《歐美研究》第二十七卷第四期 (民國八十六年十二月)，21-52
© 中央研究院歐美研究所

探討研究語言隱喻與教育關係的理論基礎

郭實渝
中央研究院歐美研究所

摘 要

本文的目的在探討當代隱喻理論之不同分析途徑，以拉克福與強森的理論為主軸，深入討論他們提出的，以經驗型態及認知模式說明抽象概念立基之問題。在隱喻與教育之關係的研究方面，作者以拉克福與強森的理論為基準，說明除了對教育概念的各種探討及應用隱喻作為一種刻意設計的教學方法之外，拉克福與強森所分析的生活裡的隱喻，在教育上更具深遠的影響力量。這種在教育活動中，以個人經驗、認知與概念形成的隱喻應用，就不一定是刻意設計的教育語言或學習工具。它們在教育活動上，尤其是師生之間的溝通及學習成果的產生裡，均扮演重要的角色。

關鍵詞：隱喻、語言哲學、來源區、目標區、製圖

投稿日期：民國八十六年六月二十日；接受刊登日期：民國八十六年九月二十三日。

壹、導言

小學課堂上，師生熱烈的討論著中秋節賞月的情景，夜深了，賞月的人們都回家休息，這時，老師問學生，「那麼月亮呢？」一位同學回答：「月亮下班了。」其他同學會意的笑了，也贊同這句話。老師很高興這位同學有如此具創意的答案。「月亮下班了」，在我們語言的使用上是一種隱喻的用法，它包含許多層面的意義，包括說話者的意思、觀點、語言之性質，甚至說話者一些潛在的、不自覺的，或是認爲理所當然的概念，這些都是我們在語言的分析上的重要論題。尤其在學習及認知環境中，到處可見這一類的語言的應用。對於「月亮下班了。」一句話，雖然我們無法向說出這句話的學生求證，說此句話的真正意圖，可能只是一句不經意的俏皮話，但是就聽者及語言分析者的立場看來，它卻是含蘊相當多及不同的意思。首先，月亮是天空中的星體，此句話是將它擬人化了，在字面上的解釋，月亮不可能是與人一樣需要工作，與人類的工作相比較，很明顯的，這句話在嚴格的語意檢視之下，會被判定是沒有真值的，也沒有認知意義，只是一句象徵式的語氣 (figurative speaking) 語句。其次，工作中「上、下班」的概念是在現代化的社會中的現象，在古代或農業社會中的學生可能不會有此種概念。再次，此句話又隱含了現代人接受現代工業化思想形成的概念，間接呈現他個人對世界外在事物的思索方式，月亮跟人一樣要有規律的上下班，或需要休息。另一方面，從語言哲學的角度來看這一句話，關係到了近三十餘年來對隱喻問題的探討。首先，這一句話是否具真價值；其次，月亮如何與人類工作情境相比較，它是否具認知意義；然後，我們如何認定一個隱喻，隱喻具有什麼性質，這些問題形成了語言研究及語言哲學界中各種不同的理論。發展到目前，尚未能出現一個大家能同意的隱喻理論，大部分只就其應用上的方便而提出理論。就語言的隱喻在一般的教育活動中使用，而非

對教育概念的隱喻解釋而言，我們可以採取拉克福及強森 (Lakoff and Johnson) 的存在論思辨上對隱喻的理解。在教育活動中多變複雜的語言現象，如何解釋師生之間的隱喻使用？有何意義？在解釋上是否有理論基礎？其意義的所屬是什麼？這些都是值得深究的研究主題。本文即在探討解釋教育活動中隱喻應用現象的理論基礎。首先，討論隱喻的意義及闡明拉克福及強森兩人的理論及其問題；其次，確定我們採取的理論；最後，檢討一些學者對隱喻與教育之關係的討論，並提出筆者的看法。至於語言隱喻與教育的實質關係與其表達出來的生態教育之意義，將另文撰述。

貳、語言的隱喻特性

我們如何瞭解他人藉著「妳是我心中的太陽。」表達人際之間的情感關係？或「不義而富且貴，於我如浮雲。」(論語，里仁) 及「君子之德，風；小人之德，草。草上之風必偃。」(孟子，滕文公上) 表達人的品德？對早期嚴格的語言分析哲學學者而言，這些語句並不具真值，沒有認知意義。但是在日常語言的討論上，藉由這些句子，我們卻能瞭解且認識人們的感情及品德。這些複雜的語言面相就需要深入探討了。上述的三個句子中，就有兩句是語言隱喻的使用，「妳是我心中的太陽。」及「君子之德，風；小人之德，草。草上之風必偃。」

在傳統語言學的研究領域上，語言的隱喻是屬於修辭學上的討論，在文學、詩詞創作及欣賞方面佔極重要的地位。然而在哲學或實證科學上均認爲修飾或比喻等的語句並不具認知意義，無法判斷其真假值，在知識的累積上沒有用途。但是由於對人類心靈能力的認知、語言能力發展的討論、人類如何藉由語言的表達而獲得新認識等等的研究興起，發現一些語句即使是沒有真假值，卻在心靈上產生反應，增加認識，這些不是只靠語句的字面意義能達成的。那麼，許多語句，

在字面上可能是不具真假值的，然而卻使得聽者，甚至說者產生認同或相反的反應。這種語言表達方式成爲目前語言哲學家相當重視的研究對象，其中討論最多的就是各種隱喻的語句及對它們的討論。

進一步說，在文學創作上，作家爲了說明一件事，或是加深描寫一些對象帶給讀者的印象，或是表達個人的情緒、感覺或引起讀者心裡的共鳴與感動及修飾或美化等等原因，利用各種文字創作的方式，以不同的詞彙形容一些對象、事物或感情。基本上文學創作者並不關心他們所寫的形容語句是否爲真、具任何認知意義或推理的正確與否，他們關心的是美學上、價值上所能引起的反應。所以一直未受到主張嚴格省察語句意義的分析哲學學者的重視。這類形容詞彙包括各種語言文字的形式，如比喻、借喻、隱喻、轉喻、反喻、諷刺及雙關語象徵等等語言文字的使用，隱喻是屬於這一類修辭形式的文字之一。但在目前語言學及語言哲學的探討上，隱喻的概念具有比較廣的意義，隱喻的意義 (metaphorical meaning) 是相對於文字上的字面意義 (literal meaning)，它是一種合法的語言表達方式之一，包含了所有在修辭學上所討論的各種不同的語句用法，這種表達方式除了在文學作品，詩詞創作時常常使用之外，在日常生活使用的語言中，更是常見，且廣泛的被應用。

在一般的了解上，當我們在日常語句中，以「他像隻豬。」與「他是豬。」兩句話的比較，後者就是隱喻的句子，布萊克 (Max Black) 曾說明此兩類句子的差異 (Black, 1993)。往往我們在不知覺當中就會在未經求證的情況下，說出一些語句，在語言分析學者的考慮上，注意到的是它的非真的或需進一步求證的性質，如最簡單的句子「A 小姐是開心果。」這句話若只就字面上去解釋，雖然合乎文法，但是在邏輯與語意的嚴格分析之下，卻有一些問題出現。首先，語句以 “a=b” 的形式表示，是等同的語句，但是人與果並不能以等號相連，此句不可能爲真。就「認同」的意義要求上，人的性質不可能同於一種物質

