

Student-LMX视域下大学生心理健康教育课堂沉默现象成因分析与改进对策研究

林诺洵, 张春梅, 郑秋强

惠州学院教育科学学院, 广东 惠州

收稿日期: 2026年9月21日; 录用日期: 2026年10月16日; 发布日期: 2026年10月27日

摘 要

本文以领导-成员交换(LMX)理论为视角, 探讨大学生心理健康教育课堂中的沉默现象及其改进路径。心理健康教育因其话题敏感性与关系质量的双重要求, 使学生须在病耻感与对困扰普遍性的共识性错觉(pluralistic ignorance)所构筑的心理壁垒前完成自我披露; 当师生交换质量偏低时, 心理安全缺失将诱发行行为、认知与情感三个层面的沉默, 并经由课堂参与度流失逐级削弱学生的知识、技能、情感支持与主体性获得感。针对这些情况, 提出旨在减少学生课堂沉默的改进对策: 以leadership-making取向全员培育高质量student-LMX; 基于LMX-MDM四维度诊断并修补特异性关系缺口; 抑制LMX分化并守住非治疗化专业底线。研究为减少大学生在心理健康教育课堂上的沉默行为提供理论支撑和实践指导, 对培养身心健康的高素质人才具有重要现实意义。

关键词

领导-成员交换, 师生关系, 课堂沉默, 心理健康教育

Classroom Silence in University Mental Health Education: Antecedents and Improvement Strategies from a Student-LMX Perspective

Nuoxun Lin, Chunmei Zhang, Qiuqiang Zheng

School of Education Sciences, Huizhou University, Huizhou Guangdong

Received: September 21, 2026; accepted: October 16, 2026; published: October 27, 2026

文章引用: 林诺洵, 张春梅, 郑秋强(2026). Student-LMX 视域下大学生心理健康教育课堂沉默现象成因分析与改进对策研究. 心理学进展, 16(10), 441-449. DOI: 10.12677/ap.2026.1610509

Abstract

This study adopts the perspective of leader-member exchange (LMX) theory to explore the silence phenomenon in university mental health education classrooms and its improvement paths. Mental health education imposes dual demands of topic sensitivity and relational quality, requiring students to engage in self-disclosure behind the psychological barriers erected by stigma and pluralistic ignorance concerning the prevalence of distress; when teacher-student exchange quality is low, the absence of psychological safety triggers silence at the behavioral, cognitive, and affective levels, and progressively weakens students' sense of gain in knowledge, skills, emotional support, and agency through the erosion of classroom engagement. In response to these conditions, this study proposes improvement strategies aimed at reducing students' classroom silence: cultivating high-quality student-LMX for all students through a leadership-making approach; diagnosing and remedying dimension-specific relational gaps based on the four dimensions of LMX-MDM; and curbing LMX differentiation while upholding the non-therapeutic professional boundary. The study provides theoretical support and practical guidance for reducing college students' silence behaviors in mental health education classrooms, and holds significant practical implications for cultivating physically and mentally healthy high-quality talents.

Keywords

Leader-Member Exchange, Teacher-Student Relationship, Classroom Silence, Mental Health Education

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

高等教育质量首先体现为人才培养质量。《中国教育现代化 2035》明确提出¹，要推行启发式、参与式、合作式、对话式人才培养模式，推动教育从“以教为中心”转向“以学为中心”，把着力点真正落到课堂教学与大学生成长发展上，而非停留于宏观体制与管理层面。大学生心理健康教育作为立德树人、促进全面发展的关键环节，其课堂本应是情感流动、价值澄清与心理赋能的空间。但现实教学中，学生“身在课堂、口在沉默”的现象依然突出：不愿回应、不敢表达、懒于参与，使合作对话式教学难以落地，也削弱了心理健康教育的育人实效。既有研究多从教师技法或学生性格归因，未能触及师生关系这一课堂参与的结构变量。基于此，本文引入组织行为学中的领导-成员交换理论(Leader-Member Exchange Theory, LMX)，建构 Student-LMX 分析视域，将师生关系理解为信任、情感与支持的质量化心理交换关系，阐释低质量师生交换如何影响学生心理安全感、催生课堂沉默，并围绕重构师生心理契约、建设对话型课堂提出对策。

