

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК: 101.1; 316.614.6
Оригинальная статья

«Онлайн поневоле»: вовлеченность и ответственность¹

Г. В. Сори́на

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: gsorina@mail.ru*

А. М. Рикель

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: a.m.rikel@gmail.com*

Аннотация. В статье обсуждаются теоретико-методологические основания перспектив взаимодействия между онлайн- и офлайн-образованием. Анализируются философские, психолого-педагогические и социально-психологические основания эффективности образовательного процесса. В качестве важнейших междисциплинарных категорий выдвигаются феномены вовлеченности и ответственности. Упоминается роль данных концептов в предлагаемых авторами методологических решениях, посвященных организации образовательного процесса в условиях обязательности применения онлайн-технологий. Детально описываются данные методологические решения: ООД (Образовательный онлайн общественный договор) и МЭАТ (Методология экспертного анализа текста). Приводятся философские и социально-психологические основания данных методологических решений, подробно рассказывается о реакции экспертов на практическое применение МЭАТ в реальном образовательном процессе. Показывается, что данная методология демонстрирует эффективность аналитической деятельности в различных профессиональных и академических областях как в условиях онлайн, так и в условиях офлайн. Впервые указывается на важность использования данных принципов в рамках форсайт-методологии в условиях турбулентности образовательных и прочих социальных процессов, вызванных условиями пандемии. Так же впервые представляется в публичном пространстве методология ООД, впервые показаны возможности МЭАТ в ситуации «онлайн поневоле». Статья опирается на такие методологические концепции, как неформальная аналитика текста (НАТ), дискурс-анализ, концептуальный анализ.

Ключевые слова: Методология экспертного анализа текста, Образовательный онлайн общественный договор, вовлеченность, ответственность, онлайн-образование, офлайн-образование

Для цитирования: Сори́на Г. В., Рикель А. М. «Онлайн поневоле»: вовлеченность и ответственность // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 214–225. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-24>

¹ Статья подготовлена в рамках деятельности Междисциплинарной научно-образовательной школы МГУ имени М. В. Ломоносова «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Original paper

«Online against desire»: involvement and responsibility

G. V. Sorina

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: gsorina@mail.ru*

A. M. Rikel

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: a.m.rikel@gmail.com*

Abstract. The article discusses the theoretical and methodological bases of the prospects for interacting online and offline education. It analyzes the philosophical, psychological-pedagogical and socio-psychological foundations of the educational process effectiveness. The phenomena of involvement and responsibility are studied as the most important interdisciplinary categories. The paper mentions the role of these concepts in the methodological solutions proposed by the authors on the organization of the educational process in the context of the mandatory use of online technologies. EOSC (Educational online social contract) and META (Methodology for expert text analysis) are described as methodological solutions. The authors present the philosophical and socio-psychological basis of these methodological solutions; describe the reaction of experts to the practical application of META in the real educational process in details. They show that this methodology demonstrates the efficiency of analytical activities in various professional and academic areas, both online and offline. The article underlines the significance of using these principles within the foresight methodology frameworks in the context of turbulence in educational and other social processes caused by the pandemic conditions. The paper represents for the first time EOSC methodology in the public space, and demonstrates META capabilities in "online against desire" situation. The research is based on such methodological concepts as informal text analytics (NAT), discourse analysis, conceptual analysis.

Keywords: methodology of expert text analysis, educational online social contract, involvement, responsibility, online education, offline education

Citation: Sorina G. V., Rikel A. M. [«Online against desire»: involvement and responsibility]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 214–225. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-24>.

Введение. В современных гуманитарных науках большое внимание уделяется поиску определения понятия «онлайн-образование». Как и любое другое гуманитарное понятие, оно не имеет единственного и однозначного определения. Можно говорить о разных подходах к определению данного понятия и разных его классификациях. Анализ некоторых из них и будет представлен далее. В свою очередь, понятие «офлайн-образование» чаще всего используется в качестве метафоры, которая означает классическую, традиционную не виртуальную, а реальную систему образования, в рамках которой коммуникация между учеником и преподавателем, между студентом и профессором происходит в физической части социального пространства. При этом у сторон образовательного процесса могут быть возможности подключения к интернету, но такое подключение не является обязательным.

При обсуждении проблем онлайн-образования выделяют такие его виды, как заочное, дистанционное

и собственно онлайн-образование. При этом последнее оказывается формой второго, а второе – правопреемницей первого [1; 2]. В контексте данной статьи при обсуждении дистанционных форм образования мы будем опираться на понятие «онлайн-образование», два других понятия будем использовать в качестве синонимичных.

В литературе, как отмечалось выше, можно найти разные классификации онлайн образования. Например, одна из таких классификаций, вполне утвердившихся в современном аналитическом пространстве проблем онлайн-образования, направлена на выделение исторических этапов его формирования. В этой классификации выделяются следующие три стадии развития онлайн-образования в условиях современности: (1) стадия первичных флагманских проектов и стартапов как первых форм дистанционного обучения (1980–1990-е гг.) [3]; (2) стадия органичного роста популярности дистанционных курсов и форматов вместе с ростом развития

интернет-технологий (2000–2010-е гг.); (3) стадия взрывного, отчасти вынужденного внимания к дистанционному образованию в связи с эпидемиологическими ограничениями (2020 г.).

Принимая саму возможность такой классификации в качестве актуального деления современных проблем онлайн-образования, мы хотели бы заметить, что исторически онлайн-образование как форма заочного и дистанционного образования появляется задолго до XX в. Так, еще XVII в. в своем «искусстве обучения» в «Великой дидактике» Я. Коменский провозгласил принцип «открытого доступа к образованию», в основе которого лежал принцип доступности для всех учебной литературы, формирующей, по Коменскому, мотивацию к получению образования [4]. В свою очередь, идея заочного образования берет свое начало в России в педагогических размышлениях А. А. Богданова, который начал первым разрабатывать систему образования для взрослых, в том числе как заочную систему получения образования. Отдельное место в процессе формирования дистанционной системы образования занимает первый в мире Открытый университет, созданный в Великобритании в 1969 г. Британский Открытый университет, в частности, разработал множество технологий, направленных на организацию дистанционного обучения [5]. Количество примеров развития дистанционного образования в истории культуры может быть увеличено.

