

符号学开拓丛书(第三辑)



赵毅衡 主编

语文符号学导论

程 然 • 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

符号学开拓丛书(第三辑)

语文符号学导论

程 然 著



苏州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文符号学导论 / 程然著. —苏州: 苏州大学出版社, 2014. 6

(符号学开拓丛书: 3)

ISBN 978-7-5672-0926-8

I. ①语… II. ①程… III. ①语文教学—教学研究—中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 117011 号

书 名: 语文符号学导论

作 者: 程 然 著

责任编辑: 许周鹁

策划编辑: 汤定军

装帧设计: 刘 俊

出版发行: 苏州大学出版社(Soochow University Press)

社 址: 苏州市十梓街 1 号 邮编: 215006

印 刷: 丹阳市兴华印刷厂印装

网 址: www.sudapress.com

邮购热线: 0512-67480030

销售热线: 0512-65225020

开 本: 700mm × 1000mm 1/16 印张: 14.25 字数: 226 千

版 次: 2014 年 6 月第 1 版

印 次: 2014 年 6 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5672-0926-8

定 价: 35.00 元

凡购本社图书发现印装错误, 请与本社联系调换。服务热线: 0512-65225020

绪 论

语文作为近代学校教育的一门主干课程,百年多来,虽然名称屡经变化,但其在学校教育中的重要地位从未动摇。原因在于,“语文是最重要的交际工具,是人类文化的重要组成部分”。(中华人民共和国教育部,2001:1)“我们的情感方式、思维方式和表达方式,以及我们成年以后的价值观和审美观,无不受着早年语文教育的影响。在这个意义上,语文教育影响一个人心灵中最深层最本质的东西。”(王丽,2002:10)所以,无论是从文化的创造、继承、发扬的角度,还是从个体成长、发展的角度,人类都离不开语文。

当然,人们对语文的认识并非是一成不变的,既不可能一下子达到认识的高度(甚至在一定的时期认识不是进步而是倒退了),也不可能永远停滞在一种认识水平上。百年多来,人们对语文的探究可以说是多方面、多视野的,而首要的一点,则是众多论者都力求确定语文的价值何在,也就是说,力求确定语文对于人来说,它有什么重要且不可或缺的意义、作用和功能。1920年,当时的民国政府教育部在其颁布的《国民学校令施行细则》中,明确规定“国语”(即今之语文)之要旨:“在使儿童学习普通语言文字,养成发表思想的能力,兼以启发其智德。”(李杏保 顾黄初,2004:67)从这段话可以看出,当年语文教学的目的是让学生了解、掌握语言文字,训练他们的表达交流能力,同时兼顾其智力的发展和道德的提升,应该说距今90多年前的这一观点,已经包含了今天所说的语文的“工具性”和“人文性”。1949年,中华人民共和国成立以后,于次年6月由中央人民政府出版总署编审局出版了全国统一的“语文”课本,即《初中语文》和《高中语文》。这是“语文”这一名称的第一次提出,在《编辑大意》中编者这样解释道:“说出

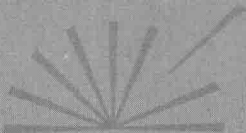


来的是语言,写出来的是文章,文章依据语言,‘语’和‘文’是分不开的。”又说:“语文教学应该包括听、说、读、写四项,不可偏轻偏重。”(李杏保 顾黄初,2004:268)这些观点表明,当时的教育工作者还是主要从语文的“工具性”,即从语文与人的理解、表达能力的培养角度认识语文价值的。但不久,在1951年7月由宋云彬等人编辑,人民教育出版社出版的《初级中学语文课本》的《编辑大意》中就有了这样的话:“无论哪一门功课,都有完成思想政治教育任务。这个任务,在语文科更显得重要。”“要通过语文课来完成思想政治教育的任务,不能单靠几篇说理的论文,凡小说、诗歌、历史故事乃至自然科学故事的教学都应该注意进行思想政治教育。”(李杏保 顾黄初,2004:269-270)从这时起,语文开始被赋予了思想政治教育的任务,虽然这时还没有把文学作品排除在这一任务之外,但是语文教育的功能显然已经向政治倾斜,这也许正为后来的语文教育的“左”倾化埋下了祸根。到了十年“文革”时期,这颗“左”的种子就生根、发芽、开花了。这期间,语文教材形同政治教材,而语文课也形同政治课,语文除了向学生灌输被曲解的马克思列宁主义、毛泽东思想外,别无他用,可以说在十年“文革”中,语文是受到极“左”思潮影响的重灾区。

