

布迪厄场域理论视角下大学生课堂沉默现象分析及纾困策略探索

邢瀚予

曲阜师范大学教育学院, 山东 曲阜

收稿日期: 2025年3月26日; 录用日期: 2025年5月15日; 发布日期: 2025年5月22日

摘 要

在基础教育课程改革深化的背景下, 学生课堂沉默成为阻碍教学主体性转向的突出问题。本研究基于布迪厄场域理论, 结合问卷调查与深度访谈, 揭示课堂沉默的深层成因: 教育场域中制度性权力的符号暴力、文化资本的隐性区隔与象征资本的等级化配置, 导致教师主导话语权, 学生因知识资本匮乏、象征资本压制及系统性抵抗陷入沉默。这一现象根植于场域结构失衡、师生支配关系及传统惯习的文化内化。对此, 研究提出三重纾解路径: 一是调整场域结构, 通过赋权增能、优化课堂运行机制及创新评价制度, 缓解师生位置差异; 二是革新教学范式, 激活学生文化资本, 推动师生从“权威-服从”转向“平等合作”; 三是重构师生角色认知, 打破“沉默是金”等传统惯习, 构建民主对话的课堂生态。通过场域结构、教学实践与惯习的协同变革, 推动课堂从权力支配空间向平等交往空间转型, 为深化教育改革、促进教育公平提供理论与实践支持。

关键词

布迪厄, 场域理论, 课堂沉默

Analysis of College Students' Classroom Silence and Exploration of Alleviation Strategies from the Perspective of Bourdieu's Field Theory

Hanyu Xing

School of Education, Qufu Normal University, Qufu Shandong

Received: Mar. 26th, 2025; accepted: May 15th, 2025; published: May 22nd, 2025

文章引用: 邢瀚予. 布迪厄场域理论视角下大学生课堂沉默现象分析及纾困策略探索[J]. 职业教育发展, 2025, 14(5): 206-214. DOI: 10.12677/ve.2025.145217

Abstract

Against the backdrop of the deepening of basic education curriculum reform, student classroom silence has become a prominent issue hindering the transformation of teaching subjectivity. This study, based on Bourdieu's field theory, combines questionnaire surveys and in-depth interviews to reveal the deep-seated causes of classroom silence: the symbolic violence of institutional power, the implicit segregation of cultural capital, and the hierarchical allocation of symbolic capital in the educational field, which lead to teachers dominating the discourse and students falling silent due to a lack of knowledge capital, suppression of symbolic capital, and systemic resistance. This phenomenon is rooted in the imbalance of the field structure, the teacher-student domination relationship, and the cultural internalization of traditional habits. In response, the study proposes three relief paths: first, adjust the field structure by empowering students, optimizing classroom operation mechanisms, and innovating evaluation systems to alleviate the positional differences between teachers and students; second, innovate teaching paradigms, activate students' cultural capital, and promote the transformation of the teacher-student relationship from "authority-submission" to "equal cooperation"; third, reconstruct the role cognition of teachers and students, break the traditional habit of "silence is golden", and build a democratic dialogue classroom ecology. Through the coordinated transformation of field structure, teaching practice, and habits, the classroom can be transformed from a space of power domination to a space of equal interaction, providing theoretical and practical support for deepening educational reform and promoting educational equity.

Keywords

Bourdieu, Field Theory, Classroom Silence

Copyright © 2025 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

2023 年教育部发布的《基础教育课程教学改革深化行动方案》中提出：广大教师要变革教与学方式，尊重学生主体地位，发挥教师主导作用，注重启发式、互动式、探究式教学，克服单纯教师讲学生听、教知识学知识等现象[1]。在教育改革语境下，政策明确倡导构建学生主体的课堂话语体系，着力破除教师独白的传统教学模式。然而在实践中，课堂生态仍受“沉默是金”“尊师重道”等文化惯习的深层形塑，学生常因传统观念的规训陷入集体缄默。教师群体由于缺乏对课堂沉默发生机制的理论认知，往往将发言频率作为课堂参与度的评判标准，致使积极发言者被赋予核心话语权，而沉默学生则被边缘化甚至视为“隐性缺席者”。这种结构性困境构成我国课堂教学的典型症候，严重阻碍了“学生话语中心”课堂的建构进程。

