



丝绸之路大学联盟

上海合作组织

上合组织

高等教育国际合作成果集



安德烈·德米特里耶维奇·卡罗尔，白俄罗斯国立大学校长、教育学博士、教授、俄罗斯教育科学院外籍院士、俄罗斯彼得罗夫艺术科学院通讯院士、中国佛山大学名誉教授、欧亚大学协会副主席。他著有 250 多部科学、教育和方法论方面的作品和书籍，其中包括中英文的科普和艺术出版物。在 Scopus 和 Web of Science 数据库的来源期刊上发表了 13 篇学术论文，在 Scopus 数据库中的 H 指数得分为 4。白俄罗斯国立大学《社会文化中的人》和《大学教育学》杂志主编，多家国际学术期刊编委，俄罗斯科学院哲学研究所《思想与文字》丛书国际编委。

教育对话问题的错误观念和刻板印象

安德烈·德米特里耶维奇·卡罗尔

摘 要：许多作者都对教育中的刻板印象进行了研究。这里不得不提约翰·迈尔斯（John Myers）的著作《社会心理学》，他在该著作中列举了大量生物刻板印象和社会刻板印象的实例。应当注意的是，科学研究强调了心理学层面，因此，着重分析了社会心理刻板印象的形成机制。与此同时，基本上没有一篇论文以任何方式将刻板印象增加的原因与教育体制联系起来。本文通过教育体制的独白来尝试解释社会心理刻板印象增长的原因。该教育体制是以传递学科内容为基础，并未考虑学生的文化和历史风貌。学生行为、思维和沟通形成刻板印象是基于经典的背景与对象的分层或两极分化，这也是导致基本因果归因错误的先决条件。研究表明，学生与他所接受的多元文化教育中的某种文化代表之间的距离，会为个人生活中的刻板印象的增加创造了先决条件，也就是说，个人与现实世界之间的距离，导致自身独特的观点被一种普遍化的或他人的观点所取代。笔者认为，解决之道在于以启发式教学为范例实现教育对话化，并采用元学科方法来构建教育体系。

关键词：刻板印象，错觉，教育，独白，对话，元学科性

1. 引言

人类生活的世界充满着各种错觉。波斯苏菲诗人贾拉尔·阿德-丁·穆罕默德·鲁米（Jalal al-Din Muhammad Rumi）【鲁米，1898年】的这些话完美地说明了这一点：“真正沉睡的人是那些追求每一个心血来潮并与每一个



幻想交谈的人”。现代科学，尤其是社会心理学和神经生物学，要比鲁米的诗句更为了解错觉的成因。

然而，当今全球化要比以往更为关注错觉这一话题。通过每个人在单位时间内经历的错觉数量，可以衡量错觉程度。同样地，每个人所经历的含义密度可以被视为错觉程度的一个标志。随着个人外部界限的扩大，即个体界限消除，含义的范围也随之缩小；因此，可及性和相关的快乐量也随之增长。

对于一个人来说，很难分辨真实和虚构之间的界限。一个人不断地将自己与现实、外部世界隔离开来，仅通过媒体作为中介来获取有关外界的信息。大众会观看每日播放新闻的巨幅广告牌，这也决定了这种现象的同时发生性。在这里，让我想起了叶梅林（Emelin）和特克霍斯托夫（Tkhostov）的作品，他们指出，整个地球关注的焦点可能是一个小村庄，与此同时整个大陆却被忽视不见【叶梅林与特克霍斯托夫，2013年】。

当今社会，产生错觉的其中一个方面就是因人们相互交流导致的知识错觉。“我们生活在知识错觉中，主要是因为我们无法清晰地划分内心和外界的界限（仅因为它们之间没有清晰的分界线）。这就是为什么我们往往都不知道自己知识盲区在哪里的原因”【斯洛曼（Sloman）与费恩巴赫（Ferbach），2017年，第23页】。

许多作者都写过关于教育中刻板印象的文章。这里提一下戴维·迈尔斯（David Myers）的著作《社会心理学》，其中涵盖了丰富的行为刻板印象例子，足以说明这一点【迈尔斯，2009年】。

在大量关于这一主题的论文中，研究的主题都是心理学层面，因此是对社会心理刻板印象的形成机制进行了分析。与此同时，几乎没有任何论文明确地将刻板印象增加的原因与教育体制联系起来。

