

DOI 10.31651/2524-2660-2019-4-18-24  
ORCID 0000-0003-1297-5465

**ЦИБУЛЬКО Ольга Сергіївна,**

кандидатка історичних наук, доцентка кафедри філософії та соціології,  
Маріупольський державний університет  
e-mail: ostsybulco@ukr.net

УДК 371.32

**ЗАХІДНА ПЕДАГОГІКА ПРО ЗНАЧЕННЯ «ДУХОВНОСТІ» В ОСВІТІ**

*Досліджено ідеї західних педагогів щодо значення духовної педагогіки. Ураховано складність та багатогранність учительської діяльності, яка має певні ризики, але є частиною професійної доброчесності і професійних можливостей.*

*Окрему увагу приділено вчителю, який обрав втілення духовних практик на своїх уроках, що живить певну внутрішню силу та сміливість, адже дуже важливо втілювати будь-які теоретичні знання на практиці, особливо якщо це стосується духовності.*

*Аналіз ідей західних педагогів дозволив дійти висновку, що духовна педагогіка – це вивчення загальнолюдських цінностей, що походять від викладацького досвіду, релігії, культури. Цінності заохочують, мотивують та орієнтують вчителів на виконання своїх завдань. Саме духовний підхід до навчання посилює традиційну педагогіку, адже знання, засновані на розумі та логіці покращують пізнання.*

*Акцентовано увагу на тому, що духовна педагогіка – це практика виховання, ґрунтовна на трансцендентному підході і походить з релігії та культури, які, підтримують та мотивують учителя виконувати свою професійну діяльність, а учням отримувати знання та користуватися ними у реальному житті.*

**Ключові слова:** духовність; духовна педагогіка; духовні цінності; освіта; виховання.

**Постановка проблеми.** Основна природа духовності вкорінена в таємничості, благодаті та альтруїзмі. На поверхні вона здається далекою від освіти, але ми навчаємось та отримуємо освіту з тих же причин, бо в освіті за таємницю відповідає накопичення знань, благодать отримується щоразу, коли ми досягаємо розуміння певних речей, а альтруїзм практикується, коли наші знання застосовуються на практиці. Тому в об'єднанні духовності та освіченості не вбачається проблем. Вчителі, які використовують духовний підхід, повинні ретельно формувати свою педагогічну діяльність зі знання, як основи та визначення чітких цілей.

Існує думка, що духовний підхід це зайве у навчанні, тому деякі люди вважають, що дух студентів краще залишити церкві, священикам і служителям. В нашому світі завжди є ті, хто «за» і ті, хто «проти», тому вважати якусь конкретну думку точно правильною не зовсім коректно. Навіть на одне і те саме питання духовної педагогіки існують різні погляди. Хтось вважає її невід'ємною у навчанні, великою цінністю в освіті та у самопізнанні, а хтось стає у опозицію щодо цього та розглядає такий підхід як зайвий та непотрібний студентам. Кожна думка має право бути почутою, і ні в якому разі не можна засуджувати людину з протилежним баченням світу. Завжди є і буде спротив між думками вчителів, але кожен має цілковите право практикувати власні теорії викладання.

Вчительський шлях – складний та багатогранний процес, який має певні ризики, але є частиною професійної доброчесності і можливостей. Вчитель, який обрав втілення духовних практик на своїх уроках має певну внутрішню силу та сміливість, адже дуже важливо втілювати будь-які теоретичні знання на практиці, особливо якщо це стосується духовності.

Духовний підхід насправді дуже схожий на те, що відбувається у процесі навчання вже роками. Він включає ті самі механізми, ті самі процеси, той самий зміст. Різниця полягає в тому, що коли надається не тільки пізнавальний досвід, то задовольняється вроджена потреба учнів, потреба, якою занадто довго нехтували, віддаляючи навчання від певних внутрішніх переживань. Додаючи тверду пізнавальну базу, духовна педагогіка не забуває бути корисною і для духовного світу учнів, саме тому, розкриваючи себе зсередини, вони мають певний успіх у навчанні і розуміння, чому це важливо і необхідно.