的性質，更何況此一物質本身也只是一種概念而已。其次，我們卻能了解它的意義，它也幫助我們對 A 小姐有一番更深入的瞭解，也就是具備認知上的價值。A 小姐的樂觀、樂天個性，她能使在她周圍的人感到快樂。進一步分析，我們無法找到一實體與「開心果」相對應，它的意義又要在我們的抽象概念中去發現，那麼，此一概念之所指又是什麼？如何由對開心果概念的認識而進一步認識 A 小姐？換言之，由對某一概念的清楚認識轉而認識另一新的或不熟悉的事物，這是隱喻的另一特性。更進一步，在對新事物的認識上，我們是一種有選擇的瞭解，借用一物的某些特性來認識另一物的部份。如上述的例子「A 小姐是開心果。」我們只能藉助對開心果的意象認識來瞭解 A 小姐的一些個性，開心果不是一種植物，而是借用它字面意義上的某種解釋來影射某人的個性而已。那麼，這句話只能告訴我們 A 小姐個性的一面，卻無法讓我們認識到 A 小姐的長相、身高等特徵，這又是隱喻的另一個特性了。最後，我們注意到「A 小姐是開心果。」的語句是無中生有的語句，存在論上是沒有任何根據的，完全是說話者的創作。許多日常語言中隱喻的應用，文學、詩詞作品中隱喻的創作，甚至科學理論中使用的隱喻辭彙，都是語言的創造功能，不但使我們注意到語句的另一種意義或更深一層的意義，更能拓展我們的想像空間。

如此複雜且含蘊豐富意義的語言之用法，傳統上是在文學作品中使用的，是文學討論的主要項目，在哲學家們的討論中對它們一直是持著輕視或排拒的立場。霍布斯及洛克的指陳，及實證論者的看法，都是在否定隱喻的地位，他們認爲隱喻無法持有及傳達知識，與事實沒有直接關連及沒有真正意義 (Cohen, 1978, p. 3)。經過布萊克重新肯定研究隱喻的地位，影響到許多語言哲學家及分析哲學家對語言隱喻的重視。近二十年來，相關的論文非常豐富，發展出一些相關的隱喻理論，相互之間的爭議也很多。奧東尼 (Ortony, 1993) 在其編纂之

《隱喻與思想》(*Metaphor and Thought*) 之第二版的序言中提到，他在 1979 年出版第一版到 1993 年第二版的發行之間，看到一本書籍目錄中，[1] 提到的隱喻相關論文，在 1985 到 1990 之間就產生至少有三千五百餘份參考資料 (Ortony, 1993, p. xiii)。近年來，更有許多相關文獻及書籍的出現，可見語言的隱喻的研究受到學界相當程度的重視。然而，隱喻的應用仍是一個人類在使用語言溝通時，未能完全明朗及完全被了解的心靈或頭腦能力的部分，也就是對一些問題仍在找尋知識上的答案，爲什麼在我們說「A 小姐是開心果。」我們很快就能把握 A 小姐的一些個性？雖然我們知道這句話是假的，但卻能在我們的認知上產生效果，也就是對 A 小姐有深一層的認識，這些如何可能？我們發現我們對人類語言表達能力、創造能力、理解能力及思想結構等的認識上，仍有許多不清楚的部分，仍有許多研究的空間。

參、拉克福與強森的隱喻理論

在分析哲學界對隱喻之研究自布萊克提出互動觀 (interaction view of metaphor) (Black, 1954) 之後，討論的方向可以分成爲兩個進路，一個是絕大部分對隱喻的討論是以語言分析或在語言學的領域中討論，認爲隱喻是一種語句表達的方式，語句有字面的意義，使用語句表達的規則及意義認定等，戴維森對隱喻的看法就是站在語意學上的討論 (Davidson, 1978)。另外也有許多不同的隱喻理論，如理查斯 (Richards, 1979) 及布萊克的互動觀、比較觀 (comparison view)、意指理論 (connotation theories)、認知理論 (cognitive theory) 等等。不同的理論主張者在闡訴其看法之前大部份都會將他人的理論加以分類、命名及討論，如畢斯萊分析他自己的理論與其他理論的不同，他

---

[1] 此資料的來源為：Van Noppen & Hols, 1990. *Metaphor II—A Classified Bibliography of Publications from 1985-1990.* Library & Information Sources in Linguistics, Vol. 20.

提出四個不同理論，並將其理論 (controversion theory) (Beardsley, 1981, p. 138) 與其他三個理論加以比較。魏與畢斯萊的分類相似，她將隱喻理論分別歸類爲情緒的、替代的、異例 (anomaly) 的及互動的等四個觀點來討論，並指出她個人提出的動態形式階層隱喻觀 (dynamic type hierarchy) 的分析，更能解釋人類使用隱喻的各種狀況 (Way, 1991) 及在人工智慧設計上的應用。孟基 (Mooij, 1976) 對隱喻性質的討論是以單元及二元論來劃分隱喻。到目前，即使是以語言學或語言分析的立場討論隱喻的哲學家們，很少會同意戴維森的觀點 (Elgin, 1995; Kittay, 1995; Ross, 1993)，即不願將語句的字面意義與隱喻意義分開，卻否定後者在語意學及認知意義上的地位。在人工智慧的研究上，如何使電腦不但能認知，甚至可以發展一些隱喻的文字是研究者的難題，也是重要議題之一，明顯的，隱喻就應具備認知意義及語意學上的價值。這些研究方向仍然是屬於語意學或語法學上的討論。

另外一個進路是從語言的發展基礎或人類認知歷程之探究著手，在對象、語言及思想的關係上找出隱喻使用的脈絡，也就是說，人類的思想如何借用語言來表達。換言之，前一個進路是以我們使用的隱喻語句或隱喻表述 (metaphorical expressions) 方面爲主的探討；而一進路則是以人類之認知結構爲討論重點，這些結構是以語言之各種形式表達的。具體經驗的指設經由約定，以一符號代表，然後形成抽象的、普遍的、代表實物的概念，此項過程是人類概念形成的過程。我們可以由兒童認知發展理論來看，我們的學習開始是利用具象經驗的指設學習的，「這張桌子」、「這個杯子」等等，是具體的人與環境互動經驗，但一旦將直接指設經驗成份排除，成爲「桌子」、「杯子」的概念，就是抽象的。我們說「桌子是木頭做的。」就是抽象概念的語句，由具體經驗物件到抽象概念之形成就成爲人類特有的表達方式——語言。這種過程及基礎就是語言發展學、語言哲學、及

心靈哲學的重要研究領域，隱喻的討論就包括這一層次之抽象概念的形成、概念的把握、及情緒表達之字詞的了解。筆者認爲，我們可以借用拉克福提出的當代隱喻理論來了解語言、思想、環境之關係中的一個語言特性，他說「在語言的字面意義一旦離開具象經驗，開始談及抽象或情緒，則隱喻的了解是常規了。」(Lakoff, 1993, p. 205) 在研究語言發展及人類了解及領悟語言意義的能力上，隱喻是一個特殊的現象，它不只是字詞的符號而已 (Lakoff, 1993, p. 208)。隱喻及隱喻語句的討論就不只是屬於文學上的修辭學的範圍，也不只是語言學上的語意及語法的問題了，而是關心到思考上概念的學習及形成了，如何由「這張桌子」、「那張桌子」發展到擁有普遍性的「桌子」之抽象概念，這個過程好像很簡單，但深入思考之下，我們會問抽象概念如何可能，而隱喻的理論可能是求得解答的一個方向。同時，這個理論也可以解釋我們在語言學習及概念之把握上的各種現象。下面首先討論拉克福與強森的理論，繼之，討論一些對他們的理論的批評，及筆者個人的看法。

