

О АДВЕНТИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Выпуск 10, 2024

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ
РОЛИ ШКОЛЬНОГО
КАПЕЛЛАНА

ВАЖНА ЛИ
ДЛЯ ТЕБЯ МОЯ
НАСТОЯЩАЯ
ЖИЗНЬ

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В СВЕТЕ
БИБЛИИ



Адвентистское образование

ПУТЬ К СОВЕРШЕНСТВУ



СОДЕРЖАНИЕ



3

СЛОВО РЕДАКТОРА

Роман Кисаков



8

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ БИБЛИИ

Андре Васконселос, Эдуардо Руэда Нето



4

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РОЛИ ШКОЛЬНОГО КАПЕЛЛАНА

Мюррей Хантер



14

ВАЖНА ЛИ ДЛЯ ТЕБЯ МОЯ НАСТОЯЩАЯ ЖИЗНЬ?

Кадабра Браун

СЛОВО РЕДАКТОРА

Любовь как основа творения и искупления является движущей силой правильного воспитания. Об этом доступно сказано в законе, данном Богом как руководство к жизни. Первая и наибольшая заповедь гласит: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостию твоею, и всем разумением твоим» (Лк. 10:27). Любовь к Нему, безграничная, всепоглощающая, пронизывающая всю нашу сущность и разумение и очаровывающая сердце, является неременным условием наилучшего развития всех наших способностей. Это значит, что во всем: в теле, в разуме и в душе – восстановится Божий образ (Эллен Уайт, Воспитание, с. 16).

Жизнь учителя оказывает продолжительное влияние на жизнь ученика. Можно с уверенностью сказать, что простой взгляд преподавателя имеет колоссальное значение для ребенка. Во многих случаях жесты внимания и сострадания, проявленные учителями за пределами класса, оказывают значительное влияние на жизнь учеников. Это то, что остается в памяти и вдохновляет на новые свершения.

Слово «воспитание» происходит от латинского слова *educere*, что означает «направлять», «реформировать», «совершенствовать». Платон и другие идеалисты считали, что у учащегося есть врожденные идеи, которые необходимо отшлифовать, усовершенствовать или расширить. Другое родственное латинское слово, используемое Джоном Локком и другими реалистами, – *educare*, – означает «формировать» или «обучать». Это было связано с идеей о том, что разум учащегося – это *tabula rasa* (чистый лист), на котором должны быть запечатлены информация и знания. Все, что будет записано на этом «чистом листе» в начале жизни, имеет крайне важное значение, потому что останется навсегда.

Знания и информация не первичны в христианском образовании, хотя ими не стоит

пренебрегать. Главное в процессе воспитания – окружить ребенка любовью так, чтобы он смог реализовать свой потенциал, используя полученные знания и информацию. Наша цель в процессе воспитания детей – помочь им стать самостоятельными людьми, которые, проявляя уважение к культуре и нравственности, смогут занять свое место в обществе.

Говоря о христианском образовании, нам следует не забывать о том, что ценности, которые раскрыты нам любящим Творцом, являются фундаментом, на котором мы можем уверенно строить.

Моральные принципы – это стандарты, которым люди следуют, пытаясь жить правильно и в гармонии друг с другом. Мораль, как правило, связана с ведением правильного образа жизни и формируется на основе человеческих ценностей.

В адвентистском контексте моральные правила, регулирующие поведение человека, имеют библейскую основу. Таким образом, важная роль адвентистского образования заключается в том, чтобы способствовать сближению ребенка со Христом посредством праведной жизни. Наряду с академическими занятиями адвентистское образование уделяет важное значение воплощению в жизнь библейских принципов, используя для этого главный инструмент – любовь!



РОМАН КИСАКОВ,
директор Отдела образования ЕАД



ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РОЛИ ШКОЛЬНОГО КАПЕЛЛАНА

МЮРРЕЙ ХАНТЕР

ЧАСТЬ 1

Капелланы в австралийских адвентистских школах продолжают бороться с враждебным христианству культурным нарративом.

Свою книгу «Изменение миссии» Кейл Б. Де Ваал начинает со слов: «Поместная церковь – это будущее адвентизма. Это очень важный момент в нашей истории». Далее он добавляет: «Сейчас мы живем в период самых быстрых перемен в истории человечества, и местная адвентистская церковь рискует стать неактуальной и даже устаревшей».

Последние два десятилетия, желая укрепить и поддержать нашу миссию и поручение, Церковь адвентистов седьмого дня в Австралии практикует служение капелланов в своих школах и возлагает на них две задачи: пасторское попечение и евангелизация. Эта инициатива, предпринятая как церковью, так и ее учебными заведениями, подчеркивает тот факт, что местный пастор и местный школьный капеллан совершают одно и то же служение.

Сам Иисус поручил адвентистской церкви осуществлять пасторское попечение и благовествовать тем, кто находится в сфере ее влияния. В Мф. 28:19, 20 сказано: «Итак, идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына

и Святого Духа, уча их соблюдать все, что Я повелел вам; и се, Я с вами во все дни до скончания века. Аминь».

В своем парафразе Библии «Весть» Юджин Петерсон передает эти слова так: «Иисус, не смущаясь, подошел и дал свой наказ: „Бог уполномочил Меня и повелел поручить вам: идите и обучайте этому образу жизни всех, кого встретите, дальних и близких, отмечая их крещением во имя Отца, Сына и Святого Духа. Затем научите их исполнять все, что Я повелел вам. Я буду с вами, когда вы будете делать это, день за днем, до конца века”».

То, что началось более двух десятилетий назад, когда нескольких капелланов распределили по школам, которые могли себе это позволить финансово, теперь превратилось в служение, которое присутствует во всех 48 школах по всей стране. Школы стали плодородной почвой, на которой можно сеять и взращивать семена евангельской вести. Немногие церковные организации предоставляют такие же уникальные возможности для служения, как школьная среда, и вот почему.

1. В школах непосредственный контакт с учащимися лицом к лицу длится примерно шесть часов в день, пять дней в неделю и сорок недель в году. Это 200 дней и примерно 1200 часов близкого общения в год. Служение присутствия хорошо налажено в школе.

2. Исследования показывают, что решение посвятить свою жизнь Иисусу чаще всего принимается в младшем школьном возрасте. Эти годы иногда называют годами служения с высокими ставками. Джордж Барна сообщает: «Исследования подтверждают, что дети начина-

ют усваивать ценности и убеждения, как только начинают понимать язык». И далее он отмечает: «Поведение и взгляды человека на жизнь, как правило, формируются в юности, чаще до достижения подросткового возраста».

3. Более десяти лет назад в адвентистских школах обучались преимущественно адвентисты. Однако сегодня более 70% учащихся этих школ не являются адвентистами, и многие из них не посещают церковь.

4. Многие родители активно ищут для детей такое образование, которое наравне со здоровыми моральными ценностями гарантирует академические успехи и уделяет внимание общему благополучию ребенка.

5. Школы специализируются на передаче духовной информации. У них есть возможность использовать смешанные формы обучения, учитывающие различные стили обучения и степени зрелости.

6. Школы предоставляют молодым людям редкую возможность лично познать Иисуса и встретиться с Ним в повседневной жизни.

7. В школах много людей, которые ищут и находят себе друзей.

Конечная цель института школьного капелланства – создать процветающее христоцентричное учебное сообщество, известное заботой и вниманием к нуждам учащихся.

Во второй части статьи мы обсудим важность служения школьного капеллана и рассмотрим образовательные и библейские императивы, связанные с этой ролью.

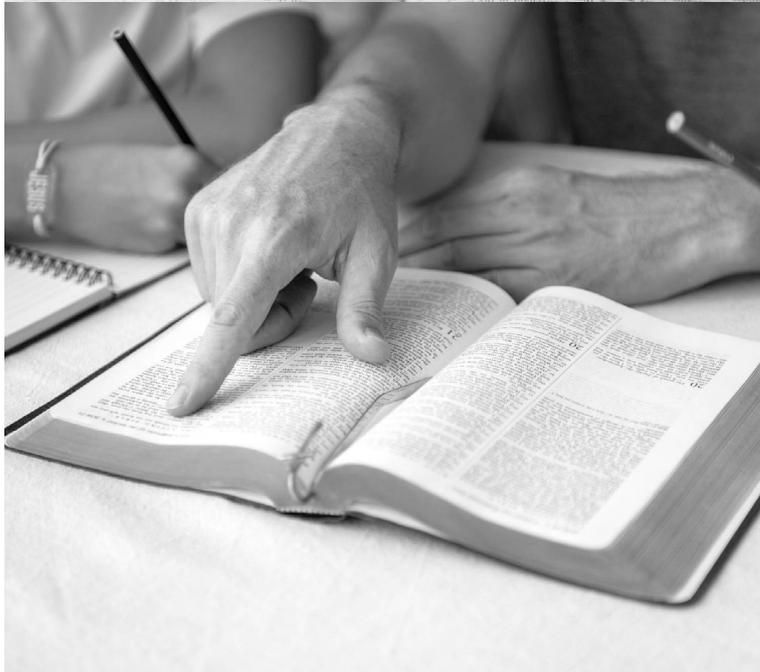
ЧАСТЬ 2

В первой части этой статьи обсуждались трудности, с которыми сталкивается адвентистская церковь, и те уникальные возможности служения, которые можно найти в школьной среде. Во второй части рассказывается об особом призвании школьного капеллана, подчеркивается его воспитательное и духовное значение в жизни учащихся.

