

РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИКИ ДЕТСКОЙ ИГРУШКИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

О. А. Белобрыкина

RETROSPECTIVE OF A PROBLEM OF SEMANTICS OF A CHILDREN'S TOY AS PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

O. A. Belobrykina

Summary: In article the problem of polysemantic space of a toy is analyzed, its place in phenomenology of children's development is shown. The short historical retrospective of a scientific discourse about semantics of a children's toy in the Russian pedagogics and psychology is presented. The condition of a problem of the psychological status and the importance of game and toy in modern sociocultural conditions, influences of a toy on mental, emotional cultural development of children, on formation of the identity of the child is considered.

Keywords: game, toy, psychosemantics, psychological phenomenon, semantic space, mental development, identity of the child.

Обращение к теме детской игрушки обусловлено назревшей необходимостью переосмысления значимости игрового пространства в жизни современного ребенка. Именно игрушка исторически задавала ребенку культурный тропизм, позволяла осваивать мир человеческих чувств (эмотивная функция психики), интернализировать человеческие способности в процессе распрямления мира (когнитивная функция), осмысливать и проигрывать „логику” человеческих отношений (коннативная функция). Игрушка, включенная в игровой элемент культуры, выступала символом, опосредующим вхождение ребенка в коммуникативное пространство диалога с Другим, удваивала реальность и наполняла ее жизненным содержанием и смыслом. Происходящие в современной цивилизации глобальные изменения закономерным образом оказывают влияние и на совершенствование технологического оснащения игрушки, и на степень идентификации с ней, и на само психологическое пространство, в котором ребенок взаимодействует с игрушкой. Парадоксально, но при инновационной оснащенности и вариативности современных игрушек, доходящих порой до абсурда, их психосемантика,

значимая для развития ребенка, стала предельно унифицированной. Вместо исходно развивающей функции многие игрушки становятся фактором энтропии детского развития. В игре, как особом творческом процессе и значимой форме организации жизни ребенка, нивелировались те лаконичные по форме, но полифункциональные по содержанию, способы взаимодействия ребенка с игрушкой, которые позволяли в кратчайшие сроки актуализировать механизм идентификации, структурировать его личностное развитие. Как это ни печально осознавать, но именно многие современные игрушки являются одной из причин разрушения образной основы детской игры, суть которой состоит в предоставлении ребенку возможности осуществлять поиск и становление личного облика, творить себя, осваивать собственную индивидуальность и самобытность. Как отмечает В. В. Абраменкова, „современная игрушка, становится средством демонизации ребенка” (Абраменкова В. В., 1999, с. 6), что закономерно актуализирует интерес к историогенезу и психологической феноменологии детской игрушки в новых условиях общественного развития.

В дореволюционной России на особую значимость игрушки в воспитании детей, указывал Н. Д. Бартрам (1912), создатель уникальной мастерской игрушки (1893), основатель первого и единственного в России музея игрушки (1918), основоположник архитектурной игрушки. Рассматривая игрушку как специфическую форму отражения человеческой жизни, он фактически стоял у истоков изучения истории и особенностей ее производства в России и за рубежом, являясь, и, по сути, являлся инициатором идеи научного исследования влияния игрушки на развитие ребенка. После революции концептуальные основы роли игры и игрушки в развитии детей были ориентированы, прежде всего, на разработку педагогических принципов и создание отрасли промышленности по производству игрушек для всестороннего воспитания подрастающего поколения. Качество игрушки определялось исходя из ее способности выполнять педагогическую функцию, а педагогический смысл заключался по преимуществу в достижении воспитательного и обучающего эффекта. В этом направлении сделано действительно много – ассортимент выпускаемых игрушек пополнялся дидактическими, техническими игрушками, наборами для прикладных видов детской деятельности, новогодней атрибутикой, комплектами для сюжетно-ролевых игр, народными игрушками.

