



28 淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures December 2016

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
2016

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. 28

淡江外語論叢 December 2016 No. 28

目 錄

The Syntax and the Semantics of Collective Marker yibing in Mandarin Event Structure	陳茂勳/ 莊惟智	1
EL LENGUAJE COMO INTELIGENCIA ADAPTATIVA: UN PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO	Carlos Martín Bravo	31
Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural	杜東瑞	54
Der Verrat in Raymond Carvers und Judith Hermanns Short Stories	李舒萍	76
『万葉集』における感觉表現「寒し」の考察	蔡欣吟	92
「多餘人濫觴」研究—奧涅金的「唐璜」印記與 彼巧林的「哈姆雷特」特徵	李惠珠	106

〈本期收稿論文為 27 期留稿 3 篇及 28 期論文 3 篇，共 6 篇獲推薦。〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 28

CONTENTS

No. 28 December 2016

The Syntax and the Semantics of Collective Marker yibing in Mandarin Event StructureChen, Mao-Hsun/ Chuang Wei Chi	1
Language as adaptative intelligence: a development point of viewCarlos Mart ín Bravo	31
Evolutionary development of the Spanish grammar teaching in Taiwan: its repercussions on intercultural communication Tu, Tung-men	54
Betrayal in Raymond Carver’s and Judith Hermann’s Short Stories Lee, Shu-Ping	76
The Sensation Adjective ‘ <i>SAMUSHI</i> ’ in Man'yōshū Tsai, HsinYin	92
A STUDY OF THE APPERANCE OF RUSSAIN “SUPERFLUOUS MAN – THE TRACE OF “DON JUAN” AND “HAMLET” Li, Hui-Chu	106

淡江外語論叢

第28期 2016年 12月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.28, December 2016

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：黃永裕/ Yung-yu Huang

編輯委員/ Editors：黃永裕/ Yung-yu Huang、蔡麗娟/ Li-jiuan Tsay

林盛彬/ Sheng-bin Lin、古孟玄/ Meng-hsuan Ku

鄭安群/ An-chyun Jeng、阮若缺/ Rachel Juan

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

顧錦芬/ Chin-fen Ku、賴錦雀/ Jiin-chiueh Lai

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：官榆笙/ Yu-sheng Kuan

地址：25137 新北市淡水區英專路 151 號

淡江大學外國語文學院

電話：886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱：jtsfee@staff.tku.edu.tw

版權所有 未經同意不得轉載或翻譯

Address: Tamkang University

College of Foreign Languages and Literatures

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

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

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

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

ISSN 1562-7675

The Syntax and the Semantics of Collective Marker *yibing* in Mandarin Event Structure

陳茂勳/ Chen, Mao-Hsun 莊惟智/ Chuang Wei Chi

國立台南大學英語系兼任講師；

國立清華大學語言所博士生／三民高中英文教師

Linguistics Department, National Tsing-Hua University

【摘要】

本文旨在探討漢語中集體標記詞 (Collective marker) 「一併」的句法結構及語義分析，並分析「一併」在句子事件結構 (Event structure) 上的影響。首先，在語義學上，本文主張「一併」是一個客體導向 (theme-oriented) 的標記詞其具有向左量化 (Left-quantified) 及向右量化 (Right-quantified) 的特性，這推翻了以往學者認為「一併」只具有向左量化的特性；再者，在與事件結構中，「一併」所修飾的事件客體 (modifiee) 必需具有改變狀態 (change of state) 的語義特徵，同時並具有群組參照 (group ref.) 及承事者 (affectee) 的特徵。而在句法結構上，本文提出「一併」具有無法詮釋的特徵 (uninterpretable feature)，因其所在句子中的群組數量詞組 (GQP: Group-denoting quantified phrase) 必須具有承事者「+affectee」的特徵，而這個特徵對於「一併」而言是個無法詮釋的特徵 (uninterpretable feature)，這點我們透過句法方式，認為在邏輯形式 (LF) 前「一併」必需與其修飾的群組數詞組進行特徵印證 (feature checking)，使得「一併」無法詮釋的特徵得以在語義詮釋前刪除 (feature deletion)，否則句子將不合法

【關鍵詞】

漢語，事件結構，數量詞組，特徵驗證

【Abstract】

The Mandarin adverb *yibing* is usually translated into “together” in English. English *together* can occur both in the adverbial position or adnominal position. Mandarin *yibing*; however, can only occur in adverbial position. This paper aims to deal with the Mandarin collective marker *yibing* and its interaction with event structure from semantics and syntactic perspectives. In semantics, *yibing* can be

treated as a theme-oriented collective marker and requires its argument to have the property of INT-WH (integrated whole). *Yibing* can not only be a left-quantified marker but also can be a right-quantified marker. Meanwhile, the *yibing*'s modifiee should have the event features of change of state and affectee. Syntactically, this article proposes that affectee is an uninterpretable feature for *yibing*. It has to undergo feature check with GQP. According to Beghelli and Stowell (1997), the GQPs (Group-denoting Quantified Phrases) need to check their group reference with an existential operator-head (\exists). Herewith, we follow Beghelli and Stowell to assume that GQP is endowed with an extra feature that marks it as the logical subject of predication, and it will be driven to move up to Spec of RefP; otherwise it will remain in ShareP. The GQP in a *yibing* occurred sentence should have not only [+group ref.] but also [+affectee]. By LF, *yibing* has to make feature check with GQP and then delete uninterpretable affectee feature for full interpretation.

【Keywords】

Mandarin, Event Structure, GQPs, Feature Checking

1. Introduction

The Mandarin adverb *yibing* is usually translated into “together” in English. English *together* can occur both in the adverbial position and adnominal position. The adnominal ‘together’ is analyzed as an antidistributivity marker (Hoeksema 1983, Schwarzschild 1992, 1994), or a group measure function in terms of weight or income (Moltmann 2004). On the other hand, the adverbial *together* is analyzed as specifying collective actions, coordinated actions, spatiotemporal proximity, or temporal proximity (c.f Kuo 2007)

- (1) a. John and Mary together weigh 200 pounds.
b. John and Mary together earned 1000 dollars.
- (2) a. John and Mary lifted the piano together.
b. John and Mary thought together about the problem.

- c. John and Mary sat on the bench together.
- d. John and Mary took the exam together.

Mandarin *yibing*, however, can only occur in adverbial position, such as in (3).

- (3) a. Zhangsan yibing jiao-le shui fei han dian fei
Zhangsan together pay-ASP water rate and power rate
'Zhangsan pay the water fee and power rate together.'
- b.* Zhangsa jiao-le yibing shui fei han dian fei.
Zhangsan pay-ASP together water rate and power rate
'Zhangsan pay together the water rate and power rate.'

Kuo (2007) treat *yibing* as a theme-oriented collective and left-quantified marker. He illustrates his proposal with the following sentences in (4).

- (4) a.* Lao Wang han Lao Li yibing zhuchi huiyi
Lao Wang and Lao Li together moderate meeting.
'Lao Wang and Lao Li moderate the meeting together.'
- b.* Lao Wang yibing zhuchi huiyi
Lao Wang together moderate meeting
'Lao Wang moderates the meeting together.'
- c.* Na yi-jian shi, Lao Wang yibing chuli.
That one-CL matter Lao Wang together manage
'That one thing, Lao Wang manages together.'
- d. Na liang-jian shi, Lao Wang yibing chuli.
That two-CL matter Lao Wang together manage
'Lao Wang manages that two things together.'
- e.* Lao Wang yibing chuli na liang-jian shi.
Lao Wang together manage that two-CL matter
'Lao Wang manages those two things together.'

We agree with Kuo on that *yibing* is a theme-oriented collective marker. However, we argue against that *yibing* is a left-quantified marker. *Yibing* can right-quantify the QNP, such as the sentences in (5).

- (5) a. Yuehan gonggao mingtian jiang yibing tiaozhang bi gen zhi jiage
Yuehan announce tomorrow will together increase pen and paper price
‘John announce that pen and paper price will be increased together tomorrow.’
- b. Xiao Mei yibing fu-le shui fei gen dian fei
Xiao Mei together pay-ASP water bill and power bill
‘Xiao Mei paid water bill and power bill together’

Obviously, *yibing* in sentences (5a) and (5b) right-quantify the theme *bi gen zhi jiage* and *shui fei gen dian fei*, respectively.

In addition to requiring its modifiee to be integrated into a whole, *yibing* requires its modifiee to be an affectee. The situation can be illustrated with the sentences in (6).

- (6) a.* Xiao Mei han Xiao Hua yibing xizao
Xiao Mei and Xiao Hua together take a bath
‘Xiao Mei and Xia Hua take a bath together.’
- b. Mama yibing bang Xiao Mei han Xiao Hua xizao.
Mother together help Xiao Mei and Xiao Hua take a bath.
‘Mother wash Xiao Mei and Xiao Hua together.’

Sentence (6a) is ungrammatical to most of native speakers, but the native speakers accept (6b) as a grammatical sentence. To look into the reason, we find that *Xiaomei han Xiaohua* in sentence (6a) are agent, but they are affectee in sentence (6b). Therefore, *yibing* is not only a theme-oriented collective marker, but also an affectee modifier.

There are two purposes in this paper. One is to discuss the semantic interpretation of collective marker *yibing* in Mandarin Chinese. This article finds

that *yibing* is not only a theme-oriented collective marker, but also requires its argument to have the property INT-WH. Meanwhile, the *yibing*'s modifiee has the feature of change of state, such as (5). The other one is to discuss *yibing*'s syntactic features. This article proposes that GQP modified by *yibing* has two syntactic features: [+affectee] feature and [+group ref.] feature. According to Beghelli and Stowell (1997), the GQPs need to check their group reference with an existential operator-head (\exists). Herewith, we follow Beghelli and Stowell to assume that GQP is endowed with an extra feature that marks it as the logical subject of predication, it will be driven to move up to Spec of RefP; otherwise it will remain in ShareP. On the other hand, *yibing* has one uninterpretable syntactic feature [affectee]. For full interpretation in semantics, *yibing* has to make feature check with GQP. If the uninterpretable feature cannot be checked by LF, the sentence will be ungrammatical.

2. English 'together'

Moltmann (1994, 1998) suggests that *together* is a part-structure modifier which requires its arguments to become an integrated whole in possible dimensions relevant in situations. The examples (7)-(10) illustrate how the integrated whole which *together* requires are formed.

(7) The boys lifted the piano together. (the group-action reading)

(8) Alice and Lily talked about the cosmetics together. (the coordinated-action reading¹)

(9) Bill and Jane sat on the sofa together. (the spatio proximity reading)

(10) John and Mary had interviews together. (the temporal proximity reading)

¹ The coordinated-action used in Moltmann (1997) and the cooperative-action used in Lasersohn (1990) are identical except for the naming.

Sentences in (7)-(10) represent various reading of *together*, namely the group-action reading, the coordinated-action reading, the spatio proximity reading and the temporal proximity reading. Within Moltamn's theory, in (7), the sum of *the boys* becomes an integrated whole and further induces the group-action reading. In (8), the subevent whose agent is *Alice* and the other subevent whose agent is *Lily* compose an integrated event which is another kind of the integrity. Such kind of integrity motivates the coordinated-action reading. In (9), the location of *Bill's* sitting and *Jane's* sitting form an integrated whole which leads to the spatio proximity reading. In (10), time of the events composed of *John's* interviewing and *Mary's* interviewing form an integrated whole and then the temporal proximity reading is derived.

Thus far, Moltamn's theory not only explains the collective reading induced by *together*, but also illustrates the proximity uses of *together* with a unified account. Nevertheless, even though such flexible explanation takes great advantage in describing the semantic meaning of the adverbial *together*, it still fails to explain the adnominal *together*. Consider examples (11)-(14) with the adnominal *together* shown in the following:

- (11)* John and Mary together weigh.

- (12) John and Mary together weigh 200 pounds.

- (13)* John and Mary together are paid monthly.

- (14) John and Mary together are paid 1,000 dollars monthly.

Obviously, examples (11) and (13) are ungrammatical. Note that when measure phrases are added in, those ungrammatical examples become acceptable as illustrated in (12) and (14). Given examples (11)-(14), Moltman discards her previous theory and gives a new measurement-based analysis to explain the adnominal *together*. In his new analysis, (12) and (14) are correct because they involve some numerical measurement explicitly expressed by a measure phrases,

such as *weigh 200 pounds* and *paid 100,000 dollars per year*.

However, an explicit measure phrase is not obligatory to satisfy the need of the adnominal *together*. As Moltamn suggests, what suffices the adnominal *together* is the measurement correlate. The measurement correlate consists of a measure function and a property of measurement. A measure function would be a function **explicitly** involving a particular measurement. For example, *weigh 500 kgs* and *lose 100 million dollars* are predicates with a measure function. The following is the formal definition of the measure function:

- (15) For an additive measure function f from the structure (D, \vee) , for a set of entities D , to the structure $(R, +)$, for a set of real numbers R , for any world w and time t , and entities $d \in D$ and $n \in R$, $\langle d, n, f \rangle \in \text{TOGETHER}^{w,t}$ iff $f(d) = n$.

In English: for an additive measure function f , (D, \vee) is a structure in which D is a set of groups and individuals, which is closed under group formation \vee . In a numerical system, a structure (D, \vee) would be represented as $(R, +)$, in which R is a set of real numbers closed under the operation of addition $+$. In a possible world or model, d is a member of D , and n is a member of R , and this additive measure function f applying to d would be equal to n if and only if $\langle d, n, f \rangle$ is in the domain of TOGETHER.

Unlike the measure function, the property of measurement is presented by implicit measure phrases like *less than 5000* or *be a great number*. More specifically, the property of measurement denotes a property involving comparing or measurement implicitly. Therefore, the comparative sentences or predicates whose lexical meanings inherently involving measurement are means in presenting the property of measurement. Consider examples (16) and (17):

- (16) John and Mary together are heavier than Sue and Bill

- (17) The children of John and Mary together outnumber those of Bill and Sue together.

Example (16) is a comparative sentence with the predicate *heavier than*, which involves a comparison between the total weight of John and Mary and the total weight of Sue and Bill. In (17), *outnumber* is a predicate whose meaning involving counting or measuring. Given (16) and (17), it is relevant that the adnominal *together* fits comfortable with implicit measure or the property of measurement even no explicit measure phrases is presented. As analogous to the formula of the measure function, Moltmann also provides the formula of the property of measurement as shown below:

- (18) For an intensional additive measure function f from the structure (D, \vee) , for a set of entities D , to the structure $(R, +)$, for a set of real numbers R , for a property S of real numbers, for any world w and time t , and any entity $d \in D$, $\langle d, f, S \rangle \in \text{TOGETHER}^{w,t}$ iff $f^{w,t}(d) \in S^{w,t}$.

In English: for an intensional additive measure function f , (D, \vee) is a structure in which D is a set of groups and individuals which closes under group formation \vee . In a numerical system, a structure (D, \vee) of a set of entities D , would be either represented as $(R, +)$, in which R is a set of real numbers closed under the operation of addition $+$, or as S which is a property of real numbers. In a possible world or time, any entity d is a member of D , $\langle d, f, S \rangle$ would be in the domain of TOGETHER if and only if this function f applying on d in a domain of world and time is a member of the measure property S in a domain of world and time.

Given that a measurement-based theory explains the meaning and function of the adnominal *together* in an elegant way, Moltmann further extends such new analysis to the adverbial *together*. Unlike the adnominal *together*, the adverbial *together* would take sums of events or subevents as measuring entities and the property INT-WH as the measuring property². In such sense, the adverbial *together* indicates that members of a group are engaged in activities or states that jointly make up the event or state. Further, such event or state forms an integrated whole to

² Moltmann argues that the adnominal *together* only deals with the generalized-quantifier meaning and the meaning of predicates, not events, while the adverbial *together* involves event arguments of predicates.

respect the semantic meaning and function of the adverbial *together*. Stated differently, the sum event consisted of the subevent that the group members contribute must be an interated whole in any possible dimentionns.

The following formal formulae in (19) are the formal formulae of the adverbial *together*. Note that f_e is the function which maps individuals to the subevents which members of a group are engaged and f_e is also an additive measure function, mapping d into an event e , and d' into an event e' and the group consisting of d and d' , that is, $d \vee d'$, into the event $e \vee e'$.

- (19) a. For any world w and time t , and two-place intensional relation R ,

$$[[\text{TOGETHER}_{\text{adverb}}]]^{w,t}(R) = \{ \langle d, e \rangle \mid \langle d, e \rangle \in R^{w,t} \ \& \ \langle d, f_e, \text{INT-WH} \rangle \text{ TOGETHER}^{w,t} \}$$

- b. For any world w and time t , and three-place intensional relation R ,

$$[[\text{TOGETHER}_{\text{adverb}}]]^{w,t}(R) = \{ \langle d, d', e \rangle \mid \langle d, d', e \rangle \in R^{w,t} \ \& \ \langle d, f_e, \text{INT-WH} \rangle \text{ TOGETHER}^{w,t} \}$$

By comparing the analysis of the adverbial *together* of Moltamnn (1994) with that of Moltamnn (2004), a central property, namely the property INT-WH, is found to be always embrassed in Moltmann's old and new analysis. Actually, Moltmann's new analysis (2004) focuses on the adnominal *together*, but the way he treats the adverbial *together* in his measurement-based theory makes trivial differences from the analysis in Moltamnn(1994). In Moltamnn(1994), the adverbial *together* is defined as a part-structure modifier which requires its arguments to be an integrated whole in any compatible dimensions relevant in situations. Thus, such spirit in Moltamnn (1994) remains in Moltamann (2004) because these two analyses of the adverbial *together* both demand arguments of *together* to have the property INT-WH.

3. Mandarin *yibing*

Mandarin *yibing* is usually translated into English *together*. In previous section, we briefly introduce English *together*. The adverbial *together* is analyzed as specifying collective actions, coordinated actions, spatiotemporal proximity, or temporal proximity. This section will discuss Mandarin collective marker *yibing* in terms of syntax and semantics properties.

3.1 Semantics analysis of *yibing*

Kuo (2007) treats *yibing* as a theme-oriented part-structure modifier which requires its theme arguments to form an integrated whole or to have the property INT-WH. Consider (20) and (21) shown below:

(20) Zhangsan ba shu han ziliao yibing jiao gei Lisi.
Zhangsan BA book and paper together give to Lisi.
'Zhangsan gave books and paper together to Lisi.'

(21)* Zhangsan ba shu yibing jiao gei Lisi
Zhangsan BA book together give to Lisi.
'Zhangsan gave book together to Lisi.'

Kuo's analysis explains the difference between the sentences in (20) and (21). The theme objects *shu* 'books' and *ziliao* 'papers' in (20) form an integrated plural object to be modified by *yibing* 'together'. The theme object *shu* 'book' in (21) is singular; hence, the sentence in (21) is ungrammatical. However, Kuo's analysis is not complete enough to explain why the sentence (22) is ungrammatical.

(22) * Zhangsan yibing xihuan Xiao Mei han Xiao Li
Zhangsan together like Xiao Mei and Xiao Li
'Zhangsan like Xiao Mei and Xiao Li together.'

In (22), *yibing* modifies the theme *Xiao Mei han Xiao Li*. If Kuo's analysis is

correct, the sentence (22) is expected to be grammatical. However, sentence (22) is not accepted to most of native speakers. What's the reason? This paper finds that the feature theme-orientation is not complete enough for the modifier *yibing*. We, therefore, propose that *yibing* is not only theme-orientated. *Yibing*, on the other hand, has to occur in the event structure with two critical properties, i.e. change of state and affectedness. Before going into the verification of this assumption, some basic concepts about change of states and affectedness should be introduced first and then to explain our analysis.

3.1.1 Affectedness and Change of State

The term “affectedness” in the literature is usually tied to a notion of change-of state. Change-of-state includes state-changing, location-changing, existence-changing, etc. Jackendoff (1990) and Beavers (2006) generalize sorts of affectedness as shown in (23).

- (23) a. Changing state: change in some measurable property of x. (clean/paint x)
e.g. John painted the wall green.
- b. Changing location: x moves to and stays at some new location.
(move/push x)
e.g. John pushed his car to the gas station.
- c. Coming into existence: x comes to exist (more than before). (build x)
e.g. John built his own garage.
- d. Going out of existence: x ceases to exist (more than before). (destroy x)
e.g. John destroyed his house.
- e. Transforming: x becomes something wholly different.
(turn x (into y))
e.g. John makes these fruits into a glass of juice.
- f. Changing possession: x changes hands. (give x (to y))
e.g. John gave this glass of juice to Mary.
- g. Coming to possess: x possesses something new.

(grace x (with y))

e.g. His Eminence graced the banquet by his presence.

h. Ceasing to possess: x loses something. (deprive x (of y))

e.g. John lost his father by cancer.

(Beavers 2004:2)

To derive sorts of affectedness shown above, entities that are usually objects, themes or patients, must undergo some actions or activities performed by agents, controllers or forces. That is, affectedness is formed by interactions among affecters, affectees and consequences following affecting action or activities. And, this is the reason why affectedness is closely related to objecthood (or patienthood) and transitivity of predicates (Jackendoff 1990, Beavers 2006 and among others).

In the hope to survey affectedness in more depth, some recent studies interpret AFFECT as a linking relation between a causative (or control) event and a becoming (resultative) event (Tang 2002, Huang 1997, Li 2000 and related works). Especially in Tang (2002), he argues that alternatives between the causative-transitive and the inchoative-intransitive use of ergative predicates depends on the completeness of a composite event which contains a superevent and a subevent. A superevent is identical to a causative event, and a subevent denotes an inchoative or resultative event. When a superevent is not presented, ergative predicates are in inchoative uses; on the other hand, when a superevent is available, ergative predicates present causative uses. Examples (24) and (25) illustrate such contrast.

(24) The door opens. (*open* in the inchoative use)

(25) John opens the door. (*open* in the causative use)

In (24), the ergative predicate *open* is in the inchoative use because of the lack of an agentive subject, while in (25), *open* presents the causative use by the help of the agentive subject, *John*.

Moreover, in order to exhibit relationships between predicate types and event

structures in a more accessible way, Tang provides the following diagram.

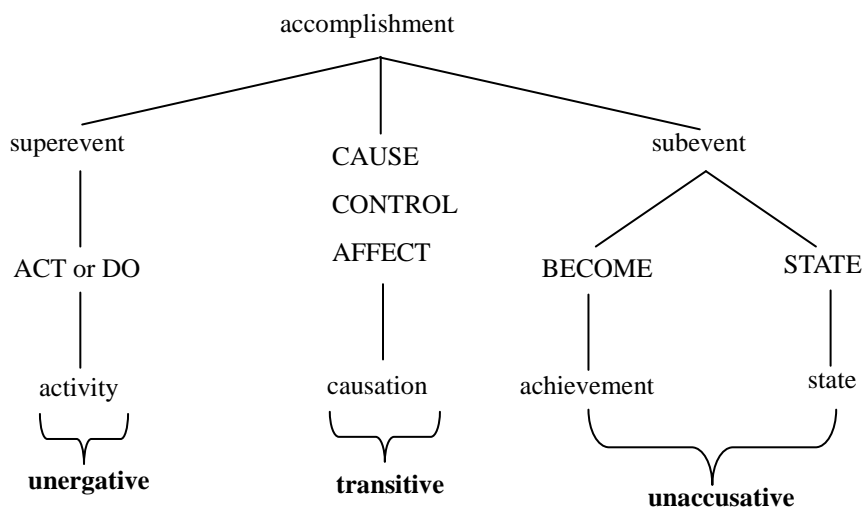


Figure1. Relationship between predicate types and event structures

As shown in Figure 1, predicate types written in a lowercase form, such as activity, accomplishment, achievement and state, represent four verbal categories: ‘activity’, ‘accomplishment’, ‘achievement’ and ‘state’, as proposed by Vendler (1957) in terms of aspectuality. Those which are in the capital form denote to semantic predicates, or we may call them eventuality predicates, which contribute to shape eventuality of events³. And, those in the boldface form mark the syntactic verbal subcategories.

Tang further subcategories semantic predicates relative to the causative meaning into three types: CAUSE, CONTROL, and AFFECT, by the strength of intention of agentive subjects. More specifically, CAUSE is the semantic predicate which exhibits the energetic causative meaning. With this semantic predicate

³Eventuality predicates would contribute to shape eventuality of events by adding aspect information to events. For example, in the sentences *Lisi da-le Wangwu* ‘Lisi hit Wangwu’, the marker *le* is the eventuality predicate which adds the accomplishment sense to the hitting event.

CAUSE, the strong intension of causers is relevant to see. Unlike CAUSE, AFFECT lacks such strong causative meaning and only indicates the relationship of reasons and results. Therefore, no intension of causers or doers is available when AFFECT is used. Among these three semantic predicates, CONTROL is the middle of CAUSE and AFFECT. That is, CONTROL does not have a strong causative meaning like CAUSE, but unlike AFFECT, it still has a causative meaning at some extent.

To demonstrate how Figure 1 represents event structures of sentences, a concrete example is illustrated in (26):

(26) John painted the wall green.

(27) [[John ACT ON paint] CAUSE [the wall [BECOME][BE AT green]]]

Example (26) reports a telic event which John painted the wall and the wall became green by John's painting. Example (27) is the event structure presentation of (26). By (27), it is relevant that the superevent, John ACT ON paint, causes the subevent, the wall BECOME BE AT green, to have a state changed.

To summarize, this subsection has reviewed some basic concepts about affectedness and interactions between predicate types and event structures. In the next section, the ideas about affectedness, change-of-state and event structures relative to CAUSE, CONTROL and AFFECT would contribute to the analysis of the modifier *yibing*.

3.1.2 Affectedness, Change of State and the Modifier *yibing*

In previous Section, we propose that the event features 'change of state' and 'affectedness' are crucial to the modifier *yibing*. Our suggestion is firmly grounded by examples (28) and (29).

- (28) a.* Zhangsan yibing xiu yizi han zhuozi⁴
 Zhangsan together fix chair and table
 ‘Zhangsan fixed the chair and the table together.’
 b. [[Zhangsan ACT ON fix the chair and table together]]
- (29) a. Zhangsan yibing xiu hao yizi han zhuozi
 Zhangsan together fix well chair and table
 ‘Zhangsan fixed the chair and the table well together.’
 b. [[Zhangsan ACT ON fix the chair and table together] CAUSE [the table
 and the chair together[BECOME][BE AT intact]]]

The examples (28) and (29) are contrasted by the resultative complement *hao* ‘well’. By examining the event structure (28b), we find that (28) does not involve a subevent which represents a result or change-of-state. However, when the resultative complement *hao* ‘well’ is added, a subevent relative to change-of-state is available and makes the ungrammatical sentence acceptable, as shown in (29).

Therefore, the ungrammaticality of (22), repeated as (30), is due to no change-of-state available in stative predicates.

- (30)* Zhangsan yibing xihuan Xiao Mei han Xiao Li
 Zhangsan together like Xiao Mei and Xiao Li
 ‘Zhangsan like Mei and Lily together’

Based on the verbal classification of Vendler (1957), he classified verbs into four categories: activity, accomplishment, achievement and state in terms of aspects. Among these verb categories, state is the subclass which involves no change and is atelic and homogeneous. Therefore, the predicate *xihuan* ‘like’, a true stative predicate, offers no change-of-state, and further contradicts the feature of the modifier *yibing*.

So far, we have verified that the property of event structure, i.e. change of stat,

⁴ According to the reviewer’s suggestion, we change the example (28) from *Zhangsan yibing xiu-le yizi han zhuozi* to *Zhangsan yibing xiu yizi han zhuozi*

is crucial to *yibing* occurred sentence. The following discussion would focus on how semantic predicates: CAUSE, CONTROL and AFFECT affect *yibing*. Consider examples (31)-(33):

- (31) Zhangsan xuyidi yibing guanzui le Lisi han Wangwu.
Zhangsan deliberately together fuddle ASP Lisi and Wangwu.

‘Zhangsan deliberately fuddled Lisi and Wangwu together.’

(semantic predicate:CAUSE)

- (32) Zhangsan shunbian yibing da hao le yinghuo han zhangpeng
Zhangsan passingly together build well ASP campfire and tent.

‘Zhangsan built a campfire and a tent together passingly.’

(semantic predicate:CONTROL)

- (33) Zhangsan yibing xuehui le fawen han yingwen
Zhangsan together learned ASP French and English

‘Zhangsan learned French and English together.’

(semantic predicate:AFFECT)

Examples (31)-(33) are variants of Tang, which indicate the differences among the semantic predicates: CAUSE, CONTROL and AFFECT. As mentioned in Subsection 4.4.1, these semantic predicates are distinguished by the strength of the causative meaning and intension of causers or controllers. One way to ensure intension of causers or controllers is to insert adverbs, such as *deliberately*, *passingly* and *causally*, to add information relative to agents’ activities and intentions. Hence, *Zhangsan* in (31) is a causer responsible for the fuddled Lisi and Wangwu; in (32), *Zhangsan* becomes a controller for establishing a tent and a campfire; as in (33), *Zhangsan* is the affecter and affectee of learning English and France. As shown in (31)-(33), it is relevant that *yibing* can modify these three semantic predicates because each of them involves a subevent or a result of change-of-state. Thus, we can make a preliminary conclusion that the modifier *yibing* can modify transitive semantic predicates: AFFECT, CONTROL and CAUSE. Since *yibing* can modify AFFECT, CONTROL and CAUSE in a bottom-up way, we will adopt the ‘bottom’ semantic predicate AFFECT as the

property which *yibing* respects.

However, not all sentences modified by *yibing* contain explicit causers or controllers. Consider (34) and (35).

(34) Yingsuo shui gen zongsuoshui keyi yibing jiaona
 Business tax and income tax can together pay
 ‘Business tax and income tax can be paid together’

(35) Na liang-ming tanwu de guanyuan zuotian yibing bei qisu-le
 Those two-CL corrupt DE_{mod} officers yesterday together were impl-ASP
 ‘Those two corrupt officers were caught together yesterday.’

In (34) and (35), we cannot find any visible causers or controllers, but they are still acceptable in their inchoative meaning which express change-of-state. Note that the subjects of (34) and (35) receive a theme and a patient theta role, respectively. By receiving a theme and patient theta role, examples (34) and (35) exhibit the objecthood or patienthood related to affectedness. As a result, the event properties change-of-state and affectedness required by *yibing* are respected in (34) and (35) even when causers or controllers are invisible.

However, when the objecthood or patienthood related to affectedness is not available, sentences with *yibing* would be excluded because affectedness is not respected. Consider examples (36)-(38).

(36)* Xiao Mei han Xiao Li yibing liulei
 Xiao Mei and Xiao Li together tear
 ‘Xiaomei and Xiaoli together tear’

(37) Zhangsan de wuqing shide Xiao Mei han Xiao Li yibing liulei
 Zhangsan DE_{mod} callous make Xiao Mei and Xiao Li together tear
 ‘Zhangsan’s indecision made Xiaomei and Xiaoli tear together’

(38) Xiao Mei han Xiao Li yin Lisi de wuqing er yibing liulei
 Xiao Mei and Xiao Li because Lisi DE_{mod} callous hence together tear
 ‘Xiaomei and Xiaoli together teared for Zhangsan’s indecision’

Though *Xiao Mei* and *Xiao Li* in examples (36)-(38) all involve change-of-state, the example (36) is still ungrammatical. Examining (36)-(38) carefully, we find that *Xiao Mei* and *Xiao Li* in (36) are recognized as the tearing experiencers. But, in (37) and (38), they all became affectees or patients who suffer from Lisi's callous. In other words, in (37) and (38), the superevent, namely Lisi's callous, guarantees the affectee or the patient theta role which *Xiao Mei* and *Xiao Li* receive, and hence makes (37) and (38) grammatical. However, in the ungrammatical (36), the experiencers, *Xiao Mei* and *Xiao Li*, do not express patienthood to stand for affectedness. The lack of affectedness of (36) contradicts the requirement of *yibing*.

