

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РУССКИХ ЕВАНГЕЛЬСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Игорь ПЕТРОВ. Россия, Курск

© И. Петров, 2003

Когда мы представляем себе хорошее евангельское учебное заведение, будь то школа или семинария, мы выстраиваем в нашем воображении некий образ-идиллию: в просторной, светлой классной комнате стоит мудрый учитель, а перед ним за ровно выстроенными рядами парт сидят внимательные ученики и стараются запомнить каждое слово, каждую мысль, исходящую из уст наставника. Но вот мы возвращаемся к реальности, видим определенные пробелы и трудности, возникающие в евангельских учебных заведениях, и задумываемся: существует ли способ исправить сложившуюся ситуацию и хоть немного приблизить ее к идеалу? Но более фундаментальный вопрос состоит в следующем: можно ли быть уверенными, что созданный нами идеал действительно является таковым для современного евангельского образования? Давайте проследим, как формировалось наше представление об идеальном образовании и что повлияло на наше восприятие того, каким оно должно быть.

ФАКТОРЫ, ПОВЛИЯВШИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СТРАНАХ БЫВШЕГО СОВЕТСКОГО СОЮЗА

Уникальное историческое развитие наших стран, расположенных между западной и восточной цивилизациями, вызвало ряд факторов, под воздействием которых формировался подход к образованию в России, Украине и Белоруссии и других странах бывшего Советского Союза. Первоначально «поставщиком» педагогических идей был Юг, Византийская импе-



Игорь Петров родился в 1961 в семье служителя церкви ЕХБ г. Караганда. Закончил Московскую С\Х Академию, С-Петербургскую Богословскую Академию (В. Miss.) и ВМАТS (M. Div.). Нес служение первого пресвитера Курской Церкви ЕХБ «Благодать». В настоящее время Игорь преподаёт в Курском Библийском Колледже, а также завершает учёбу в Trinity International University, Deerfield, IL, по программе «Доктор философии в педагогических науках».

рия. Таким образом, в основу легла греческая христианская традиция. Однако позднее русская система образования стала воспринимать элементы некоторых восточных традиций (монгольской, турецкой и т. д.) и западных образовательных моделей, особенно после того как Петр I «прорубил окно в Европу». С 1700-х гг. основное влияние оказывает западная педагогика, что было иронично подмечено одним из современных русских православных священников-педагогов: *«Русские учебные заведения являются точными кальками с католических школ 18 и 19 веков»* (Интернет-Форум Кураева 2001). Возможно, такая оценка и отражает реальность, однако в любую заимствованную извне систему, теорию или философию культура-реципиент непременно привносит и свои особенности. *«Поскольку детали проблем нравственного образования естественным образом варьируют в рамках национальной ситуации, то и философские основания для решения данных проблем также должны различаться»* (Rorty 1998, 10-11).

Как положительное, так и отрицательное влияние Запада и Востока на русскую культуру и ее систему образования побудило отечественных педагогов к поиску культуросообразного (культурно приемлемого) подхода к педагогической деятельности. Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765), первый русский академик и родоначальник русской государственной системы образования, выступал за такое образование, которое соответствовало бы национальному ха-

рактеру. Он также указывал на важную роль языка в воспитании. Ломоносов развил ряд идей, заложенных в работах великого чешского педагога Яна-Амоса Каменского. Зная о присущем русским коллективизму, Ломоносов утверждал, что преподавателям следует разрешать ученикам помогать друг другу на занятиях в классе, в то время как экзаменационные работы должны выполняться ими самостоятельно (Ломоносов 1989). Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1871), основоположник русской научной педагогики, утверждал, что на свете нет универсального человека, равно как и универсальной педагогической системы. Каждый народ имеет собственное представление об идеале человека. Наследие других наций есть драгоценный опыт и ценный источник обучения, но мы не должны пытаться копировать жизнь других народов. Конечно, мы можем использовать определенные педагогические идеи, выработанные в педагогиках других народов, но мы должны критически и творчески перерабатывать эти идеи, прежде чем использовать их в нашей ситуации. Мы не должны путать науку, общую для всех людей, с воспитанием, которое должно основываться на культуре народа (Ушинский 1988, 195-256; Васильева 2001, 296).

Некоторые западные специалисты в области христианского образования также разделяют точку зрения, согласно которой «наилучшим решением для восточноевропейских педагогов было бы не перенимать традиционный национально-специфический западный

подход к богословскому образованию, по крайней мере, не без значительной адаптации» (Elliot 2000a, 9-10). Чартер пишет: «Наиболее искупительная роль представителей Запада в неизбежном сотрудничестве Востока и Запада в сфере развития богословского образования... должна заключаться в побуждении, целенаправленном призыве... педагогов не позволять Западу слепо внедрять точные копии реализуемых им образовательных моделей и стилей в других странах мира» (Charter 1997, 261).

ОПИСАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Для начала попытаемся проанализировать традиционный подход к образованию, реализуемый сегодня в евангельских учебных заведениях стран бывшего Советского Союза. У каждой школы и каждого конкретного преподавателя существуют свои предпочтения и особенности. Тем не менее здесь мы можем, по крайней мере, описать некоторые наиболее распространен-

ные тенденции и характеристики педагогического подхода.

Педагогоцентричное образование

Традиционный классический западный подход, оказавший значительное влияние на государственную систему образования в России, отводит центральное место преподавателю. Полномочия в типичной учебной ситуации практически всецело принадлежат ему. Контроль деятельности учителей, в свою очередь, осуществляется вышестоящей организацией. Свойственное русской культуре стремление к авторитарному стилю руководства еще более способствует передаче власти в руки преподавателя и далее согласно «педагогической иерархии». В обязанности учителя входит планирование (предпочтительно подробное) всех видов классной работы; поиск материала, составление, представление и объяснение содержания учебного курса, как правило, в форме лекции. Преподаватель также обязан использовать общепринятые методы оценки

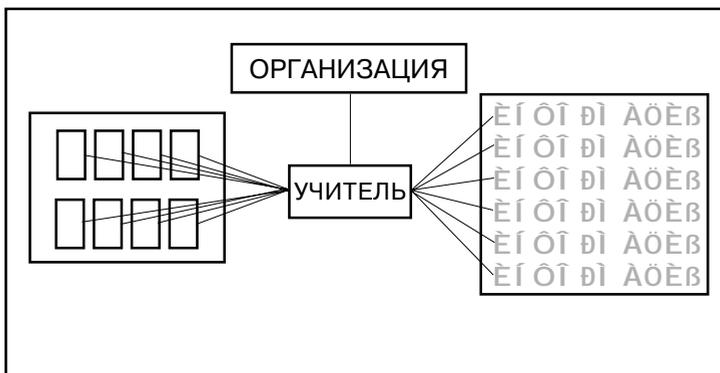


Рис. 1. Педагогоцентричное образование.

знаний учащихся с целью выявления глубины их понимания основных концепций и идей, вводимых в рамках курса. При этом преподаватель оценивает учащихся по мере того как они запоминают и воспроизводят на контрольных и экзаменах необходимые факты.

