

意义潜势与个体化^{*}

——基于教育语篇意义表征模式的探讨

唐青叶

(上海大学,上海 200444)

提 要: J. R. Martin 提出的语言 3 种层次观,即体现、实例化和个体化,是人类识解经验的理论资源,音系、词汇语法和语篇语义各层次之间是体现关系,语篇是从抽象语言系统中所做选择的实例化,个体化是编码取向,指社会个体如何使用表义资源构建其身份。本文基于课堂教育语篇探讨语言模态和非语言模态意义潜势的个体化特征,揭示教师语符和行为选择背后的社会、文化、权力因素,深入思考个体对话语资源的实例化、意义表征与和谐社会之间的关系。

关键词: 意义潜势; 意义表征; 个体化; 多模态; 教育语篇

中图分类号: H030

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2016)01-0058-6

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2016.01.011

Meaning Potential and Individuation

— An Investigation on the Model of Meaning Representation of Educational Discourse

Tang Qing-ye

(Shanghai University, Shanghai 200444, China)

J. R. Martin's proposal of three strata of language, i. e. realization, instantiation and individuation, is the theoretical resource for human construal of experience. Phonology, lexicogrammar and discourse semantics provide the relation of realization. Text is the instantiation of the abstract language system, and individuation is encoding-oriented, indicating how the individuals use meaning resources to construct their identities. This paper, based on the classroom educational discourse, explores the individuation of the meaning potential in linguistic and non-linguistic modes. Furthermore, it reveals the factors of society, culture and power behind the teachers' choices of language and behavior, and stimulates the exploration of the relationship between the instantiation of the individual's discourse resources, meaning representation and harmonious society.

Key words: meaning potential; meaning representation; individuation; multimodal; educational discourse

1 引言

Martin 提出语言的 3 个层次观,即体现(realization)、实例化(instantiation)和个体化(individuation) (Martin 2006),其中,个体化是在已有的体现、实例化框架里新增加的一个层面。近几年来,个体化研究非常突出,这把系统功能语言学对语言使用的关注进一步转向语言使用者,研究社会个体如何使用话语社团所共有的表义资源,并体现个人的特点,从而完成个体身份的建构(朱永

生 2012)。语言有其群体社会属性,但个体化研究关注的是语言使用者的个体特征在语篇中的体现以及个体语言特征和语言系统的关系(Martin 2008, 2012),从符号、社会文化资源的分配差异和亲和关系角度分析个体如何表意。这不仅仅体现在语言模态里,非语言符号模态也存在个体化,因为它们都是意义的源泉,是意义潜势。个体化研究可以丰富人作为单独个体和社会人的双重意义,突显个体所在的文化框架的重要性。本文在

* 本文系国家社科基金项目“弱势群体身份表征的英汉多模态话语对比分析”(10BYY085)和上海大学 085 优青项目“多元文化视域下的和谐话语建构研究”的阶段成果。

此视域中简要追溯意义潜势理论,探讨语言与非语言符号模态选择与个体识解经验、意义表征的关系以及选择的个体化倾向,并以课堂教育语篇为例考察教师言语行为和非言语行为所建构的独特身份及其背后的社会、文化、权力因素。

2 系统功能语言学视域中选择和意义潜势

2.1 选择就是意义

语言学领域中的选择观重视个体在语言选择、意义表征过程中的主观性和个性化,语言的使用就是选择的过程。Lyons(1968:413)提出“有意义蕴涵着选择”,语用学家 Verschueren(1999)也提出“选择-顺应”的语言使用原则,系统功能语言学(Halliday 1978,黄国文 1998)主张“选择就是意义”,正如 Thompson(2000/1996:8)所言,研究语言的功能不可避免地要面对选择的问题。系统思想体现为语言的语法是纵聚合关系的网络,是一个可供选择的意义网络系统。每次我们选择语言单位时,就是对自己的世界观做出承诺,体现为个体化,个体用特定的方式表征世界,识解与读者或听话人特定的关系。

