

УДК 37.091.2(100):2

ДУХОВНА СКЛАДОВА У НАВЧАЛЬНИХ ПРОЦЕСАХ У ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Цибулько Ольга, кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціології, Маріупольський державний університет.

ORCID: 0000-0003-1297-5465

E-mail: ostsylbulco@ukr.net

У статті проаналізовано духовну складову у навчальних процесах у зарубіжних закладах освіти. Доведено, що духовність пов'язана з сенсом людського існування і це проглядається через відносини особистості з іншими людьми, природним світом, невідомими силами тощо. Встановлено, що досить часто, в ході навчання, студенти будують свою ідентичність за допомогою парадигм доступних знань, нехтуючи духовним розвитком, тому в деякому сенсі це вважається втратою аспекту буття людини – центрального для розуміння навколишнього світу.

Ключові слова: духовність, освіта, виховання, світське виховання, релігійне виховання, бездуховність, духовний досвід, секуляризація освіти.

SPIRITUAL COMPONENT IN EDUCATIONAL PROCESSES AT FOREIGN EDUCATION INSTITUTIONS

Tsybulko Olga, PhD in History, Associate Professor at the Department of Philosophy and Sociology, Mariupol State University.

ORCID: 0000-0003-1297-5465

E-mail: ostsylbulco@ukr.net

The article analyzes the spiritual component in educational processes at foreign educational institutions. It is established that spirituality is related to the meaning of human existence, and is viewed through the relationship of the individual with other people, the natural world, unknown forces, etc. This phenomenon is explained by the fact that these interactions can lead to spiritual reasoning, analysis of one's thoughts and ideas, development of imagination and creativity for moving beyond strictly rationalistic and formal ways of learning. Part of the modern educational process, focused on this, provides students with certain skills that can prepare them for life in a technological and materialistic society. Unfortunately, the rest of the modern education system lacks a sense of wonder and respect for relationships built on love, compassion, and awareness, and it is the spirituality that gives impetus to confront a cruel and "spiritless" world.

A number of scholarly publications on spirituality in education recognize the difficulty of agreeing on a specific definition of the term, but at the same time, the authors acknowledge that ignores the presence of spirituality in education is a mistake. Thus, the scientific analysis, to which the authors are inclined the aims to break the world into parts for a detailed study of each element, and the practice of contemplation which aims at affinity with the world, and to help make it more accessible and transparent. Since the Enlightenment, the emphasis on rationality has reduced one's capacity for spiritual development, and schools have been involved in the process of secular and rational understanding of the world. In many ways, teaching is about asking important questions, and spirituality seems to be a central component in the meaning of ontological inquiry. However, very often in the course of the studies, students build their identities through the paradigms of accessible knowledge, neglecting spiritual development, so in some ways this is considered to be a loss of the aspect of being human – central to understanding the world around them.

Keywords: spirituality, education, upbringing, secular upbringing, religious upbringing, spiritlessness, spiritual experience, secularization of education.

Відомо, що духовність пов'язана з сенсом людського існування і це проглядається через відносини особистості з іншими людьми, природним світом, невідомими силами тощо. Дане явище пояснюється тим, що ці взаємодії можуть призводити до духовних міркувань, аналізу власних думок та ідей, розвитку уяви та творчості для руху за межами строго раціоналістичних та формальних способів навчання. Частина сучасного освітнього процесу акцентує увагу саме на цьому, надаючи учням певних навичок, які зможуть підготувати їх до життя в технологічному, матеріалістичному суспільстві. На жаль, в іншій частині сучасної системи освіти відсутнє почуття дива та повага до відносин, побудованих на любові, співчутті та усвідомленні, і саме духовність дає поштовх розпочати протистояння проти жорсткого та «бездуховного» світу.

Питання духовної складової в освітніх системах вивчали як зарубіжні педагоги, так і осмислювали видатні філософи сучасності. Найбільш відомим знавцем теми виступає П. Палмер, який у своїх працях центральне місце відводить вивченню духовного досвіду, як невід'ємної складової будь-якого навчального процесу. Такі дослідники, як А. Остін, П. Жанон, І. Тіссен, А. Німан, А. Зайонк, С. Рінгл та Н. Нодінгс, досліджуючи різні аспекти духовної складової у вихованні та навчанні, одностайні у питанні важливості впровадження та розвитку духовних складових освіти. Разом з тим, досвід англійських країн не здобув належного висвітлення у сучасній українській педагогіці та потребує свого осмислення.

