

4. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М., 1985. – 344 с.
5. Песталоцци И. Г. Лебединая песня // А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. История зарубежной педагогики и философия образования. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – С. 349–372.
6. Ретрелла Р. Университет как место производства знаний // Alma Mater. – 1994. – № 3. – С. 23–25.

УДК 37.0 + 371

## ДИСТАНЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: БЛИЗКО ИЛИ ДАЛЕКО?

А. Д. Король (Москва)

*Статья посвящена дистанционному образованию и актуальным проблемам, возникающим при дистанционном обучении: на каких принципах базируется дистанционное обучение; как происходит отбор его содержания; какие формы организации оно предполагает; влияют ли телекоммуникации, отражающие состояние современного общества, на смысл, цели и содержание образования. Изменения в содержании, формах и методах дистантного обучения определяют новые требования к компетентности учителя.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, критичность, когнитивность, монолог, репродуктивность, информатизация, виртуализация.

## DISTANCE IN EDUCATION: CLOSE OR FAR?

A. D. Korol (Moscow)

*The article is devoted to the distance education and the topical problems arising in distance training: on what principles the distance training is based; how the selection of its content is performed; what forms of organization it presupposes; whether the telecommunications reflecting the condition of modern society influence the meanings, purposes and content of education. The changes in the content, forms and methods of the distance training result in new requirements to the competence of the teacher.*

**Key words:** distance education, criticality, cognition, monologue, reproductibility, informatization, virtualization.

Дистанционное обучение – сегодняшняя реальность, изначально связанная с проникновением технического компонента в сферу образования. О проблемах дистантного образования написано достаточно много, однако актуальными и по сей день остаются вопросы о том, на каких принципах

---

**Король Андрей Дмитриевич** – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета, заведующий кафедрой педагогики Центра дистанционного образования «Эйдос» г. Москва.

125009, г. Москва, ул. Тверская, д. 9/17, стр. 7, оф. 108.

E-mail: korol@eidos.ru

пах базируется дистанционное обучение; как происходит отбор его содержания; какие формы организации оно предполагает; наконец, влияют ли телекоммуникации, отражающие состояние современного общества, на смыслы, цели и содержание образования.

Философско-методологическая, психологическая и педагогическая проблема дистантного образования – проблема коммуникаций. Данная проблема определяется изменением соотношения между базовыми компонентами «Я-концепции» личности: когнитивным, эмоционально-ценностным, поведенческим.

Снижение когнитивного компонента мышления человека, согласно мнению психологов, означает снижение критического барьера, своеобразного рефлексивного «фильтра», ограждающего индивидуальность человека. Оно влечет за собой усиление воздействия на человека извне, зачастую без его осознанного согласия. То есть означает использование императивных форм воздействия, то, что на языке психологии носит название манипуляции.

Снижение критичности человека при восприятии им действительности объясняется высокой степенью доступности информации для человека, все возрастающего количества коммуникаций, которые «заменяют» ему мышление. Наиболее ярко этот факт может быть продемонстрирован на примере семейства операционных систем *Windows*, где каждая последующая версия содержит более удобный пользовательский интерфейс – по сути, восполняет пользователю часть его мыслительной сферы. Коммуникации вкупе с информацией образуют для человека упрощенную схему мышления – технологии с минимальным количеством степеней свободы выбора в рамках этих конструкторов.

При этом снижение когнитивности мышления человека происходит и из-за обезличивания – глобального «эффекта толпы», взаимосвязи между пользователями ресурсов сети Интернет.

Западноевропейская культура всегда отличалась рефлексивностью, способностью к осознанию собственных границ. Вместе с тем, одна из самых опасных тенденций сегодняшнего социума – изменение границ личности, «стирание» пределов между индивидуальностью человека, его принадлежностью к определенной культуре и поликультурной телекоммуникационной средой. Это приводит к расширению «пределов» личности человека, означает трансформацию пространства и времени для человека как базовых ценностей культуры [1].

Человек на протяжении истории (первобытное общество, античная и средневековая цивилизации) переживал пространство и время как ценности. Не случайно Л. Н. Гумилев отмечал, что кризисное состояние цивилизации современного типа заключается в игнорировании времени как такового. Ярким подтверждением тому служит одно из древнейших фундаментальных достижений физической науки – дистантность (расстояние) и время неразрывно связаны друг с другом.