然而，对于刻板印象增加的原因，大多数论文并未考虑通过教育视角、方法论、教学技术来对此展开哲学、方法论和理论研究。

本文的目的在于探讨形成“刻板印象”现象的教育原因，并基于教育体制的单向性对话分析社会心理刻板印象增长的原因。

2. 理论

2.1 心理原因

在心理学文献中，有一种普遍的人际认知机制，即对现实理解的偏差，就是对被认知对象的正面个人特质言过其实，而对负面心理特征却轻描淡写（光环效应）。“测试对象认为美丽的人比专家认为丑陋或普通的人更加自信、快乐、真诚、稳健、精力充沛、友善、成熟和精神丰富”【里安（Rean）与科洛明斯基（Kolominsky），1999年】。此外，心理学中还存在诸如民族刻板印象（例如，德国人是一丝不苟的，南方人易怒等）、人类学刻板印象（个子越高的人地位越高）、首因效应、新颖性效应、分类等效应，这些也都是基于人类对现实感知的简化模式【迈尔斯，2009年】。

社会思维的脆弱性可以通过人们相互影响来解释。“在各个群体中，跑步的人越跑越快，观众越发开怀大笑，慷慨之人更加乐善好施。而在互助群体中，人们戒酒、减肥和更加努力学习的决心更为坚定。在充满善意的群体中，人们的精神意识会不断提升”【迈尔斯，2009年，第16页】。“一旦我们把人分为不同的群体——运动员、戏剧专业人员、数学教授——我们往往会夸大群体内部的相似性和群体间的差异性”【泰勒（Taylor），1981年；怀尔德（Wilder），1978年】。

其中一种错觉就是知识错觉。“知识错觉产生的原因是我们所处的社会中到处充斥着各种信息，导致我们无法将我们记忆中所存储的数据与外界事实区分开来。我们误以为自己了解周围世界是如何运作的，但实际上并非如此”【斯洛曼（Sloman）与费恩巴赫（Fernbach），2017年，第151页】。

普里恩（Priene）持有一种偏见，认为“多数人是坏人”，这就是其中一个典型例子【拉尔修（Laertius），2018年，第88卷】。

“背景－主体”关系被破坏，便是产生错觉的其中一个原因。

专注于主体或将注意力集中在主体上，通常会导致视觉扭曲。要看清一个物体的细节，就要近距离观察。在此情况下，便无法看到物体周围的所有

事物，即所谓的背景。因此，便会对落入视野的知识片段进行脑补，使之达到一定的完整程度。但脑补的内容是基于特定模板的，可能存在某些错误。

这种类型的错觉在生理过程（如光学）和社会过程中都很常见。著名神经生理学家弗里斯（Frith）写道，我们以为我们可以即时、充分感知到视野内所有事物，但这只是一种错觉【弗里斯（Frith），2007年】。视觉错觉（视觉感知错误）的成因类似，在于人们常常只看到物体本身，而没有注意到背景。只看到局部而非整体是人类生活中刻板印象产生的主要原因之一。

佛教徒认为，专注于主体会导致知识、空间和时间扭曲以及“思维障碍”。因果归因这一基本谬论便是社会错觉的一个典型例子。关键在于，外部观察者倾向于高估事件主体（即事件的肇事者）的个人品质，而忽视背景（即导致事件发生的情境）。

处置因素与情景之间关系失衡与背景和主体关系被破坏类似，而背景和主体关系被破坏是产生视觉错觉的原因之一。视觉错觉的产生是因为只关注主体，而忽视背景。换言之，符号和言语往往存在错误。根据道家观点，对任何事物进行思考本身即为专注，因此可能导致错误。道家认为，“要达到更深刻的觉悟，需要完全停止思考”【关田（Sekida），2005年，第26页】。

背景与主体的分层，导致全球范围内扭曲加剧，进而导致人格结构的分层。在此过程中，认知过程、倾听自我和他人的能力以及客观看待整体情况的能力均受到了影响。

2.2 哲学和方法论原因

首先是丧失自我认同感和意义内在空间变窄。因此，刻板印象的增加与自杀率的上升也有关联。

意义内在空间变窄，指对现实的适当感知变窄。一个人自身的空间被别人的空间所取代。人们失去了个性，从精神分析的角度看，现实是对我们的需求的一种反映。随着新信息量的增加，需求也在不断增加，相应地，所追求的快乐也在增加。

