

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені Павла Тичини

*І. С. Лаухіна*

РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ  
ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ  
ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Монографія

Умань  
ФОП Жовтий О. О.  
2013

УДК 373.5:2(44)  
ББК 74.263(4Фра)  
Л28

Друкується за рішенням ученої ради Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
(Протокол №5 від 23 грудня 2013 року)

Рецензенти: **Василь Миколайович Жуковський**, доктор педагогічних наук, професор Національного університету «Острозька академія», професор кафедри лінгвістики

**Валентина Олександрівна Папіжук**, кандидат педагогічних наук Житомирського державного університету імені Івана Франка, старший викладач кафедри іноземних мов

Науковий редактор: **Наталія Миколаївна Лавриченко**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

**Л 28 Лаухіна І. С. Релігієзнавчий компонент змісту загальної середньої освіти Франції : монографія / І. С. Лаухіна. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 247 с.**

У монографічному дослідженні подано ретроспективний аналіз розвитку світськості як освітньої ідеології Франції, з'ясовано її сутнісну трансформацію в умовах зростання полікультурності французького суспільства, інтенсифікації інтеграційних процесів на європейському континенті, висвітлено розвиток релігієзнавчого компонента змісту загальної середньої освіти Франції в її державному секторі.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників освітніх установ, учителів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 373.5:2(44)  
ББК 74.263(4Фра)

ISBN 978-966-525-141-5

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2013

© Лаухіна І. С., 2013

© ФОП Жовтий О. О., оформлення, макет, 2013

## **Від автора**

*Автор висловлює найщирішу вдячність ректорові Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, члену-кореспонденту НАПН України, докторові педагогічних наук, професору Побірченко Наталії Семенівні, декану факультету іноземної філології, кандидату педагогічних наук, доценту, заслуженому працівникові освіти України Брит Надії Михайлівні, а також координатору міжнародної діяльності, завідувачу лабораторії педагогічної компаративістики УДПУ імені Павла Тичини, кандидатів педагогічних наук, доценту, професору Заболотній Оксані Адольфівні за сприяння у підготовці до видання цієї монографії.*

*Почуття глибокої вдячності за слушні поради й зауваження автор висловлює своєму науковому керівникові, докторові педагогічних наук, професору, головному науковому співробітникові лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України Лавриченко Наталії Миколаївні та поважним українським науковцям-педагогам: Сухомлинській Ользі Василівні, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України, академіку-секретарю відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, Беху Іванові Дмитровичу, доктору психологічних наук, професору, дійсному члену НАПН України, директору Інституту проблем виховання НАПН України, заслуженому діячеві науки і техніки України, Жуковському Василеві Миколайовичу, доктору педагогічних наук, професору, директору Центру релігієзнавства Національного університету «Острозька академія», Дічек Наталії Петрівні, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.*

*Особлива подяка моїм колегам і друзям за підтримку і натхнення, зокрема директору Уманської міської гімназії, заслуженому вчителю України Яременку Михайлу Павловичу, вчителю української мови і літератури цього ж навчального закладу Молокановій Валентині Михайлівні, кандидату педагогічних наук, старшому викладачу кафедри іноземних мов Житомирського державного університету імені Івана Франка Папіжук Валентині Олександрівні, настоятелю Свято-Успенського храму Уманської єпархії Української православної церкви о. Вадиму (Паєвському).*

*Дякую моїм рідним, особливо сину Антону за любов і зацікавленість у завершенні наукової роботи.*

## ЗМІСТ

Список скорочень .....	5
Передмова .....	7
<b>РОЗДІЛ 1. РЕЛІГІЄЗНАВСТВО У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СВІТСЬКОЇ ШКОЛИ У ФРАНЦІЇ .....</b>	<b>11</b>
1.1. Історико-культурні умови становлення світської школи у Франції .....	11
1.2. Світська школа як предмет педагогічного дискурсу і законодавчої творчості у Франції .....	25
1.3. Взаємовідносини школи і релігії у Франції у контексті культурних традицій європейських країн .....	42
Висновки до першого розділу .....	64
<b>РОЗДІЛ 2. ЗАСТОСУВАННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ .....</b>	<b>66</b>
2.1. Зміст і структура релігієзнавчого компонента у шкільній освіті Франції .....	66
2.2. Методичні підходи до реалізації релігієзнавчого компонента у закладах загальної середньої освіти Франції .....	86
2.3. Особливості теоретичних і практичних підходів до релігієзнавчої освіти учнів у школах України та Франції .....	105
Висновки до другого розділу .....	125
ПІСЛЯМОВА.....	127
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	132
ДОДАТКИ .....	158

## Список скорочень

Apel (Association parlementaire de l'éducation libre)	Парламентська асоціація за свободу освіти
ARELC (Assotiation Religions – Laïcité – Citoyenneté)	Асоціація «Релігії – Світськість – Громадянство»
AMS (Assotiations musulmannes de science)	Асоціації мусульманських шкіл
Bac (Baccalauréat)	свідоцтво про повну середню освіту з правом вільного вступу до університетів
BOEN (Bulletin officiel de l'Education nationale)	Офіційний бюлетень національної освіти
CDI (Centre de documentation et d'information)	Центр документації та інформації
Codiec (Comité de diocèse de l'éducation catholique)	Єпархіальний Комітет католицької освіти
CCIF (Comité contre islamophobie en France)	асоціація «Комітет проти ісламофобії у Франції»
CNEC (Comité national de l'éducation catholique)	Національний комітет католицької освіти
CP (classe préparatoire)	підготовчий клас
CE1 (classe élémentaire 1)	фундаментальний курс першого року початкової освіти
CE2 (classe élémentaire 2)	фундаментальний курс другого року початкової освіти
CM1 (classe moyenne 1)	середній курс першого року початкової освіти
CM2 (classe moyenne 2)	середній курс другого року початкової освіти

CRDP (Centre régional de documentation pédagogique)	Регіональний центр педагогічної документації
DDB (Documentation didactique de Bourgogne)	Дидактична документація Бургундії
DES (Departement of education and science)	Департамент науки й освіти Великобританії
FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves)	Федерація батьківських комітетів
IESR (Institut européen en sciences des religions)	Європейський Інститут з вивчення релігій
IUFM (Insttut universitaire de formation des maîtres)	Інститут підготовки вчителів середньої школи
MRP (Mouvement républicain populaire)	Народний Республіканський рух (Партія християнсько-демократичного типу).
Ogec (Organisme de gestion des écoles catholiques)	Організація управління католицькими школами
OIP (Observatoire interrégional du politique)	Міжрегіональна політична обсерваторія
PEEP (Parents d'élèves de l'école publique)	Федерація батьків учнів державних шкіл
Unapel (Union nationale des parents de l'éducation libre)	Національна спілка батьків учнів вільної освіти
ZEP (zone d'éducation prioritaire)	мережа навчальних закладів пріоритетної освіти для учнів, які потребують додаткового методичного супроводу

## ПЕРЕДМОВА

За сучасних умов у багатьох розвинених країнах світу спостерігається трансформація ролі релігії як суспільної реальії. Дедалі менше вона впливає на перебіг соціальних і політичних процесів, однак продовжує зберігати функції духовного наставництва, морально-етичного регулювання поведінки людей, які вбачають в релігії можливість прилучитися до вищих духовних цінностей та усвідомлення їх смислів. Водночас зростає інтерес до релігії як складової національних культур, пов'язаних із нею самобутніх традицій, мистецької спадщини, виховних систем тощо. Відображенням цих процесів у шкільній освіті, зокрема європейській, є переосмислення ролі і значення релігієзнавчих навчальних курсів у загальнокультурному, моральному розвитку учнів, а в деяких країнах, зокрема у Франції, по-новому починають розуміти світськість як принцип функціонування державних закладів шкільної освіти. Франція – країна з усталеними світськими традиціями в освіті, культурі, суспільному житті в цілому, які беруть свій початок від подій Великої французької буржуазної революції 1789 р. Проте суспільні обставини й проблеми, що виникають нині в країні (насильство, наркотики, безробіття, міжетнічні та міжконфесійні конфлікти), спонукають до перегляду принципу світськості в національній системі освіти. Ідеться передусім про трансформацію радикальної світськості в більш помірковану, «розуміючу», толерантну, що має відповідати сучасній загальноєвропейській стратегії полікультурності в освіті та суспільному житті. Крім того, у сучасній Франції перевага надається навчально-виховній парадигмі шкільної освіти, яка прийшла на зміну суто навчальній. І це спонукає педагогів активізувати зусилля, щоб якнайповніше реалізувати виховний потенціал школи. За цих умов важливого значення набувають знання про релігію як складову культурно-історичної спадщини, сакральні цінності французького народу.

Україні так само, як і Франції, тривалий період була притаманна ідеологія войовничого атеїзму, яка змінилась у результаті усвідомлення ролі релігії як чинника національної самоідентифікації, регулятора морально-етичних відносин, джерела виховного впливу на життя громади. Пов'язані з релігією знання поступово впроваджуються у зміст шкільних гуманітарних предметів, застосовується нагромаджений релігійною традицією досвід виховної роботи з молоддю. У зв'язку з європейським вибором нашої країни в цій галузі педагогічної діяльності, важливо брати до уваги відповідний досвід країн ЄС, Рекомендації Парламентської асамблеї Ради Європи «Щодо релігійної терпимості в демократичному суспільстві» (1993) та Національну доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011), в якій науково обґрунтовано шляхи модернізації української освіти в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації.

Розвиток шкільного релігієзнавства в сучасній Україні відбувається в умовах складного протистояння прихильників ортодоксального і більш поміркованого способів дотримання світськості як ідеологічного підґрунтя

шкільної освіти, а також світського й віросповідного підходів до викладання пов'язаних із релігією шкільних курсів. Ці процеси позначені низкою суперечностей, а саме:

– між існуючою суспільною необхідністю надавати дітям шкільного віку релігієзнавчі знання, що є невід'ємною складовою національної культурної спадщини, і недостатньою розробленістю теоретичних і практично-прикладних засад реалізації відповідних шкільних курсів;

– між прагненням нашої держави дотримуватись рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи з релігієзнавчої освіти молоді шкільного віку і недостатньою підтримкою цього напряму культурно-освітньої діяльності: організаційною, матеріальною, кадровою тощо;

– між задекларованими державою намірами здійснювати релігієзнавчу освіту школярів з урахуванням конфесійної мапи України і практичним упровадженням у школах самої лише «Християнської етики».

Водночас варто зазначити, що вагомим внеском у розв'язанні теоретичних і методичних проблем, пов'язаних зі шкільним релігієзнавством в Україні, стали праці М. Бабія, І. Беха, П. Ганулича, Г. Друзенка, В. Єленського, В. Жуковського, А. Колодного, В. Кришмарел, Н. Лавриченко, В. Любчика, А. Максименка, В. Папіжук, Т. Саннікової, О. Сухомлинської, П. Яроцького.

У Франції проблема шкільної релігієзнавчої освіти є також актуальною і привертає увагу багатьох дослідників. Серед них такі відомі вчені, як Жан Боберо (Jean Baubérot), Жан-Мішель Белоржей (Jean-Michel Belorgey), Моріс Барб'є (Maurice Barbier), Гі Кок (Gui Coq), Гі Арчер (Gui Haarscher), Анрі Пена-Рюїц (Henri Pena-Ruiz), Жаклін Коста-Ласку (Jacqueline Costa-Lascoux), Жан-Поль Віллем (Jean-Paul Willaime), Моріс Крюбельє (Maurice Crubellier), Режі Дебре (Régis Debray), Еміль Пуля (Emil Poulat), Марі-Ніколь Альє (Marie-Nicole Allieu), Домінік Борн (Dominique Borne), Марсель Гоше (Marcel Gauchet), Даніель Ерв'є Леже (Daniel Hervieu Leger), Рене Нуайя (René Nouailhat), Жан Жоншере (Jean Joncheray), П'єр Он'є (Pierre Ognier), Франсуаза Шампійон (Françoise Champion), Марі Дуру-Белла (Marie Duru-Bellat), Анн ван Зантен (Anne van Zanten) та інші.

**Актуальність** проблеми і ті суперечності, які виникають у ході її розробки, зумовили вибір теми нашого дослідження, яке присвячене розгляду релігієзнавчого компонента змісту загальної середньої освіти Франції.

**Монографічне дослідження виконувалось відповідно до таких завдань:**

1. Здійснити ретроспективний аналіз становлення і розвитку релігієзнавчого компонента змісту загальної середньої освіти Франції.

2. Визначити особливості сучасної релігієзнавчої освіти в державних школах Франції у контексті культурних традицій європейських країн.

3. Проаналізувати структуру і зміст релігієзнавчої освіти у французьких колежах і загальноосвітніх ліцеях.

4. З'ясувати методичні підходи до реалізації релігієзнавства в середніх загальноосвітніх закладах Франції.



5. Здійснити порівняльний аналіз теоретичних і практичних підходів до релігієзнавчої освіти учнів у школах України та Франції.

**У ході дослідження були застосовані такі наукові методи:** *конструктивно-генетичний* – для визначення головних етапів розвитку шкільного релігієзнавства у Франції; *аналіз, зіставлення і порівняння* – для з'ясування особливостей реалізації релігієзнавчого компонента змісту шкільної освіти у сучасній Франції порівняно з іншими країнами ЄС та Україною; *системний метод* – для виявлення цілей, змісту, форм і методів релігієзнавчої освіти в сучасних школах Франції у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості; *структурно-функціональний* – для визначення місця і ролі релігієзнавчого компонента в структурі навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах сучасної Франції; *узагальнення* – для формулювання висновків, а також добір і класифікація наукового матеріалу, верифікація інформації з опорою на різні джерела, бесіди, опитування, інтерв'ю з проблеми дослідження під час закордонних відряджень і в режимі он-лайн у мережі Інтернет.

**Джерельну базу** монографічного дослідження становлять історична, педагогічна, історико-педагогічна, методична література, наукові праці з філософії, соціології, релігієзнавства і правознавства, а саме:

– наукові праці (монографії, дисертації) французьких, українських і російських дослідників; матеріали наукових конференцій, присвячених проблемам розвитку та реформування змісту шкільної освіти;

– педагогічна і методична література з фонду Регіональної бібліотеки міста Труа Департаменту Об (Франція), опрацьована під час закордонних відряджень (01.04.2001 – 27.04.2001; 25.09.2006 – 20.10.2006; 10.07.2007 – 30.07.2007; 17.05.2010 – 11.06.2010; 16.06.2012 – 30.06.2012);

– документи і матеріали з фонду бібліотеки Французького культурного центру (м. Київ); Російської державної бібліотеки (м. Москва);

– історико-педагогічна література з фондів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського; Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. О. Сухомлинського, Національної парламентської бібліотеки України;

– матеріали періодичних педагогічних видань Франції, Великобританії, Німеччини, Росії, України;

– публікації, здійснені в педагогічних французьких часописах («Éducation et pédagogies», «Revue française de pédagogie», «Éducation et Formation», «Revue française de sociologie», «Éducation Nationale», «Cahiers pédagogiques», «Psychologie et Education», «Le Monde de l'éducation», «Cahiers français», «Le Monde», «Traité des sciences pédagogique», «L'éducation», «L'école et la nation», «Le monde de l'éducation», «Nouvel observateur», «Café pédagogique»);

– статті українських, російських і зарубіжних учених, опубліковані у філософських, психологічних, педагогічних часописах («Шлях освіти», «Практична психологія та соціальна робота», «Рідна школа», «Директор школи», «Стандарти и мониторинг в образовании», «Вопросы образования»,

«Педагогіка», «Народное образование», «Перспективы», «Порівняльно-педагогічні студії» та ін.);

– вітчизняні і зарубіжні статистичні та реферативні збірники, словники, довідники: Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия, Философский энциклопедический словарь, Толковый словарь русского языка, Современный толковый словарь русского языка, Український педагогічний словник, Педагогічний словник, Словник іншомовних слів, Повний Оксфордський словник світових релігій, Французький тлумачний словник «Le Micro-Robert», Французький тлумачний словник «Le Larousse de poche», Тлумачний словник «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English» та ін.;

– законодавчі акти з питань реформування шкільної освіти Франції, документи Міністерства національної освіти Франції, нові шкільні програми (2005–2010 рр.) для французьких колегів і ліцеїв;

– Закони України та офіційні підзаконні акти в галузі освіти;

– аналітичні матеріали науково-педагогічних центрів та університетських дослідних лабораторій: «Université Lumière – Lyon 2», «Documentation française», «Université Libre de Bruxelles», «Université de Montréal», «Université du Québec», «Université Laval», «CRDP de l'académie de Versailles» та ін.;

– інформаційні ресурси мережі Інтернет (Sites de l'Éducation: Eduscol, Educnet, Onisep, CNED, Scérén-CNDP, Adress'RLR, Sites académiques, legifrance.gouv.fr, education.gouv.fr).

До найбільш суттєвих **результатів** проведеного дослідження відносимо комплексний аналіз релігієзнавчого компонента змісту шкільних знань у Франції, що дало змогу визначити європейські тенденції розвитку релігієзнавчої освіти та національні особливості її провадження в навчальний процес сучасної французької школи. Було з'ясовано теоретико-методичні засади добору та структурування змісту шкільного релігієзнавчого компонента і схарактеризовано головні методологічні підходи до практичної реалізації шкільного релігієзнавчого компонента, а також найбільш поширені форми й методи релігієзнавчої освіти у державних школах Франції. Розроблено рекомендації щодо застосування елементів французького досвіду в процесі запровадження шкільних релігієзнавчих курсів в Україні.

Сподіваємося, що результати дослідження, викладені у монографії, стануть у нагоді українським ученим і практикакам для реформування і вдосконалення шкільної гуманітарної освіти в Україні взагалі і релігієзнавства як її складника зокрема, для розроблення навчальних програм і вдосконалення методики викладання шкільних релігієзнавчих курсів, а також для реалізації інноваційних проектів у царині шкільної релігієзнавчої освіти в Україні.

## РОЗДІЛ I

### РЕЛІГІЄЗНАВСТВО У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СВІТСЬКОЇ ШКОЛИ У ФРАНЦІЇ

#### 1.1. Історико-культурні умови становлення світської школи у Франції

Світськість як ідеологія сучасної Французької Республіки має давню історію. Як стверджує французька дослідниця Жаклін Коста-Ласку, вперше слово «світськість» (*la laïcité*) з'явилося у 1871 році в газеті «Ля Патрі» (*La Patrie* – у перекладі з французької «Батьківщина») у зв'язку з полемікою щодо релігійної освіти в державних школах. І вже з 1873 року у словниках з'явився спочатку прикметник «світський», а потім іменник «світськість» [239, с. 9–10].

На думку французького філософа Анрі Пена-Рюїца, етимологічне походження французького слова «світськість» (*la laïcité*) пов'язане з грецьким терміном «*laos*», який вказує на єдність населення, цілісність суспільства, у якому жодна прерогатива не ставить будь-кого вище за інших: ні духовне становище, ні прихильність до тієї чи іншої релігії або того чи іншого світогляду [344, с. 21]. «До того ж за часів Античної Греції слово *laos* уживалось для позначення мирян, присутніх на культових церемоніях у храмах», – додає французький вчений Гі Кок. «В єгипетських папірусах, – продовжує він, – словом *laos* позначали кріпаків, землеробів (фелаків) і селян» [237, с. 85–86].

Професор філософії Гі Арчер пов'язує світськість із розділенням «справедливого і благого», що є на службі в усього *laos*, тобто населення (*laos* – від грецького «народ»), а також «людності» як народної маси, опозиційної до своїх правителів [277, с. 8].

Засновник світської школи у Франції Жюль Феррі більше ста років тому промовив фразу, яка стала в країні втіленням значення категорії «світськість» (*la laïcité*): «Світськість – це кінець бездоганності будь-якої релігії і держави», що передбачає заборону на встановлення будь-якої релігії або нерелігійної ідеології як загальнообов'язкової [238, с. 70].

Французький дослідник Моріс Барб'є зауважує такий історичний факт: «...з 1946 року посилення на світськість міститься в тексті Конституції..., але значення слова не уточнене» [201, с. 58]. Преамбулі до ст. 1-ої Конституції 1946 року зазначено, що державна освіта є «світською» і що «Франція є світською Республікою». Слово «світська» було додано як поправка до ст. 1-ої двома депутатами парламенту – комуністом та депутатом MRP (*Mouvement républicain populaire*) – Народного Республіканського руху. Поправку було прийнято одностайно (проти один голос) (Додаток Б) [89, с. 166–169].

