

隐喻的认知功能及其教育学意蕴

高 维

(天津师范大学 教育科学学院, 天津 300387)

摘 要:我国当前的公共知识领域仍然普遍地持有狭义的隐喻概念,将隐喻视为一种修辞现象。在隐喻认知思潮的背景下,越来越多的研究者开始持有广义的隐喻概念,将隐喻视为一种认知现象。隐喻的认知观主张,隐喻的本质在于认知,隐喻建构了大部分概念系统,新颖隐喻提供了认识事物的新视角。作为人类认知的基本方式,隐喻广泛地存在于教育理论和实践中。隐喻在教育研究、教师教育和中小学教学中都可以发挥重要的认知功能。

关键词:隐喻;认知;教育研究;教师教育;教学

中图分类号:G40-02 文献标识码:A 文章编号:1673-1298(2015)01-0021-07

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2015.01.003

在人类思想史上,隐喻一直备受思想家们的关注。如果说20世纪80年代之前的隐喻思想是不间断的朵朵浪花的话,那么20世纪80年代至今的隐喻研究则形成了层层巨潮。隐喻研究早已成为一门跨学科的学问。西方学者纳派(Noppen)等人在《隐喻Ⅱ:1985—1990 出版物分类目录》一书中已列出了70余门研究隐喻的学科。^[1]当代隐喻的跨学科多元研究可以说是“文化深层结构的一场革命”^[2]。虽然教育学被列为研究隐喻的学科之一,然而与语言学、心理学等学科相比,其对隐喻的关注要迟缓的多。这在我国的教育学研究中尤为明显。当前跨学科的隐喻研究涌现出了相互关联的两大特征:一是将隐喻视为一种认知现象;二是从广义上来界定隐喻。这些思潮对教育研究、教师教育和中小学教学都具有重要的启示意义。

一、隐喻界说:从修辞到认知

对隐喻的界定在根本上受到隐喻观的影响。不同的隐喻界定反映了不同的隐喻观。我国当前的公共知识领域仍然普遍地持有狭义的隐喻概念,将隐喻视为一种修辞现象。在隐喻认知研究思潮的影响下,越来越多的研究者开始持有广义的隐喻概念,将隐喻视为一种认知现象。

(一)狭义的隐喻界定:修辞视角

我国《辞海》和《修辞通鉴》都将隐喻视为比喻的一种。《辞海》指出,隐喻的本体和喻体的关系,与明喻相比更为紧切,其本体和喻体之间一般用“是”等比喻词,如“儿童是祖国的花朵”。《修辞通鉴》认为,隐喻是以是、成、为、成为、变成、等于等常用喻词构成本体和喻体之间的关系,其本体和喻体比类似更贴近,是比明喻更近一层的比喻。^{[3]21-22}

可以看出,我国专业词典普遍认为隐喻是比喻的一种类型,并认为其常见形式是“A是B”。在此背景下,我国基础教育界,尤其是语文教学普遍将隐喻视为比喻的一种类型,并对比喻与相关辞格的关系进行了无休止的辨析和“争论”。这些辨析主要包括:比喻和比较^[4]、比喻和类比^[4]、比喻和比拟^[5]、比喻和对比^[6]、借代和借喻^[7]、比喻和成语、格言^[8],等等。对这些概念的辨析在一定程度上明确了各概念的内涵和外延。

以上对比喻与相关辞格的辨析,主要是从各辞格的形式特征来区分的。而从许多辞格的功能特征,以及这些辞格所共有的形式特征来看,它们之间的区别是可以淡化的。具体来讲,我们通常所言的比喻与比较、借代的区别较为明显。比较关涉不同事物之间的同异关系,借代关涉不同事物之间的相

收稿日期:2014-11-25

作者简介:高维(1984—),男,汉族,江苏人,天津师范大学教育科学学院讲师,教育学博士,主要从事课程与教学论研究。E-mail:gwn-sh2007@163.com

基金项目:本文系全国教育科学规划2014年度教育部青年课题“教育学视野中的隐喻研究”(EAA140343)研究成果之一。

近关系,而比喻关涉不同事物之间的相似关系。在相似性这一点上,类比、比拟和比喻相同,而许多成语和格言也具有比喻的性质。另外,其他范畴如象征和寓言也基于相似性,其与通常所言的比喻也有很强的共通性。

