

儿童对隐喻性成语认知理解的研究*

余渭深, 蒋联江

(重庆大学 外国语学院, 重庆 400030)

摘要: 本文选用 20 则成人教育儿童时常用的隐喻性成语对儿童的隐喻认知能力进行实验研究。研究发现儿童隐喻认知能力随着年龄的增加而有逐渐增长的趋势, 但是低龄儿童对隐喻的理解局限于字面意义, 到了四五年级(约 10 岁)之后才具备用别的语义域概念来理解隐喻的引申意义, 较好地实现隐喻的教育意义; 儿童在选择题测验比在问答题测验上显示较佳的隐喻理解能力。本文还从社会、家庭、文本三个因素考察了儿童理解隐喻认知不足的原因。

关键词: 隐喻成语; 隐喻能力; 字面意义

中图分类号: B842.5 文献标识码: A 文章编号: 1008-5831(2005)06-0142-03

Children's Cognitive Understanding of Metaphors

YU Wei-shen, JIANG Lian-jiang

(College of Foreign Languages, Chongqing University, Chongqing 400030, China)

Abstract: This paper studies children's cognitive ability on understanding Chinese metaphoric idioms based on statistical analysis after an empirical experiment. It's proposed that such ability develops along with children's growing-up process. And those little kids of 6 to 8 years old are relatively weak in this metaphoric ability since they can only understand most of the literal meanings, while those children of more than 10 perform a better understanding by unconscious mapping between different cognitive domains. In addition, this paper also studies the reasons of children's failure of metaphoric understanding from the aspects of society, family and textbook.

Key words: cognitive understanding; educational metaphors; continuous process

一、引言

隐喻不只是一种语言修辞手段, 更是一种思维和认知方式(Lakoff G & Johnson, 1980)。在日常生活中, 人们往往参照其熟知、有形和具体的概念来认识、思维、对待无形的难以定义的概念, 形成了一个不同概念之间相互关联的认知方式。日常学习生活中, 教师、父母等长辈为了实现教育目的, 也经常使用隐喻手段将儿童难以理解的抽象的道理具体化, 来唤醒儿童的切身体验、实现对事理的认知, 进而规范言行。比如“不听老人言, 吃亏在眼前”就是耳熟能详的例子。诸如此类的教育性隐喻语言能给儿童提供看待问题的新视角, 引导学生借助已知概念及概念系统, 推及其他未知领域, 以获得新的知识和理解。

有关这方面的儿童隐喻理解能力发展的研究颇多, 研究结果也具有较大分歧。早期的研究认为, 儿童的隐喻认知理解能力到儿童中晚期, 即八九岁之后才会出现(Ortony, A., 1975); 后来的研究则认为, 在某些情况下, 四岁的幼儿也能够具备相当的隐喻认知能力(Vosniadou, S and Ortony, A, 1984)。有些研究认为儿童隐喻认知能力呈现阶段性发展, 每一阶段都有质的差别(Asch & Nerlove, 1960)。他们指出儿童

隐喻认知发展有两个阶段: 字面意义(literal meaning)阶段和非字面意义(non-literal meaning)阶段。另外有研究认为儿童的隐喻认知理解能力会随着一些因素的变化而变化, 难以用阶段去界定其发展过程。他们认为儿童隐喻认知能力的发展过程呈现连续性而不是阶段性的特征(Keil, 1986)。比如 Keil(1986)研究发现能够理解“The car was dead”的儿童, 不一定能够理解“The idea bloomed”的意义, 因此对这样的儿童很难去判定其隐喻认知能力处于哪一个阶段。Winner, Rosenstiel & Gardner(1976)以 6、7、8、10、12 和 14 岁的儿童为对象, 通过具有双重意义的隐喻句子考察儿童隐喻认知能力的发展。比如在理解“经过多年的监狱工作, 这位狱卒变得硬如石头, 无法移动”这句话时, 受试可能有以下四种理解: (1) 字面意思, 例如理解为“国王具有魔力, 他把狱卒变为一块石头”; (2) 转喻(metonymic), 儿童未提到主题和工具的相似性, 只是将二者连结, 理解成“狱卒在由坚硬的石头围绕的监狱里面工作”; (3) 原始的隐喻, 儿童提及主题和工具的相似性, 但是停留在表层阶段, 比如理解成为“狱卒拥有坚硬的肌肉”; (4) 真正的隐喻, 即儿童在提及二者相似性时, 能够提到心理层面, 理解为

