

Интерсубъективность в педагогическом процессе: уровни, пределы

Intersubjectivity in the pedagogical process: levels, limits

Авторы статьи

Савдур Светлана Николаевна,
кандидат технических наук, доцент кафедры биотехнологии, животноводства и химии ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет», г. Казань, Российская Федерация
savdur@internet.ru
ORCID: 0000-0002-3261-2154

Насурова Зарема Айндыевна,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Российская Федерация
rema.1972@list.ru
ORCID: 0009-0002-9069-065X

Корнилова Ксения Алексеевна,
старший преподаватель кафедры экономической теории ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара, Российская Федерация
kornilova97@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-8570-2308

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Для цитирования

Савдур С. Н., Насурова З. А., Корнилова К. А. Интерсубъективность в педагогическом процессе: уровни, пределы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 04. – С. 18–36. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261080.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11080

Authors of the article

Svetlana N. Savdur,
Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Department of Biotechnology, Animal Husbandry and Chemistry, Kazan State Agricultural University, Kazan, Russian Federation
savdur@internet.ru
ORCID: 0000-0002-3261-2154

Zarema A. Nasurova,
Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russian Federation
rema.1972@list.ru
ORCID: 0009-0002-9069-065X

Ksenia A. Kornilova,
Senior Lecturer, Department of Economic Theory, Samara State University of Economics, Samara, Russian Federation
kornilova97@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-8570-2308

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

For citation

S. N. Savdur, Z. A. Nasurova, K. A. Kornilova, Intersubjectivity in the pedagogical process: levels, limits // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 04. – P. 18–36. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261080.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11080

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.12.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.01.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.01.26	Опубликована <i>Published</i>	30.04.26



Аннотация

Переход современной педагогики от модели трансляции «готового знания» к диалогическим, деятельностным и феноменологическим практикам обостряет необходимость теоретического переосмысления intersubjectивных оснований образования и их пределов в условиях усиливающейся социальной и культурной разнородности образовательных сообществ. Накопленный феноменологический, социологический и коммуникативный материал показывает, что intersubjectивность одновременно выступает условием возможности педагогического события и источником принципиально неустранимых зон неполного взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Цель статьи – на основе феноменологической, социологической и коммуникативной традиций теоретически обосновать и эксплицировать пределы intersubjectивности в педагогическом процессе, описать их структуру и показать методологические последствия для анализа и проектирования образовательных практик. Методологическую основу исследования составляют феноменологический, социально-конструктивистский, коммуникативный, герменевтический и системный подходы; в качестве основных методов использованы философско-педагогический и нормативно-правовой анализ, интерпретация и типологизация научных источников, концептуальное и структурно-уровневое моделирование. В качестве ключевых результатов представлено: 1) уточненное определение педагогического процесса как особой формы социального конструирования образовательной реальности и операционализация понятий «образовательная intersubjectивность» и «пределы intersubjectивности в педагогическом процессе»; 2) уровневое описание образовательной intersubjectивности (диадный, групповой и институциональный уровни), позволяющее связать межличностные, групповые и системные механизмы совместного конструирования смыслов; 3) развернутый понятийный аппарат анализа качества intersubjectивных связей, включающий категории intersubjectивной плотности, прозрачности и разрыва, а также характеристику intersubjectивной позиции учителя и обучающегося; 4) выявление онтологических, когнитивно-языковых, коммуникативно-статусных и институционально-аксиологических пределов intersubjectивности и обоснование их роли как аналитического инструмента диагностики рисков непонимания, маргинализации и «субъектной невидимости» в образовании, задающего ориентиры для проектирования диалогических и инклюзивных образовательных практик. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятийно-категориального аппарата педагогики intersubjectивности и интеграции феноменологической, социологической и коммуникативной перспектив в единую концептуальную рамку анализа педагогического процесса; практическая значимость состоит в возможности использования предложенной модели при экспертной оценке образовательных программ и ситуаций взаимодействия, разработке критериев и индикаторов качества intersubjectивного пространства обучения, а также в конструировании модулей подготовки педагогов, ориентированных на поддержание сложных intersubjectивных пространств современного образования.

Ключевые слова

intersubjectивность, педагогический процесс, образовательная intersubjectивность, пределы intersubjectивности

Abstract

The transition of modern pedagogy from the model of transmitting "ready-made knowledge" to dialogic, activity-based and phenomenological practices exacerbates the need for a theoretical rethinking of the intersubjective foundations of education and their limits in the context of increasing social and cultural heterogeneity of educational communities. The accumulated phenomenological, sociological and communicative material shows that intersubjectivity simultaneously acts as a condition for the possibility of pedagogical co-existence and a source of fundamentally ineradicable zones of incomplete mutual understanding between participants in the educational process. The aim of the article is, based on the phenomenological, sociological and communicative traditions, to theoretically substantiate and explicate the limits of intersubjectivity in the pedagogical process, to describe their structure and to demonstrate the methodological consequences for the analysis and design of educational practices. The methodological basis of the study is formed by the phenomenological, social-constructivist, communicative, hermeneutic and systemic approaches. The main methods used are philosophical-pedagogical and normative-legal analysis, interpretation and typology of scientific sources, conceptual and structural-level modeling. The key results presented are: 1) clarified definition of the pedagogical process as a special form of social constructing educational reality and operationalization of the concepts of "educational intersubjectivity" and "limits of intersubjectivity in the pedagogical process"; 2) level description of educational intersubjectivity (dyadic, group and institutional levels), which makes it possible to link interpersonal, group and systemic mechanisms of joint construction of meanings; 3) expanded conceptual apparatus for analyzing the quality of intersubjective connections, including the categories of intersubjective density, transparency and gap, as well as the characteristics of the intersubjective position of the teacher and the student. 4) identifying the ontological, cognitive-linguistic, communicative-status and institutional-axiological limits of intersubjectivity and substantiating their role as an analytical tool for diagnosing the risks of misunderstanding, marginalization and "subjective invisibility" in education, setting guidelines for designing dialogic and inclusive educational practices. The theoretical significance of the work lies in clarifying the conceptual and categorical apparatus of the pedagogy of intersubjectivity and integrating phenomenological, sociological and communicative perspectives into a single conceptual framework for analyzing the pedagogical process. The practical significance lies in the possibility of using the proposed model in expert evaluation of educational programs and interaction situations, developing criteria and indicators for the quality of the intersubjective learning space, as well as in constructing teacher training modules aimed at supporting the complex intersubjective spaces of modern education.

Key words

intersubjectivity, pedagogical process, educational intersubjectivity, limits of intersubjectivity

Благодарности

Авторы выражают признательность коллективам Казанского государственного аграрного университета, Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова и Самарского государственного экономического университета за методическую поддержку и конструктивные замечания на этапах подготовки рукописи.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the staff of Kazan State Agricultural University, Chechen State University named after A.A. Kadyrov, and Samara State University of Economics for their methodological support and constructive comments during the preparation of the manuscript.

Введение / Introduction

Современный поворот педагогики от модели трансляции «готового знания» к модельному ряду диалогических, деятельностных и феноменологических практик высветил фундаментальную зависимость образовательного процесса от способов событийного присутствия Другого и форм совместного конструирования смысла. Уже в культурно-исторической традиции Л. С. Выготского [1] обучение описывается как кооперативная деятельность, разворачивающаяся в «социальной ситуации развития», где развитие определяется конфигурацией взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками и опорой на зону ближайшего развития, невозможную вне совместной деятельности и общения. Тем самым социальная обусловленность обучения получает первичное, а не побочное значение, задавая предпосылку для постановки проблемы интерсубъективности в педагогике.

