



26

淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures December 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

December  
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. 26

---

# 淡江外語論叢 December 2015 No. 26

## 目 錄

---

- 從西語俗語探討文化對語言學習的影響  
..... 劉愛玲 1
- La interculturalidad desde la perspectiva sociolingüística de  
los estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera  
..... 魯四維 28
- Estudio de las colocaciones usadas en los exámenes  
de lectura de DELE y sugerencias didácticas para ELE en Taiwán  
..... 呂羅雪 58
- Locuciones nominales constituidas por nombres y  
adjetivos de color en chino mandarín y español  
..... 劉珍綾 89
- 土地與江河：謝閣蘭作品中生命力與理想人生的象徵  
..... 邵南 117
- 東方想像/意象 —  
陽光劇團《印度共和國或他們夢想的印度》  
..... 梁蓉 135
- 大学学部生による日本語教育実習実践報告  
—キャリア教育の観点から—  
..... 中村香苗 155

〈本期收稿論文為 25 期留稿 4 篇及 26 期論文 3 篇，共 7 篇獲推薦。〉

**補訂：**

本刊第二十五期古孟玄〈Estudio de las resoluciones de traducción en español del *Sorgo Rojo*〉一文因作者姓名之羅馬拼音有誤，僅更正為 Ku, Meng-Hsuan，並向作者致歉。

***Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 26***

**CONTENTS**

No. 26 December 2015

---

A Study of the Cultural Influence on Spanish Learning Effectiveness through the Proverbs .....	Liou, Ai-Ling	1
The interculturality from sociolinguistics perspective of Taiwanese students of Spanish Foreign language .....	Javier Pérez Ruiz	28
An Analysis of the Use of Collocation in DELE Reading Comprehension Tests and Suggestions for Spanish teaching in Taiwan .....	Lu, Lo-Hsueh	58
Nominal phrases consisting of nouns and adjectives of color in Mandarin Chinese and Spanish .....	Liu, Chen-Ling	89
Land and Rivers: Symbols of Vitality and Ideal Life in Victor Segalen's Works .....	Shao, Nan	117
Orient imaginary /Imagary — The Theater of the Sun' s "Indiad, or the India of Their Dreams" .....	Liang, Zong	135
Practice research of Japanese teacher training .....	Nakamura Kanae	155



# 淡江外語論叢

第26期 2015年 12月號

*Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* No.26, December 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：陳小雀/ Hsiao-chuan Chen

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/ Meng-hsuan 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：李靜之/ Ching-chih Li

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](mailto: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](mailto:jtsfee@staff.tku.edu.tw)

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

**ISSN 1562-7675**

## 從西語俗語探討文化對語言學習的影響

劉愛玲/ Liou, Ai-Ling

淡江大學西班牙語文學系 助理教授

Department of Spanish, Tamkang University

### 【摘要】

在台灣西班牙語的學習日趨重要，而西語與漢語間存在著極大的歧異，西語文化知識的培養又攸關西語的學習成果；因此，希望透過西語俗語理解能力的檢測，瞭解台灣西語學習者的西文能力，同時使西語學習者意識到文化知識對語言學習與精進的影響。研究結果也再次印證，語言的學習有助於文化的理解，文化的理解增進語言的精深，語言和文化是共生的，兩者相輔相成。此外，加強本國的文化知識和西班牙的文化知識對提升西語的學習成果具有同等的重要性。

### 【關鍵字】

外語學習、西語俗語、漢語俗語、文化知識、學習成果。

### 【Abstract】

Spanish learning in Taiwan is increasingly important, but, there is a great difference between Spanish and Chinese, and knowledge of Spanish culture is especially relevant to the academic achievement of Spanish learning. Therefore, we would like to understand learners' Spanish skills through a proverb comprehension test, making learners realize the effect of cultural knowledge on language learning and improvement. The finding of the study proves once again that language learning is of assistance of cultural understanding while the latter can enhance the sophistication of the language. In addition, strengthening our own cultural knowledge and that of Spain is equally vital to upgrade Spanish learning.

### 【Keywords】

foreign language learning, Spanish proverb, Chinese proverb, cultural knowledge, academic achievement.

## 一、緒論

西班牙語是僅次於漢語、英語的世界第三大通用語言，聯合國六大官方語言之一。十六世紀起，西班牙的美洲殖民運動將西語帶往美洲，使其在西班牙以外的地區逐漸蔓延開來。現今，全球有五億多西語人口，另有二千多萬外籍學生學習西語<sup>1</sup>。台灣在拉丁美洲有許多重要的邦交國，在加入世界貿易組織(WTO)後和西語國家的經貿往來愈見密切，西語的使用在台灣也日趨重要。二十一世紀的今日，具備多語能力已成為國際人才的重要資產、世界趨勢，多學一種外語等於多開了一扇國際視野的窗，而西語正是未來的關鍵語言。

西語是源自西班牙卡斯提亞地區的一種羅曼語系語言；與葡萄牙語、義大利語、法語、羅馬尼亞語同屬拉丁語系的官方語言。歷經數個世紀的演變，拉丁語在西班牙境內產生若干簡化，加上羅馬人入侵前的語言、日耳曼語、巴斯克語、阿拉伯語、希臘語、法語、義大利語、伊比利半島上其他的新拉丁語、美洲土著語及英語等的影響，蛻變成今日的西班牙語。

西語是一種屈折語，詞素趨向連在一起，依靠詞形變化表明語素的聯繫。名詞分陰陽性，動詞有變位形式，且有人稱和單複數的區別，並依時態、語氣、語法和語態而變；形容詞和限定詞隨名詞的性、數變化而變，傾向將修飾語置於中心語之後，但也可置於名詞之前表達特定語義。其基本語序為主－謂－賓語結構，但主語常可省略，人稱由動詞變位體現，並以動詞表明路徑。問句可不將主語和動詞倒裝，更不靠語氣詞，分辨陳述句和問句有時全靠語調。

漢語則屬於漢藏語系的分析語，又稱孤立語或詞根語，是一類不通過屈折變化而透過獨立的虛詞和固定的詞序及助詞來表達語法意義的語言。現代標準漢語是由中國北方官話的白話文語法和北京話語音所制定。漢語是一種意音語言，表意的同時也具表音功能。漢字本身沒有文法變化，只依其排列和次序來表示文法形式，並由副詞和助詞來表達時間與動作狀態。漢語中間句的語序與陳述句相同(主－謂－賓語結構)，但使用末尾的語氣助詞來表達疑問。

西語是一種有著高語素詞語比的語言，由複雜的詞形變化體系所構成。這些變化通常是在詞尾添加後綴構成(外部屈折)或者變化詞幹的母音(內部屈折)。這種複雜的動詞「變位」讓初學者一開始就得熟記相當數量的規則及變化，常常招致挫折。漢語根據句中不同的位置、聲調和語調，同一個漢字可以

<sup>1</sup>引自：塞萬提斯學院(Instituto Cervantes) 2014 年報告。

是名詞、形容詞、動詞、副詞等的句法分析，對西語來說並不適用。因此，對於台灣的西語學習者而言，漢語的學習經驗往往不是輔助，而是牽絆。

隨著地球村概念的形，人與人之間的交流越來越廣且頻繁，在交際的過程中，雙方感興趣的不是語言本身，而是語言所承載的內容與傳遞的訊息；而這些內容與訊息經常蘊含著豐富的文化知識。因此，在外語的學習過程中，如果缺乏文化知識的培養，往往會使語文能力的提升遭逢瓶頸。對外語學習者而言，除了語言本身的學習外，其實是在學習掌握另一種表達方式及另一種生活方式，是將自我置於兩種不同的思維中去認識世界。

不論放眼台灣抑或世界，西語的實用性無庸置疑；然而，西語與漢語間存在著極大的歧異，外語文化知識的培養又攸關語言的學習成果，對於缺乏西語語文及文化環境的台灣而言，西語學習顯得格外困難。西語中豐富的詞彙、複雜的動詞變位及文法規則等對學習者而言，確實極為困擾；但西語的應用以及中西語文轉換過程的窒礙，又豈是熟讀西語詞彙、動詞變位及文法規則等足以應付的。語言中所蘊含的文化意涵顯然也是不容忽視的一環。如何增進外語學習者的文化知識，正是外語教學者和學習者必須思考與正視的課題。

## 二、文獻探討

語言是一套溝通系統、表達方式，目的是在交流觀念、意見、思想等。文化則是一社會群體在特定的時間內所形成的風俗、信仰、藝術、行為準則等的總稱，為其精神和物質活動的共同規範。漢語中的「文化」乃「人文化成」的縮寫，源於《周易·賁卦》，目的在點化人的生活及一切生活中所涉及的外物，使之具有無限的道德意義。而西語的 *cultura* 源自拉丁語 *colere*，羅馬共和時期的哲學家西塞羅(Cicerón)在《圖斯庫勒辯論》(*Disputaciones tusculanas*)中首次使用，指靈魂的耕耘；後來引申為能力的培養及訓練，使之超乎單純的自然狀態之上。不論是在漢語或西語中，文化所代表的意義都在人們日常的精神生活中綜合體現。

隨著社會的變遷與發展，人們透過創造新詞、發展詞義和借詞等途徑不斷豐富和發展語言。在語言交際中造成談話雙方障礙的往往不是表意和語意，而是詞義的外延、修辭的特色和歷史、地理、民俗等非語言因素。在語言的各層要素(語音、詞法、句法、詞彙)裡都包含著文化因素，就連手勢語也無法不帶有各民族的文化內涵；在語言的使用當中，說話者往往賦予詞彙更深層次的內

涵。因此，造成言語交際上的障礙經常是語言中的文化現象。(王明利 2002:217, 221)

不論是主張語言及文法決定了思考模式的「塞普爾－渥夫假設」(Hipótesis de Sapir-Whorf)理論，亦或是不同的文化及思考模式影響了說話及寫作的論述；毫無疑問地，語言承載思想，人類透過語言表情達意，達到溝通的目的。(游毓玲 2003:150) 語言學家羅賓斯(Robins)則認為文化涵蓋整個社會各階層的生活，其特色表現在語言。(Robins 1964:29) 人類學家赫爾(Hall)更直接表明，「文化就是溝通」，語言和文化是一體數面，不能分割。(Hall 1963:93) 因此，語言傳遞文化，沒有語言的運用就沒有文化的擴展；文化反映語言，沒有文化的傳承就沒有語言延續；語言的學習幫助文化的理解，文化的理解增進語言的精深，語言和文化是共生的，兩者的學習相輔相成、相互依存。

60 年代起，語言學家們開始注意到語言的社會功能，逐漸意識到語言不僅是一門知識，而且是人類進行思想交流的工具。(邵敬敏 1995:19-22) 同時，倡導人類語言學的學者們也開始重視語言的社會性及文化性。(魏叔倫 2003:261) 70 年代初期美國的社會語言學家海姆斯(Hymes)提出交際能力這一概念，海氏認為外語交際能力不僅建立在語言能力的基礎之上，也建立在心理－社會文化能力的基礎之上。(黃玉山 2002:209) 80 年代中期起，有關語言文化研究的著作如雨後春筍，文化語言學於是應運而生。文化語言學介於文化學與語言學之間，既不研究語言本身，也不研究文化本身，而是著眼於兩者間的關係及其相互影響。(邵敬敏 1995:81)

直至 90 年代，溝通語言教學的學者強調語言學習必須與文化學習作整合。語言學習過程中，透過自我社會認定與自我文化肯定來建立個人的自我肯定。(Candlin 1989:3) 而外語教學的目標是讓學習者能用外語進行溝通，並且讓溝通雙方能夠彼此瞭解。(Kramersch 1993:183) 換言之，外語的學習除了語言本身外，還有一個非常重要的使命，就是培養學習者的「文化認知」，學習者應該要同時重視其本身的母語文化與所學習的外語文化。

美國現代語言學家拉脫(Lado)早在 1957 年所著的《跨文化語言學》(*Linguistics Across Cultures*)一書中闡釋語言與跨文化的緊密關連性。1988 年又出版了《跨文化的英語教學》(*Teaching English Across Cultures*)，顯見跨文化在外語教學中的重要性。由於深受美國語言學家喬姆斯基(Chomsky)邏輯式語言分析——以語法形式為特徵，不受語境限制——的影響，外語教學一直以來著重在文法的講解與句型的反覆練習。然而，近年來溝通式教學廣受重視與採

用，強調語言以溝通為目的，因此在教學中加入大量的文化知識教材。(游毓玲 2003:147)

然而，如何展開外語文化的學習？瑞士發展心理學家皮亞傑(Piaget)提出認知發展論，人類隨著年齡增長而改變吸收知識的認知方式和解決問題的思維能力，此理論也被運用於外語文化的學習，隨著心智、語言及文化的發展，循序漸進地學習語言及文化。而蘇聯心理學家維高斯基(Vygotsky)則提出了鷹架功能論，透過文化、文學、文字和語言的逆向學習，讓學習者加速學習到語言、文字、文學和文化。(戴維揚 2003a:11-14；戴維揚 2003b:25-26；魏叔倫 2003:263-264) 事實上，不論是皮亞傑強調模仿的正向學習或是維高斯基強調情境創發的逆向學習，都是希望讓語言文化在實用的活動中內化為多元、多文化的生活方式。

美國教育家和學術文學評論家賀許(Hirsch)則認為「文化涵養」的提升包含了「共通的背景知識」的學習和識讀。所謂「共通的背景知識」是一個社會文化約定俗成、不必言明，普遍存在於日常生活中，構成人與人溝通的基石；如果溝通的其中一方不具備這個背景知識，溝通上就會出現問題。(陳英輝 2003:47-49) 因此，學習外語的第一要務是必須深入了解該語言的文化大環境，掌握「共通的背景知識」，作為與外國人溝通、吸收新知識的基礎。

而識讀能力是一個人學習各類學門知識與技術的憑藉；識讀的背景知識越廣泛、越深厚，對其他學門知識的學習力也愈強。賀許認為閱讀特別有助於「共通的背景知識」的習得與識讀能力的培養。(Hirsch 1987:xii) 一個學生廣泛地、深入地去閱讀，所吸收與累積的「共通的背景知識」必然雄厚，學習的成果也必然豐碩。

如果說文化是人類在歷史上的積極創造，那麼語言便是原始人類最重要的創造。語言是人類世代積累的精神財富，它不是自然現象，而是一種文化現象。語言作為交際工具，是人類賴以維持社會關係和人際關係最重要的手段。各個社會具有各自獨特的文化，因此，學習一種外語，必須同時學習該外語文化。東西方文化有其共性，彼此間也存在著差異。學習西方語言時，需要對東西方文化進行比對和研究；只有瞭解外語文化，以及該文化與中華文化間的差異，才能更正確地運用該外語進行溝通。

語言是社會的產物，詞彙反映著一個社會的物質文化和精神文化；相對地，文化環境和思維方式也影響著語言的發展變化。語言交際不僅包括語言行為，也包含著社會文化現象。在交際中，語言的使用者同時置身於微觀的語言

環境(具體語言環境)和宏觀的語言環境(文化及社會現實環境)之中。(王明利 2002:219) 在跨文化交際和外語習得中我們必須注意跨文化現象對外語交際和外語學習的影響和作用。學習外語時只有主動吸收外語文化，才能把語言變成交際工具，才能更有效地利用語言達到交際的目的。

語言與社會從文化的角度看，一直處於永恆的交融當中。一個國家的語言總是與這個國家的文化緊密地聯繫在一起，如果不了解外語國的歷史、文化和其他社會因素，就無法真正掌握該外語。語言的研究與文化的研究看似兩個不同的領域，其實是息息相關、密不可分的；也就是說，在處理語言問題時，也開始了文化的詮釋；語言文字的使用除了溝通和紀錄外，還肩負了文化闡釋的作用。而這些文化因素往往在外語的精進過程中形成了一道無形的鴻溝，因此，在學習外語時必須對外語文化給予高度重視，才能確保語言學習的質量和語言交際的暢通。

### 三、研究方法

有些文化語言學家認為「語言是文化的一部分」(馬凌諾斯基 Malinowski 1987, 卡西勒 Cassirer 1989), 也就是說, 語言涵蓋在文化之中; 另一些學者認為「語言是文化的載體」(邵敬敏 1995, 李瑞華 1996, 程祥徽 1996), 換言之, 語言就是文化, 或可說, 語言包含了文化。然而, 文化無不是用語言的形式存在、用語言來解釋; 因此, 很難界定區分彼此間的從屬關係。但毫無疑問地, 語言是文化的傳播與傳承工具, 文化藉由語言擴展, 語言藉由文化延續, 彼此間互為因果、休戚與共。

語言中蘊藏著豐富的文化軌跡, 特別是俗語, 是民間普遍流傳的通俗語句, 是各民族世代積累的生活實踐經驗。俗語傳達著老祖宗們的智慧結晶, 舉凡俗語中的每一個詞條, 都是先民在生活中俯仰可見的事物, 甚至在經過了千百年的社會變遷後, 依舊可以在現實社會中發現相同或類似的事物或概念, 這些概念彼此獨立又相互牽引, 構成了世代傳承的文化概貌。

俗語<sup>2</sup>是熟語之一, 一種廣泛流行於某時某地、言簡意賅、約定俗成的慣用語; 一般都是以口語形式留傳下來通俗易懂的短句。俗語的來源很廣, 既來

---

<sup>2</sup>從熟語關係圖來看, 俗語包括了諺語、歇後語以及常用的成語, 涵蓋範圍廣(維基百科:俗語)。成語是一種人們長期使用, 具有書面語色彩的固定短語。歇後語是由前後兩部分構成的固定性口語; 前一部分是比喻或隱語; 後一部分是對前一部分做說明解釋。諺語則是在群眾中口頭流傳的通俗且寓意深遠的固定語句, 是人們對生活經驗的精闢總結, 富於教育意義。每種語詞都有各自的特

自群眾的口頭創作，也和詩文名句、格言警語、歷史典故等有關連。其內容精闢，語意深遠，往往無法單從字面上體現其義、運用得宜。因此，透過俗語的學習，必能讓學習者對使用該俗語的語言與文化有更深一層的認知。

俗語的歷史久，使用廣，作者多不可考；結構固定，措詞簡練，多有發人深省、啟迪思維及警世作用。漢語中的「俗語」一詞始見於中國西漢司馬遷的《史記》：「民人俗語曰『即不為河伯娶婦，水來漂沒，溺其人民』云。」（滑稽列傳:23）這裡的「俗語」便是指民間流傳的說法。俗語經常是一種不同於字面意義的短句，塞萬提斯(Cervantes)在其鉅著《唐吉訶德》中也為俗語(*refrán/refranes*)做了很好的註腳，俗語是從我們祖先的經驗和言論中所累積而來的短句；透過俗語能將內心的想法使人心領神會(Cervantes 1615:II parte, LXVII)<sup>3</sup>。

俗語依其語義可區分為：字面意義和實際意義相同、字面意義和實際意義不同、以及同時具有字面意義和實際意義等三大類別。(維基百科:俗語) 字面意義和實際意義相同的俗語能望文生義，比較容易理解。字面意義和實際意義不同和同時具有字面意義和實際意義這兩類俗語，前者由於文字傳達的訊息與實際意義不同，後者或者借義、諧聲雙關，利用詞語或讀音的不同含義構成雙關，表面上說一件事，而實際上要表達的是另一件事，所以都不易理解。

長久以來，老祖宗的智慧一代代地傳承，大量豐富的俗語使得西班牙語因而更加充實多采。然而，西語藉由豐富的型態變化產生結構關係，以形式分析來表情。漢語則不以型態變化的形合來組詞造句，而是以詞與詞間的意合來達意。(申小龍 2000:247-248) 因此，字面意義和實際意義不同以及同時具有字面意義和實際意義這兩類俗語，語義中的文化意涵相對深刻、鮮明；對於西語文化素養不足的台灣西語學習者而言，要從字義判斷理解這兩類俗語，明顯地困難許多。

俗語的文化意涵深遠，但字句結構簡潔，且易朗朗上口。因此，希望透過一些文句簡練、盡量避免生字新詞的西語俗語製成問卷，讓西語學習者自我檢視在沒有或僅有少數的生字新詞，並盡量排除文法結構對文本理解的影響下，評量受測者的西班牙語文程度是否能盡如預期。倘若檢測結果不如預期，或能

點，但彼此間或有重疊且區別並不十分明確。因此，本研究為了著眼於西班牙語中短句語義的理解，避免熟語歸納分類的問題，因而概以西語的“*refrán/refranes*”和漢語的「俗語」稱之。

<sup>3</sup>原文: “... *los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios.*” “... *cualquiera de los (refranes) que has dicho basta para dar a entender tu pensamiento.*”



使西語學習者意識到文化知識對外語學習與精進的影響及重要性。

此次研究在西語俗語的選擇上並未採取太多的控制變數，僅收錄 15 則簡明、詞句清晰的短句，最重要的是這些俗語必須具有相對應的漢語俗語<sup>4</sup>。之所以選擇 15 則西語俗語只是希望能在一堂大學課程的時間(50 分鐘)內，完成問卷。

研究對象為主修西班牙語文<sup>5</sup>的台灣大學生，具有一定的西語基礎、修畢一年翻譯課程，且未曾修習過有關西語俗語課程者。也就是說，研究對象以受過一年中西語文翻譯訓練，但未受過文化語彙「俗語」訓練的西語系學生為主。取樣對象為淡江大學西班牙語文學系「口筆譯」課程的全體學生。

問卷統一在實際修課屆滿一學年的最後一週的最後一堂課上施作(102 學年度第二學期第十七週：2013 年 6 月 10~13 日)<sup>6</sup>。該課程為該系大三必修課、二學分，每週上課時數二小時，以訓練學生西文中譯的基本能力為主。課程共分成四個組別，修課學生人數共計 131 人，實際參與問卷學生人數 107 人，問卷填寫時間如同上述，約 50 分鐘。

問卷採雙面印刷，第一面是簡答題；作答時，請受測學生依照本身對問卷上 15 則西語俗語的認知寫出與其相對應的漢語俗語，或以中文口語方式解說其意。在簡答題作答時，如遇不理解的字彙，也請受測者在該詞彙下方劃線，以便日後評量生字變數對俗語認知的影響。第二面是與第一面相同的 15 則西語俗語，但以選擇題方式呈現；每則俗語提供四個選項，其中僅有一個正確選項。唯一的特殊要求是，受測者必須在第一面作答完畢後，才可翻到第二面作答，一旦翻到第二面，將不能翻回第一面作答，藉此控制受測者本身中文素養的變數。(問卷見附錄)

問卷施測前並未事先知會學生，以免有些學生預作準備影響施測結果的客觀性。施測前先向受測學生闡明不是考試，只是一份問卷檢測，以免受測者誤以為是突如其來的考試而緊張失常。然後要求受測者填寫基本資料，同時說明此問卷採不記名、不計分方式處理，個資也絕不外流，目的僅為獲取檢測結果的數據，以期受測者能在沒有壓力的情況下詳實作答。

<sup>4</sup>筆者依多年教學經驗篩檢 15 則簡短、詞句清晰、避免生字新詞及文法干擾，且具有相對應漢語俗語的西語俗語，其評定標準雖不盡客觀，然，在同一學習條件同一問卷的檢測下，檢測結果相信具有其相對之客觀性。

<sup>5</sup>英語與英文的差別在於英語是對語言的指稱，英文則加入了文學與文化，內容與修辭都更具深度。(陳淳麗 2003:250) 依此概念，本文中以漢語/中文、西語/西文稱之，並加以探討。

<sup>6</sup>依大學法施行細則，淡江大學每一學度之課程分為上、下兩學期，每一學期共計十八週，第十八週訂定為統一考試週；故，每學期的第十七週為實際上課之最後一週。

問卷上要求學生填寫姓名、學號、身份等基本資料，以利日後統計及掌握僑生、轉學生、轉系生及重修生等不同文化背景及不同修課時程等基本變數，然在本研究中皆以匿名方式處理。此外，在問卷施測的同時也商請各班授課教授在場協助<sup>7</sup>，希望受測學生能因而嚴肅面對此次檢測，盡力作答。

#### 四、研究結果與分析

此次檢測回收有效問卷 107 份，含一般生 76 份、重修生 6 份、外系轉學/系生 13 份、原西語系轉學生 7 份、西語系國家僑生 2 份及非西語系國家僑生 3 份。由於重修生非第一次修習該門學科，先前的學習狀況雖然不佳，但學習西語的時間較長。外系轉學/系生學籍雖為大三學生，但僅有兩年的西語學習經驗，學習時程較短。此次原西語系轉學生皆為文藻外語大學之轉學生，修習西語時間皆超過三年。西語系國家僑生雖有良好的西語基礎，但漢語表達能力欠佳；而非西語系國家僑生則中西語文能力皆欠佳。因此，不論是重修生、轉學/系生、抑或是僑生，影響問卷檢測結果的變數較為複雜；故此問卷的檢測結果僅針對一般生的 76 份問卷做深入的統計分析，避免不同的學習時程、學習狀況及文化背景影響問卷檢測結果的客觀性。

本問卷檢測採用三種數據作為統計結果的分析參數：詞彙障礙(新詞)程度、簡答題的測試結果(問卷一)和選擇題的測試結果(問卷二)，其統計結果與分析如下：

詞彙部分，第一則俗語中 76 位受測的一般生有 59 位將 *tocino* 這個單字標註為生字，佔總人數的 77.6%；第二則俗語的 *maduran*:19 位，*uvas*:1 位，共計 20 人次，佔總人數的 26.3%；第三則的 *abeja*:30 位，*muerta*:1 位，*miel*:11 位，*cera*:39 位，共計 81 人次，佔總人數的 106.6%，超出總人數的 76 位，計為 100%；第四則的 *palo*:35 位，佔總人數的 46.1%；第五則沒有被標註任何生字，比例為 0%；第六則的 *heladero*:20 位，*aceitero*:18 位，共計 38 人次，佔總人數的 50%；第七則的 *trigo*:30 位，佔總人數的 39.5%；第八則的 *migas*:38 位，佔總人數的 50%；第九則的 *vinagre*:43 位，佔總人數的 56.6%；第十則的 *fe*:9 位，*obras*:4 位，*panal*:42 位，*miel*:11 位，共計 66 人次，佔總人數的 86.8%；第十一則的 *miel*:11 位，*hiel*:37 位，共計 48 人次，佔總人數的 63.2%；第十二則沒有被標註任何生字，比例為 0%；第十三則的 *mete*:15 位，佔總人數的 19.7%；

<sup>7</sup>藉此機會感謝淡江大學西班牙語文學系以及該系「口筆譯一」四位任課教師的支持與協助。

第十四則的 beso:1 位，佔總人數的 1.3%；第十五則的 se pica:22 位，ajos:15 位，共計 37 人次，佔總人數的 48.7%。(見表 1)

俗語	生字	比例
1	<b>tocino (59)</b>	77.6%
2	<b>maduran (19), uvas (1)</b>	26.3%
3	<b>abeja (30), muerta (1), miel (11), cera (39)</b>	100%
4	<b>palo (35)</b>	46.1%
5	<b>x</b>	0%
6	<b>heladero (20), aceitero (18)</b>	50%
7	<b>trigo (30)</b>	39.5%
8	<b>migas (38)</b>	50%
9	<b>vinagre (43)</b>	56.6%
10	<b>fe (9), obras (4), panal (42), miel (11)</b>	86.8%
11	<b>mile (11), hiel (37)</b>	63.2%
12	<b>x</b>	0%
13	<b>mete (15)</b>	19.7%
14	<b>beso (1)</b>	1.3%
15	<b>se pica (22), ajos (15)</b>	48.7%

表 1 一般生標註為生字之字彙、人數及其百分比。

簡答題部分，答案正確與否的評定標準較有彈性，除了回答相對應的漢語俗語，含意相似的俗語，甚至以口語闡述其意者，皆從寬認定為正確；唯，學生須確實了解該俗語的真正含意，而非僅做字面上的解釋。例如，第一則俗語 «Al buen vino, buen tocino»，漢語部分除了「相得益彰」外，「相輔相成」也是正確答案；但，若僅譯為「好酒配好菜」，則不認定為正確答案。第二則的 «A su tiempo maduran las uvas»，除了「水到渠成」外，「瓜熟蒂落」、「船到橋頭自然直」、「事物均有其成熟之時」、「時機到了自然成熟」、「等時機到了必會成功」等均認定為正確答案，但不認定「時候到了葡萄自然會熟」為正確答案。

第三則的 «Abeja muerta, ni miel ni cera»，除了「殺雞取卵」外，「皇帝一死，餘事難全」，甚至是「像金雞母下蛋的故事」等答案，學生當時或許想不起相對應的漢語俗語，但根據其語意表達，認為這些學生已明瞭該西語俗語的含意，因而從寬認定為正確答案。第四則的 «Al hijo malo, pan y palo»，除了「恩

威並用」外，「軟硬兼施」也是正確答案。第五則的«Al pan, pan, y al vino, vino»，正確答案有「一是一，二是二」。

第六則的«Año heladero, año aceitero»，正確答案有「瑞雪兆豐年」及「寒冷的年就是橄欖油盛產的年」。第七則的正確答案只有«Del trigo pan y de las uvas vino»，「飲水思源」。第八則的«Donde pan comes migas quedan»，除了「凡走過必留下痕跡」外，還有「雞蛋再密也有縫」和「吃燒餅無不掉芝麻」。第九則的«El buen vinagre del buen vino sale»，除了「將出名門」外，還有「名師出高徒」、「虎父無犬子」、「龍生龍，鳳生鳳」、「好村出好酒」。第十則的«Fe sin obras, panal sin miel»，除了「光說不練」外，「坐而言不如起而行」、「紙上談兵」都視為正確答案。

第十一則的«No hay miel sin hiel»，除了「先苦後甘」外，還有「不經一番寒徹骨，焉得梅花撲鼻香」、「不入虎穴，焉得虎子」。第十二則的«No por mucho pan, es peor el año»，答案有「未雨綢繆」和「防患未然」。第十三則的«Pan caliente, hambre mete»，只有「飢不擇食」一個正確答案。第十四則的«Pan con queso sabe a beso»，除了「人間美味」外，「絕妙好滋味」、「美食讓人情不自禁」、甚至是「好吃」，皆計為正確答案。第十五則的«Quien se pica, ajos come»，除了「自作自受」外，「種什麼因，得什麼果」、「殘局自理」，也都視為正確答案。

問卷一簡答題部分的檢測結果如後：第一則俗語在 76 位受測的一般生中有 1 位答對，比例為 1.3%；第二則 11 位，比例為 14.5%；第三則 2 位，比例為 2.6%；第四則 2 位，比例為 2.6%；第五則 6 位，比例為 7.9%；第六則 1 位，比例為 1.3%；第七則 3 位，比例為 3.9%；第八則 16 位，比例為 21.1%；第九則 7 位，比例為 9.2%；第十則 4 位，比例為 5.3%；第十一則 11 位，比例為 14.5%；第十二則 1 位，比例為 1.3%；第十三則 5 位，比例為 6.6%；第十四則 6 位，比例為 7.9%；第十五則 6 位，比例為 7.9%。(見表 2)

從問卷一簡答題部分的答案中可以看出受測學生的中文素養普遍不佳，加上缺乏中西語文轉換的聯想元素，往往會以文字直譯的方式來詮釋文句，而忽略了語意中的真正意涵。例如，pan(麵包)、tocino(鹹豬肉)和 vino(葡萄酒)是大多數西班牙家庭日常生活中不可或缺的食物，也因此 pan, tocino, vino 經常出現在西語俗語中。對許多西班牙人而言，品嚐紅酒是一大樂事，特別是佐以美食，而鹹豬肉一直是該民族的平民美食，加上 tocino, vino 韻腳相同，兩者經常被相提並論。第一則俗語«Al buen vino, buen tocino»「相得益彰」，有些受測學生譯為「物以類聚」，性質相近的東西常聚集在一起；「慧眼識英雄」，具有

獨特眼光的人，能辨識英才；「門當戶對」，結親的雙方家庭經濟和社會地位相當；「伯樂識千里馬」、「好酒配好菜」、「美酒佳餚」等，雖然看出了「好酒」「好菜」的對等性，卻忽略了其中蘊藏著「相輔相成」、「相得益彰」的加乘性。

第二則俗語«A su tiempo maduran las uvas»「水到渠成」，有些受測學生譯為「葡萄需時間來成熟」、「時候到了葡萄自然會熟」、「葡萄成熟時」，這些答案僅解讀了字面上的意思，而忽略了以「葡萄成熟」來影射「水到渠成」，事情自然發展，結果自成的引申意。此外，譯為「順其自然」，純粹只讓其自身發展，不發揮積極主動性；「時機成熟」，比喻事物已發展到完善的程度；「等待時機，韜光養晦，隱藏才能，不使外露；「大隻雞慢啼」（閩南語俗諺：「大格雞慢啼」）、「大器晚成」，用在卓越的人才往往「成就較晚」的表述上；與「水到渠成」的待事情條件完備則自然成功，不須強求，不盡相同。

第三則俗語«Abeja muerta, ni miel ni cera»「殺雞取卵」，有些受測學生譯為「息息相關」，強調關係極為密切或彼此契合無間；「兩敗俱傷」，比喻兩者相爭，俱受損傷；「置之死地而後生」，形容置身於無退路的境地，勢必能拚死向前，求得生存；「殺身成仁」，為正義或崇高的理想而犧牲生命，皆與「殺雞取卵」，貪圖眼前的好處而斷絕了長遠利益的意思相左。然而，譯為「皇帝一死，餘事難全」、「像金雞母下蛋的故事」，答案雖然非常白話，卻表明了其中蘊藏的意涵。

第四則俗語«Al hijo malo, pan y palo»「恩威並用」，有些受測學生譯為「不打不成器」、「養兒不成材」、「寵子不孝」（閩南語俗諺：「寵豬舉灶，寵子不孝」）、「小孩就是要教」等，學生的著眼點在於「壞小孩」和「棍子」，擔心過度寵溺小孩會招來不好的下場，完全忽略了「麵包」在此俗語中的角色。另外，譯為「對於壞小孩，要給他麵包和棍子」完全是文字直譯，並未說明為何要給壞小孩麵包和棍子。而「因材施教」，依據受教者不同的資材，而給予不同的教導，則是對「麵包」和「棍子」的誤解。「恩威並施」，對人的態度寬厚或嚴厲能交互的使用，與「軟硬兼施」，委婉和強硬的手段一齊用上，意義上較為相近。

第五則俗語«Al pan, pan, y al vino, vino»「一是一，二是二」，有多數受測學生譯為「麵包是麵包，酒是酒」，完全是文字直譯，並未闡述其中含意。譯為「就事論事」，只就事情本身加以評論，而不牽涉到題外；「各守本分」各自堅守自己應盡的職責；「各司其職」，各人在自己的崗位做好份內的事；「各說各話」，各自說不相關、不搭調的話，無法建立共識；皆僅意識到「麵包」和

「酒」非同類事物，並不瞭解其中差異所要表達的意涵，與「一是一，二是二」，按照實情，清楚說明；意義上完全不同。而譯為「大魚大肉」也僅注意到「麵包」和「酒」皆為西班牙人日常生活中不可或缺的食物。

第六則俗語«Año heladero, año aceitero»「瑞雪兆豐年」，被受測學生譯為「冰淇淋和橄欖油的年代」，是看文解字，譯文沒有任何意義；這正是因為西語學習者的西語文化素養薄弱，無法理解中西語文轉換時譯文中缺乏有意義的訊息傳遞。譯為「風水輪流轉」、「一年是冰，一年是油」，都只在強調「年」的轉換。譯為「天氣好，出好油」，則把「大雪」誤植為「好天氣」；至於「否極泰來」的譯法，又把「大雪」誇飾為「否極」，殊不知「瑞雪」是指小雪節氣以後的降雪，意指適時的冬雪預示著來年的豐收，無關好壞。唯有「寒冷的年就是橄欖油盛產的年」點出了瑞雪造就了橄欖油的盛產。

第七則俗語«Del trigo pan y de las uvas vino»「飲水思源」，有些受測學生譯為「適才適任」(註:適材適所)，指辦事能力與所安排的工作位置或場所相當；「因果循環」，之前種下了事情的前因，才會得到事後的結果；顯示受測學生已留意到 trigo(小麥)和 pan(麵包)以及 uvas(葡萄)和 vino(紅酒)彼此之間的關連性，只是無法體會其中相互關係的引申意。譯為「種瓜得瓜，種豆得豆」，比喻種什麼因就得什麼果，似「因果報應」，由因導果；比較貼切的西語俗語為«Quien siembra vientos recoge tempestades»。而「飲水思源」，則是強調麵包來自小麥、紅酒來自葡萄，由果推因，藉以勸誡世人不忘本，用在「感恩報德」的表述上。

第八則俗語«Donde pan comes migas quedan»「凡走過必留下痕跡」，是問卷一簡答題部分答對學生人數最多的一則，此則西語俗語的字彙結構與其對應的漢語俗語的理解方式近似，「哪裡\_麵包\_你吃\_麵包屑\_留下」(你在哪裡吃麵包哪裡留下麵包屑)，透過中西語文結構的共性，使學生能較輕易理解文字中所蘊藏的意涵。有些受測學生譯為「雞蛋再密也有縫」(閩南語俗諺:「雞卵密密也有縫」)，雞蛋再怎麼密合也有縫隙，事情總會有破綻，不可能天衣無縫；「吃燒餅哪有不掉芝麻的」(漢語俚語)，形容事情沒有十全十美，總有一點過失；與聖經上「凡走過必留下痕跡」所要傳達的意思相同。至於譯為「有跡可循」，有事物的遺跡可供遵守、依照，其意義則不盡相同。

第九則俗語«El buen vinagre del buen vino sale»「將出名門」，有些受測學生譯為「事出必有因」，事情的發生必有原因、理由；「各有所長」，各有各的長處、優點；「工欲善其事，必先利其器」，要把工作做好，先要使工具精良，

事前的準備工作非常重要；「要怎麼收穫，先要怎麼栽」(胡適先生名言「要怎麼收穫，先那麼栽」)，想要達到什麼樣的目的，就要先付出同等的努力，天下沒有不勞而獲的事；皆忽略了「將出名門」，好將領的先人多半也曾是名將，強調親代的遺傳特徵。譯為「龍生龍，鳳生鳳」(漢語歇後語：「龍生龍，鳳生鳳，老鼠生的兒子會打洞」)，指親代的特徵會一代一代在子代身上重現，強調了遺傳的重要；而「好村出好酒」，語句雖然白話，卻也強調了出處的重要性。另外，「名師出高徒」，好的老師教導出優秀的學生；「虎父無犬子」，比喻上一代強，下一代也不弱；也與「將出名門」有同樣的表述。至於「青出於藍」，比喻弟子勝過老師，或後輩優於前輩，則用在「超越前人」的表述上，無關傳承。

第十則俗語«Fe sin obras, panal sin miel»「光說不練」，有些受測學生譯為「工欲善其事，必先利其器」，沒有工具無法做事；「行屍走肉」，沒有生氣徒具形骸；「空有其表」，沒有內涵徒具外表；「無憑無據」，沒有根據隨口亂說等，顯然是由「甲\_sin(沒有)\_乙」之句型推測而來的，也就是說受了高生字率的影響(問卷中生字數第二高)，造成理解上的謬誤。而譯為「有信念沒有行動」，僅解讀了字面上的意思，忽略了「光說不練」，空談而無實際行動之引申意。至於「紙上談兵」，空談理論，無法解決實際問題；「坐而言不如起而行」，講得容易做得難，凡事光說而不付諸行動；同「光說不練」，都是用在「空談」的表述上。至於「不入虎穴焉得虎子」，想要達到目標就必須冒險，則是在用「勇往直前」、「冒險犯難」正面積極的表述上。

第十一則俗語«No hay miel sin hiel»「先苦後甘」，有些受測學生譯為「良藥苦口」，能治病的藥多味苦難嚥，諫言多不順耳卻有益於人；「無拘無束」，自由而不受約束；「缺一不可」，少一樣也不行；「天下沒有白吃的午餐」，沒有不勞而獲的事情；「一分耕耘一分收穫」，想要得到多少成果，就必須付出同等的努力；顯然是由「No\_甲\_sin\_乙」的句型推測而來的謬誤。而譯為「沒有蜂蜜也沒有膽汁」，僅解讀了字面上的意思，忽略了「先苦後甘」，辛苦耕耘才能收穫豐碩，用於鼓勵人們克服困難、艱苦奮鬥的意涵。至於「不經一番寒徹骨，焉得梅花撲鼻香」，凡事必須要經過艱苦磨練，才會有所領悟得益；「不入虎穴，焉得虎子」，想要達到目標就必須冒險；同「先苦後甘」，都是用在用在「勇往直前」、「冒險犯難」正面積極的表述上。

第十二則俗語«No por mucho pan, es peor el año»「未雨綢繆」，許多受測學生直譯為「沒有足夠的食物/糧食/麵包，將會是難過的一年」、「食物欠收，今

年不好過」、「天災多，農穫就少」、「沒米歹過年」、「不好的收成，不是好年」、「無米可炊，經年是非」、「民以食為天」；皆僅解讀了字面意義，以糧食為人民生存的根本做論述，而忽略了這句西語俗語的本意在奉勸世人要「未雨綢繆」，事先預備以防患未然。至於「防患未然」，趁禍患還未發生之前就加以防備；則同「未雨綢繆」，都是用在「事先防備」的表述上。

第十三則俗語«Pan caliente, hambre mete»「飢不擇食」，有些受測學生譯為「狼吞虎嚥」，吃東西又猛又急；「食指大動」，面對美食而食慾大開；「望梅止渴」，以空想來安慰自己；「食髓知味」，食得一次骨髓便知曉其美味，喻貪得無厭；「雪中送炭」，在人艱困危急之時，給予適時的援助；「人(鳥)為食亡」，鳥為了食物而被捕死亡，喻人因貪心而惹禍；「聞香下馬」，形容美味的食物，吸引饕客下馬享受美食；顯然皆僅注意到「麵包」和「飢餓」；與「飢不擇食」，由於過度飢餓，顧不得麵包很燙還是吃下肚；也就是，飢餓的人不選擇食物，並不相同。至於「熱麵包可以止餓」、「熱湯止飢」、「熱麵包，很餓吃」，皆僅解讀了字面上的意思。

第十四則俗語«Pan con queso sabe a beso»「人間美味」，有些受測學生譯為「如魚得水」，得到與自己志同道合的人或適合於自己發展的環境；「團結力量大」，強調合作的可貴；「天生絕配」，最為相配的兩人，優缺點幾乎兩兩互補；「天生一對」，生來就注定為一對；顯然都只把重點放在「麵包」和「乳酪」的關係上，而未留意到以「親吻」來喻其加乘作用。譯為「濃情密意」，對某件人事物的情感濃厚；似已注意到「親吻」的比喻，卻做了錯誤的詮釋。至於譯為「乳酪配麵包如同一個吻」、「搭配起土的麵包如同親吻般美妙」、「麵包夾起土，嚐起來像一個吻」等，皆僅解讀了字面上的意思，忽略了「人間美味」，用於表述味道極為美好的食品。至於「絕妙好滋味」、「美食讓人情不自禁」，甚至是「好吃」，答案雖然口語白話，卻點明了「人間美味」其中的意涵。

第十五則俗語«Quien se pica, ajos come»「自作自受」，有些受測學生譯為「誰咬，吃大蒜」、「誰被叮，就吃大蒜」、「誰被刺，就吃大蒜」，顯然僅在“picar”「刺、扎；啄食；叮咬；癢；辣；剝碎；...」之字面意義上打轉，並未真正理解此則俗語的涵意。本俗語用於指稱突然加入一則談話中，發現遭人影涉，由於確實曾經參與其中，雖然感到不滿也必須忍受指責非難。以大蒜作比擬是因為對農民而言，大蒜是補充能量和熱量的食物，然而吃大蒜的人必須忍受大蒜強烈刺鼻的味道。至於「種什麼因，得什麼果」，之前所做的事情，



引發事後的結果，也就是必須為過去的種種來負責；「殘局自理」，自己收拾殘留下來的結果；與「自作自受」，自己做了錯事，由自己承擔不良後果，意義近似。

問卷二選擇題部分，由於提供了四個選項，每則俗語有四分之一的答對機率。此外，這些選項也提供了受測學生中西語文間轉換的聯想元素，可與其自身的漢語俗語素養作連結，答對的受測者人數也因而大幅提高。

問卷二的檢測結果如後：第一則俗語在 76 位受測的一般生中有 34 位答對，比例為 44.7%；第二則 40 位，比例為 52.6%；第三則 38 位，比例為 50%；第四則 43 位，比例為 56.6%；第五則 35 位，比例為 46.1%；第六則 47 位，比例為 61.8%；第七則 45 位，比例為 59.2%；第八則 70 位，比例為 92.1%；第九則 56 位，比例為 73.7%；第十則 48 位，比例為 63.2%；第十一則 55 位，比例為 72.4%；第十二則 28 位，比例為 36.8%；第十三則 41 位，比例為 53.9%；第十四則 41 位，比例為 53.9%；第十五則 49 位，比例為 64.5%。(見表 2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	平均
生字數	59	20	81	35	0	38	30	38	43	66	48	0	15	1	37	34
簡答題	1	11	2	2	6	1	3	16	7	4	11	1	5	6	6	5.5
比例一	1.3	14.5	2.6	2.6	7.9	1.3	3.9	21.1	9.2	5.3	14.5	1.3	6.6	7.9	7.9	7.2
選擇題	34	40	38	43	35	47	45	70	56	48	55	28	41	41	49	44.7
比例二	44.7	52.6	50	56.6	46.1	61.8	59.2	92.1	73.7	63.2	72.4	36.8	53.9	53.9	64.5	58.8

表 2 各則俗語之生字數，簡答題及選擇題答對學生人數及其百分比。

台灣主修西班牙語的大學生在完成三年的大學專業課程後，普遍期待應該具有中等以上的西班牙語文程度。然而，根據表 2 的數據顯示，受測學生所展現的西語程度遠低於普遍的期待；在簡答題部分只有 7.2% 的正確率，選擇題部分雖然有顯著的進步，但在提供受測學生中西語文轉換聯想元素的四個選項後，也僅能達到 58.8% 的正確率。