首先在拉克福的理論中，界定隱喻爲一種思想的模式、一種工具，而不只是一種說話的形式 (Lakoff, 1993, p. 206)。它不僅僅是在語言的層面上的一種創作而已，它包涵許多層面的意義，在語言結構上，它是一項創作，也是指說者的一種意向。在文學創作上，是要表達個人的感情、情緒或感受，同時它又含蘊著希望引起聽者或讀者的共鳴及認同，因此，它是有著目的的一種表達方式。因此語句的字面意義與隱喻意義應具同樣重要的地位。在思想概念的結構上，最重要的是取得瞭解與感同。以一個已有的經驗來了解新接觸的經驗，成爲一種推演 (inferential) 的結果，也稱爲製圖 (mapping) 的過程，更可以說是抽象概念的構成。製圖的概念本身具嚴謹的結構性，以命題的形式表示，將不同部份的事物借用另一事物來了解，因此任何最普通的抽象概念有可能用來建構在其他經驗上。我們根據拉克福及強森於

一九八〇年合著出版的《生活中的隱喻》(*Metaphors We Live By*) 一書及拉克福於一九九三年發表的一篇當代隱喻理論論文，整理出他們對隱喻的看法及要點，提出下列幾點討論：

(一) 此理論的出發點與當代語言哲學的分析方法不同，是以個人與環境互動的經驗及概念的認知模式來探討語言的一種表達特性。不以傳統的語意二分法來說明，有的句子有字面的意義，隱喻的句子就有隱喻的意義。此理論中所討論的隱喻是指一種思想概念傳達的模式，以此概念模式構築的表達形式成爲隱喻的表述語句。因此以隱喻表達的語句性質不只是敘述性而已，而是具建構性質的，是我們用以了解與說明的主要媒介工具 (Lakoff and Johnson, 1980, p. 159)。[2] 任何藉一物以說明另一物或是以一種經驗說明另一種新經驗的句子，在結構上都是隱喻的。換言之，語意學上討論的隱喻定義是指「隱喻在字面上是說一件事，但是有另外的意義。」如理查斯所使用的「tenor」與「vehicle」兩個詞代表隱喻句子的一件事與其轉換的意義 (Richards, 1936, Ch. 5)，兩者都是在已被認知的情況，同樣具有認知上的定位。拉克福及強森的理論卻是以一已知或已經驗的事物來解釋一新經驗，說者及聽者雙方均需有基本思索之架構，相似的文化背景以便能爲了解的新對象建構概念，是認知的過程，這是他們的經驗主義的主要立場 (Lakoff and Johnson, 1980, pp. 226-228)。其次，他們將隱喻的結構分成爲兩個區域，一個是來源區 (source domain)，或者可以說是已具有經驗的部份；另一個是目標區 (target domain)，指新的經驗部份，以此二個區域形成隱喻的基本模式。如拉克福及強森舉出的例子「爭論是一種戰爭」(Lakoff and Johnson, 1980, p. 4)、「愛情是一種旅程」或「時間就是金錢」(Lakoff and Johnson, 1980, p. 7) 等，

---

[2] 此一說法的原文如下：Metaphors are conceptual in nature. They are among our principal vehicles for understanding.

明顯的，時間不是金錢，但是要了解時間的寶貴，我們用金錢來作比喻，使得我們對時間有了珍惜的概念。另外，我們更可以了解時間與金錢之關係，如以時間換取金錢、薪資是以小時計算等，這些以比喻形式表達的句子都是隱喻。爲了了解這些句子的前項，我們應用另一個概念或其他經驗來說明或對照，這就是隱喻的本質。又因爲人類語言絕大部分是抽象的概念組織，概念的認知是以隱喻建構的，因此語言的概念系統的性質也是隱喻的。我們更常以這些隱喻爲基礎，說出一些含蘊著它們的日常語句，這可以說是一種推演的或是製圖的過程了。如我們常用的「一寸光陰一寸金」、「愛情路遙遙」或「攻擊他的說法上的弱點」等。

在此彰顯出來的是，隱喻的作用已超出一般語言句子的形式範圍，而是含蓋了我們在組織概念時應用的語言系統及結構性質的絕大部分。隱喻包含了所有利用一物說明另一物的認識系統，這是隱喻的本質 (Lakoff and Johnson, 1980, p. 5)。[3] 更簡單的說，「語言本身的結構就是隱喻的」。[4] 如此，我們可以進一步討論在日常語言架構上隱喻的各種特性及如何應用的問題。

(二) 拉克福及強森分辨出隱喻的不同形式，並且給予名稱。首先，他們並不滿意瑞迪提出的較爲籠統的傳遞隱喻 (conduit metaphor) 的說法 (Reddy, 1979)，雖然傳遞隱喻的概念指出了隱喻的特性，即彰顯某一特性、同時隱藏其他部分及隱喻本身是部分的比喻，而不是全部的等同。但是傳遞隱喻無法完全含蓋所有我們應用日常語言時的隱喻。拉克福及強森分辨出至少三大類基本隱喻，第一種稱爲結構的隱喻 (structural metaphors)。一個概念是隱喻式的使用另一個概念構成，如上面提過的「時間就是金錢」或「爭論就是戰爭」等。在了解

---

[3] 此一說法的原文如下：The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.

[4] 此一說法的原文如下：The language is metaphorically structured.

時間的過程當中，我們應用一些個人經驗來解明另一經驗。這種基本隱喻模式潛在於我們常用的語句之中，如「時間用完了。」、「花許多時間值得嗎？」、「不要浪費時間。」或「一寸光陰一寸金」等。很明顯的，在我們的文化認識中，時間是一種有價的、有限的資源，並且可以量化的概念，我們對時間的了解就是隱喻的概念化。在此，我們已經注意到，我們對概念的了解及把握與使用隱喻時，都需要文化認識作爲背景，也因此向某一對象解釋或說明一個概念時，就隱含著將個人的文化認識一併傳達給此一對象，這一點將另作討論。第二種隱喻稱爲初識隱喻 (orientational metaphors)。基本上，這是一種以空間位置爲導向的隱喻 (Lakoff and Johnson, 1980, p. 14)，高低、前後、上下等的空間概念放在隱喻中構成特殊的意義，如「人往高處爬。」、「他是上選的人才。」、「墮落的生活。」或「他是圈內人。」等等由隱喻之原型推演出來的語句。這些都是在我們日常生活的經驗及認識上常用的語句，也是概念的隱喻表達方式。這種以空間概念爲導向的隱喻具有很明顯的文化及個人經驗特質，因爲這些隱喻絕大多數是根據個人經驗及文化價值立場而作的表達，在我們的文化中，高、上、中間或前等的空間概念在評價程度上是較高的。有許多概念更具有明顯的非文化中立性，隱喻的應用、選擇及評價會因文化的不同而有不同的隱喻，如「未來」在我們的文化是在前面的，在有些文化的人文價值上，卻是指在背後的 (Lakoff and Johnson, 1980, p. 14)。因此我們是在個人身體、自然的物理經驗及傳統文化價值的基礎下，組織我們的概念系統。雖然我們一再強調隱喻的創造、應用及選擇都有其明顯的特定文化意義，但是人類空間或時間概念的認知架構上，並不是完全依靠特定文化或生活習慣上的層次建構的。換言之，人類對時間或空間的經驗及其概念認知模式可以跳出特定文化中不同的語言表達形式。因此，有些隱喻是跨越文化脈絡的。艾維生 (Alverson, 1994) 就指出時間與空間的隱喻是普遍的，「時間是屬於人類共通的經驗，

建立於一泛人類的計畫上 (*Bauplan*)。」(Alverson, 1994, p. 6-7)