Метою роботи є аналіз зарубіжних праць щодо розуміння «духовності» з точки зору світського навчання між категоріями «викладання-навчання» та взаємозв'язку навчального процесу з духовною складовою.

У сучасній моделі процесу навчання існує актуальне питання: «Як привнести духовність у освіту?», проте дійти єдиного висновку і встановити лише одну вірну відповідь науковці досі не змогли. Наприклад, більшість проаналізованих у цій статті авторів вважають, що, якщо духовність є основним аспектом людського розвитку, то освіта несе відповідальність за допомогу учням у розумінні духовного аспекту життя, подібно до того, як освіта має обов'язок допомагати студентам розвивати інтелектуальну та емоційну сфери.

Деякі дослідники, а саме Н. Нодінгс, дотримуються думки, що якщо духовність все ж таки є аспектом буття людини, аспектом її свідомості, то освіта в деякому сенсі виявиться звільненою, якщо їй не вдасться в кінцевому результаті внести духовність у розвиток учнів і студентів посередництвом вчительських професійних навичок, які породжують і передають сенс буття в навчальному процесі [4].

Секуляризація освіти в Просвітницькій Європі стала результатом історичного та політичного перетину подій, що призвело до певної «подвійності» світосприйняття у ті часи. Дане явище було необхідним для того, щоб свідомість людей розширилася, але нова епоха у вигляді людського та технологічного прогресу лише збільшила зв'язок вищезазначених явищ і вказала на їх взаємозалежність. Сучасна «духовність» має множинні розуміння цього терміна у всьому світі, і розглядається не лише в релігійному плані, але і через перспективу міжкультурних знань.

Протягом останнього десятиліття спостерігається підвищений інтерес до ідеї духовності та її зв'язку з освітою через глобальність та багатовимірність цього питання. Автори статей значною мірою визнають, що існує духовний вимір, притаманний

людському життю, і стверджують, що духовність заслуговує певної уваги в освітній політиці, навчальних програмах, реформах тощо.

С. Рінгл розглядає термін «духовність», насамперед можливість його включення в дискурс публічної освіти, зокрема, з точки зору британського контексту, оскільки Британський закон про реформу освіти в 1988 р. вимагав, щоб навчальна програма стосувалася духовного розвитку студентів та суспільства [8, с. 167]. Автор припускає, що такий процес, як духовний розвиток, можна виявити і аналізуючи підручники для початкових та середніх шкіл, він виділяє чотири виміри. По-перше, духовний розвиток пов'язаний з тим, щоб студенти відповідали на запитання про деякі основні життєві питання. По-друге, студенти повинні розвивати почуття внутрішнього «Я» та потенціалу у своєму житті, розуміючи свої сильні та слабкі сторони. По-третє, від учнів очікується розвиток вміння, на основі знань, умінь та якостей, сприяти власному внутрішньому життю. І, нарешті, духовний розвиток пов'язаний з нематеріальним розумінням оточуючого світу самими учнями.

С. Рінгл чітко заявляє, що духовний розвиток стосується не лише сфери релігії. Перелічені вище виміри видаються необхідними для розробки мови внутрішніх станів. Він пише, що якщо мову внутрішніх станів важко зрозуміти, це пов'язано з тим, що вони є по суті приватними, і слова, якими ми намагаємось описати їх, не можуть бути зрозумілими в публічному світі через різноманітність людського світобачення. Науковець стверджує, що неясна мова і «складні» стани не є суттєвими для поняття духовності, і додає, що неоднозначність певних духовних термінів насправді може бути корисною у вивченні понять особистого розвитку. Через те, що освіта в більшості стосується суто «зовнішніх» явищ, духовна область визнається вченим як «розширена» концепція навчання.