2. LMX 理论运用于教育领域的适切性分析

LMX 理论生成于组织行为学，其“成对交换-差异化关系质量”的核心思想能否运用于教育领域，有以下三方面考量。其一，目标结构：工作组织中的交换以绩效与晋升为锚，师生交换则以学生发展和

¹http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html

成长为锚, 回报逻辑并非契约性的多劳多得。其二, 权力结构: 教师掌握评分与课程主导权, 师生关系内含强制性, 并非纯粹自愿的交换(Myers, 2006 即指出这是不完美的类比)。其三, 时间结构: 学期制关系短促, 难以如组织情境般抵达 LMX 所言成熟伙伴阶段(Graen & Uhl-Bien, 1995)。这三方面差异, 决定了在将 LMX 理论迁移至教育领域时, 不可将师生关系误读为职场上下级的简单复刻。

教育心理学中既有的师生关系理论, 提供了不同于 LMX 的解释来源。依恋取向以 Pianta (1999) 的亲近-冲突-依赖三维与 Roorda 等(2011)的元分析为代表, 将师生关系质量归结为情感联结的安全基底。关怀取向承 Noddings (1984/2003)的关怀伦理, 强调教师的在场与回应性。自主支持取向则根植自我决定论(SDT), 由 Niemiec 与 Ryan (2009)系统化为课堂中的自主支持(autonomy support)。这些理论刻画了好的师生关系的情感与支持维度, 却普遍未处理两个 LMX 理论独有的视角: 关系质量在班级内的连续分化(内/外群体), 以及关系作为可经营、可塑的领导过程而非无意识形成的依恋结果, 教师在其中可发挥的作用。

由此可知 Student-LMX 的独特性与理论贡献是, 它以社会交换而非依恋为解释基础, 凸显师生关系中的互惠与义务感; 它侧重描述师生关系质量的组内分化, 为解释同一课堂中为何有人沉默、有人活跃提供了机制性答案; 它引入领导关系建构(leadership-making)的能动性, 主张关系可由教师刻意经营(Graen & Uhl-Bien, 1995; Northouse, 2019)。这恰好补上了教育心理学偏重情感质地而轻交换结构与关系可塑性的缺口。

同时, 心理健康教育的伦理要求反向修正并制约着 LMX 的应用, 使其不可照搬。首先是师生关系中的非治疗性边界。高质量交换不等于心理健康教育课的老师可以越界对学生开展心理咨询, 须恪守《中国心理学会临床与咨询心理学工作伦理守则(第二版)》(中国心理学会, 2018)的专业边界, 防止学生过度暴露与教师替代性创伤(Figley, 1995)。第二是教育的公平优先原则。LMX 天然产生差序, 但教育伦理禁止将分化固化为偏爱, 要求以领导关系建构(leadership-making)取向对所有学生发展高质量关系。第三是权力不对称下的自愿性。学生的自我披露须出于心理安全而非取悦教师, 教师不得以评分权诱导暴露。

3. 大学生心理健康教育课堂沉默现象及其影响

3.1. 课堂沉默的多维表征: 行为、认知与情感的三重沉默

在大班制的心理健康教育课堂中, 沉默往往被教师直觉地理解为学生不发言。然而, 若将课堂沉默仅等同于外显的言语缺席, 便会严重低估其复杂性, 也无法解释为何同一门课程中那些看似在听的学生同样难以获得预期收益。借鉴 Fredricks 等人(2004)对学业投入(school engagement)的经典三维划分——行为投入、情感投入与认知投入, 本文将课堂沉默重新概念化为一种三重沉默: 它不仅表现为行为层面的不参与, 更深层地渗透于认知与情感维度, 构成一种弥散性的、彼此强化的疏离状态。

行为维度的沉默最为直观, 指学生在课堂互动中的外显缺席: 不主动发言、回避教师提问、在小组讨论中充当旁观者、对体验式活动消极应付或完全不参与。在心理健康教育课常见的角色扮演、情景模拟、情绪分享等环节中, 行为沉默表现为身体的不在场感, 如低头、回避目光接触、以“没什么想说的”敷衍回应。这种沉默易被误解为性格内向或对内容不感兴趣, 从而被教师忽视或简单归因于学生个体特质, 错失了从关系层面干预的时机。

