学生文化表达能力发展的教育价值与支持路径研究
——以英语表达为观察视角

刘彦均（硕士，东莞市轻工业学校，讲师）

摘　要：学生文化表达能力研究是一个不可回避的重要议题。英语表达作为一种观察窗口，有助于厘清文化经验、语言资源与社会参与之间的关联。本文主要采用文献分析与概念分析的方法，将文化表达能力界定为学生在具体交往情境中读懂文化经验、筛选有根据的素材、组织语言信息并回应他人理解的一种综合能力，进而从文化理解、意义组织、受众适应与反思调整四个方面探讨其结构。进一步看，文化表达对学生形成主体性、建构职业身份与坚持持续学习均具有潜在教育价值，但这种能力并非依靠补充文化知识或训练语言技能即可获得，还需同时考虑经验如何进入课堂、学生是否拥有参与机会以及评价标准如何设定。据此，文章提出四项学校支持路径：以学生经验为资源、以真实交往为载体、以教师合作为保障、以发展性评价为支撑。上述观点主要是提供一个分析框架与实践方向，其实际成效仍有赖于持续的课堂观察与后续研究加以检验。

关键词：中职学生；文化表达能力；学生发展；职业教育；学校支持

一、问题提出：从语言表现走向学生发展

中职学生的成长是知识学习、技能形成以及职业准备的过程。学生在升学、就业及日常生活中会接触到不同地域、行业和文化背景的人，他们的发展不仅表现为完成技术任务，还包括解释经验、表达观点和理解他人[1]。因此，文化表达并不是专业学习的一种附加要求，而是学生参加交往、表现自己的一种基本能力[2]。学生能否解释家乡的技艺和职业习惯，并根据听众的差异调整表达方式，正是这种能力的体现[3]。

《中等职业学校公共基础课程方案》将公共基础课程与学生科学文化素养及可持续发展相联系。教育部发布的中等职业学校英语课程标准，也为探讨语言教育在中职学生成长中的定位提供了课程依据。与此同时，《中华人民共和国职业教育法》对职业教育的界定涵盖职业道德、科学文化与专业知识、技术技能等职业综合素质和行动能力。据此，职业教育中的文化表达议题，应置于学生整体发展的范畴内理解，而不能仅以英语词汇掌握数量或口语流利程度作为判断依据。

英语表达具有一定的观察价值[4]。学生使用母语介绍熟悉的生活时，常常依靠共享的背景知识省略解释；当交流对象缺少这些知识时，原先习以为常的事物便需要重新说明。例如，介绍一种地方食品，名称的翻译只能回答“它叫什么”，制作过程、食用场合和地方关联才能进一步解释“它是什么”和“它为何具有意义”[5]。跨语言表达将这种解释需求显现出来，使文化理解、信息选择和受众意识成为可探讨的教育问题。

这一视角也需要加以限定。本文所讨论的文化表达，并不等于学生必须使用英语进行全部文化交流，也不意味着外语能力可以代表一个人的文化理解水平。母语叙述、图像说明、实物展示和操作演示，都可能成为表达资源。英语只是观察学生如何将自身经验转化为他人可理解信息的一个入口。研究重心是学生发展及学校支持，而

非某一节英语课的程序安排或某种教学方法的效果比较。

本研究以文献分析和概念分析为主，探讨文化表达能力的结构、教育价值及其所需的支持条件。文中所述情境仅用于阐明概念与路径，并非已实施的课堂实例；所涉各类问题，也都属于学校需要结合实际加以辨识的“可能情形”，不代表已对中职学生群体开展普遍性调查。将范围先行框定于此，本文旨在回答三个问题：文化表达能力包含哪些相互关联的要素；它与中职学生成长存在怎样的联系；学校如何为不同基础的学生提供持续发展的条件。

二、文化表达能力的内涵与结构

（一）文化表达是面向理解的意义建构

文化不仅存在于教材中的历史知识中，还存在于家庭劳动、社区交往和专业实践中[6]。学生的文化表达，是他们将这些经验转化为兼具事实依据、意义关联以及交际目的的信息。学生在进行信息交流时，既要理解自身要表达的内容，也要考虑交流对象的认知需求[7]。仅仅记住一个文化名称，或是背诵一段介绍文字，并不足以体现一个学生完整的文化表达能力。

