人工智能赋能汉语言文学专业交叉融合的内在机理与实现路径

杨蕊（硕士，盐城师范学院文学院，助理研究员）

摘　要：人工智能深度介入语言文本的理解与生成，为汉语言文学专业的交叉融合提供了新的条件。当前，人工智能和汉语言文学专业的交叉融合多停留于课程拼接层面，在知识、方法与培养目标三个维度均存在梗阻。人工智能与汉语言文学在研究对象上高度重合，推动知识由单向输入转向双向流动，促进专业内部的知识贯通；事实判断与价值判断的分工，确立了计算方法与人文方法的互嵌次序；人机分工促使人才能力重心向审美判断、问题提出与人机协作转移。推进交叉融合应坚持以文驭技：通过主干课程嵌入与问题导向的交叉课程融合课程内容，依托专业语料库与校企项目共建实践平台，借助智能工具革新教学方式，以跨学科团队与过程性评价保障实施，使技术服务于学生阅读、判断与表达能力的提升。

关键词：人工智能；汉语言文学专业；新文科；交叉融合

一、引言

新文科建设自提出以来，学科交叉融合一直是政策推进的重点方向。2020 年发布的《新文科建设宣言》要求“紧扣国家软实力建设和文化繁荣发展新需求，紧跟新一轮科技革命和产业变革新趋势，积极推动人工智能、大数据等现代信息技术与文科专业深入融合，积极发展文科类新兴专业”[1]。2021 年，习近平总书记在清华大学考察时强调：“要用好学科交叉融合的‘催化剂’，加强基础学科培养能力，打破学科专业壁垒，对现有学科专业体系进行调整升级，瞄准科技前沿和关键领域，推进新工科、新医科、新农科、新文科建设”[2]。文科的交叉融合由此带上了技术推动的内涵。2025 年印发的《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》提出“促进人工智能助力教育变革”[3]，人工智能进入人才培养过程，成为高等教育改革的明确任务。

政策要求落到具体专业，但各专业面临的处境并不相同。汉语言文学是中文学科的主体专业，承担母语教育与文化传承的职能，在新文科建设中处于基础位置。生成式人工智能以语言文本为处理对象，阅读、写作与文本分析恰是本专业的核心训练内容，因而技术变化对语言文学专业的影响更为直接。公文写作、文案编辑等毕业生的传统就业领域，其相关工作正逐步由智能工具分担。这一变化既对专业能力结构提出挑战，也为课程内容更新与培养方式调整创造了契机，亟须从能力培养层面作出系统回应。

汉语言文学专业所积累的语言、文献与文学知识，恰恰是模型训练与测评所需要的。冲击与需求同时出现，交叉融合对汉语言文学而言，已超出了响应政策的范围，关系到专业在智能时代的定位。对此，各地高校已有不少探索，增设数字人文课程、建设文学数据库、开设新媒体写作课程等做法较为常见。课程增加后，文学课程与技术课程仍分属不同的教学单元，学生很少有机会在同一问题中综合运用两类知识，融合多停留在培养方案的课程表上。

学界对新文科的内涵以及人工智能赋能文科的路径已有较多讨论，但研究对象多聚焦于文科整体层面，深入汉语言文学专业内部的成果较为有限。已有的路径设计多着眼于经费、平台、师资等外部条件，鲜有研究从机理层面说明人工智能为何能够推动本专业由课程拼接转向内生融合。机理不清，实践中便容易沿用增设课程、叠加学分的做法，难以触及能力培养与知识结构的内在调整。因此，有必要从汉语言文学专业的核心训练出发，厘清人工智能介入教学的内在机理，为课程整合与培养模式转型提供理论依据。

基于上述考虑，本研究以汉语言文学专业为研究对象，首先剖析交叉融合的现实梗阻与人工智能带来的契机，继而从知识、方法与人的能力三个方面考察人工智能驱动融合的内在机理，最后依据机理提出以人文判断为主导的推进路径，以期为中文学科的新文科建设提供参考。

