
Промисел Божий в Церкви и в обществе

Какова философия богословского образования? Какие цели стоят перед ним? Какие задачи оно призвано выполнять? Как соединить академическую и духовную подготовку будущих служителей? Чему их следует учить и каким образом это надо делать? На эти вопросы нет однозначного ответа. Ни одна из богословских систем не может провозгласить свою завершенность и абсолютность. Поэтому, в сфере богословского образования многие вопросы и проблемы вызывают совершенно разные подходы. Это, однако, не означает, что, поскольку истина не может быть понята полностью, она не должна познаваться вообще. Руководствуясь Духом Святым, единой основой и единым взглядом на фундаментальные истины Божественного откровения, христиане могут и должны приходить в своей работе к определенной согласованности. Одни принципы изменяются, другие — устаревают, возникают новые методы работы, но единый библейский фундамент будет обеспечивать поступательное движение вперед.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ БОГОСЛОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александр Карнаух

Введение

В настоящее время в нашем братстве активно формируется система богословского образования различных уровней: начального, среднего и высшего. Не располагая ресурсами и условиями, христиане создают многое, веря и надеясь на помощь Господа, Который, отвечая на их молитвы, проявляет сегодня Свое могущество и силу, в результате чего появляются многочисленные колледжи, библейские школы, семинарии, воскресные школы, работающие практически в каждой церкви.

Когда-то простые галилейские рыбаки, призванные распространить учение Христа по всему миру, проходили обучение в школе Великого Учителя, где они получали теоретические наставления. Полученные знания они применяли на практике как самостоятельно, так и под руководством своего Учителя. Пример апостола Павла, ставшего одним из са-

мых эффективных орудий в руках Бога, как нельзя лучше говорит в пользу необходимости специальной подготовки к своему служению. Сегодня вопрос о целенаправленной подготовке служителей уже не вызывает сомнений. Практически все понимают, что наши пасторы и другие служители должны получить образование, чтобы хорошо руководить народом Божиим. Но те люди, которые призваны обучать и готовить служителей христианской церкви, обязаны сами быть высокообразованными и хорошо подготовленными служителями в сфере богословского образования. Приезд зарубежных миссионеров предоставил нам уникальную возможность познакомиться с новыми методиками и множеством разнообразных учебных и рабочих программ (очного и заочного обучения), распространенных и апробированных. Кроме возможности обучаться по запад-

ным программам, появились организуемые поместными церквами свои, отечественные программы библейского обучения в библейских школах и семинариях.

Цель данной работы – дать основные принципы и понятия, которые необходимо учитывать при организации богословского образования. Работа посвящена таким разделам организации богословского образования, как философия этого образования, принципы организации учебных программ. Кроме того, освещаются вопросы организации учебного процесса.

Одна из основных частей данной работы посвящена разработке учебной программы, которая основывается на принципах, выдвинутых Ле-Рой Фордом в его книге "A Curriculum design manual for Theological Education". Автор надеется, что его работа будет полезна несущим служение на поприще богословского образования и работающим в других сферах христианского образования.

1. ФИЛОСОФИЯ БОГОСЛОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В чем заключается природа богословского образования? Является ли оно просто одним из видов профессионального образования, цель которого – передача знаний и развитие навыков у учащихся в одной из областей знания? Или же существует другая основа?

Богословское образование является частью христианского образования и рассматривается в данной работе в самом широком смысле этого слова – от воскресной школы, являющейся начальным уровнем богословского образования, до богословских семинарий и академий, дающих высшие степени знаний. Многообразие форм христианского образования основано на едином фундаменте – *"ибо все у Него, Им и к Нему"*. Поэтому библейские, богословские основы христианского образования и являются основами собственно богословского образования. Каковы же они, эти основы христианского и, в частности, богословского образования? Генри Мо-

рис в своей книге "Христианское образование для реального мира" пишет:

"Если образование – подготовка к жизни, а жизнь – подготовка к вечности, тогда школа должна оснастить молодых христиан для жизни, которая, в свою очередь, оснастит их для вечного служения на новой земле..." [5, с.15].

Рассматривая истинную основу образования, он выдвигает три постулата:

- 1) Бог как Творец всего;
- 2) Христос как Искупитель всего;
- 3) Дух Святой как Открыватель всей истины.

Люди познают мир, понимая, что он сотворен Богом, Который является Создателем "всего реального, истинного, хорошего, будь то физическое, биологическое или духовное". Человек должен понимать, что "все находится в настоящее время под Божественным проклятием из-за греховности человека, и во всех системах и процессах действует всеобщий закон распада и смерти. Все созданное, тем не менее, является объектом искупительной любви Христа". Вместе с тем, человек познает истинную суть любого явления только под руководством Духа Святого, посредством вдохновенного Им Священного Писания, "которое дает основу и направляющие принципы, исходя из которых следует толковать и применять всю истину, откуда бы она ни исходила" [5, с.22-25].

Генри Моррис указывает на три цели образования:

- 1) обучение истине;
- 2) воспитание учащихся, т.е. подготовка учащихся к активной жизни во Христе;
- 3) прославление Господа Иисуса Христа.

Третья цель является экстраучебной и на достижение этой цели, в конечном счете, направлено все образование [5, с.35-38].

В статье "Theological Foundations for Adult Education" Edward L. Hayes выделяет пять организационных компонентов содержания обучения взрослых учащихся:

- 1) Библия как центр образования взрослых учащихся;
- 2) христологический императив;
- 3) человеческий фактор;

- 4) всеобщая миссия и служение церкви;
- 5) Дух Святой и христианское образование для взрослых.

Критикуя нынешнее состояние обучения взрослых, автор говорит, что Библия утратила центральное место в христианском образовании, превратившись в одно из специальных пособий, в то время как она должна быть первоисточником богословского образования, с организационными компонентами содержания обучения, которые упорядочивают все христианские взгляды на веру и практику человеческой жизни. В то же время, отмечает автор, данный подход не является авторитаризмом в преподавании и исследованиях. "Истина приветствуется независимо от того, откуда она исходит, но Писание при этом остается нормативом". Писание, в свою очередь, является непосредственным средством общения человека с Христом. Образование, являющееся христианским, должно быть наполнено учением Христа и вести нас к духовному совершенству в Нем. Человеческий фактор в христианском образовании означает, что данное образование сосредоточено на взаимоотношениях человека с Богом и другими людьми. Педагоги должны понимать духовную природу человека и вести его к спасению в Иисусе Христе, и далее – к совершенствованию в Боге. "Кроме того, христианская доктрина человечества означает, что только в Иисусе Христе мы можем реализовать весь наш потенциал".

"Одной из основных задач богословия является раскрытие неправильного понимания и неконкретности в церковном самовосприятии. Эта задача требует того, чтобы церковь могла адекватно выполнять свою миссию. Христианское образование для взрослых в этом контексте существует для того, чтобы помочь совершенствованию людей внутри церкви. Каждый член церкви должен участвовать во всеобщей миссии церкви".

"Основным принципом евангельского христианского образования является то, что изменение внутреннего мира и поведение учащихся зависят от Духа Божьего, работающего посредством Слова Божьего".

Это и является пятым основным отличием христианского образования от секулярного. Edward L. Hayes отмечает, что пять выделенных им постулатов не охватывают всего богословия христианского образования [1, с.31-50].

Свой взгляд на природу религиозного образования предложил и J.M. Priese в работе "Backgrounds of Religious Education". Чем является по своей сути религиозное образование? – задает он вопрос. Рассматривая религиозное образование с точки зрения содержания, можно расценивать его как овладение знаниями религиозной культуры. Рассматривая его в процессе развития, под ним понимается гармоническое развитие внутренних сил человека. Согласно христианскому мировоззрению религиозное образование должно вести человека к правильным взаимоотношениям с Богом и людьми. Образование должно учить разрешению существующих проблем, а религиозное образование нацелено на религиозный контроль над поведением человека [16, с.17].

Природу богословского образования не в широком, а в более узком, собственно, в специальном смысле (образование в богословских семинариях, школах и т.д.) рассматривает D.Noelliste в своей статье "Toward a Theology of Theological Education". Богословское образование, пишет он, сталкивается сегодня с различными проблемами и обстоятельствами, которые заставляют его изменяться. Так, современные условия требуют, чтобы в богословском образовании был соблюден здоровый баланс между контекстуализацией и глобальным видением. Другой проблемой является то, что богословие своими притязаниями на право провозглашения объективной истины, нормативных критериев и оценочных суждений должно сегодня бороться за выживание в плюралистическом окружении, отрицающем это право.

Наиболее фундаментальной проблемой богословского образования является то, что содержание понятия "богословское" часто оказывается лишенным смыслового содержания. Акцент падает на профессиональную подготовку, овладе-

ние навыками, социологическое понимание и другое, а богословие, как таковое, отсутствует.

"Чтобы стать богословским, образование должно быть сфокусировано на познании Бога, на народе Божьем и на Божественной цели" [15, с.7].

Разъясняя свое утверждение более подробно, автор пишет, что "богословское образование по своей сути является образованием в божественном откровении, которое наиболее ясно засвидетельствовано в Писаниях и в Иисусе Христе и интерпретировано Церковью на всем протяжении истории" [15, с.9]. Sidney Rooy писал, что "обучать богословски – значит передавать другой личности то, что мы узнаем о Боге и Его отношении к миру". В познании Бога необходимо учитывать несколько факторов. Во-первых, это познание является познанием трансцендентального Слова, и оно доступно нам только благодаря Божественному самораскрытию. Во-вторых, общение трансцендентального Слова не является предметом выбора: *"И то, что слышал от меня – то передай верным людям, которые были бы способны и других научить"* (2Тим.2.2). В-третьих, это трансцендентальное Слово может быть понято сегодня нами только частично. Этот факт не означает, что поскольку истина не может быть понята полностью, она не должна познаваться вообще. Возможность понять истину частично приводит нас к смирению в выполнении нашей задачи. Ни одна из богословских систем не может провозгласить свою завершенность и абсолютность. В-четвертых, познание Бога и практика служения не противоречат друг другу.

Поэтому в центре внимания богословского образования находится весь народ Божий. Нацеленность на весь народ Божий не аннулирует избрание отдельных личностей и их специальную подготовку к служению. В то же время, причиной такой подготовки должно быть формирование народа Божьего в познании Бога.

"Подобно всему истинно христианскому, конечной целью овладения знаниями о Боге является прославление и восхваление Бога (Кол.3.17). Эта сводная

задача выражается в двух последних целях: опыте личного рождения свыше и вовлечения в исполнение Божественной цели" [15, с.16].

Таким образом, богословское образование – это, с одной стороны, познание Бога, Его Слова, Его воли, Его действий и, с другой стороны, познание самого себя, всего человечества, природы и событий окружающего мира в свете Божественного откровения. Это образование не должно быть просто накоплением интеллектуальных знаний, но оно должно приводить как педагогов, так и учащихся к духовным изменениям и совершенствованию во Христе и к практической жизни по воле Бога, открытой людям. Нельзя подходить к богословскому образованию как к обычному овладению знаниями. Познание Бога – это знание, которое дается Самим Богом, а Он дает его тому, кто любит Его (1Кор.8.3). Кроме того, *"душевный человек не принимает того, что от Духа Божия ... и не может разуметь, потому что об этом надобно судить духовно"* (1Кор.2.14). Конечно, чисто рационально может быть создана богословская система, что, собственно, делалось и делается. Если она построена не на Божественном откровении, она будет субъективной и искаженной. Если же богословие остается просто умственным рассуждением, то теряется цель и смысл богословского образования. Любые богословские исследования не должны представлять собой чисто научные изыскания. *"Без Меня не можете делать ничего"* (Ин.15.6). Без молитвы, без пребывания во Христе не бывает должного плода в любом деле, тем более – в познании Бога. Сознывая, что мы можем мыслить и рассуждать лишь отчасти о Божественном, необходимо еще с большим смирением подходить к богословским исследованиям. Тогда и только тогда они приобретут истинный смысл и плод – сближение человека и Бога, прославление Господа в человеке. Можно и нужно согласиться с Оригеном, который писал:

"Настоящая наука есть только начало того великого здания, которое построится в будущей жизни, непременно построится! И мы пойдем некогда начало всех

вещей земных и небесных. Мы поймем и что такое человек, душа, разум, и значенные истории, и различных живых существ, и природу духов, падших и блаженных. И, что важнее всего, поймем во всем этом разум Божий, который есть мера и правило всех вещей".

2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

2.1. Понятие "Учебная программа"

Под учебной программой понимается документ, определяющий содержание и объем знаний, умений, навыков, подлежащих обязательному усвоению по каждой учебной дисциплине, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. В учебной программе могут раскрываться задачи обучения по данному предмету, особенности методов, организационная форма обучения и т.п. Существуют и другие определения учебной программы:

"Под программой преподавания понимается обычно составленная специалистами подборка тем по определенной области знаний и жизни. Задача педагогов состоит в последовательном ознакомлении учащихся с этими темами, а задача учащихся – в освоении их содержания" [6. с.91].

Школьная программа, как правило, включает характеристику целей школьного образования и содержание обучения, иногда, желаемых результатов обучения.

Под учебным планом понимается документ, определяющий состав учебных дисциплин, изучаемых в данном учебном заведении, характеризующий их распределение по годам в течение всего срока обучения.

