivants :

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence	Centre de Linguistique de Carnac
Programme pédagogique	Français général : 15, 21, 23 ou 30 heures de cours par semaine. 13 niveaux au minimum, garantis toute l'année. Nombre moyen d'étudiants par classe : 8 à 12. Préparation au DELF, au DALF et au diplôme de langue de l'Alliance Française. Tous les examens, sauf le DALF se passent au Centre.	Pratique de la langue : —cours intensifs mensuels (4 semaines et plus) ; —cours semi intensifs semestriels (13 semaines) ; —cours collectifs sur mesure. Préparation au DELF et au DALF Effectifs par classe inférieurs à 13.
Hébergement	Au choix, en internat sur le campus (demi-pension ou pension complète) ou en externat (studio meublé).	Plusieurs formules : dans une famille française ; en résidence universitaire ; en studio indépendant ; dans un centre de séjour ; dans un foyer de jeunes travailleurs (de 16 à 25 ans) ; en hôtels de tourisme.
Activités culturelles	Dégustation de produits locaux dans les restaurants des environs et les fermes provençales. Visite de villages provençaux. Sur le campus : bibliothèque, « cyberdrome » (salle Internet), cinémathèque, gymnase, terrains de sport, foyer-bar.	Rencontres et sorties sportives ; excursions à Paris et dans les châteaux de la Loire ; spectacles ; ateliers hebdomadaires : musique, théâtre, danse, chant, vidéoclub, etc. Le célèbre « Tour du monde en 80 plats » : découverte des cuisines du monde préparées par les stagiaires.
Vivre avec les Français	Club « échange-langue » (échange d'heures de conversation avec des Français), « Points Accueil Plus » dans les boutiques et les restaurants, possibilité de rejoindre des clubs sportifs de la région.	Stages spécifiques orientés sur l'interculturel ; des activités extra-pédagogiques très variées permettant d'aller à la rencontre des habitants de la ville et de la région : soirées, sorties et week-ends en village, échanges, participation à des projets.

Pour chacun des centres de langue, et pour chacun des critères proposés, mettez une croix (X) dans la case « convient » ou « convient pas ».

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence		Centre de Linguistique de Carnac	
	Convient	Ne convient pas	Convient	Ne convient pas
Cours intensif / Nombre d'étudiants				
Préparation au DALF				
Hébergement				
Spécialités gastronomiques locales				
Rencontres avec des habitants				

DEL F B1

Page 5 sur 9

附錄二

摘自於 Alliance française 網站

DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES

■ Exercice 2

15 points

Lisez le texte ci-dessous, puis répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Une lueur d'espoir

Sauver les enfants

S'appuyant sur divers traités et textes internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, de nombreuses associations et ONG se mobilisent tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés* dans des groupes armés. C'est le cas de la « Coalition pour interdire l'utilisation d'enfants-soldats », association mondiale créée en 1998 et animée par le HRW (Human Rights Watch). C'est le cas également de nombreuses ONG qui, dans des dizaines de pays, viennent en aide aux enfants-soldats, assurant leur protection et leur garantissant, quand c'est possible, un suivi médical et une scolarisation. C'est le cas surtout du Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef).

Pression auprès des États, campagnes de sensibilisation. Grâce aux actions concertées de ces organisations, des milliers d'enfants sont chaque année tirés des griffes* de la violence et de la guerre. En février 2001, l'Unicef a ainsi coordonné la démobilisation de plus de 2500 enfants âgés de 8 à 18 ans qui servaient dans les rangs de l'Armée de libération des peuples du Soudan (SPLA) dans le sud de ce pays, en les acheminant dans des camps de transit. Les responsables de l'Unicef ont assuré que cette action serait poursuivie en 2002 afin de soustraire tous les enfants-soldats du SPLA (environ 10 000) à l'enfer des conflits. Entre mai et novembre 2001, une campagne analogue* menée au Sierra Leone, a permis de libérer quelque 2900 enfants. De la même façon, le gouvernement de la République du Congo (RDC) s'est engagé, en mai 2002, à démobiliser des milliers d'enfants servant dans son armée. En juillet 2001, des équipes issues de diverses associations ont donc pu organiser des tournées dans les casernes de ce pays pour répertorier le nombre des enfants-soldats et préparer leur réintégration dans la société.

Textes et traités

Jusqu'ici, les traités internationaux sur les droits des enfants stipulaient qu'un mineur de moins de 15 ans ne pouvait être enrôlé dans un groupe armé étatique. Certains pays occidentaux mobilisent toujours dans leurs armées, et en toute légalité, des jeunes volontaires de moins de 18 ans. Certains d'entre eux sont morts dans des guerres récentes. Mais de nombreuses voix se sont élevées depuis 10 ans pour ramener l'âge minimum de cet enrôlement à 18 ans. En mai 2000, un « Protocole facultatif » à la Convention relative aux droits de l'enfant a été adopté par l'Assemblée générale des Nations unies. Ce texte invite les États à prendre « toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les membres de leurs forces armées qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités » (Art.1). Fin 2001, 87 pays avaient signé ce protocole et 10 l'avaient ratifié*, ratification qui a permis à ce texte d'entrer en vigueur le 12 février 2002 (...).

Dossier écrit par Olivier Piot, Les Clés, n°485, 9/15 mai 2002.

* enrôlé : engagé
* analogue : identique

* tiré des griffes de : arraché à
* ratifié : accepté officiellement

> À lire :

Rapport mondial sur les droits de l'enfant, HRW, 2002.
La situation des enfants dans le monde, Unicef, rapport 2002.
Allah n'est pas obligé, de Kourouma Ahmadou, éditions Le Seuil.
La guerre, enfants admis, collection GRIP, éditions Complexe.

> Sur le Web :

Human Rights Watch :
www.hrw.org
Unicef : www.unicef.asso.fr

> Lexique :

ONG (organisation non gouvernementale) : association privée à but non lucratif, engagée dans des actions de défense de la société civile ou de la nature au niveau national et/ou international.
ONU (organisation des Nations unies) : créée en 1945, elle compte 189 États membres. Son but est de maintenir la paix et la sécurité internationales, de coopérer au développement économique et social de tous les peuples et de veiller au respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.
Démobilisation : action de rendre à la vie civile (des troupes mobilisées).

摘自於 Alliance française 網站

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

1. Ce document a pour but de : 1 point
- dénoncer les horreurs de la guerre.
 - informer sur les actions pour les droits de l'enfant.
 - faire signer un texte pour les droits de l'enfant.
2. Citez : 6 points
- a) le nom d'une structure qui lutte pour la disparition des enfants soldats.
- _____
- b) trois formes de soutien proposées aux enfants soldats par les ONG.
- _____
 - _____
 - _____
- c) deux moyens d'action utilisés par les associations auprès des pays et des gouvernements.
- _____
 - _____
3. Cochez la bonne réponse : 3 points
- La mission de juillet 2001 au Congo avait pour objectif :
 - d'identifier et compter les enfants soldats.
 - d'organiser le retour des enfants soldats à la vie civile.
 - les deux.
 - Dans certains pays occidentaux, l'enrôlement des moins de 18 ans est :
 - possible.
 - obligatoire.
 - interdit.
 - Le « Protocole facultatif » propose :
 - d'interdire l'enrôlement avant 18 ans.
 - d'interdire la participation aux combats avant 18 ans.
 - les deux.
4. Écrivez l'information demandée : 2 points
- a) Combien d'enfants sont membres du SPLA ? _____
- b) Quel livre A. Kourouma a-t-il écrit sur le sujet ? _____
5. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre choix. 3 points
- Par la coopération, les ONG obtiennent des résultats positifs. Vrai Faux
Justification : _____

 - La majorité des pays membres de l'ONU ont signé le protocole facultatif. Vrai Faux
Justification : _____

貝克特戲劇中的敘事模式： 以《等待果陀》和《終局》為例

黃馨逸/ Huang, Shin-Yi

中國文化大學法國語文學系 副教授

Department of French, Chinese Culture University

王惠萱/ Wang, Hui-Hsuan

淡江大學法國語文學系 研究生

Department of French, Tamkang University

【摘要】

法國荒謬劇作家貝克特（Samuel Beckett）的作品中無具體的場景及真切的心理刻畫，劇中角色對話中大多無真實意涵，而故事情節處於一種封閉卻又不斷循環的氛圍，還不時穿插如影像學中蒙太奇的手法。本研究旨在探討兩齣戲劇文本中層層交疊且營造如迷宮般「戲中戲」的敘事模式。

【關鍵詞】

荒謬劇、貝克特、敘事模式、《等待果陀》、《終局》

【Abstract】

The literary style of Samuel Beckett is contrasted with the realist style: in his work, places are not always mentioned, and there is only a little introspection from the characters. In this work, we aim to analyze the specific functions of some stage directions in his two plays, the meta-characteristic of discourse and dialogue which compose the double enunciation effect. In the last part of this research, we will try to explore Beckett's narrative forms by quoting some passages of monologues and soliloquies in the text.

【Keywords】

Theatre of the Absurd, Samuel Beckett, Narrative, *En Attendant Godot*, *Fin de Partie*

前言

十七世紀法國古典主義時期下的戲劇，受到當時盛行的沙龍文化之影響，作者在文本中使用的文字偏典雅且較矯柔造作，文字結構複雜、語言風格含蓄、語調也較圓潤。因而這個時代中的戲劇典雅高貴、浪漫多情、抒情性較強烈。此外，古典主義時期腳本中的人物特色十分鮮明，如莫里哀（Molière）筆下的偽君子（Tartuffe）和唐璜（Dom Juan），使讀者望其字，便能聯想到其筆下人物象徵的意涵。到了二十世紀的自然主義，敘事模式轉變為具客觀性和真實性，劇作家必須鉅細靡遺的描繪現實，使讀者產生身歷其境的感受。但貝克特並非自然主義中寫實風格的信徒，其作品簡短、用字淺白，傳達意念看似簡單，背後卻隱藏著極大的思考空間；且相較於古典戲劇，其角色辨識度變得不重要：他們的身分不明，甚至連肢體、行動都被侷限在封閉的框架中，戲劇中的行動性（action dramatique）只能完全依靠語言來傳達。故貝克特劇作中不同的對話格式、獨白和敘事模式便成為本人研究動機之一。

傳統戲劇中，故事情節總是重要的一環，根據十九世紀學者佛雷塔格（Gustav Freytag）之理論，戲劇結構分為四個部份：鋪陳（exposition）、危機（conflit）、高潮（péripéties）、結局（dénouement），即是成為一個有頭、中、尾之完整，且具有結構的形式；但到了 1960 年的荒謬劇，劇情反而變得不重要了，取而代之的是沒有邏輯的故事，人物的個性與其靈魂不具相通性。荒謬劇探討的是「溝通」，但並非討論溝通功能的重要性與絕對／相對性，而是討論溝通過程中話語間的失誤與斷裂性，且舞台指示也與劇情進行本身無關。在閱讀貝克特戲劇作品，尤其是他最知名的兩齣劇作《等待果陀》（*En attendant Godot*）與《終局》（*Fin de Partie*）過程中，我們清楚的窺見作者在精心營建的封閉空間與凝滯的時間指標中，意圖將讀者／觀劇者的注意力移轉至聆聽（甚或觀看）「敘述」的本體上。換言之，貝克特的戲劇中的人物，所指涉的僅止於具有樣板發言機制兼故事、情節的說書人（narrateur），而情節的推進與動作肢體的鋪陳並非是他戲劇的主軸。其戲劇創作逐步瓦解傳統戲劇中之敘事結構——意即「層次分明且情節合理化、時間次序化且因果關係邏輯化」的典型鋪陳結構。這種「在形式上」破解結構主義中「機械化的敘事邏輯中諸多盲點」的實驗性質敘述法，就戲劇結構表現上看似又回歸到古代戲劇中「講述」多於「呈現」的本質，且戲劇情節（intrigue）的演進推展本身即屬於「敘述」的一環。在第一層的閱讀過程中，我們也許會認定作者藉由這種敘述的轉向，來傳達某些既定的訊息或是創作理念與訴求，提供讀者／觀劇者「自由心證」地接收。然而吊詭的是：在深入分析貝克特的《等待果陀》及《終局》兩個本文中盤根錯節且虛實交迭的敘事模式過程

中，讀者驀然發現作者在解構戲劇敘事邏輯的同時，有意無意間透過戲劇特有的雙重對話¹（double énonciation）來建構專屬作者與讀者／觀劇者間不可言喻的語言符碼（code du langage），卻不強行建構或暗示任何觀劇者的接收（réception）模式。這種「看山是山、看山不是山」的閱讀經驗，也激發了筆者細探貝克特複雜多元的敘事模式的研究動機；此外探討文本對話中不時穿插如「停頓」（un temps）或「沉默」（silence）的舞台指示之目的，也成為我們想要探討的研究主題。

再者，我們在這兩個文本中讀到了多段各式文學敘述文體與手法：回憶與現實交錯的意識流敘事、寓言故事、詩歌等各式各樣的敘事模式，如《終局》中哈姆（Hamm）說的故事和引用的一些典籍，還有內歐（Nell）和內格（Nagg）倆人的回憶——其創作目的彷彿是一種「戲中戲」般層層交疊、如迷宮般的敘事筆觸，其文字佈局的動機與意欲營造的情境又是甚麼？

最後，何以貝克特劇本中充斥許多舞台指示，且有時甚至多於角色的台詞？而劇中的如接力式對白（stycomythie）、言語間的停頓和雞同鴨講（quiproquo）等對話模式、以及獨白和自說自話又是為了達到何種目的？

本研究將以這些問題做為出發點，旨在探究作者藉由劇中錯綜複雜的敘事模式之轉向，來達到的語言觀及文字訴求：從貝克特破解且空洞化傳統戲劇的「語言」手法，來控訴過往戲劇文本中「獨尊語言」以阻斷思想層面多元的溝通、交流可能性。

一、舞台指示的弦外之音（didascalie）

舞台指示於法國古典時期傳統戲劇裡鮮少出現，在十八世紀時才慢慢開始發展；一直到二十世紀時，舞台指示的功能才漸趨具體化、多樣化，也開始被劇作家們廣泛使用；但相反地，也有若干劇作家幾乎不用舞台指示。舞台指示原始的功用是作者對於導演、舞台編導與演員的演出說明和指導，以及使讀者能更了解其中的意象，但到了新戲劇（le Nouveau Théâtre）時期，舞台指示的功能開始轉變，其表現目的並不再侷限於原意。

貝克特的劇本裡的舞台指示非常明確且數量眾多，不時穿插在對話和動作中，其重要性幾乎等同於對話。相較於傳統戲劇，新戲劇將角色辨識度與代表性之重要功能予以抹煞，角色的背景與身份識別（identification）變得隱晦曖昧、

¹ 「雙重對話」（La double énonciation）指的是劇場中的雙重信息傳遞的現象：即，在台上演員們的彼此對話，而同時這些對話也是為另一接收者——觀眾——而存在。（藍劍虹1999:110）

模擬兩可，使讀者／觀眾無從得知角色的來歷。貝克特劇本中的舞台指示也如此，有別於傳統戲劇對於人物鉅細靡遺的描寫手法，他幾乎不描寫人物的外觀、年齡、個性、背景等，此項特徵都可以在《等待果陀》和《終局》²中找到。

1. 對於舞台編導之指示 (La mise en scène)

兩部劇一開頭就先描述景，《等》劇中的兩幕開頭各只用一行交代地點：「鄉村小路，一棵樹。傍晚。」和「隔天。同時間。同地點」³。接著就描述角色的動作；《終局》中則是運用大篇幅的舞台指示來描寫舞台佈置 (décor) 和角色細微瑣碎的動作 (mouvement)，但卻連一點關於人物本身的背景描述 (référence) 都沒有，由此可知貝克特將人物識別度的重要性幾乎化為零。但反過來拆解其隱含意義，以《終局》為例：

空盪的室內。

昏暗燈光。

左右後上方各有一扇窗簾緊閉的小窗。

右前方有一扇門。進門處懸一幅畫，面朝牆壁。

左前方有兩個並置的垃圾桶，覆蓋著一張舊被單。

舞台中央是哈姆，坐在有輪子的扶椅上，包覆在舊被單裡面⁴。

開頭描寫到的物品有：位於左、右上方的小窗、面朝牆壁的畫、兩個垃圾桶、輪椅和舊被單，而空間是空盪、緊閉的，燈光是昏暗的，整個場景營造出幽

² 中文參照版本：廖玉如譯（2008），《等待果陀·終局》，台北：聯經。

法文參照版本：Samuel Beckett, *En attendant Godot*, Minuit, Paris, 1952 ; Samuel Beckett, *Fin de Partie*, Minuit, Paris, 1957.

³ “« Route à la campagne, avec arbre. Soir. » « Lendemain. Même heure. Même endroit. »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, pp.9, 73) 譯文參考廖玉如，《等待果陀·終局》，台北：聯經，頁5、71。

⁴ “Intérieur sans meubles. Lumière grisâtre. Aux murs de droite et de gauche, vers le fond, deux petites fenêtres haut perchées, rideaux fermés. Porte à l'avant-scène à droite. Accroché au mur, près de la porte, un tableau retourné. À l'avant-scène à gauche, recouvertes d'un vieux drap, deux poubelles l'une contre l'autre. Au centre, recouvert d'un vieux drap, assis dans un fauteuil à roulettes, Hamm.” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.11) 譯文參考如註三，頁131。

閉晦澀的氛圍；那兩扇窗是唯一能看到外界的管道，但就因為它們位於高處，使人產生了壓迫感，且除了克羅夫（Clov）可搬移梯階遠眺窗外，誰也看不見窗外的景象究竟是什麼。所以觀眾跟哈姆一樣，只能藉由克羅夫的描述想像，卻始終不知所言是否為真，此舉將觀眾與劇中人物同樣放置在同等黑暗的封閉空間中。垃圾桶象徵一個密閉、腐爛的空間，和輪椅一樣，皆能使人聯想到對於行動的困限和身軀的殘敗；而倒掛的畫也象徵著藝術在此渾沌的氛圍下不復存在；覆蓋在垃圾桶上以及哈姆身上的舊被單就好像一個與外界區隔的隔離層，在被隔離的狀態下只剩自我，進而形成一股孤寂感。往往在創作中，作者會利用「空間」來呈現或反映出當時的價值觀，透過這一小段的開場舞台指示，讀者／觀眾便能感受到人們是如何在這種悶得令人窒息的大環境下，看著自己隨著手中所有能掌控的物質同步匱乏、凋零，受到無限期的凌遲，逐步且緩慢地走向死亡。

2. 對於演員肢體之指示

除了關於舞台配置的舞台指示，貝克特也將演員的肢體動作都鉅細靡遺地寫了出來；以《等待果陀》為例：

潑佐：「外套！（幸運放下袋子，向前，給外套，回原位，背起袋子。）……
外套！（幸運放下袋子、籃子和凳子，向前，幫潑佐穿上外套。他回原位，
拿起袋子、籃子和凳子。）……凳子！（幸運放下袋子和籃子，向前，打開
凳子，放下，回原位，背起袋子和籃子。）近一點！（幸運放下袋子和籃子，
向前，移動凳子，回原位，背起袋子和籃子⁵。）」

經由這些長度比對白還要長的舞台指示，我們觀察到角色呆板僵硬的肢體動作，且一組動作的行徑甚至都和上一組動作一模一樣；幸運（Lucky）不斷重複且規律地行動，這種節拍式的舉止彷如機器人，肢體動作已完全癱瘓。除此之外，機器人般的動作不也正隱射了一般日常生活中人們的規律生活嗎？

⁵ “Pozzo (À Lucky) Manteau ! (Lucky dépose la valise, avance, donne le manteau, recule, reprend la valise.) [...] Manteau ! (Lucky dépose tout, avance, aide Pozzo à mettre son manteau, recule, reprend tout.) [...] (À Lucky.) Pliant ! (Lucky dépose valise et panier, avance, ouvre le pliant, le pose par terre, recule, reprend valise et panier. Pozzo regarde le pliant.) Plus près ! (Lucky dépose valise et panier, avance, déplace le pliant, recule, reprend valise et panier.)” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, pp.30-31) 譯文參考如註三，頁27、28。

接著再以《終局》中的開場舞台指示為例：

克羅夫僵硬又步履蹣跚地走到左窗下站著，……，他將梯子安置在左窗下，爬上去，拉開窗簾。他下來，朝右窗口走六步，又折回來拿梯子。扛到右窗下，將梯子安置在右窗下爬上去拉開窗簾，然後下來，朝左窗走三步，折回拿梯子，扛著梯子放在左窗下，上去看窗外，笑一聲。他下來，朝右窗走一步，折回來拿梯子，扛到右窗下，上去，看窗外，笑一聲⁶。

到了《終局》時，貝克特對於肢體動作的指示又再更加詳述：在此他甚至連角色該走多少個腳步都寫出來。克羅夫節拍式的步伐彷如時鐘或是默劇中的木偶，此種不斷重複機械式的呆板動作能看出人類肢體已近乎拆解癱瘓，藉此又同時與其循環式的劇情相呼應，而肢體之束縛感也與劇裡的壓迫氛圍相映照。

3. 話語間的沉默與停頓

閱讀貝克特的文本時可以發現貝克特的舞台指示中最大的特點，那就是話語間的沉默和停頓。我們在此先來談「沉默」，以《等待果陀》為例：

維拉迪米爾：「對他們而言，死亡還不夠。」

艾斯特崗：「還不夠。」

（沉默。）

維拉迪米爾：「他們發出聲響彷如羽毛。」

艾斯特崗：「彷彿落葉。」

維拉迪米爾：「彷彿灰燼。」

艾斯特崗：「彷彿落葉。」

（沉默良久。）

⁶ “[Clov] sort, revient aussitôt avec un escabeau, l’installe sous la fenêtre à gauche, monte dessus, tire le rideau. Il descend de l’escabeau, fait six pas vers la fenêtre à droite, retourne prendre l’escabeau, l’installe sous la fenêtre à droite, monte dessus, tire le rideau. Il descend de l’escabeau, fait trois pas vers la fenêtre à gauche, retourne prendre l’escabeau, l’installe sous la fenêtre à gauche, monte dessus, regarde par la fenêtre. Rire bref. Il descend de l’escabeau, fait un pas vers la fenêtre à droite, retourne prendre l’escabeau, l’installe sous la fenêtre à droite, monte dessus, regarde par la fenêtre. Rire bref.” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.12) 譯文參考如註三，頁131。

維拉迪米爾：「說話啦！」

艾斯特崗：「我在想。」

（沉默良久。）

維拉迪米爾（苦惱地）：「說什麼都可以啦⁷！」

這段對白除了可以看出艾斯特崗（Estragon）和維拉迪米爾（Vladimir）兩人之間爲了說話而說話，貝克特用的「沉默」可說是表達了千言萬語：這種「沉默」代表了兩人間無話可說的尷尬，還有表現出對另一方的存在所感受到的壓迫，所以他們必須要說話來化解這種凝結的氣氛；沉默使他們難受，但若真的要劃破沉默，卻反而不知道該具體地說些什麼。這點其實也影射出現代社會中，大家爲了感受到自己的存在而不停地說一些言不及義的話，乍聽之下好像說了很多，可是內容卻如此空洞，甚至不具任何語言的承載功能；此點正也呼應了貝克特想表達的「喪失具溝通性的語言」。

接著再以《終局》裡的「停頓」來舉例：

克羅夫：「有這麼多可怕的事。」

哈姆：「不，不，現在沒這麼多了。（停頓。）克羅夫！」

克羅夫：「嗯。」

哈姆：「你不覺得這樣拖得夠久了嗎？」

克羅夫：「對！（停頓。）什麼？」

哈姆：「這……這……件事。」

克羅夫：「我一直是這麼認為。（停頓。）你不是嗎？」

哈姆（憂鬱地）：「那這一天又像任何其他日子了。」

克羅夫：「只要這樣持續下去。（停頓。）這一生都是一樣沒意義。」

哈姆：「我無法離開你。」

克羅夫：「我知道。你也無法跟隨我。（停頓⁸。）」

⁷ “Vladimir : « Il ne leur suffit pas d’être mortes. » Estragon : « Ce n’est pas assez. » (*Silence*)

Vladimir : « Ça fait comme un bruit de plumes. » Estragon : « De feuilles. » Vladimir : « De cendres. »

Estragon : « De feuilles. » (*Long Silence*) Vladimir : « Dis quelque chose ! » Estragon : « Je cherche. »

(*Long silence*.) Vladimir (*angoissé*) : « Dis n’importe quoi ! »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*,

pp.81-82) 譯文參考如註三，頁79-80。

貝克特不時在台詞裡穿插的停頓就像是樂譜中的休止符，這個「停拍」使觀眾在聽的同時能感受到節拍和音樂性；除此之外，和上述提到的不斷重複又機械式的動作相悖，此話語間的靜止彷彿是作者，或是劇中人物從心底發出無聲的吶喊，也彷彿是說話者把話投進沉寂中，如漣漪般微微波動而後靜止，沒有激發任何回應的空虛、無力感。

以上不論是對於舞台、肢體動作或話語間之停頓和沉默的舞台指示，其實它們本身就自成另一種語言格式，意即另一種隱藏於表面之下的「雙重發言機制」；觀眾透過視覺和聽覺來感受貝克特這種封閉、動彈不得的世界。於研究舞台指示的期間，我們發現貝克特除了用舞台指示來營造封閉的氛圍，甚至還把範圍和層面拉大，這些舞台指示同時也彷彿試圖侷限，甚至控制導演、演員、技師的表現空間及想法，讓戲裡、戲外都只能在貝克特設好的框框裡進行，且演員就只能藉由「模仿」文本來表現，實質上也只像一個空殼的木偶被作者操弄著。

二、話語中的各種格式（*énonciation*）

一般而言，角色間的對話是跟著劇情發展的。貝克特劇中的對話就形式上看似如此，但與他人不同的是，貝克特的劇本中幾乎無具體情節可言：《等待果陀》的情節只是兩個「來路不明」者在等待一位同樣「來路不明」的果陀到來。而《終局》只是描寫哈姆和克羅夫間想掙脫卻又脫離不了的相互依附關係。薄弱的劇情成為配角，言語伴隨著貧瘠的劇情反而被彰顯出其重要性。貝克特常安排一些接力式對白、一些為了消磨時間的對話、毫無相干的雞同鴨講、不處於同一時間點的溝通以及停頓數次的談話。雖然表面看來是劇中人物在互相對話，但筆者察覺其中也如同貝克特在對讀者／觀眾對話，且貝克特似乎藉由這些各式的對話形式來諷刺現實中人與人間的交流。

⁸ Clov : « Il y a tant de choses terribles. »

Hamm : « Non non, il n'y en a plus tellement. (*Un temps.*) Clov. »

Clov : « Oui. » Hamm : « Tu ne penses pas que ça a assez duré ? » Clov : « Si ! (*Un temps.*) Quoi ? »

Hamm : « Ce... cette... chose. » Clov : « Je l'ai toujours pensé. (*Un temps.*) Pas toi ? » Hamm (*morne*) : « Alors c'est une journée comme les autres. » Clov : « Tant qu'elle dure. (*Un temps.*) Toute la vie les mêmes inepties. »

(*Un temps.*) Hamm : « Moi je ne peux pas te quitter. » Clov : « Je sais. Et tu ne peux pas me suivre. »

(*Un temps.*)” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, pp.61-62) 譯文參考如註三，頁165。

1. 接力式對白 (stichomythie)

貝克特劇中各式的對話極富特色，這些不同的形式架構了整部戲劇。先從劇中的接力式對白說起，如《等待果陀》中：

艾斯特崗：「他怎麼回答？」
維拉迪米爾：「說他會考慮。」
艾斯特崗：「說他不能承諾什麼。」
維拉迪米爾：「說他得好好地想想。」
艾斯特崗：「在他寧靜的房間。」
維拉迪米爾：「請教他的家人。」
艾斯特崗：「他的朋友。」
維拉迪米爾：「他的經紀人。」
艾斯特崗：「他的駐派記者。」
維拉迪米爾：「他的書本。」
艾斯特崗：「他的銀行帳戶⁹。」

我們能看到其字詞極短，且到最後甚至只剩下名詞而已，雙方像是在打桌球般的你來我往，富有音律性和節奏感，使觀眾有如在聽音樂般的錯覺；但其談話內容卻無任何意義，它的目的並不在於溝通或思考，只是用來排遣等待中的焦躁和炎涼感受罷了。

2. 獨白與自言自語 (monologue & soliloque)

貝克特在兩劇中皆寫入了大段的獨白和自言自語，這兩種手法將人的孤獨感和逐趨邊緣化表現得淋漓盡致。獨白和自言自語之差別在於，獨白對於說話者而言，是假定有個接收者 (destinataire) 的存在，無論是對著實際的對象 (如：觀眾)，或是對著抽象的對象 (如：上天、自我良知)，只要有接收者的存在便

⁹ “Estragon : « Et qu'a-t-il répondu ? » Vladimir : « Qu'il verrait. » Estragon : « Qu'il ne pouvait rien promettre. » Vladimir : « Qu'il lui fallait réfléchir. » Estragon : « À tête reposée. » Vladimir : « Consulter sa famille. » Estragon : « Ses amis. » Vladimir : « Ses agents. » Estragon : « Ses correspondants. » Vladimir : « Ses registres. » Estragon : « Son compte en banque. »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, p.22) 譯文參考如註三，頁19。

稱作獨白；而自言自語則相反，法國戲劇學家余貝菲爾（Anne Ubersfeld）認為，自言自語就是消除所有的接收者¹⁰；也就是說，自言自語並未假定說話對象，純粹是自己與自己交談。

首先以哈姆在開場說的一段獨白為例：

哈姆：「輪到我——（打哈欠。）——表演。〔…〕，有人比我還——（打哈欠。）——更悲慘的嗎？當然，以前有，但是現在呢？（停頓。）我的父親？（停頓。）我的母親？（停頓。）我的……小狗？（停頓。）噢！我倒相信他們所受的苦已經是生物的極限了，但那就表示他們受的苦跟我一樣嗎？當然。（停頓。）不，所有生物絕——（打哈欠。）——對是，（驕傲地。）越偉大的人就越充實，（停頓。沮喪地。）也越空虛¹¹。」

哈姆開場的第一句話：「輪到我表演。」就告訴我們說，哈姆所做的動作和所說的話都只是在「表演」給旁人看，好似他只是單純地去扮演一個角色、只是在演一齣戲，其中毫無所謂真實內在可言。而他訴說的內容纏繞在「受苦」上，首先將父母與狗並置在同一個場域中，道出世界上的每個生物都在受苦，人與動物都身陷在同樣一個受苦的處境裡。由此可察覺，在貝克特的劇作中，無論是動物或甚至是物體都是走向殘敗的。到了最後，反而「殘酷」才是維繫他者關係間最有效的方式，而這個「殘酷」使得人類命運的發球權完全不是掌握在自己手上；如同亞陶對於「殘酷」之說明：「以人之生存角度上來看，最普遍的哲學決定論（*déterminisme*）就是殘酷的形象。（……）殘酷是種至高的決定論，就連劊子手

¹⁰ Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre III*, p.22 : “le soliloque se limite à un discours « abolissant tout destinataire ».”

¹¹ “Hamm : « — À — (*bâillements*) — à moi. (*Un temps*.) De jouer. [...] Peut-il y a — (*bâillements*) — y avoir misère plus... plus haute que la mienne ? Sans doute. Autre-fois. Mais aujourd’hui ? (*Un temps*.) Mon père ? (*Un temps*.) Ma mère ? (*Un temps*.) Mon... chien ? (*Un temps*.) Oh je veux bien qu’ils souffrent autant que de tels êtres peuvent souffrir. Mais est-ce dire que nos souffrances se valent ? Sans doute. (*Un temps*.) Non, tout est a — (*bâillements*) — bsolu, (*fier*) plus on est grand et plus on est plein. (*Un temps. Morne*.) Et plus on est vide. »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, pp.14-15) 譯文參考如註三，頁132。

在面臨這種情況下，也得向不可避免的必然性屈服¹²。」

接著來探討「自言自語」，先從克羅夫在《終局》中長達一頁的自言自語為例：

克羅夫：「……好，永遠不會結束，我永遠不會離開。（停頓。）然後有一天，突然間，就這樣結束了，改變了，我不明白，它消失了，或是我自己，我也不明白。我問還剩下的字眼——睡著、醒著、早晨、黃昏。他們無話可說。（停頓。）我打開這穴窩的門走出去，我頭垂得低低的只看見雙腳。如果我睜開雙眼，只看到雙腿之間一條細小的黑色灰塵。我告訴自己地球熄滅了，雖然我從來沒看它發亮過。（停頓。）我倒下時我會哭喊幸福¹³。」

克羅夫在劇終時的自言自語使觀眾／讀者聽到不同的聲音，其自言自語好似把種種對於人生的無奈都吶喊出來；但他卻不是透過激烈的方式表達，而是像個已經麻木的人把心底壓抑許久的痛苦宣洩出來。他並不像哈姆說故事時各式聲調的轉變，例如哈姆在敘述小時候的故事時，不斷在說書人的口吻和正常的語調中切換：「臉色蒼白，極度的蒼白而且瘦弱。它似乎正要——（停頓。正常聲調。）不對，這一段我已經講過了。（停頓。敘事聲調。）只聽見一陣長寂。（正常聲調。）說得真好。（敘事聲調。）我冷靜地填滿我的煙斗（……）¹⁴。」相反的，克羅

¹² Artaud, A. (1964), *Le théâtre et son double*, p.158 : “« Le déterminisme philosophique le plus courant est, du point de vue de notre existence, une des images de la cruauté » ; « Il y a dans la cruauté qu'on exerce une sorte de déterminisme supérieur auquel le bourreau suppliciateur est soumis lui-même, et qu'il doit être le cas échéant *déterminé* à supporter. »”

¹³ “Clov (*de même*) : « [...] Bon, ça ne finira donc jamais, je ne partirai donc jamais. (*Un temps*.) Puis un jour, soudain, ça finit, ça change, je ne comprends pas, ça meurt, ou c'est moi, je ne comprends pas, ça non plus. Je le demande aux mots qui restent — sommeil, réveil, soir, matin. Ils ne savent rien dire. (*Un temps*.) J'ouvre la porte du cabanon et m'en vais. Je suis si voûté que je ne vois que mes pieds, si j'ouvre les yeux, et entre mes jambes un peu de poussière noirâtre. Je me dis que la terre s'est éteinte, quoique je ne l'aie jamais vue allumée. (*Un temps*.) Quand je tomberai je pleurerai de bonheur. »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, pp.106-107) 譯文參考如註三，頁192。

¹⁴ “Hamm : « D'une pâleur et d'une maigreur admirables il paraissait sur le point de — (*Un temps*. Ton

夫的音調僵直且面無表情，彷彿戴著一張面具，但對於隱藏面具底下支離破碎的人格，我們卻只能由這段自言自語來一窺究竟。而這段自言自語實際上像貝克特在訴說人活著就是受折磨，死亡才是唯一解脫的途徑，這反映出當時二次大戰後人對存在價值看法的改變。且此自言自語並不算是在敘述，雖然表面看來的確像是，但從台詞裡我們可看到，他是自己在對自己說話，並不是對別人講述，這種似是而非、具有弦外之音的敘事手法就好像有兩種不同層次的聲音互相交錯著，此種敘事手法不正也呼應了戲劇中特有的「雙重發言」（double énonciation）功能嗎？

接著我們再舉《等待果陀》中幸運的自言自語為例：

幸運：「邦喬和瓦特蒙出版的作品表現私人上帝以以以白鬍子以以以超越時空的存在神聖冷漠神聖冷靜神聖失語……我重新開始天啊天啊廢棄未完成在康拉馬拉的頭顱頭顱儘管網球頭顱天啊石頭庫那德（混亂中，最後的呼喊。）網球……石頭……如此寧靜……庫那德……未完成¹⁵……」

這段由他不停吐出來的話產生了極大的壓迫感，中間無任何標點符號使得觀眾們無法喘息，彷彿貝克特把世界呈現在我們眼前：現實就是如此，無情地將人們逼到絕路；從中我們也能看出些許差異：一開始時的句子還能勉強地拼湊出來，但到最後面幾乎只剩下不斷重複的單字，我們可藉此看到語言已經崩壞，且慢慢無聲，逐漸走向滅絕，也暗指人類的存在價值逐漸降低、萎縮。

3. 人物間沒有交集的對話（dialogue parallèle）

normal.) Non, ça je l'ai fait. (Un temps. Ton de narrateur.) Un long silence se fit entendre. (Ton normal.) Joli ça. (Ton de narrateur.) Je bourrai tranquillement ma pipe (...). » (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, pp.68-69) 譯文參考如註三，頁169。

¹⁵ “Lucky (*débit monotone*) : « Etant donné l'existence telle qu'elle jaillit des récents travaux publics de Poinçon et Wattmann d'un Dieu personnel quaquaququa à barbe blanche quaqu hors du temps de l'étendue qui du haut de sa divine apathie sa divine athamnie sa divine aphasie nous aime bien à quelques exceptions près [...] je prends hélas hélas abandonnés inachevés la tête la tête en Normandie malgré le tennis la tête hélas les pierres Conard Conard... (*Mélee, Lucky pousse encore quelques vociférations.*) Tennis !... Les pierres !... Si calmes !... Conard !... Inachevés !... »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, pp.55-58) 譯文參考如註三，頁53-56。

我們在對話中時常也能看到人物間毫無交集的對話情形，如《等待果陀》中艾斯特崗不斷問潑佐（Pozzo）為什麼幸運一直不放下行李，但潑佐卻答非所問，彷彿沉浸在自己的世界中。在問了好幾遍同樣的問題後，潑佐終於回答了，但過了好一陣子，艾斯特崗又反覆再問了一次：

艾斯特崗：「為什麼他不把袋子放下呢？」

潑佐：「我也很樂意見他。見愈多的人我就愈快樂。遇到最下等的人，你們也會變得更聰明，更富有，覺得自己更幸福。……」

艾斯特崗：「為什麼他不把袋子放下呢？」

潑佐：「但那會讓我嚇一跳。」

維拉迪米爾：「有人問你問題。」

潑佐（愉快地）：「問題！誰？什麼？（沉默。）前一刻你們還要戰戰兢兢地稱我先生。現在你們卻問我問題，一定沒好意¹⁶。」

從這裡我們也能看到艾斯特崗彷彿跟潑佐和維拉迪米爾處於不同時間點，他好像還停滯在過去中。這種雞同鴨講和不同時間點的對談暗指言語只被傳出去，但卻沒接收到，諷刺了許多人不管別人是否有聽見，只自顧自的講話。

最後，劇中也有很多因為要消磨時間而說的對話，這種情形尤其出現在《等待果陀》中，如：

（沉默良久。）

維拉迪米爾：「說話啦！」

艾斯特崗：「我在想。」

（沉默良久。）

維拉迪米爾（苦惱地）：「說什麼都可以啦¹⁷！」

¹⁶ “Estragon : « Pourquoi ne dépose-t-il pas ses bagages ? » Pozzo : « Moi aussi je serais heureux de le rencontrer. Plus je rencontre de gens, plus je suis heureux. Avec la moindre créature on s'instruit, on s'enrichit, on goûte mieux son bonheur. [...] » Estragon : « Pourquoi ne dépose-t-il pas ses bagages ? » Pozzo : « Mais ça m'étonnerait. » Vladimir : « On vous pose une question. » Pozzo (ravi) : « Une question ? Qui ? Laquelle ? (Silence.) Tout à l'heure vous me disiez Monsieur, en tremblant. Maintenant vous me posez des questions. Ça va mal finir. »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, p.37) 譯文參考如註三，頁34。

