



淡江外語論叢

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

June
2021

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. 35

35 淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures

June 2021

淡江大學外國語文學院 印行



淡江外語論叢 June 2021 No. 35

目 錄

Using Prose-based Dialogues to Develop Critical Literacy	郭俊銘 1
Activités destinées aux étudiants de troisième année de licence afin de mieux maîtriser les connecteurs logiques	鮑朱麗 29
„So weiß ich, Süden, Westen, Norden und Osten zu finden.“ Der Begriff der Orientierung und seine Bedeutung für die literaturwissenschaftliche Raumanalyse	劉綺君 41
台湾人日本語学習者のフィラーの使用とその変化 —ストーリーテリング発話を中心に—	陳冠霖 60
個性性の尊さを訴える檄文 —村上春樹「カンガルー通信」論—	楊炳菁 / 關冰冰 86

〈本期收論文為 8 篇，獲推薦 5 篇。〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literature No.35

CONTENTS

No.35 June 2021

Using Prose-based Dialogues to Develop Critical Literacy	Kuo, Jun-min 1
Activities for third year undergraduate students to master better logical expressions	Julie Bohec 29
"So I know how to find South, West, North, and East" The Concept of Orientation and its Significance for the Literary Analysis	Liu, Chi-chun 41
A Study of Fillers Used and Their Changes by Taiwanese Learners of Japanese Language: Focusing on Storytelling	Chen, Kuan-lin 60
A Proclamation on the Value of Individuality On Haruki Murakami's <i>The Kangaroo Communiqué</i>	Yang, Bing-jing/ Guan, Bin-bing 86

〈本期收論文為 8 篇，獲推薦 5 篇。〉

淡江外語論叢

第 35 期 2021 年 6 月

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.35, June 2021

淡江大學外國語文學院 發行

Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

發行人/Publisher：吳萬寶/ Wan-bau Wu

主編/Chief Editor：吳萬寶/ Wan-bau Wu

執行編輯/Executive Editor：林怡弟/ Yi-ti Lin

編輯委員/ Editors：林怡弟/ Yi-ti Lin、楊鎮魁/ Chen-kuei Yang

戴毓芬/ Yu-fen Tai、張雯媛/ Wen-yuan Chang

康鈺珮/ Yu-pei Kang、蔣之英/ Chih-ying Chiang

顏徽玲/ Huei-ling Yen、徐安妮/ An-nie Hsu

葉凌/ Ling Yeh、賴錦雀/ Jiin-chiueh Lai

劉皇杏/ Hwang-shing Liu、張珮琪/ Pei-chi Chang

執行秘書/Executive Secretary：劉育惠/ Yu-hui Liu

編輯助理/Editorial Assistant：吳翊歆/ Yi-hsin Wu

地址：25137 新北市淡水區英專路 151 號

淡江大學外國語文學院

電話：886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱：jtsfee@gmail.com

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, R.O.C.(Taiwan).

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

E-Mail: jtsfee@gmail.com

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

ISSN 1562-7675

Using Prose-based Dialogues to Develop Critical Literacy

郭俊銘/ Kuo, Jun-min

東海大學英語中心 副教授

The English Language Center, Tunghai University, Associate Professor

【摘要】

為鼓勵在 EFL 情境進行更多的批判識讀研究，本文探討 26 位台灣大三生之批判識讀語言學習，檢視 2018 年下學期五個活動之一之會話活動，研究學生對此含歧視為主題之活動反應。研究以質性資料為主，包含教室觀察、每周教學日誌、學生上課心得、訪談資料、及學生活動對話作品，採用 Lewison、Leland 與 Harste(2015)之批判識讀教學模型為分析架構。研究顯示，此學習活動根基於教師對於學生的歧視意識想法，幫助學生體驗多元觀點與各類社會議題，最後刺激學生創造相關對話，對社會產生一定態度。此外，批判識讀活動應該開始於教室參與者資源，引導學生審視各類題材，讓學生探索社會相關之議題。

【關鍵詞】

批判識讀語言學習、散文故事、小組對話、多元觀點

【Abstract】

In order to encourage more research on and practice of critical literacy in the EFL classroom, this paper explores a case study of critical literacy conducted at a university in Taiwan. Specifically, it focuses on one of five critical-literacy-based activities that took place during the 2018 spring semester. The activity used a prose-based story to help 26 senior college students to create 5 dialogues addressing different sociopolitical issues. The instructional model of critical literacy by Lewison, Leland, and Harste (2015) is employed to analyze different qualitative data: (1) classroom observations, (2) weekly teaching journal, (3) student reflection papers, (4) interview data, and (5) students' team dialogues. The

current paper found that this activity was based on the teacher's belief in controversial-issue story for students' consciousness of discrimination. It helped students experience multiple perspectives and sociopolitical issues before some of them took some stance toward society. In addition to the practice of critical literacy, three pedagogical inferences are drawn based on students' responses to the activity. Finally, conclusions and limitations are provided in the end of the paper.

【Keywords】

critical literacy, prose-based stories, team dialogues, multiple perspectives

Introduction

Critical literacy embraces critical approaches to language, which are traceable to the work of Paulo Freire (1970), the Brazilian literacy educator. Freire and Macedo (1987) suggest that language educators should teach literacy learners to read the word and the world. Specifically, literacy training should focus not only on the learning of literacy skills, but also on a deeper understanding of the world. Students should experience change in their language and consciousness development.

The notions of critical literacy began to be applied in a systematic way in the 1990s. Critical literacy has been receiving growing interest and acceptance as well as endorsement in the field of education. For example, a special issue of *TESOL Quarterly* in 1999 was devoted to studies of critical literacy in which most of the studies took place in ESL (English as a second language) contexts and revolved around such topics as gender, identity, sociocultural issues, and popular culture from various critical literacy perspectives (Ibrahim, 1999; Lin, 1999; Nelson, 1999).

In 2012 the journal *Theory into Practice* published an issue that highlighted the practice of critical literacy in ESL contexts. Luke (2012) offered a look at the origins and characteristics of critical literacy and advocated the necessity of alternative literacy. The other studies in the issue included research that showcased how critical literacy could be practiced in the ESL context. Flint and Laman (2012) created a writing workshop in which students wrote poems in response to issues related to social justice and these poems were examined through critical lenses. Another example (Johnson & Vasudevan, 2012) encouraged language scholars to see how the body can be a text and how students' performances can illustrate critical literacy components. This paper reflects Stein's (2004) argument that meaning-making is multimodal and critical literacy should challenge students by asking them to address different modes of representation in the classroom.

As shown above, critical literacy has been drawing considerable attention in ESL settings. With regard to EFL (English in a foreign country) contexts, some language educators and scholars have attempted to investigate critical literacy and examine to what extent it can be implemented in the classroom. For example, three Indonesian researchers (Setyaingsih, Musthafa, & Lengkanawati, 2018) encourage critical literacy by using selected materials and having students fill in a worksheet in which they were encouraged to create their own critical questions and to write a short review. A follow-up discussion was conducted in class in order to invite more reflective responses to the texts. Another example from Indonesia can be found in Mbau and Sugen's (2019) research study in which they investigate the basic and important issues related to critical literacy for English language teachers in Indonesia. The paper is designed to help students to develop "critical manners in reading and writing" (p. 143).

Taiwan is no exception in developing critical literacy through some efforts by researchers such as Huang (2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2017) and Ko (2007, 2010, 2013a, 2013b). However, if we examine the 2-day agenda of the 36th International Conference on English Teaching and Learning in 2019, a primary language teaching and learning conference held annually in Taiwan, there were 11 poster sessions and 52 oral presentations, but none of these research studies used the term critical literacy directly and most of the studies provided at the conference were related to the development of the four skills.

Accordingly, the current study explores a critical-literacy activity in an English Conversation course at a university in Taiwan. This research was conducted in 2018 spring semester (1) to investigate the extent to which the goals of critical literacy were achieved in the classroom and (2) to arrive at some pedagogical implications for the practice of critical literacy in Taiwan.

Literature Review

The notion of critical literacy is rooted in the work of Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (2000). Freire insists that if teachers help students from the oppressed community to read the words but do not at the same time teach them to read the world, students may become literate in a technical sense but will remain passive objects of history rather than active subjects. In Freire's words, subjects are those who know and act; objects are those who are known and acted upon. As a result, critical literacy emphasizes evaluation and critiques of social and political issues in a certain society by examining the power within texts through language (Lee, 2020; Yoon, 2015).

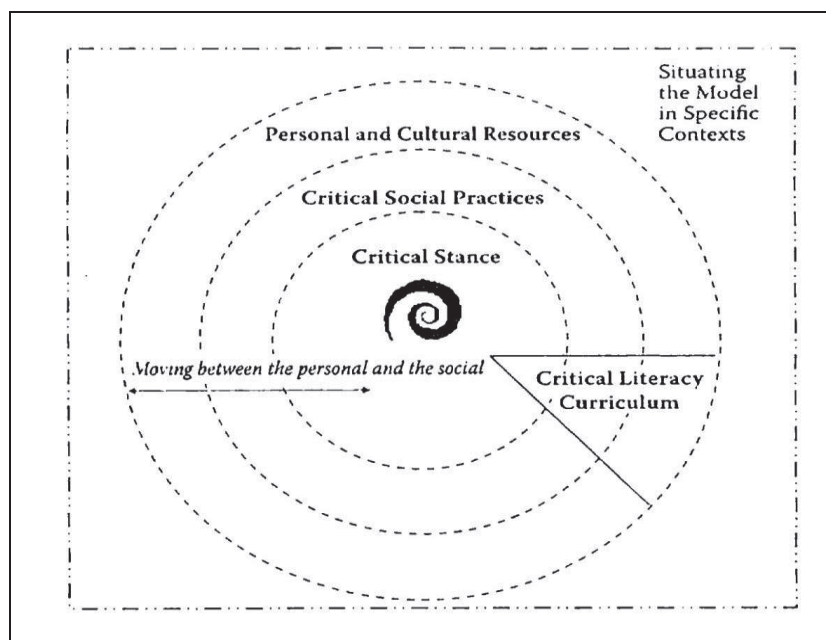
In order to refine the concept of critical literacy, Harste (2009) compares different notions of literacy. First, literacy from a psychological point of view sees each learner as an individual and emphasizes how learners process linguistic information and how they construct meanings. This concept assumes that the purpose of language learning is not only to understand linguistic codes and symbols, but also to construct meanings that arise from the interplay of author, text, and learner. Second, literacy from a sociological point of view implies more than the acquisition of discrete cognitive skills. It suggests that the functions and meanings of literacy vary among people from different cultural and social backgrounds. While literacy from a psychological perspective underscores the mental processes by which students make sense of the text, literacy from a sociological viewpoint stresses classroom interactions and students' prior experiences.

However, these two concepts of literacy fail to recognize images and taken-for-granted messages implicit in the texts. Not merely a personal event involving isolated language skills, interpreting a text is actually a literacy action "constrained, mediated, shaped by the social forces inherent in a particular community of readers" (Serafini, 2021, May). Becoming literate in the twenty-first century requires developing the ability to understand, analyze, and criticize one's own social milieu. The prerequisite for critical literacy is to "provide students with opportunities to use their own reality as a basis of literacy" (Freire & Macedo, 1987, p. 151). In the long run, students can gain a better sense of who they are and who

they will be—as Pennycook (1994) envisions, critical literacy is a form of “education grounded in a desire to change” (p. 297).

In order to shed light on critical literacy and encourage its practice, many research/teaching models have been proposed (e.g., Janks, 2000; Luke & Freebody, 1999; Petrone & Gibson, 2005; Shannon, 1995). A good example can be seen in the model drawn by Lewison, Leland, and Harste (2015, xxviii). This model (Figure 1) consists of three components (i.e., personal and cultural resources, critical social practices, and critical stance), three orientations that sufficiently explain the complexity of how critical literacy can be implemented in the classroom. It indicates that critical instruction cannot happen without the investigation of individual lives and cultural resources from classroom participants. In other words, critical literacy should address the realities outside the classroom and make literacy learning a social practice. In this respect, this model starts from the resources that the teacher and students bring into the classroom, moves to critical social practices that occur in the classroom, and finally ends at the changes in the attitudes of classroom participants either in or outside the classroom. This model, as the present study argues, can be used as “a planning tool and also as a lens from which to examine our teaching” (p.5).

Figure 1: The instructional model of critical literacy



With regard to empirical studies on critical literacy in Taiwan, Dooley, Exley, and Poulus (2016) present a detailed analysis of some undergraduate critical literacy programs in Taiwan. Kuo (2009, 2013, 2014, 2015) draws on various learning materials such as picture books and self-help books and quizzes to help students achieve a critical stance. Huang (2009, 2011a, 2011b, 2015) uses critical articles and teen magazines to develop students' inclination to engage in text practices. Finally, Ko (Ko, 2010, 2013a, 2013b; Ko & Wang, 2013) focuses on the development of critical consciousness, especially an active and challenging attitude toward reading.

To sum up, the present study sees critical literacy as a social practice, and views texts used in the classroom as not neutral. The purpose of the present study was to fill in the gap of critical literacy research in Taiwan.

Methodology

Qualitative case study

The current research study is a qualitative case study that analyzes students' responses to a prose-based dialogue activity from a critical literacy perspective. It draws on various qualitative data to explore Taiwanese college students' responses to their English learning. Further, this study is an interpretive case study because it contains rich, thick description. As Merriam (1998) indicates, such a case study will use descriptive data "to illustrate, support, or challenge theoretical assumptions held prior to the data gathering" (p. 38). In the present study, theoretical assumptions refer to the critical literacy orientations discussed in Lewison et al.'s (2015) instructional model of critical literacy.

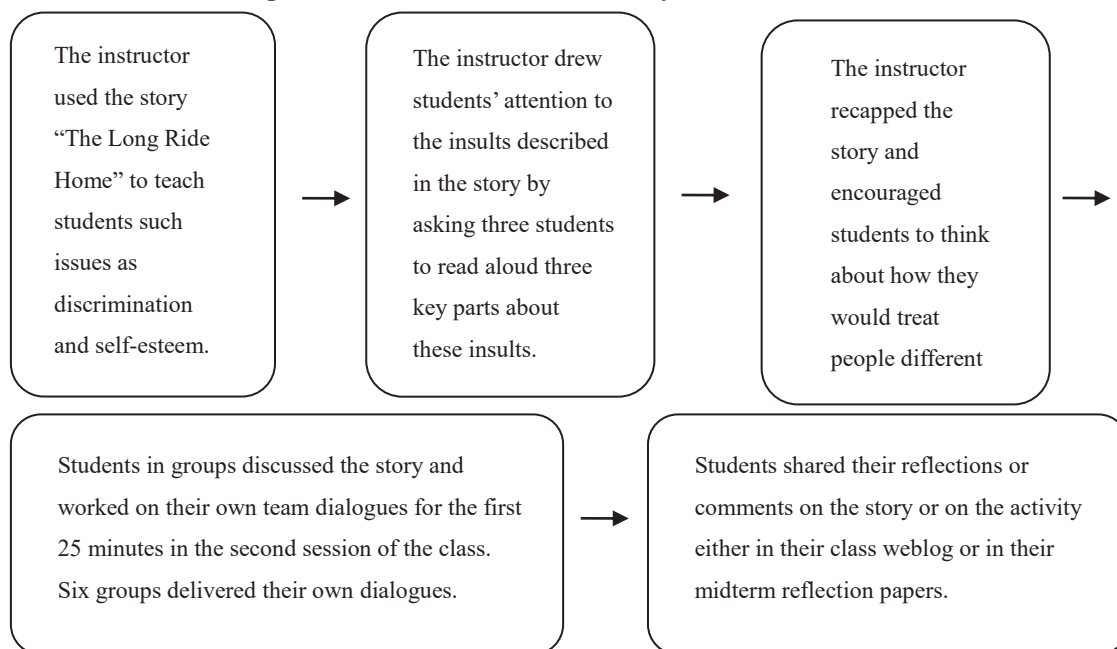
Setting, participants, and the activity

The course discussed in this study was an elective English Conversation course offered at a university in Taiwan. The informants in the study included the instructor and his students. They attended two 50-minute sessions every Wednesday afternoon. Students included 23 male and 3 female undergraduates from the School of Engineering, of whom 24 were third-year students and 2 were fifth-year students at a five-year college. According to the instructor, their English level was low, equivalent to the basic level of the GEPT exams. Students also lacked experience in discussing and writing in English. In the first semester, the instructor used a regular English conversation textbook and focused on drill practices. During the second semester, students participated in all the class activities in six groups of 4-5 members. Each group sat together, and discussed, created and performed a team dialogue at the end of each class.

The activity (Figure 2) discussed was the fourth activity conducted in the class. The flowchart in Figure 2 can help us map the two-session literacy learning that occurred in the activity. This chart highlights how the instructor enacted critical literacy by employing a self-told true story about racial discrimination and a journey of self-discovery. Specifically, the story "The Long Ride Home" (Hurtado,

2000) is a first person narrative of a Hispanic girl (Victoria) who suffered from the symbol of her identity, her honey-colored skin, because her mother's skin was lighter, and some people even mistook her for her mother's maid at a boutique.

Figure 2: The flowchart of the activity



Data collection

In addition to the team dialogues that students created during each activity, the following data sources were collected. First, while the instructor was the primary teacher for the class, I was an observant participant in the classroom. Close observation data were collected through moderate participation in class and I tried to strike a balance between insider and outsider (Spradley, 1980). But I attempted to keep a certain distance from students in class. I would not interfere with their discussion and/or participate in the composition of their group dialogues. Second, the instructor kept a weekly teaching journal related to reflections on his instruction and students' performances. Third, each student was required to write a reflection paper in Chinese that was submitted at the end of the semester. Fourth, at the end of the semester I interviewed the instructor and the students. Two groups of seven

students were selected and each group was interviewed once. All the interviews were audiotaped and transcribed. Data in Chinese were translated into idiomatic English. Students' names are all pseudonyms.

Data analysis and triangulation

This study employs the aforementioned model (Lewison et al., 2015) as the analytical framework. Such a framework reflects a theoretical concept of language instruction, which is used to examine the activity from a critical perspective. Accordingly, the analysis protocol used in the study is mainly discourse analysis rather than conversation and interaction analysis. The data will be used to make meaningful inferences regarding the activity according to the framework. Data triangulation is achieved from the cross-examination of various data in an attempt to reveal some tentative, but meaningful and important, truth.

Results and Findings

Personal and Cultural Resources

The instructor believed that the story would be effective not only in promoting a sense of self-discovery, but also in teaching an awareness of racial discrimination in Taiwan. In his opinion, articles regarding racial discrimination are less frequently offered to students in Taiwan than in the USA. As a result, the instructor designed the activity in an effort to motivate students to consider similar questions surrounding their lives: (1) "Do we talk about foreign workers with contempt?"; (2) "Do we talk about them by using neutral words?"; and (3) "Do you find other people use words that make us uncomfortable when they are talking about foreign workers?"

In contrast to the instructor's broader view of racial discrimination, students held a simplistic black-and-white perception of racial discrimination, as a tension between blacks and whites in the USA. This rigid definition of racial discrimination was influenced largely by Hollywood movies and American TV programs that students had seen. For example, after the researcher interviewed some students

about this issue, Happy responded: “It seems that Taiwan doesn’t have this kind of problem. In fact, I kind of don’t like black people because they look quite disgusting!”

Gee (2004) proposes that cultural models are our first thoughts or everyday theories about the world, such as schemata and storylines. In the case of the activity, students were preconditioned with a cultural model of racial discrimination: Racial discrimination is a social problem occurring exclusively between black people and white people in the USA rather than in Taiwan. Developed by twenty-six junior college Taiwanese students at the age of nineteen to twenty-one, this cultural model expressed students’ values and perspectives that defined what counted as racial discrimination. Finally, the cultural model became a learning source that informed students when they enacted their learning practices—i.e. while they were discussing and working on their team dialogues.

Critical Social Practices

(1) Disrupting the Commonplace

The instructor selected “The Long Ride Home” in an attempt to help students develop a better understanding of racial discrimination. At the beginning, students did not seem to see the story as a thought-provoking text to help them move from a passive reading to a critical reflection. Their cultural model of racial discrimination became an ideological frame that initially constructed the students’ team dialogues. As Lakoff (2004) states, frames are our mental structures that shape the way we see the world, that is, the goals we seek, the plans we make, the way we act, and so on. One’s worldview is mainly concerned with ideas, and language is the tool for showing these ideas: “Framing is about getting language that fits your worldview. It is not just language. The ideas are primary—and the language carries those ideas, evokes those ideas” (p. 4).

Students’ cultural model of racial discrimination was a learning source that not only shaped students’ perceptions but also became a cultural framework that engineered their dialogues within the dichotomy of blacks and whites. In response

to the definition of racial discrimination, students frequently mentioned *black people*, *white people*, and *the USA*. In other words, this cultural model influenced students in an inflexible way so that they viewed racial discrimination mainly as a racial bias of white people toward black people in the USA.

As a result, the cultural model of racial discrimination developed by students provided both a positive and a negative momentum. On the one hand, it helped students to make sense of “The Long Ride Home” and created an image of racism in their minds as food for thought. On the other hand, it became a barrier to a deeper understanding of racial discrimination. The framework in the minds of the students drew a fine line between what was included and what was left out in terms of racial discrimination.

(2) Considering Multiple Perspectives

Data suggested that at the beginning of the activity, students were hesitant to share their perspectives. As Mary said, “racial discrimination has been there all the time. For example, French people discriminate against American people, and white people discriminate against black people and Asian people. The world is changing and it seems the problem is not so serious as before. Maybe in the future the problem will be solved.” However, a further discussion on discrimination in students’ lives motivated students in their group to create a dialogue that stemmed from their own experience.

Figure 3: Group 1's Prose-based Dialogue

L: Why are you so fat? Pig! skeleton

W: Hey man! I'm not fat.
I just have a big skeleton.

L: Ha ~ Ha ~ Ha ~
Are you kidding? [skelath]

W: No, I'm not. - I just only weigh 100kg.

L: Only 100kg?

W: Ok! I know. I know. I want to lose my weight.

L: You have to take exercise.

W: ok! I know, but I can't make up my mind.

L: I will go with you!

W: OH! You are a good friend. I Love you!
(A flying kiss)

Group dialogue helped us understand that students responded to the text by writing a different version of discrimination, one that reflects students' problem in

their real lives. Specifically, Group 1's dialogue (Figure 3) was about LP, a student who was made fun of by his classmates because he was overweight in junior high school. In the dialogue, although one of the characters thinks that he only has a "big skeleton" [heavy bone structure] and is not fat, he is still mocked as a pig because he weighs 100 kilograms. The plot and coherence of the entire dialogue may be not very logical and convincing; for instance, the contrived ending and friendship comes too fast. However, students shared their alternative reflection on the story through the dialogue.

Students' perception of racial discrimination varied depending on time and place. During the interview, LP made the following meaningful remark:

Racial discrimination has been there since the old days. People of the same race must think that they are superior to other people. When such a sense of superiority is developed in certain races, confrontation will occur between different races. . . . To solve the confrontation between different races, we should start with education, step by step, instilling mutual respect in the next generation. This is the solution!

The activity discussed made critical literacy feasible because students were provided ample opportunities to consider multiple realities during the learning process.

(3) Focusing on Sociopolitical Issues

Taking a closer look at students' team dialogues can help us explore more sociopolitical issues in terms of critical engagement. For example, Group 3's dialogue (see Figure 4), explicitly describes gender bias against women, suggesting that women can be unfairly treated at workplaces because of unequal power relationships between men and women.

In Group 4's dialogue (Figure 5), students toyed with the notion of being a black person and a white person by adding the characters Michael Jordan and Michael Jackson to their creative work. According to students in Group 4, the

character “W” in the dialogue represents a white boy who brags of his “fell” [skin] as a symbol of higher social status, and who despises a black boy by describing him in a metaphorical way: “I can’t see you in the night.”

Figure 4: Group 3’s Prose-based Dialogue

~~W~~ = Ann, you take day for again yesterday. This is the seventh time this month. The reason is a period last time, what's your reason this time?
Ann = My baby had fever yesterday and my husband was not at home.
My dear boss, trust me, I don't do it again.
~~W~~ = I hope so. You, woman is a trouble maker. If you do it again, I'll fire you.

According to Jay, because the white boy is snobbish and considers the black boy “law [low] strips” [a person of lower class], his group decided to make Michael Jordan the black boy’s father, a well-known role model for young black people, and make the white boy’s father Michael Jackson, an African-American singer who wanted to become a white person. Students said that the juxtaposition of two black Michaels was an attempt to make fun of the notion of racial discrimination, a way to subvert the comparison of black vs. white.

Figure 5: Group 4's Prose-based Dialogue

W: Look my fell. That's so nice. It let me look so noble. Ha~ha~ha..

B: Oh~ really? I think my fell is great, too. It let me so health.

W: But... I can't see you clear in the night.

B: Deam... You are bitch. Don't hurt me. You will get retribution.

W: Ha~ha~ I don't think so. I don't care that. You are the law strips.

B: Shoot! Do you know Jordan is my father?

W: Wow~wow~wow~ So~ Michael Jackson is my father.

B: Hey~ Hey. Do you know he is a black men?

W: Oh~ No. I can't believe that..

As Janks (2019) indicates, critical literacy should be seen as a repertoire of literacy practices that are positive and locally negotiated. Critical literacy can engage with local realities, which are narrated and examined from students' viewpoints. Take students' responses to the activity as an example. The dialogues of Group 3 and Group 4 indicate that the instructor created a motivating learning space where students were offered many opportunities to express their values, viewpoints, identities, and their lives. What students wrote or said was either collective or personal stories, presenting a microcosm of the society in Taiwan. These narrative accounts were stories about their own lives: (1) a relationship between themselves and their teachers; (2) a description of career women who encounter gender bias; (3) and a creative alternative interpretation of racism drawing on two well-known African-American celebrities.

