

基于测评数据的 “诗论印证题”思维层级问题及教学策略

◎ 杨晓康（重庆市第一中学校，重庆 400030）

摘要 “诗论印证题”是古代诗歌鉴赏题目中的趋势题型，但古今语言隔阂、文化语境断裂及思维层级局限等问题常令学生束手无策。本文基于布鲁姆教育目标分类学与威金斯“理解六侧面”理论，构建“理解为始—分析为径—关联为终”的思维进阶模型。通过解析高考语文真题及名校测评数据，结合课标要求和考情分析，阐述从低阶思维如诗歌内容、诗论观点理解到高阶思维如要素分解、逻辑关联的转换路径；强调通过“虚拟情境建构”“大单元教学”实现诗歌形象与诗论抽象概念的逻辑对接，为核心素养导向的古诗文教学提供可操作的思维训练参考。

关键词 诗论印证题；思维进阶；虚拟情境；大单元教学

Problems of Thinking Levels in “Poetic Commentary Verification Questions” Based on Assessment Data and Corresponding Teaching Strategies

◎ Yang Xiaokang (Chongqing No.1 Secondary School, Chongqing 400030)

Abstract As an emerging mainstream question type in classical Chinese poetry appreciation, the Poetic Commentary Verification Question often poses great difficulties to students due to linguistic gaps between ancient and modern Chinese, breaks in cultural contexts and restrictions in learners' thinking levels. Rooted in Bloom's Taxonomy of Educational Objectives and Wiggins' Six Facets of Understanding, the research establishes a progressive thinking model featuring “starting from comprehension, proceeding via analysis and ending with correlation”. By analyzing real college entrance examination Chinese papers and assessment data from prestigious middle schools, alongside curriculum standards and exam trend research, it elaborates the transition path from lower-order thinking (including understanding poetry contents and critical viewpoints on poetry) to higher-order thinking (such as factor decomposition and logical correlation). The research highlights the adoption of “Hypothetical situational construction” and “Big-unit teaching” to build logical links between concrete poetic images and abstract concepts in poetic critiques, offering operable references for thinking training in classical Chinese poetry teaching oriented toward core literacy development.

Keywords Poetic Commentary Verification Question; Progressive Thinking; Hypothetical Situation; Large-Unit Teaching

《普通高中语文课程标准日常修订版（2017年版2025年修订）》在“学业水平考试与高考建议”中指出：“阅读与鉴赏侧重考查整体感知、信息提取、理解阐释、推断探究、欣赏评价等”^[1]。高考语文试题中古代诗歌鉴赏题向来是令考生望而生畏的题目之一，根据多年的社会观察和教学实践，笔者认为原因有以下三个方面：

其一，古代诗歌的语言系统与现代汉语语言系统迥异，甚至与古代文言文语言系统也有较大差异。诗歌语言系统以意象描写为依托，以抒情性和跳跃性为主要特征，让考生翻译诗歌存在较大困难。文言文尚能翻译通顺，诗歌翻译总是支离破碎，言不及义，相去甚远。

其二，古代诗歌的文化语境与当代文化语境有显著差异。学习竞争加剧的当下，学生长期脱离生活情境，不仅对季节变化淡漠无知，也对古人笔下的自然风物、生活用件的寄寓特征缺乏充分了解，更对古代历史、政治、官场、乡土、人际等文化背景缺乏足够的体认。即便考生突破语言关读通诗歌，但依然无法从文化层面读懂读透。

其三，诗歌鉴赏题目的选择题设置往往以语言认知差异、文化语境差异和手法情感辨识为基础设置混淆点。选择题的正确选项虽然可以提供部分理解支架，但也有很多考生将错误选项当成正确诗意理解，从错误选项中构建出虚假情境，更有甚者以错讹叠加错误，导致主观题答题的整体偏移。

因此，语言环境的深刻变革、生活情境的颠覆变迁和文化语境的断裂疏离，既是古代诗歌教学难以触碰到痛点，也是古代诗歌鉴赏题令考生望而生畏的主要原因。这三大痛点是时代变迁的必然，尽管教师难以改变古代诗歌的历史文化语境，但作为“文化传承与理解”这一核心素养的主要落脚点，古代诗歌鉴赏将在教育使命、核心素养与现实困境的冲突中长期存在。同时课标的要求从理论上决定了古代诗歌鉴赏不能仅仅停留在“理解”层面，更要上升到“诗歌鉴赏评价”层次。在此背景下，“诗论印证题”应运而生。

