

Научная статья | Original paper

О понятии «переживание» в культурно-исторической психологии

О.В. Рубцова ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ ovrubsova@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье рассматривается эволюция понятия «переживание» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и разработках последователей его научной школы. **Результаты.** Показано, как данная категория приобретает специфический теоретический статус: от ранних эстетических текстов, где переживание рассматривается как форма эмоционально-смыслового обобщения опыта, к поздним работам, в которых переживание определяется как динамическая единица сознания и «призма» социальной ситуации развития. Прослеживается перенос проблематики переживания из анализа искусства в контекст психологии развития и дефектологии; уточняется связь переживания с преобразованием структуры сознания в онтогенезе. Особое внимание уделяется интерпретациям понятия в отечественной традиции: рассмотрены линии развития «переживания» в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и Ф.Е. Василюка, а также современные методологические уточнения, связанные с разграничением переживания как феномена и как теоретического понятия (Н.Н. Вересов). Обсуждаются актуальные направления прикладного использования категории переживания в исследованиях образования и «драмы развития». **Выводы.** Делается вывод о системной функции переживания как интегративной категории, связывающей личность, среду, аффект и смысл в культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: переживание, культурно-историческая психология, социальная ситуация развития, единство аффекта и интеллекта, личность и среда, драма развития

Для цитирования: Рубцова, О.В. (2026). О понятии «переживание» в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 42–51. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220105>

On the concept of Perezhivanie in cultural-historical psychology

O.V. Rubtsova ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ ovrubsova@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The article examines the evolution of the concept of perezhivanie in Lev Vygotsky's cultural-historical psychology and in subsequent developments within his scientific school. **Results.** It is shown how this concept acquires a specific theoretical status: from early aesthetic writings, where perezhivanie functions as a form of emotional-semantic generalization of experience, to later works in which it is defined as a dynamic unit of consciousness and a “prism” of the social situation of development. The paper traces the transfer of the problem of perezhivanie from the analysis of art to the context of developmental psychology and defectology, and clarifies the relation between perezhivanie and the transformation of the structure of consciousness in ontogenesis. Special attention is paid to interpretations of perezhivanie in the Russian cultural-historical tradition, including the works of L.I. Bozhovich, D.B. Elkonin, and F.E. Vasilyuk, as well as contemporary methodological clarifications concerning the distinction between perezhivanie as a psychological phenomenon and as a theoretical concept (N.N. Veresov). Current

applied directions of using the concept of perekhivanie in educational research and studies of the “drama of development” are discussed. **Conclusions.** The article concludes that perekhivanie performs a systemic integrative function in cultural-historical psychology, linking personality, environment, affect, and meaning in the analysis of development.

Keywords: perekhivanie, cultural-historical psychology, social situation of development, unity of affect and intellect, personality and environment, drama of development

For citation: Rubtsova, O.V. (2026). On the concept of Perekhivanie in cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 42–51. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220105>

Введение

Понятие «переживание» занимает особое место в культурно-исторической психологии. С одной стороны, в научном наследии Л.С. Выготского отсутствуют работы, адресно посвященные систематическому анализу данной категории, и оно не получает развернутого понятийного оформления, сопоставимого по объему с такими категориями, как «высшие психологические функции» или «социальная ситуация развития». Однако, по мнению многих современных исследователей, «переживание» можно считать одной из центральных категорий в системе понятий культурно-исторической концепции (Н.Н. Вересов, А.Д. Майданский, М.Е. Осипов, Л.А. Пергаменщик, В.В. Рубцов). Именно через «переживание» Выготский связывает аффективные, когнитивные и личностные аспекты психического развития, рассматривая его как механизм, посредством которого социальная среда становится источником индивидуального развития. В этом контексте «переживание» представляет собой своего рода теоретический парадокс: при минимальной текстуальной представленности оно выполняет системообразующую функцию в анализе развития личности.

Теоретический статус понятия «переживание» становится особенно отчетливым при реконструкции целостной логики научного проекта Л.С. Выготского — прежде всего в его поздних работах, где переживание определяется как динамическая единица сознания и «призма» социальной ситуации развития. В этих текстах переживание выступает не как описание субъективных эмоциональных состояний, а как аналитическая категория, фиксирующая способ включенности личности в конкретные социальные условия развития (Выготский, 1932/1984). Вместе с тем для того, чтобы наиболее полно раскрыть психологическое содержание категории «переживание», необходимо проследить, каким образом представление об этом феномене менялось на протяжении научного пути Выготского, начиная с театрального периода его творчества. В этом — цель настоящей статьи.

«Переживание» в ранних работах Л.С. Выготского

В ранний период своей интеллектуальной биографии Л.С. Выготский был тесно связан с театраль-

ной средой дореволюционной России, что отразилось в его активной критической деятельности и анализе современных ему театральных постановок. Рассматривая спектакли различных эстетических направлений, Выготский последовательно обращается к категории переживания, понимаемой им не столько как внутреннее эмоциональное состояние актера, сколько как действенное образование, реализующееся в сценическом действии. Так, Л.С. Выготский указывает, что в интерпретации, созвучной эстетике Камерного театра А.Я. Таирова, переживание обнаруживает себя в жесте, который выступает не просто выразительным средством, но *знаком*, организующим смысловое пространство спектакля и вовлекающим зрителя в процесс активного соучастия (Собкин, 2015). Тем самым уже в ранних театральных текстах Выготского переживание выступает как опосредствующее звено между индивидуальным опытом и культурной формой действия, предвосхищая его последующую концептуализацию в системе понятий культурно-исторической психологии (Smagorinsky, 2011; Rubtsova, Daniels 2016).