此处将文化表达能力定义为：学生在特定的交往情境中理解文化经验，筛选有依据的内容，借助合适的语言及其他符号组织信息，并依据对方反应进行解释与调整的一种综合能力[8]。该定义着重强调文化理解与实际交往行动之间的内在关联。联合国教科文组织的跨文化能力框架，为从知识、态度和互动关系层面理解文化交流提供了参照。本文借用该框架，提出一个用于讨论中职学生发展的分析结构；但该结构仅为分析框架，并未被视作经过验证的测量工具。

（二）文化理解：识别经验背后的关系

文化理解包含对事物间关联的认知[9]。地方工艺与当地材料、劳动分工以及生活需求之间可能存在某种关联；服务礼仪也可能与行业规范、客户期待以及交往习惯相关。学生不必掌握完整的文化史知识，但应逐步形成“这件事为何如此发生”的问题意识[10]。学校的支持重点在于引导学生从现象描述上升到关系解释，同时保留判断的限度。对于来源与含义尚不明确的内容，应鼓励学生进一步查证，而非要求其给出看似完整的答案。

（三）意义组织：把材料转化为可理解的信息

文化经验本身不会自动形成清晰的表达方式[11]。学生需要从大量的材料中筛选与交往目的相关的内容，梳理信息顺序，并补充必要的背景情况。因此，意义组织涵盖内容选择、逻辑衔接以及语言选择三个方面。介绍地方技艺时，可先说明成品的形态与用途，再解释关键工序，最后交代其与社区生活的关联，这一顺序并非固定模板，其合理性取决于听众是否能够借此建立理解。表达的重点不在于材料堆砌，而在于让不同信息之间建立关联，使之可辨可解。

在英语表达中，复杂术语常构成障碍，但解释未必需要依赖复杂句式。学生可用常用词汇描述材料、动作与用途，再借助图片或实物进行补充说明[12]。必要时可以保留文化名称的音译，并辅以简要说明。重要的是，简化语言不能改变事实，压缩内容也不能删减重要条件。学校应引导学生认识到，准确表达与语言的难易程度并无直接关系；能够运用现有资源说明主要信息，本身就是一种值得发展的能力。

（四）受众适应：根据理解差异作出选择

受众适应意味着表达者要关注对方已有的知识储备、可能的认知误区以及期待了解的内容。同一内容面向同专业同学、其他地区来访者与潜在客户，所需的解释并不相同。学生向同学介绍专业作品时，可使用双方熟悉的术语；面对不了解该专业的听众，则需先说明用途，再解释技术特点。《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估——补充卷》新增了调解及多语言、多文化能

力的相关描述，为关注解释、转述与帮助理解提供了语言教育参照。

受众适应并不意味着迎合听众，也不意味着将文化差异简化为相同。学生可以寻找便于理解的类比，但应说明类比的边界。例如，某种地方节庆与另一种庆典在家庭聚会方面存在相似性，并不代表二者的历史来源和文化含义一致。表达者既要帮助对方进入话题，也要保留所介绍事物的特点。对这一分寸的理解，使文化表达兼具交流的开放性和内容的准确性。

（五）反思调整：在反馈中修正表达

文化表达不是一次性完成的文本生产过程，听众的追问、停顿和误解都可能提示表达中的缺口。学生能否发现问题、补充背景知识、重新解释或者修正错误，是能力发展的一个重要表现。反思调整还包括审视自身概括是否过宽泛，所用词语是否容易形成刻板印象，以及材料来源是否可靠。调整的依据应是内容的理解状况，而非单纯追求更复杂的措辞或热烈的现场反应。

这四个方面并非彼此孤立。若缺乏文化理解，意义组织极易滑向表面包装；若受众意识不足，知识储备再丰厚也未必能实现有效交流；若反思滞后，首次表达的偏差便难有修正的机会。因此，发展文化表达能力的关键在于使各个要素互相协调。一个学生能从只讲单一事实，逐步走向带着背景去解释，从死抱稿件走向能够接住有限追问，这便可谓之发展——但不应由此给所有学生规定同样的进度和模式。