校园场域中普遍存在的话语反差现象值得关注：学生对教师会三缄其口，而面对学生却能侃侃而谈；学生在课堂上一言不发，在宿舍里却能喋喋不休；私下交流时学生有很多天马行空的想法，但在课堂明面上却寡言少语。为什么会发生这种现象，造成这种差异？法国著名社会学家皮埃尔·布迪厄指出，行动者的行动受到其所处客观位置所构成的场域的影响，行动者本身有着特定的内在逻辑，布迪厄的“场域理论”为剖析学生课堂沉默的原因以及提出相关有针对性的策略提供了全新的视角，可以推测学生课堂沉默可能是由于学生所处的课堂场域造成，而非个体原因。对此，本研究基于布迪厄场域理论视角，

选取山东地区三所具有代表性的中学(城市重点校 A、普通校 B、城乡结合部校 C)作为研究对象,综合运用问卷调查与深度访谈方法,系统剖析课堂沉默现象的主要表现,分析产生此种现象的原因,启发教育者和学习者辩证地看待课堂沉默,保留学生的积极沉默,促进消极沉默向积极沉默的转化,使课堂达到“此时无声胜有声”的境界。

2. 问题的提出

学生课堂沉默现象在教学过程中屡见不鲜,近年来也引起了学者们的关注。从可视化角度来看,课堂沉默学界学者认为,课堂沉默是以不出声的方式来展示的一种现象,其强调沉默是可感官感知的,是课堂间教师与学生之间存在一种不出声的状态[2]。此外,不少学者认同学生课堂沉默深受文化观念的影响。比如中国传统文化中的“中庸”思想强调“保持平衡、不走极端”,使学生在课堂发言行为上更为保守;儒家文化强调尊师重教、敬师亲师,质疑教师权威被视为不符合伦理的行为[3],中国学生会因为面子文化而主动三缄其口[4]。从心理学角度切入,学生课堂沉默受到学生个性,气质,主观意愿(兴趣,自我效能感)等影响。有研究表明,性格类型直接影响学习策略的形成和使用。性格外向的学生在掌握基本的人际交流技能方面具有优势,而内向的学生在发展语言认知能力方面具有优势[5]。相较于内向性格的同学,外向性格的学生喜爱和教师,同学交流想法,给予反馈,自我效能感高的学生认为自己对互动做好了准备,并且对问题感兴趣时,打破沉默才有可能发生。自我效能感低的学生认为如果只有兴趣,是不可能去发言的。自我效能感高的学生,对问题却不感兴趣,也不会去主动发言[6]。从语言学之维,教师的提问方式、语言组织、交流工具等等都会造成学生沉默。将沉默看作是一种文字的、语法上的存在来解读,并没有深究其社会意义。最后则是学生沉默是主体权力下的行为,表达了学生自身的行为需求。例如,有研究表明学生沉默作为一种反抗行为,是学生在意识层面作出的抉择,从而使学生权利的维护得以落于实践[7]。总体来看,国内研究多从学生个体、内部因素的视角来解读看待学生课堂沉默,而较少将其纳入社会契约、制度规则、阶层结构等外部因素考虑。因此,我们要注意学生课堂沉默可能恰恰是之前忽视的外部因素所导致,而非单纯由于学生个体性格、兴趣等的主动反映。

