

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

УДК 159.922.7

# Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания

И.А. Рябкова<sup>✉1</sup>, Е.Г. Шеина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность.** Многие авторы отмечают сходство детской сюжетно-ролевой игры и игры актера, однако это сходство обычно ограничивается внешними чертами: наличием сюжета, ролей, предметных атрибутов и т.д. При ближайшем рассмотрении оказывается, что это абсолютно разные деятельности, значительно отличающиеся друг от друга. И все же, у них есть одно глубинное общее свойство: они направлены на то, чтобы вызывать и изменять чувства. Несмотря на то, что Л.С. Выготский придавал большое значение аффекту не только в связи с искусством, но и в связи с игрой, в отечественной психологии эти вопросы исследуются недостаточно.

**Цель.** Рассмотреть трансформацию чувства в детской игре и сравнить ее с игрой актера.

**Результаты.** В основе детской игры лежит эмотив — связь события с эмоциональными реакциями. Сходство текущей ситуации с эмотивом приводит к появлению и воплощению игрового образа. Игровой образ способствует трансформации переживания: торможению непосредственных эмоций, расщеплению эмоциональных реакций и появлению специфического состояния игривости (playfulness), появлению новых чувств и совместных переживаний с другими участниками игры. Аналогичные процессы происходят в обществе благодаря сценическому искусству. Л.С. Выготский считал, что сценическая игра выполняет особые функции в обществе: она появляется как ответ на настроения в обществе, на те события, которые волнуют людей, и вызывают у зрителей общие эмоциональные реакции, изменяя и обогащая их переживание.

**Выводы.** Сценическая и детская игры похожи не только наличием общей терминологии и мнимой ситуации действия. У них есть глубинное сходство: оба эти вида игры связаны с работой переживания, с его превращением. Это чрезвычайно важные области человеческой культуры, поскольку для человека как социального существа культура обращения со своими чувствами имеет особое значение. Игра для ребенка является инструментом эмоциональной регуляции так же, как искусство для человечества является «общественной техникой чувств» (Л.С. Выготский).

**Ключевые слова:** игра, детская игра, сюжетно-ролевая игра, эмоциональное развитие, воображение, игра и искусство, игра актера, игра и творчество, переживание, сопереживание.

*Для цитирования:* Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

## On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience

Irina A. Ryabkova<sup>✉1</sup>, Elena G. Sheina<sup>2</sup><sup>1</sup>FSBSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”, Moscow, Russian Federation<sup>2</sup>Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation<sup>✉</sup>ibaladinskaya@gmail.com**Abstract**

**Background.** Many authors note the similarity of children’s role play and the actor’s play, however, this similarity is usually limited to external features: the presence of a plot, roles, subject attributes, etc. Upon closer examination, it turns out that these are two completely different activities, significantly different from each other. However, they have one deep common property: they are able to evoke and change feelings. Despite the fact that L. Vygotsky attached great importance to the affect not only in connection with art, but also in connection with play, these issues are not sufficiently investigated in Russian psychology.

**Objective.** To consider the transformation of feeling in a child’s play and compare it with the play of an actor.

**Results.** The basis for children’s play is emotive, understood as the connection of an event with emotional reactions. The similarity of the current situation with the emotive leads to the appearance and embodiment of the play image. The play image contributes to the transformation of experience: inhibition of spontaneous emotions, splitting of emotional reactions and the appearance of a specific state of playfulness, the emergence of new feelings and joint experiences with other participants of the play. Similar processes occur in society due to stage art. L. Vygotsky believed that the actor’s play has special functions in society: it appears as a response to the mood in society, to the events that people are concerned about. Actor’s play causes viewers to have general emotional reactions, to change and enrich their experience.

**Conclusion.** Actor’s and children’s play are similar not only in common terminology and imaginary situation of action. They have a deep similarity: both these types of play are connected with work on experience, with its transformation. These are extremely important areas of human culture, since the culture of dealing with feelings has a special meaning for a person as a social being. Play is an instrument of emotional regulation for a child, just as art is a social technique of feelings for humanity.

**Keywords:** play, pretend play, emotional development, imagination, play and art, acting, play and creativity, experience, empathy.

*For citation:* Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National psychological journal*, 3 (51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

**Введение**

Сходство детской сюжетно-ролевой и актерской игры очевидно. Это сходство проявляется и в терминологии, и во внешнем рисунке происходящего действия. В этих видах игры участники принимают на себя роль, действуют в воображаемой ситуации, разыгрывают сюжет, условно используют предметы и пространство. Однако также очевидно, насколько велики различия между этими двумя видами деятельности. Наблюдая за игрой детей, мы редко обнаружим ситуацию, которая была бы похожа на спектакль. Детская игра обрывочна, содержит множество переключений на другие виды деятельности и большое количество повторов. Она хаотична, нелинейна и непоследовательна (у нее нет финала, как в пьесе)

(Рябкова, 2016). И наконец, у нее нет зрителя, как необходимого участника действия.

Так есть ли какое-то глубокое, содержательное сходство между детской и сценической игрой?

