



Мариям Равильевна Арпентьева, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), профессор кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, г. Калуга

ДИАЛОГ КАК СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Часть 1. ИНТЕРАКЦИЯ КАК СПЕКТАКЛЬ И СОРЕВНОВАНИЕ

В статье анализируется психологическая структура диалогического и монологического педагогического общения. Сравняются особенности диалогического и монологического взаимодействий, реализующих «смыслы для себя» и «смыслы для других» на разных стадиях общения: перцепции, коммуникации, интеракции и интеграции. В качестве центрального, ядерного момента взаимодействия рассматривается игра, анализируются её составляющие: спектакль и состязание, особенности их реализации в монологическом и диалогическом взаимодействии на разных уровнях и стадиях общения, парадоксы и тенденции диалогического и монологического взаимодействий.

Ключевые слова: диалог, монолог, педагогическое общение, самораскрытие, самопредъявление.

Современность, эпоха постмодерна ставят перед человечеством целый ряд вопросов, включая те, что есть он сам и что есть его жизнь, как ему живётся и как живётся с ним. Отвечая на эти вопросы, исследователи отмечают, что отношения человека с собой и миром всё больше утрачивают качества реальности и искренности, всё больше нуждаются в осознанном усилии, «воле к смыслу», к диалогу. Особенно это важно в таких видах общения, как педагогическое, консультативное, управленческое. Многие

работы отражают деятельностный характер педагогического общения, рассматривая его роль в формировании и развитии отношений между людьми и их жизнедеятельности в целом. Одной из базовых остаётся модель общения, созданная Г.М. Андреевой и развиваемая её коллегами и учениками [1–3]. В этой модели общения выделяются три основные взаимосвязанные стороны: интеракция, информирование и перцепция, их разные уровни и типы. Педагогическое общение выступает как интеракция,

феномен отношений между людьми. Эти отношения в разной мере опосредованы совместной деятельностью людей и, в зависимости от характера деятельности, создают разные типы общения. Среди других (весьма многочисленных) работ выделяются исследования, развивающие диалогический подход, опирающийся на идеи М.М. Бахтина и других отечественных и зарубежных философов и лингвистов, рассматривающих общение — монолог и общение — диалог [4]. Работы Ф.Е. Василюка, А.Ф. Копьева, А.Б. Орлова, Т.А. Флоренской, А.У. Хараша и многих других исследователей посвящены разработке эпистемологических и методологических, практических и психотехнических аспектов диалогического взаимодействия [5–9]. В современной психологии общения одними из наиболее известных являются модель общения как проблемно-смысловой фокусировки А.У. Хараша, модель триалога А.Б. Орлова [7], модель понимающей коммуникации Ф.Е. Василюка [5; 10] и др. Многие из этих работ, вместе с тем, так или иначе обращены к решению проблем структуры общения, к решениям, предложенным в рамках деятельностного подхода, в работах Г.М. Андреевой и её школы [9, 11–13].

В рамках этих и многих иных исследований при описании и изучении педагогического общения выделяются его внутренняя, раскрывающая сущностные аспекты педагогического общения, и внешняя, раскрывающая структурные аспекты педагогического общения, стороны. Однако это выделение во многом

условно, поэтому исследование педагогического и иных видов общения и их феноменов остаётся одним из наиболее сложных направлений психологических исследований. В целом можно выделить четыре основных аспекта или стороны педагогического общения: общение-интеракцию, общение-интеграцию, общение-коммуникацию и общение-перцепцию.

Общение как интеракция: сообщничество или партнёрство. Многими практиками и теоретиками, особенно в контексте деятельностного подхода, выделено единство педагогического и иных видов общения и деятельности. Однако общение не сводимо к решению (обслуживанию решений) предметных задач (задач учебной, профессиональной и иной деятельности), поставленных перед человеком. Общение как интеракция есть (вос)производство человеческого бытия, отношений между людьми. Деятельностные, то есть предметные, задачи педагогического процесса существуют для того, чтобы сконцентрировать на себе намерения людей и инициировать процессы педагогического общения, совместную деятельность. Производство и воспроизводство человеческих отношений и бытия человека в целом, распределение и утверждение интерперсональных позиций и статусов опосредовано содержанием предметных, деятельностных заданий и задачами, целями учебной обучающей деятельности [1, 9, 13, 14]. При этом педагогическое общение, рассматриваемое как интерактивный, в том числе поведенческий, акт и, шире, как



компонент социального бытия (события людей), является неделимой, системной целостностью тогда, когда его интерактивные и перцептивно-информационные компоненты включены в определённый мотивационный контекст, проблемно фокусированы. Педагогическое общение не получает внутренней основы, если это не общение по поводу деятельности, но и педагогическая деятельность, не включённая в общение, в отношения людей, не существует [15].

