

Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации¹

Н. Вересов*,

Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

В этой статье я пытаюсь показать возможные пути анализа теоретического содержания понятия «переживание» путем прояснения места и роли этого понятия в культурно-исторической теории и его взаимосвязей с другими понятиями, принципами и законами этой теории. С этой точки зрения, представляется важным имеющееся в текстах Выготского различение переживания как психологического феномена/процесса, который можно эмпирически наблюдать и исследовать (П1) и понятия «переживание» как теоретического инструмента анализа процесса развития (П2). Такое различение может стать важным шагом на пути к углублению понимания теоретического содержания понятия «переживание» в культурно-исторической теории Выготского. В теоретическом содержании понятия «переживание» нет никакой феноменологии о том, как конкретный ребенок осознает, понимает и эмоционально относится к той или иной конкретной ситуации, частью которой он является. Содержание теоретического понятия — не эмпирическое, а теоретическое и определяется местом этого понятия в системе других понятий внутри теории и взаимоотношениями с ними. Уточняющие вопросы и методологические медитации, представленные в этой статье построены в соответствии со словами самого Выготского, определявшего переживание как понятие, позволяющее в анализе законов развития изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка.

Ключевые слова: переживание, культурно-историческая теория, социальная ситуация развития, единица анализа, драма.

Последние два десятилетия отмечены постепенным и устойчивым ростом интереса к понятию переживания со стороны исследователей, работающих в традиции культурно-исторической теории [10; 13; 16; 17, 18]. Недавние публикации показывают возрастание интереса к этому понятию в исследованиях в области образования и развития ребенка. Так, переживание представлено как аналитический инструмент для исследования взаимодействия взрослого и младенца [11]; как одно из средств теоретического осмысления игры в дошкольном возрасте [14], в системе отношений «ребенок—взрослый» [12] и в связи с регуляцией эмоций в дошкольном возрасте [15]. В 2016 г. вышел специальный номер журнала «International Research in Early Childhood Education journal (IRECE)», целиком посвященный этому понятию и возможностям его использования как средства анализа развивающих аспектов образовательных процессов. Однако, по мнению Veresov and Fleer, «...понимание переживания как понятия остается неясным» [21]. Smagorinsky [18] высказывает мне-

ние, что «...переживание до сих пор остается скорее мнущим общим представлением, нежели понятием с ясным смыслом» [18, р. 339].

Движение от мнущего общего представления к понятию с четким смыслом остается сложной задачей и требует совместных теоретических исследований. Эта статья представляет собой попытку показать возможные направления такого движения в выявлении теоретического содержания понятия «переживание». При этом я буду опираться в основном на оригинальные тексты Выготского, рассматривая их как источник возможных ответов на серию уточняющих вопросов и как основание методологических медитаций.

1. Проясняя значения: П1 и П2

1.1. Уточнение первое: переживание как феномен и как понятие

В одной из работ 1931 г. Выготский определяет переживание следующим образом: «Переживание —

Для цитаты:

Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 129—148. doi:10.17759/chp.2016120308

* Вересов Николай, кандидат психологических наук, доцент, факультет образования, Университет Монаш, Австралия. E-mail: nveresov@hotmail.com

¹ Эта статья — попытка развить некоторые идеи, представленные в моих работах, опубликованных в последнее время [19; 21], а также в выступлениях на международной конференции (Estoril Vygotsky Conference, Portugal) в июне 2016 г., и на международном симпозиуме «Научная школа Выготского: традиции и инновации» в Москве в июле 2016 г. [20].

общее название для непосредственного психического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание. Во всяком переживании различают акт и содержание переживания; первый — есть деятельность, связанная с возникновением данного переживания; второе — содержание, состав того, что переживается» [1, с. 128].

Это — определение из психологического словаря и отражает традиционное классическое значение термина «переживание», как оно существовало в психологии того времени. Это значение включает в себя множество психологических явлений; это еще не понятие в полном смысле, а общее феноменологическое определение. Тем не менее, интересно то, что слово «переживание» может означать как процесс (действие, акт) так и содержание. Другими словами, переживание может означать и то, *как* я переживаю что-то, так и то, *что* я переживаю. Обозначим это определение как П1.

В лекции «Проблема среды в педологии» (1933) Выготский определяет переживание уже несколько иначе, а именно как то, «...каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [8, с. 74]. Здесь речь уже не идет об общем названии для всех психических процессов, переживание определяется как интегральное единство, как комплекс психических процессов, включающий эмоциональные, когнитивные и даже волевые компоненты. В этом смысле, переживание не может сводиться лишь к эмоциональному отношению к социальной среде.

И, наконец, в той же работе находим следующее: «...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка» [8, с. 77]. Здесь речь идет уже не об эмпирическом определении, не о дефиниции, а о теоретическом понятии. Более того, понятие переживания представлено в его отношении к процессу и к законам развития. И, наконец, оно представлено в отношении к роли и влиянию социальной среды. Два эти аспекта и задают общетеоретическую рамку, выявляющую теоретическое содержание понятия переживания. Обозначим это содержание как П2. В следующих разделах этой статьи я буду использовать эту цитату в качестве отправной точки для уточняющих вопросов и методологических раздумий. Я считаю, что это могло бы быть продуктивным способом, так как направленность моих вопросов и методологических медитаций будет выстроена в соответствии со взглядом Выготского на переживание как на понятие, теоретическое содержание которого выявляется через отношение: 1) к процессу развития, 2) к роли социальной среды в этом процессе и 3) к законам развития.