(二) 广义的隐喻界定: 认知视角

当前,认知隐喻学研究蓬勃兴起,比喻、类比、比拟、象征等越来越多地被诸多语言学学者纳入“隐喻”这一概念来进行研究。

这一现象的出现主要是由于目前许多研究者淡化了辞格之间形式的辨析,而在其一般形式,即基于相似点S,由A到B的映射的前提下,探讨其功能尤其是认知功能。如莱考夫和约翰逊(1980)认为,隐喻的实质是通过一类事物去理解并体验另一类事物^{[9]12}。根据这一界定,比喻、类比、比拟等都具有隐喻性。

美国语言哲学家戴维·E·库珀认为,我们可以用“字面的”和“非字面的”这两个术语将隐喻的划界问题转化为两个问题。一是隐喻与其他非字面同类的区别,如转喻、反讽等;二是它如何与同类共同区别于字面的。^{[10]6}当前学术研究的趋势是“远离隐喻如何区别于其同类的‘内部性’问题,趋向于将它及其同类与字面的相区别的‘外部性问题’”。“对提供非字面分类学关注的降低,反映出这样一种认识:在所有传统修辞格中,隐喻具有最丰富的意义,有足够的涵义涵盖其他修辞格。”^{[10]10}

我国许多语言学者如束定芳、彭增安、张沛、李醒民等也是从广义上来界定隐喻。如束定芳认为:“只要是在一定的语境中,某一类事物用来谈论另一类不同的事物就构成了隐喻,那么隐喻就可能在各个语言单位层次上出现,包括词、词语、句子和话语。”这样,成语、谚语、歇后语、诗歌、小说中都蕴含着隐喻。^{[3]36-38}彭增安在其著作中指出,其所言的隐喻不仅包括明喻、暗喻和借喻,还包括拟人、拟物等。^{[11]2}而科学哲学学者李醒民认为,类比和模型是非逻辑的或非严格逻辑的推理工具,其本质是比较的、比拟的,“一言以蔽之曰‘隐喻的’”^[12]。因此,可以将类比和模型囊括在隐喻的范畴中。

以上论述和引述说明比喻、比拟、类比等在本质上是有一定的共性的,都可以纳入到一个统一的范

畴,即“隐喻”。对于隐喻这一名称,有必要给予进一步的说明。

我国古代早期没有隐喻这一专门概念,在文献中出现的是泛指隐喻的“譬”、“譬”、“比”、“依”等概念。^{[13]207}南宋陈骙在我国古代第一部修辞学专著《文则》中第一次明确提出“隐喻”的概念。但从内涵上看,陈骙提到的“隐喻”概念相当于我们现在所说的“借喻”,而我们今天所说的“隐喻”,相当于陈骙所说的“简喻”。^{[13]209}陈望道在1932年出版的《修辞学发凡》一书中作出了将譬喻(比喻)分为明喻、隐喻、借喻三种类型的著名分类^{[14]59-65}。这样一种个人知识逐渐成为公共知识,即人们普遍认为隐喻是修辞格,是比喻的一种。

随着对西方语言学尤其是认知语言学的引进,我国大陆学者普遍将西方著作中的“metaphor”一词翻译为“隐喻”(我国台湾学者则将其翻译为“譬喻”)。而很多西方学者使用的隐喻(metaphor)概念具有广阔的包容性。这可能是隐喻概念在我国日益凸显,并“凌驾”于比喻、类比、比拟等概念之上的主要原因。

对于隐喻概念的使用,一些学者作出了解释。如张沛认为,也许称其为“喻”或者“譬喻”更为合适,但此概念当今在学术界已约定俗成,只能从众沿用^{[15]1}。事实上,当前,在人们的日常话语中,隐喻一词的使用已经极为广泛,已远远超越其狭义的“暗喻”范畴。当人们使用隐喻一词时,可能实指类比或比喻或比拟等等,人们也经常无意识地将这些概念混同使用。

以上足以说明“隐喻”概念的逐步凸显,以及隐喻概念对其他相关概念的统摄力。随着隐喻外延的扩大,它无论在学术语言中,还是在日常生活中,都越来越成为人们普遍使用的一个概念。

二、隐喻: 人类认知的基本方式

莱考夫曾对西方传统上有关隐喻的偏见进行了概述,包括认为隐喻是修辞性的,而非概念性的;认为隐喻以客观的相似性为基础;认为理性思维与身体经验无关等。^①当前,诸多研究表明,隐喻在本质上是一种认知方式,隐喻广泛地存在于人类的概念系统中,隐喻的创新将改变我们观察和体验事物的

