

人工智能赋能中文国际传播的影响、现实瓶颈与优化路径

王雨涵

新疆师范大学国际文化交流学院, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年9月9日; 录用日期: 2026年9月29日; 发布日期: 2026年10月14日

摘要

人工智能正推动中文国际传播由资源数字化进一步走向应用智能化, 但技术功能的扩展并不等同于传播效能的自然提升。文章以中国知网筛选得到的167篇期刊文献为主要样本, 在梳理人工智能赋能中文国际传播发展历程的基础上, 借鉴专业生成式人工智能能力框架(P-GenAI-C)的分析思路, 考察人工智能对育人模式、传播资源和教师角色的影响, 并分析与之相伴的现实瓶颈。研究发现, 人工智能推动传播关系由教师-学生二元互动向教师-机器-学生三元协同转变, 传播资源由静态供给向动态生成和智能适配演进, 教师专业重心由知识传授转向学习设计、过程指导和人文引领; 与此同时, 教师技术整合与风险治理能力不足、资源供给结构失衡与深度智能化不足、学习者面临输出适配偏差、情感支持不足及主体性弱化等问题仍较为突出。基于上述问题, 文章从教师能力与伦理治理、资源精准供给与质量进化、学习者使用准备与人机协同三个层面提出相互对应的优化路径。

关键词

人工智能, 中文国际传播, 数智化, 现实瓶颈, 人机协同

Artificial Intelligence Empowering International Communication of Chinese: Impacts, Practical Bottlenecks, and Optimization Paths

Yuhan Wang

International Cultural Exchange College, Xinjiang Normal University, Urumqi Xinjiang

Received: September 9, 2026; accepted: September 29, 2026; published: October 14, 2026

文章引用: 王雨涵. 人工智能赋能中文国际传播的影响、现实瓶颈与优化路径[J]. 新闻传播科学, 2026, 14(10): 81-90.
DOI: 10.12677/jc.2026.1410263

Abstract

Artificial intelligence (AI) is moving international dissemination of Chinese beyond resource digitalization toward more intelligent applications, yet expanded technological functionality does not automatically translate into communication effectiveness. Drawing primarily on 167 journal articles screened from CNKI, this study reviews the development of AI-enabled international dissemination of Chinese and uses the Professional GenAI Competence (P-GenAI-C) framework as an analytical reference to examine changes in educational models, communication resources, and teacher roles, together with the practical bottlenecks that constrain them. The review shows that AI is transforming communication relations from dyadic teacher-student interaction to triadic teacher-machine-student collaboration, moving resources from static provision toward dynamic generation and intelligent adaptation, and shifting teachers' professional focus from knowledge transmission toward learning design, process guidance, and humanistic guidance. At the same time, insufficient technology integration and risk-governance capacity among teachers, imbalanced resource provision and limited deep intelligence, and learner-side problems such as output mismatch, inadequate emotional support, and weakened agency remain salient. Accordingly, the paper proposes matched pathways in three areas: teacher competence and ethical governance, precisely targeted resource provision and quality evolution, and learner preparedness for use and human-machine collaboration.

Keywords

Artificial Intelligence, International Communication of Chinese, Digital and Intelligent Transformation, Practical Bottleneck, Human-Machine Collaboration

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

当今世界新一轮科技革命和产业变革深入发展，人工智能正在成为教育数字化的重要推动力量。国际中文教育兼具语言教育、跨文化交际和国际传播等属性，技术迭代不仅改变资源形态，也正在进入教学设计、学习支持、评价反馈和教师专业工作等环节。如何在发挥人工智能效率优势的同时保持教学规律性、文化适切性和学习者主体性，已成为国际中文教育数智化转型中的核心问题。

围绕人工智能赋能国际中文教育，学界已形成较为丰富的研究。宏观与综合研究主要关注转型逻辑、应用边界和治理框架。欧志刚等基于人工智能与教育 CSSCI 文献分析，将教学数字化升级、教师数字化转型和资源数字化整合概括为国际中文教育的重要研究方向[1]；徐娟、马瑞陵从 ChatGPT 切入，讨论其对国际中文“教、学、评”场景的影响及技术变革[2]；陆俭明从国际中文教育整体发展出发，梳理数智化的现实图景、主要挑战及应对思路[3]；张曼等从教学理念、教学资源、教学实践和智慧评价等方面讨论国际中文教育数智迭变的实现路径[4]。在研究版图的梳理上，周正红等对 2022~2025 年 383 篇文献进行计量分析，将热点归纳为人工智能应用的机遇与挑战、国际中文教学、教学资源、教师、中文国际传播和“中文+”等六类[5]；王治敏等则从语音识别、文本生成、知识图谱、虚拟现实和大数据分析等技术出发，系统梳理其在资源研发、教学实践与测试、平台开发中的应用[6]。这些研究从不同层面说明，人工智能已经由外围辅助工具逐步进入国际中文教育的核心运行过程。