В то же время, если говорить об актуализации современных тенденций онлайн-образования, приведенная выше классификация хорошо иллюстрирует тезис о взаимном влиянии научного прогресса и социально-экономических трендов [6]. Так, развитие интернет-технологий естественным образом развивает образовательные возможности, однако имплементация этих решений зачастую тормозится ригидностью социальных структур, вынужденных ускоряться в своей трансформации перед лицом социальных вызовов. Так, в начале 2010-х эксперты *Global Education Futures* (GEF) ожидали, что в течение нескольких лет площадки дистанционного образования смогут заменить классические инструменты, однако уже в 2017 г. они с сожалением отметили, что цифровая революция не произошла. С точки зрения экспертов GEF, это объясняется неготовностью всех участников системы образования к инновациям [7].

С нашей же точки зрения, есть множество иных, в первую очередь психологических, факторов, определяющих ориентацию участников образовательного процесса на личные контакты, личную коммуникацию в процессе получения образования. В условиях, метафорически говоря, «онлайна поневоле» могут проявляться отсутствие толерантности к изменениям, страх перед неопределенностью, общая консервативность

и традиционализм, которые часто становятся в центр организационных культур, и страхи перед цифровизацией повседневной жизни, начинающие активнее себя проявлять в этих условиях.

Неопределенность самого ближайшего будущего давно стала общим местом в научном и медийном дискурсе. Компетентия успешного и оперативного приспособления к изменяющейся среде является важнейшей компетенцией для современного человека: в этих условиях особую популярность приобретают форсайт-сессии, позволяющие человеку научиться продуктивно относиться к своему будущему, самому конструировать его. Описываемые ниже методологические решения могут рассматриваться как своеобразные прообразы подобных форсайт-сессий в системе образования.

Анализ проблем соотношения между онлайн- и офлайн-образованием – это отдельная исследовательская задача. Особенности этого соотношения, в частности, обсуждали представители разных российских вузов на круглом столе, который проводился в онлайн- и офлайн-форматах, на философском факультете МГУ в октябре 2018 г. В работе круглого стола приняли участие коллеги не только из МГУ, но и из других вузов Москвы и России. В выступлениях участников как раз и рассматривались причины, включая социально-психологические, необходимости сохранения системы офлайн-образования и использования онлайн-образования в каких-то дополнительных, развивающих областях получения образования [8]. Мы хотели бы подчеркнуть, что задолго до перехода на онлайн в условиях жесткой пандемии участники круглого стола отмечали необходимость исследования возможностей онлайн-образования, но не как системы «вместо офлайн», а вместе с ним.

Постановка задачи. Можно говорить о том, что в современных условиях в мире сложились определенные направления исследования возможностей онлайн-образования. Значительное количество работ в этой области посвящено либо техническим аспектам организации онлайн-обучения [9], либо когнитивным особенностям обучающихся [10; 11]. Специальным объектом исследований становится проблема *саморегуляции* в условиях онлайн-образования [12]. Эта проблема, в частности, исследуется на примерах МООС (Massive Open Online Courses). Данные курсы, в отличие от офлайн-курсов, подразумевают минимальный объем взаимодействия преподавателя и обучающегося. Считается, что в ситуации МООС вовлеченность в образовательный процесс регулируется исключительно субъектом обучения. В то же время особенности подобной вовлеченности могут и реально отслеживаются через бихевиоральные индикаторы: использование учебных материалов, выполнение заданий контрольных

материалов, бросание или завершение курса. При этом еще несколько лет назад показатели такой саморегуляции были неутешительными: МООС заканчивали не более 10% от числа зарегистрировавшихся участников [13]. Немногочисленные исследования саморегуляции показывают, что в качестве ее индикаторов используются упрощенные показатели частотности посещения курса, характеристик его завершения и результатов выполнения контрольных работ [12]. При этом саморегуляция напрямую связана с характеристиками *вовлеченности*. В более ранних работах, посвященных МООС и другим онлайн-курсам, выделяли поведенческую, эмоциональную и когнитивную вовлеченность в учебную деятельность [14; 15]. Исходя из этого считалось, что (1) курс должен удовлетворять потребность в автономии, отношениях и компетентности, (2) студенты должны знать критерии и средства достижения хорошей успеваемости на курсе, (3) практика организации процедуры обратной связи должна создавать положительную мотивацию и способствовать диалогу, а (4) оценочные задания должны способствовать вовлечению в учебную деятельность [14].

А. Чикеринг и З. Гамсон, говоря о вовлеченности, упоминали: (1) поощрение контакта между преподавателем и обучающимися; (2) стимулирование кооперации между студентами; (3) развитие «активного обучения»; (4) предоставление обратной связи; (5) контроль ответственного отношения ко времени выполнения заданий; (6) активную позицию преподавателя, демонстрирующую уровень ожиданий [16].

На наш взгляд, данные параметры и критерии могут рассматриваться в качестве адекватных для определенных уровней анализа, в частности они вполне адекватны регламенту Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ), где, например, быстрый фидбэк обеспечивается прямо на практических занятиях, которые всегда завершаются групповым рефлексивным анализом, построенным по схеме: «Мнения, замечания, впечатления. Эксперты оценивают группу, группа оценивает экспертов» [17]. В то же время мы полагаем, что введенные компоненты/критерии вовлеченности могут быть уточнены на уровне теоретической систематизации с опорой на социально-психологическую методологию и с учетом того, что дистанционная образовательная среда сейчас находится на третьей стадии развития, которая связана с вынужденностью и необходимостью тотального участия обучающихся в онлайн-обучении.

Так, вовлеченность в онлайн-обучение может быть рассмотрена с учетом следующих особенностей третьей вынужденной стадии обращения к дистанционному образованию:

1. *Использование онлайн-технологий в образовании приобретает не добровольный, а обязательный характер.* Это важно, так как, например,

упоминавшиеся выше МООС-курсы чаще всего являются добровольными, что позволяет им больше опираться на внутреннюю мотивацию. Это отличает их от большинства предлагаемых в период тотального перехода на дистант образовательных программ. Роль внутренней мотивации обучения на третьей стадии становится менее очевидной, что оказывает влияние на вовлеченность обучающихся. Соответственно, обучающие (преподаватели, учителя) так же оказались вынуждены трансформировать свои педагогические навыки вне зависимости от наличия желания и достаточного опыта в данной области. Первая и вторая стадии развития онлайн-образования и здесь предполагали добровольную мотивацию саморазвития и технологического совершенствования у педагогов. В данном случае эта вынужденность также не является фактором, повышающим вовлеченность в процесс.