Преподаватель или образовательное учреждение принимают решение относительно используемой учебной литературы, хотя в устной форме учитель может призывать учащихся не ограничиваться требуемым минимумом. Однако классическая система оценки успеваемости с ее акцентом на заучивании и интегрировании основ преподаваемого курса не стимулирует студентов к самостоятельному исследованию с целью расширения и углубления знаний по тому или иному предмету. Кроме того, отсутствуют способы оценки и поощрения подобного рода академической инициативы. Зачастую студентам не выделяется время и не обеспечивается доступ к необходимым для самообразования информационным источникам. Важным аспектом педагогического подхода является то, что учитель отвечает за тщательное изучение определенного объема знаний, относящихся к преподаваемому им/нею учебному курсу. Из бесконечного потока накопленных знаний преподаватель должен выбрать и проанализировать необходимую информацию и далее переработать отобранный материал в соответствии с институциональной и личной системой взглядов и мировоззренческих убеждений. И наконец, от преподавателя ожидается представление прорабо-

танного материала учащимся в максимально сжатой, лаконичной и доступной форме. Данный подход основан на понимании, согласно которому объем знаний весьма широк и непрерывно возрастает, а учебное время крайне ограничено, как ограничена и способность учащихся усваивать предлагаемый материал.

В ходе такого классического учебного процесса студенты призваны выступать в роли активных получателей знаний, однако преподавателей зачастую расстраивает явная пассивность учащихся. В результате у педагогов возникает ошибочное предположение о тупости студентов. Такое предположение «ведет к педагогам, которые притупляют их ум. Когда мы преподаем, капля за каплей облекая информацию в пассивные формы, учащиеся, которые приходят на занятия энергичными и бодрыми, превращаются в пассивных потребителей знаний» (Parker 1998, 42).

Организационно контролируемое образование

Согласно общепринятому представлению, важно, чтобы содержание обучения в евангельских учебных заведениях соответствовало богословской концепции образовательного учреждения. Следовательно, содержание обучения в отдельно взятой школе должно согласовываться с богословием и практикой церкви/деноминации, являющейся учредителем данного учебного заведения. В этом вопросе классическое образование дает ряд преимуществ. Во-первых, студенты полу-

чают основные сведения, знания и навыки в рамках более или менее унифицированного подхода. Во-вторых, формируются эффективные структуры, препятствующие проникновению в содержание обучения еретических учений. В случае классического образования контроль и защита чистоты учения осуществляется со стороны не только учителя, но и руководства церкви (или объединения церквей) – учредителя учебного заведения. Такие подходы получили развитие спустя два столетия после Р.Х., когда единству христианства стали угрожать возникающие ереси. Игнатий Антиохийский был первым известным автором, подчеркивающим авторитет епископа как главного защитника истинных доктрин¹. Проблема заключается в том, что в ряде традиционных церквей рассматриваемая идея централизованной власти приняла крайние формы. Вследствие этого церковные иерархии с их системами ограничений и правил часто затрудняют процесс естественного развития церкви. Другая проблема состоит в использовании системы организационно контролируемого образования некоторыми псевдо-христианскими организациями сектантской направленности, такими, как Свидетели Иеговы, для достижения еще более значительных успехов. Управляемый индивидуально (учителем) и институционально (организацией) процесс образования по-

зволяет лидерам культа «просеивать» информацию, поступающую к учащимся. Как результат, культы способны формировать и программировать своих учеников определенным образом для достижения поставленных целей с максимальным результатом при минимальном сопротивлении и отсутствии необходимости обращаться к сложным вопросам в рамках более широкого объема знаний².

Пассивное обучение

Классики западной цивилизации, такие, как Сократ и Платон, придавали огромное значение обучению посредством диалога и общения, в ходе которого учитель пытается «вытащить» из своих последователей ту или иную истину, которой, по его убеждению, они уже подспудно обладают. Однако в процессе дальнейшего развития цивилизации, особенно в результате расширения знаний в период промышленной революции, педагоги «перестали видеть себя в роли сократовых повивальных бабок, усердно побуждающих своих учеников произвести на свет некое знание. Напротив, они предприняли иной подход, пытающийся напрямую передать знание непосвященным» (Meyers and Jones 1993, 4). Таким образом, классическое педагогическое образование как подход выросло на почве западной цивили-

¹ См.: *Catholic encyclopedia* <http://www.newadvent.org/cathen/07644a.htm>

² Сегодня многие студенты православных семинарий в беседе со студентами евангельских учебных заведений наотрез отказываются читать

или слушать что-либо евангельского содержания, поскольку любая неправославная литература воспринимается ими как ересь. Вместе с тем они проявляют готовность выразить свою точку зрения.

зации как наиболее доступная для эпохи модернизма альтернатива. Классическое образование отражает основные черты модернизма: дихотомизированное мышление, характеризующееся максимально дробным делением (партикуляризацией) в областях знания с тенденцией вписывать любой элемент в определенные четкие и аккуратные системы понятий, а также использованием точных измерений и научных описаний. От учащихся при описываемом подходе ожидается смиренное поведение в классе, минимальное беспокойство одноклассников, учителя и минимальное нарушение учебного процесса в целом. Более всего поощряется восприятие учащимися поступающей информации и дальнейшее ее интегрирование в имеющуюся систему знаний. Затем обучающемуся предлагается решить, каким образом она/он могут применить полученные знания на практике, а также «выдать» пройденный материал и/или проявить признаки освоенных навыков в тестах и на экзаменах. В отличие от определенного типа традиционных русских педагогов, большинство западных преподавателей готовы выслушать вопросы учащихся, задаваемые по ходу занятия, что способствует улучшению динамики занятия и приносит определенное разнообразие в учебный процесс. Вместе с тем предполагается, что вопросы и комментарии студентов будут краткими и лаконичными. Вопросы учащихся рассматриваются в данном случае как способ помочь им разъяснить те или иные понятия и мысли. При педагогическом подходе время для обсужде-

ния материала весьма ограничено. Здесь учитель, прежде всего, нацелен на сообщение как можно большего объема ценного материала.

«Конфессиональные истины» преподносятся в готовой форме

Классическое образование стремится обнаруживать и преподносить информацию, определения, идеи и теории в четкой и выверенной форме. Такой подход позволяет экономить время, необходимое для передачи учащимся большего объема материала. Ясное и хорошо организованное содержание способствует развитию у студентов четкого и хорошо организованного мышления. От учащихся ожидается положительное восприятие, хорошее понимание и запоминание содержания учебного курса. «Изобретать велосипед», т. е. постепенно открывать ту или иную истину для каждого студента в отдельности, некогда. Более того, существует опасность, что подобного рода «изобретение» может привести к неожиданным результатам или неоднозначным и нетрадиционным выводам. Учащиеся могут «выйти из-под контроля».

Вместе с тем такое «наставление в истине» в заранее заданной форме способно порождать ряд проблем. На территории бывшего СССР существует целый ряд евангельских христианских конфессий. Несмотря на то, что все они обычно имеют похожее доктринальное основание, определенные особенности, характерные для учения той или иной конфессии, все же суще-

ствуют. И верующие зачастую склонны подчеркивать скорее данные различия, чем общепринятые постулаты веры. Это ведет к тому, что евангельские христиане вынуждены иметь дело с рядом различных конфессиональных «сводов истин». Богословские системы конфессий представляются внутренне последовательными и логичными. Однако при сравнении одной системы с другой некоторые из них все же вступают между собой в противоречие. Учащиеся при этом остаются в недоумении: «Сколько же истин на самом деле существует: множество конфессиональных или все-таки одна Божья?» Классическое образование преуспевает в представлении и защите разнообразных «конфессиональных истин», являясь отличным инструментом для индоктринации (внушения определенных постулатов). Однако оно не обеспечивает эффективных структур и методов для снятия межденоминационной богословской напряженности через поиск многомерной Божьей Истины.

РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ, ОБСУЖДЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Опыт показывает, что со вступлением западной цивилизации в эпоху постмодернизма классические модели образования начинают все менее и менее отвечать новым потребностям общественного развития. «За после-

дние несколько десятилетий взгляды ученых и педагогов на обучение и знание кардинально изменились» (Loewenberg and Cohen 1999, 7). Сдвиг парадигмы был продиктован изменениями наших представлений об обучении и преподавании. В то время как старый педагогический подход был ориентирован на передачу знания в предположительно «пустые сосуды», что делало приоритетным «эффективное прохождение информации по заданному каналу», в активном обучении используются такие метафоры, как диалог и общение, что подчеркивает «аспекты преподавания и обучения, связанные с интерактивностью, сотрудничеством, взаимоотношениями» (Tiberius 1986, 148). Изменения также касаются и области богословского образования. Прочные стены, разделяющие конфессиональные структуры с их четко определенным богословием, начинают рушиться. На их месте все чаще и чаще возникают мосты и устанавливаются взаимоотношения. Строго выверенные термины, определения и понятия представляются слишком односторонними и категоричными. Сформированные ранее богословские теоретические и социальные структуры и понятия не вполне соответствуют современным реалиям физической, социальной и духовной жизни верующих и их сообществ. Конфессиональные структуры руководства и их богословские учреждения уже не способны действенно контролировать и направлять поток инфор-

мации, поступающий к членам своих организаций. Многочисленные способы общения и получения информации, накопления и передачи знаний позволяют большинству верующих самостоятельно находить и обмениваться теми или иными данными, минуя установленные структуры. В результате всех этих перемен перед нами новые учащиеся! Их можно обвинять, ругать, но они уже никогда не будут студентами 1980-х гг.

Изменились и преподаватели. Структуры образования, наделенные функцией контроля, зачастую не способны распознать и предотвратить дальнейшее распространение нездоровых, опасных учений в своих учебных заведениях³. Поколебалось самое основание сформированных ранее руководящих и педагогических структур. Как же евангельских христианам и их учебным заведениям выжить в это нелегкое время смены парадигм?

Формирование отечественной евангельской концепции образования

Для достижения эффективности в сфере педагогики нам необходимо разработать и применить библейски обоснованную, культурно приемлемую, фундаментальную, отвечающую потребностям времени концепцию образования. Основу евангельского богословского об-

разования должна составлять не передача готовых понятий, а обучение критическому и творческому мышлению, формирование способности принимать обоснованные решения. На смену накопительному подходу к образованию (Friere 2002, 71-86), характерному для традиционного западного классического стиля, а также типичному коммунистическому подходу призвано прийти активное обучение в его разнообразных формах. Существует целый ряд подходов, направленных на активизацию процесса обучения и преподавания. Это и обучение на опыте (Dewey 1897, 1938), и экспериментальное обучение (Kolb 1984, Jackson and Caffarella 1994; Vella 2000; и другие), а также обучение через решение проблем в ходе дискуссий (Christensen, Garvin, and Sweet 1991). Замечательный бразильский педагог Паоло Фреири предлагает обучение, которое учитывает «суть сознания учащегося – сознательность – отвергает коммунике и воплощает коммуникацию» (Friere 2002, 79). Широкое распространение в настоящее время получило возвращение к обучению через диалог (Friere 2002, 87-124; Vella 1995; Senge 2000; Brookfield 1987 и многие другие). Интересные идеи содержат самонаправляемое обучение (Knowles 1978; Rogers 1994), личностно-ориентированное недирективное обучение (Rogers 1989, 1994; Fairfield 1977; Joyce, Well, and Calhoun 2000, 285-300), безшкольное общество (Illich 1972), обучение как процесс преобразования (Mezirov 1991) и обучение в обучающихся сообществах

³ Например, некоторые иностранные и отечественные преподаватели, получившие образование на Западе, распространяют либеральное богословие среди своих студентов, при этом церковное (деноминационное) руководство этого порой даже не осознает.

(Senge 1990, 2000).

Однако, несмотря на возможно высокую оценку и эффективность педагогических подходов, разработанных в иных культурных контекстах, мы не должны слепо перенимать «иностранный педагогическую систему, даже если она отличается стройностью и глубокой продуманностью», но при этом непременно использовать опыт других народов как «ценное наследие для всех» (Ушинский 1988, 195-256). Следовательно, нам, в первую очередь, следует изучить собственные глубокие педагогические корни, а затем подумать, как внедрить «ценное наследие» других образовательных систем в русский культурный контекст. Прежде всего необходимо рассмотреть следующие достижения отечественной педагогической мысли: русский традиционный метод всестороннего обучения (Русский Христианский гуманитарный институт, С-Петербург, 1990), воспитание учеников, а не обучение студентов (Русская Православная концепция образования), государственное образование как искусство, построенное на науке, акцент на природе и воспитании, роль труда в воспитании (Ушинский 1988), государственное образование, роль модели в обучении (Толстой 1862; 1953, 402-403; Галенин 1974, 314-352), роль общины в образовании и развитии личности (Макаренко 1955; 1959, 397-451) и роль нравственного и этическо-

го развития (Сухомлинский 1970). С 1960-х гг. советские педагоги разрабатывали методы активного обучения. В 1970-х и 1980-х гг. П.Г. Щедровицкий активно разрабатывал теоретические и практические аспекты системно-деятельностной методологии (Щедровицкий 1992, 68-73). В последующем его идеи развивал и применял Зинченко (2000). Две группы педагогов в Ленинграде (АРИСИМ) и Москве (ОДИ) достигли заметных результатов в развитии концепции активного образования⁴. К сожалению, данная концепция не была официально внедрена в систему образования СССР, в то время как за рубежом находки советских педагогов получили высокую оценку и признание (Гальямов 1995). Таковы лишь некоторые источники по исследуемой проблеме.

Поразительным разнообразием и богатством мысли отличается и современная педагогическая наука в России. Следуя работам К. Ушинского, многие отечественные педагоги подчеркивают необходимость *знания учащегося* посредством установления с ним личных отношений и путем применения всех доступных научных методов и подходов⁵: изучение его/ее типа личности, жизненного уклада, способностей и т. д. Западные педагоги, в свою очередь, говорят о важности *«более глубокого знания о предмете и тех, кому они препода-*

⁴ В разработке данных проектов принимали участие М. Бирнштейн, И. Сыроежкина, С. Гидрович, В. Ефимова, В. Комарова, Р. Жукова и В. Платова.

⁵ К.Д. Ушинский был первым, кто предложил

использовать в педагогике данные антропологии. Он понимал антропологию как совокупность ряда наук: анатомии, физиологии человека, психологии, логики, истории, филологии, воспитания и т. д. (Ушинский 1989, 7-38).

ют» (Loewenberg and Cohen 1999, 3). Евангельским педагогам следует предпринять целостный подход, необходимы двойные акценты: на знании *учащегося* и знании *об учащемся*. Нам необходимо расширить перспективу и применять различные подходы и теории в качестве источников для разработки местной евангельской концепции образования.

Развитие образования, ориентированного на познание

Как же нам избежать опасностей педагогочентричного и организационно контролируемого образования, которое порой создаёт благоприятные условия для распространения небиблейских взглядов и не обеспечивает разрешения противоречий между богословием и практикой различных ветвей евангельского движения? Что необходимо для организации динамичного об-

разования, чутко реагирующего на быстро меняющиеся условия жизни и учитывающего высокий уровень развития современной коммуникации? Евангельское образование в России должно проходить не только через узкий канал разума и сердца преподавателя, но и использовать все возможные информационные каналы. Учебный процесс следует организовывать таким образом, чтобы каждый учащийся мог активно участвовать в усвоении и обмене информацией. Центр образования должны составлять Познание и Истина!

