

Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты

Вересов Н.Н.

*Профессор университета Монаш, член Исполнительного комитета
международного общества ISCAR (Австралия)
nikolai.veresov@monash.edu*

В последние два десятилетия понятие переживания привлекает значительное внимание исследователей, работающих в традиции культурно-исторической психологии (Antoniadou 2011, Chen 2015, Daniels 2008, Fleer & Hammer 2013, Mahn & John-Steiner 2002, Rieber & Wollock 1997, Smagorinsky, 2011).

В научной программе Конгресса ИСКАР в Сиднее в 2014 году было представлено несколько докладов и три отдельных симпозиума, посвященных понятию переживания. В 2015 году в университете Монаш состоялся международный семинар по этой проблеме с участием бразильских и австралийских исследователей. По крайней мере два международных журнала – International research in Early childhood Education journal (IRECE) and Mind, Culture and Activity journal (MCA) – готовят специальные номера, целиком посвященные теоретическим и эмпирическим исследованиям переживания. И, наконец, издательство Springer готовит к изданию книгу «Переживание, эмоции и субъективность». Даже простой поиск в Гугле выдает десятки, если не сотни источников, показывающих огромное разнообразие различных подходов, пониманий и интерпретаций.

Однако, при всем уважении к постмодернистскому пониманию множественных истин, я не думаю, что такое состояние дел дает основание для радости: теоретические понятия имеют строго определенное теоретическое же содержание, по крайней мере, в том случае, когда мы говорим о культурно-исторической теории развития высших психических функций. Но, как отмечают Вересов и Флир «содержание понятия переживания остается неясным» (Veresov & Fleer, 2016 in press). По словам Смагорински «переживание пока еще в большей степени остается дразнящим термином (notion), нежели понятием с ясным значением» (Smagorinsky, 2011, p. 339). Проблема состоит не только в необходимости прояснения значения этого понятия, но и в том, чтобы выявить методологические последствия такого прояснения.

Мне представляется, что нет никакого смысла в простом повторении того что писал Выготский о переживании в разные периоды своего творческого пути; каждый, кто интересуется легко может найти соответствующие цитаты в Собрании Сочинений (1982–1984) или в Лекциях по педологии (2001). Проблема состоит в том, чтобы наметить пути для углубления нашего *понимания* содержания этого понятия в системе других понятий культурно-исторической теории, раскрыв их взаимос-

вязь, выявить теоретическое содержание этого понятия в связи с методологическими основаниями культурно-исторической теории, то есть выявить это содержание, следуя логике Выготского. Иными словами, речь идет не о *значении* понятия переживание, а о *теоретическом содержании* его. Задачи моего доклада: (1) выявить это содержание и (2) показать возможные, на мой взгляд, пути использования этого понятия как теоретического инструмента анализа процесса социокультурного генезиса высших психических функций в его целостности.

Два методологических различия, с моей точки зрения, могут стать отправной точкой. Первое различие – это переживание, как психический феномен (П1) и переживание, как теоретическое понятие (П2).

Сделать это довольно просто. Так, в Психологическом словаре (Варшава и Выготский, 1931) читаем:

Переживание – общее название для непосредственного психического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть П. Во всяком П. различают акт и содержание П.; первый – есть деятельность, связанная с возникновением данного П.; второе – содержание, состав того, что переживается. (Варшава, Выготский, 1931, с. 128)

С другой стороны, переживание, как понятие, имеет совсем другой смысл:

...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка (Выготский, 2001, с. 77).

Здесь переживание представлено как понятие, а не как общее название для непосредственного психического опыта. Здесь же, в самом общем виде, задана область теоретического содержания этого понятия; оно связано (1) с развитием и его законами и (2) с ролью и влиянием среды, прежде всего социальной среды, на развитие.