Особенности предметно-смысловой центрации, фокусировки педагогического общения позволяют вычленить его разные типы, например, развести модусы педагогического общения: «сообщничество» и «партнёрство», а также выделить общение продуктивное и деструктивное, монолог и диалог и т.д. Диалог обычно, в отличие от монолога как псевдообщения, выступает как общение на уровне действительных мотивов деятельности [5, 8, 16]. Участники педагогической коммуникации предстают как конкретные личности, обладающие идиосинкразическими характеристиками, а не безликими и похожими друг на друга коммуникаторами и реципиентами («контактами»). Учитель и ученики проявляются, открывают себя в своих сообщениях и текстах: более или менее открыто и откровенно, полноценно и развёрнуто осуществляют себя и свои цели или стремятся спрятать, маскировать свои истинные смыслы и цели своей деятельности [17–19]. Сообщение — не столько сама по себе передача информации, но событие и со-бытие людей, оно подразумевает предъявление ими самих себя и сравнения себя и другого.

Предметная деятельность осуществляется в педагогическом общении в форме интеракций (взаимодействий, выстроенных по игровым канонам: спектакля и игры, обладающими своими сценариями и собственной историей. Аналогом такого представления об общении является идея «делового ядра» А.В. Петровского в представлении о группе (стратометрической модели коллектива) [20]. Говоря об уровнях развития и построения группы, он расположил в структурном центре группы её «деловое ядро», предметный смысл её жизнедеятельности. Ядро определяет функционирование и развитие остальных страт-слоёв, но до настоящего момента оно исследовано гораздо меньше иных страт и явлений коллективного взаимодействия и групповой динамики. Такое «ядро» возникает даже в краткосрочной, дистанционной или виртуальной встрече двух и более людей, в том числе в виде гипотез о правилах взаимодействия и возможном развитии отношений в связи с предстоящими задачами педагогической деятельности (предметом деятельности).

Игра как спектакль и соревнование.

Люди, вступающие в общение, с самого начала предвосхищают некую «интригу», игру, готовятся к ней: и как игроки, предполагающие наличие соревнования, и как драматурги и актёры, включённые в сценическое действие, спектакль. Поэтому данное «ядро» можно также назвать «игровым»: игра — это и есть то, ради чего люди приходят в этот мир и объединяются в группы, сообщества [1, 8, 11, 21–24].

Интеракция выступает, таким образом, как игра, сочетающая два измерения: спектакль и состязание. Игра — это состязание или соревнование, включающее противостояние сил и стратегий; но и шоу, лицедейство, включающее согласованность ролей и линий сюжета. Й. Хейзинга полагает эти два понимания игры её «двумя существенными аспектами». «Игра, — пишет он, — есть борьба за что-нибудь или представление чего-нибудь. Обе эти функции без труда объединяются таким образом, что игра «представляет» борьбу за что-то либо является состязанием в том, кто лучше других что-то представит» [23, с. 24]. Таким образом, состязание и спектакль имеют много общего: спектакль состязателен, а состязание зрелищно. И то и другое происходит по правилам, сценариям, отступление от которых чревато разрушением совместного действия и отношений (дезинтеграцией). Чтобы быть в игре, даже разрушая её, индивид должен делать вид, лицедействовать, что играет по правилам, поэтому, как подчёркивает Й. Хейзинга, «мошенникам и лицемерам... всегда доставалось меньше, нежели тем, кто нарушал игру: вероотступникам, еретикам, неوفитам, узникам совести», а также игнорирующим — «молчунам» [23, с. 22–23]. Делая вид, что он играет, не посягая на правила, даже если играет по своим собственным правилам, — относительно безобиден. Но тот, кто не принимает правил игры, оказывается «штрейкбрехером» и разрушителем «волшебного мира» человеческих иллюзий и отношений к ним. При этом и состязание, и спектакль соби-