Під час дебатів у Національній Асамблеї Моріс Шуманн, депутат MRP, так пояснює вибір своєї партії: «Голосуючи за світськість, ми одночасно голосуємо за нейтральність без будь-якої державної філософії, за свободу

совісті, тобто за вільний вибір освіти». Моріс Барб'є вказує, що Моріса Шуманна спонукала до цього декларація кардиналів і архієпископів Франції, оприлюднена у листопаді 1945 року, текст якої визнано поворотним: «Якщо під цими словами [державна світськість] розуміють проголошення суверенітету держави у площині світських справ, її право керувати політичною, юридичною, адміністративною, фіскальною, військовою організацією світського суспільства, ми чітко декларуємо, що ця доктрина повністю збігається з доктриною церкви... Державна світськість може розглядатись як вільний вибір кожним громадянином релігії. Цю думку також поділяє церква... Однак, якщо державна світськість є філософською доктриною, якщо вона [державна світськість] буде визначати систему політичної влади, ми виступимо, докладаючи всіх наших зусиль, проти цієї доктрини: ми винесемо їй смертний вирок в ім'я справжньої державної місії і місії церкви» [237, с. 84].

На нашу думку, наведена цитата цікава тим, що уперше церква Франції офіційно прийняла концепт світськості і погодилася з ним. Цитуючи цей уривок тексту декларації кардиналів і архієпископів Франції, Гі Кок погоджується, що в ньому ясно висвітлено суть відокремлення, необхідність релігійної і філософської нейтральності, вимогу свободи, яка будується на справжніх цінностях світськості; у тексті чітко визначена опозиція між світськістю як принципом політичної влади у вільному суспільстві і лаїцизмом як перекинуванням світськості.

Аналізуючи це явище, російський дослідник Ігор Понкін зазначив, що лаїцизм – це світськість, яка трансформована в ідеологію, крайня форма секуляризму, секулярна релігія, ідеологія, яка апелює до світськості, але заснована на перекинуванні суті світськості, на вимогах дехристиянізації, «боротьбі з клерикалізмом і тотальним виключенням впливу релігії на індивіда, суспільство і державу, яка намагається зменшити такий вплив на основі необґрунтованого обмеження релігійного життя приватним життям особистості» [139, с. 385–386].

Звернення до вже існуючих тлумачень поняття «світськість» показало, що в науковій літературі, зокрема українських, російських та французьких тлумачних і педагогічних словниках, слово «світський» розглядається під різними кутами зору і не завжди однозначно. У зв'язку з цим у додатку А ми наводимо таблицю, яка уточнює спільне і відмінне у цих визначеннях.

Принцип світськості – один із наріжних каменів побудови і функціонування сучасної правової держави у більшості країн світу. Світськість – це, насамперед, система вимог, яка забезпечує незалежність і суверенність держави і релігійного об'єднання у відповідних сферах їхньої компетенції. Доктор Жан Боберо, президент Вищої школи прикладних досліджень (Ecole pratique des hautes études), професор Сорбонни, один із найбільш авторитетних дослідників історії виникнення і змістового наповнення принципу світськості, визначає останню як характеристику держави, яка забезпечує цілковиту рівність громадян у питаннях віросповідання і цілковиту свободу совісті завдяки одночасній відмові від

державного атеїзму і від визнання будь-якої релігії як загальнообов'язкової чи офіційної (світськість державної системи освіти, принцип відокремлення релігійних об'єднань від держави) [164].

Разом з тим Жан Боберо визначає світськість як ціннісну категорію, елемент культури, але за двох умов: «По-перше, якщо враховуються одночасно єдність моральних цінностей і їх різноманіття; по-друге, буде збережена самокритичність». «Світськість – це не тільки свобода віросповідання, але й свобода думки, яка означає однакове ставлення до віри і безвір'я, а також забезпечення доступу до знань, які дають змогу критично оцінювати догматичні й ідеологічні системи» [180].

У своїй роботі «Світськість» («La laïcité», 2005) професор філософії Гі Арчер дослідив процес становлення світськості освіти у країнах Західної Європи, зокрема у Франції. Він стверджує, що світськість є політичним концептом, який можна розглядати в широкому і вузькому контекстах. По-перше, він стосується насамперед аналізу політичних режимів, за яких дотримується свобода совісті і жоден індивід не може бути дискримінований через його світоглядну позицію, по-друге, сам термін «світськість» і боротьба проти клерикалізму становлять суть французької традиції, згідно з якою утверджується релігійна свобода і відокремлення держави від церкви. «Неможливо зрозуміти історію французької світськості, не знаючи, що таке галліканізм, і не простеживши його історичного розвитку, становлення і впливу на події «Новітнього часу», – додає Гі Арчер [277, с. 9]. Пропонуємо розглянути це питання докладніше.

Радикальні інновації 1789 та 1905 рр. поклали край тим відносинам, які французький вчений, агреже з філософії, член редакції наукового журналу «Еспрі» («Esprit») Гі Кок називає змішуванням політичної влади і релігії, що набуло дуже специфічного характеру у Франції і зажило назви галліканізм [237, с. 29]. Галліканізм як особлива форма національної самосвідомості французів, по суті, був спробою звести церковно-політичні вимоги до певної теоретичної системи і надати їй надійного церковно-правового обґрунтування. Галліканізмом (від фр. Gaule – Галлія, давня назва Франції) називають утілення духу галліканської церкви, а також сукупність притаманних їй поглядів і принципів організації суспільного життя. «Істинний галліканізм і в своєму історичному розвитку, і в своєму недавньому минулому не має нічого спільного ні з незалежною національною церквою, ні з опозицією, близькою до схизми і ересі», – стверджує французький філософ Еміль Пуля у книзі «Наша державна світськість» («Notre laïcité publique», 2003) [349, с. 38], (Західна схизма – це розкол у Римо-Католицькій церкві 1378–1414 рр., причиною якого були більше політичні, аніж теологічні суперечки, і який закінчився на Констанцькому соборі 1414–1418 рр.).

Прибічники галліканізму вже наприкінці III сторіччя н.е. доводили існування самостійної, хоча і не відокремленої від держави, галліканської церкви. У ті часи самостійність була загальним здобутком національних церков у більшості країн, і це узгоджувалося, за словами відомого

французького проповідника, історика і богослова Жака-Беніна Боссюета (1627–1704 рр.), із загальним правом – «*droit commun*». І тільки у Франції звичаї, принципи і вольності національної церкви збереглися цілком недоторканими [236].

Благочестя окремих подвижників віри, допомога, яку надавали єпископи церкви державі, а також вплив монастирів і шкіл – зародків майбутніх університетів – допомогли Карлу Великому (Шарлеманю) (742–814 рр.) підтримати і розвинути у своїх капітуляріях (королівських указах) самостійність галліканської церкви. Це був той ідеал, до якого у всі часи намагалися наблизитися захисники галліканізму. Поворотним моментом у його історії стала суперечка французького короля Філіппа IV (Красивого) з римським папою Боніфацієм VIII. Філіпп IV скасував духовну владу папи, оподаткував прибутки духовництва, видав численні акти і документи, які заперечували будь-які компетенції папи щодо світських справ. Філіпп Красивий, підтриманий своїми легістами (істор. – законознавцями), заклав юридичне, а не теологічне підґрунтя королівської влади. Як король, він прагнув стати на чолі церкви у власному королівстві. Це стало поштовхом до виникнення галліканізму [277, с. 9–10].

Осмилюючи історичне значення цього явища, Гі Кок зазначає, що галліканізм заклав фундамент антипапського руху. «Засуджуючи або схвалюючи галліканізм, ми не повинні забувати, скільки позитивного він вніс у розвиток церкви завдяки його національній спрямованості». «Галліканізм, – продовжує він, – не є найнеобхіднішою умовою розвитку світськості держави, він лише захищає її від політичної залежності іноземної держави – Ватикану» [237, с. 31; 84, с. 96-99].

Зауважимо при цьому, що церква у Франції завжди підтримувала владу і значною мірою впливала на суспільство. До Революції французька монархія ототожнювалась із пануванням католицизму: держава контролювала галліканську церкву, а церква мала значні привілеї у царині освіти, контролюючи її, священство також було привілейованим прошарком суспільства. «Завдяки цьому симбіозу державної політики і релігії остання могла утримувати свої позиції і впливати на перебіг більшості суспільних процесів, у тому числі й освітніх» [78]. Саме проти такого засилля церкви виступали прихильники світськості. «Галліканізм, ніби порожниста западина, вимагав нового наповнення і необхідності рухатись уперед, у бік світськості, у бік того, що ми називаємо справжнім відокремленням» [237, с. 32].

Утвердження загальнодемократичних тенденцій не тільки у Франції, а загалом у Європі у XVIII–XIX ст. спричинило демократизацію діяльності й самої церкви. Вона поступово втрачала провідну роль у формуванні норм і правил суспільного життя, послаблювався її вплив на соціальні й політичні події. Натомість світські погляди на життя стали проникати у свідомість віруючих і священників. Політика вже не освячувалася іменем Бога, як і політичний устрій у країні. Віра стала особистою справою кожного, а політика – виключно сферою людської діяльності. Внаслідок розмежування влади світської і церковної виник принцип світськості, який полягав у

відокремленні церкви від держави, а держави від церкви. Школа стала державною інституцією, де громадяни здобували освіту незалежно від їхнього віросповідання та конфесійної приналежності [77, с. 509–510; 91, с. 77–79].

У процесі становлення світськості у Франції можна виокремити три основні етапи: період Великої французької буржуазної революції 1789 року, який став «першим порогом становлення світськості» (період виникнення), прийняття закону 1880 року про світськість освіти Жуля Феррі – «другим порогом» (період «конфлікту двох Францій»), закон 1905 року про відокремлення церков від держави – «третьім порогом» (період прогресуючого світського примирення) [85, с. 148–154]. Розглянемо їх детальніше.

**Перший етап**, як уже було зазначено, розпочався за часів Великої французької буржуазної революції проголошенням принципу світськості і свободи совісті. У ст. 10-ій Декларації прав людини і громадянина йшлося про те, що ніхто не може бути переслідуваним через власні переконання, навіть релігійні, якщо вони не становлять загрози суспільному порядку. Французький енциклопедист Еміль Літтре визначив світськість як ознаку держави, що «нейтрально ставиться до всіх культів, є незалежною від духовенства і вільною від будь-якої теологічної концепції». У XVII–XVIII ст. бути світською людиною означало бути антиклерикалом, протистояти церкві і духовенству. Принцип світськості, однак, пов'язувався також із формуванням світської моралі та відокремленням шкільної освіти від релігії.

Прихильники Революції виступали за скасування релігійних орденів, прийняття Громадянської конституції духівництва (згідно з якою священники ставали державними службовцями) і викорінення християнства. Усе це мало на меті демонтаж традиційної системи освіти і виховання молоді [257, с. 225–226]. У першу чергу зміни торкнулися початкової освіти. До 1789 р. більшість дітей навчалась у початкових школах, заснованих релігійними братствами (конгрегаціями) та місцевими громадами, але всі вони перебували під наглядом Католицької церкви, причому хлопці і дівчата навчались окремо. Члени Революційних асамблей Франції порушили питання щодо розбудови системи національної освіти і доклали значних зусиль для поширення знань серед дітей усіх верств суспільства. Так, 1791 р. було проголошено безкоштовність початкової освіти та рівність прав на її здобуття для дітей-вихідців з усіх верств населення, а 1792 р. початкова освіта стала обов'язковою.

У період 1800–1815 рр. держава не мала змоги фінансувати державні школи, тому законом від 1 травня 1802 р. початкові школи стали утримуватися за рахунок комун, учителі призначалися мером та муніципальними радами. Освіта була безкоштовною тільки для тих дітей, чий батьки не в змозі були оплачувати навчання [255, с. 18–19]. Щоправда, це не покращило становища: комунам не вистачало коштів, місцева влада не переймалася проблемами початкової освіти, заробітна плата вчителів була невисокою. Поряд із державними відкривалась значна кількість приватних

початкових шкіл, переважно конфесійних, але у тому чи іншому разі держава піклувалася про якість освіти: учитель початкової школи повинен був мати так зване «посвідчення професійної придатності». Однак церква намагалася повернути втрачені позиції. У 1815 р. розгорівся конфлікт між світською владою і Католицькою церквою, який отримав назву «конфлікт двох Францій». Клерикали вважали, що Франція має повернути собі статус «старшої дочки церкви». На думку їх опонентів, політична влада церкви мала бути скасована [187, с. 27; 94, с. 12].

У наступні роки були зроблені певні поступки клерикалам: з 1828 р. конгрегаційна освіта стала швидко поширюватись, усі вчителі повинні були мати сертифікат з релігійної освіти, а у школах запроваджувалося вивчення релігії. Це викликало різку критику з боку ліберальної французької інтелігенції, зокрема з'явилися нові погляди на зміст освіти. Зростаюча урбанізація, стрімкий розвиток промисловості вимагали практично-прикладних знань, більш наближених до реального життя. Така освіта мала бути доступною передусім дітям із найнижчих прошарків суспільства. Швидкому розповсюдженню знань мала сприяти запозичена у Великій Британії Белл-Ланкастерська система навчання. У школах, які працювали з опертям на цей метод, навчали читання релігійних книг, письма та лічби. Учні, поділені на десятки, навчались у моніторів (від фр. *moniteur*, *m* – інструктор, помічник учителя), котрі самі були учнями й отримували інструкції від учителя. Проте католицьке духовництво не сприйняло нової методики, обстоюючи традиційну класно-урочну систему [98, с. 77–79].

Отже, подальший розвиток світської школи у Франції перебував у протиборстві з релігійною традицією. Однак саме завдяки зусиллям служителів церкви французька шкільна освіта інтенсивно розвивалася. Так, у 1821 р. приблизно 1,1 млн. хлопців і 0,5 млн. дівчат навчались у початкових державних школах, тоді як у 1832 р. – сукупно 1,9 млн. дітей, а у 1863 р. їх кількість сягнула 4,3 млн. чол. [351, с. 108]. Це стало можливим тому, що у державі була узаконена подвійна мережа шкіл – державних і приватних, причому останніми переважно опікувалася церква і почасти набагато краще, ніж це робили комуни [187, с. 27].

Закон від 28 червня 1833 р., ініційований міністром освіти Франції Франсуа Гізо, продовжив реформу початкової освіти. Головну роль у процесі виховання особистості, вважав Гізо, має відігравати держава. Для цього і державна, і приватна школа повинні бути підконтрольними незалежним адміністративним органам. Початкова освіта має бути безкоштовною для всіх дітей, крім того, кожна комуна зобов'язана відкрити одну початкову школу для хлопців, надати житло вчителю і забезпечити йому зарплату у розмірі не менше 200 Ф. Закон вимагав відкриття у всіх департаментах педагогічних училищ для підготовки професійних кадрів. Франсуа Гізо також наполягав, щоб «народна освіта надавалась у цілковито релігійній атмосфері і релігійні почуття й чесноти пронизували всю систему народної освіти» [276, с. 69].

Гізо наголошував на співпраці церкви і держави, водночас у законі було обумовлено, що релігійне виховання має проводитися лише з дозволу



батьків. Церковні школи стали приватними, нагляд за ними мав здійснюватися представниками церкви і державних органів влади. За початковою школою наглядав місцевий комітет у складі мера, кюре (пастора або рабина) та представників окружних комітетів (окружний комітет очолював супрефект, до нього входили мер столиці департаменту, державний суддя, прокурор, представники соціальних служб). Комітет призначав учителів і зміщував їх з посади за поданням мера муніципальної ради. Запровадження цієї освітньої реформи стало важливим кроком в оновленні державної освіти Франції [215, с. 231–234]. Уже в 1832–1837 рр. кількість шкіл для хлопців збільшилася з 31 400 до 39 400. Комун без шкіл майже не було, а більшість департаментів мали принаймні одне педагогічне училище. Діти з небагатих сімей мали можливість покращити рівень знань: вони могли вивчати основи технічного креслення, фізики та природничих наук, історії та географії. Вчителі були зобов'язані мати диплом про вищу освіту [255, с. 18].

Наступний закон від 15 березня 1850 р., який ще називають «Законом Фаллу» (за ім'ям графа Фаллу, міністра народної освіти), став поступкою Католицькій церкві, оскільки політики були налякані ідеями соціалізму і лютневою революцією 1848 р. Закон дозволив духовенству контролювати державні та приватні початкові школи, священники могли обійтися без посвідчення про професійну придатність, яке вимагалось раніше. Комуна мала право не відкривати державної школи, якщо існувала приватна (переважно католицька) безкоштовна школа. Позитивним у законі стало те, що він започаткував жіночу освіту: комуни, які нараховували 800 і більше жителів, могли відкривати школи для дівчат за умови наявності коштів [205, с. 70–71, 93, с. 204–205].

Третій закон від 10 квітня 1867 р. отримав назву «Закону Дюруї» (з 1863 по 1869 рр. Віктор Дюруї обіймав посаду міністра народної освіти Франції). Хоча документ і був фактично додатком до закону Фаллу, проте зменшував вплив церкви на освіту. По-перше, комуни могли надавати безкоштовну освіту за рахунок бюджетних коштів департаментів або держави (тепер державні школи могли конкурувати з приватними конфесійними); по-друге, надавалася перевага світським учителям у державних школах для хлопців; по-третє, учителям-жінкам гарантувалася однакова зарплата з учителями-чоловіками, цим самим збільшувалася кількість світських викладачів; по-четверте, зміст початкової освіти розширювався за рахунок упровадження блоків знань з історії та географії. Отже, мали місце часткова безкоштовність освіти і часткова світськість шкільного персоналу [205, с. 71–72; 92, с. 18–20].

Початком **другого етапу** стало прийняття у 1880 році закону Жуля Феррі про світськість освіти. На той момент школа, на думку передових діячів Франції кінця XIX ст., повинна була передусім сприяти національній єдності суспільства, незважаючи на різноманіття релігійних вірувань, філософських поглядів, класову відмінність та регіональні особливості. Так, Жюль Феррі, міністр народної освіти Франції у 1879–1880 рр., став ініціатором нових шкільних реформ і світської політики у царині освіти.

Створена у 1880 р. Вища рада державної освіти підготувала низку законів: закон від 16 червня 1881 р. про безкоштовну освіту, закон від 28 березня 1882 р. про обов'язковий і світський характер освіти і закон від 30 жовтня 1886 р. про реформу початкової освіти (закон Гобле) [7].

Закон Гобле (Рене Гобле – міністр народної освіти Франції у 1885 р.) заборонив комунам фінансувати приватні школи (якщо у 1886–1887 рр. приватні конфесійні школи відвідувала третина учнів, то в 1912–1913 рр. – лише п'ята частина). Той же закон передбачав, що в державних школах мають право викладати лише світські вчителі, а закон від 7 липня 1904 р. заборонив займатися викладацькою діяльністю членам конгрегаційних братств, через що було закрито більше 10 тис. католицьких шкіл. Отже, за визначенням російського ученого Ігоря Понкіна, «войовнича світськість, жорсткий антиклерикалізм і обструкція релігійних конгрегацій досягли свого максимуму» [142].

Республіканські закони подовжили обов'язкову освіту з 6 до 13 р. і сприяли розвиткові другого шаблю початкової освіти, до того ж для хлопців і дівчат були укладені однакові навчальні програми. Релігія більше не викладалась у школі, але четвер став вільним днем для занять з релігійної освіти поза навчальним розкладом та за згодою батьків. Витрати на розвиток освіти значно зросли, зокрема на будівництво нових шкільних приміщень: тільки за 4 роки було побудовано 20 тис. початкових шкіл [271, с. 17].

Таким чином, у Франції у 1862–1896 рр. фактично відбулося відокремлення школи від церкви: релігійна освіта стала справою лише сім'ї та позашкільних закладів, а принцип світськості розглядався як ворожий до релігійних проявів у школі [77, с. 509–510].