В системе образования западных стран, в частности в США, существует такое понятие, как *curriculum* (куррикулум). Термин "*curriculum*" происходит из латинского языка. Это существительное, происходящее от глагола *currere*, что обозначает "бежать". "*Curriculum*" может быть понято как "сумма всей практики обучения, являющаяся результатом выполнения учебного плана,... направ-

ленного на достижение определенных задач". Проект куррикулума затрагивает все, с чем сталкивается разработчик при разработке определенного учебного плана организации учебного процесса и претворении его в жизнь. Эта концепция описывает рамки, внутри которых сам куррикулум должен иметь место. При разработке проекта его автор должен внимательно рассмотреть некоторые ограничительные факторы, установить границы, внутри которых он собирается привести свой проект в действие, т.е. при составлении учебной программы разработчик должен спроектировать практически все составные части учебного процесса – цели и задачи учебного заведения, круг преподаваемых предметов, модели обучения, административную модель и т.д.

Существуют определенные характеристики проекта учебной программы.

Во-первых, проект обычно существует в письменном виде. Он должен быть написан в достаточно доступной форме, для того чтобы его легко было изучать. Преподаватели должны использовать его при разработке своего курса. Авторы программы периодически должны подвергать ее переоценке и необходимой переработке. При использовании плана в работе, преподаватели относятся к нему творчески, приспособляя и корректируя его параметры применительно к конкретным условиям!

Во-вторых, проект программы соответствующим образом должен охватывать фундаментальные дисциплины обучения. Из Библии и богословия проект программы привлекает те истины, которые формируют учебный процесс в соответствии с библейскими догматами и богословской точкой зрения. План рассматривает основные положения других фундаментальных дисциплин обучения сквозь призму богословия. Из теории коммуникации привлекаются положения, способствующие эффективности передачи информации от одного лица к другому. Многие принципы коммуникации являются универсальными, но есть некоторые социокультурные факторы, влияющие на общение личностей и требую-

щие учета в процессе обучения. Коммуникационные теории помогают установить разницу восприятия материала слушателями. Такие компоненты теории обучения, как философия образования, социология и другие, также вносят вклад в разработку программы.

В-третьих, план отображает избранную цель. Цель в данном случае означает концентрацию на одном принципе или концепции, которые служат организационной стратегией. "Какова цель вашего проекта?". Разработчик может ответить: "Результаты обучения", "Общее образование", "Междисциплинарное образование" и др.

В-четвертых, проект программы должен надлежащим образом соотносить друг с другом все элементы. Через организующий принцип в проекте обеспечивается надлежащее внимание каждому элементу. В проект включается описание нескольких элементов:

- 1) причины, в силу которых существует данное богословское образование (цель института);
- 2) деятельность учащихся (цели и задачи для обучающихся);
- 3) идеи, концепции, средства и предметы, включенные в программу обучения; указывается, чему должно уделяться главное внимание в данных обстоятельствах (рамки, сферы обучения);
- 4) способы обучения, с помощью которых учащиеся обучаются согласно их уровню (методология);
- 5) различные аспекты социокультурного, политического, экономического и др. окружения (контекст);
- 6) влияние окружающей обстановки на разработанную систему применения, осуществление проекта (административная модель).

Проект программы дает гарантию того, что то, чему мы учим (содержание обучения), находит выражение в методах обучения, подходящих для данной группы людей и культурного уровня (как мы учим). В проекте учитывается тот факт, что образовательные цели и задачи (почему мы учим) надлежащим образом влияют на определение того, что должно

преподаваться (содержание обучения). Проект должным образом обязан соотноситься с элементами окружающей обстановки (окружающий контекст). Он должен также предусматривать, чтобы методы обучения были тесно связаны с уровнем подготовки обучающихся, учитывали разницу между ними.

2.2. Концепции, применяющиеся при разработке программы обучения

Обычно разработчики при составлении самого проекта могут избрать один из двух подходов.

2.2.1. Концепция свободного подхода.

Данный подход характеризуется тем, что автор, разрабатывая модель образовательного учреждения, не отталкивается при этом от уже существующих моделей, а создает нечто принципиально новое.

Этот подход имеет несколько преимуществ:

- а) разработчик не связан идеологическими и техническими рамками какой-либо уже существующей структуры;
- б) разработчик может свободно создавать проект богословского обучения как такового, самого по себе. В этом случае решение об административной модели и методах преподавания выносится после независимого анализа других элементов проекта. Исполнитель не начинает разработку с уже существующего учреждения как предопределенной модели;
- в) разработчики могут указать определенную рациональную причину для включения в проект той или иной программы;
- г) разработчики видят в перспективе все аспекты богословского образования. Легче достигается логическая последовательность, структуризация в разработке проекта. Например, вначале идет разработка цели учреждения, рассмотрение учебных целей и задач, рамок обучения, а потом уже разработка административной модели;
- д) разработчики могут рассматривать любую применяющуюся модель как

ценную, имеющую определенный вес и право на существование;

- е) объективно разработанный проект ликвидирует области дублирования.

Однако этот подход имеет некоторые ограничения:

- 1) проект должен гарантировать доступные источники денег, времени, средств, штатного персонала для его осуществления;
- 2) полная перепроектировка и построение "с нуля" нового института чаще всего происходит в результате кардинальных изменений, что не всегда возможно и рационально;
- 3) разработчики проекта должны быть обучены теории проектирования учебных программ, теории образования.

2.2.2. Концепция ревизионного подхода.

В большинстве случаев приходится не разрабатывать принципиально новый проект, но, в рамках уже существующей учебной структуры, вносить изменения в старый для достижения лучших результатов.

У данного подхода есть свои положительные стороны:

- а) изменения происходят не революционно, а эволюционно, путем постепенного развития (не выпуская из виду конечные цели, проектировщик понимает, что изменения могут происходить только шаг за шагом, через административный контроль он гарантирует, что то, что произойдет в будущем, будет соответствовать желаемым результатам);
- б) с помощью административного контроля можно установить, чтобы все курсы обучения соответствовали предъявляемым требованиям;
- в) при данном подходе студенты и преподавательский состав сталкиваются с меньшим количеством изменений одновременно.

Но у ревизионного подхода есть и недостатки. Иногда попытки ревизии программы могут быть похожими на попытку замены колеса на машине, едущей вниз с горы. Проектировщики могут направить средства и силы на те предметы, которые в разумно разработанный план

не вносились. Некоторые семинарии и библейские школы включают в обучение определенные курсы только потому, что доступный преподаватель глубоко интересуется этим курсом. Часто такие перемены приводят к компромиссу с уже установившимися традициями.

Таким образом, и свободный, и ревизионный подходы имеют свои положительные и отрицательные стороны. Сам проектировщик должен решать, какой подход ему выбрать в зависимости от обстоятельств, помня при этом об отрицательных сторонах каждого из них.

2.3. Общие принципы разработки различных программ

Невозможно какой-либо проект программы, разработанный для определенной культуры, применить к другой без изменений. Точно так же нельзя одну и ту же программу применять для различных образовательных институтов. В то же время существуют определенные общие аспекты и закономерности в каждой программе обучения, "общий знаменатель" всех проектов. Этим "общим знаменателем" служит так называемый организующий принцип, который применяется независимо от культурных, географических, религиозных, экономических, политических и др. особенностей окружающего мира.

Организирующий принцип идентифицирует элементы проекта и соотносит их таким образом, что каждому находится надлежащее время и место. Применение этого принципа ведет учащихся к достижению целей образования. Организующий принцип включает все аспекты проекта учебной программы: цель данного учебного заведения, учебные цели и задачи для учащихся, содержание обучения, методологию, административную структуру и др. Несмотря на то, что без этого принципа вообще невозможно обойтись, что он может показаться даже банальным, часто ему не уделяется должного внимания. Ввиду этого возникает ситуация подобная той, когда стрелок пускает стрелу, а потом бежит, чтобы поставить мишень.

Организирующий принцип подразумевает, что эффективная программа обучения в богословском образовании включает:

- кого-либо (учащийся в процессе обучения);
- что-либо (содержание обучения);
- каким-либо определенным образом (методологическая и административная модели);
- где-либо (окружающий мир, обстановка);
- для какой-либо цели (институциональная цель, учебные цели и задачи для учащихся).

Проект программы должен разрабатываться посредством ответов на вопросы, базирующиеся на элементах организующего принципа, как например:

1) Кем являются ваши учащиеся по образованию, по национальности, по возрасту? Каков их культурный уровень? Каковы их психологические особенности?

2) Что включает в себя "что-либо", чему должны ученики научиться? Что должен включать или не включать в себя учебный план с точки зрения богословского образования?

3) Что подразумевается под "определенным образом" обучения? Как окружающая обстановка (культурная, социальная и т.д.) влияет на стиль и методику обучения? Каковы наилучшие методы преподавания данного предмета для конкретного контингента лиц? Что влияет на выбор метода преподавания?

4) Что включает в себя "где-либо"? Какова окружающая среда в социологическом, культурном, образовательном, политическом, экономическом отношении? Что противодействует процессу обучения? Эти и другие факторы должны учитываться, т.к. они определенно влияют на учебный процесс.

5) Что подразумевается под "какой-либо целью"? Какова цель учебного заведения? Каковы учебные цели и задачи обучающихся?

Отвечая на подобные вопросы, относящиеся к элементам организующего принципа, разработчики, таким образом, могут применить данный принцип в ор-

ганизации всего учебного процесса. Кроме данного организующего фактора есть и другие, общие для различных проектов. Но они меньше влияют на разработку программы.

2.4. Определение цели богословского учебного заведения

На начальном этапе разработчики определяют цель учебного заведения, несмотря на то, что решение об открытии определенного учебного заведения (семинарии с очной формой обучения либо школы с заочным видом обучения) может быть еще не принято. На данной стадии обдумывают модель богословского образования как такового, а решение об административной структуре принимается позже.

Цель учебного заведения – это концепция, отражающая причину его существования. Данная концепция описывает условия, внутри которых действует учебная программа. Эти условия достаточно обширны для развития образования внутри них.

Цель учебного заведения ясно отвечает на следующие вопросы:

- кто?
- что делает?
- для кого?

Заметьте, что вопросы "как?" и "где?" еще не рассматриваются. Определение цели предоставляет достаточно пространства для разработки средств, избранной модели обучения и др. вопросов, рассматриваемых позже в проекте. Точное определение "каким образом" на данном этапе создаст ненужные ограничения на пути к достижению цели. Наоборот, пропуск ответа на вопрос "каким образом" может оказаться достаточно важным в некоторых случаях (например, при применении нетрадиционных форм обучения).

Ответ на вопрос "где?" затрагивает определение административной структуры. Преждевременный ответ на него также создаст ненужные ограничения для дальнейшей разработки проекта. Наоборот, упущение определения "где?" дает

возможность достижения цели или с помощью семинарий (очная форма обучения), или же с помощью других форм обучения.

Утверждение цели определяет того, кто делает и "что делается?". Для этого используются хотя и специфические, но все же достаточно широкие термины, чтобы предотвратить те же нежелательные ограничения в вопросах "как?" и "где?".

Определение цели устанавливает, для "кого" существует программа. Опять же, определение "кого" дается в терминах, достаточно широких, чтобы включить весь желаемый контингент учащихся. Например: "Цель программы обучения служителей Украинского Союза – дать богословское образование членам церкви Украинского Союза, готовящимся к христианскому служению". В данном случае определение достаточно широко, т.к. не устанавливает конкретного возраста, образования и др. особенности контингента учащихся. В то же время оно не настолько широко, как, например, определение "все люди Божьи". Программа предназначена для членов церкви, но только для тех, кто готовится к христианскому служению. "Христианское служение" определяет, что только христиане могут обучаться по данной программе.

Таким образом, цель учебного заведения включает что-то одно через определение и исключает другое через подтекст, смысл, который подразумевается. Цель учебного заведения достаточно широка, чтобы включать в себя познавательные, духовно-воспитательные, а если необходимо, и психомоторные цели. Кроме того, утверждение должно включать всю деятельность, напрямую не относящуюся к учебному плану, например, деятельность студенческих организаций, церковную деятельность и др. В то же время, ограничения финансовых, материальных и людских ресурсов определяют, насколько всеобъемлющей может быть учебная программа.

Цель учебного заведения должна включать в себя все цели для всех программ и отделений, составляющих полную учебную программу учреждения.

Определение целей программ проводится после анализа содержания обучения и всех учебных целей и задач для учащихся. После того, как соотносимые цели и задачи сгруппированы, появляется основа для выработки цели данной конкретной программы (например, программы музыкального обучения, программы пастырского обучения и др., составляющих общую учебную программу заведения).

Нижеприведенный пример показывает типовую иерархию целей.

Цель семинарии – обеспечить богословское образование для готовящихся к христианскому служению.

Цель факультета "Христианское образование" – обеспечить богословское образование для готовящихся к христианскому служению в системе христианского образования.

Цель факультета "Теология" – обеспечить богословское образование для готовящихся к христианскому пастырскому служению.

Цель кафедры воскресных школ (относящихся к факультету христианского образования) – обеспечить богословское образование готовящихся к служению в воскресных церковных школах.

Определения целей кажутся повторяющимися, но надо помнить, что они не пересекаются. Таким образом, цель учебного заведения, цель факультета, кафедры – это положения, которые обосновывают причину существования института, факультета, кафедры, т.е. выражают цель их существования.