以及：

艾斯特崗：「這樣閒聊也不錯。」

維拉迪米爾：「對，但是現在我們必須換話題。」

艾斯特崗：「我想想看。」

維拉迪米爾：「我想想看。」

艾斯特崗：「我想想看。」

維拉迪米爾：「剛才我說什麼？我們可以接下去。」

艾斯特崗：「你的剛才是指什麼時候？」

維拉迪米爾：「一開始。」

艾斯特崗：「什麼的一開始？」

維拉迪米爾：「今天傍晚。我剛才說……我剛才說¹⁸……」

從此可看出他們倆純粹爲了說話而找話題、爲了說話而說話，這種毫無意義的溝通象徵語言原始溝通的功能已不復存在，且語言早已淪爲打發時間的工具。

貝克特以輕快的接力式對白、有如敗壞機器般的自說自話，以及看似詼諧的雞同鴨講將語言原始的功能一一瓦解掉，一般人所認定語言應具備的溝通功能在此已蕩然無存。如戲劇大師紀蔚然之說明：

一般認為，現代戲劇發展至以貝克特爲代表人物的荒謬劇場時，傳統的語言／對白遭受前所未有的顛覆。也就是說，繼象徵主義對語言提出質疑之後，荒謬劇場更是毫不留情地對傳統的語言極盡破壞之能事。（紀蔚然

¹⁷ “(Long silence.) Vladimir : « Dis quelque chose ! » Estragon : « Je cherche. » (Long silence.) Vladimir (angoissé) : « Dis n’importe quoi ! »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, p.82) 譯文參考如註三，頁80。

¹⁸ “Estragon : « Ce n’était pas si mal comme petit galop. » Vladimir : « Oui, mais maintenant il va falloir trouver autre chose. » Estragon : « Voyons. » Vladimir : « Voyons. » Estragon : « Voyons. » (Ils réfléchissent.) Vladimir : « Qu’est-ce que je disais ? On pourrait reprendre là. » Estragon : « Quand ? » Vladimir : « Tout à fait au début. » Estragon : « Au début de quoi ? » Vladimir : « Ce soir. Je disais... je disais... »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, p.84) 譯文參考如註三，頁83。

2006 : 93)

而拒絕聆聽及毫無溝通、邏輯性的話語更突顯其荒謬性：我們開口說話，但並不是真的在說話；我們張嘴將心底最真實的聲音給吶喊出來，卻沒有人在聽，有如對著另一端沒人的電話筒講話，乍看之下是在與人溝通，實質上只是在自我矇騙罷了。

三、無限延伸的敘事模式 (récit)

貝克特的這兩部戲的敘事模式並不只是戲劇而已，其中還有其他敘事的文體摻雜在內，如詩、寓言、小說等的形式；如在《終局》中內格講述一個裁縫師的故事 (Beckett 1957: 34-36) 及《等待果陀》中維拉迪米爾吟唱狗的故事等，其中也有劇中人物的回憶以及引用一些其他文學作家的作品。

1. 變化多端的敘事法

《終局》中內格與內歐在第一次交談時說了一個裁縫師的故事，講述的過程中，內格如同說書人般不斷地變換聲調 (講述的聲調、正常的聲調、裁縫師的聲調等)，關於這父母間的對話，內格的講述如槁木死灰般乾澀枯燥，而說完故事後的笑聲有如硬擠出來不自然，且內歐對此一點興趣都沒有，甚至還拒絕聆聽：

內格：「我再來說一次。(說書人的口吻。)一個英國人為了參加新年慶典，極需一條斜條紋褲子，所以去找他的裁縫師。裁縫師幫他量了量尺寸。(裁縫師的聲音。)」說定了，四天以後再來拿，我會做好這條褲子。……(裁縫師的聲音。)」非常對不起，兩星期以後再來。我把褲襠做得亂七八糟。』好，在重要部位，做個適合人的褲襠拉鍊是困難的課題。(停頓。正常聲音。)我從來沒講得這麼糟¹⁹。」

故事敘述裁縫師不斷向客戶延後交褲子的時間，最後客戶終於忍無可忍，

¹⁹ “Nagg : « Écoute-la encore. (Voix de raconteur.) Un Anglais — (il prend un visage d’Anglais, reprend le sien) — ayant besoin d’un pantalon rayé en vitesse pour les fêtes du Nouvel An se rend chez son tailleur qui lui prend ses mesures. (Voix du tailleur.) « Et voilà qui est fait, revenez dans quatre jours, il sera prêt. » [...] « Navré, revenez dans quinze jours, j’ai bousillé la braguette. » Bon, à la rigueur, une belle braguette, c’est calé. (Un temps. Voix normale.) Je la raconte mal. »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.35) 譯文參考如註三，頁147。

向裁縫師抱怨說上帝在六天內就能創造出世界，而裁縫師居然在三個月裡都做不好一條褲子；裁縫師聽了後便以鄙視的手勢指著世界，再以愛惜的手勢指著褲子，意即這整個世界重要性還遠遠不如他做的一條褲子。針對這段小故事，巴黎第八大學的克雷蒙教授（Bruno Clément）以「《終局》中的三段敘事²⁰」為題，指出貝克特藉由此故事，在結尾時將世界與褲子（作品）做比較，暗示了現實的醜陋及藝術的美，從中表達美是不需要多餘的解釋，它只是表現出原來的樣子，如此單純。

接著以《終局》哈姆捏造的故事為例，裡面不時穿插傳奇故事式的敘述方式，如：

「那是艷陽天，我記得，太陽角度計上顯示是五十度。但太陽正在下沉……沉到一片死寂中。……那是個狂風怒號的日子。我記得，風速計上顯示一百度。颶風把乾枯的松樹連根拔起，還把它們……掃蕩一空²¹。」

其故事中有些動詞也使用過去簡單式（*passé simple*），如同傳統文學典雅的用法：

「他仰起臉看我，黑黑的臉上和著污泥和淚水。」

「他眼光低垂喃喃自語，我猜他在道歉²²。」

貝克特將這些文體矯柔、不自然的敘述表現在讀者眼前，與內格敘述的故事形成了一種強烈的對比；內格講裁縫師的故事時也跟哈姆一樣，其中穿插不同角色的音調，如同說書人般的自演自唱，且根本不顧是否有聆聽者，十分陶醉在

²⁰ Lemonnier-Textier, D. & Prost, B. & Chevallier, G. « Les trois récits de Fin de partie », in *Lectures de Endgame / Fin de partie de Samuel Beckett*, p. 155

²¹ “ Il faisait ce jour-là, je me rappelle, un soleil vraiment splendide, cinquante à l'héliomètre, mais il plongeait déjà, dans la... chez les morts. [...] Il faisait ce jour-là, je m'en souviens, un vent cinglant, cent à l'anémomètre. Il arrachait les pins morts et les emportait... au loin.” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, pp.69-70) 譯文參考如註三，頁170。

²² “« Il leva vers moi son visage tout noir de saleté et de larmes mêlées. » « Il baissa les yeux, en marmottant, des excuses sans doute. »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.69) 譯文參考如註三，頁169。

自己的世界裡，但內格故事中的時態是現在式，使讀者感到較平易近人。

相較於內格敘述式的故事，哈姆的故事較偏向文本式的風格，我們可從動詞時態看出：內格的故事是現在式（*présent*），而哈姆的故事則使用簡單過去式（*passé simple*），使人聯想至傳統的文學寫作方式。再者，哈姆的故事是由第一人稱敘述，讓讀者不難聯想到一種自述書寫體（*récit autobiographique*），且藉由格言式的語調，使此故事也像極了一篇寓言。

2. 劇中人的回憶

再來我們可以看到劇中有些許回憶，如內格向哈姆回憶當哈姆年幼時的情況：

內格：「我睡著了，快樂得像國王，你卻把我吵醒要我聽你哭泣。並不是非如此不可，你不是真的需要我聽你哭泣，而且我也沒在聽。（停頓。）我希望有一天你真的需要我聽你哭泣，真的需要聽我的聲音，任何聲音。（停頓²³。）」

由這個回憶可看出內格對於現況的解釋：他希望哈姆能真心的需要他來聆聽，反過來是在暗指哈姆是爲了說話而說話，並不是希望有人在聽；如同貝克特想傳達的：回到語言最原始的狀態：發言者需要覓得接收發言者，對話才具有承載意義的功能，而不是淪爲空洞的發言機器而已。

3. 劇中之詩詞與歌曲

偶爾貝克特會在劇裡穿插一些詩詞，在《等》劇中也有一段歌曲；其引經據典使讀者不難看出其互文本性（*intertextualité*）。在哈姆的最後一段獨白就引用到了波特萊爾（*Baudelaire*）的十四行詩《*Recueillement*》其中一句：

哈姆：「你禱告——（停頓。他更正。）你哭求夜晚，夜晚來臨——（停頓。他更正。）夜晚降臨：於是在黑暗中哭泣。（他重複，唱歌。）你哭

²³ “Nagg : « Je dormais, j'étais comme un roi, et tu m'as fait réveiller pour que je t'écoute. Ce n'étais pas indispensable, tu n'avais pas vraiment besoin que je t'écoute. D'ailleurs je ne t'ai pas écouté. (*Un temps*) J'espère que le jour viendra où tu auras vraiment besoin que je t'écoute, et besoin d'entendre ma voix, une voix. (*Un temps.*) »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.75) 譯文參考如註三，頁173。

求夜晚，它降臨：現在在黑暗中哭泣。（停頓。）說得不錯，那一句²⁴。」

貝克特將之與劇末痛苦及瀕死的氛圍相呼應，此詩句有如哀歌，悲歎著時光的流逝。在此作者將詩詞刻意透過哈姆調整語調、語氣、音量等，以不停修正的不確定性方式說出，彷彿哈姆是藉由這種不斷校正的遊戲中來暫時迴避將死的事實；此外，哈姆在最後還對自己加了注解（Joli ça.），好像在演獨角戲一樣，造成了某種程度上「戲中戲」的效果。

接著再看到《等》劇中第二幕開場之歌曲：

維拉迪米爾：「一隻狗兒跑進——
（音調太高，他停住，清喉嚨，又開始唱。）
一隻狗兒跑進廚房
偷一塊麵包皮
廚師舉起長杓
把牠打到死
然後所有的狗跑來
為牠挖個墳
（停止，沉思，又開始唱。）
然後所有的狗跑來
為牠挖個墳
寫了墓誌銘
好教後來的狗留神
一隻狗兒跑進廚房
偷一塊麵包皮²⁵……」

²⁴ “Hamm : « Tu appelais — (*Un temps. Il se corrige.*) Tu RÉCLAMAIS le soir ; il vient — (*Un temps. Il se corrige.*) Il DESCEND : le voici. (*Il reprend, très chantant.*) Tu réclamaïs le soir ; il descend : le voici. (*Un temps*) Joli ça. »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.109) 譯文參考如註三，頁193。

²⁵ “Vladimir : « Un chien vint dans... (*Ayant commencé trop bas, il s'arrête, tousse, reprend plus haut :*)

Un chien vint dans l'office
Et prit une andouillette.
Alors à coups de louche
Le chef le mit en miettes.

在此段歌詞中除了可看見隱含之暴力，也可發現其時間座標在此並不是線性呈現的，故事是循環的，並圍繞在一個必然的事實上：死亡。貝克特將此歌曲放於第二幕開場，也正恰好告知觀眾接下來之劇情走向，並也呼應該劇之密閉循環、走不出之封鎖空間的窘境。

透過故事、回憶、詩詞和歌曲之多樣敘事模式中，不論讀者或是觀眾都能感受到貝克特欲呈現的人類內心活動：對於生存的疑慮、焦躁、不安、憤怒及孤寂感，但卻又無法抽離的無奈感；我們可以發現貝克特透過看似詼諧、幽默的手法來包裝其創作意念，並藉由文學的形式來接露人類近乎荒謬的互動關係及其近乎崩解的價值觀，以及隨時面臨死亡的困境。

結語

由上述三點我們能發覺貝克特習於將自己想表達的意念，隱藏在各種寫作格式變化多端的偽裝下，讓讀者和觀眾把自己人生的經歷與體悟依附在其各式敘事模式上，進而以開放性角度去閱讀其文本。戲中充滿許多不斷發展，卻又不斷消解，並不斷循環的劇情，有如荒謬的人生一般，讓人陷入想脫離也脫離不了的泥淖中。內歐和克羅夫也都曾經說過相同的話：「為什麼總是這些荒謬的事，日復一日²⁶？」此種關係怎麼擺脫也擺脫不掉，如哈姆重複了三次：「我們的關係還在持續²⁷。」貝克特也藉由角色間各式的對話說明了語言的功能越近萎縮，幾乎達到一種荒謬的狀態：其意義盡失，只剩空殼。如同潑佐說的：「我不記得說

Les autres chiens ce voyant

Vite vite l'ensevelirent... (*Il s'arrête, se recueille, puis reprend* :)

Les autres chiens ce voyant

Vite vite l'ensevelirent

Au pied d'une croix en bois blanc

Où le passant pouvait lire :

Un chien vint dans l'office

Et prit une andouillette. [...] » (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, pp.73-74) 譯文參考如註三，頁71-72。

²⁶ “« Pourquoi cette comédie, tous les jours ? »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.47) 譯文參考如註三，頁155。

²⁷ “« Ça avance »” (Beckett, Samuel, *Fin de Partie*, p.21) 譯文參考如註三，頁137。

過什麼話，但是你們可以確信其中沒有一句話是真的²⁸。」而其繁複的舞台指示則更進一步的限制住他人的詮釋方式與肢體表現，也造就凝結的氣氛及節奏性，具有畫龍點睛之作用。

閱讀及解析其文本及相關資料後，筆者深深覺得目前著手進行的研究只是初步的探索，貝克特在文本中所投射對於人的生存價值之辯證意味濃厚，其多樣的表現手法都極富韻味並引人反思。雖兩劇毫無具體情節進展，但貝克特看似平淡的敘述手法卻足以在人們心中劃下一道深深的刻痕，並引起巨大的迴響和共鳴。所謂人生如戲、戲如人生，貝克特不僅僅只是透過劇作反映現實人生，也好像是藉之來發出心靈深處之吶喊，只是這個吶喊是絕望的，也是微弱的。正如同克羅夫於落幕前之呆板平調的口白，與其說是宣洩情緒，不如說是在對人生存在價值提出微弱的質問，而這個質問是沒有人能夠回答的；人們只能被動地等待這根本沒有人會回應的問題，就這麼束手無策的苟活，而後被死亡吞噬。貝克特對於人存在本質之疑問，在距大戰結束後近七十年的現今來看仍然存在，其作品不僅僅在文學藝術上點了盞饒富啓迪性與話題性的永恆之燈，也在哲學思想上貢獻了另一種思索人生之角度及姿態。

²⁸ “Pozzo : « Je ne sais plus très bien ce que j'ai dit, mais vous pouvez être sûrs qu'il n'y avait pas un mot de vrai là-dedans. »” (Beckett, Samuel, *En Attendant Godot*, p.44) 譯文參考如註三，頁41。

本論文於2012年10月14日到稿，2013年4月9日通過審查。

引用書目

- ◆ 紀蔚然 (2006), 《現代戲劇敘事觀－建構與解構》, 台北: 書林。
- ◆ 藍劍虹 (1999), 《現代戲劇的追尋: 新演員或是新觀眾?》, 台北: 唐山。
- ◆ Artaud, A. (1964), *Le théâtre et son double*, Paris : Gallimard.
- ◆ Beckett, S. (1952), *En attendant Godot*, Paris: Minuit, 中譯本: 廖玉如譯, 台北: 聯經。
- ◆ Beckett, S. (1957), *Fin de Partie*, Paris: Minuit, 中譯本: 廖玉如譯, 台北: 聯經。
- ◆ Lemonnier-Textier, D. & Prost, B. & Chevallier, G. (2009), *Lectures de Endgame / Fin de partie de Samuel Beckett*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ◆ Ubersfeld, A. (1996), *Lire le théâtre III*, Paris: Belin.

Das bilinguale Schaffen des spätesten Rilke

唐際明/ Tang, Ji-Ming

柏林自由大學德語文學博士

Dr. phil., Freie Universität Berlin,

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

【摘要】

德語詩人里爾克晚年曾大量撰寫法語詩歌一事，至今仍不廣為眾人所知。而且，雖有充份跡象顯示他極其認真地在嘗試法語創作，最後還有四部法語詩集出版，但這些作品卻直到不久前都未被嚴肅看待。本文藉由分析里爾克最後三年的詩歌作品，來探討其晚年雙語創作的初衷及內涵，並進一步探索詩人對這兩種創作語言的最終態度。

【關鍵詞】

梵樂希、〈鑼〉、窗之母題、《窗》組詩、音響實驗、遺囑

【Abstract】

In his late years the great German poet Rainer Maria Rilke wrote poetry in the French language. Although Rilke published four albums of French poems, these works, however, have not been carefully studied nor been compared with his German works. To explore Rilke as a bilingual poet and to understand his poetic creativity in the two languages, this paper analyzes the poetic works created in Rilke's last three years. The analysis particularly focuses on the three French poems and one German poem titled *Gong*, and the works of the motif of the window. Based on the analyses, I argue that for Rilke French served as an instrument of poetic experiment while German the language of serious creation.

【Keywords】

Paul Valéry, *Gong*, motif of the window, *Les Fenêtres*, sound experiment, will

Bis vor kurzem war noch relativ unbekannt, dass Rilke, einer der größten Dichter der deutschen Literaturgeschichte, in seinen letzten Lebensjahren zahlreiche französische Gedichte schrieb. Genauer gesagt, verfasste er von September 1923 bis zu seinem Tod, dem 29. Dezember 1926, über vierhundert französische Gedichte.¹ Aus ihnen sind vier französische Gedichtbände entstanden: *Vergers* (1926), *Les Quatrains Valaisans* (1926), *Les Roses* (1927) und *Les Fenêtres* (1927). Die restlichen Gedichte sind in den beiden Sammelhandschriften *Tendres Impôts à la France* (1924) und *Exercices et Évidences* zu finden (Rilke 2003:409-415; Böschenstein 2007:521-535).²

Obwohl genügende Indizien – z.B. die kontinuierliche Produktion und der Wunsch nach streng sprachkritischer Korrektur – darauf hinweisen (Rilke 2003:389), dass es sich um eine ernsthafte poetische Produktion handelt, ist Rilkes französische Lyrik im deutschen Sprachraum lange Zeit stiefmütterlich behandelt und nicht rezipiert worden (Rilke 2003:413-415). Dass das Werk absichtlich ignoriert wurde, ist schon an der folgenden Tatsache deutlich erkennbar: Die tschechische Übersetzung des kompletten Zyklus' *Les Fenêtres* geschah bereits im Jahr 1937. Es folgen die spanische Übersetzung und dann die englische Übersetzung im Jahr 1979.³ Die erste deutsche Übersetzung lag erst im Jahr 1990 vor (Rilke 2003:555f.). Solch eine Verzögerung kann nicht allein durch die sprachliche Barriere verursacht worden sein, wie erklärt man sonst die frühzeitige Erscheinung der tschechischen Ausgabe? Der wichtigste Grund dafür liegt in den deutschen Ressentiments gegen Frankreich, die seit alters her existieren und in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts sich aufs äußerste verschärften (Rilke 2003:410). Vor diesem Hintergrund versetzte Rilke nach

¹ Während dieser Zeit verfasste Rilke mehr französische als deutsche Gedichte (Rilke 2003:389; Böschenstein 2007:522).

² Zwischen April 1897 und Mai 1923 sind bereits 37 französische Gedichte und Fragmente entstanden. Da sie entweder nicht zu seiner spätesten Werkphase gehören, die mit den *Sonetten an Orpheus* beginnt und mit seinem Tod endet, oder nur peripheres Beiwerk sind, werden sie hier nicht diskutiert (Rilke 2003:381,573).

³ Im Gedichtband der spanischen Übersetzung findet man keine Angabe des Erscheinungsdatums. Aber er muss vor dem 22. April 1958 erschienen sein, denn die Rezension dieses Gedichtsbands ist an diesem Tag in der Zeitung *La Vanguardia Española* erschienen.

Vollendung seiner beiden Meisterwerke - *Duineser Elegien* (1912-1922) und *Die Sonette an Orpheus* (1922) – durch seine Hinwendung zur französischen Lyrik viele Deutsche in Zorn. In der Zeit des Dritten Reichs wurde er sogar als Feind „einer wahrhaft deutschen Kultur“ und Vaterlandverräter beurteilt (Rilke 2003:382,413).

Ebenfalls auffällig ist die Tatsache, dass Rilkes französische Lyrik von den Forschern wenig beachtet wurde, obwohl das Werk seiner spätesten Phase durchaus ihr Interesse erweckt hatte. Es gab nur wenige Forschungsbeiträge.⁴ Diese Lage hat sich endlich dank der Publikation des von Manfred Engel und Dorothea Lauterbach herausgegebenen Supplementbands zu *Rainer Maria Rilke: Werke. Kommentierte Ausgabe* (2003) viel geändert. Denn dieser Band enthält nicht nur die von Rätus Luck übersetzten deutschen Prosafassungen der französischen Lyrik von Rilke, sondern auch viel Hintergrundmaterial und eine Zusammenfassung der bisherigen Forschungsergebnisse, die die weitere Forschung begünstigen. Unter den Forschern

⁴ Meines Wissens nach liegen nur diese Arbeiten vor (Die Reihenfolge ist nach der Entstehungszeit): Eduard Korrodi: Der französische Rilke, in: *Die literarische Welt. Unabhängiges Organ für das deutsche Schrifttum* 3 (1927) Nr. 2, S. 3; Tilde Janssens: *Les thèmes des poèmes français de R. M. Rilke. "Vergers" et "Quatrains Valaisans"*, Louvain 1956; Gerhard Junge: *Motivuntersuchungen zu den französischen Gedichten Rainer Maria Rilkes*, Marburg, Phil. F., Diss. 1956, S. 172-190; Beda Allemann: *Zeit und Figur beim späten Rilke. Ein Beitrag zur Poetik des modernen Gedichtes*, Pfullingen: Neske, 1961, S. 136-157 u. 281-284; Hans W. Panthel: Zu Rilkes Gedichtzyklus *Les Fenêtres*, in: *Études Germaniques*, 24 (1969), S. 48-57; Claude David: *Roses et fenêtres. Zu 2 Motiven bei Rainer Maria Rilke*, in: *Études Germaniques*, 30(1975), S. 425-437; Bernhard Böschstein: *Divinités antiques dans les poèmes français de Rilke*, in: *Blätter der Rilke-Gesellschaft*, 15 (1988), S. 43-55 und *Les poèmes français. Jeux du langage – langage de l'indifférence*, in: Jürgen Söring, Walter Weber (Hg.), *Rencontres Rainer Maria Rilke*, Internationales Neuenburger Kolloquium 1992, Frankfurt a.M. 1993, S. 95-112; Ulrich Fülleborn: Nachwort, in: *Rainer Maria Rilke: Les Roses/Die Rosen. Les Fenêtres/Die Fenster. Zweisprachige Ausgabe*, ins Dt. Übertr. v. Yvonne Götzfried, Gadolzburg 2001, S. 80-92; Bernhard Böschstein: Der späteste Rilke als französischer Dichter im europäischen Kontext, in: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* (2007), 521-535; 田中俊夫: *リルケの『果樹園』の天使 – Rilkes Vergers*, 早稲田大学法学会: 2009; Alessandra Basiles 2010 vollendete Dissertation „*Nous avons parlé comme indéfinement. L'incontro- scontro tra Rainer Maria Rilke e Paul Valéry e il linguaggio della negazione negli ultimi versi francesi*“ (Verona University).

ist Bernhard Böschstein derjenige, der zu Rilkes französischer Lyrik besonders intensiv gearbeitet hat. Sein am 13. Februar 2007 im Deutschen Literaturarchiv Marbach gehaltener Vortrag *Der späteste Rilke als französischer Dichter im europäischen Kontext* ist meiner Meinung nach ein sehr bemerkenswerter Beitrag zu diesem Gebiet, da neben der genauen Analyse der Charakteristik dieses Werks noch eine weitsichtige Betrachtungsweise angeboten wurde. Rilkes französische Lyrik wurde hier als „Anleitung für die Europäische Union“ gedeutet (Böschstein 2007:524). Dies ist keineswegs eine überzogene Interpretation, sondern wird von dem geschichtlichen Verlauf bestätigt. Es genügt, wenn man an das oben schon erwähnte Ereignis denkt: Die Erscheinung der ersten deutschen Übersetzung von *Les Fenêtres* geschah ausgerechnet im Jahr der deutschen Wiedervereinigung!

Bevor die vorliegende Arbeit mit der komparatistischen Untersuchung des Rilkeschen bilingualen Schaffens beginnt, ist es sinnvoll, hier zuerst die bisherigen Forschungsergebnisse zusammenzufassen. Ihnen zufolge lässt sich Rilkes fleißige französische Produktion in den letzten Lebensjahren so begründen: Direkte Anregung bekam er aus seiner Übersetzungsarbeit von Paul Valéry's (1871-1945) Werk. Rilke übertrug nämlich zwischen Juli 1922 und Februar 1923 siebzehn Gedichte aus dem Gedichtband *Charmes* (1922) dieses von ihm hochverehrten französischen Dichters ins Deutsche.⁵ Es wurde auch vermutet, dass Rilke das Bedürfnis gehabt haben könnte, mit eigenen französischen Gedichten wahrhaftig als hervorragender Dichter Valéry und den anderen des Deutschen nicht mächtigen französischen Autoren, mit denen er verkehrt hatte, entgegentreten zu können (Rilke 2003:391). Vor diesem Hintergrund könnte Rilkes reifere französische Lyrik dann als Dialogversuch mit ihnen betrachtet werden. Außerdem resultierten viele Gedichte aus seiner Dankbarkeit an seinen Zufluchtsort Wallis und dessen Landschaft, wie der Titel des Gedichtbands *Les Quatrains Valaisans* schon deutlich zeigt (Rilke 1996:II,764f). Schließlich hat seine französische Lyrik noch mit einem „*Liebes-Dienst*“ zu tun (Rilke 2003:561). Gemeint sind dreizehn das Fenster thematisierende Gedichte. Sie sind für die Malerin

⁵ Rilke hatte im Februar 1921 Valéry's *Le Cimetière marin* (1920) gelesen. Seitdem schätzte er ihn sehr, sah ihn, der wie er durch den Symbolismus geprägt war, als einen Geistesverwandten, und beschäftigte sich intensiv mit dessen Werk, sogar bis in seine letzten Lebensmonate hinein (Rilke 2003:390).

Baladine Klossowska (vom Dichter „Merline“ genannt) geschrieben.⁶

Außer den oben genannten äußeren Anregungen lässt sich noch eine innere Motivation vermuten, nämlich der Neuansatz in der Schaffenskrise nach Abschluss der *Duineser Elegien* und der *Sonette an Orpheus*, mit denen Rilke den Gipfel seiner Dichtkunst erreicht hatte. Während der Dichter damals sehr wahrscheinlich fühlte, auf Deutsch alles gesagt zu haben, eröffnete das Dichten mit dem Französischen viele neue Möglichkeiten. Auf dieser Weise wurde er verjüngt: „m'a rajeuni“, schrieb Rilke am 6. Juli 1926 in dem an André Gide (1869-1951) gerichteten Brief, der *Vergers* gelobt hatte (Rilke 2003:422f.).

Rilke war Fremdsprachen gegenüber schon immer sehr aufgeschlossen. Abgesehen von den französischen Gedichten hatte er italienische, lateinische, mittelhochdeutsche, flämische, englische, dänische, schwedische und russische Gedichte übersetzt (Rilke 2003:386). Außerdem war der Dichter der Meinung, dass man in allen Sprachen schreiben müsste (Rilke 2003:388). Er selbst hatte nicht nur deutsche und französische Gedichte, sondern auch russische und italienische Gedichte verfasst. Die Frage, warum Rilke letztendlich Französisch zu seiner zweiten wichtigsten dichterischen Sprache machte, lässt sich nicht schwer beantworten: Französisch war nämlich seine erste und einzig solide gelernte Fremdsprache (Rilke 2003:385). Außerdem lebte der Dichter ab 1902 die meiste Zeit im französischen Sprachraum (Rilke 2003:385).⁷ Daher war diese Sprache selbstverständlich diejenige Fremdsprache, die er am besten beherrschte.

Nun zu dem Werk selbst. Es wurde bereits bemerkt, dass Rilkes französische Gedichte in ihrer Übersetzung auf keinen Fall seiner deutschen Lyrik gleichen, sondern er dichtete in erster Linie aus der spezifischen sprachlichen Materialität

⁶ Die Entstehungsgeschichte von *Les Fenêtres* wird später noch ausführlicher geschildert. Mit diesem Werk wollte Rilke außerdem Merline für ihre Hilfe bei der Zusammenstellung und Veröffentlichung der *Vergers* danken (Rilke 2003:560-61).

⁷ Auf die Frage des mit Rilke befreundeten deutschen Dichters Richard Dehmel (1863-1920), warum er ständig im Ausland wohne, antwortete Rilke halb scherzend, dass er dadurch die dichterische Sprache von der Alltagssprache trennen wollte (Rilke 2003:385f.). Diese Erklärung kann man natürlich nicht wörtlich nehmen. Es ist viel mehr deswegen, weil er fühlte, dass ihn die nichtdeutschsprachigen Länder der damaligen Zeit künstlerisch besser befruchteten (Rilke 2003:391).

dieser volkreicheren Sprache.⁸ Dabei ist die Klangqualität besonders wichtig (Rilke 2003:394; Böschenstein 2007:522). So klingen Rilkes französische Gedichte liedhaft. Im Gegensatz dazu wirken die zur gleichen Zeit entstandenen deutschen Gedichte, deren Rhythmus - z.B. durch die Einsetzung der „harten Fügung“ - meistens nicht fließend ist, aber bewusst „hart“.⁹ Außerdem, wie Böschenstein schon bemerkte, ist zu beobachten, dass Rilkes dichterische Imagination allein von einem einzelnen Wort mächtig angeregt werden konnte. Das bekannteste Beispiel dafür ist das nur in der französischen Sprache existierende Wort „verger“ (d.h.: Obstgarten) (Böschenstein 2007:522). Wie sehr er von diesem sich widerspiegelnden Wort fasziniert wurde, lässt sich am Titel seines ersten französischen Gedichtbandes erahnen: *Vergers*. In ihm spricht der Dichter z.B. vom „nom qui respire et attend ...“ – „Name[n], der atmet und harrt...“(KAS, 39). Außer „verger“ ist „sève“ (d.h.: Saft) offensichtlich ein anderes französisches Wort, von dem Rilke begeistert war (Böschenstein 2007:523), wie diese Strophe aus dem Gedichtzyklus *Printemps* im gleichen Gedichtband schon zeigt:

Ô mélodie de la sève
qui dans les instruments
de tous ces arbres s'élève -,
accompagne le chant
de notre voix trop brève. (Rilke 2003:56)

Was der Dichter hier besonders demonstriert, sind Wortspiel und Klangzauber. Sie sind die beiden Hauptcharakteristika der rilkeschen französischen Lyrik und lassen sich im von der Forschung mehrmals herausgestellten Wechselspiel von „abandon“ und „abondant“ in *Vergers* besonders gut bezeugen (Demetz 1998:195). Es ist selbstverständlich, dass Rilke als Nicht-Muttersprachler mehr unter dem Zwang stand, den regelgerechten Gebrauch der französischen Sprache zu verfolgen, wie es in

⁸ In der Forschung ist von den „complémentaires“ (d.h.: von den Komplementaritäten) des zweisprachigen Schaffens Rilkes die Rede. Siehe dazu Rilke 1996: II,772; Rilke 2003: 402-409)

⁹ Diesen Stil lernte Rilke übrigens bei Hölderlin, mit dem er sich zwischen 1910 und 1919 intensiv beschäftigt hatte (Rilke 1996:II, 526; Singer 1957:11).

der Forschung schon bewiesen wurde (Rilke 2003:398-401). Aber andererseits konnte er auch überraschende Schöpfungen hervorbringen,¹⁰ weil ihm das auffiel, was die Muttersprachler für selbstverständlich hielten.

Im Bewußtsein der unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten dieser beiden Sprachen verfasste Rilke Doppeldichtungen, nämlich zum gleichen Motiv und Thema einmal im Französischen und das andere Mal im Deutschen. Es handelt sich um *Corne d'Abondance - Das Füllhorn*,¹¹ *Le Magicien* und *Der Magier*¹², *Éros II - Eros*, *Paume - Handinneres* und *Gong - Gong*.¹³ Solche Doppeldichtungen sind besonders geeignet für eine vergleichende Untersuchung (Rilke 2003:394f.). Hier werden die beiden letzten genannten Gedichte, die einen identischen Titel im wahrsten Sinn haben, als Beispiel genommen:

Gong (1925)

Nicht mehr für Ohren...:Klang,
der, wie ein tieferes Ohr,
uns, scheinbar Hörende, hört.
Umkehr der Räume. Entwurf
innerer Welten im Frein...,
Tempel vor ihrer Geburt,
Lösung, gesättigt mit schwer
löslichen Göttern...:Gong!

Summe des Schweigenden, das

Gong (1926)

pour Suzanne B.....

1
Bourdonnement épars, silence perverti,
tout ce qui fut autour, en mille bruits se change,
nous quitte et revient: rapprochement étrange
de la marée de l'infini.

Il faut fermer les yeux et renoncer à la bouche,
rester muet, aveugle, ébloui:
l'espace tout ébranlé, qui nous touche
ne veut de notre être que l'ouïe.

¹⁰ Zu Rilkes französischen Gedichten sollte Valéry gesagt haben: „C'est étrange, ... leur forme est juste, ils sont clairs, réguliers, pourtant aucun poète français n'aurait pu les écrire.“ Es handelt sich um eine mündliche Äußerung, die von Maurice Betz in seinem Aufsatz *Valéry et Rilke* (1946) überliefert ist (Rilke 2003:426f.).

¹¹ Die beiden Gedichte sind am gleichen Tag entstanden. Rilke hat zuerst *Corne d'Abondance* geschrieben, dann *Das Füllhorn* (Rilke 1996: II, 801).

¹² Sie sind ebenfalls am gleichen Tag entstanden (Rilke 1996: II, 803).

¹³ Sie gehören zu Rilkes Doppeldichtungen im engeren Sinne. Die Liste solcher Dichtung im weiteren Sinne siehe bitte Rilke 2003: 394f..

sich zu sich selber bekennt,
brausende Einkehr in sich Qui suffirait? L'oreille peu profonde
dessen, das an sich verstummt, déborde vite -, et ne penche-t-on
Dauer, aus Ablauf gepreßt, contre la sienne, pleine de tous les sons
um-gegossener Stern...Gong! la vaste conque de l'oreille du monde?

Du, die man niemals vergißt, 2
die sich gebar im Verlust, Comme si l'on était en train
nichtmehr begriffenes Fest, de fondre des Dieux d'airain,
Wein an unsichtbarem Mund, pour en bourdonnant se défont.
Sturm in der Säule, die trägt, Et de tous ces Dieux qui s'en vont
Wanderers Sturz in den Weg, en de flambant métaux,
unser, an Alles, Verrat...Gong! s'élèvent d'ultimes sons
(Rilke 1996:II,396) royaux!

3
(...Arbres d'airain, qui dans l'ouïe font
mûrir les fruits ronds
de leur sonore saison.....)
(Rilke 2003:306)

Wie wir sehen, unterscheidet sich schon die äußere Form der beiden Werke sehr voneinander. Während Rilke im Deutschen mit einem relativ kurzen Gedicht von drei Strophen ausdrückt, was er sagen wollte, scheint es, dass er im Französischen mindestens drei Gedichte dafür benötigte.¹⁴ Das deutsche Werk ist ein Meisterwerk des spätesten Rilke, das bereits mehrmals interpretiert wurde. In diesem reimlosen Gedicht wird das Wort „Gong“ – mit dem Klang eines angeschlagenen Gongs übereinstimmend – refrainartig eingesetzt (Rilke 1996: II,856), so dass dieses literarische Werk wie ein musikalisches Stück wirkt. Eigentlich ist der Klang dieses Schlaginstruments ein lauter Ton, dennoch spricht der Dichter von der „Summe des Schweigenden“ und von „Verstummen“. Das heißt, ein solcher Ton verursacht bei dem Hörer eine äußerste Stille, da ihm der Gehörsinn dadurch für einen Moment

¹⁴ Der französische Gedichtzyklus ist leider nur als Fragment geblieben.

geraubt ist. Daher ist es der Gong, der „wie ein tieferes Ohr“ uns hört. Wir sind nur „scheinbar Hörende“. Auf diese Weise stellt der Dichter die ansaugende Wirkung des Gongs dar (Rilke 1996: II, 857). Dann demonstriert er verschiedene Bilder der Inversionen, um diesen allumfassenden und -lösenden Klang zu preisen (Rilke 1996: II, 856-58).

Nun beschäftigen wir uns mit dem der Journalistin Suzanne Bertillon gewidmeten Gedichtzyklus *Gong* (Rilke 1996: II, 856). Zu Beginn des ersten Gedichts behandelt der Dichter die Lautwelt, die von dem angeschlagenen Gong ausgelöst worden ist. Die Empfindung sowie die physische Reaktion des Hörers sind dann das Thema der zweiten Strophe. Von allen diesen ist im deutschen *Gong*-Gedicht nicht die Rede. Dennoch fällt auf, dass der Dichter hier mit insgesamt vier Versen, also der ganzen dritten Strophe, die ansaugende Wirkung des Gongs beschreibt, während er es beim deutschen *Gong*-Gedicht nur mit drei relativ kurzen Versen, präziser gesagt: mit vierzehn Wörtern, erledigt. So ergibt sich der Eindruck, als ob dieses Gedicht eine verwässerte und gemilderte Fassung seines „hochprozentigen“ deutschen Vorgängers wäre.

Bei dem zweiten französischen Gedicht handelt es sich um eine Erweiterung und gleichzeitige Zusammensetzung der Bilder in den siebten, achten und vierzehnten Verszeilen des deutschen Gedichts: Der Gong-Klang ist sogar in der Lage, die Götter zu lösen. Das dritte und unvollendete Gedicht erinnert dann unweigerlich an den Beginn des Gedichtsbands *Sonette an Orpheus*:

Da stieg ein Baum. O reine Übersteigung!

O Orpheus singt! O hoher Baum im Ohr! (Rilke 1966: II,487)

Die französischen *Gong*-Gedichte klingen aber nicht nur runder. Klanglich sind sie stärker verdichtet als ihr deutsches Pendant (Rilke 2003:398). Der Rhythmus des *Gong*-Gedichts ist absichtlich gestaut. Von den insgesamt einundzwanzig Verszeilen gibt es schon sieben, bei denen das Komma gleich nach dem ersten Wort gesetzt ist. Dazu taucht noch ein Bindestrich überraschend im ersten Wort in der vierzehnten Verszeile auf: „um-gegossener“. Das alles lässt den Eindruck der Erstarrung entstehen. So sieht es aus, als ob Rilkes *Gong* der Vorgänger der *Statischen Gedichte* von Gottfried Benn (1886-1956) wäre. Tatsächlich erinnert die äußerliche Form des

Bennschen Gedichts *Orpheus' Tod* (1948) viel an Rilkes *Gong*.

Nach dem Auftakt kommen wir nun zur Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit, nämlich durch Motivanalyse Rilkes doppelsprachiges Dichten und seine Auffassung von den beiden Sprachen zu erkunden. Der gewählte Gegenstand ist das Fenstermotiv, dessen Relevanz besonders ab seinem späten Werk zum Vorschein kam, und das in seinem spätesten Werk eine sehr wichtige Stellung nahm.¹⁵ Entsprechend dem Thema der vorliegenden Arbeit wird hier ausschließlich die späteste Darstellung dieses Motivs – also ab September 1923 – unter die Lupe genommen.¹⁶

Wir wissen bereits, dass unter den vier französischen Gedichtbänden einer *Les Fenêtres* heißt. Aber eigentlich stehen in *Vergers* bereits drei Gedichte unter dem Titel *La Fenêtre*. Da die ersten beiden Gedichte später noch mal im Gedichtband *Les Fenêtres* gesammelt sind, auf den ich anschließend ausführlich eingehen werde, sehen wir hier nur das letzte:

Assiette verticale qui nous sert
la pitance qui nous poursuit,
et la trop douce nuit
et le jour, souvent trop amer.