А. Зайонк у своєму дослідженні задається питанням, чи спостерігають люди явище суперництва між духовністю та світським навчанням, подібне до того, з яким зіткнувся Фома Аквінський у тринадцятому столітті [9, с. 51]. Науковець закликає до радикального переосмислення освіти, включаючи вирішення питань співвідношення та взаємодії духовної сфери та реального матеріального світу в рамках існуючих дисциплін.

Автор визначає «духовне» як вимір життя, який надає йому сенс та мету, і який живе в основі ліберальної освіти з самого її початку. Науковець вважає, що якщо головна мета ліберальної вищої освіти пов'язана з істиною, то духовність потрібно формувати у співвідношенні з нею, і розглядати як невід'ємну частину пошуку духовних уявлень.

Аналогічно Зайонку, А. Остін стверджує, що духовність має центральне місце у ліберальній освіті, зазначаючи, що якщо мета виховання полягає в тому, щоб людина стала більш усвідомленою, тоді педагогам потрібно розглянути, як найкраще розвивати людські можливості для спостереження за різними аспектами свідомості стосовно навколишнього світу [1, с. 36].

Можна зауважити, що опис та визначення терміна «духовність» варіюються від спрощеного до складного у різних наукових працях, але в цій різниці лежить розуміння щодо виміру людського життя, яке можна досліджувати різними способами. Людські знання та питання щодо «світової істини» знаходяться у центрі ліберальної освіти та стосуються нематеріальних вимірів життя. Як визначає вчений, внутрішній розвиток

учнів та студентів має відбуватися поряд із зовнішніми подіями у світі, тому педагогам потрібно розглянути різні способи виховання духовності. Через те, що розуміння духовної сфери представляє різноманітність духовних практик і текстів, в центрі питання духовності знаходиться дискусія в якості інструмента пошуку «єдиної істини», яка деякими дослідниками сприймається як внутрішній вимір, іншими – як зовнішній.

П. Палмер стверджує, що світська освіта є прихованим типом духовного формування, і пропонує споглядання як форму дослідження. Метою цього науковець називає бачення внутрішнього крізь зовнішній вигляд речей. Це твердження повторює основні принципи дослідження та аналізу світської освіти, що вимагає емпіричного, логічного підходу до знань про зовнішність світу. Науковець пропонує три духовні дисципліни, пов'язані з освітою, які допомагають людям бачити поглиблену складну реальність серед оманливих виступів – він рекомендує поєднання текстів, споглядання та спільне відповідальне громадське життя [5, с. 60].

Наукові методи часто поділяють і класифікують світ, щоб зрозуміти частини цілого, а потім відновлюють ці частини до більшого цілого. Для Палмера науковий аналіз спрямовується на те, щоб роздробити світ на частини, тоді як споглядання спрямоване на їх спорідненість. Саме цей потяг до глибших знань і прозорості пов'язує школу з церквою, а дослідження з духовним спогляданням. Школи зберігають залишки чернечої традиції, стверджує Палмер, оскільки учням потрібно читати та осмислювати нові «священні тексти», щоб стати обізнаними в питаннях фізики, соціології, філософії, біології та інших дисциплінах у системі освіти. Таким чином, студенти конструюють себе і світ, будують знання та формують різні типи зв'язків із існуванням [6, с. 380].

Науковець надає кілька термінів, які часто використовуються спільно з конструкціями знань, щоб виявити те, що називається гносеологічними образами. Конкретно, він розглядає слова «факт», «теорія», «реальність» та «об'єктивність». Вчений розв'язує ці терміни, стверджуючи, що знання, які люди цінують, пов'язане з їхнім оволодінням власністю – речами та предметами людського творення та природним світом, що передбачає розбиття світу на частини для контролю.

Споглядання світу в цілому, з іншого боку, дає глибший сенс життю. Сучасне пізнання відкрите для самокритики та виправлення, зазначає Палмер, тому можна переформулювати способи пізнання, взаємодіяти з відомим та невідомим, сприймати одне явище з різних точок зору тощо.

У ході власного дослідження дослідник звертається до роботи фізика та системного теоретика Капри, який говорить про зміну точки зору у фізичних науках через зникнення подвійності. Капра пише: «Електрон не має властивостей, незалежних від мого розуму. В атомній фізиці різкий розкол між розумом і матерією, між «Я» та світом більше не дійсний. Ми ніколи не можемо говорити про природу, не говорячи в той же час і про себе» [6, с. 382].

