

读书当于何处质疑

徐 飞

读书贵有疑。《礼记》将为学的过程概括成“博学、审问、慎思、明辨、笃行”五个阶段,从逻辑序列来看,质疑乃是思考的起点、探究的动因。有了质疑以及质疑后的探寻,读书才能读到一定深度和境界,才能把别人的文字有选择地纳入自己的认知框架、价值体系和情感世界。古代中国虽无启蒙的传统,不会像西人那样高呼“怀疑是研究的道”,执拗地把一切置于理性的审判席,但读书质疑的习惯却由一代代的大学问家传承了下来。宋人朱熹说:“读书无疑者须教有疑,有疑者却要无疑,到这里方是长进。”明人宋濂强调自己除了“遍观群书”,就是向名师“援疑质理”。陈献章说:“前辈谓学者有疑,小疑则小进,大疑则大进。疑者,觉悟之机也。一番觉悟,一番长进。”足见读书质疑,是中国自古就提倡的好习惯,历代学者惊人一致地将其置于相当重要的位置。

关于读书质疑,我们缺的不是价值估量,而是方法指导。我们并非不明白“提出问题比解决问题更重要”的道理,但真正的问题在于“如何提出问题”。

一个人面对文本,只要无法遏制内心对人性与物性的探寻冲动,他就会自发地生出疑问。求知乃是人之天性。“一切知识都来自疑问”,“知识越多,疑问也越多”。(苏格拉底)在理想状况下,学生的质疑的能力应该会随着知识水平、思维层次的提高而同步提高。但这一切的前提是:这种天性没有被遮蔽。

可是我们在教育实践中遭遇的一切却恰恰相反。学生质疑的能力并没有随着年龄阅历的增长、受教育程度增加以及知识素养的增进而同步增强。他们极少提问,即使提问也往往难以抓住关键和扣住核心,问题缺少求解和求证的价值。更严重的是,事实上,他们中的大多数已经不再有提问意愿和意识。他们一直被迫并渐渐习惯吞咽被事先

咀嚼过的食物,他们的好奇心、求知欲以及质疑的冲动被深深遮蔽。难怪有人感慨中国教育擅长的就是把有问题的学生教得没问题。造成这一困局的原因很多,最根本的是两点:其一,知识轰炸般的教师“满堂灌”以源源不断的现成结论败坏了学生探索的兴致;思维锁链般的教师“满堂问”又以刚性的问题序列控制了学生阅读的思路。两种教学模式都从根本上消解了学生质疑的动力,并挤占了质疑的空间。其二,信息化社会成长的一代学生正被网络、报刊、电视所塑造的光怪陆离的符号和传递的海量信息包围着,大众传播犹如“皮下注射”,受众几乎没有甄别和思考的余地。

面对这样的困局,我们不能想当然地认为只要营造民主宽松的课堂氛围,学生的求知本性与质疑本领就可以从累积多年的束缚中自动解放出来。除了在“道”的价值层面维护学生的主体意识、独立精神和批判习惯,尚需在“术”的操作层面有耐心、细致的帮助和指导:不仅让学生明白为什么要质疑,更要让学生学会如何质疑。

自新一轮课程改革以来,培养学生的质疑精神已逐渐成为语文界的共识。对此倡导也可见诸报刊与论坛,但大都停留在宏观层面的呼吁和说理上,少数涉及操作细部的,大都落实在文本的诸要素上。例如对题目提问,对开头、结尾提问,对关键句提问,对文章思路和主旨提问,甚至于对标点符号提问……这些对培养学生提问的习惯有积极的意义,但对持续培育学生的质疑精神和能力缺少长期效用,因其往往不能抓住质疑的核心品质,学生提出的问题往往缺少深度和探究的价值,不能触及文本的核心以及表达技巧的关键,甚至有可能诱导学生为了提问而提问。读书质疑,应该抓住四个“不”。

一、于不理解处质疑

对文本中不理解的地方提出疑问,这应当是

最常见也是最基本的质疑方式。大致可以分两类情况和三种结果：一类情况是学生确实不明话语究竟是什么意思，另一类情况是学生不理解作者究竟为什么这样表达；这两类情况都是勘探文本的起步，一般会演化为三种结果。