L'interminable repas,
assaisonné de bleu -,
il ne faut pas être las

¹⁵ Meine 2009 erschienene Dissertation *Fenster-Geschichten. Die Bedeutung des Fensters bei Rilke und ausgewählten anderen Autoren* beschäftigt sich ebenfalls mit diesem Motiv bei Rilke, aber die dortige Untersuchung ist anderen Gesichtspunkten gefolgt, zuerst thematisch – nämlich dessen Verwendung in den „Natur“, „Liebe“ und „Tod“ bezüglichen Themen – und dann poetologisch. Deshalb konnten die meisten der hier behandelten Gedichte nicht berücksichtigt werden.

¹⁶ In Rilkes deutscher Lyrik dieser Zeit finden sich allerdings nur vier Stellen, in denen das Fenstermotiv behandelt wird, nämlich in den für Gertrud Okama Knoop verfassten Widmungsversen (1924) zu den *Duineser Elegien*, in den beiden Gedichten *Dauer der Kindheit* (1924) und *Sechste Antwort* (1924) seines *Briefwechsels in Gedichten mit Erika Mitterer* (1924/26), und in einem Gedichtentwurf mit dem Anfangsvers *LÄNGST, von uns Wohnenden fort, unter die Sterne versetztes* (1926).

et se nourrir par les yeux.

Que de mets l'on nous propose
pendant que mûrissent les prunes;
ô mes yeux, mangeurs de roses,
vous allez boire de la lune!¹⁷ (Rilke 2003:70)

Mit diesem Gedicht präsentiert Rilke ein optisches Festmahl. Auch wenn die letzte Strophe mit einem leicht bitteren Geschmack endet, ist es aber weitentfernt von dem, was das Sehen durchs Fenster für ihn einst bedeutet hat:

Wenn ich am Morgen aufwache, so liegt vor meinem offenen Fenster im reinen Raum, ausgeruht, das Gebirg; [...] und jetzt sitz ich da und schau und schau bis mir die Augen wehthun, und zeig mirs und sag mirs vor als sollt ichs auswendig lernen, und habs doch nicht und bin recht einer, dems nicht gedeiht. (Rilke 1975:274)

Das hat Rilke am 19. Dezember 1912 in einem Brief an Lou Andreas-Salomé geäußert. Der Dichter meinte, er musste durch solch anstrengendes Sehen-Lernen gehen, indem der Fensterrahmen als Hilfsinstrument diene,¹⁸ um die Vollendung der *Duineser Elegien* zu erzielen. Als Rilke das oben zitierte Gedicht verfasste, hatte er

¹⁷ „Senkrechter Teller, der uns die magere Kost aufischt, die uns verfolgt, und die zu süße Nacht und den Tag, oft allzu bitter.

Die endlose Mahlzeit, gewürzt mit Blau -, man darf nicht überdrüssig werden, sich durch die Augen zu ernähren.

Wie viele Gerichte setzt man uns vor, während die Pflaumen reifen; o meine Augen, Rosen-Esser, ihr werdet vom Mond trinken!“ (Rilke 2003:71)

¹⁸ Schon für die Renaissance-Maler war der Rahmen ein gutes Hilfsmittel für ihre Arbeit. Der berühmte Humanist, Kunsttheoretiker und Architekt Leon Battista Alberti (1404-1472) hat in seinem Traktat *De Pictura* (1435/1436) (d.h.: Über die Malkunst) das gemalte Bild mit einem geöffneten Fenster verglichen. Seitdem hat diese Theorie einen enormen Einfluss auf die Kunst. Aber was für ein Hilfsinstrument das Fenster für Rilke bedeutet, darauf komme ich weiter unten zurück.

dieser großen Aufgabe nach zehn Jahren Kampf bereits hinter sich, und konnte deshalb so gelassen dem gegenüberstehen, was ihm das Fenster zum Sehen anbot.

Im Gegensatz zu den anderen drei französischen Gedichtbänden Rilkes hat *Les Fenêtres* eine längere Entstehungsgeschichte, die ins Jahr 1920 zurückführt. Ende August jenes Jahres unternahm der Dichter mit seiner damaligen Geliebten Baladine Klossowska einen Ausflug nach Freiburg. Anlässlich dieses Ausflugs planten sie – wie schon erwähnt, war Klossowska Malerin –, gemeinsam illustrierte Fenstergedichte herauszugeben. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit ist der aus zehn französischen Gedichten bestehende Zyklus *Les Fenêtres* mit Radierungen, der leider erst nach Rilkes Tod im Jahre 1927 als selbständiger Band in Paris erschien.

Es sind also die Freiburger Fenster, die den Dichter zum Verfassen der französischen Fenstergedichte anregten. Tatsächlich trägt dieses Werk – mindestens zu Anfang – realistische Züge. Merline erwähnt in einem an Rilke gerichteten Brief, dass die Darstellung des ersten Gedichts sie an das einzige Fenster eines bestimmten Raums erinnert. Aber die realistischen Züge klingen schon ab dem zweiten Gedicht ab (Panthel 1969:50). Das Fenster im Allgemeinen hat in diesem Zyklus ebenfalls eine gewichtige Stellung. Aus diesem Alltagsding arbeitete Rilke viele symbolisch-metaphysische Bedeutungen aus, die sowohl positiv, als auch negativ sind.

Im Vordergrund handelt dieses Werk von einem tragischen Liebesverhältnis zwischen dem lyrischen Ich und einer im Fenster erscheinenden Frau.¹⁹ Von der literaturgeschichtlichen Tradition her ist die weibliche Figur, die aus dem Fenster schaut, im Fenster liegt, am Fenster steht oder sich ins Fenster legt bzw. stellt, als Sehrende, Neugierige oder Müßige zu interpretieren (Grimm 1854:1520). Aber um welche Frau es hier geht, ist schwer zu identifizieren. Denn diese weibliche Figur bleibt bis zum Ende eine rätselhafte Gestalt. Ohne Worte drückt sie sich ausschließlich durch ihre Gesten und Körperhaltung aus. Man hat den Eindruck, als ob jene Fensterrahmung die Bühne ist, auf der sie Pantomime spielt, und das lyrische Ich sowie seine Begleiter die Zuschauer sind.

Das verhindert aber nicht, dass sich das lyrische Ich in sie verliebt. Dennoch

¹⁹ Allerdings ist die Reihenfolge dieser Gedichte, durch die eine Liebesgeschichte zur Erscheinung kommt, von Klossowska bestimmt.

wagt es aus irgendeinem Grund dieses wie eine Grenze zwischen ihm und der Geliebten stehende Fenster nicht zu überschreiten.²⁰ So bleiben die Positionen der Frau und des betrachtenden Ichs vom Anfang bis zum Ende dieses Liebesverhältnisses unverändert: Die Frau befindet sich hinter dem Fenster, während das lyrische Ich vor dem Fenster verharret. Es handelt sich um eine Konstellation mit langer Literaturtradition, die auch in Rilkes anderem Werk vorgeführt wird, z.B. in dem folgenden Liebesgedicht aus der Gedichtsammlung *Aus dem Nachlass des Grafen C. W.*:²¹

Mädchen, reift dich der Sommertag?
Abends, in warmer Hand Wachtelschlag,
steht der Liebende da.

Sieht wie dein kleines Fenster dich schmückt,
dass dir Haltung und Lächeln glückt,
ahnt er von nah. (Rilke 1996:II,113)

Auch die folgende Aussage, die sich in seinem an die Schriftstellerin Annette Kolb gerichteten Brief vom 23. Januar 1912 findet, scheint eine solche Liebesgeschichte anzudeuten:

Was die Frau angeht, liebes Fräulein Kolb, so erlaubt die ausgezeichnete, die wirklich einzige Lage Ihres Fensters die Annahme, daß sie wahrscheinlich, zurückgezogen in einen schönen, selbstgemachten Kontur, die Fassung finden wird, ohne sich zu langweilen und ohne zuviel Ironie, diesen langsamen Liebenden abzuwarten und zu empfangen.²²

²⁰ Auch Klossowskas Zeichnung verweist auf den Abstand zu der Frau. Die Malerin hat nämlich jenes Fenster, in dem die Frau erscheint, in das erste Geschoss des Hauses gezeichnet (Siehe Abb. am Schluss dieser Arbeit).

²¹ Dieses Gedicht ist Ende November 1920 auf Schloss Berg am Irchel entstanden (Stahl 1978: 294).

²² Dieser Brief ist übrigens eine direkte Antwort auf Kolbs Aufsatz *Der Neue Schlag*, der die aktuelle Situation der Frauen behandelt, in dem das Fenster als Synonym für ihre neue Perspektive mehrmals

Während Rilke bei dieser Briefstelle noch von der Perspektive der Frau ausgeht, ist der Gesichtspunkt des Zyklus rein männlich. Die Frau im Zyklus wirkt sinnlich und verführerisch, aber mutet auch trügerisch und liebesunfähig an.

Das **erste** Gedicht behandelt die erste Begegnung des lyrischen Ichs mit der Frau im Fenster. Ihre zögernde Erscheinung wird in den Augen der Betrachter – das lyrische Ich ist nicht allein, denn hier ist von „wir“ die Rede - schon ahnungsvoll als eine im Voraus Verlorene gedeutet:

une femme héstie ..., pour être
celle que nous perdons
en l'ayant vue apparaître. (Rilke 2003:132)²³

Ihre reizvolle Geste, mit gehobenen Händen die Haare zu binden, und ihr Körper, dessen weibliche Kurve in dieser Haltung noch deutlicher zum Vorschein kommt und mit einer Vase vergleichbar ist, machen den Verlust und das Unglück des Betrachters noch nachdrücklicher bemerkbar. Ist dem lyrischen Ich schon zu Anfang bewusst, dass es sich um eine unerfüllbare Sehnsucht handelt? Oder wusste das lyrische Ich schon aus Erfahrung, dass sein Liebesverhältnis jedes Mal zum Scheitern verurteilt ist? Solche tragische Vorahnung hat Rilke bereits im Gedicht *Du im Voraus / verlorene Geliebte* (1914) zum Ausdruck gebracht, in dem es ebenfalls geschieht, dass eine Frau ans Fenster tritt:

Ach, die Gärten bist du,
ach, ich sah sie mit solcher
Hoffnung. Ein offenes Fenster
im Landhaus –, und du tratetest beinahe

vorkommt. Siehe Rilke 1950:348.

²³ Da der Inhalt des Dargestellten die Voraussetzung für die Motivuntersuchung ist, wird die deutsche Übersetzung zu den zitierten Versen stets beigelegt. Hier sollen sie im Deutschen heißen: „eine Frau zögert ..., um diejenige zu sein, die wir verlieren, indem wir sie haben erscheinen sehen.“ (Rilke 2003:133)

mir nachdenklich heran. [...] (Rilke 1996:II,90).

Allerdings handelt es sich bei diesem Gedicht um eine andere Konstellation. Das lyrische Ich befindet sich hier hinter dem Fenster in einem Haus, während sich die künftige Geliebte draußen bewegt und zu ihm kommt. Es scheint, als ob dieser männliche Beteiligte viel Zeit im Zimmer verbringt, so dass sich eine solche Begegnung ereignen könnte. Es ist sehr wahrscheinlich, dass es sich hier um einen Dichter handelt. Im Gegensatz dazu wirkt das lyrische Ich von *Les Fenêtres* viel mehr wie ein Flaneur.

Im **zweiten** Gedicht lässt das Fenster uns sein anderes Gesicht sehen. Noch vom Vorhang verdeckt, ist es zwar undurchsichtig, aber sprechend. Indem sich sein beigefarbener Vorhang „*fast schon bewegt*“ (Rilke 2003:133), schlägt das Fenster dem lyrischen Ich vor, das anscheinend zu früh gekommen ist, hier zu warten. Das lyrische Ich ist sich aber nicht sicher, diese Einladung anzunehmen oder sich dagegen zu wehren. Diese Unentschlossenheit rührt einerseits von der Ungewissheit her. Er weiß nämlich nicht, auf welche Frau er jetzt wartet. Andererseits hängt sie mit seiner Erfahrung zusammen:

Ne suis-je intact, avec cette vie qui écoute,
avec ce cœur tout plein que la perte complète?
Avec cette route qui passe devant, et le doute
que tu puisses donner ce trop dont le rêre m'arrête?
(Rilke 2003:132)²⁴

Noch bevor die Frau im Fenster erscheint, möchte er sich dazu ermahnen, sein Selbst, dessen Vollkommenheit paradoxerweise - aber typisch für Rilke - aus dem Verlust bestand, zu bewahren und nicht zu viel zu hoffen. Im Bezug auf die Liebe verhält sich dieses lyrische Ich genau so ambivalent wie dasjenige im Gedicht *Du im Voraus / verlorene Geliebte*, einerseits sehnsuchtsvoll, aber andererseits ängstlich.

²⁴ „Bin ich nicht, heil, mit diesem Leben, das horcht, mit diesem ganz vollen Herzen, das der Verlust ergänzt? Mit dieser Straße, die vor mir verläuft, und dem Zweifel, ob du dieses Zuviel geben könntest, dessen Erträumen mich stehenbleiben läßt?“ (Rilke 2003:133)

Während sich der Mensch dort in einem durch den Konflikt zwischen Gefühl und Vernunft verursachten Dilemma befindet, erweist sich das Fenster hier - im **dritten** Gedicht - als klare Geometrie des menschlichen Seins. Ohne Anstrengung reißt es mit seiner einfachen Form die „*Enormität unseres Daseins*“ um (Panthel 1969:52):²⁵

N'ES-TU pas notre géométrie,
fenêtre, très simple forme
qui sans effort circonscris
notre vie énorme? (Rilke 2003:132)²⁶

Die andere Dimension der Klarheit, die das Fenster dem Menschen anbietet, zeigt uns der Dichter kurz später in seinem *Briefwechsel in Gedichten mit Erika Mitterer*, nämlich im Gedicht *Dauer der Kindheit*,²⁷ das von einem auf Erwachsene wartenden Kind spricht, dessen Entwicklung die anderen Mitglieder der Familie gewaltsam beeinflussen wollen. In der Not des Identitätsverlustes ist das Fenster dasjenige, das dem Kind Hoffnung und neue Möglichkeit liefert, sowie ein Ort ist, wo es seinen Wunsch frei und klar äußern kann:

Nachmittage, das es allein blieb, von einem Spiegel
zum andern
starrend; anfragend beim Rätsel des eigenen
Namens: Wer? Wer? – Aber die Andern
kehren nachhause und überwältigens.

²⁵ Bei Maurice Maeterlinck (1862-1949) und Hugo von Hofmannsthal (1874-1929) existiert übrigens dieselbe Vorstellung, dass sich ein Menschleben im Fensterrahmen zusammenfassen lässt. Siehe dazu Tang 2009: 147f..

²⁶ „*Bist du nicht unsere Geometrie, Fenster, sehr einfache Form, die du ohne Aufwand unser ungeheures Leben umschreibt?*“ (Rilke 2003:133)

²⁷ Das dritte Gedicht des Zyklus *Les Fenêtres* ist in der zweiten Hälfte Juni 1924 entstanden (Rilke 2003:567). Das Gedicht *Dauer der Kindheit* hat Rilke am 4. oder am 5. Juli 1924 verfasst (Rilke 1996:II821).

Was ihm das Fenster, was ihm der Weg,
was ihm der dumpfe Geruch einer Lade
gestern vertraut hat: sie übertönens, vereitelns.
Wieder wird es ein Ihriges.
Ranken werfen sich so manchmal aus dichterem
Büschen heraus, wie sich sein Wunsch auswirft
aus dem Gewirr der Familie, schwankend im Klarheit.
(Rilke 1996:II337).

Kommen wir nun zum dritten Gedicht des Zyklus *Les Fenêtres* zurück. Die geometrische Form des Fensters hat für Rilke noch eine andere rühmenswerte Funktion. In der zweiten Strophe spricht der Dichter davon, dass die geliebte Frau niemals so schön wie in dem Moment ist, in dem sie in der Fensterrahmung erscheint – diese Deutung kommt übrigens schon in Rilkes deutschem Werk von 1900 vor.²⁸ Wenn es irgendetwas gibt, das die Geliebte zu verewigen fähig ist, muss es das Fenster sein. In dessen Rahmen sind alle Zufälle abgeschafft. Das Dasein hält sich im Zentrum der Liebe, das nur von wenigem Raum umgeben ist, dessen Herr der Mensch ist. Anscheinend ist das lyrische Ich durch den Anblick des Fensters aus dem Dilemma befreit worden und hat nun ein hoffnungsvolles Bild der Liebe vor seinen Augen.

Um das Wesen dieser wunderbaren Rahmung, die wohl im Leben jedes Menschen existiert, genauer zu erkunden, ruht der Blick des Dichters im **vierten** Gedicht ausschließlich auf dem Fenster. In ihm erkennt er „ô mesure d'attente“ (Rilke 2003:134): das Maß der Erwartung.²⁹ Das im Fenster gezeigte Bild erweckt Erwartung, kann aber sich jeden Moment verändern und zu einem anderen Bild werden, das zur Enttäuschung von der vorherigen Erwartung hinführt oder eine neue

²⁸ Man findet in Rilkes Tagebuch unter dem Datum vom 10. September 1900 die folgende Schilderung: „und ich war ihnen dankbar für ihre Schönheit, die mein großes Fenster weiß, einfach umfaßte.“ (Rilke 1972:216) Mehr dazu siehe Tang 2009:67f.

²⁹ Auch in dem an Nanny Wunderly-Volkart gerichteten Brief vom 27. August 1920 spricht Rilke vom „Maß“ des Fensters. Mehr über diesen Rilkes wichtigste Fenster-Aussage beinhaltenden Brief siehe Tang 2009:10.

Erwartung hervorruft. Es handelt sich um ein Bild des Daseins, das sogar in dem glücklichen Moment, in dem die Erwartung erfüllt wird, von der Vergänglichkeit überschattet ist. Es ist „changeante comme la mer“: „*veränderlich wie das Meer*“ (Rilke 2003:135), definiert der Dichter wenig später klarer. So wird jene Vorstellung, dass sich die geliebte Gestalt in der Fensterrahmung verewigt, auch zur Illusion verdammt.

Außerdem verweist der Dichter uns auf das in sich widersprüchliche Wesen des Fensters, das einerseits trennt und andererseits anzieht. Das liegt daran, dass das Fenster sowohl Abgrenzung als auch Durchgang verkörpert. Zudem ist es ein durchsichtiger Spiegel, in dem sich das Spiegelbild des Betrachters mit dem, was er durchs Fenster sieht, vermischt. Während man hier eine gewisse Auflösung des Ichs in anderen Gegenständen spürt, deutet Rilke weiter auf die negative Bedeutung des Fensters hin. Das Fenster ist nämlich „*échantillon d'une liberté compromise*“ (Rilke 2003:134): „*Muster einer gefährdeten Freiheit*“. ³⁰ Die Begrenzung des Fensterrahmens stellt genau die Allgegenwart des menschlichen Schicksals dar, das „*die Begrenzung innerhalb der Begrenzung*“ ist (Panthel 1969:54). Allerdings hat der Fensterrahmen auch seine positive Seite.

prise par laquelle parmi nous s'égalise
le grand trop du dehors. (Rilke 2003:134)³¹

Der Dichter ist schon immer in der Meinung, dass das Fenster mit dessen Rahmung ein notwendiger Ausgleich für den Menschen ist. Diese Fenster-Deutung erinnert nämlich an seine Aussage fast drei Jahre zuvor:³²

Unser Umgang mit der Weite ist recht eigentlich auf die Vermittlung des Fensters angewiesen, draußen ist sie nur noch Macht, Übermacht, ohne

³⁰ Diese Übersetzung stammt von H. W. Panthel 1969:53. Vgl. auch die andere Übersetzung von R. Luck: „*Musterstück einer durch die Gegenwart des Schicksals kompromittierten Freiheit*“, (Rilke 2003:135).

³¹ „*Zugriff, durch den mitten unter uns das große Zuviel des Draußens sich angleicht*.“ (Rilke 2003:135)

³² Dieses Gedicht ist um den 10. Juli 1924 entstanden (Rilke 2003:568). Die zitierte Aussage stammt aus dem gleichen Brief, der in der Anm. 30 erwähnt worden ist.

Verhältnis auf uns, wenn auch ungeheuer im Einfluß – ; das Fenster aber setzt uns in einen Bezug, elle nous mesure notre part de cet avenir dans l’instant-même qu’est l’espace (Rilke 1977:315)

Statt des übermächtigen Ganzen wird in der Fensterrahmung nur ein Stück aus der großen, weiten Außenwelt gezeigt, auf das wir Bezug nehmen können. Die alte Bedeutung des Fensters als Schwelle zur Außenwelt gewinnt durch die Augen eines Dichters, der bekanntlich von vielen Ängsten geplagt worden war, eine neue Dimension.

Im **fünften** Gedicht setzt der Dichter seine Überlegungen über das Fenster fort und findet etwas Rituelles darin:

COMME tu ajoutes à tout,
fenêtre, le sens de nos rites:
Quelqu’un qui ne debout,
dans ton cadre attend ou médite. (Rilke 2003:134)³³

In dem begrenzten Raum des Fensters wird der Mensch entweder aufrecht stehen oder meditieren. Und wie zerstreut und träge er auch sei, das Fenster setzt ihn in seinem Inneren wie auf eine Buchseite, so dass er sich zuerst ein wenig ähnelt und dann zum Ebenbild seines Selbst wird, heißt es weiter. Hans W. Panthel hat diese etwas dunkle Stelle so interpretiert, dass der Mensch dem Prototypen jenes von der begrenzten Existenz geformten Menschen Schritt für Schritt ähnlicher werde, bis er am Ende dem exakten Ebenbild dieses Prototyps gleiche (Panthel 1969:54). Wenn es so ist, scheint Rilke hier dann die Aporie des menschlichen Bewusstseins – von der in vielen seiner deutschen Gedichte schon die Rede war – zu beklagen, dass sich der Mensch den Erwartungen seiner Umwelt gezwungenermaßen anpasst. Schwermütig erwähnt der Dichter weiter, dass auch das Kind und die Liebenden solche Gefangenen sind. Schon als Kind ist man „in unbestimmter Langeweile“ verloren (Rilke 2003:137). Es lehnt sich ans Fenster, bleibt dort und träumt, ohne eine eigene

³³ „Wie du hinzufügst zu allem, Fenster, den Sinn unserer Riten: Einer, der bloß darstünde, in deinen Rahmen wartet er oder denkt nach.“ (Rilke 2003:135)

Welterfahrung zu erleben. Diese Darstellung des Fenster-Kindes wirkt wie ein Echo auf diese von den Kindern der Großstadt handelnden Verse aus einem 1903 entstandenen Gedicht im *Stunden-Buch* (1905):

Da wachsen Kinder auf an Fensterstufen,
die immer in demselben Schatten sind,
[...] (Rilke 1996:II,235).

Es handelt sich hier um ein Kind mit begrenzter Bewegungsfreiheit und Naturerfahrung. Daher ist es nicht es selbst, sondern „*die unaufhaltsam entrinnende*“ Zeit, die seine Jacke abnutzt (Panthel 1969:54). Von daher sind die im Rahmen der allgemeinen Liebesvorstellungen eingeschränkten Liebenden, von denen in der dritten Strophe die Rede ist, nicht anders als jene Schmetterlinge, die man zur Erhaltung ihrer schönen Flügel aufspießt. Das, was man dadurch behält, ist nur ein schwacher schöner Schein.

Einer Gefangenen hinter dem Fenster, das gleichfalls wie eine Buchseite aussieht, können wir in Rilkes *Briefwechsel in Gedichten mit Erika Mitterer* begegnen. Im Unterschied zum vorstehenden Gedicht spricht die *Sechste Antwort* dieser Reihe direkt von einem mit dem Gitter versehenen Fenster:

Komm, Gefangene, ans schöne Fenster,
das mein Zeilengitter überspannt:
[...] (Rilke 1996:II, 344).

Durch die Verweisung auf die Kunst, nämlich das Adjektiv „schön“, und die Nennung „Zeilengitter“ lässt der Dichter die Adressatin, eine junge Dichterin, und uns wissen, dass das Fenster hier eine poetische Figur ist und dass das Fenstergitter des Gefängnisses zu einem Bildzeichen für die Verszeilen wird (Rilke 1996:II).³⁴ Aber warum ist hier von der Gefangenschaft die Rede? Es handelt sich nämlich um die Gefangenschaft der Liebe, denn der Anfang dieses Gedichts heißt:

³⁴ Über ähnliche Darstellungen in der deutschen Lyrik siehe Tang 2009:107.

Nein, Du sollst mir nicht verfallen sein
in den schwülen Liebeszimmern;
sieh, wie meine Wege ziehn und schimmern
in dem Glanz von Deinem Feuerschein.
(Rilke 1996:II, 344).

Statt der Person zu verfallen, denn diese Liebe kann ohne Erfüllung finden, weil der Dichter seit 1923 schwer erkrankt war, rät er der Dichterin, die er offenbar schätzt, besser auf sein Werk zu fokussieren.

Das Thema des **sechsten** Gedichts von *Les Fenêtres* ist das morgendliche Fenster. Wenn die Dunkelheit das Ende des Zimmers und das Bett allmählich verlässt, findet am Fenster der Machtwechsel von der Nacht zum Tag statt:

[...]

la fenêtre stellaire cédant à la fenêtre avare
qui proclame le jour.
Mais la voici qui accourt, qui se penche, qui reste:
après l'abandon de la nuit, cette neuve jeunesse céleste
consent à son tour! (Rilke 2003:136)³⁵

Aus dem Fenster blickt die aufwachende Geliebte hinaus. Was sieht sie? Nichts weiter als den Himmel mit seiner unerreichbaren Höhe, die zugleich seine Tiefe ist, und die Tauben, die sich in der Morgenluft friedlich und spielerisch aufeinander stürzen (Panthel 1969:55). Im Gegensatz zu den anderen Gedichten zeigt dieses Gedicht den kosmischen Bezug des Fensters und dessen Funktion als Tor zum Himmel (Ris 1993:87). Damit weist der Dichter in diesem Werk, dessen Fenster in erster Linie als Vermittler zwischenmenschlicher Kontakte funktioniert, auf diesen für ihn sehr relevanten Bezug des Fensters hin, als Vermittler zwischen dem Irdischen und Himmlischen. Dann wird mit der Wendung „*Himmel, unermessliches Beispiel:*

³⁵ „[...] das sternene Fenster weichend dem geizigen Fenster, das den Tag verkündet. Aber da ist sie, die heraneilt, die sich niedersenkt, die bleibt: nach dem Verzicht der Nacht stimmt nun diese neue himmlische Jugend zu!“ (Rilke 2003:137)

Tiefe und Höhe!“ (Rilke 2003:137) hier sehr wahrscheinlich noch das andere wichtige Thema in seiner deutschen Lyrik– die großen Liebenden - angedeutet, deren Liebe sich wegen der „Besitzlosigkeit“ zu einer kosmischen Größe steigern kann.³⁶ Von daher wird der mögliche Grund für die Weigerung zur Annäherung mit dem lyrischen Ich dieser Frau schon in diesem Gedicht geliefert.

Als Wandöffnung ist das Fenster ein Ort der Vermittlung und des Austauschens, als solche Rolle taucht es am häufigsten in der Dichtung auf, auch bei Rilkes spätesten deutschen Gedichten begegnen wir solcher Darstellung:

Erfahren in den flutenden Verkehren,
die durch die wehrlos dichten Wände ziehn,
war er entschlossen, keine zu entbehren,
der Stimmen ..., und sie hielten sich an ihn.

Sie kamen sanft wie der verschwebte Samen,
der oft vom Park her in die Fenster drang;
er kannte nicht den reinen Blumennamen,
der in ihm wuchs ihrem Untergang ... (Rilke 1996:II, 304)

Es ist eine akustische Vermittlung, die die Fenster einem sich im Zimmer befindlichen Mann bieten. Durch die Wendung „der schwebende Samen“ stellt der Dichter die von außen hineindringenden Stimmen optisch dar, und weist damit gleichzeitig auf die Möglichkeit hin, dass sie ihn inspirieren. Sie dringen ins Haus und dann weiter in den Mann hinein, und während des Falls wachsen Blumen – erste Früchte der Inspiration – in seinem Inneren. Es handelt sich hier wieder um eine rilkesche paradoxe Darstellung, diesmal um den Zusammenfall von Wachsen und Untergang. Und obwohl sie unbenannt worden sind, dienen offenbar noch andere „Fenster“ als Durchgang, nämlich die menschlichen Ohren. Im Gegensatz zum Fenster, das reiner Durchgang ist, ist das Ohr noch ein Aufnahmeorgan, das aktiv arbeitet. Eindrucksvoll demonstrieren diese am 12. Februar 1924 verfassten achtzeiligen Widmungsverse den Entstehungsvorgang eines Gedichts. Es sollte ein

³⁶ Mehr darüber siehe Tang 2009:56,86.

Gedicht sein, weil es vom Namen der Blumen die Rede ist. Noch ahnungsvoll war der Dichter. Aber bald wurde seine Vorahnung bestätigt. Denn am selben Tag entstand dann das vorhin schon kurz erwähnte Gedicht *Der Magier*,³⁷ das aus diesem Gelegenheitsgedicht entwickelt hat und als das beste Beispiel für Rilkes sprachmagisches Dichten-Programm gilt (Rilke 1996:II, 802f.).³⁸

Kommen wir nun zum *Les Fenêtres*-Zyklus zurück. Wie bereits im sechsten Gedicht angekündigt, wendet sich der Dichter wieder seinem ursprünglichen Thema zu, nämlich dem Dreiecks-Verhältnis von Ich, Fenster und Frau. Am Anfang des **siebten** Gedichts ist von der Suche nach dem Fenster die Rede. Dem Fenster, das hier mit dem „*klein angemessene<n> Zimmer*“ verglichen wird, möchte das lyrische Ich die „*großen, ungezähmten Zahlen, die die Nacht zu vervielfältigen im Begriff ist*“, hinzufügen (Pantel 1969:55). Handelt sich hier um die vergrößerte und nicht mehr zu bändigende Sehnsucht? Aber nun ist das Fenster leer, wie die zweite Strophe uns sagt:

Fenêtre, où autrefois était assise
celle qui, en guise de tendresse,
faisait un lent travail qui baisse
et immobilise.....(Rilke 2003:138).³⁹

Dennoch hat er die Hoffnung noch nicht ganz aufgegeben. Obwohl das leere Fenster wie eine ausgetrunkene Karaffe aussieht, ist aber nicht auszuschließen, dass die geliebte Gestalt wieder darin keimen wird:

Fenêtre, dont une image bue
dans la claire carafe germe. (Rilke 2003:138)⁴⁰

³⁷ Siehe S. 6 und Anm. 13.

³⁸ Das Programm stand übrigens unter Einwirkung Valéys (Rilke 1996:II, 803).

³⁹ „*Fenster, wo einst jene saß, die, statt einer Zärtlichkeit, eine langsame Arbeit tat, die niederbeugt und unbeweglich macht*“ (Rilke 2003:139).

⁴⁰ „*Schnalle, die den weiten Gürtel unseres Ausblicks schließt.*“ (Rilke 2003:139)

Das Fenster der Geliebten fesselt seinen Blick immer noch. Mit dem folgenden schönen Bild endet das siebte Gedicht: Es ist wie eine Schnalle, die den weiten Gürtel seiner Sicht schließt.

Das **achte** Gedicht fokussiert die wieder im Fenster erscheinende Frau. Im Gegensatz zu den vorherigen Gedichten geht Rilke hier auf deren seelischen Zustand ein. Anscheinend ahnt sie jetzt die Resignation ihres Gegenübers, des vor dem Fenster harrenden Mannes. Aber sie kann nichts dagegen tun. Deshalb scheint sie am Fenster lehnend zerstreut und gespannt zugleich zu sein. Ihre Bestürzung zeigt sich sichtbar darin, dass sie instinktiv und verlegen ihre schönen Hände ordnet, wie es Windhunde beim Niederlegen tun (Panthel 1969:56):

Comme les lévriers en
se couchant leurs pattes disposent,
[...] (Rilke 2003:138).⁴¹

In dieser Bewegung erscheint ihr Körper aber noch reizvoller und verführerischer:

Ni les bras, ni les seins, ni l'épaule,
ni elle-même ne disent: assez! (Rilke 2003:138)⁴²

Das erinnert an die Darstellung des ersten Gedichts, in der der Körper der Frau in der Bewegung des Haarbindens besonders weiblich erscheint. Nun wird klar: Auch wenn sich der Mann gegenüber der Frau im Fenster schon resigniert fühlt, dauert ihre geschlechtliche Anziehungskraft für ihn immer noch an.

Schließlich folgt das, was nicht mehr zu vermeiden ist. Beim **neunten** Gedicht sieht man, dass vor dem leeren Fenster das lyrische Ich emotional zusammenbricht:

⁴¹ „Wie die Windhunde, wenn sie sich schlafen legen, ihre Pfoten ordnen“ (Rilke 2003:139). Bereits in den *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* (1910) finden sich die ihre Vorderbeine auf das Fenster stützenden Windhunde. Wahrscheinlich verweist Rilke hier wie dort bewusst auf die Wappentiere seiner Familie. Siehe dazu Schnack 1956: Abb. 358.

⁴² „Weder die Arme, noch die Brüste, weder die Schulter, noch sie selbst sagen: Genug!“ (Rilke 2003:139)

Sanglot, sanglot, pour sanglot!
Fenêtre, où nul ne s'appuie!
Inconsolable enclos,
plein de ma pluie! (Rilke 2003:140)⁴³

Bitter klagt es über das Fenster, in dem niemand mehr lehnt. Durch seine Tränenaugen gesehen ist das Fenster jetzt eine untröstliche Einrahmung voll Tränenregens. In der tiefen Trauer erkennt er dennoch den Grund, warum das Fenster jetzt leer ist: „*Es ist das Zuspät, es ist das Zufrüh, welches über die Weisen des Lebens entscheidet*“ (Panthel 1969:56).⁴⁴ Er ist zu früh oder zu spät gekommen. Die hier erwähnte Ankunft zum unpassenden Zeitpunkt bezieht sich aber nicht nur auf das Wachen des Mannes vor dem Fenster, sondern sehr wahrscheinlich auch auf sein Auftauchen in ihrem Leben. Entweder gehört ihr Herz schon einem anderen oder sie ist für dieses Liebesverhältnis noch nicht bereit. Natürlich stammt diese Erkenntnis rein aus der Sicht des Manns. Als er zu ihr gelangt, sieht er in dem vom Vorhang verhüllten Fenster keine Hoffnung mehr, wie er sie einst – nämlich im zweiten Gedicht – aber in der gleichen Situation noch empfunden hat. In seinen Augen ist der Fenstervorhang nun eine leere Einkleidung, die nichts mehr verspricht.

Das **zehnte**, das letzte Fenster-Gedicht thematisiert den Rückblick und das Abschiednehmen, eine Kombination, die mehrmals in Rilkes Werk vorkommt.⁴⁵ Als das lyrische Ich die Frau zum letzten Mal im Fenster sieht, versteht es, dass es seinen existenziellen Ruin erreicht hat. Er sieht ihre Arme sich der Nacht entgegenstrecken, als ob sie das Nichts umarmen oder ins Nichts fliegen möchte. Er klagt:

tu as fait que, depuis,
ce qui en moi te quitta,

⁴³ „*Schluchzen, Schluchzen, reines Schluchzen! Fenster, auf das niemand sich stützt! Untröstliche Umfriedung, erfüllt von meinem Regen!*“ (Rilke 2003:141)

⁴⁴ Zum Vergleich die Übersetzung von R. Luck: „*Das Zuspät, das Zufrüh sie entscheiden über deine Formen: Du kleidest sie an, Vorhang, Gewand der Leere!*“ (Rilke 2003:141)

⁴⁵ Mehr darüber siehe Tang 2009:185.

me quitte, me fuit (Rilke 2003:140).⁴⁶

Er fragt sich, ob diese Geste der Beweis für den großen Abschied war, die ihn in Wind verwandelte, die ihn in den Strom warf? Kann es sein, dass dieses Bild mit dem Todesgedanken zusammenhängt? Ist der Tod nicht auch schon bei der Erwähnung von „abîme“ (d.h.: Abgrund) in der vierten Verszeile zu spüren? Es scheint, als ob das lyrische Ich in ihrer Handbewegung sähe, wie sie seine Asche in die Luft oder in einen Fluss wirft. Tatsächlich könnte es sich hier um die Todesahnung des Dichters handeln, der zu diesem Zeitpunkt bereits seit drei Jahren schwer erkrankt war und sieben Monate nach der Vollendung dieses Gedichts dann starb. Wenn dem so ist, darf man dann sagen: Der die insgesamt dreizehn Fenster-Gedichte verfassende kranke Dichter nimmt hier seinen poetischen Abschied von der Geliebten des Fensters, die Merline heißt? Oder wollte die *Les Fenêtres* illustrierende Malerin so sein? Wie schon erwähnt, ist ihr dieser Gedichtzyklus gewidmet und die Reihenfolge dieser Gedichte im Zyklus von ihr bestimmt. Sicher ist, dass das lyrische Ich hier seinen Abschied von jenem ihn lange Zeit fesselnden Fenster nimmt.

Nach diesem Werk machte Rilke das Fenster nur noch einmal in einem zwischen dem 12. und dem 18. Juni 1926 verfassten, leider unvollendet gebliebenen deutschen Gedicht mit dem Anfangsvers *LÄNGST, von uns Wohnenden fort, unter die Sterne versetztes* zum Thema. Man ahnt, es geht nicht mehr um das irdische Fenster. Es sieht aus, als sei der Dichter bereit, aus dem Leben zu scheiden. Denn, wie wir bereits erkannten, das Fenster ist der Inbegriff des Lebens. Dieses Gedicht heißt wie folgt:

Längst, von uns Wohnenden fort, unter die Sterne versetztes
Fenster, das feiert und gilt;
du, nach Leier und Schwan, überlebendes, letztes
langsam vergöttlichtes Bild.

Wir gebrauchen dich noch, leicht in die Häuser gerahmte
Form, die uns Weite versprach.
Doch das verlassenste oft irdische Fenster ahmte

⁴⁶ „Du hast versucht, dass das, was in mir dich verlor, mich flieht und mich verlässt.“ (Panthel 1969:57)

Deinen Verklärung nach!

Schicksal warf dich dorthin, sein unendlich gebrachtes
Maß für Verlust und Verlauf.
Fenster aus stetem Gestirn, wandelergriffen taucht es
Über den Zeigenden auf. (Rilke 1996:II,407)

Wie in der *Zehnten Elegie* der *Duineser Elegie* wird das Fenster vom Dichter dadurch vergöttlicht, dass er es zu einem ewigen Sternbild erhebt. Warum unter den Dingen bei den Wohnenden ausgerechnet dem Fenster diese Ehrung zuteil wurde, erklärt der Dichter uns in diesem rühmenden Gedicht, das im Kreuzreim gebaut ist, dessen Rhythmus aber ähnlich wie beim deutschen *Gong*-Gedicht durch Einsetzung des Kommas gestaut ist. Die bereits durch den *Les Fenêtres*-Zyklus erkannten Vorzüge des Fensters lässt der Dichter hier stichwörtlich stehen: die Weite wird durch seinen Rahmen leicht zitiert; „Maß für Verlust und Verlauf“; sich verwandelnd, aber auch beständig. Dennoch wird dieser Grund als erstes genannt: Nach „Leier“ und „Schwan“ ist das Fenster nämlich das letztgültige Sinnbild für den Dichter.⁴⁷ Es fällt auf, dass nirgends in den das Fenster thematisierenden französischen Gedichten Rilkes vom Dichtertum so direkt die Rede ist. Seine deutschen spätesten Darstellungen des Fenstermotivs stehen aber fast immer im engen Zusammenhang mit dem Dichten, wie wir gesehen haben. Und schon allein das Entstehungsdatum dieses Gedichts lässt vermuten, dass es eine des Fensters bezügliche testamentarische Aussage des Dichters enthält. Und was könnte sich hinter dieser Absicht verstecken?