В книге «Феномен капелланства» Тим Мандер, глава Союза Священного Писания Квинсленда, пишет: «Успех или провал духовного воспитания в школе зависит от самих капелланов. Эти Божьи мужи и жены являются посланниками Христа на переднем крае служения... Несмотря на различный прошлый опыт, их объединяет стремление помочь детям и молодежи полностью раскрыть свой потенциал в Боге. Их свидетельство не ограничивается провозглашением, они показывают свою веру через свои действия... Они приносят христианское мировоззрение, которое дает ответ на главный вопрос жизни: „Зачем я здесь?“ Только когда этот вопрос будет задан и на него будет дан приемлемый ответ, человек сможет обрести истинный мир».

Служение школьного капеллана – это нечто большее, чем раздача прохладительных напитков на родительских собраниях, вождение школьного автобуса в дни спортивных праздников или игра в баскетбол с учениками с целью подружиться с ними. Эллен Уайт в своей книге «Воспитание» написала строки, которые до сих пор остаются прописной истиной: «Наши представления о воспитании слишком поверхностны и ограничены. Весьма и весьма насущным в связи с этим представляется расширение сферы наших знаний в этой области, установка более высоких идеалов. Правильное воспитание вбирает в себя намного больше, чем просто определенный курс обучения. Это значительнее, чем только подготов-





ка к жизни... Правильное воспитание подготавливает каждого к радостному служению в этом мире и еще более отрадному и высокому служению в жизни вечной» (с. 13).

Павел более подробно рассматривает эту концепцию воспитания в Рим. 10:14, 15. В данном контексте он как нельзя лучше описывает задачу школьного капеллана: «Но как призывать *Того*, в Кого не уверовали? как верить в *Того*, о Ком не слыхали? как слышать без проповедующего? И как проповедовать, если не будут посланы? как написано: „как прекрасны ноги благовествующих мир, благовествующих благое!“».

Исследования показали, что адвентистское образование влияет на удержание молодежи в церкви. Продольное исследование Роджера Дадли показало, что 67% учащихся адвентистских школ остались адвентистами после окончания учебы, тогда как только 19% учащихся неадвентистских школ идентифицировали себя как адвентистов после окончания школы.

Соломон мудро заметил в Еккл. 4:12, что «нитка, втрое скрученная, не скоро порвется». Эти слова указывают на результат совместных усилий семьи, школы и церкви.

В своей книге «Советы родителям, учителям и учащимся» Эллен Уайт напоминает нам о том, Кто стоит за созданием адвентистской системы образования и ее развитием: «Пусть церковь серьезно примется за организацию школьной работы и сделает ее такой, какой Господь желает ее видеть» (с. 167). Более того, в своей книге «Воспитание» она подтверждает ценность адвентистских школ в свете Трехангельской вести из Откр. 14: «Имея такую хорошо обученную армию работников, как наша молодежь, можно представить, как скоро весть о распятом, воскресшем и скоро грядущем Спасителе может быть донесена всему миру!» (с. 271).

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ БИБЛИИ

АНДРЕ ВАСКОНСЕЛОС, ЭДУАРДО РУЭДА НЕТО

Сегодня широко обсуждается экологическое образование – педагогический процесс, направленный на обучение людей с целью понимания ими экологических проблем, с которыми все чаще сталкивается наша планета. Данное образование нацелено на расширение прав и возможностей людей и организаций, чтобы они могли сохранить все еще доступные природные ресурсы, предотвратить или обратить вспять процесс загрязнения окружающей среды и замедлить последствия глобального потепления и изменения климата. Это образование предполагает формирование устойчивого подхода к жизни и вдумчивое рассмотрение не только экологических

аспектов, но и экономических, социальных, политических и этических последствий. Кроме того, экологическое образование важно благодаря своему междисциплинарному характеру, поскольку оно связано практически со всеми областями знания.

Экологическое образование – это то, чему христиане должны уделять больше внимания, так как оно напрямую связано с их верой в Бога как Творца неба и земли. Библия недвусмысленно утверждает, что «Господня — земля и что наполняет ее, вселенная и все живущее в ней» (Пс. 23:1)¹. Все мы – Божьи управители, ответственные за вверенные нам ресурсы (Лк. 12:42–48), в том числе и природные. Таким

образом, экологическая осведомленность тесно переплетается с христианским управлением ресурсами, и мы можем разработать уроки экологического воспитания, основанные на учении Священного Писания.

Цель этого эссе состоит в том, чтобы познакомить христианских педагогов с библейскими аргументами в пользу того, чтобы прививать ученикам экологическую ответственность. Обсуждение этой темы разделено на четыре части, которые можно использовать в качестве основы для проведения четырех уроков в классе. На этом кратком размышлении можно построить дальнейшее изучение и практическую деятельность.

¹ Все библейские цитаты в русском переводе статьи приводятся по Синодальному переводу, если не указано иное. – Прим. ред.





УРОК 1: РАСПОРЯДИТЕЛИ ТВОРЕНИЯ

Цель: на этом уроке или классном часе учащиеся поймут библейское значение терминов «владычествовать» и «обладать» в контексте повествования о Творении в книге Бытие. Задача урока – продемонстрировать, что эти понятия относятся не к эксплуатации природных ресурсов, а к ответственному отношению к творению.

Многие люди считают, что Божье повеление людям «обладать» землей и «владычествовать» над животными (Быт. 1:28) – это карт-бланш на эксплуатацию планеты. Но верно ли это предположение? Чтобы правильно понять эти термины, нам нужно разобраться в том, что означают на библейском иврите слова, переведенные как «обладать» и «владычествовать», и как они используются в других отрывках Ветхого Завета.

Глагол *radah*, переводимый как «обладать», передает идею властвования и управления. Этот термин часто используется в Библии для обозначения правления царя или нации над другими монархами и противоборствующими нациями (3 Цар. 4:24; Пс. 71:8; 109:2; Ис. 14:2; Иез. 29:15). Это слово также используется для обозначения подчинения другого человека (Лев. 26:17; Неем. 9:28; Ис. 14:2). Аналогичным образом, слово *kavash*, переведенное как «владычествовать», подразумевает форму навязанного господства (Числ. 32:22; 2 Цар. 8:11; 2 Пар. 28:10; Иер. 34:11).

Хотя оба термина, по-видимому, выражают идею господства, важно помнить, что отношения между людьми и творением в конце шестого дня характеризуются выражением «хорошо весьма» (Быт. 1:31). По словам богослова Наума Сарны, это свидетельствует о «гармоничных и взаимовыгодных» отношениях между человечеством и остальным Божьим творением².

Вполне вероятно, что упоминание в Быт. 2 о владычестве над животными было каким-то образом связано с присвоением им имен. В стихах 19 и 20 говорится, что Бог сотворил животных, а затем привел их к Адаму, чтобы он дал им имена. Это разрешение давать имена животным следует понимать как делегирование Богом полномочий, Его разрешение людям проявлять определенную власть над природой. Точно так же, как Бог продемонстрировал Свою власть над временем и пространством, дав названия дню, ночи, небу и морям (Быт. 1), Адам продемонстрировал свою власть над животным миром, дав имена всем сотворенным существам.

Важно подчеркнуть, что это изначальное владычество людей над животными не было чем-то, что человечество заслужило; оно было даровано Богом. Одно из ограничений этого владычества было обусловлено вегетарианским питанием, предписанным человечеству (Быт. 1:29). Стоит отметить, что употребление мяса в пищу было разрешено Богом только после потопа (Быт. 9:3, 4), когда отношения между людьми и творением нарушились вследствие греха (Быт. 3).

Ограниченное господство людей над животными тонко выражено в повествовании о нравственном падении человечества (Быт. 3), когда змей (дьявол) обманул Адама и Еву. Тот факт, что сатана выбрал животное, чтобы обмануть человечество, одновременно ироничен и трагичен. Те, кто должен был господствовать над животным миром, оказались побеждены им.

Повеление Бога «наполнять землю и обладать ею» (Быт. 1:28), вероятно, было связано не только с господством в результате присутствия человека в мире, но и с возделыванием земли. Интересно, что земля описана в Быт. 1:2 с помощью еврейских слов *tohu wavohu*, которые переводятся как «безвидна и пуста». Это выражение – не просто фигура речи (*гендиадис*), представляющая первобытный хаос, но и выразительное описание Земли в ее бесплодном состоянии, на что указывает использование слов *tohu* и *wavohu* в Ис. 34:11 и слова *tohu* во Втор. 32:10 и Иов. 6:18.

Это непродуктивное состояние начало меняться, когда Бог повелел земле произрастить «зелень, траву, сеющую семя, дерево пло-

² Nahum M. Sarna, *The JPS Torah Commentary: Genesis* (Philadelphia, Penna.: Jewish Publication Society, 1989), 12.

довитое, приносящее по роду своему плод, в котором семя его на земле» (Быт. 1:11). Однако в Библии упоминается, что изначально на земле не было «полевого кустарника» и «полевой травы», «ибо Господь Бог не посылал дождя на землю, и не было человека для возделывания земли» (Быт. 2:5). Эта проблема была решена сотворением Адама и Евы (Быт. 2:7; 1:28). Таким образом, текст, по-видимому, предполагает, что указание обладать землей, данное людям, было тесно связано с их обязанностью обрабатывать землю.