2.5. Анализ и определение содержания обучения

Содержание обучения означает все то, что может быть включено в учебный план. Оно охватывает "все человеческие взаимоотношения в свете Священного Писания". Цель учебного заведения ограничивает то, что включается в содержание обучения. Фраза "в свете Священного Писания" необходима – она служит отличительной чертой учебной программы богословского образования. Общественные образовательные заведе-

ния охватывают в своих учебных планах большинство сфер человеческих взаимоотношений, но не "в свете Священного Писания".

В проекте программы богословского образования проектировщик определяет те группы предметов, которые, как он считает, находятся в сфере богословского образования, а затем перечисляет результаты обучения, которых христианский служитель должен достичь в конце обучения, для того чтобы быть эффективным в своем действительном служении. Результаты обучения, в свою очередь, определяют то, чему христианский служитель должен обучаться, опять же для эффективности служения. Например, "проповедовать Слово Божье" – это результат, которого учащийся должен достичь. Этот результат определяет такую учебную цель, как "демонстрация понимания процесса приготовления проповеди".

Источники, которые предоставляют данные для включения в процесс обучения, можно разделить на три вида. Это, во-первых, Библия, во-вторых, опыт практической деятельности, и, в-третьих, взаимоотношения людей с Богом и друг с другом, природой и историей. Каждый из этих источников предлагает данные для учебных целей или результатов обучения, необходимых в христианском служении. Некоторые данные могут встречаться в каждом из этих источников, другие могут вытекать только из одного. Естественно, что данные, вытекающие одновременно из трех источников, заслуживают наиболее внимательного рассмотрения. Но данные, вытекающие из одного источника, также следует рассматривать. Любые результаты обучения (или учебные цели), основанные на Библии, заслуживают обязательного рассмотрения.

Проектировщик при разработке рамок обучения может следовать следующим этапам.

1. Определение результатов обучения на основании Священного Писания. Данные результаты обучения являются межкультурными, межнациональными. Проектировщик задает вопрос: "Что го-

ворит Библия о том, что необходимо понимать христианскому служителю, находящемуся в какой бы то ни было культуре? Что он должен научиться хорошо делать?" Изучение Библии, в частности Нового Завета, дает достаточно данных для ответа на эти вопросы. Вот некоторые из них: обучать и развивать руководителей, евангелизировать, учить других, служить ближнему во время нужды, решать и контролировать проблемные ситуации т.д. После этого он получает нужное ему описание содержания обучения. Оно может выглядеть как сводная таблица или быть в другом виде.

2. Определение результатов обучения на основании опыта практической деятельности. В этом случае проектировщик задает следующий вопрос: "Что практически необходимо знать христианскому служителю в той культурной среде, в которой он находится?" В случае разработки программы для образования миссионеров, работающих за рубежом, проектировщик должен спросить не только себя, но и поместных служителей: "Что приезжие миссионеры должны хорошо знать для достижения эффективности в своем служении? Что конкретно им приходится делать?"

3. Определение результатов обучения на основании человеческих взаимоотношений. В этом случае, чтобы определить желаемые результаты учебного процесса, проектировщик задает вопрос: "Что показывает практика человеческих взаимоотношений с Богом, людьми, природой, историей? Что необходимо изучить для служения?"

4. Сопоставление всех составленных списков желаемых результатов обучения. Проектировщик располагает перед собой все три списка и объединяет цепочкой подобное.

Пример:

Источник 1. Библия: проповедовать;
– учить;
– обучать руководителей.

Источник 2. Практический опыт:
– умение сотрудничать;
– применять принципы личного евангелизма;

- проповедовать;
 - разрабатывать обучающие программы;
 - руководить работой церковных групп;
- Источник 3. Отношения):
- управлять церковными делами;
 - быть хорошим гражданином;
 - быть душепечителем;
 - проповедовать Слово;
 - руководить принятием решений;

2.6. Формирование целей учебного заведения на институциональном уровне

2.6.1. Толкование терминов, их характеристика. Цель – это утверждение того, чего учащийся должен достичь в какой-то конкретной области знания за определенный промежуток времени. Таким образом, в утверждении цели заключаются два вида сообщения.

1) Цель говорит, что учащиеся будут демонстрировать определенный вид знания. Они будут показывать понимание чего-либо, свое отношение к чему-либо или навыки какой-то деятельности. В общественном образовании эти цели обычно классифицируются как относящиеся к познавательной, эмоциональной или психомоторной областям. В христианском образовании эмоциональные цели лучше назвать духовно-воспитательными (относящимися к духовно-воспитательной области).

Термин "понимание", упомянутый выше, относится к познавательной области (знание фактов, понимание концепций и взаимосвязей). Такие термины, как "отношение", "ценности", "внутренняя позиция", используются в утверждениях духовно-воспитательных целей. Термин "навыки" относится к психомоторной области.

2) Цель выражает предмет в надлежащих временных рамках. Учебная цель, относящаяся к целому курсу (например, к курсу гомиластики), потребует целого семестра или года. Для достижения же цели, относящейся к определенному уроку, необходимо полтора часа.

Утверждение цели не определяет, что преподаватель примет за доказательство то, что учащийся достиг этой цели. Эта функция остается для утверждения учеб-

ной задачи. Данное утверждение говорит о том, какая полезная, значимая деятельность учащихся будет подтверждать достижение поставленной цели. Следующая фраза может послужить примером утверждения цели и задачи: "Студент проявляет сострадание к неспасенным душам посредством постоянного свидетельства, являющегося его образом жизни". Фраза "...посредством постоянного свидетельства, являющегося его образом жизни", – есть утверждение учебной задачи.

Учебные цели на данном уровне имеют свои характеристики. Во-первых, они выражены на относительно высокой степени обобщения. Эти утверждения достаточно широки по своему смыслу, чтобы включить в себя учебные цели и задачи на уровне каких-либо программ (факультетов), отделений (кафедр), или же определенных курсов. Например: "Учащиеся должны понимать историю и основные догматы христианства и других религий". Это утверждение достаточно широко, чтобы включать в себя понимание истории христианства, и истории буддизма, и догматы ислама. Оно, таким образом, дает законное основание для включения в учебную программу заведения курсов по истории всех вышеперечисленных и других религий.

Кроме того, цели являются основой для организации факультетов, кафедр в данном заведении. Проектировщики учебной программы группируют вместе родственные цели в концептуальные семьи и, на основании этого, дают название открываемому факультету (например, "факультет христианского образования"). Они могут решить, что некоторые цели являются обязательными для всех студентов, а другие для студентов строго определенных факультетов. Таким образом, на основании этого можно разработать и обязательную программу для всех факультетов и учебные программы факультетов состоящие из общих и своих специальных разделов.

В учебных целях отражена и духовно-воспитательная область. Наличие духовно-воспитательных целей стирает границу между академической и неакадемиче-

ской деятельностью учащихся. Эти цели дают основание для включения в общую учебную программу программы церковной деятельности и других, относящихся к духовному воспитанию.

Учебные цели являются идеалистичными по своей природе. Понятно, что не все учащиеся достигнут всех целей, но они служат своеобразными ориентирами. Цели открываемого института (факультета, кафедры), учебные цели и задачи всех уровней формируют иерархическую структурную схему в учебной программе.

Ценность учебных целей и задач заключается в том, что они служат постоянным напоминанием о том, что включается в учебную программу. Кроме того, они служат критерием для включения (исключения) курса в учебный план. Это достаточно важно, так как некоторые проектировщики могут сделать перегиб в сторону какой-либо области образования в силу своих личных интересов. Утвержденные цели и задачи помогают установить приоритеты среди предметов обучения. Не каждый институт может позволить себе уделить внимание всем целям и задачам христианского служения в полном объеме и включить в свою программу все предметы христианского образования. Также цели и задачи помогают надлежащим образом распределить внимание между тремя областями образования — познавательной, духовно-воспитательной и психомоторной.

2.6.2. Разработка целей и задач

Познавательные учебные цели. Познавательными целями являются те, которые относятся к знанию и пониманию. Некоторые богословские учебные заведения предпочитают выработать сначала весьма обобщенные цели, достаточные для включения специальных, которые разрабатываются позже на уровнях факультетов, кафедр или курсов. В качестве примера можно рассмотреть учебные цели (мы говорим о целях на уровне института) Международного Заочного Института, названные общими задачами:

"Общими задачами студентов являются следующие:

- 1) Приобретать знание содержания библейских книг.
- 2) Понимать учение христианства и способы передачи его людям.
- 3) Приобретать навыки для личного духовного роста и развития.
- 4) Развивать навыки руководства и служения.
- 5) Понимать людей, их культуру и мир природы" [9, с.98].

Формулировка цели может быть иная. Но любая формулировка должна сообщать идею. Институты, которые используют такой подход, вероятно, вырабатывают эти обобщенные цели после анализа и классификации широкого перечня специальных целей. Каждое учебное заведение может установить свой объем целей. При этом от студента требуется, чтобы он достиг общеобязательных и относящихся к его области обучения целей.

Проектировщики могут также разрабатывать одновременно и общие учебные цели на уровне института и более специальные цели, которые потом можно использовать в качестве учебных целей факультетов, кафедр и т.д. Примером данного подхода может быть следующий перечень целей:

1. Студент демонстрирует понимание концепций и деятельности христианской миссии, что включает понимание:
 - 1.1. библейского богословия миссии;
 - 1.2. философии и стратегии миссии;
 - 1.3. стратегии основания церковью;
 - 1.4. принципов церковного роста.
2. Студент демонстрирует понимание процесса проповедования, что включает понимание:
 - 2.1. принципов составления проповеди;
 - 2.2. способов написания проповеди;
 - 2.3. процесса подготовки евангелизационной проповеди;
 - 2.4. теории учебной коммуникации.

Используя таким образом один из двух подходов, проектировщик может сформулировать учебные цели в познавательной области.

Духовно-воспитательные цели образования. Данные учебные цели, как уже отмечалось выше, относятся к внутренним ценностям учащихся, к их подходу по

отношению к самому себе, Богу, окружающему миру и т.д. Эти внутренние ценности и подходы должны сформироваться за период обучения. Библия, опыт практической деятельности, человеческие взаимоотношения предоставляют достаточно данных для определения подобных целей. Особенность духовно-воспитательных целей заключается в том, что они присущи по своей природе почти всем разделам учебной программы. И только некоторые из них можно отнести к какому-то определенному аспекту программы.

Познавательные цели более локальны по своей природе. Проектировщику легче применять их при разработке и внедрении программы обучения. Их легче разбить на определенные концептуальные группы. Но, несмотря на это, разработка духовно-воспитательных целей необходима для успешного осуществления богословского образования.

Точно так же, как и познавательные и психомоторные цели образования, духовно-воспитательные вытекают из цели учебного заведения. Они выражены на достаточно высоком уровне обобщения тех духовных качеств, которые должны быть в учениках. Данные для этого извлекаются из трех источников: Библии; опыта практической деятельности; взаимоотношений человека с Богом, людьми, природой, историей. Рассортированные по концептуальным группам, духовно-воспитательные цели представляют собой первичный материал для организации факультетов, кафедр и т.д. Но поскольку, как уже было замечено выше, духовно-воспитательные цели присущи всем курсам, то разработка и написание различных программ, факультетов, кафедр происходит, в основном, исходя из познавательных и психомоторных целей.

Поставить в учебной программе духовно-воспитательные цели и достигнуть их можно двумя методами. Первый метод заключается в установлении духовно-воспитательного аспекта для каждого курса. Для каждого предмета можно утвердить свои духовно-воспитательные цели, поэтому в программу преподава-

ния предмета можно включить деятельность, способствующую духовному становлению учащихся. Другой метод заключается в том, что вместо разработки духовно-воспитательных целей для каждого курса, разрабатывается особый курс духовного становления.

Данные цели образования настолько проникают во все сферы учебной деятельности, что требуют для своего достижения организации неакадемических программ, как, например, проведение студенческих богослужений.

На уровне учебных целей учебного заведения духовно-воспитательные цели могут быть следующими. Студент проявляет:

- уверенность в спасении и призвание к служению;
- верность в исполнении своего служения;
- прощение во взаимоотношениях с другими людьми;
- стремление к правильному использованию времени;
- чувствительность к нуждам других;
- и другие духовные качества.

Трудность в оценке достижения духовно-воспитательных целей не должна являться основанием для их пропуска в программе. Нет гарантий, что абсолютно все студенты достигнут целей в полной мере, но тем более нет гарантии в этом, если цели были не определены, упущены и учебная программа не способствует духовному развитию учащихся. Проектировщик может составить перечень целей, как показано выше, а также может сделать это другим способом.

Психомоторные учебные цели. Некоторые программы богословского образования и церковная деятельность требуют психомоторных навыков. Следующий перечень дает наглядный пример подобных целей. Студент демонстрирует следующие навыки, необходимые в церковно-музыкальном служении:

- навык хорового пения;
- навык быстрого чтения нотных записей;
- навык игры на инструменте;
- другие навыки.

Многие механические навыки требуют понимания их теоретического обоснования и исторического развития. Со-

ответственно, в познавательную область должны быть включены надлежащие цели.

После установления всех целей (познавательных, духовно-воспитательных, психомоторных) проектировщик получает материал для разработки различных программ факультетов, кафедр.

Для того, чтобы разработать учебные задачи для учащихся, проектировщик анализирует все учебные цели одну за другой. Во время анализа он задает себе вопрос: что студент будет делать в своем действительном служении, чтобы показать, что он достиг поставленной перед ним цели? Ответом на этот вопрос являются результаты обучения, на которых и фокусируется вся учебная программа. В данной работе результаты обучения и учебные задачи представляют одно и то же.