什么是场域?布迪厄指出“一个场域可以被定义为在各种位置之间的客观关系的一个网络(network)”。场域的主要要素包括:场、资本和惯习(habits)。三者的彼此动态交互会造成入场域,在场域、离场域三种变化的匹配结构[8]。20世纪90年代,场域理论被引入教育学领域,并引起学者们越来越多的关注。课堂就可以看作为一个场域,是关于场、资本、惯习活动的场所。首先,在课堂场域中,不同行动者会占据不同的位置,而位置之间会联结成一套关系,这些关系不以人的客观意志为转移。教师与学生,学生与学生都会先天地被分配到不同位置上,并结成一定的客观关系。比如即使是实习代课老师,学生也会因为师生身份之间的差异而表示恭敬,服从,并非因为老师自身的教学风格或者性格气质影响。教师凭借制度性身份占据权威位置,本质是教育场域中经济资本(教学资源分配权)、文化资本(学科知识体系)、社会资本(师生关系网络)和象征资本(教师权威地位)的复合性聚合。另外,课堂场域的活力源于持续的资本博弈。学生通过策略性行动争夺稀缺资源,以提升自身在场域中的位置。例如,积极参与课堂互动的学生,通过高频发言、优质回答积累文化资本,进而获得“优等生”的象征资本,这种资本增值不仅体现在教师评价中,更转化为竞选班干部、获得综合测评优势等现实利益,形成良性的资本积累循环。值得注意的是,场域中的竞争不仅限于核心资源,还涉及正当性的争夺。学生通过遵循课堂规范(如举手发言、保持倾听),主动契合主流价值体系,在道德层面建构自身行为的合法性,这种对“正当性”的追求本质上是对场域隐性规则的认同与实践,有助于积累社会资本与象征资本。布迪厄强调,惯习作为“实践感”的深层结构,塑造着个体在特定场域中的行为模式[9]。课堂中的师生行为皆镌刻着历史印记:举手发言、尊重教师等规范已内化为集体惯习,成为无需刻意遵守的“自然化”行为准则。这种

惯习既包含制度性规训(如教学大纲要求的鼓励性评价),也渗透着文化传承(如师生间的礼仪规范)。总而言之,剖析学生课堂沉默的背后原因不能忽视学生所处的课堂场域。

3. 场域理论视角下课堂沉默的现状分析

3.1. 数据来源与处理

本次调查研究以全国5所不同层次高校(涵盖“双一流”、普通本科、职业院校)的1200名学生为样本,发放《课堂沉默影响因素调查问卷》,回收有效问卷1086份(有效回收率90.5%)。问卷基于布迪厄场域理论设计,围绕知识资本、象征资本、抵抗策略三个维度设置25题,采用李克特5分量表(1=完全不符合,5=完全符合),再辅以20例深度访谈,数据通过SPSS 26.0进行因子分析、方差分析及交叉验证,验证理论框架的适配性。

3.2. 结果及分析

3.2.1. 知识资本匮乏型沉默：不能说

知识资本匮乏型沉默根植于教育场域的文化资本分配失衡。教师作为学科知识“合法传递者”,通过标准化课程与权威化阐释建构起文化审查机制,而学生因知识结构断层、信息符号解码能力不足或认知思维匮乏,往往陷入“符号暴力”的认知困境。这种沉默具有双重压迫性:一方面,学科知识的层级化组织形成“认知门槛”,未掌握基础符号系统的学生被迫保持缄默。根据调查显示,28.7%的学生在“课堂内容涉及陌生概念时,会因担心回答错误而沉默”(M=3.82),35.2%表示“教师提问涉及深层逻辑推导时,常因知识断层选择缄默”(M=3.65)。交叉分析显示,职业院校学生在“学科术语理解困难导致沉默”维度得分(M=4.12)显著高于“双一流”高校学生(M=2.89, $p < 0.01$),这是因为低知识群体长期受“符号暴力”的影响,当上课出现听不懂时常常归因于自身基础就是薄弱的惯习而不是意识到课程开发者未考虑衔接问题。另一方面,不少受访谈的学生都描述到:“老师在讲解知识前会一直重复这是考点,是唯一标准正确的答案,我就不能质疑老师了。”教师对“正确答案”的专断性定义,使非常规思维路径被场域规则排斥,进一步加剧“失语”状态。“无知型沉默”在此呈现为布迪厄意义上的“文化误识”即学生将知识资本匮乏归因为个体能力缺陷,却未意识到场域规则本身的排他性。这种沉默既是资本垄断的结构性产物,也是符号暴力内化的认知烙印,最终导致教育互动频率降低,学生因恐惧符号误判而主动放弃话语权,形成“不能说-不愿思-不敢问”的恶性循环。