一是掌握了全新的知识。始于不解，进而求教，查证，钩沉，或揣摩，思考与想象，从而获取崭新的知识。《史记·刺客列传》中记叙太子丹欲收留樊於期，鞠武认为会招致祸患，强烈反对，说了这样一段话：“联结一人而后教，不顾国家之大害，此所谓‘资怨而助祸’矣。夫以鸿毛燎于炉炭之上，必无事矣。”前面一番议论中的道理，学生都容易理解，唯最后一句“必无事矣”令人费解。教学参考书将其译为“一定是不成问题”更是令人难以释疑。经过一番讨论，有学生认为是笔误和错简所致；有学生认为是拿羽毛去燎炭炉，炭炉一定不会有事，就像拿燕国去惹秦国，秦国一定不会有事；还有学生认为“必无事矣”是指“一定不会有其他结果发生——除了羽毛被烧焦”；直至同学们想象当时对话的情态，终于理解这是鞠武面对固执的太子丹愤激之下说的反语，用现在的话说是：“（你就去惹秦国吧）就像把羽毛放在炭火上烧，一定不会有事的，一定不会有事的。”这恰恰体现了这一教学专题的特色——“摹形传神，千载如生”。经过这番讨论，学生对“反语”的用法一定是牢牢记住了。由质疑而获取的知识，与学生求解问题的过程性体验相伴而生，往往是一种带有情感的知识，今后会牢牢记住的知识。这应当是语文课堂教学中普遍的情形。

二是体悟了文本（作者、编者）的深意。对文本表层结构的不解，往往带来对作者内心深处的难解。阅读时遇到费解处，或进行合理化的辩护，或进行批判性的剖析。通常会首先试一试前者，《指南录后序》中，文天祥在记叙出使经过之前，特地交代一件事，就是“辞相印不拜”。一般来讲，学生都会对此举背后的用意感到好奇。经过讨论，不难测度出文天祥自降等级一方面是谋求对等外交，避免敌方疑心；另一方面其实是做好

了被扣的打算，万一被扣，方便朝中调度，更重要的是减轻国家耻辱，忠君爱国之心，由此可见。杜甫在《兵车行》中写道“或从十五北防河，便至四十西营田”，学生敏锐地发现，此处批判的笔触推及二十五年前，而当时正逢开元盛世。可见诗人只是忠实地写事件，并不着意于刻画盛衰的轨迹，但却客观上呈现了唐王朝由于穷兵黩武而在盛世中埋藏的深刻危机。作家客观写实，不自觉地反映出他并未意识到的规律和趋势，文学史中的例子比比皆是。《项脊轩志》一文，细心的学生定会发现，若除去补记部分，原文以轩遭火不焚作为结尾显然文势不足。编者此处有删节。指导学生查阅原文，学生定可理解，原来作者第一次作记时，项脊轩主要是求取功名、振兴家门的理想寄托；等到多年后补记之时，项脊轩象征的更多的是一份被泪花濡湿的感情。而编者删去原记的结尾，淡化了前者，突出了后者，首尾圆合。呈现在学生面前的归有光，乃是一个经历了人生风雨，领悟了生命真谛的归有光。可见，试着去理解文本的费解之处，往往就是探幽发微，领悟作者（编者）曲折用意的过程。

三是发现了文本的疏漏。有不理解的地方，试着进行合理化的辩护，或可发现作者的深意；若不能，转而批判，兴许会发现文本的疏漏。例如，学习《陈情表》时，学生提出，既然“刘夙婴疾病”，为何李密还“少仕伪朝”？这是不是李密陈情中的百密一疏呢？学习《把栏杆拍遍》时学生提出，作者表现辛弃疾被迫脱离战场时心理的悲愤，写“像屈原那样仰问苍天”还比较贴切，但“像共工那样怒触不周”就显得过于激越，毕竟辛弃疾始终都是朝廷的忠臣。还提出，作者概括辛弃疾的人生经历，言其“在出世与入世间矛盾，在被用与被弃中煎熬”，后半句颇为贴切，但前半句则与辛弃疾的“武人本色是政人”矛盾，亦与作者评价辛弃疾的核心观点不符，从政救国——辛弃疾何曾有过一丝犹豫，出世——乃是入世无门的选择而已。《把栏杆拍遍》的酝酿、构思、草创到最后成文历时33年，像这样千锤百炼的文章学生尚可发现