Одним из информационных достижений педагогической науки и практики стал выход в свет журнала „Дошкольное воспитание” (1928), в котором с первого номера и на протяжении долгих лет существовала постоянная рубрика, представляющая вопросы теории и практики детской игры и игрушки. Большое внимание развитию игры и использованию игрушек уделяли Е. А. Флерина (1931), А. П. Усова (1962), Д. В.

Менджеричская (1982), Л. В. Артемова (1985) и ряд других педагогов-исследователей. Так, Е. А. Флериной была разработана первая педагогическая классификация игрушек, в основу которой были положены их виды и формы. По мнению автора, типы, характер, содержание и оформление игрушки определяются конкретными воспитательными задачами применительно к возрасту детей, с учетом уровня их развития.

Диапазон исследований детской игры со временем расширился. Педагоги и психологи стали обращать пристальное внимание на „необходимость изучения ребенка в игре для выбора более обоснованных методов формирования игры и детских взаимоотношений в ней” (Менджеричская Д. В., 1982, с. 5). Однако, не смотря на значительные достижения в педагогике игровой деятельности, исследования в области психологического смысла игры и игрушки были длительное время крайне фрагментарны. Особое место в изучении игрушки как уникального психолого-педагогического и культурно-исторического феномена принадлежит, на наш взгляд, Е. А. Аркину, впервые обратившего внимание на необходимость создания теоретической концепции детской игрушки, базирующейся на основе изучения ее истории. В работе, посвященной рассмотрению вопросов развития ребенка дошкольного возраста, исследователь пишет, что „игрушки, как и строящиеся на них игры, являются не простыми забавами и ценны для ребенка не только как источники удовольствия, – ребенок находит в них нечто более важное, чем наслаждение, нечто неотъемлемое от его существа. Они составляют необходимый элемент его культурного воспитания и индивидуального развития. Они стоят у колыбели человечества и у колыбели каждого ребенка. В мире игрушек, не всегда соответствующем действительности, путями не всегда реальными, ребенок находит единственный для него доступный реальный путь для того, чтобы найти себя, проявить себя как социальную личность” (Аркин Е. А., 1927, с. 229). В 1935 году Е. А. Аркин публикует работу, полностью посвященную феномену игрушки, где обращается к попытке вычленить ее универсальные функции. Следует отметить, что именно эта работа вызвала острую дискуссию среди отечественных психологов и подверглась резкой критике со стороны теоретика психологической концепции игры – Д. Б. Эльконина (1999). Вместе с тем, именно идеи Е. А. Аркина актуализировали внимание исследователей (Выготский Л. С., 1966; Леонтьев А. Н., 1944 и др.) к изучению природы, содержания и роли детской игры и ее ключевого средства – игрушки, в том числе послужили для Д. Б. Эльконина стимулом к разработке концептуальных основ психологии детской игры. Одна из первых научно-исследовательских работ, посвященная генетическому анализу психологии игры в раннем детстве, была защищена Ф. И. Фрадкиной в 1946 году в г. Москве.

Знаменательным событием в историогенезе проблемы игры и игрушки явился организованный Институтом дошкольного воспитания Академии педагогических наук РСФСР и проведенный в октябре 1963 года симпозиум по психологии и педагогике игры. Впервые центральное место было уделено проблеме игры как средству организации детской жизни. Вопросы специфики игры как формы детской самостоятельности и собственных законов ее развития, структурный анализ игровой деятельности, психологические особенности игры и ее психологическое значение и педагогическая ценность – вот далеко не полный перечень вопросов, обсуждаемых на симпозиуме. Игра, как справедливо отмечала А. П. Усова, является не столько частным дидактическим средством, сколько представляет собой уникальную форму жизни ребенка (Психология и педагогика игры..., 1966). С точки зрения А. В. Запорожца, „игра, которая представляется ребенку чем-то очень близким, простым, очевидным, представляет для науки чрезвычайно сложную и многоликую проблему” (Психология и педагогика игры..., 1966, с. 9). Следует отметить, что именно А. В. Запорожец, выступил инициатором осуществления ряда комплексных исследований по проблеме детской игровой деятельности.

