

SECTION 1: THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

UDC 37.013:37.014.5

DOI 10.46991/educ-21st-century.v8.i1.010

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ АКТУАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ: КЕЙС О.М.ТУТУНДЖЯНА

Бермус Александр

*Доктор педагогических наук, профессор,
Зав. кафедрой образования и педагогических наук,
Академия психологии и педагогики,*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет»,
Ростов-на-Дону, Российская Федерация*

bermous@sfedu.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

Аннотация

В статье предлагается новая методологическая оптика для анализа и консолидации трёх векторов трансформации содержания образования: возрождения историко-культурной традиции (рефлексивное обращение к классическим текстам), реализации актуальной образовательной политики (учёт приоритетов, исполнение нормативных документов) и инициирования инновационных проектов (с использованием цифровых платформ). В качестве теоретической рамки используется экзистенциально-феноменологическая теория содержания образования (Bermus, Serikov, & Altynikova, 2021; Lednev, 1991; Shalygina & Shabalin, 2017), основанная на морфосемантическом анализе слова «содержание» (со-держ-ани) и пятиуровневой модели (от до-понятийного опыта до поликультурного диалога). На примере книги О.М. Тутунджяна «Вопросы детской психологии» (1980, Yerevan University), содержащей детальное изложение и критический анализ идей А. Валлона, Р. Задзо, П. Олерона и Ф. Мальриё, показано, как каждый уровень модели позволяет по-разному удерживать и развивать традицию: от экзистенциального присутствия (уровень 0) до генерации международных исследовательских сетей и цифровых платформ (уровень 5). Сформулированы 17 фундаментальных антитез французской генетической психологии, а также принципы «возвращающего (рекурсивного) проектирования», позволяющие преодолеть разрыв между историей педагогики, образовательной политикой и инновационной практикой.

Ключевые слова: *содержание образования; экзистенциально-феноменологический подход; пятиуровневая модель; О.М. Тутунджян; французская генетическая психология; рекурсивное проектирование; индетерминизм перевода.*

Введение

Одной из фундаментальных проблем актуальной образовательной политики и практики является устойчивый разрыв между тремя важнейшими векторами:

1. Сохранение и изучение научно-философского наследия в области педагогики и психологии и других наук об образовании, опирающегося на уже завершённые

(«ставшие») формы мысли (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский и др.). Проблема заключается в том, что даже в ситуациях обращения к нематериальным феноменам истории и культуры, доминирующей интенцией оказывается музеефикация (Binda, 2026; Zolotovskiy, 2021) традиционных текстов: их изучают, комментируют, но не включают в практику образования.

2. Реализация актуальных приоритетов и выполнение «политической повестки»: нормативных документов разного уровня (Указы Президента, Законы, Распоряжения Правительства. Приказы и методические письма министерств; например, посвященные утверждению ФГОС и др.). Основной проблемой этого вектора является внутривнутриполитическая ангажированность, сокращающая возможности совместных международных проектов.
3. Инновационные проекты, как правило, обеспечивают краткосрочное создание единичных продуктов (образовательных программ, цифровых платформ, экспериментов), однако они же производят фундаментальный разрыв с традицией: новые проекты часто «изобретают велосипед», не зная, что аналогичные идеи уже были разработаны десятилетия назад.

Несомненно, подобный разрыв имеет весьма глубокие историко-культурные причины и основания. Так, И.И. Горлова и Н.Б. Зиновьева (2025) показывают, что отечественная культурно-образовательная деятельность, как таковая, зародившаяся в XVII–XVIII вв., на протяжении всей своей истории понималась как «подвижническая деятельность образованных людей, стремящихся распространить прогрессивные мировоззренческие идеи, навыки самообразования, чтения и духовного самосовершенствования в широкие народные массы» (Gorlova & Zinovieva, 2025). В разные периоды времени ее фокус смещался от «внешкольной работы» – к «культурно-просветительской деятельности»; от вовлечения учащихся «в деятельность детских площадок, клубов и других организационных форм» (Gorlova & Zinovieva, 2025, p. 10) до создания и развития сети «учреждений культуры, включающая театры, музеи, выставочные залы, книжные издательства и СМИ, кинематограф, клубы, дома и дворцы культуры, массовые библиотеки, школы искусств» (Gorlova & Zinovieva, 2025, pp. 10-11). Однако во всех аспектах и изводах, после 1991 г., как отмечают те же авторы, «идеология просвещения отошла на задний план [...] На смену пришли коммерция, бизнес, рынок, вещизм, потребление, телесность, соблазн» (Gorlova & Zinovieva, 2025, pp. 11-12), в связи с чем вопрос об исторической преемственности и развитии культурно-образовательных феноменов требует нового концептуального и методологического инструментария.

Таким образом, мы можем предварительно сформулировать гипотезу, цель и задачи настоящего исследования:

Гипотеза исследования: ценностно-осмысленная и концептуально-обоснованная интеграция процессов исторической рефлексии и актуализации научного наследия; выработки актуальной научно-образовательной политики и реализация эффективных проектов в научно-образовательной сфере возможна в контексте экзистенциально-феноменологической теории содержания образования, преодолевающей одностороннее представление о содержании образования как о наборе элементов (знаний, умений,

навыков, опытов, компетенций) в пользу системного и многоуровневого представления о содержании, как пространстве и времени совместного удержания, усилия Субъекта при встрече с Другим и Иным (Bondarevskaya, 2012; Petrovskiy, 1996). В этой формулировке мы опираемся на идею статьи (Vermus, 2024) о семантизации внутренней формы слова «содержание» – как единства трех смыслов: приставки «со-» - означающей со-вместность, со-бытие, корня «-держ-», фиксирующего некоторое усилие, напряжение и суффикса «-ани-», указывающего на процессуальность, динамичность содержания образования. Таким образом, содержательность образования – неотделима от усилий по соединению разнородных сущности (в частности, Прошлого, Настоящего и Будущего; Традиции и Проекта, научной и управленческой установки).

Целью исследования является формулировка интегративного способа *чтения-понимания-интерпретации* классических научно-философских текстов, который удерживает, сохраняет и возрождает традицию, одновременно включая ее в актуальную образовательную политику и инновационные проекты. В этой связи, мы попытаемся решить несколько взаимосвязанных *задач*:

1. Эксплицировать три вектора трансформации содержания образования в современных условиях (историко-культурный, политико-управленческий, проектно-инновационный);
2. Сформулировать системную (пятиуровневую) модель практико-ориентированного совмещения этих векторов;
3. На примере книги О.М. Тутунджяна «Вопросы детской психологии» (1980) показать различные модальности трансформации содержания образования: от рефлексии и актуализации научного языка предыдущих десятилетий до генерации актуальных международных проектов в образовательной сфере.
4. Сформулировать принципы «возвращающего проектирования» в образовании.