Дистанция девальвирует ценности и идеалы, порождая кумира в виде «безэмоциональных» технологий и информации, расширяющих пределы доступности для человека. Ведь, как писал Л. С. Выготский, если «объем какого-либо понятия расширяется, его содержание стремится к нулю» [2].

Часто приходится слышать точку зрения о том, что такие социальные аспекты, как ценности, убеждения, для дистантного образования трудно достижимы. С философских позиций дистанция – отрыв от реальности, ее подмена информацией. Ценности же имеют непосредственное отношение именно к действительности, а не ее описанию и трактовке человеком.

Сама по себе информация не представляет собой ценность. Источником ценности, компенсирующей виртуализацию действительности, выступает диалогическое общение. Рост объемов информации и коммуникаций наряду с расширением пределов личности человека ведет к уменьшению мотивации к общению и самопознанию. В утрате мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира.

Эмоционально-ценностное дистанцирование человека от другого человека, разобщение людей, наблюдаемое с ростом информатизации общества, предъявляет особые «требования» к проектированию и реализации общения в дистантном обучении.

Общение на расстоянии изменяет соотношение между тремя функциями общения (во многом созвучными с рассмотренными выше компонентами концепции личности): информационной, регулятивной и перцептивной функциями (функции познания, формирования межличностных отношений и аффективной функции) [3]. Сегодняшнее общение все больше теряет индивидуальность и характер, эмоцию и стиль, уподобляясь набору шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и информативным, «гипертекстовым». В особенности это можно наблюдать на примере «бестелесных» дистантных форм общения (с помощью телекоммуникаций), занимающих все больший процент общения от его количества в жизни человека. Так, общение в форумах, чатах и иных средствах телекоммуникаций представляет собой односложные и зачастую короткие предложения, отдельные разрозненные полилогичные реплики-суждения, которые зачастую сводятся к повторению уже известных смыслов и мнений участников общения. Налицо не только смысловая, но и временная разобщенность высказываний его участников – из контекста всегда можно выбрать нужное предложение (вопрос) и отнести к нему свое высказывание без вовлеченности в процесс обмена смыслами с собеседником. Диалога как протяженной во времени и пространстве сюжетной линии, по сути, в средствах телекоммуникаций нет.

Временная разобщенность смыслов субъектов дистантного общения, асинхронность его форм придают особый ценностный статус времени как важнейшему критерию, определяющему границу монолога и диалога.

Монологичный характер форм общения человека в современном информационном обществе объясняет основной используемый режим дистантного обучения – обмена информацией между педагогом и учеником (группой учеников) с помощью электронных сетей или иных средств телекоммуникаций. Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению [4].

Данная передача отражает передаточный характер самого образования: содержание образования рассматривается как опыт, предназначен-

ный для передачи ученику с его последующим усвоением. Подобный передаточный характер образования является монологичным по своей сути и проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе [5]. Это препятствует развитию личностного начала учащегося, его мотивации к учебной деятельности, увеличивает объем содержания предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащегося.

Монологичность, или передача учащемуся «готовой» информации отрицает, прежде всего, познание учащимися самой действительности, реальности окружающего мира. Во-первых, приобретение знаний, их глубина и широта неотделимы от усвоения способов их добывания. «Мы можем познать лишь те вещи, которые сделали сами» – слова И. Канта как нельзя лучше отражают парадигму низкой эффективности монологичности в образовании. Во-вторых, невозможно научиться мыслить нешаблонно, если изучать не саму действительность, окружающий мир, а получать шаблонную, заранее заготовленную и отобранную информацию в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. В-третьих, «готовая», заранее отобранная информация не затрагивает личностных качеств ученика по формированию им системы знаний, не способствует развитию его личности.

