

## The contours of *Perezhivanie*: Visualising children's emotional experiences in place

**M.V. Ramos\***,

The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia,  
m.valenteramos@uq.edu.au

**P. Renshaw\*\***,

The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia,  
p.renshaw@uq.edu.au

In this paper we use the visual method Vygotsky explored in the *Psychology of Art* (1925) to consider how *perezhivanie* might be represented and mapped as a unity of emotional experience in place. We illustrate the method with regard to children's experiences recorded during an environmental education excursion that deployed a pedagogy based on narrative drama. The visualization method foregrounds the dynamic relationship between children's emotional experiences and the specific places where such experiences were embodied. The method also foregrounds time by mapping experience-in-place as remembered (*analepsis*) and foreshadowed (*prolepsis*) within an unfolding narrative. Using two case studies, we identify the most important places in the excursion that were emotionally engaging for the students. By tracking their reflections on the experience across time we identify how their experiences in place continued to reverberate on their sense of self in the past, present and the future. The visualization method is an attempt to bring together three related aspects of *perezhivanie*, namely emotional experience, place, and time, into a unified analytical approach.

**Keywords:** *perezhivanie*, emotional experiences, narrative.

---

## Контуры переживания: Визуальное представление детских переживаний на месте действия

**М.В. Рамос,**

Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия,  
m.valenteramos@uq.edu.au

**П. Реншоу,**

Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия,  
p.renshaw@uq.edu.au

**For citation:**

Ramos M.V., Renshaw P. The contours of *Perezhivanie*: Visualising children's emotional experiences in place. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 105–128. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130110

**Для цитаты:**

Рамос М.В., Реншоу П. Контуры переживания: Визуальное представление детских переживаний на месте действия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 105–128. doi:10.17759/chp.2017130110

\* *Valente Ramos Marcelo*, PhD student, The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia . E-mail: m.valenteramos@uq.edu.au

\*\* *Renshaw Peter*, Professor of Education, The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia. E-mail: p.renshaw@uq.edu.au

*Валенте Рамос Марсело*, аспирант, Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия. E-mail: m.valenteramos@uq.edu.au

*Реншоу Питер*, профессор педагогики, Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия. E-mail: p.renshaw@uq.edu.au

В настоящей статье мы используем метод визуализации Выготского, применяемый им в работе «Психология искусства» (1925) для исследования того, как можно изобразить и схематически представить единство эмоционального переживания в конкретном месте. Мы используем этот метод для изучения детских впечатлений, зафиксированных во время учебной экологической экскурсии, построенной на основе воспитательного драматического произведения повествовательного характера. Важную роль в этом визуальном методе играет динамическая связь между детскими эмоциональными переживаниями и конкретным местом, где они испытали эти переживания. Кроме того, большое значение имеет время, поскольку непосредственное переживание фиксируется как вспоминаемое (аналепсис) и предчувствуемое (пролепсис) по мере развертывания повествования. На основе исследования двух конкретных примеров мы выделили наиболее важные места в экскурсии, которые оказались наиболее эмоционально насыщенными для учеников. Отслеживая их воспоминания о пережитом опыте во времени, мы смогли определить, как впечатления, полученные ими на месте, отражаются на их личности в прошлом, настоящем и будущем. Метод визуального представления — это попытка соединить воедино связанные аспекты переживания, а именно эмоциональные ощущения, место и время, в рамках единого аналитического подхода.

**Ключевые слова:** переживание, эмоциональный опыт, нарратив.

## In English

### Introduction

*Perezhivanie* is a relevant and generative concept in research on learning because: (i) it offers a complex understanding of the relationship between the person and the environment; (ii) it offers a conceptualisation of emotion as a process of reflective transformation of experience rather than as a temporary state; and (iii) it suggests that emotional experiences are formative of children's selves across time [29; 30; 34].

*Perezhivanie* has recently received renewed attention amongst scholars and researchers, and it is generally defined as an emotional lived experience in a specific social situation [1; 8; 20; 29]. We adopt a dialectical and holistic understanding of *perezhivanie* from Vygotsky based on two phases of his writing. First, in *The Psychology of Art* [32] where he explored drama on stage and in everyday life in order to develop a theory of aesthetic experience; and second in *The Problem of the Environment* [31] where *perezhivanie* was described by Vygotsky as a refracting prism in relation to the social environment. As Fleer noted it is “both the lived phenomenon or experience and the conscious awareness (that) appear to matter in research (on *perezhivanie*)” [6, p. 40]. In sum, *perezhivanie* provides a means of conceptualizing learning and development as a dynamic unity of environmental and personal characteristics [3; 12; 28; 32].

According to Rubtsova and Daniels [19] Vygotsky's interest in the relationship between real life and theatre reverberated throughout his writings and especially in his later works. In his early career he addressed the relationship between *sign* and *perezhivanie* in both audience and actors and how this interplay resonated with the relation between the everyday world and the performance on stage. In the last years of his life, Vygotsky dedicated a set of lectures and essays to questions of emotional life on and off the stage. In theatre, Konstantin Stanislavski's system of experiencing (*perezhivanie*) was a key reference in Vygotsky's studies [14]. He studied the notion of emotional release and insight in dramatic moments that reflect “*emotions in everyday life*” [20, p. 319].

Following Vygotsky's lead in considering the relation between theatre and real life events, the focus of our research is on a drama-based program called *Hoodwinked*, which is a story enacted by students as part of an environmental education program in an outdoor setting. The pedagogy engages students in dramatic role-play that unfolds across a day-long excursion to an environmental education centre. The dramatic nature of the *Hoodwinked* story creates moments of high emotion and engagement where students are required to act spontaneously and creatively to solve environmental dilemmas that arise within the story related to threatened local bird species and their habitat. In order to visualize those memorable events in the *Hoodwinked* experience as a whole, we found inspiration in Vygotsky's own method of analysis of Bunin's *Gentle Breath* in *The Psychology of Art* [32]. He crafted a diagram that represents significant events in the plot where it was possible to identify moments where emotional tension was heightened. Likewise, we sought to visualise the plot and places central to *Hoodwinked* and represent the temporal relationship of events as foreshadowed or remembered. Children's verbal accounts of their experiences, as well as photographs and drawings of events on the excursion were collected and plotted against the places central to the *Hoodwinked* narrative. This material provided the basis for identifying places and moments where different students reported heightened emotion.

In previous research on drama-based environmental pedagogy, *perezhivanie* was deployed by Renshaw and Tooth [18] to analyse the students' experiences during environmental excursions. They found that excursions such as *Hoodwinked* were highly emotional and transformative events for many students who reported a new sense of their possible futures and new resolutions about advocating for the environment following the excursion. Emotionally charged experience during the excursion, *perezhivanie*, seemed to be the trigger for re-organisation of their subjectivity and a turning point in their development. Drawing from current studies [5; 7; 18; 19; 20] and following Vygotsky's analysis of three children's dif-

ferent *perezhivaniya* related to experiences with their drunken mother, a visualisation method to study *perezhivanie* is applied in this article in order to research particular children's emotional experience arising from their engagement with an environmental education program, namely, *Hoodwinked*.

### The roots of the visualization method

In 1925 Vygotsky published his doctoral research entitled *The Psychology of Art*. This was the root of his lifelong quest to articulate a psychology of human development. His attention to art, emotions, theatre, stories, poems and novels gave him insights into aesthetic perceptions and more generally into the process of human development. He proposed that catharsis in the theatre and in everyday life originates in dramatic confrontations between the *form and the materia*<sup>1</sup>. To illustrate this, in his early writings he referred to Laurence Stern's graphic representation of the novel "Tristram Shandy". Inspired by Stern's layout, Vygotsky subsequently analysed the material and form in Ivan Bunin's poem "Gentle Breath", by creating a diagram of the events and their interconnections across time which he called the "anatomy of the story" [31, p. 152]. Refer to the diagram below – Figure 1.

In the diagram (Figure 1) the events described in the poem that connected the two central characters (the teacher and the school girl), are shown as lines arching forward and backward. The bottom line represents the teacher with seven episodes and the top line represents the schoolgirl with fourteen episodes. As explained by Vygotsky, arches below the line "represent transition to chronologically earlier events (when author moves backward) and the top curves represent transition to chronologically advanced events (when author leaps forward)"

[31, p. 152]. Vygotsky's visualisation analysis revealed that the "story does not evolve in a straight line as it would happen in real life, but it leaps and bounds" (p. 152). It is the shifting temporal dimension that is crucial in heightening the emotional tone of the poem and its effect on the reader.

Vygotsky's exploration of the visualisation method suggested first, that it is an excellent means of providing a picture of "Gentle Breath" as a holistic and dramatic experience that unfolds over time. Second, it foregrounds specific places where events occur and in this way draws attention to the reciprocal relationship between emotional experiences and places. [10; 13; 16; 21; 27]. In "Gentle Breath", each place (home, cemetery, station) evokes a set of meanings that create tension as the events unfold and the reader is drawn into conflicting expectations and emotions. After studying Vygotsky's analysis of "Gentle Breath", we realised that visualising the events in the *Hoodwinked* drama and using arches to connect places across time (forward and backward) provided both a holistic representation of the drama and highlighted crucial moments and places in the story where students were likely to experience heightened emotion and engagement. Comparing accounts from students across time using the visualisation method provided a vivid representation of the diversity of places and events that had significance for particular children.

### Research context

*Hoodwinked* is a drama-based environmental education program that was designed by Dr Ron Tooth and colleagues at the Pullenvale Environmental Education Centre (PEEC), located in the outskirts of Brisbane in Queensland, Australia [24]. It entails preparation at the students' school prior to the excursion where the

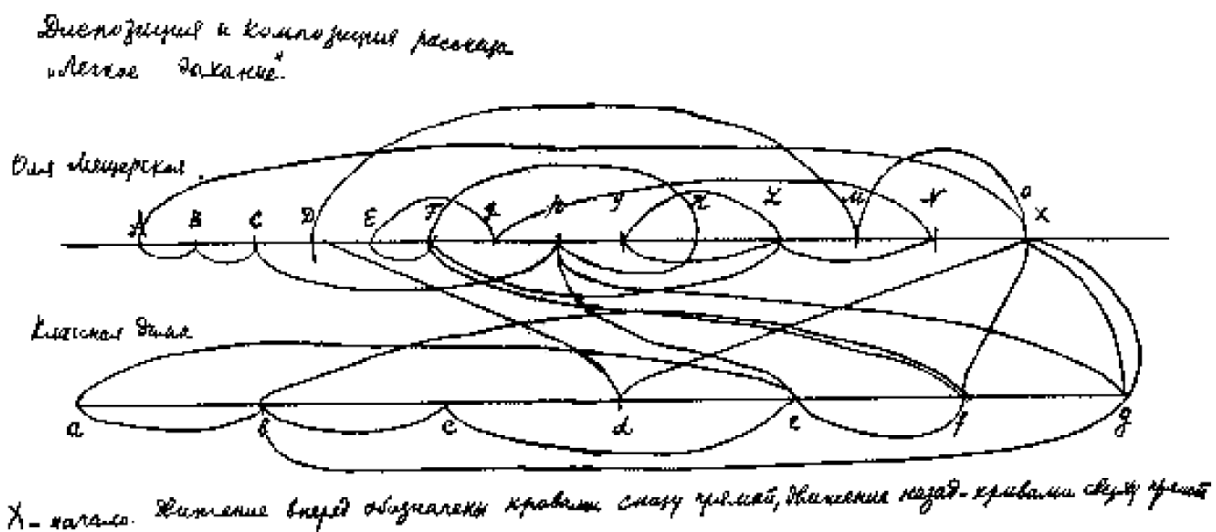


Fig. 1. Vygotsky's diagram of Ivan Bunin's poem Gentle Breath

<sup>1</sup> Material is "everything that the artist finds as ready-made elements suitable for his or her craft, such as words, sounds, stereotypical images, verbal cliché, and even the ideas developed in a given work. The arrangement of this material in a given work is its form" [12, p. 38].

story plot and background information are introduced and outdoor learning strategies are practised. As a participant observer before, during and after the excursion, the first author (Marcelo Ramos) collected children's accounts of their experience across time by the means of: (i) listening to their accounts (purposeful conversation) of the most memorable moments and places on four occasions (one week before and after the excursion, one month and three months after the excursion); (ii) analysing their descriptions of their own drawings and juxtaposing them with their previous accounts; (iii) gathering researcher notes, recordings, observations and journal entries; and (iv) photographing key episodes across the whole experience. The research was based on a child-participatory approach where children's perspectives and ways of representing their experiences were paramount (Phillips, 2014). The subjects of this research were Year 5 students (aged between 9 and 11 years) from 2 primary school classes of 25 students each.

### Hoodwinked

The Hoodwinked story plot centres on a fictitious criminal called Paddy McKinney who has been secretly trapping rare birds on Miss Dove's (the local school teacher) land near the Pullen Pullen Creek and then selling them in London and Paris as part of the feather trade for women's hats in the high fashion industry. Paddy has taken on the false identity of a travelling Reverend who claims to be a committed naturalist. This has guaranteed him access to Miss Dove's land and to her trust, which will allow him to deliver a constant stream of birds to his clients in Europe. As a final safeguard he has created false evidence that points to a group of local school children (the Bush Kids) as the environmental vandals who are killing the birds at Pullen Pullen Creek. Miss Dove believes Reverend's story and the plan seems complete. What Paddy hasn't factored in is that a group of 'Modern Day Bush Kids' have just arrived at Pullenvale in the twenty first century and have discovered clues and then listened and looked through time to see the truth. Paddy is unaware that as he makes his plans these children are also planning to step through time to stop him, save the birds from extinction and protect the environment for future generations. Tooth and Renshaw affirmed that "the pedagogical power of such moments is striking when imagination meets the materiality of place" [25, p. 6].