2. *Технологическая компетентность и психологическая подготовленность к онлайн-образованию различаются у всех участников процесса.* Появление стрессовых условий, вызываемых внезапными изменениями, как известно, может оказать продуктивное влияние на степень вовлеченности в решение трудной задачи (в данном случае ситуации адаптации к новым реалиям онлайн-образования), однако зачастую может отпугнуть сложностью и отсутствием привычных решений. Эта сложность может также снизить вовлеченность участников процесса, как некоторый вариант коллективной копинг-стратегии избегания (как признаются многие преподаватели и студенты, они заняли выжидательную позицию в надежде на скорое окончание обязательности применения онлайн-технологий в образовании).

3. *Онлайн-образование может усиливать клиповое мышление* [18; 19] современного поколения школьников и студентов, характеризующееся главным образом сложностью в концентрации внимания и саморегуляции. Очевидно, что в целом повышенная отвлекаемость и флуктуации внимания в условиях большого количества источников информации (одновременно открытые вкладки в интернет-браузерах и документы) и вместе с тем окружающих бытовых процессов при домашнем обучении не способствует вовлеченности в образовательный процесс.

4. *Возникновение иллюзий отсутствия внешнего контроля*, привычно связанного в сознании обучающихся с физическим присутствием преподавателя, не имеет отношения к внутренней вовлеченности, но может повлиять на общий уровень дисциплины и тем самым косвенно снизить ее показатели. *Вовлеченность* в данной статье рассматривается с позиций методологической рамки социальной психологии, что важно в контексте взаимодействия человека и группы. Мы полагаем, что структурно в образовательном онлайн-процессе могут быть

выделены следующие элементы: (1) преподаватель; (2) учебная группа; (3) контент образовательного процесса.

В качестве опорных позиций социально-психологического анализа вовлеченности в рамках сложившейся системы онлайн-образования могут быть рассмотрены: (1) особенности групподинамических процессов; (2) приемы психологического воздействия и влияния; (3) специфика контроля и получения обратной связи.

Эффективность взаимодействия с группой в противовес одностороннему воздействию с целью улучшения характеристик убеждения исследовалась в знаменитых экспериментах Курта Левина середины XX в. [20]. В качестве интерпретации ярких результатов, подтверждающих эффективность групповой дискуссии по сравнению с классическим лекционным воздействием, можно, на наш взгляд, предложить следующие аргументы: (1) важность для группы сопричастности к выработке общегрупповых норм (что невозможно в ситуации одностороннего лекционного воздействия); (2) значимость процесса диалога, а именно аргументации и контраргументации внутри него (реализация права обучающихся убеждать и быть убежденными); (3) представление об общении как о равноправном процессе, требующем уважения и удостоивания партнера по общению правом этого общения (что традиционно менее выражено в ситуации одностороннего лекционного воздействия, по умолчанию подразумевающего различные коммуникативные статусы участников этого взаимодействия. В то же время в рамках МЭАТ (данная методология более подробно будет проанализирована ниже) вводится своеобразный слоган/правило: «Все, что мы можем сконструировать вместе, мы конструируем вместе». Такой подход создает дополнительные условия коммуникации, в том числе в лекционном процессе); (4) неизбежность выделения внутригрупповых ролей, присвоение этих ролей участниками образовательного процесса и, как следствие, повышение динамичности взаимодействия и рост вовлеченности (односторонние лекционные форматы не требуют, а иногда и подавляют диверсификацию внутригрупповых ролей); (5) возможность социально-психологической поляризации в процессе обучения, когда различные позиции в рамках дискуссии могут не просто вступать в противоречие, но и усиливаться за счет процессов групповой динамики, что также приводит к росту вовлеченности.

Представляется очевидным, что новая, неожиданно возникшая на третьей стадии развития интернет-образования обязательная цифровая среда погрузила участников в иную, непривычную групповую динамику. «Онлайн поневоле» сформировал целую серию вопросов о том, как,

при помощи каких инструментов возможно и необходимо вести занятия в цифровой среде. Один из новых вопросов был посвящен тому, насколько совместимы/несовместимы между собой онлайн- и офлайн-инструменты в процессе получения образования. В классической системе рассуждений, выросшей на базе классической двужначной логики, ответ звучал и звучит сразу и строго однозначно: несовместимы. Двужначная логика оперирует только двумя значениями: «да» и «нет» или – «истина» и «ложь». Многозначные логики появляются только в середине XX в. [21]. Стиль рассуждений, основанный на классической двужначной логике, формировался несколько тысячелетий. Многозначная логика в основном осталась в сфере науки. В образовательном процессе она возникает только в таких дисциплинах, как критическое мышление, неформальная логика, аргументация. Но объем этих дисциплин в университетском образовании, даже западном, все-таки не так велик, чтобы переломить классический стиль мышления, который формировался в течение многих тысячелетий. Иногда классический стиль рассуждений срабатывает просто автоматически. Можно сказать, что в определенном смысле аристотелевская силлогистика и была на это ориентирована: правильно сформулированные посылы должны были приводить к правильным и однозначным выводам. (Мы хотели бы сразу же заметить, что сложившаяся точка зрения на Аристотеля как мыслителя, который разрабатывал только дедуктивную логику, только силлогистику, не является корректной [22].) В силу сложившегося стиля рассуждения «да-да, нет-нет» возможности использования офлайн-инструментария в цифровой среде автоматически отвергались. При этом, с одной стороны, как бы забывали о противоположной ситуации: эффективного использования онлайн-инструментария в системе офлайн-образования. И студенты, и преподаватели активно использовали возможности современных цифровых технологий как при подготовке к соответствующим офлайн-встречам, так и в процессе проведения офлайн-занятий. С другой стороны, иногда интерпретация инструментов онлайн-образования просто превращала понимание онлайн в поток каких-то графиков, схем, вычерченных системой и используемых на каких-то конкретных занятиях. На наш взгляд, такое увлечение фактически «механическими схемами» порой просто мешает когнитивному взаимодействию между участниками образовательного процесса.

