

绪 论

隐喻作为人类思维的基本认知方式之一，是人们谈论抽象概念的认知工具。本书主要讨论教育语境下的隐喻，运用隐喻性思维解释教育事实，描绘教育理想的认知活动与语言现象，具体而言，就是讨论教育隐喻涉及的基本要素，即教育者（教师）、受教育者（学生）、“教”与“学”，并对其进行中美元文化认知对比分析，探讨其共性与差异，深入分析其文化认知动因。

1.1 教育隐喻的研究背景

1.1.1 隐喻的研究及其普遍性

隐喻历来是修辞学、语言学等研究中的一个重要话题。隐喻的系统研究大致分为三个阶段。第一阶段是古希腊时期，隐喻作为一种修辞手段，被广泛地应用于神话和诗歌，隐喻的修辞学研究以亚里士多德的“对比论”为代表。亚里士多德（Aristotle, 1954）认为，隐喻是用一个陌生的名词替换，或者从属到种，或者从种到属，或者从种到种，或者通过类推进行比较。他提出隐喻是一种用于文学作品中的修辞手段，根据两个事物间的某种共同的特征，把一个事物的名称用在另一个事物身上。隐喻能引领我们学习优美词汇，掌握隐喻是天才的象征。第二阶段源于 20 世纪 30 年代，对隐喻的研究开始从传统的修辞学转向语言学，形成了隐喻的语义观。语义学研究阶段的代表人物理查德（Richards, 1936）提出了隐喻的互动（interaction）理论，认为隐喻是一种新生意义的创生过程，是两个主词词

义相互作用的结果，把隐喻作为一种语义现象放在句子层面考虑。第三阶段是隐喻的多学科研究，从 20 世纪 70 年代至今，已有从认知心理学、符号学、语用学等多角度对隐喻进行的研究。随着认知科学的发展，越来越多的学者开始从认知的角度研究隐喻。莱考夫和约翰逊（Lakoff & Johnson, 1999）认为，隐喻以人类体验为基础，是人类思维的重要方式。按照莱考夫等人的观点，隐喻是通过一个概念域（conceptual domain）来理解另一个概念域。一个概念隐喻包括两个概念域——源域（source domain）和目标域（target domain），目标域通过源域来理解。而本书涉及的隐喻的认知语言学方面的理论，来自莱考夫和约翰逊（Lakoff & Johnson, 1980）提出的概念隐喻（conceptual metaphor），他们把隐喻视为一种认知手段。

吉布斯（Gibbs, 1994）提供了下面这些证据来证明隐喻的普遍性。

第一，有一项针对从 1675 年到 1975 年这 300 年间美国散文写作的研究，该研究将这 300 年分成 6 个阶段（每个阶段 50 年），结果发现每个阶段的散文都充满了隐喻的使用。

第二，另一项研究收集了大量的心理咨询访谈以及 1960 年肯尼迪 - 尼克松总统竞选辩论。频度分析表明人们在每分钟的话语中平均使用 1.80 个新隐喻和 2.08 个旧隐喻。加上每人每天只有两个小时的时间在说话，那么一个人在 60 年的人生中就要制造出多达 4,700,000 个新隐喻和 21,140,000 个旧隐喻。

