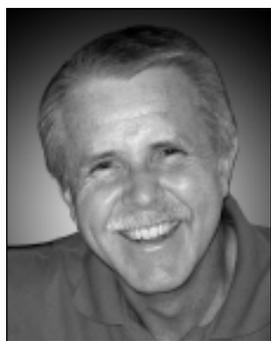


Обучение — провал или успех?

© П. Шай, 2006

© Т. Дятлик, 2006 (пер.)

Перри ШАУ, Бейрут, Ливан



Перри Шай (Ed.D., Pacific International University) – профессор Ближневосточной школы богословия (Бейрут, Ливан) в области христианского образования.

На протяжении последних 15-ти лет несет миссионерское служение на Ближнем Востоке и занимается подготовкой лидеров для арабских стран, Ирана и Армении.

А. Очарование и разочарование Григория

Для начала я расскажу вам правдивую историю, в которой изменены только имя главного персонажа и незначительные детали.

Григорий был примерным студентом богословского колледжа, получал хорошие оценки, и был известен своим пронизательным философским умом. Деноминация, к которой принадлежала его церковь, оплатила все расходы, связанные с его обучением, с условием, что после окончания семинарии Григорий три года будет служить пастором по месту назначения. Первым его таким местом была маленькая церковь районного городка, которая существовала больше шести лет без пасторской опеки. Григорий был большим энтузиастом и с нетерпением ждал момента, когда сможет преподавать пастве все те новые прекрасные идеи, которым его обучили в семинарии.

После переезда и некоторого обустройства в городке, под конец воскресного богослужения Григорий объявил, что в следующую пятницу после обеда начинается чудесная образовательная программа для взрослых. Стремясь увидеть как можно больше учащихся, он созвонился со всеми ключевыми людьми церкви и пригласил их лично. Григорий был твердо уверен в том, что ликвидировав богословское невежество этой спящей церкви, он поможет ей преобразоваться в пышущую служением церковь, имеющую сильное воздействие на общество.

Целую неделю Григорий провел в подготовке к занятиям, а пятничное утро – готовя классные комнаты, где собирался преподавать «Историю Церкви» с

16:00 до 17:00, «Введение в Новый Завет» с 17:00 до 18:00, и, наконец, свой самый любимый предмет «Введение в систематическое богословие» с 18:00 до 19:00... Стрелки на часах показывают 16:00... Никого... 16:15... Никого. В 16:30 пришли две престарелые прихожанки, а еще через минут двадцать – пожилая пара. Все четверо посидели около часика и ушли. Больше никто не явился.

Не теряя воодушевления, Григорий решил сосредоточиться на предмете «Введение в Новый Завет», который, как ему показалось, вроде бы заинтересовал тех четырех. Он снова с кафедры и по телефону призвал людей прийти на занятия, и с нетерпением ожидал следующей пятницы, в которую... никто не пришел... Энтузиазм Григория был разбит вдребезги, как и его мечты о преобразовании церкви. С большой неохотой и едва ли не с цинизмом провел он необходимые двенадцать месяцев в этой церкви, а потом попросил руководство деноминации перевести его руководителем молодежи в другой город. Еще через два года он оставил служение, и начал учиться на доктора богословия.

Эта история может показаться вам крайностью. Но, к сожалению, она повторяется с разной степенью крайности с большинством выпускников богословских учебных заведений по всему земному шару. Удивительно, почему так много церквей относится к богословским колледжам как «колледжбищам»¹ и пре-

зирают продукт нашего кропотливого труда?

Несмотря на то, что мы сами можем назвать множество причин, по которым так широко критикуются наши богословские учебные заведения, я все-таки считаю, что наше невежество в отношении того, насколько глубокое воздействие оказывает на студентов скрытый учебный план, и последующая за этим неудача в предотвращении такого негативного воздействия являются одной из главных причин. Основной тезис моей статьи заключается в том, что богословское образование может стать эффективным только при условии, что скрытый учебный план будет сознательно разрабатываться, а не «плыть по течению».

Б. Что такое скрытый учебный план?

Что я подразумеваю под выражением «скрытый учебный план»? Большинство из нас, когда думают об «учебном плане», представляют себе списки и описания курсов из академических каталогов и расписания занятий, которые мы раздаем студентам в начале курса. Однако это только одна из форм осуществления учебного плана, то, что называется «явным учебным планом» – заявленная, утвержденная и запланированная цепочка учебно-воспитательных событий, которые обычно без труда понимаются всеми участниками этого процесса².

Ирония состоит в том, что мы тратим намного больше времени на планирование каталогов и описаний курсов («явного учебного плана»),

¹ «Колледжбище» – производное от «колледж» и «кладбище». *Прим. пер.*

² Robert W. Pazmino, *Principles and Practices of Christian Education: An Evangelical Perspective*, Grand Rapids: Baker, 1992, 93.

которые, как правило, влияют на образование наших студентов намного меньше; и тратим меньше времени на скрытый учебный план (мощное социологическое и психологическое измерение в образовании, которое скорее подсознательно улавливается учащимся, чем сознательно ему преподается³), черты всеобъемлюще окружающей студента среды, которая включает в себя природу одобряемого поведения, модель отношений, и систему ценностей в учащемся сообществе⁴.

Скрытый учебный план едва уловим, но он оказывает на студентов влияние намного более сильное, чем явный учебный план, поскольку то, как мы обучаем их, глубоко врезается в души студентов и влияет на их отношения, мотивы, и поведение так, как мы редко можем повлиять нашими словами. Следующая история поможет нам прояснить это утверждение.

Мария, 28-летняя учительница воскресной школы, преподавала группе детей, возрастом 10 лет. Она рассказывала им о важности любви друг к другу. На половину из ее вопросов отвечала «хорошая» Кристина; когда нужно было помолиться, Мария просила Кристину; когда приходило время читать, читала Кристина; более того, пожертвования тоже собирала Кристина. Тем временем, двум чрезвычайно активным и шаловливым мальчикам, Георгию и Ивану, Мария постоянно делала за-

мечания, обращалась к ним жестко, и, в конце концов, отправила их к директору воскресной школы.

Несмотря на то, что темой урока Марии была любовь друг к другу, действительный урок – скрытый учебный план урока – состоял из следующих посланий: «условием любви является хорошее поведение», «любовь получают любимчики», «некоторых любить просто невозможно».

Здесь, как и в других местах, мы видим неудобную истину, которая хорошо подтверждена социологами образовательной сферы, но которая большей частью игнорируется руководителями учебных заведений: скрытый учебный план всегда доминирует над явным. То есть, если скрытый и явный учебные планы вступают в конфликт друг с другом, то учащиеся берут урок именно из скрытого, а не явного учебного плана. Следовательно, мы пренебрегаем скрытым учебным планом на свой собственный риск.

