

# Afterword to Shi Zhong Shan Named Cause Examination—A Classical Chinese Class on Object Investigation and Speculation

Jun Xu

Nantong Middle School, Nantong, Jiangsu, 226001, China

**Abstract**  
This article focuses on Li Bo's Record of Distinguishing Shizhongshan, Su Shi's Record of Shizhongshan, and Peng Yulin's investigation of historical materials in the Qing Dynasty. Through the integration of classical Chinese teaching and academic speculation, it explores the academic case of "the reason for naming Shizhongshan". The classroom takes "questioning verification correction" as the logical mainline, guiding students to compare the views of Li Daoyuan, Li Bo, Su Shi, and Peng Yulin, understand the complexity of the "distinction between name and reality", and infuse the cultural spirit of "investigating things to gain knowledge". Through interdisciplinary collaboration and practical application, we aim to stimulate students' critical thinking and achieve the transformation of classical Chinese learning from language decoding to cultural speculation.

## Keywords

Shi Zhongshan; name and reality; teaching of literary language; critical thinking; integration of disciplines; learning through materiality

## 《石钟山名因考》教学后记——一堂格物与思辨的文言文课

徐俊

江苏省南通中学，中国·江苏南通 226001

### 摘要

本文以李渤《辨石钟山记》、苏轼《石钟山记》及清代彭玉麟的考察史料为核心，通过文言文教学与学术思辨相融合的设计，探讨“石钟山命名缘由”的学术公案。课堂以“质疑—验证—修正”为逻辑主线，引导学生对比郦道元、李渤、苏轼、彭玉麟四家观点，理解“名实之辨”的复杂性，并渗透“格物致知”的文化精神。通过跨学科联动与生活化实践，激发学生批判性思维，实现文言文学习从语言解码到文化思辨的转化。

### 关键词

石钟山；名实之辨；文言文教学；批判性思维；学科融合；格物致知

## 1 引言

当前文言文教学常囿于字词释义、句式解析的单一维度，易陷入技术性训练的窠臼，导致学生思维活力不足，文化体悟不深。如何激活文言课堂的思辨基因，实现语言学习与文化传承、思维训练的深度融合，是亟待探索的课题。本课以“石钟山命名”这一贯穿唐宋清的学术公案为轴心，整合李渤《辨石钟山记》、苏轼《石钟山记》及彭玉麟史料，尝试构建“质疑—验证—修正”的探究路径，旨在通过文言文载体撬动学生的批判性思维，体悟“格物致知”的中华智慧，为文言文教学的“破壁”转型提供实践案例。

**【作者简介】**徐俊（1969—），中国江苏南通人，本科，中学高级教师，从事中学文言文教学策略的改进、近体诗写作入门助力诗歌鉴赏能力提高的研究。

## 2 教学背景与目标

在完成《石钟山记》的文言教学后，本课围绕李渤《辨石钟山记》、苏轼《石钟山记》及清代彭玉麟的考察史料展开，聚焦“石钟山命名缘由”这一核心议题。石钟山之名，自北魏郦道元《水经注》首倡“水石相搏，声如洪钟”以来，历经唐代李渤的质疑与实证、宋代苏轼的实地考察辨直至清代彭玉麟的结构分析，众说纷纭，成为探究“名实关系”、展现古人求真精神的绝佳载体。这一议题本身蕴含的争议性和思辨性，天然契合培养学生批判性思维的需求。

基于此背景，本课设定了三维目标：

①文言文阅读能力提升：重点研读李渤《辨石钟山记》，梳理其论证逻辑与行文脉络，复习巩固“函胡”“清越”“桴止响腾”“联气凝质”等关键文言词汇和句式，提升学生阅读陌生文言文本的信息提取与分析能力。

②思辨能力培养深化：引导学生系统对比郦道元、李渤、苏轼、彭玉麟四家关于石钟山命名的核心观点及其论证方法，辨析“名”与“实”之间可能存在的复杂关系（如声

源唯一性、形声主次性、观察视角局限性等），理解学术认知的层累性与相对性，培养学生基于证据的质疑、比较、分析与综合判断能力。

③文化思维渗透内化：透过这场跨越千年的学术论辩，引导学生深刻理解中国传统文化中“格物致知”的实践理性精神，感悟“不盲从权威、重实地考察、讲逻辑论证、能包容异见”的学术传统，并将此精神投射到对现实问题的思考中。