Отже, як ми бачимо, духовна педагогіка співпрацює з процесом навчання та у деякому сенсі доповнює його. Те, чого не вистачає у освіті, духовність заповнює собою, забезпечуючи надійний пізнавальний пласт.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідеї західних дослідників щодо сенсу та практики духовної педагогіки викладені у працях, присвячених як загальним питанням організації викладання у навчальних закладах різних типів [1–5], так і у дослідженнях взаємодії культурного та освітнього простору [6], взаємодії християнської духовності та педагогіки [7]. Крім того, сучасні західні вчені, а саме Дж. Хейган та Р. Крокер, звертають увагу на розширення можливостей вчителя за умови впровадження в освітній простір духовної парадигми, за умови підтримання соціальної справедливості [8]. С. Ділард розвиваючи ідеї Дж. Хейгана та Р. Крокера, ретельно аналізує характеристики духовно-педагогічної парадигми та приходиться до висновку щодо необхідності власного духовного розвитку вчителя а розширення меж його обізнаності [9].

Разом з тим, питанню загального огляду ідей англійських дослідників щодо значення «духовності» у освітньому просторі приділено мало уваги.

**Мета статті** – проаналізувати ідеї західних педагогів щодо значення духовної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дж. Моффет встановив, що існує три важливих та ефективних інструменти для професійного викладання, це: чесність, смиренність та служіння іншим [10, с. 8]. З цим погоджуються М. Бун та К. Файт, які продовжували досліджувати ці духовні позиції щодо сприйняття вчителями власної духовності та лідерства [11, с. 49]. Підтвердженням цієї позиції було дослідження духовної педагогіки, яку використовували вчителі, що достатньо молоді, ще не відділяють себе психологічно від молоді та не знайомі з професійним вигоранням. Тим часом, за даними К. Харлоса, трьома найбільш важливими цінностями духовної педагогіки є: смирення, співчуття та простота [3, с. 620].

Вивчення історії типів викладання засвідчує, що вони були різноманітними. Однак існуючі педагогічні та інструктивні підходи можна класифікувати на кілька груп. Дж. Шимабукуро, цитуючи ідеї Кембрана, стверджував, що підходи у викладанні і навчанні зазнали змін і розвитку, а отже вони звужуються до трьох типів підходів [7, с. 509].

По-перше, трансмісійний підхід. Цей підхід позначає позиції учнів у пасивному положенні, тобто як одержувачів навчальних матеріалів та об'єкт навчання. Вчителі мають позицію постачальника знання, в той час як студенти просто приймають на віру таке знання, яке їхні викладачі вважають за необхідне знання. Такі педагогічні погляди існують на різних рівнях освіти, в різних країнах, наприклад в Індонезії. Для цього підходу не властиве сприйняття педагога як людини обізнаної, самоцінної. Педагог не містить в собі знання априорі, а лише виступає посередником у процесі передачі знання [7, с. 509].

По-друге, генеративний підхід. Цей підхід ґрунтується на кількох ідеях, ідеологіях, таких як конструктивізм, колабораціонізм, кооперативізм, аналіз, пізнання та креативність. У цьому підході, студентам рекомендується вибудовувати знання, побудоване на основі власних спостережень через взаємодію з навчальними матеріалами. Студентські знання створюються пошарово та достатньо стійкі [7, с. 511].

По-третє, трансформативний підхід. Ефективна педагогіка не обмежується загальноприйнятою педагогічною діяльністю, а також конструюванням знань учнів, адже освіта повинна відображатися в більш широкому контексті. Завдяки такому підходу студенти можуть проникнути в більш глибокий прошарок навчання, що сприяє критичному мисленню про світ [7, с. 514].

Таким чином, навчання є одночасно індивідуальним і трансформаційним процесом. Цей підхід заснований на соціальній діяльності. Завдяки такому підходу студенти заохочуються використовувати свої знання в соціальних перетвореннях.

Окрім трьох типів підходів, останнім часом спостерігається тенденція до педагогічної практики, заснованої на духовних цінностях. Тенденція народила нову область дослідження, відому як духовна педагогіка. При такому підході освіта генерується викладачами на основі цінностей, які також стають основою їх професії, такі як прихильність, терпіння, смиренність, чуйність, толерантність тощо.

Розуміння коренів цієї духовності дуже важливе для розвитку нових поколінь, отже, вчителям слід постійно тримати руку на пульсі сучасності та пристосувати свої знання та вміння до потреб сучасного світу. Вчителі повинні знати, що сьогодні студенти є носіями мови комп'ютера, відеоігор та Інтернету. Для того, щоб викладачі могли реалізувати духовні цінності серед учнів та вибудовувати навчальну діяльність, Дж. Шимабукуро виявив наступні

особливі характеристики викладачів, які є важливими у духовному навчанні та вихованні.