Споглядання такого роду, у розумінні П. Палмер, приносить і вчителю, і студенту усвідомлення взаємозалежності та взаємопов'язаності зі світом. Проте, у традиції емпіричного дослідження, науковець все ж таки кидає виклик розмежуванню духовного та наукового. Він вважає, що аби вийти за рамки зовнішнього розуміння, дослідження є необхідним інструментом розвитку більш повної системи досвіду, навчання та формування знань.

На противагу Палмеру, А. Німан кидає виклик освітянам та освітянській

політиці, які переносять духовні проблеми в приватну сферу. Сучасний ідеал людської ідентичності став ґрунтуватися на уявленнях про раціональність, самостійність та критичну відкритість, тому Німан не заперечує переваг наукового підходу, і визнає важливість розуму для розвитку демократичного суспільства, проте він задається питанням: чи не зменшили наукові процеси з часів Просвітництва наші можливості як релігійних та духовних істот [3, с. 428]. Вчений цікавиться, якими можуть бути духовність та демократія в школах, вказуючи на бачення І. Тіссена, який критикує запитання про навчальну філософію Джона Дьюї щодо передбачуваної нестачі духовного розвитку в школах.

Німан сприймає працю Тіссена як виклик демократичній освіті, і він вказує на бажану форму духовного, християнського виховання, на здатність уникати звинувачень у «індоктринації», яка відрізняється від навчального процесу тим, що вона описує об'єкт виходячи з заданої понятійної структури, у той час як навчання розглядає усе безсторонньо, об'єктивно [3, с. 428]. Школи, які брали участь у формах індоктринізації, викликали звинувачення з боку Німана, адже він вважав їх дії пропагандою доктрин, які підтримували расизм, сексизм та відчуження від самостійності.

І. Тіссен описує індоктринацію як явище з чотирма визначеннями: зміст, метод, намір і результат, або також деякі поєднання цих термінів [7]. Німан зазначає, що Тіссен надав цілком фундаментальне пояснення питанню духовності в освіті, що об'єднує всі важливі поняття, включаючи освіту та індоктринацію, і яке існує не лише у суто концептуальному просторі але, скоріше, у соціально-історичній сфері.

Будь-які практичні дії у світі потрібні для того, щоб засвоїти та зрозуміти існуючі парадигми, проте спочатку потрібне «зобов'язання», щоб думати критично та відкрито ставитися до всіх традицій, у тому числі до духовної сфери. Вірування, як і практика існують і в науковому, і в духовному аспектах людського існування, і обидві парадигми передбачають величезну тайну. Вірування повинні існувати, щоб пройти перевірку власного внутрішнього світу, і Німан, спираючись на ідеї Вільяма Джеймса, який визнає істину як основну складову віри, додає, що на роздоріжжі шляхів, ми виступаємо як глядачі, а не активні учасники справжнього духу життя. Духовне життя, як зауважує Німан, це особиста тайна, а освіта – це форма запиту, що ґрунтується на постійній відданості навчання та відкритості навчального закладу оточуючому світу [3, с. 179].

Німан визнає проблему обов'язкового духовного виховання суспільства у плюралістичному плані, тим більше, як воно задумане Тіссеном з точки зору християнського виховання, який говорить про те, що така освіта повинна бути сектантською і, отже, непридатною в демократичних цілях.

Розглядаючи питання вибору між духовністю та ліберальною демократією у школах, дослідник Німан пов'язує Тіссена з Дьюї, який розглядає навчання як форму пізнання, можливу лише на основі постійних зобов'язань, коли освічена людина може виховувати власну раціональність і самостійність через такі зобов'язання. Тоді як Дьюї виступав проти будь-якого типу релігійної відданості демократичному, державному навчання, Німан припускає, що філософська ідея Дьюї може бути реконструйована так, щоб «забезпечувати несектантську освіту і для демократії духовності» [3, с. 439]. Зрештою, він вважає, що робота Ноддінгса є найбільш корисною у русі до такої форми духовного виховання, адже основної уваги в його дослідженні заслуговує свого роду

«міст» між уявленнями Дьюї про демократію та сектантським баченням Тіссена.