В работе Т. Гольдштейн и Е. Виннер изучались воспоминания о детстве актеров (Goldstein, Winner, 2009). Оказалось, что актеры любили играть в детстве в сюжетные игры, создавали кукольный театр, много фантазировали и представляли себя в другой реальности, а также воображали чувства, мотивы и мысли других людей. Важно также, что актеры характеризуют себя как эмоциональных и чувствительных людей, и подчеркивают, что таковыми их считали и взрослые в детстве. Воображать внутренний мир других людей они находят наиболее интересным занятием, которому готовы уделять значительное внимание в своей

жизни. Авторы исследования предполагают, что такие особенности могут быть предиктором выбора актерской профессии. Несмотря на то, что все дети любят играть в сюжетно-ролевые игры, некоторые в большей степени предпочитают именно этот вид занятий.

В этом исследовании обращает на себя внимание подчеркнутый интерес актеров к психологии людей, к миру их переживаний и смыслов. Возможно, *интерес к переживаниям и мотивам людей, стремление вызвать чувства* — это тот самый фактор, который роднит детскую сюжетно-ролевою игру и сценическую игру актера. Согласно Л.С. Выготскому, переживание можно понимать как единицу, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда (и ее влияние на человека), с другой стороны, отношение человека к ней, включая понимание и эмоциональное отношение (Выготский, 2004а, с. 188-189). Очевидно, что любая роль актера предполагает не просто какие-то абстрактные эмоции (радость, печаль, ревность и т.д.). Играя роль, актер всегда находится в каких-то обстоятельствах, определяющих нюансы этих эмоциональных состояний. При этом переживание в роли актера сложно устроено. С одной стороны, он опирается на собственный эмоциональный опыт, он должен найти в себе похожее состояние. С другой стороны, он играет не самого себя, не свои чувства, а роль, то есть искусственно созданные переживания. М.А. Чехов подчеркивал, что «переживания на сцене нереальные», актер произвольно вызывает их, создавая художественный образ (Чехов, 2018, с. 36).

Однако про детскую игру так сказать нельзя. Ребенок максимально непосредственен в игре, и кроме того, эмоциональный план игры неочевиден. Так, дети, играющие в магазин или машинки, очевидно, реализуют какой-то сюжет, берут на себя роли и находятся в отношениях друг с другом, при этом, непонятно, насколько важное значение для такой игры имеет их эмоциональный опыт. Возможно, в связи с этим эмоциональный план игры практически полностью исчез из поля внимания отечественных психологов и педагогов. В культурно-исторической психологии и деятельностном подходе изучалось влияние игры на развитие социально-коммуникативных навыков, саморегуляции и произвольности, воображения, мышления и других когнитивных функций (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова и др.), однако, переживаниям детей в игре почти не уделялось внимание, за исключением некоторых работ (А.В. Запорожца, Л.И. Элькониновой). Вместе с тем, многие зарубежные исследователи (в отличие от отечественных) специально экспериментально изучают связь игры с эмоциональным развитием ребенка (Hoffmann et al., 2012, Di Riso et al., 2017; Petersen, Holodynski, 2020; Namamci, Dagal, 2021; и мн. др.). В то же время, Л.С. Выготский уделял специальное внимание аффективной сфере в связи с игрой и воображением (Выготский, 2004а; Выготский, 2004б). В известном докладе, посвященном

детской игре, Л.С. Выготский прямо говорит о том, что игра рождается из обобщенного аффекта ребенка (Выготский, 2004а), и похожим образом актерская игра строится посредством организации чувства. Попробуем рассмотреть, как чувство воплощается в игре.

### От чувства к игре

Согласно современным представлениям эмоции обладают побудительной функцией — побуждают человека к действиям. Однако не каждая эмоция приводит к действиям: она должна достигнуть определенной степени возбуждения, причем такой, чтобы *беспокоить, но не угнетать*. Это легко предсказать, если вспомнить, как начинает двигаться человек, приходя в возбуждение: теревить одежду, если нервничает, ходить, когда взволнован и т.п. Актерам хорошо знакомо это свойство чувств. Так, в книге В.С. Собкина и соавт., посвященной профессиональному становлению актера, приведена репетиция О.П. Табакова с его учениками (Собкин и др., 2021). О.П. Табаков стремился донести мысль о том, что эмоциональное напряжение требует физической активности. Объясняя этот механизм, он замечает: «Как странно человек иногда переводит конфликт из нравственного, морального, этического — в физическую разрядку» (Собкин и др., 2021, с. 138).

Итак, это базовый механизм, который обеспечивает связь эмоциональной реакции с движением: достаточно сильное, беспокоящее чувство приводит к двигательной активности, требует «физической разрядки». В случае, если оно не находит своего разрешения, то напряжение растет: нереализованное чувство, как незавершенная ситуация, беспокоит и требует завершения (Зейгарник, 2001). Отсюда возникает стремление реализовать его, чтобы ситуация завершилась. Необходимость «физической разрядки» эмоционального напряжения особенно характерна для ребенка, поскольку его эмоции очень подвижны и сильны, но саморегуляция еще не развита.