(4) Taking Action and Promoting Social Justice

Taking action and promoting social justice means seeing literacy practices as a tool and a path to social transformation, in which social issues are raised and acted upon to effect changes in students. Group 5's dialogue (Figure 6) represents an example of social transformation through literacy practices because the dialogue is a product of negotiation and mediation through multiple perspectives from students and myself during the discussion. In addition, the dialogue relates to a situation in which a white mother encounters a positive experience with a black stranger and thus changes her negative attitude toward black people.

As a form of social transformation, the dialogue is principally based on students' concept of racial discrimination, i.e., a social problem specifically between black people and white people. The dialogue embodies the concept of agency for social change as mentioned above, a concept that highlights transformation through reflection and action in terms of individual and because the ending of the dialogue makes a difference and reverses the framework shown at the beginning of the dialogue—the mother rejects the way she used to see black people as from the lower class. In Lakoff's (2004) words, the dialogue involves the idea of reframing--“changing the way the public sees the world ...[and] changing what counts as common sense” (Preface, xv).

Figure 6: Group 5's Prose-based Dialogue

(In a white-predominated community)

Little girl ⇒ Look! There are one black man over there.
He looks so funny.

Mom, look at that guy. Why does he look so black?

Mom ⇒ Listen, don't get close to this kind of people.
Most of them are ugly and dirty, sometimes they are lazy and stupid.
(Few seconds later.... A car is racing on the street.
The car is approaching the mother and little girl.)

black man: Watch out! A car is coming. (The black man is trying to save the girl by pushing her away.)

Mom ⇒ What a close call! Thank you for saving my daughter's life.

Black man ⇒ Nothing. I just did what I should do. Bye - Bye! (He leaves.)

Mom ⇒ Maybe I have ^{to} change my mind of black man.
Maybe it is time for me to change the way I see black people.

However, more interesting is the process of negotiation that produced the dialogues. Some time after the instructor asked students to start discussing and writing their team dialogues, Linda, the only female student in Group 5, raised her hand to ask a question. After I approached and stood near her and the other group members, Linda spoke in Chinese and asked me how to describe a neighborhood where most residents were white people. I suggested the expression *white-predominated* [predominantly white] *community* and wrote it on their paper. Then they started to think who would appear in their dialogue. At first, Linda proposed that the dialogue should be about a black man in an area where most of

the residents were white people. Mike also offered his idea in which a white mother and her daughter saw a black person on the street in the neighborhood. Finally, students in Group 5 thought that it would be meaningful to have the ending positive and encouraging--the black person saved the daughter's life by pushing her away from a speeding car and the mother changed her previous impression of black people. At this point, I did not want to interfere in the direction of their dialogue, so I stood beside Group 5, saying nothing and waiting for any questions, which gave me a chance to see how they developed their dialogue. Most importantly, I helped students with their English rather than in the development of their group dialogue.

Their story started with a little girl who saw the black person on the street and asked her mother why he was so dark-skinned. The mother did not answer her daughter's question but told her that she should not approach "this kind of people" because she considered them dirty and lazy. The mother's impression of black people represents a negative stereotype of black people, unfairly maintained in the minds of many people. Then some students asked how they should write and make the mother change the way she saw black people. Jeffrey, usually the quietest student in Group 5, said, "Action! There must be some action as we see in many movies." A while after students shared different ideas and negotiated with one and another, they decided that the daughter was almost hit by a speeding car and it was a close call because the black person pushed the girl away from the car. The mother was depicted at the end as a good person expressing her gratitude toward the black man before saying good-bye to him by saying "Maybe it is time for me to change the way I see black people." While it is possible to criticize the ending as being too abrupt, didactic, and mechanical, it is important to understand the constraints imposed on these students, which allows us to better appreciate the transformation seen in the dialogue.

However, despite the naiveté of the ending, the process of discussing and completing the dialogue shows that students were not passively awaiting the arrival of knowledge from the instructor. Instead, they pulled together different perspectives and ideas and incorporated them into a team dialogue through

cooperation and negotiation. More importantly, students saw how their individual responses differed by completing a dialogue.

Critical Stance

The instructor in retrospect said that it was his first time to use a story in his class to promote in students an awareness of racial discrimination and a better understanding of other people in society. He did not expect too much of his students in becoming aware of racial discrimination merely by reading and discussing a story. He thought that the first step to develop a critical curriculum from a multicultural viewpoint would be to bring into the classroom valuable texts that deal with relevant issues as seen in the activity.

The instructor and I examined the learning process in the activity on a collaborative basis. When I told him that I heard Grace complain about why students had to discuss and complete a team dialogue every week, the instructor responded:

I would encourage her to work with her group members to write something about the story. We talk about different topics every week. In fact, I hope that they would be like me and think and write about social issues around foreign workers or aboriginal people in Taiwan. However, it appears that they didn't do the same. It's OK because they might not be mature enough to handle these topics and to show great concern about them, I mean, limited prior knowledge and personal experiences. I think that it's extremely important to arrange more materials that would interest and relate to students and their lives.

The first dimension of taking critical stances involves *conscious engagement*, in which people need to respond consciously to events by challenging commonly held beliefs. In the activity, conscious engagement was not clearly visible in that students did not consciously revise their cultural model of racial discrimination as an issue between black and white people in their team dialogues. However, the focus of critical literacy is not only on the learning of the four skills, but also on the development of learners' critical insights about learners into their own lives.

Therefore, teachers should focus on individual development of critical awareness of different social issues.

Such an individualized approach may challenge teachers because critical literacy is not quantitative, but qualitative. Students will be at different stages of personal development and will use different expressive means. In a traditional classroom, students may receive the same grades on the same exam, but students in a critical classroom would not be similarly responsive to different social issues at the same time use the same mode of expression. While some students may use only their previous knowledge of racial discrimination in their learning process, others may have already remodeled their framework of racial discrimination. For example, students in Group 4 discussed and worked on their team dialogue based on their perception of black people, but they also reframed their prior knowledge of racial discrimination by playing around with the definition of being white or being black by using the example of Michael Jordan. The dialogue indicates that students were capable of becoming critical literate beings, which confirms the belief that students have “already had many opportunities for examining real and imaginary worlds in terms of how relations of power work” (Comber, 2001, p. 1) before they enter a classroom.

Further Discussion

With regard to the first research question, i.e. “the extent to which the goals of critical literacy were achieved in the classroom”, this activity used a self-discovery prose story “The Lone Ride Home” to teach students about such issues as discrimination. The data analysis indicates that this activity was based on the instructor’s view of awareness of racial discrimination and on students’ cultural model of racial discrimination. The former tried to make students sensitive to questions related to discrimination, while the latter tended to limit students’ thinking to a black-and-white mind of racial discrimination.

Afterwards, critical literacy was approached through different social practices. First, the classroom disrupted the commonplace by using a prose story in an

attempt to raise questions of racial discrimination. Second, the teacher invited multiple perspectives into the class by having students share their perspectives in their team dialogues. Third, sociopolitical issues were expressed through students' collaborative efforts, i.e., team dialogues. Some students showed change in their concept of racial discrimination as we can see in Group 5's dialogue (in Figure 6). The entire learning process became a social practice in which students played active learners, discussed relevant issues, and shared their own perspectives. In Neilsen's (1989) words, such an activity could be called transaction learning that supports independent learning because knowledge is contextually negotiated through students' group efforts rather than from the instructor or the textbook.

With regard to the second question, i.e., "the pedagogical implications for the practice of critical literacy in Taiwan", the data show that a prose text from an alternative book *Chocolate for a Teen's Soul* (Allenbaugh, 2000) gave students a chance to experience an unconventional story. Second, in students' reflections, what challenged them was crafting a team dialogue based on multiple perspectives and negotiations. Although group discussions were time-consuming, it was worthwhile to create a team dialogue through sharing, debating, and negotiating. Third, the students' English level was fairly basic, so much of their English in their dialogues was neither grammatical nor idiomatic. It should be pointed out that what matters the most in a critical literacy classroom is students' voices.

Conclusions and Limitations

Three pedagogical inferences can be drawn from the results of the present study. First, the activity discussed above can be an example of how critical literacy could be implemented among non-English-major university students in Taiwan. The analysis of the activity was based on the instructional model of critical literacy by Lewison, Leland, and Harste (2015). This model can serve as a guide for critical educators to organize instruction to help students adopt a critical approach to texts. Teachers can use this model as an instructional framework in order to make literacy learning a social and critical literacy.

Second, students played the role of EFL learners; in response to this activity, they became critically literate with regard to their previous and present experiences. Students' responses to the prose story used in the activity suggest that alternative material can be used as unconventional teaching materials. A text that has never been used is called "an anomaly, an unexpected occurrence or surprise" (Short, Harste, & Burke, 1996, p. 379). With an anomaly, we keep students alert with tensions in learning. We keep them engaged in learning through curiosity.

Third, this paper shows that interactive and learner-centered exercises can help teachers to build a critical-literacy classroom. In such a space, students were encouraged to discuss a wide range of issues related to their lives and to create different ways of looking at the world. During the process, students learned to voice their ideas and to build a community where multiple perspectives are emphasized. Finally, negotiation and creation were achieved through students' intellectual exchange.

Fourth, either a teacher-led discussion (e.g. Beach, Thein, & Parks, 2008) or a reflection paper on students' team dialogues (e.g. Huang, 2009) could have implemented after students finished their team dialogues. The teacher could address issues such as racial discrimination. Race is a constructed notion. It could be ethnic, cultural, and social rather than racial.

Two limitations to the present study are proposed. First, this study had limited representativeness. The case in this study occurred in an English course with a small number of non-English-major participants (n=26). The results might not be generalizable to larger populations. However, it should be indicated that this study was mainly qualitative with a detailed examination of a particular case that took place in Taiwan.

References

- Allenbaugh, K. (Ed.) (2000). *Chocolate for a teen's soul: Life-changing stories for young women about growing wise and growing strong*. New York: Fireside.
- Beach, R., Thein, A. H., & Parks, D. (2008). *High school students' competing social worlds*. Erlbaum: New York.
- Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk*, 6(3), 1-2.
- Dooley, K., Exley, B., & Poulos, D. (2016). Research on Critical EFL Literacies: An Illustrative Analysis of Some College Level Programs in Taiwan. *English Teaching & Learning*, 40(4), 39-64.
- Fliny, A. S., & Laman, T. T. (2012). Where poems hide: Finding reflective, critical spaces inside writing workshop. *Theory into Practice*, 51, 12-19.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman, Trans.). Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans. 30 anniversary ed.). New York, NY: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harste, J. C. (2009). Multimodality: In perspective. In J. V. Hoffman & Y. Goodman (Eds.), *Changing literacies for changing times: A historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (pp. 34-48). New York: Routledge.
- Huang, S. Y. (2009). EFL reading through a critical literacy perspective. *English Teaching & Learning*, 33(3), 51-93.
- Huang, S. Y. (2011a). "Critical literacy helps wipe away the dirt on our glasses": Toward an understanding of reading as ideological practice. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 140-164.

- Huang, S. Y. (2011b). Reading "further and beyond the text": Student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145-154.
- Huang, S. Y. (2012). The integration of 'critical' and 'literacy' education in the EFL curriculum: expanding the possibilities of critical writing practices. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 283-298.
- Huang, S. Y. (2013). Revising identities as writers and readers through critical language awareness. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 65-86.
- Huang, S. Y. (2015). The intersection of multimodality andn critical perspective: Multimodality as subversion. *Language, Learning & Technology*, 19(3), 21-37.
- Huang, S. Y. (2017). Critical multimodal literacy with moving-image texts. *English Teaching Practice & Critique*, 16(2), 194-206.
- Hurtado, V. M. (2000). The Long Ride Home. In K. Allenbaugh (Ed.), *Chocolate for a Teen's Soul: Life-changing Stories for Young Women about Growing Wise and Growing Strong* (pp. 110-112). New York, NY: Fireside.
- Ibrahim, A. E. K. M. (1999). Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly*, 33(3), 349-369.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Education Review*, 52(2), 175-186.
- Janks, H. (2019). Critical literacy and the importance of reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561-564.
- Johnson, E., & Vasudevan, L. (2012). Seeing and hearing students' lived and embodied critical literacy practices. *Theory into Practice*, 51, 34-41.
- Ko, M. Y. (2007). *Critical literacy in EFL teaching*. Paper presented at the Fifth International Conference on Humanities, Paris.
- Ko, M. Y. (2010). *Critical literacy development in a college-level English reading class in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University,

Bloomington, USA.

- Ko, M. Y. (2013a). A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language Teaching Research*, 17(1), 91-108.
- Ko, M. Y. (2013b). A critical discourse analysis of EFL learners' post-reading reflections in a critical literacy-based class. *Englshs Linguistics Research*, 2(2), 1-14. doi:10.5430/elr.v2n2pl
- Ko, M. Y., & Wang, T. F. (2013). EFL learners' critical literacy practices: A case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 221-229.
- Kuo, J. M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10, 483-494.
- Kuo, J. M. (2013). Implementing critical literacy for university freshmen in Taiwan through self-discovery texts. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 549-557.
- Kuo, J. M. (2014). Critical literacy in the EFL classroom: Evolving multiple perspectives through learning tasks. *The Journal of Asia TEFL*(11), 109-138.
- Kuo, J. M. (2015). Guji Guji goes to college: Promoting critical literacy in Taiwan. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(1), 1-20.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing Company.
- Lee, C. J. G. (2020). Two plus four dimensions of critical literacy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 79-87.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2015). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lin, A. M. Y. (1999). Doing-English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393-412.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51, 4-11.

- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Mbau, A. T., & Sugeng, B. (2019). Critical literacy for ELT in Indonesia: What EFL teachers should be aware of. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(2), 143-156.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neilsen, A. R. (1989). *Critical thinking and reading: Empowering learners to think and act*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nelson, C. (1999). Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371-389.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Petrone, R., & Gibson, R. (2005). The power to speak and listen: Democratic pedagogies for American literature classrooms. *The English Journal*, 94(5), 35-39.
- Serafini, F. (2021, May). Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6). Retrieved from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html
- Setyaingsih, E., Musthafa, B., & Lengkanawati, M. S. (2018). *Students' evolving response to text: What changes in students' reading as part of critical literacy*. Paper presented at the The Eleventh Conference on Applied Linguistics, Bandung, Indonesia.
- Shannon, P. (1995). *Text, lies and videotape: Stories about life, literacy and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 95-115). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yoon, B. (2015). *Critical literacies: Global and multicultural perspectives*: Springer.

本論文於 2021 年 3 月 25 日到稿，2021 年 5 月 31 日通過審查。

Activités destinées aux étudiants de troisième année de licence afin de mieux maîtriser les connecteurs logiques

鮑朱麗/ Julie Bohec

輔仁大學法國語文學系 助理教授

Department of French Language and Culture, Fu-Jen University, Assistant Professor

【摘要】

我與一位台灣同事共同完成這個名為法漢邏輯論述對比探究及法語教學應用的科技部計畫，為期兩年的時間。我們希望幫助大學主修法文的三年級學生將邏輯論述的運用掌握得更好。在法文文法和法文作文的課堂上，我們提供學生們額外的教材與練習，讓他們以自主學習的方式加強邏輯論述的使用能力。所有的練習皆採用線上的方式進行，以符合 E 世代學生們的生活型態，他們可以利用手機和電腦做練習。文章的章節包含針對邏輯論述的理論講解和介紹如何實行我們的計畫。

【關鍵詞】

邏輯論述，自主學習，辯論，歐洲共同語言參考標準，寫作

【Abstract】

During a two years project of the Ministry of Science and Technology, entitled “Comparative study of French and Chinese logical expressions and its application to French language teaching”, carried out with a Taiwanese colleague, we wanted to help French major degree third year students to master and use better logical expressions. The activities offered are a complement to their grammar and writing courses and are therefore an additional support that must be mainly done by self-learning and not in class. The exercises are online, which is more convenient for learners and also closer to their everyday lives: Internet and computers or mobile phones. The present paper has a theoretical part which is about logical expressions and then, the presentation of the activities made for this project.

【Keywords】

logical expressions, self-learning, argumentation, CEFR, writing

Introduction

En français, les étudiants taïwanais ont beaucoup de difficultés à utiliser correctement les connecteurs logiques dans leurs copies. En effet, les connecteurs logiques ne sont pas utilisés de la même façon en français et en chinois. Face à ce constat, dans le cadre d'un projet ministériel de deux ans, en collaboration avec une collègue taïwanaise, intitulé « Étude comparative des connecteurs logiques en français et en chinois et de leur application à l'enseignement du français », une recherche suivie d'une mise en pratique sur les connecteurs logiques a été effectuée. Aussi, comment peut-on aider les étudiants de troisième année à mieux utiliser les connecteurs logiques? Quelles activités en ligne et en auto-apprentissage est-il possible de leur proposer? Pour répondre à ces questions, nous présenterons dans un premier temps les connecteurs logiques, leur définition comme leur importance mais aussi leur place dans les manuels et dans le CECR. Dans un deuxième temps, nous présenterons les exercices mis en place pour ce projet ministériel.

I- Les connecteurs logiques : définition, recherches et auto-apprentissage

Riegel, Pellat et Rioul (1999 : 616) dans la *grammaire méthodique du français* donnent la définition des connecteurs : ce sont des « éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions », ils permettent de structurer le texte « en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui les composent ». Les auteurs proposent deux listes de connecteurs « au sens restreint », ce qui comprend ceux qui permettent la liaison dans une phrase complexe et « au sens large », ils garantissent l'organisation d'un texte (Riegel, Pellat, Rioul 1999 : 617). Ils font remarquer que les connecteurs ont aussi une « fonction énonciative » puisqu'ils montrent la façon dont le locuteur organise son discours (Id : 617-618). Pour eux, il est possible d'établir deux grandes catégories de connecteurs : « ceux qui ordonnent la réalité référentielle », ce sont les connecteurs temporels et spatiaux et « ceux qui marquent les articulations du raisonnement », il s'agit des connecteurs argumentatifs, énumératifs et de formulation.

Pour qu'un texte soit cohérent, les phrases doivent être liées entre elles par des connecteurs logiques, il ne faut pas simplement placer des propositions les unes à la suite des autres. Les connecteurs logiques montrent les relations entre les parties (Rossari 2000 : 26). Ils permettent de mieux comprendre le texte et les rôles des parties : ils ont une fonction particulièrement importante pour la structure d'un texte argumentatif, ils relient les phrases, les arguments et les exemples. Grâce aux connecteurs logiques, un texte est plus simple à lire. Certaines relations dans le discours

n'apparaissent qu'avec l'emploi de certains connecteurs (id : 28). Ils peuvent être utilisés entre deux propositions, entre deux adjectifs, entre « l' implicite et l'explicite » ou entre « l'énonciation et l'énoncé » (Amossy 2009 : 170).

Afin de savoir si un connecteur est correctement utilisé, il convient de voir s'il répond à la norme qui correspond à des « exemples construits » (Rossari 2000 : 33) mais, les jugements peuvent être relatifs (Id).

L'argumentation est importante, comme l'indique Plantin (1996 : 18), « toute parole est nécessairement argumentative » puisqu'elle a pour but d'influencer le destinataire et de changer son système de pensée (Id). L'argumentation est aussi nécessaire dans la vie professionnelle afin de faire passer efficacement les idées que l'on soutient. Pour persuader une personne, donner une information n'est pas suffisant, il importe de justifier, d'asseoir ce qu'on a dit (Argumenter avec aisance 2001 : 7). Pour créer ses arguments, il est essentiel de savoir ce que l'on souhaite dire et pourquoi. Il est nécessaire de discerner le but et l'argument puis de tester en imaginant par exemple des oppositions ou en demandant le point de vue d'autrui. (Id : 18 et 20).

Au quotidien, pour parler afin de convaincre, il faut trouver les mots et les expressions qui correspondent à la situation, mais aussi des arguments pour parvenir à son but (Vigner 1979 : 3). Pour convaincre autrui, il s'agit d'être clair, d'organiser ses arguments mais aussi son discours pour être facilement compréhensible. Pour cela, il importe de savoir : « exposer, s'expliquer, illustrer, donner un exemple » (Id : 5). L'argumentation permet de mieux comprendre le raisonnement français et de plus « s'exprimer comme des Français », point important pour l'apprentissage des étudiants de licence.

Lorsque les étudiants vont rechercher un emploi ou une formation de master, ils devront parfois envoyer des curriculums vitae et des lettres de motivation en français. L'écrit sera donc leur premier contact avec un éventuel employeur. La première impression que ce dernier aura d'eux se fera donc par l'expression écrite. Il semble évident qu'un document incompréhensible sera moins facilement retenu malgré son contenu intéressant, qu'un autre plus logique et fluide. Il était donc important pour ce projet de travailler sur ce type de documents.

Nous avons sélectionné des manuels utilisés à Taïwan : *Édito, Cosmopolite et Tendances* de niveaux B1, B2, c'est à dire le niveau des apprenants concernés par ce projet, afin de savoir quels exercices sont proposés sur les connecteurs logiques.

En général, les exercices sur les connecteurs logiques sont peu nombreux et demandent de

« corriger les erreurs » et de « préciser ce qu'indique chaque articulateur » (Hirschsprung, Tricot, et al. 2018 : 172), de choisir le connecteur qui convient (Hirschsprung, Tricot 2019 : 158-159) ou de corriger les phrases et de les compléter selon la liste donnée, de le remplacer par un autre équivalent (Girardet, Pecheur, Gibbe, Parizet 2017 : 102). On trouve aussi (Dufour, Mainguet, Mottironi, Opatski et al. 2018 : 158-159) des phrases à relier, des parties soulignées pour lesquelles il faut indiquer si ce sont des causes ou des conséquences, un texte à compléter avec les connecteurs de son choix ou des phrases à parfaire avec des connecteurs d'une liste donnée (Id : 190), mais aussi des phrases comprenant des connecteurs, à terminer (Mabiliat, Heu-Boulhat 2015 : 26). Dans les manuels de grammaire FLE que nous avons consultés, (Gréogoire, Thiévenaz 2003 et Boularès, Frérot 2004) on retrouve les mêmes types d'exercices et ils ne sont pas très nombreux.

Dans le CECR, les connecteurs sont indiqués pour les niveaux A1 et A2 et ensuite pour le niveau C1. En ce qui concerne la cohérence (p. 28), dès les niveaux A1 et A2, des connecteurs doivent être utilisés pour relier des groupes de mots. Lors de la production d'un discours (p. 34), les niveaux C1 doivent bien les maîtriser. Dans la partie production écrite du CECRL (p. 170), les connecteurs sont signalés dès le niveau A2 : les apprenants doivent être capables d'utiliser les plus fréquents tels que « par exemple, et, mais, parce que ». au niveau C1, le document écrit doit montrer que leur usage est maîtrisé. La maîtrise des connecteurs au niveau C1 afin de produire un texte ou un discours clair montrent bien l'importance d'apprendre à les maîtriser dans les niveaux B1 et B2. Concernant l'auto-apprentissage, il n'est mentionné qu'une seule fois dans le CECRL, lorsqu'il se demande (p. 112), si on peut « attendre ou exiger des apprenants » « qu'ils travaillent de manière autonome à l'aide de matériel d'auto-apprentissage ».

L'intégration des technologies en classe de langue signifie que « l'outil informatique » est mis « au service des apprentissages » de façon efficace (Potolia, Jamborova Lemay 2018 : 2). Avec les nouvelles technologies, l'auto-apprentissage concerne tous les apprenants (Barbot 2000 : 6). De plus, les mots « autonomie », « auto-direction » et « auto-apprentissage » sont apparus dans les années 70 (Id :17). L'auto-direction peut être « partielle ou totale », changer dans le temps, avoir lieu avec ou sans aide. Il s'agit d'une alternative à l'apprentissage traditionnel (Cuq 2003 : 30).

On peut qualifier d'auto-apprentissage institutionnel un apprentissage dans lequel l'apprenant est responsable de son apprentissage dans un cadre institutionnel précis (Barbot 2000 : 16). L'établissement organise un dispositif ayant pour objectif l'autonomisation des apprenants

(Id). L'autonomie représente « un moyen et une fin » (Ibid : 21). Pour un travail en autonomie, il faut entre autres déterminer ce que l'on va apprendre, selon les besoins, ce qui a déjà été acquis, et comment : cela implique le choix des documents, les supports¹. L'auto-apprentissage ne signifie pas ne plus se soucier de l'apprenant mais créer des ressources qui vont aider l'apprenant ce qui implique des rôles nouveaux pour l'enseignant comme pour l'apprenant, il s'agit d'un intermédiaire matériel et humain adapté aux étudiants (Barbot 2000 : 23).

Nos recherches s'inscrivent dans le cadre de l'autoformation « éducative » qui, selon Carré², caractérise des pratiques pédagogiques dont l'objectif est de développer et de rendre plus simple les apprentissages en autonomie au sein des institutions éducatives. Autonomiser l'apprenant est ainsi l'intention des formateurs ou de l'établissement. D'ailleurs l'autonomie n'est pas un pré-requis mais un but à atteindre (Bertaux, Chen 2014 : 70).