**Третій етап** становлення світськості у Франції пов'язаний, як уже зазначалося, з ратифікацією закону 1905 року про відокремлення церков від держави (Додаток В). Це стало початком наступного, третього періоду становлення світськості у Франції – періоду прогресуючого світського примирення. Принцип відокремлення церков від держави ґрунтувався на двох постулатах:

1. Французька держава не дає оцінок жодній релігії і не визначає, що вважати релігійним чи нерелігійним. За скоєний злочин або антисоціальні дії відповідальність несуть усі громадяни незалежно від їхніх релігійних переконань.

2. Жодна релігія не може мати статусу державної або загальнообов'язкової.

Також закон установив: «Республіка гарантує вільну відправу культів з єдиним обмеженням, зумовленим інтересами громадського порядку» [348, с. 10]. Відтепер у бюджетах держави, департаментів і комун мали бути скасовані усі витрати на відправи культів, проте повинні виділятися кошти для капеланських служб у таких державних закладах, як ліцеї, колежі, школи, хоспіси, притулки і тюрми [142; 99, с. 242 – 256].

«Войовничу світськість» змінила політика примирення держави і Католицької церкви. У 1946 р. під час створення Конституції Республіки

вперше стверджувалося, що Франція є «світською Республікою». Прикметно, що при владі на той час перебувала коаліція трьох партій: Комуністичної, Соціалістичної та Народного Республіканського руху (MRP – Mouvement républicain populaire), який є партією християнсько-демократичного типу (Додаток В).

Узагальнимо етапи становлення світської школи у Франції у вигляді таблиці (Див. табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

**Становлення та розвиток світської школи у Франції  
(кінець XVIII – перша половина XIX століття)**

Період	Подія	Наслідки
<b>1-й етап (період Великої французької буржуазної революції 1789 р.)</b>		
Вересень, грудень 1791 р.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Конституція Франції закріпила право громадян на «свободу релігійних культів», усунуено дискримінацію протестантів та юдеїв.</li> <li>Проголошено безкоштовність початкової освіти та рівність прав усіх громадян на її здобуття.</li> <li>Усі верстви населення, у тому числі так званий третій стан – селяни і міщани, отримали рівну можливість дати освіту своїм дітям.</li> </ol>	Визначено рівність усіх громадян республіки щодо віросповідання.
1792 р.	Початкова освіта була проголошена обов'язковою.	Шкільна освіта почала вивільнятися з-під опіки церкви і перейшла під контроль держави.
1 травня 1802 р.	Початкові школи були передані у розпорядження комун. Відкрито чимало приватних шкіл, здебільшого конфесійних.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Комуни оплачували навчання дітей з бідних родин.</li> <li>Учителі початкових шкіл призначалися мером та муніципальними радами.</li> </ol>
17 березня 1808 р.	Закон про створення Імперського університету.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Держава утвердила свою монополію в галузі освіти.</li> <li>Було визначено функції та завдання початкової освіти.</li> </ol>

Продовження таблиці 1.1

21 квітня 1828 р.	Постанова про організацію початкової освіти в комуні. Учителів початкової школи зобов'язали мати «посвідчення професійної придатності».	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комітети кантонів стали контролювати діяльність як державних, так і приватних шкіл.</li> <li>2. Посилилась роль держави у забезпеченні якості освіти.</li> </ol>
28 червня 1833 р.	Реформа початкової освіти («Закон Гізо». Франсуа Гізо очолював Міністерство народної освіти Франції з 1832 по 1837 рр.). Церковні школи стали приватними, тобто фінансово відокремленими від системи державних шкіл.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зменшився централізований контроль за початковою освітою, внаслідок чого збільшилась кількість початкових шкіл.</li> <li>2. Початкова жіноча освіта здійснювалася переважно у церковних школах.</li> <li>3. В усіх департаментах було створено педагогічні училища для підготовки вчителів.</li> </ol>
15 березня 1850 р.	Прийнято «Закон Фаллу». (Альфред-П'єр Фаллу – міністр народної освіти з 1848 по 1849 рр.).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Збільшилася кількість шкіл, у яких здобували освіту дівчата.</li> <li>2. Служителі церкви отримали право здійснювати керівництво державними і приватними початковими школами, інспектувати і контролювати їх.</li> </ol>
10 квітня 1867 р.	Прийнято «Закон Дюруї». (Віктор Дюруї – міністр народної освіти Франції з 1863 по 1869 рр.).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комуни набули більших повноважень. Вони організовували школи безкоштовно за рахунок субвенцій з бюджету департаментів або держави.</li> <li>2. Збільшилася кількість світських учителів, у т.ч. й учителів-жінок.</li> </ol>
<b>2-й етап (реформи Жуля Феррі, французького політичного діяча, міністра народної освіти)</b>		
1880 р.	Створена Вища рада державної освіти, яка прийняла низку важливих законів.	
16 червня 1881 р.	Закон про безкоштовну освіту.	
28 березня 1882 р.	Закон про обов'язковий та світський характер освіти. Церкву відокремлено від держави.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подовжено обов'язкову освіту з 6 до 13 років.</li> <li>2. Релігія була відсутня в освітніх програмах, але релігійна освіта могла надаватися школярам у визначений день (четвер) поза навчальним розкладом і за згодою батьків.</li> </ol>

30 жовтня 1886 р.	Закон про реорганізацію початкової освіти («Закон Гобле». Рене Гобле – міністр народної освіти Франції у 1885 р.). Були розроблені однакові освітні програми для хлопців і дівчат.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Заборонено комунам фінансувати недержавні школи.</li> <li>2. У державних школах право викладати отримали лише світські вчителі.</li> <li>3. На зміну морально-релігійному вихованню прийшло шкільне моральне й громадянське виховання. Із шкільних програм були вилучені всі матеріали, пов'язані з релігією.</li> <li>4. Релігійна освіта й виховання стали справою лише сім'ї та позашкільних закладів.</li> </ol>
<b>3-й етап (закріплення основних принципів світськості)</b>		
9 грудня 1905 р.	Закон про відокремлення церков від держави. Держава не фінансує відправи релігійних культів, за винятком функціонування капеланських служб у ліцеях, колежах, школах, хоспісах, притулках, тюрмах із дотриманням свободи віросповідання.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Кожен громадянин отримав право обирати власне духовне або релігійне життя.</li> <li>2. Жодна релігія не може претендувати на статус державної або загальнообов'язкової.</li> <li>3. Політична влада не повинна втручатися в духовну чи релігійну сферу.</li> </ol>
4 жовтня 1958 р.	Прийнята Конституція Французької Республіки.	Остаточно було закріплено світськість держави і світськість освіти в державних освітніх закладах.

Систематизовано автором на основі джерел: [9], [77], [78], [121], [142], [164], [187], [205], [215], [237], [240], [241], [245], [246], [247], [251], [255], [265], [271], [274], [276], [277], [319], [320], [321], [333], [348], [351], [355].

Світськість держави закріплена статтею 1-ою Конституції Французької Республіки від 4 жовтня 1958 р.: «Франція є неподільною, світською, демократичною Республікою...». Світськість держави зумовлює і світськість освіти. Преамбула Конституції Франції від 27 жовтня 1946 р. зазначає: «Організація державної безкоштовної і світської освіти всіх рівнів є обов'язком держави» [72].

Згідно з 13-им абзацом Преамбули Конституції від 27 жовтня 1946 р., підтвердженої Преамбулою Конституції від 4 жовтня 1958 р., Французька держава гарантує однаковий доступ дітям і дорослим до освіти, набуття професій і культури відповідно до їхньої національно-культурної ідентичності. Це положення пізніше було продубльоване у статті L. 141–1 освітнього Кодексу Франції. Вимоги забезпечення культуровідповідності в

державних школах Франції містяться і в інших нормах Кодексу. Зокрема йдеться про те, що освіта є національним пріоритетом, оскільки дає можливість кожному розвиватись як особистості, готує молодь до соціальної і професійної діяльності, а також до виконання громадянського обов'язку [63, с. 171] (Додаток Б).

Навчальні заклади Франції усіх рівнів повинні надавати освіту, зміст якої відповідає економічному, соціальному і культурному розвитку не тільки держави, але й світової спільноти. Щоб забезпечити рівність і навчальну успішність учнів, шкільна освіта повинна враховувати їхні здібності, тому кожна людина має право обирати відповідний тип або рівень освіти. Ті розбіжності, які існують між світською і католицькою школами у Франції, стосуються головним чином соціальної сфери, оскільки релігійні школи не вимагають обов'язкового сповідання католицтва від учнів, а зміст їх програм багато в чому збігається з програмами для державних шкіл [134]. Держава у свою чергу гарантує громадянам право на здобуття освіти незалежно від їх соціального, культурного або географічного походження, повагу до особистості дитини та традицій її виховання у сім'ї. Школа доповнює родинне виховання дітей та молоді, а освітні програми знайомлять дітей з різноманіттям і багатством культур, представлених у французькому суспільстві (Додаток Б).

Третій, останній етап становлення світської школи у Франції можна вважати таким, що триває й досі. 11 грудня 2003 р. у Доповіді Комісії з питань світськості держави під керівництвом Бернара Стазі було зазначено, що Франція вважає світськість головною цінністю, яка є предметом всезагального консенсусу [83, с. 303–304]. Сам принцип світськості означає свободу совісті, правову рівність духовних течій і релігій та нейтральність політичної влади щодо релігійних культів. Світськість розглядається як шлях досягнення загальнонаціональної злагоди і розбудови демократичного ладу, оскільки свобода совісті дає право і можливість кожному громадянину обирати власне духовне або релігійне життя, рівність у правах забороняє будь-яку дискримінацію або приниження віруючих, а держава не надає юридичної переваги жодній з релігій або ідеологій, нарешті, політична влада утримується від будь-якого втручання в духовну чи релігійну галузь суспільного життя [97, с. 53–60] (Додаток В).

У доповіді також ішлося про те, що світська держава гарантує свободу віросповідання усіх громадян, зокрема й тих, хто здобуває освіту. Держава контролює, щоб жодна група чи громада не нав'язувала будь-кому національно-культурної чи релігійної ідентичності, вона захищає кожного від будь-якого тиску, фізичного чи морального, що пов'язаний з релігійним віровченням, від прозелітизму (прагнення навернути якнайбільше прихильників якого-небудь вчення). Усе це доповнює сьогодні основні принципи світськості, встановлені Законом від 1905 р. [354; 96, с. 303–304].

Світськість освіти вимагає захисту індивідуальної свободи особистості, насамперед у школі. Учні мають здобувати освіту і формуватися як особистості у сприятливому середовищі. Тому держава має дбати про те, щоб

школа була вільна від впливу будь-якої ідеології, розповсюдження віровчень, конфліктів чи насильства (Додаток Д).

Російський науковець Ігор Понкін виділив такі суттєві ознаки світськості освіти в державних і муніципальних навчальних закладах:

1. Гарантії свободи світоглядного вибору:
  - неприпустимість установлення будь-якої релігії або ідеології як обов'язкової в державних і муніципальних освітніх закладах;
  - гарантії рівності прав кожного під час зарахування до освітніх закладів незалежно від ставлення до релігії або переконань;
  - забезпечення прав учнів і викладачів на свободу переконань; недопустимість примусу при навчанні релігії до сповідання або відмови сповідувати релігії, до участі в релігійних обрядах і святах, участі в діяльності і заходах релігійних об'єднань і об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології.
2. Світськість державних і муніципальних освітніх закладів:
  - незалежність управлінських структур у галузі освіти від певної релігії чи ідеології; від втручання релігійних об'єднань, а також політичних партій та інших об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології, недопустимість передачі їхніх повноважень і функцій адміністрації державних або муніципальних освітніх закладів;
  - неприпустимість проведення в державних і муніципальних освітніх закладах релігійних обрядів у рамках освітніх програм;
  - неприпустимість здійснення державними або муніципальними освітніми закладами професійної релігійної (духовної) підготовки служителів релігійного культу;
  - заборона створення і діяльності релігійних об'єднань у державних і муніципальних органах управління освітою та освітніх закладах, а також політичних партій або інших об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології, за винятком здійснення ними освітньої, культурно-просвітницької і благодійної діяльності у межах, установлених законодавством.
3. Світськість поведінки викладачів і персоналу державних і муніципальних органів управління освітою й освітніх закладів, заборона відкритого носіння знаків релігійної приналежності викладачами державних і муніципальних освітніх закладів, за винятком носіння натільних знаків релігійної приналежності у тих формах, що не суперечать свободі совісті і виявам релігійних переконань; світська професійна етика.
4. Ідеологічна і релігійна нейтральність чинних програм і навчальної літератури:
  - добровільність відвідування навчальних курсів, пов'язаних із викладанням знань про релігію (про релігійний культ) або ідеології;
  - заборона викладання в освітніх закладах знань про релігію або світогляд, які залучають учнів у релігійне об'єднання або спонукають до розповсюдження ідеології;
  - відсутність у чинних програмах і підручниках положень,

спрямованих на розпалення ненависті або ворожнечі, а також на приниження гідності людини чи групи людей за ознаками ставлення до релігії або ідеології, які пропагують неповноцінність громадян за релігійною або ідеологічною ознакою, а також перевагу громадян за ідеологічними ознаками [141, с. 121–147].

На нашу думку, утвердження світськості освіти в державних школах не варто ототожнювати із запереченням вивчення релігії передусім як культурного явища. Однак сам принцип світськості повинен мати чіткі і визначені межі: не можна відмовлятися від будь-яких релігійних постулатів чи бути вороже налаштованими проти них, тим більше неприпустимо для вчителя стати одним із тих, хто проповідує релігійне віровчення. Ми погоджуємося з міркуванням французького дослідника Режі Дебре, який зазначив, що «у вимозі до такого самообмеження для світськості немає нічого загрозливого. Саме завдяки самообмеженню вона набуває своєї сили» [244; 100, с. 149–150].

Отже, доходимо висновку, що наразі світськість французької держави не є ворожою й опозиційною до традиційних духовно-моральних, культурних цінностей країни, світськість виважена, розуміюча і мисляча змінила войовничу світськість як породження епохи революційних потрясінь. Принцип світськості держави, який поєднує в собі як надання прав, так і імперативні вимоги виконання обов'язків, у сучасній Франції є важливим інструментом своєчасного попередження ідеологічних і міжнаціональних конфліктів (Додаток Б).

На нашу думку, знаходження оптимуму у співвідношенні культуровідповідності і світськості в державних освітніх закладах має забезпечити відтворення культурного й освітнього простору, звести до мінімуму і виключити пов'язані з релігією негативні тенденції у національній системі освіти, усунути дискримінацію віруючих громадян стосовно невіруючих, запобігти руйнуванню єдиного національного освітнього простору, сприяти розбудові єдиної національної системи освіти.



## 1.2. Світська школа як предмет педагогічного дискурсу і законодавчої творчості у Франції

Сучасне суспільство все більше вирізняється різноманітністю думок і поглядів, у свою чергу кожен член соціуму прагне стати більш вільним у виявленні власної індивідуальності. Крім того, у сучасному динамічному і мінливому світі відбувається постійне переосмислення життєвих цінностей, що почасти робить людину незахищеною і безпорадною при розв'язанні різних соціальних проблем. Це спонукає її шукати моральну і духовну опору в житті, і такою підтримкою для багатьох виявляється релігія, незважаючи на те що офіційний статус церкви у багатьох європейських країнах останнім часом значно послабився.

За цих умов навіть у Франції як традиційно світській країні почали позитивно сприймати той факт, що релігійне віровчення може торкатися і шкільного життя. Французькі педагоги усвідомлюють, що церква продовжує певним чином відігравати важливу роль у сучасному суспільстві, сприяючи вихованню молоді на засадах загальнолюдських цінностей, допомагаючи набути досвіду і мудрості у розв'язанні багатьох життєвих проблем. Водночас усталені світські традиції французької освіти і педагогічна думка протистоять насаджуванню культових ритуалів і виключають будь-який прозелітизм (намагання повернути інших у свою віру) у державній школі. Тому категорично забороняється запрошувати в освітні заклади церковнослужителів для викладання релігієзнавчих курсів, таке право надається тільки дипломованим фахівцям-педагогам. Однак, як зазначає український науковець Наталія Лавриченко, «варто врахувати і той факт, що вчитель, як і кожен громадянин, має право на сповідання будь-якої релігії або не сповідувати жодної і може свідомо чи мимоволі втратити почуття міри і виваженості у висвітленні релігійних питань. Можливо, це і є причиною того, що французи не поспішають із упровадженням релігійних навчальних курсів у обов'язковій школі» [78].

У сучасній Франції світськість уже не сприймається як щось незмінне й обмежене жорсткими рамками, а відтак її основні положення зазнають певного перегляду. На нашу думку, у Франції поворотним моментом переосмислення світськості як суспільного і педагогічного явища став 1982 рік, коли Ліга французьких освітян на Генеральній асамблеї в Монпельє порушила питання щодо кращого інформування учнів середньої школи про релігійні явища і проблеми, а також про доповнення програм середньої школи відповідними змістовими блоками [27, с. 162] (Додаток В). Ці пропозиції не підтримали на урядовому рівні, але стало зрозумілим, що світськість не заперечує «релігію як історичний і на загальний культурний факт; [...] і що релігії можуть розглядатися у контексті раціонального, тобто наукового, знання та тлумачитися з точки зору історичної і соціальної еволюції» [339, с. 122]. Крім того, релігія є надто важливою сферою життя, щоб залишати її тлумачення лише духівництву. Релігії, як великі символічні системи, за допомогою яких люди надавали і надають сенсу власному

існуванню, настільки суттєво вплинули на історію суспільства і продовжують відігравати у світі настільки важливу роль, що вони є необхідними для розуміння як минувшини, так і сьогодення більшості розвинутих країн світу, у тому числі Франції [27, с. 164].

Важливим для Республіки залишається питання про дотримання правових норм світськості у галузі освіти (Додатки Ж, З). У той же час у державних школах, за винятком приватних навчальних закладів, поєднання свободи совісті з вимогами нейтральності є досить проблематичним [214, с. 44]. Наприклад, складною щодо цього виявилася справа про носіння хіджабу (хіджаб – в ісламі будь-який одяг, однак у сучасному світі під цим поняттям розуміють традиційну жіночу хустку, яка покриває голову й плечі, залишаючи відкритим овал обличчя), яка широко висвітлювалася у Франції засобами масової інформації (Додатки В, К). Уперше це питання виникло у 1989 р., коли уряд звернувся до Державної ради з питань світськості з проханням доповісти про правові аспекти цього явища [318, с. 33–35].

27 листопада 1989 р. Генеральна асамблея Державної ради оприлюднила свої висновки. Це була спроба поєднати міжнародні і національні норми, які захищають свободу совісті й конституційний принцип світськості Французької держави, що зумовило прийняття Закону від 10 липня 1989 р. про загальні принципи виховання. Стаття 10-та цього документа утвердила права учнів на свободу самовираження, тому на його підставі Державна рада з питань дотримання принципу світськості дозволила носіння знаків релігійної приналежності у шкільних закладах. Однак було встановлено чотири обмеження:

1) забороняються акти тиску, провокування, пропаганди або прозелітизму;

2) забороняється поведінка, що принижує гідність, посягає на культурний і світоглядний плюралізм або свободу учня чи іншого члена шкільного колективу, а також поведінка, що загрожує здоров'ю і безпеці учнів;

3) виключається будь-яке перешкоджання освітній діяльності та виховній ролі вчителів і будь-яка загроза порядку в навчальному закладі і нормальному функціонуванню його служб;

4) зміст освітніх програм і постійна присутність на уроках не можуть впливати на оцінювання поведінки учнів [132, с. 38–52].

Отже, знаки релігійної приналежності не можуть бути забороненими як такі, але забороняються, якщо набувають показного або насильницького характеру. Державною радою було запропоновано розглядати кожен такий випадок окремо і під контролем судді (Додатки Ж, Б).

Разом з тим у Французькій Республіці до сьогодні продовжуються громадські дебати про правовий аспект реалізації принципу світськості в державних освітніх закладах. У лютому 2002 р. була оприлюднена доповідь Міністерства національної освіти Франції «Викладання у світській школі предметів, що стосуються релігії», більш відома як доповідь Режі Дебре, філософа, голови ради директорів Європейського інституту наук про релігії

при Вищій школі практичних досліджень (Додаток Д). У цій доповіді було обґрунтовано недоцільність побудови національної системи освіти з опертям виключно на атеїстично-антирелігійні або позарелігійні парадигми. Ставлення автора доповіді до атеїстичної ідеології та розв'язання проблеми співвідношення світської войовничості й релігійної ідентичності в суспільстві цілком визначене: «Пригнічення релігії свідчить про неправильне розуміння принципу світськості. Це не войовнича антирелігійна пропаганда, а розумне співіснування церкви і світської держави, світського суспільства» [244; 87, с. 242–256].