Философско-феноменологическая рефлексия Э. Гуссерля [2] радикализирует этот ракурс: интерсубъективность понимается как особая общность между познающими субъектами, то есть как условие возможности передачи значимости опыта и образования «общего мира», а не как простая сумма индивидуальных сознаний. В поздних работах и «Кризисе европейских наук» Гуссерль вводит понятие жизненного мира как предтеоретического горизонта опыта; именно этот горизонт задает духовно-смысловую основу интерсубъективности и служит «смысловым фундаментом» объективности и научного знания. А. Шюц [3] развивает социальную феноменологию в направлении анализа повседневного мира, показывая, что человеческая субъективность наиболее полно реализуется в структуре «естественной установки», организованной через взаимные типизации и ожидания участников взаимодействия. Он описывает «запас знания под рукой» и систему типичных смыслов, посредством которых акторы ориентируются друг на друга и координируют действия; так формируется общий «мы-мир» как изначально интерсубъективная реальность. Если перенести эти результаты в поле образования, педагогический процесс предстает как особая конфигурация жизненных миров учителя и учащихся, где интерсубъективность выступает условием возникновения самого образовательного события и совместного порождения смысла.

Социология знания П. Бергера, Т. Лукмана [4], анализирующая социальное конструирование реальности как триаду внешнеположения, объективации и интериоризации, позволяет конкретизировать понимание педагогического процесса как пространства производства и закрепления социально значимых смыслов. В рамках этой оптики школа и университет предстают не только институтами трансляции культурных образцов, но и средой, в которой субъекты усваивают типизированные схемы интерпретации мира и себя, а также участвуют в их модификации. Феноменологически ориентированные исследования В. В. Попова [5] и его коллег вводят понятие образовательной интерсубъективности и показывают, что в инклюзивном обществе степень включенности индивида в интерсубъективное пространство задается координацией субъективного времени, ментальных образов и коммуникативных практик социальной группы. Это переводит проблему

интерсубъективности из уровня абстрактной философской конструкции на уровень анализа конкретных образовательных ситуаций, где всегда присутствует напряжение между включением и инаковостью.

Параллельно коммуникативная философия Ю. Хабермаса [6], разрабатывая теорию коммуникативного действия и коммуникативной рациональности, интерпретирует достижение взаимопонимания и согласия как нормативный телос социальных взаимодействий, основанный на предъявлении и взаимной проверке притязаний на истинность, правомерность и искренность. Эти идеи активно транслируются в педагогический дискурс, где образовательный процесс мыслится как пространство, в котором через аргументированное обсуждение и согласование позиций достигается интерсубъективно разделяемое знание. Однако критический анализ А. Н. Павленко [7], проведенный в монографии «Пределы интерсубъективности (критика коммуникативной способности обоснования знания)», демонстрирует, что надежды феноменологии и коммуникативной программы на окончательное преодоление метафизики посредством апелляции к коммуникативному сообществу оказываются нереализуемыми: интерсубъективность не устраняет остаточную необоснованность и не гарантирует окончательной легитимации знания.

Феноменологические и педагогические исследования прямо указывают, что специфика образования заключена в самой природе сознания, изначально соотнесенного с Другим и устроенного как стремление к совместности, однако эта совместность никогда не бывает полной и завершенной. В реальных образовательных практиках – от инклюзивных классов до массовых цифровых курсов – это проявляется в устойчивом расхождении горизонтов опыта, языковых и ценностных кодов, временных режимов и институциональных ожиданий участников. Тем самым обнаруживается методологическое противоречие: с одной стороны, современная педагогика нуждается в интерсубъективности как в условии возможности диалога культур, совместного решения задач и формирования ответственной субъектности; с другой – накопленный философский и эмпирический материал убеждает в принципиальной ограниченности интерсубъективных гарантий взаимопонимания и согласия.

В этой проблемной ситуации объектом настоящего исследования выступает педагогический процесс как особая форма общественной практики, в которой переплетаются феноменологические структуры жизненного мира, коммуникативные механизмы согласования действий и социологические процедуры социального конструирования реальности, задающие ракурс анализа интерсубъективных взаимодействий в образовании. Его предметом становятся пределы интерсубъективности в образовательном взаимодействии, понимаемом как феномен социального конструирования: те точки, где попытки достигнуть устойчивого интерсубъективного взаимопонимания наталкиваются на онтологические, когнитивные, коммуникативные, институциональные и аксиологические преграды. Цель статьи – на основе феноменологической, социологической и коммуникативной традиций теоретически обосновать и эксплицировать пределы интерсубъективности в педагогическом процессе, описать их структуру и показать методологические последствия для анализа и проектирования образовательных практик.

Обзор литературы / Literature review

Феноменологические и социально-философские основания интерсубъективности образуют сложный теоретический горизонт, внутри которого педагогический процесс

начинает пониматься не как простая передача заранее заданного содержания, а как область конституирования совместного мира опыта, знания и ценностей. В феноменологической традиции проблема интерсубъективности возникает как ответ на вопрос: каким образом из трансцендентального «я» могут быть выведены другие «я» и как из множества монад конституируется единый мир, общий для всех познающих субъектов? Согласно мнению А. И. Макарова и Д. Е. Скворцова [8], интерсубъективность зачастую трактуется как особая общность между познающими субъектами, являющаяся условием взаимодействия и передачи значимости опыта одного для другого; именно в интерсубъективности коренится возможность «общезначимости» истины. Позднее в своем исследовании Ю. В. Сенько [9], вводя понятие жизненного мира как универсального горизонта донаучного опыта, показывает, что любая научная рациональность покоится на глубинном слое повседневной, доформализованной интерсубъективности, где уже сложились устойчивые «темы» и схемы вариации смыслов.

В дальнейшем, развивая данную линию, С. В. Кривцова [10] переносит акцент с трансцендентально-философского уровня на анализ структуры повседневного социального мира. Для нее социальная реальность – это «мир жизни», конституированный через системы релевантностей, типизации и взаимные ожидания действующих субъектов; в этом мире интерсубъективность проявляется как самоочевидная, но теоретически реконструируемая данность «того, что мы живем вместе». В этом аспекте наглядно показывается, что понимание других людей детерминировано характером отношений с ними: она выделяет «мы-отношения» непосредственной совместности и «они-отношения» анонимной включенности в широкий социальный контекст, что позволяет дифференцировать уровни интерсубъективного соприсутствия – от лицом-к-лицу до опосредованных институциональных связей. В такой перспективе образовательная ситуация оказывается специфическим случаем «мы-отношения», при этом всегда вписанным в сеть более широких «они-отношений» – норм, статусов, ролевых ожиданий.

Именно феноменологическая логика жизненного мира и «событие встречи» с Другим оказались продуктивными для становления феноменологической педагогики и педагогики диалога: опыт здесь понимается как возникающий в поле совместной данности, где смысл открывается участниками взаимодействия, а не навязывается извне. В трактовке М. Бубера [11] воспитательное общение мыслится как движение от отношения «Я–Оно» к отношению «Я–Ты», при котором педагог и ученик становятся со-участниками раскрытия смысла в подлинном диалоге. О. Ф. Больнов [12], развивая педагогическую антропологию, описывает «встречу» как экзистенциальное событие, в котором и происходит образовательная трансформация – не через передачу готовых значений, а через совместное постижение истины ситуации. Российские исследователи феноменологии образования подчеркивают, что образовательная реальность принципиально интерсубъективна: педагогические отношения конституируются как отношения взаимного признания и совместного «производства» содержания опыта учащихся. В этом смысле интерсубъективность выступает не только методологическим ориентиром, но и критерием объективности педагогического знания и условием его воспроизводимости, поскольку «объективность» здесь достигается через согласование и проверку смыслов в горизонте общего жизненного мира.

В рамках феноменологически ориентированных работ о педагогике Е. А. Плеханов [13] показывает, что целенаправленное обращение к жизненному миру участников образования выступает методологическим основанием описания учебного опыта: через феноменологическое «видение» и анализ интенциональных структур переживания обучающихся и педагога конституируются новые смыслы и уточняются основания самого

педагогического знания. С. В. Кривцова [14] развивает эту линию, трактуя образовательный процесс как пространство встречи и совместного переживания, где диалогическая структура опыта становится опорой для проектирования методик обучения, организации «урока как события», практик рефлексии и смыслопорождения; тем самым смысл не передается извне, а возникает в совместной работе учителя и ученика.