рают наблюдателей, побуждая участников к самоподаче: и то и другое — «представление», предназначенное для наблюдателя... Индивиды, участвующие в соревновании или сценическом действе, особенно «высокого качества», «высокого ранга», по сути, в равной мере вынуждены заботиться о впечатлении, которое они произведут на наблюдателя (согласитая, эксперта, критика), реального или воображаемого (потенциального), пассивного созерцателя или активного соучастника или организатора игры (тренера, режиссёра). И то и другое требует усилий — самоотдачи, необходимой чтобы одержать победу (в состязании) или исполнить роль (в сценическом действе). Этот момент является ключевым: интеграция — объединение индивидуальных усилий, кульминация, результат интеракции, коммуникации и перцепции. Ход и качество педагогического общения зависят, таким образом, от того, в какой мере ситуация объединения способствует выявлению и стимулирует приложение индивидуальных усилий. Однако сам человек выступает и как «игрок», и как «актёр»: условие максимальной самоотдачи — полноценного, деятельного усилия — предполагает выбор между двумя ипостасями играющего, успешное и полноценное самовыражение (самоотдачу) или неуспех, предопределённый преобладанием самоподачи.

В рамках этого выбора особое значение имеет социальная фасилитация [19, 25–28]. Условия, в которых люди выполняют одно и то же задание, находясь рядом, но не взаимодействуя, Ф. Олпорт назвал «коакцией» [29]. В условиях коак-



ции происходит интенсификация индивидуального действия: коактирующие вступают в состязание друг с другом и действуют наперегонки, причём более интенсивно, в присутствии одного только внешнего наблюдателя. Однако их действия при этом обычно упрощаются и стандартизируются, допускаются больше ошибок, типична ориентация на «групповой стандарт». Коакция интенсифицирует стороны человеческой деятельности, которые не обращены к индивидуальности и творчеству, личному выбору. При наличии выраженного «смыслообразующего» контекста усилий, связанного с возможностью выбора, он подвергается деиндивидуализации, упрощению и усреднению. «Тайна» («секрет») выступает как организующий принцип монологической интеракции: состязание в условиях коакции и «страх сцены» берут начало в тайне «другого» и индуцируемой присутствием «другого» как «тайны» тенденции к защите собственного «я». Монолог связан с двумя состояниями: либо взаимный антагонизм и недоверие, проявляющиеся во вражде и соперничестве, в тенденции управления впечатлениями, либо объединение для совместной манипуляции третьим «другим». Сплочённые и устойчивые сообщества характеризуются, как правило, высоким уровнем согласия суждений, позиций, мотивов и ценностных ориентаций, они оперативно вырабатывают единые, стереотипные представления о каждом из членов своей группы и других групп, причастных к жизни своей группы. Тождество как «единство» ценностных ориентаций и иных диспозиций —

внешняя сторона групповой организации, внутренняя сторона — общность секретов или «тайн», к которым не допускаются не только люди со стороны, но и даже некоторые члены группы: иначе жизнь группы — её «игровое ядро» — было бы разрушено. Всякая же игра, как полагает Й. Хейзинга, исключительна и обособлена, что проявляется «в таинственности, которой игра любит себя окружать... Это игра для нас, а не для других» [23, с. 23].

В целом монологическая интеракция реализует интеграцию как объединение через общность секрета, последняя имеет два полюса — соперничество и сообщничество: взаимную антагонистическую манипуляцию и договор о совместной манипуляции «третьими лицами». Исследование «игрового ядра» такого педагогического общения затруднено: тайна — то, о чём люди молчат; выдать её — совершить предательство. Тайны не исследуются, а расследуются, в том числе социометрическими методами, которые могут указать как хранителей групповых секретов («сообщество посвящённых»), так и «непосвящённых». Содержание тайн и секретов остаётся закрытым: респонденты (педагоги, администрация, учащиеся и их родители) могут открыто избегать контактов с исследователем, особенно там, где он настойчиво касается «тайных» тем. Их реконструкция, таким образом, может идти от «обратного»: темы, которые избегают, указывают путь к содержанию «игрового ядра» той или иной группы, включённой в процесс педагогического диалога [16, 20].