第三，最近一项针对电视辩论和新闻评论节目的调查表明，做这些节目的人平均每 25 个词就要使用一个独特的隐喻。

总而言之，无论是在书面语还是口语中，隐喻都是普遍存在的。

1.1.2 教育隐喻的研究

教育是一个极为复杂，而且涵盖面较广的概念。束定芳（2000）认为“教育隐喻”包括广义与狭义两种：就狭义而言是指关于教育的隐喻，也

即人们运用隐喻性思维解释教育事实，描绘教育理想的认知活动与语言现象；广义的教育隐喻是指在一切教育活动过程中所开展的隐喻认知与所使用的隐喻语言。吴卫东（2010）在此基础上对教育隐喻进行了进一步的分类。首先，就教育隐喻的产生过程而言，可以分为初级隐喻与派生隐喻两类。所谓初级隐喻指的是一个作为中心概念的隐喻，如杜威的教育论断：教育即生活。如果“教育是生活”，那么就衍生出“学校就是社会”这一派生隐喻。派生隐喻帮助人们进一步表征与理解初级隐喻。其次，从教育隐喻的内容指向看，可以把它分为属性隐喻与事理隐喻两类。所谓属性隐喻是把教育问题、教育现象替换为其他现象或概念。如把教师职业比作“蜡烛”“园丁”等，这些都选取了教师角色的某一特性，如奉献精神等。事理隐喻是一种事理类推，它主要从事物发生、发展过程中的因果关系类推各种教育关系与教育规律。事理隐喻在教育隐喻中大量存在，主要用于解释各种教育关系与教育规律。最后，从教育隐喻的创生程度看，可以把它分为成熟隐喻与创生隐喻两类。隐喻性是一个连续体，一端是隐喻性极强、对思维具有挑战的创生隐喻；另一端是逐渐失去隐喻性的成熟隐喻。隐喻性的变化参数主要有四个维度：一是相似性，相似性越大，创生度越低；二是常规化，越是符合常规，创生度越低；三是矛盾性，矛盾性越大，创生度越高；四是明确性，隐喻的内涵越明确，创生度越低。

中西方谈论教育隐喻由来已久。中国古代教育隐喻萌芽甚早。春秋时期孔子的教育理念是“因材施教”。他把学生看作不同的“材”，教师需要根据学生的具体情况，选择与之相应的教学方法。孟子的“性善论”认为：“人无有不善，水无有不下。今夫水，搏而跃之，可使过颡；激而行之，可使在山。是岂水之性哉？其势则然也。人之可使为不善，其性亦犹是也。”（田正平、肖朗，2005:21）他把学生的“本性”比作“水”，如流水一般自然，受外界环境所影响，而教育的本质就是保存学生的善性。荀子对于教育提出“人性本恶”的观点：他在《劝学》篇中用“木受绳则直，金就砺则利”来说明教学的作用，学生被比作“木”和“金”，必须经过教育的

打磨和锻造才能得到改变。由此可见，孟子主张保护学生的天性，而荀子则认为教育应该去除人性的恶。“小学”的任务是“圣贤培璞”，“大学”的任务则是在“培璞”的基础之上“加光饰”（孙培青，2000）。我国近代著名的教育家蔡元培和陶行知对于教育隐喻思想，提出了自己的观点。蔡元培认为：“如农学家之于植物焉，干则灌溉之，弱则支持之，畏寒则置之温室，需食则资以肥料，好光则复以有色之玻璃；其间种类之别，多寡之量，皆几经实验之结果，而后选定之；且随时实验，随时改良，绝不敢挟成见以从事焉。故治新教育者，必以实验教育学为根柢。”（沈善洪，1993）他把教育比作“干农事”，把学生比作“农作物”，要尊重自然规律，尊重教学实践。这种观点说明了教育应该适合学生，而不是学生适合教育。陶行知谈道，“拿一本书要儿童来读它、记它，把那活泼的小孩子做个书架子、字纸篓。先生好像是书架子字纸篓之制造家，学校好像是书架子字纸篓的制造厂”，学生不是“书架子”“字纸篓”（方明，2005）。他认为，如果不正确看待教育本身，错把学生比作“书架子、字纸篓”，教师成了制造他们的“制造厂”，那么后果就会很严重。由此我们可以得出，近代的教育思想主要强调学生学习的自主性和个性，是我国教育思想史上的重大革新。我国现当代教育隐喻也呈多元化，越来越重视学生的个性发展和教师的引导作用。王策三（1983）曾将教师比作“向导”，强调学生的主体地位。教师在教学过程中只能起到指导作用，但是需要学生像“旅途”中的“游客”一样，经过亲自思考和实践才能把知识和能力转化为自身的知识。学生“具有高度复杂性、整体互动性和开放的可能性，作为一个生命的整体不等于生理、心理的要素相加；学生的发展是非线性的、不连续的、充满变化的；发展过程存在不可预测性”（陈建翔，2008）。学生的“量子”化表明每个学生作为一个独特的个体正在被理解和包容。虽然这些关于教育的隐喻的表达没有形成系统的学说，但是极大地影响了人们的教育观念。