An dieser Stelle schauen wir noch kurz auf ein anderes sehr wichtiges Motiv des Dichters, nämlich die Rose. Bekanntlich betrifft sein Grabspruch diese Blume mit vielen Blättern. „Rose, oh reiner Widerspruch, Lust, / Niemandes Schlaf zu sein unter soviel / Lidern“ (Rilke 1966:II,185), sind in seinem Grabstein eingraviert. Eigentlich wurde er aber zuerst auf Französisch verfasst und befand sich in einem Prosagedicht mit dem Titel *Cimetière* (Böschstein 2007:528). Als testamentarisch kann schließlich noch ein anderes deutsches Gedicht gelten. Es handelt sich um die letzte

⁴⁷ „Schwan“ ist das Sinnbild für den Dichter in Rilkes mittlerem Werk, wie wir beim Gedicht *Der Schwan* (1906) deutlich sehen können.

Niederschrift des Dichters,⁴⁸ eine dichterische Auseinandersetzung mit dem kaum zu ertragenden Schmerz:⁴⁹

Komm du, du letzter, den ich anerkenne,
heilloser Schmerz im leiblichen Geweb:
wie ich im Geiste brannte, sieh, ich brenne
in dir; [...] (Rilke 1966:II,266).

Wie wir deutlich sehen können, sind alle drei, die als die letzten bedeutenden dichterischen Aussagen gelten, im Deutschen verewigt. Es kann nicht aus reinem Zufall geschehen sein, denn Rilke hatte, wie bereits ganz am Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, in seinen letzten drei Lebensjahren mehr französische Gedichte als deutsche geschrieben. Das Resultat erzählt sicher etwas über Rilkes Empfindung für die beiden wichtigsten Sprachen seines Lebens. Zweifellos griff der Dichter im entscheidenden Moment immer noch auf seine Muttersprache zurück, und zwar bis zu seinem Lebensende, obwohl die französische Sprache in seinen späten Lebensjahren allmählich die Oberhand gewonnen hatte. Anscheinend war der Dichter der Meinung, wenn es ernsthaft war, musste es dann auf Deutsch geschrieben werden. Tatsächlich mutet seine französische Lyrik vorwiegend leicht und verspielt an, der Böschenstein sogar die Beurteilung attestiert: „*ein Zug zum Skizzenhaften, Punktuellen, zum Gelegenheitsgedicht*“ (Böschstein 2007: 521) und „*wenig Verbundenheit mit individuellen Schicksalen*“ (522). Oder der Dichter wurde gezwungen, solch eine Entscheidung zu treffen. Denn, wie er Valéry gegenüber zugab, er fand, dass in seinem französischen Werk noch „*incorrections*“ (d.h.: Unkorrektheiten) und „*tournures inexactes*“ (d.h.: ungenaue Wendungen) vorkommen (Rilke 2003:389). Aber es heißt bereits im *Malte*-Roman: „Er war ein Dichter und haßte das Ungefähre“ (Rilke 1966:263). Daher wäre es für Rilke unmöglich gewesen, ein ungenaues letztes Wort zu hinterlassen.

⁴⁸ Sie wurde wahrscheinlich gegen Mitte Dezember 1926 verfasst (KA 2, 871).

⁴⁹ Rilke ist an Leukämie gestorben.

Literaturverzeichnis

- Böschstein, B. (2007), Der späteste Rilke als französischer Dichter im Europäischen Kontext, in: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft*, 521-535.
- Demetz, P. (1998), *Rilke - ein europäischer Dichter aus Prag*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Goldsmith, U. K., Hg. (1980), *R. M. Rilke. A Verse Concordance to the Complete Lyrical Poetry*, Leeds: W.S. Maney.
- Grimm, J. und W. Grimm (1854), *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig: Hirzel.
- Kippenberg, K. (1947), *Rainer Maria Rilkes Duineser Elegien und Sonette an Orpheus*, Passau: Insel-Verl..
- Panthel, H. W. (1969), Zu Rilkes Gedichtzyklus Les Fenêtres, in: *Études Germaniques*, 48-57.
- Rilke, R. M. (1996), *Werke*. Kommentierte Ausgabe in vier Bden., Hg. M. Engel, U. Fülleborn, H. Nalewski und A. Stahl, Frankfurt a.M. und Leipzig: Insel-Verl..
- (2003), *Werke*. Kommentierte Ausgabe. Supplementband: Gedichte in französischer Sprache. Mit deutschen Prosafassung, Hg. M. Engel und D. Lauterbach, Übers. R. Luck, Frankfurt a.M.: Insel-Verl..
- (1966), *Werke in drei Bänden*, Hg. Rilke-Archiv in Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke, Frankfurt a.M.: Insel-Verl..
- (1927), *Les Fenêtres*, 10 Poèmes illustrés de 10 eauxfortes par Baladine, Paris: Officina Sanctandreana.
- (1973), *Tagebücher aus der Frühzeit*, Hg. E. Zinn, Frankfurt a.M.: Insel-Verl.. —
- (1950), *Briefe*, Hg. Rilke-Archiv in Weimar, Bd. 1, Wiesbaden: Insel-Verl..
- (1977), *Briefe an Nanny Wunderly-Volkart*, 2 Bde., Im Auftrag der Schweizerischen Landesbibliothek und unter Mitarbeit von N. Bigler besorgt durch R. Luck, Frankfurt a.M.: Insel-Verl..
- (1975), und L. Andreas-Salomé: *Briefwechsel*, Hg. E. Pfeiffer, Frankfurt a.M.: Insel-Verl..
- Ris, R. (1993), Blick auf die Schweiz – durchs Fenster: Erinnerndes Wahrnehmen beim späten Rilke, in: *Rainer Maria Rilke und die Schweiz*, Hg. Jacob Steiner, Zürich: Offizin Zürich, 81- 99.
- Salis, J. R. von (1975), *Rilkes Schweizer Jahre. Ein Beitrag zur Biographie von Rilkes Spätzeit*, Frankfurt a. M..

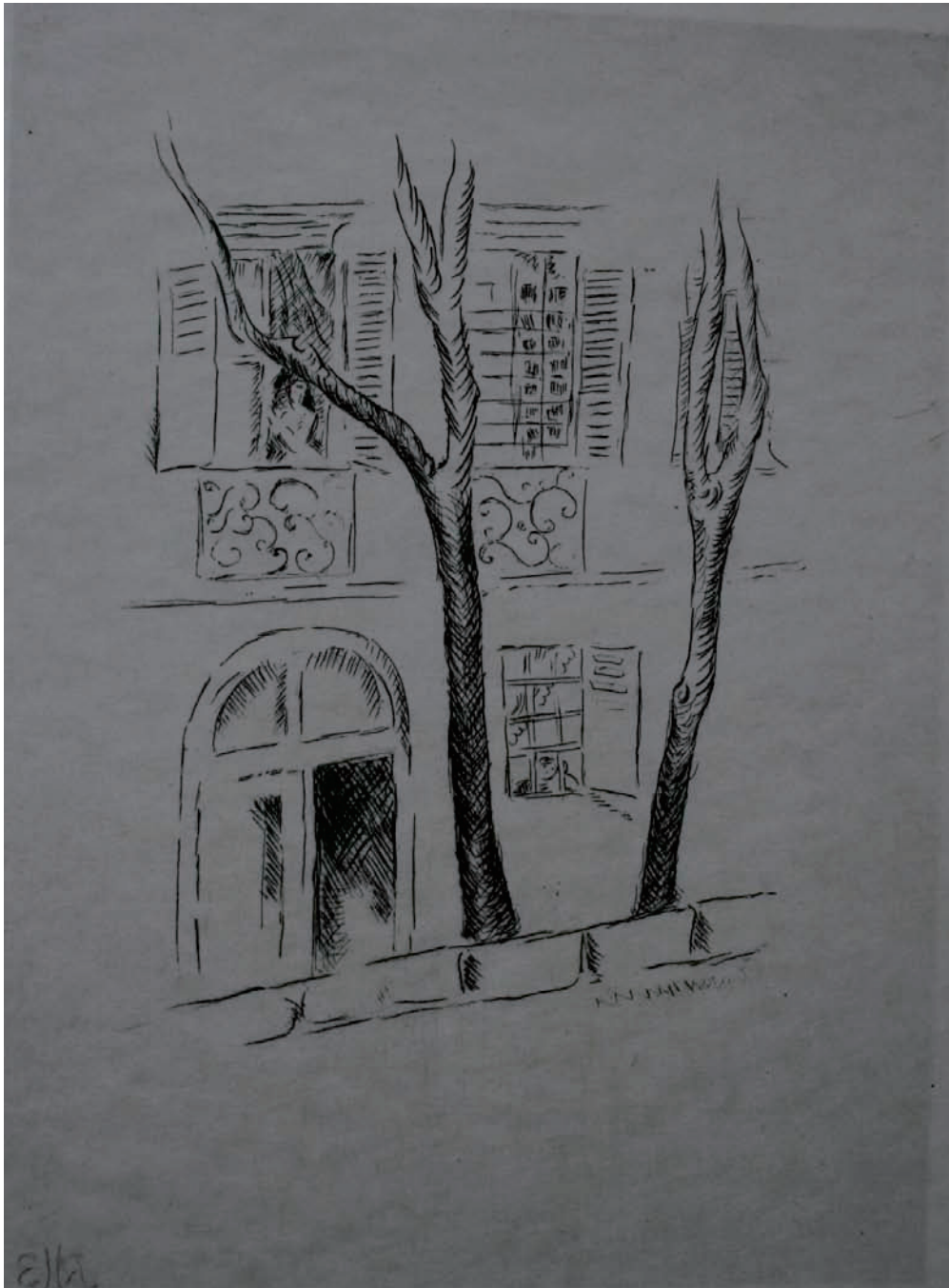
Singer, H. (1957), *Rilke und Hölderlin*, Köln: Böhlau.

Schnack, I. (1956), *Rilkes Leben und Werk im Bild*, Mit einem biographischen Essay
von J. R. von Salis. Wiesbaden: Insel-Verl..

Stahl, A. (1978), *Rilke-Kommentar zum lyrischen Werk*, München: Winkler.

Tang, J.-M. (2009), *Fenster-Geschichten. Die Bedeutung des Fensters bei Rilke und
ausgewählten anderen Autoren*, Kassel: kassel university press.

Abbildung



Baladine Klossowska: Die Zeichnung zu dem 9. Gedicht des Zyklus *Les Fenêtres* (Rilke 1927)

Sprichwörtliche Redensarten im Unterricht

Deutsch als Fremdsprache

張秀娟/ Chang, Hsiu-Chuan

淡江大學德國語文學系 助理教授

Department of German, Tamkang University

【摘要】

德文 „Schwein haben“ 並不表示家中畜養豬隻，而 „die Sau rauslassen“ 也不是保護動物的放生行爲。這類慣用語在日常德文和文化中佔有重要的地位，例如：在廣告、廣播節目和報章。然而在德語教學實務中這類慣用語卻一直被忽略，在詞彙習得上也欠缺慣用語的相關教學法。然而在溝通式教學上理應重視這類固定詞組。本文以 Peter Kühl (1992, 1996) 的“固定詞組三階段”授課模式爲基礎建議“五階段式學習”作爲慣用語的外語教學參考。

【關鍵詞】

熟語、慣用語、成語、固定詞組、固定詞組教學、文化、中文、德文

【Abstract】

The German phrase “Schwein haben” does not mean that you are in possession of a pig. And “die Sau rauslassen” refers not to an act of pet friendly liberation.

Proverbial phrases of this kind are an indispensable part of everyday German and occupy an important place in popular culture, such as in advertisements, on radio shows or in newspaper articles. The treatment of such proverbs in the classroom, however, is only been considered a marginal issue by the foreign language teaching methodology.

A methodological and didactic integration of idiomatic expressions at the level of vocabulary hardly occurs despite the fact that the teaching of these expressions should be taken for granted since the communicative approach. Building on the

methodological approach of Kühl (1992, 1996), the present paper introduces a five step approach to teaching proverbial phrases in a German as foreign language class.

【Keywords】

Phraseology, idiom, proverbial phrase, idiomatic expression, didactics, culture, Chinese, German

Einleitung

Seit Anfang der 80er Jahre bekommt die Phraseologieforschung einen neuen Schwung. Nicht nur die Zahl der phraseologischen Untersuchungen ist sprunghaft gestiegen, sondern es kommen auch vermehrt phraseologische Lexika auf den Markt (Näheres s. Fleischer 1997, 230ff). Von den bisherigen Forschungsergebnissen und Publikationen in der Phraseologie kann der Fremdsprachenunterricht profitieren.

In Bezug auf die Phraseodidaktik, die „sich mit der systematischen Vermittlung von Phraseologismen im mutter- und fremdsprachlichen Deutschunterricht befasst“ (Ettinger 2001, 87), sprach Kühn (1987, 62) von einem „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“, obwohl sprichwörtliche Redensarten stets in der Alltagssprache und -kultur präsent sind. Diese Aussage ist heute noch aktuell. Seit jeher wird dieser sprachliche Teil auch im DaF-Unterricht in Taiwan vernachlässigt. Dies hängt m.E. zum einen mit der einstigen Schwerpunktlegung auf die Schriftsprache sowie mangelnden Lern- und Lehrwerken mit der Integration dieser sprachlichen Phänomene zusammen, zum anderen mit deren Umfang sowie Vielfalt. Zum dritten erschweren deren Konnotationen und deren situations-, kontext- sowie adressatenbezogener Gebrauch die Vermittlung.

Die Behandlung sprichwörtlicher Redensarten dient der Sprach- und Kulturbildung. In den gängigen Handbüchern und Einführungen in die Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache sucht man aber vergebens nach der Lehre von sprichwörtlichen Redensarten. Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) sollte über den Einsatz und die Didaktisierung sprichwörtlicher Redensarten reflektieren. Im Moment ist sicher die Eigeninitiative der Lehrenden gefragt. In erster Linie sollte man klare Lernziele festlegen und sich über die daraus resultierenden didaktischen Implikationen Gedanken machen. Die vorliegende Arbeit bietet einen Vorschlag zur Vermittlung dieser Sprachformen. Für Interessierte steht in Anhang 1 eine Auflistung von Lehrmaterialien, Lernhilfen sowie Nachschlagewerken in Buchform oder online zur Verfügung.

In der vorliegenden Arbeit geht es in Kapitel 1 in erster Linie um die Definition des Begriffs *sprichwörtliche Redensart* und seine Merkmale. Hinzu kommen noch die Begriffsbezeichnungen von Phraseologie und Phraseologismus. Kapitel 2 behandelt die Funktion und Anwendung von sprichwörtlichen Redensarten. Kapitel 3 befasst

sich mit dem Unterrichtsgegenstand sprichwörtliche Redensarten und mit deren Vermittlung. Kapitel 4 behandelt die Umsetzung eines Fünfschritt-Modells im DaF-Unterricht. Diesbezüglich kommen verschiedene didaktische und methodische Möglichkeiten zum Ausdruck. Im abschließenden Kapitel 5 werden die Ergebnisse zusammengefasst und bewertet.

1. Gegenstandsbestimmung der sprichwörtlichen Redensarten

Um den Begriff *sprichwörtliche Redensart* für die vorliegende Arbeit zu definieren, ist ein Einblick in das Fachgebiet der *Phraseologie* notwendig, denn der Begriff *sprichwörtliche Redensart* setzt den der Phraseologie voraus. Der Terminus *Phraseologie* zeigt zwei Bedeutungsvarianten: zum einen die Gesamtheit der Phraseologismen einer Einzelsprache, zum anderen eine linguistische Teildisziplin, die sich mit der Erforschung der Phraseologismen beschäftigt (s. Fleischer 1997, 3f; Burger 2010, 11).

Der Begriff *Phraseologismus* ist der Oberbegriff für Wortverbindungen, die in der Phraseologieforschung untersucht werden. Solche Sprachformen bestehen aus mehr als einem Wort und sind in ihrem Wortlaut konstant (vgl. Burger 2010, 11-15). Häufige äquivalente Begriffe sind *(feste) Wendung*, *feste Wortverbindung/Wortgruppe* und *phraseologische Wortverbindung* (Fleischer 1997, 3; Burger 2010, 11). Zudem fungieren die Bezeichnungen *Redensart* und *Redewendung* als allgemeinsprachliche Oberbegriffe für Phraseologismen und werden auch in der wissenschaftlichen Terminologie vor allem im Bereich der Volkskunde am häufigsten verwendet (vgl. Pilz 1981, 29/30; Röhrich 1991, 13).

Der Terminus *sprichwörtliche Redensart* in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die relevanten Betrachtungsaspekte der Volkstümlichkeit sowie der Idiomatizität. Unter *sprichwörtlichen Redensarten* versteht man feste Wortverbindungen, deren phraseologische Gesamtbedeutung nicht aus der Summe der Bedeutungen der Einzelkomponenten abzuleiten ist. Synonyme Ausdrücke sind u.a. *Idiome*, *Phraseolexeme*, *idiomatische Redewendungen* (Burger 2010, 14-32; Fleischer 1997, 69).

Sprichwörtliche Redensarten weisen alle phraseologischen Merkmale auf: *Polylexikalität*, *Festigkeit* und *Idiomatizität* (Fleischer 1997, 69/100f, 123-125; Burger 2010, 14-32) und bilden so den Kernbereich des phraseologischen Bestandes in der deutschen Sprache. Es ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Eigenschaften der Phraseologismen stets auf der Abgrenzung zu *freien Wortverbindungen* beruhen.

1.1 Polylexikalität

Im Hinblick auf die Polylexikalität bzw. Mehrgliedrigkeit herrscht Konsens darüber, dass ein Phraseologismus aus mindestens zwei Wörtern besteht, wie etwa *lahme Ente*. Unter diesem Aspekt werden zunächst *Einwortphraseologismen*¹ (Duhme 1991, 60) aus der Betrachtung der Phraseologie ausgeschlossen. Die Definition der oberen Grenze wird jedoch unterschiedlich aufgefasst. Pilz (1978, 1981) und Burger (1998,15; 2010, 15) halten den Satz für die Obergrenze, während Wissenschaftler wie Agricola (1992, 16-35) und Fleischer (1997, 68/255) das folgende syntaktische Strukturmerkmal als die obere Grenze festlegen: Ein Phraseologismus kann Glied oder Kern eines Satzes sein, ist aber selbst kein vollständiger Satz. Dazu gehören auch die „phraseologisierten Teilsätze“ (Fleischer 1997, 102): *wissen, wie der Hase läuft; aussehen wie drei Tage Regenwetter*. Die satzwertigen Formen wie *Da liegt der Hund begraben!; Da lachen ja die Hühner!* werden trotz ihrer Satzstruktur zu den Phraseologismen bzw. den sprichwörtlichen Redensarten gezählt, da sie die phraseologischen Merkmale aufweisen und kontextgebunden sind (vgl. Fleischer 1997, 99f/125f).

Angesichts der divergenten Auffassungen von der syntaktischen Obergrenze ist insbesondere die Einbeziehung des Sprichwortes in die Phraseologieforschung kontrovers. Abgesehen davon wird das Sprichwort aufgrund der Funktion, der vollständigen Satzstruktur, der abgeschlossenen Aussage sowie des lehrhaften Sinngehalts nicht zu den sprichwörtlichen Redensarten gerechnet.

¹ Beispiele sind u.a. Derivationen aus den Vergleichsphraseologismen, wie etwa *Frechdachs* (frech wie ein Dachs sein); *bärenstark* (stark wie ein Bär sein); *lammfromm* (fromm wie ein Lamm sein) usw. (Näheres dazu Fleischer 1997, 162-172).

1.2 Festigkeit (Stabilität)

Unter der Grundbedingung der Festigkeit oder Stabilität versteht man vor allem die morphosyntaktische Unveränderbarkeit der phraseologischen Komponenten einerseits und die semantische Festigkeit der Phraseologismen andererseits.

Im Vergleich mit freien Wortverbindungen äußert sich die phraseologische Festigkeit insbesondere darin, dass die Veränderung der syntaktischen Struktur, des lexikalischen Komponentenbestandes mit Einschränkungen zum Verlust der phraseologischen Bedeutung führt und der Phraseologismus in modifizierter Form gegebenenfalls nur noch wörtlich oder überhaupt nicht zu verstehen ist (Burger 2010, 19-22, Fleischer 1997, 36-58/205-213). Die Veränderbarkeit einzelner Komponenten durch andere, sinnverwandte oder synonyme Wörter ist nur begrenzt oder ausgeschlossen. Bei *die Katze aus dem Sack lassen* oder *einen Korb bekommen* etwa ist der Austausch einzelner Wörter untersagt, d.h. bei Ausdrücken wie *den Hund aus dem Sack/die Katze aus der Tasche lassen* oder *eine Kiste bekommen* ist die phraseologische Bedeutung nicht mehr zu empfinden. Die nachstehenden Beispiele zeigen jedoch eine begrenzte lexikalische Austauschbarkeit in einem engen semantischen Rahmen: *eine Natter/eine Schlange am Busen nähren* oder *auf eigenen Beinen/Füßen stehen*. Eine syntaktische Veränderung kommt vergleichsweise noch seltener vor: *sich an jmds. Fersen heften/sich jmdm. an die Fersen heften; jmdm. sitzt der Schelm im Nacken/jemand hat den Schelm im Nacken; den Ochsen hinter den Pflug/den Pflug vor den Ochsen spannen* (Bsp. aus dem Duden Redewendungen 2008) usw. Die in obigen Beispielen nur bedingt möglichen Variantenbildungen erklären zugleich, dass die phraseologische Festigkeit auf der lexikalischen und formalen Ebene „keine absolute Größe“ ist (Burger 1973, 97). Man spricht auch von der „relativen Stabilität“ (Fleischer 1997, 55).

Die semantische Festigkeit drückt sich in dem Sinne aus, dass die phraseologische Bedeutung des Phraseologismus auch dann erhalten bleibt, wenn die Struktur im betreffenden Kontext verändert wird (vgl. Fleischer 1982, 41ff; Burger/Buhofer/Sialm 1982, 63ff).

1.3 Idiomatizität

Der Begriff der Idiomatizität charakterisiert die Art der Relation zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung der Komponenten, aus denen ein

Phraseologismus besteht. „Phraseologismen können idiomatischen Charakters sein, müssen es aber nicht“ (Fleischer 1982, 10). Demzufolge ist das Merkmal der Idiomatizität fakultativ für die Phraseologismen, aber maßgebend für die sprichwörtlichen Redensarten.

Je stärker die Diskrepanz zwischen der wendungsexternen und der wendungsinternen Bedeutung der Komponenten ist, desto idiomatischer ist der betreffende Ausdruck (vgl. Burger 2010, 29-31). Fleischer (1997, 33) unterscheidet bei sprichwörtlichen Redensarten zwischen Teil- und Vollidiomatizität (vgl. Einleitung im Duden Redewendungen 2008, 14):

- a) Teilidiomatisch sind Wendungen wie faul wie die Sünde, schimpfen wie ein Rohrspatz, einen Streit vom Zaun brechen etc. In solchen Fällen wird ein (hier unterstrichener) Bestandteil der sprichwörtlichen Redensart in einer lexikalischen Bedeutung gebraucht.
- b) Vollidiomatisch sind Wendungen wie mit den Wölfen heulen, Perlen vor die Säue werfen, die Engel singen hören etc. Bei solchen Fällen ist die phraseologische Gesamtbedeutung völlig unabhängig von den lexikalischen Bedeutungen der (hier unterstrichenen) Wörter.
(Die angeführten Belege sind aus dem Duden Redewendungen 2008 entnommen.)

2. Funktion und Anwendung der sprichwörtlichen Redensarten

Der Gebrauch der Redewendungen basiert auf ihrer Geläufigkeit. Das stärkste stilistische Mittel dieser sprachlichen Erscheinungen ist ihre Bildlichkeit und darin liegt ihre Volkstümlichkeit.

Sprichwörtliche Redensarten benutzt man im Alltag. Sie erleichtern die Verständigung untereinander enorm, verleihen dem Ausgedruckten Prägnanz, Aussagekraft, Farbigkeit sowie eine Prise Humor und wirken wie „Salz in der Suppe“. Diese Sprachformen erweitern den Sprachreichtum und sind vornehmlich in der gesprochenen Sprache angesiedelt.

Sprichwörtliche Redensarten werden zum Wortschatz zugerechnet und in der Verwendung als Ganzes reproduziert. Die Reproduzierbarkeit ist eine wesentliche phraseologische Funktion. Wie das Wort fungieren diese Sprachformen als Satzglied und bekommen ihren Eigenwert erst, wenn sie in einen Satz eingebaut werden, um eine sinntragende Aussage zu machen (s. Kap. 1.1). Bei ihnen ist ebenfalls das

Phänomen der Polysemie zu beobachten (vgl. Burger 2010, 74), wie die Wendung *mit Leib und Seele* illustriert:

- 1) *Er ist mit Leib und Seele Arzt. (mit Begeisterung und innerer Beteiligung)*
 - 2) *Mein Onkel war mit Leib und Seele dem Alkohol verfallen. (ganz und gar)*
- (Die Beispiele sind aus dem Duden Redewendungen 2008, S. 480 entnommen.)

Bei der Erschließung des phraseologischen Sinnes sind der betreffende Kontext, die Sprechabsicht sowie die Redesituation zu berücksichtigen.

2.1 Verwendungseinschränkungen der sprichwörtlichen Redensarten

Die Konnotation bzw. die adressatentypische, situationsbezogene und stilistische Eigenschaft der sprichwörtlichen Konstruktionen beschränken ihre Verwendung in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation. In kommentierenden Texten oder in Kommunikationszusammenhängen hingegen, wo die Expressivität im Vordergrund steht, kommt den Redewendungen eine besondere Bedeutung zu.

In der Alltagskultur, zum Beispiel in Werbeanzeigen, journalistischen Texten, Horoskopern oder in Witzen, wird das sprichwörtliche Sprachgut bevorzugt, da mittels Anspielung, Wortspielerei, Doppeldeutigkeit und Bildhaftigkeit „eine sprachliche Äußerung auffälliger, attraktiver und damit im Hinblick auf den Adressaten wirksamer“ zum Ausdruck gebracht wird (Lüger 1997, 70).

Auch in literarischen Texten sind derartige Ausdrücke ein stilistisches Element, wie etwa in Handkes Prosastück „Halbschlafgeschichten: Entwurf zu einem Bildungsroman“ (Bsp. zitiert n. Henk 2001, 179-203). Hier ein Auszug:

Die Sache ließ sich gut an. Mit der Zeit schuf er sich als Messerstecher in der Stadt seinen Namen. Vor allem anderen gefielen ihm die Drähte der Straßenbahn. Da er zudem aussah wie einer, der nicht bis drei zählen konnte, vermochte niemand ihm seine Blicke krumm zu nehmen. Jedesmal, wenn er die Fahrbahn überquerte, fielen wildfremde Menschen einander um den Hals. Sein Glaube an die Menschheit wuchs. Gleichwohl wurden ihm seine Taten nicht Selbstzweck. Oft und oft hatte er sich vorgenommen, die Wahrheit über sich selbst zu erzählen.

Hier ist nicht der Ort, auf die Interpretation dieser Erzählung einzugehen. Aber der Text macht deutlich, dass Handke literarisch Anstoß an Redewendungen nimmt.

2.2 Stilebenen der sprichwörtlichen Redensarten

Bezüglich der Funktion der Expressivitätssteigerung enthalten die konnotativen Qualitäten der sprichwörtlichen Redensarten eine besondere Bedeutung. In stilistischer Hinsicht bewegen sie sich graduell zwischen den Stilebenen der Gehobenheit und der Derbheit. Der Eigenschaft der gesprochenen Sprache entsprechend werden sprichwörtliche Redensarten häufig als „umgangssprachlich“ bezeichnet. „Saloppe“ Wendungen kommen auch nicht selten vor.

In Wörterbüchern wird der Stil gekennzeichnet durch „gehoben“, „umgangssprachlich“, „neutral“, „salopp“, „scherzhaft“, „spöttisch“, „derb“, „ironisch“ oder „verhüllend“ (s. Wotjak/Richter 1997, 112; Duden Redewendungen 2008, 21f.).

Anzumerken ist, dass bei der stilistischen Einstufung der sprichwörtlichen Redensart eine subjektive Entscheidung nicht auszuschließen ist. Dies hängt stark von dem individuellen Sprachgefühl ab. Die Wendung *die Hosen voll haben* z.B. wird sowohl als derb wie auch als salopp bezeichnet (Wotjak/Richter 1997, 112/129), *den Faden verlieren* als neutral (Wotjak/Richter 1997, 120) oder umgangssprachlich (Ullmann/Loría 2010, 88).

3. Sprichwörtliche Redensarten im Fremdsprachenunterricht

Sprichwörtliche Redensarten machen einen wichtigen Teil der sprachlichen Kompetenz eines Muttersprachlers aus. Gerade in diesem Bereich besteht aber eine große Kluft zwischen der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Kompetenz. Die Behandlung solcher Ausdrücke sollte man daher auch im Fremdsprachenunterricht ins Auge fassen; Fleischer formuliert, „dass der Phraseologie für den Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zukommt, dürfte außer Frage stehen.“ (Fleischer 1997, 26/27). Aguado (2002, 43) drückt die Notwendigkeit des phraseologischen Fremdsprachenerwerbs aus.

Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft. Aus diesem

Grund kommt dem Erwerb und dem Gebrauch formelhafter Sprache durch Nicht-Muttersprachler eine wichtige Bedeutung zu.

Die Behandlung sprichwörtlicher Redensarten dient im Fremdsprachenunterricht der Sprach- und Kulturbildung. Wer aber Rat über die Vermittlung von sprichwörtlichen Redensarten in den gängigen Handbüchern und Einführungen in die Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache sucht, wird enttäuscht. Eine systematische und didaktische Aufbereitung fehlt. Zurzeit sind die Eigeninitiative und das didaktische Können der Lehrenden gefragt.

Um zielsprachliche Redewendungen vermitteln zu können, sollten Lehrende über gewisse Einsichten in die Besonderheiten des phraseologischen Bestandes der Ausgangssprache und der Zielsprache verfügen, wie etwa Wissen über die wesentlichen Merkmale sowie die Verwendungszusammenhänge der phraseologischen Erscheinungen (s. Kap. 1 u. 2). In der Regel zielt die Phraseodidaktik in erster Linie auf den rezeptiven, korrekten und produktiven Umgang ab. Als Lernziele gelten zunächst die Sensibilisierung für sprichwörtliche Redensarten bzw. deren sprachstrukturellen Besonderheiten sowie für die Erschließung ihrer kontextgebundenen (phraseologischen) Bedeutung und erst dann die Vermittlung ihrer adressatengerechten und situationstypischen Anwendung. Es bedarf einer langen Praxis, bis die Lernenden in der Lage sind, mit sprichwörtlichen Redensarten kommunikativ handeln zu können. Didaktische Anregungen und Vorschläge erfolgen in Kapitel 3.4 und Kapitel 4.

Die Beherrschung der fremdsprachlichen sprichwörtlichen Redensarten bedeutet nicht nur die Erreichung zielsprachlicher Kompetenzen höheren Niveaus, sondern auch die Aneignung entsprechenden kulturhistorischen Wissens. Es handelt sich dabei sowohl um Kenntnisse im Wortschatz als auch um das Erkennen von feststehenden Wortgruppen als sprichwörtlichen Redensarten und deren phraseologischen Gesamtbedeutung. Daher ist die Behandlung solcher Sprachformen erst bei Lernenden mit fortgeschrittenen zielsprachlichen Kenntnissen angebracht.

3.1 Phraseologische Wortschatzarbeit in DaF-Lehrwerken

Als vorgeprägte Wortgruppen gehören sprichwörtliche Redensarten genau wie Einzelexeme zum mentalen Lexikon (s. Kap. 2) und sollten im Fremdsprachenunterricht parallel zur Einwortlexik behandelt werden. In Lektüren aus den Bereichen wie Zeitung, Theater, Märchen treten sie häufig auf. Sie haben auch Eingang in die aktuellen Lehrwerke, u.a. *Passwort*, *Studio d* und *Berliner Platz*, gefunden (s. Anhang 1). Er wird darauf hingewiesen, dass es sich in den erwähnten Lehrwerken in erster Linie um die Bedeutungserläuterung der ausgewählten Redewendungen handelt, aber ohne Texteinbettung sowie ohne stilistische Angaben, die jedoch für Deutschlernende von großer Bedeutung sind.

An dieser Stelle wird eines der wichtigsten Forschungsdesiderate der fremdsprachlichen Phraseodidaktik offenkundig, nämlich die Erarbeitung von Lehrbüchern, in denen der aktive Gebrauch von Wendungen mittels Kontextualisierung im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird (vgl. Köster 2001, 149; Ettinger 2007, 904).

Gefordert wird zudem die Bestimmung eines phraseologischen Grundwortschatzes für den DaF-Unterricht (s. Köster 2001, 149), der nach den Kriterien „Aktualität“ und „Relevanz“ ermittelt werden sollte: Die Auswahl sollte „auf der Basis von Frequenz (Sprachverwendung) und Geläufigkeit (Sprecherperspektive) erfolgen“ und „sich an den im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgegebenen Themen orientieren“ (Hallsteinsdóttir 2011, Web 1). Die sprichwörtlichen Redensarten sollten „nach ihrer Zugehörigkeit zu erlernenden Sprachhandlungen in die Niveaustufen des GER eingeordnet werden“ (ebd.).

Ein phraseologisches Spezialwörterbuch für DaF-Lernende mit Textbezug, Situationsanbindung, Sprechereinstellung sowie Stilschicht ist auch noch anzustreben.

3.2 Standort des Lerngegenstands sprichwörtliche Redensarten

Ob der Lerngegenstand sprichwörtliche Redensarten in Unterrichtseinheiten zu integrieren oder in Form einer Blocklehrveranstaltung, eines Seminars oder eines Projekts zu behandeln ist und inwieweit man sich mit diesem Teil der Sprache befasst, hängt von der Sprachkompetenz der Lernenden, vom Curriculum und der Lehrperson ab.

Es ist ratsam, phraseologische Erscheinungen „als Zusatzmaterial für den Sprachunterricht in das Gesamtgefüge einer kommunikativ orientierten Wortschatzarbeit“ zu integrieren (Wotjak/Richter 1997, 7). Zum Schlüsselbegriff „Verstehen“ bzw. „Nicht-Verstehen“ beispielsweise kann man geläufige Wendungen wie „nur Bahnhof verstehen“, „jmdm. fällt es wie Schuppen von den Augen“ oder „von Tuten und Blasen keine Ahnung haben“ im Text mitbehandeln. Im Sinne vom kommunikativen Ansatz sollte anschließend den Lernenden die Möglichkeit angeboten werden, in ihrer sprachlichen Produktion solche Sprachformen anzuwenden. Wendungen nach onomasiologischer Gliederung bieten u.a. folgende Fachlexika: „Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen“ (Dornseiff 2004) und das „Lexikon der Redensarten“ (Müller 2005).

Langfristig und systematisch ist meines Erachtens vornehmlich die Integration des phraseologischen Wortschatzes in die allgemeinen DaF-Lehrwerke mit der Einordnung in GER-Themenbereiche und in die verschiedenen GER-Niveaustufen vonnöten.

3.3 Auswahl der phraseologischen Lernmaterialien

Für den Erwerb der sprichwörtlichen Sprachformen stehen in der Gegenwart kaum systematisch ausgearbeitete Lehr- und Lernwerke zur Verfügung. In der Auswahl des Lernstoffs sind Lehrende weitgehend allein gelassen. Es sollte vermieden werden, veraltetes, veraltendes oder stark regional eingeschränktes Sprachgut einzuführen (s. Auswahlkriterien *Aktualität* und *Relevanz*, Kap. 3.1; Hallsteinsdóttir 2011, Web 1). Für den Nichtmuttersprachler ist es jedoch oft äußerst schwierig einzuschätzen, wie geläufig die betreffenden Wendungen sind. In diesem Fall benötigt man zum einen Hilfe von Muttersprachlern und zum anderen den Bezug zu richtigen Textsorten. Die Behandlung von authentischen Texten und realen Kommunikationssituationen ist ratsam. Zudem sollte der phraseologische Gebrauch in Verwendungszusammenhängen adressatengerecht und situationsangemessen sein (vgl. Wotjak/Richter 1997, 7; Kühn 1996, 10-15). Auf diese Weise können die Lernenden erfahren, wie die sprichwörtlichen Redensarten im Alltag verwendet werden. Und nur mithilfe des Kontextes ist ein präzises Verstehen der betreffenden Belege möglich, da die sprichwörtlichen Sprachformen oft polysemantisch sind und eine Semantisierung situativ nuanciert vorzunehmen ist (s. Kap. 2).

Das Internet ist eine unerschöpfliche Fundgrube für sprichwörtliche Redensarten. Am Beispiel vom Bildmotiv *Schwein* werden unterschiedliche Lernstoffe exemplarisch dargestellt. Die Auswahl des symbolkräftigen Tierbildes ist in der Geläufigkeit begründet.

Aktuelle Ereignisse, Karikaturen oder Zeitungsartikel gelten als reale Anlässe, um diese Sprachformen in den Unterricht einzuführen, wie zum Beispiel die einst in den taiwanischen Medien heiß diskutierte Frage, ob „三隻小豬“ („Die drei kleinen Schweinchen“ - Märchen von [Joseph Jacobs](#)) zu den chinesischen Wendungen (*Chengyu*) gerechnet werden kann. Mit seiner Geläufigkeit, Bildlichkeit und Prägnanz ist das sprichwörtliche Sprachmittel werbewirksam und *trifft den Nagel auf den Kopf*. Dafür ein Beispiel: die Plakate der Öffentlichkeitskampagne in Deutschland „Überwinde deinen inneren Schweinehund“ (Gesundheit braucht Bewegung, Web 2), wie die Abbildung 1 demonstriert. Dazu gibt es noch einen ZDF-Kurzfilm (Web 3). Für die Didaktisierung hat die visuell-verbale Verknüpfung den Vorteil, mehrkanalige Wahrnehmungen zu aktivieren, potenzielle Lesarten von sprichwörtlichen Redensarten zu erfahren und die Merkbarkeit der Aussage zu erhöhen.

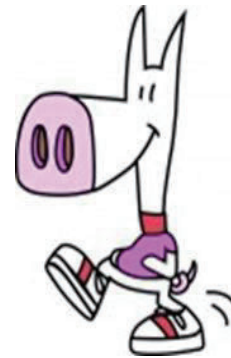


Abb. 1

Zudem passen auch Songtexte und Werbespots zum Einstieg in das Thema sprichwörtliches Sprachbild *Schwein* u.a. das Lied „Kein Schwein ruft mich an“ von Max Raabe oder Werbespots von Yello Strom². Der Einsatz multimedialer Materialien trägt zum Gestaltungsreichtum des Unterrichts bei. Dafür geeignet sind auch Filmausschnitte wie z. B. aus dem Kinohit „Ein Schweinchen namens Babe“. Der Filmheld *Babe* repräsentiert das Genre des unternehmungslustigen und niedlichen

² Weitere Songtexte zum Thema „Schwein“: „Deutschland“ von *Die Prinzen* „Männer sind Schweine“ von *Die Ärzte*, „Mein innerer Schweinehund“ von *Annett Louisan* usw.

Werbung von *Yello Strom* steht unter den folgenden Links zur Verfügung: Innerer Schweinehund

(1): www.youtube.com/watch?v=omMvNInmFUs und

(2): www.youtube.com/watch?v=6Ry8Vf3kvnc&NR=1.