In developing the pedagogical framework for this study we focussed on three concepts: place, time and narrative. First, we reworked the notion of place to incorporate the Vygotskian concept of the "social situation of development". The social situation of development relates to Vygotsky's writing in 1934 as he explored the centrality of *perezhivanie* for children's development. He wrote about the social situation of development in order to foreground the unity between the subjective and the objective. The social situation of development is the social context as it is experienced and interpreted by the subject. We suggest that *place* can be theorised as the

social situation of development for the students on the Hoodwinked excursion. The concept of *place* [9; 10; 22; 26; 35] and the theory of *place responsive pedagogy* [13] are meaningful for this study as *place* highlights the reciprocal relationship between people and context. Students' sense-making during the excursion is anchored in specific material places such as the creek, the schoolroom and the camp site and mediated by their dynamic emotional states and reflections on the events and insights that are associated with these sites and the whole story. Their sense-making is not free floating and abstracted but related to unfolding events in the drama that occur in specific places.

Second, the dimension of time is central to our framework and analysis. Consciousness flows forward and backward as subjects make sense of their experiences. Looking back in hindsight, the present is connected to past experiences, associations and emotions; looking forward, present experiences can instigate changes in plans and anticipation of changes to oneself. This dynamic relationship between present experiences and reflections in hindsight and foresight are key parts of the visualisation of *perezhivanie* for the students in this study. Time is also framed here as *kairos* rather than *chronos* [15]. *Kairos* is a subjective and emotionally-charged notion of time that isn't measured in quantifiable metrics and beats (*chronos*) but in terms of the depth and significance of the experiences of the subject. Time can be stretched and intense; it can stand still or evaporate quickly depending on the subjective state of the subject. Of relevance to this study are reports from students about how small moments and passing reflections were highly emotionally charged as they recalled their past or wondered about their future.

Third, the pedagogical framework incorporates drama and story. The "as if" space of drama and story stimulates students' imagination and gives them the opportunity to shift into and out of "persona". These different "persona" create multiple perspectives on their experiences. This process is scaffolded by a staff member at PEEC qualified as drama teacher who guides student's learning facilitating their reflections through individual and group enquiry discussions and enactments.

### Data description and analysis

The adaptation of the visualisation method links students' experiences at four sites in *Hoodwinked* (creek, story-room, camp-site, school-room), using arches (foreshadowing and hindsight) to link students' reflections on their experiences at each site. This process entails two dimensions of analysis combined:

- Organising events in *syuzhet* (Russian word for "plot") – chronological order as they are experienced (events in the future are foreshadowed and events from the past are recollected in hindsight, both represented in the form of arches);
- Representing data across time laying out the participants' accounts of their experience using photos, extracts from interviews, drawings and recollections.

Photographic evidence of the students' participation at each site was collated with the accounts collected via the interviews. Combined with students' drawing and observational notes recorded by the first author, these data provided a multifaceted representation of children's sense-making and emotional responses. For some students these reflections shifted from the context of the excursion per se to more general and personal reflections on aspects of their past and future lives. By comparing across cases in how students shifted forward and backward in time the contours of their *perezhivanie* were revealed.

All the students (12) who gave permission to be part of the study were interviewed about the most memorable

moments of the excursion for them. In the Figure below the circles indicate the three places that were reported by students as most memorable. The arches indicate references in the Hoodwinked story where future events were foreshadowed (prolepsis) or where past events were remembered (analepsis). As can be seen from the Figure the most memorable moments overall were the creek, the campsite and the final events in the school room. While this gives an overall picture, to understand *perezhivanie* it is necessary to consider in more detail the richness of particular cases.

The following Table describes the numerical description of the arches, representing the movement of the story as it was as experienced by the students.

*Hoodwinked: Chronology, prolepsis and analepsis*

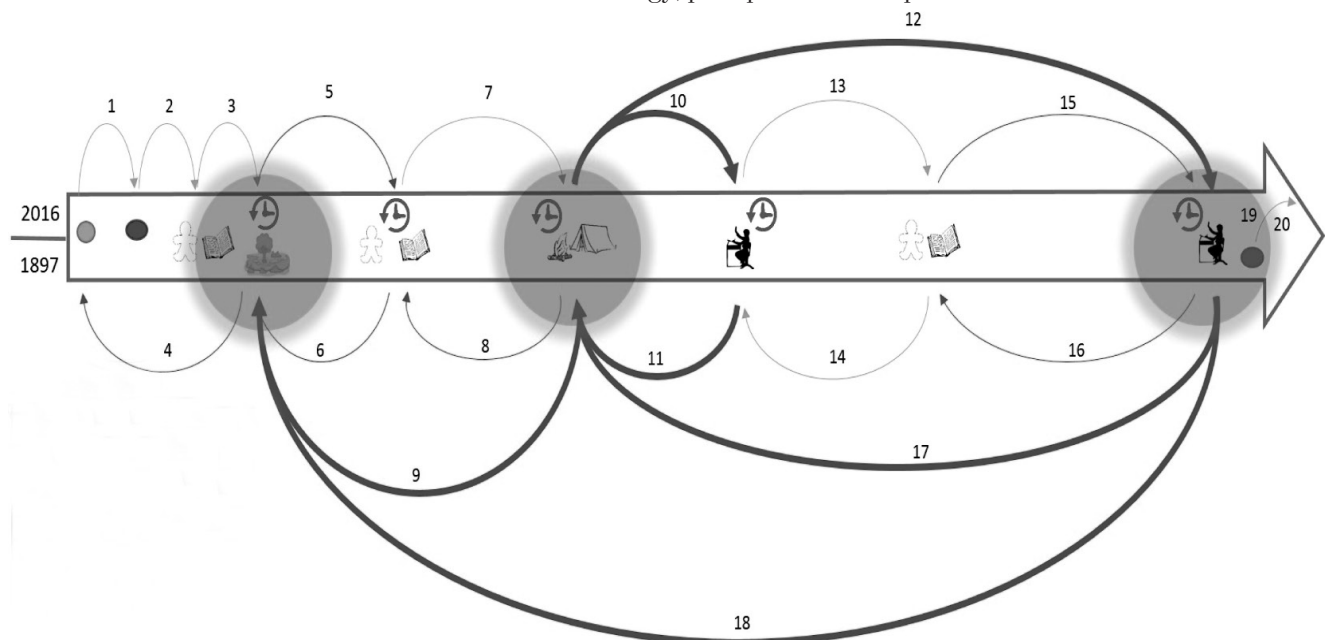


Diagram designed by Marcelo Valente Ramos

Pre PEEC / Start & Finish PEEC	● / ●
Creek	
Story Room	
Camp Site	
School Room	
Time Travel Portal	
Arches above the axe = Episodes running ahead in time	
Arches below the axe = Episodes returning back in time	
Arches looping "Twice behaved Behavior" Heightened enactments	

Fig. 2. Chronology of Hoodwinked storythread

**The portrayal of Hoodwinked story and its arcs**

Arches	Portrayal
1	Preparation in school grounds. The role of Bush kids introduced. Deep attentive listening and reflection are practiced. Art activity using natural elements.
2	Start of the excursion at PEEC. Orientation to Aboriginal people as custodians of the land. Invitation to join the story and enter into the drama of Hoodwinked
3	Invitation to visit and connect with a special place (Pullen Pullen Creek) that Bush kids from 1897 used to visit. Time travel rhyme is recited to open the time portal imagining they are the 1897 Bush kids
4	Exploring Pullen Pullen Creek as Bush kids. Experiencing attentiveness and deep listening at the Creek
5	Reflection activity and sharing thoughts in the group. Collective poem created from individual contributions. Brings past (Busk kids of 19 <sup>th</sup> century) into the present. Making meaning of the place and story
6	Time travel rhyme is recited as a portal to listen into the conversations from the past (1897) and understand the story in hindsight.
7	Foreshadowing the story plot, planning to collect evidence at the Campsite.
8	Time travel rhyme is recited to open the time portal into the Campsite. Collecting evidence from the past and clues including: wanted poster, wrapped gift- jewelry; hessian sack, slingshot, stuffed azure kingfisher.
9	Stuffed bird and the link to other endangered species are becoming the pivot to heighten students' empathy and enrich the experience at the Campsite. Awakening students' environmental awareness. Creek experience is recalled in their sense making.
10, 12	Students follow the teacher, Miss Dove, and enter the school room to collect more evidence and clues. They observe Miss Dove's monologue (confirming Paddy Mc Kinney's plan, getting the contract ready and blaming the Bush kids as the bird killers). Dramatic moments are observed in students' urge to verbalize their thoughts and emotions.
12, 13	Students leave the school room closing the time portal and move to the story room where they foreshadow a draft plan to intervene in the story using the clues to persuade Miss Dove and protect the wildlife. In planning the students are beginning to mobilise their agency.
14	Relating the clues with the lived story. Caring for the characters.
15	Foreshadowing a plan to intervene. Getting dressed "as if" Bush kids in 1897. Time travel rhyme is recited to open the portal and enter in the school room again.
16	Their plan is beginning to be implemented
17	Students living through the previous significant moment (Camp site) and performing the present "as if" 1897.
18	Creek as a meaningful place becoming pivot in the meaning making of the story Students return to and relive previous experiences, acting in dramatic ways to intervene in the past/present. The final act is a place that offers strong possibilities of success or failure. Students are responsible for their own act.
19	The performance finishes with an outcome; Debrief focusing on learnings about self, others and place
20	Outside the building the group discusses ways to make life better In their place. They plan actions for the future facilitated by their school teacher. This process brings Hoodwinked excursion to an end, while their story in real life begins again.

**Case studies**

In this section we discuss two case studies – Minnie and Betty. The names are invented 19<sup>th</sup> century Bush kid's name from the Hoodwinked drama.

Each case study will be presented with data from four moments: one week before and after the excursion, one month and three months after the excursion. The fifth row in the Table is an overall diagram of their experience representing a combination of photos and responses across time in one timeline

The first row is the students' foreshadowing one week before the excursion. They imagine what might happen on the excursion and how they might feel by drawing a representation of the excursion and explaining their drawing.

The second, third and fourth rows, are descriptions in hindsight of their lived experiences during the excursion. Each row has the children's own words recalling the experience. Their recall is represented on the story plot line by circles showing how their memories dwell on a particular site (creek, school-room, or camp site), with

arches representing how their memories shift forward and back from one site to another and vary over across time. Three months after the excursion, the diagram represents the most memorable place and moment that has endured across time. The more detail they remember related to different sites, the more arches they will have in their diagram. As time moves forward, their focus on non-significant events faded away, giving place for more significant memories in hindsight.

Students' drawings were collected to capture their expectations and meaning-making, complemented by an open ended informal conversation with the students about the drawings. The main purpose was to encourage the communication between researcher and students, listening to their voice and comprehending what the drawings convey from their perspective and their sense making (Theron, Mitchell, Smith, Stuart, & Campbell, 2012).

### A. Minnie

The first case study, is Minnie, a girl from Year 5. She went beyond the norms of the drama in the final act, and instead of just acting like her peers, she became engaged and motivated to ensure a particular outcome for the unfolding drama. She acted spontaneously just as Miss Dove, teacher in role, was about to sign the contract to sell the land which would destroy the wild life. Time was running out and the climax of the drama was approaching, so Minnie walked towards the teacher's desk while she wasn't looking and stole the contract for the sale of the land, hiding it under the desk and passing it along the line amongst her peers. Her initiative in stealing the contract went beyond the normative limits of the role-play. Her daring act of defiance in that moment became for her a *perezhivanie* – the specific emotional experience that she recalled as significant after the excursion was over. She was viscerally frustrated from the many

unsuccessful attempts to persuade Miss Dove not to sign the contract. Her resolution was to step forward and act. After the teacher realised that the contract was stolen, a boy crossed the room and took the contract from the girls' group and rushed back to the boys' group, where another boy ripped the contract into pieces. This whole process was captured via photographs. It is illustrated in the bottom row of Minnie's final diagram.