Скрытым учебным планом пронизан весь процесс образования. То, как преподаватель одевается, присутствие или отсутствие чувства юмора, серьезное отношение к одним темам и игнорирование других – все это сообщает учащимся, что является важным, а что нет⁵. Паркер Палмер подмечает, что

«...вся культура образовательного сообщества с ее системой наград и взысканий ... [ее] правилами и от-

³ Хотя Филип Джексон не был первым социологом, использовавшим данную концепцию, он создал фразу «скрытый учебный план» в своем основополагающем труде: *Life In Classrooms* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968).

⁴ Pazmino, *Principles and Practices*, 93.

⁵ Ted Ward, “The Teaching-Learning Process,” in Michael J. Anthony, ed., *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, Grand Rapids: Baker, 2001, 120.

ношениями ... составляет собой «скрытый учебный план», который [имеет] большую формирующую мощь в жизни учащихся, чем рекламируемый учебный план»⁶.

Именно по этой причине тот, кто ответственно подходит к составлению учебного плана, принимает всерьез как явный, так и скрытый учебные планы⁷. Процесс образования может быть эффективным только при условии, что скрытый учебный план разрабатывается сознательно, а не принимается бессознательно.

В. Скрытый учебный план в семинариях

Наши семинарии и библейские школы, как и любые другие учебные заведения, также имеют скрытый учебный план, который, к сожалению, нередко обучает наших студентов в полной противоположности тому, что мы утверждаем в нашем явном учебном плане и миссионерском заявлении. Несмотря на то, что различные учебные заведения по-разному реализуют процесс образования, и, следовательно, имеют разнообразные формы скрытого учебного плана, я хочу предложить на рассмотрение несколько *общих* скрытых посланий, которые сообщаются студентам во многих богословских школах.

⁶ Parker J. Palmer, *To Know as We Are Known: A Spirituality of Education*, San Francisco: Harper & Row, 1983, 19-20.

⁷ Robert W. Pazmino, *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*, 2nd ed., Grand Rapids: Baker, 1997, 238.

⁸ «В школе нас учат, что качество образования является результатом посещения лекций;

1. «Учеба» = «образование»

Одним из наиболее распространенных уроков, преподаваемых семинаристам, является идея, что библейское и богословское образование есть наилучший способ помочь людям расти духовно. Выражаясь простым языком, мы учим наших студентов, что «учеба» равняется образованию.

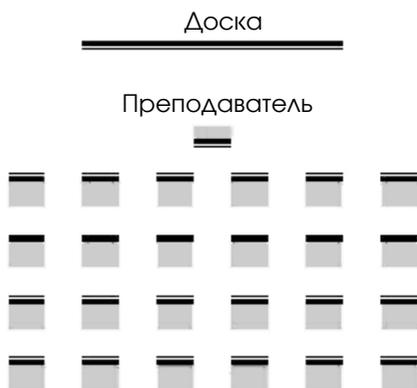
История Григория – классический пример подобной формы обучения. Фактически, в каждой знакомой мне семинарии система оценивания основана на том, насколько студент владеет библейским, богословским и историческим материалом, знание которого проверяется через посредство письменных работ и экзаменов⁸.

Главным считается накопление информации, и акцент на знании подсознательно переносится в служение, так что на руководящие посты в поместных церквях чаще всего выбирают того, кто владеет большим объемом информации, а не того, кто является примером благочестивой жизни⁹.

Путешествуя по миру, главным образом я встречаю следующую модель, используемую в семинариях как стандарт для обучения. Войдя в подобный класс, мы уже знаем предполагаемую роль преподавателя: учитель, начальник, авторитетный профессионал-эксперт, интел-

что ценность обучения увеличивается с количеством затраченного труда; и, в конечном итоге, что эта ценность и качество может быть измерена и задокументирована с помощью оценок и диплома». Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York: Harper & Row, 1970, 56.

⁹ Lawrence Richards, *A Theology of Christian Education*, Grand Rapids: Zondervan, 1975, 159.



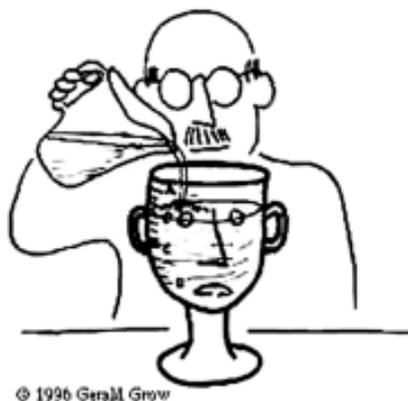
лектуал-специалист в своей области¹⁰. На подсознательном уровне такое устройство аудитории закладывает эмоциональную дистанцию между учителем и учеником, которая ограничивает у последнего чувство свободы выражать свое мнение и дискутировать.

«Знание» рассматривается как предмет потребления, наподобие легкой закуски или обеда, а «обучение» зачастую выглядит не более, как подтверждение ожиданий преподавателя¹¹. Никто иной, как учитель устанавливает график работы, определяет план урока, и постоянно находится в центре внимания. И чаще всего именно преподаватель читает лекцию, как будто он единственный человек в классе, которому есть что сказать, а другим – получить назидание через слушание его монолога.

Подобное устройство класса implicitly подразумевает, что студенты являются невежественными «открытыми хранилищами», страстно жаждущими услышать ответы на жизненно важные вопросы¹².

Я понимаю, что такая ситуация не кажется утешающей, и, к сожалению, она слишком распространена. И к чему удивляться, когда семинаристы-выпускники забирают с собой в поместную церковь такую модель «авторитетного эксперта», находящегося на эмоциональной дистанции?

Наши студенты настолько хорошо впитывают обезличенную и формальную обстановку типичного класса в семинарии, что у них самих развивается обезличенный и формальный стиль служения¹³.



¹⁰ Kevin Lawson in Kenneth O. Gangel and Howard G. Hendricks, eds., *The Christian Educator's Handbook on Teaching*, Grand Rapids: Baker, 1988, 67.

¹¹ Marjorie J. Thompson, *Soul Feast: An Invitation to the Christian Spiritual Life*, Louisville: Westminster John Knox, 1995, 134; c.f. Henri J.M. Nouwen, *Reaching Out: The Three Move-*

ments of the Spiritual Life, New York: Doubleday, 1975, 58-63

¹² Duane Elmer in Kenneth O. Gangel and James C. Wilhoit, eds., *The Christian Educator's Handbook on Adult Education*, Wheaton: Victor, 1993, 142.

¹³ Pazmino, *Foundational Issues in Christian Education*, 238.