其次是失去了倾听自我和他人能力。倾听别人的能力越差，倾听自我的能力也就越差，与他人之间的距离也会越大，因此，随着个人外部界限的扩展，扭曲现象也会变得越来越严重。

2.3 教育原因

许多文章探讨了教育中的性别和社会心理刻板印象。文章《完成问题可以减少计算机学习环境中对基因学的理解错觉》【米哈尔卡（Mihalca）等人，2015年】中所展示的结果表明，先前储备知识较少的学生在完成问题中表现更好，而先前储备知识较多的学生在传统问题中表现更好。未完成即证明对表现存在高估，即理解错觉，而完成问题和传统问题则既不存在高估，也不存在低估。

莱布尔（Raible）和威廉姆斯·米德尔顿（Williams-Middleton）的文章【莱布尔（Raible）和威廉姆斯·米德尔顿（Williams-Middleton），2021年】探讨了与“企业家”概念有关的刻板印象，并提出了减少此类刻板印象的方法。

尽管全球约有 5.82 亿名企业家，但围绕着“企业家”这一社会认知概念，仍存在许多刻板印象，人们根据这些刻板印象来定义创业，导致人们的认知与企业家实际的创业历程相去甚远。教育者使用叙事案例能够实现一箭三雕：(1) 提高对刻板印象的认识，(2) 通过叙事和比较找到更现实的例子和社会化过程，(3) 教授学生认同感管理方面的基础知识，为他们的创业生涯打好基础。

3. 讨论与结果

大众教育属于单向教育。它传递的是一种符号——涉及多元文化的无主信息，没有提供任何“背景”，也没有包含任何社会文化内容，导致来自不同文化的人们难以理解。

任何自然环境都倾向于将能源成本降至最低，这也是为什么与人性有关的两种观点之一探讨了获取上述知识的最低成本。“人是一张白纸”，必须用文字填满。人们认为，纸上的文字越多，就说明他的教育成果就越高。

因此，传统教育的本质——传授知识——也反映了认知方面的最低心理、

组织和其他成本。教育内容被视为向学生传授经验以确保学生随后掌握该等经验。传授的不是经验，而是“无人之地”的信息，因此对学习者是“陌生的”。学习者只需接收“现成的”信息（法则、定理、原理等），无需帮忙准备相关资料。教育的传授性质是单向的，并体现在教育标准、课程、教育文献以及教育过程中。这会阻碍学习者培养个性，影响学习者的学习动力，导致学科内容量增加，学习者健康问题加重【科罗尔（Korol），2013年；科罗尔（Korol），2021年】。

从心理学的角度来看，单向沟通表现为与他人沟通时像发号施令一样，性格极其刻板、具有侵略性，如同精神错乱一般。目前，单向沟通对人类行为和沟通产生的影响越来越大。

向学生传授陌生的“符号”却不提供“背景”的教育方式将导致全球产生文化和历史错觉，进而导致人们丧失认同感。单向教育不仅加剧了当前主体和背景的分层，还导致了与之相关的刻板印象的增加。它导致人们倾听其他文化代表心声的能力下降，偏离教育设计的整体原则，并导致个人无法参与跨文化对话。传递的符号是相同的，但每个学生的背景不同。怎样才能实现符号和背景的统一？符号与背景的统一始终取决于学生和主体。基于客体和信息的错觉（单向情况）会剥夺真正的意义，而真正的意义则需通过主观性来还原。这个观念将学生比作一颗“未知植物的种子”，具有文化历史、人类学和心理生理学方面的特征。在此情况下，我们需采用完全不同的方法论、内容和教育技术。在这种教育体系中，主动认知的主体不再是老师，而是学生。这些技术不应基于让学生通过聆听来获取知识，而应基于让学生自己创造出与其他学生不同的成果。创造出的成果包括两部分——内在和外在。外在部分是指学生直接完成的部分：作文、算术、标语、实验等。而内在部分是导致创造出外在部分的原因，即学生在其创造活动过程中如何改变自己，他们的创造性、认知性、组织性能力发展得如何。换言之，成果的外在部分是学生改变自我所产生的成果，学生的自我改变与其创造的知识之间有着密不可分的联系。

成果只能在对话过程中创造。因此,只有在转变范式、改变内容方法、采用具有意义和内容的教学方法而不仅仅是对话方法的情况下,才有可能克服教育中的文化历史错觉所产生的后果。