中观和微观研究进一步转向具体教学机制与应用效果。蔡建永、刘晓海构建“三段九步”智慧教学模式,探索课前、课中、课后的一体化教学闭环[7];连维琛等基于文心大模型开发 AI 中文语伴,对不同开发模式进行比较[8];欧志刚等整合语音合成、文本翻译、图像生成等技术,构建人工智能多模态教学资源生成与评价框架[9];曹钢、梁宇以知识图谱为抓手,讨论规模化因材施教的资源组织路径[10]。随着研究走向实证,刘玉屏等对大语言模型完成教学设计、HSK 模拟试题编写和作文评分的效果进行测评,既肯定其应用潜力,也指出生成结果仍需人工把控[11];梁宇等基于 1033 份调研数据分析国际中文教师人工智能应用的能力与意愿差异[12];Rovira-Esteva 以中文初学者为对象发现,ChatGPT 在相似提示下可能产生随机错误或无意义结果,学习者的语言水平和 AI 素养直接影响使用成效[13]。与此同时,王琪、饶高琦从算法偏见、数据隐私与主体性等方面构建伦理风险分析框架[14];赵羚、王辉则从教育主体、传播模式和教育生态等层面讨论人工智能的可能性、风险与治理方向[15]。

综合来看,现有研究已经从宏观转型、教学模式、资源建设、教师发展和风险治理等方面形成较为完整的议题谱系,但仍存在进一步整合的空间。其一,部分研究受生成式人工智能快速发展的影响,容易以大语言模型代表人工智能整体,对智能语音、知识图谱、学习分析等不同技术形态及其阶段差异关注不足;其二,现有成果常将“赋能价值”、“现实问题”和“应对路径”分开讨论,技术已经改变了什么、这些变化为何在实践中受阻、优化路径如何与具体问题对应,三者之间的逻辑链条尚可加强;其三,教师、资源与学习者并不是彼此孤立的变量,技术成效取决于三者之间能否形成适配关系。基于此,本文以中国知网相关期刊文献为主要样本,梳理人工智能赋能国际中文教育的发展历程,并借鉴 P-GenAI-C 关于技术熟练度、教学兼容性、专业工作、风险与伦理和学生准备的核心逻辑[16],构建“发展历程-赋能影响-现实瓶颈-优化路径”的分析链条。

2. 数据获取、发展历程与分析框架

2.1. 数据获取

本文以中国知网(CNKI)为主要数据来源,检索时间为 2026 年 8 月。为兼顾学科名称与技术术语的演变,采用主题字段(SU)进行组合检索:第一组包括“国际中文教育”、“汉语国际教育”、“对外汉语”,第二组包括“人工智能”、“大语言模型”、“生成式 AI”、“ChatGPT”、“数字化”、“智慧教育”、“数智化”等。后 3 项主要用于追溯人工智能兴起前后的数字化过渡研究,人工筛选时剔除仅讨论一般信息化而未涉及智能技术或智能化教学机制的文献。限定文献来源为期刊,共获得 398 篇文献;经逐篇阅读,剔除会议通知、书评、简讯以及研究对象明显不符的文献后,最终得到有效文献 167 篇。参考闫慧颖、刘华对国际中文教育数字化研究的阶段讨论[17],并结合技术形态与研究重点变化,将人工智能赋能国际中文教育的历程划分为萌芽期、发展期和融合期。