Евангельское богословское образование в России должно находиться в середине информационного поля, в самом центре информационного потока. Такого рода образование диктует необходимость выделения существенной части бюджетных средств на создание в учебном заведении библиотеки.

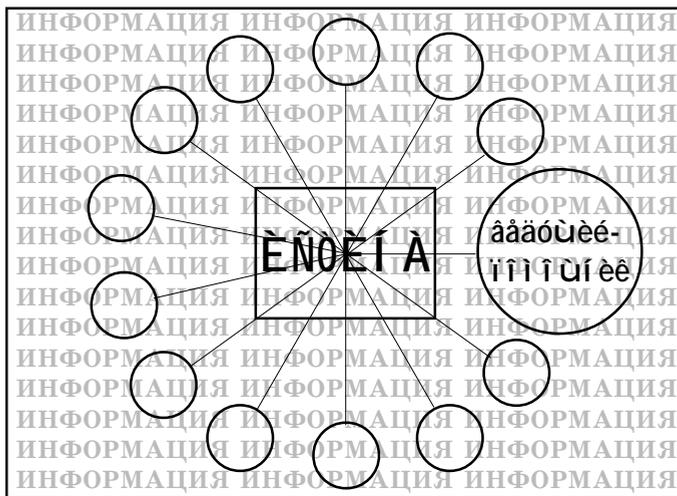


Рис. 2. Образование, имеющее центром Истину и Познание.

Формирование библиотечного фонда, включающего всю доступную евангельскую и православную литературу, а также различную светскую литературу по проблемам философии, педагогики, социологии, психологии и т. д., требует значительных усилий. Евангельским учебным заведениям следует использовать любую возможность по развитию сотрудничества с публичными, педагогическими и университетскими библиотеками, с тем чтобы обеспечить студентам доступ к фондам этих библиотек. Однако наиболее важным и, вероятно, наименее дорогостоящим источником информации сегодня является Интернет. В учреждениях богословского образования должна быть организована web-лаборатория с разветвленной компьютерной сетью и выходом в Интернет (при обеспеченной надежной связи и хорошей скорости получения информации). В современных условиях это – не альтернатива, а необходимость. Почему для обсуждаемого подхода к образованию широкий доступ к информации имеет такое большое значение? Активное обучение требует быстрого доступа к информационным ресурсам; чем лучше он обеспечен, тем выше активность обучения. Выход на различные источники знания определяет интенсивность и динамичность учебного процесса. Активное обучение процветает на многочисленных средствах доступа к информации, при этом информация должна быть одинаково доступна как преподавателю, так и всем учащимся. Активное

обучение начинается с получения информации и происходит в процессе взаимодействия учащегося с различными источниками знания, такими как другой учащийся и/или преподаватель-помощник, который также выступает в качестве учащегося. Студенты учатся у преподавателей и наоборот. Важным отличительным признаком активного евангельского образования должно быть Писание как критерий всякого знания. Все остальные источники знания, зафиксированные на бумажных, электронных, магнитных и других носителях, должны сопоставляться с Библией и оцениваться с точки зрения Ее содержания. Священное Писание должно составлять центр естественной и социальной среды, окружающей учащегося. В активном обучении используется целый ряд методов, инструментов и подходов, значительно интенсифицирующих образовательный процесс. Поскольку в данной системе контроль осуществляется не учителем или организацией, а самим процессом обучения, она обеспечивает верующим метод, условия и содействие в искренних исканиях Божьей Истины.

Что такое активное обучение

Сегодня в России можно обнаружить много примеров и простых форм активного обучения. Активное обучение имеет место во время оживленных обсуждений студентами пройденного материала на переменах, в столовой или общежитии. Обучение приобретает активный характер, когда учащиеся

«перерабатывают» и применяют полученные знания в конкретных жизненных ситуациях, таких, как беседы с православными верующими или встречи с представителями различных сект. Для описания эффективного обучения через диалог Велла использует термин *praxis*: «Praxis означает действие с рефлексией. Здесь сочетаются индуктивный и дедуктивный подходы к обучению. Цикл *praxis* включает (1) делай; (2) посмотри на то, что ты сделал; (3) проанализируй с точки зрения теории; (4) измени; (5) сделай и т. д.» (Vella 1995, 180-181).

Как нам научить студентов находить адекватные решения в любой ситуации, сложившейся в их повседневной жизни и служении? В этом поможет практика активного обучения! Необходимо моделировать такие ситуации в классе под руководством специалиста-учителя-помощника при использовании оптимизирующего учебный процесс доступа к полезной информации. Активное обучение подразумевает активное участие всех студентов в работе на уроке. Активное обучение подразумевает творческое использование большого разнообразия методов обучения и видов учебной деятельности⁶, которые включают различные формы классных обсуждений и бесед, но не ограничиваются ими (Christensen et al. 1991; Friere 2002; Vella 1995; Senge 1990,

2000; Brookfield and Preskill 1999; etc.). Сюда относятся коллективные и индивидуальные выступления, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций (Christensen et al. 1991; Vella 1995); разнообразное использование информационных технологий в совместном обучении (Полат 2001); коллаборативное обучение (Bruffee 1999; Brookfield 1995, 160-184); обучение через решение проблем (Joyce et al. 2000; Kesley 1992; Cookson 2002); игры, моделирующие реальные ситуации, групповые обсуждения и другие виды деятельности. В активном обучении применяются также интерактивные лекции (Brown and Atkins 1988), особенно, если в них происходит грамотное обращение к когнитивным и аффективным аспектам процесса обучения (Bloom et al. 1956; 1984, 4-17).

Одной из главных целей, преследуемых в активном обучении, является формирование личности с критическим мышлением, способной к обоснованному, интеллектуально (Gardener 1993) и эмоционально грамотному (Goleman 1995) критическому анализу (рефлексии) на основе поступающей информации. Человек, реализующий такой подход к обучению, сможет оперировать понятиями, принимать продуманные решения и предпринимать соответствующие действия (Brookfield 1987; 1995; 1999).

⁶ Здесь я привожу лишь некоторые виды учебной деятельности; весьма полезным было бы дальнейшее исследование данного предмета. Наблюдается количественный рост работ по указанной проблеме в светской педагогической литературе на английском и русском языках.

⁷ Л.В. Занков был учеником Л.С. Выготского; он исследовал взаимосвязь между памятью, об-

разованием и развитием. Он разработал систему развивающего обучения. Занков развил мысль Выготского о том, что образование должно на один шаг опережать развитие учащегося, чтобы последний стремился совершенствовать свои способности для достижения более высоких целей. Сегодня метод Занкова используют около 200 тысяч школьных преподавателей.

Активное обучение подразумевает проявление учащимся инициативы к совместному с учителем обучению. М. Новлз, К. Роджер и ряд других исследователей уделяют большое внимание различным формам самостоятельного обучения. Л.В. Занков⁷ и соавторы утверждают, что образование не должно «формировать учащихся», что предпринималось в рамках традиционного образования. Активное обучение призвано помочь растущему человеку раскрыть и развить свои духовные, эмоциональные и интеллектуальные способности; педагоги должны создать благоприятную, благотворную среду для развития этих способностей в учащемся (Занков 1963). Гончаров, Шаталов и Щетинин развили весьма интересные идеи коллаборативной педагогики, которая исключает из учебного процесса элементы авторитаризма и уделяет первостепенное значение развитию учащегося и среде, в которой он находится (Генике 2001). К числу основных идей их подхода можно отнести: 1) активные взаимоотношения человека с миром и собой; 2) активный характер отношений человека, проявляющийся в процессе его/ее самореализации; 3) содействие развитию человека до уровня его предназначения. Логическая схема традиционной структуры образовательного процесса в России выглядела следующим образом: предмет – преподаватель – ученик/учащийся. Коллаборативная педагогика отводит учащемуся место в начале и конце цепочки: ученик/учащийся – призвание учащегося –

предмет – урок – ученик/учащийся. Идеи Мезирова, касающиеся обучения с целью преобразования, перекликаются с положениями коллаборативной педагогики и могут использоваться для описания процесса самореализации:

«При этом происходит критическое осознание того, как и почему наши представления стали налагать рамки на восприятие, понимание и ощущение нами окружающего мира; также происходит изменение структур привычных ожиданий с целью их расширения, детализации и достижения большей целостности перспективы; и, наконец, принятие решений или в иных случаях непосредственное действие в соответствии с новыми представлениями» (Mezirov 1991, 167).

