

互文性理论下高中语文古诗词 教学路径探索

王郅真

湖北文理学院文学与传媒学院, 湖北 襄阳

收稿日期: 2026年2月27日; 录用日期: 2026年3月27日; 发布日期: 2026年4月3日

摘要

古诗词作为高中语文教学的重要内容, 需要运用新的理论来与时俱进地教学。互文性理论认为文本之间存在着千丝万缕的联系, 教师可以根据教学目标适时地引入互文本来解读诗歌。本文基于此理论, 从古诗词的意象、艺术手法和主题这三方面来探讨如何引入互文本来进行互文式教学。

关键词

互文性理论, 古诗词教学, 高中语文

Exploring Teaching Approaches for Classical Chinese Poetry in High School through Intertextuality Theory

Yunzhen Wang

School of Literature and Media, Hubei University of Arts and Science, Xiangyang Hubei

Received: February 27, 2026; accepted: March 27, 2026; published: April 3, 2026

Abstract

Classical poetry plays a key role in high school Chinese education. To keep teaching methods up to date, the intertextuality theory offers a fresh perspective. This theory highlights the connections between different texts. Teachers can use related texts to help students better understand poems, depending on their instructional goals. Based on this idea, the study looks at how to bring in other texts for intertextuality teaching. It focuses on three aspects of classical poetry: imagery, artistic techniques, and themes.

Keywords

Intertextuality Theory, Classical Chinese Poetry Teaching, High School Chinese Language

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

古诗词是中国传统文学的重要组成部分，蕴含着丰富的历史文化信息与审美经验，也是高中语文教学的重要内容。在新课程标准的指导下，语文教学不仅要培养学生的语言运用能力，也要引导学生深入理解文本所承载的文化意义与审美价值。互文性理论强调文本之间的关联关系，为古诗词教学提供了一种新的研究视角。

近年来，互文性理论逐渐被引入古诗词教学之中，相关探讨主要围绕文本之间的关联建构展开，通过多文本阅读方式拓展古诗词的理解路径，在一定程度上丰富了课堂教学视角，为古诗词教学提供了有益启示，但是，在文本类型的拓展以及教学情境的具体呈现方面仍有进一步完善空间。基于此，本文在互文性理论视域下，结合教学实践，从意象、写作手法与主题三个维度来探讨古诗词阅读教学路径，并通过引入非教材文本与课堂情境分析，进一步增强其应用的实践指向。

2. 互文性理论概念界定

“互文性”，亦称“文本间性”，这一概念最早是由法国文艺理论家克里斯蒂娃提出的，克里斯蒂娃认为，任何文本都是引语的镶嵌品构成的，任何文本都是对另一文本的吸收和改编。这里的“另一文本”，也就是我们通常所说的“互文本”，可用来指涉历时层面上的前人或后人的文学作品，也可指共时层面上的社会历史文本，而“吸收”和“改编”则可以在文本中通过戏拟、引用、拼贴等互文写作手法来加以确立，也可以在文本阅读过程中通过发挥读者的主观能动性或通过研究者的实证分析、互文阅读等得以实现[1]。

在后续理论发展中，互文性逐渐由最初关注“引用、拼贴”等显性关系的狭义理解，拓展为强调文本处于开放意义网络中的广义互文性视角[2]。这一视角不仅关注文本之间的直接关联，也重视读者在阅读过程中对潜在关联的建构，使文本意义呈现出动态生成的特征。

从中国古典诗学来看，“互文性”并非全然外来观念。传统诗论中的“用典”“化用”“点铁成金”等概念，均体现出文本之间的承继与转化关系。“用典”以历史与前人文本为资源实现意蕴凝缩，“化用”强调对既有表达的改写与重构，“点铁成金”则凸显在继承基础上的创造性转化。与之相比，现代互文性理论更突出文本关系的网络化与开放性，并强调读者参与意义建构的作用。