Особое место в раннем творчестве Выготского занимает анализ трагедии У. Шекспира «Гамлет, принц Датский» (1916), которая может рассматриваться как первый систематический опыт осмысления «переживания» в контексте драмы (Выготский, 1916/2001). В этой работе Выготский сосредоточивается не на психологических характеристиках персонажей как таковых, а на переживании трагедии зрителем, для которого драматическое действие выступает источником сложного эмоционально-смыслового опыта. Центральным объектом анализа становится не отдельное чувство, а целостное переживание трагического конфликта, организующее восприятие и понимание художественного произведения.

Выготский показывает, что переживание трагедии не складывается из суммы отдельных эмоциональных реакций на действия персонажей. Напротив, понимание зрителем центральной драмы Гамлета становится системообразующим принципом, определяющим характер переживаний всех остальных сцен и фигур. Переживание здесь выступает формой обобщения: частные аффективные впечатления подчиняются целостному смыслу трагедии и приобретают значение лишь в рамках общего драматического напряжения. Тем самым пережива-

ние оказывается структурированным и опосредованным художественной формой, а не спонтанным или случайным эмоциональным откликом.

Обращение к театру позволяет Выготскому зафиксировать важнейшую характеристику «переживания» — его принципиально *социальную природу*. Театральное переживание всегда разворачивается в пространстве коллективного опыта: зритель переживает трагедию не изолированно, а как участник культурного события, в котором эмоции, смыслы и оценки уже заданы драматургической традицией и формой спектакля. В этом контексте переживание выступает не как «внутреннее состояние», а как способ включенности субъекта в социально организованную ситуацию, где индивидуальное чувство формируется под воздействием объективной структуры драматического действия.

В монографии «Психология искусства» (1925) Выготский подводит итог своим ранним размышлениям о художественном переживании и существенно углубляет его анализ (Выготский, 1925). Если в тексте о «Гамлете» переживание фиксируется прежде всего как целостный опыт восприятия драмы, то в «Психологии искусства» оно приобретает более сложную внутреннюю структуру и начинает рассматриваться как особый психологический процесс, объединяющий аффективные и смысловые компоненты.

Ключевым моментом анализа становится идея катарсиса, который Выготский трактует не как простое «очищение чувств», а как результат сложного противоборства аффективных тенденций («противочувствований»). Переживание художественного произведения, по Выготскому, строится как внутренняя драма: у зрителя одновременно возникают противоположные эмоциональные реакции, которые разворачиваются в сознании в форме конфликта и приходят к разрешению в кульминационной точке произведения. Именно эта динамика переживания, а не отдельные эмоции, составляет психологический механизм эстетического воздействия.

Важно подчеркнуть, что в «Психологии искусства» Выготский последовательно показывает, что структура переживания задается объективной формой художественного произведения. Художественная форма организует и направляет переживание зрителя, превращая индивидуальное чувство в социально опосредованный и культурно оформленный процесс. Согласно Выготскому, искусство «познает действительность» особым способом — не через логическое понятие, а через *переживание*, выступающее формой эмоционально-смыслового обобщения опыта.

Таким образом, в работах театрального периода формируются предпосылки для последующего переноса понятия переживания в психологическую теорию.

Поворот к психологической теории

Поворот к психологической проблематике «переживания» намечается в конце 1920-х годов, прежде

всего в работах, посвященных вопросам аномального развития и дефектологии. В статье «Основные проблемы современной дефектологии» (1929) Выготский начинает рассматривать переживание не как характеристику эстетического воздействия, а как внутренний механизм, через который внешние условия среды преломляются в психике ребенка (Выготский, 1929). Здесь переживание связывается с особенностями личности и уровнем ее развития, что позволяет перейти от анализа культурных форм к анализу индивидуального развития в конкретных жизненных условиях.

В этом контексте переживание уже не предстает как непосредственное эмоциональное отражение ситуации. Выготский подчеркивает, что одно и то же внешнее воздействие может по-разному влиять на развитие ребенка в зависимости от того, как именно оно переживается. Тем самым Выготский начинает трактовать переживание как опосредующее звено между средой и личностью, которое определяет психологический смысл ситуации для конкретного ребенка. Уже здесь намечается идея о том, что развитие определяют не объективные социальные условия как таковые, а то, *как* они преломляются в переживании ребенка.

Важно, что в работах этого периода Выготский впервые связывает переживание с развитием мышления и сознания. Так, он указывает на изменение структуры переживаний по мере развития понятийного мышления: развитие обобщений открывает возможность более дифференцированного и осмысленного отношения к собственным чувствам и к окружающей действительности. На этом этапе, хотя понятие «переживание» еще не получает строгого определения, оно постепенно приобретает статус ключевого элемента анализа взаимодействия личности и среды.

Дальнейшее развитие проблематики переживания связано с анализом возрастных изменений в структуре сознания, прежде всего в работах, посвященных подростковому возрасту. В книге «Педагогика подростка» (1931) Выготский обращается к процессу глубокой перестройки психических функций, сопровождающему формированию понятийного мышления (Выготский, 1931). Здесь переживание рассматривается уже как новообразование, отражающее изменение отношения личности к действительности и к самой себе.

Выготский подчеркивает, что в подростковом возрасте изменяется не только содержание переживаний, но и их структура. Формирование понятийного мышления создает условия для осознания собственных чувств и для более сложного, опосредованного отношения к эмоциональному опыту. Переживание перестает быть непосредственной реакцией на ситуацию и все в большей степени становится внутренне организованным и осмысленным процессом. Именно здесь намечается идея единства аффекта и интеллекта: эмоциональная жизнь личности начинает перестраиваться в связи с развитием мышления (Выготский, 1931).