Современные исследования интерсубъективности в образовании демонстрируют, что феноменологическая перспектива особенно продуктивна в анализе инклюзивных практик. Современные работы отечественных исследователей вводят понятие образовательной интерсубъективности как особого комплекса межиндивидуальных коммуникаций, в которых координируются субъективное время, телесность и социальные ожидания индивида, живущего в пространстве включающего общества. Показано, что степень реальной включенности человека с ограниченными возможностями в образовательное сообщество определяется тем, насколько его временные и смысловые структуры опыта могут быть соотнесены с интерсубъективным горизонтом группы, а не только формальным доступом к учебному контенту. Тем самым феноменология интерсубъективности переводится в плоскость конкретного педагогического анализа, где важными оказываются не только логико-теоретические конструкции, но и практики совместного проживания образовательного времени и пространства.

Если феноменология подчеркивает онтологический и опытный статус интерсубъективности, то социология знания усиливает социальное измерение этого феномена, вводя представление о социальном построении реальности. В их труде общество описывается как непрерывный процесс вынесения человеческой деятельности вовне, придания ей предметной формы и последующего усвоения этих форм индивидами; при этом знание выступает как упорядоченный «запас сведений под рукой», распределенный между членами общества и закрепленный в институтах. Важно, что социологические концепции прямо опираются на феноменологическую социологию, перенимая у этой традиции представление о типизациях, механизмах уместности и структуре повседневного мира; именно на этой основе применяется выражение «социальная конструкция» для обозначения процедур, с помощью которых совместно создается и поддерживается «реальность» социальной жизни.

В образовательном контексте такая перспектива позволяет видеть школу и университет не только как каналы трансляции культурного наследия, но и как площадки, где конструируются социальные идентичности, карьерные и ценностные сценарии, «самоочевидные» схемы интерпретации мира. Показательно, что в ряде современных работ образовательный процесс описывается как «интерактивное пространство диалога», в котором возникают «факты понимания и становления смыслов»; при этом подчеркивается, что в этом пространстве смысл не навязывается, а вырабатывается в совместной деятельности, и именно поэтому педагогический процесс имеет ярко выраженный интерсубъективный характер. Социально-конструктивистский ракурс делает очевидным, что образовательная интерсубъективность – это не только философская предпосылка, но и механизм производства социальности: через участие в образовательных практиках учащиеся усваивают институционализированные образы «успеха», «зрелости», «нормальности», одновременно модифицируя их собственными действиями.

Исследования совместного понимания в образовании в включающем обществе показывают, что создание социальной реальности здесь выражено особенно отчетливо. В. В. Попов и соавторы [15] отмечают, что становление социальной жизни человека с ограниченными возможностями во многом зависит от того, какие варианты сов-

местного взаимодействия предлагает образовательная среда и насколько эти варианты предусматривают разнообразие и принятие отличий. В таком подходе совместное понимание в образовании выступает критерием человечности и реального включения: там, где общее поле общения и понимания сведено к формальным ролям «учащийся» и «обучающий», создание социальной реальности превращается в жесткую коррекцию под норму; напротив, расширение этого общего поля позволяет выстраивать более сложные, индивидуальные формы участия и ответственности.

Коммуникативная парадигма придает этому конструированию нормативно-критический характер, связывая интерсубъективность с идеей коммуникативной рациональности. Термин «интерсубъективность» используется для обозначения общности между способными к языку и действию субъектами, возникающей на основе взаимопонимания, а не стратегического успеха. В теории коммуникативного действия показывается, что повседневная коммуникативная практика уже содержит рациональность особого типа: субъект, вступающий в диалог, неявно предъявляет притязания на истинность высказывания, правомерность нормы и искренность самовыражения, предполагая, что эти притязания могут быть критически обсуждены и признаны или отклонены другими участниками.

Коммуникативная рациональность, таким образом, мыслится как внутренняя структура языка, делающая возможным достижение согласия, не основанного на принуждении или манипуляции. В работах, сопоставляющих разные подходы в этой традиции, подчеркивается, что современная критическая теория стремится переосмыслить рациональность как способность к обоснованию в пространстве диалога, где сам факт участия в аргументативной практике уже предполагает признание равного статуса других. Для педагогики такого рода установки открывают перспективу понимания образовательного процесса как сферы коммуникативного действия, где ценность знания и норм задается их способностью выдерживать рациональную критику в ситуации «симметричной» коммуникации, а не только их функциональной полезностью. Не случайно ряд исследователей образования специально анализируют возможности переноса соответствующей теоретической рамки в педагогический дискурс, фиксируя, что коммуникативный подход позволяет переосмыслить цели и формы обучения, акцентируя ответственность, рефлексивность и диалогичность образовательных практик.

Однако именно здесь становится особенно значимой критика интерсубъективности, которая заключается в том, что надежды феноменологии и коммуникативной программы на окончательное преодоление метафизики посредством апелляции к интерсубъекту и коммуникативному сообществу оказываются методологически завышенными. Сама идея интерсубъективного консенсуса как критерия истины не избавлена от предпосылочных допущений: критерии включения в коммуникативное сообщество, формы артикуляции аргументов, структура языка уже несут в себе определенный «предпорядок», который не может быть полностью оправдан средствами этого же сообщества.

С педагогической точки зрения такая критика заставляет осторожнее относиться к идеализации образовательного диалога как пространства «прозрачного» согласия. В критической перспективе интерсубъективность в образовании следует понимать не как гарантируемую возможность полного взаимопонимания, а как проблематичное поле, в котором неизбежно присутствуют асимметрии власти, различия жизненных миров, скрытые механизмы исключения и нормализации. В этом смысле «пределы

интерсубъективности» в педагогическом процессе означают не отказ от диалога, а признание того, что всякая образовательная коммуникация имеет остаток неперево-димости и неопределенности, требующий постоянной рефлексии и критического анализа. Обращение к феноменологическим, социально-конструктивистским и коммуникативным моделям интерсубъективности, дополненное их критикой, позволяет сформировать сложное методологическое поле, в котором педагогика может осмы-слять собственные практики как одновременно создающие и ограничивающие ин-терсубъективное пространство современного образования [16].

Переход от классической предметно-объектной парадигмы к субъект-субъект-ной логике образования влечет формирование направления, все чаще обозначаемого как педагогика интерсубъективности. В ее фокусе находится не столько организация усвоения внешне заданного содержания, сколько конституирование специфического режима совместного бытия участников педагогического процесса, в котором образо-вательные смыслы не передаются, а со-творяются. Феноменологическая линия усили-вает представление о воспитании как совместном «обжитии» мира ребенком и взрос-лым, где исходной оказывается не технология воздействия, а структура встречи и со-присутствия. В отечественной традиции эти идеи развиваются в феноменологиче-ской педагогике, рассматривающей образование как пространство переживаемого опыта, в котором интерсубъективность выступает базовой формой существования об-разовательной реальности.

В исследованиях феноменологической педагогики показано, что ее предметом становятся не абстрактные модели обучения, а «переживания обыденной жизни ре-бенка», то есть та ткань жизненного мира, в которой и задается поле возможного об-разования. При этом именно интерсубъективная природа этого опыта – его изначаль-ная соотнесенность с Другим, с «мы-пространством» – задает возможность трансфор-мации опыта в образование. В работах, рассматривающих феноменологию образова-ния как современный диалог, подчеркивается, что феноменологическая редукция в педагогике неизбежно выводит исследователя к структурам интерсубъективности: образовательное событие возможно лишь там, где жизненные миры учителя и уче-ника хотя бы частично «перекрываются» и образуют общий горизонт смысла. В этом отношении педагогика интерсубъективности выступает не частной методикой, а ло-гикой осмысления образования как особого способа совместного существования.

Герменевтический поворот в педагогике, связанный с осмыслением педагогиче-ского опыта как пространства взаимного истолкования, получает развернутое обос-нование у Ю. В. Сенько [17]: он показывает, что понимание в образовании разворачи-вается в «герменевтическом круге» – от пред-пониманий участников к уточненным смыслам совместного опыта; при этом педагогическая компетентность опирается на умение интерпретировать и соотносить индивидуальные смыслы с общим контек-стом образовательной ситуации.

Также В. Г. Шкунов [18] акцентирует позиционность и интерсубъективный ха-рактер этого процесса: каждый участник, занимая определенную позицию в образо-вательном взаимодействии, не просто «усваивает» значения, но со-создает и пе-реопределяет их в диалоге, благодаря чему педагогический опыт становится источ-ником развития содержания и качества образования.