Это различие не есть просто различие между двумя значениями одного термина – здесь мы имеем место с различием двух уровней анализа – феноменологического и теоретического. Изучая непосредственные переживания детей как психические феномены (например, в рисунках или в играх) исследователь может получить богатый материал о том, как конкретная социальная среда влияет на ребенка, как конкретный ребенок интерпретирует, понимает, осознает ту или иную ситуацию и относится к ней. Но в *содержании понятия* «переживание» нет никакой феноменологии: здесь мы имеем дело с понятием, как частью теории и, следовательно, содержание понятия есть содержание теоретическое, но не феноменологическое или эмпирическое. Используя понятие переживания как теоретическое средство, как инструмент анализа, исследователь выявляет как та или иная социальная ситуация влияет

на сам ход развития ребенка. Иначе говоря, содержание переживания как понятия есть теоретическое средство анализа процесса развития как социокультурного генезиса высших психических функций человека.

Второе важное, на мой взгляд, различие состоит в том, чтобы выделить особый тип переживания. Я бы назвал его критическим или драматическим переживанием. Я делаю это выделение по двум причинам. Во-первых, этот тип переживания имеет отношение к общепсихологическому понятию противоречия, как движущей силы развития. Без противоречия нет развития и это справедливо и в отношении психического развития. «Основной принцип работы высших психических функций (личности) – социальное по типу взаимодействие функций, ставшее на место взаимодействия людей. Наиболее полно они могут быть развернуты в форме драмы» (Выготский, 1986, с. 55). Драматические события, драматические взаимодействия людей вызывающие драматические переживания и преломляясь в них, не только влияют на ребенка, но могут создать «поворотные пункты» в самом ходе развития, изменяя траекторию развития. Здесь абстрактная философская идея о роли противоречия в развитии обретает конкретное психологическое содержание. Противоречия, возникающие в форме жизненных драм, и способы разрешения драматических коллизий становятся движущей силой развития и определяют, в конечном счете, уникальность траектории развития высших психических функций у человека. «Динамика личности есть драма» (Выготский, 1986, с. 59).

Во-вторых, драматическое переживание позволяет раскрыть еще один фундаментальный аспект диалектики развития – то есть развитие, как качественное изменение, как качественную реорганизацию развивающейся системы. Без качественных скачков нет развития и это справедливо в отношении психического развития: драматическое переживание может стать мощным теоретическим средством и инструментом анализа этого аспекта процесса развития. Сильное драматическое переживание может привести к серьезным изменениям во всей системе высших психических функций, к преобразованию (transformation) этой системы; во всяком случае, у нас есть все основания считать, что все изменения такого рода каким-то образом связаны с драматическими переживаниями, как формами индивидуального преломления социальных драматических событий. В этом смысле уникальная архитектура системы высших психических функций является своеобразным результатом таких качественных преобразований, то есть результатом уникальных интер-психических коллизий, происходивших с человеком, вместе со способами и средствами их преодоления. Уникальность судьбы воплощается в уникальность личности (Veresov, 2016).

Понятие драматического переживания может стать мощным теоретическим инструментом анализа развития с точки зрения качественного пре-

образования (transformation) системы психических функций человека. Однако не каждое преобразование является диалектическим по природе; есть преобразования, которые ограничиваются внешней реконфигурацией существующих компонентов и частей. Следуя Гегелю, мы можем обозначить их как «механические» преобразования (mechanical transformations). Однако, человеческое сознание – это не механическая система. Диалектическое преобразование – это не реконфигурация существующих элементов, это процесс реорганизации всей системы, когда новый орган, порожденный системой, реорганизует ее таким образом, что система становится единством более высокого порядка и начинает работать по новым законам.

Таким образом, драматическое переживание есть понятие, позволяющее на теоретическом уровне анализа связать два важнейших диалектических аспекта развития – (1) противоречие и (2) качественную реорганизацию.