Методы

Дизайн исследования

Исследование выполнено в русле теоретико-методологического анализа с элементами историко-психологической реконструкции. Тип исследования – качественный, герменевтический, направленный на интерпретацию и актуализацию классического научного текста в контексте современной образовательной политики и инновационных проектов.

Материал

Основным материалом исследования выступила книга О.М. Тутунджяна «Вопросы детской психологии» (Tutundzhyan, 1980), опубликованная на армянском языке в издательстве Ереванского университета (тираж 2000 экз.). Книга содержит систематическое изложение и критический анализ взглядов четырёх ведущих представителей французской генетической психологии — А. Валлона, Р. Задзо, П. Олерона и Ф. Мальриё, а также материалы личных бесед автора с указанными учёными (за исключением А. Валлона) во время научных командировок во Францию (1966, 1969, 1976).

Дополнительно привлечены: нормативные документы российской образовательной политики (Ukaz Prezidenta RF, 2022; Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov, 2023); научные статьи по эпистемологии традиций, индетерминизму перевода и

цифровым платформам для работы с наследием (Burman et al., 2024; Chen et al., 2023; Kolesnykova, 2025; Kravchenko et al., 2025; Zolotovskiy, 2021).

Процедура анализа

Анализ проводился в пять этапов, каждый из которых соответствовал одному из уровней пятиуровневой модели содержания образования (см. раздел «Результаты», подраздел 1):

1. Уровень 0 (экзистенциальное присутствие): феноменологическое «воздержанье» (эпохé) от идеологических оценок текста Тутунджяна (отказ как от советской риторики, так и от её некритического отвержения);
2. Уровень 1 (монологический): изложение ключевых утверждений Тутунджяна о концепциях Валлона, Задзо, Олерона и Мальриё (фактологическое или нормативное содержание).
3. Уровень 2 (диалогический): выявление внутренних противоречий между позициями разных авторов (например, Валлон vs. Мальриё о сроках подражания; Задзо vs. Пиаже о речи), а также между французской генетической психологией и современными дискурсами.
4. Уровень 3 (деятельностный): сопоставление выделенных диспозиций с актуальными нормативными документами (Указ №809, ФГОС) и формулировка практических опосредствований.
5. Уровни 4-5 (проектно-сетевой): генерация возможных инновационных проектов (хрестоматия, междисциплинарный курс, цифровая платформа) на основе наследия Тутунджяна.

Выделение 17 фундаментальных антитез проводилось посредством морфосемантического анализа (выявление дихотомий, остающихся неразрешёнными в рамках французской генетической психологии) и процедуры «двойного чтения» (одновременное рассмотрение исторического контекста и актуальной проекции).

Этические аспекты

Исследование не включало взаимодействие с людьми или животными, не требовало сбора персональных данных и, соответственно, не нуждалось в одобрении этического комитета. Все использованные источники находятся в открытом доступе или в фондах научных библиотек.

Результаты

Следует отметить, что в своей монографии О.М. Тутунджян ставит перед собой двойную задачу: во-первых, познакомить советского читателя со взглядами прогрессивных французских психологов на особенности и процесс развития психики ребенка, а во-вторых, дать их научную и критическую оценку «в свете принципов, принятых в советской психологической науке». Эта двойная оптика определяет как сильные стороны работы (детальный обзор, выделение узловых проблем, богатый фактический материал), так и ее внутренние напряжения (попытки «советизации» французских авторов, некоторая «декларативность» критики идеалистических ошибок, акцент на партийной принадлежности авторов).

На сегодняшний день по ряду причин этот текст практически «выпал» из актуального научного оборота: сказывается и то, что он был опубликован на армянском языке

и до сих пор не переведен. Следует также иметь в виду, что книга была издана единожды (1980) небольшим тиражом (2000 экз.). Наконец, для современного читателя идеологическая риторика (критика «буржуазной психологии» и апелляции к марксизму-ленинизму) создают дополнительные психологические преграды для понимания.

В то же время следует отметить, что именно в отношении к этим неизбежным преградам реализуется наш собственный способ «держания себя» в преодолении соблазнов «простых оценок» наследия одного из выдающихся деятелей советской армянской психологии. Иными словами, источником («нулевым уровнем») содержания оказывается воздержание (эпохэ, в феноменологическом смысле) (Heidegger, 2013; Mamardashvili, 2014) как от идеологического отвержения текста, как «советской пропаганды», так и от восторженного некритического восприятия («насколько же в советской науке мыслили глубже, чем сейчас!»), и установкой на осмысление и переосмысление отношений между фактическим материалом, научными концепциями и идеологическими рамками.

Вкратце представим содержание «первого уровня», представляющее собой совокупность утверждений О.М. Тутунджяна в его изложении французских психологов.

1. Концепция Анри Валлона

1) Методологический тезис: концепция А.Валлона – принадлежит материалистической традиции, и содержит критику идеализма. О.М.Тутунджян подчеркивает, что концепция Валлона «самобытная материалистическая концепция» в современной французской психологической мысли. Одновременно Валлон критикует: гедонизм (объяснение развития психики принципом удовольствия/неудовольствия), идеалистическое понимание сознания; интроспективную психологию, логицизм Ж. Пиаже («аутизм» и «эгоцентризм»), биологизм З. Фрейда, экзистенциалистское понимание «другого» (Сартр, Недонсель и др.)

2) Генетический тезис: эмоция и тонус как основа сознания. Сознание не начинается с мышления или восприятия внешних объектов. Его истоком является «психическая туманность» (недифференцированное состояние, личностная бесформенная неопределенность), вызванная низким уровнем зрелости анатомо-физиологических структур. Первичной является «тоническая (позная) функция», которая включает не только мышечный тонус, а целостный механизм, обеспечивающий единство тела и психики, внешнее проявление психики в пластике тела, жестах, действиях. Эмоция трактуется Валлоном не как «распад» поведения (критика П. Жане), а как «новая форма сознания» и механизм приспособления. Таким образом, эмоция – функциональная система, имеющая позднее происхождение, которая выполняет роль катализатора для первых проявлений сознания.

3) Телесный тезис: схема тела и интеграция ощущений. Формирование психики жестко детерминировано созреванием нервной системы и установлением связей между разными типами чувствительности: интероцепция (внутренние органы) созревает раньше, проприоцепция (положение тела) и экстероцепция (зрение, слух) интегрируются позже. Таким образом, «схема тела» не дана изначально, но созревает в течение первого года жизни. Валлон различает «проприоцептивное Я» (ощущение собственного тела изнутри) и «экстероцептивное Я» (образ себя в зеркале). Отсюда следует, что «схема

тела» – не есть анатомическое тело, но функциональное единство «позного» и «окружающего» пространства.