* 收稿日期: 2005-09-02

基金项目: 重庆大学研究生教育创新基金项目(2004A021)

作者简介: 余渭深(1954-), 男, 重庆人, 重庆大学外国语学院院长, 教授, 硕士生导师, 主要从事语篇分析、理论语言学研究。

“狱卒不顾囚犯的感受”。

有关儿童隐喻认知能力发展的研究很多, Siltanen (1986) 等采取不同的测验方式得到了许多不一致的结果。这些研究所采用的语句结构大多是“A 是 B”。而本文采用的不是这个语句结构, 其中有些不是完整的字句, 但是它们都具有象征性意义。

本文测验所用的测验题目是成语, 短短数字, 寓意深远。成语和隐喻类似, 不仅仅是一种语言现象, 也是一种人类认知现象, 是人类用某一认知域或源域 (source domain) 来理解另一个认知域或目标域 (target domain), 源域的部分特点映射 (mapping) 到目标域上, 进而得到部分理解 (Lakoff G & Johnson, 1980)。作为生活经验高度概括的成语包含深刻的隐喻, 对人类的认知起着两大作用: 创造新的意义; 提供看待问题的新视角 (束定芳, 2000)。从前面的讨论可知隐喻没有固定的语言结构, 可以是一个句子、语言片段、一个动词或者一段文章, 判断隐喻的标准是是否具有概念上不协调不一致 (胡壮麟, 2004), 因此合乎这些标准的成语可以当作是隐喻性的, 尽管有些成语是普遍为人所知的, 即有学者称为死隐喻 (dead metaphor)。

成语作为一种隐喻现象, 在汉语中广泛使用。笔者发现成人在教育儿童时也常使用一些具有隐喻性的成语, 但是人们对儿童隐喻能力一直缺乏深入的研究。从语言本身的发展历史看, 由于追求教育语言的科学化, 教育隐喻语言受到了冷落 (宋晔, 2003)。严世清 (2001) 对苏州大学英语专业自己撰写编辑的“拾贝集”作过统计得出了相同的结论。因此, 现在的儿童能否理解长辈为规范其言行而使用的教育性隐喻成语呢? 如果能, 儿童对教育性隐喻成语的认知过程呈现哪些特征? 哪些因素在影响着儿童对教育性隐喻成语的认知能力? 这些问题有待深入研究。

本研究以成人教育儿童时常用隐喻性成语为语料设计实验, 其目的在于探讨儿童对教育性成语隐喻的认知发展特点及规律, 深究儿童成语隐喻认知发展的影响因素以及对隐喻能力培养的提示。

二、方法

(一) 受试

根据随机取样, 男女各半的原则, 从重庆市卓立教育中心抽取 6 岁、8 岁、10 岁和 12 岁儿童各 20 人, 共 80 人。这些儿童智力发展正常, 均已接受了相应的小学教育。

(二) 材料

采取调查问卷和个别访谈的方式, 从家长和教师了解到他们教育孩子时经常使用的隐喻性成语, 汇编成 25 则。在试验性研究 (pilot study) 中, 笔者将 25 则隐喻性成语印刷成问卷, 请 50 位大学生填写, 每则隐喻分别设计一个问题, 回答者依序回答自己是否听过这些隐喻, 何处、何时听到的。此外还有一组开放式问题, 问卷回答者可以列出曾经听到过的其他隐喻成语, 经统计删除了大部分儿童不曾听到过的成语五则, 最后留下供实验用共 20 则, 其中包含 5 则是学校课本中出现过的: 人小鬼大; 过河拆桥; 井底之蛙; 一毛不拔; 虎头蛇尾; 半斤八两; 一份耕耘, 一份收获; 平时不烧香, 临时抱佛脚; 不听老人言, 吃亏在眼前; 吃得苦中苦, 方为人上人; 种瓜得瓜, 种豆得豆; 留得青山在, 不怕没柴烧; 三个臭皮匠, 顶个诸葛亮; 亡羊补牢; 小时偷针, 大时偷金; 早鸟先得食; 放羊的孩子; 五十步笑百步; 掩耳盗铃; 纸包不住火。正式测验中使