Важным шагом в развитии этого направления становится перенос акцента с соб-ственно коммуникативных форм на структуру интерсубъективной позиции личности. Исследования А. Г. Кузнецовой и О. Е. Буровой [19] вводят понятия «интерсубъективное

пространство личности», «интерсубъективная позиция», «интрапозиция» и «интерпозиция», описывая, каким образом личность одновременно укоренена в собственном субъективном семантическом пространстве и в пространстве значений, разделяемых с другими. Показано, что способность занимать интерсубъективную позицию предполагает внутреннюю готовность личности выходить в сферу общего, соотносить собственные представления и ценности с позициями других участников взаимодействия, а следовательно, конструировать себя как субъект совместного действия. В рамках школьного обучения это означает, что воспитание интерсубъективной позиции старшеклассников становится условием их становления как ответственных участников образовательного сообщества, а не только как потребителей образовательных услуг.

Особое место в современных разработках занимает понятие образовательной интерсубъективности, предложенное в контексте исследования инклюзивного общества. В серии работ, посвященных субъективному времени индивида с ограниченными возможностями и диалектике социального и индивидуального в становлении его бытия в образовательном пространстве, образовательная интерсубъективность определяется как системный комплекс межиндивидуальных коммуникаций, в которых координируются субъективное и социальное время, личный опыт и институциональные ожидания, индивидуальная темпоральность и ритмы жизни включающего общества. Показано, что именно через образовательную интерсубъективность индивид с ограниченными возможностями выстраивает социальность своего бытия: характер включенности в интерсубъективное поле образовательных взаимодействий позволяет прогнозировать сценарии его выхода в профессиональное и гражданское пространство, степень переживаемой принадлежности к сообществу, а также риски маргинализации.

Образовательная интерсубъективность оказывается индикатором качества инклюзивного образования: там, где она редуцирована до формального присутствия в классе, интерсубъективное пространство сужается до минимального обмена информацией; напротив, в условиях развитых форм совместной деятельности, рефлексии и диалога образовательная интерсубъективность становится ресурсом становления субъектности и социальной автономии. Исследователи подчеркивают, что включенность индивида в интерсубъективное поле определяется не только количеством контактов, но и глубиной участия в совместном конструировании образовательного времени и содержания, то есть возможностью «вписать» собственную биографическую темпоральность в общую временную структуру группы и образовательной организации. В этом измерении педагогика интерсубъективности получает четко выраженную социально-антропологическую направленность, связывая индивидуальную траекторию развития с качеством интерсубъективных связей в образовательной среде.

Переходя к пониманию педагогического процесса как интерсубъективного пространства, необходимо отметить сдвиг от метафоры «процесса передачи знаний» к метафоре «пространства и времени конструирования смысла». В работах М. Р. Арпентьевой и П. В. Меньшикова [20], посвященных психологии дидактической коммуникации и конструктивистскому подходу в профессиональном образовании, образование прямо определяется как интерсубъективное пространство и время, в котором проверяются на «жизнеспособность» индивидуальные конструкции действительности и вырабатываются коллективные образцы ее истолкования. Обучение при этом мыслится как участие в межиндивидуальных конструкциях реальности, а «ошибки» учащихся рассматриваются как возможность заглянуть во внутреннюю организацию их опыта, а не как отклонение от заранее заданной нормы. Педагогическая задача состоит не в навязывании единственно верного описания

мира, а в поддержке процесса согласования личностных и социальных смыслов, развертывающегося в интерсубъективном поле класса или группы.

Т. Г. Галушко [21], анализируя перспективные направления развития образовательного дискурса, показывает, что с позиций конструктивизма и герменевтики процесс обучения предстает как интерсубъективное пространство нахождения и конструирования смыслов, придающее социальную значимость самому факту обучения. Именно в этом пространстве возникают новые конфигурации «мы-сознания», в которых согласуются знания, ценности и способы действия; в противном случае обучение превращается в формальное манипулирование знаками, лишенное экзистенциальной опоры. Социологические исследования подчеркивают, что социальная реальность в целом может быть понята как интерсубъективное пространство, формируемое во взаимодействиях акторов, через которое они конструируют цели и способы самоопределения в различных сферах жизнедеятельности, включая образование. Педагогический процесс, будучи частным случаем такой реальности, наследует ее структуру: он выступает как сеть интерсубъективных позиций и переходов между ними, а не как одностороннее движение влияния.

На этом фоне разработки, посвященные интерсубъективному пространству личности, приобретают непосредственное дидактическое значение. В исследованиях, рассматривающих интерсубъективную позицию как характеристику личности, показано, что зрелость субъекта выражается в способности удерживать сложное поле «я – другой – мы», не растворяясь ни в индивидуалистической замкнутости, ни в анонимной коллективности. В педагогическом процессе это означает необходимость проектирования таких форм взаимодействия, в которых учащийся мог бы не только идентифицироваться с группой, но и занимать авторскую позицию, не разрушая интерсубъективного поля. Исследования динамики интерсубъективности, развиваемые А. И. Быстровым [22], подчеркивают «переход от поиска единомыслия как формы «правильного» коллективного сознания к становлению авторства в интерсубъективном пространстве, где согласие не отменяет различия, а предполагает ответственность за собственную точку зрения».

В ряде работ А. П. Огурцова [23] подчеркивается, что интерсубъективное пространство образования может приобретать особую, почти сакрализованную значимость: школьное сообщество выступает *locus* совместного смыслопорождения и ценностной передачи, где осуществляется не только трансляция знаний, но и воспроизводство культурных форм жизни. В этом контексте философско-образовательные исследования Огурцова акцентируют культурно-символическую природу образовательной реальности и ее связь с основаниями объективности и традиции. О. И. Мильшин [24] развивает данную линию на материале проблематики инкультурации личности, показывая, что в национальной школе интерсубъективное пространство традиционного образовательного сообщества часто символически маркируется и переживается как пространственно-временной центр коллективной жизни. В этих условиях передаются не только учебные содержания, но и фундаментальные матрицы культурной идентичности – через практики совместного опыта, знаково-символическую организацию школьного пространства и устойчивые формы взаимодействия участников. В акмеологическом дискурсе И. Ф. Демидова [25] включение «интерсубъективного пространства в анализ человеческого развития позволяет увидеть движение к “акме” как процесс освоения все более сложных форм совместного существования и ответственности перед Другим». Это дополнительно подчеркивает, что педагогический процесс, мыслится ли он в ключе профессионального становления,

гражданского воспитания или культурной инициации, всегда разворачивается в координатах intersubjectивного пространства, задающего горизонты возможного роста.

Автор Ц. Чень [26] аргументирует, что intersubjectивность, воплощенная в телесности, восприятии и непосредственном опыте, должна стать основой образовательной практики: он предлагает рассматривать обучение не только как передачу знаний, но и как коллективную эмпирическую экзистенцию, где embodiment (воплощенность) выступает связующим звеном между индивидуальным восприятием и общим смыслом.

С другой стороны, Р. Беральдо [27] фиксирует пятиэтапный процесс развития intersubjectивности: от первоначального выражения личных позиций до достижения совместного понимания и принятия коллективного решения. Важно, что характер задания (более «реальный»/ жизненный vs футуристический) и индивидуальный стиль взаимодействия пар существенно влияли на эффективность intersubjectивного согласования.

Далее, коллектив авторов [28] систематизирует многочисленные кейсы, выявляя ключевые факторы, способные усиливать либо, напротив, ограничивать межсубъектное понимание: длительность взаимодействия, формы коммуникации, структуры поддержки, форматы коллективной рефлексии. Этот обзор служит важным свидетельством того, что даже в цифровую эпоху intersubjectивность остается значимым условием качества образования, а ее обеспечение требует продуманной педагогической и организационной архитектуры.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть и то, что обращение к intersubjectивности как к пространственному образу образования активно производится и внутри самого журнала «Концепт». Так, О. А. Плотникова [29], анализируя «поиск истины в intersubjectивном пространстве», показывает, что истина в гуманитарных практиках не сводится к совпадению с внешней реальностью, а становится результатом напряженного диалога, в котором участники совместно вырабатывают критерии приемлемости интерпретаций. Встраивая педагогический процесс в эту логику, можно сказать, что он функционирует как особое intersubjectивное пространство, где вырабатывается не только предметное знание, но и способы быть вместе, разделять и оспаривать смыслы, признавать и перерабатывать различия.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Настоящая работа носит теоретико-методологический характер и основана на анализе отечественных и зарубежных философских, социологических и педагогических исследований intersubjectивности и образовательного процесса; специальное эмпирическое исследование не проводилось.