По-перше, вчителі мають розуміти духовність дітей, їх розвиток та досвід. Перед педагогами постає завдання проаналізувати розвиток дітей, інтерпретувати фізичний та пізнавальний розвиток, але так, щоб поглиблювати інтерес до навчання, одночасно не забуваючи про духовний розвиток.

По-друге, викладачі мають приймати споглядальну позицію. Вони повинні думати про майбутнє своїх учнів, про засвоєння ними знання та способи їх спрямування. Цей підхід споглядання спрямований на творчі і інноваційні ідеї, які будуть створені для вдосконалення викладацької практики.

По-третє, вчителі мають виявляти великодушність. Це доводиться відкритістю до присутності та розвитку духовності всередині себе та учнівського суспільства.

По-четверте, вчителі мають постійно знаходитися у процесі міжособистісного спілкування, виявляючи чуйність у виконанні своєї професії, а саме під час взаємодії зі студентами та учнями, іншими вчителями, директором школи та батьками учнів.

По-п'яте, вчителі мають займатися різними видами діяльності, і це основна мотивація до навчання. Якщо вчителі виглядають слабкими і невмотивованими, це буде негативно впливати на студентів: їх мотивація до навчання знизиться. В цьому випадку, викладачі повинні підвищувати і власну мотивацію до виконання тих чи інших завдань, що допоможе активізувати і мотивацію учнів [7, с. 520].

Вчителі, які активізують духовні цінності студентів за допомогою певних навчальних моделей та практик повинні мати духовне керівництво. Духовне керівництво слід використовувати і розвивати за допомогою духовних практик. Духовний вимір є стихією, яка зробила фундамент в освіті для галузі соціальної роботи та управління освітою [4, с. 612]. Більше того, Р. Керноган зі співавторами зробив висновок, що духовні цінності, такі як: розсудливість, співчуття та щирість зробили практику викладання вчителів більш ефективною [12, с. 69]. Ці цінності спонукають вчителів приймати різні умови викладання, різні характери студентів та бути більш турботливими і теплішими до них.

Що ж таке «духовність» з погляду різних науковців? Що означає духовність? За визначенням К. Харлоса, духовність - це поняття, яке важко визначити, адже експерти мають різні точки зору щодо розуміння

цієї концепції [3, с. 622]. Тим не менш, вони вважають поняття духовності таким, яке містить один ключовий компонент, а саме – розуміння того, що будь-яке визначення сходиться від простого до більш складного. Харлос цитував аргумент Шнейдера, який визначав духовність як здатність вчителів поєднувати досвід реального життя з його цінностями.

Духовність розглядається як вічна цінність, яка спрямовує життя людини, тому саме ця цінність є також важливою формою мотивації для людей щодо певної діяльності. Ключовим елементом духовності є загальнолюдська цінність. Духовність представляє осмисленість для отримання певного досвіду, як в межах, так і поза межами людської праці, опановування себе, своєї думки, почуття та поведінки. Цей аспект буде впливати, наприклад, і на викладача у навчанні своїх учнів. Цінність, якою керується життя, може бути отримана релігією, яка народжує сакральні цінності, або з культури. Обидва шляхи можуть знаходитися поряд і вести людей до загальнолюдської цінності (noble value). Що стосується духовності, заснованої на релігії, Р. Крік та Х. Джелфз наголошують на тому, що духовність визначає релігійний досвід, буття, відкрите для інших віруючих та визнання себе громадянином світу [13, с. 203]. Таке усвідомлення потребує чутливості відносин між собою, іншими істотами та Богом.

Цей тип духовності відноситься до усвідомлення та саморефлексії людини. На практиці духовність може мати два напрямки: внутрішні стосунки із собою та зовнішні стосунки з іншими, Всесвітом і Богом.