疏漏,足见世上少有毫无缺憾的作品,也没有不可批评的文本。不妨让学生带着挑毛病的动机去阅读文本,若有所斩获,对学生质疑的精神和能力是一种很好的强化。作者、编者偶尔有疏漏被我们发现,并不意味我们超越了他们,但借此我们可以实现自己在语文学习上的进步,把眼光磨炼得更敏锐,思维训练得更严谨,语感培养得更细密。

二、于不寻常处质疑

文本的不同寻常的地方,往往是作者有独到用心的地方。此处若有疑问,不可放过,一定要鼓励学生提出来。此类质疑,总是直抵文本核心,给师生带来意外的收获。

一要针对特别的字眼质疑。在《品质》中,高尔斯华绥不止一处写到“靴子的本质”,这个理论性的词汇用来描述靴子这样的制品是非常罕见的。多数资料都回避了这一不寻常处,《教学参考书》上也只是说“措辞出人意料”,但并未深入解读它的内涵。但格斯拉兄弟的品质恰恰很可能隐藏在所谓的“靴子的本质”中,而格斯拉的靴子之所以不能迎合大众的趣味,也必须由这个“本质”来回答。因此,要鼓励学生在此处质疑,而不是简单化理解为作者遣词新颖。什么是“靴子的本质”,可以引导学生从提到“本质”的上下文寻找,同时参照格斯拉做靴子的一些独到的地方,就可以大致发现“本质”的三个要点是耐看、经穿、合脚。这三个要点,恰好与格斯拉兄弟品质的闪光点与命运的悲剧性紧紧连接在一起。

二要针对奇特的语句质疑。《斑纹》是一篇不同寻常的文章,结尾更是不寻常中的不寻常。周晓枫说:“因为距离的遥远,在神的眼里,我们不过是一些斑点。”仅仅意识到这是神来之笔远远不够,要鼓励学生追问,作者此处究竟为什么要这样说。通常,读者会认为此处体现了人类的渺小。但可以进一步追问,何止人类渺小,以这种类似庄子的相对主义视角审视,万物都是渺小的。但如果从类比的角度思考,就会认识到,人有其自身的丰富性,可人在神的眼里不过是一些斑

点;那么,反过来说,动物虽然在人的眼里不过是一些斑纹,但每一道斑纹的背后都有其自身的丰富性。其实,作者一直在用斑纹的普遍性来体现众生的平等,同时又用斑纹的独特性体现万物各自特有的不可取代的丰富性,而在结尾中,这两者都被表现到极致。

三要针对反常的现象质疑。《渔父》一文短小精练,两轮对话,就在相互映衬中将彼此的价值进行了准确而彻底的表达。屈原在说出了“宁赴湘流,葬于江鱼之腹”的激越的话语之后,渔父不可能猜度不出他最后的极端性抉择。尽管如此,渔父还是“莞尔而笑,鼓枻而去”。救人一命胜造七级浮屠,对意图自戕者的百般阻挠、干预,古今一也。面对屈原的悲剧性结局的必然降临,渔父为何不再付出任何努力——用学生的话说——为何见死不救?其实,这恰恰是刻画渔父形象极其重要的一部分。一是体现他的通脱,正所谓“不凝滞于物”;二是体现他的包容,对彼此的差异虽不认同,却能够尊重理解;三是一种敏锐与自信,他确信以屈原的价值抉择,此时他活着是痛苦,死去却是一种成全。

四是针对特殊的表述质疑。《项脊轩志》的补记中这样记述丧妻后项脊轩的情况:“其后六年,吾妻死,室坏不修。其后二年,余久卧病无聊,乃使人复葺南阁子,其制稍异于前。然自后余多在外,不常居。”学生针对此发问:数年生活,用三个“后”草草带过,似通常所说的“流水账”,还不如索性不写。但师生探讨后则形成这样的共识:这样写,恰好表现了作者痛失爱妻后的心灰意懒、百无聊赖,没有什么值得记住,也不再愿意为谁停留;虽也有过修复生活与信念的企图,然终究沦为徒劳的挣扎。

三、于不一致处质疑

文本的不一致处,有可能体现作者情感的变化、认识的深入,体现欲望与理性的冲突、多元价值观的对立等等,是对人的矛盾性与世界的复杂性的客观呈现。此类质疑,往往把课堂的讨论以及对文本、作者、世界三维关系的认识带入一个