Эта идея подтверждается в Быт. 2:15. В этом стихе говорится, что Господь поселил человека в Едемском саду и повелел ему «возделывать его и хранить его». Глагол «возделывать» (*'avad*) дословно означает «трудиться». Люди должны были обрабатывать землю и таким образом сами определять ее продуктивность. Слово *shamar*, переведенное как «хранить» или «беречь» (ИПБ), в свою очередь, обозначает заботу и попечение, которые люди должны были проявлять по отношению к земле. Это же слово используется в Ветхом Завете для обозначения Божьей заботы о Своем народе (Пс. 120).

Кроме того, слова *'avad* и *shamar* используются вместе в Числ. 3:7 и 8:26 для описания обязанностей левитов и их служения в скинии в пустыне. Другими словами, миссия человека в отношении Едемского сада описана в Священном Писании как религиозный долг, сродни служению левитов в храме. Следовательно, становится очевидным, что Божье повеление обладать землей не имеет ничего общего с эксплуатацией окружающей среды и не должно использо-

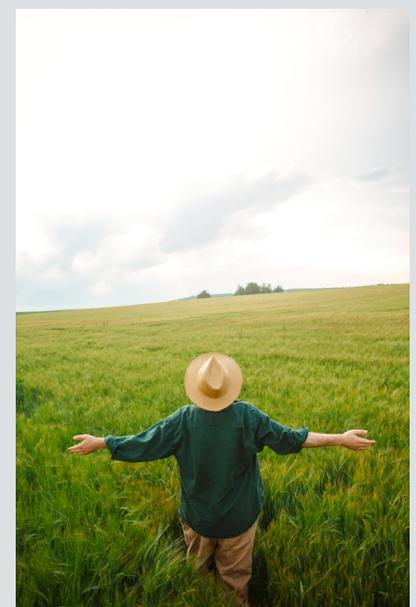
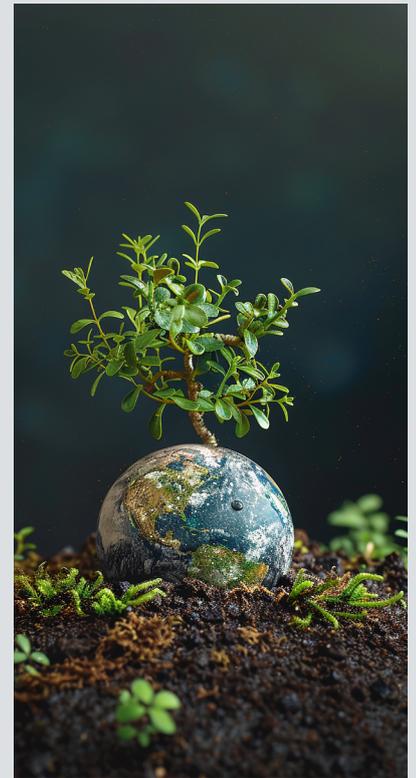
ваться для оправдания такого отношения. Напротив, Божье повеление первым людям (и их потомкам) заключалось в ответственном отношении к природе.

УРОК 2: БОГ, ЗЕМЛЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСТВО

Цель: помочь учащимся понять неразрывные трехсторонние отношения между Богом, землей и человечеством в повествовании о Творении. Разъяснение этого поможет учащимся понять, как действия человека влияют на окружающую среду и как результаты таких действий отражаются, в свою очередь, на людях, влияя на их существование и благополучие.

В повествовании Быт. 1–3 представлена неразрывная триада: Бог – земля – человечество. Земля – главный «партнер» Бога в процессе сотворения, поскольку это первый сотворенный элемент, способный породить жизнь. Бог также использовал ее для создания животных, птиц (Быт. 2:19) и, что особенно важно, первого человека (Быт. 2:7).

Человеческие существа, подобно почве и животным (Быт. 1:22), были сотворены со способностью порождать жизнь. Если первое Божественное повеление земле состояло в том, чтобы произрастить зелень, траву, сеющую семя, и плодовые деревья (Быт. 1:11), то для людей оно звучало так: «Плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю» (стих 28). Это показывает, что и земля, и люди являются партнерами Бога в творческом процессе.



Если первое Божественное повеление земле состояло в том, чтобы произрастить зелень, траву, сеющую семя, и плодовые деревья (Быт. 1:11), то для людей оно звучало так: «Плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю» (стих 28). Это показывает, что и земля, и люди являются партнерами Бога в творческом процессе.

Помимо отношений между Богом и землей, а также между Богом и человечеством, существуют отношения между людьми и землей. Человечество ('adam) произошло из земли ('adamah), и то, что происходит с одним напрямую влияет на судьбу другого. Когда Адам и Ева согрешили, земля оказалась осквернена. Бог сказал людям, которых Он создал: «Проклята земля за тебя; со скорбью будешь питаться от нее во все дни жизни твоей; терние и волчцы произрастит она тебе; и будешь питаться полевою травой» (Быт. 3:17, 18). В результате греха люди столкнулись с трудностями при обработке почвы, из-за чего ею стало не так просто обладать. В результате на земле начали расти растения с шипами, что кардинально изменило идеальные условия первоначального творения.

Часто, когда люди грешат, страдает и реагирует на это земля. Например, когда Каин убил Авеля, возделывать землю стало еще труднее (Быт. 4:12). Эта реальность была настолько суровой, что патриарх Ламех, отец Ноя, надеялся на избавление от тяжелого труда и страданий, вызванных тем, что Господь проклял землю (Быт. 5:29). Другой пример того, как человеческая греховность влияет на почву, содержится в Божьем предупреждении израильскому народу: «Чтоб и вас не свергнула с себя земля, когда вы станете осквернять ее, как она

свергнула народы, бывшие прежде вас» (Лев. 18:28). Хотя контекст этого и других отрывков не указывает на ухудшение состояния окружающей среды, интересно отметить, как библейские авторы описывают реакцию земли на грех человечества.

С другой стороны, когда Господь восстановит отношения с человечеством на обновленной земле, земля также будет восстановлена в своем первоначальном совершенстве (Откр. 21 и 22). На новой земле люди «будут... насаждать виноградники и есть плоды их»; «не будут трудиться напрасно» и «волк и ягненок будут пастись вместе» (Ис. 65:21, 23, 25). Другими словами, отношения между человеком и землей снова станут гармоничными, когда Бог станет связующим звеном между ними. Только тогда людям удастся обладать землейю.



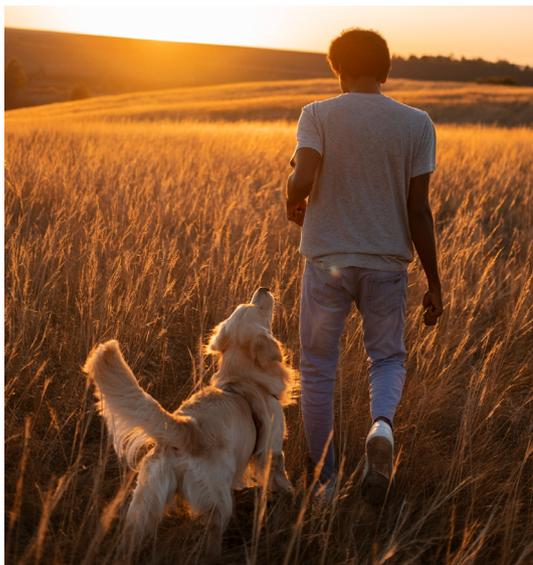
УРОК 3: БОРЬБА ЗА ВЫЖИВАНИЕ

Цель: Этот урок расширяет представление о хаосе, в который превратились отношения между людьми и природой после грехопадения. Он показывает пагубные последствия неповиновения Божественным принципам не только для людей, но и для всей окружающей среды.

После потопа связь между людьми, землей и животными приобретает еще более драматический характер. Когда библейское повествование повторяет слова Быт. 1:28 в Быт 9:1–3, то намеренно вносятся изменения в две формулировки. Указание размножаться и наполнять землю остается, но уже нет повеления человечеству обладать ею. Одновременно меняется Божественный наказ властвовать над животными: отношения между человечеством и животным миром теперь характеризуются борьбой за существование.

После того как грех вошел в мир, землю стало труднее обрабатывать и, как следствие, ее стало труднее покорять: «В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из ко-





торой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Быт. 3:19). Полное обладание землей недостижимо в мире, где господствует беззаконие. Пока эта реальность сохраняется на этой планете, природа будет «восставать», а человеческая жизнь будет подвержена природным катастрофам и болезням. Когда люди попадают в могилу, земля «поглощает» их и превращает в исходный материал – прах (Еккл. 12:7).

Повеление владычествовать над животными сводится к взаимодействию, характеризующемуся «страхом» и «трепетом». В то время как люди борются за то, чтобы добыть себе пищу, животные борются за собственное выживание. Добрый владыка-человек, который ласково дал имя каждому живому существу, превратился в жестокого властелина. Таким образом, вегетарианец Адам (идеальная модель человека) резко контрастирует с охотником-тираном Нимродом (архетип развращенного человека; см. Быт. 10:8, 9)³.

УРОК 4: ЗОЛОТАЯ СЕРЕДИНА

Цель: после предыдущего обсуждения на этом заключительном уроке учащиеся знакомятся с двумя основными крайностями, касающимися взаимоотношений между человеком и окружающей средой: безответственной эксплуатацией и чрезмерным возвеличиванием природы. На данном этапе задача учителя состоит в том, чтобы убедить учащихся в том, что обе крайности вредны, и помочь им найти золотую середину, которая предполагает принятие на себя роли хранителей природы в качестве представителей Бога.

Учитывая то, что мы видели до сих пор, следует избегать двух крайностей в отношениях между людьми, животными и землей:

1) думать, что люди могут делать все, что им заблагорассудится, поскольку это может стимулировать эксплуатацию; и 2) превозносить природу выше человечества и даже Бога, что может привести к идолопоклонству.