Minnie's engagement and performance in this dramatic moment in the school room was her *perezhivanie* as data collected in follow-up interviews suggests. In Vygotsky's terms, *perezhivanie* occurred in relation to the social situation of development as a source of the child's development. He writes:

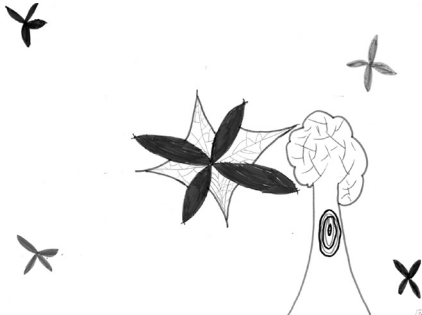
*"Perezhivanie, arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's . . . perezhivanie". [30; 28, p. 4]*

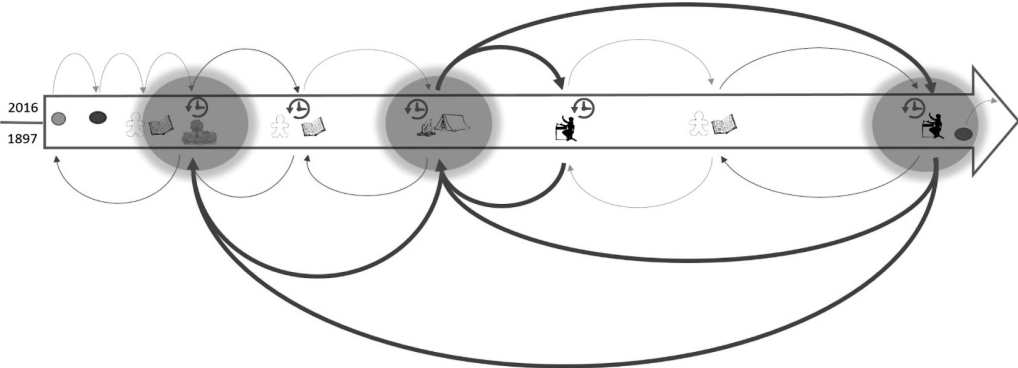
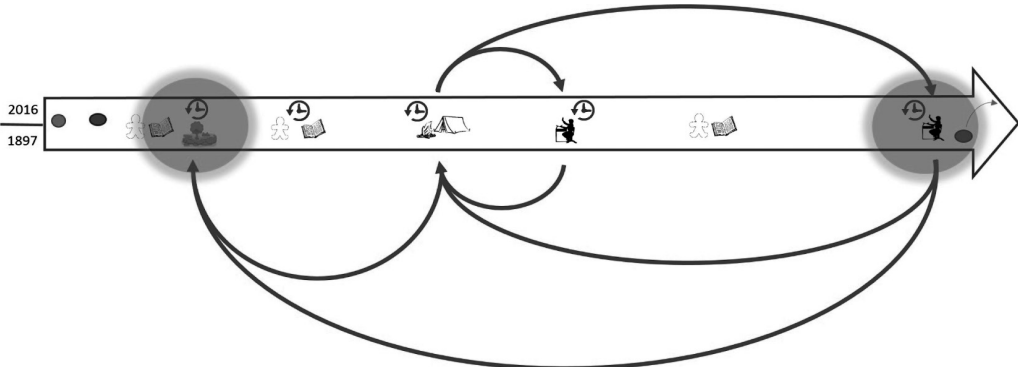
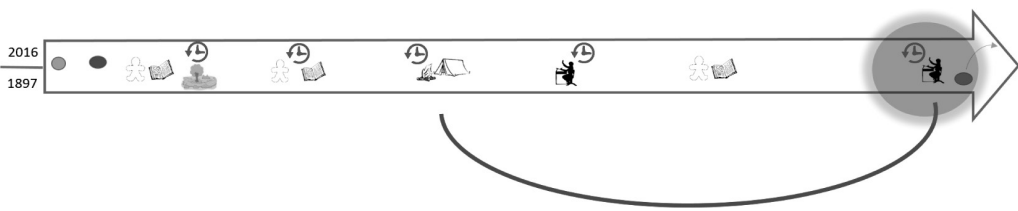
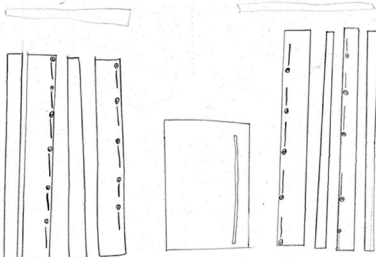
Minnie became engrossed in saving the birds as revealed by her daring act of stealing the contract which infringed the norms of the role-play. The situation in the school room was similar for everyone ("the same factors") but Minnie refracted the events through "the prism of her *perezhivanie*" which led her to act spontaneously and steal the contract as way of preventing the teacher from signing the land over to the smugglers. In fact Minnie was sanctioned by her own real teacher for infringing the norms of the role-play. In the weeks that followed Minnie reviewed the dramatic events as she tried to make sense of herself and her identity at school and beyond.

The table below represents the data arranged across time with the visual representation of the contours of the student's *perezhivanie* and the student's own words.

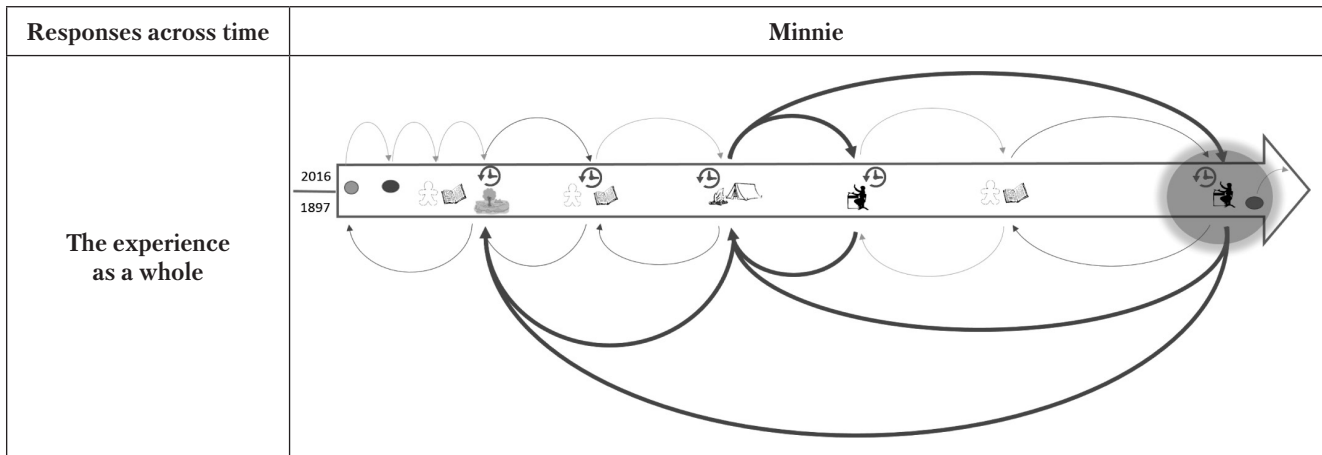
Table 2

Minnie's responses to Hoodwinked foreshadowed and in hindsight across three time periods

Responses across time	Minnie
1 week before the experience	<p><i>"Next week it will be like being bush kids; They will try to stop someone from getting the creek water, we might get dressed up. I know that we will be pretending that we are the character and things like that.... is what happened back on the (old) days. I think next week I will be excited and happy,... it will be fun". In my drawing there are flowers, some leaves and a tree.</i></p> <p>The following drawing is her foreshadowing art about the upcoming experience.</p> 

Responses across time	Minnie
<p>1 week after the experience</p>	 <p><i>“That person (Reverend) was actually killing the birds and he said that we were doing (it), but we weren’t. They were killing them and putting into a museum to get money. Researcher question: Were you successful in convincing Miss Dove? Student: Yes, but no. Yes because we did convince her and No because we didn’t do it in the right way. We got in trouble for doing it. We were being disrespectful when we were trying to convince her (Miss Dove). I didn’t know if I should’t rip up the contract, they never told us”.</i></p>
<p>1 Month after the experience</p>	 <p><i>“Most memorable moment was: The class room and the forest, I will remember that people are actually in the spot where I was sitting at the forest, the Aboriginal people were there. In the forest I was..... happy...I don’t know....”.</i></p>
<p>3 Months after the experience</p>	 <p><i>“I will always remember the classroom. I was excited and scared, I didn’t know what was going to happen. We were writing in chalkboards, and ink. I felt scared that she kept whacking the cane on the desk. It is such a loud noise, and I was ahhrrgg... and everybody laughed at me. I learnt that life back in the olden days... that, life wasn’t easy for them, like some kids who were lefty (write with left hand), like me I am a “lefty” and I had to write with my right hand, it was hard. I took the contract but I never told anyone to rip it up. I just passed in on to the girls group so she (Miss Dove) won’t get it back”.</i>              Following is Minnie’s drawing:</p> 





Minnie's *perezhivanie* is visible across time where her emotional experience in the school room on the day of the excursion is maintained vividly in her response three months after the experience. She enjoyed the creek and nature per se, as well as the surprise of seeing a stuffed bird at the creek, but those experiences weren't mentioned after the first month, while a stronger emotional experience regarding the climax in the schoolroom endured in her memory after three months. Her drawing of the rows of desks in the school room, together with her written descriptions support this claim. The contours of her *perezhivanie* were represented in the final act in the school room where the dramatic situation remained vivid in hindsight. Her experience of taking the contract is highly significant and emotionally charged followed by unsettled feelings of being misunderstood.

### B. Betty

The second case study is Betty. She also is a Year 5 student. Her most memorable place and moment

was the creek. While she was actively involved in the drama performance, her observant attitude and gestures were more predominant than her voice. The moments where she did voice her opinion were concerned with the natural environment and protecting the birds.

At the creek site she was clearly having a special time, living through her own world of experiences, looking beyond the landscape, looking up at the sky through the tree leaves and branches, sitting on a log, observing the minute details in each rock, in the moss or staring through the bush. She can be seen smiling at times and truly enjoying herself in special moments and as a whole.

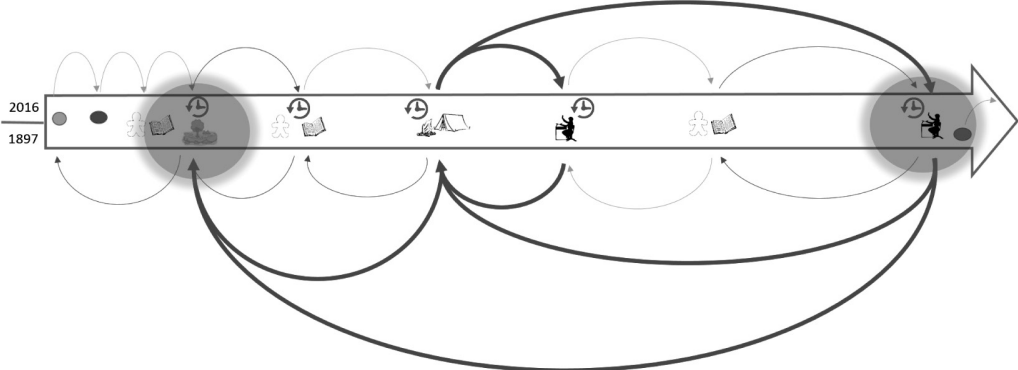
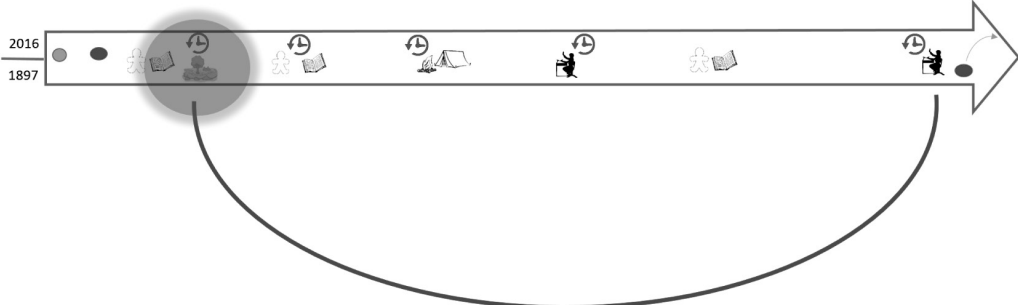
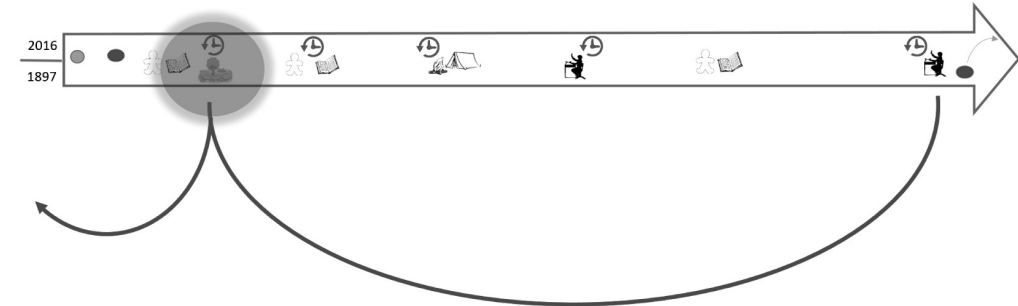
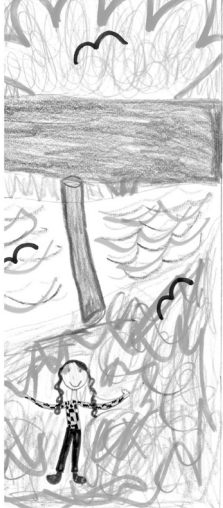
The table below represents the data arranged across time with the visual representation of the contours of the student's *perezhivanie*.