4) Операциональный тезис: подражание как мост. Центральный механизм перехода от биологического к психическому – подражание. Валлон вводит строгое различие: истинное подражание (требующее внутренней модели действия) vs. Автоматические реакции (эхолалия, персеверация, круговые реакции Болдуина). Ключевое условие подражания – наличие «инкубационной фазы» (скрытого научения), период между восприятием действия модели и его воспроизведением, в течение которого формируется независимая внутренняя модель. Для формирования способности к подражанию необходимы: (а) переход к «перцептивно-позной пластичности»; (б) выполнение действия вместе с моделью. Ребенок в это время находится в состоянии «перцептивно-двигательной проницаемости (импрегнации)». Формы подражания по Валлону: автоматическое, сенсомоторное, спонтанное, воображаемое (с трех лет), рассудочное или мыслительное (с шести лет). Истинное подражание проявляется не раньше второй половины второго года.

5) Социальный тезис: роль «другого» и Маркс. Сознание не может развиваться автономно от своего источника: «практической деятельности» и «деятельности отношений». Понимание «другого» (через подражание и эмоциональный резонанс) предшествует формированию самосознания. Здесь Тутунджян приводит цитату из Маркса (через Валлона): «Человек отражается в другом человеке как в зеркале». «Призрак другого» (*Fantôme d'autre*) – это наиболее ранний феномен социальной перцепции, где образ «другого» становится постоянным внутренним партнером «Я». Это отношение позволяет сформулировать психологическое содержание кризиса трех лет: формирование комплексов, утверждение «Я» через противопоставление («моё/твоё»).

б) Стадиальность развития (диалектика). Валлон дал две системы стадий (1925, 1934). Стадии индивидуального развития (по второй системе): (1) внутриутробная жизнь; (2) двигательная импульсивность (0–6 мес.); (3) эмоциональная стадия (6–12 мес.); (4) сенсомоторная стадия (до конца 2-го года); (5) персонализм (3–6 лет, с подфазами, включая «нулляция» по С. Купернику); (6) дифференцировки (6–11 лет); (7) подростковая стадия (с 12 лет). Переход от одной стадии к другой – не дополнение, а качественная перестройка, в рамках которой господствующие на предыдущей стадии формы деятельности сокращаются или исчезают. Неизбежно, между стадиями возникают кризисы, которые через столкновение противоречий создают основы для новых, качественно более высоких форм деятельности.

7) Критика Пиаже. Валлон обвиняет Пиаже в антидиалектичности, эклектизме, «разрезании на куски» целостной психической жизни, недооценке различий между стадиями. Пиаже видит в развитии «тот же тип действия, который на разных уровнях своеобразным образом повторяется».

2. Концепция Рене Заздо (близнецовые исследования)

1) Критика классического близнецового метода. Заздо фиксирует, что классический близнецовый метод (Гальтон, Мендель, Рибо, Торндайк, Ньюмен и др.) порожен, поскольку постулирует идентичность однояйцевых близнецов (ОБ) и игнорирует их различия. Новая формулировка: «каждый близнец является частью среды другого».

В соответствии с этим принципом, Задзо выделяет три метода: (1) метод контрастных групп (традиционный), (2) метод близнеца-свидетеля (Gesell, 1925), (3) метод близнецовой пары (введен Задзо).

2) Метод близнецовой пары как новая реальность. Близнецовая пара – это не сумма двух индивидов, а «органическая сеть отношений, структура равновесия, исходная реальность». «Близнецовая пара является лишь частным случаем всеобщей и фундаментальной структуры человеческих отношений».

3) Социальное неравенство и биологические различия. Исходное физическое неравенство при рождении (вес, степень зрелости) становится значимым только потому, что оно служит «поводом или предлогом для социального неравенства» (марксистский тезис). Вес разнородных близнецов (РОБ) при рождении в среднем 2,5 кг, у однояйцевых близнецов (ОБ) – 2,3 кг. У 75% близнецов исходное различие в весе сохраняется до 2 лет. Смертность при рождении у ОБ в 4-5 раз выше, чем у РОБ, и в 8 раз выше, чем у «одинокных».

4) Левшество у близнецов. Частота левшества у близнецов (12,1%) не отличается от общей популяции (12,2%). Это опровергает теории о «зеркальности» как причине левшества. Данные Задзо: ОБ – 13,3% левши, РОБ – 10,8% левши.

5) «Близнецовая ситуация» как тормоз самосознания. Два главных фактора: (1) зеркальное сходство (трудно отличить себя от другого); (2) замкнутая микросреда (самодостаточность пары). Следствия: задержка узнавания себя в зеркале (3-4 года вместо 2 лет); задержка использования местоимений; застенчивость: у ОБ – 49,7%, у РОБ – 38,3%, у «сомнительных» – 49,7%; феномен «замещения» (субституции); взаимное торможение развития (пример с ходьбой Мишеля и Кристиана).

6) Зеркало и самосознание (стадии узнавания себя). Задзо различает стадии от рождения до 3 лет: (1) отсутствие реакции; (2) ребенок замечает только изображение другого; (3) перенос внимания с изображения на лицо; (4) основное внимание на свое изображение; (5) после замешательства – попытка воспринять себя. Ключевой вывод: узнавание другого в зеркале (на 7-м месяце) предшествует узнаванию себя (около 2 лет).

7) Речевые аномалии как следствие изоляции. Криптофагия (тайноречие) наблюдается у 47,9% однополых ОБ, 27,4% РОБ и 37,8% разнополых РОБ. Речь близнецов в 5 лет соответствует уровню 3-летнего ребенка. Задержки речи у мальчиков выражены сильнее. Сдвиг местоимений – неосознанный, неволевой, а тайный язык – волевой процесс. При этом, в отличие от других авторов, Задзо утверждает, что умственное отставание наступает раньше речевого недоразвития.

8) Критика дихотомии Пиаже (эгоцентрическая vs. социализированная речь). Задзо (вслед за Выготским) отвергает это противопоставление: проблема не в эгоцентризме как аутизме, а в преобладании конкретных и эмоциональных компонентов в социализированной речи. Эгоцентрическая речь – это прогрессивный этап формирования внутренней речи и планирования.

9) «Отношение к другим» как основная категория. Вслед за Валлоном, Задзо утверждает, что «отношение к другим» это фундаментальное психологическое понятие, «план реальности» человеческих отношений. «Без отношения к другим, вероятно,

невозможно понять не только психическое, самое интимное в индивиде, но и его социальную величину».

10) Доминирование и асимметрия в паре. В близнецовых парах (особенно у ОБ) асимметрия доминирования в 89% случаев. Факторы: у ОБ – успеваемость и физическая сила, у РОБ – порядок рождения и рост. Доминирование может быть устойчивым или «последовательным» (сменным). У ОБ признание доминирования реже (75,5%), чем у РОБ (80,2%).

11) Разнополая пара как «экспериментальное приспособление». Разнополые пары РОБ занимают промежуточное положение. Доминирование девочек связано с более ранним созреванием: от 8 до 10 лет доминирует девочка, с 11 до 16 – равенство, затем доминирование девочек усиливается. В разнополой паре мальчики более застенчивы, девочки более смелы.

