

AI辅助教学下高校学生跨文化沟通素养培育策略分析

刘鸿鹄 赵秋霞 杨璐夷

信息工程大学, 河南 郑州 450000

摘要: 生成式人工智能正在改变高校学生获取文化信息和开展外语沟通的方式。AI能够提供语言支架并模拟交流情境,也可能将复杂文化压缩为稳定标签,使学生把意义协商交由机器完成,并在流畅表达中弱化自身的文化立场。跨文化沟通素养的形成需要教师以专业判断调节技术情境,引导学生审查算法输出中的文化预设,在真实互动中重建意义协商,并将沟通责任纳入人机协同过程。高校可通过技术依赖诊断、算法偏见对比、真实任务建构和过程评价,推动学生从接受机器答案转向批判性使用AI,使数字素养的发展服务于文化理解和主体表达。

关键词: AI辅助教学; 跨文化沟通素养; 跨文化数字素养

DOI: 10.64649/yh.jydk.issn3080-2660.202608015

0 引言

生成式人工智能以即时生成、连续对话与情境模拟的方式进入高校外语课堂,改变了学生认识文化差异与处理交际问题的路径。AI能够解释礼仪规范、模拟身份对话并调整语气,却也把文化事实选择、他者立场推测与表达策略判断封装在生成结果之中。当机器能够模拟流畅而得体的表达时,如何辨识学生真实的文化理解?当交际方案由算法完成时,如何确认学生经历了意义协商?这些追问表明,AI辅助教学的核心挑战已经从工具能否使用转向真实学习能否发生。

技术效率与素养发展的错位,在既有实证材料中已有显现^[1]。语言指标上升证明AI能够优化形式产出。但误判与协作落差则说明语境、对象与关系的判断仍需在真实互动中形成。现有研究或关注AI对语言效率和反馈质量的促进作用,或讨论跨文化能力的知识、态度与技能构成,对算法如何选择文化事实、塑造文化表征并介入交际决策关注不足。教师如何把算法风险转化为育人资源,仍需系统解释。

基于此,需要建立具有情境解释力的概念系统。教师能动性指教师调动过往经验、面向未来目标并依据当下条件采取行动的能力;跨文化数字素养指学生运用数字工具辨析、协商和表达文化意义,并对人机协同结果负责的素养;师—生—机协同生态强调教师引领、学生建构与AI中介在任务中动态互构。三者通过“困境诊断—认知重构—情境迁移—反思评价”发生联系,由此形成从问题解释到教学干预的分析逻辑。

1 AI辅助教学下高校学生跨文化沟通素养的现实困境

1.1 文化偏见的算法内化

AI扩大了异文化信息的接触范围,也加剧

了文化差异被标签化和目标语文化偏见被内化的风险。跨文化知识产生于具体社会关系,同一文化内部存在身份与代际差异;生成式人工智能为保证答案清晰,常依据高频语料将复杂实践概括为稳定特征。学生询问某国如何拒绝或表达礼貌时,机器往往以国家为单位提供行为规则,使学生绕过来源核验与内部差异辨析,把统计关联转化为个体判断。

算法固化的深层影响,在于文化解释权随训练语料分布发生倾斜。研究梳理发现,ChatGPT输出更易接近英语国家文化规范,少数族群文化与低资源语言的经验呈现不足,学习者还可能把AI当作权威^[2]。算法由此通过叙述与省略建构隐性文化等级。学生若以流畅度判断质量,便会把数据优势误认为文化普遍性,文化认知由开放解释退化为标签化匹配。

1.2 意义协商的技术外包

AI对交际方案的完整生成,诱发了意义协商中关键认知劳动的外包。真实沟通需要沟通者依据反馈解释意图、调整立场并修复误解。学生直接使用AI生成邮件和对话脚本时,获得的是已经完成受众分析与策略选择的结果,犹豫、试错与修正被压缩为提示词输入。表达更加顺畅,学生解释“为何这样说”的能力却没有同步发展。

这种外包具有隐蔽性,多轮人机对话很容易被等同于深度学习。学生反复要求AI调整礼貌程度,但评价标准与修改理由仍由机器提供,因而没有获得交际决策权。跨文化语用选择受到身份距离、权力关系与交际目的制约,AI能够归纳一般规范,却无法替代沟通者感知现场反应并承担关系后果。技术便利由此转化为行为依赖,认知主权则在连续操作中被悄然让渡。