二、形合神离：汉语言文学专业交叉融合的现实梗阻与人工智能的破局契机

新文科建设推进数年来，汉语言文学专业的交叉融合已取得可观察的进展。不少高校在培养方案中增设数字人文、语言信息处理、新媒体写作等课程，部分院系建起了数字人文实验室或文学数据库。然而，课程目录的变化并没有同步带动专业知识组织方式与人才培养逻辑的变革。

文学课程与技术课程虽然同列于一份培养方案，但学分分开计算，授课教师分属不同院系，学生很少有机会在同一问题中综合运用两类课程的内容。形式上的交叉与实质上的分离并存。梗阻主要体现在知识、方法与培养主体三个层面，三者相互牵制，仅靠增设课程难以化解。

（一）知识层面：二级学科边界固化，交叉流于课程叠加

知识层面的梗阻，根源在专业内部。在学科专业目录的规范下，中国语言文学下设八个二级学科，各二级学科又细分研究方向，每个方向都有相对稳定的知识边界。分科带来了研究的精细化，也带来了知识的分隔，“研究人员和所培养的学生过早地专注于自己的专业和方向，画地为牢地在专业内部精耕细作，而不太关注专业之间的密切关联，学术视野较窄”[4]。

专业内部尚且缺少贯通，向外交叉便只能在已有课程之外另加模块。技术类课程进入培养方案时，通常被归入选修或通识板块，与古代文学、现代汉语等核心课程缺乏内容上的对接。学生修完“语料库导论”，回到文学史课堂仍沿用原有的学习方式，前一门课获得的方法在后一门课中难以找到应用之处。由此可得出一个判断，外部交叉能走多深，取决于内部贯通的程度。内部知识分隔的状况不改变，引入的外部学科越多，课程门数越多，融合程度未必随之提高。

（二）方法层面：问题来源不同，导致两类方法互不信任

方法层面的梗阻更为隐蔽。汉语言文学的研究传统以细读与阐释见长，重视个案、语境与读者的审美经验。计算方法关注样本规模、统计规律和结果的可重复性。两种研究取向的差异直接反映到教学现场，“传统文科教育以文本解析、逻辑推理和人文价值讨论为核心，而 AI 侧重机器学习、算法分析和 NLP 技术。研究方法上的差异使部分教师和学生在面对新技术时出现适应困难”[5]。

适应困难只是表层现象。两类方法缺少共同的问题来源，才是症结所在。技术课程讲授的多是分词、词频统计、可视化呈现等操作技能，所用案例常取自新闻文本或社交媒体数据，与汉语言文学自身的学术问题相距较远。学生能做出一张词频图，却说不清图中结果对理解一部作品、一种文体或一段文学史有何帮助。人文教师看到此类结果，往往认为不过是用数字复述了文学常识；掌握技术的教师则认为文学阐释缺少可以检验的依据。双方的不信任，根源在方法与问题的

脱节，而非方法本身的优劣。

（三）培养主体层面：能力定位错位，师资与评价加重错位

培养主体层面的梗阻，集中表现为人才能力定位与社会需求的错位。汉语言文学专业长期以阅读与写作为核心能力，毕业生多进入教育、出版、文秘、宣传等岗位。面对就业压力，不少院系把交叉融合理解为增加技能训练，开设办公软件应用、新媒体运营、短视频脚本写作等课程。生成式人工智能的普及，对此类做法提出了直接的挑战，“当下部分理工科包括文科设置的集成类、工具类专业方向，可总结有规律性的学科分支，恰恰是人工智能较容易到达的地方”[6]。按规范格式完成的公文、套用模板的宣传文案以及按固定流程组织的新媒体内容，均属于规律性较强、可归纳总结的工作类型。院系为应对技术变化而增设的程序性技能课程，所教内容恰恰最先被技术替代，致使交叉融合在能力培养上出现了自我抵消。师资与评价的现状又加重了这种错位。