“文革”结束以后的改革开放之初,语文是众多学者、教师关注最多、议论最多的话题,其中对语文性质的认识又是重点。著名教育家叶圣陶先生在1980年11月8日的“中学语文教材改革第二次座谈会”上说:“语文是人与人之间交流和交际的必不可缺的工具,不善于使用这个工具,就无法工作和生活,甚至可以说就不能做人。”[在中学语文教材改革第二次座谈会上叶圣陶、王力、周有光、苏灵扬同志的发言(摘要),1980]刘国正先生说:“研究中学语文教学的任务,应该首先看看这门课在实际教学中对学生会发生哪些方面的教育作用。我以为,其实际发生的作用,主要有以下三个方面:第一,语文教育的作用,学生从中获得语言文字的能力。第二,思想教育的作用,学生从中得到思想品质、道德情操的陶冶。第三,知识教育的作用,学生从中获得语言、文学知识和某些文化知识。”(刘国正,1981:32)两位先生的话,一方面拨乱反正,将语文从“文革”的泥沼中拔出来,力图洗净它身上

的“左”的污泥,还语文以它应有的地位和价值。但另一方面陶、刘二位先生颇有代表性的观点,又为后来关于语文教育的“科学主义”(工具性)还是“人文主义”(人文性)争论埋下了伏笔。争论肇始于20世纪80年代的上海,以上海市教育局教研室陈钟梁为代表的一部分学者最先提出了“人文主义,还是科学主义”的问题,认为语文教学中涉及的许多内容有感悟性、意会性、模糊性等特点,因此在建构语文教学的内容体系的时候,不能一味地追求通常的逻辑顺序,要充分考虑到学生智力背景的差异,考虑到教育的潜移默化,考虑到语言丰富的文化底蕴。(李杏保 顾黄初,2004:378)这一观点得到了韩军等人的响应,韩军认为“几十年语文教学的失误就在于科学主义的泛滥”,具体表现在“过度追求教材体系的逻辑化、教学点的细密化;教学过程的程式化、序列化;教学方法上对语言和内容的透析化、准确理解化;语文知识完全量化;语文能力训练的层次化;语文考核测评的标准化;等等”,这种“科学理性的解剖越深入,就越背离语文教学的本质”。(韩军,1993)他们的观点显然是对一段时间以来,语文教育过分强调能力的训练、知识的积累,过分追求标准化、量化的一种反思。争论的结果,反映在教育部制定的《全日制义务教育语文课程标准》(实验稿)中,就凝结成这样一句话:“工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点。”(中华人民共和国教育部,2001:1)这在当时看来确实是对语文本质的最好概括。

语文本质的厘定为语文教学确定了方向和目标,回答了“语文教什么”的问题,剩下的问题就是“怎样教语文”。怎样教语文,百多年来也经过一个复杂变化的过程。中国古代先人教语文(虽然当时还没有“语文”这一概念)的方法,不外乎背诵、串讲,有时也会讨论,特别是后来的书院教学。但是这些教学方法不成体系,也没有作科学的理论总结,更没有形成各种流派。应该说真正具有科学意义上的教学方法,是在民国时期从西方引入中国的。1921年,由美国教育家柏克赫斯特所创立的“道尔顿制”传入中国,它的主要特点是“废除年级和班级教学,将学习内容分解成每月作业大纲,规定应完成的作业量,然后在教师指导下,由学生自行安排来完成”。(王维新等,2009:95)此后,传入中国的还有克伯屈的“设计教学法”,它主张“废除班级授课制,