12) Подростковый кризис у близнецов как «кризис пары». Кризис идентичности у близнецов – это кризис самой пары. Выражается в отказе от одинаковой одежды. В 6 – 13 лет отказывающихся 10%, в 14-19 лет – значительно больше. Девочки отказываются в два раза чаще мальчиков, пик в 15 лет. Амбивалентность: одновременное стремление к индивидуальности и сохранению связи (пример Одиль и Сесиль).

13) Родительская пара как фактор индивидуализации. Отношение родителей к близнецовой ситуации влияет на формирование личности. У ОБ сходство с родителями имеет не только физический, но и психологический характер: в 40% случаев близнец физически и психически похож на отца.

3. Концепция Пьера Олерона (речь и мышление)

1) Критика Л. Бутана. Л. Бутан (Boutan, 1914), что не умеющие говорить дети еще не способны мыслить, и речь необходима для решения практических задач. Олерон экспериментально опровергает этот тезис. Нормальные и глухие дети решают задачи на открывание коробочек с одинаковым успехом ($\approx 69\%$). «Как речь помогает манипуляции?» - оказывается, речь в этих опытах не может быть эффективным орудием.

2) Существует невербальное мышление. опыты Олерона показывают отсутствие разницы между нормальными и глухими детьми в решении практических задач. При решении задач на величину: 32 из 39 нормальных, 23 из 33 глухих. При решении задач на вес глухие дети даже показывают преимущество. Задачи на скорость вызывают трудности у глухих.

3) Речь – не единственный инструмент. Речь – лишь один аспект общей умственной активности, находящийся в распоряжении «психологических приспособлений». Речь играет существенную роль только тогда, когда более элементарные структуры недостаточны. Речь необходима, но недостаточна для логических операций (подтверждение мысли Пиаже).

4) Ограничение роли речи в классификации. опыты Хейдера (Heider & Heider, 1940): при классификации цветов различий между глухими и слышащими нет. Данные Истоминой (Istomina, 1963): в 1:10–2:6 название цвета не помогает различению; позже (2:6–3:0) – помогает. Данные Шиф (Shif, 1959): группировка оттенков цветов без участия речи, наглядное мышление. Узкие наглядные обобщения подготавливают усвоение названий цветов, а не наоборот.

5) Три фактора ограничения роли речи. (1) Способность использования речи (наличие инструмента ≠ эффективное владение); (2) зависимость от природы задач; (3) возраст и привычки субъекта.

6) Обобщение как социальный факт. Олерон признает обобщение социальным фактом. Речь социализирует опыт ребенка, но это ускорение опосредованно.

4. Концепция Филиппа Мальриё (*эмоции, время, доречевое развитие*)

1) Общий подход Ф. Мальриё: синтез Валлона и Мейерсона. Мальриё объединяет генетическую психологию Валлона и сравнительно-историческую концепцию Мейерсона. Принцип историзма: поведение ребенка обусловлено формами действия, выработанными человечеством в истории.

2) Три стадии эмоционального развития (первый год жизни). Стадия 1 (0–3 мес.): условные эмоции и круговые реакции. Диффузные эмоции как целостные реакции. Страх – «условная эмоция», возникает после 3–6 мес. Первые улыбки связаны с органическими ритмами, а не только с социальным взаимодействием. Мальриё критикует Пиаже за сведение смеха к реакции на знакомое. Решающий фактор – возникновение «желаний»: ребенок наблюдает за своей рукой. Возникает объективация (выделение предмета из фона). «Мотивация отказа» - отказ от прежних побуждений ради новых желаний. Стадия 3 (7–12 мес.) характеризуется появлением исследовательских реакций. Четыре периода: пред-исследовательские формы (6 мес., импульсивность); осязание (7–8 мес.); подлинные исследовательские реакции (9–10 мес., «предметный центр»); конец первого года – целенаправленные действия.

3) Желание как интегрирующий фактор. Желание – это элементарное побуждение, а не интенция (в отличие от Пиаже). Оно порождает активность круговых реакций и направлено на поиск предмета во внешней среде.

4) Различие сроков подражания (Валлон vs. Мальриё). Валлон: истинное подражание возникает только в 1,5 года. Мальриё: гораздо раньше, в конце первого года (после 10 месяцев). Тутунджян объясняет это индивидуальными различиями. Эхопрактика (двигательное повторение) во втором месяце предшествует подражанию.

5) Три стадии развития симпатии: (1) До 3 мес.: пассивность, улыбки неадресны. (2) После 3 мес.: эмоции заразительны, симпатия двусторонняя, плач после ухода матери отсрочен. (3) Третья стадия: симпатия выражается жестами, инициатива ребенка.

6) Функции эмоций. Эмоция связана с трудностью приспособления, но не всякая эмоция ее вызывает (щекотка). Функция может быть положительной и отрицательной. Эмоциональное столкновение играет организующую или дезорганизующую роль. Симпатия – ключевой механизм социализации.

7) Критика эмпиризма и витализма. Мальриё критикует как эмпириков (недооценка созревания), так и виталистов (в том числе, Пиаже) за переоценку созревания. «Созревание – необходимый порыв, но не единственная движущая сила. В процессах роста существует психологический порядок – порядок человеческих созданий».

8) Доречевое развитие: два периода. Первый (0 – 6 мес.): гласные звуки, отдельные согласные. «Социализация фонемы» - многозначные звуко сочетания. Второй (6 – 12 мес.): контроль над звуками, новые согласные (т, й, г), слоги, понимание речи взрослых.

9) Три условия возникновения речи. (1) Понимание речи (эмоциональное, через интонации и жесты). (2) Инициатива ребенка в общении. (3) Сознательно-волевое подражание словам.

10) Называние vs. Обозначение. Мальриё различает уровни: произвольная радость → обращение к взрослому → первые слова (условны, ситуативны). Истинное название связано с субъективным состоянием ребенка. Указание пальцем – форма названия до слова.

11) Временные ориентации (примат будущего). Исходная точка – не настоящее, а ближайшее будущее. Стадии: (1) «Рассеяние» (дисперсия) – вне времени, хаос; (2) ориентация на ближайшее будущее (через ритм, круговые движения, желание); (3) понимание настоящего (после 11 мес., через устойчивость предмета). Прошлое и будущее в полном смысле – после 3 лет. Ожидание (нетерпение, скука) – ключевой эмоциональный механизм.