认知维度的沉默则更具隐蔽性, 指学生虽在人在教室, 思维却已脱离教学进程: 表面听讲、机械记笔记却未深度加工、对敏感议题进行防御性过滤; 只接收与自身经验无关的安全信息, 对触及自身困扰的内容启动心理隔离。这种人在心不在的状态, 恰如 Kahn (1990)所刻画的心理脱离(disengagement): 个体虽身处角色之中, 却未将真实自我投入于认知任务, 而以最低认知成本完成听课这一形式。认知沉默的代价在于, 它使心理健康教育的核心目标“促发自我觉察与反思性理解”无从实现, 因为反思本身要

求认知层面的主动卷入。

情感维度的沉默是心理健康课堂最需警惕的层面，指学生在情绪体验上的封闭与隔离：不愿暴露真实情绪、对体验或表现出自身的脆弱保持高度防御、以与我无关的姿态维持情感安全距离。心理健康教育的独特之处正在于它要求学习者打开情感通道，谈论焦虑、抑郁、家庭冲突、自我认同等高度私密的议题，而这恰恰是情感沉默最坚固的防线所在。当情感通道关闭，课程便退化为单纯的知识灌输，丧失其育心的本质功能。

值得强调的是，这三重沉默并非彼此独立，而是相互嵌套、循环强化。认知上的防御性过滤减少了情感投入的勇气，情感隔离又进一步降低了行为参与的意愿，而长期的行为缺席反过来固化了“我是旁观者”的自我认知图式。也正因如此，单纯依靠点名发言或增加互动环节等侧重于外驱力的方式，往往只能撬动行为沉默的表层，难以触及认知与情感层面的深层静音。

3.2. 心理话题敏感性与师生关系质量的双重视角

为何在心理健康课上，上述三重沉默比在多数专业课中更易发生、也更难打破？本文提出双重视角：其一来自课程内容本身的话题敏感性，其二来自师生关系质量的结构性缺口。二者交织，共同制造了心理健康课堂特有的沉默困境。

从话题敏感性看，心理健康教育触及的是学生最私密的心理领域。依据 Goffman (1963) 的污名理论，当个体感知到自身某些特征(如情绪困扰、家庭问题、求助经历)可能被他人贬低或贴上负面标签时，会启动身份管理策略以隐藏受损身份。Link 与 Phelan (2001) 进一步指出，病耻感(stigma)不仅源于实际发生的歧视，更源于对被歧视的预期恐惧，而这种预期足以在互动发生之前就抑制自我暴露。在心理健康课堂中，学生即便确有困扰想要交流，也常因担心被看作有问题的人而选择沉默。与此同时，集体情境放大了这种抑制。Noelle-Neumann (1974) 的沉默的螺旋理论表明，当个体感知自己的感受属于少数派或可能被群体排斥时，会更倾向于隐藏而非表达；而 Prentice 与 Miller (1993) 提出的多元无知(pluralistic ignorance) 则揭示，许多学生其实都怀有类似的焦虑与困扰，却因误以为只有自己这样而集体保持沉默——每个人都沉默，于是每个人都更确信不该说。这一机制在心理健康课堂尤为致命，因为课程本欲打破的，正是这种关于“只有我一人有这样的经历”的错误认知。

从关系质量看，沉默的根源不止于话题本身，更在于师生之间是否建立了足以承载敏感对话的信任关系。如前文所述，将 LMX 迁移至课堂情境即形成学生-教师交换(student-LMX)：师生关系的质量呈连续谱，高质量者构成内群体，低质量者构成外群体(Liden & Maslyn, 1998; Myers, 2006)。当 student-LMX 质量偏低时，师生之间缺乏信任、支持与互惠，学生便无法确信暴露脆弱是安全的。而心理安全(psychological safety)，即在群体中表达真实想法、冒险而不必担心负面后果的信念(Kahn, 1990; Edmondson, 1999)，正是高质量 student-LMX 的核心产物。低质量师生交换关系下，学生缺少心理安全这一前提，使敏感话题的讨论失去了安全容器，沉默随之成为学生的理性选择。