汉语言文学教师大多接受单一学科的学术训练，具备技术背景者不多，开设交叉课程时常需向其他院系借调教师。教师考核与职称评审主要依据本学科的论文和项目，跨学科教学的投入难以折算为可以认定的成果，导致教师缺少持续投入的动力。学生评价沿用分课程考核，一门课对应一张试卷或一篇论文，难以检验学生综合运用人文与技术方法解决问题的能力。

（四）破局契机：人工智能带来性质不同的变化

上述梗阻存在已久，以往的信息技术未能将其消除。数据库检索、多媒体课件、在线课程改变了资料获取与知识呈现的方式，汉语言文学的知识组织与研究方法基本没有受到改变。人工智能，尤其是大语言模型的出现，带来了性质不同的变化，“数智技术对文科的影响已经不限于方法和工具层面，而正在从根本上重组文科知识生产的基本逻辑”[7]。

对汉语言文学专业而言，变化的深度有其特殊来由。大语言模型以海量文本为训练材料，以语言的理解与生成为基本功能，技术处理的对象与汉语言文学研究的对象高度重合。早期的计算语言学同样以语言为对象，但主要服务于技术研发，较少进入文学专业的教学现场。大语言模型以自然语言交互面向普通使用者，文学专业的师生可以直接参与其中，语言、文本、文体、修辞等中文学科的传统论题，同时也成为人工智能研发必须回答的问题。

对象上的重合，为知识层面的融通提供了现实基础。自然语言交互又降低了技术使用的门槛，学生不必先学会编程，便可借助大模型完成文本比对、语料标注、风格分析等工作，方法层面的隔阂由此有了消解的条件。人工智能对程序性工作的替代，则倒逼院系重新回答汉语言文学人才应具备何种能力，培养目标的调整获得了来自外部的推力。

三、化合共生：人工智能驱动汉语言文学专业交叉融合的内在机理

汉语言文学专业与技术学科的交叉融合，长期依赖院系的课程安排来推动。培养方案中增设一门课程、从其他学院聘请一位教师、学生修满规定学分，交叉便被视为已经完成。在外力推动下，文学知识与技术知识各自保持原有的形态，两者的相遇多停留在课程表上。人工智能进入汉语言文学专业后，推动融合的力量开始从专业内部生成。大语言模型处理语言文本，文学研究同样以语言文本为对象，两类知识在同一批材料上发挥作用，相互需要的关系由此显现。融合能否由拼接转为内生，取决于知识如何流动、方法如何分工以及主体能力发生怎样的变化。

（一）知识流向：由单向输入转为双向流动

知识流向的改变，是融合由外向内转移的起点。在数据库与检索工具的阶段，信息技术处理

文本只需识别字符、建立索引，不必理解文本内容，中文学科的专业知识用处有限。大语言模型以理解和生成语言为目标，对专业知识的依赖程度大不相同。训练语料需要经过校勘与标注，选择何种版本、如何断句，离不开文献学与版本学。判断模型写出的近体诗是否合律，要依据音韵学与诗律学。模型的回答是否得体，还涉及修辞、文体与语用。

中文学科积累的知识，在技术研发过程中获得了直接的用途。以往技术知识被引入文学专业，文学专业处于被动接受的位置；如今技术研发主动向文学专业寻求知识，汉语言文学由此成为知识的提供者。知识的双向流动改变了交叉的组织方式。有学者指出："新的知识生产在更加广阔的空间、场域之中，围绕应用性问题解决，由不同主体、学科、群体紧密互动而形成，这是知识领域的一场重大变革，称之为知识生产转型"[8]。

对于汉语言文学而言，转型首先发生在专业内部。以古籍智能整理为例，一部典籍从图像识别到断句标点，再到人名、地名、职官的标注与语义检索，每一个流程都要求文字学、训诂学、古典文献学与古代文学的知识同时在场。治古代文学者绕不开文字训诂，治语言者也必须熟悉作品的文学语境。前文所述二级学科之间的分隔，在同一个技术问题面前难以维持。