2. Образовательный подход к служению

Посредством нашего исследовательски- и книго-ориентированного подхода к образованию, мы приучаем наших студентов к тому, что знание можно найти только в книгах и в образовательном подходе к мышлению. И не нужно затем изумляться, что наши выпускники используют такой академический подход в своем служении в поместной церкви: вопреки проделанным исследованиям в области церковного образования¹⁴, такие руководители, выпускники семинарий, вместо того, чтобы поинтересоваться вначале, каким уровнем знаний обладают их слушатели, читают им академические научные трактаты, которые зачастую неуместны для прихожан.

Я часто слышу, как семинаристы-выпускники говорят на проповеди: «Это уже четвертая моя проповедь о преобразующей силе Евангелия! Почему вы смотрите на меня так, как будто впервые слышите об этом!?» Тем не менее, они редко осознают, что причина, скорее всего, находится в них самих — неспособность слушателей испытать личное духовное преобразование навер-



няка является следствием того, что сам выпускник неспособен соотнести проповедь с жизнью тех, к кому он обращается. Если это в действительности так, то выпускник очень хорошо усвоил семинарскую модель.

Как редко можно встретить преподавателя, который бы соотносил материал своих лекций с жизнью студентов! К сожалению, в классе весьма часто делается акцент скорее на обзор безбрежные просторы библейской и богословской информации, чем на создание примера христианского образа жизни¹⁵. Мы скорее обучаем наших студентов христианской версии «Что? Где? Когда?» или «*Выиграй миллион*»¹⁶

¹⁴ Обсуждение вопроса образования взрослых не является целью данной статьи. По вопросу значительной разницы между образованием детей и взрослых, см. Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed., Amsterdam: Elsevier, 2005, особенно стр. 58-72.

¹⁵ Pazmino, *Foundational Issues in Christian Education*, 238. Эдгар Эллистон ("Inter-Cultural Leadership Development," in Doug Priest, ed., *Unto the Uttermost*, Pasadena: William Carey, 1984, 284-288) делает следующее критическое

замечание, «Формальный подход к богословскому образованию ... обычно изолирует его от «реальной жизни» общества, в котором оно находится, и от самого общества, в которое выпускники возвращаются для служения... [Формальный подход] предоставляет благоприятную возможность для развития передовых теоретических идей в преподавательски-ориентированном иерархическом контексте. «Высокий академический уровень» иногда рассматривается как самоцель, без последующего его применения в служении обществу или в жизни студентов».

¹⁶ George Wood, *Schools That Work*, New York: Dutton, 1992, 167.

чем готовим их стать руководителями, которые смогли бы приводить людей ближе к Богу и положительным образом влиять на образ их жизни¹⁷. В то время, как устно мы обучаем их тому, что «Слово стало плотью», психологически и методологически мы преподаем им что «Слово стало текстом»¹⁸.

Нередко я слышу аргумент, что обучение семинаристов критическому образу мышлению является важной частью подготовки к служению в этом сложном мире. В принципе, я согласен с этим! Но довольно часто сам термин «критическое мышление» ограничивается сравнением и анализом академических текстов. Насколько сложнее становится применить такую форму критического мышления, когда мы просим студентов стать «практикующими христианами мыслителями»¹⁹ или «размышляющими практиками»²⁰, которым необходимо анализировать, синтезировать и оценивать теоретический научный материал в свете практических жизненных ситуаций, и наоборот²¹.

3. Знание-центричная иерархия

Слишком часто мы сами формируем у наших студентов знание-центричную надменность: «Я думаю, вы согласитесь, что в этом отрывке сотериологическая концепция богословия завета противоречит самому значению христологии».

В семинарских классах существует тенденция постоянно ссылаться на оригинальные языки Библии и научную литературу, умаляя простое толкование Слова как упрощенческое и восхваляя запутанные комментарии как «научные». Ясно, что в таком случае скрытым учебным планом является идея, что только образованные (в частности, мы – преподаватели-специалисты) могут понимать истинное значение Писания. Свою магистерскую степень в Принстоне я защищал в области греческой экзегетики, и поэтому высоко ценю беспокойство о том, что мы должны позволять Писанию говорить за себя, а не вкладывать в него наши предвзятые точки зрения. Несмотря на это, меня беспокоит, не обучаем ли мы семинаристов

¹⁷ Thom and Joani Schultz, *Why Nobody Learns Much of Anything at Church: And How to Fix It*, Loveland: Group, 1993, 54.

¹⁸ John-Marc Ela, *My Faith as an African*, Orbis, 1988, 181

¹⁹ Joseph C. Hough, Jr., “The Education of Practical Theologians,” *Theological Education* 20 (Spring 1984), 55-84, and Joseph C. Hough, Jr., and John B. Cobb, Jr., *Christian Identity and Theological Education*, Chico: Scholars, 1985, 81-84. См. также дискуссию и критические вопросы в книге Роберта Бэнкса *Reenvisioning Theological Education: Exploring a Missional Alternative to Current Models*, Grand Rapids: Eerdmans, 1999, 34-45.

²⁰ Donald A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Aldershot: Ashgate, 1991.

²¹ Это согласуется с моделью когнитивного ученичества (A. Collins, J. Brown, and S. Newman, “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics.” in L. Resnick, ed., *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale NJ: Erlbaum, 1989, 453-494) и теорией когнитивной гибкости (R. Spiro, P. Feltovich, M. Jacobson, and R. Coulson, “Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains,” in T. Duffy and D. Jonassen, eds., *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale NJ: Erlbaum, 1992), и отражает важность контекста в определении понимания определенной концепции или принципа.



определенному надменному пренебрежению простой верой верующих²², а также тому, что подавляющее большинство прихожан неспособны придти к истинному пониманию Писаний, и нуждаются в ученых, которые рассказали бы им об этом? Иными словами, только ли получившие соответствующее образование (то есть, мы и наши выпускники) должны толковать Библию? В то время как мы провозглашаем,

²² Иван Иллич говорит, что «академически обработанные студенты чувствуют себя счастливыми только в сообществе с другими потребителями продукта образовательной машины» (*Deschooling Society*, 49).

²³ Одним из самых коварных последствий контроля над осуществлением учебного плана является ограничение творческого подхода, что для нас, сотворенных по образу и подобию Божью, играет существенную роль. Иван Иллич (*Deschooling Society*, 56) подмечает, что «как только молодые люди позволяют учебному плану формировать их воображение, они приспособляются к любым планам учебного заведения. «Обучение» покрывает густым туманом горизонт их воображения». Однако если мы подчеркиваем ценность личности, сотворенной по образу Божьему, нам

что одним из главных учений Реформации было «священство всех верующих», наш скрытый учебный план явно утверждает, что есть новая священническая иерархия «всех верующих», на вершине которой уже удобно расположились мы, ученый мир.