3.3. 沉默的连锁代价：从参与度流失到获得感弱化

课堂沉默不是单纯的个人行为，而是一套沿着“参与度-获得感”链条逐级传导的负向机制。当前述三重沉默在心理健康课堂蔓延，其代价首先表现为学生课堂参与度的整体降低，进而削弱课程本应达成的获得感，最终降低心理健康教育的实质效能。

沉默对参与度的削弱是全面的。如前所述，Fredricks 等人(2004)将学业投入划分为行为、情感、认知三个维度，而课堂沉默恰好在每一维度上形成对应的参与缺失表现：行为沉默剥夺了发言、活动、同伴协作等外显投入机会；情感沉默阻断了归属感与安全感的形成，使学生难以与课程内容建立情感联结；

认知沉默则使深层加工与反思性理解无从发生。三者的叠加意味着, 沉默学生并非学得慢, 而是根本未卷入学习过程。更重要的是, 这种流失具有累积性。Roorda 等人(2011)对 99 项研究、逾 12.9 万名学生的元分析显示, 积极的师生情感关系与学业投入的相关高达 $r \approx 0.39$; 反推可知, 当师生关系质量因沉默而陷于低水平时, 参与度的流失将被显著放大。

参与度的缺失会导致课堂获得感的减少。本文将心理健康课堂的获得感操作化为四个层面: 知识获得(对心理健康知识的理解与掌握)、技能获得(情绪调节、压力应对等可迁移能力)、情感支持获得(被理解、被接纳的体验与病耻感的消解)、以及主体性获得(自我觉察与能动性的提升)。这四个层面恰与参与的三维度一一对应: 行为参与是技能获得的载体, 情感参与是情感支持获得的土壤, 认知参与是知识获得的前提, 而学生在角色外的主动投入(如主动求助、同伴支持)则催生主体性获得。当沉默切断了参与链条, 四重获得感便同步受损, 学生会出现学习了道理却无法有效实践的情况, 这正是知识未转化为技能、情感未被支持、主体性未被唤醒的典型写照。

尤为关键的是, 沉默对情感支持获得与主体性获得的负面影响, 是心理健康教育区别于一般知识性课程的关键损失。在专业课中, 沉默或许意味着知识吸收效率下降; 但在心理健康课堂, 情感支持与主体性的缺失意味着课程未能触及学生的真实自我, 课程的育心目标无法实现。此时, 即便学生获得了卷面意义上的知识, 也无法在面临现实心理困扰时调用之, 课程的工具价值与意义价值双双落空。

4. Student-LMX 理论用于大学生心理健康教育课堂沉默现象的解释

4.1. 关系质量缺口经心理安全中介生成沉默

LMX 的理论根基是 Blau (1964)的社会交换理论: 领导与成员以信任、互惠、相互影响为纽带, 建立质量不等的交换关系。高质量关系超越契约式的经济交换, 进入以心理联结为特征的关系交换(Graen & Uhl-Bien, 1995)。将这一逻辑迁移至课堂, student-LMX 即指教师与每位学生在学习互动中形成的成对交换关系(Farr-Wharton et al., 2018; Mosley et al., 2014), 其关系质量的高低决定了学生是否愿意在该关系中表达真实的自我体验。

Student-LMX 并不直接影响沉默, 而是通过心理安全这一中介变量起作用。Kahn (1990)将心理安全界定为个体在角色中展现真实自我而不必担心身份或自我形象受损的信念, 并将其列为个人投入(personal engagement)的前提条件。Edmondson (1999)在组织团队研究中进一步证明, 心理安全是成员敢于表达异议、暴露无知与承担人际风险的基础。课堂沉默本质上正是学生心理安全缺失时的防御性退缩: 当学生预期表达自身的脆弱会被评判或贴上负面标签, 理性选择便是关闭表达通道。Myers (2006)以 LMX 框架考察大学生沟通动机, 发现感知处于内群体的学生更倾向于采用关系型、功能型与参与型沟通动机, 反之则趋于回避——为“高质量交换→更愿意言说”提供了直接证据。