Der Konzern *Media Markt* wirbt ebenfalls oft mit dem Schweinmotiv.

rosa Schweinchens in den meisten Kinderbüchern³, das das Gegenbild im Volksmund (s. Kap. 3.4) darstellt. Dies ist ein guter Ausgangspunkt, um das Bildmotiv Schwein im sprachlichen Gebrauch vergleichend näher zu betrachten. Anschließend liefert die betreffende Filmbeschreibung, in der sprichwörtliche Redensarten im Kontext vorkommen, einen angemessenen Lernstoff (s. Anhang 2, Text 1).

Ferner bieten Websites über die Geschichte und den Gebrauch bestimmter Wendungen (Bsp. in Anhang 2, Text 2) sowie Transkriptionen aus Radiosendungen umfangreiche Lernmaterialien, die je nach Sprachniveau der Lernenden im Unterricht einsetzbar sind. In der *Deutschen Welle* liefert das Interview über „Das Schwein“ unter der Rubrik „Alltagsdeutsch“ (Web 4) ein anspruchsvolles Lernmaterial in auditiver Form mit Transkription und Fragen zum Text, das für Lernende ab Ende der Stufe B1 geeignet ist.

3.4 Das phraseologische Lernmodell

Phraseologismen als Lerngegenstand im gesteuerten Spracherwerbskontext stehen heute zwar außer Diskussion, es besteht aber kein breiter „Konsens über Auswahl⁴ und Methodik“ (Köster 2001, 149, vgl. Fleischer 1997, 26/27; Aguado 2002, 43; Kap. 3).

Zur Didaktisierung schlägt Kühl (1992, 177; 1996, 16) einen „phraseologischen Dreischritt“ vor: Lernende sollen in die Lage versetzt werden, Redewendungen zu **erkennen**, zu **verstehen** und zu **verwenden**. Diese Vorgehensweise ist im Grund nicht ganz fremd und wird oft in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen, wie etwa bei der Grammatikvermittlung (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 104; Funk/Koenig 1996). Daher ist das Modell leicht zu handhaben und wird oft in der Praxis für die Lehre von sprichwörtlichen Redensarten mit oder ohne Modifikation durchgeführt (Lüger 1997, 101; Köster 2001, 150).

Zur Behandlung der fremdsprachlichen sprichwörtlichen Redensarten erweitert die vorliegende Arbeit das Modell auf fünf Lernschritte: **einführen** – **erkennen** –

³ Beispiele sind u.a. „Was macht das Schwein in der Stadt?“ (R. M. Ehlbeck); „Was macht das Schwein auf dem Ei?“ (R. M. Ehlbeck); „Ein Schwein für Lea“ (C. Merz/B. Gotzen-Beek).

⁴ Gemeint ist die Auswahl von Phraseologieklassen, Phraseologismen im produktiven oder rezeptiven Wortschatz, phraseologischem Minimum oder Optimum (Köster 2001, 149).

verstehen – verinnerlichen – verwenden. Im universitären Fremdsprachenunterricht ist eine kurze Einführung in die phraseologische Theorie von Bedeutung und bildet somit eine solide Grundlage für das künftige Selbststudium mit solchen Sprachformen. Wegen ihrer mehrgliedrigen Konstruktion, Bildlichkeit und ihrer phraseologischen Gesamtbedeutung erschweren sprichwörtliche Redensarten den Aneignungsprozess, und sie benötigen demzufolge mehr Übung und Zeitaufwand zur Festigung.

Bei der Vermittlung fremdsprachlicher Redewendungen steht anfänglich die rezeptive Fähigkeit vor der produktiven Kompetenz. In der Phase der Sensibilisierung sollten die Lernenden in erster Linie in die Lage versetzt werden, die vorgeprägten Wortverbindungen als sprichwörtliche Redensarten zu erkennen (vgl. Kap. 3). Dabei soll ihr Wahrnehmungsvermögen geschärft werden, die Verbindung zwischen Bild und Sprache zu vernehmen. Auf diese Weise wird auch der Sinn für Metaphern und Bildsymbole verstärkt.

Für die Semantisierung der sprichwörtlichen Redensarten geht es dabei wie bereits erwähnt um eine Kontextualisierung. Der Lehrervortrag ist eine zeitsparende Möglichkeit, um die phraseologische Bedeutung der zu behandelnden Belege zu beleuchten. Sinnvoller ist aber eine aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Paraphrasieren der sprichwörtlichen Ausdrücke. Die Lernenden sollten mittels authentischer Texte oder in realen Redesituationen die phraseologische Bedeutung selbständig herausarbeiten und erschließen. Zudem werden bei der Bedeutungsdarlegung Nachschlage-Hilfen herangezogen. Somit lernt man auch den Umgang mit Spezialwörterbüchern.

Der Lernprozess vom Greifen zum Begreifen und anschließende Syntax- und Semantikübungen erleichtern den Erwerb der feststehenden Wortverbindungen. Hierbei ist anzumerken, dass die Übungen in Lehrwerken oder Online-Lernhilfen vorwiegend Wiedererkennung- und Kontrollübungen sind, wie etwa formale Zuordnungen oder Bedeutungserklärungen (Anhang 1). Diese Übungstypologie ist sicher nützlich und dient der Festigung der strukturellen und inhaltlichen Seite der Wendungen. Die Wirkung von Sprachspielen geht jedoch darüber hinaus. Aufgrund der Bildlichkeit und des Sprachwitzes sind diese sprachlichen Phänomene besonders geeignet für Spiele, wie etwa ein Bild-Ratespiel über die Bedeutung der behandelten Sprachbilder. Beim Spielen wird die Unterrichtsstimmung aufgelockert, vor allem das

bewusste Nachdenken über die Sprachbilder wird angeregt und diese bleiben so langfristig im Gedächtnis haften.

Und der Übungstyp wie z.B. das Szenespiel schafft eine Lernumgebung, in der Lernende die Redewendungen aktiv erfahren und situationsangemessen anwenden können. Ein derartiger Umgang trägt zum korrekten Gebrauch der sprichwörtlichen Redensarten bei.

Eine wichtige Lernstrategie beim Erwerb der zielsprachlichen Wendungen ist meines Erachtens der Vergleich mit den muttersprachlichen Entsprechungen. Beispiele finden sich in Kap. 4 (Lernphase 4). Die kontrastive Betrachtungsweise vertieft den Umgang mit den kultureigenen und -fremden Sprachbildern und trägt zum gegenseitigen Verständnis bei, da man kulturelle, soziologische Hintergründe sowie Denkweisen erfährt. Und das Lernen durch Vergleich fördert bekanntlich den Spracherwerb und ist zugleich gedächtnisfreundlich.

Darüber hinaus ist beim Verständnis der kulturspezifischen Sprachbilder die Vermittlung über die betreffenden kulturhistorischen Wurzeln hilfreich und entspricht so einem übergeordneten Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts, nämlich der Förderung der kulturellen Kompetenz. Dafür ein Beispiel:

Das Bildmotiv *Schwein* wird sowohl im Chinesischen als auch im Deutschen meist mit negativen Eigenschaften wie Faulheit, Schmutz und Gefräßigkeit in Zusammenhang gebracht. Es bereichert den Scheltwortschatz in beiden Sprachen. Für Moslems und Juden gilt das Tier als unrein. Eine ambivalente Entwicklung zeigt jedoch die deutsche Wendung „Schwein haben“ („Glück haben“), die zum Missverständnis führen könnte, wenn ein Deutscher einem Chinesen oder einem Juden zum Lottogewinn damit gratuliert. Das Wissen über den kulturhistorischen Ursprung gilt als eine gute Lernhilfe und fördert das präzise Verstehen: In Bezug auf die Herkunft von „Schwein haben“ gibt es unterschiedliche Deutungen. Die geläufigste Version weist auf die mittelalterlichen Wettspiele hin. Zum Beispiel gab es einen Brauch bei den alten Schützenfesten: Neben den Ehrenpreisen für die Sieger gab es für den schlechtesten Teilnehmer auch einen Trostpreis, der im Allgemeinen ein Schwein oder ein Bock war. Der Preis brachte allerdings auch Spott mit sich ein, da der Besiegte das Schwein durch die Stadt nach Hause führen musste. Aber das Schwein war immerhin ein Wertobjekt. So hatte man „Glück im Unglück“. Manche Schützenvereine pflegen bis in die Gegenwart noch diese Gepflogenheit (Röhrich

1991, 1441/1442). Demzufolge kann man einen Unterton des angeführten Belegs vernehmen, denn das Schweinsglück ist eigentlich kein verdientes Glück.

4. Unterrichtsvorschlag zur Vermittlung sprichwörtlicher Redensarten

Vom Fünfschritt-Modell (einführen– erkennen– verstehen– verinnerlichen– anwenden) ausgehend soll hier im Folgenden exemplarisch ein Unterrichtsvorschlag zum Thema „Sprichwörtliche Redensarten“ mit dem Sprachbild *Schwein* zur Verfügung gestellt werden. Dabei werden verschiedene didaktische und methodische Anregungen vorgelegt, die im Sinne der Binnendifferenzierung und je nach Bedarf sowie Situation in der Lehrveranstaltung variieren oder modifizieren können. Um verschiedene Übungstypen anführen zu können, werden u.a. verschiedene Tiere berücksichtigt.

Didaktische Vorschläge zum Lerngegenstand sprichwörtliche Redensarten

- 1) Lerngruppe: ab Ende der Niveaustufe A2.
- 2) Sozialform: vorwiegend Paar- oder Kleingruppenarbeit.
- 3) Unterrichtsform: vorwiegend lerner-, kommunikations- und handlungsorientiert.
- 4) Lernziele:
 1. theoretische Grundkenntnisse über sprichwörtliche Redensarten;
 2. sprichwörtliche Redensarten im Kontext erkennen;
 3. Bedeutungerschließung durch Kontext und Sprachkompetenz;
 4. passive und aktive Beherrschung der sprichwörtlichen Redensarten durch Übungen.

Lernphase 1: Einstieg in das Thema:

Lehrer-Schüler-Gespräch

Lehrer: *Peter, ein alter Kumpel von mir, hat ja noch mal Schwein gehabt. Er hat gestern die Abschlussprüfung ganz knapp bestanden. Aber was soll's. Bestanden ist bestanden! Abends waren wir auf einer Party. Bis spät in die Nacht haben wir gefeiert und viel Alkohol getrunken. Ich war blau. Jetzt habe ich einen Kater. Mein Kopf tut mir schrecklich weh...*

Fragen an Kursteilnehmer und Gruppengespräch: *Wann haben Sie schon mal Schwein gehabt? Waren Sie schon mal blau? Hatten Sie mal einen Kater? Gibt es ein Mittel gegen den Kater? ...*

*** Variante:**

Visuelle und multimediale Lernstoffe sind auch für einen guten Einstieg geeignet, wie etwa Bildpräsentation; b) Werbespots; c) Karikatur; d) Plakat (s. Kap. 3.3).

Lernphase 2: Lehrervortrag.

Vermittlung der wesentlichen Merkmale (Näheres in Kap.1) der sprichwörtlichen Redensarten mittels einer vereinfachten Merkmalliste und eines Beispieltexes wie z.B. der Filmbeschreibung „Ein Schweinchen namens Babe“ (s. Anhang 2).

Merkmale der Sprichwörtlichen Redensarten	
Mehrgliedrigkeit	aus mind. zwei Komponenten bestehend
Idiomatizität	im übertragenden Sinn zu interpretieren
Festigkeit/Stabilität	- lexikalische Unveränderbarkeit - semantische Unveränderbarkeit
Tipps	Indizien für das Entdecken sind u.a. - Bildlichkeit, - Strukturbesonderheiten, - grammatische Anomalien, - kontextuelle/semantische Unvereinbarkeit mit allgemeinem Sach- und Kulturwissen oder mit der Textumgebung.

Vorschlag: Bei leitungstarken Lerngruppen wird die Selbsttätigkeit der Lernenden präferiert. In diesem Fall sollen zunächst die muttersprachlichen Vorkenntnisse über feste Wortverbindungen ins Bewusstsein der Lernenden gerufen werden und erst dann ist eine weitere Beschäftigung möglich.

Die Lernenden sollen in Kleingruppen anhand einer Textvorlage die sprichwörtlichen Ausdrücke herausuchen und daraus ihre Merkmale ableiten. Anschließend wird im Plenum eine Liste der Merkmale gemeinsam angefertigt. Im Folgenden ist die mögliche Aufgabestellung:

Aufgabe 1: Im Deutschen wie im Chinesischen gibt es feste Wortverbindungen bzw. sprichwörtliche Redensarten, die nicht wortwörtlich zu verstehen sind. Suchen Sie anhand des Textes solche Ausdrücke heraus?


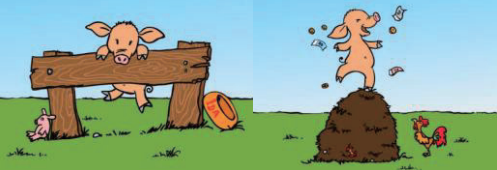





Aufgabe 2: Aus den ermittelten Belegen versuchen Sie, die Merkmale der sprichwörtlichen Redensarten abzuleiten.

Lernphase 3: Entdeckendes Lernen.

Die Auswahl des folgenden Gedichts liegt vor allem in der multimedialen Form begründet.

Aufgabe 1: Suchen Sie die Angehörigen der Schwein-Familie und deren Komposita.

Aufgabe 2: Suchen Sie mithilfe der vorangehenden Merkmalliste die sprichwörtlichen Redensarten im Text heraus und unterstreichen Sie.

<p>Schwein gehabt! Ein sauschweinisches Gedicht von Ursi Zeilinger Bilder von Tanja Husmann Aus: kindernetz.de Hörtext mit Animation</p>	 <p>Das ist Schwein Ida vom Bauer Klein. Das wollt kein armes Schwein mehr sein.</p>	 <p>Es wollte mal die Sau raus lassen und dafür das Geld aus dem Sparschwein verprassen.</p>	 <p>Es war saukalt – kein Schwein war zu seh'n, als Ida das Sparschwein wollt' schlachten geh'n.</p>
 <p>Doch was war das nur für eine Riesenschweinerei. Das Sprachschwein war leer – da dachte sich Ida anbei:</p>	 <p>Ich glaube mein Schwein pfeift! Ich hab doch ein Schweinegeld verdient, na und wer war jetzt dieser gemeine Schweinehund.</p>	 <p>Der Ida um ihr ganzes Geld gebracht. „Unter aller Sau“ – rief sie da aufgeregt in die Nacht.</p>	 <p>Im Schweinsgalopp lief Ida zurück in den Stall, als Bauer Klein und die anderen all</p>

			
<p>... zu Ida kamen, um Torte zu essen! Ach ja - Geburtstag! Den hat sie ja saumäßig vergessen!</p>	<p>Die Schweinebacken, das stellte sich später heraus, die das Sparschwein von Ida nahmen aus,</p>	<p>Das waren die Ferkel. Sie kauften viel ein und ließen es krachen. Sie wollten der Ida ne saugroße Freude machen!</p>	<p>„Schwein gehabt!“, dacht‘ Ida für sich. Sie wollten das Geld nur leihen – weg ist’s also nich‘! ENDE!</p>

Lernphase 4: Paraphrasierung mithilfe von Bildern, Kontexten und Nachschlage-Hilfen.

1) Vergleich zwischen Sprache und Bild: *Sehen Sie die Bilder an. Denken Sie über die Wendungen nach und versuchen Sie zu klären, was sie bedeuten.*

(Unter www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/1981 finden sich viele Fotos mit Redensarten.)

2) Semantisierung durch den Kontext

3) Nachschlagewerke in Buchform oder online anwenden:

Duden (2008): Redewendungen. Bd. 11

Müller (2005): Lexikon der Redensarten.

www.redensarten-index.de

Weitere Angaben stehen in Anhang 1 und im Literaturverzeichnis.

4) Bildliche Vergleiche mit der Muttersprache:

Aufgabe: Gibt es dazu ähnliche Ausdrücke im Chinesischen?

(Ggf. Nachschlagewerke heranziehen, wie etwa *Wörterbuch der chinesischen Chengyu nach onomasiologischer Anordnung* 分類成語典 (2007); *Wörterbuch der Chengyu vom Bildungsministerium* 教育部成語典, Web 5: <http://dict.moe.gov.tw/chengyu/>.)

Beispiele:

- Zu „Schwein haben“ (umgangssprachlich für „Glück haben“) gibt es im Chinesischen eine ähnliche umgangssprachliche Wendung aus dem Bildfeld Tier: „Hundeglück haben“ 走狗運 aber mit verächtlicher Bedeutung.
- Der Ausdruck „Perlen vor die Säue werfen“ weist auf eine Teilentsprechung (c) mit dem chinesischen *ming zhu an tou* 明珠暗投 [glänzend/Perle/dunkel/werfen] hin, der wortwörtlich „glänzende Perlen in eine dunkle Gegend werfen“ bedeutet, idiomatisch a) „für sein Talent keine Würdigung finden“, b) „in schlechte Gesellschaft geraten“ oder c) „jmdm. etwas geben, was er nicht zu schätzen oder würdigen weiß“ (s. Web 5).
Auf der Stilebene gehört das Tetragramm *ming zhu an tou* zur gehobenen Sprache, während der deutsche Beleg „Perlen vor die Säue werfen“ umgangssprachlich ist.

Die Stilschicht der deutschen Wendungen schränkt den sprichwörtlichen Gebrauch ein und darauf sollte bei der Vermittlung mit Nachdruck hingewiesen werden (Kap. 2.2).

5) Informationen über den kulturhistorischen Ursprung

Insbesondere bei Wendungen, deren Inhalt sich nicht ohne Weiteres entschlüsseln lässt oder denen ein kulturspezifisches Sprachbild innewohnt, erleichtern die Kenntnisse über ihr Zustandekommen das Verstehen. So kommt die Kulturbildung in Gang (s. Kap. 3.4).

Nachlagewerke: „Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten“ (Röhrich 1991) und Duden 11: Redewendungen (2008) (s. Anhang 1 und Literaturverzeichnis).

Lernphase 5: Verinnerlichung

Um die Bedeutung der sprichwörtlichen Redensarten zu festigen, eignen sich folgende Übungen, die man je nach Bedarf und zeitlicher Kapazität auswählt oder modifiziert.

1) **Zuordnungsübung/Semantikübung.** Derartige Übungen herrschen in allen Lernstoffen. Hier werden einige Realisierungsformen dargestellt.

a) **Welche Bedeutung gehört zu welcher Redensart?**

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| 1. ein armes Schwein | ___ sehr schlecht |
| 2. Schweinehund | ___ hemmungslos feiern |
| 3. unter aller Sau | ___ niemand |
| 4. Schwein haben | <u>1</u> ein bedauernswerter Mensch |
| 5. die Sau rauslassen | ___ Glück haben |
| 6. kein Schwein | ___ ein niederträchtiger Kerl |

b) Setzen Sie ein und achten Sie auf die richtige Verbform.

die Katze im Sack kaufen – die Sau rauslassen

– einen Kater haben – keinen Bock haben – Schwein haben

- Oh, Gott! Mein Kopf tut mir ja so weh. – Du ____, weil du gestern zu tief ins Glas geguckt hast.
- Du hast dich nicht auf die Prüfung vorbereitet und so gute Noten bekommen. Ich kann nur sagen: „ ____!“
- Man sollte alles genau prüfen und nicht ____.
- Muss ich wirklich hin? Ehrlich gesagt, ich ____ und will lieber zu Hause bleiben.
- Morgen machen wir eine Party. Wir wollen mal kräftig feiern und _____.

*** Variante:**

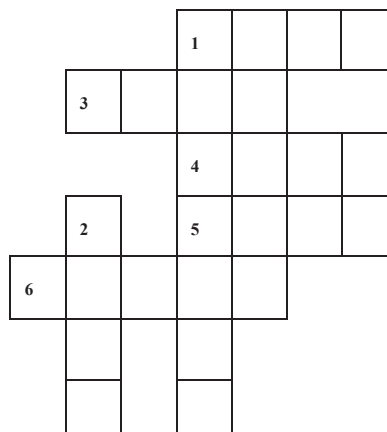
- Lückentext – Welches Verb passt? Oder welches Substantiv passt usw.?
- Bild und Redewendung – Welches Bild passt zu welcher Redewendung?
- Kreuzworträtsel: Tiere in sprichwörtlichen Redensarten. Ergänzen Sie.

Senkrecht

- „__ haben“ bedeutet „Glück haben“.
- Ein erfahrener Mann ist ein alter __.

Waagerecht

- Du wirfst ja Perlen vor die __. Er weiß sowieso nicht, deine Hilfe zu schätzen.
- Wenn man keine Lust hat, sagt man umgangssprachlich auch „keinen __ haben“.
- Er ist __ im Korb, steht gern im Mittelpunkt und lässt sich bewundern.
- Wünscht sich der Präsident wirklich Frieden mit seinen Gegnern, oder ist er ein __ im Schafsfell?
- Zu übermäßigem Alkoholkonsum benutzt man den Ausdruck „sich einen __ antrinken“.



Eine vereinfachte Variante: Welche Tiere sind versteckt? Markieren Sie.



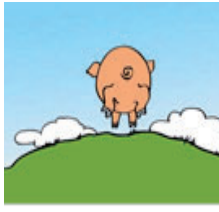

Z	A	W	D	S	B	V	H	I
G	L	Ü	C	S	Ä	U	E	L
E	P	B	O	C	K	S	A	F
L	S	A	M	H	A	H	N	L
E	T	H	E	W	O	L	F	Ö
F	K	A	T	E	R	A	B	H
Ö	I	S	T	I	A	R	Ä	L
P	Q	E	E	N	O	A	S	K
M	A	D	O	F	I	S	T	H

2) Spiele

a) Memory-Spiel:



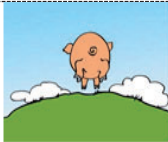

Memo-Karten herstellen, ausschneiden und in Kleingruppen spielen lassen. Karten sind in verschiedenen Ausführungen möglich, wie die folgenden Beispiele demonstrieren:

➤ **Bild-Redensart:** Hier einige Karten als Beispiel.

	Schwein haben		den inneren Schweinehund überwinden
	im Schweinegalopp		ein armes Schwein sein

➤ **Zusammensetzen von Bestandteilen:**

<i>Schwein</i>	<i>haben</i>	<i>den inneren Schweinehund</i>	<i>überwinden</i>
----------------	--------------	---------------------------------	-------------------

<i>wie ein Schwein</i>	<i>schwitzen</i>	<i>Perlen vor die Säue</i>	<i>werfen</i>
➤ Redensart-Bedeutung:			
 <i>Schwein haben</i>	Glück haben	 <i>den inneren Schweinehund überwinden</i>	seine eigene Schwäche bekämpfen
 <i>im Schweinegalopp</i>	sehr schnell	 <i>ein armes Schwein</i>	ein bedauernswerter Mensch

b) Quiz-Spiel

Hier eine Beispielfrage:

Simon hat wieder im Lotto gewonnen. Was kann man dazu sagen?

1. *Er hatte ja richtig Pech!*
2. *Er hat wiederum Schwein gehabt!*
3. *Er war ein Pechvogel.*

Vorschlag Bei Wettspielen im Unterricht sollte der Sieger oder die Siegergruppe belohnt werden. Dies erhöht die Spannung und die Motivation.

c) Brett-Spiel:

Diese Spielart ist gut geeignet für die Wiederholung des gesamten Lernstoffs. Sowohl zum theoretischen Teil als auch zu den einzelnen Redensarten kann man Fragen formulieren. Dabei kann man auch muttersprachliche Wendungen mit einbeziehen.

d) Schreibübung:

Lernende (in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) schreiben den Beispieltext ab, indem sie die vorkommenden sprichwörtlichen Redensarten durch ihre wörtliche Bedeutung ersetzen. Dann sollen sie die Textwirkung vergleichen.

Aufgabe 1: *Formulieren Sie die sprichwörtlichen Redensarten im Text um!*

Aufgabe 2: *Wie wirken die Texte auf Sie?*

Aufgabe 3: *Welche Sprecherabsichten können sich mit dem Einsatz der sprichwörtlichen Redensarten verbinden?*

Vorschlag Die Aufgaben 2 und 3 können in Form eines Unterrichtsdiskurses im Plenum oder in Gruppen realisiert werden.

e) Gruppengespräch:

Jede Gruppe bekommt einen Stapel Karten mit jeweils einer sprichwörtlichen Redensart. Man kann die Memo-Spielkarten mit Bild wieder verwenden. Jedes Mitglied zieht eine Karte und erläutert die Anwendung mit Beispiel.

Aufgabe: *In welcher Situation verwenden Sie die sprichwörtliche Redensart? Erzählen Sie.*

Lehrphase 6: Anwendung: kreativer Umgang mit sprichwörtlichen Redensarten.

1) Szenische Spiele

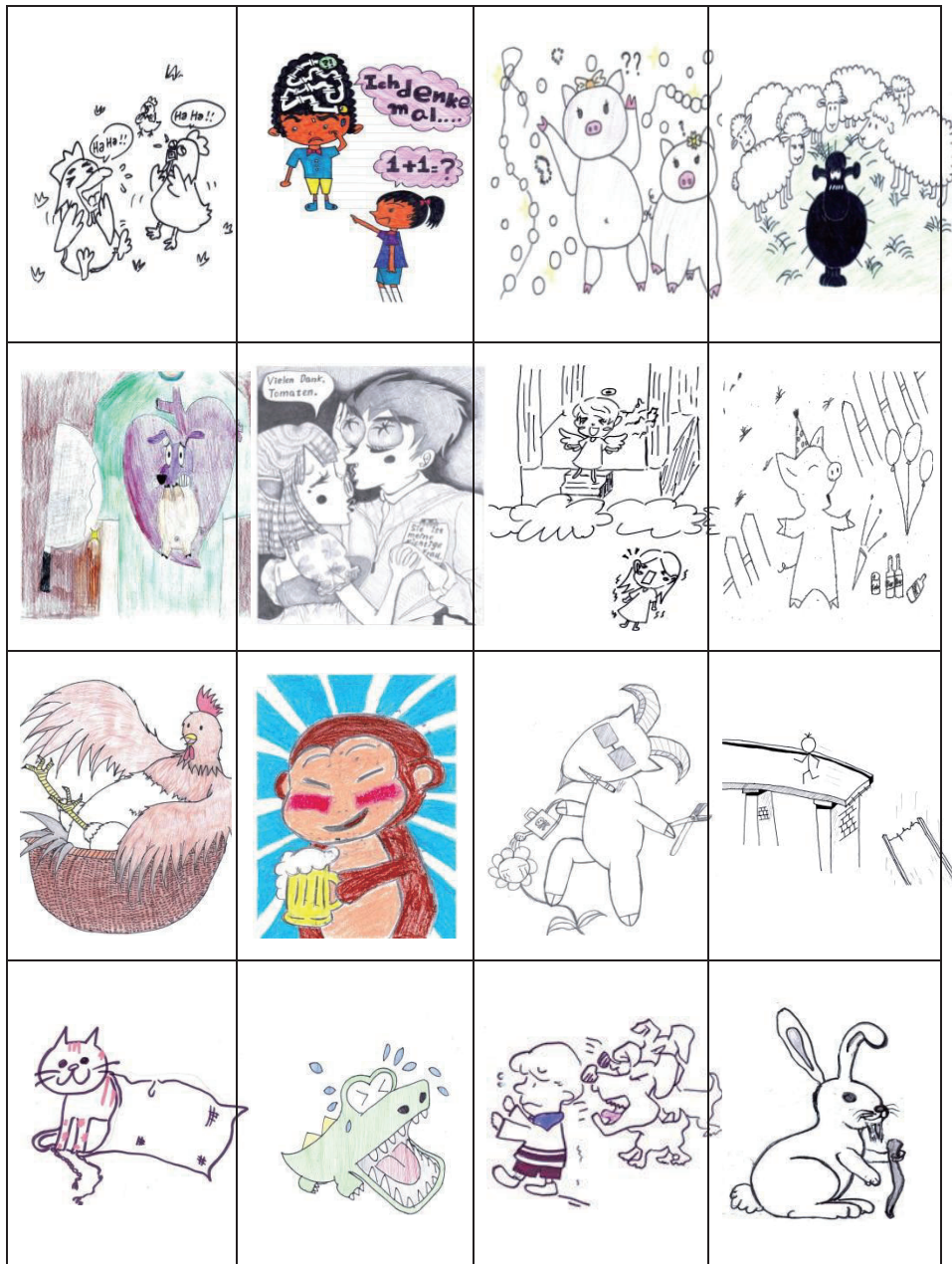
Kleingruppen bilden. Alle Gruppen bekommen jeweils eine Redewendung-Karte. Verschiedene Realisierungsformen sind möglich:

- a) **Pantomime:** Jede Gruppe stellt im Plenum ihre Redewendung pantomimisch dar. Die anderen Kursteilnehmer müssen den vorgespielten Ausdruck erraten.
- b) **Spielszene:** Jede Gruppe überlegt sich eine Szene und schreibt einen passenden Dialog, in dem die Redewendung nicht vorkommt. Dann spielt sie ihre Szene im Plenum vor. Die anderen Kursteilnehmer müssen den vorgespielten Ausdruck erraten. Eine andere Möglichkeit: Man spielt eine Szene, in der die betreffende sprichwörtliche Redensart vorkommt.

2) Im Sinne der produktionsorientierten Unterrichtsform kann man u.a. a) Redensarten zeichnen lassen oder b) einen Fotowettbewerb mit Redensarten-Motiv organisieren. Dafür geeignet ist auch c) kreatives Schreiben. Anzumerken ist, dass man die Ergebnisse präsentieren lassen sollte.

- a) **Redensarten zeichnen:** Jede Gruppe zeichnet eine der behandelten sprichwörtlichen Redensarten und präsentiert ihr Ergebnis im Plenum. Die anderen Kursteilnehmer müssen sie erraten. Die Zeichnungen kann man einsammeln und später als Lehrmaterial (z. B. als Memo-Karten) nutzen oder für die Deutschlernenden anderer Kurse sichtbar aushängen. Aus Zeitmangel

kann das auch als Hausaufgabe aufgegeben werden. Auf diese Weise kommen wahrscheinlich bessere und phantasievollere Bilder zustande, wie die folgenden Zeichnungen von Studierenden aus dem zweiten Jahrgang der deutschen Abteilung an der Universität Tamkang (2012, Taiwan) illustrieren.



(Die Redewendungen sind: *Da lachen ja die Hühner!*, *eine lange Leitung haben*, *Perlen vor die Säue werfen*, *ein schwarzes Schaf sein*, *den inneren Schweinehund überwinden*, *Tomaten auf den Augen haben*, *die Engel (im*

Himmel) singen hören, die Sau rauslassen, Hahn im Korb sein, sich einen Affen antrinken, den Bock zum Gärtner machen, alle Brücken hinter sich abbrechen, die Katze aus dem Sack lassen, Krokodilstränen vergießen, vor die Hunde gehen, ein alter Hase sein.)

b) Einen Fotowettbewerb mit Redensarten-Motiv zu veranstalten bietet den Lernenden eine reale Gelegenheit, sich intensiv mit den sprichwörtlichen Redensarten zu beschäftigen. Daraus kann man u.a. eine Fotocollage gestalten.

c) Bei Kreativem Schreiben wählen Lernende eine sprichwörtliche Redensart als Ausgangspunkt und haben freie Wahl hinsichtlich der Textsorte. Dabei können sie ihrer Phantasie freien Lauf lassen. Die Schreibaufgabe kann in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen.

Diesem Unterrichtsvorschlag nach sollten die Lernenden nach dem Unterricht einerseits theoretische Grundkenntnisse über das Sprachgut erworben, andererseits auch ihren Ausdrucksreichtum erweitert haben. Der korrekte Umgang mit den behandelten sprichwörtlichen Redensarten und derer Konnotationen wird geübt und gefördert. Dabei wurde nicht nur ihr Sinn für derartige Sprachformen, sondern auch ihre kulturelle Sensibilität gestärkt. Sie wissen, dass der korrekte sowie adressatengerechte und situationsangemessene Gebrauch solcher Wendungen wie „Salz in der Suppe“ wirkt. Hingegen treten sie „ins Fettnäpfchen“.

Das vorgeschlagene Fünfschritt-Modell gilt als Unterrichtsankregung. In der Praxis ist es nicht immer möglich, eine klare Trennlinie zwischen den einzelnen Lernschritten zu ziehen. Das Lehren bzw. das Lernen ist ein dynamischer Prozess. So sollte das Modell auch je nach didaktischer Schwerpunktlegung, zeitlicher Rahmenbedingung, Unterrichtsform und Sprachkompetenz sowie Bedürfnissen der Lernenden variabel realisiert werden.

5. Schlusswort

Sprichwörtliche Redensarten sind sprachliche Raffinessen und weisen die Merkmale der Festigkeit, Polylexikalität sowie der Idiomatizität auf. Sie nehmen in der Alltagssprache und -kultur einen hohen Stellenwert ein. Und gerade in diesem

Bereich besteht eine große Kluft zwischen der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenz, die der Fremdsprachenunterricht sukzessive abbauen sollte.

Aufgrund ihrer lexikalischen, syntaktischen und semantischen Besonderheiten ist die Behandlung dieser sprachlichen Erscheinungen bei fortgeschrittenen Lernenden angebracht. Es benötigt jedoch einer langen Praxis, bis die Lernenden in der Lage sind, mit sprichwörtlichen Redensarten kommunikativ angemessen handeln zu können. Wer aber sprichwörtliche Redensarten situationsadäquat und korrekt in der Zielsprache anwendet, der beeindruckt nicht nur seine Gesprächspartner, er erweitert darüber hinaus sein Ausdrucksvermögen. Dies gilt als Anreiz für den Erwerb dieses Sprachguts. Dabei sollte man die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass der Volksmund oft nicht vor Übertreibung und Derbheit schreckt. Daher sollten sie vorsichtig mit der aktiven Verwendung solcher Sprachformen umgehen, wenn ihnen die Anwendbarkeit und die Konnotation nicht klar sind. Zudem ist die soziale Beziehungen der Kommunikationsbeteiligten zu beachten.

Die Lehre von sprichwörtlichen Redensarten realisiert sich auf der Ebene der Wortschatzarbeit und sollte an Texten und in Kommunikationszusammenhängen erfolgen, da die Anwendung dieses Sprachguts adressaten-, kontext- und situationsbezogen ist. Anzustreben sind die Aufarbeitung und die Integration eines phraseologischen Grundwortschatzes nach GER-Niveaustufen und -themenbereichen in die allgemeinen DaF-Lehrwerke.

Gekennzeichnet sind sprichwörtliche Sprachformen durch „Bild in Sprache“ und „Sprache in Bild“ und regen so zum Nachdenken an. Und die Behandlung entspricht einer der relevanten Forderungen an den Fremdsprachenunterricht, dass man die Fähigkeit der Lernenden zum zielsprachlichen Variantenreichtum und zur Reflexion auf die Zielsprache fördert. Allerdings sollte die Didaktik nicht auf die Sprachanalyse und -reflexion beschränkt bleiben, sondern auch im Lernbereich auf eine Sprachverwendung primär unter dem Aspekt der Expressivität und Konnotation hinwirken. Folglich sollte die didaktische Aufbereitung u.a. „sprach- und kulturbildende“, „sprachreflexive“ sowie „sprachstrukturelle und sprachpragmatische“ Perspektiven enthalten (vgl. Kühl 2005, 31).

Das in Kapitel 4 vorgelegte Unterrichtsmodell mit unterschiedlichen Übungstypologien gilt als didaktische und methodische Anregung zur Beschäftigung mit sprichwörtlichen Redensarten. Die Lernschritte *einführen – erkennen –*

verstehen – *verinnerlichen* – *verwenden* können im Unterricht je nach Lernzielen und Bedarf variabel realisiert werden. Neben den angeführten Kontrollübungen und Sprachspielen ist das Lernen durch Vergleich eine gute Lernstrategie. In diesem Fall erleichtert der Vergleich zwischen mutter- und zielsprachlichen Sprachbildern den phraseologischen Spracherwerb und schärft das Wahrnehmungsvermögen sowie das Sprachbewusstsein in der Auseinandersetzung mit diesen sprachlichen Erscheinungen.

Oft können kulturspezifische Sprachbilder *Interferenzen* oder schwerwiegende Missverständnisse hervorrufen. Der Fremdsprachenunterricht sollte sich bewusst mit solchen falschen Freunden auseinandersetzen.

Die Ansprüche an die Phraseodidaktik sind hoch und vielfältig. Recht hat Kühl (2005, 31), wenn er meint, die Ausarbeitung einer phraseologischen Didaktik und ihre Umsetzung in den Sprachunterricht stünden erst am Anfang. Dazu bedarf es weiterer Forschungen im Bereich der Theorie wie auch der Unterrichtspraxis. Mit der vorliegenden Arbeit hoffe die Verfasserin, weitere Beiträge anzuregen. Es ist ein lohnendes Feld, sich mit diesem Sprach- und Kulturschatz zu befassen.

Bibliographie

1. Deutsche Beiträge

- Agicola, Erhard (Hrsg.) (1992) unter Mitarbeit von Görner, Herbert und Kufner, Ruth: Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Überarbeitete Neufassung der 14. Auflage, Leipzig.
- Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb“. Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37: 27-49.
- Anisimova, Elena V. (2002): Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Germanistisches Jahrbuch der GUS, „Das Wort“ 2002, S. 245f.
- Burger, Harald (2010⁴): Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin (Grundlagen der Germanistik; 36).
- Burger, Harald; Buhofer, Annelies; Sialm, Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin; New York.
- Chang, Hsiu-chuan (2003): Chinesische und deutsche sprichwörtliche Redensarten. Eine kontrastive Betrachtung unter sprachlichen, funktionellen und kulturhistorischen Aspekten am Beispiel von Tierbildern. Hamburg.
- Duhme, M. (1991): Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache. Eine empirische Untersuchung zur Verwendung von Phraseologismen in journalistischen Fachtexten. Essen.
- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum Autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien, S. 87-104.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research. Berlin, NewYork, S. 893-908.

Fleischer, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.

Fleischer, Wolfgang (1997²): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen.

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Redewendungen und Sprichwörter. Stuttgart 2/1996 (Heft 15).

Funk, Hermann; Koenig, Michael (1996): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 01: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache.

[Hallsteinsdóttir](#), E. (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseo-
-didaktik. In: Hallsteinsdóttir, E.; Winzer-Kiontke, B.; Laskowski, M. (Hrsg.)
Phraseodidaktik/Phraseodidactics. [Linguistik online 47, 3/2011](#). (Hrsg.): Stand:
02.01.2012. http://www.linguistik-online.de/47_11/bergerova.html.

Henk, Katrin (2001): Phraseologismen in literarischen Texten – ein
Unterrichtsbeispiel. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.):
Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien: Edition Praesens: 179-203. (Beiträge
zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4).

Herzog, Annelies, unter Mitwirkung von Arthur Michel und Herbert Riedel (2010):
Idiomatische Redewendungen von A – Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und
Fortgeschrittene. Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

Hessky, Regina (1997): Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige
phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. In: Deutsch als
Fremdsprache H. 3/1997. S. 139-143.

Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und
Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen. (Vergriffen! Die phraseologische
Datenbank und die betreffenden Übungen sind online verfügbar:
<http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/uebungen.php>)

Koller, Werner (1977): Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen,
Sprachspiel. Tübingen.