启发式学习即为对话学习系统的一个例子。启发式学习系统的目标是让学生发现自我——他自身的意义、使命和以创造性方式实现自我【胡托尔斯科伊(Khutorskoy), 2003年】。

如果一个人只接受外界(老师、教科书)输送的“现成”的“正确”信息,就不可能成功实现自我。而仅想凭借“反思”——模仿和复制——来实现自我,同样终究是徒劳一场。人们可能在了解周围现实的过程中实现自我,在创造不同于其他学生的独立教育成果的过程中实现自我。现实领域(基本教育对象)是一个共同的认知对象,让每个学生实现个人成果,并最终形成个人的教育轨迹。

基本教育对象是反映世界统一性、集中体现可感知存在的现实性的关键实体。真实教育对象包括自然对象(水、空气等)、文化对象(小说文本、建筑结构、艺术作品)、技术设备(计算机、电话、电视等)。这些是主要教育领域的关键点,正是因为它们,才存在一个真正的知识领域,人们才围绕该领域构建了一个理想的知识体系【胡托尔斯科伊(Khutorskoy), 2003年】。

从教育的角度来看,基本教育对象是存在的初始意义。初始意义是教育跨主观内容的关键点,是教育跨主观内容的结构基础。在学习的过程中,这些点的数量不断增加,且学生的知识、个人经验和能力也在不断提升【胡托尔斯科伊(Khutorskoy), 2003年】。

学生对现实的初步(主观)认知是不全面的。文化历史背景相似之人可作为一面“镜子”,帮助学生完善和丰富其初步认知。这些背景集中体现了学术科目和教育领域中反映的科学、艺术、内在和世界传统、技术等各种人类活动的基本方面。这些背景以概念、定律、原理、方法、假设、理论等形式存在,被认为是人类的基本成就。个人的初步主观产物与社会文化知识相比,会创造出一种广义的教育成果,与其他学生的成果有所不同。学生不会排斥

接收人类积累的知识,或更准确地说,人类积累的信息,该等知识为学生提供了一个与他人进行比较的教育环境。

基于对话的启发式学习系统结合了学生的社会文化和主观经验,为学生提供了在与“他人”的对话中创造“自己的成果的”机会,从而开辟自己的教育路,最终走出自己的人生路【科罗尔(Korol),2021年;科罗尔(Korol),2022b】。学生充分了解周围世界的现象和对象,并且学生教育中在社会文化和主观方面保持统一,可消除单向(单方面)感知导致的刻板印象【科罗尔(Korol),2013年】。

只看到部分而非整体,是人类生活中产生刻板印象的主要原因之一。解决这种“盲点”问题的关键在于解决基于现实对象而非其模拟和理论描述的跨主观教育问题。

通过发现进行学习的方法——启发式学习——表明,学生对世界的整体认知和错觉的消除与学生和现实之间的互动密不可分。没有个人意义的现成学科信息会降低学生的学习和交流积极性,不利于消除刻板印象。在研究现实对象的基础上,学生可以创造自己的教育成果。这种方法推动了从主观中心主义向跨主观性的转变。

罗津(Rozin)指出,去客体化有助于摆脱刻板印象【罗津(Rozin),2001年】。去客观化是增加对外部世界的观察视野,即跨客观视野。跨客观视野可以让人摆脱内在视角的各种扭曲和偏差。

“我追求整体性,但不追求全局性;我不会提出任何体系”【潘尼迦(Panikkar),2010年,第24页】。全局性可能导致人们产生巨大的错觉,是沟通的集中体现。整体性即是跨客观视野。

个人知识(由学生在与文化历史背景相似之人的对话中获得)与从老师那里获得的信息之间的区别解决了沟通中的主要悬念——意符与所指之间的界限。个人知识是跨主观的和积极获取的,与从老师那里获得的信息形成对比,可以让人摆脱刻板印象。

需要注意的是,是学生的个人知识,而非从外部获得的知识,决定了他

们在教育认知中提出问题的方法和方法论意义。在启发式对话中，由学生主导提出问题，而非老师主导提问。

启发式对话决定了学生特殊的“沉默状态”。沉默是采用跨客观视角看待世界的形式和条件，不存在扭曲，而是存在于符号之间。沉默可以唤醒一个人的内在空间，可以使人自我理解和反思，找到意义和动机，设定新目标并提出问题【科罗尔（Korol），2013年】。