Учебные задачи, относящиеся к познавательной области образования, представляют обычно уровни анализа, синтеза и оценки в таксономии Блума. Ниже в качестве примера постановки задач приводится следующий список.

Для подтверждения учебных познавательных целей студент:

- составляет и говорит проповеди;
- консультирует отдельных людей и группы;
- интерпретирует Писание;
- свидетельствует неспасенным душам;
- организует общину для совместного служения.

При разработке учебных задач, относящихся к духовно-воспитательной области, проектировщики могут заметить, что индикатор духовного изменения может служить одновременно и индикатором достижения цели в познавательной области. Например, выражение "Говорит евангелизационную проповедь" отображает и сострадание к неспасенным (духовно-воспитательный аспект), и понимание и умение приготовления евангелизационной проповеди (познавательная область образования). Кроме того, учащийся может достигать цели не обязательно точно так же, как это формулируется в учебной задаче. Поэтому проектировщик должен учитывать несколько вариантов индикации достижения цели.

Пример: *Учащийся проявляет заботу о спасении погивших посредством...*

Цель:

Учащийся проявляет заботу о спасении погивших посредством...

Индикаторы:

- 1) преподавание Библии в малых домашних группах;
- 2) свидетельства неспасенным родственникам;
- 3) участие в евангелизационных кампаниях;
- 4) посещение семинаров евангелистов
- 5) и другие.

Все вышеперечисленные задачи могут быть сведены в одну обобщенную: "...постоянного свидетельства, являющегося образом жизни". Обобщить или не обобщить, - зависит от того, какой подход к постановке целей и задач на институциональном уровне вы выбираете. Одни выбирают общие формулировки, включающие в своем значении все дальнейшие более детальные утверждения. Другие при этом перечисляют и более специальные, распределяя их потом на уровне программ, факультетов, отделений и т.д.

В случае с духовно-воспитательными задачами возникает вопрос: доводить ли их до сведения студентов или нет? Аргумент "за" говорит, что это необходимо, т.к. учащиеся должны представить себе ту личность, которой они должны стать. Аргумент "против" говорит обратное, утверждая, что учащиеся могут просто имитировать, изображать эту личность. Ответ на этот вопрос зависит от разработчиков, но включение в проект программы духовно-воспитательных целей необходимо.

Учитывая трудность оценки достижения данных целей, проектировщики должны с большим вниманием относиться к разработке и постановке учебных задач, являющихся свидетельством достижения цели. Необходимо распределить те области, которые в первую очередь направлены на духовное становление ученика, а также использовать духовно-воспитательные аспекты познавательных и психомоторных целей. После этого можно определить те задачи, которые станут основанием для оценки духовного мира студента.

Формулировки этих задач должны быть достаточно обобщенными, чтобы вмещать все более специальные задачи. Например: "Учащийся проявляет сострадание к неспасенным душам путем постоянного свидетельства, являющегося образом жизни". "Постоянное свидетельство, являющееся образом жизни" – широкая по значению фраза, которая включает в себя более узкую: "свидетельство в малых группах по изучению Библии".

Психомоторные учебные задачи на институциональном уровне также выражаются достаточно обобщенно, чтобы потом быть разбитыми на более узкие по смыслу выражения. Пример:

Чтобы показать достижение поставленных институциональных психомоторных целей для учащихся, студент:

- руководит хоровой группой;
- бегло читает партитуру;
- играет на данном инструменте
- и другое.

Как и в случае с целями, проектировщик сводит задачи в одну общую таблицу. Эти задачи и являются теми результатами обучения, на которых фокусируется программа обучения.

2.7. Разработка целей и задач обучения на уровне факультета и уровне кафедры

2.7.1. Цель факультета. После разработки институциональной цели, учебных целей и задач на институциональном уровне, проектировщик приступает к определению того, какие факультеты необходимо установить для достижения поставленных целей.

Проектировщик не может окончательно установить формулировку цели факультета, пока не распределены по концептуальным группам учебные цели и задачи, выработанные на институциональном уровне. Однако он может начать с установления общего утверждения, подобного следующему:

Цель (название факультета) – обеспечить богословское образование готовящихся к христианскому служению в (название концептуальной группы).

Так, например, цель одной из программ Southwestern Baptist Theological Seminary звучит следующим образом: "Цель Школы Религиозного образования – обеспечить богословское образование мужчинам и женщинам, готовящимся к христианскому служению в области религиозного образования" [9, с.155].

Таким образом, цели факультетов дают первые "ограничения" институциональной цели. Они разделяют ее на главные подгруппы. Точно так же, как и она, они отвечают на три вопроса: "кто?" "что делает?" "для кого?", тем самым показывая причину существования факультета.

2.7.2. Учебные цели и задачи факультета. Когда сформулирована задача постановки учебных целей и задач учебного заведения, проектировщики испытывают меньше трудностей в определении целей и задач на более низких уровнях. На этом этапе работа главным образом заключается в распределении целей и задач по концептуальным группам. Кроме того, составляется общеобразовательная учебная программа на основании тех целей и задач, которых должны достичь все учащиеся.

2.7.3. Разработка цели кафедры. Механизм разработки цели кафедры, учебных целей и задач на уровне кафедры аналогичен механизму, который применяется при разработке цели факультета, учебных целей и задач на уровне факультета. Если на уровне факультета применялись не одни обобщенные формулировки, то на уровне кафедры можно использовать их, оставляя их дальнейшую разработку на следующий этап – описание курса. На данном же этапе (установление целей и задач на уровне кафедры) происходит дальнейшее деление целей и задач, как познавательных, так и духовно-воспитательных и психомоторных на более узкие концептуальные группы.

Кроме того, разработчики могут детализировать цели и задачи на уровне кафедры. При таком подходе легче установить необходимые курсы, использовать при их разработке уже заданные цели и избежать дублирования. Если на уровне факультета цель выглядит сле-

дующим образом, – "студент понимает принципы душепопечительства людей с разными нуждами", то на уровне кафедры она сужается: "студент понимает теории личности", "студент понимает принципы духовного попечения над осужденными". Примерный список целей кафедры церковного администрирования может выглядеть следующим образом: "Учебная цель кафедры церковного администрирования заключается в том, что студенты достигают целей факультета религиозного образования с особым акцентом на следующих целях: студент понимает принципы администрирования, управления, руководства в церкви и деминации. Студент понимает:

- процесс разработки целей и задач для церкви;
- процесс подготовки личных и церковных бюджетов;
- правила проведения членских собраний.

Список можно продолжить, но финансовые и другие обстоятельства налаживают свои ограничения [9, с.178].

Учебные задачи логически вытекают из поставленных целей: "Учебные задачи для учащихся кафедры церковного администрирования заключаются в том, что все студенты делают следующее:

- пишут утверждение целей и задач для данной церкви;
- готовят ежегодный церковный бюджет;
- проводят членские собрания согласно установленным правилам" [9, с.179].

2.8. Оценка контекста внедряемой модели обучения

Под контекстом понимаются те окружающие обстоятельства, в которых будет находиться учреждаемая модель образования. То, что составляет окружение, в котором программа обучения должна работать и выполняться, часто более всего формирует и влияет на модели обучения и вид организуемого института (очная семинария, заочная школа и т.д.). Контекст часто диктует форму материала, используемого в учебной программе. Поэтому весьма важно, чтобы проектировщики сумели оценить и учесть влияние окружающих обстоя-

тельств, чтобы программа обучения была выполнена в данных условиях.

Как контекст влияет на учебную программу, можно рассмотреть на примере программ церковной воскресной школы. Процесс обучения в данном случае проходит главным образом в двух местах – в домашних условиях и в церкви. Поскольку часть обучения проходит дома, учебные материалы должны быть такими, чтобы их можно было использовать самостоятельно. А так как другая часть проходит в церкви, то церковь оказывает влияние на учебный процесс своими взглядами, формой и методами деятельности.

Политические, экономические, социальные, религиозные черты окружающей жизни, – все это влияет на исполнение программы обучения. Описывая окружающую ситуацию, проектировщик рассматривает и оценивает ее исходя из двух вопросов:

- 1) Что в окружающей обстановке препятствует эффективному исполнению программы обучения?
- 2) Что в окружающей обстановке благоприятствует исполнению учебной программы?

Рассматривая экономический аспект окружающей обстановки, разработчики могут поставить следующие вопросы:

- 1) Что дешевле и удобнее, что более доступно в молодой развивающейся стране – организовать очную или заочную форму обучения?
- 2) Есть у потенциальных студентов возможность оплатить учебные материалы или же все обучение?

В случае рассмотрения ситуации в области образования, разработчик должен оценить уровни образования населения, традиционные формы и методы обучения и другие черты образования.

Географическая, культурная среда – все это необходимо учитывать и оценивать – только тогда проект программы будет претворен в жизнь. Проектировщики должны перечислить и описать все различные стороны окружающей среды и на основании этого разрабатывать наиболее приемлемые модели и формы обучения.

2.9. Описание курса

Обычно описание курса состоит из следующих элементов:

- 1) название курса и определение главной цели (основной причины существования курса);
- 2) учебных целей и задач курса;
- 3) названия отдельных разделов и определение целей и задач для каждого раздела;
- 4) описание методов обучения, используемых при преподавании курса;
- 5) перечень учебных пособий, используемых при изучении курса;
- 6) описание способов проверки знаний и подходов к ним;
- 7) учебный план курса.

2.9.1. Название курса и его главная цель. Название курса должно быть таким, чтобы могло содержать в себе все то, что в нем изучается. Оно может быть сфокусировано на предмете изучения или на действии. Например: "Обучение детей в воскресной школе" или же, "Основы логического мышления". Одновременно с подбором названия, или даже перед этим, необходимо установить главную цель курса, являющуюся основной причиной включения курса в учебную программу.

Эта главная цель должна быть выведена на основании целей факультета или программы. Она может быть идентичной какой-либо цели программного уровня. Например, в списке программы подготовки учителей воскресных школ есть следующие цели:

- 1) учащиеся понимают и интерпретируют Священное Писание;
- 2) учащиеся владеют способами коммуникации;
- 3) учащиеся понимают правила организации учебного процесса
- 4) и другое.

На основании этих целей, проектировщик включает в учебный план такой курс, как "Способы коммуникации". Главная цель курса в данном случае будет идентична одной из целей всей программы: "Учащиеся должны понимать и владеть способами коммуникации".

Таким образом, главная цель обеспечивает, во-первых, совместимость курса внутри структурно-логической схемы организации учебного процесса и, во-вторых, то, что посредством данного курса выполняется институциональная цель. Формирование главной цели происходит легче, если на уровне института, факультета или программы уже есть установленные цели обучения, которыми должен овладеть каждый студент. Такой подход обеспечивает объективность при рассмотрении необходимости включения курса в программу.

2.9.2. Учебные цели и задачи курса. Во многом разработка целей и задач курса повторяет разработку целей на предыдущих уровнях. Цели могут быть либо узконаправленными – познавательными, духовно-воспитательными, психомоторными, либо представлять собой их комбинацию. Учебные задачи курса должны выражать высшую степень компетентности, которой студент должен достичь в процессе изучения курса.

Пример:

Название курса: Организация учебного процесса в церковной воскресной школе.

Учебные цели:

- студент понимает правила организации учебного процесса в церковной воскресной школе;
- студент проявляет убеждение в том, что учебный процесс в церковной воскресной школе должен быть направлен на удовлетворение нужд церкви.

Учебная задача:

- для подтверждения достижения этих учебных целей студент составляет учебный план на один семестр таким образом, чтобы он отвечал потребностям его поместной церкви.

Проектировщик должен установить степень важности познавательных и духовно-воспитательных целей. В некоторых курсах необходимо равно подчеркивать результаты обучения как в познавательной области, так и в духовно-воспитательной. Тогда и формируемые цели должны быть равнозначными. Если же духовно-воспитательная цель имеет приоритетное значение, то она может быть каким-то образом выделена.

Особенность духовно-воспитательных задач состоит в том, что педагоги должны быть терпеливыми и гибкими при их постановке. Терпеливыми, – потому что иногда все, что они могут сделать, – это пригласить студента к выполнению задачи. Тем более, что некоторые преподаватели предпочитают не указывать конкретно, что учащиеся должны делать, для того чтобы не допустить имитации. Гибкими, – потому что цель может быть достигнута не обязательно тем путем, который был установлен. Поэтому установленная задача должна представлять собой наиболее показательный индикатор достижения цели. Ответ на поставленную духовно-воспитательную цель должен быть добровольным, как и вся духовная деятельность. Но преподаватели, наряду с другими работниками христианского образования, несут ответственность за то, чтобы подвести ученика к выбору и помочь сделать его, а также определить, как духовная позиция и внутренние ценности могут проявляться в том или другом случае.

Психомоторные цели, устанавливаемые на уровне всего курса, так же как и другие, выбираются с предыдущих уровней и немного специфицируются, хотя остаются достаточно широкими по значению, чтобы вмещать цели отдельных уроков. Задачи этой области образования там, где это необходимо, должны быть сформулированы таким образом, чтобы показывать, как хорошо и в каких обстоятельствах они будут исполняться.

2.9.3. Разработка названий разделов.