个体的意义表征有其理据性。理据可定义为“激活或驱使某人的行为或行动往某个方向或即定目标发展的一种内在心理状态或情况”(Rad-den, Panther 2004:3)。人类的行为不是任意的,往往由理据驱动,作为人类行为产物的语言结构也有理据性。Radden和Panther指出,语言行为被凝固成复现的、稳定的语言结构,即在语言系统中被常规化或固化(Radden, Panther 2004:3-4),语言形式和内容关系理据性的6大因素从图1可以看出。

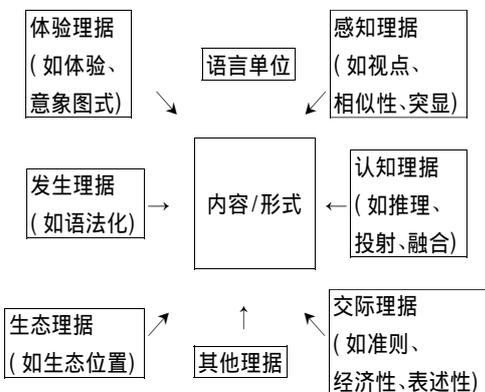


图1 语言理据性因素

(Radden, Panther 2004:24)

语言单位、结构的选择是有理据的,而且理据是多层面的,涉及体验(experiential)、感知(percep-

tual)、发生(genetic)、认知(cognitive)、生态(ecological)和交际(communicative)等,这些理据共同作用于语言使用者对语言形式和内容的选择。

2.2 意义潜势

意义潜势(meaning potential/semantic potential)是个很受关注的概念。在语义学、语用学、计算语言学中,指情景类型中可能意义的集合(Rieger 2005)。Fauconnier和Turner谈到在线意义构建与认知能力的丰富多变性之间的关系时指出,我们应该忘记表达式的意义、意义表征和真值-功能这些概念很有用的想法,同时要想到一种语言形式的意义潜势(Fauconnier, Turner 2003:79)。他们所说的意义潜势是指动态认知过程的一个表达式所拥有的无限多的方式,包括概念联系、投射、整合和仿拟,如多义词的意义潜势力量。受Wittgenstein(1953)“使用即意义”、“家族相似性”思想的影响,语境语义学认为,一个词项不是与运用的条件有关联,而是与某个语义潜势相关,词的意义和内容必须在来自这类语义潜势的语境中构建(Bezuidenhout 2002:116)。这里所说的意义潜势是指一套源情景,即说话人已经学会了的与某个词相关的情景。Allwood认为,意义潜势本质上是人对特定表达式过去用法的一种记忆,是这个人对该表达式产生联想的各种信息的结合,它把某个词的多义结构再概念化(Allwood 1998:2,13)。Allwood从意义潜势角度来解决意义变体问题,如多义词现象,强调意义潜势就是一个词被个体或社会层面上的语言社团使用时所传达的所有信息,是被个体或集体记住了的用法的集合。在他看来,一个词的意义潜势包括两种信息:语言信息和百科信息,是通过各种认知操作在一定语境中激活,所以,一个词的意义是与其相关的所有信息的激活潜势(Allwood 2003:43)。Norén和Linell从理论和实证两个方面对意义潜势进行了阐述,但只把它看做基本的语言资源,即词项和语法构式,也就是说,一个词的各部分意义在不同类型的语境中以不同的方式被唤起、激活或物质化,被前景化或背景化(Norén, Linell 2007:390)。以上这些研究为我们认识意义潜势提供了多维视角,但大多数研究者只把它看做一个描写词义与语境关联性的笼统概念。

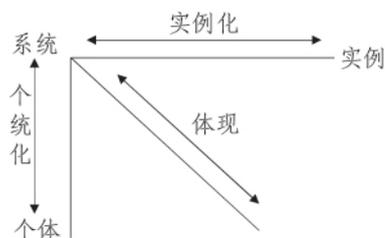
Halliday高度重视意义潜势,认为语言就是意义潜势(Halliday 1973:72),这一观点可以追溯到Malinowski和Firth的语境思想。Malinowski认为,语言是行为潜势的一种形式,是一系列的可能性,是作为社会个体可资利用的一套开放的行为