П. Жанон пов'язує питання духовності в освіті з загальним пошуком сенсу, тому ставить запитання з приводу того, чи може більш інтегрована навчальна програма відповідати духовності в класі. Автор пов'язує духовність із пошуком глибшого філософського значення у житті – пошук, який є найважливішим компонентом освіти та необхідною реакцією на посилення сучасного матеріалізму, і тому науковець розглядає навчальну програму, яку пропонують у вальфдорських школах, як можливий підхід до духовності в секуляризованих умовах [2, с. 514].

Дискусії навколо духовності за останні кілька десятиліть, як стверджують автори, були налаштовані на очевидне духовне пробудження на Заході, як з точки зору традиційних релігій, так і зі «східних» вчень, поряд з продовженням матеріалізму та інтелектуалізму. Дослідники стверджують, що люди повинні брати участь у навчальних процесах, переживати духовні аспекти життя, а навчальні програми потребують вирішення цієї потреби, синтезуючи світське та духовне.

Жанон та Обенауф пропонують простий підхід до цього необхідного синтезу, слідкуючи за роботою інших вчених які стверджують, що для цього слід додати інтуїцію та раціональність. Щоб допомогти синтезувати розум та інтуїцію, автори пропонують просту дію, яка полягає у експлуатації власного досвіду, почуттів, відчуттів, думок, бажань та вивчення їхніх смислів [2, с. 561]. Науковці вважають духовну навчальну програму «пробудженням» внутрішнього відчуття, а також рухом до єдності між зовнішнім і внутрішнім голосами. Автори вказують на засновника вальфдорської системи навчання Рудольфа Штайнера, який вірив, що дитину можна навчити розвивати, гармонізувати та об'єднувати силу духовності, думок, почуттів та дій.

Цілісний навчальний план, такий, як у вальфдорських школах, включав би контекст разом зі змістом, поняття поряд із фактами, питання з відповідями, уяву зі знаннями, інтуїцію з логікою та процес разом із результатом. В основі західної ліберальної традиції, А. Остін стверджує, що такий максимум духовності полягає у знанні самого себе, але, як не дивно, саморозвитку приділяється досить мало уваги в сучасних школах та коледжах [1, с. 38].

Керуючись питанням саморозвитку і внутрішнього життя студентів, Остін відіграв важливу роль у проведенні дослідження в 2003 році через опитування 1680 студентів 46 коледжів, результати якого виявили великий інтерес до духовних питань серед студентського населення. За результатами експерименту вченого, опитування засвідчили, що понад половини (58 %) всіх студентів коледжу приділяють велике значення «інтеграції духовності» у своє життя, і більше двох третин повідомляють, що вони мали «духовний досвід». Більше 77 % студентів вірять, що «ми всі духовні істоти», і значна кількість студентів це визнає. Дві третини (65 %) повідомляють, що вони ставлять під сумнів свої релігійні/духовні переконання «принаймні іноді», і майже аналогічна кількість (68%) кажуть, що вони почувають себе «невпорядкованими щодо духовного і релігійного питання», принаймні певною мірою. Близько 76 % студентів «боролися», щоб зрозуміти зло, страждання та смерть, хоча б зрідка, і одна третина (38 %) студентів вважають, що відчують «розчарування» своїм релігійним вихованням [1, с. 39].

За результатами цього опитування Остін зауважив, що студенти підтримують права людини з точки зору статі, раси та сексуальної орієнтації, але вони менш активні

у політичній та академічній сферах порівняно з попереднім поколінням. Студенти в сучасній освітній системі в основному зосереджені на способах заробітку грошей. Дослідник припускає, що така ситуація є результатом системи освіти, яка фокусується на тому, що студенти перебувають у матеріальному світі, мало акцентуючи увагу на тому, що вони відчувають, нехтуючи «афективними» станами та навичками, які є сутністю живих людей.