新的境域。不仅如此,于不一致处质疑,这还是一种可以在各学科、各领域广泛迁移的能力,是创新与发现的一把钥匙。

于不一致处质疑,要提醒学生注意措辞的变化。措辞变化的背后,往往是作者心理的变化。《项脊轩志》中的项脊轩本是“南阁子”,作者在将其修葺为书屋后,一直称其为项脊轩或简称为“轩”,一直到补记部分的“吾妻来归”。在痛失爱妻之后,作者突然不再以“轩”相称,又改叫做“南阁子”。读书细心的学生都会注意到这一点,应鼓励他们进行质疑探究,让学生认识到,项脊轩远不仅仅是一个物理空间的存在,它最初是作者理想的象征和情感的寄托;然时过境迁,物是人非,物的符号意义已发生了重大的变化,相应的指称如何能孤立存在?在《兰亭集序》中,作者由乐而伤怀,先是大呼“痛哉”,此后又嗟叹“悲夫”。要提醒学生不要放过这种细微的变化,痛和悲有何不同?可以调换吗?实际上作者此处措辞的选择大有深意,乃是在更为宏大的视野中,在理性的调节下,作者由一己之痛想起千古之悲,把个人对生命的体验融入到永恒的人类情感之中,颇类似王国维所谓的“担荷全人类之罪恶”。境界更为高阔,感情也更为深沉和克制。由此可见,措辞的变化乃是作者心路或事物流变的体现,在文本中可以起到线索性的作用,是解读文本的重要路径,切不可简单地理解为“避免重复”而含糊过去。

于不一致处质疑,要提醒学生特别留意前后的矛盾。自相矛盾,有可能是作者的疏漏造成的。在学习《罗密欧与朱丽叶(节选)》时,学生指出,罗密欧先称月亮是“妒忌的月亮”,说它“惨白”,未几,却又要“凭着这一轮皎洁的月亮”立下爱的誓言。这未尝不可以理解为莎翁以此表现罗密欧遭遇突如其来的爱情而陷入亢奋与错乱,但又何尝不可能是莎翁写作时也忽视了这个问题呢?因为表现罗密欧、朱丽叶陷入爱情的迷乱和患得患失,前后矛盾,文中有不少精彩的地方,对月亮主观感觉的变化,并不具有典型性。

自相矛盾,可能是语言本身的局限性造成

的。所谓“道可道,非常道”,语言逻辑不可能完全把握客观存在或主观想象。在《逍遥游》中,大鹏“培风”、列子“御风”都算不上真正的逍遥,因为都是“有待者”,真正的逍遥乃是“乘天地之正,而御六气之辩,以游无穷者”。学生指出,为什么“御风”就是有待,而此处的“御六气之辩”就不是有待呢?答案是开放性的。但从根本上来说,庄子所想象的逍遥,已经超出了规范性的语法结构和语义关系所能描述的范畴。老子曰:“道可道,非常道。”维特根斯坦说:“语言的边缘是世界的边缘。”又说:“对于不可言说的事物应保持沉默。”但庄子偏不沉默,矛盾也就随之诞生。

自相矛盾,往往是对物态与人性的一种真实反应。抓住这类矛盾深入探讨,对文本的解读有着重要的意义。《月下独酌(其一)》,让学生仔细梳理诗人对月与影的态度,学生自会发现其中的矛盾与反复:既言“暂伴”,为何又“永结”;既“永结”,为何又“忘情”(书中将“无情”注释为“忘情”);既“忘情”,为何又“相期”。这实际是作者醉意朦胧中努力排遣孤独而又从根本上无从排遣的心境的真实呈现,外在表现就是一副抱不起又放不下的样子。这种假物友写孤独的手法,深刻地刻画出人作为一个个体的本质上的孤独。

矛盾,不妨看成是作者刻意的留白,而作者对矛盾成因的猜想,正是对文本内涵的创造性的丰富。司马迁在《项羽本纪》中记载,项羽东城溃围后,“乃欲东渡乌江”,但在“乌江亭长舣船待”的有利情形下“自刎而死”。这里明显不一致,学生通常都会发现。要鼓励学生提出来并展开讨论。此处错简与脱字固然是一种可能,但细细探究,何尝不是一种性格悲剧的合理展开呢?东去、渡江乃是拒敌、突围忙不迭的慌乱中的一种近乎本能选择,绝不是为了留得青山,他日卷土再来。而真到了乌江边,稍有喘息,又处于生命的临界线上,才深入清醒地思考自己的最终宿命。可以想象,他望见滚滚江流、滔滔江水,想起往日情形,对江东子弟的愧疚占据心头,而亭长所体现的家乡父老的爱戴,反倒激起他以死相谢的决

