



25

淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures June 2015

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
2015

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

No. 25

淡江外語論叢

June 2015 No. 25

目 錄

「這份原稿太過真實」：十八世紀書信寄存的錯置	陳皇華 1
The Syntax and the Semantics of Ba-Construction in Mandarin Chinese	徐佩伶 27
“Your wound is not so bad.” Trauma and the Politics of Memory in Kafka’s WWI stories	華伯諾 55
Efectos de distintos tipos de podcasts en la fluidez cognitiva de aprendices de español como lengua extranjera (ELE)	蕭督錄 76
El mcer y la docencia de la gramática española en taiwán: retos y avances	林娟娟 97
Estudio de las resoluciones de traducción en español del <i>Sorgo Rojo</i>	古孟玄 123
Krieg und Kolonialismus in Kafkas <i>Strafkolonie</i>	張堯欽 137
台湾人日本語學習者における日本語単語の意味処理—意味判断課題を用いた検討	陳相州 162
俄漢語言世界圖景中的「犧牲」概念	葉相林 184

〈本期收稿論文為 23 期及 24 期留稿，共 9 篇獲推薦，2 篇未獲推薦〉

《淡江外語論叢》審稿辦法變更啟事

說明：茲因本刊經費拮据，自 25 期（2015 年 6 月）起，將由紙本改為電子刊物，並修改本刊審稿辦法第四條如下：

原條文：四、評審費：每篇論文校內審 500 元，校外審 1,000 元，送第三人審查者由作者自行負擔 1,000 元。

修正文：四、評審費：每篇論文每位評審費用 1,000 元，共 2,000 元由投稿人自行負擔，於投稿時以郵局現金袋掛號寄至本刊，送第三人審查者仍由作者自行負擔 1,000 元。

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 25**CONTENTS**

No. 25 June 2015

“The Original is too Much an Original”: The Displacement of Eighteenth-Century Epistolary Memory	Chen, Huang-Hua	1
The Syntax and the Semantics of <i>Ba</i> -Construction in Mandarin Chinese	Hsu, Pei-Ling	27
“Your wound is not so bad.” Trauma and the Politics of Memory in Kafka’s WWI stories	Benno Wagner	55
Effects of different types of podcasts on cognitive fluency from learners of Spanish as a foreign language (ELE)	Hsiao, Du-Lu	76
The CEF and Spanish Grammar Teaching in Taiwan: Challenges and Breakthroughs	Lin, Chuan-Chuan	97
A study on Spanish translation of <i>Red Sorghum</i>	Ku, Mengh-Suan	123
War and Colonialism in Kafka’s <i>Penal Colony</i>	Chang, Yau-Chin	137
Semantic Processing of Japanese Written Words by Taiwanese Japanese learners-Based on meaning decision tasks	Chen, Shiang-Jou	162
Concept «Sacrifice» in the Linguistic World View of Russian and Chinese	Yeh, Hsiang-Lin	184

淡江外語論叢

第25期 2015年 6月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.25, June 2015

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：曾郁景/ Yu-ching Tseng、張麗萍/ Li-ping Chang

林盛彬/ Sheng-bin Lin、古孟玄/ Mengh-suan Ku

楊淑娟/ Shu-chuen Yang、阮若缺/ Rachel Juan

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

彭春陽/ Chun-young Perng、徐興慶/ Shing-ching Shyu

劉皇杏/ Hwang-shing Liu、宋雲森/ Yun-sen Sung

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

編輯助理/Editorial Assistant：鄭雅慈/ Ya-tzu Cheng

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

「這份原稿太過真實」：十八世紀書信寄存的錯置

陳皇華 / Chen, Huang-Hua

國立清華大學外國語文學系助理教授

Department of Foreign Languages and Literature,

National Tsing Hua University

【摘要】

這篇論文試圖從記憶的角度切入，檢視啟蒙與十八世紀書信體例之間的交纏。透過幾本在十八世紀引領風潮的書信體小說，筆者論證這些小說如何在一方面在內容與形構上力求貼近真實，另一方面所展現出的寫作主體卻又是斷裂與錯置的，似乎是對於理性主體所作出的省思，並藉此分析十八世紀書信體的寄存之間又是如何與這般失了根的、詭異感的、自我遺棄的啟蒙相互影響。

【關鍵詞】

十八世紀、書信體小說、柯麗莎、哈伯瑪斯、李察森、詭異感、記憶

【Abstract】

Jürgen Habermas suggests that with the rise of the epistolary genre, the eighteenth century finally feels at ease in the terrain of subjectivity. The study contends, however, that the Enlightenment subjectivity is never self-enclosed but fragmentary at best. Indeed, the sub-texts that one reads in Locke, Rousseau, and Kant reveal that these philosophical minds are constantly baffled by the discrepancy between memory and writing, reason and passion, to name a few. Through the study of eighteenth-century epistolary novels, such as *Clarissa*, *Julie*, and *Evelina*, one can start to see how the demand for authenticity by epistolary writers turns their attentions to the uncanniness of the human subjectivity and its displacement of the functions of memory.

【Keywords】

Epistolary Novels, Uncanny, Habermas, *Clarissa*, Richardson, Memory

「這份原稿太過真實」：十八世紀書信寄存的錯置¹

「打從〔啟蒙〕一開始，對於心理層面的興趣，同時增加在與自身以及與他人的關係上：自我觀察與那另外一個具有情緒起伏的我，形成了有些好奇、有些同情的結合。日記成為了一封寄給寄信人的信，而第一人稱敘述的文章成為寄給另外一個人的自我對話…當盧梭開始使用書信體來撰寫他的《茱麗，或新愛綠綺思》，而歌德開始寫他的《少年維特的煩惱》時，這樣的雙重性不再有任何的阻礙了。〔十八〕世紀接下來的這段期間，怡然自得的狂歡在世紀初尚稱陌生的個人主體場域裡頭。」

~ 《公共領域的結構轉變》（*The Structural Transformation of the Public Sphere*）（Habermas 49 - 51）

本文藉由李察森（Samuel Richardson）筆下女主人翁柯麗莎（Clarissa）的書信往來，以及她在小說急轉直下之際，所寫出一連串難以理解的斷簡殘篇，來探討十八世紀書信寄存的錯置，以及接踵而至書信記憶的問題。²所謂「寄存」，乃至於「書信寄存的錯置」主要是強調啟蒙的主體性乃是透過書信寄送與存取的過程來達到展延，而中間往往因著書信體例的複雜特性，而產生自我遺忘的可能性。的確，書信做為啟蒙思潮的載體，自然反映出十八世紀中產階級自我覺醒以及打破權威的傾向，所以書信一直以來，總是被認為是內心的真誠反射，以及情感的自然交流，所謂「見信如見人」，也就是這般道理。³但是在這樣對於真誠的要求背後，我們也意識到啟蒙對於書信體的某種焦慮，換言之，當柯麗莎的書信越來越跳脫了女性書信書寫的「殷勤文雅」，甚至於打破書信既有的界限，也等於是暗示了書信所帶來的某種主

¹標題的引文原文是“The original is too much an original”。關於“original”在這裡的意義，筆者斟酌《柯麗莎》的上下文，可以確定樂夫萊斯是指柯麗莎的書信已經超越了書信的本質，某種程度上已經創造出另一種真實性。也因此，李察森藉由書信的錯置，以此指涉女主角的自我遺忘，反而造成了樂夫萊斯的困惑。翻譯成為「本體」或是「原初」似乎也可以表達當下的情形，但或許不免拗口，也可能造成理解上的困難。關於這點的討論，可詳見文末討論。

²這篇文章的初稿發表於2012年第三十五屆比較文學會議「寄/記存之間」。感謝會議參與人所提供的改進意見。

³關於中產階級興起、公眾領域的流通、以及書信體之間的關係，可參閱泰瑞·伊果頓（Terry Eagleton）的《The Rape of Clarissa》以及哈伯瑪斯的《公共領域的結構轉變》。

體性的踰越（秦曼儀 773）。的確，在《柯麗莎》一書中，書信交流的結果往往是流連在文字的迷宮之中，一旦開啟，就無法收拾，進入「危險關係」之中，甚或模糊了自我與他者、主體與客體的疆界，彷彿對於啟蒙以降的經驗與理性傳統投以質疑的眼光。於是，本文想要揭櫫的問題重點在於：從啟蒙時期的觀點而言，到底是怎麼樣對於書信的認知，讓小說主角樂夫萊斯在看了柯麗莎的書信之後，大嘆「這份原稿太過真實」（“The original is too much an original”）（889）？⁴如果說柯麗莎的片段記憶反而「太過真實」，那在這般的錯置之中，又反映出怎麼樣的啟蒙思維矛盾呢？而當目前文學批評陷入所謂的記憶熱潮，十八世紀對於理性主體的認知，又可以帶給我們什麼樣對於討論記憶的激盪呢？

書信與啟蒙主體之間的關係

書信，乃至於十八世紀書信體小說，作為啟蒙理性的媒介與推手，已是學術界廣泛討論的焦點。⁵正如引言中哈伯瑪斯所說的，具有雙向性的啟蒙理性主體，既是對主體的關注，亦是對他者的好奇；“我”可作為主體，也是我所關懷的客體。對他而言，當啟蒙主體開始進入書寫的世界中，就開始不斷的朝向他者昭示自身的存在，於是不管是日記或是第一人稱敘述的文本，都是嘗試向外發聲的結果。這樣的一種對話形式，便是哈伯瑪斯念茲在茲的啟蒙主體形塑的過程，於是不僅僅在他的《公共領域的結構轉變》一書中，不斷的強調那種我與我之間對話的自我反省的過程（43），在另一本著作《現代性的哲學論述》（*The Philosophical Discourse of Modernity*）中，他更是進

⁴雖然討論啟蒙有諸多切人的觀點，限於文章的篇幅，本文著重在啟蒙大家洛克、盧梭、以及康德，並佐以現今探討啟蒙最力的哈伯瑪斯，作為探討啟蒙理性主體的依據。

⁵吳藍（James Howland）在 *Letter Form and the French Enlightenment: The Epistolary Paradox* 一書中提到，書信體作為理性交流的工具，是啟蒙的最佳載具（41）。而哈伯瑪斯也進一步地以十八世紀的 *Tatler* 雜誌為例，指出書信體擁有使人相互啟蒙的功用（*The Structural Transformation of the Public Sphere* 42-3）。其他如畢比（Thomas Beebee）以及庫克（Elizabeth Cook）也都有專書研究書信體小說，提到書信對於啟蒙的重要性。而阿姆斯壯（Nancy Armstrong）在提及啟蒙與小說之間的關係，更是直接提到書信寫作直接把潘蜜拉從「被強迫佔有的物品，轉變為可以同意婚姻的自我獨立的個體」（5）。而《潘密拉》之後的《潘密拉第二部》（*Pamela Part 2*）雖然描寫潘密拉婚後回歸家庭體制，不再像第一部裡頭那樣的積極展現其主體性，但在索然無味的婚姻生活中，暗藏的卻是卡索（Terry Castle）在 *Masquerade and Civilization: The Carnavalesque in Eighteenth Century Culture and Fiction* 中所稱的「重複」結構，也就是說，《潘密拉第二部》仍偷渡了第一部裡頭的無法化約的主體性（134）。

一步探討啟蒙主體並非盲目服從自身理性，而是體認到自我主體性的並非至高、唯一的（“*privileged*”），並從一開始便帶著這般對於主體性「自反的認知」（“*a counterreckoning for subjectivity*”）（295-6）。於是，他所揭櫫這個由啟蒙以降的現代性主體，所倚靠的就是能在「言說者、聆聽者、與未參與的第三者」不同的觀點中自由進出人際關係（296）。更進一步的說，從語言的角度而言，這就類似於能隨時「採用並且轉換於第一、第二、第三人稱觀點之間」（297）。這也正是文初引言哈伯瑪斯特意在啟蒙文學中提及書信以及書信體小說的原因，因為一旦進入書信的世界裡頭，便是不斷的轉換主體的過程，因為書信不僅僅只是「你我」之間「寄送與存取」的對話，更需隨時抽離對話，從客觀他者的角度審視，並且預期對方的心理而來做出回應。哈伯瑪斯以書信的寄送與存取之間的動態過程，巧妙的比擬啟蒙主體的形成，也暗示著兩者之間緊密的關係。⁶

於是乎，給自己寫的日記便可視為一封寫給他人的信；而這點特性在許多書信體小說中也得到許多正反印證：比如說1740年的《潘密拉》（*Pamela*）後半部那些寫給她自己父母，卻因為被囚禁而無法投遞的信件，因她接連按日敘事，也混雜了日記體的形式，所以第二冊（*Volume II*）的開頭，連編者也將之稱為「日記」－“*The Journal continued*”（221）。而1774年的《少年維特的煩惱》（*The Sorrows of Young Werther*）中維特的書信雖然名為寫給他的好友威漢，可是裡頭的信件既無稱謂、亦無署名，也鮮少提到威漢，通篇倒像是維特自己寫給自己的信，因此讀起來比較像是孤芳自賞的日記。更有甚者，寫於1778年的長篇書信體小說《艾芙萊娜》（*Evelina*），運用了數十位人物輪番上場，卻僅僅仰賴其中幾位主角作為書信的著述者，所造成的結果是，故事內容大部分都是透過艾芙萊娜的筆下一一帶出，敘述也串連在她連續幾封信之間，而非於書信往返中展開。正如同艾芙萊娜雖然寫的是信件，面對一連串接踵而來的事件，只得擲筆大嘆，「我的日記再也寫不下去了！」（“*I cannot journalize!*”），艾芙萊娜也以此暗示著，寫給自己的日記也隱含著寫給他人的信件（212）。艾芙萊娜在小說中所點出的，也正是哈伯瑪斯的

⁶本文所使用的「寄存之間」這個詞彙，是受到第三十五屆全國比較文學會議的《寄/記存之間》的主題所啟發。正如徵文啟示所闡述，「寄存之間」強調的是記錄與記憶之間的動態過程，在本文中即是強調啟蒙主體透過書信的寄送與記錄所揭示的記憶。

觀察重點，西方個人主體性的衍生跟十七、十八世紀以來風行的書信寫作息息相關，而啟蒙主體透過十八世紀幾部重要的書信體小說的推波助瀾，找到了自己的語言與自由伸展的舞台，甚至於可以說啟蒙主體之所以啟蒙，正是因為認知到書信往來是如何與理性溝通、情感交流有著密切的關聯。

然而書信的寄存之間是否真能毫無阻礙的理性交流來達到哈伯瑪斯對於啟蒙主體的要求？本文以哈伯瑪斯所提出的書信與啟蒙主體性的連結作為出發點，再更進一步的去探討十八世紀書信體小說裡頭，如何透過書信寄存而不斷上演的錯置，並且討論這錯置又是如何對於啟蒙記憶的質疑與反思，進而影響我們對於啟蒙主體性的看法。的確，著名的十八世紀研究的批評家杜笛（Margaret Anne Doody）在討論十八世紀記憶時就曾強調啟蒙時期對於記憶的著迷，並且以之作為啟蒙「自我意識」（“consciousness”）的基礎，甚至於直言「啟蒙就是奠基在記憶之上」（67），意即指啟蒙主體就是透過記憶的過程成就其自我意識。同樣的，在《記憶文化》（*Memory Cultures*）一書中，也提及研究記憶就是研究我們是誰，而「記憶的歷史性研究更是與主體的歷史性緊密且無法分離的結合在一起」（Radstone and Hodgkin 2）。而在布雷（Joe Bray）以及哈伯瑪斯看來，還有什麼比書信文體小說這般更能展露自我主體性的文體呢？⁷這也正是論文從李察森（Samuel Richardson）1748年所著的《柯麗莎》（*Clarissa*）中所引用的標題「這份原稿太過真實」所嘗試指出的研究方向（889）：小說中，主人翁樂夫萊斯對於柯麗莎陷入瘋狂狀態下所寫的錯置信件，大嘆裡頭所呈載的書信記憶「太過真實」，以此觀之，研究書信體裡頭的記憶錯置正可以讓我們了解啟蒙的主體性又是如何的超越了理性的範疇。以下論文從兩點進行探討，一方面以啟蒙哲學為出發點，來探討啟蒙本身就已經隱含著自我遺忘的可能性，一方面以十八世紀書信體例作為基礎，來深究樂夫萊斯面對柯麗莎的信件而說出「這份原稿太過真實」的啟蒙意義。

⁷布雷的《書信體小說：意識的再現》（*The Epistolary Novel: Representations of Consciousness*）談的就是書信體小說對於自我意識的「益加複雜的呈現」（2）。

啟蒙的「踰越」與再省思

哈伯瑪斯對於書信的高度重視或許有待商榷，近來對於書信探討也並非全然繞著與啟蒙之間的關係打轉，但是他對於書信體例以及啟蒙主體之間的辯證關係，卻也提供了對於十八世紀寄存之間的另一個重要索引與反思。舉例而言，哈伯瑪斯或許只是想單純的表達在啟蒙理想之下，自我與他者隱含著毫無障礙的意見流通。事實上對於哈伯瑪斯而言，現代性是尚未完成的計畫，而他不斷的探討啟蒙理性的再進化，即是奠基在「溝通的理性」之上（communicative reason）（*The Philosophical Discourse of Modernity* 301），也因此書信的溝通往來便佔了重要地位。但即使如此，他卻也一再指涉書信交流中那個「寄」的動作 – 不管是寫給自己的日記或是第一人稱的敘述，都要透過寄送的过程（「日記成為了一封寄給寄信人的信，而第一人稱敘述的文章成為寄給另外一個人的自我對話」），而非只是傳統所認定的書信是書寫者內心毫無障礙的真誠表達（*Structural Transformation* 49）。若是書寫者能夠真誠流露自我，根本也無須大費周章的還要去強調寄送的對象以及寄送的过程。換言之，哈伯瑪斯隱約也意識到文本絕非單一製作的存在，而是不斷將其內在性外在化的過渡，儼然成為一個寄存之間不斷變動的有機體，而這也暗示啟蒙主體非得要經歷過那寄出（寄送的對象）甚至於變動迷失（寄送的过程）的經歷。

誠如伊果頓（Terry Eagleton）所點出的，書信體小說就像是個可以不斷注入活水的「工具箱」一般，裡面藏著多餘的配件與空間，隨時可以重新改裝與配置（20）。所以在伊果頓看來，李察森的書寫小說的過程既有不斷反覆修改，又有因人設事來提供不同的情節與結局，就是活脫脫的例子（20-21）。從這點看來，李察森筆下的書信主體也有著同樣的書寫傾向：潘密拉極盡偏執地對於她的書信記憶不斷的重複記述，甚至於在知道了她的信件已經被Mr. B攔截之後，依舊願意繼續（重複）書寫，最後甚至於在求得Mr. B的同意之下，冒著再度被窺視的危險而寫信。而十八世紀書信體小說的世界裡有者更多諸如此類的寄存例子。費爾丁（Henry Fielding）為了諷刺《潘密拉》所寫於1741年的《羶密拉》（*Shamela*），裡頭就一再提及書信的真偽以

及其輾轉流傳的過程，甚至於連書信之外的奧利佛牧師自己也承認自己也經手插上一筆，暗示自己也可以是書信的收信人。所以當雪萊（Mary Shelley）在1818年出版《科學怪人》（*Frankenstein*）之時，這樣的書信寄存更是益加複雜，不僅小說裡頭的三位主角（Captain Walton, Frankenstein, The Monster）不經意的互相成為對方故事的傳遞者，進而成為寄信或是收信的人，更可以從華頓船長的信中發現科學怪人的故事本身早就已經透過華頓船長的寄存而成為書信的一部分了。也就是這樣的重視書信寄存的氛圍之下，1748年克里蘭（John Cleland）筆下的凡妮（Fanny Hill）所寫的回憶錄，就這樣透過寄送的過程寫給一位不知名的女士，而奧絲丁（Jane Austen）於1790年所寫的年少之作《愛與友誼》（*Love and Friendship*）裡頭，明明伊莎貝爾自己就可以告知自己的女兒（瑪麗安）蘿拉年少時的荒誕間且荒唐的故事，可是卻又堅持一定要蘿拉透過書信的模式把她的回憶交代給瑪麗安。而這些書信體小說中都一再重複著書寫主體透過書信寄送的重要性，而非只是單純的自我述說的過程。

從另一方面而言，在哈伯瑪斯筆下所探討的書信，雖然提供了理性主體一個『愉悅』的發展空間，但這樣的『愉悅』毋寧說是『踰越』的、令人無所適從的，畢竟就像他所稱受到「情緒起伏」、林林總總的“我”也是複數的，我既是書寫主體，更有可能是受信人，這當中的複雜關係並不是哈伯瑪斯在字面上單純的鏡象關係就可以解釋：對於哈伯瑪斯而言，十八世紀的閱讀大眾將文學的「鏡子放在面前」，雖然還沒辦法透過「哲學或文學，科學或藝術」來達到「自我了解」，但是至少他們透過了書寫或成為書寫的對象，而有了觀察自身的機會（*Structural Transformation* 43）。但若考慮書信體的特殊性已經普及性，我們或許可以從哈伯瑪斯的認知中，在往前一步。塔克（Irene Tucker）在研究《艾芙萊娜》時提到，「如果說書寫主體、書信、跟收信人之間的關係是複雜的，那在主體與書信都是問題的書信體小說裡頭，所有的複雜關係將以乘方成長」（422）。簡言之，當書寫者寫信的當下，常常是因著寫信對象所可能有的反應而寫出書信內容，這點只需要看看1782年《危險關係》（*The Dangerous Liaisons*）這部集書信體小說複雜敘事技巧大全的法國小說，就可以發現裡頭不只是兩性之間的愛恨情仇，書信往來之間

的唇槍舌戰更是完全奠基在事先預測對方的反應之上。

再者，塔克更暗示著，閱讀者在閱讀的過程中，對於小說中「說話」的那個人，產生了認同的混亂。於是，對於閱讀者而言，在閱讀當下的那封信時，到底是要模擬臆測寫信那人的書寫狀態，抑或是假想小說中收到信的人的閱讀過程，還是作一個中立的第三者呢？更不用說小說中多的是那些空有提及，卻從未閱讀的那些信件。這些不同的狀態相互影響所產生的經驗匯聚，絕非一個單純的、自我形塑的啟蒙理性主體的概念所可以輕易囊括。

尤有甚者，哈伯瑪斯書中所舉的西方的十八世紀書信體小說，像是1761年的《茱麗，或新愛綠綺思》（*Julie, or the New Heloise*）、以及《少年維特的煩惱》都是屬於踰越的文本，前者開宗明義於前言即提到「這些書信都不是書信」—“these letters are no letters”—，小說表面上談論著的是充滿激情的愛情，書信往來間卻暗藏著一連串對於書信主體與記憶的質疑；而後者既是狂飆運動的代表作之一，更藉由文中所突兀插入的書信編者，來凸顯出書信往來的可能性，並非只是單純在小說文本上所見到的一來一往，而是受到許多書信以外因素的影響，比如說小說敘述者不斷地掛念於如何編纂、收集、排列、乃至於最後如何結束這些書信往來（7）。的確，從李察森開始，書信體小說中的編者便是書信體小說裡頭時常出現的「角色」之一。然而，他卻常常處於書信故事以外，也沒有明顯與書信作者之間的交集。而且，在這樣書信傳統裡頭，編者常自稱只是單純的經手書信，並強調書信的真實性，能像盧梭這般的自我質疑書信的可信度卻是少見。更不用說《少年維特的煩惱》的後段已經沒有維特的自我意識的存在，而幾乎是由半路介入的書信編者來繼續記述維特最後的下場。而這裡的編者敘述，已經無法單純的解釋為是為了簡單交代幾句書信終結後，所發生的事情而作的必要插入，因為後面編者的敘述不僅僅冗長，兼且充滿了壓迫感，彷彿就隨時隨地待在維特身邊，觀察了他死前的一舉一動，把編者的存在視為維特的分身（*doppelganger*）也不為過。

從這裡看來，當然哈伯瑪斯藉由書信體小說的風行來驗證啟蒙對於理性交流與書信往來的重視，但是他筆下所呈現出來的啟蒙卻也同時具有自我質

疑與妄想的特性，兼且常常瞻前顧後，彷彿與德希達（Jacques Derrida）在《明信片》（*The Post Card*）一書中所描述的書信體小說特性不謀而合：「當書信體小說層出不窮之際，正是歷史出現嶄新的寄存危機」（232）。換言之，十八世紀書信體小說的風行與啟蒙主體如何記憶來面對這新的歷史轉折有著密切的關係。⁸哈伯瑪斯似乎在說（抑或是沒有全然說出），書信之所以啟蒙，絕不是只是單純的提供了書寫者一個自我記述、觀察、與反省的出口，反而是因為十八世紀的書信寄存之間，某種程度上必須經歷了失根般自我否決，乃至於遺忘，才能算得上是啟蒙的體現。

這樣的啟蒙並不是無的放矢的。在康德的〈何謂啟蒙？〉（“What is Enlightenment?”）一文中，他提到了人人皆有理性之能，所以啟蒙的問題並不在於能不能，而是要不要的問題：「自我枷鎖的蒙昧並非因為缺乏理性，而是缺乏不靠他人指引的決心」（58）。他又繼續解釋到，啟蒙時代之開展，「唯有[倚靠]自由…也就是能夠對任何事務使用公眾理性的自由」（59）。也就是說，唯有個人倚靠著公眾理性的自由（free use of public reason），唯有在主體能以公眾自居之時，「啟蒙」，這般帶著倫理急迫性的個人天職才能開展；而倘若個人沒有勇氣掙脫枷鎖，則意味著集體意志的沈淪，啟蒙就無法達成。在康德的筆下，啟蒙不再只是理性算計下的結果，而是主體忘卻自身而去融入社群的情感表徵；於是啟蒙主體不再是單純的自我意志的展現，反而暗喻著某種程度的去主體性。⁹

如果再更進一步的去看康德其他的哲學思辨，就會發現其實康德對於理性啟蒙的看法一直是帶有某種程度的反理性的、自反的特性。在康德的《判斷力的批判》（*The Critique of Judgment*）一書中，他提及我們對於美或是崇高的感知能力，並不是從任何的概念中所衍生出來，而是在於他所謂的「無目的的合目的性」（purposiveness without purpose）。對他而言，任何對美或崇

⁸奧圖曼也提出一個重要的研究方向：「[德希達的]假設值得進一步從歷史的角度去探討」（215）。

⁹就這點而言，巴特勒（Judith Butler）針對女性啟蒙以及性別操演（gender performativity）也有很類似的看法。對於巴特勒而言，「女性主義的理論試圖了解系統性的或是滲透式的政治與文化結構是如何透過個人行為與實踐來執行和複製，以及藉由把問題放在更廣的、共享的文化脈絡中來讓個人情境的研究可以清晰化。的確，女性主義的渴望…通常是源自於理解到我的痛苦或沈默或憤怒或感知最終不是我自己一個人的」（903）。於是，性別的啟蒙不再只是自我的啟蒙，而是某種「自我意志以及性別操演」撮合下的「肉身風格」（902）。

高的感知若是有了先驗的基礎，那就是帶有目的性的了，那便無法體現其普遍性。唯有主體的「普遍性的聲音」（“a universal voice”或是“subjective universality”）才可以體現美與崇高。這裡康德留下了值得玩味的例子，「於是他說，『這是美的』；而且他並不因為已經聽過別人之前無數次的認可而指望別人會同意他這意見，而是他強加在他人身上的。若是他人不同意的話，他會否絕他人的品味，雖然這品味亦是從他人身上需求而來的」（378）。這裡康德想要說明的是，人作為感知的主體，唯有時時刻刻乘載著林林總總「需求而來」卻又被我們否決的他者，才有窺探未知的美與崇高的可能。這點巧合地與史碧瓦克有所相同之處。她引用佛洛伊德與拉岡，來討論啟蒙理性對於「在地線民」（native informant）的「據斥」（foreclosure）：

拉岡如此界定據斥…透過翻譯佛洛伊德而成為自己的語言，來說那「從象徵界（the Symbolic）被排斥而重新出現於實存（the Real）」。
因此，據斥是跟佛洛伊德所說的「原初歷程」有關，表徵了兩個互為表裡的過程：「…引介入主體…趕出主體。」（5）

從後殖民的角度，史碧瓦克認為，啟蒙主體形成過程中也是透過了「他者」的引介以及其逐斥。¹⁰更重要的是，康德所援引的例子中，主體也適時的遺忘了他所「需求而來」的。在康德的啟蒙倫理計畫中，主體不再全然是笛卡爾的我思故我在，亦非洛克筆下等待填寫的空白，而是一次次自身與他者、私人與公眾、失憶與記憶的反覆集合。這樣的無所適從更近於卡索（Terry Castle）在《女性溫度計：十八世紀文化與詭異感的問世》（*The Female Thermometer: Eighteenth Century Culture and the Invention of the Uncanny*）中所闡述之啟蒙的目眩神迷、顛三倒四：「那些帶來令人讚頌的理性年代或啟蒙的心理與文化上的轉變…就像某種有毒的副作用，卻也給人新的怪誕、焦慮、徬徨還有智性僵局的體驗」（8-9）。

¹⁰請參閱史碧瓦克的 *A Critique of Postcolonial Reason* 裡的第一章「哲學」，其中四到六頁對於據斥的過程有詳細的解說。

啟蒙的記憶焦慮

以此觀之，如同文初哈伯瑪斯所暗示的，正因為是帶著失根、體驗意會到某種程度的無所適從，所謂的啟蒙才具有「啟蒙」的完整意義，那麼與之息息相關的書信記憶也無疑地將伴隨著這般的左支右絀，對於寄存之間所產生的種種問題也必將有所衝擊性的認知。根據布蘭特（Clare Brant）所研究的十八世紀大眾書信文化，十八世紀的書信作家不僅僅把私人書信往來視為可能付梓的公共文件（6-9），更有甚者，這些書信早已經不全是個人情懷的抒發管道而已，反而比較像是充斥著各式角色競演的場所。如她所說，「十八世紀書信體例之所以迷人的原因之一，在於它提供了作者進入不同角色的扮演以及不同的角色扮演之機會…書信也與演戲、爭執、幻想與奇幻息息相關」（26）。於是乎，書信中既是各種身分的集合，更有可能是複雜內心的怪誕與想像的開端。凡此種種點出了寄存之間種種可能產生的認同問題，也正符合傅柯帶著諷刺意味所談到的，「何不將書信歸為署名者所有—它並沒有作者」（1481）。

由此，我們亦可以再來對照啟蒙哲學家們對於記憶與書寫的「焦慮、徬徨」。比如說，杜笛就對洛克有著精闢的描述：「下筆總是帶著對於消逝記憶以及伴隨而來的智能喪失充滿警覺性、詩意般的恐懼」（68）。洛克在其著名的《人性理解論》（*An Essay Concerning Human Understanding*）中提到，「我們的年輕時的思想，就像孩童，總是先於我們而逝去；而我們的記憶描繪出這些我們即將步入的墳墓；那裡雖然銅器與大理石依舊，上頭的刻印隨著時間模糊，而圖案日漸腐朽…若沒有偶而擦拭，則會消失殆盡」（2.10.5）。洛克在這裡所面臨到的是一連串啟蒙理性思維的邊際：一方面，對於洛克而言，正常記憶是不斷累積外在感官印象的過程，是一張等待「感知與反省」來填補的「白紙」；但是另一方面，如上述所言，記憶也可以視為是某種自我遺棄的過程（2.1.2）。記憶既是一種累積，又同時是一種消逝，而從這裡所呈現出來的理性主體，不斷的往前累積新的經驗，也不斷的往後追朔那些「我們即將步入的墳墓」。也因此，不僅僅只是「先於我們而逝去」的童年反轉、拋棄了那不斷累積的過程，更有「這些我們即將步入的墳墓」，來暗示著最終的空無一物以及全然的遺忘。

洛克又更進一步的提及記憶「快速的消逝，而且常常不及駐足，留下的不過是片段足印或是殘留的型態，好比越過田野的陰影一般」（2.10.4）。在這裡可以更深刻的看到洛克對於記憶的描述夾帶著一絲詭異的意涵在內，若不是陰影，就是成了作為埋藏或丟棄的墳墓；在此，記憶既是需要「能夠復甦那些經過銘刻後消失了或是不見蹤影的想法」，然而這些「想法既是存在又是不存在於記憶裡頭」，著實令人無法捉摸（2.10.2）。

如此一來，洛克的記憶披覆著杜迪所描繪的「哥德式」（Gothic）的意象，呈現了如同佛洛伊德所說的詭異感（the uncanny）—對於佛洛伊德而言，詭異感源自於原本應該要掩蓋的，卻不經意的被揭開了心理過程（70）。也就是說，在啟蒙記憶的理性外衣包覆之下，卻是「陰影」甚或「墳墓」般的不確定性，而卡索也在討論啟蒙思潮的《女性溫度計》中提到：「佛洛伊德所謂的詭異感本身就是種魅影一般，從黑暗中浮現」（7）。如同佛洛伊德在〈詭異感〉（“The Uncanny”）一文中所開宗明義說的，詭異感的探討是源自於「美學」的，更進一步的說，詭異感「不限於美學之中」，而是更與我們的「美感經驗」有關（123）。這點更可以從佛洛伊德的文章中，並不直接討論精神分析，反而是從字典以及字源學角度去看詭異感的轉喻（metonymy）過程，而文章大部分也著重在分析閱讀赫夫曼（E.T.A. Hoffman）1816年所著的志怪短篇〈沙人〉（“The Sandman”）的美感經驗，而窺得一二。¹¹

在這裡，我們找到了洛克與康德之間隱約的關聯：如果洛克的記憶呈現出哥德式意象的詭異感，那也正是因為洛克的記憶也是一種美感經驗，就如同他所自述的「那些能夠停留最深最久的印象，是那些伴隨喜悅與痛苦的」（2.10.3）。對於洛克而言，記憶既是自我認同的根源，卻也換得了那些揮之不去的焦慮與徬徨。而反過來說，既然記憶類比於美感經驗，也就失了根

¹¹換言之，整篇〈沙人〉可以說是佛洛伊德所謂具有美感經驗的詭異感的具體表徵。有趣的是，如果說啟蒙主體倚靠的是書信交流，而卡索在《女性溫度計》中主張，啟蒙所帶來的某種智性的壓迫，造成了詭異感的問世（8），那麼〈沙人〉一開頭的主人翁之間以書信回顧兒時回憶更是間接暗示了書信記憶與詭異感的連動：小說裡頭的角色互換，不管是敘述者跟主人翁南山尼爾、克拉拉與女偶奧寧帕、甚至是沙人與柯波拉以及柯波里爾思之間，都有著詭異的相似之處。另外，小說開頭南山尼爾的書信記憶也原本會被掩蓋的，卻不經意的在第二封信中被克拉拉錯誤的揭開了，也才導致了後面詭異的發展。

（「無目的的目的性」）。透過洛克對於記憶的觀察，我們要問的是，這樣子失了根的、詭異感的、自我遺棄的記憶，到底如何的在書信體小說上找到著力點呢？

從盧梭的身上我們可以更進一步看到啟蒙記憶與書信體之間的糾葛。既是啟蒙思辨的大師，本身又寫過掀起風潮的書信體小說，盧梭穿梭在理性與熱情的矛盾之間，對於啟蒙的寄存有著獨特的見解。首先，在《懺悔錄》（*Confessions*）裡頭，盧梭所念茲在茲的重點之一，就是不斷透過對於何謂真實呈現來闡述它對於書寫記憶的看法。舉例來說，他提到自己記敘時因為太過「熱情急躁」了而無法立刻下筆，導致最後總是草草的以「雜亂的、皺巴巴、混淆、無法辨識的手稿」來收場（113）。反而是唯有慢慢沈澱，「熬過」所有換場景時的「騷動」，全部的記憶才會「無所遺漏」，成就了像是義大利歌劇般令人賞心悅目的場景（113）。對於盧梭而言，真實的記憶與書寫，就是要靠「熬過」那些林林總總「雜亂的、皺巴巴、混淆、無法辨識的手稿」，才能終至臻境。如他所說，

唯有在林木之間的步行，或在睡不著的夜晚，我在腦子裡書寫；你可以想像我寫的多麼的緩慢，因為我完全沒有語言記憶而且一生能夠背誦的詩句寥寥無幾。有一些段落我心裡頭寫了又修、修了又寫五、六個夜晚才能寫在紙上。（114）

這裡盧梭不再靠語言記憶來書寫，因為能蒐集到的不過「寥寥無幾」，最終取得的只不過是另一種無法辨識的手稿。然而他所提出的替代記憶 – 那近似於圖像式的、在腦子裡頭反反覆覆斟酌的書寫記憶 – 不也是一種等待翻譯的「雜亂的、皺巴巴、混淆、無法辨識的手稿」？記憶對盧梭而言，是不斷地書寫，不斷地重複錯誤的過程，就好比佛洛依德筆下的神奇複寫板一樣，暗喻著透過不斷地忘記了而得到某種形式的記憶。¹²於是盧梭需要另一本《漫步遐想錄》（*Reveries of a Solitary Walker*）來重複他的《懺悔錄》，而非只

¹²佛洛依德在〈神奇複寫板〉一文中提到，如果把記憶比擬為神奇複寫板的作用的話，那人類記憶的過程就取決於複寫板上那層複寫層揭開後所遺忘的。另外，尼采在〈論歷史的使用與誤用〉一文中，也提到了生命不能沒有遺忘的概念。

是單純接續之前的故事記敘。而在他的《懺悔錄》最後一頁也留下了相似且值得斟酌的字句。用了近乎自我指涉性的手法，他在《懺悔錄》文章之後再加上一段，提醒讀者《懺悔錄》是唸給一群貴族聽的，所以他所懺悔的內容不僅僅是記載於文本之內的，亦是口說的，如果再加上他刻意在文本之外所加的這段記述，這樣的多重書寫更是活脫脫地呈現出啟蒙寄存之間的動態關連。

這樣的經由自我丟棄、遺忘而達到某種真實，透過盧梭所寫的書信體小說《茱麗，或新愛綠綺思》，更是展現了益加複雜的辯證關係。畢竟，書信體小說裡頭，每一封書信都隱含著寄、閱者；尤其在書信的寄存之間，又隱含著各式移動的路線，一會兒書信被攔截、一會兒又是投遞錯誤，更不用說被拿來轉寄甚至於謄寫。每一種牽絆都隱含著無數種的可能性，不管是進行中的，還是尚未到來的，也相對印證了在書信的寄存之間也是一種失根游移的過程。¹³

也因此，盧梭對於書信體如何記述記憶也是鑿斧很深。小說一開始在第二篇前言中，就由“R”（雷同於“R”-ousseau 的編者）提到說，因為《茱麗》缺乏可分類的型態，而且又背離了書信的典雅，反而才能夠讓使人著迷：

去讀試圖展露機鋒的作者在書房寫的情書。如果他腦袋裡頭還有一絲火花，至少他的信還可以燒掉信紙一角；不過熱力就無法再傳送了。你會覺得欣喜，甚至於心頭還有點顫動。相反地，真的充滿了愛意的信；由真正熱情的愛人所寄的信，會是斷斷續續、鬆散、充滿累贅、不連貫、重複的篇章。他的內心情感澎湃，一直重複說著同樣的事情，也不會停歇，就像湧泉般永不止息。既不清晰，也不獨特；不管是字、轉折、還是句子都無法令人難忘；沒有一項是令人讚嘆的或是印象深刻的。但是我們就是會感覺到心靈化掉了；我們不知為何而感動。

(10)

¹³這裡的書信往返近似於德勒茲與瓜達西（Deleuze and Guattari）在《千高原》（*A Thousand Plateaus*）一書中，所探討人類主體的「脫逸路線」（*Lines of Flight*）。

對於盧梭而言，倘若斤斤計較，只想要以理智地算計、塑造出書信的情感效果，結果通常是枉然的；而這點在當他在對十七世紀後期所出版的《葡萄牙修女手札》（*Letters of a Portuguese Nun*）的書信作者性別做出臆測時，也有類似的論點：

那些燃燒心靈、閃耀光芒的聖潔之火，那揮霍並需索無度的才華，那熱情的雄辯，那些令人打從心底狂喜的渾然忘我，是絕不會出現在女性的書寫裡頭：她們的寫作就像她們一樣既冷冽又漂亮；即使有再多的機巧，卻沒有任何的靈魂；而感傷百倍於熱情。女人既不知如何描述或感知愛情…我敢打賭這些書信是男性作家所寫的。¹⁴

在盧梭的眼中，《葡萄牙修女手札》之所以在十八世紀掀起風潮，正是因為書信裡頭放蕩不羈的熱情，而不是「機巧」的計算。在理性思維下，傳統屬於女性場域的熱情，在盧梭的眼中，並非真實的熱情，真正的熱情是超越的，也只有男性的理性之下才能展現。對於盧梭而言，唯有暫時丟棄、忘記了理性 – 超越了理性 – 才有真實的理性。¹⁵因此，書信體作為承載情感的文類，往往是在最不經意、最紊亂、最捉摸不定時，換句話說，丟棄了、遺忘了、失去了寄存目的地之際，才能發揮最大的能量。¹⁶對照他的文字與圖像記憶，不也是在一次次斷簡殘篇中，試圖去呈現那令人心曠神怡的場景？再看看R在前言中所說的，「這些書信並非書信」，不是再次驗證了，對於盧梭而言，書信體之所以適合茱麗與聖普魯之間的纏綿悱惻，倚靠的不就是書信體所展現出的非理性的理性，某種錯置了的、自反的特質？

於是乎，整本《茱麗》就像是一個不斷重複這樣特質的架構。不管是前言也好、第二前言也好、裡頭的書信往來也好，「就像湧泉般永不止息」，

¹⁴筆者所述盧梭的這個段落是擷取自簡森（Katharine Ann Jensen）的《書寫愛情：信件、女性、以及法國小說，1605-1776》（*Writing love: letters, women, and the novel in France, 1605-1776*）（xiv）。

¹⁵布蘭特提到，十八世紀對於女性書信書寫呈現出矛盾的態度，一方面讚揚女性是天生的寫信者，一方面又批評女性的書信自然地會毫無章法（18）。

¹⁶而在同時期由柏妮所創作的《艾弗琳娜》也有同樣的論證。當主人翁歐韋爾提到艾弗琳娜的臉紅是否是真是假的時候，他說，「自然與真實的臉色，對我而言是非常容易看出來的；自然之色是斑駁、多變的；而屬於人為的，單調兼且太過於平順；它缺乏了某種生氣，那份光芒，那無法描述的某種特質；那種特質是即使我現在看到，會完全超越了我的表達能力」（67）。

互相諧擬。裡頭的不同角色所寫的書信，「既不清晰，也不獨特」，於是茱麗與聖普魯的書信常常互換角色，以至於到最後兩人的信件越來越像對方的鏡像一般，甚至於連此時誰在寫信或是讀信也都被刻意模糊掉了。¹⁷這類的遺忘與錯置一再成為小說探討的焦點。舉例來說，當聖普魯詢問沃瑪（茱麗的先生）如何使他的花園整理的如此劃一，沃瑪反而回答道：「這裡無一物對齊，沒有任何層次；沒有任何的線條闖入此地；自然在她的畫作之中從不運用任何線條」（393）。一如前述，這裡的劃分無需線條，就猶如美無需任何雕琢、任何人工的定義。越是失序、越是一反常態、越是失去了所依歸的線條與方向，某種美感經驗才會油然而生。在盧梭的哲學、美學思辨之下，書信記憶的錯置獲得了啟蒙論證的基礎，彷彿對盧梭而言，即使書信曖昧不明、內容毫無章法、又失去了自我風格，卻反而才能真正的觸及記憶的核心。就這點來說，我們將回到掀起十八世紀書信風潮的李察森，來看看他如何透過對於書信體例擬真的要求，同樣的也對於啟蒙記憶的呈現有了相類似的結論。

柯麗莎的書信錯置以及書信倫理

作為伊果頓口中的「有機的知識份子」，李察森試圖透過書信體小說來替十八世紀剛萌芽的中產階級發聲，並藉此闡揚某種可依循的道德觀（2）。他所寫的書信小說中的女主角，不管是潘密拉或是柯麗莎都藉由書寫記憶來作為成就己身的載具，並且能夠以此對抗書信中的父權以及貴族階級對於女性性別的壓抑。可以看到的是，李察森的念茲在茲的是如何替啟蒙主體尋找一個可以倚靠的書信呈現。於是，一方面，就像畢比所言，「每一封信都代表著一個階段的心智成長」（3），意味著書信內容將內心化約為表象的透明語言，而另外一方面，一封信也可以如同伊果頓所言，文本的物質性受到注視，被「企求、保護、親吻、埋藏、淚滴、攻擊」，不僅像極了小說主人翁所親身遭遇的事件一樣，更可以讓讀者貼近敘事而且也能感同身受（59）。

¹⁷胡錦媛在〈捕蝶人〉一文中亦提及書信的互相反映的摺疊作用（423-4）。

但李察森的難題就在於，這樣擬真的語言，卻常常溢於言表。¹⁸於是弔詭的是，柯麗莎的書信記憶往往不是她自己的，好比她在小說末了所交代的書信遺言，就是透過貝爾佛的傳遞給她的哥哥詹姆斯。更因為柯麗莎並沒有時間描述她「悲傷故事裡頭的細節」，所以她還央求貝爾佛抄寫他手中兩封樂夫萊斯的手札，方能「將所有相關故事細節補齊」（1418）。另外，當柯麗莎寫出一連串無法辨識的書信時，扮演樂夫萊斯爪牙的多卡絲（Dorcas）似乎也意識到這些斷簡殘篇的某種意義，於是她要求樂夫萊斯把殘破的信件放回桌子下，進而成就了柯麗莎的控訴（894）。這樣一來，柯麗莎的書信記憶不僅僅「詭異」地透過她的迫害者而送出，更得要倚靠貝爾佛的書信，以及透過像是多卡絲的角色的存在才有目的地。

而這樣的詭異感在《柯麗莎》一書中隨處可見。一方面，書信既是交流，原本就是相互對於相同事件的回應，於是在許多的情形下，書信小說中的寫信人總是得要寫下自己的想法，心裡頭也暗暗忖度他者的想法，進而行諸於字裡行間。另一方面，書信的開展也意味著他者的必然存在，從而暗示了意義溢於言表的可能性。的確，小說中，柯麗莎與樂夫萊斯既是互相對抗著，卻又在書信中交疊延伸著，於是，才有伊果頓所提到的，樂夫萊斯嘆息有柯麗莎這個比他（樂夫萊斯）還要「高明的分身」（59）。於是在平行的書信結構下（柯麗莎與樂夫萊斯的書信在小說後期並沒有太大的交集），我們看到了在接續的書信中，他們兩人延續著相同的主題：樂夫萊斯可以批評柯麗莎「自己跳出馬車」因而喪命（971），但在柯麗莎的認知裡頭，她不過是「費心解救一位溺水的可憐人」，而因此「溺水」（這點在李察森的《潘蜜拉》裡頭所描述的潘蜜拉以及 Mr. B 之間的關係時，也隨處可見他們的書信互相洩底，只不過差異在於我們大部分都是從潘蜜拉的筆下得知 Mr. B 的一舉一動）（985）。

李察森對於記憶錯置的問題，進一步可以從柯麗莎被迫害的身體，觀察到複雜的處理手法。就在柯麗莎遭到玷污之後，她寫了一連串書信，而讓看過信件的樂夫萊斯大嘆，「我無法放手；這份原稿太過真實」（889）。這些信看似信件，卻被李察森以迥異於其他信件去編號而稱之為「紙張」

¹⁸關於李察森試圖透過各種手段控制他筆下著作的意義呈現，可參考伊果頓的《柯麗莎之劫》，頁 20 至 29。

(papers)；然而李察森的讀者很快就會發現，作者對於書信的一種種印製的體裁有著敏銳的觀察與使用方式，對於它所呈現出的效果也都是極盡算計之能事，包括每一種轉印總是隱含著非常細膩的意涵在內。比如說眼尖的讀者便會發現，潘蜜拉的書信後所附的「便箋」(notes)，便常常成為潘蜜拉偷渡她的僭越思維之處。¹⁹實際上，這些所謂的紙張在柯麗莎寫完之後，不是被揉掉、不然就是被撕毀丟棄於桌子底下，更有些是被抄寫後傳遞，而他們在印刷上的呈現，也就如同柯麗莎被侵犯了的身體一樣，打破了傳統框架的章法與型態，意圖展現出柯麗莎受創傷後所呈現出的瘋狂症狀。比如說，這些「紙張」裡頭，句子一反印刷的常態任意穿插，彷彿柯麗莎在自己的書信上頭再寫上自己的旁注(marginalia)，除了以手寫來增加信件的可信度之外，並暗示柯麗莎自己的精神呈現不穩分裂的狀態。除此之外，柯麗莎大量使用破折號，也連帶的使著讀者產生閱讀障礙，比如說編號Paper I的紙張的文末就是一例。另一個特點是，這些姑且稱之為信件的紙張，不但缺乏收信人的稱謂(除了十張紙張中的Paper I、II、IV、以及V之外)，就連柯麗莎自己也沒有簽上姓名，等同拒絕承認這些紙張所代表的意義與責任。如果再細看這些短簡殘篇的內容，似乎也在暗示主人翁所呈現的發瘋狀態已經無法完整敘述她自己的經歷，好比說，每當柯麗莎提及「恐怖的遭遇」時，她便無法繼續她的敘述(890)。就像Paper X中所敘述的，她的思緒已經離她遠去，讓她「忘了她自己」還有「那天的罪惡」(893)。這些透過書寫所呈現的一舉一動，便讓樂夫萊斯懷疑柯麗莎的「智識是否就此損壞」(888)。

然而雖然前前後後樂夫萊斯一直在替自己找理由，可是這些書信還是帶來了一定的影響。一方面，樂夫萊斯認為這些紙張不過是短簡殘篇，不具有任何實際的控訴功效。於是在包含這些紙張的信件中告訴貝爾佛，這些紙張或許會「給予」貝爾佛一些批評他的「新武器」，不過他也勸貝爾佛省點力氣，無需多費唇舌(889)。但另一方面，就在他自己信件的末尾，他自己也說，「她的記憶，在她的自在翱翔的詩意中，展現了驚人的作用，一點兒也沒有損傷的跡象」(894)。就在讀者閱文至此，樂夫萊斯也同樣地把信中

¹⁹請參閱《潘蜜拉》第一封信裡頭所夾藏的便箋。這裡頭，潘蜜拉輕描淡寫的提及她使用以過世的女主人的換衣間作為她自己的書寫信件之處。她也在此處暗示，Mr. B 已經開始對他有意思了，可是她又故作鎮靜。

所附上的紙張「看過了一遍」，開始察覺到這些書信片段的意義（894），並且拒絕幫貝爾佛抄寫一份副本。李察森彷彿在暗示，柯麗莎的書信之所以能夠完整傳遞她的記憶與控訴，反而是當書信不再是書信，而是隨意丟棄的紙張之時，或是當書信內容無法辨識的時候。更重要的是，如果說樂夫萊斯代表了李察森所亟欲反對的貴族階級，又為何要大費周章的讓柯麗莎的記憶與自我意識與樂夫萊斯沾染、糾結在一起呢？這裡面除了書信體小說必要的技巧之外，李察森對於書信寄存的錯置運用，也顯示了十八世紀透過記憶片段之延異與演繹，來探討記憶是如何在書信往來中分散、擬真、甚而不復得。畢竟，這些信件是透過樂夫萊斯之手才得以重見天日，這也就是意味著，這些書信記憶將與樂夫萊斯詭異的連結在一起，而非只是存於紙上、那可供自由存取的文字而已。

李察森對於這樣的書信錯置顯然不是一時興起的。對於他而言，進入書信的世界裡頭，某種程度就像是進入卡索先前所說的，某個令人目眩神迷的境地，一如他在《潘密拉》中所呈現出來的一般。這本小說中也有一封可援引為證的錯置書簡。當潘密拉接到Mr. B所寄給他的逼婚通知信，她也進行了一連串的錯置與改寫；李察森似乎在向我們暗示，一旦進入書信的世界，書信反而失去原先作為書信本身的功能，就連承載的意義也可能產生質變。首先，潘密拉將Mr. B寫的最後通牒和她自己的答案並呈，除了方便閱讀書信的人可以一目了然的看到雙方的問題與回覆，更暗示雙方平起平坐。而潘密拉這樣的回信也可視為是整體書信往來的縮影，畢竟Mr. B每提一個問題，潘密拉就會也針對問題寫下她的回覆。²⁰然而在自然的對答中，讀者卻也發現一絲不對勁：眼下的這封信到底要視為潘密拉實際寄出的信件？抑或是潘密拉所想像出來的實際對話方式？