用的问卷包含这 20 个成语, 有两种答题方式: 问答题要求儿童解释成语的隐喻意思; 选择题提供选项让儿童选择隐喻的意思。

关于儿童可能的答案, 作者参照了 Winner, Rossensitel & Gardner (1976) 所用的字面意义、转喻、原始的隐喻、真正的隐喻这四个层面。然而因为本文所采用的成语并不是“A 是 B”的语言结构, 所以无法全部列出四个层面的答案, 所以最后选取了字面意义和真正的隐喻这两个层次来编排问卷选择题部分的答案。为了避免在只有两个答案的情况下, 儿童猜中机率过高, 每一个隐喻都提供三个答案供儿童选择, 有些提供两种字面意义和一个真正的隐喻, 有些提供一个字面意义和两个象征意义, 但是每题只有一个正确的象征意义表达正确的隐喻意义。

(三) 得分标准以及评分者信度

问答题部分, 除了“不知道”的答案外, 儿童对成语隐喻的解释可能有以下四种: (1) 错误的字面意义, 比如“人小鬼大”理解为“人很小, 鬼很大”; (2) 字面意义, 比如“井底之蛙”理解为“住在井里面的青蛙”; (3) 错误的隐喻, 不从字面去理解, 但是解释错误。比如“井底之蛙”理解为“青蛙很害羞, 不敢出来”; (4) 真正的隐喻。选择题部分, 答案分为字面意义和真正隐喻两类。具体的记分方法如下: 未作答记 0 分, 错误字面意义记 0 分, 字面意义记 1 分, 错误隐喻记 0 分, 真正的隐喻记 2 分。两位重庆大学语言学系研究生依据上述标准进行评分。事前笔者对二位评分者进行训练两人评定的分数的 Spearman 相关系数为 0.89 ($p < 0.01$), 具有较高的信度, 意见不统一的地方讨论决定。

(四) 程序

整个过程实行个体测验, 通过两位主试和受试的单独谈话直接观察受试对隐喻认知的理解程度。

谈话分两个部分进行, 第一部分是准备阶段, 通过询问受试者姓名等背景问题, 并进行必要的问候交谈, 以减轻受试者的紧张感。第二部分是试验的主要观察部分。在受试消除紧张感后, 主试者念指导语。其后由主试念出隐喻, 询问受试以下几个问题: 是否听过该隐喻? 从哪里听到的? 从谁听到的? 在什么情况下听到的? 是什么意思? 如果受试说出是个故事, 比如“放羊的孩子和狼来了”, 主试会接着问这个故事告诉人们什么? 接着主试把选择题三个答案念出, 让儿童去选。绝大多数孩子能够理解, 对个别不能理解的孩子, 主试会用更简单的话重述, 以求达到能够理解。

测验前, 对可能影响儿童成语隐喻认知因素的来源假定于三个途径: 家庭 (父母长辈的身教言行); 社会交往 (儿童与他人接触, 包括网络、学校); 文本 (即学校课本知识)。测验中, 两位主试依据儿童的回答将其来源分别归于这三类途径, 意见不统一之处通过讨论来决定。

三、结果与分析

用非参数检验中的克-瓦氏检验 (Kruskal - Wallis Test) 发现各年龄组的成语隐喻认知能力的发展存在显著差异, χ^2 (问答题) = 84.895, $p < 0.001$; χ^2 (选择题) = 55.674, $p < 0.001$ 。用非参数检验中的秩和检验考查性别差异, 发现男女儿童教育性隐喻认知能力无显著差异, Z (问答题) = 0.528, $p = 0.598 > 0.05$; Z (选择题) = 0.072, $p = 0.942 > 0.05$ 。这个