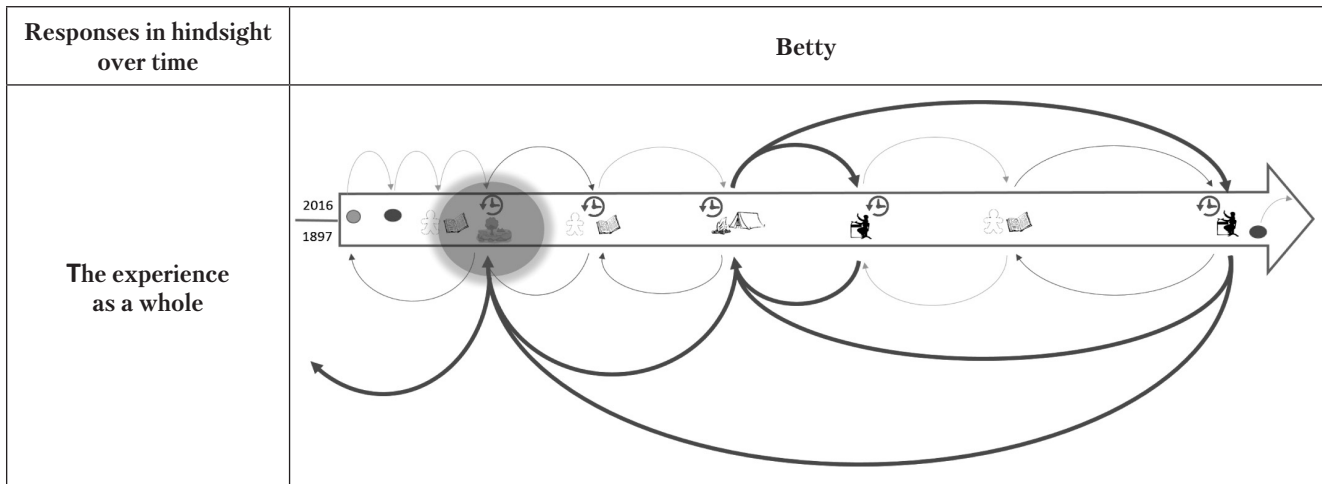
Vygotsky reminds us that "*all emotion is a function of personality*" [33, p. 207]. This statement is well understood from Betty's diagram and drawing. We see elements of the story such as nature, trees, and creek and also aspects of her personality as someone who appreci-

Table 3

Betty's responses in hindsight across time and its representation in a form of a diagram

Responses in hindsight over time	Betty
1 week before the experience	<p>"I think we might play a few games, have some fun, maybe go for a bushwalk; I want to know a few names of trees and some of the moths. Well I love being outdoors, I am not much of a person of school work and outdoors is practically where I live when I am at my home. Outdoors suits me more, I don't know why, I am not much of an indoor person. Camp is exactly what I like, activities and fun stuff outdoors".</p> <p>The following drawing is her unfinished foreshadowing art about the upcoming experience</p>

Responses in hindsight over time	Betty
<p>1 week after the experience</p>	 <p><i>"I enjoyed in the classroom getting to write with Ink, my pen kept breaking, pretty messy. The creek is where I like to be, I just find fun being outdoors. Also, travelling back in time and we had to do stuff that they used to do"</i></p>
<p>1 Month after the experience</p>	 <p><i>"I have a tree that I climb at home, I go almost every afternoon. I go there with my sister and we pretend that we are fairies while we are on the tree and mermaids at the swimming pool ahahah... I felt in my happy zone, I feel more myself".</i></p>
<p>3 Months after the experience</p>	 <p><i>"The creek was my "happy zone", because I love being out in nature and investigating what is out there and the outdoors. Indoors and classroom are not really my thing. I had my ups and downs during the excursion, sometimes I was happy and sometimes I was sad because it made me really upset seeing the stuffed bird and then I heard that it was actually a real bird. Old school room reminded me that I have never met my mum's dad. He passed away when she was still young. Upsetting because I would always think that I could meet everyone in my family. But it doesn't work like that".</i></p> <div data-bbox="1088 1527 1465 2033">  <p>The Creek was a beautiful place it was very calming too. I also felt really calmed and happy. I learnt that the big gum tree was about 100 years old and that Creek was where the bushkids played before school in 1879.</p> </div>



ates nature and time outdoors. Betty talks about herself in general terms as an outdoor type of person – this can be regarded as a self-description of personality. In her comments she is explaining herself – “*I loved the creek because I am an outdoors kind of person*”. She’s providing a rationale for her specific preference for the creek.

The final diagram also represents a shift from the enactments of her overall experience to a deeper reflection about her family life. In her final interview she recounted that she rarely visits creeks with her family anymore, and she regrets never meeting “*her mum’s dad*” as she always thought she’d meet everyone in her family, “*but it doesn’t work like that*”. Acting as a 19<sup>th</sup> century student in the school room seems to have instigated her recall of her maternal grandfather whom she has never met. We can speculate that the association arose as she imagined her grandfather in a school room similar to this. While her *perezhivanie* centres on the creek and is generally positive, it is enlarged by her sense of loss in not going to outdoor places so much with her family and not ever meeting her grandfather. Three months after the excursion the data indicates that she is “*living through*” and reflecting on her emotional experience that links the creek with happiness as well as sadness and feelings of regret.

## 6. Final Thoughts

In this article we have deployed Vygotsky’s visualization method to represent children’s emotional experiences before, during and after an environmental education excursion called *Hoodwinked*. The visualization method located children’s experiences in relation to specific moments and places as the *Hoodwinked* drama unfolded. As children recalled their experiences following the excursion their sense of the experience and their emotions were tied to specific places that had significance in their lives. Minnie, for example, relived the moment in the schoolroom when she hid the contract so Miss Dove couldn’t sell the land to the bird smuggler. Her agency within the drama continued to influence her sense of self in real life when she returned to school and reflected on why she had acted so decisively. She was trying to reconcile her decisive agency in the

drama with the requirement to follow school rules and do as the teacher says. The dilemma continued to reverberate for Minnie after the excursion and was anchored in her memory of the events in the schoolroom. Betty too had strong emotions anchored in a specific place, namely the creek. While she recalled the creek as the place she enjoyed the most on the excursion, this moment in the creek evoked memories of her family enjoying the outdoors but also evoked sorrow at not being able to share those moments with everyone in her family, namely her grandfather who died before she could meet him. Her *perezhivanie* at the creek was a complex experience that linked her past with the present and her future. By highlighting emotional experience in place, we endorse the definition of *perezhivanie* offered by Blunden [1; 2] who proposed that *perezhivanie* is a specific and concrete experience rather than a diffuse set of emotions.

The signs, gestures, facial expressions, and levels of engagement of children while on the excursion were observable sources of evidence regarding their relations and emotional experiences in the environment. It is important to note that the PEEC teacher acted as a drama director for the whole group of children to arouse their emotions and expectations and instigate the rising tensions experienced by the whole group. Students engaged fully in the role-play, worked in groups, shared thoughts and emotions, and negotiated to resolve conflicts and practice advocacy skills. The way emotions and experiences were shared by children is similar to the audience in a theatre, where collective gasps and cries and laughter create different environments within which *perezhivanie* is embedded.

The analysis through the visualisation method captured the movement of the lived story. The dramatic moments in the final act or the slowly passing moments at the creek could be sites for *perezhivanie* experienced by the children that lingered in their minds, and contributed to their development by being incorporated into other concerns, worries and reflections. Even though all children in both classes were experiencing the same excursion, the visualisation method reveals the distinctive contours of *perezhivanie* for different students.

Vygotsky’s visualization method entails representing a poem or an actual lived experience as an unfolding

event with a “beginning, middle and end” [2, p. 2] that moves from past, present and future, or from one place to another. In the *Hoodwinked* experience the students moved physically and imaginatively from one place to another. The representation of both stories (*Gentle Breath* and *Hoodwinked*) in a form of diagram illustrated how events moved forward in prolepsis and back in time

in analepsis, thereby revealing the recursive nature of *perezhivanie*. In ongoing research we are exploring further this recursive nature of *perezhivanie* to trace how particular moments and experiences in place continue to be transformed by children as they recall and reflect on significant moments and remake the sense of those place-based experiences in their lives.

#### Acknowledgment

This paper is part of an ongoing research project of a Research Higher Degree – PhD. This research is supported by the “Austrian Government Research Training Program Scholarship-RTP”.

## In Russian

### Введение

*Переживание* — это важное и основополагающее понятие в исследованиях обучения, потому что оно, во-первых, дает нам комплексное понимание связи между личностью и ее окружением, во-вторых, позволяет представить эмоцию как процесс рефлексивного преобразования опыта, а не как временное состояние и, в-третьих, указывает на то, что эмоциональное переживание со временем формирует личность ребенка [29; 30; 34].

В последние годы понятие переживания привлекло к себе внимание теоретиков и исследователей, большинство из которых описывают его как эмоциональный жизненный опыт, полученный в конкретной ситуации [1; 8; 20; 29]. Мы заимствовали диалектическое и холистическое понимание переживания из двух работ *Выготского, относящихся к разным периодам. Первая работа — это «Психология искусства»* [32], в которой на основе исследований театральных драматических постановок и драматических ситуаций из реальной жизни он разрабатывает теорию эстетического переживания; вторая работа — «Проблема среды в педологии» [31], в которой *Выготский описывает переживание как призму, через которую преломляется социальное окружение. Как заметил Флир, речь идет как о пережитом явлении, или опыте, так и о его осознании, которые важны для нашего исследования переживания* [6, p. 40]. В целом, *переживание* — это средство представления процесса обучения и развития как динамического единства особенностей средового окружения и личности [3; 12; 28; 32].

Согласно Рубцовой и Дэниэлсу [19], интерес *Выготского* к связи реальной жизни и театра прослеживается во всех его произведениях, особенно в поздних работах. В самом начале своей научной карьеры он изучал связь между знаком и переживанием как у зрителей, так и у актеров, а также то, как это связь отражается в том, что связывает повседневную жизнь с театральным представлением. В последние годы своей жизни *Выготский* посвятил серию лекций и эссе вопросам эмоциональной жизни на сцене и за ее пределами. В театре основным ориентиром для *Выготского* стала система переживания *Константина Станиславского* [14]. Он изучал понятия эмоцио-

нального расслабления и озарения в драматические моменты, отражающие «повседневные переживания» [20, p. 319].

Следуя за *Выготским* в анализе связи между театром и событиями реальной жизни, мы построили наше исследование вокруг театрализованной учебной программы под названием «*Попался!*» (*Hoodwinked*). Это история, которую ученики разыгрывали на природе в рамках учебной экологической программы. Ученики должны были участвовать в театрализованной ролевой игре, которая развертывалась во время однодневной экскурсии в центр экологического образования. Драматический характер произведения «*Попался!*» определял в нем наличие эмоциональных и увлекательных моментов, когда ученики должны были импровизировать и действовать изобретательно для решения различных задач. Задачи были связаны с судьбой одной местной птицы, которая находится под угрозой исчезновения, как и место ее обитания.

Для того чтобы наглядно представить эти памятные события, связанные с впечатлениями от произведения «*Попался!*», в виде единого целого, мы использовали тот же метод, который использовал *Выготский* для анализа «*Легкого дыхания*» *Булнина* в своей работе «*Психология искусства*» [32]. *Он начертил схему, отображающую важные события сюжета, на которой выделил моменты эмоционального напряжения*. Аналогичным образом мы попытались наглядно представить сюжет произведения и ключевые места, где разворачивалось действие «*Попался!*», чтобы отразить временную связь между событиями как предчувствуемыми или запомненными. Рассказы детей о своих впечатлениях, а также фотографии и рисунки различных сцен экскурсии были собраны и сгруппированы вокруг мест, где происходило действие «*Попался!*». Эти материалы послужили нам основной для выявления мест и моментов, которые различные ученики охарактеризовали как очень эмоциональные.

В более ранних исследованиях экологического образования, основанного на театральных постановках, переживание использовалось *Реншоу* и *Тут* [18] для анализа эмоций учеников во время экологических экскурсий. Экскурсии, подобные программе «*Попался!*», производили на детей такое сильное эмоци-

ональное впечатление, что для многих учеников эти события стали решающими: они рассказали о том, что по-другому стали смотреть на свое будущее, а после экскурсии некоторые приняли решение посвятить себя охране окружающей среды. Эмоции, испытанные во время экскурсии, переживание, послужили своего рода переключателем, который повлиял на личность детей и стал поворотным моментом в их развитии.

На основе современных исследований [5; 7; 18; 19; 20] и опыта Выготского, который анализировал различные переживания троих детей, связанные с их пьяной матерью, мы применили в нашей статье метод визуализации для анализа переживания при исследовании эмоциональных впечатлений учеников от их участия в учебной экологической программе «Попался!».

### Истоки метода визуализации

В 1925 г. Выготский написал докторскую диссертацию, озаглавленную «Психология искусства». Это явилось началом его исследования, длиной в жизнь, целью которого стало создание психологии развития человеческой личности. Его интерес к искусству, эмоциям, театру, рассказам, стихотворениям и романам позволил ему глубоко познать эстетическое восприятие и, в более широком смысле, процесс развития человеческой личности. Он предположил, что катарсис в театре и в повседневной жизни происходит из драматического конфликта между формой и материалом<sup>1</sup>. Чтобы проиллюстрировать эту мысль, в своих ранних трудах он ссылается на графическое представление Лоуренса Стерна (Laurence Stern) романа «Тристрам Шэнди» (Tristram Shandy). Под влиянием схемы Стерна Выготский проанализировал материал и форму в произведении Ивана Бунина «Легкое дыхание», начертив схему событий и их вза-

имосвязей во времени — то, что он назвал «анатомией рассказа» [31, р. 152] (рис. 1).

На схеме события, описанные в произведении, связаны с двумя главными персонажами (учитель и гимназистка): линии, выгнутые вперед и назад. Нижняя линия представляет учителя и связанные с ним семь эпизодов, а верхняя линия — гимназистку и связанные с ней четырнадцать эпизодов. Согласно объяснению Выготского, «мы условно будем обозначать кривой снизу всякий переход к событию хронологически более раннему, то есть всякое возвращение автора назад, и кривой сверху всякий переход к событию последующему, хронологически более отдаленному, то есть всякий скачок рассказа вперед» [31, р. 152]. Визуальный анализ Выготского позволил обнаружить, что «события в рассказе развиваются не по прямой линии, как это имело бы место в житейском случае, а разворачиваются скачками» (р. 152). Именно это смещение временного измерения определяет эмоциональную напряженность произведения и его воздействие на читателя.

Использование Выготским визуального метода, во-первых, свидетельствует о том, что это прекрасный способ создать образ «Легкого дыхания» как целостного драматического переживания, которое разворачивается во времени. Во-вторых, таким образом он выделяет отдельные места, где происходят события рассказа, и привлекает наше внимание к взаимосвязи между эмоциональными переживаниями и местом действия [10; 13; 16; 21; 27]. В «Легком дыхании» каждое место (дом, кладбище, вокзал) несет в себе целый набор смыслов, который создает напряжение по мере разворачивания события, и читатель вовлекается в конфликт ожиданий и эмоций.

