

УДК 378.22

**Сторожакова Е.В.,
Шоган В.В.**

МАГИСТРАТУРА КАК СУЩЕСТВОВАНИЕ

Ключевые слова: существование, умиротворение, экзистенциалы, трансцендентный образ, рациональные представления, комплементарность, рефлексивность, онтометодология, чистота трансцендентности, событийный модуль.

Магистратура – модная форма обучения в вузе. Тысячи людей вдруг почувствовали ее необходимость. Это кажется странным в нашей профессионально не ориентированной стране. Полученное образование пока не детерминирует собой социальный статус и часто служит либо для наполнения содержательностью опустошенной, бессмысленной жизни человека, либо оригинальным способом ухода от армейской службы, либо еще чем-нибудь, что не имеет отношения к сущности этой новой и, по нашему мнению, очень эффективной формы обучения в вузе.

Что же такое, на наш взгляд, образовательная форма магистратуры в ее глубинном понимании? Начнем с того, что человек, обучающийся в вузе, уже в условиях бакалавриата притронулся к линии своего призвания, он уже испытал моменты профессиональной радости, успеха, понимания того, что он призван на эту землю, чтобы, возможно, испытать счастье учительства. Это состояние имеет отношение к непосредственной практике учительского труда, к знаковым проявлениям ментальности, которые фундаментируют жизнь человеческую от рождения до смерти. Но именно на этом этапе рождается то, что Хайдеггер называл «умиротворением» [1].

В условиях бакалавриата это лишь тенденция, но она количественно нарастает и в момент решения о выборе магистратуры приобретает устойчивый характер, в котором открываются «экзистенциалы» более глубокого смыслопонимания, где призвание основа, т.е., точнее, – первая ступень к глубинной компетенции, а вот служение детям, образованию, Родине, человечеству – вторая ступень в этом двухмерном пространстве профессионализма. Даже тот, кто несерьезно, иждивенчески,

формально выбрал образовательную магистерскую программу, – все равно не может миновать состояния глубинного выбора, представления о том, кому будет отдан обретенный опыт магистерского образования.

Для человека, выбирающего магистерскую программу, важны, по нашему мнению, пять предпосылочных компонентов:

1. Этот человек должен опережающе представлять трансцендентный образ своего направления: этот образ может возникнуть только из целостного видения единства мира, его космического, антропологического, социального и земного взаимопроникновения. Это, казалось бы, сложное построение – всего лишь состояние трансцендентности, в котором присутствует чувственное видение себя как ученого-исследователя, как человека, которому ничего не нужно, кроме того, чтобы отдать свою способность, свой талант людям.

2. Это опережающее рациональное представление о структуре и основном содержании магистерской программы. По этой причине, на наш взгляд, вступительные экзамены в магистратуру не должны носить общего характера, а должны нести в себе обязательное знание о том, чем будет заниматься будущий магистр в течение всего срока обучения. Допустим, если он поступает в магистратуру по методике преподавания социально-гуманитарных дисциплин, то его первый вопрос, без сомнения, должен быть по истории, а второй должен содержать в себе различные аспекты методики.

3. Следующий компонент в большей степени обращен к смыслу магистерской программы, к ее человеческому откровению, к выбору персоны руководителя магистратуры, буквально – к пониманию его заслуг, к переживанию

отданности делу, к ощущению комплементарности и перспективы глубинного диалога с ним.

4. Компонент, связанный с практической спецификой магистерской программы, с интуитивным чувствованием своего предметного мастерства. К примеру, если о прирожденном хирурге говорят: мастер – «золотые руки», в педагогическом варианте по аналогии то же можно сказать о человеке с врожденной способностью к практическому диалогу со школьниками разных возрастов.

5. Компонент, который связан с предполагаемой способностью рефлексии, с врожденным чувством ответственности, объективностью самооценки и оценки, с предполагаемой способностью взять вину на себя и отсюда к глубинной рефлексии.

По нашему мнению, если все эти пять компонентов присутствуют в процессе выбора магистратуры и студент способен так многоаспектно видеть свое образовательное будущее, то можно говорить о правильности его выбора, об эффективном профессиональном совершенствовании и «о восхождении к образу служения как фундаментальной компетенции в профессии педагога» [2].