选择。他区分两类语境:文化语境和情景语境,旨在体现潜势与实际(actual)的区别,文化语境定义潜势,即开放的一系列可能性,而这些可能性中的实际选择发生在特定的情景语境中(Halliday 1973: 49)。Firth对实际的情景语境做出深入研究,并把它与系统思想联系起来,认为语言是个意义潜势系统,语言学必须是讲系统的,系统是供讲话者选择的意义源泉,一个语言成分的意义是它与语境在横组合关系上的用法以及与结构中那个位置提供的其他成分纵聚合关系的综合作用,所以语言成分只有使用时才有意义,意义就是言语行为(Monaghan 1979: 186)。语境是意义潜势和语言体现形式之间的结合体。Halliday在谈到意义潜势与Chomsky的语言能力(competence)的区别时说,意义潜势不是根据心智而是根据文化来定义的,不是说话人的所知,而是他的所能做,是行为潜势的语言体现,即把“能做”(can do)转化为“能表意”(can mean),意义潜势从而在语言系统中体现为词汇语法,即说话者的“能说”(can say)(Halliday 1973: 52)。

Halliday和Matthiessen认为,词汇语法是意义的资源,是经验的理论;通过它经验可以转换成意义,所以语言是手段而不是目的,它可以构建经验,重塑现实,语言的力量来自于其纵聚合的复杂性,即它的意义潜势(Halliday 2003: 9)。从个体发生角度看,儿童语言的发展就是意义潜势的发展,学会母语就是学会语言的使用,学会如何表义,即儿童所发展起来的意义潜势就是他能用语言施事。

2.3 体现、实例化和个体化

J. R. Martin提出的语言3个层次观,即体现、实例化和个体化(如图₂)充分揭示了意义表征、经验识解与语言系统、识解主体,即个体之间的关系。



图₂ 语言的三个层次
(Martin 2012: 505)

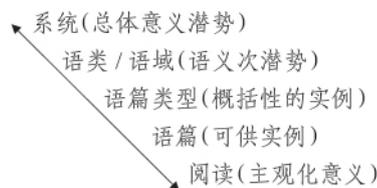
在这3种层次关系中,语言系统的低一级层次体现高级层次,音系、词汇语法和语篇语义各层次之间是体现关系,语篇是从抽象语言系统中

所做选择的实例化,同时又是识解主体生成实例语篇时观点、态度的个体化。实例化揭示的是系统与语篇实例之间的关系,个体化指的是系统与个体之间的关系,某一种文化意库(reservoir)与特定个体意库(repertoire)之间的互动处于文化意库与个体意库之间的连续统(图₃)。在个体化的层级模式中,文化意库处于顶端,个体意库处于底部,二者相互作用。二者之间从上到下依次为系统、编码取向、圈子关系、个体。一个人在文化系统中互动,互动时选择意义的编码取向,选择自己的圈子和个体(马丁 王振华 2008)。也就是说,不同的人在识解具有同一性的客观世界并把它赋形于语言符号时便按照其自身的异质性(heterology)进行选择、组合,最终生成语篇,体现意义是社会的、主体间性的本质。



图₃ 文化意库与个体意库的关系

图₄把实例化和个体化结合起来,实例化层次的最顶端是总体意义潜势系统,其次是语类/语域、语篇类型和语篇,每种语类都有不同的具体语篇,最末端是主观性阅读,即语篇有不同的阅读立场,允许有主观化解读,实例化使文化的意义潜势通过一个个语篇得以具体化,是人而不是语篇导致文化的意义潜势具体化,个体与他通过具有自身特征的语言资源所体现的个人身份得以互现(Martin 2012),突显人在社会活动、话语交际中的作用和地位。个体化和实例化是语言异质性的两个方面,二者同样体现语言层次化结构的各个层面。在语境、语义、词汇语言结构和口头/书面表达层面,都存在个体化的渐变系,个体都存在辨识资源和实现资源的差异(陆丹云 2011)。