Як пише філософ Анрі Пена-Рюїц, звільняючись від тиску релігії, щоб стати дійсно школою для всіх, державна школа не повинна зробитися антирелігійною [344, с. 70]. Він вважає, що «світська школа – це не школа без Бога, якою хотів її бачити у 1883 р. Жуль Феррі, сповнений рішучості боротися з церковним впливом, але вона не є і школою з Богом, про яку мріяли його опоненти, це – школа свободи, де маленька людина має навчитися бути господарем своїх суджень і вчинків» [344, с. 113–114].

У 1980–2000 рр. держава і громадськість Франції дійшли парадоксальних висновків про деградаційні тенденції у розвитку національної системи освіти [138, с. 126–134]. Про необхідність реалізації принципу культуровідповідності освіти, зокрема і шляхом викладання в державних освітніх закладах предметів гуманітарного циклу на основі духовно-моральних традицій і цінностей, у Франції заговорили як вищі державні чиновники (Медіатор, тобто посередник, при міністрі національної освіти Франції Жакі Сімон), так і вчені (Президент Вищої школи прикладних досліджень при Сорбоннському університеті, професор, доктор Жан Боберо) (Додаток Б).

Жан-Поль Віллем, професор у галузі соціології релігії (сектор наук про релігії Вищої школи прикладних досліджень при Сорбоннському університеті), зазначив: «Якщо у 1950 р. близько 90 % учнів вивчали катехізис (стислий виклад християнського віровчення у вигляді питань і відповідей) [165], то нині релігійним вихованням охоплено менше половини дітей шкільного віку, що зумовлює релігійний індивідуалізм: 71 % французів шкільного віку вважає, що кожен має право на визначення власної релігійної приналежності незалежно від церкви; 83 % заявляють, що позиція церкви не впливає на прийняття ними важливих життєвих рішень. До таких поглядів додається і релятивізм [165] (філософське вчення, яке заперечує можливість об'єктивного пізнання світу): у 1994 р. лише 16 % молодих французів визнали, що «істинною є тільки одна релігія». Кожен вибирає те, що йому більше імponує, стає споживачем, який оцінює релігію з точки зору вигод, які вона надає. Цілком закономірно, що культура такого індивіда і той її пласт, який пов'язаний із християнством, збіднюється. Християнські образи, символи стають дедалі незрозумілішими для сучасників, змінився навіть сам образ Бога – для більшості це лише ідея, а не особистість. Таким чином, світові процеси глобалізації та індивідуалізації розмивають сутнісні межі релігії, ведуть до синкретизму (філософ. – поєднання різнорідних,

суперечливих, протилежних один одному поглядів) [27, с. 60–62].

У доповіді, згаданій вище, було дано детальний аналіз шляхів і засобів досягнення оптимального співвідношення світського характеру і культуровідповідності навчального процесу в державних школах Франції, проаналізовано наслідки деградації національної системи освіти [244]. В цілому, це філософсько-культурологічний аналіз проблеми, що складається з п'яти розділів: 1. Релігійна освіта сьогодні. 2. Існуюче протистояння. 3. Виявлені існуючі труднощі. 4. Що таке світськість? 5. Рекомендації.

У доповіді зазначено, що французьке суспільство все більше відчуває загрозу розриву між національною і загальноєвропейською історичною пам'яттю. Брак релігійно-культурної освіти не дає змоги зрозуміти ні творів Тінторетто, ні шедевр Моцарта «Дон Жуан», ні «Страсного тижня» Луї Арагона. Незнання національної історії, культури, віри – це деградація і самого суспільства: «Утворився розрив у передаванні культурної спадщини, якою раніше опікувалися церква, родина, звичай, громадськість, а згодом це лягло на плечі національної освіти. Це сталося приблизно 30 років тому, коли класична освіта і гуманітарні класи стали непопулярними, а формалістський підхід до вивчення творів витіснив у школі традиційні дисципліни (літературу, філософію, історію, мистецтво) [39].

Експертна комісія, очолена Режі Дебре, зробила висновок про те, що релігійне безкультур'я є наслідком більш, ніж столітньої відсутності релігійної освіти у середніх загальноосвітніх школах і стало причиною майже тотального релігійного невігластва французьких школярів. «Це втрата розпізнавальних кодів, які стосуються всіх галузей знань, життя, менталітету...» [76]. Однак, розширюючи межі викладання релігійної культури, необхідно запобігти іншій крайності, подбати, щоб надмірне захоплення релігійною освітою в державних і муніципальних освітніх закладах не зашкодило загальногромадянській освіті, не порушило цілісності і єдності національної системи освіти. Тому в доповіді Режі Дебре зроблено застереження щодо необхідності віднайти оптимальний за змістом та обсягом компонент релігійної освіти у державних школах. Головна думка полягає в тому, щоб забезпечити учням державних освітніх закладів можливість бути цивілізованими, вихованими у своїй національній культурі, залишити їм право вибору вільного судження, «продовжити багатогранну діяльність людства, оскільки створені матеріальні і духовні цінності, які узагальнено називають культурою, вирізняють людину як вид» [90, с. 17–22; 188] (Додаток Б). Після оприлюднення згаданої вище доповіді Міністерство національної освіти Франції офіційно заявило, що майбутнє французької нації неможливе без збереження національно-культурних, у тому числі й релігійних, традицій: «...релігійні традиції і майбутнє людства опинилися в одному човні» [22].

Однак, на думку філософа Режі Дебре, французьке суспільство нині не відповідає «гарантованому духовному мінімуму». Багата національна культура Франції підмінюється контркультурою. «Те, що ми називаємо безкультур'ям молоді, насправді є іншою культурою, яку можна назвати

культурою захоплення і яка пов'язана з культом сучасних технологій (швидке розповсюдження новинок, тривале перемикання каналів телевізора, постійна зміна вражень, швидкісні подорожі, перевага миттєвого над неминущим)» [244]. Режі Дебре справедливо зазначив, що викладання у світській школі предметів, які стосуються релігії, може позитивно вплинути на прилучення французьких школярів до культурної спадщини. Наприклад, він вважає «Історію релігій» не просто спогадами про минувшину, а таким шкільним предметом, який дасть опору в житті, допоможе зорієнтуватися у потоці реклами та інформації [223].

Як зазначає автор доповіді, культуровідповідність навчально-виховного процесу повинна забезпечуватися насамперед за рахунок викладання предметів гуманітарного циклу. «Учителі філологічних дисциплін можуть найкраще пояснити біблійні образи, висловлювання, символи. Також можна залучити і викладачів філософії, які пояснять відмінність між магічним, раціональним і релігійним ставленням до світу; викладачів мистецтв, оскільки вивчення форм, символів, зображень пов'язане з релігійними культами; викладачів історії та географії, тому що карта сучасного світу не може бути до кінця осмисленою без посилань на Біблію» [243, с. 15–19]. «Без такого оновлення змісту освітнього процесу в державних школах французькі учні не можуть увійти в національний культурний простір та історію цивілізацій, залишені у спадщину релігіями», – вважає Президент Європейського інституту вивчення релігій Домінік Борн [220, с. 141–146].

Унаслідок урядових постанов з 1996 р. у національній системі освіти Франції пов'язані з релігією нововведення з'явилися в програмах з історії і французької мови в 6, 5, 2 і 1-му класах середньої школи (у Франції традиційно прийнята зворотна нумерація класів, відповідно до української нумерації це 6, 7, 10 і 11-й класи) (Додаток Л). Складно просувалися справи з уведенням спеціалізованих предметів релігієзнавчого змісту, на які було відведено в тижневому шкільному розкладі 4 години. Це пов'язано з тим, що ідея розширення таких спеціалізованих навчальних курсів сприймається суспільством і педагогічними фахівцями досить неоднозначно [314, с. 55–56]. З іншого боку, Римська католицька церква, протестантські й мусульманські релігійні об'єднання застерігають від перекручення фактів віровчення або від некомпетентності і байдужості викладачів таких навчальних курсів і тем: «Це подібне до того, що музику уявляють як послідовність нот на розлінованому папері або змушують сліпого говорити про кольори». Цю думку, висловлену Режі Дебре у доповіді, поділяє і Філіпп Бутрі, директор Вищої школи соціальних наук при Сорбоннському університеті [224].

Необхідно зазначити, що стаття 5-та Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти від 14.12.1960 р. визнає за особами, які належать до національних меншин, право на проведення просвітницької діяльності, використання або викладання рідної мови, якщо це не заважає їм розуміти загальну культуру і мову суспільства, в якому вони живуть, і брати участь у його діяльності. Проте це не повинно перешкоджати укріпленню

соціальної єдності суспільства та реалізації французькими громадянами їхніх прав на світоглядне самовизначення, здобуття освіти відповідно до світоглядних цінностей і духовного вибору. Зокрема, вони можуть обирати заклади освіти, де надають перевагу християнським духовним цінностям і традиціям. У зазначеному документі також йдеться про те, що національні і релігійні меншини, які проживають у Франції, повинні знати культуру, зокрема і релігійну, до якої належить більшість населення країни [280; 88, с. 233–241].

На думку Режі Дебре, ізоляція традиційних для Франції релігій від національної системи освіти призводить до її деградації. «Справді, релігія виявилася повністю виключеною із системи знань у школі, і це погіршило становище», – пише він. Преса і видавництва сприяють поширенню езотеризму (віри в існування надприродного світу й магичні способи спілкування з ним) [172] й ірраціоналізму (напрямку в ідеалістичній філософії, що заперечує об'єктивні закономірності буття й можливість його наукового пізнання) [119]. «...А хіба республіканська школа не повинна протистояти шарлатанам і сектантам?» – запитує Режі Дебре. Об'єктивне і глибоке знання священних текстів і традицій дасть можливість розпізнавати невігластво й екстремізм [42].

Режі Дебре висловлює думку про те, що не варто протиставляти два підходи до вивчення дійсності – об'єктивний і релігійний: «Будь-яке явище можна пояснити як з позиції вченого, так і пересічного спостерігача; так само об'єктивний і релігійний підходи не повинні конкурувати між собою, а, навпаки, можуть співіснувати в одній людині у вигляді віри і знання. Наука вивчає релігію як об'єкт культури, зокрема її внесок у становлення і розвиток людської цивілізації». З цією думкою автора доповіді погоджується Генеральний інспектор національної освіти Жан-П'єр Ріу [359].

Однією із важливих умов викладання у світській школі предметів, що стосуються релігії, як відзначив Режі Дебре, є коректність викладачів, їх уміння пояснити навчальний матеріал без примітивізації, не нав'язуючи власної думки чи поглядів. Неприпустимо давати знання про релігію з позицій атеїстичної ідеології, як неможливо говорити про релігію та її історію без духовності. «Тільки віднайдення розумного співвідношення між світськістю освіти і вивченням основ того чи іншого віровчення у державних освітніх закладах зможе попередити занепад національної освітньої системи і збереже її цілісність, усуне обмеження прав громадян Республіки на здобуття освіти за релігійними переконаннями», – вважає керівник робочої групи з питань філософії Генеральної інспекції національної освіти Крістіана Менасейр [322] (Додаток Б).

На переконання Режі Дебре, релігійне безкультур'я пов'язане здебільшого з рівнем освіченості, а не з релігійністю родини учня і стосується не тільки державних шкіл, а й приватних конфесійних закладів. Він відзначив труднощі у запровадженні у світській школі предметів, що стосуються релігії. Однією із основних перешкод є перевантаження шкільної програми, тому введення нових дисциплін гальмується: «Школа не може

розв'язати ті проблеми, які не вирішені суспільством. У той час, коли йдеться про скорочення і полегшення шкільної програми, було б нерозумним вводити додатковий предмет. Наприклад, уведення історії релігій як шкільного предмета означало б вивчення його лише в позаурочний час замість уроку музики» [256, с. 1].

Існують проблеми і з підготовкою викладачів. Як вважає Режі Дебре, треба змінити спосіб викладання і фахову підготовку педагогічних кадрів, щоб запобігти вульгаризації і спрощенню знань. Прикладом такої примітивізації можуть бути уривки зі шкільних підручників: «Авраам, батько єврейського народу» або «Ісус, засновник християнської релігії». Режі Дебре слушно зауважує: «Будь-який віруючий ХХІ століття утримувався б від таких формулювань» [189].

Доповідь Режі Дебре завершується дванадцятьма конкретними пропозиціями щодо того, яким чином можна покращити національну систему освіти і підвищити її культуровідповідність, не порушуючи принципу світськості. Найбільш важливими є такі: створити обов'язковий навчальний модуль освітнього напрямку «Філософія світськості та викладання релігієзнавчого компонента» для вчителів; покращити підготовку викладачів; заснувати Європейський Інститут з вивчення релігій (Institut européen en sciences des religions – IESR), який би допоміг покращити зв'язок між університетськими науковими дослідницькими центрами та закладами загальної середньої освіти з метою розроблення оптимального педагогічного інструментарію для вироблення наукових рекомендацій щодо введення релігієзнавчого компонента і використання найбільш доцільних форм та методів його викладання [244].

Дуже важливим є чітке розуміння й аргументоване обґрунтування того, що світський характер освіти в державних навчальних закладах не тотожний його атеїстичному або антирелігійному характеру: «Упереджене ставлення до релігії свідчило про хибне розуміння принципу світськості. Тільки в результаті світської деонтології (професійної етики) можна досягти толерантності, неупередженості і нейтралітету. Принцип світськості з самого початку відмежовувався від войовничої антирелігійної пропаганди. Тепер настав час перейти від світської некомпетентності («релігія нас не стосується») до усвідомленої світськості («наш борг – її зрозуміти»)), – стверджує Режі Дебре [244] (Додаток В).

«Але для того, щоб можна було відновити дискусію про педагогічний підхід до викладання релігії у світській школі, – переконаний професор у галузі соціології релігій Жан-Поль Віллем, – треба рішуче обстоювати засадничі принципи світськості школи: світські учителі, які так само, як інші чиновники, мають бути стриманими у висловлюванні власних поглядів (особливо перед неповнолітніми); світські програми та підручники, які не містять будь-якої релігійної або антирелігійної пропаганди і є нейтральними у висвітленні релігієзнавчих знань; світська поведінка учнів, які хоч і мають право висловлювати власні релігійні або атеїстичні погляди, але не можуть вдаватися до релігійної пропаганди або відмовлятися від вивчення тієї чи

іншої дисципліни (йдеться про заборону будь-яких модифікацій шкільної програми відповідно до релігійних вірувань учнів). Ці вимоги є базовим і непорушним принципом світськості у шкільній освіті. І саме тому, що цей принцип визнається головними релігійними провідниками нашої країни, тепер знову можна звернутися до питання про релігійну освіту в школі», – вважає Жан-Поль Віллем [27, с. 165–166] (Додаток Б).

Після оприлюднення доповіді Дебре у березні 2002 року було досягнуто згоди щодо викладання релігійного компонента у світській школі. Однак про спеціальну підготовку учителів і запровадження нової навчальної дисципліни не йшлося, бо передбачалося, що кожен учитель французької мови, літератури, іноземних мов, мистецтва, філософії, музики, історії чи географії повинен уміти пояснити релігійні факти й феномени. Академією Версалю, ректоратом Європейського інституту вивчення релігій (IESR) під керівництвом Режі Дебре були організовані семінари та конференції для вчителів з питань викладання релігієзнавства у світській школі під назвою «Релігієзнавчий компонент та світськість сьогодні». Пропонувалося вводити відповідні блоки знань в історію літератури, політологію, соціальну історію, тоді «учні сприйматимуть вивчення релігієзнавчого компонента позитивно, вони зрозуміють, що це не катехізис», – уточнював Режі Дебре. Але, на думку доцента Вищої школи прикладних досліджень, члена Європейського інституту вивчення релігій (L'institut européen en sciences des religions) Ізабель Сен-Мартен, не всі батьки учнів будуть з цим згодні. Тому, вважає вона, необхідно «включити релігієзнавчий компонент у навчальні програми: учитель має обговорювати Біблію або Коран нарівні з «Іліадою» чи «Одіссеєю» [218, с. 48–49].

Доцент Інституту підготовки вчителів середньої школи (IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres), член лабораторії з вивчення релігієзнавства Жан Ламбер зазначає, що релігієзнавчий компонент стосується практично всіх шкільних предметів, проте для його введення треба подолати консерватизм регіональних інспекторів освіти. Заступник директора Інституту підготовки вчителів середньої школи Жан-Луї Одюк пропонує молодим учителям середньої школи присвячувати релігієзнавчій освіті лише три години щороку. «У цьому випадку йдеться не про навчання, а про інформування. Незважаючи на гарні наміри, керівництво навчальних закладів не має для цього ні можливостей, ні коштів» [218, с. 48–49].

Для вирішення цих та інших проблем у січні 2003 р. у місті Монтрей (Сен-Сент-Дені) був створений Громадський центр з вивчення перспектив запровадження шкільного релігієзнавчого компонента. Шістнадцять найактивніших його членів провели низку громадських конференцій і лекцій. У місті Діжон (Кот-д'Ор) Університетський католицький центр, створений у 1993 р. з ініціативи професора історії релігій Рене Нуайя, розпочав підготовку педагогічних кадрів відповідної кваліфікації для середньої школи. З 1996 р. за ініціативою Режі Дебре в Інституті підготовки вчителів середньої школи (IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres) у місті Кретей (Валь-де-Марн) було запроваджено обов'язковий навчальний модуль під



назвою «Філософія світськості та історія релігій». Цей інститут єдиний у країні, де викладають методику релігієзнавства і видають університетські дипломи державного зразка. Станом на 2004 рік успішними випускниками Інституту стали 17 молодих спеціалістів у галузі релігійної освіти, третина яких працює на волонтерських засадах [335].

Оприлюднення в Офіційному бюлетені нових навчальних програм для середніх шкіл на 1996–1997 н.р. дало поштовх до впровадження щомісячних телевізійних навчальних передач під загальною рубрикою «Релігії і люди». Цей проект здійснюється під керівництвом професора Жана Делюмо. Також було запропоновано організувати «літні університети» для вчителів, ініціатором яких став Генеральний інспектор національної освіти Жан Карпантьє. Організатори цих навчальних курсів мали співпрацювати з Асоціацією «Релігії – Світськість – Громадянство» (Association Religions – Laïcité – Citoyenneté – ARELC), яка була створена Регіональним інспектором П'єром Бардом. Творчим кредо роботи «літніх університетів» став слоган: «6 000 років релігійного досвіду, 2 000 років існування християнства, 100 років республіканської світськості» [335, с. 19–20].

Наступним кроком стало заснування Інституту підготовки викладачів релігій на базі Університетського католицького центру Бургундії під керівництвом французьких учених Рене Нуайя та Бернара Дескульора. Для проведення навчальних сесій та конференцій до Інституту запрошувалися французькі вчені, вчителі-методисти, фахівці, відповідальні за збереження культурної спадщини, а також учителі приватних католицьких шкіл. Матеріали конференцій були відображені у виданні Дидактичної документації Бургундії (Documentation didactique de Bourgogne – DDB) і публікаціях Регіонального центру педагогічної документації (Centre régional de documentation pédagogique – CRDP) під загальною назвою «Культура і Релігія» [335].

Питання створення нових підручників для середньої загальноосвітньої школи також перебуває на стадії розв'язання. Протягом 2005 року у видавництві Фейар вийшов підручник Естер Бенбасс та Жана-Крістофа Атіасса, присвячений релігіям світу та їхньому сучасному тлумаченню. 2007 року видавництво Белен випустило підручник відомого французького педагога, агреже з філософії Антуана Проста, присвячений історії становлення світської школи у Франції у XIX–XX ст. Книгу вважають «справжнім калейдоскопом з історії французької школи та виховання» [329]. Високу оцінку фахівців отримав «Малий гід найвідоміших релігій», написаний французьким ученим і педагогом Флоранс Балденжер-Ашур і надрукований у видавництві Ліана Леві. Книга є вдалою спробою пояснити учням «у дусі світськості» сутність чотирьох найбільш поширених у Франції релігій (християнства, ісламу, юдаїзму і буддизму) крізь призму свят і обрядів. У ній порівнюються і пояснюються з педагогічної точки зору історія релігій і релігійні обряди [199].

