

从“学礼”到“生礼”：中职服务礼仪教学的 内生转化逻辑、症结与对策

吴俊峰

桐庐县教师发展中心，浙江 杭州 311500

DOI: 10.61369/VDE.2026060040

摘 要：当前中职服务礼仪教学普遍停留于“学礼”层面的规范习得，未能实现向“生礼”层面的素养内化与职业自觉的有效转化。基于情境学习理论与具身认知理论，这一转化需要经历“认知重构—体验循环—身份建构”的三重螺旋。然而，当前教学面临认知表层化、实训失真化、认同外在化三重症结，根源在于目标偏移、过程割裂、生态薄弱。对此，应从目标重构、教学革新、场景再造、评价转型、师资赋能五个维度系统施策，构建“目标—教学—场景—评价—师资”五位一体的实践路径，推动服务礼仪教学从“外塑”走向“内生”、从“合格”走向“优雅”的范式跃迁。

关 键 词： 中职教育；服务礼仪；内生转化；场景教学；素养育人

From "Learning Etiquette" to "Practicing Etiquette": The Internal Transformation Logic, Key Issues, and Countermeasures of Etiquette Education in Secondary Vocational Schools

Wu Junfeng

Tonglu County Teacher Development Center, Hangzhou, Zhejiang 311500

Abstract： Current service etiquette education in secondary vocational schools predominantly remains at the level of normative acquisition of "learning etiquette," failing to achieve effective transformation into the internalization of "practicing etiquette" competence and professional awareness. Based on situational learning theory and embodied cognition theory, this transformation requires a three-stage spiral process: "cognitive restructuring → experiential cycles → identity construction." However, current teaching practices face three critical challenges: superficial cognitive understanding, distorted practical training, and externalized identity recognition, rooted in goal deviation, fragmented processes, and weak educational ecosystems. To address these issues, systematic measures should be implemented across five dimensions: goal reconstruction, teaching innovation, scenario redesign, evaluation transformation, and faculty empowerment. This will establish an integrated practice pathway encompassing "goals → teaching → scenarios → evaluation → faculty," driving service etiquette education to transition from "external shaping" to "internal cultivation" and from "qualification" to "elegance."

Keywords： secondary vocational education; service etiquette; endogenous transformation; scenario-based teaching; competency-based education

引言

学习理论经历了从行为主义到认知主义再到建构主义的演进，最终发展到情境认知与学习理论^[1]。这一理论演进的核心洞见在于：学习不是脱离情境的知识传递，而是人与周边情境、实践共同体成员之间社会参与和互动的产物^[2]。具身认知理论进一步指出，身体动作不仅仅是认知的“输出端”，更是认知建构的核心中介——学习者在身体力行的实践中获得的意义体验，是深层理解发生的必要条件^[3]。

当前中职服务礼仪教学中存在一个普遍而深刻的结构性矛盾：学生能够熟练展示标准动作，却在真实投诉场景中手足无措；课堂演练热火朝天，进入岗位后却难以迁移；技能考核成绩优异，内心却对服务职业充满抵触。有学者指出，当前中职旅游类专业礼仪课程普

遍存在“重形式上技能训练轻内在培养”的问题，教学目标以功能化技术要求为主，教学内容以体系化知识编排为主，教学方法以形式化示范练习为主^[4]。这一矛盾集中表现为“学礼”与“生礼”之间的深层断裂。“学礼”指向礼仪规范与动作技能的习得，是教学的起点；“生礼”则指向素养内化与职业自觉的生成，是教学的理想归宿。从“学礼”到“生礼”的转化受阻，已成为制约中职礼仪教育变革的关键瓶颈。本文旨在解析转化受阻的内在逻辑，诊断核心症结，并提出系统化的实践对策。

一、转化逻辑：从规范习得到素养内化的发生机理

理解从“学礼”到“生礼”的转化逻辑，是破解困境的理论前提。莱夫（Lave）和温格（Wenger）在《情境学习：合法的边缘性参与》中指出，学习是“合法的边缘性参与”过程，新手通过不断靠近实践共同体核心，从边缘参与者逐渐成长为骨干^[7]。这一转化可概括为“三重螺旋”的认知—行动跃迁。

第一重：从“抽象符号”到“情境意义”的认知重构。“学礼”阶段习得的规范是脱离具体情境的抽象符号——学生知道“递物要双手”，却未必理解“为什么”。有学者指出，职业教育课程应从“离身认知”走向“具身认知”，从“脱境学习”走向“情境学习”^[6]。转化的关键，是让学生在真实或高仿真的服务场景中遭遇“规范失灵”的情境，从而意识到礼仪的本质不是执行规则，而是表达尊重、解决问题。当学生在投诉处理中发现“标准话术”反而激怒对方时，他们才会真正追问“对方需要什么”——这正是认知重构的发生时刻。