4. Тоталитарный контроль учебного плана

Ситуация обостряется еще и тенденцией преподавателей полностью контролировать учебный план предмета²³. Вы можете припомнить, советовался ли ваш учитель когда-либо со своими студентами насчет содержания курса, перед тем как предоставить его им как бы «свыше»? Более того, слишком часто преподаватели контролируют даже задаваемые студентами вопросы и берут на себя смелость определять корректность ответов этих же студентов²⁴.

Трагедия состоит в том, что выпускники, покидая священные залы семинарии, уносят эту модель с собой в служение в поместных церквях: как и наш учебный план зачастую

нужно посредством применения различных стилей преподавания предоставлять студентам благоприятную возможность для творчества, чтобы они могли обучаться и применять Божью истину самыми различными способами, которые в одно и то же время и соответствуют Божьим требованиям, и отражают индивидуальный подход к обучению. См. Pazmino, *Foundational Issues in Christian Education*, 235.

²⁴ Сравни с обвинением Ивана Иллича, что в учебных заведениях «большинство ресурсов тратится с целью завоевать время и мотивацию ограниченного количества людей, чтобы в конечном итоге вернуться к предвиденным проблемам в ритуально очерченной обстановке» (*Deschooling Society*, 28).

не соотносится с жизнью студентов, так и учение и проповеди наших выпускников в церквях редко соотносятся с жизнью общины, в которой они несут служение²⁵.

5. «Всех под одну гребенку...»

Слишком много семинарий в своем подходе к богословскому образованию «гребут всех под одну гребенку», оставляя студенту мало места и гибкости в плане выбора предметов и требований к курсу. Точно так же как не надеть пальто одного размера на людей разного возраста и ком-

плекции, так невозможно в одинаковой степени применить одну и ту же богословскую программу для всех служителей.

Притом, что мы много говорим о дарах Святого Духа, и в то же время, ограничиваем студента в выборе предметов, наш скрытый учебный план свидетельствует о посвящении научному единообразию, которое никоим образом не может быть оправдано богословски. Здесь очевиден разительный контраст с индивидуальным подходом Иисуса к подготовке апостолов для исполнения Великого поручения²⁶.

6. Фрагментарное и абстрактное понимание реальности

Еще один большой урок, преподаваемый нашим скрытым учебным планом, – фрагментарное, абстрактное понимание реальности²⁷, которое больше согласуется с механистическим модернизмом, чем с христианской эпистемологией²⁸.



²⁵ Сравни с утверждением Фрайре, что он в течение 40 минут может научить читать любого взрослого человека, если первые слова, с которыми он знакомится, будут из области политики, и имеют прямое отношение к его жизни. См. Пауло Фрайре, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. by M. B. Ramos, Harmondsworth: Penguin, 1970.

²⁶ Сравни с книгой *Теория стилей преподавания*, которая освещает самые различные методы преподавания. См., например, D.D. Flannery, ed., *New Directions in Adult and Continuing Education: Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1993, Howard Gardner, *Frames of Mind*, New York: Basic, 1983, D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984, R.R. Sims and S.J. Sims, eds., *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education*, Westport: Greenwood, 1995.

²⁷ Широко распространенная фрагментация, очевидная в богословском образовании, глубоко изучается в плодотворном труде Эдварда Фарли *Theologia: The Fragmentation and Unity of Theological Education* (Philadelphia: Fortress, 1983). См. также Joseph Hough and Barbara Wheeler, eds., *Beyond Clericalism: The Congregation as a Focus for Theological Education*, Atlanta: Scholars, 1988, 1. В противоположность Фарли, Роберт Бэнкс предполагает, что источник такой фрагментации богословского образования имеет древние корни, уходящие в разделение между обучением и активным служением Богу, начавшееся во втором веке в христианских «школах» Александрии (*Reenvisioning Theological Education*, 144-145). Если это так, то, перед тем как проводить адекватную интеграцию, необходим еще более серьезный подход к реализации той модели ученичества, которую использовал Иисус и апостолы.

Наши семинарии имеют различные отделения – Ветхий Завет, Новый Завет, систематическое богословие, история Церкви, практическое богословие (означает ли это, что систематика непрактичная?), христианское образование, и т.д. – отделения, которые часто соперничают друг с другом за место в учебном плане. Мы преподаем библейскую истину в строгой логической последовательности, организованной в категории, которая по существу обезличена, и обсуждается и анализируется фактически на чисто теоретическом уровне²⁹. Даже так называемые «практические курсы» дают больше теории, чем практики. Это не означает, что содержание таких предметов неистинно или неважно. Просто, образовательный процесс в классе не должен привязывать библейскую истину непосредственно к одному человеку. Потому что в результате, студенты учатся работать с Писанием и богословием не на личностном, а фрагментарном и концептуальном уровне³⁰.

Наши выпускники несут такое понимание реальности в служение, разделяя христианскую веру и служение на отделения, рассматривая богословие как философское упражнение, которое нечасто соотносится с нашей жизнью. Зачем тогда удивляться, что проповеди в наших церквях так редко подвигают слушате-

лей на значительные изменения в их жизни!?

По моему мнению, одна из наибольших трагедий протестантского богословского образования по всему миру состоит в том, что мы, западные люди, экспортируем это нехристианское, основанное на Просвещении, фрагментарное и концептуальное понимание реальности в не-западные общества, которые владеют мощным наследством целостного подхода к образованию. Стремясь удовлетворить запросы светских научных сообществ, находящихся под влиянием Запада, слишком много школ в не-западном мире отвернулись от целостного подхода к образованию, который намного больше соответствует христианскому пониманию реальности.

7. Служение – не сотрудничество, а соревнование

Семинарское окружение, как и светский вуз, имеет тенденцию заражать личность страстью к академическому соревнованию друг с другом, что поощряет индивидов придерживаться межличностной дистанции, а не сблизиться друг с другом³¹. Фактически, все домашние задания являются одиночными и индивидуалистичными, и наши студенты хорошо усваивают, что служение скорее состоит в индиви-

²⁸ Banks, *Reenvisioning Theological Education*, 73-75. См. также David W. Wright, "Choosing Appropriate Curricular Models for Christian Education," *Christian Education Journal* Vol. XV No. 2 (1995), 25-39.

²⁹ Richards, *A Theology of Christian Education*, 160.

³⁰ Richards, *A Theology of Christian Education*, 159.