Варто відзначити і колективну працю Рене Нуайя та Жана Жоншере «Викладання історії релігії у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулів»,

(Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques, 1999), книги Ніколь Альє «Світськість і релігійна культура» та «Інша історія релігій» (Laïcité et culture religieuse, 1996; Une autre histoire des religions, 2002), в яких досліджено релігії національних меншин, причому зроблено це з вражаючою ерудицією, але чітко і доступно, з численними ілюстраціями у цікавій формі викладу матеріалу. Отже, ініціативу поєднання світської та релігійної освіти підтримано, треба тільки скоординувати дії науковців і педагогів та досягти бажаного результату. «Будівництво масштабне і гідне того, щоб його продовжували», – упевнений Рене Нуайя [334].

Наведені факти та аналіз зазначеної вище державної офіційної доповіді Режі Дебре дають нам підстави констатувати, що світськість у Французькій Республіці модернізується, набуваючи більш конструктивного й адекватного до вимог сучасного французького суспільства характеру. У цьому контексті доцільно зупинитися детальніше на питаннях дотримання принципу світськості у галузі шкільної освіти, порушених ще в одному офіційному документі – Доповіді Комісії з питань світськості держави під керівництвом Бернара Стазі, де стверджується, що жорсткі вимоги світськості за сучасних умов необхідно доповнювати «розумними пристосуваннями», спрямованими на забезпечення «гідного життя всіх громадян» [97, с. 53–60]. Важливо, що тут пропонується розв'язувати проблеми дезінтеграції і соціальних конфліктів у французькому суспільстві не лише за допомогою заборон, а й комплексу правових заходів із урахуванням принципу демократії [219, с. 25].

Комісія, про яку йдеться, була створена декретом Президента Франції Жака Ширака № 2003–607 від 3 липня 2003 р. у зв'язку з обговоренням проблеми носіння хіджабу у світських школах. На членів Комісії покладалося завдання проаналізувати зміст і сучасне розуміння світськості держави й державної освіти, напрацювати рекомендації з удосконалення французького законодавства у цій галузі [143, с. 122–132].

Як уже було зазначено, очолив комісію Бернар Стазі – Медіатор Французької Республіки (Médiateur de la République – Посередник, уповноважений з прав людини і відповідальний за вирішення конфліктних питань, який має особливий статус). До Комісії увійшли двадцять осіб – учені й політики, які займалися питаннями світськості держави й освіти, відомі своїми науковими працями з цих питань або безпосередньою участю у судових справах, розглядах, процесах (Додаток М).

У своєму виступі 3 липня 2003 р. з нагоди створення Комісії Президент Франції заявив: «Найголовнішим при обговоренні принципу світськості є примирення суперечностей, досягнення національної єдності у цьому питанні» [304]. Проте виникли певні проблеми при застосуванні принципу світськості у сфері трудових відносин, зокрема й у школі.

Комісія Бернара Стазі отримала доручення розробити рекомендації з низки складних питань: проблеми відсутності дівчат-мусульманок на уроках фізичної культури, меж допустимості (або недопустимості взагалі) демонстративного носіння в державних школах знаків релігійної приналежності (хіджабів, юдейських кіп, сикхських кинджалів, індуїстських

головних уборів, християнських хрестиків тощо) (Додаток К).

Правовий зміст світськості держави, суттєві ознаки світськості освіти в державних освітніх закладах, викладання в державних школах знань про релігійну культуру, допустимі межі вираження релігійності державними службовцями – це основні положення, які розглядалися Комісією. Обговорювалася також можливість прийняти закон про світськість у новій редакції. До цього спонукала необхідність правового врегулювання питань, пов'язаних із демонстративним носінням, зокрема у державних школах, знаків релігійної приналежності, а також невизначеність повноважень шкільних адміністрацій самостійно врегульовувати ці питання.

Однак, як зауважив Бернар Стазі, існують два негативних аспекти прийняття цього закону. По-перше, він може надати вагомі аргументи ісламським інтегрістам, а мусульманські школярки, яким закон заборонив би знаходитись у державних школах у хіджабах, припинили б їх відвідувати, що було б неприпустимо. По-друге, виключаючи із державних шкіл учнів, які сповідують іслам, держава підштовхувала б їх до вступу в ісламістські центри інтегрістів, призначені для груп мігрантів, які сповідують іслам і не бажають інтегруватися у французьке суспільство [213].

У ході роботи 5 листопада 2003 р. парламентська комісія з питання демонстративного носіння знаків релігійної приналежності в школі на чолі з Жаном-Луї Дебре вирішила одностайно виступити за зміни в законодавстві, які забороняють такі прояви [212].

Комісія Бернара Стазі надала Жаку Шираку і французькій громадськості підсумкову доповідь 11 грудня 2003 р. [354]. Документ складався з чотирьох частин:

1. Світськість як універсальний принцип і республіканська цінність.
2. Світськість по-французьки, юридичний принцип, який застосовується емпірично.
3. Виклик світськості.
4. Утвердження стійкої, об'єднуючої світськості (Додаток Ж).

У доповіді зазначалося, що світськість вимагає зусиль від кожного. Громадянини вона гарантує захист свободи совісті, натомість кожен зобов'язаний поважати спільний життєвий простір. Вимоги нейтральності держави не мають нічого спільного з проявами агресивного прозелітизму, особливо в школі. Згода на публічне вираження своїх релігійних особливостей і прийняття відповідних обмежень дали б змогу школярам усіх конфесій безконфліктно співіснувати в суспільстві [65].

У п. 1.2.4 «Жити разом, будувати спільну долю» доповіді наголошувалося, що сучасна Франція вирізняється найбільшим різноманіттям релігій серед країн Європи. Вона поєднує давні протестантські традиції і юдаїзм, у кінці ХХ ст. поширились іслам і буддизм, має місце і православ'я. Якщо раніше відмінності у французькому суспільстві сприймалися як загроза, то сьогодні збереження культури і віри є одним із аспектів ідентичності у світі, що постійно змінюється [313, с. 161–192].

Тут доречним буде звернення до **конфесійної мапи Франції**. Згідно з

дослідженням EPIQ (Etudes de la Presse d'Information Quotidienne – Вивчення та аналіз періодичної преси), проведеного в січні 2007 року Інститутом соціальних досліджень за допомогою французької групи TNS – Sofres (Taylor Nelson Sofres – всесвітнє пошукове агентство), 51 % французів вважають себе католиками, 31 % визначають себе як агностики або атеїсти, 10 % заявили, що належать до інших релігійних течій або не мають думки із цього приводу, 4 % становлять мусульмани, 3 % – протестанти, 1% – православні, 1 % – юдеї [382].

За даними французького дослідника Анрі Тінка, опублікованими у виданні «Світ» (Le Monde), у країні 5 мільйонів чоловік симпатизує буддизму, але практикують цю релігію близько 600 000 осіб. З них 65 % практикують дзен-буддизм [378]. Французький науковець, професор Сорбоннського університету (Париж XI) у галузі права та юриспруденції Бріжіт Басдеван-Годеме у своїй роботі «Право й релігії у Франції» (1998) («Droit et religions en France») наводить такі цифри: станом на 1998 р. у країні проживало 750 тис. протестантів, 650 тис. юдеїв, 600 тис. буддистів, 200 тис. православних, 4 500 тис. мусульман. Порівнюючи ці дані з дослідженнями французького науковця Анрі Тінка за 2008 р., можна зробити висновок, що кількість прихильників ісламу з кожним роком збільшується. Ця релігія, за результатами дослідження Бріжіт Басдеван-Годеме, посідає нині друге місце у Франції після католицизму [203, с. 335–366].

Друга частина доповіді під назвою «Світськість по-французьки, юридичний принцип, який застосовується емпірично» присвячена аналізу правового регулювання світськості держави, освіти і державної служби. За своєю суттю світськість підлягає чіткому правовому обґрунтуванню. Йдеться передусім про Закон від 9 грудня 1905 р. про відокремлення церков від держави: Республіка є світською і поважає всі вірування (Додаток Н). «Згідно з цим основоположним принципом, визначаються правові обов'язки як для громадян, так і для державної служби, починаючи з Національної освіти», – стверджує філософ, директор Вищої школи соціальних наук, керівник і співробітник наукового французького журналу «Дебати» («Les Débats») Марсель Гоше [266].

У п. 2.1 доповіді під назвою «Розрізнений комплекс правових норм» сказано, що правовий режим і вимоги світськості держави, освіти і державних служб у Франції неузгоджені. Хоч основним є Закон від 9 грудня 1905 р., доповнений Законом від 2 січня 1907 р. про публічне заняття релігійною діяльністю, проте правовий комплекс про світськість складається із норм, що містяться в різних документах і є неузгодженими, – відзначили автори доповіді [133, с. 6–8].

У п. 2.2 «Подвійна вимога» доповіді Комісії Бернара Стазі йдеться про те, що принцип світськості містить у собі подвійну вимогу: нейтральність держави і захист свободи совісті. До всіх громадян повинен здійснюватися однаковий підхід незалежно від того, яку віру вони сповідують; з іншого боку, необхідно, щоб адміністрація, яка підпорядковується політичній владі, також проявила нейтральність, покладену на кожного чиновника державної

служби [141]. Проте у місцеві бюджети можуть бути включені витрати на функціонування капеланських служб і забезпечення вільного сповідання релігій в таких державних установах, як ліцеї, колежі, хоспіси, притулки і тюрми (Додаток П). Крім того, засновник французької світської школи (в сучасному її розумінні) Жюль Феррі визначив додатковий вільний день, крім неділі, для релігійних занять, передбачений статтею L. 141–3 освітнього Кодексу Франції (Додаток Б). Автори доповіді зробили висновок: «Вимоги нейтральності таким чином пом'якшені «розумними пристосуваннями», які дозволяють кожному користуватися релігійною свободою» [135, с. 85–96].

Другою юридичною опорою світськості, як було вказано в доповіді, є свобода совісті (п. 2.2.2). Законодавство й адміністративна судова практика повинні гарантувати можливість практичного здійснення релігійної діяльності, якщо тільки вона не порушує громадського порядку. Особливо це стосується ізольованих колективів (армії, тюрми, шпиталю, школи та ін.). Тут може виникати невідповідність між вимогами нейтральної державної служби і вільним виявом релігійних переконань кожного. Особливої гостроти ця проблема набуває у шкільному середовищі. Однак релігійне навчання може забезпечити свободу віросповідання з урахуванням особливостей кожної релігії. Тому очевидно, що жодне юридичне положення не перешкоджає створенню мусульманських шкіл.

Стосунки між державою і приватними освітніми закладами регулюються законом Дебре від 31 грудня 1959 р. Приватні заклади повинні керуватися програмами державної освіти і приймати «всіх дітей незалежно від їхнього походження, переконань або релігійної приналежності при повному дотриманні свободи совісті» [377]. Однак широкого резонансу набула справа про носіння хіджабу, яка широко висвітлювалася засобами масової інформації. Питання уперше виникло у 1989 р.: уряд звернувся з проханням до Державної ради з питань світськості держави й освіти доповісти про правовий аспект цього явища.

Генеральна асамблея Державної ради з питань світськості держави й освіти оприлюднила свої висновки 27 листопада 1989 р., а закон від 10 липня 1989 р. закріпив загальні принципи виховання; стаття 10-та встановила широку свободу самовираження учнів (Додаток В). На цій підставі Державна рада визнала право учнів носити знаки релігійної приналежності у стінах шкільного закладу. Проте було встановлено чотири обмеження:

1) забороняються акти тиску, провокування, пропаганди або прозелітизму (намагання навернути інших у свою віру) [165];

2) забороняється поведінка, що принижує гідність, посягає на плюралізм або свободу учня чи іншого члена освітнього співтовариства, а також поведінка, яка загрожує здоров'ю і безпеці учнів;

3) виключаються будь-яке перешкоджання освітній діяльності, виховній ролі вчителів і будь-які загрози порядку в навчальному закладі або нормальному його функціонуванню;

4) доручені державній освітній службі завдання, а саме: зміст освітніх програм і обов'язок постійної присутності на уроках – не можуть стосуватися

поведінки учнів [133, с. 6–8]. Отже, знаки релігійної приналежності забороняються, якщо набувають показного або насильницького характеру (Додатки Д, К).

Підсумовуючи другу частину доповіді, члени Комісії визнали, що світськість є продуктом історичного, політичного і культурного розвитку традицій конкретної держави і заснована на рівновазі прав і обов'язків. Принцип світськості – це гарантія свободи кожного самостійно приймати рішення відносно самого себе. За минуле століття під впливом імміграції французьке суспільство набуло різноманітності, зокрема в духовній і релігійній сферах. Тому необхідно підготувати місце для нових релігій (передусім мається на увазі іслам). Суспільство визнає індивідуальні прагнення, і світськість – це можливість примирити спільне проживання та плюралізм [211].

Третя частина доповіді має назву «Виклик світськості» і присвячена аналізу ситуацій ігнорування і порушення норм світськості. У п. 3.1 «Від декларації юридичної рівності до її практичної реалізації» зазначено, що застосування принципу світськості почало адаптуватися до нового духовного і релігійного різноманіття. Це стосується викладання знань про релігію в комплексі гуманітарних дисциплін, зокрема в нових варіантах програм з французької мови й історії для 6-го, 5-го, 2-го і 1-го класів середньої школи (за українськими стандартами це 6-й, 7-й, 10-й і 11-й класи 12-річної середньої освіти) [299] (Додаток Л).

У пункті 3.2 доповіді проаналізовано актуальні проблеми порушення світськості у сфері державної служби, зокрема у шкільній освіті. Йшлося про те, що носіння показного знаку релігійної приналежності – хіджабу, кіпи або занадто великого хреста, пропуски занять через піст або молитву, звільнення від уроків фізичної культури, відмова здобувати освіту через релігійні переконання, дискримінація деякими приватними школами учнів іншого віросповідання – це прояви, що мають незаконний характер. Комісія відзначила розгубленість державних службовців, зокрема вчителів, у таких ситуаціях, оскільки до цього часу державою не вироблені чіткі правила, за якими вони могли б діяти [331, с. 53] (Додаток К). Також було відзначено, що загрозою світськості стала й активізація насильства стосовно осіб єврейської спільноти: антисемітизм у Франції та інших європейських країнах посилювався через наслідки ізраїльсько-палестинського конфлікту. У 2002 р. прояви антисемітизму вперше сталися у школі. Носіння кіпи на виході із школи, на вулицях, у громадському транспорті становило загрозу. У зв'язку з цим, кількість прохань від батьків записати їхніх дітей до конфесійних єврейських і католицьких шкіл значно зросла у 2003 навчальному році. Це торкнулося і викладачів, деякі з них також покинули державні освітні заклади через власні прізвища [379, с. 26–27].

Четверта частина доповіді під назвою «Утверджувати стійку світськість, що об'єднує» була присвячена питанням удосконалення законодавства Французької Республіки щодо світськості держави, освіти в державних школах і державних інституціях, покращення адміністративної

практики в цій галузі, зокрема у зв'язку з появою нових релігійних течій, що вимагає нового підходу до застосування принципу світськості.

У п. 4.1 «Просування світськості і боротьба з дискримінацією» Комісія запропонувала прийняти «Статут світськості», який визначив би права й обов'язки кожного громадянина в різних життєвих ситуаціях. Було визнано за необхідне надати можливість мусульманам вивчати ісламську релігію [370, с. 29–31]. Підкреслено і необхідність організувати систематичну правову освіту населення та пропаганду цінностей світської демократичної держави. Першим таким місцем є школа, тому Комісія запропонувала створити в інститутах підготовки вчителів (IUFM) два модулі викладання, узгоджені між собою: один – із філософії світськості і цінностей Республіки, другий – з викладання знань, що стосуються релігії і світської професійної етики. Комісія прийняла резолюцію про обов'язок учителів, які вступають до IUFM або вже практикують у школі, підписуватися під «Статутом світськості» [380, с. 76–78] (Додаток Д).

У доповіді було детально викладено бачення Комісією оздоровлення обстановки й зміцнення світськості освіти в державних школах. І на цьому варто зупинитися детальніше. Питання про світськість постало у 1989 р., оскільки місія школи є надзвичайно важливою для Республіки. Школа передає знання, формує аналітичне мислення, забезпечує самостійність, відкритість для усього спектру культур, сприяє розквіту особистості, професійній освіті молоді, готує майбутніх громадян Республіки. Тут уперше відбувається зустріч дитини із соціумом, а часто це і єдине місце для інтеграції у французьке суспільство і соціальної адаптації, школа значною мірою впливає на соціальну й індивідуальну поведінку учнів як майбутніх громадян. Це базова інституція Республіки, де зібрані переважно неповнолітні діти, які зобов'язані відвідувати заняття і бути разом, переборюючи відмінності, що їх розділяють. Школа не повинна бути віддаленою від світу, але учні мають бути захищеними від «неспокою світу». За свідченням очевидців, у багатьох школах міжособистісні конфлікти спричинюють насильства, зазіхання на індивідуальну свободу і провокують громадські заворушення. Дебати у суспільстві зосередилися навколо питання про носіння хіджабу і в більш широкому контексті – навколо носіння знаків релігійної і політичної приналежності в школі (Додаток К). У зв'язку з цим Комісія постановила:

– Для тих, хто носить хіджаб, це може бути особистим вибором або, навпаки, присилуванням, яке особливо ненависне молоді шкільного віку.

– Для тих, хто не носить хіджабу, це символ поневолення, що визначає мусульманську «юну дівчину або жінку як єдину, хто мусить відповідати за бажання чоловіків». Таке бачення жіночої ролі суперечить фундаментальному принципу рівності чоловіка та жінки.

– Для шкільного колективу носіння хіджабу часто є джерелом конфліктів. Це сприймається багатьма учнями і їхніми батьками як щось несумісне з місією школи, яка повинна залишатися нейтральним простором [132, с. 38–52].

Комісія вислухала представників найвпливовіших релігій і керівників асоціацій із захисту прав людини, які висловили зауваження щодо закону, який забороняє показово носити знаки релігійної приналежності. Духовенство вважає, що це принижує мусульман, загострює антирелігійні настрої, провокує відмову мусульманських дітей від шкільної освіти і поширення мусульманських релігійних шкіл. Інші опоненти – більшість представників адміністрації навчальних закладів і значна частина вчителів – переконані в необхідності прийняття закону. Вони звертають увагу на напруженість, що викликана особистими і релігійними обставинами, зокрема утворення релігійних кланів. На їхню думку, треба запровадити чіткі норми, які б виконувалися політичною владою по всій країні і ухваленню яких передувало би громадське обговорення [369, с. 31–32].

Члени Комісії, вислухавши думки всіх сторін, вирішили, що на сьогодні це питання вже не тільки свободи совісті, а й громадського порядку. Напруженість і зіткнення навколо релігій в освітніх закладах стали надто частими і поставили під загрозу нормальний перебіг навчального процесу. Тому Комісія постановила включити у зміст закону про світськість таке положення: «При всій повазі до свободи совісті й особливостей приватних освітніх закладів у школах, колежах і ліцеях забороняється носіння будь-якого релігійного одягу і знаків, що свідчать про ту чи іншу релігійну або політичну приналежність. Санкції за порушення цього правила повинні бути адекватними і застосовуватися після попередження учня про заборону такого одягу чи таких знаків і заявленої ним відмови підкоритися» [143, с. 122–132] (Додатки Ж, З).

Причому на вчителів покладено обов'язок проводити необхідну роз'яснювальну роботу з учнями, зокрема розповідати їм про те, що ця вимога не поширюється на більш стримані релігійні знаки: медальйони, невеликі хрести, зірки Давида або руки Фатіми, невеликих розмірів Корани (Додаток К). Комісія розтлумачила цей крок як такий, що продиктований необхідністю інтеграції молоді шкільного віку у французьке суспільство. Тут ідеться не стільки про заборону, скільки про утвердження єдиного для всіх правила колективного життя. Воно буде запроваджуватися і роз'яснюватися учням через внутрішні шкільні статuti, на уроках громадянознавства. Санкції, як було зазначено, мають застосовуватися у крайньому випадку [368, с. 33].