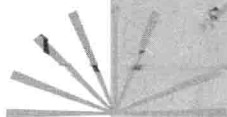
打破学科界限,摒弃教科书,由学生自发地决定学习目的和内容,在学生自己设计、自己负责实行的单元活动中,获得有关的知识 and 解决实际问题的能力,而教师的任务就是指导和帮助学生,实行有目的的学习”。(王维新等,2009:97)还有华虚朋的“文纳特卡制”,它主张“打破班级授课制,实行个别化教学,以发展学生的个性”。(王维新等,2009:98)这些从西方传入的教学方法,走马灯似地在中国学校上演,虽然都没有生根,但是它们所强调的培养学生自主学习的能力和发展学生个性的思想,对中国教育产生了潜移默化的影响,而且它们与后来影响深远的陶行知的教育思想有着某种深刻的内在联系。陶行知创立了“生活教育”的理论,这一理论包含三个核心概念,即“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”。他说:“生活教育是生活所原有,生活所自营,生活所必需的教育。教育的根本是生活之变化。生活无时不变,即生活无时不含有教育的意义。因此,我们可以说‘生活即教育’。”(丁锦宏等,2006:134-135)他又说:“教学做合一是生活法,也就是教育法。它的含义是:教的方法根据学的方法;学的方法根据做的方法。事怎样做便怎样学,怎样学便怎样教。教与学都以做为中心。在做上教的是先生,在做上学的是学生。”(丁锦宏等,2006:143)把教育纳入生活的视野,这种观点是对前人教育思想精髓的继承,同时,也是既具有时代的针对性,又具有未来的前瞻性。

以上数点和梳理了这些教育理论与教育思想,似乎与语文无关,其实不然,语文作为学校教育的一部分,特别是作为一门基础学科,它最容易受到时代风潮的影响,也往往最容易得风气之先。其实,我们今天所谈到的“大语文”观念,所谓“自主、合作、探究”的教学方法(中华人民共和国教育部,2012:3),也或多或少有着上述教育思想的影子。当然,语文作为一门独立且已经成熟的课程,有着本身的特殊性,只有掌握语文教学的特殊规律,才能教好语文。

对语文教学特殊规律的探索,不仅表现在语文研究学者发表的文章中,而且体现在广大教师的行动中。改革开放30多年来,一大批一线的中小学语文教师,在各自的教学岗位上孜孜以求、刻苦钻研,形成了风格各异的教学流派和教学模式。其中影响较大的有钱梦龙等人的“导读派”,魏书生的“管理派”,洪镇涛的“语感派”,李吉林的“情境

教学”，窦桂梅的“主题教学”，张伟的“球形语文”，孙双金的“情智语文”，王崧舟的“诗意语文”，陈建先的“本位语文”，李伟忠的“情理语文”，等等。这些流派和模式，既有实践的积累，又有理论的提炼，一改语文教学的经验性和随意性，使得教学的目的更明确，教学的方法更科学，教学的风格更鲜明，教学的成效更显著。一时间，这些流派和模式得到中小学语文老师的赞赏与认同，并纷纷群起而效仿。但是，这其中也有一些遗憾，即那些语文教学流派或模式往往是“你方唱罢我登场”，“花开花落两由之”。有些流派或模式盛极一时，不久却销声匿迹；有些流派或模式能在本地开花、结果，一到外地则水土不服，难以生根、发芽；有些流派或模式表面上独树一帜，其实有着与别人重复和交叉之处，甚至有抄袭、复制之嫌。时至今日，语文教学的流派和模式还在不断涌现，但是不复有 20 世纪 80—90 年代的轰动效应，人们似乎有点审美疲劳了。问题正在于，这么多年来人们在语文教学上的改革，很大程度上还是停留在操作层面，教师想尽办法，变换各种手段，想让学生学好语文，结果往往是手段的一时翻新可能会引起学生的短期兴趣，但是新鲜感一过，语文教学还是在“少、慢、差、费”的圈子中徘徊。那就是说，我们可能对语文的本质和功能还是缺乏正确而深刻的认识，由于认识的不足，缺少深厚的理论根基，导致了手段（流派、模式）虽然在不断更新，但是生命力不强，甚至生存期也很短。