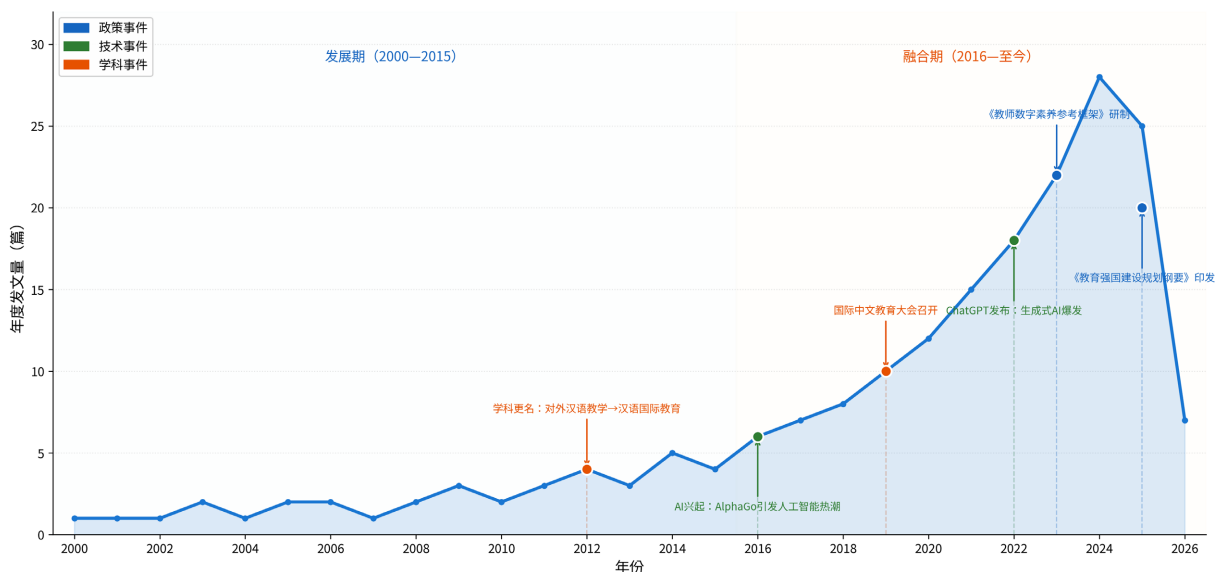
2.2. 发展历程

国际中文教育中的智能技术应用并非由单一事件推动,而是与政策引领、技术迭代和学科发展相互作用。图 1 以 2000 年以来相关研究的年度变化及关键事件为线索,呈现从网络化资源建设到人工智能深度嵌入的总体趋势。由于萌芽期主要发生在 2000 年以前,相关情况主要依据 CALL 研究进行历史回溯,未纳入图中。

2.2.1. 萌芽期(2000 年之前)

早期相关实践主要依托计算机、多媒体和单机课件。许德宝将 1970~1985 年概括为 CALL 开创阶段,将 1986~1999 年概括为起步与发展阶段,并分别与行为主义 CALL 和交际法 CALL 相联系[18]。这一时

图1 人工智能赋能国际中文教育研究发文量趋势与关键事件 (2000—2026)



注: 图中年度发文量依据阶段性检索结果作趋势性估算, 用于呈现研究演进, 不与最终 167 篇分析样本作简单加总; 2026 年数据截至 8 月。

Figure 1. Research evolution trends and key events of intelligent international Chinese language education since 2000

图 1. 2000 年以来国际中文教育智能化研究演进趋势与关键事件

期, 音频、视频和辅助教学软件主要承担标准发音呈现、汉字笔画演示和重复练习等功能, 技术基本处于教师教学的外围, 研究也多聚焦工具功能及其课堂辅助效果。

2.2.2. 发展期(2000~2015 年)

互联网与 Web2.0 的发展推动技术由单机辅助走向网络化资源组织, 在线课程、学习管理系统和数字资源库逐渐成为研究重点。国际中文教育的教学场景也由课堂内部不断向网络空间和海外学习环境延伸。与萌芽期相比, 这一阶段的核心变化是资源由本地存储转向网络共享, 技术开始支持课内外连续学习; 但平台之间的数据互通、资源持续更新以及基于学习者数据的个性化适配仍较为有限, 数字技术的主要作用仍集中在资源扩展与媒介转换。

2.2.3. 融合期(2016 年至今)

2016 年以来, 智能语音、学习分析、知识图谱等技术逐步进入国际中文教育。马瑞凌、梁宇从驱动、目标和实践三个层面分析数字化转型逻辑, 指出人工智能、教育机器人、多模态学习分析、自适应学习等技术将成为重要支撑[19]。2022 年底, ChatGPT 发布后, 生成式人工智能进一步推动研究重心由“数字资源怎么建”转向“人工智能如何参与教学”: 智能语伴、教学设计、资源生成、自动评测和多智能体等应用快速增加[6]-[8][11]。与此同时, 多智能体系统的稳定性和安全性[20]、教师数字素养与伦理责任等问题同步凸显。

这一变化也说明, 评价人工智能的教育价值不能只看工具是否进入课堂, 还需要考察技术是否服务教学目标、教师与机器如何分工、输出风险如何控制以及学习者是否具备必要的判断能力。P-GenAI-C 正是从技术熟练度、教学兼容性、专业工作、风险与伦理、学生准备五个方面讨论生成式人工智能的专业应用能力[16]。鉴于本文讨论的人工智能还包括智能语音、知识图谱、智能评测等非生成式技术, 后文不直接套用该框架, 而是将其作为分析参照, 用以组织“影响-瓶颈-路径”之间的关系(见表 1)。