① 参见《我们赖以生存的譬喻》中译导读第54-55页。

方式,乃至我们的行为方式。

(一) 隐喻的本质在于认知

在西方隐喻研究史上,曾出现过三种影响深远的隐喻理论:“比较论”、“替代论”和“互动论”。无论是亚里士多德的“比较论”,还是昆体良的“替代论”,都将隐喻看做是词语层次上的一种修饰方式,都将隐喻的功能看作是一种可有可无的“装饰”。同时,二者都认为隐喻就其结构和形式来看,都是对正常语言规则的一种偏离。^{[8]3}与“比较论”和“替代论”不同,布莱克在理查兹研究的基础上完善的隐喻“互动论”认为,隐喻实质上是主题和副题^①之间的互动,隐喻不仅揭示相似性,在许多情况下还创造相似性,创造相似性的过程就是互动认知的过程。他还指出,隐喻的互动论和比较论、替代论的矛盾并没有人们想象的那么大,在许多场合比较论和替代论是有解释力的,但其局限在修辞范畴,没有认知意义,而互动论更适合解释通过隐喻认知的情况。^{[16]112-113}

莱考夫和约翰逊进一步明确地阐释了隐喻的认知本质。他们认为,隐喻是一种认知方式。隐喻包括两个域,一个是“源域”,另一个是“目标域”。一般来讲,“源域”往往是具体的或我们熟悉的事物,而“目标域”则是抽象的或我们不熟悉的事物。隐喻通过“源域”到“目标域”的映射使我们用具体的熟悉的事物来理解和体验抽象的不熟悉的事物。

隐喻的产生不是随意的,其以我们的感知、物理和文化的经验为基础。在远古社会,人类往往通过自身来认识外部事物,这样就产生了“山头”、“山脚”等概念。随着人类认识的发展,人类开始突破自身的隐喻系统,用外在于自身的存在去把握另一个存在。^{[11]97}例如,很多概念(如爱、时间等)要么比较抽象,要么未经我们的经验清楚地界定,我们需要借助其他具体明确的概念(如空间方位、物件等)才能掌握它们^{[9]193}。

对隐喻认知和我们通常使用的定义认知之区别的探讨有利于我们更深入地认识隐喻认知的特点。对概念的定义通常力求反映事物的本质属性和关键特征,这似乎体现了客观性的追求。如在客观主义者看来,可以通过“喜爱”、“情感”、“性的需要”等词来定义“爱”(love)。但这种定义方式根本无法穷尽

“爱”的内涵。在现实生活中,人们更多地通过“旅行”、“战争”、“健康”等来理解和表达抽象的“爱”。^{[9]198}当然,这里并不是要否定定义的价值,只是要证明隐喻和定义一样,在我们认知抽象事物中发挥着重要作用。

(二) 隐喻建构了大部分概念系统

人类对世界的认知依赖于概念,而隐喻是概念建构的重要途径。在19世纪后半叶,尼采就提出,“一切词语本身从来就都是比喻”,“指称真实的词语和比喻之间几乎没有区别”,“通常称为语言的,其实都是种比喻表达法”^{[17]20-22}。显然,尼采已经认识到了隐喻在人类语言中的重要性。而真正从理论上对其进行系统论证的是莱考夫和约翰逊。他们指出:“譬喻在日常生活中普遍存在,遍布语言、思维与行动中,几乎无所不在。我们用以思维与行动的日常概念系统,其本质在基本上是譬喻性的。”^{[9]9}他们所言的隐喻实际上是概念隐喻,或者说是一种隐喻性的概念。这种隐喻性的概念通常隐藏于我们的日常表达中而不为我们所意识。例如,“他反击了我的观点”这一句话中就隐含着“辩论是战争”的隐喻。莱考夫和约翰逊主张,常规概念系统多半是隐喻性建构的。他们甚至认为如果概念系统基本上是隐喻性的话,那么我们的思维和行为方式也多半是隐喻性的。