Методика и методология исследования. Возможности сохранения результатов, достигнутых в системе офлайн-образования, в ситуации «онлайна поневоле» могут проявиться, с нашей точки зрения, только в результате качественной методологической проработки особенностей

групподинамических процессов. В статье будет представлено два возможных варианта методологических решений, позволяющих группе перейти от хаотичной выработки неформальных групповых норм к управлению групповой дискуссией.

Первый вариант решения был разработан А. М. Рикелем непосредственно в условиях пандемии 2020 и «онлайн поневоле». Данное решение было направлено на создание определенного внутригруппового регламента, который был назван «Образовательный онлайн общественный договор» (ОООД). Второй вариант решения был разработан для системы офлайн-образования, его регламент стал обязательным элементом Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ)².

Понятие «образовательный онлайн общественный договор» было введено в ходе чтения на факультете психологии МГУ в 2020 г. таких курсов, как «Социальная психология карьеры», «Методы исследования в социальной психологии», а также в рамках семинарских занятий по курсу «Социальная психология».

Результаты. Идея создания ОООД отталкивается от фундаментального философского концепта *общественного договора*, связанного с именами Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Общественный договор призван был обеспечить правовой уровень соглашения между гражданами по поводу особенностей организации системы государственного управления [23]. Общественный договор, несмотря на различия философских и методологических позиций мыслителей Нового времени, связан с идеей делегирования полномочий, в рамках которого происходит отчуждение части естественных прав граждан в пользу государства, которое, с одной стороны, принимает на себя отчуждаемую часть прав граждан, с другой – легитимирует неотчуждаемые от индивида права и свободы. Метафорически используя идею общественного договора, мы хотели бы уточнить следующее. Общественный договор как таковой подразумевает наличие определенной конвенциональной договоренности в той области интеракций, где ранее никаких договоренностей не существовало.

Предлагаемый в данной статье ОООД подразумевает несколько важных процедурно-методических нюансов, призванных поспособствовать повышению вовлеченности в образовательный процесс:

1) первичная четко регламентированная коммуникация внутри группы важнейших норм и правил ее функционирования, а также санкций за нарушение этих правил;

2) обсуждение максимального числа данных правил с возможностью осмысления и диалога по ключевым фундаментальным вопросам, регламентирующим жизнь образовательной группы: чем большее количество правил будет утверждено в рамках группового решения – тем проще, согласно логике групповой динамики, будет обеспечение нормального функционирования образовательной группы (примером такого осмысления может стать необходимость включения фронтальной камеры на цифровых устройствах обучающихся в процессе обучения, часто становившаяся предметом взаимонепонимания в рамках онлайн-образования);

3) геймификационное взаимодействие в рамках ОООД, позволяющее преподавателю не потерять контроль и сохранить статус в рамках управления процессом выработки правил (так, например, преподаватель может изначально предложить правило, согласно которому у него в рамках его статуса есть право вето на определенные инициативы, вырабатываемые группой);

4) возложение ответственности за контроль, регулирование и видоизменение созданных правил на группу путем создания внутригрупповых ролей, что призвано искусственно ускорить групподинамические процессы.

В качестве опорных пунктов, обсуждаемых внутри ОООД, можно предложить все те же параметры вовлеченности, описанные в упомянутой выше схеме (возможные правила воздействия, влияния и контроля со стороны преподавателя, а также механизмы получения обратной связи от обучающихся).

Частным методическим результатом применения ОООД в рамках упомянутых выше курсов стало снижение числа конфликтов на почве обсуждения регламента проведения онлайн-занятий и повышенная вовлеченность в образовательный процесс (согласно отчетам самих студентов). Мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что этот регламент разрабатывался специально для онлайн-образования.

В свою очередь, регламент МЭАТ был разработан другим автором, Г. В. Сориной, в условиях офлайн-образования и трансформирован для использования в современных условиях онлайн-образования в контексте пандемии. На платформе МЭАТ в ситуации онлайн на философском факультете МГУ были прочтены курсы *для студентов следующих трех направлений подготовки философского факультета: философия, реклама и связи с общественностью, прагматика и менеджмент культуры*. Студентам были прочитаны следующие курсы: «Коммуникационный менеджмент», «Философия и методология принятия решений: язык принятия решений», «Психологизм и антипсихологизм как логико-культурная доминанта эпохи», «Аналитика профессионального текста».

² Г. В. Сориная получила патент, авторское свидетельство результатов интеллектуальной деятельности (РИД) (№ гос. регистрации АААА-Г17-617060110019-6 от 01/06/2017) за разработку Методологии экспертного анализа текста (МЭАТ).

При этом первоначально сама Методология экспертного анализа текста создавалась, выстраивалась с учетом использования ее в рамках таких курсов, как «Философия», «История философии», «Философия и методология науки», «Критическое мышление», «Логика».

Как показал опыт использования МЭАТ в учебном процессе, работа в рамках данной методологии, опирающейся на множество аналитических и организационных методов, позволяет студентам более эффективно включаться в командную работу, в проектно-исследовательскую деятельность³. Важнейшим условием возможности интеграции в онлайн-пространство педагогического офлайн-инструментария оказывается регламент, который регулирует особенности групподинамических процессов на платформе Методологии экспертного анализа текста, которая способствует развитию активных форм обучения, в том числе с элементами геймификации.