Далее важно понять, как после такого моноаспектного осмысления своего магистерского пребывания будут развиваться собственно содержание, средства, методы и формы обучения в магистратуре. Мы предполагаем, что в условиях реальной магистратуры, т.е. в течение двух лет, каждый год обучения можно представить как законченный, заверченный модуль, состоящий из пяти микромодулей, хотя на самом деле истинная завершенность магистерского образования будет достигнута только в течение трех лет магистратуры. Это наше предполо-

жение – своеобразная профессиональная мечта, которая, возможно, в условиях современного реформирования малоуместна, но, несмотря на это, мы убеждены, что третий год магистратуры – не фантазия, а объективная необходимость. Первый модуль по-своему содержанию – онтометодологический, второй модуль – исследовательский, третий – практический (рисунок).

Здесь необходимо избегать всякого рода навязывания, натаскивания, воздействия, формирования. Эти архаизмы прошлой педагогики должны исчезнуть из дискурса процесса обучения. Новые категории и понятия должны обрести место в словарном обиходе профессоров и магистров.

Итак, первый год (модуль) – онтометодологический. Первый микромодуль – образ. Первое понятие – «событие» [3]. Магистерское образование не может быть не связанным с целостным видением своей будущей профессиональной деятельности, с пониманием отданности своего таланта и способности посредством определенной технологии, отражающей эту трансцендентную событийность. Так понимается категория существования и так можно интерпретировать название нашей статьи – «Магистратура как существование».

С этой точки зрения должно рассматриваться и единое образовательное пространство магистратуры, которое возникает, а точнее, творится самим

субъектом образования – студентом, «в его самосознании открывается онтологическое видение мира» [4]. Магистр – это человек, открывающий в себе исследователя, а образ исследователя рождается, развивается, результируется от прикосновения к истокам, от созерцательного видения природных ландшафтов, равнин и морей, лесов и гор – там человек переживает свое самосознание, там созерцает глубины собственного духа, дали морей и равнин как бытийственную перспективу собственных возможностей, там в трудностях путешествия он приобретает опыт преодоления, который в снятом виде будет обязательно присутствовать на «скалистых ступенях» исследовательской работы, там он в своей чистоте трансцендентен.

Более того, восходя к чувству наджизненности, к бессмертию, где единичная человеческая жизнь – лишь ступень в оптимистическом движении человечества, студент переживает, по нашим наблюдениям, метаморфозу перехода от «бытия в мире» [5], которое временно, конечно, хаотично, к «здесь бытию», т.е. к со-бытию, к чувству направленности жизни. И только испытав ментальную целостность своего пребывания на земле, студент перешагивает к трансцендентному бытийственному видению, ему открывается единство мира, космоса и природы.

В этом суть онтологического этапа магистратуры, где студент, прикасаясь



Структура существования магистратуры

к глубинным истокам мысли, открывает в себе причастность к тотальным мыслительным потокам. Однако этот путь к «чистоте трансцендентности» [6], т.е. к переживанию своей микрокосмичности, где профессионализм выступает как единственная возможность отданности себя людям, из глубин исследовательской событийности достаточно сложен. Именно по этой причине магистерское образование должно начинаться с созерцательных путешествий в природные заповедники с мифо-поэтическими откровениями, переходить далее к художественно-культурным созерцаниям в музеях живописи, в концертных залах, в театре. Так поэтапно происходит пробуждение глубинных экзистенциалов, бытие в своих событийных актах актуализирует самосознание. Именно такой подход дает возможность целостного видения своего места в профессии. «Открытие и пробуждение глубинных истоков самосознания студента» [7] приводит его к необходимости перспективного видения своего профессионального результата.

Это первый модуль первого года магистратуры, специальный профессионально-пропедевтический курс с практикой посещения уроков и воспитательных мероприятий, результатом которого может стать выбор темы исследования. Необходимо заметить, что лейтмотивом обучения в магистратуре, т.е. некоторым центром мыслительной работы, должна стать магистерская диссертация – вокруг нее, ради нее, во имя ее результатов должно осуществляться обучение в магистратуре.