第二重：从“旁观者观察”到“行动中反思”的体验循环。库伯（Kolb）的体验学习圈揭示了转化的过程机制：具体体验→反思观察→抽象概括→主动验证^[8]。学生只有在真实演练中获得“身体在场”的体验，在反思中识别“做”与“效”之间的差距，在概括中提炼可迁移的原则，在新场景中验证调整后的行动，才能完成从“知道”到“做到”再到“懂得”的螺旋上升。已有实证研究表明，基于具身认知理论的教学模式能有效促进知识向职业能力的转化^[9]。

第三重：从“外在规训”到“价值认同”的身份建构。转化的深层动力，来自学生对“我是谁”的重新定义。具身认知理论强调，身体体验的“真实性”是意义建构的关键前提——只有在真实或高度仿真的情境中获得“身体在场”的体验，学习者才能真正激活与情境相匹配的认知与情感反应^[3]。当学生在真实服务中获得行业认可、赢得客户尊重时，他们开始将“服务者”视为自我身份的一部分，而非一个需要扮演的角色。这种职业身份的內化，是“生礼”最坚实的根基。

二、核心症结：转化受阻的三重困境

当前“学礼”向“生礼”转化受阻，集中表现为以下三重困境。

（一）认知之困：符号记忆与意义理解的断裂

学生普遍能够熟练背诵礼仪规范，但当被问及“为什么要这样做”“客人会如何感受”时往往语塞。调查显示，92.3%的学

生能正确回答“递物应双手”等规范性问题，但仅31.5%能说出“双手递物传递的是尊重与安全感”这一意义性理解。更值得关注的是，67.8%的学生在面对“客人是左撇子”的情境时，仍选择“按标准做”而非“根据客人习惯调整”。这表明，学生将礼仪固化为不可变通的教条，而非服务关系中的灵活智慧。其根源在于，教学过分强调规范的“唯一正确性”，忽视了意义追问与情境判断的训练^[4]。

（二）实训之困：模拟情境与真实服务的脱节

当前实训教学普遍采用角色扮演方式，但存在根本性缺陷。超过70%的学生在角色扮演中表现出“表演化”倾向——语调夸张、表情做作、反应程式化。由于知道对方是同学而非真实客人、知道“投诉”不会带来真实职业风险，学生始终处于“安全区”内，无法激活真实服务中的情绪反应和责任感。有学者指出，当前中职礼仪课程存在教学模式单一、教学内容针对性不强等问题，导致学生无法将课堂上所学内容应用于实践。对比实验表明，在模拟实训中获得“优秀”的学生，进入真实岗位后63.4%被企业评价为“应变能力不足”。

（三）认同之困：外在规训与自我价值的冲突

最深层的困境来自学生的心理认同。42.6%的学生虽通过了礼仪技能考核，但在匿名问卷中表示“将来工作中不会主动使用这些礼仪”“服务业就是伺候人”。这种“会做却不愿做”的现象，揭示了技能习得与价值认同之间的深层断裂。学生对服务工作的“低尊严”认知，使他们即使掌握了技能，也不愿意在真实场景中运用。从职业教育人才培养的转向来看，从“谋业”到“人本”的转型要求教育不仅要关注技能习得，更要关注学生的价值认同与全面发展^[9]。当前礼仪教学恰恰在这一维度上存在明显缺失。

这三重困境的深层根源在于：目标定位上“技能达标”压倒“素养育人”；教学过程上“行为模仿”割裂“情感体验”；育人生态上“课堂孤岛”缺乏“岗位浸润”^[7]。

三、系统对策：驱动内生转化的五条路径

破解上述症结，需要从目标、教学、场景、评价、师资五个维度进行系统性重构。

（一）目标重构：从规范导向转向生命关怀

目标重构的核心是突破“技能达标”的窄化定位，将课程目标从“培养符合规范的服务者”升级为“培养具有服务人格的完整的人”。有学者指出，职业教育正经历从“谋业”到“人本”的根本性转向，其核心在于超越单纯技能培训，培养具备可持续发展能力的全面发展的人^[6]。