Сравнительный анализ регламентов ООД и МЭАТ позволяет нам утверждать, что это пересекающиеся регламенты. Правда, в МЭАТ не вводится позиция, относящаяся к санкциям. В то же время присутствуют несколько дополнительных правил, регулирующих деятельность коллективных субъектов, формирующихся в условиях и МЭАТ, и их взаимную ответственность друг перед другом. *Первое из таких правил касается особенностей деятельности коллективных субъектов.* В регламенте МЭАТ [17] специально оговаривается появление в процессе работы таких новых коллективных субъектов, как группа в целом, экспертная группа и оставшаяся часть группы, все участники практического занятия, включая главного эксперта, то есть преподавателя. Идея коллективного субъекта оказывается важной, в частности потому, что вводится правило, в соответствии

с которым ошибки, проявляющиеся в процессе работы, – это ошибки коллективного субъекта, а их исправление способствует росту данного субъекта. В то же время в регламенте специально оговаривается и тот факт, что появление коллективных субъектов никак не отменяет место и роль отдельного человека, индивидуализированного субъекта, его позиции, его личностной точки зрения. *Второе из обозначенных выше правил касается вопросов ответственности.* Если эксперт по каким-то причинам не может быть на практическом занятии, он должен согласовать сложившееся положение дел со старостой и передать экспертную работу кому-то другому в группе. Так как работа на платформе МЭАТ – это командная работа, то в регламенте специально оговаривается, что эксперты не смогут предъявить эффективную работу, если группа не будет подготовлена. *Это еще одно правило, регулирующее ответственность членов группы друг перед другом.* Наконец, в регламенте МЭАТ есть специальное правило, которое касается коллективного рефлексивного анализа, фидбэка. Эта часть экспертной работы в группе тоже неуклонно выполняется.

Наконец, в регламенте вводится ряд правил по оформлению аналитических отчетов (АО), которые готовятся в форме таблицы (см. образец).

Регламент МЭАТ разрабатывался для проведения занятий офлайн. Насколько возможно стало использовать основные идеи методологии в условиях «онлайна поневоле»?

Исторически система образования была ориентирована не только на передачу знаний, но и на то, чтобы «научить учиться». Но и в первом, и во втором случае возникала необходимость работы с текстом. Обе задачи сохранились и в условиях современности. Но если первая из них несколько преобразовалась в условиях современного компетентностного подхода к системе образования, то вторая идейно сохранилась в прежней форме.

Таблица

Аналитический отчет

Table

Analytical report

Список основных понятий, представленных в тексте, и их важнейшие характеристики	Вопросы к тексту	Размышления и комментарии	Возможные ассоциации и аналогии, связанные с профессиональной деятельностью автора отчета
...	...	...	...

³ В частности, работа в курсах, основанных на МЭАТ, способствует росту публикационной активности студентов. Только за 2019 год 28 студентов философского факультета опубликовали в различных изданиях статьи, аналитические отчеты, которые базируются на МЭАТ. В 2020 г. были иные условия работы, которые не способствовали, в том числе, публикационной активности студентов.

Методология экспертного анализа текста уже в своем названии как раз и ориентирована именно на работу с текстом. При этом в рамках МЭАТ текст понимается семиотически как любая знаковая ситуация. В таком случае оказывается, что письменный и устный тексты – это только конкретные формы реализации текста.

В то же время именно письменная реализация текста формирует профессиональную базу конкретных специальностей, она создает условия для «искусства обучения» и «погружает» исследователей в различные научные контексты. Если в прошлые эпохи это были просто некоторые формы письменной реализации текстов на каких-то материальных носителях, в первую очередь на бумаге, то теперь это еще и множество форм представления текста на различных цифровых носителях. Но, как прежде, так и теперь, «круговорот текстов» в науке и образовании создает условия для их развития. В силу этого столь важным оказывается умение анализировать тексты. МЭАТ базируется [17] на аналитике текста, осуществляемой в контексте командного метода организации работы с текстом с элементами геймификации. «Игра» начинается уже в тот момент, когда кто-то решает стать экспертом по какому-то тексту, созданному кем-то из профессионалов в конкретной области профессиональной деятельности. Функции и задачи экспертов тоже подробно описываются в регламенте МЭАТ. Одна из важнейших задач, реализуемых в рамках МЭАТ, связана с тем, чтобы способствовать формированию когнитивного субъекта, который умеет работать со смыслами и порождать смыслы.

В условиях современности, возможно, как никогда ранее, особенно значимой становится командная работа, когда, например, автором статьи в большой науке может стать несколько десятков человек, которые в разных частях света проводили один и тот же физический эксперимент [24]. Организация командной работы всегда требует четко сформулированных правил организации такой работы⁴.

МЭАТ предлагает целостный подход к взаимоотношениям между лекционной частью курса, семинарскими занятиями и самостоятельной работой студентов, направленной в первую очередь на анализ конкретных текстов. По отношению к лекциям вводится правило, определенный слоган курса: «Все, что мы можем сконструировать вместе, мы конструируем вместе». Семинарские занятия организованы в качестве системы взаимодействия между экспертной группой студентов (выделенная часть группы, состоящая из двух, трех человек), группой в целом и главным экспертом (преподавателем). Самостоятельная работа студентов (СРС) связана с подготовкой дома аналитических отчетов по тексту, который после личной проработки дома будет исследоваться уже в аудитории в условиях группового обсуждения.

⁴ Хотели бы заметить, что важнейшая заслуга А. Коменского в системе образования как раз и связана с тем, что его «Великая дидактика», кроме всего прочего, – это еще и просто свод организационных правил системы образования.

Поиск ответа на вопрос о том, насколько методология, разработанная для офлайн, может оказаться работающей в онлайн, тоже представляет собой своеобразный экспертный анализ. Мы думаем, что лучшими экспертами, способными ответить на этот вопрос, являются студенты⁵. Прошедший осенний семестр в «онлайне поневоле» соединил в одной магистерской группе философского факультета как тех студентов, которые остались в магистратуре после бакалавриата (интегрированные магистры) и имели опыт работы в рамках Методологии экспертного анализа текста, так и тех, которые пришли в магистратуру из других вузов (неинтегрированные магистры) и поэтому впервые начали работать с текстом, используя для анализа текстов МЭАТ. В конце семестра был проведен экспресс-опрос студентов, которые работали на платформе МЭАТ. Их спрашивали о том, что дала им работа на этой платформе в ситуации онлайн. Вопросы уточнялись в зависимости от той дисциплины, в рамках которой проводились занятия. Для магистров первого года, объединивших «ветеранов» и новичков в рамках курса «Аналитика профессионального текста», вопрос звучал следующим образом: «Что дала Вам работа на платформе МЭАТ в условиях проведения занятий онлайн?». С одной стороны, это был общий вопрос, с другой – он был обращен к каждому персонально.