2.3. 分析框架

为将 P-GenAI-C 作为贯穿后文的分析工具，本文将其五个维度分别对应到教师、资源与学习者三个层面的“影响 - 瓶颈 - 路径”分析之中(见表 1)。技术熟练度对应教师与学习者的工具运用能力，教学兼容性对应资源与教学目标的适配，专业工作对应教师专业任务的重新配置，风险与伦理对应全过程风险治理，学生准备对应学习者 AI 素养与主体性维护。

Table 1. Five dimensions of the P-GenAI-C framework and their analytical mapping in this study
表 1. P-GenAI-C 框架的五个维度及其在本研究中的分析映射

P-GenAI-C 维度	核心关注点	在本研究中的对应分析
技术熟练度	教师与学习者能否熟练、规范地使用生成式人工智能工具	教学模式向“教师 - 机器 - 学生”三元协同转变(3.1)；教师“会用工具但不会教学整合”的能力短板(4.1)，对应任务化能力培养(5.1)
教学兼容性	人工智能工具与教学目标、内容、对象和评价方式的适配程度	资源由静态供给转向动态智能(3.2)；供给结构失衡与深度智能化不足(4.2)，对应需求匹配与质量闭环(5.2)
专业工作	教学设计、反馈、评价与人文引领等教师专业任务的重新配置	教师角色由知识传授转向学习设计(3.3)，对应全过程风险治理与专业判断(5.1)
风险与伦理	对事实、文化、隐私、版权及算法偏见等风险的识别与治理	教师风险治理能力不足(4.1)，对应备课 - 实施 - 评价全过程核验(5.1)
学生准备	学习者的 AI 素养、主体性及情感支持条件	输出适配偏差、情感支持不足与主体性弱化(4.3)，对应分层使用支架与过程性评价(5.3)

3. 人工智能赋能国际中文教育的影响

上述发展历程表明，人工智能的作用已经由单一工具辅助逐步延伸至教学过程内部。综合现有研究，其影响并不只是增加了新的教学工具，而是开始改变教学互动结构、资源供给机制和教师专业工作的配置方式，主要体现在教学模式、教学资源和教师角色三个方面。

3.1. 教学模式：从二元结构到三元协同

人工智能的介入推动国际中文教学由传统“教师 - 学生”二元互动逐步转向“教师 - 机器 - 学生”三元协同，相关研究主要集中在交互、即时反馈和差异化教学三个方面。在交互方面，连维琛等基于文心大模型开发 AI 中文语伴，为学习者提供课堂之外的持续对话练习[8]。在即时反馈方面，葛炳仑、陈昌来通过游戏化中文语音教学系统的实验研究指出，语音识别、智能评测等技术能够丰富练习方式并提高反馈效率，推动语音教学向个性化、互动化和智能化发展[21]。在差异化教学方面，Li 等发现 ChatGPT 可以在结构化提示下生成不同难度和体裁的学习材料，并在作文评分中表现出与人工评分显著相关的结果[22]；刘玉屏等的测评也表明，大语言模型能够参与教学设计、试题编写和作文评分等任务[11]。总体来看，机器开始承担高频交互、基础反馈和部分个性化支持，教师则更多负责目标设定、任务组织和结果判断，学习者获得更大的自主练习空间，三者之间的功能重新配置成为智慧教学的重要变化。

3.2. 教学资源：从静态供给到动态智能

人工智能对教学资源的重塑主要体现在组织方式、生成方式和适配方式三个方面。在资源组织上，曹钢、梁宇将国际中文教育知识图谱划分为学科知识图谱、标准与政策图谱、教学资源图谱和学习者图谱，通过语义关联改变传统教材的线性组织方式[10]。在资源生成上，欧志刚等构建由需求分析、智能生成和质量管控组成的人工智能多模态教学资源生成框架，将语音合成、文本翻译、图像生成等技术纳入

同一资源开发流程[9]；韩欣欣等进一步以 DeepSeek 生成分级阅读文本，探索面向具体语言等级的资源开发路径[23]。在资源适配上，大语言模型能够依据教学目标和提示条件调整材料难度、任务形式和反馈内容[22]。这些研究表明，教学资源正在由“预先制作－统一供给”逐步转向“按需生成－关联组织－动态调整”，资源开发与具体教学需求之间的距离有所缩短。