В контексті освіти, духовність охоплює розвиток здібностей вчителя для того, щоб бути вмілим вибудовувати свідомі стосунки зі студентами через педагогічне втручання. Щодо актуальності можливостей вчителя, заснованих на духовній парадигмі, свої думки висловили Дж. Хейган та Р. Крокер [8]. Вони переглянули певну кількість літератури і знайшли кілька тем досліджень, такі як: критичне дослідження на тему походження ролі духовності у розвитку людини, роль духовності в процесі виховання, підтримання соціальної справедливості та відносин між духовною педагогікою та критичною педагогікою. На їх переконання, духовність є визнанням неминучості відносин між нами, а саме відносин, що ґрунтуються на любові та прихильності серед людей [8, с. 36]. Практика духовності буде створювати досконалість, осмисленість та досягнення життєвих цілей людини.

Відповідно до досліджень С. Діларда було описано ряд характеристик духовно-педагогічної парадигми.

По-перше, зовнішня. Духовність означає певний досвід всередині нас, який вимагує певну картину минулого та майбутнього.

По-друге, політична. Впровадження духовності на уроці означає усвідомлення, що процес навчання - це певна політична діяльність, в якій є сторона, яка має владу, і є партія, яка зазнає певну домінуючість з боку викладача.

По-третє, ризикована. Духовність - це діяльність, яка не утворюється миттєво, вона вимагає мотивації та зусиль.

По-четверте, культурна. Викладання та навчання в духовній парадигмі за своєю суттю є глобальним процесом. Культурна залучає певні аспекти та видаляє різні обмеження, щоб вільно рухатися, вирішувати питання, знаходити відповіді.

По-п'яте, свята (засноване на правді). Потужність знання та істину не можна відокремити від особи, що належить до спільноти. Правда полягає у тому, що слід поважати в суспільстві духовність кожного індивідууму.

По-шосте, діалогічна. Педагогічна духовність пропонує спілкування у формі діалогу між студентами та викладачами. Восьма, наставницька. У духовному класі вчителі мають характеристику людини, яка здатна зменшити страждання у світі. Духовний вчитель - це той, хто запитує своїх учнів: «Що ви повинні робити для того щоб вчитися? Що я можу зробити для вас?» [9, с. 90].

Власне, те, що виражає С. Ділард відповідає ідеям Л. Міллера та А. Етона. За словами цих двох дослідників, для того, щоб бути тим вчителем, який здатний виховувати на основі духовності, він повинен починати з власного духовного розвитку та обізнаності [14, с. 28].

Духовний клас має чотири ключові характеристики, а саме: надання студентам повноважень висловлювати свої ідеї, давати можливість студентам продовжувати прогресувати, ділитися своїм досвідом, реалізовувати знання практично.

Побудова терміну «духовний клас», який був запропонований Міллером та Етоном, співвідноситься з терміном «споглядальна педагогіка» (*contemplative pedagogy*), розроблений Ф. Грейсом [2, с. 113]. Ця педагогіка намагається розвивати самосвідомість студентів від першої особи, тобто досліджувати самого себе. Таким чином, такий тип викладання та навчання також називають споглядальним.

Така практика відбувається в класі зі студентами, що сидять в медитаційному положенні, практикують концентрацію уваги, глибоке мислення, а також, керуючись медитацією, спостерігають за Всесвітом, вивчають себе і оточуючих. Для студентів відводиться період часу для повного мовчання, аби усвідомити цінність тиші для вивчення важливих глибоких внутрішніх проблем. Однак, деякі види діяльності робляться всебічно, а саме в вигляді дискусій, обговорень, запитань-відповідей.

Споглядальна педагогіка є емпіричною. Проте це не стосується лише навчальних цілей, результатів або зусиль. Вона досліджує і те, що стосується проживання життя, відстеження своєї еволюції, визначення присутності у Всесвіті для користі інших істот.

Наведені вище теоретичні пояснення показують, що область духовної педагогіки охоплює значення духовності в освіті, джерела цінності, характеристики духовного класу та характеристику педагогів у духовно-педагогічному класі. Духовна педагогіка - це практика виховання, що ґрунтується трансцендентному підході і походить з релігії та культури, які, підтримують та мотивують вчителя виконувати свою професію, а учням отримувати знання та користуватися ними у реальному житті.

Однак деякі дослідники бачать, що духовний вимір не має суцільного значення для академічного світу, адже він орієнтується лише на цінність і суб'єктивність, в той час як наукові галузі відносяться до нейтралітету та об'єктивності. Тому традиційно західна наука має негармонічні та холодні стосунки із духовністю. Тим не менш, духовність і західна наука так чи інакше стосуються навчання та викладання.