（二）知识反哺：输出过程倒逼内部清理与贯通

知识向外输出的过程，会反过来作用于学科自身。大量中文学科知识长期以默会的形式存在，学者凭借阅读经验判断一处用典、一种文风，无需说明判断的依据。为模型标注语料时，此类判断必须写成可以执行的标准。何为用典，化用与暗合如何区分，某一体式的边界，都要给出明确的界定。界定的过程促使不同方向的学者聚集，统一术语，比较各自的判断依据，学科内部的知识得到一次清理与贯通。以往的设想是先引入外部学科，再期待内部随之调整；人工智能带来的路径正好相反，技术问题先推动内部贯通，内部贯通再承接外部学科。融合的单位也随之改变，由课程转为问题。一门课程可以划归某个二级学科，但一个问题往往需要多个二级学科共同回答。

（三）方法分工：事实判断与价值判断的次序

知识的融通进入研究与教学的实际过程，还需方法上的配合。自然语言交互降低了技术使用的门槛，学生不必掌握编程语言，就能借助模型完成检索、比对、统计与归类。门槛的降低只回答了能不能用的问题。计算方法与人文阐释能否在同一项研究中各尽其职，取决于两者的分工是否清楚。

数字人文在古代文学领域的实践为分工提供了依据，"技术可以帮助我们'发现'潜藏在海量资料和数据底下的文学史事实，帮助我们做出事实判断，但不能代替我们做审美判断和价值判断"[9]。事实判断与价值判断的区分，规定了两类方法在研究中的先后次序。研究者从文本细读中提出问题，借助计算手段搜集与验证材料，再回到文本解释计算的结果。考察宋人对杜诗的接受，模型可以在极短时间内找出宋代诗词中所有与杜诗字句相近的句子。哪些属于有意化用，哪些只是习语的偶合，化用之后意境有何变化，仍要研究者逐首细读才能判定。计算扩大了细读的范围，细读为计算结果赋予了意义。

（四）新增工序：核验，使人文方法掌握判定权

生成式人工智能的介入，在两类方法之间增加了一道以往没有的工序。大语言模型不仅提供材料，还能给出看似完整的阐释，其中常夹杂杜撰的出处、错置的作者与虚构的版本。面对模型的输出，研究者首先要做的便是核验。而核验所依靠的，恰恰是目录、版本、校勘与考据——汉语言文学中最传统的方法，在技术环境中获得了新的用途。

人工智能在专业中使用得越普遍，人文方法的检验功能越显得不可或缺。方法能否互嵌，最终取决于人文方法是否掌握结论的判定权，以及计算方法能否扩大证据的范围、提高求证的效率。前文提到人文教师与技术教师之间的不信任，根源在于结论由谁判定缺少规则。分工一旦明确，人文教师不必担心阐释被数字取代，技术教师也能看清计算结果在文学研究中的位置。

（五）能力位移：从“会写”到“会判断”

知识与方法的变化，最终要落到人的能力上。人工智能接手了大量程序性工作，汉语言文学人才培养必须回答，人机分工后，人应当具备哪些机器难以具备的能力。人与机器在知识生产上的差异为回答提供了依据，“人工智能所生产的知识大多为显性知识，其特点涵盖客观性、垄断性、专门性、重复性、明确性及标准化等”[10]。凡是能够写成规则、归纳为模板的知识，机器都能大量复制。

汉语言文学教育中依靠讲授与记忆的内容，如文学史常识、作品背景、文体格式，大多属于此类。审美体验、语境感知与文化判断依赖长期阅读形成的默会知识，难以写成规则，机器也难以复制。人才能力的重心由此发生位移。毕业生的竞争力，不再取决于能否写出符合格式的文本，而在于能否判断一段文本的高下，并给出判断的理由。

（六）融合得以成立的前提：相互依存与人文判断

除了判断力，其他两种能力也愈发重要。一是提出问题的能力。模型长于回答，回答的质量受制于提问的质量，提问的水平又来自对专业问题的熟悉程度。二是与机器协作的能力，包括为模型提供经过甄别的语料，修改与校订生成的文本，在人机往复中逐步接近满意的结果。在协作过程中，人承担判断与反思的职责，“认知跃迁的意义不在于机器取代人类主体，而在于帮助人类在机器协同中获得更高维度的理解能力与反思能力”[11]。