3.3. 教师角色：从知识传授到学习设计

人工智能进入教学过程后，教师的部分基础性、程序性和重复性工作可以由机器辅助完成，教师专业工作的重心因而发生变化。刘利等在“ChatGPT 来了”专题讨论中普遍强调，人工智能可以分担信息检索、材料生成和基础反馈等任务，但教师仍需把握教学目标、专业判断和人文价值[24]。具体而言，在教学设计阶段，教师需要依据学习者语言水平、文化背景和学习目的选择技术并整合生成资源；在课堂实施阶段，教师由单纯讲授者转向学习过程的组织者和调节者，决定何时采用机器反馈、何时进行人工介入；在价值引领阶段，教师仍需承担文化解释、情感支持和伦理判断。陈晓夏、杜玉生也指出，智慧教育时代国际中文教师需要由知识主导者转变为智慧课堂的搭建者[25]。因此，人工智能并未削弱教师的重要性，而是使其专业价值更多体现在设计、判断、调节与人文引导上。

4. 人工智能赋能国际中文教育的现实瓶颈

人工智能已经在教学互动、资源生成和教师专业工作中展现出新的可能，但技术功能并不会自动转化为稳定的教学效果。三元协同需要教师专业判断和学习者使用能力作为支撑，动态资源需要高质量语料与持续评价机制作为基础，教师角色转型也要求技术能力与伦理治理同步提升。现有研究反映出的主要瓶颈，集中在教师、资源和学习者三个层面。

4.1. 教师层面：教学整合与风险治理能力不足

首先，教师从“会使用工具”到“能够完成教学整合”仍存在明显距离。梁宇等基于 1033 份调研数据发现，国际中文教师的人工智能应用呈现不同能力－意愿类型，教师是否愿意使用与能否有效使用并不完全同步[12]；范慧琴等也指出，教师对生成式人工智能总体持积极态度，但实践能力相对薄弱，并受到专业背景、培训经历等因素影响[26]。这说明部分教师已经能够使用聊天机器人或生成工具，却未必能够根据语言等级和教学目标设计任务、评价模型输出并将机器反馈转化为有效的教学活动。

其次，风险治理能力尚未与技术应用同步发展。人工智能生成内容可能涉及事实错误、文化偏差、知识产权和学习者数据安全等问题。王琪、饶高琦将算法偏见与文化歧视、数据隐私与思维惰性、主体性缺失等纳入国际中文教育伦理风险分析[14]；袁羲、吴应辉也指出，生成式人工智能在带来效率优势的同时伴随内容失真、伦理失范和依赖风险[27]。国际中文教育具有鲜明的跨语言、跨文化属性，如果教师只关注生成效率而缺少对事实来源、语言等级和文化表征的核验，技术优势反而可能转化为新的教学风险。因此，教师层面的核心短板不是简单的“不会用 AI”，而是教学整合能力与风险治理能力尚未形成稳定组合。

4.2. 资源层面：供给结构失衡与深度智能化不足

人工智能提高了资源生成效率，但资源“生成得快”并不等于“供给得准”。从供给结构看，戴军明将国际中文教材发展中的问题概括为纸质主流的多、融媒体化的少，通用型的多、专门型的少，不同语种注释型的多、国别化语别化的少等[28]。这类结构性问题在人工智能时代并未自然消失：如果底层优质语料、国别化素材和专业领域知识不足，生成工具只能在既有内容基础上加快复制，文化教学、“中文+”、成人专业学习以及特定国别、语别的资源缺口仍然存在。

从技术深度看,数字化与智能化之间仍存在距离。李宝贵指出,新形态教材建设面临研发基础薄弱、团队专业化程度不足和一体化建设困难等问题[29];宋继华等进一步指出,数字资源应用存在非常态化、建设主体认知鸿沟、合作机制不足和迭代滞后等困境[30]。更值得注意的是,智能生成本身也存在质量波动。韩欣欣等以 DeepSeek 生成分级阅读文本的研究发现,模型在难度控制上稳定性较弱,部分语言指标与教材文本仍存在差距[23]。由此,资源层面的主要矛盾已经由“有没有数字资源”转向“资源是否符合具体需求、是否能够稳定适配、质量能否持续验证”。

4.3. 学习者层面:输出适配偏差、情感支持不足与主体性弱化

首先,生成式人工智能的输出不稳定会在学习者端形成直接干扰。Rovira-Esteva 针对中文初学者的研究发现,相似提示可能得到随机错误或无意义结果,而学习者的中文水平和 AI 素养会显著影响使用效果[13]。这说明“能够生成个性化内容”并不等于“能够稳定生成适合当前学习者的内容”;尤其对初级学习者而言,当模型输出的复杂度或错误率超过其甄别能力时,本应降低学习成本的技术反而可能增加认知负担。