“诗论印证题”一般在题目中引用两种类型的论

述：一是学者对本诗具体特征的评价，二是学者对诗歌鉴赏规律的论述。试题要求考生分析论述，并与诗歌之间形成印证或关联。该题型不仅要求考生拥有对古代诗歌的基本理解能力，还要求考生具备对诗论具有充分的理解能力和清晰的演绎能力，更要求考生从多个维度对具有普遍性价值的诗论与特殊性价值的诗歌进行意义关联。该题型综合性强，从学科核心素养的维度上看，它不仅考查传统诗歌考题中的“审美鉴赏与创造”和“文化传承与理解”两大素养，而且在诗论的表述和理解中，对学生的“语言建构与运用”和“思维发展与提升”提出了更高的综合性要求。这对教学和备考都提出了严峻的挑战。

以重庆市第一中学校高二下学期期中考试古代诗歌鉴赏题目为例，本题要求考生对唐朝诗人王昌龄的《同从弟南斋玩月忆山阴崔少府》内容进行鉴赏，并回答“有人说，‘时空是人类感知世界与体验生命的方式’。这一观点在本诗中是如何体现的？”根据考情分析，本题平均分为3.28，失分率为44%。其中得分0~2分占比11.74%，2~4分占比44.29%，4~6分占比37.19%，6分仅有6.78%。由于失分原因各异，根据阅卷老师的反馈，考生问题如表1所示。

由于高考真题为保密信息，通过优秀的模拟题深入分析学生错因，对教学和备考有重要价值。因此选择和评价诗歌鉴赏题目，可以从三个方面入手：1. 选诗是否体现文化传承价值，题目设定是否能紧扣诗歌的核心价值；2. 题目设定是否能体现学科核心素养的考查，是否符合评价体系标准；3. 题目的设定是否符合考生认知规律，是否能够区分学生的思维层级。

诗歌鉴赏题的传统考法问题不少：或未抓住诗歌核心价值，或不能与核心素养考查相匹配，或不符合考生认知规律。在这样的背景下，诗歌鉴赏题目创新就是学科发展的必然，而“诗论印证题”就是典型，以2023年全国高考语文新课标Ⅱ卷“古代诗歌阅读”为例：

湖上晚归

林逋（北宋）

卧枕船舷归思清，望中浑恐是蓬瀛。

桥横水木已秋色，寺倚云峰正晚晴。
翠羽湿飞如见避，红蕖香袅似相迎。
依稀渐近诛茅地^[注]，鸡犬林萝隐隐声。

【注】诛茅地：诗中指人的居所。

【问题】王国维说：“以我观物，故物皆著我之色彩。”这一观点在本诗中是如何得到印证的？请简要分析。

【参考答案】1. 诗人心境澄清：首句以“归思清”三字，点出归家途中，诗人心静如水，平和静谧的内心状态；2. 心境投射到外物：诗人眼中的景象，如桥、寺、翠羽、红蕖、浩渺的烟水等，或宁静安详，或灵动明快，仿佛有了感情，令人如入“蓬瀛”。

王国维的“以我观物，故物皆著我之色彩”这一论断出自《人间词话》，本句并非针对林逋《湖上晚归》的评判，而是对类型诗的总结提升，在中国诗论史上有重要价值。同时，此题在要求上已经不限于对诗歌内容和情感的浅层理解，而是要求考生对诗论观点进行理解，分析和演绎，对诗歌有一定的鉴赏评价能力。基于学生问题和题型特点，与“诗论印证题”相关的教学与备考应致力于形成“理解—分析—关联”的三级思维跃升。

一、“理解”为始：情境构建，抽象阐释

理解诗歌内容，学生需要对诗歌的意象、情境、

情感、语言等内容进行感知领会，并需要对诗歌内容筛选、提取和整合，借此寻找与诗论印证的连接入口。

美国著名教育心理学家布鲁姆的教育目标分类学认为，“理解是新获得的知识与现有的心理图式和认知框架的整合”^[2]。即理解是六个认知类别中的低阶思维，若没有低阶思维的基础性工作，高阶思维的展开将是无效的。由于古代诗歌鉴赏三大痛点的存在，学生使用现有不健全的心理图式和认知框架解释古代诗歌的“信息”时，就往往出现理解的偏差。在古代诗歌教学中，“理解”诗歌内容是第一要务。

（一）着力构建营造古代文化生活的“虚拟情境”