如果我們想像答案是前者，實際上是把整個書信文類所承載意義的能力畫上一個很大的問號。雖然讀者知道我們正在窺探的是潘密拉的日記，但不用什麼特別的稱謂與劃分，我們也可以猜測的到目下的文字是潘密拉所寫給父母親的信件，而這段對話也可以視為潘密拉所附的附件，一如她在信中所

²⁰若要進一步對潘密拉對於書信真實與虛構之間關係作討論，可以參閱拙作 *The Other Enlightenment: Excess and the Epistolary Novel in the Long Eighteenth Century* 中的第一章。

述：「我在信中附上一份謄稿供你們參閱」（193）。問題是，單純的信件往返怎麼會變成左右兩欄，而且是方格化的編排方式？很顯然的，這封所謂的信件是無中生有的。若是潘密拉真的以兩者並呈的方式謄寫了一份給她的父母親，那在這裡頭，我們也看不到Mr. B自己的信件，彷彿對於李察森而言，已經無所謂信件真實與否的問題。²¹

如果答案是後者，這些信件是李察森藉著想像潘密拉的心理狀態或是回應方式所推敲出的印刷策略，那麼我們不禁要問，到底是怎麼樣的對於書信真實的要求，使得李察森寧可放棄了書信中所沿用的書信體例，轉而在關鍵的時刻擁抱了無中生有的書信往返？這難道不是預示了李察森在《柯麗莎》中同樣對於女主角的內心狀態的書信想像？這不就意味著，在李察森的書信世界中，書信不僅僅只是虛構的，而是更強調在這關鍵的時刻，唯有書信錯置了、不再只是單純的書信而已時所具備的感染力更大？而如果我們仔細閱讀這封信，就會發現這封錯置的書信所引起的困惑，並不會少於樂夫萊斯的嘆息。首先，讀者到底是要先讀完Mr. B的書信在去讀潘密拉的回覆，還是要照著李察森的想像一一瀏覽兩人的唇槍舌戰呢？如果先看Mr. B的信，每讀一段，就會有一片空白（因為潘密拉在右欄的回覆總是比較多），所以他的信就像是一封被潘密拉撕毀的信件一樣而片段化了。如果我們跟著潘密拉的書寫方法去閱讀，那我們更是陷入困惑，到底我們讀的是一封附件？還是兩封信並呈？是謄寫的，還是說從頭到尾根本沒有這封信，只是方便小說的衝突所作的印刷安排？更令人費解的是，當讀者讀完Mr. B與潘密拉之間對答之後，信件並沒有就此結束，而是我們繼續讀著潘密拉右欄的回覆一段之後，才赫然發現潘密拉的回覆已經悄悄的回覆成為信件的正常欄位，而非左右格式化的對分。²²在這裡，書信的界線被打破了，我們不知道我們讀的到底是誰的

²¹有關這封兩人之間回覆的附件版本就已經足以用論文的形式作研究。如同先前所述，《潘密拉》在李察森的手中就已經經歷過無數修改，更不用說，十八世紀的盜版暢行，所以有關這封信件的印刷呈現就已經可能族繁不及備載。筆者除了十八世紀資料庫中的版本以外，手上當代的Oxford版本、Penguin版本、以及網路的版本，就有三種不同的列印方式。Oxford的版本如同前述，而Penguin的版本，則是暗示這封信完全是潘密拉所篇纂的，因為在Mr. B的欄位，潘密拉已經直接省略掉稱呼（“To Mrs. Pamela Andrews”），以“HIS PROPOSALS”取代。網路的版本則是完全省略刻意的排版，讀者看到的只是上下兩封接續的書信。其他還有很多的差異，這裡只取最明顯的差別，以供參考。

²²如同附註二十，光是這裡的結尾就有好幾種版本。

信，是附在哪裡的信，對於寫信的人何時停筆也無從得知。甚至於連Mr. B的「哀的美敦書」都成了完完全全的附件（不管是概念上或是形式上），而且還是降了級的附件，因為這封原本應該被放在潘密拉寫給父母親書信中的附件，已經被完整的包覆在潘密拉的回信之中，彷彿一座李察森的書信迷宮。而如果從小說之後的發展而言，Mr. B的困惑並不會因為他們的和解而有所改變，因為他還是著迷於這個介於「虛構與真實」的世界裡，（或許比真實還要真實的世界）繼續要求潘密拉寫信供他閱讀，彷彿他就像是故事外的讀者一般。

從這裡再回去仔細推敲文章標題所引述、樂夫萊斯說的「這份原稿太過真實」（“The original is too much an original”），就可以發現另一層意義。我們當然可以相信樂夫萊斯在看到柯麗莎心智受創後所寫的斷簡殘篇，突然意會到自己的放蕩行為並不足以給他帶來任何的喜悅，更不用說愛情。於是乎，如同不少書信體小說所一再上演的「見信如見人」的劇碼，他眼下所閱讀的紙張就好比柯麗莎在他面前所展露的殘破不堪，做了嚴重的控訴，因而導致了他的嘆息。可是，透過本文所闡述的脈絡，我們似乎可以看到另外一種屬於十八世紀寄存之間的讀法。也就是說，當那失了根、無處遞送的紙張突然有了出人意料之外的出口與目的地之時，當這些紙張「逾越」了信件該有的合典入律，以及理性主體的範疇時，它們反而讓樂夫萊斯驚覺到這些書信錯置所帶來的詭異感。也是在這樣的寄存之間，「原稿」才不再與單純的真實畫上等號，而是隨時可以自我僭越，比真實還要真實（“too much an original”）。在這裡，我們更可以發掘樂夫萊斯的嘆息的另一層意義。如果我們把“original”重新放在十八世紀的歷史框架之下，就會發現original作為一個文化上的概念，正處於劇烈轉變的階段。新古典主義風潮下所帶來的今古之爭，正代表著那個崇尚西方文明起源（origin）的original（起源的、本體的）的概念，正慢慢為另一個original（創新的、前所未有的）的概念所取代。德萊頓（John Dryden）1700年在他的“Preface to Fables, Ancient and Modern”就已經揭櫫了original的新的意涵，乃為自創的、新穎的。如果參照*Oxford English Dictionary*，更可以發現 original 作為一個嶄新的意義，乃是在十八世紀開始有了大量的使用。對於樂夫萊斯而言，或許他所看到的書信錯置不僅

僅是帶給他比真實還真的震撼，而也可能是因為意會到那個不為人知的柯麗莎，那個嶄新的柯麗莎。

而類似於前者的看法在當代閱讀上依然具有一定的影響力。在1985年 Penguin所出版的《柯麗莎》版本中，所有的這十張紙張都與前後的書信，透過換頁的方式巧妙的隔開了，適當的創造了一個屬於柯麗莎自己的獨立創作空間；然而在1748年的版本中，樂夫萊斯的書信與柯麗莎的Paper I、X之間並沒有適當的界線，尤其是後者原本可以獨立成頁，卻是在同頁裡頭硬是塞進了樂夫萊斯的兩行話。²³在這裡李察森又使用了印刷排版的手法，讓讀者進一步意識到柯麗莎的書信記憶是如何的與樂夫萊斯互相纏繞。於是乎，藉由樂夫萊斯的介入，這些紙張找到了新的出口與聲音。這些紙張不再只是一張張的紙而已，而是新的信件，一如它們強迫樂夫萊斯接受「十倍於正常心智的批判」，也強迫我們去發掘柯麗莎的書信與紙張、記憶與遺忘的嶄新局面（894）。

最後，我也希望透過這篇研究，可以將書信體例帶進書信倫理的討論中。近來批評界所熱衷的記憶轉向也足以提供了另一個佐證的方向。王德威於《張愛玲給我的信件》（2012）一書的跋，提到了「信的倫理學」，也就是「互信的可能性」，以及通信中所衍生出的「意外的出口」（400）。從張愛玲寫給夏志清的書信，乃至於夏志清為了這次書信集所寫下的回復「按語」，在在的顯示出書信往來所隱涵的潛在可能性。而施恩惠透過研究德勒茲與保羅·奧斯特（Paul Auster），也提出了「記憶即他者」的想法。根據他的研究，「主體無法透過主觀意識掌控、描繪記憶的內容」，「唯有將自我分離於主觀主體之外」，「才能一窺記憶的奧祕」，正好與啟蒙有關記憶的潛文本有著相同的關懷（91）。而這也是德希達文初所提及寄存危機的最佳註腳：只有當書信記憶錯置了，只有當主體能夠暫時地遺忘了，才有不斷啟蒙的可能性。而透過這樣的書信記憶的錯置，我們不僅可以繼續去探討十八世紀書信

²³巴克斯（Janine Barchas）在她的《圖案編排、印刷文化、和十八世紀小說》（*Graphic Design, Print Culture, and the Eighteenth-Century Novel*）一書中的第四章，有專章研究李察森如何利用各種印刷排版的印記來達到他的作者意圖。

體小說裡頭的妄想（paranoia）與詭異感，以及這些主題所衍生出來有關於啟蒙以及書信主體倫理的問題，對於未來書信的研究，我們更可更進一步探討那些就像柯麗莎的紙張一般無法投遞的信件，它們的沈默與遺忘又有什麼樣的積極意義。

本論文於2014年4月14日到稿，2015年1月22日通過審查。

引用書目

- Altman, Janet. *Epistolarity: Approaches to a Form*. Columbus: Ohio State University Press, 1982.
- Armstrong, Nancy. *How Novels Think*. New York: Columbia University Press, 2005.
- Barchas, Janine. *Graphic Design, Print Culture, and the Eighteenth-Century Novel*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Beebee, Thomas O. *Epistolary Fiction in Europe 1500 – 1850*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Brant, Clare. *Eighteenth-Century Letters and British Culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Bray, Joe. *The Epistolary Novel: Representations of Consciousness*. New York: Routledge, 2003.
- Burney, Frances. *Evelina*. New York: Norton, 1998.
- Butler, Judith. “Performative Acts and Gender Constitution.” *Literary Theory: An Anthology*. Ed. Julie Rivkin and Michael Ryan. Oxford: Blackwell, 2004. 900-911.
- Castle, Terry. *The Female Thermometer: Eighteenth-Century Culture and the Invention of the Uncanny*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- . *Masquerade and Civilization: The Carnavalesque in Eighteenth Century Culture and Fiction*. California: Stanford University Press, 1986.
- Chen, Huang-hua. *The Other Enlightenment: Excess and the Epistolary Novel in the Long Eighteenth Century*. Diss. Michigan State University, 2009.
- Derrida, Jacques. *The Post Card: From Socrates to Freud and Beyond*. Trans. Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Doody, Margaret Anne. “‘A Good Memory is Unpardonable’: Self, Love, and the Irrational Irritation of Memory.” *Eighteenth-Century Fiction*. 14. 1 (Oct. 2001): 67-94.
- Eagleton, Terry. *The Rape of Clarissa: Writing, Sexuality and Class Struggle in Samuel Richardson*. Oxford: Blackwell, 1982.
- Foucault, Michel. “What is an Author?” *The Norton Anthology of Theory & Criticism*. Ed. Vincent B. Leitch. New York: Norton, 2010. 1475 - 1490.

- Freud, Sigmund. "Notes on a Mystic Writing Pad." 1925. Vol. 19. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. 24 vols. Trans. James Strachey. London: Hogarth, 1953. 227-32.
- . "The Uncanny." *The Uncanny*. Trans. David McLintock. London: Penguin, 2003. 123-162.
- Habermas, Jürgen. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Trans. Frederick G. Lawrence. Cambridge: The MIT Press, 1990.
- . *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Trans. Thomas Burger. Cambridge: The MIT Press, 1991.
- Howland, John. *Letter Form and the French Enlightenment: The Epistolary Paradox*. New York: Peter Lang, 1991.
- Jensen, Katherine Ann. *Writing Love: Letters, Women, and the Novel in France, 1605-1776*. Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1995.
- Kant, Immanuel. "Critique of Judgment." *Critical Theory since Plato*. Ed. Hazard Adams. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1992. 376 – 393.
- . "What is Enlightenment?" *What is Enlightenment?: Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*. Ed. James Schmidt. Berkeley: University of California Press, 1996. 58-64.
- Locke, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. New York: Prometheus Books, 1995.
- Radstone, Susannah and Katharine Hodgkin. "Regimes of Memory: an Introduction." *Memory Cultures: Memory, Subjectivity, and Recognition*. Eds. Susannah Radstone and Katharine Hodgkin. London: Transaction Publishers, 2003. 1-22.
- Richardson, Samuel. *Clarissa, or the History of a Young Lady*. Ed. Angus Ross. London: Penguin, 1985.
- . *Pamela*. Eds. Thomas Keymer and Alice Wakely. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Rousseau, Jean-Jacques. *The Confessions*. London: Penguin Group, 1953.
- . *Julie, or the New Heloise: Letters of Two Lovers Who Live in a Small Town at the Foot of the Alps*. Trans. Philip Stewart and Jean Vache. London: University Press of New England, 1997.
- Spivak, Gayatri. *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

Tucker, Irene. "Writing Home: *Evelina*, the Epistolary Novel and the Paradox of Property." *ELH*. 60. 2 (Summer 1993): 419-39.

王德威。〈「信」的倫理學〉。《張愛玲給我的信件》。夏志清編註。台北：聯合文學，2012。392-400。

胡錦媛。〈多層折疊反轉的書信——《捕諜人》〉。鍾慧玲編。《女性主義與中國文學》。台北：里仁書局，1997。頁 421-437。

施恩惠。〈通往他者的記憶：保羅·奧斯特自傳《孤獨極其所創造的》中的生成主體〉。《中外文學》42. 2 (Jun. 2013)：頁 65-99。

秦曼儀。〈女性友誼通信小說的出版與閱讀：法國十八世紀女作家與讀者－友人的感性分享〉。《歐美研究》39. 4 (Dec. 2009)：頁 769-831。

The Syntax and the Semantics of *Ba*-Construction in Mandarin Chinese

徐佩伶/ Hsu, Pei-Ling

淡江大學日本語文學系助理教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

本文主要探討漢語中把字句的結構及其語意。首先，本文討論「把」字在結構上的位置，並主張把字句在語意上如及物性及有界性等方面不同於一般的及物句。於此，本文認為把字句不管在結構或這在語意方面都義務要求完整的事件結構(Event structure)。該事件結構在結構上包涵完整的起始/起因結構(initial/causer)，過程結構(process)及結果結構(resultative)。同時，結果結構在語意上亦反映把字句的語意特徵—有界性(boundedness): 包含了時間的界限,空間的界限及量的界限。

【關鍵詞】

現代漢語，把字句，事件結構，有界性

【Abstract】

This paper focuses on the syntax and semantics of *ba*-construction in Mandarin Chinese. Firstly I discuss the structural position of *ba* and then argue that *ba*-construction differs from a general transitive construction in several ways: transitivity, implied readings and boundedness. In addition, I discuss the meaning of *ba*-construction and show that *ba*-construction requires a complete event structure which can be suitably captured by assuming Event Structure Syntax proposed by Ramchand (2008). The complete event (the requirement of a bounded event) can be introduced by a resultative clause which semantically donates a boundary, either temporally, spatially or by quantity.

【Keywords】

Mandarin Chinese, Ba-construction, Event Structure Syntax, Boundedness

The Syntax and the Semantics of *Ba*-Construction in Mandarin Chinese

1. Introduction

This paper discusses the syntax and semantics of *ba*-construction in Mandarin Chinese (henceforth: M.C.) by providing an analysis based on Event Structure Syntax proposed by Ramchand (2008).

It is well known that *ba*-construction in its meaning is similar to transitive construction, but with a different word order. Compare (1) to (2).

- (1) a. Ta da-shang le [Lisi]. [S V O]
 he beat-injured ASP Lisi
 ‘He beat Lisi and injured Lisi.’
 b. #Ta [Lisi] da-shang le.
 he Lisi beat-injured ASP

- (2) **【*Ba*-construction】**
 a. Ta [*ba* Lisi] da-shang le. [S *ba*-O V]
 he BA Lisi beat-injure ASP
 ‘He beat Lisi and injured Lisi.’
 b. *Ta da-shang le [*ba* Lisi]. [S V *ba* O]
 he beat-injured ASP BA Lisi

(1a) is a general transitive construction introduced by a complex transitive verb *da-shang* ‘beat-injured’, where the word order is SVO: the object DP *Lisi* must follow the predicate *da-shang* in the unmarked case, in which no contrast focus is involved. The preverbal object DP in (1b) is only allowed when the DP is focused. However, when the object DP co-occurs with the morpheme *ba*, the object DP must appear in

preverbal position with *ba* (2a), instead of staying in the base position (2b).¹

In the following sections, I firstly discuss the structural position of *ba* and show the hierarchical relation between *ba* and other functional heads. Then I summarize the facts about *ba*-construction to show that *ba*-construction is not only syntactically different from transitive construction, but also is semantically distinguished from general transitive constructions. And I assume the event-structure syntax proposed by Ramchand (2008) to reanalyze transitive construction and *ba*-construction. I suggest that *ba*-construction is a construction which requires a complete event structure including a causing subevent, a process-denoting subevent and a result state; while this requirement is optional for transitive construction. The complete event structure is furthermore related to its semantics: a required boundary which can be introduced temporally, spatially and also by quantity.

2. Structure of *Ba*

In this section, I discuss the structural characteristics of *ba*-construction as follows:

- (3) a. Negation/Auxiliary must be structurally higher than *ba*-DP.
- b. *Ba*-DP and VP cannot be separated by negation or auxiliary, while it could be separated by a manner adverb.
- c. *Ba*-DP does not form a constituent.

First of all, negation *mei/bu* ‘not’ and auxiliary *hui* ‘would/will’ must appear in

¹ The object DP can be fronted in preverbal position when focus is involved in the sentence or a postverbal expression such as frequency phrases.

(i) Ta [Lisi] shi da-shang le, dan mei da-si.

he Lisi Foc beat-injure ASP but not beat-die

‘He beat Lisi and cause him injured, but didn’t cause him die.’

(ii) Ta [Lisi] da-shang le yi-ci, Zhangsan da-shang le liang-ci.

he Lisi beat-injure ASP once Zhangsan beat-injure ASP twice-CL

‘He injured Lisi once, and injured Zhangsan twice.’

the higher position than *ba*, the data are shown in (4) and (5).

- (4) a. Ta **mei/bu** *ba* Lisi da-shang.
 he not BA Lisi beat-injury
 ‘He beat Lisi but didn’t injure him.’
 b. *Ta *ba* Lisi **mei/bu** da-shang.
 he BA Lisi not beat-injured
- (5) a. Ta (bu) **hui** *ba* Lisi da-shang de.
 he not will/would BA Lisi beat-injury DE
 ‘He would/will beat Lisi and injure him.’
 b. *Ta (bu) *ba* Lisi **hui** da-shang de.
 he (not) BA Lisi will/would beat-injury DE

In (4a) and (5a), the negations *mei/bu* ‘not’ or auxiliary verb *hui* ‘will/would’ come right before the *ba* and the sentences are grammatical; on the other hand, the sentences became ungrammatical if negations or auxiliary appears after *ba* as (4b) and (5b) show. (Negation is also higher than auxiliary in structure because auxiliary in Chinese is more like a verb, instead of a modal) Therefore, the structure of *ba* in negation can be presented in (6).

- (6) [DP_{-subj} [Neg [Aux [BA [DP_{-obj} [V-RC]]]]]]

Secondly, manner adverbs such as *henkuaide* ‘quickly’ can appear before *ba*-DP or after it, as (7) shows. Therefore, the hierarchical structure of *ba* and other functional categories can be represented in (8).

- (7) a. Ta **henkuaide** *ba* fan chi le.
 he quickly BA rice eat ASP

‘He finished up the meal quickly.’

- b. Ta *ba* fan **henkuaide** chi le.
 he BA rice quickly eat ASP
 ‘He finished up the meal quickly.’

- (8) Hierarchical structure
 Neg>Aux>(Adv)>Ba>(Adv)>VP

Furthermore, in this paper I also claim that *ba* and the object DP following *ba* do not form a constituent. This view is not new in the literature, where *ba* has been suggested as an element inserting *v* head (see Huang 1997, Lin 2001, and Kuo 2010 for the details). The first evidence is that *Ba*-DP is not free to move to any other position especially outside the *v*P, see (9b, d).

- (9) a. Ta *ba* Lisi da-ku.
 he BA Lisi beat-cry
 ‘He beat Lisi and caused him to cry.’
 b. ***Ba Lisi**, ta *e* da-ku. [topicalization]
 c. Ta zuotian *ba* Lisi da-ku.
 he yesterday BA Lisi beat-cry
 ‘He beat Lisi yesterday and caused him to cry.’
 d. *Ta **ba Lisi** zuotian da-ku. [focus movement]

If *ba*-DP forms a constituent, the whole phrase must adjoin to *v*P rather than other functional categories. If *ba*-DP does not form a constituent, no movement is allowed in the first place. Here I argue that *ba*-DP does not form a constituent because *ba*-DP is not capable of undergoing deletion like the preposition phrase *gei*-DP. That is, the deletion of *ba*-DP is not simply a deletion, but will trigger structural reanalysis. Compare (10) and (11). With the deletion of *ba Lisi* in (10), it is

impossible to get the interpretation of (10-i); instead, *Zhangsan* must be the person who is also beaten by the subject *ta* ‘he’ (10-ii), as well as *Lisi*.

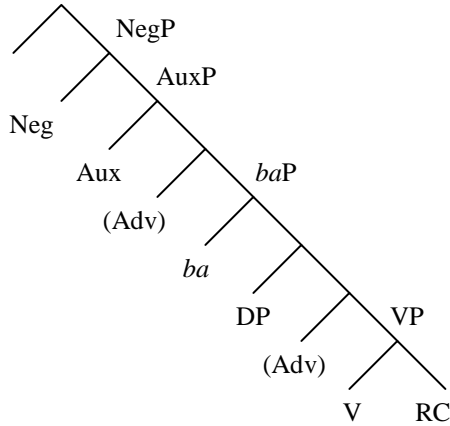
- (10) Ta [*ba* Lisi] da-ku, Zhangsan ye (~~*ba*~~Lisi) da-ku.
 he BA Lisi beat-cry Zhangsan also BA Lisi beat-cry
 i. *‘He beat Lisi and made him cry, and Zhangsan also beat Lisi causing him to cry.’
 ii. ‘He beat Lisi to cry and also beat Zhangsan to cry.’
- (11) Wo song [*gei ta*] yi-ben shu, Zhangsan ye song (~~*gei ta*~~) yi-ben shu.
 I give to him one-CL book Zhangsan also give to him one-CL book
 ‘I gave a book to him, and Zhangsan also gave a book (to him).’

Besides, *ba*-DP should also be differentiated from general prepositional phrases. Take *ti*-DP ‘for DP’ for instance, *ti*-DP can move to the topic position and focus position, as (12) shows.

- (12) a. Zhangsan [*ti* Lisi] mai le yi-ping jiu.
 Zhangsan for Lisi buy ASP one-CL wine
 b. [*Ti* Lisi], Zhangsan mai-le yi-ping jiu.
 c. Zhangsan [*ti* Lisi] zuotian mai-le yi-ping jiu

If *ba*-DP is an adjunct like *ti*-DP ‘for DP’, (9b,d) should be grammatical like (12b, c). But the fact is not so. Therefore, *ba*-DP is not an adjunct and is thus not allowed to move like an adjunct. Again, I suggest that *ba*-DP is not a constituent like a prepositional phrase, and summarizing all the facts discussed above, the structure of the *ba*-construction can be considered as follows,

(13) Structure of *BA*-construction

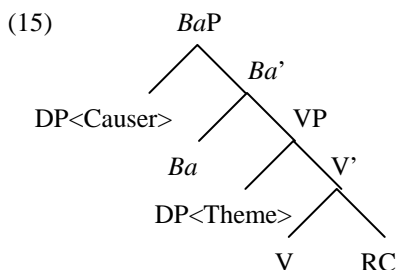


The next question is why DP cannot be separated from *ba*? I suggest that *ba* is not only a head, but also a case assigner of [acc]. According to Adjacency Condition, case assignee and the assigner must meet the requirement of adjacency; otherwise the DP cannot be properly licensed.

Moreover, based on the structure shown in (13), two questions need to be answered. The two questions are shown in (14):

- (14) a. How does the syntactic structure of *ba*-construction co-relate with the argument structure of the predicate?
- b. What kind of relation exists between *ba* and VP?

I suggest that *ba* in lexicon is a functional head that requires a DP <Causer/Initiator> and a VP, in which it includes two complements, a DP complement <Theme> and a resultative complement. The brief structure for *ba* can be illustrated in (15).



To prove (15), it is necessary to know what syntactic and semantic properties *ba*-construction has first. Is *ba*-construction the same as general transitive construction or not? How and in which way are these two constructions different from or similar to each other? I will start from empirical data and discuss them in the next section.

3. *Ba*-construction vs. Transitive Construction

Ba-construction is similar to general transitive construction in its transitivity of the predicate, but is still distinguished from general transitive in semantics and syntactic ways. I will discuss the transitivity of *ba* construction, the requirement of boundedness, and the lack of transitivity counterpart in *ba*-construction in what follows. In conclusion, I suggest that *ba*-construction is not derived from a general transitive construction.

3.1. Transitivity

Ba-construction and transitive construction are very similar in their transitivity of the predicate. In (16) and (17), unaccusative verb *dao* 'fall down' and unergative verb *xiao* 'laugh' are intransitive verbs, the transitivity can be obtained by syntactic causativization ((16c), (17c)), or by some morpho-syntactic operation such as inserting light verb *nong* 'do' in (16d) and compounding resultative verb in (17d).

- (16) Unaccusative verb: *dao* ‘fall down’. Process +result (no initiation)
- a. Shu dao le. (Unaccusative)
 tree fall-down ASP
 ‘The tree fell down.’
- b. *Lisi dao le shu. (*Lexical causativization)
 Lisi fall-down ASP tree
 ‘Lisi caused the tree down.’
- c. Lisi shi/rang shu dao le. (Syntactic causativization)
 Lisi cause/make tree down ASP
 ‘Lisi caused/made the tree fall down.’
- d. Lisi **nong** dao le shu. (Light verb insertion: *nong* ‘do’)
 Lisi do fall-down ASP tree
 ‘Lisi caused the tree down.’
- (17) Unergative verb: *xiao* ‘laugh’ Initiation + process (no result)
- a. Lisi xiao le. (unergative)
 Lisi laugh ASP
 ‘Lisi laughed.’
- b. *Ta xiao Lisi. (*Lexical causativization)
 he laugh Lisi
 ‘He made Lisi laugh.’
- c. Ta shi/rang Lisi xiao le. (Syntactic causativization)
 he cause/make Lisi laugh ASP
 ‘He caused/made Lisi laugh.’
- d. Ta xiao-**fan** le Lisi. (V+RC)
 he laugh-turn over ASP Lisi.
 ‘He made Lisi laugh so hard that Lisi turned over himself.’

Ba-construction is more like transitive construction instead of causative construction because *ba* does not function like a causative marker, such as *shi/rang* ‘cause/make’ shown in (16c) and (17c). As (18) shows, the morpheme *ba* neither triggers syntactic causativization nor introduces transitivity to predicates; the sentences in (18) thus are still ungrammatical. On the other hand, as (19) shows, the transitivity requirement in *ba* construction can be satisfied by morpho-syntactic operation, which is the same as transitive constructions shown in (16d), (17d).

- (18) a. *Lisi *ba* shu dao le. (unaccusative verb)
Lisi BA tree fall-down ASP
‘Lisi caused the tree to fall down.’
- b. *Ta *ba* Lisi xiao le. (unergative verb)
he BA Lisi laugh ASP.
‘He made Lisi laugh.’
- (19) a. Lisi *ba* shu **nong** dao le. (Light verb insertion)
Lisi BA tree do fall-down ASP
‘Lisi did something to the tree and caused the tree down.’
- b. Ta *ba* Lisi **xiao-fan** le. (Resultative verb compound)
he BA Lisi laugh-turn over ASP
‘He did something to Lisi (told a joke) and made Lisi laugh so hard that Lisi turned himself over.’

Those facts show that the causative-like reading in *ba*-construction is not derived by any *ba*-alternation process like syntactic causativization, but is inherent in the property of transitivity of the predicate.

3.2. Implied Event in *Ba*-construction

Even though the transitivity requirement of the predicate in *ba*-construction is

similar to general transitive construction, the meaning in *ba*-construction is different. Transitive verbs involving two arguments in one event, imply how the theme/patient is affected by the action that is introduced by the agent. On the other hand, *ba* connects two separated parts of the event: one is that ‘the agent/initiator starts to do something to affect the theme/patient’, where a preparatory process is involved, and the other is ‘how the theme/patient is affected by that action’, where a consequence state is involved (cf. Rhys (1996)). The difference lies on whether there is a potential event implied or not; the transitive construction does not imply *the additional event*, but *ba*-construction does.

The difference between these two constructions can be easily seen by questioning the sentences by *zenme* ‘how/by what means’. *Zenme* in (20a) modifies the main predicate *ku* ‘cry’, whereas it modifies an implied event ‘what the woman did to Lisi’, which can be considered introducing by *ba*.

- (20) a. Na nuren *zenme* ku-sha le Lisi?
that woman how cry-stunned ASP Lisi.
‘In which way did that woman cry so hard that it made Lisi stunned?’
* ‘What did that woman do to Lisi and thus made Lisi cry so hard as to get stunned?’
- b. Na nuren *zenme ba* Lisi **ku-sha** le ?
that woman how BA Lisi cry-stunned ASP
*‘In which way did that woman cry so hard that made Lisi stunned?’
‘What did that woman do to Lisi and thus made Lisi cry so hard as to get stunned?’

(20a), the case of transitive construction, is allowed to have subject *na nuren* ‘that woman’ interpreted as an experiencer of *laughing* and as well as a causer to make Lisi stunned. However, in *ba*-construction shown in (20b), the subject *na nuren* ‘that woman’ is interpreted as a causer of making Lisi cry so hard as to get him stunned.

That is, *zenme* ‘how/in which way’ in (20b) modifies the causative event that *ba* introduces, and thus the sentence implies a reading of asking ‘what did the causer *na nuren* ‘the woman’ do to cause the object Lisi to cry’. Obviously, the experiencer reading of the subject *na nuren* ‘that woman’ in *ba*-construction in (20b) does not exist.

As a result, even though the transitivity in *ba*-construction comes from the same syntactic causative process that a transitive construction has, *ba*-construction further implies an additional event where the subject DP introduced by *ba* must be a causer/initiator of it. This indicates that the theta role of subject DP in *ba*-construction is not assigned by the predicates, but by something like *ba*. Subject DP in transitive construction, as is well known, is directly assigned theta role by the predicate, therefore *na nuren* ‘that woman’ in (20a) can only be interpreted as an experiencer of the predicate *ku* ‘cry’.

3.3. Boundedness

The other semantic difference between general transitive construction and *ba*-construction is that there must be *boundary* (*completeness* of the event) in the event of *ba*-construction, but it is *optional* in transitive construction.

According to Smith (1994), aspect marker *le* semantically conveys termination for durative events, the completive reading of the event is due to the type of situation. The verb *da* ‘beat’ shown in (21) is an atelic verb and only has terminative reading when adding the perfect aspect marker *le*. In this case, transitive construction is grammatical (21a) but not for *ba*-construction (21b).

(21) Atelic verb (without end point): *da* ‘beat’

- a. Ta da le Lisi (terminative reading, no result state)
he beat ASP Lisi
‘He beat Lisi.’

- b. *Ta *ba* Lisi da le.
 he BA Lisi beat ASP

Contrary to an atelic verb, a telic verb (no matter whether the final point is encoded in the verb or introduced by a complement) with perfect marker *le* results in a completive reading of the event, and both general transitive construction and *ba*-construction are allowed as (22) shows.

(22) Telic verb (accomplishment could be introduced by complement):

gai-fangzi ‘build- house’

- a. Ta *gai* le *fangzi*. (completive reading, with result state)
 he build ASP house
 ‘He built a house.’
- b. Ta *haishi ba* *fangzi* *gai* le.
 he eventually BA house build ASP
 ‘He eventually built a house (without considering others’ opposition).’

Gai-fangzi ‘build-house’ is an accomplishment verb and the co-occurrence of *le* introduces a closed situation (with an end). In this sentence *ba*-alternation is allowed. Lets see another verb *jian* ‘build’, which is a synonym for *gai* ‘build’. *Jian fangzi* ‘build house’ in (23a) donates a bounded event; however, it does not have a counterpart of *ba*-construction (see (23b)).

- (23) a. Lisi *jian* le *yi-dong* *fangzi*.
 Lisi build ASP one-CL house
 ‘Lisi built a house.’
- b. *Lisi *ba* *na-dong* *fangzi* *jian* le.

Lisi BA that-CL house build ASP

As mentioned above, the complement *yi-dong fangzi* ‘a house’ or *na-dong fangzi* ‘that house’ can introduce an end point for the event of *jian* ‘build’, and thus the completive reading in (23a) is achieved. However, as (23b) shows, the perfective marker *le* does not introduce an end point for the event of *jian* ‘build’. This fact does not conflict with our discussion here because *gai* and *jian* could be different in their semantics. In fact, if we introduce a temporal boundary to *jian-le*, the sentence with *ba* becomes acceptable. See (24).

- (24) Lisi *ba* na-dong fangzi jian le san -nian, hai mei jian-wan.
 Lisi BA that-CL house build ASP three-year still not build-finish
 ‘Lisi has been building that house, but it’s still not finished after three years.’

The facts in (23b) and (24) support our discussion here that *ba*-construction requires a bounded event VP as its complement, and once the event VP fails to have boundary (I will discuss the boundedness in *ba*-construction in section 5), the sentence becomes unacceptable like (21b) and (23b).

In sum, not every transitive verb allows *ba*-alternation, in addition to *transitivity* requirement, *boundedness* of the event is also required in *ba*-construction. *Ba*-construction must include a final point of the event or the result state of the event (an interval after final point). This kind of completeness of the event can be introduced into VP by several ways: resultative compound VP shown in (1b) itself has already included a result state, but others such as verbs taking PP (25a), resultative clause shown in (25b) or resultative VP shown in (25c) as the complements can also make the completed situation possible.²

² For the other way round, as Rhys (1996) observed, even the predicates denote boundedness, *ba*-construction is not allowed.

(i) a. Wo kanjian ta le.

- (25) a. Ta *ba* Lisi da le yi-dun. (V1-PPcomplement)
 he BA Lisi beat ASP one-CL
 'He beat Lisi up.'
- b. Ta *ba* Lisi da de zhang-bu-qi-lai. (V1+Resulative clause)
 he BA Lisi beat DE stand-not-rise-come
 'He beat Lisi and caused Lisi barely to stand up.'
- c. Lisi *ba* tie qiao-da cheng yishupin. (V1+resultative VP)
 Lisi BA iron hammer-beat become artifact
 'Lisi hammered at the iron and made it as an artifact.'

3.4. *Ba*-construction without Transitive Counterpart

There are some data also showing that *ba*-construction does not derive from general transitive construction, such as the examples in (26) and (27). For each *ba*-construction, there is no counterpart in transitive construction.

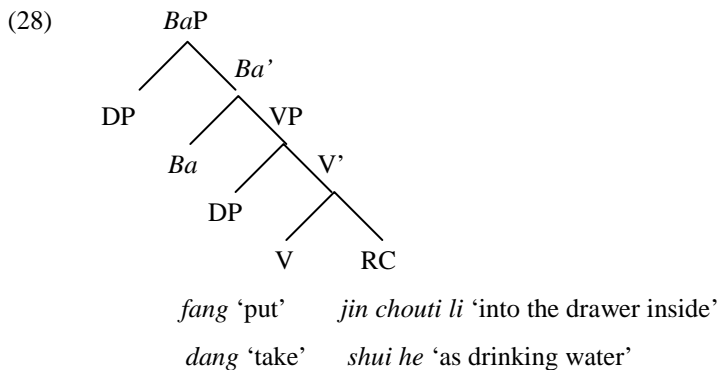
- (26) a. Ta *ba shu* fang jin chouti li. (*Ba*-construction)
 he BA book put into drawer inside
 He put the book into the drawer.
- b. *Ta fang *shu* jin chouti li. (V O)
 he put book into drawer inside
- (27) a. Ta *ba jiu* dang shui he. (*Ba*-construction)
 he BA alcohol take-as water drink
 'He drinks alcohol as water'

-
- b. *Wo *ba* ta kanjian le.
 c. Wo *chi-bao* fan le.
 d. *Wo *ba* fan *chi-bao* le.

The ungrammaticality of (i-b)(i-d) is generally said to be because of the affectedness. Object DP in *ba*-construction must be subject to the affectedness constraint, whereas object DP in general transitive construction does not need to.

- b. *Ta dang shui he **jiu.** (V O)
 he take-as water drink alcohol

The structures of these sentences can be captured by *ba* structure I assumed in (15) (= (28)).



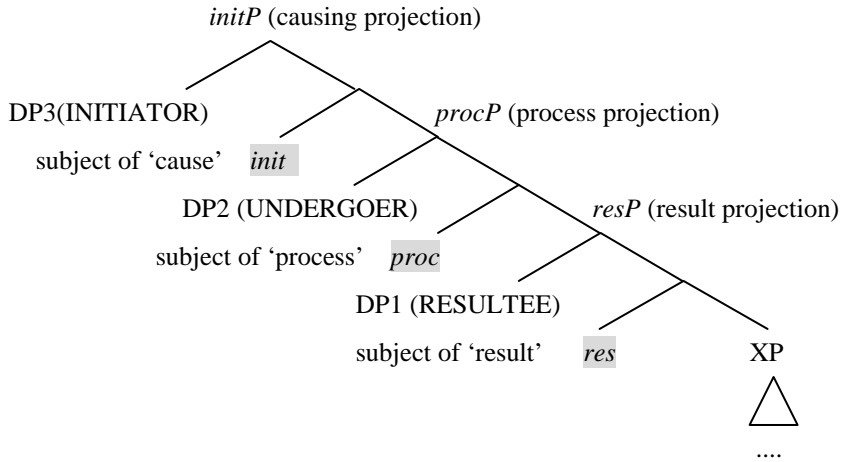
4. Event-structure Syntax

In this section, I will answer the questions shown in (29) (= (14))

- (29) a. How does the syntactic structure of *ba*-construction correlate to the argument structure of the predicate?
 b. What kind of relation exists between *ba* and VP?

First of all, I follow Ramchand (2008) and suggest that syntactic projection of arguments is based on event structure. According to Ramchand, event structure contains three subevental components: causing subevent, process-denoting subevent and subevent corresponding to result state. Each subevent is represented as its own projection, and the specifier of each project represents each participant (argument) involved in the event structure. The event-syntax structure is in (30).

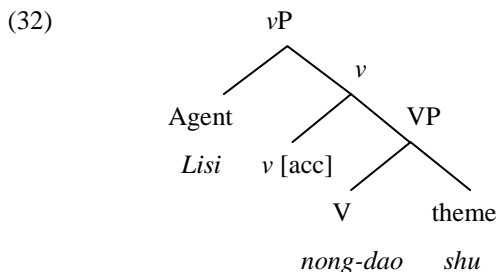
(30) Ramchand (2008,39 (1))



The specifier of *ini* donates INITIATOR/CAUSER which is the subject of the ‘cause’; the specifier of *proc* indicates the UNDERGOER which undergoes the action and change of the state. The specifier of *res* indicates the subject (RESULTEE) of the resultative state. The complement of *resP* is optional and could be any kind of categories. I suggest that transitive construction and *ba*-construction can be decomposed by the event structure based on (30).

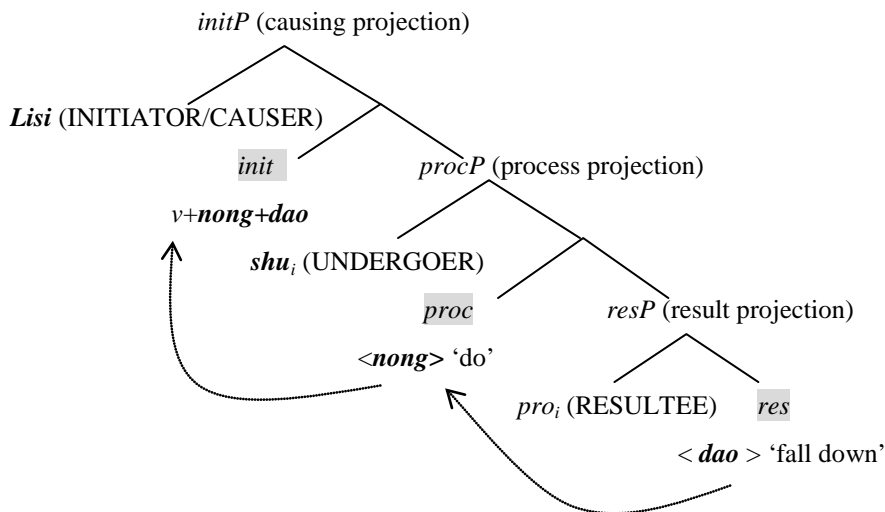
Firstly, let us see the general assumption about the structure of transitive construction.

(31) Lisi **nong** dao le shu. (Lexical light verb insertion: *nong* ‘do’)
 Lisi do fall-down ASP tree
 ‘Lisi did something to cause the tree down.’



Nong-dao ‘do-down’ is a compound predicate and assigns theta role to two arguments (*Lisi* and *shu* ‘tree’); however, the drawback of the structure is that it does not represent the complete semantic relation between the argument *shu* ‘tree’ and the predicate. That is, the argument *shu* ‘tree’ is not only the affectee of the verb *nong* ‘do’, but also a theme that undergoes the static change of falling down. This semantic information is lost in (32), but if we decompose the verb by event structure shown in (30), we can get a clearer picture of semantic relations through the syntactic structure. The reanalyzed structure of (31) is in (33).

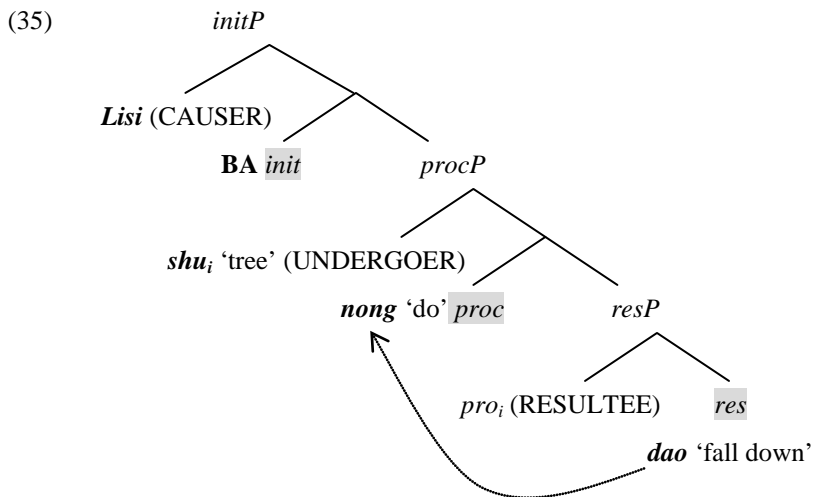
(33) Event-structure of (31)



The compound predicate *dong-dao* ‘do-down’ can be decomposed into three parts, lexical heads *nong* and *dao*, and functional head *v*. Lexical heads *nong* and *dao* enter the computational system separately and undergo head movement to satisfy the morphological requirement. *Nong-dao* further undergoes head movement to *v* which is a functional head assigning theta role <initiator/causer> to an argument. In numeration, I assume that there are *pro* and its antecedent *shu*; *pro* receives RESULTEE from *dao* as its theta role, and *shu* receives UNDERGOER from *nong* as its theta role. *Dao* merges with *pro* and projects *resP*, then *nong* merges with *resP* and *shu* to project *procP*. The order of merge of *pro* and *shu* is arbitrary, but *pro* cannot be properly interpreted if it is not c-commanded by its antecedent. Therefore, (33) is the only structure that is not ruled out syntactically and semantically, and also a structure that captures all the semantic relations well.

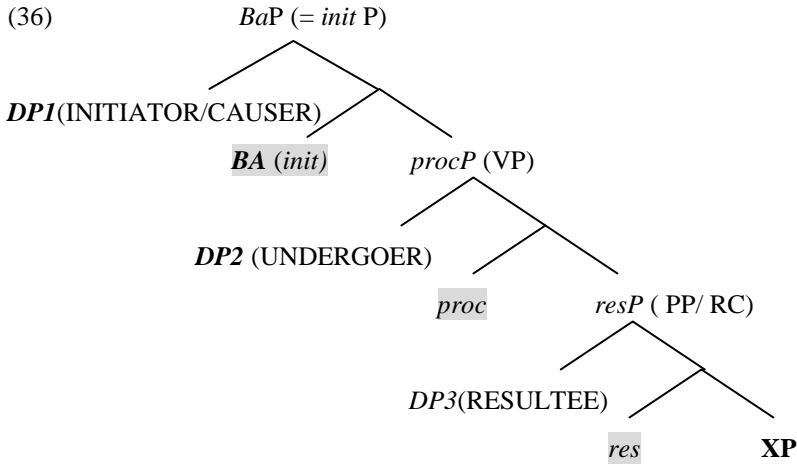
Next, what should the structure of *ba*-construction be under the assumption of event structure? In sentence (34), subject DP *Lisi* before *ba* is a CAUSER, who causes *shu* ‘tree’ to undergo static change; object DP *shu* ‘tree’ introduced by *ba* is both UNDERGOER and RESULTEE of *nong dao*. Then the event structure of (34) can be illustrated as that in (35).

- (34) *Lisi ba shu nong dao le.*
 Lisi BA tree DO fall-down ASP
 ‘Lisi did something to cause the tree down.’



In (35), *ba* is assumed as a *v* and also the head of *init* which introduces an initiator or a causer; *nong* ‘do’ and *dao* ‘fall down’ are the same as the case of transitive construction in (33); *nong* occupies the head position of *proc* and *dao* occupies the head position of *res*. *Ba* and *nong*, *dao* were altogether in the numeration, and due to the lexical property of *ba*, it requires a VP as its complement and DP in its specifier. That is why *ba* cannot merge with any other heads to form a compound verb, such as **ba nong*, **ba-dao*, **ba-nong-dao*. *Shu* ‘tree’ is in the specifier of *proc* and co-indexes with *pro* in the specifier of *res*, as we have discussed the above. The difference between the structure of transitive construction and *ba*-construction would be what occupies the head position of *init*, functional head null *v* or *ba*.

As a result, I suggest that the meaning and the structure of *ba* construction can be well captured by assuming event-structure shown in (36).



If the structure is correct, the question shown in (14a), repeated in (37) can be answered:

- (37) How does the syntactic structure of *ba*-construction correlate the argument structure of the predicate?

Ba is the head of *initP*, which takes *procP* (VP) as its complement. And *procP* further takes *resP* as its complement. The DP1 in *ba*-construction donates initiator/causer of the *initiation* subevent. Object DP2 right after *ba* occupies the specifier of *procP*; it undergoes static change over time. *ResP* can be introduced by any kind of category such as PP and resultative clause.

5. The boundedness in *Ba*-construction

In 3.3 I argued for the obligatory completive event structure of *ba*-construction, that is, there must be a *boundary* (*completeness* of the event) in the event structure in *ba*-construction. In this section, I discuss the requirement of the boundedness in *ba*-construction from a semantic perspective and show that the boundary can be

introduced temporally, spatially and by quantity.

5.1. Temporal Boundary (Telicity and Durative/Time Span Adverbial)

Ba-construction requires a temporal boundary. Thompson (2006) claims that durative phrase is incompatible with telic predicate as (38) shows. According to Thompson (2006), the bounded verb *build* in combination with definite NP object *the house*, which is bounded, results in the telic reading (38a). While the same verb in combination with indefinite NP *houses*, which is unbounded, results in atelic reading (38b).

- (38) a. John built the house in a week/*for a week.(Thompson 2006 (10a,b))
b. John built houses *in a week/for a week.

The time span adverbial like *in a week* is compatible with telic reading (bounded), but not with atelic reading as shown in (38a); on the other hand, a durative adverbial like *for a week* is compatible with atelic reading as shown in (38b). The durative (*for a week*) forces an interpretation in which the event must continue for the time; a time span adverbial can target the end of event (MacDonald 2008, 113).

In Mandarin Chinese, the temporal adverbial *yi xingqi* ‘one week’ can be either durative or a time span adverbial; the difference between these two is distinguished by their structural positions. As (39a) shows, a time span adverbial must be interpreted in higher position than VP, whereas durative must be interpreted inside VP, as shown in (39b).

- (39) a. Lisi yi xingqi xie le yi-ben shu.
Lisi one week write ASP one-CL book
‘Lisi wrote a book in a week.’

- b. Lisi yi-ben shu xie le yi xingqi.
 Lisi one-CL book write ASP one week
 ‘Lisi has been writing a book for a week.’

(39a) implies that Lisi is very good at writing a book, so that he is able to accomplish writing a book in only one week, or in every week. The event of writing a book is closed in a certain period (time span). Contrary to (39a), (39b) implies that ‘Lisi has been writing a book for a week’, meaning that the event of writing a book takes at least one week. *A week* is focused on the duration of the event, instead of the period of time of that whole event.

On the basis of this assumption, we can predict that if the event that *ba*-construction introduced is telic with a temporal boundary, it should not allow the co-occurrence of durative, because durative is only compatible with atelic. If *ba*-construction is allowed to co-occur with a time span adverbial, we can predict that *ba*-construction must have a telic reading, instead of a durative reading. The predictions are stated in (40).

(40) Predictions.

- a. If *ba*-construction requires an event with a temporary boundary, durative (temporal phrase inside VP) cannot be compatible with *ba*.
 b. If *ba*-construction does not require an event with a temporary boundary, durative may be allowed in *ba*-construction.

The result shows the prediction (40a) is correct; the data are shown in (41).

- (41) a. Lisi ba fan chi-wan le. ([telic, durative])
 Lisi BA rice eat-finish ASP
 ‘Lisi finished up the meal.’

- b. *Lisi ba fan chi-wan le *shi fenzhong*.
 Lisi BA rice eat-finish ASP ten minute
 ‘Lisi finished up the meal for 10 minutes.’
- c. ?Lisi ba fan *shi fenzhong(nei)* chi-wan le.
 Lisi BA rice ten minutes (in) eat-finish ASP
 ‘Lisi finished up the meal in ten minutes.’
- d. Lisi *shi fenzhong* ba fan chi-wan le.
 Lisi ten minutes BA rice eat-finish ASP
 ‘Lisi finished up the meal in ten minutes.’

(41b) shows that the durative *shi fenzhong* ‘ten minutes’ inside VP is not compatible with *ba*-construction; whereas *shi fenzhong* ‘ten minutes’ as a time span adverbial appears outside the VP or above *ba*-DP in *ba*-construction, as (41c, d) show. Due to this, the event in *ba*-construction can be considered as having the property of telic, rather than atelic.

5.2. Spatial Boundary and Quantity

Besides the temporal boundary, it is observed that spatial boundary and quantity are compatible with *ba*-construction. The data are shown in (42) and (43) respectively. In (42), the PP *dao gangkou* ‘to the port’ in (42b) and *guo taiping yang* ‘cross the Pacific Ocean’ in (42c) introduce spatial boundary such as the path and the goal, and the sentences are more acceptable than (42a).

- (42) a. *Ta ba quan hua (le).
 he BA boat paddle (ASP)
- b. Ta ba quan hua dao gangkou.
 he BA boat paddle till port
 ‘He paddles the boat to the port.’

- c. Ta ba quan hua guo taiping yang.
he BA boat paddle across Pacific ocean
'He paddles the boat across the Pacific ocean.'

The same property can also be observed in quantity as well. The quantity here is defined as an extent reading of the event. In (43), the pragmatic meaning of the sentence in (43a) is to express the great extent of 'how often he drinks the alcohol!', and the sentence in (43b) expresses the great extent of 'how cheap the alcohol is!' In (43c), the meaning it implies is 'He tries as a last resort to save a hopeless situation'. This kind of extent reading is also compatible with *ba*-construction.