其次,机器反馈尚难替代语言学习中的社会互动与情感支持。吴永和等指出,多智能体教育应用仍受到系统稳定性和安全性等因素制约[20];Sikström 等对教学代理的系统综述也表明,尽管教学代理能够提供提示、反馈和学习支架,但尚难达到自然、流畅的人际交流水平[31]。语言学习不仅需要指出形式错误,还需要通过追问、鼓励、语境解释和真实交际建立表达意愿,机器在文化语境理解和个体情绪判断方面仍有明显局限。

此外,人工智能的便利性还可能削弱学习者的独立加工过程。袁羲、吴应辉提醒,过度依赖人工智能可能造成学习主体性下降[27];杨斯喻、王春辉也将知识幻觉、数据风险和主体依赖列为数智时代国际中文教育需要关注的主客体风险[32]。如果写作、翻译或信息检索任务被直接交给模型,学习者可能跳过搜索、比较、组织、表达和修订等关键认知环节。因此,学习者层面的瓶颈本质上是人工智能能力增长快于学习者辨识、判断和负责任使用技术的能力发展。

5. 优化路径

前文所呈现的影响与瓶颈具有较为清晰的对应关系:教师由知识传授转向学习设计,要求其具备更强的教学整合和风险判断能力;资源由静态供给转向动态智能,要求资源建设从数量扩张转向精准供给与质量进化;教学关系由二元互动转向三元协同,则要求学习者形成与其语言水平相匹配的人工智能使用能力,并保留真实的人际互动与独立思考空间。因而,优化路径的重点不是继续增加工具数量,而是补齐技术进入教学之后暴露出的能力、资源与主体条件。

5.1. 教师端:以教学任务为中心提升智能能力,嵌入全过程风险治理

教师能力建设应从“工具会不会用”转向“能否用技术完成合适的教学任务”。职前培养可按照“技术理解-教学整合-评价反思”三个层次组织:技术理解侧重掌握大语言模型、智能语音等工具的基本功能、数据边界和常见错误;教学整合围绕语音、词汇、写作、文化教学等真实场景训练提示设计、资源改编、AI 反馈与教师点评的组合方式;评价反思则要求教师比较不同模型输出,说明取舍依据,并按照学习者语言水平和教学目标进行二次加工。在职培训也应减少单纯的产品演示,以一份可实施的 AI 辅助教案、一次课堂应用记录和一份反思报告作为培训成果,使教师能力评价从操作熟练度转向教学适配度,均强调技术知识、教学应用、专业判断和学生引导之间的联动[16],可为此类分层培养提供参照。

风险治理则需要进入备课、实施和评价的全过程,而不是在课后以原则性提醒加以补充。备课阶段可建立四项核验:事实与信源是否可追溯,词汇、语法和篇章难度是否与学习者水平匹配,文化表述是

否存在简化、刻板化或语境缺失，输入模型的数据是否涉及隐私与版权；课堂实施阶段对 AI 生成内容保留教师最终解释权和修订权；涉及文化知识、考试评价等高风险任务时，可采用“AI 生成 - 教师核验 - 必要时同伴复核 - 课堂验证”的流程。这样，第三部分所讨论的教师角色转型才能真正落实为“会设计、能判断、敢负责”，而不仅是材料生产方式的变化。

5.2. 资源端：由增量扩张转向需求匹配，建立可追踪的智能资源质量闭环

资源建设首先要解决供给结构与实际需求之间的错位。与其继续追求资源总量，不如建立“国别/语别 - 语言等级 - 学习用途 - 主题领域”的需求目录，对现有资源进行标注并定期识别空缺，优先补充文化教学、“中文+”、成人专业学习、小语种学习等薄弱领域。一线教师和目标学习者应在立项前参与需求调研，资源开发后再通过课堂试用、学习数据和教师反馈进行修订，形成“需求识别 - 资源开发 - 课堂应用 - 评价更新”的循环。这样既能减少通用资源的重复建设，也能避免生成式人工智能只是将已有内容更快地复制一遍。

在供需匹配基础上，资源智能化还需从一次性生成走向全生命周期管理。资源生产可形成“来源标注 - 模型生成 - 自动分级检查 - 教师审核 - 学习者试用 - 版本更新”的基本流程：知识图谱连接词汇、语法、文化和任务节点，自适应模块依据学习进度调整资源难度，学习行为数据用于发现高错点和低效资源；平台层面统一核心资源标签、语言等级字段和学习行为记录口径，提升教材、资源库与教学平台之间的数据互通。AIGC 生成资源还应保留模型版本、提示要求、主要信源和人工修改记录，使质量问题可追踪、可复核。欧志刚等提出的“需求分析 - 智能生成 - 质量管控”框架[9]以及宋继华等对资源科学性、生成性和融合性的强调[30]，都说明资源智能化的关键不是“生成更多”，而是建立持续的质量进化机制。