До помітних дидактичних концепцій в західній педагогіці можна віднести традиціоналізм, раціоналістичну модель і феноменологічний напрям.

Традиціоналізм дотримується ідеї збереження консервативної ролі освіти як ретранслятора культурних цінностей. Освіта розглядається як передача молодим поколінням універсальних елементів культури минулого. Представники традиціоналізму мають намір дати нове життя систематичній академічній освіті. Такі ідеї розвивали Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капеля (Франція), Г. Кевелті (США) і ін.

Представники раціоналістичної моделі освіти, такі як: П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скінер спрямували зусилля, перш за все на проблеми засвоєння знань і практичну адаптації молоді. Вони стверджують, що будь-яка освітня програма може бути переведе-

на в «поведінковий репертуар» знань, умінь і навичок, якими слід оволодіти в процесі освіти.

Феноменологічний напрям поширений у Франції такими науковцями як: Р. Галь, А. Медічі, Г. Міаларе, А. Фабр. Вони визначають особистість як біологічну істоту з природною рефлексією, яка дозволяє пристосовуватися до середовища. З одного боку, визнається важливість, велике значення взаємодії особистості з середовищем, а з іншого – проголошується незалежність індивіда від соціального оточення. Прихильники цього напрямку виховання ставлять під сумнів правомірність жорстких покарань, закликають формувати особистість при дбайливому до неї відношенні, тобто застосовувати духовність.

Як було раніше пояснено, духовна педагогіка – це вивчення загальнолюдських цінностей, що походять від викладацького досвіду, релігії, культури. Цінності заохочують, мотивують та орієнтують вчителів на виконання своїх завдань. Саме духовний підхід до навчання посилює традиційну педагогіку, яку ми знаємо, адже знання, засновані на розумі та логіці покращують пізнання. Дж. Моффетт наголошує на тому, що такий підхід інтегрує час для внутрішнього зростання, адже він спирається на «безумовну істоту, яка спить всередині» [10, с. 10]. Але є певні елементи, безперечно, які політизують духовну педагогіку і мають певний ризик, якщо діяльність не буде ретельно спланована. Сьюзан Шиллер додає, що духовний підхід можливий не для кожного вчителя, бо він вимагає певного типу мужності, що випливає з власного духовного розвитку та досвіду роботи в класі [15, с. 62]. Паркер Палмер, Джон Дьюї та Дональд Галлер поділяють таку думку науковця [5].

Як Паркер Палмер пояснює: «Найглибші досягнення у пізнанні вимагають від нас уявлення про внутрішню точку зору суб'єкта про певний історичний момент, літературного персонажа, скелю чи колос кукурудзи... Ми повинні вірити у внутрішнє життя суб'єкта та виступати з співчуттям до нього» [5, с. 95].

Духовний підхід до викладання відкриває простір, у якому внутрішній і зовнішній світи визнаються і оцінюються. Це об'єднує думку і емоції. Що стосується вибору духовності для класу, слова Дж. Кобат-Зінна про медитацію можна трактувати як пораду щодо такого відбору [6, с. 51]. Він розповідає нам, що «практично неможливо і безглуздо взяти на себе зобов'язання на щоденну медитаційну практику без певного уявлення, чому ти це робиш, чому це цінне для життя» [6, с. 51].

Іншими словами, ми мусимо знати чому ми щось обираємо. Це також досить просто. Якщо вчителі звертаються до духовної педагогіки, вони потребують твердої віри в її ефективність, а також сміливості у її використанні.

Д. Мирчу дав корисне визначення духовності, «як відкритості творчого Духу до мудрості та любові, який населяє всі творіння і мешкає у внутрішньому бутті, інформуючи про кожен інстинкт і бажання» [6, с. 28]. На підставі визначення Мирчу, вчитель, який бажає розвинути духовно обґрунтовану педагогіку, створює з учнями навчальний простір, який запрошує творчий дух Бога у їхнє життя і, також, заохочує вираження думок учнів через своє навчання. Окрім того, вчитель буде навчання через навмисне продумані методи, що спонукають учні відкривати нові здібності, а також залучає учнів до самодослідження та усвідомлення духу, проживаючого всередині них. Такий педагог не резервує цю педагогіку лише для релігійних класів, але й впроваджує її протягом усієї навчальної програми.