1.2. Методологическая медитация: П1 и П2

Таким образом, переживание в текстах Выготского выступает в двух взаимосвязанных контекстах. Значение номер один (П1) есть общее название всех психологических процессов, т. е. значение онтологическое (или феноменологическое), поскольку охва-

тывает огромное разнообразие психических явлений и отражает их онтологический статус и характер. Соответственно, переживание как процесс (действие, акт) может быть обозначено как П1.1, а взятое как содержание, соответственно, как П1.2.

Значение номер два (П2) это уже не общее название различных психологических явлений; это теоретическое понятие, связанное с процессом развития, ролью социальной среды и с законами развития. Здесь переживание выступает как теоретический инструмент для анализа процесса развития в системе других понятий культурно-исторической теории. Другими словами, содержание П2 является не эмпирическим, но теоретическим. Переживание как понятие (П2) не о том, как конкретный ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к той или иной ситуации и не том, какие конкретные эмоции и переживания ребенок испытывает в той или иной ситуации. Переживание как теоретическое понятие имеет свое собственное теоретическое содержание. Задача, таким образом, состоит не только в том, чтобы различить эти *два значения* термина «переживание», но и в том, чтобы различить теоретическое, *концептуальное содержание* П2 и *феноменологическое содержание* П1.

Переживание как явление, как сложный психологический феномен (П1) является полностью индивидуальным, субъективным. Переживание как понятие (П2) не содержит никакой феноменологии; понятия имеют теоретическое содержание, определяемое и определяющее их место в теории. Другими словами, по отношению к понятию «переживание» вопрос не в том, где находится переживание феноменологически, но в том, как это понятие связано с другими понятиями в рамках теории. Речь идет не об онтологии, а о гносеологии. Переживания ребенка (П1) — это явления, которые можно непосредственно наблюдать в процессе исследования, фиксировать в качестве экспериментальных или эмпирических данных и затем анализировать. «Переживание» как понятие (П2) это теоретический аналитический инструмент; это своего рода теоретический объектив, который позволяет сделать предметом анализа роль и влияние социальной действительности на ход развития ребенка. В следующем разделе статьи речь пойдет о том, как теоретическое содержание понятия переживания соотносится с содержанием двух других понятий культурно-исторической теории: 1) понятием «социальная среда» и 2) понятием о социокультурном генезисе сознания.

2. Социальное, индивидуальное и переживание как призма

2.1. Уточнение второе: психологическое измерение социального генезиса сознания

Под словом «измерение» здесь имеется в виду не измерение в смысле тестирования, а измерение как отдельный аспект, сторона сложного процесса. Предметом культурно-исторической теории явля-

ется процесс становления и развития человеческого сознания, понимаемого как социокультурный генезис, как процесс в котором «социальное становится индивидуальным» [5, с. 259]. Однако в чем состоит именно психологическая сторона, психологическое измерение этого процесса? В чем его *психологическое* содержание?

Представляется, что за поиском ответа следует обратиться к основному генетическому закону культурного развития. «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала в социальном, потом — в психологическом, сначала между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [4, с. 145].

Всякая высшая психическая функция первоначально появляется *не в социальных отношениях, но как социальное отношение*. Здесь «социальное» рассматривается не как фактор или группа факторов, влияющих на ход развития, но как источник психического развития. Процесс психического развития — это процесс интра-лизации, процесс того как интерпсихическое становится интра-психическим, т. е. процесс возникновения, становления «индивидуального» как уникального сочетания высших психологических функций (психологических систем) в движении и диалектическом становлении не в оппозиции к социальному, но в единстве с ним.

2.2. Уточнение третье: переживание

и процесс развития высших психических функций

Каково же место и роль переживания в процессе развития? Социальное становится индивидуальным, но диалектический характер этого становления состоит в том, что только те компоненты социальной среды, которые преломляются через переживание индивида, становятся значимыми с точки зрения развития: «Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [5, с. 383]. Иначе говоря, социальная среда влияет на процесс развития через переживание индивидуумом социальной среды. Не сами по себе социальные факторы определяют ход развития, но только те факторы, которые преломляются через призму переживания; «переживание ребенка... является такой призмой, которая определяет влияние среды на психологическое развитие ребенка» [8, с. 75]. Социальная среда как источник развития *влияет* на развитие; переживание среды *определяет* влияние среды.

Но если переживание есть такая особого рода преломляющая призма, то является ли она частью интерпсихического плана или она лежит в индивидуальной плоскости, принадлежит к интра-психическому плану, к индивидуальному измерению? Слова Выготского, похоже, подтверждают второе: «Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту дей-

ствительности» [5, с. 382], и это может означать, что переживание есть та волшебная внутренняя (интрапсихическая) призма, которая преломляет влияние социальной среды.

Однако полная картина не так проста, как это может показаться. Переживание как внутреннее отношение ребенка к социальной действительности — это П1, а не П2. Попробуем пояснить этот момент. Традиционно, «социальное» и «индивидуальное» рассматриваются как оппозиции, как психологическая составляющая общей оппозиции «внешнего» и «внутреннего». Культурно-историческая теория предлагает другое видение: она рассматривает социальное и индивидуальное как диалектическое единство, в котором переживание является важнейшим компонентом. Еще в «Психологии искусства» Выготский писал: «Очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания» [9, с. 289].

Переживание как сложный психический феномен (П1) преломляет компоненты социальной среды в индивидуальном сознании; «переживание» как понятие, как теоретический инструмент (П2) в анализе процесса социокультурного генезиса человеческого сознания как становления индивидуального позволяет раскрыть диалектическое единство социального и индивидуального, социальное в индивидуальном и индивидуальное в социальном.