Раздел должен быть результатом логического дробления курса. В зависимости от того, что входит в рамки данного раздела, сколько учебных задач он имеет, для изучения его может понадобиться один или несколько уроков. Проектировщики могут включить в описание курса как самую малую единицу либо раздел, состоящий из нескольких уроков, либо отдельные уроки. Раздел, в свою очередь, может состоять из одного урока. Названия разделов должны быть такими, чтобы при их компиляции они составили название курса.

Разделы курса могут быть организованы по различным моделям. Эти модели были первоначально разработаны Раймондом Ригданом, директором Seminary Externrd Education Division [14, с.246].

1. Модель якоря. В этой модели первый раздел представляет базовую, основную концепцию. Второй и последующие представляют собой логическую разбивку первого.

Пример.

Название курса:

"Учение о церкви в Новом Завете".

Раздел 1. "Общее представление новозаветной церкви".

Раздел 2. "Церковь как Тело Христа".

Раздел 3. "Церковь как сообщество учеников".

Раздел 4. "Церковь – функционирующий организм".

2. Линейная модель. Линейная модель состоит из нескольких разделов, следующих друг за другом в логической последовательности. По своей сути, один раздел вытекает из другого, предшествующего ему.

Пример.

Название курса:

"История миссионерской деятельности".

Раздел 1. "Миссионерская деятельность в ранней Церкви".

Раздел 2. "Миссионерская деятельность с 4 по XI–XII века по Р.Х.".

Раздел 3. "Миссионерская деятельность в средневековье".

Раздел 4. "Миссионерская деятельность в эпоху Реформации".

Раздел 5. "Миссионерская деятельность от эпохи Реформации до наших дней".

3. Модель колеса. В этом случае разделы организованы вокруг центральной темы, но у них нет между собой логической последовательности, подобной той, которая присутствует в линейной модели.

Пример.

Название курса:

"Функции динамичной церкви".

Раздел 1. "Богослужение".

Раздел 2. "Евангелизационная деятельность церкви".

Раздел 3. "Образовательная деятельность церкви".

Раздел 4. "Общественная деятельность церкви".

2.9.4. Постановка учебных целей и задач разделов. Подобно постановке учебных целей и задач на предыдущих уровнях необходимо установить их на уровне каждого раздела. На основании этого вырабатываются отдельные планы уроков. На этом этапе может происходить дальнейшая разбивка предыдущих целей на более мелкие, которые возможно достичь в процессе изучения одного раздела. Так же как и раньше, устанавливаются познавательные, духовно-воспитательные и психомоторные цели в соответствии с областью изучения. Для одной учебной цели может быть установлено несколько учебных задач, представляющих различные уровни согласно таксономии целей. Форма установления целей и задач зависит от разработчика курса.

2.9.5. Описание методов обучения. В описание курса входит и описание методов преподавания и различной учебной деятельности учащихся, используемой в изучении курса. В следующей главе дается более подробное описание различных методов и моделей обучения. В данном же параграфе мы рассмотрим некоторые принципы организации методов обучения.

Во-первых, необходимо, чтобы методы преподавания и вся учебная деятельность соответствовали установленным целям и задачам. Фактически, цели и задачи должны определять, какой метод или какая учебная деятельность необходимы при изучении курса. Например, если какая-либо задача говорит, что учащийся должен уметь анализировать что-либо, подходящими методами будут такие, как исследовательская работа, анализ заданной ситуации, разработка диаграмм, схем и т.д. Контролировать уровень познания и приобретенных навыков преподаватель может посредством различных вопросов. Одновременно может проверяться достижение познавательной и духовно-воспитательной целей.

Во-вторых, учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы в ней проявлялся высокий уровень познания и навыков. Необходимо, кроме этого, обеспечивать разнообразие в методах преподавания и учебной деятель-

ности учащихся. Использование разных методов учитывает индивидуальные различия учеников. При выборе методов и их организации необходимо сфокусироваться больше на учебной деятельности ученика, чем на преподавательской деятельности учителя. Деятельность учителя фактически должна способствовать развитию у ученика навыка учиться самостоятельно. Таким образом достигается наивысший уровень познания и умения у учащегося.

Обязательно учесть те факторы, которые могут влиять и даже определять выбор метода. Например: количество студентов в группе, уровень их интеллекта, содержание и характер преподаваемого предмета, профессиональные способности преподавателя, а также такие, как размер классной комнаты, наличие учебного оборудования и т.п. Все методы и учебная деятельность должны быть основаны на принципах таких наук, как психология обучения, возрастная психология, философия образования и других, которые формируют учебный процесс.

2.9.6. Формы проверки и подходы к оценке результатов обучения. Проверка – это любая деятельность, которая показывает, какого уровня достиг учащийся при достижении поставленной перед ним цели. Содержание экзамена должно быть прямо соотнесено с задачами курса и различных разделов этого курса. Проверка должна выявлять, насколько это возможно, самый высокий уровень познания ученика и приобретенных им навыков. Кроме того, в этом разделе описания курса должны быть сформулированы подходы к оценке результатов обучения. Т.е. учащийся должен понимать, за что и почему он получает больше баллов, а за что – меньше.

Так, если формой проверки служит тест с наивысшей суммой баллов – 100, то за написание проповеди (в экзамене по гомилетике) студент может получить 70 баллов, а за все остальные 10 вопросов – только 30. Фактически, установленные учебные задачи должны формировать содержание проверки. Кроме того, в данном разделе должны быть опи-

саны критерии оценки. Студент должен быть заранее ознакомлен с ними. Заранее установленные стандарты достижения целей помогают преподавателю контролировать действительное достижение целей у учащихся. Описание форм проверки, оценочных критериев и подходов к оценке должно быть настолько ясным, чтобы студент мог понять, что от него ожидается на экзамене. Соответствие содержания проверки установленным заранее учебным задачам, с которыми студент будет сталкиваться и после окончания учебы, помогают избежать такого явления, когда главной целью студента становится выполнение экзаменационной работы и не более.

2.9.7. Перечень учебных пособий. В описание курса необходимо включить перечень всех учебных пособий, используемых в изучении курса. Сюда входят и учебники, и аудио- и видеокассеты, компьютерные программы, периодические издания и др.

3. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

3.1. Основные понятия дидактики

"Дидактика – наука об обучении, его целях и содержании, а также о его методах, средствах и организации". Под обучением, в свою очередь, подразумевают планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятельностью, что подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самого учащегося" [6, с.59].

Учение исходит со стороны учащегося, а преподаватель помогает ему учиться. Некоторые педагоги в процессе обучения основной видят деятельность ученика, отводя для деятельности преподавателя лишь вспомогательную роль:

"Как правило, человек должен учиться сам. Учение должно быть самообучением, самообразованием. И только то-

гда, когда это невозможно или требует слишком больших и ненужных усилий, непроизводительных неэффективных затрат времени и сил, – только тогда с помощью учителя, но и в этом случае действует принцип: как можно больше самостоятельности" [6, с.60].

Другие, определяя обучение как индоктринацию устоявшихся истин, а не открытие новых, говорят, что "для передачи, приобретения и удержания знаний необходимо, как правило, тренироваться, упражняться, заучивать наизусть, ставить опыты и т.п. Но важнейшим принципом является признание авторитета учителя". Поэтому самостоятельные исследования могут осуществляться при условиях, что учение уже имеет фактическую солидную подготовку. При оценке данных исследования, руководствуются критериями Св. Писания и мнением преподавателя [5, с.127-129]. Исходя из двух мнений, видно, как важно понимание обучения организатору богословского образования, т.к. уже на основании этого понимания возникают различные подходы к организации образования.

Другой термин, часто использующийся в педагогической практике, – "образование". Этот термин может означать как "процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков", так и некоторое конечное состояние, к которому привело "общее или профессиональное обучение" [6, с.61]. Процесс образования может быть организован такими социальными институтами, как школа, семья, предприятие, а также церковь или личностью. В случае, если образование достигается самостоятельным путем, имеет место такое понятие как "самообразование".

"Под самообразованием понимается получение образования в ходе самостоятельной деятельности, цели, условия и средства которой устанавливает сам субъект" [6, с.62].

В процессе образования обучение как действие со стороны преподавателя происходит одновременно с учением – действием со стороны учащегося. В случае самообразования имеет место только учение.

Еще одно основное понятие дидактики – "система обучения". Что такое система вообще? Одно из определений гласит:

"Система есть упорядоченный набор элементов, а также связей и зависимостей между ними, представляющий собой определенное единство и служащий поставленным целям. Функционирование системы предполагает функционирование всех ее элементов и связей, подчиненное конкретной цели".

Опираясь на это определение, В.Оконь определяет систему обучения как "динамично функционирующий комплекс элементов, включающий в себя учителей, учащихся, содержание обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами" [6, с.62].

3.2. Таксономия целей обучения

Функционирование системы подчинено ее цели. Любой процесс обучения должен быть целенаправленным. Общая или частная будет установлена цель, – решается отдельно в каждом случае. Но только при установленных целях легче и эффективнее можно достичь результатов, к которым стремимся. Цели, в свою очередь, могут быть выражены по-разному. Кроме этого, цели могут быть выражены таким образом, что они будут показывать различные уровни обучения. Для этого были разработаны различные таксономии целей обучения. Особую известность приобрела таксономия, разработанная коллективом американских ученых под руководством В.С.Блума. Эта таксономия относится к познавательной области образования и выделяет шесть уровней в процессе приобретения знаний.

- 1.00 **Знание:**
- 1.10 знание фактов,
- 1.11 знание терминологии,
- 1.12 знание определенных фактов,
- 1.20 знание способов подбора фактов,
- 1.21 знание конвенциональных знаков,
- 1.22 знание тенденции развития,
- 1.23 знание классификации,
- 1.24 знание критериев проверки и оценки,
- 1.25 знание методов исследований, применяемых в данной области,

- 1.30 знание общих понятий, структур, теорий,
- 1.31 знание принципов и законов, необходимых для объяснения явлений и их предвидения,
- 1.32 знание теорий и структур.
- 2.00 **Понимание:**
- 2.10 трансформация содержания из одного языка (системы) в другой,
- 2.20 интерпретация,
- 2.30 экстраполяция.
- 3.00 **Применение методов, правил, общих понятий.**
- 4.00 **Анализ** (т.е. умение осуществлять деление целого на элементы, установление отношений между ними):
- 4.10 анализ элементов,
- 4.20 анализ отношений между элементами,
- 4.30 анализ принципов организации целого.
- 5.00 **Синтез** (т.е. создание целого из элементов с целью получения новой структуры):
- 5.10 создание собственного произведения,
- 5.20 разработка плана деятельности,
- 5.30 создание образа целого на основе частичных данных.
- 6.00 **Оценка** материалов и методов с учетом принятых целей:
- 6.10 оценка на основе внутренних критериев,
- 6.20 оценка на основе внешних критериев.

Цели, соответственно, могут быть выражены так, чтобы их достижение показывало определенный уровень, на котором находится ученик. Необходимость этого встречается при разработке курса, когда ученик от урока к уроку, от лекции к лекции должен достичь определенного совершенства в овладении предметами.

Другая таксономия, разработанная также Блумом и его сотрудниками, касается эмоциональной сферы образования (в христианском образовании аналогией является духовно-воспитательная сфера образования). Хотя достижения в духовной области с большим трудом поддаются оценке, и тяжело установить их уровень, сами уровни духовного развития существуют: *"И я не мог говорить с вами, братья, как с духовными, но как с плотскими, как с младенцами во Христе"* (1Кор.3.1). Поэтому в богословском образовании необходимо эти уровни определять и ставить соответствующие духовно-воспитательные цели. Таксономия

Блума является попыткой охвата промежуточных звеньев в эмоциональном развитии и может быть использована (с определенной интерпретацией) в богословском образовании. Ниже представлены пять ее частей:

- 1.00 **Рецепция:**
 - 1.10 сознание,
 - 1.20 желание отбора,
 - 1.30 направленное или выборочное внимание.
- 2.00 **Деятельность:**
 - 2.10 акцептация,
 - 2.20 желание деятельности,
 - 2.30 удовлетворение деятельностью.
- 3.00 **Оценка:**
 - 3.10 акцептация ценностей,
 - 3.20 выбор ценностей,
 - 3.30 участие в избрании ценностей.
- 4.00 **Организация:**
 - 4.10 понятийный охват (концептуализация) ценностей,
 - 4.20 создание системы ценностей.
- 5.00 **Выбор** собственной системы ценностей:
 - 5.10 подчинение поведения ценностям,
 - 5.20 преобразование системы ценностей во взгляде на мир.

Как видно, эта таксономия ведет от простого восприятия нравственных критериев к созданию собственной системы моральных ценностей. В богословском образовании (как и в любом виде христианского образования) формулировка "выбор собственной системы ценностей" должна быть преобразована в "выбор библейской системы ценностей". Причем этот выбор должен быть сделан добровольно.

При разработке целей необходимо понимать, что они не равнозначны результатам обучения, но определяют направление, по которому следует идти (что, собственно, оговаривалось во второй главе).

3.3. Теоретические концепции учебного процесса

Учебный процесс включает в себя процесс преподавания и процесс учения одновременно. Одно из стандартных определений учебного процесса выглядит следующим образом: учебный процесс – это "система организации учебно-

воспитательной деятельности, в основе которой – органичное единство и взаимосвязь преподавания и учения; направлен на достижение целей обучения и воспитания. Определяется учебными планами, учебными программами, а также планами воспитательной работы соответствующих учебных заведений, включает все виды обязательных учебных занятий (уроки, лекции, семинары, лабораторные занятия, учебную и производственную практику) и внеклассной (внеаудиторной) работы учащихся". Таким образом, в процесс обучения входят и процесс преподавания, и процесс учения.