Сегодня Генике называет коллаборативную педагогику одним из основополагающих элементов личностно-ориентированной модели образования. Идеи, характерные для данной модели, содержатся также в трудах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А. Брайна, Штилля, К. Мередита, С. Темпла и др. Генике разработал большинство аспектов активного обучения в применении к русскому контексту образования (Генике 2001).

Что предполагает активное обучение

*Учитель как ведущий/
помощник*

В случае активного обучения учитель становится ведущим/помощником. Его роль состоит не в постоянном сообщении материа-

ла, а в том, чтобы мягко и ненавязчиво направлять учащихся в выполнении ими разнообразных учебных заданий. Программа курса в данном случае не является жестко заданной и максимально подробной, однако курс должен быть хорошо спланирован. Учителю-ведущему необходимо иметь в запасе несколько вариантов плана урока, реализуемых в зависимости от динамики его развития. Программа курса представляет собой скорее более или менее подробную карту предмета курса, нежели строгое описание одного пути из пункта А в пункт Б. От учителя при этом требуется хорошее знание своего предмета. Поскольку в ходе обсуждения могут довольно неожиданно затрагиваться те или иные вопросы, учитель должен уметь проявить должную компетентность, с тем чтобы дискуссия не зашла в тупик. Разумеется, всего знать невозможно, однако учителю необходимо быть осведомленным в определенных областях знания, а также уметь сориентировать студентов в том или ином вопросе и отослать их к соответствующим источникам информации. Подчеркивая роль обсуждения как одного из основных приемов обучения в классе, Брукфилд и Прескилл обсуждают пятнадцать достоинств данного вида классной работы:

(1) Помогает студентам исследовать целый ряд разнообразных точек зрения; (2) способствует развитию у студентов понимания и терпимости к неоднозначности и комплексности; (3) помогает учащимся осознать и изучить собствен-

ные представления; (4) побуждает к внимательному выслушиванию и проявлению уважения; (5) вырабатывает новое положительное отношение к постоянно возникающим различиям; (6) развивает живость ума; (7) помогает учащимся построить связь с изучаемым материалом; (8) проявляет уважение к учащимся; голос и опыт; (9) помогает студентам изучить ход и выработать навыки ведения демократической дискуссии; (10) утверждает учащихся в роли со-творцов знания; (11) развивает способность четко и доступно передавать идеи и смысл; (12) развивает навыки коллаборативного (совместного) знания; (13) расширяет кругозор и развивает у учащихся способность к эмпатии; (14) развивает у учащихся навыки синтеза и интегрирования; (15) ведет к преобразованию учащихся (Brookfield and Preskill 1999, 22-23).

Обучение – это искусство, основанное на науке (Ушинский 1989, 7-38), тем более, если речь идет об обучении как процессе оказания помощи и содействия. Для того чтобы стать профессиональным учителем-помощником, от преподавателя требуется практическое овладение рядом необходимых навыков. Еще более значительную роль в динамике урока играют навыки невербального общения. Во время своего выступления в классе учитель-ведущий должен научиться поддерживать уместный в контексте данной культуры зрительный контакт со всей аудиторией, уделять одинаковое внимание каждому учащемуся, избегать фаворитизма, свободно перемещаться по классу, создавая непринужденную обстанов-

ку, активно реагировать на высказывания учащихся (например, улыбкой и одобрительным кивком головы). Не менее важны и навыки вербального общения. Искусство оказания помощи в процессе обучения включает умение задавать стимулирующие вопросы, предполагающие большое разнообразие ответов, создавать в классе здоровую академическую обстановку, с тем чтобы учащиеся могли свободно и с уважением комментировать выступления друг друга и учителя, а также продолжать и развивать мысли друг друга. Тембр голоса, время, беглость, четкость речи и т. д. – всё это существенные элементы процесса активного образования, осуществляемого через помощь и содействие учащимся. Опытный учитель-помощник говорит на занятии меньше, чем учащиеся, позволяя последним отвечать на вопросы друг друга. Перифразирование и подчеркивание высказываний того или иного студента, акцентирование какой-либо мысли путем изложения аналогичного опыта, подведение основных итогов обсуждений – все эти навыки служат повышению результативности помощи в ходе учебного процесса (CEDPA 1994, 73). В то время как западные педагоги предлагают отличные методы и приемы активного обучения, Ушинский придавал особое значение необходимости знать человека «таким, каков он есть на самом деле, со всеми его [ее] недостатками и достоинствами» (Ушинский 1989, 38). Эти идеи получили развитие в трудах ряда русских педагогов. В настоящее время в западной педагогике

также наблюдается сильная тенденция к всестороннему целостному образованию. Палмер Паркер подчеркивает, что «эффективное обучение несводимо к приемам; эффективное обучение происходит от личности и цельности характера учителя». Независимо от используемой формы обучения, учителя активного образования «реально присутствуют на уроке, всецело поглощены общением с учащимися и своим предметом» (Parker 1998, 10). Авторитет учителя в традиционном образовании в значительной степени определяется его/ее должностью и иерархическим статусом, соответствующим данной должности. Авторитет учителя-ведущего, в свою очередь, «определяется личными, духовными и профессиональными качествами учителя, это не продиктованный положением, а скорее заслуженный авторитет. В конечном итоге авторитет «определяется внутренней жизнью учителя. ...Авторитет формируется по мере совершенствования моих личностных качеств и цельности характера при учете моей индивидуальности и профессионального призвания. Тогда обучение способно проистекать из моей собственной истины – а у истины, обитающей в моих учениках, появляется возможность откликнуться подобным образом» (Parker 1988, 33).

Дружественная рабочая атмосфера в учреждении евангельского образования, обстановка подлинного сотрудничества, глубокие личные взаимоотношения и условия для продуктивного использования уникальных даров учителя во многом определили бы эффективность ак-

тивного обучения. «Отношения между членами преподавательского состава должны быть не только чисто профессиональными, а скорее основанными на дружбе» (Banks 1999, 186).

Как люди мыслят?

Дьюи утверждает, что «неудачные стороны образования озачочены культивированием способности к рефлексивному мышлению», его сохранению и улучшению. Пока информация не понята, она представляет собой неусвоенный груз; знанием становится понятый материал. Таким образом, «существует важное различие между вербальной, механической памятью и тем, что более ранние авторы называли «разумной памятью» (Dewey 1933, in Hickman and Alexander 1998, 274). Дьюи утверждает, что на каждом этапе развития с момента рождения человека его разум естественным образом стремится к рефлексивному и логическому мышлению. Следовательно, роль учителя заключается в преобразовании естественных сил в экспертные силы и преобразование любопытства и спорадических (эпизодических) предположений в тщательное исследование. Психологическая и логическая стороны не противоречат друг другу, скорее они взаимозависимы и взаимосвязаны (Dewey 1933, 275-277).