图₄ 实例化层次图

3 多模态视域中意义表征的个体化

以上讨论主要涉及语言模态的体现、实例化、个体化3个层次,它也同样适用于作为意义潜势的非语言模态,因为人们在具体的社会情境中总是运用多种多样的符号资源完成意义的构建,自然状态下的话语活动往往具有多模态性(Kress, Leeuwen 2003)。非语言模态的运用会使意义潜势成倍地增加,语言模态和非语言模态相互作用表征更加丰富的意义。社会个体使用话语社团所共有的表义资源,通过个体化的语音、词汇、语法和非语言模态来完成个体身份的建构,体现个人的特点。从社会文化资源分配和亲和关系两个角度来看,社会文化资源逐渐分配到个体,从而使个体身份得以建立,社会化是个体和社会其他成员之间建立亲和关系的过程,也体现和谐话语与和谐社会的关系。

教学活动中的语言选择与参与者的行为和教学内容有关,Christie把课堂话语分为管控语域(regulative register)和讲授语域(instructional register),二者分别与课堂行为和课堂内容相关(Christie 2002: 14)。教育环境下的课堂话语活动是多模态的,师生的语言、表情、手势、距离、各种行为都可以作为表意方式和符号资源,模态的选择和使用也成为判断和表明态度的语义系统。教育语篇的社会语境往往包含教师和学生的不平等权势关系(杨信彰 2007),在课堂里,教师控制着课堂活动,居强势地位,而学生是被控制方,属弱势。弱势群体在制度、权力背景下常处于边缘化和失语状态(唐青叶 2008)。在当今中国的许多中小学,有关教师体罚学生、致使学生身体和精神受到伤害的案例时有发生。如江苏兴化某幼儿园老师用熨斗烫烂7名学生脸部(《新民晚报》2010年12月18日),上课时班上有很多同学讲话,某老师就拿出电熨斗恐吓“谁说话就烫谁”,班上有7名学生因为讲话都被烫伤。浙江省温岭城西街某幼儿园发生了“幼师虐童照”事件,该校教师颜某在活动室里强行揪住一名幼童双耳向上提起,同时让另一名教师用手机拍下,之后该视频被上传到网上(《今日早报》2012年10月25日)。

这些事例引起了社会的普遍关注,我们基于实地考察和报刊网络媒介有关师生课堂话语行为的新闻报道,概括了教师对幼儿上课讲话这一现象进行规劝和评判时可选的语言形式,即实例语篇,如:(1)你太调皮捣蛋了!(2)如果你再讲话我就要打你了。(3)我不喜欢你上课讲话。(4)这不是一个好孩子做的。(5)妈妈知道了你上课

讲话会生气的。(6)你不守纪律让我很不高兴。(7)上课不许讲小话!(8)如果谁再讲话就站到教室外面去。(9)谁说话就烫谁!(10)你给我站到门外去!(11)上课讲小话会影响其他同学。(12)安静!

以上语言和非语言模态意义潜势的实例化和个体化可用图5的语义网络表示(参照Halliday 1973):