So far, in this section, we have argued that two event properties, namely change-of-state and affectedness, must be respected by the modifier *yibing*. Therefore, the modifier *yibing* is said to be a part-structure modifier which requires its plural affected and state-changed arguments to form an integrated whole. The following (39) is the semantic formulae of the part-structure modifier *yibing*.

(39) a. For any world w and time t , and two-place intensional relation R which quantifies over affectee arguments of motions or events.

$$b. [[yibing \text{'TOGETHER'}_{\text{adverb}}]]^{w,t}(R) = \{ \langle d, e \rangle \mid \langle d, e \rangle \in R^{w,t} \ \& \ \langle d, f_e, \text{INT-WH} \rangle \text{YIBI} \}$$

$$NG^{w,t}$$

4. Syntactic feature of *yibing*

In this section, the syntactic mechanism of *yibing* will be discussed in terms of feature checking.

4.1 Checking feature and Mandarin collective modifier *yibing*

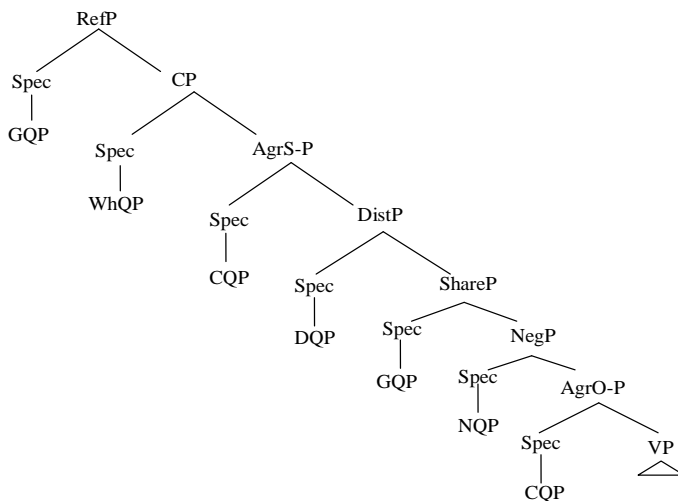
The most important syntactic feature of a collective marker is that the collective marker should have a collectivizing force and turn a plural NP into a group or an

integrated whole. To put it another way, they are collective modifiers which need to quantify over plural NPs. Based on this common collectivizing force, it is reasonable to assume that GQP modified by *yibing* should have the feature of [group ref.]. On the other hand, from the previous section, we also know that GQP modified by *yibing*'s should have the feature of [+affectee]. Hence, *yibing* should occur in an event structure which GQP with two crucial features named [group referent]⁵ (hereafter [group ref] for space limitation), which is borrowed from Beghelli and Stowell (1997)⁶ and [affectee].

According to Beghelli and Stowell (1997), the collective reading is the consequence of the checking process of Group-Denoting QPs (GQPs). GQP is a type of QP which carries the feature [group ref] and needs to check this feature with an existential operator-head (\exists). GQPs contain Indefinite QPs headed by *some*, *several*, bare-numeral QPs, like *three students*, and definite QPs like *the students*. Besides, the fundamental property of GQPs is that they denote groups, including

⁵ Beghelli and Stowell assumes the feature [+group ref], while the feature adopted in this thesis is [group ref]; an element not specified with that feature is not a group referent.

⁶ Beghelli and Stowell argue that scope of QP is determined by moving or projecting to specific positions at LF. Based on functions of QP, Beghelli and Stowell further divide QP into five types: Interrogative QPs (WhQPs), Negative QP(NQPs), Distributive-Universal QPs (DQPs), Counting QPs (CQPs), and Group-Denoting QPs (GQPs). The following tree diagram represents the relative scope positions of these five QP-types (Beghelli and Stowell 1997:76).



Moreover, each type of QP needs to check features that are associated to QP-types. For example, *nobody* is defined as a NQP with the feature [+Neg] and needs to check [+Neg] in Spec of NegP, under agreement with Neg-operator in Neg0. However, instead of introducing all the QP-types, only GQP which is crucial to the collective reading would be introduced in this section.

plural individuals.

Though Beghelli and Stowell restrict the feature [group ref] to quantificational NPs, i.e. *three students* and *some girls*, we propose that the [group ref] can also be the feature of the adverbs, such as *together* in English and *yibing* in Mandarin. Our proposal is grounded by the facts that quantificational NPs, such as *some students*, and quantificational adverbs, i.e. *together* in English and *yibing* in Mandarin, are scopal operators in essence and each of them can exhibit the collective reading.

On the other hand, the GQP's [affectee] feature is an uninterpretable feature for Mandarin *yibing*⁷. If this feature can't be checked by LF, the sentence will be ungrammatical. In the following section, we will look how syntactic process works on this.

4.2 Syntactic Process

4.2.1 Syntactic Mechanism

In this section, we will look into the syntactic process of *yibing* occurred sentences.

This paper follows two syntactic mechanisms. One is Beghelli and Stowell's postulation of DisP as a functional projection. We treat CollectiveP as a functional projection, too. The *yibing* can be treated as a head of functional projection Collective P.

The other mechanism is Chomsky's feature checking. Chomsky posits on uninterpretable feature and interpretable feature in (40).

(40) Feature Value Correlation

- (i) Interpretable features enter the derivation already valued
- (ii) Features which enter the derivation unvalued are uninterpretable

⁷ Thanks for the reviewer's suggestion. We change *yibing*'s feature from [+affectee] to uninterpretable feature.

Chomsky (1994, p.4) sees uninterpretable features as being at the very heart of agreement, and posits that ‘Probe and Goal must both be active for Agree to apply’ and that a constituent α (whether Probe or Goal) is active only if α contains one or more uninterpretable features. In other words, it is the presence of uninterpretable features on a constituent that makes it active (and hence able to serve as a probe or goal, and to play a part in feature-valuation and feature-deletion).

Furthermore, Chomsky (2001) ties valuation and interpretability, arguing all and only uninterpretable features (μ Fs) are unvalued (41). Given Full Interpretation, μ Fs, which semantics cannot deal with, must be eliminated before reaching semantics. This is done through their deletion, a prerequisite for which is valuation (42).

(41) A feature F is uninterpretable iff F is unvalued.

(42) Only valued uninterpretable features can be deleted.

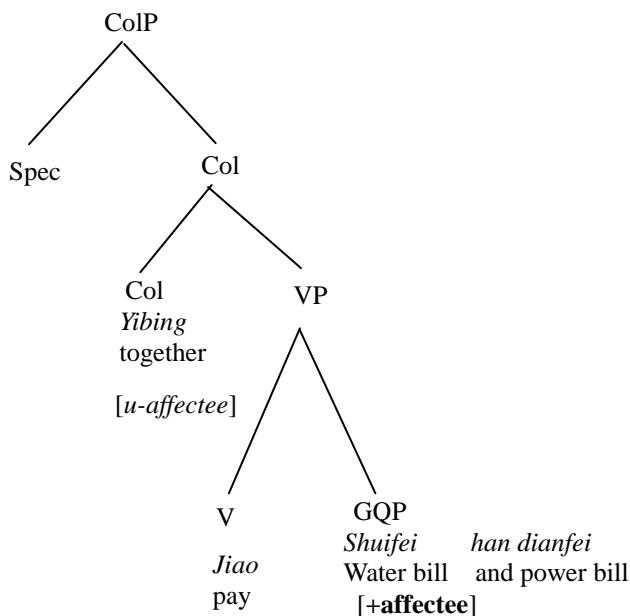
4.2.2 Syntactic process of *yibing*

Base on the mechanisms mentioned in previous section, we will now turn into the syntactic process of Mandarin Collective Marker *yibing* in this section.

Consider examples (43) and (44) with the modifier *yibing*. Limited by space, the tree diagram (44) below represents the partial structure of (43).

(43) Zhangsan yibing jiao le shuifei han dianfei
Zhangsan together pay ASP waterbill and power bill
Zhangsan paid water bill and power bill together.

(44)



As shown in (44), the GQP object, *shuifei* and *dianfei*, carries the feature [+affectee]. The collective marker *yibing* has unvalued (uninterpretable) affectee feature. Using a transparent feature notation, let's say that NP object, *shuifei* and *dianfei*, enter the derivation carrying the feature [+affectee]. Similarly, let's suppose that collective marker *yibing* enter the derivation with its affectee φ features as yet unvalued (because they are going to be valued via agreement with a GQP goal). In the light of these assumptions, let's see how the derivation of (44) proceeds.

The GQP, *shuifei* and *dianfei*, is the thematic complement of the verb *jiao* and so merges with it to form the VP *jiao shuifei han dianfei*. This is in turn merged with the collective marker *yibing*, forming the structure (44) above (where already-valued features are shown in **bold** and unvalued features in *italics*). On the probe and goal operation, which proposed by Chomsky 1999, the unvalued φ features on the probe are valued by the goal. It is the unvalued or uninterpretable affectee feature which serves as the probe rather than the item *yibing* itself. Accordingly, an agreement relation is established between the probe *yibing* and the goal *shuifei han dianfei*. One reflex of this agreement relation is that the

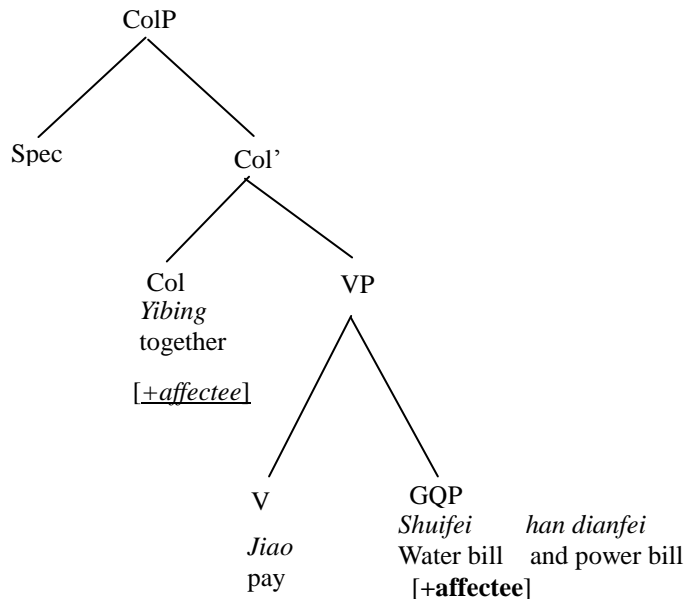
unvalued and affectee features carried by the probe *yibing* are valued by the goal *shhuipei han dianfei*. Valuation here involves a feature-copying operation which we can sketch in general terms as (45) (where α and β are two different constituents contained within the same structure, and where one is a probe and the other a goal):

(45) Feature-Copying

If α is valued for some feature [F] and β is unvalued for [F] and if β agrees with α , the feature-value for [f] on α is copied onto β

In consequence of the Feature-Copying operation (45), the value of the affectee feature of *shhuipei han dianfei* is copied onto *yibing*, so that the unvalued affectee feature [u-affectee] on *yibing* in (44) are assigned the [+affectee] values carried by *shhuipei han dianfei*, as shown in (46) below, where the underlined feature is that which has been valued via the Feature Copying operation (45):

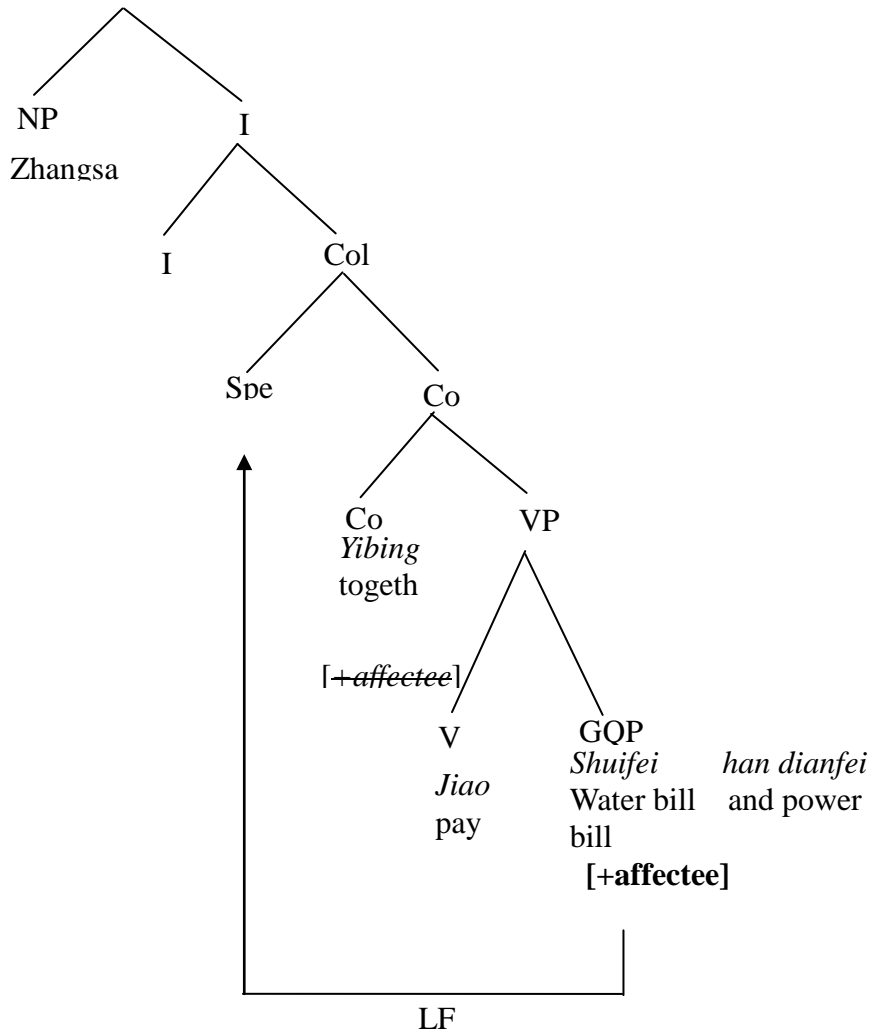
(46)



Finally, by LF, the object move to [Spec, ColP] to check its [+affectee] feature with the head *yibing*. Since all uninterpretable features of *yibing* are valued and

then the *yibing*'s uninterpretable feature which semantics can't deal with can be deleted at this stage, as in (47).

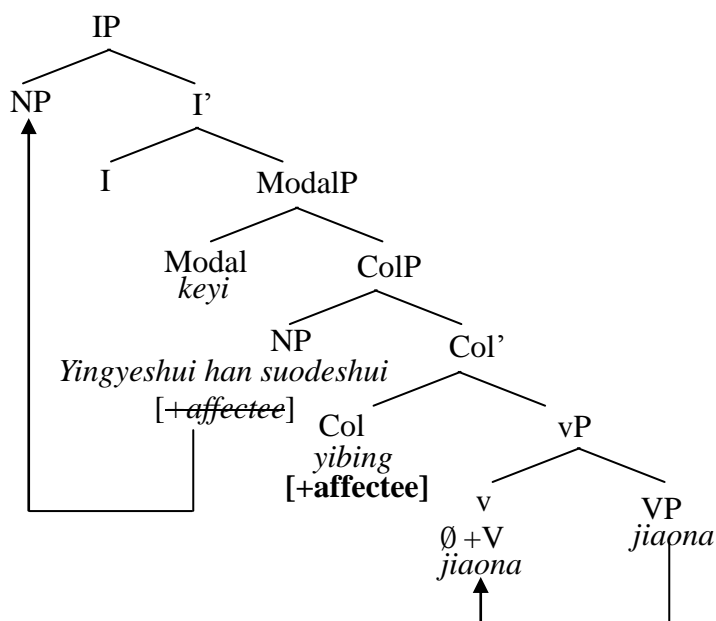
(47)



The inchoative sentence (48), on the other hand, reveals that the GQP move to different domain.

- (48) Yingyeshui han suode shui keyi yibing jiaona
 Business tax and income tax can together pay
 Business tax and income tax can be paid together.

(48)



As illustrated in (48) the derivation of merger starts when the inchoative predicate *jiaona* ‘pay’ merges with the null BECOME light verb, namely \emptyset . The main predicate *jiaona* ‘pay’ then moves to *v* for the affixial nature of light verbs. Later, *vP* merges with the modifier *yibing* to form *Col'*. Put further, the node *Col'* further merges with a plural NP *yingyeshui han suodeshui* ‘business tax and income tax’, which inherently carries the feature [+group ref] and [+affectee]. By the syntactic procedure, the uninterpretable feature [affectee] of *yibing* makes feature check with the plural NP, i.e. *yingyeshui han suodeshui*, in the domain of *ColP*. The syntactic process is the same as examples (43).

Obviously, from the previous procedure, we find that the modifier *yibing* must match with an element which carries the crucial features: [+affectee]. Furthermore, the feature [+affectee] would mainly decide directionality of feature checking. That is, when a NP carrying the features [+affectee] and [+group ref]

realizes as an object of VP, the checking operation will occur in the complement domain: when such NP realizes at [Spec, ColP], the checking domain would be the place where feature-checking occurs.

5 Conclusion

This paper not only discusses the Mandarin collective marker *yibing* but explores its interaction with event structure from syntactic and semantic perspectives. In semantic perspective, we conclude that that *yibing* is not only a theme-oriented collective marker, but also requires its argument to have the property INT-WH. The GQP modified by *yibing*'s has the event feature of change of state. Meanwhile, we discuss *yibing*'s syntactic features. *Yibing* requires its modifiee has the features of [+group ref.] and [+affectee]; however, the feature [affectee] is uninterpretable for *yibing*. The GQP modified by *yibing* should have [+group ref.] feature and [+affectee] feature. For full interpretation, *yibing* has to make feature check with the GQP and deletes its uninterpretable features. If *yibing*'s uninterpretable feature can't be deleted by LF. The sentence will be ungrammatical.

Reference

- Baker, C. L. 1970, Double negatives. *Linguistic Inquiry* 1, 169-86.
- Barwise, J. and R. Cooper. 1981, General quantifiers and natural language. *Linguistics and Philosophy* 4, 159-219.
- Beavers, J. 2004. Deconstructing Affectedness: A Hierarchical Approach. Ms. University of New York
- Beavers, J. 2006. *Argument/Oblique Alternations and the Structure of Lexical Meaning*. Ph.D. thesis, Stanford University.
- Beghelli, F. and T. Stowell., 1997, Distributivity and negation: the syntax of each and every. In A. Szabolcsi (ed.), *Ways of Scope Taking*, 71-107, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Bennet, M. 1975. *Some Extensions of a Mantague Fragment of English*, Indiana

- University Linguistics Club, Bloomington.
- Bowers, J. 1993. The syntax of predication. *Linguistic Inquiry* 24,591-656.
- Brission C.1998, *Distributivity, maximality, and floating quantifiers*. PhD dissertation, Rutgers University.
- Cheng. L. 1995, On dou-Quantification, *Journal of East Asian Linguistics* 4, 197-234.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986a. *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1986b. *Barriers*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1998. Minimalist inquiries. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 15. Department of Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. 1999. Derivation by phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 18. Department of Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology.
- Den Dikken, M. and Rint Sybesma. 1998. Take serials light up the middle. paper presented at the 20th GLOW Colloquium, Tilburg, 15th April 1998.
- Dowty, D. 1987, Collective predicates, distributive predicates and all. In *Proceedings of The 3rd Eastern States Conference On Linguistics*, ed. By Fred Marshall, Aann Miller, And Zheng-Sheng Zhang, 97-115. Columbus: The Ohio State University, Department of Linguistics.
- Grimshaw, Jane, and Armin Mester. 1988. Light Verbs and Theta-Marking. *Linguistic Inquiry* 19,205-232.
- Hale, Kenneth and Samuel J. Keyser. 1991. On the syntax of argument structure. LexiconProject Working Papers, Center for Cognitive Science, Massachusetts Institute of Technology.
- Hale, Kenneth, and Samuel J. Keyser. 1993. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In *The view from building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*, eds. Kenneth Hale and Samuel J. Keyser, 51-109. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hale, Kenneth, and Samuel J. Keyser. 1997. On the complex nature of simple

- predicators. In *Complex predicates*, eds. Alex Alsina, Joan Bresnan, and Peter Sells, 29-66. CSLI, Stanford University.
- Heim, I, H. Lasnik, and R. May. 1991, Reciprocity and plurality. *Linguistic Inquiry* 22, 63-101.
- Heim, I.1982, *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Ph.D. Dissertation, Umass.
- Hoeksema, J. 1983, Plurality and conjunction. In M. LaGaly et al. (eds.), *Studies in Modeltheoretic Semantics*. Grass 1, 63-83.
- Hsieh, R. 1994, *Dou* and universal quantification. Paper presented the Sixth North American Conference on Chinese Linguistics. University of South California.
- Huang, C.-T. 1997, On lexical structure and syntactic projection, in *Chinese Language and Linguistics* 3,45-89.
- Huang, S. 1981, On the scope phenomena of Chinese quantifiers. *Journal of Chinese Linguistics* 9, 226-243.
- Huang, S. 1994, *Dou* as an existential quantifier. Paper presented at *the Sixth North American Convergence on Chinese Linguistics*. University of South California.
- Jackendoff, R. 1990. *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuo, C.-M. 2006a, Binominal and adverbial adverbs in Mandarin. Paper presented at *the 18th North American Conference on Chinese Linguistics*
- Kuo, Chin-Man. 2006b. The Multidimensional Part Structures in Chinese. paper presented at the FOSS IV, National Chung Chen University, Taiwan.
- Kuo, Chin-Man. 2006c. Additive Cumulative-and-Collective Adverbs in Taiwanese and Mandarin. paper presented at the 14th Annual Conference of International Association of Chinese Linguistics, Academia Sinica, Taipei.
- Kuo, Chin-Man. 2007. The Part Structures in Chinese: Accessibility and Integrity. Paper presented at the FOSS V. National Kaohsiung Normal University.
- Landau, I. 2000 *Elements of Control: Structure and Meaning in Infinitival Constructions*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Landau, I. 2003 Movement Out of Control. *Linguistic Inquiry* 34, 471-498.
- Landman, F. 1987, Groups. I. *Linguistics and Philosophy*, 12, 559-605.
- Landman, F. 1989, Groups I. in *Linguistics and Philosophy* 12: 559-605, 723-744.
- Landman, F. 1996, Plurality , In *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*,

- ed. By Shalom Lappin. 425-457. Blackwell Reference.(1996).
- Landman, F. 2000, *Events and Plurality: The Jerusalem Lectures*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht,.
- Laserson P. 1990, Group Action and Spatio-Temporal Proximity, in *Linguistics and Philosophy* 13, 179-206.
- Lasnik, H. and J. Uriagereka .1988, *A Course in GB Syntax*, MIT, Cambridge, MA.
- Li, X. guang 1997, *Deriving Distributivity in Mandarin Chinese*, Ph.D. Dissertation. UC Irvine, CA.
- Li, Y-h Audrey. 1992, Dou: Syntax of LF. Paper presented at the Fourth North American Conference on Chinese Linguistics. University of Michigan, Ann Arbor.
- Lin, J. W. 1998, Distributivity in Chinese and its implications. *Natural Language Semantics* 6, 201-243.
- Lin, T. H. 1997, The quantificational force parameter and the determiner *ge* in Chinese. in *Proceedings of Interface Strategies in Chinese: Syntax and Semantics of Noun Phrases, LSA Linguistics Workshop*, Cornell University.
- Link, G. 1983, The logical analysis of plurals and mass terms: a lattice-theoretical approach. in *Meaning, Use and Interpretation of Language*.Eds. Rainer Bäuerle, Christoph Schwarze and Arnim von Stechow.
- May, R. 1985, *Logical Form*. MIT, Cambridge, MA.
- Mei, K. 1978. Ba zi ju [Ba sentences]. *Wenshizhe Xuebao* 27, 145-180.
- Moltmann F.1997, *Parts and Wholes in Semantics*. Oxford University Press.New York.
- Moltmann F.1998, Parts structures, integrity and the mass-count distinction, in *Synthese* 116, 75-111, Kluwer Academic Publishers.
- Moltmann F.2004, The semantics of together. in *Natural Language Semantics* 12, 289-318.
- Rosen, Sara. 1989. *Argument Structure and Complex Predicates*. Doctoral dissertation, Brandeis University.
- Simons P.1987, *Parts. A Study in Ontology*,Clarendon Press, Oxford
- Tang, T-C. 2002. The Causative-Inchoative Alternation in Chinese Compound

- Verbs. In *Language and Linguistics* 3, 615-644.
- Tsai, H. 2005, *Additive Adverbs and Coordinators in Chinese: A Case Study of Ye 'also', Erqie 'and' and He 'and'*. MS. National Chiao Tung University.
- Walter de G. and Link, G. 1987, Generalized Quantifier and Plurals. Ed. P. Gärdenfors. *Generalized Quantifiers: Linguistic and Logical Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Winter Y.2002, Atoms and Sets: A Characterization of Semantic Number, in *Linguistic Inquiry* 33, 493-505
- Wu, J. 2003, Two Universal Quantifiers in Taiwanese: Collectivity, Distributivity and Scopes. *Journal of Language and Linguistics* 2, 105-162.
- Wu, J. 2002, Collectivity, Distributivity, and Two Universal Quantifiers in Taiwanese. *Proceedings of the 14th North American Conference on Chinese Linguistics*. LA: University of South California.

EL LENGUAJE COMO INTELIGENCIA ADAPTATIVA: UN PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO

Dr. Carlos Mart ín Bravo
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid (Spain)

【摘要】

今天的主題，是關於語言和智力之間的關係。這是個為時已久的探討問題。針對人類如何對現狀的詮釋。這份有關語言 即智力適應力的研究。在經過一連串的實例探討過程中，讓我們很清楚的看到語言和智力有密不可分的關係。這點讓我們理解到，一些有關語言演進的理論。我們可以用這份研究 來解釋這三種有關語言演進的理論：學習論，先天論，以及我們現在要解釋的語言的社會實用性。

這份研究報告以前語言（在擁有語言表達能力之前的階段）為起點，初生兒會以表情或肢體語言作為和家人溝通 的工具。有關音韻（聲音）及語義（意義）的發展，我們可以用下列的標題來做進一步的解釋。換句話說，這表示初生 兒已經意識到有整理現況的必要，也就是說開始實行分類。

根據皮亞傑認知發展論，認知能力是個體（包括幼兒） 在適應環境中經由同化（吸收知識）與順應（改變自身的知識體系）相互作用而產生。這份研究報告所得到的結論，讓我們認知到思想與語言之間的互應關係，反之亦然（語言與思想之間的關係）。

【Resumen】

En este artículo se pretende unir la conducta lingüística con la inteligencia. Es un viejo debate que plantea el problema de cómo el ser humano representa la realidad. Este estudio del lenguaje como inteligencia adaptativa se lleva a cabo como un recorrido donde se pueda ver con claridad la íntima relación de ambas variables de la conducta humana. Esto da pie, en primer lugar, a poder

EL LENGUAJE COMO INTELIGENCIA ADAPTATIVA: UN PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO

presentar algunas de las teorías que explican la evolución o génesis del lenguaje. En este sentido hay datos empíricos que pueden explicar las tres opciones analizadas: la teoría del aprendizaje, la teoría del innatismo; y, la última explicación se relaciona con la pragmática del lenguaje.

La pretensión básica del artículo es analizar cómo el ser humano necesita ordenar la realidad por medio de una herramienta en la que confluyen las dos variables presentes en este estudio: el pensamiento (inteligencia) y la palabra (lenguaje). Al tiempo, que se comprueba que ambas variables se presentan interrelacionadas.

Este estudio parte de la fase prelingüística en la que, sin palabras, el bebé se comunica. El desarrollo tanto fonológico como semántico (significado) ocupan los siguientes epígrafes. Se señala, también, la necesidad que el niño tiene de ordenar la realidad; es decir de categorizarla.

La teoría de Piaget del desarrollo cognitivo (incluido el de los niños) sirve para ver cómo a través de la asimilación y la acomodación el sujeto comprende la realidad. La conclusión de este estudio nos da a conocer la relación entre pensamiento y lenguaje y, del lenguaje con el pensamiento.

INDICE

Resumen

1.- *Los diferentes lenguajes en las ciencias:*

“La escuela de Atenas” de Rafael

2.- *Algunas explicaciones del origen del lenguaje*

3.- *Tres explicaciones sobre la adquisición del lenguaje*

3.1. -Las teorías del aprendizaje

3.2- El innatismo o las teorías epigenéticas

3.3.-La aproximación interaccionista o pragmático-social

4.- *Desarrollo de la comunicación prelingüística*

5.- *La percepción del habla y el desarrollo fonológico: procesos de adquisición e hitos evolutivos*

6.- *El desarrollo del significado: Las primeras palabras y su relación con la inteligencia*

6.1.-De los 2 a los 4 años

6.2.- De los 4 a los 7 años

6.3.-Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia I

6.4.- Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia II: lógica de clases

6.5.- Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia III: lógica de relaciones

7.- *La pragmática del lenguaje y su relación con la inteligencia*

8.- *Conclusiones, pensamiento, lenguaje y debate*

9.- *Referencias Bibliográficas*

1.- Los diferentes lenguajes en las ciencias: “La escuela de Atenas” de Rafael

El cuadro que tenemos, en líneas posteriores (ver figura n° 1) representa un escenario peculiar de tipos diferentes de lenguajes. Se trata de “La escuela de Atenas” de Rafael Sancio, pintado entre los años 1510-12. Platón y Aristóteles son las imágenes centrales que aparecen conversando, maestro y alumno parece que debaten e intercambian ideas. Platón con su obra *Timeo* apunta con el dedo derecho hacia arriba, aludiendo al mundo de las ideas, Aristóteles, a su lado, con su libro *Ética para Nicómaco*, alude con su gesto al mundo material. Aunque en esta pintura ambos aparecen con un libro bajo el brazo, no podemos olvidar que inicialmente fue la transmisión oral; es decir, el lenguaje, el vehículo más importante para dar a conocer y perpetuar estas ideas y teorías. Hemos elegido esta pintura de Rafael porque los personajes representan a los padres de los diferentes conocimientos: desde la filosofía (Sócrates) a la astronomía (Hipatia) pasando, entre otras, por la historia, la geografía (Ptolomeo), la poesía, la geometría (Euclides), las matemáticas, la metafísica, la medicina. Cada uno de ellos ha desarrollado una forma de lenguaje específico para cada una de esas materias que nos han dejado como legado.



Figura 1: “La escuela de Atenas”. Cuadro pintado por Rafael (1510-12).