В основе процесса обучения лежат (явно или скрыто) определенные теоретические концепции, влияющие на весь процесс обучения. Так как в учебном процессе формируется личность ученика, изменяются его внутренние ценности, поведение, то педагоги-христиане должны понимать те теоретические принципы, на которых строится учебная деятельность в обществе и на каких принципах они должны строить свою деятельность. Дидактических концепций, существующих в мире, достаточно много. К наиболее популярным относятся следующие: натурализм, бихевиоризм и когнитивизм. Натурализм нашел последователей в сторонниках "школы по ребенку", в которых воспитанникам "разрешено делать все". В этой концепции действует принцип Руссо "ничего не делать с воспитанником". Роль преподавателя-воспитателя заключается в создании таких условий, которые способствуют развитию естественных способностей ребенка, а также к обеспечению детям в этих условиях максимума свободы, эмоционального равновесия безопасности. Согласно этой концепции процесс обучения сводится к наблюдению за детьми (что всегда необходимо) и приспособлению школьных занятий к их потребностям, интересам, естественным способностям и к устранению всего того, что мешает их развитию [6, с.138].

Другая концепция, бихевиоризм, строит педагогический процесс на понятии того, что "изменения, происшедшие в

воспитаннике, являются следствием изменений окружающего мира. Изменения достигаются за счет создания особых воспитательных ситуаций, с учетом их оптимального количества, которое позволяло бы закрепление психических результатов" [6, с.139].

Согласно познавательной концепции, "познание становится решающим фактором формирования личности, и если даже в этой концепции появляется деятельность, то только для того, чтобы подвести под познавательные процессы" [6, с.139].

Так выглядят некоторые основные дидактические концепции, существующие в мире. В организации христианского образования, богословского в частности, они требуют обязательного пересмотра. Библейские и богословские основы христианского образования были рассмотрены в первой главе, и они, фактически, являются основой дидактической концепции богословского образования. Концепция натурализма, рассмотренная выше, не может быть применима в богословском образовании, так как ее центром является человек. Согласно этой концепции, личность нуждается в раскрепощении своих естественных способностей, что не соответствует библейскому мировоззрению. Первоначально заложенные Богом способности человека были испорчены грехом, и поэтому нуждаются, с одной стороны, в ограничении, с другой – в определенной направленности. Поэтому приспособление школьных занятий к интересам ученика должно быть изменено на их соответствие библейским целям и стандартам.

Бихевиористическая модель рассматривает человеческие действия подобно действиям какого-либо механизма. Другими словами, кто-либо может придать стимул человеку, проконтролировать развитие этого стимула, а затем предсказать результат действия.

Познавательная концепция воспринимает человека как сосредоточие разума и базируется на том, что отличием человека от других биологических существ является способность критического мышления и разрешения проблем на ос-

нове этого. Таким образом, человек и в этой концепции рассматривается как механизм, только другого порядка, чем в предыдущей концепции. В каких-то обстоятельствах человек действительно действует подобно машине, например, когда он учится печатанию слепым методом. В других случаях он занят разрешением проблем на основании их критического рассмотрения, так что познавательная модель может оказаться полезной в этом случае [11, с.95].

Но эти модели не до конца учитывают сверхъестественное начало в личности ученика. В.Зеньковский писал:

"Общее учение о развитии личности и воспитания ее строится совершенно независимо от религиозных идей, всецело опирается на данные науки и указания опыта. Педагоги хорошо знают, что жизнь ребенка и развитие личности во многом есть "тайна", но, чувствуя эту тайну, считаясь с ней, они почти всегда успокаиваются на том, что дело здесь в несовершенстве современной психологии, в нашем неумении правильно подойти к детям и умело руководить ими. Иначе говоря, "в тайне" личности нет ничего, по этому взгляду, что выводило бы нас за пределы натурального порядка, что ставило бы лицом к лицу с высшими силами..." [2, с.7].

Рассматривая концепцию натурализма, можно согласиться с другим высказыванием В.Зеньковского:

"Субъективизм ребенка и субъективизм педагога одинаково шатки и недостаточны, – необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность. Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в обращении к Богу" [2, с.11].

Таким образом, все христианское образование и специально богословское в частности должно быть основано на объективной истине, т.е. на откровении Божиим. Это положение было уже рассмотрено в первой главе. Дидактическую концепцию, которая составляла бы суть богословского образования, необходимо

строить также на библейском откровении. Ее основой должно быть восприятие мира и человека такими, какими их открывает Библия. Целенаправленность этой концепции тоже должна быть библейски обоснованной.

Дидактическую концепцию богословского образования можно назвать концепцией восстановления. Согласно этой концепции человек должен быть восстановлен в своих взаимоотношениях с Богом, что включает познание Бога, себя и мира, а также должно быть восстановлено его истинное предназначение – прославление Бога и истинное владычество над миром. Конечно, это невозможно сделать на земле, разрушенной грехопадением, в абсолюте, но это необходимо осуществлять в возможных пределах, помня, что эта деятельность является подготовительным этапом к другой реальной жизни – жизни в вечности. Поэтому человек нуждается в своем образовании в опоре на объективную истину, подсказывающую ему методы, способы, средства и цели образовательного процесса.

3.4. Составные части учебного процесса

Содержание событий, из которых состоит процесс обучения, включает в себя следующие компоненты:

– учителя;

– учащиеся;

– содержание обучения;

– воспитательно-дидактическая среда.

Направлению процесса служит подбор соответствующих целей, методов и средств, а также рациональная организация деятельности учителей и учащихся. Важную роль играет метод обучения, который соотносит работу преподавателя с учебной деятельностью учеников. Кроме этого, в методе должны быть правильно подобраны средства обучения. Процесс обучения проходит по-разному, в зависимости от возраста учащихся, поставленных целей, а также теоретической концепции, обуславливающей его замысел. Но, несмотря на существующие различия, во всех формах процесса обучения есть общие моменты. В.Оконь приводит в качестве общих элементов семь звеньев, указывая, что "они могут появляться в изменяющейся очередности, могут иметь место одновременно, могут входить между собой в новые обоснованные связи" [6, с.144]. Все эти элементы учебного процесса присутствуют и в богословском образовании.

1. *Разъяснение учащимся целей и задач обучения.* Реализуемые в богословском образовании цели обучения связываются с подготовкой учащихся к служению в церкви и в обществе. Эти цели только тогда приобретают реальный смысл для

Деятельность учителей и учащихся в процессе обучения

Деятельность учителей	Действия учащихся
1. Деятельность, способствующая пониманию учащимися целей и задач обучения	1. Действия по созданию позитивной мотивации к учебе, применение апробированных целей
2. Ознакомление учащихся с новыми предметами и событиями	2. Познание новых предметов и событий
3. Руководство процессом приобретения понятий	3. Процессы обобщения для формирования понятий
4. Руководство процессом познания закономерностей и научных законов	4. Познание закономерности и научных законов, а также систематизация знаний
5. Руководство процессом перехода от теории к практике	5. Приобретение умений и навыков
6. Организация практическо-творческих занятий	6. Практические действия по созданию предметов и изменений в окружающей среде
7. Проверка и оценка приобретенной учащимися компетенции	7. Самоконтроль достижений, полученных в ходе обучения

учащихся, когда они связаны с конкретными задачами, которые ставятся перед ними на уроках и во внеклассное время. Важно, чтобы не только сам преподаватель устанавливал задачи для учеников, но чтобы они сами приучались к самостоятельному формированию целей и задач в своей учебной деятельности. В богословском образовании студент должен сам достичь того высокого уровня ответственности перед Богом, чтобы мог определять свой путь на основании видения Божией воли.

2. Познание новых фактов. Вслед за установлением целей и задач, осознанием их учащимися, обычно происходит познание новых фактов. Новые для себя предметы и явления учащиеся могут познавать тремя путями:

- через непосредственное знакомство с предметом;
- с помощью моделей, схем, картин;
- посредством устного или печатного слова.

3. Формирование понятий. Процесс формирования понятия у ученика основан на определении характеристики, общей для данной категории предметов. В процессе формирования понятий можно выделить определенные этапы:

- ассоциация названий с соответствующими предметами;
- формирование первоначальных понятий на основе познания внешних характеристик предметов и явлений;
- приобретение окончательно установленных и правильно обоснованных понятий.

Проверкой правильного овладения понятием является умение применять его в новых ситуациях. Формирование понятий в богословском образовании происходит во всех областях – и познавательной, и духовно-воспитательной. Ученики должны формировать понятия на библейской основе и уметь правильно применять их в своей практической жизни.

4. Познание закономерностей и систематизация приобретенных знаний. Приобретенные понятия находятся во взаимосвязи друг с другом. Два понятия, соединенные между собой, представляют

закономерность так называемого первого уровня. Закономерности, соединенные между собой и включающие в себя несколько понятий, создают закономерности второго уровня. В принципе, здесь происходит такая же последовательность этапов, как и в процессе усвоения понятий.

"Этот способ упорядочения и систематизации знаний, когда от сетки понятий, создающей как бы первый уровень научных знаний, переходят ко второму – к формулировке прямых закономерностей из цепи понятий, а на высших уровнях к более сложным законам и закономерностям, имеет большое значение для закрепления этих знаний в памяти учащихся" [6, с.157].

Понимание закономерностей между отдельными понятиями встречается практически во всех дисциплинах христианского образования.

5. Переход от теории к практике. Приобретенные познания учащийся должен воплотить на практике. Применение знаний в практике основано на нормативных предложениях. Эти предложения чаще всего выглядят следующим образом: "Чтобы произошло некоторое явление или событие, кто-то должен произвести действие, соответствующее тем или иным условиям". Например: "Чтобы учащиеся поняли преподаваемый материал, учитель должен преподавать его согласно принципам педагогики, соответствующим данной аудитории, учебному материалу, дидактической среде". Преобразование познанных фактов в практических действиях является одним из самых трудных моментов обучения, но на это и должен быть направлен процесс обучения.

В процессе перехода от теории к практике В.Оконь выделяет "определенные фазы, понимание которых способствует эффективному руководству этим процессом":

- a) Осознание учащимися названия, теоретических основ и значения данного умения. Название умения должно иметь достаточно полное определение, чтобы учащийся одновременно мог оперировать новыми понятиями и получать представление о том, какой

- объем знаний необходим ему для овладения этим умением.
- б) Далее должно происходить формулирование на основе известной информации правил деятельности. При этом не должно происходить чисто механическое заучивание этих правил, но учащийся должен действительно понять принцип и путь деятельности, и это осознанное правило должно стать его "правилом поведения". Осознание и формулировка правил деятельности должны происходить до первого практического показа действия или же в ходе первого показа действия.
- в) Третья фаза – это показ образца данного действия или преподавателем, или одним из успевающих учеников. На примере показанного действия учащиеся должны понять алгоритм его выполнения и его практическую ценность.
- г) На четвертом этапе учащиеся производят первые самостоятельные действия под контролем преподавателя, который постоянно контролирует и корректирует замеченные недостатки.
- д) Самостоятельные систематические упражнения должны преобразовать умения в навыки [6, с.159-160].

6. Организация практической деятельности. Овладение умениями и навыками должно приводить к действительному их использованию в реальной обстановке. Так, овладение умением составлять проповедь должно быть реализовано в практическом проповедовании. Умение составлять план уроков в воскресной школе должно быть применено в составлении действительного плана занятий в воскресной школе. При этом необходимо помнить, что приобретенные умения и навыки не должны быть решающим фактором в организации деятельности, но должны являться важными инструментами в служении, руководимом Духом Святым.

7. Проверка и оценка результатов обучения. Проверка и оценка результатов должны являться следствием осознания учащимися целей, которых они должны были достичь, и задач, которые они

должны были решать в процессе обучения. Важно, чтобы не только преподаватель оценивал деятельность ученика, но чтобы у самого учащегося появилась привычка к самооценке и самоконтролю, что, фактически, не должно приводить его к самоуспокоению, но вести его к постоянному совершенствованию своих действий в служении. Все это должно происходить в тесном общении учащегося с главным его Учителем – Духом Святым.

3.5. Принципы обучения

Другой составляющей процесса обучения являются принципы обучения. Количество принципов обучения изменяется в зависимости от автора, создающего свою дидактику. Наиболее общими принципами являются такие, как принцип систематичности, наглядности, связи теории с практикой, самостоятельности и другие.

3.5.1. Принцип систематичности.

Систематичность – характеристика любого продуманного действия, и, таким образом, она является признаком эффективного учебного процесса.

"Эффективность процесса обучения зависит от степени упорядочения дидактического материала, от его планового охвата в соответствии с имеющимися основами, от рационального деления материала на смысловые фрагменты и ступенчатого овладения им при постоянном обращении к какому-то целому, от того, овладел ли учащийся, продвигаясь вперед, предыдущим материалом, необходимым для понимания следующего и овладения новыми знаниями, от того, наконец, систематически ли сопутствуют получению знаний развитие и совершенствование соответствующих практических умений и навыков" [6, с.181].