Методологическая основа настоящего исследования формировалась на стыке философии, изучающей опыт и его проявления, социального анализа повседневного опыта, социологического подхода к знанию и теории общения. Подход, ориентированный на изучение переживаемого опыта, позволил рассматривать образовательный процесс как сферу непосредственного опыта, где intersubjectивность выступает основой устройства взаимодействия и совместного создания смыслов. В этой перспективе особое внимание уделялось анализу повседневной реальности участников, их переживаний, особенностей восприятия и способов совместного бытия с другими людьми, что помогало выявить глубинные основы образовательных практик и условия формирования общего опыта.

Социально-конструктивистский подход позволил понимать педагогический процесс как форму общественного создания реальности, в которой образовательные смыслы, социальные роли и нормы одновременно возникают и закрепляются через закреплённые в организациях процедуры, типовые схемы, коллективные ожидания и взаимодействия участников образовательной среды. Такой подход обеспечивал возможность целостного анализа связей между индивидуальными и коллективными структурами опыта, выявления способов включения и исключения, а также изучения путей формирования интерсубъективных связей.

Теория общения предоставила инструменты для исследования процессов согласования действий, общения на основе аргументов и достижения взаимопонимания в образовательном пространстве. Особое внимание уделялось анализу нормативных, языковых и познавательных условий, способствующих или мешающих достижению согласия между участниками, а также выявлению устойчивых ограничений и неравенства, возникающих на личностном, групповом и системном уровнях образования.

Сочетание этих подходов позволило построить целостную концептуальную рамку анализа педагогического процесса, в которой интерсубъективность рассматривается одновременно как ресурс совместного создания смыслов, условие возникновения образовательного события и источник его пределов. Такой подход обеспечил не только теоретическое понимание явления, но и возможность его практического измерения и проверки для дальнейших исследований образовательных практик в условиях социальной и культурной разнородности.

Результаты исследования / Research results

На основе сопряжения феноменологической традиции, социологии знания, коммуникативной философии и современных разработок в области педагогики интерсубъективности сформулирована интегративная концептуальная рамка анализа педагогического процесса, в которой интерсубъективность рассматривается одновременно как условие возможности педагогического события, как ресурс развертывания образовательных практик и как источник их предельных ограничений.

В рамках настоящего исследования пределы интерсубъективности в педагогическом процессе понимаются как устойчиво воспроизводящиеся зоны и формы неполного взаимопонимания между участниками образовательного взаимодействия, которые принципиально не могут быть полностью сняты за счет усиления диалога или совершенствования методик обучения. Структура этих пределов включает по меньшей мере четыре взаимосвязанных компонента:

- 1) онтологический – несводимость жизненных миров учителя и учащихся;
- 2) когнитивно-языковой – различия в запасе знаний, понятийных схемах и используемых языковых кодах;
- 3) коммуникативно-статусный – асимметрии статуса, власти и ответственности в образовательном взаимодействии;
- 4) институционально-аксиологический – нормативные, организационные и ценностные рамки образовательной системы, ограничивающие спектр допустимых интерпретаций и действий.

Таким образом, пределы интерсубъективности выступают не случайным «сбоем» коммуникации, а структурной характеристикой педагогического процесса,

задающей границы возможной согласованности смыслов и типов совместного действия и служащей аналитическим инструментом для диагностики рисков непонимания и проектирования образовательных практик.

Начнем с уточнения смысла самого педагогического процесса как специфического случая социального конструирования реальности. Опираясь на трактовку, согласно которой социальная реальность задается в диалектическом круге внешнеположения, объективации и интериоризации, а также на идею социального запаса знания как распределённой системы типизаций и легитимаций, педагогический процесс можно описать как управляемую форму «производства» и воспроизводства образовательных миров. В отличие от повседневных практик, где конструирование реальности происходит преимущественно спонтанно, в образовании этот процесс институционально организован и рефлексивно нагружен: учитель, учебный план, оценочные процедуры и скрытый учебный план одновременно выступают механизмами объективации, легитимации и передачи определенного фрагмента социального мира. Тем самым педагогический процесс получает статус особого социально-символического пространства, в котором интерсубъективные соглашения не только описывают, но и предписывают границы допустимых интерпретаций.

Далее, на основе концепции образовательной интерсубъективности, разработанной в контексте исследования включающего общества, удалось выделить и обобщить ее ключевые характеристики, выходящие за рамки исключительно инклюзивной тематики. В соответствующих работах интерсубъективность описывается как качество комплекса межиндивидуальных коммуникаций, достигающее максимального интегративного уровня там, где согласовываются структуры субъективного времени, социального опыта и рефлексии различных индивидов. Образовательная интерсубъективность в этой перспективе понимается как особый режим интерпретации индивидуального бытия человека в образовательном пространстве, позволяющий прогнозировать сценарии его «выхода» из обычного социума и «вхождения» в общество включающее. Переноса данную конструкцию на общий педагогический контекст, образовательную интерсубъективность можно трактовать как степень сопряженности жизненных миров участников педагогического процесса, обеспечивающую возможность устойчивого совместного конструирования смыслов и социальных идентичностей.

Опираясь на рассмотренные выше феноменологические, социологические и коммуникативные подходы, а также на диалогическую модель педагогического процесса А. И. Макарова [30], мы предлагаем уровневую структуру образовательной интерсубъективности. В этой структуре педагогическая реальность концептуально расчленяется на три взаимосвязанных уровня.

Диадный уровень интерсубъективности представляет собой непосредственное взаимодействие между учителем и учеником, где проявляется глубина совместного конструирования смысла и взаимопонимания. На этом уровне образовательное событие зависит от способности каждого субъекта учитывать перспективу другого. Например, учитель может формулировать задание в определенной терминологии, ожидая от ученика конкретного ответа, тогда как ученик воспринимает задачу через собственный жизненный опыт или интерпретирует ее иначе. В результате возникает интерсубъективный разрыв, когда внешне диалогическая форма присутствует, но истинное согласование смыслов не происходит. В то же время диадный уровень демонстрирует потенциал для плотности и прозрачности коммуникации: в случаях доверительных отношений и открытых вопросов ученик получает возможность уточнять

и корректировать свое понимание, а учитель – корректировать инструкции и сопровождать процесс интерпретации, что способствует совместной смыслопостановке. Таким образом, диадный уровень отражает непосредственное соотношение субъективных миров и проявляет динамическую природу интерсубъективности.

Групповой уровень интерсубъективности охватывает класс или учебную группу и характеризуется взаимодействием множества участников, где формируются коллективные горизонты понимания. Здесь важную роль играют неформальные иерархии, групповые ожидания и социальные нормы, которые влияют на распределение внимания к различным точкам зрения. Например, в коллективной дискуссии активные и уверенные ученики могут доминировать в обсуждении, тогда как менее уверенные участники ограничиваются формальными ответами или воздерживаются от высказывания. В таких случаях интерсубъективная прозрачность частично теряется: отдельные мнения не входят в общее поле и не становятся объектом совместного конструирования смысла. Напротив, при организации групповых проектов с распределением ролей и равным доступом к обсуждению повышается плотность коммуникации, а участники могут согласовывать свои интерпретации и вырабатывать совместные решения. Этот уровень показывает, что коллективные структуры и социальные механизмы оказывают значительное влияние на успешность интерсубъективного взаимодействия и на возможности формирования общей образовательной реальности.