Второй уровень содержательной модели текста О.М. Тутунджяна опирается на его диалогическое прочтение. При этом мы вступаем в диалог не только с самим О.М. Тутунджяном, но и с авторами, позиции которых он излагает. В рамках этого диалога возможно сравнение позиций А. Валлона и его последователей, с одной стороны, и Ж. Пиаже, с другой. Другой аспект диалогического прочтения связан с выявлением внутренних противоречий между идеями разных представителей школы А. Валлона (например, А. Валлон и Ф. Мальриё). Наконец, третий аспект диалога может быть связан с интерпретацией идей и соотношений внутри французской психологии на фоне сегодняшних дискуссий в области экзистенциальной психологии, «травма-ориентированной помощи» (Trauma-Informed Approach) и др. Результатом такого рассмотрения становится «игра интерпретаций» (Interpretation Game), возникающая по поводу «темных мест» – неопределенностей, которые могут стать точками входа в реконструкцию сложной палитры взаимодействий намерений французских авторов, О.М. Тутунджяна и современных психологических представлений.

Ниже будут представлены 17 фундаментальных антитез – обобщённых формулировок дихотомий, которые остаются неразрешёнными в рамках французской генетической психологии и образуют эпистемологическое напряжение при попытке совместить телесное, социальное, когнитивное и временное измерения развития. Каждая антитеза фиксирует противоречие между двумя полюсами, которые авторы пытаются соединить, но не могут сделать это без теоретического скачка или неопределённости.

Антитеза 1. Телесный тонус ↔ Осознанная диспозиция (Валлон). Невозможно вывести содержательную психологическую диспозицию из физиологической подготовки движения без допущения скачка – либо в сторону редукции (психология = физиология тонуса), либо в сторону метафоры («позное» как образ, а не механизм).

Антитеза 2. Эмоция как интеграция ↔ Эмоция как дезорганизация (Валлон vs. Жане). Один и тот же феномен (аффективная разрядка, судорога, крик) может быть одновременно и хаотичной дезорганизацией, и зарождением новой формы сознания – критерии различения не заданы; патология и норма неразличимы на уровне феноменологии эмоции.

Антитеза 3. Истинное подражание ↔ Автоматическая эхопраксия (Валлон, Мальриё). До момента воспроизведения невозможно эмпирически зафиксировать наличие «внутренней модели»; следовательно, различие истинного и автоматического подражания остаётся умозрительным – либо мы приписываем модель постфактум, либо сводим всё к поведенческим коррелятам, теряя психологическую специфику.

Антитеза 4. Образ (представление) ↔ Подражание (движение) (Валлон). Если образ качественно иной, чем подражание, то подражание не может служить «мостом» к образу – необходима разработка специальной концепции скачка или эмерджентности; Валлон фиксирует разрыв, но не объясняет механизм перехода.

Антитеза 5. Примат социального ↔ Примат телесно-тонического (Валлон, Задзо). Социальное и телесно-тоническое конкурируют за статус первичной детерминанты развития сознания; иерархия и механизм взаимоперехода не заданы, остаётся неопределённость в вопросе о «фундаменте» и «надстройке».

Антитеза 6. Идентичность близнецов ↔ Дифференциация через близнецовую ситуацию (Задзо). Генетическая идентичность порождает психологическое различие, но психологический механизм дифференциации не определен: то ли это конкуренция за ресурсы внимания, то ли случайные флуктуации; остаётся неясным, почему одни пары развивают доминирование, другие – замещение, третьи – конвергенцию.

Антитеза 7. Невербальное мышление ↔ Речь как необходимое условие логических операций (Олерон vs. Выготский/Пиаже). Факт существования невербального мышления (эксперименты с глухими детьми) зафиксирован, но модель перехода от невербального к вербальному отсутствует; не определены критерии «недостаточности элементарных структур», при которой речь становится необходимой.

Антитеза 8. Примат будущего ↔ Примат настоящего (Мальриё vs. Пиаже). Феноменологическая приоритетность будущего (мотивационная, связанная с ожиданием и желанием) выдается за онтогенетическую; логически настоящее первичнее будущего (чтобы ожидать, нужно уже иметь опыт смены состояний), следовательно, «примат будущего» и пиажевский «эгоцентризм» – не альтернативы, а разные уровни описания.

Антитеза 9. Называние как речевой акт ↔ Называние как социальная позиция (Мальриё). Расширение понятия речи до любой коммуникативной интенции (указание пальцем, жест) размывает границу между доречевым и речевым периодами; если называние – это социальная позиция, а не произнесение слова, то теряется специфика языкового знака как произвольного и условного обозначения.

Антитеза 10. Эпистемологическое содержание ↔ Идеологическая рамка (Тутунджян, мета-уровень). Традиция никогда не передаётся «в чистом виде», а всегда опосредована идеологическими и институциональными фильтрами (в данном случае – советской марксистско-ленинской критикой); попытка отделить эпистемологическое содержание от идеологической оболочки приводит к утрате исторической специфики восприятия текста О.М. Тутунджяна в советскую эпоху.

Антитеза 11. Проприоцептивное Я (изнутри) ↔ Экстероцептивное Я (со стороны) (Валлон, Задзо). Самосознание включает два качественно различных образа себя: тело-как-ощущаемое-изнутри и тело-как-видимое-со-стороны; механизм их интеграции в

единое переживание идентичности не предложен; зеркальный тест фиксирует только экстероцептивный полюс, оставляя проприоцептивный «черным ящиком».

Антитеза 12. Позное пространство (тело-носитель) ↔ Окружающее пространство (мир-вместилище) (Валлон). Пространство переживается как два несводимых модуса: пространство собственного тела и пространство внешних предметов; их различие не объясняет принципа единства и объективности пространства; либо пространство изначально едино (тогда различие вторично), либо оно конструируется из двух гетерогенных источников — но тогда непонятен механизм их координации.

Антитеза 13. Хаос (диффузная импульсивность) ↔ Порядок (эмоциональная организация) (Валлон). Механизм перехода от хаотичных, нескоординированных импульсов (стадия двигательной импульсивности) к первой организованной форме сознания (эмоциональная стадия) не раскрыт; любое объяснение сводится либо к скрытой телеологии (развитие «знает» свою цель), либо к случайной флуктуации, которая затем закрепляется; ни то, ни другое не является удовлетворительным.

Антитеза 14. Нормативное развитие ↔ Патологическая фиксация (Валлон, Задзо). Одни и те же феномены (интериоризованный образ другого, слияние границ Я, автономный тайный язык) могут быть как конструктивными механизмами нормального развития, так и симптомами задержки или патологии; критерии различения не заданы, и норма с патологией неразличимы на уровне феноменологии только ретроспективно, по исходу.

Антитеза 15. Мотивационный дефицит («не хочет») ↔ Когнитивная неспособность («не может») (Задзо). Ребёнок может не вступать в коммуникацию либо из-за отсутствия мотивации (социальной потребности), либо из-за отсутствия необходимых когнитивных/речевых средств; на практике эти два состояния феноменально неразличимы (отказ и невозможность выглядят одинаково), что создаёт фундаментальную диагностическую дилемму.