Згідно досліджень М. Весму наявні п'ять благодатей, які дають можливість педагогам ставати духовними лідерами:

1. Розуміння природи душі та духовного досвіду;
2. Прийняття споглядальної позиції;
3. Виявлення великодушного духу;
4. Володіння міжособистісною чутливістю;
5. Сміливість у діях [16, с. 124].

Що стосується викладачів, то ці благодаті є основою використання духовно орієнтованої педагогіки зі своїми учнями і, отже, можливістю стати духовними лідерами, які інтегрують духовний вимір у їхніх навчальних програмах.

Дж. Дурка, наголошуючи на унікальності покликання кожного вчителя, писав: «Хоча в роботі кожного вчителя є загальні риси, кожен має унікальні, власні погляди на деякі речі» [1, с.121]. Покликання вчителя через найглибше «Я» вимагає чути і відчувати дещо те, що може здатися неважливим або непомітним, адже подальше формування студентів залежить від саме цього процесу постійного «внутрішнього синтезу» вчителя.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, духовна педагогіка – це вивчення загальнолюдських цінностей, що походять від викладацького досвіду, релігії, культури. Цінності заохочують, мотивують та орієнтують вчителів на виконання своїх завдань. Саме духовний підхід до навчання посилює традиційну педагогіку, яку ми знаємо, адже знання, засновані на розумі та логіці покращують пізнання.

Духовна педагогіка – це практика виховання, що ґрунтується трансцендентному підході і походить з релігії та культури, які, підтримують та мотивують вчителя виконувати свою професію, а учням отримувати знання та користуватися ними у реальному житті.

**Список бібліографічних посилань**

1. Durka G. The teacher's calling: A spirituality for those who teach. New York: Paulist, 2002.
2. Grace F. Learning as a path, not a goal: Contemplative pedagogy – its principles and practices. *Teaching Theology and Religion*, 2011, 14 (2), 99–124.
3. Harlos K.P. Toward a spiritual pedagogy: Meaning, practice, and applications in management education. *Journal of Management Education*, 2010, 24 (5), 612–627.
4. Moss, B.R. The pedagogic challenge of spirituality: A co-creative response. *Journal of Social Work*, 2011, 12 (6), 595–613.
5. Parker P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey-Bass 1998.
6. Kabat-Zinn J. Wherever You Go There You Are. New York: Hyperion, 1994.
7. Shimabukuro, G. Toward a pedagogy grounded in Christian spirituality. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 2008, 11 (4), 505–521.
8. Heigham J., & Croker R.A. Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction. London: Palgrave Macmillan, 2009.
9. Dillard C.B. Remembering culture: Bearing witness to the spirit of identity in research. *Race, Ethnicity and Education*, 2008, 11, 87–93.
10. Moffett J. Soul School. The Spiritual Side of Writing. Portsmouth, NH: Boynton Book, 1997. 5–14.
11. Boone M., Fite K., & Reardon R.F. The spiritual dispositions of emerging teachers: A preliminary study. *Journal of Thought, Fall Winter*, 2010. 43–58.
12. Kernochan R.A., McCormick D.W., & White J.A. Spirituality and management teacher reflections of three Buddhists on compassion, mindfulness, and selflessness in the classroom. *Journal of Management Inquiry*, 2007, 16 (1), 61–75.
13. Crick R.D., & Jelfs H. Spirituality, learning and personalisation: Exploring the relationship between spiritual development and learning to learn in a faith-based secondary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 2011, 16 (3), 197–217.
14. Miller L., & Athan A. Spiritual awareness pedagogy: The classroom as spiritual reality. *International Journal of Children's Spirituality*, 2007, 12 (1), 17–35.
15. Schiller S. Spirituality in Pedagogy: A Field of Possibilities. *JAEPL*, 1999, 5, 57–68.
16. Wiersma M.L. Furthering management and spirituality education through the use of paradox. *Journal of Management Education*, 2004, 28 (1), 119–133.
17. Murchu D. Reclaiming spirituality: A new spiritual framework for today's world. New York: The Crossroad Publishing Company, 1998.