三、文化表达能力发展的教育价值

（一）使学生的生活经验获得教育意义

进入学校之前，学生已积累了一定的文化经验，但这些经验往往不被他们视作值得表达的知识。家庭手艺、社区活动以及实习中的交往经历，常因过于日常而被忽略。通过文化表达，学生得以重新审视过往经验：他们需要回忆细节，核实信息并阐明意义，将所经历之事转化为可解释的内容。学校对这些经验的接纳，也可拓展对学生的观察维度，使评价不再局限于书面考试成绩。

这一教育价值并不在于将所有生活经验都等同于正确知识，而是允许学生带着自身经验参与讨论。家庭习惯与行业规范可能存在差别，不同地区对同一事物也可能有不同认识。学生在比较中明确经验的适用范围，在查证中修正原有理解，其主体性才有发展空间。若学校仅要求学生复述预先给定的文化结论，即使内容正确，也难以体现学生自主选择、解释与判断的过程。

（二）连接职业能力与职业身份

职业身份不仅源于对技术的掌握，也与学生如何理解所学专业、如何向他人阐释工作价值密切相关。学生若能介绍一件作品的工序，解释质量要求的重要性，说明服务选择与客户需求的关联，便有助于把技术行动同社会意义联系起来。文化表达在这里不是额外附加的口号，而是通过具体工作内容呈现对劳动、专业规范及他人需要的理解。这让学生有机会成为专业经验的解释者，而不仅是操作指令的执行者。

学校需要防止将职业认同理解为要求学生对专业作出一致的积极评价。学生可能对职业前景、工作条件和个人适配存有疑问，这些疑问同样可以成为表达与思考的起点。能够依据事实说明自身认识、比较不同发展选择、理解职业中合作与责任的要求，比背诵统一的职业赞美更接近身份建构的本质。文化表达应帮助学生形成有依据的理解，而非替学生预先规定成长结论。

（三）为跨文化交往建立解释能力

跨文化交往的障碍未必全由语言错误导致，也可能源于背景知识与行为期待的差异。对服务方式、时间安排或地方习惯缺少说明，易使双方对同一行为产生不同理解。学生文化表达能力的发展，可为解释差异、询问对方理解程度以及调整交流方式奠定基础。其作用不应被夸大为消除一切交往障碍，但能让学生在遇到差异时拥有更

多行动选择，而非仅依靠沉默或直接下结论应对。

这种能力具有双向性。能够介绍本土文化，不等于能够理解他人文化。学校应同时关注学生是否愿意倾听不同经验，能否提出具体恰当的问题，是否会根据新信息修正判断。文化表达的教育意义由此体现为表达与倾听的共同发展。理解本土经验与尊重其他经验可在交流中相互促进，不应被处理为二者择一的目标。

（四）支持持续学习与公共参与

《学习：内在的财富》从学会认知、学会做事、学会共同生活和学会生存等方面探讨教育。这一综合视野提示，学生的成长不能仅以即时岗位任务来衡量。文化表达涉及查找信息、辨别来源、组织材料与回应反馈，这些行动可成为持续学习的组成部分。当学生能够清晰说明自身盲区，并知晓通过何种途径补充知识时，表达过程便与学习过程形成了联结。

文化表达也为学生参与学校和社区的交流提供了条件。表达者不一定需要承担正式讲解的责任，向同伴说明一个地方的习俗或向来访者介绍一些专业作品，同样是参与的一种方式。但不能仅以活动的规模、获奖的数量或作品传播的情况来衡量其价值。更值得关注的是，学生是否拥有提出问题、分享自身经验、接受他人回答的机会，而且这些机会是否面向不同基础的学生开放。

四、文化表达能力发展的条件约束

（一）生活经验与教育资源之间可能存在断裂

学校拥有教材和场馆资源，不意味着学生已有经验能够进入教育过程。若文化内容主要由教师选择，学生只能被动接收与复述，其生活知识便可能处于边缘。另一方面，学生熟悉某种习惯，也未必了解其来源和变化，不能直接将个人经验作为完整的文化解释。因此，资源问题既包括经验是否被看见，也包括经验如何获得核实、补充与组织。两者缺一，都可能影响表达的发展。