基于此，本文在广义互文性视域下，将古诗词置于多文本关联网络中加以考察，探讨其在教学情境中的应用路径。

3. 互文性理论与高中古诗词教学的适切性

3.1. 古诗词文本蕴含丰富的互文性资源

中国的诗歌已历经几千年，从简单的诗歌创作到后来已成范式的表达、诗论的兴起，诗人创作时会主动化用前人的意象、典故与主题，高效传递情感与内涵，所以古诗词的文本并非孤立的语言艺术个体，

其文本内部与其他文本之间天然存在着密集的互文网络。

意象是古诗词互文性最直观的载体，同一意象在不同文本中会反复出现，逐渐形成具有固定文化内涵的“符号”。例如“明月”意象，从李白“举头望明月，低头思故乡”的思乡情怀，到杜甫“露从今夜白，月是故乡明”的家国忧思，再到苏轼“但愿人长久，千里共婵娟”的美好期许，不同诗人对“明月”的书写虽各有侧重，但始终延续着“情感寄托”的核心内涵，形成跨越千年的意象互文链。

教材中的许多古诗文选篇在内容上就有关联，是很好的互文本，找到互涉点后便可以采用互文性阅读的方法开展教学，这个互涉点可以是聚焦某一个代表性诗人，以杜甫为例，教师可整合教材中杜甫的《登高》《登岳阳楼》《蜀相》《客至》等篇，引导学生勾勒杜甫“沉郁顿挫”诗风的形成轨迹；也可以是聚焦某一主题，如“咏史诗中的诗与史”主题，将杜牧《阿房宫赋》与辛弃疾《永遇乐·京口北固亭怀古》并置，展开“诗与史”的对话；还可以是以意象、典故、写作背景为中心的互涉点，以及关于同一作者的不同文本，同一文本的不同版本等。

3.2. 互文性理论契合高考考试要求

《普通高中语文课程标准》2020年修订版中指出：“在语文学习中要养成有意识地积累的习惯，积累有利于丰富自己运用的字词句篇语文素材、语言运用典型案例等。”^[3]统编本高中语文教材中，古诗词篇目依然占据着十分重要的地位。教材中的选文涵盖面非常广，包含着从战国到明清的许多经典篇目，且选文的题材和风格是非常多样的，有咏史怀古类、家国抒怀类、人生感悟类等等，这些文本在发展渊源和内容上都有关联，将互文性理论应用到高中古诗词阅读中去，通过互文本的相互探究，不仅可以扩充中学生的阅读量，帮助学生从课本走向课外，积累与课本内容相关的诗词知识，同时回顾或学习与其相关的文本，还可以锻炼他们在多文本阅读中把握重点，梳理脉络，从而提升阅读能力，而且对学生的知识迁移能力、整合思维也有帮助，这也是适应时代的变化所做的创新之策。

互文性理论要求通过古诗词间的互涉联系点进行对比阅读，这个过程也正是契合了高考解读陌生诗词的要求。当前，“教考不一致”是语文教学中一个热点话题，它指的是学生学习和考试评价要求之间的脱节，学生在语文课本中学习的内容不会出现在考试试卷上，这种现象可能导致学生不重视教学课堂，同时也会影响教学效果。教师应该通过改变教学方法，引导学生发现语文课本中的内容与考试之间的相关性，帮助学生掌握鉴赏诗词的思路，实现对陌生诗词的解读，从而提高学生能够自主解读诗词的能力。

4. 高中古诗词互文性阅读教学路径构思

统编版高中语文教材中包含着三十多首古诗词，朝代跨度从先秦时期一直到明朝，这些篇章勾勒出了诗词的流变历程，从题材上来说，涵盖了五言诗、七言诗、词、曲，从主题上来说更是包罗万象，咏史怀古诗、山水田园诗、思乡怀人诗、爱情感悟诗、军旅边塞诗等。若沿用传统的单篇讲授模式，不仅耗时费力，更易导致学生理解浮于表层，难以实现知识的深度内化。互文性理论的引入，不仅可以引导学生解读课内经典篇目，更能够帮助学生进行知识迁移，利用互文阅读方法自主应对课外陌生化文本，从而提升学生的阅读能力，真正落实语文核心素养的培育目标。