心。此外,若战败被杀或被俘,乃是不得已而死;此时有舟不渡,可证明死乃是一种自由自主的选择,这是对个人荣誉的保全。若说项羽自东城溃围就想好了乌江自刎的自我设计,不符合当时的情境,更不符合项羽的个性。总之,此处的矛盾,是仓皇中一个个闪念的挣扎与颠覆,代表着一种人性的真实。

对文本不一致处的质疑,是最为重要的质疑。抓住这样的问题,意味着学生从对文本的不解与好奇转为求知与探究。质疑的过程往往会调用文本的诸多信息以及学生的知识、体验与思考、想象,因此既有文本解读的价值,又有思维训练和审美陶冶的价值。

四、于不认同处质疑

于不一致处质疑是基于文本内部的矛盾,而于不认同处质疑则是基于学生与文本(作者)的矛盾。于不认同处质疑,一定以前三种质疑为前提,否则学生极有可能在对文本的内涵和作者的意图缺乏起码了解的情况下做出轻易的否定。轻易的否定和轻易的接受正是当下不少学生容易陷入的认知模式,其本质都是对深度思考的放弃。这与倡导质疑的初衷背道而驰。在充分理解文本的内涵和相关背景包括作者的经历、心境的基础上,表达异议则是每一个学生的权利,应当充分鼓励。“不认同”分两种情况。

一是事实层面的不认同。例如,关于上文说的“乘天地之正,而御六气之辩”是不是“有待”的问题,学生提出一个与此密切相关的一处异议。下文是:“故曰:至人无己,神人无功,圣人无名。”“无己”,课文(苏教版)的注释是“没有自我的偏见”,但如果暂时撇开这一见解,从字面上看,“无己”可以简单地理解为没有自己。如果没有自己,也自然没有异己。既然无法区分天地万物与自己,那就谈不上孰为主体孰为工具,谈不上孰为目的孰为条件,那么“乘天地之正,而御六气之辩”也就不存在“有待”的问题。这样的异议以及相关讨论,无疑可以加深学生对文本的理解。

二是价值层面的不认同。价值取向或生活态

度,是一个人的自由选择,因此,对文本(作者)价值取向的不认同,必然是普遍存在的。例如,学生学习了《报任安书》之后,对司马迁创作《史记》的动机产生了质疑:当司马迁怀着洗刷耻辱的心理创作《史记》时,他难道不是从根本上失去了写史应有的冲淡平和、客观中立的心态?学生对史学有这样执著的理解,又有如此质疑的勇气,虽显得激越,但那种初生牛犊的劲头令人羡慕,应好好鼓励与呵护。

价值争鸣与事实探究大不相同。价值争鸣最后的结果不是求一统,不是打倒一方的同时树立一方,甚至不是妥协与兼容,而是在碰撞中彰显各自的立场,澄清各自的前提,完善各自的表述,同时进行合理的自我反思。例如,学生在坚持自己的史学研究的原则的同时,也当尽可能设身处地想象司马迁的惨痛经历和内心体验,意识到《史记》的文学价值并承认其史学价值。于不认同处质疑,无论最终结果如何,一个共同的目的就是学会尊重与理解差异,实现和而不同,追求美美与共。

以上四种质疑,是着眼于疑点特征粗疏归纳出的类型。四种类型相对简单和直观,从实践的效果来看,按照这样的类型指导学生细读文本,可以相对快速地培养学生对疑点的捕捉能力,帮助学生提出有质量的问题。质疑的类型还可以按其他的标准进行划分,质疑的方法以及关于方法的指导还可以有很多种。无论何种方法,都要确保学生是真的有疑而问,绝不能是为了满足教师的要求而问。质疑是为了深入地探寻文本,更是为了培养学生可以伴随终身的独立精神与批判性思维能力。因此,质疑是对文本的内在合理性的检省,是学生个体经验和价值追求与文本信息和作者立场的深刻碰撞。质疑的取向在于确定性的结论,而其价值在于过程。如果说科学命题的意义在证实或证伪的方式,那么文学命题的意义就在于探索和解释的思路。

作者简介:江苏省南京市中华中学党委书记,中学高级教师,南京市语文学科带头人。