在學習外語的過程中，通篇文章生字新詞數量的多寡經常是直接影響外語初學者對文本理解的主要因素。然而，有些時候，文章中沒有或僅有少數的生字新詞，卻仍無法輕易理解其文意。這兩種現象看似相互矛盾，但明顯與文意中的文化意涵息息相關。一位外語學習者若對該外語的文化素養不足，即便文章中沒有生字新詞，也不能輕易理解有著深刻文化意涵的文句。

在西語的初學經驗中，生字數越多造成理解上的窒礙越是顯而易見。但隨

著西語程度的增長，要理解這種文化意涵深遠的西語俗語時，若僅著眼於解析文字字面上的意義，經常遭致理解上的謬誤。此時，外語中的文化認知往往成為理解文意的重要關鍵。

本研究透過各則俗語所得的生字數、簡答題和選擇題等三項檢測結果的數據進行交叉比對，所得到的結果正可與上列論述相呼應。

首先，由表 2 的數據顯示，第五則和第十二則俗語中沒有任何受測學生標註生字新詞，檢測結果不論在簡答題或是選擇題部分，答對學生人數理應最為突出。但是，事實並非如此；在簡答題部分分別僅 6 位及 1 位受測學生答對，答對學生人數明顯偏低；在選擇題有 35 位及 28 位受測學生答對，答對學生人數也幾乎是敬陪末座。相較於簡答題答對學生人數較多的第二題、第八題及第十一題，分別為 11、16 和 11 人，其標註的生字數並不低，分別為 20、38 和 48。因此，可以肯定地說，文章中的生字新詞數絕非影響文意理解的唯一因素，該外語的文化認知確實與外語的學習成果有著實質上的關聯。

進一步將生字數與簡答題部分統計結果所得的數據設定為控制變數進行分析，並藉此檢視受測學生西語俗語的理解程度。各則俗語的生字數和簡答題部分學生答對人數的變化，所得結果如下：

第一則俗語在受測的 76 位一般生中有 59 人次標註了生字新詞，在測試一中僅 1 位受測學生答對，比例為 59：1；第二則有 20 人次標註生字新詞，11 位答對，比例為 20：11；第三則 81/76 人次，2 位答對，比例為 76：2；第四則 35 人次，2 位答對，比例為 35：2；第五則沒有任何人標註生字新詞，6 位答對，比例為 0：6；第六則 38 人次，1 位答對，比例為 38：1；第七則 30 人次，3 位答對，比例為 30：3；第八則 38 人次，16 位答對，比例為 38：16；第九則 43 人次，7 位答對，比例為 43：7；第十則 66 人次，4 位答對，比例為 66：4；第十一則 48 人次，11 位答對，比例為 48：11；第十二則沒有被標註任何生字新詞，只有 1 位答對，比例為 0：1；第十三則 15 人次，5 位答對，比例為 15：5；第十四則只有 1 位標註生字新詞，6 位答對，比例為 1：6；第十五則 37 人次，6 位答對，比例為 37：6。由上述數據印證，生字新詞的多寡絕非影響受測學生答對人數的唯一關鍵。(見表 2)

緊接著將各則俗語的生字數和正確率設定為分析參數來檢視測試結果。首先，將標註 0 至 25 個生字數的俗語設定為「低生字率」俗語，26 至 50 個生字數的為「中生字率」俗語，51 個以上的生字數為「高生字率」俗語。此外，將每則俗語答對學生人數在 0 至 5 人之間設定為「低正確率」俗語，6 至 10

人為「中正確率」俗語，11人以上為「高正確率」俗語<sup>8</sup>。

將檢測結果的生字數與簡答題正確率這兩項數據進行交叉分析，便可看出受測學生的字彙障礙程度和俗語理解程度間的關係；其所得結果如下：

第二、五、十二、十三及十四則俗語中被標註的生字數在 0 到 25 之間，為「低生字率」。第四、六、七、八、九、十一及十五則俗語的生字數在 26 到 50 之間，為「中生字率」。第一、三及十則俗語中被標註的生字數在 51 以上，為「高生字率」。(見表 3)

第一、三、四、六、七、十、十二及十三則俗語中，簡答題的正確率在 0 到 5 之間，屬「低正確率」。第五、九、十四及十五則俗語的正確率在 6 到 10 之間，屬「中正確率」。第二、八及十一則俗語的正確率在 11 以上，屬「高正確率」。(見表 3)

低生字率	俗 2(20), 俗 5(0), 俗 12(0), 俗 13(15), 俗 14(1)
中生字率	俗 4(35), 俗 6(38), 俗 7(30), 俗 8(38), 俗 9(43), 俗 11(48), 俗 15(37)
高生字率	俗 1(59), 俗 3(81), 俗 10(66)
低正確率	俗 1[1], 俗 3[2], 俗 4[2], 俗 6[1], 俗 7[3], 俗 10[4], 俗 12[1], 俗 13[5]
中正確率	俗 5[6], 俗 9[7], 俗 14[6], 俗 15[6]
高正確率	俗 2[11], 俗 8[16], 俗 11[11]

表 3 各則俗語字彙障礙程度和俗語理解程度比較表。

根據表 3 的數據顯示，第一、三及十則俗語中分別被標註了 59、81 和 66 個生字，為「高生字率」；預期的測試結果為「低正確率」。而此三則俗語的檢測結果正如預期地屬於「低正確率」，俗 1[1]、俗 3[2] 和俗 10[4]。也就是說，在外語的學習過程中，文章中生字新詞數越多，越容易影響閱讀者對文本的理解能力。

第四、六、七、八、九、十一及十五則俗語中分別被標註了 35、38、30、38、43、48 和 37 個生字，為「中生字率」；預期的測試結果為「中正確率」。

<sup>8</sup>76 位參與問卷的一般生中，11 位受測學生答對的俗語，正確率僅達 14.5%，實不宜稱作「高正確率」；6 到 10 位受測學生答對的俗語，正確率介於 7.9% 和 13.2% 之間，也不宜稱作「中正確率」。然而，由於測試結果受測學生平均答題的正確率偏低，此種區分標準僅在因應現況、區分實得數據，以利後續分析。

然而，受測學生在這七則「中生字率」的俗語中，只有兩則俗語的測試結果為「中正確率」，分別為俗 9[7] 和俗 15[6]。其他五則俗語有兩則為「高正確率」，俗 8[16] 和俗 11[11]，以及三則「低正確率」，俗 4[2]、俗 6[1] 和俗 7[3]。

第二、五、十二、十三及十四則俗語中分別被標註了 20、0、0、15 和 1 個生字，為「低生字率」；一般預期的測試結果為「高正確率」。事實上，受測學生在這五則「低生字率」的俗語中，僅有一則俗語的測試結果為「高正確率」，俗 2[11]。其他四則俗語有兩則為「中正確率」，俗 5[6] 和俗 14[6]，另外兩則甚至只達到「低正確率」，俗 12[1] 和俗 13[5]。

此交叉分析的結果最令人矚目的是，第五及十二則俗語為沒有被標註任何一個生字新詞的「低生字率」俗語；然而，第五則俗語僅 6 位受測學生答對，屬「中正確率」俗語，第十二則俗語甚至只有 1 位答對，屬「低正確率」俗語。

透過表 3 的生字數與簡答題正確率來觀察字彙障礙和俗語理解間的關係，可以得出以下的結論：「高生字率」的俗語毫無疑問地造就了「低正確率」的測試結果；然而，「低生字率」和「中生字率」的俗語不一定能相對地得出「高正確率」和「中正確率」的測試結果。也就是說，一篇有許多生字新詞的文章，詞彙障礙可能是影響外語學習者理解文本意涵的主要障礙。但是，若文章中沒有或僅有少數的生字新詞，無法保證外語學習者能輕易理解文本意涵；此時詞彙障礙不再是影響文本理解的主要因素，語境中的文化意涵反而趨於主導地位。

此外，本研究也透過問卷一和問卷二測試結果中受測學生答對總題數的統計，檢視受測學生之西文程度，以期能藉此進一步瞭解國內主修西班牙語大三學生的平均西文程度。問卷一簡答題部分的統計結果如下：

76 位受測的一般生中有 37 位完全沒有答對十五則俗語中的任何一則，比例為 48.7%。17 位受測生僅答對一則俗語，比例為 22.4%。10 位答對了兩則，比例為 13.2%。8 位答對了三則，比例為 10.5%。2 位答對了四則，比例為 2.6%。1 位答對了五則，另 1 位答對了八則，比例皆為 1.3%。此外，沒有任何一位受測學生答對了六、七、以及九則(含)以上的俗語。(見表 4)

問卷二選擇題部分，如同前述，提供了四個選項，增加了受測學生中西語文轉換的聯想元素與學生自身漢語俗語素養作連結，大幅提升了答對機率，測試結果也因而明顯改善；其統計結果如下：

76 位受測的一般生中沒有任何一位學生連一則俗語都沒答對，也沒有任何一位學生僅答對一至三則俗語。此外，答對四則俗語的有 2 位，比例為 2.6%。

答對五則的有 3 位，比例為 3.9%。答對六則的有 6 位，比例為 7.9%。答對七則的有 9 位，比例為 11.8%。答對八則的有 8 位，比例為 10.5%。答對九則的有 18 位，比例為 23.7%。答對十則的有 16 位，比例為 21.1%。答對十一則的有 8 位，比例為 10.5%。答對十二則的有 4 位，比例為 5.2%。答對十三則的有 2 位，比例為 2.6%。沒有任何一位受測學生答對了十四及十五則俗語。(見表 4)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
簡答題	37	17	10	8	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
比例一	48.7	22.4	13.2	10.5	2.6	1.3	0	0	1.3	0	0	0	0	0	0	0
選擇題	0	0	0	0	2	3	6	9	8	18	16	8	4	2	0	0
比例二	0	0	0	0	2.6	3.9	7.9	11.8	10.5	23.7	21.1	10.5	5.2	2.6	0	0

表 4 「總題數」－簡答題及選擇題部分答對學生人數及其百分比。

問卷一簡答題部分的數據顯示，近半數的受測學生(37 人，48.7%)完全沒有能力解答這一類型的問題。另外近半數的受測學生(35 人，46.1%)僅有能力解答一至三則俗語，也就是說，解題能力僅五分之一弱。76 位受測學生中僅僅 4 位學生答對了四、五和八則俗語，比例為 5.3%，而且只有 1 位達到二分之一強的解題能力。根據學習西班牙語文的時程看來，普遍認為這些受測生應該具有中等以上的西文程度，然而卻完全無法在問卷一的檢測結果中表現出來。數據顯示，這群受測生表現出的西班牙文程度遠在其應有的西文程度之下。

問卷二選擇題部分提供了四個選項，使受測學生有四個將西語俗語和漢語俗語做轉換的建議或聯想；也就是說，有四分之一的機會能解答出每一則俗語。因此，統計結果顯示，平均解答能力很明顯地從問卷一簡答題部分的 7.2% 大幅提升到問卷二選擇題部分的 58.8%。(見表 2) 由檢測數據大幅提升顯示，良好的中文程度應該有助於西語學習者展現出應有的西文程度；也就是說，好的中文表達能力較能將習得的西文能力展現出來。

雖然問卷二選擇題部分的測試結果明顯優於問卷一簡答題部分，但 58.8% 的平均值也不是一個令人矚目的數據。然而，超過三分之二的受測學生(59 人，77.6%)在問卷二選擇題部分答對了七至十一則俗語；也就是說，解題能力居於二分之一弱到三分之二強之間。或許可以認為，受測學生的實際平均西文程度並不似問卷一簡答題部分所顯示的那麼低，只是在中西俗語的轉換過程中，難以藉由語言文字完整表達。

綜觀以上各項數據的檢測結果，台灣主修西班牙語文的大學生在經過數年的學習過程後，閱讀和習作部分(選擇題型態)較容易表現出應有的西文程度。但是，在寫作和翻譯部分(簡答/問答题型態)較常遭逢困擾並導致謬誤；這可能是因為缺乏西班牙語文環境與練習的機會，以及平均的中文表達能力不足的原故。此外，從測試結果也可看出，在同一學習環境及學習時程下，學習者彼此間的學習成果也有明顯差異；因此，如何培養出一個正確的外語學習態度以及設計一套能誘發學習動機的教材，值得外語教學者與學習者思考及努力。

## 五、結論

語言和文字都是約定俗成的符號，前者藉由聲音傳遞訊息，後者透過形象表達意義。語言文字的功能不僅在於溝通，更在文化傳承上扮演舉足輕重的角色。語言文字的文化意義在於，延續舊文化、開創新文化。

俗語中蘊藏著豐富的人生哲學與至理名言，是世代積累出來的智慧結晶，也是語言學中的一大瑰寶。西班牙民族的智慧透過俗語將數千年的文化精髓傳承下來。西語俗語的文句簡短、文法結構單純，但文化意涵意寓深遠，正是評量西語學習者對西語語彙中文化知識理解程度的最佳素材。

本問卷的評量結果與前述說法相呼應，除了詞彙和文法外，文化變數是影響西語學習者西文理解能力的主要因素。當詞彙障礙較高時，毫無疑問地學習者對西語語境的理解能力明顯偏低；然而，在詞彙障礙中等或較低的情況下，學習者的西文理解能力不一定相對提高，此時的理解能力取決於文本中涉入的文化意涵的多寡。因此印證，外語的文化認知與外語的學習成果密不可分，外語文化知識的素養有助於提升外語的學習與精進。

此外，由於缺乏使用西班牙語的實務經驗，台灣大多數西語學習者的臨場表現往往不及其應有的或已具備的西文程度。由問卷結果選擇題部分明顯優於簡答题看來，西語學習者在語意理解和習作方面較能表現出自身的西文程度；然而在閱讀一西語文本後，不論是透過西語或漢語自我表達，皆表現出明顯的窒礙。正因為這些學習者除了外語學習成果不佳，自身的中文表達能力也不盡理想；在將西語轉換成漢語的過程中，經常陷入中西語言文字直譯的迷思，往往僅著眼於詞語的轉譯，忽略了涵義的轉換，因而缺少了文化訊息的傳遞，使得文義失真，造成漢語語意的不完整或謬誤。

許多語言專家學者均認為，由於各種語言間特有的共性和異性，可利用對

照的學習方式，藉由學習自身的語言文化來激勵、鼓舞外語學習者的外語及外語文化的學習。本研究結果也證實了，加強本國的文化知識和外語國的文化知識對提升外語的學習成果具有同樣的重要性及影響力。

在外語教學策略上，可藉由皮亞傑的認知發展，按部就班地循序漸進地發展出外語學習者聽、說、讀、寫、譯的語言技能；輔以維高斯基的鷹架作用，建構一個多元文化型塑，由文化－文學－文字－語言，透過廣泛、大量閱讀文化、文學作品，協助學習者逆向學習外語，從文化、文學著手，深化語言文字的能力。外語閱讀面對的不僅是一種異於自身母語的語言結構，還承載了一個民族的思想、文化和歷史。在匱乏的外語學習環境中，廣泛地閱讀相關知識、注意閱讀能力的培養和掌握正確的閱讀方式以精進外語的學習，或許值得外語教學者與學習者參考。

語言擴展文化的廣度，文化延伸語言的深度，兩者相輔相成、缺一不可。語言的流傳讓文化得以延續，文化的廣被讓語言更加厚實；文化知識能增進語言學習的深度及廣度，語言學習則是充實文化知識的重要途徑。語言之於文化，文化之於語言，再次得到印證。

引用書目：

- Alonso, I. (ed.) (1999), *Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Candlin, C.N. (1989), “Language, culture and curriculum”; in C.N. Candlin & T.F. Mcnamara, *Language, learning and community: Festschrift in honour of Terry R. Quinn*, Sydney: Macquarie University, pp.1-24.
- Casado, M. (1991), *Lenguaje y cultura*, Madrid: Síntesis.
- Casado, M. (2010), *Lenguaje, valores y manipulación*, Navarra: EUNSA.
- Caudet, F. (1994), *Los mejores refranes españoles*, España: Dist. Mateos.
- Celdrán, P. (2009), *Refranes de nuestra vida con su explicación, uso y origen*, Barcelona: Editorial Viceversa.
- Celis, A. & Heredia, J.R. (ed.) (1998), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- De Hoyos, N. (2006) *Refranero agrícola español*, Madrid: Ministerio de Agricultura.
- De la Peña, C. (2006) *Proverbios bíblicos y refranes españoles*, Canadá: Editorial Trafford.
- Domínguez, P., Morera, M. & Ortega G. (1988) *El español idiomático*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Hall, E. (1963), *Silent language*, New York: Fawcett.
- Hirsch Jr., E.D. (1987), *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston: Houghton Mifflin.
- Iribarren, J.M. (1996), *El porqué de los dichos*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Kramsch, C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- López, I.C. (1989), *Refranero y dichos de campo de todas las lenguas de España*, Madrid: BPR Publishers.
- Maldonado, F. (1966), *Refranero clásico español*, Madrid: Taurus.
- Montoya, M.I. (ed.) (2005), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*, Granada: Universidad de Granada.
- Padura, E. (1991), *Diccionario General de Frases, Dichos y Refranes*, Barcelona:



Editorial Mitre.

Robins, R.H. (1964), *General linguistics: An introductory survey*, New York: Longmans Green.

Rodríguez, J.L. (1997), *De tomo y lomo, el origen y significado de frases hechas, dichos populares y refranes*, Madrid: Jesús Domingo.

Varela, S. (1992), *Fundamentos de morfología*, Madrid: Síntesis.

Varela, S. (2005), *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid: Gredos.

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

Wikipedia: latín, español, idioma español, idioma chino, chino mandarín, mandarín estándar, escritura china. <https://es.wikipedia.org>

王明利，〈淺談外語教學中文化的作用〉，217-226 頁。

北京第二外國語學院法語系 (2002)，《法國語言與文化研究》，北京：三聯書店。

卡西勒 (1989)，《人論》(結構群審譯)，台北：結構群。

申小龍 (2000)，《語言與文化的現代思考》，鄭州：河南人民。

李瑞華 (1996)，《英漢語言文化對比研究》，上海：外語教育。

周慶華 (1997)，《語言文化學》，台北：生智。

林娟娟 (2003)，《西班牙文字的形成》，台北：冠唐國際。

邵敬敏 (1995)，《文化語言學中國潮》，北京：語文。

侯迺慧 (2011)，《成語典》，台北：三民書局。

馬凌諾斯基 (1987)，《文化論》(費通等譯)，台北：商務。

張台麟 (主編) (2007)，《全球化下的歐洲語言與文化政策－台灣的觀點》，台北：政大歐研中心。

陳英輝，〈重語輕文的英語教育－從技職體系「應外系」的文化文學課程談起〉，39-80 頁。

陳淳麗，〈美國文化與美語教學〉，241-256 頁。

陳鐵君 (2009)，《遠流活用成語辭典》，台北：遠流出版社。

游毓玲，〈文化、脈絡與語言學習〉，147-160 頁。

程祥徽 (1996)，《語言與傳意》，香港：海峰。

黃玉山，〈外語交際能力與社會文化因素〉，207-216 頁。

黃立楷 (2005)，《釋名 語言文化研究》，新北市：淡江大學中國文學學系碩士論文。

- 黃韻庭 (2012), 《台灣西語教學之文化教學研究：分析文化教材及其學旨》，  
新北市：淡江大學西班牙語文學系碩士論文。
- 鄧炎昌、劉潤清 (1991), 《語言與文化》，北京：外語教學與研究。
- 盧國屏 (1999), 《爾雅語言文化學》，台北：學生。
- 戴維揚、梁耀南主編 (2003), 《語言與文化》，台北：文鶴。
- 戴維揚 a, 〈九年一貫新課程文化學習與英語文教學〉, 1-21 頁。
- 戴維揚 b, 〈英語文課程革新的三大目標：文字、文學、文化〉, 23-37 頁。
- 魏叔倫, 〈英文慣用語的文化背景及英語教學〉, 257-270 頁。
- 羅肇錦 (1990), 《語言與文化》，台北：國文天地。
- 基隆市武崙國小－基隆市教育網路中心：<http://idiom.wlps.kl.edu.tw/index.php>
- 教育部成語典：<http://dict.idioms.moe.edu.tw/cydic/index.htm>
- 教育部臺灣閩南語常用詞辭典：[http://twblg.dict.edu.tw/holodict\\_new/default.jsp](http://twblg.dict.edu.tw/holodict_new/default.jsp)
- 維基百科：拉丁語、西班牙語、西班牙語言、漢語、漢語書面語、現代  
標準漢語、漢字。<https://zh.wikipedia.org>

附錄：

- 姓名: \_\_\_\_\_  一般生  
班級: \_\_\_\_\_  重修生 \_\_\_\_\_次  
學號: \_\_\_\_\_  轉學生 (原就讀學校: \_\_\_\_\_)  
 僑生/港澳生 (僑居地: \_\_\_\_\_)

問卷一、請寫出與下列西語俗語相對應的中國俗語：

1. Al buen vino, buen tocino. \_\_\_\_\_
2. A su tiempo maduran las uvas. \_\_\_\_\_
3. Abeja muerta, ni miel ni cera. \_\_\_\_\_
4. Al hijo malo, pan y palo. \_\_\_\_\_
5. Al pan, pan, y al vino, vino. \_\_\_\_\_
6. Año heladero, año aceitero. \_\_\_\_\_
7. Del trigo pan y de las uvas vino. \_\_\_\_\_
8. Donde pan comes migas quedan. \_\_\_\_\_
9. El buen vinagre del buen vino sale \_\_\_\_\_
10. Fe sin obras, panal sin miel. \_\_\_\_\_
11. No hay miel sin hiel. \_\_\_\_\_
12. No por mucho pan, es peor el año. \_\_\_\_\_
13. Pan caliente, hambre mete. \_\_\_\_\_
14. Pan con queso sabe a beso. \_\_\_\_\_
15. Quien se pica, ajos come. \_\_\_\_\_

問卷二、請將下列正確的答案塗黑■：

1. Al buen vino, buen tocino.  
相得益彰      好酒沉甕底      鋪張浪費      豐衣足食
2. A su tiempo maduran las uvas.  
慢工出細活      公正不阿      水到渠成      及時行樂
3. Abeja muerta, ni miel ni cera.  
殺雞取卵      捨身成仁      捷足先登      過眼雲煙
4. Al hijo malo, pan y palo.  
恩威並用      浪子回頭      忘恩負義      養不教父之過
5. Al pan, pan, y al vino, vino.  
各說各話      酒足飯飽      不分軒輊      一是一，二是二
6. Año heladero, año aceitero.  
冷潮熱諷      每下愈況      瑞雪兆豐年      年年有餘
7. Del trigo pan y de las uvas vino.  
各顯神通      飲水思源      天造地設      顧此失彼
8. Donde pan comes migas quedan.  
喜新厭舊      錙銖必較      揮霍無度      凡走過必留下痕跡
9. El buen vinagre del buen vino sale.  
無獨有偶      有志竟成      將出名門      良藥苦口
10. Fe sin obras, panal sin miel.  
弄巧成拙      黔驢技窮      光說不練      口不擇言
11. No hay miel sin hiel.  
先苦後甘      自食其果      廢寢忘食      憂喜參半
12. No por mucho pan, es peor el año.  
積勞成疾      自怨自艾      未雨綢繆      巧婦難為無米之炊
13. Pan caliente, hambre mete.  
銘感五內      鋌而走險      狼吞虎嚥      飢不擇食
14. Pan con queso sabe a beso.  
歌功頌德      人間美味      食髓知味      口蜜腹劍
15. Quien se pica, ajos come.  
臭味相投      自作自受      粗茶淡飯      洗手作羹湯

## La interculturalidad desde la perspectiva sociolingüística de los estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera

魯四維/Javier Pérez Ruiz

文藻外語大學西班牙語文系 副教授

Department of Spanish, Wenzao Ursuline University of Languages

### 【摘要】

本研究旨在探討台灣的西語學習者對於自己所歸屬的台灣文化(C1)和西班牙文化(C2)之相關知識、重視程度和興趣高低。其次，本研究亦同時分析學習者所具備的語言程度高低對於兩國文化感知的影響程度，以及這兩國文化在西班牙語課程的影響力。最後，本研究也試圖探索，當學生感知其外籍教師對台灣文化的興趣與相關知識的高低，是否會對其學習西語的歷程產生影響。本研究針對 176 位台北歐美亞語文中心的西語學習者實施李克特量表問卷，並依其語言程度分為四級，以問卷結果作為研究基礎。研究結果顯示學習者對於台灣文化和西班牙文化展現感知差異。此研究結果是西語學習領域的重要發現，因為此項結果確認跨文化溝通能力可以對學習者和教師雙方產生重要變化。

### 【關鍵詞】

跨文化溝通能力、西文外語學習、外語習得、社會語言學感知。

### 【Abstract】

This study investigates the knowledge, significance and interest of Taiwanese students of Spanish foreign language (SFL) to their own culture, Chinese-Taiwanese culture (C1) and Spanish culture (C2). Second, the research analyzes the impact of SFL proficiency on the students' sociolinguistics perception to the both cultures and its influence on SFL classroom. Finally, explores how the students perceive their foreign teachers' interest and knowledge of Chinese-Taiwanese cultures and its effect in SFL learning process. Likert questionnaires were taken by a representative sample of 176 SFL students, from four different language proficiency recruited from Eumeia Language Center in Taipei. The results show a

different perception of C1 and C2. This finding has a significant relevance in SFL classroom because it indicates that the acquisition of intercultural competence precise relevant changes on both, students and teachers.

**【Keywords】**

Intercultural competence, Spanish foreign language, foreign language acquisition, sociolinguistics perception.

**Introducción**

La adquisición de la competencia intercultural (CI) se propone como una de las metas fundamentales en la enseñanza de segundas lenguas (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, persisten diversos retos de compleja solución. Concretamente, cómo fijar los factores lingüísticos, socioculturales, cognitivos, motivacionales y comportamentales implicados. Otro de los más acuciantes desafíos consiste en dilucidar cuál debería ser la metodología idónea para alcanzar la CI en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Ante este reto, los investigadores se formulan cuestiones sobre el tipo de materiales didácticos a emplear, los nuevos diseños de clases y, lógicamente, el papel que deben desempeñar los profesores y estudiantes en el desarrollo de la interculturalidad (Fernández, 2014; Paricio, 2014; Pérez, aceptado 2016; Rico, 2005; Sanhueza, 2012; Vilà, 2008).

Otra de las notables carencias en el tema de la interculturalidad es la falta de concienciación intercultural entre los principales agentes de la educación, a saber, los profesores y los estudiantes (Guizart, 2014; Sanhueza, 2012). Aunque se promueve una adecuada concienciación y sensibilización intercultural; siguen siendo notables las dificultades de incorporar en la clase la cultura propia y la cultura meta de profesores y estudiantes.

Finalmente, la interculturalidad desde la perspectiva del estudiante sinohablante de ELE ha sido escasamente analizada. De hecho, en las clases de segundas lenguas, siguen predominando los acercamientos docentes fundamentalmente lingüísticos frente a propuestas socioculturales (Sercu, 2005; Shepard, 2013; Valls, 2011). Hecho que ha sido confirmado en nuestro entorno

sinohablante, donde los profesores de lenguas extranjeras siguen priorizando los contenidos gramaticales y lingüísticos a los enfoques más comunicativos o culturales (Blanco, 2013; Cortés, 2009; Pérez, 2015).

Por todo lo anterior, este artículo ha fijado varios objetivos: (a) se analiza cómo los estudiantes taiwaneses de ELE perciben su propia cultura china-taiwanesa (C1); (b) se explora el interés hacia la cultura española-latinoamericana (C2); (c) se investiga cómo los estudiantes consideran las actitudes que sus profesores extranjeros presentan hacia la cultura china-taiwanesa. En estos tres objetivos, además, se indaga la repercusión de estos aspectos en la enseñanza de ELE. Finalmente, (d) se estudia la relación entre el nivel adquirido en la L2 y los intereses culturales, además de la concienciación lengua-cultura. Para llevar a cabo este trabajo, se ha seguido una metodología empírica basada en cuestionarios Likert que ha empleado una muestra de 176 estudiantes procedentes del centro educativo *Eumeia Language Center* de Taipéi<sup>1</sup>.

### **Competencia intercultural**

Los profesores de lenguas extranjeras desarrollan su tarea docente en un mundo globalizado, multicultural, tecnológico e interconectado. En este ambiente, los estudiantes viven sumergidos en nuevas formas de comunicación virtual, que favorecen el intercambio de conocimientos, actitudes e intereses interculturales. Todo esto determina que los profesores se enfrenten al reto de formar estudiantes que sean competentes interculturalmente (Aguadec, 2006; Byram, 2002; Medina, 2004; Oliveras, 2000). En este entorno, la adquisición de la CI se ha constituido como el pilar fundamental de la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006).

Podemos definir la CI, como el conjunto de destrezas sociolingüísticas y comunicativas adquiridas que permiten a los interlocutores, de diferentes culturas y lenguas, entablar una adecuada comunicación. Este concepto engloba los logros previos de la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa; además,

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca dentro de: *Research Project Industry-Academia Cooperation Agreement* entre *Wenzao Ursuline University of Languages* and *Alianza Hispánica de Taiwán*. Proyecto número 103050063.

exige que los interlocutores desarrollen destrezas cognitivas, afectivas y comportamentales adecuadas (Oliveras, 2000; Vilà, 2008). Los problemas surgen cuando se intenta llevar a la clase de lenguas extranjeras las mencionadas definiciones teóricas y formulaciones institucionales. Diferentes autores han destacado que el progreso en las formulaciones teóricas de las CI no se ha visto correspondido en el desarrollo de propuestas didácticas concretas (Barros, 2012; Nikleva, 2012; Paricio, 2014; Pérez, 2015; Sanhueza, 2012), ya que siguen siendo escasas las sugerencias pedagógicas para la clase de segundas lenguas.

Los profesores de lenguas extranjeras se enfrentan a numerosas dificultades que quedan por resolver ante el desafío de la CI. En esta revisión bibliográfica del tema, nos ceñiremos a exponer, de manera resumida, las principales controversias sobre el tema de la CI en la clase de segundas lenguas.

El primer problema deriva de la propia complejidad de los conceptos de *interculturalidad* y de *cultura* en general (Ishihara, 2010; Kramsch, 1991; Santamaría, 2008; Scollon, 1999). En la actualidad, seguimos sin poder hallar una respuesta uniforme a cuestiones cruciales como: ¿qué cultura enseñar? ¿Qué entendemos por cultura? ¿Hablamos de multiculturalidad o interculturalidad?, etc.

En segundo lugar, tal como han subrayado varios autores, los planes de estudios actuales enfatizan la enseñanza del componente lingüístico sobre los aspectos culturales. Además, el esfuerzo que se exige al profesor para incluir el componente intercultural en clase, contrasta con el escaso reflejo en la nota final del curso, que conceden los gobiernos a las destrezas culturales adquiridas (Sercu, 2005; Shepard, 2013; Valls, 2011). Siendo, por lo tanto, la temática intercultural una fuente de desánimo y frustración entre los profesores y los estudiantes.

En tercer lugar, se ha publicado que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la didáctica de la CI en ELE es la escasez de materiales auténticamente interculturales (Barros, 2012; Fernández, 2014). Nikleva (2014), en su amplio estudio de revisión de 19 manuales de ELE de varios países, encontró una falta de integración entre los contenidos lingüísticos y culturales. Aunque observó cambios en relación al tratamiento del estereotipo cultural y una mayor empatía intercultural en los manuales, confirmaba que la adquisición de la CI era la más difícil de lograr;



y proponía estimular la reflexión y la comparación, además de los componentes afectivos y comunicativos.

En cuarto lugar, en relación con lo anterior, el carácter dinámico de la propia interculturalidad complica su proceso de enseñanza/aprendizaje. La imparable globalización y el desarrollo tecnológico aceleran cambios notables en los hábitos culturales en reducidos marcos temporales. De manera que, cuando surgen nuevos materiales interculturales nacen ya con una fecha de caducidad próxima. Esto determina la búsqueda y el desarrollo de nuevas fórmulas, cuyos diseños ofrezcan soluciones perdurables que sean fácilmente modificables en entornos cambiantes. En este contexto, el empleo de las TICS se está erigiendo como uno de los cimientos sobre los que se podría construir la educación intercultural en la clase de ELE. El potencial de las TCIS es enorme por varias razones, entre estas, destacamos: (1) el potencial creativo e innovador que engloban; (2) su apertura al mundo real, lo que las dota de una continua actualidad; (3) el interés y atracción que despiertan entre los estudiantes; (4) el potencial didáctico del desarrollo de grupos virtuales en los que se puede favorecer el aprendizaje colaborativo e intercultural, combinándolo con los componentes afectivos y comunicativos (Leiva, 2013; Medina, 2004; Pérez, 2012).

En quinto lugar, en la enseñanza de la CI, surge una nueva figura del profesor, quien, junto a sus tareas docentes clásicas, debe convertirse en un mediador intercultural (Cruz, 2010; García, 2013; Guitart, 2014; Paricio, 2014; Pérez, 2015). Entre las tareas que este nuevo profesor debe desempeñar, destaca facilitar la integración de valores de ambas culturas en los estudiantes de ELE. De aquí que, resulte esencial el esfuerzo del profesor para descubrir la C1 de los estudiantes y estar dispuesto a crear puentes entre la C1 y la C2 (García, 2006). Recordaban Pérez (2015) y García (2013), respectivamente, que los conceptos de *reciprocidad cultural* y *sensibilización intercultural* son fundamentales en este entorno de interculturalidad, en el que ambos, profesores y estudiantes deben despertar su sensibilidad hacia su propia cultura y hacia la cultura meta; favoreciendo lazos afectivos, cognitivos, lingüísticos y socioculturales. A través de estos puentes, se deben establecer vínculos que conecten, de manera comunicativamente eficaz, ambas culturas en una clase multicultural, a través del respeto e interés mutuo por

descubrir las diferencias y semejanzas culturales. Se evitarán estereotipos y reduccionismos basados en comparaciones culturales superficiales; y se crearán espacios en los que se fomente el diálogo intercultural abierto a la identidad cultural, que reconoce y se interesa por la diversidad de la cultura meta.

García (2013) ha resumido las principales características del profesor intercultural. Primero, debe poseer actitudes, conocimientos y destrezas adecuadas para favorecer la adquisición de la CI. Segundo, debe tener experiencia en contextos interculturales; y aquí resulta fundamental, que para el adecuado desarrollo de su tarea como mediador intercultural debe adquirir un conocimiento adecuado de la C1 de sus estudiantes. Tercero, debe promover actitudes positivas y suscitar intereses culturales hacia la C1 y C2.

Y por último, y no menos importante, aunque ha sido un tema que ha recibido un menor tratamiento investigador, es el papel que deben desempeñar los estudiantes en su propio proceso de adquisición de la CI. Si antes ya mencionábamos que la interculturalidad exigía una nueva figura del profesor, no es menos cierto que, también demanda una nueva imagen de estudiante. En esta nueva perspectiva, la primera tarea pendiente es desarrollar, desde los primeros contactos con la lengua meta, la adquisición de una adecuada sensibilización y concienciación intercultural por parte de los estudiantes (Álvarez, 2002; Sanhueza, 2009; Vilà, 2009). Se deben favorecer prácticas docentes que permitan al estudiante tomar conciencia de su propia cultura y familiarizarse con la cultura meta lo antes posible, para entablar vínculos que mantengan y revaloricen la especificidad de la C1. Además, la C1 puede ser revalorada a la luz de la nueva C2, evitando estereotipos y comparaciones culturales que priven a la culturalidad de su riqueza y diversidad (Kramsch, 1991; Santamaría, 2008; Scollon, 1999).

En este entorno de convertir la clase en un entorno intercultural, la cultura no se debería limitar a su presencia en las asignaturas de cultura o de historia, sino ofrecer abordajes más amplios donde el estudiante sea percibido como un ser sociocultural, cuya C1 debe ser pieza fundamental en su adquisición de la lengua y cultura meta (Guitart, 2014; Ishihara, 2010; Pérez, 2014; Pozo, 2014; Sanhueza, 2012). Por todo esto, es fundamental que los profesores tomen conciencia, tal como han indicado ya varios trabajos (Aguaded, 2006; Vilà, 2009), de las notables

carencias que presentan los estudiantes en su adquisición de la CI, no solamente cognitivas, sino motivacionales y afectivas. Completa este panorama, el hecho observado de la relación existente entre el nivel adquirido en la lengua meta y el desarrollo de la CI lograda (Aguaded, 2006; Pérez, 2011). Este hecho confirma la necesidad de promover tareas de interculturalidad desde las primeras clases.

Por último, a nivel metodológico, en esta tarea por desarrollar la interculturalidad en la clase de ELE, los profesores pueden beneficiarse del empleo de cuestionarios que les permitan conocer las opiniones de sus estudiantes en relación a la C1 y la C2, para luego poder diseñar propuestas didácticas concretas (Cruz, 2010; Ellis, 2012). Dado el potencial didáctico derivado de los cuestionarios para la adquisición de la CI en la clase de ELE, nos proponemos un acercamiento empírico a los estudiantes taiwaneses de español, basado en cuestionarios Likert, para conocer los conocimientos e intereses hacia la C1 y C2 en relación a su proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

### **Objetivos de la investigación**

En este apartado, de manera resumida, detallamos los principales objetivos de la investigación llevada a cabo. El primer objetivo ha sido analizar cómo perciben los estudiantes taiwaneses de ELE su propia cultura taiwanesa y china. El segundo objetivo exploraba cómo consideran la cultura meta, es decir, la cultura española y latinoamericana. Específicamente, en estos dos objetivos, se ha estudiado, en relación a la cultura propia y cultura meta, el grado de conocimiento que creen presentar los estudiantes, la importancia e interés por conocer la C1 y la C2, la ayuda que estos conocimientos pueden proporcionar al aprendizaje de ELE; y la conciencia de las diferencias culturales con la cultura meta. El tercer objetivo pretendía descubrir la percepción que los estudiantes taiwaneses tienen con respecto a sus profesores extranjeros de ELE. Concretamente, se investigó cómo los participantes del estudio percibían los conocimientos, intereses e importancia que los profesores extranjeros de ELE tenían acerca de la cultura china-taiwanesa; así como, la concienciación que poseían en relación a las diferencias culturales y la repercusión que sus conocimientos sobre la cultura china-taiwanesa podrían tener en su enseñanza de ELE. La investigación se cierra con un cuarto objetivo, cuya

finalidad es proporcionar las opiniones de los estudiantes en relación a la incorporación de los temas culturales en la clase de ELE; y la influencia que esta temática podría ejercer en el aprendizaje de ELE y en la interacción oral en español. Este último objetivo se completa con el análisis de la relación que podría haber entre el nivel adquirido en la lengua meta, español, y los intereses culturales hacia ambas culturas, la cultura propia y la cultura meta.

## Metodología

### 1. Participantes

Los resultados de nuestro estudio proceden de una muestra de 176 estudiantes taiwaneses de ELE de Eumeia Language Center de Taipéi. Eumeia Language Center es un centro acreditado por el Instituto Cervantes como centro oficial examinador del examen DELE; además, se ha convertido en el centro educativo privado de referencia para la promoción y desarrollo del español en Taipéi. Cada año, sus estudiantes obtienen unos excelentes resultados de aptos en las correspondientes convocatorias del examen DELE, lo que indica un alto grado de preparación e interés por el estudio de ELE.

En nuestro estudio, los 176 participantes han sido distribuidos en cuatro grupos, cada uno constituido por 44 estudiantes, según la clase de preparación del examen DELE en la que estaban matriculados en el año 2014. De manera que, los grupos 1, 2, 3 y 4 han estado compuestos por los futuros candidatos a los exámenes DELE A1, A2, B1 y B2 respectivamente. La tabla 1 muestra la distribución grupal según sexo, edad y nivel ELE.

Grupo	DELE	Edad			Sexo	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Rango</i>	<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>
1	A1	25.31	6.20	12-40	14 (32%)	30 (68%)
2	A2	22.76	3.783	15-30	15 (34%)	29 (66%)
3	B1	24.67	4.944	19-39	14 (32%)	30 (68%)
4	B2	24.87	7.032	17-46	16 (36%)	28 (64%)

n=176. Cada grupo: n=44.

Tabla 1. Variables de la muestra: nivel ELE, edad y sexo de los participantes.

## 2. Instrumentos

Nuestra investigación ha seguido una metodología de naturaleza empírica, cuantitativa, transversal y descriptiva (Nunan y Bailey, 2009; Pardo y San Martín, 2009). Aunque el número de la muestra es representativo, este trabajo supone el primer estudio que debe ser enmarcado dentro de un proceso investigador más amplio, en el que se sigue trabajando actualmente. Nuestros resultados preliminares proceden de un cuestionario de respuestas cuantitativas cerradas. Se trata de un cuestionario bilingüe chino-español con 20 preguntas formuladas en una escala Likert, cuya máxima puntuación es 5 y la mínima puntuación es 1. La escala utilizada fue: 1= nada, 2= un poco, 3= normal, 4= bastante, 5= mucho.

El cuestionario utilizado se componía de un total de 20 preguntas para conocer la opinión de los estudiantes en relación a cuatro temas: (a) cómo perciben los estudiantes su propia cultura china-taiwanesa; (b) cómo perciben la cultura española y latinoamericana; (c) cómo perciben los conocimientos de sus profesores en relación a la cultura china-taiwanesa; y, finalmente, (d) como consideran la relación entre la cultura y la lengua, así como la capacidad comunicativa y el nivel adquirido en la L2, en relación a la cultura.

La consistencia interna del formulario se obtuvo a través del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. La consistencia interna fue alta ( $\alpha = .880$ ), ya que presentó un valor mayor de 0.7, que es el mínimo de aceptabilidad recomendado en estudios de sociolingüística. Además, los datos obtenidos del cuestionario cumplían los requisitos para poder aplicar un análisis factorial exploratorio, cuya medida de adecuación muestral empleada fue la de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Se obtuvo un valor de KMO igual a 0.844 y la prueba de esfericidad de Bartlett reflejó un valor de significación de 0.000, por lo tanto, un nivel de significación adecuado ( $p < 0,01$ ). Finalmente, al analizar la varianza por los factores retenidos, se halló que nuestro cuestionario seguía una escala unidimensional, en el que la mayor parte de la varianza sería atribuible a un solo factor.

## 3. Procedimiento

En el año 2013, se realizó un estudio piloto previo con una muestra formada por 30 estudiantes universitarios procedentes de Wenzao Ursuline University of

Languages, ubicada en Kaohsiung (Pérez, 2014). El grupo de participantes pertenecía a una clase intacta, de tercer curso de español, cuyas edades oscilaban entre 20-25 años, y un nivel A2 de ELE. En el mencionado estudio piloto, diez cuestiones planteaban temas de la relación entre la cultura materna, la cultura meta y cómo los estudiantes percibían a sus profesores extranjeros de ELE.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se ajustaron, modificaron y ampliaron la batería de preguntas, para, de este modo, obtener un cuestionario válido de 20 ítems, con un adecuado nivel de consistencia interna ( $\alpha > 0.7$ ), tal como se mencionó anteriormente.

Para evitar la influencia del dominio de la lengua meta en la comprensión de las preguntas, se realizó un cuestionario bilingüe chino y español. A los participantes, únicamente, se les entregó la versión china; mientras que, la versión española estaba a disposición de los profesores encargados de supervisar la entrega y adecuado cumplimiento de los cuestionarios, para que, así, pudieran resolver cualquier duda que les plantearan los estudiantes mientras rellenaban sus cuestionarios chinos.

Los responsables educativos de Eumeia Language Center fueron los encargados de distribuir, entre sus estudiantes matriculados en noviembre de 2014, los 176 cuestionarios en chino. Los estudiantes desconocían el motivo real de la investigación. Solamente se les informó que debían responder de la manera más sincera posible y que los resultados del estudio ayudarían a mejorar la enseñanza del español en Taiwán. Se les dio un tiempo de 10-15 minutos para rellenar los formularios, lo que permitió prestar adecuada atención a cada una de las cuestiones planteadas, y que pudieran ser cumplimentados sin ningún tipo de estrés por la falta de tiempo. Todos los informantes participaron de manera totalmente voluntaria, sin recibir ninguna compensación económica.

El investigador principal y dos asistentes ajenos a Eumeia Language Center fueron los encargados de introducir los datos en el programa Excel, y, posteriormente, llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos.

#### **4. Análisis de datos**

El análisis de datos consistió en un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) y la realización de un análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor cuando el test de homogeneidad de la varianza fue mayor de 0.05, lo que indicaba que no había diferencias de varianza. En aquellos ítems en los cuales el test de homogeneidad de la varianza fue menor de 0.05 se aplicó el estadístico de Well. Concretamente, se utilizó este último estadístico en tres variables: el ítem número 2 del cuestionario (tenemos interés por conocer nuestra cultura china-taiwanesa), el número 4 (conocer nuestra cultura nos ayuda a aprender español) y el número 17 (aprender una lengua significa también aprender una cultura). Finalmente, en aquellas variables en las que se obtuvieron diferencias significativas en el análisis de varianza ANOVA de un solo factor, se calculó la prueba post-hoc HSD de Tukey para comparar cada grupo con el resto de los grupos.

### **Resultados**

#### **1. Percepción de la cultura propia**

La exposición de los resultados obtenidos en nuestro estudio será dividida en cuatro apartados, que corresponden a la división efectuada en el cuestionario. La primera parte del cuestionario centraba sus preguntas en la percepción que los estudiantes taiwaneses de ELE tienen de: (a) sus propios conocimientos, intereses e importancia de su cultura materna, china-taiwanesa; (b) cómo los conocimientos de su C1 pueden ayudar al aprendizaje de ELE; y finalmente, (c) el grado de concienciación de la diversidad cultural que poseían.

Para simplificar la exposición de los resultados, en el cuerpo del artículo, expresaremos los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del conjunto de los cuatro grupos estudiados, es decir, la media de las cuatro clases de nivel A1, A2, B1 y B2 consultadas. Mientras que, en cada una de las tablas, que acompañan a cada apartado, pueden consultarse los resultados detallados en cada uno de los grupos.

En relación a la propia cultura, los participantes del estudio han destacado la importancia de conocer la propia C1 ( $M = 4.14$ ,  $DE = .840$ ), aunque luego han expresado que, realmente, ni la conocen lo suficiente ( $M = 3.72$ ,  $DE = .887$ ) ni

tienen un marcado interés por la misma ( $M = 3.82$ ,  $DE = .854$ ). Además, han opinado que son bastante conscientes de las diferencias culturales existentes entre su C1 y la C2 ( $M = 4.05$ ,  $DE = .864$ ). Por último, piensan que estos conocimientos de la propia cultura no aportan mucho a su aprendizaje de ELE ( $M = 3.11$ ,  $DE = 1.074$ ).