### 3 课堂实录与生成

#### 3.1 争议导入：从“双石”到“山名”的悬疑

课堂伊始，以李渤文中“双石”（“南声函胡，北音清越，桴音响腾，余韵徐歇”）的描述作为切入点，抛出核心悬疑：“若李渤所叩击的双石即为上下石钟山之石，为何乘小舟夜泊绝壁之下的苏轼，会讥笑李渤仅凭‘斧斤考击’所得结论是‘陋者’之见？石钟山得名，究竟在‘声’、在‘形’，抑或兼而有之？”此问迅速点燃学生探究热情。学生很快聚焦于“声源（声）”与“山体形态（形）”何者为主导的争议核心。一名学生提出的精妙比喻成为贯穿课堂的线索：“李渤像个严谨的科学家，在实验室里反复敲打样本，分析材质成分（铜铁之异）；苏轼则像个勇敢的探险家，在月黑风高夜深入‘虎穴’，捕捉自然状态下风水吞吐的奥秘；而彭玉麟，更像一位专业的工程师，拿着测绘工具，冷静分析山体结构（形似覆钟）。他们站在不同的位置，用不同的工具观察同一座山，答案自然不同。”这个比喻生动形象地揭示了认知差异的本质在于视角和方法论，为后续深入分析奠定了基调。

#### 3.2 文本细读：叩击“李渤之辨”的理性光芒

学生分组合作，重点攻关李渤《辨石钟山记》的翻译与解析。通过聚焦关键句段，学生清晰地梳理出李渤的论证逻辑链条：

质疑权威（驳郦说）：开篇即质疑郦道元“水石相搏”说的泛化性，指出若此说成立，则“灏流庶峰，皆可以斯名冠之”（江边众多山峰皆可命名为石钟山），这显然不符合事实，从而撼动了经典解释的权威性。

实验验证（立己说）：通过亲自“扣而聆之”的敲击实验，细致描绘了双石发出的“函胡”（厚重模糊）与“清越”（清脆悠扬）的不同声响及其“余韵徐歇”的特性，并与“古乐”中的钟声类比，实证性地提出石质特异（“铜铁之异”）是发声根源的观点。

自然哲思（升华）：文末“潭滋其山，山涵其英”的总结，更蕴含了山水相依、生态互哺的自然哲学观，使其结论超越了单纯的声学解释。

#### 3.3 对比拓展：苏轼与彭玉麟的“接力”与“补位”

引入苏轼《石钟山记》相关片段（重点是大石“空中而多窍，与风水相吞吐，有窾坎镗鞳之声”的发现过程及对

“事不目见耳闻而臆断其有无”的批判），引导学生与李渤文本进行深度对比。学生发现：

苏轼的突破：苏轼超越了李渤静态的、人为的“叩击”实验，通过月夜泛舟亲临险境的动态观察，捕捉到自然状态下“风水相激”在特殊山体结构（“空中而多窍”）内产生共振从而形成钟鸣般巨响的关键机制。其方法更贴近自然真实状态，解释力更强。

彭玉麟的视角：进一步补充清代彭玉麟（通过其《石钟山昭忠祠碑记》及俞樾《春在堂随笔》转述）的考察。彭玉麟利用其治水经验，对山体进行了细致观测，明确指出石钟山下部受江水长期冲刷侵蚀，形成巨大的空腔结构，“全山内空，如钟覆地”，其外形本身就如同一口倒扣的巨钟。这为山名提供了“形似”的有力支撑。

通过梳理整合，师生共同提炼出“名实之辨”的三重维度，并以表格清晰呈现：

表1 “名实之辨”三重维度

人物	方法论	核心观点	局限性
李渤	敲击实验（静态、人为）	石质特异（铜铁之异），声如钟鸣	忽视山体空腔结构对声音放大/共振的作用
苏轼	月夜泛舟，动态观察	风水吞吐于空窍，共振成声	侧重声音机制，未充分论证山形与钟的关联
彭玉麟	实地测绘，结构分析	山形中空似覆钟，形声并重	未否定声音现象对命名的重要辅助作用

表格说明：此表格直观呈现了三家观点的方法论差异、核心贡献及各自的时代/认知局限。学生通过填表、讨论，深刻理解了“学术认知的层累性”——后人总是在前人研究的基础上，通过新的视角、方法或证据，不断修正、补充甚至颠覆前人的结论，从而逐步逼近更全面、更接近本质的认识。没有李渤的质疑与实验，可能难有苏轼的深入探索；没有苏轼对声音机制的揭示，彭玉麟对山形的强调也可能显得单薄。这是一场跨越时空的“求真接力”。

#### 3.4 思辨升华：争议的价值与认知的边界

在厘清各家观点后，课堂抛出更深层问题：“石钟山命名之争，千年未有定论（现代科学测量也显示其声学现象复杂），其意义何在？是追求一个唯一‘正确’的答案，还是理解认知的过程本身？”学生经过激烈讨论达成共识：这场争议的价值远大于结论的对错。它生动展现了：