5.3. 学习者端：按水平配置 AI 使用支架，以真实互动和过程评价维护主体性

学习者侧的关键并非提高人工智能使用频率，而是让使用方式与其语言水平和判断能力相匹配。初级学习者宜优先使用教师筛选的工具、提示模板和限定任务，并将模型答案与教材、词典或教师提供的可靠材料进行对照；中高级学习者可以逐步增加开放式生成任务，但应说明信息核验过程和修改依据。课堂还可以设计“找出 AI 答案中的错误或不合适表达”、“比较两种模型答案并说明取舍”等任务，将模型局限转化为语言分析和信息素养训练。形成性评价中，AI 反馈可作为参考，但不宜直接作为唯一评分依据或标准答案。这样的分层支架既回应 Rovira-Esteva 所揭示的初学者甄别风险[13]，也与 P-GenAI-C 关于学生准备的要求相一致[16]。

情感支持不足需要通过重新分配人机功能来弥补，而不是追求机器对教师情感劳动的完全模拟。课堂可形成“机器即时反馈 - 同伴真实互动 - 教师深度反馈”的三级机制：人工智能承担发音识别、基础语法纠错和高频练习，同伴活动保留协商、合作和真实交际压力，教师重点处理文化语境、表达策略、学习动机和情绪支持。在口语、写作等任务中，AI 练习之后应保留同伴讨论、角色扮演或教师面谈等环节，使反馈效率的提升不以削弱语言学习的社会属性为代价。

主体性维护还应体现在学习评价之中。课程可以将同一任务设计为“独立完成-AI 辅助 - 比较修订”三个阶段，要求学习者记录使用了什么提示、采纳和删除了哪些内容、如何核验关键信息，并在作业中附简要 AI 使用说明。评价重点不只看最终文本，还应关注独立表达、修改质量和判断依据；同时明确个人信息、未公开作品和账号数据的使用边界。由此形成“机器提供支持 - 学习者主动判断 - 教师适时介入”的三元协同，使学习者继续对学习过程和最终产出承担责任。

6. 结语

人工智能赋能国际中文教育经历了由计算机辅助、网络化资源支持到智能化深度融合的发展过程，

并在教学模式、教学资源 and 教师角色三个方面形成明显影响：教学关系由二元互动走向三元协同，资源由静态供给走向动态生成与适配，教师专业重心由知识传授走向学习设计、判断与人文引导。但这些变化不会自动转化为教学质量提升，其现实约束集中表现为教师教学整合与风险治理能力不足、资源供给结构失衡与深度智能化不足，以及学习者面临输出适配偏差、情感支持不足和主体性弱化。相应的优化也应形成清晰的“问题-路径”对应：教师侧以任务化能力培养和全过程审核强化专业判断，资源侧以需求目录和质量闭环推进精准智能化，学习者侧以分层使用支架、真实互动和过程性评价维护主体性。P-GenAI-C 所提供的启示正在于：人工智能教育应用的核心并非使用更多技术，而是使技术与教学目标、教师专业责任和学习者发展形成可控、可评估的人机协同。