II- La mise en pratique

Les étudiants concernés par ce projet ont pour spécialité le français et sont en troisième année de licence. Ils ont 21 ans en moyenne et leur niveau est de B1 à B2. En cours de composition 3, ils sont répartis en trois groupes d'une vingtaine d'apprenants avec trois enseignants différents, tous francophones natifs. Chaque professeur est libre de son programme, mais nous avons tous fait un cours sur l'argumentation dont le nombre d'heures était libre selon chaque professeur. Une large majorité des apprenants sont Taïwanais. En cours de grammaire, les étudiants sont répartis en deux groupes avec des enseignantes taïwanaises, ils avaient tous étudié les connecteurs logiques. Le cours de composition représente deux heures hebdomadaires, tout comme le cours de grammaire.

Afin de connaître les difficultés des étudiants concernant les connecteurs logiques, après un cours de composition sur l'argumentation et sur les connecteurs logiques en grammaire, un devoir « pourquoi lit-on des romans » a été distribué en mai 2019 à toute la promotion, c'est à dire aux trois groupes ayant chacun un enseignant différent. Au total, nous avons obtenu 63 copies, les étudiants sont taïwanais sauf trois Chinois, un Hong-Kongais et un Macanais. Les erreurs ont ensuite été relevées dans le cadre du projet. Les principales sont :

¹ Holec, H. (1988), Autonomie et apprentissage autodirigé, Conseil de l'Europe, Hatier, cité dans Barbot 2000 : 21

² Carré, P., Moisan, A.,(Dir.). (2002), L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. Paris :

L'Hamattan, cité dans Bertaux, Chen 2014 :69

-Les connecteurs mal placés dans les phrases : « pourquoi lit-on des romans alors » mais aussi dans les paragraphes : nous avons trouvé « pour conclure en fin de conclusion et certains paragraphes commencent par « par exemple ».

- Les connecteurs en deux parties tel que « non seulement... mais aussi... » mal employés avec souvent une des deux parties manquantes

- Parfois, le même connecteur revient systématiquement : « par exemple » introduit toujours un exemple

- Des fautes d'orthographe, nous avons trouvé : « par exemple », « ensuit », « néanmoins »

- Certains connecteurs mal mémorisés : « de l'autre côté » à la place « d'un autre côté »

- Les connecteurs mal répartis : dans certaines copies, il y a beaucoup de connecteurs dans un paragraphe puis plus du tout ensuite

- Certains étudiants utilisent peu de connecteurs et ce sont toujours les plus simples : « mais »

Les copies des étudiants utilisant peu ou mal les connecteurs sont plus difficiles à comprendre, l'ensemble est moins clair et moins fluide.

En cours de composition 3, après les cours de révision des connecteurs logiques et sur la dissertation, nous avons proposé un exercice aux apprenants. Cette activité a eu lieu en mai 2020 et consistait en la rédaction d'un paragraphe avec un mot imposé pour chaque phrase : « emploi, comme (cause), université, en fait, professeur, donc, diplôme, par contre, examen », soit un connecteur tous les deux mots. Le sujet donné était : « les études est-ce important ? » Il était proche des apprenants afin qu'ils trouvent rapidement des idées. Lors de l'exercice, trois à cinq minutes de réflexion étaient laissées pour chaque phrase. Les groupes étaient composés de trois à quatre étudiants qui étaient libres dans le choix de leurs groupes afin d'être à l'aise pendant l'activité. Nous avons pu constater que certains connecteurs :

-étaient mal placés dans les phrases : « Il faut toujours travailler beaucoup pour votre avenir. Donc, la plupart des gens croient que c'est important d'avoir de bonnes notes »,

-confondus : « Car les résultats d'examens ne sont pas essentiels dans la vie, les expériences que nous avons obtenues dans les processus sont précieuses »,

-« car » est utilisé à la place de « comme »

- ou mal utilisés : « À l'université, on peut obtenir des connaissances de l'expérience des professeurs. Par contre, ils nous guident dans notre apprentissage ».

Des exercices basés sur des lettres de motivation ont été mis en ligne. Les lettres étaient au nombre de cinq afin que les étudiants aient accès à plusieurs exemples sans que ce nombre ne soit

excessif. Ce sont des documents que nous avons trouvés en ligne sur des sites de recherche d'emploi. Les lettres n'étaient pas trop longues : quatre paragraphes en moyenne et portaient sur des sujets variés : un stage, un master, un poste de traducteur chinois-français, de serveur et de vendeur. Cela pourra leur être utile : en tant qu'étudiants, ils peuvent faire un stage en France ou bien vouloir y continuer leurs études en master. Pour les emplois : l'un est tout à fait en lien avec leurs études et les deux autres peuvent les aider à financer leurs études en France. Les lettres ont aussi été choisies parce qu'elles ne présentaient pas de grandes difficultés pour la compréhension, l'intérêt étant de se concentrer sur les connecteurs. Une liste de vocabulaire traduisant les mots en chinois a été réalisée pour s'assurer de la compréhension de tous. Cela leur permet de mémoriser du vocabulaire en lien avec l'emploi et cela ne peut être que bénéfique. Un mode d'emploi en français et en chinois a aussi été rédigé afin que les étudiants sachent de suite comment travailler.

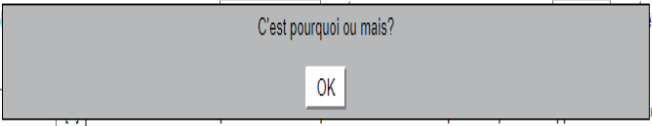
Chaque lettre fait l'objet de trois exercices. Ils ont été créés à l'aide du logiciel « Hotpotatoes » qui permet de vérifier ensuite ses réponses.

Au total, ce sont cinq formes d'exercices différents qui ont été proposés :

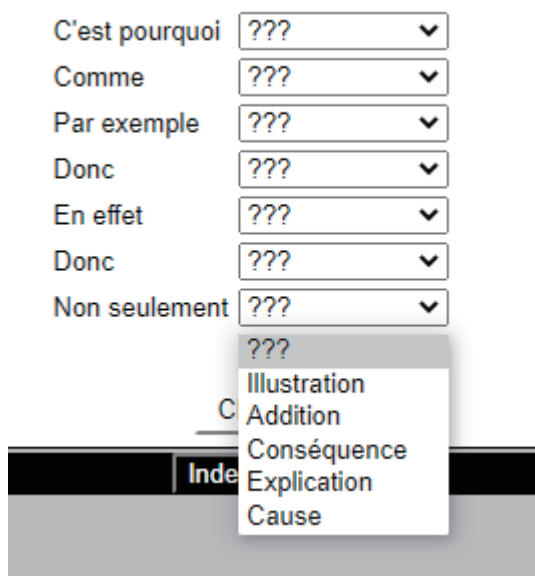
- Les exercices « gap fill », quatre au total, comprennent l'intégralité de la lettre avec des trous à la place des connecteurs. Lorsque les étudiants cliquent sur le point d'interrogation situé à côté d'un trou, deux connecteurs logiques leur sont proposés, ils doivent alors taper celui qui leur semble être le plus approprié, par exemple :

Monsieur Bernard,

Je suis actuellement étudiant en 4ème année à l'École de la microfinance de Nantes, [?] je recherche un stage pratique, intégré dans ma formation, pour une durée de 6 mois et pouvant débiter en avril. [?] [']
économiques des entreprises, je suis très intéressé par l'offre de "stage d'assistant comptable [?] C'est pourquoi ou mais? tre la personne qu'il vous faut.
[?] ['] j'ai choisi lors de ma formation l'option comptabilité Internationale et j'ai [?] connaissances [?]

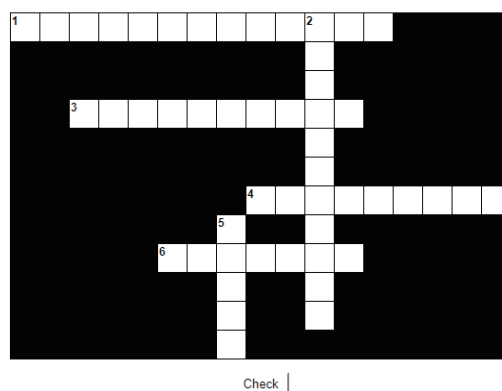


-Les exercices « matching » (cinq exercices) à côté de chaque connecteur logique qui se trouve dans la lettre, ils doivent cliquer sur ce à quoi il correspond (cause, opposition, conséquence...) :



- les mots-croisés (deux exercices) : il faut placer dans la grille un connecteur synonyme de celui donné ou de celui en lettres majuscules dans la phrase :

Across: 1: Donc Enter Hint



- Les exercices « quiz » (trois exercices), il est demandé de cliquer sur le point d'interrogation situé devant le connecteur dont le sens leur semble être le plus proche de celui en lettres majuscules dans la phrase donnée :

Je suis **EGALEMENT** passionné par la gastronomie

A. ? | Par contre

B. ? | Au contraire

C. ? | Aussi

- L'exercice « mixed-up » (un exercice) demande de remettre les mots dans l'ordre en évitant, lorsque c'est possible, de mettre le connecteur logique en début de phrase. Il faut cliquer sur un mot lorsqu'on pense que c'est désormais sa place dans la phrase :

remettez les mots dans l'ordre pour faire une phrase, attention, lorsque cela est possible ne mettez pas le connecteur au tout début

Mixed-up sentence exercise

Put the parts in order to form a sentence. When you think your answer is correct, click on "Check" to check your answer. If you get stuck, click on "Hint" to find out the next correct part.

donc c'est naturellement tout

=>

Pour tous les exercices, il faut cliquer sur « check » à la fin afin de voir ses résultats.

Les lettres sont intégrées dans les exercices à l'exception d'une, puisque nous avons voulu varier les consignes et que cela ne s'y prêtait plus.

Ainsi, ce sont des exercices variés et portant sur des sujets utiles pour les apprenants qui leur ont été proposés dans le cadre d'un auto-apprentissage.

Conclusion

Ce projet a permis de mettre en lumière les problèmes des étudiants taiwanais face aux connecteurs logiques. Les activités proposées permettent de s'entraîner, de s'améliorer de façon ludique et la correction instantanée est aussi un atout pour connaître immédiatement ses erreurs mais aussi ses difficultés. Un travail sur les lettres de motivation est une activité pratique, proche de leur quotidien : beaucoup d'étudiants de troisième année ne continuent pas leurs études en master et devront donc rechercher un emploi en quatrième année et cela peut donc aussi être bénéfique et utile pour leur avenir professionnel en français. Ces activités ayant été terminées

durant l'été 2020, la première utilisation de ces activités en ligne en parallèle de leurs cours de grammaire et de composition aura lieu en mai 2021, il sera alors intéressant de réaliser un questionnaire afin de savoir quel est leur point de vue sur ces activités.

Bibliographie

- Amossy, R. (2009), *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin.
- Argumenter avec aisance.* (2011). Paris : Éditions Demos.
- Attabi, S. (2012), « Apprentissage de l'écriture : problèmes liés à l'emploi des connecteurs », *Synergies Algérie*, n°15, p.83-94.
- Barbot, M. J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris : Clé International.
- Bertaux, L., Chen, J. (2014), « Apprentissage en autonomie par les TICE, un forum en ligne à destination des étudiants du SIAE : apports, limites, perspectives » *Synergies Chine* n° 9, p. 67-83.
- Boularès, M., Frérot, L-L., (2004), *Grammaire progressive du français, niveau avancé*, Paris : Clé international.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 20 novembre 2020]
- Cuq, J-P. (Dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
- Dufour, M., Mainguet, J., Mottironi, E., Opatski, S. et al., (2018), *Édito niveau B1*, Paris : Didier.
- Girardet, J., Pecheur, J., Gibbe, C., Parizet, M-L., (2017), *Tendances : méthode de français, B1*, Paris : Clé International.
- Girardet, J., Pecheur, J., Gibbe, C., Parizet, M-L., (2017), *Tendances : méthode de français, B2*, Paris : Clé International.
- Grégoire, M., Thiévenaz, O., (2003), *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire*, Paris : Clé international.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., (2019), *Cosmopolite 4*, Paris: Éditions Hachette.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Garcia, E. et al. (2018), *Cosmopolite 3*. Paris : Éditions Hachette.
- Mabiliat, J-J., Heu-Boulhat, E. (2015), *Edito B2*. Paris : Éditions Didier.
- Plantin, C. (1996), *L'argumentation*, Paris : Les éditions du Seuil.
- Potolia, A., Jamborova Lemay, D. (Coordonné par.) (2018), *Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Rabehi, S. (2011), « De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! » *Synergies Tunisie* n° 3, p.183-193.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (1999), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses

Universitaires de France.

Rossari, C. (2000), *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Vigner, G. (1979), *Parler et convaincre*. Paris : Hachette, collection outils.

本論文於 2021 年 3 月 19 日到稿，2021 年 4 月 30 日通過審查。

**„So weiß ich, Süden, Westen, Norden und Osten zu finden.“
Der Begriff der Orientierung und seine Bedeutung für
die literaturwissenschaftliche Raumanalyse**

劉綺君 / Liu, Chi-chun

國立成功大學外國語文學系 助理教授

Department of Foreign Languages & Literature,
National Cheng Kung University, Assistant Professor

【摘要】

自二十世紀八〇年代末以來，空間概念作為一種分析社會背景的模式，日益成為人們關注的焦點。同時，所謂的空間轉向也延伸到了文學科學領域，文學中的空間表述涵蓋了人這一生命主體對於地區生活經歷的訴說與體驗。從空間理論研究文學有助於以一種新的多點透視模式考察和解析文學實踐活動，使我們的理解更加客觀、更加豐富。在這種背景下，本文將探討「定向」的概念，並探討其作為解讀文學空間概念的一種模式。本文首先將探討「定向」概念的起源及其哲學和社會意義的問題，以尤里·洛特曼(Jurij Lotman)的空間理論為主，同時也將援引其他空間理論學家的一些說法，架構出空間和定向在文學中的理論框架。本文第二部分將以德國2011年阿諾·蓋格(Arno Geiger)出版的家庭小說《流放的老國王》為範本，探討、分析文中諸多講述了其父親得到阿爾茨海默氏症後對於定向及迷失方向的概念。藉此以探蹟文學作品在空間理論具體語境中生發的全新律動和軌跡。

【關鍵詞】

方向，文學理論，文學分析空間理論，空間轉向，文學分析，尤里·洛特曼，邁克爾·福柯，阿諾·蓋格

【Abstract】

Since the late 1980s, we see an increasing focus on the concept of space as a model to analyze social contexts. The so-called spatial turn has also expanded to

include literary studies. The following essay would like to look at the concept of orientation in this context and examine to what extent it can be a tool for interpreting spatial concepts in modern literature. The first step is to determine the origin of the term and its philosophical and social meaning. As an extension of Jurij Lotman's structuralist text analysis and the discursive categorization of space by Michael Foucault, orientation is put to the test as a critical concept in literary work. To exemplify the theory that orientation is a key concept, this essay uses a novel from recent German literature in the second part. Arno Geiger's family novel *The Old King in Exile*, published in 2011, is in many ways about orientation and disorientation of his father's Alzheimer's dementia. With this project, the essay would like to contribute to the highly topical debate about spatial theory in literary studies on the one hand, and on the other hand to expand the so far instead seldom discussed debate about the concept of orientation.

【Keywords】

Orientation, literary theory, literary analysis spatial theory, spatial turn, literary analysis, Jurij Lotman, Michael Foucault, Arno Geiger

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz untersucht die Bedeutung des Begriffs der Orientierung für die literaturwissenschaftliche Raumanalyse. Orientierung, so eine Grundannahme, wird nämlich in aller Regel als selbstverständlich vorausgesetzt, sofern sie nicht durch eine Störung derselben in den Blick gerät. Erst durch missglückte oder gestörte Orientierung wird ihre Bedeutung für eine gelungene Kommunikation, die geografische Positionierung im Raum, die soziale und ethische Ausrichtung einer Gesellschaft oder eines Individuums und letztlich auch für einen ungestörten Zugang zur Welt offenbar. Orientierung, so die These der Arbeit, nimmt eine zentrale Stellung ein, wenn es um die Untersuchung literarischer Räume geht. Dabei ist der Begriff nicht nur auf das Sich-Zurechtfinden beschränkt, es soll vielmehr auch seine Bedeutung für die Konstruktion sozialer Räume in den Blick gerückt werden. Diese Arbeit ist in zwei Teile unterteilt: Zunächst wird der Begriff der Orientierung historisch, theoretisch und funktional eingeordnet. Anschließend wird seine Bedeutung vor allem im Hinblick auf die strukturalistischen Arbeiten Jurij Lotmans als literaturwissenschaftlicher Raumbegriff untersucht. Lotman ist deshalb zentral hierfür, da es ihm im Besonderen um die strukturelle Bedeutung von Ausrichtungen im Raum und die zu bewältigende Kontingenz räumlicher Anordnungen geht, die sich aus literarischen Grenzerfahrungen ergeben. Im zweiten Teil wird der erarbeitete Orientierungsbegriff anhand einer exemplarischen Lektüre von Arno Geigers Roman „Der alte König in seinem Exil“ auf die Probe gestellt. In Geigers Werk geht es der Geschichte nach um die literarische Aufarbeitung der Alzheimer-Erkrankung seines Vaters. Grundsätzlich, wie weiter unten noch gezeigt wird, ist der Roman jedoch ein Lehrstück über die Frage, in welchem Verhältnis Orientierung und Desorientierung sich zueinander befinden.

Warum aber befasst sich die vorliegende Arbeit überhaupt mit dem Thema Orientierung? In der Philosophie erfährt der Begriff seit einigen Jahren eine vermehrte Aufmerksamkeit (vgl. Stegmaier 2008). In den Literaturwissenschaften wird er jedoch konkret bisher nur am Rande behandelt.¹ Dies ist insofern seltsam, da es ein nachweislich vermehrtes Interesse an Raumfragen in der jüngeren Literaturwissenschaft seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts gibt. Der vorliegende Aufsatz versteht sich daher einerseits als Teil eines größeren Forschungszusammenhangs, der in der Wissenschaft unter dem Schlagwort des *spatial turn* firmiert, andererseits geht es hier darum einen Begriff verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, der unserer Auffassung nach, als Motiv der literaturwissenschaftlichen Raumanalyse bisher nur randständig diskutiert wurde, der aber ein enormes Potenzial für ein zeitgenössisches Verständnis von Literatur bereithält.

¹ Einige Beispiele hierfür finden sich unter anderem in Form von dezidierten Romanlektüren und generellen Überlegungen zur Textwissenschaft. Vgl. u. a. Schmauks 1999, Leuchtenberger 2003, Cowindassamy 2014, Leskovec 2015.

Was bedeutet Orientierung?

Der Begriff der Orientierung stammt von dem lateinischen Wort „oriens“ her, das am besten mit der reflexiven Konstruktion „sich erheben“ übersetzt wird. Hiervon leitet sich auch die Bedeutung des Wortes „Orient“ ab. Der Orient liegt aus westlicher Perspektive im Osten und wird mit der Region der aufgehenden Sonne assoziiert. Orientieren bedeutet folglich, sich dem Osten zuwenden und hat somit eine grundlegend räumliche Bedeutungsebene. Im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm wird der Begriff noch weiter ausdifferenziert, wobei die lateinische Herkunft nicht mehr eigens erwähnt wird.

„orientieren, verb. aus ital. orientare, franz. orienter, transitiv und reflexiv (in ermangelung der magnetnadel) aus einer bekannten weltgegend die übrigen, namentlich die östliche zu finden suchen, dann überhaupt in eine gegend, in einen raum, in eine lage oder ein verhältnis sich zurechtfinden [...]“ (Grimm 1971, Kleinschreibung im Original, Spalte 1346)

Zweierlei ist bei der Grimm'schen Interpretation bemerkenswert. Einerseits wird gleich zu Beginn das Fehlen einer Sache deutlich, die sich in der „ermangelung der magnetnadel“ (ebd.) ausdrückt. Orientierung wird also da notwendig, wo ein Mangel an technischer Beherrschbarkeit besteht, oder zumindest eine Herleitung aus Vertrautem notwendig wird. Orientierung scheint sich demnach immer auf etwas Unbekanntes, technisch noch nicht Erschlossenes zu richten, gleichzeitig stützt sie sich auf einen bekannten „gegenstand, dessen stelle ich im gedächtnisz“ (ebd.) habe. Dort also wo Orientierung nicht als selbstverständlich gegeben ist, oder wo ein Referenzpunkt ausbleibt, kommt sie sichtbar ins Spiel (vgl. Stegmeier 2008, S. 2ff). Auf der anderen Seite greift das Wörterbuch einige Sätze später die Interpretation von Immanuel Kant, fast wortwörtlich auf, wenn es weiter heißt, „endlich kann ich diesen begriff noch erweitern, da er denn im vermögen bestände, sich nicht blos im raume .. sondern überhaupt im denken, d. i. logisch zu orientiren.“ (Grimm 1971, Kleinschreibung im Original, Spalte 1346) Für Kant ist die Orientierung ein entscheidender Ordnungsbegriff der Philosophie (siehe hierzu Kant, 1786 [2018]; vgl. auch Cassierer, 1930 [2018], S. 487). In seinem Aufsatz *Was heißt: sich im Denken orientieren?*, aus dem das Zitat des Wörterbuches stammt, erläutert er, wie wir als Subjekte maßgeblich von unserer räumlichen Wahrnehmung her bestimmt sind. Das geschieht einmal auf der Seite der Vernunft, die anhand der subjektiven Erfahrung der Raumwahrnehmung begriffliche Ordnungsmuster anlegt. Zum anderen tun die Subjekte in der physischen Welt dasselbe. Sie nehmen ihre Raumerfahrung und übersetzen sie in ein dreidimensionales Koordinatensystem, anhand dessen sie eine subjektive räumliche Positionsbestimmung in der Welt vornehmen. Sie legen Himmelsrichtungen an, sie orientieren sich ausgehend von einem gedachten Zentrum, das sie selbst bilden. „Sich *orientieren* heißt, in der eigentlichen Bedeutung des Worts: aus einer gegebenen Weltgegend [...] die übrigen, namentlich den *Aufgang* zu finden. Sehe ich nun die Sonne am Himmel, und weiß, daß es nun die Mittagszeit ist, so weiß ich Süden, Westen, Norden und Osten zu

finden.“ (Kant 1786 [2018], S. 80) Kant erweitert diese Einsicht auf den Bereich des Logischen und kommt zum Schluss, dass Orientierung ein Ausdruck der reinen Vernunft sei, in der sich das räumliche Apriori menschlicher Verstandesleistung ausdrückt (vgl. ebd., S. 81). Sich orientieren heißt demnach, eine Ordnung, eine Regel oder auch ein Gesetz zu formulieren, das den (räumlichen) Referenzpunkt für weitere Handlungen liefert und selbst vom Referenzpunkt subjektiv-räumlicher Erfahrung ausgeht. Man kann daher auch sagen, dass die Orientierung grundlegend dafür ist, konsistente *Erfahrungen zu machen*. Daraus folgt, dass Ordnungen, die wir herstellen – der Philosoph würde sie nach Kant Urteile nennen –, von vorangegangenen räumlichen Orientierung abgeleitet sind und dies ist wiederum die formale Voraussetzung aller menschlichen Erfahrung.

„[...]Raum [ist] als ein ‚formal-klassifikatorischer Begriff‘ zu charakterisieren: ‚formal‘ deshalb, weil er sich nur auf formale und nicht auf inhaltliche Aspekte bezieht und dadurch eine Art Grammatik der Orientierung in der physischen Welt ermöglicht; ‚klassifikatorisch‘, weil mit Raumbegriffen offensichtlich Ordnungsbeschreibungen ermöglicht werden, ohne dass Raum selbst eine Klasse zu werden braucht.“ (Werlen, 2009, S. 382)

Dazu gehören beispielsweise auch solche Dinge wie die Wissenschaft und Kunst, Literatur und Literaturtheorie, aber auch ganz grundlegende Bereiche des Alltagslebens. Wenn also die Orientierung literarische Werke strukturiert, dann müssen sich in deren Analyse auch die Effekte dieser Strukturierung aufzeigen lassen.

2. Orientierung als Alltagswissen

Durch die Orientierung versucht der Mensch im Alltag die Gefahren realer Erfahrungen zu umgehen. Die exakte Bestimmung seiner Lage prägt sein Handeln im ausgehenden 20. Jahrhundert (vgl. Foucault, 2005). Satellitengestützte Kartografie, eine expandierende Geowissenschaft und moderne Navigationsgeräte in Mobiltelefonen und Fahrzeugen sind nur ein kleiner Ausschnitt der Errungenschaften, die das Streben nach immer genaueren Positionsbestimmungen hervorgebracht hat. Die spezifischen Raumvorstellungen sind dabei kulturabhängig, werden aber auch signifikant vom je vorherrschenden Stand der Technik beeinflusst (vgl. hierzu auch den in der angelsächsischen Debatte gebräuchlichen Begriff der 'Cultural Geography', u. a. Döring/Thielmann, 2009, S. 21). Dabei folgt das Orientierungswissen zunächst einem Ordnungsgedanken, der die Grundlage für die Entwicklung sozialer Regeln und Muster bildet (vgl. Werlen, 2009, S. 374). Bei der Bildung von Regeln zur sozialen Manövrierfähigkeit bleibt das Orientierungswissen

jedoch keinesfalls stehen. Vielmehr ist es der Rahmen innerhalb dessen Strategien der Vermeidung gebildet werden. Wer den Regeln folgt, vermindert beispielsweise die Gefahr, sich zu verlaufen oder gar zu verletzen. Schließlich folgt die Orientierung zudem einer bestimmten Ökonomie. Wer sich von Anfang an richtig orientiert, der wird seine Ziele schneller erreichen und spart Zeit und Weg. Wer sich richtig zu orientieren versteht, hat einen Vorteil im Handeln und Denken.