Posteriormente, y a lo largo del tiempo, han sido los buenos maestros, los que han sabido seleccionar esa información, organizarla y trasmitirla adecuadamente para cultivar y cautivar la mente de sus discípulos, dejando una huella indeleble en las generaciones posteriores. El lenguaje como sistema de representación y organización de nuestro conocimiento sobre el mundo y como medio de transmisión del conocimiento ha sido clave en todo este proceso. El objetivo de este artículo es hacer ver la relación tan estrecha entre el lenguaje y la inteligencia. Dos rasgos que se unifican, de tal forma que existe una especie de relación, donde la palabra se hace pensamiento y/o el pensamiento se hace palabra.

2.- Algunas explicaciones del origen del lenguaje

Vamos, seguidamente, a abordar la adquisición del lenguaje, los procesos que posibilitan su desarrollo y sus fases, qué se adquiere y cuál es la relación entre esta adquisición y otros aspectos como es la inteligencia. Pero antes de exponer todos estos rasgos, es necesario dar una definición consensuada del lenguaje, lo que no es una tarea fácil, ya que históricamente ha ido variando. Para Belinchón, Rivière e Igoa (1992) el lenguaje podría definirse como:

“...sistemas de expresión, representación y comunicación que se basan en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento”.

Es importante llamar la atención de cómo, en esta definición, el lenguaje y la conducta van unidas, que es lo mismo que decir que el uso de una lengua se conecta con la psicología (conducta). Hablamos constantemente para aclarar lo que debemos hacer o para convencer al otro de cómo debe comportarse. Reflejaremos, a lo largo de la estudio, las principales adquisiciones evolutivas de los cinco componentes básicos del lenguaje: fonología, morfología, sintaxis, léxico-semántico y pragmático; aunque dado el espacio disponible solo lo hagamos en la capa fonética-semántica de la lengua y los aspectos pragmáticos del mismo y su vinculación con la psicología; es decir la inteligencia.

3.- Tres explicaciones sobre la adquisición del lenguaje

3.1. -Las teorías del aprendizaje

La primera y más representativa formulación teórica de esta aproximación es el conductismo y su máximo impulsor fue Skinner (1957) con su libro "*Conducta Verbal*". La idea principal es que el lenguaje, como cualquier otra conducta humana, es aprendido mediante los mecanismos generales del aprendizaje; es decir la asociación (así "mar" con "azul"), la imitación, la repetición y el reforzamiento. Estas teorías se apoyan en aquellos estudios que muestran las grandes variaciones que existen entre las niñas y niños pequeños en cuanto a su producción lingüística. Mientras que hay niños 3 años que hablan fluidamente y utilizan oraciones bien formadas, hay otros que apenas si combinan bien tres palabras.

Las variaciones en la velocidad, en los niños, están correlacionadas con las prácticas de enseñanza del lenguaje que utilizan los padres y con la calidad lingüística que ofrecen a sus hijos (Berger, 2007). La mayoría de los investigadores reconocen la importancia de las aportaciones de los progenitores en el desarrollo lingüístico de los pequeños. Sin embargo, esta teoría no puede dar cuenta de algunas evidencias, como por ejemplo, los datos de percepción temprana del habla, o lo que Chomsky denominó la creatividad lingüística, es decir, el hecho de que cualquier hablante puede generar oraciones nuevas que nunca antes ha escuchado.

3.2.-El innatismo o las teorías epigenéticas

En su posición más extrema esta formulación sostiene que el desarrollo lingüístico es completamente innato, los orígenes de la misma están en la réplica que Chomsky (1965) realizó a la obra de Skinner. Para Chomsky el lenguaje es demasiado complejo y creativo para poder adquirirse tan tempranamente y sólo por aprendizaje externos. Este autor sugiere que la adquisición del lenguaje, se debe a la existencia de un mecanismo biológicamente determinado: el LAD (Language Acquisition Device). Según su planteamiento, los humanos poseemos de forma

innata (gracias a los años de la evolución de la especie) un conocimiento de cómo puede ser el lenguaje natural. Gracias a este conocimiento innato de los *principios gramaticales universales* de lenguaje, el LAD puede abstraer de forma activa las reglas gramaticales de una lengua particular al exponerse a la misma.

3.3.-La aproximación interaccionista o pragmático-social

Esta corriente tiene varios orígenes, por un lado los trabajos desarrollados en el ámbito del lenguaje por la denominada “Escuela Soviética” que tiene en Vygotski a su máximo representante. Por otro lado, los cambios que surgen en la lingüística a partir de los planteamientos de Austin (1962) y Searle (1969; 1975) sobre los *actos de habla* y los de Grice (1969; 1975) referidas a sus máximas conversacionales (reglas que rigen nuestras conversaciones). Estos planteamientos coinciden en destacar la dimensión comunicativa del lenguaje y sus aspectos funcionales. Sus principios más importantes son:

- El lenguaje es sobretodo un sistema de comunicación.
- Se desarrolla a partir de la interacción social (comunicativo-afectiva) del niño con los agentes sociales del mismo.
- Ciertas funciones o intenciones comunicativas se adquieren antes de que el infante desarrolle la producción lingüística.
- Existe una continuidad evolutiva entre el desarrollo comunicativo prelingüístico (a través de gestos comunicativos) y el desarrollo lingüístico propiamente dicho.
- La adquisición del lenguaje es muy sensible a los contextos, tanto físicos como sociales, en los que aparecen las emisiones lingüísticas.

Uno de los autores que más ha desarrollado este modelo es Bruner (1991) quien plantea la existencia del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL)¹ - en contraposición al LAD de Chomsky-. Este sistema se materializaría en la interacción de los adultos con el bebé en contextos reconocibles y regulares en los que se usa el lenguaje; estas situaciones naturales de interacción, que denominó *formatos*, ayudan al bebé a aprender los mecanismos que regularán posteriormente la comunicación. Precisamente serán los formatos de interacción los que favorecerán los primeros intercambios regulados entre el bebé y el adulto. A través de unas pautas perfectamente definidas “ahora tú, ahora yo” (ver figura nº 2) que hacen posible una actuación por turnos entre el adulto y el bebé. Inicialmente estas estructuras de comunicación están dirigidas por el adulto, volviéndose reversibles con el paso del tiempo.



Figura 2: formato madre-bebé donde se comienza a aprender el uso del “turno de intervenciones”

4. -Desarrollo de la comunicación prelingüística

Antes de que los bebés empiecen a hablar, muestran una serie de capacidades y habilidades tempranas, muchas de ellas están preprogramadas genéticamente y son

¹ El equivalente en inglés *LASS Language Acquisition Support System*

precursores necesarios para su posterior desarrollo lingüístico y comunicativo, entre ellas destacamos:

- La capacidad de imitación.
- La preferencia visual por los rostros humanos y su reconocimiento.
- La preferencia auditiva por los sonidos del habla.
- Las actividades de establecimiento de turnos: Negociaciones en el proceso de succión, los patrones de turnos de habla en las protoconversaciones, los formatos de acción conjunta como el juego del “Cucú-Tras”.

Así, antes de que pueda expresarse a través del lenguaje será capaz de realizar toda una gama de intenciones comunicativas (ver figura n° 3):

- ✓ Instrumental: Con ella expresamos nuestras necesidades y deseos. Se realiza mediante gestos como el protoimperativo; es decir señala para pedir algo.
- ✓ Regula d o r a : Sirve para regular la conducta de los otros. Por ejemplo cuando un bebé rechaza con un movimiento del brazo algo que le damos (p.e. comida).
- ✓ I n t e r a c c i o n a l : Se utiliza para iniciar la interacción comunicativa con el otro, por ejemplo cuando un bebe nos tira de la ropa para que le prestemos atención. Posteriormente, con el desarrollo del lenguaje se utilizan, entre otros, los saludos.
- ✓ Personal: La usamos para expresar nuestras emociones, estados de ánimo, etc. Por ejemplo, cuando un bebé sonr í e para mostrar alegría, o realiza un protodeclarativo como cuando nos señala un objeto para llamar nuestra atención sobre él y compartir su interés sobre el mismo.



Figura 3: Formas prelingüísticas de comunicarse en el bebé.

5.-La percepción del habla y el desarrollo fonológico: procesos de adquisición e hitos evolutivos

Un aspecto importante del desarrollo del lenguaje es conocer cómo el bebé es capaz de distinguir los sonidos de su lengua, y cómo se combinan para formar sílabas y palabras. Ya, incluso, antes de nacer, el bebé recibe diferentes señales acústicas que se incrementan de manera muy significativa desde el nacimiento. Es evidente que viene programado para discriminar el sonido de la voz humana. Ahora bien, no todas las señales acústicas que recibe son de carácter lingüístico. Oye, del mismo modo y de forma simultánea, diferentes ruidos y sonidos del entorno.

Mehler y Dupoux (1990) creen que los bebés hasta los seis meses aproximadamente, están dotados para discriminar todo tipo de sonidos posibles del habla humana de cualquier lengua. En este periodo los bebés no sólo discriminan los sonidos de su lengua nativa sino también, los de una segunda o tercera lengua. ¿Somos políglotas en estas edades tempranas? El caso de los bebés japoneses es ilustrativo, pues en los primeros meses no tienen dificultades de la fonética de la

“l” y “r”, pero si la tendrán posteriormente. Un aspecto importante, en la discriminación de las diferentes lenguas, es la sensibilidad al ritmo del lenguaje que muestran los recién nacidos, ciertas investigaciones han comprobado que los bebés de 2 meses pueden discriminar dos lenguas siempre que éstas pertenezcan a diferentes clases rítmicas. Se podría decir que se da, en los primeros meses, una situación de fonología universal, para pasar a un campo fonológico particular. Dicho de otra forma, a partir de cierta edad, que oscila entre el sexto y décimo mes, según los diferentes estudios (Kuhl, 1998, 2000; Werker y Tees, 1984) los bebés de ambientes *monolingües* comienzan a percibir con claridad los sonidos propios de su lengua materna, perdiendo, por el contrario, habilidades discriminatorias de los sonidos de otras lenguas. Esto es así, en la medida en que la estimulación ambiental recibida se centra en una lengua concreta, lo que hace que aumente la discriminación de los contrastes fonológicos propios de ese idioma y pierda sensibilidad perceptiva para los otros fonemas de otras lenguas. Dejando a un lado, por problemas de espacio, la producción fonológica del niño, nos adentramos en el desarrollo semántico o en la adquisición del significado en los diferentes momentos evolutivos.

6.-El desarrollo del significado: Las primeras palabras y su relación con la inteligencia

Como ya se ha comentado, alrededor de los 12 meses aparece el uso de las primeras palabras con significado, demostrando la capacidad cognitiva humana para utilizar símbolos. Durante cierto tiempo, diferente en cada caso, pero que suele llegar hasta los 18 o 24 meses, el niño utiliza en sus emisiones una sola palabra para expresar un deseo, indicar la presencia de personas, animales o cosas o los lugares donde éstos se encuentran. Se le denomina periodo de una sola palabra u *holofrase*, aunque las primeras palabras producidas no son las mismas en todos los niños ya que, en algunos casos, son más frecuentes las palabras que hacen alusión a personas u objetos próximos y, en otros, se refieren más a aspectos sociales o emocionales (sí, no, gracias, por favor). No obstante, la mayoría de estas primeras palabras se podrían agrupar en las siguientes categorías:

- ✓ Palabras referidas *a personas significativas* para el niño: mamá, papá, tata
- ✓ *Animales y objetos* que se mueven o que se puede jugar con ellos: perro, pelota, coche
- ✓ *Resultado de acciones comunes*: caca, más, adiós
- ✓ *Partes del cuerpo*: boca, mano, nariz
- ✓ *Cosas de la casa*: vaso, cuchara, teléfono
- ✓ *Palabras sociales*: si, no, gracias.
- ✓ También hay palabras que *se refieren al espacio*: aquí
- ✓ *Acciones*: comer, dar, correr, abrir
- ✓ Incluso algunas *cualidades de los objetos*: sucio, bonito, malo, mío, etc.

Estas primeras palabras suelen ser referenciales (Nelson, 1985), es decir, que están fuertemente ligadas al contexto en el que se producen y muy relacionadas con aspectos vivenciales y de carácter social. Por ejemplo, cuando el niño dice “tito” en el contexto habitual del baño, tanto el adulto como el niño saben que se refiere al “patito de goma” con el que él se baña y juega, no a cualquier pato. Posteriormente ya será capaz de descontextualizar esa palabra y nombrar *pato o patito* cuando éste se encuentre en otros lugares (cocina, habitación...), y más tarde identificará a un pato en una fotografía, o cuando lo vea en lugares abiertos como en un parque o río.

6.1.-De los 2 a los 4 años

Sobre los dos años se pueden identificar, en las palabras que usa, ciertas categorías mentales de naturaleza simbólica. Se observa que son capaces de utilizar el mismo significante en distintos contextos (recordemos el ejemplo que poníamos anteriormente referido al pato, sabe que un pato, puede ser el juguete que tiene en su bañera pero también el que ve en una fotografía o en el río).

Sobre los dos años y medio comienzan a utilizar una palabra para cada cosa y pregunta por las cosas que no conoce, lo que le permite aumentar y acotar el significado de las palabras. A partir de esta edad, se amplían las relaciones semánticas

de posesión, atribución, locativas, temporales, etc. permitiéndole describir eventos o sucesos de forma más rica y precisa. Por ejemplo, incluyen atributos de los objetos: color, tamaño, posesión (el coche rojo, la pelota grande, mi osito, etc.) localización y movimiento de los objetos, (dentro-fuera; encima-debajo; aquí-allí; arriba-abajo).

6.2.- De los 4 a los 7 años

Entre los 4 y los 7 años se va uniendo los significados con los progresos cognitivos y le permitirán establecer relaciones internas entre los conceptos y los campos semánticos. También, comienzan aparecer las relaciones de *sinonimia* y *antonimia* entre palabras (son capaces de entender una relación de identidad entre dos o más conceptos: *coche* y *automóvil*; o entienden la oposición entre dos conceptos: *alto- bajo*, *gordo-delgado*, etc.) y las relaciones de jerarquía entre los distintos elementos de las categorías taxonómicas. Gracias a todo ello, se podrán establecer redes semánticas de significado muy complejo.

6.3.-Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia

La categorización puede entenderse como un proceso de clasificación y discriminación de la realidad. Gracias al proceso de categorización, el niño puede agrupar los estímulos del medio en clases significativas mediante la búsqueda de rasgos compartidos, lo que le supone una gran economía desde el punto de vista cognitivo y conductual. Además, gracias a este proceso se puede ir más allá de la información dada y facilita la recuperación de la información almacenada en la memoria. Cuando a un niño le pedimos que nos diga los nombres de las frutas que conoce, debe seleccionar de entre todas las comidas aquellas que reúnan las características concretas de ser frutas y además recordar todos los nombres que sabe: manzana, naranja, pera, cereza, melón, etc.

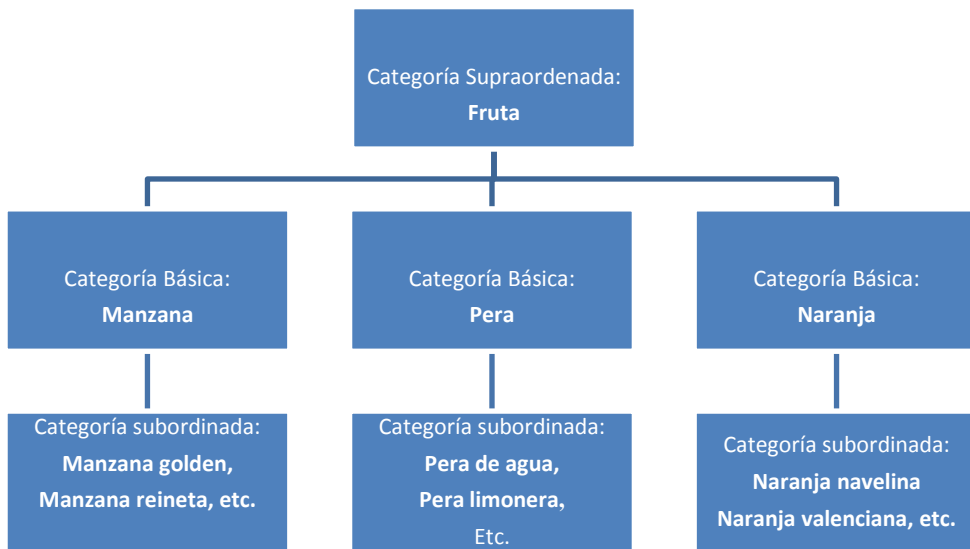


Figura 4: formación de categorías según Rosch.

Evolutivamente, las categorías básicas, según Rosch, (ver figura nº 4) serían las más fáciles de formar y las primeras en manifestarse, ya que disponen de una óptima combinación de rasgos característicos y diferenciadores, frente a las otras, lo que favorece una relación adecuada del niño con el medio que le rodea. Posteriormente aparecerían las subordinadas y, alrededor de los 6-7 años, se alcanzarían las supraordenadas, si bien, investigaciones posteriores parecen confirmar que ciertas categorías supraordenadas, próximas al mundo experiencial de los niños (animales, fruta, ropa, etc.), están ya presentes en el vocabulario de los niños de educación infantil (Calleja, Gómez, Arias y Flores, 2009). Pero los niños, además de utilizar las categorías taxonómicas, antes o simultáneamente suelen agrupar los objetos utilizando otro tipo de categorías que adquieren por asociación entre ciertas relaciones externas más que por el conocimiento de las propiedades internas. Nos referimos a las categorías temáticas y a las categorías guión o de esquema. Suelen ser unas categorías más fáciles de alcanzar y anteriores en el desarrollo porque están basadas en situaciones relacionadas con la experiencia personal, más que en abstracciones, tal y como ocurre en las categorías taxonómicas.

6.4.- Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia II: lógica de clases

La clasificación permite al niño organizar mentalmente el mundo que le rodea. Implica la selección y agrupación de objetos en clases, de acuerdo con una regla o principio. Se trata de investigar lo que Piaget denomina como estructura de inclusión. Así, y en el ejemplo anterior (ver figura n° 4) las manzanas de tipo reinetas, golden... pertenecen a la categoría básica de manzana y éstas, a su vez a la categoría superordenada de fruta, según nos presentaba Elena Rosch. Dicho de otra forma el “viaje mental” va de menos (categoría subordinada: manzana reineta) a más (categoría superordenada: fruta).

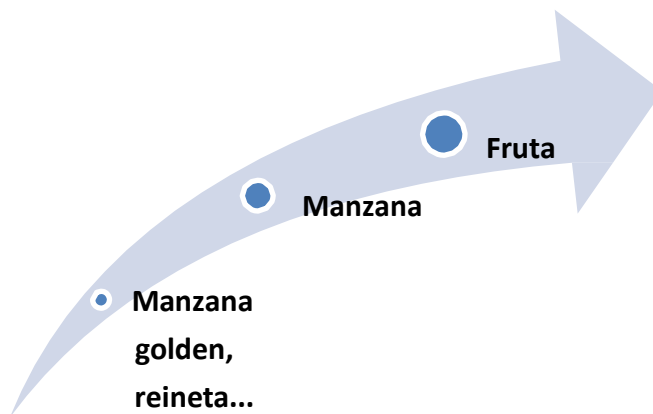


Figura 5: Estructura inclusora lingüística-cognitiva. Categorizar es, pues, ordenar la realidad para entenderla mejor.

Piaget describió tres etapas evolutivas para lograr el dominio de la clasificación y solamente en la tercera etapa denominada: inclusión jerárquica de clases que es a partir de los 7-8 años es cuando el niño entiende de forma clara, ejemplos o situaciones como la siguiente. La mayoría de los ciudadanos de Taipéi son, a su vez, ciudadanos de Taiwán, como la mayoría de los ciudadanos de Taiwán lo son, del mismo modo, ciudadanos asiáticos. El lenguaje, pues, ayuda a comprender y ordenar la realidad (ver figura n° 6).

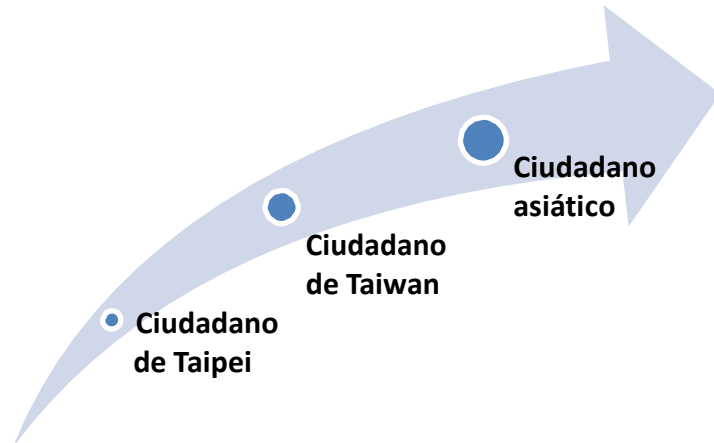


Figura 6: Estructura inclusora lingüística-cognitiva. Se trata de relacionar las partes (ciudadano de Taipéi) con el todo (ciudadano asiático).

Se puede afirmar que algunos ciudadanos de Taiwán son de Taipei y, también, que algunos ciudadanos de Taiwán no son de Taipei. Esto quiere decir, del mismo modo, que hay más ciudadanos de Taiwán que de Taipei; lo mismo que la clase de ciudadanos de Taiwán están incluidos en la clase de ciudadanos asiáticos. Sin embargo, los niños pequeños tienen dificultades con todas estas relaciones, no lográndolo hasta que se sitúan en lo que Piaget denomina etapa III (entre 7 a 8 años). Sin embargo, diferentes autores han realizado críticas en relación con la evaluación de la operación de clasificación (Fayol, 1990; Bideaud, 1988). Por ejemplo, los porcentajes de éxito que presenta el propio Piaget varían sensiblemente de una prueba a otra (Piaget e Inhelder, 1969).

6.5.- Ordenar la realidad en categorías relaciona la lengua con la inteligencia: lógica de relaciones

Puede estudiarse el desarrollo de esta capacidad de seriación sirviéndose de un conjunto de varillas de madera que presentan pequeñas diferencias de tamaño, del orden de medio centímetro. Se le dan al niño, por ejemplo, diez varillas desordenadas sobre una mesa y se le pide que las ordene o que haga con ellas una escalera desde la más pequeña a la más grande. Los procesos cognitivos relativos a estas operaciones se refieren a las relaciones de orden que se establecen entre los

objetos, con arreglo a una dimensión o criterio que incluye una noción de jerarquía. Piaget describe varios tipos de seriaciones (Piaget e Inhelder, 1969).

1. Seriación simple. Se le dan al niño un conjunto de varillas de distinta longitud para que las ordene de menor a mayor o de mayor a menor, es decir para que haga una serie ordenada (ver figura n° 7). El niño preoperacional (de 4-5 años) tiene dificultades para componer la serie completa. Por ejemplo, alterna una más larga y una más corta o las ordenan por tríos. Los niños operacionales (de 7 años en adelante) saben que una varilla puede ser más larga que otra pero más corta, a su vez, que una tercera. Esto les permite construir la serie sin errores. Aquí, el niño, deberá conjugar el manejo del lenguaje (más alto – más bajo) con la comprensión cognitiva en el ordenamiento de la realidad.

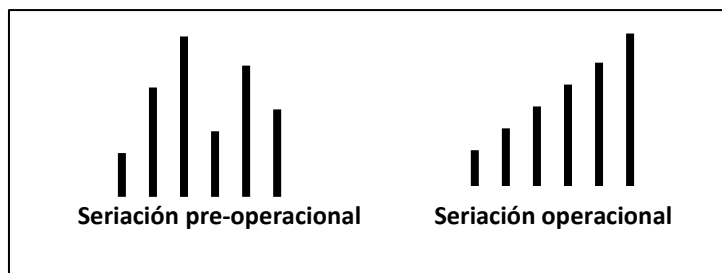


Figura 7: Lenguaje y pensamiento en la lógica de relaciones

2. Seriación múltiple. El escolar debe ordenar los objetos respecto de dos criterios simultáneamente, de modo que mantenga un orden de acuerdo a la combinación de los criterios de seriación. En la figura 8, el alumno debe realizarla combinando dos criterios: tamaño y gradiente del color. Al niño se le pide que “señale el cuadrado donde las bolas están ordenadas desde la pequeña y clara hasta la grande y oscura” (Van Luit et al, 2015).

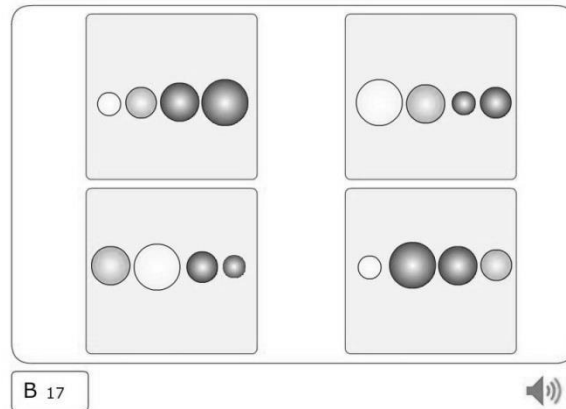


Figura 8: Se le pide al niño que ordene las bolas con dos criterios:
de menor a mayor y de clara a oscura.

7.- La pragmática del lenguaje y su relación con la inteligencia

El lenguaje no literal puede definirse de una forma amplia como aquellos enunciados cuyo significado literal no refleja el sentido o significado expresado por el hablante. Los tipos de emisiones que han sido tradicionalmente estudiadas bajo este epígrafe general han sido:

- **Peticiones indirectas:** Emisiones que aunque su forma superficial corresponde con aserciones, preguntas o actos expresivos, su intención es la de pedir al oyente que haga o deje de hacer algo, por ejemplo: “¿Está por ahí la sal?”, “No llevo ahí arriba”, “Me encantaría tomar un refresco”, etc.
- **Ironía:** Es definida como una figura retórica que da a entender lo contrario de lo que se dice, o algo de diferente tendencia a lo que se ha expresado literalmente. El sarcasmo se suele definir como un tipo especial de ironía realizado de forma mordaz para ofender o herir a alguien, por ejemplo: “Es muy hábil, hasta da dos patadas seguidas al balón”, “Qué prudente es conduciendo, sólo se ha saltado un par de stops”.

- **Metáfora:** Según el diccionario de la Real Academia Española (2001) la metáfora es “un tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita” por ejemplo: “Su matrimonio era un iceberg”, “Atacó a los bandidos con la fuerza de un Hércules”.
- **Modismos:** Expresiones cuyo significado es no composicional, es decir, no es resultado del significado de sus partes individuales, por ejemplo: “La palmó”; “A buenas horas mangas verdes”.
- **Refranes:** Dichos populares que expresan normas sociales, morales o conocimientos basados en la experiencia popular, por ejemplo: “A quien madruga, Dios le ayuda”, “En Abril aguas mil”, etc.
- **Metonimia:** Expresiones en las que la parte (una característica muy conocida) sustituye al todo por ejemplo: “Taipéi no se ha pronunciado”, “Washington ha comenzado sus negociaciones con Moscú”, etc.

Las implicaciones de este tipo de enunciados son de gran relevancia teórica para los modelos sobre el significado y el componente pragmático del lenguaje, ya que supone, entre otras características distintivas, la aparición de una divergencia de significado. Por una parte está el significado literal (lo que literalmente dice el hablante) y por otra, el significado intencional (lo que el hablante pretende realmente decir). La mayoría de los estudios de adquisición están de acuerdo en afirmar que los siguientes son los procesos necesarios para que los niños entiendan una emisión no literal (Flores, 2001; Flores y Belinchón, 2010; Winner, 1988; Winner y Gardner, 1993):

- Detectar la relación existente entre el significado literal de la emisión y su significado intencional.
- Detectar la intención comunicativa del hablante.

- Poner en marcha procesos inferenciales para acceder al significado intencional.

Los niños comienzan comprendiendo algunos tipos de peticiones indirectas y metáforas sencillas, especialmente las de tipo analogía, como por ejemplo, “las nubes son como bolas de algodón”. Este desarrollo no se completa hasta edades muy tardías con la adquisición de la comprensión de la ironía, el tipo de emisión no literal más difícil y tardío en su adquisición que no empieza hasta pasados los seis años y su desarrollo no se completa hasta bien pasados los doce o trece años (ver Flores, 2001).

8.- Conclusiones: Pensamiento, lenguaje y debate

Los niños utilizan el lenguaje no sólo para comunicarse con los demás, sino también como forma de solucionar problemas. El lenguaje permite al niño planificar, guiar y gestionar su propia conducta. Este uso que tiene el lenguaje como autorregulador de la conducta del niño es denominado "*habla privada*". Mientras que para Piaget esta habla privada es un síntoma de inmadurez y egocentrismo infantil, para Vygotski, en cambio, es una importante herramienta del pensamiento durante la infancia. Lenguaje y pensamiento se desarrollan inicialmente de manera independiente, para después emerger conjuntamente. Los orígenes son siempre externos al niño. Primero se desarrollan fuera del niño y son de origen social. Así utilizan el lenguaje para comunicarse con los demás antes de que puedan utilizarlo para guiar su propio pensamiento. Este recorrido lo hacen la mayoría de los niños entre los 3 y 7 años, e implica un período en el que hablan con ellos mismos. Este habla egocéntrica llega un momento que se hace subvocal (interna, sin que nadie la escuche), convirtiéndose en sus propios pensamientos. La idea que Vygotski mantenía era que aquellos niños que utilizan con frecuencia el habla privada serán más competentes socialmente que los que no lo utilizan, puesto que representa una transición más temprana para llegar a ser socialmente comunicativo, utilizando el lenguaje para gobernar su propia conducta (Winsler, Carlton y Barry, 2000). Un ejemplo puede encontrarse en la observación de cómo algunos niños

resuelven un puzle. Algunos de ellos "*piensan en voz alta*", es decir, se están diciendo cosas así mismo como por ejemplo: ¿Qué pieza debo poner primero? "voy a colocar primero la roja". "Ahora tengo que buscar una amarilla que tenga algo rojo", "No, esta amarilla no va bien si la pongo aquí", "voy a ponerla de otra manera" ...

Como conclusión y para terminar nos acercamos a los planteamientos de Vygotski, el cual nos habla de la asociación de dos elementos importantes: el «signo» y la «herramienta». El sentido de mediación y de planificación que el signo-palabra tiene sobre la acción y el pensamiento le viene sugerido a Vygotski, por la noción que Engels tiene de la herramienta. En este mismo sentido, el propio Vygotski (1993) sostiene: «...el signo actúa como instrumento de actividad psicológica... al igual que una herramienta lo hace en el trabajo»; dicho de otra forma, con la herramienta el ser humano modifica el medio (el arado cambia el sentido de una tierra en barbecho), mientras que, de forma paralela, con el uso de la palabra (signo) el hombre es capaz de convencer y modificar las formas de ver la realidad de los otros (el profesor, el político, el religioso, el líder mediático...). Así pues, el lenguaje, como la inteligencia, sirve para adaptarnos al entorno cultural que nos toca vivir. En este sentido, el uso correcto de la pragmática del lenguaje, y en concreto el entendimiento del uso de la ironía, supone el manejo de la "teoría de la mente"; rasgo que alimenta, claramente, las inteligencias de carácter social.

Así pues, el viaje que hacen el lenguaje y el conocimiento (inteligencia) es un viaje compartido que dará sentido y respuesta a las necesidades que el hombre tiene de adaptarse a las circunstancias que le ha tocado vivir y poder, de este modo, dar sentido a su existencia.

9. – Referencias Bibliográficas

Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford

Belinchón, M.; Rivière, A.e Igoa, J.M. (1992): *Psicología del lenguaje*.