多元视角的必要性：声（李、苏）、形（彭）、质（李）共同构成了对“石钟山”之名的理解。

方法论决定认知边界：不同的研究方法（实验、探险、测绘）揭示了现象的不同侧面。

批判与实证的精神传承：从李渤质疑郦道元，到苏轼批评李渤，再到后人审视苏轼，体现了学术在质疑与验证中前行的本质。

“名实之辨”的永恒性：名称与实质的对应关系，在哲学、语言学乃至社会领域都是核心议题。

## 4 课堂拓展与延伸

### 4.1 文言文教学的“破壁”尝试

本课的核心创新在于打破传统文言课堂沉溺于字词翻译的“技术性劳动”模式。以“石钟山名因考”这一真实的学术公案为驱动，以“考据思维”为主线，将文言文学习巧妙转化为一场“破解历史谜题”的探秘活动。学生角色从被动接受者转变为主动探究者。为了佐证或反驳某一观点（如李渤的“铜铁之异”是否合理，苏轼描述的“窾坎镗鞳”之声如何产生），学生主动地、有目的地查阅“桴止响腾”“联气凝质”“涵澹澎湃”等文言词汇和句式，理解其精确含义以支撑自己的论证。这种在真实问题情境中发生的语言学习，动机强烈，理解深刻，记忆牢固，显著提升了文言词汇积累的效率 and 语感培养的质量。

### 4.2 思辨能力的“梯度设计”

课堂问题的设计遵循了思维递进深化的原则：

基础层（理解与比较）：李渤的观点是什么？他是如何论证的？苏轼的观点与李渤有何不同？彭玉麟又补充了什么？

进阶层（分析与评价）：李渤的论证方法有何优点和局限？苏轼为何能发现李渤没发现的现象？彭玉麟的视角独特在哪里？三家观点，谁的解释力更强（或更全面）？

高阶层（综合与创新）：为什么会有不同的结论？（引导至方法论和视角差异）。能否整合三家观点形成更完整的解释？这场千年争论给我们什么启示？

这种梯度设计有效引导学生思维的纵深发展。课堂亮点出现在讨论整合观点时，一名学生兴奋地提出：“老师，如果用现代科学来解释，李渤关注的是岩石的材质密度和声学特性（敲击实验），苏轼研究的是声波在空腔结构中的共振现象（风水吞吐），彭玉麟分析的是山体的仿生结构（形似覆钟）。他们三个人的发现合起来，不就是现代地质学和声学对类似现象的解释吗？”“单一视角都不够，整合才是完整答案！”这一回答跳出了非此即彼的二元思维，展现了出色的跨学科联想和综合创新能力，赢得了满堂彩。

### 4.3 文化精神的“现实投射”

结课环节，引导学生跳出文本，思考这场历史争论的当代回响。以“石钟山命名之争”所体现的“不盲从、重实证、容多元”的思辨态度为镜，引导学生讨论现实中的复杂议题：

科学探索：如“新冠溯源”为何困难重重？为何需要全球科学家合作、多种证据相互印证？如何辨别信息真伪？

社会认知：如“中美大国博弈”中，各方叙事差异巨大的原因是什么？如何避免陷入单一视角的偏见？理解复杂国际关系需要哪些维度的思考？

通过类比，学生深刻体会到“格物致知”“实事求是”“兼容并包”的中华智慧在当今时代依然闪烁着理性光芒，是应对信息爆炸、观点纷纭世界的宝贵思想武器。

## 5 教学反思与优化方向

### 5.1 成功之处

#### 5.1.1 批判性思维的深度激活

以“命名争议”这一小切口成功撬动了学生的深度思考。学生不仅理解了文本内容，更初步掌握了“质疑（权威或成说）—寻找证据（文本/逻辑/新视角）—分析比较—形成（或修正）判断”的学术探究逻辑链。教学效果延伸至课后，部分学生表现出强烈的求知欲，自发查阅《水经注》相关章节、《石钟山志》等原始文献或研究论文（如张庆亮《石钟山命名争议的学术史考察》），尝试获取更多史料来佐证或深化课堂观点，这种基于兴趣驱动的“实证精神”萌芽尤为可贵。

#### 5.1.2 学科核心素养的有效渗透与融合

本课成功地将文言文学习的语言素养目标（词汇积累、文本解析、信息提取）与思维发展目标（批判性思维、逻辑推理）及文化传承目标（理解“格物致知”精神）有机融合。通过引入声学（共振）、地质学（溶洞、侵蚀地貌）等科学知识背景解读文本（如“空中多窍”与声音放大，“风水相激”与能量转换），打破了“文言文=死记硬背”的刻板认知，展现了文言文作为思想载体的活力和跨学科联动的巨大潜力。学生感受到文言文不仅是“古语”，更是古人认识世界、表达智慧的生动记录。