在古代文化情境消失殆尽的情况下，“真实情境”荡然无存。而构建“虚拟情境”，可以培养学生的文化底蕴和自然情怀，进而提升理解能力。其中，文化底蕴包含古代文化生活中的衣食住行、节气民俗、待人接物、科考仕宦、漂泊羁旅、边塞征战、思乡怀人等诸多方面；自然情怀则包含对四季轮替、南北物候、花鸟虫鱼、江河湖海、三山五岳等自然景象的直观感受与人生启悟。

“虚拟古代情境”的构建无须使用大量现实物件呈现，而是以“古代文化生活”为线索，构建出诗人可能置身的多种生活样态。虽然是虚拟，但其本质是诗人的真实情境，且既要体现诗人文化生活的共性特征，也要呈现诗人文化生活受朝代、境遇和文化变迁而出现的差异。江苏省泰州市姜堰区励才实验学校教

表1 “诗论印证题”典型问题归纳

典型问题	错因
①不能还原情境，对从弟、崔少府和我之间的关系分辨不清； ②不能准确理解“澄澄变古今”，以为是江水澄澄； ③不能正确理解第四联，以为诗人回忆崔少府，不明“美人”代指	情境理解有误 词语理解有误 文化理解有误
①无法领会题目主旨，将题目当成手法题、含意题或情感题	题型理解有误
①对“感知世界”和“体验生命”缺乏准确理解，或混为一谈； ②对“时空”二字无法做出有效的拆分，观点各执一方	诗论理解不当 诗论分析不足
①脱离诗歌只谈诗论； ②脱离诗论只翻译诗歌	题目理解不当 诗歌诗论脱节

师李中华提出的借助穿越对话或借助视频情境再现、复原错位、联结异文、巧用插图等方式导向浪漫体验的古诗词教学策略可资借鉴^[3]。但需要注意的是，高中诗歌教学是针对文化情境的体系教学，而不应只是单篇诗歌的解读。“虚拟情境”的构建贯穿于高中诗歌教学的全流程，甚至也贯通于中国古代诗歌的宏大文化语境。因此，应致力于中国古代各阶段的历史感知与文化复原，致力于古代文化生活的全景呈现。不仅要让学生感知诗歌“是什么”，也要让学生明白诗歌在内容、情感和表现手法上的“为什么”。

如果诗歌教学仅仅停留在独立割裂的单篇教学，不能从“这一篇”走向“这一类”，进而走向“大多数”，学生的诗歌理解能力就只能停留在支离破碎的零散状态。“理解”不同于“知道”，它需要将事实性知识赋予意义；而在诗歌教学中，赋予碎片化知识以文化意义正是教学的价值所在。以怀古诗为例，统编版高中语文教材中收录有《念奴娇·赤壁怀古》《桂枝香·金陵怀古》《永遇乐·京口北固亭怀古》《蜀相》等篇目，但这些篇目分属不同的教材分册，教学中一般较少对比联系。部分教师在群文教学上的探索又止步于微观分析，没有进入更高维度的鉴赏，学生依然无法进行学习迁移。基于此，笔者对怀古诗的共性特点进行抽象和分类，建立了怀古诗鉴赏思维模型图，如图1所示。

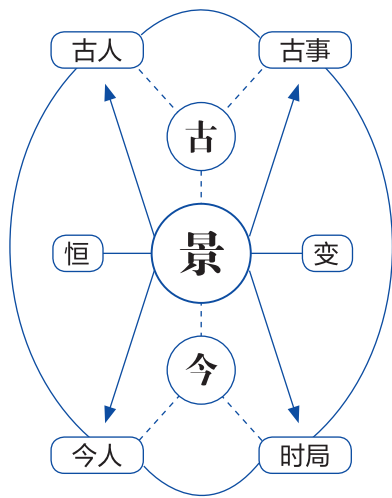


图1 怀古咏史诗的可视化情境构图

该图以可视化呈现的方式，将意象（景）作为连接时间（古今）、人物（古人与今人）、事件（古事与时局）的枢纽。整体上，在当前时空与历史时空在“景”这一枢纽的帮助下完成了场域的重构与能量的交换。学生通过对该枢纽的分析，把握景物“恒”与“变”的特征，就找到了情境分析的突破口。虚拟情境的特征不是虚假，而是通过虚拟的方式还原人类的身体无法直接抵达的真实情境。通过轻盈的想象和严谨的思维，虚拟情境可以将人类的思维引向真实与深入。