³¹ Немногие руководители богословских школ ставят под вопрос соревновательную природу

академизма, и я сам часто слышал людей, оправдывающих дух соперничества на том основании, что «все так поступают». И мне очень интересно, не является ли соперничество в христианских учебных заведениях какой-то иной формой натуралистического заблуждения: «Что типично, то нормально; что нормально, то хорошо»?

дуальном соревновании, чем в сотрудничестве друг с другом³², что любой ценой я должен стать лучшим пастором, а моя церковь – лучшей церковью, чем пастор и церковь, находящиеся через квартал от меня. И все это происходит в Теле, призванном к единству веры посредством уз мира³³!

В каждой семинарии, которую я знаю, главный акцент делается на оценки, несмотря на их сомнительную ценность в предсказании профессиональных достижений выпускников, несмотря на несметные доказательства их деструктивной природы³⁴ и негативное влияние, которое они производят на отношения друг с другом. К чему тогда удивляться, что наши выпускники начинают измерять успех в жизни и служении на основании внешних данных³⁵, скрывая под маской благополучия свою внутреннюю духовную нищету!?

Занимательно, что недавнее исследование обнаружило, что студенты, достигающие наивысших академических оценок, в действительности предпочитают работать индивидуально, приспосабливаются к существующим правилам и процедурам, не знают радости творчества, не умеют сформулировать проблему

и найти пути ее решения³⁶ – качества, прямо противоположные творческому, имеющему видение руководство, которое так необходимо сегодня. Наш явный учебный план функционирует просто для того, чтобы «вознаградить хорошими оценками тех студентов, которые способны воспроизвести» то, что в них вложили³⁷ – другими словами, это является пассивным приспособлением. Может быть, это объясняет, почему преподаватели университетов и семинарий (включая меня самого) – те, кто достиг высоких академических научных успехов – так бедны в том, что касается планирования учебного плана, основанного на видении?

Наш подход к обучению, соревновательный и «оценочно-устремленный», неоднократно показывал, что приносит мало положительного в достижении конечной цели образования. Линн Стоддарт говорит, что «в традиционной образовательной системе смысл учебы заключается в том, чтобы сдать следующий тест». Как только тест сдан, «информация из мозга помещается в некое хранилище там же, потому что достигла своей цели»³⁸. Иногда я задаюсь вопросом, «не забыли ли наши преподаватели, что их роль состоит

³² См. также Hough and Wheeler, eds., *Beyond Clericalism*, 1.

³³ Ефесеям 4:3. Сравни с Richards, *A Theology of Christian Education*, 160, and Wright, "Choosing Appropriate Curricular Models," 25-39.

³⁴ Raymond J. Wlodkowski and Margery B. Ginsberg, *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, 1995, 275-282.

³⁵ Illich, *Deschooling Society*, 58.

³⁶ F. Cano-Garcia and E. Hughes, "Learning and Thinking Styles: An Analysis of their Interre-

lationship and Influence on Academic Achievement," *Educational Psychology*, 20:4 (2000), 413-427.

³⁷ Cano-Garcia and Hughes, "Learning and Thinking Styles," 425. Сравни с Wlodkowski and Ginsberg, *Diversity and Motivation*, 277.

³⁸ Lynn Stoddard, *Redesigning Education*, Tucson: Zephyr, 1992, 55. Сравни с Alfie Kohn, *Punished by Rewards*, Boston: Houghton Mifflin, 1999, 76-92, Wlodkowski and Ginsberg, *Diversity and Motivation*, 276-277.

в стимулировании ученика к обучению, и что они не работают в комиссии, избирающей общественных деятелей?»³⁹

8. Ум – наиважнейшая часть личности человека

Нынешняя система богословского образования основана на ошибочной эпистемологии, корни которой находятся в греческой философии и в Просвещении, но не в Писании. Попросту говоря, Просвещение предложило идею, что ум человека является арбитром всей истины, но это полностью противоречит христианскому пониманию истины как личностной, коренящейся в личности Иисуса Христа, и выраженной посредством восхитительной целостно-ориентированной заповеди возлюбите Господа Бога всем своим сердцем, душой, умом и силой⁴⁰.

Огромное количество содержания, которое мы передаем нашим студентам, по идее должно привести нас в замешательство, поскольку мы редко рассматриваем содержание предмета как что-то, на что должны откликнуться студенты. Преподавая именно таким образом, мы учим наших студентов, что христианское служение – это передача содержания, а не преобразование

жизни посредством активного послушания Богу и практической жизненной целостности. К чему тогда удивляться, что так много людей в наших церквях отлично знают богословие, но их жизнь никак не отличается от жизни окружающих? И в семинариях, и в церкви мы сосредоточиваем наше внимание почти исключительно на *ортодоксии* (правильной вере), тогда как христианская церковь испытывает тяжкую нищету в не менее важной сфере – *ортопраксии* (правильные поступки)⁴¹.

Предметы, имеющие дело с духовным формированием и молитвой, часто отсутствуют в наших учебных планах, или, в лучшем случае, считаются второстепенными, как будто эти вопросы являются периферийными, недостойными серьезного богословского размышления и тщательного обучения. Не учим ли мы наших студентов тому, чтобы рассматривать духовность как что-то предназначенное для невежественных пиетистов, которых мы терпим в наших церквях лишь потому, что нужно терпеть?⁴²

Таким же самым образом в наших учебных планах недостает курсов по миротворчеству и межличностным отношениям, что очень эф-

³⁹ Ohmer Milton, Howard R. Pollio, and James A. Eison, *Making Sense of College Grades*, San Francisco: Jossey-Bass, 1986, 224.

⁴⁰ Ев. от Марка 12:30. Сравни с Wright, "Choosing Appropriate Curricular Models," 25-39.

⁴¹ Это различие было освещено в "Заключительном заявлении" Первого Экуменического Диалога Богословов Третьего Мира, который произошел в Дар-эс-Салам в 1976 году (S. Torres and V. Fabella, eds., *The Emergent Gospel*, Maryknoll, NY: Orbis, 1978, 269). Оно

также отражается в акценте учебного плана на богословии и этике, который рассматривается в книге Хью и Кобба, *Christian Identity and Theological Education*, 105ff.

⁴² Обширное исследование, проведенное в семинариях в 1992 году, показало, что обучение в семинарии помогло духовно расти менее 40% студентам. (См. Бэнкс, *Reenvisioning Theological Education*, 200). Такие шокирующие цифры должны потрясти наши богословские школы до самого основания.

фективно показывает студентам, что конфликты в церкви и в обществе уже настолько запущены и не поддаются решению, что мы ничего не можем с ними поделать.

Если переходить на более глубокий уровень, то, адаптируя в наших богословских колледжах идеи Просвещения, не показываем ли мы нашим студентам, что научное мировоззрение ценнее, чем перспектива христианской веры? Что в христианском служении обучение важнее молитвы? Что роль Духа Святого в обучении и проповеди второстепенна, периферийна, или вообще отсутствует?