В богословском образовании необходимо, чтобы все предметы обучения были систематически связаны в одно целое и направлены к достижению главной цели, ради которой и существует учебное заведение. Сам процесс обучения тоже является определенной системой в силу определенных причин. Он является целенаправленной деятельностью, в которую вовлечены такие составляющие, как учи-

теля, учащиеся, содержание обучения и среда обучения. Эти составляющие входят в различные соотношения между собой, и в зависимости от того, насколько слажено, на каком основании, для какой цели будет работать эта система, зависит то, какие результаты обучения будут достигнуты.

3.5.2. Принцип наглядности. Принцип наглядности можно понять как осознание абстрактного через непосредственное восприятие предмета, соответствующего данному абстрактному понятию. Принцип наглядности был развит Я.Коменским в "Большой дидактике" и применен им в других произведениях. Коменский противопоставлял наглядность сухому схоластическому преподаванию. Он утверждал, что "людей надо учить разносторонне, не из книг черпать мудрость, а с неба, с земли, с дубов и буков". Этот подход, в котором наглядность понимается как конкретность, или непосредственное восприятие, весьма применим в обучении детей младшего возраста. Например, он может быть применим в воскресной школе на уроке, тема которого "Сотворение мира".

Но понимание принципа наглядности только таким образом исключает применение разных моделей, диаграмм, карт и им подобных предметов. Поэтому принцип наглядности нельзя понимать весьма узко. Фактически, он является заполнением пространства между конкретным и абстрактным. Причем процесс осознания понятия (которое является само по себе абстракцией), обозначающего какой-либо действительный предмет, как и процесс осознания самой действительности, может происходить как от конкретного к абстрактному, так и наоборот.

Кроме того, к принципу наглядности, понимаемому как заполнение пространства между абстрактным и действительным, можно отнести и употребляемые Иисусом Христом аналогии. Так, объясняя принцип воскресения и Свое действительное воскресение, Иисус использовал пример пшеничного зерна: "Если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно, а если умрет, то принесет много плода" (Ин.12.24).

3.5.3. Принцип доступности. Принцип доступности является одним из самых наиболее используемых принципов обучения практически во всех видах образования. Разработанный Я.А.Коменским, он изменился весьма незначительно с тех пор. Коменский писал:

"Обучение юношества будет происходить легко, если:

- приступить к нему своевременно, прежде чем ум подвергнется испорченности;
- оно будет протекать с должной подготовкой умов;
- при обучении будут идти от более общего к более частному;
- от более легкого к более трудному;
- никто не будет обременен чрезмерным количеством подлежащего изучению материала;
- во всем будут двигаться вперед не спеша;
- умам не будут навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения" [4, с.260].

Современное понимание принципа доступности основано на психологических закономерностях развития личности с детства до пожилого возраста, а также на понимании индивидуальных отличий учащихся. Поэтому в программу подготовки преподавателей воскресных школ включается либо полный курс возрастной психологии, либо элементы этого курса в других курсах обучения.

"Главный вывод, связанный с принципом доступности, касается необходимости поиска таких способов установления учителем контакта с каждым учащимся, подбора таких методов труда и средств обучения, чтобы в максимальной степени привести в движение те силы и возможности большинства учащихся, которые отвечают данной фазе их умственного, морально-социального и физического развития" [6, с.197].

Применение этого принципа можно увидеть в словах ап.Павла, который обращался к церкви в Коринфе: "Я не мог говорить с вами, братия, как с духовными, но как с плотскими, как с младенцами во Христе. Я питал вас молоком, а не твердую пищу, ибо вы были еще не в силах" (1Кор.3.1-2).

3.5.4. Принцип самостоятельности. В процессе обучения, направленном на достижение результатов обучения, важную роль играет принцип самостоятельности обучения. Согласно этому принципу, учащийся должен становиться все более и более независимым от преподавателя как в своем обучении, так и в исполнении того, на что было направлено обучение. Самостоятельность действий должна заключаться в выборе и планировании работы, практическом исполнении и проверке выполненной работы.

Выбор и планирование работы требуют предварительного знания предмета, ориентации в предмете и цели, которой необходимо достигнуть. Сознательное и самостоятельное исполнение работы основывается на подборе средств, организации условий деятельности в соответствии с установленной целью. Учащийся должен не только самостоятельно исполнять работу, но и приобретать навык и компетентность в самостоятельной оценке работы. Для этого он должен уметь сопоставлять конечный результат с установленной целью и планом, анализировать причины отклонения и препятствия, принимать собственное решение относительно дальнейших действий.

Принцип самостоятельности имеет важное значение в духовно-воспитательной области образования. Учащиеся должны придти к осознанию того, что они сами в первую очередь несут ответственность перед Богом за свои поступки. Они должны уметь делать правильный выбор не только в искусственно создаваемых учебных ситуациях, но и в реальной жизни. Поэтому необходимо, чтобы в процессе обучения не отодвигался на второй план духовно-воспитательный аспект образования. Работники христианского образования должны помнить о том, что они поставлены "к совершению святых на дело служения" (Еф. 4.12).

3.5.5. Принцип связи теории с практикой. Основой принципа связи теории с практикой является "понимание связи между познанием действительности, следствием которого является теория, и ее изменением, практикой. Теория – это

комплекс утверждений, объясняющих данную область действительности, а также механизм ее преобразования, практика же – материальная деятельность людей, преобразующая действительность..." [6, с.192]. Этот принцип должен быть весьма широко применяем в богословском образовании, так как все образование должно быть направлено на практическую деятельность, целью которой является прославление Божьего имени и совершенствование народа Божия. Так, понимание принципов миссионерской деятельности должно быть реализуемо в практической миссионерской работе учащихся. Понимание же принципов эффективного проповедования должно выражаться в практическом произнесении проповедей в церкви и вне ее. Учащиеся, готовящиеся стать христианскими педагогами, должны постоянно иметь практику применения своих знаний в церкви, воскресных школах или других структурах. Применение этого принципа помогает предотвратить разрыв теории с практикой, что очень важно в богословском образовании. Будущие служители, сегодня еще являющиеся учащимися, должны очень ясно осознавать цель и необходимость получаемого образования, должны понимать, что вся их деятельность будущего служения должна быть направлена на удовлетворение нужд церкви и поставленных перед ними Богом задач.

3.5.6. Принцип изменения мировоззрения. В христианском образовании вообще и в богословском в частности очень важной частью является духовно-воспитательная область образования. Нравственные принципы учащегося, его подход к тем или иным явлениям определяют, фактически, всю его жизненную позицию – его отношение к учебе, служению (будущему и настоящему), людям и даже к самим предметам обучения и всем новым знаниям. Естественно, что в этом случае тоже должен быть какой-то принцип обучения, влияющий на становление мировоззрения ученика, которое должно быть библейским. Этот принцип обучения можно назвать принципом изменения мировоззрения. Он был выдвиг-

нут Вердуином и Кларком, которые назвали его перцептуальным подходом и применяли его в основном в образовании взрослых. Согласно этой концепции все поведение является производной тех восприятий личности, которые она имеет и выражает в своей деятельности. Так как основная задача работников христианского образования нацелена на изменение поведения так, чтобы оно могло удовлетворять Божественным требованиям, необходимо знать, что влияет и будет влиять на поведение. Вердуин и Кларк утверждали, что этот принцип строится на трех предположениях:

- 1) все поведение является функцией существующих перцепций;
- 2) взрослые будут нацеливать свою деятельность на то, что имеет определенную значимость;
- 3) взрослые желают углублять свой внутренний мир и достигать самовыражения.

Если изменение поведения взрослого человека является последовательностью каких-либо перцепций, и мы видим задачу образования в изменении этого поведения, то как работники христианского образования мы должны помогать учащимся изменять их внутреннее восприятие окружающей действительности и самих себя. Взрослые почти всегда убеждены, что их ценности и личный опыт являются истинными и правильными, так как их внутреннее восприятие всех этих моментов соотносит их с истиной. Таким образом, для личности ее восприятие зачастую равно истине. Значение этого момента для процесса обучения заключается в том, что каждый взрослый приходит в систему образования с определенным "багажом" своих восприятий, своего мировоззрения. Каждый ученик имеет свой неповторимый "багаж", который включает в себя два элемента: действительный опыт прошлого и интерпретацию этого опыта. Если сам опыт прошлого невозможно изменить, то интерпретация поддается изменению. Но здесь необходимо помнить о том, что изменение мировоззрения взрослого человека может произойти только тогда,

когда он чувствует себя свободным в переоценке своих убеждений, ценностей, нужд, подходов и личного опыта. Простое добавление новой информации неэффективно в изменении поведения взрослого человека. Но когда взрослый лично открывает какие-то новые восприятия либо новой, либо старой информации, именно это служит внутренней мотивацией для изменения поведения в соответствии с новым восприятием. Этот принцип обучения, который мы назвали принципом изменения мировоззрения, применяется во всех трех областях образования – познавательной, духовно-воспитательной и психомоторной.

Поведение, которое выработано на основе страха или угрозы, не является выражением подлинного мировоззрения. Поведение, которое совершается под давлением, является чистым лицедейством. И только то поведение, которое вытекает из раскрытия истины, воспринимаемой как Богом данных принципов поведения, раскрытых в Его Слове, может стать тем поведением, которое будет выражением мировоззрения личности, ставящим Бога во главу угла своей жизни.

Перечень принципов обучения остается открытым. Кто-то может добавить к рассмотренным принципам принцип мотивации или какой-либо другой принцип. Необходимо помнить о том, что поскольку вся истина является Божьей истиной, мы можем использовать те принципы, которые разработаны в общей педагогике и не противоречат нормам христианства. Принципы обучения можно также вывести из анализа деятельности Иисуса Христа как Великого Учителя.

3.6. Методы обучения

Понятие "метода обучения" отличается от понятия "метод преподавания". Тогда как преподавание является рациональной организацией обучения и относится более к учителю, чем к ученику, обучение включает в себя и преподавателя, и ученика. Авторы книги "Модели преподавания" расценивают рассматриваемые ими модели следующим образом:

"Модели преподавания являются в действительности моделями учения. Когда мы помогаем студентам овладевать информацией, идеями, навыками, ценностями, способами мышления и средствами выражения самих себя, мы также учим их как учиться. В действительности наиболее важным и долговременным результатом обучения могут стать повышенные возможности студента учиться более легко и эффективно в будущем, на основании приобретенного знания и умения и на основании овладения процессом учения" [13, с.1].

Методы преподавания можно разделить на три категории:

- 1) словесные;
- 2) обзорные;
- 3) практические.

Наиболее старшей исторической группой являются словесные методы, в которых главным способом преподавания была передача учителем ученику информации в виде устного, письменного, а потом печатного слова. Другой способ овладения информацией, который относится к обзорным методам преподавания, основан на приобретении знаний не со слов, а из наблюдения за конкретными вещами, т.е. через познание самих предметов. Третья группа методов обучения основана на организации практической деятельности учащихся, в результате которой они должны получить определенные знания и навыки. Практика в этом случае заменяет слово и осмотр. Данная классификация методов является весьма упрощенной и не учитывает всех аспектов методов обучения. Существуют кроме этой другие классификации, построенные на иных принципах. В зависимости от классификации могут меняться названия методов, хотя их сущность будет оставаться принципиально одинаковой. Мы не будем рассматривать различные классификации, а лишь дадим характеристику наиболее употребляемых методов преподавания.

3.6.1. Беседа. Беседа представляет собой разговор преподавателя с учениками. Такая беседа, являющаяся методом преподавания, отличается от простой беседы в повседневной жизни. В дидакти-

ческой беседе преподаватель должен знать ответы на все предполагаемые вопросы. Эффективность беседы зависит от того, насколько преподаватель сможет поставить себя в роли простого участника разговора. При этом не только ставит проблему перед другими, а также спрашивает, отвечает на заданные вопросы, вызывает интерес к данной проблеме.

3.6.2. Дискуссия. Дискуссия основывается на свободном обмене мнениями между преподавателем и учащимися или же между самими учащимися. Эти мнения должны выражать собственные взгляды участников дискуссии или опираться на мнение других. Дискуссия может быть развита в ходе общего решения каких-либо проблем группой учащихся. В этом случае важным фактором является предварительная подготовка учащихся к дискуссии – насколько глубоко и широко усвоен материал и продуманна аргументация.

Дискуссия может быть также направлена на формирование убеждений. В ходе такой дискуссии затрагивается отношение участников к проблемам морали, этическим принципам, рассматривается личное отношение учащихся к различным явлениям. В этом случае необходимо помнить, с одной стороны, о том, что человек не является абсолютным критерием истины, а с другой, что таковые критерии существуют. Главной целью такой беседы является признание этих абсолютных критериев, оставленных человеку в Божьем Слове, и применение их в практической жизни учащихся.

Близкими по своей сути к методам беседы и дискуссии являются методы, которые называются "тематический" и "метод вопросов и ответов". В действительности нет абсолютной линии разграничения между тематическим методом и методом вопросов и ответов.

"Главное различие заключается в том, что вопрос касается какого-то одного специфического факта или пункта обсуждения, в то время как в тематическом методе требуется, чтобы сама аудитория решила, какие аспекты темы будут подниматься в обсуждении и таким образом создавала свой план дискуссии" [8, с.202].

Темы, выбранные для обсуждения, могут быть по своей природе как повествовательными, так и исследовательскими. Основные характеристики тематического метода соответствуют характеристикам дискуссионного метода. Главным, чего нужно избегать в обсуждении темы, как и в дискуссии, это плохой подготовки учащихся и самого материала обсуждения.