4.1. 从意象出发建构互文性阅读

意象是凝聚诗人情感的文化符号，也是打开诗词意境的关键钥匙。通过对意象的互文性解读，帮助学生理解意象的源流、演变与创新。

教学案例一：李清照《声声慢》“酒”意象的互文探究

在教学李清照的《声声慢》“三杯两盏淡酒，怎敌他、晚来风急”时，学生最初往往将“三杯两盏淡酒”理解为普通的饮酒描写，很难体会其中所蕴含的情感意味。为解决这一困境，可以在课堂中以“酒”为核心意象，勾连杜甫《客至》《登高》与曹操《短歌行》中的“酒”，引导学生展开跨文本互文解读。

杜甫《客至》“樽酒家贫只旧醅”之酒，浸润田园生活的质朴温情，是日常欢愉的写照；其《登高》“潦倒新停浊酒杯”之酒，则囿于暮年多病、家国飘零的境遇，成为无法排遣的悲苦寄托。曹操《短歌行》“对酒当歌，人生几何”之酒，裹挟英雄对人生短暂的慨叹与求贤若渴的豪情。李清照笔下的“淡酒”，则突破了传统“酒”意象的情感范式，以“淡”反衬愁之“浓”，将晚年丧夫、颠沛流离的凄苦凝于杯盏之间，实现了对这一经典意象的个性化重构。

在课堂讨论中，学生根据这些不同文本之间的对比来引发思考：同样是“酒”，为何在不同诗人笔下情感差异如此明显。通过这种互文阅读，学生能够逐渐意识到，诗歌意象并非固定符号，而是会随着诗人处境和情感变化而不断生成新的意义。

教学案例二：从“经典之月”到“碣中月”

在学生初步掌握意象分析方法后，教师可以引入课外非经典篇目来开展意象互文的迁移阅读教学。例如，选取岑参《碣中作》、李益《夜上受降城闻笛》这两首陌生诗词，在课堂中引导学生调动课内所学，将《碣中作》“走马西来欲到天，辞家见月两回圆”中的“月”，与李白《峨眉山月歌》中“行旅之月”的漂泊之感建立关联；将《夜上受降城闻笛》“回乐烽前沙似雪，受降城外月如霜”中的“月”，与杜甫《月夜》中“思乡之月”的凄清意蕴形成对照。

在此基础上，教师进一步引导学生结合边塞诗的独特语境，辨析“碣中月”与课内经典“月”意象的差异：岑参笔下的“月”，悬于边塞苍茫天际，见证行者远征的孤寂与归期渺茫，浸透着苍凉与漂泊；李益笔下的“月”，如寒霜覆于受降城，在清冷夜色中触发戍卒乡愁，成为情感的催化剂，凝结着无尽的哀怨与思念。学生在解读中不仅理解了“碣中月”的独特内涵，更在实践层面巩固了意象互文的阅读方法，实现了从课内经典到课外陌生文本的能力迁移。

从公共意象的共性处、创新处及作者自身创作的“互文本作品链”入手，可以在互文本的勾连与对比观照中探析古诗词的内涵与意蕴[4]，这样的对比，可以很好地帮助学生从源头上理解意象，并从多层次文本中获取到意象并不是一成不变的事实，认识到意象可以在不同场景、不同时代以及不同作者之下获得更为具体的意义，也就是意象的“流动性”和“创造性”，从而摆脱单一文本理解起来困难的局限。

4.2. 从写作手法出发建构互文性阅读

用典是古诗词的常见手法，其本身即构成一个微型的互文系统。典故本身就是文本互涉的结晶，是诗人与历史、与前人对话的印记。以用典手法为枢纽展开互文性阅读，不仅能帮助学生扫清阅读障碍，更能引导他们深入文本的内核，理解诗人的匠心与深意[5]。