- (43) a. Ta ba jiu dang shui he.
he BA alcohol take-as water drink
'He drinks (alcohol) like a fish. (How often he drinks alcohol!).'
- b. Ta ba jiu dang shui mai.
he Ba alcohol take-as water sell
'He sells alcohol as cheap as water. (How cheap the alcohol is!).'
- c. Ta ba si ma dang huo ma yi.
he BA dead horse take-as alive horse cure
'He treats the dead horse just as if it is still alive. (He tries as a last resort to save a hopeless situation).'

6. Conclusion

In this paper, I discussed the semantics and syntax of *ba*-construction in Mandarin Chinese. I firstly compared the differences between *ba*-construction and the general transitive construction, and suggested that *ba* lexically requires a DP <Initiator/Causer> and a bounded VP, which includes a DP <Theme> and a resultative state (RC). Secondly, I follow Ramchand (2008) and reanalyzed transitive

construction and *ba*-construction by assuming event-structure syntax, and further showed that this event-structure aptly represents the full-fledged semantic information of these two constructions. The last discussion in this paper was about the semantic requirement of boundedness of the VP event that *ba* selects, where boundedness can be introduced into the VP event either by time span, spatial boundary or quantity.

References

- Hale, Ken, and Samuel Jay Keyser (2002) *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Huang, C.-T. James. (1997) "On lexical structure and syntactic projection." *Chinese Language and Linguistics* 3: 45-89. Taipei: Academia Sinica.
- Huang, C.-T James, Li, Y-H Audrey, Li, Yafei (2008) *The Syntax of Chinese*. Cambridge University Press.
- Kuo, Pei-Jung (2010) "Transitivity and The Ba Construction." *Taiwan Journal of Linguistics* 8.1. pp. 95-128.
- Li, Yafei. (1990) "On V-V Compounds in Chinese", *Natural Language and Linguistic Theory* 8, 177-207.
- Li, Yafei (1993) "Structural Head and Aspectuality", *Language* 69, 480-504.
- Li, Yafei (1999) "Cross-Componential Causativity", *Natural Language and Linguistic Theory* 17, 445-479.
- Lin, T-H Jonah (2001) *Light Verb Syntax and the Theory of Phrase Structure*. Doctoral dissertation. University of California. Irvine.
- MacDonald. Jonathan E. (2008) "Domain of Aspectual Interpretation." *Linguistic Inquiry* 39:1 128-147.
- Ramchand, Gillian (2008) "Verb Meaning and the Lexicon": *A First Phase Syntax*. Cambridge University Press.
- Smith, Carlota (1994) "Aspectual Viewpoint and Situation Type in Mandarin Chinese", *Journal of East Asian Linguistics* 3:107-146.

Smith, Carlota (1997) *The Parameter of Aspect* (2nd.ed) Dordrecht: Kluwer.

Thompson, Ellen. 2006. The structure of bounded events. *Linguistic Inquiry* 37:211–228.

徐佩伶 (2011) 「中国語における「ba 構文」の構造と意味—事象構造の観点から」. *KSL preceding 31*.

本論文於 2014 年 4 月 14 日到稿，2015 年 3 月 12 日通過審查。

“Your wound is not so bad.” Trauma and the Politics of Memory in Kafka’s WWI Stories

華伯諾/Benno Wagner

北京理工大學德國語文學系教授

Department of German, Beijing Institute of Technology

【摘要】

本文從三個層面遞進分析了弗蘭茲·卡夫卡第一次世界大戰期間的作品與同時期創傷醫學相關話語間的聯結。第一，本文追溯了創傷性事件和一再作為題材的戰後創傷症狀。第二，指出並強調了創傷與記憶的互相作用在卡夫卡作品情節中的重要性。第三，闡釋了卡夫卡如何巧妙地以治癒話語來表現行文。卡夫卡借助文學特有的虛擬性和記憶潛能，為同時期的創傷治療帶來了獨一無二的輔助方案。而要理解這一高度，不僅需要從戰爭文學的意義上深度剖析卡夫卡的作品，對於該文學本身也需給予新的定義。

【關鍵詞】

弗蘭茲·卡夫卡 戰爭文學 創傷治療 話語分析 敘述理論

【Abstract】

This article investigates the nexus between Franz Kafka’s WWI stories and the contemporary discourse on trauma medicine at three levels. First, it traces traumatic events and the symptoms of war trauma as recurrent motifs; second, it highlights the role of the interplay between trauma and memory for the narrative organization of Kafka’s plots; third, it demonstrates how Kafka, invests his stories with a quasi-therapeutic discourse. Kafka’s falls back on the specific imaginative and mnemonic potential of literature to devise a highly original add-on to contemporary trauma therapy. This achievement not only calls for the inclusion of his stories into the category of war literature, but for a redefinition of that category itself.

【Keywords】

Franz Kafka – war literature – trauma medicine – discourse analysis – narratology

When in the fall of 1916, Franz Kafka, then a high profile expert in Austrian industrial accident insurance (Wagner, “Office Writings” 41-44), was entrusted with a campaign to establish a psychiatric clinic for traumatized (shell-shocked) war veterans in the Northern Bohemian town of Rumburg, he wrote a pamphlet supporting his campaign:

Just as the intensive operation of machinery during the last few decades’ peacetime jeopardized, far more than ever before, the nervous systems of those so employed, giving rise to nervous disturbances and disorders, the enormous increase in the mechanical aspect of contemporary warfare has caused the most serious risks and suffering for the nerves of our fighting men. (“Public Psychiatric Hospital” 340)

In his introduction to the Critical Edition of Kafka’s *Amtliche Schriften*, Klaus Hermsdorf tags this and a few related pamphlets as “Kafka’s otherwise missing contributions to war literature” (81). Indeed, if we consult the currently available handbooks of German war literature we do not find one single mention of Kafka (cf. Mommsen, Fries, Verhey, Flasch). In this article I am going to argue (1) that Kafka did not enter scholarly memory of war literature precisely because the quite peculiar politics of memory his literature – arguably the greatest and most breathtaking war literature that has been written in German – rendered it invisible to the relevant grid of criteria;¹ and (2) that this poetic politics of memory in turn has been informed by Kafka’s expert knowledge on trauma – a phenomenon which, as my initial quotation indicates, is located at the intersection between the discourses of war medicine and social insurance.

1. *A Poetics of Erlebnis*

Before taking off, though, I will take a brief look at the ground I am departing from: the nexus between the poetics of war propaganda, war psychiatry, war literature, and war

¹ Wolf Kittler’s 1990 landmark reading of Kafka’s “The Burrow” (Kittler) in the context of WWI trench war may be viewed as an early acknowledgement of my claim, as its focus on military strategy, media, and technology lies outside the humanistic framework of war literature scholarship. The same goes for Wagner (“Odysseus”) who departs from the “Oklahoma” chapter of Kafka’s *America* novel to explore the nexus of social insurance, bureaucracy, and WWI propaganda. Notably, even Thomas Anz’s 1996 investigation into the same matter (Anz), though sailing safely within the traditional coordinates of biography, psychology, and meaning, did not gain the resonance it actually deserved. It was not before Stach’s 2002ff. venture of a three volume Kafka biography aiming at a wider readership that Kafka’s writerly involvement in the Great War entered popular awareness (Stach 507-535). Backed up by the more pedestrian findings of Hermsdorf (74-84), Wagner (“Überlieferung” 889-901), and Neumann (114-137), Stach’s work inspired a more systematic exploration of the issue in two conference volumes (Engel and Robertson; Haring and Wagner).

literature research. In Germany and Austria, their common key concept was “*Erlebnis*.” In the last third of the 19th century, theologians and philosophers of life – notably Wilhelm Dilthey – coined it to delimit a precinct of experience independent of scientific methodology and technology. Instead, it was immediately connected to the self of the observer (to her or his subjectivity) – opening up a loophole, or rather: a peephole, to a mode or level of existence beyond the rationality and normalcy of the industrialized everyday. The best way to render this term in English is “lived experience,” or even better: “enhanced lived experience.” This concept of unmediated and hence uncorrupted experience reached a paradoxical climax of power in the summer of 1914 when a concerted effort of the media and the intellectuals – the “mandarins” (Stern) of Ancient and Modern History, Philosophy, Theology, and Germanistik – created the so-called “Augusterlebnis,” a collective experience of war enthusiasm.² The “Augusterlebnis,” in turn, was supposed to be nothing but a down payment of the upcoming heroic military campaign. According to the propaganda narrative, the first fully mechanized and industrialized war appeared to the individual as the promise and providence of a three-story “*Erlebnis*”: the biographic “*Erlebnis*” of the adventure, the social “*Erlebnis*” of community, and the historical “*Erlebnis*” of world history.

Eva Horn has used this matrix developed by the contemporary sociologist and champion of the *Erlebnis* concept, Georg Simmel, as a point of departure for a rich analysis of narrative construction of the event in psychiatry, and in the war novel (131). Already in the first weeks of the war the hospitals were flooded with traumatized soldiers whose symptoms, at this early stage of the conflict, could hardly be completely attributed to the physical and sensual circumstances of war. It was rather its poetological implications, in this case the broken promise of the “Augusterlebnis,” that had to be taken into account: Instead of the organized fulfilment of a higher plot the individual soldier experienced disorganization, disorientation, and meaningless slaughter. Trauma, then, may be defined as the failed, the unfulfilled “*Erlebnis*” (134). Looking at contemporary war medicine Horn then distinguishes three models of, or approaches, to trauma. On the one side of the divide, neurologists kept looking for organic, if invisible causes of traumatic symptoms (such as shattered nerves), whereas on the other side neuropsychiatrists and psychoanalysts were discussing possible psychic origins of trauma. The former, though, refused to make any causal connection between an initial event and the symptoms, but rather attributing them to the neurotic desire

² In his seminal book on this issue, Verhey makes it clear that the idea of “collective enthusiasm” was itself going to be part of the “myth of 1914” that would inspire German militarism following 25 years. In actual fact, enthusiasm across the population was rather limited (Verhey 89-96).

of a weak personality to be removed from the front. Therapy then could only aim at repairing the dysfunctional soldier, mostly by various applications of electric shock. The latter however, psychoanalysts, were looking for an event at the source of traumatic dysfunctions – a radically subjective experience that in fact had not enhanced and redeemed, but divested the individual’s life story. *Integrating* that moment of shock into a narrative frame, *inserting* it into the timeline of a biography, *transforming* it into some sort of “Erlebnis,” would reconstitute the soldier as the possessor of his past, rather than being possessed by it (140).

The poetics of “Erlebnis,” then, provides a decisive and telling link between psychoanalysis and war literature. What the former did for the memory of the individual soldier, the latter, in the Weimar period, did for the memory of the nation: It integrated the non-event of the war into the biographies of the people, and into the history of the state. Horn’s analysis brings to light four narrative patterns. The novel of education (or Bildungsroman) narrates the monstrous machine war from a human point of view – it comes either as the talking cure of the damaged veteran, as in Remarque’s *Im Westen nichts Neues*, or as the foundation document of a new national unity based on the community of front soldiers, as in Schauwecker’s *Aufbruch der Nation*. The second pattern – the mobilization report, as exemplified by Ernst Jünger’s *In Stahlgewittern* focuses on the aspects of organization and technology to which all individuals are subsumed, while the narrator himself stays at a distance. As two dissident and experimental counter-strategies Horn highlights a polycentric random plot in Arnold Zweig’s story of a Russian POW who was executed due to an administrative error (*Der Streit um den Sergeanten Grischa*), and Edlef Köppen’s arrangement of a rich variety of historical sources to a polyphonic montage novel *Heeresbericht* (141-157).

2. *A Shift of Perspective: From “Erlebnis” to the Undateable Event*

We shall see below in what way this whole narrative spectrum is of immediate importance for Kafka’s wartime stories. However, a methodological question remains unsolved so far. In any constructionist poetics of Erlebniskrieg, “the war” all too easily is attributed a double status. On the one hand – as a breakdown of individual orientation, constant failure of military organization, a violent orgy of contingency – war resists human

experience.³ It enters discourse merely as a construction. On the other hand, chaos, contingency, and disorder are well acquainted elements *within* the self-image of culture – they signify its outside, that against which culture and tradition must be defended. Eventually Horn, despite her explicit waiver of the truth criterion, seems to prefer those authors who write chaos and contingency over those who write biographical meaning, or collective order.

In this article I will argue that the nexus between trauma, memory, and literature is much more intricate than such anthropocentric constructivism would have it. Shifting focus to the discourse of trauma I shall now take precisely the perspective inscribed in my initial quote from Kafka's pamphlet: Instead of looking at the war as a traumatizing interruption of a – at least implicitly – sane peace, I will locate trauma in the wider contexts of industrialism and, more specifically, of accident insurance. Nervous dysfunctions without any corresponding physical damage first occurred in statistically significant numbers in connection with train accidents in mid 19th century – the so-called “railway spines.”⁴ These numbers increased towards the end of the century, when public accident insurance was introduced in industrialized Europe. In a 1907 expertise, German insurance physician Franz C. Müller noted that, after all, one might explain trauma connected to railway accidents by the “psychic shock” of the victims. However, this new wave of traumatic neuroses spreading out after the introduction of workmen's accident insurance could, in the majority of cases, not be connected to any event of physical or psychic impact. At the same time, “non-insured persons with severe head injuries frequently showed no signs of psychic degeneration” (203-4). It soon turned out, though, that this phenomenon could not be sufficiently explained as immoral or illegal behaviour. A clear cut distinction between conscious simulation of damage (i.e. malingering) and the exaggeration of symptoms (i.e. aggravation) on the one hand, and, on the other, psychiatric dysfunction of traumatic suggestion, i.e. a “pension neurosis” triggered by the collective consciousness of the very existence of accident insurance, never was established.⁵ Therefore, by the mere suggestive power of its promise of compensation, accident insurance itself introduced, in a paradoxical movement of re-entry, a vast blind spot, a no-go area for its providential operations. At the peak of the First World War, insurance debates around malingering confirmed what Charcot and Freud had

³ A quality Horn describes as „Unerlebbbarkeit“ (157).

⁴ Cf. Wagner (“Welt” 213ff.). In fact, from the 1860ies onwards even regular, accident free train rides had been connected to a variety of neurotic disorders subsumed under the generic term of “railway illnesses” (cf. Zilcosky 180f.).

⁵ For a contemporary discussion of the issue cf. Müller, and Hellpach; for a reconstruction cf. Wagner (“Welt” 213-216), and Zilcosky (189f.).

established with respect to neurotic symptoms: that the traumatic event was repetition right from the start. It was genuinely *nachtraeglich*, deferred action that did not result from physical influence, but from a later moment of traumatic suggestion that may or may not be related to the event of actual physical damage. This peculiar event, undateable, without a distinct position on the time axis, beyond the distinction of reality and fiction, constituting not a singularity, but a series of repetitions – this essentially uninsurable event can by no means be conceived of as the construction of an individual or collective subject.

Are we to conclude, then, that the traumatic event constitutes the epistemic other of accident – or at least a deficient variant, infected by the subjective coefficient of “Erlebnis”? In an incisive article Wolfgang Schäffner has argued to the contrary. According to Schäffner it was the statistical concept of accident itself that confronted, or rather infected, culture with a completely new ontology. In the epistemic space of probability, the status of an event does not depend on the fact of its occurrence. The probable event paradoxically comprehends event, and non-event, two factors always adding up to the measure of certainty, represented by the figure 1. Under these circumstances, Schäffner concludes, “a fact is also that which is not the case” (110f.) or, to vary the word of Wittgenstein, the world is everything which *could* be the case. Kafka’s famous excuse for staying away from a dinner with his Prague poet-friends illustrates this new kind of ubiquitous and a-temporal event. On the writing desk of the industrial accident insurance clerk, the accident is no longer a singular, exceptional case, but routine business – an ongoing repetition of events, covering a whole territory and its population:

Because just think of what I have to do. In my four districts people keep falling from the scaffolds as if drunk, they keep stumbling into the machines, in the quarries all slopes are sliding down, all ladders slip, things handed up fall down, things handed down are being stumbled over. And these girls incessantly tumbling down the stairs with towers of china just give you a headache. (*Briefe 1900-1912* 108)

Two decades later, the German Jewish neurologist and psychiatrist Erwin Straus in his long essay *Geschehnis und Erlebnis* refers to this distanced gaze of the professional to explain the character of the traumatic event as a second order accident, that is to say: as an accident of imagination. A medical doctor witnessing a fatal traffic accident, Straus explains, will easily file this experience as an element of a series, the repetition of a generalized

incident. However, a young adolescent watching the same accident may well be traumatized by this experience, even if the victim is a complete stranger to him (11-14). In our context, this is a difference that makes a difference, namely the difference between the experienced event on the one hand, and the individual's imaginary frame of experience (*Erlebnishorizont*) on the other. In the case of the adolescent, the sudden confrontation with human mortality will probably gain existential significance and trigger a "catastrophic transformation of the frame of experience" (20). The original event behind the repetitive trauma is thus not the experience of an accident, but that unique and unrepeatable event of transformation (26).

3. *Negotiating Perspectives: Kafka's Arrangements of Diagnostic Gazes*

We have now reached the pivotal point of Kafka's literature, the germinal core of the most breathtaking writing project of its time. In the case of Kafka, the nexus between literature and the epistemology of accident, trauma, and insurance cannot be adequately described in terms of new historicism, as the circulation of metaphors between factual and fictional discourse. Instead, I suggest to re-emphasize the threshold between the aesthetic and the non-aesthetic. To re-emphasize it, to be sure, *not* by reintroducing a transcendental author as the inspired creator of a literary universe, but by observing Kafka at work, in the unheard-of profession of a cultural engineer; a writer merging the potentials of biopolitics, technology, and aesthetics in a quasi-therapeutical *agencement* (arrangement)⁶ made of letters.

A first glance at Kafka's wartime stories, more scanning than penetrating, already brings to light their adjacency to the discourse of war trauma. To begin with, their protagonists display the full symptomatology of shell shock. We find a whole variety of *atavistic regression* (cf. Ferenczi 23) to earlier stages of development, as in the case of the "doggyishly submissive" death-sentenced soldier in the "Penal Colony" (36), by whom, in a later fragment, the traveller-narrator seems to be infected when calling himself and then turning into a dog;⁷ or the hunter Gracchus who claims to be stuck between death and life

⁶ John Phillips pertinent explanation of this term locates it in the borderland of philosophy, linguistics, and poetry: "For Deleuze and Guattari, a philosophical concept never operates in isolation but comes to its sense in connection with other senses in specific yet creative and often unpredictable ways. This *in connection with* already provides something of the sense of *agencement*, if one accepts that a concept arises in philosophy as the connection between a state of affairs and the statements we can make about it. *Agencement* designates the priority of neither the state of affairs nor the statement but of their connection, which implies the production of a sense that exceeds them and of which, transformed, they now form parts." Focusing on the aspect of a state of non-hierarchical connectedness, John Phillips convincingly suggests translating this term as "arrangement", rather than "assemblage" (Phillips).

⁷ „With his hand on his heart he said: ‚I am a cur if I allow that to happen.‘ But then he took his own words literally and began to run around on all fours“, Kafka describes the traveler's physical aversion against the colony's cruel

ever since his hunting accident in the 4th century (Kafka, *Nachgelassene Schriften* 383); the reporting ape Rotpeter, who reflects on his strange merger of phylogenesis and ontogenesis as a world record in evolution;⁸ and the wooden spool for thread, Odradek, who (or which) as a being beyond origin and purpose, escapes the frame of evolutionary time and is unavailable for any social dispositive of power.⁹ We find several scenes of *infantile narcissism* (cf. Ferenczi 25) as in the case of the seemingly wounded boy in “A Country Doctor,” the tearful self-misery of the dog-transformed traveller (“In the Penal Colony”), the self-indulged clamour of the Hunter Gracchus,¹⁰ or again Odradek, who – by virtue of his diminutive size – is usually being treated “like a child” (“The Worry” 72); and we find *motoric abnormalities* (cf. Ferenczi 22), especially in the protagonists’ walk, who run around on hands and feet like the soldier and the traveller, or limp like Rotpeter and, even, Odradek.

More importantly, we encounter a complex interplay of undateable events that evoke a variety of gazes. The country doctor who first finds his patient healthy, is “somehow ready to admit, under certain conditions, that the boy might really be sick” (“Country Doctor” 63) only after his family changes the imaginary frame of reference for his gaze, by putting on stage an archaic ritual putting the doctor in the position of a priest. But even now that he sees a wide open wound at the boy’s hip, he insists on his unimpressed professional gaze when he addresses the weepy boy who fears for his life:

“My young friend,” I say, “your mistake is: you lack perspective. I, who have already been in all sickrooms, near and far, tell you: your wound is not so bad. Made with two blows of the axe at an acute angle. Many offer their sides and hardly hear the axe in the forest let alone that it is coming closer to them.” (64)

penal procedure in a diary entry (*Diaries* 380). „Walking on hands and feet“ and „rhythmic barking“ counted among the most common symptoms of „war neurosis“ (Ferenczi 21).

⁸ “Through an effort that has hitherto never been repeated on this planet, I have attained the cultural level of an average European”, Rotpeter, who is obviously aware of statistics based sociology, summarizes his achievement (Kafka, “Report” 83).

⁹ The following passage may be read against the background of that personal questionnaire which in Kafka’s multi-ethnic Bohemia played such an important role in establishing an individual’s nationality by combining her or his place of residence with her or his usage of language (Ficker): “‘So, what’s your name?’ you ask him. ‘Odradek,’ he says. ‘And where do you live?’ ‘No permanent residence,’ he says and laughs; but it is the laughter that can only be produced without lungs. It sounds more or less like the rustling in fallen leaves. At this point the conversation is usually over. Furthermore, you do not always get even these answers; he is often mute for a long time, like the wooden thing he seems to be” (Kafka, “Worry” 73).

¹⁰ „I am always on the great staircase [...] that leads up to it. On this infinitely wide and open stairway I drift around, now toward the top, now toward the bottom, now to the right, now to the left, always in motion. But when I make the greatest soaring effort upwards and already see the gleaming gate above, I awaken on my old boat, drearily stranded somewhere in earthly waters. The basic mistake in my erstwhile death grins at me from all around my cabin,” the hunter’s complains to the Mayor of Riva frequently in a frequently quoted monologue (Kafka, “Hunter” 111).

Kafka's narratives explicitly negotiate the gap between the two basic "historical modalities" of the event in Straus' account: The event as "first-time" experience ("Erstmaligkeit") and as experience of repetition ("Oftmaligkeit") (23). In this case, a compromise is reached by shifting the boy's wound from a catastrophic individual fate ("Erstmaligkeit") to the normalcy of a statistical series ("in all sickrooms, near and far", i.e. "Oftmaligkeit"), while at the same time conforming its outstanding position within the series ("your wound is not so bad" etc.).¹¹ Straus, too, emphasizes the difference between the subjective and the objective dimension of first-time experience:

Subjective first-time experience is not necessarily connected to objective first-time occurrence. Within an individual's life a situation may well have occurred frequently before, eventually the individual's eyes open to the general symbolic meaning of this situation. Sometimes it is nuances of circumstance that qualify an object to represent a general meaning. Only now the experience becomes meaningful; only now a transformation of horizon is triggered. (24)

Remarkably, in Kafka's account this transformation occurs in a setting where the double dimension of the event (as individual fate and professional case) has already unfolded: The country doctor's gaze seems to be infected by the experience of his patient, the eye-opening occurs at the level of the professional gaze. Indeed, after the beginning of the World War, the narrative perspective in Kafka's stories keeps lingering between the individual and the professional gaze, and between the subjective and the objective dimension of the event. We find a most striking diagram of this chiasmic tension between the normal accident and the

¹¹ Zilcosky's observation that after finishing "In the Penal Colony" Kafka "stopped writing about mechanized bodies" (193) lacks perspective. The country doctor's serial gaze, as well as the description of the wound itself, hint at conditions of mechanized production. Moreover, his horses constitute anything but an example of "rural technologies" (193). The description of his business trip with these "steam horses" – "two horses, powerful animals with strong flanks [...], their bodies thickly steaming" (Kafka, "Country Doctor" 61) – yields a concise summary of those contemporary train travel experiences Zilcosky quotes from at length: "my eyes and ears fill with a rushing that penetrates all my senses equally. But that, too, only for a minute, as if my patient's yard opened up right in front of my own gate, I have already arrived" (61f.). Now let us assume (let us hope, too) that literary scholarship does not end with connecting cultural "context" to literary "text", but that it *begins* here, only to move on towards *dissolving* the fatally misleading "text/context" distinction. For such literary scholarship the country doctor is not simply another "embodiment" of Kafka's contemporary train travelers (cf. Zilcosky 194), but the discourse on train illnesses, by creating an adjacency between doctor and patient, *infects* the intradiegetic space of Kafka's story with another germ of doubt as to the reliability of the narrator-protagonist and his diagnostic perception. At the level of writing under discussion here, the relationship between literary text and contemporary knowledge is not representational (symbolic), but operational (productive). The latter is always *part of the game* arranged by the former. In this district of writing the question who Gregor Samsa, or what the penal machine, "is" or "is not" is (!) just another false ringing of the night bell.

traumatizing accident in the account of the Hunter Gracchus. Although Gracchus is the victim of his fatal hunting accident, he describes it to the mayor of Riva authorities precisely from the angle of a professional accident insurer such as Kafka: “Everything went in order. I gave chase, fell, bled to death in a gulch, was dead, and this sailboat was supposed to carry me into the hereafter” (“Hunter Gracchus” 112). As there are now handbooks offering regulations for fatal hunting accidents, the “order” obviously refers to the statistical normalcy of the ensuing chain of events (give chase, fall, bleed to death, die). Nonetheless, the hunter at least makes a weak attempt to individualize the event, to give it a date in historical time, when, in one of his dialogues, he specifies that his endless journey began “fifteen hundred years” ago (*Nachgelassene Schriften* 378). However, the damage he has been suffering is not death, but non-death, a state of being beyond biographic and historical time, and it correspondingly has been caused by a different accident, an accident he is unable to remember and describe:

“My death barge went off course, a wrong turn of the tiller, the momentary inattentiveness of the boatman, the distraction by my beautiful homeland, I don’t know what it was, I only know this, that I remained on earth and that since then my boat sails on earthly waters.” (“Hunter Gracchus” 111).

Just like the Hunter Gracchus, the hunted ape Rotpeter, the protagonist of “A Report to an Academy,” is unable to remember the event of his change of fate. He is dependent “on the reports of others,” and on reading the two scars in the face and below the hip (“Report” 77f.), scars pointing to a twofold, German and Jewish identity. And like the hunter, who in the course of his timeless travels has learned “enough languages to act as interpreter between this generation and their ancestors” (*Nachgelassene Schriften* 379), the ape substitutes his *diachronic* memory for a *synchronic* one, a timeless statistical memory based on “the accumulation of observations” of human behaviour as a serial phenomenon: “these men walk up and down, always the same faces, the same movements” (“Report” 81). And again, the last element in Kafka’s experimental variation on trauma is Odradek, the spool. As he (or it) only gives childish answers to serious questions (as for the name or place of residence), the diagnosis of accident depends completely on the gaze of the observer and hence leads to a negative result:

It is tempting to think that this figure once had some sort of functional shape and is now merely broken. But this does not seem to be the case; at least there is no evidence for it;

nowhere can you see any other beginnings or breaks that would point to anything of the kind. (“Worry” 72)

4. *Metalepsis as Therapy: The Involvement of the Reader and Author*

As our brief survey indicates, the discourse on war trauma – its symptomatology, its model of the event, its economy of memory – is of *paradigmatic importance* not only for the imagery, but *for the narrative organization of Kafka’s war time stories*. In fact it allows reading them as a controlled series of experimental variations on trauma experience. But that is not the whole story. To conclude, I am now going to undertake a syntagmatic analysis of one specific narrative complex in order to demonstrate that we are in fact dealing with two way traffic – that there is a quasi-therapeutic function inherent in Kafka’s stories, a quite peculiar feedback into the dispositives of war trauma management to which these stories owe so much. In the spring of 1917, the death of Emperor Francis Joseph, America’s entry into the war, and the Russian February Revolution announced the fall of the Hapsburg Empire. It is in this situation, at the turning point of the Great War, that Kafka for the first time shifts his variations on trauma from the individual to the political-historical scale. The intricate interplay between two narrative fragments appearing back-to-back in his scrapbook – “Building the Great Wall of China” and “A Page from an Old Document” – indicates the significance of the peace-war-continuum in my opening quote. It anticipates Freud’s introduction to the famous 1919 volume on the psychoanalysis of war neurosis where he sees the conflict between the “peace time ego” and the “war time ego” at the origin of war trauma; and hence the people’s army as the nourishing soil for that psychic disease (5). In an even more striking manner, Kafka’s dual account of peace and war in China unfolds a core political simile in Straus’s account of the traumatic event:

The banal events, too, may be related to the [individual’s] general framework of meaning. However, as they do not evoke a transfiguration of that framework they appear to the individual as mere repetition [...]. Hence the traumatic experience may be compared to a revolution where the existing political order and constitution have to give way to a new one, as opposed to the banal event of a public servant advancing to a new position in some administrative unit. (26)

This is a most precise description of the two narrative perspectives confronted in Kafka’s Chinese fragments. In the first story, the first person narrator is an architect filling a lower position in the construction of the Great Wall: the Chinese defence bulwark against the bloodthirsty nomads from the Northern deserts. Despite the vital importance of this mission, his autobiographic memories of his early career – “I had the good fortune, when I passed the highest test of the lowest school at the age of twenty, that the Wall was about to be built [...]” (“Great Wall” 114) – provide a neat example of the “banal” career event Straus would use to contrast traumatic experience. In incessant and highly informed reflections the architect scrutinizes the purpose and pertinence of a defence structure that, apparently for reasons of labour organisation, consists but of fragments leaving more gaps than defended space. He then extends his safety expertise to the political order and constitution of the Chinese Empire. Here, too, he finds repeated instances of weakness and imperfection, and here, too, they appear as mere routine events. The revolutionary or catastrophic event of a nomad raid does not even attain the status of historic memory; it is safely framed in the comfortable horror of picture books:

[...] in artists’ paintings, faithful to the truth, we see these faces of damnation, the gaping maws, the jaws equipped with long, pointed teeth, the scrunched up eyes that seem to squint at the victim whom their maws will crush and rend. When the children misbehave, we show them these pictures [...]. (“Great Wall” 118)

In Kafka’s scrapbook, the architect’s report is immediately followed by its counterpart. In “A Page from an Old Document” the nomads’ “victim” imagined in the quote above literally jumps out of the picture book frame. Instead of the well informed safety expert, we now listen to the barely educated victim of such a raid, a shoemaker watching helplessly the intruders’ bloody orgy from his shop in front of the Imperial Palace. And again, the actual event, the nomad raid, is undateable, showing a “ghostly presence” (Straus 19). While in the architect’s *expert* report it remains a mere possibility, the surprised *victim* has access to the situation only post-eventum, in a typically traumatic, ever repeating awakening scene:¹²

¹² Kafka’s twofold Chinese scenario resounds in many ways, and in often in striking detail, with the facts and texts of the WWI period in Middle Europe. For example, the second story under discussion here at once connects to and inverts the famous core passage of the German Emperor’s speech “to the German people” of August 6, 1914: “In the midst of peace, the enemy attacks. So, rise up! To arms! Any dithering, any faltering would be treason to the Fatherland.” In Kafka’s story of spring 1917, the craftsmen and merchants, too, have been surprised by the nomad raid. However, already the first sentence of the cobbler’s report announces the complete lack of self-defense in this case: “It looks as if a great deal had been neglected in the defense of our fatherland” (66).

No sooner have I opened my shop at dawn than I see armed men occupying the openings to all the streets that run into the square. But they are not our soldiers, they are evidently nomads from the North [here the change of the political frame of reference is spelled out; au.]. In a manner that is incomprehensible to me, they have penetrated as far as the capital, although it lies a long way from the border. In any case, they are here; it seems as if every morning there are more of them. (“Old Document” 66)

It is now that we see the “political order and constitution giving way” (Straus, above) to a rule of brute violence and threat. The nomads, camping under the open sky and heavily armed, have turned the square in front of the Palace into a mess. They devour huge amounts of raw meat and take from the craftsmen whatever else they need. Meanwhile the Emperor is looking on from his Palace window, “with his head lowered” and unable to restore order. The only strategy vis-à-vis of this truly catastrophic transformation of the cultural frame of imagination seems to be post-traumatic repression: When the nomads eat a live ox, the shoemaker lies flat on the floor in the back of his workshop, covering his head with his blankets and pillows, to protect his ear from the bellowing of the animal (“Old Document” 66f.).

Kafka’s wartime stories unfold around the dual modality of the degree zero of the event: the “not yet” mode of statistical probability, and the “no more” mode of traumatic experience. In the spring of 1917, with revolutionary changes imminent all across Europe, Kafka, in a bold metalepsis¹³, releases this narrative game from its intradiegetic frame. In his dual account of Chinese homeland security, the two different modes are no longer negotiated by his fictional characters. They are now spelled out in two different stories, leaving it to the reader to reflect on, or even mediate, the difference of perspectives. And as if to safeguard such readerly participation, the creation of a safety distance to the raw events is repeated at the metadiegetic level of both accounts. While the architect assures us that his “investigation is purely historical” and that “lightning no longer quivers from thunderclouds that blew away long ago” (“Great Wall” 117), we eventually learn that the shoemaker’s account has been passed on to the first order narrator on a fragile medium – a fragment of an old manuscript which has itself been damaged, either by time or by the very violence of which it tells

¹³ Gérard Genette calls a metalepsis the transgression from one narrative (or diegetic) frame to another. While in the case our two stories, the metadiegetic narrators (the architect and the shoemaker) are integrated with the intradiegetic world (the China of their times), the connection between the two stories can only be drawn by the reader, that is in the extradiegetic frame outside of the narration (“Die Erzählung” 164-168).

(*Nachgelassene Schriften* 361). At a time when the mass media had turned language itself into a lethal weapon – in the famous statement of Karl Kraus, the press had displayed a “criminal will to turn printer’s ink immediately into blood” (12) – Kafka’s narrative arrangement includes the reader into the trauma management procedure, yielding some space for calm reflection off the battle zone.

This skilful poetic transcription of trauma becomes even more visible, and at once more plausible, if we shift focus from the implicit reader to the implicit author. All too obviously the narrator of “Building the Great Wall of China” is the alter ego of his creator. The career story and job profile of the Chinese expert in nomad defence match that of the Bohemian expert in accident prevention. Even more significantly, both professionals confess to pursue some sort of amateur ethnography that seems to lead them beyond the range of their professional competence. The architect has “been occupied exclusively with the comparative history of peoples – there are certain questions to whose nerve, so to speak, one can get to only by this method” (“Great Wall” 118). A few months after writing down his two Chinese stories, Kafka, in his last long letter to Felice Bauer, would confess that his ultimate aim was “to know the entire human and animal community, to recognize their fundamental preferences, desires, and moral ideals, to reduce them to simple rules, and as quickly as possible to adopt these rules so as to [...] become [...] the only sinner not to be roasted.”¹⁴ However, the dual perspective of the clerk-poet not only returns in the *intradiegetic* frame of “Building the Great Wall of China;” but more radically, it organized the *interdiegetic* clash between that story and “A Page from an Old Document.” From late November 1916 to April 1917 Kafka used to walk from his downtown insurance office to a small house his sister Ottila had rented in Alchimistengasse 22, right in front of the Hradschin, where he wrote the major part of those stories he would later publish in *A Country Doctor*. The Chinese shoemaker in front of the Beijing Palace, emerging from a craftsman’s shop in front of the Prague Castle, then suggests a different way of handling the difference between the professional and the poet. At this new point of view, the poet leaves the expert behind. He has no share in his knowledge. He no longer is the proxy of the Chinese people, but he is one of them. And it is only now that the full scale of traumatic experience can be deployed and, at the same time, confronted with that of the security professional.

¹⁴ *Letters to Felice* 545. Obviously, both the architect and the ex-fiancé are memorizing their Nietzsche here: “[...] just because they [moral philosophers] were poorly informed and not even very curious about different peoples, times, and past ages – they never laid eyes on the real problems of morality; for these emerge only when we compare many moralities” (“Beyond Good and Evil” 287f.).

We have now reached the point where the traffic from reality to fiction takes a U-turn. By their peculiar way of connecting implicit authorship and implicit readership, the two stories discussed here go beyond a mere poetic transcription of the non-poetic discourse on trauma. If the architect – as indicated by words such as “lightning” (a commonly used metaphor for the traumatic event) and “nerve” – follows a trauma therapeutic, anamnestic approach with respect to his –fictional – Chinese audience, precisely the same applies to Kafka’s approach to his imagined contemporary readership of 1917 (a readership that remains just as fictional, because his two accounts, in their scrapbook order, never were published during his lifetime). In fact, Kafka’s Chinese safety protocols are nothing else but the most stunning anamnestic machine, a machine based on the principle of comparing peoples. If trauma – as Erwin Straus has demonstrated for the individual, and Karl Kraus, in his own peculiar terminology, has demonstrated for culture as a whole¹⁵ – is an accident of the imaginary that, in the case of WWI, had been mainly caused by the mass media, then Kafka’s writings on Chinese homeland security provide a means of discussing the catastrophe while avoiding a further evocation of traumatic symptoms, the triggering of further “lightnings.” An intertextual analysis of the two stories would bring to light that by virtue of his unique art of pseudo-mimesis (Vogl 13) – mimesis not to an outside world, but to other texts or media messages, traditional as well as contemporary, aesthetic as well as political, philosophical, or religious. Kafka’s text at once provides and conceals a system of complex polyphonic signals virtually connecting each element of the narrative syntagma (here: the reflections of the architect and the shoemaker’s report) with a whole series of other texts, discourses, and issues. To mention but a few examples here: the commentary to Kafka’s *Office Writings* shows that the scenario “mobile nomads vs. static and fragmentary wall” and the connected issue of “centralized vs. decentralized political organization” contains a precise summary of two speeches Kafka wrote for the presentation of Bohemian accident prevention at the Second International Congress for Rescue Service and Accident Prevention in Vienna – the nomads serving as a shorthand for the ubiquitous and manifold kinds of industrial accidents, the wall for the fragmentary development of preventive legislation (Corngold, Greenberg and Wagner, 269f.). At the same time, this scenario evokes the military-strategic text, from the beginnings of Austrian state myth – after the battle of Austerlitz Talleyrand described the Empire as a necessary, if fragmentary, and therefore “weak” “bulwark” against the Slavic “barbarians” (Münch 663) – to modern trench war with

¹⁵ Most impressively in his speech „In dieser großen Zeit“ from which I quote below (Kraus).

its fragmentary front logistics. As a third example, Giuliano Baioni has read the Chinese construction efforts as the vain attempt of the Chassidic Jews of Eastern Europe to protect their religious tradition against the barbarous modernization of all spheres of life in the so-called “Western Jewish times” (148f.). However, this literary copy machine not only transgresses and confuses different discourses but also opposing cultural and national identities. Germans and Czechs, Jews and anti-Semites, the middle European Empires and their enemies appear both at the side of the Chinese and the nomads; if we trace the more intimate and the more vague and general allusive links from Kafka’s Chinese reflections to the textual machine of the “Erlebniskrieg” (E. Horn).

5. *Conclusion*

As we saw above, Kafka’s peculiar war literature never entered the scholarly handbooks; nor did it reach its imagined contemporary audience. Kafka, for sure, was all too aware of this shortcoming: “My characters don’t catch on. Perhaps I am not using the proper material,” Gustav Janouch remembers him complaining (51). In a later diary entry, in one of the third person self-descriptions he tried out in that period, we find a brief professional profile that seems to elaborate on the issue: “A connoisseur, an expert, someone who knows his field, knowledge, to be sure, that cannot be imparted but that fortunately no one seems to stand in need of” (*Diaries* 395). More in line with my argument, literature here is connected to professional knowledge and, at once, to failing communication. In fact, if we read the last statement as mild sarcasm, we may reformulate this whole passage as Kafka’s assignment to future readers (such as scholars of German literature) to overcome the communicational impasse, to set free the hidden mnemonic potential of his literature in face of an ongoing need for it.

Kafka’s missing contribution to war literature has to be discovered and unfolded not at the level of plot, but of poetic language. After August 1914, Kafka begins to aim the virtual referentiality of literature at the violence of war and the propaganda stereotypes that support it. By means of a highly intensive intertextuality his literary text indeed comprehends the “entire human and animal community” (in the vertical dimension of the intertextual paradigm) and reduces them “to a simple set of rules.” The stereotypes and popular wisdoms integrated in the narrative of this or that individual fate assemble, by their power of allusion, a multitude of discourses and identities without colonizing them as some sort of horizon of

meaning for the narrative; quite to the contrary, these “simple rules” connected in the narrative are constantly being questioned by the multitude of intertextual voices they evoke. So eventually it is literature itself that succeeds in connecting the two gazes at trauma – by the interplay it triggers between the anthropocentric actuality of the narrative, and the statistical virtuality of its intertextual references. This interplay is best described in the architect’s account of the relationship between the Chinese Emperor and the people: Though all Chinese are true subjects to their Emperor, in many of the millions of villages inhabitants imagine this distant ruler differently, and sometimes they even imagine different rulers,¹⁶ thus leading “a free, ungoverned life. By no means immoral, however” (“Great Wall” 122).

Read against the background of trauma discourse, Kafka’s literature goes far beyond simply feeding back some poeticized images to their non-literary region of origin. Rather than representing the discourse on trauma, it supplements it in a highly calculated manner. Kafka devises a trauma therapy of his own, an approach that is grounded solely on the peculiar imaginative potential of literature. The allusive, open source memory of his stories offers their contemporary readers (1) an anamnestic tool to reflect the war without mentioning and thus continuing it and (2) a transformation of energy as envisaged by Aby Warburg in his project of a “mnemosyne atlas” (Port 14). Like Warburg a decade later, Kafka aims to deconstruct the impact of the stigma images of his time on the imaginary frame of representation by undermining their logic of dissociation with a logic of association: by demonstrating, though without pronouncing it explicitly, that the image of the other as the horrid enemy is precisely that which all of us, whatever our cultural identity, have in common. Discovering the full reflexive potential of this unique memory of letters is hence more than merely a scholarly necessity.

¹⁶ In the passage summarized here, the architect’s account follows an explicitly statistical line of argument with to methodological scrutiny, use of numerical calculation, and even of biopolitical terminology (“human material”, German: “Menschenmaterial” is a term emerging from the intersection of military medicine and statistics in the first half of the 19th century): “I am on guard against generalizations, and I do not maintain that things are the same in all ten thousand villages of our province or, indeed, in all five hundred provinces of China. But still, on the basis of the many texts I have read on this subject, as well as my own observations—the building of the Wall in particular, with its wealth of human material, gave anyone of sensibility the opportunity to journey through the soul of almost all the provinces—on the basis of all this I may perhaps be permitted to say that the dominant attitude toward the emperor again and again and everywhere exhibits certain features in common with the attitude in my homeland” (“Great Wall” 122).

Works cited

- Anz, Thomas. “Kafka, der Krieg und das größte Theater der Welt.“ *Die Neue Rundschau* 107 (1996): 113-147.
- Baioni, Guiliano. *Kafka. Literatur und Judentum*. Stuttgart: Metzler 1994.
- Corngold, Stanley, Benno Wagner and Jack Greenberg, eds. *Franz Kafka. The Office Writings*. Princeton: Princeton University Press 2008.
- Corngold, Stanley, and Benno Wagner. *Franz Kafka. The Ghosts in the Machine*. Chicago: Northwestern University Press 2011.
- Dilthey, Wilhelm. *Das Erlebnis und die Dichtung*. Leipzig: Teubner 1907.
- Engel, Manfred, and Ritchie Robertson, eds. *Kafka, Prag und der Erste Weltkrieg*. Würzburg: Königshausen&Neumann 2012.
- Ferenczi, Sandor. “Die Psychoanalyse der Kriegsneurosen.” Sandor Ferenczi e.a.. *Zur Psychoanalyse der Kriegsneurosen. Diskussion gehalten auf dem 5. Internationalen Psychoanalytischen Kongreß in Budapest, 28. und 29. September 1918*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. 9-30.
- Ficker, Adolph. *Gutachten über die Constatierung der Nationalitäts- und Sprach-Verhältnisse einer Bevölkerung*. Wien: Leopold Sommer 1874.
- Flasch, Kurt. *Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg*. Berlin: Fest 2000.
- Freud, Sigmund. “Einleitung.” Sandor Ferenczi e.a.. *Zur Psychoanalyse der Kriegsneurosen. Diskussion gehalten auf dem 5. Internationalen Psychoanalytischen Kongreß in Budapest, 28. und 29. September 1918*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. 3-8.
- Fries, Helmut. *Die große Katharsis. Der Erste Weltkrieg in der Sicht deutscher Dichter und Gelehrter*. Vol. 1. *Die Kriegsbegeisterung von 1914. Ursprünge – Denkweisen – Auflösung*. Vol. 2. *Euphorie Entsetzen Widerspruch. Die Schriftsteller 1914–1918*. Konstanz: Verlag am Hockgraben 1994/1995.
- Genette, Gérard. *Die Erzählung*. München: W. Fink 1998.
- Haring, Ekkehard, and Benno Wagner. *Kafka in Frankenstein. Mitteleuropäische Nervenpolitik 1880-1938*. Wien: Böhlau 2016 (forthcoming).

- Hernsdorf, Klaus. "Einführung Schreibenanlässe und Textformen der ‚Amtlichen Schriften‘ Franz Kafkas". *Franz Kafka, Amtliche Schriften*. Eds. Hernsdorf, Klaus, and Benno Wagner. Frankfurt: S. Fischer 2004. 11-104.
- Horn, Eva. "Erlebnis und Trauma. Die narrative Konstruktion des Ereignisses in Psychiatrie und Kriegsroman." *Modernität und Trauma*. Ed. Inka Mülder-Bach. Vienna: Böhlau 2000. 131-162.
- Janouch, Gustav. *Gespräche mit Kafka. Aufzeichnungen und Erinnerungen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch-Verlag 1981.
- Kafka, Franz. "A Country Doctor." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 60-65.
- . "A Page from an Old Document." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 66-67.
- . "A Public Psychiatric Hospital for German Bohemia." Corngold, Stanley, Benno Wagner and Jack Greenberg, eds. *Franz Kafka. The Office Writings*. Princeton: Princeton University Press, 2008. 336-342.
- . "A Report to an Academy." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 76-84.
- . *Briefe 1900-1912*. Ed. Hans-Gerd Koch. Frankfurt/Main: S. Fischer, 1999.
- . "Building the Great Wall of China." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 113-124.
- . *Diaries 1910-1923*. Ed. Max Brod. London: Peregrine Books 1964.
- . "In the Penal Colony." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 35-59.
- . *Letters to Felice*. Eds. Erich Heller and Jürgen Born. Trans. James Stern and Elisabeth Duckworth. London: Secker&Warburg 1974.
- . *Nachgelassene Schriften I*. Ed. Malcom Pasley. Frankfurt/Main: S. Fischer, 1993.
- . "The Worry of the Family Father." *Kafka's Selected Stories*. Ed. and Trans. Stanley Corngold. New York, London: Norton 2007. 72-73.
- Kittler, Wolf. "Grabenkrieg—Nervenkrieg—Medienkrieg." *Franz Kafka und der Erste Weltkrieg*. Eds. Hörisch, Jochen, and Michael Wetzell. Munich: Fink, 1990. 289-309.
- Kraus, Karl. "In dieser großen Zeit." *Schriften*. Ed. Christian Wagenknecht. Vol. 5: Weltgericht I. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1988. 9-22.

- Mommsen, Wolfgang J., ed. *Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg*. Munich: Oldenbourg 1996.
- Müller, Franz C.. “Über die traumatische Neurose.” *Zeitschrift für die gesamte Versicherungswissenschaft*, vol. 7, 1907. 203-225.
- Münch, Hermann. *Böhmische Tragödie. Das Schicksal Mitteleuropas im Lichte der tschechischen Frage*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann 1949.
- Neumann, Bernd. *Franz Kafka. Aporien der Assimilation. Eine Rekonstruktion seines Romanwerks*. Munich: Fink 2007.
- Nietzsche, Friedrich. “Beyond Good and Evil.” *Basic Writings of Friedrich Nietzsche*. Trans. and ed. Walter Kaufmann. New York: Random House 2000. 179-436.
- Port, Ulrich. “‘Transformatio energetica.’ Aby Warburgs Bild-Text-Atlas Mnemosyne.” Stefan Andriopoulos and Bernhard J. Dotzler, eds. *1929. Beiträge zur Archäologie der Medien*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2002. 9-30.
- Ringer, Fritz K.. *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge: Harvard University Press 1969.
- Schäffner, Wolfgang. “Das Trauma der Versicherung. Das Ereignis im Zeitalter der Wahrscheinlichkeit.” *Modernität und Trauma*. Ed. Inka Müller-Bach. Vienna: Böhlau 2000. 104-120.
- Stach, Rainer. *Kafka. Die Jahre der Entscheidungen*. Frankfurt/Main: S. Fischer 2002.
- Straus, Erwin. *Geschehnis und Erlebnis. Zugleich eine historiologische Deutung des psychischen Traumas und der Renten-Neurose*. Berlin: Springer, [1930], 1978.
- Verhey, Jeffrey. *The Spirit of 1914. Militarism, Myth and Mobilization in Germany*. Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Vogl, Joseph. *Ort der Gewalt. Kafkas literarische Ethik*. Berlin: Diaphanes 2010.
- Wagner, Benno. “Kafka’s Office Writings: Institutional Background and Historical Setting.” Corngold, Stanley, Benno Wagner and Jack Greenberg, eds. *Franz Kafka. The Office Writings*. Princeton: Princeton University Press, 2008. 19-48.
- . “Odysseus in Amerika. List und Opfer bei Horkheimer/Adorno und Kafka.“ Raulet, Gérard and Manfred Gangl, eds. *Jenseits instrumenteller Vernunft. Kritische Aufsätze zur Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/Main: Peter Lang 1998. 207-224.
- . “Überlieferung und Kommentar.” *Franz Kafka, Amtliche Schriften*. Eds. Hermsdorf, Klaus, and Benno Wagner. Frankfurt: S. Fischer 2004. 814-980.

---. “‘Die Welt geht ihren Gang und Du machst Deine Fahrt’. Zur Problematik des normalen Lebens bei Franz Kafka.” Pethes, Nico and Annette Keck, eds. *Mediale Anatomien. Menschenbilder und Medienprojektionen*. Bielefeld: transcript 2001. 211-34.

Zilcosky, John. “‘Samsa war Reisender.’ Trains, Trauma, and the Unreadable Body.” Corngold, Stanley and Ruth V. Gross, eds. *Kafka for the 21st Century*. Rochester: Camden House 2011. 178-206.

Efectos de distintos tipos de podcasts en la fluidez cognitiva de aprendices de español como lengua extranjera (ELE)

蕭督錄/ Hsiao, Du-Lu
淡江大學西班牙語文學系兼任講師
Department of Spanish, Tamkang University

【摘要】

此研究中我們針對四十一位母語為非西班牙文之西班牙文學習者，將其分為兩組不同播客-podcasts-組別：指引播客組及無指引播客組，透過反應時間 -Reaction Time- (Jiang, 2004; 2012) 的差異來比較其認知流暢性 -Cognitive fluency- (Segalowitz, 2010)。我們透過探索詞彙接觸測驗 -lexical access- (Segalowitz & Freed, 2004) 收集受試者之反應時間。在計畫開始前的受試者之母語及所學習得之西班牙文為前測，並用同樣方法在為期十七周之計畫結束後做後測。

【關鍵詞】

認知流暢性、反應時間、探索詞彙接觸、DMDX 實驗軟體、播客

【Abstract】

In this study we compared cognitive fluency (Segalowitz, 2010) through Reaction Time (Jiang, 2004; 2012) from 41 learners studying Spanish as Foreign Language (ELE) and were made two types of podcasts: Podcasts Guionizados (podcasts with script) and Podcasts Libres (podcasts without script). We collected Reaction Time in their Mother Tongue (L1) and ELE at the beginning of the project (pre) and, 17 weeks later, at the end of the project (post) with lexical access tests (Segalowitz & Freed, 2004). The study analyses Reaction Time from PG and PL with SPSS 17.0 and used descriptive and inferential statistics to explain the results.