Вчений бачить поступовий рух, націлений на духовність у вищій школі, як шлях до розуміння концептуалізації когнітивної свідомості, підключення емоцій до розуму, пошук більш цілісного сенсу в житті та спільноті. Він піднімає ряд питань, що оточують поняття духовності, такі як оновлення, спільність, мета, причини роздробленості та роз'єднання, а також практики, які відсилають людину до справжньої академічної обстановки. Науковець скаржиться на практику деяких навчальних закладів, які заохочували викладачів та студентів вести роздроблене і неправдиве життя, заперечуючи духовний аспект життя або зберігаючи його окремо від школи. Він вважає, що за цих умов процес навчання знаходиться на низькому старті, адже розлучившись з найглибшими цінностями, ми вагаємось, обговорюючи питання про значення, мету, справжність, цілісність тощо.

Опитавши 70 викладачів чотирьох вищих навчальних закладів, А. Остін виявив, що багато викладачів і учнів прагнули обговорити питання про значення, мету та духовність, отже і студенти, і вчителі здаються готовими вирішити питання духовності у світській освіті [1, с. 40].

Ряд наукових публікацій, що стосуються духовності в освіті, визнають складність узгодження конкретного визначення відповідного терміна, але водночас автори визнають, що ігнорування присутності духовності в освіті є помилкою. Таким чином, науковий аналіз, до якого схильні автори, має на меті розбити світ на частини для детального вивчення кожного елемента, а практику споглядання націлити на спорідненість зі світом та допомогти зробити його більше, доступніше та прозоріше. З часів Просвітництва акцент на раціональність зменшив здатність людини до духовного розвитку, і школи були залучені до процесу світського та раціонального розуміння світу. Навчання багато в чому стосується того, щоб ставити важливі запитання, а духовність здається центральним компонентом у змісті сенсу онтологічного розслідування. Проте, часто в ході навчання студенти будують свою ідентичність за допомогою парадигм доступних знань, нехтуючи духовним розвитком, тому в деякому сенсі це вважається втратою аспекту буття людини – центрального для розуміння навколишнього світу.

Серед перспективних подальших розвідок у даному напрямі можуть бути дослідження зі сприйняття духовності студентами різних спеціальностей, що буде сприяти поглибленню наших знань про духовну складову системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Astin A. W. Why spirituality deserves a central place in liberal education. *Liberal Education*. 2004. № 90(2). P. 34–41.
2. Iannone R. V., Obenauf P. A. Toward spirituality in curriculum and teaching. *Education*. 1999. № 119(4). 737 p.
3. Neiman A. M. Religious belief and education for rituality after the enlightenment: The vision of Elmer Thiessen. *Religious Education*. 1999. № 94(4). P. 428–439.

4. Noddings N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press, 1992.
5. Palmer P. Education as spiritual formation. *Educational Horizons*. 2003. № 82(1). P. 55–67.
6. Palmer P. J. Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2003. № 54. P. 376–385.
7. Thiessen E. J. Teaching for commitment: Liberal education, indoctrination and Christian nurture. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1993.
8. Wringe C. Is there spirituality? Can it be part of education? *Journal of Philosophy of Education*. 2002. № 36(1). P. 157–170.
9. Zajonc A. Spirituality in higher education. *Liberal Education*. 2003. № 89(1). P. 50–58.

REFERENCES

1. Astin, A. W. (2004). Why spirituality deserves a central place in liberal education. *Liberal Education*, 90(2), 34–41.
2. Iannone, R. V., Obenauf, P. A. (1999). Toward spirituality in curriculum and teaching. *Education*, 119(4).
3. Neiman, A. M. (1999). Religious belief and education for rituality after the enlightenment: The vision of Elmer Thiessen. *Religious Education*, 94(4), 428–439.
4. Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.
5. Palmer, P. (2003). Education as spiritual formation. *Educational Horizons*, 82(1), 55–67.
6. Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54, 376–385.
7. Thiessen, E. J. (1993). Teaching for commitment: Liberal education, indoctrination and Christian nurture. Montreal: McGill-Queen's University Press.
8. Wringe, C. (2002). Is there spirituality? Can it be part of education? *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 157–170.
9. Zajonc, A. (2003). Spirituality in higher education. *Liberal Education*, 89(1), 50–58.