西方对教育隐喻的研究起源于柏拉图。柏拉图（1986：272-276）谈道：

“没有受过教育的人，就像被捆绑而面对洞穴后壁的囚徒，只能看到洞穴外的火光投射到墙壁上的阴影，而无法看到事物本身。”他把学生比喻成“囚徒”，被动地接受真理之光，需要教师的指导与强迫。对于学生来讲，学习是一个痛苦的过程，缺乏学习的主动性。柏拉图（1986）用了四种金属元素“金”“银”“铜”“铁”的隐喻来说明人与人之间的界限，认为教育要因人而异，是一种典型的先验决定论。西方近代教育隐喻的革新出现在文艺复兴之后。夸美纽斯（1999）的“种子说”用“种子”“树木”“太阳”“阳光”“雨露”“成长”等隐喻来论述教育思想。他将学生比作“种子”，将教育教学的过程比作“种子”的成长过程。人文主义时期，近代理论与科学萌芽，教育理论开始出现经验论之说。洛克（1981）的“白板说”把学生学习看作用经验来涂抹白纸的过程，肯定人的发展是由习得外界经验而来。作为近代经验论的代表人物，卢梭（1978）谈道，应当尊重学生自然成长的规律，否则就会造成一些早熟的果实。西方现代教育隐喻以杜威批判赫尔巴特的传统教育观念为先导。杜威（1990）认为在传统的教学过程中，教师往往不鼓励学生思考解决问题的办法，就像把眼罩套在马的眼睛上，把他们的眼光限制在教师所同意的道路上，以求获得直接的、有效的学习效果。他把传统教育过程中的学生比作“马”，没有丝毫的学习主动性。工业时代使教育偏向注重工厂似的效率观念，学生丧失主观能动性。在后现代主义教育观念上，教育教学课程又开始被视为“生成性的文本”，学生成为“读者”，对文本可以有不同的解读。由此可见，教育渐渐开始重视学生的创造性、能动性。

现代教育隐喻开始逐渐形成比较系统的研究。综观教育隐喻的研究，大致可分为两类：一是把隐喻作为教学的工具，探讨它如何服务于教学，如杜伊特（Duit, 1991）、劳森（Lawson, 1993）、梅耶（Mayer, 1993）、佩特里和奥斯拉格（Petrie & Oshlag, 1993）、斯蒂克特（Sticht, 1993）、达格尔（Dagher, 1995）、霍利约克和撒迦德（Holyoak & Thagard, 1995）、金特纳和霍利约克（Gentner & Holyoak, 1997）、卡梅伦（Cameron, 2003）、奥布森

等 (Aubusson et al., 2005)、罗恩 (Low, 2008)、沃梅利 (Wormeli, 2009)、高维和徐文彬 (2010)、布莱克 (Black, 2013)、李如密和李平 (2013)、米奇利和特里默 (Midgley & Trimmer, 2013) 等。其主要观点是隐喻有益于教学, 具体而言, 就是教育者可利用隐喻解释科学、语言等学科的抽象或新奇概念, 使之更加简洁明了; 受教育者可凭借隐喻识解和建构这些概念。但是, 这种以应用为导向的课堂隐喻研究仅仅局限于隐喻的教学功能。二是教育本体隐喻的研究, 关注的是“什么是教”“什么是学”“什么是教学”等问题, 即把“教”“学”“教学”作为目标域, 通过其他的认知域 (源域) 来识解, 这也是本书研究的焦点之一。教育本体隐喻的研究已经取得了阶段性的成果。金和科塔齐 (Jin & Cortazzi, 2008) 通过对中国文化中教育者的形象、学习和提问的分析, 探讨了汉语中的“教”和“学”隐喻, 并与其他文化 (如新加坡、英国、美国等) 作对比, 指出了部分隐喻的差异性, 但是他们的对比分析是描述性的, 而不是解释性的。他们没有详述对于同一个目标域, 不同的文化倾向于选择不同的源域的原因。再者, 他们也承认只对课堂学习的教育期望有兴趣, 而不关注基本的认知系统。高维 (2009) 也提到教育隐喻, 但是其关注的重点也不是认知系统。关于英语教育背景下的隐喻研究, 科塔齐和金 (Cortazzi & Jin, 1999) 也进行了描述性的研究。他们列出了不同类型的教学隐喻, 其中不乏跨文化的对比研究, 但仅仅揭示了学习的不同文化导向, 而没有解释其认知动因。同样的情况还存在于贝伦特 (Berendt, 2008) 的研究中, 此研究关注汉日语言的背景下, “学”概念隐喻形式的对比。中国对教育隐喻的研究主要有: 宋晔 (2003)、刘志耀 (2007)、席晶晶 (2008)、吴卫东 (2010)、丁道勇 (2011)、梁婧玉、汪少华 (2013)、高原 (2013, 2014)、许海明 (2011)。这些研究多从概念隐喻的角度分析教育, 或是对比研究英汉教育隐喻, 多以时间顺序来叙述, 忽视了历史文化对教育隐喻的深刻影响。