Второй микромодуль – философско-методологический. Его главной задачей является осмысление и написание философской методологии исследования, и его развитие состоит из пяти

этапов. Первый этап – лекционно-семинарский образ философской методологии исследования. Второй – философско-семинарский комплекс осмысления связи философии с предметом исследования. На этом этапе эффективны интегрированные лекции «вдвоем»: философ – руководитель магистратуры. Этот лекционно-семинарский диалог дает возможность более профессионального осмысления философских истоков научного исследования. Третий этап – специальный курс откровения на основе персонализации, где главным героем является руководитель магистратуры, где он представляет свое восхождение к философским истокам собственного исследования. Четвертый этап – практико-исследовательский. В его основе лежит посещение, наблюдение и активный анализ процесса обучения в школе с позиции философской методологии. Пятый этап – рефлексивный. Он, по существу, представляет собой защиту первого параграфа первой главы магистерского исследования, на которой присутствуют представители администрации факультета, эксперты-философы, руководитель магистратуры, практические работники школ. Суть этого этапа заключается в оценке, самооценке и самоанализе проделанной работы.

Третий микромодуль – предметно-методологический, для педагогической магистратуры это психолого-педагогические предпосылки магистерской диссертации. Внутри себя он также развивается в пять этапов, где первый этап – система лекционных занятий, на которых осмысливается роль общих предметов в их отношении к конкретному исследованию (физика и ее частная область, история и ее частная область, психология и педагогика и исследуемое направление в методи-

ке). Далее осуществляется лекционно-семинарская работа, где осмысливаются методологические связи предметов в целом и частных областей исследования с анализом предлагаемых текстов. Здесь также необходимо работать в диалоге руководителя направления и представителя общепедагогического, психологического и любого общепредметного направления: тексты, создаваемые на этом этапе, являются основой лекций и семинаров и осмысливаются с помощью психологов, педагогов и методистов. Третий этап связан с предметным открытием руководителя магистратуры, который в специальном лекционно-семинарском курсе представляет свой путь восхождения к предметным истокам исследования. Четвертый этап носит название предметно-практического. Здесь осуществляется посещение и наблюдение уроков, их анализ в контексте психолого-педагогических характеристик. Пятый этап – презентативный, но в сущности это такая же рефлексия, где студенты представляют второй параграф первой главы диссертации, который носит название «Психолого-педагогические предпосылки научного исследования». Он подвергается такому же комплексу анализа, как и в предыдущем микромодуле, только в данном случае основными участниками являются психологи, педагоги, руководители магистратуры и учителя практики.

Четвертый микромодуль года – технологический. Этот микромодуль построен на осмыслении технологических предпосылок исследования. Здесь на первом этапе в лекционно-семинарском комплексе решается проблема предъявления существующих в современном образовании технологий. На втором этапе данные технологии соотносятся с конкретикой исследова-

ния, желательно с приглашением тех творчески работающих учителей, которые эффективно используют различные технологии и способны оценить специфику того методического направления, которое исследуется в магистратуре. Третий этап – персонализация. Как и в предыдущих микромодулях, он построен на идее «откровения» руководителя магистратуры, который показывает свой путь восхождения к исследуемой технологии. Это также система лекционно-семинарских занятий. Четвертый этап – действенно-практический: посещение, наблюдение и анализ уроков с элементами исследуемой технологии. И наконец, пятый этап – рефлексивный, на котором осуществляется защита третьего параграфа первой главы диссертации с рабочим названием «Технологические предпосылки исследования».

Пятый микромодуль года – оценочно-рефлексивный. Здесь проводятся обобщающие семинары, вскрываются сущности методологических установок, студенты выступают с коллективным мастер-классом «Методологические предпосылки исследования в практике работы». Завершается все общим рефлексивным этапом защиты первой главы.

Несколько замечаний по поводу первого года. «Первое – все микромодули привязаны к сезонам, то есть природосообразны» [8] (образный микромодуль имеет отношение к осени, философский и психолого-педагогический – к зиме, технологический приходится на весну, практический и рефлексивный – на конец весны и начало лета). И еще одно замечание, которое вызовет недоумение, – это сезонные созерцательные путешествия. Каждое время года имеет свое онтологическое начало, где доминируют различные состояния событийности:

осень – целостность, зима – мыслительность, весна – отданность, лето – созданность и воплощенность. Здесь с очевидностью просматривается завершенный модульный характер года, который в наших исследованиях представлен пятикомпонентной формулой: образ, т.е. восхождение из жизни в образование; анализ, т.е. осмысление основных компонентов и категорий методологии; смысл, т.е. переживание событийного характера технологии; действие (созданность), т.е. создание определенного продукта как инобытия собственного сознания; и наконец, рефлексия – возврат в реальную жизнь, соотнесенность исследования, образовательного опыта с реальной жизнью.