发现和以往的研究类似,比如周裕和黄希庭(2001)发现性别对男儿童的时间隐喻能力的发展上无显著性差异。

对各年龄段男女被试在所有成语隐喻问答题和选择题上的得分平均数和标准差进行统计(表1)。

表1 各年龄男女教育性成语隐喻认知平均分和标准差

年龄组	题型	性别	平均分	标准差	人数
6岁	问答题	男	1.1000	1.5951	10
		女	1.5000	1.2693	10
	选择题	男	20.3000	2.2136	10
		女	20.5000	3.1710	10
8岁	问答题	男	6.8000	1.9322	10
		女	7.9000	1.9692	10
	选择题	男	20.4000	2.4129	10
		女	22.6000	2.7968	10
10岁	问答题	男	18.9000	1.5951	10
		女	17.5000	2.7183	10
	选择题	男	26.6000	4.4020	10
		女	24.0000	0.6667	10
12岁	问答题	男	28.7000	2.3594	10
		女	23.5000	3.5978	10
	选择题	男	34.4000	2.5906	10
		女	32.4000	3.5340	10

以t检验比较全体儿童在两种测试方式——问答题和选择题的得分,发现 $t = 18.834, p < 0.001$, 由此可以回答儿童对两种测验方式的偏好,即儿童在选择测验上显示出更好的隐喻理解能力。这一点与前人的研究结果类似,儿童在选择方式的隐喻理解测验比在改编或解释的测验上表现出更强的理解能力(Vosniadou & Ortony, 1984; Winner, 1988)。

用单因素方差分析各年龄儿童在问答题上的成语隐喻能力,得到 $F(3,76) = 362.174, p < 0.001$ (表2)。以scheffe法进行事后检验,比较结果12岁的儿童表现要明显好于其他10岁、8岁和6岁;10岁要明显好于8岁和6岁;8岁和6岁之间则没有明显区别,在小组分类表(Homogeneous Subsets)中归于同一类,说明6岁和8岁的组间平均值没有差异。

用单因素方差分析检验各年龄儿童在选择题上的隐喻理解能力的表现,发现 $F(3,76) = 76.701, p < 0.001$ (表2)。以scheffe法进行事后检验结果发现12岁的儿童表现要明显好于其他8岁和6岁;10岁要明显好于8岁和6岁;10岁和12岁、8岁和6岁之间则没有明显区别,在小组分类表(Homogeneous Subsets)中归于同一类,说明两组的组间平均值没有差异。

表2 各年龄儿童在问答题和选择题上的隐喻表现单因素分析

	平方和	自由度	均方	F	Sig.	
问答题	组间	7344.738	3	2448.246	362.174	0.000
	组内	513.750	76	6.760		
	总和	7858.488	79			
选择题	组间	2079.400	3	693.133	76.701	0.000
	组内	686.800	76	9.037		
	总和	2766.200	79			

用4(年龄组)×2(题型)方差分析检验表明,各年龄组在对成语隐喻的问答检验认知能力上主效应显著, $F(3,156) = 55.463, p < 0.001$;各年龄组在对成语隐喻的选择题检验认知能力上主效应显著, $F(3,76) = 76.701, p < 0.001$ 。在问答题的理解上,对年龄

组差异的多重比较表明12岁组、10岁组和8岁组之间存在显著差异,而8岁组和6岁组之间并没有明显差异;在选择题上,12岁和10岁要优于6岁和8岁、10岁和12岁,6岁和8岁之间没有明显区别。可以说明6岁和8岁的儿童整体上对成语隐喻的认知能力还不具备,而是到了10岁才基本具备了较好的理解能力,12岁的儿童平均成语隐喻认知能力明显高于其他年龄组,平均分分别高达29.75,33.40,说明12岁的儿童基本能够使用别的语义域概念来认知理解教育性成语。

用卡方检验对儿童在问答题上的答案类型的差异性进行检验,得到 $p < 0.001$ (表3),提供一个具体的成语隐喻理解的各种答案类型的分析表。

表3 不同年龄儿童对“纸包不住火”的理解的各种答案类型的分析

		6岁	8岁	10岁	12岁	总和
纸包不住火	不知道	人数 17	9	3		29
		% 21.3	11.3	3.8		36.3
错字面意义	人数	1	10	5	3	19
	%	1.3	12.5	6.3	3.8	23.8
字面意义	人数	2	1	4	3	10
	%	2.5	1.3	5.0	3.8	12.5
错误的隐喻	人数			4	3	7
	%			5.0	3.8	8.8
真正隐喻	人数			4	11	15
	%			5.0	13.8	18.8