2.3. Уточнение четвертое:

развитие, противоречие, драма

Говоря о развитии, мы должны иметь в виду, что общетеоретический подход к психологическому развитию, реализованный в культурно-исторической психологии, берет свое начало в традиции немецкой классической философии и в марксизме как составной части этой традиции. Два аспекта имеют важное значение в этом отношении: 1) развитие невозможно без диалектических противоречий: противоречие и способы их разрешения являются движущей силой развития; 2) развитие включает в себя особые периоды, в момент которых происходит качественный скачок, приводящий к реорганизации развивающейся системы. Нет развития без диалектических противоречий, и нет развития без качественной реорганизации системы.

Кажется, что нет никакой необходимости напоминать читателю об этих общеизвестных азах диалектики, если бы не одно обстоятельство. И состоит оно в том, что ни в формулировке принципа развития («как социальное становится индивидуальным»), ни в основном генетическом законе культурного развития, которые составляют самое ядро теории, мы не находим ничего, что прямо говорило бы о диалектическом противоречии и качественной реорганизации, а ведь они суть основные фундаментальные диалектические характеристики развития. Более того, процесс того, как социальное становится индивидуальным, если исходить из текстов Выготского на эту тему, выглядит как линейный процесс перехода

от «интер» к «интра», как преобразование, трансформация «интер» в «интра». Но я, все же, предпочел бы не спешить с выводом о том, что понимание развития в культурно-исторической теории лежит вне диалектики. Выготский пишет, что основной принцип работы высших психических функций (личности) — социальное по типу взаимодействие функций, ставшее на место взаимодействия людей, и «наиболее полно они могут быть развернуты в форме драмы» [7, с. 55].

В определенные, и решающие с точки зрения развития моменты, социальная (интерпсихическая) форма высших психических функций ребенка появляется на сцене в виде драматического события и взаимодействия между людьми, как «маленькая драма между людьми» [7, с. 54]. Она появляется как драма, которая одновременно интрапсихологически переживается ребенком и, в то же время, интерпсихически проживается им, в результате чего в развитии личности ребенка может произойти качественный скачок. Таким образом, «интра-психическое» вырастает из прожитых и пережитых драматических социальных взаимодействий, что позволило Выготскому сформулировать это в предельно сжатой форме: «Динамика личности есть драма» [7, с. 59]. История жизни человека включает серию уникальных драматических событий, прожитых и пережитых им. Уникальность судьбы воплощается в уникальность личности [20]. Так, абстрактная диалектическая идея о противоречии как движущей силе развития обретает конкретное психологическое содержание [19].

2.4. Уточнение пятое: развитие, как качественная реорганизация

Было бы неверно представлять процесс психического развития как линейный переход, трансформацию интерпсихического в интрапсихическое, потому что «...на самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше—меньше», а характеризуется, в первую очередь, именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры» [5, с. 247]. Отсюда: «Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая высшая психическая функция представляет, таким образом, единство высшего порядка» [6, с. 58].

Таким образом, не новая функция сама по себе, или даже новая высшая психическая функция, но качественно новая система функций, характеризует результат развития.

Это диалектическое понимание ориентирует конкретное исследование на то, чтобы сосредоточить внимание на преобразованиях всей системы функций. Однако не всякое преобразование имеет диалектический характер и является качественным изменением (реорганизацией) всей системы; есть преобразования, которые представляют собой простые или сложные реконфигурации существующих

компонентов, деталей и элементов, как, например, перестановка книг на полке в библиотеке или перестановка мебели в квартире. Преобразование, как характеристика диалектики развития, есть, прежде всего, качественное изменение всей системы, когда новый появившийся компонент (орган) реорганизуется всю систему таким образом, что новая (реорганизованная) система становится системой более высокого качественного порядка и начинает действовать в соответствии с новыми законами. Различие между двумя этими типами преобразований позволяет изучать процесс социального становления человеческого разума в двух взаимосвязанных аспектах: 1) как со стороны количественных изменений, так и 2) со стороны реорганизации, приводящей к качественным изменениям.

2.5. Методологическая медитация: отражение и преломление

Итак, Выготский определяет переживание как своеобразную преломляющую призму, благодаря которой те или иные компоненты социальной среды приобретают направляющее значение в ходе развития и которая, тем самым, определяет степень и характер влияния этих моментов на ход развития ребенка. Можно понять эту «преломляющую призму» как чистого вида метафору. Однако если это не метафора, то какие методологические следствия могут вытекать из этого? Я думаю, что, по меньшей мере, два таких следствия могут стать предметом методологической медитации.

Первое: новый фундаментальный принцип, т. е. *принцип преломления*. Этот новый фундаментальный принцип ставит под вопрос другой, не менее фундаментальный и основополагающий в психологии принцип, известный как принцип отражения. Дуалистический по сути, несмотря на все оговорки и интерпретации, картезианский принцип отражения связывает стимулы и реакции, внешнее и внутреннее, социальное и индивидуальное, но как два отдельных мира, как две отдельных реальности, тогда как принцип преломления раскрывает, или во всяком случае открывает, возможность исследовать диалектические отношения социального и индивидуального в их целостности, взаимозависимости и взаимообусловленности. Принцип преломления указывает и на то, почему социальная среда по-разному влияет на уникальные траектории индивидуального развития людей, включенных в эту среду.

Второе: даже если «призма» — это метафора, то она, очевидно, ставит под вопрос другую метафору, связанную с принципом отражения, т. е. метафору отражающего зеркала, является ей своеобразным вызовом. Зеркало отражает, призма преломляет. Свет отражается от зеркала, но проходит сквозь призму, преломляясь в ней. Такое «прохождение через» очень созвучно мысли о том, что переживание есть вместе с тем и проживание, личностное «прохождение через» некоторое событие или ситуацию, знакомое каждому, кто пережил драму и прожил ее интеллектуально и эмоционально.