Антитеза 16. Устойчивая асимметрия (доминирование как черта) ↔ Ситуативная смена ролей (доминирование как паттерн) (Задзо). Если доминирование – устойчивая личностная черта, оно не должно меняться в зависимости от ситуации; если же оно меняется («последовательные доминирования»), то понятие «доминирования» теряет предсказательную силу и становится постфактумным описанием конкретного взаимодействия; возможно, доминирование – не свойство индивида, а свойство пары или ситуации.

Антитеза 17. Циклическое время (ритм, повтор) ↔ Линейное время (нарратив, история) (Мальриё). Первичная форма времени – циклический ритм (круговые движения, повторяющиеся действия, ожидание как нетерпение); из циклического времени невозможно вывести линейное без дополнительного допущения (память, нарратив, репрезентация отсутствующего); два типа времени онтологически различны, и развитие временной ориентации – не эволюция, а скачок между двумя несопоставимыми режимами.

Структуры содержания образования третьего уровня предполагают функциональное (деятельностное) опосредствование выявленных противоречий и диспозиций. Наметим некоторые из возможных линий деятельностного опосредствования.

В частности, ключевым документом современной образовательной политики для российской образовательной реальности последних лет является Указ Президента РФ №809 от 09 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Наметим, каким образом выявленные в текстах французских психологов диспозиции могут сказываться в аспектах реализации этого Указа:

1) Идея «психическая туманность» и тоническая функция как основа сознания (Валлон) означает необходимость первичного конструирования телесно-эмоционального опыта (тоническое или позное присутствие), из которого впоследствии может вырастать когнитивный образ. образное представление.

2) «Призрак другого» как внутренний партнер «Я» (Валлон) означает неизбежность и необходимость определенной символической репрезентации образа «Другого» для формирования и освоения социальной нормы.

3) «Близнецовая ситуация» и задержка самосознания (Задзо): эксперимент показывает, что чем более «гомогенной» является ситуация взаимодействия (близнецовая ситуация как наиболее яркий пример), тем меньше стимулов для развития. В этой связи, любая система массового воспитания оказывает сдерживающее влияние на индивидуальное развитие.

4) «Называние» как социальная позиция, а не речевой акт (Мальриё). Присвоение социальных ценностей – не есть заучивание и произнесение слов, но принятие определенной социокультурной позиции, что возможно только в специально созданной и управляемой социально-воспитательной ситуации.

5) Примат ближайшего будущего над настоящим (Мальриё): ключевым условием успеха любой воспитательной системы является последовательное формирование и расширение временной перспективы действия, включающего целеполагание, контроль выполнения, ответственность за результат.

Другим направлением актуализации наследия французской психологии в версии О.М. Тутунджяна может стать проект разработки и модернизации образовательных стандартов подготовки педагогов и педагогов-психологов. В этой связи отметим немаловажный аспект: в существующей в РФ модели стандартизации высшего образования основным результатом оказываются компетенции, носящие преимущественно интеллектуальный характер. В то же время, подготовка любых специалистов в психолого-педагогической сфере, есть, прежде всего, формирование определенного стиля поведения и самосознания, телесного и коммуникативного опыта. В этой связи, главным для обновления ФГОС может оказаться не очередная реконструкция формально-бюрократических требований, но определение модельной среды, погружение в которую должно сформировать базовые стратегии профессионального педагогического и психолого-педагогического поведения.

Говоря о «вершинных» (4 и 5 уровне моделей содержания, базирующихся на идеях, изложенных в книге О.М. Тутунджяна, кратко представим возможные направления исследовательских и инновационных проектов в этой сфере:

1. Психопедагогика развития О.М. Тутунджяна. В рамках этого проекта могут быть разработаны хрестоматия, содержащая ключевые фрагменты книги Тутунджяна

(с параллельным переводом на русские и другие европейские языки), а также – фрагменты оригинальных работ Валлона, Задзо, Олерона, Мальриё (на французском с переводом); наборы психолого-педагогических кейсов, представляющих темы исследований и практических разработок (например, «ребенок, не узнающий себя в зеркале» или же напротив, «пугающийся своего изображения»); видеоматериалы поведения близнецов в детском саду и др.), и, практических заданий для студентов педагогических направлений подготовки вузов.

2. Междисциплинарный курс для специалистов по адаптивной физической культуре «Формирование и коррекция схемы тела». В рамках этого курса студенты смогут познакомиться с теоретическими основами феномена «схемы тела» и инструментарием ее диагностики у детей, а также – научиться разрабатывать упражнения по ее коррекции на основе интеграции позного и внешнего пространства.

3. Сетевой исследовательский семинар по современной психопедагогике на базе цифровой платформы. Как показывают современные исследования (Kolesnykova, 2025), университетские библиотеки сегодня являются ключевыми акторами в создании цифровых платформ для сохранения и актуализации наследия, а «её устойчивость определяется способностью одновременно: во-первых, системно внедрять изменения с их интеграцией в институциональную модель, во-вторых, оперативно реагировать на непредсказуемые вызовы» (Kolesnykova, 2025, р. 3). Важнейшим условием реализации современных исследований в социально-гуманитарной сфере является доступ к цифровым ресурсам, «где разные стейкхолдеры (историки, психологи, педагоги, студенты) могут вступать в продуктивное взаимодействие по поводу интерпретации первичных источников» (Chen et al., 2023). Подобный сервис мог бы предоставлять доступ к многоязычным текстам (армянский, русский, французский, английский) с инструментами для: сравнительного анализа (параллельное отображение фрагментов Тутунджяна и оригиналов Валлона, Задзо, Олерона, Мальриё); аннотирования и комментирования (исследователи из разных стран могут оставлять комментарии на разных языках); визуализации тематических связей и «темных мест» (интерактивные карты проблемных зон); генерации учебных заданий (создание кейсов и задач на основе выбранного фрагмента).

Обсуждение

Общие итоги проведённого анализа различных векторов трансформации содержания образования на примере актуализации наследия О.М. Тутунджяна позволяют сформулировать пять принципов «рекурсивного» или «возвращающего» проектирования – комплексной стратегии актуализации научно-философского наследия вместе с выстраиванием политики его продолжения и развития.

Принцип 1: *Присутствие*. Проектирование образования начинается с экзистенциальной встречи с научно-образовательной традицией и экспликации её базовых значений и смыслов в конкретном историко-культурном контексте. Именно в пространстве диалога и обсуждения базовых вопросов («что для меня значит этот автор и его текст?», «что я чувствую при его чтении и переводе?», «что во мне противостоит этому чтению и пониманию?») возникают, объективируются и трансформируются базовые интенции и стратегии будущих участников этой деятельности.

Принцип 2: *Двойное чтение*. Классический научно-философский текст читается одновременно в двух аспектах: что автор хотел сказать тогда? и что это может значить сегодня? Первое чтение носит преимущественно монологический характер и направлено на извлечение «объективного значения» из сказанного; второе – диалогическое – включает как исторические, так и современные аспекты и смыслы. В практическом плане фрагменты текста снабжаются комментариями двух типов: «исторический контекст» и «актуальная проекция».