Los resultados obtenidos en cada uno de los grupos, de manera general, muestran que la clase inicial A1 ha presentado valores superiores a los otros grupos. El análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor ha obtenido diferencias significativas al 0.01 en el interés hacia la C1 mostrado por los diferentes grupos [ $F(3,172) = 4.009$ ,  $p = .009$ ]; y diferencias estadísticas al 0.05 en el cuarto ítem que versaba sobre cómo su C1 podría ayudar a aprender español a los estudiantes taiwaneses [ $F(3,172) = 3.758$ ,  $p = .012$ ]. La diferenciación grupal a través de la prueba post-hoc HSD de Tukey será brevemente expuesta, de manera conjunta, al final de los resultados. La tabla 2 recoge los resultados obtenidos en cada grupo de estudio.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
1. Conocer	3.86	1.0	3.75	.89	3.82	.78	3.43	.81	2.16	.093
2. Interés	4.02	.87	3.75	.96	4.02	.66	3.50	.79	4.00	.009**
3. Importa	4.18	.84	4.16	.88	4.23	.85	4.00	.77	.605	.612
4. Ayuda	3.41	.99	2.70	.93	3.27	1.2	3.07	.97	3.75	.012*
5. C1-C2	4.07	.78	3.84	.91	4.18	.89	4.11	.84	1.29	.278

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

1. Conocimiento C1. 2. Interés C1. 3. Importancia C1.  
4. C1 ayuda a ELE. 5. Conciencia diferencias C1-C2

Tabla 2. Cultura china-taiwanesa

## 2. Percepción de la cultura meta

La segunda batería de preguntas, con la misma estructura que en el primer apartado, se formulaba las mismas cuestiones, pero esta vez, en relación a la percepción que los estudiantes taiwaneses de ELE tienen sobre la cultura meta española-latinoamericana. Los participantes de los cuatro grupos declararon que poseían escasos conocimientos de la C2 ( $M = 2.55$ ,  $DE = .792$ ), pero reconocían la importancia de su conocimiento ( $M = 4.00$ ,  $DE = .748$ ). A su vez, manifestaron bastante interés por conocerla más ( $M = 4.21$ ,  $DE = .738$ ); y sobre todo, expresaron



que es fundamental el conocimiento de la C2 para el aprendizaje de ELE (M = 4.43, DE = .697).

En términos generales, la clase B1 fue la que puntuó valores más altos en estos cuatro ítems de estudio, seguido de la clase A1. Los resultados de ANOVA de un solo factor mostraron diferencias significativas ( $p < .05$ ) en el ítem 8, que versaba sobre la importancia del conocimiento de la C2 [ $F(3,172) = 3.499, p = .017$ ]. También destaca la falta de diferencias estadísticas ( $p > .05$ ) en la percepción del conocimiento sobre la C2 entre las clases A1 (M = 2.48, DE = .698) y B2 (M = 2.63, DE = .757). A pesar de los años de trabajo en adquirir una nueva lengua, este esfuerzo no se ha traducido en una percepción más positiva de los propios conocimientos en la cultura meta entre los dos grupos mencionados, ni entre los cuatro analizados [ $F(3,172) = .748, p = .525$ ]. En la tabla 3, se pueden observar los estadísticos descriptivos de los cuatro grupos de estudio.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
6. Conocer	2.48	.69	2.45	.84	2.66	.86	2.63	.75	.748	.525
7. Interés	4.27	.87	4.27	.72	4.27	.62	4.02	.69	1.26	.287
8. Importa	4.05	.74	3.82	.84	4.27	.62	3.86	.70	3.49	.017*
9. C2-ELE	4.45	.66	4.34	.80	4.55	.62	4.36	.68	.788	.502

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

6. Conocimiento C2. 7. Interés C2. 8. Importancia C2.

9. Conocimiento C2 vs ELE

Tabla 3. Cultura española y latinoamericana

### 3. Percepción de los profesores extranjeros de ELE

El tercer objetivo era perfilar la idea que tenían los estudiantes de sus profesores extranjeros de ELE, en relación a la cultura china-taiwanesa; es decir, ¿los estudiantes taiwaneses perciben que sus profesores conocen bien, tienen interés y les importa la cultura china-taiwanesa? En relación a esta cuestión, también, queríamos conocer si los estudiantes pensaban que los conocimientos e intereses culturales de los profesores hacia la cultura china-taiwanesa podían afectar al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Según los estudiantes taiwaneses de los cuatro grupos participantes, los profesores no tienen grandes conocimientos de la cultura china-taiwanesa (M= 3.44, DE = .801), y aunque piensan que para los profesores es importante la C1 (M =

3.95, DE = .802), desgraciadamente, los estudiantes creen que los profesores no muestran un interés especial por aprenderla (M = 3.76; DE = .807). Por otra parte, consideraban muy importante que los profesores extranjeros aumenten sus conocimientos en la C1 china-taiwanesa porque esta adquisición ayudaría bastante a la enseñanza de ELE en Taiwán (M = 4.12, DE = .802). De hecho, dentro de este grupo de preguntas, esta cuestión fue la que obtuvo una mayor consideración, ya que, para los cuatro grupos analizados, un mayor conocimiento de la C1 por parte de los profesores ayudaría bastante al proceso de enseñanza de ELE en Taiwán. Por último, pensaban que los profesores tienen una gran conciencia de la diversidad cultural entre las C1 y C2 (M = 4.07, DE = .778).

Finalmente, el análisis de la varianza llevado a cabo ha mostrado una gran homogeneidad en los resultados de los grupos encuestados, ya que, solamente se halló significación estadística ( $p < .05$ ) para el ítem que describía la percepción de la concienciación de la diversidad cultural [ $F(3,172) = 2.712, p = .047$ ]. En este punto, los estudiantes que se acercaban por primera vez al español, emitieron mayores valores que los estudiantes con mayor nivel.

A continuación, la tabla 4 contiene la media y desviación estándar de cada uno de los cuatro grupos analizados, así como los resultados obtenidos en el análisis de la varianza.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
10. Conocer	3.68	.74	3.28	.98	3.35	.78	3.45	.62	2.149	.096
11. Interés	3.93	.78	3.73	.89	3.70	.85	3.68	.67	.894	.446
12. Importa	4.00	.88	3.80	.82	3.98	.76	4.02	.73	.736	.532
13. Ayuda	4.09	.88	4.00	.86	4.30	.76	4.09	.67	1.071	.363
14. C1-C2	4.25	.78	3.82	.89	4.18	.69	4.05	.68	2.712	.047*

\* $p < .05$   
 10. Conocimiento C1. 11. Interés C1. 12. Importancia C1.  
 13. C1 ayuda ELE. 14. Conciencia C1-C2

Tabla 4. Profesores extranjeros ELE y cultura

#### 4. Percepción temática cultural y nivel ELE en la interacción intercultural

El estudio finaliza planteando cuestiones sobre cómo la temática cultural española y latinoamericana en la clase de ELE puede influir en la adquisición

sociolingüística y comunicativa de ELE. Así como, el posible impacto del nivel alcanzado en ELE sobre la percepción sociolingüística de la C1 y de la C2.

Los resultados globales indican que, para los estudiantes taiwaneses, los temas culturales de la C2 son bastante importantes para la clase de ELE ( $M = 4.11$ ,  $DE = .726$ ). En segundo lugar, el aprendizaje de la C2 tiene un efecto muy beneficioso en la adquisición de la interacción oral en español ( $M = 4.13$ ,  $DE = .756$ ). En tercer lugar, el ítem más valorado de todo el cuestionario ha sido la consideración de que aprender una lengua es aprender una cultura ( $M = 4.51$ ,  $DE = .693$ ), ya que para la gran mayoría de los participantes son inseparables la lengua y la cultura. En cuarto lugar, los estudiantes pensaban que había una influencia directa entre el nivel adquirido en la L2 y el interés por la C2; es decir, expresaron que esperaban que el interés por la C2 aumentara en relación al mayor nivel lingüístico adquirido en la L2 ( $M = 4.22$ ,  $DE = .841$ ). Por último, no manifestaron una relación significativa entre el nivel adquirido en la L2 y un posible incremento del interés por estudiar su propia C1 ( $M = 3.26$ ,  $DE = 1.025$ ).

En el análisis de la varianza llevado a cabo en estas seis variables, el ítem 16 (si aprendo la cultura española y latinoamericana me comunicaré mejor en español) fue el que presentó las mayores diferencias significativas [ $F(3,172) = 4.599$ ,  $p = .004$  ( $p < .01$ )]. En este ítem, los mayores valores se obtuvieron en los grupos B1 y B2, lo que refleja que el mayor nivel en L2 ofrece una relación evidente entre la cultura meta y los aspectos comunicativos en ELE. La última pregunta del cuestionario, que analizaba cómo la propia cultura china-taiwanesa influía en la comunicación intercultural en otras lenguas, mostró diferencias significativas al 0.05 [ $F(3,172) = 2.930$ ,  $p = .035$  ( $p < .05$ )]. En esta variable, los grupos B1 y B2 reflejaron valores superiores a los grupos A1 y A2, indicando que un mayor nivel en la lengua meta puede conllevar una percepción más positiva de la influencia de la C1 en la adquisición de la interculturalidad. En la tabla 5, se detallan los resultados.

Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
15	4.20	.73	3.89	.75	4.23	.64	4.14	.73	2.106	.101
16	4.11	.81	3.82	.78	4.39	.57	4.20	.73	4.599	.004**
17	4.50	.69	4.32	.88	4.64	.48	4.57	.62	1.738	.161
18	4.34	.71	4.07	.92	4.34	.77	4.11	.92	1.325	.268
19	3.45	.92	3.11	1.1	3.45	.99	3.02	.97	2.184	.092
20	3.91	1.0	3.77	1.1	4.36	.68	4.05	.98	2.930	.035*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

15. Temas culturales en ELE. 16. C2 vs comunicarse en ELE. 17. ELE-C2.

18. Nivel e interés en C2. 19. Nivel e interés en C1.

20. C1 influye en comunicación intercultural.

Tabla 5. Cultura en la clase de ELE

Finalmente, en las variables en las cuales se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el análisis de varianza ANOVA de un solo factor, se llevó a cabo la prueba post-hoc HSD de Tukey, que permite comparar cada grupo con cada uno de los otros grupos. Las comparaciones post-hoc del test Tukey mostraron las máximas diferencias significativas ( $p < .01$ ) únicamente en el ítem número 16 (aprender la C2 ayuda a mejorar la comunicación en ELE) ya que las medias en el nivel A2 ( $M = 3.82$ ,  $DE = .786$ ) fueron significativamente diferentes al nivel B1 ( $M = 4.39$ ,  $DE = .579$ ). Otras cinco variables mostraron diferencias estadísticas al 0.05 ( $p < .05$ ) entre diferentes niveles; siendo las diferencias más frecuentes entre los niveles A2 y B1 para las preguntas número 4 (los conocimientos de la C1 ayudan en el aprendizaje de ELE), número 8 (es importante conocer la cultura de la lengua meta), pregunta número 14 (los profesores son conscientes de las diferencias culturales entre la C1 y la C2) y la pregunta 20 (la cultura propia influye en la interacción oral intercultural, es decir con personas de otras culturas). La tabla 6 recoge los resultados de cada variable comparada.

**La interculturalidad desde la perspectiva sociolingüística de los estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera**

Nº. Ítem	Grupo A (M-DE)	Grupo B (M-DE)	Grupos (A-B)	Test Tukey <i>p</i> -valor
2	4.02 ± .87	3.50 ± .79	1 vs 4	.019*
	4.02 ± .66	3.50 ± .79	3 vs 4	.019*
4	3.41 ± .99	2.70 ± .93	1 vs 2	.010*
	2.70 ± .93	3.27 ± 1.26	2 vs 3	.047*
8	3.82 ± .84	4.27 ± .62	2 vs 3	.021*
	4.27 ± .62	4.00 ± .77	3 vs 4	.047*
14	4.25 ± .78	3.82 ± .89	1 vs 2	.44*
16	3.82 ± .78	4.39 ± .57	2 vs 3	.002**
20	3.77 ± 1.1	4.36 ± .68	2 vs 3	.027*

\**p* < .05    \*\**p* < .01

2. Interés por cultura china taiwanesa. 4. C1 ayuda ELE. 8. Importancia C2.

14. Profesores conscientes ambas culturas. 16. Cultura española y latinoamericana aumenta la comunicación en ELE.

20. C1 influye en comunicación intercultural.

Tabla 6. Prueba Post Hoc Tukey

A tenor de los resultados obtenidos, en términos globales y de manera resumida, podemos afirmar que la muestra encuestada de estudiantes taiwaneses de ELE son muy conscientes de que aprender una lengua es aprender una cultura, y aunque consideran la importancia de su propia C1, no acaban de establecer vínculos entre su C1 y el aprendizaje de ELE. En este sentido, contrastan las diferencias obtenidas entre el valor de los conocimientos de la C1 y la C2 en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje de español. En tercer lugar, han destacado los efectos beneficiosos, para el mencionado proceso docente, que tendría una mayor implicación sociocultural de los profesores extranjeros hacia la cultura china-taiwanesa. Y finalmente, se ha observado una relación entre mayor nivel adquirido en la L2 con el interés expresado hacia la C2 y el valor concedido a la C1 en la comunicación comunicativa intercultural.

### Discusión

El primero de los objetivos de la investigación era conocer la importancia, interés y conocimientos que los estudiantes poseían en relación hacia propia cultura china-taiwanesa. El punto más importante de discusión en este apartado se centra en la falta de concienciación que tienen los estudiantes sobre el valor que su C1 puede tener en el aprendizaje de ELE. Los estudiantes taiwaneses de la muestra son conscientes de la importancia de su propia cultura y reconocen las diferencias

culturales con la cultura de la lengua meta; sin embargo, destaca el hecho de que el ítem menos valorado en los cuatro grupos haya sido el referido al papel que la C1 podría desempeñar en el aprendizaje de una nueva L2. En relación a esta carencia, nuestro hallazgo confirma lo indicado por varios investigadores (Álvarez, 2002; Guizart, 2014; Sanhueza, 2012) sobre la necesidad facilitar en la clase de ELE la concienciación intercultural, en la que la C1 no quedara como elemento marginal de la clase, sino que sea considerada una parte fundamental e integrante esencial del proceso adquisitivo de la competencia intercultural.

El segundo objetivo del estudio se centraba en descubrir los conocimientos y actitudes que los estudiantes taiwaneses mostraban hacia la cultura meta, es decir, hacia la cultura española y latinoamericana. En estos ítems, se ha observado que los estudiantes conceden gran importancia a la C2, sin embargo, llama la atención el hecho de que los estudiantes de mayor nivel no tuvieran una percepción más positiva sobre sus propios conocimientos adquiridos de la C2. Este dato junto al hecho de que, en este apartado, el ítem puntuado más alto fue el referente a la contribución de los conocimientos de la C2 en el aprendizaje de ELE, muestra un evidente desfase entre los conocimientos reales adquiridos y la importancia concedida a los mismos. De manera que, se pone de manifiesto una notable carencia en la incorporación de los componentes culturales en la clase. Por supuesto, que se podría objetar alegando el hecho que estamos ante un centro educativo privado orientado hacia la adquisición de una adecuada competencia comunicativa; y que los temas de mayor contenido cultural, suelen estar reservados a ambientes educativos más oficiales o académicos, donde los planes curriculares exigen ciertos créditos dedicados a la cultura. Queda por tanto, un punto de discusión abierto, que futuras investigaciones deberán matizar más adecuadamente.

El tercer objetivo de la investigación exploraba la percepción que los estudiantes tenían de sus profesores extranjeros en relación al interés y los conocimientos hacia la cultura china-taiwanesa. Los resultados obtenidos tienen una notoria importancia didáctica, ya que los estudiantes, por un lado, perciben que los conocimientos de los profesores hacia la cultura de los aprendientes son normales; pero, por otro lado, destacaron que un mayor conocimiento e interés de los profesores hacia la cultura china-taiwanesa proporcionaría una evidente mejora en

la enseñanza de ELE. Estamos, pues, ante una evidencia empírica que apoya las propuestas teóricas ya formuladas por otros investigadores (Paricio, 2014; Santamaría, 2008; Vilà 2009), que reclaman una mayor implicación del docente hacia la cultura de sus estudiantes. Además, estos resultados avalan lo indicado por Pérez (2015) y el concepto de *reciprocidad intercultural*, que promueve la creación de espacios o puentes de interculturalidad, en los que se favorezca el tránsito de profesores y estudiantes en ambas direcciones o culturas comprometidas. De este modo, se facilitaría una integración sociocultural, afectiva, motivacional, cognitiva y lingüística que respete la especificidad cultural y tienda lazos de unión, evitando caer en estereotipos culturales.

Finalmente, el último de los objetivos estudiaba la concienciación entre el binomio cultura y lenguaje, así como, el impacto del nivel adquirido en ELE sobre la percepción sociolingüística de la cultura; y, por último, cómo este nivel podría influir en una actitud más positiva hacia la C1 y C2, así como, hacia el aprendizaje de ELE. Los estudiantes han considerado que la C2 es muy importante, tienen mucho interés en estudiarla; y, sobre todo, la consideran fundamental para su proceso de aprendizaje de ELE. Además, nuestros estudiantes están muy sensibilizados con el hecho de que aprender una nueva lengua es inseparable de la cultura, ya que este ítem fue el que recibió las puntuaciones más elevadas. Por último, en relación a estos resultados, los estudiantes observaron una posible relación entre el nivel adquirido en la lengua meta y el interés por la cultura meta, no así por la cultura materna; confirmando parcialmente los resultados anteriores obtenidos por Pérez (2011).

De todo lo anterior, finalizaremos la discusión centrándonos en los dos polos fundamentales del aprendizaje de una nueva lengua, a saber, los estudiantes y los profesores. En relación a los estudiantes taiwaneses, los profesores que trabajamos en un entorno sinohablante, a la luz de estos resultados, por un lado, debemos estar satisfechos porque ya existe un terreno abonado para poder comenzar con el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE. Los estudiantes son conscientes del vínculo inseparable cultura-lenguaje; y, además, se muestran interesados en acceder a la cultura meta. Sin embargo, nuestro estudio ha descubierto una importante fractura en la percepción del valor de la C1 para la clase

de ELE. Esta carencia debe estimular el trabajo en la clase de ELE, incorporando la temática cultural en su vertiente cognitiva, afectiva, comunicativa e intercultural desde las primeras etapas del aprendizaje de ELE; creando espacios interculturales en la clase, a través de propuestas didácticas que fomenten la identidad cultural hacia la C1 y estimulen el interés por descubrir la diversidad cultural.

En relación a los profesores extranjeros, a tenor de nuestros datos, debemos recapacitar, si realmente nosotros poseemos una CI idónea y estamos adecuadamente preparados para afrontar la interculturalidad en nuestras clases. Nuestros estudiantes han expresado grandes expectativas sobre los beneficios del acercamiento cultural de los profesores extranjeros hacia la cultura china-taiwanesa. Por lo tanto, se exige un momento de reflexión crítica para que, los profesores redescubramos y queramos asumir el nuevo papel de mediadores culturales, en el cual la sensibilización intercultural, debe ser recíproca o bidireccional.

Por lo tanto, estamos ante dos premisas fundamentales que debemos atender en relación al desarrollo de la interculturalidad en la clase de ELE, dentro de nuestro entorno taiwanés. Nos referimos a dos cambios de mentalidad, por un lado, el estudiante debe ser ayudado en la clase de ELE para que pueda adquirir una mayor valoración hacia su C1, en relación al papel que puede desempeñar la cultura china-taiwanesa en el aprendizaje de español. En segundo lugar, también los profesores debemos adoptar una nueva perspectiva en nuestra docencia, que se fundamente en el deseo e interés manifiesto por acercarnos a la lengua y cultura del estudiante. Sobre esta doble condición, ya podremos plantear propuestas concretas para el desarrollo de la CI en la clase de ELE, qué materiales utilizar y cómo nos podremos beneficiar de las nuevas tecnologías, sin perdernos ni disipar los intereses de los estudiantes en la maraña de información incontrolable que puede suponer el trabajo en la red.

### **Limitaciones del estudio, implicaciones didácticas y sugerencias futuras**

En el estudio realizado, se observan varias limitaciones, que no invalidan los resultados obtenidos, pero que permitirán ajustes metodológicos en relación a la selección de la muestra y de las cuestiones planteadas en el formulario. En futuras investigaciones, será fundamental acotar el diseño de la muestra controlando las



variables de la edad y la diversidad en la procedencia de los participantes. También, se deberán fijar explícitamente cuáles son los intereses culturales, metas académicas y profesionales en relación al español por parte de los participantes. Ambas limitaciones, ya están siendo subsanadas en la continuidad de esta línea investigadora, donde, por un lado, se está analizando una muestra más homogénea en términos de edad y culturalidad procedente de estudiantes de ELE de Wenzao Ursuline University of Languages. En segundo lugar, en la actualidad, se están estudiando las percepciones sociolingüísticas de las orientaciones integradoras e instrumentales en relación al nivel lingüístico de los informantes.

Sobre la base de los hallazgos obtenidos y la discusión llevada a cabo, se derivan varias implicaciones pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de ELE en Taiwán. Primero, el reconocimiento de la importancia de la concienciación cultural, tanto de la C2 como de la C1; permitiendo que los aprendientes descubran el valor de su propia cultura en el aprendizaje de la nueva lengua. Segundo, confirmar la reciprocidad sociocultural como tarea intercultural imprescindible para la adquisición de una adecuada competencia comunicativa intercultural. En este contexto, los profesores extranjeros deberían plantearse involucrarse más en los aspectos socioculturales de la cultura china-taiwanesa, con un mayor acercamiento afectivo y motivacional, con diseño de actividades que les permitan adentrarse en la cultura de sus estudiantes, y no ceñirse meramente a los contenidos lingüísticos y gramaticales, o estereotipos culturales, tal como ya ha sido sugerido institucionalmente (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes; 2006) y académicamente (Nikleva, 2012; Paricio, 2014; Pérez, 2015; Rico, 2005). En relación a estos puntos, se deberían rediseñar las clases de ELE, de manera que, tenga cabida la interculturalidad desde los primeros estadios de la enseñanza, tal como han mostrado nuestros informantes del grupo A1, que han mostrado una adecuada predisposición y gran interés por recibir contenidos interculturales en su proceso de aprendizaje de ELE.

### **Conclusiones**

En este artículo, se han expuesto los resultados de un estudio empírico que ha analizado cómo 176 estudiantes taiwaneses de ELE perciben su propia C1, la C2 de la lengua que están estudiando, y a sus profesores, en relación a los conocimientos e intereses que estos exhiben hacia la cultura china-taiwanesa. Los resultados indican que los estudiantes taiwaneses de ELE son muy conscientes de la relación esencial entre la lengua y la cultura, del valor de la C2 en el aprendizaje de ELE, y de la influencia del nivel en L2 sobre el interés hacia la C2. Por otro lado, son menos conscientes del significado que la propia C1 puede ejercer en su aprendizaje de ELE. Finalmente, en relación a cómo perciben a sus profesores, los estudiantes han demandado un mayor acercamiento cognitivo, motivacional, afectivo y sociocultural hacia la lengua y cultura china-taiwanesa por parte de sus profesores extranjeros. Además, los informantes han indicado que esta aproximación de sus docentes incidiría, de manera muy favorable, tanto en su proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural, como en la propia interculturalidad de los profesores.

Para finalizar, los resultados obtenidos en este trabajo, a pesar de sus limitaciones, han ofrecido una reflexión sobre las carencias de la docencia de la interculturalidad en la clase de ELE en el entorno taiwanés; y permiten apuntar ciertas sugerencias docentes. Concretamente, se deberían promover aquellas pautas didácticas que revaloricen la incorporación de la propia cultura china-taiwanesa, el establecimiento de una mayor reciprocidad intercultural en la clase de ELE, y, sobre todo, nuevos enfoques didácticos interculturales desde el inicio del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Taiwán.

### **Agradecimientos**

El autor del artículo desea expresar su especial agradecimiento a don Orlando Lee, director del centro educativo *Eumeia Language Center* y de la *Institución Alianza Hispánica*, ambos con sede en Taipéi, Taiwán, por su desinteresada contribución en el desarrollo de este proyecto investigador.

---

本論文於 2015 年 5 月 25 日到稿，2015 年 6 月 18 日通過審查。

## Bibliografía

- Aguaded, E.M. (2006). “La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO.” *Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*, Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. 1-8.
- Álvarez Baz, A. (2002). “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo.” *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Eds. M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre. Actas del Congreso ASELE XIII, Centro Virtual Cervantes 120-129.
- Barros García, B. y Kharnásova G.M. (2012). “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual.” *Porta Linguarum* 18: 97-114.
- Blanco Pena, J.M. (2013). “Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas.” *Hispania* 96.1: 97-109.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l’enseignement des langues. Une introduction à l’usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Cortés Moreno, M. (2009). “Análisis de la enseñanza del ELE en China: Dificultades y soluciones.” *MarcoELE suplementos: ELE en China*. 1-17.
- Cruz Moya, O. y Torre García, M. (2010). “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor?” *MarcoELE* 10: 33-49.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Fernández, S.S. y Pozzo, M.I. (2014). “La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE.” *Diálogos Latinoamericanos* 22: 27-45.
- García Ibáñez, J.M. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural*. Memoria de Máster. Madrid: U. Pablo de Olavide.

- García-Viñó, M. y Massó, A. (2006). "Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera." *RedELE* 7: 1-18.
- Guitart Escudero, M. P. (2014). "La manifestación verbal culturalmente motivada como exponente de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en ELE a través del cine." *MarcoELE* 18: 1-16.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ishihara, N., y Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Kramsch, C. (1991). *Culture in language learning: A view from the States, Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin.
- Leiva Olivencia, J.J. (2013). "La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red." *Didáctica, Innovación y Multimedia* 25: 1-13.
- Medina Rivilla, A.M. y Domínguez Garrido, C. (2004). "La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad." *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Eds. A. M. Medina Rivilla y A. Rodríguez Marcos. Madrid: Pearson Educación. 27-50.
- Nákleva, D. G. (2012). "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera." *RESLA* 25: 165-187.
- Nunan, D. y Bailey, K. M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M.S. (2014). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras." *Porta Linguarum* 21: 215-26.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Ruiz, J. (2011). "Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares."

- Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 17: 56-79.
- Pérez Ruiz, J. (aceptado publicar 2014) “La cultura taiwanesa y española en la clase de ELE. Una estrategia didáctica de aprendizaje recíproco de la interculturalidad”. *Actas V Congreso Internacional FIAPE*.1-15.
- Pérez Ruiz, J. (2015). Didáctica de la reciprocidad cultural como acercamiento intercultural en la clase de ELE. *Encuentros en Catay* 28: 160-182.
- Pérez Ruiz, J. (aceptado publicar enero 2016). “Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera.” *Revista Porta Linguarum* 25: 1-13.
- Pozo, M.I. (2014). “Intercultural communicative competence in teaching sociocultural contents of Spanish as a foreign language. Analysis of history teachers’ lesson plans.” *International Journal on Advances in Education Research* 1.2: 21-44.
- Rico Martín, A. M. (2005). “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos.” *Porta Linguarum* 3: 79-94.
- Sanhueza Henríquez, S. et alii. (2012). “Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural y sus implicaciones para la práctica educativa.” *Folios* 36.2: 131-51.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Getafe: U. de Getafe.
- Scollon, S. (1999). “Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom.” *Culture in Second language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 13-28
- Sercu, L. et alii. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation (Languages for Intercultural Communication and Education)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shepard, L. (2013). “Target Language Use and Teaching for Intercultural Competence in Novice Level Spanish Courses: Comparing Practices and Perspectives in High School and University Classrooms.” *Honors Theses* 24: 1-113.

- Valls Campà, L. (2011). “Enseñanza/aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y análisis de actitudes.” *MarcoELE* 13: 1-18.
- Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Vilà Baños, R. (2009). “La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas.” *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 3: 88-108.

**Anexo 1: cuestionario versión china**

**個人資料**

性別: 1.男 2.女 年齡: ..... 歲

學習西文的時間: 未滿一年 一年 兩年 三年 四年  
五年或以上

是否待過西班牙或拉丁美洲: 從來沒有 一星期-三個月 三個月-一年  
一年以上

**問題**

**A.對於自身文化的看法**

<input type="checkbox"/> 1. 一點都不	<input type="checkbox"/> 2. 一點	<input type="checkbox"/> 3. 普通	<input type="checkbox"/> 4. 相當	<input type="checkbox"/> 5. 非常	
學習西語的台灣學生認為:	1.	2.	3.	4.	5.
1.我們熟知中華及台灣文化					
2.我們有興趣認識中華及台灣文化					
3.我們認為認識中華及台灣文化是重要的					
4. 認識自己的文化有助於學習西班牙文					
5. 我們能意識到台灣和西班牙或拉丁美洲文化間的差異					

**B.對於西班牙或拉丁美洲文化的看法**

<input type="checkbox"/> 1. 一點都不	<input type="checkbox"/> 2. 一點	<input type="checkbox"/> 3. 普通	<input type="checkbox"/> 4. 相當	<input type="checkbox"/> 5. 非常	
學習西語的台灣學生認為:	1.	2.	3.	4.	5.
6. 我們熟知西班牙或拉丁美洲文化					
7. 我們有興趣認識西班牙或拉丁美洲文化					
8. 我們認為認識西班牙或拉丁美洲文化是重要的					
9 認識西班牙或拉丁美洲文化有助於學習西班牙文					

**C.對於西文外籍教師的看法**

<input type="checkbox"/> 1. 一點都不	<input type="checkbox"/> 2. 一點	<input type="checkbox"/> 3. 普通	<input type="checkbox"/> 4. 相當	<input type="checkbox"/> 5. 非常	
學習西語的台灣學生認為:	1.	2.	3.	4.	5.
10. 外籍教師熟知中華及台灣文化					
11. 外籍教師有興趣認識中華及台灣文化					
12. 認識中華及台灣文化對於外籍教師而言是重要的					
13. 如果外籍教師了解我們的文化，有助於西文教學					
14. 外籍教師能意識到台灣和西班牙或拉丁美洲文化間的差異					

D.對於西文課裡文化單元的看法

	<input type="checkbox"/> 1. 一點都不 <input type="checkbox"/> 2. 一點 <input type="checkbox"/> 3. 普通 <input type="checkbox"/> 4. 相當 <input type="checkbox"/> 5. 非常				
學習西文的台灣學生認為:	1.	2.	3.	4.	5.
15. 對於學習西文來說，文化課程是必需的					
16. 如果學習西班牙和拉丁美洲文化，我能更善於以西文溝通					
17. 學習一個語言也等於學習一種文化					
18. 如果我的西文程度越高，我對於其文化的興趣也越高					
19. 如果我的西文程度越高，我對於中華及台灣文化的興趣也越高					
20. 當我用英文或西班牙文和不同文化的人們交談時， 我的文化會對我造成影響					



**Anexo 2: cuestionario versión española**

**Datos personales**

Sexo: 1. Hombre 2. Mujer. Edad: ..... años

Estudio español: menos de 1 año 1 año 2 años 3 años 4 años  
5 o más años

Tiempo en España o Latinoamérica: nunca 1 semana-3 mes 3 mes-1 año  
 >1 año

**Preguntas**

**A. Mis opiniones sobre mi cultura china y taiwanesa**

<input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Un poco <input type="checkbox"/> 3. Normal <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:	1.	2.	3.	4.	5.
1. Conocemos bien nuestra cultura china-taiwanesa (C-T)					
2. Tenemos interés por conocer nuestra cultura C-T					
3. Creemos que es importante conocer nuestra cultura C-T					
4. Conocer nuestra cultura nos ayuda a aprender español					
5. Somos conscientes de las diferencias culturales entre Taiwán y España/Latinoamérica					

**B. Mis opiniones sobre la cultura española y latinoamericana**

<input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Un poco <input type="checkbox"/> 3. Normal <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:	1.	2.	3.	4.	5.
6. Conocemos bien la cultura española y latinoamericana (E-L)					
7. Tenemos interés por conocer la cultura E-L					
8. Creemos que es importante conocer la cultura E-L					
9. Conocer la cultura E-L nos ayuda a aprender español					

C. Mis opiniones sobre los profesores extranjeros de español

<input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Un poco <input type="checkbox"/> 3. Normal <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que los profesores extranjeros:	1.	2.	3.	4.	5.
10. Conocen bien nuestra cultura C-T					
11. Tienen interés por conocer nuestra cultura C-T					
12. Para ellos, es importante conocer nuestra cultura C-T					
13. Si aprenden nuestra cultura enseñarán mejor español					
14. Son conscientes de las diferencias culturales entre Taiwán y España-Latinoamérica					

D. Mis opiniones sobre los temas culturales en la clase de español

<input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Un poco <input type="checkbox"/> 3. Normal <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:	1.	2.	3.	4.	5.
15. Los temas culturales son necesarios para aprender español					
16. Si aprendo la cultura E-L me comunicaré mejor en español					
17. Aprender una lengua significa también aprender una cultura					
18. Cuanto más nivel en ELE, más interés por cultura E-L					
19. Cuanto más nivel en ELE, más interés por mi cultura C-T					
20. Mi cultura influye cuando hablo con personas de otras culturas en inglés o español					

## Estudio de las colocaciones usadas en los exámenes de lectura de DELE y sugerencias didácticas para ELE en Taiwán

呂羅雪/ Lu, Lo-Hsueh

靜宜大學西班牙語文學系 副教授

Department of Spanish Language and Literature, Providence University

### 【摘要】

本研究根據 Koike (2001)語詞搭配理論，藉助語料庫工具 Corpus Tool<sup>1</sup>，標注、分析和檢視 DELE B1 閱讀測驗文章中名詞和動詞片語的使用情形，再透過 Corpus del Español<sup>2</sup>，對比分析上述研究結果在其他西班牙語語料中的使用情形，作為西班牙語閱讀課詞彙學習之補充，提供台灣西班牙語學習者瞭解 DELE B1 閱讀測驗，協助提升西班牙語閱讀能力，達到通過 DELE B1 閱讀測驗之最終目標。

### 【關鍵詞】

語詞搭配、語料庫工具、DELE B1 閱讀測驗

### 【Abstract】

This paper aims to investigate the use of collocations in DELE B1 annotated by *Corpus Tool*. The differences of results of collocation use between *Corpus Tool* and *Corpus del Español* will be compared in order to provide supplementay materials for teaching of Spanish reading. We hope that the expected results of our research will offer important references for improving students' Spanish reading comprehension as well as for giving useful guide to those who want to pass reading comprehension examination of DELE B1.

### 【Keywords】

Collocation, Corpus Tool, Reading Comprehension Examination of DELE B1

---

<sup>1</sup>Queremos aprovechar esta oportunidad para mostrar nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia y Tecnología por su apoyo financiero en el proyecto MOST 103-2410-H-126-011.  
[www.wagsoft.com/CorpusTool](http://www.wagsoft.com/CorpusTool). Agradecemos a Corpus Tool de UAM por permitimos utilizarlo de forma gratuita.

<sup>2</sup> Corpus del Español: <http://www.corpusdelespanol.org/x.asp>

## 1. Introducción

La adquisición del léxico en lengua extranjera es un tema muy complejo. Los recientes estudios en psicolingüística afirman que el aprendizaje del léxico no parece sólo sumar palabras en nuestra mente después de memorizarlas como lo hacen la mayoría de la gente, sino que se trata de un proceso del aprendizaje cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico donde uno teje una intrincada red de relaciones fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas y sintácticas. (Higuera García, 2006). Esto significa que las palabras escritas en un texto se presentan no de forma aislada sino en unidades fijas y se asocian entre sí. De este modo se almacenan en nuestra competencia léxica, que se denomina lexicón refiriéndose a las combinaciones de palabras o colocaciones.

La introducción del término colocación en el campo lingüístico se debe a Seco (1978). En los años ochenta surgen dos autores españoles muy importantes, que se llaman Corpas Pastor (1996) y Ruiz Gurillo (1998), y sus obras en la investigación lingüística mantienen viva la discusión teórica acerca de los fenómenos que se encuadrarían en la periferia fraseológica. Según la definición del concepto de colocación que Corpas Pastor (1996) propone, las unidades fraseológicas son aquellas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica. Debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. El colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo. En otras palabras, las colocaciones son un tipo de unidades fraseológicas que están formadas, generalmente, por dos palabras que suelen aparecer juntas en el discurso siendo una de ellas el núcleo que determina la elección de la otra (Navajas Algaba, 2006). Estas estructuras de unidades de palabras se consideran también como combinaciones de palabras y sobre las que se demuestra un creciente interés a lo largo de los últimos treinta años referentes a la enseñanza del español. González Grueso (2006) indica que las colocaciones son las frases hechas y la adquisición de dichas estructuras por parte de los hablantes de la lengua materna se dan de cuenta inconscientes, porque es la tradición. Y para los alumnos del español como lengua extranjera ya no es la misma situación, porque el aprendizaje de las colocaciones

presenta tal dificultad por el mero hecho de la integración profunda con la cultura española. En Taiwán los alumnos no nativos están obligados recientemente a aprobar exámenes oficiales del español (DELE) para obtener un nivel adecuado antes de graduarse en la universidad. Sun (2014) manifiesta que el porcentaje de aprobado de los exámenes de comprensión de lectura de DELE B1 en el año 2012 por parte de los alumnos de las cuatro universidades de Fu Jen, Tamkang, Wenzao y Providence no ha llegado a la mitad con sólo 41,3%. Mientras tanto, los textos de la tercera parte son difíciles, porque el porcentaje de aciertos es el más bajo (56,26%) si se compara con el de la primera (67,73%) o la segunda parte (71,94%) del examen de lectura. Lin (2015) afirma, sintetizando los errores cometidos por los alumnos taiwaneses en los exámenes de DELE A1, A2 y B1, que la cifra total de los errores es de 1.914, donde los errores cometidos en el nivel B1 son más notables que los otros dos niveles. Esto nos ha animado a hacer esta investigación por los objetivos que queríamos perseguir con este trabajo. En primer lugar, estudiamos la frecuencia del uso de las colocaciones aplicando el Corpus Tool de UAM como una herramienta auxiliar que nos ayuda a anotar las colocaciones escritas en los textos de lectura de DELE B1, según la tipología propuesta por Corpas Pastor (1996) y después modificada por Koike (2001), para hacer conscientes a alumnos de ELE de la necesidad de conocer y comprender las colocaciones usadas por los hablantes nativos. En segundo lugar, planteamos examinar la relación entre la tipología de las colocaciones y el tema textual de lectura. Y por último, analizamos las colocaciones extraídas de DELE B1 por medio del Corpus del Español con el fin de proporcionar materiales didácticos a los profesores de ELE para trabajarlos en el aula y fomentar en el estudiante el desarrollo de la capacidad que le permita dirigir la atención no sólo hacia las palabras aisladas cuando lee un texto, sino también hacia unidades léxicas, al ser capaces de identificar unidades de palabras que suelen aparecer juntas en el discurso, en concreto las colocaciones o las combinaciones de palabras. Esperamos que la consciencia que tomen los alumnos de las colocaciones les sirvan en la mejora de la habilidad léxica tanto para la comprensión como para la redacción en español como lengua extranjera en Taiwán.

## **2. Marco teórico**

## 2.1. Origen y denominación de la colocación

¿Qué es la colocación? Según el *Diccionario del Español Actual (DEA)* (1999), la definición de la colocación es: (1) acción de colocar(se); (2) empleo o trabajo y (3) condición de colocado (el lenguaje hípica). El *Diccionario de la Lengua Española* (2000) indica que el significado de la palabra *colocación* tiene un empleo o destino, además, también puede ser una situación de personas o de cosas. En conformidad con el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPLELE)* (2000), “colocación” significa una acción y el resultado de poner(se) en un lugar determinado o puesto de trabajo. El diccionario *CLAVE* (2002), da cinco interpretaciones de la colocación: (1) disposición adecuada, ordenada o en el lugar preciso; (2) búsqueda y consecución de un puesto o de un trabajo; (3) situación o forma de estar colocado o puesto algo; (4) puesto de trabajo, empleo o destino y (5) en bolsa, venta de acciones u obligaciones de una empresa. Sin excepción, en el *Diccionario de Uso del Español (DUE)* (2008), se expresa que la colocación es una acción de colocar, así como la ubicación o situación de alguien o algo y un empleo o puesto permanente con el que alguien se gana la vida. Por otro lado, no hay excepciones para el *Diccionario del Mundo* y el de la *RAE* (Real Academia Española), ya que la significación sobre la colocación de estos dos diccionarios es igual a la dicha anteriormente: acción y efecto de colocar, empleo o destino y situación de alguien o algo (Liu, 2011).

Históricamente, los lingüistas griegos fueron los primeros que tuvieron en cuenta la peculiaridad de las colocaciones, allá por el año trescientos A.C (Hsu, 2006). En 1957, un británico llamado J. R. Firth introdujo el término *collocation* al campo lingüístico por primera vez en su obra *Papers of Linguistics* para referirse a un tipo de combinaciones frecuentes de unidades léxicas. Esto inició una discusión sin cesar acerca del concepto de la colocación, sobre todo la definición y la caracterización. En realidad, las colocaciones se han estudiado desde diversas perspectivas desde la lexica hasta semántica, pasando por la lingüística aplicada y teórica. En la primera mitad de los noventa empiezan a aparecer los primeros estudios en español sobre el fenómeno de la colocación, por ejemplo Mendívil (1991), Írsula (1992) y otros. Estos piensan que las colocaciones son “las combinaciones frecuentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una

frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas” (Koike 2001). Gloria Corpas Pastor (1996), sin duda alguna la pionera en el estudio de las colocaciones léxicas en la lengua española, ofrece la siguiente definición del término colocación: unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. Según esta definición, entendemos la colocación como un fenómeno combinatorio condicionado por la repetición y el uso tradicional en lugar de la lógica o la semántica. A continuación tenemos que mencionar a dos autores que han destacado por su contribución al estudio de las colocaciones. Uno es Lewis (2000), quien indica que “collocations are words that are placed or found together in a predictable pattern”. Por otro lado, Zuluaga (2002) añade que son combinaciones de por lo menos dos lexemas en relación hipotáctica, fijadas por el uso lingüístico social. De todos modos, la definición de Corpas Pastor es la mayormente aceptada entre los profesores de enseñanza del español como lengua extranjera. A principios de este siglo, en la monografía sobre las colocaciones léxicas, Koike (2001) aporta la propuesta más completa y rigurosa de todas las analizadas. El define las colocaciones como “un vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” y señala tres características formales y tres semánticas. Además, otros estudiosos también afirman que las colocaciones tienen estructuras y características gramaticales fijas, y se componen de dos o más palabras con la misma forma que aparecen en la oración o el texto, incluso en los modismos o las frases hechas (Álvarez y Chacón, 2003).

Desde el punto de vista didáctico, Higuera García (2006), una autora valiosa que no se debe ignorar, ha hecho un buen resumen sobre el uso de las colocaciones en la enseñanza del español, señalando que son un tipo de unidades léxicas y que tienen importancia como uno de los conocimientos que poseen los hablantes nativos al conocer una palabra. Generalmente contienen dos lexemas que muestran una relación típica entre sus componentes. Por eso, esta autora sugiere que el profesor tenga que hacer resaltar su importancia para que los alumnos aprendan las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera, lo que les

facilitará la creación de redes de significados que les permitan memorizarlas en el lexicón. Además, argumenta que la enseñanza de las colocaciones puede ofrecer posiblemente estrategias para ayudar a los alumnos de lengua extranjera a entender mejor cómo funcionan las unidades léxicas y aprenderlas con facilidad.

## 2.2. Caracterización y clasificación de la colocación

Al igual que hay diferentes puntos de vista conceptuales sobre la colocación, también existen distintas normas para clasificarla. En cuanto a la división tradicional de las colocaciones léxicas y gramaticales en inglés, cabe destacar la obra más fundamental al respecto, que es el *BBI Dictionary of English Word Combinations* de Benson *et. al.* (1997), donde las colocaciones parecen divididas en dos grupos: colocaciones gramaticales y colocaciones léxicas. En cuanto a la tipología y la clasificación de las colocaciones en español, debemos fijarnos en la teoría de Corpas Pastor y Koike. En 1996, Corpas Pastor constituye seis tipos colocaciones de conformidad con la categoría gramatical y la relación sintáctica existente entre los colocados, además de prestar atención a ciertos aspectos semánticos relevantes como lo que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 Tipos de colocaciones propuestos por Corpas Pastor (1996)

	Tipos	Ejemplos
1	Sustantivo (sujeto) + verbo	zarpar un barco; declararse una epidemia
2	Verbo + sustantivo (objeto)	zanjar un desacuerdo; acariciar una idea; entablar amistad
3	Sustantivo + adjetivo	ignorancia supina; olfato fino; visita relámpago
4	Sustantivo + preposición + sustantivo	un diente de ajo; bandada de aves
5	Verbo + adverbio	rogar encarecidamente, prohibir terminantemente
6	Adjetivo + adverbio	estrechamente ligado; diametralmente opuesto



En 2011, Koike ofrece la novedad de la distinción entre las colocaciones de unidades léxicas simples y complejas para completar la división hecha por Corpas Pastor. Primero, Koike reduce a cinco los seis tipos de colocaciones clasificados por Corpas Pastor, puesto que, en su opinión, los dos primeros tipos se pueden agrupar en un solo grupo – sustantivo + verbo –que, se divide en tres subtipos: sustantivo (sujeto) + verbo, verbo + sustantivo (objeto) y verbo + preposición + sustantivo. Además, añade otro tipo más: verbo+adjetivo, integrado a la lista de la clasificación hecha por Corpas Pastor. Koike cree que muchos de los verbos establecen combinaciones preferentes con determinados adjetivos. Por lo tanto, propone este último grupo y los clasifica en seis tipos de colocaciones de unidades léxicas simples. En este presente estudio, los textos de lectura en DELE B1 se analizarán según la clasificación de las colocaciones de unidades léxicas simples propuesta por Koike (2001) como el criterio para hacer la anotación con Corpus Tool. Resumimos los tipos en la siguiente tabla.