Таким образом, в этот период Выготский фактически использует «переживание» для описания но-

вого уровня сознания, характерного для подростка. Переживание выступает как форма отношения личности к миру, опосредованная понятийным мышлением и включающая как аффективную, так и интеллектуальную составляющие.

В работах начала 1930-х годов Выготский дополняет анализ подростковых переживаний сопоставлением нормального развития и патологических форм нарушения сознания. В частности, он обращается к анализу шизофрении, используя его как контрастный материал для понимания структуры переживания в норме. Такое сопоставление позволяет выявить системный характер переживаний в процессе развития личности.

Выготский показывает, что в нормальном подростковом развитии формируется целостная система переживаний, объединенная общим смысловым отношением к действительности. Развитие понятийного мышления обеспечивает интеграцию аффективных и интеллектуальных процессов, благодаря чему возникающие переживания приобретают связность, устойчивость и внутреннюю организованность. Напротив, при шизофрении наблюдается распад этой целостности: переживания утрачивают системный характер, распадаются на изолированные фрагменты и перестают быть включенными в единое отношение личности к миру (Выготский, 1931). Это сопоставление позволяет Выготскому подчеркнуть, что переживание не является набором отдельных эмоциональных состояний, а представляет собой элемент целостной структуры сознания. Нарушение этой структуры ведет к утрате смысловой связности опыта и, как следствие, к глубинным изменениям личности. Здесь переживание выступает уже как показатель и одновременно условие целостности сознания, что подготавливает почву для его последующего определения как динамической единицы сознания в поздних работах Выготского.

Поздний период

В работах 1932–1933 годов переживание получает у Л.С. Выготского четкое теоретическое оформление и окончательно включается в систему понятий культурно-исторической психологии (Выготский, 1932/1984). В анализе возрастных кризисов, и прежде всего в работе «Кризис семи лет», переживание определяется как динамическая единица сознания, в которой в неразрывном единстве представлены личность и среда (Выготский, 1933/1984). Именно здесь переживание становится той категорией, которая позволяет преодолеть разрыв между объективными условиями развития и субъективным опытом ребенка.

Выготский подчеркивает, что переживание представляет собой не внутреннее состояние и не сумму эмоциональных реакций, а *способ, посредством которого ребенок вступает в отношения с социальной ситуацией развития*. Тем самым развитие определяют не объективные условия как таковые, а их субъек-

тивное преломление в переживании ребенка. Одна и та же ситуация может иметь различное значение для развития в зависимости от того, как именно она переживается, какие смыслы и аффективные оценки в ней актуализируются.

В этом контексте переживание приобретает статус центральной аналитической категории: через него описывается единство аффекта и интеллекта, связь сознания и личности, а также механизм превращения социальной среды в источник развития. Таким образом, путь от ранних эстетических и театральных работ к поздним психологическим текстам демонстрирует внутреннюю логику формирования понятия переживания — от анализа художественного опыта к обоснованию переживания как ключевой единицы сознания и развития. При этом, опираясь на анализ М.Е. Осипова, необходимо подчеркнуть, что взгляды Выготского развивались не линейно: в 1910–1920-х годах основатель культурно-исторической теории «колебался» между пониманием переживания то как простого эмоционального отражения, то как сложного системного образования, и лишь в последних текстах Выготского две эти линии сошлись (Осипов, 2012). В этом смысле Осипов подтверждает вывод, что четкое место переживания в корпусе понятий теории было найдено Выготским только в самом конце его творчества (Осипов, 2012).

После преждевременной кончины Выготского его ученики и последователи продолжили разрабатывать понятие «переживание», опираясь на его «классическое» определение как единства личности и среды. Многие исследователи второго поколения научной школы Выготского (1950–1970-е гг.) стремились показать эвристическую ценность этой категории для объяснения развития личности ребенка. В то же время в последующие десятилетия возникли и новые подходы, рассматривающие переживание в другом ракурсе — например, как особую деятельность или как предмет психологической помощи. Ниже рассмотрены основные трактовки «переживания» у ряда авторов, следующих традиции Л.С. Выготского.

Развитие понятия «переживание» у учеников и последователей Выготского

Л.И. Божович: переживание как центральная категория развития. Понятие переживания в контексте формирования личности ребенка адресно исходила ученица Выготского Л.И. Божович. В монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» она прямо называет категорию переживания одной из центральных для психологии развития (Божович, 1968). Разделяя взгляды Л.С. Выготского, Божович рассматривала переживание как единое поле взаимодействия ребенка и окружающей среды (т. е. как интегральное отражение ситуации в сознании ребенка). Согласно Божович, каждое конкретное переживание отражает степень удовлетворенности ребенка своими отношениями со средой и тем самым

выполняет важнейшую функцию ориентировки личности (Божович, 1968). Переживание «информирует» ребенка о том, «в каком отношении со средой он находится», и побуждает его действовать определенным образом. Иными словами, Божович трактовала переживание как внутренний регулятор поведения, сигнализирующий о соответствии или несоответствии внешней ситуации внутренним потребностям. Она выделяла в структуре переживания три основных компонента: отношение личности (ее субъективную оценку ситуации и своих потребностей в ней); ориентировку в этой ситуации (понимание, удовлетворяет она или нет значимые потребности) и побуждение к действию (импульс, мотивирующий изменить ситуацию или свое отношение) (Божович, 1968). Таким образом, у Божович переживание фактически соединяет эмоциональный, познавательный и мотивационный аспекты психики ребенка в единый акт, который определяет особенности его поведения.