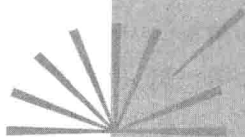
没有人不想将语文建立在更可靠的理论基础上，人们曾经尝试过借助很多学科来把脉和指导语文教学。比如，从政治学、伦理学、心理学、历史学、社会学、语言学、人类学、美学等学科的角度来阐述语文教学的意义、作用，引进信息论、控制论、系统论来变革语文教学的方法、手段，等等。但是笔者认为，这些理论和方法都不是最适合语文教学的理论和方法，最适合语文教学的人文社会科学的理论是符号学，而且只能是符号学。



目 录

- 绪论/001
- 第一章 语文符号学的要义
 - 第一节 符号学的起源及基本原理/ 001
 - 第二节 符号与人/ 011
 - 第三节 符号学与语文教学/ 015
 - 第四节 “教”字的符号学意味/ 024
- 第二章 语文符号的特征
 - 第一节 语文符号与非语文符号/ 030
 - 第二节 语言符号与图像符号/ 034
 - 第三节 汉语语文符号与非汉语语文符号/ 040
 - 第四节 “字本位”的汉语语文符号/ 047
 - 第五节 汉语语文符号的坎坷历史/ 057
 - 第六节 作为“符号场”的语文课堂/ 066
- 第三章 语文符号的构成
 - 第一节 语文符号的载体/ 071
 - 第二节 语文教学中的符号化/ 075
 - 第三节 作为符号的语文文本/ 081
 - 第四节 语文文本的“标出性”/ 087
 - 第五节 语文文本的叙事性/ 093
- 第四章 语文符号的表意
 - 第一节 语文符号的能指与所指/ 099
 - 第二节 语文符号的层级性/ 103
 - 第三节 “身份”与符号文本/ 106
 - 第四节 传播中的语文符号/ 113
 - 第五节 口语交际中的符号运用/ 120
 - 第六节 广义叙事学的教育意义/ 125
- 第五章 语文符号的解释
 - 第一节 作为“解释项”的语文教师/ 131
 - 第二节 符号学与识字教学/ 138
 - 第三节 符号学与阅读教学/ 143

- 第四节 符号学与修辞语法教学/ 147
- 第五节 符号学与写作教学/ 158
- 第六节 “标出性”与课堂教学艺术/ 164
- 第七节 隐喻与文本/ 170
- 第八节 “互文性”与文本/ 178
- 第九节 象征与反讽/ 185
- 第十节 语言符号与思维训练/ 190
- 第十一节 语文与“符号自我”/ 195
- 主要参考文献/ 205
- 后记/ 215