Однако для того, чтобы случилась игра, перехода чувства в движение недостаточно. Действительно, ходьба при волнении или крик от возмущения — это не игра (и не искусство). Анализируя механизм творческого воображения, Л.С. Выготский пишет, что «потребности и желания сами по себе ничего создать не могут» (Выготский, 2004а, с. 258); а раскрывая природу искусства, говорит, что само по себе чувство, даже самое искреннее и сильное, не приводит к его появлению: «...для этого ему не хватает не просто техники и мастерства, потому что даже чувство, выраженное техникой, никогда не создает ни лирического стихотворения, ни музыкальной симфонии...» (Выготский, 1987, с. 237). Необходим *творческий акт преодоления непосредственного чувства, его разрешения* (Выготский, 1987, с. 237). Так, если актер будет просто следовать своему вдохновению, будучи чрезмерно поглощенным этим эмоциональным состоя-

нием, он может и вовсе потерять роль. М.А. Чехов пишет: «Нередко старые русские актеры на провинциальных сценах, увлекаясь идеалом “вдохновенной игры”, ломали мебель на сцене, “не помня себя”, душили своих партнеров и, не будучи в состоянии обуздать своих “переживаний”, рыдали в антрактах и пили после спектакля, сжигаемые огнем “вдохновения”» (Чехов, 2018, с. 36). Чрезмерно сильные и непосредственные чувства, с которыми актер уже не справляется, мешают ему удерживаться в роли, и в конечном счете, «ломают» спектакль.

Творческий акт преодоления непосредственного чувства возможен путем *создания художественного образа*. Так, техника перевоплощения актера во многом строится на работе с воображением: предполагается, что актеру необходимо произвольно создать ролевой образ. Интересно, как Л.С. Выготский пишет о чувствах в связи со сценической игрой актера. Опираясь на слова К.С. Станиславского, он утверждает, что «...путь произвольного вызова и искусственного создания новых эмоций не основывается на непосредственном вмешательстве нашей воли в сферу чувствования, как это имеет место в области мышления и движения», а больше похож на выманивание посредством создания сложной системы представлений, понятий и образов, содержащих также и определенные эмоции (Выготский, 1984 с. 327).

В то же время, в игре детей появление образа происходит иначе — произвольно. Возникновение игры у маленького ребенка происходит *ассоциативно*: Л.С. Выготский говорит, что его игра «...больше напоминает воспоминание, чем воображение, то есть она есть скорее *воспоминание в действии*, чем новая мнимая ситуация» (Выготский, 2004а, с. 221, курсив наш — И.А., Е.Г.). Когда ребенок берет в руку стаканчик-вкладыш и автоматически подносит его ко рту, потому что он похож на чашку, то само действие напоминает ему ситуацию, будто он пьет. И уже в следующий момент ребенок намеренно воспроизводит это действие как условное, теперь он играет, будто пьет.

Ш. Ариэль утверждает, что в основе детской игры лежит *эмотив*. *Эмотив (emotive)*<sup>1</sup> понимается как *устойчивая, сильная связь между конкретной ситуацией и конкретной эмоциональной реакцией* (Ariel, 1985): изображением лица матери и радостью; ощущениями сосания теплого молока из бутылочки и удовлетворением; визуальными, тактильными, кинестетическими образами, связанными с прививкой и страхом; и т.п. Согласно Ш. Ариэлю, игра строится на основании *эмотивов*, и каждый элемент игры может быть прослежен до них. Например, ребенок играет, используя округлый кусок пластика в качестве предмета-заместителя спасательного круга. При этом в личном опыте ребенка была ситуация, когда он тонул и ему бросили спасательный круг, который

<sup>1</sup> Понятие «эмотив» можно соотнести с понятием «переживание» Л.С. Выготского. Оба понятия содержат не просто какое-то эмоциональное отношение, но обязательно связанное с ситуацией или обстоятельствами.

теперь прочно связан со страхом утонуть у ребенка (эмотив, лежащий в основе игры).

Ш. Ариэль предполагает, что, если дети привносят в игру темы, имеющие лично для них сильную эмоциональную нагрузку, то они будут размещать их в менее эмоционально заряженных темах (символах, образах), лишь отдаленно связанных с эмотивом, и постепенно могут переходить к более прямым ассоциациям, «буквальному» разыгрыванию волнующих событий. Вместе с тем, если событие вызывает эмоции чрезмерной силы, с которыми ребенок не справляется, например, травмирующие, фрустрирующие ситуации, то игра не возникает или прекращается: согласно многочисленным работам, травмирующие события, повышенная тревожность и другие сильные негативные эмоциональные состояния не приводят к игре (Fein, 1981; Kuczaj, Horback, 2012; Uyanik et al., 2018; и др.).

Таким образом, как и актерам, детям мешают играть чрезмерные непосредственные чувства: для того чтобы игра случилась, события, лежащие в основе эмотива, *должны впечатлять, но не угнетать и не «поглощать»*. Именно такие — достаточно, но не слишком, волнующие эмоциональные события — обретают возможность быть воспроизведенными в игровых действиях.

При этом эмоции — это не только реакции на события, которые важны для индивида, они связаны не только «с тем, как индивид думает, что ситуация может повлиять на него или нее, но также и с тем, как он или она может справиться с этими событиями» (Frijda, 1988, с. 350). Очевидно, что многие ситуации приводят к определенным, предсказуемым реакциям, например, угроза жизни вызывает страх, потеря близкого — горе, достижение цели — удовлетворение и т.п. Однако, вместе с тем, страх включает в себя и переживание неуверенности по поводу своих способностей противостоять угрозе; горе предполагает уверенность в невозможности обратить вспять случившуюся потерю и т.д. Любая эмоция позволяет оценить не только ситуацию, но и свои ресурсы, возможности в ее отношении, что в значительной степени субъективизирует переживание и дает какое-то представление о том, куда приведет эта ситуация, и как можно с ней справиться. Таким образом, эмотив предполагает не только возникновение детской игры, но и *возможности ее развития* (варианты того, как будет разворачиваться игровая сюжет) и то, чем она может закончиться.