本书考察的狭义的教育隐喻, 即指关于教育的隐喻, 是人们运用隐喻性思维描绘教育理想的认知活动与语言现象。具体而言, 对教育隐喻的

讨论主要针对教育的三大基本要素：教育者（教师）、受教育者（学生）、“教”与“学”。教育者的个人行为、言谈举止、为人处世的方式及对学生公平与否的态度等都属于教育活动的行为中介，对受教育者有潜移默化的影响，而且直接影响学生的个性与人格的形成。“教”与“学”指的是受教育者与教育者之间起桥梁作用的意识形态。教育活动的意识形态随着人类社会的发展而不断变迁。

1.2 文化认知研究

跨文化教育隐喻的研究指的是不同语言、不同文化中的教育隐喻所揭示或反映的概念隐喻。文化在人类学中，是一种共同理解，这种共同理解可以区分较小或较大的人群（D'Andrade, 1995; Shore, 1996; Strauss & Quinn, 1997）。这不是一个详尽的对文化的定义，因为它没有包含人们使用和参与任何文化中的实物、文物、机构、实践、行为等，但它包含一个大的部分：共同的理解，人们对所有这些事物的共同理解。莱考夫和约翰逊（Lakoff & Johnson, 1980）指出隐喻和文化的联系是一个比较直观简单的联系。隐喻不是主要出现在语言上，而是主要出现在思维中的。因此人类学把文化视为共同理解的观点，也可以看成隐喻理解的观点。科维斯齐（Kövecses, 2005）认为，隐喻可以被看作文化内在的一部分。

科维斯齐（Kövecses, 2005）基于莱考夫提出的“概念隐喻”理论，采用文化认知的观点对概念隐喻进行剖析。他从人体、情绪、时间、生命等方面来探讨隐喻概念的普遍性，并从跨文化与文化内部变体的视角来分析隐喻变化的维度，通过描写隐喻变体所体现的不同方面，不同语言的概念隐喻及其语言表达，来探讨隐喻的社会物理现实性及其文化模式。甘农（Gannon）长期从事跨文化管理及行为的研究，他的《文化隐喻：选读、研究转译及评论》一书详细阐释了法国葡萄酒、英式房屋、巴厘岛斗鸡、美式足球等代表一个国家和民族特征的文化隐喻。甘农（Gannon, 2001）认为：文化隐喻是一个国家或民族文化中的一种独特的或者非常具有特色

的风俗、现象或活动，而这种风俗、现象或活动是它的绝大多数民众认为十分重要的，并使得他们和其他民族区别开来的特征。

张再红（2009）从认知语义学和认知人类学的角度考察文化词语意义的认知机制和意义关系模式。该研究的对象是汉英两种语言中词和短语的文化语义，并提出文化—认知统一的文化语义分析的理论和方法，将认知语义学的原型理论、框架语义学以及认知模式理论和认知人类学的文化模式理论整合成一个统一的框架。该研究指出，词汇的文化语义是在其概念意义的基础上，在人类的文化模式作用下，通过隐含的隐喻和转喻相互连接，概念范畴中的某些属性得到突显而形成的转义。在此过程中，以相似性为基础的隐喻映现和基于邻近性原则和突显原则的转喻映现常常同时发挥作用，交织在文化语义扩展之中。在跨文化交际方面，该研究探讨了文化词语可能导致的信息缺损和语义位移等问题。

杜林致（2002）从文化分析的角度出发，对西方归因理论的文化背景加以考察，分析西方归因理论的文化实质，并试图通过实证调查来证明个体的归因模式与其文化背景密切相关的假设。研究中国人的归因特点，同样首先需要考虑中国文化的特点，特别是中国文化与西方文化的差异。佘知音（2006）的研究主要是对俄语的人称范畴做出认知方面的思考，并展开对中国文化背景中人们归因特点的实证研究设计。

大量重要的研究结果显示，关于跨文化教育隐喻的对比研究在国内外并不多见，且大多从修辞学的角度出发研究跨文化教育，几乎没有从概念隐喻出发的，没有用文化认知的观点来系统地阐述和对比中美教育隐喻的情况。