Nicht alle Befunde, die sich hieraus ergeben, sind relevant für eine literaturwissenschaftliche Befragung, aber einige sind es wert genauer in den Blick genommen zu werden. Literatur, allgemein verstanden als die künstlerische Auseinandersetzung mit menschlicher Erfahrung, muss die Veränderungen im Raumkontinuum in irgendeiner Weise aufgreifen und sedimentieren.

3. Orientierung als Kategorie in der zeitgenössischen Literatur?

Die Frage nach der Orientierung findet sich als ein Grundmotiv literarischer Texte. Bereits die drei großen klassischen Epen der Literaturgeschichte, Homers *Odysee*, Virgils *Aeneas* und Dantes *Göttliche Komödie*, aber auch der neuzeitliche Roman *Don Quixote* von Miquel de Cervantes, stellen die Frage nach der gelungenen Richtungsentscheidung. Über weite Strecken sind diese Irrfahrten, vor allem Veränderungen der Raumkonstellationen, in denen sich die Helden jeweils neu orientieren müssen und aufgrund ihrer räumlichen Ausrichtung persönlich und spirituell verändernde Erfahrungen machen, die sie befähigen in einen neuen Kontext der Geschichte einzutreten. So besiegt Odysseus nach seiner Irrfahrt die Feinde Ithakas, die ihm Frau, Kind und Haus streitig machen. Aeneas wird zum Gründervater Roms, der Ich-Erzähler bei Dante findet göttliche Erleuchtung und Don Quixote wird am Ende der Held einer wahrhaftigen Ritteraventure. Die Irrfahrten des Odysseus sind unter den Bedingungen globaler Vernetzung, weltweiter Finanzströme und GPS im Armbanduhrenformat sicherlich heute nicht mehr denkbar (vgl. Werlen, 2009, S. 378f.), das Thema von Reise und Heimkehr findet hingegen hohe Aktualität in der zeitgenössischen Literatur.²

Folgen wir bei der Beantwortung der Frage, nach der Rolle der Orientierung in der zeitgenössischen Literatur zunächst dem französischen Philosophen Micheal Foucault. Dieser hatte bereits im Jahre 1967 erkannt - also noch vor Edward Sojas 1989 veröffentlichter begriffsprägender Arbeit zum spatial turn (Soja, 1989) - dass die Moderne nach 1900 wie kein anderes Zeitalter vom Raum geprägt ist (vgl. Frank, 2009, S. 57). Michael Frank hat hierzu herausgearbeitet, dass sich für Foucault aus dieser frühen raumtheoretischen Bestandsaufnahme zwei Leitlinien ergeben. Die erste führt uns in die Epoche globaler Vernetzung, die im Gegenzug zum 19. Jahrhundert nicht mehr in chronologischer Abfolge die Zeit als Primat der

² Zu denken wäre hier beispielsweise an die Prosaarbeiten W. G. Sebald, insbesondere der Werke *Die Ausgewanderten*, *Austerlitz* und *Die Ringe des Saturn*.

Epochengeschichte privilegiert, sondern im räumlichen Nebeneinander strukturiert ist (vgl. ebd.). In seinem Essay über die Heterotopien bringt Foucault dies genauer auf den Punkt: „Wir leben, wir sterben und wir lieben nicht in einem leeren, neutralen Raum, [sondern][...] in einem gegliederten, vielfach unterteilten Raum mit hellen und dunklen Bereichen [...].“ (Foucault, 2019, S. 9) Damit ist die lebensweltliche Linie benannt, die Foucault eröffnet. Des Weiteren deutet er, wie Frank weiter herausarbeitet, eine wissenschaftshistorische Linie an, wenn er die „ideologischen Konflikte“ hervorhebt, die sich „zwischen den frommen Abkömmlingen der Zeit und den hartnäckigen Bewohnern des Raumes“ abspielen (Foucault, 2005, S. 931, zitiert nach Frank, 2009, S. 57). Was hier durchscheint, ist eine Frontlinie in den Wissenschaften selbst, die zum Austragungsort eines Paradigmenwechsels wird, der sich in einer deutlichen Hinwendung zum Raumdenken seit den frühen 80er Jahren vollzieht. Ein wesentlicher Wegbereiter dieses Paradigmenwechsels ist der französische Philosoph und Stadtsoziologe Henri Lefebvre der bereits 1974 mit *La production de l'espace* den sozialen Raum als ein gesellschaftliches Konstrukt beschreibt. „(Social) space is a (social) product.“ (Lefebvre [1974] 1991, S. 26). Dieses Produkt entsteht aus dem dialektischen Wechselspiel dreier fundamentaler Referenzen seiner Bewohner. Erstens wird der Raum als subjektive Raumpraxis, als „individuelles Erleben von Raum“ (Günzel 2018, S. 79) als Form subjektiver Empfindung hervorgebracht. Lefebvre nennt dies die Raumpraxis. Zweitens entsteht Raum als objektives Konzept, als Ergebnis einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Planung. Dies ist die Raumrepräsentation, die man am ehesten dem Bereich der Topographie zuschlagen kann. Drittens gibt es eine kollektive Dimension des Raumes, die diesen als Repräsentationsraum als kulturelle Lebenswelt umfasst und topologischer Natur ist. (Vgl. hierzu insbesondere (Lefebvre [1974] 1991, Kap. 1, XIV, VX und XII sowie Günzel 2018, S. 76 - 80) Nach dem Konzept von Lefebvre schreibt sich folglich ein individueller, ein abstrakter und ein historisch-kollektiver Gesellschaftszusammenhang in den Raum ein, was eine gewisse Gleichzeitigkeit und einen hohen Grad an Komplexität räumlicher Zusammenhänge impliziert, die den Raum aber auch als soziales Konstrukt lesbar machen. Foucault greift diese Form der Gleichzeitigkeit teilweise wieder auf. Die von ihm beschriebenen „Konstellationen der Gleichzeitigkeit“, wie es Wolfgang Hallet und Birgit Neumann formulieren, „[werden] vor allem in der Literatur ausgelotet, die besonders dazu geeignet ist, heterogene Räume aufeinander zu beziehen und auf diese Weise gegebene Raumsysteme umzucodieren.“ (Hallet/Neumann, 2009, S. 14) In diesem Sinne scheint ein Analyseansatz sinnvoll, der sich mit der Kodierung von Raum und Orientierung befasst.

Ein zentraler Gewährsmann für einen solchen Ansatz ist der strukturalistische Erzähltheoretiker Jurij M. Lotman, der in seinem Grundlagenwerk *Die Struktur literarischer Texte* den literaturtheoretischen Rahmen für einen Analyseansatz herausarbeitet. Er geht davon aus, dass die topografischen Strukturen eines literarischen Werkes einen Interpretationsschlüssel zur jeweils gegenwärtigen

Kulturrepoeche beinhaltet, in der das Werk entstand und aus dessen Raummodellen sich folglich das „Organisationsprinzip für den Aufbau eines Weltbildes“ rekonstruieren lassen muss (Lotman, 1993, S. 313). Sein Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Figur der Grenze, denn Grenzüberschreitungen und Ortsveränderungen sind nach seiner Auffassung immer auch klassifikatorisch-semantische Setzungen, die er zum „wichtigsten topologischen Merkmal des Raumes“ erklärt (ebd., S. 327).

„Die Art wie ein Text durch solche Grenzen aufgeteilt wird, ist eines seiner wesentlichen Charakteristika. Ob es sich dabei um eine Aufteilung in Freunde und Feinde, Lebende und Tote, Arme und Reiche oder andere handelt, ist an sich gleich. Wichtig ist etwas anderes: die Grenze, die den Raum teilt, muss unüberwindlich sein und die innere Struktur der beiden Teile verschieden.“ (Ebd.)

Für Lotman ist die Grenze grundlegend für die Bestimmung dessen, was in einem Text als Ereignis klassifiziert werden kann. Es gilt dabei im Blick zu behalten, dass die Grenze als strukturgebendes Element in einem semiotischen Modell, wie dem des Textes, oder eines anderen Kunstwerkes, verstanden werden (vgl. Lotman, 1989; Renner, 2004). Grenzen teilen den gegebenen Raum nämlich in solche Bereiche, die vertraut sind und solche der Kontingenz. Eine kontingente Situation ist jedoch eben der Austragungsort von Orientierung schlechthin (vgl. Stegmaier, S. 153f). Die Kontingenz der unbekanntenen Situation fordert die Orientierung im Neuen und diese erzeugt zunächst Erfahrungen, oder, mit Lotman gesprochen, Ereignisse. Ereignisse, die kleinsten Bausteine einer literarischen Handlung, entstehen demnach durch Außerordentliches, durch eine Grenzüberschreitung: *„Ein Ereignis im Text ist die Versetzung einer Figur über die Grenze eines semantischen Feldes.“* (ebd., S. 332, Hervorhebung im Originaltext) Was kann also als Ereignis definiert werden? Für Lotman lässt sich der Text in mindestens drei semantische Unterfelder zerlegen: einen topologischen Bereich, der durch Begriffe, wie nah – fern, offen – geschlossen, oben – unten, vorne – hinten gekennzeichnet ist, einen semantischen Bereich, der wertende Aussagen, wie die Gegenüberstellung von gut – böse, oder vertraut – fremd beinhaltet, sowie einen topographischen Bereich in dem beispielsweise zwischen Stadt und Dorf, Berg und Ebene oder Meer und Land unterschieden wird. Was wiederum als Ereignis qualifiziert wird, hängt seinerseits vom „Sujet“, also dem im allgemeinen Handlungsstrang reflektierten Weltbild ab.³ Dieser allgemeine Topos, der in erster Line durch räumlich Anordnungen strukturiert ist, erscheint dabei als „Sprache, die die anderen, nichträumlichen Relationen des Textes ausdrückt.“ (Lotman, 2015, S. 347) Das bedeutet, dass sich in der Darstellung

³ Zum Begriff des Sujets vgl. ausführlich Lotman, 1993.

räumlicher Konstellationen in einem literarischen Werk ein semantischer Gehalt sedimentiert, der Sachverhalte überträgt, die nicht-räumlicher Natur sind.

Lotmans gesamte literaturtheoretische Überlegung basiert auf dieser Grundannahme. Die Grenze gliedert den literarischen Raum in zwei Bereiche und nimmt damit eine semantische Unterteilung vor. Jedem Teilraum kommt eine spezifische Bedeutung zu. So wird zum Beispiel in Homers *Odyssee* der Raum der Lebenden oben verortet und der Raum der Toten unten und mit dieser Anordnung geht ein konkretes Weltbild einher. Die Unterwelt ist der Ort, an dem ein bestimmtes Wissen gespeichert ist, der aber zugleich auch eine große Gefahr und eine familiäre Bindung beinhaltet. Topografisch gleicht der Eingang einer Gebirgshöhle und steht damit im Gegensatz zum offenen Meer, von dem Odysseus kommt. Erst durch die Versetzung des Helden über die Grenze und seine anschließende Rückkehr ins Reich der Lebenden entsteht ein Ereignis, das dem Text erzählerische Struktur und der Handlung einen weiteren Verlauf gibt. Raum und Bewegung sind somit die beiden Kernelemente literarischer Handlung mit einem Bezug zur kulturellen Wirklichkeit (vgl. Frank, 2009, S. 67).

Diese kulturelle Wirklichkeit vermittelt Lotman im Begriff der „Semiosphäre“, die er analog zur Biosphäre als Kulturraum versteht, in dem sich alle kulturellen Codes, Texte und Akteure einer bestimmten Kultur versammeln (Lotman, 1989, insbesondere S. 47ff.). Sie ist selbst durch Innengrenzen in verschiedene Teilsphären unterteilt und unterscheidet zwischen Zentrum und Peripherie, die in aller Regel asymmetrisch und mit einem deutlichen Machtgefälle von innen nach außen charakterisiert sind. Sie hat eine nach Außen durchlässige Außengrenze, die es den Figuren erlaubt, in einen Zwischenbereich zwischen Innen und Außen einzutreten und von dort als Vermittler zwischen den Welten aufzutreten. Diese Grenze hat demnach eine ambivalente Funktion, denn einerseits „trennt sie, andererseits verbindet sie“ und wirkt als „Übersetzungsmechanismus“ und als „filternde Membran“ (Lotman 2010, S. 182). „Lotmans Grenzgänger bewegen sich im Zwischenraum, als Personen, die aufgrund einer besonderen Gabe [...] oder eines besonderen Tätigkeitsmerkmals [...] zu beiden Welten gehören und gleichsam Übersetzer sind.“ (Frank, 2009, S. 69) Der Ansatz scheint uns daher für das vorliegende Projekt der Orientierung methodisch besonders geeignet und die Frage, wie sich die Auseinandersetzung mit Orientierungswissen in der Literatur weiter einordnen lässt, kann im Detail geklärt werden.

Gehen wir also davon aus, dass räumliche Strukturen mit einer kulturellen Bedeutung korrespondieren, die es zu dekodieren gilt. Gehen wir weiter davon aus, dass es besonders Grenzgänger sind, die diese räumlichen Strukturen von den Rändern her ausloten und ziehen wir weiter ins Kalkül, dass diese Grenzgänge ein Orientierungswissen schaffen, das kulturelle Relevanz hat. Wenn die Orientierung nämlich modellbildend für die Erschaffung eines literarischen Werkes sein soll, dann müssen sich in dessen Analyse auch Effekte von ihr aufzeigen lassen. Die Frage, was Orientierung nun für die Analyse moderner Literatur bedeuten kann, soll beispielhaft

an Arno Geigers Roman *Der alte König in seinem Exil* (Geiger, 2017) erprobt werden.

Arno Geigers Werk eignet sich nicht zuletzt deshalb sehr gut, weil er besonders anschaulich das Thema Orientierung verarbeitet: die Orientierung des Vaters auf der Flucht aus dem Krieg, Orientierung auf dem Weg in die Heimat, der Verlust der Orientierung durch eine Alzheimer-Demenz, aber auch der Verlust der Orientierung in einer globalisierten Welt. Es entstehen zudem im Verlust etablierter Ordnungen wieder neue Ordnungsstrategien: ein neues Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie, Kreativität im Sprachgebrauch oder neue Formen des Alltagslebens sind dabei nur einige Beispiele, die Geiger in seinem Roman schildert. Es soll daher einen Satz aus *Der alte König in seinem Exil* quasi als Motto der folgenden Analyse vorangestellt werden:

„Alzheimer [ist] ein Sinnbild für den Zustand unserer Gesellschaft. Der Überblick ist verlorengegangen, das verfügbare Wissen nicht mehr überschaubar, pausenlose Neuerungen erzeugen Orientierungsprobleme und Zukunftsängste. Von Alzheimer reden heißt, von der Krankheit des Jahrhunderts reden.“ (Geiger, 2017, S. 58)

4. Zwei Annäherungen an den Raum bei Arno Geiger

„Arno Geiger hat ein Buch über seinen dementen Vater geschrieben.“ (Lovenberg 2011, S. 32.) So lakonisch beschreibt Felicitas von Lovenberg im Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen Zeitung den Inhalt des Romans. Natürlich geht der Text aber über diese Bestandsaufnahme hinaus. Das Buch ist ein breit angelegtes Konzept, das nicht auf ein literarisches Genre beschränkt ist. Das Werk hat romanhafte Züge, nimmt aber vieles von dem auf, was man am ehesten als Biografie bezeichnen kann. Es ist aber keinesfalls das, was Lotman als sujetlosen Text bezeichnet und damit kein Teil des Faktengenres, wie die Dokumentation. Die Arbeit ist nämlich nicht nur ein bewegendes Dokument der Familiengeschichte des Autors, sondern auch ein literarisches Werk, das reich an fiktiven, poetischen und symbolischen Elementen ist.

Beim Beobachten, Beschreiben und Aufzeichnen des Lebens des Vaters aus der Perspektive eines Dritten wird der Vater nicht einfach als Demenzpatient stilisiert, vielmehr steht seine Rolle in der Familiengeschichte im Zentrum des Geschehens. Aber auch die Figur des Vaters als Kranker wird spezifisch literarisch aufgearbeitet, am sinnfälligsten überall dort, wo die Beschreibung der fragmentierten Wahrnehmung des Vaters, aber auch die Beschreibung seines Alltagslebens vor und während der Krankheit in Augenschein genommen wird. Dass es bei der Demenz um eine völlig andere Welt geht, dass der Umgang mit der Krankheit vom Autor durchweg als räumliche Erfahrung charakterisiert wird, lässt dabei besonders

aufhorchen.

Bei der Lektüre von Geigers Roman stehen zwei Anknüpfungspunkte an das Raumthema im Vordergrund. Inhaltlich geht es um die Alzheimer-Demenz des Vaters, die Geiger autobiographisch verarbeitet. Dabei macht er teils große zeitliche, aber auch regionale Sprünge in seine eigene Kinderzeit, die Kinderzeit des Vaters, in die frühen Phasen der Erkrankung, die jüngere und ältere Familiengeschichte, an die Ostfront des Zweiten Weltkrieges, in die Kriegsgefangenschaft des Vaters und wieder zurück in die Heimat. Jede dieser Episoden erzählt in gewisser Hinsicht vom Orientierungsverlust, aber auch von der Intensivierung von Nahbeziehungen als Strategie zur Reorganisation und Neuorientierung. Eine besondere Rolle spielen dabei die Motive Haus und Heimat, die zunächst Hoffnungsträger, aber auch Synonyme einer Abschottung gegen die Außenwelt sind, die von ihr kontinuierlich eingeholt werden, als würde sich „etwas Feindliches [ihrer bemächtigen]“ (Geiger, 2017, S. 55). Haus und Heimat bewahren den Vater letztendlich nicht vor der „tiefen Heimatlosigkeit eines Menschen, dem die ganze Welt fremd geworden ist.“ (ebd.) Zudem verwendet Geiger auffällig viele Raumbeschreibungen, um die Beziehung zwischen ihm und seinem Vater zu charakterisieren. Bereits zu Beginn des Romans nimmt Geiger eine räumliche Einordnung vor.

„Da mein Vater nicht mehr über die Brücke in meine Welt gelangen kann, muss ich hinüber zu ihm. Dort drüben, innerhalb der Grenzen seiner geistigen Verfassung, jenseits unserer Sachlichkeit und Zielstrebigkeit ausgelegten Gesellschaft, ist er noch immer ein beachtlicher Mensch [...]“ (Geiger, 2017, S. 11).

Die Gegenüberstellung der beiden Welten, der Welt der Alzheimer-Demenz und der Welt der Gesunden, erinnert augenblicklich an das Motiv der Grenze bei Lotman. Die beiden Welten sind strukturell voneinander getrennt. Es gibt eine topologische Unterteilung in „hier“ und „dort“, eine semiologische, in „meine“ und „seine“, oder allgemein gesprochen in „eigene“ und „fremde“, sowie eine topografische, die die Idee zweier Länder aufgreift, die möglicherweise durch ein Meer oder eine Schlucht voneinander getrennt und durch eine Brücke verbunden sind. Wir erinnern uns, dass es ja eben transitorische Momente in der Literatur sind, die Ereignisse hervorbringen und die Handlung motivieren. Diese dualistische Grenzziehung ist die Grundlage für die Bildung kultureller Tableaus und ihrer entsprechenden Tabus. Wenn Geiger also von zwei Welten spricht, die durch eine Brücke verbunden sind, dann lässt sich gerade in Bezug auf die Alzheimererkrankung annehmen, dass es sich bei den beiden Welten um jeweils vorherrschende Wissensformen handelt. Dabei meint die eine Seite, die das Alltägliche, in dem das „Gewohnte und Ordentliche“ (Waldenfels,

1997, S. 64) vorherrscht, und die andere das Außerordentliche, das die Ordnung des Alltags in Frage stellt. Bernhard Waldenfels macht im Anschluss an Husserls Konzept der Lebenswelt deutlich, dass die Alltagswelt, mit den verschiedenen korrespondierenden Lebenswelten in teilweiser Konkurrenz steht, da es zwischen ihnen ein dynamisches Spiel der Auf- und Abwertung gebe. Das Unalltägliche liegt demnach als „Kehrseite“ zum Alltäglichen vor. Der Übergang vom einen ins andere hinterlässt bleibende Spuren, ohne jedoch eine abschließende Aneignung des Fremden vorzunehmen (vgl. ebd., S. 62 ff.).

Die Frage stellt sich, wer der eigentliche Grenzgänger in der Geschichte ist. Der Autor behauptet, dass er sich in die Welt des Vaters begeben, was er auf unterschiedlichen Ebenen zwar tut – beispielsweise sucht er die räumliche Nähe zum Vater, indem er wieder in sein Elternhaus zurückzieht –, praktisch jedoch keine Möglichkeit hat, da dies bedeuten würde, selbst krank zu werden. Vielmehr setzt er sich empathisch mit dem kranken Vater auseinander und unterzieht somit sein eigenes Leben einer Neuorientierung. Sein Zentrum verlässt er dabei aber nicht wirklich und unterstreicht, dass die reale Welt des Autors und die ideale Welt der Krankheit asymmetrisch aufeinander bezogen sind. Diese andere Welt gehorcht anderen Regeln und Gesetzen, an denen er sich orientiert und sein Verhältnis zum Vater neu definiert. Der Erzähler schafft damit aber auch neue Strukturen, die sich in der Niederschrift des Romans manifestieren, denn nicht nur das Thema der Entfremdung und die veränderte Alltagssituation sind ein wiederkehrendes Motiv, sondern auch die Schreibarbeit des Ich-Erzählers.⁴ Auf der anderen Seite steht der Vater, dessen Lebenswelt innerhalb des familiären Hauses bereits vor der Krankheit als peripher gekennzeichnet ist.

5. Haus, Heimat und Exil als Orientierungsstrategien

Das Haus spielt in Arno Geigers Roman eine bedeutende Rolle. Dort verbringt nicht nur der Autor die meiste Zeit der Erzählung, es ist auch ein Sehnsuchtsort für den Vater, der dieses Haus kontinuierlich als Rückzugspunkt aufsuchen möchte. Es ist ein durchgehendes Motiv im Roman, dass dieser gegenüber den Anwesenden andauernd den Wunsch äußert, er möge nun endlich nach Hause gehen. Exemplarisch soll hier eine von vielen Stellen angeführt werden, die sich in der Küche des Elternhauses abspielt:

„[Vater:] Ich möchte lieber heimgehen.

[Sohn:] Du bist zuhause.

⁴ Ausführlich äußert sich Geiger hierzu in dem Zeitungssessay *Der schmale Grat* (Geiger, 2019).

[Vater:] Wo sind wir?

Ich nenne Straße und Hausnummer.

[Vater:] Naja, aber viel bin ich hier nie gewesen.

[Sohn:] Du hast das Haus Ende der fünfziger gebaut, und seither wohnst du hier. [...]

[Vater:] Ich glaube es dir, aber unter Vorbehalt. Und jetzt will ich nach Hause.“ (Geiger, 2017, S. 13)

Von diesem Haus erfahren wir schon früh im Roman, dass es eine lange persönliche Geschichte hat und dass der Grund, auf dem es steht, in die Zeit des sogenannten „Dätt“, des Uhrgroßvaters von Arno Geiger, zurückgeht. Wir erfahren weiter, dass das Haus vom Vater selbst gebaut wurde, sodass es als Bezugspunkt räumlicher Orientierung prädestiniert erscheint. Gerade das eigenständige Herstellen dieses Ortes verdient Beachtung. Liest man im Grimm'schen Wörterbuch nach, so findet man dort den Hinweis, dass „Raum“ von „räumen“ hergeleitet wird, „so weist alles dieses auf raum als einen uralten ausdruck der ansiedler hin, der zunächst die handlung des rodens und frei machens einer wildnis für einen siedelplatz bezeichnete“ (Grimm, 1971, Spalte 277; Kleinschreibung im Original). Der Raum ist in diesem Sinne nicht schon vorhanden. Er muss, auch dort wo er als geographische Fläche gemeint ist, „durch menschliche Tätigkeit hervorgebracht werden“. „Räume [müssen] erst hergestellt werden [...], um eine Bedeutung für soziale Prozesse zu erhalten“ (Schroer, 2006, S. 29). Das „Zuhause“ wird für den Vater damit zur Strategie gegen den Sinnverlust und zum Orientierungspunkt par excellence. „Als Heilmittel gegen ein erschreckendes, nicht zu enträtselndes Leben hatte er einen Ort bezeichnet, an dem Geborgenheit möglich sein würde, wenn er ihn erreichte. Dieser Ort des Trostes nannte der Vater *Zuhause* [...]“ (Geiger, 2017, S. 56) Das Zuhause wird demnach mit dem Nahen assoziiert, dass Geborgenheit, Schutz und Rückzug verspricht, die Außenwelt hingegen mit dem Fernen, das als Gefahrenzone Fremdes, Krieg und Elend bereithält. Die Grenze dieses Ortes richtet sich nicht einfach gegen den Einbruch der Krankheit, sie richtet sich gegen die Außenwelt als Synonym für eine unüberschaubare Ansammlung von Risiken.

„Für uns alle ist die Welt verwirrend, und wenn man es nüchtern betrachtet, besteht der Unterschied zwischen einem Gesunden und einem Kranken vor allem im Ausmaß der Fähigkeiten, das Verwirrende an der Oberfläche zu kaschieren. Darunter tobt das Chaos.“ (ebd., S. 57f.)