Надо заметить, что данная статья посвящена главным образом существованию магистратуры «Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин», однако, на наш взгляд, предлагаемый инвариант имеет отношение к любому типу освоения магистерской программы.

Второй год (модуль) обучения в магистратуре определен нами как исследовательский. С точки зрения философской категории существования в нем «доминирует глубинное состояние отданности» [9]. Это означает, что студент, работая над темой исследования, неосознанно предполагает отдавать накопленный на I курсе опыт методологии и эвристические находки своего исследования на II курсе другим людям по той простой причине, что исследование в сущности своей лишено меркантилизма, и в своей сверхзадаче, даже если субъект исследования противится что-то отдавать другим, использует это, допустим для карьеры, он все равно попадает в контекст исследования как некоторой тотальной категории, которая объединяет всех

ученых мира, он становится в известном смысле человеком человечества и на этой основе прикасается к компетентностному фундаменту профессии, который именуется нами «служение».

Однако, без сомнения, создание условий для восхождения к чистоте показанных экзистенциалов требует педагогической основательности, продуманной системы педагогических обстоятельств, в которых интенция служения может стать реальным мотивом обучения в магистратуре. В этом контексте исследовательский год-модуль представляет собой, в отличие от предыдущего, методологического, доминирующую самостоятельную деятельность студентов. Это означает, что преподаватели – руководители магистратуры – в большей степени начинают выполнять роль организаторов исследовательской работы, где создаются, с одной стороны, квазиусловия для креативных действий студентов, а с другой – «реальные проникновения в истоки исследования» [10], чтобы в синтетических этапах обучения предлагать собственные, открытые в творческих актах научные результаты.

Как и предыдущий онтометодологический год обучения, второй исследовательский год состоит из пяти микромодулей, которые развиваются в пятикомпонентной последовательности: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия. Он также соотнесен с годовыми сезонами, где осенью доминируют целостные образные представления, зимой – научный анализ, весной – открытие глубинных смыслов исследования, в конце весны и начале лета – практическое воплощение результатов исследовательской работы.

Итак, первый микромодуль года – осень – начинает свое существование с природно-онтологического, мифо-онтологического, культурно-

художественного созерцательного этапа. Однако если в предыдущем году речь шла об открытии в себе бытийственных основ исследователя, второй год-модуль начинается с созерцательных путешествий, где главенствует открытие в себе каждым состояния отданности другим, осознание фундамента профессии ученого, именуемого нами «служение». Здесь созерцательная работа уже насыщена человеческим опытом, наблюдением и диалогами с теми, кто посвятил себя чистоте этого глубинного экзистенциала. Валам, Свято-Печорский, Святогорский монастыри, монастыри и храмы Южного региона переходят в мифологию служения, и далее студент открывает для себя систему мемориальных музеев, где витает дух отраженности в людях, отданности им своего дара, где каждый музей-мемориал олицетворяет собой бескомпромиссность служения человечеству, России. Посещение художественных музеев носит в данном случае также предметный характер, это не простое созерцание живописных полотен как духа эпох, как инобытия самосознания гениев – это созерцание картин, на которых представлена жертвенность служения («Боярыня Морозова» В. Сурикова, «Что есть истина» Н. Ге, работы романтиков немецкой школы («Крест на горе» Фридриха)), художественное созерцание портретного жанра (портреты Крамского, Достоевского, Толстого, портреты выдающихся людей кисти И. Репина, плеяда картин Михаила Нестерова).