Можно согласиться с тем, что в работах Выготского, по крайней мере в тех, что опубликованы до настоящего времени, мы не находим ни развернутого обоснования принципа преломления в противоположность принципу отражения, ни отчетливой проработки идеи «призмы». Вместе с тем, есть нечто, что позволяет определить отправную точку для возможных размышлений. «Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка» [5, с. 383].

Что значит «отказ от абсолютных показателей среды»? Ведь социальная среда выступает в культурно-исторической теории как фундаментальное понятие, как источник развития! Ответ в том, что это отказ от абсолютного (дуалистического) противопоставления ребенка и среды. Социальная среда только тогда и может быть понята как источник развития, когда будет понята не как некая безликая внешняя сила, но как создаваемая и существующая только тогда, когда индивид активно участвует в ней, действуя, взаимодействуя с другими людьми, осмысливая и понимая, создавая и воссоздавая ее своим участием. Мне кажется, что в этом суть формулы «ребенок есть часть социальной ситуации». Реальное психологическое единство отношения ребенка к среде и среды к ребенку — это и есть социальная ситуация как источник развития. Без переживания ребенком этого отношения ее просто не существует.

2.6. Методологическая медитация: противоречие, реорганизация и драматическое переживание

Если говорить о понятии, которое связывает два фундаментальных диалектических аспекта развития, о которых шла речь выше, то представляется, что таким понятием может выступать *драматическое переживание*. Во-первых, драматическое переживание связано с противоречивым характером человеческого развития. Развития нет там, где нет противоречий, представленных в формах драмы и драматических событий, преломленных через драматическое переживание индивида и оставляющих свой неповторимый след. Преломленные через драматические переживания индивида, они не только влияют на него в конкретной социальной ситуации, но могут создать поворотные моменты во всем ходе процесса развития. Знаменитый пример Выготского о трех детях, по-разному переживающих драматические отношения в семье, — яркий пример, показывающий, что социальная драма в семье повлияла на траектории развития каждого из трех детей по-разному в силу того, что по-разному переживалось ими [8, с. 73–75].

Пережитое этими тремя детьми привело к значительным изменениям во всей структуре их психологических функций. Но дело в том, что именно особого рода *драматическое переживание драмати-*

ческой социальной ситуации сделало это возможным. Уникальная архитектура и иерархия высших психических функций конкретного человека является результатом уникальных интер-психологических драматических коллизий, которые он пережил, и средств их преодоления [19].

Как нет развития без моментов качественной реорганизации системы, так нет реорганизации системы высших психических функций без социальных драматических коллизий, преломленных сквозь призму драматических переживаний. Я думаю, что этот вывод соответствует идее Выготского о том, что динамика личности есть драма [7, с. 59].

Любое переживание ребенка преломляет воздействие среды и потому позволяет выявить те аспекты социальной среды, которые в данной ситуации влияют на данного ребенка, но только *драматические переживания* позволяют понять: 1) реальные интерпсихические противоречия как движущую силу развития и 2) те качественные изменения в структуре сознания, которые происходят в результате. Иначе говоря, переживание влияет на ребенка, драматические переживания определяют «поворотные пункты» в ходе развития ребенка. Драматические переживания превращают социальную ситуацию в социальную ситуацию развития.

3. Переживание как единица анализа социальной ситуации развития

3.1. Уточнение шестое: социальная ситуация развития в расширенном контексте

Начнем с классического определения социальной ситуации развития (ССР). Она определяется Выготским как «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной... Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [5, с. 258].

Это понятие, таким образом, оказывается связанным с двумя другими: 1) с понятием о социальной среде как источнике развития и 2) с понятием развития как процесса социокультурного генезиса (как социальное становится индивидуальным). И, что особенно важно, ССР определяется не как отношение ребенка к среде и не как отношение среды к ребенку отдельно одно от другого, а как отношение между ребенком и социальной средой. Говоря проще, социальная ситуация развития не есть нечто, состоящее из ребенка и среды, но представляет собой систему уникальных и сложных отношений между ребенком и социальной средой.

Но давайте обратимся к тому, в каком именно контексте это понятие было представлено в тексте Выготского. Большая часть работы «Проблема возраста» [5, с. 244–269] посвящена исследованию психологического содержания (структуре и динамике) психологического возраста с точки зрения культурно-исторической теории.

Напомню вкратце этот общий контекст. Каждый возраст, с психологической точки зрения, делится на два периода — критический период (кризис возраста) с последующим литическим (стабильным) периодом. Три основных понятия представлены в качестве теоретических инструментов для анализа возраста с точки зрения его психологической структуры и динамики: 1) социальная ситуация развития, 2) кризис и 3) психологические новообразования. При этом Выготский определяет ССР как своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, складывающееся к началу каждого возрастного периода, то есть во время возрастного кризиса.

Из этого, разумеется, не следует, что понятие ССР в качестве аналитического инструмента применимо только тогда, когда речь идет только и исключительно о периодах возрастных кризисов. Скорее наоборот — из этого следует, что понятие ССР есть теоретический инструмент для исследования динамики и психологической структуры *всего возраста* в долгосрочной перспективе. Ведь социальная ситуация развития не исчезает тогда, когда заканчивается период возрастного кризиса, да и само развитие не прекращается в момент, когда возрастной кризис преодолен. Но если это так, то каким образом мы могли бы раздвинуть теоретические рамки понятия ССР? И если это так, то это возвращает нас к тому, что мы уже обсуждали выше — к понятию драмы, драматического столкновения как интерпсихической формы существования высших психических функций, в соответствии с общим генетическим законом культурного развития.