В истории Израиля вторая крайность была более распространенной, чем первая. Когда израильтяне пренебрегли своей ролью хранителей творения и унизили себя перед природой, животные, Солнце, Луна и звезды стали объектами их поклонения (Исх. 32:4; 4 Цар. 23:5).

Однако сегодня можно сказать, что человечество сталкивается с обеими крайностями, поэтому как никогда важно найти золотую середину. С одной стороны, современные люди поощряют эксплуатацию окружающей среды во имя прогресса, потребления и развития; с другой стороны, они почитают природу посредством философии, которая считает Божественным все, что есть в природе (пантеизм).

Таким образом, нам как никогда необходимо с достоинством исполнять роль владыки/управляющего, которую Господь отвел человечеству, поместив Адама и Еву в Едемский сад и дав им наказ владычествовать над животными и обладать землей. Бог сотворил людей и поселил их в Едеме с благородной целью: представлять Божество среди творения.

³ Laurence A. Turner, *Announcements of Plot in Genesis* (Sheffield: Sheffield Academic Press, 1990), 48. В Библии говорится, что Нимрод «был сильный зверолов пред Господом» (Быт. 10:9). Что касается выражения «пред Господом», то в Септуагинте это выражение переводится как «против Господа», такой смысл допустим и на иврите. В иудейской и христианской традиции Нимрод часто рассматривается как предводитель строителей Вавилонской башни в земле Сеннаар. Он связан с царством, которое включало в себя города Вавилон, Эрех, Аккад и Халне, расположенные в Сеннааре (Быт. 10:10). Согласно Иосифу Флавия, Нимрод «стал домогаться верховной власти, будучи убежден, что люди только в том случае перестанут бояться Бога и отпадут от Него, если согласятся жить под властной защитой его, Нимрода» (*Иудейские древности*, книга 1, глава 4).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Это эссе закладывает основу для обсуждения экологического образования с библейской точки зрения. Основываясь на этом кратком тематическом руководстве, учителя-христиане могут обсуждать со своими учениками экологические темы в рамках библейского мировоззрения, которое признает ответственность человека как распорядителя Божьим творением и представителя Творца.

С педагогической точки зрения для христианских учителей крайне важно внедрить эти концеп-

ции глубоко в сознание учащихся посредством тщательного изложения темы и поощрения обсуждений в уважительном тоне. Как только сформируется осознание ценности природы в контексте взаимоотношений между Богом, людьми и землей, следующим шагом будет выдвижение на первый план таких насущных вопросов, как неограниченная эксплуатация природных ресурсов и, с другой стороны, редко обсуждаемая тема чрезмерной заботы об окружающей среде в обществе в ущерб самому человечеству.

В этом учебном процессе жизненно важно поощрять учащихся самостоятельно раз-

мышлять и, руководствуясь библейскими принципами, приходиться к выводам, которые побуждают их к действию. Это действительно последний шаг. В обязанности учителя входит не только освещение вопросов, связанных с экологическим воспитанием, но и предоставление учащимся творческих средств для практического применения усвоенных в классе ценностей. На этом этапе приветствуются занятия на природе, позволяющие учащимся погрузиться в обсуждаемый предмет и самостоятельно изучить вторую великую книгу Божью: Его творение.

Эта статья прошла экспертную оценку.



АНДРЕ ВАСКОНСЕЛОС, магистр богословия, работает редактором книжных и периодических изданий в бразильском издательстве в Сан-Паулу. Он также является пастором, имеет степень магистра библейского богословия Адвентистского университета Бразилии и работает над докторской диссертацией в области Ветхого Завета в Адвентистском университете Ривер Плейт в Аргентине.



ЭДУАРДО РУЭДА НЕТО, доктор богословия, имеет ученую степень в области богословия Адвентистского университета Бразилии, ученую степень в области философии Католического университета Бразилии и степень доктора богословия Папского католического университета Сан-Паулу, Бразилия. Работает редактором книжных изданий в бразильском издательстве в Сан-Паулу.

РЕКОМЕНДОВАННАЯ ССЫЛКА НА ДАННЫЙ МАТЕРИАЛ:

André Vasconcelos and Eduardo Rueda Neto, "Environmental Education in Light of the Bible," The Journal of Adventist Education 86:1 (2024): 30-35. <https://doi.org/10.55668/jae0065>.

ВАЖНА ЛИ ДЛЯ ТЕБЯ МОЯ НАСТОЯЩАЯ ЖИЗНЬ?

КАДАБРА БРАУН

Неблагоприятный детский опыт (НДО) – это события и обстоятельства в жизни ребенка с рождения до 17 лет, способные вызвать психологическую травму. К ним относятся насилие в семье и коллективе, жестокое обращение с ребенком или отсутствие заботы о нем, предрасположенность к самоубийству или тюремное заключение одного из родителей или членов семьи. К дополнительным неблагоприятным обстоятельствам, нарушающим развитие ребенка, относятся голод, бездомность, стихийные бедствия, пандемии, войны и другие травмирующие факторы¹. В США 48% детей в возрасте от рождения до 17 лет имели как минимум один неблагоприятный опыт в детстве, тогда как 30% подростков в возрасте от 12 до 17 лет пережили не менее двух таких случаев.

Примерно 60% взрослых во всем мире сообщают о том, что пережили по крайней мере один неблагоприятный детский опыт². Хотя подобные переживания могут травмировать жизнь людей в любом возрасте, дети, независимо от классовой, этнической или религиозной принадлежности, особенно уязвимы к воздействию травмирующих событий³.



Травма может стать катализатором рискованного поведения в семье, на работе и в школе. Дети и молодые люди в адвентистских школах не защищены от НДО⁴. Исследователи, изучавшие веру и ценности учащихся адвентистских учебных заведений, обнаружили, что рискованное поведение среди адвентистской молодежи является реальностью; однако мало что известно о факторах, определяющих такое поведение⁵. И хотя нам неизвестно, обусловлено ли такое поведение травмой, мы допускаем, что оно может быть криком о помощи, когда дети и молодежь пытаются справиться с последствиями НДО.

¹ Centers for Disease Control and Prevention, "Fast Facts: Preventing Adverse Childhood Experiences" (2023): https://www.cdc.gov/aces/about/?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html

² Sheri Madigan et al., "Adverse Childhood Experiences: A Meta-analysis of Prevalence and Moderators Among Half a Million Adults in 206 Studies," *World Psychiatry* 22:3 (2023): 463-471: <https://doi.org/10.1002/wps.21122>; Kathryn M. Magruder, Katie A. McLaughlin, and Diane L. Elmore Borbon, "Trauma Is a Public Health Issue," *European Journal of Psychotraumatology* 8:1 (2017): <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5800738/#:~:text=Exposure%20to%20trauma%20is%20pervasive,significant%20global%20public%20health%20concern>.

³ Christian D. Bethell et al., "Adverse Childhood Experiences: Assessing the Impact on Health and School Engagement and the Mitigating Role of Resilience," *Health Affairs* 33:12 (2014): 2106-2115. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>.

⁴ Pete A. Palmer, *Childhood Trauma and the Faith Maturity of Seventh-day Adventist Pastors and Seminarians*. PhD dissertation, Andrews University, 2023, 55-73; David Fournier, "Predators in the Pews," *Adventist Review* (January 5, 2018): <https://adventistreview.org/magazine-article/predators-in-the-pews/>.

⁵ "Update: Valuegenesis2 Information You Can Use" 10 (May 2003): 1, 2: <https://circle.adventistlea2rningcommunity.com/files/download/vg2-update-v10.pdf>; VG4 (2023): <https://faithinstitution.org/publication>; Chang-Ho C. Ji, Tonya Perry, and Dora Clarke-Pine, "Considering Personal Religiosity in Adolescent Delinquency: The Role of Depression, Suicidal Ideation, and Church Guideline," *Journal of Psychology and Christianity* 30:1 (2011): 3-15: https://faithinstitution.org/wpcontent/uploads/2023/12/JPC-2011-Adolescent-Delinquency-Ji-Perry_-Clarke-Pine.pdf.

Бог знал, что ждет людей после того, как грех войдет в мир. По этой причине план спасения, призванный восстановить то, что было утрачено вследствие греха, вселяет в нас надежду. Христианские педагоги и системы образования играют определенную роль в реализации этого плана. Однако учителям следует помнить, что учитывающая травму педагогика в любой предметной области не является панацеей для учащихся. Она не может и не должна заменять психиатрическую помощь. Поэтому христианские образовательные системы должны позаботиться о том, чтобы учителя прошли подготовку по созданию учебной среды, учитывающей травму. Такая учебная среда не только развивает навыки грамотности, такие как чтение, письмо и понимание, но также включает в себя психологическую помощь. В ней присутствует стремление наладить партнерские отношения с родителями и опекунами, получить консультации школьных психологов и воспользоваться доступными консультационными услугами.

Принятый на уровне Северо-Американского дивизиона документ «Стандарты обучения учащихся в адвентистских школах» формулирует мировоззрение, основанное на четырех ключевых библейских концепциях: *сотворение* (каков Божий замысел?), *грехопадение* (как произошло искажение Божьего замысла?), *искупление* (как Бог помогает нам откликнуться?) и *пересотворение* (как мы можем быть восстановлены по образу Божьему?)⁶. Учитывающие травму практики повышения грамотности учащихся соответствуют концепциям «искупления» и «пересотворения». Данная статья призвана показать, как интеграция таких педагогических подходов, как *развитие фонематического восприятия, ведение дневника-диалога, написание благодарностей и развитие визуальной грамотности*, может помочь превратить классные комнаты в центры исцеления и восстановления и в то же время достичь учебных целей.