Монолог в важнейших компонентах содержания образования – программах, стандартах, литературе – определяет монологичность форм и методов обучения. Вертикальные каналы передачи информации «учитель–ученик» превалируют сегодня над горизонтальным учебным общением «ученик – ученик», составляющим сущность процесса социализации человека. При этом ученик отвечает так, как того требует вопрос учителя с целью проверки усвоенной информации. По сути, сам вопрос учителя не допускает инаковости в ответе ученика. Общение в школе, как и в обществе, сегодня становится все более репродуктивным, однородным, обретающим законы технологичности, сродни функционированию информации в технических системах.

Техническое оснащение учебных заведений парком компьютерной техники и подключением к сети Интернет повышает уровень оснащенности образовательных учреждений. Однако возникает вопрос: какова эффективность использования высокотехнологического компонента для развития личности учащегося? В нетворческой образовательной системе информационный компонент не имеет существенных качественных рычагов для развития личности школьника, поскольку определяющим, «ведомым» является сам передаточный характер образовательной системы. Количественное возрастание степени информатизации (увеличение парка персональных компьютеров в учебных заведениях, возрастание скорости передачи данных в локальную, глобальную сеть и др.) при знаниево-ориентированном характере содержания образования только усиливает его негативные черты, репродуктивность и низкий элемент творчества. Например, использование информационных технологий в контроле знаний, умений и навыков сводится к проверке информации, а неограниченный рост заимствований из сети Интернет свидетельствует о шаблонности мышления школьника.

В этом случае реализуется репродуктивная функция информатизации образования. Данная функция облегчает и ускоряет передачу информации к учащемуся, усиливает репродуктивность процесса образования; вызывает перегрузку деятельности учащихся и снижение мотивации к обучению, усиливает репродуктивность ответов учащихся и затрудняет контроль образовательных результатов.

Причем использование информационных технологий для ретрансляции информации только усиливает монологичность сегодняшнего образования, определяет перегрузку и репродуктивность процесса обучения.

У критиков дистантного общения существует аргумент: заочная форма взаимодействия, общение не способствует творчеству, продуктивности. Наоборот, гораздо легче списать, подменить свои результаты чужими. Кроме того, отсутствие живого контакта между учителем и учеником устраняет порядка 80 % невербального канала общения, что существенно обедняет учебный процесс, лишает его воспитательного аспекта.

Однако именно в информатизации образования коренится возможность разрешения всех этих вопросов, подобно тому как в любой болезни присутствует элемент, позволяющий от нее, болезни, излечиться. Речь идет об индивидуализации обучения учащегося, возможности создания им лично значимого продукта. Другими словами, о возможности творческой самореализации учащегося посредством телекоммуникаций.

В 1912 г. Ч. Кули предложил теорию «зеркального Я», которая заключалась в том, что представления индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его «Я-концепцию». Человек сравнивает себя с другим человеком, и наши представления о том, как нас оценивают другие люди, – влияют на наше поведение. Л. Фестингер в своей известной теории социального сравнения показал, что человеку от природы свойственно стремление оценивать свои убеждения и способности, а это можно сделать, только сравнивая их с чужими [6].

Монолог и репродуктивность в образовании, диктующие предрешенность и одинаковость ответов учащихся, выступают отрицанием социализации в образовании. Сравнение учащимися своих собственных образовательных продуктов в условиях передачи внешнезаданного содержания образования невозможно – нет самих уникальных продуктов ученика, а значит, нет оснований и для их сравнения, то есть общения.

Монологичность школьного общения, сконцентрированная в предрешенной одинаковости результатов образовательной деятельности учащегося, создает предпосылки для утрачивания важнейшей операции мышления и самой основы диалога – сравнения. Не случайно средневековая диалектика обретает себя в преподавании путем диспута. «Диспутации составляли существенную сторону жизни средневековых университетов вообще. Умение вести диспут, который временами продолжался даже не один день, было одной из составных частей экзамена, проводившегося при возведении в ученую степень; сущность, по тогдашнему выражению, “детерминирования” состояла в том, чтобы уметь разрешить поставленный вопрос или тезис проведением над ним целого ряда логических операций типа разграничения и определения понятий, и все это носило публичный характер» [7].