3.2. Уточнение седьмое: социальная ситуация развития в узком контексте

Давайте назовем «макросоциальной ситуацией развития» ССР, складывающуюся в периоды возрастных кризисов в форме интерпсихических социальных коллизий, драматических противоречий и определяющую, как исходный момент, формы и пути развития в долгосрочной перспективе. Однако повседневная жизнь ребенка наполнена множеством «микро-драм» и «микро-кризисов», которые определяют изменения траектории развития ребенка в краткосрочной перспективе, хотя в результате их преодоления реорганизация всей системы психологических функций может быть значительной. В этом смысле, каждый, не только каждый критический, но и каждый литический, период может рассматриваться через серию микро-драм и микро-кризисов и, соответственно, социальных ситуаций развития. Мы можем обозначить их термином «микросоциальная ситуация развития». Они не обязательно связаны с

возрастными кризисами и не являются специфическими для данного возраста. Они, в основном, связаны с изменениями в социальной среде, такими как переход в новую школу, переезд в новую страну, появление младшего брата или сестры, и с совсем маленькими событиями, например, ссорой с другом.

Но, с другой стороны, означает ли это, что каждая социальная ситуация является, по крайней мере потенциально, социальной ситуацией *развития*? А если да, то что делает социальную ситуацию *социальной ситуацией развития*? Мой ответ таков, что социальная ситуация становится (или не становится) социальной ситуацией развития в зависимости от того, какие компоненты этой ситуации преломляются через призму переживания ребенка, и от того, как именно они преломляются. Представляется, что понятие «микросоциальной ситуации развития» дает возможность изучить процесс развития в как в макро- так и в микро- генезе. Это, однако, логически ставит новый вопрос, требующий уточнения: что такое переживание в социальной ситуации развития?

3.3. Уточнение восьмое: социальная ситуация развития и переживание

Социальная ситуация развития (ССР), как уникальное отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью, выражается, по мысли Выготского в том, что социальная среда не рассматривается как «...нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий» [5, с. 258]. Понятие социальной ситуации развития позволяет увидеть это иначе — социальная среда влияет на развитие ребенка, но и ребенок не противостоит этой среде, но как активный участник социальных отношений привносит свою перспективу, участвуя в создании социальной ситуации развития внутри социальной среды. ССР, таким образом, представляет собой целостное единство «социального» и «индивидуального», в котором «социальное» и «индивидуальное» не противопоставлены друг другу и не являются двумя отдельно существующими компонентами этой системы.

Но если это так, то каково *психологическое* содержание этого единства? Существуют ли какие-либо способы для изучения этого единства, и есть ли какие-либо способы анализа структуры и динамики этого единства? Мне представляется, что *переживание* понятие как единица анализа социальной ситуации развития, как единица, «выражающая единство личности и среды» [8, с. 213], может стать ответом на этот вопрос.

И здесь мне придется напомнить читателю о том, что именно понимал Выготский под «единицей анализа». В работе «Мышление и речь» [3] Выготский описал два основных типа анализа в психологии, которые лежат в основе двух основных подходов к исследованию психических образований. Первый — разложение сложного целого на элементы. Такой тип анализа можно сравнить с химическим анализом

воды, в котором вода разлагается на водород и кислород. Существенной особенностью этого вида анализа является то, что ее продукты имеют иные свойства и характеристики, чем то целое, элементами которого они являются. Элементы не имеют тех характеристик, которые присущие целому, и даже больше того, они обладают свойствами, которыми не обладает целое. В результате анализа сложного целого происходит следующее: «С исследователем... происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибежал бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому» [3, с. 13].

Второй тип анализа — разложение сложного целого на единицы. Единицы анализа, в отличие от элементов обладают всеми основными свойствами, присущими целому, и являются «далее неразложимыми живыми частями этого единства» [3, с. 15]. «Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. (Т. 2, с. 16).

В качестве такой единицы анализа, «живой клетки» мышления и речи, взятых в единстве, выступает значение слова [3]. Однако и переживание тоже представлено как единица анализа. Единица анализа чего? Для прояснения обратимся непосредственно к текстам.

Первая цитата — из «Лекций по педологии» [8]. «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании... Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании» [8, с. 72–73].

На первый взгляд, эта мысль выглядит противоречивой, так как переживание представлено и как единица (в первой части цитаты), и как единство (во второй части предложения), ведь, по логике самого

Выготского, единица есть лишь часть целого. Тем не менее, здесь нет никакого противоречия. В молекуле воды мы имеем дело с далее неразложимым единством кислорода и водорода в составе целого. Это делает молекулу воды единицей анализа целого (воды). Живая клетка является единицей биологического анализа, так как в данной единице сохраняется свойство целого (организма) — т. е. жизнь. Точно так же, переживание есть единица анализа единства особенностей личности и особенностей среды, потому что в нем сохраняются основные свойства и качества целого. Поэтому в переживании, как в единице анализа, говорит Выготский, мы имеем дело с единством этих двух характеристик, присущих целому. Точно так же, как в молекуле воды как в единице анализа мы имеем дело с единством кислорода и водорода (воды), добавил бы я.

Вторая цитата — из работы «Проблема возраста» [5]. «Можно наметить единицу² и для изучения личности и среды. Эта единица в ... психологии получила название переживания³. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее⁴ отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [5, с. 382].