⁶ Office of Education, North American Division of Seventh-day Adventists, Student Learning Standards White Paper: Standards for Student Learning in Adventist Schools (2013), 1-3: <https://nad-bigtincan.s3-us-west2.amazonaws.com/curriculum/elementary/elementary%20standards/standards%20for%20student%20learning%20in%20adventist%20schools/CCSS%20Statement.pdf>

НДО, ТРАВМЫ И ПОВЫШЕНИЕ ГРАМОТНОСТИ

Винсент Фелитти и его коллеги ввели термин «неблагоприятный детский опыт» в ходе знаменитого исследования, посвященного жестокому обращению с детьми и семейным дисфункциям⁷. В данном исследовании показывалась взаимосвязь между болезнями образа жизни у взрослых и семью конкретными категориями неблагоприятного детского опыта. Неожиданным результатом этого исследования стало то, что взрослые, которые отмечали наличие нескольких НДО, как правило, имели более слабое физическое и психологическое здоровье и были более склонны к поведению, которое увеличивало риск причинения вреда многим аспектам своего здоровья.

С момента публикации исследования В. Фелитти и соавт., Центры по контролю и профилактике заболеваний США и другие эксперты расширили первоначальный список травмирующих событий. Он был расширен по целому ряду причин, включая понимание

того, что у каждого человека может быть свое восприятие травмы. Такие факторы, как социально-экономический статус, раса, пол, а также физиологические или психологические предрасположенности, такие как темперамент, влияют на то, как люди реагируют на травму (список НДО приведен в таблице)⁸.

Однако не все НДО приводят к травмам. Дети могут быть очень стойкими. Определяющим фактором является то, как ребенок реагирует на неблагоприятные события. Как утверждает Зепф, «ключевым моментом является не само событие, а способ его переживания и осмысления»⁹. Сигел определяет травму как «опыт, который подавляет нашу способность справляться»¹⁰. Когда дети с трудом справляются с последствиями неблагоприятного опыта, это, скорее всего, подрывает их способность к обучению, поскольку такой опыт негативно влияет на когнитивные навыки, необходимые для успешного участия в образовательном процессе. В результате дети, пережившие травму, с меньшей вероятностью будут отвечать нормам техники чтения для своего класса



и даже могут испытывать снижение своих навыков чтения¹¹. Проблемы ребенка с приобретением и освоением навыков грамотности (см. вставку) часто являются проявлением того, что мозг пытается совместить воздействие реальной жизни и требования учебной среды.

⁷ Vincent Felitti et al., "Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study," *American Journal of Preventive Medicine* 14:4 (1998): 245-258. [http://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](http://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8) (ajpmn line.org); Canan Karatekin and Maria Hill, "Expanding the Original Definition of Adverse Childhood Experiences (ACEs)," *Journal of Child and Adolescent Trauma* 12:3 (2019): 289-306. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0237-5>; U. S. Department of Health and Human Services, "The Original ACE Study" (2024): https://nhtta.acf.hhs.gov/soar/eguide/stop/adverse_childhood_experiences.

⁸ Centers for Disease Control and Prevention, *Adverse Childhood Experiences Prevention Strategy* (Atlanta, Ga.: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, 2021): https://www.cdc.gov/injury/pdfs/priority/ACEs-Strategic-Plan_Final_508.pdf; Naomi N. Duke, "Expanding Concepts of Youth Adversity: Relationships With a Positive Patient Health Questionnaire," *Journal of Pediatric Health Care* 33:1 (2018): 42-52; Peter F. Cronholm et al., "Adverse Childhood Experiences: Expanding the Concept of Adversity," *American Journal of Preventive Medicine* 49:3 (2015): 354-361; Wendy R. Ellis and William H. Dietz, "A New Framework for Addressing Adverse Childhood and Community Experiences: The Building Community Resilience Model," *Academic Pediatrics* 17:7 (2017): 86-93; National Child Traumatic Stress Network (NCTSN), "About Child Trauma" (2023): <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/about-child-trauma>; Child and Adolescent Health Measurement Initiative 2013, "What's New in the 2011/12 National Survey of Children's Health?" Data Resource Center, supported by Cooperative Agreement 1-U59-MC06980-01 from the U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration (HRSA), Maternal and Child Health Bureau (MCHB) (Revised March 14, 2013): <https://www.childhealthdata.org/docs/nsch-docs/2011-12-whats-new-in-the-nsch.pdf>.

⁹ Siegfried Zepf, "Trauma, Stimulus Barrier and Traumatic Neurosis: An Attempted Clarification of Freud's Concepts," *Forum Der Psychoanalyse* 17:4 (2001): 332-349, 346.

¹⁰ Quoted in Ruth Buczynski et al., *Treating Trauma Master Series* (Storrs, Conn.: National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine (NICABM, n.d.): <https://www.nicabm.com/program/treating-traumamaster/>.

¹¹ Christopher Blodgett and Jane D. Lanigan, "The Association Between Adverse Childhood Experience (ACE) and School Success in Elementary School Children," *School Psychology Quarterly* 33:1 (2018): 137-146. <https://doi.org/10.1037/spq0000256>.

КАК ТРАВМА ВЛИЯЕТ НА РАЗВИТИЕ ГРАМОТНОСТИ

В детстве мозг физически изменяется и формируется под влиянием каждого опыта. Травма прерывает нормальный процесс формирования структур мозга и изменяет функции и связи, превращая их в неадаптивные процессы. Хотя эти неврологические изменения помогают детям пережить травму, они могут вынудить их замереть в режиме выживания вместо того, чтобы раз-

виваться, что негативно скажется на их способности к обучению¹².

Дети, пережившие травму, с большей вероятностью будут испытывать трудности с сохранением и быстрым извлечением из памяти вербальной информации¹³. Это объясняется сокращением или снижением неврологической активности в участке мозга, отвечающем за память (называемой «беглость чтения» и проявляющейся в других предметных областях, требующих чтения)¹⁴. Травмированным детям также может быть трудно выразить свои мысли как устно,

так и письменно, и у них могут наблюдаться задержки в понимании устной речи¹⁵. У них также могут возникнуть проблемы со зрительно-двигательной интеграцией (которая необходима для правильного написания букв и соблюдения интервалов между строчками при письме), вычислением и поддержанием слухового внимания (которое помогает распознавать и различать слоги)¹⁶.

Чем больше травмирующих событий происходит с учащимися, тем больше вероятность возникновения проблем с учебной в различных предметных областях¹⁷. Однако это не означает, что эти трудности помешают учащимся освоить чтение. Хотя обучение чтению детей, перенесших психологическую травму, может быть не таким простым, как в случае с нейротипичными детьми, все же надежда есть. Бог создал мозг нейропластичным, и в этом содержится благословение. Мозг детей меняется, чтобы помочь им пережить травму, и при правильной стимуляции со стороны окружающей среды их мозг может адаптироваться, что помогает им преуспевать в эмоциональном и учебном плане¹⁸.

ВСТАВКА. НАВЫКИ ГРАМОТНОСТИ

Навыки грамотности включают в себя понимание того, что значит производить и потреблять информацию в печатных изданиях, средствах массовой информации и технологиях. Помимо чтения, письма и понимания они также включают аудирование, разговорную речь, вычисление, словарный запас, правописание, понимание повествовательного текста, последовательность изложения информации и многие другие навыки, необходимые для эффективного общения.

ССЫЛКИ

1. Thoughtful Learning, "What Are Literacy Skills?" (2024): <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-literacy-skills>
2. Silvia Montoya, "Defining Literacy," UNESCO (2017): https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf

¹² Steven C. Cramer et al., "Harnessing Neuroplasticity for Clinical Applications," *Brain: A Journal of Neurology* 134:6 (2011): 1,591-1,609. <https://doi.org/10.1093/brain/awr039>.

¹³ Victor G. Carrión et al., "Reduced Hippocampal Activity in Youth With Posttraumatic Stress Symptoms: An fMRI Study," *Journal of Pediatric Psychology* 35:5 (2010): 559-569. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp112>.

¹⁴ Victor G. Carrión et al., "Stress Predicts Brain Changes in Children: A Pilot Longitudinal Study on Youth Stress, Posttraumatic Stress Disorder, and the Hippocampus," *Pediatrics* 119:3 (2007): 509-516. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2028>.

¹⁵ Jarrad A. G. Lum et al., "A MetaAnalysis of Cross Sectional Studies Investigating Language in Maltreated Children," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 58:3 (2015): 961-976. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0056.

¹⁶ Pierre Nolin and Louise Ethier, "Using Neuropsychological Profiles to Classify Neglected Children With or Without Physical Abuse," *Child Abuse & Neglect* 31:6 (2007): 631-643. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.009>.

¹⁷ Michael De Bellis et al., "Neuropsychological Findings in Childhood Neglect and Their Relationships to Pediatric PTSD," *Journal of the International Neuropsychological Society* 15:6 (2009): 868-878. <https://doi.org/10.1017/S1355617709990464>.

¹⁸ Eric Jensen, *Teaching With Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It* (Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2010).

ТАБЛИЦА. СПИСОК СОВРЕМЕННЫХ ВИДОВ НДО

ВИДЫ НДО (ПО КЛАССИФИКАЦИИ В. ФЕЛИТТИ И СОАВТ.)