为了证明其“概念系统基本上是隐喻性的”假设,莱考夫和约翰逊分析了隐喻的三种类型,并探讨了隐喻的系统性问题。这三种类型的隐喻分别是空间方位隐喻、实体隐喻和结构隐喻。空间方位隐喻以概念的相关性来组织概念系统,其大都与上下、进出、前后、深浅、中心—边缘等空间方位有关。例如,上下的概念本是人体的空间方位体验,其被用来组织复杂多样的社会和文化经验。如高位是上(他处于上层阶级)^②,低位是下(她地位下跌);好是上(事情渐有起色),坏是下(他的心情处于低潮);道德是上(他品质高尚),堕落是下(他品行低劣)。^{[9]27-37}实体隐喻通过实体和物质来表达我们的经验,这些经验包括事件、活动、情感、观点等。^{[9]47-48}如“那片森林开始进入我的视野”这句话中的“视野”被当做容器,其是可以“进入”的实体。结构隐喻通过一个清楚描

① 例如,“人生是一趟旅行”的隐喻中“人生”是主题,“旅行”是副题。

② 括号中的内容为案例,下同。

绘的、建构性强的概念来建构另一个概念,其作用远远超过单纯以具身为基础的空间方位隐喻和实体隐喻。^{[9]119}结构隐喻通常以A是B的形式出现。例如,“时间是金钱”就是一个典型的结构隐喻,其广泛地渗透在我们的日常语言中。如:(1)你在浪费我的时间。(2)这几天你是怎么花时间的?(3)我在她身上投资了不少时间。(4)爆胎耗了我一小时。(5)我因病失去很多时间。^{[9]15-17}

隐喻之所以能够建构我们大多数的概念系统在于其本身具有系统性。隐喻的系统性可以分为内在的系统性和外在的系统性。内在的系统性指一个隐喻可以派生出诸多和谐共存的语言表达。如“争辩是旅行”这一隐喻可以对争辩的起点、进程、逐渐向目标迈进等事实进行描述。外在的系统性指不同的概念隐喻之间的系统性。譬如,“争辩是旅行”、“争辩是容器”、“争辩是建筑物”等隐喻从不同的侧面建构和扩展着我们对“争辩”的认识。

(三)新颖隐喻:认识事物的新视角

以上讨论的是已融入到日常语言中的常规隐喻。我们常常对这些常规隐喻日用而不知。与常规隐喻相对的是具有新意的隐喻,或曰新颖隐喻。从历时角度来看,常规隐喻在刚刚被使用时也是新颖隐喻,只是随着人们的反复使用,其逐渐磨损,而融入了我们的日常语言。

新颖隐喻的重要价值在于可以使我们获得认识事物的新视角。如“问题是化学反应的沉淀物”^{[9]240-241}就是一个创新的隐喻。一般人们不谈或很难想象问题与沉淀物的相似性,这一隐喻使人们认识到:问题会被化解,但还是会出现(就像沉淀物一样)。

新颖隐喻的不断涌现促进着人类语言的扩展和思想的进步。亚里士多德讲“善用隐喻是天才的标志”,我们可以认为能够创造新颖隐喻更是天才的象征。隐喻的创造离不开创造者对“源域”和“目标域”的相似性的把握。根据相似性的性质可以将隐喻分为基于相似性的隐喻和创造相似性的隐喻。^{[3]58}具体来讲,基于相似性的隐喻是指在接触隐喻之前,人们已经知道两个事物之间的相似性;而创造相似性指在某个隐喻将两个事物相类比之前,人们并没有

认识到二者的相似性。^①

新颖隐喻往往创造相似性,而这需要创造者具有丰富的想象力。只有具有丰富的想象力,才能以独到的视角获得新的发现。布莱克曾对创造相似性的隐喻有精辟的论述。他说:在形成隐喻之前,我常常陷入困境而找不到两个事物之间的字面上的相似性,隐喻的形成往往是我们主动地使二者形成联系。“在这些场合中,说隐喻造出了相似性比说隐喻表述了先已存在的某种相似性,是更加说明问题的。”^{[16]104}布莱克还用在电影摄影术发明以后骏马奔腾的慢镜头形象才存在的事实隐喻性地表达了创造性的隐喻对“现实”的塑造。“我们的世界是一种从某一角度被描述的世界。因此,有些隐喻可以使我们看到现实的另外一些方面,而这些方面正是通过隐喻构成的。”^{[3]162}总之,作为一种认知的工具,隐喻可以通过创造相似性,提供给我们看待事物的新视角。隐喻的创造和更新“能改变我们所谓的真实,并影响我们如何感知世界以及如何依存这些感知作出行动”^{[9]232}。