能力重心的转移，也对教师与评价提出了要求。教师若仍以知识讲授为主要工作，可被替代的部分将越来越多；若转向指导学生提问、判断与校订，则应熟悉人机协作的过程。只看最终文本的考核，无法分辨哪些出自学生、哪些出自机器，考核的重点只能转向写作与研究的过程，转向学生对自身判断的说明。

文学与技术之所以能够由拼接走向融合，在于双方互为补充。技术研发需要可靠的语料、明确的标准与对输出质量的判断，而这些恰是汉语言文学能够提供的；文学研究则获得了新的研究对象与求证手段，也获得了重新审视自身知识的机会。双方在相互依存中各自发生改变，而人文判断则始终是融合得以成立的前提。判定权一旦交给模型，阐释便会退化为对机器输出的复述，知识的双向流动也会退回单向输入，融合则重新陷入“形合神离”的困境。

四、以文驭技：人工智能赋能汉语言文学专业交叉融合的推进路径

前文揭示的机理，需落实到课程内容、实践平台、教学方式与师资评价等具体方面，才能转化为人才培养的实际成效。“以文驭技”指人工智能进入专业的方式与程度由汉语言文学的培养目标来确定。技术只有服务于学生阅读、判断与表达能力的提升，交叉融合才有明确的方向。基于此，推进路径可从课程内容、实践平台、教学方式与师资评价四个方面展开。

（一）课程内容改造：分层设计，避免简单叠加

课程是交叉融合最先落地的环节。多数院系的做法是在培养方案中增设技术课程，课程门数虽有增加，但主干课程的内容并未改变。较为可行的路径，是先改造已有的主干课程，在课程内部嵌入人工智能的教学单元。古代汉语课可安排

学生用智能断句工具处理未经标点的文献，再对照通行的点校本，逐条分析机器断句出错的原因，使学生在纠错中加深对句读、虚词与文例的理解。

现代汉语课可借助大规模语料检索，考察某一词语在不同年代、不同文体中的用法变化，使词汇与语法知识获得真实语料的支撑。写作课可开展同题写作，学生与模型分别完成一篇文本，经比较后再行修改，并将修改说明作为作业的一部分提交。主干课程的改造不增加总学分，学生负担相对较小，交叉内容也能贯穿四年的专业学习。

除了主干课程，还需开设一批以问题为中心的交叉课程，如数字人文导论、语言智能与汉语研究、古籍数字化实践、智能时代的创意写作等。此类课程由中文教师与计算机、数据科学方向的教师合作讲授，围绕中文学科的具体问题选用技术方法。学科融合须“坚持‘问题导向’，充分参考、借鉴、吸纳、采用相关学科的视野、方法、思路、理念等进行深度融合，尤其避免‘学科＋新技术’之类的简单相加”[12]。

以古籍数字化实践为例，课程重点在于文献整理的质量，技术操作的熟练程度只是辅助指标。课程安排宜分层推进：一、二年级以主干课程中的嵌入单元为主，学生在打牢语言文字与文学阅读基础的同时接触智能工具；三、四年级以交叉课程和项目课程为主，学生开始独立运用技术处理专业问题。此外，高校还可设立中文与人工智能方向的微专业，面向有兴趣的学生提供成组的进阶课程，修满学分者可在证书中予以注明。

（二）实践平台搭建：内外联动，依托真实任务落地

课堂所学需在真实任务中检验，实践平台的建设由此成为第二条路径。院系内部可建设专业语料库与数字人文实验室。语料选择宜立足本校的学科特色与地域资源，如地方志与地方文献、方言录音、本地作家的手稿与书信、历届学生的习作等。语料的采集、转写、标注与校对，可由师生在课程与项目中共同完成：人工智能承担识别、初标与检索，师生负责审定。经过数年积累，语料库既是教学资源，也是教师开展研究的数据基础。地方院校在算力与经费上处于劣势，从地方文献入手建库，不仅投入较小，也有助于形成区别于其他院校的特色。