В результате оказалось, что обе студенческие подгруппы (интегрированные и неинтегрированные магистры) в своих ответах в равной степени подчеркнули значение командной работы в рамках МЭАТ. Обе подгруппы фактически описали уровень своей вовлеченности в работу и идею ответственности друг перед другом.

Варианты ответов на экспресс-опрос тех, кто впервые начал использовать Методологию экспертного анализа текста в своей работе по анализу письменных текстов, кратко можно представить следующим образом⁶:

1. «Безусловно, нет ничего лучше оффлайн-занятий... Однако, с переходом на онлайн-обучение, я не заметила особых трудностей для анализа текстов. Я думаю, что очень важную роль здесь сыграла командная работа, как работа всей нашей группы на занятиях в целом, так и работа

⁵ В систему онлайн МЭАТ была введена в марте 2020 г., по согласованию со студентами (нам эта позиция представляется очень важной), которые половину семестра уже отработали в классической ситуации офлайн на платформе МЭАТ и дали свое согласие продолжить работать на этой платформе.

⁶ Все цитаты из ответов студентов представлены в авторских редакциях.

в мини-группах⁷ для аналитики... Аналитика профессионального текста в контексте МЭАТ дает возможность упорядочивать наши мысли и профессионально их выражать... Мне кажется, что это довольно значимо, учитывая те тенденции на рынке труда и образования, которые обозначились с наступлением эпидемии Covid-19. Мы не только адаптировались, но и научились использовать текущие условия во благо».

2. «За полугодовой период обучения на первом курсе магистратуры я приобрел совершенно новый и уникальный для меня опыт ведения аналитики профессиональных текстов... Конструктивный и последовательный, логически выстроенный комплекс еженедельных занятий, дал мне возможность совершенно по-другому взглянуть на процесс изучения не только профессиональных, но и совершенно простых текстов... Использование метода коллективного анализа открывает дополнительные возможности для более детальной аналитики. *Было бы крайне интересно примерить роль эксперта и в живых «офлайн» условиях* (подчеркнуто нами. – Г. С. и А. Р.)».

3. «Мы изучаем конкретные тексты, однако методологию можно выносить за рамки профессиональных текстов и переносить ее в ситуации и межличностной коммуникации. Что, в свою очередь, необходимый навык и софтскилл для построения карьеры в том числе. Я бы даже сказала, что МЭАТ – это стиль жизни, жизненная позиция, определенный образ мышления и определенный взгляд на окружающую среду».

4. «Поскольку я занималась аналитикой профессиональных текстов впервые, я не могу сравнить онлайн, и офлайн, форматы... Больше всего мне понравилось то, что мы не просто делали отчеты и сдавали их, а обсуждали проделанную работу».

⁷ В этом семестре в условиях онлайн с учетом того, что многие студенты никогда раньше не готовили аналитические отчеты (АО) по текстам, было введено дополнительное правило в регламент МЭАТ, которого не было в условиях занятий, организованных офлайн. В соответствии с этим правилом аналитические отчеты представлялись не только индивидуально, но и как результаты командной работы подгрупп из трех-четырех человек. В АО подгруппы должны были быть внесены согласованные позиции по первым трем колонкам аналитического отчета, но четвертая колонка отчета должна была быть заполнена каждым участником подгруппы самостоятельно в зависимости от личных ассоциаций и приоритетов научной работы. Индивидуальный характер отчетов сохранился в прошедшем семестре только для самостоятельно найденных текстов. Критерий поиска таких текстов задавался следующим образом. Это должны были быть такие тексты, которые коррелируют с общей тематикой изучаемой дисциплины и личными интересами научно-исследовательской работы конкретного студента, изучающего соответствующую дисциплину.

5. «В основу МЭАТ изначально была положена работа с текстом, диалог с текстом. *Но мне также хотелось бы добавить, что это работа не только с текстом, но и работа с самим собой*».

6. «Аналитика профессионального текста, лично для меня, стала очень тонкой линией демаркации между субъективностью автора текста и самого аналитика. Аналитика профессиональных текстов учит комплексному структурированию текста».

7. «В сложившихся условиях пандемии картина мира кардинально поменялась... Обучение в формате «онлайн» в контексте МЭАТ расширило границы для рефлексии после анализа текста...».

Количество ответов тех, кто впервые использовал МЭАТ в своей практической работе, может быть увеличено. Но это будут просто какие-то уточнения уже высказанных точек зрения.

Столь же кратко можно представить и ответы тех, кто работал на платформе МЭАТ в рамках бакалавриата:

1. «Методология экспертного анализа текста эффективна и в онлайн-среде. С ее помощью мы можем вести коллективный диалог и анализировать текст автора, как бы пробираясь сквозь его структуру к заложенным в нем смыслам».

2. «У меня есть возможность сравнить аналитическую деятельность, которую мы проводили офлайн и онлайн, так как я училась в бакалавриате. Сейчас онлайн. Тяжелее настроиться на выполнение задач... В то же время помогает командная работа: мы обсуждаем, спорим, делаем замечания и делимся мнениями».

3. «Данная методология помогает научиться мыслить и находить новые пути решения проблем, что помогает в тяжелое время... осмысливать новые реалии с разных углов».

4. «В условиях пандемии учеба переместилась в онлайн. В рамках курса аналитики профессиональных текстов МЭАТ помогает нам понимать тексты и видеть в них намного больше смыслов. В работу включается наше ассоциативное мышление и воображение. Аналитическая деятельность в условиях тотального онлайн не стала плоской и абсолютно «кибернезированной». Зум не может полностью передать «эффект присутствия», но качество прорабатываемого материала от этого не снижается».

5. «МЭАТ оказывается важен не только для общего интеллектуального развития, но и для практической профессиональной деятельности. Например, в моей работе аналитика текстов играет первостепенную роль. Я занимаюсь развитием бренда сентиментальной и женской литературы издательства «ХХ» (подлинное название известного издательства мы удалили. – Г. С., А. Р.). Для проектов последнего на обложки книг мы выносим особую фишку – теги... А также формируем

наиболее подходящие дополнительные материалы к содержанию текста: плейлисты, статьи, рецепты или подкасты. *С особой точностью определять теги и материалы для тех или иных проектов мне помогают знания, полученные в рамках курсов по МЭАТ».*

6. «Так как я заканчивала бакалавриат, то могу сравнить офлайн- и онлайн-форматы. Я думаю, что с тем учетом, что *мы были в условиях «прозрачного» онлайн-формата, то есть все были с включенными камерами* (подчеркнуто нами. – Г. С., А. Р.), то особой разницы я не увидела, так как в онлайн-формате эта деятельность тоже довольно эффективна».