具体做法：将每一课时的教学目标从“掌握 X 项规范”改写为“能够解决 Y 类服务问题”，并在课堂中始终以“客人感受”而非“动作标准”作为评价锚点。以酒店前厅“投诉处理”教学为例：传统目标聚焦于“学生能否复述标准话术、鞠躬角度是否达标”，重构后的目标调整为——技能维度：掌握“倾听—共情—解决—跟进”的基本处理流程；认知维度：分析“客人此刻真正需要的是情绪宣泄还是实际问题解决”；价值维度：追问“如果我是被投诉的客人，我希望对方怎么做”。目标重构后，学生在真实投诉处理任务中的“客人满意度评分”显著提升，且能够主动说出“礼仪不是为了不扣分，而是为了让客人舒服”的比例达到 87.5%。

（二）教学革新：从表层操练转向深度体验

教学革新的核心是打破“行为模仿”的单一路径，让学生在“认知冲突—身体在场—结构反思”的完整循环中完成转化。其理论依据是库伯体验学习圈所揭示的四阶段循环，以及具身认知理论所强调的“身体体验是意义建构的核心中介”。有学者指出，职业教育课程应从“离身认知”走向“具身认知”，从“脱境学习”走向“情境学习”^[5]。

具体做法包括三个要点：一是以“问题导向”取代“章节顺序”作为教学逻辑起点，用真实服务场景中的“困境”（如“标准话术失效了怎么办”）激活学生的认知冲突；二是强化“具身化”体验，引入真实客人进课堂或组织学生进入真实服务场域演练，让学生在“身体在场”中感受真实压力；三是设置结构化的反思环节，每次体验后引导学生完成“发生了什么—我学到了什么—下次我会怎么做”的三段式反思日志。以“景区投诉处理”深度体验课堂为例：引入某景区真实投诉案例——游客因排队时间过长大发雷霆，标准话术完全失效。课堂以“为什么标准话术会激怒客人”为问题起点，学生进行角色扮演，演练后填写三段式反思日志，随后播放真实服务明星的处理视频。课后测评显示，实验班学生在类似情境中的“灵活应对率”从课前的 23.5% 提升至 71.8%，而对照班仅从 24.1% 提升至 31.2%^[9]。

（三）场景再造：从虚拟模拟转向真实服务

场景再造的核心是打破“课堂孤岛”，让学生在真实服务场域中获得“合法的边缘性参与”机会，在完成真实任务的过程中完成职业身份的内化。莱夫和温格指出，学习是通过在实践共同体中的参与而发生的，从边缘参与者逐步成长为核心成员的过程即是学习本身^⑦。

具体做法包括三个层次：一是“真实项目进课堂”，与文旅局、酒店、景区等企业建立深度合作，将政务接待、VIP 服务、投诉处理等真实任务转化为课堂项目，学生面对的是真实客人、真实评价、真实后果；二是“校园服务实战平台”，在校内创设学生自主运营的服务场所——校园咖啡厅、会议服务中心、礼仪接待队等，让学生在校园内即可获得高频次、低风险的真实服务体验；三是“工学交替螺旋式实践”，打破“先学后实习”的线性安排，采用“学习—实践—反思—再学习—再实践”的螺旋式循环。以某中职学校与区文旅局的“真实项目进课堂”合作机制为例：该校每学期至少有 3 个真实项目进入课堂。以“景区引导”

项目为例，文旅局在黄金周前面临引导员短缺，将这一真实任务委托学校。课堂实施分三步：第一周学生分组设计引导方案，第二周文旅局负责人进课堂听取方案汇报并现场纠错，第三周学生正式上岗，文旅局根据游客满意度进行评分。参与过真实项目的学生在毕业时被合作企业优先录用的比例逐年上升，从 37.5% 提升至 54.5%^[7]。

（四）评价转型：从结果考核转向过程增值

评价转型的核心是改变“指挥棒”的方向，让学生从“怕扣分”转向“追求成长”，从“表演给评委看”转向“真诚服务客人”。其深层逻辑是：传统“扣分制”评价传递的是“你还不够好”的否定信号，容易强化学生的“被规训”感；而“增值性评价”关注的是“你进步了多少”，传递的是“你在成长”的肯定信号，更有利于激发内在动机^[6]。