Wir erfahren, dass der Vater aufgrund seiner traumatischen Kriegserfahrung schon

lange vor der Krankheit die Welt als das bedrohliche andere erfahren hat. Im Roman heißt es, dass er als 17-jähriger jugendlicher Soldat im Zweiten Weltkrieg an der Ostfront kämpfte. Er wird also von seinem angestammten Ort an einen Fremddort versetzt, der zugleich mit der Lebensgefahr des Krieges korrespondiert. Als die Niederlage der Deutschen unausweichlich ist, setzt er sich mit einer Gruppe anderer Soldaten ab. Auch hier taucht die Frage nach der richtigen Orientierung wieder auf. „Vermutlich aus Heimweh schlug die Gruppe die falsche Richtung ein.“ (ebd., S. 42) Der vermeintliche Heimweg führte ihn in russische Kriegsgefangenschaft, an die Peripherie der Stadt Bratislava, wo er schwer erkrankt und nur knapp dem Tod entgeht. Die Gefahr, die von fehlender Orientierung ausgeht, schlägt also direkt in ein Ereignis um, das eine prägende Erfahrung erzeugt, die für den Vater in späteren Jahren und insbesondere in der Zeit der Krankheit handlungsrelevant sein wird. Nachdem die Rote Armee den jungen Kriegsheimkehrer wieder auf freien Fuß setzt, wird ihm aufgrund der fehlenden Ausweispapiere der Grenzübergang in die Heimat nur auf illegalem Wege möglich (vgl. ebd., S. 43). Seit dieser Fremderfahrung, so schreibt Geiger weiter, habe der Vater nie wieder seine Heimat verlassen: „Dieser Neunzehnjährige würde sich der Welt nicht mehr öffnen, damit war es ein für allemal vorbei.“ (ebd., S. 44f)

Das titelgebende Exil beginnt also als Entscheidung des Vaters, wobei die Bewegung in dieses Exil nicht wirklich endet, sondern vielmehr eine immerwährende Grenzverschiebung mit sich bringt. „Für den Vater musste die Welt nur deshalb schön und groß sein, damit nicht alle in Wolfurt herumrannten. [...] Der Vater wollte nicht für einen einzigen Tag in seinen Gewohnheiten gestört werden.“ (ebd. S. 82), heißt es im Roman. Weiter erfahren wir: „auf andere zugehen entsprach nicht seinem Naturell. Lieber zog er sich zurück und erstarrte in den Gewohnheiten seines dörflichen Lebens.“ (ebd., S. 87) Innerhalb der Familie nimmt der Vater ebenfalls eine Rückzugsposition ein und verortet sich an den Rändern: „Die Familie wollte nicht, dass der Vater, der am äußersten Rand der Familie herumwerkelt, aus seiner Abwesenheit heraus das Familienleben störe.“ (ebd., S. 89)

Heimat und Haus sind in diesem Sinne keine festen Orte, sondern leben von einer Bewegung im Raum zwischen dem Fremddort der Kriegsgefangenschaft und der vertrauten Nähe der sozialen Ordnung. Zwischen diesen beiden Polen findet eine „Raumbewegung“ (Waldenfels, 1997, S. 186) statt. Je mehr die Idee vom Haus und der Heimat im weiteren Verlauf der Geschichte objektiv als bedroht erscheint, beispielsweise nachdem die Mutter sich von ihrem Mann trennt und das gemeinsame Haus verlässt, je mehr steigt der subjektive Wert dieser Nahverhältnisse, je mehr wird die Sehnsucht nach dem Haus als symbolische Keimzelle der Nähe virulent. Es geht also nicht um die Rückkehr in das „Haus als Ort“. Es geht um die Wiederherstellung der sozialen Nahbeziehungen, für die dieses Haus steht. „Wenn er sagte, dass er nach Hause gehe, richtete sich diese Absicht in Wahrheit [...] gegen die Situation, in der er sich fremd und unglücklich fühlte.“ (Geiger, 2017, S. 55) Das

Haus wird bei Lotman als eigener kulturell kodierter Raum beschrieben, der sich vom Nicht-Haus beispielsweise Wäldern, Grasland und Bergen (vgl. Lotman, 1993, S. 327), oder allgemein gesprochen von gefährlichen Außenräumen abgrenzt. Dass der Vater in seiner Jugend die heimische Grenze überschreitet, motiviert die Handlung und bildet den Topos der Geschichte. Denn die Heimat wird unter diesem Vorzeichen zu einem Frontverlauf gegen die Außenwelt, der für ihn einen Raum umgibt, in dem er sich „der Welt nicht mehr öffnen“ muss. Die so gewonnene Ordnung wird verfestigt und unflexibel.

6. Orientierungsverlust und Reorganisation

Man könnte nun versucht sein, anzunehmen, dass angesichts der Alzheimer-Demenz mit zunehmender Orientierungslosigkeit auch die Verlusterfahrung zunimmt. Dem ist aber nicht so. Nachdem im Roman der Grund für das veränderte Verhalten des Vaters erkannt wird, änderte sich auch die Beziehung zu seinem Sohn. Diese Änderung ist jedoch keinesfalls eine passive Erduldung, sondern ein aktives Ausloten der neuen Gegebenheiten (vgl. Schneider, 2017, S. 24). Die Realität des Kranken, so wird bald deutlich, ist nicht mehr die Realität des Gesunden und die Ordnung der Dinge im Haus nimmt eine andere Gestalt an.

Es gibt einige Stellen im Roman, an denen Geiger den Verlust der alten Ordnung als überaus positiv bewertet und dies nicht nur, weil die Krankheit für die Kinder und Enkel „manches Lehrstück“ (Geiger, 2017, S. 136) abgibt. Vielmehr überbrückt der Verlust des Gedächtnisses die Distanz, die seit der Kindheit zwischen Vater und Sohn herrschte und dies macht sich als ausgewiesene räumliche Veränderung bemerkbar. Dass der Vater nun nicht mehr an der Peripherie des Hauses lebt, sondern im Zentrum, verändert das soziale Gefüge dieses Zentrums signifikant. So heißt es: „Stattdessen freundeten wir uns nochmals an mit einer Unbefangenheit, die wir der Krankheit und dem Vergessen zu verdanken hatten; hier war mir das Vergessen willkommen.“ (Geiger, 2017, S. 73) Das Vergessen willkommen zu heißen hat etwas von einer unbedingten Gastfreundschaft gegenüber dem ganz anderen. Dies bedeutet, seine eigene Souveränität einzuschränken und dem Gast gewisse Rechte einzuräumen (vgl. Derrida, 2001, S. 90ff.). Man könnte diese Haltung nun auf ihre ethische Dimension hin genauer in Augenschein nehmen, es geht aber im Grunde um etwas anderes, das an der weiter oben zitierten Stelle mit den beiden Welten erläutert werden soll. Die Verhältnisse werden nämlich umgedreht. Es ist nicht der Autor, der in die Welt des Vaters geht. Er öffnet hingegen den Raum der Alltagswelt, um dem Vater einen unbedingten Platz einzuräumen. Es bleibt dabei nicht aus, dass sich der soziale Verbund der Familie reorganisiert.

Wie weiter oben schon angedeutet, ist der gesunde Vater eher ein Störfaktor der Familienbeziehungen, der von der Peripherie her die normalen Alltagsabläufe zu unterbrechen drohte. Nun, unter dem Einfluss einer fremden Kraft, geschieht eine Neubewertung der ansonsten zerrissenen Familienstrukturen. „Immerhin verstärkte

sich das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Familie. Die Krankheit des Vaters hielt den Familienzerfall auf.“ (Geiger, 2017, S. 64) Doch nicht nur die Krankheit bringt eine Reorganisation mit sich, sondern auch neue und anfangs fremde Personen, die von nun an ins Haus kommen, tragen entscheidend zur Verbesserung des Zustandes bei. „Die slowakischen Frauen, die ins Haus kamen, brachten Ordnung in den Tagesablauf des Vaters. [...] Seine Verfassung besserte sich in kurzer Zeit [...]“ (Geiger, 2017, S. 96) Nicht zuletzt betont Geiger immer wieder auch eine poetische Ebene der Krankheit, und zwar in sprachlicher Hinsicht. Ist anfangs der Verlust der normalen Sprachfertigkeiten noch ein Indiz für den Exilanten-Status des Vaters, so fängt er später an, kreativ zu werden. „[...] [Jetzt] begann die Krankheit, neue Fähigkeiten hervorzubringen.“ (ebd., S. 51) Gegen Ende vergleicht Geiger dann schließlich die sprachlichen Neukreationen des Vaters sogar mit Franz Kafka und Thomas Bernhard. (vgl. ebd., S. 114) Der Verlust sprachlicher Orientierung führt den Vater ins Reich des Poetischen und bringt ihn „in Berührung mit dem magischen Potential der Wörter“ (ebd., S. 101).

Der tägliche Umgang mit seinem Vater lässt Geiger nicht mehr nur erschöpft zurück, sondern immer mehr und „öfter in einem Zustand der Inspiriertheit“ (ebd., S. 60). Witz, Charme, Lebensweisheit und Humor des Vaters treten zutage und schließlich findet der Autor die Liebe zu ihm wieder: „Mir gefiel der Vater als Ganzes, der ganze Mensch. Ich fand, er schaute gut aus, er war gut drauf. Mir kam die Redewendung in den Sinn: Etwas in Schönheit beschließen.“ (ebd., S. 145.)

7. Schluss

Orientierung – so hat der vorliegende Aufsatz gezeigt – ist ein philosophischer Ordnungsbegriff, der einerseits theoretische Konzepte und andererseits das Alltagswissen prägt. Es wurde gezeigt, dass er aber auch für die literaturwissenschaftliche Analyse fruchtbar gemacht werden kann, sofern man ihn vor dem Hintergrund der Raumwissenschaften einerseits und andererseits im Speziellen unter Berücksichtigung der strukturalistischen Literaturtheorie von Jurij Lotman betrachtet. Es lassen sich Fragen nach dem Ereignis im Text klären, sowie Interpretationen und Einordnungen für bestimmte Handlungsmotive anbieten. Es wäre nun im Anschluss sinnvoll den Orientierungsbegriff weiter auszudifferenzieren, da es hier mit Sicherheit noch weitere Facetten auszuleuchten gibt. So stellt sich beispielsweise die Frage nach der ethischen Bewertung von Orientierungswissen, aber auch eine genaue Unterscheidung von gelungener und nicht-gelungener Orientierung, die hier nur ansatzweise erprobt wurde, steht noch aus. Auch konnte lediglich eine exemplarische Lektüre vorgenommen werden, die Analyse der Tiefenstruktur einer literarischen Arbeit wäre als Folgeprojekt denkbar. Für die eingangs formulierte These, dass Orientierung als Analysemodell für literarische Texte eine wichtige Funktion erfüllt, mag dieser Ansatz aber vorläufig Rechnung tragen.

Literaturverzeichnis

- Cassierer, Ernst (1930): Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum. Vortrag auf dem Vierten Kongress für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Hamburg. In: Cassierer, Ernst (1985) *Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927-1933*. Hg. von Orth, Ernst Wolfgang und Krois, John Michael. Hamburg: Meiner. Zitiert nach Dünne, Jörg / Günzel Stefan (Hg.) (2018): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cowindassamy, Manada (2014): Im Sinne der Schrift. Orientierung in Goethes „West-östlichem Divan“. In: *Goethe-Jahrbuch*, 2014, 131, S. 105 – 114, Weimar: Wallstein Verlag GmbH.
- Derrida, Jaques (2001): *Von der Gastfreundschaft*. Herausgegeben von Peter Engelmann. Übersetzt von Markus Sedlacek. Wien: Passagen Verlag.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden, Leipzig 1854–1961, Quellenverzeichnis Leipzig 1971, Band 14, Spalten 276–284, hier: Spalte 277 (Kleinschreibung im Original), http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GR01528#XGR01528, abgerufen am 23.09.2019.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden, Leipzig 1854–1961, Quellenverzeichnis Leipzig 1971, Band 13, Spalte 1346, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=O02290>, abgerufen am 27.04.2021.
- Döring Jörg / Tristan Thielmann (Hg.) (2009): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 2. unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript Verlag.
- Dünne, Jörg / Günzel Stefan (Hg.) (2018): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Frank, Miachel C. (2009): Die Literaturwissenschaft und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. In: Hallet Wolfgang, Neumann Birgit (Hg.): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaft und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Foucault, Michel (2005 [1967/1984]): »Von anderen Räumen«. In: Ders., *Schriften in 4 Bdn. Dits et ecrits*, Bd. 4: 1980-1988, hg. v. Daniel Defert und Francois Ewald, übers. v. Michael Bisehoff u.a., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 931-942. Zitiert nach: Dünne, Jörg / Günzel Stefan (Hg.) (2018): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*.
- Geiger, Arno (2017): *Der alte König in seinem Exil*. 9. Aufl., München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Geiger, Arno (2005): *Der schmale Grat*. In: *Die Welt*, Veröffentlicht am 29. Oktober.
- Günzel, Stefan (2018): *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*, 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.

- Hallet, Wolfgang / Neumann, Birgit (Hg.) (2009): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaft und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kant, Immanuel (1786): Was heißt: sich im Denken orientieren?. *Berlinische Monatsschrift*, Zehntes Stück (Oktober 1786), S. 304-30. Zitiert aus: Dünne, Jörg / Günzel Stefan (Hg.)(2018): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lefebvre, Henri ([1974] 1991): *The Production of Space*, translated by Donald Nicolson-Smith. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Leskovec, Andrea (2015): Wahrnehmung, Orientierung, Selbstkonstitution: Grenzverschiebungen in Felicitas Hoppes Roman *Pigafetta*. In: Holdenried, Michaela (Hg.): *Felicitas Hoppe. Das Werk*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 33 – 68.
- Leuchtenberger, Katja (2003): „Als ob er nicht wisse wohin nun gehen“: Orientierung und Desorientierung in Uwe Johnsons frühen Romanen. In: *Johnson-Jahrbuch*, Bd. 10, Weimar: Wallstein Verlag, S. 77 – 93.
- Lotman, Jurij M. (1989): The Semiosphere. In: *Soviet Psychology*, 27:1, S. 40 - 61.
- Lotman, Jurij M. (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. 4. unveränderte Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lotman, Juri M. (2017): *Die Innenwelt des Denkens. Eine semiotische Theorie der Kultur*. Aus dem Russischen von Gabriele Leupold und Olga Radetzkaja. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Susi K. Frank, Cornelia Ruhe und Alexander Schmitz. 2. Aufl., Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Lovenberg, Felicitas von (2011): *Wenn einer nichts weiß und doch alles versteht*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 29 vom 4. Februar, S. 32.
- Renner, Karl Nikolaus (2004): Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman. In: Frank, Gustav / Lukas Wolfgang (Hgg.): *Norm - Grenze - Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft*. Festschrift für Michael Titzmann. Passau: Verlag Karl Stutz, S. 357 – 381.
- Schmauks, Dagmar (1999): Vom Trampelpfad zum Internet. Orientierung in realen und virtuellen Räumen. In: *Kodikas / Code. Ars Semiotica*, Bd. 22, No. 3 – 4, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 287 - 298.
- Schneider, Gerd K. (2017): *Ich verstehe die Welt nicht mehr. Sie ist mir abhandengekommen.: Zur Krankheit des Vergessens und ihrer Darstellung in der deutschen und österreichischen Literatur*. In: *Journal of Austrian Studies*, Volume 50, Number 1-2, Spring-Summer, S. 1 - 32.
- Schroer, Markus (2006): *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Soja, Edward W. (1989): *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, London/New York, N.Y.: Verso.
- Stegmaier, Werner (2008): *Philosophie der Orientierung*, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Werlen, Benno (2009): *Körper, Raum und mediale Repräsentation*. In: Döring Jörg / Tristan Thielmann (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 2. unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript Verlag.

本論文於 2021 年 4 月 30 日到稿，2021 年 6 月 3 日通過審查。

台湾人日本語学習者のフィラーの使用とその変化 —ストーリーテリング発話を中心に—

陳冠霖 / Chen, Kuan-lin

東吳大學日本語文學系 助理教授

Department of Japanese Language and Culture,

Soochow University, Assistant Professor

【摘要】

本研究將使用 I-JAS 語料庫來探討台灣日語學習者與日語母語話者在進行日語說故事課題時的填補詞使用傾向。本研究以產出頻率為主要分析依據，並考量發話時間和填補詞的產出種類進行分析，其主要結果可歸納如下。

- ① 學習者的日語能力越高，則越遠離母語話者的發話傾向。
- ② 母語話者的產出頻率比學習者高出許多。
- ③ 隨著日語能力的提高，延長型填補詞會減少，語彙型填補詞會增加。
- ④ 學習者間有著共通的發話傾向。填補詞的產出皆集中在「soshite」「ano」「a」「e」。
- ⑤ 母語話者的填補詞產出集中在「e」「etto」。

【關鍵詞】

台灣日語學習者、延長型填補詞、語彙型填補詞、產出頻率、說故事發話

【Abstract】

This study analyses the storytelling utterances of Taiwanese learners of Japanese and Native Japanese Speakers using the I-JAS corpus. We focused on the frequency of occurrence, considering the duration of speech and the filler produced. We obtained the following results.

- ① Learners' filler is more different with Native speakers as proficiency increases.
- ② Native speakers produce more filler than learners.
- ③ Extended filler increases, lexical filler increases as proficiency increases.
- ④ There is a common trend in the learners' fillers. Learners' filler is concentrated on "soshite" and "ano" and "a" and "e".
- ⑤ Native speakers' filler is concentrated on "e" and "etto".

【Keywords】

Taiwanese learners of Japanese, extended filler, lexical filler, frequency of occurrence, storytelling

1. はじめに

従来、フィラーは価値のない雑音として無視されてきた（定延 2010）。例えば、発話「えーと、田中です」が発話「田中です」と同一視されてきたということである。このように、命題内容を持たないフィラーは談話構造の中では「感動詞」とほぼ重なり、実質的内容が希薄で、生起位置が統語的に制限されないということとされてきた。日本語教育はもちろん、教科書でもフィラーを取り立てて取り扱う場面は見られない。

このような従来の否定的な考えに対して、キャンベル（2005）ではフィラーは実は話し言葉にとって本質的で、豊富な意味を備えていると述べている。定延（2010）では、「生起の義務性（フィラーを発したほうが良い場面）」と「不生起の義務性（フィラーを発しないほうが良い場面）」を取り上げてフィラーの重要性を例示している。（1）にその例を挙げる。

- (1) X: おはよう
Y: a. おはよう
b. うん、おはよう
c. はい、おはよう
d. あっ、おはよう

XとYは互いに「おはよう」と挨拶し合える対等の間柄である。Yは「おはよう」と言われて「a. おはよう」と返すのは問題ない。しかし、「b. うん、おはよう」や「c. はい、おはよう」と返すのは一般的には失礼と感じられがちである。相手の挨拶を受ける時、肯定形のフィラー「うん」や「はい」を付けると発話が偉そうなものになりがちであり、上位者が下位者に対して返答するといった情景が浮かびやすい。一方で、「d. あっ、おはよう」と返した場合、フィラー「あ」は気づきと結びついているため、YはXの存在に後になって気がついて返事した、という情景が浮かびやすい。

「こちらから先に挨拶をしなかったのはあなたの存在に気が付かなかっただけで、決して挨拶したくないわけではない」のようなニュアンスが感じ取れる。

このように、フィラーの観察は人間心内の認知行動の解明に役立つ。フィラーを付ける/付けない、あるいは付け間違いが発話全体に異なった意味を付与する場合がある。社会の中で常に他者と共存共栄しなければならない私達が、他者との関係を構築していく上で音声コミュニケーションが如何に重要かが見て取れる。定延（2004）が述べたように、特別な指導なしに放っておいても教室外で自然に日本語音声コミュニケーションのストラテジーを身につけられる学習者は一部にすぎず、そのストラテジーの理解も十分ではない。日本語教育の観点から見ると、日本語のフィラーも学習者にとっては外国語である。ほかの品詞と同じく学習なしにフィラーを自由に使いこなせるようにはならない。フィラー1つの誤用で聞き手に誤解を招き、不快感を与えることは容易である。実際に、日本語の発話の場面で自分の母語のフィラーを使ってしまったという事例もある（野田2015、陳2020bなど）。

フィラーは日本語のコミュニケーションを円滑に進める上で必要不可欠な要素の1つといえる。フィラーは日本語のコミュニケーションで重要な役割を担っているが、日本語学習者にとってその習得は決して容易なものではない。語彙や文法の面でほとんど問題がない学習者が必ずしもフィラーがうまく使いこなせるとは限らない。会話を観察すると、フィラーが欠落したり、過剰使用したり、不適切なフィラーを使ったりする。日本語教育においてフィラーの重要性はすでに指摘されてはいるものの、それについての調査や研究は進んでいない。

そこで本研究は、授業内でも見られるストーリーテリング発話に着目し、初級/中級/上級学習者（各10名）のフィラーの生起頻度とその違いをレベル別に俯瞰する形で分析する。比較対象として日本語母語話者50名との違いを示す。日本語コミュニケーション能力の育成として、フィラーの使用を解明することは意義があることと考える。

2. 先行研究

2.1. 日本語のフィラー

フィラーという語はBrown（1977）で初めて使われたと言える。フィラーは主な統語構造とされない音声や語句とされており、「pause filler、

filler pause、filler」などと呼ばれていた。日本語のフィラーは「無意味語、感動詞、言いよどみ、間投詞、つなぎの語、遊び言葉、ヘジテーション (hesitation)、フィラー」などと呼ばれていた。現在ではフィラーに統一しつつある。しかし、フィラーには明確な定義がなく多くの先行研究は狭義的に「エート」「アノー」のような語をフィラーとしている。多くのフィラーは感動詞、指示詞、副詞からの転成で、もとの意味が薄れてなくなった。意味論的には全体の発話内容に影響しない語、統語構造的にも制限がなく発話中に現れやすい語とされている。

しかし、野村(1996)では、フィラーは任意に発話中に現れるのではなく規則性にもとづいて出現すると指摘し、さらには発話の境界、転換、修正の機能を持つと述べている。定延・田窪(1995)は認知言語学の観点からアプローチし、発話者はフィラーを使って聞き手との関係を調整していることを指摘した。田窪・金水(1997)は感動詞を話し手の心的操作に関わるものとみなし、「エート」「アノー」の研究をおこなった。山根(2002)は、発話・談話のタイプごとにフィラーの位置・種類と機能との関わりについてまとめている。

以上より、フィラーには統語構造的制限、独自の機能と役割、話者同士の関係の調整などの働きがあることが分かる。フィラーにはコミュニケーションにおいてそれなりの重要性があることについて述べたことに新しい視点が見られる。フィラーの役割についてはさらに深い考察が必要であると考えられる。

2.2. 日本語教育とフィラー

発話にかかわる言語処理モデルについて、Levelt(1989)は「概念化」「形成化」「調音」という3つのプロセスを挙げている。概念化の段階では preverbal message を処理し、発話の内容を企図するところである。形成化の段階は前段階で作られた内容を言語形式へと変換するプロセスである。その表象にもとづき、調音の段階で実際の構音運動がおこなわれる。

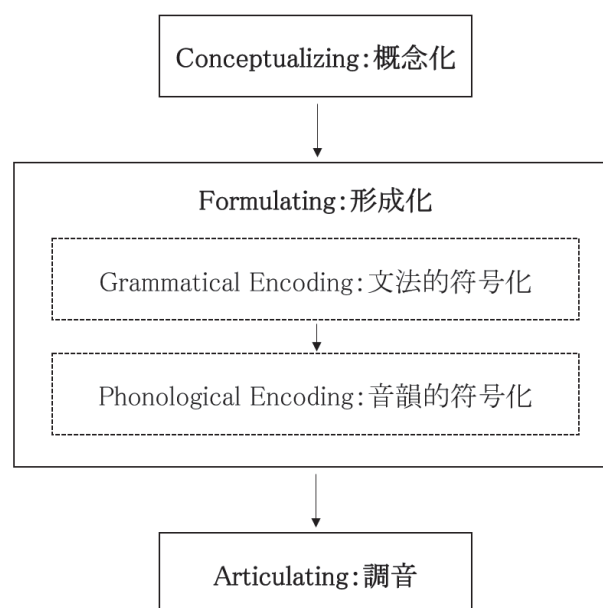


図 1：発話言語処理モデル（Levelt1989 を改変）

言語処理モデルにおいて、概念化と形成化は発話前の重要なプロセスとされている。山根（2002）は、第二言語学習者は母語話者よりもこのプロセスに費やす時間が多く必要としながらも、母語話者より問題が多く発生すると述べている。定延・田窪（1995）では、音声対話は情報データの受け渡しに様々な制限がかかるため、かなりの記憶容量や計算リソースを割り当てなければならず、文字対話より難しいと述べている。

上記から分かるように、発話には時間の制限というものが存在する。この発話の時間的制限に対して、母語話者は非流暢性の要素をうまく使い「時間伸ばし」をしている。例えば、つかえ、伸ばし、繰り返し、言い直し、フィラーなどの要素を多用している（伝・渡辺 2009、定延 2019）。従来、周縁的現象と位置づけられた非流暢性要素は音声コミュニケーションにとって必要不可欠な役割（思考時間の延長など）を担っている。一見雑音だと思われがちだが、人間の音声言語処理機構は非流暢性要素を自然

に「聞き流す」ようにできているため¹、一般人には不快感は感じないはずである。それに反して、日本語教育では学習者は「きれい/流暢/丁寧すぎる」日本語を学んでいる。日本語教育では普通の会話に現れる非流暢な発話に重点を置いていないのが現状である²。その理由の1つとしては、教科書の編成方針として段階的に単語、文法、表現を使うということを前提にした上で、分かりやすく具体的な例文を添えることになっている。そのような制限があるため非流暢な要素は削ぎ落とさなければならない。そのため、教室内ではフィラーの学習や練習はなく、フィラーを有効的に会話の中に取り入れる学習者はあまり見られない。多くの学習者は卒業後、日本社会や日本語母語話者が多くいる環境に入ってから見よう見まねで学んでいる。