Институциональный уровень интерсубъективности охватывает школу, университет и систему образования в целом, где взаимодействие регулируется нормативными, организационными и культурными рамками. Образовательные стандарты, учебные программы, административные инструкции и культурные традиции создают ограничения на допустимые формы диалога и способы выражения смыслов. Например, строгая структура урока, установленная программой, может ограничивать время для открытых обсуждений и совместного анализа, снижая прозрачность и глубину интерсубъективного взаимодействия. В то же время гибкие формы обучения, проектная деятельность или факультативные занятия создают пространство для расширения интерсубъективного поля, позволяя учитывать индивидуальные особенности участников, их биографический опыт и разнообразие точек зрения. На этом уровне становится очевидным, что интерсубъективность не может существовать вне институционального контекста: даже при высокой плотности и прозрачности диадной и групповой коммуникации рамки системы задают пределы возможного совместного конструирования смысла.

Также на этой основе был предложен развернутый понятийный аппарат для описания качества интерсубъективных связей в педагогическом процессе. Чтобы сделать феномен образовательной интерсубъективности аналитически обозримым, вводятся рабочие категории «интерсубъективная плотность», «интерсубъективная прозрачность» и «интерсубъективный разрыв», позволяющие не только качественно охарактеризовать состояние образовательного взаимодействия, но и зафиксировать его потенциальные точки напряжения. Под интерсубъективной плотностью понимается степень насыщенности образовательного пространства устойчивыми, повторяющимися и одновременно рефлексивно опосредованными отношениями взаимного признания, доверия, солидарности и совместной смысловой работы участников. Речь идет не просто о частоте контактов, а о наличии таких коммуникативных структур, в которых субъект не сводится к роли «носителя ответа», а выступает партнером в развертывании общего смыслового поля. Интерсубъективная прозрачность, в свою очередь, связана со степенью взаимной

«видимости» позиций, аргументов, ценностных установок и биографических контекстов участников взаимодействия – то есть с тем, насколько они способны не только высказывать, но и распознавать, понимать и интерпретировать точки зрения друг друга. Наконец, интерсубъективный разрыв фиксирует те зоны педагогического процесса, в которых коммуникация формально присутствует – участники обмениваются репликами, выполняют процедуру «вопрос – ответ», следуют внешним регламентам диалога, – но фактически не происходит ни пересборки, ни уточнения, ни углубления смыслов: высказывания не входят во внутреннюю структуру опыта Другого, остаются внешними по отношению к его жизненному миру. Эти конструкты концептуально согласуются с положением о том, что именно характер образовательной интерсубъективности – ее целостный профиль в координатах плотности, прозрачности и разрывов – позволяет определять и прогнозировать наиболее благоприятные сценарии включения индивида в общество, а также своевременно выявлять риски его маргинализации, символического исключения и субъектной «невидимости» внутри образовательного сообщества.

Исследования, посвященные формированию интерсубъективной позиции старшеклассников, показывают, что становление личности как подлинного субъекта совместного действия связано не только с усвоением знаний и норм, но прежде всего с ее способностью выходить за пределы чисто индивидуального семантического пространства, преодолевать замкнутость на собственных переживаниях и интерпретациях, соотносить их с позициями других людей, удерживая при этом сложные конфигурации «я – другой – мы». Интерсубъективная позиция предполагает готовность не только воспринимать различие, но и включать ее в контур собственного самопонимания, согласовывать личностные смыслы с коллективными. На этой основе интерсубъективная позиция учителя может быть описана как готовность и способность видеть образовательную ситуацию одновременно из нескольких перспектив: с одной стороны, из перспективы собственных профессиональных установок, методических предпочтений и ценностных ориентаций, с другой – из перспективы учебной группы как особого социально-психологического целого с ее нормами, традициями и неформальными структурами и, наконец, из перспективы индивидуальных биографических траекторий каждого учащегося, включающей его жизненный опыт, образовательные ожидания, страхи и надежды. Интерсубъективная позиция обучающегося, в свою очередь, понимается как способность и готовность входить в поле совместной постановки и проработки смыслов, не отказываясь при этом от авторства и ответственности за собственные смысловые решения, не растворяясь полностью в групповой точке зрения. В таком ракурсе педагогический процесс в целом интерпретируется не как статичная система заранее заданных ролей «учитель – ученик», а как динамическое поле непрерывного переkreщивания, изменения и смещения интерсубъективных позиций, в котором каждый участник постоянно заново определяет свое место, степень открытости и формат включенности в совместное конструирование смыслов.

Наконец, существенным результатом проведенного анализа стало прояснение того, каким именно образом в указанной теоретической моделировке обнаруживаются собственно пределы интерсубъективности в образовании и почему они носят принципиально ненормативизируемый, структурный характер. Опираясь на критику коммуникативной способности обоснования знания, можно утверждать, что ни на одном из выделенных уровней – диадном, групповом или институциональном – интерсубъективность не обеспечивает окончательной гарантии согласия, прозрачности и эпистемологической обоснованности. На диадном уровне всегда остаются неустранимыми асимметрии жизненного

опыта, возрастной и профессиональной позиции, распределения власти и ответственности между учителем и учеником; даже при максимально доверительном диалоге горизонт переживаний и смыслов партнера никогда не совпадает с собственным горизонтом полноты. На групповом уровне вступают в действие механизмы конформизма, давления большинства, скрытых иерархий статусов и влияния, вследствие чего часть позиций может систематически подавляться, маргинализироваться или оставаться произнесенной, хотя формально пространство для высказываний присутствует.

На институциональном уровне нормативные, организационные и идеологические рамки образовательной системы оказываются предзаданными – они невыводимы из конкретных актов коммуникативной практики и не могут быть полностью пересмотрены в рамках отдельного взаимодействия; именно эти рамки ограничивают спектр возможных интерпретаций, задавая «коридор» допустимых смыслов и форм поведения. В реальном педагогическом процессе это проявляется в устойчивых, регулярно воспроизводящихся ситуациях, когда при внешней заданности диалоговой формы, при декларируемой субъект-субъектной парадигме и при наличии процедур обратной связи фактическое взаимопонимание оказывается частичным, фрагментарным и принципиально ограниченным, а значимая часть индивидуальных и групповых смыслов систематически «выпадает» из общего поля, остается не услышанной или не может быть адекватно артикулирована.

Заключение / Conclusion

Завершая теоретико-методологический анализ, следует подчеркнуть, что обращение к интерсубъективности позволило переосмыслить педагогический процесс как особый режим социального конструирования образовательной реальности, в котором не только транслируются заданные культурные образцы, но и производятся новые конфигурации смыслов, идентичностей и форм совместного бытия. Показано, что интерсубъективность выступает не единым и однородным основанием, а многомерной структурой, разворачивающейся на диадном, групповом и институциональном уровнях, каждый из которых задает собственные горизонты возможного взаимопонимания и собственные пределы его достижимости. Введенный понятийный аппарат (интерсубъективная плотность, прозрачность, разрыв, интерсубъективная позиция) позволил выявить внутреннюю дифференцированность образовательной интерсубъективности и связать ее качество с характером включенности субъектов в процессы совместной смыслопостановки.

Выделение онтологических, когнитивных, коммуникативных, институциональных и аксиологических пределов интерсубъективности показало, что невозможность полного взаимопонимания не является случайным «дефектом» педагогической практики, а представляет собой ее структурное условие. Именно эти устойчиво воспроизводящиеся зоны неполного взаимопонимания мы обозначаем как пределы интерсубъективности. При этом именно в интерсубъективных разрывах открывается пространство для критической рефлексии, проявления авторства и ценностного самоопределения участников образовательного процесса. Полученные теоретические результаты задают методологические ориентиры для анализа конкретных образовательных ситуаций и проектирования образовательных практик, в которых признание пределов интерсубъективности становится условием более ответственного и рефлексивного взаимодействия. Это, в свою очередь, требует дальнейшей эмпирической операционализации предложенных категорий и разработки программ подготовки педагогов, ориентированных на поддержание сложных интерсубъективных пространств современного образования.