Стосовно питання викладання у школі знань про релігії Комісія підкреслила, що вивчення релігії (як несвітської форми релігійної освіти) поза департаментами Ельзасу та Мозелю не повинне пропонуватися світським школам [89, с. 166–169]. Проте відзначено, що в останні роки було переглянуто шкільні програми з метою розширення викладання знань про релігії як культурні феномени в курсах французької мови та історії [208, с. 43–44].

Таким чином, Комісія Бернара Стазі ухвалила типове для цивілізованих держав рішення: релігійна освіта у світській школі має надаватися виключно задля реалізації свободи совісті і прав людини



(дитини), задля її культурного розвитку, і тоді це не буде суперечити принципу світськості освіти в державних освітніх закладах (Додаток Б). Здійснений нами аналіз підсумкової доповіді Комісії Бернара Стазі показав, що на сучасному етапі проблема світськості у Франції зазнає активного переосмислення. Значний поштовх цим процесам надала імміграція, яка принесла у французьке суспільство духовне і релігійне різноманіття. Зауважимо: сьгоднішнє завдання світськості – інтегрувати громадян, зокрема молодих людей шкільного віку, які сповідують іслам, у французьке суспільство, протидіяти перетворенню ісламу на політично-релігійний інструмент радикальних рухів. Оскільки світськість покликана забезпечувати спільне неконфліктне проживання, вона набуває особливої актуальності. Свобода совісті, рівність у правах і нейтральність політичної влади повинні бути однаковими для всіх громадян незалежно від їхніх духовних і релігійних переконань. Але державі необхідно виробити нові жорсткі правила, які забезпечать це спільне і неконфліктне проживання у плюралістичному суспільстві. Французький принцип світськості вимагає в сучасному тлумаченні закріплення його основ, державної підтримки з метою забезпечення толерантного ставлення до культурного і релігійного різноманіття. Відтак обов'язок щодо виховання толерантності, формування в молоді полікультурного світогляду, поєднаного з усвідомленням національної ідентичності, покладається на французьку школу.

### **1.3. Взаємовідносини школи і релігії у Франції у контексті культурних традицій європейських країн**

У сучасній Європі світськість сприймається як закономірність культурно-історичного розвитку суспільства і невід'ємний елемент європейської демократії та культури, які вирізняються моральним і духовним плюралізмом, толерантністю і виваженістю щодо розмаїття суспільного життя. Відокремлення церкви від держави зумовило і новий підхід до виконання освітніх завдань. Однак обґрунтування на законодавчому рівні світськості шкільної освіти та її практична реалізація не позбавлені проблем. Наприклад, виникає невідповідність між прагненням утверджувати й розвивати соціально-культурне розмаїття суспільства й жорсткими правовими рамками врегулювання державою соціальних і міжособистісних питань.

Французький дослідник Ів Ламбер у праці «Роль, яку визначили європейці для релігій» зазначає, що головна лінія еволюції стосунків між державою та релігією веде «до плюралістичної секуляризації, за якої релігія може повноцінно відігравати роль духовного, етичного, культурного і навіть політичного ресурсу, поважаючи при цьому особистісну автономію громадян та принцип демократичного плюралізму» [300, с. 11–13]. Ми погоджуємося з ученим у тому, що відмова релігій від домінуючого впливу над суспільством і конфесійна строкатість сучасних спільнот спонукають до «перегляду значення і ролі» світськості в суспільстві загалом і в системі освіти та виховання зокрема.

Французький науковець Арно Леклерк, розмірковуючи над цією проблемою, говорив: «Між рифом роздратованого республіканізму з його прагненням до асиміляції всього у державі, з одного боку, та багатоманітністю суспільства, – з другого, з'являється місце для критичного сприйняття традицій» [309, с. 229–246].

Відповідно до розуміння важливості усіх проблем у березні 2007 р. в іспанському місті Толедо була розпочата робота з розроблення концепції релігійної освіти під назвою «Толедські засадничі принципи навчання релігії в державних школах». Один із її авторів, експерт робочої групи Відділу з демократичних відносин і прав людини, професор Міланського університету Сільвіо Феррарі, пояснив необхідність цього кроку «неочікувано різким ростом плюралізму в галузі культури і релігії», що пов'язане з інтенсивними міграційними процесами в Європі. Якщо раніше вивчення релігії було прерогативою релігійних общин, то сьогодні саме держава має забезпечити знайомство школярів з основами різних релігійних традицій. «Люди інших релігійних культур сприймаються як «інші», «чужі», що призводить до міжрелігійної напруги, появи шкідливих стереотипів, ворожнечі. Найкращими ліками проти цієї отрути є знання один про одного», – вважає вчений. Крім того, автори концепції релігійної освіти підкреслюють, що наразі йдеться лише про вивчення релігій, а не про навчання релігіям. При цьому професор Феррарі зазначив, що останнє не тільки не виключається, а й

схвалюється Толедською концепцією: глибоке знання власної релігійної традиції може слугувати «відправним пунктом» для вивчення релігії інших народів.

Головними принципами реалізації релігієзнавчих курсів у Толедській концепції були визначені такі:

- використання наукових методів викладання релігійних знань;
- повага до прав людини і громадянських цінностей;
- спеціальна підготовка викладачів, заснована на ідеях свободи віросповідання;
- співпраця з релігійними організаціями;
- увага до місцевих проявів релігійного і світського плюралізму [14].

У документі також розглянуті правові питання, пов'язані з вивченням релігій, навчальні програми і педагогічні методи, розроблена система підготовки вчителів «Релігії» як шкільного предмета тощо.

Слід зауважити, що характер навчання релігії у європейських країнах залежить значною мірою від державно-церковних відносин. Досліджуючи культурно-історичні особливості становлення стосунків держави, релігії і школи, російський науковець І. В. Понкін у роботі «Сучасна світська держава. Конституційно-правове дослідження» (2005) розглядає такі їх моделі:

1. У школах офіційно (конституційно, на підставі положень, актів, що укладаються між державою і конкретною релігійною організацією за розпорядженням органу управління освітою) уведений навчальний курс релігійної освіти: від курсу навчання релігії («Закон Божий», «Коран» або аналоги) до обов'язкового для всіх учнів релігійно-культурологічного курсу, який можна замінити на альтернативний іншої конфесійної спрямованості або етичний нерелігійний курс. Як приклад, можна навести Німеччину, Великобританію, Бельгію, Грецію, Іспанію, Італію, Ірландію.

2. Релігійна освіта в державних школах є факультативною, фінансується державою і здійснюється штатними вчителями або фахівцями, які призначаються релігійною організацією (Іспанія та Італія).

3. Викладання знань про релігії здійснюється як обов'язкові гуманітарні курси (історичні, літературознавчі, суспільствознавчі і мовознавчі, поєднані з географією та філософією). Навчання релігії представниками релігійних організацій в державних школах («Закон Божий» і аналоги) дозволяється у спеціально визначений день поза обов'язковою освітньою програмою, а інколи – поза навчальними закладами. Прикладом є Франція (крім департаментів Ельзасу і Мозелю). Але в цій країні обговорюється можливість введення курсу поглибленого вивчення культури релігії, не спрямованого на катехізацію або воцерковлення чи на залучення учнів до релігійних об'єднань [141, с. 157; 80, с. 167–175].

У нашому дослідженні ми зосередимося на порівняльному аналізі способів організації взаємодії школи і релігії як суспільних інституцій у Франції та низці європейських країн. Головними об'єктами такого зіставлення ми визначили:

1. Нормативне законодавство, яким регулюється діяльність державних і приватних закладів шкільної освіти.
2. Державний і приватний сектори освіти; конфесійні школи.
3. Зміст, цілі, завдання релігієзнавчої освіти.
4. Педагогічний персонал.

Упровадження релігієзнавчої освіти у школах Франції і в більшості досліджуваних нами європейських країн здійснюється з дотриманням низки нормативно-правових державних і міжнародних документів, що відображено у таблиці 1.2:

*Таблиця 1.2*

### **Нормативно-законодавчі підстави реалізації релігієзнавчих курсів у школах західноєвропейських країн**

Держава	Державні нормативні документи, закони, угоди
<b>Французька Республіка</b>	<p><b>1. Конституція 1946 р. і Конституція 1958 р.</b> Згідно з 13 абзацом Преамбули Конституції від 27 жовтня 1946 р., підтвердженої Преамбулою Конституції від 4 жовтня 1958 р., гарантовано однаковий доступ дітям і дорослим до освіти, набуття професій і культури у відповідності до національно-культурної ідентичності. Положення пізніше продубльоване статтею L. 141–1 Кодексу Франції про освіту.</p> <p><b>2. Закони від 1880 і 1882 рр.</b> Ст. 2 закону 1882 р. постановляє: «Початкові державні школи один день на тиждень і в неділю не працюють, щоб батьки мали змогу надавати своїм дітям релігійну освіту поза навчальним закладом». «Моральне та релігійне виховання» було замінене «моральним та громадянським вихованням», світським за своєю суттю.</p> <p><b>3. Закон Фаллу для Ельзасу і Мозелю від 1850 р.</b> надавав «служителям культів право інспекції, нагляду та управління у громадських та приватних початкових школах». У шкільний розклад було включено навчальний предмет релігійного змісту («Закон Божий» та аналоги). У цих департаментах статус державних релігій мають Римсько-католицька церква, лютеранські, реформаторські та юдейські релігійні організації.</p> <p><b>4. Закон від 1889 р. (ст. 17-а)</b> затвердив взаємовідокремлення церкви та школи. Релігійне виховання, яким опікувалися священики, було замінене громадянським, тобто світським, яке відтепер здійснювала держава.</p>

	<p><b>5. Закон про відокремлення церков від держави від 1905 р.</b> Ст. 2 Закону Франції від 09.12.1905 постановила, що Республіка не покровительствує, не утримує і не надає субвенцій жодній релігії. Проте передбачено, що у державному, регіональних і комунальних бюджетах будуть ураховані витрати на функціонування капеланських служб і на забезпечення вільного сповідання релігій у школах, колежах та ліцеях.</p> <p><b>6. Закон Дебре від 1959 р.</b> Релігійна освіта здійснюється в межах навчальних програм на основі контрактів, які адміністрація школи укладає з представниками державної влади та Міністерства освіти. Держава виплачує заробітну плату вчителям і фінансує функціонування шкіл.</p> <p><b>7. Декрет від 22 квітня 1960 р.</b> конкретизував питання вивчення релігії у ліцеях, колежах, навчальних центрах, національних професійних школах і, в основному, у всіх освітніх закладах другого ступеня і початкових школах.</p> <p><b>8. Освітній Кодекс Франції від 2000 р.</b> Законодавча частина Освітнього Кодексу Франції запроваджена замість попередніх законів про освіту, які були скасовані президентським ордонансом. Кодекс Франції «Про освіту» (доповнення до Ордонансу № 2000–549 від 15 червня 2000 р.), статті L. 141–1, L. 141–5, L. 141–6 якого підтвердили світськість державної системи освіти.</p> <p><b>9. Закон Ланга-Дебре від 2002 р.</b> Дозволив проведення уроків релігійно-культурологічного характеру в державних школах.</p>
<p><b>Федеративна Республіка Німеччина</b></p>	<p><b>1. Конституція ФРН (1949).</b> Традиційні релігійні конфесії (лютеранство, римське католицитво та інші) визнані державою як партнери у справі виховання дітей і молоді. Встановлено засадничі принципи державно-церковних відносин у галузі виховання й освіти.</p> <p><b>2. Конституції федеральних земель,</b> що закріплюють право на освіту у світській школі.</p>
<p><b>Іспанія</b></p>	<p><b>1. Конституція Іспанії (1970)</b> відокремила церкву від держави, закріпила свободу віросповідання.</p> <p><b>2. Органічний (єдиний) закон Іспанії «Про релігійну свободу»</b> № 7/1980 від 05.07.1980, згідно з яким релігійне навчання здійснюється на всіх ступенях освіти.</p> <p><b>3. Органічний (єдиний) закон Іспанії</b> про якість шкільної освіти від 23.12.2002.</p> <p><b>4. Конкордат (угода)</b> між Іспанською державою і Ватиканом (03.01.1979) установив загальні умови релігійної освіти у світській школі: навчальні плани дошкільної освіти, початкової і середньої школи та технічних колежів для учнів відповідного віку повинні містити знання про католицитво та інших дисциплін на рівних умовах. Ця релігійна освіта не є обов'язковою для всіх учнів, проте право на її здобуття гарантується.</p>
<p><b>Італія</b></p>	<p><b>1. Конституція Італійської Республіки від 1947 р.</b> закріпила право надавати релігійну освіту у державних і приватних навчальних закладах на добровільних засадах.</p>

	<p><b>2. Конкордат Італійської Республіки і Римо-Католицької церкви (1984).</b> У дошкільних, початкових і основних школах вивчається католицький катехізис. Згідно з «Новим Конкордатом» 1984 р., католицизм втратив статус державної релігії. Наразі церква втратила контроль над моральним життям індивідів і виконує функції «соціального придатку держави».</p> <p><b>3. Угода між міністром національної освіти і головою італійської єпископської Конференції від 1985 р., згідно з якою</b> класи повинні формуватися незалежно потреби здобувати католицьку освіту. Щороку при записі до школи учні або їхні батьки повинні повідомляти, чи мають вони намір брати участь у релігійних католицьких освітніх заняттях і виховних заходах. Якщо учні не бажають бути присутніми на таких уроках, вони можуть протягом відведеного на це часу обрати для вивчення інші предмети або ж бути вільними. Викладачі релігії призначалися державними органами управління освітою за представленням єпархіального єпископа.</p> <p><b>4. Угоди між міністром національної освіти і Конференцією єпископів</b> про релігійну католицьку освіту у дитячих садках і початковій школі (23.10.2003) та в середній школі першого ступеня (26.05.2004).</p>
Бельгія	<p><b>1. Конституція від 1831 р. і Конституція від 1959 р.,</b> згідно з якими державою визнається існування мережі світських та конфесійних шкіл.</p> <p><b>2. Законодавчі акти суб'єктів федерації</b> дають можливість учням державних шкіл вибирати вивчення однієї з визнаних державою релігій або курсів «світської моралі».</p> <p><b>3. Закон від 29 травня 1959 («Шкільний пакт»).</b> Включення до шкільної програми «філософських» курсів (загальна назва для всіх релігійних курсів і курсів світської моралі).</p>
Великобританія	<p><b>1. Закон від 1880 р.</b> запровадив обов'язкову освіту для дітей віком від 5 до 10 років.</p> <p><b>2. Закон від 1944 р.</b> запровадив обов'язкову релігійну освіту для всіх типів британських шкіл, однак на прохання батьків учні можуть не відвідувати такі уроки.</p> <p><b>3. Закон про реформу освіти від 1988 р.</b> дозволив представникам інших конфесій, крім англіканської, брати участь у розробці освітніх програм.</p>
Данія	<p><b>1. Конституція Данії 1849 р.</b> затвердила свободу віросповідання. Євангелістська Лютеранська церква стала Церквою Данського народу і підтримується державою. Церквою керує міністр із релігійних справ, єпископи і приходські священики є державними службовцями.</p> <p><b>2. Закон про шкільну освіту 1993 р.</b> Запровадив релігієзнавчі курси з «Християнства данської євангелістської лютеранської церкви» у початковій та середній школі.</p>

Систематизовано автором на основі джерел: [63], [68], [70], [71], [75], [79], [81], [104], [108], [121], [134], [140], [143], [146], [204], [217], [252], [371].

Як бачимо з таблиці 1.2, крім міжнародних правових актів, у європейському просторі на рівні окремих держав існують державні нормативні документи, на підставі яких урегульовуються питання релігійної освіти. Це передусім державні конституції (Італія, Іспанія, Німеччина та ін.), які визначають право надавати таку освіту у різних типах навчальних закладів: як у приватних, підконтрольних тій чи іншій церкві, так і в державних навчальних закладах, причому на добровільних засадах [98, с. 242–256; 134, с. 87].

Варто зазначити, що право на освіту у світській школі у Федеративній Республіці Німеччині закріплене ще й у конституціях федеральних земель. Наприклад, Конституція Баварії від 2 грудня 1946 р. (в ред. від 1 грудня 1998 р.) містить перелік прав релігійних меншин на виховання й освіту дітей відповідно до їхнього віросповідання, а також цілей релігійної освіти, нормативних вимог до викладання Закону Божого як шкільного предмета [70, с. 192–194].

У Німеччині Конституція 1949 р. (ст. 6-а і 7-а) встановила засадничі принципи державно-церковних відносин у галузі виховання й освіти [69, с. 581]. Закон гарантує свободу совісті та релігійної і світоглядної приналежності громадян, предмет «Релігія» має викладатися з дотриманням принципу свободи волі [109, с. 153–173]. Уроки християнської релігійної освіти в державних і муніципальних школах є обов'язковими і рівноцінними щодо інших предметів, а оцінки враховуються при переведенні учнів до старших класів [137]. Згідно із німецьким законодавством, якщо в школі присутні не менше 6–8 віруючих учнів, то вони мають право отримувати відповідну релігійну освіту [33, с. 149–153].

Кожна федеральна земля в Німеччині має власну шкільну освітню програму, що визначає загальні умови навчання дітей (навчальний план, навчальні засоби, підготовку і підвищення кваліфікації вчителів), а церква формує зміст релігієзнавчих курсів і несе за них відповідальність. Так, у декількох землях, зокрема Баден-Вюртемберзі і Баварії, збережено християнські цінності в освіті у державних школах і дозволено колективну молитву. При цьому будь-який прозелітизм (тобто намагання навернути інших у свою віру) заборонений [292, с. 133-137]. А в Гамбурзі наприклад, релігійна освіта надається на засадах міжконфесійності як принципу інтеррелігійного навчання всіх учнів, хоч якими були б їхні переконання. Це стосується й учнів-мусульман, які вчать сприймати свою релігію в діалозі з іншими конфесіями та світоглядами [364].

Порівнюючи загальні нормативно-правові засади релігієзнавчої освіти у Німеччині і Франції, можна сказати, що їх споріднює неухильне дотримання державних освітніх стандартів у навчальних закладах, у тому числі приватних, залучення представників громадськості до навчально-виховного процесу, повага до прав і свобод кожного громадянина тощо. Однак слід зауважити, що відмінним є те, що у Франції відсутній навчальний предмет «Релігія» у державних навчальних закладах, за винятком трьох департаментів (регіони Ельзасу – Мозелю) [89, с. 166–169; 332, с. 15–16].

Крім того, у Французькій Республіці існує проблема законодавчого врегулювання деяких правових норм дотримання світськості у шкільних навчальних закладах, наприклад, відкритого носіння знаків релігійної приналежності. У Німеччині, на відміну від Франції, внесок протестантської і католицької церков у справу виховання є настільки важливим, що уряд надає перевагу не державній, а церковній системі освіти в галузі дошкільного виховання. Така політика базується на розумінні того, що «люди – це ідеологічні створіння, і держава зобов'язана надавати простір для їх релігійної та ідеологічної свободи» за умови, що це буде «сприяти покращенню соціального добробуту і якості освіти» [273, с. 97–98].

У католицьких країнах (Іспанія та Італія) релігійна освіта, крім основних документів (Органічного (єдиного) закону Іспанії «Про релігійну свободу» № 7/1980 від 05.07.1980; Органічного (єдиного) закону Іспанії про якість освіти від 23.12.2002) [68, с. 812–813; 121, с. 175–176, 178; 262, с. 53–55], регулюється ще й угодами (конкордатами), які укладаються представниками державної влади і Римо-Католицькою церквою [262, с. 49, 53–55]. Тут ми ще раз пересвідчуємося в тому, що, незважаючи на спільні положення у законодавчих документах в окремих європейських державах, вирішення питань вивчення релігій у школах зумовлюється історичними, культурними і релігійними традиціями тієї чи іншої країни.