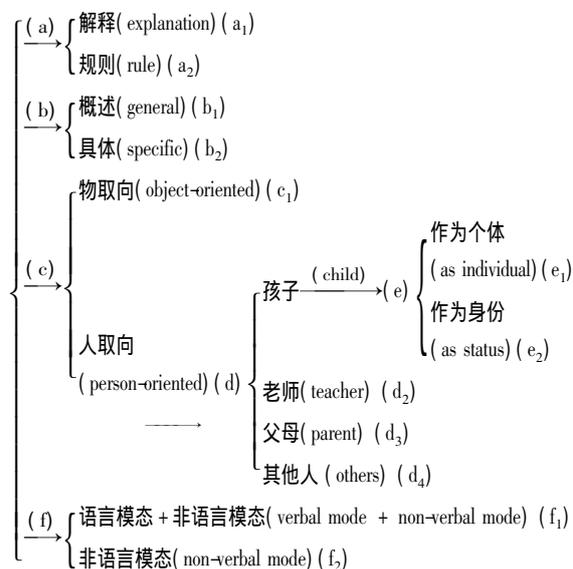


图5 多模态的意义生成潜势网络

在语言模态层面,教师识解学生上课讲话这一经验现象的实例化和个体化从最温和的协商到命令、恐吓;有些教师不用任何言语只借助动作模态,或语言模态和动作模态并用,如体罚孩子。另外,言语模态也会促成言后效果,如学生被罚站或被赶出教室,教师的语言模态促成了学生的动作模态。以上讨论说明不同的个体在同一语境中能够得以使用的语言选项不同,从交际过程中文化意库和个体意库的互动看,教师受制于中国特定的教育文化系统,互动时选择意义编码,选择自己的圈子和个体身份。中国特有的教育观,如上课时学生必须保持安静,不得讲小话、不得插嘴等,这一文化意库赋予教师在课堂上绝对的强势地位。在这一深厚的文化背景下,教师可以强权命令、体罚学生,一旦选择对孩子教育的立场,教师对人、事件的态度的评价潜势由语篇实例体现出来,在意义编码过程中构建自己的圈子和身份,也折射出个体心理、精神、认知水平、生活态度对其自身行为以及师生课堂关系的影响。话语的个体化特征体现出语言使用者所拥有的个体符号资源和社会文化总体符号资源之间的差别以及符号资

源在使用者中分配的不均等。

根据排列组合规律,除了各语言语义系统与非语言模态组合外,语言模态的语义系统网络可以生成如下语义选择序列:

- (a1 b1 c1) (a1 b2 c1) (a2 b1 c1) (a2 b2 c1)
- (a1 b1 d2) (a1 b2 d2) (a2 b1 d2) (a2 b2 d2)
- (a1 b1 d3) (a1 b2 d3) (a2 b1 d3) (a2 b2 d3)
- (a1 b1 d4) (a1 b2 d4) (a2 b1 d4) (a2 b2 d4)

- (a1 b1 e1) (a1 b2 e1) (a2 b1 e1) (a2 b2 e1)
- (a1 b1 e2) (a1 b2 e2) (a2 b1 e2) (a2 b2 e2)

如: a1 b2 d4 可生成: 上课讲小话会影响其他同学。

a2 b2 e2 可生成: 当老师提问时你可以发言。

总结起来,以上语义网络与实例语篇的对应关系可概述如图6:



图6. 多模态语义网络与实例语篇

这一语义网络是开放的,个体作为能动者利用自身储备的语言资源去感知语境,个体差异参与话语的生成和意义表征,揭示符号资源的个体化特点以及符号与社会身份的关系。在师生课堂话语互动过程中,供特定教师个体所能调用的全部符号潜势较多,其选择影响着言语活动的过程和结果。比如,其语言模态和非语言模态可以是温和、关切或严厉的:教师可以走到说话的学生身边,用眼神示意安静,也可以抚摸他的头或轻拍他的书本,把行为潜势转化为语言潜势,转化为问题潜势,通过提问转移学生的注意力,甚至教师的“无声”模态也是一种意义潜势,这些反映了话语的人本主义,而暴力、体罚等虐待行为在语域层面是多模态资源选择作为语式的变异和偏离。

言语活动中,语言使用者具有多重社会归属和个体特征,个体因素如成长环境、品格性格、能力素质、身份策略、知识经验等都对言语产生影响。分析教师行为潜势和意义潜势的系统网络及其个体化特征可以揭示行为者背后的个体认知、

社会舆论、社会制度以及权力因素,启发我们对意义潜势、意义表征与和谐社会的关系作深入思考。

4 结束语

本文以教师如何识解幼儿课堂纪律这一人类经验现象为例探讨了教育语境下课堂话语意义潜势的多模态性以及词汇语法语义网络的实例化过程,个体在文化意库和个体意库之间互动,具体实施的言语行为体现了经验识解的个体特征。对课堂中教师语言和非语言行为的研究能够解释教师对学校作为社会机构在教育过程、师生关系、价值观等方面的看法,以往课堂话语的分析重视语言在课堂组织和课程设置中对传授知识、培养学生推理和批评性思维能力的重要性,却忽视了课堂活动参与者作为独特个体其话语行为对建构社会经验和人格的作用。从系统到语篇实例是语言系统的同质性与语言使用者个体的异质性的延伸,每一个言语和非言语实例都能体现语言使用者的个体因素,如成长环境、品行、性格、能力、身份、心