1.3 主体效能的认知扭曲

AI文本与学生真实能力之间的落差,正在扭曲其跨文化沟通自我效能感。机器可以提供远超学生现有水平的表达,使其获得“已经能

够沟通”的主观感受；一旦进入无法调用AI的即时交流，能力落差又会转化为剥夺焦虑。表面的低焦虑与深层的不安全感同时存在，强化技术依赖并削弱独立试错意愿。

主体效能的扭曲还表现为文化声音被标准化表达覆盖。AI倾向于调用通行英语概念重组地方经验，学生若把母语者式流畅视为唯一标准，便可能删除难以翻译的文化细节，以机器语言替代个人声音。最终文本完成度较高，却难以呈现真实的知识边界与价值判断；出现文化误读时，学生又可能以“机器生成”为由转移责任。文化主体性的弱化因而成为立场诚实与沟通责任问题。

2 AI辅助教学下高校学生跨文化沟通素养的生成机制

2.1 迭代积淀的专业诊断

教师能动性的起点，在于以过往经验和专业信念诊断AI介入后产生的新问题。“迭代”并非经验的机械重复，而是教师将个人学习史、学科知识与教学信念选择性地带入当下，用以识别技术表象背后的学习机制。熟悉语言习得规律的教师能够看到，完整输出可能越过学生试错阶段；具有跨文化经验的教师也能判断，形式得体并不代表理解文化关系。诊断因而由工具审查转向对认知、行为与情感变化的专业解释。

李莉文、蒋华梅的个案呈现了诊断向能动性实践的转化。教师通过工具测试、课堂观察、学生作业与问卷互证，识别认知外包、行为依赖和效能感扭曲，并以“AI真的能赋能吗？可以赋什么‘能’？”追问技术价值；随后采用录屏写作、同伴互评查找AI痕迹与闭卷测试，使隐蔽思维进入评价视野^[3]。专业积淀只有在新情境中被激活，才能转化为数字时代的诊断能力，并为认知重构提供准确起点。

2.2 投射愿景的价值统摄

教师能动性的方向，来自对学生未来形象的“投射”。教学目标若停留于快速获取知识和生成准确文本，AI自然被理解为效率工具；育人目标若指向理解差异、表达中国经验并承担责任的跨文化主体，教师便需要以长期发展约束短期便利。

投射愿景进一步重构人机关系。学生可以借助AI拓展信息，却不能把文化判断与道德责任交由机器；教师可以使用AI生成材料，却不能把育人判断让渡给算法。师—生—机协同生态由此以人的主体性为中心，并承认机器智能的中介价值。教师通过任务规则要求学生核实现实、说明提示语预设、解释文本修改并对最终表达负责，使责任由外在伦理要求转化为跨

文化数字素养的内在维度。

2.3 实践评价的协同转化

“实践—评价”是迭代积淀与投射愿景转化为教学行动的枢纽。AI工具持续更新，同一工具面对不同语言、身份与任务也会生成迥异结果，固定规则难以覆盖真实课堂。教师必须感知学生的使用方式，评估技术资源与育人目标的适配度，再通过任务设计、即时追问和评价调整作出回应。感知、判断与行动循环发生，使教师能动性表现为情境中的持续生成。

这一转化同时激活学生的跨文化数字素养。教师把算法偏见转化为对比材料，把生成文本转化为协商脚本，并把人机交互纳入评价；学生则在查证、互动与反思中发展文化辨识和责任意识。学生能力变化又为教师提供新的情境信息，推动其修正任务难度，形成“教师能动性实践—学生跨文化数字素养发展—协同生态再调适”的循环。教师能动性因学生素养增长获得更大的行动空间，学生数字素养则因教师引领摆脱工具化倾向。

3 AI辅助教学下高校学生跨文化沟通素养的培育策略

3.1 人机协同行为诊断

跨文化沟通素养培育应从识别学生如何使用AI开始，诊断对象是人机协同中的认知路径，而非使用频率。相同调用次数可能对应自主核实验，也可能意味着文化判断和语言表达被整体外包。教师若只检查最终文本，流畅语言会遮蔽真实能力；若只统计时长，也无法判断技术是否替代意义协商。诊断因而需要把提示语、生成文本、修改痕迹、口头解释与无AI表现纳入同一证据链。

诊断档案可从认知、行为与情感三个维度收集证据，分别考察信息来源与文化立场辨识，记录AI介入检索、构思和修订的阶段，关注机器权威信任、技术剥离焦虑与独立表达效能。教师可设置同一主题的无AI表达和AI辅助表达，比较文化解释与误解修复差异，再用访谈追问修改理由。诊断结果用于区分拓展型协同、依赖型替代与隐蔽型外包，为后续干预确定靶点。

3.2 算法文化认知重构

算法偏见只有转化为可观察、可比较的文本差异，才能进入学生认知。一般性提醒只能使学生记住AI可能出错，无法形成偏见辨识能力。教师应围绕同一文化议题改变提问语言、交际身份与情境条件，要求不同工具生成回答，再标注评价词、行为归因与被遗漏的群体经验。答案差异由此打破算法中立的假象，显现语料分布和提示框架对文化知识的塑造。