Таким образом, мы видим, что Выготский нигде не говорит о том, что переживание есть само по себе *единство* личностных и ситуационных характеристик; переживание представлено не как единство, но в качестве единицы анализа. Но что еще более существенно, так это то, что здесь переживание соотносено с развитием; реальное диалектическое единство личностных и средовых характеристик совершается в процессе развития⁵, т. е. происходит, через ряд переживаний ребенка, подобно тому, как живая клетка в своем развитии превращается в живой организм как целостное единство.

Это позволяет нам сделать важный вывод. Во-первых, социальная ситуация развития, как мы установили, представляет собой уникальное, единственное и неповторимое в каждом конкретном случае, отношение между ребенком и социальной средой. Что делает его уникальным, единственным и неповторимым? Уникальным его делает складывающееся уникальное единство конкретных компонентов окружающей среды и личностных особенностей ребенка.

² В американском издании «Собрания сочинений» здесь и далее во всей цитате «единица» была переведена как «единство» (unity) [22, р. 294], что внесло существенную путаницу в понимание подхода Выготского к единицам анализа и привело к многочисленным недоразумениям в среде англоязычных исследователей.

³ В американском издании «Собрания сочинений» «переживание» было переведено как «experience», что может означать как «переживание», так и «опыт».

⁴ В американском издании «Собрания сочинений» «внутреннее отношение» было переведено как «внешнее отношение» (external relation) [22, р. 294] и это еще больше запутывает дело.

⁵ В американском издании «Собрания Сочинений» «совершается» переведено как «достигается» (achieved) что неверно отражает мысль Выготского. Единство существует с самого начала (в единице) и совершается, сохраняется в процессе развития, но если оно достигается в процессе развития, то его нет в начале развития.

Во-вторых, социальную ситуацию развития было бы неверно рассматривать как систему, которая состоит из ребенка и социальной среды в качестве взаимодействующих компонентов или элементов. Иначе говоря, взаимодействия ребенка со средой не следует рассматривать как механические формы взаимодействия между элементами системы. Диалектический подход требует логики анализа не по элементам, а по единицам, в развитии которых совершается целостность всей социальной ситуации развития. Такой единицей анализа социальной ситуации развития выступает переживание.

Однако если этот вывод верен, то и переживание, как единица анализа социальной ситуации развития, должно быть уникальным и неповторимым отношением между ребенком и средой. Именно так! И хотя Выготский нигде не говорит об этом прямо и развернуто, но все же, есть основания думать, что наш вывод не лишен оснований. Я вернусь к этой теме чуть ниже, в следующей методологической медитации, но перед этим давайте проясним, в каком смысле переживание выступает как «единица сознания».

3.4. Уточнение девятое: переживание как единица сознания

В работе «Проблема возраста» читаем: «В современной теории переживание вводится как единица⁶ сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание». [5, с. 382–383].

Здесь мы вновь видим противопоставление анализа по элементам и анализа по единицам. Однако, к сожалению, это теоретическое положение остается нераскрытым, оно лишь обозначено в общем виде. Мысль Выготского идет дальше и, высказав эту идею, он обращается к анализу переживания с точки зрения роли среды в развитии ребенка. Но я позволю себе задержаться с целью уточнения содержания идеи о единице сознания.

С одной стороны, как мы выяснили, переживание определяется как единица анализа единства личности и среды, личностных и средовых характеристик, особенностей личности и особенностей ситуации. Мы можем обозначать эту единицу как E1. С другой стороны, вышеприведенная цитата однозначно говорит о том, что переживание есть единица сознания. Обозначим эту единицу как E2. Означает ли это, что для Выготского (1) единство личностных и средовых моментов в развитии и (2) сознание, взятое как целое, являются одной и той же системой? А если нет, то как же тогда возможно, что переживание есть единица анализа обоих? Одна и та же единица анализа

ведь не может быть единицей анализа двух систем сразу — молекула воды не может быть единицей анализа ничего другого, кроме воды.

У нас нет никаких свидетельств о том, что где-либо в опубликованных текстах Выготский говорит том, что эти два единства совпадают. И тем не менее, представляется, что здесь нет противоречия. И это нуждается в уточнении. Как мне представляется, дело в том, что каждое понятие, как неоднократно говорил сам Выготский, есть результат обобщения. Другими словами, понятия являются результатом обобщения, концептуализации некоторой феноменологической реальности. Каждое понятие имеет теоретическое содержание, которое не сводится к феноменологии; однако и концептуализация никогда не происходит на пустом месте. То, что мы обобщаем в понятие, какая феноменологическая реальность выступает в качестве основы для обобщения, не менее важно, чем то, как и каким образом мы обобщаем.

А с какой же феноменологической реальностью мы имеем дело в этом случае? Ответ на это кажется очевидным: в этом случае мы имеем дело только с одной феноменологической реальностью, а именно, с переживанием как феноменом. В первой части статьи мы, вслед за Выготским, установили, что переживание, взятое с феноменологической точки зрения (П1), выступает и как процесс (П1.1), и как содержание (П1.2). Здесь будет уместна аналогия с мышлением — мышление, взятое как процесс (как мы мыслим о чем-то или о ком-то), и мышление, взятое как содержание (что мы думаем о чем-то или о ком-то), — это совсем не одно и то же.

С этой точки зрения, представляется, что переживание как единица 1 (E1) есть теоретическая концептуализация феноменологической реальности процесса переживания, того, как человек переживает что-то (П1.1), а переживание как единица 2 (E2) есть результат теоретического обобщения феноменологической реальности переживания как содержания, т. е. того, что именно человек переживает, состав переживания, если говорить словами самого Выготского. И это делает E1 и E2 различными единицами анализа.