Возможность сравнения разных продуктов имеет для учащегося гораздо больший когнитивный эффект, чем получение «правильной» информации с одинаковым шаблонным ответом ученика. Поэтому общение между двумя и более «одинаковыми» сознаниями (ценности, идеалы) носит манипулятивный, эгоцентричный характер. В подобном общении нет равноправия, субъект-субъектности, нет диалога.

Подобное общение неизбежно влечет за собой снижение когнитивности мышления учащегося, не способствует формированию компетенций ученика к преодолению социально-психологических эффектов стереотипизации, различного рода предубеждений и воздействий со стороны других людей. Общение в однородной среде, подразумевающей обучение всех одинаково, с заранее требуемым ответом ученика на вопрос учителя, не имеет потенциала для развития личности учащегося, приводит к собственному вырождению.

Проблема ценности, когнитивности и поведения личности концентрируется в содержании понятия «мотивация общения». Проблема мотивации общения в психологических науках описана достаточно полно [8]. «Необходимым условием ее возникновения и удовлетворения является другой человек (или группа людей), который является центральным пунктом ее ситуации» [9].

Вместе с тем, вопрос мотивации учащегося к общению в школе практически не исследован по причине репродуктивности характера образовательной системы. Проблема «другого человека» в монологичном образовании не имеет даже теоретических шансов быть реализованной на практике: «вертикальная» канва общения в школе («учитель–ученик») не создает условий для боковых «горизонтальных» («ученик–ученик») коммуникаций. Можно с уверенностью говорить о связи мотива к школьному общению и личностного начала в образовании: общение диалогично настолько, насколько образование личностно.

Применительно к образованию следует разграничить понятия мотивации к коммуникации и мотивации к общению. Мотивация к коммуникациям возникает между двумя или более различными информационными источниками. Однако этого условия недостаточно для мотивации к общению. Мотив основан на различии во взглядах, ценностях личности учащегося: чем больший «перепад» ценностей у собеседников, тем больший мотив к общению и более высокая компетентность как продукта диалога.

Так, информационный гипертекст Википедии содержит бесконечно большое количество самой различной информации, однако не содержит в себе прямого личностного контакта или начала, в отличие, например, от свободных текстов в системе развивающего обучения С. Френе. В гипертексте есть мотив к коммуникациям, но практически нет мотива к общению, условиями которого являются «свободные, уникальные и ценные друг для друга субъекты» [10], которые фиксируют на бумаге в форме свободных текстов собственные результаты деятельности, образовательные продукты. Причем подобные тексты отличаются высокой степенью рефлексивности – весь процесс создания свободных текстов от самого замысла и до публикации в школьной типографии сопровождается учащимися, осмысливается и корректируется во взаимодействии (сравнении) друг с другом [11].

Очевидно, что инаковость образовательных продуктов учащихся составляет решение проблемы «другого человека» в образовании, определяет мотивацию к общению. Каков путь получения личностных образовательных продуктов, разнородных и неповторимых по своей сути? «Передача знаний» отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить «письменами». Однако человек – это «семя», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-то письменами – нужно создать условия для произрастания семени [12]. Поэтому путь таков: дать возможность каждому ученику строить свой собственный индивидуализированный путь в образовании.

Содержание образования при этом рассматривается не как опыт для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение [12]. Предоставляемое ученику содержание (например, задания) является открытым, то есть включает множество возможных результатов его деятельности. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося. В открытых заданиях разрешается одна из важнейших причин утрачивания мотивации к общению – отсутствие механизмов самореализации личности. М. С. Каган отмечал, что «существует несомненная связь между мотивацией общения и величиной самораскрытия в ходе него» [10]. «Именно в творческой деятельности, направленной на создание нового продукта, на принятие решения в условиях неопределенности и т. д., общение способствует организации совместных действий индивидов лучше, чем коммуникация» [10].

Разрешение проблемы утрачивания ценностных основ в дистантном образовании коренится в изменении соотношения «свое–чужое» в обучении. В этом случае не обмен информацией является главной доминантой дистантного обучения, а продуктивная и коммуникативная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций.