Примечательно, что одна из самых острых дискуссий на симпозиуме развернулась при обсуждении вопроса о взаимоотношении в историческом контексте игры и игрушки. Так, Д. Б. Эльконин критикуя точку зрения Е. А. Аркина о константности и устойчивости игрушки, ее функциональной идентичности в историческом контексте, отмечал, что одна из серьезнейших ошибок данного подхода состоит в изолированном рассмотрении истории развития игрушки и истории ее обладателя: „Нельзя рассматривать историю игрушки в отрыве от истории общества, истории развития места ребенка в обществе” (Психология и педагогика игры..., 1966, с. 23). Со своей стороны заметим, что позиция Е. А. Аркина близка нам именно в феноменологическом аспекте игрушки, и не только как инвариантного атрибута детства, но главное, – как самостоятельного культурного явления, обладающего уникальной функционально-психологической природой.

Анализ отечественной литературы, посвященной игре и игрушке, демонстрирует единство в понимании исследователями различных областей наук сущности обозначенных явлений. Так, в русле психолого-педагогического подхода игра рассматривается по преимуществу как основополагающее средство умственного, нравственного, трудового, эстетического, физического и т. д. воспитания и обучения детей, а игрушка, соответственно, как средство формирования игровой деятельности. При этом игра и игрушка важны и значимы не сами по себе, а только в контексте подготовки ребенка к следующему этапу жизненного пути – к школе. В связи с этим особо подчеркивается „необходимость

целенаправленного контроля за самостоятельными играми детей” (Руководство играми..., 1986, с. 3). Доминирование идей „формирования” и „контроля за формированием” не могло не отразиться на потере самого смысла игры, которую Й. Хейзинга (2001) рассматривает как ценнейший вид деятельности человека. По сути, основные постулаты отечественной науки и практики в области игры и игрушки в XX столетии сводились к двум моментам.

1. Игра – социальна по своей природе, по своему происхождению и именно поэтому социальна по своему содержанию. В частности, ролевая игра – есть форма моделирования ребенком социальных отношений взрослых, важнейший источник формирования социального сознания ребенка.

2. Формы игровой деятельности усваиваются детьми только под руководством взрослых. Этот процесс начинается очень рано и связан с процессом овладения игрушкой, которая есть основное, специально созданное взрослыми, средство формирования игровой деятельности.

Исходя из этих положений, собственно и разворачивались теория и практика реализации игровой деятельности ребенка в системе общественного воспитания с опорой на социализацию, как основополагающую функцию игры, и соответственно, игрушки. На это особо и недвусмысленно указывала А. П. Усова, выделяя в качестве наиболее важных сторон детской игры ее значимость в формировании качеств „общественности”, к которым относятся „способность входить в общество играющих, действовать в нем определенным образом, устанавливать связи с другими детьми” (Психология и педагогика игры..., 1966, с. 40). Именно формирование „социальных возможностей ребенка, его личного и общественного поведения, направленного на жизнь в обществе” является ведущей линией в отечественной педагогике вплоть до настоящего времени. Хотя еще Д. Б. Эльконин замечал, что „ролевая игра не является специальным педагогическим средством, она может являться мощным средством развития только в том случае, если остается игрой, т. е. формой социальной жизни ребенка в обществе” (Эльконин Д. Б., 1999, с. 33). Мысль Л. С. Выготского (1966) о том, что „в игре „homo esse” – становится человек, так же указывает не только на социализирующее значение игры, но и на ее культурное, духовно-нравственное влияние на процесс становления человека. По мнению А. В. Запорожца (1965), в игре происходит интериоризация и амплификация системы детских переживаний, посредством которых ребенок не только непосредственно ощущает смысл своих действий для другого, но и выделяет для себя этот смысл. Через смысловое поле игры ребенок, как субъект игровой деятельности, индивидуализируется – творит свой мир, созидает каркас персональной культуры, очерчивая личностную перспективу, осуществляя

закономерное движение в пространство жизненного, ценностного самоопределения. С. Л. Рубинштейн (2002) также отмечал, что игра, в силу единства эмоционального и интеллектуального потенциала, имеет для ребенка особый личностный смысл.