Метод вопросов и ответов может быть составной частью выше обсужденных методов – беседы и дискуссии. Отметим несколько характеристик, касающихся этого метода. Во-первых, вопросы не должны быть с одной стороны отвлеченными от темы обсуждения или же текста, а с другой стороны – не должны быть слишком прямыми, не вызывающими мышления и воображения учащихся. Во-вторых, необходимо уметь задавать вопросы без непосредственного обращения к обсуждаемому материалу. Преподаватель должен хорошо знать его и иметь заранее заготовленные вопросы, которые бы позволили избежать ненужного прочтения текста во время беседы или дискуссии. В-третьих, все вопросы должны быть объединены темой обсуждения, и следовать определенному плану. Они должны вытекать один из другого, дополнять друг друга, так, чтобы учащиеся могли представить себе в определенной системе различные аспекты обсуждаемой темы. В-четвертых, вопросы должны быть ясными и определенными. Для этого они не должны содержать в себе непонятных по своему значению терминов для аудитории. Например, такие вопросы, как – "Почему был написан Новый Завет? Какова цель книги Откровение? Что мы подразумеваем под богодуховенностью Писания?" – являются достаточно ясными и определенными, но их можно использовать на уровне библейской школы или семинарии, а не в начальной воскресной школе. В-пятых, задаваемые вопросы должны стимулировать мышление и вызывать не простые ответы "да, нет" (хотя это тоже бывает необходимым), а ясно выражаемое мнение ученика.

3.6.3. Лекция. Лекционный метод основан на косвенной или непосредственной передаче материала аудитории. Элементами, характеризующими лекцию, являются ее систематичность и логическая последовательность, которые апеллируют к интеллекту ученика, требуют от него сосредоточенности, внимания и развитого мышления. От преподавателя в лекционном методе требуется владение искусством подачи материала. Он должен уметь связывать преподаваемый материал с практическими примерами, которые, в свою очередь, необходимо качественно и образно представлять. Содержание лекции должно быть представляемо логично и в определенной системе. Лекция должна вызывать у слушателей заинтересованность в предмете и самостоятельное отношение к нему. На активность слушателей в ходе лекции влияют такие факторы:

- использование в ходе лекции различных дидактических средств;
- рецептивное восприятие (т.е. темп процессов, обуславливающих рецепцию) зависящее от концентрации внимания, от его устойчивости, наличия опыта и информированности слушателя, а также от его умения мыслить;
- конспектирование лекции [6, с.276].

При пользовании лекционным методом необходимо помнить о некоторых предосторожностях. Каждый преподаватель должен рассматривать, создавая свой план лекции, какую часть материала должен он преподавать сам лично, а какая часть должна быть обсуждена в ходе решения каких-либо задач. Конечно, при этом надо допускать определенную гибкость на случай возникновения каких-либо ситуаций, когда та или иная часть материала потребует более глубокого рассмотрения. Кроме этого, концентрируя внимание на качестве лекционного материала, необходимо не забывать о продолжительности лекции. Мартин Лютер заботился о том, чтобы его проповеди доходили до сознания слушателей и могли быть запомнены в целом, ограничивал их продолжительность двадцатью минутами. Именно это время определяли

песочные часы, которыми пользовалось лютеранское духовенство.

3.6.4. Классический проблемный метод. Данный метод относится к методам самостоятельного приобретения знаний. Он состоит из, как правило, четырех элементов:

- создание проблемной ситуации;
- формирование проблем и гипотез их решения;
- проверка гипотез решения;
- упорядочение и применение полученных результатов в новых задачах [6, с.279].

В этом методе проявляется преобладание процесса учения над преподаванием, хотя здесь имеет место постоянное взаимодействие между учителем и учеником. Учитель в данном случае выступает как некий катализатор, побуждающий учащегося к более активному и самостоятельному процессу учения. Он должен уметь помогать учащемуся подбирать содержание обучения, формировать проблему, систематизировать и использовать полученные знания.

3.6.5. Метод случайностей. Этот метод называется в английском языке case study. Он основан на рассмотрении учащимися описания какого-либо случая и на преодолении каких-либо трудностей с целью объяснения этого случая. После того, как случай описан, учащиеся должны сами сформулировать вопросы, с помощью которых возможно объяснить этот случай. Преподаватель со своей стороны сопровождает описание случая заранее поставленными вопросами. После того, как вопросы сформулированы, происходит процесс поиска ответов на них, в котором должны быть установлены главная и второстепенные проблемы, а также условия, позволяющие разрешить их. Если выдвигаемых решений несколько, то группа приходит к принятию одного, наиболее приемлемого решения.

3.6.6. Ситуативный метод. Этот метод является близким по своей сути к методу случайностей. Он заключается в том, что учащиеся должны образно войти в какую-либо сложную ситуацию, понять ее и существующие в ней проблемы,

принять нужное решение и предвидеть последствие этого решения, а также по возможности найти другие решения проблемы. Для своей реализации этот метод требует большой подготовки различных дидактических средств в виде таблиц, схем и т.д. Но он может быть использован в определенных случаях и чисто абстрактным путем.

* * *

Перечень вышеназванных методов остается открытым. К нему могут быть добавлены другие, например, метод мотивации. Кроме того, эти методы практически не существуют и не применяются в обучении в чистом виде, а чаще всего происходит комбинация нескольких методов.

Все рассмотренные методы могут быть применимы в богословском образовании. Более того, их применение можно видеть в деятельности Великого Учителя, Который пользовался и лекционным методом (примером этого может служить Нагорная проповедь), и методом беседы (разговор с Никодимом, с самарянкой). Применение метода работы с книгой можно увидеть в словах Иисуса Христа: *"Исследуйте Писания..."* (Ин.5.39). Использование метода дискуссии можно видеть в споре Стефана с представителями синагоги Либертинцев и Киренейцев и Александрийцев (Деян. 6.8-10). Ситуативным методом и методом случайностей можно весьма успешно пользоваться в изучении таких курсов, как миссиология, принципы евангелизма и ученичества, гомилетика, методика преподавания Библии и других, где имеют место анализ и решение проблем.

3.7. Виды уроков и их структура

Процесс обучения проходит согласно определенным принципам и методам, которые были рассмотрены ранее. Кроме этих факторов, процесс обучения имеет определенные организационные формы или системы. Одной из самых распространенных систем обучения является классно-урочная система, автором которой считается Ян Амос Коменский.

Сущность этой системы заключается в том, что учащиеся разделены на классы, реализующие соответствующие программы обучения. Программа изучения предмета делится на разделы, которые, в свою очередь, делятся на темы, прорабатываемые на 40-50-минутных уроках. Роль учителя заключается в руководстве работой и оценке успехов ученика. Классно-урочная система до сих пор является самой распространенной во всех видах образования и в богословском в частности. Поэтому мы остановимся на ее рассмотрении, упуская рассмотрение других организационных систем, которые могут применяться в сфере богословского образования.

3.7.1. Информированный урок. Этот вид урока является наиболее применимым в образовании. Целью данного урока является передача учителем ученикам новой информации с целью ее овладения учениками. Это не значит, однако, что если главной целью этого типа урока является передача информации, то в его ходе не могут быть использованы такие приемы, как интерпретация и применение нового знания. В действительности в ходе таких уроков кроме простой подачи материала зачастую имеет место закрепление знаний, обобщение и систематизация материала и проверка знаний.

"В принципе урок должен охватывать следующие моменты процесса обучения: организационную и психологическую подготовку класса к работе; проверку домашней работы; сообщение и проработку нового материала; соединение нового материала с ранее изученным, их систематизацию; закрепление нового материала путем применения его в новой ситуации; постановку задач для домашней работы" [6, с.339].

Информированный тип урока может быть скомбинирован с другими типами или может идти как отдельный урок, который особо подчеркивает информационный аспект материала. Изучение библейских историй, истории церкви зачастую проходит в ходе таких информированных уроков.

3.7.2. Проблемный урок. Этот тип урока связан с развитием мышления учащегося и основан на самостоятельном овладении учащимся новыми знаниями. Целью такого урока является проведение ученика через процесс самостоятельного исследования и осмысления, в котором он должен использовать уже известную ему информацию, с целью раскрытия новых истин или нового значения [8, с.184]. Таким образом, учащийся в этом случае самостоятельно наблюдает, раскрывает, размышляет, приходит к решению проблемы.

"Проблемный урок охватывает следующие части:

- подготовку учащихся к работе;
- проверку домашнего задания и увязывание темы нового урока с содержанием предыдущего;
- создание проблемной ситуации и формулирование учащимися главной проблемы или вопроса, связанного с нею;
- определение плана работы и в процессе его реализации формулирование вариантов решения;
- проверку вариантов решения эмпирическим путем или теоретическим;
- систематизацию или закрепление нового материала;
- применение полученных знаний в новой ситуации - на практике или в теории - на уроке или в ходе выполнения домашнего задания" [6, 340].

В таком типе урока необходимо помнить о следующих важных принципах:

- учащийся должен иметь необходимую базу навыков и знаний;
- он должен иметь в своем сознании вопрос или проблему, требующую решения;
- в ходе урока преподаватель должен с самого начала ясно осознавать ту цель или решение, к которому (которой) должны прийти учащиеся.

Такой тип урока будет весьма полезен в изучении курсов миссиологии, евангелизма и ученичества и других, где учащиеся должны постоянно связывать теорию с практикой, в которой очень часто возникают проблемные ситуации, требующие правильного разрешения.

Заключение

"Он поставил одних Апостолами, других пророками, иных евангелистами, иных пастырями и учителями, к совершенству святых на дело служения, для созидания тела Христова, доколе все придем в единство веры и познания Сына Божия, в мужа совершенного, в меру полного возраста Христова" (Еф.4.11-13). Как видно из этого отрывка, церковь, являющаяся живым организмом, состоит из членов, выполняющих различные функции, которые, достигая каждая своей цели, обеспечивают достижение одной главной цели. Это происходит потому, что основатель церкви – Христос, Который является второй ипостасью Троидного Бога и *"не есть Бог неустройства"* (1Кор.14.33).

Подобно тому, как в церкви есть свое устройство и свой порядок, обеспечивающие выполнение одной главной цели, есть сама цель существования, так и все то, что служит достижению этой главной цели христианского сообщества – прославлению Бога, утверждению Его Царства в людских душах – должно иметь свою цель, свое устройство и порядок. Это относится и к различным системам богословского образования, что мы и пытались показать в данной работе.

Любой вид богословского образования должен иметь правильные библейские и богословские основания. Из этого факта вытекает то, что богословское образование должно быть направлено на достижение целей, установленных Богом для Его Церкви, должно иметь возрожденных делателей, которые имеют правильное понимание природы богословского образования, правильные подходы к его организации и хорошую подготовку для его дела. Подобно тому, как у Господа все делается по определенному плану, в богословском образовании должно обязательно иметь место установление планов и программы обучения. Принципы этого установления и были раскрыты в данной работе. Кроме этого, эти установленные программы должны быть правильно и эффективно применены в действительном процессе обучения. Для этого организаторы образования и

педагоги должны понимать и уметь применять основные принципы и факторы учебного процесса. Насколько это было возможно, автор попытался осветить эти принципы и факторы в своем труде.

Практическое применение всех описанных моментов организации богословского образования зависит от конкретных условий, формы образования, цели учреждаемого заведения. Для того, чтобы материал этой работы мог быть полезным в большинстве случаев, работа была построена на описании наиболее универсальных фактов, которые могут быть применимы в различных системах богословского образования.

Библиография

1. Гейбейлан Ф. Образ истины Божией. – Киев, Международная ассоциация христианских школ, 1995. – 74 с.
2. Зенковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: изд. Свято-Владимирского братства, 1993. – 223 с.
3. Избранные сочинения. Коменский Я.М., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. М.: "Педагогика", 1988. – 411 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955.
5. Моррис Г. Христианское образование для реального мира. М., "Протестант", 1993. – 223 с.
6. Ожонь В. Введение в общую дидактику. – М.: "Высшая школа", 1990. – 381 с.
7. Перспективы гуманитарного образования в средней школе. – М.: Международный центр общечеловеческих ценностей, 1992.
8. Betts G.H. How to teach Religion: Principles and Methods. N.Y., The Abingdon press, 1910. – 223 p.
9. Ford L. A Curriculum design manual for theological education: a learning outcomes focus. Broadman press, 1991. – 352 p.
10. Gangel K.O. & Benson W.S. Christian Education: Its History & Philosophy. Chicago, Moody press, 1983. – 394 p.
11. Gangel K.O. & Wilhoit J.C. The Christian educator's handbook on adult educations. Victor Books SP Public., Inc, 1993. – 358 p.
12. Gangel K.O. Building leaders for Church education. Chicago, Moody press, 1981. – 428 p.
13. Joyce B., Weil M. & Showers B. Models of Teaching. 4th ed. Allyn and Bacon, 1992. – 492 p.
14. LeBar L.E. Education That is Christian. Westwood, 1958. – 252 p.
15. Noelliste D. Toward A Theology of Theological Education. WEE Theological Commission P.O. Box, 1994. – 21 p.
16. A Survey of Religious Educations in four parts: by Price J.M., Chapman J.H., Tibbs A.E., Carpenter L.L., New York, The Ronald press Company, 1940. – 333 p.