【Keywords】

Cognitive fluency, Reaction Time, lexical access, DMDX, podcasts.

1. Introducción

Deweale, Housen & Wei (2003) señalan que existen cerca de seis mil lenguas que se hablan en aproximadamente 200 países, lo que indica que la mayoría de las personas dominan más de una lengua. A menudo emplean una lengua concreta en un ámbito profesional y otra lengua en un ámbito familiar para comunicarse con sus interlocutores. A pesar de que la mayoría de la gente tiene conocimientos de, al menos, una segunda lengua, (L2) o de una lengua extranjera (LE), dichos conocimientos a menudo están lejos del nivel de la lengua materna (L1). Sobre todo, suelen ser menos fluidos en la producción oral y escrita. Esta brecha que existe entre la fluidez de una L1 y una LE o L2 puede ser una fuente de frustraciones, ya que muchos aprendices de una LE o una L2 nunca podrán alcanzar la fluidez que poseen en su L1, aunque también conocemos casos excepcionales. Por todo lo que se ha mencionado antes, consideramos que un buen dominio de la fluidez oral o escrita debe comenzar con el entendimiento de los aspectos cognitivos que subyacen en la L1 de un hablante, es decir, si un hablante es fluido cognitivamente en su L1, ¿también lo ha de ser en su L2 o LE? En este sentido, también debemos entender si los materiales didácticos pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo de este fenómeno lingüístico, sobre todo, conocer el tipo de material que tenga efectos en beneficio de la *fluidez cognitiva*. Creemos que es de suma importancia conocer lo que lleva a un hablante a ser más fluido cognitivamente en su L1.

En el presente estudio trataremos de averiguar la relación que existe entre la *fluidez cognitiva* de la L1 y la L2 o LE, y el tipo de material que beneficia a este fenómeno lingüístico. Para ello, en primer lugar, trataremos la definición de *fluidez cognitiva* a partir de los trabajos más destacados que operan con este concepto y los trabajos más relevantes sobre la aplicación de los podcasts para el aprendizaje de una LE (apartado 2). En segundo lugar, daremos paso a las preguntas que van a guiar la investigación (apartado 3). Inmediatamente después, daremos cuenta de la descripción del estudio y la metodología que se ha empleado para la recogida de datos, los sujetos del estudio y los materiales didácticos empleados en el estudio (apartado 4). Posteriormente, presentamos los resultados obtenidos en el análisis (apartado 5) para, por último, pasar a las conclusiones (apartado 6).

2. Fluidez cognitiva

Segalowitz (2010, p.48) define la fluidez cognitiva como *the speaker's ability to efficiently mobilize and integrate the underlying cognitive processes responsible for producing utterances with the characteristics that they have* (p.48). Esta definición nos lleva a pensar que el proceso cognitivo que subyace en un hablante es el primer mecanismo o “engranaje” que se activa para la planificación, la coordinación y la integración de todo ello para una posterior producción oral. El autor sostiene que estos mecanismos han de ejecutarse rápida y eficazmente, de manera que garanticen lo que el hablante pretende producir a su debido tiempo y de una manera que pueda mantener en movimiento el flujo del discurso. Los principales procesos para la activación de estos mecanismos implican tanto la planificación del discurso oral como la planificación de la producción escrita (*planning the utterance*), las estrategias que conllevan la búsqueda de léxico en el repertorio lingüístico (*lexical search*) y el uso correcto de las formas gramaticales (*grammatically appropriate form*). Todo este proceso en conjunto juega un papel fundamental para una producción fluida, ya que su integración evita la interrupción del discurso producido por el hablante.

En este sentido, Segalowitz (2010) ve necesario estudiar el proceso cognitivo porque muestra, sobre todo, de qué forma la *fluidez* es ejecutada mediante la integración de dichos procesos: *The domain of cognitive fluency is the operation in particular, the efficiency of the operation, of these planning and assembling functions and of their integrating and execution* (íbid, p.49). Uno de los estudios más relevantes del aspecto *cognitive fluency* sobre la *fluidez* oral de una L2 o LE lo aportan Segalowitz & Freed (2004). Ambos autores realizan un estudio donde examinan la interacción de tres variables: *learning context, oral production abilities, L2 cognitive processing abilities*. Operan la variable *cognitive processing ability* enfocándola más bien como una capacidad de procesamiento cognitivo implicado directamente con el tiempo real en que un sujeto tarda en desempeñar una tarea o prueba de estimulación y lo miden con el Tiempo de Reacción (TR). Estas pruebas se realizan tanto en la L1 como en la L2 de los participantes en dos tiempos distintos: pre y post.

2.1. Investigaciones del *tiempo de reacción* en la adquisición de lenguas extranjeras

Las investigaciones sobre el *tiempo de reacción* (TR) en hablantes de una L2 y una LE comienzan en el campo de la psicología. Carttell (1887) realiza una de las primeras investigaciones donde compara la cantidad de tiempo que emplea un individuo en nombrar una imagen en su L2 y la traducción de esta palabra a su lengua materna (L1) con el fin de estudiar la asociación de ideas. Años más tarde, los estudios sobre el TR en dicho campo se diversifican en distintas líneas de investigación. Por un lado, hay estudios que emplean el TR para medir el predominio de una lengua sobre la otra entre hablantes bilingües (Lambert, Havelka & Gardner, 1959). Por otro lado, existen estudios que emplean el TR para investigar el efecto *Stroop* entre los bilingües (Dalrymple-Alford, 1968; Preston & Lambert, 1969). Finalmente, un cambio de paradigma ocurrido en los años 80 produce que el TR se use en este campo con pruebas del tipo *lexical access*, *lexical decision*, *word association* y *semantic categorization* en hablantes de una LE (Caramazza & Brones, 1980; Favreau & Segalowitz, 1983; Tzelgov et al., 1996, Jiang, 2002; Jiang, 2004; Segalowitz & Freed, 2004). Además de la definición de los conceptos de *fluidez cognitiva* y de las investigaciones del TR en la adquisición de LE, el presente estudio asume que el concepto de la *fluidez oral* de un hablante está intrínsecamente ligado a la *fluidez cognitiva*. Esta última ejerce como mecanismo y “engranaje” que ejecuta la producción oral del hablante, garantizando que el flujo del discurso oral esté en constante movimiento. Dicho de otro modo, nuestra postura en esta investigación entenderá que, cuanto menos sea el tiempo de realización de la prueba *lexical access*, más capacidad tienen los hablantes de mantener su propio flujo en su discurso oral.

2.2. Prueba del tipo *lexical access*

En otros trabajos más recientes (Segalowitz & Freed, 2004) la elicitación de los datos del TR se adquiere mediante pruebas del tipo *lexical access*. En estas pruebas, el participante debe hacer una distinción semántica en su L1 y LE entre las palabras “animadas” (abuelo, caballo) que implican nacer, crecer, reproducir y morir) y palabras “inanimadas” (mesa, coche) que implican, por su naturaleza, un objeto físico, en concreto, la propiedad de una cosa. El estudio cuenta con 40

participantes hablantes nativos de inglés que estudian español como lengua extranjera (ELE) en dos contextos diferentes: en inmersión (SA) y no inmersión (AH). Los autores realizan estas pruebas en ambas lenguas antes y después (pre-post) del curso de inmersión y, posteriormente, contrastan los datos. La hipótesis que se plantea es que la velocidad para realizar la prueba del tipo *lexical access* mantiene una relación con la *fluidez oral* de los participantes, es decir, que a mayor velocidad en la realización de esta prueba, menor intervención de pausas que dificultan un habla fluida. Según los resultados obtenidos existe una relación significativa entre esta variable cognitiva y la *fluidez oral* de los participantes de ambos contextos.

2.3. Los podcasts y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a su desarrollo continuo y a su creciente importancia en el contexto social y académico, la Web 2.0 ha comenzado, sin duda, a ocupar un sitio relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando oportunidades únicas en su proceso. Estas herramientas digitales como las *wikis*, los *blogs* y los *podcasts* están ganando cada vez más terreno dentro de las aulas de lenguas, lo que demuestra su potencial para incrementar el *input*, el *output*, la interacción y la participación en conjunto, que son factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996, Lord, 2008; Swain, 1995). En el particular caso de los podcasts, Godwin-Jones (2005) considera esta herramienta digital una tecnología disruptiva: *new and different ways of doing familiar task, and in the process, may threaten traditional industries* (p.9). También se la ha visto como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y de la producción oral (Ducate & Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwin-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillian, 2006; O'Bryan & Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Sze, 2006; Thorne & Payne, 2005). Thorne & Payne (2005: p.385) señalan que los *podcasts* pueden ser vistos como *another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials*. Asimismo, hay estudios que apuntan a los podcasts como un potenciador para promover la expresión oral en los distintos niveles de lengua (McBride, 2009; McQuillian, 2006), entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse

en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de producción.

3. Preguntas de investigación

El presente estudio pretende contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Existe alguna diferencia entre la *fluidez cognitiva* de los sujetos del grupo Podcasts Guionizados (PG) y los sujetos del grupo Podcasts Libres (PL) en su ELE?
- 2) ¿Qué efectos pueden tener los PG y los PL en la *fluidez cognitiva* de los sujetos del estudio al inicio y al concluir el proyecto?
- 3) ¿Qué efectos puede tener el chino-mandarín (L1) sobre la *fluidez cognitiva* en el español como lengua extranjera (ELE)?

4. Descripción del estudio

4.1. Los sujetos

La selección de la muestra se originó por medio del muestreo casual o incidental, el cual sucede cuando se seleccionan directa e intencionadamente a los elementos de la muestra (Torres & Salazar, 2006). Por lo general, en este procedimiento se utilizan como muestra a los individuos a los que se tiene fácil acceso, siendo ésta nuestra situación. Los sujetos del estudio han sido divididos en dos grupos: el grupo de Podcasts Guionizados (PG) y el grupo de Podcasts Libres (PL). Al inicio del proyecto (pre) se obtienen datos de la L1 y de la lengua meta, es decir, ELE, de 41 sujetos, mientras que, al final del proyecto (post), solamente se obtienen los datos del ELE de 39 sujetos (2 de los sujetos abandonan el proyecto) como se muestra en la Tabla 1. Son estudiantes de la Universidad Nacional de Taiwán, tanto del primer como del último año de carrera, y la media de edad oscila entre los 18 y 28 años. Realizan el curso de Español III como asignatura optativa y tienen un nivel del español homogéneo correspondiente al nivel B1.

Sujetos de prueba al inicio (Pre) en ELE (N=41)		Sujetos de prueba al final (Post) en ELE (N=39)	
PG (N=21)	PL (N=20)	PG (N=19)	PL (N=20)
Sujetos de prueba al inicio (Pre) en L1 (N=41)			
PG (N=21)	PL (N=20)		

Tabla 1. Sujetos del estudio de la investigación en Pre y Post.

4.2. Procedimiento para la elicitación de datos del *tiempo de reacción*

La elicitación de los datos del Tiempo de Reacción (TR) comienza siempre con el diseño de las pruebas o *tasks*, que constituyen el pilar de cualquier estudio sobre el TR. La mayoría de estas pruebas están relacionadas con un tipo de estímulo gráfico o auditivo donde el participante tiene que reaccionar. En nuestro estudio optamos por la prueba del tipo *lexical access* (Segalowitz, Freed, 2004; Jiang, 2012) para recoger el TR de la L1 y del ELE. Concretamente, esta prueba consiste en una toma de decisiones semánticas por parte de los sujetos ante palabras “animadas” o “inanimadas”.

4.2.1. Construcción del guión

El guión es un archivo de texto (Word o WordPad) con las indicaciones e instrucciones para que el programa DMDX (Foster & Foster 2003) lo ejecute durante la prueba. En nuestro caso, tomamos de referencia los trabajos de Segalowitz & Freed, (2004) y Jiang, (2004). En el presente estudio, los sujetos deben reaccionar ante una serie de palabras como estímulo. Dicha prueba es de tipo *lexical access*, diseñada para que los sujetos del estudio hagan una distinción semántica entre palabras “animadas” o “inanimadas” en ELE y en L1. Se entienden como “animados” en esta investigación todos aquellos sustantivos que, por su naturaleza, poseen una vida biológica e implican la capacidad de nacer, brotar, crecer, reproducirse y morir: azafata, zanahoria, sobrino, rey, rata, etc. Se entiende por “inanimados” todos aquellos sustantivos que, por su naturaleza, tienen que ver con un objeto físico, en concreto, la propiedad de una cosa: plato, pelota, fregadero, etc. Dichas palabras son las mismas para cada lengua, es decir, que la versión en

chino equivale a la traducción literal de los sustantivos del español. Los sustantivos en español empleados en esta prueba de estimulación léxica hacen referencia al nivel B1 según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y acorde al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹, mientras que la versión en chino-mandarín es la traducción equivalente de las palabras en español, al no contar con ninguna referencia sobre el uso de los sustantivos para cada nivel de lengua.

La presente investigación sigue las recomendaciones que aporta Jiang (2012) en su estudio y se decide que la duración del estímulo en la pantalla sea de 3 segundos por palabra. Mostramos, a continuación, las dos versiones del guión de la L1 (viñeta izquierda) y de ELE (viñeta derecha) en la Tabla 2:

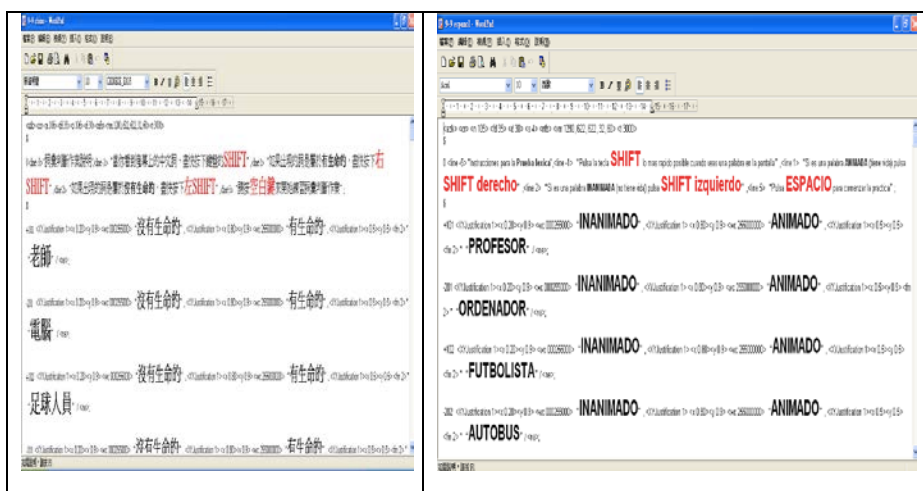


Tabla 2. Guión para pruebas de TR en L1 y ELE.

4.2.2. Ejecución del guión de lexical access en DMDX

Una vez construido el guión, se procede a ejecutarlo con el programa DMDX. En el comando de *Browse* se introduce el guión construido previamente en L1 o ELE y, a continuación, se ejecuta con el comando *Run*.

1. El corpus en español de 100 palabras se recolecta a través de los glosarios de 5 manuales didácticos de ELE: ELE Actual B1 (Ediciones SM, 2012), Prisma Progresiva B1 (Ediciones Edinumen, 2003), Mañana 3: Libro del alumno B1 (Ediciones ANAYA, 2007), Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1 (Ediciones edelsa 2010) y Sueña 2 B1: Libro del alumno (Ediciones ANAYA, 2006).

<p>詞彙判斷作業說明</p> <p>當你看到螢幕上的中文詞，盡快按下鍵盤的SHIFT</p> <p>如果出現的詞是屬於有生命的，盡快按下右SHIFT 如果出現的詞是屬於沒有生命的，盡快按下左SHIFT</p> <p>請按空白鍵來開始練習詞彙判斷作業</p>	<p>Instrucciones para la Prueba léxica</p> <p>Púlsala tecla SHIFT lo más rápido posible cuando veas una palabra en la pantalla</p> <p>Si es una palabra ANIMADA (tiene vida) pulsa SHIFT derecho Si es una palabra INANIMADA (no tiene vida) pulsa SHIFT izquierdo</p> <p>Púlsala ESPACIO para comenzar la práctica</p>
<p>紅蘿蔔</p> <p>沒有生命的</p> <p>有生命的</p>	<p>PERRO</p> <p>INANIMADO</p> <p>ANIMADO</p>

Tabla 3. Ejecución de los guiones en L1 y en ELE.

Como se ha mencionado en las instrucciones del guión, tanto en la prueba de ensayo como en la prueba definitiva, debajo de la pantalla aparecen las palabras “INANIMADO” y “ANIMADO”.

4.2.3. Procedimiento para la preparación de datos del Tiempo de Reacción

Hemos optado por seguir las recomendaciones de Jiang (2012) para analizar los resultados del Tiempo de Reacción (TR). Según este autor, se procede a realizar un primer análisis descriptivo con la media que obtiene cada sujeto del estudio y posteriormente, se pasa a un análisis inferencial mediante pruebas paramétricas con el programa estadístico SPSS 17.0. Como primer paso en la preparación de los datos del TR, se importan solamente los tiempos correctos a una matriz del programa estadístico.

4.2.4. Aplicación de las pruebas del tiempo de reacción

Todos los sujetos del estudio realizan las pruebas del Tiempo de Reacción (TR) al inicio del proyecto (pre) en su L1 y en ELE y, 17 semanas más tarde, al concluir el proyecto (post) en ELE.

4.3. Podcasts Guionizados

Todos los Podcasts Guionizados (PG) vienen a ser el resumen

comunicativo de la unidad previa estudiada en clase, según el plan de estudio curricular establecido. En nuestro caso se recurre al método de español para extranjeros Prisma Progresiva B1. Antes de producir y construir cualquier PG, los alumnos reciben aproximadamente 5 horas de instrucción (gramática, función comunicativa, léxico) de la lección correspondiente a la semana. De alguna forma se puede entender que los episodios producidos por los alumnos durante este semestre son una cápsula de *output* comunicativo de lo que han aprendido previamente en clase. Una vez acabada la lección, los sujetos de PG construyen y producen un podcast con la ayuda de un guión facilitado por el profesor y marcado por unas pautas que deben seguir. Construyen un total de 5 podcasts durante el proyecto de 17 semanas, con una duración aproximada de 10 minutos cada podcast.

4.3.1. Podcasts Libres

Al igual que los PG, los Podcasts Libres (PL) vienen a ser un resumen comunicativo de la unidad previa estudiada en clase unas semanas antes, según el plan de estudio curricular establecido. No obstante, en este caso los sujetos no siguen ningún guión predeterminado por el profesor, es decir, que los sujetos de PL tienen total libertad para construir y producir sus 5 podcasts con una duración aproximada de 10 minutos.

5. Resultados²

A continuación presentamos los resultados según el planteamiento de las preguntas de investigación.

¿Existe alguna diferencia entre la *fluidez cognitiva* de los sujetos del grupo Podcasts Guionizados (PG) y los sujetos del grupo Podcasts Libres (PL) en su ELE?

Para conocer si existe alguna diferencia entre la *fluidez cognitiva* de los sujetos de PG y PL en su ELE, procedemos a realizar un primer análisis estadístico descriptivo, presentando la media del TR en segundos de ambos grupos para, posteriormente, someter los valores de las medias de cada grupo a pruebas

² El presente estudio establece significativo al nivel de 0,05 o menos el valor alfa en las pruebas paramétricas.

Efectos de distintos tipos de podcasts en la fluidez cognitiva de aprendices de español como lengua extranjera (ELE)

paramétricas y así observar si existen diferencias significativas en cada grupo.

GRUPO		Tiempo de Reacción en ELE-Pre	Tiempo de Reacción en ELE-Post
PG	Mean	1.4052	1.2968
	N	21	19
	Std. Deviation	.22877	.18160
PL	Mean	1.4045	1.3175
	N	20	20
	Std. Deviation	.19723	.18575
Total	Mean	→ 1.4049	→ 1.3074
	N	41	39
	Std. Deviation	.21130	.18161

Tabla 4. Output de la media del TR de PG y PL en pre-post.

Según la Tabla 4, la media de TR de cada grupo al concluir (post) el proyecto (columna de la derecha) es inferior al inicio (pre) del proyecto (columna del medio) para ambos casos, lo que quiere decir que los sujetos de ambos grupos sienten una mejora en su prueba de TR³, pasando de una media de 1,40 segundos a una media de 1,30 segundos. Sin embargo, para determinar si existe una diferencia significativa en el TR de ELE en Pre y Post para PG y PL, se realiza la prueba *t* para dos muestras relacionadas (*paired-samples t-test*) y se explorará si existe una diferencia interna. Partimos de que nuestra hipótesis, en este caso es que el TR al final del proyecto (post) será inferior al TR del inicio del proyecto (pre), puesto que la muestra en el periodo de tiempo transcurrido entre uno y otro ha pasado por un proceso de construcción y producción de 5 podcasts. A continuación comprobamos si hay diferencias significativas en la media de ambos grupos 1,40 (pre) y 1,30 (post). En la Tabla 5 se pueden observar los datos arrojados por dicha prueba:

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Tiempo de Reacción en ELE Pre – Tiempo de Reacción en ELE Post	.08590	.15240	.02440	.03650	.13530	3.520E0	38	.001

Tabla 5. Output de la prueba *t* para dos muestras relacionadas para ambos grupos PG y PL en pre-post.

3. Recordamos que en el presente estudio se asume que el TR está intrínsecamente ligado con la fluidez cognitiva en ELE de los sujetos, por ello, consideramos que, a medida que disminuye el TR de los sujetos, mayor eficacia poseen para mantener el flujo en su discurso oral.

Comprobamos que, en la media total de ambos grupos PG y PL, sí hay diferencias significativas puesto que la significación bilateral es menor que 0,05. En nuestro estudio, es de 0,001 y se ha pasado de una media de TR de 1,40 segundos en la prueba inicial (Pre) a una media de TR de 1,30 en la prueba final (Post), con una mejora del 10% en el TR con respecto al principio del proyecto, lo cual plantea una diferencia significativa respecto al TR en ELE al inicio (pre) y al final (post) de los sujetos de ambos grupos (PG y PL).

Una vez demostrado que sí existe una diferencia significativa en el TR de ambos sujetos al inicio (pre) y al final (post) del proyecto, pasamos a comprobar si ocurre lo mismo con los resultados internos de cada grupo de manera independiente. En primer lugar, la Tabla 6 muestra los resultados que arroja la prueba *t* para dos muestras relacionadas de los sujetos de PG en pre-post.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	TR de PG ELE PRE – TR de PG ELE POST	.08474	.14871	.03412	.01306	.15641	2.484E0	18	.023

Tabla 6. Output de la prueba *t* para dos muestras relacionadas de PG en pre-post.

Analizamos primero los datos de los sujetos de PG en la Tabla 6 y comprobamos que en los resultados de nuestro caso sí hay diferencias significativas en Pre y Post en el grupo PG, puesto que la significación bilateral es menor que 0,05. En este caso es de 0,023 y se ha pasado de una media de TR de 1,40 segundos al inicio (Pre) a 1,29 segundos al final (post), con una mejora del 11% en su TR al final del proyecto, lo cual plantea una diferencia significativa.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	TR de PL ELE Pre – TR de PL ELE Post	.10100	.29672	.06635	-.03787	.23987	1.522	19	.144

Tabla 7. Output de la prueba *t* para dos muestras independientes de PL en pre-post.

En segundo lugar, según los datos de la Tabla 7, no ocurre lo mismo con los sujetos del grupo PL. Comprobamos que, en los resultados arrojados por la prueba t para dos muestras relacionadas de los sujetos de PL, no hay diferencias significativas puesto que la significación bilateral es mayor de 0,05. En este caso, es de 0,144 y se ha pasado de una media de TR de 1,40 segundos al inicio (Pre) a 1,31 segundos al final (Post) del proyecto, lo cual no plantea una diferencia significativa.

¿Qué efectos pueden tener los PG y los PL en la *fluidez cognitiva* de los sujetos del estudio al inicio y al concluir el proyecto?

Nos apoyamos en los resultados de las pruebas paramétricas presentadas en la primera pregunta de investigación para responder a nuestra segunda pregunta. Según los datos de las pruebas estadísticas, en general, tanto los sujetos de PG como los de PL, han experimentado una mejoría en su TR tras concluir el proyecto con los podcasts. Por un lado, se puede observar que la media total de ambos grupos siente una mejora al final (post) del proyecto y, por otro lado, los resultados de la prueba t para dos muestras relacionadas corroboran que existe una diferencia significativa al inicio (pre) ($M=1,40$, $SD=0,21$) y al final (post) [$M=1,30$, $SD=0,18$, $t(38)=3,51$ $p=0,01$] para sujetos de ambos grupos en pre y post en su TR, lo que viene a decir que, tras la construcción y producción de 5 podcasts durante las 17 semanas que dura el proyecto, la *fluidez cognitiva* de todos los sujetos del estudio es estadísticamente significativa. Dicho de otro modo, tras la intervención del proyecto con los podcasts, la *fluidez cognitiva* se ha visto beneficiada, ayudando a los mecanismos y engranajes de una producción fluida del discurso oral.

Si exploramos de forma independiente la media de cada grupo, observamos que el TR de los sujetos de PG también experimenta una mejoría al final (Post) del proyecto. Mediante la prueba t para dos muestras relacionadas se puede deducir que sí hay una diferencia significativa en su TR al inicio (pre) ($M=1,40$, $SD=0,22$) y al final (post) [$M=1,29$, $SD=0,18$, $t(18)=2,48$ $p=0,023$] para los sujetos de PG. Según estos resultados, deducimos que la construcción y producción de los 5 PG ayuda de forma significativa a la *fluidez cognitiva* de los sujetos de este grupo que, al mismo tiempo, funciona como mecanismo indispensable para una producción fluida del discurso oral.

En cuanto a los resultados de los sujetos de PL, la media de TR también experimenta una mejora al final del proyecto (post), es decir, los sujetos han desempeñado con más velocidad la prueba de TR al final (post) que al inicio (pre) del proyecto. Pese a que la media de TR de los sujetos de PL es diferente, no ocurre lo mismo si se someten los datos a la prueba t para dos muestras relacionadas. Según los datos de esta prueba, la diferencia no es significativa para los sujetos de este grupo al inicio (pre) ($M=1,40$, $SD=0,19$) y al final (post) [$M=1,31$, $SD=0,17$, $t(19)=1,52$ $p=0,14$], es decir, que de acuerdo con los resultados de esta prueba estadística, la construcción y la producción de 5 PL no marca una diferencia significativa en la *fluidez cognitiva* de los sujetos de este grupo.

De acuerdo con los resultados arrojados, los efectos de los PG en la *fluidez cognitiva* son más significativos que los efectos de los PL en la *fluidez cognitiva*. Esto quiere decir que los sujetos de PG han desarrollado mejores mecanismos o engranajes que les ayudan a producir un discurso oral más fluido. Una primera razón de esta diferencia puede radicar en el modo en que los sujetos de PG construyen y producen sus 5 *podcasts* durante el proyecto. Recordemos que los sujetos de PG siguen un guión predeterminado por el profesor para producir sus *podcasts*. Dicho guión lleva consigo unas pautas para su elaboración y unos pasos que guían a los sujetos para su producción. En otras palabras, el guión está concebido dentro de un marco pedagógico que sigue el currículum, el cual está en consonancia con los contenidos vistos en clase. En cambio, los sujetos de PL no emplean ningún tipo de guión predeterminado por el profesor, más bien son ellos mismos quienes deciden qué contenido producir, el orden de su presentación y las pautas a seguir.

¿Qué efectos puede tener el chino-mandarín (L1) sobre la *fluidez cognitiva* en el español como lengua extranjera (ELE)?

Para contestar a la última pregunta de investigación, en primer lugar se realiza un análisis preliminar con los datos del TR de los sujetos de los dos grupos PG y PL al inicio del proyecto (pre) en dos lenguas: L1 y en ELE. Con la ayuda del programa estadístico SPSS iniciamos un análisis descriptivo para observar la media del TR en L1 (pre) y en ELE (pre) como se puede observar en la Tabla 8:

**Efectos de distintos tipos de podcasts en la fluidez
cognitiva de aprendices de español como lengua extranjera (ELE)**

Grupo		Tiempo de Reacción en L1	Tiempo de Reacción en ELE
		Pre	Pre
PG	Mean	.8467	1.4052
	N	21	21
	Std. Deviation	.16856	.22877
PL	Mean	.8345	1.4045
	N	20	20
	Std. Deviation	.12198	.19723
Total	Mean	→ .8407	→ 1.4049
	N	41	41
	Std. Deviation	.14599	.21130

Tabla 8. Output de la media de ambos grupos en L1 y ELE pre.

Los datos de la Tabla 8 nos permiten observar que la media (en segundos) del TR en la L1 (pre) de ambos grupos (columna del medio) es siempre inferior al TR de la ELE (pre) –última columna–, es decir, son más fluidos cognitivamente en su L1 que en ELE.

No obstante, esta media no indica en ningún momento la fuerza de relación entre la L1 y ELE. Para ello, sometemos las medias de ambos grupos a la prueba de coeficiente de correlación de Pearson (r) para medir la relación del TR entre la L1 y ELE de ambos sujetos. Esta prueba nos puede dar dos direcciones: positiva o negativa de la L1 con la ELE y también de la fuerza de la relación que pueda tener una lengua sobre otra. Una correlación positiva indica que, mientras que una variable incrementa, la otra variable también incrementa, es decir, que a medida que aumenta el TR de la L1, también aumenta el TR de ELE. Una correlación negativa indica que mientras una variable disminuye, la otra también disminuye, es decir, que a medida que el TR de la L1 disminuye, también disminuye el TR de ELE. Antes de pasar a la prueba de coeficiente de correlación de Pearson (r) realizamos un análisis preliminar del TR entre la ELE y la L1 de los 41 sujetos del estudio con el diagrama de dispersión (*scatterplot*) como se observa en el Gráfico 1, ya que permite comprobar la existencia de relación lineal entre dos variables y la naturaleza de su relación.

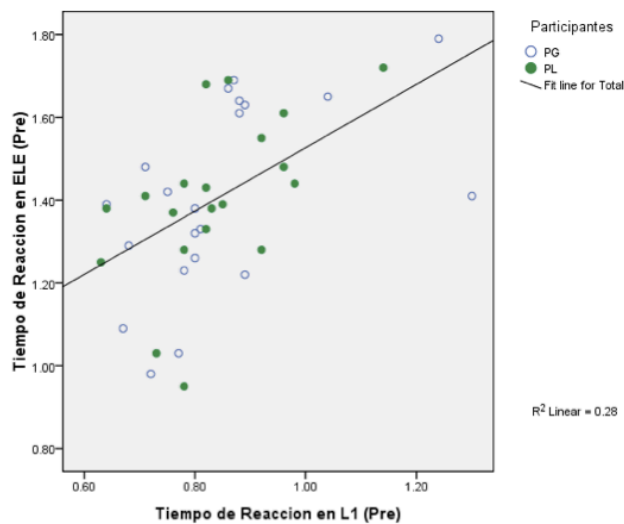


Gráfico 1. Tiempo de Reacción en ELE (Y) y L1 (X) de los sujetos PG y PL en al inicio (pre).

De acuerdo a un primer análisis mediante el diagrama de dispersión, vemos que ambas variables presentan una relación lineal positiva; es decir que, a medida que aumenta el valor de la variable *Tiempo de Reacción en L1* (eje X), también aumenta el valor de la variable *Tiempo de Reacción en ELE* (eje Y). No obstante, vemos que una buena parte de las nubes de puntos se alejan de la línea total de ajuste superpuesta, es decir, que los puntos se presentan de forma dispersa y no son consistentes.

Esta dispersión se cuantifica con el fin de observar una posible asociación lineal entre la L1 y ELE mediante el coeficiente de correlación lineal de Pearson (r).

		Tiempo de Reacción en ELE	Tiempo de Reacción en L1
Tiempo de Reacción en ELE	Pearson Correlation	1	.529**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	41	41
Tiempo de Reacción en L1	Pearson Correlation	.529**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	41	41

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 9. Correlación de Pearson entre L1 y ELE en pre de ambos grupos.

Según la Tabla 9, el valor de $r = 0,53$ es positivo y con una relación significativamente media, con lo cual, se confirma la impresión proporcionada por el Gráfico 1 acerca de la existencia de asociación lineal entre las variables. Para interpretar el valor de r , seguimos los criterios que ofrece Cohen (1988):

$r = .10$ to $.29$ or $r = -.10$ to $-.29$	small
$r = .30$ to $.49$ or $r = -.30$ to $-.49$	medium
$r = .50$ to 1.0 or $r = -.50$ to -1.0	large

Este primer análisis general de los dos grupos nos sugiere que existe una relación significativa media-elevada entre el TR de la L1 (pre) y la ELE (pre) de los sujetos de PG y PL. Una vez comprobado que existe relación significativa media-elevada en el TR entre la L1 y ELE de ambos sujetos, pasamos a comprobar a continuación, de forma independiente, si ocurre lo mismo con el TR entre la L1 y ELE de sujetos del grupo PG y de los sujetos del grupo PL.

Comenzamos realizando un análisis preliminar con los datos del TR de los sujetos de PG con el diagrama de dispersión como se observa en el Gráfico 2. La media de TR en L1 y ELE de los 21 sujetos de PG muestra también una relación positiva como se puede observar en el Gráfico 2, es decir, que, a medida que aumenta el valor de la variable L1 (eje X), también aumenta el valor de la variable ELE (eje Y). Vemos también que los puntos no se concentran alrededor de la línea superpuesta, sino que aparecen de forma dispersa. Para comprobar si esta dispersión es significativa sometemos los mismos datos a la prueba de correlación de Pearson (r).

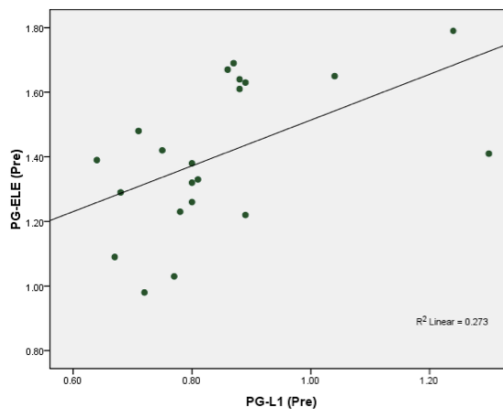


Gráfico 2. Tiempo de Reacción en ELE (Y) y L1 (X) de los sujeto de PG al inicio (pre).

Sometida la media del TR entre la L1 y ELE de los sujetos de PG al coeficiente de correlación lineal de Pearson (r), vemos en la Tabla 10 que el valor de $r = 0,52$ es positivo y con una relación significativamente media, según la estadística.

		PG-ELE (Pre)	PL-L1 (Pre)
PG-ELE (Pre)	Pearson Correlation	1	.522*
	Sig. (2-tailed)		.015
	N	21	21
PG-L1 (Pre)	Pearson Correlation	.522*	1
	Sig. (2-tailed)	.015	
	N	21	21

Tabla 10. Correlación de Pearson entre ELE y L1 de los sujetos de PG en pre.

La media del TR de ELE L1 de los sujetos de PL experimenta también una relación positiva como se puede observar en el Gráfico 3 y vemos que, a medida que aumenta el TR de la L1, también aumenta el TR de ELE.

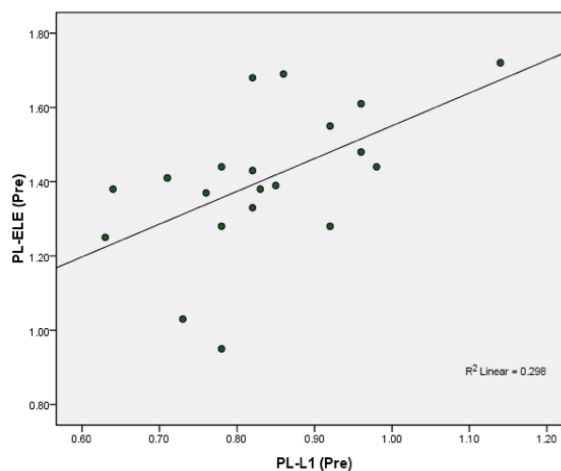


Gráfico 3. Tiempo de Reacción en ELE (Y) y L1 (X) de los sujetos de PL al inicio (pre).

Por último, vemos que el coeficiente de correlación lineal de Pearson (r) de los datos del TR en ELE y L1 de los sujetos de PL es también positivo, con un valor de $r = 0,52$, lo cual confirma que existe una relación de significación media entre la L1 (eje X) y ELE (eje Y).

6. Conclusión

Llegados a este punto, después de explorar los datos del TR de los sujetos del grupo PG y PL con distintas pruebas estadísticas, pasamos a presentar las conclusiones. Es nuestro objetivo que estas conclusiones aporten un punto de apoyo para la reflexión sobre la materia y también, sobre todo, para su aplicación

práctica. El presente estudio pretende observar la fluidez cognitiva entre los sujetos del grupo PG y sujetos del grupo PL mediante el TR. Dicho tiempo se obtiene tras la realización de la prueba lexical access. Por una parte, en el estudio se intenta analizar si existe alguna diferencia entre la fluidez cognitiva de los sujetos de ambos grupos en su ELE y qué tipo de efectos pueden tener los PG y PL al final de proyecto.

A partir de las muestras analizadas, los resultados indican que la fluidez cognitiva entre sujetos de PG y PL experimenta una diferencia significativa, siendo los sujetos del grupo PG quienes muestran un mejor TR que los sujetos del grupo PL, lo que viene a decir que los sujetos de PG han desarrollado mejores mecanismos o engranajes que les ayudan a producir un discurso oral en ELE más fluido que los sujetos de PL. Atribuimos esta mejora cognitiva al marco pedagógico al que han sido sometidos los los sujetos de PG que construyen y producen durante las 17 semanas podcasts con guión. Esta mejora también se puede observar en la fuerza de relación del TR que tiene la L1 sobre la ELE de los participantes de PG, quienes obtienen una mayor correlación que PL entre ambas lenguas, entendiéndose aquí que, a medida que los participantes de PG son más fluidos cognitivamente en la L1, también lo son en su ELE.

Bibliografía

- Caramazza, A., & Brones, I. (1980). Semantic classification by bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 34, (1), 77-81.
- Cartell, J. M. (1887). Experiments on the association of ideas. *Mind*, 12, 68-74.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd end). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalrymple-Alford, E. C. (1968). Interlingual interference in a color-naming task. *Psychonomic Science*, 10, 215-216.
- Dewaele, J.-M., Housen, A., & Wei, L. (2003). Introduction and overview. In J.-M. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (p. 1-9). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ducate, L. & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13 (3), 66-86 <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>
- Favreau, M. & Segalowitz, N. (1983). Automatic and controlled processing in the first and second language reading of fluent bilinguals. *Memory and Cognition*, 11, 575-574.
- Fernández, C. (2011). Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, 21-36. Information Science Reference (ISC) Global.
- Foster, K. I., & Foster, J. C. (2003) DMDX: A Window display program with millisecond accuracy. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 35, 116-124.
- Gass, S., & Alison, M. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associated.
- Godwing-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9(3), 9-12.
- Jiang, N. (2012). *Conducting Reaction Time Research on Second Language Studies*. Routledge: New York and London.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lambert, W. E., Havelka, J., and Gardner, R. C. (1959). Linguistic manifestation of bilingualism, *America Journal of Psychology*, 72, 77-82.

- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition, Vol. 2: Second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching*, 153-167. Amsterdam: John Benjamin's.
- McQuillan, J. (2006). El iPod en la educación: el potencial para la adquisición del lenguaje. Parte del libro blanco del iPod en Educación. Apple.
- O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. (2009). Mobile Technologies, Podcasting and Language Education. In Thomas, M. (Eds.), *Handbook of Research in Web 2.0 and Second Language Learning*, 331-349. Hershey, PA: IGI Global.
- Preston, M. & Lambert, W. (1969). Interlingual interference in a bilingual version of the Stroop color-work task. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 295-301.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). 'Top of the Pods-In Search of a Podcasting "Podagogy" for Language Learning'. *Computer Assisted Language Learning*, 20:5, 471-492.
- Segalowitz, N. (2010) *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge, UK.
- Segalowitz, N. & Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher.
- Sze, P. (2006). Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcasts. *Education Journal*, 34, 115-134.
- Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 385-386.
- Tzelgov, J., Henik, A., Sneg, R. & Baruch, O. (1996). Unintentional word reading via the phonological route: The Stroop effect with cross-script homophones. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 336-349.

El mcer y la docencia de la gramática española en taiwán: retos y avances¹

林娟娟/Lin, Chuan-Chuan

靜宜大學西班牙語文學系副教授

Department of Spanish Language and Literature, Providence University

【摘要】

歐盟架構的出現改變西班牙三十年的教育歷史，也影響台灣教師思考捨棄科目獨立的教學策略，關注歐盟架構的教育方式，然而此變革在西語教育界引起討論。此研究以文法教學為主，著重以歐盟架構為主的跨際訓練課程大綱，並討論如何克服語言不同的認知困難。文法教學的挑戰與突破攸關教學方式和教材改變。統一使用具完善設計和符合歐盟架構的教材將有利西語學習成效。

【關鍵詞】

歐盟架構、文法教學策略、跨際訓練課程大綱

【Abstract】

The Common European Framework of Reference (CEF) changes the history of education in Spain over the past three decades and affects teachers interested in this new education rather than what they had on teaching subjects separately in Taiwan. Nevertheless, this transformation provokes much discussion. This study focuses on Spanish grammar teaching strategies and CEF-based interdisciplinary curricular program. It accounts for overcoming the acquisitive difficulties due to the language divergences. Challenges and breakthroughs of grammar are based on teaching skills and recognition of these frameworks. To unify the materials well designed and focused on the CEF will contribute the outcome of learning Spanish.

【Keywords】

CEF, Grammar Teaching Strategies, Interdisciplinary Curricular Program

¹Es un estudio vinculado al proyecto de un equipo de seis miembros (2011-2013) financiado por el Consejo Nacional de Ciencia de Taiwán (NSC 100-2632-H-126-001-MY2).

INTRODUCCIÓN

La aparición del Marco Común Europeo de Referencia (abreviado MCER) cambia la historia de la educación en España en las últimas tres décadas. Esta tendencia novedosa no solo afecta a España y al resto de Europa, sino también a otros muchos países íntimamente vinculados a ellos, ya que se les incita a pensar en una transformación propia y paralela a esta innovación educativa. Taiwán es uno de esos países seguidores, pues el español es cada vez más popular en nuestro país.

1. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN

La historia de la enseñanza del español, de personas individuales a estudiantes académicos en Taiwán, abarca más de medio siglo². A causa de las distancias geográfica, política e histórica, esta lengua no tiene ninguna importancia hasta la divulgación de la religión católica en esta isla a mediados del siglo veinte.

Factores políticos y religiosos

Ya en los inicios de las relaciones de tipo pedagógico entre las fuerzas políticas y religiosas se empezó a poner en marcha la promoción de dicho idioma. Por una parte, al hablar de estos inicios, hay que remontarse a la época de las relaciones diplomáticas entre España y la República de China (R.O.C.), Taiwán, allá por los años 1953-1973. Gracias a la fundación de la Asociación Cultural Económica Sino-Española y a la ayuda del arzobispo Pin Yu (1901-1978), España concede becas a jóvenes taiwaneses a partir del curso 1956-1957, con el fin de que estos puedan salir de Taiwán al extranjero sin motivos académicos. Surge el primer paso de la introducción de esta lengua en esta llamada isla “Formosa”, conocida internacionalmente pese a la carencia de una “política más clara y de un plan más riguroso”, según José Ramón Álvarez (2002: 24).

Impartición de clases de español de algunos misioneros en las universidades nacionales

Por otra parte, misioneros jesuitas tales como José Arturo Rodríguez (primer

²Sobre la historia de la presencia de los españoles y del español en Taiwán, José Ramón Álvarez, un verdadero pionero en la fundación del primer Instituto de Posgrado de Estudios Hispánicos, maestro de intercultural y lenguas, y creador de numerosos discípulos de español en Taiwán a lo largo de los años 80 hasta hoy en día, ha llevado a cabo un estudio exhaustivo (2002: 20-33).

profesor de español conocido, curso 1953-1954), Fernando Mateos, Lino Andréu y Carlos del Saz-Orozco, además de establecer en Taipei el Tien Educational Center, se turnan en la enseñanza del español, primero en el Departamento de Inglés de la Universidad Nacional de Taiwán, situada en el norte, y después otros, tales como Lino Andréu, que pasan a la Universidad Chengkung, o a impartir clase de español en el sur, como Gloria Ruiz. Además, Lino Andréu y Carlos del Saz-Orozco publican, respectivamente, un libro de español escrito en inglés para los aprendices chinos. Bajo su dirección, los alumnos hacen actividades asombrosas fuera y dentro de clase, tales como una representación teatral o recitales de poesía española, así como por parroquias católicas locales, por ejemplo cantando villancicos.

Tres grandes maestras

Unos años después, las clases de español se suceden en la Universidad Nacional Cheng-Chih (traducido “Política”), de Taipei, donde estudiaron muchos conocidos diplomáticos tales como Fu Chien, Chien-Ren Cheng, Ming-Te Chen, etc. a los que impartió clases la misionera sor Ángeles de Dios, FSJ, una gran profesora no solo en dicha Universidad sino también en la Universidad Católica Fu-Jen, reconocida como una de las cunas más importantes en la formación del alumnado de español en Taiwán. El nacimiento y desarrollo del español en este país, obviamente, se deben a la gran contribución de esta misionera. Entre todos los profesores contribuidores, otras dos figuras, de las más impresionantes en la historia pedagógica del español, son la de la doble doctora Remedios Bardina de Liu, que empezó a enseñar en Taiwán en el mismo año que sor Ángeles de Dios, y la doctora Carmen Morales, que durante mucho tiempo difundió sus conocimientos lingüísticos y culturales del mundo hispánico en varias universidades. Nuestras tres grandes maestras disponen de una alta reputación por su excelencia en la práctica de la didáctica, pues apenas había profesores con titulación de doctorado en esta primera época.

Las primeras enseñanzas en Taipei

Convendría hacer una mención a la Universidad Nacional Normal de Taiwán, que se caracteriza por la formación que da en secundaria. En la década de los 50, ya existen las clases de español en esta Universidad. Ahora bien, no se pone de relieve

la importancia de esta lengua desde el punto de vista académico. De igual forma, la Universidad Pedagógica estatal, la Escuela de Idiomas del Ministerio de Defensa Nacional, se encarga de entrenar a alumnos del ejército para que trabajen como agregados a los países latinoamericanos como diplomáticos militares. Todas las profesoras de dicha Escuela provienen de la Congregación de Hijas de Jesús, y los profesores pertenecen a la Orden de los frailes dominicos. Poco a poco, algunas personas no religiosas han ido asociándose al campo de la enseñanza del español, podemos decir que aproximadamente después del 1964. Algunas de estas personas son las ya nombradas Remedios Bardina de Liu y Carmen Morales, Teresa Tien, etc.³

Cuatro universidades privadas con Departamento de Español

A diferencia de las universidades estatales, cuatro privadas cuentan con Departamento de Español, a pesar de ser fundadas casi una o dos décadas más tarde. Esto es curioso, pues son las privadas las que tienen verdadero interés en establecer un Departamento dedicado a esta lengua. Las Universidades, por orden cronológico, son la Tamkang (fundada en 1962) en Taipei, la Católica Fu-Jen (Sección de Español fundada en 1964 y Departamento de Español en 1967) en Taipei, la Providence (Sección de Español fundada en 1983 y Departamento en 1990) en Taichung y la Escuela Profesional de Idiomas Wenzao en Kaohsiung (con cinco años de sistema profesional, fundada en 1966, cambió de sistema a Colegio Universitario con dos grupos de estudiantes: 5 años de escuela profesional como antes y cuatro años de carrera universitaria), que es conocida con el nombre de Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao.

Primera Sección de Español en la Universidad Estatal

El Departamento de Lenguas y Culturas Europeas de la Universidad Nacional Cheng-Chih, que cuenta por primera vez con Sección de Español en 2006, hace que el inglés deje de ser el único objetivo entre las lenguas extranjeras en Taiwán y se

³Además de la descripción exhaustiva del profesor José Ramón Álvarez mencionado en la nota 2, una parte de la primera etapa de la historia del español relacionada con la Universidad Fu-Jen también se ha presentado de forma detenida en memoria de la fundación del Departamento de Español de esta Universidad con el título de Cuarenta aniversario del Departamento de Español de la Universidad Fu-Jen en dos versiones: chino y español (Qiao-Yin Verónica Ma 2002: 3-16, 19-42).

desarrolle la enseñanza del español. Con un número muy reducido, el profesorado de Español orienta a los estudiantes en su camino laboral, es decir, en la carrera, los alumnos tienen dos años de clases muy intensivas, y luego pueden dirigir su futuro a fines específicos o a otros departamentos, incluidos los de cursos avanzados en español.

Mayor importancia actual del español en Taiwán

La expansión de la enseñanza del español ha sido durante los últimos quince años espectacular. De tal forma, gracias a la dedicación religiosa en los comienzos y desarrollos de la docencia del español en las entidades universitarias, los departamentos lingüísticos se convierten en los núcleos didácticos de esta lengua, pues hoy en día es popular estudiarlo en cualquier universidad, incluso en los institutos de secundaria, donde el español es una asignatura electiva, así como en muchas academias de idiomas. Lo que más nos asombra es el auge en la educación primaria, a escala regional, en un colegio religioso. El español, sin duda, es una de las lenguas más solicitadas en Taiwán gracias al comercio, la política, la cultura, la economía, etc. Debido a esto, satisfacer las necesidades didácticas de dicha lengua a escala nacional e internacional ha llegado a ser un tema de gran controversia a lo largo de unas cuantas décadas, sobre todo desde que nació el método comunicativo. El plan curricular es cada vez más importante por lo cual el profesorado viene interesándose en la educación de lenguas extranjeras, con las mismas bases propuestas en el MCER, desde hace unos treinta años.

2. FORMACIÓN POR ASIGNATURAS SEPARADAS O COORDINADAS

El método comunicativo, puesto en práctica por primera vez en la Universidad Fu-Jen de Taipei, tuvo mucha repercusión sobre la reforma pedagógica. Consecutivamente, casi todos los departamentos docentes locales dejaron de utilizar la metodología tradicional, es decir, siguen con la metodología de la formación por asignaturas pero con coordinación, en cuanto a la lingüística: gramática, comprensión lectora/escritora/auditiva y competencia oral, cuyas divisiones son rasgos característicos en Asia, sobre todo en Taiwán. Este cambio de mentalidad coordinadora provocó mucha discusión entre la comunidad educativa, ya que la educación clásica se había venido utilizando desde hace mucho tiempo

sin variación. Parece fácil llevar a cabo las tareas docentes en equipo, pero no lo es. Entre todas las asignaturas, la gramática puede ser una de las más problemáticas, en la medida de que no se enseña por temas, sino por contextos en los que se destaca la competencia comunicativa. Las divergencias lingüísticas y culturales dificultan al alumnado el estudio de la gramática española así como al profesorado su enseñanza, y también debido a factores psicológicos, es decir, a las experiencias previas propias de la enseñanza y aprendizaje de la primera y segunda lengua extranjera, es decir, la del inglés como primera lengua extranjera y la del español como segunda lengua extranjera, etc.

3. LA HISTORIA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y EL MCER

La gramática, tema de este estudio nace de la didáctica de una lengua. Según Salvador Gutiérrez Ordóñez (1996: 5-20) que ha llevado a cabo, de forma detallada, una investigación sobre el desarrollo de la gramática/lingüística española aplicada a la enseñanza desde el pasado al presente, (la Gramática Tradicional consta de cuatro disciplinas: Morfología, Sintaxis, Prosodia y Ortografía), dispone de su división tripartita, el paradigma tradicional, el estructural -GGT y el de la lingüística de la comunicación.

3.1. Método Tradicional (Gramática y Traducción)

Los métodos de la enseñanza de las lenguas clásicas se organizan en cuatro apartados: Gramática, Léxico, Ejercicios y Traducción. La Morfología ocupa el centro de la llamada Gramática Tradicional, y está dotada de cinco peculiaridades (Íbid. 6):

- a. Precede a la Sintaxis en el orden de importancia.
- b. Toda la lección gira en torno a los contenidos gramaticales explicados. Estos se exponen de forma exhaustiva y de una vez para siempre (como si se tratara de una gramática para nativos).
- c. Los ejercicios están destinados a alcanzar el dominio de caracteres formales (declinaciones, conjugaciones...). Se centran fundamentalmente en la palabra.
- d. El texto a traducir es elegido en función de las reglas gramaticales.