认知重构需要形成“生成—比较—查证—解释—重写”的任务链。学生将AI判断与真实语料、权威资料和文化主体叙述互证,区分事实错误、视角差异与价值预设;随后说明保留或删除机器建议的理由,并依据具体关系重写文本。教师不提供另一个固定答案,而是追问证据来自何处、叙述代表谁。AI由答案提供者转化为分析对象,学生由技术使用者转化为意义审查者,跨文化数字素养由此被激活。

3.3 真实沟通能力迁移

跨文化知识只有进入具有明确对象、现实约束与互动后果的任务,才能转化为沟通素养。预设脚本无法检验学生对他者反应的感知,机器模拟也难以复现真实关系中的误解与情绪变化。李箐、杨春依据OBE理念反向设计教学,把“跨文化冲突解决方案”设置为真实任务,并通过情境教学和角色扮演发展文化敏感性,形成评价、反馈与改进闭环^[4]。这一思路为AI由文本生成工具转化为情境支架提供了路径。

教师可选择国际合作、留学生服务或中国文化国际传播等场景,明确参与者身份、诉求与信息差异。学生先脱离AI完成关系判断,再调用AI生成多种表达;进入角色互动后,同伴依据身份即时回应,促使学生解释意图、识别误解并调整策略。任务结束后,学生复盘文化假设如何修正、机器建议为何舍弃。经过“独立判断—机器支持—人际协商—反思迁移”,课堂中的文化辨识才能转化为真实情境中的行动能力。

3.4 跨文化数字素养评价

评价方式决定学生把AI用于替代成果还是拓展能力。仅依据最终文本的准确度与流畅度评分,会把机器擅长的形式指标置于中心。跨文化数字素养评价应考察文化信息辨识和主体

立场的表达,使不可见的认知过程成为可追踪证据。

高校可建立包含初始判断、提示语、生成结果、查证记录、修改说明与互动反馈的过程档案。教师评价聚焦文化解释和策略调整,同伴评价呈现不同接受者的真实感受,学生自评追踪文化立场与技术信念变化;AI可辅助识别文本差异,却不能替代教师的情境判断。课程还应保留无AI即时沟通任务,以技术剥离形成能力反差,检验人机协同支架能否内化。

4 结语

生成式人工智能扩展了文化信息与交际情境,也使算法偏见、认知外包和主体效能扭曲进入学习过程。技术能够模拟沟通成果,却不能自动生成跨文化沟通素养;语言优化只有与文化辨识、意义协商和责任承担发生联系,才能转化为学生的真实发展。

教师能动性是完成转化的引擎。“迭代”支撑技术风险诊断,“投射”以负责任沟通者的未来形象统摄工具使用,“实践—评价”则使专业判断转化为行动。三个维度推动行为诊断、认知重构、能力迁移与素养评价,形成连续的教学干预链。学生跨文化数字素养的提升又拓展教师能动性的施展空间,构成能动性实践与素养发展相互促进的循环。

师—生—机协同生态的价值,取决于技术支持能否服务人的主体成长。教师需要持续追问AI赋予学生何种能力,学生需要解释选择的原因并承担后果。当机器智能成为认知支架,文化差异成为协商资源,技术使用成为责任实践,AI辅助教学才能促进跨文化沟通素养的发展。未来还需结合不同专业与沟通场景,检验“诊断—重构—迁移—评价”链条的适用条件。

参考文献:

- [1] 徐志伟.AI辅助大学英语写作教学的调查研究:基于语料库的对比分析[J].吉林农业科技学院学报,2026,35(3):12-16,25.
- [2] LEE Y M. Navigating intercultural competence with ChatGPT: implications and recommendations for foreign language education[J]. Journal of Language Teaching, 2025, 5(2):1-8.
- [3] 李莉文,蒋华梅.能动性赋能数字素养发展:AI辅助大学英语写作教学的个案研究[J].山东外语教学,2026,47(3):38-47.
- [4] 李箐,杨春.OBE理念下生成式AI辅助大学英语课程思政教学设计的探索[J].齐齐哈尔高等师范专科学校学报,2025(6):143-146.

作者简介: 刘鸿鹄(1985—),女,回族,河南开封人,讲师,硕士,研究方向:英语跨文化交际。
赵秋霞(1981—),女,汉族,河南上蔡人,副教授,硕士,研究方向:大学英语教学。
杨璐夷(1989—),女,汉族,河南郾城人,讲师,硕士,研究方向:美国研究。