Дискуссии 1970-х: полемика вокруг понятия переживания. Развивая эти идеи, Л.И. Божович и М.С. Неймарк в 1972 году опубликовали статью «“Значащие переживания” как предмет психологии». В этой работе обсуждался вопрос о том, может ли переживание стать особым предметом психологической науки (Божович, Неймарк, 1972). Авторы отмечали, что традиционно психология изучала познавательные процессы или отдельные эмоции, но не целостные переживания, которые интегрируют субъекта и ситуацию. Однако, следуя Выготскому, необходимо рассматривать переживание как неделимое единство «личность—среда», поскольку в нем представлены одновременно и объективные обстоятельства, и их личностный смысл для человека. Последователи Выготского вновь подтвердили «классическое» определение основателя культурно-исторической научной школы: переживание — это единица, в которой слиты воедино свойства субъекта и особенности социальной ситуации — то, *что именно* субъект переживает в данной ситуации (Божович, Неймарк, 1972). При этом исследователи проследили динамику, согласно которой переживание изначально возникает как средство ориентации в окружающих отношениях (ребенок эмоционально «считывает», удовлетворяются ли его потребности), но постепенно приобретает самостоятельное значение и становится неотъемлемой психологической реальностью, в которой человек начинает испытывать особую потребность (Божович, Неймарк, 1972). Иными словами, развивающаяся личность уже нуждается в самих переживаниях — например, подростку важно переживать чувство любви, признания, смысла жизни и т. д., и эти переживания становятся мотивами его деятельности.

В 1972 году наряду со статьей Божович и Неймарк вышла статья Ф.В. Бассина «“Значащие” переживания и проблема собственно психологической закономерности». Бассин стремился уточнить определение «значащих переживаний» и разобраться, не размывает ли введение этой категории границы психологии как науки (Бассин, 1972). Бассин настаивал, что необхо-

димо четко развести собственно психологический анализ переживания и его философско-методологические интерпретации. Результатом этих дискуссий стало признание переживания полноправным объектом психологического исследования. Отстаивая «значащие переживания» как предмет психологии, Божович, Неймарк и их сторонники укрепили методологический статус этой категории в советской науке. Тем не менее, дискуссии выявили и проблему — неоднородность трактовок переживания. Разные авторы акцентировали разные стороны — когнитивную, эмоциональную, деятельностьную, — что в дальнейшем привело к появлению новых подходов.

Д. Б. Эльконин: переживание как единица сознания и движущая сила развития. Д.Б. Эльконин, близкий ученик Выготского, в своих поздних работах также обращался к понятию «переживание». В «Послесловии» к 4-му тому Собрания сочинений Выготского Эльконин дал развернутый анализ идей Выготского и полностью согласился с его тезисом о переживании как единице сознания, выражающей единство среды и личности (Эльконин, 1984). Эльконин подчеркивал, что без учета переживания невозможно понять, как функционирует и развивается психика ребенка (Эльконин, 1984). С его точки зрения, переживания выступают движущей силой психического развития наряду с деятельностью и обучением. При этом Эльконин сохранил «классическое» выготскианское понимание понятия: переживание представляет собой неделимое единство личностного и ситуативного, через которое внешняя ситуация приобретает смысл для ребенка (Эльконин, 1984). Важным методологическим вкладом Эльконина стала мысль о поиске новых методов изучения переживаний. Он критиковал распространенную практику разовых срезов с последующей математической обработкой данных как неадекватную для исследования динамики переживания (Эльконин, 1984). Эльконин отмечал, что необходимо внедрять длительные индивидуальные наблюдения и лонгитюдные методы (монографический метод) для понимания того, как формируются и изменяются переживания конкретного ребенка. Это методическое указание было очень важным: оно показывало, что переживание — явление тонкое, уникальное для каждой личности и требующее качественного, а не только количественного подхода. Таким образом, Эльконин утвердил статус переживания как центрального объяснительного принципа детской психологии, призвал учитывать переживания при анализе ведущей деятельности и социальных ситуаций, а также задуматься о специальных методах исследования этого феномена (Эльконин, 1984).

Л.И. Божович и Д.Б. Эльконин: вклад в педагогику и возрастную психологию. Общим для Божович и Эльконина (представителей второго поколения выготскианцев) было стремление включить понятие переживания в практическую плоскость воспитания и обучения. Божович указывала, что понимание переживаний ребенка дает учителю ключ к его мотивации и поведению, позволяя корректировать

воспитательные воздействия в соответствии с внутренними потребностями личности (Божович, 1968). Эльконин, анализируя игры, учебную деятельность и общение детей, подчеркивал, что каждая социальная ситуация развития характеризуется определенными типичными переживаниями ребенка (например, переживания подростка, связанные с обретением собственного места среди сверстников). Эти переживания задают изнутри динамику возрастного развития. Таким образом, во втором поколении школы Выготского утвердилось представление о переживании как о психологическом механизме развития, без которого невозможен полноценный анализ ни кризисов развития, ни устойчивых периодов.