《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》为学校开展传统文化教育提供了指导，但具体到学生发展，资源的丰富程度不能直接替代资源的可进入性。若材料篇幅过长、概念过密或与学生生活关联不足，即使具有文化价值，也可能难以支持学生形成自己的表达。学校需要关注材料是否提供清晰的事实基础与解释线索，是否允许学生提出问题，而非仅考量文化主题是否具有代表性。

（二）语言基础与参与机会之间可能形成循环

语言能力较强的学生更容易承担对外介绍与公开展示任务，也更有机会从实践中获取新的语言资源。基础较薄弱的学生若总是只负责查找图片或整理材料，则可能较少获得解释与表达的机会。此类差异不仅源于初始能力不同，也源于机会分配不均。文化表达的支持不能仅根据最终作品的质量选择参与者，否则容易将更需要帮助的学生排除在发展过程之外。这种情形还提示学校谨慎理解“沉默”：学生不发言可能与语言资源、材料理解或任务分工有关，不能直接归结为缺乏兴趣或文化认同问题。应先辨别学生在哪个环节遇到困难：是不了解内容、不会组织语言、不了解听众，还是缺少准备时间。不同问题需要不同的帮助，增加展示要求未必能够改善参与状况。

（三）文化表达容易受到展示逻辑的影响

公开活动通常需要完整的表达，但过度追求展示效果，可能导致文本由教师反复改写，而学生仅负责记忆与表演。成品能够显示出学校的组织能力，却不一定能反映学生的独立理解。若仅观察视频或现场表现，可能会忽略谁选择了内容、谁验证了事实，以及学生能否脱离稿件回答问题。展示可以成为一种发展机会，但是不能代替对形成过程的考察。展示逻辑也可能导致文化内容趋向单一：视觉效果鲜明的节庆、工艺容易被选择，而平常职业生活中协商、服务以及合作的经验却

很少受到关注。学校需要扩展资源视野，让能够反映生活关系与职业经验的普通材料也获得表达的空间。

（四）评价标准与能力结构可能不一致

若评价标准主要聚焦发音、语法与流利度，文化理解和受众适应便容易被忽视；若只看文化主题是否正面，语言组织与事实准确性又可能失去依托。无论偏向哪一端，文化表达的综合性都会被削弱，其结果往往是学生学会了不犯语言错误，却讲不清文化意义；或是能搬出评价性词语，却缺乏支撑判断的具体材料。

同时，评价还需要区分能力表现与条件差异。家庭条件较好的学生接触外语的机会更多，可能更早积累文化交流经验；其他学生则需要通过学校的帮助获取更多材料与实践机会。学校不能简单地将资源差异解释为学习态度差异。合理的评价既要符合事实要求，也要观察学生相对于起点的变化，以及学校提供的支持是否充分。

五、面向学生发展的学校支持路径

（一）将文化表达纳入完整的学生发展目标

学校需先厘清文化文化表达在人才培养中的定位。它可与语言沟通、专业理解、社会参与相联系，但不应被当作孤立的活动指标进行考核。发展目标应描述学生逐步生成的行动能力，例如区分个人经验与普遍判断，说明文化事实的来源，面向不同听众时知道补何种背景。目标如此设定，教师观察会更为顺畅，也不易用空洞口号替代实际支持。目标还需在共同要求与个体差异之间取得平衡。事实准确、尊重差异、回应理解可作为共同坚守的方向；语言难度、表达形式和独立程度，则可依据学生基础灵活调整。评价目标是否落实，应看学生获得了什么机会、发生了何种变化，而非统计活动场次。

（二）建立学生经验进入学校的资源机制

学校可围绕地方生活、专业实践以及社区文化，形成一个持续更新的资源集合。这些资源不必规模宏大，主要应包括基本事实、来源记录，相关图片和可供追问的问题。学生提供的家庭经验，要标明其涉及的具体范围；场馆资料和专业信息，则应保留出处。资源机制的核心是让材料能够被核实、再利用，而非将零散的作品汇集为缺少说明的展示库。