Список литературы

1. Варшава, Б. Выготский, Л. (1931). Психологический словарь. – М.
2. Выготский, Л.С. (1986). Конкретная психология человека. *Вестник Московского университета. Серия: Психология*, 1, 52–66.
3. Выготский, Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск.
4. Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*, 4(3), 53–70.
5. Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 185, (6), 851–867.
6. Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge
7. Fleer, M., & Hammer, M. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (3), 127–134.
8. Mahn H, John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 46 – 58). Blackwell.
9. Rieber, R. & Wollock, J. (1997). Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development. In *The Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 371–390). Plenum.
10. Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341.
11. Veresov, N (21016). Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative psychological and behavioral science*, 50 (2), 244–256.
12. Veresov, N., Fleer, M. (2016, in press). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, culture and activity*.

Perezhivanie in focus: methodological challenges and empirical implications

Veresov N.N.

*Professor at Monash University, member of the Executive Committee
of the International Society – ISCAR (Australia)
nikolai.veresov@monash.edu*

Over the past two decades the concept of perezhivanie has attracted increasing attention by various researchers working within the cultural-historical tradition (Antoniadou 2011, Chen 2015, Daniels 2008, Fleer 2013, Fleer & Hammer 2013, Mahn & John-Steiner 2002, Rieber & Wollock 1997, Smagorinsky, 2011).

The scientific program of 2014 ISCAR Congress in Sydney includes three sections on perezhivanie; an Australia-Brazil ISCAR international symposium on perezhivanie took place in Monash University, Australia in February, 2015. International research in *Early childhood Education journal* (IRECE) and *Mind, Culture and Activity journal* (MCA) are developing special issues on perezhivanie to be released in 2016. International Springer Publisher is releasing a new book “Perezhivanie, emotions and subjectivity” to be published in 2017. Even simple Google search indicates hundreds of sources available showing a huge variety of understandings and interpretations.

With all my respect to post-modernist conception of multiple truth I do not think that such a variety of understandings and interpretation is the state we have to celebrate; I strongly believe that theoretical concepts have definite theoretical contents, at least when we speak on the concepts of cultural-historical theory of Vygotsky. However, as Veresov and Fleer claim “...an understanding of *perezhivanie* as a concept remains elusive” (Veresov & Fleer, 2016 in press). According to Smagorinsky (2011), “*perezhivanie* thus far remains more a tantalizing notion than a concept with clear meaning” (p. 339). The movement from a tantalising notion to a concept with clear meaning is still a challenge; in other words the challenge is to clarify the meaning of perezhivanie and to identify methodological consequences of this clarification.

I believe it does not make any sense to repeat what Vygotsky said about perezhivanie in different periods of his work as everyone who is interested can easily find appropriate quotations in the *Collected works* and the *Vygotsky Reader*. The challenge is to find new ways of advancing the understanding of the content of this concept in relations with other concepts, yet to do this in line with Vygotsky’s thinking and theoretical framework. My paper is (1) to clarify this content and (2) to show possible ways of how to use this concept as an analytical tool of analysis, as a theoretical lens to study the process of development of human mind in its complexity.

From my point of view, two methodological distinctions are important. The first is the distinction of perezhivanie as a psychological phenomenon (P1) and perezhivanie as a theoretical concept (P2).

Thus, on one hand, we can find the following definition:

Perezhivanie (переживание) is a common name for direct psychological experience¹. From a subjective perspective, every psychological process is *perezhivanie*. In every *perezhivanie* we distinguish: firstly, an act, and secondly, the content of *perezhivanie*. The first is an activity related to the appearance of certain *perezhivanie*; the second is the content, the composition of what is experienced (Varshava & Vygotsky, 1931, p. 128).

On the other hand, *perezhivanie* as a concept has a different meaning:

...*perezhivanie* is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development (Vygotsky 1994, p. 343).

The meaning here is radically different from the first one. Firstly, *perezhivanie* here is presented as a *concept*, not a notion or a definition. Secondly, this concept is related to the process of *development*. Thirdly, it is related to the role of the *environment on development*. And finally, it has a strong reference to the *psychological laws* of development.