对所有20则成语隐喻理解的答案类型的卡方检验表进行汇总可以发现,6岁组儿童选择“不知道”或者“字面意义”的人数比例最高,其次是8岁的儿童;选择“真正的隐喻”的比例以12岁组的最多。这与Winner(1976)、周裕和黄希庭(2001)的研究结果类似,即低年龄阶段的儿童隐喻理解能力较低,喜欢从字面意义去解释;随着年龄的长,儿童能理解真正隐喻的能力也在增长。

最后对儿童在回答成语隐喻的认知来源的统计中发现,儿童的回答可以归纳到我们事先假定的三个途径中,即来自家庭、社会和文本。利用列联表程序中卡方检验对其进行统计数据进行分析(表4),提供一个个案统计。

表4 成语“一毛不拔”的隐喻认知来源的列联表

		6岁	8岁	10岁	12岁	总和
一毛不拔	家庭	Count 19	13	7	9	48
		Expected Count 12.0	12.0	12.0	12.0	48.0
	社会	Count 1	7	5	5	18
		Expected Count 4.5	4.5	4.5	4.5	18.0
文本	Count 0	0	8	6	14	
	Expected Count 3.5	3.5	3.5	3.5	14.0	

这个列联表显示家庭、社会、文本三个因素对“一毛不拔”这个成语不同年龄组儿童的不同影响。以家庭因素为例,各年龄组的依赖次数分别是19、13、7和9(即观察次数),而他们的期望次数却分别是12、12、12和12。从6岁组来看,其主要影响来自家庭,八岁组中社会因素的影响加大,直到十岁组和十二岁组文本的因素也起到了重要作用。卡方检验显著水平 $p < 0.001$,从卡方检验表的脚注中看出每一个单元格期望次数不小于1,因此这次卡方检验结果是可以接受的。对其余19则隐喻列联表汇总发现,随着年龄的增加,

影响儿童对教育性成语隐喻的理解的途径由最初的家庭影响,过度到文本和社会的影响。

四、讨论

从表3可以看出6岁、8岁的儿童基本上处于小学一二年级阶段,他们的思维活动很大程度上都是和具体形象的生活活动联系起来,要求他们在不同语义域之间进行概念映射,以达到对抽象意义的理解还较为困难。而到了10岁,儿童的抽象能力则有了显著提高,这也表现在10岁儿童的隐喻能力要强于6、8岁组。然而,这些似乎还不足够推断出儿童的隐喻认知能力的发展可以呈现出明显的年龄阶段性,因为不论是哪个年龄段的儿童,在接触问答题和选择题的时候所产生的答案都有涉及到“字面意义”或者“真正隐喻”等层面,并没有体现出截然的阶段划分情况。然而,我们并不能由此推断出儿童隐喻的认知发展没有呈现阶段性的特征的结论。在6岁到12岁,即大概一二年级到五六年级这个连续的发展过程中,儿童的隐喻能力明显呈现随年龄增长而递增的趋势,6岁组和8岁组的儿童对隐喻的理解多停留在字面意义阶段,还不具备从其他隐喻域来映射理解目标域的能力;这一能力到了10岁出现了较明显的转机,儿童能力通过其他的认知域来推测理解隐喻成语的象征意义,即通常所说的教育意义,这一能力到了12岁组有所加强。这个结论与生活事实对应,对低龄儿童,家长们多用形象教育;而高年龄段的则开始使用具有抽象教育意义的隐喻成语了。依据以上分析,在这个连续的发展过程中,10岁可能是个转折点,到了12岁,即大概小学五六年级,儿童已具备相当的隐喻认知能力了。这个发现也和周榕和黄希庭(2001)的研究结果类似,他们认为这个年龄组的儿童已经从一个本义的思维模式慢慢地过度到抽象的隐喻思维模式上来。