教学案例：辛弃疾《永遇乐·京口北固亭怀古》用典的互文解读

辛弃疾的《永遇乐·京口北固亭怀古》用典密集，且多涉及复杂历史背景，学生初读时往往难以把握典故内涵与作者用意。针对这一教学难点，教师可以以典故为核心涉及互文阅读任务，组织学生以小组为单位，遵循“典出何处→本意为何→稼轩何用”的探究路径，逐一探究词中典故与文本主旨、诗人情感的深层关联。

学生结合史料与相关文本，逐步梳理出各典故的互文内涵：孙权典故出自《三国志·吴主传》，结合曹操“生子当如孙仲谋”的评价，学生认识到辛弃疾以孙权坚守江东的形象，反衬南宋朝廷的偏安，寓意着对英雄时代的向往与对现实的悲愤；刘裕典故勾连辛弃疾《南乡子·登京口北固亭有怀》，学生发现作者以刘裕自况，抒发了渴望北伐、收复故土的雄心；刘义隆“封狼居胥”典故结合《宋书·文帝纪》

中元嘉北伐惨败的史实，学生理解这是辛弃疾对当时急于求成的北伐派的警示；佛狸祠典故中，辛弃疾以“佛狸祠下，一片神鸦社鼓”的景象，与词作上文“烽火扬州路”的历史记忆形成互文对照，学生体悟到辛弃疾对北方民心渐失、恢复无望的深切忧虑；廉颇典故出自《史记·廉颇蔺相如列传》，学生从赵王探视廉颇的细节中，读懂了辛弃疾以廉颇自比，抒发的是自身壮心不已却报国无门的悲叹。

通过这样以“用典”手法为核心的互文性阅读，课堂不再是教师对典故的“单向灌输”，而是学生主动的“意义探寻”。学生在互文材料的支撑下，清晰地看到每一个典故都如同一面多棱镜，从不同角度折射出辛弃疾复杂而深沉的情感：对英雄的追慕、对理想的执着、对国策的忧虑以及对个人命运的悲叹，最终能够理解这首词的艺术魅力，正是源于这种“以古论今，典中见志”的互文性书写。这种基于写作手法的深度互文，让学生亲历了从“读懂文字”到“读透人心”的完整过程。

4.3. 从主题出发建构互文性阅读

主题是古诗词思想的凝练，也是组织互文阅读的最佳线索之一。围绕同一主题整合不同作者的诗词，能够帮助学生超越单篇局限，在思想的碰撞与共鸣中，构建起关于该主题的立体认知网络，深化对传统文化精神的理解[6]。

教学案例一：苏轼《定风波》“归去”主题的互文探究

在教学苏轼《定风波》“归去，也无风雨也无晴”一句时，学生多将“归去”简单理解为“回家路上天气晴朗”，教师可以捕捉“归去”这一关键词，将其作为互文阅读的切入点。因陶渊明是“归隐”主题的奠基人物，亦因苏轼与陶渊明存在明确的文学承继关系，所以选择陶渊明《归去来兮辞》作为互文本，围绕“归向何处”“为何而归”“归去何为”三个递进维度，引导学生展开对比探究，引导学生在文本对照中辨析二人“归去”的哲学差异。

陶渊明“归去来兮，田园将芜胡不归”，其归处是具体的田园家园，归因是对官场束缚的主动逃离，归去意味着物理空间与精神家园的双重回归；而苏轼写此词时正贬官黄州，并无实际可归的“家”，其“归去”并非对仕途的否定，而是以内心豁达在精神上为自己构筑“也无风雨也无晴”的栖息之所。

通过此番主题互文探究，学生不仅读懂了苏轼的旷达，更触摸到中国士人精神演变的重要脉络——从陶渊明“向外”的田园回归，到苏轼“向内”的精神建构，折射出文人面对仕途困境时精神安顿方式的演变。同时，学生在探究中习得了主题互文的核心方法：从捕捉主题关键词入手，围绕多维度展开对比，在共性与个性的辨析中抵达文本的深层意蕴，为后续自主解读同类主题文本提供了可操作的路径。