Так же интерпретируются и выдающиеся музыкальные симфонические и оперные произведения, т.е. тем самым образный микромодуль открывает глубинное состояние отданности, осознав которое студент открывает для себя идею того, что он призван на эту зем-

лю, чтобы стать учителем людей, вести их, опираясь на собственный опыт, к глубинным открытиям своего бытия, к со-бытиям, которые, являясь целостными эмиссарами разума, определяют весь мотивационный комплекс обучения в исследовательском модуле магистратуры. Образное начало, пробуждающее бытие, переходит во второй этап, где развивается лекционно-семинарский блок, посвященный категориальному аппарату исследования, выявляются его основные принципы, правила, а на семинарах-диспутах осмысливаются категории каждой магистерской диссертации и, естественно, анализируются тексты, предлагаемые студентами. Мы не говорим сейчас о конкретных предметах и дисциплинах, вокруг построения категориальности могут быть выстроены любые дисциплины учебного плана, но они должны быть привязаны к рождению, осмыслению, формулированию категориального аппарата диссертации.

Третий этап образного микромодуля представляет собой персонифицированный комплекс лекций и семинаров, на которых рассматривается путь руководителя магистерской программы, опыт его исследовательской работы, где происходит движение от работы с полной группой магистратуры до индивидуальных глубинных диалогов с каждым.

Четвертый этап первого микромодуля года связан с практическим проектированием категории исследования в реальной социальной исследовательской ситуации – в нашем случае это урок, который готовится на базе школы, в ракурсе исследуемых категорий.

Пятый этап – рефлексивный. На нем осуществляется защита первого параграфа второй главы диссертации под рабочим названием «Основные катего-

рии исследования», где после защиты осуществляется комплексный анализ и самоанализ проделанной работы с участием специалистов по предмету, педагогов и психологов, методистов.

Второй микромодуль есть переход к глубинному состоянию мыслительности. Под влиянием этого событийного акта исследуется связь научных категорий с локальным фрагментом диссертации, возможно, с отдельным источником, возможно, с отдельным уроком, но суть здесь заключена в связи теоретической базы исследования с практикой ее реализации – своеобразным автономным локальным исследовательским пространством. Здесь также все начинается с образного лекционно-семинарского блока, где представлены инварианты уже существующих диссертаций, взгляды на связь с точки зрения других авторов, текстовый анализ этой связи.

На втором, рациональном этапе микромодуля доминируют семинарские занятия, в основе которых лежат практические рекомендации по написанию текстов магистерского исследования.

На третьем этапе осуществляется персонификация опыта научного руководителя, представляющего свой путь осознания связи теории с локальным фрагментом практической работы.

На четвертом этапе, который носит характер практического внедрения и основан на событийном состоянии созданности себя в предметах и явлениях урока, магистранты участвуют в проекте на базе школы, где репрезентируют в уроках, которые дают самостоятельно, эту выявленную ими связь. Подчеркнем еще раз, что этот локальный анализ есть, как обычно, первый опыт мыслительной работы, инобытие мыслительности как глубинного событийного состояния. С точки зрения

квазиусловий мы предполагаем занятие скрытой позиции со стороны преподавателя и руководителя магистратуры, которая при общей внутренней жесткости, связанной со структурой исследования и с критериями, ее определяющими, должна создать иллюзию свободного мышления и творчества, а также твердое убеждение, что найденная научная связь есть исследовательский успех самого студента. Этот микромодуль завершается рефлексивным актом защиты второго параграфа второй главы диссертации.

В начале весны магистратура вступает в новый микромодуль, который определен как системное внедрение гипотезы, задач, новых категорий, принципов, методов, т.е. всего того, что создано заново, уже в контексте некоторой системной целостности – в нашем случае эта система уроков или связь одного урока с результатами четверти, года, с развитием воображения, памяти, мысли, чувства. Данный микромодуль также начинается с образного лекционно-семинарского представления о возможных вариантах системного использования нового знания. Далее на рациональном этапе осмысливаются варианты, предлагаемые студентами, и корректируется их текстовая работа. На третьем этапе главной персоной исследования становится научный руководитель, который демонстрирует свой путь восхождения к системным знаниям, это образ анализируется на семинарских и практических занятиях. Четвертый этап, который, как и ранее, мы называем практическим, знаменует собой конвергенцию (сближение) рационального и персонифицированного уже в системном проекте, т.е. в проведении реальных уроков, где используется данное видение целостного взаимодействия. Завершается данный

микромодуль рефлексивным этапом защиты третьего параграфа второй главы диссертации с рабочим названием, характеризующим системный подход к реализации гипотезы и задачи исследования.