Но все-таки, вопрос остается. И состоит он в следующем: в чем была необходимость и в чем состоял смысл теоретической работы Выготского, которую он проделал для выявления единиц анализа в целом и переживания как единицы анализа, в частности?

3.5. Методологическая медитация: единства и единицы их анализа

Какую задачу решал Выготский, предлагая новый вид анализа — анализа по единицам, как альтернативу анализу по элементам? Объясняя преимущества анализа по единицам на примере речевого мышления, Выготский говорит: «Психология, которая разлагает речевое мышление на отдельные элементы в поисках объяснения его самых существенных свойств, присутствующих ему именно как целому, тщетно потом будет ис-

⁶ В американском издании [22, p. 294], переведено как «единство» (unity).

кати эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства» [3, с. 13–14].

Ключевыми словами здесь являются «внешнее механическое взаимодействие между элементами». По сути дела, здесь Выготский, вслед за Гегелем, говорит о двух типах систем (единств, целостностей) — механических и органических⁷ (живых, развивающихся) системах и о двух типах связей в этих системах — механических и органических. В подтверждение приведу слова самого Выготского: «Эта монистическая целостная точка зрения и заключается в том, чтобы рассматривать целое явление как целое, а его части как органические части этого целого. Таким образом, вскрытие многозначительной связи между частями и целым, умение взять психический процесс как органическую связь более сложного целого процесса — в этом и заключается основная задача диалектической психологии» [2, с. 140].

Человеческое сознание — не механическая система по своей природе; она развивается как сложная органическая система и потому ее невозможно анализировать через разложение на элементы и анализ механических форм взаимодействия между элементами. Поэтому, переживание как Е2 есть единица анализа сознания.

Но и социальная ситуация развития, с этой точки зрения, тоже представляет собой органическую, живую, развивающуюся систему, анализировать которую можно и нужно через выявление единицы ее анализа. Поэтому переживание (Е1) есть единица анализа социальной ситуации развития. Можно сказать и иначе — переживание ребенка есть то, что превращает социальную ситуацию в социальную ситуацию развития.

Можно, однако, сказать, что, поскольку социальная ситуация есть отношение *между ребенком и социальной средой*, а переживание определяется как внутреннее *отношение ребенка к социальной среде*, то переживание не может быть единицей анализа социальной ситуации развития. Более того, если понимать переживание, как особого рода «преломляющую призму», то как же она может в то же самое время рассматриваться как единица анализа? Но, как я уже сказал выше, понимание того, какая именно феноменологическая реальность стоит за П1 и П2 и единицами анализа каких именно единств являются Е1 и Е2, позволяет увидеть, что никакого противоречия здесь нет.

Но как же тогда теоретически совмещаются переживание, как «преломляющая призма» и переживание, как единица анализа? Мне думается, что это возможно только одним путем, а именно через рассмотрение их через отношение к процессу развития,

понимаемому диалектически, как процесс становления индивидуального, т. е. в том смысле, о котором мы уже говорили в разделе 2.2 этой статьи. Ведь и переживание как «призма», и переживание как единица анализа социальной ситуации развития, взятые как понятия, отражают различные аспекты целостного процесса развития. Иными словами, в реальном, конкретном исследовании роли среды и ее влияния на ход развития конкретного ребенка (не на ребенка, но *на ход развития ребенка*) и «преломляющая призма», и «единица анализа отношения между ребенком и социальной средой» не должны быть абстрактно отделенными друг от друга. Именно об этом и говорит Выготский: «...если педология в отличие от других наук изучает не среду как таковую, безотносительно к ребенку, а изучает роль и влияние среды на ход развития, то она должна всегда уметь находить ту призму, которая преломляет влияние среды на ребенка, т. е. должна уметь находить это отношение, существующее между ребенком и средой, переживание ребенка, т. е. то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию. Это является такой призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие» [8, с. 75].

Обратите внимание — здесь Выготский говорит не о влиянии среды на ребенка, а о влиянии среды *на ход развития ребенка*, разделяя влияние среды на ребенка и влияние среды на развитие. Именно поэтому он говорит о переживании, как призме и как об отношении между ребенком и средой, показывая тем самым как работает эта «призма», как через переживание ребенок формирует целостное отношение не ко всей среде в ее неразделенности, а к некоему событию, случившемуся в его жизни. Выявление переживаний конкретного ребенка по отношению к событиям (драматическим событиям) его жизни является невероятно богатым материалом для исследователя, изучающего роль и влияние среды на ход развития этого конкретного ребенка. И здесь же переживание прямо называется отношением между ребенком и социальной средой, а это является характеристикой социальной ситуации развития.

4. В заключение: об опасности игры с понятиями

Цель моей статьи, конечно, не в том, чтобы дать ответы на все вопросы, но в том, чтобы инициировать дальнейшее обсуждение вопроса о теоретическом содержании понятия «переживание». При этом мы должны, насколько это возможно, удерживать в поле нашего внимания важное различие между двумя значениями самого термина «переживание», представленными в оригинальных текстах Выготского — переживание как феноменологические явления/процессы (П1), которые могут быть эмпирически обнаружены и исследованы, и переживание как понятие (П2), как

⁷ Здесь «органическое» не следует понимать как синоним биологического. Биологические системы (организмы) есть лишь пример органической системы.

теоретический инструмент для анализа процесса развития. Я думаю, что это различие является важным шагом в уточнении понимания роли и места этого понятия в рамках культурно-исторической теории.