以空間概念爲導向的原始隱喻爲我們在概念的組織上提供非常具體及清楚的基礎，但是有些身體及經驗無法使用空間概念來說明或解釋，如一些事件、身體的部分等，則要訴諸第三大類的隱喻，稱爲存在論的隱喻 (ontological metaphors)，這是我們以我們經驗之多元、無數的物理對象爲基礎的一種隱喻形式，其範圍非常廣，而其功能也是多元的。對個體、實存的物件、事物、活動、情緒等詞句的了解，利用的隱喻概念都可以說是屬於這一類隱喻。按照不同的目的表達出來，如指設的目的，「投手的這一球真漂亮」；量化，「他的胸中充滿仇恨」；指認，「在壓力下，他呈現其醜陋的本性」；或確定動機，「他到台北去追求名利」等。更明顯的例子是大腦是一台機器的隱喻，此一隱喻又可以用我們文化中熟悉的表達語句來呈現，如「今天我的大腦沒有運作」、「我腦中的發條故障了」或「大腦生銹了」等。這一類的隱喻語句在我們日常語言應用上是非常順口、自然及熟悉，常常就被認爲是自明的，是我們精神現象的直接描述，我們未警覺到這些都是隱喻的表達方式，更未能認知到這些是我們生長的文化中未自覺而吸收的概念，在語言使用時不自覺的表達出來。在這種存在論的隱喻領域內，更細分，我們可以說還包括了容器的隱喻 (container metaphors) 及擬人化 (personification) 兩種思考模式。在容器的隱喻中又有不同的樣態，其一爲以地區 (land areas) 爲考慮的狀態，地區是有內、有外的、進去、出去的容器式概念，如「進入室內」、「病從口入，禍從口出」或「一望無際的原野」等的詞句 (「病」及「禍」等又是另一隱喻的表達)。人類具有認知領域的本能，認識一片或一塊地區等具範圍的量化行動，容器的物件及容器內的實體都是以隱喻認識的。其二爲視野 (the visual field) 的概念化，這也是屬容器的隱喻狀態之一，如我們常說「車子進入我們的視野」、「他走出我們的視野」等。另外，我們也將許多事件、活動及情勢等都使用容器的隱喻來概念

化，如比賽的事件，我們常說「他退出比賽」、「他參加比賽」或擦窗子的活動，我們會說「他花很大力量在擦窗子上」等。

擬人化是常見的隱喻，也含蓋廣大的領域，將各種事件、情緒、物件等當作是人的活動性來隱喻式的概念化，如「貪心是我們最大的敵人」、「我們向毒品宣戰等」。這種隱喻使我們以擬人的語詞了解一些世界的現象，因其與人們的思想方式接近，擬人的語句使我們能了解這些現象，「貪心」、「毒品」等抽象概念便可以使用擬人的隱喻來了解。

(三) 隱喻的另一個性質是概念的隱喻結構是不完全的。因爲我們以隱喻建構的概念是有系統的，使我們能使用一件事物或經驗的表達來討論及建構另一個以隱喻方式定義的事物或經驗，此兩種事物可能不是同一類物質，如擬人化的隱喻；也可能是同一類的物質，但卻不是屬於同等的對應關係，如「人輕勢微」。在應用隱喻時，我們只有使用一種物件部分性質或結構來了解其所比喻的事物，如拉克福及強森舉出的一個例子「理論就是建築物」(Theories are buildings) 的隱喻。我們是使用建築物的一部分概念，如結構、基礎等來建構理論的部分概念，如理論的建構、推理及基本看法等，而我們是不會用到建築物概念中房間、樓梯、材料等的表達來解釋「理論」的概念 (Lakoff and Johnson, 1980, p. 52)。換言之，我們要了解「理論」的概念及其意義時可以借用建築物的某些性質說明之，排除一些我們認爲無相關或無說明性的意思。問題是隱喻的建構建立在不完全的說明上，那麼我們如何建構這些隱喻？我們要如何選擇作爲隱喻語句的後項事物呢？又如何決定隱喻的概念那些部分是可以被提出使用的，那些是不使用的呢？這些問題的答案又回到前面曾提到過的隱喻的表達是基於約定的想法或被約定俗成所設定。一方面，我們在成長過程中吸收的傳統、文化、社會的許多想法已經隱含在我們的日常概念的結構中，這些間接的決定我們對隱喻的選擇。另一方面，又因爲是約定，

沒有律則限制，因此給予人們很廣大的想像空間，我們可以創造新的隱喻或擴大我們思考的範圍。在文學、詩詞表達上我們會接觸的許多新的或需要想像的隱喻，就是因爲隱喻的不完全性質容許的想像空間。

(四) 拉克福及強森主張，大部分我們日常的概念系統都是以隱喻建構的，也就是大部分的概念是部分的以另外的概念來了解的，問題是既然我們的概念是以隱喻建構，那麼有沒有概念不使用隱喻建構(Lakoff and Johnson, 1980, p. 56)？也就是以某一概念來解釋另一個概念，那麼原始的概念又是如何建構的？我們可以直接了解的概念是什麼？他們的答案是人類經驗中的一些本能認識是不用其他概念作爲認識基礎的，這種概念包括空間的直接經驗，包括上、下、前、後、遠、近等。我們的身體存在佔據某個空間，我們的行動、活動都是在一個空間中移動，空間的導向是我們最根本的認識，建構我們的空間概念。在我們佔據某個空間時，我們經驗到周圍環境與外界發生關係，在此空間走動，使我們的空間概念產生變化，持續的空間經驗建構我們認識外在事物的概念，我們就有了上下、前後、遠近等空間觀點，這些空間觀點也形成我們關係概念的基礎。更進一步，這種直接物理經驗不只是一切概念形成的基本經驗，而且因爲這些經驗是我們佔據空間及時間的經驗，時空位置總是在某一個環境、位置上。而環境及位置絕對不是真空的，我們經驗總是經驗到某物、某種情況、某些已存在的人際關係、社會及文化背景。

肆、對拉克福與強森理論的批評

拉克福及強森理論的主要重點在於他們將語言與人類思想連在一起，兩者密不可分，語言符號之建構在表達個人的思想，然而在表達及溝通的過程中，這些語言符號絕大部分並不能以直接經驗的形式

表達，而是靠抽象的概念表示，這些抽象概念之建構就是以隱喻的方式建構的，隱喻的本質在於基於一個事物之經驗了解另一個新的或不熟悉的事物。他們的理論不同於其他語言哲學家們對隱喻分析的進路，此理論是可以避免一些語言哲學家們在討論隱喻時產生的一些問題及困難。包括 (1) 他們的理論將不需要考慮「死的隱喻」及「活的隱喻」在分析上產生的界限問題，死的隱喻是在隱喻使用一段時間後，成爲語句上的字面意義或成爲字典中正確的定義之一，則此隱喻不再是隱喻而是死的隱喻，然而到底在什麼情況或什麼程度時，隱喻不再具隱喻意義，而成爲字面的意義呢？在拉克福及強森的理論中，隱喻的死或活的分辨爭議，就不能只用概念使用時是否成爲字典上的定義爲準了。因爲若概念是基於隱喻來了解時，隱喻是一種認知工具、方法，本身不是一個對象，概念之字面與隱喻意義的二分法需要更細緻的分辨。(2) 在以隱喻來建構新經驗的概念時，所使用的各種方式，可以包括以相似性、比喻及其他任何製圖的方式，因此他們的理論可以避開了在語言研究的傳統上，對隱喻語句形式的理論分爲比較理論 (comparison theory) 及互動理論 (interactive theory) 的立場之間的相互爭論的情況。隱喻語句之意義表達是使用隱喻語句中兩項分子之比較，或是以相互影響的方法建立隱喻的意義，都不成爲分析隱喻語句的重點。(3) 不同於語言分析學家對隱喻的分析。一般而言，語言分析學者都未考慮語言使用上的經驗背景，而是只就語句本身的意義來討論，因此常常在其字面意義及隱喻意義上爭論，如戴維森的主張，隱喻語句只有字面的意義。或者文字的意義與說者要表達的意思的爭論，如 Searle (1993) 對隱喻的討論，認爲隱喻具備的只是說話者將要表達的意義，就隱喻的結構來說，它是屬於說話者的意義。因此，我們必須要分清楚說者的意義及句子本身的意義。然而我們在解釋隱喻語句時，除了應用基本語句字面意義之分析原則之外，還要考慮聽者方面具備的一些原則，包括認出說話者在說出該語句時不是字