Investigación y teoría. Madrid: Trotta

Berger, K. (2007): *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia.* Madrid: Panamericana.

Bideaud, J. (1988). *Les chemins du nombre.* Lille: Presses Universitaires de Lille.

Calleja, I.; Gómez, L.; Arias, B y Flores, V. (2009): Evaluación de las habilidades de categorización infantil mediante el Modelo de Rasch. *Revista de psicología general y aplicada.* 62, 3, pp. 175-187.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge. M.A.: The MIT Press. Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre.* Paris: Delachaux y Niestlé.

Flores, V. (2001): *Los problemas de competencia comunicativa en sujetos con deficiencia mental: alteraciones en la comprensión de los componentes pragmáticas.* Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.

Flores, V y Belinchón, M. (2010). Dificultades en la comprensión de la ironía en personas con TEA, e implicaciones para la hipótesis de un déficit de la hipótesis de teoría de la mente. En M. Belinchón (Coord.) *Investigaciones sobre autismo en español: Problemas y perspectivas.* Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma.

Grice, H.P. (1969): Las intenciones y el significado del hablante. En L.M. Valdés (1991) (Ed.): *La búsqueda del significado.* Madrid: Tecnos. pp. 481-510.

Grice, H.P. (1975): Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics: Speech Acts, vol. 3.* N.Y.: Academic Press. pp. 41-58.

Kuhl, P.(1998). The development of speech and language. En T. J. Carew, R. Menzel y C. Schatz (Eds.) *Mechanistic relationships between development and learning.* Cambridge, MA: MIT Press. 82-108

Kuhl, P. (2000). Language, mind and the brain: experience alter perception. En M. S. Gazzaniga (Ed.) *The new cognitive neurosciences.* Cambridge, MA: MIT Press. 99-115

Mehler, Y; Dupoux, E. (1990): *Naitré humain.* París. Éditions Odile Jacob [trad. cast.: *Nacer sabiendo.* Madrid: Alianza, 1992

Nelson, K. (1985): *Making sense: The adquisition of shared meaning,* Nueva York: Academia Press (Trad. cast.: *El descubrimiento del sentido,* Alianza Editorial,

1988).

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificación y seriación*. Buenos Aires. Guadalupe.

Pinker, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Psicología Minor.

Searle, J. (1969): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. (Edición Castellana, 1994).

Searle, J. (1975): Indirect speech acts. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics: Speech Acts, vol. 3*. N.Y.: Academic Press. pp. 59-82.

Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behavior*. Acton: Copley Publishing Group. [trad. cast. *Conducta Verbal*. México D.F.: Trillas.1981.

Van Luit, J.E.H., y Van de Rijt, B.A.M., Araújo, A., Aguilar, M., et al., (2015). *Test de evaluación de la competencia matemática temprana-revisado (TEMT-i)*. Madrid: EOS.

Vygotski, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En Vygotski *Obras Escogidas*, II (pp. 11- 287). Madrid: Aprendizaje Visor.

Werker J. F. y Tees, R. C. (1984): Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 49-63.

Winner, E. (1988): *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge: Harvard University Press.

Winner, E. y Gardner, G. (1993): Metaphor and irony: two levels of understanding. En A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 425-443.

Winsler, A., Carlton, M.P., y Barry, M.J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27, 665-687.

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

杜東瑞/ Tu, Tung-men

輔仁大學西班牙文系副教授

Departamento de Español, Universidad Católica Fujen

【摘要】

台灣西班牙文法教學自20世紀60年代以來至今已經超過50年。本文主要探討語言教學法發展後所產生的外語教學模式，以及文法書、語言教科書和教學法應用之間的關係。在全球化的外語教學上，我們期待本研究可以提出新的看見，特別是在當前跨文化交際理論盛行的潮流下，我們也希望能為西班牙文法教學提出新的時代需求。

【關鍵詞】

西班牙文法教學、西班牙文法書、語言教學理論、跨文化溝通

【Abstract】

This research aims to investigate the Spanish grammar teaching in Taiwan from the 60s up until now. Looking back for more than 50 years in Spanish teaching and its development, we want to study the differences in linguistic perspectives on the development of methodologies for teaching languages, plus the methodologies used in Spanish grammar books. Based on historical overviews of languages teaching methods, we intend to discover new needs in Spanish classroom teaching of grammar in this era of globalization.

【Keywords】

Spanish grammar teaching, Spanish grammar books, methodologies in language teaching, intercultural communication.

1. Introducción: Diferentes métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras

1.1 Método de la gramática-traducción

Al hablar sobre los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras, no podemos obviar la llegada del latín a Hispania. A sabiendas de que los romanos fundaron su imperio en el siglo I antes de Cristo. Su territorio ocupó gran parte de Europa y otros territorios en torno al mar Mediterráneo. En el año 218 antes de Cristo incorporaron definitivamente Hispania al mundo grecolatino¹; por consiguiente, después de un periodo de coexistencia del latín y otras lenguas vernáculas, finalmente el latín se convirtió en la lengua peninsular en cuanto al uso social y familiar².

En los estudios europeos tradicionales, con respecto a la historia de la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se suele comenzar a contar desde el método de la gramática-traducción de las obras literarias latinas en la Edad Media. Concretamente, la gramática de Donato del siglo IV y la de Prisciano³ del siglo IX son la base fundamental, ya que ambas obras constituyen un modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina. En cuanto al contenido de los estudios y al uso de la metodología, Aquilino Sánchez explica en el capítulo sobre *Los inicios de la enseñanza de idiomas*: “se estudian las partes de la oración y luego el género, el número y los casos, seguido todo ello de la conjugación verbal.” (Sánchez, 1997:35). Con respecto a la metodología “predomina la memorización de textos de autores considerados clásicos (Cicerón, Ovidio, Virgilio...)” (Sánchez, 1997: 34-35). Además de la

¹ “Por lo que se refiere a la conquista y romanización de la Península Ibérica, ésta se inició en el año 218. a. C., al iniciarse la *segunda guerra púnica* con el desembarco de los Escipiones en Emporion (hoy Ampurias, en la provincia de Gerona).” Fernández Jaén, Jorge, *El latín en Hispania: la romanización de la Península Ibérica. El latín vulgar. Particularidades del latín hispánico*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

² Véase R. Lapesa, 9. Romanización de Hispania en II La lengua latina en Hispania, en *la Historia de la lengua española*, 1984, pp.53-56.

³ Prisciano, famoso gramático del latín, enseñó latín en Constantinopla. Su gramática se complementa con la de Donato.

https://es.m.wikipedia.org/wiki/Prisciano_y_Aquilino_Sánchez (1997, 34)

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

gramática, los estudiantes al mismo tiempo aprenden de memoria el mayor número posible de palabras de los glosarios.

Este método tradicional llega a su planteamiento sistemático en 1845 cuando Sears publicó *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*. Martín Sánchez sintetiza los procedimientos del método de Sears en los siguientes puntos: “el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centran fundamentalmente en la enseñanza de la gramática” (Martín Sánchez, 1988:63). Para verlo más claramente, según el Centro Virtual Cervantes⁴, el método gramática-traducción tiene como finalidad la adquisición de una segunda lengua, haciendo uso de las reglas gramaticales establecidas para luego aplicar los conocimientos gramaticales a la traducciones del nivel oracional o textual del latín o griego. Es evidente que este método tradicional sirve principalmente para aplicarse a los textos escritos, tanto a la lectura como al análisis de la literatura. Así afirma María de Lourdes⁵ “Durante siglos aprender lenguas extranjeras era sinónimo de aprender el griego o el latín”.

Para ello la oración es la unidad básica y los textos escritos son fuentes de estudio. Los docentes presentan reglas gramaticales y las explican, ellos son los que poseen la mayor autoridad para dar conocimientos lingüísticos y corregir los errores, en cambio, por su parte, los aprendices las memorizan y las aplican en la práctica de los ejercicios de traducción. Con respecto a la consecución de esta metodología, se considera que la gramática-traducción es un método pasivo para los estudiantes, ya que la manifestación lingüística tanto en la comprensión textual como en la traducción se limita a la memorización de las partes de la oración y del vocabulario, además de que con este método apenas se trabaja la pronunciación.

⁴http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

⁵ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf, 419

1.2 Método directo

En el siglo XIX, el cambio de los métodos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se origina por el cambio de la estructuración social y por la Revolución Industrial, puesto que se necesitan inmigrantes temporales en diferentes áreas laborales, tales como en la construcción, el ferrocarril y otros servicios en Europa (Cadierno, 2010:1). Para entonces, los llamados métodos directos o naturales predominan desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX.

A diferencia del método de la gramática-traducción, el método directo sirve fundamentalmente a las necesidades de la comunicación entre los inmigrantes y nativos, por lo que es natural que en ese contacto predomine la interacción oral. De ahí que la enseñanza de la gramática quede relegada a un plano secundario. En vez de ofrecer directamente el análisis gramatical inductivo, las reglas gramaticales⁶ se exponen después de presentar los contextos orales o escritos.

María de Lourdes⁷ ha señalado la base de esta enseñanza, basada en “sentencias introducidas oralmente a través de una demostración, estructuras de comunicación oral construidas a partir de una progresión en cuanto a las preguntas y contestaciones...con énfasis en la corrección de la pronunciación y de la gramática.” Asimismo, Martín Sánchez (2009:63) ha indicado algunas deficiencias en cuanto a la utilización de este método en la lengua real y la situación creada en el aula, en el aprendizaje del léxico pasivo y abstracto, en la aplicación de las explicaciones físicas, en la ausencia de corrección, todos estos problemas podrían ralentizar el aprendizaje. En último lugar, el autor hace referencia a lo más preocupante que es la posible fosilización de los errores en etapas tempranas en el aprendizaje.

⁶ Se ven muchos ejercicios de huecos en la práctica de la gramática y el léxico.

⁷ Idem, 420.

1.3 Método audiolingual

En los años 40 del siglo XX, la II Guerra Mundial provocó la necesidad del aprendizaje rápido de lenguas extranjeras para lograr un acento más cercano a los nativos o bien para descodificar el mensaje enemigo; por consiguiente, el aprendizaje gramatical y el método directo no pueden satisfacer tal necesidad. Especialmente en Estados Unidos, con el surgimiento del estructuralismo y la teoría conductista del aprendizaje, se proporciona, en los años 50, el método audiolingual también llamado el método audio-oral.

Para conseguir esta corriente metodológica, en las organizaciones educativas de lenguas, se construyen laboratorios con equipos de aparatos audios para que los aprendices se aproximen a la pronunciación y entonación de los hablantes nativos, preocupándose de la imitación de voces nativas, de tal modo que el laboratorio se considera como un sustituto o bien un apoyo del profesor.

Por otro lado, llega una época evolutiva en que los métodos estructuralistas norteamericanos influyen activamente en las nociones gramaticales, concretamente, en los métodos de análisis en cuanto a la combinación de los componentes de la lengua, tratando desde el nivel más bajo hacia el nivel superior en cuanto a la construcción oracional. Por un lado, se cuenta con las nociones del fonema, el morfema, el lexema y el sintagma y, por el otro, se recurre a la disciplina lingüística para formar los hábitos de los aprendices, para ello se necesitan las prácticas mecánicas de la memorización y la repetición intensiva de los ejercicios.

Para explicarlo más claramente, conviene ver la descripción de Sánchez sobre la parte mecánica de la metodología: “por medio de ejercicios de sustitución de elementos, mediante el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con ciertos estímulos lingüísticos, repitiendo frases oídas” (Sánchez 1997:155) de manera que la realización de este tipo de ejercicios se debe completar por materiales diseñados cuidadosamente por los docentes.

1.4 Método comunicativo

En los años 70, llegamos a la Era Comunicativa. El enfoque comunicativo europeo germina a través del trabajo de los grupos académicos europeos apoyados por el Consejo Europeo “para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económico, político y cultural de la Europa Moderna.”⁸ El enfoque por tareas, heredero del enfoque comunicativo, tiene su auge en los años 90 en España, en otros rincones del mundo perdura hasta comienzos del siglo XXI.

La preocupación de la comunicación real hace que la competencia comunicativa sobrepase a la comunicación lingüística. Con este propósito, la imitación de la lengua auténtica predomina en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera que los materiales tanto orales como escritos deben poder manifestar tanto la realidad lingüística como los diferentes contextos sociales o situacionales.

En un aula comunicativa, la voluntad y la libertad del alumno es el centro del aprendizaje; por consiguiente, la motivación de los alumnos es un tema muy bien estudiado y destacado, de forma que la creación ambiental de materiales, proyectos y la incorporación de juegos para representar las diferentes facetas de la vida cotidiana, son fuentes aprovechables e imprescindibles en el diseño del planteamiento didáctico para llamar la atención de los aprendices de las lenguas.

En cuanto a los materiales de aprendizaje, se incorporan los libros manuales y diferentes fuentes informativas o de ocio, tales como revistas, billetes, entradas, indicaciones, informaciones, cartulinas, etc., para realizar la práctica de la lengua en una situación real. Muy diferente de otros métodos mencionados, el enfoque comunicativo se fija más en los discursos orales y en los textos escritos de los temas cotidianos para ofrecer un planteamiento a favor del uso que se hace de la lengua a diario. En resumidas cuentas, la meta final de la disposición del método

⁸http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

comunicativo es ayudar a los aprendices a que alcancen la fluidez y la corrección de las expresiones de las lenguas extranjeras. Para ello, en el aula de ELE la gramática mantiene su papel inductivo y un lugar secundario, de modo que se pide dar lo mínimo y solamente en algunas situaciones necesarias.

2. Libros manuales publicados en España y métodos de la enseñanza de español

Gracias a la introducción de los manuales publicados en español, y los estudios finalizados en España de muchos graduados del departamento de español en Taiwán, la evolución de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas no es ajeno para nosotros. Durante los últimos 50 años⁹ hemos experimentado paulatinamente el método directo, el método audiolingual y el método comunicativo en el campo de la enseñanza del español.

2.1 Método directo

Como es bien sabido, el manual del método directo más utilizado en Taiwán es *Español en directo* de Aquilino Sánchez (1974). Fiel a la finalidad del método directo, el autor pretende que el alumno no solo tenga un aprendizaje eficaz y completo en el aspecto escrito, sino también en el oral. Para ello, el mismo autor resalta la idea de que la lengua es un instrumento de comunicación. A este respecto, en el manual se van dando algunas pistas para favorecer el aprendizaje de la práctica oral mediante el aprendizaje de las reglas y estructuras. A pesar de que Sánchez, en la presentación del Nivel 1B, postula la importancia del dominio del idioma tanto en el español oral como en el manejo del vocabulario y las estructuras gramaticales, está claro que las reglas gramaticales son el centro del aprendizaje de este nivel inicial.

⁹ La enseñanza de español en el nivel académico en Taiwán empieza en los años 60, en estos años dos universidades Tamkang y Fujen han celebrado su 50 aniversario de la fundación del Departamento de Español. En otras palabras, la enseñanza del español oficialmente lleva más de 50 años en la isla.

En 1982, Aquilino Sánchez publica la primera edición del Nivel 3, el cual constituye la etapa final de esta serie de manuales. En esta última etapa, el autor resalta los aspectos culturales, incluyendo el contexto cultural y social. Es un libro manual de la lengua y la cultura. La combinación de las dos disciplinas muestra la tendencia de elaborar los manuales de las lenguas del nivel avanzado en los años 70-80.

Estos manuales de *Español en directo 1A, 1B, 2A, 2B y 3* de Aquilino Sánchez (SGEL, 1974-1982) se han utilizado en el aula taiwanesa desde los años 70 hasta mediados de los años 80 para la práctica mecánica de las partes de la oración en el nivel conversacional. Al mismo tiempo, los profesores, tanto extranjeros como nativos, han preparado sus propias publicaciones, elaborando los apuntes de gramática para el uso en el aula. Por fortuna, las primeras publicaciones de la gramática española para los alumnos taiwaneses han llegado a su plenitud en los años 80.

Es curioso mencionar que en los años 90 en España aún se ven nuevas publicaciones de gramática española utilizando el método directo, es el caso de *Curso intensivo de español* (SGEL, 1990).

2.2 Método audiolingual

Uno de los hechos más destacados es que en 1963 se constituyó en Taiwán el primer laboratorio de lenguas extranjeras en la Universidad Católica Fújen para que los alumnos se aproximen a la pronunciación de los nativos mediante la ayuda de los aparatos de audio. Esto implica que no hemos tardado demasiado en alcanzar la fecha del nacimiento del método audiolingual de los años 50, mientras que el método directo permanece en nuestra aula española.

Con respecto a los manuales de la enseñanza de la gramática española del método audiolingual, se encuentran en España publicaciones del método inductivo,

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

esto es, desde el punto de vista estructural, tales como *Manual de gramática española* (TXERTOA, 1983), *Gramática -curso intensivo de español* (Edelsa, 1989), *Sintaxis del español-nivel de perfeccionamiento* (Santillana, 1993), *Prácticas de análisis gramaticales* (Librería y Casa, 1994), *Temas de gramática española, Teoría y práctica* (Universidad de Salamanca, 1995), *Cómo dominar la gramática estructural de español* (Playor, 2001). Estos libros gramaticales, siguiendo la línea estructural, se centran en los componentes desde fonemas, morfemas, sintagmas hasta la elaboración de las frases, destacando la parte morfológica y especialmente sintáctica en la construcción de las oraciones.

2.3 Método comunicativo

Bajo la implicación de la función comunicativa en el aula de ELE, tanto en Taiwán como en España, la gramática pierde su papel normativo y desempeña un papel que permite la expresión y sirve a la comunicación. Estas nuevas consideraciones se reflejan también en el título de los libros gramaticales generales, mediante palabras como *práctico, básico, sencillo, comunicativo, fácil, dinámico*, etc., con el fin de eliminar el peso de la minuciosidad y la austeridad de la gramática tradicional. Tenemos ejemplos como *Gramática comunicativa del español* (Edelsa, 1995), *Gramática práctica española* (Stanley Editorial, 2003), *Gramática básica del estudiante de español* (Difusión, 2006), *Gramática básica del español con ejercicios* (Edirumen, 2008), o bien ejemplos como *Competencia gramatical de uso* (Edelsa 2007), *Temas de gramática: con ejercicios prácticos*¹⁰ (SGEL, 2008). La mayoría de estos libros gramaticales destaca las formas y las funciones para el uso empírico bajo el enfoque comunicativo. Evidentemente, los gramáticos han procurado trabajar más a fondo para que el fin del estudio gramatical se convierta en una herramienta eficaz y práctica frente al logro de la competencia comunicativa. Está claro que la comunicación real abarca más

¹⁰ Cabe mencionar que *Temas de gramática* es una gramática para las autoridades que deseen preparar clases o exámenes.

aspectos del conocimiento de la comunidad humana, más allá de los fenómenos propiamente lingüísticos.

Sobre los nuevos métodos comunicativos utilizados en la enseñanza del español en los departamentos de español de Taiwán, cabe destacar la incorporación del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en el aula español-taiwanesa a comienzos de los años 90.

2.3.1 Enfoque nocio-funcional

Mediante el manejo de los manuales *Para empezar* (Edi-6, 1983) y *Esto funciona* (Edi-6, 1985) llegamos a la era comunicativa. Los dos manuales están elaborados bajo el enfoque nocio-funcional, aplicando el instrumental lingüístico a distintos contextos, temas y situaciones, diferente a otros métodos anteriores, cuyo fin es “conducir al alumno hacia la autonomía lingüística”. (*Esto funciona A*, Prólogo, 1985).

Basado en el enfoque-nocional, hallamos el libro gramatical *Gramática progresiva de español para extranjeros* de Ramón Sarmiento (SGEL, 1999). Sus peculiaridades son numerosas. En cuanto a la disposición del contenido, se señala que cada una de las unidades del libro puede ser tratada de forma independiente o bien de forma progresiva. Otras singularidades señaladas en la presentación del libro son “No es una Gramática convencional, sino un método progresivo, en el que los temas de gramática se ordenan y gradúan según la dificultad: desde lo más simple hasta lo más complejo.” (Ramón Sarmiento, 1999:7). Ahí se ve un gran salto hacia la disposición del contenido de la gramática española.

Este enfoque comunicativo también nos presenta una nueva visión y el gran avance en la enseñanza de español en el aula español-taiwanesa. A partir de los años 90 la explicación gramatical pierde su papel primordial en la enseñanza y se

sitúa en un lugar secundario en nuestra aula. Aún así, muchos enseñantes tienen la misma preocupación como cita Mario Gómez del Estal Villarino (1996): “La enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo, sin garantizar su interiorización y utilización posterior.” Sin lugar a dudas, se producen polémicas sobre el papel de la gramática en el enfoque comunicativo.

2.3.2 Enfoque por tareas

Un poco más tarde, hacia mediados de los años 90, unos profesores, Yue-Hong Lin, Wen-Fen Liang y Maximiano Cortés, doctores en lingüística aplicada en La Universitat de Barcelona, introducen el enfoque por tareas, el cual está en auge en Taiwán. Estos profesores forman un equipo barcelonés dirigido por Lourdes Miquel y Neus Sans cuyo método comunicativo fomenta el desarrollo de las competencias lingüísticas y socioculturales por tareas. Los manuales como *Intercambio* (Difusión, 1992) y *Gente* (Difusión, 1997) entran en nuestro campo de enseñanza del español. En esta línea también se ven publicaciones relacionadas con la gramática tales como *Enseñanza de la gramática mediante tareas* (Edinumen, 1999) y *De gramática* (Difusión, 1996). No obstante, la introducción del enfoque por tareas trae sistemáticamente, aún más, la polémica del papel de la gramática en el aula de ELE, comparándose con el impacto que ha suscitado el enfoque nocio-funcional.

2.4 Gramática de Uso

Si indagamos en los manuales gramaticales manejados en los últimos 20 años en el aula de ELE en Taiwán, por una parte, encontramos muchos libros gramaticales publicados a partir de la recopilación de los apuntes de los enseñantes en el aula, tales materiales son abundantes por lo que se estudiarán en otra ocasión. Por otra parte, para conseguir la interiorización del aprendizaje de la gramática española, observamos una evolución que se manifiesta en el lenguaje usado en sus ejemplos. Sirve de ejemplo la aparición en las librerías en 1996 de *Uso de la gramática*

española como una gramática vanguardista y evolutiva respecto a las publicaciones anteriores, en su sentido más inmediato de “uso”.

Dicho libro *Uso de la gramática española* (Edelsa, 1996) abre un horizonte acerca de la recolección de los ejemplos de ejercicios, y además, el léxico pasa del lenguaje acumulado y mecánico al lenguaje usual, funcional y contextual, con el fin de ayudar a la interiorización gramatical de los aprendices. A partir de entonces, este nuevo estilo de lenguaje inicia una nueva era en cuanto a la manifestación de los ejemplos gramaticales, renovando otros muchos puntos. Quince años más tarde, se publica la nueva edición modificada de la edición de 1996, titulada de igual forma *Uso de la gramática española* (Edelsa, 2010). Este último conlleva tres niveles: elemental, intermedio y avanzado. Encontramos en el nuevo siglo otra nueva publicación *Gramática de uso del español* (SM, 2010). Es una gramática visual de 4 niveles dirigida a estudiantes según los parámetros que describe el Plan curricular del Instituto Cervantes: A1-A2, B1-B2, C1-C2, A1-B2. Este manual de uso contiene ilustraciones y referencias para resaltar los contenidos significativos y, a la vez, cuadros de atención para incidir sobre los puntos de mayor dificultad, así como ejemplos para indicar el uso erróneo¹¹. Sin contar con ediciones precedentes, el lenguaje de este último libro manual es aún más claro, práctico, visual, dinámico y de la vida cotidiana¹².

A continuación, señalamos las características comunes de los libros gramaticales de uso para resaltar los puntos favorables para el aprendizaje del español.

Características comunes:

1. Metodología: bajo el enfoque comunicativo, las reglas gramaticales junto con una descripción sencilla del uso sustituyen a la explicación gramatical.

¹¹ Luis Aragonés y Ramón Palencia, 2009:3-4.

¹² Nos explican ¿cómo es?, ¿cómo se usa? y una propuesta de trabajo. Véase el siguiente enlace: <http://www.smele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/ELE/PDF/gramatica%20uso%20b1b2%20contenidos.pdf>

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

2. Denominación gramatical: se han evitado la terminología técnica y los títulos de las clasificaciones tradicionales.
3. Tablas gramaticales: con las tablas gramaticales para mostrar lo esencial de las reglas gramaticales.
4. Temas: el grupo de temas ha sido dividido en unidades menores¹³.
5. Vocabulario: actual, rentable y cotidiano.
6. Ejercicios: en las páginas impares se presenta la práctica de los ejemplos correspondiente a la teoría.
7. Ejemplos: contextualizados en situaciones cotidianas.
8. Solucionario: con las respuestas para poder realizar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
9. Dibujos: para resaltar la finalidad pedagógica.

Al exponer aquí las características de estos manuales de la gramática de uso, vemos como, sin ninguna duda, la elaboración y la disposición, de modo progresivo y evolutivo, siguen el propósito del enfoque comunicativo.

Cierto es que en el nuevo siglo encontramos libros gramaticales que señalan el intento de ampliar sus aplicaciones gramaticales de forma diferente a la gramática *per se*. Estos libros gramaticales tienden a reunirse con otros estudios, o se comparan con las gramáticas de diferentes idiomas o bien se adhieren a otra disciplina, de este estilo se ven en el mercado publicaciones como *Gramática de versos* (ANAYA, 2004), *Aprender gramática y vocabulario* (SGEL, 2006), *Gramática contrastiva del español-portugués para brasileños* (SGEL, 2007), o *Gramática con fines específicos*. Claro está que el aumento de las funciones

¹³ Extraemos los ejemplos de *Gramática de Uso de español* (SM, 2009), desde unidades 37-42 hablando del Presente de indicativo. Unidad 37: de SER y ESTAR, Unidad 38: de HABER impersonal y ESTAR, Unidad 39: Verbos regulares (trabajo, como, vivo), Verbos irregulares 1 (quiero, mido sueño), Unidad 41: Verbos irregulares 2 (voy, hago, conozco), Unidad 42: Otros usos.

gramaticales nos parece positivo pero no nos resulta satisfactorio frente a la corriente multidisciplinaria.

3. Propuestas hacia la enseñanza de la gramática intercultural

A lo largo de la historia de ELE, antes de la aparición del método comunicativo, la gramática ha desempeñado un papel muy importante en la clase de español en Taiwán. Hoy en día en el Departamento de Español de las diferentes universidades en Taiwán aún se ofrecen 4 niveles diferentes en la enseñanza de la gramática española para la carrera universitaria de 4 años. Así, pues, la gramática siempre es una asignatura fundamental y desafiante para los alumnos a pesar de que han cambiado mucho los métodos de enseñanza de la misma.

Taiwán está geográficamente alejado del mundo hispánico aunque estamos en la era electrónica. El contacto real es diferente al contacto a través de la pantalla o de un equipo celular. En los últimos diez años la interculturalidad es un tema vinculado con muchos estudios lingüísticos, tales como sociolingüística, sicolingüística, pragmática o lingüística cognitiva. Todas estas disciplinas aluden a un contexto culturalmente real. Para responder a la presente era de la interculturalidad, a continuación, pretendemos proporcionar algunas ideas de interés que no se recogen todavía en la elaboración de los manuales de la gramática española.

3.1 Libros gramaticales en la era de la interculturalidad

Retomamos nuestro estudio central sobre los materiales gramaticales. En esta era de la movilidad humana, los libros gramaticales deberían pasar por un cambio para adaptarse a la nueva necesidad, a pesar de que la última corriente de “uso” de la gramática española ha evolucionado lo suficiente como para aplicar las reglas gramaticales en un contexto cotidiano bajo el entorno real. Ciertamente muestra muchas ventajas la tendencia del uso de la gramática tanto en su macro-estructura como en su micro-estructura en cuanto a la disposición del libro. No obstante, se

observa que todavía les falta un factor clave a los alumnos para que sean hablantes de cultura y no solo de la lengua. Esto es la libertad de poder hablar bajo la interacción humana en diferentes contextos culturales.

En cualquier caso, nuestra pretensión ha sido mostrar a los usuarios una noción bicultural que les ayude a vencer algunos de los escollos que puedan hallar tanto en la lengua ajena como en la propia. Es obvio que, hasta el momento, los autores de la gramática española se limitan a considerar el uso de la lengua meta sin tocar todavía el fondo cultural que aporta la base de conocimiento de los usuarios. En resumidas cuentas, estimamos que esta observación puede ser aprovechable en la elaboración de los manuales de la gramática española.

3.2 Retoque del enfoque comunicativo y rehabilitación de gramática-traducción

En nuestra aula se aprovecha el método habitual y tradicional de la memorización, el cual ha sido utilizado desde que empezamos a estudiar en la escuela primaria en Taiwán. Por su parte, el método de gramática-traducción logra su efecto en el aula a pesar de que para los europeos este es un método antiguo, que sirve para el aprendizaje de la literatura escrita en latín. Es oportuno mencionar que en Taiwán, desde los años 70 del siglo pasado hasta el siglo XXI, se han publicado libros de gramática española como *Español de Hoy* (Editorial Central, 1982) y *Traducción del español al chino* (Shin Lou Book Co., Ltd., 1999), donde se recogen ejercicios gramaticales basados en la técnica de la gramática-traducción. Hoy en día aún se pueden encontrar libros¹⁴ publicados recientemente sobre sintaxis en Taiwán siguiendo esta línea, ya que la memorización de los diálogos, la práctica de los ejercicios mecánicos y el conocimiento implícito aún son bien recibidos en nuestra aula gramatical.

¹⁴ José Miguel Blanco (2010), *Español de Hoy*, 敦煌書局, 台北.
Carlos Wang (2013), *進階西班牙語文法速成*, 書泉出版社, 台北.

Para esto, establecemos nuestro procedimiento y aprovechamos el análisis deductivo de las reglas gramaticales para luego poder aplicarlas a los ejercicios de traducción en su aprendizaje con la disposición del método comunicativo junto con la comparación de un contorno cultural.

3.3 Nueva Fórmula: Uso de la gramática + Gramática-traducción + Cultura comparada

A lo largo del desarrollo histórico y evolutivo de los métodos de la enseñanza de la lengua, se observa con claridad la gran vinculación entre la necesidad tanto personal como social. Y para ir más allá, también hablamos de la movilidad humana y la necesidad de la comprensión oral o lectora interactiva. Alcanzar la comunicación eficaz es un tema capital, máxime en las últimas décadas, pues vivimos en la era de la comunicación inmediata e intercultural.

Sin lugar a dudas últimamente está vigente la gramática descriptiva, también llamada gramática de uso. Este tipo de manual gramatical pretende ofrecer reglas de uso actual para cualquier concepto gramatical considerado correcto en las comunidades hispanohablantes. Es una fuente aprovechable para nuestro propósito.

Cómo meter los factores culturales en la enseñanza de la gramática es un punto fuerte que merece ser indagado. De ahí que postulemos la idea de una mezcla de métodos de la enseñanza de la gramática, esto es, mediante el método más antiguo que es la gramática-traducción y el método comunicativo que llega hasta hoy día en su madurez a nuestra aula de ELE. Asimismo, intentamos una búsqueda del equilibrio entre la práctica y la explicación de la gramática y la cultura, mediante la comparación de las culturas menores ajenas y propias, de acuerdo con los temas gramaticales correspondientes. De su peso y medida, se establecerá la emoción interior y aumentará la estimación propia de los usuarios para aproximarse al uso real y cultural de la lengua de otros. Para lo cual es indispensable seguir el rumbo

de uso establecido hasta este momento y añadir la nueva noción para crear una nueva metodología de la época.