Tabla 2 Tipos de colocaciones clasificados por Koike (2011)

	Tipos	Subtipos	Ejemplos
Colocaciones de unidades léxicas simples	sustantivo + verbo	sustantivo (sujeto) + verbo	formarse un juicio, destacarse una polémica
		verbo + sustantivo (objeto)	tomar medidas, plantear problemas
		verbo + preposición + sustantivo	viajar en avión, llevar a cabo, ponerse en marcha, ponerse de acuerdo
	sustantivo + adjetivo		amor ciego, venta directa, mercado negro
	sustantivo + de + sustantivo		creación de empleo, fondos de inversión,

			tipos de interes
	verbo + adverbio		trabajar duramente, subir exponencialmente
	adverbio + adjetivo/ participio		altamente fiable, visiblemente afectado
	verbo + adjetivo		sentirse cansado, dejar cesante
Colocaciones complejas	verbo + locución nominal		dar un golpe de estado
	locución verbal + sustantivo		llevar a cabo un proyecto
	sustantivo + locución adjetival		dinero cantante y sonante
	verbo + locución adverbial		llorar a moco tendido
	adjetivo + locución adverbial		claro como el agua

### 2.3. Colocación en la enseñanza y el aprendizaje de L2

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), se debe integrar la enseñanza de los fraseologismos desde el primer momento, eligiendo las unidades fraseológicas (UFS) que se acomoden al nivel de español. Asimismo, Alvar Ezquerro (2003) evidencia que la enseñanza del vocabulario para los alumnos de lengua extranjera no debe consistir únicamente en las formas y significados de las palabras aisladas, sino también en las relaciones con otras palabras como sus combinaciones. Lewis (2000) también pone énfasis en la importancia de que los profesores deberían llamar la atención a los alumnos hacia unidades léxicas con el fin de anotar las palabras juntas que suelen aparecer en una frase, o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado. Sin embargo, en la realidad existen dificultades en el aprendizaje de las colocaciones, porque muchas veces la descodificación de las colocaciones no resulta fácil, especialmente para los alumnos de la lengua extranjera. Por lo tanto, se precisa adoptar estrategias

apropiadas para mejorar el resultado del aprendizaje (Penadés Martínez, 1999). Higuera (2004a) recomienda un método práctico para enseñar el vocabulario y toma ejemplo de la palabra “trabajo” y muestra que aunque sea de un nivel inicial de español, el profesor puede explicar sus colocaciones con las que los verbos que están relacionados a menudo, por ejemplo “encontrar trabajo, buscar trabajo, tener trabajo, perder trabajo, estar en el trabajo, ir al trabajo”. En la opinión de Navajas Algaba (2006), las colocaciones no son más que una forma de facilitar a los alumnos la adquisición de la lengua extranjera, ya que con el mismo esfuerzo que les supone aprender una palabra, aprenden bloques de palabras enriqueciendo su vocabulario de una manera mucho más eficaz. En cuanto al diseño de actividades en el aula, González Grueso (2006) sugiere con detalles cómo llevar la actividad en clase de ELE. Primero, el tiempo de realización de la actividad dura no más de 25 minutos con un grupo menos de 16 de alumnos. Segundo, el objetivo de dicha actividad puede ser para las cuatro destrezas: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. Tercero, escriben las colocaciones en el español orientadas con el tema del libro que va a estudiar, por ejemplo, las colocaciones de los negocios, o de otros campos específicos, etc. Cuarto, la evaluación puede ser la coevaluación entre el profesor y los compañeros de clase.

Más adelante, presentamos algunas investigaciones en este ámbito para justificar el aprendizaje de las colocaciones por parte de los aprendices de L2. Nation (1990) indica que lo mejor es que los aprendices necesitan la capacidad de lograr el concepto de una palabra y los tipos de colocaciones cuando estudian un vocabulario nuevo. Además, los aprendices tienen que conocer el significado básico de una palabra para que puedan poner atención a con qué palabras se puede combinar y a qué tipo de colocación se presta. Él destaca que el conocimiento de una palabra queda incompleto si no se conocen sus combinaciones de palabras. El aprendizaje de colocaciones puede rendir beneficios desde una óptica productiva y receptiva de la competencia de una unidad léxica a consecuencia del significado no composicional de las combinaciones de palabras con el esfuerzo de impulsar la autonomía del alumno (López, 2009). Por último, conforme a lo que señalan McCarthy y O’Dell (2005), la importancia del aprendizaje de colocaciones en L2 se justifica a través de los tres puntos importantes: (1) las colocaciones implican la

forma más natural de expresar en una lengua; (2) aumentan la riqueza del lenguaje y la precisión para evitar la repetición de las mismas palabras y (3) mejoran las habilidades de escritura de los alumnos. Por otro lado, ellos señalan que el aprendizaje de colocaciones no es diferente del aprendizaje de cualquier otro tipo de vocabulario, y proponen tres fases para su aprendizaje: (a) revisar regularmente lo que se quiere aprender; (b) practicar lo que se desea aprender en los contextos bajo los que tienen sentido para uno mismo y (c) aprender grupos de colocaciones para ayudarte a memorizarlas (se pueden agrupar las colocaciones por temas o por colocativo base).

Con respecto a los estudios sobre las colocaciones en Taiwán, la mayoría se ha realizado en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Muy pocos se relacionan con el uso de las colocaciones en la aula del español. Lin (2002) examina las colocaciones escritas en inglés por 89 estudiantes de una escuela secundaria. Se les somete a cuatro pruebas: un examen de nivel de lengua (*an English proficiency test*), tres pruebas de colocaciones, dos textos con actividades para usar colocaciones y un cuestionario cuyo objetivo es investigar la actitud de los estudiantes hacia la enseñanza de la colocación. Los resultados manifiestan que entre los alumnos cuyo nivel de inglés es intermedio y avanzado, después de la enseñanza de la colocación, no sólo ha mejorado la capacidad léxica, sino también ha aumentado el interés por el aprendizaje del vocabulario, dando pie a que al mismo tiempo y voluntariamente se han adquirido conocimientos acerca de las combinaciones de palabras. Hsu (2006) hace una investigación sobre las colocaciones utilizadas en los textos acerca del tema comercial, que están escritos en inglés. Los participantes son nueve estudiantes taiwaneses. Los resultados indican que la enseñanza directa y explícita de las colocaciones: (1) les ayuda a acumular vocabulario y poner atención a las relaciones entre las combinaciones de palabras en inglés; (2) favorece a los alumnos en la memorización y uso de las colocaciones ya aprendidas y les facilita la creación de combinaciones de palabras adecuadas. Por otro lado, Lu (2006) realiza un estudio sobre el análisis de las composiciones escritas por los alumnos de español como L2 de una universidad nacional de Taiwán. Los resultados muestran que la combinación de palabras “sustantivo + preposición +sustantivo” es el el tipo preferido por parte de los

alumnos y también la tipología de mayor frecuencia en la lengua natural comparando con el Corpus de Real Academia (RAE). El trabajo de Lu y Lu (2007) tiene como objetivo fundamental la investigación de las combinaciones léxicas y gramaticales, centrándose en el análisis de los datos recopilados a partir de un corpus basado en los textos que leen los alumnos taiwaneses en la clase de lectura española. Este corpus se construyó en el año 2006 con una cantidad aproximada de 128 artículos y 207.910 registros. Se concluye que las estructuras de verbo +adverbio y verbo+preposición+verbo aparecen con mayor frecuencia en los textos de tipo narrativo que en los de tipo expositivo. Lu y Liu (2011) tratan de investigar las combinaciones de palabras utilizadas en los textos de lectura para los alumnos taiwaneses de ELE. A través del Corpus del Español como herramienta de búsqueda, se encuentra que la estructura más usada es verbo + preposición + sustantivo, y seguida de verbo + sustantivo. La menos usada es sustantivo + de + sustantivo. Los resultados proporcionan sugerencias didácticas para que los profesores pueden enseñar los tipos de combinaciones de palabras de alta frecuencia, mientras ofreciendo a la vez a los estudiantes conocimientos tanto gramaticales como semánticos sobre las combinaciones de palabras para reforzar su capacidad de vocabulario.

De acuerdo con estos estudios previos, consideramos de suma importancia el aprendizaje y la enseñanza de las colocaciones en el aula de ELE, puesto que son elementos indispensables del discurso natural para dar cuenta a los aprendices de las producciones lingüísticas reales y aumentarles conocimientos léxicos para disfrutar de la riqueza del lenguaje que estudian. Además, los estudiantes no nativos deben aprenderlas para evitar los errores causados por la transferencia de los patrones colocacionales de su lengua materna al español. Asimismo, la cognición de las colocaciones ayuda al alumno tanto en la comprensión del texto escrito como en redacción en español.

#### **2.4. Exámenes de DELE**

Según el Instituto Cervantes, los Diplomas de Español como Lengua

Extranjera (DELE)<sup>3</sup> son títulos oficiales, acreditativos del grado de dominio y competencia del idioma español. Los otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a una persona no nativa de español. Este Diploma es reconocido internacionalmente y tiene un gran prestigio, no sólo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas, sino también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio. Como son una garantía en la evaluación y valoración de las competencias lingüísticas en lengua española, en muchos países los diplomas de DELE han sido adoptados por autoridades educativas o centros de enseñanza como complemento a sus propios programas didácticos.

Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia* (MCER) del Consejo de Europa. La Universidad de Salamanca colabora con el Instituto Cervantes en la elaboración de los modelos de examen y en la evaluación de las pruebas. Para obtener los Diplomas de Español, se requiere la calificación de “apto” en todas las pruebas en la misma convocatoria de examen. La puntuación máxima que se puede obtener en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener el 70% en cada grupo. Existen seis Diplomas de Español como Lengua Extranjera. He aquí la distribución de dichos diplomas y la descripción de los distintos niveles.

Tabla 3 Diplomas de Español como Lengua Extranjera

DELE	Marco de referencia	Denominación
Diploma de Español Nivel A1	A1	Acceso
Diploma de Español Nivel A2	A2	Plataforma
Diploma de Español Nivel B1 (antes Inicial)	B1	Umbral
Diploma de Español Nivel B1-		

<sup>3</sup> Disponible en : <http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/tipos.html>

**Estudio de las colocaciones usadas en los exámenes de lectura de DELE y sugerencias didácticas para ELE en Taiwán**

Escolar		
Diploma de Español Nivel B2 (antes Intermedio)	B2	Avanzado
Diploma de Español Nivel C1	C1	Dominio Operativo Eficaz
Diploma de Español Nivel C2	C2	Maestría

En los exámenes de lectura de DELE B1, se certifica que el candidato tiene un nivel considerable de español que le sitúa ligeramente por encima de la categoría de principiante para comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o de ocio. Las pruebas antiguas de lectura B1 se componen de tres partes. En la primera parte, hay un texto de más o menos 200 palabras. La segunda parte consiste en varios textos muy breves con apoyo gráfico y de 100 palabras aproximadamente. El texto de la tercera parte es el más largo y contiene 300-400 palabras. Sin embargo, desde noviembre del año 2013 los exámenes de la comprensión de lectura han adoptado completamente un nuevo formato y consta de cinco tareas de comprensión de textos en las que los alumnos deben seleccionar la respuesta adecuada. Cada tarea consiste en varios textos cortos o uno largo. El más corto tiene más o menos 50 palabras. El texto más largo contiene más de 450 palabras. En nuestro estudio elegimos los textos con cierta longitud, como los datos de nuestro corpus, para analizar el uso de las colocaciones.

### **3. Estudio**

#### **3.1. Objetivo principal y preguntas generadoras del estudio**

En el presente trabajo queremos estudiar las colocaciones utilizadas en los textos de lectura de DELE B1 aplicando el Corpus Tool como la herramienta de anotación y adoptar la clasificación de los tipos de colocaciones propuesta por Koike (2001) como el criterio del análisis para examinar las siguientes preguntas del estudio:

1. ¿Cuál es la distribución de las colocaciones que se usan en los textos de lectura de DELE B1?
2. ¿Cuáles son los tipos de colocaciones utilizados con mayor frecuencia?
3. ¿Cómo se relaciona la tipología de las colocaciones con el tema textual?
4. ¿Cómo se valoran los resultados obtenidos de DELE B1 y del Corpus del Español?

### 3.2. Recopilación y descripción de los datos

Los datos que vamos a analizar proceden de los exámenes DELE B1 comprendidos entre los años 2009 y 2013. Elegimos sólo las primeras y terceras partes de las pruebas de lectura de 2009-2013 y también las tareas 2 y 4 de 2013-2014 por la longitud. En total hay 22 textos recopilados. La suma de palabras es 8,654, distribuidas como la siguiente tabla.

Tabla 4 Datos del estudio

Fecha/Texto	Número de palabras	Fecha/Texto	Número de palabras
2009 05 15 parte1	319	2009 05 15 parte3	347
2009 05 16 parte1	280	2009 05 16 parte3	440
2010 05 22 parte1	293	2010 05 22 parte3	350
2010 11 20 parte1	253	2010 11 20 parte3	397
2011 05 21 parte1	354	2011 05 21 parte3	427
2011 11 19 parte1	308	2011 11 19 parte3	537
2012 05 26 parte1	367	2012 05 26 parte3	552
2012 11 10 parte1	381	2012 11 10 parte3	564
2013 05 parte1	380	2013 05 parte3	541
2013 11 tarea 2	442	2013 11 tarea 4	365
2014 05 tarea 2	339	2014 05 tarea 4	418
Total	3,716	Total	4,938



### 3.3. Instrumentos y proceso del estudio

#### 3.3.1. Corpus Tool de UAM y su función de la anotación

Para llevar a cabo el objetivo principal y contestar las preguntas del estudio, usamos el Corpus Tool como herramienta (Diagrama 1), programado por Michael O'Donnell de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Es una poderosa herramienta con la función de anotar los múltiples niveles lingüísticos en el mismo texto, por ejemplo vocabulario, gramática o sintaxis.



Diagrama 1

Durante el proceso del estudio, primero se pasan los 22 textos de lectura al formato *\*.txt* por el ordenador para facilitar las anotaciones manuales. Segundo se diseña el esquema completo según la tipología de las colocaciones propuesta por Koike (2001). Tercero se anotan las colocaciones escritas en cada texto de lectura en DELE B1. Por último se hacen la búsqueda y la estadística de los resultados del corpus. Los pasos se señalan en los siguientes diagramas (2-6).

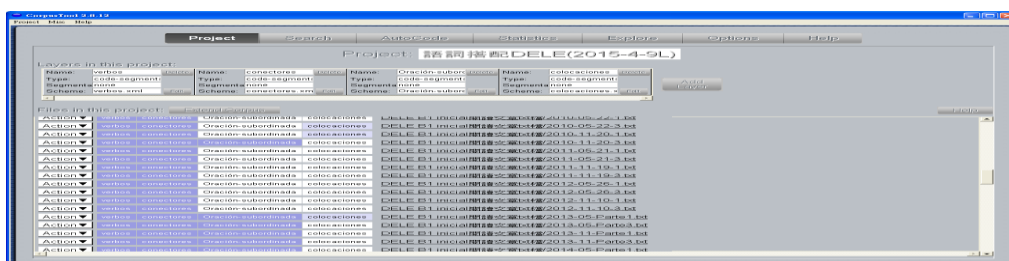


Diagrama 2

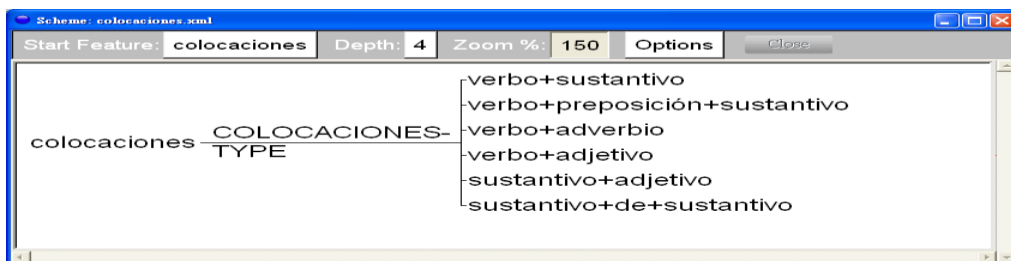


Diagrama 3

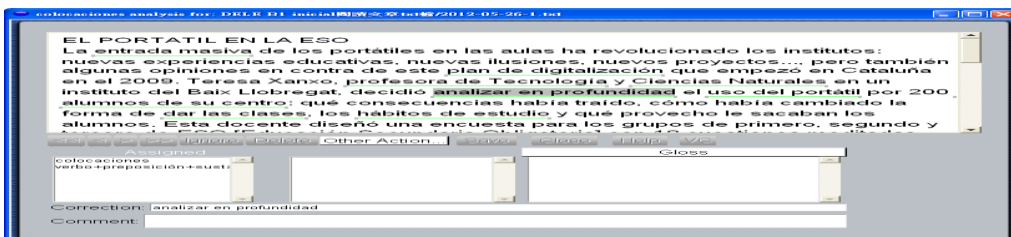


Diagrama 4

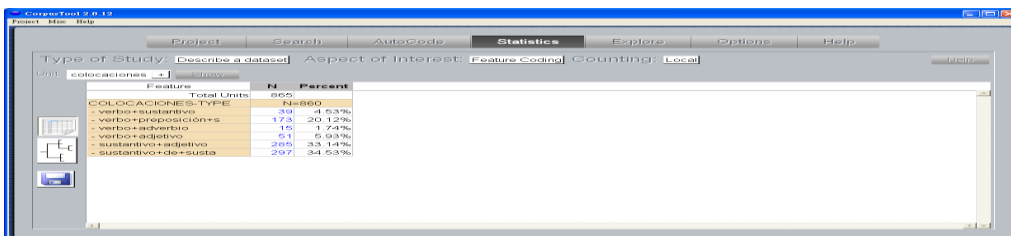


Diagrama 5

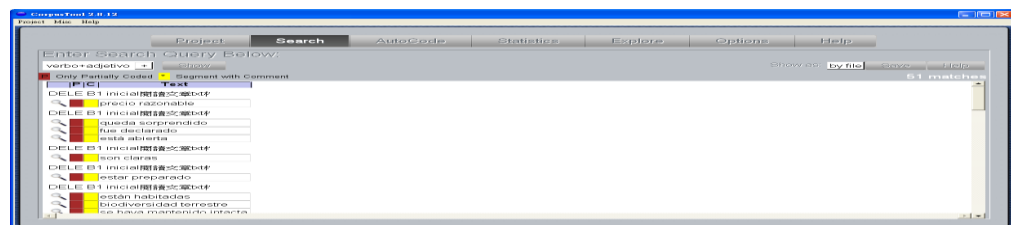


Diagrama 6

### 3.3.2. El Corpus del Español

El Corpus del Español (Diagrama 7) fue creado por Mark Davies, profesor de Lingüística de Corpus en la Universidad de Brigham Young de los Estados Unidos. El corpus se publicó en Internet en el año 2002 con la función de hacer búsquedas entre 100 millones de palabras procedentes de más de 20 mil textos del español del siglo XIII al XX de una manera rápida y sencilla. La interfaz permite buscar de diferentes maneras: palabras exactas o frases, categoría gramatical y colocaciones, etc. La función del corpus incluye hacer búsquedas por frecuencia de uso y comparar la frecuencia de uso de palabras, frases y construcciones gramaticales. En este estudio lo aprovechamos haciendo la búsqueda de las colocaciones extraídas de DELE B1 para proporcionar más ejemplos como materiales didácticos.

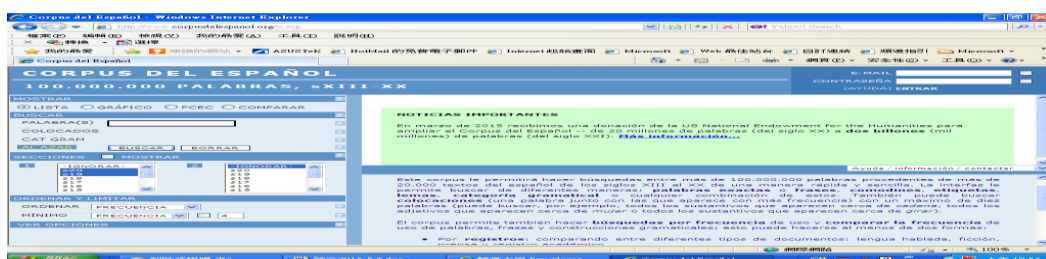


Diagrama 7

## 4. Resultados

En este apartado, primero vamos a analizar los resultados de las colocaciones anotadas en los textos de lectura de DELE B1 y luego discutir la frecuencia de uso de las colocaciones que se consultan con el Corpus del Español.

### 4.1. Uso frecuente de las colocaciones en DELE B1

Tabla 5 Uso frecuente total de las colocaciones

Tipos de colocaciones	Frecuencia de uso
verbo+sustantivo	39
verbo+preposición+sustantivo	173

verbo+adverbio	15
verbo+adjetivo	51
sustantivo+adjetivo	285
sustantivo+de+sustantivo	297
Total	860

Tabla 6 Uso frecuente de las colocaciones en dos partes de los textos de lectura

Tipos de colocaciones	Frecuencia de uso	
	Parte 1/Tarea 2	Parte 3/Tarea 4
verbo+sustantivo	23	16
verbo+preposición+sustantivo	73	100
verbo+adverbio	11	4
verbo+adjetivo	31	20
sustantivo+adjetivo	109	176
sustantivo+de+sustantivo	115	182

En estas dos tablas se puede observar que las colocaciones surgen total 860 veces en los exámenes de comprensión de lectura. La escala del uso frecuente es el siguiente:

sustantivo+de+sustantivo(297)>sustantivo+adjetivo(285)>verbo+preposición+sustantivo(173) > verbo+adjetivo(51) > verbo+sustantivo(39) > verbo+adverbio(15).

Hay dos tipos que tienen la frecuencia más alta en el uso de todas las combinaciones de palabras. Uno es el tipo “sustantivo+de+sustantivo”, que en los textos de la parte 1 y la tarea 2 aparece 115 veces, mientras tanto, en los de la parte 3 y la tarea 4 se usa más, porque la frecuencia sube a 182 veces. El otro tipo es “sustantivo+adjetivo” con 109 y 176 veces respectivamente tanto en los textos de la parte 1 y 3 como la tarea 2 y 4. Las colocaciones menos utilizadas están relacionadas con los tipos de “verbo+adverbio” y “verbo+sustantivo”. Ambos aparecen sólo 15 y 39 veces. No obstante, el tipo “verbo+preposición+sustantivo” se usan 173 veces por parte de los nativos españoles. Esta cifra es definitivamente la tercera alta frecuencia de uso entre todos los tipos de las colocaciones.

#### 4.1.2 Temas textuales de DELE B1

Los 22 textos de lectura pueden dividirse en seis temas principales en cuanto a la variación del contenido: (1). Vida cotidiana (trabajo, ocio, página de Web, venta y compra). (2). Aprendizaje (diccionario, idioma, vocabulario y biblioteca). (3). Cultura (fiesta tradicional, etnia y religión.) (4). Arte (música, cine, fotografía y pintura). (5). Viaje (país y experiencia del viaje) y (6). Naturaleza (animal y planta). He aquí la distribución por temas en los textos de lectura.

Tabla 7 Distribución de los temas textuales

Temas de textos	Parte 1/Tarea 2	Parte 3/ Tarea 4	Total
Vida cotidiana	3	7	10
Aprendizaje	1	0	1
Cultura	1	0	1
Arte	1	4	5
Viaje	3	0	3
Naturaleza	2	0	2

La tabla 7 muestra que el tema de la “vida cotidiana” tiene la mayor frecuencia de aparición (10 veces) en todos los textos, sobre todo en los de la parte 3 o la tarea 4 de las pruebas de comprensión. Los temas acerca de “arte” y “viaje” también son favoritos, porque aparecen 5 veces y 3 veces. Ocupan el segundo lugar de la preferencia del tema textual en DELE B1. Sin embargo, muy pocos textos son asociados con el tema que habla de “cultura”(1), “aprendizaje”(1) y “naturaleza”(2). Estos temas aparecen exclusivamente en la parte 1 o la tarea 2 de los textos de lectura.

#### 4.1.3. Relación interactiva de la tipología de las colocaciones con el tema textual en DELE B1

Tabla 8 Relación entre las colocaciones y los temas

Tipos de	Uso frecuente de las colocaciones en cada tema
----------	--

colocaciones	Vida cotidiana	Aprendizaje	Cultura	Arte	Viaje	Naturaleza
verbo+sustantivo	13	6	0	7	11	2
verbo+preposición+sustantivo	65	3	7	68	21	9
verbo+adverbio	6	2	1	1	1	4
verbo+adjetivo	21	0	1	16	4	9
sustantivo+adjetivo	146	12	2	63	37	25
sustantivo+de+sustantivo	145	10	11	70	33	28
Total	396	33	22	225	107	77

En cuanto a la relación interactiva entre los seis tipos de colocaciones y seis temas del texto, apreciamos que las colocaciones más utilizadas son las que se encuentran en los temas sobre la “vida cotidiana”. Tiene la frecuencia más alta de uso con 396 veces, sobre todo los tipos “sustantivo+ adjetivo” (146 veces) y “sustantivo+de+sustantivo” (145). Los textos vinculados con el “viaje” indican también la preferencia del uso de las colocaciones por los nativos españoles con un total de 107 veces. No es muy baja la cifra. Igualmente, “sustantivo+ adjetivo” (37) y “sustantivo+de+sustantivo” (33) son los dos tipos más usados. Además, en los textos que tratan de “arte”, son los segundos en frecuencia del uso de colocaciones con 225 veces. En contraste, los dos tipos de combinaciones de palabras “verbo+preposición+sustantivo” y “sustantivo+de+sustantivo” son los más usados con 68 y 70 veces de frecuencia, que llega a ser sin duda el segundo lugar

de mayor frecuencia de uso en los textos de lectura.

#### 4.2. Colocaciones como parte del currículum de ELE

A continuación, consultamos con el Corpus del Español las colocaciones que se utilizan con más frecuencia en DELE B1, según la tipología clasificada por Koike (2001) para proporcionar a los profesores los materiales con los que trabajar en la aula de lectura. Los ejemplos se muestran en las siguientes tablas 9-14.

Tabla 9 Verbo +sustantivo

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. hacer realidad	110
2. tener la oportunidad	218
3. formar parte	1351
4. llevar los libros	344
5. hacer colas	32
6. tener lugar	1557
7. dar la vuelta	171
8. prestar atención	122
9. dar las clases	257

El sustantivo de este tipo hace de complemento directo (CD) y los verbos deben ser transitivos (Koike, 2001). Las colocaciones extraídas de DELE B1 que su uso frecuente consultado con el Corpus del Español son “tener lugar” (1.557), “formar parte” (1.351), “dar las clases” (257), “tener la oportunidad” (218) y “prestar atención” (122), etc. Estas combinaciones de palabras se usan a menudo por los hablantes españoles en la forma escrita.

Tabla 10 Verbo+preposición+sustantivo

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. acudir al reclamo	932
2. llenarse de gente	850
3. disfrutar de un viaje	167

4. acertar con la decisión	57
5. depender de la experiencia	308
6. adaptarse a su forma	118
7. estar a punto	1201
8. servir de ayuda	668
9. convivir con su familia	57
10. conectar a su entorno	87
11. pertenecer al grupo	393
12. participar en la fabricación	325
13. ocuparse de la preparación	130
14. llevar a cabo	466
15. coincidir con la edición	138
16. mezclarse con una oferta	111
17. pertenecer a otra época	393
18. luchar contra la pereza	145
19. hacer ofertas con descuentos	147
20. trasladarse a Buenos Aires (lugar)	414
21. enamorarse de ella	551
22. decidirse por la pesca	166
23. convertirse en una leyenda	3803

Según Koike (2001), el sustantivo núcleo del sintagma preposicional forma una combinación típica con un verbo. En esta categoría, nos percatamos de que las colocaciones usadas en los textos de lectura con la alta frecuencia son las estructuras tales como “estar a punto”(1.201), “convertirse en una leyenda”(3.803), “acudir al reclamo”(932), “llenarse de gente”(850), “llevar a cabo”(466), “enamorarse de ella”(551) y “servir de ayuda”(668), etc. Algunas de estas combinaciones tienen la frecuencia de más de mil veces incluso tres mil veces en el uso diario.



Tabla 11 Verbo+adverbio

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. proponer constantemente	112
2. viajar demasiado	192
3. suceder fuera	507
4. registrarse gratuitamente	92

Tabla 12 Verbo+adjetivo

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. quedar sorprendido	1152
2. mostrar esperanzado	246
3. vivir encerrada	492
4. sentirse mejor	453

En las tablas 11 y 12, notamos que estos dos tipos de las colocaciones no se usan tanto como los otros tipos en los textos de DELE B1. Tampoco se encuentran muchos ejemplos con la herramienta del Corpus del Español. Sólo colocaciones como “proponer constantemente”(112), “registrarse gratuitamente”(92), “quedar sorprendido”(1.152) y “mostrar esperanzado”(246) aparecen como las que les gustan usar más a los españoles en la redacción.

Tabla 13 Sustantivo+adjetivo

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. cocina sana	105
2. juguetes educativos	76
3. trato personal	283
4. espectáculo musical	252
5. naturaleza salvaje	701
6. dibujos geométricos	214
7. cámaras digitales	711

8. colores brillantes	1288
9. correo electrónico	160
10. costumbres tradicionales	386
11. productos textiles	1372
12. aire libre	1493
13. vida cotidiana	4243

El tipo sustantivo+adjetivo es bastante popular. Tanto en DELE B1 como en el Corpus del Español se han hallado muchos ejemplos. Las colocaciones que aparecen más de mil veces son “aire libre”(1.493), “productos textiles”(1.372), “colores brillante”(1.288) y “vida cotidiana” (4.243).

Tabla 14 Sustantivo+de+sustantivo

Ejemplos de colocaciones	Frecuencia de uso
1. menú del día	20
2. cadena de tiendas	63
3. variedad de atracciones	458
4. venta de entradas	283
5. industria del ocio	148
6. personajes de éxito	142
7. agencias de viaje	459
8. herramienta de aprendizaje	72
9. promesa de amor	130
10. series de televisión	1426
11. festivales de cine	317
12. hábitos de estudio	191
13. servicio de préstamo	645
14. pantallas de televisión	84
15. entrenadores de baloncesto	29

Vemos que sustantivo+de+sustantivo también es el tipo que se utiliza con

más frecuencia tanto en los textos de DELE B1 y como en el Corpus del Español. Se encuentran los ejemplos como “series de televisión”(1.426), “agencias de viaje”(459), “servicio de préstamo”(645), “venta de entradas”(283), “industria del ocio”(148) y “hábitos de estudio”(191). Estas estructuras sobresalen con más de cien veces o mil veces, mostrando una notable preferencia de uso por parte de la gente que habla el español.

## **5. Conclusión**

El creciente interés por la cuestión de las colocaciones y en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera nos ha llevado a realizar este trabajo de investigación con el objetivo primordial de hacer conscientes a los alumnos no nativos de la importancia de conocer las colocaciones porque, según el Plan Curricular de Instituto Cervantes (1994), se debe integrar la enseñanza de los fraseologismo desde el primer momento, eligiendo las UFS que se acomoden al nivel de español. El enfoque de nuestro estudio ha sido doble: analizar las colocaciones utilizadas en los textos de lectura de DELE B1 y proporcionar materiales didácticos a los profesores de ELE para fomentar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad que les permita identificar unidades de palabras que suelen aparecer juntas en el discurso y que les sirva en la mejora de la habilidad léxica tanto para la comprensión como la redacción en español como lengua extranjera.

Hoy en día en las universidades de Taiwán con departamento del español como lengua extranjera se exige el certificado del nivel B1 de DELE como requisito para poder graduarse. De esta manera, hemos examinado las colocaciones según la tipología propuesta por Koike (2001) extraídas de los exámenes de comprensión DELE B1 entre los años 2009 y 2013. Como la muestra de los datos en nuestro corpus es pequeña y limitada, hemos aprovechado también el Corpus del Español para observar la frecuencia más amplia de uso de los distintos tipos de las colocaciones por parte de los hablantes nativos. Creemos que el resultado del trabajo será de gran ayuda a los aprendices para conocer las colocaciones y su uso en la forma escrita, especialmente en DELE B1, y además a los profesores para trabajarlas en la clase de lectura .

De este análisis se extraen las siguientes conclusiones. En primer lugar, se utilizan muchas colocaciones en los exámenes de comprensión de lectura DELE B1, sobre todo en los textos con cierta longitud como las partes 1 y 3 o tareas 2 y 4. Hay dos tipos que constan de la más alta frecuencia de uso entre todas las combinaciones de palabras. Uno es el tipo “sustantivo+de+sustantivo” y el otro es “sustantivo+adjetivo”. Así observamos que están estructurados por el sustantivo como el núcleo pero sin verbo, por eso se llaman combinaciones nominales. En cambio, los tipos que se forman con el verbo no presentan la frecuencia muy alta de uso, pero con la excepción del tipo “verbo+preposición+sustantivo”, que ocupa el tercer lugar en la alta frecuencia de uso debido al gusto de los nativos españoles.

En segundo lugar, los temas que tratan de la vida cotidiana, el arte y el viaje son más preferidos que los otros en DELE B1. Generalmente, esos temas se argumentan en los textos expositivos. Este tipo textual cuyo propósito principal es dar información concreta, describe cómo es o ha sido una experiencia, un objeto o un lugar. Es decir, la finalidad de los textos expositivos es la transmisión de información y se centran en el contenido.

En tercer lugar, por lo que respecta a la relación interactiva entre los seis tipos de colocaciones y seis temas de texto, vemos que las colocaciones más utilizadas son las que se encuentran en el tema relacionado con la vida cotidiana, sobre todo los tipos “sustantivo+adjetivo” y “sustantivo+de+sustantivo”. Además, en los textos vinculados con el viaje indican también la preferencia del uso de las colocaciones de estos dos mismos tipos. En contraste, en los textos que tratan de arte, observamos que los dos tipos de combinaciones de palabras que aparecen con más frecuencia son “verbo+preposición+sustantivo” y “sustantivo+de+sustantivo”. Concluimos que las combinaciones nominales que consisten en sustantivo y adjetivo se utilizan más que las otras estructuras en DELE B1.

Por último, los autores mencionados anteriormente ponen de relieve las ventajas de enseñar las colocaciones, frente a palabras aisladas, en las clases de ELE y ésta es, precisamente, la idea que tratamos de defender con el presente trabajo. Lahuerta y Pujol (1996) afirman también que cuando uno amplía su vocabulario con una palabra nueva, no se debe limitar únicamente a saber cómo se escribe, cómo se pronuncia o como qué significa, sino que también debe conocer

qué palabras se combinan con ella, es decir, sus colocaciones. De acuerdo de estos autores, ofrecemos aquí un listado de las colocaciones de alta frecuencia de uso extraídas tanto de DELE B1 como el Corpus del Español para que los profesores puedan aprovecharlo con el motivo de enseñar el vocabulario del español. Cuando el profesor introduce una palabra como “trabajo”, a pesar de explicar los verbos con los que suele aparecer juntos (encontrar trabajo, buscar trabajo, etc.), también tiene que señalar los adjetivos que pueden calificar a este nombre tales como “trabajo intelectual, trabajo físico, trabajo interesante o trabajo mecánico” para enriquecer el uso de la categoría sustantivo+adjetivo. Estos ejemplos son del nivel inicial. Para el nivel B1, los alumnos pueden concentrarse en estas combinaciones, por ejemplo “juguetes educativos, trato personal, espectáculo musical, naturaleza salvaje, dibujos geométricos, cámaras digitales, costumbres tradicionales, productos textiles.” Además, Navajas Algaba (2006) sugiere “acuerdo bilateral, luz intermitente, gloria efímera, río navegable, negocio rentable”. También se usan preferentemente por los españoles.

En cuanto al tipo “sustantivo+de+sustantivo”, generalmente los sustantivos ocupan la primera posición (colocativos) que indican un conjunto o una porción regular de lo designado por el segundo sustantivo (base). Las combinaciones son “series de televisión, agencias de viaje, servicio de préstamo, venta de entradas, industria del ocio y hábitos de estudio”. Otros ejemplos que recoge Koike (2001) de este tipo de colocaciones son: “bandada de aves, rebaño de ovejas, ristra de ajos/cebollas, racimo de uvas, ramo de flores, una tableta de chocolate, un terrón de azúcar, una loncha de jamón/queso, un diente de ajo”. Estas combinaciones se pueden añadir a nuestro listado como materiales suplementarios para el aprendizaje de las colocaciones aparte de las sacadas de DELE B1.

El otro tipo de las colocaciones que se usa mucho en DELE B1 es verbo+preposición+sustantivo. Según Koike (2001), en este tipo de colocaciones el sustantivo núcleo del sintagma preposicional establece una combinación típica con un verbo. Esta estructura se denomina también como el perífrasis verbal. En DELE B1 surgen muchos como “estar a punto, convertirse en una leyenda, acudir al reclamo, llenarse de gente, llevar a cabo, enamorarse de ella y servir de ayuda”. Koike recomienda otras combinaciones de este tipo tales como “llegar a la

conclusión, salir del aprieto, poner en orden, llevar a la práctica y someter a un interrogatorio” para ampliar la cantidad del vocabulario con la finalidad de mejorar la comprensión lectora y la escritura de los alumnos de ELE.

A partir de los resultados obtenidos de este estudio, esperamos haber ofrecido sugerencias útiles de las que se puede sacar provecho para la elaboración de materiales didácticos que presten atención a las colocaciones cuando se enseñe la lectura. Recomendamos que los tipos de las combinaciones de palabras de alta frecuencia sean enseñadas antes que los otros tipos, y que el profesor elija los ejemplos de las colocaciones que se ajusten al nivel de los alumnos. Además, insistimos en que las colocaciones difíciles deban ser enseñadas de forma contextualizada junto con las explicaciones correspondientes basándose en un enfoque no sólo descriptivo sino también funcional, para que los alumnos puedan comprender bien sus distintos usos y valores.

Con todo esto, creemos que esta investigación ha contribuido a comprender lo importantes que son las colocaciones y cómo se utilizan en DELE B1 con el fin de facilitar a los estudiantes para aprobar los exámenes de comprensión lectora. Además, la lectura en la clase de ELE, constituye una ayuda fundamental para el desarrollo de la escritura, pues proporciona a los alumnos el conocimiento necesario sobre la gramática, la sintaxis y el vocabulario para crear sus composiciones. La enseñanza de las colocaciones sirve sin duda alguna, como una de las estrategias para dirigir el curso, porque para la mayoría de los alumnos, el vocabulario y la habilidad de usarlo adecuadamente en la redacción es una fase importante en el proceso del aprendizaje de una nueva lengua.

Comprendemos que no resultará fácil para los aprendices sinohablantes adquirir las colocaciones del español. Por esta razón, nuestro punto de vista para el futuro se centrará en hacer más investigaciones dedicadas a dicho tema y elaborar más materiales didácticos que tengan en consideración el resultado de este estudio y, así poder ayudarles de manera más fácil en el aprendizaje-adquisición del español como lengua extranjera.

### Referencias Bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- Álvarez Cavanillas, J. L. & Chacón Beltrán, R. (2003). “La enseñanza de ‘colocaciones’ en español como L2: una propuesta didáctica.” *Estudio de lingüística inglesa aplicada*, 4, 237-253.
- Benson, M., Benson, E. & Ilson R. (1997). *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Gredos.
- Firth, J. R. (1957). “Modes of meaning.” *En J. R. Firth: Papers in Linguistics 1934-1951*(pp.190-215). London: Oxford University Press.
- González Grueso, F. D. (2006). “Las colocaciones en la enseñanza del español de los Negocios.” *Revista de Didáctica MarcoELE*, 2, 1-39.
- Higueras García, M. (2004a). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*(Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Spain.
- . (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/ Libros.
- . (2006b): “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera.” *ASELE Colección Monografías* 9, Málaga, España.
- Hsu, Jeng Yi. (2006) 《你不能不知道·英語學習的隱形殺手—語詞搭配 Part2》。2010年8月16日取自 <http://jee.ncu.edu.tw/articles.asp?period=5&flag=40>。
- Instituto Cervantes. (1994). “La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.” *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.
- Irsula, J. (1992). “Colocaciones sustantivo-verbo”. En G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, 47, 159-167.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxicosemántico*, Madrid. Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996). “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”. En Carlos Segoviano (ed): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- . (1997). *Implementing the Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- . (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- Lin, Y. P. (2002). *The effects of collocation instruction on English vocabulary development of senior high school students in Taiwan*. Unpublished master's thesis, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.
- Liu, Ting-Yu. (2011). *Estudio sobre las combinaciones de palabras en los textos utilizados para la lectura en Español: Cosas de la ciudad* (Tesina de Máster inédita). Providence University, Taiwan.
- López Jiménez, M<sup>a</sup>. D. (2009). *Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)* (Tesis doctoral inédita), Universidad Sevilla, Spain.
- Lin, Tzu-Ju. (2015). *Errores y dificultades lingüísticas de expresión e interacción escritas de alumnos sinohablantes de ELE en los niveles A1, A2 y B1*, Ediciones Catay.
- Lu, H.-Chuan. (2006). "Estudio de colocaciones a partir de corpus." *Languages, Literary Studies and International Studies: An International Journal*, 3, 17-30.
- Lu, Lo Hsueh & Liu, Ting-Yu. (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), 161-187 °.
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2005). *English collocation in use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendívil, J. L. (1991). "Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas." En C. Martín Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, VI, 711-736.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*, Boston: Heinle & Heinle.
- Navajas Algaba, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica* (Tesis de máster inédita), Universidad Antonio de



Nebrija, Spain.

Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/ Libros.

Ruiz Gurillo, L. (1998). “Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español”. En G. Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, 13-38.

Sun, Su-Ching (孫素靜) (2014), 《探討西班牙語言檢定考試(DELE)與西班牙文畢業門檻之設定：學生學習能力及學習動機之研究(III)》，台北：科技部補助專題研究計畫成果報告，頁 1-41。

Seco, Manuel (1978). “Problemas formales de la definición lexicográfica.” *Estudios ofrecidos a Emilia*, Alarcos, Oviedo, Vol. 2, 217-239.

Zuluaga, A. (2002). “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones.” *Lingüística española actual XXIV*, Madrid: Arco/ Libros, S.L..

Diccionarios en español:

Alvar Esquerria, M. (2000). *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*. Barcelona: Vox.

Ignacio Alonso, J. (2000). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Maldonado González, C. & Almarza Acedo, N. (2002). *CLAVE: diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.

Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Seco, M., Andrés, O. & Ramos, G. (1999). *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar.

Diccionario de Real Academia Española: [www.rae.es](http://www.rae.es)

Diccionario de el Mundo: [www.elmundo.es/diccionarios](http://www.elmundo.es/diccionarios)

Herramientas consultadas:

Corpus del Español: [www.corpusdelespanol.org/x.asp](http://www.corpusdelespanol.org/x.asp)

CorpusTool de UAM: [www.wagsoft.com](http://www.wagsoft.com)

## Locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color en chino mandarín y español

劉珍綾/Liu, Chen-Ling

淡江大學西班牙語文學系 助理教授

Department of Spanish, Tamkang University

### 【摘要】

中西文裡的「名詞+顏色形容詞」組合結構為詞彙化的名詞詞組。中文詞組語意表達「屬性關係」，指稱對象為特定實體或抽象意義，詞彙能產性比西文高。西班牙文功能不以分類為主，語意體現原始意涵。中文詞組能產性由內涵意義發展出來，表達名詞指稱對象固有屬性及特性描述。中文詞彙化有兩種表現方式：首先，在外來詞的對應結構上，「色」字與表顏色之詞成分結合形式及順序固定，且語意不變；此外，某些顏色詞沿用古字，詞意表專指或抽象。

### 【關鍵字】

名詞詞組，詞彙化，顏色形容詞，對比分析

### 【Abstract】

In Mandarin Chinese and Spanish nominal phrases, the combination of noun and color adjective is considered the result of lexicalization. In Mandarin Chinese, this lexical form has a relatively higher productivity than in Spanish, because the compounds present the relationship of an entity belonging to a particular class of realities. In Spanish this trend toward the classification is not a typical word formation process, because these Spanish equivalents correspond to a simple and primitive noun. Furthermore, in Mandarin Chinese these color adjectives with intentional value represent an inherent attribute by the designation of nouns and lack of classifier function. The lexicalization extends to two configurations: the fixation of 'sè 色 color' with the corresponding chromatic adjective, especially in recent Anglicism; the use of certain classical terms of chromatic adjectives.

### 【Keywords】

Nominal phrase, lexicalization, color adjectives, contrastive analysis

## 1. Introducción

Julio Casares (1969 [1950]: 37, 75) definía la locución como una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. Se proporcionaban así las principales características de lo que posteriormente algunos morfólogos entienden por compuesto sintagmático: estabilidad o fijación, unidad funcional, falta de composicionalidad. No cabe duda de que este tipo de unidades puede definirse en relación con las expresiones fijas y estrechamente con las características de la lexicalización. En palabras de Lipka (1990: 97), la lexicalización es “el fenómeno en que los elementos léxicos complejos, a través del uso frecuente, pueden perder su carácter sintagmático y tienden a convertirse en unidades formales con contenidos específicos”<sup>1</sup>. En este sentido, las locuciones se consideran formas lexicalizadas, pues son estructuras complejas que manifiestan una pérdida de composicionalidad semántica y una adquisición de idiomática.

La clasificación de las locuciones comprende tipos muy variados que, en general, dependen de la categoría funcional resultante y de las clases gramaticales de las unidades constituyentes. Así, cabe distinguir entre locuciones nominales, verbales, adverbiales, etc., y entre locuciones formadas por nombres, verbos, preposiciones, etc. Sin embargo, para nuestro propósito de elaborar un primer estudio contrastivo de los procesos de lexicalización que conducen a la fijación de locuciones en nuestras dos lenguas, el análisis se limitará en este trabajo a los casos representativos que muestran más claramente las semejanzas de estos mecanismos por los que se transforman las combinaciones sintagmáticas en unidades denominativas complejas.

Así, por ejemplo, las locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos en español, del tipo *mercado negro* o *zona verde* presentan sus equivalentes prácticamente idénticos en chino:

---

<sup>1</sup> Texto original en inglés “The phenomenon that complex lexical items, through frequent usage, may lose their syntagmatic nature and tend to become formal units with specific content”.

*huáng yì* 黃頁 ‘amarillo’ ‘página’ → *páginas amarillas* (*una guía telefónica para empresas organizadas según el tipo de producto o servicio*).