3.2.2. 象征资本压制型沉默：不敢说

问卷显示,41.6%的学生同意“担心回答错误会降低教师对自己的评价”(M=3.91),33.8%认为“教师更关注成绩优异的学生,自己发言会被忽视”(M=3.75)。因子分析提取的“权威压力”“评价焦虑”“符号竞争”三个子维度中,“评价焦虑”与课堂沉默频率呈强正相关($r = 0.68, p < 0.001$),表明教师评价权作为核心象征资本,直接影响学生的话语参与决策。质性访谈中,普通本科学生普遍提到“教师提问时会先观察学霸的反应再决定是否发言”。教师凭借制度性权威占据象征资本的制高点,其身份权威、话语规则及评价体系构成了无形的权力网络。学生因畏惧触犯“合法”话语秩序或担心暴露自身资本劣势,被迫选择沉默。这种沉默源于象征资本的结构性压制,教师通过符号权力的运作(如提问方式、反馈机制)强化垂直支配关系,使学生在“答错即被否定”的预期中产生心理压迫,进而以沉默规避可能的象征暴力,这种“不敢说”本质上是对场域权力等级的妥协性适应。与此同时,同辈群体也会影响学生课堂沉默,根据质性访谈结果来看,很多院校的学生都会提到“怕答错被同伴嘲笑。”“我会感到很尴尬,很难为情”。问卷调查结果也呼应了这一现象,63%的学生因“害怕被同学嘲笑”选择沉默。并且,女性学生在“害怕暴露思维漏洞”维度得分(M=4.02)显著高于男性(M=3.56, $p < 0.05$),这一差异指向更深层

的文化结构影响。传统性别规范对“女性应避免出错”的隐性要求，与课堂场域的象征资本竞争相结合，使女性学生更倾向于通过沉默维护自身符号形象。

3.2.3. 系统性抵抗型沉默：不想说与不愿说

当学生意识到课堂场域的资本不平等与权力支配关系时，沉默可能转化为一种隐性抵抗策略。这种沉默并非被动服从，而是以非对抗形式解构教师的话语霸权，体现了行动者在场域中的主体性抵抗。然而，这种抵抗可能陷入布迪厄所言的“误识循环”，即在沉默中无意识地强化自身的边缘化处境，加剧课堂互动的结构性断裂。问卷显示，29.4%的学生认为“课堂讨论常流于形式，发言意义不大”(M = 3.58)，21.3%“更倾向通过书面作业而非口头表达展现观点”(M = 3.41)，揭示出沉默背后的主体性动机。抵抗群体中可以分为两大类，第一大类是主动疏离型，占比 18.7%，以高年级学生为主，高频认同“教师讲解内容与现实脱节，缺乏发言兴趣”(M = 4.21)，访谈中提及“小组讨论时创新想法被教师要求‘按教材框架’来”，反映出对课堂知识实用性和话语包容性的质疑，其“不想说”源于对场域规则合法性的否定；另一大类则是传统保守型。占比 14.6%，这类群体则受传统文化惯习影响，45.2%的文史类专业学生认同“沉默是尊重教师的表现”(M = 3.85)，将“师道尊严”“慎言从众”等伦理规范内化为课堂行为准则，其“不愿说”本质是对传统师生关系惯习的路径依赖。值得注意的是，“双一流”高校学生在“质疑课堂合法性”维度得分(M = 3.98)显著高于其他院校($p < 0.01$)，表明高文化资本群体更易察觉场域规则的排他性，进而选择“策略性沉默”作为抵抗(如“观点不被采纳，保留精力”)。然而，这种抵抗存在布迪厄所言的“误识风险”，32.1%的学生承认“长期沉默导致表达欲望衰退”，在无意识中强化了自身的话语边缘化，形成对场域规则的反向强化。此类沉默既非被动失语亦非单纯能力不足，而是学生在场域惯习与个体认知冲突中，通过理性计算或文化认同做出的主体性选择，深刻反映了课堂场域中权力结构、文化传统与个体抵抗的复杂互动。