Изучив выполненный Выготским анализ «Легкого дыхания», мы поняли, что визуальное представление событий в драме «Попался!» и использование дуг для соединения мест действия во времени (в прямом

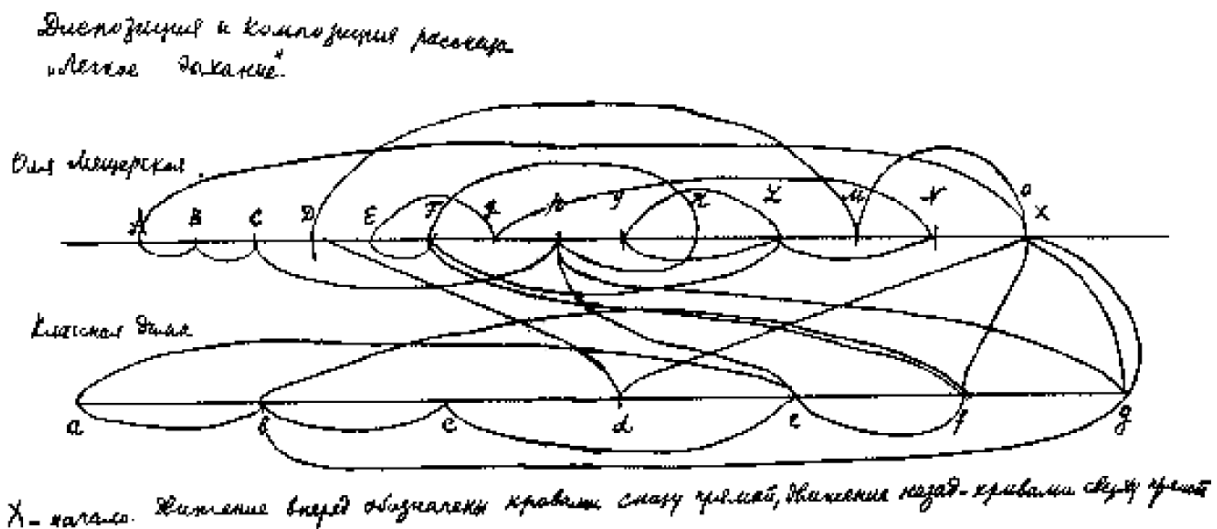


Рис. 1. Графическая схема Выготского к рассказу Ивана Бунина «Легкое дыхание»

<sup>1</sup> Материал — это «все, что художник рассматривает в качестве готовых элементов, которые могут быть использованы в его творчестве, например, слова, звуки, стереотипные изображения, языковые клише и даже идеи, развиваемые в том или ином произведении. Упорядочение им этого материала в произведении образует форму» [12, р. 38].

и обратном направлениях) дает нам целостное представление о драматическом произведении и позволяет выделить ключевые моменты и места, где разворачивается действие истории и где ученики, вероятно, испытали сильные переживания и увлеченность сюжетом. Сравнение рассказов учеников во временной перспективе с использованием визуального метода позволило нам нарисовать живую картину мест действия и событий, который оказались наиболее значительными для конкретных детей.

### Контекст исследования

«Попался!» — это театрализованная экологическая образовательная программа, разработанная доктором Роном Тутом (Ron Tooth) и его коллегами из Центра экологического образования в Пулленвейле (РЕЕС), расположенного на окраине Брисбена в Квинсленде, Австралия [24]. Она подразумевает подготовку учеников в стенах школы до того, как они выйдут на экскурсию, где разворачивается сюжет этой истории, добавляется фоновая информация и осуществляются на практике стратегия обучения на природе. В качестве участвующего наблюдателя до, во время и после экскурсии один из авторов настоящей статьи (Марсело Рамос) собрал рассказы детей об их впечатлениях в различные моменты времени, а именно: во-первых, выслушал их рассказы (тематическая беседа) о наиболее памятных моментах и местах, где они случились (через неделю, месяц и три месяца после экскурсии); во-вторых, проанализировал детские рисунки и сопоставил их с предыдущими рассказами; в-третьих, собрал заметки исследователь, видео- и аудиозаписи, наблюдения и дневниковые записи; в-четвертых, сфотографировал ключевые эпизоды самого переживания.

Исследование было построено с активным привлечением самих детей, при этом, с точки зрения самих детей, их способы представления своих впечатлений играли главную роль (Phillips, 2014). Субъектами исследования были ученики пятого класса (в возрасте от 9 до 11 лет) двух начальных школ, по 25 учеников из каждой.

### «Попался!»

Сюжет рассказа «Попался!» строится вокруг вымышленного преступника по имени Пэдди МакКинни, который тайком ловит редких птиц на земле мисс Дав (местной школьной учительницы) возле ручья Пуллен-Пуллен-Крик, а затем продает их в Лондон и Париж в виде перьев для модных женских шляпок. Пэдди путешествует под видом священника, избравшая из себя увлеченного натуралиста. Благодаря этому он смог проникнуть на земли мисс Дав и заручиться ее доверием, что позволило поставить на поток поставку птиц покупателям в Европе. В качестве последней меры предосторожности он сфабриковал фальшивые улики, указывающие на группу местных

школьников (скаутов из местной организации Bush Kids) как на вандалов, убивающих птиц у Пуллен-Пуллен-Крик. Мисс Дав верит словам священника, и уже кажется, что его план удался. Чего Пэдди не смог предусмотреть, так этого того, что в Пулленвейл двадцать первого века прибывает группа «современных скаутов», которые нашли способ слышать и видеть сквозь время, чтобы узнать правду. Пэдди не знает о том, что пока он замысливает свои планы, дети тоже собираются совершить путешествие во времени, чтобы помешать ему, спасти птиц от истребления и защитить природу для будущих поколений. По утверждению Тутта и Реншоу, «воспитательная сила этих моментов просто поразительна, когда вымышленное действие разворачивается в реальном месте» [25, p. 6].

При подготовке педагогической программы этого исследования мы обратили особое внимание на три концепта: место, время и повествование.

Мы доработали понятие времени, чтобы добавить в него идею Выготского о «социальной ситуации развития». «Социальная ситуация развития» — это понятие из работы Выготского 1934 г., где переживанию отводится ключевая роль в развитии ребенка. Он писал о социальной ситуации развития чтобы подчеркнуть единство субъективного и объективного. Социальная ситуация развития — это социальная среда в том виде, в каком она воспринимается и интерпретируется субъектом.

Мы исходили из того, что место может быть в теории представлено как социальная ситуация развития для учеников, которые принимали участие в экскурсии «Попался!». Концепт места [9; 10; 22; 26; 35] и теория обучения с учетом места (*place responsive pedagogy*) [13] играют в этом исследовании важную роль, поскольку место подчеркивает взаимосвязь между людьми и средой. Во время экскурсии ее осмысление учениками зависит от таких конкретных реальных мест, как ручей, школьный класс и полевой лагерь, и опосредовано их изменяющимися эмоциональными состояниями и размышлениями над событиями, а также догадками, связанными с этими местами и с историей в целом. Осмысление ими истории не оторвано от реальности, но связано с событиями драматической истории, происходящими в конкретных местах.

Временное измерение также занимает важное место в программе и анализе нашего исследования. Сознание движется вперед и назад по мере того, как люди осознают свои переживания. Когда мы оглядываемся в прошлое, настоящее связано с прошлыми воспоминаниями, ассоциациями и эмоциями; когда мы смотрим вперед, наши текущие ощущения способны менять наши планы на будущее и создавать предчувствие изменений в нас самих. Динамическая связь между текущими ощущениями и их отражениями в прошлом и в будущем — это ключевые элементы визуального отображения переживания учеников в настоящем исследовании. Время в этой работе образует скорее *kairos*, чем *chronos* [15]. Kairos — это субъективное и эмоционально заряженное понятие времени, которое не

измеряется в количественных показателях и бие-ниях (chronos), а оценивается с точки зрения глупины и значительности переживаний для субъекта. Время может быть растянутым и сжатым; оно может остановиться или быстро утекать в зависимости от субъективного состояния человека. Для настоящего исследования важны рассказы учеников о том, как незначительные моменты и мимолетные образы приобретали эмоциональную краску, когда дети вспоминали о прошлом или задумывались о своем будущем.

Педагогическая программа объединяет в себе театральную постановку и рассказ. Непосредственное присутствие в месте действия пьесы и повествования заставляет работать воображение учеников и дает им возможность входить в образ и выходить из образа. Различные «образы» создают различные точки зрения на их переживания. Этот процесс выстраивается постепенно педагогом, имеющим квалификацию учителя театрального мастерства. Педагог направляет учеников, помогая им осмысливать полученный опыт через индивидуальные и групповые обсуждения и исполнение различных ролей.

### Описание и анализ данных

Адаптированный нами визуальный метод связывает переживания учеников с четырьмя местами действия «Попался!» (ручей, игровая комната, полевой лагерь, школьный класс) при помощи дуг (предчувствие и воспоминание), которыми восприятие учениками своих воспоминаний привязывается к каждому конкретному месту действия.

Этот процесс требует сочетания следующих двух измерений анализа:

- организация событий в рамках сюжета — хронологический порядок, в котором эти события переживаются (будущие события ученики предчувствуют, а прошлые события копаются у них в памяти; и те, и другие представлены в виде дуг);

- представление данных по прошествии времени — благодаря рассказам участников о своих переживаниях с использованием фотографий, отрывков из бесед, рисунков и воспоминаний.

Фотографические свидетельства участия учеников в действии в том или ином месте объединяются с рассказами, записанными в ходе бесед. В сочетании с рисунками учеников и заметками, сделанными одним из авторов статьи, полученные данные создают многогранное представление об осмыслении учениками этого мероприятия и об их эмоциональных реакциях на него. Для некоторых учеников эти представления переместились из контекста экскурсии в более широкий контекст личных представлений о прошлой и будущей жизни. Сравнения на примере различных случаев то, как ученики «перемещаются» вперед и назад во времени, мы смогли обозначить контуры их переживаний.

Всем ученикам (12 человек), которые согласились участвовать в исследовании, были заданы вопросы о самых памятных для них моментах экскурсии.

На приведенном ниже рисунке (рис. 2) кружками обозначены три места, которые больше всего запомнились ученикам. Дуги обозначают ссылку на рассказ «Попался!», где будущие события предчувствуются (пролепсис), а события прошлого вспоминаются (аналепсис). Как показывает рисунок, больше всего детям запомнились ручей, полевой лагерь и финальные мероприятия в школьном классе. Перед нами — общая картина, однако для понимания переживания необходимо рассмотреть каждый случай более подробно.

«Попался!»: Хронология, пролепсис, аналепсис

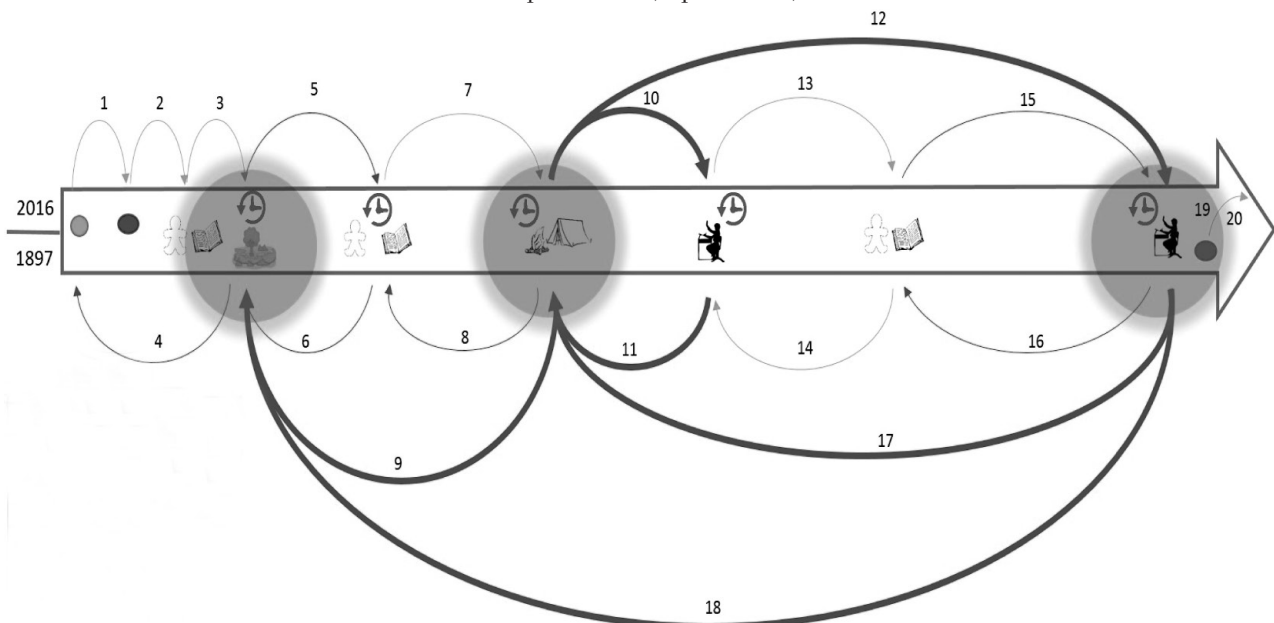


Схема начерчена Марсело Валенте Рамосом

Рис. 2. Хронология сюжетной линии «Попался!»

Перед посещением РЕЕС/ Начало и конец маршрута РЕЕС	
Ручей	
Игровая комната	
Полевой лагерь	
Школьный класс	
Портал для путешествий во времени	
Дуги над осью = Эпизоды, направленные в будущее	
Дуги под осью = Эпизоды, связанные с возвратом в прошлое	
Дуги, образующие зам- кнутую петлю: «Дважды совершенное поведение». Активное участие	

Рис. 2. Хронология сюжетной линии «Попался!»  
(продолжение)

Ниже в табл. 1 представлены нумерованные описания дуг, отражающие движение сюжета в том виде, как его переживали ученики.