面的意義，而是在兩者之間有一共同的解釋策略，如此使說者的語句所造成的可能價值與聽者所想的意義相連合；(4) 產生新的認知。各種語句在純粹語言分析理論上清楚地展現了思想與語言之關係，但他們忽略了語言同時也反映了說話者的世界觀，也就是語言與存在界的關係。語言之形成是基於直接經驗，而任何經驗是離不開某種情況，某種已存在的人際關係。這些都預設著某種文化及社會的存在，我們可以用具體的例子說明，以「烏龜」爲喻的語句在中文及英文的環境中都常使用，然而在中文中常用「龜兒子」一詞來罵人，這是在中國社會中對某種動物的特殊感覺，因爲烏龜的生物退縮本能在擬人的隱喻中容易作爲對人描述或了解的性質之一，但在西方文化中很少以烏龜的生物特質擬人隱喻式的隱喻語句來描述或了解人類性格。相反的，西方文化中卻使用顏色的特質來描述人類性格，如黃色是懦弱、紅色是熱情及藍色是憂鬱的表示，在中國文化中，顏色也有其不同的表達意義。同樣的，時間的隱喻也因不同的文化，而有一些差異及不同程度的了解。時間是金錢，在西方文明的工商社會使用時，很容易使人了解時間的重要性及對時間的敏感，但是一些未受西方文明影響的社會或文化中，人們對時間的概念就不會非常敏感及緊張。雖然，我們認爲拉克福及強森的理論在討論隱喻問題上有上述的優點，他們主張語言本身的結構就是隱喻的，這一命題卻引起一些批評，在此也可舉出一些對他們理論的批評觀點。

麥可馬克反對拉克福與強森上述的主張，所有語言本質上是隱喻的。麥可馬克認爲後者理論主張的經驗物理環境預設，如空間之基本隱喻，加上文化上的預設，文化經驗限制語言概念的形成，這些雖然可以作爲界定隱喻與非隱喻意義的方式，但自己反而又被這個說法限制在幾乎將所有的日常語言都界定爲隱喻的，那麼，語句的字面意義標準在那裡呢？這種主張進一步會造成語言的相對主義 (MacCormac, 1990, p. 70)。

印杜凱亞指出拉克福等人的隱喻理論分辨出隱喻上客觀的相似性及經驗的相似性，而前者並不存在，後者才是真實的，也就是說我們在問是否二個對象具相似性時，不能獨立於此二對象是如何被經驗及概念化的過程。因此隱喻在二個經驗之間創造了經驗的相似性，這種經驗主義 (experientialism) 的立場，也同樣造成一些隨意性的問題，一切都是以經驗爲基礎，也就是一個認知經驗的主觀性。問題就在於二個對象都是靠經驗概念化，那麼其相似性的決定是屬於那一個？如他們使用的例子「人生是一個旅程」，“旅程”可作爲隱喻的來源區 (source domain)，“人生”是其目標區 (target domain)，我們可以用旅程中的“過程、路程”爲圖樣來製圖以說明生命，但我們也可以相反的用生命爲目標區，來解釋旅程，這似乎呈現過於隨意的說明 (Indurkhya, 1992, p. 83)。換言之，其問題是在若兩個區域都是較爲陌生之經驗，如何決定那個是目標區，那個是來源區呢？是否是隨意設定呢？

魏 (Way, 1991) 將拉克福等人的理論歸屬於與杜貝尼 (Turbayne) 的主張一樣，認爲所有的語言都是隱喻的。她認爲拉克福及強森完全拒絕語言字面概念是錯誤的，尤其在語言使用上，有時有強調字面上的使用及字面的意義的必要性。筆者認爲這個批評可能有些誤解拉克福及強森的理論，語言的意義與語言之構成並不相同，抽象概念完成，使用時有其字面的意義，「桌子」的概念有其字面的意義，而「桌子」概念之構成是應用直接經驗之相似性來建構的，在建構及了解新經驗時隱喻是一種方式，也可以說是在直接指設背後的抽象性思索。至於前面兩個批判，是可能造成拉克福等人的理論成爲隨意性的結果，但若我們由語言之形成本身就是完全隨意的，也是約定俗成的觀點，在我們要以「桌子」代表一個具體的物體時是沒有任何原則可循的，也沒有理由說我不能用「抬子」指設同樣的概念，那麼，以隱喻的方法來說明一新的概念，只要能使說者的意思傳達出去，而且聽者

能了解，那麼隨意性的批判則可以不必反駁了。

葛蕾弟等人 (Grady, Taub, and Morgan, 1996) 對拉克福及強森主張的製圖觀點有一些批評，並指出其理論上的困難。在他們提出的例子中，葛蕾弟等人發現有些隱喻無法將來源區的資訊製作到目標區，如「理論就是建築物」；作爲一個概念隱喻製圖，它可以說明一些語言表達上的意義，如「他的論點沒有基礎」及「在仔細檢查之下，他的理論會被推倒」等。但是他卻無法說明利用同樣的方法製圖來解釋同樣形式的語句，如「他的理論無窗戶」等。其次，他們認爲，拉克福兩人的理論中有許多隱喻事實上是缺乏經驗基礎的。如上一個例子，還有「愛情是一次旅程」等。拉克福兩人甚至也沒有清楚的指出經驗基礎是指什麼？第三，在隱喻語句及隱喻製圖之間沒有清楚的畫分。如上述的「理論就是建築物」作爲隱喻製圖及「他的論點沒有基礎」作爲隱喻語句，兩者沒有明顯的畫分。最後，事態結構的隱喻 (event structure metaphor) 是具有二元或相互製圖性質的。這似乎與他們將隱喻的構成單位分成來源區與目標區的主張產生不一致的情況，同時也會引起如前面印杜凱亞的批評，造成隨意性的隱喻語句。葛蕾弟等人提出其解決的辦法，在隱喻語句中分辨出兩種語句的結構，即隱喻的原始性及複合性結構 (primitive and compound structure)。前者是指具獨立的、直接的經驗基礎及語言學上的證據，後者是指由前者組成的複合性隱喻結構。如對「理論就是建築物」一句而言，它可以說是兩個較簡單的隱喻語句合成的，即 ① 邏輯構造就是建築物之架構，及 ② 堅持就是維持直立。這種劃分就可以解決上面所提的第一及第二個問題。筆者認爲，葛蕾弟等人的批評完全以語言學者的立場出發，並以語句的分析方法來建構其解決的途徑。筆者也同意他們所說拉克福兩人的理論中缺乏對經驗基礎的清楚說明，也有可能產生隨意性的情況。然而葛蕾弟等人所提出的原始性或簡單性及複合性隱喻的結構來解決他們對拉克福理論提出的第一及第二問

題，仍無法令人滿意，因爲「邏輯構造就是建築物之架構」一句隱喻還是會遇到他們自己提出的製圖上的問題，邏輯是思考性的，也是抽象性的，與建築物的具象性、物質性是不一樣的，它們仍會碰到有些無法製圖的性格。我們還可以再問「邏輯思考是用鷹架嗎？」的問題。