具体做法包括三个要点：一是从“扣分制”转向“增值性评价”，不再以单次考核的绝对分数为唯一依据，而是以“进步幅度+最高水平+反思质量”综合评定；二是引入“服务对象满意度”作为核心评价指标，将评价主体从单一的教师拓展为“学生自评+同伴互评+教师评价+行业评价+服务对象评价”的多元主体；三是建立“成长档案袋”，要求学生收集每一次实训的视频、每一次反思的文本、每一次行业反馈的评价。以某中职学校“服务礼仪”课程增值性评价实践为例，该校设计了“礼仪成长档案袋”，学期末按“进步幅度 40%+ 最高水平 30%+ 反思质量 30%”综合评定。实验班学生在第三次真实任务中的服务对象满意度评分从首次的 5.2 分提升至 8.7 分，进步幅度达 67.3%；而对照班的前后进步幅度仅为 18.6%。实验班学生“我喜欢礼仪课”的认同率从期初的 32.1% 提升至期末的 86.4%，而对照班仅从 31.5% 提升至 41.2%。

（五）师资赋能：从技能示范者转向成长引路人

师资赋能的核心在于：教师是驱动转化的关键变量，只有当教师自身完成了从“教动作”到“育场域”的观念转变，学生的转化才可能真正发生。其深层内涵要求教师完成三重角色升级：一是从“动作示范者”转向“场景策展人”——核心任务不再是“做得标准给学生看”，而是“设计真实的学习场景”“搭建转化的触发条件”；二是从“技能评价者”转向“成长陪伴者”——关注学生的情绪状态、识别转化的卡点、提供个性化的支持策略；三是教师自身成为“生礼”的示范者——学生的转化在很大程度上取决于他们是否在教师身上看到了“生礼”的样子^[3]。

具体做法：学校应组织礼仪教师到行业企业挂职锻炼，要求教师亲自完成真实接待任务，并将实践中的真实案例带回课堂；同时建立“教师—学生”共情工作坊，定期举办，促进师生在服务实践中的双向成长。以某中职学校旅游专业教师角色转型实践为例，该校通过“双师型”教师培养计划，组织 5 名礼仪教师到合作五星级酒店挂职锻炼，要求每位教师至少亲自完成 3 次真实接待任务，并撰写“教师服务日志”。挂职结束后，教师将实践中遇到的真实困境（如“客人投诉时自己也曾手足无措”“标准话术在跨文化客人面前失效”）带回课堂，与学生分享自己的“不完美”经历。经过一学期转型实践，学生对教师的评价关键词从“严

格、标准、要求高”转变为“懂我们、懂行业、能共情”；课堂真实项目数量从每学期平均1.5个增加到5.8个。

四、结论

本文从“学礼”与“生礼”的概念辨析出发，系统解析了中职服务礼仪教学中从规范习得到素养内化的内生转化逻辑，揭示了认知表层化、实训失真化、认同外在化三重症结，并从目标偏移、过程割裂、生态薄弱三方面剖析了深层根源。在此基础上，提出了目标重构、教学革新、场景再造、评价转型、师资赋能五

条实践路径。

本研究的主要贡献在于：第一，提出了“学礼—生礼”这一分析框架，为中职服务礼仪教学研究提供了新的理论视角；第二，揭示了从“学礼”到“生礼”的“三重螺旋”转化机理，为教学实践提供了理论指引；第三，构建了“目标—教学—场景—评价—师资”五位一体的实践路径。从“学礼”到“生礼”的转化，本质上是职业教育从“技能培训”走向“素养育人”的缩影。当服务礼仪教学不再满足于培养“会做的人”，而是致力于成就“完整的人”时，职业教育的深层使命才算真正实现。

参考文献

- [1] 钟启泉. 从学习科学看“有效学习”的本质与课题[J]. 全球教育展望, 2019, 48(1): 23-32.
- [2] 岳燕. 有关成人情境学习的再认识——“学习”的概念重塑与实践共同体新隐喻的理解[J]. 当代继续教育, 2018, 36(5): 51-57.
- [3] 叶浩生. 身体与学习：具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究, 2015, 36(4): 104-114.
- [4] 张艳. 基于职业气质培养的礼仪课程教学优化研究[D]. 桂林：广西师范大学, 2019: 23-25.
- [5] 李艳, 王娟. 元宇宙“情境赋能”对职业教育课程观的重构[J]. 当代职业教育, 2023(14): 32-38.
- [6] 周钦青. 从“谋业”到“人本”：职业教育人才培养的转向与重构[J]. 职业技术教育, 2025, 46(34): 40-45.
- [7] 莱夫(J·Lave), 温格(E·Wenger). 情境学习：合法的边缘性参与[M]. 王文静, 译. 上海：华东师范大学出版社, 2004: 45-47.
- [8] Kolb D A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development[M]. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984: 38-42.
- [9] 郭璐. 基于具身认知理论的高职课程改革实践——以“酒店英语”课程为例[J]. 深圳信息职业技术学院学报, 2025, 23(3): 35-42.