## Анализ примеров

В этом разделе мы анализируем два конкретных примера — Минни и Бетти. Это вымышленные имена Скаутов из XIX в. из драмы «Попался!».

Каждый случай будет представлен в виде таблицы данными, собранными в разные периоды времени: через неделю, месяц и три месяца после экскурсии. Последняя позиция в таблице — это общая схема впечатления детей от экскурсии, представляющая собой сочетание фотографий и ответов, полученных одновременно по прошествии некоторого времени.

Первая позиция таблицы — это догадки учеников за неделю до экскурсии. Они пытаются представить себе, что может произойти на экскурсии и что они при этом будут чувствовать. Ученики рисуют свои представления об экскурсии и дают пояснения к рисункам.

Вторая, третья и четвертая позиции — это описания в ретроспективе эмоций, пережитых детьми во время экскурсии. Каждая позиция таблицы содержит собственный рассказ ребенка о его переживаниях. Их воспоминания изображены на линии сюжета в виде кружков, обозначающих, как в памяти детей закрепились определенные места (ручей, школьный класс или полевой лагерь), а дуги изображают, как воспоминания детей смещаются вперед и назад от од-

Таблица 1

### Описание истории «Попался!» и соответствующие дуги

Дуга	Описание
1	Подготовка на школьных площадках. Знакомство с ролью Скаутов. Практикуется вдумчивое внимательное слушание и обдумывание услышанного. Художественное творчество с использованием природных материалов.
2	Начало экскурсии. Подражание аборигенным народам как хранителям земли. Приглашение присоединиться к театрализованной ролевой игре «Попался!»
3	Предложение ознакомиться с достопримечательностью (ручей Пуллен-Пуллен-Крик), который скауты посещают по традиции, которая восходит к 1897 г. Произносится заклинание для перемещения во времени, которое открывает временной портал и позволяет вообразить себя скаутами из 1897 г.
4	Исследование ручья Пуллен-Пуллен-Крик в роли Скаутов. Дети внимательно слушают рассказы на берегу ручья.
5	Размышления и обмен мнениями между членами группы. Дети вместе сочиняют стихотворение. Прошлое (скауты из XIX в.) переносится в настоящее. Осмысление места действия и содержания рассказа.
6	Произносится заклинание во времени, которое открывает портал и позволяет слушать разговоры из прошлого (1897 г.) и понять сюжет в ретроспективе.
7	Попытка угадать развитие сюжета, планирование сбора доказательств в полевом лагере.
8	Произносится заклинание для путешествия во времени, которое открывает портал в полевой лагерь. Сбор доказательств и улик из прошлого, в том числе: объявление о розыске преступника, подарок в упаковке — ювелирное украшение; мешок, рогатка, чучело лазурного лесного зимородка.
9	Чучело птицы и рассказ о других видах животных, которым угрожает истребление, становится главным элементом, который пробуждает в учениках сочувствие и усиливает их впечатления от пребывания в полевом лагере. В детях пробуждается чувство ответственности за окружающую среду. Дети вспоминают свои впечатления от ручья.
10, 12	Ученики идут за учителем, мисс Дав и заходят в школьный класс, чтобы собрать еще больше доказательств и улик. Они слушают монолог мисс Дав (подтверждение версии Пэдди Мак-Кинни, составление договора и обвинение скаутов в том, что именно они убивают птиц). Накал страстей заставляет учеников словесно выражать свои мысли и чувства.



Дуга	Описание
12, 13	Ученики уходят из класса, закрывают за собой временной портал и переходят в игровую комнату, где они пытаются составить план вмешательства в сюжет, чтобы при помощи собранных улик переубедить мисс Дав и защитить природу. Во время составления плана ученики начинают собираться с мыслями.
14	Соотнесение улик с реальной историей. Переживание за персонажей.
15	Составление плана действий. Переодевание в скаутов из 1897 г. Произносится заклинание для путешествия во времени, которое открывает портал обратно в школьный класс.
16	Их план начинается осуществляться.
17	Дети переживают предыдущую ключевую сцену (полевой лагерь) и ведут себя, как если бы сейчас был 1897 г.
18	Ручей как знаменательное место становится ключевым элементом в осмыслении рассказа. Ученики возвращаются назад и снова испытывают те же переживания, играя свои роли и пытаясь вмешаться в события прошлого/настоящего. Последнее действие — это сцена, в которой шансы на успех и неудачу примерно равны. Каждый ученик отвечает за свои собственные действия.
19	Представление заканчивается; обсуждение мероприятия с целью узнать больше о самом себе, о других и о месте действия.
20	На открытом воздухе группа обсуждает то, что можно улучшить у себя дома. Они составляют план действий на будущее при помощи школьного учителя. На этом экскурсия «Попался!» завершается, и снова начинается реальная жизнь.

ного места к другому и изменяются во времени. Через три месяца после экскурсии на схеме изображено самое памятное место и самый памятный момент, воспоминания о которых сохранились, несмотря на время. Чем больше подробностей дети вспоминают в связи с тем или иным местом, тем больше дуг на соответствующей схеме. По мере перемещения в прошлое незначительные события расплываются, уступая место более важным воспоминаниям.

Мы собрали рисунки учеников, чтобы зафиксировать с их помощью догадки детей и осмысление ими пережитого. Рисунки дополняются свободной беседой с учениками об их рисунках. Основная задача — наладить общение между исследователями и учениками, услышать их голоса и понять, что, по их мнению, изображено на рисунках и как они это понимают [23].

**Минни.** Первый анализируемый нами случай — это Минни, ученица 5-го класса. В последнем акте она вышла за рамки театрального представления, в отличие своих сверстников, которые просто играли свои роли, она увлеклась этой историей и пыталась добиться определенного результата. Она начала действовать по собственной инициативе так, как если бы мисс Дав, учительница из пьесы, была готова подписать договор и продать землю, что привело бы к разорению живой природы. Действие подходило к кульминационному моменту, и Минни подошла к столу учительницы, когда та отвернулась, и тайком взяла договор о продаже земли, спрятала его под партой и передала по цепочке своим одноклассникам. Ее попытка выкрасть договор вышла за рамки ее роли, предусмотренной сюжетом. То, что она отважилась на такой отчаянный поступок, стало в тот момент для нее переживанием — особым эмоциональным состоянием, которое она вспоминала как важное после завершения экскурсии. Она была жестоко разочаро-

вана многочисленными безуспешными попытками разубедить мисс Дав подписывать этот договор. Тогда она приняла решение выйти и действовать. Когда учительница заметила пропажу договора, один мальчик прибежал из другого конца комнаты, отобрал документ у группы девочек и побежал обратно к группе мальчиков, где другой ученик порвал договор в клочья. Весь этот процесс был сфотографирован. Его иллюстрация представлена в самой нижней строке итоговой схемы для Минни.

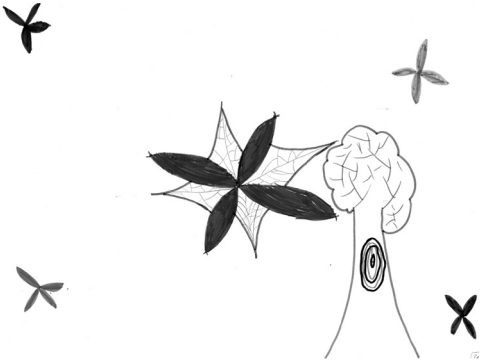
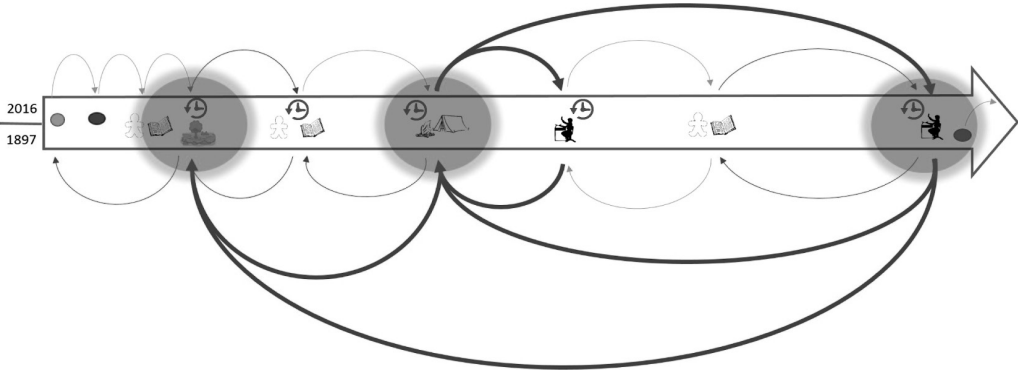
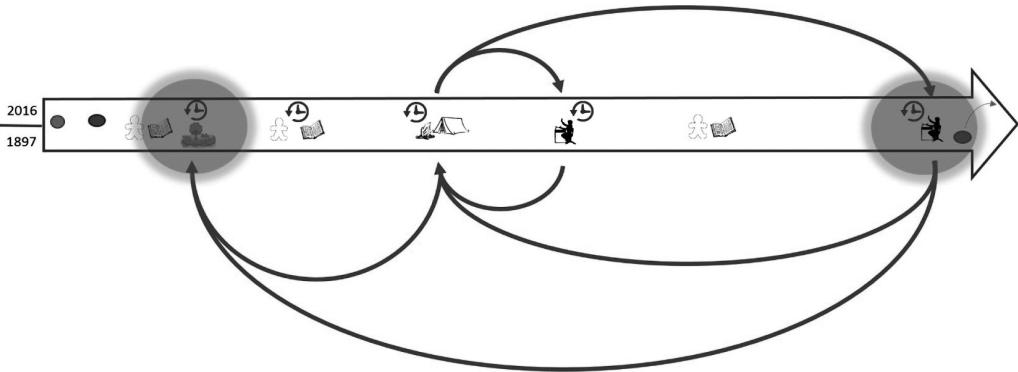
Увлеченность Минни и ее действия в этот драматический момент в школьном классе и стали ее переживанием, как следует из информации, полученной в ходе последующих бесед. В терминах Выготского, переживание возникло в связи с социальной ситуацией развития как источника развития ребенка. Он пишет: «Переживание какой-либо ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка. Таким образом, не сам по себе тот или иной момент, взятый безотносительно к ребенку, но этот момент, преломленный через переживание ребенка, может определить, как этот момент будет влиять на ход дальнейшего развития» [30; 28, p. 4].

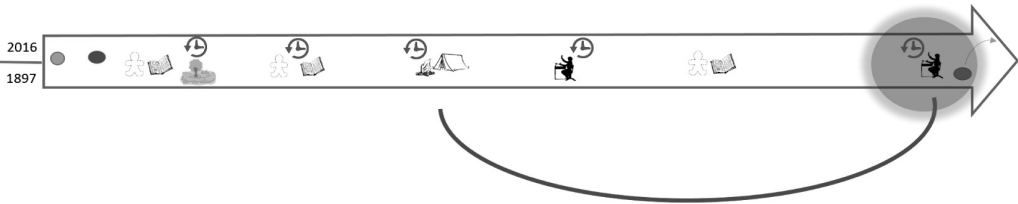
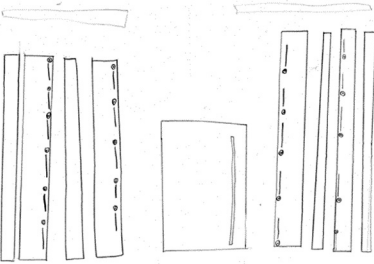
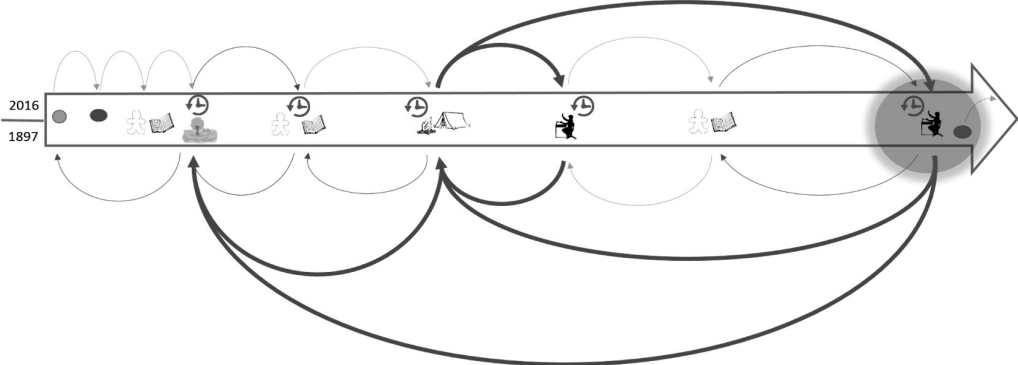
Минни взяла в свои руки инициативу по спасению птиц, как следует из ее дерзкого поступка — кражи договора, который вышел за рамки ее роли. Ситуация в классе была одинакова для всех детей («тот же самый момент»), однако Минни преломила события «через призму собственного переживания», и это заставило ее действовать спонтанно и выкрасть контракт, чтобы не позволить учительнице продать землю негодяям. При этом Минни наказал ее собственный учитель за то, что девочка нарушила правила игры. Через несколько недель Минни пересмотрела эти драматические события, свои поступки и то, кем она является в школе и за ее пределами.

Ниже (табл. 2) представлены данные, упорядоченные во времени, с визуальным представлением переживаний учеников и с их собственными высказываниями.