З цієї точки зору Францію можна розглядати як модель світської держави, апробовану протягом столітнього історичного періоду. Законом від 30 жовтня 1889 р., де у статті 17-й уточнювалося, що «виховання в державних школах усіх рівнів доручається винятково світським учителям», було затверджене відокремлення церкви від держави і школи від церкви (Додаток В). Релігійне виховання, яке здійснювалося священиками, було замінене громадянським, тобто світським вихованням, яким відтепер стала опікуватися держава. Закон від 9 грудня 1905 р. про відокремлення церков від держави установив, що Республіка не опікується, не утримує і не надає субвенцій жодній релігії, проте передбачалося, що держава, департаменти і комуни виділятимуть бюджетні кошти на витрати капеланських служб, які діяли у таких державних закладах, як школи, колежі, ліцеї (Додаток Н). Відтак і нові навчальні програми для початкових шкіл 1923 р. не містили жодних знань про релігію [98, с. 77–79].

Однак у трьох департаментах на сході Франції – Верхньому Рейні і Нижньому Рейні (які утворюють Ельзас) та Мозелі (у складі Лотарингії), що у 1871–1918 рр. входили до складу Німеччини, діє шкільний статут часів Закону Фаллу від 1850 р., згідно з яким у навчальних закладах надається релігійна освіта відповідно до чотирьох визнаних конфесій – католицької, лютеранської, реформаторської і юдейської на вибір [89, с. 166–169; 332, с. 15–16].

Попри те, що релігія у сучасній Франції виключена із багатьох сфер суспільного життя, служителів церкви запрошують як рівноправних партнерів до обговорення законодавчого забезпечення прав людини, утвердження принципів плюралізму і демократії. Таким чином, практично



утверджується своєрідний різновид права – екуменічне право, що об'єднує на засадах рівноправності представників різних релігійних общин – християн, мусульман, юдеїв тощо [78]. Відповідно до цієї тенденції у Франції вже не розглядають релігію як виключно особисту справу, оскільки, на думку професора у галузі соціології релігій Жан-Поля Віллема, це означає піддати релігійність остракізмові (вигнанню), перешкоджаючи їй повноцінно відігравати важливу роль у суспільному житті [27].

Тут варто зауважити, що сучасні європейці одностайні в тому, що політична влада будь-якої демократичної країни повинна перш за все підтримувати індивідуальні свободи своїх громадян. Слушною є думка українського науковця Наталії Лавриченко, що такі погляди поширюються і на свободу віросповідання, зокрема й у шкільному середовищі. Якщо традиційно школа виконувала лише освітньо-культурну функцію, то сьогодні вона має утверджувати й розвивати самобутність вихованців, відповідати потребам і вимогам полікультурного суспільства [81]. Франція, як країна-лідер європейської інтеграції, не тільки не стоїть осторонь цих питань, а й намагається зробити вагомий внесок у їх розв'язання. Так, французький філософ Лоранс Леффель стверджує, що ігнорування політичних і релігійних проблем у школі французькі учні сприймають як вияв байдужості і навіть протидії з боку вчителів їхнім незалежним поглядам [312, с. 53]. Тому на сьогодні однією із нагальних соціальних проблем у країнах Західної Європи є вивчення основ релігієзнавчих знань.

Бельгія відрізняється від Франції тим, що її Конституція 1831 р. була визнана однією із найпрогресивніших у Європі, оскільки ще на початку ХІХ століття гарантувала свободу совісті, визнала існування мережі світських та конфесійних шкіл, забезпечила фінансове утримання священників із державного бюджету. На відміну від Франції, у Бельгії «співіснують» у шкільній програмі уроки з вивчення різних конфесій чи філософських течій, включаючи атеїзм, що офіційно визнані бельгійським урядом. Як наслідок, держава фінансово підтримує служителів таких релігій, як католицизм, протестантизм, англіканство, юдаїзм, православ'я, іслам [278, с. 149–162].

Правомірність уведення до шкільної програми «філософських» курсів» (загальна назва для всіх релігійних курсів і курсів «світської моралі») базується на ст. 24-й Конституції Бельгії, на Законі від 29 травня 1959 р. («Шкільний пакт») та законодавчих актах суб'єктів федерації, оскільки Бельгія є федеративною державою. Ці закони забезпечують можливість учням державних загальноосвітніх шкіл вибирати між однією із визнаних державою релігій або «світською мораллю» для обов'язкового вивчення (по дві години в кожному класі протягом усього періоду навчання в школі учнів віком від 6 до 18 років) [275, с. 55–56]. Безумовно, співвідношення між кількістю школярів, які вивчають ту чи іншу релігію, значно відрізняється: від більше ніж 50 % учнів, які вивчають основи католицизму, до 1 % тих, хто вибрав православ'я, що відображає загальну картину релігійних конфесій у країні [284]. Укладання програм, розроблення уроків та методичних рекомендацій, педагогічна інспекція здійснюються представницькими

органами релігійних організацій, а релігійна освіта надається за рахунок коштів муніципалітетів [68, с. 344].

Слід зазначити, що Православна церква в Бельгії лише з 1985 р. отримала статус офіційно визнаної, а з 1988 р. було запроваджено викладання навчальної дисципліни «Основи Православ'я», що стало, на думку православного богослова і педагога Сергія Моделя, «унікальною подією» в Європі. Спочатку навчання велося тільки у фламандських загальноосвітніх школах, але з 1997 р. ці уроки почали проводитись у франкомовній частині країни, а з 1999 р. – і в найменшому німецькомовному окрузі. Навчання проводиться регіональними мовами і здійснюється переважно вчителями-мирянами, які мають вищу богословську освіту [112, с. 17–27].

В Іспанії існують давні католицькі традиції, і лише в 1970 р. Конституція країни постановила відокремити церкву від держави («жодна релігія не може мати статус державної»); була закріплена свобода віросповідання [277, с. 54–56]. Шкільна освіта є нейтральною щодо релігії, але це не забороняє «державним навчальним закладам організовувати факультативне релігійне навчання і надавати батькам можливість обирати для своїх дітей релігійну та моральну освіту відповідно до їхніх переконань» [358, с. 153].

В Італії так само, як і в Іспанії, католицизм втратив статус державної релігії. Наразі церква, як і в більшості європейських країн, зокрема й у Франції, не контролює моральне життя індивідів і виконує функції «соціального приладу держави» [261, с. 95–119]. Однак у царині освіти й виховання перевага надається саме Римо-Католицькій церкві: основи віровчення вивчаються у дитячих садках, початкових школах, колежах і ліцеях, причому за рахунок держави. У 1985 р. було підписано Угоду між міністром національної освіти і головою італійської єпископської Конференції, згідно з якою при записі до школи учні або їхні батьки повинні повідомляти про своє бажання відвідувати уроки католицької релігії й виховні заходи відповідного змісту.

В Італії, як і у Франції, виникла дискусія щодо носіння учнями знаків релігійної приналежності, зокрема хіджабу, а також правомірності знаходження у класах державних шкіл християнських хрестів. У 2006 р. Конституційний суд підтвердив, що це не суперечить Конституції Італії і не загрожує світськості цієї держави, оскільки хрест у державних навчальних закладах символізує не тільки християнство, але й головні цінності суспільства – терпимість, повагу до людини та її прав, відмову від дискримінації [136].

У Данії Євангелістська Лютеранська церква є однією із державних структур. Її очолює міністр освіти і релігійних справ, а єпископи і приходські священики є державними службовцями. Крім того, приходи Церкви Данського Народу реєструють державний та громадянський стани громадян країни. Інші конфесії є визнаними, але держава не втручається у їх діяльність і не фінансує. Отже, церква знаходиться «всередині держави і виконує певні

соціальні функції: здійснює освітню і виховну діяльність, опікується дитячими будинками, притулками, лікарнями тощо» [234].

У школах Данії вивчається християнство та одна або дві нехристиянські релігії, однак вивчення основ віровчення для учнів є не обов'язковим. Саме з приводу Данії французький учений Жан Боберо відзначив як досягнення «секуляризації без світськості», тобто глибоку секуляризацію поглядів та поведінки індивідів у державі, котра зберігає зв'язок із національною Лютеранською церквою [205, с. 320–322].

У Великобританії домінує Англіканська церква, у Шотландії – Пресвітеріанська, у Північній Ірландії та Уельсі визнаної церкви немає. Двадцять п'ять єпископів представляють Англіканську церкву в Палаті лордів, водночас церква підлягає парламентському контролю, крім того, не має жодних привілеїв порівняно з іншими конфесіями [277, с. 59–60].

Школи всіх релігійних деномінацій фінансуються державою, а Закон від 1944 р. запровадив обов'язкову релігійну освіту для всіх типів британських шкіл, однак на прохання батьків учні можуть не відвідувати такі уроки. Закон про реформу освіти від 1988 р. дозволив представникам інших конфесій, крім англіканської, брати участь у розробленні освітніх програм. Це стало важливим кроком до розвитку плюралізму в царині освіти, хоча, безумовно, перевагу продовжує зберігати християнство.

Однак з приводу цього висловили своє незадоволення мусульмани-іммігранти, кількість яких останнім часом зростає. Ураховуючи думку батьків-мусульман, мерія міста Бірмінгема у 1975 р. запровадила викладання ісламу в школі, і це стало офіційною частиною національної програми освіти. Але на початку 1996 р. мусульманські родини (батьки 1 500 учнів селища Батлі у Західному Йоркширі, заборонили своїм дітям відвідувати уроки релігії тому, що, на їхню думку, педагоги немусульманського віросповідання формували в учнів хибні уявлення про іслам [376]. Подібні випадки частішали в 1999–2001 рр. Проте чиновники від освіти побоюються віддавати викладання основ релігії в руки вчителів-мусульман навіть у районах, де ісламська більшість є сталою, оскільки вважають, що це може сприяти пропаганді фундаменталізму в учнівському середовищі і послужить джерелом міжконфесійних конфліктів [156].

На відміну від Франції, в Ірландії і Греції релігія розглядається як «цемент» національної ідентичності, що допомагає протистояти впливу зовнішніх «чужорідних» конфесій. Так, католицизм згуртовує ірландців проти протестантської Великобританії, а грецьке православ'я виокремлює країну з-поміж мусульманського оточення [277].

Ірландська Конституція визнає право батьків обирати для своїх дітей будь-який тип навчального закладу відповідно до їхніх переконань. У державних навчальних закладах країни релігійна освіта здійснюється у рамках факультативу і контролюється церковними інституціями [68, с. 812–813; 228].

У Греції освіта визнана однією з найважливіших місій держави, а релігійна освіта – її важливою складовою. Однак лише з 2002 р., коли

Державна рада дозволила вчителям неправославних конфесій викладати курс релігії, почався процес секуляризації у галузі державної освіти [341, с. 23–24].

Як бачимо, стосунки школи і релігії знайшли своє відображення у законодавстві усіх західноєвропейських країн, оскільки є важливим аспектом громадського життя. Водночас зауважимо, що чинне освітнє законодавство у низці європейських країн потребує змін, оскільки постає необхідність урахувувати освітні потреби дітей-іммігрантів та їхніх батьків, зокрема мусульман. Першою це відчула Франція, згодом Великобританія, Німеччина, Італія. Кожна держава розв'язує цю проблему, зважаючи на її національні традиції і культуру (Див. § 1.2. І розділу нашого дослідження, де ми торкалися цього питання, аналізуючи доповідь Комісії Бернара Стазі [97, с. 53–60]). До того ж нещодавні «масові заворушення, що спалахнули у Франції з приводу заборони дівчатам-мусульманкам ходити до школи в хіджабі, а також масові безчинства в бідних кварталах, які паралізували Париж, додали гостроти цим проблемам і потребують нагального їх розв'язання» [342, 375] (Додатки В, К).

Щодо релігійної освіти, то у сучасній Європі вона може надаватися учням у різних типах навчальних закладів: державних, громадських і приватних. В Італії, Іспанії, Німеччині та низці інших країн релігія викладається у державних школах. Це передбачає тісний зв'язок завдань виховання громадянина тієї чи тієї держави і формування особистості дитини в контексті традиційної для суспільства релігійної культури [109, с. 153–173]. Однак викладання релігії у державних школах має деякі обмеження: якщо конфесійна освіта зосереджена на певних релігійних приписах, то державні школи прагнуть дати учням узагальнені уявлення про християнські цінності, сприяти їх відкритості щодо інших релігійних та філософських ідей, формувати толерантність до представників інших віровчень.

У багатьох західноєвропейських країнах немає відмінності у правовому статусі релігійних і нерелігійних шкіл; у деяких країнах засновані церквами школи отримують державну фінансову підтримку. Часом відносини між владою і релігійними школами мають контрактний характер (Франція, Іспанія), або такі школи мають статус державних (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Італія, Словаччина). Наприклад, в Австрії конфесійну школу може заснувати церква, яка діє протягом 20 років і яку відвідує не менше 2 % населення країни. Однак тут є деякі обмеження: визначена кількість учнів, безкоштовне навчання, повага до релігійних переконань усіх учнів, призначення вчителів місцевою владою. Якщо церковна школа стає державною, то зарплата вчителям і забезпечення підручниками здійснюються за рахунок держави [48, с. 32–36].

У Франції релігійна освіта має місце як у державних, так і в приватних навчальних закладах, де учні мають право на свободу вираження власних переконань, а також зобов'язані толерантно ставитися до переконань інших та поважати їх особистість.

У статуті державних шкіл не тільки чітко визначені права й обов'язки учнів, але й зазначаються певні свободи, а саме:

- свобода інформації та вираження власних переконань за умови поваги до плюралізму та принципу нейтральності;
- захист від будь-якої фізичної або моральної агресії.
- У той же час учні зобов'язані:
- толерантно ставитися до переконань інших, поважати особистість іншого;
- усвідомлювати власну відповідальність за будь-яку діяльність у межах навчального закладу;
- не вчиняти агресивних дій проти будь-якого члена шкільного колективу [197, с. 114] (Додаток П).

Державною освітою у Франції опікуються Федерація батьківських комітетів (FCPE – la Fédération des conseils de parents d'élèves) та Федерація батьків учнів державних шкіл (PEEP – Parents d'élèves de l'école publique) [202, с. 439–472].

Приватні конфесійні школи відвідують сьогодні приблизно 17 % від загальної кількості французьких школярів (близько 2 млн. учнів), їх навчають 110 тис. учителів [197, с. 22–23]. Релігійна освіта здійснюється в межах навчальних програм згідно із Законом Дебре від 1959 р. на основі контрактів, які адміністрація школи укладає з представниками державної влади та Міністерства освіти [255, с. 17]. Контракт передбачає об'єднання приватних шкіл із державними службами національної освіти. Держава виплачує заробітну плату вчителям і фінансує функціонування шкіл. Шкільні приміщення надають органи місцевого самоврядування та асоціації підприємців. Керівництво католицькими приватними школами здійснюється Організацією управління католицькими школами (Organisme de gestion des écoles catholiques – Oges). Більшість (94 %) приватних навчальних закладів працює за контрактом об'єднання на таких умовах:

- термін функціонування навчального закладу становить не менше 5 років; він може бути подовженим на 1 рік у випадку перенесення школи у новий квартал міської зони, який нараховує не менше 300 нових житлових приміщень;
- учителі зобов'язані мати документи, що підтверджують їхню кваліфікацію і відповідають вимогам державної освіти;
- місцева влада має забезпечити вчителям гідні умови проживання, охорони праці та здоров'я;
- місцева влада має враховувати потреби школи;
- контрактом передбачено дотримання статті 1-ої Закону Дебре, де зазначено, що «навчальний заклад має право на збереження особливого статусу при повній повазі до свободи совісті. Всі діти мають право на вступ до навчального закладу незалежно від їхнього культурного походження, світогляду, віросповідання» [200, с. 203–231] (Додаток Б).

Приватною освітою у Франції опікуються такі громадські організації:

- Асоціація батьків учнів під назвою «Національна спілка батьків учнів вільної освіти» (Unapel). Це потужна федерація, яка відстоює принцип вільного вибору освіти, зокрема католицької [192];

– Національний комітет католицької освіти (CNEC), що об'єднує всі структури та інституції католицької освіти під керівництвом генерального секретаря, який призначається на посаду французьким єпископатом;

– Парламентська асоціація за свободу освіти (Ape), яка подає численні клопотання на користь приватної освіти [197, с. 24–25].

Розглядаючи освітню діяльність приватних католицьких шкіл, варто згадати, що Наполеон I поділив імперський Університет на округи, які з часом перетворилися на академії, наразі їх 28. Академію очолює ректор, вона є адміністративним округом і підпорядковується Міністерству національної освіти. Щодо Католицької церкви, то територія Франції поділена на 95 єпархій, із яких 74 відповідають адміністративним округам департаментів. Ці єпархії формують основу релігійного життя краю і об'єднані у 9 апостольських регіонів. Керівництво єпархіями здійснює Конференція єпископів Франції, вона проводить щорічні пленарні асамблеї і призначає національних секретарів, які контролюють приватні школи [254, с. 199–234].

У 1992 р. навчальні заклади католицької освіти поновили свої статuti з тим, щоб знову підтвердити привілеї єпископа, який здійснює нагляд за приватними католицькими школами. У зв'язку з цим було переведено Національний комітет католицької освіти із столиці до провінції. В округах почали співпрацювати академічні та єпархіальні Комітети католицької освіти (Codies). У травні 1996 р. «Національна спілка батьків учнів, що перебувають у системі незалежної освіти» (Unapel) прийняла нову «освітню хартію» (статут), у якій особлива увага була приділена моральному вихованню школярів. Цей документ закликав родини, шкільні та громадські колективи до «відповідальності за збереження християнських цінностей» та визначив новий шлях подолання труднощів суміщення місіонерської ролі католицької освіти із зобов'язаннями приватних закладів освіти приймати учнів незалежно від їхнього віросповідання [254, с. 199–234].

У Франції станом на 2000 р. із 98 % приватних шкіл, що діяли за контрактом, близько 50 були юдейськими, а 10 – протестантськими. Певна кількість навчальних закладів об'єднана у Національну федерацію приватних світських шкіл. Наразі приватна освіта об'єднує 5 тис. 894 материнських і початкових школи, 1 782 колежі, 1 205 ліцеїв та 673 професійні ліцеї, які охоплюють 891 000 учнів на першому ступені навчання та 1 133 000 – на другому [197, с. 24–25]. На думку французького дослідника Жана-Луї Одюка, «релігійні сім'ї обирають для своїх дітей приватні навчальні заклади у чотири рази частіше, ніж ті, де ставлення до релігії є індиферентним». У своїй роботі «Школа у Франції» (1994) учений зазначив, що за останні роки католицька приватна освіта дещо «втратила свої бастіони через демографічний спад у сільських місцевостях», що вимагає реорганізації приватного сектора сільської школи [197, с. 26–27].

З 1989 по 1995 рр. загальна кількість французьких учнів, що навчалися у приватних школах, становила 250 000, дев'ять відсотків з їх числа перейшли до державних шкіл не стільки через конфесійні мотиви, скільки через низькі показники успішності або за бажанням сім'ї. Найчастіше учні

залишають приватний навчальний заклад до іспитів на отримання ступеня бакалавра з метою його проходження у «кращому» державному ліцеї, щоб згодом стати кандидатами до підготовчого класу (*classe préparatoire* – підготовчий клас вищого або середнього професійного навчального закладу). Щороку 17 % учнів навчаються у приватному секторі, 37 % школярів провели хоча б рік у приватному навчальному закладі.

В Іспанії, на відміну від Франції, приватні школи фінансуються державою, якщо вони відповідають певним освітнім стандартам. У країні діє близько 60 % початкових приватних шкіл, що підпорядковані приходам Римо-Католицької церкви. Іспанська дослідниця Даніель Розенберг зазначає, що така модель світськості визнає релігійні почуття членів суспільства та окреслює рамки співробітництва між державою і церквами [360, с. 35–51].

У цій країні кожен школяр віком від 6 до 17 років зобов'язаний щотижня приділяти півтори години католицькій релігійній освіті. Нещодавно (1996 р.) у зв'язку з поширенням в Іспанії інших релігій були підписані конвенції про протестантське та ісламське релігійне навчання. У 1997–1998 рр. курс протестантської релігії викладався у 156 державних школах для 1 504 учнів. У Автономній громаді Мадрида у 1999–2000 н.р. ісламське релігійне навчання проводилось для 600 учнів у 6-ти навчальних закладах [383, с. 5]. У 2004 р. Генеральний директор Управління у справах релігій Міністерства юстиції Іспанії М. Ріко-Гідой оголосила про запровадження з 2005 р. викладання основ ісламу у державних школах нарівні з католицьким катехізисом. Спочатку це стосувалося лише тих автономних громад, де проживає найбільше мусульман, проте передбачалося, що цю вимогу буде розповсюджено по всій території країни [327, с. 170–171].