7. «На мой взгляд, аналитическая деятельность в условиях онлайн прекрасно, если можно так выразиться, вписалась в нынешнюю ситуацию. Мне кажется, в данном случае для нее нет ограничений. Современные средства связи все так же позволяют нам коллективно работать и проводить совместный анализ текстов».

И в случае ответов студентов, которые еще в бакалавриате (до пандемии) работали на платформе МЭАТ в условиях офлайн, а теперь еще приобрели опыт работы в онлайн, количество вариантов позитивных ответов можно увеличить. Но в целом эти варианты не расширяют общий диапазон ответов, а лишь вводят некоторые дополнительные позитивные оценочные суждения, позволяющие понять то, как важна оказалась для них эта командная работа в условиях «онлайн поневоле».

Выводы. Организация учебного процесса в условиях пандемии во всем мире вызвала множество сложностей не только технологического, но и сугубо психологического характера. Помимо естественных проблем, связанных с субъективным благополучием и даже развитием фобических и иных расстройств личности [25], на поверхности оказалась проблема выработки новых социальных норм внутри- и межгруппового взаимодействия в рамках педагогического

процесса. Представители научного психологического и философского сообщества обязаны были отреагировать на этот вызов и предложить методологические решения этой проблемы. Естественный вопрос, возникавший у педагогов по всему миру, касался того, насколько можно принципы управления групповой динамикой и вовлеченностью в офлайн-пространстве перенести в онлайн. В настоящей статье представлено два возможных варианта методологических решений сформулированных выше проблем: ОООД, появившийся «поневоле» как экспресс-решение возникающих групподинамических проблем (но тем не менее зиждущийся на базовом понимании групповых процессов), и МЭАТ как существовавшая в период офлайн-образования устоявшаяся методология организации процесса познания (и позднее доказавшая свою эффективность в онлайн-среде).

Обе методологии объединяет не только представление об ответственности всех субъектов образовательного процесса, повышающей вовлеченность его участников, но и важнейший для современного общества форсайтный характер их функционирования. Форсайт как популярная технология предполагает смелый ответ его участников на неопределенность будущего и связанных с ним процессов. Соответственно, ОООД и МЭАТ призваны совместно конструировать правила этого будущего в условиях быстро изменяющегося мира, при этом реализуя базовую фундаментальную образовательную функцию.

Авторы предполагают, что междисциплинарные принципы, заложенные в основание описанного здесь подхода, могут стать одним из оснований создаваемых в МГУ имени М. В. Ломоносова научно-образовательных школ [26]. Не менее важен, с нашей точки зрения, предложенный дискурс и в контексте перехода на гибридный (офлайн и онлайн) формат обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Seaman J. E., Allen I. E., Seaman J. Grade increase: tracking distance education in the United States / Babson Survey Research Group. [S. 1.], 2018. 45 p.
2. Yuan L., Powell S. MOOCs and disruptive innovation: implications for higher education // eLearning Papers. 2013. Vol. 33, № 2. P. 1–7.
3. Meyer K. A. If higher education is a right, and distance education is the answer, then who will pay? // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2010. Vol. 14, № 1. P. 45–68.
4. Сори́на Г. В., Меськов В. С. Социокультурное измерение образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2013. № 5. С. 82–98.
5. Handy Ch. Trust and the virtual organization // Harvard Business Review. May-June 1995. P. 2–8. URL: http://library.cust.edu.pk/teacher_resources/Cases&Articles/Information-Technology/InformationSystems/Trust and the Virtual Organization.pdf (дата обращения 28.01.2021).
6. Кочергин Д. Г., Жернов Е. Е. Опыт цифровизации высшего образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2. С. 12–23.
7. Kentnor H. Distance education and the evolution of online learning in the United States // Curriculum and Teaching Dialogue. 2015. Vol. 17. № 1/2. P. 28–29.
8. Сори́на Г. В. Современное образовательное пространство: взаимодействие между онлайн- и офлайн-образованием // Ценности и смыслы. 2019. № 3. С. 6–22.
9. Pange A., Pange J. Is e-learning based on learning theories? A literature review // World Academy of Science, Engineering and Technology. 2011. Vol. 5, № 8. P. 56–60.

10. Burke L. Educational and online technologies and the way we learn // *International Schools Journal*. 2013. Vol. 32, № 2. P. 57–65.
11. Mayer R. Coursera Partners' Conference. Keynote Plenary. Newport Beach, 2015. URL: <https://www.coursera.org/learn/coursera-partners-portal/lecture/anwb6/richard-mayer-keynote-plenary> (дата обращения: 28.01.2021).
12. Шилко Р. С., Егоров С. Ю., Зинченко Ю. П. Проблема саморегуляции учебной деятельности в массовых открытых онлайн курсах // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. № 3. С. 632–639. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104.
13. Daniel J. Making sense of MOOCs: musings in a maze of myth, paradox and possibility // *Journal of Interactive Media in Education*. 2012. Vol. 3, art. 18. DOI: 10.5334/2012-18.
14. Floratos N., Guasch T., Espasa A. Recommendations on formative assessment and feedback practices for stronger engagement in MOOCs // *Open Praxis*. 2015. Vol. 7, № 2. P. 141–152. DOI: 10.5944/openpraxis.7.2.194.
15. Hew K. F. Towards a model of engaging online students: lessons from MOOCs and four policy documents // *International Journal of Information and Education Technology*. 2015. Vol. 5, № 6. P. 425–431.
16. Киуру К. В., Попова Е. Е. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59-3. С. 380–383.
17. Сорина Г. В. Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе. Москва : ИСПО РАО, 2017. 60 с.
18. Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // *Вопросы философии*. 2006. № 2. С. 27–43.
19. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. Москва : Проспект, 2015. 256 с.
20. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 407 с.
21. Карпенко А. С. Развитие многозначной логики. Москва : URSS, 2016. 448 с.
22. Сорина Г. В. Коммуникативный характер логического корпуса работ Аристотеля // *Вестник Московского университета. Серия 7: Философия*. 2019. № 5. С. 65–71.
23. Длугач Т. Б. Руссо и общественный договор // *Историко-философский ежегодник*. Москва, 2013. С. 177–190.
24. Пронских В. С. Онтология коллективного экспериментатора: от группы Альвареса к мегасайенс // *Эпистемология и философия науки*. 2019. Т. 56, № 4. С. 165–182.
25. Французские студенты страдают от одиночества // *Euronews*. 25.01.2021. URL: <https://ru.euronews.com/2021/01/25/france-students-facing-covid> (дата обращения: 28.01.2021).
26. Конференция трудового коллектива и обучающихся МГУ // *Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова*. URL: https://www.msu.ru/news/konferentsiya-trudovogo-kollektiva-i-obuchayushchikhsya-mgu.html?sphrase_id=3274201 (дата обращения: 28.01.2021).