- Köster, Lutz (2001): Vorsicht: Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen. Phraseologismen in populären Kleintexten und ihre Einsatz im DaF-Unterricht. In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik. 137-153.
- Kühn, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseologischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 16 (1987), 62-79.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Fremdsprachen Lernen und Lernen (FLuL). Hrsg. v. Zöfgen, Ekkehard, Jg. 21/1992. S. 169-189.
- Kühn, Peter (1994): „Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für Phraseographie und Phraseodidaktik“. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum: 411-428.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen - nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. Fremdsprache Deutsch (1996), 10-16
- Kühn, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 57. 5/2005, 25-32.
- Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2001): Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Heft 32, 1997, S. 69-120. Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Pilz, K. D. (1981): Phraseologie. Redensartenforschung. Stuttgart.
- Schmitt, Richard (1975): Deutsche Redensarten. Quiz- und Übungsbuch. Stuttgart.
- Ullmann, Katja; Loria, Carlos Ampié; Grenzer, Ulf (2009): Das A und O. Deutsche Redewendungen. Stuttgart.

Wotjak, Barbara; Richter, Manfred (1997⁴): sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis. 4. Durchgesehene Auflage, Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

2. Chinesische und deutsche Lexika

Cihai (1979): Chinesisches Wörterbuch 辭海, 3 Bde. Shanghai/China.

Dornseiff, Franz (2004⁸): Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Berlin.

Duden (2002): Das große Buch der Zitate und Redewendungen. Redaktionelle Bearbeitung Alsleben, B; Mülverstedt, C.; Scholze-Stubenrecht, W.

Duden (2003): Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Hrsg. v. Drosdowski, Günther. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich.

Duden 11 (2008): Redewendungen. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich.

Duden Redensarten (2007). Herkunft und Bedeutung. Redaktionelle Bearbeitung der 2. Auflage Schmitt-Ackermann, S.

Müller, Klaus (2005): Lexikon der Redensarten. Herkunft und Bedeutung deutscher Redewendungen. München.

Röhrich, Lutz (1991): Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. 3 Bde. Freiburg; Basel; Wien.

Schemann, Hans (2000): PONS Deutsche Redensarten. Stuttgart.

Wörterbuch der chinesischen Chengyu nach onomasiologischer Anordnung (2007) 分類成語典. Xia, Minghua/Wang, Chingfang 夏明華/王清芳 (Hrsg.), Taipeh/Taiwan.

Yong-da jian ming chengyu cidian (1991) (Yong-da Lexikon der chinesischen Chengyu) 永大簡明成語辭典. Wang, Mei-ling 王玫玲 et al., Taipeh/Taiwan.

3. Onlinequelle

Web 1: www.linguistik-online.de/47_11/bergerova.html, Stand: 02.01.2012.

Web 2: www.ksb-euskirchen.de/seiten/waswir/sportges.htm („Handlungsprogramms 2015 ‚Sport und Gesundheit‘ für das Land Nordrhein-Westfalen“, seit 2006).

Web 3:

www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1215116/Fuer-Sportmuffel-Bewegung-auf

-Rezept#/beitrag/video/1215116/Fuer-Sportmuffel-Bewegung-auf-Rezept

(Kämpfen Sie auch von Zeit zu Zeit mit Ihrem “inneren Schweinehund”?),

Stand: 02.01.2012.

Web 4: www.dw.de/dw/article/0,,741572,00.html (Alltagsdeutsch: „Das Schwein“, 23.06.2009).

Web 5: dict.moe.gov.tw/chengyu/ Wörterbuch der chinesischen Chengyu 教育部成語典. (seit März 2005 online)

Web 6: www.uphe.de/movies/id/859, Stand 02.01.2012.

Web 7: www.geo.de/GEOlino/mensch/redewendungen/deutsch/63883.html, Stand: 02.01.2012.

Anhang 1

Lehr- und Lernhilfe: Sprichwörtliche Redensarten

Lehrwerke:

Berliner Platz 2 (2003), L. 10, Langenscheidt

Eurolingua Deutsch 3, L. 5, Cornelsen.

Passwort Deutsch (2001) : Kurs- und Übungsbuch. Klett

Redewendungen und Sprichwörter, Fremdsprache Deutsch 2/ 1996 (Heft 15), Klett

Studio d A2 (2006), L. 11, Cornelsen

Lernmaterial (in Buchform oder online mit Lösungsschlüssel)

Das A und O. Deutsche Redewendungen. Klett 2009 (Übungsbuch, ab A2).

Deutsche Redensarten. Quiz- und Übungsbuch. Klett 1975 (Für Fortgeschrittene).

Deutsche Welle (Alltagsdeutsch): www.dw.de/dw/0,,9214,00.html.

EPHRAS-Projekt: Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial (DE, HU, SI, SK) auf CD-ROM, z. T. online verfügbar. Wendungen nach Leitbegriffen und im Kontext mit ca. 150 interaktiven Übungen (B1-C1),
<http://demo.ephras.org/UebungenFrameSet.html>.

Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Langenscheidt 1993.

Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis. Langenscheidt 1997⁴.

Online Übungen

www.dlc.fi/~michi/uebungen/ (Zuordnungsübung)

www.duden.de/redensarten-quiz (Quizfragen, Semantikübung)

www.focus.de/schule/lernen/lernatlas/quiz/deutsch/quiz-begossene-pudel-und-andere-redensarten_aid_547371.html (Quizfragen, Semantikübung)

www.hueber.de/sixcms/media.php/36/EssenRaetsel.pdf (Redensarten rund ums Essen)

www.nkaewwipat.com/docs/LV52_S/GN401_Redensarten_Tiere.pdf (Redensarten und Redensarten mit Tieren, Zuordnungs- und Semantikübung)

www.osalt.ch/index.php?id=329 (Zuordnungsübung)

www.stufen.de/index.php?name=EZCMS&menu=3901&page_id=321

www.stufen.de/material/stufen3/inter23.htm)

Nachschlagewerke in Buchform und online (Ausführliches s. Bibliographie)

Duden (2002): Das große Buch der Zitate und Redewendungen.

Duden 11 (2008): Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. (Über 10 000 Redensarten mit Stilschicht)

Duden Redensarten (2007). Herkunft und Bedeutung. (Über 1100 Redensarten mit Stilschicht)

Müller (2005): Lexikon der Redensarten. Herkunft und Bedeutung deutscher Redewendungen.

Röhrich (1991): Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten.

www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/1981 (Redensarten-Fotos)

www.redensarten.org (Bildrätsel)

www.redensarten-index.de/suche.php (auch mit Übungen)

www.suite101.de/content/redensarten-erzaehlen-geschichten-a39363 (Herkunft)

<http://dict.moe.gov.tw/chengyu/> Wörterbuch der Chengyu. 教育部成語典

Anhang 2

Text 1:

Ein Schweinchen namens Babe

Eine erfolgreiche Verfilmung nach der Vorlage: Kinderbuch "Schwein gehabt, Knirps" von Dick King-Smith.

Kurzbeschreibung:

In der Welt von Bauer Hoggetts Farm hat jedes Tier seinen angestammten Platz, bis das Waisenschweinchen Babe dort ankommt und alles auf den Kopf stellt. Von Fly unter die Fittiche genommen, glaubt Babe schon bald, auch ein Hirtenhund sein zu können. Farmer Hoggett spürt, dass Babe etwas Besonderes ist und meldet es, obwohl ihn jeder für verrückt hält, bei der nationalen Hirtenhund-Meisterschaft an. Und in dem Moment, in dem alle am lautesten über die beiden lachen, betreten der hochgewachsene Farmer und das kleine, krummbeinige Schweinchen die Arena und versetzen die Welt in atemloses Staunen.

Quelle: <http://www.uphe.de/movies/id/859> (Web 6)

Text 2:

Mein Schwein pfeift!

„Ich glaube, mein Schwein pfeift!“, entfährt es Opa, als er die zerfressenen Gartenmöbel-Polster aus dem Schuppen holt. Da waren wohl die Mäuse am Werk ...

Aber weder die Mäuse noch die Schweine haben etwas mit dieser Redensart zu tun. Schweine können zwar sehr laut quieken und grunzen, aber nicht pfeifen. Sagt jemand, sein Schwein pfeife, drückt er damit überraschte Empörung aus. Um das besonders deutlich zu machen, sagt er etwas, was eigentlich unmöglich ist.

Weitere Beispiele mit gleicher Bedeutung sind „Ich glaub, mich knutscht ein Elch!“ oder „Ich glaub mein Hund spielt Halma!“.

In den 70er und 80er Jahren ließen sich die Spontis viele solcher Sprüche einfallen. Spontis waren die Nachfolger der politisch linken Studentenbewegung der 1968er. Ihren Namen entstand durch ihre meist spontanen Aktionen, wie zum Beispiel Hausbesetzungen.

Viele der Sponti-Sprüche haben sich in ganz Deutschland verbreitet. So auch „Ich glaub mein Schwein pfeift!“.

Quelle: <http://www.geo.de/GEOLino/mensch/redewendungen/deutsch/63883.html>

Text von Marion Martin, Artikel vom 20.4.2010 (Web 7)

Text 3

Dr. Günter Rexrodt Bundeswirtschaftsminister (von 1993 bis 1998) im Gespräch mit Werner Reuß

Das Online-Angebot des Bayerischen Rundfunks

Sendung vom 09.12.2003, 20.15 Uhr

Auf die Frage, ob ein demokratischer Politiker manchmal auch führen, manchmal auch Entscheidungen gegen den Willen der Mehrheit treffen muss, antwortet der ehemalige Bundeswirtschaftsminister so:

Unbedingt, und je älter und erfahrener ich werde, umso wichtiger erscheint mir das. [...] Man kann nicht nur seinen eigenen Willen, seine eigenen Vorstellungen den Menschen autokratisch aufdrücken. Das wäre auch mit dem Gedanken der Demokratie nicht so ganz im Einklang. Man soll ja Repräsentant des Volkes sein: Man ist vom Volk gewählt und hat die Interessen des Volkes zu vertreten. Dann aber nur blind zu machen, was gerade Zeitgeist ist, würde ich als Populismus bezeichnen. [...] Deshalb ist es immer eine Wechselbeziehung, inwieweit man etwas aufgreift und umsetzt und wieweit man Eigenes hinzugibt und versucht, dafür Mehrheiten und Anklang zu finden. Ich habe Letzteres, also eigene Ideen und Gedanken, immer einzubringen versucht. Das waren auch unkonventionelle Gedanken und das war daher nicht leicht: Das ist auch oft schief gegangen. Ich will das gleich mal mit einem Beispiel aus meiner Zeit als Bundeswirtschaftsminister illustrieren [...]:

Ich kann mich entsinnen, dass 1994 oder 1995 in einem Papier von mir mal die Aussage enthalten gewesen ist, die Renten seien auf Dauer nicht sicher. Ich bin damals an einem Montagmorgen von Berlin kommend in Bonn gelandet: Das Erste, das ich noch im Auto mitbekommen habe, war ein Anruf des Bundeskanzlers. Er hat mich dermaßen zur Sau gemacht, dass ich dieses Thema aufs Tapet gebracht hatte.

Dabei habe ich das ja gar nicht einmal offensiv unternommen: Das hat vielmehr in einem Arbeitspapier gestanden, das irgendwie nach draußen in die Öffentlichkeit gebracht worden war. Er hat mich, wie man sagen kann, bis zum Gehtnichtmehr zur Sau gemacht. Wenn man also eigene Gedanken einbringt, dann muss man auch vorsichtig sein. Aber darauf zu verzichten, wäre doch ein Riesenfehler.

(Auszug, gekürzt von der Verfasserin)

<http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0312/20031209.shtml>

Verbote in Märchen, Sagen und Mythen

— Die verbotene Kammer, das Sprechverbot und das Sehverbot

林愛華 / Lin, Ai-Hua

東吳大學德國文化系 副教授

Department of German Language and Culture, Soochow University

【摘要】

有關「禁令」的題材常出現在民間童話，或人類和異類通婚的神話和傳說裡，本文將探討最常見的三種禁令，即（一）禁止開啓密室（二）禁止說話（三）禁止窺探。並藉著幾則童話、傳說及神話故事為實例分析故事中之禁令及其作用，以及這些禁令所可能反映之宗教與文化背景。

【關鍵詞】

童話、禁令、禁忌、密室

【Abstract】

This paper will explore and analyze the three most common kinds of decrees in fairy-tales, legends and myths: 1. The decree of not opening a door to a secret chamber, 2. The decree of not telling, and 3. The decree of no peeking. By analyzing these decrees and their functions, we will see how such decrees reflect the religious and cultural backgrounds of certain periods of time in human history.

【Keywords】

fairy-tales, decree, taboo, secret chamber

Verbietet man uns etwas, so begehren wir es.

(Chaucer, Frau von Bath. Prolog)

1. Vorwort

Im Garten Eden hat Gott Adam und Eva ausdrücklich verboten, die Früchte vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse zu essen. Das sollte die erste Begegnung des Menschen mit dem Verbot sein. Adam und Eva übertraten jedoch Gottes Gebot und wurden aus dem Paradies vertrieben. Die menschliche Natur, die Neugierde zu befriedigen, und der Mut, die Wahrheit hinter dem Verbot zu entdecken, bilden die Grundlage vieler Erzählungen. In Sagen, Mythen und vor allem in Märchen kommt das Verbotsmotiv häufig vor. Das Grimmsche *Marienkind* (KHM 3)¹ oder Perraults *Blaubart* kennen z. B. das Verbot der Öffnung einer Geheimkammer. Alle Kammern stehen der Heldin zur Verfügung. Nur eine einzige Tür bleibt ihr verboten. In *Die weiße Schlange* (KHM 17) behält sich der König den Genuss des Fleisches einer weißen Schlange vor, weil man dadurch die Tiersprache verstehen kann. Die Verlockung, das Verbot zu übertreten, ist so stark, dass es durchbrochen wird. Trotz aller Mahnungen hat die Protagonistin in der Erzählung die verbotene Tür aufgemacht, und der Diener des Königs hat das Schlangenfleisch gekostet.

Vladimir Propp hat in seinem Buch „*Morphologie des Märchens*“ eine morphologische Märchentheorie entwickelt. Nach seiner Theorie bilden 31 Funktionen die wesentlichen Elemente jedes Zaubermärchens. Jedes Märchen enthält nur eine Auswahl aus den 31 Funktionen. Nach einer bestimmten Ausgangssituation folgt dann eine Auswahl der 31 Funktionen, das sind: 1. Ein Familienmitglied verlässt das Haus für eine Zeit. 2. Dem Helden wird ein Verbot erteilt. 3. Das Verbot wird verletzt. 4. Der Gegenspieler versucht, Erkundigungen einzuziehen. 5. Der Gegenspieler erhält Informationen über sein Opfer. 6. Der Gegenspieler versucht, sein Opfer zu überlisten, um sich seiner selbst oder seines Besitzes zu bemächtigen. 7. Das Opfer fällt auf das Betrugsmanöver herein und hilft damit unfreiwillig dem Gegenspieler, usw. An der zweiten und dritten Funktion sieht man, dass Verbot und Übertretung des Verbots unentbehrliche Erzählelemente vieler Märchen sind. Allein in Grimmschen Märchen findet man zahlreiche Beispiele, z. B. in *Marienkind* (KHM 3), *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (KHM 5), *Der treue Johannes* (KHM

¹ KHM steht im Weiteren als Abkürzung für „Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm“.

6), *Die zwölf Brüder* (KHM 9), *Rotkäppchen* (KHM 26), *Der Gevatter Tod* (KHM 44), *Fitchers Vogel* (KHM 46), *die sechs Schwäne* (KHM 49), *Der goldene Vogel* (KHM 57), *die Goldkinder* (KHM 85), *Das singende, springende Löweneckerchen* (KHM 88), *Der König vom goldenen Berg* (KHM 92) und *Der Einsenhans* (KHM 136).

In vielen Mythen und Sagen, in denen es um die „Mahrtenehe“ d. h. um die eheliche Verbindung eines Menschen mit einem überirdischen Wesen geht, gehören Verbot und Übertretung auch zum Grundmotiv. In *Amor und Psyche* handelt Psyche gegen die Mahnung Amors, keinen Versuch zu machen, ihn zu erblicken. In der Melusinesage verbietet die Seejungfrau Melusine ihrem Gatten, ihr an einem bestimmten Wochentag nachzuforschen. In der chinesischen Volkserzählung *Die Geschichte von der weißen Schlange* gebietet die Schlangenfrau ihren Mann, buddhistischen Mönchen fernzubleiben. Im japanischen Tierbrautmärchen *Das Auge der Schlange* (Asaoka 1991: 37) verbietet die Schlangenfrau ihrem Mann, ihr bei der Entbindung heimlich zuzusehen. In der japanischen Volkserzählung *Schneefrau* (Asaoka 1991:46) darf der Mann nicht verraten, die Schneefrau gesehen zu haben. Die Übertretung des Verbots in solchen Mahrtenehe-Geschichten bringt nur Unglück und Trennung.

An den oben angegebenen Beispielen kann man erkennen, dass in den Sagen, Mythen und Märchen das Verbotsmotiv ein starkes Element der Spannung besitzt. Mit dem Verbotsmotiv haben sich bisher schon einige Märchenforscher beschäftigt, wie z. B. Lutz Röhrich, Ingrid Riedel oder Wan Jian-Zhong, aber sie haben das Thema im Rahmen des „Tabus“ behandelt², was meines Erachtens nicht passend ist. In dieser Arbeit möchte ich mich mit dem Thema noch eingehender beschäftigen: Zuerst sollten aber „Tabu“ und „Verbot“ definiert und unterschieden werden. Dann werde ich versuchen, das Verbotsmotiv, seine Funktionen, seine religiösen und kulturellen Hintergründe zu analysieren. In dieser Arbeit werden als Beispiele nicht nur Grimmsche Märchen und Perraults Geschichten, sondern auch griechische Mythen sowie chinesische und japanische Volkserzählungen miteinbezogen.

Verschiedene Verbote oder Gebote kommen in den Erzählungen vor, wie z. B.

² 万建中 (Wan Jian-Zhong) (2001). ◦《解讀禁忌—中國神話、傳說和故事中的禁忌主題》, Röhrich, Lutz (1976) : *Tabus in Bräuchen, Sagen und Märchen* und Riedel, Ingrid (1985) : *Tabu im Märchen*.

eine Geheimkammer darf nicht geöffnet werden, eine Schachtel muss unbedingt zu bleiben, man darf nicht heimlich jemandem zuzusehen, nicht sprechen, nicht lachen, nicht ans Wasser kommen, das Wasser im Brunnen nicht verschmutzen usw. In diesem Artikel werden nur die am häufigsten vorkommenden Verbote analysiert, nämlich:

1. Das Verbot der Öffnung einer Geheimkammer
2. Das Sprechverbot
3. Das Sehverbot.

2. Verbot oder Tabu?

Zwischen Verbot und Tabu muss ein Unterschied gemacht werden. Ein „Tabu“ ist eine herkömmliche Vorschrift (innerhalb einer Gesellschaft), über etwas nicht zu sprechen, od. etwas nicht zu tun. Unter „Verbot“ soll also Befehl an eine einzelne Person verstanden werden, z. B. Ausgehverbot, Parkverbot.

„Tabu“ hat eine animistische religiöse Komponente. Obwohl es sich in Märchen, Sagen oder Mythen hauptsächlich um Einzelfälle handelt, die keine überlieferten Vorschriften in einer Gesellschaft sind, ist „Tabu“ jedoch ein gängiger Ausdruck in der Forschung, wie z. B. in *Tabu im Märchen* von Ingrid Riedel und in *Interpretationen von Tabus in chinesischen Mythen, Sagen und Geschichten* von Wan Jian-Zhong. Lutz Röhrich hat den Artikel *Tabus in Bräuchen, Sagen und Märchen* publiziert. In seinem Artikel hat Röhrich den Begriff Tabu ausführlich erklärt und definiert. Er deutet speziell auf Märchentabus hin: „Charakteristisch für die **Märchentabus** ist es allerdings, dass das Verbot meist sehr spezifisch ist und nur für eine bestimmte Person und eine spezielle Situation aufgestellt wird. Es hat in der sonstigen sozialen oder religiösen Welt eigentlich keine allgemeine Bedeutung. Es ist ‘isoliert’, wie Max Lüthi sagen würde.“ (Röhrich 1976:128) Die Aussage von Röhrich ist widersprüchlich, denn seine Erklärung gilt eigentlich für Verbote, nicht für Tabus. „Ein isoliertes Verbot“ kann doch kein Tabu sein. Zum Tabu gehören vielmehr überlieferte Restriktionen in bestimmten Kulturkreisen wie z. B. Sprachtabu, Speisetabu, Namentabu, Inzesttabu usw. Andere Kulturen und Religionen haben auch ganz andere Tabus. Die so genannten „Märchentabus“ von Röhrich sind eigentlich keine Tabus, sondern Verbote.

Für den Titel dieser Arbeit habe ich deshalb „Verbot“ statt „Tabu“ gewählt, denn

es handelt sich im Märchen vor allem um isolierte Verbote. Die sind keine überlieferten Vorschriften einer Gesellschaft. Sie gehören nicht zu dem, was man in einer bestimmten sozialen Gruppe nicht tun darf. Und dafür können wir wirklich nicht das polynesisches Wort „Tabu“ setzen. An den Beispielen der Mahrtenehne ist der Unterschied zwischen „Tabu“ und „Verbot“ ganz klar. Eine Mahrtenehne einzugehen, die Verbindung eines Menschen mit einem überirdischen Wesen, ist ein Tabu. Aber in der Mahrtenehne verbietet das überirdische Wesen seinem menschlichen Partner, etwas zu tun. Das ist ein Verbot. Denn eine Mahrtenehne ist gegen menschliche Sitte, religiöse Vorschrift, aber was das überirdische Wesen seinen menschlichen Partner verbietet, ist isoliert und unterschiedlich.

Die von Günter Jürgersmeier herausgegebene Edition (Düsseldorf 2007) der Grimms Märchen bietet den Text in der Ausgabe letzter Hand von 1857 zusammen mit einem nützlichen Register. In diesem Register sind alle Namen, Begriffe, Themen und Motive aus den Märchen der Brüder Grimm aufgeführt. Unter dem Stichwort „Verbot“ sind insgesamt 21 Märchen³ angeführt. Aber vom dem Begriff „Tabu“ ist in diesem Register nirgendwo die Rede. Auch dies spricht für die Verwendung des Ausdrucks „Verbot“.

3. Verbote in Märchen, Sagen und Mythen

3.1. Verbot der Öffnung einer Geheimkammer (Verbotene Kammer)

Es gibt mehrere Märchen, deren zentrales Motiv ein geheimes Zimmer ist, das man nicht betreten darf, das aber trotz des Verbots geöffnet wird, z. B. *Marienkind* (KHM 3), *der treue Johannes* (KHM 6), *Fitchers Vogel* (KHM 46) und *La barbe-bleue* (*Der Blaubart*) von Perrault.

3.1.1. *Marienkind*

Das Märchen *Marienkind* beginnt mit einem armen Holzhacker, der sein einziges Kind in die Obhut der Jungfrau Maria gegeben hat. Als das Mädchen 14 Jahre alt wird, gibt Maria ihm vor einer großen Reise die Schlüssel zu den dreizehn Türen des Himmelreichs in Verwahrung. Das Kind darf zwölf Türen aufschließen, nur die dreizehnte darf es nicht aufschließen. Das Mädchen öffnet dann alle zwölf Türen,

³ Verbot KHM 3, 6, 9, 12, 26, 35, 43, 46, 49, 53, 57, 81, 89, 92, 96, 100, 101, 127, 136, 137, 204.

hinter denen jeweils ein Apostel sitzt. Trotz der Warnung der Engel kann das Mädchen seiner Neugierde nicht widerstehen und macht schließlich auch die verbotene 13. Tür auf. Hinter der dreizehnten Tür sitzt die Heilige Dreieinigkeit in Feuer und Glanz. Als Maria von der Reise zurückkommt, leugnet das Mädchen *dreimal*, die verbotene Tür aufgeschlossen zu haben, obwohl sein Finger von der Berührung des himmlischen Feuers golden geworden ist. Als Strafe wird es zurückversetzt auf die Erde, es muss stumm in einer Wildnis leben, bis es von einem König aufgefunden und geheiratet wird. Es bringt drei Kinder zur Welt, die ihm jedes Mal von der nachts erscheinenden Maria weggenommen werden, weil es wieder *dreimal* hartnäckig bleibt und seine Tat leugnet. Als das dritte Kind verschwindet, wird es verdächtigt, eine Menschenfresserin zu sein, und kommt auf den Scheiterhaufen. Im letzten Augenblick, auf dem brennenden Scheiterhaufen, bereut sie und legt ihr Geständnis ab. Da schlägt sofort die rettende Stunde: Der Himmel regnet, die Feuerflamme erlischt, und die Jungfrau Maria kommt herab und reicht ihr die Kinder. Sie ist erlöst.

Wie andere Grimmsche Märchen wie *Das Mädchen ohne Hände* (KHM 31), *Die Sterntaler* (KHM 153) oder *Der Bärenhäuter* (KHM101) ist *Marienkind* auch ein christlich gefärbtes Märchen. Hinter der dreizehnten Tür sitzt ja Gott selbst. Im Allgemeinen benutzen die Grimms Märchen den Ausdruck „Gott“. Nur *Marienkind* macht eine Ausnahme; das Märchen erzählt von der Dreieinigkeit statt von Gott. Vielleicht wollte Wilhelm Grimm einen Unterschied machen; im himmlischen Reich sitzt die Dreieinigkeit und auf der Erde verkehrt Gott mit den Menschen. Außer Figuren wie Jungfrau Maria, Apostel, der Heiligen Dreieinigkeit und Engeln findet man in diesem Märchen noch einige weitere biblische Parallelen. Z. B., dass die Dreieinigkeit in Feuer und Glanz sitzt, dass der Mensch Gott nicht anschauen darf und das Mädchen wiederholt dreimal seine Tat leugnet.

Maria fragt das Kind, ob es die Tür aufgemacht hat. Aus Angst oder Leichtsinn leugnet das Kind. Aber es ist verständlich, dass ein 14jähriges Kind darauf so reagiert. Wilhelm Solms hat bemerkt: „Das Marienkind verhält sich hier wie ein richtiges Kind, das noch über keine festen Moralbegriffe verfügt, es handelt leichtfertig, aber nicht unmoralisch.“ (Solms 1999:178) Seit der Zweitausgabe der „Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm“ siegt die Neugierde des Kindes über Angst vor der Strafe. Da erzählt das Kind seine Absicht vorher den Engeln, die es warnen: „Ach

nein, das wäre Sünde: die Jungfrau Maria hat es verboten und es könnte leicht dein Unglück werden.“ Trotz aller Mahnungen schloss das Kind die verbotene Tür auf. Seine Sünde ist ähnlich wie die von Adam und Eva im Garten Eden. Wegen Ungehorsamkeit, Lüge und fehlender Reue bekommt das Kind eine harte Strafe. Überraschenderweise hat das Marienkind immer noch keine Bereitschaft zum Geständnis, als Maria ihm seine drei neugeborenen Kinder wegnimmt. Nachdem es im dritten Jahr das dritte Kind (eine Tochter) zur Welt gebracht und Maria das Marienkind in den Himmel geführt und ihm da seine beiden ältesten Kinder gezeigt und gesagt hat: „Willst du nun eingestehen, dass du die verbotene Tür geöffnet hast, so will ich dir deine beiden Söhnlein zurück geben.“, antwortet das Marienkind trotzdem hartnäckig *zum dritten Mal* „Nein“. Hier sieht man wirklich keinen Grund mehr, warum das Marienkind in diesem Moment noch weiter leugnet. Sein Verhalten ist unverzeihbar und zeigt mangelnde Mutterliebe. Die wiederholte dreimalige Verneinung ist ein außergewöhnliches Verhalten. Es kann nur zwei Gründe geben: 1. Die Bauform des Märchens; die Drei wirkt hier als Bauformel, die die Spannung steigert. 2. Die Analogie zur biblischen Parallele – dreimalige Verleugnung Jesu durch Petrus im Neuen Testament.

3.1.1.1. Missionserzählung

Nach Dietz-Rüdiger Moser ist *Marienkind* eine typische Missionserzählung der Gegenreformation. (vgl. Moser 1982:99) Das Christentum verlangt von den Gläubigen zuerst vollkommene Reue, dann Beichte, Genugtuung für die Sünde, erst dann kann man erlöst werden. In diesem christlichen Märchen *Marienkind* spielt die Mutterliebe für die Protagonistin überhaupt keine Rolle. Die neugeborenen Kinder fallen der Hartnäckigkeit der Mutter zum Opfer. Es wird auch nicht vom Schmerz der Mutter über den Verlust ihrer Kinder erzählt. Erst im Angesicht ihres eigenen Todes bekennt die Mutter ihre Schuld. Man bekommt hier den Eindruck, dass das Marienkind stur und egoistisch sei. Aber die Mutterliebe ist ja nicht der Schwerpunkt einer Missionserzählung, denn am Ende dieses Märchens steht anstatt einer Märchenlehre eine christliche Morallehre, nämlich: „Wer seine Sünde bereut und eingesteht, dem ist sie vergeben.“ (Grimm 2003:519)

3.1.1.2. Die Zahl Dreizehn, eine Tabuzahl ?

Nach Ingrid Riedel ist die Zahl Dreizehn selbst eine Tabuzahl und gilt oft als Kennzeichen des Tabuzimmers. (vgl. Riedel 1985:36) Sie hat darauf hingedeutet: „Die naheliegendste Analogie in den europäischen Märchen ist die zu den zwölf guten Feen, wie beim Dornröschen, zu denen die Überzählige, die Ungeladene, die Dreizehnte tritt, die wegen ihrer Aussperrung – das sagt das Märchen ausdrücklich – für Dornröschen zur bösen Fee geworden ist; demnach war sie vorher gar nicht böse gewesen. Gerade aber in dieser Funktion bringt sie letztlich die ganze Märchenhandlung in Bewegung.“ (Riedel 1985:36) Dazu hat Riedel noch die Szene des Abendmahls Christi als weiteres Beispiel angeführt: „[…] auch dort steht der Dreizehnte auf, wenn auch zum Verrat: Doch damit wird die Passionsgeschichte Christi ins Rollen gebracht, ein sehr hintergründiger Zusammenhang.“ (Riedel 1985:37)

Dass die Zahl Dreizehn im Volksmund als eine Tabuzahl gilt, hat einen historischen und religiösen Hintergrund. In der Tat werden in *La belle au bois dormant* (*Dornröschen*) bei Perrault nur sieben gute Feen eingeladen, und zwar ausdrücklich als Patinnen zur Taufe. Man hat versäumt, die achte Fee ebenfalls einzuladen und für sie ein goldenes Besteck anfertigen zu lassen, weil man sie längst für tot hält. Grimms *Dornröschen* tendiert zwar stark zu Perraults Fassung. Aus sieben Feen werden aber zwölf. Bei Grimm kann der dreizehnte Gast nicht teilnehmen, weil selbst der König nur die üblicherweise zum bürgerlichen Ess-Service gehörenden zwölf Teller besitzt. Hier erklärt Heinz Rölleke ganz deutlich, dass „einige (Grimms) Märchen und viele Einzelpassagen durch den Geist dieser Zeit ihrer letzten Fixierung geprägt erscheinen. Dies gilt etwa für eine gewisse Verbürgerlichung oder <Verbiederlicherlichung> älterer Textversionen. […] auch dass die Einladung der dreizehnten Fee bei Grimm daran scheitert, dass der König (!) nur über zwölf Teller (wie es eben zu jeder bürgerlichen Aussteuer gehören) verfügt, gehört in diesen Zusammenhang“ (Rölleke 1986:92) Zu der Frage, ob hier die Zahl Dreizehn als eine Tabuzahl gilt und eine Sonderbedeutung verdient, dazu haben die Märchenforscher aus unterschiedlichen Perspektiven ihre verschiedenen Interpretationen geliefert.

3.1.1.3. Leugnen oder Gestehen

Eine frühere Variante von *Marienkind* stammt aus der Steiermark und trägt den Titel *Bei der schwarzen Frau*. In diesem Märchen verkauft ein armer Vater seine Tochter an eine schwarze Frau. Diese erweist sich gleichwohl als mütterlich und lässt das Mädchen in ihrem schwarzen Waldschloss heranwachsen. Sie muss täglich eines der hundert Zimmer dieses Schlosses reinigen. Auch diesem Mädchen ist ein einziges, das letzte, das hundertste Zimmer verboten. Als es dieses dennoch öffnet, nach vielen Jahren treuen Dienstes im Schloss, entdeckt es zu seinem Entsetzen seine Herrin, die schwarze Frau selbst, nackt und in Verwandlung begriffen – vom Schwarzen zum Weißen hin. Nur ein kleiner Teil ihres Körpers, die Zehenspitzen, ist noch schwarz. Das Mädchen beschließt zu schweigen. Und alles was dann folgt, entrißt ihm dieses Geheimnis nicht. Es leugnet und schweigt, auch als man sie des Kindsmordes verdächtigt und sie schließlich zum Scheiterhaufen verurteilt wird. Als sie dort ein letztes Mal von der schwarzen Frau gefragt wird, ob sie in dem verbotenen Zimmer gewesen sei, antwortet sie – im Unterschied zum *Marienkind* – auch angesichts des Scheiterhaufens: Nein. In dem Moment wandelt sich die schwarze Frau plötzlich ganz in Weiß und sagt zu ihr: „Hättest du nur einmal gesagt, dass du drinnen gewesen bist, hätte ich dich zu Staub und Asche zerrissen. Du hast mich ganz erlöst, das Schloss ist dein...“ (Riedel 1985:14)

Nach Riedel ist das „eine paradoxe Situation!“ (Riedel 2007:33) Hier geschieht die Erlösung durch das Schweigen, durch das Leugnen des Mädchens, das die schwarze Frau in ihrem Wandlungsgeheimnis gesehen hat. Die Vorstellung, dass Leugnen zur Erlösung führen könne, ist etwas, das der gängigen christlichen Auffassung krass widerspricht. Die schwarze Frau selbst ist hier wandlungsbedürftig und erlösungsbedürftig. Die Jungfrau Maria ist es nicht, obgleich sie sich bei dem Verhör des Mädchens nicht weniger grausam und dunkel verhält, als die Schwarze Frau selber. Dieser Zug könnte aus einem älteren Märchentyp übernommen sein, weil er noch keine christliche Auffassung enthält.

3.1.2 *Der Blaubart*

Eine bekannte Geschichte mit dem Motiv der verbotenen Kammer ist *La barbe-bleue* (*Der Blaubart*) von Perrault. In dieser Geschichte heiratet eine junge Frau einen reichen Mann mit einem schrecklichen, bläulich schwarzen Bart. Niemand

weiß, was aus seinen früheren Frauen geworden ist. Einen Monat nach der Hochzeit begibt sich Blaubart auf eine lange Reise. Er vertraut seiner Frau die Schlüssel für seine Burg an, verbietet ihr jedoch, eine bestimmte Kammer im Keller zu betreten. Selbst der Besuch von Verwandten und Freunden kann die junge Frau nicht von ihrer Neugier abbringen. Als sie schließlich die verbotene Tür öffnet, entdeckt sie die grässlichen Überreste der früheren Ehefrauen. Es gelingt ihr nicht, die Blutflecke von dem Schlüssel zu entfernen, und sie muss ihrem Mann nach dessen Rückkehr ihre Übertretung seines Verbots gestehen. Blaubart erklärt, dafür müsse sie mit dem Leben bezahlen. Sie erbittet sich Zeit zum Beten und hofft, dass ihre Brüder wie erwartet eintreffen. Diese kommen gerade noch rechtzeitig, um sie zu retten und Blaubart zu töten. In einer glücklichen Ehe mit einem guten Mann gelingt es der Frau schließlich, Blaubart zu vergessen.

Blaubart ist ein grausames, aber kein richtiges, traditionelles Märchen, weil mit Ausnahme des nicht mehr abwaschbaren Blutes am Schlüssel, das verrät, dass Blaubarts Braut das verbotene Zimmer betreten hat, nicht Magisches oder Übernatürliches darin vorkommt. Wie *Rotkäppchen* hat Perrault eine warnende Geschichte geschrieben, um die Frauen vor der Neugier und die Männer vor der Eifersucht zu warnen. Am Ende seiner Geschichte hat Perrault zwei moralische Lehren in Versform angefügt: Neugier führt stets ins Verderben. Eifersucht sorgt immer für großen Schaden. Eine weitere Moral lautet:

*„Man sieht sogleich, dass die Geschichte
In längst vergangenen Zeiten spielt.
So schlimme Gatten gibt's nicht mehr,
Die so Unmögliches verlangen.
Selbst wenn die Eifersucht sie plagt,
So finden sie noch süße Worte...“* (Bettelheim 1985:355)

Perrault spricht von unwiderstehlicher Neugier der Frauen und von der mörderischen Eifersucht der Männer. Bettelheim nimmt in seinen Kommentaren eine ähnliche Haltung wie Perrault ein, nur mit einer kleinen Abweichung: „Wie immer man *Blaubart* interpretiert, es ist eine warnende Geschichte, die besagt: Ihr Frauen, gebt eurer sexuellen Neugier nicht nach; ihr Männer, lasst euch nicht von eurem Zorn

hinreißen, wenn ihr von eurer Frau betrogen werdet.“ (Bettelheim 1985:356) Bei Bettelheim ist aus Neugier sexuelle Neugier geworden! Nach Bettelheims Deutung „handelt (*Blaubart*) von den gefährlichen Anwendungen der Sexualität, von ihren fremdartigen Geheimnissen und ihrem engen Zusammenhang mit gewaltigen und destruktiven Emotionen; kurz, von den dunklen Aspekten der Sexualität, die besser hinter einer ständig verschlossenen, sicher bewachten Tür verborgen blieben.“ (Bettelheim 1985:356) Als Freudianer stellt Bettelheim die sexuelle Komponente in den Vordergrund. Das motivverwandte Märchen *Fitchers Vogel* hat Bettelheim auf ähnliche Weise interpretiert.

3.1.3. *Fitchers Vogel*

In dem Märchen *Fitchers Vogel* trägt ein Hexenmeister die älteste von drei Töchtern eines Mannes in einer Kötze (einem Rückkorb) davon. Er sagt ihr, sie dürfe in seinem Haus alle Zimmer betreten mit Ausnahme einer Stube, die mit dem kleinsten Schlüssel zu öffnen sei. Das sei ihr bei Todesstrafe verboten. Der Hexenmeister gibt ihr außerdem ein Ei in Verwahrung, das sie beständig bei sich tragen soll, da ein großes Unglück entstehen würde, wenn sie es verlöre. Das Mädchen betritt die verbotene Stube und findet tote zerhauene Menschen darin liegen. Sie erschrickt so sehr, dass sie das Ei fallen lässt. Es wird blutig, und das Blut lässt sich nicht mehr abwischen. Als der Hexenmeister zurückkommt, verrät das blutige Ei ihre Tat, und er bringt sie um wie die anderen vorher. Dann macht er sich an die mittlere Schwester heran, die das gleiche Schicksal erleidet. Die jüngste Tochter ist listig und verwahrt das Ei sorgfältig, bevor sie das Haus besieht. Bei seiner Rückkehr glaubt der Hexenmeister, sie habe die Probe bestanden und sie soll nun seine Braut sein. Durch eine List gelingt der jüngsten Tochter aber, den Hexenmeister mitsamt seinem Gesindel zu verbrennen.

In *Fitchers Vogel* wird die Treue der Mädchen vor der Hochzeit auf die Probe gestellt. Der Hexenmeister beschließt, die jüngste Tochter zu heiraten, weil er glaubt, sie sei ihm gehorsam gewesen. Bettelheim wendet sich hier an seine Sexsymbol-Theorie, indem er deutet: „Das Ei ist ein Symbol der weiblichen Sexualität, welche die Mädchen in *Fitchers Vogel* offenbar unbefleckt erhalten sollen. Der Schlüssel, der die Tür zu einem verbotenen Raum öffnet, lässt an Assoziationen

zum männlichen Geschlechtsorgan denken, besonders beim ersten Verkehr, wo es das Hymen zerstört und blutig wird. Wenn das eine der versteckten Anspielungen dieses Märchens ist, dann ist es sinnvoll, dass das Blut nicht mehr abzuwaschen ist: die Defloration kann nicht mehr rückgängig gemacht werden.“ (Bettelheim 1985:353) In dieser Hinsicht erklärt Bettelheim weiter: „Das Blut auf dem Ei und dem Schlüssel dürfte symbolisieren, dass die junge Frau sexuelle Beziehungen hatte. Daher kann man verstehen, dass sie in ihrer geängstigten Phantasie Leichen von Frauen sah, die ihr Gatte getötet hatte, weil sie ihm ebenfalls untreu gewesen waren.“ (Bettelheim 1985:354) Deshalb ist dieses Märchen auf einer bestimmten Ebene „eine Geschichte über sexuelle Verführung“. (ebd.)