- e. El léxico (siempre en listas de correspondencias) está subordinado tanto a la gramática como a la traducción.

Este tipo del método tradicional de enseñanza proviene de la enseñanza de lenguas muertas, registradas exclusivamente en la escritura sin dar ninguna importancia al aspecto fónico por tanto. Ello no pone de relieve el objetivo comunicativo, por lo cual este método tiene una gran cantidad de críticas. Al pasar el método tradicional a la docencia de lenguas modernas, la orientación se modifica un poco. Salvador Gutiérrez Ordóñez (Íbid. 7) enumera notables distorsiones y limitaciones de dicho método que solo sirve para leer y traducir textos científicos, literarios, etc. de otra lengua:

- a. No se estudiaban de forma conveniente ni las destrezas orales (hablar y escuchar) ni la producción escrita.
- b. Tartamudez, vacilación e incorrección. Al estar basados los ejercicios en las características formales de la palabra, la construcción de oraciones no era fluida ni correcta. La conformación que de un mismo proceso realiza cada lengua es distinta [...].
- c. Se prescindía de toda referencia al valor comunicativo (pragmático, sociológico, cultural...) de las construcciones.
- d. Secuencias alejadas del dinamismo y flexibilidad del uso real.

3.2. Lingüística Estructural y Enseñanza de L2

Salvador Gutiérrez Ordóñez nos orienta sobre otra óptica de enseñanza, la aportada por la Lingüística Estructural. Esta favorece a dos aspectos metodológicos de la docencia de L2: el fónico y el sintáctico. Desde que comienza este método, incorporado por la fonología, la comunicación hablada y la Sintaxis relegan a un segundo lugar a la Morfología, y la traducción y la escritura quedan fuera del centro del dominio de la L2. La teoría estructural recibe un profundo influjo metodológico de la psicología behaviorista o conductista defendida por B. F. Skinner (1904-1990), psicólogo y filósofo social que está a favor de formas de refuerzo y de la conducta verbal. La novedad teórica se caracteriza por los

siguientes puntos (Salvador Gutiérrez Ordóñez 1996: 8):

- a. El lenguaje es una forma de conducta.
- b. Obedece al patrón de estímulos y respuestas.
- c. El niño imita los sonidos, palabras y construcciones de sus mayores.
- d. Los adultos recompensan los aciertos y con su aprobación los refuerzan.
- e. Desaprueban y corrigen los errores.
- f. El niño se esfuerza en el aprendizaje hasta que, por medio de la repetición, alcanza los hábitos lingüísticos correctos.
- g. El comportamiento es mecánico, respondemos a hábitos.
- h. Aprender una lengua es adquirir unos hábitos.
- i. El aprendizaje sigue el patrón de ensayo y error.
- j. Se refuerzan con la práctica las emisiones correctas, los hábitos buenos.
- k. Se rechazan y corrigen las emisiones incorrectas mediante ejercicios.

La teoría del Audiolingualismo se convierte en la corriente conductista con mayor reflejo directo en la docencia. Apuntamos varias características de esta teoría: metodología conductista: repetición y corrección; oralidad: oposición a diálogos grabados por nativos; estructuras sintácticas (pattern-drills). Ahora bien, los programas docentes al respecto no consiguen un fruto esperado, pues se muestra una falta de memorización de significados así como la de usos funcionales, la falta de la creatividad debida a la repetición de lo lingüístico de forma externa y la falta de naturalidad (Íbid. 8). En lo referente a la Sintaxis, sin embargo, se recalcan los ejercicios estructurales (pattern-drills), se favorece la automatización por la repetición y la práctica constante, lo cual aporta una expresión fluida oral y escrita, se eliminan errores procedentes de la interferencia sintáctica de la lengua materna y la significación puede ser más flexible. Este marco didáctico enriquece las investigaciones en la Fonética y la Gramática. Por otra parte, R. Lado (1957) presenta en esta época el Análisis Contrastivo que sostiene las teorías propuestas

por Charles C. Fries en 1945.

3.3. La Lingüística de la Comunicación

Según Noam Chomsky (1959: 26-58), en la adquisición de la primera lengua (L1) los seres humanos nacen genéticamente dotados de un dispositivo de adquisición del lenguaje.). En la teoría del innatismo, la gramática universal, denominada así por dicho lingüista, predomina sobre el conductismo. A partir de los años sesenta, la gramática, o la Lingüística en general, entra en otra era muy diferente, nacen la Gramática Estructural y la Gramática Generativa. También aparece la Lingüística Aplicada, definida por Francisco Adolfo Marcos Marín (2004: 25) como “amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje, o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo...”.

La lengua y la competencia lingüística se relacionan con más áreas, sobre todo con la competencia comunicativa. A fin de adquirir esta meta, muchos otros campos de estudio, además de los gramaticales que no llegan a explicar los errores que surgen en el proceso de aprendizaje, son imprescindibles, por ejemplo la Pragmática, los Conectores Discursivos, la Lingüística Textual (texto, coherencia y cohesión), la Psicolingüística, el Análisis Conversacional, la Etnolingüística, etc. A este inventario se asocian otros estudios pedagógicos: el Análisis de Errores, la Interlengua, la Adquisición de Segundas Lenguas, etc. La Pragmática, desde entonces, ocupa un papel de mucha mayor importancia, ya que describe y explica los mensajes del acto comunicativo.

La gramática española tiene mucha correspondencia con los modelos propuestos por los lingüistas de otros países. Debido a la introducción de la idea de la competencia comunicativa al ámbito docente, los españoles pretenden crear un libro basado en un texto lleno de estructuras sintácticas (pattern-drills) similar a los ya publicados en el mundo de la docencia del habla inglesa. Ese libro lleno de ideas exóticas es el *Español en directo*, que salió a la venta en 1975. Unos años después se publica el primer manual: *Español 2000* (1981), presentado en tres niveles, elaborado por Jesús Sánchez Lobato y otros, en tono comunicativo y de estilo español, este libro provoca mucho interés al profesorado y al alumnado incluso hasta hoy en día.

El enfoque comunicativo

La aparición de las categorías nocionales y las categorías funcionales presentadas por David Wilkins (1972: 254-263, 1976: 6) hace que se refleje la expansión de estas propuestas en la publicación de la obra *El Nivel Umbral* publicada por el Consejo de Europa en 1975 y posteriormente traducida por P. Slagter al español en 1979. Este paso da lugar a una gran variedad de manuales comunicativos que se encuentran en el mercado del español como lengua extranjera más o menos durante las últimas tres décadas: *Gente* (1981), *Entre nosotros*, *Para empezar* (1983), *Esto funciona* (1985), etc. Estas obras simbolizan, como punto de partida, el camino hacia el enfoque nocional-funcional basado en las necesidades comunicativas del español como lengua extranjera de métodos científicos. *Para empezar* reúne las condiciones de la combinación de lo nocional y funcional, pues responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que muestren la interdependencia de la lengua y la comunicación (Álvaro García Santa-Cecilia 2000: 50).

Después de los años ochenta, aparece el currículo del español como lengua extranjera, que representa la doctrina pedagógica de la época antes del MCER, llevada a cabo por Álvaro García Santa-Cecilia (1995). Además, hay una serie de discusiones constantes sobre el currículo del español como lengua extranjera, por ello salen a luz en esta época muchos manuales tales como *Cumbre*, *Método de español para extranjeros*, *Sueña*, *Español sin fronteras*, etc. que reciben el denominado *método a la vez comunicativo y gramatical* (Pilar Melero Abadía 2004: 710). Sin embargo, este tipo de método basado en funciones comunicativas de elementos gramaticales y de léxico en situaciones comunicativas concretas no hace que los aprendices alcancen los objetivos en términos didácticos.

Por otra parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas (abreviada ELEMt) da a conocer una nueva forma de trabajar en clase. Como dice Zanón (1999: 9), la ELEMt no es un método sino una opción innovadora dentro del denominado *Enfoque comunicativo* por medio de las actividades programadas con el fin de motivar a aprendices que lleven a cabo las tareas formales de forma cooperativa, etc. El alumnado va siendo consciente de la gramática, reflexiona y

aprende de forma autónoma a encontrar respuestas a las cuestiones gramaticales según Pilar Melero Abadía (2004: 707). Esta lingüista concluye que las aplicaciones mencionadas del enfoque comunicativo cuentan con una fase diferente de un proceso evolutivo en el que se han ido desarrollando y concretando principios teóricos y prácticos.

Consecutivamente, por necesidades unitarias, la Comunidad Europea pretende unificar a todas las naciones del mismo continente frente a los países extranjeros. El Consejo de Europa dedica mucho tiempo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) en versiones inglesa y francesa en 2001, y un año después, en versión española. A la hora de tener en cuenta la necesidad de la globalización en el campo educativo, es imprescindible, por una parte, acceder al MCER para ponernos al corriente con el programa curricular propuesto sobre medidas interdisciplinarias y sintética por el Instituto Cervantes, a saber, lo que nos preocupa es la relación de la gramática con otras ramas lingüísticas en términos docentes. Por otra parte, la globalización también supone vencer las dificultades adquisitivas por las divergencias entre todas las lenguas, esto llega a ser lo que más nos urge y nos interesa al hablar de la docencia de la gramática española en Taiwán.

3.4. El MCER y la transición educativa del español como lengua extranjera

El nacimiento del MCER se enfoca a la innovación educativa, sobre todo a la educación superior, coincidiendo con las necesidades universitarias de Taiwán en la docencia del español como lengua extranjera. Este documento se propone cumplir con tres criterios: integrador, criterio de transparencia y de coherencia (Rebeca Gutiérrez Rivilla 2004: 626-635). La descripción del uso de la lengua hace mención a dos dimensiones, vertical y horizontal. De ahí que se muestre una visión completa del uso de la lengua así como de la progresión del proceso de aprendizaje. En lo que atañe a la dimensión vertical, tenemos tres niveles: A (de usuario básico), B (de usuario independiente), C (de usuario competente), y cada nivel puede descomponerse en otras tres subdivisiones: es decir, hay seis fases de niveles: A1-Acceso, A2-Plataforma, B1-Umbral, B2-Avanzado, C1-Dominio operativo eficaz, C2-Maestría.

Al pasar a la dimensión horizontal, la descripción global de los niveles comunes pone de manifiesto lo que un aprendiz ha de alcanzar en las competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica/ontológica) que se revisan por medio de cuatro destrezas: expresión o producción, comprensión o recepción, interacción y mediación, vinculadas a dos actividades: oral y escrita. Al repertorio se incorporan el plurilingüismo y el pluriculturalismo, por lo cual los intercambios académicos entre universidades, profesorado, alumnado, etc. ya son muy comunes desde la perspectiva global.

Otros recursos pertinentes a la evaluación bajo el MCER son obvios, pues la evaluación se lleva a cabo bajo la garantía del instituto aportado por el país europeo correspondiente. El Diploma del Examen, por ejemplo, el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) ya no solo indica las competencias lingüísticas del español sino que también se convierte en un control de acceso, de la mayoría de las universidades al programa del posgrado y de doctorado para los extranjeros que quieren estudiar, sobre todo en España.

Por último, antes de finalizar nuestra reflexión sobre el MCER, merece la pena mencionar que los exámenes del DELE, puestos en marcha en 1988, han sufrido algunas modificaciones: aumento gradual de seis niveles y de fechas, vinculación de la gramática y léxico a la comprensión lectora, etc. A esta última modificación hace falta que prestemos más atención, pues la gramática es nuestro eje de estudio.

4. Estudios en torno a la gramática española en Taiwán

Debido a que en Taiwán la gramática española está en el punto de mira de las discusiones sobre la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, es lógico que se traten sus logros, dificultades, estrategias, etc. según los diferentes puntos de vista académico, didáctico o práctico.

Al formar al alumnado en la lengua española, la gramática siempre ocupa la primera posición entre los conflictos que pueden surgir; los profesores nativos o no nativos se tienen que enfrentar a las dificultades de este reto. Este es el motivo por el que muchos profesionales dedican su tiempo a investigar sobre cómo mejorar la enseñanza así como el aprendizaje al respecto. Ahora, por factores de tiempo, solo

podemos enumerar, únicamente enumerar, la mayoría de los estudios realizados por los profesores y de los estudiantes de las universidades taiwanesas, con las siguientes categorías correspondientes a la gramática española: diseño curricular (Maximiano Cortés Moreno 2012b), experimental (Su-Ching Sun y Pei-Wen Mao 2005b), etc., gramática y materiales (Lo Hsueh Lu 2014-2015 proyecto, José Miguel Blanco Pena 2010), estudios contrastivo y teórico (José Miguel Blanco Pena 2013, Chuan-Chuan Lin 2010a, Maximiano Cortés Moreno 2009, Su-Ching Sun 2005a, Wen-Fen Liang et al 1996), etc., la traducción contrastiva (Chuan-Chuan Lin 1994), el léxico (Lo Hsueh Lu y Ting-Yu Liu 2011, Hui-Chuan Lu y Lo Hsueh Lu 2008, Fernando D. González Grueso 2006, Hui-Chuan Lu y Lo Hsueh Lu 2006, Hui-Chuan Lu y Lo Hsueh Lu 2002), gramática y lectura (Lo Hsueh Lu y Hui-Chuan Lu 2001), cognición y sintaxis (Lo Hsueh Lu y Wan-Yin Lin 2006, Hui-Chuan Lu y Lo Hsueh Lu 2005, Lo Hsueh Lu 2003), motivación (Maximiano Cortés Moreno 2012a, Lo Hsueh Lu 2007), gramática y enseñanza (Tzu-Ju Lin 2014a, 2014b, Hui-Chuan Lu y Lo Hsueh Lu (2012), el DELE (Lo Hsueh Lu 2014-2015 proyecto y 2013-2014 proyecto, Lo Hsueh Lu 2014, Chuan-Chuan Lin 2011, 2010b, 2009, Su-Ching Sun 2008 proyecto, 2007 proyecto, 2007a y 2008, 2007c, 2007d, 2006, Maximiano Cortés Moreno 2005, 2002, 2000, Su-Ching Sun y Pei-Wen Mao 2005b, Su-Ching Sun 2004 y 2005b, 2001, etc.), etc. con el propósito de alcanzar el éxito deseado de mejorar la enseñanza así como el aprendizaje. Todo el profesorado del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de dichas universidades ha contribuido con todo su esfuerzo a la enseñanza del español, preparando materiales, actividades y ejercicios y ayudando al alumnado para que puedan tener una buena salida vocacional y profesional.

Ahora bien, de los trabajos anteriores, podemos deducir que en Taiwán vamos teniendo en cuenta el resultado de la docencia y la problemática del aprendizaje, pues a veces nos encontramos que la carencia de motivación por parte del alumnado, la calidad, o incluso la cantidad de docentes pueden producir resultados insatisfactorios. Con el tiempo, vemos que algunos alumnos obtienen los mejores resultados, mientras que otros se desaniman hasta el punto de llegar a faltar a clase o abandonar sus estudios. Si observamos de forma rigurosa la problemática de la enseñanza y aprendizaje, podemos apuntar las siguientes necesidades:

Los ámbitos gramaticales

Son problemas incuestionables, dado que la primera lengua, el chino, y la segunda lengua, el español, son lenguas de origen completamente diferente en todos los aspectos lingüísticos. La mayoría de los alumnos de español sienten la tentación de dejar sus estudios, debido a las dificultades que nunca han tenido en el aprendizaje de otras lenguas.

Los materiales

Desde hace algunas décadas, la gramática es uno de los denominados materiales reformados. Sin embargo, estos cambios en los marcos didácticos no acaban de satisfacer las necesidades receptoras, ya que los textos didácticos no cumplen con la calidad suficiente, sobre todo para los que aprenden esta lengua desde cero, ya que deben tener en cuenta los apartados dedicados a la lengua y también a la cultura, pero resultan insuficientes en la realidad.

La orientación

La función principal de la gramática es la función comunicativa. La orientación de la gramática histórica ha de servir de apoyo a dicha función. La mala interpretación sobre la gramática en desuso genera caos, pues una lengua tan divergente a la nuestra se ha de tratar de forma estructural muy frecuentemente.

Los planes curriculares

El currículo bien organizado determina una buena docencia. Con un libro actualizado que se ciña al MCER, a nadie le va a molestar aplicar los detalles del diseño curricular si encajan con lo que hay que cumplir en el proceso de enseñanza o aprendizaje. La gramática puede actuar en concordancia con otras partes comunicativas sin ningún problema. Las dimensiones vertical y horizontal, de las que hemos hablado más arriba, en las propuestas curriculares, son factores indispensables que hay que tener en cuenta con el objeto de dirigir a los estudiantes en su camino de aprendizaje de forma planeada y eficaz.

Estrategias entre profesores

La victoria siempre necesita de la cooperación y la coordinación, a pesar de

que trabajar en equipo no es fácil. Las asignaturas que se impartan por separado en Taiwán pueden coordinarse entre el profesorado con tal de que el objetivo de la docencia se entienda perfectamente según el diseño del/la autor(a) del manual. A veces conviene que se hagan algunas modificaciones por razones culturales, geográficas, personales, etc., pero sería ideal conseguir el acuerdo entre todos. La labor conjunta queda resuelta bajo la puesta en común de las ideas.

Evaluación

La evaluación no debería ser problemática gracias a la posibilidad de llevarla a cabo por medio de preguntas entre colegas. El motivo es evaluar a los discípulos de forma amplia, de modo que sepan que la lengua se considera un recurso vivo pero determinado por el uso textual, sea por escrito, sea oral.

Cambios de estudio

El programa Erasmus permite que los estudiantes puedan hacer intercambio de estudios en otros países. Es un recurso eficaz para aprender lenguas extranjeras. La importancia de ir al país de habla española está en la ayuda a practicar la lengua, con sus estructuras aprendidas, conociendo a personas o culturas diversas. Por otra parte, desde el punto de vista del país receptor, los estudiantes procedentes de otros países pueden ser una herramienta útil para las dos partes, a saber, el intercambio de lenguas y culturas reduce barreras temporales e interpersonales.

En prácticas

A causa de la competencia laboral, las prácticas antes de salir de la Universidad a trabajar es algo importante. Lo que más cuesta es encontrar empresas o establecimientos que acojan estudiantes para hacer prácticas. Es una cuestión que está por resolver.

DELE

El DELE se conoce en las instituciones donde hay un Departamento de Español. El problema estriba en que la fundación de centros del Instituto Cervantes, que es quien expide estos diplomas, es escasa, sobre todo en Taiwán. No se aportan recursos didácticos tales como libros, enseñanza, profesores, etc. sino únicamente los exámenes para la obtención de dicho diploma.

Motivación del aprendiz

La mayoría de los estudiantes de español no han accedido de forma voluntaria a los Departamentos de Español, sino que están en ellos por la culpa del sistema de exámenes de acceso a la Universidad. La oferta de actividades laborales fuera de la universidad puede ser una motivación positiva cuando vean que la lengua española es de mucha utilidad.

Aprovechar los recursos técnicos

Las distancias han dejado de ser como antes. El mundo ya no está tan lejos. Gracias a la alta tecnología, estudiar una lengua es accesible si uno tiene ganas de alcanzar su meta. Por medio de los recursos puestos en Internet, películas, diarios, etc., el aprendizaje de una lengua deja de ser difícil.

5. LOS RETOS Y AVANCES

Los retos y avances se relacionan con una serie de cuestiones que quedan por resolver por parte del profesorado, tales como las destrezas didácticas y el reconocimiento de la existencia de nuevos marcos didácticos. Lo más importante es unificar los materiales, bien diseñados y basados en el MCER. Esto favorecerá el resultado de aprendizaje del español por parte del alumnado. Asimismo, es de esperar un cambio de actitud ante la gramática española que se cree demasiado pesada.

Por otra parte, la globalización nos hace ir para adelante sin mirar atrás. Las gestiones en materia de educación de lenguas extranjeras se realizan de forma positiva por parte de los gobiernos de todo el mundo, sobre todo, por el nacimiento del MCER. Si no seguimos este tren de cambios, no podremos sobrevivir en comparación con otros países asiáticos, europeos, americanos, etc. La cifra del examen del DELE puede servir de instrumento para reflexionar sobre cómo andar de forma segura y rápida.

Por parte del alumnado, trabajar en América es un deseo corriente y un sueño frecuente hoy día en Taiwán. Es recomendable que se pruebe, si no se sabe si a uno le gusta el ambiente latinoamericano. Si la respuesta es afirmativa, buscar trabajo

allí sería una opción.

Por parte del profesorado, hacer cumplir al alumno con su sueño y realizar las tareas docentes es algo agradable. Lo que hay que hacer es comprender las situaciones, no solo las profesionales, sino también las sociales, así como las económicas, etc. Los ajustes mental y de acción de mejora acelerarán el tiempo para llegar a la meta, evitando fracasos o desintereses; sobre todo hay que mejorar la enseñanza de la gramática y vincularla a otros campos lingüísticos.

Por parte de las universidades, es imprescindible conceder becas a los estudiantes que disponen de pasión por el estudio, pero con problemas económicos. Pueden buscarse donaciones procedentes de los alumnos antiguos que tienen éxito en el trabajo.

Por último, antes de salir de la universidad, la preparación en varias áreas de estudios ofrecerá más oportunidades a la hora de buscar trabajo. Hoy en día, una única carrera de estudios no es suficiente para encontrar un buen empleo.

CONCLUSIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera en Taiwán tiene una historia que vale la pena conmemorar, agradeciendo a muchos profesores su enorme contribución. A pesar de que la introducción de esta lengua en esta pequeña isla se ha llevado a cabo muy tarde, los esfuerzos constantes no paran y no pararán. La gramática nos enseña que el aprendizaje de las estructuras oracionales no puede pasarse por alto, debido a que la mayor y mejor comunicación es consecuencia del entendimiento de estas estructuras y al uso flexible de la lengua. El profesorado puede seguir pensando y buscando soluciones adecuadas para el alumnado; sin embargo, los factores explícitos de baja motivación del estudio dependerán tanto de la universidad como del alumnado. En fin, la supervivencia necesita de las fuerzas y la voluntad de todos los miembros universitarios.

Tanto en Taiwán como en otros países del mundo, la docencia de lenguas extranjeras es una de las tareas más competitivas. La didáctica de la gramática, naturalmente, debe de ser el tema central de la cuestión de la enseñanza de una lengua. La mejor actitud es aceptarla en defensa de sus características propias, para que el aprendizaje llegue a producir los frutos deseados en el menor tiempo posible

y con el menor coste de esfuerzos.

本論文於 2014 年 10 月 15 日到稿，2015 年 2 月 5 日通過審查。

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, José Manuel et al (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, en Javier Zanón (coord.), Volumen 2, Edinumen.
- ÁLVAREZ, José Ramón (2002): “Españoles pioneros de la enseñanza del español en Taiwán (1950-1980)”, *Encuentros en Catay*, 16, págs. 20-33.
- BLANCO PENA, José Miguel (2013): “Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: causas y sugerencias pedagógicas”, *Hispania*, 96: 1, págs. 97-109.
- (2011): “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes”, *SinoEle*, 6, págs. 60-81.
- (2010): *西班牙文語法精選 (Temas de gramática española para sinohablantes I)*, Taipei, Caves.
- (2006): “El concepto de unidad textual en la crítica literaria tradicional china”, en Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz y María Victoria Romero Gualda (coords.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional*, págs. 177-192.
- CHANG, Luisa Shu-Ying (2010): “Enseñanza de ELE en las universidades de Taiwán- Ejemplo de NTU”, *Serie Cultura Hispánica*, 18, Instituto Europeo, Universidad Sofía, Japón, págs. 28-36.
- CHOMSKY, Noam (1959): “Review of Verbal Behavior by F. Skinner”, *Language*, 35, págs. 26-58.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2012a): “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”, *SinoEle*, 6, págs. 1-27.
- (2012b): “Nuestro currículo de español no es perfecto”, *SinoEle*, 6, págs. 84-102.
- (2009): “Chino y español: un análisis contrastivo”, en Sánchez Griñán, A. & M. Melo, *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, págs. 185-210.
- (2005): “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua

- extranjera?”, *Cauce* 28, págs. 89.
- (2002): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”, *Carabela* 52, págs. 77-98.
- (2000): *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*, Madrid, Octaedro.
- CORTÉS MORENO, Maximiano y Mercedes FONTECHA (2013): “Fu-Jen Catholic University un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE”, *marcoELE Revista de Didáctica* 16: 1.
- (2007): *Gramática y recursos comunicativos 2 (B1)*, Salamanca, Santillana.
- FRIES, Charles C. (1945): *Teaching & Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ GRUESO, Fernando D. (2006): “Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios”, *Marco Ele*, 1: 2.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1996): “Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”, en Salvador Montesa Peydró (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994, págs. 5-32.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, Rebeca (2004): “Directrices del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia”, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), Madrid, SGEL, págs. 619-641.
- HSIUNG, Chia-Yu y Chuan-Chuan LIN (2013): “Análisis y sugerencias de las cuestiones ortográfica y prosódica del español”, *XIII Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago (Cuba), 21 a 25 de enero.
- LADO, Robert (1957): *Language across Cultures*, Ann Arbor, University of

- Michigan. [Trad. Esp.: en Juana Muñoz Licerias (ed.), *Lingüística contrastiva: lengua y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá, 1973.]
- LIANG, Wen-Feng (2013): “Comparación de la motivación de los chicos y chicas en el aprendizaje de español del bachillerato de Taiwán”, *El español global, III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, Junta de Castilla y León, Salamanca, 26-28 de junio de 2013.
- (2012): “La motivación de los aprendientes de español en el bachillerato de Taiwán”, *I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas: En camino hacia el Plurilingüismo*, Universidad Antonio de Nebrija, 28-30 de septiembre.
- (2010): “符合二十一世紀高中第二外語教材規劃的新思維特徵”, 『2010年淡江大學-北京大學外國語文學論壇西班牙語組』, Universidad Tamkang, Taipei, 21-22 de mayo.
- (2006): “Un estudio de la motivación de los aprendientes de español en las universidades taiwanesas”, *El XXXXI Congreso Internacional de la AEPE*, Universidad de Málaga, Málaga, 24-29 de julio.
- (2003a): “Análisis de errores”, *Simposio de lengua española y DELE del Colegio Universitario Wenzao*, Kaohsiung, noviembre.
- (2003b): “Problemas gramaticales de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE”, *El XXXVIII Congreso Internacional de la AEPE*, Alcalá, julio.
- (1996): “Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino”, en Salvador Montesa Peydró (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de la ASELE I*, Málaga, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994, págs. 111-117.
- LIN, Chuan-Chuan (2014): “Cómo interpretar los cambios históricos de los operadores *durante / mediante* por parte del profesorado de español taiwanés”, *Providence Forum: Language and Humanities*, 7: 2, págs. 65-78.
- (2013a): “El tratamiento pragmático, en términos didácticos, de los saludos en tres mundos diferentes: España, EE.UU. y Taiwán”, *Universidad de Minho, XIV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Braga, 3-5 de diciembre.

- (2013b): “La enseñanza gramatical de Español como LE a nivel básico en las universidades taiwanesas basada en el MCER: cuestiones y sugerencias”, *XIII Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, 21-25 de enero.
- (2011): “Problemática de las oraciones sustantivas en la docencia-aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis contrastivo y sugerencias didácticas”, Universidad de Granada, *III Congreso Internacional sobre Lenguas y Culturas del Mundo (ICLCW)*, Granada (España), 30 de mayo a 1 de junio.
- (2010a): “Nuevos descubrimientos sintácticos en las oraciones escindidas”, *III Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas (ACH)*, Toledo (España), 1-2 de julio.
- (2010b): “Influencia del Plan Bolonia EEES en la educación superior de España y las sugerencias de Taiwán por parte del campo español (對西班牙高等教育的影響與我國西班牙文教育的因應建議)”, *2010 Foro de Lenguas y Literaturas de las Universidades Tamkang-Peijing*, Taipei, 21-22 de mayo.
- (2009): “Análisis sobre la problemática de las oraciones escindidas en la docencia de ELE”, *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Instituto Cervantes, Embajada de España en Manila, 21-22 de noviembre.
- (1994): “Problemas de la traducción chino-español y viceversa desde el punto de vista del análisis contrastivo”, *Journal of Humanities*, 6, Universidad Providence, Taichung, págs. 113-123.
- LIN, Tzu-Ju (2014a): “Análisis contrastivo y análisis de errores en el uso de los pasados y algunas propuestas didácticas para alumnos de Taiwán”, *Providence Forum: Language and Humanities*, 7: 2, págs. 82-121.
- (2014b): “Una posible aplicación del concepto chino de definitud en la enseñanza del artículo determinado a los hablantes de chino”, *XIII Simposio Internacional: Identidades: Lengua, Literatura y Cultura*, Universidad Providence, Taichung, 30 de abril a 1 de mayo.

- (2005a): “Corpus de textos escritos por universitarios taiwaneses estudiantes de español”, *Lingüística en la Red*, 3, págs. 1-58.
- (2005b): “La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos”, *La revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 4, págs. 1-375.
- (2005c): “Dificultades de los estudiantes de español en el uso de la conjunción”, *Latitud 0°*, 4, págs. 26.
- (2003): “Dificultades de los aprendices chinos en el uso del artículo”, *Frecuencia L*, 24, págs. 8-11.
- (1997): “La enseñanza del español en Taiwan”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30, págs. 9-14.
- LIN, Tzu-Ju, M. MARTINEZ SÁNCHEZ, I. PENADÉS MARTÍNEZ y A. RUIZ MARTÍNEZ (2010): *Gramática española por niveles*. LYNX, págs. 1-3.
- LU, Hui-Chuan y Lo Hsueh LU (2012): “Estudio del uso del artículo a partir de un corpus paralelo de aprendices, CPATEI”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, págs. 193-202.
- (2008): “Estudio de las combinaciones léxicas y gramaticales a partir de un corpus de lectura española (CLECE)”, *Fu-Jen xuezhì*, 41, págs. 137-155.
- (2006): “Estudio del léxico sobre un corpus de textos de lectura”, *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 28, págs. 35-50.
- (2005): “Estudio sobre la interacción entre las estructuras textuales y oracionales”, *Glosas Didácticas*, 15, págs. 145-156.
- (2002): “El análisis de la interacción entre el aprendizaje del léxico español y la comprensión de lectura española”, *Glosas Didáctica*, 9, págs. 25-38.
- LU, Lo Hsueh (呂羅雪) (2014/8/1-2015/7/31): 探討西班牙語檢定考試 DELE 閱讀測驗與台灣西班牙語閱讀教學整合之可能性：以詞彙為例 (Proyecto del MOST 103-2410-H-126-011).
- (2014-2015 proyecto): 探討大二西班牙語教科書 *Nuevo Prisma* 中閱讀文章所使用的複合句 (Proyecto de la Universidad Providence, PU103-TDE006).
- (2012-2013 proyecto): 探討西班牙語檢定考試(DELE)閱讀測驗與台灣西班牙語閱讀教學整合之可能性 (Proyecto del NSC101-2410-H-126-017).

- (2014): “Estudio de los verbos utilizados en las pruebas de lectura de DELE como reflexión para la didáctica de español como lengua extranjera en Taiwán”, *Foreign Language Studies*, 20, National Cheng-Ching University.
- (2007): “Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora”, *Revista Latinoamérica de Lectura*, 3, págs. 32-39.
- (2003): “La influencia de las estructuras textuales en la comprensión de los textos expositivos en español”, *Journal of Humanities*, 19, Providence University, págs. 155-174.
- LU, Lo Hsueh y Ting-Yu LIU (2011): “Las combinaciones de palabras y su aplicación a la lecto-escritura para los alumnos taiwaneses de E/LE”, *Providence Forum: Language and Humanities*, 5: 1, págs. 161-187.
- LU, Lo Hsueh y Hui-Chuan LU (2001): “Enseñar el subjuntivo a través de la lectura de estructuras expositivas”, *Journal of Humanities*, 15, Providence University, págs. 135-154.
- MA, Qiao-Yin Verónica (馬巧音) (2004): “Cuarenta aniversario del Departamento de Español de la Universidad Fu-Jen”, *Encuentros en Catay*, 18, Universidad Fu-Jen, Taipei, págs. 3-16 (en versión china) y 19-42 (en versión española).
- MAO, Pei-Wen (2001): “Problemática del aprendizaje de los verbos españoles: errores e Implicaciones”, *Wenzao Journal*, 15, págs. 279-293.
- MAO, Pei-Wen y Shu-Fan KUNG (2002): “Enseñanza de la gramática de E/LE mediante páginas web preseleccionadas”, (*Actas del XI Congreso de la Didáctica de Español*, Universidad Tamkang, Taipei, págs. 116-132.
- MARCOS MARÍN, Francisco Adolfo (2004): “Aportaciones de la Lingüística Aplicada”, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), Madrid, SGEL, págs. 25-41.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2004): “De los programas nocionales-funcionales a la enseñanza”, *Vademécum para la formación de profesores*, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), Madrid, SGEL, págs. 689-714.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como*

lengua extranjera, Madrid, SGEL.

PERIS, Ernesto Martín et al (1985): *Esto funciona*, Madrid, Edi-6.

— (1983): *Para empezar*, Madrid, Edi-6.

PERIS, Ernesto Martín y Neus Sans BAULENAS (1981): *Gente 1*, Barcelona, Difusión.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1981): *Español 2000 nivel elemental*, Madrid, SGEL.

SKINNER, Burrhus Frederic (2014): *Verbal Behavior*, BF Skinner Foundation.

— (1948): “‘Superstition’ in the Pigeon”, *Journal of Experimental Psychology*, 38: 2, págs. 168-172.

SUN, Su-Ching (孫素靜) (2008): 「語言檢定考試試題分析及其應用效益之研究--以「西班牙語語言檢定考試」與「大陸高等學校西班牙語專業四級考試」為例(2/2)」(Proyecto de NSC96-2411-H-160-005).

—(2007a y 2008): “Estado actual y perspectivas de ELE y Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Taiwán”, *XLIII Congreso Internacional de la AEPE*, Madrid.

— (2007): 「語言檢定考試試題分析及其應用效益之研究--以「西班牙語語言檢定考試」與「大陸高等學校西班牙語專業四級考試」為例(1/2)」(Proyecto de NSC95-2411-H-160-004).

— (2007b): “El español en Taiwán”, *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, Universidad Pública de Navarra, 13.

— (2007c): “Estado actual y perspectivas de ELE y Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Taiwán”, *Actas del XLII Congreso Internacional de la AEPE*, Santander, págs. 47-59.

— (2007d): “Revisión Curricular de Wenzao a través de la prueba de nivel de DELE”, *第四屆海峽兩岸外語教學研討會:北京外國語大學, 中國*.

— (2006): “Pragmática y DELE”, XVI Congreso internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, págs. 628-634.

— (2005a): “Los diplomas de español como lengua extranjera y su importancia para la gramática contrastiva”, *II Simposio Internacional de Hispanistas*, Beijing, China.

— (2004 y 2005b): “Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El

- DELE y sus resultados”, *Actas del VII Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Taipei, Universidad Tamkang, págs. 13-36.
- (2001): “Análisis de las pruebas del nivel inicial del Diploma de Español como Lengua Extranjera”, *Wenzao Journal*, 15.
- y Pei-Wen MAO (毛蓓雯) (2005a): 「西班牙語言能力測驗分析與教學策略之研究-以 DELE 『語法與字彙』 為例」 (NSC93-2411-H-160-003).
- (2005b): “Gramática, ¿pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses”, en M.^a Auxiliadora Castillo Carballo et al (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004, págs. 863-867.
- TSENG, David Shoou-Der (2014): *Foreign Language Instruction from the Common European Framework Perspectives: Enhancing College Students' Foreign Language Competencies*, National Science Council (from 2014 Ministry of Science and Technology), Final Report of 2-year Team Project.
- WILKINS, David A. (1976): “Notional Syllabuses: Theory into Practice”, *Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée*, 24, págs. 5-17.
- (1972): “Grammatical, Situational and Notional Syllabuses”, *Proceedings of the 3rd International Congress of Applied Linguistics*, Copenhagen, págs. 254-265.
- 張晉議, 梁文芬* (2010/8/26-2010/8/28): “La influencia del MCER en el desarrollo del material didáctico de E/LE (歐洲共同語文參考架構對西班牙語教材的發展趨勢)”, 亞洲西班牙語學者協會, 中國北外大, 第七屆亞洲西班牙語學者協會國際研討會, 中國北外大.

Estudio de las resoluciones de traducción en español del *Sorgo Rojo*

古孟玄 / Ku, Mengh-Suan

政治大學歐文系 副教授

Department of European Languages and Cultures,

National Chengchi University

【摘要】

《紅高粱》是莫言最早被譯為西班牙文的作品，譯本 *Sorgo Rojo* 於 1992 年出版，根據諾貝爾文學獎的官方網頁指出，西語版本是 Ana Poljak 從英文譯本譯出，並透過 Aleph 出版社發行。本文透過中文原著、英文譯本及西語譯本的翻譯技巧比較，歸納出譯本使用頻率最高的技巧。分析結果顯示譯者的詮釋與演譯不可或缺，有助於消彌文化差異，而轉譯有可能比中間譯本貼近原著。

【關鍵詞】

紅高粱, 轉譯, 增譯, 直譯, 改編, 改變觀點

【Abstract】

Red Sorghum is Mo Yan's first novel introduced in Spanish. According to the official website of the Nobel Prize in Literature, *Sorgo Rojo*, the Spanish version of *Red Sorghum* published by Aleph in 1992, is a retranslation by Ana Poljak from an English version. This article compares Spanish and English translations of *Red Sorghum* with the original work, and examines the translation techniques adopted. It also indicates translators' interpretation of the original text is indispensable in bridging the differences between two cultures. Moreover, in terms of closeness to the original, a retranslated work might outperform the translation it is based on.

【Keywords】

Red Sorghum, retranslation, amplification, literal translation, adaptation, modulation.

1. Introducción

Mo Yan 莫言(1955-) es el segundo escritor chino que ha ganado el premio nobel, aunque debido a factores políticos, el gobierno chino ignoró el premio nobel de literatura del 2001 otorgado a Gao Xingjian 高行健 (1940-). Desde el anuncio del premio nobel, se vendieron un número incalculable de novelas de Mo Yan, asimismo se multiplicaron las traducciones a lenguas extranjeras. Una de sus obras más famosas es *Sorgo Rojo* 紅高粱, que no sólo es conocida a nivel literario, sino que el director chino Zhang Yimo 張藝謀¹ (1951-) la llevó al cine. Más tarde se publicó una compilación junto con otras 4 novelas en un libro novelístico llamado *La familia de sorgo rojo* 紅高粱家族. Sus novelas describen el ambiente de su pueblo, situado en el distrito Gaomi 高密 en la provincia Shandong 山東. Además *Sorgo Rojo* sitúa la historia en la época en que los militares japoneses invadieron China por el norte. Las descripciones detalladas y el estilo coloquial son características en sus obras, que además atraen a lectores de todo el mundo. Para los lectores chinos sus novelas resultan interesantes y entretenidas, a la vez que evocan recuerdos.

A continuación, presentamos primero las obras traducidas en español de Mo Yan, que en total son diez, siendo *Sorgo Rojo* la primera. En el tercer apartado, desglosamos las principales técnicas detectadas en la versión española con una presentación de fragmentos del chino, del español y del inglés. Así mismo, en el subapartado ofrecemos algunos errores detectados en las traducciones. Los trabajos de contraste que hemos realizado ayudan a nuestro objetivo final de averiguar la relación entre la obra original en chino, la traducción en español y en inglés y la estrategia adoptada por la versión española, así como su influencia en los lectores.

2. Las obras de Mo Yan y las traducciones en español

Debido al gusto por la lectura de William Faulkner (1897-1962), García Márquez (1927-), Franz Kafka (1883-1924) y León Tolstói (1828-1910), el estilo de Mo Yan se ve influenciado por el realismo mágico, considerado bastante peculiar y vanguardista entre los escritores chinos. Sus obras abarcan géneros variados, desde

¹Zhang es el director general de la inauguración de las Olimpiadas de Beijing (2008), Doctor por La Universidad de Boston y La Universidad Yale. Sufriendo en las épocas de La Revolución Cultural, sus obras siempre reflejan con éxito la vida auténtica y la emoción apasionada del pueblo chino a través de una descripción detallada sofisticada de las tramas de la vida cotidiana.

novelas largas a otras más cortas, obras de narrativa breve, incluso libretos cinematográficos, los cuales han sido traducidas al inglés, francés, español, alemán, sueco, ruso y japonés entre otros. Mo Yan ha ganado numerosos premios literarios tanto nacionales como internacionales, como por ejemplo el Asiaweek por *Sorgo Rojo* en 2000, el premio de literatura extranjera de Laure Bataillon de Francia por *La República del Vino* en 2001, el de La Orden de Artes y las Letras de Francia en 2004, Premio Nonino en 2005, Premio Fukuoka de Cultura Asiática en 2006, y el Premio Nobel de Literatura en 2012.

De momento contamos con diez traducciones de Mo Yan en español, a saber, *Sorgo Rojo*, *Grandes pechos amplias caderas*, *Las baladas del ajo*, *La república del vino*, *Shifu*, *harías cualquier cosa por divertirme*, *La vida y la muerte me están desgastando*, *Rana*, *Cambios*, *¡Boom!* y *El suplicio del aroma de sándalo*². Partiendo de la experiencia de que muchas traducciones en español de novelas en chino son traducciones indirectas del inglés, sospechamos que la versión española de *Sorgo Rojo* también es una de ellas. La traductora de *Sorgo Rojo* se llama Ana Poljak, una traductora con varias traducciones como *Cuentos de Fantasma* (Montague Rhodes James, 1988/ 2004), *Adriano Séptimo* (Frederick Baron Corvo, 1988), *Candido O UN sueño siciliano* (Leonardo Sciascia, 2003), *Callejón sin salida* (Charles Dickens y Wilkie Collins, 1998), etc. Como ninguna de estas obras está escrita en chino, consideramos que *Sorgo Rojo* es una traducción indirecta. Además, según hemos observado en la página web oficial del Premio Nobel, la versión español de *Sorgo Rojo* ha sido traducida del inglés por Ana Poljak.

Sin embargo, al revisar la página de créditos de *Sorgo Rojo*, donde aparece el título original *Hong Gaoliang*, la transcripción fonética del nombre de la novela en chino, nos hace pensar que probablemente la editorial prefiera que los lectores consideren que *Sorgo Rojo* es una traducción directa del chino. Esta duda del texto original de la traducción nos motiva a realizar una comparación entre fragmentos del chino, el español y el inglés de Goldblatt para identificar la posible relación entre ellos y averiguar si *Sorgo Rojo* en español es una traducción indirecta camuflada³.

² Ref. Apéndice. Lista de novelas de Mo Yan traducidas al español

³ Según Marín (2000), una traducción indirecta camuflada es una traducción indirecta pero parece directa, por ejemplo no se identifica claramente el texto original en la página de crédito.

3. Técnicas detectadas en las versiones en español y en inglés, y los errores detectados

En este apartado desglosamos las técnicas detectadas principalmente en español, aunque tenemos presentes las frases en el texto original y las versiones en español y en inglés. Mientras que en el segundo subapartado de traducciones erróneas, hemos escogido ejemplos en que tanto la versión en español como la inglesa han fallado, con el objetivo de probar la relación entre las dos traducciones.

3.1 Principales técnicas empleadas en las traducción en inglés y en español

Este subapartado nos enseña las técnicas de traducción aplicadas con más frecuencia. Dentro de la misma técnica, hemos escogido los ejemplos más representativos y de diferentes categorías.

♦ **Amplificación**

La técnica de amplificación se aplica mucho sobre todo en el campo de la traducción cultural. Para que los lectores de la traducción puedan entender sin dificultades las expresiones de la cultura de origen, muchas veces los traductores añaden explicaciones dentro del texto o fuera en forma de nota en los elementos culturales difíciles de asimilar.

El cuento del pastor y la hilandera es muy popular en China, y da origen al San Valentín chino, el día siete de julio del calendario lunar. Se dice que la hilandera es la hija del Emperador del cielo, y bajó a la tierra por amor hacia un pastor. Llevaban unos años de vida feliz, cuando el Emperador celestial descubrió que su hija había bajado a vivir con un ser humano. El Emperador desata su furia separando a la pareja, uno a cada lado del cielo, con el permiso de verse una vez al año, el día de San Valentín chino. Por tanto, en China al hablar del pastor y la hilandera, se entiende a qué se refiere aunque en la cultura occidental las dos estrellas tienen otros nombres, Altaír y Vega. En el siguiente ejemplo, podemos observar cómo se aplica la amplificación dentro del texto. De este modo los lectores, a través de la nota textual de Altaír y Vega, entienden el significado.

Ejemplo. 1

TOchino 北斗勺子星—北斗主死，南斗簸箕星—南斗司生、八角玻璃井—缺了一塊磚，焦灼的**牛郎**要上吊，憂愁的**織女**要跳河 [pastor, hilandera] (p.7)

TMesp. ... el caldero de la Osa Mayor, que significa muerte; la barquilla de Sagitario, que representaba la vida; Octante, la fuente de cristal, que ha perdido uno de sus mosaicos; **el pastor Altaír**, que pretende ahorcarse; la doliente **Hilandera, Vega**... (p. 15)

TMing. ...the ladle of Ursa Major (signifying death), the basket of Sagittarius (representing life); Octans, the glass well, missing one of its tiles; the anxious **Herd Boy (Altair)**, about to hang himself; the mournful **Weaving Girl (Vega)**,... (p.7)

Los clasificadores también se encuentran con obstáculos en la traducción, sobre todo teniendo en cuenta que en la cultura china, tanto las unidades de peso como las de longitud son diferentes a la cultura española. Igual que los números, cada unidad de longitud en chino tiene una palabra, así que 里 (li [lǐ]), 引 (yǐn), 丈 (zhang), 尺 (chǐ), 寸 (cùn), 分 (fēn), 厘 (lí) representan, de la más larga a la más corta, diferentes unidades, que equivalen a 50000 cm., 3333.3 cm., 333.3 cm., 33.3 cm., 3.3 cm., 0.33 cm., 0.033 cm. No obstante, en la actualidad en China también se usan bastante los clasificadores occidentales como el metro, kilómetro, centímetro, etc. Pero algunas medidas típicamente chinas a las que la gente está acostumbrada siguen estando vigentes. En el ejemplo 2 podemos observar que la versión en inglés aparte de una transcripción del clasificador li, ha añadido una breve explicación para que los lectores capten cuanto mide en su cultura, así resulta más fácil de entender que la versión en español.

Ejemplo. 2

TOchino 長六十**里**寬七十**里**的低窪平原上，除了點綴著幾十個村莊，... [lǐ] (p.15)

TMesp. un rectángulo de setenta **li** por sesenta, estaba cubierta... (p. 24)

TMing. ..., which measured sixty by seventy-odd **li— or about twenty by twenty-five miles—** was... (p. 15)

Las fiestas propias de otras culturas también ofrecen dificultades a la hora de

traducir. Ramadán, Semana Santa, etc. no tienen una equivalencia en la cultura china, al traducirlas requieren una explicación auxiliar. En caso de que en la cultura receptora exista alguna fiesta similar, aparte de la explicación auxiliar, los traductores también pueden mencionar dicha fiesta para que los lectores se hagan una idea aproximada. El Qingming es de hecho igual que Todos los Santos en la cultura española o El día de los Muertos en la cultura mexicana, un día para que los chinos recuerden a sus parientes o amigos fallecidos. Las traducciones en español y en inglés han aplicado una amplificación dentro del texto, con una explicación breve para que los lectores angloparlantes o españoles sepan de qué va el Qingming. Aunque sugerimos que la versión española podría mencionar el día de Todos los Santos y realizar una adaptación.

Ejemplo. 3

TOchino 那天是清明節，桃紅柳綠... [el Día Qingming] (p. 43)

TMesp. Era el **Qingming, el día señalado para cuidar de las tumbas familiares;** los melocotoneros estaban en plena floración roja... (p. 58)

TMing. It was **Qingming, the day set aside to attend ancestral graves;** peach trees were in full red bloom... (p. 39)

♦ **Traducción literal**

Las traducciones literales muchas veces cuestan de comprender, sobre todo, si es una frase hecha en la lengua de partida y no en la lengua meta. El ejemplo 4 en chino utiliza la imagen de la gallina y el perro, dos animales que no tienen ninguna relación entre sí y del agua de dos sitios diferentes, para indicar que las dos personas ya no tienen ningún contacto.

Ejemplo. 4

TOchino 「...然後你們就雞走雞道，狗走狗道，井水不犯河水。」 (p. 30)

TMesp. “... Después de eso, **las gallinas podrán seguir por su camino y los perros por el suyo. El agua de manantial no se mezcla con el agua de río**” (p.42)

TMing. “...After that, **chickens can go their way, dogs can go theirs. Well water**

and river water don't mix.” (p.28)

Las dos traducciones son literales, aunque en la traducción del español el agua del pozo se correspondería mejor con el texto original que el agua de manantial. Además normalmente el agua de manantial va directamente al río, así que la traducción en español no puede reflejar la idea de esta frase que expresa la separación de dos personas.

El siguiente ejemplo nos parece importante porque en él se ve una diferencia obvia en cuanto los traductores se enfrentan a un párrafo largo. El traductor en inglés Goldblatt suele omitir fragmentos que considera que no tienen relación estrecha con la trama, además a veces cambia el orden de los párrafos. Por otro lado, la versión en español que hemos estudiado, no siempre sigue la estrategia de Goldblatt. Muchas veces donde en la versión inglesa se ha tachado una frase podemos encontrarla en la traducción en español. Así, la versión inglesa del ejemplo 5 ha omitido dos frases, mientras que la traducción en español aplica la traducción literal.

Ejemplo. 5

TOchino 那人把奶奶放到地上, 奶奶軟得像麵條一樣, 眯著羊羔般的眼睛。 [...] 奶奶神魂出舍, 望著他脫裸的胸膛, 彷彿看到強勁剝悍的血液在他黝黑的皮膚下川流不息₁。 [...] 尖刻銳利的痛楚和幸福磨礪著奶奶的神經₂ [...]。 (p.76-77)

TMesp. El hombre puso en tierra a la abuela, que se sentía tan floja como un bollo y entrecerraba los ojos como un cordero. [...] La joven sintió que palpitaba su alma cuando vio el torso desnudo del hombre, **como si pudiese ver la sangre que circulaba, fuerte y atrevida, por las venas de ese pecho vigoroso.**₁ [...] **los nervios de ella contestaban con una mezcla de dolor y gozo**₂ [...]. (p. 100)

TMing. The man placed Grandma on the ground, where she lay as limp as a ribbon of dough, her eyes narrowed like those of a lamb. [...] Ø₁ Her soul fluttered as she gazed at his bare torso. Ø₂ [...]. (p. 70)

♦ **Adaptación**

La técnica de la adaptación se aplica con el objetivo de que los lectores de la traducción asimilen sin obstáculo, “se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.” (Hurtado 2001: 269) Ejemplos de adaptación puede ser un deporte popular en EEUU como el baloncesto, mientras que al traducirlo al español, se traduce por fútbol; la comida básica en el sur de China es el arroz, mientras en España es el pan.

Ejemplo. 6

TOchino 秋風起，天氣涼，一群群大雁往南飛，一會兒排成個「十」字，一會兒排成個「人」字，等等。(p. 7)

TMesp. Los vecinos del otoño traían aire fresco y los gansos salvajes volaban a través del cielo, hacia el sur, **cambiando su formación: tan pronto una línea recta, tan pronto una «V», cambiando sin cesar.** (p. 10)

TMing. Autumn winds brought cool air, and wild geese flew through the sky heading south, **their formation changing from a straight line one minute to a V the next.** (p. 4)

El ejemplo 6 describe cómo se organizan las ocas salvajes cuando vuelan. En chino, el formato de “V” de un grupo de ocas volando, se expresa con la palabra “人” (ren), cuyo significado es persona y tiene los trazos iguales que la V, pero al revés, de arriba abajo. La metáfora de la descripción de una forma varía según la imagen concreta que existe en cada lengua. En este ejemplo estudiado, tanto “人” (ren) en chino como “V” en inglés y en español son palabra y letra escogidas en su lengua. La idea de traducir según la convención de la lengua de llegada, es una adaptación a la ideología de los lectores de la traducción.