Аналогичным образом, можно сказать, что сценическое искусство воплощает общественные эмотивы — переживания, включающие актуальные для общества события и связанные с ними отношения (Выготский, 1984). При этом общественные эмоции связаны не только с реакцией на события, но и с представлениями о возможных последствиях этих событий: куда они могут привести, что ждет участников этих событий, как происходящее коснется каждого. Идентификация с различными героями



позволяет прочувствовать, понять, рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, и само произведение дает возможность увидеть определенное развитие событий, посмотреть на ситуацию и ее последствия под определенным углом.

Поиск ролевого образа, позволяющего воплотить это самое «общественное чувство», является профессиональной задачей актера. Роль не дается актеру в готовом виде: несмотря на то, что она задается ему извне (сценарием, режиссером), ее конкретное воплощение в значительной степени зависит от эмоционального опыта актера — его переживаний, его личной жизни или наблюдений за жизнью других людей и сопереживания им. Актер ищет движения, действия, работает с предметами и пространством, воспроизводит в воображении диалоги и переживания. Обычная практика в подготовке к роли — общаться с людьми и жить в обстановке, которые связаны с пьесой (сценарием), что позволяет создать достоверный ролевой образ. Такая работа предполагает вызывание нужного эмоционального состояния («выманивание»), доведение чувства до необходимой интенсивности с тем, чтобы движения и действия актера были максимально органичными, «естественными».

В то же время, ребенок не ищет намеренно игровой образ, поскольку как говорилось выше, он возникает ассоциативно. Эмотив, лежащий в основе детской игры, включает эмоционально заряженную ситуацию, поэтому и воспоминание о ней содержит множество различных образов. Например, ситуация кормления, связанная с чувством голода / сытости, может содержать образы посуды, стола, стульчика для кормления, еды, мамы и т.д. В случае, если новая ситуация чем-то похожа на это эмоционально значимое воспоминание, то *эмоциональное напряжение ребенка будет расти*, и он, вероятно, попробует как-то реализовать это воспоминание, поскольку напряжение требует физической активности. По словам Л.С. Выготского, дошкольник — все еще человек действия, его когнитивные возможности не успевают за эмоциональными: он не может только фантазировать, ему *нужно как-то действительно «запечатлеть» образ* (Выготский, 2004а). Так, если ребенку какая-то палочка напоминает фигуру человека, то он тут же «пройдет» ею; накрыв себя полупрозрачным платком, ребенок тут же превращается в «привидение»; увидев сетку, «ловит рыбу».

Изначально возникая ассоциативно, образ фиксируется в совершаемых действиях и лишь со временем, в случае сохранения достаточного эмоционального возбуждения, повторяясь снова и снова, он становится все более (в этих повторах) произвольным — игровым.

### Сила игрового образа

Игровой образ обладает силой изменять эмоциональное состояние.

Во-первых, игровой образ *останавливает непосредственную эмоциональную реакцию*. Актер, как любой человек, обладает собственной эмоциональной жизнью, но сценическое искусство требует от него «отречения» от непосредственных переживаний и концентрации на том эмоциональном опыте, который связан с ролью. Для актера такая способность является частью профессионального мастерства: актеру необходимо уметь абстрагироваться от одних чувств и вызывать другие. Игровой образ служит ориентиром, с одной стороны, останавливающим непосредственные реакции, а с другой, направляющим реакции в русло искомых переживаний.

Остановка непосредственных эмоций происходит и у зрителя, который не входит в роль, но сопереживает происходящему на сцене (в кино). Так, человек может уходить от текущей жизненной ситуации, связанной с трудностями и лишениями в легкие, приятные, комедийные произведения. Другие образы, содержащие контрастные переживания, как бы останавливают его тяжелые переживания. Это работает даже в том случае, если зритель ищет и выбирает для просмотра те темы, которые отражают его непосредственные чувства. Он ищет не только подтверждение своим переживаниям вовне, но и способ справиться с ними, найти какое-то разрешение своих чувств. Это становится возможным благодаря тому, что его переживания находятся не только внутри него, они теперь есть вовне — принадлежат еще кому-то (героям), и человек как бы абстрагируется от актуального чувства в воображаемую ситуацию.

Аналогичный процесс происходит и в детской игре. Так, если ребенок боится настоящей собаки, то реагировать необходимо посредством реальных действий: заплакать, убежать, позвать на помощь и т.п. Однако в ситуации борьбы с воображаемым монстром самого монстра на самом деле нет, а страх есть. Разрешить эту ситуацию в реальности невозможно, она должна быть решена так же — виртуально, то есть в воображении, поэтому непосредственная реакция останавливается. Однако у ребенка умственный план пока только развивается, а это значит, что он вынужден воплощать возникающие образы в действиях. При этом воплотить образ по-настоящему невозможно — реальность всегда будет отличаться. Эта проблема разрешается посредством создания игрового образа, который содержит в себе одновременно реальный и идеальный (воображаемый) план, причем идеальный замещается реальным. Следовательно, *игровой образ можно определить как воплощение воображаемого образа в игровых (мнимых) действиях*.