*lù dì* 綠地 ‘verde’ ‘tierra’ → *zona verde*

*hēi shì* 黑市 ‘negro’ ‘mercado’ → *mercado negro*

Se trata de una muestra que permite justificar nuestro análisis contrastivo, pues, como se ve en los ejemplos, el proceso de lexicalización consta de las dos mismas categorías gramaticales y el conjunto presenta un único significado denominativo comparable. Se observa así un proceso común desde las construcciones sintácticas hacia el plano léxico. Sin embargo, a pesar de las semejanzas, conviene recordar también que en mandarín apenas es posible distinguir entre el compuesto léxico y el compuesto sintagmático (o locución), mientras que en español las diferencias se manifiestan en varios planos. Las estructuras locucionales que se han seleccionado en este trabajo para mostrar procesos de lexicalización convergentes en nuestras dos lenguas se limitan al tipo de combinaciones constituidas por nombres y adjetivos de color.

## 2. Aspecto de lexicalización

Las locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color constituyen en las dos lenguas comparadas un caso muy representativo de un proceso de lexicalización común, como puede comprobarse en los siguientes ejemplos:

*bái jīn* 白金 ‘blanco’ ‘oro’ → *oro blanco*

*lù dì* 綠地 ‘verde’ ‘tierra’ → *zona verde*

*hēi shì* 黑市 ‘negro’ ‘mercado’ → *mercado negro*

*hēi hú jiāo* 黑胡椒 ‘negro’ ‘pimienta’ → *pimienta negra*

*hēi mó fǎ* 黑魔法 ‘negro’ ‘magia’ → *magia negra* (*actos de liturgia mágica cuya naturaleza, métodos u objetivos no son comúnmente aceptados por la sociedad donde se producen. Se considera como un hechizo*)

*hóng xiě qiú* 紅血球 ‘rojo’ ‘glóbulo’ → *glóbulo rojo*

*hóng pái* 紅牌 ‘rojo’ ‘tarjeta’ → *tarjeta roja* (en fútbol, la que muestra el  
árbitro a un jugador como señal de expulsión)

En ambas lenguas, la lexicalización de este tipo de formaciones depende en gran medida de las propiedades léxicas y gramaticales de los adjetivos. Así, por ejemplo, en un sintagma nominal del tipo *coche amarillo*, el adjetivo identifica por el color una clase de objetos que no dejan de ser *coches*. Sin embargo, en las locuciones nominales formadas por este adjetivo, el *amarillo* es algo más que un color que se atribuye al objeto representado por el nombre. En efecto, los adjetivos de color forman parte de los elementos semánticamente intersectivos (también llamados categoremáticos o absolutos), que asignan una propiedad no solo al nombre sino también a la clase hiperónima del nombre (las *páginas amarillas* son una clase de objetos de color amarillo) (Demonte 1999: 178). Es decir, el adjetivo de una locución nominal aporta la identidad relevante del objeto denotado, tanto si este se expresa mediante una construcción semánticamente endocéntrica como si la forma compleja no es completamente endocéntrica.

La lexicalización de estas locuciones nominales en una y otra lengua se manifiesta en varios aspectos. En primer lugar, la fijación formal explica que los adjetivos de estas locuciones nominales rechacen el cambio de posición, como en 1); por lo mismo, estos adjetivos no son graduables ni aceptan construcciones comparativas, como en 2); finalmente, una locución nominal no se interpreta en el mismo sentido que una construcción atributiva o predicativa, como en 3), pues en español no suele admitirse la paráfrasis con un verbo atributivo y en chino tampoco se tolera la presencia del marcador de atribución *de* 的:

- 1) zona verde =>\*verde zona  
mercado negro =>\*negro mercado  
*bái jiǔ* 白酒 ‘blanco’ ‘vino’ → *vino blanco* => \**jiǔ bái* 酒白 ‘vino’  
‘blanco’  
*hóng cháo* 紅潮 ‘rojo’ ‘marea’ → *marea roja* => \**cháo hóng* 潮紅  
‘marea’ ‘rojo’

- 2) zona (\*tan) verde  
 \*el mercado más negro de todos  
 (\*hě'n) bái jiǔ (\*很)白酒 (\*'muy')'blanco' 'vino' → vino (\*muy)  
 blanco  
 \*zuì hóng de hóng 最紅的潮 \*'más' 'rojo' 'part. superlativa' 'marea'  
 → \*marea más roja
- 3) la zona verde / \*la zona es verde  
 el mercado negro / \*el mercado es negro  
 bái jiǔ 白酒 'blanco' 'vino' → vino blanco / \*jiǔ shì bái de 酒是白的  
 'vino' 'ser' 'blanco' 'marc. de atribución' → \*el vino es blanco  
 hóng cháo 紅潮 'rojo' 'marea' → marea roja / \*cháo shì hóng de 潮  
 是紅的 'marea' 'ser' 'rojo' 'marc. de atribución' → \*la marea es roja

El segundo aspecto de la lexicalización de estas locuciones nominales consiste en la contracción o especialización semántica. Así, *mercado negro* no designa cualquier sitio público destinado al comercio, que además es de color negro; designa, como sabemos, 'la venta clandestina e ilegal de productos o servicios'. La restricción semántica se produce por la suma del valor interseccionado del adjetivo de color más el mecanismo metafórico que sufre el adjetivo *negro* ('ilegal, clandestino', etc.).

En suma, una locución nominal no designa un objeto, individuo o entidad, sino una clase particular de estos. A su vez, el adjetivo de la locución no es un predicado de propiedades o cualidades, sino un atributo adyacente clasificador.

### 3. La estructura formal y la posición del adjetivo

En esta parte, se toma como fuente del español el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española en su 22.ª edición de 2007 para el análisis de las locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color. Por otro lado, también se incluyen en el presente trabajo otras formaciones idiomáticas que aún no aparecen en el DRAE pero presentan en el uso actual la fijación en sus

componentes, como *marca blanca*, *páginas amarillas*, *ejército rojo*, *Navidades Blancas*, *cinturón negro*, etc. Respecto a la fuente de las formaciones léxicas adjetivo-nombre del chino mandarín, se recogen las que figuran en el trabajo de Z.-B. Liu (2008), donde se considera la combinación adjetivo de color más nombre como un tipo sintagmático lexicalizado. También se toman como referencia las formaciones compuestas según el *Diccionario Español de la Lengua China* (2000), con el fin de realizar una traducción correspondiente al español. El corpus recopilado de tales estructuras en chino mandarín y el español construye la base del estudio contrastivo.

El análisis se centra en las combinaciones nominales de adjetivo más nombre, especialmente con adjetivos de color. En español, los adjetivos van adyacentes pospuestos al nombre, mientras que en chino mandarín los adjetivos aparecen por lo común en posición prenominal. Se muestran algunos ejemplos a continuación:

### **Español**

*príncipe azul*    *números rojos*

*arma blanca*    *dinero negro*

*cenizas azules*    *zona verde*

### **Chino mandarín**

*hēi shì* 黑市 ‘negro’ ‘mercado’ → *mercado negro*

*bái bǎn* 白板 ‘blanco’ ‘tabla’ → *pizarra blanca*

*hóng dàn* 紅蛋 ‘rojo’ ‘huevo’ → *huevo dibujado en color rojo que se da en celebraciones de boda o de nacimiento*

*huáng niú* 黃牛 ‘amarillo’ ‘buey’ → *persona que saca beneficio ilegal de la venta de entradas, reventa*

*lù chá* 綠茶 ‘verde’ ‘té’ → *té verde*

Tanto en chino mandarín como en español, la combinación de un nombre y un adjetivo de color es una estructura muy frecuente en la creación léxica. En español se denomina locución o compuesto sintagmático a esta estructura, mientras que en chino mandarín se analizan como compuestos o sintagmas lexicalizados.

Pese a la diferencia de la denominación, en ambas lenguas esta combinación se considera una formación compositiva que presenta fijación estructural, carácter idiomático e especificidad semántica.

En chino mandarín, la locución adjetivo de color + nombre difiere del sintagma nominal ordinario en el uso de los determinantes. El rechazo del determinante suele denotar el nivel más elevado de lexicalización. Por ejemplo, mientras que las construcciones de 1) y 3) admiten el uso de determinante, resulta inadecuado el empleo del determinante en las locuciones de 2) y de 4):

- 1) *hēi chē* 黑車 ‘negro’ ‘coche’ → *coche negro*  
*nà tái hēi chē* 那台 黑車 ‘aquel’ ‘negro’ ‘coche’ → *aquel coche negro*
  
- 2) *hēi shì* 黑市 ‘negro’ ‘mercado’ → *mercado negro*  
*\*nà ge hēi shì* 那個黑市 ‘aquel’ ‘negro’ ‘mercado’ → *\*aquel mercado negro*
  
- 3) *huáng qián* 黃牆 ‘amarillo’ ‘pared’ → *pared amarilla*  
*tā jiā de huáng qián* 他家的黃牆 ‘él’ ‘casa’ ‘part. posesiva’ ‘amarillo’ ‘pared’ → *la pared amarilla de su casa*
  
- 4) *huáng tāng* 黃湯<sup>2</sup> ‘amarilla’ ‘sopa’ → *bebida alcohólica*  
*\*tā jiā de huáng tāng* 他家的黃湯 ‘él’ ‘casa’ ‘part. posesiva’ ‘amarilla’ ‘sopa’ → *\*la bebida alcohólica de su casa*

Frente a la indiferencia de las locuciones del chino en cuanto a la selección del número gramatical, en español hay locuciones constituidas por nombre y adjetivo de color que se usan tanto en singular como en plural sin cambio de significado, como el caso de *carne blanca* y *carnes blancas*. Pero, por lo común, la lexicalización en forma plural suele responder al carácter no contable, colectivo o

---

<sup>2</sup> En chino clásico *huáng tāng* 黃湯 ‘amarilla’ ‘sopa’ aporta un significado léxico determinado de líquido alcohólico, en algunos textos literarios se emplea con sentido despectivo. El cambio semántico puede explicarse a partir de proceso de tipo metafórico o metonímico, pues el color amarillo de la sopa es el resultado del líquido fermentado.



abstracto del nombre:

<i>aguas negras</i>	<i>cabos negros</i>
<i>armas blancas</i>	<i>moscas blancas</i>
<i>páginas amarillas</i>	<i>números rojos</i>
<i>cenizas verdes</i>	<i>habas verdes</i>
<i>cascos azules</i>	<i>diablos azules</i>

Las locuciones nombre + adjetivo de color son compuestos sintagmáticos no fusionados gráficamente en ambas lenguas. Se escriben separadamente sin el empleo de guión y se pronuncian con dos acentos fónicos, es decir, los elementos no pierden el acento al entrar en composición, como en los ejemplos anteriores. Sin embargo, también se forman combinaciones de nombre + adjetivo de color cuyo resultado final es un compuesto léxico con fusión gráfica entre sus miembros. Se trata de formaciones como *pelirrojo*, *pelirrubio*, *barbicano*, *pelicano*, etc., que presentan una *-i-* vocal de enlace por analogía con los compuestos que requieren este nexo vocálico (tipo *sopicaldo*). En español, estas formaciones son adjetivos compuestos que se diferencian claramente de las locuciones nominales, a pesar de que presentan la misma forma constitutiva del nombre y adjetivo de color. Sin embargo, su equivalencia en chino mandarín no se distingue de las locuciones nominales, puesto que este tipo de adjetivo compuesto y de locución nominal comparten la misma estructura formal constituida por un adjetivo de color más un nombre:

<i>hóng fǎ</i> [紅 <sub>a</sub> ‘rojo’ 髮 <sub>n</sub> ‘pelo’] <sub>AoN</sub>	→ <i>pelirrojo o pelo rojo</i>
<i>jīn fǎ</i> [金 <sub>a</sub> ‘rubio’ 髮 <sub>n</sub> ‘pelo’] <sub>AoN</sub>	→ <i>pelirrubio o pelo rubio</i>
<i>bái hú</i> [白 <sub>a</sub> ‘blanco’ 鬍 <sub>n</sub> ‘barba’] <sub>AoN</sub>	→ <i>barbicano o barba blanca</i>

Como se observa, el adjetivo compuesto no se distingue formalmente de la locución nominal. Solo es posible la distinción en el uso contextual:

### Adjetivo compuesto

紅 髮 女孩

hóng fǎ nǚ hái

rojo pelo chica

*Chica pelirroja.*

#### **Locución nominal**

我 愛 紅 髮

Wǒ ài hóng fǎ

Yo amar rojo pelo

*Me gusta el pelo rojo.*

### **4. Análisis contrastivo de las formaciones nominales**

#### **4.1. Clasificación de las combinaciones**

Sin embargo, para contribuir a nuestro propósito de ofrecer un análisis contrastivo, se propone aquí una nueva clasificación que atiende, de una parte, a las locuciones que se corresponden en ambas lenguas y, de otra, a las formaciones que resultan incomparables, pues no comparten propiedades formales o de significado.

Así, las composiciones que resisten el análisis contrastivo presentan una estructura semejante, aunque cambia la posición del nombre y el adjetivo de color, como ya se ha señalado. Estas combinaciones designan un referente idéntico o similar en ambas lenguas, pero el significado final del conjunto puede o no responder a motivaciones metafóricas. En este último caso, sin necesidad de interpretaciones figuradas, el contenido semántico de la combinación es deducible de las partes constitutivas:

*bái qí* 白旗 ‘blanco’ ‘bandera’ → *bandera blanca*

*bái jiǔ* 白酒 ‘blanco’ ‘vino’ → *vino blanco*

*bái jīn* 白金 ‘blanco’ ‘oro’ → *oro blanco*

*bái y yǐ* 白蟻 ‘blanco’ ‘hormiga’ → *hormiga blanca*

*hóng pái* 紅牌 ‘rojo’ ‘tarjeta’ → *tarjeta roja*

*hóng xiě qiú* 紅血球 ‘rojo’ ‘glóbulo’ → *glóbulo rojo*

*hóng cháo* 紅潮 ‘rojo’ ‘marea’ → *marea roja*

*lù chā* 綠茶 ‘verde’ ‘té’ → *té verde*

*lán jīng* 藍鯨 ‘azul’ ‘ballena’ → *ballena azul*

*hēi hú jiāo* 黑胡椒 ‘negro’ ‘pimienta’ → *pimienta negra*

En algunos casos, los constituyentes no se corresponden exactamente en ambas lenguas, pero también resulta altamente deducible el significado final del conjunto:

*běi jí xióng* 北極熊 ‘norte’ ‘polo’ ‘oso’ → *oso polar* (oso blanco)

*kòng bái zhǐ* 空白紙 ‘vacío’ ‘blanco’ ‘papel’ → *papel blanco*

*hēi kā fēi* 黑咖啡 ‘negro’ ‘café’ → *café solo*

Por su parte, en las composiciones figuradas, el significado metafórico también es idéntico o similar en ambas lenguas, debido a que los hablantes comparten la misma filosofía, las mismas costumbres o las mismas ideas que sustentan la designación de un determinado concepto cognitivo a uno y otro lado del mundo. El significado de estas combinaciones no es semánticamente transparente, pues suele responder a motivaciones metafóricas. Esta falta de composicionalidad semántica puede venir dada por la totalidad del compuesto o bien por una sola de sus partes:

*hēi mó fǎ* 黑魔法 ‘negro’ ‘magia’ → *magia negra*

*hēi sè yōu mò* 黑色幽默 ‘negro’ ‘humor’ → *humor negro*

*hēi shì* 黑市 ‘negro’ ‘mercado’ → *mercado negro*

*hēi jīn* 黑金 ‘negro’ ‘dinero’ → *dinero negro*

*hēi míng dān* 黑名單 ‘negro’ ‘lista’ → *lista negra*

*bái pí shū* 白皮書 ‘blanco’ ‘corteza’ ‘libro’ → *libro blanco* (colección de documentos diplomáticos)

*bái ròu* 白肉 ‘blanco’ ‘carne’ → *carne blanca*

*huáng rè bìng* 黃熱病 ‘amarillo’ ‘calor’ ‘enfermedad’ → *fiebre amarilla*

*chì zì* 赤字 ‘rojo’ ‘número’ → *números rojos*

Respecto a las composiciones que no ofrecen puntos de encuentro en ambas lenguas, hay casos en los que a los elementos léxicos simples del español les corresponden formaciones locucionales en chino que tratan de describir la realidad mediante el carácter interseectivo del adjetivo de color:

- hēi guǎn* 黑管 ‘negro’ ‘tubo’ → *clarinete*  
*hēi bǎn* 黑板 ‘negro’ ‘tabla’ → *pizarra*  
*lù zhōu* 綠洲 ‘verde’ ‘continente, provincia’ → *oasis*  
*hēi méi* 黑莓 ‘negro’ ‘mora’ → *zarzamora*

Estas formas complejas del chino, basadas en significados metafóricos muy distintos, se corresponden en español con elementos léxicos de morfología también muy variada (palabras simples, derivadas o compuestas). Generalmente, la fijación se produce a partir de un proceso metafórico que proyecta el significado concreto a otro más abstracto. Así, el significado del conjunto no es deducible a partir de los elementos que lo componen. Debido al fuerte sentido idiosincrásico, estas formas están muy lexicalizadas, de modo que pueden provocar malentendidos y han de ser memorizadas por los aprendices:

#### **Ejemplos del español y su equivalencia en chino mandarín**

- aguas negras* → *fèi shuǐ* 廢水 ‘abandonado’ ‘agua’  
*garbanzo negro/ oveja negra* → *lǎo shǔ shǐ* 老鼠屎 ‘ratón’ ‘caca’  
*fiebre amarilla* → *huáng rè bìng* 黃熱病 ‘amarillo’ ‘calor’ ‘enfermedad’  
*novela rosa* → *yàn qíng xiǎo shuō* 愛情小說 ‘amor’ ‘novela’  
*páginas amarillas* → *diàn huà bù* 電話簿 ‘teléfono’ ‘libro’

#### **Ejemplos del chino mandarín y su equivalencia en español**

- lán tú* 藍圖 ‘azul’ ‘dibujo’ → *dibujo técnico/papel carbón (de calco)*  
*qīng lóu* 青樓 ‘verde’ ‘edificio’ → *casa de prostitución*  
*huáng jīn* 黃金 ‘amarillo’ ‘dinero’ → *oro*  
*bái fěn* 白粉 ‘blanco’ ‘polvo’ → *heroína, cocaína*  
*sè qíng diàn yǐng* 色情電影 ‘porno’ ‘película’ → *película porno*

*hóng shǔ* 紅薯 ‘rojo’ ‘patata’ → *papa dulce (batata)*

## 4.2 Productividad morfológica

Tanto en el chino mandarín como en español, los adjetivos de color se sustantivan con facilidad siempre que el contexto sintáctico permita la elipsis del sustantivo implícito *color*. Así, en ambas lenguas son expresiones semejantes *color rojo* y *rojo*; *hóng sè* 紅色 ‘rojo’ ‘color’ y *hóng* 紅 ‘rojo’. Del mismo modo, en la construcción sintáctica, resultan intercambiables expresiones del tipo *una falda roja* y *una falda de color rojo*, y su equivalente en chino mandarín: *hóng qún zi* 紅裙子 ‘rojo’ ‘falda’ → *falda roja* y *hóng sè qún zi* 紅色裙子 ‘rojo’ ‘color’ ‘falda’ → *falda de color rojo*.

Pues bien, en la formación de locuciones nominales, mientras que en español no interviene el sustantivo *color* en el proceso de lexicalización, en la lengua china el sustantivo ‘color’ y el adjetivo cromático correspondiente resultan productivos en la fijación de locuciones nominales. Se trata sobre todo de préstamos del inglés introducidos recientemente en chino, como los ejemplos siguientes:

*hēi sè yōu mò* 黑色幽默 ‘negro’ ‘color’ ‘humor’ → *humor negro*  
(/\*humor (de) color negro)

*hēi sè diàn yǐng* 黑色電影 ‘negro’ ‘color’ ‘cine’ → *cine negro/cine policíaco*

*huáng sè xīn wén* 黃色新聞 ‘amarillo’ ‘color’ ‘prensa’ → *prensa amarilla*

*lǜ sè zhèng zhì* 綠色政治 ‘verde’ ‘color’ ‘política’ → *política verde*  
(‘ecológica’)

*lǜ sè wū dǐng* 綠色屋頂 ‘verde’ ‘color’ ‘techo’ → *techo verde* (‘vegetal’)

*lǜ sè jiàn zhù* 綠色建築 ‘verde’ ‘color’ ‘edificación’ → *edificación verde/bioconstrucción*

Otra particularidad del mandarín reside en la productividad de determinados adjetivos cromáticos del chino clásico, pero solo en la formación de locuciones nominales, pues estas formas anticuadas han caído en desuso en las construcciones

sintagmáticas. Así, los adjetivos arcaicos de color *wū* 烏 *negro*, *qīng* 青 *verde* y *chì* 赤 *rojo* únicamente sobreviven en locuciones como las siguientes:

- wū zéi* 烏賊 ‘negro’ ‘ladrón’ → *sepia*  
*wū yún* 烏雲 ‘negro’ ‘nube’ → *nube negra*  
*wū guī* 烏龜 ‘negro’ ‘tortuga’ → *tortuga*  
*qīng wā* 青蛙 ‘verde’ ‘rana’ → *rana*  
*qīng lóu* 青樓 ‘verde’ ‘edificio’ → *casa de prostitución*  
*chì zì* 赤字 ‘rojo’ ‘número’ → *números rojos*  
*chì dào* 赤道 ‘rojo’ ‘ruta’ → *ecuador*

La productividad de este tipo de locuciones formadas con nombres y adjetivos de color resulta ciertamente elevada en cada una de nuestras dos lenguas en contraste. Aunque no es el propósito de este trabajo presentar de forma exhaustiva un registro léxico-semántico de estas locuciones, que en todo caso resultaría útil a la lexicografía bilingüe, pero escasamente representativo de los procesos morfológicos contrastivos, conviene mostrar brevemente la variedad de designaciones que alcanzan estas locuciones. Solo así se podrán deducir posteriormente las principales diferencias de productividad entre estas formaciones lexicalizadas del chino mandarín y el español. Entre estas, se encuentran referentes de personas, objetos artificiales y naturales, animales, plantas, comidas, fenómenos naturales, sociales y culturales, etc. Seguidamente, se ilustran ejemplos de locuciones nominales que corresponden a los principales adjetivos de color:

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>hēi xióng</i> 黑熊 ‘negro’ ‘oso’	oso negro	
	<i>hēi shì</i> 黑市 ‘negro’ ‘mercado’	mercado negro	
	<i>hēi jīn</i> 黑金 ‘negro’ ‘dinero’	dinero negro	
	<i>hēi táng</i> 黑糖 ‘negro’ ‘azúcar’	azúcar moreno	
	<i>hēi dòng</i> 黑洞 ‘negro’ ‘agujero’	agujero negro	
	<i>hēi cháo</i> 黑潮 ‘negro’ ‘ola’	corriente negra	

Locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color en chino mandarín y español

	<i>hēi guǎ fù</i> 黑寡婦 ‘negro’ ‘viuda’	viuda negra	
	<i>hēi dòu</i> 黑豆 ‘negro’ ‘legumbre’	soja negra	
	<i>hēi hú jiāo</i> 黑胡椒 ‘negro’ ‘pimienta’	pimienta negra	
	<i>hēi mó fǎ</i> 黑魔法 ‘negro’ ‘magia’	magia negra	
	<i>hēi nú</i> 黑奴 ‘negro’ ‘esclavo’		esclavo negro
	<i>hēi zǎo</i> 黑棗 ‘negro’ ‘azufaifa’		azufaifa negra
	<i>wū yún</i> 烏雲 ‘negro’ ‘nube’		nube negra
	<i>wū zéi</i> 烏賊 ‘negro’ ‘ladrón’		sepia
	<i>wū guī</i> 烏龜 ‘negro’ ‘tortuga’		tortuga
	<i>hēi yè</i> 黑夜 ‘negro’ ‘noche’		noche
	<i>hēi guǎn</i> 黑管 ‘negro’ ‘tubo’		clarinete
	<i>hēi bǎn</i> 黑板 ‘negro’ ‘tabla’		pizarra
	<i>hēi méi</i> 黑莓 ‘negro’ ‘fresa’		mora
	<i>hēi méi</i> 烏梅 ‘negro’ ‘ciruela’		ciruela silvestre/endrina
	<i>hēi zǐ</i> 黑子 ‘negro’ ‘mancha’		mancha solar
	<i>hēi mǎ</i> 黑馬 ‘negro’ ‘caballo’		persona con capacidad y potencia inesperadas
	<i>hēi huò</i> 黑貨 ‘negro’ ‘artículo’		mercancía de contrabando
	<i>wū cù</i> 烏醋 ‘negro’ ‘vinagre’		vinagre de arroz y especies
	<i>hēi hán</i> 黑函 ‘negro’ ‘carta’		carta de acusación falsa
	<i>hēi shǒu</i> 黑手 ‘negro’ ‘mano’		mecánico de coche o moto
	<i>huài míng shēng</i> 壞名 聲 ‘opinión’	leyenda negra	

‘desfavorable’			
高級 火腿 ‘alto’ ‘categoría’ ‘jamón’		pata negra	

Tabla 1: Locuciones con el adjetivo *negro*

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>bái rén</i> 白人 ‘blanco’ ‘persona’	raza blanca	
	<i>bái hǔ</i> 白虎 ‘blanco’ ‘tigre’	tigre blanco	
	<i>bái cài</i> 白菜 ‘blanco’ ‘verdura’	col china	
	<i>bái tóng</i> 白銅 ‘blanco’ ‘bronce’	cobre blanco	
	<i>bái jīn</i> 白金 ‘blanco’ ‘oro’	oro blanco	
	<i>bái jiǔ</i> 白酒 ‘blanco’ ‘vino’	vino blanco	
	<i>bái ròu</i> 白肉 ‘blanco’ ‘carne’	carne blanca	
	<i>bái pí shū</i> 白皮書 ‘blanco’ ‘corteza’ ‘libro’	libro blanco	
	<i>bái táng</i> 白糖 ‘blanco’ ‘azúcar’	azúcar blanquilla	
	<i>bái gōng</i> 白宮 ‘blanco’ ‘palacio’	Palacio Blanco	
	<i>bái mó fǎ</i> 白魔法 ‘blanco’ ‘magia’	magia blanca	
	<i>bái bǎo shí</i> 白寶石 ‘blanco’ ‘joya’	zafiro blanco	
	<i>bái fěn</i> 白粉 ‘blanco’ ‘polvo’		<i>heroína,</i> <i>cocaína</i>
	<i>bái jú</i> 白菊 ‘blanco’ ‘margarita’		margarita
	<i>bái luó bo</i> 白蘿蔔 ‘blanco’ ‘zanahoria’		rábano
	<i>bái yín</i> 白銀 ‘blanco’ ‘plata’		plata
	<i>bái yún</i> 白雲 ‘blanco’ ‘nube’		nube
	<i>bái tiān</i> 白天 ‘blanco’ ‘día’		día
	<i>bái tóu</i> 白頭 ‘blanco’ ‘cabeza’		pelicano
	<i>bái fàn</i> 白飯 ‘blanco’ ‘arroz’		arroz cocido
	<i>bái tié</i> 白鐵 ‘blanco’ ‘hierro’		acero



Locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color en chino mandarín y español

			inoxidable
	<i>bái cù</i> 白醋 ‘blanco’ ‘vinagre’		vinagre de arroz
<i>dāo xiè</i> 刀械 ‘hoja cortante’ ‘arma’		arma blanca	
<i>dī zhī yú</i> 低脂魚 ‘poco’ ‘grasa’ ‘pescado’		pescado blanco	

Tabla 2: Locuciones con el adjetivo *blanco*

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>hóng jūn</i> 紅軍 ‘rojo’ ‘ejército’	ejército rojo	
	<i>hóng méi</i> 紅莓 ‘rojo’ ‘fresa’	arándano rojo	
	<i>hóng hǎi</i> 紅海 ‘rojo’ ‘mar’	Mar Rojo	
	<i>hóng chá</i> 紅茶 ‘rojo’ ‘té’	té (rojo)	
	<i>hóng cháo</i> 紅潮 ‘rojo’ ‘ola’	marea roja	
	<i>hóng chǎng</i> 紅場 ‘rojo’ ‘explanada’	Plaza Roja (de Moscú)	
	<i>hóng xiě qiú</i> 紅血球 ‘rojo’ ‘glóbulo’	glóbulo rojo	
	<i>hóng pái</i> 紅牌 ‘rojo’ ‘tarjeta’	tarjeta roja	
	<i>hóng ròu</i> 紅肉 ‘rojo’ ‘carne’	carne roja	
	<i>hóng luó bo</i> 紅蘿蔔 ‘rojo’ ‘zanahoria’		zanahoria
	<i>hóng tóng</i> 紅銅 ‘rojo’		cobre

	‘cobre’		
	<i>chì dào</i> 赤道 ‘rojo’ ‘eje’		ecuador
	<i>hóng bǎo shí</i> 紅寶石 ‘rojo’ ‘joya’		rubí
	<i>hóng fān</i> 紅番 ‘rojo’ ‘indio’		indio americano
	<i>hóng shǔ</i> 紅薯 ‘rojo’ ‘patata’		papa dulce
	<i>hóng lóng</i> 紅龍 ‘rojo’ ‘dragón’		pez dragón
	<i>hóng tiē</i> 紅帖 ‘rojo’ ‘carta’		tarjeta de boda
	<i>hóng yán</i> 紅顏 ‘rojo’ ‘cara’		mujer hermosa
	<i>hóng cù</i> 紅醋 ‘rojo’ ‘vinagre’		vinagre de vino
	<i>hóng bāo</i> 紅包 ‘rojo’ ‘sobre’		dinero que se da en algunas fiestas
<i>zuì hòu yī míng</i> 最後一名 ‘último’ ‘persona’ (en la competición)		farolillo rojo	

Tabla 3: Locuciones con el adjetivo *rojo*

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>huáng yè</i> 黃頁 ‘amarillo’ ‘página’	página amarilla	
	<i>huáng pái</i> 黃牌	tarjeta	

Locuciones nominales constituidas por nombres y  
adjetivos de color en chino mandarín y español

	‘amarillo’ ‘tarjeta’	amarilla	
	<i>huáng quán</i> 黃泉 ‘amarillo’ ‘manantial’		inframundo
	<i>huáng fēng</i> 黃蜂 ‘amarillo’ ‘abeja’		avispa
	<i>huáng jīn</i> 黃金 ‘amarillo’ ‘oro’		oro
	<i>huáng bǎo shí</i> 黃寶 石 ‘amarillo’ ‘joya’		topacio
	<i>huáng niú</i> 黃牛 ‘amarillo’ ‘buey’		vaca/toro
	<i>huáng guā</i> 黃瓜 ‘amarillo’ ‘pepino’		pepino
	<i>huáng dòu</i> 黃豆 ‘amarillo’ ‘legumbre’		soja
	<i>huáng dǎn</i> 黃膽 ‘amarillo’ ‘vesícula biliar’		ictericia
	<i>huáng huā</i> 黃花 ‘amarillo’ ‘flor’		crisantemo
	<i>huáng tāng</i> 黃湯 ‘amarilla’ ‘sopa’		bebida alcohólica
	<i>huáng páo</i> 黃袍 ‘amarillo’ ‘vestido’		manto amarillo del emperador
<i>huáng sè gōng huì</i> 黃色公會 ‘amarillo’ ‘color’ ‘sindicato’		sindicato amarillo	

Tabla 4: Locuciones con el adjetivo *amarillo*

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>lǜ chá</i> 綠茶 ‘verde’ ‘té’	té verde	
	<i>lǜ dì</i> 綠地 ‘verde’ ‘tierra’	<i>zona</i> verde	
	<i>qīng wā</i> 青蛙 ‘verde’ ‘rana’		rana
	<i>qīng cǎo</i> 青草 ‘verde’ ‘césped’		césped
	<i>lǜ zhōu</i> 綠洲 ‘verde’ ‘continente’		<i>oasis</i>
	綠帽 <i>lǜ mào</i> ‘verde’ ‘gorro’		marido cornudo
	<i>lǜ bǎo shí</i> 綠寶石 ‘verde’ ‘joya’		esmeralda
	<i>qīng lóu</i> 青樓 ‘verde’ ‘edificio’		casa de prostitución
	<i>qīng chūn</i> 青春 ‘verde’ ‘primavera’		juventud
	<i>qīng shǐ</i> 青史 ‘verde’ ‘historia’		historia
	<i>lǜ zǎo</i> 綠藻 ‘verde’ ‘alga’		alga verde
	<i>lǜ dòu</i> 綠豆 ‘verde’ ‘soja’		soja verde
	<i>qīng tóng</i> 青銅 ‘verde’ ‘bronce’		bronce
<i>xǔ kě</i> 許可 ‘permiso’		luz verde	
<i>jiāo tōng dēng</i> <i>tóng bù</i> 交通燈 同步 ‘semáforo’ ‘sincronización’		ola verde	

Tabla 5: Locuciones con el adjetivo *verde*

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>lán jīng</i> 藍鯨 ‘azul’ ‘ballena’	ballena azul	
	<i>lán zǎo</i> 藍藻 ‘azul’ ‘alga’		alga verde-azulada, cianobacteria
	<i>lán dòng</i> 藍洞 ‘azul’ ‘agujero’		agujero azul (‘cueva

Locuciones nominales constituidas por nombres y adjetivos de color en chino mandarín y español

			submarina')
	<i>qīng guāng yǎn</i> 青光眼 'verde' 'luz' 'ojo'		glaucoma
	<i>lán bǐ</i> 藍筆 'azul' 'lápiz'		bolígrafo de tinta azul
	<i>lán tiān</i> 藍天 'azul' 'cielo'		<i>cielo</i>
	<i>lán méi</i> 藍莓 'azul' 'fresa'		arándano
	<i>lán yá</i> 藍牙 'azul' 'diente'		bluetooth
	<i>lán tú</i> 藍圖 'azul' 'dibujo'		dibujo técnico
	<i>lán bǎo shí</i> 藍寶石 'azul' 'joya'		zafiro
貴族 血統 <i>guì zú</i> <i>xiě tǒng</i> 'noble' 'linaje'		sangre azul	

Tabla 6: Locuciones con el adjetivo azul

no LN chino	LN chino	LN español	no LN español
	<i>huī xióng</i> 灰熊 'gris' 'oso'	oso pardo	
	<i>huī gū nián</i> 灰姑娘 'gris' 'jovencita'		Cenicienta
	<i>huī láng</i> 灰狼 'gris' 'lobo'		lobo
	<i>huī chén</i> 灰塵 'gris' 'polvo'		polvo
	<i>huī jiǎ</i> 灰甲 'gris' 'uña'		tiña de las uñas
<i>mù hòu zhǔ nǎo</i> 幕後 主腦 'telón' 'detrás' 'liderar' 'cerebro'		cerebro gris	

Tabla 7: Locuciones con el adjetivo gris

Aunque no pretendemos hacer un estudio exhaustivo, es necesario partir de un corpus representativo como el reflejado en las tablas anteriores para establecer alguna comparación entre el chino mandarín y el español, de la que se puedan

extraer las principales generalizaciones descriptivas.

Pues bien, a la vista de las tablas anteriores, se presentan a continuación las siguientes propiedades diferenciales de productividad en las dos lenguas. En primer lugar, se observa una mayor productividad en el chino mandarín en la formación de este tipo de locuciones nominales. La elevada lexicalización ha de ponerse en relación con un tipo de lengua muy proclive a la composición como es el mandarín. Esta alta productividad relativa se refleja en la presencia de una locución nominal en chino frente a una formación no locucional del español. La locución nominal china explicita la relación de pertenencia de una entidad a una determinada clase de realidades, mientras que en español, este sentido de clasificación resulta en comparación más opaco. Como muestran los siguientes ejemplos, las locuciones nominales chinas equivalen en español a formas no locucionales:

*huáng fēng* 黃蜂 ‘amarillo’ ‘abeja’ → *avispa*  
*wū zéi* 烏賊 ‘negro’ ‘ladrón’ → *sepia*  
*hóng bǎo shí* 紅寶石 ‘rojo’ ‘joya’ → *rubí*  
*lǜ bǎo shí* 綠寶石 ‘verde’ ‘joya’ → *esmeralda*  
*huáng bǎo shí* 黃寶石 ‘amarillo’ ‘joya’ → *topacio*  
*qīng guāng yǎn* 青光眼 ‘verde’ ‘luz’ ‘ojo’ → *glaucoma*  
*huī gū nián* 灰姑娘 ‘gris’ ‘jovencita’ → *Cenicienta*  
*qīng chūn* 青春 ‘verde’ ‘primavera’ → *juventud*  
*lán bǐ* 藍筆 ‘azul’ ‘lápiz’ → *bolígrafo*

En segundo lugar, frente a la improductividad de los adjetivos intensionales en la formación de locuciones nominales del español, resulta evidente que este sentido de los adjetivos contribuye muy frecuentemente a la lexicalización de las composiciones chinas. Como es sabido, los adjetivos intensionales no restringen la significación del nombre, como los extensionales, sino que evalúan la referencia (Demonte 1999: § 3.5.2.3). Por ejemplo, en *hēi yè* 黑夜 ‘negro’ ‘noche’ → *noche*, el adjetivo representa un atributo inherente de lo designado por el nombre que, como tal, carece de sentido clasificador, pues no se trata de seleccionar un tipo de noche, sino de valorar la denotación del nombre. Véanse más casos semejantes en

los siguientes ejemplos:

- bái tiān* 白天 ‘blanco’ ‘día’ → *día*  
*bái yún* 白雲 ‘blanco’ ‘nube’ → *nube*  
*hóng luó bo* 紅蘿蔔 ‘rojo’ ‘zanahoria’ → *zanahoria*  
*qīng wā* 青蛙 ‘verde’ ‘rana’ → *rana*  
*huī chén* 灰塵 ‘gris’ ‘polvo’ → *polvo*  
*wū guī* 烏龜 ‘negro’ ‘tortuga’ → *tortuga*  
*bái yín* 白銀 ‘blanco’ ‘plata’ → *plata*  
*huáng jīn* 黃金 ‘amarillo’ ‘oro’ → *oro*  
*lán tiān* 藍天 ‘azul’ ‘cielo’ → *cielo*

En tercer lugar, aunque en ambas lenguas no faltan locuciones que distinguen las clases de referentes con los adjetivos de color, como en los ejemplos de 1), la productividad más elevada para la designación de subclases de la realidad mediante adjetivos cromáticos corresponde al chino mandarín. Así, mientras que en el español se distinguen las subclases con otros adjetivos o sustantivos como modificadores, en el chino mandarín la distinción de los grupos taxonómicos se expresa frecuentemente con el adjetivo de color. Por ejemplo, en *bái cài* 白菜 ‘blanco’ ‘verdura’ → *col china*, el adjetivo *blanco* se utiliza para designar una subclase de hortaliza, mientras que en español se usa el adjetivo *china* para distinguir esta especie según su origen. Se muestran más ejemplos de este caso en 2):

- 1) *lán jīng* 藍鯨 ‘azul’ ‘ballena’ → *ballena azul*  
*bái hǔ* 白虎 ‘blanco’ ‘tigre’ → *tigre blanco*  
*bái yǐ* 白蟻 ‘blanco’ ‘hormiga’ → *hormiga blanca*
- 2) *hóng fān* 紅番 ‘rojo’ ‘indio’ → *indio americano*  
*hóng shǔ* 紅薯 ‘rojo’ ‘patata’ → *papa dulce/batata*  
*lán tú* 藍圖 ‘azul’ ‘dibujo’ → *dibujo técnico*  
*hēi zǐ* 黑子 ‘negro’ ‘azúcar’ → *mancha solar*

- hēi méi* 烏梅 ‘negro’ ‘ciruela’ → *ciruela silvestre*  
*bái cài* 白菜 ‘blanco’ ‘verdura’ → *col china*  
*bái fàn* 白飯 ‘blanco’ ‘arroz’ → *arroz cocido*  
*bái tié* 白鐵 ‘blanco’ ‘hierro’ → *acero inoxidable*  
*huáng tāng* 黃湯 ‘amarilla’ ‘sopa’ → *bebida alcohólica*  
*bái cù* 白醋 ‘blanco’ ‘vinagre’ → *vinagre de arroz*  
*wū cù* 烏醋 ‘negro’ ‘vinagre’ → *vinagre de arroz y especias*  
*hóng cù* 紅醋 ‘rojo’ ‘vinagre’ → *vinagre de vino*  
*hóng lóng* 紅龍 ‘rojo’ ‘dragón’ → *pez dragón*

## 5. Lexicalización formal y semántica

Tanto en chino mandarín como en español, las locuciones constituidas por adjetivo de color y nombre presentan dos tipos de lexicalización: lexicalización formal y lexicalización semántica. De acuerdo con la distinción que efectúa Brinton (2000: 74) y la clasificación de Buenafuentes (2003), el primer tipo trata de combinaciones en las que se produce la aglutinación de los elementos y se crea una nueva unidad léxica, pero con un significado composicional. El segundo tipo hace referencia al proceso mediante el que se produce un cambio desde una estructura gramatical a una estructura léxica. Esta conversión de elementos sintácticos en una nueva unidad léxica con un nuevo significado implica cambios semánticos. Así, *lǜ chá* 綠茶 ‘verde’ ‘té’ → *té verde* es lexicalización formal, ya que el adjetivo *verde* tiene la función de modificación respecto a las distintas clases de té. Sin embargo, *qīng chūn* 青春 ‘verde’ ‘primavera’ → *juventud* es ejemplo de lexicalización semántica, pues mediante un proceso metafórico el color *verde* implica las propiedades de frescura e inmadurez de la juventud. El sustantivo *primavera* presenta un sentido figurado de la etapa inicial de los seres humanos. A continuación, se aportan más ejemplos de ambas lenguas que presentan estos dos tipos de lexicalización. Las combinaciones del grupo 1) presentan la lexicalización formal, pues los adjetivos de color ejercen una función clasificadora para expresar la variedad o característica de los referentes en su totalidad. Mientras tanto, las formas del grupo 2) presentan la lexicalización semántica, pues los adjetivos de



color pueden hacer referencia a alguna de las características del referente o bien aluden a algún concepto abstracto asociado con el referente mediante mecanismos metafóricos:

1) **Español**

<i>oso negro</i>	<i>ballena azul</i>
<i>papel blanco</i>	<i>glóbulo rojo</i>

**Chino mandarín**

*lán méi* 藍莓 ‘azul’ ‘fresa’ → *arándano*  
*bái bǎn* 白板 ‘blanco’ ‘tabla’ → *pizarra blanca*  
*huáng jīn* 黃金 ‘amarillo’ ‘oro’ → *oro*

2) **Español**

<i>bestia negra</i>	<i>números rojos</i>
<i>libro blanco</i>	<i>príncipe azul</i>

**Chino mandarín**

*huī gū nián* 灰姑娘 ‘gris’ ‘jovencita’ → *Cenicienta* (*el gris refiere a la mancha y el polvo*)  
*hēi huò* 黑貨 ‘negro’ ‘artículo’ → *mercancía de contrabando* (*el negro genera el sentido ilegal*)  
*hóng yán* 紅顏 ‘rojo’ ‘cara’ → *mujer hermosa* (*el rojo implica la belleza natural de la cara*)

En las voces que experimentan una lexicalización semántica, tanto en chino mandarín como en español, se pueden encontrar sentidos figurados en el primer elemento o en el segundo elemento. Los siguientes ejemplos son locuciones que presentan un significado específico para el adjetivo de color. En estos casos los adjetivos de color generan conceptos abstractos que modifican a los componentes nominales y añaden propiedades o características que no son propias del referente. Por ejemplo, el *negro* se relaciona con lo ilegal, clandestino, policíaco; el *gris* se

asocia con algo sucio, empolvorado o ambiguo:

**Español**

*dinero negro*      *arma blanca*      *agua roja*  
*luz negra*      *zona azul*      *sindicato amarillo*  
*novela rosa*      *prensa amarilla*      *magia blanca*

**Chino mandarín**

*qīng lóu* 青樓 ‘verde’ ‘edificio’ → *casa de prostitución*  
*hēi huò* 黑貨 ‘negro’ ‘artículo’ → *mercancía de contrabando*  
*huī gū nián* 灰姑娘 ‘gris’ ‘jovencita’ → *Cenicienta*

Los siguientes ejemplos son locuciones lexicalizadas a partir del elemento nominal. El cambio metafórico afecta al sustantivo, de manera que la designación de la forma compleja no corresponde al significado estándar del elemento nominal:

**Español**

*cuerpo amarillo*      *cerebro gris*      *garbanzo negro*

**Chino mandarín**

*hóng lóng* 紅龍 ‘rojo’ ‘dragón’ → *pez dragón*  
*bái fěn* 白粉 ‘blanco’ ‘polvo’ → *heroína (droga)*  
*hēi guǎn* 黑管 ‘negro’ ‘tubo’ → *clarinete*

En ambas lenguas, se han hallado menos casos de combinaciones léxicas en las que se da una lexicalización parcial provocada por el elemento nominal. En este caso se habla de lexicalización semántica total, en la que el significado final de la formación no está relacionado con la designación de los elementos. Por ejemplo, en *hēi mǎ* 黑馬 ‘negro’ ‘caballo’ → *persona con potencialidad de triunfar*, el adjetivo negro tiene el sentido generado de algo oculto, potencial o inesperado. Por otro lado, en el constituyente nominal *mǎ* 馬 ‘caballo’ se produce la metáfora ontológica basada en la personificación, la que concibe el animal como si fuera una persona, a partir del siguiente esquema:

Concepto origen		sentido generado y personificación →	Concepto meta	
Adj. de color	Comp. nominal		Adj. de color	Comp. nominal
<i>hēi</i> 黑 ‘negro’	<i>mǎ</i> 馬 ‘caballo’		<i>hēi</i> 黑 ‘capacidad de triunfar’	<i>mǎ</i> 馬 ‘persona’

Tabla 8: Ejemplo de lexicalización semántica total

En este tipo de lexicalización, las características del animal se proyectan sobre el ser humano. Así, el concepto de “correr rápido” del caballo hace referencia a la persona que tiene una gran capacidad para conseguir la victoria. Casos parecidos de lexicalización total son los siguientes:

#### Español

*bestia negra*      *oveja negra* *calor negro* *príncipe azul*  
*farolillo rojo*      *sangre azul* *luz verde*      *pata negra*

#### Chino mandarín

*hēi mù* 黑幕 ‘negro’ ‘telón’ → *telón negro* (la verdad oculta)  
*huáng niú* 黄牛 ‘amarillo’ ‘buey’ → *persona que saca beneficio ilegal de la venta de entradas*, reventa

Con bastante frecuencia en ambas lenguas, la lexicalización semántica total parte de un constituyente nominal que designa una parte del cuerpo. Como es sabido, la designación de las partes del cuerpo es una de las parcelas del léxico más polisémicas. Estos sustantivos experimentan un proceso metafórico o metonímico por el que su significado pasa a designar otra realidad como, por ejemplo, la persona. Así, en *sangre azul* el sustantivo *sangre* significa ‘linaje’. Lo mismo ocurre en el ejemplo *hēi shǒu* 黑手 ‘negro’ ‘mano’ → *mecánico de coche o moto*, en el que el significado de ‘mano’ se ha lexicalizado desde ‘parte del cuerpo humano’ a ‘empleo, facultad u oficio que alguien ejerce’. Así, cuando se combina con el adjetivo de color *negro*, el significado final de la combinación designa un tipo de ocupación.