美国学者格兰特·威金斯和杰伊·麦克泰格认为，“理解”是关于知识迁移的。如果具备真正的能力，就能够将所学知识迁移到新的情境甚至有时令人感到困惑的情境中去。如果能够找到不同古代文化情境的共性，区分其实质性的差异，传统诗歌教学中的碎片知识就能在情境中获得生命力，从而实现迁移可能。从这一点可知，“大概念”和“大单元”的教育理念，能避免学生诗歌中的碎片化学习，具有重要的教学实践价值。

（二）致力于诗歌与诗论抽象论断和形象表达的转化

理解诗论观点，学生既需要对论点整体进行理解，还需要对抽象论点进行要素分析，并找到诗论的重点和分解突破口。但学生对诗论的理解难点主要是因为诗论的抽象性和结构性特征。

诗论的第一个特征是抽象性特征。诗论是论者从大量诗作中借助共性提炼而来。这种提炼往往基于更高维的认知能力、更宏大的认知视野和更缜密的认知思维，因而诗论具有典型的“大概念”特征，而这种学术能力是学生缺乏的。因此，培养学生理解抽象性论断显然是必要的，抽象论断和形象表达的自由转换是学生思维能力的体现。这种理解能力不能通过情境构建培养，但也可以从威金斯和麦克泰格的观点中得到启发，他们认为“理解”包含“解释”“释义”“应用”“洞察”“神入”“自知”六个侧面。其中，“解释”要求通过归纳和推理，系统合理地解释现象和事实；“洞察”需要批判性地看待、聆听观点^[4]。

据此，在诗歌教学中培养学生对抽象性论断的理

解能力可以从以下四条途径入手：一是培养术语的定义阐释能力，对诗论术语要素进行精准分析；二是介绍古代诗评的主要流派，重点分析诗评家的著名观点；三是将诗歌进行分类归纳，并有意识地使用诗论进行印证和升华；四是运用诗论对比分析诗歌，以期获得“洞察”的批判性思维。值得注意的是，诗论在诗歌教学中不能喧宾夺主，避免将诗歌讲成议论文，把情感体悟和情操陶冶搁置，而代之以诗歌评论。

诗论的第二个特征是结构性特征。这主要是因为诗论内部由多个意义要素通过多种关系组合在一起，具备多种结构关系的可能。这就需要在理解诗歌与诗论的基础上，进一步拆解诗论结构，进入高阶思维的“分析”层级。

二、“分析”为径：析分以辨，统整为要

分析是一种高阶思维。布鲁姆认为，分析涉及将材料分解成它的组成部分，并确定各部分之间的相互关系，以及各部分与总体结构之间的关系。换言之，分析就是要将研究对象的整体分为各个部分，并分别加以考查，其目的在于通过认识事物或现象的区别和联系，细致地寻找能够解决问题的主线，并以此解决问题。

常规教学中，“分析”这一过程多被标签化，且没有具体细化的操作方案，分析结果散漫无边。而诗论内部的严谨结构决定了规范“分析”的必要性，因此“分析”须先“分”要素，再“析”概念，最后“统”关系。学生的问题常在于见观点而不“分”要素，又或者“分”要素而不“析”概念，“析”概念而不“统”关系。诗论的内部要素少则两三个，多则四五个，其组合方式又多样，所以诗论的结构性特征突出，多元组合可能带来多重意义解读，这难免会带来理解困惑。

以上文列举的题目为例，第一步是“分”要素。本题可以分出“时”“空”“感知世界”“体验生命”四个意义要素和“是……方式”这一判断。

第二步是“析”概念。明确“时”“空”即“时间”和“空间”，是两个互不从属的概念；明确“感知世

界”主要是指对世界的感受和认知；明确“体验生命”主要是指对生命和时间的体察和经历；明确“是……方式”指向的是手段。

第三步是“统”关系。统整中需要明确各要素的功能与关系。“时空”是该观点的主要论述对象，“感知世界”和“体验生命”是结果。这三个要素又是通过“是……方式”的句式组合在一起。通过统整，可以明确作者主要是通过空间感知世界，通过时间体验生命。

三、“关联”为终：心心相印，关联为证

诗歌与诗论分属两种不同的话语体系。诗歌侧重描写与抒情，诗论则是议论的；诗歌形象而具体，诗论抽象而概括；诗歌是情之所至有感而发，诗论则以理为上，冷静客观；诗人重个人情感，论者谈诗歌规律或特征。所以，二者之间的印证实为不同思维方式之间的对话。