羅斯 (Ross, 1993) 針對拉克福與強森的理論上的來源區與目標區的畫分，將它們的理論歸屬於新互動論 (neo-interactionism)。他認爲拉克福兩人的理論至少有兩個問題，第一，他們主張絕大多數的語言及思想都是隱喻的，這一點是基於一個非常鬆散的、沒有經過嚴謹論證的心裡認知過程的考慮。如他們對上、下等的空間圖式 (schema) 或製圖的經驗認知過程，似乎使用隨意的、日常的推論。第二個問題在其圖式的理論 (schemata theory) 上，拉克福兩人將圖式的概念同義於表達 (representation) 的概念，這一點是不可能的。尤其是強森的一些推論會造成隱喻推論上對影像圖式 (image-schemata) 的依靠，使隱喻可以不具備命題的形式，與拉克福的說法有異，另外也使隱喻的表達結構上無法一致。這些批評一方面似乎與上面幾位學者的評論相類似，如隨意性、經驗基礎的不嚴謹等的論點。另一方面，也顯示拉克福及強森的理論引起相當廣泛的重視與討論。

伍、隱喻與教育

人類使用語言傳達思想，不同於其他動物溝通方式，使用抽象的符號表達，有系統的表達觀念，是語言特有的性質。這種性質卻需要學習，個人表達能力及表態是天生的，而語言之應用是需要學習的，人類有史以來一直使用著學習而來的語言，傳達思想、承繼觀念、溝通訊息或表達及發抒感情等。語言已經是非常成熟且被視爲理所當然的一種工具，語言的功能被人類肯定，直到十九世紀末哲學家們更以分析方法探討語言之結構、表達之意義、其與人類認知能力及在追求

知識真理上的地位。對語言之研究由實證論者的要求嚴格的語言及經驗對應到以經驗爲主之隱喻建構。近百年的發展趨勢，是由完全中立性的語言、語意分析到對日常語言在文化、社會及不同內容之下，語句之使用的分析，使得具有後者特性的隱喻成爲重要的研究領域。另一方面，語言需要學習，清楚及明白表達個人思考的內容與意義是在學習過程中建立的，因此語言不但是教育的工具，也是教育的目的。語言與教育的關係是密不可分的，那麼，隱喻在語言使用上的特性，也同樣出現在教育活動中的各種語言之應用上。就目前許多對語言隱喻的研究中，與教育相關的討論並不多，在文獻中可以整理出兩類相關的討論，其一是以概念或語意分析的方式對教育概念之各種隱喻的探討。另一類是在各類學科的新概念學習上，應用隱喻的方式使學生學習，也就是作爲教學教法的一種。筆者認爲應該有第三類的討論，既非對「教育」概念的各種隱喻語句的分析，也不是明顯的、有意的使用某些隱喻在教學方法上，而是在語言結構本身上的隱喻特性，這些語句是在一般的或普遍的師生互動關係中，潛態性的影響到學生的根本觀念，這一部分在教育上更具有深遠的影響力量。

第一類的討論是由美國教育哲學大師謝弗勒首先提出，他是以分析哲學爲基礎，討論有關「教育」一詞的概念。在了解「教育」的定義時，在教育史上有許多人提出不同的口號或隱喻以說明「教育」概念 (Scheffler, 1978; 1979)。他指出，教育概念的隱喻包括「教育即成長」、「教育即塑造」及「教育是一種藝術」等三個不同之隱喻。然而就隱喻的特性而言，隱喻不是一個理論，但卻有其真理的意義。另一方面隱喻有其限制，只涉及主題的某些部分，加以補充。然而上述的各種隱喻都有其在使用上的危險，因此他的觀點是教育的概念就是教育，只能由其可能產生之結果來討論，若以「成長」、「改造」等等的隱喻來說明，則不但未能完全說明教育是什麼，同時會產生誤解。巴洛更加強調這種看法 (Barrow, 1997)，在討論概念分析的特質

之後，認爲目前討論「教育」概念之定義，若是利用隱喻的方式說明，雖然有其優點，如可以闡明，捉住想像力及注意力，但是這些用法不是在澄清隱喻的語言，而是以未完全了解的事物來說明及談論一些不能完全了解的事物，就一些有關「教育」的概念而言，借助隱喻說明「教育」、「教學」等的概念。我們發現使用隱喻來說明這些概念時，不但無法肯定的定義它們，甚至會使這些「本來就是如此」(It is what it is) 的事情更加複雜化。因爲教育或教學的概念不是像任何事情，它就是它，無需使用隱喻說明之。我們要直接面對此概念本身坦白的、清楚的、具邏輯思考的說明概念。雖然，謝弗勒等人對將「教育」概念以隱喻來定義的方式有所保留，仍有一些教育學者仍在提出一些在教育論述中的隱喻語句 (Taylor, 1984)。這一類對語言與教育的討論，除了在語言分析時可以做爲個例來研究之外，對教育哲學的內容並沒有很大意義。

巴洛雖然否定將隱喻的方式應用在對「教育」等概念的說明上，但是也並不反對在教育活動中使用隱喻，而且也肯定隱喻作爲教學方式之一的功能。這是教育與語言之隱喻特性關係上的第二類討論。在奧東尼編纂的《隱喻與思想》一書中，收集了數篇隱喻與教育之相關論文，基本上，這些論文是以討論隱喻在教育活動中之應用爲主。包括隱喻在學習上的功能，作爲教學方法之一的各種實驗上的討論及在教育活動中使用隱喻所產生的問題。針對把隱喻的使用角色明白的放在教育活動中，有人贊成將隱喻作爲明顯的教學方法之一，並且創造並設計一些教材作爲協助學生擷取新知識的方式 (Petrie and Oshlag, 1993)。有些人又認爲在教育活動中使用隱喻的方法是一種偷懶的作法，因爲它是在鼓勵草率的思索，不同之解釋，也是一種簡化的教學方法 (Petrie and Oshlag, 1993, p. 579)。支持隱喻在教育活動中有積極及正面意義的人士，肯定使用隱喻的教學策略能加深學習的印象，甚至可以在認知功能上，使學生了解及學習到完全新的知識 (radically

new knowledge)，或者透過建構學習者之心靈模式，借用隱喻學習並了解科學觀點及新知 (Mayer, 1993)。梅爾並且很清楚的提出三個實際的教學例子 (Mayer, 1993, p. 573)，利用隱喻教學不但可以刺激學生的聯想能力、思考解決問題的方向，隱喻上的資訊甚至可以協助學習者建立有意義的學習效果 (Mayer, 1993, p. 575)。在對隱喻使用上有正面的肯定之外，這些作者也不能忽視隱喻在教育活動中的限制，這些限制包括，隱喻與字面上表達的真理完全不同。換言之，隱喻的語句在實際經驗的了解上是假的，還有隱喻的設計是具高度意向性的。史迪區 (Sticht, 1993) 更進一步指出，雖然隱喻在學習上可以提供至少三種功效：(1) 以熟悉的經驗轉移到較不熟悉的知識內容；(2) 增強我們溝通的能力，增加想像空間及學習之記憶；及 (3) 認知到一些無法用語言符號表示的自然經驗之某些部份及其意義。但是他也認爲，若在教本或書籍上使用隱喻卻是非常危險的。因爲在教育活動中使用隱喻需要一些預設，首先教師本身對隱喻語言中指設的兩個區域要很熟悉，其次要使隱喻產生效果，必須先確定學生已有的預設及經驗，再則學生應具備了解的規則 (Petrie and Oshlag, 1993)。然而，教科書是完全以文字的表達，它無法得知讀者是誰，因爲大部份讀者可能無法與作者有共享的，隱喻表達上所需的經驗，無法認識到它所提供的資訊，因此很容易產生誤解 (Sticht, 1993, p. 624)。