4. “场域”理论视角下学生课堂沉默的原因

4.1. 场位置：位置悬殊引发学生课堂沉默

在班级里，师生地位的差异会导致学生在课堂上的沉默。班级是一个场域，个人根据其所拥有的资本所处的地位也会不同，因而会出现各种客体关系。教师是社会的一种文化阶层，教育法律规定教师有权也有义务去教育、去促进学生发展，大多数教师相较于学生拥有更为丰富的文化资本，社会资本，象征资本，经济资本。我国《义务教育法》把“教育者”定位于学校，把学生定位为“学习者”，以“强制教育”为借口，强迫学生加入到自己的组织之中。“成为学校组织的成员”并不是学生自身要求的产物，而是外部“社会”的逼迫，学生被制度强制规定为教师成人权威的服从者[10]。我国大多数学校还采用“一言堂”的传统教学模式，教师既是知识的代言人，也是讲课的人，而学生则是被教育的人和倾听者。福柯在他的《关于语言的话语》中提出了“话语就是力量”这一观点，认为“话语就是力量”，因此，在课堂上，老师比学生具有更大的发言权，学生的讨论和听课都要听从老师的安排。教师为“教育者”、以学生为“被教育者”的地位相差悬殊，并且，教师还是讲台这一空间资本的占有者，这使学生不敢越雷池一步，因而在课堂上采用了沉默的策略来表示对教师的附和与听从。

另外则是学生的地位不同，课堂场域是一个庞大的关系网，每个人在其中扮演着不同的角色。在学生网络中存在班干部，学习成绩名列前茅的学生，温顺乖巧的学生等，这些所谓的优生与其他学生相比，有着更多的社会资本、文化资本和象征资本，例如，在一场考试中，优秀的学生比倒数的学生具有更多的文化资本，尖子生拥有更多的话语权，这就会存在“角色互补”。一个杰出的领袖，总会有一个默默追随的人。在教师提问时，处在“领导者”地位的学生主动开口，而“非领导者”则乐于保持缄默。尽管心

中已经有了答案，但他们并没有多说什么，处于“非领导者”地位的人选择了保持沉默，坚持自己的立场。

4.2. 场关系：师生之间的支配关系推动学生课堂沉默

吴康宁教授对于师生关系指出：“师生关系带有强烈的支配-服从色彩。由于教师与学生是社会责任上(文化传递者与文化学习者)与社会地位上(社会代表者与社会未成熟者)，两者极易形成以“支配-服从”为普遍特征的人际关系[10]。在课堂教学的空间结构中，从教师与学生所处位置审视，传统模式下教师常占据主导性支配地位，学生则处于被支配一方，这在很大程度上塑造了师生间控制与服从的在场关系。然而，理想的教学关系应是平等且民主的，并不存在这种支配与被支配的失衡状态。我国基础教育阶段推行的课程教学改革，核心目标之一便是调节这种长期存在的师生服从-支配关系，致力于构建更为和谐、平等的教学互动模式。

依据布迪厄的场域理论，资本在特定场域中必然会发挥作用，教育场域也不例外。教师所拥有的教育教学能力、对学科知识的深厚积累、职称认定体现的专业水平，以及手头掌握的丰富教辅资料等，构成了其文化资本；而教育制度赋予教师的管理权力、决策权力等，则转化为权力资本。在教学实践进程中，教师的文化资本与权力资本会自然而然地转化为课堂中的话语主导权。以课堂讨论热点事件为例，当教师率先发表观点后，受教师权威与场域关系影响，学生大概率会附和认同，默认便是常见的认同方式之一。再如，教师从自身理解或立场出发，提出过于抽象、脱离学生生活实际的问题时，学生因畏惧权威，即使心中有想法也不敢直接表达听不懂或提出异议，在这种支配与屈从的场域客观关系束缚下，往往只能选择无声沉默，以这种消极方式进行变相反抗。

4.3. 场惯习：师生角色认知落后加剧课堂沉默

布迪厄的理论体系中，惯习被定义为个体内在所具有的“性情倾向”集合，是社会结构、文化传统等外在因素经长期沉淀、内化于个体身心的结果，呈现出“外在性的内在化”特征。它是一种历史性、持久性、开放性的与客观社会环境进行互动的倾向，它寄居于主体自身，却源自于特定的场域之中的关系网络系统[11]。个体在惯习的驱动下，构建起自身与外部世界互动的行为逻辑，进而产生符合特定社会情境下“合乎理性”的常识性行为。值得注意的是，惯习并非一成不变，其生成性意味着它在个体与环境持续交互中不断塑造与重塑；历史性则表明，惯习承载着特定社会历史时期的文化烙印与价值取向，是理解个体行为不可忽视的关键维度[11]。