三、隐喻认知功能的教育学意蕴

莱考夫和约翰逊对日常概念中隐喻的研究,以系统理论的形式展示了隐喻存在的广泛性以及隐喻在人类认知中的重要地位。虽然其概念隐喻理论在最初提出时尚缺乏足够丰富的语料支撑,但其后越来越多的研究证明了隐喻存在的广泛性,以及认知隐喻理论的解释力。而莱考夫及其追随者们则继续对文学、政治、哲学、数学等领域中的隐喻进行了探索,进一步证明了隐喻是人类基本思维方式的论断^[18]。在教育学的视域中,隐喻犹如活跃的精灵,广泛地存在于教育理论与实践之中。然而,这样一种广泛存在的教育范畴,尚没有引起教育研究者应有的重视。在跨学科隐喻研究的背景下,隐喻的认知功能对教育学研究有诸多的启示。

(一)隐喻在教育研究中的认知功能

19世纪末20世纪初以来,教育学逐渐走上了科学化和学科化的道路。毫无疑问,教育学的科学化和学科化有利于提高其学科地位,也有利于全面、系统地传播教育理论。然而,任何事物都存在正反

^① 当然,相似性本身就是一个非精确的概念,并不存在绝对客观或主观的相似,人们对相似性的把握往往与自身的阅历、所处的社会和文化等因素有关。

两面。教育学在追求科学化的过程中也带来了一些消极的问题,如教育研究在重视归纳和演绎的同时,隐喻被忽视甚至排斥;教育研究的科学主义倾向只能削足适履地提出一些所谓的“客观规律”;许多测量和实验成为了肤浅的实证主义,缺乏富有生命力的理论建构;教育理论变得越来越冷冰冰,缺少早期教育思想的鲜活性和感染力。总之,在强调理性、崇尚科学、追寻规律、重视方法的背景下,隐喻逐渐沦落为人们忘却了的存在。

隐喻在教育研究中被忽视甚至排斥的根本原因是许多研究者认为,隐喻是一种修辞方式,其在注重理性和认知的科学的教育研究中是可有可无的。为了论证这样一种认识,一些人可能会说,隐喻在古代和近代教育思想家,如孔子、荀子、昆体良、夸美纽斯的著作中大量地存在着,而隐喻在现当代教育理论家的著作中则极为少见。事实上,如果我们以认知隐喻的视角来考察教育理论,就会发现隐喻作为认识教育的基本方式,在教育理论中从来就没有消失过。其不仅广泛地存在于古代和近代的教育思想中,还弥漫于现当代的教育理论中。现当代经典的教育教学理论,如杜威的实用主义教学理论、建构主义教学理论、后现代教学理论也都蕴含着丰富的隐喻。只是由于人们持有传统狭义的隐喻观,过于重视教育理论中的概念和逻辑,而忽视了其中的隐喻语言。

隐喻在教育研究中发挥着重要的认知功能。新颖隐喻的不断涌现推动着教育理论不断向前发展。甚至可以说,教育理论发展的历史就是教育隐喻不断超越的历史。教育隐喻在教育理论的假设、建构和表述中都发挥着重要的功能。我国古代儒家的“以水喻教”思想以及西方现当代教育理论中的“生物学隐喻”鲜明地体现了隐喻在教育理论发展中的认知功能。儒家思想家通过水的隐喻对教育的人性假设、理想人格、学与教的原则和方法等进行了系统的论述,不断地扩展着我们对教育教学的认识^[19]。而基于生物学隐喻,杜威提出了“经验”、“生长”的概念,皮亚杰提出了“同化”、“调节”、“平衡”的概念,多尔提出了“自组织”概念。这些概念及其支撑的教育教学理论,强调学习者内在的经验和主动性及其与外部环境的相互作用,对赫尔巴特、桑代克和泰勒曾占统治地位的教学、学习和课程理论形成了有力的冲击,从而推动了教育理论的发展。^[20]