Уникальность и «инаковость» личностно значимых результатов учащегося возможны, во-первых, при изучении им области действительности, а не при помощи «правильной» информации, описывающей данную действительность. Во-вторых, при наличии возможности демонстрировать, сравнивать образовательную продукцию учащихся. Демонстрация образовательной продукции учащихся, имеющая мотив к учебному общению, является образовательным принципом «продукт ученика глазами другого учащегося». Подобно тому как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнения других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи, основа которой – «горизонтальные» учебные диалоги. Реализация принципов эвристического обучения, диалогического в своей основе, воплощает принцип «бытие человека – бытие с другими» из области философского знания в образовании.

Интерактивность взаимодействия субъектов образования определяет и качество, и количество создаваемой учащимися продукции. В данной обратной связи содержится залог построения учеником собственной ин-

дивидуализированной траектории в образовании. Ведь обеспечить устойчивый и самодостаточный механизм образующейся личности можно лишь при наличии в каждом из этапов деятельности учащегося рефлексивной обратной связи, как внутренней (рефлексия достигнутых результатов самого учащегося, его образовательных продуктов и т. д.), так и внешней (сопоставление собственных образовательных продуктов, результатов с образовательными продуктами других учащихся).

В горизонтальных диалогах реализуется не только мотивационная, но и рефлексивная, а значит, эмоционально-ценностная функция общения субъектов образовательного процесса. Ведь рефлексия подразумевает не только целевую функцию – отделение знания от незнания, но и осознание собственных границ личности, важнейшую мировоззренческую функцию.

Изменение вектора образовательной системы – с монологичного на диалогичный – позволяет реализовать творческо-коммуникативную функцию информатизации образования. Творческо-коммуникативная функция информатизации образования: облегчает доступ к информации; реализует свободу выбора учащегося; обеспечивает демонстрацию образовательных результатов субъектов учебного процесса; обеспечивает возможность их активного сравнения участниками учебного процесса.

В творческо-коммуникативной функции информатизации образования заключена триада мотивационного, рефлексивного, эмоционально-ценностного факторов дистантного общения. Данные факторы дистанционного диалога учащегося в сравнении с очной формой диалога объясняются большей количественной и качественной степенью коммуникаций во время дистанционных мероприятий, способных обеспечить обратную связь и скорректировать индивидуальность обучения практически каждого учащегося. На очном уроке традиционная доска не может в полной мере служить местом «встреч» ученических продуктов.

В средствах телекоммуникаций каждый участник выступает в роли: а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений. Организатор коммуникаций формулирует и размещает на форуме собственные цели, проблемные вопросы, утверждения, выполненные задания по теме занятия. Участник коммуникаций высказывает свои собственные суждения в отношении поднятых вопросов: формулирует «за» и «против» в них. Выступает рецензентом высказываний: а) собственных; б) других участников форума коллег, ведущего курса. Доказывает согласие или несогласие собственной позиции с позицией другого участника, находит слабые уязвимые места в рассуждениях других участников. Коммуникативная деятельность участника курса в рамках двух ролей является его главным образовательным продуктом и оценивается ведущим.

Образовательный продукт каждого участника групповых дистанционных коммуникаций содержит в себе когнитивный, аффективный, рефлексивный (поведенческий) продукты. Получаемый в результате коммуникаций коллективный образовательный продукт имеет количественно и качественно большую значимость, нежели индивидуальный образовательный продукт каждого из участников дискуссии.

Теория и практика групповой поляризации в социальной психологии свидетельствует, что коллективное обсуждение группы усиливает перво-



начальные установки каждого из членов этой группы. Следовательно, группа в результате коллективной дискуссии приходит к более радикальной позиции, нежели усредненное мнение ее членов.

Важным представляется вопрос не только количества участников, способных принимать участие в дистанционных занятиях, но и вопрос их состава, прежде всего, особенностей возраста. Благодаря исследованиям социального психолога Л. Хоффмана известно, что гетерогенные группы (разнородные по составу, опыту) обычно принимают решения более высокого качества, чем гомогенные группы [13]. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что гетерогенные учебные классы, формируемые дистантно для проведения уроков, в случае коммуникаций способны к созданию более высокого качественного образовательного продукта, нежели «одногодки». «Границы рождают мою самость», – писал К. Ясперс [14]. Гетерогенные группы в сравнении с однородными обладают большей степенью разнородности мнений, смыслов, а значит, содержат внутри себя большее количество и качество всевозможных границ. Границ, порождающих мотивацию к деятельности, эмоционально-ценностный компонент коллективного продукта, качественную рефлексию каждого участника.