4.2. LMX-MDM 四维度对三重沉默的差异化解释

Liden 与 Maslyn (1998)通过量表开发证明, LMX 由四个相互区分的维度构成, 即 LMX-MDM (Leader-Member Exchange Multidimensional)模型: 情感(affect, 基于人际吸引的联结)、忠诚(loyalty, 对彼此目标与品格的公开支持)、贡献(contribution, 双方主动且超预期的投入)、专业尊重(professional respect, 对彼此专业能力由衷认可)。这一多维结构对解释课堂沉默具有关键意义: 单维总分可能掩盖高专业尊重但低情感等组合效应, 而分维度考察才能揭示沉默的不同生成路径。

第一, 情感维度偏低指向情感沉默: 当师生缺乏人际吸引与情感联结, 学生便不愿在情绪层面打开通道, 对敏感议题保持隔离, 这正是心理健康教育课最需警惕的听课状态。第二, 忠诚维度偏低指向行为沉默: 忠诚意味着对彼此的公开支持与捍卫, 低忠诚的学生仅以局外人姿态对待课程, 履行角色内要

求即止,不愿在小组讨论、分享环节主动投入,甚至对班级共同体持疏离态度。第三,贡献维度偏低同时侵蚀行为与认知沉默:贡献强调双方超出预期的努力,低贡献意味着学生以最低认知成本听课,思维游离、拒绝深度加工,表现为认知沉默。第四,专业尊重维度偏低加重认知沉默:若学生不认可教师的专业判断力,便从根本上质疑这门课能教给我什么,认知通道在源头关闭,反思性理解无从发生。

4.3. LMX Differentiation 与班级沉默的选择性分布

Liden 等人(2006)将 LMX 分化定义为团队内部各成员与领导交换质量的方差程度,指出高分化团队中内群体与外群体的界限被结构化、显性化。将该理论迁移至课堂, student-LMX 的自然分化意味着:与教师建立高质量关系的内群体学生更愿意表达和参与,而处于低质量关系的外群体学生则倾向于选择沉默。沉默因而并非随机分布,而是与师生关系质量呈选择性对应的群体现象。

Colquitt 等人(2001)对组织公平的元分析表明,成员对差异化对待极为敏感,当交换资源(信任、关注、机会)明显向部分人倾斜,其余人易产生分配不公与程序不公的判断,进而以疏离与退缩回应。在课堂情境中,外群体学生本就因低 student-LMX 而沉默,若再感知到教师偏心,其心理安全进一步减少,沉默被强化为稳固的身份位置。这就解释了为何某些班级会出现少数活跃、多数静默的稳定格局:分化一旦成形,沉默便获得结构性惯性。

对心理健康教育课堂而言,分化的伦理含义尤为尖锐。最需要课程支持的学生,那些正经历困扰、病耻感强、求助意愿低者,往往也正是社交被动、与教师互动最少、最易落入外群体的人。换言之,关系分化可能使最需被听见者恰好成为最沉默者,与心理健康教育的普惠性目标背道而驰。因此,仅从个体层面经营关系并不足够,还必须从班级层面抑制分化。

这导向 LMX 后期的领导制造(leadership-making)取向: Graen 与 Uhl-Bien (1995)及 Northouse (2019)均主张,领导者的目标不是维持内/外群体差序,而是与每一位成员发展高质量的交换关系,将分化降至最低。在课堂语境下,这意味着教师须主动识别外群体学生、刻意投放关系资源,使全员 student-LMX 普遍达到能承载敏感对话的水平。

5. Student-LMX 视域下大学生心理健康教育课堂沉默现象的改进对策

5.1. 以 Leadership-Making 取向全员培育高质量 Student-LMX

依据 leadership-making 取向(Graen & Uhl-Bien, 1995; Northouse, 2019),教师的目标不是维持少数亲近学生的内群体,而是与班级中每一位成员发展高质量的交换关系,使全员 student-LMX 普遍达到能承载敏感对话的水平。