### 5.2 待改进之处

#### 5.2.1 史料拓展的深度与广度有待加强

课堂主要聚焦李渤、苏轼、彭玉麟三家核心论述，对相关背景史料挖掘不足。例如，清代大学者俞樾在《春在堂随笔》卷三中详细记录了彭玉麟向其阐述石钟山“全山内空，如钟覆地”观点并得到其认可的过程，还提及了山体因“上锐下宽”故得名的说法。引入俞樾的转述和评价，不仅能更生动地呈现彭玉麟观点的传播与接受，更能强化“学术认知的层累性”（俞樾作为后来者对彭说的确认与传播），错失了一个深化主题的良好契机。未来可精选此类辅助史料作为拓展阅读。

#### 5.2.2 实地情境的直观呈现相对缺失

对于理解“形声之争”的空间逻辑（如山体空腔结构、江湖汇流水文环境、苏轼夜探的险要位置），仅靠文字描述和想象略显抽象。若能插入石钟山实景航拍视频、山体内部结构3D模型动画或标注关键考察点的地图，将能极大增强教学的直观性和沉浸感，帮助学生更清晰地把握苏轼、彭玉麟等人观察的物理空间依据，深化对“格物”之“物”的具象认知。技术手段（VR/AR如果条件允许）在此可发挥重要作用。

#### 5.2.3 应对学生思维差异的策略需更精细化

在讨论和整合观点时，明显观察到学生思维类型的差异。部分（尤其理科倾向）学生能迅速抓住声学、结构等“硬”证据进行逻辑推演，但对李渤“潭滋其山，山涵其英”

蕴含的生态哲学或争议背后的文化意义感悟较浅；而另一部分（文科倾向）学生则对各家的人文情怀、论证文采更敏感，对科学机制的细节兴趣稍弱。未来设计活动时可考虑提供分层任务或差异化引导问题，让不同思维特质的学生都能在各自优势领域深入思考并获得成就感，再通过小组合作实现互补。

## 6 结论

石钟山的千年名因之辨，恰似一堂穿越时空的微型“学术研讨课”。酈道元记载的简约、李渤实验的实证、苏轼考辨的圆融、彭玉麟分析的缜密，环环相扣，层层递进，共同勾勒出中华文化“格物致知”精神生生不息、薪火相传的壮阔谱系。这堂课的核心价值与深远意义在于，借助这方钟灵毓秀的山水和这些熠熠生辉的文本，在学生的心田里悄然埋下一颗名为“思辨”的火种。

这颗火种意味着“不轻信”——敢于对看似权威的定论或流行的观点保持审慎的怀疑；意味着“不武断”——理解认知的局限性和视角的多元性，避免以偏概全或过早下结论；意味着“不苟同”——在尊重证据和逻辑的基础上，勇于表达独立见解，包容理性探讨中的异见。当学生开始用这样的眼光去审视文本、探究问题、观察世界时，文言文便不再是一具僵化的语言标本，而成为一座沟通古今智慧、激发理性思考的桥梁。

一堂理想的文言文课，当如石钟山本身——拥有“山石”般坚实厚重的语言根基，确保文字解码的准确性；焕发“风水吞吐”般激荡奔涌的思维活力，鼓励质疑与探索；更应具备“覆钟”般深邃包容的文化胸襟，涵纳多元视角与层累的智慧。李渤、苏轼、彭玉麟等人跨越时空的“求真接力”，

正是中华优秀传统文化中“尊古而不泥古，创新而不忘本”精神的生动缩影。而这，也正是我们希望通过文言文教学传递给学生的最珍贵的“文脉之魂”——在语言中感受思想，在传承中学会思考，最终成为兼具文化底蕴与独立精神的现代人。

## 7 板书设计关键词

石钟山名因考辨四重奏：

酈道元→水石相搏（声之源）→[质疑……]

李渤→扣石聆音（质之异）→[验证……]

苏轼→风水吞吐（势之成）→[修正……]

彭玉麟→形似覆钟（形之证）→[综合……]

争议的价值>结论的对错。

格物致知：尊古不泥古，求真贵接力。

## 参考文献

- [1] 李渤.辨石钟山记[M]//董诰,等.全唐文:卷六百八十五.北京:中华书局,1983:7005-7006.
- [2] 彭玉麟.石钟山楚军水师昭忠祠记[M]//彭玉麟集:中册.长沙:岳麓书社,2003:376-378.
- [3] 俞樾.春在堂随笔:卷三[M].南京:江苏古籍出版社,2000:42-43.
- [4] 苏轼.石钟山记[M]//苏轼文集:卷十一.北京:中华书局,1986:370-371.
- [5] 张庆亮.石钟山命名争议的学术史考察[J].历史地理研究,2019,41(4):45-52.
- [6] 王荣生.文言文教学教什么[M].上海:华东师范大学出版社,2014.
- [7] 酈道元.水经注:卷三十九[M].陈桥驿,校证.北京:中华书局,2007:912-913.(水经注·赣水/彭蠡湖相关记载)
- [8] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.