1.3 中美教育发展概况

众所周知，中国和美国是世界大国，更是教育大国。中国历史悠久，文化深厚，对于教育方面的探讨源远流长，但现代教育不免受到传统教育

思想的影响。同时，为了适应现代社会纷繁复杂的环境，教育也需要吸收别国的一些先进思想，达到取长补短、共同发展的目的。美国的教育虽然历史相对短暂，但其发展兼容并蓄，不拘一格，各个州的教育政策千差万别，基本上都以法律文件的形式确定下来，教育形式多样，尊重个体发展。此章节将对中国、美国的主要教育思想进行简要梳理。

1.3.1 中国教育思想简介

中国疆域辽阔，民族众多，是一个统一的多民族国家。中国文化源远流长，绚烂多彩，在世界文化体系中占有重要地位，其历史博大精深，通常简划为中国古代史、中国近代史、中国现代史三部分。大致来说，中国古代史（约170万年前—1840年）开始于中国境内人类的产生，结束于1840年鸦片战争爆发前夕，历经原始社会、奴隶社会和封建社会三个阶段。中国近代史（1840—1949年）始自1840年鸦片战争爆发，止于1949年南京国民党政权覆亡，中华人民共和国成立，历经清王朝晚期、中华民国临时政府时期、北洋政府时期和国民政府时期，是中国半殖民地半封建社会逐渐形成到瓦解的历史。中国现代史（1949年至今）开始于1949年10月1日中华人民共和国成立，是中国共产党领导全国各族人民进行社会主义现代化建设的历史。当然，中国教育的发展大致也经历了这三个重要的历史阶段：中国古代教育、中国近代教育以及中国现代教育。①中国古代教育：由于生产力的发展，私有财产的形成，原始社会开始解体，逐步转入奴隶社会。奴隶主掌握政权，为培养其子弟继承统治而开始设置教育机构，形成学校制度。这种制度可以概括为学在官府、政教合一、官师不分。西周的学校教育制度比较完善，有小学、大学阶段的区分。到了奴隶制开始瓦解的春秋战国时期，官学没落，私学兴盛，出现了稷下学宫这样的高等学府，一些思想流派也开始产生，如法家、道家、儒家，这也成为中国教育传统的主流，影响深远。秦汉时期，是封建制的开端，秦统一中国，禁私学，焚书坑儒，行吏师制度。汉武帝“独尊儒术”，官办的学校分级有中央的“太

学”，地方的“郡学”“府学”“县学”等，但这些学校主要为培养选拔官吏，是文人进修的地方，最初的启蒙还需要私塾。魏晋南北朝时期由于政局动荡，教育事业处于大变革时期，异质思想文化非常活跃。玄学、佛学兴盛，打压传统儒学，在教育上呈现继往开来的趋势。隋唐时期，科举制建立并支配学校教育，实行官学私学并举、人文理论和应用科技兼备的教学内容。书院作为新的教育组织形式开始产生并发展。宋辽金元时期的教育推行“汉化”政策，促进民族文化教育的发展。明朝推行“治国以教化为先，教化以学校为本”。由于受统治阶级内部斗争的影响，曾四毁书院。清朝的科举制达到鼎盛，崇尚儒家经术，提倡程朱理学。中国古代教育历经众多朝代更迭，至今影响深远。②中国近代教育：随着鸦片战争的爆发，国家面临内忧外患，一些教育家开始批判科举制，改革派开始提倡中体西用的教学主张，而科举制也于1905年被废除，代之以中西方结合的特色教育方式。19世纪末，何子渊、丘逢甲等先贤开风气之先，成功创办（宇）雨南洞小学（1885年）、同仁学校（1888年）、同文学堂（1901年）、兴民中学（1903年）等西式新学制学校，是为中国近代教育之始，为后来风起云涌的辛亥革命和国家建设培养了大批宝贵人才。③中国现代教育：1977年恢复高考制度，1978年改革开放，20世纪90年代，中国的教育体系有了较大变化，允许私人资本重新进入教育领域。随后，中国现代教育体系不断得到完善和加强。世界先进的教育思想不断涌入和融合，推动了中国教育文化的进步发展。

1.3.2 美国教育思想简介

美国的教育历史大致分为以下三个阶段：

首先是殖民地时期，美国原来的13个州都是英国的殖民地，大多数居民来自英国，其政治、经济、社会、文化等都受到英国的影响。因此，美国的教育最初就是从最佳层次迈进的，其教育形式主要由教会教育迅速过渡到了正规的学校教育。1636年，马萨诸塞殖民地的清教徒开办了美