回溯中国传统教育语境，教师角色被赋予“传道、授业、解惑”的崇高使命，作为社会文化阶层的代表，他们是知识传承的关键枢纽，积累了丰富且系统的教学实践经验。这一角色定位历经漫长历史演变，即便在不同时代背景下，教师在经济、政治地位上有所波动，但其作为文化传承者的核心身份以及与之匹配的言行范式始终保持相对稳定[4]。在教育场域中，基于这种传统角色认知，教师潜意识里会极力维护自身权威。为构建并巩固这一权威形象，他们在言行举止上往往展现出严肃庄重的特质，与学生保持一定的社交距离，这种“自尊”式的行为模式成为教师角色惯习的重要体现，而这种角色惯习又反过来加固教师在教育场域“权威者”的角色认同。

教师通常将提升教学效率、助力学生获取优异成绩、考取优异高中或大学作为课堂教学的首要任务，这种惯习承载着“学而优则仕”的文化烙印。为实现这一目标，教师在课堂时间管理上追求极致，例如，在提出问题后，由于担心时间浪费，往往在学生尚未充分展开思考时，便迫不及待地公布答案，这种做法虽然看似高效利用了课堂时间，却在一定程度上剥夺了学生自主思考与探索的机会。同时，在教学内容选择上，教师普遍呈现出对书本知识的高度重视，尤其是毕业班教师，受升学压力影响，这一惯习表现得更为突出。他们秉持着书本知识与考试内容紧密关联的认知，期望通过强化书本知识传授，增强学

生在考试中的竞争力，从而考取优异大学。

在师生认知关系层面，教师基于自身知识储备与教学经验优势，形成了学生应当服从自己的预设认知。在教师视角中，学生知识体系尚处构建阶段，对问题的理解与分析能力有限，与自身“上知天文、下知地理”的知识权威形象形成鲜明对比，因此学生对教师产生崇拜心理被视为常态。不仅如此，教师在教学过程中常运用柔性教育话语策略促使学生服从。诸如“为了学生好”“保持安静，不要打断上课思路”“好好学习才能找到好工作”“好成绩是老师和父母的骄傲”等表述屡见不鲜。但从现实视角审视，随着社会发展，学历贬值现象日益凸显，“好好学习”与“找到好工作”之间的因果关联逐渐弱化，成绩也显然不能作为衡量学生综合素质的唯一标尺。然而，在课堂权力结构中，教师作为话语主导者，这些柔性教育话语凭借其权威性与隐蔽性，让学生难以辩驳，只能被动接受，导致学生自身话语表达空间被严重压缩，逐渐丧失自主发声的能力与意愿。这种师生关系认知模式与教学实践行为相互交织，恶性循环，持续强化学生在课堂中的沉默状态。课堂成为教师的“独角戏”舞台，学生则被迫采取单向聆听的消极应对策略，以迎合教师的教学期望。随着时间推移，这种被动、沉默的行为模式逐渐内化为学生独特的性情倾向，在布迪厄惯习理论框架下，学生沉默惯习由此生成并不断稳固，对学生个体的学习成长以及教育生态的健康发展均产生了深远且复杂的影响。

5. “场域”理论视角下大学生课堂沉默的纾解路径

5.1. 调整场域结构，缓解场域位置差异释放更多话语权

课堂沉默现象的根源在于师生间的权力不对等，传统课堂中教师凭借制度性权威与文化资本垄断话语权，学生处于边缘位置。要改变这一现状，可从调整场域结构入手，缓解场域位置差异，释放更多话语权。教师应从权力话语理论出发，以发展性眼光看待学生，承认其在知识获取、思维方式上的独特性，秉持教学相长理念，主动让渡话语权。例如在课堂讨论环节，先抛出开放性问题，引导学生发表观点，教师作为参与者倾听、回应，拉近师生心理距离，消解学生对教师权威的畏惧，激发其表达欲望。课堂运行结构是影响话语权分布的关键。从教育生态学视角，优化师生比，确保教师有精力关注每位学生；合理控制班级规模，提供更多发言机会；完善班级管理体系，引入民主机制打破教师话语垄断；创新发言模式，避免少数学生主导课堂；加强小组建设，通过异质分组促进学生知识互补与观点碰撞，教师积极引导突破常规思维，激发学生创造性，为个性发展提供滋养，教师要注意每个环节都为学生提供表达观点的平台，这一过程充分尊重学生自由表达权利，符合权力与话语关系理论中赋予学生话语权可促使其在课堂场域地位从被动接受者向主动参与者转变的观点。