理、认知、知识经验等对符号模态选择的影响,个体符号模态的选择承载一定的社会意义。个体化研究强调语言使用者在社会活动、话语交际中的作用和价值,揭示语言和身份的关系。由此我们可以预测,系统功能语言学将会沿着个体化研究的方向进一步发展和深化。

参考文献

- 黄国文. 形式是意义的体现[J]. 外语与外语教学, 1998(10).
- 陆丹云. 个体化——语言异质性研究的新途径[J]. 外语研究, 2011(2).
- 马丁 王振华. 实现化、实例化和个性化——系统功能语言学的三种层次关系[J]. 上海交通大学学报(哲学社会科学版), 2008(5).
- 唐青叶. 电视民生新闻的多模式积极话语分析[J]. 外语学刊, 2008(4).
- 杨信彰. 系统功能语言学与教育语篇分析[J]. 四川外语学院学报, 2007(6).
- 朱永生. 系统功能语言学个体化研究的动因及哲学指导思想[J]. 现代外语, 2012(4).
- Allwood, J. Semantics as Meaning Determination with Semantic-epistemic Operations [A]. In: Allwood, J., Gärdenfors, P. (Eds.), *Cognitive Semantics: Meaning and Cognition* [C]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- Allwood, J. Meaning Potentials and Context: Some Consequences for the Analysis of Variation in Meaning [A]. In: Cuyekens, H., Dirven, R., Taylor, J. R. (Eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics* [C]. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- Bezuidenhout, A. Truth-conditional Pragmatics [J]. *Philosophical Perspectives*, 2002(16).
- Christie, F. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective* [M]. London & New York: Continuum, 2002.
- Fauconnier, G., Turner, M. Polysemy and Conceptual Blending [A]. In: Nerlich, B., Todd, Z., Herman, V., Clarke, D. D. (Eds.), *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* [C]. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- Halliday, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language* [M]. London: Edward Arnold, 1973.
- Halliday, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* [M]. London: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M. I. M. *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition* [M]. New York: Cassell, 1999.
- Halliday, M. A. K. *On Language and Linguistics* [M]. New York: Continuum, 2003.
- Kress, G., Leeuwen, T. *Theo Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* [M]. London: Arnold, 2003.
- Lyons, J. *Introduction to Theoretical Linguistics* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Martin, J. R. Genre, Ideology and Intertextuality: A Systemic Functional Perspective [J]. *Linguistics and the Human Sciences*, 2006(2).
- Martin, J. R. Innocence: Realisation, Instantiation and Individuation in a Botswanan Town [A]. In: Knight, N., Mahboob, A. (Eds.), *Questioning Linguistics* [C]. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- Martin, J. R. Realisation, Instantiation and Individuation: Some Thoughts on Identity in Youth Justice Conferencing [A]. 王振华. 法律语言研究 [C]. 上海: 上海交通大学出版社, 2012.
- Norén, K., Linell, P. Meaning Potentials and the Interaction between Lexis and Context: An Empirical Substantiation [J]. *Journal of Pragmatics*, 2007(3).
- Radden, G., Panther, K. Introduction: Reflections on Motivation [A]. In: Radden, G., Panther, K. (Eds.), *Studies in Linguistic Motivation* [C]. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004.
- Rieger, B. Semiotics and Computational Linguistics: On Semiotic Cognitive Information Processing [OL]. www/public_html/dvpage/rieger/pub/aufsaeetze, 2005.
- Thompson, G. *Introducing Functional Grammar* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1996/2000.
- Verschueren, J. *Understanding Pragmatics* [M]. London: Arnold, 1999.

定稿日期: 2015-10-11

【责任编辑 王松鹤】