На это мне обычно возражают, что роль семинарии заключается в том, чтобы тренировать ум, а межличностные вопросы, внутренние личные проблемы, и трудности стиля руководства семинаристы должны решать в своих поместных церквях. Нелепость такого возражения состоит в том, что оно наивно и нереалистично, и игнорирует 100-летнее исследование в области социологии образования. Сосредоточиваясь на передаче содержимого, семинарии не только учат знанию, но и обучают могущественной модели, которую выпускники будут использовать в служении. Действительно, приобретение знаний является важной задачей семинарии, но пускай оно будет облечено в такую модель, которую мы хотели бы видеть в наших выпускниках и в их поместных церквях, где они будут учить Слово!⁴³

⁴³ Richards, *A Theology of Christian Education*, 160.

9. Чему мы учим о Библии и Боге?

Моим наибольшим переживанием относительно скрытого учебного плана в семинариях является то, чему мы учим наших студентов о Библии и Боге.

Практика тщательного «анатомирования» Писаний и защита «научного подхода к Писаниям» мягко, но ярко показывает нашим студентам, что Библия мертва (потому что «анатомируют» только мертвые тела), а текст, хотя и привлекателен для изучения, но мало соотносится с нашей ежедневной жизнью.



«Одна теория состоит в том, что это событие произошло в местности между Вифилем и Ездзелоном, включая западную часть земли колена Манассии, а другая теория...»

Слишком много наших преподавателей начинают свои лекции без молитвы или признания нужды в водительстве Духа Святого в процессе обучения. Поступая таким обра-

зом, у нас есть реальная опасность показать нашим студентам, что Богу все равно, что мы преподаем, или что Он даже и не присутствует в нашем классе. Не несем ли мы на подсознательном уровне нашим студентам послание, что Бог – враг истины!? Конечно, мы учим наших студентов тому, что молитва имеет второстепенную важность, и, возможно, укрепляем общее мнение большинства в наших поместных церквях, что вера – это что-то личное, и что она не должна примешиваться к другим сферам нашей жизни – образование, социальные отношения, использование денег, образ жизни и др. Вместо того, чтобы рассматривать все, кем мы являемся и что делаем, как имеющее непосредственное отношение к нашей личности, как к духовному существу, мы на легкой волне подносим нашим студентам идею, что некоторые аспекты жизни духовны, а некоторые – нет.

Г. Заключительное слово

Да, я нарисовал довольно мрачную картину, но уверен, что ваш вуз выглядит далеко не так. Конечно, моя цель состоит не в том, чтобы вы разошлись по домам в огорчении и отчаянии, и тем не менее, нам нужно научиться распознавать проблемы и видеть новые возможности в творческих изменениях. Более того, нам нужно никогда не забывать, что Бог обилен благодатью, и мы всегда удивляемся, какие чудеса Он может творить даже в самом наихудшем образовательном контексте.

Я хочу напомнить, что наше призвание, как ответственных пре-

подавателей, работающих в богословском образовании, и живущих в состоянии между «здесь и сейчас» настоящим хрупким, падшим и «там и тогда» приходящим, будущим идеальным миром, – прилагать все усилия, чтобы достичь еще более высокого качественного уровня. Следовательно, двигаться вперед невозможно, если наши головы в песке, т.е. если мы игнорируем воздействие на студентов наших семинарий скрытого учебного плана.

Стремясь усилить и улучшить учебный план наших школ, важно, чтобы мы обращали внимание не только на содержание предметов, которые находятся в каталоге, но и на структуру, процесс и методы преподавания, которые мы показываем нашим студентам. Скрытый учебный план должен быть под таким же нашим пристальным вниманием, как и явный учебный план.

Д. Практические предложения

Все это хорошо, но есть ли у богословских программ какие-то варианты выбора? Я бы сказал: безусловно! Перед тем как начинать вводить творческие изменения, необходимо ясное и честное признание, что проблема существует, и признание именно в том, что богословское образование может быть эффективным только в том случае, когда скрытый учебный план разрабатывается целенаправленно, а не просто принимается бессознательно.

Таким образом, закончив своего рода деконструкцию, позвольте мне начать конструирование практических шагов, с помощью которых скрытый учебный план может стать



положительным обучающим опытом, а не деструктивным приложением воспитательных попыток наших школ. Возможно, в ваших семинариях вы уже что-то начали делать из того, что я предложу ниже, но, чем больше мы сможем сделать, тем лучше.

Мое первое предложение – часто предлагаемое, но редко применяемое – установить и усиленно поддерживать **наставничество и духовное водительство** студентов в наших школах. Почему бы нам не последовать примеру многих католических орденов и назначить каждому поступающему на учебу студенту духовного учителя или наставника, которому студент был бы подотчетен за развитие и интеграцию всех измерений своей личности в процессе образования?⁴⁴ Таким образом, духовное формирование и

подготовка студента к служению будет под большим присмотром. Наставник обязан регулярно встречаться со студентом, молиться с ним или с ней, всячески помогать расти в отношениях с Богом. Чтобы внедрить наставничество в учебном заведении, предварительно необходимо подготовить соответствующих людей, и снизить их преподавательскую нагрузку до такой степени, чтобы они могли качественно работать со студентами в области духовного водительства⁴⁵.

Студентов необходимо разместить по **группам подотчетности** (что должно быть частью учебной программы), состоящим из 3-5 человек, которые будут регулярно встречаться (как минимум, раз в месяц, лучше всего, еженедельно). Группу, возможно, будет вести один из преподавателей. Во время таких встреч члены группы могут обсуждать свои проблемы церковного служения, интеллектуальные трудности, вопросы, связанные с их духовной и эмоциональной жизнью – и все это в молитвенном обрамлении.

Требуйте от студентов вести **дневник**, в котором они записывали бы одну из ключевых идей каждого предмета и то, как эта идея помогает ему или ей в отношениях с Богом, в самопознании, в жизни и служе-

⁴⁴ Дополнительно о процессе духовного водительства см. William A. Barry and William J. Connolly, *The Practice of Spiritual Direction*, Minneapolis: Seabury, 1982, and Jeanette A. Bakke, *Holy Invitations: Exploring Spiritual Direction*, Grand Rapids: Baker, 2000. Но даже здесь существует опасность больше сосредоточиться на технических приемах, нежели на Богом ведомом духовном формировании, если мы упускаем из виду, что духовное водительство в католицизме тесно связано с традици-

онным сильным акцентом на призвании человека, а не на профессиональной подготовке служителя. См. George Schner, "Formation as a Unifying Concept in Theological Education," *Theological Education* 21:2 (1985), 94-113.