儿童对教育性隐喻成语的认知能力与其思维发展和概念形成等特点有密切关系。儿童思维能力的基本特点是从以具体形象思维为主过渡到以抽象逻辑思维为主,而有研究发现这个“质变时期”是在三四年级,即10岁左右(周榕,黄希庭,2001)。父母长辈为了教导规范儿童言行而经常使用的教育性成语有时候能得到意想不到的效果,有时候则是会哭笑不得。影响儿童正确理解教育性成语隐喻的因素首先来自家庭,特别是低年龄的儿童。现代社会家庭模式的变化,独生子女集万般宠爱于一身,不可能有体验像成语“种瓜得瓜,种豆得豆”所描述的生活场景,缺乏了这种生活体验,要达到真正的隐喻理解是很困难的。第二个主要因素是来自社会。当今社会生活节奏加快,各种不规范用语流行成风,有不少少年儿童甚至以掌握不规范用语比如网络语言为荣,这种价值取向对于成语习得颇为有害,隐喻理解更是无从谈起。另外一个因素是和文本教育有关。教育学家斯缔奇(1993)指出儿童之所以减弱了其先天的隐喻性思维能力,是因为学校教育的目的就是以传统的、预先确定的语言范畴去替代儿童原有的对客观世界的认知方式(严世清,2001)。我们应该制定以隐喻能力培养为目标的教學大纲,在编写教材时,应该有意识地选择含有大量认知隐喻的语篇,教师在教授成语的时候应将成语的原型意义和隐喻意义区分清楚,让儿童体会到不同的语义域之间的映射。在这一过程中,引导学生发挥认知主动性和创造性,体验出教育性成

语隐喻的魅力。

五、结论

儿童成语隐喻的认知能力呈现随年龄增长而递增的趋势,低龄儿童对隐喻的理解多停留在字面意义阶段,还不具备从其他隐喻域来映射理解目标域的能力;到了相对高龄阶段,儿童通过其他的认知域来推测理解隐喻成语的象征意义,即通常所说的教育意义的能力基本形成,到了大概五六年级的时候趋于成熟。10岁可能是这一能力发展的转折点,6岁和8岁之间,10岁和12岁之间的认知能力没有明显差别。这一能力的发展与性别无关,与年龄成一定比例关系。儿童对成语隐喻的问答解释能力显然不如其选择析取的能力,这可以从测验方式的偏好上反映出来。

弄清儿童隐喻成语理解能力的发展状况不仅为家长教导儿童提供了指导,而且对于了解隐喻认知和思维特点以及儿童关于隐喻教育观念的形成等都具有重要的理论意义和现实意义。隐喻是思维的工具,隐喻成语则是思维的外化。注重儿童对隐喻成语理解能力的培养,就是关注儿童隐喻思维能力的培养。隐喻思维不同于遵循从一般到个别或者从个别到一般的思维模式,它是一种跳跃式思维,从一个认知域映射到另一个认知域,是儿童创造性思维的源泉。为培养儿童的隐喻认知能力,需要家庭、社会和学校三方面共同努力。

参考文献:

- [1] ASCH S, NERLOVE H. The development of double function terms in children: An exploratory study [A]. B KAPLAN, S WAPNER (Eds.). Perspectives in psychological theory [C]. New York: International University Press, 1960.
- [2] KEIL F C. Conceptual domains and the acquisition of metaphor [J]. Cognitive Development, 1986, (1): 73-96.
- [3] LAKOFF G, JOHNSON M. Metaphors we live by [M]. Chicago: University of Chicago, 1980.
- [4] ORTONY A. Why metaphors are necessary and not just nice [J]. Educational Theory, 1975, (25): 272-277.
- [5] SILTANEN S A. "Butterflies are rainbows": A developmental investigation of metaphor comprehension [J]. Communication Education, 1986, (35): 1-12.
- [6] VOSNIADOU S, Ortony A. Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase versus enactment [E]/OL]. <http://www.elsevier.com>, 1984-06-26.
- [7] WINNER E, ROSENSTIEL A, GARDNER H. The development of metaphoric understanding [J]. Developmental Psychology, 1976, (12): 289-297.
- [8] 胡壮麟. 认知隐喻学 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [9] 宋晔. 隐喻语言的教育学意义 [J]. 教育评论, 2003, (1): 17-20.
- [10] 束定芳. 隐喻学研究 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.
- [11] 周榕, 黄希庭. 儿童时间隐喻表征能力的发展研究 [J]. 心理科学, 2001, 24(5): 606-609.
- [12] 周榕, 黄希庭. 时间隐喻的语义层次网络模型研究 [J]. 心理科学, 2001, 24(2): 163-166.
- [13] 严世清. 隐喻能力与外语教学 [J]. 山东外语教学, 2001, (1): 60-66.