4. Observaciones y sugerencias

4.1 En cuanto a los métodos de la enseñanza de las lenguas

1. Observamos que el desarrollo de la enseñanza de idiomas y la historia humana discurren de forma paralela. En el transcurso del tiempo, suceden en la historia humana muchos acontecimientos de forma que algunos influyen decisivamente en los métodos de la enseñanza, mientras otros inciden menos en la expresión humana. En concreto, la conquista de los romanos del mundo occidental conllevó el predominio de la lengua latina; la Revolución Industrial impulsó el uso de la lengua de los países extranjeros a los inmigrantes; la II Guerra Mundial aceleró el habla real y la interpretación correcta de la lengua meta; y en la Era Electrónica urge el método comunicativo, desde diferentes métodos, tales como el de la gramática-traducción, el directo, el audiolingual y el método comunicativo.

2. Las corrientes metodológicas no necesariamente implican a la época de las publicaciones de la gramática de español en España. Sin embargo, se observa una tendencia hacia el orden de la sucesión de los métodos, esto es, la aparición de un método seguido de otro en la elaboración de los libros de la gramática española.

3. Los métodos de la enseñanza de idiomas del siglo pasado, las técnicas de la gramática-traducción, del método directo y del audiolingual aún se encuentran en la elaboración de las publicaciones del presente siglo. Esto implica que el valor y la rentabilidad de estos métodos anticuados siguen siendo estimados por los enseñantes y aprendices, en tal sentido, podemos siempre aprovechar lo conveniente de todos los métodos mencionados en nuestra aula.

4.2 En cuanto a los libros manuales de la lengua española

1. Los manuales de la gramática para la lengua extranjera nos ofrecen una

disposición de la forma prescriptiva a descriptiva.

2. Sobre la corriente de los métodos y la fecha de publicación de los libros de la gramática española, no todos los métodos que se utilizan en estos libros siguen los métodos convencionales de la enseñanza.

3. Las últimas ediciones de los manuales de la gramática española de uso para extranjeros, con características del planteamiento autosuficiente, tienden a ser manuales autodidácticos o clasificados en niveles según el Marco Común Europeo de referencia para el español.

4. El auge de la recopilación de los libros de gramática aparece a partir de los años 80, cuando la comunidad española ha sido mucho más ilustrada y se ha preocupado del uso de su propia lengua, y a la vez, ha sido más abierta para recibir a extranjeros de diferentes rincones del mundo. Esta España diferente ha tenido una nueva visión y una nueva necesidad de fomentar el desarrollo de la lengua española tanto dentro de su tierra como fuera.

5. La gramática de uso del método comunicativo abarca la disposición bien organizada, con el fin de evitar posibles errores y resaltar los puntos gramaticales esenciales para que los usuarios logren la corrección y la fluidez de los hablantes nativos.

4.3 Gramática en la era de la globalización

1. Con el transcurso del tiempo, la terminología ha ido progresando desde “alumnos”, “aprendices”, “usuarios” hasta el término más conveniente de “hablantes interculturales”, ya que nos encontramos en la era de la globalización, este último término implica un tratamiento con más respeto, atención, comprensión y tolerancia a los hablantes de la lengua extranjera, quienes poseen un conocimiento interior culturalmente muy arraigado en su mente y en su reacción.

Hablar con corrección y fluidez no debe ser la única meta con la que medir el resultado del aprendizaje.

2. En la nueva era, queremos destacar otro punto más, esto es, más que centrarse solo en la lengua meta, se considera también el mundo interior de los hablantes interculturales de la lengua ajena, de manera que reconstruiremos el concepto de aprendizaje de los hablantes interculturales bajo una añadidura de la comparación de la cultura de ambos idiomas, con esto enriqueceremos y ampliaremos la visión de los enseñantes y los hablantes extranjeros al mismo tiempo.

5. Conclusiones

Las reglas gramaticales son las principales fuentes donde otras disciplinas del idioma tienen su esencia con distintos instrumentos. Tales instrumentos se aplicarán a los diferentes métodos de la enseñanza y aprendizaje, a la vez que implican a los distintos contextos culturales de los hablantes, de ahí que aparezcan libros gramaticales tanto para instruir como para enriquecer el conocimiento de los hablantes interculturales.

Este artículo puede ser concebido como nuestro primer intento de abordar las reflexiones y las ideas en la enseñanza de la gramática española dentro de la nueva corriente de la comunicación intercultural. Evidentemente, aún quedan muchos problemas y cuestiones por explicar y completar. Seguiremos el rumbo que hemos emprendido para llegar a la nueva época de interculturalidad, renovando los instrumentos del método comunicativo junto con el nuevo método de la gramática-traducción, ya que, sin lugar a dudas, desde el aprendizaje hasta la adquisición de una lengua extranjera se necesita la cultura así como profundizar en cómo llevar esta fórmula al aula, y trasladar el módulo a la práctica y a los manuales de gramática en los trabajos de investigación futuros.

Referencias:

- Aragonés, Luis y Palencia, Ramón (2009), *Gramática de uso del español- Teoría y práctica, B1-B2*, Madrid: SM.
- Ayala, Marcelo y Moreno Fernández, Francisco (2004), *Gramática de versos*, Madrid: Edinumen.
- Borrego Nieto, Julio (1995), *Temas de gramática española, Teoría y práctica*, Universidad de Salamanca.
- Bueso Fernández, Isabel y Vázquez Fernández, Ruth (2000), *Gramática básica del español: con ejercicios*, Barcelona: Difusión.
- Castañeda, Alejandro (2006), *Gramática básica del estudiante de español: A1-B1*, Barcelona: Difusión
- Castro, Francisca (2010), *Uso de la gramática española*, Madrid: Edelsa.
- Castro Viudez, Francisca y Díaz Ballesteros, Pilar (2006), *Aprender gramática y vocabulario*, Madrid: SGEL.
- De Dios, Ángeles (1982), *Español de Hoy*, Taipéi: Editorial Central.
- Fernández, Jesús; Fuente, R. y Siles J. (1989), *Curso intensivo de español: gramática*, Madrid: Edelsa.
- García Santos, Juan Felipe (1993), *Sintaxis del español-nivel de perfeccionamiento*, Santillana Universidad de Salamanca.
- González Hermoso, A.; Romero Dueñas C. y Cervera Vélez A. (2007), *Competencia gramatical en uso*, Madrid: Edelsa.
- Lourdes, Miquel López y otros (1985), *Esto funciona A, Prólogo*, Madrid: Edi-6.
- Martín Peris, Ernesto (1983), *Para empezar: curso comunicativo de español para extranjeros*, Barcelona: Edi-6.
- Martín Peris, Ernesto; Martínez Gila, Pablo y Sans, Neus (1997), *Gente* Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, Francisco (1995), *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa.
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus (1992), *Intercambio*, Barcelona: Difusión.
- Miranda Podadera, Luis (1994), *Prácticas de análisis gramaticales*, Madrid: Librería y Casa.

Estudio del desarrollo evolutivo de la enseñanza de la gramática española en Taiwán: sus repercusiones en la comunicación intercultural

- Moreno, Concha (2008), *Temas de gramática*, Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha y Eres Fernández, Gretel (2007), *Gramática contrastiva del español-portugués para hablantes brasileños*, Madrid: SGEL.
- Onieva Morales, Juan Luis (2001), *Cómo dominar la gramática estructural de español*, Madrid: Playor.
- Rosset, Eduardo (2003), *Gramática práctica española*, Hondarribia, España: Stanley Editorial.
- Sarmiento, Ramón (1999), *Gramática progresiva de español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Sagües Subijana, Miguel (1983), *Manual de gramática española*, San Sebastián: TXERTOA.
- Turk, Phil y Zollo, Mike (1995), *Nueva Gramática Comunicativa*, Illinois: National Textbook Company, primera edición en 1993.
- Zanón Gómez, Javier; (Coord.) (1999), *Enseñanza de la gramática mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- Huang, Tomás (1999), *Traducción del español al chino*, Taipei: Shin Lou Book Co., Ltd.

Bibliografía:

- Cadierno, Teresa (2010), *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*, MarcoELE, revista de didáctica ELE, Núm. 10.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1996), "Enseñanza de la gramática mediante tareas", *Actas del IV Congreso internacional de ASELE*, Santander.
- Lapesa, R. (1984), *la Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.
- Llopis-García y otros (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- Sánchez Martín, Miguel A. (2009), *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, Tejuelo, Número 5.
- Sánchez, Aquilino (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas-Evolución histórica y análisis didáctica*, Madrid: SGEL.

En la Red:

Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 1997-2016: Método de gramática
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 1997-2016: Enfoque comunicativo
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

De Lourdes Otero Brabo Cruz, María (1999), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf, 419-426.

Fernández Jaén, Jorge (2006), *El latín en Hispania: la romanización de la Península Ibérica. El latín vulgar. Particularidades del latín hispánico*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-latn-en-hispania-la-romanizacin-de-la-pennsula-ibrica-el-latn-vulgar-particularidades-del-latn-hispnico-0/html/00f48998-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

La Guía de Lengua: Gramática descriptiva
<http://lengua.laguia2000.com/gramatica/gramatica-descriptiva>

Der Verrat in Raymond Carvers und Judith Hermanns Short Stories

李舒萍/ Lee, Shu-Ping

亞洲大學外國語文學系副教授

Department of Foreign Languages and Literature, Asia University

【摘要】

此文探討德語作家赫爾曼的短篇小說*松雅與露絲*及美國作家卡佛的*能不能請你安靜點*與*你是醫生嗎?*中的共同主題：感情中的背叛。在列維納斯的「對他人的義務」(1989)的倫理論述中，背叛為一倫理議題，因為此論述意指了三角關係中壞人角色的存在。此文拒絕了對立的好壞之分，忽略倫理中的一般意義(Butler 2003: 201)，第三者干擾了愛情中固定的二人行關係，以找尋另一個倫理觀(Butler 2003: 208)。此文結論為三角關係不論是在婚姻內或外都產生了‘另一’個體，遊走在既定的二人行中，同時揭示了此個體的身分危機。此身分危機揭露了背叛所存有的荒謬，也顯現當代的愛情觀，即主角透過背叛尋求變異的享樂以拒絕生活中的失敗。不同的是，赫爾曼的我依賴感覺存在，而卡佛的我為逃避的自我。

【關鍵詞】

背叛，三角關係，愛情，倫理，身分危機

【Abstract】

Die vorliegende Arbeit untersucht den Verrat durch die Dreierbeziehung als ein gemeinsames Thema in den zwei Kurzgeschichten *Sonja* und *Ruth* von Judith Hermann sowie in *Will you please be quiet, please?* und *Are you a doctor?* von Raymond Carver. Der Verrat ist nach Levinas' Forderung zur "Verpflichtung für den Anderen"¹ (1989) ein ethisches Problem, weil der Verrat ein Böses in die Beziehung bringt. Diese Arbeit argumentiert gegen die Dichotomie des Bösen/Guten in der Dreierbeziehung, da sich "the language of the popular" (Butler 2003: 201) eines nur alltäglichen Verständnisses der Ethik bedient. Der Dritte stört

¹ Meine Übersetzung zu "be responsible for the other" in *The Levinas Reader*, S. 225.

in der Beziehung, da er unsere fixierte Denkweise von der Liebe zwischen zwei Personen herausfordert, und so möglicherweise ein anderes Konzept der Ethik dargestellt wird (Butler 2003: 208). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Dreierbeziehung ein ‚anderes‘ Ich, einen Grenzgänger in einer fixierten Beziehung, innerhalb und außerhalb der Ehe beinhaltet, der zugleich die Identitätskrise enthüllt. Das Identitätsproblem führt zur Ambiguität des Verrats und zeigt die Episteme der Zeit, eine Form des Wissens, die die Liebe in der Zeit reflektiert. Man sucht durch den Verrat den perversen Genuss, um das Scheitern im Leben zu verweigern. Der Unterschied zwischen den Autoren liegt darin, dass das von der Dreierbeziehung hergestellte andere Ich bei Hermann vom Gefühl abhängig ist, während es bei Carver ein entfliehendes Ich ist.

【Leitbegriffe】

der Verrat, die Dreierbeziehung, Liebe, Ethik, Identitätskrise

1. Einleitung

Literatur ist laut Haker (2004: 380) ein passendes Mittel, um ethische Probleme aufzuzeigen aufgrund der Möglichkeit fiktiver Kennzeichnungen, wodurch vielfältige Möglichkeiten moralischer Ausübungen verdeutlicht werden können. Ein narratives Beispiel ist der Verräter in der Beziehung, der nicht nur den Normdiskurs der Liebe stört, sondern das moralische Selbst wiederspiegeln kann. Der Verräter fordert heraus, was Liebe ist und ob es um Ethik geht.

Liebe und Ethik zeigen Widersprüche zueinander: “Love and morality are therefore thought to place conflicting demands on our attention, requiring us to look at things differently, whether or not they ultimately require us to do different things (Velleman 1999: 338).” Der Konflikt zwischen Liebe und Ethik liegt darin, ob Liebe von Ethik getrennt werden kann. Mit anderen Worten macht Liebe Moralität zweifelhaft². Velleman behauptet, dass Liebe in einer Form des Triebs engagiert ist und zugleich als “moral emotion” (349) gilt, was die Liebe kompliziert.

Die Gegenwartsschriftsteller Raymond Carver und Judith Hermann thematisieren beide häufig den Verrat in ihren jeweiligen Kurzgeschichtensammlungen *Will you*

² Rorty benutzt den Begriff “morally dubious” in “Freud, Morality, and Hermeneutics”, S. 178.

please be quiet, please? und *Sommerhaus, später* sowie *Nichts als Gespenster*. Der Verrat, wie Jackson (2000: 75) behauptet, steht im Gegensatz zum Vertrauen und bedeutet einen Verstoß gegen das Vertrauen. Im Sinne der Ethik, als die Lehre vom richtigen Handeln, ist der Verrat etwas Böses, das im Gegensatz zum Guten steht. Die Dichotomie des Bösen und Guten, oder von Verrat und Vertrauen, wird immer wieder in der Literatur dargestellt, in der der Verrat nicht nur als “ordinariness and frequency” (Shklar 1984: 138) gekennzeichnet ist, sondern auch eine zweideutige Struktur aufweist³, weil er “remains a deeply stigmatized behavior, all the more despicable for the fact that we know that it is bad, but we cannot do without it” (Kim 2010: 2), wie der Erzähler in Hermanns *Sonja* erzählt: “Ich hatte das Gefühl, ohne Sonja nicht mehr sein zu wollen. Ich fand sie unvermutet notwendig für mich, und ich vermißte sie (Sonja 1998: 79).” Es ist dem Erzähler, der “cannot do without it”, unmöglich, seine Freundin Verena nicht zu verraten obwohl er weiß, dass dies der Beziehung schaden könnte. Das „stigmatized behavior“ (Kim ebd.) wird “unvermutet notwendig” in der Literatur dargestellt, um als “an other-maker” (Sanders 2002: 4) die Ambiguität des Verrats darzustellen. Einige damit verbundene kritische Fragen sind Folgende: Ist der Verrat unmoralisch? Wie wird die Diskrepanz zwischen Liebe als Trieb und Moralität als Achtung von Regeln behandelt?

Zum ‘Anderen’ in der Literatur argumentiert Butler in *Values of Difficulty*, dass ein anderes ethisches Konzept benötigt wird, wenn der Leser in der Literatur etwas Seltsamen oder Störendem begegnet. Der Leser soll “cease judging, paradoxically, in the name of ethics, cease judging in a way that assumes we already know in advance what there is to be known” (Butler 2003: 208). Unsere Beurteilung des Bösen und Guten ist etwas Konventionelles, was sich für Butler in “the language of the popular” (ebd., 201) wiederfindet, und was wir als ethisch bezeichnen. Daraus folgt eine Schwierigkeit der kritischen Beurteilung; die Frage, ob es andere Möglichkeiten gibt.

Literatur, die ‘das Andere’ produziert, repräsentiert wiederholend die Dichotomie, die nicht zu beurteilen ist, sondern welche “brings us closer to a different conception of ethics, one that honors what cannot be fully known or captured about

³ Shklar weist auf “the Ambiguities of Betrayal” hin. In: *Ordinary Vices*, 1984.

the Other” (Butler ebd., 208). Das Andere nach Butler verlangt ein anderes Konzept der Ethik wider die Dichotomie, um nicht zu beurteilen, was böse bzw. gut ist, sondern welches unsere fixierte Denkweise herausfordert. Dadurch wird die Episteme der Zeit, eine Form des Wissens, insbesondere die Ambiguität im Kontext der Ethik, versinnbildlicht. Die vorliegende Arbeit untersucht, was der Dialog der Ethik zwischen dem Eigenen und dem Dritten in der Dreierbeziehung in der ausgewählten Gegenwartsliteratur repräsentiert und wie dadurch eine mögliche ethische Wende in der Kultur angedeutet wird.

2. Die Ambiguität des Verrats: Zwischen der ethischen und der erotischen Liebe

Die Ethik, wie Secomb (2007: 58) behauptet, wird immer wieder basierend auf der Verantwortung und dem Guten verstanden. Das kann in der Liebe kritisch sein, die nach Levinas in zwei Arten von Liebe unterschieden werden muss: die ethische Liebe und die erotische Liebe. In der ethischen Liebe behauptet Levinas “das Gesicht des Anderen”⁴, das das Subjekt sieht und das Subjekt deswegen die Verantwortung für den Anderen⁵ hat. Das ist also keine gegenseitige Beziehung, sondern einseitig ohne das Selbst. Die Liebe in diesem Sinne ist intersubjektiv. Das Gesicht des Anderen verlangt, dass das Selbst die Verantwortung für das Andere trägt und darin liegt der Kerngedanke der ethischen Liebe, die auf alle sozialen Relationen übertragen werden kann. Bezogen auf die erotische Liebe wird die Levinas’ These des Anderen problematisch. Levinas unterscheidet die ethische Liebe von der erotischen, weil nach ihm die erotische Liebe nicht ohne das Selbst sein kann. Jedoch erscheint diese Unterscheidung der ethischen und der erotischen Liebe in Bezug auf eine Liebesbeziehung unrealistisch wegen unserer Besessenheit mit der Liebe⁶, die die Vielfältigkeit der Liebe ermöglicht. Das heißt, es gibt keine einzigartige Liebe, sondern ist immer eigentümlich, um die ihr zufallenden Kommunikationsprobleme lösen zu können⁷. In diesem Sinne kann die Liebe in der Beziehung sowohl ethisch als auch erotisch sein und daraus folgt die Ambiguität

⁴ Meine Übersetzung zu “face of the Other” in The Levinas Reader, S. 75.

⁵ Siehe Anmerkung 1.

⁶ Carver beschreibt Liebe als “obsession”. In: Nessel, “This Word Love”: Sexual Politics and Silence in Early Raymond Carver, S. 293.

⁷ Luhmann, S. 29.

des Verrats.

Als „dis-ease“⁸ beschreibt Carver Liebe, die sich auf etwas Un-einfaches bzw. eine Krankheit ohne Heilmittel bezieht, insbesondere in einer Dreierbeziehung, wo ein Drittes außerhalb der Ehe bzw. der Beziehung auftritt. An der Grenze innerhalb und außerhalb der Beziehung offenbart sich, was ein ethisches oder ein moralisches Selbst ist. Dazu erklärt Haker: “For what is at stake for the concept of the ethical/moral self is not only the self in relation to the social and psychic structures that both constrain and enable it, but also the relation of the self to the other as a currently-concrete other, and thus the relation of responsibility between the self and the other (Haker 2004: 360).” Der konkrete Andere ist nach Levinas von Transzendenz, dem Überschreiten des Diesseits abhängig. Meiner Meinung nach problematisiert Levinas These “Verpflichtung für den Anderen”⁹ die erotische Liebe, insbesondere bezüglich des Verrats in der Liebe, weil der Verrat in der Beziehung bzw. Ehe nach Levinas’ These unmoralisch ist. Der Verrat tritt häufig als ein unentbehrlicher Fokus in der Gegenwartsliteratur auf und fordert immer wieder Levinas Verpflichtung für den Anderen heraus. Oder mit anderen Worten wird gefragt, ob es unbedingt eine moralische Identität in der Liebe geben muss?

Foster argumentiert in seinem *Sublime Enjoyment* (1997), dass der perverse Genuss in dem vernünftigen sozialen System motiviert wird, um das Scheitern an der Liebe oder der Arbeit zu verweigern. Man sucht in der Liebe Vergnügen, und durch den Verrat den perversen Genuss, der immer wieder die moralische Identität in Frage stellt und das butlersche Andere herstellt.

3. Die Dreierbeziehung in Judith Hermanns *Sonja* und *Ruth*¹⁰

Eine Dreierbeziehung außerhalb der Ehe findet sich häufig in Hermanns Kurzgeschichtensammlungen *Sommerhaus*, *später* und *Nichts als Gespenster*, in der eine zufällige Begegnung auf Reisen als durchgehende Metapher auftaucht. Im ersten ausgewählten Text, *Sonja*, begegnet der Ich-Erzähler einer Frau namens

⁸ Die Beschreibung „dis-ease“, zitiert nach Nessel, „This Word Love“: Sexual Politics and Silence in Early Raymond Carver, S. 292. Siehe dazu Lee, “Die normale Unwahrscheinlichkeit der Liebe: Verführung in Judith Hermanns *Die Liebe zu Ari Oskarsson* und in Raymond Carvers *Wovon wir reden, wenn wir von Liebe reden*”, S. 98.

⁹ Siehe Anmerkung 1.

¹⁰ Der Text *Ruth* ist mit einem Untertitel, *Freundinnen*.

Sonja auf einer Zugfahrt von Hamburg nach Berlin nach seinem Besuch seiner Freundin Verena in Hamburg. Auch im zweiten Text, *Ruth*, wird eine Dreierbeziehung beschrieben. Nachdem Ruth Berlin verläßt, lernt sie Raoul kennen und verliebt sich in ihn, der sich aber wiederum nach einer zufälligen Begegnung in die Ich-Erzählerin, Ruths Freundin. In *Ruth* geht die Protagonistin (Ruths Freundin) auf eine Reise nach Paris, um sich selbst zu suchen. In den beiden Texten findet der Verrat durch einen Zufall außerhalb der Großstadt Berlin statt. Die Dreierbeziehung besteht aus zwei gegensätzlichen Frauentypen mit einem Mann, der Künstler ist, und am Ende der Geschichte wird kein Happy Ending mit dem Dritten dargestellt. Die beiden Dritten beider Geschichten sind orientierungs- und ratlos. Der Unterschied beider liegt in der engen Beziehung der Freundinnen in *Ruth*. Die Intimität der Frauen überwältigt nicht die Liebe, sondern initiiert die Verzweiflung in der Liebe. Trivial sind die Geschichten, um den perversen Genuss zu verdeutlichen, der nichts ist¹¹.

In *Sonja* ist der Ich-Erzähler ein Künstler und hat eine feste Beziehung mit seiner Freundin Verena, in die er sehr verliebt ist. Sie ist schön, reist gern, und kann seine sexuelle Begierde erfüllen. Als “Sinnlichkeit” (56)¹² schildert der Ich-Erzähler Verena. Sie wohnen in zwei Städten und besuchen sich ab und zu. Bei Verena bekommt er einen “stetigen Rhythmus” (73), während die Begegnung mit Sonja als ein “Stolpern im Rhythmus” (74) geschildert wird. Er begegnet Sonja bei seiner Heimfahrt nach Berlin, als der Zug durch die Mark Brandenburg fährt. Im Gegensatz zu Verena ist Sonja nicht schön. Er fühlt sich sogar unwohl, weil ihm die Erinnerung an Verenas Sinnlichkeit entgleiten könne (56). Er beschreibt die Begegnung als einen “gewöhnliche[n]” (56) Zufall. Zwei Menschen stehen “zufällig” (56) nebeneinander. “Sie war überhaupt nicht schön. [...] ihr Gesicht war so ungewohnt und altmodisch, wie eines dieser Madonnenbilder aus dem 15. Jahrhundert, ein schmales, fast spitzes Gesicht (ebd.)” Sonja schaut ihn an. Der Blick als Anziehungsmittel ist durchdringend und von dem Blick her beginnt sein

¹¹ Chronister interpretiert in “Language-Bodies: Interpellation and Gender Transformation in Antje Rávic Strubel’s *Kältere Schichten der Luft* and Judith Hermann’s *Sonja*” Hermanns *Sonja* aus einer Perspektive der Gender Transformation. Meiner Meinung nach ist es keine “gender mutability” (S. 27) in den Figuren. Es ist eher eine Dreierbeziehung.

¹² Die folgend in Klammern gesetzten Zahlen bezüglich Judith Hermanns *Sonja* sind aus der Kurzgeschichtensammlung *Sommerhaus, später*, 1998.

ungewöhnliches Gefühl der "Irritation" (74) Sonja gegenüber, die keine "sinnliche" Beziehung mit ihm hat, sondern eine seelische.

Sonja ist anscheinend eine Geschichte über den Verrat zwischen den Liebenden, die in zwei Städten, Hamburg und Berlin, wohnen. Die Großstadt, Berlin, die in West und Ost geteilt wurde, spielt in der Gegenwartsliteratur immer wieder als Kulisse der Selbstfindung¹³ eine Rolle. Es ist die ‚Selbstfindung‘ eines Mannes; des Erzählers, der auf Sonja "wartet" (57). Worauf er wartet, ist in der Tat "nichts" (55), was die ganze Geschichte rahmt. *Sonja* beginnt mit nichts: "Ich glaube, sie war so biegsam, weil sie eigentlich *nichts*¹⁴ war (55)." Sie endet auch mit nichts: "Ich habe Sonja nicht mehr wiedergesehen, und ich habe *nichts* mehr von ihr gehört (84)." Mattson ist der Meinung, dass die Geschichte eine Generation zeigt, die nach nichts sucht und die Suche nach nichts als "an aesthetic of melancholic indifference" (2012: 254) interpretiert. Meiner Ansicht nach repräsentiert das Nichts ein Gefühl. Anstatt durch Vernunft ist diese Generation durch diese Emotion gekennzeichnet. Zugleich spiegelt diese emotionale Abhängigkeit einen innerlich leeren Raum des Protagonisten wieder, der, wie Sonja, nichts ist, und das Thema des Verrats wichtig wird.

Insbesondere ist es "das Gefühl der Irritation" (74, 84), das der Erzähler bekämpft. "Es gab Augenblicke, in denen ich mich nach etwas sehnte, von dem ich nicht genau wußte, was es war, ein Ereignis vielleicht, irgendeine Art der Sensation, der Veränderung, aber diese Sehnsucht verschwand ebenso schnell, wie sie gekommen war (74)." Das Gefühl der Irritation repräsentiert seine Sehnsucht, die er nicht klar kennt. Oder mit anderen Worten ist es das Leere, das er bekämpft. Der Verrat entspricht seinem Gefühl der Irritation, durch das er die Kontrolle verliert. Ein Katz-und-Maus-Spiel zwischen ihm und Sonja findet deswegen statt; ein Spiel mit einer vernebelten Beziehung, um sein Gefühl der Irritation zu erläutern, das leer bzw. nichts ist. Immer wenn er an Sonja denkt, sagt er: "Ich hatte das Gefühl [...]" (77, 79, 80). Wenn er sagt, "Ich hatte das Gefühl, ohne Sonja nicht mehr sein zu wollen. Ich fand sie unvermutet notwendig für mich, und ich vermißte sie (79).", impliziert dies, dass er nicht genau weiß, was es ist, das er vermisst.

¹³ Siehe Dahlkes Untersuchung "Sexing Berlin", wo nicht nur als kulturelle Projektionen, sondern auch immer als ein Spielplatz der sexuellen Selbstfindung von vielen Autoren der Gegenwartsliteratur gilt.

¹⁴ Meine Hervorhebung.

“Dies war ein Spiel, ich kannte die Regeln. Ich wartete eine Woche lang [...] (82).” Das ist ein Spiel des Wartens¹⁵, das die Beziehung mit Sonja initiiert. “Soll ich warten (57).” Er weiß nicht genau, warum Sonja es so sagt wenn sie das erste Mal zusammentreffen. Jedenfalls wartet sie und später wartet er immerzu in der Beziehung. Das zufällige Zusammentreffen beginnt im Zug nach Berlin, wenn der Zug durch die Grenze zwischen West- und Ostdeutschland fährt, aber endet mit nichts. “Ich habe Sonja nicht mehr wiedergesehen, [...]. Ich warte darauf, daß ich irgendwann dieser kleinen, rothaarigen Frau begegne, um sie zu fragen, wo Sonja jetzt lebt [...] (84).” Sonja repräsentiert die Sehnsucht des Erzählers, der immer mit dem Gefühl kämpft. Es zeigt sich seine orientierungslose Identität, die immer vom Gefühl abhängt. Für ihn ist die Beziehung mit Sonja kein Verrat, sondern nichts als ein orientierungsloses Leben. Die Diskrepanz zwischen der ethischen Liebe, Sonja, und seiner erotischen Liebe, Verena, bleibt. Sie braucht sich nicht aufzulösen, sondern bleibt als ein Zeichen der kulturellen Projektion, die auch durch den geteilten Himmel wiedergespiegelt wird. Man soll warten, weil “das Gefühl der Irritation bleibt (84).”

Auch die Geschichte *Ruth* von Hermann erzählt von einer Dreiecksbeziehung zwischen Ruth, der namenlosen Ich-Erzählerin, und Raoul. Ruth und die Ich-Erzählerin wohnen zusammen in Berlin und sind die besten Freundinnen, aber ganz unterschiedliche Charaktere. Nachdem Ruth aus einer Kleinstadt weggezogen ist, hat sie Raoul kennengelernt und sich in ihn verliebt, der sich aber wiederum nach einer zufälligen Begegnung in die Ich-Erzählerin verliebt. Nach ihrem Besuch in Würzburg endet die Geschichte mit einer Erinnerung an das Alltagsleben mit Ruth.

Das ist anscheinend eine Geschichte über das Vertrauen und Verrat unter den Freundinnen. Ich nehme aber an, dass es eher eine Geschichte über ein orientierungsloses Ich ist, das durch den Verrat das Selbst zu erfüllen versucht. Daraus folgen zugleich die komplexen moralischen Emotionen der namenlosen Ich-Erzählerin zwischen Liebe und Freundschaft. Die zwei gegensätzlichen Begriffe, Vertrauen und Verrat, beziehen sich auf die zwei gegenseitigen

¹⁵ Kanz behauptet, dass *Sonja* eine Geschichte über das Warten ist. Das ist zugleich ein Katz-und-Maus-Spiel zwischen Sonja und dem Erzähler. In: Kein bißchen aufgeregt? Das erotische Knistern in Judith Hermanns Erzählung "Sonja", 1999.