在教育设计和实施中，启发式对话的方法论、教学和方法论基础为沉默在教育中的方法论和教学基础的发展铺平了道路【科罗尔（Korol），2021年；科罗尔（Korol），2022a】。研究揭示了沉默教学法（如与学习有关的整体性科学）的大致轮廓和可行性，开创了相关方法论、内容、方法和标准评估。

学生对基本教育对象提问（“什么”类型的方法论问题）有助于学生创造主观教育成果。证明、反驳（“如何”类型的方法论问题）可在将主观教育成果与文化历史背景相似之人进行比较时充当学生的工具。同样，同时对声明进行证明和反驳，编制对话片段，完成对话中涉及的启发式任务（“为什么”类型的方法论问题）可作为学生创造广义教育成果的工具。

跨主观作为一个连续体，由两个对立面组成。跨主观通过学生提问而不是回答来实现。因此，自知之明即是两个对立面的结合。一个学生问孔子道：“老师，您一定知之甚多吧？”孔子回答说：“吾有知乎哉？无知也。有鄙夫问于我，空空如也。我叩其两端而竭焉”。让学生提问作为基于对话的启发式学习系统设计 and 实施的方法论和方法论工具，也是类似的工具（参考了几部作品）。

将相同的信息传授给不同的学生会使学生与所给信息之间产生疏离。这种疏离就像 D. 纪伯伦（D. Gibran）所说：“很多教导就像窗玻璃：我们通过它看到真理，但它也将我们与真理隔离开来”【纪伯伦（Gibran），1988年】。

禅宗佛教的伟大作品《无门关》中写道，“至于那些试图根据他人的言辞来了解事物之人，他们就像是用棍子打月亮，隔靴搔痒”【关田（Sekida），2005年】

将个人与真理分隔开的玻璃，以及将手与脚分开的鞋子，象征着教育中“自



己”与“他人”之间的障碍。障碍越大,学生就越容易迷失,沉浸于表演独角戏和刻板印象之中。

学生与教育或信息的疏离未来将导致成熟后的个体与周围世界的疏离。向学生传递信息可能导致学生产生错觉,在“自己”与“他人”之间立起一道墙。

让学生找到真实的自我的教育方式,可以打破他与世界之间的障碍,消除刻板印象和错觉。错觉是教育体制的单向性所致,与意义的产生方式相反。让学生与外部世界进行启发式对话,可以消除错觉。

在教育中消除学生“自己”与“他人”之间的差距,即意味着在教育内容构建中将整体性置于分散性之上,符合教育的跨主观原则。

G. 塔德(G. Tarde)的社会理论认为,教育如果只是单向地传递知识,会导致越来越多的模仿行为的产生。因此,随着忽视意义和感知的模仿行为的传播速度加快,历史进程也随之加速,导致越来越多的模仿行为和现象出现【塔德(Tarde), 1903年】。人类社会后续的每一个时代都比前一个时代短得多。古代持续了一千年,而中世纪则只持续了几个世纪。历史进程的加速反映了人们之间相互倾听的能力在减弱,随着社会“成熟”而积累的信息量则在增加。人们丧失倾听他人的能力,将使得历史进程加速,导致个体存在的时间、意义和空间缩减。

4. 结论

当今世界面临的主要问题是世界上充斥着各种错觉。人们拥有诸多刻板印象,人类历史也是如此,但人类历史的发展很大程度上是通过人们相互模仿来推进的。历史上的各种符号和象征,实际上是人们相互模仿的产物。

教育应侧重于发现自我,而不是获取被误认为知识的现成信息。知识是人们进行自我转变的产物。获取知识的目的应该是帮助个人更深入地理解和发展自己的内在世界和能力,而不是简单地扩展个人的外部界限。大众知识无法使个人发生转变。

启发式学习可以让学生发现自我。“只有通过自身认识自身之人,才能

让万物以其本来面目存在于世间”【马利亚文（Malyavin），2004年】。单向教育会导致学生缺乏批判性思维，进而导致刻板印象的滋生。

已经获知、已然完善或显露迹象的阶段，不会有重大的发现。发现只出现在重要的节点，即无知与沉默期间。阿拉伯诗人鲁米（Rumi）曾说，“现在，我保持沉默，让沉默分辨真理与谎言”【凯吉（Kagge），2017年】。知识有时候可能成为一种限制，阻碍个人继续进步。自苏格拉底以来，认识到自己的无知便是最宝贵的知识。它类似于沉默或黑夜中的光。写作中最宝贵的东西通常藏匿在“字里行间”。人们在沉默中，在不断跨越自己的认知和理解时，可能发现自我。人们在意识到自己的无知、面临各式各样的意义、并愿意接纳不同理解之时，也可发现自我。