Диалогическая интеракция реализуется вокруг конкретных предметных задач педагогической деятельности как деятельности совместной. Она приглашает к партнёрству. Если рассматривать типы интеракции, то партнёрство предстаёт как высшая ступень объединения индивидуальных усилий. В истинном педагогическом диалоге хранителем тайн выступают не люди и их группы, а предметный мир: тайна — не то, что скрывается, а то, что скрыто, что-то непознанное, таящееся в части мира, которая приковала к себе внимание общающихся, партнёров. Партнёрство — открытая система интеракций, её изменения могут противопоставляться иным, закрытым системам и осмысляться подчас как враждебное и конкурентное. Однако внутри оно таким является: партнёрство есть объединение индивидуальных усилий совместного самовыражения. Если сообщники заняты совершенствованием самоподачи (как актёрская труппа, разыгрывающая спектакль, в котором люди помогают друг другу кем-то притвориться и на кого-то повлиять), то в партнёрских взаимоотношениях типична максимизация самоотдачи, забота о реализации внутреннего потенциала каждого из участников. Естественно, что в реальном партнёрстве присутствует некоторая доля сообщничества и один из типичных секретов: завышение оценки «своих» и занижение «чужих». Таким образом, сообщничество направлено на повышение индивидуальных оценок личности, а партнёрство нацелено на развитие и совершенствование личности, её отношений с собой и миром. Сообщники «отпускают»

друг другу промахи и грехи, игнорируют там, где это выгодно, ошибки друг друга, решают фиктивные проблемы. Партнёры нацелены на эффективное и конструктивное решение настоящих проблем и взаимопомощь.

Таким образом, в обществе есть три основных типа интеракции и интегрирующего взаимодействия [12, 30, 31]. В основе первого — коакция — объединение индивидуальных усилий, при котором «каждый играет за себя», храня свои индивидуальные «тайны», даже если решает стереотипную, стандартную задачу, действует и живёт, как и все. В плане взаимодействия коактирующие только соперничают. «Засекреченность» индивидуальных проблем и задач — одна из важнейших особенностей социального бытия большинства людей. Люди при всём стремлении к обмену переживаниями открывают окружающим меньше, чем знают о себе и мире, предпочитая решать свои задачи и проблемы без партнёров и сообщников [13, 26, 32, 33]. Даже сообщники часто не до конца «просвещаются» людьми, например, не посвящаются в интимные, особо секретные, детали.

Поэтому консультирование, в частности, нацелено на раскрытие и избавление человека от индивидуальных тайн, которые человек, чтобы «не проболтаться» и поделиться с другими, скрывает даже от самого себя. При этом ситуации исповеди и институт исповеди в консультировании и смежных практиках имеют универсальный характер: а жизнь «сделавшего самого себя», «одинокого рейнджера» долго человека не радует [26, 34].



Искушение и потребность доверить свои тайны другим обычно борется со страхом разоблачения, страхом негативной оценки [22].

Второй тип интеракции людей в рамках созданной общности — монологический. Он предполагает объединение индивидуальных усилий, подчинённое мотиву соперничества: объединения с одними людьми ради противостояния другим. Такое объединение подчас ещё больше обособляет, изолирует индивида от «остального мира». При этом изоляция — условие единства, а единство — способ изоляции.

Третий тип интеракции — партнёрство. Оно включает стремление интеграции в сообщество без противопоставления иным людям и сообществам. Идеальное партнёрство — реальное членство индивида в сообществе «люди», не знающее разделяющих границ: возрастных, половых, этнических, политических, профессиональных, семейных, экономических, религиозных и т.д. Партнёрство — осознанное соучастие в жизни человечества, состояние субъекта педагогического общения и деятельности, характеризующееся готовностью и способностью к совместной самоотдаче.