概而言之,隐喻思维是人类的基本思维,人类在面对抽象的未知的教育问题时,往往以已知的具体的经验来认识它。这样,古代思想家常常通过自然和生活中的事物来认识和理解教育,这可以被称为自然隐喻和生活隐喻。而在现时代,教育研究中隐喻思维的重要体现是“学科隐喻”思维,教育学者们热衷于运用其他学科的概念、原理和发现来隐喻教育问题。“以水喻教”和生物学隐喻促进教育理论发展的事实启示我们,教育学研究者应不断丰富自己的人生体验,完善自己的知识结构(尤其是要了解自然科学方面的知识),从而促进教育理论的进一步发展。

(二)隐喻在教师教育中的认知功能

由于隐喻具有独特的认知功能,其可以被运用于教师教育中,以克服其中存在的一些问题。这些问题主要包括两个方面。其一,教育理论课程的枯燥、乏味和低效。随着教育学的逐步科学化和学科化,教育理论语言日益呆板、枯燥,而教育理论课程中僵化的内容及其传播方式,仅仅使学习者获得碎片化的知识,其难以理解不同教育理论的内在联系,更无法将学习内容与其个人理论相互观照,从而促进个人理论的反思和更新。

其二,教师个人理论及其缄默性常常受到忽视。每个教师都有自己的理论,教师个人理论具有其独特的表征形式,隐喻即是其中重要的一种。通过教师创作的隐喻,我们可以了解教师的个人理论。如有教师用三个隐喻系统地描绘了她在不同教学情境中的表现:通常她像警察一样来管理自己的班级;在一些情境下,又像个“老母鸡”;在另一些情况下,她又像是演艺人员。她有哪种表现,取决于教与学所发生的背景和环境。^[21]教师的语言中存在着大量的隐喻,这些隐喻表达了他们对其教育信念以及对课程、教学和自我的认识,而不同成长阶段教师的隐喻则反映了其教学经验、教学认识和教学追求的差异。

教师个人理论往往处于缄默的状态。许多教师在教学中往往拘泥于自己的经验,重复着自己的教学生活,甚至没有认识到支配自己教学行为的个人理论。这种缄默而无反思的个人经验知识,在无形中牵引着教师的教学活动,也制约着教师的专业成长。

隐喻可以回应教师个人理论的缄默性和传统教师教育课程中所传播的教育理论知识的外在化问

题。作为教师个人理论的表征,隐喻可以促进教师缄默知识显性化,进而促进教师自我意识的觉醒乃至个人理论的扩展和转变。作为情知的统一体,隐喻在教育理论的传播中可以发挥启发、说明和说服的功能^[22]。对教育理论中隐喻的梳理、凸显和探讨,不仅可以给理论受众留下深刻的印象,而且可以使其更好地理解教育理论的本质及其发展动力和历程。因此,通过隐喻将教育理论的传播和教师对其个人理论的反思结合起来,促进教育理论和教师个人理论的“对话”,有利于教师认识教育教学的复杂性,并形成反思的习惯。

(三)隐喻在中小学教学中的认知功能

隐喻是人类认知的基本方式,幼小的儿童就有了隐喻能力。然而,在当前功利主义和科学主义教学倾向盛行的背景下,儿童的隐喻思维受到了极大的压抑。这也在一定程度上造成了学生思维的桎梏和想象力的缺失。虽然一些教师也有意识地在教学中使用隐喻,但在他们那里隐喻仅仅被当作一种促进学生理解抽象知识的教学方法。当代语言学、哲学、心理学等学科的研究发现,隐喻在人类文化中居于关键地位。隐喻不仅弥散于人文知识中,也广泛地存在于科学知识中。然而,除了语文学科普遍将隐喻视为一种修辞,数学和自然科学常常将类比为一种推理方式,英语学科主要将隐喻视为词汇教学的手段外,教学实践中的隐喻现象并没有得到更多的关注。

要改变这种状况,教师们普遍持有的隐喻修辞观亟需变革。在隐喻认知观的视野下,隐喻概念具有广泛的包容性,已极大地超越了传统修辞学所谓的“A是B”的形式。我们在传统的语文课堂上,常常进行相互比较而又往往纠缠不清的比喻、类比、象征、比拟、寓言等都可被统称为隐喻。其不仅包括令人耳目一新的新颖隐喻,还包括磨损为日常语言的常规隐喻;不仅包括词语和句子层面的隐喻,还包括篇章层面的隐喻。总之,隐喻的形式是多种多样的,其广泛地存在于人类的语言和认知活动中。