Психологическое насилие

Физическое насилие

Сексуальное насилие

Насильственные действия в отношении матери

Проживание с членами семьи, злоупотребляющими психоактивными веществами

Проживание с членами семьи, психически больными или предрасположенными к суициду

Проживание в семье, один из членов которой отбывает тюремное заключение

ЦЕНТРЫ ПО КОНТРОЛЮ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Развод или раздельное проживание родителей

Эмоциональное и физическое пренебрежение

ДРУГИЕ ВИДЫ НДО

Экономические трудности

Насилие в коллективе

Смерть членов семьи

Недостаток безопасности в семье, школе и обществе

Терроризм, массовое насилие и стрельба в школе

Бездомность

Проживание в приемных семьях

Отсутствие возможностей для социальной и экономической мобильности

Дискриминация

Расизм

Травля в отношении ребенка

Историческая травма

Природные и техногенные катастрофы

Беженство и связанные с войной переживания

Факторы стресса, связанные с наличием в семье военнослужащих

ССЫЛКИ

1. Vincent Felitti et al., "Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study," *American Journal of Preventive Medicine* 14:4 (1998): 245-258.
2. Centers for Disease Control and Prevention, "Fast Facts: Preventing Adverse Childhood Experiences" (2023): https://www.cdc.gov/aces/about/?CDC_AAref_Val



ВАЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КЛАССЕ ПРАКТИК, УЧИТЫВАЮЩИХ ТРАВМЫ

Приходя в школу, учащиеся приносят с собой весь спектр предыдущего опыта. Эти переживания служат невидимыми нитями, которые управляют их способностью реагировать даже на самое лучшее обучение. Как голод и истощение, негативное воздействие травмы является одной из таких невидимых нитей. Травма навязчива. Яркие, повторяющиеся воспоминания о травмирующих событиях могут постоянно вторгаться в их мозговые процессы¹⁹, нарушая ход их мыслей и завладевая их вниманием²⁰. Это прерывает учебный процесс, поскольку учащимся приходится прогонять неприятные воспоминания, чтобы полностью сосредоточиться на обучении²¹.

Уроки словесности – одно из мест, где учащиеся могут не справиться с подавлением мыслей о своей

травме. Когда учащиеся начинают работать с материалом для чтения, его содержание может легко спровоцировать травматические переживания. Дутро пишет: «Чтение художественной литературы часто вызывает бурю эмоций. Знакомство с чужими переживаниями на странице может мгновенно погрузить нас в наши собственные»²². Подобная реакция может возникнуть и на других уроках с предметной областью, где от учеников требуется взаимодействовать с повествовательным содержанием. В этой связи возникают следующие вопросы: когда у учащихся есть подобный опыт, есть ли в учебной программе место для того, чтобы они могли рассказать о своем жизненном опыте? важны ли реальные истории учащихся в классе? и готовы ли учителя и системы, в которых они работают, удовлетворить эти нужды?

В научной литературе определены потребности травмированных учащихся. Это *связь, стабильность, взаимоотношения и безопасность*²³. Учителя обла-

дают уникальными возможностями для удовлетворения этих потребностей. Верно, что «никто из нас не уполномочен выяснять подробности о болезненном переживании ребенка»²⁴, но очень часто именно в процессе доверительного общения устанавливаются связи, развиваются взаимоотношения и учащиеся начинают чувствовать себя в безопасности в своих классах.

Знание и понимание мыслей и чувств учащихся позволяет учителю направлять их мыслительную деятельность и влиять на нее. На уроках грамотности обычно перед чтением рассказа учитель проверяет предварительные знания учеников. Такой подход хорош и для других предметов. Частью этих предварительных знаний могут быть реальные, иногда травмирующие истории учеников. Если не создать среду, в которой истории учеников будут важными, учителя потеряют возможность влиять на мышление учеников.

Во время Своего служения Иисус уделял внимание глубоко личным историям. Возьмем, к примеру, историю о женщине, которая страдала кровотечением (Лк. 8:43–48). Хотя толпа теснила Иисуса, Он остановился и выслушал ее историю. То, что Иисус внимательно выслушал ее (посреди толпы), было частью процесса, который принес искупление и пересотворение в жизнь, разрушенную двенадцатилетней травмой.

¹⁹ Travis Wright and Sharon K. Ryan, “Toddlers Through Primary Grades: Too Scared to Learn: Teaching Young Children Who Have Experienced Trauma,” *Young Children* 69:5 (2014): 88-93: <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.5.88>.

²⁰ Golnaz Tabibnia and Dan Radecki, “Resilience Training That Can Change the Brain,” *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 70:1 (2018): 5988. <https://doi.org/10.1037/cpb0000110>.

²¹ Lenore C. Terr, “Childhood Traumas: An Outline and Overview,” *FOCUS: The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry* 1:3 (2003): 322-334.

²² Elizabeth Dutro, “That’s Why I Was Crying on This Book: Trauma as Testimony in Responses to Literature,” *Changing English* 15:4 (2008): 425.

²³ Vicky Dill, “Homeless—and Doubled Up,” *Educational Leadership* 72: 6 (2015): 42-47.

²⁴ Christina Torres, “‘Those Kids’: Understanding Trauma-informed Education,” *Education Week* (July 24, 2018): <https://www.edweek.org/education/opinion-those-kids-understanding-trauma-informed-education/2018/07>.

Подобно Иисусу, мы должны стремиться придать ценность тем историям в рассказах наших учеников о своей жизни, которые тянут и дергают их, когда они находятся в нашем присутствии. Включение историй учащихся в образовательный процесс может иметь духовные и вечные последствия.

Травма у детей часто возникает в контексте взаимоотношений – часто со взрослым человеком, который отвечает за их защиту и воспитание. Эта реальность помогает сформировать их представления о Боге и духовных вещах. Люди, пережившие психологическую травму, с меньшей вероятностью будут воспринимать Бога как прощающего, участливого и любящего отца. Скорее, они будут считать Его осуждающим и злым²⁵. Это может помочь объяснить, почему некоторым людям, пережившим травму, трудно примирить свои религиозные убеждения со своим опытом по мере того, как они преодолевают детскую травму в дальнейшей жизни²⁶. Травма служит цели врага – скрыть от нас образ Божий, а также стереть Его образ в нас. Роджер Морнье, бывший спиритист, в своей книге «Путешествие в мир сверхъестественного» отмечает, что сатана радуется невежеству, потому что ему легче обмануть тех, кому не хватает навыков грамотности²⁷. Сочетание травмы и невежества имеет катастрофические последствия. Таким образом, работа педагогов может рассматриваться как решающая в реальной духовной борьбе и определении вечной участи их учеников.

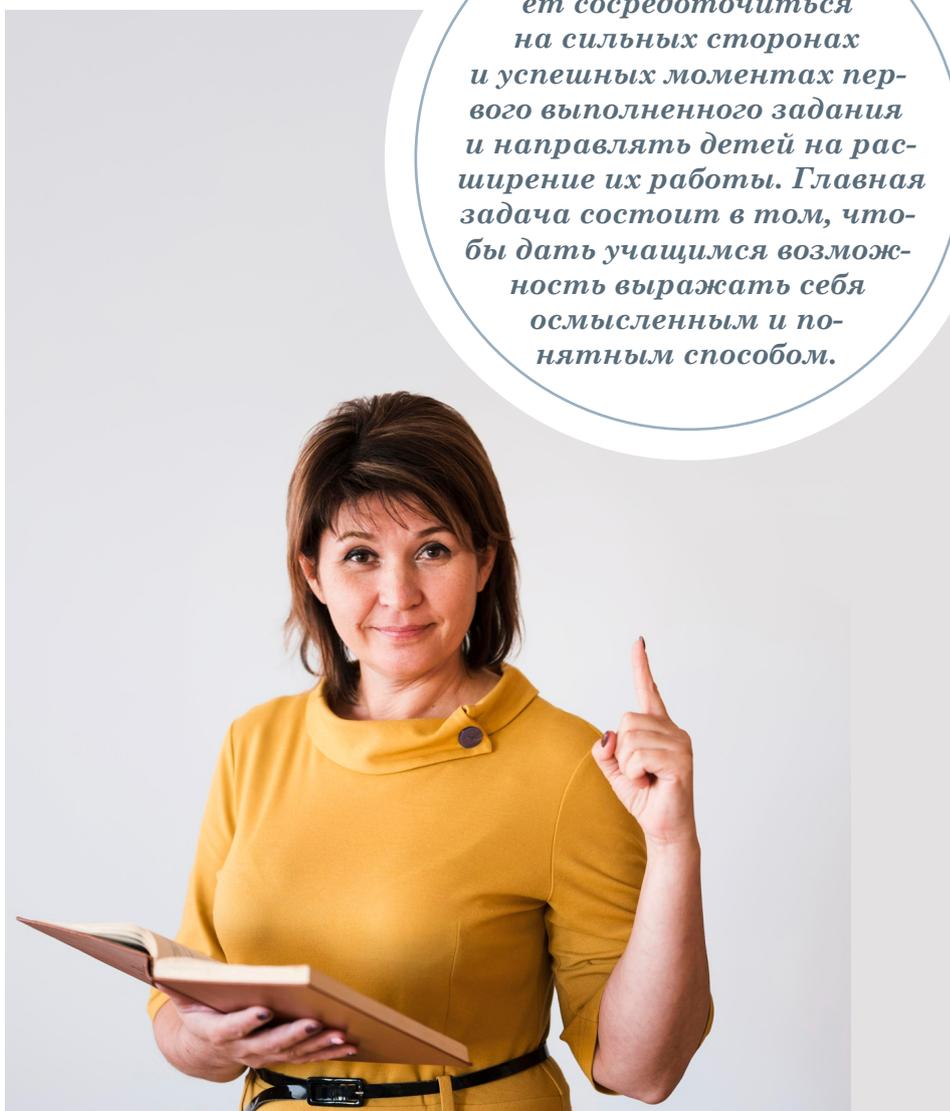
ПРИМЕРЫ ТРАВМО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В КЛАССЕ

Учащиеся, пережившие травму, должны понимать требования, предъявляемые к их работе. Обычно для этого им ставят цели или дают точные критерии оценки. Учителям следует сосредоточиться на сильных сторонах и успешных моментах первого выполненного задания и направлять детей на расширение их работы. Главная задача состоит

в том, чтобы дать учащимся возможность выразить себя осмысленным и понятным способом.