Вторая часть весны и раннее лето являются микромодулем экспериментальной апробации исследования, где на первом этапе руководителем магистратуры, профессорами, работающими на данном этапе магистратуры, предлагаются различные методики апробирования и мониторинга исследования. На втором этапе осмысливается модель исследования. На третьем этапе руководитель магистратуры предлагает собственный опыт исследовательской работы и сравнивает его с теми приемами, которые решили использовать студенты. На четвертом этапе осуществляется практическая апробация экспериментальных методик в практике реальных уроков и воспитательных мероприятий школы, а далее на рефлексивном этапе экспериментальный параграф диссертации защищается и комплексно анализируется и самоанализируется. В целом же модуль исследовательского года обучения в магистратуре завершается микромодулем рефлексии. Под этим понимается защита второй главы диссертации в целом, естественно, с ее оценкой, самооценкой и глубинным самоанализом.

Нас могут спросить: а что же с защитой диссертации в целом? Именно отвечая на это вопрос, можно уповать на третий год обучения в магистратуре, который, на наш взгляд, должен носить характер воплощения методологического первого и исследовательского второго в опытной работе по специальности. В нашем случае – в школе, под контролем вуза, с поэтапным мониторингом, с признанием иссле-

дования общественностью и профессионалами, в особой развивающейся структуре, где также есть образное начало практического воплощения, его осмысление, проникновение в его глубинные характеристики, презентация результатов исследования для экспертов и практических работников школы, и только потом наступает время рефлексивного микромодуля, т.е. защиты диссертации, где будут представлены в единстве методологический, исследовательский и практический этапы с доказательством их эффективности.

Еще раз необходимо подчеркнуть, что рассмотренные исследовательские находки и опыт существования магистерской формы обучения в направлении «Методика преподавания социально-гуманитарных наук», несмотря на всю их специфику, по нашему мнению, могут служить основой для организации обучения в магистратуре любого направления. Эффективность показанного построения заключена не в подробностях микромодулей и их этапов, а в понимании того, что открытые в условиях бакалавриата тенденции профессионального призвания должны стать в условиях магистратуры достоянием самосознания студентов, воплощенным в фундаментально-глубинной компетентности служения образованию, Родине, человечеству.

Библиография

1. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 46.
2. *Шоган В.В.* Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. С. 36.
3. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014. С. 67.
4. *Miller, A. and P. Wilson, 1979.* Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis. Genetic Psychology Monographs, 99: 28.

5. *Heidegger, M.* Existence and being. – Chicago: Regnery, 1949. P. 46.
6. *Гайденко П.П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М.: Республика, 1997. С. 54.
7. *Шоган В.В.* Теоретические основы модульной технологии личноно ориентированного образования. Ростов н/Д, 1999. С. 54.
8. *Шоган В.В.* Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013. С. 34.
9. *Гегель Г.* Собрание сочинений: в 8 т. М.; Л., 1975. Т. 8. С. 67.
10. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения. М., 2001. С. 77.
3. *Storozhakova, E.V.* 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: 67. (rus)
4. *Miller, A. and P. Wilson,* 1979. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis. Genetic Psychology Monographs, 99: 28.
5. *Heidegger, M.* 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 46.
6. *Gaydenko, P.P.,* 1997. Break to the transcendental: New ontology of the XX century. Moscow: 54. (rus)
7. *Shogan, V.V.,* 1999. Theoretical grounds of modular technology of personally focused education. Rostov-on-Don: 54. (rus)
8. *Shogan, V.V.,* 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: 34. (rus)
9. *Hegel, G.,* 1975. Collected works: in 8 vols. (Vol. 8). Moscow: 67. (rus)
10. *Freinet, C.,* 2001. The selected pedagogical compositions. Moscow: 77. (rus)

Bibliography

1. *Heidegger, M.,* 1993. Time and being: articles and speeches. Moscow: 46. (rus)
2. *Shogan, V.V.,* 2012. Modular organization of educational process in higher school: methodological judgment of the basic forms of teaching – lectures, seminars, practical classes. Rostov-on-Don: 36. (rus)