彼特屈及奧斯內 (Petrie and Oshlag, 1993) 強調隱喻在學習上面的正面功能。學習完全新的知識是教學上的主要目的，隱喻成爲學習過程中的重要角色之一，教師認識學生的有限經驗，在提出新的學習領域時，在其思考上是以兩個方向去思索，使學生了解及認識新經驗的途徑，其一是應用一些明顯的相似性比喻，使得學生在已知的經驗與新的經驗之間產生互動，其二是提出一些潛在的比較語句，以刺激學生本身的思考，讓學生能創造或認知到新的經驗，後者就是隱喻的使用。彼特屈等人並提出使用隱喻以取得新知的步驟，按照這些步驟

可以創造教學上之隱喻應用在實際教學的環境之中，這是高度有意的活動，雖然隱喻語句本身是假的，作者最後更強調教師養成教育上對隱喻應用及製造能力的培養。彼特屈等人更應用在科學教育上使用隱喻爲教學的例證以佐證其立場，尤其是一些科學理論及科學上的概念，如「動」的概念，某物是否在動；「時間」的概念等。又如梅爾的例證，「雷達是一顆跳豆」、「密度是在盒子中的粒子」等 (Mayer, 1993)。

然而對彼特屈、奧斯內及梅爾等人強調隱喻在學習上的功能的說法卻引起一些人的質疑，包括格立 (Green, 1993)，筆者對他們的理論也有些疑問。首先談談格立的批評，然後筆者提出一些個人的疑問。格立在同一本論文集中，針對彼特屈在舊版本所寫的論文提出質疑。[5] 格立認爲彼特屈的主張是將隱喻視爲知識論上的必然，尤其是在介紹新觀念時使用隱喻的方法是有效且可行的教學方式之一。格立認爲，隱喻的使用與教學上使學生能學習到完全新的概念是沒有必然關係的。並對彼特屈提出的例證加以反駁，尤其在介紹新概念時，不一定要使用隱喻。更能清楚的說明新觀點或新經驗的方法，仍是要靠字面上的定義，直接的解釋。格立認爲隱喻在教學上的用處是作者想像力的應用及對一些問題的思索而已。筆者認爲格立的批評只是針對彼特屈等人的學習完全新經驗的主張上。當然，若不使用隱喻也可使學生學習到新概念。字面解釋與隱喻之使用完全取決於教師在授課時的裁量，本來就沒有一定的原則，彼特屈等人也沒有拒絕使用字面解釋的方法作爲教學方式之一。因此格立的批評並未能真正指出彼特屈理論上的疑點。

筆者對彼特屈的兩篇論文中提出的立場有幾點質疑：(1) 在對隱

---

[5] Petrie 及 Oshlag 兩人在 1993 年版本中的論文是修改由 Petrie 在舊版本所發表的論文，但主旨並沒有多大的改變。

喻的認知上，若傳統的觀點可以接受，就是隱喻的語句在語意上是假的，是兩個經驗領域之間的互動，以其中之一來了解另外一個經驗的意義，若是如此，隱喻上的使用是無法找到一個理論、應用的原則及規矩的或建構的固定方法。假的語句之建構可能找不到事實的根據，因此若照彼特屈等人的說法，應用一固定的步驟建構在教學上使用的隱喻語句，則是多餘的，且不必要的。(2) 彼特屈他們提出之隱喻建構步驟並不僅僅限定於建構教學上認識新概念之步驟，也可以應用在其他認知上的步驟，甚至在概念的定義上也可以應用。他們提出的四個步驟，即第一步建構異例，第二步提出隱喻，即創造一新的類種含蘊關係 (class-inclusion relations)，這是 Glucksberg 與 Keysar 提出的隱喻理論 (Glucksberg and Keysar, 1993)。第三步以這些隱喻語句爲導引，觀察學生在接受這些語句時產生之結果及實際上的活動，最後一步是一些修正活動。這四個步驟是可以應用在以隱喻以外的其他語句來定義或說明的概念上。(3) 因爲在教學當中需要使用隱喻作爲教學方法之一，那麼，教師的養成上就要訓練隱喻的製造。隱喻的使用在修辭學上或文學作家、詩詞家的訓練上是有其特定的方法，然而對一些科學教育或一般課程的教師而言，如何訓練他 (她) 們創作隱喻語句以達到教學目的，這是師範教育的一大難題。另一方面，在任何環境中，人們使用隱喻的情況與有意的應用一個隱喻來說明一個概念是不能同一的，兩者可能有其相互重疊的部分，但兩者卻有相當明顯的差異性。如在「夸克」概念的分析上，使用顏色與味道是科學家們隨意的採取一物來解釋我們無法以肉眼觀察到的基本物質。若要求科學家們在爲了使學生了解爲什麼他們使用顏色及味道來說明「夸克」的特性，設計一套隱喻之比較方式，他們將不可能做到。因此，隱喻的使用是不能等同於借用隱喻來說明新概念的教導與學習之活動。(4) 若我們採取拉克福與強森及包華士等人對隱喻的分析立場，彼特屈等人的理論將會面臨到另一個困境。若隱喻是我們應用語言時的概念基本

架構，以空間及價值爲應用的基礎，如上、下、左、右、出、入等，則不但在空間上具有隱喻的意義，在價值上也是有其人爲約定的意義。語言的結構本身，一旦離開當前的、具象的經驗，則抽象、感覺等卻都是具隱喻的意義，那麼，在教學的情境中，隱喻應是相當普遍的。同時，隱喻的應用也彰顯出一些屬於個人及環境文化背景的潛在概念或潛在知識 (implicit knowledge) (Bowers and Flinders, 1990)，因此隱喻不再只是完全借助於有意的創造以達到教學目的的一個語言表達方式及教學方法而已。因此，筆者會認同彼特屈等人對隱喻在教育活動中是占重要地位的說法，但卻不能同意隱喻是需要建構及實驗的活動。

在討論了有關語言隱喻與教育的數篇文獻之後，我們發現，目前討論的方向集中在上述的兩類研究，其一是對教育概念的一些隱喻說明，其二是在教學活動中，應用隱喻作爲教學方法之一的討論。然而筆者認爲，在教育活動中，語言是最重要的溝通工具，無論是有意的或無意的，教師的言詞影響到學生，也都在傳遞一些訊息，這些訊息有的是屬於明白敘述的知識，可以使用字面定義，也可以利用一些隱喻語句。有的訊息卻是屬於潛在的概念之傳達，可能是無意的將一些個人自己早已接收的觀點以隱喻的方式傳達出去，如「時間就是金錢。」是將時間以物質，尤其是金錢來衡量的觀點；「月亮下班了」的隱喻也彰顯出一些現代人吸收的工作觀點。

筆者主張我們對語言隱喻與教育活動之關係的討論，可以由另外一個角度去討論，那就是以拉克福與強森的當代隱喻理論爲基本架構，並以包華士在討論生態教育中分析的隱喻種類作爲日常的教學語言之分辨，以這種角度去探討學生在課堂上學習成效。按照這種看法，隱喻不一定是刻意的學習工具之一，隱喻的應用也可以達到學習

的效果，同時呈現出潛在知識在教學環境中產生的力量。[6]

陸、結論

人類的思維始終是哲學家們最有興趣探討的一個主題。人類智慧是指什麼？人類的思考如何可能？知識是否是人類的智慧結晶？這些問題是千百年來哲學家們想要獲得解答的。在思索人類的思考時，一定會遇到人類是使用什麼工具或媒介去思考的問題。那麼，語言就成爲最重要的探討對象了。語言與思維的關係又是什麼？孰先孰後？沒有語言人類是否能做思考的活動？這些又是哲學家們要進一步尋求答案的問題。再往前推，我們又要先對語言有些基本認識。若語言是在表達我們的思想，我們對它的認識有多少？語言學家、語言哲學家，甚至認知科學家們的研究，到目前雖小有成就，但仍未能完全瞭解人類在使用語言的各種狀況。