在资源选择与修订中，最好能让学生参其中。例如，一种地方手艺是否值得介绍，可以从学生提出的问题入手，再由相关的教师帮助核实工序和背景知识。对于存在不同说法的内容，应保留不同观点及其来源，不必强行合并为单一结论。由此，学生既能认识到文化知识的形成需要证据，也能看到自身生活经验如何进入正式学习。资源建设的过程本身，也可以作为一个理解能力发展的过程。

在表达资源方面，学校应提供常用方式以及多种呈现渠道。介绍材料、步骤、用途和文化场合所需要的语言，可形成便于检索的支持材料，但不应替学生直接完成全文。图片、实物和操作演示也应用于帮助理解信息。学校应引导学生说明这些材料如何辅助解释，而非单纯用视觉效果弥补内容的缺失。资源支持的目标是提升学生自主组织的可能性。

（三）提供持续且分层的真实交往机会

真实交往不必依赖大型国际活动。专业开放日、跨专业交流、社区访问以及面向不熟悉本地文化的访客介绍，都可以产生解释需要。所谓真实，关键在于交流对象具有实际信息需求，并能提出问题或反馈。学校应从可持续的小规模交往入手，让学生经历准备、表达、回应和修订的过程，而非将参与机会全部集中在少数年度展示之中。

机会的分配需要防止固定化。可让学生轮换承担内容核实、简短介绍、问题回应和材料修订等职责，并逐步提高独立程度。基础较弱的学生不应长期停留在辅助环节，语言较强的学生也应

承担倾听和帮助理解的任务。分层的支持意味着在调整任务要求与资源投入的同时，保障每个学生实际表达的机会。学校还应关注参与的质量，避免学生仅获得名义上的分工。

不同形式的交往应保持内容联系。学生在校内完成的解释，可根据社区听众的追问继续修订；母语中已经澄清的信息，也可进一步尝试简短的英语表达。这种延续关系能够减少重复准备，让学生看到同一内容如何随受众变化。其重点是经验积累和表达迁移，学校不必为每次活动都设计全新主题，更不应将活动频繁等同于能力提升。

（四）加强教师的文化解释与协同支持能力

文化表达涉及语言、文化事实和职业知识，单一学科教师未必能够独立承担全部支持。英语教师可关注信息组织和受众理解，专业教师帮助核实技术细节，相关公共基础课教师参与文化背景的讨论。协同的目的不是增加共同署名或会议数量，而是明确不同问题由谁提供支持，防止语言准确而专业内容失真，或材料可靠却无法被学生理解。

教师发展应围绕具体判断展开。教师需要清楚了解学生的困难从何而来，知道何时提供词语帮助、何时追问证据、何时让学生重新组织信息。对文化差异的讨论，应避免用简单标签代替解释。教师也需要接受自身知识的限度，对不能确认的内容与学生共同查证。这种支持方式能够使文化表达成为开放的学习过程，而不是教师既定文本的传递。学校可将学生作品的共同分析纳入常规教研，标注修改依据与支持方式，保留专业判断。共享案例仅作参考，不能替代对当前学生及交流情境的分析。

（五）形成以成长证据为基础的评价机制

评价可以文化理解、意义组织、受众适应和反思调整为线索展开，但无需将每个维度生硬拆成一堆分数。更务实的做法，是选取能反应发展过程的材料——最初如何表述、资料如何核实、交流中卡在哪些具体问题、修订后如何重新表达。教师据此判断学生在哪些环节提升了独立性、哪些方面还需要支持。证据应服务于判断，而非反过来成为师生的额外负担。

给予反馈时，应落到可改进的具体表现上。例如，与其说“文化理解不足”，不如说“没有说明这个习惯适用于哪些家庭”——后者明显更具可操作性；与其说“表达不够生动”，不如说“听众不清楚成品的用途，需先补充说明”，后者才真正贴近受众适应的要求。学生也可自行对比前后两次表达，说明增加了哪些信息、为何做出修改。自我评价和同伴反馈都得有事实撑着，避免泛泛称赞或仅凭流利程度排序。

学校层面的评价还应该考虑支持条件。哪些学生始终没有机会表达自己的想法呢？哪些资源总是难以为基础薄弱的学生所用？哪些活动只留下成品而没有形成过程？这些都值得分析。如此，评价不仅指向学生，也能为学校的组织方式提供反馈。联合国教科文组织关于教育未来的报告提出，应以合作和共同的责任来重新思考教育。因此，文化表达能力的发展应被视为学校共同提供条件的过程，而非完全归责于学生个人。