参考文献

- [1] 欧志刚, 王艺, 刘玉屏. 人工智能与教育文献对国际中文教育研究的启示[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2024, 47(4): 25-34.
- [2] 徐娟, 马瑞凌. ChatGPT 浪潮下国际中文教育的技术变革[J]. 国际汉语教学研究, 2023(2): 41-52.
- [3] 陆俭明. 国际中文教育要走数智化之路[J]. 汉语学习, 2026(3): 64-72.
- [4] 张曼, 宋继华, 辛现伟, 张秋玲. 国际中文教育数智迭变的理念与路径探析[J]. 华文教学与研究, 2026(1): 1-8.
- [5] 周正红, 王集锦, 赵鑫蕙. 人工智能赋能国际中文教育研究的热点主题与演进特征——基于文献计量学的可视化分析[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2026, 49(4): 134-144.
- [6] 王治敏, 王一帆, 徐悦. 国际中文教育智能技术应用及趋势研究[J]. 华文教学与研究, 2025(1): 9-21.
- [7] 蔡建永, 刘晓海. 国际中文智慧教育视域下“三段九步”教学模式的构建与应用[J]. 世界汉语教学, 2023, 37(4): 534-546.
- [8] 连维琛, 郑明鉴, 徐娟. 基于文心大模型的 AI 中文语伴开发模式对比研究[J]. 科技与汉语教学杂志, 2024, 15(2): 35-53.
- [9] 欧志刚, 刘玉屏, 覃可, 王艺, 李欣焱. 人工智能多模态教学资源的生成与评价——基于 AIGC 在国际中文教育的应用[J]. 现代教育技术, 2024, 34(9): 37-47.
- [10] 曹钢, 梁宇. 国际中文教育知识图谱的构建与应用——实现规模化因材施教的新途径[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2023, 21(4): 5-15.
- [11] 刘玉屏, 欧志刚, 武晓琴. 生成式人工智能赋能国际中文教学的效果测评——以教学设计、HSK 模拟试题编写及作文评分为例[J]. 民族教育研究, 2025, 36(1): 156-166.
- [12] 梁宇, 葛旭蕾, 李诺恩. 能愿视角下国际中文教师人工智能应用现状与需求——基于 1,033 份调研数据的潜在剖面分析[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2025(5): 23-32.
- [13] Rovira-Esteva, S. (2025) Teaching or Cheating: The Dark Side of ChatGPT as a Learning Companion for Beginner Chinese Students. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 16, 52-84.
- [14] 王琪, 饶高琦. 人工智能赋能国际中文教育的伦理风险及治理[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2025, 23(5): 57-66.
- [15] 赵羚, 王辉. 人工智能背景下国际中文教育的可能、可虞与可为[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2025, 50(6): 1-9.
- [16] Moorhouse, B.L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T.Y. and Kwong, T. (2024) Developing Language Teachers' Professional Generative AI Competence: An Intervention Study in an Initial Language Teacher Education Course. *System*, 125, Article ID: 103399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103399>
- [17] 闫慧颖, 刘华. 国际中文教育数字化研究的发展现状与主题演化分析[J]. 国际汉语教学研究, 2024(2): 41-51.
- [18] 许德宝. CALL 研究中的问题[J]. 科技与中文教学, 2015, 6(2): 1-16.
- [19] 马瑞凌, 梁宇. 国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从 ChatGPT 谈起[J]. 河南大学学报(社会科学版), 2023, 63(5): 112-118, 155.
- [20] 吴永和, 姜元昊, 陈圆圆, 张文轩. 大语言模型支持的多智能体: 技术路径、教育应用与未来展望[J]. 开放教育研究, 2024, 30(5): 63-75.
- [21] 葛炳仑, 陈昌来. 智能技术在国际中文语音教学中的应用[J]. 电化教育研究, 2025, 46(6): 122-128.

-
- [22] Li, Q., Zhang, J. and Cai, W. (2024) Utilizing ChatGPT to Implement Differentiated Instruction. *International Journal of Chinese Language Teaching*, **5**, 74-89.
- [23] 韩欣欣, 马瑞凌, 徐娟. DeepSeek 赋能国际中文教学资源建设的技术路径探索——以分级阅读文本生成为例[J]. 国际汉语教学研究, 2025, 17(1): 30-40.
- [24] 刘利, 周小兵, 高雪松, 等. “ChatGPT 来了: 国际中文教育的新机遇与新挑战”大家谈(上) [J]. 语言教学与研究, 2023(3): 1-14.
- [25] 陈晓夏, 杜玉生. 智慧教育时代国际中文教师的应对与转型——基于大语言模型应用的探讨[J]. 扬州大学学报(高教研究版), 2024, 28(5): 41-50.
- [26] 范慧琴, 王璐璐, 曹芳, 等. 生成式人工智能赋能国际中文教师数字素养提升研究: 评估框架、现状及建议[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2024(3): 72-83.
- [27] 袁羲, 吴应辉. ChatGPT Plus 给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2023, 21(3): 53-62.
- [28] 戴军明. 国际中文教育转型期中文教材研发出版的思考[J]. 出版广角, 2022, 36(8): 81-84.
- [29] 李宝贵. 国际中文教育新形态教材建设: 内涵特征、现实挑战与推进路径[J]. 语言教学与研究, 2023(3): 15-25.
- [30] 宋继华, 张曼, 梁丽芬. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究, 2023(3): 7-14, 89.
- [31] Sikström, P., Valentini, C., Sivunen, A. and Kärkkäinen, T. (2022) How Pedagogical Agents Communicate with Students: A Two-Phase Systematic Review. *Computers & Education*, **188**, Article ID: 104564. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104564>
- [32] 杨斯喻, 王春辉. 数智时代国际中文教育主客体风险及其治理[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2025, 23(3): 31-41.