Для описания человеческого мышления возможна аналогия с персональным компьютером. В компьютер можно вставить диск с некоторым количеством записанной на нем информации и даже

открыть этот диск, выведя его содержание на экран монитора. Для этого будет задействована лишь временная память. Вся эта информация будет потеряна, если ее не обработать и не сохранить на жестком диске. Мы можем запомнить и сохранить информацию путем ее обработки и преобразования в личностно значимое знание. Важно включить новую информацию в разветвленную сеть связей; это способствует более прочному запоминанию и облегчает дальнейший доступ к данной информации. Различные ассоциации, эмоции, образы и действия помогают удерживать в памяти новую информацию. Дьюи называет этот процесс «рефлексивным мышлением», «психологическим мышлением»⁸. Задача педагога заключается в том, чтобы стимулировать у учащегося логическое мышление посредством обучения через «управление естественными и спонтанными процессами наблюдения, предположения и проверки; т. е. мышление как искусство» (Dewey 1933, 277). Бог даровал нам способность к логическому мышлению, а также желание учиться и познавать. Бог общался с Адамом; содержательное общение невозможно без логики (Быт. 1, 2). Стремление к знанию было настолько велико в первых людях, что Сатана обратил это желание против них и склонил Адама и Еву ко греху (Быт. 3). Часто Бог призывал отдельных людей и целые группы подумать и продумать (т. е. перера-

⁸ Другие термины: творческое мышление, критическое мышление, анализ и синтез, применение на практике и т. д.

ботать в сознании) то, что Он им говорил: «Знаешь ли ты...» (Иов 38-41); «Чье это изображение...?» (Мф. 22:20). С самых первых дней Адама Бог не «ввел» в его мозг весь словарь – Он поручил Адаму расширить свой словарный запас, называя животных (обучение на практике, на опыте). Адаму пришлось прибегнуть к использованию своей речевой способности, творчеству, воображению, анализу и сравнению. Так обогатился человеческий язык.

Божья истина, открываемая в процессе обучения

Каким образом мы познаем Бога? Из Библии мы лишь *узнаем* о Боге. Истинное познание Бога возможно только при условии личного общения с Ним. Аналогичным образом, путь к познанию Истины лежит через вступление в полноценное взаимоотношение с Истинной-Богом. Наша главная цель состоит не в простом накоплении знания об Истине; такое обучение – не более чем процесс накапливания информации о Боге и Библии. Иисус говорил: «Я есмь Путь, Истина и Жизнь!» Истинное духовное знание и мудрость обретаются через взаимоотношения; понимание Бога Отца, Бога Сына и Бога Святого Духа приходит с глубоким внутренним пониманием и переживанием отношений любви и служения, существующих между Ипостасями Троицы. Фома Аквинский сказал: «Знание появляется в той мере, в какой познаваемое обитает внутри познающего». Призыв Иисуса к истине есть призыв к общению с Ним; каждый истинно

верующий человек обретает спасение, переживает возрождение и становится частью наивысшего Божьего творения – Его Церкви. Следовательно, призывая нас следовать за Собой, Христос ожидает, что мы, как община верующих людей, будем возрастать в личностно переживаемом знании Его Истины через общение с Ним. В процессе активного обучения, представляющего собой один из способов нашего духовного роста, мы не только сами ищем и стремимся к познанию Истины; Истина также ищет нас. Обретая духовные знания в применении Писания к жизненной ситуации, мы не только познаем и понимаем истину, Истина познает и понимает нас! «В конечном итоге, не я овладеваю истиной, но истина овладевает мной... Здесь мы познаем, будучи одновременно познаваемы» (Palmer 1993, 53). Чем более мы узнаем Его, тем более Он узнает нас.

Обучение и совместный поиск *Истины* должны составлять основную цель любого занятия в сфере богословского образования! Как Особое (т. е. Писание), так и Общее (человеческое знание о Божьем творении, описанное наукой) Открытия должны являться основным предметом в различных областях евангельского образования. Вместе с тем Писание должно оставаться абсолютным авторитетом и критерием всякого знания. Можно возразить: «Зачем искать истину, разве нам не дана Библия?» Да, у нас действительно есть Библия, в которой Иисус называет Себя Истиной. Божье Слово – Библия – также называется Истиной. Однако Хри-

стос желает, чтобы мы непрестанно углубляли свои отношения с Ним как отдельные личности и как члены христианской общины! Развить такие отношения можно, прежде всего, через содержательное и духовное общение с Его Словом. Согласно библейскому учению, такое общение со Христом должно осуществляться как на личном, так и на общинном уровнях, что предполагает не только взаимоотношения с Иисусом, но и связь с членами общины, исповедующей Его Имя. Всякий раз, когда ученики собирались во Имя Его, Он был среди них. Впоследствии десятки и сотни лет назад возникли и утвердились различные «конфессиональные истины». Еще до того как появились и были собраны воедино книги Нового Завета, истинно верующие люди собирались вместе, слушали слова Христа, пересказывали их и открывали их смысл как для себя лично, так и для общины в целом. Таким образом, они находили должное применение Вечной Истины к изменяющимся обстоятельствам жизни. Мы призваны высоко ценить огромный труд предшествующих поколений верующих, которые формировали свое понимание Писания и облекали его в формы вероисповеданий и символов веры зачастую в весьма сложных обстоятельствах. Однако все же не следует механически воспринимать их мнения и заключения. Каждому из нас, лично и как члену поместной общины верующих, необходимо открыть для себя духовное и практическое значение Слова Божьего и вероисповеданий церкви,

достигнув уровня его практического воплощения в повседневной жизни. Это еще один довод в пользу необходимости перехода на активное обучение в учреждениях богословского образования.

Огромным преимуществом активного обучения, направленного на поиск Истины, является и то, что в ходе таких по-настоящему общих исканий истины и взаимодействия с Нею повышается вероятность понимания и неприятия учащимися различных элементов ересей, сектантства, теологического законничества или либерализма. Процесс всестороннего анализа, осуществляемого системой таких объединений верующих, как учебные группы, организуемые в церкви группы по изучению Библии, твердо нацеленных на познание Истины и ее применение в жизни, является отличным способом защиты библейского богословия от разного рода заблуждений и искажений. Например, активное обучение, ориентированное на поиск Истины, лишает учителя-ведущего возможности внушать своим студентам законнические или либеральные идеи. В ходе обсуждения учащиеся могут прояснить богословскую позицию преподавателя и представить свое мнение по данному вопросу; в активном обучении монополия на Истину не предоставлена никому. Если преподаватель настаивает на своей точке зрения, учащиеся имеют возможность свободно выразить несогласие и настоять на библейском взгляде. Более того, учащиеся могут проанализировать богословские воззрения преподавателя в кругу своей церковной об-

щины и поднять вопрос о доверии осуществления преподавательской деятельности этому человеку.

Некоторые предложения по организации эффективного обучения и преподавания

Ниже мне хотелось бы поделиться лишь некоторыми из множества возможных идей, касающихся активного обучения в его применении в деятельности евангельских учебных заведений, расположенных на территории бывшего Советского Союза. Моя основная задача – сформировать у читателя общее представление по обсуждаемому вопросу и побудить педагогов евангельского образования к творческой реализации концепции активного обучения в конкретных условиях их учреждений.

Время урока весьма ограничено: как добиться усвоения учащимися большего объема материала?