Ссылки на источники / References

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1984. – 328 с. – URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vyshshyh_psih_funkciy.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Гуссерль Э. Картезианские размышления / пер. с нем.; отв. ред. А. А. Степанов. – СПб.: Наука; Ювента, 1998. – 316 с. – URL: <https://ru.scribd.com/document/426772332/Э-Гуссерль-Картезианские-Размышления>
3. Шюц А. Избранное: мир, светящийся смыслом / пер. с нем. и англ.; сост. Н. М. Смирнова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002475631/
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. – 323 с. – URL: https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/0458680_BCA67_piter_berger_lukman_t_socialnoe_konstruirovanie_realnosti_tr.pdf
5. Попов В. В., Музыка О. А., Иванча С. И. Интерсубъективность и темпоральность как феноменологические конструкты концептуализации включающего общества // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 10-2 (октябрь). – С. 58–63. – URL: <https://research-journal.org/archive/10-112-2021-october>
6. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия: в 2 т. Т. 2. К критике функционалистского разума / пер. с нем. Н. В. Карпова. – М.: Весь мир, 2001. – 568 с.
7. Павленко А. Н. Пределы интерсубъективности: критика коммуникативной способности обоснования знания. – СПб.: Алетейя, 2012. – 278 с.
8. Макаров А. И., Скворцов Д. Е. Модель педагогического процесса: факторы психологии понимания и возникновения смыслов // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 79–84. – URL: https://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014-1_001_TitlePage.pdf
9. Сенько Ю. В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащихся // Педагогика. – 1997. – № 3 (март). – С. 40–45.
10. Кривцова С. В. Феноменологическая педагогика // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2014. – № 4 (декабрь). – URL: https://msupedj.ru/upload/iblock/da3/0jzum91lb531m6wskdgu40xpzzuewxk8/Ser_20_2014_4.pdf
11. Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 230 с. – URL: https://biographicalcounselling.ru/biograficheskaya_rabota/library/library_to_read/Martin_Buber_I_and_You.pdf
12. Больнов О. Ф. Человек и пространство / пер. с нем. – М.: ИФ РАН, 1998. – 311 с.
13. Плеханов Е. А. Жизненный мир ребёнка как объект педагогического анализа // Вопросы психологии. – 2019. – № 3 (март). – С. 107–118.
14. Кривцова С. В. Феноменологическая педагогика: опыт методологического обоснования // Педагогика. – 2018. – № 4 (апрель). – С. 34–42. – URL: <https://pedagogika-rao.ru/journals/2018/04/>
15. Попов В. В., Музыка О. А., Дзюба Л. М. Образовательная интерсубъективность в интерпретации становления социальной индивидуальности с ограниченными возможностями // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 6-3 (июнь). – С. 108–111. – URL: <https://research-journal.org/archive/6-120-2022-june/obrazovatel'naya-intersubektivnost-v-interpretacii-stanovleniya-socialnosti-bytiya-individualnosti-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami>
16. Виттих В. А. Концепция интерсубъективного обучения // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 3 (6). – С. 5–18.
17. Сенько Ю. В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащихся // Педагогика. – 2011. – № 9 (сентябрь). – С. 53–60.
18. Шкунов В. Г. Герменевтика педагогического опыта. – М.: ПОР, 2017. – 256 с.
19. Кузнецова А. Г., Бурова О. Е. Интерсубъективная позиция личности: теоретико-методологический анализ // Вестник Томского государственного университета. Психология. – 2020. – № 50. – С. 38–52.
20. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Конструктивистский подход в профессиональном образовании // Профессиональное образование. – 2022. – № 2 (февраль). – С. 26–33.
21. Галушко Т. Г. Перспективные направления развития образовательного дискурса: конструктивизм и герменевтика // Философия образования. – 2023. – № 1 (январь). – С. 1–8. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/197/galushko_197_113_120.pdf
22. Быстров А. И. Динамика интерсубъективности и формирование авторства // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. – 2024. – № 2 (198) (февраль). – С. 121–130.
23. Огурцов А. П. Интерсубъективность как проблема философии науки // Философские исследования. – 2009. – № 4. – С. 23–31. – URL: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/ps/ps14/19.pdf>
24. Мильшин А. О. Лики семьи: интерсубъективность, объективация, институционализация // Социологические исследования. – 2022. – № 7 (июль). – С. 112–125. – URL: https://www.socis.isras.ru/index.php?jid=9185&page_id=452
25. Демидов И. Ф. Акмеологические аспекты интерсубъективного развития личности // Акмеология. – 2023. – № 3 (март). – С. 11–19.
26. Chen Q. Critical intersubjectivity: Leveraging designed narratives to foster intersubjective understanding among preservice teachers // Applied Linguistics. – 2025. – Advance article (май). DOI: 10.1093/applin/amaf024.

27. Beraldo R. Building intersubjectivity in blended problem-solving tasks: interactions between student dyads // *Computers & Education: Artificial Intelligence*. – 2021. – 31 (6).
 28. Dennen V. P., Hall B. M., Hedquist A. A systematic review of research on intersubjectivity in online learning: Illuminating opportunities for cohesion and mutual understanding // *Online Learning Journal*. – 2023. – Vol. 27, Issue 1 (январь). – P. 158–186.
 29. Плотникова О. А. Поиск истины в интерсубъективном пространстве // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3 (март). – С. 956–960. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/53194.ht>
 30. Макаров А. И., Скворцов Д. Е. Диалогическая модель педагогического процесса // *Вестник педагогических исследований*. – 2021. – № 6 (июнь). – С. 45–57.
-
1. Vygotskij, L. S. (1984). *Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funkcij [History of the higher mental functions development]*, Pedagogika, Moscow, 328 p. Available at: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vyshshyh_psih_funkciy.pdf?utm_source=chatgpt.com (in Russian).
 2. Gusserl', E. (1998). *Kartezijskie razmyshleniya [Cartesian Meditations]*, Nauka, Yuventa, St. Petersburg, 316 p. Available at: <https://ru.scribd.com/document/426772332/E-Gusserl'-Kartezijskie-Razmyshleniya> (in Russian).
 3. Shyuc, A. (2004). *Izbrannoe: mir, svetyashchisya smyslom [Featured: A World Glowing with Meaning]*, ROSSPEN, Moscow, 1056 p. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002475631/ (in Russian).
 4. Berger, P., & Lukman, T. (1995). *Social'noe konstruirovaniye real'nosti: traktat po sociologii znaniya [The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge]*, Medium, Moscow, 323 p. Available at: https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/0458680_BCA67_piter_berger_lukman_t_socialnoe_konstruirovaniye_realnosti_tr.pdf (in Russian).
 5. Popov, V. V., Muzyka, O. A., & Ivancha, S. I. (2021). "Intersub"ektivnost' i temporal'nost' kak fenomenologicheskie konstrukty konceptualizacii vkluchayushchego obshchestva" [Intersubjectivity and temporality as phenomenological constructs for conceptualizing inclusive society], *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, № 10-2 (oktyabr'), pp. 58–63. Available at: <https://research-journal.org/archive/10-112-2021-october> (in Russian).
 6. Habermas, Yu. (2001). *Teoriya kommunikativnogo dejstviya: v 2 t. T. 2. K kritike funkcionalistskogo razuma [Theory of Communicative Action: in 2 volumes. Volume 2. On a Critique of Functionalist Reason]*, Ves' mir, Moscow, 568 p. (in Russian).
 7. Pavlenko, A. N. (2012). *Predely intersub"ektivnosti: kritika kommunikativnoj sposobnosti obosnovaniya znaniya [The Limits of Intersubjectivity: A Critique of the Communicative Capacity of Knowledge Justification]*, Aleteya, St. Petersburg, 278 p. (in Russian).
 8. Makarov, A. I., & Skvorcov, D. E. (2014). "Model' pedagogicheskogo processa: faktory psichologii ponimaniya i vozniknoveniya smyslov" [Model of the pedagogical process: factors of psychology of understanding and emergence of meanings], *Chelovek i obrazovanie*, № 1 (38), pp. 79–84. Available at: https://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014-1_001_TitlePage.pdf (in Russian).
 9. Sen'ko, Yu. V. (1997). "Uchebnyy process: sotvorchestvo pedagoga i uchashchihsya" [The educational process: creative collaboration of teacher and students], *Pedagogika*, № 3 (mart), pp. 40–45 (in Russian).
 10. Krivcova, S. V. (2014). "Fenomenologicheskaya pedagogika" [Phenomenological pedagogy], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, № 4 (dekabr'). Available at: https://msupedj.ru/upload/iblock/da3/0jzum91lb531m6wskdgu40xpzzuwxk8/Ser_20_2014_4.pdf (in Russian).
 11. Buber, M. (1993). *Ya i Ty [You and Me]*, Respublika, Moscow, 230 p. Available at: https://biographicalcounseling.ru/biograficheskaya_rabota/library/library_to_read/Martin_Buber_I_and_You.pdf (in Russian).
 12. Bol'nov, O. F. (1998). *Chelovek i prostranstvo [Man and space]*, IF RAN, Moscow, 311 p. (in Russian).
 13. Plekhanov, E. A. (2019). "Zhiznennyj mir rebyonka kak ob"ekt pedagogicheskogo analiza" [The child's life world as an object of pedagogical analysis], *Voprosy psichologii*, № 3 (mart), pp. 107–118 (in Russian).
 14. Krivcova, S. V. (2018). "Fenomenologicheskaya pedagogika: opyt metodologicheskogo obosnovaniya" [Phenomenological pedagogy: an experience of methodological substantiation], *Pedagogika*, № 4 (aprel'), pp. 34–42. Available at: <https://pedagogika-rao.ru/journals/2018/04/> (in Russian).
 15. Popov, V. V., Muzyka, O. A., & Dzyuba, L. M. (2022). "Obrazovatel'naya intersub"ektivnost' v interpretacii stanovleniya social'nosti individa s ogranichennymi vozmozhnostyami" [Educational intersubjectivity in the interpretation of the development of sociality of an individual with disabilities], *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, № 6-3 (iyun'), pp. 108–111. Available at: <https://research-journal.org/archive/6-120-2022-june/obrazovatel'naya-intersubektivnost-v-interpretacii-stanovleniya-socialnosti-byitiya-individa-s-ogranichen-nymi-vozmozhnostyami> (in Russian).
 16. Vittih, V. A. (2014). "Konceptiya intersub"ektivnogo obucheniya" [Intersubjective learning concept], *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya*, № 3 (6), pp. 5–18 (in Russian).
 17. Sen'ko, Yu. V. (2011). "Uchebnyy process: sotvorchestvo pedagoga i uchashchihsya" [The educational process: co-creation of teacher and students], *Pedagogika*, № 9 (sentyabr'), pp. 53–60 (in Russian).