Таблица 2

Реакции Минни на переживания в прошлом спустя определенное время и их схематическое представление

Периоды времени	Воспоминания
<p>За неделю до переживания</p>	<p>«На следующей неделе мы будем играть в скаутов; они попытаются помешать кому-то забрать воду из ручья, мы должны будем надеть костюмы. Я знаю, кого мы будем изображать, какие это персонажи и какие вещи.... и что случилось в те (прошлые) дни.. Я думаю, на следующей неделе я буду просто счастлива... Это будет весело. На моем рисунке цветы, листья и дерево».</p> <p>На рисунке — ее художественное предвидение будущих переживаний</p> 
<p>Через неделю после переживания</p>	 <p>«Этот человек (священник) сам убивал птиц, а сказал, что это делали мы, хотя это неправда. Они убивали птиц, передавали их чучела в музей и получали за это деньги». Вопрос исследователя: «Тебе удалось переубедить мисс Дав?» Ученица: «И да, и нет. Да, потому что мы в конце концов убедили ее, и нет, потому что мы сделали неправильно. Мы поступили неправильно. Мы проявили неуважение, когда пытались переубедить ее (мисс Дав). Я не знаю, возможно, мне не стоило рвать договор, нам ничего об этом не сказали».</p>
<p>Через месяц после переживания</p>	 <p>«Мне больше всего запомнился класс и лес, я помню, что там были люди, когда я сидела в лесу, там были аборигены. В лесу я была ... .. счастлива... я не знаю....».</p>

Периоды времени	Воспоминания
<p>Через три месяца после переживания</p>	 <p>«Я всегда буду вспоминать этот класс. Я была очень взволнована и испугана, я не знала, что произойдет. Мы писали мелом на доске и чернилами в тетрадях. Я испугалась, когда она стала стучать тростью по столу. Звук был такой громкий, и я испугалась... и все смеялись надо мной. Я читала о жизни в те далекие времена... что жизнь тогда была нелегкой для тех, кто писал левой рукой, как я. Потому что я левша. И мне пришлось писать правой рукой, а это трудно. Я взяла договор, но я никому не говорила, что его нужно порвать. Я просто передала его в группу девочек, чтобы она (мисс Дав) не смогла забрать его назад».</p> <p>Рисунок Минни:</p> 
<p>Переживание в целом</p>	

Мы можем видеть переживание Минни спустя время, поскольку ее эмоции в школьном классе в день экскурсии живо сохранились, как следует из ее ответа через три месяца. Ей понравился ручей и сама природа; она удивилась, увидев на ручье чучело птицы, но она не рассказала об этих впечатлениях спустя месяц, в то время как более сильное эмоциональное переживание, которое пришлось на кульминационный момент в школьном классе, сохранилось в ее памяти и спустя три месяца. Ее рисунок с рядами парт в школьном классе, а также ее письменные пояснения подтверждают это утверждение. Контуры ее переживания представлены в финальной сцене в школьном классе, и драматическая ситуация осталась живой в памяти девочки. Ее переживание в связи с кражей договора оказалось очень важным для нее и очень эмоциональным в сочетании с оставшимся у нее потом ощущением того, что ее неправильно поняли.

**Бетти.** Второй анализируемый нами случай — это Бетти. Она тоже ученица 5-го класса. Место и время,

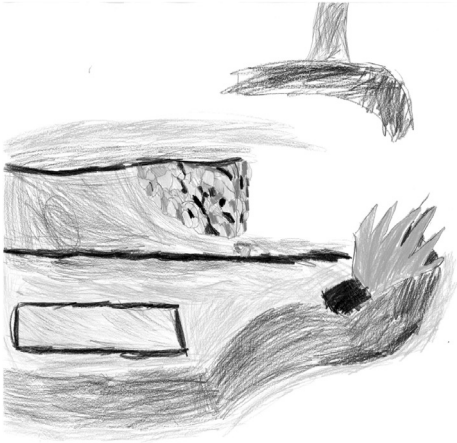
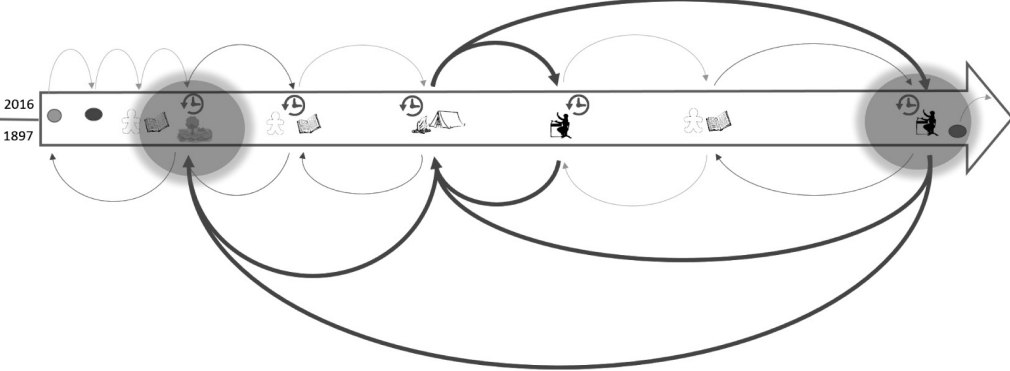
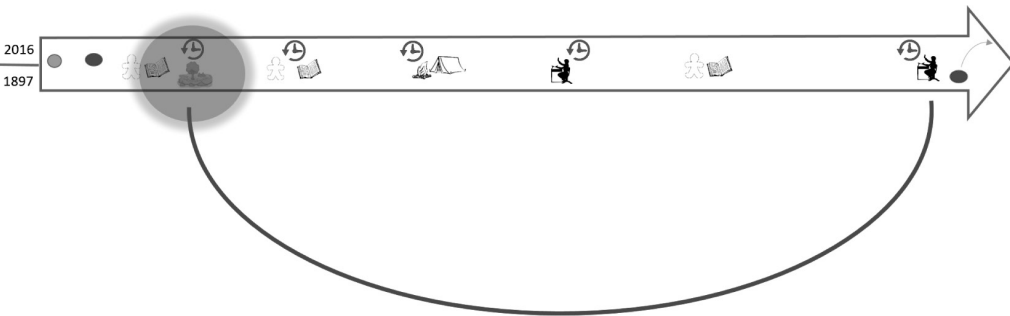
которые запомнились ей больше всего, — это ручей. Хотя она тоже активно участвовала в спектакле, ее наблюдательная позиция и поступки значили больше, чем ее высказывания. Моменты, когда она выражала свое мнение, было связаны с защитой природы и птиц.

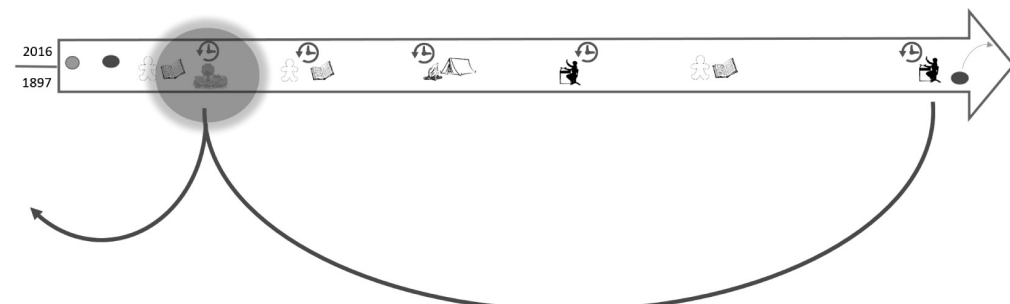

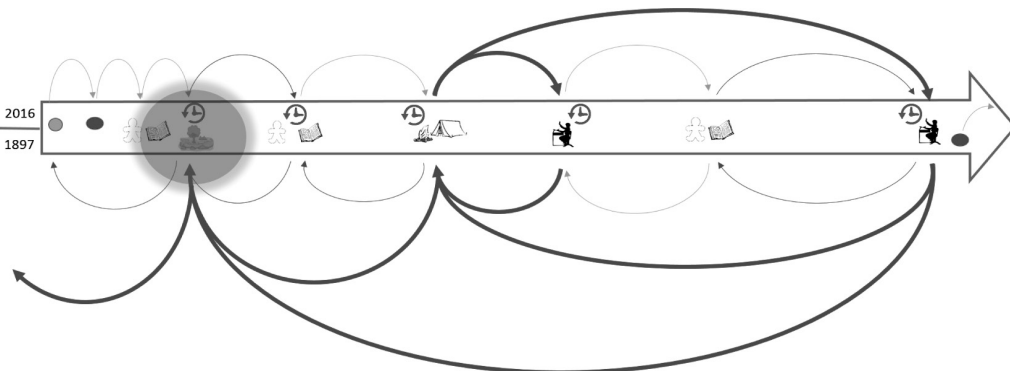
Возле ручья она, очевидно, получила особые впечатления, жила своими собственными чувствами, любовалась пейзажем, небом через листья и ветви деревьев, сидя на бревне, внимательно рассматривая каждый камень, мох или выглядывающая из-за кустов. Она все время улыбалась и по-настоящему радовалась происходящему, как в отдельные моменты, так и в целом.

Ниже (табл. 3) представлены даты, упорядоченные во времени, с визуальными представлениями переживания этой ученицы.

Выготский напоминает нам о том, что «всякая эмоция есть функция личности» [33, р. 207]. Это высказывание легко понять на примере схемы и рисунка Бетти. Мы видим такие элементы истории, как природа, деревья, ручей, а также некоторые аспекты ее лично-

Реакции Бетти на переживания в прошлом спустя определенное время и их схематическое представление

Периоды времени	Воспоминания
За неделю до опыта	<p>«Я думаю, мы будем играть в какие-нибудь игры, веселиться, возможно, мы пойдем в поход; я хотела бы узнать названия деревьев и мотыльков. Мне нравится гулять на природе, я не слишком люблю учиться в школе, я практически живу на природе, где я чувствую себя как дома. Мне больше нравится быть на природе, я не знаю, почему, я совсем не домоседка. Лагерь – это как раз то, что мне нужно, я люблю движение и игры на улице».</p> <p>Ниже на рисунке представлено ее незавершенное художественное представление о будущем походе.</p> 
Через неделю после переживания	 <p>«Мне понравилось писать в классе чернилами; мое перо постоянно ломалось, везде были кляксы. Мне очень понравился ручей, мне очень нравится быть на природе. А еще мне понравилось путешествие в прошлое и то, что мы делали то же, что и люди в те времена».</p>
Спустя месяц после переживания	 <p>«Мне больше всего запомнился класс и лес, я помню, что там были люди, когда я сидела в лесу, там были аборигены. В лесу я была ... .. счастлива... я не знаю....».</p>

Периоды времени	Воспоминания
<p>Через три месяца после переживания</p>	 <p>«Ручей — это мое "счастливое место", потому что мне нравится бывать на природе и изучать ее. Дом и класс — это не мое. Во время экскурсии я чувствовала себя по-разному, иногда я была счастлива, а иногда мне было грустно, потому что мне было очень неприятно смотреть на чучело птицы, когда мне сказали, что это была когда-то настоящая живая птица. Старый класс в школе напомнил мне о том, что я никогда не видела своего дедушку. Он умер, когда мама была еще совсем маленькая. Мне грустно, когда я думаю о том, что должна была бы увидеться со всеми своими родственниками. Но не получилось».</p> <p>«Ручей — очень красивое место. Там очень тихо, я чувствовала там себя по-настоящему спокойной и счастливой. Мне сказали, что большому эвкалипту около 100 лет и что на этом ручье скауты играли перед школой в 1879 г.»</p>  <p>The Creek was a beautiful Place it was very calming too. I also felt really calmed and happy. I learnt that the big gum tree was about 100 years old and that Creek was where the bushkids played before school in 1879.</p>
<p>Переживание в целом</p>	

сти, такие как любовь к природе и к прогулкам на свежем воздухе. Бетти рассказывает о себе как о человеке, который любит бывать на природе, — это можно расценить как самоописание ее личности. В своих комментариях она объясняет: «Мне понравился ручей, потому что я люблю бывать на природе». Она объясняет причины, почему ручей ей особенно понравился.

Заключительная схема также отображает сдвиг от общих воспоминаний к более глубоким размышлениям о жизни ее семьи. В своей заключительной беседе она рассказала о том, что редко бывает на ручье с кем-то из членов своей семьи и что ей очень грустно от того, что она никогда не видела «своего дедушку по матери», поскольку она всегда думала, что должна

увидеться со всеми членами своей семьи, «но не получилось». Роль школьницы из XIX в., которую она играла в школьном классе, заставили Бетти вспомнить о ее дедушке по матери, которого она никогда не видела. Мы можем предположить, что эта ассоциация возникла потому, что она представляла себе деда в школьном классе, похожем на этот. Хотя ее переживание в основном касается ручья и в целом является положительным, оно оказывается намного сложнее из-за чувства утраты, от того, что она редко ходит на природу со своими родными и что она никогда не увидит своего дедушку. Через три месяца после переживания собранные данные указывают на то, что она «снова переживает» и размышляет над своим эмоциональным опытом, который связывает радостные чувства на берегу ручья с грустью и чувством сожаления.

### **Заключительные мысли**

В этой статье мы применяли метод визуализации Выготского для изображения переживаний детей до, во время и после учебной экологической экскурсии под названием «Попался!». В соответствии с методом визуализации детские переживания связаны с определенными моментами времени и с определенными местами, где разворачивается действие драмы «Попался!». Рассказы детей об их впечатлениях от экскурсии, их ощущения и эмоции привязываются к конкретным местам, которые имеют для них особое значение.