在秉持隐喻认知观的基础上,教师应修炼自己的隐喻智慧。这需要教师不断丰实自己的知识和经验并具有丰富的想象力,而教育家的隐喻智慧也可以给教师以诸多的启示。教师的隐喻智慧不仅有利于激发学生的学习兴趣,促进学生对知识的理解,也有利于达成道德教化。

教师不仅要传授学生知识,更要培养学生的思维。教师在教学中应注重学生隐喻能力的培养。学生的隐喻能力包括隐喻识别能力、隐喻理解能力和隐喻创造能力。其中,隐喻创造能力是学生想象力和创造力的集中体现。在十分重视培养学生创新精神的现时代,培养学生的隐喻创造能力更显得尤为重要。当然,培养学生的隐喻能力不能仅仅依靠教师的力量。这需要更多的教育同仁如教育研究者、课程标准的制定者、教科书编写者的参与。只有更多的教育同仁开始关注学生的隐喻能力,并将其体现在教育研究、课程标准的制定、教科书的编写和教学活动中,学生的隐喻能力才能得到更好地培养。

参考文献:

- [1] 李福印. 研究隐喻的主要学科[J]. 四川外语学院学报, 2000(4).
- [2] 胡敏文. 当代隐喻学跨学科多元研究述评[J]. 湖南社会科学, 2010(1).
- [3] 束定芳. 隐喻学研究[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.
- [4] 陈奋策. 比喻、比较和类比[J]. 学科教育, 1998(12).
- [5] 郁李. 比拟和比喻的同异[J]. 语文教学通讯, 1982(2).
- [6] 陈娟. 是“比喻”不是“对比”——与胡志英老师商榷[J]. 小学语文教学, 2007(4).
- [7] 编辑部. 借代和借喻 比拟和比喻[J]. 语文教学通讯, 1981(11).
- [8] 孙燕良. 成语·格言·比喻三者关系试析[J]. 语文教学通讯, 1988(1).
- [9] 雷可夫, 詹森. 我们赖以生存的譬喻[M]. 周世箴, 译. 台北: 联经出版事业股份有限公司, 2006.
- [10] 戴维·E·库珀. 隐喻[M]. 郭贵春, 安军, 译. 上海: 上海科技教育出版社, 2007.
- [11] 彭增安. 隐喻研究的新视角[M]. 济南: 山东文艺出版社, 2006.
- [12] 李醒民. 隐喻: 科学概念变革的助产士[J]. 自然辩证法通讯, 2004(1).
- [13] 胡壮麟. 认知隐喻学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [14] 陈望道. 修辞学发凡[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2008.
- [15] 张沛. 隐喻的生命[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [16] 布莱克. 隐喻[A]. 中国社会科学院哲学研究所现代外

- 国哲学组. 当代美国资产阶级哲学资料(第 3 集)[C]. 北京:商务印书馆,1979.
- [17] 尼采. 古修辞学描述[M]. 屠友祥,译. 上海:上海人民出版社,2001.
- [18] 刘云红. 认知隐喻理论再研究[J]. 外语与外语教学, 2005(8).
- [19] 高维. 教育研究中隐喻思维方式的价值和启示——以儒家教育思想“以水喻教”为例[J]. 天津师范大学学报:基础教育版,2015(1).
- [20] 高维. 生物学隐喻与教学理论的发展[J]. 外国教育研究,2012(1).
- [21] Tobin, K.. Changing Metaphors and Beliefs: A Master Switch for Teaching? [J]. Theory into Practice, 1990, 29(2): 122-127.
- [22] 高维. 美学视域中的教学隐喻[J]. 教育理论与实践, 2012(19).

Cognitive Function of Metaphor and Its Pedagogical Implication

GAO Wei

(School of Educational Science, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China)

Abstract: Nowadays, the field of Chinese public knowledge still generally holds a narrow notion of metaphor, seeing metaphor as a rhetorical phenomenon. In the context of ideological trend of cognitive metaphor, an increasing number of researchers begin to hold a broad notion of metaphor, seeing metaphor as a cognitive phenomenon. The cognitive view of metaphor argues that the essence of metaphor is cognition; metaphor constructs most of the conceptual systems; and novel metaphor provides a new perspective for understanding things. As a basic way of human cognition, metaphor extensively exists in educational theory and practice. Metaphor can play important cognitive functions in educational research, teacher education and primary and secondary school teaching.

Key words: metaphor; cognition; educational research; teacher education; teaching

(责任编辑 李 涛)