关系经营应前移至课程伊始。心理健康教育课堂的敏感属性意味着信任无法在需要讨论困扰时才临时建立,而须在课程开始阶段就进行铺垫。具体操作上,教师可在课程伊始即通过结构化破冰与关系契约营造可接近性(approachability):明确表达课堂是安全空间、不评判、可保密的底线承诺,并示范对自身局限的适度开放,以降低学生的防御预期。与此同时,教师即时性(immediacy)行为,如目光接触、走近学生、以姓名称呼、非正式语言风格等,被证明能显著提升学生的动机与关系感知(Christophel & Gorham, 1995; Frisby & Myers, 2008),是低成本的关系投资。

关系深化依赖持续的可接近性与共同活动。课后答疑、对个体困境的及时回应、在小组任务中嵌入师生协作,都能将知识传授者身份拓展为可托付的关系对象。尤为关键的是,教师须主动识别沉默的外群体学生,刻意投放关系资源。如点名邀请而非点名质问、对其发言给予特异性正向反馈等,使其逐步从旁观者转入高质量交换状态。当学生感知到教师看见并接纳真实的我,心理安全上升,自我披露的意愿随之打开,沉默由此被关系本身消解。

5.2. 基于 LMX-MDM 四维度诊断并修补特异性关系缺口

全员关系提升提供的是总体安全基底,但前文已述,沉默源于不同维度的关系缺口,且单维总分无法区分其性质。因此,改进对策须从总分思维转向分维诊断,依据 Liden 与 Maslyn (1998)的 LMX-MDM 四维度,定位究竟是哪一维关系缺损导致了某一类沉默,再施以针对性修补。

针对情感维度缺口,核心是增进师生人际联结与情感可及性。情感沉默的学生并非不想说,而是不愿在情感上靠近。对策包括教师适度自我暴露(self-disclosure)以示范脆弱可被接纳、在反馈中体现共情而非评判、以非评价性的倾听姿态回应敏感议题。这类干预修补的是敢不敢打开情感通道的前提。

针对忠诚维度缺口,核心是建立学生对课程共同体的归属与认同。低忠诚的学生以局外人姿态应付角色内要求,对策在于将课堂从“老师或其他同学的事”重构为“我们大家共同的事”:通过共建课堂纪律、赋予学生议题选择权、在班级层面公开捍卫成员尊严,使学生从被管理者转为共同体成员,从而愿意在行为与态度上投入。

针对贡献维度缺口,核心是扩展角色边界、激励超预期投入。依据 Graen 与 Scandura (1987)的角色创造(role-making)逻辑,高质量关系中的成员会主动拓展角色。教师可通过让学生承担同伴支持者、活动设计者等角色外任务,使听课转为共建,认知与行为参与同步提升。

针对专业尊重维度缺口,核心是夯实教师的专业权威与教学胜任力。认知沉默的最顽固形态,源于学生质疑这门课能教给我什么。对策不在于关系讨好,而在于以扎实的内容专业度、清晰的逻辑结构与对前沿证据的把握,重建学生对教师判断力的尊重;同时以透明的教学目标说明为何学、有何用,使认知通道在源头开放。

5.3. 抑制 LMX 分化并守住非治疗化专业底线

抑制分化须常态化监控班级内的 LMX 分布。教师可借助简易关系温度计(如匿名问卷了解学生是否感到被教师关注与接纳)识别外群体集聚,及时干预;同时以同伴交换(team-member exchange, TMX; Seers, 1989)补强横向联结,使支持来源不单一依赖教师,降低个别二元对子质量波动对学生的影响。在公平感知层面, Colquitt 等人(2001)的元分析提示,差异化对待会侵蚀成员的程序与分配公平感;故教师须在资源投放(关注、反馈、机会)上保持透明与可解释,避免偏心观感强化外群体的沉默惯性。

守住非治疗化边界是心理健康课堂特有的伦理要求。高质量 student-LMX 带来的自我暴露,可能诱使学生将课堂误读为咨询情境,向教师倾泻超出教学承载的创伤叙事,教师亦可能因关系好而越界提供心理咨询。依据《中国心理学会临床与咨询心理学工作伦理守则(第二版)》(中国心理学会, 2018),心理援助须由具备相应资质者在规范框架内提供;作为课程教学者,教师应明确关怀不等于治疗的界限,在课前声明转介路径(如校内心理咨询中心),对触及临床阈值的困扰及时、温和地转介,而非在课堂关系中自行处理。如此既保护了学生,也防范教师的替代性创伤与职业耗竭(Figley, 1995)。