意义是与刻板印象相对的另一个极端。重要的是教授学生如何表达自身的意思以及提出问题。一位学生曾在她的笔记中写道，“人等同于意义”。学会表达自身观点有助于促进人们之间的相互理解。

自2018年以来，白俄罗斯国立大学（BSU）一直在实施创意教育体制，并开展“发现学习方法论：如何以相似但不同的方式教授每一个人”的组织活动高级培训计划。该计划在6年内举办了20次组织活动研讨会。

根据设定的目标，研讨会参与者完成了创造自己的教育成果的任务，包括启发式课程的方法开发，以及全面提供包含创意成分的学科所需完成的所有其他任务【科罗尔（Korol），2021年】。

根据研讨会的结果，就包括未来竞争性专业人员培训任务在内的人文和自然科学学科发表了12篇论文，准备了约200篇文章和教材，注册了579项将创新方法开发成果应用于教育过程的做法【科罗尔（Korol），2020年】。

白俄罗斯国立大学学习门户网站上提供了10,040门包含创意成分的培训课程。

白俄罗斯国立大学第一阶段学科课程（普通高等教育和高等职业教育）中有80%而第二阶段学科课程（高级高等教育）中有90%包含对创新教学方法、启发式任务、案例研究以及项目和创意任务的描述。



白俄罗斯国立大学设立了一个跨大学门户网站“创意教育的方法、内容、实践”(<https://didact.bsu.by/>)，作为一个开放平台，用于就创新教育技术的实施进行对话和经验交流。

参考文献

1. 叶梅林(Emelin)与特克霍斯托夫(Tkhostov), 2013年——叶梅林·V. A. (Emelin, V. A.)与特克霍斯托夫·A. Sh. (Tkhostov, A. Sh.), “巴比伦网络：互联网空间中真相的侵蚀与认同感的扩散”，《哲学问题》，2013年，第1期，第74–84页。(俄语)
http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=678
2. 弗里斯(Frith)，2007年——弗里斯·C. D. (Frith, C. D.)，《创造思维：大脑是如何创造我们的精神世界的？》，Blackwell出版社，2007年，第256页。
3. 纪伯伦(Gibran)，1988年——纪伯伦·K. (Gibran, K.)，《沙与泡沫：格言集》，纽约：克诺夫出版社(Alfred A. Knopf)，1988年，第85页。
4. 凯吉(Kagge)，2017年——凯吉·E. (Kagge, E.)，《沉默：在噪音时代》，翻译：B. L. Crook. Pantheon，2017年，第160页。
5. 胡托尔斯科伊(Khutorskoy)，2003年——胡托尔斯科伊·A. V. (Khutorskoy, A. V.)，《教学启发法：创意教育的理论与技术》，莫斯科：莫斯科国立大学出版社，2003年，第416页(俄语)。
6. 科罗尔(Korol)，2013年——科罗尔·A. D. (Korol, A. D.)，“刻板印象作为教育问题”，《哲学问题》，2013年，第10期，第156–161页。(俄语)
http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=846&Itemid=5
7. 科罗尔(Korol)，2020年——科罗尔·A. D. (Korol, A. D.)，《高等教育中的启发式教学技术：理论与实践：方法论手册》，明斯克：高等学校出版社，2020年，第189页(俄语)。
8. 科罗尔(Korol)，2021年——科罗尔·A. D. (Korol, A. D.)，《启发式教育学：对话与沉默》，北京：SSAP出版社，2021年，第232页(中文)。