## 6. Conclusión

En primer lugar, en chino mandarín, las locuciones nominales formadas con nombres y adjetivos de color resultan muy productivas, especialmente porque explicitan la relación de pertenencia de una entidad a una determinada clase de realidades, mientras que en español esta tendencia hacia la clasificación explícita no resulta tan preferente, pues con frecuencia la locución china se corresponde con un sustantivo simple y primitivo en español (*huáng bǎo shí* 黃寶石 ‘amarillo’ ‘joya’ → *topacio*; *lǜ bǎo shí* 綠寶石 ‘verde’ ‘joya’ → *esmeralda*).

Por otro lado, frente a la improductividad de los adjetivos intensionales en la formación de locuciones nominales del español, en las locuciones nominales chinas se integran también estos adjetivos de color con valor intencional que representan un atributo inherente de lo designado por el nombre y carecen de sentido clasificador (*huī chén* 灰塵 ‘gris’ ‘polvo’ → *polvo*). La lexicalización en mandarín se extiende incluso a la fijación del sustantivo ‘color’ junto al adjetivo cromático correspondiente, especialmente en los anglicismos recientes (*lǜ sè jiàn zhú* 綠色建築 ‘verde’ ‘color’ ‘edificación’ → *edificación verde/bioconstrucción*). Además, determinados adjetivos cromáticos anticuados también se prestan a las lexicalizaciones (*chì zì* 赤字 ‘ant. rojo’ ‘número’ → *números rojos*). En suma, todas estas características explican la mayor productividad del chino mandarín en la formación de locuciones nominales constituidas por adjetivos de color y nombres.

En cuanto a la lexicalización, en ambas lenguas, lo más frecuente es que la lexicalización semántica esté ocasionada por el adjetivo de color, o por otro lado, por la totalidad de los elementos que intervienen en el proceso compositivo. Según todos los ejemplos que se han expuesto, se han hallado menos casos de combinaciones léxicas en las que se da una lexicalización parcial provocada por el elemento nominal.

## Bibliografía:

- Buenafuentes, C. (2003), *Estudio diacrónico de las formaciones compuestas del español Procesos de gramaticalización y lexicalización* (Proyecto de investigación inédito), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brinton, L. J. (2000), “Grammaticalization versus lexicalization reconsidered: on the ‘late’ use of temporal adverbs”, T. Fanego, M. J. López-Couso y J. Pérez-Guerra (eds.), *English historical syntax and morphology: selected papers from 11 ICEHL*, Amsterdam: John Benjamins, 67-97.
- Casares, J. (1969) [1950], *Introducción a la lexicografía moderna*, Anejo LII de REF, Madrid: CSIC.
- Castillo Carballo, M. A. (1988). “¿Compuestos o locuciones?”, M. Alvar Ezquerria y G. Corpas Pastor (coords.), *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Demonte, V. (1999), “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 129-215.
- Lian, J.-F.(連金發)(2000), 〈構詞學問題探索〉, 《漢學研究》, 18, 61-78。
- Lipka, L. (1990), *An Outline of English Lexicology*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Liu, Z.-B. (劉宗保) (2008), 《形名語素構成複合詞的語義類組合分析》, 碩士論文, 南京師範大學。
- Llitas, M. (2010), “Productividad de los adjetivos locucionales y compositivos”, R. M.<sup>a</sup> Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M.<sup>a</sup> Enguita Utrilla*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 359-371.
- Mateos, F. et al. (2000), *Diccionario español de la lengua china*, Madrid: Espasa-calpe.
- Real academia española. (2007), *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición), Madrid: Espasa Calpe.

## 土地與江河：謝閣蘭作品中生命力與理想人生的象徵

邵南/Shao, Nan

巴黎第八大學法國文學系 博士研究生

Department of French Literature, University of Paris VIII

### 【摘要】

法國詩人謝閣蘭在旅途中不斷地汲取「異域情調」的養分，其目的是在文學作品中構建一個不同於基督教體系的生死觀，其中生命力與理想人生是為核心價值。本文意在通過分析謝氏的文學作品、書信和旅途筆記，結合作家本人的經歷，探討中國的土地與江河如何以其自然與文化內涵，引發他對生命力的思考，又如何在他筆下與他的西方文化背景融合，呈現為具有個人特色的文學意象。

### 【關鍵詞】

維克多·謝閣蘭 生命力 理想人生 中國文化 土地 江河

### 【Abstract】

The French poet Victor Segalen never ceased to draw from his journeys the essence of *exotisme*. His aim is to make up a literary outline of life and death different from the Catholic system and which regards vitality and ideal life as core values. Through the analysis of Segalen's literary works, correspondences and travel journals, and by taking into consideration the writer's own experiences, this essay aims to discuss in which way the natural landscape and the cultural signification of the earth and rivers of China inspire his reflection on vitality, and in which manner the earth and rivers get to blend with his cultural background from the West to show a personal touch in his literary images.

### 【Keywords】

Victor Segalen vitality ideal life Chinese culture land river

## 緒言

十九世紀下半葉至二十世紀初的歐洲，神權的地位步步下降，個人意識漸漸覺醒。在此浪潮中，鑒於傳統基督教所提供的生死觀體系已經難以服人，一些文人學者開始質疑過往的一切，淪於頹廢與虛無；另一些則致力於探索新的生死觀體系，既為自我，也為世人提供安身立命的基礎。悲觀虛無的莫泊桑(Guy de Maupassant)，放蕩不羈的魏爾倫(Paul Verlaine)，忠於享樂的紀德(André Gide)，專心悟道的克洛岱爾(Paul Claudel)，悲天憫人的梅特林克(Maurice Maeterlinck)……無不對這個時代浪潮作出了回應，或實踐或提出了不同於以往的生死觀。謝閣蘭(Victor Segalen, 1878-1919)也在其列，卻與眾不同地選擇了那些遙遠的異國文明，尤其是中華文明，作為他重構生死觀體系的主要靈感源泉。

誠然，克洛岱爾也曾旅居中國，並有《認識東方》(*Connaissance de l'Est*)等描寫中國景物的名作。但正如法國學者傑爾曼(Gabriel Germain)在將謝閣蘭與克洛岱爾對比時所說：「這詩[指謝閣蘭的詩]就是中國。因為謝閣蘭沒有描繪中國：它在他的生命中。依我看來，在我們寫亞洲的文學裡，還沒有與此相似的例子。克洛岱爾在接受這片大地之光的映射之前，先就把自身的光芒投向了它。在他為它繪出的動人圖景中，我們認出的是俯瞰的詩人自己。」(Germain 1982: 26)中國文化進入謝氏的精神世界如是之深，乃至於與他身上的西方文化背景融合為一。這種中西文化的融合體現在謝氏創作與生活的方方面面，而生死觀體系的塑造正是最能集中體現這一融合過程的線索之一。

在當今的謝閣蘭研究界，學者們越來越重視中國文化對謝氏的深刻影響，然而人們關注的多為紫禁城、碑、墓葬等“異域”色彩較為鮮明的中國元素，卻往往忽略了土地、江河這些表面上為自然景物，實際上卻和中國文化緊密相連的意象。而在謝氏的思想方面，人們也更多地關注“異域情調論”這種獨創的、成文的（雖然未完成，然而頗具規模）美學理論，卻較少涉及稍嫌隱蔽，卻貫穿作家整個創作歷程的生死觀的塑造問題。由此，本文意在通過分析謝氏的文學作品、書信和旅途筆記，結合作家本人的經歷與生平，探討中國的土地與江河如何以其自然與文化內涵，引發他對生命力的思考，又如何在他筆下呈現為既為西方傳統所無，又異於中國傳統面貌的文學象徵，以期為中西文化的交融提供一個新的實例，也嘗試在謝閣蘭研究領域作出一些新的探索。

## 一、大溪地：感官的天堂

1902 年 1 月 29 日，謝閣蘭的醫學博士論文在波爾多第二大學通過答辯。他旋即赴土倫（Toulon）的一所海軍醫院實習，9 月獲一等醫師資格。10 月，謝閣蘭作為海軍軍醫由勒阿弗爾（Le Havre）出海，不堪忍受其天主教家庭之束縛的詩人終於實現了離家遠航的夢想。他在美國三藩市停留約兩個月以後，於次年 1 月抵達太平洋上的大溪地（Tahiti）。他在大溪地諸島間時時往來行醫，閒時則讀書遊覽，共計一年零八個月，於 1904 年 9 月乘船離開。正是在旅居大溪地期間，他通過戈梯埃（Jules de Gaultier）的著作接觸了尼采<sup>1</sup>，親眼目睹了高更（Paul Gauguin）生命最後時刻的作品和生活環境，並且體驗了海島上的風土人情。三者對於謝閣蘭的影響是全方位的：尼采從理論上貶斥宗教，推崇人欲；高更以一個藝術家的實際行動成為離經叛道、享受感官之樂的表率；大溪地的陽光、海灘、花果、強健的男人、率真的女人……更是切切實實地刺激著人們的感官。

具體說來，雖然詩人長期厭惡天主教的清規戒律，然而正是從發現尼采開始，他才真正擁有了反對宗教的精神武器。「你們幸福嗎？——如果你們不幸，你們打算永遠如此嗎？或者正如尼采所言，一些人對生活說『是』，另一些說『不』……整個界限就從這裏產生。」（謝閣蘭《詩畫隨筆》2010：112）在〈居斯塔夫·莫羅：俄耳甫斯教的大畫師〉（«Gustave Moreau, maître imagier de l'orphisme»）<sup>2</sup>中，謝閣蘭熱情洋溢地申明了背棄宗教、追隨尼采（Friedrich Nietzsche），崇尚生活的決心。與此相應，高更顯示的是一個藝術家絢爛的最後時刻：「這佈景，華美卻如同葬禮，正適合作高更走向死亡的佈景。這佈景，有點矛盾，既絢爛又悲傷。一個漂泊異鄉的人，他最後的舉動，正在這一氛圍的映照下，自我言說，自我注解。」（謝閣蘭《詩畫隨筆》2010：121）高更去世時的居所的大門過梁下貼著「歡愉之屋」（MAISON DU JOUIR）字樣，這一「座右銘」同樣讓謝氏深受感染。（謝閣蘭《詩畫隨筆》2010：181-182）謝氏離開大溪地後，隨船在巴塔維亞（今印尼首都雅加達）、錫倫（今斯里蘭卡）、吉布地和開羅短暫逗留，於 1905 年 2 月輾轉回到法國土倫。此後近四年

<sup>1</sup> 當時尼采作品剛剛開始在歐洲流傳，在法國尚未知名。儒勒·德·戈梯埃（Jules de Gaultier）本人是名噪一時的思想家，其代表作有《包華利夫人情結》（*Le Bovarysme*）等，也是最早將尼采思想引進法國的學者之一，出版過多部研究尼采或是向大眾介紹尼采思想的著作，其中往往附有尼采原文的節譯。謝閣蘭與他關係密切，視之為師友，受其思想影響頗深，其接觸尼采也正是經由他的著作。

<sup>2</sup> 此篇長期未發表，遲至 1984 年才由 *Fata Morgana* 刊出。其寫作時間約為 1908 年 2 至 3 月。



的時間裏，他沒有再作長途旅行，而致力於以大溪地的經歷為素材進行創作。1906年，謝閣蘭在〈兩個韓波〉(« Le double Rimbaud »)裏如是讚頌慾望：「且慾望比之人類所有其他的思慮更歡快，更強烈且更美妙，卻無人為它造像，無人奉它為聖靈；然而它又是與所有詩人、行動家和強健者相熟的真神。」(謝閣蘭《詩畫隨筆》2010：16) 1907年，謝閣蘭出版了以大溪地原住民為題材的長篇小說《遠古人》(*Les Immémoriaux*)，同年又作《享樂的大師》(*Le Maître-du-Jour*)<sup>3</sup>，以為前書的後續。

不過與此同時，在摯友孟瑟龍(Henry Manceron)的影響下，他開始嚮往中國。1908年，他開始滿懷激情地學習中文。一年以後，進步飛快的謝氏被錄取為見習水手，如願踏上了中國大地。給予他靈感最多的中國之旅由此揭開了序幕。

這並不意味著大溪地的一切從此淡出了謝氏的記憶。尤其是，對詩人來說，大溪地並不僅僅意味著那些風景，更是他「結識」尼采和高更的地方——這兩位未曾謀面的大師在他最需要的時候給了他當頭棒喝般的啟示。1911年9月23日，詩人在中國已近兩年，他在天津寫信給孟瑟龍，其中仍流露出對大溪地的眷戀：

我對你說過，我在雨林中非常幸福。那是千真萬確的。在波利尼西亞的兩年中，我曾快樂得難以入眠。我曾一覺醒來，在曙光中沉醉而痛哭。唯獨享樂之神懂得這種蘇醒如何地宣告了白日的來臨，又如何地預示著長久的幸福，連白日都無法估量的幸福。我快樂地思考；我發現了尼采；我寫作，我自由，我身心康復，精力充沛，感官受到極佳的鍛煉。(謝閣蘭 2004：卷一 1244)

他還表明了有朝一日回到大溪地的決心：

我同樣知道，五年，十年之後，當我回到那邊，為著親身經歷並寫作《享樂的大師》(……)否則我就不配感受，不配生活。(謝閣蘭 2004：卷一 1245)

<sup>3</sup> 《享樂的大師》在謝閣蘭的生前並未出版。

（然而我們知道，五年之後的 1916 年，他並沒有回到大溪地，因為他仍然迷戀著中國；十年之後的 1921 年，他更沒有回到大溪地，因為他已經離開了人世。他的自殺，是因為已經覺得自己「不配生活」了嗎？……）

事實上，亮麗的大溪地不僅在謝閣蘭的記憶中揮之不去，而且詩人在利用中國元素進行創作的時候，也時而流露出大溪地歲月的影子。最明顯的例子要數《畫》（*Peintures*）中的夏桀形象。在描繪夏桀的時候，詩人幾乎完全不顧中國正統文人謹小慎微的言辭，而將其塑造為無比強健的半人半神形象：

那臂膀的曲線，那用白描表現的鼓脹肌肉，都能讓人感受到他的彪悍勇猛；顫抖的神經如牛腱般鏗鏘作響，揉弄青銅的雙手能活生生地撕裂老虎和水牛。這便是他特有的秉賦，足以鄙視他人推崇的美德。

（謝閣蘭《畫》2010：130）<sup>4</sup>

而且他的慾望極其強大：

他的手臂緊緊摟住的不是別人，正是他萬般寵倖的那個嬌美人：紅唇寡笑的妹喜。勁猛的唇壓在妹喜的酥胸上，令它快活得顫抖、泛紅，就要噴出——不是母親發酸的乳汁，而是情人高貴的熱血。

（謝閣蘭《畫》2010：131）

不僅如此，他和妹喜端坐酒池中的肉山之巔，三千人匍匐飲食其下，這固然借用了已有的典故，而謝氏將其渲染、發揮，並賦予其以新的象徵意義：

這肉山原來是一座島，因為周圍酒已流成了河，形成一座圓形的酒池。酒池對岸，三千人正在暴飲，鼻眼嘴一股腦兒地浸在大王慷慨恩賜的酒液之中。而對面的肉山還在等著他們的進攻。這是面向大王與寵姬的賀拜。三千草民的粗野之欲，勝過婚慶的頌詠與狂歡，在此處烘托並且慶賀即將到來的顛鸞倒鳳。（謝閣蘭《畫》2010：131）

在這裏，「上天之子」擁有無限的能量和慾望，並將之散佈於三千臣民之中，

<sup>4</sup> 謝閣蘭著，黃蓓譯，《畫》（上海：上海書店出版社，2010年），頁130。

縱令暴飲暴食，儼然慾望之帝。在《碑》(Stèles)的〈縱樂的君王〉(« Prince des joies défendues »)一詩中，詩人還借夏桀之口宣稱：

國王說：夠了。晦氣的預言！我之於帝國正如太陽之於天穹。誰能將它們分離？當它墜落，我也墜落。

我的王位比守衛帝國的五嶽更沉重：它橫臥在五種情欲之上，還有第六種。讓那些遊牧部落來吧，他們將得滿足。

縱樂的帝國永不崩塌。(謝閣蘭 1995：卷二 116)

在夏桀故事的末尾，作者利用「桀」字的雙重含義，對這個縱樂的君王「蓋棺論定」，暗暗寄寓了崇尚享樂、崇尚慾望的主旨：

這也就是為什麼歷史(……)扔給那一位——孔武無比、強悍絕頂的人上人——「桀」的稱號！(謝閣蘭《畫》2010：131)

不難發現，無論是主題還是基調，這和中國的傳統都相距甚遠，卻和大溪地的風土以及尼采、高更的影響更為接近。在謝閣蘭作於中國的作品中，這種將慾望、享樂推向極致並加以禮贊的段落是較為罕見的。事實上，大溪地歲月的影響始終未曾離開謝閣蘭，詩人去世前僅一年所作的〈紀念高更〉(« Hommage à Gauguin »)可為明證。那麼，中國和大溪地迥異的風土究竟何以能在詩人的心中並存，而又相安無事呢？

## 二、土地：「大我」的延續

和大溪地相比，中國的風土顯然大異其趣。同樣在懷念大溪地的那封信中，他寫道：「這裏，真的，並沒有『感官』的快樂。」「這裏」大概是專指天津而言，因為相比北京、安陽等更為傳統的中國城市，已被西洋風潮改變了的天津在謝氏眼中確實要乏味得多。謝閣蘭同時表達了想回北京工作的願望：「我懷著對北京的強烈思念。相信我：鄙視沿海地帶。」(謝閣蘭 2004：卷一 1244)不過，同樣應當看到的是，這一怨言也多少道出了中國風土和大溪地的差異。

顯然，太平洋海島上鮮亮純淨的色彩，原始粗獷的文化，確乎與中國格格不入。那麼，謝閣蘭又何以愛上了這個與夢中樂土大相徑庭的地方呢？謝閣蘭在上述的信中解釋他「暫住」中國的理由：

懷著如此的固執，我一塊磚一塊磚地砌著我內心的小亭，在那裏面，存在顯得不那麼可鄙。但是建造的努力本身卻有時讓我背離居住其中的快樂。(謝閣蘭 2004：卷一 1245)

解釋雖然簡短，卻透露了中國和大溪地對於詩人的不同意義。大溪地確乎代表感官之樂的追求，然而詩人似乎發現，感官之樂尚不足以涵蓋生命的所有幸福。換言之，人需要在暫時的快樂之外追問生命的本來，並且從中獲得一種更穩定、更超越的快樂。而這必須從中國取得，哪怕其過程可能不乏艱辛與苦澀。

事實上，在謝閣蘭的作品中，對中華大地的褒揚之詞俯拾皆是，不勝枚舉。在謝氏千差萬別的風景描繪中，又有一以貫之的主題——對土地的讚美。

在謝氏的眼中，中國的土地有其特殊的美。1912 年 11 月，謝閣蘭初到彰德府（今河南安陽市），給孟伏利德（Georges-Daniel de Monfreid）<sup>5</sup>寫信說：「這個地方很美：它波紋起伏的大平原極其肥沃；如烏賊墨色般豐富而深沉的色澤，在暮色中顯得分外莊嚴。」（謝閣蘭 2004：卷二 42）他又在華州（今陝西華縣）附近寫下隨筆：「在我頭上，沉甸甸的果實壓彎了綠枝，它比柳丁更紅，更鮮活，比新鮮的果醬更醇厚……太陽撩開白雲……彷彿明亮的披巾，仍然籠罩著尚未蘇醒的土地……」（謝閣蘭 1995：卷一 877）這是較為晴朗的天氣中的景色。在黃土高原（六盤山附近），他總結道：「『黃土地的色彩』：日光慘澹時呈淡黃色，略帶玫瑰色，琥珀色，強光照耀下變為純粹的土色；——在薄霧中顯得黯然，灰濛濛，時而因鐵銹（富含鐵質）而發紅，或因含錳而發紫。」（謝閣蘭 1995：卷一 885）從這些描寫中可以看出，謝閣蘭所欣賞的中國土地的一系列色彩基本上是介於紅、黃、灰之間的中間色，陰雨天時則更是「灰濛濛」。雖然中國的天氣也時而晴朗，但是一系列色彩的主基調從此和土地密不可分。

雖說中國各地的地貌可謂千奇百怪，對謝閣蘭的好奇心刺激頗大，不過謝氏所愛的中國土地決非僅僅限於自然層面，而更是人文的。最直觀的自然農業。詩人多曾傾心於土地的肥沃以及農作物的繁盛。熟知中國文化的謝閣蘭也知道，華夏文明是以農業為根基的，因此他眼前的土地不僅是農業，更是整個華夏文明的根本。他對於中國土地的思考也因之平添了許多厚重。比如他在安

<sup>5</sup> 孟伏利德（Georges-Daniel de Monfreid, 1856-1929），法國畫家、收藏家，原是高更的摯友。謝氏于 1905 年因參與處理高更遺物而與孟伏利德相識，後來成為好友。

陽便發出慨歎：「(……)這原野卻無愧於周，無愧於夏，無愧於神農。」(謝閣蘭 2004：卷二 29)

他還注意到，中國人對於泥土的依賴尚不限於農業方面。最明顯的要數黃土高原：路是土路，牆是土牆，房是土房，墓是土墓，一切盡是黃土。謝閣蘭在《磚與瓦》(*Briques et tuiles*)中寫道：「你[指黃土地]的房屋冒出土來，你的人民埋下土去！」(謝閣蘭 1995：卷一 870)「我高興地看到，在這裏，勞動者並不滿足於為果腹而刮磨，攪動這疏鬆的土地表皮，並在上面抓出條紋；——而是整個兒鑽入其中，以它為自己的房屋，借它容身，並貯藏收穫的糧食。」(謝閣蘭 1995：卷一 883)而且，謝閣蘭多曾到中國各地的帝王陵墓考察，尋覓那些泥土中久已被人遺忘的古碑和石雕神獸，中國的土地由此而予他以思考生死的絕好契機。人類生活於土地之上，死後為墳土所包容。莊稼從土地裏發芽，又在土地裏朽爛。石雕的神獸也漸漸沉入泥土，又逢考古發掘而重見天日。法國學者包世潭(Philippe Postel)<sup>6</sup>在仔細探討了謝閣蘭與中國石刻的關係後，認為謝閣蘭從中領悟到一種嶄新的生與死的關係：「死亡並不是如現代西方人所想像的那樣，是生命的絕對而不可逆轉的停止……更應該把死與生一起，視作一個交替的過程，甚至是延續的過程。」(包世潭 2001：284)這樣一個交替或延續的過程也正是仰賴於土地而進行的。當謝閣蘭在南京東郊考察梁代蕭景墓神道辟邪的時候，一半已經沉入土中的石獸深深打動了他，他寫道：

我永遠忘不了那帝王的氣概，決然的姿態，龐大而完好的身軀——在暮雨微茫之中，我步行一小時，直到環南京城二十英里的宏偉土城之外，它這樣出現在我面前。被雨打濕的石面呈黑色；赭紅色的泥土，正待孕育新芽。在這波濤之中，一千五百年來，它如此昂首奮進，暴怒地抗爭著，以不致為泥土所淹沒——帶著高傲的決絕，以及讓我如此刻骨銘心的「大梁雄姿」，以至於從此而後，遠遠地，當我尚未看清，乃至尚未看見的時候，就能夠辨認出來。(謝閣蘭 1995：卷二 811)

在這段文字中，泥土的象徵意義是多重的。一方面，它是孕育新生命的搖籃；另一方面，它又是企圖吞沒石獸的墳墓。「新芽」與石獸，前者代表自然，後

<sup>6</sup> 包世潭(Philippe Postel)，南特大學副教授，謝閣蘭協會會長。精于考據，在研究謝閣蘭與中國文化的關係方面成果頗豐。《謝閣蘭與中國石刻：考古與詩》(*Victor Segalen et la statuaire chinoise: Archéologie et poétique*)是他的代表作。2011年出版有謝閣蘭《中國：偉大的雕塑藝術》(*Chine. La grande statuaire*)的詳注本。

者代表人文；前者何其柔弱，後者何其剛強；前者將生而未生，後者將死而未死；兩相對照，其中的隱喻耐人尋味。同時，謝閣蘭將平整的土地比作洶湧的波濤，而將在空間中靜止的辟邪視為時間（一千五百年）的過客。如此，土地便不復僅僅為靜止的載體，「逆來順受」的生死媒介，更成為凝固了的時間之水流，以其無比強大的衝擊力推動生死輪回，推動人類歷史的進程。<sup>7</sup>

在《碑》的〈一萬年〉（«Aux dix mille années»）裏，謝閣蘭生動地描寫了土地吞沒建築物的過程：

在沙地上建築吧。給你們的黏土飽飽地摻上水。架起木柱作為祭品：很快沙土就會鬆動，黏土就會膨脹，雙重的房頂塌落，碎散泥地之中：

全部的供品都被接納！（謝閣蘭 1995：卷二 52）

但是建築的倒塌乃是人文的救贖的必要途徑：

任何靜止的東西都逃不過歲月的貪婪利齒。持久的命運從不屬於堅固。恒定不存在於你們的牆中，而在你們身上，緩慢的人，相續的人。

如果時間不侵蝕作品，它就會咬齧工匠。讓它飽餐吧：這些充滿汁液的立柱，這些鮮活的色彩，這些黃金，被雨水沖洗，在日光下漸漸失色。（謝閣蘭 1995：卷二 52）

謝閣蘭由此發現了中華文明持久的秘訣：土地吞沒了人的財富，卻延續了人的精神。土地再一次成了時間之「意願」的執行官：時間通過土地來實現自己貪婪的慾望，人則通過向土地獻祭來滿足時間的意願。土地儼然是人與天的「仲介」，正是土地「吞吞吐吐」的過程成就了「大我」的長久，也因而在一程度

---

<sup>7</sup> 將時間比作水流在中西文學傳統中皆由來已久，謝閣蘭也在其作品中多加採用。如詩人描寫蕭秀墓神道碑石龜的一段：「這裏，石獸的頭凸出向前，這穩固而高貴的石獸，如海岬，如堤首，抗拒著四圍瘋狂的時光可怖的奔騰，那旋渦和浪濤的呼嘯，那觸不到的水流，看不見的洪波：堪與這種能量巨大的沖刷相提並論的唯有另一種神秘的運動——那種怒潮，一切具有認知能力的生物以整個面頰去迎受它永不停息的抨擊，終於於為其摧毀殆盡。如此的景象，在這些歷盡滄桑的石雕面前，以及這些思想的石塊——中國石碑，這些用毛筆書就的作品，刻入崇高的碑身，輔以碑座——在它們的面前，顯得尤為真切，尤為確鑿。我聽見那時代的風暴，正從馱碑石龜的身畔和額前呼嘯而過。」（謝閣蘭 1995：卷二 817）可資參照。

度上保障了「小我」之精神的不朽。如果說亮麗的大溪地對感官的刺激是如此強烈，使人意識到必須追求「小我」生命中哪怕是暫時的快樂，那麼中國土地之厚重乍看來固然不如此吸引人，卻是一種更緩慢、更持久的「生命力」，它保障文明的延續，予人以一種更穩定的安全感。換言之，即在不否定「小我」的前提下，從「大我」的層面給予人以長久的承諾。

### 三、江河：人生的模範

既然土地是文明的載體，「大我」所賴以承續的生命之源泉，那麼個人在其中具有怎樣的地位呢？在未竟稿《景》(Sites)中，謝閣蘭曾計畫，憑藉自己對於中國大地的經歷，仿效中國人喜評選「某地十景」或「某地十八景」之類的傳統，選出「中國十八(或二十)景」，為每一「景」分別寫一段文字，旨在反映人與景的互動，亦即自我與他者的撞擊。他說明了為何選取中國而非其他國家的理由，首先(且他反復聲明)便是他對中國大地體驗最深，「隨興之所至，我的腳步踏遍了它所有的省份。」(謝閣蘭 1995：卷二 718)

謝閣蘭的一生在於不斷地經歷各種土地，何況他的考古工作更是和土地密不可分。詩人自己作為旅行家，曾經騎著馬從北京到麗江斜穿中國大地，和大江從西到東穿越中華，正有異曲同工之妙。於是大江之成為「小我」理想人生的象徵，可謂順理成章。換言之，如果說土地是「大我」生命力的源泉，那麼大江既然「經歷土地」，它便有了象徵「大我」中之「小我」的資格。

事實上，如長江、黃河這樣規模的大江，在歐洲是見不到的。歐洲的河流，哪怕重要如萊茵河、多瑙河者，在長江、黃河面前，也顯得微不足道。因此歐洲的文人若要寄興於宏遠，一般都會選擇海洋來作為描摹的物件。甚至韓波(Arthur Rimbaud)在尚未見過大海的時候，就已經寫出了〈醉舟〉(« Le bateau ivre »)這樣描寫航海的佳構。中國的情形則相反，詩人熱衷於描摹江河，而對海洋卻興趣不大，像木華的〈海賦〉那樣的作品，在文學史上實屬鳳毛麟角。<sup>8</sup>而謝閣蘭作為一個法國詩人，尤其是作為一個慣於航海的水手，卻發現了中國江河的特殊魅力，及其作為文學靈感源泉的特殊價值。在《出征》(Équipée)

<sup>8</sup> 中國文學中描摹海洋的作品，魏晉時曾一度集中出現，如魏武帝的〈滄海賦〉、文帝的〈滄海賦〉、王粲的〈遊海賦〉、晉庾闡的〈海賦〉、木華的〈海賦〉、孫綽的〈望海賦〉、潘岳的〈滄海賦〉、曹毗的〈觀濤賦〉、伏滔的〈望濤賦〉、顧愷之的〈觀濤賦〉，等等，反映了當時人對於海洋的興趣。而現存的海賦作品中，無論就篇幅抑或文章而言，木華的〈海賦〉都屬第一。參見小尾郊一著，邵毅平譯，《中國文學中所表現的自然與自然觀》(上海：上海古籍出版社，1989年)，頁 134-135。不過在此後的中國文學中，似再也沒有出現過類似的熱情。除了明後期的《西洋記》、清中葉的《鏡花緣》等以外，中國古代的航海小說也同樣鳳毛麟角。

裏，詩人把江與海作了對比，表述了他之所以「違背」傳統，選擇江而非海來作詩意發揮的原因：

必須承認江河乃是極佳的詩歌意象，遠勝於大海。詩人難以臨時充任水手；(……)一個畫家，他縱使一眼就能逮住一個活動的人的癖性，在捕捉大海表皮的翕動時卻往往可笑得狠(……)然而江河以其流動的、有序的、矜持的存在方式，使人聯想到動機、慾望，而且所有熱愛生命的人都能接近它。(謝閣蘭 1995：卷二 276)

確實，江河比之海洋，更接近於人：它和人生一樣是線性的，而且它比海洋更直接地為人類文明所依賴，因而謝閣蘭認為它更適於作為人生的象徵。有趣的是，《莊子·秋水》中同樣有一段江河與海洋的比較，莊子以海洋廣大而論定江不如海。<sup>9</sup>而謝氏所看重的「線性」，其實質與規模之有限類同，詩人卻認為其更接近於人生，因為人生本來就受限頗多，其命運也就與江河更為相近了。

謝閣蘭在他的作品中習慣於把江流依照人生的階段分為幼年、青年、成年和暮年等，各階段各有其不同的特徵，而且其存在始終與土地緊密相連。

在《西藏》(Thibet)組詩中，謝閣蘭歌詠他想像中的青藏高原，並以高原的土地為江河誕生的搖籃：

大地！大地！<sup>10</sup>隆起于大陸，卻高於大陸  
(……)

那些蜿蜒如蛇的水流，誕生於你山中最純潔的噴發：  
那是大江們摸索著平衡！(謝閣蘭 1995：卷二 611)

他在《畫》中也表達了類似的思想：「群山的波濤滾向遠方，高原舒展開它的脊樑。大地變得寬廣(……)這是巍峨的水塔，河流從這裏湧出，灌溉他的領土。」(謝閣蘭《畫》2010：97)容易理解，正是土地這一生命力的源泉催生了每一條個體的江河。在〈一條大江〉(«Un Grand Fleuve»)中，謝閣蘭更

<sup>9</sup> 「秋水時至，百川灌河，涇流之大，兩涘渚崖之間不辯牛馬。於是焉河伯欣然自喜，以天下之美為盡在己。順流而東行，至於北海，東面而視，不見水端。於是焉河伯始旋其面目，望洋向若而歎曰：野語有之曰，『聞道百以為莫己若』者，我之謂也……」(《莊子·秋水》)

<sup>10</sup> 此處「大地」指青藏高原。謝閣蘭並未真正到過西藏。《西藏》組詩所描繪的既是他想像中的西藏，也是某種心靈深處不可知的秘境。



選取了長江作為一切江河之最突出的代表。

幼年的大江正如人一樣，出於純粹的偶然來到這個世界，沒有自己的個性，更不懂得選擇自己的命運（流向）。它只是盲目地流去，而在很大程度上是機遇決定了它的未來，也使得它區別於其他河流如黃河、湄公河等：

如同在一個巨大的嬰兒身上那樣，所有的激流，那邊，包含著一切的可能：只要向西或者向東一百里，這條溪流也許就會成為憂傷而垂涎的黃河，半為北方的泥漿所吸收，或者成為湄公河或薩爾溫江，將要在熱帶雨林中度過數不盡的日頭，或者由於最榮耀的機遇，成為大江自己，成為揚子江，以其意願之弓貫穿這巨大的帝國，它像柳丁一樣渾圓，如同它快要腐爛時那樣滋味香濃。（謝閣蘭 1995：卷一 832）

依謝氏的構思，從某個時刻起，大江將會懂得作出自己的決定，此乃成熟的最初標誌：「（……）他要向東去；有那麼一回他最終決定前去投入東海，而非納貢國安南的海灣（……）」（謝閣蘭 1995：卷一 833）這應是指金沙江在麗江-昆明間的某個大轉彎而言。當它作出決定時，它對前路其實並無所知，然而作出決定本身便具有重大的意義。

謝氏認為，另一個走向成熟所必須經歷的階段就是「自我意識」的形成。當大江確認了自己的存在時，它便向成熟邁進了重要的一步：「而只有當大江集聚力量，確認了自己的威力；只有當它憑著意願而存在，這時候，而不是別的時候，當它達到自身的頂點的時候，它，大江——僅僅在這個瞬間，江神<sup>11</sup>才存在。」（謝閣蘭 1995：卷一 832）也就是說，為了達到「成熟」，光擁有力量是不夠的，更重要的是意識到它；存在本身也是不夠的，更重要的是願意存在。如此，它才擁有了生命，擁有了個性：

到這時它才擁有了生命，它的急流，它的豐盈和消瘦，它的憤怒，它的悔恨，枯水期的蹦跳，星辰帶來的潮汐，還有別的一些，並非由日月引起的莫名其妙的變化；它的渦流，它的跌宕，它的氾濫（……）  
（謝閣蘭 1995：卷一 832）

<sup>11</sup> 所謂「江神」（Génie）者，並非指江裏的神，而是指大江的「本質」。依謝閣蘭的觀點，每個人在不斷變幻的表像之下，也有一個「本質」為一切的發端（其實這個倒是西方思想的特徵）。謝閣蘭通常用「靈魂」（âme）一詞來指人的「本質」，它既不可見，亦不可認知，近似於《老子》中生發萬物的「道」，是一種實有的虛空。「江神」猶大江的「靈魂」。

這種對「個性」的強調再次使人想起了《莊子·秋水》：

天下之水，莫大于海，萬川歸之，不知何時止而不盈，尾閭泄之，不知何時已而不虛；春秋不變，水旱不知。此其過江河之流，不可為量數。

謝閣蘭和莊子再次面對同樣的事實得出相反的結論。莊子以江河的盈虛有時為其劣于海洋的根據，而謝氏卻認為江河正是由此而更具有個性，因而值得效仿。這自然是由於二人的寫作目的不同：莊子意在使人意識到自己的渺小，從而消弭爭端；謝氏則意在反對宗教，崇尚個性。

自我意識的形成是一道關，一個「異乎尋常的瞬間」，而大江的生命從這一刻起便進入了「偉大的成熟歲月」。（謝閣蘭 1995：卷一 833）謝氏認為，成熟的生活方式在於經歷土地，不復少年時近乎愚蠢的清澈。鑒於詩人自己的人生經歷，這無異於夫子自道。謝閣蘭充滿激情且細緻入微地描繪了大江經歷土地的方式：

正是在那兒，最底下，躺著江神那不可捉摸的身體，他守著自己不可理解的存在，正是在那兒，在那些奇譎的泥漿下面。而互相碰撞的每一顆微塵，每一顆懸粒，乃是大江的一星回憶，他由此得以歷數自己繞過的彎，接納過的支流，往昔的漩渦。正是在翻卷這些泥土，翻卷恒河沙數的微塵的過程中，大江回憶，前進。金屬的顆粒慢慢地生鏽，一點一點融化在奔騰的江濤之中，予它以自己的滋味，而漸漸失去自身的特點……（謝閣蘭 1995：卷一 833）

然而成熟歲月之所以偉大，卻並非由於它充滿歡快，而是相反，因為它充斥著苦澀。在每一個「瞬間」，正是苦澀激發活力和自我意識：

也正是在這一瞬間，它以最強大的活力奔向最嚴酷的障礙。正是在這一瞬間，它的個性爆發，這是它生命中異乎尋常的瞬間。就在此刻，大江包藏著江神，如同一個力量達到頂點的人。（謝閣蘭 1995：卷一 832-833）

與個性和自我意識相輔相成的是一種高傲的心態。然而這卻不全是後天所塑造的，而是有許多先天註定的成分：「(……)一切江河在命中註定了不認識其他河流，只知自己。」「哪怕和自己距離再近，大江仍然不認識自己所有的同類(……)無論它們的路徑是否平行，無論水質是否相同，兩股水流只是沿著自己的路前行，如同天上的兩條不同的軌道……」<sup>12</sup>但是兩條河流畢竟有相遇的可能，那麼其結果必然是一條吞併另一條：「即便是它的支流，它接受它們，認識它們，只是為了立即將它們吸納為自己的一部分(……)」(謝閣蘭 1995：卷一 832) 能否吸納他者，這取決於後天力量的積聚，因為如若不然，它便將為它的同類所吸納，而它的高傲必將隨它的個體本身喪失殆盡。因此，成熟並不僅在於心理，也在於強大的體能。作為一條大江，它必須有一定的規模，一條小溪不足以保障自己的存在；它更需具備吞併其他河流的力量，而不讓它的同類消滅自己的個性。

關於長江對支流的吞併，謝閣蘭在其旅途隨筆中多所記載。比如他曾記述，在麗江附近，「大江深深地剖開群山，成了整個盆地的最低點，所有其他河流都歸向它」。(謝閣蘭 1995：卷一 1196) 而謝閣蘭自己的大江之旅便是由岷江進入長江的。重慶的岷角實為大江和嘉陵江的交匯處。因此，到了三峽，它「久已吞併了嘉陵江以壯大自身，隨後是涪江，它豐盈，堅強，與群山的一切陰謀較勁(……)」(謝閣蘭 1995：卷一 833) 然後它將遇上一生中最嚴峻的考驗——新龍潭的山崩，而謝閣蘭在《一條大江》中將其作為最高潮，用五個段落的篇幅來細緻入微地描繪江流從積聚力量，奮力拼搏，直至衝開巨石擁塞的過程，讚頌了江流征服一切的偉大力量。

#### 四、大江之死

布伊埃(Henry Bouillier)<sup>13</sup>評論〈一條大江〉道：「大江(……)乃是生命中一切感官美的集中體現。謝閣蘭深深地感到自己屬於這一永恆的搏動。一種深藏心底的同情將他與這宇宙的能量相聯繫，激發起他對這個生存、變幻著的事物的愛慕。」(謝閣蘭 1995：卷一 831) 這一評論無疑是正確的。不過我們仍須看到，大江這個「生命中一切感官美的集中體現」與大溪地這一「感官

<sup>12</sup> 謝閣蘭再一次表達與莊子截然相反的觀點。《莊子·秋水》中讚揚大海的謙虛：「而吾未嘗以此自多者……吾在天地之間，猶小石小木之在大山也。」

<sup>13</sup> 布伊埃(Henry Bouillier, 1924-2014)，索邦大學教授，是當代謝閣蘭研究的開創者，他出版於1961年的博士論文《維克多謝閣蘭》(Victor Segalen)是第一本謝閣蘭研究專著，選編有《謝閣蘭全集》(Œuvres complètes)，即本文所引的版本。

的天堂」相比，雖然對「感官」的崇尚並未改變，其滋味卻早已不同：其一，如上文所說，土地和大江的基調是沉重甚而苦澀的；其二，也是更重要的區別，那就是謝閣蘭在對大江的描繪中，已經融入了更多對生命之本源的追問。

這種追問中，有一些前面已經提到過：大江不知道自己從哪裏來；而且，在它的生命歷程中充滿著外部的種種限制，種種坎坷，更有新龍潭的堰塞攔阻著它的道路。然而，套用謝氏自己的一句詩，最值得「傾聽」的，卻是「未經道出的言詞」。在《一條大江》中，詩人寫到大江一生的高潮便戛然而止，而將其「暮年」隱去不談。的確，長江中下游的平緩水流以及受西方影響漸深的河港令詩人興味索然，他在《磚與瓦》中甚至寫道：「宜昌標誌著真正的遊歷的結束。」（謝閣蘭 1995：卷一 942）事實上謝閣蘭並未忽略長江入海口的景致，只是在他筆下，作為大江之歸宿的大海，其形象往往令人厭倦乃至憎惡，（謝閣蘭 1995：卷一 943）例如他在《西藏》組詩中寫道：

它們奔向入海口

終點的承水盤令人失望地扭著腰溶解殆盡

大海，一片水腫的模糊

沒有山的大海，沒有頂峰的大海，那鉛灰色的煩人的大盆

潮起潮落，像熊一樣跳舞（謝閣蘭 1995：卷二 611）

在《出征》裏，謝閣蘭描寫了大江之「死」，即其入海的場面：

就這樣，這淘盡一切的大江，曾經被高高的陡岸約束，曾經穿行於深山險壑，而今來到入海口，它變得緩慢，沉重，開口擴大，陷入泥沼。於是，大片的水停滯下來，休息讓湍流變得沉重，降到河底，連同它們所攜帶的泥土的甘醇、瓦礫、古怪的氣味；連同它們閃著金光的波紋；湍流安息了，毫無回報地堆起灘塗。在這個時候，大江彷彿得到了淨化。不。大江死了，它被巨大的鹽池吞噬了。（謝閣蘭 1995：卷二 290）

在謝閣蘭的筆下，土地既然是生命力的象徵，大江的一生都和土地息息相關，「泥土的甘醇」即是大江生命的核心，實如血液之於人。泥土的沉降，堆積，脫離江水，便意味著大江的死亡。

同時，這一段描寫以「高高的陸岸」影射《一條大江》裏的「打磨了如許的陸岸」，「深山險壑」影射長江三峽，更加上「湍流」、「泥土的甘醇」這些共同的意象，彷彿《一條大江》的後續。那麼，作者何以未曾將大江的一生經歷補全呢？謝氏自己披露了答案。同樣在《出征》裏，詩人猜測，倘如江水的精靈知道自己的終點——被海洋所吞沒——它將感到悲傷：

（……）不要予之以無益的折磨（……）大江並非「向」大海而去，它並不知道大海，而是無時不刻地享受著奔瀉的過程，它可能認為這是永恆的。純潔甘美的大江要是知道，它命中註定要張開大口，含著鹹澀的海味，消散在那個巨大的鹽池中，它大概會深感不幸的。  
（謝閣蘭 1995：卷二 277）

「大江並非『向』大海而去」一語彷彿對〈一條大江〉的修正，因為如上文所引，他曾寫道「它最終決定前去投入東海」。於是江水的精靈便有一個方面與人生的實際截然相反，那就是大江沒有對死亡的擔憂，因為它不知道終點何在。但是這樣一來，明知自己終有一死的人類，又如何可能追隨大江的「生活」模式呢？如果說奔流的江水象徵著一種經歷土地、擁抱「多異」、充滿活力和慾望的理想人生，那麼倘使它知道自己最終必然要將土地吐出，必然要回歸單一，必然要喪盡一切生氣，這種象徵的合理性是否會被動搖呢？換言之，既然沒有天堂和地獄，人生最值得驕傲的是此生的慾望，是生命力本身，那麼如何看待這生命力終會消耗殆盡的現實呢？本來，按照謝閣蘭一貫的邏輯，既然土地是生命力的源泉，大江吐出泥土、堆起灘塗的過程，應當不難被想像成孕育新生命的過程，然而詩人並未就這一點加以發揮。不妨說，謝閣蘭在這個問題上的猶豫不決，恰恰反映了他對人生的悲觀絕望。

## 結語

在謝閣蘭短短四十一年的一生中，1902 年的揚帆出海可謂一大轉捩點。此後，謝閣蘭追隨尼采思想，遊歷世界。謝氏對於生命力的追求自此而後便未曾改變。不妨說，大溪地作為「青年謝閣蘭的感官的天堂」（謝閣蘭 1995：卷一 349），驚醒了這個年輕軍醫，使之走上了文學之路，然而對他來說，那只是一個留下了深刻印象的外部世界；在中國，謝閣蘭的人生觀、創作觀臻於成熟，他由是務求將中國「內化」，同時致力於將一些文學意象塑造為象徵物，

<sup>14</sup>以寄寓自己對生死奧義的探索及對永恆的渴望。

然而從大溪地到中國，所謂「生命力」對於謝閣蘭的具體意義並不是一成不變的。謝氏對於生命力的理解大致可以相應地分為兩個階段：一是懷著人之為人的天然慾望，追求感官的享樂，即現世的「小我」的幸福；二是面對人生的短暫，探索生存的意義，以及個人之精神超越有限之身的希望，這是更長久的「大我」的幸福。這兩個階段並非判然兩分，而是同時並存，互相包容的：詩人在中國追求「大我」之幸福的過程中，是處可見對於感官之樂的追尋與享受。

在謝氏筆下，對於存在問題的思考是通過對土地與江河的感悟來闡發的。詩人認為，土地是天人交際的關鍵，「大我」之長存經由土地來實現，故而土地實為生命力本身的象徵。大江是土地的經歷者，它集感官之美於一身，且強大，深沉，變幻無窮，吸納「多異」，代表著「小我」的最理想境界。

然而，如何讓「小我」的終結變得有意義？固然，土地保證了「大我」的延續，但是謝閣蘭總是對「小我」之個性的消解難以釋懷。事實上，對於中華文化的綿延不絕，詩人常常喜憂參半：喜的是它可能讓一個文人名垂千古，憂的是人的個性在不斷的輪回和因循之中消磨殆盡。因此，想要不朽，做一個真正的「人」是不夠的，因為人的個性再強大，終歸要像江流入海那樣消解一空。關鍵是得充分利用詩人的身份。而無論在大溪地的風景、中國的土地抑或江河意象中，都沒有詩人的位置。謝閣蘭也意識到了這一點。在未竟稿〈生活中的哲學家〉（*« Le Philosophe dans la vie »*）裏，他思索這樣一個問題：哲學家或文學家所提出的思想或觀念能否改變他們自己的生活態度？<sup>15</sup>他再次運用了江河的意象來表達他的猶豫：

詩歌是一個封閉的系統，它不受分子和行星的吸引。或者，在江  
河綿互不絕的幹流中，它是一根與水流如此相異的標杆，甚至不會弄  
皺水面。然而，除了作為靜止的標誌，它真的不會產生任何影響嗎？  
（謝閣蘭 1995：卷一 828）

<sup>14</sup> 關於謝閣蘭如何將中國“內化”，如何以文學意象為象徵以寄託自己的思想感情，學界時賢如程抱一、德特里（Muriel Détrie）、包世潭、黃蓓等已頗多論述。

<sup>15</sup> 從殘稿來看，謝閣蘭傾向於認為答案是否定的，即通常情形下，哲學家或文學家在作品中表達的思想與他們的實際生活總是分裂為二（當然並非毫無關聯）。

由此我們可以發現江河意象（包括土地）的局限，它既解決不了個性終於消失的宿命，也無益於發揮一個詩人之所長。然而，土地與江河這兩個象徵實為詩人用以構建自我存在之意義的重要基礎，正是在這個基礎上，謝閣蘭在中國進而尋到了一系列燦如繁星的意象，為其實現作為詩人的自我價值而繼續一磚一瓦地砌起「內心的小亭」。

### 引用書目

小尾郊一著，邵毅平譯（1989），《中國文學中所表現的自然與自然觀》，上海：上海古籍出版社。

莊子著，[清]郭慶藩集釋（2004），《莊子集釋》，北京：中華書局。

謝閣蘭著，邵南、孫敏譯（2010），《詩畫隨筆》，上海：上海書店出版社。

謝閣蘭著，黃蓓譯（2010），《畫》，上海：上海書店出版社。

Germain, G. (1982), *Victor Segalen : le voyageur des deux routes*, Mortemart : Rougerie.