Ф.Е. Василюк: переживание как деятельность по преодолению критических ситуаций. К 1980-м годам появляется новый, оригинальный подход к феномену переживания, предложенный Ф.Е. Василюком. В книге «Психология переживания» (1984) Василюк осуществил полноценное теоретическое и практическое исследование переживаний, выйдя за рамки узко детской психологии (Василюк, 1984). Василюк поставил перед собой две крупные задачи: разработать общепсихологическую теорию переживания как процесса преодоления человеком критических жизненных ситуаций, тем самым расширив теорию деятельности; а также рассмотреть проблему культурно-исторической детерминации переживаний, т. е. того, как конкретная культура и эпоха влияют на переживания человека (Василюк, 1984). Василюк во многом опирается на идеи Выготского, однако предлагает новую интерпретацию: он рассматривает переживание не просто как состояние или единицу анализа, а как особую внутреннюю деятельность по разрешению ситуации, когда привычные внешние действия невозможны. Например, когда человек сталкивается с невозполнимой потерей, он не может внешне изменить ситуацию, и тогда он вынужден переживать — перерабатывать свое отношение, чтобы примириться с утратой. Такой процесс Василюк называет деятельностью переживания, противопоставляя ее пассивному «созерцательному» переживанию (когда эмоции просто протекают, не приводя к изменению отношения) (Василюк, 1984). Он также выдвигает гипотезу о многоуровневом строении переживания, в котором можно различить несколько уровней — от элементарных эмоциональных реакций до осмысленного ценностного отношения. При этом в разных случаях те или иные уровни могут выступать ведущими, и ключевой тезис Василюка: переживание — это не отдельная психическая функция (не рядоположена памяти, мышлению и т. д.), а комплексный процесс, в который включены все основные функции и который подчинен собственной задаче — разрешению жизненно важного противоречия (Василюк, 1984). Теория Ф.Е. Василюка легла в основу экзистенциально-гуманистического направления в отечественной психотерапии (экспериментальной психотерапии).

А.Г. Асмолов: многообразие подходов к анализу переживания. А.Г. Асмолов в работе «Психология личности: принципы общепсихологического анали-

за» (1990) предпринял попытку систематизировать различные трактовки переживания, существующие в отечественной психологии. Он выделил три основных направления анализа переживания: переживание как эмоционально окрашенное событие жизни субъекта, непосредственно данное в сознании (здесь переживание понимается как синтез знания и отношения к некоторому жизненному факту); переживание как стремление, «хотение», отражающее в сознании процесс выбора мотивов и целей и тем самым влияющее на детерминацию деятельности; переживание как деятельность (в трактовке Ф.Е. Василюка и его последователей) (Асмолов, 1990). По сути, Асмолов указал, что единого понимания переживания нет — есть классическое понимание (первое направление, идущее от Выготского—Божович), есть мотивационно-волевое (отчасти развиваемое в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева и др.) и есть деятельностно-экзистенциальное (Василюк). Асмолов считал, что все три направления нужно учитывать для общей психологии личности. Его анализ показал, что к 1990-м годам традиция исследования переживания продолжает развиваться, порождая новые смыслы, но при этом сохраняется и стержень, заложенный Выготским — понимание переживания как особого целостного феномена, связывающего воедино эмоции, побуждение и смысл.

Н.Н. Вересов: переживание как феномен и как теоретическое понятие. В начале XXI века Н.Н. Вересов — российско-австралийский исследователь, представитель четвертого поколения выготскианцев — поставил важный методологический вопрос, связанный с пониманием содержания понятия «переживание» (Вересов, 2016). Он предложил четко различать «переживание» как реальный психологический феномен (то, что человек непосредственно чувствует и осознает в конкретной ситуации) и «переживание» как теоретическую категорию в системе понятий Л.С. Выготского. Вересов указывает, что в текстах Выготского понятие «переживание» употребляется, прежде всего, во втором значении — как аналитический инструмент для объяснения развития, а не для описания субъективных ощущений ребенка (Вересов, 2016). Вересов подчеркивает, что это различение позволяет правильно соотносить переживание с другими категориями культурно-исторической теории, не подменяя научный анализ простым описанием переживаний ребенка. Таким образом, вклад Вересова — методологическая «рефлексия» над понятием: он возвращает исследователей к текстам Выготского и призывает строго определить место понятия переживания внутри системы теории, чтобы избежать эклектики. Это особенно важно для современных работ, где переживание нередко используется широко и метафорично — Вересов же требует научной строгости, следуя духу Выготского (Вересов, 2016).

Представленный анализ показывает, что прямые ученики Л.С. Выготского (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин) сохранили верность исходному «выготскианскому» пониманию переживания как единицы «ребенок—среда» и показали, что без этой категории

анализ развития личности не представляется возможным. Последующие поколения исследователей углубили анализ: в 1970-е утвердилось методологическое значение переживания (через дискуссии и обобщения), в 1980-е годы были намечены новые подходы к пониманию переживания и возможностям его применения на практике (в том числе деятельностный подход у Ф.Е. Василюка). К концу XX века переживание окончательно вошло в обиход отечественной психологии как многоаспектное понятие, требующее междисциплинарного осмысления.

«Переживание» в современных исследованиях (международный опыт). С конца XX — начала XXI века произошел новый подъем интереса к феномену переживания. Появились и продолжают появляться работы, заново анализирующие наследие Выготского, сравнивающие его взгляды с другими подходами, а также применяющие понятие переживания в современных исследовательских и практических контекстах (образование, социокультурная адаптация, цифровая среда и др.). Ниже рассмотрены некоторые современные трактовки, представленные как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

И.А. Мещерякова исследовала проблематику переживания в контексте подросткового развития (Мещерякова, 1998). Она подчеркивала, что в отечественной традиции отсутствует единое представление о переживании и что необходимо различать генетические формы переживания — от простых непосредственных у детей до высших форм, имеющих статус внутренней деятельности у взрослых. Мещерякова, опираясь на Выготского, предложила рассматривать развитие переживания подобно развитию любой психической функции — от произвольных форм к произвольным, культурно опосредованным (Мещерякова, 1998). Она также предприняла попытку разработки методов изучения переживаний посредством «картирования»: совместно с Б.Г. Мещеряковым ей были предложены методики «Мир переживаний» и «Панорама проблем», где старшеклассникам предлагалось визуализировать и структурировать свои переживания и проблемы. Эти работы конца 90-х продолжали линию, начатую Выготским, — системное изучение переживания в связи с развитием личности и ее социальной ситуации.