六、实施边界与后续研究

文化表达的支持需要避免泛化，学校不能要求学生承担专业研究者或者文化传播专家的职责，也不能让外语展示挤占必要的专业学习时间。只能根据学生的年龄、语言基础以及所拥有的资源条件选择内容，确保表达要求是能够实现的。在涉及家庭与社区经验时，学生可以选择不披露私人细节；访谈和作品公开也必须遵循必要的授权。教育活动的价值首先在于学习的过程，而非获取尽可能丰富的个人材料。

数字工具确实有助于检索、转写与语言修改，但其输出内容需经核查。涉及文化事实及专业术语时，学生应回到可靠资料或向相关人员确认；

生成的介绍文本，也要能讲清主要内容并做出必要的调整。评价时不妨用几句简短追问，检验学生是否真正理解自己所言，而非以文字是否花哨定高低。工具支持应致力于降低参与门槛，绝不能替代学生的内容选择与解释过程。

本文提出的结构与路径尚需进一步研究。学校可以选择一项持续开展的交流活动，记录学生起始表达、支持过程和后续变化，并结合访谈分析学生如何理解这些变化。不同专业、不同语言基础的学生也可能呈现不同的发展特点，需要分别考察。若开展前后比较，应明确任务是否可比及其他影响因素，不能把语言成长、熟悉任务或参与次数的作用直接归结为文化表达支持的效果。

七、结语

中职学生文化表达能力的发展，可将生活经验、职业学习和社会交往串联起来。借英语表达这一视角，更能看清学生如何选择信息、解释背景、回应理解差异——不过该议题的意义远不止一门语言技能。学校真正要关注的是学生能否以有依据的方式把经验讲明白，在交流中能否保持开放、随时修正判断，以及起点不同的学生是否获得持续参与的条件。

顺着这一思路，支持工作应从完整的学生发展目标起步：建立让经验进入课堂的资源机制，提供分层而持续的交往机会，夯实教师协同，再以成长证据改进评价。文化表达能力既无法靠一次展示或一份漂亮作品来证明，也不会因增加文化材料而自然生长。只有将内容理解、表达行动与学校条件一并纳入考察范围，才能逐步靠近核心问题——文化表达究竟如何支持中职学生成长。

参考文献

[1]曾庆涛，李同舟.跨文化交际视域下水稻文化英语表达的语用策略研究[J].北方水稻，2026，56(5)：262-264.

[2]张丽珊.跨文化交际视角下的高中生中国文化英语表达能力调查研究[D].曲阜：曲阜师范大学，2024.

[3]王琳.英语专业学生茶文化英语表达能力的培养策略[J].福建茶叶，2019，41(3)：235-236.

[4]温春雨.论茶艺文化与茶思想传播——以英语书面表达为例[J].福建茶叶，2017，39(12)：84.

[5]黄书君.茶文化交流中的英语表达能力研究[J].福建茶叶，2017，39(3)：372-373.

[6]刘思阳.英语专业学生中国传统文化英语表达能力提升策略[J].现代交际，2016(24)：184-185.

[7]李涛.大学英语教学中中国文化英语表达缺失的原因及对策浅探[J].陕西教育(高教)，2015(10)：42-43.

[8]刘淼.如何提高英语专业学生的中国文化英语表达能力[J].吉林化工学院学报，2014，31(2)：87-90.

[9]胡其红.论英语教学中的中国文化表达[J].黑河学刊，2013(10)：106-107.

[10]顾红艳.高中生母语文化英语表达能力现状研究：以烟台市牟平一中为例[D].曲阜：曲阜师范大学，2013.

[11]张明亚.英语专业学生中国文化英语表达力研究——基于广西184名大学生的调查数据[J].湖南农业大学学报(社会科学版)，2011，12(4)：86-90.

[12]杨玉，崔朝晖，施念翔.理工科大学生中国文化英语表达能力调查与研究[J].思茅师范高等专科学校学报，2010，26(4)：78-83.