語言哲學的研究初期仍以討論語言之嚴格建構爲主，在認知的要求下，語句必須與實證經驗相對應，具真假值的判斷可能才可以說有意義。這種輕視日常語言的態度，使得日常語言之研究並未受到哲學家的重視。然而，經過一些語言哲學家們的重新肯定，日常語言漸漸成爲主要研究對象。但是日常語言是比經過嚴格建構的科學語言要複雜、含蘊更豐富的意義、涉及更多的語言面相。要瞭解人類如何使用語言及利用語言認知，我們所面對的研究範圍就更廣了。

對語言隱喻的研究，在近三十年的語言哲學界有著極快速且豐富的成果，也有各種理論的出現。有的仍在語意方面討論，將語句的意義分爲字面的意義及隱喻的意義，但是相關的理論都未能解決一個主要的問題，那就是，在語言的持續不斷發展情形下，隱喻的意義在什麼情況下會轉變成屬於字面的意義。有的討論則採取人類思想概念之

---

[6] 這一方面的研究，筆者將另文撰述與討論。

組成基礎爲出發點，認爲語言本身是以隱喻建構的。這個理論不同於上述的各種理論了。本文探討了採取此主張的拉克福及強森的隱喻理論，此理論雖仍然有未能解決的問題，但是筆者認爲在我們瞭解教育活動上，尤其是在師生之間的溝通、傳遞資訊及應用各種語言之譬喻使學生瞭解的目的上，應用此理論較能獲得清楚的解釋。

然而，對隱喻在教育活動中產生的影響，並未有較有系統的研究。因爲我們不能像彼特屈及梅爾等人一樣，對某一科學概念設計一組隱喻語句，作爲教學的根據。其次，我們也無法將學生的學習過程用實驗的方法作研究，也就是分爲實驗組及控制組來探討學生吸收新知識的效果。第三，我們語言之應用一定有其環境、社會及文化之特定背景，隱喻的研究就有其文化非中立的特性，這是我們必須要考慮的。最後，在分析資料上，仍需要某些理論的根據。就這些原因而言，我們在實證研究方面，首先應該以日常實際的課堂教學爲樣本。然而，每位教師與學生的溝通方式都不是完全相同的，若要獲得完整的資料，則在時間及各種條件上，是無法達成的，只能採取抽樣的方式選擇樣本。其次，課堂教學的資料必須是在完全自然的情況下取得。如此，雖然不能決定或判斷學生是否獲取新知，但卻是瞭解隱喻之應用的有效根據。第三，語言是約定俗成的，是一個社會性的結構，其建立的說話者與聽者之間的內在關係也是具社會性的；換言之，語言的意義，無論是字面的或是隱喻都具高度的內容依賴性，它們是無法脫離其應用內容而獨立 (Way, 1991, p. 20)。內容之所指就是日常生活上的各種情境，那麼，在教育的環境中使用的語言就不是經過設計或文化中立的語句，而是有著強烈文化及社會背景的日常溝通語言了。在教師與學生之間的對話上就脫離不了老師本身的一些潛在觀點，及學生次文化中的一些看法了。最後，分析資料所依據的理論，本文中筆者確定了解釋語言隱喻使用上的理論，下一步驟將是應用此理論來解釋及瞭解我們獲取的實證資料。這將是另外的研究範圍了。

郭實渝女士為中央研究院歐美研究所研究員。研究領域為教育哲學，並以語言與教育之關係及生態教育理論之探討為近數年來之研究主題。

參考資料

Alverson, H. 1994. *Semantics and Experience: Universal Metaphors of Time in English, Mandarin, Hindi, and Sesotho.* Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Barrow, R. 1997. "Language: Definition and Metaphor," in *Studies in Philosophy and Education,* 16 (1-2): 113-124.

Beardsley, M. C. 1981. *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Indianapolis: Hackett Publishing Co., Inc.

Black, M. 1954-55. "Metaphor," *Proceedings of the Aristotlian Society.* 55 (1954-55): 273-294.

_____. 1993. "More about Metaphor," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought.* 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 19-41.

Bowers, C. A., and Flinders, D. J. 1990. "Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language," *Culture, and Thought*. New York: Teachers College Press.

Cohen, T. 1978. "Metaphor and the Cultivation of Intimacy," in Sacks, S. (ed.) *On Metaphor.* Chicago: University of Chicago Press, 1-10.

Davidson, D. 1978. "What Metaphors Mean," in Sacks, S. (ed.) *On Metaphor.* Chicago: University of Chicago Press, 47-70.

Elgin, E. Z. 1995. "Metaphor and Reference," in Z, Radman, ed., *From a Metaphorical Point of View: A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor.* Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Glucksberg, S. and Keysar, S. 1993. "How Metaphors Work," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 401-424.

Grady, J., Taub, S. and Morgan, P. 1996. "Primitive and Compound

Metaphors," in A. E. Goldberg, ed., *Conceptual Structure, Discourse and Language.* Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information Publications.

Green, T. F. 1993. "Learning without Metaphor," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 610-620.

Indurkhya, B. 1992. *Metaphor and Cognition: An Interactionist Approach.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Kittay, E. F. 1995. "Metaphor as Rearranging the Furniture of the Mind: A Reply to Donald Davidson's 'What Metaphors Mean'," in Z, Radman, ed., *From a Metaphorical Point of View: A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor.* Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Lakoff, G. 1993. "The Contemporary Theory of Metaphor," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.

_____, and Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press.

MacCormac, E. R. 1990. *A Cognitive Theory of Metaphor.* Cambridge: A Bradford Book.

Mayer, R. E. 1993. "The Instructive Metaphor: Metaphoric Aids to Students Understanding of Science," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 561-578.

Mooij, J. J. A. 1976. *A Study of Metaphor.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Ortony, A., ed. 1993. "Preface," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrie, H. G. and Oshlag, R. S. 1993. "Metaphor and Learning," in

Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 579-609.

Reddy, M. J. 1979. "The Conduit Metaphor—A Case of Frame Conflict in Our Language about Language," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 284-324.

Richards, I. A. 1979. *The Philosophy of Rhetoric.* (1st ed. 1936) New York: Oxford University Press.

Ross, D. 1993. *Metaphor, Meaning and Cognition.* New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Scheffler, I. 1979. *Beyond the Letter.* London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.

_____. 1978. *The Language of Education.* Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher.

Searle, J. R. 1993. "Metaphor," in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 83-111.

Sticht, T. G. 1993 "Educational Uses of Metaphor," in Ortony, A. (ed.) *Mtaphor and Thought*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 620-631.

Taylor, W., ed. 1984. *Metaphors of Education.* Heinemann Educational Books, London: University of London.

Way, E. C. 1991. *Knowledge Representation and Metaphor.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Theoretical Foundation for Studying the Relationship between Metaphors and Education

Shih-yu Kuo

Abstract

There have only been a few studies done on issues about metaphors and educational activities, though metaphors have become a prominent focus in philosophy of language and linguistic studies during the past 30 years, and many educators have tried to develop some instructional program by using metaphors as a way of transmitting concepts and ideas. The purpose of this paper is to try to establish the theoretical foundation for studying the relationship between metaphors and educational activities. Among many theories of metaphors, Lakoff and Johnson's theory provides an adequate interpretation of the construction of human concepts and the human cognitive model with an experiential base. Their theory also provides a better explanation on language usage in educational function than other theories.

After exploring Lakoff and Johnson's theory in detail, the author discusses some studies done on metaphors and educational activities. Two aspects are discussed. One is an analysis of the concept of "education" in metaphorical statements which has caused some concern with educational philosophers. The other is the usage of metaphorical statements that can be constructed in order to promote learning results. We find that both aspects have not touched on the important problems of the relationship between using metaphors in educational situations and its impact on both teachers and students.

Key Words: metaphor, philosophy of language, source domain, target domain, mapping