Freundinnen, die mit der Liebe in Konflikt kommen. Die Geschichte beginnt mit dem Verlangen von Ruth: "Versprich mir, daß du niemals etwas mit ihm anfangen wirst (11)¹⁶." Das impliziert aber zugleich, dass die Beziehung zwischen den Freundinnen nie dieselbe bleiben kann. Die Geschichte endet dann mit Verrat: "Würdest du Ruth verraten für mich? «, ich hatte geantwortet »Ja« (58)." Ruth kennt die Erzählerin gut, und kennt sogar den Typ Mann, auf den die Erzählerin steht. "Er ist eigentlich eher dein Typ (13)." Die Themen Versprechen und Verrat als Rahmen der Erzählung problematisieren das Thema: Verrat. „Ich kenne Ruth schon mein Leben lang. Sie kannte Raoul seit zwei oder drei Wochen (ebd.)." Das lebenslange Kennenlernen der Frauen scheint weniger stabil als eine kurzzeitige Liebesbeziehung zu sein.

Die Freundinnen sind zwei gegenseitige Persönlichkeiten und die Erzählerin selbst gehört zu der weniger Schönen, deren Schwäche schrittweise durch ihr Gegenteil, Ruth, dargestellt wird. "Alles an ihr ist mein Gegenteil, was an ihr rund ist und weich und groß, ist an mir hager und knochig und klein, meine Haare sind kurz und dunkel, ihre sehr lang und hell, lockig und knistrig, ihr Gesicht ist so schön, ganz einfach, und es stimmt alles, ihre Augen, ihre Nase, ihr Mund in einem ebenen Gleichmaß (14f.)." Neben ihrer Schönheit beneidet die Erzählerin auch Ruths Talent, Beruf, den Applaus, die Möglichkeit des Ruhmes (20). Die Erzählerin selbst ist orientierungslos (15), nicht sicher, leer (31). Raouls Liebe ist vielleicht das einzige, mit dem die Erzählerin Ruth siegt, damit sie den Trieb verwirklicht. „Ruth, vielleicht ist es so, daß du immer dich selbst suchst und dich wirklich wieder und wieder selbst sehen kannst, und daß ich im Gegensatz zu dir mich verlieren will, von mir selber entfernen, und am ehesten kann ich das, wenn ich reise, und manchmal auch, wenn ich geliebt werde (34)." Reise ist ein Weg des Selbstsuchens. Die ziellose Erzählerin sucht auf Reise nach Paris das Selbst, das Sehnsucht (35) hat, die wie Fieber (ebd.) ist. Reise ist leider kein Heilmittel, und deswegen versucht sie die Liebe. Die Gleichgültigkeit in *Sonja* gibt es bei *Ruth* nicht mehr. Stattdessen ist es die Sehnsucht nach Selbst, die die Freundschaft überwältigt.

Emotionen sind komplex, insbesondere in der Liebe. Die Liebe der Erzählerin zu

¹⁶ Die folgend in Klammern gesetzten Zahlen bezüglich Judith Hermanns *Ruth (Freundinnen)* sind aus der Kurzgeschichtensammlung *Nichts als Gespenster*, 2003.

Ruth ist zugleich ein Kampf gegen das Selbst, weil Ruth die Schwäche der Erzählerin widerspiegelt. Die Liebe zu Raoul ist ein anderes Spiel mit Ruth, um ihre Schwäche zu überwinden. Ihre Rolle als eine Verräterin, die Raoul sie nennt (58), impliziert die Moralität in der Liebe. Deswegen kommt nach dem Zusammensein mit Raoul in Würzburg manchmal ein Angstgefühl (47) auf, das sie zu Ruth zurückbringt. Diese Szene versinnbildlicht zugleich Levinas These des "Gesichts des Anderen". Sie fühlt sich getäuscht (46), und erkennt, dass ihre Sehnsucht nach Liebe "schrecklich und blödsinnig zugleich (46)" ist. Hermann verwirklicht Vellemans These in Bezug auf die Liebe, die als "moral emotion" (Velleman 1999: 349) betrachtet wird, dargestellt durch den Konflikt zwischen Liebe und Freundschaft.

Bei Sonja hat der Erzähler Angst vor Sonja (79) und bei Ruth hat die Erzählerin Angst vor Raoul (47). Die Angst spiegelt die Unsicherheit der jungen Protagonisten wieder, die Sehnsucht haben und auf die Liebe warten, um das orientierungslose Selbst zu retten. Die Liebe rettet sie nicht, weil die Dreierbeziehung nichts verspricht, sondern Angst verbreitet.

4. Die Dreierbeziehung in Raymond Carvers *Will you please be quiet, please?* und *Are you a doctor?*

Im Gegensatz zu Hermanns Geschichten, die aufgrund des Verrats unter jungen Leuten außerhalb der Ehe stattfinden, geht es bei den Kurzgeschichten *Will you please be quiet, please?* und *Are you a doctor?* um den Verrat innerhalb der Ehe. Ungewöhnlicherweise beschreibt Carver nicht unmittelbar eine außereheliche Beziehung. Bei *Will you please be quiet, please?* ist der Verrat der Frau in der Erinnerung ihres Mannes, während es in *Are you a doctor?* vielmehr um die Fantasien eines Mannes im mittleren Alter geht.

Will you please be quiet, please? als die Titelgeschichte der Sammlung beginnt mit der Beschreibung der Vergangenheit des Protagonisten, Ralph Wyman, dessen Leben an der Universität als Zeit der Selbstfindung beschrieben wird. Er "felt himself on the brink of some kind of huge discovery about himself. But it never came (227)¹⁷." Er sucht durch Alkohol einen Ausweg, findet aber weder eine

¹⁷ Die folgend in Klammern gesetzten Zahlen bezüglich Raymond Carvers *Will you please be quiet,*

Lösung, noch sich selbst. Nachdem er einen einflussreichen Lehrer, Dr. Maxwell, trifft, entscheidet er sich, selbst Lehrer zu werden. Danach lernt er Marian Ross in einem Kurs kennen, und die beiden planen zusammen als Lehrer tätig zu werden. Nach der Heirat üben sie wie geplant den Beruf des Lehrers aus und haben zwei Kinder. Als “[a] happy couple” (230) beschreiben sie sich und ihr Eheleben, aber ihr Glück hat eine Ausnahme. “For he had taken it into his head that his wife had once betrayed him with a man named Mitchell Anderson (230).”

Der Verrat an der Frau passierte vor vier Jahren, aber er kommt plötzlich als ein Thema ins Leben und Ralph fragt danach, wobei Marian auf jedes Detail eingeht. Die detaillierte Beschreibung regt Ralph auf und er sucht erneut einen Ausweg durch das Trinken. Als er zurück nach Hause kommt, ignoriert er die Kommunikationsversuche von Marian und sagt: “Will you please be quiet, please? (250)”

Die Geschichte beschreibt das Glück eines Ehepaars mit den Wünschen alltäglicher Leute. Ironischerweise ist das Glück leer, wie Ralph später erzählt, “He felt drained, splendidly empty (246)” nachdem er die Details der außerehelichen Beziehung gehört hat. Darin zeigt sich, dass das Glück zerbrechlich ist. Ein vergangenes Ereignis kann leicht das Glück zerbrechen. Vielleicht ist es auch nicht Glück nach dem sich Ralph sehnt. An der Universität hat er einen Traum für seine Zukunft. Er studiert Medizin und Recht, später Philosophie und Literatur. „[He] felt himself on the brink of some kind of huge discovery about himself. But it never came. [...] he almost had a breakdown (227).“ Er gerät in die Trunksucht. Eine konkrete Karriere als Lehrer und die Ehe haben ihm geholfen, sein normales Leben wieder zurückzuerlangen. Mit anderen Worten: Ralph weiß absolut nicht, was er suchte.

Das zerbrechliche Glück ist ambivalent. Oder wie Bethea interpretiert, es ist die “indeterminacy” (2001: 7) des Glücks, die im Leben verheimlicht wird. Es gibt eine Diskrepanz zwischen der erotischen und der ethischen Liebe, die Ralph beunruhigt. Er erinnert sich an den Verrat seiner Frau vor vier Jahren. “Ralph thought about it sometimes [...]. Increasingly, ghastly images would be projected on his eyes, certain unthinkable particularities (230).” Es zeigt sich seine Liebe, die

please? sind aus der Sammlung *Will you please be quiet, please?*, 1992. *Are you a doctor?* ist in derselben Sammlung.

sowohl die ethische als auch die erotische Liebe mit einschließt. Während ihren Flitterwochen in Mexico hat er kein Interesse an der Stadt, sondern nur an Marians attraktivem Aussehen. “Her hair was long and hung down in front over her shoulders, and she was looking away from him, staring at something in the distance (229).” Es ist die Besessenheit mit der ethischen Liebe in der Ehe und die der erotischen Liebe, die den Verrat unerträglich machen. Zugleich enthüllt diese Besessenheit den Konflikt zwischen Liebe und Ethik in der Ehe, der wie Velleman (1999) verdeutlicht, verlangt, dass wir von einer anderen Perspektive aus über den Konflikt nachdenken. Die Ethik in der Ehe kann dialogisch sein, damit sich eine Balance zwischen den Ehepartnern halten kann. Das heißt, dass die Ethik in der Liebe nicht fixiert werden kann, weil es keine einzigartige Liebe gibt, sondern nur eine eigentümliche (Luhmann 1982). Gleicherweise gibt es keine einzigartige Ethik.

Nesbet behauptet, dass “love and its absence” (1995) zu Carvers Hauptsorgen gehört, insbesondere die Liebe in der Ehe. Die Abwesenheit der Liebe in Ralph kommt aus seiner Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, und die letzte interpretieren Boxer und Phillips als “dissociation”, “a sense of disengagement from one’s own identity and life, a state of standing apart from whatever defines the self, or of being unselfed (1979: 75).” Deswegen bleibt der vergangene Verrat seiner Frau immer in seinen Gedanken, wobei der Verrat für seine Frau nur der Vergangenheit wegen ihrer “impulse” (234) und des “nothing” (235) angehört. Dadurch enthüllt sich die ethische Diskrepanz des Ehepaars, die eigentümlich ist. Der Dialog des Ehepaars hinsichtlich der Vergangenheit erklärt das Glück, das auch eigentümlich ist, weil kein einzigartiges Glück existiert.

Wie viele andere trunksüchtige Protagonisten bei Carver stört ein Böses im orientierungslosen Leben und daraus ergibt sich, dass die Ehe problematisch ist. “Yes, there was a great evil pushing at the world, he thought, and it only needed a little slipway, a little opening (241).” Der Verrat zerstört nicht nur die Ehe, sondern auch die Identität des Mannes, der von der Gesellschaft abgetrennt ist und in der Ehe das scheinbare Glück der alltäglichen Leute sucht. Das Böse existiert immer wieder im leeren Leben. Der Ausgang muss offen bleiben. Er ist aber vom gegenseitigen Verständnis und Vergeben in der Ehe abhängig.

In *Are you a doctor?* wird der Verrat durch einen Anruf von einer Fremden namens Clara initiiert, die eine kranke Tochter hat, aber nicht verheiratet ist. Sie hat zufällig Arnolds Nummer, aber kennt ihn nicht. Trotzdem ruft sie ihn an, der auf den Anruf seiner Frau wartet. Der seltsame Dialog zwischen den beiden Fremden erregt Arnolds Neugierde, und zeigt eine potentielle Kluft in der Ehe. Clara lädt Arnold ein, und er kommt zu Besuch. Bei dem Besuch küsst Arnold Clara. Er geht zurück nach Hause und beantwortet den Anruf seiner Frau, auf den er gewartet hat. Seine Frau bemerkt, dass er komisch klingt.

Die Charaktere in Carvers Geschichten werden als „dazwischen“ charakterisiert: “Carver writes about characters whose lives are in suspended animation, verging on disarray: the salesman between jobs, the writer between stories, the student between semesters, the husband or wife between marriages [...] (Boxer & Phillips 1979: 76).” Es geht bei *Are you a doctor?* nicht nur um den Konflikt in der Ehe, sondern den innerlichen Konflikt des Mannes zwischen seiner Sehnsucht und der Realität. Ein solcher Konflikt enthüllt die Leere des ehelichen Lebens und die leere Identität des mittleren Alters. Dies führt zum Verrat.

Auf eine absurde Weise präsentiert Carver den Verrat des mittelalten Mannes: ein Anruf und die folgende Einladung von einer Fremden. Der Mittelalte ist eigentlich ein treuer Mann. Ein zufälliges Ereignis hat ihn verführt und seine Sehnsucht erregt. Dazu interpretieren Boxer & Phillips: “It is the familiar, the seemingly "known," which is the true mask of the terrifying (ebd., 83).” “The terrifying” beschreibt den Habitus des alltäglichen Menschen, dessen Leben wie eine Maschine in der Ehe funktioniert. Dieser Habitus führt schrittweise zum Chaos seines ehelichen Lebens und seiner eigenen Identität. Die Frage von Clara “Are you a doctor?” enthüllt nämlich sein Identitätsproblem.

Die Begegnung mit der Fremden hat nicht nur den alltäglichen Habitus des Mannes verändert, sondern auch die Kluft in der Ehe deutlich gemacht. Das Warten auf den Anruf seiner Frau führt zur Offenbarung des Chaos in der Ehe. Der Verrat des Mittelalten entspricht Kims These, die über den Verrat behauptet, dass “we cannot do without it” (Kim 2010: 2). Das ist der Trieb, wie der in *Will you please be quiet, please?*, der die Ehe problematisiert.

5. Schlussbemerkung

„Leer“ als ein gemeinsames Kernwort wird bei beiden Autoren verwendet, um einerseits das Scheitern im Leben anzudeuten und andererseits die Identitätskrise durch den Verrat zu enthüllen. Die Protagonisten, die von einem/einer Dritten verführt werden, sind entweder inner- oder außerhalb der Ehe gewissermaßen orientierungslos. Der Verrat hat bei Hermann anscheinend den orientierungslosen Identitäten ein Ziel im Leben gegeben, das aber eine Illusion ist. Die Verräter sind die jungen Leute, die nicht deutlich wissen, was sie suchen. Oder einfacher gesagt: Sie suchen nach nichts (Mattson 2012). Es ist das Gefühl, von dem sie abhängig sind. Bei Carver ist der Verrat vielmehr eine Ausrede, damit die Männer einen Ausweg aus einer leeren Lebensweise finden können, die sie zum Chaos führt.

Das Dritte spielt im Sinne des Verrats keine traditionelle Rolle als das Böse. Das heißt auch, dass es nicht um eine moralische Identität geht. Stattdessen benötigt man nach Butler ein anderes Konzept der Ethik, um die Episteme der Zeit, eine Form des Wissens, widerzuspiegeln. Das ‚andere‘ Konzept der Ethik beeinflusst zugleich das Konzept der Liebe. In der Zeit der ethischen Wende in den achtziger und neunziger Jahren¹⁸ enthüllt das Dritte in der Beziehung vielmehr ein ‚anderes‘ Ich, das nicht genau weiß, was gesucht wird. Aber trotzdem versucht das Ich, die fixierte Dichotomie in der Beziehung zu überschreiten. Der Verrat ist in diesem Sinne ein perverser Genuss, um das Scheitern in der Ehe (bei Carver) oder im Leben (bei Hermann) zu verweigern.

Literaturverzeichnis

- Bethea, A. (2001), *Technique and Sensibility in the Fiction and Poetry of Raymond Carver*, New York & London: Routledge.
- Boxer, D. and C. Phillips (1979), Will You Please Be Quiet, Please?: Voyeurism, Dissociation, and the Art of Raymond Carver. *The Iowa Review* 10(3): 75-90.
Entnommen von: <http://ir.uiowa.edu/iowareview/vol10/iss3/9>
- Butler, J. (2003), Values of Difficulty. In Jonathan Culler and Kevin Lamb (eds),

¹⁸ Eaglestone erwähnt, dass „an ethical turn“ in der 80s und 90s stattfindet. In: The „ethical turn“ in continental philosophy in the 1980s, S. 203. In Bezug auf die Zeit der ethischen Wende und Levinas, siehe dazu Eaglestone, S. 211f.

- Just Being Difficult?: Academic Writing in the Public Arena*, Stanford: Stanford UP, 199-215.
- Carver, R. (1992), *Will you please be quiet, please?*, New York: Vintage Books.
- Chronister, N. (2015), Language-Bodies: Interpellation and Gender Transformation in Antje Rávic Strubel's *Kältere Schichten der Luft* and Judith Hermann's *Sonja*. In Hester Baer and Alexandra Merley Hill (Hg.), *German Women's Writing in the Twenty-First Century*, Rochester & New York: Camden House.
- Dahlke, B. (2011), Sexing Berlin?. *German Life and Letters* 64(1):1468–0483.
- Eaglestone, R. (2014), The "ethical turn" in continental philosophy in the 1980s. In Rosi Braidotti (ed.), *After poststructuralism. Transitions and transformations*, London & New York: Routledge. 203-20.
- Foster, D. (1997), *Sublime enjoyment: on the perverse motive in American literature*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haker, H. (2004), The Fragility of the Moral Self. *Harvard Theological Review*, 97: 359-381. doi:10.1017/S0017816004000756
- Hermann, J. (1998), *Sommerhaus, später*, Frankfurt/Main: Fischer.
- (2003), *Nichts als Gespenster*, Frankfurt/Main: Fischer.
- Jackson, R. (2000), The Sense and Sensibility of Betrayal: Discovering the Meaning of Treachery through Jane Austen. *Humanitas*, Vol. XIII (2): 72-89.
- Kanz, C. (1999), Kein bißchen aufgeregt? Das erotische Knistern in Judith Hermanns Erzählung "Sonja". *Literaturkritik.de*. Entnommen von: <http://literaturkritik.de/id/422>
- Kim, SY. (2010), *Ethical desire: Betrayal in contemporary British fiction*. PhD dissertation, Texas: Texas A&M University.
- Lee, SP. (2014), Die normale Unwahrscheinlichkeit der Liebe: Verführung in Judith Hermanns *Die Liebe zu Ari Oskarsson* und in Raymond Carvers *Wovon wir reden, wenn wir von Liebe reden*. *Languages and International Studies* 12: 87- 100.
- Lévinas, E. (1989), *The Levinas Reader*, Ed. Seán Hand, New York: Blackwell.
- Luhmann, N. (1982), *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Mattson, M. (2012), Rebels Without Causes: Contemporary German Authors Not in Search of Meaning. *Monatshefte* 104 (2): 244-62.
- Nesset, K. (1991), This Word Love: Sexual Politics and Silence in Early Raymond Carver. *American Literature* 63(2), 292-313.
- (1995), *The Stories of Raymond Carver: A Critical Study*, Athens, OH: Ohio UP.
- Rorty, R. (1980), Freud, Morality, and Hermeneutics. *New Literary History* 12(1): 177-185.
- Sanders, M. (2002), Ethics and Interdisciplinarity in Philosophy and Literary Theory. *Diacritics* 32(3-4): 3-16.
- Shklar, J. (1984), *Ordinary Vices*, Cambridge: The Belknap P of Harvard UP.
- Secomb, L. (2007), *Philosophy and Love: From Plato to Popular Culture*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Velleman, D. (1999), Love as a Moral Emotion. *Ethics* 109(2):338-74.

『万葉集』における感覚表現「寒し」の考察

蔡欣吟 / Tsai, Hsin Yin

淡江大學日本語文學系助理教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

本論文為深入探究日語中溫度感覺形容詞中類似表現的異同，進行系列研究之一環。透過調查在日本最古和歌集『萬葉集』中，低溫形容詞‘SAMUSHI’(寒)一詞的使用狀況並進行分析後，得出以下結論：在上代和歌中，‘SAMUSHI’一詞可用於形容另一低溫形容詞‘TSUMETASHI’(冷)的修飾對象；『萬葉集』中，可見‘SAMUSHI’(寒)修飾鴨鳴、雁鳴，即為可用於修飾「聲音」，推測為受中國古詩影響；‘SAMUSHI’(寒)在上代的副詞用法與現代語相異，或受文體的影響。

【關鍵詞】

低溫感覺形容詞 萬葉集 和歌 ‘SAMUSHI’

【Abstract】

This paper focused on the use of sensation adjective ‘SAMUSHI’ through the analysis of the oldest existing collection of Japanese poetry *Man’yōshū*. The attempt is to illustrate the trend of use of ‘SAMUSHI’ in this material. Via the research of the aforementioned material, the next three points have become more clear. Firstly, there are two main sensation words to describe coldness, one is ‘SAMUSHI’, the other one is ‘TSUMETASHI’ in modern Japanese. However, ‘SAMUSHI’ covered most meanings of coldness till Early Middle Age. Secondly, ‘SAMUSHI’ can be used to describe the sound of creatures. This usage could be considered to be passed along from China. Lastly, it is clear that the adverbial usage of ‘SAMUSHI’ is different from modern Japanese from this study. It could be related to writing style.

【Keywords】Sensation adjective, *Man'yōshū*, Japanese poetry, 'SAMUSHI'**1 はじめに**

現代語における感覚表現「寒い」と「冷たい」に関して、服部四郎(1964)をはじめ、先行研究ではさまざまな分類や規定が行われている。一方、2語の推移に関しては、山口仲美(1982)では、それぞれの初出を確認した上、ほかの感覚・感情語彙を含めて通時的に調査し、総合的に論じられている。蔡(2016)は、低温に関する感覚の形容詞の細かい分化の傾向を見出すため、「寒し」と「冷たし」は上代から近世においてどのような語彙を形容しているのかに注目し、連体形に限定して調査を行った。その際、「寒き」が「音」を形容する用例が見られる。このような表現は先行研究において、文学的比喩表現や共感覚的表現の観点から論じられているが、語としての性質や特徴について検討する必要があると考える。また、山口(1982)では、感覚語彙は意味が変わりにくいと述べているが、意味の派生がどのように関わっているのかについては触れていない。「寒し」と「冷たし」の変遷を探るには、これらの表現の語彙としての本質の探究は避けて通れない。よって、本稿では「比喩的表現」が多用されると考えられる和歌を調査する。和歌という資料の特殊性を認めたくえで、『万葉集』における感覚表現「寒し」の使用状況について調査・考察する。これにより、低温に関する表現の有様を明らかにすることを本稿の目的とする。

本稿は日本最古の和歌集である『万葉集』を調査資料とする。『万葉集』は全20巻で、4500首余りあり、さまざまな身分の人によって詠まれたものである。テキストは1994年から1996年にかけて小学館より刊行される『新編 日本古典文学全集』6～9を用いる。調査対象は「寒し」のすべての活用形で用いられる用例とする。なお、用例で見られる下線はすべて稿者によるものである。

2 全体の使用状況

まず、形式から使用状況を見る。『万葉集』において、「寒し」のすべての活用形による用例は 55 例ある。形態別(活用語尾と接尾語を含む)に示すと、表 1 のようになる。

表 1 形態別に示す「寒し」の用例数

語幹	活用語尾				接尾語		合計
	から	く	し	き	み	ら	
寒	から	く	し	き	み	ら	
用例数	1	13	12	20	8	1	55

- (1) 降る雪は あはにな降りそ 吉隠の 猪養の岡の 寒からまくに (203)
- (2) 葦辺には 鶴がね鳴きて 湊風 寒く吹くらむ 津乎の崎はも (352)
- (3) 宇治間山 朝風寒し 旅にして 衣貸すべき 妹もあらなくに (75)
- (4) 流らふる つま吹く風の 寒き夜に 我が背の君は ひとりか寝らむ (59)
- (5) うつせみの 世は常なしと 知るものを 秋風寒み 偲びつるかも (465)
- (6) 和たへの 衣寒らに めばたまの 髪は乱れて 国問へど 国をも告らず (1800)

上述した「寒し」の全活用形以外に、低温に関する感覚の形容詞は「寒けし」の使用が見られる。2 例のみで、用例を示すことにとどめるが、「寒けし」は温度に関する表現の全体の史的変遷において、どのような位置を占めているかについて、さらに用例を収集し、調査する必要があると考える。

- (7) み吉野の 山のあらしの 寒けくに はたや 今夜も我がひとり寝む (74)
- (8) 刈り薦の 一重を敷きて さ寝れども 君とし寝れば

寒けくもなし (2520)

また、以下の例では低温に関する表現が見られる。

- (9) 琴酒を 押垂小野ゆ 出づる水 ぬるくは出でず 寒水
 の 心もけやに 思ほゆる 音の少なき 道に逢はぬか
 も 少なきよ 道に逢はさば 色着せる 菅笠小笠 我
 がうなげる 玉の七つ緒 取り替へも 申さむものを
 少なき 道に逢はぬかも (3875)

例(9)の下線部の「寒水」は『新編 日本古典文学全集』において「さむみづ」という読みが付されている。「冷たし」がまだ登場していない上代において、「水」は「サムキ」によって形容されることが見られる。なお、蔡(2016)では、『日本書紀』と『播磨国風土記』において「水」を形容する「サムキ」の漢字表記は「冷」が用いられることがある、と述べている。

次に、この55例の「寒し」の低温を感じる対象が何なのかということについて、その表現・語彙を検討する。対象の語彙は、細川英雄(1986)を参考に、6つの種類に分け、具体例を示す。具体例の後に続くカッコ内の数字は使用例数である。細川(1986)では、「寒い」が季節や夜などを形容する場合、これらの表現は「時間的なもの」といっても、時間そのものを形容しているわけではなく、そうした季節・夜等を空間として捉えているのであるから、一括して「空間的なもの」としたほうが良いとしている。「風が寒い夜」に関して、感覚主の状態は「寒い」と感じるのは感覚主を囲む風によるものではあるが、その風に充満される空間を形容することも間違いではない。したがって、本稿では、例えば、「風の寒き夜」のような、「寒き」が「風」を受け、かつ「夜」にかかる用例の場合、「寒し」と感じる対象を「風」と「夜」とする。よって、以下の分類①～⑥カッコ内の合計は全用例数の55を上回っている。

- ① 「風」の類：
秋風(10)，風(3)，北風(2)，湊風(2)，川風(1)，浜風(1)，
朝風(1)
- ② 「一括して空間的なもの」とされる時間的な表現：
夜(10)，夕(6)，朝明(2)，ころ(2)，時(1)，暁(1)
- ③ 空間的な表現：
長谷(1)，岡(1)，山辺(1)
- ④ 具体的なものによる皮膚感覚：
衣手(3)，露霜(3)，雪(1)，沫雪(1)，衣(1)，手本(1)
- ⑤ 聴覚器官による表現：
雁が音(8)，鳴きつる雁(1)，鴨が音(1)
- ⑥ 修飾する語彙が明示されない¹(2)

①「風」の類に「寒し」と感じる表現は20例である。これらの低温を感じる対象となる語は、現代語では「冷たい」によって修飾されることがほとんどであるが、「寒い」による場合も見られる。細川(1986)では、「風が寒い」は「風」を空間として捉えた「感覚主の状態」の表現であり、「風が冷たい」は「風」を空気の流れの事物として捉えた「対象の状態」の表現である。認識の仕方の転換によって2系統の形容詞が同一の被形容語について共存することがあると述べられている。「冷たし」が登場する以前の上代では、感覚主の状態でも、対象の状態でも、すべて「寒し」によって表現されている。類似する状況は「④具体的なものによる皮膚感覚」にも見られる。④の具体例を見ると、衣手や衣は現代語の感覚ではそれらに接触して感じる低温の状態であり、「冷たい」によって修飾されるものである。「手本」が用いられる歌は、「秋立ちて幾日もあらねばこの寝ぬる朝明の風は手本寒しも」(1555)である。ここでの「手本」はどのようなものか、読み取り方によって異なることが考えられる。「朝明の風は手本寒しも」の部分を現代語に訳すと「夜明けの風は手首に冷たい」となる。この

¹「人はあらじと 誇ろへど 寒くしあれば 麻衾 引き被り 布肩衣 有りのことごと」(892)

この歌における「寒く」は周りの環境が寒いと述べているが、修飾する語彙や表現がない。ほかの類と区別するため、⑥の項を設けた。

「手首」は身体部位ではあるが、読み方によって、風に吹かれて冷たくなる袖口とも解釈し得る。④具体的なものによる皮膚感覚では露霜や雪、沫雪が形容される用例があるが、これらは「風」の類に類似し、感覚主を取り囲む環境について叙述していると考えられる。⑤の聴覚器官による表現では、全10例の使用が見られる。これらの用例については次節で詳しく見ることにする。以上のように、上代における「寒し」の意味用法が豊富であることが認められる。

3 「寒し」が形容する「聴覚表現」

前節で言及した「⑤聴覚器官による表現」の用例を以下に示す。例(10)～(17)は「雁が音」、(18)は「鳴きつる雁」、(19)は「鴨が音」の用例である。

- (10)今朝の朝明 雁が音寒く 聞きしなへ 野辺の浅茅そ
色付きにける (1540)
- (11)旅の憂へを 慰もる 事もありやと 筑波嶺に 登りて
見れば 尾花散る 師付の田居に 雁がねも 寒く来鳴
きぬ 新治の 鳥羽の淡海も 秋風に 白波立ちぬ
(1757)
- (12)雁がねの 寒く鳴きしゆ 水茎の 岡の葛葉は 色付き
にけり (2208)
- (13)雁がねの 寒く鳴きしゆ 春日なる 三笠の山は 色付
きにけり (2212)
- (14)我が背子は 待てど来まさず 雁が音も とよみて寒し
ぬばたまの 夜も更けにけり さ夜更くと あらしの吹
けば (3281)
- (15)秋田刈る 仮廬もいまだ 壊たねば 雁が音寒し 霜も
置きぬがに (1556)
- (16)雁が音の 寒き朝明の 露ならし 春日の山を にはは
すものは (2181)
- (17)今朝鳴きて 行きし雁が音 寒みかも この野の浅茅
色付きにける (1578)

- (18) 雲の上に 鳴きつる雁の 寒きなへ 萩の下葉は もみ
ちぬるかも (1575)
- (19) 葦の葉に 夕霧立ちて 鴨が音の 寒き夕し 汝をば偲
はむ (3570)

『万葉集』では、物理的な温感以外で使用される「寒し」以外の表現は以上の10例で、すべて「声」、つまり聴覚に関わるものである。雁の鳴き声を表すものももっとも多く、9例もある。「寒し」全体の使用において高い比率を占め、重要な表現といえよう。そのほかに、鴨の声が1例ある。なお、蔡(2016)の調査では、上代において連体形「寒き」で用いられる使用のうち、物理的な低温以外の意味用法は『万葉集』のみで見られる。連体形以外の活用形を調査しなければ「寒し」の全貌が見えにくい。現段階の調査結果では上代における「寒し」は「触覚」と「聴覚」を表し得ることが言えよう。