第一章 语文符号学的要义

第一节 符号学的起源及基本原理

据说,“符号”(有的译为“指号”、“记号”)一词“最早出自古希腊语 semeion,该词的词义与医学有关。当时的人们认为,各种病症都是符号。医生诊病时,只要掌握这些符号便可推断出病因。因此,古希腊名医希波克拉底(Hippocrates)被公认是‘符号学之父’。(王铭玉,2004:78-79)一般认为,在现代符号学建立之前,这样一些学者对符号学曾较大的影响,亚里士多德在其《诗学》《修辞学》中提出了区分有意义符号和无意义符号的主张;中世纪神学家奥古斯丁曾对符号下过定义:“符号(signum)是这样一种东西,它使我们想到这个东西加之于感觉而产生的印象之外的某种东西。”(转引自王铭玉,2004:79)而18世纪哲学家康德在其《实用人类学》中,曾将符号划分为这样一些类别:艺术符号、自然符号和奇迹符号,并对它们进行了详尽的探讨。中国也是一个有着悠久的符号学发展史的国度,早在春秋战国时期,一批重要的思想家和哲学家就参加了一场“名实之争”,而其中对“名”的问题思考得最为深入的当属公孙龙,他的许多著作中已经含有了丰富的符号学思想;汉代许慎的《说文解字》则被认为“蕴藏着丰厚的符号学思想”,“其中,对汉字的符号性质、汉字符号的来源与演变、汉字的形体结构特点及其发展变化、字形与字义的关系及构字写词的方法与条例等等都有明确的阐述”。(王铭玉,2004:81)应该说,东西方先哲们对符号学的形成都有着各自的贡献,但是现代意义上的符号学,则是由19世纪末20世纪初的瑞士学者费尔迪南·

德·索绪尔和美国学者查尔斯·桑德斯·皮尔斯共同完成的。

美国学者约翰·迪利说：“按照通常的识见，如果说笛卡尔是17世纪初现代哲学之父，那么，索绪尔就是20世纪初的符号学（semiology）之父，而查尔斯·皮尔斯则是与索绪尔同期的符号学（semiotics）之父。”（约翰·迪利，2011：3）索绪尔的符号学是建立在语言学基础之上的，他说：“依我们看来，语言的问题主要是符号学的问题，我们的全部论证都从这一重要的事实获得意义。要发现语言的真正本质，首先必须知道它跟其他一切同类符号系统有什么共同点。”（索绪尔，1980：39）并进而从语言与言语、能指与所指、历时与共时等方面进行了论述。所以，有人说索绪尔“是在符号中寻找语言的本质”（王铭玉，2004：113），而结果却成就了符号学。与作为语言学家的索绪尔不同，皮尔斯是一位实用主义哲学家，他是通过对康德《纯粹理性批判》的钻研开始探讨符号学的，他对符号下了一个至今还常被人们引用的定义：“一个指号是一个对象，对于某人来说，它代表另一个对象。”（涂纪亮，2006：299）皮尔斯对符号“三位一体”性质的论述，以及对符号的详细分类，都对符号学研究产生了重要影响。符号学的理论鼻祖是索绪尔和皮尔斯，但符号学的理论资源却要广泛得多，其中包括这四大来源，即自然科学（如系统论、信息论、控制论等）、社会与人文科学（如社会学、历史学、政治学、文艺学、文化学、美学等）、现代哲学（如语言哲学、分析哲学、现象学、解释学等）和现代语言学（如普通语言学、语义学、结构主义语言学等）。这四大来源不仅直接构成并包括了符号学的一些相关内容，而且与符号学相互融合，已经成为和正在成为当代符号学思想的理论基础和内容本身。

符号学经过几十年理论上的不断完善和发展，目前有关符号学的研究“已形成一种国际性的热潮，它不仅以强劲的发展势头向各个学科进行渗透，而且已成为跨学科、跨领域的方法论之一”。（王铭玉，2004：78）英国哲学家比尔兹利（Beardsley，M. C.）这样说道：“从广义来说，符号学无疑是当代哲学及其他许多思想领域最核心的理论之一。”（李普曼，1986：7）旅美学者李幼蒸说：“符号学，从理念上说，是今日国内外人文科学发展的主要动力、方向和

标志之一。”(李幼蒸,2011:4)又说:“第二次世界大战以后,特别是20世纪60年代以来,人文科学的‘科学化’全面增强,几乎一切学科中的人文理论话语都在经历着精确化的过程,哲学、文学、历史、艺术研究越来越具备了科学的或准科学的学科形态。符号学,无论作为一种思考方式,还是作为一个研究领域,都是这一统一趋势中最突出的现象。简单地说,符号学的目标正在于促进社会人文科学领域内话语的精确化或科学化,其无与伦比的重要性首先正在于此。”(李幼蒸,2007:3)符号学有如此重要的影响和重大的价值,那么,何为“符号”?何为“符号学”呢?