Por otro lado, hemos detectado que en el texto original han puesto primero la forma de “十” (shi), es decir, la forma de cruz en español. Sin embargo, los textos metas en el inglés y en el español lo han traducido por una línea recta. El hecho de que las dos traducciones coincidan en errores nos hace pensar de nuevo si el texto meta en español ha tomado la traducción en inglés como referencia.

Hemos detectado que la unidad de longitud tradicional china, también tiene su

traducción adaptada en la versión en español. En este caso difiere del ejemplo 2., donde la versión española ha hecho una traducción literal al traducir 里 (li) por la transcripción fonética li. En el ejemplo actual también se trata de una unidad del chino, pero la versión en español ha preferido una adaptación y traducir por su equivalencia en la cultura española. La traducción en inglés también se ha decantado por una adaptación. La opción de la traductora del español es algo aleatoria, aunque según nuestro estudio, en varias obras traducidas del chino al español, el ejemplo 2 no es el único. Por otro lado, el clasificador del ejemplo 7 sí que está poco visto.

Ejemplo. 7

TOchino p. 43 奶奶受盡苦難, 終於裹就一雙三寸金蓮。 [un par de pie de tres cun en chino, equivale a unos 10 centímetros, llamado lotus dorados]

TMesp. p. 59 Los resultados del sufrimiento de la abuela fueron **dos doradas flores de loto de diez centímetros.**

TMing. p. 40 The results of Grandma's suffering were **two three-inch golden lotuses.**

♦ **Modulación**

La modulación en una traducción cultural que consiste en cambiar “de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original” (Hurtado 2001: 270). En el siguiente ejemplo, se trata de que el chico es el hijo del commandante Yu, la traducción española y la inglesa han traducido la frase desde diferentes ángulos, la traducción en español está más alejada del texto original.

Ejemplo. 8

TOchino 「像不像余司令?」 「是余司令下的種子。」 [es la semilla del Commandante Yu] (p. 32)

TMesp. —Se parece al commandante Yu, ¿verdad?

—**Es de la misma semilla.** (p. 45)

TMing. “A lot like Commander Yu, isn't he?”

“**Commander Yu's seed.**” (p. 29)

En el siguiente ejemplo el texto original es una frase completa para indicar la situación, mientras que en la versión en español han reformulado la idea de rechazo de otra manera diciendo que lo del picor no puede ser una excusa. En cuanto a la traducción en inglés, consideramos que por un lado es una modulación y por otro es una adaptación a la cultura inglesa debido a que es uno de los modos frecuentes para expresar una respuesta negativa.

Ejemplo. 9

TOchino 「癢也別咳!暴露了目標我要你腦袋!」 [no tosas aunque te pique] (p. 6)

TMesp. — ¡Eso no es una excusa! Si delatas nuestra posición, te parto la cabeza! (p. 13)

TMing. “So what? If you give away our position, it’s your head!” (p. 6)

3.2 Errores detectados en las traducciones en español y en inglés

Al enfrentar los dos textos metas, no pretendíamos buscar errores sino que el objetivo era identificar las técnicas de traducción empleadas. Sin embargo, a lo largo de nuestro trabajo, al margen de los errores de traducción detectados hemos visto que bastantes de ellos son idénticos en la traducción en español y en inglés.

El ejemplo 11 quiere decir que los japoneses nunca avisan con antelación cuando vienen, sin embargo las dos traducciones han expresado una idea contraria al texto original.

Ejemplo 10.

TOchino 日本人 說來就來。 [vienen cuando quieran] (p. 15)

TMing. Los japoneses **decían que irían y eran tan dignos de confianza como su propia palabra.** (p. 25)

TMesp. The Japanese **said they would come, and they were as good as their word.** (p. 15)

La desviación del siguiente ejemplo es muy obvia, debido a una mala comprensión del texto original, tanto la traducción en español como la inglesa han cometido errores.

Ejemplo 11.

TOchino ... , 低頭見黑土, 汗滴禾下土, 心中好痛苦! [penoso] (p. 15)

TMesp. ...ver el suelo negro que los impregnaba con su dulzura y les llenaba el corazón de **contento**. (p.24-25)

TMing. ...dawn to see black oil that soaked up their sweat and filled their hearts with **contentment**. (p. 15)

El siguiente ejemplo es una frase inventada por el autor porque no existe en japonés, podemos decir que es un invento onomatopéyico. Lo que llama la atención es que las dos traducciones transcriptas coinciden pero no se corresponden con el texto original.

Ejemplo 12.

TOchino 鬼子說:「嗚哩哇啦啞啦哩嗚」 [wuliwala yalaliwu] (p. 16)

TMesp. —¡*Minliwala, yalalimin!* (p. 26)

TMing. —*Minliwala, yalalimin!* (p. 16)

No dudamos de que hay errores independientes en la traducción en español, por ejemplo 奶奶(abuela, TOchino p.44) es **grandma** (p.60) en la versión en inglés, pero se convierte en **bisabuela** (p.60) en la traducción en español. Y también hay traducciones distintas por supuesto: 民心高拔健邁 (el pueblo ambicioso con claro objetivo, TOchino p.17), en la versión inglesa, **strong-willed, and ambitious** (p. 9) pero la traducción en español se ha decantado por traducir **la gente que la labraba, especialmente respetable**. O como hemos señalado en el ejemplo 5, Goldblatt ha omitido frases en su traducción pero Poljak ha traducido el texto entero. Consideramos que los tres ejemplos desviados que hemos mostrado son más que suficientes para demostrar que la versión española ha tomado la traducción en inglés como referencia debido a la baja posibilidad de que se den confusiones idénticas, sobre todo, teniendo en cuenta que no son frases extremadamente complicadas en el texto original.

4. Conclusión

A través de los ejemplos analizados, consideramos que la traducción de *Sorgo Rojo* sí que ha tomado la versión inglesa de Goldblatt de referencia, sin embargo aparte de la versión de Goldblatt, también se ha basado en el texto original de *Sorgo Rojo* en chino, porque la traducción en español no siempre coincide con la inglesa y a veces sí que es idéntica a la obra original. Otra característica que hemos visto es que igual que en las otras obras chinas traducidas en inglés por Goldblatt, en la versión inglesa de *Sorgo Rojo*, hay una gran parte de omisión. Sin embargo, la traducción en español no siempre sigue la versión inglesa, sino el texto original en chino.

Partiendo de nuestra observación, también podemos concluir que Poljak ha tomado la estrategia de la domesticación. Para cumplir la función de esta estrategia, la traductora ha aplicado técnicas como adaptación, amplificación, etc. para acercar la traducción a los lectores de la traducción. En nuestra opinión, como en toda la novela la escena ya es bastante exótica, las técnicas que apoyan la estrategia de domesticación favorecen que los lectores sigan adelante con la trama sin verse interrumpidos por elementos poco familiares.

Por otro lado, a través de nuestro trabajo de estudio contrastivo entre los tres textos, en chino, en español y en inglés, entendemos que no es nada fácil la traducción de una novela en chino al español. La opción de una traducción indirecta del chino al español mediante el inglés, se basa en más factores de los que podríamos imaginar: hay que tener en cuenta el presupuesto, el límite del tiempo, los recursos profesionales, etc. No obstante, a pesar de las trabas, no podemos claudicar del ideal de realizar traducciones directas, tanto por defender el derecho del lector a disfrutar de un contenido más fiel del texto original, como por valorar la labor de los traductores de lenguas lejanas que nos acercan una cultura tan distinta. Un primer paso de suma importancia, es que la página de crédito revele con claridad el texto origen de la traducción en cuestión, evitando así las traducciones camufladas y las posibles confusiones.

Referencias Bibliográficas

- Baron Corvo, Frederick (1998), *Adriano Séptimo [trad. por Ana Poljak]*, Madrid: Siruela.
- Dickens, Charles y Collins, Wilkie (1867), *Callejón sin salida [trad. por Ana Poljak]*, Barcelona: Peninsular Publishing.
- Hurtado Albir, Amparo (2001), *Traducción y traductología*, Madrid: Cátedra.
- James, Montague Rhodes (2004), *Cuentos de Fantasmas [trad. por Ana Poljak]*, Madrid: Siruela.
- Sciascia, Leonardo (2003), *Candido O UN sueño siciliano [trad. por Ana Poljak]*, Barcelona: Tusquets.
- Mo, Yan (1988/2007), *紅高粱家族 [La familia de Sorgo Rojo]*, Taipei: Hongfan.
- Mo, Yan (1992), *Sorgo rojo [trad. por Ana Poljak]*, Madrid: Aleph.
- Mo, Yan (1993), *Red Sorghum [trad. por Howard Goldblatt]*, New York: Penguin Group.
- Mo, Yan (2007), *Grandes pechos amplias caderas [trad. por Mariano Peyrou]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2008), *Las baladas del ajo [trad. por Carlos Ossés]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2009), *La vida y la muerte me están desgastando [trad. por Carlos Ossés]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2010), *La república del vino [trad. por Cora Tiedra]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2011), *Rana [trad. por Li Yifan]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2011), *Shifu, harías cualquier cosa por divertirte [trad. por Carlos Ossés]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2012), *Cambios [trad. por Anne- Hélène Suárez Girard]*, Madrid: Seix Barral.
- Mo, Yan (2013), *¡Boom! [trad. por Li Yifan, revisada por Cora Tiedra]*, Madrid: Kailas.
- Mo, Yan (2014), *El Suplicio del Aroma de Sándalo [trad. por Blas Piñero Martínez]*, Madrid: Kailas.

Recursos por internet

- Marín Lacarta, Maialen: “La traducción indirecta de la narrativa china contemporánea al castellano: ¿síndrome o enfermedad?”, 1611, *Revista de la historia de la traducción*
<http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/marin.htm> [fecha consultada:

marzo de 2014]

Marín Lacarta, Maialen: “Las traducciones de Mo Yan al español no destacan por su calidad”, 在 *ZaiChina.net Noticias de verdad desde China*

<http://www.zaichina.net/2012/10/30/maialen-marin-lacarta-las-traduccion-d-e-mo-yan-al-espanol-no-destacan-por-su-calidad/> [fecha consultada: marzo de 2014]

Nobelpriza.org. (The Official Web Site of the Nobel Prize)

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2012/bio-bibl.html

[fecha consultada: marzo de 2014]

Apéndice. Obras de Mo Yan traducidas al español

No.	Título chino	Título español	Traductor/a	Año
1.	紅高粱家族	Sorgo Rojo	Ana Poljak	1992
2.	豐乳肥臀	Grandes Pechos y Amplicas Caderas	Mariano Peyrou	2007
3.	天堂蒜薹之歌	Las Baladas del Ajo	Carlos Ossés	2008
4.	生死疲勞	La Vida y la Muerte Me Están Desgastando	Carlos Ossés	2009
5.	酒國	La República del Vino	Cora Tiedra	2010
6.	蛙	Rana	Li Yifan	2011
7.	師傅越來越幽默	Shifu, harías cualquier cosa por divertirte	Cora Tiedra	2011
8.	變	Cambios	Anne- Hélène Suárez Girard	2012
9.	四十一炮	¡Boom!	Li Yifan, Cora Tiedra	2013
10.	檀香刑	El Suplicio del Aroma de Sándalo	Blas Piñero Martínez	2014

Krieg und Kolonialismus in Kafkas *Strafkolonie*

張堯欽 / Chang, Yau-Chin

慈濟大學英美語文學系 助理教授

Department of English Language and Literature,
Tzu Chi University

【摘要】

卡夫卡《流刑地》一般詮釋為作者罪惡感情結的呈現，本文則置於時代脈絡來處理：首先說明第一次世界大戰前夕對暴力解決的狂熱迷信，溯源小說中透過行刑機器所展現的暴力傾向；其次探討卡夫卡對戰爭的反應，他潛藏的反戰傾向，亦是建構此小說的重要概念，不亞於其懲罰想像；最後援引殖民統治的實際狀況，與小說中的描述作比較，彰顯小說中含藏的軍事特徵。

【關鍵詞】

第一次世界大戰、軍事、暴力、殖民地

【Abstract】

This thesis treats Kafka's *In the Penal Colony* from the standpoint of the context of the time. In the atmosphere before the outbreak of the First World War the violence became a cult and was to be thought a resolution of politic dilemma. The novel reflected the tendency of the times; its execution machine could serve as incarnation of violence. Kafka's reaction to the war – his latent antiwar attitude – was also an important constituent element of the novel. The real situations of colonies are also compared to the descriptions in the novel which contains negative respectively positive military characteristics.

【Keywords】

The First World War, military, violence, colony

I. Einleitung

Das Militär ist das Zentralbild in Franz Kafkas Erzählung *In der Strafkolonie*; von ihren sechs Hauptfiguren – der Reisende, der Offizier, der Verurteilte, der Soldat, der alte und der neue Kommandant – gehören fünf zum Militär. Dieses Zentralbild wird durch zwei signifikante Elemente – Krieg und Kolonialismus – konstruiert, die jeweils der textexternen bzw. der textinternen Situation der Erzählung zugrundeliegen. Die Erzählung entsteht in der Kriegszeit, während ihre Handlung im Szenario einer Kolonie spielt. Der Kolonialismus stützt sich eigentlich auf der Macht des Krieges. Die Erzählung wurde in der Zeit des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges, als der ganze Europa in die kriegerische Atmosphäre schwelgte, geschrieben und ist unvermeidlich von diesem Zeitereignis gefärbt. Sie thematisiert zugleich die Kolonie als Strafvollzugsort: Der Prozess der Exekution bezieht sich auf die Art und Weise des Regierens und führt einen Konflikt zwischen einer primitiven und einer aufklärerischen Ideologie herbei. Die Natur des Militärs ist Gewalt und der Krieg ist ein Schauplatz der offenen und brutalen Gewalttätigkeiten. Die Einnahme einer Kolonie benötigt ebenso einer militärischen Aktion, die ausschließlich durch Gewalt vollgezogen wird. Das Regieren einer Strafkolonie verwirklicht sich, wie die Erzählung durch die Hinrichtungsmaschine zeigt, gleichfalls durch Gewalt. So wohnt die Gewalt den zwei Erscheinungen des Militärs, dem Krieg und dem Kolonialismus, inne und entfaltet durch diese beiden bei der Konstruierung der Erzählung ihre entscheidende Wirkungskraft.

Aus der Perspektive des auktorialen Lebens gesehen, stellt die Erzählung den Schuldgefühls- und Reinheitskomplex von Kafkas Existenz dar. Der Aufsatz behandelt jedoch aus einer objektiven, zeitgebundenen Sicht den Kontext der Erzählung und hebt ihr Zeitsinn hervor. Zuerst werden die soziale Lage beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges und Kafkas Reaktionen auf das Zeitgeschehen erörtert, damit sich der enge Zusammenhang von der Erzählung und ihrer Zeit deutlicher darbietet. Dann zitiert der Aufsatz die Sachverhalte der realen kolonialen Herrschaft und vergleicht diese mit den Beschreibungen in der Erzählung, um die militärischen Merkmale, die die Erzählung charakterisieren, erkennen zu lassen. Durch diese Untersuchung kommen zugleich Kafkas latente Antikriegs- und

Antigewaltshaltung an den Tag, die als Begriffsinhalt der Erzählung genauso wesentlich sind wie seine Strafphantasie.

II. Im Vorfeld des Ersten Weltkrieges

Eine Parallele der Gewaltdarstellung zu der maschinellen Hinrichtung in der *Strafkolonie* ist die Tötungsszene am Ende des Romans *Der Proceß*, in der Josef K. „wie ein Hund“ von zwei Herren ermordet wird, indem der eine ihn an der Gurgel fasst, „während der andere das Messer ihm ins Herz stieß und zweimal dort drehte.“ (*Proceß*: 241) Die zwei Tode, durch Maschine und durch Messer, sind beide grausam und rätselhaft, als ob alle Tode durch Gewalt gleichfalls skrupellos und unbegriffen wären. Die beiden Werke behandeln nicht zufällig die Gewalt, da sie selbst in der Atmosphäre der Gewalt entstanden sind: *In der Strafkolonie* wurde im Oktober 1914 und *Der Proceß* wurde vom August 1914 bis zum Januar 1915 geschrieben. Durch die Namen ihrer Hauptpersonen – der Kommandant, der Offizier, die Soldaten – impliziert vor allem die *Strafkolonie*, dass ein Krieg vorhanden ist. Das Zeitbild der Erzählung präsentiert sich in einem Brief Kafkas an seinen Verleger Kurt Wolff am 11. Oktober 1916 am deutlichsten:

Zur Erklärung dieser letzten Erzählung [*In der Strafkolonie*] füge ich nur hinzu, daß nicht nur sie peinlich ist, daß vielmehr unsere allgemeine und meine besondere Zeit gleichfalls sehr peinlich war und ist und meine besondere sogar noch länger peinlich als die allgemeine. (*Briefe*: 150)

Diese peinliche Erzählung erfasst die peinliche Zeit im Bild. Der historische Kontext muss rekonstruiert werden, damit das Peinliche der Erzählung als die Peinlichkeit der Zeit begriffen werden kann.

Der Erste Weltkrieg war das peinlichste äußerliche Ereignis in dieser Zeit. Die Unfähigkeit, die Interessenkonflikte der Mächte rechtmäßig zu lösen, und der blinde Glaube daran, dass nur noch der Krieg, der der extremste und primitivste Ausdruck der Gewalt ist, eine Lösung der Konflikte bringen könnte, charakterisierte diese Periode. Im August 1914 wurde der Krieg als Erleichterung, als reinigendes Gewitter empfangen; die Völker Europas jubelten und begeisterten

sich für ihn. Es herrschte ein Kult der Gewalt, die die Stelle der Vernunft ersetzte. Freud bemerkte:

Warum die Völkerindividuen einander eigentlich geringschätzen, hassen, verabscheuen, und zwar auch in Friedenszeiten, und jede Nation die andere, das ist freilich rätselhaft. [...] als ob sich alle sittlichen Erwerbungen der einzelnen auslöschten, wenn man eine Mehrheit oder gar Millionen Menschen zusammennimmt, und nur die primitivsten, ältesten und rohesten seelischen Einstellungen übrigblieben. (Freud: 148-149)

Diese „primitivsten, ältesten und rohesten seelischen Einstellungen“ machten die Peinlichkeit der Zeit aus und trieben Millionen Menschen dazu an, dass sie die eigene Vernichtung als Erlösung verstanden – genau wie der fanatische Offizier in Kafkas *Strafkolonie*, der an die Gewalt der Henkermaschine als Verkörperung der Macht glaubt und sich für ihre jenseitige, nonmaterielle Existenz opfert. Dieser Gewaltkult, bei dem sich die kulturelle Regression verwirklichte, verbreitete sich im damaligen Europa, sowohl unter den politischen Eliten, als auch unter dem Bürgertum. Der Glaube an die Unvermeidlichkeit des Krieges und das Verlangen nach einem herrlichen Kampf vermischten sich und schufen eine fast allgemeine Akzeptanz des Krieges unter den Völkern. Diese Kriegsmentalität ließ sich in den „auf 1,5 Millionen geschätzten Kriegsgedichten anerkannter Schriftsteller und inspirierter Amateure allein im August 1914“ (Rohkrämer: 760) und in der hohen Zahl der Kriegsfreiwilligen nachweisen.

Die Einigung Deutschlands durch Bismarck mit Blut und Eisen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sowohl die Legitimität der Machtpolitik als auch das Ansehen des Militarismus gefördert und dazu geführt, dass die Gewalt als das wichtigste und einzig effektive Mittel für die Problemlösung galt; die Gewaltverwendung wurde als eine Fähigkeit, sogar als eine Ehre angesehen. Aus solchen Tendenzen ergab sich der Sozialdarwinismus: Das Prinzip der natürlichen Selektion galt nicht nur in der Evolution der Spezies in der Natur, sondern auch in den zivilisierten menschlichen Gemeinschaften, unter einzelnen Menschen wie unter Staaten. Die Außenpolitik sollte dem Überleben des eigenen Staates unter

anderen bedrohenden Staaten dienen. Da jeder Staat für seine Existenz kämpfen musste, bedeutete der Stillstand nichts anderes als den Niedergang; nur ständige Expansion konnte die eigene Existenz sichern. Die Darwinistische Evolutionstheorie und die Selektionsgedanken wurden für die Rechtfertigung einer Politik der unbegrenzten Mittel verwendet. Daraus resultierte eine verhängnisvolle Folgerung: Der Krieg war ein notwendiger Bestandteil des menschlichen Daseins, und jeder Versuch, ihn zu vermeiden, war vergeblich. Nach dieser sozialdarwinistischen Logik gab es keinen qualitativen Unterschied zwischen Angriff und Verteidigung, da die beiden nur verschiedene Ausdrucksformen des Kampfes ums Überleben waren. So verloren sie ihre traditionelle Bedeutung und Konnotation, d. h. die Invasion sollte nicht mehr nach dem Kriterium „Recht vs. Unrecht“ bewertet werden, sondern war eine Art der Wahrung des Daseins. Der Sozialdarwinismus verwandelte die menschliche Welt in eine tierische und legitimierte die expansionistische Politik, die keine Rücksicht auf Moral, die besonders als eine menschliche Eigenschaft gilt, nehmen wollte.

Der Gedanke der nackten Gewalt beschränkte sich nicht nur auf Staatsmänner, sondern herrschte auch im Bürgertum. Das deutsche Bildungsbürgertum begrüßte mit der größten Leidenschaft den Krieg und verbreitete eine mit schönen Worten formulierte kriegerische Ideologie, die unzählige Jugendliche beeinflusste. Diese Jugendlichen bildeten den größten Teil der Kriegsfreiwilligen. Die Reichsgründung im Jahr 1871 erschien vielen Zeitgenossen als Höhepunkt der deutschen Geschichte. Während die ältere Generation in den Erinnerungen an ihren Beitrag zu diesem großen Ereignis schwelgte, brauchte die jüngere Generation dringend eine eigene Bühne, um der älteren ihre Fähigkeit zu beweisen, und um das Begehren zu befriedigen, die Geschichte mitzugestalten. Dieses Verlangen nach der Identitätsbildung knüpfte an die zentralen Ideologien der Kaiserzeit an, nämlich den Militarismus und den Nationalismus, die wegen ihrer Simplizität und Hetze am leichtesten akzeptiert werden konnten. Die Verherrlichung von kriegerischen Taten in der Vergangenheit erweckte in den Jugendlichen die Hoffnung, sich auch als nationale Kriegshelden bewähren zu können. Die erstarrten Konventionen des Bürgertums, dessen überholte humanistisch-aufklärerische Weltanschauung ihre Überzeugungskraft verloren und die Intensität des Lebens gedämpft hatte,

verstärkten den Kriegsglauben, der einen neuen, realitätsnäheren Sinn zu stiften vermochte. So war der Gewalkult am Anfang des Ersten Weltkrieges nicht allein das Resultat politischer Propaganda, sondern entsprach auch den Prädispositionen der Bevölkerung. Gerade diese mentalen Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Krieg waren das, welches Kafka als peinlich empfand; sie waren Merkmale der Zeit und trieben diese in einen Abgrund.

Der damalige Kulturkreis bemühte sich nicht, den Glauben an den Krieg abzubauen, sondern bildeten und verstärkten dessen Mythos. „Der Krieg wird zur einzigen Hygiene der Welt und soll neben dem Militarismus, dem Patriotismus, der Vernichtungstat der Anarchisten u. a. verherrlicht werden.“ (Aspetsberger: 345) Solche Behauptung bejahten Kunstbewegungen – der Futurismus, der Expressionismus, der Dadaismus, der Surrealismus, etc. – die als Pioniere der modernen europäischen Kunstgedanken wirkten. Ob rechtsradikal oder linkskommunistisch, teilten sie das gleiche Schicksal: Die Hilflosigkeit des bloß Künstlerischen gegenüber der Realität führte dazu, dass sie sich vor dem kriegerischen Zeitgeist beugten und ihn verehrten. Der Krieg ließ die Illusion entstehen, dass die Umwälzung endlich eine Zerstörung der verhassten bürgerlichen Werte und Lebensformen auslösen musste. Diese Illusion veranlasste viele Künstler, die sonst wie Bohemiens lebten, dazu, in einen militanten Taumel zu versinken.

Auch die Literaten mobilisierten sich für das neue Ereignis. Nicht wenige deutsche Schriftsteller meldeten sich freiwillig für den Kriegsdienst, zu denen Hermann Hesse und Richard Dehmel ebenso zählten, ganz zu geschweigen von den massenhaften kriegerischen Publikationen. Es wurde geschätzt, „daß in den ersten Wochen nach Kriegsbeginn täglich rund 50,000 Kriegsgedichte an Zeitungen und Zeitschriften eingeschickt wurden.“ (Fries: 827) Auch die Autoren, die zuvor am gesellschaftlichen oder politischen Geschehen nicht teilnehmen wollen hatten, unterstützten nun im Herbst 1914 mit ihren Veröffentlichungen das militärische Vorhaben. Diese überraschenden Erscheinungen im Literatenkreis aus der Anfangszeit des Ersten Weltkrieges bildeten im Deutschen Reich ein neues Terrain. Sich in dem System des modernen Staates befindend, fühlte sich jeder von der organisierten Gewalt der Obrigkeit betroffen. Die meisten Schriftsteller wollten

sich positiv an dieser Gewalt beteiligen, damit sie wieder als geistige Führer, als zuständige Berater in den großen Angelegenheit der Nation anerkannt wurden, nachdem sie lange Zeit als Außenseiter am Rande der Gesellschaft gestanden hatten. Indem sie den realen Krieg als ein Kampf „um die künftige geistige Beherrschung der ganzen Welt durch die den Sieg davortragende nationale Wesensart“ (Fries: 831) interpretierten, verkehrten sie die materielle Natur des Krieges, die Konflikte der Interessen, auf eine metaphysische Ebene und erhoben damit die niedere Stellung der körperlichen Gewalt zum Diener des Geistes. Typisch für diese Mentalität ist der Fall Thomas Mann: In dem 1914 veröffentlichten Aufsatz „Gedanken im Kriege“ bot er eine Definition für das Zeitgeschehen: „Krieg! Es war Reinigung, Befreiung, was wir empfanden, und eine ungeheure Hoffnung.“ (Mann: 533) Er deutete die einzigartige Besonderheit des deutschen Wesens, nämlich die deutsche Moralität, mit dem Begriff des Militarismus: „Mit unserem Moralismus aber hängt unser Soldatentum seelisch zusammen, [...] der deutsche Militarismus [ist] in Wahrheit Form und Erscheinung der deutschen Moralität. [...] Deutschlands ganze Tugend und Schönheit – wir sahen es jetzt – entfaltet sich erst im Kriege.“ (Mann: 537-539) In dieser Sicht waren alle machtpolitischen und ökonomischen Motive aus den Kriegsgedanken ausgeschlossen und der Krieg wurde zum Schicksal eines Volkes, zum Mittel seiner geistig-sittlichen Erneuerungen.

III. Kafka als Kriegsunfähiger und seine Betrachtungen über den Krieg

In der allgemeinen Schwärmerei für den Krieg erschien Kafkas spezielle Haltung gegenüber dem Zeitgeist aufschlussreich. Im Unterschied zu seinen Zeitgenossen, die begeistert ins Kriegsfeld gingen, war Kafka wegen zu schwacher Konstitution vom Militärdienst zurückgestellt. Ob er diese physische Unfähigkeit als Schande oder als Glück empfand, ist nicht bekannt. Auffällig ist jedoch seine Gleichgültigkeit gegenüber dem Krieg: In seinen Briefen und Tagebüchern aus der vierjährigen Kriegsperiode findet man nur wenige Aufzeichnungen, die sich auf den Krieg beziehen. Am 31. Juli 1914 notierte Kafka im Tagebuch: „Es ist allgemeine Mobilisierung“ – eine Notiz, die nur als Anlass für sein privates Leben diente:

K. und P. sind einberufen. Jetzt bekomme ich den Lohn des Alleinseins. Es ist allerdings kaum ein Lohn, Alleinsein bringt nur Strafen. Immerhin, ich bin wenig berührt von allem Elend und entschlossener als jemals. Nachmittag werde ich in der Fabrik sein müssen, wohnen werde ich nicht zuhause, denn E. mit den 2 Kindern übersiedelt zu uns. Aber schreiben werde ich trotz alledem, unbedingt, es ist mein Kampf um die Selbsterhaltung. (*Tagebücher II*: 164-165)

Kein Hauch von Jubel war aus diesen Zeilen zu spüren. Umgeben von Leuten, die um eine höhere Existenz des Staates kämpften, rang Kafka nicht um die Erhaltung des Wesens der Nation, sondern um die seines eigenen Inneren. Die Außenwelt kümmerte ihn nicht, da seine Innenwelt ihn voll und ganz beanspruchte: „Der Sinn für die Darstellung meines traumhaften innern Lebens hat alles andere ins Nebensächliche gerückt und es ist in einer schrecklichen Weise verkümmert und hört nicht auf zu verkümmern.“ (*Tagebücher II*: 167) Der Abscheu vor der Realität führte ihn zur Indifferenz gegenüber Angelegenheiten, die in seiner Umwelt geschahen. Am 2. August schrieb er: „Deutschland hat Rußland den Krieg erklärt. – Nachmittag Schwimmschule.“ (*Tagebücher II*: 165) Das signifikante Ereignis wurde nur durch ein Wort bemerkt und mit einer alltäglichen Trivialität in Parallele gesetzt, als ob die beiden gleichwertig wären. Oder genauer gesagt: Die Bedeutsamkeit des Krieges ist durch diese Analogie vermindert worden.

Vier Tage später sah er in Prag die Artillerie über den Graben ziehen; ein patriotischer Umzug wurde veranstaltet. Er hörte die Rede des Bürgermeisters und den deutschen Ausruf: „Es lebe unser geliebter Monarch, hoch“ und kommentierte: „Ich stehe dabei mit meinem bösen Blick. Diese Umzüge sind eine der widerlichsten Begleiterscheinungen des Krieges.“ (*Tagebücher II*: 167) Wagenbach identifiziert diesen bösen Blick mit dem „neutralen, kühlen, sachlichen Blick des Reisenden, der in der Strafkolonie [...] sich die sonderbaren Exekutionsgebräuche erklären läßt,“ (*Kafka*: 95) und betont dadurch die Sachlichkeit und Gelassenheit Kafkas. Aber am vorigen und am gleichen Tag beschrieb Kafka jeweils seinen inneren Zustand:

Ich entdecke in mir nichts als Kleinlichkeit, Entschlußunfähigkeit, Neid und Haß gegen die Kämpfenden, denen ich mit Leidenschaft alles Böse wünsche.

Ich bin zerrüttet statt erholt. Ein leeres Gefäß, noch ganz und schon unter Scherben oder schon Scherbe und noch unter den Ganzen. Voll Lüge, Haß und Neid. Voll Unfähigkeit, Dummheit, Begriffstüchtigkeit. Voll Faulheit, Schwäche und Wehrlosigkeit. (*Tagebücher II*: 166)

Sein böser Blick und sein böser Wunsch sollten besser als Neid eines Schwachen gegenüber den Starken interpretiert werden – ein Schwacher in der drängenden, bedrohenden Welt, der sich unter den traditionellen Unterdrückungen vor dem realen Leben (z. B. der Heirat) scheute. Aus der Schwächlichkeit ergaben sich die Empfindsamkeit für und die Abneigung gegen alle Gewalttätigkeiten. Die Empfindsamkeit ließ sich in den Werken – *Der Proceß* und *In der Strafkolonie* – erkennen und die Abneigung spiegelte sich in den ungewöhnlich geringen Erwähnungen über den Weltkrieg in Tagebüchern wider. Am 4. November 1914 wurden noch einige Soldatenanekdoten erzählt. (*Tagebücher III*: 55) 20 Tage später sprach Kafka die Verteilung der alten Wäsche und Kleidung an die galizischen Flüchtlinge an. (*Tagebücher III*: 56) Dann verschwand jede Anspielung auf den Krieg. Erst am 14. Oktober 1917 notierte Kafka das Verabschieden eines 18-jährigen Einberufenen. (*Tagebücher III*: 169) Am 10. November träumte er von der Schlacht am Tagliamento. (*Tagebücher III*: 170-171) Am 4. Dezember wurde bemerkt: „Waffenstillstand mit Rußland“ (*Bau*: 182) und am 11. Februar 1918: „Friede Rußland.“ (*Bau*: 209) Die großen historischen Ereignisse, wie der Tod des Kaisers Franz Josefs, die Niederlage Österreich-Ungarns, die Gründung der tschechoslowakischen Republik etc., wurden mit keinem Wort erwähnt. Selbstverständlich waren Kafka diese Nachrichten nicht fremd; sie gingen jedoch gleichsam an ihn vorbei, ohne Reflexionen hervorzurufen. Seine Aufmerksamkeit für Russland, dessen Kriegsnachrichten dreimal gemeldet wurde, erschien im Vergleich mit anderen als Sonderfall. Kafkas Vorliebe für Russland, dessen Wüstenhaftigkeit seinen inneren Zustand verbildlichte, formulierte er ausdrücklich

im Tagebuch und Werk.¹ Es hatte auch mit der internationalen Machtpolitik von Österreich-Ungarn, Deutschland und Russland, die täglich in Medien berichtet wurden und Kafkas Augenmerk angezogen haben sollten, zu tun. Es war eines der Ziele der beiden Mittelmächten, Russland als den eigentlichen Aggressor und sich selber als dessen Opfer erscheinen zu lassen. (Ullmann: 226) Unter den Alliierten wurde allein Russland für den Hauptfeind gehalten. Außerdem war Prag weit von der Westfront gegen Frankreich und Großbritannien entfernt und wurde mehr von dem Krieg im Osten beeinflusst. Dies erklärt teilweise Kafkas Beachtung für das Land im Tagebuch.

Alle Aufzeichnungen über den Weltkrieg in Tagebüchern Kafkas wurden wie oben dargestellt. Es scheint, als ob ihn die gesellschaftlichen Probleme nicht interessierten. Der Schein aber trügt. Ohne die gesellschaftliche Dimension kann man die Welt in seinen Werken nicht vorstellen. Das Leiden und das Schicksal der Figuren, ihre vergebliche Versuche, die Rätselhaftigkeit der Welt zu lösen, und die Hindernisse, die ihnen im Weg stehen, sind von der Peinlichkeit der Zeit nicht zu trennen. Die konkrete Geschichte wird zwar in seinen Werken und Tagebüchern nicht thematisiert, ist jedoch latent vorhanden. Nur vor dem Hintergrund der historischen Situation kann der Sinn seines Werkes hervorgehoben werden. Müller-Seidel kritisiert die Ansicht der Existenzphilosophie, dass das, was Kafka darstellt, eine Verbildlichung von Problemen seiner eigensten Existenz, nicht aber der gesellschaftlichen Wirklichkeit sei, als einseitig. Der Begriff der Existenz soll eine doppelte Optik erforderlich machen:

Es ist durchaus das eigene Ich, um das sich in diesen Aufzeichnungen [den Tagebüchern] alles dreht. [...] Dennoch sind es die Zeitumstände, die zu solcher Unbedingtheit nötigen. Diese Nötigung ist jetzt, mit Ausbruch des Krieges, um vieles bedrängender geworden. [...] Kafkas Existenzverständnis, seine Auffassung von Literatur und von dem, was er Schreiben nennt, ist

¹ Kafkas Tagebuch am 14. Februar 1915: „Die unendliche Anziehungskraft Rußlands. Besser als die Troika Dost. erfährt es das Bild eines großen unübersehbaren Stromes mit gelblichem Wasser, das überall Wellen aber nicht allzuhohe Wellen wirft. Wüste zerzauste Heide an den Ufern, geknickte Gräser. Nichts erfährt das, verlöscht vielmehr alles.“ (*Tagebücher III*: 78) Im *Urteil* hat Georg Bendemann einen Freund, der „vor Jahren schon nach Rußland sich förmlich geflüchtet hatte.“ (*Landarzt*: 39)

zeitgeschichtlich und gesellschaftlich deutbar als Folge der modernen Industriegesellschaft. (Müller-Seidel: 15)

Mit diesem Verständnis betrachtet, sind die Tagebucheintragungen während des Krieges nicht mehr so absolut persönlich, wie sie scheinen, sondern mit dem Kontext der zeitgeschichtlichen Bezüge assoziiert: Sie präsentieren zwar einen Kampf des Ichs, der aber aus der Wirklichkeit des Krieges entstanden ist.

In der Erzählung *In der Strafkolonie* erkennt man implizit die Verflechtung von der existentiellen Grundsituation des Menschen und den zeitbezüglichen Phänomenen. Die allgemeine Peinlichkeit der menschlichen Existenz tritt zu Kafkas Zeiten in speziellem Gewand auf, das diese Epoche eigentümlich kennzeichnet. Die Erzählung entstand unter dem unmittelbaren Eindruck des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges; der oben zitierte Brief der Peinlichkeit an Wolff war Kafkas Antwort auf die entsetzliche Katastrophe, die viele Dichter damals nicht nur nicht begriffen, sondern auch bejubelten, und sogar mit Ideologien rechtfertigten. Während alle ökonomischen und technischen Mittel, alle körperlichen und seelischen Energien organisiert wurden, um die bis dahin größten Massenschlachten durchzuführen, isolierte sich Kafka in seiner Schreibstube. Während eine Menge von Propaganda – Medien, Flugblätter, Reden und Umzüge – die Einzelnen in ein aggressives Kollektiv verwandelte, bestrebte Kafka, sich selbst zu erhalten. Die bedrückende Konfrontation des Individuums mit der Gemeinschaft löste notwendigerweise Überlegungen und Reflexionen aus, die in seiner Erzählung metaphorisch Gestalt annahmen. Durch den Enthusiasmus des Offiziers, die Neugier des Reisenden und die Mysterien der Hinrichtungsmaschine enthüllt die Erzählung die Vorliebe der Zeit für Urinstinkte und Unmoral, die Neigung gegen Menschenwürde und Humanität und die Willkür des absoluten Systems – dies alles wird sonst unter einem modernen Glauben des Fortschritts verdeckt – und nimmt einen kritischen Einblick in die Krisenerscheinung der Gegenwart. Vor allem die Foltermaschine gilt in Verbindung mit einem lebensnegierenden Ritual, das in einer lebensverklärenden Form erscheint, als das überzeugendste Symbol für seine peinliche Zeit. Zentral ist das Sinnbild der Maschine, das, wie Politzer hinweist, Kafka „mit der Liebe des Fachmanns und der Schärfe des Satirikers“ schafft:

Wenn er in ein allgemeinverständliches Bild die Entmenschlichung zusammenfassen wollte, die Europa mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs ins Bewußtsein getreten war, dann fand er es hier in diesem Symbol selbsterstörerischer menschlicher Erfindungsgabe. (Politzer: 163)

Die Maschine beinhaltet also einen Paradox: Lebensvernichtung als Lebensverklärung, und ihr Betreiber, der Offizier, einen anderen: Kampf um Selbsterstörung. Diese doppelte Paradoxe sind die schwere Krankheit der Zeit, die sich als Weltkrieg darbietet.

IV. Die feindliche Kolonie als Szenario der Erzählung

Der Brief an Wolff macht deutlich, dass Kafka seine Erzählung als eine Art Zeitkritik verstand. Er kritisierte jedoch nur indirekt, indem er den Schauplatz der Erzählung an einen exotischen Ort, und zwar an ein Herrschaftsgebiet des Feindes verlegte. Der Dialog zwischen dem Offizier und dem Reisenden, der fast die ganze Erzählung bildete, wurde auf Französisch gesprochen und deutete damit Frankreich, eine der Triple Entente, an. Mit der Wahl der Sprache passte sich die Erzählung der offiziellen Propaganda an, da die Militärzensur alle offenen und indirekten Antikriegsäußerungen untersagte. Für die Bekundung einer gegen den Krieg gerichteten Einstellung war die Tarnung notwendig. Dadurch, dass in der Erzählung die Barbarei und Unmenschlichkeit einer französischen Kolonie präsentiert wurde, kritisierte der Autor anscheinend eine der feindlichen Gegenmächte und verunglimpfte ihr Image, obwohl diese Barbarei und Unmenschlichkeit sich nicht auf die französische Art und Weise beschränken und allgemein gültig sein sollen. Auf jeden Fall war die Implikation der Dialogsprache am besten durch die Umstände der Entstehungszeit der Erzählung zu verstehen und konnte nicht tatsächlich eine Feindlichkeit gegen Frankreich beinhalten.

Der Schauplatz, eine Strafkolonie, ist ein Ort, wo die rechtlich scharf verurteilten Verbrecher deportiert werden. Dieses Strafmittel ist auf die Erfindung des römischen Rechts zurückzuführen. Holtzendorff definiert die Deportation als „die mit Verlust des römischen Bürgerrechts verbundene zwangsweise ausgeführte

Entfernung eines rechtskräftig verurteilten Verbrechers an eine entlegene Insel zum lebenslänglichen Aufenthalt.“ (zitiert nach Müller-Seidel: 26) Die Strafe zwingt die Verbrecher dazu, lebenslang in der Fremde und in Einsamkeit zu verbringen, da sie als Ersatz für die Todesstrafe angesehen wird. Um die Flucht der Sträflinge zu verhindern, werden Inseln, und zwar weit vom Vaterland entfernte Inseln, zu Orten des Strafvollzugs bestimmt. Solche Strafinseln werden durch Unterwerfung eroberter Länder oder Besiedelung unbewohnter Gebiete angeeignet. Den Deportierten werden Zwangsarbeiten aufgedrängt, um neue Bezirke einzurichten und dadurch dem Vaterland ökonomische Vorteile zu ermöglichen. Die Strafe der Deportation wird also mit dem Zweck der Kolonisierung verbunden und aus den doppelten Funktionen entsteht der Name Strafkolonie.

In der Neuzeit waren hauptsächlich Kolonialmächte wie Großbritannien, Frankreich und Russland in der Lage, Strafkolonien einzurichten. Deutschland entwickelte seine Kolonialreiche im Übersee viel später und die Strafe der Deportation war im deutschen Strafrecht auch nie aufgetaucht. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg fehlte es allerdings nicht an Diskussionen, ob die Forderung nach einer Deportation in das Strafrecht aufgenommen werden sollte. Müller-Seidel bemerkt: „Das ist die Zeit zugleich, in der Kafka – vom Sommer 1901 bis zur Promotion im Jahr 1906 – an der deutschen Universität in Prag Rechtswissenschaft studierte.“ (Müller-Seidel: 46-47) Wagenbach weist darauf hin, dass Kafka diese Diskussionen zumindest durch zwei Autoren geläufig waren: Hans Gross, der 1903-1905 akademischer Lehrer Kafkas war und genau in diesen Jahren die rigorose Forderung der Deportation von „Degenerierten“ erhob, und Robert Heindl, der wegen des Auftrags vom deutschen Kolonialamt und Reichsjustizamt die wichtigsten Strafkolonien – meistens französische – besichtigte und dessen 1912 erschienenes Buch *Meine Reise nach den Strafkolonien* eine der Quellen für Kafkas Text sei. (*Strafkolonie*: 70-71) Und von den Deportationsorten war es die französische Strafinsel Neukaledonien, über die, nach Wagenbach, Kafka am besten Bescheid wisse, da er nicht nur als Beamter der Arbeiter-Unfall-Versicherung über die Kenntnisse von dem Aufstand der Pariser Kommunarden, die gerade in diese Strafinsel verbannt wurden, verfüge, sondern 1911 an deren Gedenkfeier teilnehme. (*Strafkolonie*: 72) Auch die Sprache, die die Verwaltungsschicht der Insel in Kafkas

Erzählung spricht, nämlich Französisch, indiziert eine französische Kolonie. Außerdem befindet sich in Kafkas Text eine Spur, die Wagenbachs Schlussfolgerung unterstützt: „Diese Uniform sind doch für die Tropen zu schwer.“ (Kafka *Landarzt*: 162) Kafkas Insel liegt also in den Tropen. Neukaledonien liegt nordöstlich von Australien, genauer gesagt, zwischen dem 19° und 23° südlichen Breitengrad und gerade in der tropischen Klimazone.

Aber Kafka hält sich in seiner Erzählung nicht an reale Begebenheiten. Neukaledonien kann als Modell dienen, jedoch nicht als die von Kafka beschriebene Insel angesehen werden. Er fügt seiner Insel noch ein Signal für ihre Lokalisation hinzu: das Teehaus, über das Müller-Seidel meint: „Damit ist eine geographische Eingrenzung auf den Fernen Osten verbunden. In der Beschreibung der zu Neukaledonien gehörenden Strafinseln, wie wir sie in Robert Heindls Reisebuch besitzen, werden solche Teehäuser nicht erwähnt.“ (Müller-Seidel: 108) Was der Ferne Osten andeutet, interpretiert Müller-Seidel nicht weiter. Im Kontext von Kafkas Gesamtwerk gesehen, kann aus dem Teehaus, das mit dem alten Kommandanten assoziiert ist, ein chinesisches Moment erschlossen werden. Die Mystifizierung und Allmacht der Führerschaft in *Beim Bau der chinesischen Mauer*, der Tod des Kaisers und seine rätselhafte Botschaft in „Eine kaiserliche Botschaft“ und die Bedrohung der Barbarei und die Hilflosigkeitsgefühl in „Ein altes Blatt“ verbinden sich alle mit dem, was der alte Kommandant und sein Teehaus symbolisieren. Die Prophezeiung von der Wiederauferstehung und Wiedereroberung des alten Kommandanten an seinem Grabstein im Teehaus impliziert eine Art Permanenz und Ewigkeit, die zugleich auch das Image von China kennzeichnet. Die Kafkasche Strafinsel ist also neben tropisch ebenfalls chinesisch gefärbt.

All diese geographischen Anspielungen eignen sich nicht für das Erkennen einer bestimmten Insel in der Wirklichkeit, sondern haben nur eine metaphorische Bedeutung, wie Henel feststellt: „Auch der Ort in den Tropen darf nicht mit einem bestimmten Ort identifiziert werden, sondern muß als Bezeichnung für die Entfernung und Fremdartigkeit der alten Welt verstanden werden.“ (Henel: 490) Es ist deutlich, dass Kafka bewusst versucht, jeden Hinweis auf eine bestimmte historische oder gesellschaftliche Situation zu vermeiden, damit die Erzählung von

allgemeineren und abstrahierteren Bedeutungen geprägt werden kann. Diese alte Welt soll nicht mit irgendeinem Land in der Realität gleichgesetzt werden, sondern kann jederzeit und in jedem Gebiet bestehen, sogar im Geist des Menschen, z. B. im Geist der Europäer, die sich im Ersten Weltkrieg zur Gewaltsamkeit und Grausamkeit aufhetzen ließen und für Macht und Autorität schwärmten.

Hier könnte eine mögliche Frage entstehen: Warum Kafka seine Figuren statt auf Russisch auf Französisch sprechen ließ und damit statt Russland Frankreich andeutete, wenn das der Fall war, dass Russland im Krieg als Hauptfeind gestaltet wurde und gleichfalls Kolonien besaß? Kafka hatte eine Vorliebe für Russland, dessen Landschaft in ihm einen bestimmten poetischen Eindruck erweckte. Es versteht sich, dass er die allen Merkmale, einschließlich der Folterlust und des Terrors der Herrschaft, die die Straffinsel charakterisierten, nicht Russland beimessen wollte. Kafka musste zwar der politischen Zensur in Kriegsumständen entgegenkommen, aber behielt immer noch seine künstlerische Aufrichtigkeit.

V. Der militärische Kolonialismus in der Realität und in der Erzählung

Obwohl Kafka selbst nie in einer Kolonie – geschweige denn in einer Strafkolonie – gewesen ist, ähnelt die beschriebene Situation in seiner Erzählung in vieler Hinsicht den realen Verhältnissen in Kolonien. Anschließend werden Passagen aus Trothas *Koloniale Herrschaft* zitiert und mit Kafkas Erzählung verglichen, damit eine der tiefenstrukturellen Dimensionen der letzteren klarer ans Licht kommt.

Aus dem Sinn des Titels der Erzählung ergibt sich nicht nur die Strafe der Deportation als Ausdruck der zwingenden juristischen Gewalt; die Kolonie selbst ist schon ein Produkt der militärischen Gewalt. Die Kolonialisierung lässt sich mit Massakern assoziieren, da zur Pazifizierung eines fremden Landes das Militär dienen soll, das die Einheimischen unterwirft. Die Kolonialisten stellen eine Entweder-Oder-Frage, die die Urbevölkerung beantworten muss: Entweder Fügsamkeit oder Tod. Die militärische Unterwerfung tritt als Alternative zur friedlichen Einnahme auf. Die neu Regierenden rechtfertigen sich durch die militärische Überlegenheit und produzieren eine neue Legitimität für ihre Herrschaft. Indem sie die alte Ordnung zerstören, schaffen sie eine neue. Die

Gewalt dient als ordnungsvernichtendes und zugleich -stiftendes Werkzeug, und dadurch „beweist sie jene gottähnliche Kraft, die in den Ursprungs- und Herrschaftsmythen der Mächtigen verherrlicht wird.“ (Trotha: 40) Keine Kolonialherrschaft verzichtet freiwillig auf die Todesdrohung, die die Beherrschten in die Furcht versetzt. Die Erinnerungen an Massaker graben sich tief in die Seele der Einheimischen ein und wirken wie ein Schatten, über den diese nicht springen können. Dies ist die psychische Basis für das Ritual, das der alte Kommandant in Kafkas Erzählung mit dem maschinellen Foltertod vollzieht. Es ist ein Ritualmord, das die umschauend einheimisch Beherrschten an die früheren Massaker erinnern soll. Die Lehre dieser Erinnerung kennen alle: Widerstand ist sinnlos. Das ist der Grund, warum das Verhalten des Verurteilten so grotesk und lächerlich erscheint, als er dem Hauptmann, der sein Dienstvergehen gefunden hat und ihn auspeitscht, mit den Worten droht: „Wirf die Peitsche weg, oder ich fresse dich.“ (*Landarzt*: 168) Im gewissen Sinne verkörpert er eine Art vom Widerstandswillen, der in Konfrontation mit der Gewalt der Herrschaft – der Peitsche des Hauptmanns – vergeblich kämpfen will. Aus der Vergeblichkeit des Kampfes resultiert die Absurdität. Und das Maschinenritual funktioniert als Verstärkung des Glaubens an diese Vergeblichkeit.