Bettelheims Interpretationen zu *Fitchers Vogel* sind umstritten, zumal wenn man damit das Märchen *Marienkind* assoziiert. Gilt *Marienkind* auch als „eine Geschichte über sexuelle Verführung“? Zum *Marienkind* meint Bettelheim: „Als das Mädchen das Alter von vierzehn Jahren erreicht hat – das Alter der sexuellen Reife –, erhält es Schlüssel, mit denen es alle Zimmer aufschließen kann, doch wird ihm eingeschärft, dass es eines davon nicht betreten darf. *Aus Neugier* öffnet es trotzdem die verbotene Tür.“ (Bettelheim 1985:356) Hinsichtlich einer Geschichte wie *Marienkind*, in dem die Jungfrau Maria die Hauptrolle spielt und die Dreieinigkeit und die Apostel erwähnt werden, verhält sich Bettelheim hier zurückhaltender. An vielen Stellen greift er schnell zu dem Ausdruck „sexuelle Neugier“. Nur für *Marienkind* hat er das Adjektiv „sexuell“ weggelassen, geblieben ist nur das Wort „Neugier“. Mit einem Missionsmärchen wie *Marienkind* muss Bettelheim also ganz vorsichtig umgehen. Die Sexualsymbole müssen unter den Tisch fallen, denn dafür ist diese Geschichte zu christlich, zu heilig..

3.1.4. Was versteckt sich in der verbotenen Kammer ?

Was versteckt sich im geheimen Zimmer, das man nicht betreten darf? Ingrid Riedel hat einige Geschichten mit dem Geheimkammer-Motiv analysiert, indem sie sich auf die Deutungen oder Symbolik der versteckten Gegenstände in der Geheimkammer spezialisiert. Die verschiedenen Gegenstände im Geheimzimmer sind z. B. ein Käfig mit den drei Schlangen, eine grüne Gans, eine Echse und eine grüne Eidechse, die schwarzen Frauen, dreizehn schwarze Männer und ein Mann im Graumantel. Die grüne Gans deutet Riedel als „eine Göttin Nemesis, eine Göttin des

gerechten Zorns. Auch diese Göttin ist samt ihrem Symboltier unter das Tabu unserer Kultur geraten und damit auch das, was sich rächt, wenn wir gegen die Natur handeln.“ (Riedel 1985:28) „In der Eidechse steckt zugleich ein Wandlungsgeheimnis, da sie zweimal im Leben den Schwanz ganz abwirft, der jeweils wieder nachwächst. Sie hat deshalb eine symbolische Beziehung zu dem natürlichen Geheimnis von Tod und Wiedergeburt. Wenn man ihr im Märchen begegnet, begegnet man zugleich diesem Wandlungssinn der Natur.“ (ebd.)

Die Interpretationen von Riedel sind meines Erachtens mit zu viel symbolischer Bedeutung belastet und führen leider nicht zu konkreten, nachvollziehbaren Resultaten. Wir wissen nun zwar, was die Gegenstände bedeuten oder symbolisieren könnten. Aber warum sind sie versteckt in einer verbotenen Kammer? Warum dürfen sie nicht gesehen werden? Darauf ist Riedel leider nicht näher eingegangen. Interessant sind noch diese zwei Kontrastfarben – Schwarz und Weiß. In *Bei der schwarzen Frau* ist die schwarze Farbe absolut eine verwünschte Farbe. In *Der Königssohn, der sich vor nichts fürchtet* (KHM 119) muss der Held sich drei Nächte von Teufeln quälen lassen, ohne einen Laut von sich zu geben, erst dadurch kann die schwarze Jungfrau im verwünschten Schloss aus dem bösen Zauber erlöst werden. Nach der ersten Nacht sind die Füße der schwarzen Jungfrau weiß geworden. Nach der zweiten Nacht ist die Jungfrau weiß geworden bis zu den Fingerspitzen. Nach der dritten Nacht ist sie „schneeweiß und schön wie der helle Tag.“ Im Volksmund und in der Literatur ist Schwarz immer das Symbol für die Nacht, das Hässliche, den Frevel, ja sogar für die Sünde. Schwarze Flecken auf der eigentlich sauberen, weißen Seele symbolisieren Sünden, die aber abgewaschen werden müssen. Im europäischen Kulturkreis wurden Schwarz und Weiß eine große Bedeutung zugeschrieben, sie verkörpern die Prinzipien Licht und Finsternis, Gut und Böse, Leben und Tod, die größten Gegensätze überhaupt.

Blaubart wurde bei Ingrid Riedel überhaupt nicht besprochen. Warum hat Riedel ausgerechnet *Blaubart* ausgelassen? Das kann daran liegen, dass *Blaubart*⁴ ein Massenmörder ist. In seiner Kammer liegen ausschließlich von ihm ermordete Opfer. Psychoanalytiker könnten vielleicht *Blaubarts* seelischen Zustand, sein Mordmotiv,

⁴ Als historisches Vorbild für *Blaubart* gilt Gilles de Rais, Marschall von Frankreich und Mitkämpfer der Jeanne d'Arc. Er war ein berüchtigter Sadist und Knabenmörder des 15. Jahrhunderts.

oder die Frage, warum er seine Opfer in einer Kammer versteckt hat, interpretieren. Aber die Deutung der in der Kammer versteckten Leichen kann man schwer durch die Theorie der Tiefenpsychologie erfassen, obwohl Riedel schon viele Gegenstände in der Geheimkammer interpretiert hat, aber nicht die Leichen in der verbotenen Kammer in *Blaubart*.

3.1.5. Wodurch wird die Neugier erregt?

Obwohl der Verlauf der Geschichten mit dem Geheimkammer-Motiv unterschiedlich ist, kommt der Reiz des Verbotenen stets ins Spiel. Die Heldin muss in starke Versuchung geraten, das zu tun, was ihr verboten wurde. Man kann sich kaum eine wirkungsvollere Art, jemand zu verführen, vorstellen, als wenn man ihm sagt: „Ich gehe jetzt fort; während meiner Abwesenheit darfst du dir alle Zimmer ansehen außer einem. Hier ist der Schlüssel zu dem Raum, den du nicht betreten darfst.“ Und in jeder Geschichte mit der Geheimkammer wurde zuerst eine Anzahl von verschiedenen Kammern angeboten, die man ohne weiteres aufmachen darf. Die geheime Kammer kommt nie einzeln vor, sondern ist immer eine unter vielen, meist die letzte Kammer, sodass sich die Erwartung beim Öffnen jeder weiteren Kammer steigert. In den Verbots-Märchen befindet sich immer eine Reihe von verlockenden Zimmern, so dass die Neugierde nicht nur geweckt, sondern weiter steigt, bis man schließlich das Verbot übertritt.

3.2. Sprechverbote

In *Marienkind* verliert die Heldin zur Strafe die Sprache, die sie zu einer Lüge missbraucht hat. In *Die sechs Schwäne* (KHM 49) darf die Schwester sechs Jahre lang nicht sprechen und nicht lachen, während sie in der Zeit sechs Hemdchen aus Sternblumen für ihre verwünschten Brüder näht. In *Die zwölf Brüder* (KHM 9) muss die Heldin sieben Jahre stumm sein, darf weder sprechen noch lachen, nur dadurch kann sie ihre in Raben verwandelten Brüder erlösen.

Im Märchen kommt es häufig vor, dass die männlichen Helden übermenschliche Taten vollbringen, wie z.B. Drachen töten, Lebenswasser holen, Riesen besiegen usw. Aber eine so unmenschliche Aufgabe wie ein Sprechverbot für Jahre wird im Märchen nicht von einem Mann verlangt. Warum verlangt man dann ausgerechnet nur von Frauen, jahrelang nicht zu sprechen und noch nicht einmal zu lachen? In *Die*

zwölf Brüder sprach die böse Mutter des Königs zu dem König: „*Wenn sie stumm ist und nicht sprechen kann, so könnte sie doch einmal lachen, aber wer nicht lacht, der hat ein böses Gewissen.*“ In *Die sechs Schwäne* muss die junge Königin stumm bleiben und kann sich nicht verteidigen, als ihr die böse Mutter des Königs dreimal die neugeborenen Kinder weggenommen, ihr im Schlaf den Mund mit Blut bestrichen und sie angeklagt hat, sie wäre eine Menschenfresserin. Zu Recht meint Barbara Gobrecht: „Die Stummheit der Heldin steht für Leid und Dulden. Die Länge erzwungener Stummheit in Märchen ist stark auf das Geschlecht bezogen: sieben Jahre für die Frau, eine Nacht für den Mann.“(Gobrecht, 2007:21)

Gelten Frauen als geschwätzig? Gilt das Sprechverbot als Mahnung an Frauen? Hinter dem Sprechverbot müsste eigentlich etwas Religiöses zu finden sein. Seit dem Mittelalter gibt es Schweigeorden z. B. den Kartäuserorden, den Trappistenorden. Die Orden denken, dass das Schweigen den Menschen Gott näher bringt. Offenbarungen gewährt Gott nur, wenn Menschen z. B. beten und schweigsam meditieren. Das Statut 12.1 des Kartäuserordens lautet: „Unser Bemühen und unsere Berufung bestehen vornehmlich darin, im Schweigen und in der Einsamkeit Gott zu finden.“⁵ Und der Trappistenorden zeichnet sich durch besonders strenge Schweige-Regeln, sowie strenge Buß- und Gebetsübungen aus.⁶ In der Bibel im Buch der Psalmen 62,6 steht: „Auf Gott allein harre still, meine Seele!“ Der Text im Buch der Psalmen 38,13-14 schildert ganz treffend den elenden Zustand der jungen Königin in *Die sechs Schwäne*:

„Die mir nach dem Leben trachten, legen Schlingen; sinnen auf Trug die ganze Zeit. Ich aber bin wie taub und höre nichts; ich bin wie ein Stummer, der seinen Mund nicht auf tut. Ja, ich bin wie ein Mann, der nicht hört, in dessen Mund keine Widerrede ist.“ (Buch der Psalmen 38,13-14)

Im Sprechverbotmärchen werden Heldinnen zum Schweigen aufgefordert, damit sie im Schweigen ihr Frommsein üben und den Weg zur Erlösung ihrer Probleme finden. Symbolbedeutungen sind hier vorwiegend. Im wirklichen Leben ist es unmöglich und

⁵ <http://www.orden-online.de/wissen/k/kartauser/>

⁶ [http://www.goruma.de/wissen/Gesellschaft/Religionen/Katholische Orden/Trappisten. htm/](http://www.goruma.de/wissen/Gesellschaft/Religionen/Katholische%20Orden/Trappisten.htm/)

unmenschlich, wenn man sechs Jahre lang nicht sprechen und nicht lachen darf. Dadurch, dass die böse Schwiegermutter ihre neugeborenen Kinder wegnimmt, hilft sie, anders betrachtet, der jungen Königin beim Einhalten ihres Sprechverbots, weil es absolut unmöglich ist, dass eine Mutter im Beisein der Kinder ihre Gemütsbewegungen nicht anzeigt, z. B. spricht oder lacht.

3.2.1. *Der Eisenofen* und *Die kleine Meerjungfrau*

Hier möchte ich noch auf zwei Märchen eingehen, die zwar nicht direkt zum Sprechverbotmärchen gehören, aber in denen ein ähnliches Motiv aufweisen, auf das Grimmsche Märchen *Der Eisenofen* (KHM 127) und *Die kleine Meerjungfrau* von Andersen. In *Der Eisenofen* will der Königssohn die Königstochter, die ihn aus dem Eisenofen erlöst hat, mit sich in sein Reich führen. Sie will aber noch Abschied von ihrem Vater nehmen. Der Erlöste erlaubt es ihr, aber sie soll nicht mehr mit ihrem Vater sprechen als drei Worte. Sie spricht natürlich mehr als drei Worte und aufgrund dieser Verbotsverletzung verlässt sie der Königssohn. Erst nach einer langen Suche kann sie ihn wieder finden und gewinnt ihn, der sie inzwischen vergessen hat. Im Märchen wird aber nicht erzählt, warum die Heldin beim Abschied vom Vater nicht mehr als drei Worte sprechen darf und warum man so ein strenges Verbot erlassen muss.

In *Die kleine Meerjungfrau* verliebt sich die kleine Meerjungfrau in einen Prinzen, dem sie bei einem Unwetter das Leben rettet. Um ihn und eine unsterbliche Seele zu gewinnen, macht sie einen Handel mit der Meerhexe: Um eine Menschenfrau zu werden, opfert sie der Meerhexe Zunge und Stimme. Sie tauscht den Fischschwanz gegen Menschenbeine, auf denen sie wie über spitze Messer geht. Wenn sich aber keine vollkommene Liebesbeziehung ergeben sollte, so solle sie zu Schaum auf dem Meer werden. Am Ende der Geschichte nimmt der Prinz aber eine andere zur Frau. Die kleine Meerjungfrau muss sterben. Und ihre letzte Chance, nämlich den Prinzen umzubringen und in die Unterwasserwelt zurückzukehren, schlägt sie aus und stürzt sich am Morgen seiner Hochzeit ins Wasser. Aus Liebe zum Prinzen hat die kleine Meerjungfrau alles geopfert, aber warum verlangt die Meerhexe ausgerechnet ihre Stimme als Lohn. Zu der kleinen Meerjungfrau sagte die Hexe: „Aber mich musst du auch bezahlen! Und es ist nicht wenig, was ich fordere. Du hast die herrlichste Stimme von allen hier unten auf dem Grunde des Meeres, mit

der glaubst du wohl ihn verzaubern zu können, aber diese Stimme musst du mir geben. Das Beste, was du besitzt, möchte ich für meinen kostbaren Trank haben!“ (Andersen, 2003:97)

Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch eine Macht. Sprachgewandte können vieles für sich gewinnen. Ohne Sprachfähigkeit ist man dagegen isoliert, hilflos und verwirrt. In den Märchen wie *Marienkind*, *Die schwarze Frau*, *Die zwölf Brüder*, *Die sechs Schwäne* und in *Die kleine Meerjungfrau* geraten die Heldinnen ohne Ausnahme in große Not, nur weil sie stumm sind und sich nicht selbst verteidigen können. Ohne Stimme ist es schwer, aktiv in der Gesellschaft mitzureden. Ein Sprechverbot bzw. Schweigegebot dient oft der Wahrung eines Geheimnisses, z. B. in *Marienkind* oder *Die schwarze Frau*, aber in *Die zwölf Brüder* und *Die sechs Schwäne* sind gar keine bestimmten Geheimnisse zu wahren. In Märchen wird von den Heldinnen einfach verlangt, jahrelang stumm zu bleiben.

3.3. Sehverbote

Nun soll die Aufmerksamkeit noch auf eine Gruppe von Volkserzählungen, Märchen und Sagen gelenkt werden, in denen von Ehen mit übernatürlichen Wesen die Rede ist. Das Gemeinsame dieser Erzählungen ist nämlich, dass alle Ehen mit übernatürlichen Partnern unter bestimmten Sehverböten stehen und dass diese Ehen an der Übertretung des Verbots scheitern. Häufig ist das Motiv, dass den Menschen verboten wird, Licht auf ihren überirdischen Partner fallen zu lassen oder sein Geheimnis zu erforschen. In *Amor und Psyche* wirft eine Öllampe Licht auf das, was Psyche zu sehen verboten war. In der chinesischen Volkserzählung *Tan Sheng* (談生) ist es das Licht vom Feuer, das dem Mann zeigt, dass seine Frau kein normaler Mensch ist, wie sie tagsüber erscheint, sondern ein Geist, der ihn nun verlassen muss:

Tan Sheng ist ein vierzigjähriger armer Gelehrter und nicht verheiratet. Eines Nachts kommt eine ca. 16 jährige Frau, bildhübsch. Sie ist willens, seine Frau zu werden, aber unter einer Bedingung, sie sagt: „Ich bin anders, mach kein Feuer an, wenn ich da bin. Du darfst erst nach drei Jahren Feuer anmachen in meiner Anwesenheit.“ Sie leben zusammen und dann bekommt sie einen Sohn. Als der Sohn zwei Jahre alt ist, ignoriert der Mann eines Nachts dieses

Verbot und macht Feuer, nachdem die Frau eingeschlafen ist. Er sieht, dass der Oberkörper seiner Frau eine menschliche Form hat und der Unterkörper nur ein Skelett ist. Seine Frau wacht auf und sagt: „Du hast dein Versprechen nicht eingehalten. Ich kann leider nicht mehr am Leben bleiben. Warum konntest du nicht geduldig sein und nur noch ein Jahr lang warten.“ Der Mann bereute seine Tat. (Sou Shen Ji 搜神記 2007, 393. Aus dem Chinesischen übers. von der Autorin)

In *Tan Sheng* handelt es sich um eine Verbindung zwischen einem Menschen und einem Geist (bzw. einer Toten). Eine verstorbene junge Frau sucht ihre Auferstehung durch die Ehe mit einem armen Gelehrten. Aber ihre Auferstehung scheitert am Bruch des Sehverbots, indem ihr Mann sie mit dem Feuer beleuchtet. Wenn ihr Mann seine Neugier bezähmt hätte, hätte die Frau in einem Jahr wieder ihre menschliche Gestalt zurückgewonnen. Alles braucht seine Zeit, und wenn man voreilig etwas zu erreichen versucht, so schiebt das die Lösung nur hinaus – oder alle Mühen sind vergeblich!

Der chinesische Volkserzählforscher Liu Shou Hua meint: „Beleuchtung durch Feuer bringt die Geister zum Vorschein. Das kommt von dem altertümlichen Urglauben der Verehrung des Feuers. Die Geschichte behält dadurch eine überlieferte Form.“ (Liu 1998:91. Aus dem Chinesischen übers. von der Autorin) In alten Zeiten schützte das Feuer die Menschen vor wilden Tieren und gab Helligkeit in der Nacht. In vielen Volkserzählungen fungiert Feuer als Schutzmittel und enttarnt Zaubereien.

Das Motiv mit dem Sehverbot findet sich auch in der Melusinesage: Melusine, die übernatürliche Fee mit dem Fischschwanz, lässt sich von ihrem irdischen Partner nicht in ihrer eigentlichen Gestalt erblicken. Als er es eines Tages doch erzwingt, seine Frau beim Bad zu beobachten, verschwindet Melusine für immer. Zu der Melusinesage meint Röhrich: „Und immer ist es der Mensch, der das Tabu übertritt. Die Verbote werden in die Erzählung überhaupt nur eingeführt, um die Folgen ihrer Übertretung zu schildern. Aber das Sichtverbot, das übertretene Gebot der Neugierde, ist in den Sagen vielleicht deshalb so häufig, weil der Mensch die Dämonenwelt erkennen will, selbst wenn ihm diese Erkenntnis zum dauernden Schaden gereicht.“ (Röhrich 1976:133) Im Zitat sieht man deutlich, dass Röhrich die drei Begriffe Tabu, Verbot und Gebot ziemlich beliebig verwendet. Und in der Melusinesage wird die Übertretung des Verbots nicht auf Grund der Neugierde der

Männer verübt, sondern z. B. aus Zweifel an der Treue der Melusine wie in der „Geschichte von der edlen und schönen Melusina“ (Stamer, 1992:87)

In den älteren chinesischen Werken wie *Sou Shen Ji* (搜神記), *You Ming Lu* (幽明錄), *Liao Zhai Zhi Yi* (聊齋誌異) und *Gu Xiao Shuo Gou Chen* (古小說鈎沈) findet man viele Liebesgeschichten zwischen irdischen und übernatürlichen, dämonischen Wesen. Damit der menschliche Partner die eigentliche Gestalt des Übernatürlichen nicht erblicken kann, hat die übernatürliche Partnerin (fast immer weiblich) oft ein Sehverbot erlassen. Und ohne Ausnahme wird das Sehverbot übertreten, was ein tragisches Ende herbeiführt. Zu dem tragischen Ende der Mahrtenehe-Geschichte meint Wan: „Die Mahrtenehe (existiert nur in der Geschichte) kann niemals das Hindernis des Tabubruchs überwinden und dadurch ein glückliches Ende finden. Das tragische Ende solcher Geschichten zeigt, dass die Menschen die Beziehung zwischen Natur und sich selbst deutlich erkennen. Eine Mahrtenehe ist an sich Verachtung der Naturregeln und Verstoß gegen das Naturgesetz.“ (Wan 2001:17. Aus dem Chinesischen übers. von der Autorin)

4. Verbot und Gender

In Mahrtenehe-Geschichten verstoßen die irdischen Partner (meistens die Männer) gegen das Verbot. Aber die verbotenen Kammern haben ausschließlich Frauen geöffnet. Sind es eher Frauen oder Männer, die aus Neugierde Verbote durchbrechen? Hier ist eine Erzählung über Pandora, die Zeus zum Unheil der Menschen dem Epimetheus schickte, nachdem Prometheus den Göttern das Feuer entwendet hatte:

“Another story about Pandora is that the source of all misfortune was not her wicked nature, but only her curiosity. The gods presented her with a box into which each had put something harmful, and forbade her ever to open it. Then they sent her to Epimetheus, who took her gladly although Prometheus had warned him never to accept anything from Zeus. He took her, and afterward when that dangerous thing, a woman, was his, he understood how good his brother’s advice had been. For Pandora, like all women, was possessed of a lively curiosity. She had to know what was in the box. One day she lifted the

lid—and out flew plagues innumerable, sorrow and mischief for mankind.”

(Hamilton, 1977:72)

Parallelen zwischen dem Pandora-Mythos und dem biblischen Sündenfall werden seit dem frühen Christentum gezogen. Pandora wird zur verführenden Eva und Epimetheus zum sich verführen lassenden Adam. Pandora und ihre „Büchse“ werden in der Neuzeit unter anderem zum Sinnbild der Verführungskraft der Frau. In seiner kurzen Darstellung betont der Verfasser Hamilton zweimal „Neugierde“ und zwar sind *alle* Frauen gemeint.

Dass die Frauen neugierig seien, erzählt uns auch die Sage *Die Heinzelmännchen von Köln*. Die Heinzelmännchen sind freundliche Hausgeister, klein wie Zwerglein. Sie kommen heimlich in der Nacht, um den Menschen zu helfen. Sie verlangen keinen Lohn, nur dürfen die Menschen niemals sehen.

{ ... }

*Neugierig war des Schneiders Weib
und macht sich diesen Zeitvertreib:
Streut Erbsen hin die andre Nacht.
Die Heinzelmännchen kommen sacht;
eins fährt nur aus,
schlägt hin im Haus,
die gleiten von Stufen
und plumpen in Kufen,
die fallen mit Schallen,
die lärmen und schreien und vermaledeien!
Sie springt hinunter auf den Schall
mit Licht: husch husch husch husch! –
verschwinden alle!*

{ ... }

(Gedicht von August Kopisch 1799-1853)

In der Sage von den Heinzelmännchen handelt es sich auch um ein gewisses Sehverbot, das aber von der neugierigen Schneidersfrau übertreten wurde. Erwähnenswert ist der Heinzelmännchenbrunnen, der nahe dem Dom und gegenüber

dem ältesten Brauhaus Kölns steht. Über dem Brunnen erhebt sich eine Doppeltreppe, auf der die Schneidersfrau mit einer Laterne in der Hand steht. Sie leuchtet auf die zu beiden Seiten heruntergestürzten Heinzelmännchen, die zu ihr aufschauen. Unter ihr am Mittelpfeiler des Brunnens steht auf einem Schriftband der Kernsatz des Gedichtes von Kopisch: „Neugierig war des Schneiders Weib“. Der Höhepunkt der Sage ist, dass die Heinzelmännchen bei der Arbeit von einem Menschen gesehen wurden. Der Dichter Kopisch hat die Schneidersfrau dann zum Sündenbock gemacht. Warum die Frauen als neugierig gelten, könnte auf die Bibel zurückgehen.

Nach der Bibel sind Frauen schon bei der Schöpfung benachteiligt gewesen, weil Gott Eva aus Adams Rippe schuf. Im Garten Eden vertritt die Schlange die Versuchung, anstatt des Mannes hat die Schlange die Frau als Versuchungskandidaten ausgesucht. Hätte Adam, der Mann, der Versuchung besser widerstehen können? Seit Jahrhunderten nimmt die christliche Kirche an, dass die Frauen viel leichter vom Teufel in Versuchung geführt werden als Männer und auch weniger fromm seien. In der Bibel verhalten sich Frauen weniger fest im Glauben, aber dafür viel menschlicher. Ein Beispiel zeigt die Geschichte von Lot im Ersten Buch Moses (Genesis) 19, 15-26: Gott schickte die Engel auf die Erde, um die Städte Sodom und Gomorra zu vernichten. Die Engel ließen aber Lot und seine Familie aus der Zerstörung entkommen. Der eine Engel sprach zu Lot: „Rette dein Leben, blicke nicht hinter dich, bleibe nicht stehen im ganzen Umkreis, sondern rette dich ins Gebirge, damit du nicht dahingerafft wirst!“ (1. Moses 19:17) Lots Frau sah hinter sich und erstarrte zur Salzsäule. In der Bibel wurde nicht erklärt, warum Lots Frau hinter sich sah. Nach Flavius Josephus war Lots Frau zu neugierig (*overly curious*) (Dershowitz 2000:101), deshalb ist sie zur Salzsäule geworden. Nach Dershowitz könnte es noch einige andere Gründe geben, warum Lots Frau hinter sich sah. Sie wollte z. B. wissen, ob ihre verheirateten Töchter schon nachgekommen waren, oder sie wollte noch einen letzten Blick auf ihre Heimat werfen. (vgl. Dershowitz 2000:100) Selbst wenn das nicht aus Mutterliebe geschah, ist es eine völlig verständliche, menschliche Reaktion, dass sie einen letzten Blick auf ihre Heimat warf. Wie kann man so eine Reaktion als Sünde betrachten und eine so harte, grausame Strafe auferlegen? In der Bibel spricht Gott in der Regel nicht direkt mit Frauen. Gewöhnlich erteilt Gott nur Männern direkt Befehle. Frauen haben nicht solche Bedeutung für Gott. Aber bei der Strafe gibt es

keinen Unterschied, ob jemand Mann oder Frau ist.

Das Verbot, nicht zurückzublicken, findet man auch in der griechischen Mythologie, in der Liebesgeschichte von Orpheus und Eurydike. Es ist Orpheus gelungen, die Unterwelt mit seiner Musik so zu rühren, dass sie ihm seine verstorbene Frau Eurydike zurückgibt, aber unter einer Bedingung:

“They summoned Eurydice and gave her to him, but upon one condition: that he would not look back at her as she followed him, until they had reached the upper world. So the two passed through the great doors of Hades to the path which would take them out of the darkness, climbing up and up. He knew that she must be just behind him, but he longed unutterably to give one glance to make sure. But now they were almost there, the blackness was turning gray; now he had stepped out joyfully into the daylight. Then he turned to her. It was too soon; she was still in the cavern. He saw her in the dim light, and he held out his arms to clasp her; but on the instant she was gone. She had slipped back into the darkness. All he heard was one faint word. “Farewell.”
(Hamilton 1977:105)

Im Gegenteil zu Pandora blickte Orpheus nicht aus Neugier zurück, sondern um sich zu vergewissern, ob seine liebe Frau mitgekommen war. Bei Hamiltons Schilderung bedauern die Leser Orpheus' Tat und empfinden dabei nur seine große Sehnsucht nach seiner lieben Frau, aber nicht seine Neugierde.

Im japanischen Märchen *Das Auge der Schlange* verbietet die Schlangenfrau ihren Mann, sie bei der Entbindung zu beobachten. Vor der Entbindung sagt sie zu ihrem Mann: „Wie laut ich auch schreie, guck bitte nicht ins Zimmer, bis ich nach sieben Tagen mit dem Neugeborenen herauskomme.“ (Ozawa, 1991:74) Er verspricht es ihr. Da aber das Geschrei der Frau so groß ist, bekommt er Mitleid und guckt ins Zimmer. Da entdeckt er, dass eine Schlange im Zimmer ein Kind gebärt.

Die untersuchten Texte vermitteln überwiegend den Eindruck, dass Frauen schwerer Versuchungen widerstehen können, da sie zu neugierig sind. Dagegen haben die Männer, die ein Verbot übertreten, meistens berechtigte Gründe, sei es aus Liebe zu der Geliebten oder aus Mitleid für die an Geburtswehen leidende Frau, aber niemals aus Neugier. Die neugierige Frau in den Erzählungen wurde und wird aus

männlichem Blickwinkel, vom Standpunkt des Mannes aus betrachtet. Die Vorstellung von einer *neugierigen* Frau, wovon in Märchen, Sagen und Mythen viel die Rede ist, lässt sich als chauvinistisch kritisieren. Neugierde ist ja schließlich Trieb menschlicher Fortschritte. Der Wunsch nach Wissen kann nie vollständig befriedigt werden. Alle Menschen sind neugierig, nicht nur Frauen, sondern auch Männer.

5. Schluss

Adam und Eva, Prometheus und Psyche haben gegen Verbote verstoßen. Ähnliche Motive tauchen in abgewandelter Form in vielen Märchen und Sagen auf. Fast in allen Geschichten mit dem Verbotmotiv werden die Protagonisten vor Unglück oder Katastrophe gewarnt, falls sie das Verbot übertreten sollten. Im Garten Eden hat Gott Adam und Eva verboten, die Früchte vom Baum der Erkenntnis zu essen, indem er sagte. „Esst nicht davon, ja rührt sie nicht an, sonst müsst ihr sterben!“ (1 Moses 3,3) In *Fitchers Vogel* drohte der Hexenmeister dem Mädchen beim Abschied: „... du kannst überall hingehen und alles betrachten, nur nicht in eine Stube, die dieser kleine Schlüssel da aufschließt, das verbiete ich dir bei Lebensstrafe.“ In *Marienkind* sprach Maria zu dem Kind: „... aber die dreizehnte, wozu dieser kleine Schlüssel gehört, die ist dir verboten: hüte dich, dass du sie nicht aufschließest, sonst wirst du unglücklich.“ Alle verbotenen Zimmer werden ausnahmslos geöffnet. Und egal wie schlimm die Folge sein mag, wird ein Verbot nach dem anderen übertreten. Dershowitz hat versucht, die Tat von Adam und Eva zu verteidigen, indem er schrieb:

[...] were they not right to eat from the Tree of Knowledge — even in the face of God's threat? Knowledge inevitably creates the desire for greater Knowledge. That is the history and destiny of humankind. The quest for knowledge can never be satisfied. Curiosity may have killed the cat, but it has been the engine of human progress. (Dershowitz 2000:38)

Weiterhin betont er: “Were Adam and Eve not justified in engaging in religious disobedience of God's command? Is not greater Knowledge with mortality more valuable than ignorant immortality.“ (Dershowitz 2000:39) Mit wachsenden Kenntnissen vermehren sich Wünsche und Begierde. Das sind die Geschichte und das

Schicksal der Menschen. Die Schuld des ersten Menschenpaares nannte Luther „eine glückliche Schuld“, als eine „Schuld“, die sich letztlich als notwendig erweist, um den Menschen zu höherer Entwicklung und Reife zu führen. (vgl. Riedel 1985:20)

In seinem Buch *Tabu* hat Roger Shattuck schon in der Einleitung darauf hingedeutet, dass berühmte Wissenschaftler während einer Sitzung in Boston übereinstimmend äußerten, dass sie in ihrer Arbeit vor allem von der Neugier angespornt worden seien. Er schrieb: „Sämtliche Teilnehmer (darunter Isaac Asimov, Freeman Dyson, Murray Cell-Mann und Gunther Stent) nannten als Hauptfaktor die Neugier bezüglich der Wirkungsmechanismen der Natur. Ruhm, Reichtum, die Suche nach der Wahrheit und die Verherrlichung Gottes wurden nicht genannt.“ (Shattuck 2000: 27) In *Rechtfertigungen der Neugierde als Vorbereitung der Aufklärung* schrieb Hans Blumenberg: „Nicht zufällig nennt Nietzsche die *rücksichtslose Neugierde* als eines der epochalen Merkmale der Neuzeit, die nur aus dem Durchgang durch das Mittelalter nach Spezifität und Energie verstanden werden können.“ (Blumenberg 1980: 83) Das Motiv der Neugier nimmt also einen festen Platz in der menschlichen Geschichte ein. Neugierde wird als Forschungstrieb und empirische Unbefangenheit von Menschen (d.h. von Männern und Frauen) bewertet, die zur Erkenntnis führt.

Nach dem Übertreten des Verbots müssen die Helden aus ihren prekären Verhältnissen herauskommen, indem sie schwere Prüfungen bestehen und einen Reifungsprozess durchlaufen. Robert Blys hat in seinem Buch *Eisenhans - ein Buch über Männer* das Grimmsche Märchen *Der Eisenhans* mit tiefenpsychologischen Theorien interpretiert, um sich mit dem Problem der Männlichkeit auseinander zu setzen, zu erkennen, dass es keine Automatik gibt, die aus Jungen Männer macht, sondern dass dies durch einen Prozess erreicht wird, der nicht immer auf jeder Stufe glückt. Er deutet besonders auf die Stelle in der Geschichte hin, wo der junge Königssohn das Verbot von Eisenhans übertritt und den Wald verlassen muss: „Wenn der goldene Junge in unserer Geschichte ein Aufsteiger und Flieger ist, nachdem er den Brunnen verlässt, dann hat Eisenhans ganz Recht, wenn er zu ihm sagt: ‘Du weißt viel über Gold, aber nichts über Armut.’ Im Grunde sagt er: ‘Du weißt viel über den Weg nach oben, aber nichts über den Weg nach unten.’“ (Blys 2008:97) Wunsch, Begierde, Wissensdrang oder Neugierde gehören zur menschlichen Natur. Sie können schwer mit allgemein gültigen gesellschaftlichen, religiösen Gesetzen

oder ethischer Moral geregelt werden. Aber die Übertretung des Verbots kann für den Menschen häufig eine Wende, einen Reifungsprozess herbeiführen. Das gilt nicht nur für den goldenen Jungen in *Der Eisenhans*, sondern auch für das Mädchen in *Marienkind*.

Die Mahrtenehe verdeutlicht, dass kein Verbot der menschlichen Neugierde wirksam eine Grenze setzt. Die sterblichen Menschen können sich schwer der Verführung durch ihre übernatürlichen Partner entziehen. Um ihre eigene Identität zu verbergen, haben die übernatürlichen Partner dann verschiedene Verbote verhängt. Aber je mehr Verbote es gibt, desto stärker wird die Verführung. Das beweist, dass die menschlichen Instinkte kaum mit dem Verbot im Zaum gehalten werden können. Daran sieht man auch, dass Märchen ihre romantische Wurzel in der Natur haben. Aus der Sicht der Anthropologie und der Theologie widerspiegelt die Übertretung des Verbots die menschlichen Instinkte und Schwächen. Das entspricht auch der biblischen Ursünde. Wilhelm Solms teilt diese Ansicht und schreibt: „Der Märchenheld muss das Richtige tun und darf dabei nicht vorgegebenen Verboten, sondern nur seinem Instinkt oder der Stimme seines Herzens folgen.“ (Solms 1999:188)

Literaturverzeichnis:

- 万建中 (Wan Jian-Zhong) (2001)。《解讀禁忌－中國神話、傳說和故事中的禁忌主題》。北京：商務印書館。
- Dershowitz, Alan M (2000)。 *The Genesis of Justice*. New York: Warner Books.
- 《新輯搜神記》(2007) / (晉) 干寶撰；李劍國輯校。北京：中華書局。
- 劉守華 (Liu Shou Hua) (1998)。《中國民間故事史》。武漢：湖北教育出版社。
- Andersen, Hans Christian (2003) : *Sämtliche Märchen*. Vollständige Ausgabe. Aus dem Dänischen von Thyra Dohrenburg. Düsseldorf: Albatros Verlag.
- Aasoka, Yasuko (Hg.) (1991) : *Japanische Märchen*. Herausgegeben und frei aus dem Japanischen übersetzt von Yasuko Aasoka. Frankfurt, Leipzig: Insel.
- Bettelheim, Bruno (1985) : *Kinder brauchen Märchen*. 8. Auflage, München: dtv.
- Bly, Robert (2008) : *Eisenhaus, ein Buch über Männer*. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blumenberg, Hans (1973) : *Rechtfertigungen der Neugierde als Vorbereitung der Aufklärung*. In: *Erforschung der deutschen Aufklärung*/hrsg. von Peter Pütz. – Königstein/Ts. : Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, 1980.
- Gobrecht, Barbra (2007) : Marienkind – Das Geheimnis der Patin. In: Altmann-Glaser, Christine (Hg.) : *Das Geheimnis der Patin*. Feldner Druck AG.
- Grimm, Jakob/Wilhelm (1994) : *Deutsche Sagen*. Ediert und kommentiert von Heinz Rölleke. Frankfurt am Main, Deutscher Klassiker Verlag.
- Grimm, Jakob/Wilhelm (2003) : *Brüder Grimm Kinder- und Hausmärchen*. Komplette Neuausgabe der Jubiläumsausgabe in der historisch-kritischen Fassung der J.G. Gottaschen Verlagsbuchhandlung. Stuttgart.
- Grimm, Jakob/Wilhelm (2007) *Grimms Märchen – vollständige, illustrierte Ausgabe*. Hg. Günter Jürgersmeier, Sauerländer Verlag, Düsseldorf.
- Hamilton, Edith (1977) : *Mythology*. New York: Published by the New American Library.
- Moser, Dietz-Rüdiger (1982) : *Christliche Märchen, zur Geschichte, Sinngebung und Funktion einiger „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*. In: *Gott im Märchen*, Kassel: Röth.
- Ozawa, Toshio (1991) : Die Schlange und ihre phantasierte Form Ryu. In: *Tiere und Tiergestaltige im Märchen*. Hg. Arnica Esterl und Wilhelm Solms. Regensburg: Röth.

- Propp, Vladimir (1975) : *Morphologie des Märchens*. Hg. Karl Eimermacher, 1. Auflage, Baden-Baden: Suhrkamp.
- Riedel, Ingrid (1985) : *Tabu im Märchen*. Olten: Walter-Verlag.
- Riedel, Ingrid (2007) : Die schwarze Frau als Patin – Zu den älteren Formen des Märchentyps. In: Altmann-Glaser, Christine (Hg.): *Das Geheimnis der Patin*. Im Auftrag der Schweizerischen Märchengesellschaft. Feldner Druck AG.
- Röhrich, Lutz (1976) : *Tabus in Bräuchen, Sagen und Märchen*. In: *Sage und Märchen - Erzählforschung heute..* Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rölleke, Heinz (1986) : *Die Märchen der Brüder Grimm*. 2. durchgesehene Aufl. München, Zürich: Artemis.
- Solms, Wilhelm (1999) : *Die Moral von Grimms Märchen*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Shattuck, Roger (2000) : *Tabu – Eine Kulturgeschichte des verbotenen Wissens*. München, Zürich: Piper.
- Stamer, Barbara (Hrsg.) (1992) : *Märchen von Nixen*. Frankfurt am Main: Fischer.