Матрица объединения индивидуальных усилий педагогического диалога или полилога включает встроенный механизм «рассекречивания»: в её структуре не предусмотрено место для «хранителя тайн». Любой человек может и должен открыть (передать) информацию любому из членов группы, а многочисленные «непродуктивные» контакты помогают

скоординировать группу. В монологической, централизованной сети информация «стекается» к центру, где свершается «таинство» решения, при котором решение принимает субъект, чьи способности, знания и навыки далеко не всегда соответствуют уровню сложности и типу задачи. Поэтому диалогические, децентрализованные сети практически всегда превосходят в скорости и качестве решений монологические.

Игра: продуктивная и деструктивная интеракция. Понятие игры двойственно, таким образом, и в другом отношении. Описание игры в детском возрасте связано с её пониманием как моделирующей деятельности. Эта «ненастоящая» для многих взрослых людей деятельность, особенно в дошкольном возрасте, используется ребёнком или окружающими для того, чтобы подготовиться к другой, «настоящей» деятельности — учению (развивающие функции игры). Кроме того, она используется для того, чтобы помочь преодолеть травмы «объектных», значимых отношений ребёнка / учащегося и обучающихся с окружающими их людьми (коррекционные функции игры). «Нереальность» игры как предварительной репетиции (то есть спектакля) и безопасного противостояния давлению окружающих (отреагирования) выполняет продуктивные функции [35–37].

При описании отношений взрослых людей понятие игры чаще всего используется обычно для обозначения тенденций и аспектов, отличающих нарушенное, уплощённое, монологическое педагогическое общение-симулякр.

Раскрываются реализуемые в этом общении «объектные», манипулятивные, конкурентные и отчуждённые, имитирующие, отношения к себе и миру. Такие отношения характеризуются смысловым опустошением и «дереализацией», иссякают, как только их цель достигнута [5–8, 38]. «Нереальность» игры, имитирующей искренность отношений спектакля и скрывающей противостояние борющихся за «ресурсы» субъектов, выполняет деструктивные функции. В контексте самых разных видов профессионально-делового и интимно-личностного педагогического общения деструктивность игр проявляется в упрощении общения, сведении общения к «проверке контакта», замещении процесса построения и развития отношений близости бесконечными «перезагрузками» нравственно дефектных и пустых в смысловом отношении интерактивных «матриц». Игры как овецивающие партнёров манипуляции побуждают людей опасаться друг друга и отношений, безнадёжно, но упорно искать пути иной, «безопасной» симуляции и использования себя и друг друга. Эти попытки разрушают внешний и внутренний мир человека и суть педагогического взаимодействия, отношений педагога и его учеников [39, 40, с. 183, 41]. На грани разрушения, в попытках преодоления «выученной беспомощности» и отчуждения, выхода из замкнутого

круга взаимных манипуляций, активизируется поисковая: диалогическая и творческая активность. Вместо выученной беспомощности, подавляемой агрессии, опустошённости «псевдо-тайн», скрывающих эти беспомощность, пустоту и злобу взаимных обвинений и претензий по поводу нереализованных и не могущих быть реализованными ожиданий «вечной верности», «безусловной любви», «полного понимания» и т.д., достигается самоэффективность и смысловая наполненность, исполненность отношений и жизни человека, прозрачность и ответственность. Вместо отчуждения «дигитальной нравственности» и десакрализации достигается реалистичность отношений к себе и миру, взаимное доверие и взаимная помощь, взаимное подтверждение и ресакрализация. Следование потоку жизни, стремление и умение различать реальность и «подделки» под неё — линии восстановления, гармонизации, развития человека, его общения и отношений с собой и миром. Игра как форма полноценного общения и его суть обретает значимость, развивающий характер, стимулируя возвращение человека в реальность из бесконечных симулякров и ничего не стоящих секретов. Педагогическое общение — вид такой развивающей игры, в котором люди обнаруживают себя и исследуют мир.



ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 384 с.
2. Константа в неопределённом и меняющемся мире. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. — 400 с.
3. *Петровская Л.А.* Общение. Компетентность. Тренинг: избранные труды. — М.: Смысл, 2007. — 687 с.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
5. *Василюк Ф.Е.* Молитва—молчание—психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. — 1996. — № 4. — С. 141–145.
6. *Копьев А.Ф.* Взаимоотношение «Я» — «Другой» // Московский психотерапевтический журнал. — 2007. Юбил. выпуск 2007 года. — С. 85–97.
7. *Орлов А.Б.* Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии. — 2002. — № 4. — С. 3–19.
8. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии. — М.: ИП АН СССР, 1991. — 244 с.
9. *Хараиш А.У.* Социально–психологические механизмы коммуникативного воздействия: дисс. ...канд. психол. наук. в форме научного доклада. — М.: МГУ, 1983. — 33 с.
10. *Хараиш А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А.А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979. — С. 17–35.
11. *Хараиш А.У.* О механизме общественной детерминации индивидуальной деятельности // Психология в вузе: науч.-метод. журн. — 2014. — № 1. — С. 12–24.
12. *Хараиш А.У.* Монолог и диалог // Социально-психологическая компетентность / сост. и ред. М.Р. Арпентьевой. — Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. — 250 с.
13. *Арпентьева М.Р.* Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования): дисс. ... докт. психол. наук. — М.: МГУ, 2015. — 497 с.
14. *Хараиш А.У.* Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интерсубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) // Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева. — М.: АПН СССР, 1981. — С. 25–42.
15. *Хараиш А.У.* Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия) // Социальная психология: хрестоматия: уч. пос. для студентов вузов / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М.: Аспект Пресс, 2003. — С. 71–84.
16. *Морено Дж.Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / под ред. Р.А. Золотовицкого. — М.: Академический проект, 2001. — 330 с.
17. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
18. *Топольская Т.А.* О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — № 4. — С. 69–90.

19. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: Че-Ро, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
20. *Петровский А.В.* Психология и время. — СПб.: Питер, 2007. — 448 с.
21. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 640 с.
22. *Гоффман Э.* Представление себя другим в повседневной жизни / вст. ст. А.Д. Ковалёва. — М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000. — 305 с., М.: ИС РАН, 2004. — 751 с.
23. *Хёйзинга Й.* Homo Ludens; Статьи по истории культуры / пер. с гол. Д.В. Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с.
24. *DeKoven B.* Building an inner playground // *ANP Perspect.* — 1999. June–July. — P.18.
25. *Казанжи М.Й.* Психология фасилитивности. — Одесса: Издательство «Куприенко Сергей Васильевич», 2014. — 327 с.
26. *Rimé B.* Interpersonal emotion regulation // *Handbook of emotion regulation / J. J. Gross (Ed.).* — N.-Y.: Guilford, 2007. — P. 466–485.
27. *Risman D., Glaser N., Danney R.* Lonely crowd. The study of american character. — New Haven, CT: Yale Univ., 1950. — 392 p.
28. *Sullivan H.St.* The Interpersonal Theory of Psychiatry / Ed. by H.S. Perry and M.L. Gawel. — N.-Y.: W. W. Norton & Co., Inc., 1953. — 393 p.
29. *Allport G.W.* The Nature of Prejudice. — N.Y.: Addison-Wesley Publishing Company, 1979. — 537 с.
30. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. — М.: Педагогика-пресс, 1992. — 190 с.
31. *Ковалёв Г.А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // *Вопросы психологии.* — 1987. — № 3. — С. 41–49.
32. *Амяга Н.В.* Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // *Личность. Общение. Групповые процессы.* — М.: АН СССР, 1991. — С. 57–74.
33. *Михайлова Е.В.* Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. — СПб.: Речь, 2007. — 224 с.
34. *Бандура А.* Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320с.
35. *Боулби Дж.* Привязанность. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.
36. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. — М.: МПА, 1994. — 368 с.
37. *Эльконин Д.* Психология игры. — М.: Владос, 1999. — 360 с.
38. *Barak A.* The Internet and suicides: Another expression of the two faces of the Internet // *Haye'utz Nachinuchi.* — 2000. — V. 9. — P. 111–128.
39. Постмодерн: новая магическая эпоха: сб. статей / под ред. Л.Г. Ионина. — Харьков, 2002. — 247 с.
40. *Haraway D.* Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective // *Simians, Cyborgs and Women / Ed. by D.J. Haraway.* — N.-Y., L.: Routledge, 1991. — 312 p. — P. 183–201.
41. *Hayles N.K.* My Mother was a computer: digital subjects and literary texts. — Chicago: The University of Chicago Press, 2005. — 288 p.