**References**

1. Durka, G. (2002). The teacher's calling: A spirituality for those who teach. New York: Paulist.
2. Grace, F. (2011). Learning as a path, not a goal: Contemplative pedagogy – its principles and practices. *Teaching Theology and Religion*, 14 (2), 99-124.
3. Harlos, K.P. (2010). Toward a spiritual pedagogy: Meaning, practice, and applications in management education. *Journal of Management Education*, 24 (5), 612-627.
4. Moss, B.R. (2011). The pedagogic challenge of spirituality: A co-creative response. *Journal of Social Work*, 12 (6), 595-613.
5. Parker, P. (1998). The Courage to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever You Go There You Are. New York: Hyperion.
7. Shimabukuro, G. (2008). Toward a pedagogy grounded in Christian spirituality. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11 (4), 505-521.
8. Heigham, J., & Croker, R.A. (2009). Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction. London: Palgrave Macmillan.
9. Dillard, C.B. (2008). Remembering culture: Bearing witness to the spirit of identity in research. *Race, Ethnicity and Education*, 11, 87-93.
10. Moffett, J. (1997). Soul School. The Spiritual Side of Writing. Portsmouth, NH: Boynton/Book, 5-14.
11. Boone, M., Fite, K., & Reardon, R. F. (2010). The spiritual dispositions of emerging teachers: A preliminary study. *Journal of Thought, Fall Winter*, 43–58.
12. Kernochan, R.A., McCormick, D.W., & White, J.A. (2007). Spirituality and management teacher reflections of three Buddhists on compassion, mindfulness, and selflessness in the classroom. *Journal of Management Inquiry*, 16 (1), 61–75.
13. Crick, R.D., & Jelfs, H. (2011). Spirituality, learning and personalisation: Exploring the relationship between spiritual development and learning to learn in a faith-based secondary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (3), 197–217.
14. Miller, L., & Athan, A. (2007). Spiritual awareness pedagogy: The classroom as spiritual reality. *International Journal of Children's Spirituality*, 12 (1), 17–35.
15. Schiller, S. (1999). Spirituality in Pedagogy: A Field of Possibilities. *JAEPL*, 5, 57–68.
16. Wiersma, M.L. (2004). Furthering management and spirituality education through the use of paradox. *Journal of Management Education*, 28 (1), 119-133.
17. Murchu, D. (1998). Reclaiming spirituality: A new spiritual framework for today's world. New York: The Crossroad Publishing Company.

**TSYBULKO Olga,**

PhD in History, associate professor of the Department of Philosophy and Sociology, Mariupol State University

**WESTERN PEDAGOGY ABOUT THE VALUE OF «SPIRITUALITY» IN EDUCATION**

**Summary.** *Introduction.* The basic nature of spirituality is rooted in mystery, grace, and altruism. On the surface, it seems far removed from education, but we receive education for the same reasons, because education is a mystery of knowledge, grace is obtained every time we reach an understanding of certain things, and altruism is practiced when our knowledge is put into practice. Therefore, there is no problem in combining spirituality and education. Teachers who use a spiritual approach should carefully design their pedagogical activities for knowledge, as the basis and definition of clear goals. So, as we can see, spiritual pedagogy cooperates

with and complements the learning process. What is lacking in education, spirituality fills with itself, providing a reliable cognitive layer.

The purpose of the article is to analyze the ideas of Western educators regarding the importance of spiritual pedagogy.

*Methods.* *Theoretical analysis, synthesis, generalization.*

*Results.* The field of spiritual pedagogy covers the importance of spirituality in education, sources of value, characteristics of the spiritual class, and characteristics of teachers in the spiritual and pedagogical class. Spir-

itual pedagogy is a transcendental approach to education that comes from religion and culture that support and motivate teachers to pursue their profession, and for students to acquire knowledge and use them in real life.

*Originality.* Some researchers find that the spiritual dimension is not integral to the academic world, because it focuses only on value and subjectivity, while the scientific field is about neutrality and objectivity. Therefore, traditionally Western science has a non-harmonious and cold relationship with spirituality. However, spirituality and Western science are somehow related to teaching and teaching.

*Conclusion.* Therefore, spiritual pedagogy is the study of the universal values that come from teaching experience, religion, and culture. Values encourage, motivate, and orient teachers to accomplish their tasks. It is the spiritual approach to teaching that enhances the traditional pedagogy we know, because knowledge based on reason and logic enhances cognition.

**Keywords:** spirituality; spiritual pedagogy; spiritual values; education; upbringing.

*Одержано редакцією 11.11.2019  
Прийнято до публікації 30.11.2019*