Daraus wird klar, dass Kolonialherrschaft eine Form von militärischer Herrschaft ist, wie wir aus Kafkas *Strafkolonie* erfahren, die von Militärpersonen regiert wird. Die Militärherrschaft bedeutet zweierlei: Gewalt und Willkür. Das Militär monopolisiert die Gewalt und kann damit das ganze Gebiet seiner Willkürherrschaft aussetzen. „Die Geburtsstunde des Gewaltmonopols ist auch die Geburtsstunde der despotischen Verwaltung, in deren Mittelpunkt Soldaten stehen.“ (Trotha: 50) Wenn der Offizier in Kafkas Erzählung nach dem Grundsatz „Die Schuld ist immer zweifellos“ (*Landarzt*: 168) und ohne Verteidigung des Beklagten das Urteil aufhebt, wendet er sein Recht der Willkür an, weil ihm die Gewalt zur Verfügung steht. Die Todesstrafe, die der Offizier als einzig mögliche Strafe dem Verurteilten auferlegt, bezeichnet nicht nur die abschreckende Militärgerichtsbarkeit; sie besagt vielmehr, dass das Regime in der Kolonie oftmals streng und hart ist. Der Verurteilte, der ursprünglich ein Soldat war, wird wegen der Verletzung der Dienstpflicht zum Foltertod bestimmt. Sein Dienst klingt nach

normaler Einsicht widersinnig: „Er hat nämlich die Pflicht, bei jedem Stundenschlag aufzustehen und vor der Tür des Hauptmanns zu salutieren.“ (*Landarzt*: 168) Ob diese Forderung logisch und menschlich ist, steht nicht zur Debatte, da der militärische Befehl arbiträr ist; der Befehlsempfänger darf dem Befehlshaber nicht nach den Motiven der Befehle fragen. In der Erzählung gibt der Offizier ausnahmsweise einen Grund an, weil er dem Reisenden die Schuld des Verurteilten beweisen will: „Gewiß keine schwere Pflicht und eine notwendige, denn er soll sowohl zur Bewachung als auch zur Bedienung frisch bleiben.“ (*Landarzt*: 168)

Eine der kennzeichnenden Eigenheiten der modernen militärischen Disziplin ist das Prinzip von Befehl und Gehorsam, das das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen deutlich ordnet. Die Unterwerfung und Abhängigkeit der letzteren sind radikal erforderlich. Der Verurteilte kann offensichtlich nicht gut lernen, die moderne militärische Disziplin zu befolgen. Aufgrund der Beschreibungen in Kafkas Erzählung, dass der Verurteilte mit der militärischen Disziplin nicht vertraut ist und dass er eine andere Sprache spricht als der Offizier, kommt er als Soldat vermutlich nicht aus demselben Heimatland wie der Offizier, sondern ist ein Einheimischer, der zum kolonialen Militär der Eroberer geht. Die Eroberer brauchen Soldaten für ihre Truppe, und die Ureinwohner sind die bequemste Quelle für Soldaten. Solange sie gut trainiert werden, können sie die militärischen Aufgaben vollziehen. Trotha nennt drei Gründe für die Anziehungskraft der Polizeitruppe für die Autochthonen: die gute Bezahlung, die Möglichkeit der Beförderung und die Teilnahme an der Herrschaft. (Trotha: 49-50) Trotzdem sind die Bildung und Kontrolle dieser einheimischen Söldner immer Probleme für die Eroberer. Sie können mit gewalttätiger Willkür Unfug treiben, illegal nach persönlichen Gewinnen streben oder unerwartet Befehle verweigern, wie in Kafkas Erzählung der Fall ist. Es ist sehr wahrscheinlich, dass der Verurteilte ein Rekrut ist und immer noch seine primitive Charakteristik behält. Solch ein „Urmensch“ muss gebändigt werden, um ins militärische System integriert zu werden, und diese Arbeit übernimmt der Hauptmann mit der Peitsche.

Im Vergleich zu der späteren Verurteilung durch den Offizier ist die Züchtigung vom Hauptmann kaum eine Strafe, vielmehr eine Ermahnung. Das

Prügelunwesen in der Kolonie ist üblich – fast alltäglich. Für diese „Gewohnheit“ der Kolonialisten bietet Trotha ein Beispiel eines ostpreußischen Feldwebels Julius v. Piotrowski:

Im Umgang mit Afrikanern war „Twentyfive“ sein beliebtestes Wort und das einzige Englisch, was der Mann je mit seinen Schwarzen gesprochen hat, obwohl Englisch die Verkehrssprache zwischen Deutschen und Afrikanern an der Küste war. „Twentyfive“, das bezeichnete die Anzahl der Prügelschläge, die üblicherweise für alles und jedes, das nicht nach dem Willen der Eroberer abgelaufen war, verhängt wurden. (Trotha: 45)

Die Kolonialisten scheinen dazu gezwungen zu sein, die rohe Gewalt auszuüben, um ihre Befehle ausführen zu lassen, wie auch die Situation in Kafkas Erzählung zeigt. Hier kommt der Konflikt zwischen der lokalen und der fremden Ordnung hervor. Die Eroberer drängen der dortigen Gemeinschaft ihre militärische Disziplin auf, die sie aus einer anderen Welt mitgebracht haben. Das Prinzip von Befehl und Gehorsam „widerspricht den egalitären Ordnungsgrundsätzen der akephalen Gesellschaften und selbst denen einfacher Häuptlingtümer“. (Trotha: 46) Dies erklärt das Verhalten des Verurteilten in Kafkas Erzählung: Mit der Drohung, den Hauptmann zu fressen, hält er diesen nicht für einen Vorgesetzten, sondern für einen Gleichberechtigten, den er zurückschlagen kann, wenn dieser ihn angreift. Diese anscheinend lächerliche Episode verrät also nicht nur die Absurdität der militärischen Herrschaft, sondern auch den latenten ideologischen Konflikt zwischen den Eroberern und den Beherrschten in Kolonien.

Auch der Machtkampf zwischen dem neuen Kommandanten und dem Offizier in Kafkas Erzählung findet im Bericht von Trotha seine Parallele: das Problem des Kondottieres. Die Polizeisoldaten bauen in Lokalverwaltung selbstständig, eigenmächtig und auf eigene Rechnung Herrschaft auf, die manchmal die Macht der Zentralregierung gefährdet, und der Kommandant kann diese Umstände nicht vermeiden. Die unbefugten Gewalttätigkeiten der Polizeisoldaten verneinen gewissermaßen den Anspruch der Zentralregierung auf das Gewaltmonopol und etablieren eine untergründige Ordnung, die unkontrolliert und unabhängig von der

offiziellen Ordnung bleibt. Es ist Aufgabe des Kommandanten, immer von neuem die nicht festlegbaren Grenzen zwischen der noch erträglichen gewaltsamen Willkür und der das zentrale Gewaltmonopol bedrohenden zu markieren. (Trotha: 55-57) Der Offizier in Kafkas Erzählung hält sich für den Nachfolger des früheren Kommandanten und sieht das Gericht – eine Institution, in der er als Richter nach seinem eigenen Willen legitim Gewalt ausübt – als seinen Machtbereich an. Verständlicherweise empfindet der neue Kommandant die Willkür des Offiziers als Herausforderung zu seiner Herrschaft. Um das Monopolisierungsproblem zu lösen, muss er diese zweite Ordnung zerstören oder mindestens beschränken. Der Offizier beschwert sich oft über den Mangel der Versorgung, die für die Funktionierung der Maschine notwendig ist. Dieser Mangel ist sozusagen eine Taktik des neuen Kommandanten: Damit, dass er die Maschine im defekten Zustand bleiben lässt, schwächt er die Macht des Offiziers. So ist die doppelte Konfliktlage in der Kolonie: Nicht nur die Eroberer wollen die Urbevölkerung unterdrücken, um ihre Herrschaft zu stabilisieren, sondern unter den Eroberern selbst besteht ein Machtkampf, der viel raffinierter ist. Die erstere Konfliktlage bleibt in der Erzählung latent und die letztere wird eigentlich von Kafka thematisiert.

Dass der alte Kommandant in der Erzählung „alles in sich vereinigt“ – „Soldat, Richter, Konstrukteur, Chemiker, Zeichner“ (Kafka *Landarzt*: 166) – ist keine Phantasie, sondern eine Tatsache in Kolonien. Trotha zitiert aus einem Artikel „Les états d’ame d’un colonial“ von Maurice Delafosse eine Beschreibung des französischen Kolonialleiters vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges – „zu einer Zeit also, als die Differenzierung der Verwaltungsstellen noch in weiter Ferne lag“:

Der Stationsleiter ist „Sekretär, Buchhalter, Steuereinnahmer, Richter, Notar, Gerichtsvollzieher, Straßenbauingenieur, Architekt, Maurer, Zimmermann, Gärtner, Postbeamter, Spediteur, Heereslieferant, Pferdehändler, Arzt, Meteorologe, Krankenpfleger, Apotheker, Landvermesser, Feldwebel, Kommissar, Staatssicherheitsbeamter, und ich habe noch mehr vergessen, als ich aufgezählt habe.“ (Trotha: 112)

Kafkas Kommandant erscheint viel zu bescheiden im Vergleich mit diesem

französischen Stationsleiter, dessen Fähigkeiten und Energien sich in der Beschreibung von Delafosse übertrieben und suspekt darbietet. Tatsächlich wurden die meisten dieser „Berufe“ von vielen Hilfskräften ausgeübt, aber die Aufzählung stellt die Vielfalt der Aufgaben heraus, die ganz der Verantwortung des Kolonialleiters anvertraut waren. Im Bericht von Delafosse, der im Jahr 1909 geschrieben war, existierte eine Tendenz, eine Person zum Universalgenie zu erheben, die eine Art persönlicher Anbetung widerspiegelte und in der Atmosphäre der Vorkriegszeit besonders von Bedeutung war. Der Krieg brauchte einen Führer, der alle Hoffnungen und alles Vertrauen in sich trug. Kafka musste der Glaube an die Vielfältigkeit des Kolonialführers bekannt sein, so dass er in seinem kolonialen Kommandanten einen vergöttlichten, absolutistischen Despoten verkörpern ließ.

Die Stellung der Offiziere in Kolonien ist ebenfalls erwähnenswert. Die Offiziere lebten bis zum Ersten Weltkrieg in einer eigentümlichen Sphäre, die sich von der Gesellschaft der Völker trennte. Ihr Status und ihre Rolle waren das Ergebnis und das Mittel der Zentralisierung der Herrschaft. Sie repräsentierten das Gewaltmonopol des Staates. Wenn im Heimatland ihre Macht noch nicht ersichtlich wirkte, so trat sie in Kolonien stärker hervor, wo die institutionellen Strukturen unausgereift waren und persönliche Manipulation ermöglichten.

Nach Trothas Angabe besaß die Gruppe der Offiziere den größten Anteil an der höheren Beamtschaft in Kolonien. „Die Vorherrschaft des Offiziers war einerseits Ausdruck der Eroberungssituation kolonialer Machtnahme. [...] Andererseits zeichnete diese Vorherrschaft des Offiziers das Gesicht der Verwaltung.“ (Trotha: 99) Die Offiziere blieben nach der Eroberung in Kolonien und bildeten den Hauptteil der Regierung, die also stark militärisch geprägt war. Viele Offiziere wählten Kolonien als ihre beruflichen Tätigkeitsorte, weil in Kolonien nicht das Gesetz des Friedens und des Rechtes, sondern das des Krieges und der Macht herrschte. Dies machte für sie die Anziehungskraft des Kolonialdienstes aus. Das Militär verwirklichte sich im Kampf und Krieg und bis zum Ersten Weltkrieg in der Kaiserzeit bot nur die Kolonialisierung Gelegenheit zu kriegerischer Betätigung. Die Offiziere hatten die Hoffnung, in Kolonien ihre Lorbeeren zu gewinnen. Aber nach der Beendigung der Pazifikation war die Kolonie für sie nicht mehr der richtige Ort:

Zum Beispiel kehrten von 26 deutschen Instruktionsoffizieren 20 im Jahre 1897 vorzeitig und enttäuscht aus Chile zurück, weil es zum erwarteten Krieg gegen Argentinien nicht kommen wollte. (Trotha: 100)

So können wir die Psychologie des Offiziers in Kafkas Erzählung gut nachvollziehen, wenn er solch einen starken, fast fanastischen Enthusiasmus für das Hinrichtungsritual zeigt. Da er nicht im Schlachtfeld seine Sucht nach Kampf befriedigen und damit den Lorbeer gewinnen kann, richtet er diese Neigung auf die gewaltsame Tötungsmaschine, die von dem die Natur des Soldaten tief begreifenden alten Kommandanten erfunden wurde.

Aber das bedeutet nicht, dass die Offiziere in Kolonien allgemein in einen unstabilen Zustand oder in eine seelische Krise gerieten. Sie gehörten nicht nur in Kolonien zur Oberschicht, sondern genossen auch in der gesellschaftlichen Ordnung des Kaiserreiches hohes Ansehen. Durch Thomas Manns Worte, dass „der deutsche Militarismus in Wahrheit Form und Erscheinung der deutschen Moralität“ sei (Mann: 538), kann man die außerordentliche Bedeutung des Militärs in der wilhelminischen Zeit verstehen. Die Sonderstellung des Offizierskorps in der Gesellschaft, die seit der Vereinigung Deutschlands von Preußen 1870/71 immer gesteigert wurde, schuf eine Kluft zwischen Militär und Volk. Diese Kluft war soziologisch sinnvoll und kennzeichnete eine Diskrepanz von Mentalitäten. Das deutsche Offizierskorps hatte ein ziemlich distanzierendes Verhältnis zur schulischen und allgemeinbildenden Erziehung und zu den formalisierten Rechtsverfahren:

Schulausbildung und wissenschaftliche Vorbildung waren im preußischen Offizierskorps zweitrangig. Betont wurden Willens- und Entschlußkraft und andere militärische Tugenden wie Gehorsam, Disziplin, militärisches Ehrgefühl, Tapferkeit oder Abhärtung. Etwas zu unterlassen und zu versäumen, wog schwerer als ein falscher Entschluß oder selbst ein schweres Fehlurteil. Nicht Zaudern und zögerliches Abwägen, sondern entschlossenes und unbeirrtes Handeln, „Schneidigkeit“, war das Prinzip des Offiziers. (Trotha: 101)

Mit der Kenntnis dieser soldatischen Tugenden ist es nicht verblüffend, dass der Offizier in Kafkas Erzählung dem Reisenden den Grund für das von dem letzteren als „ungerecht“ empfundene Verfahren gegen den Verurteilten so erklärt:

Das alles war sehr einfach. Hätte ich den Mann zuerst vorgerufen und ausgefragt, so wäre nur Verwirrung entstanden. Er hätte gelogen, hätte, wenn es mir gelungen wäre, die Lügen zu widerlegen, diese durch neue Lügen ersetzt und so fort. Jetzt aber halte ich ihn und lasse ihn nicht mehr.
(*Landarzt*: 168-169)

Das Urteil, das der Offizier über den Verurteilten spricht, kann ein falsches sein, aber ein Fehlurteil erscheint ihm lieber als durch ein richtiges Urteil Verwirrungen auszulösen. Mit einem Wort: Es muss „sehr einfach“ sein, weil sonst die soldatische Entschlusskraft geschädigt werden könnte. Auch die Entscheidung, die der Offizier über sein eigenes Leben trifft, nämlich sich für seine Überzeugung zu opfern, fällt genau so schnell wie jene, die er über das Leben des Verurteilten macht.

Der Freitod des Offiziers zeigt noch vielmehr seine soldatische Tugendhaftigkeit. Trotha zitiert Carl Gottlieb Svarez' Erklärung dafür, wie ein Offizier reagieren soll, wenn seine Ehre verletzt wird: Der Gekränkte muss zu erkennen geben, „daß ihm die Ehre lieber als sein Leben sei und daß er Mut genug habe, jeden Flecken an seine Ehre selbst mit Gefahr des Lebens wieder auszulöschen.“ (Trotha: 101) Die negative Meinung des Reisenden über die vom Offizier so genannte Gerechtigkeit und seine Verweigerung der Bitte des letzteren, diesem gegen den neuen Kommandanten zu helfen, bedeuten nichts anderes als die bisherigen Leistungen des Offiziers als Richters zu negieren. Der Entschluss des Offiziers für das Selbstopfer kann als Protest gegen solch eine schwere Verletzung seiner Ehre und als Ausdruck der Insistenz auf seine Überzeugung angesehen werden. In dieser Hinsicht hat Kafka in seiner Erzählung durch die Figur des Offiziers eine exemplarische, wenngleich eine negative, Gestalt der soldatischen Tugenden geschaffen.

VI. Schlusswort

Bereits im Brief an den Verlag Wolff vom 15. Okt. 1915 wünschte Kafka, die *Strafkolonie* mitsamt dem *Urteil* und der *Verwandlung* in einem Novellenband unter dem Titel „Strafen“ herauszugeben. (*Briefe*: 134) Aber seit 1916 ist Kafkas Haltung gegenüber der Veröffentlichung der Erzählung immer unsicherer geworden. Wahrscheinlich spürte er, dass die Unzeitgemäßheit in ihr einen gewissen Widerwillen von der Obrigkeit wecken könnte. Am 10. November 1916 wurde eine Vorlesung der Erzählung in München veranstaltet; sie war die einzige öffentliche Lesung Kafkas aus seinen Werken außerhalb Prags. Zuvor fürchtete Kafka um die Genehmigung dieser Vorlesung von der bayerischen Zensur. In Postkarten an Felice äußerte er seine Sorge:

Die einzige absehbare Verhinderung meiner Vorlesung wären jetzt nur Schwierigkeiten, welche die Münchner Zensur machen könnte. (*Felice*: 735)
Die Genehmigung ist allerdings noch nicht ganz gesichert. [...] Es macht mich noch immer nervös und um die Wahrheit zu sagen, ich kann mir gar nicht vorstellen, daß es genehmigt wird. (*Felice*: 739)

Was machte Kafka so besorgt über die Genehmigung der Vorlesung, die eine normale Betätigung im Literatenkreis war? Der Grund musste im Inhalt der Erzählung liegen, der dem kriegerischen Zeitgeist widersprach und von der staatlichen Gedankenkontrolle verboten werden mochte. Aber Kafka konnte sich ja den Kummer ersparen, da die Zensur seine Zeitkritik, die er raffiniert in die Erzählung integriert hatte, nicht verstand. Anfang September 1917 bot der Verleger Wolff Kafka den Druck der Erzählung an. Kafka verzichtete jedoch auf eine Publikation. Seine angegebenen Bedenken waren künstlerisch; im Brief an Wolff vom 4. September 1917 schrieb er: „Zwei oder drei Seiten kurz vor ihrem Ende sind Machwerk, ihr Vorhandensein deutet auf einen tieferen Mangel.“ (*Briefe*: 159) Dietz vermutet dennoch, dass Kafkas Ablehnung „ebenso mit diesem zeitkritischen Element zusammenhängen“ mag. (Dietz: 103) Erst im November 1918, als der Krieg zu enden schien, verlor Kafka seine Furcht und war mit der Veröffentlichung der Erzählung einverstanden. (Kafka *Briefe*: 245-246) Am Ende des Krieges wog

das Peinliche der Erzählung, die in ihren Lesern „Grausen und Entsetzten über die schreckhafte Intensität des furchtbaren Stoffes“ (Wolffs Kommentar zur *Strafkolonie*, s. Kafka *Apparatband*: 276) erregte, leichter.

Daraus wird deutlich, wie sehr Kafka, obwohl er in den Tagebüchern nur wenig Notiz von dem Krieg nahm, von diesem beeinflusst wurde. Diese Beeinflussung widerspiegelte sich in seiner Erzählung, in der er durch die Einrichtung des Szenariums in einer feindlichen Strafkolonie ironisch, ja sogar oppositionell das Zeitgeschehen kommentierte. In diesem Sinne war die Erzählung eine Art vom Antikriegswerk, dessen verborgene Botschaften die Zeitgenossen kaum entziffern konnten. Im Jahr 1919 erschien das Buch, das, auch wenn keine Militärzensur mehr bestand, immer noch von Rezensenten schlecht besprochen wurde, z. B.:

Trotzdem bleibt ein übler Nachgeschmack von etwas Rohem und Naturstofflichem. Die Gemeinheit des Menschentiers [...] kann nur Ekel erzeugen. [...] weil sie [die Erzählung] letzten Endes auf Sensation gestellt ist.

[...] da das Buch zu langweilig ist, um zum Nachdenken oder Einfühlen anzuregen. (Born: 97-98)

Setzt man diese überwiegend negative Rezeption² mit dem „tatsächlich großartigen Mißerfolg“ (Kafka *Felice*: 744) der Münchner Vorlesung vor drei Jahren in Parallele, wird ersichtlich, wie unfähig die Zeitgenossen waren, den Tiefsinn des Werkes, das auf die Krankheit der Epoche reagierte und deren Symptome metaphorisch verbildlichte, einzusehen. Erst die Nachkommenschaft, die aus der Metaperspektive die Hintergründe der Erzählung – den Krieg und den Kolonialismus – überschaut, ist in der Lage, dieses über die Zeiterscheinungen reflektierende, aber nicht zeitbedingte Werk zu schätzen.

² Unter den damaligen Besprechungen der Erzählung, die Born gesammelt hat, war nur die von dem Schriftsteller Kurt Tucholsky ausführlich und positiv.

Literatur

- Aspetsberger, Friedbert. *Der Historismus und die Folgen*. Frankfurt/M.: Athenäum, 1987.
- Born, Jürgen (Hg.). *Franz Kafka. Kritik und Rezeption zu seinen Lebzeiten 1912-1924*. Frankfurt/M.: Fischer, 1979.
- Dietz, Ludwig. *Franz Kafka. Die Veröffentlichungen zu seinen Lebzeiten (1908-1924)*. Heidelberg: Lothar Stiehm, 1982.
- Freud, Sigmund. *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994.
- Fries, Helmut. „Deutsche Schriftsteller im Ersten Weltkrieg.“ In: *Der Erste Weltkrieg*. Hg. W. Michalka. München: Seehamer, 1994. 825-848.
- Henel, Ingeborg. „Kafkas ‚In der Strafkolonie‘.“ In: *Untersuchung zur Literatur als Geschichte*. Hg. V. J. Günther. Berlin: Schmidt, 1973. 480-504.
- Kafka, Franz. *Briefe 1902-1924*. Frankfurt/M.: Fischer, 1958. (*Briefe*)
- *Briefe an Felice*. Hg. E. Heller & J. Born. Frankfurt/M.: Fischer, 1970. (*Felice*)
- *Beim Bau der chinesischen Mauer*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994. (*Bau*)
- *Der Proceß*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994. (*Proceß*)
- *Ein Landarzt*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994. (*Landarzt*)
- *Tagebücher. Band II: 1912-1914*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994. (*Tagebücher II*)
- *Tagebücher. Band III: 1914-1923*. Frankfurt/M.: Fischer, 1994. (*Tagebücher III*)
- *Apparatband zu Drucke zu Lebzeiten*. Hg. W. Kittler, H.-G. Koch & G. Neumann. Frankfurt/M.: Fischer, 1996. (*Apparatband*)
- Mann, Thomas. *Gesammelte Werke Band XIII*. Frankfurt/M.: Fischer, 1990.
- Müller-Seidel, Walter. *Die Deportation des Menschen*. Stuttgart: Metzler, 1986.
- Politzer, Heinz. *Franz Kafka. Der Künstler*. Frankfurt/M.: Fischer, 1965.
- Rohkrämer, Thomas. „August 1914 Kriegsmentalität und ihre Voraussetzungen.“ In: *Der Erste Weltkrieg*. Hg. W. Michalka. München: Seehamer, 1994. 759-777.
- Trotha, Trutz von. *Koloniale Herrschaft*. Tübingen: Siebeck, 1994.
- Ullmann, Hans-Peter. *Das Deutsche Kaiserreich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1995.
- Wagenbach, Klaus. *Franz Kafka*. Reinbek von Hamburg: Rowohlt, 1964. (*Kafka*)
- (Hg.) *Franz Kafka. In der Strafkolonie*. Berlin: Wagenbach, 1995. (*Strafkolonie*)

台灣人日本語學習者における日本語単語の意味処理—意味判断課題を用いた検討

陳相州/ Chen, Shiang-Jou

東吳大學日本語文學系助理教授

Department of Japanese Language and Culture,

Soochow University

【摘要】

本論文使用基於詞意判斷作業的實驗，以探討日語單字的詞頻與熟悉度對於台灣人日語學習者在日語單字詞意的認知連結上所造成的影響。透過收集及分析台灣人日語學習者在實驗時的反應時間與正確率，我們釐清了台灣人日語學習者在判斷日語單字詞意時受到單字詞頻與熟悉度的影響程度。

【關鍵詞】

台灣人日語學習者、詞意判斷作業、詞頻、熟悉度、日語詞彙能力

【Abstract】

The purpose of this study is to investigate the influence of word frequency and word familiarity on meaning decision. This study aimed to explore, via meaning decision tasks, the influences of word frequency and word familiarity on the cognition of Japanese words of Taiwanese Japanese learners and which of the influences is stronger. The information about the speed and the accuracy will be collected in meaning decision tasks. As a result, it will be clarified whether word frequency and word familiarity affect linking the meaning of Japanese.

【Keywords】

Taiwanese Japanese learners, meaning decision tasks, word frequency, word familiarity, Japanese vocabulary

1. はじめに

人間の言語情報処理において、メンタルレキシコン (mental lexicon) というものが不可欠だと考えられる。メンタルレキシコンとは、人間の長期記憶の中で、語の形態 (Morphology)、意味 (Meaning)、音韻 (Phonology)、統語 (Syntax) といった情報が格納されているところである。私たち人間が言葉を産出・受容する際には、脳内にあるメンタルレキシコンの情報へのアクセスや検索、引き出しなどのプロセスが繰り返して行われている。しかし、そのプロセスには様々な要因が影響を及ぼすと考えられている。メンタルレキシコン内の語彙項目へのアクセスにおいては、基本的な影響要因として考えられるのは単語の頻度 (frequency) と親密度 (familiarity) である。単語の頻度は特定の文書やコーパスなどにおいて実際に使用された回数であり、単語の親密度は一個人がある単語に対するなじみ度である。門田 (2006: 32) が単語の出現頻度や親密度の影響について、高頻度や親近性の高い単語は、それだけ検索されやすい状態でメンタルレキシコン内に格納されていると説明している。

本研究では台湾人日本語学習者のメンタルレキシコン、特に語の意味へのアクセスのメカニズムを究明するために、単語の頻度と親密度が与える影響を分析して考察する。

2. 先行研究

第二言語学習者の単語意味のアクセスについて実証的に検討したものとして、門田 (1998) と横川・藪内・谷村 (2004) などの研究が挙げられる。

門田 (1998) では外国語として英語を学ぶ日本人英語学習者を対象に、視覚提示された英単語の意味理解に語の出現頻度と長さがいかに影響するかを考察した。その結果は、出現頻度レベルの分析では、英単語の意味理解に有意に影響するが、単語の長さについては、アクセス過程にあまり影響しないことがわかった。

一方、横川・藪内・谷村 (2004) では日本人英語学習者のメ

ンタルレキシコンの個々の単語の意味へのアクセスに、単語の頻度と親密度が与える影響の度合いを調査した。調査の結果からは、単語の頻度と親密度ともに英単語の意味アクセスの速さと正確さに影響を及ぼしたが、親密度の方が頻度よりも要因として強そうな傾向が見られた。

以上の先行研究の結果をまとめると、次のようになる。日本人英語学習者にとっては、英単語の意味理解のプロセスにおいて、英単語の長さによる影響が見られず、単語の頻度と親密度による影響が見られた。しかも、その影響の度合いとして、親密度の方が頻度よりも大きな要因である可能性も示唆された。しかしながら、門田（1998）と横川・蕨内・谷村（2004）の研究はともに外国語として英語を学ぶ日本人英語学習者を対象にしたもので、台湾人日本語学習者を対象とした研究は未だにないようである。果たして同じく第二言語学習者である台湾人日本語学習者の結果は日本人英語学習者と同じような結果が得られるであろうか。それを究明するために、本研究では意味判断課題を用い、単語の頻度と親密度の違いがどのように台湾人日本語学習者の日本語単語の意味アクセスに影響を与えるのかを調査する。

3. リサーチ・クエスチョン

本研究では、以下のようなリサーチ・クエスチョンを設ける。

- ① 日本語単語の意味へのアクセスにおいては、単語の親密度と頻度の違いは台湾人日本語学習者の反応時間と誤答率に影響を与えるのか。
- ② 調査結果は台湾人日本語学習者の日本語の語彙力に影響を受けるのか。

以上の2点について、意味判断課題を用いて検討する。

4. リサーチ・デザイン

4.1 実験協力者

実験協力者は台湾国内の大学及び外国語大学に在籍する学生

54名（男性6名、女性48名）である。実験協力者の平均年齢は21歳5ヶ月（標準偏差2歳10ヶ月）であり、平均日本語学習歴は3年10ヶ月（標準偏差1年4ヶ月）である。なお、実験協力者全員は右利きである。

4.2 語彙力の判定

本研究では、日本語の語彙力が異なる学習者の分析結果には相違が見られるか否かを究明するために、宮岡・酒井・玉岡(2011)の日本語の語彙テストを用いて実験協力者をグループ分けする。このテストは四者択一の選択問題で、全問題数は48問である。テストで問う語彙知識は、動詞、形容詞、名詞、機能語が含まれており、各項目についてそれぞれ12問ずつ偏りなく均等に問題が設定されている。例えば、「彼のスピーチは、結婚式に（ ）内容の、いいスピーチだった。」という質問に対し、「おびただしい ふさわしい おとなしい まぎらわしい」という4つの選択肢から正解を1つ選択する。この例だと、正解は「ふさわしい」である。

満点48点のテストであるが、このテストの実験協力者の得点の平均は28.5点で、標準偏差は6.79点であった。そこで、平均にもっとも近い整数である29点を基準として、その前後2点、すなわち27点から31点の実験協力者のデータを排除し、32点以上の実験協力者を上位群、26点以下の実験協力者を下位群とした。その結果、上位群の実験協力者は20名、下位群の実験協力者は24名となった。上位群と下位群のそれぞれの得点の平均値、標準偏差と t 検定の結果を表1で示す。

表1 グループ別の平均値及び標準偏差

グループ	語彙テスト	
	平均	標準偏差
上位群 (n=20)	36.00	4.13
下位群 (n=24)	22.50	2.27
t 検定	$t(28, 254)=13.073, p<.001$ ***	

表 1 からわかるように、上位群と下位群の実験協力者の日本語の語彙能力に差があるか否かを独立したサンプルの t 検定 (Independent-Sample T test) で検討した結果、上位群と下位群の間には日本語の語彙能力に有意な差が見られた。すなわち、上位群学習者の日本語の語彙力は下位群学習者より優れているといえよう。以下では、上位群と下位群の実験協力者の実験結果を見ていく。

4.3 刺激語の選択

この節では、刺激語の選定について説明する。まず、台湾人日本語学習者の日本語単語親密度データベース¹を用い、以下のような条件で、刺激組を 4 つ作成することにした。

- ・ (I) 親密度+・頻度+
親密度と頻度ともに順位が 500 位以内で、その差は±200 位以内のものである。
- ・ (II) 親密度+・頻度-
親密度順位は 500 位以内で、頻度との順位差が 1000 位以上あるものである。
- ・ (III) 親密度-・頻度+
頻度順位は 500 位以内で、親密度との順位差は 1000 位以上あるものである。
- ・ (IV) 親密度-・頻度-
親密度と頻度ともに順位が 2500 位以外で、その差は±200 位以内のものである。

次に、各組において、文字数が 1 文字数、2 文字数、3 文字数、4 文字数の日本語単語をそれぞれ 4 語ずつ選定した。このようにして、4 つの刺激組で計 64 語の日本語単語が得られた。なお、

¹ 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』と『日本語話し言葉コーパス』にある頻度順位の高い 3000 語に対して行った大規模の台湾人日本語学習者の日本語単語親密度調査である。詳細は陳 (2014) を参照。

1文字数と2文字数の日本語単語は漢字表記の漢語を選定し、3文字数と4文字数の日本語単語は仮名表記の和語を選定することにした。

Leong, Cheng & Mulcahy (1987: 184) が論じたように、視覚的に提示された語彙処理の反応時間を計測する際に、語彙の複雑さ²が反応時間に影響があると考えられる。そのため、刺激語を選定する際に、1文字数の日本語単語の画数を12画数以下のものにし、2文字数の日本語単語の総画数を12画以上から20画数のものにした。本研究の実験で用いる各組の1文字数と2文字数の日本語単語の総画数をそれぞれ一元配置の分散分析(One-way Anova)で検定した。その結果、1文字数の場合においては、各組の間に有意な差がなく [$F(3, 12)=1.538, p=.255, n. s.$]、2文字数の場合も同様であった [$F(3, 12)=0.764, p=.536, n. s.$]。従って、提示語彙の画数による影響を排除したと考えられよう。また、上記の64語の日本語単語は本研究の刺激語となった。

4.4 選択肢の作成

本研究の刺激語となった64語の日本語単語に対して3つの中国語の選択肢³を作成した。その3つの選択肢は正解、正解に関連のある不正解、全く関連のない不正解からなるようにした。なお、中国語の選択肢の文字数は同じようにし、日本語単語と同様な表記を避けるようにした。以下は本研究の実験に使用した日本語の単語と中国語訳語選択肢からいくつか抜粋したものである。

- ・ (I) 親密度+・頻度+
 - 家 (V) 房屋 (B) 客廳 (N) 飛機
 - 名前 (V) 職稱 (B) 名字 (N) 平安
- ・ (II) 親密度+・頻度-
 - 桜 (V) 梅花 (B) 櫻花 (N) 長工

² 単語の総画数の意味を指す。

³ 詳細は付録を参照。

- 恋人 (V) 罷工 (B) 家人 (N) 情人
- ・ (III) 親密度-・頻度+
 - 逆 (V) 一様 (B) 相反 (N) 工藝
 - 判断 (V) 評斷 (B) 放棄 (N) 捐助
 - ・ (IV) 親密度-・頻度-
 - 党 (V) 國家 (B) 政黨 (N) 拍賣
 - 仕草 (V) 眼神 (B) 舉止 (N) 紀念

上記にも述べたように、提示語彙の総画数が反応速度に影響を与える可能性があるとして指摘されている (Leong, Chang & Mulcahy 1987: 184)。各刺激組における 1 文字数、2 文字数、3 文字数、4 文字数の日本語単語の選択肢の総画数に違いがあるのかを調べるために、文字数ごとに一元配置の分散分析を行った。その結果を以下の表 2 にまとめた。

表 2 文字数ごとの選択肢の総画数に対する検定結果

種類	検定結果
1 文字数	$F(3, 12) = 1.006, p = .424, n. s.$
2 文字数	$F(3, 12) = 2.379, p = .121, n. s.$
3 文字数	$F(3, 12) = 1.187, p = .356, n. s.$
4 文字数	$F(3, 12) = 0.416, p = .744, n. s.$

以上からわかるように、各刺激組における文字数ごとの選択肢の総画数に有意差がなく、提示語彙の画数による影響を排除できたと考えられよう。

4.5 実験手順

本研究では、反応速度測定用の実験ソフトである SuperLab を利用し、意味判断課題を実施した。意味判断課題とは、実験協力者にターゲットの文字列を呈示し、その単語の意味を選択肢からできるだけ速く判断してもらうという課題である。具体的には、次のような手順で実験を進めた。

- ① 実験協力者に実験協力承諾書を記入してもらった。

- ② 実験に関する説明を 15 インチのノートブック型コンピューターの画面で呈示し、その際に実験協力者から質問などがあればそれに応じた。
- ③ できるだけ速く判断してもらうように再度指示した。
- ④ 本実験を始める前に、実験協力者に本実験の操作方法に慣れってもらうために、5問の練習課題を行った。
- ⑤ 実験の1つの試行の流れは次のようである。まず、画面の中央部に++の凝視点が現れる。その後で、刺激語がその位置に現れる。次に、その単語の意味を問う選択肢が現れる。最後に、実験協力者は刺激語を見て3つの選択肢から正しい意味を選び、所定のキー⁴を押す。
- ⑥ 刺激語が呈示されてから、キーを押すまでの反応時間とその判断の誤答率を測定した。
- ⑦ 刺激語はランダムに提示した。

5 分析方法

5.1 反応時間の分析方法

分析に先立って、200ミリ秒以下5000ミリ秒以上の反応時間は誤答とし、除外した。更に各実験協力者の反応時間の平均から標準偏差で2.5以上及び2.5以下の反応時間を、各実験協力者の標準偏差2.5の境界値で置き換えて分析を進めた。この手続きで75項目(2.69%)が置き換えられた。なお、反応時間の分析は正しく判断された項目だけを用いて分析を行った。

5.2 誤答率の分析方法

データの正規性に問題があるため、実験協力者ごとの各刺激組の誤答率のデータを逆正弦関数で角変換 (angular transformation) を施した。

6 分析結果

⁴ 選択肢の内容に対応する「V」キー、「P」キー、「N」キーを押すように指示した。

以下では、上位群学習者の結果、下位群学習者の結果、両グループ間の比較結果を論ずる。

6.1 上位群学習者の結果

まず、上位群学習者の反応時間を見てみる。表 3 は上位群学習者の反応時間を分析した結果である。

表 3 上位群学習者の反応時間の分析結果

	反応時間 (ms)	標準偏差
(I) 親密度+・頻度+	1060	180
(II) 親密度+・頻度-	1012	155
(III) 親密度-・頻度+	1455	370
(IV) 親密度-・頻度-	1607	405
分散分析の主効果	$F(3, 57)=32.512, p<.001***$	
多重比較 ⁵	<u>I</u>	<u>II</u> <u>III</u> <u>IV</u>

一要因（刺激組）の分散分析を行ったところ、主効果が有意であった [$F(3, 57)=35.512, p<.001***$]。ボンフェローニによる多重比較で検討した結果、(I) 親密度+・頻度+と (II) 親密度+・頻度-の場合には有意差がなく、ほかの 2 つの場合より反応時間が有意に速かった。また、(III) 親密度-・頻度+と (IV) 親密度-・頻度-の場合にも有意な差が見られなかった。すなわち、上位群学習者の日本語単語の意味アクセスにおいては、親密度による影響のみが認められたが、親密度の高い単語は親密度の低い単語より反応時間が速かったということがわかった。

次に、表 4 の上位群学習者の誤答率を見てみる。

表 4 上位群学習者の誤答率の分析結果

	誤答率 (角変換値)	標準偏差
(I) 親密度+・頻度+	4.34	6.81

⁵ 多重比較は有意水準 5%で行った。下線が引かれたものは有意差がなく、異なった下線のものは有意差があることを示す。

(Ⅱ) 親密度+・頻度-	8.11	8.73
(Ⅲ) 親密度-・頻度+	7.80	9.23
(Ⅳ) 親密度-・頻度-	18.33	9.74
分散分析の主効果	$F(3, 57)=9.128, p<.001***$	
多重比較	<u>I</u>	<u>II</u> <u>III</u> <u>IV</u>

上位群学習者の誤答率を分散分析で検討したところ、主効果があったことが判明した [$F(3, 57)=9.128, p<.001***$]。ボンフェローニの方法による多重比較を行った結果、(Ⅰ) 親密度+・頻度+、(Ⅱ) 親密度+・頻度-と(Ⅲ) 親密度-・頻度+の3つの場合の間には有意差が見られず、(Ⅳ) 親密度-・頻度-の場合より誤答率が有意に低かった。言い換えれば、上位群学習者が親密度の高い語と、親密度が低いが高頻度の高い語に対し、意味を処理する際の正確さは高かったが、頻度と親密度ともに低い単語を処理する際の正確さは低かったということが明らかになった。

以上の分析結果をまとめると、次のようである。上位群学習者の意味アクセスの迅速さに影響を与えたのは単語の親密度である。親密度の高い単語は親密度の低い単語より反応時間が速かった。一方、正確さにもっとも影響を与えたのは親密度であるが、但し、親密度の低い単語でも頻度が高ければ、親密度の高い単語を処理する場合と同様に高い正答率が観察された。

6.2 下位群学習者の結果

前節では上位群学習者の意味処理の結果を見たが、この節では下位群学習者の結果を見る。

表5 下位群学習者の反応時間の分析結果

	反応時間 (ms)	標準偏差
(Ⅰ) 親密度+・頻度+	1083	159
(Ⅱ) 親密度+・頻度-	1046	147
(Ⅲ) 親密度-・頻度+	1663	339

(IV) 親密度-・頻度-	1846	405
分散分析の主効果	$F(3, 69)=73.967, p<.001***$	
多重比較	<u>I</u>	<u>II</u> <u>III</u> <u>IV</u>

下位群学習者の反応時間について一要因の分散分析を行った結果、表 5 に示したように、主効果は有意な結果が得られた [$F(3, 69)=73.967, p<.001***$]。ボンフェローニの多重比較を行ったところ、上位群学習者の結果と同様な結果が得られた。すなわち、(I) と (II) のような親密度の高い刺激組と、(III) と (IV) のような親密度の低い刺激組においては、それぞれの刺激組間には有意な差がなく、親密度の高い刺激組は親密度の低い刺激組より反応時間が速かった。このことから、下位群学習者の日本語単語の意味処理の反応時間に影響を与えたのは単語の親密度であるということがいえよう。親密度の低い単語に比べ、下位群学習者が親密度の高い単語の意味を処理する際の迅速さが速かった。

次に、下位群学習者の意味処理の誤答率を検討する。

表 6 下位群学習者の誤答率の分析結果

	誤答率 (角変換値)	標準偏差
(I) 親密度+・頻度+	9.09	8.97
(II) 親密度+・頻度-	7.64	8.86
(III) 親密度-・頻度+	24.51	5.81
(IV) 親密度-・頻度-	30.03	6.81
分散分析の主効果	$F(3, 69)=51.909, p<.001***$	
多重比較	<u>I</u>	<u>II</u> <u>III</u> <u>IV</u>

下位群学習者が各刺激組の日本語単語に対して誤答した比率を分散分析で検定したところ、表 6 に示したように主効果があった [$F(3, 69)=51.909, p<.001***$]。ボンフェローニによる多重比較で検討した結果、(I) 親密度+・頻度+と (II) 親密度+・頻度-の間には有意差がなく、誤答率をもっとも低いのが、(III) 親密度-・頻度+、(IV) 親密度-・頻度-の順に誤答率が高くな

っていることがわかった。つまり、下位群学習者が親密度の低い単語よりも親密度の高い単語に対する意味処理の正確さが高かったことが明らかになった。また、親密度の低い単語の意味処理には、頻度による影響が見られた。同じ親密度の低い単語でも、頻度の高い単語は頻度の低い単語より処理の正確さが高かった。

以上の分析からは、下位群学習者が親密度の高い単語に対し、意味処理の時間が速く、正確さも高いことが判明した。また、親密度の低い単語を処理する際の正確さには単語の頻度による影響も見られた。同じ親密度の低い単語でも、頻度の高い単語は頻度の低い単語より処理の正確さが高かった。

6.3 上位群学習者と下位群学習者との比較

以上では、上位群学習者と下位群学習者の各自の分析結果を見てきたが、この節では、上位群学習者と下位群学習者の両グループが日本語単語の意味認知をする際の反応時間と誤答率に違いがあるか否かを検討する。

まず、反応時間の結果を見ていく。下の図1は上位群学習者と下位群学習者が各刺激組に対する反応時間のまとめである。2（学習者グループ）×4（刺激組）の二元配置分散分析を行った結果、学習者グループと刺激組の交互作用は有意ではなかった [$F(3, 126)=2.629, n.s.$] が、刺激組の主効果のみは有意であった [$F(3, 126)=100.176, p<.001***$]。すなわち、(I)と(II)のような親密度の高い刺激組は(III)と(IV)のような親密度の低い刺激組より意味アクセスの反応時間が速かった。

日本語単語の意味処理の迅速さにおいては、上位群学習者も下位群学習者も親密度による影響のみが認められたが、親密度の高い単語は親密度の低い単語より反応時間が速かった。このことは前節の分析結果からも既にわかったが、この節の調査を通して更に明らかにしたのは学習者が日本語単語の意味を判断する際の迅速さは学習者自身の日本語の語彙力による影響を受けないということである。

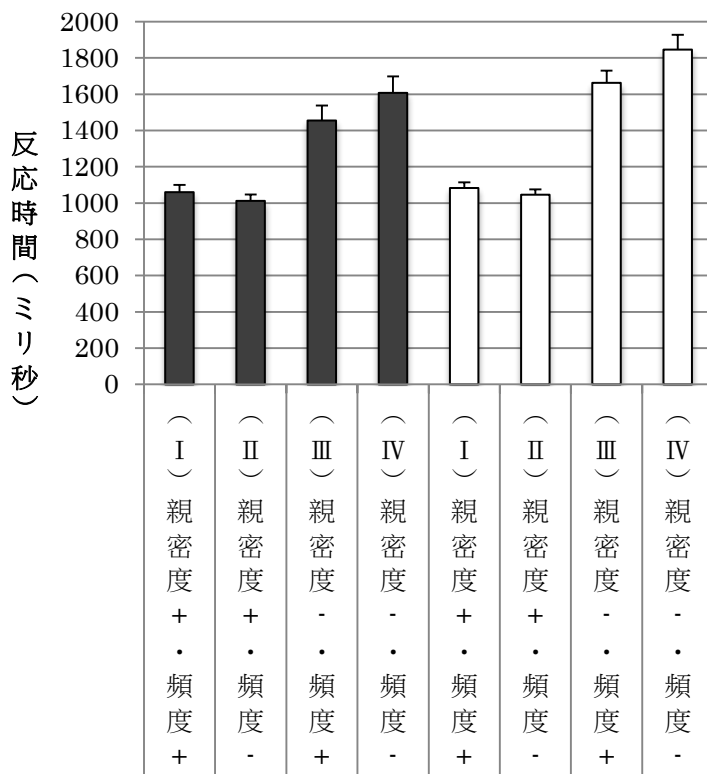


図1 上位群学習者と下位学習者の反応時間の比較⁶

次に、上位群学習者と下位学習者の誤答率の結果を見ていく。下の図2の結果を分散分析で検定した結果、学習者グループと刺激組の交互作用が有意であった [$F(3, 126)=9.234, p<.001***$]。それで、単純主効果を分析したところ、(III) 親密度-・頻度+と(IV) 親密度-・頻度-の場合においては、上位群学習者は下位群学習者より誤答率が低かった。つまり、親密度の低い単語の意味アクセスに関しては、日本語の語彙力による相違があり、上位群学習者の正確さが高かった。

⁶ 棒グラフの上部に示したのは標準誤差である。

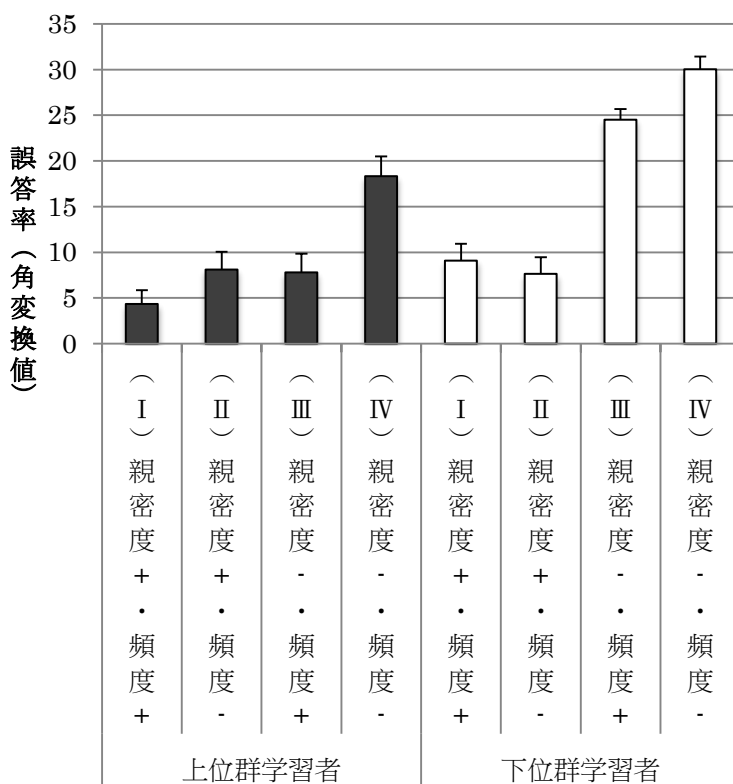
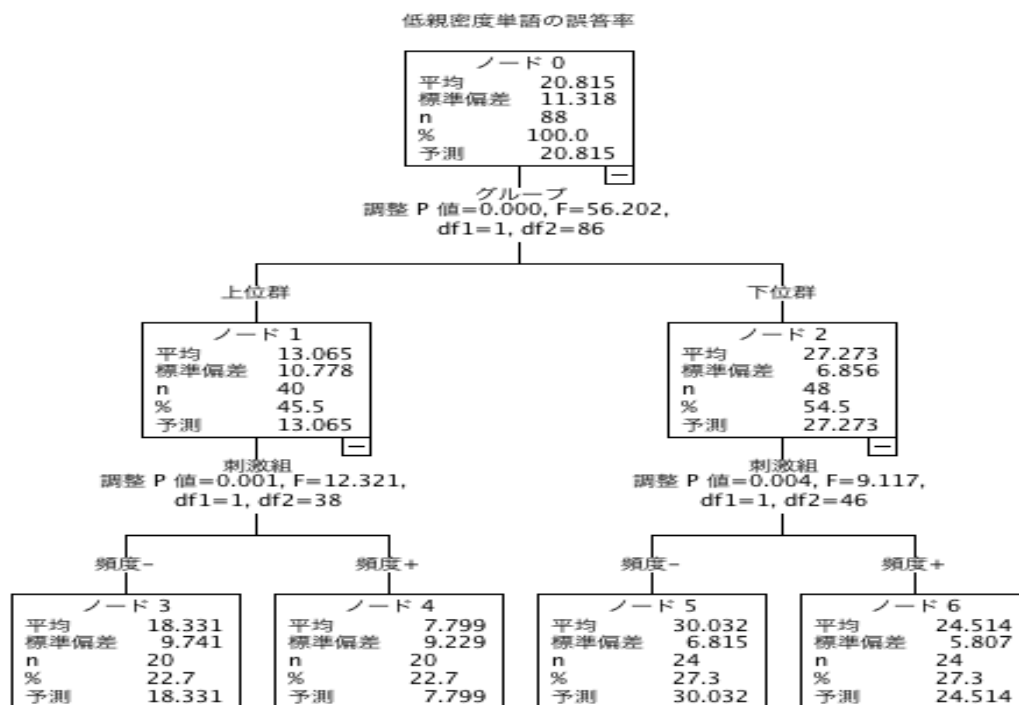


図2 上位群学習者と下位学習者の誤答率の比較

この節の調査を通してわかったのは、台湾人日本語学習者が日本語単語の意味処理をする際には、学習者がもつ日本語の語彙力による影響は低親密度単語の処理の正確さのみに観察されたということである。換言すれば、学習者が親密度の低い単語の意味を認知する際に、判断の迅速さは学習者自身の日本語の語彙力と関係ないが、但し、最終判断の正確さから言えば、語彙力の高い学習者は語彙力の低い学習者より正確さが高い。

6.4 低親密度単語の影響要因に関する分析

以上の調査結果からわかるように、台湾人日本語学習者が低親密度単語の意味を処理する際に、その正確さは日本語単語の出現頻度と学習者自身の語彙力に大きく関わっている。そのため、単語の出現頻度と学習者の語彙力という2つの要因が低親



密度単語の意味アクセスの正確さにどの程度の影響を及ぼすのかを検討するにあたって、本研究では決定木分析 (decision tree analysis) という統計手法を取った。その原因は、決定木分析では分類結果に有意な影響を持つ要因が強いものから順に現れるため、複数の要因の階層性を検討するのに役立つからである (木山・玉岡 2011: 46)。

本研究では、台湾人日本語学習者が低親密度単語を処理する際の誤答率を目的変数 (dependent variable) とし、グループと刺激組を説明変数 (independent variable) として検定を行った。その結果は以下のようなデンドログラムとなる。

図3 低親密度単語の誤答率に影響する要因の決定木

図 3 からは、決定木は出発点であるノード 0 から、学習者グ

ループの上位群（ノード1）と下位群（ノード2）からなる2つのノードに分岐していることがわかった [$F(1, 86)=56.202, p<.001***$]。グループという要因が先に出たのは、低親密度単語の意味アクセスの正確さにもっとも影響を与えたのは学習者の日本語の語彙力であることを意味している。ノードの平均値からわかるように、上位群学習者が低親密度単語の意味を処理する際の誤答率は下位群学習者より低かった。言い換えれば、語彙力の高い学習者が低親密度単語の意味を処理する際の正確さは高かった。それから、上位群（ノード1）から頻度-（ノード3）と頻度+（ノード4）の樹木が伸びている [$F(1, 38)=12.321, p<.01**$] のに対し、下位群（ノード2）からも頻度-（ノード5）と頻度+（ノード6）の樹木が伸びている [$F(1, 46)=9.117, p<.01**$] ことがわかった。各ノードの平均値から言うと、上位群学習者と下位群学習者が低親密度単語の意味を判断する際に、同じく単語の出現頻度による影響を受け、頻度の高い単語の誤答率が低かった。以上の決定木分析の結果をまとめると、次のようになる。低親密度単語の意味判断の正確さにもっとも影響を与えたのは学習者自身の日本語の語彙力であり、その次は単語の出現頻度である。

7 リサーチ・クエスチョン再考

以下ではリサーチ・クエスチョンに従い、意味判断課題を通して判明した結果を述べる。

- ① 日本語単語の意味へのアクセスにおいては、親密度と頻度の違いは台湾人日本語学習者の反応時間と誤答率に影響を与えるのか。

台湾人日本語学習者が日本語単語の意味アクセスをする際に、日本語単語の親密度による影響が大きかった。特に、意味処理の反応時間には、単語親密度の影響のみが観察された。一方、意味処理の誤答率に関しては、高親密度単語の場合は正確さが高かったが、低親密度単語の場合は学習者の語彙力によって相

違が見られた。すなわち、単語の親密度が低くても出現頻度が高ければ、日本語の語彙力の高い学習者にとっては、意味処理の正確さが親密度の高い単語を扱う際と同じように高かった。それに対し、語彙力の低い学習者にとっては、低親密度単語を処理する際の正確さは高親密度単語ほどではなく、単語の出現頻度による影響も見られた。

② 調査結果は台湾人日本語学習者の日本語の語彙力に影響を受けるのか。

台湾人日本語学習者の日本語の語彙力による影響は低親密度単語の意味を処理する際の正確さのみに観察された。つまり、日本語の語彙知識が豊富な上位群学習者はそうでない下位群学習者に比べ、親密度が低い日本語単語の意味を正確に判断することができることを示している。また、低親密度単語の意味判断の正確さにもっとも影響を与えたのは学習者自身の日本語の語彙力であり、単語の出現頻度はその次の影響要因であるということも判明した。

8 おわりに

本研究では、単語の親密度と頻度が台湾人日本語学習者の日本語単語の意味処理に与える影響を解明するために、意味判断課題を用いた実験を行った。その結果、日本語単語の意味アクセスの迅速さと正確さにもっとも影響を与えたのは単語の親密度である。単語の頻度による影響は親密度の低い単語の意味を処理する際の正確さのみに観察された。但し、更に詳しく調査すると、低親密度単語の意味処理の正確さには、単語の頻度よりも学習者自身のもつ語彙力が大きな影響要因であることが明らかになった。

今後は台湾人日本語学習者の文レベルの理解において、単語の頻度と親密度が与える影響を調査していきたい。このような調査の成果を重ねていくと、台湾人日本語学習者のメンタルレキシコンのメカニズムを解明するのに役に立ち、また台湾人日

本語学習者向けの教科書やテスト作成などに大いに利用されることができると考えられる。

参考文献

- 門田修平 (1998) 「英単語の意味理解におよぼす語の出現頻度と長さの影響」『ことばとコミュニケーション』2, pp. 28-41.
- (2006) 『第二言語理解の認知メカニズム-英語の書きことばの処理と音韻の役割』くろしお出版.
- 木山幸子・玉岡賀津雄 (2011) 「自他両用の「-化する」における自動詞用法と他動詞用法の比較—新聞コーパスの用例に基づく多変量解析—」『言語研究』139, pp. 29-56.
- 陳相州 (2014) 「台湾人日本語学習者を対象とした日本語単語親密度データベースの構築」『比較文化研究』111, pp. 167-179.
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・酒井弘 (2011) 「日本語語彙テストの開発と信頼性-中国語を母語とする日本語学習者のデータによるテスト評価-」『広島経済大学紀要』34(1), pp. 1-18.
- 横川博一・藪内智・谷村緑 (2004) 「単語認知プロセスにおける語彙の生成頻度・親密度情報の影響-語彙性判断課題・意味性判断課題による検討-」『第30回全国英語教育学会長野研究大会予稿集』pp. 696-699.
- Leong, C. K., Cheng, P-W. & Mulcahy, R. (1987) Automatic Processing of Morphemic Orthography. *Language and Speech*, 30, pp. 181-196.