Postel, Ph. (2001), *Victor Segalen et la statuaire chinoise : Archéologie et poétique*, Paris : Honoré Champion.

Segalen, V.(1995), *Œuvres complètes*, Paris : Robert Laffont.

Segalen, V.(2001), *Correspondance*, Paris : Fayard.

---

本論文於 2014 年 12 月 19 日到稿，2015 年 5 月 4 日通過審查。

## 東方想像/意象 — 陽光劇團《印度共和國或他們夢想的印度》

梁 蓉 / Liang, Zong

淡江大學法國語文學系 教授

Department of French, Tamkang University

### 【摘要】

法國陽光劇團(Théâtre du Soleil)導演穆努虛金(Ariane Mnouchkine)認為「戲劇是東方的」，堅持從東方傳統戲劇，特別是亞洲傳統戲劇，尋找靈感素材。然而，對於穆努虛金而言，「東方」代表地理、歷史、文化的想像場域與想像國度。本文以《印度共和國或他們夢想的印度》為研例，解析劇本文本與結構，闡釋人物特質及對白之意旨隱喻，釐清《印度》之東方意涵；進而闡釋陽光劇團在「東方戲劇形式」，或「想像的戲劇形式」之外，實能超越東方/西方之主體/客體之二元對立，成為人類/人性共通共同的世代挑戰，顯現陽光劇團獨特創新性及時代性！

### 【關鍵字】

陽光劇團，東方戲劇，印度，東方想像，東方意象

### 【Abstract】

The director Ariane Mnouchkine of the Théâtre du Soleil holds the idea that "theater is Oriental". This paper takes "Indiad, or the India of Their Dreams " as the research case to explain that The Theater of the Sun is actually capable of meaning outside the "Oriental dramatic form" or "imaginary dramatic form" outside reality, which is beyond the Eastern/Western binary opposition of the subject/object and finally becomes a univereal generation challenge of human/humanity to display the unique innovation and times of The Theater of the Sun!

### 【Keywords】

The Theater of the Sun, Oriental Drama, India, Oriental imagination, Oriental imagery



一、前言—東方，想像他者

法國陽光劇團(Théâtre du Soleil)導演穆努虛金(Ariane Mnouchkine)認為「戲劇是東方的」(Le théâtre est oriental)<sup>1</sup>，她堅持在每齣新戲中注入東方戲劇的表演語彙，從東方傳統戲劇，特別是亞洲傳統戲劇，尋找靈感素材。穆努虛金認為東方戲劇是百寶箱(une malle de trésors)、研究道路(une route de recherche)，提供陽光劇團在舞台設計／音樂／服裝／化妝／面具等方面之舞台書寫(écriture scénique)的「東方源素」。<sup>2</sup>對於穆努虛金而言，西方戲劇過於重視劇本文本的語言性及舞台寫實的鋪設，而東方劇場的演員僅需簡單的動作即可表現深刻潛沉的情感，既動人又具意象之美。八〇年至九〇年間之《可怕卻未完成的歷史，柬埔寨國王》(L'Histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk, roi du Cambodge, 1985)、《印度共和國或他們夢想的印度》(L'Indiade ou l'Inde de leurs rêves, 1987)、《仁慈女神》(Les Euménides, 1992)、《偽城或復仇女神之甦醒》(La ville parjure ou le réveil des Erinyes, 1994)及懸絲淨琉璃人形偶戲《河堤上的鼓手》(Tambours sur la digue, 1999)等劇作，直接以東方國度如緬甸、印度、日本、中國為戲劇場域，融入東方國家歷史與政治，探討影響普世人類命運的時代悲劇；表演風格則融匯中國京劇(opéra chinois)、印度卡塔卡利(Kathakali)傳統樂舞、日本能劇歌舞伎(Kabuki)與淨琉璃偶(Bunraku)、韓國傳統鼓樂(Samulnori)舞(Salpuri)、巴里島舞蹈、越南水偶戲等，可視為陽光劇團東方戲劇美學實踐具代表性作品。

穆努虛金對於東方戲劇的嚮往，在童年時期似已萌芽；當她年僅五歲時，就想去中國旅行。1961年《成吉思汗》(Genghis Khan)一劇之靈感，即取材東方歷史人物生平，並汲取中國京劇表演型式，或可視為穆努虛金最早推出與東方戲劇有關之劇作，且早於陽光劇團成立之前。然而，東方戲劇之「東方」，如何定義？如何解析？法國戲劇學者紀耶(Françoise Quillet)在《陽光劇團的東方》(Orient au Théâtre du Soleil)一書中，分析東方戲劇之「東方」(Orient)一詞，對於歐洲人而言，帶著神秘奇幻色彩；或可依字義解析為太陽升起之處；或可依政治、歷史、經濟層面，界定其地域性。然而，對

<sup>1</sup> Josette Féral, *Dresser un monument à l'éphémère*, Paris: Éditions théâtrales, 1995, nouvelle édition, 2001, pp. 17, 47.

<sup>2</sup> Françoise Quillet, *L'Orient au Théâtre du Soleil*, Paris: L'Harmattan, 1999, p. 40.

於穆努虛金及陽光劇團而言，「東方」，代表著一個「想像空間」（espace imaginaire），一個「地理、歷史、文化空間」；<sup>3</sup>換言之，是一個地理、歷史、文化的想像場域與想像國度。自 1985 年參與陽光劇團戲劇書寫的西蘇（Hélène Cixous），即將「東方」視為反對西方戲劇以自我為中心的「他者」（L'Autre）<sup>4</sup>；她從自身參與集體創作經歷，體會劇作家或演員或音樂設計師，皆必須放下本我（moi），迎向「他者」，透過彼此互動交流，將會發現「他者」即是「本我」，因而開展創作之可能性。至此，可看出「東方」一詞，對於陽光劇團而言，既是地理、歷史、文化想像國度，亦代表著開啟多元創新／創作契機。耐人尋味處，在於穆努虛金曾在多次不同的訪談時表示，陽光劇團所稱之東方戲劇，實指「亞洲戲劇」（théâtre asiatique）。<sup>5</sup>紀耶亦分析此亞洲戲劇，係以中國、日本、印度、緬甸、印尼為代表。<sup>6</sup>陽光劇團網頁上，設有「東方源素」（sources orientales）專區，此處之東方戲劇，以中國、日本、韓國、印度、印尼巴里島、越南、緬甸、西藏等亞洲戲劇為代表，並以地圖標示此八區地理位域，雖未以亞洲戲劇一詞作為官網標稱，但究其內容方向，可知陽光劇團所稱之東方戲劇，實以東方——亞洲戲劇為重。<sup>7</sup>

2014 年諾貝爾和平獎，由巴基斯坦籍年僅 17 歲女孩馬拉拉·于薩札（Malala Yousafzai）及印度籍 60 歲卡拉希·薩第亞堤（Kailash Satyarthi）共同獲得<sup>8</sup>；兩人來自同文同種卻在歷史洪流中分成兩個國家的巴基斯坦與印度，在 1947 年印度及巴基斯坦分治 67 年後，諾貝爾和平獎頒給兩國兩位為孩童自由及教育奮戰的人權鬥士，顯見印巴的地理及歷史，在新世紀之時代意義。

<sup>3</sup> Françoise Quillet, *L'Orient au Théâtre du Soleil*, Paris: L'Harmattan, 1999, p. 39.

<sup>4</sup> Béatrice Picon-Vallin, "L'Orient au Théâtre du Soleil: le pays imaginaire, les sources concrètes, le travail original," au Théâtre du Soleil, lundi 1er mars 2004.

<http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/sources-orientales/des-traditions-orientales-a-la-l-influence-de-l-orient-au-theatre/l-orient-au-theatre-du-soleil-le?lang=fr> [accessed September 20, 2010].

<sup>5</sup> Béatrice Picon-Vallin, "L'Orient au Théâtre du Soleil: le pays imaginaire, les sources concrètes, le travail original."

<http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/sources-orientales/des-traditions-orientales-a-la-l-influence-de-l-orient-au-theatre/l-orient-au-theatre-du-soleil-le?lang=fr> [accessed September 20, 2010].

<sup>6</sup> Françoise Quillet, *L'Orient au Théâtre du Soleil*, p. 39.

<sup>7</sup> 梁蓉，台大戲劇研究期刊，第 13 期，頁 221-242。

<sup>8</sup> 馬拉拉 2009 年匿名在英國 BBC 網站揭露塔利班恐怖組織控制並剝奪巴基斯坦女孩接受教育的權利，即使受到塔利班恐怖份子報復槍射頭部受傷，馬拉拉仍堅持繼續為巴基斯坦女童受教權發聲奮戰；薩第亞堤長年為印度數以百萬計非法童工的人權及受教權奔波，1980 創立慈善組織「拯救兒童運動」（Bachpan Bachao Andolan, BBA），協助非法童工家庭解決法律經濟糾紛，保護兒童人權及受教權。

陽光劇團早於 1987 年即以《印度共和國或他們夢想的印度》<sup>9</sup> (以下簡稱《印度》)，探討 1937 年至 1948 年印度與巴基斯坦分裂之歷史，述說印度掙脫英國殖民統治獨立建國的奮鬥、印度與巴基斯坦之爭戰分裂、及鼓吹和平獨立的甘地(Mahatma Gandhi)遇刺事件。劇中巴基斯坦精神領袖吉拿(Mohamed Ali Jinnah)為完成個人政治野心，號召伊斯蘭教徒在印度之外另建「應允之地」(Terre Promise)。英國政府為消弭印度帝國的力量，支助吉拿建立政權，造成同文同種的印、巴分裂。甘地、尼赫魯(Pandit Jawaharlal Nehru)、吉拿對於國家和平認同的差異，成為該劇衝突所在。從印巴分裂/分治之歷史，擴而探討世界/戰爭、宗教/種族、國家/人民、政治/權利，跨越世代交替及國界疆域，亙古存現的世紀挑戰！

為解析陽光劇團東方戲劇美學之東方意象與東方意涵，本文以《印度》為研例，首先解析劇本文本之歷史/人物與結構，繼而闡釋人物特質及對白之意旨隱喻，最後釐清《印度》之東方意涵；進而闡釋陽光劇團在「東方戲劇形式」，或「想像的戲劇形式」之外，實能呈現更深刻的普世價值與意義，超越東方/西方之主體/客體之二元對立，成為人類/人性共通共同的世代挑戰，顯現陽光劇團獨特創新性及時代性！

## 二、《印度》分治/分裂

《印度》述及 1937 年至 1940 年間，印度國民大會黨主席尼赫魯(Nehru)主張和穆斯林教聯盟主席吉拿(Jinnah)共組聯合政府，並同意英國總督建議，支持英國對德國宣戰，以換取英國支持並同意印度獨立；尼赫魯的印度獨立計畫/夢想，受到三方牽扯與制衡：首先，是穆斯林教聯盟主席吉拿企圖結合印度西北方及北方各省，進行印度分治，另建巴基斯坦；再者，支持和平非暴力的甘地(Gandhi)，力勸尼赫魯不可應允加入英國對德宣戰，應該以非戰爭方式，爭取各省人民支持，完成印度獨立；最後，則是英國總督顯露的殖民帝國心態，既欲利用印度參戰攻打德國；又欲利用吉拿政權野心，造成印度分裂/分治。「尼赫魯—吉拿—甘地—英國」，建構之「印度獨立政府—巴基斯坦建國—印度和平獨立—帝國殖民主義」之四角關係，勾勒出介/界於帝國強

<sup>9</sup>該劇於 1987 年 9 月間首演於法國巴黎彈藥庫劇場；之後赴耶路撒冷藝術節演出，觀眾近 10 萬人次。

權/殖民弱勢、宗教歧異/種族分立、國家統一/個人野心，所呈現之「印度共和國」(Indiade)。

《印度》分成五幕，【表一】《印度》分幕/景一覽表，列出各幕分 1 至 4 景不等，共計 17 景；全五幕/景之安排，極具邏輯性，文本架構亦清楚明確。全劇發生地點，以印度西北境鄰巴基斯坦之旁遮普省(Punjab)、北鄰尼泊爾之比哈爾省(Bihar)、東北境鄰孟加拉之班加拉省(Bengale)為主，藉由各省人民因不同宗教信仰(印度教、錫克教、穆斯林教等)產生之衝突，激起宗教族群的對峙，呼應尼赫魯/吉拿/甘地等人所率領之政治派別之爭議，營造節奏明快緊湊，氣勢萬千的戲劇效果。全劇述及/涉及之背景與人物，均於歷史可考：【表一】列出全劇與 1947 年印度獨立前後之世界歷史事件相關：如第二次世界大戰英國對德國宣戰(第一幕第 3 景)、第二次世界大戰結束(第二幕第 2 景)、英國居中協調召開西姆拉談判會議(第二幕第 3 景)、甘地入獄(第二幕第 1 景)、印度獨立(第四幕第 1 景)、巴基斯坦建國(第四幕第 1 景)、甘地絕食(第五幕第 4 景)、甘地被刺殺身亡(第五幕第 4 景)等。

全劇人物五十位，主要人物依政治/宗教派別，可分成(1)以尼赫魯為首，支持印度獨立的印度國民大會黨成員，如巴特勒(Patel)、阿札德(Azad)、莎荷吉妮·娜伊度(Sarojini Naidu)等人，(2)支持以吉拿為首的穆斯林教聯盟，如里嘎·阿里·康(Liaquat Ali Khan)、法堤瑪·吉拿(Fatima Jinnah)等人，(3)贊成甘地以非暴力和平方式推動印度獨立，如嘎發·康(Ghaffar Khan)、凱倫巴哈(Kallenbach)、甘地夫人(Kastourbai Gandhi)等，及(4)三任英國總督，代表著英國殖民統治印度的帝國主義霸權意識。上述人物之姓名、身分及政治主張，亦於史可考：【表二】《印度》主要人物一覽表中，尼赫魯、吉拿、甘地、英國總督等人，皆居印度獨立歷史一席之地：如尼赫魯是印度國民大會黨印度獨立後第一任總理、支持者如阿札德是印度穆斯林教徒但支持印度和平獨立的學者、莎荷吉妮·娜伊度是印度國民大會黨 1925 年黨(Parti National du Congrès)主席、巴特勒是印度國民大會黨 1931 年黨主席；主導穆斯林聯盟的吉拿，是巴基斯坦 1947 年建國總統、協助建權者，如里嘎·阿里·康，是巴基斯坦首任總理、法堤瑪則是吉拿妹妹，建國野心與意志力遠遠超越吉拿；甘地堅信非暴力和平獨立的理想，雖付出身亡於暴力刺殺之代價，但卻寫就印度近代歷史美麗篇章，甘地夫人無怨無悔支持甘地完成理想，是甘地推動和平獨立道路上的情感與革命志侶！

由【表一】及【表二】顯示《印度》依歷史事件及歷史人物為本，增加戲劇情節真實性；然而全劇並非歷史紀錄劇；是故，在主要人物周圍，尚有諸多虛構人物，例如啟開全劇序幕(Prologue)的女流浪詩人阿希達絲(Haridasi)、代表印度和西北境錫克教徒農民哈依庫瑪(Rajkumar)、東北境比哈爾省穆斯林教徒僕人穆阿哈·康(Mouharad Khan)、新德里錫克教徒司機甘嘎·參葛(Ganga Singh)、車伕印德(Inder)等人。由於虛構人物自由跳脫歷史人物既定形象限制，其戲劇功能因而活潑多樣，以女流浪詩人阿希達絲為例，她在全劇序幕即表示要述說一個關於印度國度的故事；隨著劇情進展，她或如說書人或旁觀者般遊走在劇中人物四周，觀看並評述發生在劇中人物身上的事；更甚者，她尚會和劇中人物進行內心對談：當甘地面對及拿主張印度分且將造成印度分裂危機而猶豫不安時，阿希達絲和甘地的內心對談，力勸甘地：「若他(吉拿)不回應你的訴求，獨自前行，爭吵中有希望，獨自前行」(Cixous 1987: 53) 阿希達絲成為甘地心腹，鼓勵甘地勇往直前；當加爾各答人民受到吉拿等人鼓吹暴動時，阿希達絲冷靜道出：「別和我說宗教，別和我說政治，告訴我在所有眼睛的希望，告訴我在加爾各答眼睛的眼淚，別忘記我，別忘記血。」(117)此際的阿希達絲，冷靜陳述卻語帶批判，造成布雷希特史詩劇場中「疏離」效果，引導觀眾思判受戰爭殘害之無辜生命的犧牲。虛構角色另一特例，是一隻母熊，牠雖不言語，但當各省人民陷於印度與巴基斯坦分治/分裂混亂局勢時，牠驚慌失控地掙脫養熊人的牽引繩索，瘋狂傷害人類；是全劇唯一以動物的動作與情緒，擬喻印度廣大民眾面對政治不確定及政治爭鬥的反應與心情的角色，此「動物—角色」，具畫龍點睛效果，增添全劇戲劇張力與戲劇性。

鑒於全劇角色眾多，彼此關係介於尼赫魯、吉拿、甘地及英國總督四軸之角力拉鋸，益顯錯綜複雜；為使政治理念各不相同的各界/派人物，能夠邏輯性地輪番上陣表達己方政治立場，全劇人物在每一幕流暢地進場(entrer)/出場(sortir)，得以讓劇情順利且靈活地進行，誠為該劇文本之書寫結構特色。以第一幕第 2 景為例，甘地從希瑪拉雅山阿富汗帕德族居地，返回印度西北邊境；尼赫魯來訪，表示國民大會黨將支持英國對德宣戰，以交換英國贊同印度獨立，甘地主張非暴力進行印度獨立，兩派意見因而分歧。由於此幕之進行，穿插著甘地與德籍好友凱倫巴哈、帕德族首領嘎伐·康、尼赫魯、西北省旁遮普省農夫哈伊古瑪(Rajkumar)等人的對話；因此，劇情結構安排上，在此同一幕同一景內，出現不同人物共計 11 次的出場/入場，實可再分成 11 個

小景。由於人物進出頻繁，換場快速，緊扣劇情發展；在場人數由 1 人(第 2 次)至最多 10 人(第 6 次)不等；然而劇本書寫形式上，並未以小景/序號表示，亦未在此幕開始處即寫明交代全幕出場人物；只見劇本文本標示某人物進場(entrer)、某人物出場(sortir)，以標示/介紹劇情的演變/轉換。表演舞台上，則可見演員從舞台後方進場、或從舞台後方出場，雖未有固定的方向或位置，但是針對演員走位調度而言，極具靈活性，造成視覺上的活潑感與生動感。

### 三、《印度》隱喻意象

為書寫《印度》，西蘇以近二年時間蒐集印度歷史資料，並和導演穆努虛金到印度蒐集甘地生平與被刺之文獻史料，兩人發現印度和巴基斯坦的政治和政體分裂問題，具有普世時代性，因為伊朗與伊拉克、南斯拉夫與塞爾維亞等國家，皆面臨國族/宗教/種族之爭戰分裂危機。她們最後決定捨甘地生平取印巴帝國分裂為劇情主軸。《印度》述及歷史長達十一年，主角甘地或尼赫魯等主要人物之台詞長以頁計，詞藻如史詩文篇般優美，本文茲以下列三面向，探述《印度》從東方意象延伸呈現之隱喻意涵。

#### 1. 西方/戰爭、東方/和平

當甘地從希瑪拉雅山高瞰印度北境國土，看見「西方」(Occident)與「東方」(Orient)的差異，他對德籍好友凱倫巴哈說道：

「西方不再聆聽上帝。西方的耳朵充滿大砲的聲音，來自德國的黑暗，吞沒了人類理性。(…)我們拒絕世界的瘋狂，我們腳底的雲是船，將我的信念傳給人，帶到歐洲直到美洲。看，我要在這兒(印度)築起第一座和平堡壘。」(Cixous 1987, I-2 : 39)

甘地此語稱「西方的耳朵充滿大砲的聲音」，意指西方對於啟動戰爭，並參與戰爭的強烈意念，也從「德國的黑暗」所擬喻第二次世界大戰對於世界造成的混亂與躁動；而甘地要將「和平堡壘」的信念，傳播到歐洲與美洲，更對照著他將「西方」和「戰爭」相提並論後，對於「這兒—印度」的和平理

想與願望：「今日的世界，在那兒，破壞是皇后，耶穌只是發黃的記憶，那兒是致死的遺忘。在這兒，生命、泉源重新啟動。(…) 首先，是全印度，接著，隨著太陽的移動，從亞洲，宗教與寬恕的母親，直到日落。」(Cixous 1987: 44)

甘地所見之西方/東方之中界，正是「那兒—西方—戰爭」、「這兒—東方—和平」之界際，正說明西方代表著戰爭，東方是宗教和寬恕之源；此語亦表示印度所象徵的東方/亞洲，是一個概念，不適用於特定的區域或國家，它代表著人類/人性的普世特性，一個尋求並給予原諒及寬恕的理念/理想。

然而，在「戰爭/和平」的交界之際，甘地尚有更強烈的擬喻：當第二次世界大戰結束後，甘地衷心希望並相信印度能得到和平獨立，但他也知道此路充滿荊棘與挑戰，面對印度和平獨立，他祈願：「西方與東方互相照耀，魔鬼深陷地下，上帝帶來和平」(Cixous 1987: 89)，此際甘地以「魔鬼/上帝」稱應「西方/東方」之「邪惡/善良」，最極致處，以上帝尊榮「東方/和平」，可見甘地心目中「東方」地位之崇高性！「東方」，不是地理疆界的分野，而是代表和平的神聖象徵！

## 2. 愛—他者

主張非暴力和平獨立的甘地，遊走於穆斯林教聯盟主席阿里·吉拿執意分裂印度另建巴基斯坦的政治野心，及尼赫魯妥協於英國總督與吉拿之條件交換以完成印度獨立的政治兩難之間，仍堅信並推動超越政治/戰爭、宗教/種族、國家/個人之上的人類/人性之愛、信心與和平。甘地是全劇代表正義、和平、仁慈的人性正面光明象徵。他將印度視為母親、女兒、村莊、學生、老師、牛奶、麵包(Cixous 1987: 75)；他的一生，和印度的命運緊密相連，印度是他的母親，也是他的孩子；相對地，他也是印度的母親及孩子；甘地和印度，彼此滋養，互相成長；印度分裂，對甘地而言，如同看見母親離開棄他不顧般地，令他難過哭泣！

「愛」，是甘地篤信能夠解決印度面臨宗教、政治紛爭的「解藥」(le remède)；當他拜訪吉拿十五次，皆未獲接見時，他不氣餒地表示：「給我受傷的力量，給我為我弟兄付出愛以償還愛的機會。」(Cixous 1987: 80)；當甘地終於看到吉拿時，他語重心長地說：「今日我要和你談論愛，愛，是解藥，我們彼此相愛，此為關鍵」；吉拿雖冷漠否定回應，甘地仍不減熱情地

相信「愛在灰燼下繼續著」(81)；甘地對於「愛」的信仰，越過宗教與種族的衝突，在本我/主體與他者/客體間，看到/找到平衡點及切入點；換言之，甘地所談論的「愛」，不在於「相同」，而出於「相異」；更甚者，是建立在對於相異的包容與寬容之上：

「我們，人類，印度教族，穆斯林教族，男人，女人，我們如此不同  
。(…)那兒，在我面前，有他者，沒有一個人像我。(…)世界上  
甚麼能吸引我？秘密。另一個性別、另一個宗教、另一個人類。一  
棵樹，兩片葉子各不相同，但隨著同一陣微風舞動，這是人類的樹！」

(Cixous 1987 : II-2, 82)

甘地所稱的「印度教族，穆斯林教族，男人，女人」，都是彼此的「本我」之間的「他者」，甘地重視並尊重「他者」；相信世界因為有彼此不同的「他者」，所以才會有趣並具吸引力！一棵樹的葉片，各不相同，卻會隨著相同的一陣風，而飄舞樹葉，則代表甘地已看見人類的命運息息相關，同根同命，共生共榮！歸根究底，這份對於「他者」的寬容與諒解，正出自於人類/人性的「愛」！而這份「愛—他者」，對於甘地而言，直抵「真理之愛」：

「想著快樂與痛苦，  
勝利與失敗，  
印度與巴基斯坦，  
真理之愛超越一切！」(Cixous 1987 : IV-1, 149)

這份「真理之愛」，適以解釋甘地願意日以繼夜捨身/捨命地奔走於印度教徒/穆斯林教徒、印度國大黨/英國總督之間的原衷，亦是全劇在政治爭鬥和種族相殘的表面外，所呈現的人性可貴與光輝！

### 3. 政治與死亡

處心積慮脫離印度另建巴基斯坦的吉拿，基於個人不言自喻的政治野心與掌權企圖心，威魯尼赫魯共同組成聯合政府並以穆斯林聯盟主席身分主導



印度國民大會黨，同時反對穆斯林聯盟班加拉省主席哈各主張和平統一印度，吉拿如此說道：「印度樹下，有兩個國家，不是雙胞胎；我只須起身，坐得遠些，穆斯林國就出現了」(Cixous 1987 : 67)；即使當尼赫魯在西姆拉會議談判時，當眾屈從應允吉拿，將尊重穆斯林教聯盟在印度國大黨席次時，吉拿仍強悍地表示：「誓不兩立，我將帶領我的人民，建立巴基斯坦，從印度及英國框架出走，改變法律，不再有談判會議，行動吧！直接，立刻！」(109-110) 吉拿自稱是政治人物(homme politique)(115)，其強硬態度，顯見其對於印度分治、進而分裂印度的政治意圖，自始即未改變，絲毫不受英國總督或尼赫魯或甘地等人的影響；為達目的，甚至不擇手段地慫恿加爾各答的穆斯林教徒，製造暴動/暴亂，擾混民心，造成無以計數人民死傷及民心恐慌。吉拿的妹妹法提瑪，展現和吉拿一樣甚至更劇烈的政治野心；她在吉拿建立巴基斯坦的過程中，不停歇地鼓動吉拿，堅持建國理念；即使吉拿偶爾出現心意軟弱，法提瑪如馬克白夫人鼓勵馬克白奪權般地意志堅定地鼓勵哥哥；當吉拿決定製造政治紛端，法提瑪感到寬心與放心；且贏得吉拿的讚謝：「是你，好妹妹，化妝成我，為我贏得這場我不想放棄的戰役！」(122) 此語可見吉拿的男性權勢外相下，內藏妹妹法提瑪的政治權慾，兄妹兩人，實為政治生命共同體，而法提瑪的政治權欲，似更超越吉拿！

面對政治權爭時，吉拿為何出現心意軟弱？原來，在這位自稱「政客」(homme politique)(115)的內心深處，對於因病去世的妻子哈妮(Rani)，仍留有思念及依戀；站在印度分治/分裂的懸崖前，吉拿猶豫不前，他想起亡妻：「每晚，我從夢中醒來，是我的愛，哈妮回來了。我夢到她的墓，如新婚床般清新，我心顫動，下床尋找死去的她，(...)，激動不已，俯身抱住我的妻子」(Cixous 1987 : 116)；吉拿對於哈妮的愛，對比於他在政治上展露的蠻橫，顯現了內心柔軟的一面。但是，強勢如吉拿，仍將他與哈妮的分離，找到一個可供指責的對象：「死亡」：「它，死亡，微笑地掛在我脖子上一串枯骨圈」(116)；吉拿對於「死亡」的不滿與埋怨，讓他不再沉溺於懷念亡妻的悲傷，激發他對抗死亡的鬥氣：「我的死亡，你已奪走我對哈妮(...)的心跳，你將我撕成碎片，然而，(...)，我不會將我的國家(...)從亞洲拔除。」(73) 此語可看出，吉拿將對於生命與愛情的絕望，轉換成不懼「死亡」威脅且勇於政治爭權的鬥志；更勝一籌處在於，他將「死亡」當成戰友，即使英國總督、印度教徒、甘地及尼赫魯，所有的人，都反對他，他與「死亡」同一陣線：「伴著我，我的死亡，我的秘密，我的力量。只有我，和我的死亡，我

是我自己的聯盟」；與「死亡」為伴，吉拿自認能戰勝「死亡」：「死著，我將活著！」(73)

在印度分治或獨立的政治天秤上，「死亡」曾讓吉拿傷心絕望，卻也激發他無畏政治衝突的挑戰；然而，對於主張和平獨立的甘地而言，「死亡」具有另一股正面溫暖力量：當甘地在監獄中得知甘地夫人過世後，徐徐道出對於共同生活六十餘年的妻子之疼愛與感念，妻子是他的愛，他視妻子為「母親」、「女兒」、「村莊」、「秘密的印度」(Cixous 1987: 75)；妻子的重要性，如同生活不可或缺的水、奶、麵包，是甘地生命重要依靠；失去妻子，甘地手足無措，徹夜難眠，「樹根一旦被拔起，如何存活？」(76) 然而，面對喪妻的痛苦，甘地表現異於吉拿的寬容與智慧，當他慢慢放下悲傷，恢復理智，想起和妻子共同承諾要完成和平獨立的理想，「不再柔弱，不再妥協，武器不能殺害我們，戰火不能削弱我們，死亡不能拘禁我們」；甘地在此挑戰「死亡」並跳脫「死亡」框限，「不論我們在那兒，我們都是自由且活著的」(77)，甘地相信妻子會繞回到人間，從另一個入口處回到他身邊，和他並肩作戰。感人處在於，甘地夫人亡魂，回到人間，和甘地對話，一如生前關心他的生活起居。超越「死亡」，甘地夫人的「生命缺席」，反而給予甘地無比的信心與勇氣，支持他為追求印度和平獨立而願意在出獄後，主動尋見吉拿謀求和平共治的機會與可能。

「死亡」，讓吉拿與甘地體會「喪妻」的難楚，但卻展露截然不同的政治態度，前者由報復生恨仇視政敵，後者因寬容生愛友視政客；當「政治」面對「死亡」，體現的是人性人情與人道智慧。

#### 四、東方想像/原創性

《印度》呈現之東方/和平、西方/戰爭、愛/他者、政治/死亡等豐富多元之隱喻意象，難以單向度解釋為東方戲劇美學理念。深究其本，法國戲劇學者紀耶(Françoise Quillet)在《陽光劇團的東方》(L'Orient au Théâtre du Soleil)指出，陽光劇團的「東方」，是一種「戲劇形式」(forme théâtrale)，然而，此戲劇形式，不是陽光劇團的創作目標，卻是一個「必要的距離」(distance nécessaire)，為了「尋找人類在社會的角色，在宇宙的地位」的方法，開拓戲劇的政治與詩意的場域(Quillet 1996: 13)。紀耶在此所稱之「戲劇形式」，就舞台表演而言，與演員/音樂/佈景/服裝/化妝相關，東方戲劇所提供的「東方

素材」(Orient référence)(43)，是一種「符號」(signe)，而非模仿的「模型」(modèle)，為能「擴展，加深，開啟西方作品」(43)。紀耶不諱言此「戲劇形式」，是穆努虛金「夢想的東方」(Orient de rêve)，是一個「想像的戲劇形式」(forme théâtrale imaginaire)；即使如此，紀耶仍肯定此「想像的戲劇形式」，是陽光劇團「原創性」(originalité)所在(286)。

由紀耶所述的「東方」，是取材自東方戲劇表演素材而發揮創造性的想像戲劇形式，此觀點呼應法國跨文化戲劇學者巴維斯(Patrice Pavis)以跨文化/文化交流角度之審思：巴維斯在《跨文化表演讀者》(The intercultural performance reader)直言，陽光劇團所呈現的東方戲劇，是一種想像，而且是以歐洲中心主義衍生而成的想像(Pavis 1996: 2)；巴維斯認為陽光劇團並不是「再製造」(reproduce)東方戲劇，而「試圖立基於東方戲劇，創造新物，超越東方戲劇的過去。」(12)換言之，巴維斯亦認為東方戲劇是陽光劇團創新的基礎點所在。

對於巴維斯及紀耶所稱之「創新性」，美國戲劇學者卡爾森(Marvin Carlson)在《布魯克與穆努虛金，經過印度？》(Brook and Mnouchkine, passages to India?)專文中，提出不同觀點：卡爾森指出陽光劇團嘗試表現的與印度文化相關的戲劇表演《印度》，出於「危險且自欺的觀點」，「否認並企圖轉換他者的聲音」；致使表演「僅止於天真的模仿，平面的表象，而缺乏深度」。(Pavis 1996: 80)事實上，巴維斯亦不諱言《印度》舞台上的演員，仍採西方自然主義表演方法，說念台詞；全劇整體呈現著西方人文主義的劇作(Pavis 1992: 202)。卡爾森繼以民族學及殖民主義角度檢視，認為「東方」是西方藝術家所想像的「他者象徵」(symbol of Otherness)(Pavis 1996: 82)，《印度》是穆努虛金的「東方實驗」(Oriental experiments)(84)，呈現的是陽光劇團集體創作的探險成果；卡爾森將此戲劇創作歷程稱為「現代戲劇朝聖」(modern pilgrimage theatre)(85)，當觀眾到陽光劇團彈藥庫劇場看《印度》，看見劇場佈滿印度風格壁飾，甚至飲用印度食物飲料，身處於印度風格的劇場情境，得到「其他文化的印象」(86)。簡言之，卡爾森認為陽光劇團在《印度》運用東方戲劇元素，目的是呈現一種「異國情調」(exoticism)(88)，營造的戲劇表演/表象，忽略東方戲劇的主體性。

卡爾森所批判的「東方實驗」、「異國情調」，皆將陽光劇團置於東方戲劇的彼端，辯思陽光劇團反/轉東方戲劇主體為客體之象徵意義。儘管如此，值得注意處，是卡爾森並未全面推翻或否定陽光劇團的「東方實驗」，

因為他贊成劇作家西蘇將《印度》定位為「關於人類的劇作」(a play about the human being)(Pavis 1996: 89)；若以穆努虛金所稱「世界的歷史就是我的歷史」(89)之角度審思，卡爾森認同《印度》運用印度經驗所呈現的影像，終極目標是為了建構「人類兄弟情懷」(humain brotherhood)！(90) 誠如西蘇所言：「戲劇要重建我們內在的印度」(nos Indes intérieures)(Quillet 1996: 19)，此處的「印度」，象徵著人類內心對於童年、親情、友愛、正義、和平的追求與嚮往。正因如此，印度文化的「潛在他者」特質，消融在宇宙普世價值裏；印度文化因而成為跨文化共同體的「外相特色」(external markers)(Pavis 1996: 90)。就卡爾森認同《印度》呈現之普世特性與價值而論，「東方」或「東方戲劇」，實已跨越西方/東方之主體/客體之介、歐洲/亞洲之洲際/疆域之界，成為人類共同/共通之人性經歷與試煉！

## 五、結語—「東方」普世價值

穆努虛金將劇場視為「時事之家」(Maison du présent)，率陽光劇團「以小喻大」(le petit pour le grand)，以區域性/國家性的歷史事件，隱喻全球性/國際性的時代議題，如同從顯微鏡中看到放大鏡的世界微像。印巴分裂的劇場世界地圖，說明了陽光劇團對於西方世界表達了反中心、反強權的信念，展現對於人類/世界/生死/宗教的人道關懷之膽識與大器！

《印度》中的和平與戰爭、愛與死亡，適以說明該劇是東方戲劇嗎？其東方戲劇美學之呈現，僅因印度是東方國家/亞洲國家？僅因甘地/尼赫魯/吉拿等人是東方人物/亞洲人物？若以地理疆界而言，印度確屬東方/亞洲；若以歷史脈絡而言，印度獨立確是第二次世界大戰期間，發生在東亞洲大陸且影響印度及巴基斯坦建國至深且鉅之歷史事件；但依此角度所見之東方/亞洲之政治/宗教角力，卻是普世遍存的現象：因政治利益而勾心鬥角爭權奪利、因宗教而處心積慮化友為敵，在不同時代不同洲域不停歇地擾動世界局勢！由此觀之，《印度》所披露之帝國霸權/被殖民弱勢、國族意識/個人野心、政教衝突/階級對立等議題，跨越國界/洲域；《印度》所呈現之戰爭/和平、恨/愛、忌妒/寬容、死亡/生命，展露人類共通人性！綜言之，《印度》是從東方/亞洲的角度出發，窺見世界/普世的人類處境與世代挑戰！

誠如巴維斯所言，《印度》的劇情歷史雖與西方文化(如殖民主義)相關，但全劇並不訴求亦不侷限於印度戲劇表演技巧；「印度共和國」，是

一個藉口(pretext) /機會(opportunity) (Pavis 1992: 193)，以探討文化多元性及人類靈魂的痛苦，喚醒人類共通情感經驗！或如英國戲劇學者布萊德彼(David Bradby)在《法國戲劇，1968 年至 2000 年》(*Le théâtre en France, de 1968 à 2000*)所言，《印度》具有取材東方戲劇靈感之「奇特性」(étrangeté)(Bradby 2007: 463)；但更重要的，是展現出「人性之普世性」(l'universalité de la nature humaine)(463)！這份「人性普世性」，正清楚說明陽光劇團東方戲劇之東方意涵的雋永久性與時代意義。

【表一】《印度》分幕/分景一覽表

幕	景	時間	地點	主要人物	劇情主軸
一	1	1937-1938	孟買	阿希達絲 尼赫魯 阿札德 莎荷吉妮 吉拿 依格巴勒	吉拿強求尼赫魯接受印度國民大會由穆斯林教徒主導，尼赫魯表示要徵詢甘地意見，惹怒吉拿。
	2	1939	希瑪拉雅山腳	甘地 嘎發·康 凱倫巴哈	甘地說服普遮省分穆斯林教帕德族人，放下武器，追求印度和平獨立。
	3	1940-1942	新德里	尼赫魯 阿札德 巴特勒 莎荷吉妮 英國總督 甘地 嘎發·康 阿希達絲 甘地夫人	英國總督威脅尼赫魯對德參戰，尼赫魯將以此交換英國總督支持印度獨立。  尼赫魯尋求甘地支持參戰，但甘地拒絕戰爭，不願宣戰，尋求和平獨立，和尼赫魯分裂。
	4	1940	吉拿家	吉拿 法堤瑪 李阿嘎· 阿里·康 達赫薩	吉拿面對死亡，說出心聲，看透生死，不懼爭取巴基斯坦自治。
二	1	1944	監獄	甘地 莎荷吉妮	甘地在監獄內，表露心聲，稱印度是母親、孩子...，決定要爭取印度和平獨立，和吉拿談判。
	2	1944	吉拿家	阿希達絲 吉拿	甘地十五次訪吉拿家，終得見吉拿，甘地勸吉拿印度統

			達赫薩 甘地夫人 亡魂 阿里娜	一，吉拿仍要分裂分治，兩人重要爭執。  阿里娜告知第二次世界大戰結束，印度討論獨立	
	3	1945-1946	西姆拉市，印度北境	尼赫魯 吉拿、 英國總督 華維	1945 年西姆拉會議，吉拿得到英國總督支持，成立巴基斯坦，印度分裂。
三	1	1946	吉拿家	吉拿 法堤瑪 迪娜 舒哈瓦爾弟	吉拿懲息加爾各答人民暴動，造成傷亡，擾亂民心，妹妹法堤瑪鼓勵他，甚至犧牲女兒迪娜與拜火教徒的愛情。 吉拿分裂印度國會臨時政府，掌控並威脅英國總督，支持巴基斯坦建國，造成印巴分治。
	2	1946	新德里	甘地 安德(車夫) 甘地夫人 亡魂 莎荷吉妮 阿希達絲	甘地到新德里，要傾聽人民心聲，企圖消弭加爾各答暴動血腥之氣，然而加爾各答暴動蔓延印度北境各省份。
	3	1946	新德里	尼赫魯 阿札德 巴特勒 阿里·康	印度北方比哈省暴動，尼赫魯前往比哈省平息暴動。
	4	1947	印度北方比哈省	尼赫魯 甘地	尼赫魯到比哈省爭取企圖加入穆斯林聯盟的人民支持，遇從班加拉省抵達比哈省的甘地，兩人困力抵禦印度北境各省人民加入穆斯林教聯盟。
四	1	1947	新德里	英國總督 蒙特巴特 尼赫魯 甘地	英國第三任總督抵達印度，協調印度獨立或分治，尼赫魯接受分治；吉拿堅持成立巴基斯坦，拒絕甘地提議當印度第一總理，甘地離開會談，印度於 1947 年 8 月 15 日獨立。
	2	1947	新德里	英國總督 蒙特巴特	甘地面對種民族代表的不滿，提議將巴基斯坦看成是

				尼赫魯 吉拿 甘地	印度的分支，兩個國家仍是同一種族。
	3	1947	旁遮普省	養熊夫 農夫	印度西北境臨巴基斯坦的旁遮普省的農夫，對於被歸化成巴基斯坦國，心生不滿。
五	1	1947-1948	新德里	尼赫魯 阿札德 巴特勒	尼赫魯和阿札德等人，談論發生在印度西北境旁遮普省不願離開印度的錫克族及巴基斯坦穆斯林教徒的爭打慘況。
	2	1947-1948	新德里	養熊人 守墓員	討論發生在新德里及旁遮普省市區的種族殘害慘況。
	3	1948	新德里	甘地	甘地自認失敗，未能完成印度和平統一夢想，但受甘地夫人亡魂激勵，仍要為印度和平奮鬥。
	4		新德里	尼赫魯 甘地 阿札德 巴特勒	甘地絕食，喚醒印度人民放下屠殺，尼赫魯即巴特勒共同統治印度國民大會，但甘地卻被印度教徒刺殺身亡。

【表二】《印度》主要人物一覽表

人物派別	劇中人物	歷史人物
(1)印度國民大會黨	尼赫魯 (Pandit Jawaharlal Nehru)	尼赫魯 (Pandit Jawaharlal Nehru, 1889-1964), 印度獨立後第一位總理
	阿札德 (Maulana Abul Kalam Azad)	阿札德 (Maulana Abul Kalam Azad, 1888-1958), 印度學者，支持印度和平獨立
	巴特勒 (Sardar Vakkabgagai Patel)	巴特勒 (Sardar Vakkabgagai Patel, 1875-1950), 印度國民大會黨 1931 年主席
	莎荷吉妮·娜伊度 (Sarojini Naidu)	莎荷吉妮·娜伊度 (Sarojini Naidu, 1879-1949), 印度國民大會黨 1925 年主席

(2) 穆斯林聯盟	阿里·吉拿 (Mohamed Ali Jinnah)	阿里·吉拿 (Mohamed Ali Jinnah, 1876-1948) , 印度穆斯林聯盟主席， 巴基斯坦建國首任總統
	法堤瑪·吉拿 (Fatima Jinnah)	法堤瑪·吉拿 (Fatima Jinnah , 1893-1967) , 阿里·吉拿妹妹， 支持並鼓勵吉拿建立巴基斯坦
	迪娜·吉拿 (Dina Jinnah)	迪娜·吉拿 (Dina Jinnah, 1919- ) , 阿里·吉拿與第二任妻子 Maryam Jinnah 之女兒
	阿里·康 (Liaquat Ali Khan)	阿里·康 (Liaquat Ali Khan, 1895-1951) , 巴基斯坦 1947 年至 1951 年總理
	伊格巴勒 (Sir Mohamed A. Iqbal)	伊格巴勒 (Sir Mohamed A. Iqbal, 1877-1938) , 巴基斯坦穆斯林教徒，哲文史學家
(3) 甘地和平非暴力 支持印度獨立	甘地 (Mahatma Gandhi)	甘地 (Mahatma Gandhi, 1869-1948) , 印度和平非暴力獨立運動者
	卡斯圖爾拜·甘地 (Kastourbaï Gandhi)	卡斯圖爾拜·甘地 (Kastourbaï Gandhi, 1869-1944) , 甘地夫人
	凱倫巴哈 (Hermann Kallenbach)	凱倫巴哈 (Hermann Kallenbach, 1871-1945) , 甘地德籍好友，
	嘎發·康 (Abdul Ghaffar Khan)	嘎發·康 (Abdul Ghaffar Khan, 1890-1988) , 甘地好友，支持印度非暴力和平獨立
	阿薩芙·阿里 (Arune Asaf Ali)	阿薩芙·阿里 (Arune Asaf Ali, 1909-1996) , 印度和平獨立運動者，
(4) 英國總督	霖理哥郡伯爵 (Marquis Linlithgow)	1936-1943 年英國任印度總督



	瓦維爾伯爵 (Sir Archibald Wavell)	瓦維爾伯爵 (Sir Archibald Wavell, 1883-1950) , 1943-1947 年擔任英國駐印度總督
	蒙特巴頓伯爵 (Lord Mountbatten)	蒙特巴頓伯爵 (Lord Mountbatten, 1900-1979) , 1947 年 3 月至 8 月 , 英國駐印度最後一任總督
(5)虛構人物	流浪詩人阿希達絲、 母熊、車夫、農民、 司機等	

---

本論文於 2015 年 3 月 4 日到稿，2015 年 6 月 25 日通過審查。

參考書目

- Abirached (Robert), *Le théâtre français du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris : L'avant-scène théâtre, 2011.
- Artaud (Antonin), *Le théâtre et son double*, Paris : Gallimard, 1964.
- Bradby (David), *Le théâtre en France, de 1968 à 2000*, Paris : Honoré Champion Éditeur, 2007.
- Carson (Marvin), *Brook and Mnouchkine, passages to India ?* in *The intercultural performance reader*, New York : Routledge, 1996. pp. 79-92.
- Cixous (Hélène), *L'histoire terrible mais inchevée de Norodom Sihanouk, roi du Cambodge*, Paris : Théâtre du Soleil, 1985.
- L'indiade ou l'Inde de leurs rêves*, Paris : Théâtre du Soleil, 1987.
- Écrits sur le théâtre, Le lieu du Crime, le lieu du Pardon, L'incarnation, Qui es-tu ?*, in *L'Indiade ou l'Inde de leurs rêves*, Paris : Théâtre du Soleil, 1987, pp.247-278.
- Féral (Josette), *Dresser un monument à l'éphémère, rencontres avec Ariane Mnouchkine*, Paris : Éditions théâtrales, 1995, nouvelle édition, 2001.
- Jacquot (Jean), *Les théâtres d'Asie*, Paris : CNRS, 1968.
- Mnouchkine (Ariane), *Le Théâtre du Soleil*, in *Différent*, numéro spécial de la revue Travail Théâtral, février 1976.
- and Pascaud (Fabienne), *L'art du présent, entretiens avec Fabienne Pascaud*, Paris : Plon, 2005.
- Préface*, in de Jomaron Jacqueline, *Le théâtre en France*, Paris : Armand Colin, 1992.
- Pavis (Patrice)(sous direction.), *The intercultural performance reader*, London and New York: Routledge, 1996.
- (sous direction.), *Theatre at the crossroads of culture*, London and New York: Routledge, 1992.
- Penrod (Lynn Kettler), *Hélène Cixous, Twayne's world authors series, French literature*, New York: Twayne Publishers, 1996.
- Quillet (Françoise), *L'Orient au Théâtre du Soleil*, Paris: L'Harmattan, 1999.
- Shiach (Morag), *Hélène Cixous, A politics of Writing*, London and New York: Routledge, 1991.