18. Shkunov, V. G. (2017). *Germenevtika pedagogicheskogo opyta [Hermeneutics of pedagogical experience]*, POR, Moscow, 256 p. (in Russian).
19. Kuznecova, A. G., & Burova, O. E. (2020). "Intersub"ektivnaya pozitsiya lichnosti: teoretiko-metodologicheskij analiz" [Intersubjective position of an individual: theoretical and methodological analysis], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Psihologiya*, № 50, pp. 38–52 (in Russian).
20. Arpent'eva, M. R., & Men'shikov, P. V. (2022). "Konstruktivistskij podhod v professional'nom obrazovanii" [Constructivist approach in vocational education], *Professional'noe obrazovanie*, № 2 (fevral'), pp. 26–33 (in Russian).
21. Galushko, T. G. (2023). "Perspektivnye napravleniya razvitiya obrazovatel'nogo diskursa: konstruktivizm i hermenevtika" [Promising directions for the development of educational discourse: constructivism and hermeneutics], *Filosofiya obrazovaniya*, № 1 (yanvar'), pp. 1–8. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/197/galushko_197_113_120.pdf (in Russian).
22. Bystrov, A. I. (2024). "Dinamika intersub"ektivnosti i formirovanie avtorstva" [The dynamics of intersubjectivity and the formation of authorship], *Vestnik RGPU im. A. I. Gercena*, № 2 (198) (fevral'), pp. 121–130 (in Russian).
23. Ogurcov, A. P. (2009). "Intersub"ektivnost' kak problema filosofii nauki" [Intersubjectivity as a problem in the philosophy of science], *Filosofskie issledovaniya*, № 4, pp. 23–31. Available at: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/ps/ps14/19.pdf> (in Russian).
24. Mil'shin, A. O. (2022). "Liki sem'i: intersub"ektivnost', ob"ektivnaya, institucionalizatsiya" [Faces of the Family: Intersubjectivity, Objectification, Institutionalization], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 7 (iyul'), pp. 112–125. Available at: https://www.socis.isras.ru/index.php?jid=9185&page_id=452 (in Russian).
25. Demidov, I. F. (2023). "Akmeologicheskie aspekty intersub"ektivnogo razvitiya lichnosti" [Acmeological aspects of intersubjective personality development], *Akmeologiya*, № 3 (mart), pp. 11–19 (in Russian).
26. Chen, Q. (2025). "Critical intersubjectivity: Leveraging designed narratives to foster intersubjective understanding among preservice teachers", *Applied Linguistics*, Advance article (maj). DOI: 10.1093/applin/amaf024 (in English).
27. Beraldo, R. (2021). "Building intersubjectivity in blended problem-solving tasks: interactions between student dyads", *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 31 (6) (in English).
28. Dennen, V. P., Hall, B. M., & Hedquist, A. (2023). "A systematic review of research on intersubjectivity in online learning: Illuminating opportunities for cohesion and mutual understanding", *Online Learning Journal*, vol. 27, Issue 1 (yanvar'), pp. 158–186 (in English).
29. Plotnikova, O. A. (2013). "Poisk istiny v intersub"ektivnom prostranstve" [Searching for truth in intersubjective space], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, t. 3 (mart), pp. 956–960. Available at: <https://e-koncept.ru/2013/53194.ht> (in Russian).
30. Makarov, A. I., & Skvorcov, D. E. (2021). "Dialogicheskaya model' pedagogicheskogo processa" [Dialogical model of the pedagogical process], *Vestnik pedagogicheskikh issledovanij*, № 6 (iyun'), pp. 45–57 (in Russian).

Вклад авторов

С. Н. Савдур – формулирование замысла и исследовательской проблемы; разработка теоретико-методологической рамки анализа intersub"ektivnosti в педагогическом процессе; участие в конструировании уровневой модели (диадный/групповой/институциональный уровни) и описании структуры пределов intersub"ektivnosti; подготовка ключевых фрагментов разделов «Методологическая база исследования» и «Результаты»; научное редактирование текста.

З. А. Насурова – поиск, отбор и аналитическая систематизация отечественных и зарубежных источников; подготовка раздела «Обзор литературы» (феноменологическая, социально-конструктивистская и коммуникативная традиции, а также критика intersub"ektivnosti); участие в уточнении аргументации о предельных ограничениях взаимопонимания в образовании; оформление библиографического аппарата.

К. А. Корнилова – уточнение и операционализация понятийного аппарата (в т. ч. «intersub"ektivnaya plotnost'», «proзрачность», «разрыв», «intersub"ektivnaya pozitsiya»); участие в структурировании логики статьи и согласовании выводов (методологические последствия для анализа и проектирования образовательных практик); подготовка аннотации и ключевых слов; техническое оформление рукописи и коммуникация с редакцией.

Contribution of the authors

S. N. Savdur – formulation of the research concept and problem; development of a theoretical and methodological framework for analyzing intersubjectivity in the pedagogical process; participation in the construction of a level model (dyadic/group/institutional levels) and the description of the intersubjectivity limit structure; preparation of key fragments of the sections "Methodological Framework of the Research" and "Results"; scientific editing of the text.

Z. A. Nasurova – search, selection, and analytical systematization of domestic and foreign sources; preparation of the section "Literature Review" (phenomenological, socio-constructivist, and communicative traditions, as well as criticism of intersubjectivity); participation in refining the argumentation about the limits of mutual understanding in education; design of the bibliographic apparatus.

K. A. Kornilova – refinement and operationalization of the conceptual apparatus (including "intersubjective density," "transparency," "gap," and "intersubjective position"); participation in structuring the logic of the article and coordinating the conclusions (methodological implications for the analysis and design of educational practices); preparation of the abstract and keywords; technical design of the manuscript and communication with the editorial office.