9. 科罗尔 (Korol) , 2022a——科罗尔 · A. D. (Korol, A. D.) , “沉默作为教育问题: 启发性视角” , 《教育沉默研究期刊》 , 2022 年 , 第 1 卷 (第 2 期) , 第 12-22 页。
<https://jsse.ascee.org/index.php/jsse/article/view/11>
10. 科罗尔 (Korol) , 2022b——科罗尔 · A. D. (Korol, A. D.) , “通过教育中的沉默实践保存历史记忆” , 《交流: 教育季刊》 , 2022 年 , 第 53 卷 (第 3-4 期) , 第 619-636 页。 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-022-09475-3>
11. 拉尔修 (Laertius) , 2018 年——拉尔修 · D. (Laertius, D.) , 《杰出哲学家的生平》 , 牛津大学出版社 , 2018 年 , 第 704 页。
12. 马利亚文 (Malyavin) , 2004 年——马利亚文 · V. V. (Malyavin, V. V.) , 《中国古代格言集》 , 莫斯科: AST 出版社 , 2004 年 , 第 414 页 (俄语) 。
13. 米哈尔卡 (Mihalca) 等人 , 2015 年——米哈尔卡 · L. (Mihalca, L.) , 门格尔坎普 · C. (Mengelkamp, C.) , 施诺茨 · W. (Schnotz, W.) , 帕斯 · F. (Paas, F.) , “完成问题可以减少计算机学习环境中对基因学的理解错觉” , 《当代教育心理学》 , 2015 年 , 第 41 期 , 第 157-171 页。 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.001>
14. 迈尔斯 (Myers) , 2009 年——迈尔斯 · D. G. (Myers, D. G.) , 《社会心理学》 , 麦格劳 - 希尔出版社 , 2009 年 , 第 742 页。
15. 潘尼迦 (Panikkar) , 2010 年——潘尼迦 · R. (Panikkar, R.) , 《存在的节奏: 吉福德讲座》 , Orbis Books 出版社 , 2010 年 , 第 413 页。
16. 莱布尔 (Raible) 和威廉姆斯 · 米德尔顿 (Williams-Middleton) , 2021 年——莱布尔 · S. E. (Raible, S. E.) , 威廉姆斯 · 米德尔顿 · K. (Williams-Middleton, K.) , “相关企业家: 对抗创业教育中的刻板印象” , 《工业与高等教育》 , 2021 年 , 第 35 卷 (第 4 期) , 第 293-305 页。 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09504222211017436>
17. 里安 (Rean) 与科洛明斯基 (Kolominsky) , 1999 年——里安 · A. A. (Rean, A. A.) , 科洛明斯基 · Y. L. (Kolominsky, Y. L.) (1999 年) , 《社会教育心理学》 , 圣彼得堡: Piter Kom 出版社 , 1999 年 , 第 409 页 (俄语) 。
18. 罗津 (Rozin) , 2001 年——罗津 · V. M. (Rozin, V. M.) , 《技术哲学: 从埃及金字塔到虚拟现实》 , 莫斯科: Nota Bene 出版社 , 2001 年 , 第 456 页 (俄语) 。



上海科技大学

上海合作组织

上合组织

高等教育国际合作成果集

19. 鲁米 (Rumi), 1898 年——鲁米·贾拉尔·丁·温菲尔德·E. H. (Rumi, Jalal al-Din, Whinfield, E.H.), 《Masnavi i ma'navi: The spiritual couplets of maul á na jal á lu'd-d í n muhammad i r ú m í. 》, 伦敦: Paul, Trench, Trubner & Co. 出版社, 1898 年, 第 330 页。

20. 关田 (Sekida), 2005 年——关田·K. (Sekida, K.), 《两部禅学经典著作: 无门关与碧岩录》, Shambhala 出版社, 2005 年, 第 416 页。

21. 斯洛曼 (Sloman) 与费恩巴赫 (Fernbach), 2017 年——斯洛曼·S·A (Sloman, S.A.), 费恩巴赫·P. M. (Fernbach, P.M.), 《知识错觉: 为什么我们从不独立思考》, Riverhead Books 出版社, 2017 年, 第 296 页。

22. 塔德 (Tarde), 1903 年——塔德·G. (Tarde, G.), 《模仿法则》, Henry Holt and Company 出版社, 1903 年, 第 404 页。

23. 泰勒 (Taylor), 1981 年——泰勒·S. E. (Taylor, S.E.), “刻板印象的一种分类方法”, D.L. Hamilton (编著)《刻板印象和群际行为的认知过程》, 心理学出版社, 1981 年, 第 83-114 页。 <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315668758-3/categorization-approach-stereotyping-shelley-taylor>

24. 怀尔德 (Wilder), 1978 年——怀尔德·D. A. (Wilder, D.A.), “将人视为一个群体: 对因果归因和信念的影响”, 《社会心理学》, 1978 年, 第 41 卷 (第 1 期), 第 13-23 页。 <https://www.jstor.org/stable/3033593>