Ответ на вопрос, в чем состоит теоретическое содержание понятия «переживание», как я пытался показать, может быть найден через: 1) выявление связей этого понятия с другими понятиями этой теории (драма, кризис, социальная ситуация развития) и 2) выявление того, с какими именно аспектами и фундаментальными особенностями развития оно теоретически связано (социальная среда как источник развития; противоречие, как движущая сила развития; новообразование как качественная реорганизация системы психологических функций в результате развития).

И, вместе с тем, в заключение я хотел бы обратиться к еще одному вопросу общего плана; читатель может понимать нижеследующее или как очередной вопрос на уточнение, или как еще одну методологическую медитацию, или как то и другое вместе. И вопрос мой таков: зачем возвращаться к оригинальным текстам Выготского для реконструкции оригинального содержания понятия «переживание»? Не лучше ли вместо этого сосредоточиться на его дальнейшем теоретическом развитии? Зачем идти назад, вместо того, чтобы идти вперед и развивать теорию, которой уже почти сто лет?

Мой ответ состоит в следующем. Развитие теоретического понятия означает развитие его теоретического содержания. Тем не менее, прежде чем приниматься за развитие этого теоретического содержания, мы должны сначала установить, что именно в теоретическом содержании концепции мы хотим развивать. А это зависит от специфики этого содержания.

Специфика понятий культурно-исторической теории состоит в том, что они, во-первых, не являются простым обобщением наблюдаемых и воспроизводимых эмпирических фактов, но выступают как средства анализа, как теоретические инструменты изучения процесса социокультурного генезиса человеческого сознания во всей его диалектической динамике и сложности. В их теоретическом содержании нет ничего эмпирического. И, во-вторых, они не могут рассматриваться в отрыве друг от друга. Поэтому, теоретическое содержание каждого понятия имеет смысл только внутри теории и может быть выявлено двумя путями: 1) через выяснение их теоретических соотношений с другими понятиями внутри теории и (2) через их отношение к фундаментальным диалектическим аспектам процесса социокультурного развития человеческого сознания.

Литература

1. Варшава Б, Выготский Л. Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 207с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 487 с.

Например, понятие «переживание» связано с понятием социальной ситуации развития. Отделение одного понятия от другого искажает или вовсе элиминирует его теоретическое содержание, поскольку понятия имеют свое теоретическое содержание только в рамках теории как системы взаимосвязанных понятий. В формуле $E = mc^2$ теоретическое содержание c не означает эмпирическую скорость света, но показывает, что масса m есть эквивалент энергии (E) несмотря на то, что они различны эмпирически. Здесь каждый отдельный элемент формулы имеет смысл только во взаимосвязи с двумя остальными. Взятые вне отношения к теории, понятие становится теоретически пустым и, следовательно, бесполезным в качестве теоретического аналитического инструмента. M (масса) в отрыве от формулы $E = mc^2$ есть лишь масса, которую можно измерить в граммах или килограммах, никакого теоретического содержания в такой массе нет, сколько ее не измеряй. Теоретические понятия — не игрушки, чтобы изменять их теоретическое содержание по принципу «как кому нравится»; они — не слова, которые можно понимать, как кому вздумается. Они, если можно так сказать, тяжелые и сильные инструменты с определенным и мощным теоретическим содержанием. В отрыве от теории они теряют свою мощь и объяснительную силу и потому действительно могут стать игрушками, с которыми можно играть, сколько вздумается, ибо они уже не годятся для того дела, для которого они были созданы.

Понятия культурно-исторической теории в качестве теоретических инструментов анализа процесса развития высших психических функций направлены на теоретическое осмысление природы и характера процесса развития; они «заточены» на выявление диалектических аспектов процесса развития, а значит, на более глубокое его понимание. За понятиями культурно-исторической теории стоят основные диалектические категории и принципы. Взятые изолированно и в отрыве от этих принципов, понятия теряют свою объяснительную силу, становятся пустыми. А значит, и уязвимыми, потому что пустое понятие можно в принципе наполнить любым содержанием. Любая серьезная попытка развить теоретическое содержание понятия должна включать тщательный анализ того, как это новое усовершенствование обогащает диалектическое содержание понятия для того, чтобы сделать его более эффективным инструментом для теоретического и экспериментального изучения процесса развития.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
7. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. 1986. № 1. С. 52—66.

8. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 303 с.
9. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М: Директ-Медиа, 2014. 578 с.
10. *Antoniadou V.* Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective // *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*. 2011. Vol. 4 (3). P. 53–70.
11. *Brennan M.* Perezhivanie: What Have We Missed about Infant Care? // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2014. Vol. 15. P. 284–292.
12. *Chen F.* Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view // *Early child development and care*. 2015. Vol. 185(6). P. 851–867.
13. *Daniels H.* Vygotsky and research. New York: Routledge, 2008. 216 p.
14. *Fleer M.* Theorising Play in the Early Years. Melbourne: Cambridge University Press, 2013. 256p.
15. *Fleer 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.
16. *Mahn H., John-Steiner V.* The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions // *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* / G. Wells & G. Claxton (eds.). Oxford: Blackwell, 2002. P. 46–58.
17. *Rieber R., Wollock J.* Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development // *The Collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum, 1997. P. 371–390.
18. *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. P. 319–341.
19. *Veresov N.* Duality of categories or dialectical concepts? // *Integrative psychological and social science*. 2016. Vol. 50 (2). P. 244–256.
20. *Veresov N.* Perezhivanie in focus: methodological challenges and empirical implications. In *Scientific school of Vygotsky: traditions and innovations* // *The materials of international symposium*. 2016. M., P. 127–130.
21. *Veresov, N., Fleer, M.* Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // *Mind, Culture and activity*. 2016. (In press). doi:10.1080/10749039.2016.1186198
22. *Vygotsky L.S.* The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.