Новое звучание проблеме психологии детской игры придала фундаментальная работа Е. Е. Кравцовой, создавшей в 90-х годах XX века оригинальную периодизацию игры в онтогенезе и представившей детализированный анализ типологии игры как ведущего вида деятельности на разных этапах дошкольного детства. К основным видам игровой деятельности она относит последовательно осваиваемые детьми: элементарную режиссерскую, образно-ролевую, сюжетно-ролевую, игру с правилами и развернутую режиссерскую игру (Кравцова Е. Е., 1991, с. 137-141). Анализ внутренней структуры и содержательно-смысловой стороны представленных видов игр, свидетельствует, что игра по своей сущности и природе – многоплановое явление, а, значит, она не может быть сведена к узкосоциальному значению. Психологический потенциал игры много больше (Валитова И. Е., 2005; Белобрыкина О. А., 2009), что, соответственно, нуждается в специальном изучении. Возможности игрушки, на наш взгляд, не менее обширны (Белобрыкина О. А., 2006, 2008; Лидин К. Л., 2006).

Не умаляя достижений науки и практики в области изучения философской, психолого-педагогической, культурологической и других аспектов игрушки, отметим, что свой статус как особого психологического феномена игрушка начала обретать в последние годы XX века благодаря, в первую очередь, работам В. В. Абраменковой (1999) и ряду нормативных документов (1995, 1999, 2000) о психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в новых социокультурных условиях. В первом десятилетии XXI века интерес к психологии игрушки актуализируют М. В. Осорина (2003) и Е. О. Смирнова (2009). Именно Е. О. Смирнова создает в 2004 году на базе факультета Психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета уникальный по своим целям, задачам и функциям Центр игры и игрушки, которому в 2008 году присваивается официальный статус Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. До настоящего времени в России это единственная организация, непосредственно реализующая экспертно-исследовательскую функцию в изучении феноменологии игрушки.

По мнению В. В. Абраменковой (1999), типичным в российской традиции являлось невмешательство взрослых в детский быт, признание детской автономии, права на игру и игрушку. Однако, в постсоветский период развития Российского общества многовековая традиция передачи игрового опыта от одного детского поколения к другому оказалась

прервана, что закономерно привело к кризису игровой культуры. Из детской игры, по мысли Б. Д. Эльконина (1992), В. В. Абраменковой (1999), И. Е. Валитовой (2005), Е. О. Смирновой (2009), ушли ее культуросообразность и соотносимость с образом идеального взрослого. „Тайна” игры до сих пор не раскрыта” (Абраменкова В. В., 1999, с. 12), как и не разгадан секрет психологической семантики игрушки.

В познавательном отношении игрушка, полагает С. Л. Новоселова, выступает для ребенка своеобразным обобщенным эталоном материальной действительности. Именно она, одной из первых в детской психологии обратилась к рассмотрению игры и игрушки в качестве основополагающего фактора поэтапного движения психического развития ребенка, обеспечивающего для него возможность осуществления всех видов деятельности на более высоком уровне (Игра дошкольника..., 1989). Однако, каков механизм этого движения и его психологические основания – автор не раскрывает. Рассматривая игру и игрушку в неразрывном единстве, С. Л. Новоселова, отмечает, что независимо от того, „является ли игрушка реалистической, условной по образному решению, или предметом, ее заменяющим, она всегда представляет собой обобщенное явление – знак по отношению к своему прототипу” (Руководство играми..., 1986, с. 20). Уже здесь наблюдается сужение подхода к анализу феномена игрушки, которая, с нашей точки зрения, выступает не столько знаком, сколько символом, что не одно и то же. Заметим, что в отечественной психологии довольно долго существовала позиция отождествления знака и символа, а символическая функция игры рассматривалась преимущественно с позиции знаковой трактовки, причем именно игрушка рассматривалась как особая форма знака. Эти воззрения были довольно устойчивы, даже несмотря на признание в отечественной психологии идей Ж. Пиаже (1994) о не эквивалентности символа и знака, и, как это не парадоксально, в исследовании педагогики и психологии игры, их дифференциация не нашла своего реального воплощения.