付記

本研究は 102 年度行政院国家科学委员会專題研究「架構台灣人日語學習者的日語單字熟悉度資料庫(Ⅱ): 基於詞彙/詞意判斷作業的考察」(NSC102-2410-H-031-025-) の研究成果の一部である。

本論文於 2014 年 10 月 9 日到稿・2015 年 1 月 13 日通過審查。

付録

刺激組	文字数	刺激語	選択肢		
(I) 親密度+・頻度 +	文字数 1	家	(V)房屋	(B)客廳	(N)飛機
		物	(V)食物	(B)物品	(N)天上
		声	(V)獎金	(B)音響	(N)聲音
		父	(V)父親	(B)母親	(N)今年
	文字数 2	名前	(V)職稱	(B)名字	(N)平安
		言葉	(V)盈餘	(B)思考	(N)言詞
		手紙	(V)信件	(B)郵票	(N)機關
		一緒	(V)夥伴	(B)一起	(N)彩券
	文字数 3	ところ	(V)喜樂	(B)椅子	(N)地方
		もらう	(V)獲得	(B)給予	(N)重傷
		うまい	(V)難吃	(B)美味	(N)不足
		できる	(V)同情	(B)不行	(N)能夠
	文字数 4	どうして	(V)為何	(B)因為	(N)到底
		もちろん	(V)未定	(B)當然	(N)趕緊
		ゆっくり	(V)盡量 地	(B)快速 地	(N)慢慢 地
		たくさん	(V)很多	(B)很少	(N)不必
(II) 親密度+・頻度 -	文字数 1	桜	(V)梅花	(B)櫻花	(N)長工
		円	(V)英雄	(B)台幣	(N)日圓
		彼	(V)他	(B)我	(N)福
		昼	(V)晚上	(B)中午	(N)用戶
	文字数 2	恋人	(V)罷工	(B)家人	(N)情人
		完成	(V)完工	(B)破壞	(N)考慮
		注文	(V)電話	(B)訂購	(N)拆除
		冗談	(V)暖身	(B)認真	(N)玩笑
文字数	あなた	(V)你	(B)牠	(N)氣	

台湾人日本語学習者における日本語単語の意味処理
—意味判断課題を用いた検討

	3	どうぞ	(V)那	(B)請	(N)看
		ノート	(V)電線	(B)鉛筆	(N)筆記
		カメラ	(V)相機	(B)照片	(N)收盤
	文字数 4	びっくり	(V)抽筋	(B)吃驚	(N)營運
		そろそろ	(V)表現	(B)終於	(N)概要
		うるさい	(V)煩	(B)靜	(N)想
		かわいい	(V)可憐	(B)可愛	(N)改組
(Ⅲ) 親密度・頻度 +	文字数 1	常	(V)煙火	(B)不常	(N)經常
		略	(V)省略	(B)添加	(N)螢光
		逆	(V)一樣	(B)相反	(N)工藝
		訳	(V)衣著	(B)説明	(N)理由
	文字数 2	判断	(V)評斷	(B)放棄	(N)捐助
		一部	(V)一條	(B)一份	(N)中風
		同様	(V)視力	(B)不同	(N)相同
		非常	(V)極度	(B)不明	(N)黑洞
	文字数 3	かなり	(V)相對地	(B)相當地	(N)敏捷地
		むしろ	(V)辨識	(B)願意	(N)寧可
		かつて	(V)曾經	(B)現在	(N)瞳孔
		やがて	(V)立即	(B)不久	(N)無線
	文字数 4	まったく	(V)闢建	(B)稍微	(N)完全
		さきほど	(V)剛才	(B)未來	(N)請求
		みつめる	(V)分心	(B)凝視	(N)收集

		うなずく	(V)慶祝	(B)搖頭	(N)點頭
(IV) 親密度・頻度-	文字数 1	軸	(V)核心	(B)外圍	(N)樂曲
		党	(V)國家	(B)政黨	(N)拍賣
		章	(V)洋裝	(B)書籍	(N)章節
		矢	(V)箭	(B)盾	(N)盼
	文字数 2	見当	(V)事實	(B)推斷	(N)打算
		根本	(V)收藏	(B)盡頭	(N)根源
		理屈	(V)道理	(B)話語	(N)開通
		仕草	(V)眼神	(B)舉止	(N)紀念
	文字数 3	やたら	(V)可惜地	(B)有序地	(N)胡亂地
		ぱっと	(V)一下子	(B)緩慢地	(N)清楚地
		ゆでる	(V)煎	(B)煮	(N)優
		リボン	(V)評估	(B)針線	(N)緞帶
	文字数 4	じつくり	(V)仔細地	(B)概略地	(N)儘快地
		ためらう	(V)決定	(B)猶豫	(N)補助
		おおげさ	(V)廚房	(B)正常	(N)誇張
		あっさり	(V)清淡	(B)濃稠	(N)差距

俄漢語言世界圖景中的「犧牲」概念

葉相林/ Yeh, Hsiang-Lin

國立政治大學斯拉夫語學系副教授

Department of Slavic Languages and Literatures,
National Cheng Chi University

【摘要】

本文從語言文化學角度分析俄漢價值觀中具有重要意義的「犧牲」概念；透過俄漢語「犧牲」概念的對比分析得知，這個概念在兩個語言文化中有其相近的意涵，但犧牲的行為或精神所涉及的社會文化背景、動機、目的和它所反映的道德價值觀，以及對犧牲者的界定，則不盡相同，分別呈現兩種各具特點的語言世界圖景。

【關鍵詞】

語言文化學、語言世界圖景、概念、俄漢對比、犧牲

【Abstract】

This paper presents a linguo-cultural analysis of “sacrifice” which is an important concept both in Chinese and Russian value systems. Despite the similarity of their lexical meanings, the analysis comparing this concept between two languages reveals the discrepancies of the following aspects of an act or a spirit of sacrifice: its social and cultural background, motivation, purpose, the definitions for the role of a victim, and the moral values behind the behavior. This comparative analysis as a whole explores the features of worldview reflected in the above-mentioned languages.

【Keywords】

linguistic culturology, linguistic worldview, concept, comparison of Russian and Chinese, sacrifice

一、前言

德國語言學家洪堡特指出，人們藉由語言創造活動，將他們對事物的理解反映在指稱事物的詞語中；這個名稱「反映出一個民族如何理解世界的特點」；同時，「具體對象的名稱更深刻地滲透到感性直觀、想像和情感之中，並通過他們的共同作用對民族性產生影響」（洪堡特 2002:106-108）。根據這個觀點，語言與思維乃互相影響，語言創造過程中概念的構成即民族精神和民族性格之體現；這個觀點影響了語言與文化研究的發展至深。

俄羅斯語言學家阿普列相（Ю. Д. Апресян）指出，自然語言反映了世界「概念化」（концептуализация）的特定方式，每一個語言使用者透過自己的語言來認知世界，呈現「語言世界圖景」（языковая картина мира）（Апресян 1995:350）。「語言世界圖景」的概念源自洪堡特，他指出，語言中具體概念的構成、概念類型的豐富程度以及詞語接合，反映出一個民族理解世界的特點，也顯示了民族精神特性和民族性格（Апресян 1995:108-109）。阿普列相認為，「語言世界圖景」相對於「科學的」世界圖景（«научная» картина мира），可視為一種「天真的」世界圖景（«наивная» картина мира），從語言學的角度看來，後者更為複雜而值得探究（Апресян 1995:351）。

語言世界圖景的呈現，可透過詞彙的語義、語法與語用分析，藉由多方面的詞彙描寫，建構完整的民族世界觀圖像。波蘭語言學家韋日比茨卡婭（А. Вежбицкая）指出，民族的文化特性蘊含於民族語言的「關鍵詞彙」（ключевые слова）中（Вежбицкая 1999:282）。本文所探討之關鍵詞彙為俄漢文化中具有重要文化及心理意涵的「犧牲」概念，希望藉由「犧牲」概念的對比分析，了解俄漢語言文化中語言世界圖景的特點。《觀念的對比分析》一書中對概念對比理論依據及分析步驟有詳細而具體的描述（楊明天 2009:94-102）。概念分析的範圍不限於單一關鍵詞，概念的對比分析亦不侷限於單詞對單詞的關係，而是一群與關鍵詞密切相關的語言單位之對比；因此本文除了比較語言單位群組的詞彙概念和詞語搭配關係、句法關係，亦將探討語言單位在文本中表現的意涵。

本文對「概念」（концепт）的理解是依據語言文化學、概念學的代表學者斯捷潘諾夫（Степанов 2001）、沃爾加喬夫（Воркачев 2004）、卡

拉錫克 (Карасик 2004)、克拉斯內赫 (Красных 2003) 等人的著作。這些重要的學者皆認同「概念」作為語言文化學和認知語言學主要研究對象的定位，並且對於「概念」應具有高度抽象性有共同的想法。歸納這些學者對「概念」的定義，本文對「概念」的理解為—透過語言反映出的民族文化、心理、個性、認知等特性的抽象性綜合體。

二、「犧牲」概念分析

(一) 俄漢語「犧牲」的詞彙概念

詞彙概念的分析，最主要的依據為詞源辭典、詳解辭典、雙語辭典等闡明詞彙意義的辭典學文獻。本文探討的「犧牲」概念，對應至俄文為具有抽象意義的「жертвенность」一詞，符合概念名稱所要求的標準：語義上能概括相關詞群的涵義，修辭中性。而「жертвенность」概念的探討則要從詞源上出現較早的 жертва 一詞說起。根據俄語詞源辭典，жертва 一詞可能起源於十一世紀古俄語 (древнерусский язык) 中 жьртва 一詞 (ЭСРЯС)、或者源於教會斯拉夫語 (церковнославянский язык) (ЭСРЯФ)，另有一說為起源於古斯拉夫語 (старославянский язык) жьртва 一詞 (ЭСРЯС; ЭСРЯК)；為動詞 жьрти (獻出祭品) 的派生詞，作為名詞的原意為「感謝」，後衍生為「表達感謝的獻禮」之意 (ШЭСРЯ)，而動詞 жертвовать 至十七世紀才出現於辭典中 (ЭСРЯС)。與拉丁文的名詞 grates (ШЭСРЯ) (感謝)、形容詞 grātus (ЭСРЯФ) (受期望的、令人愉悅的、感謝的) 或希臘語的名詞 geras (ЭСРЯК) (榮耀的獻禮) 同源。雖然上述辭典關於 жертва 一詞的詞源問題並未有一致的說法，但是大致可知這個詞大約於九至十一世紀已存在幾個與俄語同源的古語言中。

Даль 辭典 (ТСД) 列出 жертва 之義項如下：1. 盡心獻給神的動物、果實等，通常以焚燒方式獻出 (Приношение от усердия божеству: животных, плодов или иного чего, обычно с сожиганием)；2. 義務地或為他人利益而放棄自身的利益或快樂；捨己忘我，或指捨棄的事物 (отречение от выгод или утех своих по долгу или в чью пользу; самоотвержение и самый предмет его, то, чего лишаюсь)；3. 受害者 (Пострадавший от чего-либо)。該辭典指出這些義項的共通處：已耗盡

的、已毀滅的、死亡的；給予的、失去不復返的，可以看出 Даль 辭典中已列有現代俄語 *жертва* 所具有的幾個主要意義。以下即為這個詞現今的通用意義：

現代俄語中的 *жертва* 一詞，在四冊俄語辭典（МАС, т.1:654）解釋如下：1. 某些宗教的儀式中奉獻給神的物品或生物（通常為已殺死的）（Предмет или живое существо (обычно убиваемое), приносимое в дар божеству по обрядам некоторых религий.）；2. 同「жертвоприношение（祭祀）」（То же, что жертвоприношение (в 1 знач.)）；3. <舊> 捐贈品，捐獻（Устар. Дар, пожертвование.）；4. 為了他人利益或成就某事而自願的拒絕、放棄；自我犧牲（Добровольный отказ, отречение в пользу кого-, чего-л.; самопожертвование），如：*Нежное кроткое сердце... и такая сила, такая жажда жертвы! Помогать нуждающимся в помощи... она не ведала другого счастья... не ведала – и не изведала* (Тургенев, Памяти Ю. П. Вревской). – *Я всем пожертвую для вас, даже своим чувством. Но графиня не так хотела поставить вопрос: она не хотела жертвы от своего сына* (Л. Толстой, Война и мир). 5. (1) 由於不幸事件、天災等而受害或喪生的人（О том, кто пострадал или погиб от какого-л. несчастья, стихийного бедствия и т. п.），如：*Пожар с человеческими жертвами*. (2) 由於某件事而遭受痛苦或不悅之人（О том, кто подвергся страданиям, неприятностям и т. п. вследствие чего-л.），如：*жертва клеветы и мстительных невежд* (Пушкин, Кавказский пленник). *Евгений Васильевич считал себя невинно пострадавшим, жертвой судебной ошибки* (Мамин-Сибиряк, Человек с прошлым).

Ушакова 辭典（ТСУ）與 Ефремова 辭典（СТС）較上述釋義多了以下意義：出於對某事的忠誠而遭受苦難或死亡的人（Человек, пострадавший или погибший во имя чего-л., вследствие преданности чему-н.）；如：*Он пал жертвой честного отношения к делу. Вы жертвою пали в борьбе роковой любви беззаветной к народу* (ТСУ). 例中的固定用法 *пасть жертвой чего* 根據 Ушакова 與 Ефремова 辭典解釋可指受苦或死亡，並且強調此行為出於忠誠；在四冊俄語辭典當中的釋義則僅限於表達死亡（погибнуть от чего-л. или ради, во имя чего-л.）（МАС, т.1:654）。經查證國家俄語語料庫（НКРЯ）可知，*пасть жертвой* 的實際

用法根據上下文可判斷具有上述較廣的涵義，亦即不限表達死亡，也可有受苦、受害之意，至於「出於忠誠」義素則視上下文而定，並非固定的區別義素。

由 *жертва* 的辭典釋義可見，這個詞原始意義起源於宗教習俗中以生物作為祭品之祭祀儀式，因此俄語中有許多固定詞組用來表示宗教意義的犧牲或祭祀，如：*жертва за грех*（贖罪祭）、*жертва повинности*（贖過祭、贖愆祭）源自以色列禮拜儀式，祭祀目的為補償罪過（ИС）。另一種儀式 *искупительная жертва*（贖罪祭）有類似作用：指某些宗教對超自然力量獻祭以贖罪之儀式，而基督教義中的贖罪祭乃指耶穌為贖世人之罪在十字架上受難的獻祭（ИС）。*Бескровная жертва*（不流血祭祀）指聖餐禮，東正教稱之為事奉聖禮，代表耶穌在十字架上獻祭的精神；這種不流血的祭祀，有別於多神信仰中殺生祭祀的儀式（ИС）。此外，有 *мирная жертва*（平安祭），其種類包含 *жертва благодарения*（感恩祭）、*жертва по обету*（還願祭）以及 *жертва от усердия*（自願祭），目的分別為感謝神的恩典、感謝神保佑其願望達成、以及無特別理由的感謝（ИС）。*Жертва всесожжения*（全燔祭、燔祭）將祭牲去皮後完全焚盡，象徵將自己完全奉獻給神，以及完全的順從（ИС）。與贖罪祭不同的是，平安祭與全燔祭表達的是對神的完全臣服與自我奉獻（самопожертвование）（ИС），由此可觀察到現今泛指對人或事表現自我犧牲態度的 *самопожертвование* 詞義所含有的宗教起源。

基於上述宗教性質的原始意義，*жертва* 衍生出「為成就他人或成就某事而不顧一己生命、利益的行為或精神」，以及「因為某事的發生而失去生命或遭受身體、心理的傷害」之意；兩個衍生義的基本差別在於前者帶有主動與自願的成分，如同祭祀者獻出祭品的行為，後者則非出於所願、被動地受到外在條件影響，如同祭祀儀式中被獻出的祭品一般的遭遇。因此詞組 *приносить жертву*（獻出祭品）、*приносить, предавать, обрекать кого-что в жертву*（獻出...作為祭品）也成為具有衍生義的固定用法：*принести жертву чему* – 為了成就某事而做（*сделать что-л. во имя чего-л.*）（МАС, т.1:654）；*приносить, предавать, обрекать и т.п. кого-что в жертву кому-чему* – 放棄（*отказаться от чего-л., пожертвовать чем-л.*）（МАС, т.1:654）；*отдавать во*

власть кому-, чему-л., делать полностью зависимым от кого-, чего-л.) (БТСРЯ), 如: *Принести себя в жертву семье* (СОЖ)。

根據《大俄漢辭典》可確認 *жертва* 一詞在漢語中的對應詞彙。*Жертва* 的漢語翻譯為：1. (祭祀用的) 犧牲，供物；<轉> (為某種事業作出的) 犧牲，(為某事某人) 付出的代價；2. <轉>кого-чего (為某事物的) 犧牲者，犧牲品；受害者，受損失者；3. <舊>貢獻；4. = жертвоприношение (<宗> 祭祀儀式；祭祀；(祭祀用的) 祭品，犧牲)。(大俄漢辭典:498) 由以上義項的翻譯可見，俄語 *жертва* 的直義表宗教祭祀用的祭品，對應於漢語為「犧牲」一詞；俄語轉義表達自願的付出，在漢語亦為「犧牲」一詞；唯俄語 *жертва* 指人的用法在漢語中必須加上「者」或「品」字，譯為犧牲者、受害者、犧牲品等。義項中的其它翻譯如「供物」、「祭品」等詞已隱含於直義用法的「犧牲」語義當中，「受害者」、「受損失者」隱含於轉義用法的「犧牲」語義中，另「貢獻」一義為舊用法，因此以下不再詳加探討之，僅將焦點集中於「жертва—犧牲、犧牲者、犧牲品」之間的對應關係作分析。

首先看漢語「犧牲」的直義，「犧」與「牲」部首皆為「牛」，說明這兩個詞的原始意義皆與動物有關。犧—《說文》解釋為「宗廟之牲」(漢語大辭典)；即古代供宗廟祭祀用的純色牲畜(重編國語辭典修訂本)。牲—《說文》解釋為「牛完全」；即古代供祭祀用的全牛，後泛指供祭祀及食用的家畜，包括牛、羊、豕、馬、犬、奚、鳥等(漢語大辭典)。犧牲—古代祭祀用牲的通稱，色純為「犧」，體全為「牲」(漢典)；供盟誓、宴享用的牲畜(漢典)。而「犧牲」的轉義為：特指為正義事業捨棄生命、為堅持信仰而死、為了崇高的目的捨去自己的生命或權利等(漢典)；放棄或損害一方的利益(漢典)。犧牲品—本指古代祭祀時奉獻給神明的牲畜供品；後比喻為達成某種目的而成為犧牲的對象(重編國語辭典修訂本)。本文參考的漢語辭典中並無「犧牲者」詞條。

比較俄漢語的詞彙概念，漢語除了指宗教目的獻出的祭品外，尚有「供盟誓、宴享」之功能，為俄語所沒有。表達被動的受害角色，在漢語中使用「犧牲品」或「犧牲者」，同樣可用來表達成為他人某種目的下的犧牲客體；然而與俄語不同的是，漢語詞的涵義不包括指稱災難中受害或死亡的人，僅能以動詞表達戰爭或革命中軍人或烈士喪命。

從詞彙派生角度來看，жертва 的同根詞有 жертвенник（祭台、祭壇；東正教祭壇左側舉行某些儀式用的桌子）（大俄漢辭典:498）、жертвенный（祭祀時所供的，作為犧牲的；<轉，雅>自我犧牲的，忘我的，英雄的）（大俄漢辭典:498）、жертвенность（自我犧牲精神，捨己精神）、жертвовать—пожертвовать（<舊>捐助，捐輸，樂捐，贈送；犧牲，（為了...而）放棄）（大俄漢辭典:498）、жертвователь(ница)（施主捐助者，樂捐者）（大俄漢辭典:498）、жертвование（жертвовать 的動名詞）（大俄漢辭典:498）、пожертвование（пожертвовать 的動名詞；捐助品，捐款；<舊>犧牲）（大俄漢辭典:498）、самопожертвование（自我犧牲，獻身，犧牲個人的一切；自我犧牲精神）（大俄漢辭典:498）等。以上構詞詞群的詞彙意義皆與 жертва 的意義有相關性，其中由 жертва 派生的 жертвенник 僅有宗教祭祀相關的含意，жертвовать—пожертвовать 以及其派生的名詞、動名詞 жертвователь(ница)、жертвование、пожертвование 則有捐助、贈與之意，而 жертвенный、жертвенность、жертвовать—пожертвовать、жертвование、пожертвование、самопожертвование 則與 жертва 的轉義「犧牲、放棄自身利益」有關聯。「祭祀」與「捐助」之相關意義不在本文深入探討範圍，因此以下僅針對具有「犧牲」轉義的詞語進一步探討。

形容詞 жертвенный 轉義為 героический（英雄的、英勇的）、самоотверженный（奮不顧身、捨己的）（МАС, т.1:654）；готовый на самопожертвование（願意自我犧牲的、有捨己精神的）（СОж）。形容詞派生的 жертвенность 意為 самопожертвование（自我犧牲、捨己精神）（МАС, т.1:654）。因此 жертвенность 與 самопожертвование 作為同義詞皆為犧牲自己之意，這種忘我的精神受到讚許，且被解釋為英雄的行為。動詞 жертвовать—пожертвовать 直意為「自願贈與、獻出」（Добровольно отдавать, приносить в дар）；轉義為「不吝惜，為了某個目的使受到生命危險」（Не щадить кого-, чего-л., подвергать губительной опасности ради чего-л.）、「為了某個目的而捨棄、不顧、放棄」（Отказываться от чего-л., пренебрегать, поступаться чем-л. ради кого-, чего-л.）（СОж）。上述動詞的意義也存在派生的動名詞 жертвование、пожертвование 中。動詞的詞語解釋已不包含宗教祭祀意義。相較於漢語

「犧牲」解釋中明確指出「為正義事業、為堅持信仰、為崇高目的」，俄語解釋中不包含具體目的的說明。

(二) 俄漢語「犧牲」概念外圍詞彙

前一單元的詞彙概念分析顯現了「犧牲」概念的核心詞彙 (ядро)，而概念的外圍詞彙 (периферия)，則於以下藉由《修飾語辭典》(СЭ)、《現代俄語搭配辭典》(СССРЯ) 中「жертва」、「жертвовать」的搭配詞與《現代漢語語料庫》中「犧牲」的搭配詞，歸納出圍繞俄漢語「犧牲」核心概念的相關詞彙。根據俄漢語的語料分析，可大致分為犧牲者的角色、犧牲行為的意義與價值、犧牲的目的、犧牲的客體幾個共同的面向：

1. 犧牲者的角色—несчастливая, незащищенная, испуганная **жертва**; встать на защиту (на сторону), быть на стороне **жертв** кого-чего-л.; помогать, оказывать помощь **жертвам** кого-чего-л. (СССРЯ:157)。相較於俄語較偏重犧牲者的「弱者」角色敘述，漢語語料呈現出戰爭、政治等時代背景的相關敘述：爸爸的、軍人的、一代女傑、萬人**犧牲**；戰爭下的、戰爭中龐大數目的、現實生活中的、政治手腕的下一個、政治鬥爭的、白色恐怖的、政策的**犧牲者** (現代漢語語料庫)。

2. 犧牲行為的意義與價值—значение, цена, смысл какой-л. **жертвы**；另有表達犧牲的規模如：большая, огромная **жертва** (СССРЯ:157)；慘重的、莫大的**犧牲**、犧牲殆盡 (現代漢語語料庫)；表達犧牲行為的正面評價如：великая **жертва** (СССРЯ:157, СЭ)；бесценная, праведная, святая, священная, славная **жертва** (СЭ)；必要的犧牲、忍痛犧牲 (現代漢語語料庫)；表達犧牲的無意義、負面評價：бессмысленная, напрасная, глупая **жертва** (СССРЯ:157)；бесплодная, бесполезная, бесславная, напрасная, ненужная, неоправданная, пустая, тщетная **жертва** (СЭ)；為可笑的理想、白白犧牲、輕易犧牲 (現代漢語語料庫)。兩種語言的語料在此群組中的分布大致接近。

3. 犧牲的目的—**жертвовать** ради/для людей, ради ближнего, ради детей, ради друга, ради семьи, ради счастья кого-чего-л., ради спасения кого-чего-л., ради успеха, ради какой-л. цели, ради осуществления чего-л., ради победы, ради этого; **жертвовать** во имя какой-л. (высокой,

благородной ...) цели, во имя победы, во имя каких-л идеалов (СССРЯ:157-158)；為道德、為仁義、為義、大義當前、為宗教信仰、為教會、為禮教、為家庭、為子、先生、兒女、為別人、為事業、為公司、為國家、為國、為社會、為民主、為了偉大崇高的抱負、為了遠大的目標、為理想、為藝術、為了愛護野生動物、因病、因險、存心助人而**犧牲**（現代漢語語料庫）。由語例可見，辭典釋義中較不明確的「目的」義素在此獲得較具體的呈現；一般而言，俄漢語皆以表達崇高目的的正面意義詞為主。

4. 犧牲的客體—**жертвовать собой**, (своей) жизнью, (своим) будущим, (своей) карьерой, (своим) именем, (своим) состоянием, (своим) богатством, (своим) здоровьем, (своей) красотой, (своим) отдыхом, (своим) временем, последним, всем (СССРЯ:157-158)。相較於俄語語料較集中於敘述自身相關的犧牲客體（自己的生命、健康、美貌、名聲、財富、事業、時間等），漢語語料呈現略為多樣的客體敘述：(1)個人：**犧牲**自己、個人、小我、寶貴生命、寶貴時間、三五十年、一生的青春、十幾年的青春、與家人相處的時間、假期、假日、週末、家庭生活、幸福、賺錢的時間、金錢、前途（漢典）、工作、目標、本性、專業立場；(2)特定群體：**犧牲**人民、百姓、人才、上一代、弱者、學生、學童、子女的教育、女性／婦女（的尊嚴、利益）、（自己的、學生的、老師的、計程車司機的）權益；(4)國家社會、自然環境等價值：**犧牲**國家整體資源與長期發展、安全、社會安寧、生態環境、綠地、自然的景觀和保育；(5)帶有局部意義的事物—**犧牲**部分空間、景觀、一些面積、小部份、一些部份、精華部份、品質、口味、色彩、這場演講、...的開發、...的機會（現代漢語語料庫）。

以上為根據俄漢語語料所歸納出共通的概念外圍詞彙類別，接下來本文將藉由其他俄漢文本外圍詞彙的分析，分別探討俄漢語「犧牲」概念的特點。必須強調的是，「犧牲」概念外圍詞彙僅說明它們在概念中相較於核心詞彙的分布位置，其重要性對概念描寫而言，並不亞於核心詞彙。

別爾佳耶夫於《俄羅斯思想》一書中闡述自由與正義之不可犧牲，作了如下的敘述：「人類生命的悲劇主要不在於善惡的衝突，而在於正面價值的衝突。為了自由，人可以犧牲愛；為了社會正義，人可以犧牲自由；出於憐憫，人可以犧牲學術使命…等等諸如此類。但這一切並不意味

著在人類社會的機構中，一定要選擇放棄自由或正義其中一項。必須要致力於一個自由與正義兼具的社會。沒有自由就不可能有任何正義可言。」
「強迫的犧牲不具任何價值。面對生命的衝突而放棄自由必得是自由的行動。一個人如果想保有他的尊嚴，有一種自由是他無權拒絕的—那就是良知的自由、精神的自由。」(Бердяев 1997:480) 說明人生的某些至高價值是不可捨棄的，如社會的正義、良知的自由、精神的自由等，皆不應被犧牲。由此亦可看出犧牲行為與道德原則的緊密聯結關係。

根據觀察國家俄語語料庫 Национальный корпус русского языка 資料所顯現「犧牲」在現代文本中的使用，語例呈現以下不同範疇主題所描述的「犧牲」。

從國家、歷史的角度談犧牲—

Путь **жертвенности** России просматривается на протяжении всей ее истории. (Эдуард Розенталь. «Всех духов лития...» (2003) // «Вестник США», 2003.11.26)

Считать их чьей-то «партийной собственностью» – все равно, что отказать самому себе в праве руководствоваться такими универсальными ценностями, как **жертвенность** и отзывчивость, сострадание и терпимость, взаимопомощь и взаимовыручка – ценностями, которые не раз спасали россиян и Россию в трудные и даже трагические времена. (коллективный. Манифест Всероссийской политической партии «Единство и Отечество» – Единая Россия» (2007))

犧牲與宗教的關聯性—

— **Жертвенность** и борьба за спасение других имеют божественное начало. (Анна Маева. Дар на всю жизнь (1999) // «Здоровье», 1999.03.15)

Многовековая история восточно-христианской цивилизации показывает, что жизнь государства и народа может успешно

строиться на основе духовных ценностей Православия: веры Христовой, **жертвенности**, самоограничения, соборности, приоритета духовного над материальным, верности евангельскому идеалу в повседневной жизни, рачительности и разумности в хозяйствовании. (Соборное слово VIII Всемирного Русского Народного Собора (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.04)

Сегодня в нашем обществе насаждается потребительское мировоззрение, поощряются эгоистические устремления человека, попирается христианская мораль с ее **жертвенностью** и устремленностью к высшим идеалам. (Обращение церковно-общественного форума «Духовно-нравственные основы демографического развития России» (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.11.29)

У Мусоргского поступок Марфы продиктован не просто большим чувством, а великой верой и **жертвенностью**. (И. А. Архипова. Музыка жизни (1996))

В мифологии и фольклоре овца — символ робости, кротости, беззащитности и **жертвенности**. (С. В. Уханов. Царская овца (2003) // «Биология», 2003.01.01)

從個人情感角度談犧牲—

Его не занимало то, для чего он хочет жертвовать, но самое **жертвование** составляло для него новое радостное чувство. (Л. Н. Толстой. Война и мир. Том третий (1867-1869))

Второго рода любовь — любовь самоотверженная, заключается в любви к процессу **жертвования** собой для любимого предмета, не обращая никакого внимания на то,

хуже или лучше от этих **жертв** любимому предмету. (Л. Н. Толстой. Юность (1857))

犧牲與女性特質的關聯—

Но о духе того времени, трагедии русского народа, коей является Гражданская война для ВСЕХ и для КАЖДОГО, о **жертвенности**, любви, чести и даже женской преданности, картина Ордынского, на мой взгляд, повествует куда глубже и интереснее! (коллективный. Адмираль (2011))

Ее положение в доме было таково, что только на пути жертвованья она могла выказывать свои достоинства, и она привыкла и любила **жертвовать** собой. (Л. Н. Толстой. Война и мир. Том четвертый (1867-1869))

Кого бы ни встретил — не та, не то. Ни истинной женственности, ни **жертвенности**. Не говоря уже о бескорыстии. (Леонид Зорин. Казанские гастроли // «Новый Мир», 2008)

犧牲作為一種生活方式或生活理念—

Именно этот дух порождал в русских людях **жертвенность**, подвижничество, пренебрежение ценностями житейского комфорта и благополучия. (Валерий Андреев. Национальные модели экономики (2004) // «Наш современник», 2004.07.15)

Свою роль в этих представлениях играл, по-видимому, сам образ жизни в СССР, постоянно ориентированный на **жертвенность** и ограничение потребностей в пользу «завтрашнего дня», единственный шанс дожить до которого заключался в возможности «остаться в своих детях». (Розалия

Черепанова. «Зачем мне утюги?» Интеллигентное женское счастье // «Неприкосновенный запас», 2009)

Без **жертвы** никуда, языческое мировоззрение невозможно без института **жертвоприношений**. У нас осталась наша **жертвенность**. Простая благополучная семья живет «ради детей», это замкнутая система воспроизводства — старшие члены семьи как бы постоянно «жертвуют» собою ради младших. (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008)

犧牲與成就某種志業的關聯—

Клянемся относиться к театру с той глубокой и **священной жертвенностью**, с какой относился Станиславский! (Владлен Давыдов. Театр моей мечты (2004))

Вот, например, таланты разбежались, потому что таланты теперь в театр не идут. Таланты теперь не склонны к **жертвенности**. Они идут в успех и не идут в неудачу, в **жертвенность**, в подвиг. (Время под названием «Руины» (2003) // «Театральная жизнь», 2003.07.28)

Интеллигента (русского) отличает от интеллектуала (западного или, в отечественном изводе, западнического) **жертвенность** по отношению к Идее (Идеалу. Вере), которая у интеллектуала отсутствует (отречение Галилея в этом смысле символично, это правильно понял Бертольт Брехт). (Сергей Земляной. Родина и революция по сходной цене // «Отечественные записки», 2003)

Главный урок Холопова — **жертвенность ради Истины в Науке**. (...Или мысли, записанные на ходу (2003) // «Российская музыкальная газета», 2003.05.14)

Выбранная стратегия требовала от народа напряжения всех сил и **добровольной жертвенности**. (Л. А. Муравьева. Социалистическая индустриализация: особенности, источники, методы (2003) // «Финансы и кредит», 2003.04.21)

無論從國家歷史、宗教、個人情感、女性特質、生活理念或成就志業角度來探討犧牲，節錄的俄語文本說明了犧牲作為一種至高的、恆久的、宗教性的普世價值，是一種強調精神層面、無視於世俗物質享受、以愛為出發點、自發、無私且帶來喜悅的、對於俄羅斯知識分子而言尤為實現理想與信念所不可或缺的特質。

同樣說明犧牲為崇高價值，在漢語中，生命作為犧牲的客體有特殊的地位，某些成語專指為正義或理想而犧牲生命的崇高表現，反映了傳統文化對於這種道德表現的高度推崇，如：殺身成仁、捨生取義、視死如歸（成語典）。此外，常見使用四字詞歌頌自我犧牲的英勇行為，如：犧牲奉獻、犧牲奮鬥、犧牲效命、犧牲成仁、犧牲受難、犧牲努力、服務犧牲、英勇犧牲、不計犧牲、自我犧牲、徹底犧牲（現代漢語語料庫）；壯烈犧牲（漢典）。這樣數量的固定詞組用以歌頌崇高的英勇行為在俄語中是沒有的現象。

此外，漢語的「犧牲」概念呈現在家庭關係中有其特殊性。《中國人的愛與苦：犧牲與求全》一書從心理學的角度，以中國社會中常見的家人相處關係來分析這種特有的犧牲模式。書名中「犧牲與求全」已說明犧牲與委屈心理在某種程度上的關聯性。作者指出，中國社會習慣於一種「犧牲小我，完成大我」的曲全，家庭中常見的現象如：父母預設了子女未來該有的**報償**¹而先行付出，最終卻放大自己的犧牲；在這種心態的壓力下，子女常有一種掙扎—「是不是應該犧牲自己，**成全**父母的心意」（林麗雲 1991:11）。「相忍相攜是我們的信念，**為了和諧**，我們必須犧牲一些

¹ 本段粗體字為本文作者所標註，目的在突顯本文著眼的「犧牲」的幾個重要面向。

自我。犧牲——一種中國式的美德，一種折翅的遊戲。」書中指出，這種遊戲的法則是，當個人要與另一個人共同飛翔時，彼此會要求對方摘掉一隻翅膀，使兩個人共翅往理想的天空飛去；例如，在母子間，它的語言是「孩子，媽犧牲吃苦，就為了你爭氣」（林麗雲 1991:4）。夫妻之間也常見類似的折翅法則，犧牲自己的**幸福**，完成對方的心願。由於**圓滿**、犧牲、**為大局**著想，都是被強調的價值，為了**追求夢想**的實踐，再多的犧牲、**辛苦**都願意。但是，當犧牲者感到所有的犧牲都不值得，當初的「犧牲」並沒有得到應有的**回報**，便高舉著「犧牲」的**十字架**向週遭的人物**索討**等量的「犧牲」，「犧牲」就會像洪水猛獸般，逼著大家**受苦**（林麗雲 1991:47-48）。或者兩人關係改變時，「**被拖累者**」常以自己的**受難**與犧牲來挽回所愛之人的悔改；根據「折翅的遊戲」法則，通常受害的一方會在真正分離前，採取「**忍**」、「**委屈**」的方法以求保全。

由上可見，在這種特有的家庭犧牲模式中，犧牲者不是無條件、不求回報的自我奉獻，而是往往帶著委屈求全的心理為對方付出，並期待獲得相應的回報；一旦發現事與願違，感到所有的犧牲都「不值得」時，犧牲者便以受苦者的姿態要求對方償還自己的付出。因此，配合、退讓、忍耐、委屈、要求回報成了與「犧牲」不可分的場景與心理特性，構成漢語有別於俄語的「犧牲」概念成份。整理上述的關鍵詞彙可劃分出與「犧牲」有關的幾個面向：

1. 犧牲的目的：成全、為了和諧、圓滿、為大局、為了追求夢想；
2. 犧牲的客體：自我、幸福；
3. 犧牲者的期待：報償、回報、索討等量的「犧牲」；
4. 犧牲者的痛苦：辛苦、被拖累、受難、忍、委屈。

文學文本中，則有老舍的短篇小說《犧牲》，當中重複出現了 16 次的詞語「犧牲」，諷刺地道出小說人物毛博士看不起自己出生地的中國，以及捨不得花錢，將交女友、結婚的花費視為極大犧牲的心態。以下列舉數例，並附上俄文翻譯以便對照。

他生在中國，最大的**犧牲**，可是沒法兒改善。（老舍 1988:179）

Но он родился в Китае, и для него это была самая большая **жертва**. Непоправимая **жертва!** (Лао Шэ 1956:30)

犧牲太大了！（老舍 1988:173, 184）

Жертва слишком велика! (Лао Шэ 1956:24) Слишком большая **жертва**! (Лао Шэ 1956:36)

多少錢也得花的！假如你買個五千元的鑽石，不是為戴上給人看麼？一個南方美人，來到北方，我的，能不光榮些麼？真哪，他是上海最美的女子了；這還不值得**犧牲**麼？一個人總得**犧牲**的！（老舍 1988: 187）

Я не пожалею никаких денег! Разве мы не платим на алмаз дорого, чтобы любоваться им?! Красавица южанка приезжает на север, ко мне. Как мне не гордиться! Н-да! Она – самая красивая девушка в Шанхае! Это стоит **жертв**! Человек всегда должен **идти на жертвы**! (Лао Шэ 1956:38)

結婚是一種**犧牲**。(老舍 1988: 190)

Брак – это **жертва**. (Лао Шэ 1956:42)

婦女是不明白男人的！定婚，結婚，已經花了多少錢，難道她不曉得？結婚必須男女兩方面都要**犧牲**的。我已經**犧牲**了那麼多，她**犧牲**了什麼？到如今，跑了，跑了！（老舍 1988: 191）

Жены не понимают мужей! Помолвка, свадьба. Сколько истрачено денег! Неужели она не ценит этого? Бракосочетание требует **жертв** как от мужчины, так и от женщины. Я **принес в жертву** ей так много, а чем она **пожертвовала** для меня? И теперь еще сбежала! Сбежала! (Лао Шэ 1956:43)

從一種意義上說，他的確是個**犧牲者**—可是不能怨她。(老舍 1988: 192)

В определенном смысле слова он **пожертвовал** чем-то ради неё. Но и ее нельзя было винить. (Лао Шэ 1956:44)

在這個短篇小說中，大部分的「犧牲」成為「損失」、「花費」的同義詞，「犧牲」在小說人物扭曲的價值觀之下被歸類為「值得／不值得」的行為，同時，犧牲者期待另一方也做出對等的回報，與上述《中國人的愛與苦：犧牲與求全》一書所探討的現象有部分類似之處，皆有別於俄語文本傳達的概念。

最後，節錄「жертва」在俄語文本中的用法及不同的漢譯方式（俄漢文學翻譯詞典：191）²：

До какой степени сам твой Зиккинген, обрисованный, кстати сказать, тоже слишком абстрактно, **является жертвой коллизии**, не зависящей от всех его личных расчетов (Карл Маркс – Фердинанду Лассалю). 甚至你的濟金根——順便說一句，他也被描寫得太抽象了——也是多麼苦於不以他的種種個人打算為轉移的**衝突**。

Затерявшийся и конфузящийся новичок, в первый день поступления в школу (в какую бы то ни было), есть **общая жертва**: ему приказывают, его дразнят, с ним обращаются как с лакеем (Дост., Подросток). 一個孤單的、害羞的新生第一天進學校（不管進什麼樣的學校）總是成為**受氣包**：大家命令他，逗他，對待他就跟對待僕人一樣。

Случайная **жертва судьбы!** / Ты глухо, незримо страдала, / Ты свету кровавой борьбы / И жалоб своих не вверяла (Некр., Мороз, Красный нос). 啊，**你命運陷阱的捕獲物!** / 你不為人知地默默受苦， / 你不信任這人吃人的社會， / 連自己的冤屈也絕不透露。

² 本文所附之漢譯為該詞典所提供。

Последняя кулацкая вылазка в Поддубцах, **жертвой** которой **пал** наш товарищ Хороводько, раскрыта (Н. Остр., Как закалялась сталь). 最近富農在波杜勃齊殺害了我們的同志霍羅沃季科，這件暗殺案子已經破獲了。

此處看到的「犧牲」皆帶有「非自願地成為受害者」含意，程度輕重的範圍則趨於廣泛，從落入某種困擾處境至失去生命皆有。從譯文中可以看到，意指「犧牲者」的 **жертва** 一詞，出於兩種語言文化概念的不完全重疊以及文學翻譯手法的考量，如何依據語境變換適當的對應詞語。

三、結語

總結本文所述，「犧牲」對於俄漢文化皆為十分重要的精神價值：從語義概念來說，俄漢語中「犧牲」的轉義皆來自於宗教祭祀的直義；漢語「犧牲」的原義還可指盟誓、宴享用的牲畜；此外，漢語的詞彙概念成份包含強調犧牲出於正義、信仰等崇高目的。俄語 **жертва** 包含天災人禍等災難事件中的罹難者，漢語中用於指犧牲生命者的對應詞則不包含遭遇意外事故而喪生之人，通常用於指稱戰爭、革命或救援等英勇行動中失去生命者。漢語中為數不少的固定詞語專指為國家、為仁義而壯烈犧牲生命的行為。從本文分析範圍的文本看來，俄漢語「犧牲」皆與女性特質具有相當的關聯性，此外，俄語文本對於犧牲作為一種宗教性的、理想性的正面價值、以及對物質享受的捨棄有較多的描述；作為「受害者」意義使用時，指涉的事件可以有很大的程度輕重範圍；漢語文本對於家庭、婚姻關係中的委曲求全、受苦與犧牲則有較為獨特的描寫。俄漢概念分析對照了兩個語言文化中相同與相異的語言現象，呈現出各具特點的語言世界圖景片段。

本論文於 2014 年 6 月 21 日到稿，2015 年 3 月 26 日通過審查。

引用書目

- Апресян, Ю. Д. (1995), Образ человека по данным языка. *Апресян Ю. Д. Избранные труды, том II.*, М.: «Языки русской культуры», 348-388.
- Бердяев, Н.А. (1997), *Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России*, М.: ЗАО «СВАРОГ и К».
- Вежбицкая, А. (1999), *Семантические универсалии и описание языков*, М.: «Языки русской культуры».
- Воркачев, С. Г. (2004), *Счастье как лингвокультурный концепт*, М.: «Гнозис».
- Карасик, В. И. (2004), *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*, М.: «Гнозис».
- Красных, В. В. (2003), *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* М.: «Гнозис».
- Степанов, Ю. С. (2001), *Константы: Словарь русской культуры*, 2-е изд., испр. и доп., М.: «Академический проект».
- 林麗雲執筆，余德慧策劃（1991），《中國人的愛與苦：犧牲與求全》，台北：張老師。
- 洪堡特著，姚小平譯（2002），〈內在語言形式〉，《論人類語言結構的差異及其對人類精神發展的影響》，北京：商務印書館，頁 102-111。
- 楊明天（2009），《觀念的對比分析：以俄漢具有文化意義的部份抽象名詞為例》，上海：上海譯文出版社。

語料來源

- БТСРЯ – *Большой толковый словарь русского языка* (1998) [Электронный ресурс], Под ред. С.А. Кузнецова, СПб.: «Норинт», URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 01.08.2012).
- ИС – *Исторический словарь* [Электронный ресурс], URL: http://mirslovari.com/his_a (дата обращения: 01.08.2012).

- Лао Шэ (1956). *Жертва. Рассказы. Пьесы. Статьи*, М.: «Художественная литература», 21-47.
- МАС – *Словарь русского языка: В 4-х т. (1957-1961)*, АН СССР, Ин-т языкознания, Под ред. А.П. Евгеньевой, М.: «Гос. изд-во иностранных и национальных словарей».
- НКРЯ – *Национальный корпус русского языка* [Электронный ресурс], URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.08.2012).
- СОЖ – Ожегов, С.И. (1991), *Словарь русского языка*, Под ред. Н.Ю. Шведовой, 23-е изд., испр., М.: «Рус. яз.».
- СССРЯ – *Словарь сочетаемости слов русского языка* (1983), Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, 2-е изд., испр., М.: «Рус. яз.».
- СТС – *Современный толковый словарь русского языка* (2000) [Электронный ресурс], Под ред. Т.Ф. Ефремовой, URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 01.08.2012).
- СЭ – *Словарь эпитетов* [Электронный ресурс], URL: http://mirslivarej.com/epitet_a (дата обращения: 01.08.2012).
- ТСД – Даль, В.И. (1863-1866), *Толковый словарь живого великорусского языка* [Электронный ресурс], URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/234190> (дата обращения: 01.08.2012).
- ТСУ – *Толковый словарь русского языка: В 4-х т (1935-1940)* [Электронный ресурс], Под ред. Д.Н. Ушакова, URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: 01.08.2012).
- ФС – *Философский словарь* [Электронный ресурс], URL: http://mirslivarej.com/fil_a (дата обращения: 01.08.2012).
- ШЭСРЯ – *Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов* (2004) [Электронный ресурс], Под ред. Н.М. Шанского, Т.А. Бобровой, М.: «Дрофа», URL: <http://etymological.academic.ru/> (дата обращения: 01.08.2012).

ЭСРЯК – *Этимологический словарь русского языка* (2004) [Электронный ресурс], Под ред. Г.А. Крылова, СПб.: ООО «Виктория плюс», URL: <http://krylov.academic.ru/> (дата обращения: 01.08.2012).

ЭСРЯС – *Этимологический словарь русского языка: Русский язык от А до Я* (2003) [Электронный ресурс], Под ред. А.В. Семенова, М.: «ЮНБЕС», URL: <http://semenov.academic.ru/> (дата обращения: 01.08.2012).

ЭСРЯФ – *Этимологический словарь русского языка* (1964-1973) [Электронный ресурс], Под ред. М.Р. Фасмера, М.: «Прогресс», URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/vasmer/> (дата обращения: 01.08.2012).

大俄漢辭典（1989）／黑龍江大學俄語系辭典編輯室編，北京：商務印書館。

成語典／教育部國家語文資料庫，2012年8月1日取自 <http://dict.idioms.moe.edu.tw/cydic/index.htm#>。

老舍（1988），〈犧牲〉，《老舍全集，第七卷，櫻海集》。北京：人民文學出版社，頁171-194。

俄漢文學翻譯詞典（2000）／龔人放主編，北京：商務印書館。

重編國語辭典修訂本／教育部國語推行委員會，2012年8月1日取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/index.html>。

漢典，2012年8月1日取自 <http://www.zdic.net/>。

漢俄辭典（1992）／夏仲毅主編，上海外國語學院《俄漢辭典》編寫組編，北京：商務印書館。

漢語大字典：「搜文解字」數位博物館／中央研究院，2012年8月1日取自 <http://words.sinica.edu.tw/sou/dictionary.html>。

《淡江外語論叢》徵稿辦法

103 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、華語教學、外國文學及語言之教材教學法及作為第二外語的華語教學等領域。

(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 2 萬字為原則。

五、內容與格式：

(一) 論文需符合科技部「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、本刊出版後將分贈科技部，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

103年10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。
- 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」請附於論文首頁，「中、英文摘要」字數以一頁A4為宜。
- 五、論文後面僅列出「引用書目」即可。書目呈現方式如下：

金 緹（1989），《等效翻譯探索》，北京：中國對外翻譯出版公司，167頁。

吳錫德，〈如果新小說變成經典〉，《中國時報》，1997/10/30，頁42。

Cotford, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford Univ.Press,

Chevreil, Y.(1989), *La littérature compar(e)*, (比較文學), Paris: PUF, 中譯本：馮玉貞譯，台北：遠流。
- 六、中文正文採用「新細明體」，引文採用「標楷體」。

西文正文及引文採用「Times New Roman」；日文採明朝體。
- 七、請提供論文作者英文姓名及文章篇名英譯。

八、校正

所有文稿均請作者自行校正，務請細心謹慎。

若審查人表示文稿須修正後刊出，本刊將先退回稿件，請作者於2週內修正後送回，逾期則不予刊登。

九、各語言書寫格式可參閱前期刊登文章。

(淡江大學外語學院網址：<http://www.tf.tku.edu.tw>)

《淡江外語論叢》審稿辦法

104 年 2 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：每篇論文每位評審費用 1,000 元，共 2,000 元由投稿人自行負擔，於投稿時以郵局現金袋掛號寄至本刊，送第三人審查者仍由作者自行負擔 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。