Во-вторых, игровой образ потенциально содержит не только эмоции, связанные с оценкой ситуации, но и то, как можно повлиять на ситуацию, что ждет ее участников и чем она может завершиться. Так, моделирование актуальных для общества событий и связанных с ними отношений в сценическом искусстве позволяет общественным переживаниям трансформироваться и развиваться: *искусство способно оказывать влияние на отношение людей к тем или иным*

событиям. Идентификация с различными героями и проживание с ними всего хода событий позволяет прочувствовать, понять, рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, увидеть перспективу развития истории. Все это расширяет, обогащает переживания, делает их более полными и обобщенными.

Детская игра тоже «запускает» новый каскад эмоциональных и поведенческих реакций и *ведет к творческому развитию переживания*. Например, «убивая мечами» злого дракона, дети могут чувствовать смелость, гордость, облегчение. Важно, что эти чувства возникают в ответ на воображаемое действие (в отличие от эмоций, включенных в эмотив). Именно поэтому говорят, что игра создает новые желания и перестраивает эмоциональное отношение к ситуации (Fein, 1985; Harris 2000; Выготский, 2004а). Широко известны примеры, когда роль (вариант игрового образа) трансформирует эмоциональное состояние ребенка. Так, уставшие после прогулки дети начинают с удовольствием вприпрыжку бежать в детский сад после того, как воспитательница называет их «быстроногими оленями», этот образ буквально придает им сил. Согласно современным исследованиям, роль даже способна усиливать умственные способности детей (Веракса, 2020).

В-третьих, двойственное строение игрового образа, содержащего реальный и идеальный план, приводит к расщеплению эмоциональной реакции в игре. Так, в детской игре есть эмотив, который является источником игры, и который содержит непосредственные эмоциональные реакции. Кроме того, этот эмотив оформляется в игру, и это вызывает *эмоциональные реакции, связанные с самой формой игры* (не с содержанием ситуации). Л.С. Выготский говорил об этом, что с одной стороны, ребенок как-то относится к содержанию игры («плачет в игре, как пациент»), с другой — испытывает удовольствие от самой игры, «радуется, как играющий» (Выготский, 2004а, с. 216).

Такое расщепление эмоциональной реакции характерно не только для игры, но и для искусства в целом, поскольку это безопасное пространство для испытывания различных — в том числе тяжелых — чувств, ведь ситуация, которая с ними связана, не настоящая (следовательно, не угрожает) и полностью контролируемая: в отличие от реальной ситуации, ее можно в любой момент остановить. Поэтому *удовольствие, радость от игры* — это особое переживание играющего. Оно хорошо описывается термином «*playfulness*», широко используемом в международной традиции исследований игры (Ariel, 1985; Bronson et al., 2001; Guitard et al., 2005; Yue et al., 2016). В русском языке самым близким понятием будет «игривость» — легкомысленная веселость, шаловливость. Это переживание позволяет играющему справиться с эмоциональным содержанием игры (беспокоящим чувством). Б. Саттон-Смит считает, что главной мотивацией в игре является счастье, благодаря которому становится возможным контроль интенсивных непосредственных эмоцио-

нальных реакций, лежащих в основе игры (Sutton-Smith, 2008). Л.С. Выготский писал, вспоминая слова Б. Спинозы, что «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом» (Выготский, 2004а, с. 216). В этом смысле, актеру, чтобы сыграть роль и преодолеть непосредственные эмоциональные реакции, нужно найти в себе радость игры, удовольствие от процесса перевоплощения: наслаждение процессом создания роли должно быть сильнее непосредственных реакций.

Удовольствие от игры обусловлено тем, что игровая ситуация на самом деле нереальна, что все происходящее — условность, создаваемая самими играющими. Согласно Ш. Ариэлю, играющий не только действительно реализует событие, осуществляет его; не только замещает одни объекты другими; но и утверждает, что все это не всерьез: «Я знаю, что это не по-настоящему, это понарошку» (Ariel, 1985). Без этого критерия игра неотличима от безумия. В театре и кино это требование легко достижимо с помощью пространственно-временных границ. В детской игре игривость может демонстрироваться разными способами: мимикой, например, улыбкой, показывающей, что ребенок понимает нереальность происходящего; словами «понарошку», «как будто», «давай играть в ...», обозначающими границу между воображаемой и реальной ситуацией; звуками, например, «бр-р-р» (изображение звука мотора), «ням-ням» (как будто ест); действиями, которые всегда учитывают реальные предметы, пространство и т.д. Уже годовалые малыши различают игровую ситуацию и реагируют смехом и удовольствием на нее, например, как в играх «Идет коза рогатая» или догонялках, где ребенок испытывает страх и радость одновременно.

Следовательно, одним из критериев игры является подчеркнутая нереальность, ненастоящность событий. Чувство контроля, возможности управлять ситуацией, вызывает «радость играющего» (и удовольствие зрителя). И сценическая, и детская игра поддерживает творческую позицию. Участники игры владеют своим переживанием, потому что *сами его призывают*. Это позволяет им не «сливаться» с ним и не «тонуть» в нем: они испытывают разные чувства и не совпадают полностью ни с одним из них.