院系之外的合作同样不可或缺。人工智能企业在模型训练与测评中需要大量中文语料标注、生成内容审校以及文化类问答评测，汉语言文学专业学生恰好具备承担此类工作的知识基础。出版社、媒体与文旅部门在古籍出版、地方文化推广与数字内容生产中，也需要兼通文学与技术的人员。高校应在文化创意、数字治理等前沿领域“拓展校企合作，共建实践基地，为人文思辨提供真实的技术情境土壤，促进学用转化”[13]。合作宜以项目形式开展：企业或机构提出任务，院系组织师生团队承接，完成的成果计入学生的实践学分，参与项目的经历记入实习鉴定。学生在项目中会遇到课堂上见不到的问题，例如模型对某类古典诗词意象的理解反复出错、地方文化宣传文案中的史实需要考订等。处理此类问题的过程，正是中文知识与技术工具在实际工作中的结合。

（三）教学方式革新：人机分工，回归人文核心能力

课程与平台搭建后，教学方式也要随之调整。人工智能可承担一部分知识性的工作。对于作家生平、作品背景、文学史常识等内容，学生可在课前借助智能助教自学，遇到疑问随时提问，教师则根据后台记录了解学生的掌握情况。课堂时间由此得以释放，用于讨论与研习。研究性教学在智能工具支持下获得了更大的施展空间。

以往学生做一次专题研讨，搜集材料往往耗费大部分时间；借助模型与数据库，材料汇集可在短时间内完成，课堂讨论的重点转向材料的辨析与观点的论证。在此过程中，教师应做到“不仅传授给学生知识，而且展示知识获取与创新的

过程，从而增强课程的吸引力”[14]。教师可在课堂上现场演示如何对模型生成的一段作品赏析进行核对与修改，以及如何从检索结果中发现值得追问的问题，使学生由此看到专业判断在具体材料上的运用。

原典精读与文学创作两类课程，最能体现“以文驭技”的取向。在精读课程中，版本对照、注释汇集、相关评点的检索可交由工具完成，逐字逐句的研读与讨论仍由师生完成。工具节省了查找资料的时间，学生便有更多精力聚焦于文本本身。创作课程可采用工作坊的形式，学生先用模型生成一份初稿，再对初稿进行改写，并在小组中说明改写的理由。经过几轮练习，学生会发现，模型文字通顺而缺少个性，意象多取常见组合，情感表达缺少具体的经验支撑。认识到机器写作的局限，学生对文学语言的感受力也会更加敏锐。

（四）师资与评价制度优化：团队协同，完善多元考核机制

各项路径能否推行，取决于教师队伍与评价制度。汉语言文学教师大多接受单一学科训练，短期内要求每位教师精通技术并不现实。因此，可组建跨学科教学团队，中文教师负责专业问题与文本阐释，具备计算语言学或数据科学背景的教师负责技术指导，交叉课程与项目实行双导师制。

在引进人才时，院系可适当增加具备交叉背景的青年教师。中文教师也可到合作企业挂职，参与语料标注与模型测评，熟悉技术研发的实际需求。教师培训宜分层开展：先厘清不同教师的基础与需求，再安排相应的内容。评价应能“有效定位教师数字资源利用素养的发展现状，为培训提供落地的抓手，以针对性地促进教师数字资源利用素养的薄弱部分”[15]。培训结束后再进行一次评价，检验所学内容是否应用于课堂教学，并根据结果安排下一轮培训。

评价制度的调整需同时面向教师与学生。教师参与交叉课程的工作量，应按实际承担的教学单元计算。教师带领学生建设的语料库、完成的古籍整理与校企合作项目，可纳入教学成果的认定范围，并在职称评审中予以承认。