Вместе с тем, учителя испытывают сложности с планированием и реализацией коммуникаций на дистантных уроках. Так, среди основных проблемных моментов при проведении учителями дистанционных уроков в веб-форумах в рамках всероссийского дистанционного конкурса «Дистанционный учитель года–2009» оказалась, во-первых, стереотипность восприятия структуры и содержания урока учителем. Приоритет привычного монолога, низкий коммуникативный компонент в содержании высылаемых материалов для участников урока, а также при его проведении в форумах. Во-вторых, недооценка психолого-педагогических особенностей учащихся при планировании и проведении дистантного урока, а именно алгоритмичности всех его этапов, отражения этого в учебных материалах. Речь идет о заданиях, содержании учебных модулей, корреспонденции среди участников урока. Организационно-деятельностная технология проведения дистанционных уроков осуществляется при помощи: а) заданий; б) учебных модулей; в) выполненных работ участников; г) телекоммуникаций; д) рефлексии [15]. Все субъекты дистантного урока объединены строгой технологической «цепочкой», снабжены стандартом-инструкцией, касающейся функционирования информации в пределах дистантного мероприятия.

Практика проведения дистанционных уроков в форуме в рамках всероссийских дистанционных конкурсов «Дистанционный учитель года», «Современный урок» показала, что у учителей-участников конкурса зачастую отсутствует и надлежущая четкость в прописывании алгоритма действий учащихся.

Изменения в содержании, формах и методах дистантного обучения определяют новые требования к компетентности учителя. Должен ли современный учитель заниматься проектированием коммуникаций на уроке? Входит ли умение учителя составить предметные компетенции, например коммуникативные, в его профессиональную компетентность? Тра-

диционно разработкой содержания учебных программ занимается ученый-разработчик. Вместе с тем, умение учителя составить эвристическое задание не «вслепую», а с прицелом на результат – организацию коммуникаций составляет сферу его профессиональной компетентности. В этой же компетентности и организовать траекторию своего индивидуального повышения квалификации, например, выбрать дистанционный курс для последующего прохождения, принять участие в конкурсе, организовать участие своих учеников не стихийно, а «зряче», ориентируясь на конечный результат.

Виртуализация вытесняет реальность, находящую прибежище в человеке. Коммуникативный продукт – «ядро» ученической личности, цель, а не средство. Поэтому цели использования телекоммуникаций – индивидуализация образования и творческая самореализация всех субъектов дистантного образования – должны найти свое отражение в смыслах и целях образования. При определенном количестве коммуникативный продукт учащегося в формах и методах дистантного обучения оказывает влияние на смыслы и цели и особенно на содержание образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г.** Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – Т. 26. – С. 16–24.
2. **Выготский Л. С.** Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т 1. – 488 с.
3. **Андреева Г. М.** Социальная психология. – М., 1980. – 415 с.
4. **Хуторской А. В.** Современная дидактика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. **Король А. Д.** Диалог в образовании: эвристический аспект. – М. : Эйдос ; Иваново : Юнона, 2009. – 260 с.
6. **Фестингер Л.** Теория когнитивного диссонанса. – СПб. : Ювента, 1999.
7. **Суворов Н. В.** Средневековые университеты. – М. : Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерёв и Ко, 1898.
8. **Шкурагова И. П.** Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 156 с.
9. **Чхартишвили Ш. Н.** Природа и виды социогенной потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 115–119.
10. **Каган М. С.** О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании : сб. материалов конф. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. – Вып. 22. – (Сер. «Symposium»).
11. **Френе С.** Избранные педагогические сочинения / пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
12. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика : теория и технология креативного обучения. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
13. **Allen V.** Situational factors in conformity // Adv. in Exp. Soc. Psychol. – 1965. – Vol. 2.
14. **Ясперс К.** Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994.
15. **Интернет-уроки** : поурочные разработки участников всерос. конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М. : Эйдос, 2010. – 152 с. – (Сер. «Интернет в обучении»).