“诗人之心”与“论者之心”的“相异”与“相依”，是考生必须明确的。“相异”是因为诗人抒自我之情，论者论他人之诗；“相依”是因为诗人未尝不受诗论影响，论者必以诗歌为对象。考生在答题时，既要明二者之心，此即“心心相印”；也要寻找到二者之关联，这便是“关联为证”。把握“论者之心”，前文针对抽象特征的理解法和针对结构化特征的分析法可资借鉴，关键是答案需要精简呈现，具有统领答案的价值。把握“诗人之心”，也需要从形象化特征中概括出要点，其思维过程即前文所述情境建构过程，如图2所示。

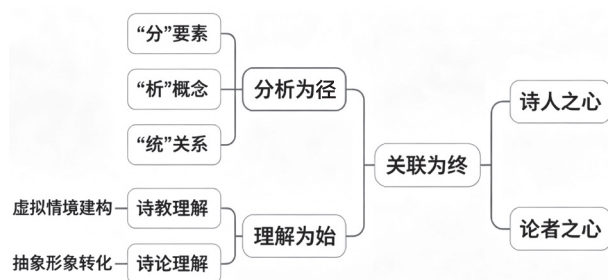


图2 诗论印证题思维导图

表 2 “诗论印证题”能力评价量表与可迁移题型

维 度	评价指标	具体评价标准	相关能力重点可迁移题型
理解准确度	诗歌内容理解	识别意象，感知情感 理解文化，翻译诗句	现代文阅读Ⅱ、名句名篇默写、 语言文字运用、作文
	诗论观点理解	阐释核心概念	现代文阅读Ⅰ、Ⅱ、文言文阅读
要素分解度	诗论要素拆分	识别核心要素	现代文阅读Ⅰ、Ⅱ、文言文阅读、作文
	诗论关系梳理	精确要素逻辑	现代文阅读Ⅰ、Ⅱ、作文
关联逻辑性	诗歌诗论对接	建立对应关系	现代文阅读Ⅰ、Ⅱ
	论证过程连贯	逻辑链条清晰	现代文阅读Ⅰ、Ⅱ、作文

“诗论印证题”虽是一种独立题型，但由于综合了“理解”“分析”的主要能力，其思维方式具备强烈的可迁移特征。因此，笔者预测此类题目会长期存在，并会以变体形式存在于其他题目中，表 2 是对“诗论印证题”的能力评价量表和重点可迁移题型统计。

现代文阅读Ⅰ、Ⅱ的主观题命制中，经常借助文章评论或观点看法设计题目，其本质特征与“诗论印证题”如出一辙。而在作文审题中，如果能充分运用好“理解”“分析”“关联”三步法，考生对作文材料的分析将提升到新的逻辑层面。

四、结语

新高考改革以来，过去靠套路和模板应对高考的方法已经无效。高考文学作品和题目都是鲜活、有呼

吸、有脉搏的，自有生命；而题目也是抽象、凝练、概括的，自有规律。因此，既要用生命去感知，又要有精准的分析 and 演绎，这才是教学和备考的真正路径。沈从文先生说过：“照我思索，能理解我；照我思索，可认识人。”在诗歌的学习中，追求理解，也同样需要照“我”思索。这里的“我”可以是诗人，“思索”主要是感知、领悟和理解，是生活的常识和文化的积淀；也可以是诗评家或命题人，“思索”则主要是分析、演绎，是理性思考而非情绪感知。布鲁姆的思维水平认知后来拓展至第 7 个层次是元认知，即对自身思维过程的反思与调控。那么，这里的“我”更应该是学生自己，其核心意义是反思、规划、监控、调整。从理解出发，以分析为径，以关联为终点，既是一条学习路径，也是一条完整的思维路径。题目解决并非目标，思维提升才是教学的最终目的。

参考文献：

[1] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准：2017 年版 2025 年修订 [S]. 北京：人民教育出版社，2025.

[2] 洛林·W. 安德森，等. 布鲁姆教育目标分类学修订版（完整版）分类学视野下的学与教及其测评 [M]. 蒋小平，等，译. 北京：外语教学与研究出版社，2009.

[3] 李中华. 导向浪漫体验的古诗词教学策略 [J]. 中学语文教学，2023(1):21-24.

[4] 格兰特·威金斯，杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计：第二版 [M]. 闫寒冰，宋雪莲，赖平，译. 上海：华东师范大学出版社，2017.