將複雜的感覺語言化的可能性

—從「中級日語會話」學習者的回饋來探討

陳姿菁/ Chen, Tzu-Ching

開南大學應用日語系/數位應用華語文學系 助理教授

Department of Applied Japanese, joint appointment with Department of Digital Applied Chinese, Kainan University

【摘要】

本研究探討參與陳（2012）「中級日語會話」實踐活動的學習者的回饋。實踐活動是使用 TAE 來引導日語專攻的大學 2 年級學生運用有限的習得語彙表達「複雜的感覺」。研究方法乃就學習者對此活動的適應度、感想進行問卷調查，並用 KJ 法分析結果。結果顯示，高達 8 成的學習者認為 TAE 所引導出的內容比較好而給與高度的評價，但是是否實際應用有部分學習者表示有疑慮。影響的原因估計源於較難掌握自己的感覺，還有對於 TAE 手法的不適應。整體來看，今後進行此項活動時，如何讓學習者適應活動流程、如何提示活動的目的、還有如何讓學習者掌握自身的感覺等活動設計方面上有許多改善空間。

【關鍵詞】

TAE、回饋、KJ 法、實踐、會話

【Abstract】

This study reports the feedback of learners who attended Chen's (2012) practical activity in "Intermediate Japanese Conversation Class." The practical activity consisted of applying TAE theory on sophomores in order to draw out their complex feelings through and beyond their limited vocabularies. A questionnaire survey was conducted by investigating learners' adaptation and impression; the results were analyzed by KJ method.

As a consequence, output by using TAE received a high evaluation from most of the learners; however, there was some feedback reflecting a slight bewilderment regarding whether or not TAE could be used in a real situation. This peculiar response

is likely due to the difficulty learners faced in grasping their own feelings, as well as their unfamiliarity with TAE.

In conclusion, it can be deduced that for continuing this activity in the future, there should be more improvement in activities design, such as increased guidance for learners to adapt to the steps, increased guidance regarding the purpose of this activity, and increased guidance/support in helping learners master the technique of grasping their own feelings.

【Keywords】

TAE, feedback, KJ method, practical activity, conversation

1. はじめに

伝統的な知識・理解を中心とした知識伝授型の授業を受けてきた日本語を専攻する大学2年次程度の学習者は、どれぐらい自分の感じを日本語で表現できるのだろうか。陳淑娟(2010b)では、実際の教育現場において、学習者の新鮮味のない、乏しい表現力に直面した経験から、言語教育の一環として学生の内面を重視すべきだと述べている。台湾の日本語教育の現場を考えると、文法事項の指導に重点が置かれ、ドリル練習等が繰り返し行われている影響からか、学習者の受け答えの多くが決まり文句で占められる傾向が強く、学習者個々の意見や感想などのような個性豊かな発話はあまり見かけられない。また、語彙が足りない、文法が分からない、誤りが心配だという学習者の声も目立つ。そこで、陳姿菁(2012)では中級日本語会話の学習者(大学2年次)を対象に、既習語彙を生かしながら、TAEという手法を導入し、複雑な気持ちをことばで表現する実践活動を行っている。結果として、TAEという手法の導入前後の比較から、導入後はより自分の体の感じに沿った具体的な内容が産出されることが報告されている。しかしながら、より良い実践活動を目指すためには、学習者の視点からも評価が必要であり、つまり学習者の視点から問題点を分析した上で、今後の改善を思考していく必要がある。そこで、本研究は陳姿菁(2012)の実践活動後に採集したアンケート調査を分析して、学習者の視点からこのような実践活動の可能性について検討していく。

2. 先行研究

まず、陳姿菁(2012)の実践活動を検討する前に、その活動に取り入れたTAEという手法を説明しておきたい。

TAE (Thinking At the Edge) はアメリカ在住の哲学者及び心理臨床家であるユージン・ジェンドリン (Eugene T. Gendlin) と夫人メアリー・ヘンドリクス (Mary Hendricks) が開発した手法である。ジェンドリンは実際のカウンセリングの成功例と失敗例の原因を考察した結果、感じをうまく表現できる人のほうが成功につながりやすいと気付いた。これをきっかけにして、ジェンドリンは、自分自身を取り巻くあらゆる状況や物事に対する「からだ全体の感受」といった人間の「からだ」の「感じ」に注意を向けるようになった。「からだ」が感じているまだ言葉にならない「ぼんやりとしている」複雑な内的感覚¹を

¹ 辞書のよれば、「感覚」は (1) 外界からの光・音・におい・味・寒温・触などの刺激を感じる

「フェルトセンス(felt sense)」という。TAE はその既製の言葉では語りえない、もしくは「何か」感じているがうまく表現できないことを表現可能にする手法である。

TAEは14のステップから構成されており、それぞれは主に3つのパートに分けられる。

パート1：フェルトセンスから語る（ステップ1-5）

パート2：側面（実例）からパターンを見つける（ステップ6-9）

パート3：理論構築（ステップ10-14）

得丸（2008）が、この手法を教育へ応用することを提唱して以来、パート1とパート2は作文、読解、会話、異文化理解などさまざまな実践の手法として応用されてきた（陳淑娟 2010a、2010b；佐藤 2010；宇津木 2010；陳姿菁 2011a、2011b、2012；許均瑞 2011；鈴木・得丸 2008；得丸 2011；徐孟鈴 2012）。また、今日ではパート1-3は質的研究の手法としても用いられるようになった（得丸 2011；羅曉勤 2011a；跡部 2012）。

陳姿菁（2012）は学習者の豊かな表現力を引き出すために、TAEのパート1のステップを援用し、「恋人に振られた」というテーマで複雑な気持ちの描写を試みた。結果として、「悲しい」などワンパターンな返答もあったが、全体として個性豊かな描写が得られたと報告している。

われわれ教師が実際の教育現場で遭遇している問題を解決するためには、新しい活動をデザインしたり、新しい理論を援用したりして、解決案を常に模索していく必要がある。しかしながら、これらの試みを検討するには、学習者の産出結果や到達度を評価するだけでは物足りない。なぜなら、それは「教えるべき項目」「習得できた項目」という教師側から視点であり、学習の主体となる学習者の視点が欠落しているからである。羅曉勤（2011b）では新しい実践

働きと、それによって起こる意識。視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚や、温覚・冷覚・痛覚など。

(2) 美醜やよしあし、相違などを感じとる心の働き。センス、感受性、を指している。一方「感じ」は(1) 感覚器官に受ける刺激によって生じる反応、感覚。(2) 物事を見聞したり、人に接したりしたときに受ける気持ち。印象や感想、を指している。本研究では「内的感覚」というような慣用表現以外、外部の刺激による身体の直接的な反応を「感覚」とし、それを受けた気持ちや感受を「感じ」と使い分けることにする。

活動の導入を試み、教育現場において、根底にある問題を解決できないでいる原因として、実践がどのような効果をもたらしているのか、学習の当事者である学習者がその実践をどのようにとらえているのかなどといった点を明らかにしていないからだと述べている。

また、細川（2005：8-10）は、実践研究の性格として、「自己評価」と「質的な研究」の二つにポイントがあると述べている。教室には一人一人の異なる学習者がいる。よりよい授業を目指すという視点で検討するには、その一人一人を視野に入れる必要がある。そして「客観性」という名のもとに、現象的な数値にとらわれすぎると、学習者一人一人向き合うという「実践」的な視点を失ってしまうと指摘している。

陳姿菁（2012）は TAE という新しい手法を導入し、実践活動を行った。本研究では、その実践活動後に学習者から採集したアンケート調査を対象に分析を行う。調査内容には肯定的・否定的評価の項目を設けると同時に、記述式の項目を設け、その理由について求めた。最終的にその理由について、KJ 法という質的分析手法を用い分析を行った。KJ 法の名前は発案者である文化人類学者の川喜田二郎（Kawakita Jiro）氏の名に由来し、「紙きれづくり」→「グループ編成」→図解化→文章化の手順で行われる手法である（川喜田 1970）。本研究では KJ 法の以下のような利点を考慮に入れた。

- (1) 同じ主題に対する複数の雑多な意見を体系的にまとめられること
- (2) 全体構造が一目瞭然の図形で表示できること
- (3) 多数決ではなく、「離れザル」という少数の意見も取り入れられること

3. 実践授業の概要

3.1 学習者および進度

科目：「中級日語会話」（上）（中級日本語会話・前期必修科目）

学習者：台湾の応用日本語学科 2 年生 33 名

時間帯：週 4 時間・一学期計 18 週

授業進度：『学ぼう日本語初級 2』第 21 課から第 30 課

3.2 シラバス

実践活動にあたるクラスにおいて、学科全体が定める教科書及び進度があるので、その進度を妨げないように、教科内容と関連付けて、1 つの活動として

取り入れた。また、TAE 導入の有無によって学習者の表現に変化があるかどうかにも観察を行った。

学科によって指定された教材の中で、受身文を学ぶ L30「犬に手をかまれました」の練習問題に「恋人に振られたとき」という設問がある。教科書の受身文の練習の延長であると同時に、このテーマは学習者にとって実際経験したことがなくても、ドラマや小説、周りの人からよく聞く馴染みやすいもので、大学生の年頃においては関心を引く話題の一つだと考え、実践の主題とした。

4. 授業の構成及び実践内容

4.1 実施の手順及び用いた記入シート

TAE を会話授業に導入することで、学習者の会話にどのような変化が現れるのかを見るために、同じテーマを TAE の導入なしと導入ありの 2 回の授業に分けて実施し、それぞれの授業で学習者が産出した文を採集した。14 週目は導入なし、15 週目はウォーミングアップ及び得丸 (2008) がデザインした TAE のワークシート (シート 5) を使用した。

産出 1 及び産出 2 のシートはそれぞれは以下の通りである。

表 1 産出 1 (TAE なし) のシート

恋人に振られたとき	
どのように感じますか	
どうしたらいいですか	

1 回目の産出においては、シートの指示通りに自由に記入してもらった。教材の中では「恋人に振られたとき」にどうしたらいいか、学習者が自由に話し合う活動がある。ここでは同じ課題に対して恋人に振られたとき「どのように感じますか」及び「どうしたらいいですか」の 2 つの質問を設け、学習者に自由に表現してもらった。本研究が対象としている学習者はまだ日本語で十分に話せないため、まずシートの記入をしてもらい、その後、適宜に教師から質問して、記入シートを元に自分の書いた内容を発表してもらった。

表2 産出2のシート (得丸2008のシート5による)

①テーマ *テーマを1つ選び, 「この感じ」としてもつ。		
②浮かんでくる言葉 * 「この感じ」のフェルトセンスに浸りながら書く * 大事な言葉に下線を引く		
③仮マイセンテンス * フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由につくる * 最も大事な言葉に二重線を引く		
④空所のある文 * 仮マイセンテンスの二重線の部分を空所にした文を書く * 空所に入る言葉をフェルトセンスから呼び出す		
キーワードの通常の意味と, フェルトセンスの意味を書く		
⑤キーワード1	⑥キーワード2	⑦キーワード3
⑧通常の意味	⑧通常の意味	⑧通常の意味
⑩フェルトセンスの意味	⑩フェルトセンスの意味	⑩フェルトセンスの意味
* 大事な言葉に波線を引く		
⑪拡張文を書く * 空欄に, すべてのキーワードと波線の語を並べた文を書く		
⑫マイセンテンス * フェルトセンスを短い1つの文にする。語も文型も自由につくる		
⑬マイセンテンスの補足説明 * ほかの人にもわかりやすくする		

産出2に関しては得丸(2008)のシート5を用いた。枠で示している⑭-⑯の内容をまとめたものを、産出2の結果として学習者に発表してもらった。各欄の記入方法は下記の通りである。

- ①に活動のテーマを記入する。
- ②では与えられたテーマの情景に浸りながら、身体を感じ、いわゆるフェルトセンスを感じ、浮かんでくる言葉を何でも構わないので、できるかぎり記入する。
- ③では全体のフェルトセンスを感じながら、一つセンテンスを作り、キーワードを選び出す。
- ④では前項の③のキーワードを空欄にする。選んだキーワードの辞書の意味を確認し、その辞書に収まりきらない自分のフェルトセンスが感じている微妙な部分を⑩「フェルトセンスの独自の意味」に書き記す。
- ⑤-⑬はキーワードの選定から「フェルトセンスの独自の意味」まで計3回繰り返し、⑤から⑬の欄を埋めていく。
- ⑭では、自分のフェルトセンスを注意深く感じながら、④の文を使い、重要だと思う部分を空欄に羅列し、⑭「拡張文」を作る。

⑮では今までの作業を通して、自分のフェルトセンスとよく照らし合わせ、⑭の文を修正し、⑮の「マイセンテンス」を作る。奇妙な文を作り出すかもしれないが、それはそれでいい。ジェンドリンによれば何か新しいことを言おうとするならば、通常の公的な意味で使う限り、それは正しく語れないからである²。そのため、新鮮な文のほうがよいのである。

⑯では⑮の文で他人にとっては理解しがたい文かもしれないので、他人でも分かるように補足説明を⑯に記す。
(陳 2012 : 285-286)

4.2 TAE 導入する前のウォーミングアップ

TAE 導入なしの状態で行った後、TAE を導入し、同じテーマで学習者に答えを求めた。自分の身体に注意を向けさせ、「ぼんやりと感じている」部分を言語化していくことはあまり馴染みのない教育活動であるため、TAE を導入する前に、まずウォーミングアップを行った。

以下は「フェルトセンス」とは何かについて学習者に体験してもらうための活動内容である。

- (1) 臭豆腐を思う（もしくは食べる）時の感じ（WU1）
- (2) フェルトセンス感度チェック（得丸 2008）（WU2）
- (3) 比喩のワーク（得丸 2008）（WU3）

まず、台湾人にとって非常に庶民的な食べ物であり、その強烈なおいからその感じがとても捉え易い (1)「臭豆腐」を例として、ウォーミングアップ 1 (WU1) の活動を実施した。

次の (2) では得丸 (2008) の「フェルトセンス感度チェックのワーク」の 10 問の質問のうち、以下の 2 問を学習者に問いかけた。

- (1) 人と出会ったとき、その人の名前を知っていることはわかっているのに、名前が出てこなかったことがある。
- (2) 言おうとして忘れていたことが何だったかを思い出し、すっきりしたと感じたことがある。

² http://www.focusing.org/tae_steps.html (accessed 2013- 2- 17)

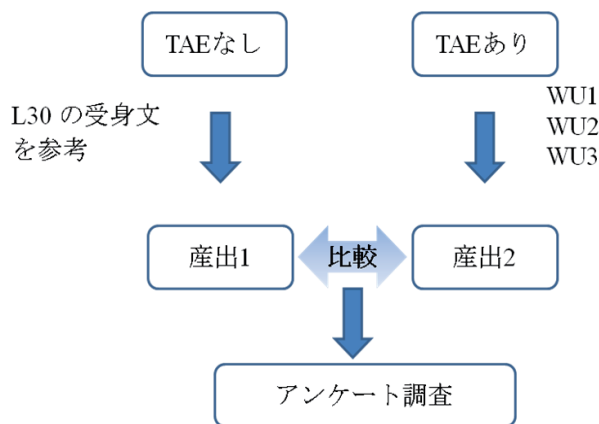
学習者の「うん、うん、ある、ある」という反応を見ながら、「フェルトセンス」は「自分のなかにあるとわかっているのに、うまく表現できない感じ(得丸 2008 : 14)」であると説明する (WU2)。

さらに、その感覚の延長線で、(3) 得丸 (2008) の比喩のワーク³を使い、人物を喩えるグループ活動を行った。グループ活動の後、何人かの学習者に自分の喩えを発表してもらい、クラスの他の学習者にそれを当ててもらった。

また、「フェルトセンス」は TAE を導入する際の核心的な概念であり、学習者に充分理解してもらう必要があるので、上記の活動はすべて中国語で行った。

このような実践活動から得た学習者の産出 2 には、量の増加及び質の変化が見られると陳姿菁 (2012) は報告している。質の変化においては、(1) 決まり文句の羅列から周知の事物へ関連付けた内容へ、(2) 行為の描写から心理状態の描写へという 2 点が挙げられている。

実施の手順



WU : ウォーミングアップ

では、学習者はこのような実践をどのように見ているのであろうか。

5. アンケート調査及び分析方法

³ 比喩のワークとは6人の人物のイラストを見て、何に喩えるのかというワークである。得丸 (2008) ではそのイラストを見ながら、6人から一人を選び出し、①食べ物 ②乗り物 ③台所用品 ④そのほか、の4つのものを喩えるワークをデザインした。

活動が終わった後、自由記述式の質問を含むアンケート調査を行った。学習者 33 名のクラスで 17 部のアンケートを回収できた。

質問内容は「内容、容易性、応用性、継続的に活動に取り入れる可能性、表現力の進歩、フィードバック」である。

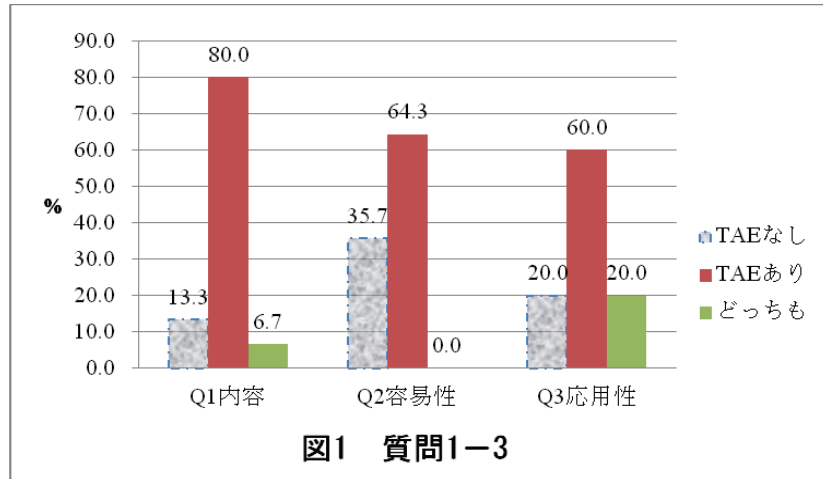
1. 同じテーマに対する回答をみて、1 回目のやり方で作った内容のほうがいいですか、それとも 2 回目 (TAE) のほうがいいですか？それはなぜですか？
2. 表出する過程を思い出してみても、1 回目のやり方のほうが自分が表現したいものを探しやすいですか、それとも 2 回目 (TAE) のほうが探しやすいですか？それはなぜですか？
3. 今後、考え方を求められたら、上述の 2 つの方法の中にどちらの方法を選びますか？それはなぜですか？
4. もう少し TAE の練習をしてみたいですか？
5. 表現力は進歩したと思いますか？もしそうであるなら、どんなことでそれを感じましたか？
6. 1 回目と 2 回目の結果をいくつか実例を挙げて見せる必要がありますか？
学習者の授業実践に対する肯定的・否定的な評価のほかに、その理由を自由記述方式で答えてもらうようにした。

分析はまず TAE の評価について、肯定的か否定的かという観点から見た上で、その理由を KJ 法で分析する。

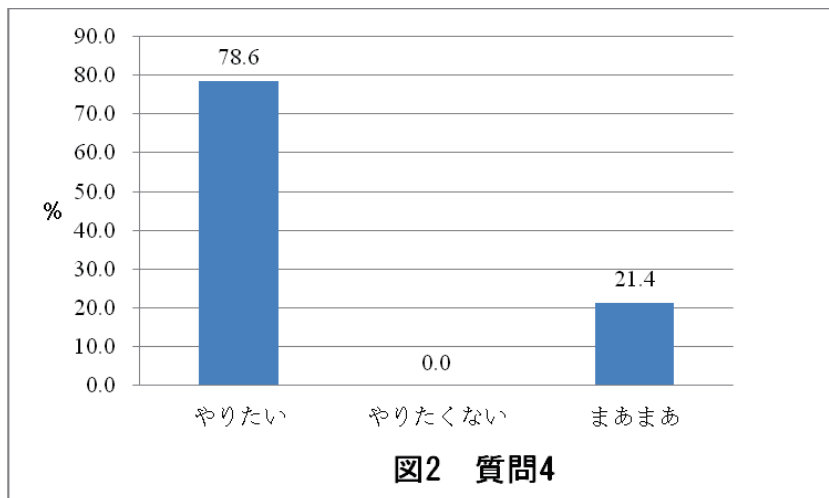
6. 調査結果

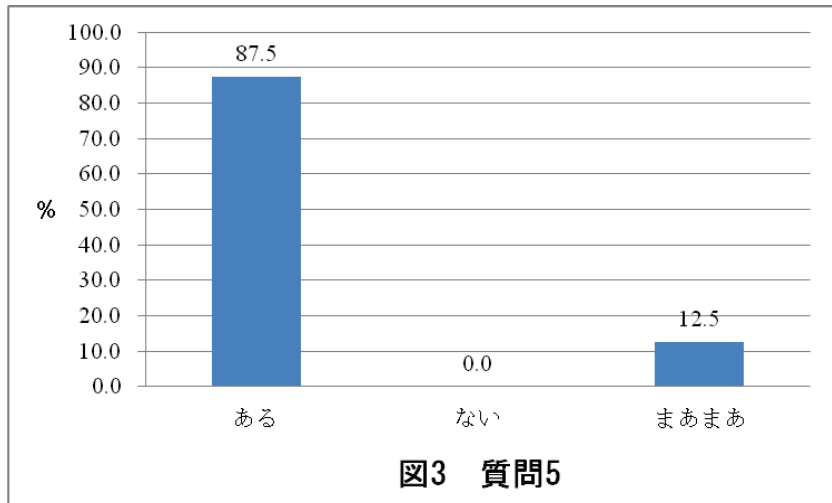
6.1 肯定的・否定的評価

まず、質問1から5の学習者の評価を見てみる。



まず、内容の良し悪しに関する質問1では80%の学習者がTAEの方法で産出した内容がいいと評価した。質問2の容易性についてTAEのほうがやりやすいと答えた学習者は64.3%で、TAEなしのほうがやりやすいと答えた学習者は35.7%であった。また、質問3の応用性に関して、TAEなしや場合に応じて使い分けると答えた学習者がそれぞれ20%を占めており、60%の学習者がTAEという方法を使用したいと答えた。





質問4の継続的に活動に取り入れる可能性についての質問に対して、引き続き練習したいと回答した学習者は78.6%、「まあまあ」や「たまにやりたい」と回答した学習者は21.4%、やりたくないと回答した学習者は0%だった。

質問5表現力の進歩に関する質問に対して、87.5%は進歩を感じたと答えた。「まあまあ」や「よくわからない」と回答した学習者は12.5%で、進歩を感じていないと回答した学習者は0%であった。

質問6は教師のフィードバックについての質問である。TAEの活動後に、学習者自身では進歩したかどうか分からないため、自分の産出した内容（TAEなしとTAEあり両方）について教師のフィードバックを期待している学習者が88.9%で、教師のフィードバックがなくても自分の進歩を感じると答えた学習者は11.1%であった。

6.2 KJ法による評価理由の分析

では、どんな理由でそのように評価しているのだろうか。この節では質問1, 2, 3, 5の4つの質問についての理由をKJ法で分析してみる。

まず、KJ法の「紙きれづくり」というデータのラベル作りにおいて、過度に抽象化しすぎず、柔らかい言葉で表現したほうがいい（川喜田1967, 1970）との指摘があるため、本研究ではできるだけ学習者のことばをそのまま借用することにした。

次に、作ったラベルをグループに編成する。この「グループ編成」の表札作りのステップにおいて、グループ内の内容を包摂できるようにラベル内のキーワードを借用したりして一文にまとめた。

そして、グループ化の状態がある程度落ち着いたと感じたら、「グループ編成」の作業をやめ、次の作業に移る。

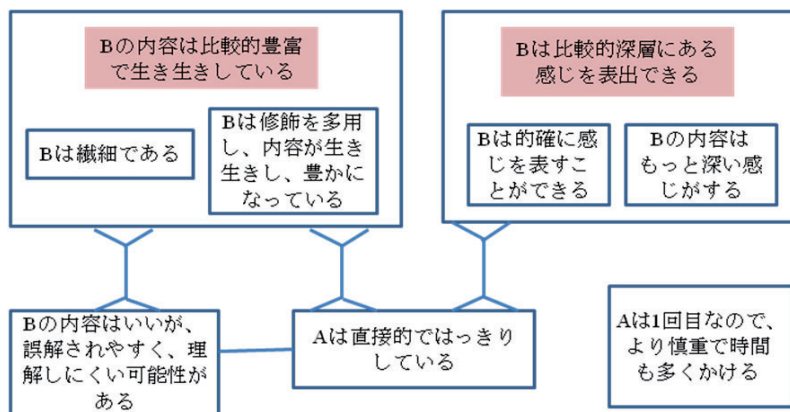
「グループ編成」は単純に肯定・否定の評価を基準にして、わかるのではなく、すべての理由を同一視しながら親近感のあるものを集めるように心がけた。

また、グループ編成が終わった後、各グループを適切な空間配置にし、図解化する。肯定・否定などの評価による理由をわかりやすく表示するために、「図解化」では異なる枠で示すよう工夫した。

最後は、その「図解化」に従い、文章化する。

6.2.1 質問1の理由

質問1は産出内容の良し悪しについての問いだが、80%の学習者がTAEのほうがよくて、13.3%の学習者がTAEなしのほうがいいと回答した。またそれぞれ特色があると回答したのは6.7%であった。その理由については以下の通りである。図解を文章化の際に、必要に応じて付け加えた筆者の解釈を()で示す。また、便宜上、TAE導入前のやり方を「TAEなし」で、TAE導入後のやり方を「TAE」と記す。



A : TAEなし B : TAE

— : 関係あり >—< : 互いに反対

図4 良いと感じた内容とその理由

<左上>TAE の内容は比較的豊富で生き生きしている。TAE (の内容は) 繊細である。修飾を多用し、内容が生き生きしていて、豊かになっている。

<左下> (しかし、比喩などで修飾をした) 内容はいいが、(それを多用しすぎると) かえって誤解されやすく、理解しにくい可能性がでてくる。

<中下>それに対して、TAE なしのやり方は直接的で、内容ははっきりしている。

<右上>TAE は比較的深層にある感じを表出できる。TAE は的確に自分の感じを表すことができる。その内容はもっと深い感じがする。(この部分はTAE なしとかなり異なっている)

<右下>TAE なしは 1 回目の活動なので、より慎重になり時間を多くかける傾向がある。(したがって、TAE なしの内容のほうが良いと感じた。)

この結果から、学習者は、TAE は自分の感じているものを豊かに表現できるが、逆効果を招く可能性もあると感じていることがわかった。

6.2.2 質問 2 の理由

質問 2 は TAE の容易性についての質問である。64.3%の学習者は TAE のほうがやりやすいと感じているようだが、35.7%の学習者は TAE なしでやったほうがやりやすいと答えている。その理由については下記の通りである。

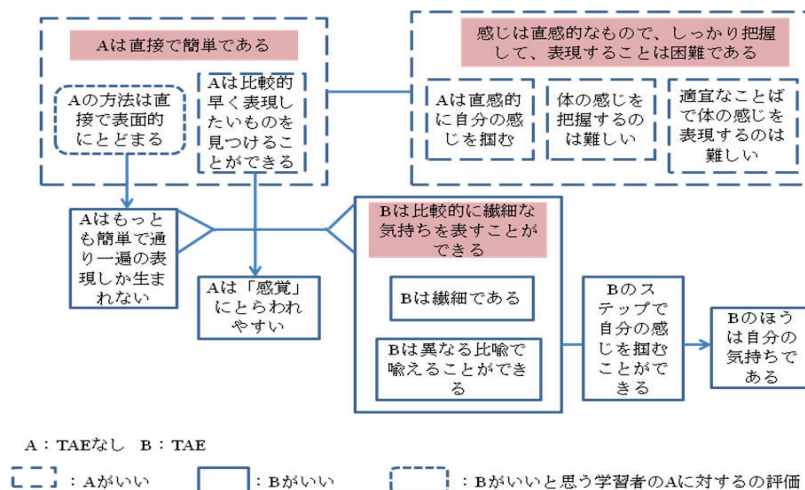


図 5 容易性とその理由

<左上>TAE なしのほうが（方法として）直接的で簡単である。直接的であるが故に、表面的にとどまってしまう。（その影響で）TAE なしで産出された内容は簡単であると同時に、通り一遍の表現でしかない。

TAE なしは比較的早く自分の表現したいものを見つけることができる。（そのため、直感的な）「感覚」にとらわれやすい。（結果として、自分の感じの複雑な部分に目を向けなくなってしまう。）

<右上>また、感じは直感的なもので、しっかり把握して、表現することは困難である。TAE なしは直感的に自分の感じを掴む方法である。体の感じを把握することは難しいし、適宜な言葉で表現するのも難しい。（したがって、TAE なしのような直感的に自分の表現したいものを探す簡単な方法はやりやすい）

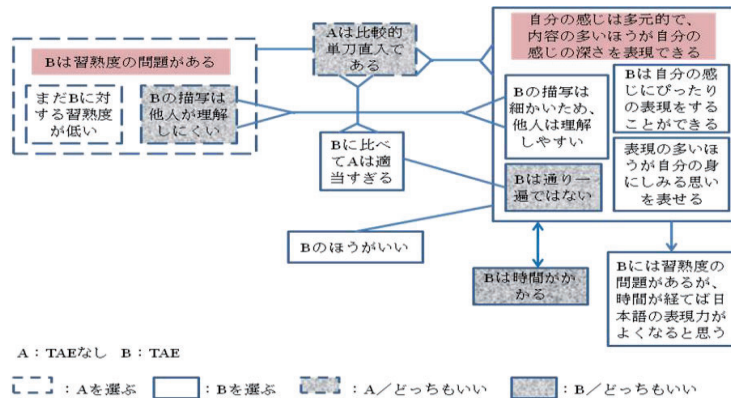
<中下>TAE なしでは通り一遍の表現しか生まれないのに対し、TAE は比較的繊細な気持ちを表すことができる。まず、TAE（の内容）は繊細である。

（複雑な感じを）異なる比喻で喩えることができる。（その複雑な感じを掴むのは難しいと感じるかもしれないが）、TAE のステップで自分の感じを掴むことができる。このようにして産出したものは自分の（本当の）気持ちである。

上記の学習者の意見からわかるのは、フェルトセンスは把握しにくいので、単刀直入の表現のほうがこの段階の学習者にとってはやりやすいということである。しかしながら、産出した内容は通り一遍の表現になりかねず、もし、フェルトセンスを掴むコツを把握できるのであれば、TAE のほうが自分の気持ちに近い表現ができると評価している。

6.2.3 質問3の理由

質問3は応用性についての問いである。考えを求められたときに、60%の学習者がTAEを選び、TAEなしや、場合に応じて使い分けると回答した学習はそれぞれ20%である。その理由については以下のようにまとめることができる。



— : 関係あり → : 生起の順・因果関係 ↔ : 相互に因果関係
 >—< : 互いに反対

図6 どんな方法を選ぶかとその理由

<左上>TAE の手法に対する習熟度の問題がある。学習者は TAE の手法に対する習熟度が低い。それ故 TAE で産出した内容は他人が理解しにくい部分がある。

<中上>それに比べ、TAE なしのやり方のほうは比較的単刀直入である。(そのため、考え方を求められたときに、TAE ではなくて、TAE なしの方法を選ぶ) (一方、TAE に比べて TAE なしは適當すぎる可能性がある。)

<右上>しかし、自分の感じは多元的で、内容の多いほうが自分の感じの深さを表現できる。TAE は自分の感じにぴったりの表現をすることができる。そして、(感じが複雑であるため) 表現が多いほうが自分の思いを的確に表せる。TAE の描写は細かいため、他人は (自分の複雑の感じを) 理解しやすい。しかしながら、(あまりにも飛躍した比喻や修飾で描写すると) かえって他人が理解ににくい場合もある。

TAE は通り一遍の内容ではない。それに比べて、TAE なしで産出した内容は適當すぎる。

また、(TAE の産出は通り一遍の内容ではないので、考えが求められる場合は) TAE のほうがいい。

<右下> (産出が) 通り一遍かどうかは時間がかかるかどうかに関係している。

また、TAEにはその手法に対する習熟度の問題があるものの、(自分の感じの深さを表現できるという点において、学習できる。そして、)時間が経てば、日本語の表現力がよくなる。(そのため、今後考えが求められるときには、TAEの方法でやりたい。)

この応用性の質問に関しては、TAEなしで単刀直入のほうが良いと答えた学習者と、多角的で豊富な内容を産出できるTAEのほうが良いと答えた学習者の二つに意見が割れた。

6.2.4 質問5の理由

質問5 表現力の進歩に関する問題について、進歩を感じたと回答した学習者は全体の87.5%を占めた。「まあまあ」や「よくわからない」と回答した学習者は12.5%であり、進歩を感じていないと回答した学習者は0%であった。また、この質問に対して、どんなところでそれを感じたかについて回答を得たが、それについては以下のようにまとめることができる。

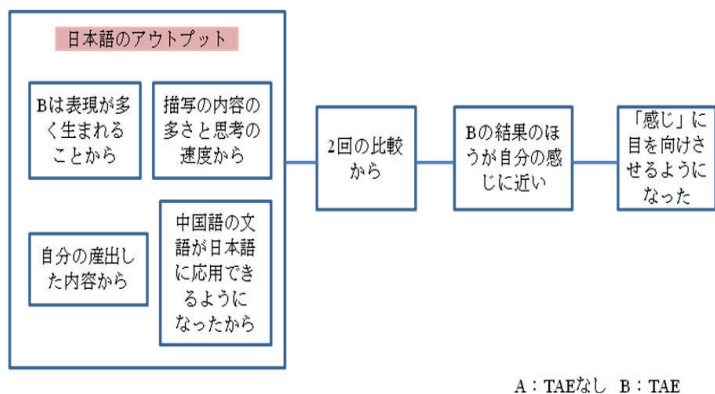


図7 表現力が進歩したと感じたところ

<左上>日本語のアウトプットから進歩を感じた。表現が多く生まれたこと、自分の産出した内容、描写の内容の多さと思考の速度、そして中国語の文語が日本語に活用できるようになったという点から進歩を感じた。

<右>それ以外、(同じテーマでTAE導入の有無で2回をやったことで、)その2回の比較からわかった。また、(その2回を比べ、)TAEの結果のほうが自分の感じに近い。そのほか、(今まで「感じ」の複雑さにあまり目を向けなかったが)TAEは、自分の「感じ」に目を向けさせた。

學習者のフィードバックから分かるように、産出の内容や TAE 導入有無の比較から學習者が進歩を感じている様子が伺える。

7. 考察

ここまで學習者のフィードバックを見てきた。産出の内容に関して TAE のほうがいと認めつつも、TAE なしのように単刀直入で簡単な方法を評価している學習者も少なくないことが分かった。つまり、このレベルの學習者では、産出された内容の良し悪しや、自分の本当の気持ちに近い表現かどうかよりも、方法が簡単かどうかという点に関して関心が高く、「いいもの」と「応用性」の間で揺れている様子が伺える。

また、TAE の手法に対する學習者の習熟度の向上や、TAE の核心であるフェルトセンスを如何にして學習者に的確に理解してもらうかといった問題も浮き彫りになった。

本研究では、TAE を会話活動に導入する可能性について、學習者の視点から分析を試みた。最終的に分かったのは、以下のような点について配慮する必要があるということである。

(1) 活動を重ねること

できれば、活動は 1 回だけではなく、何回か行ったほうがいい。新しい試みなので、1 回だけでは説明しきれない部分がある。活動を重ねることによって、活動の流れへの理解を深めことができる。

(2) 教師からのフィードバック

活動後に、學習者の産出の中から、分かりやすいものを実例として全員に提示する。活動前後による産出の変化を明示することによって、活動を行う理由、達成したい目標を説明を加えながら學習者に理解させる工夫が必要である。また、全員に提示することによって學習者同士が評価しあい、互いに刺激を与え合うことも期待できる。

(3) 異なるテーマで実施すること

フェルトセンスを把握させるために、把握しやすいテーマを選ぶと同時に、いくつかの異なるテーマで活動を行う必要がある。學習者の意見から分かるように、フェルトセンスを把握しやすい學習者もいれば、そうでない學習者もいる。ウォーミングアップの活動を設けても、テーマによってはうまく把握できない學習者がある。ウォーミングアップ

プだけではなく、異なるテーマの複数の TAE の活動を通してフェルトセンスを体験してもらう必要がある。

8. 今後の課題

本研究は「中級日語会話」で TAE という手法を取り入れた実践活動を実施し、学習者のフィードバックを分析した。産出した内容が豊富になった、生き生きしている、より自分の繊細な感じを表している等の理由から、学習者は産出された内容に対して評価している様子が伺えた。しかしながら、TAE の手法に対する習熟度の低さや、安易に容易さを求めがちな学習者の存在等の問題があるため、TAE の実践活動への導入には、その手続きも含めて、改善する余地が大いに残されていると感じた。今回の調査から得た反省を次回の実践活動に活かすと共に、学習者の意識変化やその評価に対しても更に深く考察していく必要があると感じた。

参考文献

- 跡部千絵美 (2012) 「台湾人学生が求める理想の日本語教師像—TAE を用いたインタビュー分析」『台湾日語教育学報』, 台湾日本語教育学会, pp.86-113.
- 宇津木奈美子 (2010) 「『フェルトセンス』の導入—来日した短期留学生の実践から—」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法』中公新書 210
- 許均瑞 (2011) 「台日社会現象を読み解くための文化教育試案—普遍性と共通性に気づかせる TAE ステップの応用—」『淡江日本論叢』 24, pp.195-219.
- 佐藤貴仁 (2010) 「TAE 理論に基づく文章表現指導—身体感覚の言語化—」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 徐孟鈴 (2012) 「個人体験と内容の豊かさを重視した口頭発表の指導法—TAE ワークによる会話教育の実践例—」『台湾日語教育学報』 19, pp.244-272.
- 鈴木 (清水) 寿子・得丸智子 (2008) 「作文添削活動の実践研究における添削者の学び—TAE を用いた内省の分析—」『言語文化と日本語教育』 36, 日本言語文化研究会, お茶の水女子大学, pp.11-20.
- 陳姿菁 (2011a) 「TAE 理論の日本語読解授業への応用—抽象思考の練習を中心に—」『日本語日本文学』 36, 輔仁大学, pp.161-181.
- 陳姿菁 (2011b) 「表現力の向上を目指す会話授業の試み—「高級日語会話」を例に」『台湾日本語文学報』 30, pp.441-464.
- 陳姿菁 (2012) 「複雑な気持ちを言語化する会話授業の実践—「恋人に振られた」気持ちを例に—」『台湾日本語文学報』 31, pp.273-294.
- 陳淑娟 (2010a) 「TAE 理論に基づく上級日本語の授業の展開：フェルトセンスで新聞記事からパターンを取り出す実践」『2010 世界日本語教育大会論文集：予稿集 (CD-ROM)』
- 陳淑娟 (2010b) 「TAE 理論に基づく日本語教育の実践の可能性」2010 年言語・外国語教育研究シンポジウムスキルとしての外国語・教育, 輔仁大学, 2010 年 11 月 20 日, pp.1-12.
- 得丸智子 (2008) 『TAE による文章表現ワークブック』 図書文化社
- 得丸智子 (2011) 「『感性』を扱う質的研究」『感性工学』 Vol.10 No.2, pp.99-102.
- 羅曉勤 (2011a) 「台湾人日本語学習者からみたピア・レスボンスの可能性—TAE ステップ式質的手法を用いて—」『台湾日本語文学報』 30, pp.393-418.
- 羅曉勤 (2011b) 「台湾日本語教育における教育実践研究の在り方」『淡江日本

論叢』 24, pp.93-112.

Gendlin, E. T. (1981), *Focusing*, Bantam books.

<http://www.focusing.org/index.html> (accessed 2013- 2- 17)

http://www.focusing.org/jp/tae-intro_jp.html (accessed 2013- 2- 17)

<http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/47617/m0u/%E6%84%9F%E8%A6%9A/>
(accessed 2013- 2- 17)

《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,

Chevrel, Y.(1989), *La littérature compare*,(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。