⁴⁵ Вопрос личностного и общественного формирования в видении Роберта Бэнкса является центральным для миссионерского богословского образования. См., в частности, его книгу *Reenvisioning Theological Education*, 199-207.

нии. Диплом можно будет вручать только тому студенту, который успешно вел свой дневник. Возможно, ведение дневника лучше было бы совместить с наставничеством и/или с группой подотчетности. В принципе, можно вести такой дневник по каждому предмету в отдельности, но хорошо было бы иметь один цельный дневник на все время учебы.

Акцент на поведении студентов. Требуйте от преподавателей включать в свой предмет обсуждение применения материала лекций в ежедневной жизни, и строить домашние задания таким образом, чтобы студенты могли критически размышлять над реальными жизненными ситуациями. Возможно, чтобы добиться этого, нужно будет урезать лекционную часть курса, и выделить больше времени для обсуждения ключевых тем, которые напрямую соотносятся с повседневной жизнью. Требуйте от студентов жить в послушании богословию, которое они изучают. Чтобы достичь этой цели, необходимо будет искать преподавателей не столько по академическим способностям, сколько по качеству сбалансированности между высоким академическим уровнем, опытом служения в церкви и глубокой духовной зрелостью. Следует отметить, что многие учебные заведения, к сожалению, изменили свой подход в этой области: раньше семинарии активно нанимали для преподавания мыслящих плодо-

творных пасторов, у которых не всегда была академическая степень, и затем давали возможность этим пасторам получить необходимую академическую квалификацию⁴⁶.

В явном учебном плане необходимо дать **больше гибкости в выборе предметов** в рамках специальности. Признавайте и давайте кредиты за образовательный опыт вне семинарии – интернатура, мыслительная практика, и др.

Воспитание командного духа. Поощряйте преподавателей развивать целостные курсы и семинары, которые преподаются несколькими преподавателями, чтобы таким образом предоставлять студентам модель служения в команде и интегративных навыков в мыслительной и практической сфере жизни⁴⁷.

Отказ от оценок⁴⁸. Ограничьте количество домашних заданий, за которые дается оценка. Убедитесь, что исправленные домашние задания имеют целью помочь студенту учиться и расти, а не просто стараться делать то, что нужно, чтобы получить оценку. Если возможно, устранились от жесткой системы оценивания, и попробуйте альтернативные варианты оценивания, в частности, по результатам изучения материала. Например, сделайте упор на мастерстве учебы, что требует от студента достижения определенного уровня, перед тем как сдавать экзамен: если студент не достиг уровня В+, изучение предмета счи-

⁴⁶ Негативные последствия замены пастора-преподавателя на академика-преподавателя в семинарии рассматриваются в книге Джона Лайта, *Crisis in the Church: The Plight of Theological Education*, Louisville: WJK, 1997.

⁴⁷ Некоторые примеры даны у Бэнкса,

Reenvisioning Theological Education, 177-178.

⁴⁸ Разнообразные предложения даны в книге Alfie Kohn, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Boston: Houghton Mifflin, 1999, 206-210.

тается незаконченным до тех пор, пока он не достигнет необходимого уровня. Иногда я слышу аргументы, что оценки необходимы тем студентам, которые хотят продолжить обучение дальше. Такое мнение считается ошибочным: много университетов (включая такие престижные школы, как Гарвард и Браун), уже принимают все больше студентов, чьи оценочные ведомости вовсе не содержат оценок⁴⁹.

Интеграция теории и практики. Способствуйте и поощряйте «многослойную» систему обучения (один семестр за партой в учебном заведении вузе), один в служении) и/или интернатуру, после которой предоставляется возможность для размышления посредством интегративных семинаров. Не принимайте в семинарию абитуриентов, которые поступают сразу после школы или университета, требуйте от них, как необходимое условие для подготовки к служению, поработать где-то два-три года по любой специальности. Проводите курсы обучения вне студгородка и на рабочих местах, встречаясь и размышляя вместе с практикантами и внедряя теорию в практику⁵⁰.

Объединение программы в одно целое. Зачем студентам необходимо брать именно пять 3-кредитных курса в семестр? Что удерживает нас от того, чтобы предложить им три 5-кредитных курса, объединенных в одно целое, и преподаваемых

группой преподавателей? Или предоставить им один 15-кредитный курс в семестр, с полной интеграцией материала?

В далеком 1980-ом году я на собственном опыте испытал этот подход, когда получил высшее образование в университете юго-восточного Уэльса в Сиднее: одногодичная программа состояла только из трех курсов – теория образования, учебный план, преподавательская практика – два из которых читались группой преподавателей, а третий состоял из 10-недельной практики в школе под наблюдением одного из учителей школы и профессора из университета. Это был замечательный опыт целостного образования. Трагедия заключается в том, что в то время как светские учебные заведения имеют целостный подход к образованию уже на протяжении 25-ти лет, наши богословские вузы (которые должны быть в авангарде целостного образования) все еще привязаны к фрагментарному учебному плану.

Разработайте учебный план, начиная с утверждения цели. Начните с определения, что нужно сделать для достижения цели и разработки курсов соответственно: такие предметы как духовное формирование, духовное богословие, миротворчество и примирение должны быть в центре нашего учебного плана, а также необходим больший акцент на этику и этическую практику.

⁴⁹ Фактически, Майкл Голдбергер из Браунского университета говорит, что абитуриентам, поступающим с порт-фолио своих достижений, вместо оценочной ведомости, «во время собеседования уделяется больше времени и внимания, и у них, по сути, с помощью

своего порт-фолио больше возможностей впечатлить приемную комиссию». Цитировано по книге Кона, *Punished by Rewards*, 359, fn 27.

⁵⁰ См. дальнейшие предложения по интеграции теории и практики в книге Бэнкса, *Reenvisioning Theological Education*, 177-179.

Обучайте духовности в классе. Поощряйте преподавателей преподавать в духе молитвы и смирения, показывая пример преподавания и обучения под водительством Духа Святого. Признавайте присутствие Бога лично и открыто в классе. Тогда как некоторые могут воспринимать это как что-то «неакадемическое», это, несомненно, нельзя назвать «небогословским»⁵¹! Вместо того чтобы изолировать академизм от веры, нам следует добиваться их здорового взаимодействия.

Поощряйте студентов жить в послушании богословию, которое они изучают. Возможно, сократите материал лекций, чтобы потратить больше времени на практическое применение изучаемых ключевых тем.

Практическое критическое мышление. Посредством домашних заданий и дискуссий в классе поощряйте и помогайте студентам критически размышлять над реальными жизненными ситуациями. Синтезируйте предмет изучения с практи-

ческим служением и применением в ежедневной жизни, посредством изучения на примере одного случая, или размышления над практической работой и домашним заданием.