Следует отметить, что вопрос о символизме в игре интересовал Ж. Пиаже главным образом со стороны развития предпосылок к развитию знаковых форм мышления, т. е. в контексте проблемы интеллекта и его развития. Этот аспект очень важен в связи с тем, что использование ребенком символов в игре является существенным моментом в развитии интеллекта. Говоря о знаково-символической функции сознания, ученый подчеркивал, что развитие в этом направлении разворачивается как движение „символ – знак – символ”. Причем первичный символизм не тождественен символическому периоду и именно потому, что символическое мышление на ранних этапах его становления „не знает, не мыслит себя” (Пиаже Ж., 1994). В норме динамика осмысления ребенком окружающего характеризуется направленностью на обобщение как

усвоение единичного, общественно заданного значения предметов, объектов и явлений окружающего мира. Их интернализация, по мысли Ж. Пиаже, в дальнейшем и позволяет ребенку вновь выйти в пространство символов, но качественно отличное от предыдущего этапа тем, что теперь ребенком осуществляется попытка их личного осмысления. Соответственно, символ не может быть сведен к знаку, к однозначному, закрепленному в социальном сознании, образцу, в противном случае это приведет к тому, что символ будет лишен своей архетипической (по Юнгу К., 1991), культурно-генетической (по Выготскому Л. С., 2003) сущности, утратит исходный смысл и очертания *образа*. В этом контексте истинная игрушка не может рассматриваться только как разновидность знака и, прежде всего, потому, что она появляется в жизни ребенка много раньше, чем игра. Она впервые обнаруживается ребенком в эмоциональном пространстве отношений с матерью и, по мысли Д. Винникота (2002), является особым переходным объектом, периодически составляющим содержание его внутреннего мира. Обладая магическим значением, основанном на архаичности детского мышления, проявляющейся в анимализме и антропоморфизме, игрушка позволяет ребенку почувствовать себя всемогущим и бесстрашным, оказывая, тем самым, благоприятное влияние на эмоциональный тонус ребенка. На наш взгляд, ключевыми психологическими признаками игрушки, выступают исторически заложенный в ней синкретизм и исходно присущая ей магическая функция, порождающая детский мир волшебства. Очевидно, статус и содержание игрушки в ее истинном значении может приобретать любой предмет, если он содержит в себе потенциал символа, позволяющий посредством персонификации и антропоморфизма проецировать на него свой единичный (авторский, присущий только ему) фантазийный образ в соответствие с универсальными смыслами, задаваемыми Культурой, и включать его в собственную психическую жизнь (Белобрыкина О. А., Шамшикова О. А., 2007).