Человек способен произнести только 60-180 слов в минуту. Всем учителям известно, что замедленный темп речи способствует лучшему пониманию. Преподавание через переводчика снижает количество передаваемых речевых единиц до 35-70 слов в минуту. Одна страница текста, напечатанного с двойным интервалом, содержит 300-350 слов. На её чтение требуется около 2 минут. Отсюда следует, что за один час лекции учитель в среднем способен «выдать» лишь около 10-20 страниц. За обычный учебный курс преподавателю в

среднем удается «сообщить» порядка 350-700 страниц. По сравнению с огромным объемом информации, которая могла бы оказаться полезной для каждого учащегося, это – капля в море! Кроме того, если не достаточно учитываются аффективные и когнитивные аспекты образовательного процесса, через несколько дней в памяти учащихся сохраняется только 7 % «выданной» на лекции информации. Так почему же мы продолжаем растрчивать драгоценные минуты учебного времени, читая лекции?

Как повысить эффективность использования времени, отведенного на работу в классе? Письменно изложите предназначенную для сообщения информацию в сжатой форме и заблаговременно раздайте ее учащимся – слушателям курса. Возможны также пересылка лекций по электронной почте или размещение материалов курса на Интернет-страницах, с тем чтобы учащиеся могли загрузить необходимую информацию и прочитать ее в удобное для них время и в удобном месте. Если ваши материалы написаны на иностранном для целевой аудитории языке, перешлите их в учебное заведение и попросите переводчика или студентов выполнить перевод. Студент только выиграет от такого рода работы, приобретая великолепный опыт и новые знания. Пусть учащиеся ознакомятся в ваших материалах в комфортной домашней обстановке! Узнайте, имеется ли в учебном заведении, где вы будете преподавать, русскоязычная литература по вашему предмету. Кроме того, пред-

ложите студентам и многие другие источники информации. Четко и ясно объясните студентам, что им необходимо прочитать. Опишите, какие работы они должны написать на основе прочитанного материала и какие области знания исследовать при подготовке к курсу. Таким образом они соберут гораздо больше информации еще на подготовительном этапе. Впоследствии в классе вместе с учащимися вы проработаете и усвоите богатство накопленной информации в ходе диалогового общения и через практическое применение!

Существует множество книг, весьма полезных для развития евангельского богословского образования, однако они еще не переведены на русский язык. Евангельским учебным заведениям, расположенным на территории бывшего СССР, следует развить плодотворное сотрудничество с зарубежными партнерами, которые позволили бы им получить права на перевод большинства необходимых учебных пособий для использования их в целях образования. Местные учебные заведения могли бы распределить между собой весь объем материала, предназначенного для перевода, а потом обмениваться готовыми продуктами переводческой деятельности. Таким образом со временем в учреждениях евангельского образования накопился бы солидный объем учебной литературы. И если поместить эти материалы на Интернет-сайтах школ и семинарий, они могли бы стать отличным образовательным источником для всех русскоязычных читателей!

Необходимость тщательной разработки курса

Хотя при активном обучении большая часть времени на уроке отводится не лекции, подготовка к курсу требует от преподавателя еще больших навыков и усилий. Желательно чтобы программа курса была полностью подготовлена и выстроена, по крайней мере, за несколько месяцев до начала курса. В случае необходимости ряд текстов и других материалов должны быть переведены на язык целевой аудитории и предоставлены каждому слушателю курса на бумажном или электронном носителе. Настоятельно рекомендуется размещение содержания каждого курса, включающего необходимые материалы и полезные ссылки, на Интернет-страницах. Комплект материалов курса или/и Интернет-страницы курса могли бы содержать: полную программу курса с подробным описанием подготовительных заданий, порт для заявлений учащихся, страницы для размещения домашних заданий слушателей курса, автобиографии и фотографии преподавателя и студентов, "chat room" (возможность неформального письменного и устного общения) для студентов, различные ссылки на полезные источники. Преподаватель курса предоставляет веб-дизайнеру все необходимые материалы в цифровом формате для создания таких Интернет-страниц курса. Отечественные и зарубежные преподаватели призваны ознакомиться с образовательной концепцией и подходом к практической деятельности того

учебного заведения, в котором они собираются преподавать. Описание данной концепции и потребностей в практической сфере желательно также помещать на Интернет-страницу соответствующего учебного заведения.

Обучение и подготовка на предварительном этапе

Это важный этап – процесс *сбора информации*. Именно на этой стадии должна осуществляться большая часть той деятельности, которая в традиционной модели образования выполняется непосредственно на уроке. Процесс обучения должен начинаться сразу после утверждения студентов на участие в данном курсе. Такое утверждение-регистрация производится лично, по почте или через Интернет. Студентам, отобранным для прохождения курса, необходимо прочитать всю необходимую учебную литературу, посетить полезные Интернет-сайты и ознакомиться с другими смежными Интернет-источниками. Они также должны рассказать своим сокурсникам о себе или поместить автобиографию на курсовую Веб-страницу и начать общаться друг с другом. Студенты могут написать и послать учителю или поместить на Интернет-странице курса все подготовительные письменные задания: рецензии на книги, сочинения-размышления, отчеты о выполнении практического задания и т. д. В ходе выполнения этих заданий студенты будут непроизвольно учиться друг у друга. Еще раз подчеркнем крайнюю необхо-

димость поддержания постоянного общения и обмена информацией между учащимися и преподавателем-помощником.

Обучение в классе

Данный этап является не менее значимым; здесь происходит ассимиляция (усвоение) и интеграция информации (Dewey 1987). Это процесс *преобразования накопленной информации* в глубокие знания и понимание с помощью различных способов практической (опытной) деятельности: анализ и критическое мышление, диалог, практический опыт и применение, чувственный опыт, художественные презентации и другие способы активного обучения на опыте. Поскольку активное обучение значительно отличается от традиционного подхода к образованию, преподавателям необходимо освоить и применять на практике навыки помощи и содействия в процессе обучения, формировать свой собственный стиль преподавания и активного обучения, учиться в тесном сотрудничестве и общении с другими преподавателями. Это, безусловно, требует времени. Порой нелегко быть учителем-ведущим и экспертом одновременно. Содействие процессу обучения – это искусство; и не всякому учителю дано в нем преуспевать. В ряде случаев целесообразно поделить функции учителя на ведущего и эксперта. И тому и другому следует приобрести определенный практический опыт

⁹ Это идеальная цифра, согласно исследованиям и библейскому учению. В группе должно быть не менее 7 и не более 15 учащихся.

совместного преподавания, прежде чем они приступят к преподаванию курса в колледже или семинарии. Оптимальное число студентов в группе – от восьми до пятнадцати человек⁹.