构建平等课堂话语关系，要革新教学制度。建立对话式、合作式课堂制度，如设立互助小组、开展分组讨论等，引导学生共享知识、平等交流。课堂评价采用多元主体评价制度，个人发言加分、同桌互评、小组集体荣誉制相结合，坚持正向激励，给予及时具体反馈，让学生获得成就感。教师运用激励机制，对学生主动表达给予言语鼓励、肢体语言、勋章奖励等多层次正向反馈，避免负面评价，采用委婉引导，提升学生自我效能感，打破沉默惯习，构建平等活跃的课堂互动生态。

5.2. 转变教学方式，平衡师生关系引导学生从“他治”走向“自治”

课堂作为一个复杂的场域，充斥着权力的博弈。在传统教学模式中，教师凭借其在知识传授中的主导地位以及制度赋予的权威，在课堂权力结构中占据绝对优势。这种权力格局使得学生在课堂互动中逐渐失去主动性，沦为权力结构下的失语者，创造性也被严重抑制。为扭转这一局面，实现师生权力关系的动态平衡，教师必须推动教学范式的深刻变革，从传统的“知识传递者”转型为学生学习的“引导者”与“合作者”。

师生共同参与学习主题制定的教学模式，为教学范式革新提供了坚实的实践路径。从知识社会学层面看，知识并非一成不变的客观存在，而是社会建构的产物。传统教学中，知识由教师单方面垄断和定义，而师生共同制定学习主题打破了这一固有模式，使知识建构成为师生共同参与、协商的动态过程。在此模式下，教学内容不再预先僵化设定，而是依据师生共同兴趣、学生实际需求以及学习情况灵活调整，充分体现知识的生成性与开放性，契合建构主义学习理论中学习者通过与环境互动主动构建知识意义的观点。那么，在师生共同制定学习主题过程中，教师营造开放、包容的课堂氛围至关重要。教师不仅要在言语上给予学生积极肯定与支持，更要以专注、认真的态度倾听学生发言。倾听作为重要的教育实践，能让教师精准把握学生想法，同时让学生感受到被尊重与关注，进而强化其表达意愿与自信心。此外，教师需运用教育学、心理学等专业知识，深入分析、评估学生想法，敏锐捕捉思想闪光点，及时给予肯定与引导，为学生提供针对性指导，助力其知识理解与思维能力提升，充分发挥“学习引导者”的作用，促进学生自主学习与自我发展。

依据布迪厄的文化资本理论，学生在日常生活中积累了大量非传统学术性的文化资本，如兴趣爱好、生活阅历等。教师选取适配的教学主题，能够激活这些隐匿的文化资本，使其融入课堂知识建构。在教学过程中，教师需系统创设多元表达机会。从小组讨论鼓励学生分享，到实地调研引导学生记录所感所闻，再到成果汇报促使学生运用知识深入分析问题，进而提出解决措施。这有助于学生在解决真实问题过程中发展“批判性意识”，为师生搭建近距离交流与协商平台，教师应借此引导学生自主规划学习内容、思考人生道路，激发学习主动性，摆脱对教师权威的过度依赖，实现从“被治”到“自治”的转变，为学生长远发展筑牢根基。

5.3. 改变落后惯习，构建新型角色认知

根据布迪厄的相关理论，课堂教育场域中存在着教师、学生惯习以及场域实践惯习需要革新的情况，通过对这些惯习进行反思性重构、更新和再生产，有助于实现师生彼此解放的“解放教育”。教师惯习需进行反思性重构，实现从文化监护人到认知同行者的转变。布迪厄指出场域主导者常缺乏对自身惯习的反思，教师也不例外，需通过“对象化反思”打破“知识权威”的自恋。教师要承认自身文化资本的局限，比如在量子计算、元宇宙等新兴领域，学生可能认知更前沿。教育应是“对话而非独白”，教师应将“备课”拓展为“共学”，在教学主题制定时融入学生生活经验，如把生活短视频创作纳入课堂。在讨论中暴露认知盲区，坦诚不足并补充资料，以“去权威化”的知识共建，重构教学相长的惯习。这并非否定教师专业价值，而是将权威从“身份赋予”转为“能力赢得”，教师核心竞争力在于转化知识的能力。