『日本国語大辞典』第二版に立項される「寒い」の意味とその初出を確認し、本稿に関連する解説を以下に示す。

(1) 温度がいちじるしく低く感じられるさま。

(イ) 物体や液体の温度が、自分の体温よりもいちじるしく低く感じられるさま。つめたい。

* 催馬楽〔7C後～8C〕飛鳥井「飛鳥井に 宿りはすべし や おけ 蔭もよし 御甕(みもひ)も左牟之(サムシ) 御秣(みまくさ)もよし」

ロ) 気温が不快なほどに低いさま。また、そのように感じるさま。寒気を感じるさま。

* 日本書紀〔720〕天智称制一二月(北野本訓)「高麗国は寒(サムイ)こと極(きはま)て俱(え)凍(こほれ)り」

(2) ある物事によって、いかにもひえびえと感じられるさま。

(イ) からだや心がひえるように感じられるさま。さむざむと感じられるさま。

*万葉集〔8 C 後〕一四・三五七〇「葦の葉に夕霧立ち
て鴨が音(ね)の左牟伎(サムキ)夕へし汝(な)をばし
はむ〈防人〉」

『日本国語大辞典』の解説によると、「寒し」は(1)の低温が感じられる表現より、(2)の体や心が冷えるように感じられる表現のほうが後から使用されることがわかる。また、「寒き音」は「聴覚」によって体や心が冷えるように感じるのである。「寒し」の意味用法は触覚から聴覚へ派生することが見られる。このような派生は共感覚的な表現とする論述がある。「共感覚」は心理学や認知科学で用いられることが多く、『日本国語大辞典』では、「一つの物理的的刺激に対して、本来それに相応して起こるべき感覚以外に起こる感覚。たとえば、音を聞いて色を感じたりすること」とある。認知言語学の分野では、「共感覚的比喩表現」が盛んに研究されていることが見られる。日本語におけるいわゆる比喩表現を考えると、「共感覚的比喩表現」が一つの解釈の仕方を提供しているが、上代において聴覚による低温表現は『万葉集』のみに見られ、また、ほぼ「雁が音」に集中していること、すなわち、「寒し」は聴覚表現のうち、「雁が音」との連結がとりわけ強いということについて、他の視点から検討する必要があると考える。そこで、『万葉集』の資料性に着目する。『万葉集』に関する国学研究は長い時期に亘って研究され続けられており、すでに膨大な蓄積がある。この中で、中国文学から影響されることがしばしば論じられている。「寒き音」という表現も中国の影響を受けている可能性がある。奥村和美(1997)は、『万葉集』の歌の四季のうち、「雁」と「秋」に関する意識について論じられており、「雁の場合も声の寒シという点に中国詩の中で育まれた観念を通して秋の季節性が捉えられていた」とある。具体的に、隋の時代に詠まれた中国詩が挙げられている。以下に奥村(1997)を引用する。なお、その中で言及されている中国詩について、註に全文を提示する。

嵯岫草木黄 飛雁遺寒聲

(隋・胡師耽 「登_二終南山_一擬古詩」『初学記』卷五

「終南山」)²

(中略)

のような中国六朝詩の表現に拠る、この時代の新しい表現であっただろう。雁声の寒シと聞えることは、浅芽の黄葉とともに秋の賞でられるべき風物としてあった。雁声を冷え冷えとした情調を負うものとして美的に享受する、その自然への対し方に、この時代広く好まれた新しい傾向の一端が窺われる。

文学の側面からの論述は、本節で検討している「寒し」と「音」の関係と直接に関わらないが、上代日本語における「寒き音」という表現は中国詩の影響を受けたことが示唆される。

『万葉集』に見られる「寒し」による聴覚表現は現代語に定着しなかった一方で、後に登場する「冷たい」は、「寒き音」と異なる意味関係で「聴覚」の表現を表し得ていることが興味深い。一作品のみで、「寒し」による聴覚表現の全貌を観察することができない。『万葉集』を起点に、そこから遡って中国詩との接触、またその後、「冷たい」の出現によって発生する分化過程を通時的に考察する必要がある。

4 「寒し」による連用修飾表現—現代語との比較

「寒し」が連用形で用いられる用例は、例(10)～(13)で聴覚表現を修飾するもののほかに、以下のようなものも見られる。

(20) 葦辺には 鶴がね鳴きて 湊風 寒く吹くらむ 津乎の
崎はも (352)

(21) 今よりは 秋風寒く 吹きなむを いかにかひとり 長

² 胡師耽【登終南山擬古詩】『《詩紀》雲。拾遺作李德林者非。』

結廬終南山。西北望帝京。煙霞亂鳥道。劣見長安城。宮雉互相映。雙闕雲間生。鍾鼓沸閭闔。笳管咽承明。朱閣臨槐路。紫蓋飛縱橫。望望未極已。甕牖秋風驚。崑岫草木黃。飛雁遺寒聲。墜葉積幽徑。繁露垂荒庭。甕中酒新熟。澗穀寒蟲鳴。且對一壺酒。安知世間名。寄言朝市客。同君樂太平。(○《初學記》五。文苑英華百五十九。文苑英華二百五作同終南山擬古。《詩紀》百二十七。)

き夜を寝む (462)

(22) 秋風の 寒く 吹くなへ 我がやどの 浅茅が本に こほ
ろぎ鳴くも (2158)

(23) よしゑやし 恋ひじとすれど 秋風の 寒く 吹く夜は
君をしそ思ふ (2301)

(24) 湊風 寒く 吹くらし 奈呉の江に 妻呼び交し 鶴さは
に鳴く (4018)

(25) 八田の野の 浅茅色付く 愛発山 峰の沫雪 寒く 降る
らし (2331)

(26) 秋萩の 枝もとををに 露霜置き 寒く も時は なりに
けるかも (2170)

(27) 雪降る夜は すべもなく 寒く しあれば 堅塩を 取り
つづしろひ 糟湯酒 うちすすろひて しはぶかひ 鼻
びしびしに 然とあらぬ ひげ搔き撫でて 我をおきて
人はあらじと 誇ろへど 寒く しあれば 麻衾 引き被
り 布肩衣 有りのことごと (892)

(26)は「なる」に掛けて変化を表す。(27)の2例は助詞「し」をはさみ、後ろの「ある」に掛け、状態を表すものであるが、動詞「ある」はほとんど実義が付与されておらず、形容詞の働きが著しいと言えよう。「寒くなる」「寒くある」のような表現は現代語でも見られる。(20)～(25)の「風が寒く吹く」「雪が寒く降る」はどのような表現でありうるか、まずは先行研究を援用して説明を試みる。

高羽四郎(1960)では俳諧を対象に、形容詞の連用形を接続の関係と後接する動詞の種類によって分類し、論じられている。この中で特に注目したいのは、動詞が後接する場合、もちろん動詞は主語に結びついているが、形容詞が主語に近寄るか、動詞に近寄るか、ということである。例えば、「山門の・赤う・見えたる」では「赤う」は主語「山門」に、「下駄の音・遠う・聞ゆる」では「遠う」は動詞「聞ゆる」に近寄っていると述べられている。この点から見れば、「風・寒く・吹く」においては、「寒く」は名詞「風」

に近寄っており、「風」を形容する意味合いが強いと考える。一方、現代語の副詞的表現については、仁田(2002)は体系的、包括的に論じられている。「雨に洗われて白く光ったその根」という文では、「白く」は「光る」という動きの質・様を差し出しているとともに、「その根」が「白い」状態である、というふうに主体の状態をも表している、としている。この観点から「風が寒く吹く」を見れば、「寒い(く)」は主体の「風」の状態になり、また、「吹く」という動作を差し出す、と解釈することが可能であろう。つまり、先行研究で述べられている説明による生起過程に基づけば、「風が寒く吹く」は現代語でも用いられ得る表現である。しかし、実際に現代語における表現を調査すると、『万葉集』で見られるほどの使用がない。以下に現代語における使用を説明する。

現代語では「寒い」は連用形としてどのように用いられるのか、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(以下、BCCWJとする)を利用し、調査する³。BCCWJは収録対象の刊行年代が最大30年間(1976～2005)で、ジャンルは書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などにまたがって1億430万語のデータを格納している。この膨大なデータベースを利用すれば、現代語の諸相はある程度把握できよう。検索システムは「中納言」を使う。「寒く」をキーに設定し、それと共起する動詞を調べる。以下、検索結果を出現頻度順に示し、カッコ内は出現回数である。

5例以上：なる(498)、感じる(33)、ある(8)、する(5)

5例以下：見下ろす(2)、思える(1)、よぎる(1)、かじかむ(1)

現代語において「寒い」が連用形で修飾する動詞は、「なる」がもっとも多く、2番目に頻度の高い「感じる」を大幅に上回る。「寒い(寒し)」が「なる」を修飾する例は、『万葉集』でも見られ

³ 国立国語研究所(2011)、検索システム「中納言」
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>, 検索日：2016年6月28日

る。2位の「感じる」によって、感覚語彙としての「寒い」は動作主の認識によるものであることを明示的に表現することができる。「感じる」に続いて出現頻度が高いのは、「ある」「する」である。その他は5例以下の使用である。BCCWJでは、「寒く」と共起する「吹く」の使用例が見当たらない⁴。さらに、Google検索を行った⁵結果、「風が寒く吹く」は使用例が少なく、以下のようである。

(28) 歌詞 「あなたへの思い」⁶

風が寒く吹く夜は 空を仰いであなたを思う
 逢えない事に耐えられず
 一人で寝れない 夜に泣く
 いつもいつも 思ってる
 いつもいつも 待っている

(29) 短歌

台風が去って翌朝晴れの空
 名残の風が寒く吹くなり

(30) 篠笛の曲名

「秋風の寒く吹く夜は」

(31) 高校のWEB掲示板

心配していた雪は大丈夫そうですが、北風が寒く吹くという予報です。防寒対策も十分していきましょう。

歌詞や短歌、曲名に使用されていることが見られる。現代語では韻文や歌詞を除き、書き言葉において使用場面がほとんど見られないことがわかった。『万葉集』に見られる聴覚による「雁がねの寒く鳴きし」や触覚による「秋風の寒く吹く」「沫雪寒く降る」は、それぞれ「雁の鳴き声を聞いて寒く感じる」、「風が吹い

⁴ 「風」をキーに、「後方2語」に語彙素「寒い」と設定して検索した結果、7例該当する。「寒い風」は17例該当する。

また、「冷たく」をキーに、「前方2語」に「風」、「後方1語」に「吹く」と設定して検索した結果、1例該当する。

⁵ 検索日：2016年7月1日

⁶ 作詞：神田希空 <http://lyrics.mat.ac/lyrics/view/101522>

て寒く感じる」「雪が降って寒く感じる」と意味するのであろう。しかし、このような用法は現代語においては用例が極めて少ない。本稿は『万葉集』で用いられる「寒し」について考察することを目的とするため、現代語における意味用法との差異を示すにとどめるが、この差異が生じた過程については、資料のジャンルによるのか、また、文体による使用差があるといった可能性がある。さらに調査する必要がある。

5 おわりに

本稿は、感覚表現「寒し」の史的変遷を探る一環として、『万葉集』における使用にどのような特徴があるのか、全ての活用形を調査し、考察した。その結果、以下の三点が明らかになった。

- ① 「冷たし」がまだ登場していない上代の和歌では、「寒し」が現代語の「冷たい」の意味もカバーしている。
- ② 「寒し」が音を修飾する用例があり、聴覚の形容語彙への派生が見られ、中国詩による影響かと考えられる。
- ③ 「寒し」が動詞を修飾し、副詞的に用いられる用例が見られるが、「風が寒く吹く」のような使用は現代語において、文体による使用差があることが考えられる。

感覚表現「寒し」と「冷たし」の変化過程や現代語との相違について、さらに解明すべき点が多く残されている。これらは、今後の課題とする。

付記

本稿は2016年11月19～20日、香港で行われた第11回国際日本語教育及び日本研究シンポジウム「日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト」にて発表した内容に加筆修正を行ったものである。

参考文献

- 国広哲弥(1967)『構造的意味論』三省堂
- 蔡 欣吟(2016)「感觉表現「寒し」と「冷たし」の通時的考察—連体形を中心に—」『黄憲堂教授記念論文集 日本語の様々な姿を考える』致良出版社(予定)
- 高羽四郎(1960)「形容詞連用形の用法」『国語学』第40輯
- 仁田義雄(2002)『新日本語文法選書 3 副詞的表現の諸相』くろしお出版
- 細川英雄(1986)「風は寒いか冷たいか—温度形容詞とその用法について」『国語学研究と資料』第10号
- 森田良行(1979)『基礎日本語 1』角川書店
- 山口仲美(1982)「感觉・感情語彙の歴史」『講座日本語学 4 語彙史』明治書院
- 渡辺 実(1970)「語彙教育の体系と方法」『講座正しい日本語 4 語彙編』明治書院

「多餘人濫觴」研究—奧涅金的「唐璜」印記與 彼巧林的「哈姆雷特」特徵

李惠珠/ Li, Hui-Chu

長榮大學航運管理學系/語文教育中心 助理教授

Department of Aviation and Maritime Transportation Management /
Language Education Center, Chang Jung Christian University

【摘要】

俄國文學中的「多餘人」出現於十九世紀初期。俄國在俄法戰爭中戰勝拿破崙，民族意識覺醒，原本該是朝氣蓬勃的時代，卻因十二月黨人政治事件的影響，文壇悄寂無聲。作家將他們對時代的關懷，寫入新的文學形式、新的人物塑型中，層層包裹，一連串的「多餘人」便在這樣的氣氛下，推陳出新，變幻不同的面貌。

本論文以俄羅斯「多餘人」的濫觴為著眼點，聚焦俄國文學中首見的兩位「多餘人」—普希金的奧涅金與萊蒙托夫的彼巧林，除了他們的「多餘」特性，也重視他們的正面功能，並將他們與世界文學中的典型—「唐璜」與「哈姆雷特」做比較，說明多餘人的出現，是一種文學現象，是來自作家們對客觀存在、連續事實的反應，兩位多餘人的身上過境的文學印記，提供了一個了解他們的途徑，是俄羅斯文學家對世界文學人物呼應反思的證據。

【關鍵字】

多餘人、俄國文學、奧涅金、彼秋林、唐璜、哈姆雷特

【Abstract】

The “superfluous man” appears in Russian literature at the beginning of the 19th century. After the Russians won the war against Napoleon, Russian national consciousness was emerged. This was a time of intense political aspiration, which, due to censorship following the “Decembrist’s uprising”, could not find direct expression in the literature. Writers hid their concerns under a new literary form and new characters, thus, a series of “superfluous man” were formed with different faces.

This article focuses on the beginning of Russian “superfluous men”—Pushkin’s Onegin and Lermontov’s Pechorin. Except for their “uselessness”, we consider the positive function of these two characters and compare them to two other prototypes in the world literature -- Don Juan and Hamlet. We try to demonstrate that the appearance of Russian “superfluous man” is a literature phenomenon, which is the reaction from writers to the existence of continuing facts. The trace from these two characters provide a way to better understand the “superfluous man”. It is the reflection and echo of Russian writers to the world literature.

【Keywords】

“superfluous man”, Russian literature, Onegin, Pechorin, Don Juan, Hamlet

一、前言

文學往往與時代背景有密切的關聯，不同的時代有不同的文化思維與精神特質，俄國文學也不例外。十九世紀初，俄羅斯發生了許多事件，其中影響特別深遠的莫過於1812年法俄戰爭。俄軍戰勝後，俄羅斯民族意識覺醒，知識階級有了新的刺激，大批到過德國、奧地利或法國的年輕貴族，眼見西歐的進步，進而吸取了法國大革命的自由與平等思想，並把浪漫文學與風格、精神帶回了祖國。

這原本該是一個朝氣蓬勃的時代，就連托爾斯泰也在此找到了得以寄託的時空（《戰爭與和平》），然而，事實卻完全不然。反觀這時的創作，完全嗅不到這種大時代的蓬勃氣氛，一場「十二月黨人」事件後，文壇中悄寂無聲。從十九世紀三十年代起，自普希金的《奧涅金》、萊蒙托夫的《當代英雄》以降，以至於岡察洛夫的《歐布洛莫夫》，屠格涅夫的《羅亭》、《貴族之家》，或是赫爾岑的《誰之罪？》，俄國文學中出現一連串「失望」、「沒有作為」、「對現實感到幻滅」的「多餘人」（Лишний человек）。

「多餘人」是俄國社會中的一批優秀貴族青年，知識高人一等，卻與環境脫節，並與他人格格不入，他們的話語與行為、意識與自我意志、自我反省

與實際作為都有深沈的內部衝突，若用今日的話語來表達，他們就是一批「高智商的低成就者」，也是一群前後出現的「不善於生活的人」。1860年，屠格涅夫發表〈哈姆雷特與唐吉訶德〉（Гамлет и Дон-Кихот），即指出這兩種極端的典型如「支點撐托的兩端」，具有強烈的對比，也在此文中點出選擇唐吉訶德的讀者往往排斥哈姆雷特，反之亦然，且在這篇文章中屠格涅夫認為俄羅斯的「哈姆雷特們」遠比「唐吉訶德們」多得多（Тургенев 1980: 331），這樣的說法並非全無根據，尤其是當他也同樣創造出另一位多餘人羅亭（Рудин），並在羅亭身上賦予哈姆雷特最典型特徵「猶豫」時，整個文壇上的關心重點，便有了明顯的方向，也因此俄國文學中的多餘人形象在此基礎上一再推陳出新，在不同作家筆下便有了不同的樣貌。

有關多餘人的觀點大多沿襲文學批評家赫爾岑（А. И. Герцен, 1812-1870）和別林斯基（В.Г. Белинский, 1811-1848）的看法，多餘人的特質是「永遠不站在政府一邊，也永遠不站在老百姓這一邊」¹；或「...道德高尚、精神力量強大，卻很少作為或根本無所作為...」²，這些定義其實是著重他們的實踐能力與行動效果，而忽略這一群人在思想上的力量及其對後世的「啟蒙」意義。而蘇聯文學百科全書中對多餘人的解釋是：「不善實現所屬階層及族群之社會功能」的人，蘇聯文學百科也繼續從如是定義出發，認為在世界文學中也存在著廣義的「多餘人」，如一般熟知地反應太慢的唐吉訶德、深有女人緣的唐璜、猶豫不決的哈姆雷特、或莫里哀詩體喜劇中憤世嫉俗的阿爾賽斯特，或歌德的維特等等都是³，「多餘人」的特性其實早在很多世界著名文學人物上，皆可

¹ «Особенность “лишнего человека” не только в том, что он никогда не становится на сторону правительства, но и в том, что он никогда не умеет встать на сторону народа». Красовский В.Е. История русской литературы XX века. М. ОЛМА-ПРЕСС. 2001, С.336. С.2.

²同上。 «... и эти существа часто бывают одарены большими нравственными преимуществами, большими духовными силами, обещают много, исполняют мало или ничего не исполняют... » .

³ См. Литературная энциклопедия: Алфавитная часть. «...неспособен к выполнению общественных функций, необходимых его классу, его социальной группе». «Если исходить из такого определения, то ... могут быть признаны представители любых классов на различных этапах их истории. Наряду с типами Дон-Кихота и Гамлета, знаменующими разложение феодального общества не только в Англии или Испании, но и во всей Европе, к “лишним людям» мы отнесем и Альцеста («Мазантроп» Мольера, 1665), и Вертера («Страдания молодого Вертера» Гёте, 1774)...». <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp/le6/le6-5143.htm> Online

發現其印記與特徵。

多餘人問題為文壇較多作家所注意，在時間上已是稍晚的事了，而誠如文章一開始所言，多餘人開始出現在一個原本該是朝氣蓬勃的時代，而俄國作家們卻弔詭地把這時代的蓬勃朝氣代之以一連串的心靈挫折，且在各自創新的新小說形式裡，除了嗅到時代的氛圍，也體認到文學發展的共同新趨勢—描繪周遭，所以小說場景取材於真實生活，主角談的是時事，背景也是當時俄羅斯。此後，此一「周遭人」寫照，（或如萊蒙托夫所言『集當代人於一身的畫像』）陸續以不同程度反映在後續作家的作品中，於是在這兩位作家之後，陸續出現的其他多餘人，絕對不是偶然的。

本論文對這樣弔詭的氛圍、與兩位文學大師如何走出現況、為俄羅斯文學在小說體例上走出一條新方向的過程深感興趣，故欲以俄國多餘人濫觴為著眼點，聚焦普希金的奧涅金與萊蒙托夫的彼巧林，解釋他們的多餘特質，並與西方文學中的典型「哈姆雷特」與「唐璜」做分析比較，以具體之例證突顯其關係，強調這兩位「多餘人」的正面功能，闡釋奧涅金擁有明顯的『唐璜』印記，而這印記正是普希金「以子之矛、攻子之盾」，欲以『拜倫』打破『浪漫主義』籠牢的作法；而彼巧林『內心獨白』的自我懷疑正與『哈姆雷特』的深刻反思相似，在對「人生」、「命運」、「愛情」、「自身使命」產生深刻反省中，展現許多自我探索的發現軌跡。

其實從奧涅金的「憂鬱苦悶」、到彼佐林的「以惡抗惡」，以及之後不同作家在不同觀察裡所呈現的不同「多餘人」面貌，俄國文學曾經那麼忠實地反映了俄國貴族中先進知識份子思想的「覺醒」與「迷惘」，也生動地記錄了「多餘人二重性格衝突的產生與發展」（郭秀媛 2000：35），藉助其他世界文學人物的行為舉止來解讀俄羅斯新產生的「多餘人」作為，應可另闢蹊徑、藉進一步的比較，而對一系列「多餘人」形象有另一番新的了解。

二、唐璜與奧涅金的『唐璜』印記

1. 時空演變中的唐璜形象

提到唐璜，一般人立刻聯想到拜倫（Lord Byron），但唐璜並非拜倫筆下的專屬主角，唐璜形象的成型其實歷經幾番知名作家的詮飾，才更豐富飽滿起來，最後拜倫的唐璜形象獨占鰲頭，打敗其他作家筆下的唐璜。

唐璜原始形象源自西班牙傳說⁴，西班牙語中「唐」（Don）是「先生/老爺/仕紳」的意思，「璜」（Juan）是名字，唐璜的形象是由若干個演變的傳說集結，由最初受國王庇護、玩世不恭、為所欲為的貴族泰諾利奧，不斷地加入新元素，漸漸地從一「驕橫、殘忍而又墮落的純粹下流坯，逐漸變成講究風度禮儀、追求刺激冒險、勇於征戰決鬥的多情種」（陳訓明 2006：101），而隨著情節的越趨複雜，唐璜對於女性永無止境的追求和佔有，也漸漸變成了「不單是貪圖肉慾的享受，更是為了顯示自己的魅力和本事」（陳訓明 2006：101），所有這類作品的主人翁皆被泛稱為「唐璜」。

張淑英教授也從「花花公子」與「翩翩公子」的爭辯角度切入唐璜形象的演變：如十七世紀《塞維亞的風流客與石頭客人》中的唐璜活脫是個縱情無度、好色的採花郎，其善變、信口雌黃與遊戲人間的心態、只想及時行樂、享受當下、不珍惜真愛的態度，讓他恣意介入不同的情愛冒險與際遇之中；而十八世紀《善有善報，惡有惡報與石頭客人》中的唐璜則是「好勇鬥狠、虛張聲勢」的紈褲子弟；而十九世紀在浪漫主義濡染下，《唐璜·德諾里歐》中的唐璜才有了真情，其彬彬有禮，翩翩君子的形象替這個角色添增許多感性。

然而唐璜形象的豐富，除了表現在與女性對待上的方式，對於宗教、法

⁴ 參見張淑英。〈花花公子或翩翩君子—唐璜的審判與救贖/文學裡的陌生人〉。麥田，台北，2000年。P36-56 及陳訓明唐璜形象的時空演變貴州社會科學第六期，貴州貴陽，2006年，11月。關於唐璜的作品很多，除了莫里哀的《唐璜或石頭宴》（Don Juan ou Le festin de Pierre），拜倫（Byron）的《唐璜》（Don Juan），莫札特的《唐喬望尼》（Don Giovanni），德國狄特屈·克拉貝（Christian Dietrich Grabbe）的《唐璜與浮士德》（Don Juan and Faust），俄國普希金的《石客》（Каменный гость）以外，至二十世紀末，相關論著近二千篇。

規的挑戰也是這個形象的一大特點。在莫里哀沿用西班牙傳說所創的唐璜形象中，成功地藉唐璜表現了當代人『遊戲』人間的態度，他的唐璜被描繪成蔑視一切宗教和世俗法規的人，最後終遭天譴、死於石像之手。莫里哀的貢獻在確立唐璜的「雙重性」：溫柔的情人與冷漠的負心漢、勇敢豪爽的騎士與庸俗猥瑣的無賴、彬彬有禮的紳士與粗魯強暴的淫棍。對莫里哀的唐璜而言，「遊戲」才是他的哲學核心，「追求和佔有女人是遊戲，與人為友為敵乃至決鬥是遊戲，嘲弄宗教和上帝是遊戲，甚至同死人、同死人的雕像都要玩遊戲」（陳訓明 2006：101）。

而拜倫的唐璜一出，便奪走所有其他作家筆下的唐璜風采，在拜倫的敘事詩中，唐璜一次又一次地墜入情網，卻在壓抑的天主教觀念中成為當代無辜犧牲者，無論是海難、土耳其後宮、俄土軍的廝殺、俄國宮廷、英國強盜等等各種不同的場景，或是異域歷險、保持風流的本分、表現人性和人生價值的深沈思考、與對各國政治社會問題的關注，皆讓這部作品一問世，就迅速風靡全歐洲，唐璜的曖昧情史不再是罪過，他成了人見人愛的俊俏美男子，「唐璜不僅是一個風度翩翩的多情種和風趣幽默的談友，而且是一個正直的男子漢、處難不驚的冒險家、寧肯餓死也不吃人肉的人道主義者，在槍林彈雨中拯救敵方幼兒的勇士、機靈的外交家和敏銳的觀察家」（陳訓明 2006：104）。

張淑英教授為唐璜的形象作了下列既具體也中肯的評價，對唐璜形象演變的認識，或是對於奧涅金的「唐璜」印記的瞭解，具有極其重要的正面意義：「唐璜總是試圖超越規範、超越權力、超越理性，但憑「我和我的感覺」實現他利己主義(egoismo)與以自我為中心(egotismo)的價值判斷。唐璜之不朽，印證人類對愛的嚮往與逾越規範的好奇永不消失」（張淑英 2000：56）。

2. 拜倫的影響與奧涅金的「唐璜」印記

學界多不否認普希金的浪漫主義作品深受拜倫影響，1826年，普希金的《奧

涅金》動筆三年，尚未完稿，文評家布爾加林（Ф.В. Булгарин, 1789-1858）⁵曾表示好奇普希金要如何詮釋奧涅金，他認為這位新主角應如拜倫筆下的公子哥兒查理·哈洛德：厭倦放蕩、離家遠去、帶著憂鬱、不喜人群。布爾加林的猜測的確與普希金的描寫十分貼近，正好證明普希金當時所受的拜倫影響。

普希金所受的拜倫影響也可從下面的比較看出一點端倪，如拜倫在長詩《查理·哈洛德遊記》中寫下自己旅行多國的見聞和經驗，普希金也安排奧涅金離開五光十色的大都市，在鄉間邂逅端莊樸實的塔齊雅娜：雖然塔齊雅娜傾心奧涅金，但卻遭奧涅金婉拒，而與好友連斯基誤會決鬥，在連斯基不幸死亡之後，奧涅金遠走遊歷廣大的俄羅斯，除了離境外，亦是隱約仿效世界文學中的主角，遊走他鄉。然而此時的普希金仍在思索自己的主人翁，布爾加林亦提到並不清楚奧涅金將會是怎麼的人，只輕描淡寫地說目前為止特徵就是這樣（те же），與查理·哈洛德一樣⁶，於是「穿著哈洛德外衣」的奧涅金形象正好與「俄羅斯的心靈」的塔齊雅娜，成了小說中最大的對比，奧涅金與周遭格格不入的「多餘」特質，隨著情節發展，漸漸顯露出來。

但奧涅金仍在轉變，就連普希金本人也仍在思索劇中人物的成長，對拜倫的推崇置之唐璜形象上的模仿與超越，則更能看到一位文學大家成長與蛻變的完整過程。

西班牙哲學家奧德嘉·嘉塞（Jose Ortega y Gasset, 1883-1955）曾如此解釋唐璜：

真正的唐璜...總是與女人保持距離，不時將自己包裹在異域的
斗蓬中；...當試圖定義唐璜這個人的形象時，如果把興趣的焦點放
在有關男人如何窮其一生來與人做愛的話這個議題上的話，他就犯

⁵ 布爾加林在此時期的意見與別斯圖傑夫（А. Бестужеву）、里列耶夫（Рылееву）相近。

⁶ Ф. В. Булгарин "Евгений Онегин", роман в стихах. Сочинение Александра Пушкина. Глава вторая // Пушкин в прижизненной критике, 1820-1827 / Пушкинская комиссия Российской академии наук; Государственный пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге. - СПб: Государственный пушкинский театральный центр, 1996. - С. 300-301. http://az.lib.ru/b/bulgarin_f_w/text_0130.shtml Online

了對唐璜這個角色認知上的最大錯誤，這樣的研究焦點最多也只能理出一個無足輕重而卑下的唐璜而已。...唐璜不是向女人獻殷勤示愛的人，其實反過來，他是女人頻向他獻殷勤示愛的對象。（張淑英 2000：56, 粗體字—筆者）

筆者看來，這段話一下子拉近了唐璜與奧涅金兩者之間的形象，「唐璜不是向女人獻殷勤示愛的人，其實反過來，他是女人頻向他獻殷勤示愛的對象」，從塔齊雅娜之受吸引、致信給奧涅金（Письмо к Онегину）與先前在首都奢華生活中早已練就的無往不利女人緣—很早就學會虛假、隱瞞希望、善忌、讓你死心、迫你相信、裝得憔悴、顯得憂愁 只為一件事活、愛得專一，他多麼善於忘記自己⁷，可見其相似之處。

近代評論家洛特曼（Ю. М. Лотман, 1922-1993）也在專論《普希金》一書中仔細分析小說結構的同時，在〈對立原則〉篇章⁸中詳盡地解析了奧涅金的對立代表性，他說奧涅金擅長的事是「柔情學」（Наука страсти нежной），奧涅金能輕易地跳馬祖卡舞，他既可以扮演哀綠綺思的愛人、也可以充當歌德不安的受苦者者維特，再加上小說中對奧涅金的描述「對女人，表現得越輕忽不在意，就越受她們傾慕，越容易誘使她們墜入羅網」⁹，而且奧涅金游離於社會責任之外，拒絕愛情和婚姻，面對死亡，態度輕率，所有種種，皆是明顯徵象的唐璜印記。

如前所述，做為一代文學的奠基者，普希金在奧涅金身上安插的唐璜印記，

⁷ Как рано мог он лицемерить,
Таить надежду, ревновать,
Разуверять, заставить верить,
Казаться мрачным, изнывать.

.....