По мере того как они обретают уверенность самовыражения, учитель может разработать для них стратегию оценивания собственных навыков чтения и письма с использованием современных технологий.

Учителям следует сосредоточиться на сильных сторонах и успешных моментах первого выполненного задания и направлять детей на расширение их работы. Главная задача состоит в том, чтобы дать учащимся возможность выразить себя осмысленным и понятным способом.



²⁵ Alice Kosarkova et al., "Childhood Trauma and Experience in Close Relationships Are Associated With the God Image: Does Religiosity Make a Difference?" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17:23 (2020): 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238841>.

²⁶ Darius Leo et al., "The Effect of Trauma on Religious Beliefs: A Structured Literature Review and Meta-Analysis." *Trauma, Violence, & Abuse* 22:1 (2021): 161-175. <https://doi.org/10.1177/1524838019834076>.

²⁷ Roger J. Morneau, *A Trip Into the Supernatural* (Hagerstown, Md.: Review and Herald, 1982).

Классная комната – это подходящее место для того, чтобы изменить складывающееся представление о Боге в умах детей, перенесших психологическую травму. С помощью этого способа детей можно научить использовать свои религиозные убеждения в качестве инструмента преодоления трудностей²⁸. Можно рассказать им о злом враге, который причиняет несчастья в их жизни, и о добром, милосердном, любящем Боге, Который ежедневно сражается за них. Пример того, как учителя могут включать концепции искупления и пересотворения в свои учебные программы, – использование травмоориентированных методов для обучения чтению. Такой педагогический подход обеспечивает безопасную среду и возможности для того, чтобы в процессе обучения был задействован реальный жизненный опыт учащихся. Такие подходы, как развитие фонематического восприятия, ведение дневника-диалога, написание благодарностей и развитие визуальной грамотности смогут помочь устранить разрыв между обучением и психическим здоровьем путем укрепления того, что Бранзелл называет «психологическими ресурсами для благополучия», то есть навыков, необходимых учащимся для достижения успеха²⁹.



РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

В докладе Национальной комиссии по чтению фонематическая осведомленность определяется как «способность сосредотачиваться на фонемах и манипулировать ими в устной речи»³⁰. Обучение фонематической грамотности направлено на выявление, различение и манипулирование звуковыми единицами в устной речи³¹. Этот навык является основополагающим для грамотности и предшествует обучению фонетике. Когда маленькие дети испытывают невзгоды, их навыки фонематического восприятия становятся уязвимыми к воздействию травмы³². Обучение фонематическому восприя-

тию особенно полезно читателям младшего школьного возраста, которым трудно обращать пристальное внимание на звуки, из которых состоят слова, и заучивать их. Тем не менее все учащиеся могут извлечь пользу из обучения фонематике, которое может проводиться как в классе в целом, так и в небольших группах и индивидуально³³.

Дети, пережившие психологическую травму, часто чувствуют, что они не могут контролировать то, что с ними происходит. Овладение фонематическими знаниями и акустическими навыками дает им ощущение силы и свободы, поскольку они учатся самостоятельно расшифровывать письменную речь и получать доступ к представленному таким образом содержанию. Иисус знал, что у Него есть очень мало времени, чтобы подготовить Своих учеников к служению всей их жизни. Он использовал проведенные с ними три с половиной года, чтобы заложить фундамент, который станет для учеников прочным основанием и подготавливает их к предстоящим трудностям. Точно так же у учителей есть совсем немного времени, чтобы обучить своих учеников навыкам грамотности с помощью ежедневных упражнений на фонематическое восприятие.

²⁸ Hagar ter Kuile and Thomas Ehring, "Predictors of Changes in Religiosity After Trauma: Trauma, Religiosity, and Posttraumatic Stress Disorder," *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 6:4 (2014): 353–360. <https://doi.org/10.1037/a0034880>.

²⁹ Tom Brunzell, Helen Stokes, and Lea Waters, "Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model," *School Mental Health* 11:3 (2019): 600–614. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>; Tom Brunzell, Lea Waters, and Helen Stokes, "Teaching With Strengths in Trauma-Affected Students: A New Approach to Healing and Growth in the Classroom," *American Journal of Orthopsychiatry* 85:1 (2015): 3–9: <https://doi.org/10.1037/ort0000048>.

³⁰ U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction (Reports of the Subgroups). NIH Pub. No. 00-4754 (December 2000), 2–10. Maryland: National Institutes for Literacy at EDPubs: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>.

³¹ Bill Honig, Linda Diamond, and Linda Gutlohn, *Teaching Reading Sourcebook*, 2nd ed. (Novato, Calif.: Arena Press, 2013).

³² Judith F. Blackburn, "Reading and Phonological Awareness Skills in Children Exposed to Domestic Violence." *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma* 17:4 (2008): 415–438. <https://doi.org/10.1080/10926770802463396>.

³³ Honig, Diamond, and Gutlohn, *Teach - ing Reading Sourcebook*, 2nd ed.

ВЕДЕНИЕ ДНЕВНИКА-ДИАЛОГА

Дневники-диалоги – это письменные беседы между учителем и учеником, которые проводятся регулярно (ежедневно, еженедельно или по расписанию) в течение длительного периода (будь то одно полугодие или весь учебный год)³⁴. Дневник может быть в виде бумажного блокнота или цифрового документа. В нем учащиеся могут обсуждать жизненные события, описывать личные интересы, задавать вопросы, обращаться с просьбами, сообщать о потребностях и выражать чувства. Хотя записи в дневники могут быть на любую тему, можно давать ученикам конкретные подсказки по содержанию дневника с целью повысить образовательную ценность³⁵.



Дневник-диалог – это отличное место, где можно попросить учеников письменно выразить свое мнение или начать работу над личным повествованием, которое они со временем допишут.

Дневник – это отличное место, где можно попросить учеников письменно выразить свое мнение или начать работу над личным повествованием, которое они со временем допишут.

Учащимся следует разрешить сочетать в дневнике написание текстов с другими способами самовыражения. Это может быть рисование, раскрашивание, создание комиксов и скрапбукинг³⁶. Ведение дневника может быть занятием для всего класса, которое проходит несколько раз в неделю на уроках словесности или других предметов.

Интерактивный характер дневника-диалога дает ученику возможность посвятить учителя в свой мир, который часто неправильно понимают те, кто ошибочно трактует его обусловленное травмой поведение. Это священное доверие, и учитель, в свою очередь, дол-

жен быть готов вынести то, чем делаются, поскольку иногда дневниковые записи могут вызывать сильные эмоциональные переживания. Поскольку безопасность учащихся – это цель, реакция учителя может включать не только чтение и написание ответов, но и последующую встречу с ребенком с целью обсудить написанное. Можно подключать школьных консультантов, чтобы активно решать более глубокие, сложные вопросы или составлять обязательные рапорты. Задача состоит в том, чтобы предоставить учащимся возможность для диалога и установления доверительных отношений, а также развить их учебные навыки³⁷.

НАПИСАНИЕ БЛАГОДАРНОСТЕЙ

Написание благодарности позволяет учащимся признать, что присутствие чего-то или кого-то в их жизни принесло им пользу³⁸. По форме такая благодарность может быть ненаправленной или направленной. Выполняя задание по написанию ненаправленной благодарности, автор составляет список того, за что он благодарен. Каждый пункт списка можно сопроводить пояснением. При направленной благодарности автор адресует в письме свою благодарность реальному или воображаемому человеку³⁹.

³⁴ Joy Kreeft Peyton, Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy National Center for ESL Literacy Education. ERIC: ED 450614 (2000): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450614.pdf>.

³⁵ Kelley Regan, "Using Dialogue Journals in the Classroom: Forming Relationships with Students With Emotional Disturbance," Teaching Exceptional Children 36:2 (2003): 36-41. <https://doi.org/10.1177/004005990303600205>.

³⁶ Kate Shands Haq, "Perspectives on Practice: Journaling as Reciprocity: Creating Healing Connections Through Loss," Language Arts 94:5 (2017): 356-359. <https://www.jstor.org/stable/44809911>.

³⁷ Jennifer Gonzalez, "How Dialogue Journals Build Teacher-Student Relationships," The Cult of Pedagogy Podcast Episode 49 (August 21, 2016): <https://www.cultofpedagogy.com/episode-49/>; Tiana Silvas, "Releasing the Mind of Childhood Trauma Through Writing," International Literacy Association (2018): <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2018/05/01/releasing-childhood-trauma-through-writing>.

³⁸ Joel Y. Wong et al., "Does Gratitude Writing Improve the Mental Health of Psychotherapy Clients? Evidence From a Randomized Controlled Trial," Psychotherapy Research 28:2 (2018): 192-202. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1169332>.