2.3. 学習者のフィラー

学習者のフィラーに関する先行研究として、日本語学習者のフィラーに関するものと、台湾人日本語学習者に焦点を当てたものの2つを概観する。

前者として、Philips (1998) は、学習者は習熟度が上がるにつれ使用頻度や使用種類が異なることを述べ、学習者に fillers の役割と使用を指導すべきだと結論づけている。宮永 (2009) では談話中におけるフィラー「アノ」の機能について学習者の習熟度とフィラーの使用に関連があると述べている。Iwasaki (2011) は日本留学の有無がフィラーの使用にどう関係するか調査し、留学後、フィラーの産出量は減るが種類は増すことを指摘している。

後者に関しては、江 (2003) と陳 (2018a、2018b、2020a、2020b) では、学習者は自然発話において母語のフィラーを使用することがあると述べている。朱 (2014) と蔡 (2007) は同一場面において学習者と母語話者の

¹ またその逆も、存在しない音を補完するという「錯聴現象」もある。

² 「アノー」「エート」といった考えている最中や躊躇の機能を表す会話文はあるが、ただ例文として取り上げているだけで、フィラーを中心とした説明や自然発話の練習はないようである。これは、初級/中級/上級といった統合型教科書だけではなく、会話を中心とした教科書でも同様である。フィラーの「ナンカ」「ハイ」「デ」や終助詞の「～かしら」「～ぞ」「～ぜ」や若者言葉「～じゃん」「～だし」など、日常生活で実際に使用されている日本語と異なっている。

フィラーの使用回数、種類、発話機能に相違が認められたことを指摘した。習熟度別の分析について、李（2010）、朱（2014）、陳（2020a、2020b）は、日本語のレベルが高くなるにつれフィラーを使わなくなることを述べている。また、陳（2018a、2018b）では、発話音声のフィラーの数を調整した音声刺激を協力者に聞かせる自然性評価実験をおこなった結果、母語話者はフィラーがある発話音声をもっと自然だと評価したのに対し、学習者はフィラーが全くない音声刺激を自然だと答えた。このような実験から、学習者はフィラーの使用に否定的であることが明らかになった。陳（2020a）ではロールプレイ発話を、陳（2020b）ではストーリーテリング発話を分析し、いずれも学習者と母語話者のフィラーの使用傾向に相違が認められた。

以上より、学習者と母語話者の使用傾向に違いが見られ、日本語の習熟度と使用傾向に相関性があることが示唆された。学習者の習熟度とフィラーの使用、そしてタスク・場面別を考慮し大規模なデータを使用して考察する必要があると考えられる。

3. 調査の概要

3.1. 使用するコーパスとタスクについて

本研究は、国立国語研究所「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）」第4次までの音声データを使用した。I-JASには様々な母語の日本語学習者及び日本語母語話者を対象におこなった発話・作文の複数のタスクが含まれている。調査内容はストーリーテリング、対話、ロールプレイ、絵描写、ストーリーライティングの5つのタスクに加え、フェイスシートと日本語能力レベル判定テスト（SPOT³とJ-CAT⁴）がある。

本研究では、「ピクニック」というタイトルの5コマ漫画（図2）のストーリーを述べるストーリーテリングタスクを調査対象とした。最初にタイトル名と言い出し文を添えてイラストを見ながらストーリーを述べることとなっている。ストーリーテリングは一人の人間が話し手となって、ある一定の時間話し続ける「独話（モノローグ）」である。このタスクは、

³ SPOT (Simple Performance-Oriented Test)

⁴ J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)

イラストを手がかりに発話するため十分な発話量を引き出せるとされている。あらゆる教育現場でもストーリーテリングは導入されている。

びく に っ く
ピクニック (picnic)

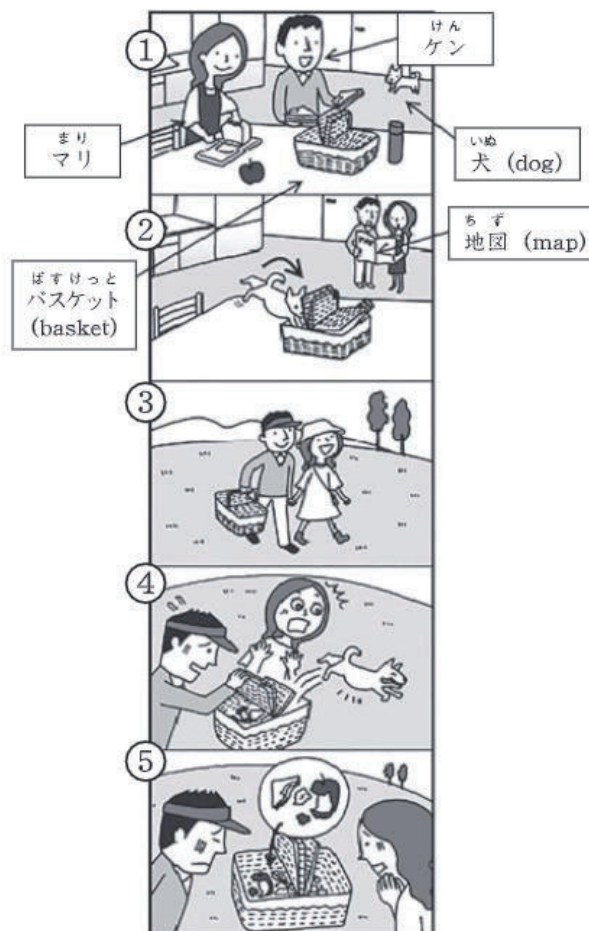


図 2: 「ピクニック」のイラスト

3.2. 調査対象

調査対象は台湾人日本語学習者 (I-JAS の cct) と日本語母語話者 (I-JAS の jjj) である。台湾人日本語学習者は I-JAS 第 4 次までのデータに含まれる 50 名の中から SPOT と J-CAT の成績によって初級/中級/上級の 3

レベル各10名を選定した。日本語母語話者は50名を対象としている。母語話者は全て関東地方在住者で、日本語教育の経験はない。調査対象のフェイスシートと日本語能力レベル判定テストはI-JASで公開されている。

3.3. フィラーの分類

フィラーの分類として、山根(2002)、須藤(2008)など、これまでのフィラー研究において共通してまとめあげられた分類を参考にした(表1)。中国語母語話者がよく使う「呃/ə/」を中国語類として加えてある⁵。「エート」や「エトー」といった語中・語末の延長も考察対象とする。

あいまいな発音について、例えば、「アエット」「アノーソノー」のような複数のフィラーが連続して生じる場合は、「アとエット」「アノーとソノー」に区切り2つのフィラーとして数える。「アーン」「エーン」は後部要素をとり「ン」として1つのフィラーとする。「ンット」「アット」も後部要素をとり「エット」として1つのフィラーとする。

表1: 調査語群と語

語群	含まれる語
1. 母音延長類	ア、イ、ウ、エ、オ
2. ン類	ン、ウン
3. エット類	エット、エート、エトー
4. コノ・ソノ・アノ類	コノ、ソノ、アノ
5. ハイ類	ハイ
6. ネ・ホラ類	ネ、ホラ
7. ナンカ類	ナンカ
8. つなぎ類	デ、ソシテ
9. マ・モ類	マ、モ
10. 中国語類	呃/ə/

⁵ もう1つ中国語話者が多用する「嗯/ən/」のフィラーについては、「ン類」と区別が難しいため対象外とする。

3.4. 調査の方法

従来の研究手法はフィラーの語群の割合に着目しているが、本研究では発話時間と産出フィラーを考慮した生起頻度を中心に考察する。表 2 に割合のみに着目した場合に現れる問題を例示する。割合のみの場合、発話者 A と発話者 B の「エート」はともに 50%と同じ結果となっているが、生起頻度では発話者 A は 1 回/分、発話者 B は 4 回/分で違いが見えてくる。上記のような問題を排除するため、本研究では生起頻度を中心に、割合を副次的に考察する。また、生起頻度を用いることによって、調査対象の母数に相違があったとしても比較できると考えられる。

表 2：生起頻度と割合の例

	発話者 A	発話者 B
発話時間	1 分	30 秒
産出したフィラー	エート 1 回 アノー 1 回	エート 2 回 アノー 2 回
エートの割合	50%	50%
エートの生起頻度	1 回/分	4 回/分

フィラーのタグ付けについては、I-JAS が公開している文字化文（視覚）と音声（聴覚）によって集計した。文字化文と音声異なる場合は実際の音声を元に文字化文に修正を施した。発話時間は音声波形表示をもとに 0.1 秒単位で測った。冒頭部分の言い出し文とタイトル名の発話時間は入れてない。

このようにしてフィラーの個数を秒で示した産出時間で割り、さらに 60 を掛けて、1 分間あたりのフィラー数をフィラーの生起頻度とした。本研究で用いたフィラーの生起頻度の指標を (2) に示す。なお、分析対象となるフィラー総数と総発話時間を表 3 にまとめた。

(2) 生起頻度：産出語数／産出時間（分）

表 3：分析対象のフィラー総数と総発話時間

調査対象種別	人数(人)	フィラー 総数(語)	総発話時間 (秒)
初級学習者	10	107	727
中級学習者	10	71	576
上級学習者	10	72	620
母語話者	50	371	2190

4. 調査結果

4.1. レベル別に見た語群の結果

各レベル間の比較には平均値を扱うことにする。初級/中級/上級学習者の産出結果を各グループに分けて表 4 にまとめた。表内の数値は(2)の方式で出した分単位のフィラーの生起頻度の平均値である。括弧内は使用フィラー総数に占める当該語の割合を示した。最下位部の数値はフィラー総数の生起頻度の平均値である。生起頻度は小数点第 2 位まで、割合は整数まで四捨五入で統一した。

表 4：レベル別に見た産出結果

語群	初級	中級	上級
母音延長類	1.24 (14%)	0.83 (11%)	1.06 (15%)
ア	0.17 (2%)	0.31 (4%)	0.19 (3%)
イ	-	-	-
ウ	-	-	0.19 (3%)
エ	1.07 (12%)	0.42 (6%)	0.68 (10%)
オ	-	0.10 (1%)	-
ン類	0.91 (10%)	1.04 (14%)	0.39 (6%)
エツト類	0.74 (8%)	0.73 (10%)	1.16 (17%)
コソア類	1.24 (14%)	2.08 (28%)	1.16 (17%)
コノ	0.08 (1%)	-	-
ソノ	-	0.10 (1%)	-
アノ	1.16 (13%)	1.98 (27%)	1.16 (17%)
ハイ類	0.33 (4%)	-	0.19 (3%)
ネ・ホラ類	-	-	-
ナンカ類	-	-	0.39 (6%)
つなぎ類	2.48 (28%)	2.71 (37%)	2.51 (36%)
デ	0.58 (7%)	0.42 (6%)	0.19 (3%)
ソシテ	1.90 (21%)	2.29 (31%)	2.32 (33%)
マ・モ類	-	-	-
マ	-	-	-
モ	-	-	-
中国語類	1.90 (22%)	-	0.10 (1%)
計	8.83 (100%)	7.40 (100%)	6.96 (100%)

各レベルのフィルターの産出総数に関しては、初級/中級/上級の数値はそれぞれ 8.83 回/分、7.40 回/分、6.96 回/分で、レベルが上がるにつれフィルターの産出が減少していることが分かった。

産出フィルターの内訳について、「母音延長類」「ン類」「エツト類」「コソア類」「つなぎ類」の産出が見られ、いずれも 10%以上となっている。

その中で「つなぎ類」は30%を超えており、初級/中級/上級と通して「つなぎ類」を多用していることが分かった。一方で、「ハイ類」「ネ・ホラ類」「ナンカ類」「マ・モ類」の使用はほとんどない。「中国語類」に関しては、初級レベルでは多用していたが(22%)、レベルが上がるにつれほとんど産出しなくなった。

4.2. レベル別に見た産出語の結果

レベルが上がるにつれて、産出された語にどのような違いがあるかを見てみる。表5はレベル別に産出されたフィラーを生起頻度が高い順にまとめたものである。ここでは、1拍語のものを延長型フィラー、2拍語以上のものを語彙型フィラーとする。語彙型フィラーには*印を付してある。

表5：レベル別に見た産出語

順	初級	中級	上級
1	中国語呃/ə/ 1.90(22%)	ソシテ *2.29(31%)	ソシテ *2.32(33%)
2	ソシテ *1.90(21%)	アノ *1.98(27%)	エツト *1.16(17%)
3	アノ *1.16(13%)	ン 1.04(14%)	アノ *1.16(17%)
4	エ 1.07(12%)	エツト *0.73(10%)	エ 0.68(10%)
5	ン 0.91(10%)	デ 0.42(6%)	ン 0.39(6%)
6	エツト *0.74(8%)	エ 0.42(6%)	ナンカ *0.39(6%)
7	デ 0.58(7%)	ア 0.31(4%)	ア 0.19(3%)
8	ハイ *0.33(4%)	オ 0.10(1%)	ウ 0.19(3%)
9	ア 0.17(2%)	ソノ *0.10(1%)	ハイ *0.19(3%)
10	コノ *0.08(1%)		デ 0.19(3%)

産出語において、初級レベルでは中国語類「呃/ə/」の使用がもっとも高かったが、中級と上級レベルではほぼ見られないことが分かる。「ソシテ」と「アノ」は初級/中級/上級を通して常に上位を占めている。「エツト」に関しては、使用頻度はそれほど増加していないが、使用順位は徐々に上がっていることが分かる。「エ」と「ン」はどのレベルでも中間に位置し、割合として10%前後となっている。

4.3. 母語話者の産出結果

母語話者を対象に集計した結果を平均したものを表6にまとめた。母語話者のフィラー総数の生起頻度は10.17回/分と非常に高いことが確認できた。

フィラーの語群に関して、母語話者は「母音延長類」と「エツト類」を多用していることが分かる。生起頻度は「母音延長類」が6.47回/分(67%)、「エツト類」が2.03回/分(20%)と高い数値を出している。この2つの語群を合わせると87%と全体的に高い割合を占めている。「つなぎ類」は三番目に多く使用される結果が得られた。

一方で、「ン類」「コソア類」「ネ・ホラ類」「ナンカ類」「マ・モ類」の産出は非常に低かった。

表 6：母語話者の産出結果

母語話者	
母音延長類	6.47 (67%)
ア	0.44 (4%)
イ	0.05 (1%)
ウ	-
エ	5.97 (59%)
オ	-
ン類	0.11 (1%)
エツト類	2.03 (20%)
コソア類	0.05 (1%)
コノ	-
ソノ	0.03 (0%)
アノ	0.03 (0%)
ハイ類	0.30 (3%)
ネ・ホラ類	-
ナンカ類	-
つなぎ類	1.07 (11%)
デ	0.71 (7%)
ソシテ	0.36 (4%)
マ・モ類	0.14 (1%)
マ	0.14 (1%)
モ	-
中国語類	-
計	10.17 (100%)

表 7 は母語話者の産出語をまとめたものである。1 拍語のものを延長型フィラー、2 拍語以上のものを語彙型フィラーとし、語彙型フィラーには * 印を付した。

母語話者の産出語に関して、「エ」は非常に高い割合を占めていることが分かる。約 10 秒に 1 回の頻度で「エ」が使われており、全体の約六割を

占めている。二番目に多いのは「エツト」で約 30 秒に 1 回の頻度で産出されており、全体の約二割を占めている。結果として、母語話者については、ストーリーテリング発話において「エツト」と「エ」を多用していることが示唆された。

表 7：母語話者の産出語

順	母語話者
1	エ 5.97 (59%)
2	エツト *2.03 (20%)
3	デ 0.71 (7%)
4	ア 0.44 (4%)
5	ソシテ *0.36 (4%)
6	ハイ *0.30 (3%)
7	マ 0.14 (1%)
8	ン 0.11 (1%)
9	イ 0.05 (1%)
10	アノ *0.03 (0%)
11	ソノ *0.03 (0%)

5. 考察

5.1. レベル別に見た語群の違い

表 4 の調査結果より、初級/中級/上級の数値はそれぞれ 8.83 回/分、7.40 回/分、6.96 回/分で、レベルが上がるにつれフィラーの産出が全体的に減少することが確認された。これは、学習者は習熟度が上がるにつれ使用頻度や使用種類が異なること (Philips1998)、日本語のレベルが高くなるにつれフィラーを使わなくなること (李 2010、朱 2014、陳 2020a、2020b) と同様の結果が得られた。また、学習者はフィラーを使用することに対して否定的であること (陳 2018a、2018b) と合わせて考えると、学習者はフィラーの使用に対する否定的な心理は初級/中級/上級を通して変わらず、日本語のレベルが上がるにつれフィラーの使用を減らそうと試みていることが顕になったと言える。

産出された語群に関しては、中国語類を除いて各レベル間で大きな違いは見られなかった。レベルが上がることにより使用するフィラーの語群が増えたり、偏ったりすることはないことが示唆された。

以上をまとめると、学習者のフィラーの産出の特徴として、使用するフィラーの種類はレベルによって変化しないこと、そして使用頻度はレベルが上がるにつれて全体的に減少している傾向があることが分かった。

5.2. レベル別に見た産出語の変化

江(2003)と陳(2018a、2018b、2020a、2020b)では、学習者は自然発話において母語のフィラーを使用すると指摘している。本研究でもストーリーテリング発話において中国語の「呃/ə/」を使用する結果を得たが、表5の調査結果から分かるように初級レベルでは中国語類「呃/ə/」の使用がもっとも高く、中級と上級レベルではほぼ見られない結果となった。フィラーは無意識のうちに発せられることが多いため、レベルが上がるにつれ「日本語で発話しなければならない」という意識が高まり中国語の発話を制限した可能性を示唆している。しかし、タスク(ストーリーテリング発話、ロールプレイ発話、インタビュー発話など)による違いや場面の違いはどうか、今後の課題として精査したい。

産出された語について、上位を占めているのは「ソシテ」と「アノ」である。「ソシテ」は初級/中級/上級を通して1.90回/分(21%)、2.29回/分(31%)、2.32回/分(33%)で、「アノ」も1.16回/分(13%)、1.98回/分(27%)、1.16回/分(17%)と、高い産出であることが分かった。反対に、「ネ」「ホラ」「マ」「モ」「ハイ⁶」「ナンカ」は低い産出となっている。

「ソシテ」「アノ」「エ」は、台湾で使われている日本語の教科書で初期から頻出しており、比較的好く見られる語だと思われる。一方で、「ネ」「ホラ」「マ」「モ」「ハイ」「ナンカ」はフォーマルではない話し言葉であるためか、教科書ではあまり見られない。ここでは、学習者が使用す

⁶ ここではフィラーとしての「自己肯定」機能を指している。

るフィラーと教科書に載っている語彙には何らかの関連性があると仮定するが、さらなる今後の検証が必要と思われる。

次に、産出語の変化について考察する。図3は産出語を語彙型フィラーと延長型フィラーに分け、それぞれレベル別にその変化を示したものである。縦軸は生起頻度を表し、語彙型フィラーを実線、延長型フィラーを点線で表している。1拍語のものを延長型フィラー、2拍語以上のものを語彙型フィラーとした。図3から分かるように、レベルが上がるにつれて語彙型フィラーは徐々に増加し、延長型フィラーは減少している。

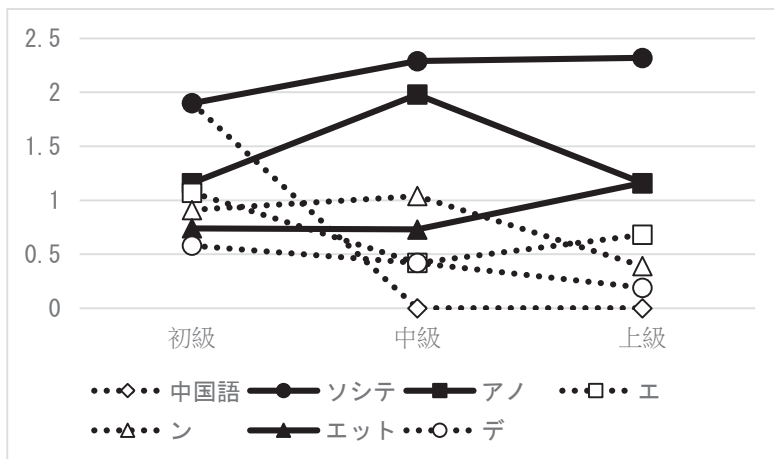


図 3：レベル別に見た産出語の変化

図4は産出語を延長型と語彙型の二つに分けて全体の生起頻度をまとめたものである。図4から分かるように、延長型はレベルが上がるにつれて4.63回/分、2.29回/分、1.64回/分と生起頻度が減少している。反対に、語彙型の生起頻度は4.21回/分、5.10回/分、5.22回/分と増加していることが分かる。増加/減少幅を見ると、延長型は大幅に減少し、語彙型は徐々に増加していることが観察される。

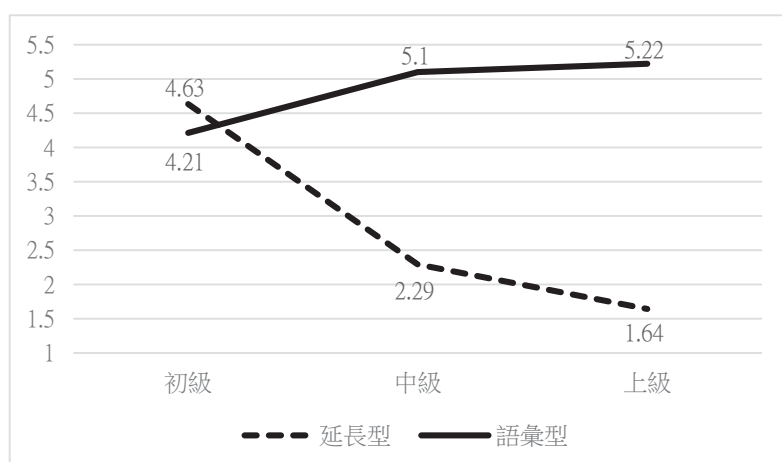


図 4：レベル別に見た延長型と語彙型の変化

以上より、学習者はレベルが上がるにつれて語彙型フィラーが増加し、延長型フィラーが減少すること、そして延長型フィラーである中国語の「呃/ə/」の使用も使われなくなっていくことが示唆された。日本語のレベルが上がることによって、延長型フィラーよりも語彙型フィラーのほうが「フィラーらしくない」ので使っても良いという学習者の心理が推敲できる。これは学習者はフィラーを使用することに対して否定的であること（陳 2018a、2018b）を反映した結果であることが示唆できる。

5.3. 母語話者との違い

表 6 と表 4 より、母語話者のフィラー総数の生起頻度は 10.17 回/分で学習者より高いことが確認できた（初級/中級/上級の数値は 8.83 回/分、7.40 回/分、6.96 回/分）。陳（2018a）、陳（2018b）が指摘したように、母語話者はフィラーの使用に対して否定的な心理がないこと、反対に学習者はフィラーの使用に対して否定的な心理が働いていることが本研究で改めて確認された。

母語話者が産出した語群について、「エ」と「エツト」を多用していることが分かった。生起頻度から、「エ」は 6.47 回/分（67%）、「エツト」は 2.03 回/分（20%）と非常に高い産出を出している。割合についても 2 つの語群を合わせて 87%と全体的に高い割合を占めている。それに対して、

表5の学習者の産出語の結果から「エ」の使用はそれほど高くないことが分かる。「エ」の生起頻度は約1回/分で割合は10%程度である。学習者は「ソシテ」(21~33%)、「アノ」(13~27%)が上位を占めており、母語話者と異なる発話傾向を見せている。ちなみに、学習者の発話では上位を占めていた「ソシテ」と「アノ」については、母語話者はあまり使用しない。

図5は学習者と母語話者のフィラー総数の生起頻度をまとめたものである。学習者はレベルが上がるにつれフィラーの産出が減少していく傾向が伺える。それに対して、母語話者はフィラーを制限せず、1分間に約10回以上の産出が観察される。レベルが上がるにつれて学習者と母語話者のフィラーの生起頻度の差が大きくなっていくことが示唆された。

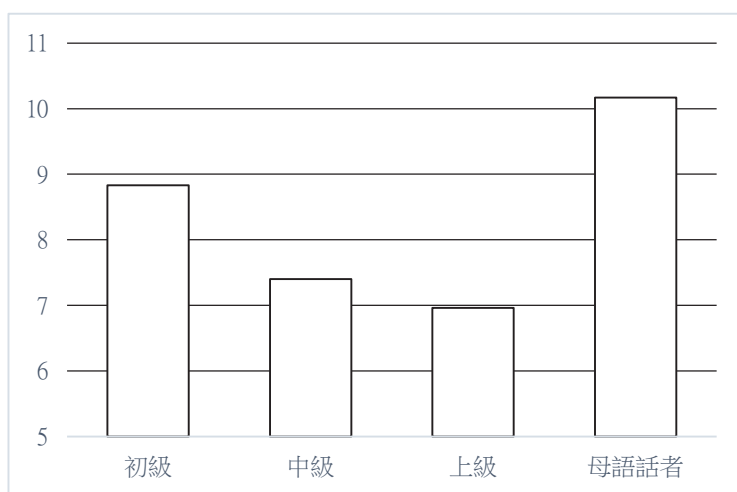


図5：学習者と母語話者の生起頻度

表8は産出語を延長型と語彙型に分けて生起頻度をまとめたものである。図4の学習者の結果と統合して新たに作成した。繰り返しになるが、学習者はレベルが上がるにつれて延長型の生起頻度は大幅に減少し、語彙型の生起頻度は徐々に増加していることが分かった。それに対して、母語話者の産出語は延長型に集中している結果となった。レベルが上がるにつれて