在学生评价方面，期末一张试卷或一篇论文的考核方式难以反映学生在交叉课程中的实际收获。作品集、项目报告、修改过程中的各版文稿以及人工智能的使用记录，均可作为评价依据，必要时辅以简短的口头答辩。院系还应制定专业内部的人工智能使用规范，明确哪些作业允许使用、使用时如何注明来源，使学生使用工具有章可循，教师评阅亦有统一的尺度。

五、结语

人工智能进入汉语言文学专业，所引出的问题早已超出课程设置的范围。在人工智能能够大量生成通顺的文字之后，社会对中文专业的追问，已由“学了能做什么”转向“人在语言活动中还承担什么”。回答这一问题，仅靠增加技术课程难以奏效，还需回到专业自身的训练传统。校勘、训诂、细读与写作中养成的判断，在技术环境里获得了新的用途，同时也面临被替代的压力。交叉融合的成败，取决于此种判断能否进入技术研发与应用的过程并发挥作用。若只求适应工具，则融合程度越深，学科面目越模糊。唯有以自身的问题意识调用工具，技术才能真正扩展文学研究的范围与求证的手段。

可见，汉语言文学与人工智能的关系，宜从相互需要角度来理解。模型的语言能力源自人类留下的文本，而文本的甄别、阐释与评价仍有赖于人文学者。中文专业为技术提供语料、标准与价值尺度，技术为专业带来新的材料与方法，双方都在合作中发生改变。然而，相关探索尚处于起步阶段。不同层次高校的推进成效，学生能力的实际变化以及人工智能迭代对专业提出的新要求，都有待在今后的教学实践中持续观察与检验。

【基金项目】本文系2026年度江苏省年人工智能赋

能高等教育新生态专项课题“人工智能深度赋能新文科汉语言文学人才培养模式研究”阶段性成果。

参考文献

[1]教育部. 新文科建设宣言[EB/OL].(2020-11-03)[2026-10-01]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202011/t20201103_498067.html.

[2]新华社.习近平在清华大学考察：坚持中国特色世界一流大学建设目标方向为服务国家富强民族复兴人民幸福贡献力量[EB/OI].(2021-04-19)[2026-10-01].https://www.gov.cn/xinwen/2021-04/19/content_5600661.htm.

[3]中共中央, 国务院. 教育强国建设规划纲要（2024—2035年）[EB/OI].(2025-01-19)[2026-10-01].https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html.

[4]邓心强.新文科视野下中文学科的困境与变革[J].上海交通大学学报(哲学社会科学版),2022,30(3):122-133.

[5]张虎,高子桓.人工智能助推新文科建设：内在逻辑、现实困境与实践路径[J].武汉大学学报(哲学社会科学版),2025,78(5):33-42.

[6]方延明.文科复兴的困境与破局[J].东南学术,2025(4):116-125+247.

[7]罗军飞,陈思怡.教育强国目标下新文科建设的结构性困境与三维回应[J].新文科理论与实践,2026(3):5-16+124.

[8]崔延强,段禹.新文科究竟“新”在何处——基于对人文社会科学发展史的考察[J].大学教育科学,2021(1):36-43.

[9]王兆鹏,邵大为.数字人文在古代文学研究中的初步实践及学术意义[J].中国社会科学, 2020(8):108-129+206-207.

[10]李婧芸.论人工智能与人文社会科学双向赋能[J].高等教育评论,2025,13(1):28-39.

[11]邢纪红,徐进.哲学社会科学与人工智能的双向赋能:理论逻辑、实践路径与未来图景[J].南京社会科学,2025(8):1-10.

[12]马世年.新文科视野下中文学科的重构与革新[J].西北师大学报(社会科学版),2019(5):18-21.

[13]于浩,董艳.“无用”之用：数智时代文科的价值重估与范式转型[J].现代大学教育,2026,42(2):10-21.

[14]吴怀东.新文科背景下中文教育改革论[J].应用型高等教育研究,2020,5(4):14-21.

[15]刘月,曾妮,张丹慧.教师数字资源利用的鸿沟现象及其弥合路径:基于一项全国性大样本教师数字素养调查的数据[J].中国电化教育, 2023(10):106-110+119.》