此案例表明，主题互文并非简单的文本叠加，而是引导学生在相似的主题表述中，辨析出深层的文化逻辑与精神差异。陶渊明与苏轼共同定义了后世文人面对仕途挫折时的两种经典姿态：一是向外寻求物理空间的安顿，二是向内构建精神世界的堡垒。通过这样的互文对照，学生不仅读懂了苏轼的旷达，更触摸到了中国士人精神演变的一条重要脉络。

教学案例二：从“田园归隐”到“江湖隐逸”

学生根据主题互文的阅读方法，对“归隐”主题形成深层认知后，教师可以将“归隐”主题扩大至“隐逸”主题，选取姜夔《除夜自石湖归苕溪》、戴复古《月夜舟中》这两首南宋江湖派诗词，以“江湖隐逸”为核心主题开展互文迁移教学，引导学生运用课内所学，自主解读非经典文本的主题内涵。

教师首先将“江湖隐逸”与课内苏轼、陶渊明的“归隐”建立关联，梳理出“隐逸”主题的核心共性，也就是文人面对人生境遇作出的精神选择，是对自身理想与心境的坚守。再结合南宋江湖派诗人的独特身世与时代背景，让学生自主辨析二者“隐逸”的个性差异，姜夔“梅花竹里无人见，一夜吹香过石桥”，以梅花清雅、竹林幽静、暗香浮动，勾勒出寄身江湖、远离尘嚣的清雅式隐逸，是诗人对世俗纷扰的主动疏离，显示出文人的孤傲与高洁；戴复古“满船明月浸虚空，绿水无痕夜气融”，以月夜泛舟的闲

适、水天一色的旷远，描绘出漂泊江湖、随遇而安的旷达式隐逸，是江湖客对自身漂泊身世的淡然接纳，藏着随波而行的从容与洒脱。

此番迁移阅读，学生不仅拓展了对“隐逸”主题的认知边界，认识到“隐逸”并非单一的田园归隐，而是有着多元的精神意蕴，更在自主探究中实现了主题互文阅读方法的有效迁移。学生能够从主题共性与个性出发，结合作者身世与时代背景，解读课外非经典文本的深层内涵，通过这样的主题互文与迁移阅读，学生得以清晰认识到：同一主题在不同作者、不同时代、不同文本类型中呈现出不同的精神内涵，主题的意义并非固定不变，而是在具体历史语境和作者生命体验中不断被重新赋予。这不仅加深了学生对文本的理解，更使其体悟到文学作品与时代精神之间的密切关联，从而形成更为立体的文学认知，同时培养知识迁移能力与自主阅读能力。

由此可见，以主题为枢纽的互文性教学，最终指向的是对学生历史思维与批判性思维的培养，当学生能够自觉地在同一主题下串联、比较、评判不同文本时，他们便初步构建起了属于自己的、活生生的文学史认知图景。

5. 结论

综上所述，在语文教学中，互文性理论指导下的互文阅读是可以通过古诗词的意象、手法、主题来开展的，将教材中分散的古诗词通过互文式阅读，实现串联、合并以及交互，从而可以进行对照思考，让学生从已有的零散的知识中建构知识网络，更有逻辑地去学习知识，并能够将知识进行迁移，从而拓展视野，提高能力。

参考文献

- [1] 王瑾. 互文性[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2005: 1.
- [2] 秦海鹰. 互文性理论的缘起与流变[J]. 外国文学评论, 2004(3): 19-30.
- [3] 中华人民共和国教育部制定. 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: 44.
- [4] 池丽. 意象互文性与古诗词深层阅读——以李清照《声声慢》为例[J]. 中学语文, 2024(1): 49-51.
- [5] 雷炜璇, 张钰杰. 互文性理论在古诗词教学中的应用[J]. 中学语文教学参考, 2023(20): 53-55.
- [6] 孙静. 《短歌行》《归园田居(其一)》比较阅读教学设计[J]. 中学语文教学, 2023(6): 65-68.