学習者と母語話者の延長型フィラーと語彙型フィラーの使用比率の差が大きくなっていくことが示唆された。

表 8：学習者と母語話者の延長型と語彙型の推移

	初級	中級	上級	母語話者
延長型	4.63	2.29	1.64	7.42
語彙型	4.21	5.10	5.22	2.75

数値は生起頻度を表す

6. まとめと今後の課題

本研究では、学習者のストーリーテリング発話におけるフィラーの使用を生起頻度と習熟度別の変化に着目し分析した。結果を以下の5点にまとめる。

- ① レベルが上がるにつれて学習者と母語話者の発話形式の差が大きくなっていく。
- ② 母語話者は学習者よりもフィラーを多く産出している。
- ③ レベルが上がるにつれて延長型フィラーは減少し、語彙型フィラーは増加する。
- ④ 学習者は異なるレベルにおいても共通する発話傾向がある。「ソシテ」「アノ」「ア」「エ」に集中している。
- ⑤ 母語話者のフィラーは「エ」「エット」に集中している。

本研究では、学習者と母語話者のフィラーの使用の全体像を把握しようと試みた。大まかな結果として、日本語のレベルが上がるにつれて学習者と母語話者の発話形式の差が大きくなっていくことについては注意されたい。

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。(1) 日本語教育や日本語コミュニケーション教育に応用するためにも、学習者個々の発話の分析は不可欠だと考える。フィラーは談話の中にあるからこそ機能される表現なので、談話全体に視野を広げて、ディスコースマーカ、発話行為の分析、

語用論的分析といったアプローチを試みたい。量的分析から質的分析、最終的には日本語教育に活用したい。(2) 本研究では I-JAS 第4次までのデータを使用した。2020年3月に第5次のデータが公開された。台湾人日本語学習者はもとの50名に加え、さらに50名追加し計100名という膨大なデータになっている。今後はさらに調査対象を増やし、統計的処理をおこなう予定である。

付記

本稿は、2020年11月28日「台湾日本語教育研究国際シンポジウム：クリエイティブ・ラーニングを目指す日本語教育（淡江大学）」で口頭発表した内容を大幅に加筆・修正したものである。本研究の成果は108年度科技部專題研究計畫「台灣日本語學習者的填補詞使用之研究(MOST 108-2410-H-031-081)」による研究成果の一部である。また、匿名の査読者による有益な論評に感謝する。

参考文献

- キャンベル, ニック (2005) 「日常生活における気持ちの伝え方」 林博司・定延利之 (2010) 『コミュニケーションどうする? どうなる?』 ひつじ書房
- 江秀姿 (2003) 『中・上級日本語学習者の会話分析—淡交二技の学習者の実例を中心に—』 東呉大学日本語学科修士学位論文
- 小西円 (2018) 「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」 『国立国語研究所論集』 15, pp. 91-105, 国立国語研究所
- 蔡嘉綾 (2007) 「日本語学習者の会話におけるフィラーの研究—中国語母語話者を中心に—」 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 2, pp. 311-314, 東北大学高等教育開発推進センター
- 定延利之 (2004) 「音声コミュニケーション教育の必要性と障害」 『日本語教育』 123, pp. 1-16, 日本語教育学会
- 定延利之 (2010) 「会話においてフィラーを発するということ」 『音声研究』 14 (3), pp. 27-39, 日本音声学会
- 定延利之 (2019) 「一般の日本語母語話者の発話はどのように流ちょうでないか?」 台湾・東呉大学公開講演配布資料
- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機構—心的操作標識「ええと」と「あの(一)」—」 『言語研究』 108, pp. 74-93, 日本言語学会
- 須藤潤 (2008) 『音声的特徴から見た日本語感動詞の機能』 大阪大学言語社会研究科博士學位論文
- 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話的機能」 音声文法研究会 (編) 『文法と音声』 pp. 257-279, くろしお出版
- 大工原勇人 (2010) 『日本語教育におけるフィラーの指導のための基礎的研究—フィラーの定義と個々の形式の使い分けについて—』 神戸大学国際文化学研究科博士學位論文
- 陳冠霖 (2018a) 「日本語学習者が自然だと感じる日本語音声の特徴—発話速度、ポーズ、フィラーを中心に—」 日本語日本文化教育研究会第31回研究発表会

- 陳冠霖(2018b)「台湾人日本語学習者と日本語母語話者による聴覚自然性評価の差異—フィラー、ポーズ、発話速度を加工した合成音声を利用して—」『台湾輔仁大学日本語文学科創立 50 周年・台湾日本語文学会創立 30 周年記念国際シンポジウム予稿集』 pp. 297-304
- 陳冠霖(2020a)「台湾人日本語学習者のロールプレイ会話におけるフィラーの生起頻度について」『第 29 回小出記念日本語教育研究会予稿集』 pp. 32-33
- 陳冠霖(2020b)「台湾人日本語学習者におけるストーリーテリング発話の不自然なフィラーの使用」『台湾日語教育研究国際シンポジウム—クリエイティブ・ラーニングを目指す日本語教育—予稿集』 pp. 176-183
- 陳冠霖(2020c)「日本語母語話者における場面別のフィラーの使用傾向—ロールプレイ会話とストーリーテリング発話の違いに着目して—」『台湾日本語・日本文学研究国際シンポジウム—日本語文学研究の境界線—予稿集』 pp. 35-42
- 伝康晴・渡辺美知子(2009)「音声コミュニケーションにおける非流暢性の機能」『音声研究』 13(1), pp. 53-64, 日本音声学会
- 野田尚史(2015)「日本語非母語話者の感動詞の不自然な運用」友定憲治(編)『感動詞の言語学』 pp. 149-165, ひつじ書房
- 野村美穂子(1996)「大学の講義における文科系の日本語と理科系の日本語—「フィラー」に注目して—」『教育研究所紀要』 5, pp. 91-99, 文教大学教育研究所
- 宮永愛子(2009)「会話におけるフィラー「あの」の使用文脈—日本語母語話者と日本語学習者を比較して—」『広島大学日本語教育研究』 19, pp. 39-46, 広島大学人間社会科学部研究科
- 山根智恵(2002)『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版
- 李佳穎(2010)「台湾人学習者のフィラーの縦断的習得状況についての考察—Larp at SCU コーパスを中心に—」東吳大学日本語学科修士学位論文
- 朱立人(2014)『日語學習者在 OPI 中使用 Filler 之研究』輔仁大學日本語文學研究所碩士論文
- Brown, Gillian(1977)*Listening to spoken English*. Essex: Longman.

- Iwasaki, Noriko(2011)“Filling social space with fillers: gains in social dimension after studying abroad.” *Japanese Language and Literature*, 45, pp.169-193.
- Levelt, W. J. M.(1989)*Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Philips, M. K.(1998)*Discourse markers in Japanese : connectives, fillers, and interactional particles*. Doctoral dissertation, Michigan State University.

本論文於 2021 年 5 月 4 日到稿，2021 年 6 月 17 日通過審查。

個性¹の尊さを訴える檄文

—村上春樹「カンガルー通信」論—

楊炳菁 / Yang, Bing-jing

北京外國語大學 副教授

Beijing Foreign Studies University, Associate Professor

關冰冰 / Guan, Bing-bing

浙江外國語學院 副教授

Zhejiang International Studies University, Associate Professor

【摘要】

《袋鼠通信》是一部被村上春樹稱為「磁帶小說」的作品。由於採用磁帶錄音的目的並非是將文字轉化成音聲，而是為了顯示「公平性」，因此從整體內容上看，小說顯得不知所云，讓人難以理解。而先行研究也更多地在指摘小說存在諸多不合理性。然而如果以個體性和公平性為線索，並將該短篇放置在村上春樹的短篇小說群中便可以發現，《袋鼠通信》正是通過在追求公平性的過程中所暴露出來的不合理去揭示個體性的無法消除，以及個體性才是人存續保障的這一主題。

¹ 個性の使用は、「僕が僕自身であるという個性が、そんな僕の希望を邪魔しているのです」（村上春樹 1990:107）というところから由来している。ただ、一口に個性と言っても、一般性から見た＜個性＞と一般性に所属しようのない＜個性＞がある。「僕が僕自身である」（村上春樹 1990:107）ような個性は明らかに後者に属しており、＜単独性（singularity）＞（柄谷行人 1989:10）と呼ばれているのである。また、小説における「人間の存在」（村上春樹 1990:102）などの表現から考えれば、個性のことは＜主体性＞とも言える。

【關鍵詞】

村上春樹，袋鼠通信，個體性，公平性

【Abstract】

The Kangaroo Communiqué is a work called by Haruki Murakami as a “tape novel”. Since the purpose of tape recording is not to convert words into sounds, but to show “fairness”, speaking from the perspective of overall content, the novel seems incomprehensible and difficult to understand. And previous research also tended to criticize the irrationality of the novel. However, if we take individuality and fairness as clues, and place this story in Haruki Murakami’s all short stories, it can be found that, through the irregularities exposed in the process of pursuing fairness, *The Kangaroo Communiqué* reveals the fact that individuality cannot be eliminated, and individuality is the theme of human existence.

【Keywords】

Haruki Murakami, Kangaroo Communiqué, individuality, fairness

一、はじめに

「カンガルー通信」は、村上春樹の短編において、わりと早い時期に発表されたものである。この小説は1981年10月号の『新潮』に載せられ、のち短編集『中国行きのスロウ・ボート』（1983年）、自選集『村上春樹全作品1979～1989③』（1990年）²および短編集『象の消滅』（2005年）に収録された。創作の転換点³に書かれたものなので、村上春樹文学において重要な一編だと思われるが、それに関する研究は決して多いとは言えない。初期の「カンガルー通信」論は同時代評が主なもので、小説の語りの形式が焦点となっているようである⁴。その後、小説における「僕」の性質をめぐる論ずるものが多く、山根由美恵氏および津久井秀一氏の論考がその代表だと言えよう。山根由美恵氏は「カンガルー通信」における「僕」のことを「世界とのあいだの断層、自分自身とのあいだに亀裂を生じている人間」（山根由美恵 2007:218）と捉え、「僕」の喋り方に「精神分裂病質者の語りと類似する点が多く」（山根由美恵 2007:218）と見ている。女性の＜非在性＞を主張した津久井秀一氏は「カンガルー通信」における「僕」と長編に出た「僕」との違いも論じており、「僕」の抱え込んだ「＜不毛＞感」（津久井秀一 2006:86）を指摘した。登場人物に対する分析以外、小説のイメ

² 「カンガルー通信」は自選集『村上春樹全作品 1979～1989③』に収録された際作者による改稿がある。本稿は『村上春樹全作品 1979～1989③』（講談社、1991年）に収録されたバージョンをテキストとして使い、違うバージョンの比較、論考について触れないことにする。

³ 村上春樹の解説によると、「カンガルー通信」は村上春樹が専業作家になる直前に書いた最後の小説である（村上春樹「自作を語る 短編小説への試み」、『村上春樹全作品 1979-1989③』、講談社、1990年、P11を参照）。副業作家から専業作家になるのは勿論＜転換＞を意味しているが、また、川本三郎のインタビューを受けた際にも触れたように、『羊をめぐる冒険』以降、村上春樹はストーリーテリングをより重視するようになった。こういう意味から見ても、『羊をめぐる冒険』の前に書かれた最後の作品である「カンガルー通信」は村上春樹の創作の転換点に当たるものと言える（村上春樹、川本三郎「「物語」のための冒険」、『文学界』1985年8月号、P62を参照）。

⁴ 森本隆子氏は「カンガルー通信」をめぐる評価を「テーマの不在にこそテーマはあり、内容の空疎さに反比例して饒舌になる＜語りの形式＞に最大の特徴はある」とまとめた。（村上春樹研究会編『村上春樹作品研究事典（増補版）』、鼎書房、2007年、P57。）

ージについて、中国語訳の訳者でもある林少華氏は「主題という主題もなし、ストーリーというストーリーもない。退屈な一作といっても過言ではない」（林少華 2010:129）と評したことがある。一方、村上春樹は「自作を語る」において、次のように「カンガルー通信」を解説している。

僕は自分ではこの作品（「カンガルー通信」を指す――筆者注）がけっこう好きだ。これはカセット・テープ小説として書いた。文章ではなく、マイクに向かってべらべらと喋るという感じで文章を書きたかった。（中略）

これもやはりタイトルから始まっている。『カンガルー通信』というタイトルからどんな話を書けるものか楽しみだったのだが、まさかこんな奇妙に屈折した話になるとは思わなかった。（村上春樹 1990:VII）

以上の解説から「カンガルー通信」に対する村上春樹の愛情が感じられるが、勿論これは「退屈な一作」（林少華 2010:129）のような評価との間に大きなギャップが存在していると言えよう。また、村上春樹の解説においては、「べらべらと喋る」（村上春樹 1990:VII）と「奇妙に屈折した話」（村上春樹 1990:VII）という二つの表現に特に注目したい。「べらべら」とは「深い考えもなくよくしゃべるさま」（松村明 2010）のことで、それによっておそらく「奇妙に屈折した話」（村上春樹 1990:VII）にならないと思われる。しかし、以上の解説から分かるように、意識的かどうかはともかく、村上春樹は「べらべらと喋る」（村上春樹 1990:VII）と「奇妙に屈折した話」（村上春樹 1990:VII）の間に因果関係を結び、「奇妙に屈折した話」（村上春樹 1990:VII）は「べらべらと喋る」（村上春樹 1990:VII）ことによってもたらされた結果だったと考えているようである。したがって、この「べらべらと喋る」（村上春樹 1990:VII）にはおそらく意味深いものが潜んでいるのであろう。勿論その意味深いものを理解するのはそう簡単なことではない。何しろこれは「奇

妙に屈折した話」(村上春樹 1990:VII) だったからである。

「カンガルー通信」の内容を簡単にまとめれば、デパートの苦情受付の係である「僕」が個人的にある女性に対して返信するという事となる。返信はカセット・テープをとった上に、結構な長さを持ち、混乱とさえ言える饒舌的なものである。勿論これは「べらべらと喋る」(村上春樹 1990:VII) からこそもたらされた結果に違いないが、あまりにも混乱しているがゆえに、「精神分裂病質者の語り」(山根由美恵 2007:218)、「<不毛>感」(津久井秀一 2006:86) などの結論が出てきたのだろう。だが、「カンガルー通信」は「べらべらと」(村上春樹 1990:VII) 喋られたものであると同時に「奇妙に屈折した話」(村上春樹 1990:VII) でもある。もしこれが本当に「奇妙に屈折した話」(村上春樹 1990:VII) だったら、「精神分裂病質者の語り」(山根由美恵 2007:218) や「退屈な一作」(林少華 2010:129) など、「カンガルー通信」をめぐる論説はむしろ小説の内奥に入らず、表面だけにとどまったと言えよう。つまり、「僕」は確かに「精神分裂病質者」(山根由美恵 2007:218) のようにカセット・テープにメッセージを吹き込み、ある程度「<不毛>感」(津久井秀一 2006:86) も帯びているが、なぜそのように喋るのか「カンガルー通信」のキーポイントと言えよう。したがって、もし「精神分裂病質者の語り」(山根由美恵 2007:218) と「<不毛>感」(津久井秀一 2006:86) だけに目を向けるのであれば、「主題という主題もなし、ストーリーというストーリーもない」(林少華 2010:129) という結論にしか至らず、逆になぜそのような表象になったのかを探求すれば、小説の主題が浮かび上がってくるに違いない。本稿は以上の問題意識から出発し、「カンガルー通信」を解読するものである。テキスト分析および小説の位置付けへの考察を通じて、「カンガルー通信」の主題を究明する。

二、女性の苦情手紙

「カンガルー通信」は「僕」がカセット・テープの形で行う、ある女性の苦情手

紙に対する返信である。「僕」はデパートの苦情受付の係なので、苦情の手紙を受け取った場合返信するのは当然のことだが、『カンガルー通信』⁵と呼ばれるこの女性への返信はいわゆる事務的な通信ではなく、「僕」の個人的な返信である。見知らぬ女性の苦情手紙に対して、「僕」はなぜ個人的に返信するのか。それを明らかにする前に、デパートに寄せた女性の苦情手紙は一体どういうものなのかについて確認したい。

小説を読めば分かるように、「僕」の返信相手の女性はレコードを買い間違え、その後の対応に不満を覚えたので、デパートの商品管理課に苦情の手紙を寄せたわけである。だが、この苦情手紙の原文は実際には小説にはなかった。原文のない手紙に関する情報は「僕」の語りにしか頼れないので、ここで「僕」の叙述に従って、手紙の内容およびその特徴を整理しよう。

まず、女性の苦情手紙の内容について、「僕」は以下のように要約している。

一人の女の子が——あるいは女性が——間違えてレコードを買ってしまう。そのレコードにはどうも違う曲が入っているような気がしたのだけれど、レコードそのものが間違っていることに彼女が気がつくのにちょうど一週間かかる。売り場の女の子は交換してくれない。そこで苦情の手紙を書く。(村上春樹 1990:101)⁶

この手紙はデパートの商品管理課に寄せられたが、「理性の三段階評価」(93)によってCランクに分類された。「理性の三段階評価」(93)とは苦情対応に対する「我々」の冗談めいた言い方であるが、具体的に言えば、寄せられた苦情の手紙をA「もっともな苦情」(94)、B「無用のトラブルを避けるために対応の措置を取る」(94)、C「あきらかに客の責任」(94)である

⁵ 小説のタイトルと区別するために、『カンガルー通信』で返信の名を表す。

⁶ 本稿の引用は『村上春樹全作品 1979～1989③』（講談社、1990年）によるもので、以下ページ数だけを記す。

苦情、というように分類し、それに応じて措置をとるものである。女性の苦情手紙がCランクに分類された理由として、「①一度買ったレコードは②とくに一週間も経ったあとで③レシートもなしに、他の商品と交換するわけにはいかない」(94)の三点に集約され、苦情そのものは却下されたわけである。

数多くの苦情がデパートに舞い込んだうえ、「もっともだと思われる」(93)ものから、「理不尽なもの」(93)まで、さらに「どちらとも決めがたいもの」(93)もあるから、「理性の三段階評価」(93)が誕生したのだろう。これは商業運営の一環として、あるシステムを設立し、それによって対応措置をとると言っているだろう。つまり、あらゆる苦情をA、B、Cという三つのランクに分類し、さらに対応措置をとるのは、数多いかつ性質の違う個体としてのお客様たちの意見をあるシステムにそれに相応する位置につけることである。女性の苦情手紙がCランクに分類されたということは、その手紙も個体の意見を主張するものだという意味していると言えよう。

女性の苦情手紙は数多くの苦情手紙と同じように処理されたが、これはあくまでも職業的観点からの対応である。しかし「①一度買ったレコードは...」(94)というような事務通知は、「とおりにっぺん」(94)のものでしかない。「僕」は思っている。なぜなら、女性の苦情手紙は、実はデパートの商品管理課に「寄せられる他のどんな苦情の手紙ともまるっきり違っていたから」(101)である。

女性の苦情手紙は他の苦情手紙と比べ、一体どのように異なっているのか。まず、「僕」の徹底的分析によれば、女性の手紙は「読点の数が圧倒的に多」(101)くて、「句点ひとつに対して読点が6・36」(101)の割合だった。それだけでなく、「その読点の打ち方が実に無原則なの」(101)である。句点と読点の比率、読点の打ち方などは確かにその苦情手紙の特徴とも言えるが、これは言うまでもなく表面的なもので、異なった性質を有する女性の手紙の本質を語っていない。実は「僕」から見れば、女性の手紙は「実に魅惑的なもの」(101)で、「文章、筆跡、句読点、改行、レトリック、なに

もかもが完璧」(101)だったのである。「僕」はこのような完璧さに「感動」(101)したが、その原因は「その文章の中にあなたがいないから」(101)である。勿論これは「年はいくつなのか、年収は幾らか、どんな鼻の形をしているのか」(100)などの情報が入っていないということではない。「あなたがいない」(101)手紙は「まにあわせに作った蟻の巣みたいにゴタゴタと込み入っていて」(102)、「とりかかる手がかり一つ」(102)も与えてくれないし、「僕」に「大量虐殺の現場写真」(102)も連想させた。

女性の苦情手紙はなぜ「僕」に大量虐殺の現場写真を連想させたかはさておき、「その文章の中にあなたがいない」(101)ことを説明するために、「僕」は次のように例えた。

苦情の手紙には苦情の手紙の書き方というのがあります。(中略)しかしそのトーンがどのようなものであれ、そこには苦情を呈する人間の存在という核が触知できます。その核を軸として様々な種類の苦情が形成されるのです。(中略)しかしあなたの苦情は、僕の見れば苦情とさえ言えないのです。なぜなら苦情を提出するあなた自身と、あなたの提出した苦情とのあいだには、ほとんどつながりらしきものが見当たらないからです。それは言うなれば血管のついていない心臓のようなものです。チェーンのない自転車のようなものです。(102)

循環器系の中核とも言える心臓は血液を循環させるのは血管に頼り、走ることのできる自転車はチェーンがあるからこそ漕げるわけである。したがって、「血管のついていない心臓」(102)および「チェーンのない自転車」(102)は、根本的な役割を果たす部分が欠落したことをイメージしており、何を求めるのかわからない、女性の苦情手紙の喩えである。そもそも何か求めるために苦情の手紙を書くのであるから、その書く行為の背後には当然個体としての人間が存在するのである。人間ほど目的性の強いものはおらず、何かをすることは

必ずと言っていいほどそれに相応する目的を持っているからである。つまり、個体としての人間とその行動の間に、意思の表現とも言える目的が介在し、その目的を通じて行動の背後にある人間の存在が触知できるのである。したがって、「苦情とさえ言えない」(102)手紙にはその手紙にとって根本とも言える役割が欠落し、手紙を書く行動の目的もなくなったわけである。目的のない苦情手紙には勿論個体としての人間が感じられず、女性の存在も単純に<存在>となったと言えよう。

以上の分析から分かるように、商品管理課に寄せられた女性の手紙には、個体としての女性が存在しないということから、他の苦情手紙とも異なっているのである。

三、「僕」の返信理由

個体としての女性の存在が欠落した手紙は、果たして「苦情なのか告白なのか宣言なのか、それともある種のテーゼの確立なのか」(102)、「僕」には分からない。だが、このような手紙に対して、「僕」は事務通知ではなく、個人的に返信したい。それでは、その返信理由は何だろう。

しかし職業的観点を離れれば――実のところ僕はしょっちゅうそれを離れてしまうんですが――僕は個人的にはあなたの苦情に対して――ブラームスのシンフォニーとマーラーのシンフォニーのレコードを間違えて買ってしまったという苦情に対して――心から同情しています。これは嘘ではありません。だからこそ僕はとおりいっぺんの事務通知ではなく、このような、ある意味では親密さをこめたメッセージを、あなたに送っているのです。(94)

引用の部分から分かるように、「僕」が個人的に女性に返信するのは彼女に同情するからである。しかし、「事務通知」(94)の前に修飾された「とおりいっぺん」(94)が示したように、「僕」の「同情」(94)はむしろ「理性の三段階

評価」(93)に対する不満と言った方が妥当であろう。前述のように、「理性の三段階評価」(93)の本質はあらゆる個体を分類し、それに応じる措置をとるシステムである。こういうシステムの設立の前提は個体の存在で、言い換えれば何か求めるために書かれた苦情手紙である。しかし、女性の手紙はデパートに舞い込んだ他のどの手紙とも異なっており、「苦情とさえ言えない」(102)特殊なものである。したがって、一般の苦情手紙に対応できる「理性の三段階評価」(93)をもってでは、当然その女性の手紙には対応できないだろう。これは「僕」が職業的観点——「理性の三段階評価」(93)というシステム——を離れて個人的に返信する理由の一つと言えよう。

「僕」が個人的に返信する理由の二つ目は「僕」の「感動」(101)があげられる。前述したように、「僕」から見れば、女性の手紙は「実に魅惑的なもの」(101)で、「なにもかもが完璧」(101)だったのである。「僕」はこのような完璧さに「感動」(101)し、その原因は「その文章の中にあなたがいないから」(101)なのである。ここにおける「完璧」(101)は、「その文章の中にあなたがいない」(101)のと同質的なもので、<公平性>も意味しているのである。つまり一個体としての女性がその手紙に存在しないがゆえに、手紙は公平性を示しており、「完璧」(101)なものになったのである。個性と公平性は相関関係において、常に対立している二つの概念である。個性の主張は公平性の削減を代償とし、逆に公平性を保つには個性の抑制も必要となる。「あなたがいない」女性の手紙は完全に一女性としての個性を消しており、完璧に公平性を実現したと言えよう。これは公平性を重視する「僕」⁷にとって「完璧」

⁷ 公平性への重視は、「個」(104)について考えるのがとても辛くなる「僕」のことを通じて説明できる。「僕」は電車に乗る乗客のことを「乗客」(104)として考えるのがとくに苦痛ではないが、「そんな乗客の一人一人の存在」(104-105)を考え出すと「電車から飛びおりにしまいたくな」(105)るくらい辛くなる。乗り物に乗る客が「乗客」(104)と呼ばれるように、電車に乗る人の全てが「乗客」(104)で、公平性を示している。しかし「この人はいったいなんだろう」(105)のようなことを考え始めると、一人の「乗客」(104)の個性と差異性が出てきて、公平性もなくなるわけである。したがって、公平性を重視する「僕」は「個」(104)としての乗客を考えだすと我慢できなくなるのである。