自从符号学之父皮尔斯对“符号”有过经典论述,后起的学者纷纷发表了自己的观点。法国学者罗兰·巴特(又译罗兰·巴尔特)说:“符号是一种表示成分(能指)和一种被表示成分(所指)的混合物。表示成分(能指)方面组成了表达方面,而被表示成分(所指)方面组成了内容方面。”(罗兰·巴特,1987:35)德国学者恩斯特·卡西尔说:“符号,就这个词的本来意义而言,是不可能还原为单纯的信号的。信号和符号属于两个不同的论域:信号是物理的存在世界之一部分;符号则是人类的意义世界之一部分。信号是‘操作者’(operators);符号则是‘指称者’(designators)。信号即使在被这样理解和运用时,也仍然有着某种物理的或实体的存在;而符号则仅有功能性的价值。”(恩斯特·卡西尔,1985:41)英国学者特伦斯·霍克斯说:“符号代表某一事物(它的对象);它对某人(它的解释者)来说代表某一事物;最后,它在某一方面(这方面称为它的场所)对某人来说代表某一事物。表现体、对象(object)、解释者(interpretant)这些术语因此可以看成是指符号借以指明的手段;它们之间的关系决定了符号化(semiosis)过程的确切本质。”(特伦斯·霍克斯,1987:130)苏联学者鲍列夫说:“符号即含有语义信息的信号,是对另一事物有关系并指示和称谓后者的事物。”“符号是从感性上被感知的事物,这一事物把感知它的主体驱至对象事物的位置上。符号不是代表,而是代表被表示物(被表示的对象)。”(鲍列夫,1986:484)俄罗斯《语言学大百科词典》将作为学科的符号学解释为:“研究保存和传递信息的各种符号系

统在构成和功用上的共性的学科,这些符号系统包括在人类社会(主要是语言,还包括一些文化现象、习俗、仪式、电影等)、自然环境(动物世界的交际)和人自身(如对事物的视觉和听觉性感知、逻辑推理)发生作用的系统。”(转引自陈勇,2006)波兰学者J.佩尔茨说:“一个符号的符号学性质就是它的符号学功能(语形学、语义学、语用学功能)。**‘这个符号执行如此这般的符号学功能’**这一说法有些人格化,所以最好是代之以一种可作字面解释而非隐喻解释的说法。因此,我们不说一个符号的符号学功能而谈它的符号学关系,其中有语形关系、语义关系、语用关系之区分。”(J.佩尔茨,1993)在权威的《韦氏国际词典》(第二版)中有对“符号”一词的释义,**“代表观念的通用记号或标志,如词、字母或标记”,“用以表达思想、命令或愿望的动作、行为或手势”,“大楼、房间、商店或机关门前和墙上的标牌有引人注目的招牌,用以表示经营的业务、公司的名称或老板的名字;公开展示的记号或告示”,“手写或印刷的意符、数字或图像……通常代表一个期限或概念”,“用以表明某种事物存在的东西”。**(转引自威尔伯·施拉姆等,2010:62)中国学者赵毅衡说:**“符号的定义应当是:被认为携带着意义而接受的感知(作者加粗)。”**(赵毅衡,2011:27)王铭玉说:**“所谓符号,是指对等的共有信息的物质载体(作者加粗)。”**它有四个重要性质,**“(1)符号具有物质性。任何符号只有是一种物质符号,它才能作为信息的载体被人所感知,为人的感官所接受”,“(2)符号能传递一种本质上不同于载体本身的信息,代表其他东西,从而使自身得到充分的展开,否则就没有意义,不称其为符号”,“(3)符号具有约定性,传递一种共有信息。符号是人类彼此之间的一种约定,只有当它为社会所共有时,它才能代表其他事物”,“(4)符号具有对等性。任何符号都由符号形式和符号内容构成,形式与内容之间是‘对等’的关系。在这种关系中,形式与内容不是前后相随,而是联合起来,同时呈现给人们”。**(王铭玉,2004:14)