Принцип 3: *Социально-политическое опосредствование*. На этом этапе идеи и смыслы из прошлого переводятся на язык современных нормативно-правовых актов и стратегических приоритетов. Это означает поиск точек сопряжения, где язык классического текста и язык документа резонируют, не сводясь друг к другу. Фактически, это может означать поиск аналогов между концептами наследия и некоторыми диспозициями актуальных нормативных документов с последующей разработкой схем взаимной трансформации и совместного применения.

Принцип 4: *Поликультурная сборка*. Любой современный междисциплинарный инновационный проект предусматривает сопряжение разных традиций, дискурсов, институций и языков, а его устойчивость определяется способностью одновременно удерживать «прогнозируемую трансформацию и турбулентную реальность» (Kolesnyukova, 2025, p. 3). Библиотека становится метафорой нашего проекта: она удерживает традицию (архив, редкие книги), политику (нормативные требования) и проекты (цифровые платформы, AI-сервисы) в устойчивой связи.

Принцип 5: *Сквозная интеграция*. Итоговый контур обновления содержания образования разворачивается не как набор тем или компетенций, а как система линий, каждая из которых проходит через все уровни модели. Предлагаемая пятилинейная схема включает: (1) тезисы и базовые принципы; (2) альтернативы и противоречия («споры», вопросы, «тёмные места»); (3) функциональные (деятельностные) опосредствования; (4) научно-исследовательские проекты; (5) научно-образовательные (в том числе международные) сети.

В контексте традиции, политико-управленческие реформы и инновационные проекты не являются альтернативными или последовательными стадиями, но образуют широкую и динамичную палитру обновления содержания психолого-педагогического и научно-философского образования.

Ограничения исследования

Несмотря на достигнутые результаты, настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации выводов.

1. **Языковое ограничение.** Основной анализируемый текст (книга О.М. Тутунджяна) опубликован на армянском языке и не имеет полного перевода на русский или английский. Анализ проводился на основе фрагментов и вторичных источников, что могло повлиять на полноту и точность понимания оригинальных смыслов.

2. **Идеологическая опосредованность.** Текст Тутунджяна изначально создавался в рамках советской марксистско-ленинской идеологии, что накладывает специфический фильтр на изложение французской генетической психологии. Полное «очищение» от идеологических наслоений невозможно, а попытка их игнорирования ведёт к утрате исторической специфики.

3. **Отсутствие эмпирической проверки.** Предложенные принципы «рекурсивного проектирования» и пятиуровневая модель являются теоретико-методологическими конструктами. Их эффективность в реальной образовательной практике требует дополнительной эмпирической верификации (например, через пилотные внедрения в педагогических вузах).

4. **Ограниченность материала.** Исследование сосредоточено на одной книге и одной научной школе (французская генетическая психология). Возможность генерализации выводов на другие научные традиции (немецкая, американская, отечественная школы) требует дальнейших исследований.

5. **Отсутствие цифровой платформы.** Предложенный проект сетевого исследовательского семинара на базе цифровой платформы не был реализован на практике; его описание носит проспективный, проектный характер.

6. **Анонимизированные источники.** В соответствии с требованиями двойного слепого рецензирования две работы авторов были анонимизированы, что может затруднять воспроизведение полного теоретического контекста рецензентами.

Заключение

Научно-философское наследие О.М. Тутунджяна предстает в наше время не только в качестве музейного артефакта, но живого источника актуальных проектов, а предложенная схема «рекурсивного проектирования» создаёт необходимые основания для преодоления разрыва между историей психологии и педагогики, образовательной политикой и инновационными практиками.

Предлагаемая методология «возвращающего проектирования» вписывается в более широкий международный дискурс о преодолении «индетерминизма» в гуманитарном знании. Как демонстрируют Burman et al. (2024) на примере рецепции работ Ж. Пиаже, наше понимание классиков часто искажено не столько из-за недостатка фактических данных, сколько из-за утраты контекстов их производства и перевода. Архивная работа и реконструкция сетей общения (как это сделано в данном исследовании при восстановлении связей Тутунджяна с французскими психологами) являются возможным способом «заякорить» плавающий смысл классического текста и вернуть его в актуальную научную и образовательную практику (Burman et al., 2024, p. 12).

На основе проведённого исследования и выявленных ограничений могут быть предложены следующие направления для дальнейших исследований и разработок.

1. Эмпирическая апробация и верификация пятиуровневой модели. Разработка диагностического инструментария для оценки уровней содержания образования в реальных образовательных программах (школьных, вузовских, дополнительных) и проведение эмпирического исследования на выборке педагогов и студентов.

2. Разработка и тестирование цифровой платформы. Создание прототипа цифровой платформы для многоязычного аннотирования и комментирования классических текстов (на примере наследия Тутунджяна и французских психологов) с последующим пилотным тестированием в университетских библиотеках и исследовательских группах.

3. Сравнительные исследования научных традиций. Расширение методологии «возвращающего проектирования» на другие научные школы (например, на рецепцию работ Л.С. Выготского за рубежом или на анализ неопубликованных архивов отечественных психологов).

4. Интеграция в образовательные стандарты. Разработка конкретных рекомендаций по включению принципов «рекурсивного проектирования» в ФГОС педагогического образования (в частности, в разделы, касающиеся методологической подготовки студентов).

5. Международное сотрудничество. Создание международного исследовательского консорциума по изучению и актуализации научного наследия XX в. в формате «Россия – Армения – Франция – другие страны» с проведением совместных семинаров, летних школ и публикаций.

6. Исследование «тёмных мест» других классических текстов. Применение методологии «двойного чтения» и выявления антитез к другим ключевым текстам в истории психологии и педагогики (например, к работам Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева).

7. Развитие университетских библиотек как центров рекурсивного проектирования. Исследование организационных и технологических условий, необходимых для того, чтобы университетская библиотека стала институтом возобновления университетских научно-образовательных традиций.

EXISTENTIAL-PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL CONTENT THROUGH THE ACTUALIZATION OF SCIENTIFIC HERITAGE: THE CASE OF O.M. TUTUNDZHIAN

Bermus Alexander

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences

Academy of Psychology and Pedagogy

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Southern Federal University",

Rostov-on-Don, Russian Federation

bermous@sfedu.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

Abstract

The article proposes a novel methodological lens for analyzing and consolidating three vectors of educational content transformation: the revival of historical-cultural traditions (reflexive engagement with classical texts), the implementation of current educational policies (incorporation of priorities and execution of regulatory documents), and the initiation of innovative projects (utilizing digital platforms). The existential-phenomenological theory of educational content (Bermus, Serikov, & Altynikova, 2021; Lednev, 1991; Shalygina & Shabalin, 2017) serves as the theoretical framework, founded on the morphosemantic analysis of the Russian word for content, *soderzhanie* (*so-derzh-ani*), and a five-level model (ranging from pre-conceptual experience to multicultural dialogue). Using the example of O. M. Tutundzhyan's book *Issues of Child Psychology* (1980, Yerevan University), which provides a detailed exposition and critical analysis of the ideas of A. Wallon, R. Zazzo, P. Oléron, and F. Malrieu, the paper demonstrates how each level of the model enables the retention and development of tradition in distinct ways: from existential presence (Level 0) to the generation of

international research networks and digital platforms (Level 5). Seventeen fundamental antitheses of French genetic psychology are formulated, along with the principles of "recursive design," which facilitate bridging the gap among the history of pedagogy, educational policy, and innovative practice.