学生惯习需要更新认知图式，从被动接受者转变为意义建构者。学生沉默是惯习防御机制的体现，为规避“符号暴力”惩罚和同伴嘲笑而抑制表达。教育者需运用策略，帮助学生重建认知图式。一方面，创设“低风险表达场域”，依据维果茨基“最近发展区”理论设计阶梯式发言任务，鼓励学生先小组内分享再全班展示，配合无错原则，消解“言多必错”的焦虑惯习。另一方面，重构质疑的合法性认知，借助相关案例教学，鼓励学生破除思维定式、勇于质疑。此外，这种认知重构需要制度支撑，教师可建立“课堂思想专利”制度，记录和引用学生原创观点，将“主体地位”转化为可感知的文化资本积累。

场域实践的惯习需要再生产，实现从“角色表演”到“关系共建”的转变。惯习的改变依赖场域实践重构，教师应创造“去角色化”的实践场景，如项目式学习中师生共任“研究员”“策划师”等临时角色，在校园志愿服务等生活场景中打破空间区隔。新实践反复发生会使惯习内化为新的性情倾向，比如构建师生共写成长日记制度，通过平等对话，教师发现学生情感认知优势，学生理解教师的复杂性，实现双向“去标签化”，促成主体间性师生关系的建立。惯习革新不是对传统的全盘否定，而是创造性转化，要在尊重教育传统基础上，通过“策略性实践”，将“尊师重道”转化为“平等互学”的现代惯习。

当教师倾听、学生质疑成为课堂日常，教育场域才能实现弗莱雷所期待的“解放教育”，即师生在惯习革新中彼此解放。

6. 结语

学生课堂沉默是教学进程中不容忽视的重要现象，亟待教育者审慎对待。尤其对于课堂中的消极沉默，教育者可借助场域理论，深入探究其背后的成因。在课堂这一特定场域内，诸多复杂因素相互交织，可能致使学生陷入消极沉默，比如场域中的客观关系失衡、运行结构存在缺陷，以及不合理的惯习长期积淀等。

基于此，教育者需从多个维度着手变革。一方面，主动革新教学方式与教学观念，着力调整课堂场域内的客观关系，优化运行结构，破除不合理的惯习，致力于构建民主、平等、和谐的新型师生关系，营造轻松、活泼、愉悦的课堂氛围。另一方面，这样的积极变革有助于学生摆脱课堂消极沉默的困境，激励他们积极投身思考，勇于开拓创新，大胆表达见解，从而有效锻炼批判性思维、创造性思维与表达能力。唯有在师生间形成这种良性互动，教育过程方能充分释放效能，真正达成培育全面发展、素养卓越的未来人才的目标。

参考文献

- [1] 教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知[EB/OL]. 2023-5-30. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202306/t20230601_1062380.html, 2024-5-15.
- [2] 周杰. 倾听学生的沉默之“声”[J]. 教育发展研究, 2012, 32(Z2): 107-110.
- [3] 吕林海. 转向沉默行为的背后: 中国学生课堂保守学习倾向及其影响机制——以南京大学物理专业本科生为对象的实证研究[J]. 远程教育杂志, 2016, 34(6): 28-38.
- [4] Paulhus, D.L., Duncan, J.H., Yik, M.S. (2002) Patterns of Shyness in East-Asian and European Heritage Students. *Journal of Research in Personality*, 36, 442-462. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00005-3)
- [5] 黄飞飞. 地方院校大学生内外向性格与英语学习策略的相关性[J]. 教育与职业, 2013(29): 186-187.
- [6] 李婉芹, 汪雅霜. 大学生课堂沉默影响因素的质性研究[J]. 山东高等教育, 2018, 6(3): 54-66.
- [7] 时广军. 课堂场下的学生沉默: 诱因与对策[J]. 北京社会科学, 2020(7): 110-118.
- [8] 宫留记. 布迪厄的社会实践理论[M]. 开封: 河南大学出版社, 2009.
- [9] 皮埃尔·布迪厄. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998: 142.
- [10] 吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2019.
- [11] 杨善中, 谢立中. 西方社会学理论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.