以上关于符号的诸定义,分别从内涵、认知、功能等不同角度对符号作了界定,有的简约,有的繁琐,但是它们都比较抽象,而不

易让人理解,举两个例子也许就容易明白了。比如,一把石斧对于生活于石器时代的先民们来说是纯粹的工具,但是当它被陈列于今天的历史博物馆时,它就成了文明发轫的符号;再如一树梅花,它可以被看作仅仅是区别于其他花的植物,但是当人们拿它来表示坚贞时,它就成了符号。所以,赵毅衡说:“在人类社会,每一种实用物,或有实用目的的行为,都可能带上符号意义;反过来,每一种供使用的物,也可以变成符号载体。”(赵毅衡,2011:27)王铭玉说:“对人来说,一切事物都潜在地是符号,一切事物的意义都可以用符号来表达。”(王铭玉,2004:5)可见,符号必表达意义,无意义则无符号。于是,符号学被定义为“研究意义活动的学说”。(赵毅衡,2011:2)“意义必用符号才能解决,符号用来解释意义。反过来,没有意义可以不用符号解释,也没有不解释意义的符号。这个说法听起来很缠绕,实际上意思很简单:一个意义的发出(表达)与接收(解释)两个环节都必须用符号才能完成,而发出的符号在被接收并且得到解释时,必须被代之以另一个符号。因此,解释就是另一个符号过程的起端,它只能暂时结束前一个符号过程,而不可能终结意义延展本身。”(赵毅衡,2011:2)所以,“符号就是意义,无符号即无意义,符号学即意义学”。(赵毅衡,2011:3)总之,符号是人类创造的,而人类创造符号就是为了表达意义、解释意义。

在人的世界里符号无处不在,但是这无处不在的符号又可以根据不同的标准,划为不同的类别。符号学创始人皮尔斯将符号(指号)分为三类,即图像(icon)、标志(index)和象征(symbol),“图像是这样一个指号,它仅仅借助自己的特征去指示对象,不论这样的对象事实上存在还是不存在,它都拥有这种相同的特征”,“标志是这样一种指号,它通过被某个对象所影响而指示那个对象”,“象征是这样一种指号,它借助法则和常常是普遍观念的联想去指示对象,这种法则使那个象征被解释为指示那个对象”。(皮尔斯,2006:280-281)意大利符号学家艾柯将符号分为三大类:“(1)自然事件类:人们用此类中的项目进行认知活动,如从烟认知火的存在;(2)人为符号类:人们用此类符号中的项目与他人