³⁹ Ibid.

Священное Писание изобилует призывами быть благодарными независимо от обстоятельств (Пс. 106:1; 1 Кор. 15:57; 1 Фес. 5:18). Однако детям, пережившим психологическую травму, может быть сложно выразить благодарность. Как травмированные израильтяне, не способные оценить Божьи благословения в пустыне, дети, переживающие неблагоприятные опыты, могут в целом негативно оценивать жизнь⁴⁰.

Например, за счет включения благодарности можно обогатить обучение грамотности⁴¹. Можно научить детей распознавать проявления доброты, оценивать благие намерения других людей и преимущества оказанной поддержки. Фро и его коллеги назвали это *схематической оценкой помощи*⁴². Учитель может изучить возможность проведения небольшого урока словесности по книге, посвященной выражению благодарности в трудной ситуации. В рамках этого урока учащимся

можно дать задания, например такое, как подсчет благословений. В процессе разбора книги учителем учащиеся могут получить подсказку: *вспомните прошедший день, а затем составьте список из пяти вещей в своей жизни, за которые вы благодарны*⁴³. Или учитель может попросить учащихся написать, за что они благодарны и почему. Это может быть включено в раздел, посвященный выражению идей или составлению предложений.

Если благодарность пишется в форме письма, учащиеся можно попросить вручить свое письмо адресату. Мысль о том, что их письмо получит реальный человек, может повысить мотивацию и сделать работу учеников еще более целенаправленной. Когда ученик, переживший психологическую травму, увидит, какое удовольствие и радость приносит такое письмо другому человеку, его восприятие жизни, скорее всего, улучшится.

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Развитие визуальной грамотности с помощью изображений помогает учащимся понять смысл⁴⁴ и может включать в себя формирование таких навыков, как постановка вопросов, анализ и создание личных ассоциаций⁴⁵.

Развитие визуальной грамотности с помощью изображений помогает учащимся понять смысл и может включать в себя формирование таких навыков, как постановка вопросов, анализ и создание личных ассоциаций.

Анализ визуальных образов может улучшить понимание письменных и устных текстов⁴⁶. Визуальная грамотность помогает учащимся изучить произведения искусства, которыми сопровождаются тексты в иллюстрированных книгах, посвященных травмам (или другие типы литературных текстов). Этот метод полезен для учащихся, которым трудно воспринимать печатный текст.

Материал программы «Художественное мышление» (<http://pzartfulthinking.org/>) содержит хорошие вопросы, которые мо-



⁴⁰ Ji-yeon Lee and Jimin Kim, "Korean Christian Young Adults' Religiosity Affects Post-traumatic Growth: The Mediation Effects of Forgiveness and Gratitude," *Journal of Religion and Health* 60 (2021): 3,967–3,977. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01213-w>.

⁴¹ Tara Lomas et al., "Gratitude Interventions: A Review and Future Agenda." In *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions*, A. C. Parks and S. M. Schueller, eds. (Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell, 2014), 3-19. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch1>.

⁴² Jeffrey Froh et al., "Nice Thinking! An Educational Intervention That Teaches Children to Think Gratefully," *School Psychology Review* 43:2 (2014): 132-152.

⁴³ Jeffrey J. Froh, William J. Sefick, and Robert A. Emmons, "Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being," *Journal of School Psychology* 46:2 (2008): 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>.

⁴⁴ Philip Yenawine, "Thoughts on Visual Literacy" (2018): <https://vtshome.org/wpcontent/uploads/2016/08/12Thoughts-OnVisual-Literacy.pdf>.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Morton Ann Gernsbacher, Kathleen R. Varner, and Mark E. Faust, "Investigating Differences in General Comprehension Skill," *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16:3 (1990): 430-445. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.16.3.430>.

гут задать учителя, чтобы помочь учащимся использовать изображения для укрепления связи, критического мышления, развития творческих способностей и понимания. Например, можно предложить ученикам проанализировать различные точки зрения при помощи упражнения «Войди внутрь». В этом упражнении учитель просит учащихся посмотреть на картину. (Изображение может быть включено или не включено в рассказ, связанный с травмой). Затем учитель просит учащихся выбрать одного человека на картине и представить себя на его месте. Учащиеся могут попытаться ответить на следующие вопросы, устно или письменно:

- Что может чувствовать этот человек?
- О чем он может думать?
- Что он может знать?
- Во что может верить этот человек?
- Что может волновать этого человека?

Эти вопросы помогают учащимся связать свои знания, опыт, чувства и мысли с повествованием и создать личную связь с историей. Они могут помочь учащимся развить эмпатию к себе и другим.



ЗАБОТА ОБ УЧИТЕЛЕ, ПРОВОДЯЩЕМ ТРАВМООРИЕНТИРОВАННЫЕ УРОКИ

Травмоориентированные практики, позволяющие учащимся рассказывать истории в классе, соответствуют библейскому совету «Носите бремена друг друга» (Гал. 6:2). У учителей тоже есть свои истории и свое бремя. Выслушивание историй учеников требует больших эмоциональных и психологических ресурсов, что может выматывать и приводить к эмоциональному



выгоранию⁴⁷. Чтобы противостоять негативному воздействию на психическое здоровье, учителя должны не только учиться принципам травмоориентированной педагогики, но и знать, как целенаправленно заботиться о себе. Проводить дни психологической разгрузки, устанавливать границы рабочего времени, вести дневник, полноценно отдыхать, выделять время для легких аэробных тренировок, следить за своим питанием и поддерживать веру в Бога – все это входит в программу повседневной заботы о себе⁴⁸. Учителя могут также обратиться за психотерапевтической помощью, если они все еще борются с последствиями собственных детских травм.

Преподавание – это очень ответственное служение. Подобно учительскому служению Иисуса, оно также часто сопровождается работой по исцелению сломленных не только телом, но и духом. Иисусу часто приходилось уходить в безлюдное место, чтобы соединиться со Своим Небесным Отцом. Это давало Ему силы быть полностью вовлеченным в служение тем, кто травмирован повседневными реалиями жизни. В конечном счете успешное травмоориентированное преподавание требует постоянной связи с Богом. Молитва до, во время и после занятий должна войти в привычку. Неся бремена своих учеников, учителя могут положиться на Бога, а также на свой профессиональный круг общения и друзей, которые им помогут.

⁴⁷ Karen Baicker, “The Impact of Secondary Trauma on Educators,” ASCD 15:13 (2020): <https://www.ascd.org/el/articles/the-impact-of-secondary-trauma-on-educators>; Tim Walker, “‘My Empathy Felt Drained’: Educators Struggle With Compassion Fatigue,” neaToday (2023): <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/compassionfatigue-teachers>; Glenys Oberg, “Compassion Fatigue and Secondary Traumatic Stress in Teachers: How They Contribute to Burnout and How They Are Related to Trauma-awareness,” *Frontiers in Education* 8:1128618 (2023): <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1128618>.

⁴⁸ The Greater Good in Education, “Making Classrooms and Schools Trauma-Informed and Healing Centered” (2024): <https://ggie.berkeley.edu/trauma-trauma-informed-and-resiliency-informed-schools/>; Purdue Global, “The Complete Guide to Self-Care for Educators” (2024): <https://www.purdueglobal.edu/blog/education/self-care-for-educatorsguide/>.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Неблагоприятный детский опыт с рождения до 17 лет часто приводит к травмам, которые могут нарушить когнитивное развитие детей. Образовательные системы во всем мире должны инвестировать средства в подготовку учителей, чтобы они были готовы оказывать необходимую помощь учащимся и одновременно гарантировать им успешное освоение учебной программы. Необходимо также помочь учителям сохранить собственное психическое здоровье, когда они взаимодействуют

с учащимися, чей опыт может вызвать эмоциональную реакцию. Такие педагогические подходы, как развитие фонематического восприятия, ведение дневника-диалога, написание благодарностей и развитие визуальной грамотности, могут использоваться в обычных классах, чтобы помочь учащимся развить навыки грамотности. Прежде всего, учителя и образовательные системы образования должны работать сообща, чтобы превратить классы в центры исцеления и восстановления.

Эта статья прошла экспертную оценку.



КАДАБРА БРАУН, специалист в области образования, докторант Университета Андруса (США), получила степени бакалавра и магистра в области образования в Северо-Карибском университете (Ямайка). Будучи педагогом с десятилетним стажем, работала в средних, профессиональных и высших учебных заведениях, а также школьным психологом в начальной школе.

РЕКОМЕНДОВАННАЯ ССЫЛКА НА ДАННЫЙ МАТЕРИАЛ:

Caddabra Brown, “Does My Real Life Matter to You? Creating a Trauma-informed Classroom,” *The Journal of Adventist Education* 86:1 (2024): 12- 19. <https://doi.org/10.55668/jae0062>.



Главный редактор

Роман Кисаков

**Членами редколлегии являются
директора отделов образования
унионов и миссий ЕАД:**

Александр Богданенков

Лев Бондарчук

Виктор Горюк

Николай Гребенюк

Анастасия Минина

Александр Марютичев

Андрей Молдовану

Переводчик

Наталья Чумпалова

Корректор

Алексей Лысаков

Дизайн и верстка

Светлана Горюк

Журнал выпускается в электронном виде Отделом образования Евро-Азиатского дивизиона Церкви адвентистов седьмого дня.

Мы приглашаем всех заинтересованных лиц к сотрудничеству и диалогу. Будем рады вашим отзывам, предложениям, материалам.

e-mail редакции:

education@esd.adventist.org