Например, Минни, снова переживает тот момент в школьном классе, когда она спрятала договор, чтобы мисс Дав не смогла продать землю браконьеру. Ее поступки во время постановки продолжают влиять на ее самоощущение в реальной жизни и после того, как она вернулась в школу и задумалась о том, почему решила на подобный поступок. Она попыталась как-то увязать свое решительное вмешательство в ход представления с требованиями придерживаться школьных правил и слушаться учителя. Эта дилемма продолжает возникать перед Минни и после экскурсии, благодаря ей в памяти девочки прочно сохранились события, который произошли в школьном классе.

Бетти также испытала сильные переживания в конкретном месте, а именно на берегу ручья. Когда она пишет в своих воспоминаниях, что ручей — это то место, которое ей больше всего понравилось в экскурсии, это вызывает в ее памяти воспоминания об отдыхе на природе вместе семьей, но также и грусть от того, что она не может разделить эти моменты со всеми членами своей семьи, а именно со своим дедушкой, который умер. Ее переживание на берегу ручья — это сложное чувство, которое связано с ее

прошлым, настоящим и будущим. Особо выделяя эмоциональное переживание в конкретном месте, мы тем самым соглашаемся с определением переживания, предложенным Блунденом [1; 2], согласно которому переживания — это особое и конкретное ощущение, а не смутный набор эмоций.

Знаки, жесты, выражение лица и степень увлеченности ребенка экскурсией стали наглядным источником информации об их отношении и эмоциональном впечатлении от окружающей среды. Важно напомнить, что педагог здесь действовал в качестве режиссера постановки для всех членов группы, чтобы пробудить в них эмоции и ожидания и повысить степень напряженности, испытываемой всеми учениками. Ученики полностью увлеклись своей ролевой игрой, работали в группах, делились мыслями и чувствами и вели переговоры для разрешения конфликтов, действуя, словно адвокаты. То, как дети делились друг с другом своими эмоциями и переживаниями, очень похоже на поведение зрителей в театре, когда общие вздохи, плач и смех создают атмосферу, в которую встраивается переживание.

Анализ с применением визуального метода позволил зафиксировать движение живого рассказа. Драматические моменты в завершающей сцене или время, медленно текущее на берегу ручья, могли стать сценой для переживания, которое испытали дети и которое прочно закрепилось в их памяти, а затем способствовало их развитию, будучи встроенным в другие заботы, волнения и размышления. И даже несмотря на то, что дети в обоих классах совершили одну и ту же экскурсию, визуальный метод позволяет создать различные контуры переживания для различных учеников.

Метод визуального представления, предложенный Выготским, предполагает представление художественного произведения как настоящего переживание, как реальное событие со своим «началом, серединой и концом» [2, р. 2], которое начинает свое движение из прошлого, настоящего или будущего или которое перемещается из одного места в другое.

В драме «Попался!» переживания учеников в физическом и в фигуральном смысле перемещались из одного места в другое. Представление обоих произведений («Легкое дыхание» и «Попался!») в форме схемы наглядно показало, как события двигаются вперед в случае проlepsиса и двигаются назад в случае анаlepsиса, тем самым раскрывая рекурсивную природу переживания. В дальнейших исследованиях мы намерены исследовать эту рекурсивную природу переживания, чтобы понять, как отдельные моменты и переживания в месте действия продолжают преобразовываться детьми по мере того, как те вспоминают существенные моменты и задумываются над ними, а также вновь задумываются о связанных с конкретным местом переживаниях, имевших место в их жизни.

### **Благодарность**

Настоящая статья — часть текущей исследовательской дипломной работы для получения диплома о высшем образовании и степени доктора философских наук. Исследование выполнено при поддержке стипендии, предоставленной в рамках Австралийской правительственной образовательно-исследовательской программы (RTP).

References

1. Blunden A. Perezhivanie, 2014. URL: <http://wiki.lhcc.ucsd.edu/CHAT/Perezhivanie> (Accessed 17.06.2015)
2. Blunden A. Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 23, no. 4, pp. 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193
3. Bozhovich L. The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2009. Vol. 47(4), pp. 59–86. doi:10.2753/RPO1061-0405470403
4. Bunin I., Bowie R. Night of denial: Stories and novellas: Northwestern University Press, 2006.
5. Ferholt. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play. In Davis S. (eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. London: Bloomsbury Academic, 2015, pp. 57–75.
6. Fler M. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7(1), pp. 34–49.
7. Fler M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2013. Vol. 38, no. 3, pp. 127–134.
8. Gonzalez Rey F. A Re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18(3), pp. 257–275. doi:10.1080/10749030903338517
9. Greenwood D.A. A critical theory of place-conscious education. In Stevenson R.B. (eds.), *The international handbook of research on environmental education*. AERA-American educational Research Association: Routledge, 2013, pp. 93–100.
10. Gruenewald D.A. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 2003. Vol. 40(3), pp. 619–654. doi:10.3102/00028312040003619
11. Gruenewald D.A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 2008. Vol. 14(3), pp. 308–324. doi:10.1080/13504620802193572
12. Kozulin A. Vygotsky's psychology: A biography of ideas. Harvard University Press, 1999.
13. Mannion G., Fenwick A., Lynch J. Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 2013. doi:10.1080/13504622.2012.749980
14. Michael M. Dramatic interactions: From Vygotsky's life of drama to the drama of life. In Davis S. (eds.), *Dramatic interactions in education*. London: Bloomsbury Publishing, 2015, pp. 19–37
15. Petrucci A.P. Kairotic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 2001. Vol. 21(2), pp. 349–381.
16. Phillips L.G. Research with children: voice, agency and transparency. In Warren Midgley A. D. (eds), *Echoes: Ethics and issues of voice in education research*. The Netherlands: Springer, Rotterdam, 2014, pp. 165–182.
17. Renshaw P., Tooth R. Perezhivanie mediated through narrative place-responsive pedagogy. In Surian A. (ed.), *Open spaces for interactions and learning diversities*. Rotterdam: Sense, 2016, pp. 13–23.
18. Roth W., Jornet A. Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 2016, pp. 1–10. doi:10.1080/10749039.2016.1186197
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical*

Литература

1. Blunden A. Perezhivanie. 2014 // URL: <http://wiki.lhcc.ucsd.edu/CHAT/Perezhivanie>.
2. Blunden A. Translating perezhivanie into English // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. № 4. P. 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193.
3. Bozhovich L. The social situation of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2009. Vol. 47(4). P. 59–86. doi:10.2753/RPO1061-0405470403.
4. Bunin I., Bowie R. Night of denial: Stories and novellas: Northwestern University Press. 2006.
5. Ferholt. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play / S. Davis (Ed.) // *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. L.: Bloomsbury Academic, 2015. P. 57–75.
6. Fler M. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7(1). P. 34–49.
7. Fler M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2013. Vol. 38. № 3. P. 127–134.
8. Gonzalez Rey F. A Re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy // *Mind, Culture, and Activity*. 2011. Vol. 18(3). P. 257–275. doi:10.1080/10749030903338517.
9. Greenwood D.A. A critical theory of place-conscious education / R.B. Stevenson (Ed.) // *The International Handbook of Research on Environmental Education*. AERA-American educational Research Association: Routledge, 2013. P. 93–100.
10. Gruenewald D.A. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education // *American Educational Research Journal*. 2003. Vol. 40(3). P. 619–654. doi:10.3102/00028312040003619.
11. Gruenewald D.A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place // *Environmental Education Research*. 2008. Vol. 14(3). P. 308–324. doi:10.1080/13504620802193572.
12. Kozulin A. Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. Harvard University Press, 1999.
13. Mannion G., Fenwick A., Lynch J. Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature // *Environmental Education Research*. 2013. doi:10.1080/13504622.2012.749980.
14. Michael M. Dramatic interactions: From Vygotsky's life of drama to the drama of life / S. Davis (Ed.) // *Dramatic interactions in education*. London: Bloomsbury Publishing. 2015. C. 19–37.
15. Petrucci A.P. Kairotic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy // *JAC: A Journal of Composition Theory*. 2001. Vol. 21(2). P. 349–381.
16. Phillips L.G. Research with children: voice, agency and transparency / A.D. Warren Midgley (Ed.) // *Echoes: Ethics and Issues of Voice in Education Research*. The Netherlands: Springer, Rotterdam, 2014. P. 165–182.
17. Renshaw P., Tooth R. Perezhivanie mediated through narrative place-responsive pedagogy / A. Surian (Ed.) // *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities*. Rotterdam: Sense, 2016. P. 13–23.
18. Roth W., Jornet A. Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. P. 1–10. doi:10.1080/10749039.2016.1186197.
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical*

- Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: *The Psychology of Art and the actor under the direction of perezhivanie. Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18(4), pp. 319–341. doi:10.1080/10749039.2010.518300
21. Somerville M. A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory*, 2010. Vol. 42(3), pp. 326–344.
22. Somerville M. Place, storylines and the social practices of literacy. *Literacy*, 2013. Vol. 47(1), pp. 10–16.
23. Theron L., Mitchell C., Smith A., Stuart J., Campbell Z. Drawing as research method. In Mitchell C. (eds.), *Picturing research: Drawing as visual methodology*. Rotterdam: SensePublishers, 2012.
24. Tooth R. The Pullenvale storythread model: An alternative approach to environmental education curriculum design and practice. 1993, pp. 1038–2046. Brisbane, Queensland: Pullenvale Environmental Education Centre.
25. Tooth R., Renshaw P. Reflections on pedagogy and place: A Journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 2009. Vol. 25, pp. 95–104.
26. Tooth R., Renshaw P. Hoodwinked – A story seed that became a Forest. Unpublished work, 2015.
27. Tuan Y.-F. Place: An experiential perspective. *Geographical Review*, 1975. Vol. 65(2), pp. 151–165. doi:10.2307/213970
28. Vadeboncoeur J.A., Collie R.J. Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20(3), pp. 201–225. doi:10.1080/10749039.2012.755205
29. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 2016, pp. 1–11. doi:10.1080/10749039.2016.1186198
30. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.) (Transcription/Markup: Nate Schmolze; ed.) 1933. URL: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. (Accessed 01.03.17)
31. Vygotsky L.S. The problem of the environment. In R. van der Veer (Eds.), *The vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1934/1994, pp. 338–354.
32. Vygotsky L.S. The psychology of art (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA 8c London: MIT press. 1971, pp.152–319.
33. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. Teoksessa The collected works of LS Vygotsky, 1997. Vol. 4: New York, Plenum.
34. Vygotsky L.S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *The collected works of LS Vygotsky*, 1999. Vol. 6, pp. 71–235.
35. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42(1), pp. 7–97.
36. Wattchow B., Brown M. A pedagogy of place: outdoor education for a changing world. Clayton, Vic: Monash University Publishing, 2011.
37. Zholkovskiy A. A study in framing: Pushkin, bunin, nabokov and theories of story and discourse, 2006. Retrieved from usc.edu <http://www-bcf.usc.edu/~alikh/eng/tct/chap4.htm#2> (Accessed 11.10.2016)
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12, no. 3. P. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310.
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: The Psychology of Art and the actor under the direction of perezhivanie // Mind, Culture, and Activity. 2011. Vol. 18(4). P. 319–341. doi:10.1080/10749039.2010.518300.
21. Somerville M. A Place Pedagogy for 'Global Contemporaneity' // Educational Philosophy and Theory. 2010. Vol. 42(3). P. 326–344.
22. Somerville M. Place, storylines and the social practices of literacy // Literacy. 2013. Vol. 47(1). P. 10–16.
23. Theron L., Mitchell C., Smith A., at al. Drawing as research method / Mitchell C. (Ed.) // Picturing Research: Drawing as Visual Methodology. Rotterdam: SensePublishers, 2012. Страницы, на которых опубликована статья?
24. Tooth R. The Pullenvale Storythread Model: An Alternative Approach to Environmental Education Curriculum Design and Practice. Brisbane, Queensland: Pullenvale Environmental Education Centre, 1993. P. 1038–2046.
25. Tooth R., Renshaw P. Reflections on pedagogy and place: A Journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection // Australian Journal of Environmental Education. 2009. Vol. 25. P. 95–104.
26. Tooth R., Renshaw P. Hoodwinked – A Story Seed that Became a Forest. Unpublished work. 2015.
27. Tuan Y.-F. Place: An experiential perspective // Geographical Review. 1975. Vol. 65(2). P. 151–165. doi:10.2307/213970.
28. Vadeboncoeur J.A., Collie R.J. Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified // Mind, Culture, and Activity. 2013. Vol. 20(3). P. 201–225. doi:10.1080/10749039.2012.755205.
29. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // Mind, Culture, and Activity, 2016. P. 1–11. doi:10.1080/10749039.2016.1186198.
30. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child C. / Mulholland, trans.; transcription/markup: Nate Schmolze; ed. // URL: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. (accessed 01.03.17).
31. Vygotsky L.S. The problem of the environment / R. an der Veer (Ed.) // The Vygotsky Reader. Oxford, UK: Blackwell, 1934/1994. P. 338–354.
32. Vygotsky L.S. The psychology of art (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA, L.: MIT press, 1971. P. 152–319.
33. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. // The Collected Works of LS Vygotsky. Vol. 4. N.Y.: Plenum, 1997. На каких страницах опубликована работа?
34. Vygotsky L.S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies // The Collected Works of LS Vygotsky. Vol. 6. N.Y.: Plenum, 1999. P. 71–235.
35. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42(1). P. 7–97.
36. Wattchow B., Brown M. A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World. Clayton, Vic: Monash University Publishing, 2011.
37. Zholkovskiy A. A Study in Framing: Pushkin, Bunin, Nabokov and Theories of Story and Discourse. 2006 // URL: <http://www-bcf.usc.edu/~alikh/eng/tct/chap4.htm#2> (accessed 11.10.2016).