Подводя краткий итог, отметим, что только подлинная игрушка имеет самое непосредственное отношение к индивидуально-психическому миру человека, в котором она тайно или явно присутствует в течение всей его жизни, неизбежно порождая свое *особое психологическое пространство*. В детском возрасте назначение и смысл игрушки заключаются в том, что она, встраиваясь в психическую жизнь ребенка, становится реальным средством его развития, гармонизации эмоциональной сферы, выступая одновременно формой существования ценностей Культуры. Именно в этом заключается психологическая феноменология игрушки, требующая пристального внимания практико-ориентированных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абраменкова В. В.** Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в „игровой цивилизации”. М.: Даниловский благовестник, 1999. 144 с.
2. **Аркин Е. А.** Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М.: Учпедгиз, 1935. 248 с.
3. **Аркин Е. А.** Дошкольный возраст. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Работник просвещения, 1927. 240 с.
4. **Артемова Л. В.** Игрушка – педагогическое средство опосредованной активизации игры //Дошкольное воспитание. 1985. № 10. С. 45-47.
5. **Бартрам Н. Д.** Игрушка. Её история и значение. М.: Издание Товарищества И. Д. Сытина, 1912. 246 с.
6. **Белобрыкина О. А.** Роль игрушки в эмоциональном благополучии ребенка //Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. Бирск: БирГСПА, 2006. С. 154-167.
7. **Белобрыкина О. А., Шамшикова О. А.** Ребенок и игрушка //Вестник практической психологии образования. 2007. № 4. С. 118-124.
8. **Белобрыкина О. А.** Игрушка как условие нормализации психологического здоровья ребенка //Психологическое здоровье как условие самореализации личности /под ред. М. И. Кошеновой, В. М. Физикова. Омск: ОмГПУ, 2008 С. 125-138
9. **Белобрыкина О. А.** Игра как средство развития субъектности дошкольника //Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и диагностика: материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей /под общ ред. Ю. А. Шаранова. СПб: СПб институт психологии и акмеологии, 2009. С. 56-62.
10. **Валитова И. Е.** *Проблемы содержания и функций игры современного ребенка дошкольного возраста //Забавы и гульні ў культуры правядзення вольнага часу гарадскога насельніцтва: зб. Матэрыялаў міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, Брэст, 1-3 красавіка 2005 года. Брэст: Выд-ва БрДУ, 2005. С. 33-36.*
11. **Винникот Д.** Игра и реальность. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2002. 288 с.
12. **Выготский Л. С.** *Игра и её роль в психическом развитии ребенка (Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена) //Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-77.*
13. **Выготский Л. С.** Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.
14. **Запорожец А. В.** Некоторые психологические проблемы детской игры //Дошкольное воспитание. 1965. № 10. С. 72-79.

15. Игра дошкольника /под ред. С. Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989. 286 с.

16. **Кравцова Е. Е.** Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

17. **Леонтьев А. Н.** *Психологические основы дошкольной игры //Советская педагогика. 1944. № 8-9. С. 37-47.*

18. **Лидин К. Л.** К вопросу о психологической экспертизе игрушек (на примере куклы Барби) //Развитие человека в современном мире /под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 129-140.

19. **Менджерическая Д. В.** Воспитателю о детской игре. М.: Просвещения, 1982. 128 с.

20. Об экспертизе настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей: Приказ Минобразования РФ от 26. 06. 2000 г. № 1917.

21. О введении психолого-педагогической экспертизы и критериях оценивания детских игр и игрушек: Письмо Министерства образования РФ от 26. 05. 99 г. № 109. 23-16

22. О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях: Методическое письмо Министерства образования РФ от 17. 05. 95 г. № 61/19-12.

23. **Осорина М. В.** К построению психологической концепции игрушки //Психология и культура: Материалы III Съезда РПО [электронный вариант]. СПб.: СПбГУ, 2003.

24. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды. М. : Международная педагогическая академия. 1994. 680 с.

25. Психология и педагогика игры дошкольника /Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М.: Просвещение, 1966. 351 с.

26. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

27. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях /под ред. М. А. Васильевой. М.: Просвещение, 1986. 112 с.

28. **Смирнова Е. О.** Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии. М. : Изд-во „Ломоносов”, 2009. 224 с.

29. **Усова А. П.** Игра и организация жизни детей. Методические указания. М.: Учпедгиз, 1962. 38 с.

30. **Флерина Е. А.** Современная игрушка //Дошкольное воспитание. 1931. № 1. С. 18-23.

31. **Фрадкина Ф. И.** Психология игры в раннем детстве (генетические корни игры): Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1946.

32. **Хейзинга Й.** Homo ludens (человек играющий). М.: Академия, 2001. 316 с.

33. Эльконин Б. Д. Кризис детства //Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 7-13.

34. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

35. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс: 1991. 304 с

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна – кандидат психологических наук доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

Домашний адрес: 630121, Россия, г. Новосибирск, ул. Забалуева 68, кв. 122.

8-(383)-341-22-17; belobr@mail.ru