Обучение на уроке лучше происходит в атмосфере «погружения». Поэтому на период прохождения курса предпочтительно проживание студентов в общежитии на территории студенческого городка; продолжительность интенсивного курса в среднем составляет две недели. В обеденный перерыв всем студентам удастся пообщаться с преподавателем курса, экспертом, другими преподавателями школы, сотрудниками, приглашенными священнослужителями и друг с другом. Помимо трех-четырёх часов аудиторных занятий на протяжении пяти дней в неделю в течение двух недель студенты ежедневно будут вовлечены в процесс общения и обучения через диалог по несколько часов ежедневно. Предпочтительно общение и беседы преподавателя-помощника и эксперта со студентами в течение всего дня. Ожидается, что интенсивное обучение, общение и беседы будут происходить в библиотеке учебного заведения и предусмотренных в ней комнатах для общения. Каждое занятие непременно предваряется непродолжительным молитвенным временем; после обеда возможны музыкальные выступления, обмен новостя-

ми и общение, весьма приветствуется вечернее совместное времяпрепровождение, беседы, развлечения и отдых. Активное обучение предполагает разного рода плодотворное общение между студентами, преподавателем и экспертом каждый день на протяжении всего времени обучения; общение студентов с преподавателями, служителями и т. д. составляет существенную часть образовательного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Один имам как-то сказал: «Наши дети учатся у времени больше, чем у нас». Каждая эпоха требует соответствующего подхода к преподаванию и обучению. Методы преподавания и обучения, разработанные в эпоху модернизма, утрачивают свою эффективность в постмодернистские времена. Если мы не будем постоянно учиться учить и обучаться вместе с обучаемыми, образованием нового поколения служителей евангельских церквей займется кто-нибудь другой. Современный меняющийся мир требует активного обучения и преподавания. Обучение, ориентированное на поиск Истины, является хорошим способом сохранить и заново открыть Истину в общинах верующих; это путь к духовному росту через познание Бога, личное общение с Ним и Его Словом. А как иначе мы сможем передать Его Вечную Истину в наше сложное время?

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bloom, B. 1956. *Taxonomy of educational objectives. Handbook I. Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bohn, D. 1997. *The perspectives on theological education evident among Evangelical church leaders in Bulgaria, Hungary, Romania, and Russia*, Ph.D. Diss., Trinity International University.
- Brookfield, S. 1987. *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S., and Preskill, S. 1999. *Discussion as a way of teaching. Tools and techniques for democratic classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, G., and M. Atkins. 1988. *Effective teaching in higher education*. New York: Methuen & Co.
- Bruffee, K. 1999. *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. 2d. Ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- CEDPA, Centre for Development and Population Activities: <http://www.cedpa.org/>
- Charter, M. 1997. *Theological education for new Protestant churches of Russia: indigenous judgments on the appropriateness of educational methods and styles*, Ph.D. Diss., Trinity Evangelical Divinity School.
- Cookson, P. 2002. Program planing in adult and continuing education. Athabasca University. In L. Cannell course handout materials.
- Dewey, J. 1897. My pedagogical creed. In *The essential Dewey: Pragmatism, education democracy*. vol. 1, by Hickman, L., and T. Alexander, eds. 1998. 229-235. Indiana: Indiana University Press.
- _____. 1933. How we think. In *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy*. vol. 1: by Hickman, L., and T. Alexander, eds. 1998. 274-277. Indiana: Indiana University Press.
- _____. 1997. *Experience and Education*. New York: Simon and Scuster.
- Dick Scheuerman. 1996. Christian classics for Russian schools. *East-West Church & Ministry Report*, 4: 12.
- Elliott, M. 1995. Theological education after communism: The mixed blessing of Western assistance. *East-West Church & Ministry Report*, 3: 11-12.
- Elliott, M. 2000a. Post-Soviet theological education: Highlights of two doctoral dissertations. *East-West Church & Ministry Report*, 8: 9-10.
- Fairfield, P. R. 1977. *Person-centered graduate education*. Buffalo, N.Y.: Prometheus.
- Ferris, R. Ed. 1995. *Establishing ministry training: A manual for programme developers*. Pasadena, CA: William Carey Library.
- Freire, Paul. 2002. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galliamov, F. 1995. Simulation Games—effective tool of active education. (*Деловые игры - эффективный инструмент активного обучения*). Vladivostok.. Accessed 13 January 2003. Available online from: <http://www.old.vladivostok.ru/personal/consult/game.htm>; Internet.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. 1996. Recent Theories of Intelligence. In: *Intelligence Multiple Perspectives*. Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W. Eds. Harcourt Brace College.
- Genike, E. A. 2001. *Person-oriented education* (Личностно-ориентированное обучение). Accessed 10 January 2003. Available online from: <http://cet.webzone.ru/cm/CMgenike.htm>; Internet.

- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Holovaty, Nicolas. 2000. An ideal theological education: the vision of Moscow's Protestant leaders. *East-West Church & Ministry Report* 8: 6-7.
- Ignatius of Antioch. A. D. I-II. Magn., c. vi, c. xiii; Smyrn., c. viii; Trall., c. iii. In *Catholic encyclopedia*. Accessed on 13 January 2003. Available online from: <http://www.newadvent.org/cathen/07644a.htm>; Internet.
- Illich, I. 1972. *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Jaskson, L., and R. Caffarella, eds. 1994. *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Karges-Bone, L. 1997. Wanted: Idealist, intellectual, prophet — John Dewey as a teacher educator for the new millenium. *The Educational Forum* 62: 53-59.
- Knowles, M. 1978. *The adult learner: the neglected species*. 2nd ed. Houston: Gulf.
- Kuraev, Andrey. 2001. *Internet Forum of Andrey Kuraev: Существует ли Православная Педагогика? (Is there is such thing as Orthodox Pedagogy?)* Initiated by Igor Petrov. Accessed 20 November 2001. Available online from: <http://www.kuraev.ru/forum/view.php?subj=9417§ion=44>; Internet.
- Loewenberg, D., and D. Cohen. 1999. Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond, G. Sykes eds. *Teaching as the learning profession*. 3-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lomonosov, M. V. 1989. *Educational Works*. Moscow.
- Makarenko, A, S. 1959. *Full collection of writings*, V. 5. Moscow.
- _____. 2001/1955. *The Road to life: An Epic of education*. University Press of the Pacific: Honolulu, Hawaii.
- Meyers, C., and T. Jones. 1993. *Promoting active learning. Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Joyce, B., M. Well. And E. Calhoun, eds. 2000. *Models of teaching*, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon. 285-300.
- Palmer, P. 1993. *To know as we are known. Education as spiritual journey*. San Francisco: Harper.
- _____. 1998. *The courage to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Polat. E. Ed. 2001. *New pedagogical and informational technologies in educational system (Новые педагогические и информационные технологии в системе образования)*. Moscow: Academia.
- Rogers, C., and H. J. Freiberg. 1994. *Freedom to learn*. New York: Merril.
- Rorty, Amelia. 1998. *Philosophers on Education*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Schedrovitsky, P. G. 1992. With what we will enter XXI century (С чем войдем в XXI век). *Narodnoe obrazovanie* May- June 1992: 68-73.
- Scheuerman, D. 1996. Christian classics for Russian schools. *East-West Church & Ministry Report*, 4: 12.
- Senge, P.N. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P.N. Camron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner. 2000. *School that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday Currency.
- Suchomlinsky, V. A. 1970. *Problems of upbringing of holistically developed person (Проблемы воспитания всесторонне развитой личности)*. Diss.
- Ushinsky, K. 1988. *Educational writings (Педагогические сочинения)*. Moscow.

- _____. 1989. *Collection of writings (Собрание сочинений)*. Moscow.
- Vasilieva, Z. 2001. *History of education and pedagogical thought abroad and in Russia (История образования и педагогической мысли за рубежом и в России)*. Moscow: Academia.
- Vella, J. 1995. *Training through dialogue. Promoting effective learning and change with adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- _____. 2000. *Taking learning to task. Creative strategies for teaching adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zinchenko, A. 2000. *Game pedagogy. System of pedagogical works of Schedrovitsky school (Игровая педагогика. Система педагогических работ Школы Г.П. Щедровицкого)*. Toliati: Academy of management. (Тольяттинская Академия управления). Accessed 13 January 2003. Available online from: <http://www.taom.ru/du/iped2.html>; Internet.
- Zankov, L. V. 1963. ed. *Development of pupils in process of education (Развитие учащихся в процессе обучения (1-11 классы))*. Moscow: APN Publishing.