This is not a distinction of two meanings only, this is a distinction of two levels of analysis – phenomenological and theoretical. When we study contents of children’s *perezhivanie* as a phenomenon (for example, presented in children’s drawings or play) it might bring a lot of data of how concrete social environment influences child’s mind, how particular child interprets and relates to certain situation. *Perezhivanie* as a concept has no phenomenological content, it is a part of the theory and its content is therefore completely theoretical. Using this concept as an analytical tool a researcher might discover how social environment influences the whole course of child development, what are developmental outcomes of social influences refracted through child’s *perezhivanie*. In other words, *perezhivanie* is a concept to study the process of development as a sociocultural genesis of mind.

The second important distinction is in advancing the theoretical endeavor on this concept. I introduce a concept of dramatic (critical) *perezhivanie* because of several reasons. First, dramatic *perezhivanie* is related to contradictory nature of human development. There is no development without contradictions, and higher mental functions “can be most fully developed in the form of drama” (Vygotsky, 1989, p.59); dramas, dramatic events being refracted through dramatic *perezhivanie* do not only affect the child, but they can create turning points in a whole course of child development. Here an abstract dialectical idea of a contradiction as a moving force of development obtains its concrete *psychological content* in the concept of the drama of life as a moving force in the development of human personality (Veresov, 2016).

¹ Опыт (опыт) in the Russian original text.

Famous Vygotsky's example of three children from one family is an example of such dramatic perezhivanie where social drama in the family affected childrens' developmental trajectories in different ways (Vygotsky, 1994, p. 339–340).

Second, dramatic perezhivanie is related to development in such a way that it is a theoretical tool for the analysis of development and qualitative reorganization of the whole system of higher mental function. Dramatic perezhivanie bring changes to the whole system of child's mental functions. The unique architecture and hierarchy of higher mental functions of human beings is the result of the unique dramatic interpsychological collisions that have happened in their lives and of the process of that human being overcoming them.

This dialectical understanding orients research to focus on transformations as an important aspect of the process of development. However, not every transformation is of a dialectical nature, not every transformation is a qualitative change of the whole system; there are transformations which happen within the system as reconfiguration of existing components, parts and elements. Following Hegel's dialectical approach, we could call them "mechanical transformations". Human mind is not a mechanical system by its nature, and developmental transformation is not a recombination of existing components. Developmental transformation is a qualitative change of the whole system where a new organ brings reorganisation to the whole system in such a way that the new (reorganised) system becomes a unit of a higher order and begins to act according to new laws. Distinguishing two types of transformations allows to study the process of social formation of human mind in two interrelated aspects (1) as a quantitative change and 2) qualitative reorganisation.

There is no development without qualitative reorganization, there is no reorganization of the system of higher mental functions without social dramas refracted through the prism of dramatic perezhivanie. I think this is absolutely in line with Vygotsky's words that dynamics of personality is drama (Vygotsky, 1929/1989, p. 67).

In other words, dramatic perezhivanie is a theoretical tool for analysis of complex process of sociocultural genesis of human mind in two key dialectical aspects (1) contradictions and (2) qualitative reorganization.

References

1. Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*, 4(3), 53–70.
2. Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 185, (6), 851–867.
3. Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge
4. Fler, M., & Hammer, M. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (3), 127–134.

5. Mahn H, John-Steiner, V. (2002).The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions.In G. Wells & G. Claxton (Eds.).*Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 46 – 58). Blackwell.
6. Rieber, R. & Wollock, J. (1997).Notes to the English Edition.On Vygotsky's creative development.In *The Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 371–390).Plenum.
7. Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity, 18*, 319–341
8. Veresov, N (21016). Duality of categories or dialectical concepts?*Integrative psychological and behavioral science, 50* (2), 244–256
9. Veresov, N., Fleer, M. (2016, in press).Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development.*Mind, culture and activity*.
10. Varshava, B., Vygotsky, L. (1931). *Psihologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Mocsow, Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye Izdatelstvo.
11. Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology.*Soviet psychology, 27*(2), 53–77.
12. Vygotsky L.S. (1994). The problem of the environment.In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 347–348). Blackwell.