Quelques entretiens avec Ariane Mnouchkine

—*Le théâtre ou la vie*, Fruits, n°2-3, juin 1984, pp.202-203.

—*Rencontre avec Ariane Mnouchkine*, Textes et documents pour la classe, CNDP, Paris, n°573574, janvier 1991.

—*Le théâtre est prophétique, entretien avec Gilles Cosotaz*, Politis, 22 janvier 2004.

[www.theatre-du-soleil.fr](http://www.theatre-du-soleil.fr)

Cixous (Hélène), *Une étincelle inextinguible*, 1985.

Lallias (Jean-Claude), *Les costumes se créent avec les comédiens au fil des répétitions, rencontre avec Nathalie Thomas*, propos recueillis, in *Théâtre Aujourd'hui*, n°1, CNDP, 1992, pp.30-34.

Neuschäfer (Anne), *1970-1975 : Écrire une Comédie de notre temps-la filiation avec Jacques Copeau*, mai 2004.

—1975-1999 : *De la création collective à l'écriture en commun*, mai 2004.

—*La référence au Kathakali*, in *De l'improvisation au rite : l'épopée de notre temps. Le théâtre du Soleil au carrefour des genres*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2002. pp.219-224.

—*Apprendre l'écriture dramatique dans l'atelier d'un grand maître*, texte réécrit à partir d'extraits de l'ouvrage d'Anne Neuschäfer et Frédéric Serror : *Le Théâtre du Soleil, Shakespeare*, Prometh Verlag, 1984.

Picon-Vallin (Béatrice), *L'Orient au Théâtre du Soleil : le pays imaginaire, les sources concrètes, le travail original*, au Théâtre du Soleil, le 4 janvier 2004.

—*Croiser les traditions pour composer de la musique de théâtre, rencontre avec Jean-Jacques Lemêtre*, au Théâtre du Soleil, le 18 janvier 2004.

—*Une oeuvre d'art commun, rencontre avec le Théâtre du Soleil*, propos recueillis, in *Théâtre/Public*, n°124-125, juillet-octobre 1995, pp.74-83.

—*Un vrai masque ne cache pas, il rend visible, rencontre avec Erhard Stiefel et Ariane Mnouchkine*, au Théâtre du Soleil, le 29 février 2004.

Stiefel (Erhard), *Le masque et l'univers*, in *L'âge d'or*, première ébauche, Théâtre Ouvert Stock, 1975, pp.49-53.

## 大学学部生による日本語教育実習実践報告 —キャリア教育の観点から—

中村香苗/Nakamura, Kanae

淡江大學日本語文學系 助理教授

Department of Japanese, Tamkang University

### 【摘要】

本論文為筆者在淡江大學開授的日語教育實習課程的實踐報告。此課程乃本校日文系學生畢業專題的選項之一。畢業專題的主要目的，在於發展學生在各類職場所需要的「技能」(competencies)。為了達成此目標，學生必須從零開始，自力設計與實行一門日語入門課程。根據一學年間學生的 SNS 互動資料分析顯示，學生們自主行動的技能有顯著的發展提昇。此外，課程訓練後的問卷也驗證了，這樣的教育訓練課程，可正面增進學生在「與他人互動、時間管控、組織能力、創意」等方面的技能。

### 【關鍵詞】

日語教育訓練、畢業專題、實際技術訓練、技能

### 【Abstract】

This study is a practice report of a Japanese language teacher training course offered by the author at Tamkang University. The course is one of the senior students' graduation projects in the Department of Japanese. The main goal of the projects is to develop "competencies" that are applicable to various working areas. To fulfill this goal, the students are required to design and administer an introductory Japanese course. The analysis of the students' interactions through SNS throughout the academic year shows gradual development of their competency of acting autonomously. Moreover, the post-training questionnaire proves that this teacher training course has good effects on improving the competencies of interacting with others, managing time, organizing things, and creating new ideas.

**【Keywords】**

Japanese language teacher training, graduation projects, training of practical skills, competency

## 1. はじめに

本稿は、淡江大学で筆者が2013学年度より担当している、大学4年生を対象とした日本語教育実習課程の実践報告である。本課程は、初中等教育の教員免許取得を目的とした教員養成課程の一貫の実習ではない。当大学日本語文学科で、4年生が1年間かけて取り組む「卒業制作プロジェクト」の一つに位置付けられている。本卒業制作プロジェクトは、キャリア教育としての技能実践学習を目的に発展してきた。そのため本稿で報告する実習課程は、日本語教師としての教授技能を磨くことだけではなく、卒業後どんな分野の職業に就いても生かせる「コンピテンシー」育成を念頭においた課程内容を特徴としている。具体的には、実習生自らがゼロから初級日本語コースを立ち上げ、学習者募集から事務連絡、カリキュラム設計まで全てに携わる内容になっている。

現在、グローバル化、少子化が急速な勢いで進んでいる台湾の日本語教育が置かれている状況は、大変厳しいものである。高等教育機関でも、卒業後の進路選択を有利にするカリキュラム開発が喫緊の課題であろう。曾・落合(2012)が主張するように、キャリア教育はその課題に対処する一つの鍵となる。次節では、淡江大学日本語文学科の卒業制作とキャリア教育の主要概念である「コンピテンシー」について概説し、3節で日本語教育実習課程の内容を記述する。4、5節では、実習生のSNS使用状況と実習後のアンケートを元に、キャリア教育の観点から見た実習成果を考察する。6節では、学部生に対するキャリア教育、及び卒業制作としての日本語教育実習の可能性と課題を論じ、結論とする。

## 2. 淡江大学日本語文学科の卒業制作とキャリア教育

淡江大学日本語文学科の卒業制作は、1998学年度より「卒業論文執筆及び指導(卒業論文寫作與指導)」という科目名で、論文か報告のどちらかを1年かけて完成させるという形で始まった。2005学年度以降、卒業生の進路選択の多様化に応じて、「卒業制作及び指導(卒業專題寫作與指導)」という新たな科目名のもと、翻訳や映像制作、雑誌編集、旅行ガイド実習、演劇、ディベート、日本語創作と、次第に選択分野が増えていった。本稿で報告する日本語教育実習は、2013学年度に追加された一番新しい分野である。4年生は「卒業制作及び指導」課程で日

本語のアカデミックライティングを学びつつ、各分野を担当する指導教師の指導のもと自身が選んだ分野の課題や題目に1年間取り組む<sup>1</sup>。また、映像制作や旅行ガイド実習等いくつかの分野では、指導教師が担当する「会話四」を履修することが条件となっており、日本語教育実習もその一つである<sup>23</sup>。さらに日本語教育実習の場合は、3年生を対象に開講されている筆者担当の「日本語教授法（日語教授法）」を少なくとも1学期間履修、或いは聴講することが求められている。

本卒業制作は、1998年度の開始当初はキャリア教育を意識してデザインされたものではないが、現在に到るまでに社会人として必要なスキルや能力の基礎訓練となるような形に発展してきた（曾・落合 2012：31-32）。具体的に言えば、キャリア教育における「コンピテンシー」の総合訓練である。

今日、高等教育で用いられる「コンピテンシー（コンピテンス<sup>4</sup>）」という概念は、もともと1970年代にアメリカの外交官選考方法の発展の中から生まれたもので、「特定の職務を遂行し、高い水準の業績を上げることができる個人の特性」（松下 2007:102）と捉えられている。90年代以降、企業が成果主義を導入し始めた日本や高等教育改革の進む欧米でも、この概念が取り入れられるようになった。また近年では、OECD（経済開発機構）のDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクト<sup>5</sup>により、従来の学力到達テストによる評価とは別に、初中等教育におけるコンピテンシーの重要性も注目されている（松下 2007:102）。

<sup>1</sup> 予め指導教師が定められている分野と、論文や報告、翻訳、創作のように題目や本の内容に合わせて各自で指導教師を見つけなければならない分野がある。

<sup>2</sup> 当校日本語文学科の「会話四」授業は、「ビジネス会話」や「プレゼンテーション」、「グループディスカッション」、「異文化間教育」、「観光ガイド」など様々な主題が設定されており、学生は各自興味のある主題の授業を履修することができる。

<sup>3</sup> 淡江大学での卒業制作実施方法に関する更なる詳細は、曾・落合（2012）を参照されたい。

<sup>4</sup> 松下（2007）では、「コンピテンシー」ではなく「コンピテンス」という語を使用している。一般的に、前者は個別具体的な概念、後者は総称的概念として使い分けられるようだが、邦訳では「コンピテンシー」で統一される傾向があるため、本稿でも「コンピテンシー」を用いる。

<sup>5</sup> DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. <http://www.deseco.admin.ch/>（2015年4月3日閲覧）

工藤 (2011:2-5)が『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして<sup>6</sup>』をもとにまとめた DeSeCo プロジェクトの概説によると、コンピテンシーとは「人生の成功や社会の良好な働きに貢献する」ものであるとしている。また、プロジェクトでは近年企業で「仕事ができる」と言われる人には、次の3つの特性があることを明らかにしている。

- (1) 異文化での対人関係の感受性が優れている。外国文化を持つ人々の発言や真意を聞き取り、その人たちの行動を考える。
- (2) 他の人たちに前向きな期待を抱く。他の人たちにも基本的な尊厳と価値を認め、人間性を尊重する。
- (3) 人とのつながりを作るのがうまい。人と人との影響関係をよく知り、行動する。

(p. 2)

これらの特性を参考に、OECD がこれまでの様々な研究の成果を整理し、成人の能力概念として定義したのが、表1で示す3つの「キー・コンピテンシー」である。さらに各キー・コンピテンシーには、関わりの深いコンピテンシーが3つずつ定められている。

表1 DeCeCo プロジェクトで定義されたコンピテンシー

キー・コンピテンシー	関連するコンピテンシー
(1) 自律的に活動する力	1) 大きな展望、あるいは文脈の中で行動すること 2) 人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する力 3) 自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する力
(2) 異質な集団で交流する力	1) 他者とうまくかかわる力 2) 協力する力 3) 対立を処理し、解決する力

<sup>6</sup>ドミニク・S・ライチェン、ローラン・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』立田慶裕監訳 明石書店



(3) 道具を相互作用的に用いる力	1) 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する力 2) 知識や情報を相互作用的に活用する力 3) 技術を相互作用的に活用する力
-------------------	--

工藤 (2011 : 2-5)を参考に作成

一方、松下 (2007) では、ヨーロッパ各国の大学がコンピテンシーを中核にすえてカリキュラム改革に取り組んだ Turning Project を紹介し、その中で道具的、対人的、及びシステムのコンピテンシーの 3 カテゴリーに分類された 30 の一般的コンピテンシーを報告している。これら 3 つのカテゴリーと OECD のキー・コンピテンシーとの関連を見ると、以下のように対応していると捉えることができる。

- 1) 道具的コンピテンシー = 道具を相互作用的に用いる力
- 2) 対人的コンピテンシー = 異質な集団で交流する力
- 3) システム的コンピテンシー = 自律的に活動する力

曾・落合 (2012 : 38-39)は、Turning Project で定められた 30 の一般的コンピテンシーが淡江大学の卒業制作において、どの程度訓練できるかを評価し表 2 のようにまとめている。

表 2 「卒業制作及び指導」実施と Turning Project コンピテンシーとの関係

分野	道具的コンピテンシー	対人的コンピテンシー	システムのコンピテンシー
	○分析と総合の能力 ○組織化とプランニング能力	△ 批判的・自己批判能力 ○チームワーク (映像、雑誌、ガイ	○知識を実践に適用する能力 ○リサーチのスキル ○学習する能力

能力項目	<ul style="list-style-type: none"> <li>○基礎的な一般知識</li> <li>△ 職業の基礎知識の習得</li> <li>○母語の話し言葉・書き言葉によるコミュニケーション能力</li> <li>○第二言語の知識（日本語、英語）</li> <li>○基礎的な計算技能（図表と統計処理）</li> <li>○情報処理スキル</li> <li>○問題解決</li> <li>○意思決定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ド、劇、ディベート)</li> <li>○対人スキル</li> <li>×学際的なチームで働く能力</li> <li>△他分野の専門家とコミュニケーションする能力</li> <li>△多様性と多文化性を認めること</li> <li>△国際的な場面で働く能力</li> <li>○倫理的な関わり（責任感、スケジュール管理、困難克服）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○新しい状況に適応する能力</li> <li>○新しいアイデアを生み出す能力</li> <li>○リーダーシップ（映像、雑誌、ガイド、劇、ディベート）</li> <li>○他国の文化と習慣の理解</li> <li>○自立的に働く能力</li> <li>○プロジェクトのデザインと運営</li> <li>△イニシアティブと企業家精神</li> <li>○質への関心</li> <li>○成功しようとする意思</li> </ul>
------	--	---	--

注：○該当する、△やや該当する、×該当しない/（ ）内は補足説明

出典： 曾・落合（2012：38）

しかし、曾・落合が調査した時点では、日本語教育実習はまだ卒業制作に加えられておらず、またそれぞれの分野でどのコンピテンシーがどの程度訓練できるのかも一様ではない。（例えば、表2の「チームワーク」や「リーダーシップ」は、団体で取り組む映像制作、雑誌編集、ガイド実習、演劇公演、ディベートに当てはまるコンピテンシーだと判断され、論文、報告、翻訳は含まれていない。）そのため、筆者は上記の表を参考にアンケートを作成し、教育実習終了後に実習生自身がどのようなコンピテンシーの訓練になったと実感しているかを検証した。次節では、教育実習過程のカリキュラムとコンピテンシーとの関連を概説し、5節でアンケートの結果を論じる。

### 3. 卒業制作「日本語教育実習」とコンピテンシー

2012年の段階で、台湾の（応用）日本語学科系の学部レベルにおいて、日本語教師養成の専門科目を設けている大学は23校ある（呂 2012）。呂は、銘傳大学応用日本語学科の「日語教學法」を例に、理論と応用、専門と日本語をバランス良く伸ばすことを目指したコース・デザインを提案している。呂は授業実践報告のまとめとして、「第二外国語としての初級日本語学習者を相手に教える機会を作ること」（p. 141）が課題であり、それにより「即戦力のある人材を育てるという本コースのような職種別専門教育の目指す最終目標により近づくことができる」（p. 141）と述べている。筆者も淡江大学で3年生を対象に「日語教授法」を開講しているが、呂同様、兼ねてよりこの授業を履修した学生に、さらに実践を積む場が提供できないかと考えていた。そうした思いから開設したのが4年生向けの日本語教育実習である。しかし、台湾の教育機関で専任として日本語教師の職を得るには、たいがい修士号か教職免許が必要とされる。日本語の学士号だけでこの世界に入るのはなかなか難しい。そのため本教育実習では、即戦力のある日本語教育人材を育てるというよりは、むしろ卒業後様々な職種に応用可能な能力、すなわちコンピテンシーの育成に主眼をおいている。以下に課程内容を概説する。

前節で述べたように、本教育実習は筆者が担当する「会話四」として開講され、そこで実習に必要な準備や訓練、反省等を行った。前節の脚注2で説明した通り、「会話四」は各クラスが独自の主題に基づいてデザインされているが、読者の中には「日本語教育実習」という主題が「会話四」の教育目標にそぐわないと思われる方もいるであろう。学科が設定した2013年度の会話四が目標とする核心能力は、以下の5つである。

- 1 具備日語聽講的基礎能力（日本語聽解・会話の基礎能力）
- 2 具備日語口語表達、中日口譯的基礎能力（日本語口語表現と中日通訳の基礎能力）
- 3 具備閱讀日語書報雜誌的基礎能力（日本語書物・新聞・雜誌の基礎読解能力）

4 培育日本歴史、文化、社會的基礎素養（日本の歴史・文化・社会の基礎素養）

5 訓練思考判斷的能力（思考判斷能力）

授業の詳細は後で述べるが、1～3の核心能力に関しては、コース全般を通して日本語教育関係の文献を日本語で読み、授業中の討論を全て日本語で行うことでそれらの能力が培われる。5も、学生が主体的に教案を設計していく過程や実習授業の検討・反省を通して思考判斷能力の訓練となる。一方、4に関しては、就職準備として教育理念を書く授業の中で日系企業の就職活動事情に触れるなどシラバスを工夫したが、やはり他の4つの核心能力に比べると比重が低いことは否めない。しかし、2014年度のカリキュラムでは、実習生が教える授業を日本文化に重点をおいた学習内容に変えたり、就職準備のための授業時間を増やしたりすることで、大幅に改善されている。

2013学年度の実習履修者は11名であった。授業は週2時間、第1学期18週、2学期14週であったが、試験週や祝日等を除いた実質授業数は1学期目16回、2学期目11回であった。表3は、通年のカリキュラム一覧である。

表3 会話四（日本語教育実習）の課程内容

	授業内容
第1学期 9月（第1～2回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●コース説明</li> <li>●日本語教師の心得教授</li> </ul>
10月（第3～6回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●カリキュラム、シラバス、教授法に関する講義</li> <li>●授業見学</li> <li>●初級日本語コースカリキュラム作成</li> <li>●担当課の決定、及びグループによる教案・教材作り</li> </ul>
11月（第7～10回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●グループによる担当課の教案・教材作り</li> <li>●カリキュラムの全体調整</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>●仮教案の修正</li> <li>●模擬授業</li> </ul>
12月（第11～14回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●模擬授業</li> <li>●生徒募集の方法決定、生徒募集開始</li> </ul>
1月（第15～16回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●第12課担当者による模擬授業</li> <li>●教案最終調整</li> <li>●コース総括</li> </ul>
第2学期 2月（第1～2回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●今学期の予定、実習の注意事項確認</li> <li>●次週の実習内容の最終確認</li> </ul>
3月（第3～6回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●前週の実習の反省</li> <li>●次週の実習内容の最終確認</li> </ul>
4月（第7～9回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●前週の実習の反省</li> <li>●次週の実習内容の最終確認</li> <li>●教育理念の書き方</li> <li>●実習報告（卒業制作）の書き方指導</li> </ul>
5月（第10～11回）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●実習報告の書き方指導</li> <li>●教育実習課程全体の反省</li> </ul>

第1学期目には、主に日本語初級のコース設計、教案・教材作成、模擬授業というように、準備や練習を中心に行った。第2学期目には、実習用の初級日本語コースが同時進行で開講されたため、会話四では前週の実習授業の反省と次回授業の確認が中心であった。さらに初級日本語コース終了後は、就職活動を念頭において各自の教育理念を考え、卒業制作の作品となる実習報告及びDVD作成に取り組んだ。このような形で開講された実習用初級日本語コースの概要は、図1の通りである。

図1 実習生による初級日本語コースの概要

学習者：	淡江大学日本語学科以外の学生 20名 <sup>7</sup>
授業期間：	2月の4週目から6週間（全12回）
授業日：	毎週2日、18:00-20:00
場所：	淡江大学
課程内容：	1～2課 50音、あいさつ、数字 3～4課 ～は～です、指示詞こ・そ・あ 5課 1～4課の復習、コミュニケーション活動 6～7課 形容詞現在形、あります・います 8～10課 動詞現在形・過去形 11～12課 形容詞過去形、まとめのコミュニケーション活動

通常、台湾の高等教育機関における日本語教育実習と言えば、教職課程の一貫として義務づけられている半年間の教育実習である。一般に、大学院生の教育実習では、近隣の高校などへ出向いて日本語の授業をする（大学院レベルでの日本語教師養成科目や実習については、頼（2011）や林（2011）を参照されたい）。

一方、学部4年生対象の本実習は、全12回のコースを日本からの実習生1名を加えた12人で運営したため、各実習生が教壇にたったのは、わずか1回である。日本語教師養成という観点から見れば、全く十分な教壇実習とは言えない。しかし、本実習の特異な点は、むしろ実習生自身がゼロからコースを開設し、学習者募集の方法から実施、学習者との事務連絡まで全て自分たちで議論し、行ったことにある<sup>8</sup>。これらの作業を通し、筆者は道具的・対人的・システムのコンピテンシーがバランス良く伸びることを期待した。

具体的には、実習生達は手分けをして募集ポスターやメールの作成、募集活動、応募者の管理や登録後の授業概要説明などに取り組んだ。コ

<sup>7</sup> 学習者は全部で20名受け付けたが、授業は夜間に行われたため欠席者も目立った。実質出席者数は、平均12～15名程であった。

<sup>8</sup> 日本からの実習生は、カリキュラム設計や学習者募集の過程には参加していない。

ンピテンシーの観点から言えば、募集ポスターの作成では主に画像や図表作成能力（道具）の、応募者の管理では情報処理能力（道具）とスケジュール管理能力（対人）の、そして授業概要説明の文書作成を通して母語のコミュニケーション能力（道具）の訓練になると考えた。

また、教案・教材作成は、2～3回の授業で一区切りになるようなカリキュラムにしたため、2～3人でグループを組んで取り組んだ。これにより、教案の分析・総合能力やプランニング能力、日本語教育の基礎知識、wordやPPTでの図表作成能力（以上、道具）、知識を実践に適用する能力、新しいアイデアを生み出す能力（以上、システム）などの訓練と同時に、グループ作業を通して批判的能力やチームワーク、対人スキル、責任感など（以上、対人）も伸ばせると見込んだ。

教案完成後は、模擬授業を繰り返し実施し、実習生同士で批評しあうことで、批判的・自己批判能力や対人スキル（対人）を育てることを目指した。

実習授業中、教壇に立たない実習生は、交替でビデオ撮影係と実習記録係を担当した。記録係にはMoodle<sup>9</sup>上に写真入りの実習ブログを作成させ、図表作成等（道具）のスキル向上を目指した。また、学習者が教室活動をする時は、見学の実習生にも積極的に学習者の指導に入るよう指導し、対人スキル（対人）や自立的に働く能力、リーダーシップ（以上、システム）の向上を期待した。

卒業制作とは、本来4年生の学生が主体となって取り組むものであり、また本実習はまだ1年目でカリキュラムには手探りの部分もあったため、実習開始当初より、筆者は実習生に新しいアイデアややってみることがあれば積極的に提案し、授業内外で自主的に行動するよう促していた。そのための一つの方策として、SNS上にグループを作り、課外での連絡や打ち合わせに利用した。次節では、このSNS使用状況をデータに、上述の形式による実習を通して、実習生達の実習参加態度が時間の経過とともにどのように変わって行ったのかを検証する。

#### 4. SNS使用状況から見た実習生の実習参加態度の変化

---

<sup>9</sup> オープンソースのeラーニング（学習管理）システム。

前述の通り、本実習で利用した SNS は Facebook(以下、FB)である。表 4～6 は、第 1 学期が始まった 9 月から第 2 学期の終わった 5 月までに、教師と実習生がどれくらい FB グループを利用し、その利用方法が時間とともにどう変わったのかを示している。

表 4 からわかるように、教師は年間を通して継続的に投稿しているのに対し、実習生は 11 月から投稿が増え始めて 12 月に劇的に増加している。また 1 月は冬休みのため投稿が減るが、第 2 学期が始まり本格的な実習授業が始まった 2、3 月にも投稿数が著しく増えている。

表 4 FB「日本語教育実習グループ」上の投稿数の推移(単位:回)

	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月
教師	3	7	11	14	6	12	9	6	5
実習生	0	1	3	31	1	8	10	1	1
その他 <sup>10</sup>	0	0	0	0	0	7	1	0	0

表 5 教師の FB 投稿内容とその推移(単位:回)

	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	合計
会話四の授業内容関連	1	4	7	9	3	3		1		28
授業課題(レポート)関連	1		3	2			2	1	5	14
実習授業の生徒募集関連				3						3
冬休みの集中模擬授業関連					2					2
実習授業関連						5	5	2		12
就職情報関連	1	2	1					2		6
その他		1			1	4	2			8
合計	3	7	11	14	6	12	9	6	5	73

<sup>10</sup> その他とは、3月に2週間淡江大学で日本語教育研修をした日本からの学生である。



表6 実習生のFB投稿内容とその推移（単位：回）

	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	4 月	5 月	合 計
授業課題（レポ ート）関連				1						1
他機関の授業見 学関連			2	2						4
教案・教材関連			1	2		7				10
実習授業の学習 者募集関連				26						26
冬休みの集中模 擬授業関連					1					1
実習授業関連						1				1
実習日誌・DVD 作成関連							7	1	1	9
その他		1					3			4
合計	0	1	3	31	1	8	10	1	1	56

表5と6により、教師と実習生の投稿内容を検証すると、次のようなことが明らかになる。教師の投稿で一番多いものは、会話四の授業に関する連絡事項（次回授業内容の確認や前週の反省等）で、次が課題レポートに関する連絡や確認である。また「実習授業関連」という項目が2月以降に急に増えるが、これは実習授業の教室が毎回変更されたため、その連絡のための投稿であった。

一方、実習生の投稿内容の特徴は、12月の「実習授業の学習者募集関連」で、合計26回もあった。これは、実習生達が学習者募集のためのポスターやメール、課程説明文書、学習者アンケート等、自分の担当文書の下書きを作成する度にFBに投稿し、積極的にクラスメートと議論しながら完成させたためである。特に、学習者募集に関する教師から

の投稿は3回しかなかったことを鑑みても、この点に関しては実習生が主体となって活動したことが伺える。

しかし、実習生達が最初から積極的にFB上で議論をしたわけではない。最初の2回の投稿（募集ポスターと募集メール作成者による下書きの投稿）に対して、誰からも反応がなかったことを受けて、筆者が「きちんと意見を出すように」と投稿で注意している。これ以降、ポスターやアンケートに対して実習生同士によるデザインやフォーマット修正が盛んに行われるようになった。特に、実習生達が時間を費やしたのが、中国語によるメールや課程説明文書の作成である。日本語専攻の学生達は、それまで中国語で正式な文書を書く訓練を受けたことがほとんどないという。そのため、例えば課程説明文書の下書きに対し、ある実習生から「念起來有點卡卡（読んだところ少し滑らかじゃない）」という反応があり、それを契機に全10回の書き直しが行われた。結局、初稿では日本語教育実習課程ができた由来について、2行強の簡単な説明のみであったものが、最終稿では7行にわたる詳細な説明が加えられた。他にも、自分達の呼び方（「授課老師」か「授課學生」或いは「教育實習生」か）や語彙選択（例「希望」か「期望」か）など細かい表現についての議論も見られた。

また、11月と12月に「他機関の授業見学関連」で合計4回の投稿がある。これは、授業の課題として各自に1回ずつ課した淡水社区大学の日本語授業見学に関する投稿である。そのうち2回は、最初に見学に行った実習生からの投稿で、見学前に見ておくべき日本語ビデオの紹介と、担当教師に事前挨拶に行くよう他の実習生に促す内容であった。3回目は、初めて見学に行く実習生からの見学場所の問い合わせだった。興味深いのは4回目の投稿で、別の実習生による社区大学成果発表会への参加者募集であった。実は、数人の実習生が、自主的に社区大の教師と交渉して、引き続き毎週見学に行き、成果発表会のために日本語の歌と踊りの指導を手伝っていたのである。そして、最終的に4人の実習生が社区大の学生達と一緒に成果発表会にも参加した。これは筆者のねらいであった、学生が主体となって活動する実習がまさに形となったよい例である。

また、教師の投稿内容には含まれず実習生からの投稿しかなかった項目に、「教材・教案関連」がある。これは、実習生が自分の担当する課で使えそうな教材（日本語の歌等）をFBに投稿して教師やクラスメートからの意見を募ったり、学習内容を調整するためお互いの教案を見せ合ったりしたためである。さらに、実習授業の中盤から終盤（3～4月）にかけては、実習記録ブログ作成に使う為の写真の投稿や、卒業制作作品となるDVDの作り方をクラスメートに教授するための投稿も見られた。

本節では、課外の連絡に利用したFBグループへの投稿状況から、実習生達の実習参加状況の変化を探った。その結果、実習課程が始まったばかりの9、10月は教師から授業に関する連絡を受けるだけの受身な姿勢であった実習生が、実習授業の具体的な設計が進むにつれて、自主的に計画に携わる自律した実習生へと変化して行った過程が伺える。また、課外の教育活動にも積極的に参加する実習生も現れたことが確認できた。コンピテンシーの観点から言えば、自律的に活動する力、すなわちシステムのコンピテンシーが実践されたと言えるであろう。

## 5. 実習課程終了後のアンケート結果

本実習終了後、実習生達に実習成果を振り返るアンケートを実施した。アンケートの質問項目は、松下（2007:104）で報告されている30の一般的コンピテンシーと曾・落合（2012:38）による淡江大学日本語文学科卒業制作との対応表を参考に作成した（表7）。30のコンピテンシーの中には、抽象的な表現も含まれているため、本教育実習の内容に合わせて具体的な表現に変えたものもある。例えば、道具的コンピテンシーの中に「基礎的な一般知識」と「職業の基礎知識」があるが、前者は漠然としてわかりにくく、また教育実習という本課程の性質を考え、アンケートでは「日本語教師という職業に対する基礎知識」（項目3）とした。また、「基礎的な計算技能」と「情報処理スキル」に関しては、本実習の中では特に教案・教材作成時のスキルに当てはめ「wordやPPT等を使った資料作成技術」（項目6）に置き換えた。対人的コンピテンシーの中の「倫理的な関わり」という表現もわかりにくいため、具体例としてあげられている「責任感と時間管理」（項目11）という形に変え

た。システムのコンピテンシーの「質への関心」と「成功しようとする意思」は、どちらも高いレベルの成果を目指すことと捉え「向上心」

(項目 19) と言い換えた。

また、台湾人学習者を対象とした今回の実習では、「学際的なチームで働く能力」、「他分野の専門家とコミュニケーションする能力」、「多様性と多文化性を認めること」、「国際的な場面で働く力」(以上、対人)、「他国の文化と習慣の理解」(システム)というコンピテンシーはあまり当てはまらないためアンケートには含めなかった。同じく、「プロジェクトのデザインと運営<sup>11)</sup>」、「イニシアティブと企業家精神」(以上、システム)も、本実習にはそぐわないと判断し、該当する項目を設けなかった。

表 7 一般的コンピテンシーとアンケート項目の対応表

一般的コンピテンシー	アンケート質問項目
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 分析と総合の能力</li> </ul>	1) 物事を分析し総合的にまとめる力
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 組織化とプランニング能力</li> </ul>	2) 物事を組織したり計画を立てたりする能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 基礎的な一般知識</li> <li>● 職業の基礎知識の習得</li> </ul>	3) 日本語教師という職業に対する基礎知識の習得
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 第二言語の知識</li> </ul>	4) 日本語や日本文化に関する知識の習得
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 母語の話し言葉・書き言葉によるコミュニケーション能力</li> </ul>	5) 中国語による話し言葉・書き言葉でのコミュニケーション能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 基礎的な計算技能</li> <li>● 情報処理スキル</li> </ul>	6) Word や PPT 等による資料作成技術
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 問題解決</li> <li>● 意思決定</li> </ul>	7) 困難に当たった時の問題解決や意思決定能力

<sup>11)</sup> DeSeCo プロジェクトの説明に「人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する力」とあるように(表 1 参照)、この場合の「プロジェクト」とは大きな人生の展望の中で目標を達成するために計画を立てることである。本教育実習では、各実習生の人生計画に合わせて自由に活動をプランさせるような機会は与えていないため、このコンピテンシーは除外した。

<ul style="list-style-type: none"> <li>• チームワーク</li> </ul>	8) チームで協力して仕事をする能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 批判的・自己批判能力</li> </ul>	9) 批判的に他者や自分の行動を観察・判断する能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 対人スキル</li> </ul>	10) 他者に自分の意志を伝える能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 倫理的な関わり</li> </ul>	11) 責任感・時間管理
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 知識を実践に適用する能力</li> </ul>	12) 学んだ知識を実践に適用する能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• リサーチのスキル</li> </ul>	13) 調査能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習する能力</li> </ul>	14) 新しいことを学ぶ能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 新しい状況に適応する能力</li> </ul>	15) 新しい状況に適応する能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 新しいアイデアを生み出す能力</li> </ul>	16) 新しいアイデアを生み出す能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• リーダーシップ</li> </ul>	17) リーダーシップ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自律的に働く能力</li> </ul>	18) 自律的に働く能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 質への関心</li> <li>• 成功しようとする意思</li> </ul>	19) 向上心

全部で19にまとめられた質問項目に対し、本実習がどの程度これらの能力の訓練になったと思うかについて、1（全く思わない）から5（非常に思う）までの5段階評価で回答を得た。さらに回答が4、5（訓練になったと）思う／非常に思うの場合は、具体的にどのような場面や作業が訓練になったかを自由記述させた<sup>12</sup>。回答は表8の通りである。Turning Projectのカテゴリーに照らし合わせると、質問1～7番が道具的コンピテンシー、8～11番が対人的コンピテンシー、12～19番がシステムのコンピテンシーに該当する。以下で、各コンピテンシー別に分析結果を整理する。

<sup>12</sup> 自由記述は、日本語と中国語どちらでも可とした。

表8 実習生へのアンケート結果 (単位:人)

	5-非 常に 思う	4-思 う	3-ど ちら でも ない	2-思 わな い	1-全 く思 わな い	平均ポ イント (点)
1) 物事を分析し総合的にまとめる力	4	5	2	-	-	4.18
2) 物事を組織したり計画を立てたりする能力	9	2	-	-	-	4.82
3) 日本語教師という職業に対する基礎知識の習得	8	3	-	-	-	4.73
4) 日本語や日本文化に関する知識の習得	2	2	7	-	-	3.55
5) 中国語による話し言葉・書き言葉でのコミュニケーション能力	3	1	7	-	-	3.64
6) Word や PPT 等による資料作成技術	7	2	2	-	-	4.45
7) 困難に当たった時の問題解決や意思決定能力	6	2	3	-	-	4.27
8) チームで協力して仕事をする能力	5	4	2	-	-	4.27
9) 批判的に他者や自分の行動を観察・判断する能力	5	4	2	-	-	4.27
10) 他者に自分の意志を伝える能力	4	3	4	-	-	4
11) 責任感・時間管理	6	5	-	-	-	4.55
12) 学んだ知識を実践に適用する能力	7	3	1	-	-	4.55
13) 調査能力	3	4	4	-	-	3.91
14) 新しいことを学ぶ能力	3	3	4	1	-	3.73

15) 新しい状況に適応する能力	5	4	2	-	-	4.27
16) 新しいアイデアを生み出す能力	10	1	-	-	-	4.91
17) リーダーシップ	3	1	7	-	-	3.64
18) 自律的に働く能力	3	5	3	-	-	4
19) 向上心	3	7	1	-	-	4.18

### 5.1 道具的コンピテンシー（1～7番）

平均ポイントが4以上のものを高い評価、4.5以上を特に高い評価と判断した場合、2番「物事を組織したり計画を立てたりする能力」と3番「日本語教師という職業に対する基礎知識の習得」が特に高いポイントを獲得している。後者に関しては当然の結果であるが、前者については、実習生全員が教案作成を通して訓練になったと答えている。

その他に高いポイントを得た項目が、6番「wordやPPT等による資料作成能力」、7番「困難に当たった時の問題解決や意思決定能力」、1番「物事を分析し総合的にまとめる力」である。具体的には、6番は教材のPPTを作った時という回答が一番多かった。実際、1度目の模擬授業に対する筆者からのコメントには、7人の実習生に対してPPTに対する何らかの批評（1ページ当たりの情報量が多すぎる・少なすぎる、文字サイズが不適切など）があり、何度も作り直しをした実習生もいたようである。7番は授業中に学習者から質問が来た時や教案通りに授業が進まなかった時、1番は今までの知識を統合して教案を作った時という回答が目立った。

一方、4番「日本語や日本文化に関する知識の習得」と5番「中国語による話し言葉・書き言葉でのコミュニケーション」については、あまり高い結果が得られていない。前者については、実習授業が日本語を一から教える初級レベルで、文法シラバスを中心としたカリキュラムだったために、実習生にとって高度な文法や日本文化を教える機会がなかったことが原因であろう。5番については、前節で中国語の文書作成に実習生たちが苦労したという観察結果を述べたが、意外にもこの能力について4、5ポイントと答えた4人の実習生は、文書作成担当以外の者で

あった。その理由については4人とも、中国語で日本語の文法などをいかにうまく説明するか、および学生とのコミュニケーションを通して、と答えており、この実習においては書く能力よりも話す能力の方が実習生達に重視されていたことが伺える。

それでも、物事の組織力・計画力、資料作成能力、問題解決・意思決定能力等は、様々な分野の職業に求められる力であり、道具的コンピテンシーに関しては、比較的よい効果があったことが認められる。

## 5.2 対人的コンピテンシー (8～11番)

対人的コンピテンシーに関して特に高いポイントを得た項目は、11番の「責任感・時間管理」である。具体的には、実習授業の際に時間配分に気を配ること、教師として授業に遅刻しないこと、提出に遅れないよう課題に取り組むことなどを通して訓練されたという回答であった。特に遅刻に関しては、会話四は朝一番の授業であったため、開始当初は遅刻をする学生が目立った。そのため、筆者は11月に一度、授業中とFB両方で「たとえ実習生であっても教壇に立てば教師であり、教師の遅刻はありえない」という厳しい注意をした。それ以降、遅刻する学生はいなくなり、実習授業では教壇に立たない実習生もほとんどが10分以上前に教室に入って準備を手伝うなど、時間管理に対する意識の高さが観察された。

その他の項目「チームで協力して仕事をする能力」や「批判的に他者や自分の行動を観察・判断する能力」、「他者に自分の意志を伝える能力」も、全て高いポイントであった。やはり1年を通してチームで取り組む実習は、対人的コンピテンシーのよい訓練になったと言える。

## 5.3 システム的コンピテンシー (12～19番)

システム的コンピテンシーについては、12番「学んだ知識を実践に適用する能力」と16番「新しいアイデアを生み出す力」が特に高かった。前者は、これまで学んだ日本語の知識や3年生の日本語教授法で学んだ理論を実践で使用した点が訓練となったという回答であった。最もポイントの高かった16番には、実習生全員が、楽しくわかりやすい授業になるよう教室活動を工夫した点と答えている。



しかし、全般的にはシステムのコンピテンシーに、ポイントが低めの項目が目立っている<sup>13</sup>。具体的には、「調査能力」、「新しいことを学ぶ力」、「リーダーシップ」が低めの評価であった。前者2項については、それまでに学んだ知識を実践に応用する実習という性質上、訓練しにくい能力ではある。しかし、例えばコース開始直後に教師主導で指導した日本語教師の心得や、カリキュラム・シラバスデザイン等の講義を、実習生が調べて発表するという形に変えることで、これらの能力の訓練ができるであろう。「リーダーシップ」に関しても、チームで活動する限り自然とリーダー的役割を担う者とそれに追従する者に分かれてしまうのは避けがたいが、今後は活動ごとに違う実習生をリーダーとして指名するなど、何らかの形で多くの実習生にリーダーの役割を経験させるような方法を考える必要がある。

## 6. おわりに：卒業制作としての日本語教育実習の可能性と課題

本報告では、淡江大学日本語文学科の卒業制作の一つである日本語教育実習の成果を、キャリア教育のコンピテンシーの観点から論じた。実習生が協力して初級日本語コースをゼロから立ち上げ運営した本実習において、課外の連絡に利用した SNS の利用状況からは、実習生の自律して活動する力が発達して行った様子が伺えた。また、実習後のアンケートからは、本実習が特に対人的コンピテンシーと物事の組織力・計画力、時間管理・責任感、新しいアイデアを生み出す力等の道具的コンピテンシーの訓練になったと感じていることが明らかになった。一方、システムのコンピテンシーに関しては、さほど成果を感じていない項目も多いので、この分野の訓練も盛り込んだ実習を設計することが今後の課題である。

今回の調査では、実習生が教育実習を卒業制作に選んだ動機は考慮せずに分析を行ったが、動機が実習参加態度に影響を与えるということもあり得ることである。この点に関しては、今後の研究でさらに追究し

<sup>13</sup> この結果は、一見4節の結果と矛盾しているが、アンケートの18番「自律的に働く能力」は比較的高いポイントを得ている。同時に、実習生の実際の行動と内省には隔たりがある可能性も考えられる。この点に関して、授業実践報告ではしばしば学習者アンケートが用いられるが、学習者の内省のみに頼る研究手法の妥当性を再考するべきであろう。

たい。さらに、今後はルーブリックを用いる等して、コース途中で実習生自身がコンピテンシーの訓練成果を確認しながら取り組めるような形にすると、実習の成果や達成感がさらに強まるであろう。最後に、今回は筆者の担当した教育実習でのコンピテンシー訓練に限って報告したが、将来的には他分野の卒業制作に取り組んだ学生にも同様の調査を行い、淡江大学日本語文学科の卒業制作分野ごとにどのようなコンピテンシーの訓練になるのかを明らかにし、今後のキャリア教育の発展に貢献したい。

#### 付記

本稿は、2014年12月20日に淡江大学で行われた「2014年度台湾日本語文學國際學術研討會—学習者急減期における台湾の日本語教育を考えた—」で発表した内容に加筆修正したものである。

## 参考文献

- 工藤真弓 (2011) 「新しい学力観：キー・コンピテンシー定義からの考察（1）」『四条畷学園短期大学紀要』44、p. 1-6
- 呂惠莉 (2012) 「日本語教師養成専門科目におけるコース・デザインの試み—「日語教學法」を例として—」『台湾日語教育學報』18、p. 114-142
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Turning Project の批判的検討—」『京都大学高等教育研究』13、p. 101-120
- 林長河 (2011) 「台湾における日本語専攻の大学院の日本語教師養成に関する一考察—日本語教育の学術領域とカリキュラムをめぐって—」『台湾日語教育學報』17、p.57-86
- 曾秋桂・落合由治 (2012) 「技能実践学習としての「卒業制作及び指導」の成果と課題—淡江大学日本語文学科を事例研究対象として—」『台湾日本語教育學報』19、p. 24-53
- 頼錦雀 (2011) 「台湾における日本語教員養成—東呉大学の事例を中心に—」『東呉日語教育學報』36、p. 53-75

## 《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](mailto: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。