А.М. Прихожан изучала тревожность как особое переживание в русле концепции Л.И. Божович (Прихожан, 2006). Она опиралась на идеи Божович о том, что становление новых потребностей сопровождается формированием новых эмоциональных структур: когда у человека появляется новая важная потребность, возникает и соответствующее переживание, отражающее неудовлетворенность или удовлетворение этой потребности (Божович, 1978, цит. по: Прихожан, 2006, с. 100). По сути, изучая тревожность у детей, Прихожан рассматривала ее как проявление системы переживаний, связанной с потребностями безопасности, успеха и т. д., развивающихся в онтогенезе (Прихожан, 2006).

Идея о драматическом переживании как важнейшей составляющей подросткового развития была заложена

в модель «Мультимедиа-театра», разработанную под руководством О.В. Рубцовой в 2019–2024 годах. На практическом уровне понятие переживания проявляется в двух основных аспектах реализации модели такого типа школьного театра. Первый — это **создание «микродрам»**, или небольших драматических ситуаций, в которых участники могут интенсивно переживать определенные эмоции и конфликты. Во время театральных занятий подросткам предлагаются упражнения, этюды, импровизации, где они вовлекаются в воображаемые, но психологически значимые сценарии. Возникающие при этом эмоциональные отклики рассматриваются не как побочный эффект, а как **центральный элемент развития** (Рубцова, 2023). При этом, как отмечает О.В. Рубцова, специально моделируемые в театральной деятельности микродрамы и сопровождающие их переживания создают условия для продвижения всех участников от их текущего уровня развития к потенциальному. Иными словами, когда подросток глубоко переживает какую-то ситуацию на сцене, это может изменить его отношение к аналогичным ситуациям в реальной жизни. Например, сыграв роль обиженного одноклассника и прочувствовав эту обиду, ученик может пересмотреть свое реальное поведение по отношению к одноклассникам. Второй аспект — **экстериоризация переживаний** подростков посредством театра. В условиях «Мультимедиа-театра» целенаправленно создаются условия для **экстериоризации внутренних конфликтов и переживаний подростков**, которые помогают им конструктивно преодолевать кризис переходного возраста (Конокотин и др., 2025) Таким образом, модель «Мультимедиа-театр» фактически является примером того, как переживание можно сделать инструментом организации зоны ближайшего развития подростков: здесь оно не возникает стихийно, а закладывается в дизайн учебной деятельности и становится центральным механизмом достижения развивающего эффекта, благодаря которому участники проходят путь от актуального уровня развития к возможному.

Влияние идей Выготского о переживании прослеживается также в зарубежной образовательной практике. Так, Н.Н. Вересов и М. Флир рассматривают переживание в контексте игровой деятельности. Авторы подчеркивают, что в ролевой или воображаемой игре эмоции и мышление неразделимы — ребенок одновременно и чувствует, и размышляет, и действует. Переживание позволяет понять это единство — когда, например, ребенок играет роль врача и одновременно боится как пациент. Таким образом, во время игры дети находятся на границе реального и воображаемого. В игре часто возникают противоречивые чувства — страх, радость, напряжение, неуверенность. Это создает драматическое переживание — особые моменты эмоциональной включенности, которые могут привести к развитию, в том числе к формированию саморегуляции или способности принимать чужую точку зрения (Fleer, Veresov, Walker, 2020). Н.Н. Вересов и М. Флир подчеркивают, что переживание — это не просто эмоция, а преломление социальной ситуации

через личность ребенка. Один и тот же игровой контекст разные дети переживают по-разному. Это объясняет, почему у детей с разным опытом одна и та же игра вызывает разные реакции и эффекты развития. Переживание связано с формированием осознанного отношения к эмоциям: ребенок в игре учится не просто чувствовать, а осознавать, *что* он чувствует, почему и в какой роли. По мнению авторов, это — важный шаг в развитии сознания. Н.Н. Вересов и М. Флир показывают, что через насыщенные эмоциональные игры (например, в «игровые миры» — playworlds) развиваются исполнительные функции: внимание, память, способность к переключению и самоконтролю. Переживание в таких играх — важнейший механизм этого развития (Fleer, Veresov, Walker, 2020).

О.В. Рубцова и Г. Дэниелс (2016) рассматривают переживания применительно к обучению трудных подростков, опираясь на исходный «театральный» подход Выготского (Rubtsova & Daniels, 2016; Собкин, 2015). Они трактуют драматические события и связанные с ними переживания как культурное средство преобразования социальной ситуации развития подростков. В экспериментальных проектах (например, в проекте «Драма и эксклюзия» в Великобритании) авторами было показано, что участие в специально организованной театрализованной деятельности вызывает у подростков сильные коллективные переживания, которые могут изменить их отношение к школе и себе (Rubtsova & Daniels, 2016).

К. Потапов (2021) описывает случай использования «ролевого экспериментирования» с опорой на цифровые технологии: подростки в течение эксперимента отслеживали параметры сна и обсуждали «драматические ситуации», что способствовало развитию у них рефлексии и самосознания (Potapov, 2021). В этой работе понятия «драма» и «переживание» применяются для обогащения образовательной практики: идея состоит в том, что если создать условия для сильных продуктивных переживаний (например, успеха, сотрудничества, эмпатии), можно повлиять на личностное развитие учащихся. Это согласуется с выводами Л.С. Выготского о том, что переживание может менять направление развития личности.