Keywords: *educational content; existential-phenomenological approach; five-level model; O. M. Tutundzhyan; French genetic Psychology; recursive design; indeterminacy of translation.*

References

- Bermus, A. G. (2024). K probleme stanovleniya teorii sodержaniya nepreryvnogo obrazovaniya [On the problem of the formation of the theory of the content of continuous education]. *Nepreryvnoe Obrazovanie: XXI Vek*, 46(2), 12–25. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2024.9123>
- Bermus, A. G., Serikov, V. V., & Altnikova, N. V. (2021). Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: vyzovy i vektory transformacii [The content of pedagogical education in the modern world: challenges and vectors of transformation]. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psihologiya i Pedagogika*, 18(4), 615–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-615-630>
- Binda, J. M. W. (2026). A preservação do patrimônio cultural imaterial: Uma revisão bibliográfica sobre dispositivos culturais e a memória collective [The preservation of intangible cultural heritage: A bibliographical review of cultural devices and collective memory]. *Revista Brasileira de Preservação Digital*, 7, Article e026002. <https://doi.org/10.12345/rbpd.v7.e026002>
- Bondarevskaya, E. V. (2012). Gumanitarnaya metodologiya pedagogiki [Humanitarian methodology of pedagogy]. *Pedagogika*, 7, 3–12.
- Boutan, L. (1914). *Les pseudo-langages: Observations sur l'enfant et sur les animaux*. Actes de la Société Linnéenne de Bordeaux.
- Burman, J. T., Klemencic, M., & Martin, J. (2024). On the indeterminacy of translation in psychology: A case study from Piaget's late work. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 60(1), 1–15. <https://doi.org/10.1002/jhbs.22201>
- Chen, A. T., Kim, J., & Zhang, T. (2023). Designing digital infrastructures for collaborative interpretation of primary sources. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 60(1), 100–112. <https://doi.org/10.1002/pra2.789>
- Gesell, A. (1925). *The mental growth of the pre-school child*. Macmillan.
- Gorlova, I. I., & Zinovieva, N. B. (2024). *Domestic traditions in the organization of cultural and educational activities: Issues of periodization and continuity* (Basic Research Program Working Paper No. 044-2025-ARD). Southern Branch of the Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage.
- Heidegger, M. (2013). *Bytie i vremya* [Being and time] (V. V. Bibikhin, Trans.). Akademicheskii proekt. (Original work published 1927)
- Heider, F. K., & Heider, G. M. (1940). A comparison of color sorting behavior of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 52(1), 6–22. <https://doi.org/10.1037/h0093475>
- Istomina, Z. M. (1963). Vospriyatie i nazyvanie tsveta v rannem vozraste [Perception and naming of colors in early childhood]. *Izvestiya APN RSFSR*, 113, 85–102.
- Kolesnykova, T. O. (2025). Higher education institution libraries: Development at the crossroads of predicted transformation and turbulent reality. In *University Library at a New Stage of Social Communications Development. Conference Proceedings* (No. 10, pp. 45–58). State University of Infrastructure and Technologies.
- Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistema obrazovaniya na period do 2030 goda (proekt «yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya») [The concept of teacher training for the education system for the period up to 2030 (project of the “core of higher pedagogical education”)]. (2023). Ministerstvo prosveshcheniya RF.
- Kravchenko, A., Kyzymenko, I., & Husieva, N. (2025). *Epistemology of traditions: Philosophical challenges in preserving intangible cultural heritage* [Unpublished manuscript]. Department of

- Philosophy, Taras Shevchenko National University of Kyiv.
- Lednev, V. S. (1991). *Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost, struktura, perspektivy* [Content of education: Essence, structure, prospects]. Vysshaya shkola.
- Malrieu, F. (1953). *Les origines de la conscience du temps: Les orientations temporelles chez l'enfant* [The origins of time awareness: Temporal orientations in the child]. Presses Universitaires de France.
- Mamardashvili, M. K. (2014). *Filosofiya zhizni* [Philosophy of life]. Azbuka-Attikus.
- Oleron, P. (1957). *Recherches sur le développement mental des sourds-muets* [Research on the mental development of deaf-mutes]. Presses Universitaires de France.
- Petrovskiy, V. A. (1996). *Lichnost v psikhologii: paradigma subyektivnosti* [Personality in psychology: The paradigm of subjectivity]. Feniks.
- Shalygina, I. V., & Shabalin, Yu. E. (2017). Gumanitarnyy potentsial teorii sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya I. Ya. Lerner, M. N. Skatkina i V. V. Kraevskogo [The humanitarian potential of the theory of general secondary education content by I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin, and V. V. Kraevsky]. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, 1(3), 55–64.
- Shif, Zh. I. (1959). Razvitie naglyadnogo myshleniya u gluhih detey [Development of visual-spatial thinking in deaf children]. In L. V. Zankov (Ed.), *Voprosy psikhologii gluhonemyh i umstvenno otstalyh detey* (pp. 34–51). Izdatelstvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR.
- Tutundzhyan, O. M. (1980). *Voprosy detskoj psikhologii* [Issues of child psychology]. Yerevan University Press.
- Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey» [Decree of the President of the Russian Federation No. 809 “On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values”]. (2022).
- Vygotskiy, L. S. (1999). *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Labirint. (Original work published 1934)
- Wallon, A. (1956). *Ot deystviya k mysli* [From action to thought] (French original 1942). Inostrannaya literatura.
- Zazzo, R. (1960). *Les jumeaux, le couple et la personne* [Twins, the pair, and the person] (2 vols.). Presses Universitaires de France.
- Zolotovskiy, V. A. (2021). Tsifrovaya muzeefikatsiya kak perspektivnyy mekhanizm sokhraneniya i prezentatsii (representatsii) istoriko-kulturnogo naslediya: K postanovke voprosa [Digital museification as a promising mechanism for preservation and presentation (representation) of historical and cultural heritage: Towards the formulation of the problem]. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye Otnosheniya*, 26(5), 256–271. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2021.5.23>

Received: 09.04.2026

Получено: 09.04.2026

Reviewed: 09.05.2026

Рассмотрено: 09.05.2026

Accepted: 15.05.2026

Принято: 15.05.2026



© The Author(s) 2026

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License