В-четвертых, игра позволяет *переживать то, чего нет прямо сейчас*. Любая игра — это не реальная ситуация, однако связанные с ней чувства вполне реальны. Игра актера, в которой нет настоящего чувства, не будет убедительной. Аналогично с игрой ребенка: прячась от волка в роли козленка, ребенок испытывает реальный страх, ухаживая за пупсом в роли браконьера — злость и т.д. Таким образом, игра поддерживает и развивает саму способность испытывать эмоциональный отклик на нечто воображаемое, на то, чего не происходит в реальной ситуации. Это позволяет играющему *проникать в психический мир другого* (который тоже есть абстракция, недоступная непосредственному восприятию).

В когнитивной психологии существует представление о двух ментальных системах обработки информации — двух «психиках», или «разумах» (mind): той, что нацелена на физический мир, и той, которая объясняет психические феномены. Вторая является необходимым условием социального существования, поскольку позволяет понимать, что каждый человек обладает своими намерениями, чувствами, мыслями, желаниями. Благодаря этой системе человек выстраивает «модель психического», которую можно определить как представления индивида о наличии психических состояний у себя и у других, что позволяет предсказывать поведение (Сергиенко, 2009). Игра является той самой техникой, которая позволяет развивать модель психического. Так, Г. Фэйн считает, что игра является продуктом развития этой системы у ребенка: она *отражает способность обрабатывать, выражать и изменять значение переживаний / впечатлений (experiences), связанных с достаточно высоким уровнем аффективного возбуждения* (Fein, 1989).

Актеры, как говорилось в начале статьи, уже в детстве любят воображать себя кем-то другим, им нравится фантазировать о чувствах и мотивах людей. Игра позволяет им реализовывать эту потребность — побыть другим, ведь в действительности стать кем-то другим невозможно. Попробовать быть другим — значит испытывать новые чувства, переживать нечто отличное от собственного опыта, рассматривать ситуацию с неизвестной еще стороны и с мельчайшими нюансами, оттенками чувств.

В-пятых, в человеческом обществе существует *потребность передачи и разделения своих переживаний* с другими. Однако переживания, свои смыслы, невозможно передать другому как нечто однозначное, поскольку нет такого коммуникативного средства. Сделать это означает *вызвать в другом какое-то похожее или такое же чувство*, разделить его с другим.

Поскольку игра происходит в условном плане и направлена на разрешение эмоционально заряженных ситуаций, то точность, реалистичность и логика изображаемых событий не имеют особого значения (как и в искусстве, которое вообще не ставит своей целью точное отражение действительности). Искажения, отклонения от реальности, происходящие в игре, не просто нормальны, но и закономерны. Они подчиняются другим законам: не рациональному мышлению и логике, а законам эмоциональной жизни, и связаны с субъективными переживаниями и смыслами, с эмоциональными оценками игровых событий. Поэтому игровой образ влияет не только на чувства и отношения людей, но и благодаря эмотивному языку сюжетной и сценической игры развивается и поддерживается специфическая для человека способность — эмпатия. Даже не имея опыта присутствия в обстоятельствах, которые разыгрываются (детьми или в театре — не имеет значения), возможно совместное проживание (сопереживание) событий и смыслов. Это специфическое свойство сценического искусства определяет его важнейшую роль в жизни общества.

Настолько же значима игра в жизни детей. Коммуникативные навыки дошкольников находятся в начале своего формирования, их общение носит ситуативный характер (Лисина, 2009). Двойной план игры создает особенные возможности для общения маленьких детей: с одной стороны, она допускает ситуативность детского общения, но с другой, игра привносит в коммуникацию абстрактные (воображаемые) смыслы — дети общаются о том, чего нет в реальной ситуации. Те смыслы, которые недоступны для обсуждения детьми в реальной жизни благодаря игре становятся доступными. Действительно, можно ли представить себе ситуацию, в которой дошкольники обсуждают смерть друга и свои чувства по ее поводу? В то же время играть в это они могут.

Таким образом, детская игра — это процесс поиска и опробования игрового образа, который воплощает переживание ребенка, и реализуется через ассоциации. Именно поэтому мы не видим в детской игре «спектакля», в котором нет ничего лишнего и «все работает на основную идею произведения»: в игре нет готового сюжета или ролей, нет отрепетированных диалогов или продуманного пространства и реквизита.

Вместе с тем в игре происходит преодоление непосредственной эмоциональной реакции игровой формой, что приводит к развитию эмоциональной сферы ребенка. Такая особенность игры аналогична центральной идее психологии искусства, как ее понимал Л.С. Выготский: «признание преодоления материала художественной формой или, что то же, признание искусства общественной техникой чувства» (Выготский, 1987, с. 8).

---

### Игра и искусство: техника чувства

---

Аналогично тому, как ребенок учится регулировать свои переживания в игре, так же общество нуждается в какой-то практике по работе с переживаниями. Такой практикой Л.С. Выготский называл искусство. Очевидно при этом, что сценическое искусство делает нечто очень похожее с чувствами, что делает и детская игра, только не в индивидуально-психологическом, а в социально-психологическом контексте (Выготский, 1984). Говоря словами Л.С. Выготского, «актер создает на сцене безличные чувствования, чувства или эмоции, становящиеся эмоциями всего театрального зала» (там же, с. 324). Л.С. Выготский подчеркивает, что до того, как они стали предметом актерского воплощения, они «носились в воздухе, в общественном сознании» (там же). Можно сказать, что игра актера воплощает общественные эмоции — переживания, включающие актуальные для общества события и связанные с ними отношения.