REFERENCES

1. Seaman J. E., Allen I. E., Seaman J. *Grade increase: tracking distance education in the United States*. [S. l.], Babson Survey Research Group, 2018. 45 p.
2. Yuan L., Powell S. MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers*, 2013, vol. 33, no. 2, pp. 1–7.
3. Meyer K. A. If higher education is a right, and distance education is the answer, then who will pay? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2010, vol. 14, no 1, pp. 45–68.
4. Sorina G. V., Mes'kov V. S. Sociocultural dimension of the educational space. *Values and Meanings*, 2013, no. 5, pp. 82–98. (In Russ.).
5. Handy Ch. Trust and the virtual organization. *Harvard Business Review*, 1995, May-June, pp. 2–8. URL: http://library.cust.edu.pk/teacher_resources/Cases&Articles/Information-Technology/InformationSystems/TrustandtheVirtualOrganization.pdf (accessed 28.01.2021).
6. Kochergin D. G., Zhernov E. E. Experience of digitalization of higher education in the USA. *Professional Education in Russia and abroad*, 2019, no. 2, pp. 12–23. (In Russ.).
7. Kentnor H. Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 2015, vol. 17, no. 1/2, pp. 28–29.
8. Sorina G. V. Modern educational space: interaction between online and offline education. *Values and Meanings*, 2019, no. 3, pp. 6–22. (In Russ.).
9. Pange A., Pange J. Is e-learning based on learning theories? A literature review. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 2011, vol. 5, no 8, pp. 56–60.
10. Burke L. Educational and online technologies and the way we learn. *International Schools Journal*, 2013, vol. 32, no 2, pp. 57–65.
11. Mayer R. Coursera partners' conference. Keynote Plenary. Newport Beach, 2015. URL: <https://www.coursera.org/learn/coursera-partners-portal/lecture/anwb6/richard-mayer-keynote-plenary> (accessed 28.01.2021).
12. Shilko R. S., Egorov S. Yu., Zinchenko Yu. P. The problem of self-regulation of educational activity in mass open online courses. *Herzen Readings: Psychological Studies in Education*, 2020, no. 3, pp. 632–639. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104. (In Russ.).
13. Daniel J. Making sense of MOOCs: musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012, vol. 3, art. 18. DOI: 10.5334/2012-18.
14. Floratos N., Guasch T., Espasa A. Recommendations on formative assessment and feedback practices for stronger

engagement in MOOCs. *Open Praxis*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 141–152. DOI: 10.5944/openpraxis.7.2.194.

15. Hew K. F. Towards a model of engaging online students: lessons from MOOCs and four policy documents. *International Journal of Information and Education Technology*, 2015, vol. 5, no. 6, pp. 425–431.

16. Kiuru K. V., Popova E. E. The problem of student involvement in the learning process in online education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 59-3, pp. 380–383. (In Russ.).

17. Sorina G. V. *Methodology of expert text analysis (MEAT) in the educational process*. Moscow, ISRO RAO, 2017, 60 p. (In Russ.).

18. Mironov V. V. Communication space as a factor of transformation of modern culture and philosophy. *Issues of Philosophy*, 2006, no. 2, pp. 27–43. (In Russ.).

19. Girenok F. *Clip consciousness*. Moscow, Prospekt, 2015, 256 p. (In Russ.).

20. Levin K. *Solution of social conflicts*. Saint Petersburg, Speech, 2000, 407 p. (In Russ.).

21. Karpenko A. S. *Development of multivalued logic*. Moscow, URSS, 2016, 448 p. (In Russ.).

22. Sorina G. V. The communicative nature of the logical corpus of Aristotle's works. *Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy*, 2019, no. 5, pp. 65–71. (In Russ.).

23. Dlugach T. B. Russo and the social contract. *Historical and philosophical yearbook*. Moscow, 2013, pp. 177–190. (In Russ.).

24. Pronskikh V. S. Ontology of collective experimenter: from group Alvariza to megascience. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2019, vol. 56, no. 4, pp. 165–182. (In Russ.).

25. French students suffer from loneliness. *Euronews*. 25.01.2021. URL: <https://ru.euronews.com/2021/01/25/france-students-facing-covid> (accessed 28.01.2021). (In Russ.).

26. Conference of the labor collective and students of MSU. *M. V. Lomonosov Moscow State University*. URL: https://www.msu.ru/news/konferentsiya-trudovogo-kollektiva-i-obuchayushchikhsya-mgu.html?sphrase_id=3274201 (accessed 28.01.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Сорина Галина Вениаминовна – доктор философских наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, научный руководитель Научно-образовательного центра (НОЦ) философского факультета «Философско-методологическое проектирование и принятие решений» (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: gsorina@mail.ru).

Рикель Александр Маркович – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: a.m.rikel@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 02.02.21

После доработки 03.02.21

Принята к публикации 05.02.21

Information about the authors

Galina V. Sorina – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, M. V. Lomonosov Moscow State University, scientific head, Science-Educational Center, Faculty of Philosophy «Philosophic-Methodological Design and Decision-Making» (1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: gsorina@mail.ru).

Alexander M. Rikel – Candidate of Social Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University (1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: a.m.rikel@gmail.com).

The paper was submitted 02.02.21

Received after reworking 03.02.21

Accepted for publication 05.02.21