6. 结语

本文以领导-成员交换(LMX)理论为分析框架,将师生交换关系质量确立为理解大学生心理健康教育课堂沉默现象的核心变量与干预入口。研究指出,心理健康教育课堂的特殊性在于话题敏感性与关系质量要求的同步叠加:学生须在病耻感与对困扰普遍性的共识性错觉(pluralistic ignorance, Prentice & Miller, 1993)所构筑的心理壁垒前完成自我披露,而教师须以高质量的师生交换作为容纳学生表达自身脆弱的安全基底。当这一对应关系薄弱时,学生心理安全感的缺失便驱动其在行为、认知与情感三个层面的沉默,并经由课堂参与度的逐级流失,削弱学生在知识、技能、情感支持与主体性四个维度的获得感。基于上述诊断,本文把组织行为学中的 student-LMX 构念迁移至课堂情境,论证师生生成对交换质量通过

心理安全的中介作用生成沉默,并以 LMX-MDM 四维结构差异化解释沉默类型,以 LMX 分化视角刻画沉默在班级中的选择性分布。相应地,改进路径沿三层展开:以 leadership-making 取向对全体学生培育高质量关系以夯实心理安全,依四维诊断修补特异性关系缺口,并通过抑制内/外群体分化、借同伴交换 (TMX) 补强横向联结、守住非治疗化专业边界来实现公平与伦理治理。本文的论证表明,将关系质量而非单纯的教学方法视为课堂参与的前置条件,能够从根源上消解沉默、提升学生获得感,也为心理健康教育课程的理论建构与教学改进提供了一条可操作的分析脉络。

参考文献

- 中国心理学会(2018). 临床与咨询心理学工作伦理守则(第二版). *心理学报*, 50(11), 1026-1030.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Wiley.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A Test-Retest Analysis of Student Motivation, Teacher Immediacy, and Perceived Sources of Motivation and Demotivation in College Classes. *Communication Education*, 44, 292-306. <https://doi.org/10.1080/03634529509379020>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Farr-Wharton, B., Charles, M. B., Keast, R., Woolcott, G., & Chamberlain, D. (2018). Why Lecturers Still Matter: The Impact of Lecturer-Student Exchange on Student Engagement and Intention to Leave University Prematurely. *Higher Education*, 75, 167-185. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0190-5>
- Figley, C. R. (1995). Compassion Fatigue as Secondary Traumatic Stress Disorder. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized* (pp. 1-20). Brunner/Mazel.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frisby, B. N., & Myers, S. A. (2008). The Relationship between Instructor Rapport and Student Outcomes. *Communication Studies*, 59, 146-157.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a Psychology of Dyadic Organizing. *Research in Organizational Behavior*, 9, 175-208.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *The Leadership Quarterly*, 6, 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of Leader-Member Exchange: An Empirical Assessment through Scale Development. *Journal of Management*, 24, 43-72. [https://doi.org/10.1016/s0149-2063\(99\)80053-1](https://doi.org/10.1016/s0149-2063(99)80053-1)
- Liden, R. C., Erdogan, B., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2006). Leader-Member Exchange Differentiation. *The Leadership Quarterly*, 17, 574-599.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Mosley, C., Broyles, T., & Kaufman, E. (2014). Leader-Member Exchange, Cognitive Style, and Student Achievement. *Journal of Leadership Education*, 13, 50-69. <https://doi.org/10.12806/v13/i3/r4>
- Myers, S. A. (2006). Using Leader-Member Exchange Theory to Explain Students' Motives to Communicate. *Communication Quarterly*, 54, 293-304. <https://doi.org/10.1080/01463370600878008>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The Spiral of Silence: A Theory of Public Opinion. *Journal of Communication*, 24, 43-51.

<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). Sage Publications.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1993). Pluralistic Ignorance and Alcohol Use on Campus: Some Consequences of Misperceiving the Social Norm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 243-256.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.2.243>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Seers, A. (1989). Team-Member Exchange Quality: A New Construct for Role-Making Research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 118-135. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(89\)90060-5](https://doi.org/10.1016/0749-5978(89)90060-5)