Применяйте **различные стили преподавания**⁵², изменяя обучающих контекст: групповые проекты, ведение дневника, творческие методы преподавания, мыслительная практическая работа, интернатура, — возможности ограничиваются только нашим воображением.

Проводите **интегративные курсы** или семинары.

Вовлекайте студентов в развитие учебного плана, составление содержания курса и/или домашних заданий. Вообще, посвящение студента достижению цели учебы напрямую соотносится с тем, до какой степени он или она могут контролировать ситуацию в своей образовательной среде.

Обучайте своих преподавателей теории образования, коммуникации и мотивации. Быть хоро-

⁵¹ Banks, *Reenvisioning Theological Education*, 202-203.

⁵² Если вы хотите больше узнать о стилях преподавания, см. Rita Dunn and Kenneth Dunn's *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles and Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*, Boston: Allyn and Bacon, 1992, 1993, Marlene LeFever, *Learning Styles: Reaching Everyone God Gave You to Teach*, Colorado Springs: Cook, 1995, и Bernice McCarthy, *About Learning*, Barrington: Excel, 1996. Подобные вопросы поднимаются и в многочисленных исследованиях в области интеллекта; см. Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: BasicBooks, 1983. Использование различных стилей преподавания играет существенную роль, в частности, если вы не западный человек, не принадлежите к белой расе, и не мужчина. Например, все больше иссле-

дований указывает на разницу в том, как учатся мужчины и женщины. См. в частности плодотворный труд Carol Gilligan's *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard UP, 1982. Ребекка Чош предполагает, что господствующая академическая модель богословского образования является продуктом доминирования белых мужчин в структуре богословских школ (*Saving Work: Feminist Practices of Theological Education*, Louisville: WJK, 1995, 8-15). В свете растущего признания влияния культуры на стиль преподавания (см., например, Judith E. Lingenfelter and Sherwood G. Lingenfelter, *Teaching Cross-Culturally: An Incarnational Model for Learning and Teaching*, Grand Rapids: Baker, 2003) настоятельно рекомендуется, чтобы много-культурное богословское образование соответственно отзывалось на этот вопрос.

шим богословом еще не означает быть хорошим преподавателем богословия. Но несомненно, что святое призвание, к которому мы призваны, требует для богословского размышления наивысшего уровня подготовки в области образования. Мы сможем увидеть в доверенных нам студентах эффективных целостных служителей только при условии, что наши преподаватели сами являются эффективными целостными учителями. В частности, необходимо приучать наших преподавателей сосредоточиваться не на преподавании, а на обучении. Когда акцент делается на обучении, целью образования становится мастерство, а не взятие очередного барьера.

Обучайте преподавателей использовать творческие методы⁵³. Слишком много преподавателей привязано к системе чтения лекций, не принимая во внимание, что такие рефлексивные и взаимодействующие подходы как обсуждение в малых группах, форумы, собеседования, изучение примеров, ролевая игра, экскурсии, наглядные пособия, и т.д. приводят к более высоким результатам обучения. Даже те, кто цепко держится чтения лекций, могут научиться лучше доносить информацию.

Развивайте совместные домашние задания – возможно, дайте одно задание, которое должно быть выполнено всем классом вмес-

те. Постарайтесь в каждую лекцию включить какое-нибудь групповое задание, чтобы студенты понимали, что в преподавание и обучение, а также служение в целом – это не состязание, а сотрудничество.

В обучении используйте исследовательские команды. В начале семестра преподаватель дает студентам ключевые вопросы изучаемого предмета; в свою очередь, они должны сформировать исследовательские команды, чтобы изучить эти вопросы и впоследствии представить этот материал в классе. Таким образом, преподаватель выступает не столько в роли учителя, сколько в роли посредника⁵⁴.

Развивайте систему самооценки студентов, чтобы обучать их честному отношению к себе и соединять теорию с практикой, стремиться к самоусовершенствованию и достижению более высокого качества⁵⁵.

Используйте обучающие конспекты вместо оценок. Поступая так, мы подчеркиваем ответственность студента – учиться⁵⁶.

Предоставляйте логическое обоснование для домашних заданий. Взрослые ненавидят «мышиную возню» и «бег с препятствиями». Но они хорошо отзываются, когда понимают цель обязательного домашнего задания. Ознакомившись с причинами задания, студенты будут больше уважать преподава-

⁵³ Можно начать с чтения популярной книги Marlene D. LeFever's *Creative Teaching Methods*, Colorado Springs: Cook, 1985.

⁵⁴ Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed., Amster-

dam: Elsevier, 2005, 253-254.

⁵⁵ Raymond J. Wlodkowski, *Enhancing Adult Motivation to Learn*, rev. ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1999, 151-154.

⁵⁶ Knowles, et al., *The Adult Learner*, 265-271, Wlodkowski, *Enhancing Adult Motivation to Learn*, 165-168, 280-283.

теля как человека целеустремленно-го и ориентированного на обучение, будут больше мотивированы, осознавая ценность того, что им нужно выполнить.

Заключение

Возможно, в вашей школе вы уже применяете какие-то из вышеперечисленных предложений, но всегда можно сделать что-то большее. Наши возможности ограничиваются только нашей смелостью, воображением и посвящением.

Рекомендуемая литература

Banks, Robert. *Reenvisioning Theological Education: Exploring a Missional Alternative to Current Models*. Grand Rapids: Eerdmans, 1999

Knowles, Malcolm S., Elwood F Holton III, Richard A. Swanson. *The Adult Learner*, 6th ed. Boston: Elsevier, Butterworth, Heinemann, 2005

Kohn, Alfie. *Punished by Rewards*. Boston: Houghton Mifflin, 1999

Meyers, Chet, and Thomas B. Jones. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993

Palmer, Parker J. *To Know as We Are*

Суть заключается в том, что, будучи ответственными преподавателями богословия, мы не можем воспринимать скрытый учебный план как статус-кво, который разрушает саму суть нашей цели. Сложная задача состоит в том, чтобы на сознательное планирование скрытого учебного плана тратить не меньше времени, чем на явный учебный план, и, в частности, стремиться к целостному многомерному подходу к обучению, который, единственно, может вывести нас на путь конструирования учебного плана на наивысшем качественном уровне.

Known: A Spirituality of Education. San Francisco: Harper & Row, 1983

Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998

Richards, Lawrence O. *A Theology of Christian Education*. Grand Rapids: Zondervan, 1975.

Schun, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate, 1991

Wlodkowski, Raymond J. *Enhancing Adult Motivation to Learn*. Rev. Ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999