通信;(3)古意性(或废弃性)和诗意性符号类:这是文艺性表现的特殊活动。”(转引自王铭玉,2004:148)中国符号学研究者吴文虎将符号分为听觉和视觉两种类型:“听觉符号稍纵即逝,声过无痕,是以时间作为主要的结构力量。各种听觉符号的发展,在艺术上产生了民间说唱、戏曲清唱、歌曲和器乐……视觉符号占据的是空间位置,不论是平面的图片、文字、数字、公式,还是三维立体的实物、人体、建筑物等,都离不开它(他)们所依托的空间,并在一定的空间展示出不同的符号形式。视觉符号在艺术上产生了绘画、雕塑、工艺品、建筑等。”(吴文虎,1997:32)而赵毅衡根据符号的“物源”与意义的关系,将符号分为三种:“第一种是自然物或事物(例如,地震、岩石),它们原本不是为了‘携带意义’而出现的,它们‘落到’人的意识中,被意识符号化,才携带意义:雷电传达了天帝之怒,岩石成了地质变化的遗迹。”“第二种是人工制造物或事物(例如,石斧、食品、打斗),原本也不是用来携带意义的,而是供使用的。这些事物,当它们‘被认为携带意义时’,都可能成为符号:石斧成为文明的发轫,食品放在超市橱窗里引发我们的食欲。”“第三种是人工制造的‘纯符号’:完全为了表达意义而制造出来的事物,例如,语言、艺术、姿势、图案、烟火、货币、游行、徽章、旗子、游戏、体育等等,它们不需要接收者加以‘符号化’才能成为符号,因为它们是作为意义载体被制造出来的。它们的意义可以是实用的,也可以是没有实用价值的,即艺术的。”(赵毅衡,2011:28)王铭玉以符号的形式与符号的内容关系性质为依据,将符号分为五类,它们分别是:“朕兆、征兆符号”——“这是一种广义上的符号,或者按我们先前为符号所下的定义来说,它是一种准符号,因为事物与信息之间有着自然的、有机的联系。换言之,这种符号是以具体可见的事物表示与其有因果联系的现象”。例如,林中起烟表示有火,水面波动表示有鱼。“感应符号”——“指主要通过听觉、视觉等感官来完成信息传递的符号。它与其他符号的区别在于它的无可解释性,因为作为符号的光、电、音、色等,与所传达的消息、命令等信号之间没有什么有机的联系,无理据可言,符号本身不包含信息,信息蕴含在符号情景里,所以意义处在‘符号’

之外”。例如,道路交通中的红绿灯、警笛声、礼炮声等。“象征符号”——“这类符号以所传达信息(事物)自身的特征和性质作为符号,以直观的形象作为所指事物或现象的代表,以可见的具体事物代表与其有联系的某种抽象性质、特征、用途、观念等”。例如,国徽、十字架、鸽子图案等。“语言符号”——“语言符号不同于感应符号和象征符号,它是进行交际和传递信息的基本形式,可被感知(可视、可听),具有携带信息的能力,它是音(形)、义结合的统一体”。“替代符号”——“该类符号不是代表事物、现象或概念,而是替代第一性符号(自然语言符号)。由于它是在语言符号系统基础上产生的辅助符号,所以可被理解为符号的符号、第二性符号”。例如,数学、物理、化学中的各种符号。(王铭玉,2004:15-17)

之所以不厌其烦地大量引述,是想说明,每一个理论家划分符号的标准尽管不同,但是都显示了一个特点,即符号对于人来说无处不在、无时不在。人的世界就是一个显性的和潜在的符号世界,人被符号环绕着,又创造着符号。

符号学根据它所研究的方向,可以分为三个分支,即语义学、句法学和语用学。美国学者斯蒂芬·李特约翰认为,“语义学(semantics)研究的是‘符号’与其‘指涉物’之间的关系——即符号代表的是什么?符号学家所构想的是两个世界——物质的世界和符号的世界。他们试图向人们揭示这两个世界之间的关系。只要我们提出问题是:‘这个符号代表了什么?’那么我们就是在语义学领域内探索”。句法学“研究的是符号之间的关系。符号本身是无法独立存在的。它们往往是以某种特定方式被组织起来的更大的符号体系(或符号群体)的一部分。因此,所谓‘句法’,是指人们将符号组合成一个复杂的意义体系时所依据的规则。符号学研究者的基本信念是:某个符号必须与其他符号联系起来共同理解”。而语用学“所研究的是符码是如何在日常生活中得以运用的,及其对社会生活所产生的影响”。(斯蒂芬·李特约翰等,2009:42)

符号学在当代的意义,不仅关系到人、自然、社会,而且关系到