(101)以外にほかならぬ、「感動」(101)も覚えたわけである。そこで、「僕」は同じように公平性をもって完璧なメッセージを送りたがっているのであろう。

「理性の三段階評価」(93)への不満、手紙の「完璧」(101)に対する「感動」(101)、この二点は個人的に女性に返信する理由と言ってよいが、実はこれは「僕」の根本的な返信理由とは言えない。小説の冒頭を読めば分かるように、「僕」が返信できたのはカンガルーを見に行ったからで、カンガルーを見ているうちに女性に手紙を出したくなったのである。

やあ、元気ですか？

今日は休日だったので、朝のうちに近所の動物園にカンガルーを見に行ってきました。(中略)

とにかくカンガルーを眺めているうちに、僕はあなたに手紙を出したくなったというだけです。

(中略)

今朝、カンガルーの柵の前で、僕は36の偶然の集積を経て、ひとつの啓示を得たのです。つまり大いなる不完全さ、ということです。(91-95)

カンガルーを見に行った「僕」はカンガルーの柵の前で「ひとつの啓示」(95)を得て、その「啓示」(95)は「大いなる不完全さ」(95)に表現されているのである。つまり、「何度も何度もあなたに手紙を書こうとした」(95)「僕」は、結局個人的に返信する、正確に言えば返信できるのは「大いなる不完全さ」(95)という「啓示」(95)のおかげで、「今、大いなる不完全さを目指しているから」(106)こそ、女性に喋り続けるのである。いわゆる「大いなる不完全さ」(95)は「誰かが誰かを結果的に許すということ」(95)に例えられたが、その内実を解明する必要があると思われる。したがって、次の四では、「僕」がいかに返信したかを考察し、「大いなる不完全さ」(95)の内実を究明する。

四、「僕」の返信

「カンガルー通信」は「カセット・テープ小説」（村上春樹 1990:VII）として、初出の際本文の前にレコーディング・メモのイラストが入っているだけでなく、その内容の全てもテープに吹き込まれたものである。「僕」はなぜ文字の綴った文章ではなく、音声を記録するテープで返信するのだろうか。

文章を書くことはもうあきらめました。（中略）字そのものがもう信用できないのです。例えば僕が「偶然」という字を書く。しかしこの「偶然」という字体からあなたが感じるものは、僕が同じ字体から感じるものとはまったく別のもの——あるいは逆のもの——かもしれません。これはすごく不公平なことじゃないか、と僕は思うのです。（中略）僕は不公平さというものを好みません。もちろん世界というものは不公正なものです。しかし少なくとも、僕の方からは積極的にそんなものには加担したくない。それが僕の基本的な姿勢です。（96）

文章で返信しない理由は一言で言えば不公平を避けるためである。実は女性へのメッセージをテープに吹き込む前に、「僕」は何度も文字で返信しようとした。しかしそのような返信はうまく書けず、「浮かんでくる言葉はいつも見当違いなものばかり」（95）で、「字面としては正しくても、そこには気持ちというものが感じられない」（95）。そこで、文章が得意な「僕」は「返事を出さないことに決め」（95）た。なぜなら「不完全な手紙を出すくらいなら何も出さない方がマシだから」（95）だ。

「完璧」(101)な手紙を受け取った「僕」は「完璧じゃないメッセージなんて」（95）出したくない。これを言い換えれば、公平性を実現させた女性の手紙に、「僕」も同じように公平性をもって返信しようとするのである。しかし、「僕」の考え方は現実の困難にぶつかった。その原因はまさに上記引用部における文字への不信である。つまり、同じ文字に対しては人によって理解が違

い、それで「僕」は不公平だと思っているからである。確かに文字に対して違う理解が出てくるかもしれないが、それは決して字そのものが帯びた属性に由来したものではない。理解する人、言い換えればそれぞれ個性のある人が文字を理解するため、異なった理解が出てくるだろう。したがって、文字に対する「僕」の不信感 は 個 体 性 による不公平への警戒で、そこから公平性を重視する「僕」が個性を消そうとする時の困難が読み取れる。だが、すでに返信を諦めた「僕」は今朝、カンガルーの柵の前で一つの「啓示」(95)を得て、「僕」は女性への返信ができた。だが、その形式は文字からテープに変わったのである。

「僕」は文字の文章を諦め、カセット・テープにメッセージを吹き込むことにしたが、その返信は単に文字を音声に換えただけで、文字と音声との間に特に本質的な違いはないと思われるだろう。しかし、「僕」の返信は実際には文字から音声への転換というような簡単なものではない。下記の引用は VU メーターに向かって喋る「僕」の様子を描いた部分だが、一緒に見てみよう。

だから僕は今、ずっと VU メーターの針に向かって話しかけています。

(中略)

V と U というのは実に厳格な二人組です。(中略) 僕が何を考えていようが、何をしゃべろうが、誰に向かってしゃべろうが、そんなことは彼らにとってはどうでもいいことなんです。彼らが興味を持つのは、僕の声がどれだけ強く空気を震わせるか、それだけです。彼らにとって空気が震えるが故に僕が存在するのです。(98-99)

VU メーターは「音量にあわせてピクピクと針が振れる」(98) ものであるが、以上の引用は「僕」への描写というより VU メーターが有する公平性を表現したところと言えよう。VU メーターは声そのものの強さに反応するだけで、意思などは VU メーターにとっては無意味なものである。そして、声を出してこそ反応す

るので、VU メーターは人間の存在を空気の振動にさせたと言っていいだろう。この意味から言えば、VU メーターが言及されたカセット・テープでの返信は、決して文字を音声に換えたものではない。女性の手紙には個としての女性が存在しないのと同様に、VU メーターの反応にも人間の意思が見られない。要するに、VU メーターも女性の手紙と同じ、個性性を消すことを実現させるものである。また、VU メーターの角度から言えば、カセット・テープに吹き込まれたメッセージは単なる空気の振動で、意思の表現とは関係のないものなので、喋る人はただ声を出すだけでよく、喋る内容について特に考える必要はないと言っていいだろう。実際には、「僕」も「なんでもいいからとにかくしゃべりつづけようという気になって」（99）、小説には口笛、机を叩く音、タバコを吸う音など、「僕」が出した音声や沈黙する時の空白も少なくなかった。

VU メーターへの言及は、公平性を追求する「僕」が有効な手段を用いて、個性性の削除に努めていると言ってよいが、果たして「僕」は成功したのだろうか。小説を読めばわかるように、「理性の三段階評価」(93)への不満や VU メーターの説明など、「カンガルー通信」には音声の振動を超えた意思がいたるところに存在しており、「僕」の公平性に対する追求は決して徹底的なものとは言えない。というのは、意思の表現こそ人間の個性性を意味するもので、公平性の実現を妨げるものでもあるからである。一方、このように個性性を消し、公平性を追求するなか、「僕」はむしろ重大な問題に気づいた。それは「あなたに向かってこうしてしゃべっていると、エジプトの砂男になってしまったような気が」（100）して、「僕の手に触れるものの全てが砂、砂、砂、砂、砂、砂……」（100）となったようである。

砂男の話は勿論「僕」の作り話だが、「手に触れるものの全てを砂に変えてしまう」（100）のは生気のあるものの抹殺で、個性性のある多種多様な世界を公平に同一的なものにするのではないだろうか。これは「完璧」(101)な公平性を実現させるための代償と言ってもよいであろうが、結局「僕」はこれに対していかなる態度を持っているのだろうか。

僕を感じ易い人間だとか神経質な人間だとか、そんな風に考えないで下さい。僕はそんなに感じ易くありませんし、他人に比べてとくに神経質でもありません。ごく普通の、どこにでもいる平凡なサラリーマンです。部署の商品管理課に勤めて、苦情の処理をしています。

性的にも問題があるわけではありません。自分以外の人間になったことがないのではっきり断言はできませんが、そういう点では僕はどちらかというともともしすぎるくらいまともな方ではないかと思います。(105)

多少饒舌に聞こえるが、性的に問題がないまで持ち出すくらい自分の普通さと平凡さを主張する「僕」の姿勢が上記引用部から読み取れる。ここで「自分以外の人間になったことがない」(105)という表現にとくに注目したい。これは自分が自分でしかないことを意味しており、自分の個性を強調する箇所と言っていいだろう。個性への強調、さらに個性の完全削除が不可能であることを説明するために、「僕」は返信の後半部においては「僕が僕自身であることに対する」(107)不満に言及し、「ふたつの場所にいたい」(107)という希望に「僕が僕であるという個性」(107)の「邪魔」(107)にも愚痴をこぼした。このような不満と愚痴は、ある意味では逆の方から個性の重要性を語っている。もし完璧に公平を実現させたら「僕」の個性がなくなり、「僕」という人間も消滅したと指摘したのであろう。

ここまでくると、公平性がもたらした結果に対する「僕」の態度、そして「僕」が目指した「大いなる不完全さ」(95)の内実が浮かび上がってくると思われる。「僕」は公平性がもたらした重大な問題を指摘する一方、「大いなる不完全さ」(95)を主張していると言っていいだろう。そもそも「不完全」(95)というのは、「必要なものが欠けたりして完全でないこと、不備であること」(松村明 2010)を指している。「完璧」(101)な公平性の前に、どうしても削除できない個性こそ公平性にとって欠けているもので、不備なものではないだろうか。

つまり、「僕が僕である」(107)といったように、「僕」という存在がどうしても他の誰かにはなれず、均一という特徴を持つ公平性にとって不備なものになったのである。そして、個性の削除は「僕」という人間を消滅させることと同様なので、生きることに関わる「不完全」(95)は「大いなる不完全さ」(95)とっていいだろう。

女性の苦情手紙は「完璧」(101)な公平性を実現させたが、その背後には個性への徹底削除があり、人間の抹殺も避けられない。生きするためにはどうしても個性を保たなければならない。何回も強調された「僕が僕である」(107)という表現が語ったように、『カンガルー通信』と呼ばれる女性への返信は返信というより、女性への宣言であり、檄文とも言えよう。

五、『カンガルー通信』という名付け

「カンガルー通信」は「原稿もなしプランもなしで」(98) VUメーターに向かって「べらべらと喋る」(村上春樹 1990:VII)ものである。完璧な公平性を求めるときいかなる結果をもたらすかについて説明しようとしたので、「僕」の返信は基本として公平性のもとで公平性の問題を指摘したとっていいだろう。「僕」はカセット・テープを受け取った女性の反応を想像し、カセット・テープの使用も公平のためである。だが、女性の手紙が示したように、公平性を実現させた表現には、とりかかる手がかりもなければ、ロジックの混乱さも免れない。したがって、「僕」の返信も同様に努めており、「僕」の表現で言えば、いつも「話が前後して」(107) いるのである。おそらくこんな返信の姿勢であるが故に、今までの「カンガルー通信」論は「精神分裂病質者の語り」(山根由美恵 2007:218) や「<不毛>感」(津久井秀一 2006:86)、さらに「主題という主題もなし、ストーリーというストーリーもない」(林少華 2010:129)と指摘したのだろう。このような評価はとてもプラスのものとはいいがたいが、逆に「僕」がどれほど自分の理念を貫いて、うまく返信したかの証拠にはなっていないだろうか。

一方、「僕」の返信は話が前後しているところが多く、まともなストーリーも存在していないために、決して理解しやすいものとは言えない。だが、返信内容およびその基本姿勢を明らかにすれば、理解し難い問題に答えられ、不明な部分も明白になるのだろう。例えば女性への返信はなぜ『カンガルー通信』と名付けられたのがその一つと言える。

「本日『カンガルー通信』届く」(97)と「僕」の説明に従えば、『カンガルー通信』の命名はその便利さによるもので、そして『カンガルー通信』も「なかなか素敵な名前」(97)だと思われるからである。しかし、小説を読み直せば分かるように、「僕」にとってカンガルーは極めて重要なもので、「大いなる不完全さ」(95)を目指す契機とも言える。

カンガルーはとても魅力的な動物で、何時間眺めていても飽きません。そういう意味ではカンガルーはあなたの手紙によく似ています。カンガルーはいったい何を考えているんでしょう？連中は意味もなく一日中柵の中を飛びまわって、時々地面に穴を掘っています。それで穴を掘って何をするかという、何もしないのです。ただ穴を掘るだけです。ははは。

カンガルーは一度に一匹しか子供を産みません。だから雌カンガルーは一匹子供を産むとすぐに妊娠します。そうしないとカンガルーの全体としての数が保てないのです。つまり雌カンガルーは一生の殆んどを妊娠と育児に費やすわけです。妊娠にあらざれば育児、育児にあらざれば妊娠。だからカンガルーはカンガルーを存続させるために存在しているとも言えます。カンガルーの存在なしにカンガルーは存続しないし、カンガルーの存続という目的がなければカンガルー自体も存在しないのです。

(106-107)

以上のカンガルーをめぐる「僕」の議論はカンガルーと女性の手紙との類似性と相違性を指摘したと思われる。カンガルーは意味なく飛び回り、地面に

穴を掘っても何か目的を持って掘ったわけではない。これは目的の欠落した女性の手紙と似ていて、つまりカンガルーの存在も純粋な<存在>そのものである。一方、このようなカンガルーを眺めるうちに、「僕」はカンガルーと女性の手紙との間に決定的な違いを見つける。これを一言で言えば、「カンガルーはカンガルーを存続させるために存在している」(107)という<存在>と<存続>の関係に集約できると言えよう。

本稿二においては、女性の手紙が「僕」に「大量虐殺の現場写真」(102)を連想させたという箇所に触れたが、その原因について分析しなかった。実はもしカンガルーが示した<存在>と<存続>の関係をもって考察すれば、女性の手紙における<存在>は実は<存続>のためではなく、個性性を消滅させる抹殺だと分かる。したがって、このような<存在>は「僕」に「大量虐殺の現場写真」(102)を連想させ、それによって、完璧な公平性は極めて嚴重な結果をもたらすと「僕」は意識したのだろう。

また、女性の手紙における<存続>への抹殺について、「僕」はセックスへの言及で暗示したとも言えよう。「大量虐殺の現場写真」(102)を連想させたあと、「僕」は直ちに「あなたの手紙は僕を性的に高揚させるんです」(102)としゃべった。「大量虐殺の現場写真」(102)への連想と「性的に高揚させる」(102)気持ちとの間に媒介がなく、飛躍を感じずにはいられないので、小説におけるもう一箇所の難解なところとも言えよう。だが、<存在>と<存続>の関係で考察すれば、その答えが出てくると思われる。つまり、「僕」は確かに女性の存在を感じているが、個としての女性の顔も見えないし、「年も体重も、何もわか」(104)らない。当然、その女性の「体に手を触れることもでき」(104)ない。このような状態では「僕」と女性との間に肉体関係が結ばれず、存続不可能と言っていいだろう。一方、「僕」は自分の普通さと平凡さを証明するために、付き合っている「恋人のような女性」(105)との関係を説明し、「一年ほど前から週に二度は彼女と寝て」(105)いることも告白した。確かに「僕」は現段階では彼女と結婚する気はないが、「週に二度は彼女と

寝て」(105)いるので、存続の可能性が全くないとは言えないだろう。

要するに、『カンガルー通信』という名からカンガルーの属性をもって自分の姿勢を強調しようとする「僕」の意思が読み取れる。そして『カンガルー通信』を女性に出すのは、＜存続＞がいかにも重要なもので、＜存続＞を前提に完璧な公平性を実現させることができなければ、「大いなる不完全さ」(95)を目指すしかできないという「僕」の主張とも言えよう。これが、「僕」の返信が女性への宣言であり、檄文でもある所以である。

六、「カンガルー通信」という小説の位置付け

以上の分析から分かるように、「カンガルー通信」はどうしても個性を消せない「僕」が「大いなる不完全さ」(95)を目指して、完璧な公平性を実現させた女性への返信である。だが、こう結論をつけても、「カンガルー通信」の主題は依然としてうまく捉まらないだろう。言い換えれば、小説における女性は一体誰なのか、「僕」はなぜ自分の目指しているのは「大いなる不完全さ」(95)だと宣言するのか、さらに村上春樹は「カンガルー通信」を通じて何を伝えたいのかなどの問題に対して、以上の結論をもってうまく解釈できないだろう。筆者から見れば、これらの問題は実は「カンガルー通信」という小説の位置付けと多大な関係があると思われる。

「カンガルー通信」は村上春樹の第一短編集『中国行きのスロウ・ポート』の四作目である。『中国行きのスロウ・ポート』が出版された際、「カンガルー通信」の前に「中国行きのスロウ・ポート」、「貧乏な叔母さんの話」、「ニューヨーク炭鉱の悲劇」という三作が収録された。この三作をめぐって、筆者は次のように考察したことがある。一作目の「中国行きのスロウ・ポート」においては、村上春樹は＜中国＞という言葉で、国、地域としての意味のほか、「夢が実現した時」(関氷氷、楊炳菁 2016:157)という独自の意味もつけた。国、地域としての＜中国＞と「夢が実現した時」(関氷氷、楊炳菁 2016:157)の＜中国＞と、この両者の間にはあまりにもずれが大きいので、「中国行きのス

「ロウ・ボート」は日中関係を表現する小説か、夢について語る物語か、どちらか一つの方向へしか理解できない。⁸二作目の「貧乏な叔母さんの話」になると、村上春樹は述語的統合の方法で、〈貧乏な叔母さん〉に「死ぬ前に既に名前が消えてしまっている」(村上春樹 1990:48)という意味を与え、「名前喪失状態」(村上春樹 1990:48)の象徴という新たなイメージを賦与した。これによって、〈貧乏な叔母さん〉は言葉本来の意味合いを超えており、その小説も言葉の意味をめぐる実験とも言えよう。勿論、〈貧乏な叔母さん〉の新たな意味合いは小説「貧乏な叔母さんの話」を離れば理解不可能であり、換言すれば「死ぬ前に既に名前が消えてしまっている」(村上春樹 1990:48)という〈貧乏な叔母さん〉の意味はその小説に頼らないと読み取れないものである。〈中国〉と〈貧乏な叔母さん〉と、この二つの言葉を扱う方法は異なっているが、ともに実験的意味を帯びていると言っていいだろう。この実験は極めて村上春樹的で、最大限に村上春樹の個性性が現れたとも言えよう。一方、二作目の「貧乏な叔母さんの話」は過渡的なもので、三作目につながる役割も果たしている。というのは、この小説においては、個性のある人を「名前喪失状態」(村上春樹 1990:48)にする社会への批判があり、「僕」の救済も表現されているからである。⁹

三作目の「ニューヨーク炭鉱の悲劇」と言えば、個性のある「我々」がい

⁸ 以上の結論は拙稿「村上春樹小説的“虚”与“実”——論『去中国的小船』中的“中国”」(『国際漢学』第8期、外語教学与研究出版社、2016年9月、P152-157)を参照。なお、「中国行きのスロウ・ボート」を日中関係の表現として論じたのは、藤井省三の「「中国」への背信と原罪——「中国行きのスロウ・ボート」論」(『UP』2006年6号；『村上春樹のなかの中国』朝日新聞社、2007年所収)と加藤典洋の「「無謀な姿勢」はどこから来るか——「中国行きのスロウ・ボート」——初期短編の世界(その2)」(『群像』2009年11月号；『村上春樹の短編を英語で読む1979～2011』講談社、2011年所収)が挙げられる。それに対して、夢について語る物語として解説したのは、青木保の「六〇年代に固執する村上春樹がなぜ八〇年代の若者に支持されるのだろう」(『中央公論』1983年12月号)がその代表だと言える。

⁹ 以上の結論は拙稿「“窮嬸母”的生成与小説的二重結構——論村上春樹の短編小説『窮嬸母的故事』」(『福建江夏学院学报』第1期、2021年2月、P93-101)を参照。

かにこの世で生きられるかを表現する小説と言っていいだろう。「ニューヨーク炭鉱の悲劇」の後半に登場した32歳くらいの女性は生きていく最善の方法を提供したが、それは「良くない世界をまず認め、そしてこのような世界にいる以上自分の意志を持たないようにするということである」(関冰冰、楊炳菁 2020:19)。女性の方法に従えばうまく生きられるが、尊い自由の放棄が必要で、個性の抹殺と同様であろう。だが、落盤事故に遭遇した「僕」は瀕死状態にありながら、どうしてもその女性の方法を受け入れられない。なぜなら「僕」は生きながら自由である状態、つまり自分の個性を保っていかうという夢を抱いているからである。¹⁰

個性をキーワードに、『中国行きのスロウ・ポート』における最初の三作を考察すれば、「中国行きのスロウ・ポート」と「貧乏な叔母さんの話」は最大限に個性を生かしたもので、過渡的な二作目を経た三作目の「ニューヨーク炭鉱の悲劇」は許されない個性をいかに保つかを表現するものだとわかる。したがって、「奇妙に屈折した話」(村上春樹 1990:VII)として収録された四作目の「カンガルー通信」はその個性の延長線にあるのではないかと推測できる。ここで、「ニューヨーク炭鉱の悲劇」における下記の部分を想起したい。

殺戮は奇妙な銃声とともにやってきた。

誰かが形而上的な丘の上に形而上的な機関銃を据え、我々に向けて形而上的な弾丸を浴びせかけているようだった。(村上春樹 1990:75)

これはまさに個性を持つ「我々」が社会から抹殺される象徴である。このような抹殺の結果といえば、「カンガルー通信」における「僕」の連想で、「大

¹⁰ 以上の結論は拙稿「落盤に遭遇した「我々」-村上春樹「ニューヨーク炭鉱の悲劇」論-」(『淡江日本論叢』第四十一輯、2020年6月、P1-24)を参照。

量虐殺の現場写真」(102)に他ならない。この点から言えば、「カンガルー通信」における女性は、「ニューヨーク炭鉱の悲劇」の後半に登場した女性と同一的な存在と言えよう。この両作における彼女は、人の個性性を抹殺する役割を果たし、いわば近代社会の具現とっていいだろう。

村上春樹の短編集における「カンガルー通信」の位置付けから言えば、本作の主題は以下のようにまとめられると思われる。我々の生きている社会は常に人間の個性性を抹殺し続ける。しかし、「僕が僕である」(107)といったように、一人の人間が人間であること自体は個性性を持つ印であり、抹殺しようとしても抹殺できないのである。そして個性性も尊い存在で、それこそ人間の<存続>を保障するものである。

七、おわりに

「カンガルー通信」は「神経質病者の語り」(山根由美恵 2007:218)と論じられるくらい話が前後し、まともなストーリーも存在しない小説であるが、村上春樹の短編小説群に置いて考察すれば、最も中心的なメッセージが読み取れるだろう。社会と人間との関係、具体的に言えば個性性に対する社会の抹殺と社会に対する個体の反抗は、村上春樹文学における重大な主題として常に表現されているが、短編のうち、「カンガルー通信」と「ニューヨーク炭鉱の悲劇」のほか、「パン屋襲撃」、「パン屋再襲撃」および「眠り」なども挙げられる。ただ、「カンガルー通信」はその中において一番難解なものだと言えよう。わりと明白な主題を持つ他の短編と比べ、「カンガルー通信」は何枚もの分厚い扉が隔たるように、主題に至る道には難関がいくつも設けられている。そのため、個性性の尊さを訴える「カンガルー通信」は「退屈な一作」(林少華 2010:129)となり、「テーマ不在」(森本隆子 2007:57)と思われる研究者も少なくなかった。

最後にもう一点指摘しておきたい。小説には<公平>という用語が頻繁に使用されているが、<公平性>という言葉は出てこない。<個性性>が

使われているがゆえに、本稿では＜公平性＞を使ったわけである。ただ、ここでの＜公平性＞は通常における＜平等＞という意味ではないと思われる。個性との相関関係から言えば、公平性は＜均質性＞あるいは＜均一性＞を意味しており、＜単独性＞との相関関係から言えば、＜互換性＞があることを意味している。

自我の目覚めを特徴とする近代以降、個性の重要さは今更論ずるまでもなく自明なものと言っていいだろう。だが、社会システムにしてみれば、個性よりむしろ均質性、均一性の人間の方が望ましい。それによって、社会は常に人間を矯正し、人間も常に反抗に努めているのだろう。

* テキストは『村上春樹全作品 1979-1989③』（講談社、1990年）による。

参考文献（五十音順）

- 加藤典洋（2011），『村上春樹の短編を英語で読む 1979～2011』，東京：講談社。
- 柄谷行人(1989)，『探求Ⅱ』，東京：講談社。
- 津久井秀一（2006），「村上春樹「カンガル-通信」論－女性の＜非在性＞をめぐって－」，『宇大國語論究』17 号，P84-95。
- 藤井省三（2007），『村上春樹のなかの中国』，東京：朝日新聞社。
- 村上春樹、川本三郎，（1985）「「物語」をめぐる冒険」，『文学界』8 号，P34-86。
- 村上春樹（1990），「自作を語る 短編小説への試み」，『村上春樹全作品 1979-1989③』，東京：講談社。
- 森本隆子（2007），「カンガル-通信」，村上春樹研究会編『村上春樹作品研究事典（増補版）』，東京：鼎書房。
- 山根由美恵（2007），『村上春樹＜物語＞の認識システム』，東京：若草書房。
- 関氷氷、楊炳菁（2016），「村上春樹小説的“虚”与“実”——論『去中国的小船』中的“中国”」，『國際漢学』第 8 期，P152-157。
- 関氷氷、楊炳菁（2020），「落盤に遭遇した「我々」－村上春樹「ニューヨーク炭鉱の悲劇」論－」，『淡江日本論叢』第四十一輯，P1-24。
- 関氷氷、楊炳菁（2021），「“窮孀母”の生成与小説的二重結構——論村上春樹の短編小説『窮孀母的故事』」，『福建江夏学院学报』第 1 期，P93-101。
- 林少華（2010），『為了靈魂的自由』，北京：中国友誼出版公司。

本論文於 2021 年 4 月 7 日到稿，2021 年 7 月 1 日通過審查。