Одним дыша, одно любя,
Как он умел забыть себя! 見 А.С. Пушкин. Роман в стихах. С.13

⁸ Лотман Ю.М. Пушкин. С.395-411

⁹ Чем меньше женщину мы любим,
Тем легче нравимся мы ей
И тем её вернее губим
Средь обольстительных сетей. 見 А.С. Пушкин. Роман в стихах. С. 87

一定也不僅是明顯的模仿而已，塔齊雅娜深受奧涅金吸引，主動表露情意，奧涅金卻冷淡以對，而後曾被她拒絕的塔齊雅娜已變成穩重的成熟淑女，嫁作人婦，奧涅金的錯失良緣與最後的悔憾莫及，說明了普希金對奧涅金的批判與對塔齊雅娜的讚賞，同時也蘊含了作家對當時俄國知識青年「眼高手低」現狀的擔心：他們受過良好教育，卻從未與社會連結，有改革理想，卻只能空談，沒有作為，沒有行動力，終至無可奈何。

洛特曼認為，很多普希金同時代人未曾真正瞭解普希金，他在之後的〈文學與奧涅金本人的文學性〉篇章中寫道，一般總是認為「普希金給了許多欠缺緊密的內在連結的大師級的畫面，主角的形象渺小，不足以擔當小說中心的地位」¹⁰，然而，洛特曼認為這正是普希金努力擺脫任何文學形式、故意等同對待「浪漫主義」與「寫實主義」的手法，亟欲突顯「文學」（литература）與「平常生活」（жизненное）同樣重要的對比，也正是作家尋找新的小說形式之嘗試，是普希金展現生活本質的呈現需要從現狀描繪著手的方式。

普希金這種描繪現狀的方式，也表現在奧涅金到底是什麼樣的人的爭辯上，洛特曼在〈現實之歌〉篇章¹¹中，從塔齊雅娜的角度觀察奧涅金，隨著已讀過的小說角色嘗試去界定奧涅金，她有自信地預測著喜歡的對象可能是下列兩者：天使般的保護者、或不負責任的毀滅者¹²。而普希金又以英國作家理查森（Samuel Richardson, 1689-1761）小說《葛蘭迪森爵士》（*Sir Charles Grandison*, 1753）¹³的男主角為例，天外飛來一筆地自問自答，告訴我們奧涅金確實不是上流社會仁義道德典範的葛蘭迪森¹⁴。奧涅金形象的開放性與不確定性，與現

¹⁰ Лотман Ю.М. Пушкин. «... что автор дал набор мастерских картин, лишенных внутренней связи, что главное лицо слишком слабо и ничтожно, чтобы быть центром романного сюжета». С.434.

¹¹ Лотман Ю.М. Пушкин. С.444-448

¹² Кто ты, мой ангел ли хранитель,
Или коварный исказитель:

Мои сомнения разреши. 見 А.С. Пушкин. Роман в стихах. С.78.

¹³ Samuel Richardson (19 August 1689 – 4 July 1761) was an 18th-century English writer and printer. He is best known for his three epistolary novels: *Pamela: Or, Virtue Rewarded* (1740), *Clarissa: Or the History of a Young Lady* (1748) and *The History of Sir Charles Grandison* (1753).

¹⁴ Но наш герой, кто б ни был он,

Уж верно был не Грандисон 見 А.С. Пушкин. Роман в стихах. С.65.

狀一樣是不可預測的，所以在小說中，奧涅金既沒有「保護」，也沒有「毀滅」塔齊雅娜，相反地，他只是以「正直的心靈」（души прямое благородство），非常溫和地（очень мило）表達對情竇初開少女的「同情」，並且承諾不會將這「事件」外揚，可視為奧涅金的不確定性的現狀描繪與其仍有所可為的可能性。

而當代俄國文學史及普希金專家勃拉戈伊（Благой, 1893-1984）對於奧涅金的時代任務則有以下看法，他認為普希金藉《奧涅金》這本小說提出了一個「文學的寫實任務」¹⁵，而為了這一個「任務」得以實現，小說需要另一種別於當時的新創作方法，需要不同的體裁，而模仿當時世界文學中浪漫主義最傑出的代表人物拜倫，便成為他的選項。如首次提及《奧涅金》時，普希金曾言：「我正在寫的不是小說，而是詩體小說—兩者有天壤之別。有點像《唐璜》……」¹⁶。其中的差異在於體裁，《奧涅金》篇幅龐大，故事性完整，筆法優雅，格律完美，但內容與結構都有拜倫的影響。

然而，過了一年半後，小說完成四章的撰寫時，普希金卻否認自己與拜倫的相似性，再次寫道：唐璜「與《奧涅金》毫無共同之處」¹⁷。勃拉戈伊認為普希金的否認有部分道理，因為從1823年起，普希金已開始質疑浪漫主義過度主觀的看法，進而走自己摸索的創作道路，對拜倫詩歌中熱愛自由的、叛逆的、充滿不滿和抗議的詩句，普希金一直保有高度的評價，但同時亦對拜倫浪漫主義的創作方法越來越有強烈的批判態度，如小說中便沒有採用傳統的描寫來交待情節，而是用戲劇作品開場般，以奧涅金的心理獨白作為小說的肇始，而藉著這獨白，我們也認識了奧涅金的性格：自私、敏感、看穿上流社會的虛偽，卻無力對抗，主人公似乎有難言之隱，卻無處訴說，因而苦悶憂鬱。

而且普希金也漸漸除去拜倫那層浪漫主義「世界性悲哀」的美麗光環，

¹⁵ Пушкин. А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Примачание. Благой Д.Д. [online] http://rvb.ru/pushkin/03articles/04_1eo.htm [accessed 06 June 2016]

¹⁶ 1823年11月4日普希金致詩人維雅澤姆斯基（П.А. Вяземский, 1792-1837）函。出處同註15

¹⁷ 1825年3月24日普希金回別斯土舍夫信。出處同註15。

直接給了主角一個平凡的原因—「苦悶」、「憂鬱」、「某種社會的痼疾」，一種「俄羅斯式的憂鬱病」，所以奧涅金的成長過程對讀者來說是透明的，譬如奧涅金父母家的生活方式、自己所接受的「畸形」教育、他空虛無聊度過的上流社會時光，在第一章中即一目了然地給予了奧涅金的典型性，難怪當時曾流行「每天在大街上都能遇見好幾十個奧涅金」這樣的說法，普希金的所有這些新嘗試，全然不是浪漫主義者故意製造距離感所熟悉的手法。

綜整說來，奧涅金的「唐璜」印記是普希金以「拜倫」來擺脫與超越「拜倫」，試圖走出自己新路的一個伏筆，是一種越來越強的批判態度，也是他重新審視俄國小說應走新方向的努力：先運用模仿手法，爾後以超越來擴充自己的新文學版圖。同樣的手法普希金也曾運用過在童話故事中，他曾將許多耳熟能詳的西歐童話搬進了俄羅斯的時空，留下許多具有俄羅斯特色的《普希金童話故事》，而目前這個新嘗試不僅限於人物形象，也在體裁上有所創新，因為不僅是長詩，不僅是小說，而且是「詩體長篇小說」，是文學中罕見的形式，也是非有至高才氣無法超越的形式。

三、哈姆雷特與彼巧林的「哈姆雷特」印記

1. 哈姆雷特形象的認識

哈姆雷特形象雖不似唐璜般歷經諸多作家的潤飾而不斷推陳出新，然因這個形象所涵蘊的社會問題、心理問題與哲學思想極具深度與廣度，其性格的描寫極細微深刻，無疑是西方文學中最豐富的形象之一。四百多年來，在純文學、心理學、人格分析的研究領域中，哈姆雷特的悲劇根源、對哈姆雷特的猶豫、憂傷、痛苦的分析皆是這個形象的重要課題，俄國文學對這個角色的討論也相當深入，在許多卓越作品中，皆可以發現這個形象的影子，亦有多位學者

就哈姆雷特與彼巧林的異同做過深入的觀察比較¹⁸，因此，對這個形象進一步的認識，是有必要的。

丹麥王子哈姆雷特聰明、高尚、有教養、有見識、喜愛戲劇、精通劍術，可說是完全符合「人文教育」理想的人物，但遭逢變故後，就無法再相信現有的「真相」，也開始對「人的價值」產生懷疑，叔父的野心、母后的變節、同窗的出賣更令他感受到現實生活中的黑暗面與人性裡的弱點。聽完父魂的控訴與陳述之後，王子哈姆雷特再也無法安靜沈著地面對波濤洶湧的內心與發生殘酷事實的「這個世界」。

王子哈姆雷特肩負復仇大任，觀眾或讀者期待著王子的準備與出招，然而他卻頻頻錯失良機，顛覆讀者對他的期待。許多人認同造成哈姆雷特悲劇的最根本原因是他的「性格」，他多次有機會出手扭轉局勢，卻因一再猶豫與懷疑，「空有重振乾坤的雄心壯志，在顛倒混亂的時代，卻無法獨立掃蕩社會罪惡，改造現實」(劉貴生，趙志強 2006: 70)，在該出手時不出手，劉貴生等兩位學者即認為哈姆雷特既「聰明過人」卻又「迂腐可笑」，既「理性節制」卻又不乏「感情用事」，諸多「相反性格」竟統一在他身上出現，就是這「性格缺陷」將哈姆雷特定在「悲劇人物的長廊裡」，而且不止造成「個人悲劇」，甚而，造成了他人本可避免的悲劇。

《哈姆雷特》以許多獨白層層剝開王子的心理掙扎，莎士比亞便藉這許多獨白中的話語揭示「人文主義中人類矛盾的困惑與省思」(高詩婷 2007: 136)：哈姆雷特的追求真相，反映了英國文藝復興時期人們的「困惑」、「迷思」與「探索」，所以我們在哈劇中深切地感受到莎翁安排的「命運」之手，因為哈姆雷特「敏銳的」思想、「豐富的」情感以及「猶豫憂鬱的」性格，諸多人類矛盾的困惑使他在追求真相時內心充滿掙扎，終至體悟到人生命之「無常」。

¹⁸ 如 Гладышев Е.В. Гамлет и Печорин (любовь и экзистенция). [online] <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1156855&s=121800000> [accessed 06 June 2016]. Жданова В.А. Диктатура правды. Гамлетовская тема в «Герое нашего времени» М.Ю. Лермонтова и «Записках охотника» И.С. Тургенева. [online] <http://philology.snauka.ru/2013/03/450> [accessed 06 June 2016] 等。

由此觀知，哈姆雷特追求真相所展現的人格特質，其實正是文藝復興時期所重視的「邏輯」與「辯證」，而對於「命運」的無常與時常攪局，莎士比亞在劇中所要呈現與反映的其實是「人所能做的，不過是以堅毅不拔的態度面對他的失敗而已」（高詩婷 2007: 138），哈姆雷特形象的功能，不再是東方文學中較熟悉的通往成功之路的引導者，而是客觀事實陳述的代言人。

但也有學者從更深刻、也更具廣度地角度切入。如前所述，莎士比亞所屬的時代是英國文藝復興的時代，文藝復興(Renaissance)一詞原意是「再生」，是西洋從十三、十四世紀起、發源於義大利、力圖擺脫中世紀神學影響的文藝運動，主張重新詮釋古典文學作品，強調人的能量與價值的一股思潮。處在文藝復興時代的人，深受古典文學影響，自不待言。以《哈姆雷特》中重要的復仇主題來說，依循古代的看法，復仇乃是英雄氣概的具體表現：子報父仇，責無旁貸。然而當時基督教改革方興，聖經、特別是新約聖經的影響在此劇中處處可見，基督教主張寬恕，也認為掌管賞罰的大權最終是握在上帝手中，故罔顧律法而私自報仇是基督教新教時代所不容的野蠻行為，這造成了哈姆雷特的復仇困境，「他本是慎思明辨、果決有為的人，只因他的作者所處的歷史情境，使他在復仇與不復仇之間萬般艱難，無法找出兩全其美的作法。雖然他最後終歸失敗，但仍不失英雄風範」（彭鏡禧 2001: xxi）。

以上二種不同詮釋豐富了哈姆雷特的風貌，也豐富了原著、賦予作品新的生命，亦無損闡明哈姆雷特與俄國多餘人的相似。俄國多餘人與哈姆雷特一樣，有良好教養、智力出眾；他們都有熱情、富理想；都追求真理，不願同流合污，所以不為同時代人所理解，因而顯得孤獨多餘，難有作為。他們的失落或失敗，社會是否也應該負擔部分責任呢？

《哈姆雷特》原則上是一齣開放式結構的戲劇，在劇中並沒有正確的答案來解決王子自身的問題，哈姆雷特因其「人生觀」與「倫理觀」產生嚴重之衝突與矛盾，使他在復仇過程中，對「人生」、「命運」、「愛情」以及「宇宙」等議題產生深刻的省思，個體也從痛不欲生的困境中，延伸出許多自我探

索的發現軌跡，這些對於《當代英雄》中主角彼巧林的瞭解，是具有相當深刻的意義的。

2. 彼巧林的「哈姆雷特」印記

萊蒙托夫《當代英雄》的讀者時常會滋生的一個疑問是：一個懷疑論者，一再為週遭人，特別是女性帶來災難的彼巧林，作者為何冠他以「當代英雄」的尊崇？筆者試著從彼巧林與哈姆雷特的相似處著手，提供思考。

萊蒙托夫在第二版序中寫道：「我們的讀者還太年輕，太單純，如果在結尾找不到教條，就無法瞭解寓言，他們猜不出戲謔，體會不出反諷...」¹⁹，這當然是因為《當代英雄》第一版發行後，讀者議論紛紛，深受古典主義文學影響的讀者不熟悉新體裁及其多層寓意與反諷特質，萊蒙托夫不得不特予提醒。

寓言(басня)、戲謔(шутка)、或反諷(ирония)時常因為「政治考量或文學表現的必要，在藝術手法上，它既是一種極高境界的修辭，亦同時需有深入的解讀」(吳錫德 2003:4)，作家精雕一位帶來災難的「多餘人」，並名為當代英雄，其中的用心與深層涵意，自是耐人尋味。他寫道：

《當代英雄》的確是肖像，但不是一個人的，這是一幅由我們整整這一代人的充分發展的缺陷構成的畫像。

做為「小說—藝術作品」作者的萊蒙托夫，強調彼巧林所為並不是單一的個人行止，而是同時代人的普遍現象，而且是集當代人的「缺陷」於一身(宋雲森 2002:108)，瞭解這一位鮮明的、集代理人「缺陷」於一身、同時具有其詩「惡

¹⁹ «Наша публика так еще молода и простодушна, что не понимает басни, если в конце ее не находит нравоучения. Она не угадывает шутки, не чувствует иронии;». 見 Лермонтов М.Ю. Сочинения. Т.2, М. 1990. С.455.以下出於本書之註釋僅標明年代與頁碼。

魔」(демон)、「帆」(парус)兩意象的多餘人彼巧林，便有助於瞭解十九世紀同時代的俄國社會、以及俄國人。

1812 年戰爭的勝利增強了俄國人民的民族自尊，1825 年十二月黨人事件卻為尼古拉一世新朝代罩上陰影。同是「變動的」時代，同是「思想的」時代，在《哈姆雷特》中，莎士比亞以人物的「抉擇」塑造人物，《當代英雄》則以「情感的自剖」呈現主角的性格，因為光從彼巧林的行為、舉止，無法完整拼湊出這位主角的全貌，尤其是其心靈面，在其毫不手軟的作為中，全然無法得知其內心的猶豫面，所以他人的敘事觀點，無論是決鬥後收到的維拉的信、或彼巧林日記、甚或其他人物的敘事角度都能幫助讀者了解他是怎樣的人。

日記中就常寫到了主角的自我懷疑：「我活著是為了什麼？我生來是為了什麼目的？」經常性地對自己的行為進行深入反省，自我剖析之後又對所作所為感到懷疑，因此導致思想分裂，而陷入難以自拔的矛盾和痛苦，終於導致悲劇和不幸。彼巧林對維拉的感情便是最好的例子，維拉打從一開始就瞧出彼巧林的「不幸」色彩，也期待透過瞭解彼巧林心靈深處，能緩和他的「不幸」，但她的希望落空了，抱恨隨丈夫離去的她，和普希金的塔齊雅娜一樣並沒有停止愛彼巧林，她的愛「雖然黯淡，卻沒有熄滅，只是與自己的心和解」（1990：176），接而離開彼巧林所在的是非之地；彼巧林亦知世上最瞭解他的女人就是維拉，失去她之後的終夜策馬追逐，彷彿在追逐「過往」，已經永無可能。

彼巧林一再自稱：「命運留給我的一定是一種崇高的使命，因為在我的心靈中感覺到無窮盡的力量」（1990：165）；彼巧林同時是個善於思考的人，日記給予我們另一種空間以便更公正地評判他的矛盾性格，彼巧林獨白中亦常出現下列反思：「我有雙重人格，一個存於「生活」中，另一個不斷思索並裁判它」（1990：167）。兩個「我」相互羈絆與牢禁，就是彼巧林這個俄國多餘人的敘述主調，而生活如牢禁的類似怨尤，也出現在哈姆雷特的口中：「丹麥是一所牢獄」、「世上諸事本無善惡，個人思想區分了它們，對我它只是一所牢獄」（莎士比亞 1970：59）。熱情、善感的哈姆雷特，終因現實的殘酷，

擊碎了他的理想，而必須重新檢視「對」的價值，來澄清「善、惡」的真貌，彼巧林也不滿現實，無法消弭個人與社會的矛盾，因而行為超越常規，性格叛逆。

「『愁悶』是思想者的明顯特徵之一」²⁰，在彼巧林身上發現的「愁悶」，明顯是「心理層面」上的，他的新意識使他與社會普遍意識分離，然而舊的生活經驗與思想模式又時時在他的行動中擔任裁判，使他既懷疑社會，也深刻地懷疑自身，故心理上產生極大的矛盾，人格也因此而分裂，尋找不出其他出路，來擺脫心理上那種無家可歸的游離狀態，故而「愁悶」（скука, хандра）常隨左右，而呼之欲出的「惡魔性」（демонизм）更是如影隨形。

關於哈姆雷特名學者Helen Gardner曾言：

莎士比亞悲劇經驗的精髓是在他顯示給我們一個**內外都有危險的世界**，充滿了**極度的惶恐與困惑**；在這樣的世界裡，人進入自己去發現了原不自知的自己，那種能為又作惡的性能；遭遇一個世界，在其中原以為是確定的事物，會崩潰，並發現人生重大深奧的各項問題，**在劇中時，劇中人和觀眾都無法提出適切的解答**。（朱立民 1993：51，粗體字—筆者）

莎翁戲劇具有的上述評語，若用來當作《當代英雄》的解讀，亦有適合之處，「**內外都有危險的世界**，充滿了**極度的惶恐與困惑**」、「**人進入自己去發現原不自知的自己，那種能為又作惡的性能**」，如同呼之欲出的「惡魔性」，是深刻懷疑自身後，心理上產生的極大矛盾，如前所述，哈姆雷特在俄羅斯文學中討論相當深入，但萊蒙托夫的彼巧林有別於屠格涅夫為首的其他作家筆下的哈姆雷特群像，可視為最特別的一個，或可稱為「彼巧林型」的哈姆雷特印

²⁰ «Скука есть одна из принадлежностей мыслящего существа» Лотман Ю.М. Пушкин. А.С. С.408.

記，即是這種「惡魔性」，《哈姆雷特》陳述哈姆雷特追求真理的過程，《當代英雄》也寫出彼巧林的探索，透過鬼魂的控訴，哈姆雷特背負揭發陰謀與復仇的使命，卻無計可施，彼巧林雖以輕鬆姿態遊走軍營、上流社會與三位女人之間，表面上看來是常勝軍，實則如「惡魔」過境，旁人莫不受「池魚之殃」，連心愛的人也不得倖免。

哈姆雷特瘋癲之際，對萬事萬物（包括親情、愛情、友情）產生深沈的質疑，隱藏於彼巧林表面的勝利之後，卻是無限的「孤獨」。如果說悲劇的本質是「在有限空間裡從事無限追求」，彼巧林感受到的那種「無窮無盡的力量」，認定命運留給他的「崇高的使命」，就是這種哈姆雷特式的「在有限空間裡」從事生命中的「無限追求」，即使內在或外在世界有層出不窮的阻力去阻擾人意志的實現，人仍為實現這份理念而堅持到底，甚至在死亡中完成。所不同的是，哈姆雷特是「為了復仇」這一具體任務而在過程中間接、直接地害死愛人之父、愛人奧菲麗亞、同窗、奧菲麗亞的哥哥、皇后喬特魯德，而彼巧林是「為了什麼」呢？作者似乎要讀者自己回答，他便似長詩「惡魔」中的主角，空有無窮盡力量而無處可施。

哈姆雷特以「瘋癲」為出路、試著以深具暗喻、雙關的言語來宣洩內心無法承載翻騰的思緒，其「瘋言瘋語」在現實狡詐虛偽的世界裡，反而成為「真言」。而從另一角度來看，彼巧林的胡作非為，何嘗不是一種隱藏、隱藏其內心衝突的保護色、或在無出路中的解救自我行為，若將許多事支解來看，彼巧林的確將其做至極致，但綜合起來，就是這麼一位集當代「真實」的人物，萊蒙托夫反諷地、或真實地將其名為「當代英雄」，其中對時代的嘲諷與諷刺，自不可言喻。

四、結論

俄國文學中的「多餘人」濫觴於浪漫主義文學與寫實主義文學過渡期間，

當時許多作家急欲擺脫舊有的文學形式，正要尋找新的文學載體，普希金的「長篇敘事詩體」及萊蒙托夫以多人故事敘述結合主角日記之第一人稱自述，都為小說這個文體帶來了新面貌的呈現：《奧涅金》中以第一人稱敘事者的「抒情插筆」（Лирическое отступление）如佐證般地見證男主角所作所為，而萊蒙托夫讓彼巧林遊走於他人故事之間，藉馬克西姆·馬克西梅奇、年輕軍官、彼巧林本人日記拼湊主角形象，都是創新的形式。尤其後者減少許多傳統的外在敘事，著重人物內心情感的探索，並進一步對主角的意識進行深入探求，故小說中充滿許多描繪主角內心狀態的文字，緩和看似充滿了行動和戲劇性事件的小說，其實提供主角行為許多可能性的理解。

敘事角度如何進行，在兩部小說中皆有精彩的展現，因為說話者是「誰」，會影響讀者對敘事者的信任，兩位作家在這時代課題的用心，亦放在如何表現主角「內心」的原貌上：除了上述的創新方法（「抒情插筆」、藉眾人之眼拼湊主角），兩位作家亦各自藉由一位深愛主角的女性（塔齊雅娜、維拉）來勾勒主要人物，深愛兩位「多餘人」的女主角們的評價，便顯得格外重要，在他們眼裡，多餘人應不多餘。

形成「多餘人」的原因其實複雜。莎士比亞描寫十六世紀丹麥王國是「顛倒混亂的時代」，貴族沒落，階級對立、傳統與現代、保守與改變、歷史與現實的衝突都愈來愈烈，知識青年徬徨、疑惑，卻只能空想，無力扭轉乾坤，對俄國人而言，類似現象也發生在他們身上。眾所周知，俄國文化是東西方文化不斷交融、矛盾匯集與成功結合的複雜綜合體，蒙古人先是強化了俄羅斯民族東方化的色彩，彼得大帝又將俄羅斯的未來結合西方，東方與西方兩股歷史潮流在俄羅斯發生碰撞，處在兩者相互作用之中的俄羅斯，必須消化與磨合兩者的異同。西方文化與俄國舊有文化在先進的貴族知識份子身上「融合」，進步的先進思想與落後的固有習俗亦在這些人身上「衝突」，「衝突」而不得其解，便是多餘人的處境。

在文中的兩位「多餘人」身上，所找出的世界文學經典形象印記，亦是

這樣衝突融合的產物。奧涅金是以利己主義，以自我為中心的「唐璜」之俄羅斯化；彼巧林則用哈姆雷特的方式對自己生命、命運、愛情、宇宙與俄羅斯周遭產生懷疑與反思，兩者的新意識導致自己與保守意識、舊經驗、舊思維分離。他們質疑社會，也質疑自己。原則上說來，奧涅金『俄羅斯式的憂鬱病』是一個心靈受到西歐進步思想文化啟迪的人，在舊時俄國黑暗愚昧的專制體制中感到窒息，普希金只將小說名為一個普通、也可能是當代任何人的「葉甫根尼·奧涅金」；而彼巧林嚴厲地審視自己和批判環境，為「病態」、「不正常」的社會下了一帖猛藥，在反常社會中進行深層的自我認識與反省，萊蒙托夫甚至將這樣為周遭帶來不幸的主角稱為「當代英雄」。

對於多餘人生活中缺乏實際行動，無用、多餘等的理解，評論界早已跳出革命家標準來評價文學人物。兩位濫觴多餘人的出現，不是作家心血來潮、偶爾為之的結果，也不是對世界文學經典形象的簡單模仿，更不是作家脫離生活的主觀臆造，他們是俄國寫實主義作家根據真實的現實生活創造的，是屬於俄羅斯的時代典型，是一種文學現象，也是一個對客觀存在與連續事實的描繪。奧涅金與彼巧林的「唐璜」、「哈姆雷特」特徵，是俄羅斯作家在尋找文學新載體過程中，在主角身上所安插或任其過境的世界文學印記，這印記提供了一個了解他們的途徑，是俄羅斯文學家對世界文學人物呼應的反思。

引用書目

專書

Красовский В.Е. История русской литературы XX века. М : ОЛМА-ПРЕСС, 2001。

Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. СПб.: Академический проект, 1996.

Лотман Ю.М. Пушкин. С-Петербург: Искусство - СПб, 1995.

Пушкин А. С. Роман в стахах. Санкт-Петербург: Академический проект, 1993.

Тургенев И.С. Полное собрание сочинений.Т.5. М : Наука,1980.

別爾嘉耶夫（雷永生、邱守娟譯）。《俄羅斯思想》。北京：三聯，1995。

莎士比亞（朱生豪譯）。《莎士比亞全集—9 哈姆雷特》。台北：河洛，1970。

朱立民。《愛情？仇恨？政治—漢姆雷特專論及其他》。台北：三民，1993。

專書篇章與期刊論文

Джон Гаррард Сравнительный анализ героинь «Дон Жуана» Байрона и «Евгения Оненина» Пушкина. *Вопросы литературы*, №6, 1996.

高詩婷。〈河洛歌仔戲《太子復仇》與莎士比亞《哈姆雷特》之比較研究〉，《輔大中研所學刊》，第十八期，2007年10月，頁133-151。

陳訓明。〈唐璜形象的時空演變〉，《貴州社會科學》，第六期，2006年11月，頁101-105。

孫紅。〈『多餘人』的社會價值與審美意義〉，《黃河科技大學學報》，第五卷，第一期，2003年3月，頁95-99。

劉貴生，趙志強。〈該出手時不出手：性格缺陷症者的悲劇—也評《哈姆雷特》〉，《衡水學院學報》，第8卷，第4期，2006年12月，頁70-72。

郭秀媛。〈俄國“多餘人”二重性格成因探〉，《岱宗學刊》，第2期，2000，頁35-37。

陳美芬。〈《惡魔》—萊蒙托夫與弗魯貝爾的時空對談〉，《世界文學：情慾與

- 禁忌》。台北：麥田，2002，頁163-180。
- 宋雲森。〈論萊蒙托夫『當代英雄』自傳性小說的成份？〉，《世界文學：小說裡的『我』》。台北：麥田，2002，頁107-121。
- 吳錫德。〈解讀寓意的世界〉，《世界文學：文學中的幽默與反諷》。台北：麥田，2003，頁4。
- 張淑英。〈花花公子或翩翩君子—唐璜的審判與救贖〉，《世界文學：文學裡的陌生人》。台北：麥田，2000，頁36-56。
- 彭鏡禧譯註，《哈姆雷特》，聯經，2001年，第一冊，緒論，xxi頁。

網路資料

- Под ред. Луначарским, А. В. Литературная энциклопедия 1929—1939. Т. 6. М : Советская энциклопедия, 1932. [online] <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp/le6/le6-5143.htm>
- Пушкин. А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Примачание. Благой Д.Д. [online] http://rvb.ru/pushkin/03articles/04_1eo.htm
- Ф. В. Булгарин "Евгений Онегин", роман в стихах. Сочинение Александра Пушкина. Глава вторая // Пушкин в прижизненной критике, 1820-1827 / Пушкинская комиссия Российской академии наук; Государственный пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге. - СПб: Государственный пушкинский театральный центр, 1996. [online] http://az.lib.ru/b/bulgarin_f_w/text_0130.shtml
- Гладышев Е.В. Гамлет и Печорин (любовь и экзистенция). [online] <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1156855&s=121800000>
- Грехнёв В.А. Русский «гамлетизм» и философия действия в «Герое нашего времени» Лермонтова. [online] <http://www.fil.unn.ru/files/2014/02/Russkij-gamletizm-i-filosofiya-dejstviya-v-Geroe-nashego-vremeni-Lermontova.pdf>
- Жданова В.А. Диктатура правды. Гамлетовская тема в «Герое нашего времени» М.Ю. Лермонтова и «Записках охотника» И.С. Тургенева. [online] <http://philology.snauka.ru/2013/03/450>

《淡江外語論叢》徵稿辦法

105 年 5 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。
- (三) 本刊不接受曾以其他語言發表，或翻譯成其他語言且內容雷同之論文著作。

二、徵稿對象：本院專兼任教師、研究生及國內外專家學者。

三、截稿日期：6 月出刊之截稿日為 4 月 15 日；12 月出刊之截稿日為 10 月 15 日。

四、篇幅與語言：來稿除英、法、德、西、日、俄文等 6 種外語外，亦可使用繁體中文，且以不超過 2 萬字為原則。。

五、內容與格式：

- (一)論文需符合科技部「國內學術性期刊評量參考標準」。
- (二)所有來稿務請完全依照「《淡江外語論叢》論文書寫格式」處理妥當，否則礙難接受。

六、評審：著作經本刊編輯委員會初審後，委請校內外專家採匿名方式審查。審稿辦法由本刊編輯委員會另定之。

七、文責：本刊刊載之著作，文責由作者自負。論文經送審查後，不得要求撤回。

八、版權：投稿本刊時須檢附著作權授權書，著作文稿經本刊決定刊用後，其著作權仍歸著作者所有。本刊具「第 1 次使用權」。歡迎著作者(或其授權人)日後以任何形式引用或轉載，不須徵求本刊同意，但務請註明「原載《淡江外語論叢》第○期○頁民國○年○月」

字樣。

九、酬勞：本刊為純學術服務性質，無法致送稿酬，所獲得之權利金歸淡江大學外語學院所有。

十、本刊出版後將分贈科技部，國家圖書館及國內各主要大學圖書館各 1 冊，作者可獲得 2 冊。

十一、本辦法經本刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

本刊賜稿處及聯絡方式：

25137 新北市淡水區英專路 151 號 淡江大學外語學院 淡江外語論叢

Phone:(02)2621-5656 x 2558 (02)2622-4593

Fax:(02)2623-2924

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

《淡江外語論叢》書寫格式

103年10月修訂

本刊為統一格式，敬請配合版面格式，以利作業。相關事項如下：

一、所有來稿請以電子檔傳送至本刊 jtsfee@staff.tku.edu.tw 信箱。

二、無論中外文稿件，一律由左向右橫寫，A4規格。版面上下各空2.54cm；左右各空3.17cm，以12號字體隔行繕打。最小行高；18PT。中文、日文每行34個字，每頁38行，西文每行69字元，每頁38行。

三、論文採「隨文注」；補充說明之注則採「隨頁注」；引述出處標寫如（張大春 2000:27）、（Catford 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 comparée*, (比較文學), Paris: PUF, 中譯本：馮玉貞譯，台北：遠流。

六、中文正文採用「新細明體」，引文採用「標楷體」。

西文正文及引文採用「Times New Roman」；日文採明朝體。

七、請提供論文作者英文姓名及文章篇名英譯。

八、校正

所有文稿均請作者自行校正，務請細心謹慎。

若審查人表示文稿須修正後刊出，本刊將先退回稿件，請作者於2週內修正後送回，逾期則不予刊登。

九、各語言書寫格式可參閱前期刊登文章。

(淡江大學外語學院網址：<http://www.tf.tku.edu.tw>)

《淡江外語論叢》審稿辦法

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。