Так, одно и то же произведение может быть очень актуально в определенной культуре или историческую эпоху, и быть совершенно не востребовано в других. Более того, целые жанры и направления в искусст-



ве становятся популярными или игнорируемыми в зависимости от социально-психологической действительности, причем художественная ценность в такой ситуации может не иметь особого значения. Это возможно потому, что сценическое выражение общественной эмоции является, по выражению Л.С. Выготского, «средством осознания и художественного преломления самих себя» (Выготский, 1984, с. 324).

Таким «средством осознания самих себя» в детстве является сюжетная игра, в которой впервые, как было показано выше, ребенок начинает понимать и управлять своими и чужими эмоциями, поскольку строение игры дает возможность переживать те смыслы и темы, которые пока недоступны для размышления (рефлексии). Игровое оформление аффектов всегда является творчеством в дошкольном детстве, даже в том случае, когда взрослым игра детей кажется не оригинальной, банальной и недостаточно интригующей.

Творческий акт преодоления непосредственного чувства путем создания воображаемого образа роднит игру и искусство. В этом смысле воображение можно рассматривать как психическое орудие по организации аффектов. Д.Н. Овсяннико-Куликовский говорил, что специфические эстетические эмоции вносят порядок в «душевное хозяйство» (цит. по Выготский, 1987, с. 238). Аналогично этому, детская игра является средством эмоциональной регуляции. Поскольку человек является социальным существом, культура обращения со своими чувствами приобретает особую необходимость, и это важно как для ребенка, так и для взрослого человека. При этом понимание законности переживаний, необходимости их принятия, в значительной степени снижает эмоциональную нагрузку и дает больше свободы, чем попытка контролировать их. Игра и искусство дают возможность прожить, понимать и разделять переживания, вызывать их и управлять ими, поэтому игру можно назвать индивидуальной техникой чувств по аналогии с пониманием искусства как техники чувств — общественной.

## Литература

- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 111–121. doi: 10.17759/chp.2020160111
- Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. Т. 47, № 3. С. 4–12. doi: 10.11621/nprj.2022.0302
- Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004а.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2004б.
- Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д., Стрелкова Л.П., Абрамян Л.А. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985.
- Зейгарник Б.В. Воспроизведение незавершенных и завершенных действий. В хрестоматии Познавательные психические процессы / Под ред. А.Г. Маклакова. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
- Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28–36.
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009.
- Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021.
- Чехов М.А. О технике актера. М.: Аст, 2018.

## Заключение

Сюжетно-ролевая и сценическая игра очень похожи: обе строятся как мнимая ситуация, включают роли, сюжеты, «реквизит» и т.д. В то же время, чуть более пристальное внимание к особенностям этих видов игры обнаруживает существенные различия между ними. Любой спектакль изначально выстроен: у него есть сценарий, актерская игра произвольна и реализует этот сценарий с заранее известным финалом, она включена в общий замысел, призванный донести идею до зрителя и т.д. В отличие от спектакля (и актерской игры), детская игра представляет собой поиск и опробование ребенком тех идей, которые возникают у него «здесь и сейчас», она спонтанна и легко меняет направление в процессе осуществления, в детской игре никогда не известен финал, более того, чаще всего, его просто нет и т.д.

И все же, несмотря на такие различия, глубинное сходство между детской и сценической игрой существует. Обе деятельности строятся путем трансформации переживаний: обе опираются на актуальные чувства (индивидуальные в случае детской игры и общественные в сценической), создают новые реакции и смыслы, меняют отношение к событиям. В отличие от многих видов искусства, актерская игра позволяет многократно воссоздавать переживание, причем оставляя возможность для импровизации. Актер отражает определенное представление о событиях, он разворачивает позицию роли в некоторых обстоятельствах, благодаря чему эта позиция усилена, и зритель получает возможность как бы видеть психическое содержание другого и относиться к нему. То же делает и ребенок, раз за разом играя роль и обнаруживая свои чувства и свое отношение к событиям и персонажам. Таким образом, игра и искусство способствуют погружению в мир психического, создавая возможности для работы с такой тонкой и неуловимой материей, как переживания.



- Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 2. С. 2–11.
- Якобсон П.М. Психология чувств. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958.
- Ariel, S., Carel, C.A., Tyano, S. (1985). Uses of children's make-believe play in family therapy: Theory and clinical examples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (1), 47–60. doi: 10.1111/j.1752-0606.1985.tb00590.x
- Bronson, M.R., Bundy, A.C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21 (4), 241–259. doi: 10.1177/153944920102100403
- Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., Delvecchio, E. (2017). From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale — preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 8, 728. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00728
- Fein, G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9 (4), 345–363. doi: 10.1016/0273-2297(89)90034-8
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52 (4), 1095–1118. doi: 10.2307/1129497
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349–358. doi: 10.1037/0003-066X.43.5.349
- Goldstein, T.R., Winner, E. (2009) Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent. *Creativity research journal*, 21 (1), 117–124. doi: 10.1080/10400410802633749
- Guitard, P., Ferland, F., Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25 (1), 9–22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Hamamci, B., Dagal, A.B. (2021). Self-regulation and play: how children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early child development and care*, 192 (13), 2149–2159. doi: 10.1080/03004430.2021.1990906
- Harris, P.L. (2000). The work of the imagination. England: Blackwell.
- Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Kuczaj, S.A., Horback, K.M. (2012). Play and Emotion. Emotions of Animals and Humans. In S. Watanabe, S. Kuczaj (Eds.), *The Science of the Mind* (pp. 87–112). Tokyo: Springer. doi: 10.1007/978-4-431-54123-3\_5
- Møller, S.J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7 (3), 322–346.
- Petersen, H., Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3- to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 181 (2–3), 111–126. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80–123.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181 (7), 909–927. doi: 10.1080/03004430.2010.503892
- Uyanık, G., Çiftçi, H.A., Ünsal, Ö., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. (2018). Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 20 (3), 243–257. doi: 10.15516/cje.v20i0.3037
- Yue, X.D., Leung, C.-L., Hiranandani, N.A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119 (3), 630–640. doi: 10.1177/0033294116662842

## References

- Ariel, S., Carel, C.A., Tyano, S. (1985). Uses of children's make-believe play in family therapy: Theory and clinical examples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (1), 47–60. doi: 10.1111/j.1752-0606.1985.tb00590.x
- Bronson, M.R., Bundy, A.C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21 (4), 241–259. doi: 10.1177/153944920102100403
- Chekhov, M.A. (2018). About the actor's technique. M.: AST. (In Russ.).
- Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., Delvecchio, E. (2017). From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale — preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 8, 728. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00728
- El'koninova, L.I., Bazhanova, T.V. (2007). Form and Material of Role Play in Preschool Children in Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 3 (2), 2–11. (In Russ.).
- Fein, G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9 (4), 345–363. doi: 10.1016/0273-2297(89)90034-8
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52 (4), 1095–1118. doi: 10.2307/1129497
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349–358. doi: 10.1037/0003-066X.43.5.349
- Goldstein, T.R., Winner, E. (2009) Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent. *Creativity research journal*, 21 (1), 117–124. doi: 10.1080/10400410802633749
- Guitard, P., Ferland, F., Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25 (1), 9–22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Hamamci, B., Dagal, A.B. (2021). Self-regulation and play: how children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early child development and care*, 192 (13), 2149–2159. doi: 10.1080/03004430.2021.1990906
- Harris, P.L. (2000). The work of the imagination. England: Blackwell.
- Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Kuczaj, S.A., Horback, K.M. (2012). Play and Emotion. Emotions of Animals and Humans. In S. Watanabe, S. Kuczaj (Eds.), *The Science of the Mind* (pp. 87–112). Tokyo: Springer. doi: 10.1007/978-4-431-54123-3\_5
- Lisina, M.I. (2009). Development of a child's personality in communication. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Møller, S.J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7 (3), 322–346.

- Petersen, H., Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3- to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 181 (2–3), 111–126. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909
- Ryabkova, I.A. (2016). Constructing a play design in preschoolers' free play. *Issues of Psychology*, 5, 28–36. (In Russ.).
- Sergienko, E.A., Lebedeva, E.I., Prusakova, O.A. (2009). The Theory of mind as the basis for the development of understanding of oneself and the other in human ontogenesis. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Psychology of an actor: the beginning of a professional path, Moscow: FGBNU "IUO RAO". (In Russ.).
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80–123.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181 (7), 909–927. doi: 10.1080/030 04430.2010.503892
- Uyanık, G., Çiftçi, H.A., Ünsal, Ö., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. (2018). Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 20 (3), 243–257. doi: 10.15516/cje.v20i0.3037
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N. (2020). The possibility of using role-play to train executive functions in preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 16 (1), 111–121. doi: 10.17759/chp.2020160111 (In Russ.).
- Veraksa, N.É. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National psychological journal*, 3 (47), 4–12. doi: 10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1984). To the question of the psychology of the actor's creativity. Collected works (6th ed.), (pp. 319–328). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1987). Psychology of art. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2004a). Psychology of child development. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2004b). Psychology of human development. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Yakobson, P.M. (1958). Psychology of feelings. M.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. (In Russ.).
- Yue, X.D., Leung, C.-L., Hiranandani, N.A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119 (3), 630–640. doi: 10.1177/00332941166662842
- Zaporozhets, A.V., Neverovich, Ya.Z., Kosheleva, A.D., Strelkova, L.P., Abramyan, L.A. (1985). Emotional development of a preschooler: A manual for kindergarten teachers. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Zeigarnik, B.V. (2001). Reproduction of incomplete and completed actions. In A.G. Maklakov (Eds.), *The textbook of Cognitive mental processes* (pp. 311–328). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Поступила: 18.02.2023

Получена после доработки: 22.05.2023

Принята в печать: 03.06.2023

Received: 18.02.2023

Revised: 22.05.2023

Accepted: 03.06.2023



## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS

**Рябкова Ирина Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования», [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

**Irina A. Ryabkova** — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>



**Шеина Елена Георгиевна** — преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, [leshgp@gmail.com](mailto:leshgp@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

**Elena G. Sheina** — Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, [leshgp@gmail.com](mailto:leshgp@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>