Современные исследователи в разных странах также экспериментируют с методами визуализации и драматизации переживаний детей в обучении ((Kornelaki, Plakitsi, 2020; Ramos, Renshaw, 2017). Так, А.К. Корнелаки и К. Плакитси попытались связать формирование научных понятий у младших школьников с идеей переживания, возникающего в ходе экспериментально-игрового обучения естественным наукам (Kornelaki, Plakitsi, 2020). Они применили экспериментально-генетический метод Выготского, встроив его в образовательную программу, где дети через проживание воображаемых путешествий (миф «Молния Зевса») осваивали научные знания. Результат показал, что эмоциональная вовлеченность и переживание сюжета повышали эффективность усвоения (Корнелаки и Плакитси, 2020).

Другой пример — работа М.В. Рамоса и П. Реншоу (2017), где предложен метод визуального картирования переживаний детей во время учебной экскурсии (Ramos, Renshaw, 2017). Авторы опираются на идею Выготского о развитии как о драме и пытаются схематически изобразить, каким образом переживания детей распределены во времени и пространстве учебной деятельности. Они вводят понятия пролепсиса и аналепсиса (упреждающее переживание и воспоминание), показывая рекурсивную природу переживания: дети воображают будущее событие (предвосхищают его переживание) и потом эмоционально возвращаются к нему, осмысливая прошлый опыт. Визуализация таких динамических «контуров переживания» помогает понять, как отдельные эмоциональные эпизоды влияют на развитие ребенка (Ramos, Renshaw, 2017). Эти новаторские методики показывают, что идеи Выготского о драматической структуре переживания и его связи с обучением сегодня вдохновляют международное исследовательское сообщество.

Таким образом, современные трактовки сохраняют ядро выготского понимания: переживание по-прежнему видится как взаимосвязь эмоционального и смыслового, личного и социального. Однако спектр исследований значительно расширился. Понятие «переживание» теперь используется для анализа самых разных явлений — от посттравматического роста личности (Пергаменщик, 2010) до формирования экологического сознания у детей. Во всех случаях оно привлекает внимание исследователей как категория, позволяющая связать воедино внешние воздействия, внутренние реакции и личностные изменения. Именно такая интегративная сила понятия, заложенная Выготским, обеспечивает его актуальность и сегодня.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что категория переживания в научном проекте Л.С. Выготского формируется не как второстепенный термин, а как ключевое понятие, раскрывающее целостность анализа развития. При сравнительно ограниченной текстуальной представленности в наследии Выготского переживание выполняет системообразующую функцию: через него связываются аффективные и смысловые компоненты сознания, индивидуальная динамика личности и структура социальной ситуации развития (Осипов, 2012; Пергаменщик, 2010; Рубцов, Майданский, 2025). В этом смысле переживание выступает как особая единица анализа, фиксирующая способ включенности субъекта в культурно организованную ситуацию и то, каким образом среда становится источником развития.

Прослеживание генезиса понятия «переживания» от ранних театрально-эстетических текстов к поздним работам по возрастным кризисам позволяет уточнить логику его становления в концепции Л.С. Выготского. В ранних работах переживание выступает как культурно опосредованный процесс, заданный формой художественного действия и разворачивающийся в

пространстве коллективного опыта. В работах конца 1920-х — начала 1930-х годов происходит перенос этого понимания в психологическую теорию: переживание начинает рассматриваться как опосредующее звено между воздействием среды и личностным смыслом ситуации для ребенка, а затем — как показатель перестройки сознания в возрастном развитии. В поздних текстах переживание получает окончательное теоретическое оформление как динамическая единица сознания, в которой в единстве представлены личность и среда, а развитие описывается через «преломление» социальной ситуации в опыте ребенка.

Дальнейшая судьба понятия в отечественной традиции подтверждает его эвристичность и одновременно выявляет риск смысловой размытости. Линия, идущая от Выготского к Л.И. Божович и Д.Б. Эльконину, сохраняет «классическое» понимание переживания как единства «личность—среда» и показывает его значимость для объяснения мотивации, личностного развития и возрастной динамики. Параллельно, в более поздних разработках (в частности у Ф.Е. Василюка), переживание начинает рассматриваться как особая деятельность по преодолению критических ситуаций, что расширяет поле применения категории и переводит ее в практическое измерение психологической помощи. Методологическое уточнение, предложенное Н.Н. Вересовым, — различение переживания как

эмпирического феномена и как теоретической категории, — представляется принципиально важным условием дальнейшего продуктивного использования понятия в культурно-исторической перспективе.

В целом, обзор современных исследований (включая международный опыт) показывает, что понятие переживания сохраняет актуальность именно благодаря своей интегративной силе: оно позволяет описывать развитие как процесс, в котором эмоция и смысл, индивидуальное и социальное, обучение и личностное изменение оказываются включены в единую динамику реорганизации сознания. Вместе с тем дальнейшая работа с данной категорией требует одновременно теоретической строгости — ясного определения места переживания в системе понятий культурно-исторической психологии — и методического продвижения — разработки процедур исследования, способных фиксировать динамику переживания во времени (лонгитюдные наблюдения, анализ «драматических» событий, методы картирования и визуализации опыта). В этом контексте возвращение к генезису понятия у самого Л.С. Выготского и сопоставление различных линий его разработки позволяют не только уточнить содержание категории переживания, но и наметить перспективы ее дальнейшей операционализации в исследованиях процессов развития, а также особенностей социальной и образовательной практики.

Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (1990). *Психология личности: принципы общепсихологического анализа*. Москва. Asmolov, A.G. (1990). *Psychology of personality: Principles of general psychological analysis*. Moscow. (In Russ.).
2. Бассин, Ф.В. (1972). «Значащие» переживания и проблема собственно психологической закономерности. *Вопросы психологии*, 2, 3–15. Bassin, F.V. (1972). “Meaningful” experiences and the problem of psychological regularity. *Voprosy Psikhologii*, 2, 3–15. (In Russ.).
3. Божович, Л.И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва. Bzhovich, L.I. (1968). *Personality and its formation in childhood*. Moscow.
4. Божович, Л.И., & Неймарк, М.С. (1972). «Значащие переживания» как предмет психологии. *Вопросы психологии*, 1, 3–14. Bzhovich, L.I., & Neimark, M.S. (1972). “Meaningful experiences” as a subject of psychology. *Voprosy Psikhologii*, 1, 3–14. (In Russ.).
5. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. М.: МГУ. Vasilyuk, F.E. (1984). *Psychology of experiencing: Analysis of overcoming critical situations*. Moscow: Moscow State University. (In Russ.).
6. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 129–148. Veresov, N.N. (2016). Perekhivanie as a psychological phenomenon and theoretical concept: Clarifying questions and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
7. Выготский, Л.С. (1916/2001). Трагедия о Гамлете, принце Датском. В: *Анализ эстетической реакции*. М.: Лабиринт. Vygotsky, L.S. (1916/2001). *The tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. In: *The analysis of aesthetic reaction*. Moscow: Labirint. (In Russ.).
8. Выготский, Л.С. (1925). *Психология искусства*. Москва. Vygotsky, L.S. (1925). *Psychology of art*. Moscow. (In Russ.).
9. Выготский, Л.С. (1929). *Основные проблемы современной дефектологии*. Москва. Vygotsky, L.S. (1929). *Fundamental problems of contemporary defectology*. Moscow. (In Russ.).
10. Выготский, Л.С. (1931). *Педология подростка*. Москва. Vygotsky, L.S. (1931). *Pedology of adolescence*. Moscow. (In Russ.).
11. Выготский, Л.С. (1932/1984). К вопросу о психологии творчества актера. В: *Собрание сочинений* (Т. 6). Москва. Vygotsky, L.S. (1932/1984). *On the psychology of the actor's creative work*. In: *Collected works* (Vol. 6). Moscow. (In Russ.).
12. Выготский, Л.С. (1933/1984). Кризис семи лет. В: *Собрание сочинений* (Т. 4). Москва. Vygotsky, L.S. (1933/1984). *The crisis of seven years*. In: *Collected works* (Vol. 4). Moscow. (In Russ.).
13. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., & Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>

- Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., & Rubtsova, O.V. (2025). On the problem of designing educational practices based on the system of concepts of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
14. Мешерякова, И.А. (1998). Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников. *Психологическая наука и образование*, 3, 45–53.
Meshcheryakova, I.A. (1998). Problem field and the world of experiences of senior school students. *Psychological Science and Education*, 3, 45–53. (In Russ.)
15. Осипов, М.Е. (2012). Попытка трактовки понятия «переживание» в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. *Философские проблемы биологии и медицины*, 6, 212–215.
Osipov, M.E. (2012). An attempt to interpret the concept of perezhivanie in L.S. Vygotsky's cultural-historical theory. *Philosophical Problems of Biology and Medicine*, 6, 212–215. (In Russ.)
16. Пергаменщик, Л.А. (2010). Завещание Мастера: переживание. *Журнал практического психолога*, 5, 4–15.
Pergamenshchik, L.A. (2010). The Master's testament: Perekhivanie. *Journal of Practical Psychologist*, 5, 4–15. (In Russ.)
17. Прихожан, А.М. (2006). Изучение тревожности как переживания в контексте культурно-исторической концепции. *Вестник РГГУ. Серия «Психология»*, 3, 99–115.
Prikhozhan, A.M. (2006). The study of anxiety as perezhivanie in the context of the cultural-historical concept. *RSUH Bulletin. Psychology Series*, 3, 99–115. (In Russ.)
18. Рубцов, В.В., & Майданский, А.Д. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*. Ранний доступ. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
Rubtsov, V.V., & Maidansky, A.D. (2025). On the system of categories of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000001>
19. Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
Rubtsova, O.V. (2023). Role experimentation of adolescents in the context of L. S. Vygotsky's ideas: The activity-based technology “Multimedia Theatre.” *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
20. Собкин, В.С. (2015). Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского // Выготский Л.С. Театральные рецензии. М.: Институт социологии образования РАО.
Sobkin, V.S. (2015). Commentaries to Lev Vygotsky's theatrical reviews; Vygotsky L.S. Theatrical reviews. Moscow: Institute of Sociology of Education RAE.
21. Эльконин, Д.Б. (1984). Последействие. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений* (Т. 4). Москва.
Elkonin, D.B. (1984). Afterword. In L.S. Vygotsky, *Collected works* (Vol. 4). Moscow. (In Russ.)
22. Fler, M., Veresov, N., & Walker, S. (2020). Playworlds and executive functions in children: Theorising with the cultural-historical analytical lenses. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09495-2>
23. Kornelaki, A.C., & Plakitsi, K. (2020). Educational program “Thunderbolt Hunt”: An analysis with the experimental-genetic method. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 38–46. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160305>
24. Potapov, K. (2021). «Can I change mine?» Role Experimentation in Adolescents' Digitally Mediated Social Emotional Learning. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 114–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170211>
25. Ramos, M.V., & Renshaw, P. (2017). The contours of perezhivanie: Visualising children's emotional experiences in place. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 105–128. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130110>
26. Rubtsova, O.V., & Daniels, H. (2016). The concept of “drama” in L.S. Vygotsky's theory: Cultural-historical and research contexts. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 189–207.
27. Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's Stage Theory: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perekhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300>

Информация об авторе

Ольга Витальевна Рубцова, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Information about the author

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 12.01.2026

Поступила после рецензирования 12.02.2026

Принята к публикации 01.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2026.01.12

Revised 2026.02.12

Accepted 2026.03.01

Published 2026.03.30