Порівняймо: у Франції діє 8 847 католицьких шкіл, де навчаються приблизно 2 млн. учнів, і відсоток школярів мусульманського віросповідання постійно зростає, оскільки заборона на носіння відкритих знаків релігійної приналежності в державних школах, запроваджена 2004 р., у приватних католицьких школах відсутня. Тут мусульманкам можна носити хіджаб, а в багатьох католицьких школах дозволяється намаз – п'ятикратна щоденна молитва у мусульман, яка є одним із головних обрядів ісламу (Додаток К). Однак у країні діє всього чотири ісламські школи, незважаючи на те що мусульманська община Франції є найчисельнішою у Європі (5 млн. осіб) [113]. Приватні ісламські школи у край необхідні для французьких мусульман, особливо після заборони на носіння хіджабу і релігійних символів у державних загальноосвітніх школах (Додатки Ж, З). Так, перша середня ісламська школа для 100 учнів була відкрита у паризькому передмісті Обервіль у 2001 р. Через 2 роки 80 учнів вступили до ісламської школи Ібн Рушд у м. Ліль. У 2008 р. третя приватна ісламська школа Аль-Кінді на 140 учнів була відкрита у передмісті Десні м. Ліона. Крім предметів загальноосвітньої програми, школярі вивчають Коран, юриспруденцію, ісламську історію і цивілізацію. Як зазначив заступник директора Хакім Шергі, освітній заклад діятиме, «поважаючи закони Республіки» [29].

У Великобританії релігійна освіта учнів є обов'язковою. З 1998 р. згідно із Законом про шкільну освіту у Великобританії діють різні типи шкіл, які можуть надавати учням знання про релігії:

- державні школи (community schools, country schools);
- грантові школи (foundation schools), засновані на чий-небудь кошти;
- незалежні школи (voluntary aided schools), які фінансуються спільно церквою (2/3 видатків) і державою (1/3 видатків);
- незалежні школи під контролем (voluntary controlled schools) – церковні школи, що контролюються державою; у цих школах видатки покриваються на 1/3 церквою, на 2/3 – державою [27].

У Великобританії існує близько 4 500 державних конфесійних шкіл, 99 % з них контролюють католики або протестанти, такого ж права нині вимагають мусульмани. Релігійні меншини можуть відкривати власні школи, вимоги до навчальних програм у них повинні відповідати мінімальному стандарту загальної освіти [1]. У 2004 р. міністр освіти Великобританії Чарльз Кларк оголосив про видання нових методичних рекомендацій для всіх типів навчальних закладів щодо вивчення християнства та інших віровчень – ісламу, юдаїзму, буддизму, індуїзму, сикхізму [122].

Порівняно з іншими країнами, Франція відрізняється значним конфесійним різноманіттям: крім католицизму і протестантизму, має місце юдаїзм, православ'я, поширилися нові релігії – іслам і буддизм. Французький науковець, співробітник Міжрегіональної політичної обсерваторії (Observatoire interrégional du politique – OIP) Клод Даржан у своєму дослідженні «Мусульмани, які заявили про себе у Франції: релігійне утвердження, соціальна субординація, прогресивна політична доктрина» (2003) стверджує, що іслам став другою релігією у Франції після католицизму [242]. Такий значний ріст чисельності мусульманського населення відбувся усього за кілька років, хоч у кінці ХХ ст. мусульмани становили лише 0,2 % від загальної кількості населення країни [225; 311, с. 53]. Згідно з опитуванням Центру політичних досліджень (Centre de recherches politiques de sciences politiques – CEVIPOF), станом на 2003 рік релігійна мапа Франції мала такий вигляд (Див. табл. 1.3).

*Таблиця 1.3*

**Релігійна приналежність населення у Франції (станом на 2003 р.) [242]**

Католики	67,9 %
Протестанти	2,3 %
Юдеї	0,5 %
Мусульмани	0,2 %
Представники інших релігій	1,3 %
Безрелігійні	25,3 %
Не дали відповіді	0,7 %
<b>Разом</b>	<b>100 %</b>



У Франції і Великобританії досить обережно підходять до питання відкриття шкіл для мусульман, хоча в Англії їх набагато більше, ніж у Республіці. Так, у 1981 р. у Великобританії було відкрито першу початкову мусульманську школу «Ісламія» на 210 учнів, які вивчають предмети, що входять до програми державних шкіл. Усього в країні станом на 1990 р. діяло 120 ісламських шкіл, з них мали державну підтримку лише 8. Сьогодні, незважаючи на помітні успіхи мусульманських шкіл у галузі освіти й виховання, недовіра європейців до ісламу і його ролі в Європі загострює питання про фінансування цих навчальних закладів. Опитування, проведене ICM/Guardian у 2001 р., показало, що 2/3 громадян Великобританії виступають проти утримання таких шкіл коштами платників податків, оскільки після останніх терактів британці сумніваються, чи зможе навчання національних меншин формувати в учнів патріотичні почуття. Проте директор школи «Ісламія» Абдулла Тревасан переконаний, що позбавлення особистості з раннього віку відчуття власної ідентичності сприяє формуванню радикальних поглядів [168].

У 2005 р. уряд Великобританії мав намір перевести більшість релігійних мусульманських шкіл під контроль держави. Ця ідея була озвучена тодішнім міністром освіти Рут Келлі. Згідно з її планом, приватні школи, у тому числі й мусульманські, мали отримати державне фінансування за умови переходу до державної системи освіти. На той час у країні існувало лише 5 мусульманських державних шкіл і 150 приватних [13].

Станом на листопад 2009 р., за повідомленням місцевої Асоціації мусульманських шкіл (AMS), багатьом приватним релігійним мусульманським школам загрожувало закриття через брак коштів у зв'язку з економічною кризою. Незалежні релігійні школи борються за виживання, хоча мають можливість отримати статус державних. Це означає, що школа не буде брати оплату з батьків, а перейде на утримання Британського Департаменту науки й освіти (DES). У цьому випадку заклад має виконувати державну програму навчання, включаючи уроки релігійного виховання. Однак приватні релігійні мусульманські школи прагнуть залишитися незалежними.

Питання про те, чи потрібно державі надавати підтримку мусульманським школам, у Європі вирішується по-різному. Наприклад, у Нідерландах держава фінансує 40 мусульманських шкіл, а у Франції заборонено носити знаки релігійної приналежності (хіджаб) у державних школах [114] (Додатки Ж, 3).

Цікавим є і той факт, що лондонським школам рекомендували ввести вихідні дні на мусульманські, індуїстські і сикхські свята. За статистикою, більше як 70 % британців (близько 41 млн. осіб) – християни. Найчисельнішою релігійною групою після них є мусульмани (1,6 млн.); окрім того, у Великобританії мешкають 0,5 млн. індуїстів і приблизно 330 тис. сикхів [175]. У Франції, де дотримання норм світськості у державній школі є обов'язковим, не обговорювалася законність вихідних днів або канікул, пов'язаних із релігійними святами. Отже, Великобританія більш толерантна щодо цього питання, ніж Франція [308].

Як уже зазначалось, у Німеччині вивчення релігії у державних школах

є обов'язковим. Найбільш яскраво це висвітлено у Конституції Баварії: «Державні загальноосвітні школи є доступними для всіх дітей шкільного віку. У цих школах навчають і виховують на принципах християнської віри» [70, с. 192–194]. У федеральній землі Рейн-Вестфалія початкові школи можуть бути як державними, так і приватними, у яких вивчаються основи того чи іншого віровчення. Основна загальноосвітня школа є державною, можна відкрити і релігійну школу для учнів старших класів за умови достатньої кількості тих, хто виявив бажання навчатися, а також забезпечення якісного навчально-виховного процесу [282, с. 181].

Питання про мусульманську релігійну освіту є надзвичайно актуальним для Німеччини, де на 80 млн. населення припадає близько 8 млн. мігрантів, більшість з яких сповідує іслам. У країні проживають приблизно 33 % католиків і стільки ж протестантів, 10 % мусульман, а решта населення відвідує різні секти або належить до атеїстів [198, с. 145]. У 1999 р. Конституційний суд Німеччини ухвалив рішення про те, що Ісламська федерація Берліна має право здійснювати мусульманську релігійну освіту. Тільки у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія кількість мусульманських учнів у середніх школах становить близько 100 тис., а у школах Берліна – їх більшість. На відміну від уроків християнства, які мають на меті зміцнення віри, заняття з ісламу проводяться для поширення інформації про мусульманську релігію, для інтеграції мусульман у громадське життя і запобігання загрози формування паралельного суспільства [21].

Серед бельгійських шкіл чільне місце посідають конфесійно орієнтовані навчальні заклади, як, наприклад, єдина в країні мусульманська школа «Аль-Газалі» в Брюсселі. Програма цієї «вільної конфесійної школи», крім базового компонента, звичайного для франкомовної Бельгії, включає викладання ісламу й арабської мови. Станом на січень 2002 р. у школі навчалось близько 1000 дітей іммігрантів з країн мусульманського Сходу [156].

У бельгійському парламенті у 2002 р. спалахнули дебати саме через викладання курсу ісламської релігії у навчальних закладах країни. Вчитель, який викладав основи ісламу, змушував дітей плювати в обличчя однокласникам, які прийшли на урок без хіджабу. Бельгійська влада взяла цей випадок під особливий контроль, а представники мусульманських общин засудили поведінку вчителя-фанатика [60].

Крім ісламських шкіл, у Бельгії широко розповсюджені юдейські (м. Гент, Брюгге) і православні освітні заклади (м. Брюссель). Навколо їх існування у країні на початку 90-х років велася гостра дискусія. Спеціалісти в галузі освіти висловлювали побоювання, що навчання в таких конфесійно орієнтованих школах буде сприяти відчуженню етнічних общин від бельгійського суспільства. Однак у 2002 р. 40 % дітей із соціально вразливого середовища, які були випускниками мусульманської школи, вступили до вищих освітніх закладів країни. Це доводить, що взаємодія на рівні держава-церква-школа вийшла на новий етап партнерських стосунків [156].

Реалізація змісту релігійної освіти теж має певні відмінності й особливості в тій чи іншій західно-європейській країні, які в узагальненому вигляді показані в таблиці (Див. табл. 1.4).

## Способи реалізації релігійної освіти у західноєвропейських країнах

№	Країна	Релігієзнавчі предмети і курси (державний сектор)
1.	<b>Франція</b>	Релігійні курси у державних школах відсутні, проте у шкільні програми введені змістові блоки, які ознайомлюють учнів з основними світовими релігіями.
2.	<b>Бельгія</b>	Релігійна освіта в рамках однієї із шести визнаних державою релігій (курс «релігійної моралі») Курс «нерелігійної моралі» («філософський») викладається під контролем представників релігійних організацій.
3.	<b>Іспанія</b>	Уроки католицької релігії. «Дослідницька науково-пошукова та науково-практична робота» та курс «Суспільство, культура та релігія». Курс протестантської релігії. Ісламське релігійне навчання.
4.	<b>Італія</b>	Вивчення католицького катехізису.
5.	<b>Данія</b>	Курс історії релігій: – первісні релігії; – одна або дві нехристиянські релігії; – християнство. Предмет за вибором «Християнство Данської Євангелістської Лютеранської церкви».
6.	<b>Великобританія</b>	Уроки «Закону Божого» (Католицька або англіканська церква). Відвідування колективного християнського богослужіння. Ісламська освіта.
7.	<b>Німеччина</b>	Уроки «Закону Божого». Альтернативні курси основ моралі: – «Філософські бесіди з дітьми» та «Філософія» (Мекленбург-Передня Померанія); – «Етика» (Баден-Вюртемберг, Гессен, Саксонія, Саксонія-Ангальт); – «Цінності і норми» (Нижня Саксонія); – «Уведення у філософію» (Бремен, Шлезвіг-Гольштейн, Північний Рейн-Вестфалія). Мусульманська релігійна освіта (мусульманська мораль, історія ісламу).

Систематизовано автором на основі джерел: [39], [70], [136], [216], [227], [248], [279], [286], [287], [288], [289], [291], [327], [361], [363], [372], [386].

У Франції релігійні курси у державних школах відсутні, проте у шкільні програми введені змістові блоки, які ознайомлюють учнів з основними світовими релігіями. Наприклад, під час вивчення історії, географії французькі школярі знайомляться з Біблією як із першоджерелом пізнання історії єврейського народу, історичних витоків юдейської та християнської релігій. Французькі педагоги Бернар Дескульор та Рене Нуайя стверджують, що такий підхід повертає релігієзнавчому компоненту його

чільне місце у нових стосунках між релігією, державою і школою завдяки культурній трансформації суспільства [248].

Існує і така модель вивчення релігії, за якої в державних школах учням пропонують вивчати одну з визнаних релігій або ж обрати альтернативу за їх бажанням чи бажанням їхніх батьків (уроки світської етики). Наприклад, у Бельгії в середніх загальноосвітніх школах учні мають змогу обирати між:

- релігійною освітою («навчання релігійної моралі») в рамках однієї із шести визнаних релігій у початковій та основній школах;

- курсом «нерелігійної моралі» («філософським»), але його зміст контролюється релігійними організаціями [289, с. 160].

В Іспанії та Італії за зміст релігійної освіти відповідає церква, але контролює її адміністрація навчальних закладів [227]. В Іспанії релігійне навчання здійснюється на всіх етапах шкільної освіти, у 1997–98 рр. 86,64 % учнів відвідували уроки католицької релігії [137]. Учням, які не бажають вивчати цей предмет, пропонується як альтернатива «дослідницька науково-пошукова та науково-практична робота» у першому навчальному циклі та курс «Суспільство, культура та релігія» – у другому. Ця діяльність може стосуватися анкетних опитувань громадської думки, обробки та інтерпретації статистичної інформації тощо. Викладання у школах релігії для учнів, які належать до релігійних меншин (протестантів, мусульман), є можливим, але за умови, що їх представники уклали з державою угоду про співробітництво і це не суперечить ідеологічній або віросповідній концепції державної чи приватної школи [363, с. 120–121].

Згідно з Конкордатом Італійської Республіки і Римо-Католицької церкви 1984 р., у дошкільних закладах і початкових школах країни щотижня відводиться дві години на вивчення католицького катехізису (основ віровчення) і одна година – в основній і старшій школі. Угода між шкільною адміністрацією та італійською єпископською Конференцією визначає, по-перше, зміст програм викладання католицької релігії для державних навчальних закладів; по-друге, організацію процесу викладання релігії, зокрема розклад занять; по-третє, критерії відбору навчальних посібників; по-четверте, професійну кваліфікацію вчителів [157]. Наступна угода (1985 р.) між закладами освіти і єпископською Конференцією захищає права тих, хто не сповідує католицизм. Відтак класи повинні формуватися незалежно від потреби здобувати католицьку освіту, якщо ж учні не бажають бути присутніми на таких уроках, то вони можуть обрати для вивчення інші предмети або ж бути вільними.

Яскравим прикладом толерантності і плюралізму в питаннях релігійної освіти є Данія, де в середніх школах уведено курс історії релігій: первісні релігії (10–15 год.), одна або дві нехристиянські релігії (20–25 год.) і християнство (25–30 год.). Нагадаємо, що це відбувається в країні, де населення є на 87 % лютеранським [386]. Крім того, у Данії викладається як самостійний предмет (з 1976 р. – обов'язковий) курс «християнських знань» [361, с. 85–87]. Навчальний курс під загальною назвою «Християнство данської Євангелістської Лютеранської церкви» включає

триста уроків для учнів початкової та основної шкіл. Його зміст складають біблійні оповіді, які пояснюють вплив християнства на головні цінності данського суспільства і дають можливість учням зрозуміти «інші стилі життя і стосунків» [216, с. 97–116]. З «релігіями інших країн і народів» та «різними філософськими вченнями» (марксизм, екзистенціалізм та ін.) учні знайомляться у старших класах.

У Великобританії релігійна освіта реалізується відповідно до стандартних програм, які затверджуються на паритетних засадах (квотою у 25 % голосів) представниками місцевої влади, учительських колективів і релігійних об'єднань. Більшість шкіл мають невеликі каплиці Англіканської або Католицької церков, де учні відвідують служби два-три рази на тиждень. Діти, чії батьки належать до інших конфесій, звільняються від християнських служб на відміну від атеїстів або агностиків, оскільки, на думку шкільної адміністрації, церковні служби і уроки Закону Божого формують у дітей моральні цінності. Розділ 6-й Акту про реформу освіти 1988 р. встановив, що всі учні державних шкіл Великобританії повинні відвідувати колективне християнське богослужіння. Якщо учні належать до іншої конфесії, директор школи разом з місцевою Радою з релігійної освіти зобов'язаний організувати для всіх бажаючих альтернативну релігійну службу [326, с. 140–146]. Такого немає в жодній європейській країні, тому досвід Великобританії є унікальним і вартує осмислення з наукової і політичної точок зору.

Провідними цілями навчально-виховної діяльності у світській школі ФРН є виховання в душі слухняності Богові, пошани до гідності людини, підготовка до суспільної діяльності. Школярам прагнуть прищепити принципи гуманізму, демократії і свободи, навчити їх терпимості і поваги до переконань іншої людини, любові до свого народу і батьківщини, інших народів, мирного співжиття і злагоди. Отже, перед школою ставляться завдання етичного, духовного і фізичного виховання молоді на основі західноєвропейської культури і німецької освітньої спадщини, а також надання знань і вмінь, необхідних для життя і праці в сучасному суспільстві [292, с. 133-137]. Досягненню цих цілей підпорядковане і викладання Закону Божого (2 год. на тиждень) згідно з віровченням відповідної конфесії і за згодою батьків. Для школярів, які не відвідують ці уроки, викладаються основи моралі [70, с. 192–194]. У різних федеральних землях Німеччини такі альтернативні курси наповнюються специфічним змістом. Так, у федеральній землі Мекленбург-Передня Померанія це «Філософські бесіди з дітьми» (початкова і середня школи) і заняття з філософії (старша школа). Це може бути також «Етика» (Баден-Вюртемберг, Гессен, Саксонія, Саксонія-Ангальт) або ж «Цінності і норми» у Нижній Саксонії та «Введення у філософію» (Бремен, Шлезвіг-Гольштейн, Мекленбург-Передня Померанія, Північний Рейн-Вестфалія). Під час вивчення цих альтернативних курсів розглядаються і релігійні питання, проте здебільшого як коротке інформування [216, с. 97–116].

У Німеччині держава приділяє значну увагу і мусульманській освіті.

Мусульманська початкова школа, заснована 1989 р. Ісламською федерацією Берліна (федеральна земля Берлін), була першою школою, яку визнала місцева влада у листопаді 1995 р. і яка отримала державне фінансування. У більшості федеральних земель у державних школах для мусульман була введена релігійна освіта (Religionskundlicher Unterricht). Цей курс викладається рідною мовою учнів (найчастіше турецькою) на добровільних засадах, а відповідні програми розроблені Міністерством освіти Німеччини [292, с. 137]. У 1999 р. федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія ввела у початкових і середніх школах для дітей із мусульманських сімей мусульманську релігійну освіту (Islamische Unterweisung) німецькою мовою (з 1986 по 1999 рр. вивчення ісламу було факультативним і лише турецькою мовою). У Німеччині нарівні з уроками релігії для дітей із сімей католиків і протестантів було дозволено викладати 2 години на тиждень мусульманську мораль, історію ісламу [372, с. 53–60].

На нашу думку, досвід Німеччини у викладанні релігії в школі може послужити для Франції як і для інших країн прикладом демократії, толерантності і плюралізму. У 2003 р. у доповіді про викладання основ релігії у світській школі Франції тодішній посол Французької Республіки в Україні пан Філіп де Сюрмен зауважив, що «освіта має переконати молодь у тому, що релігії необхідно цінувати за те краще, що їх вирізняє. Тому у Франції поділ на національні спільноти є небезпечним. За висловлюванням перського філософа Джаладдіна Румі, «необхідно якнайширше «повідчиняти вікна» й не допустити, щоб хтось замикався у собі, оскільки «чим більше дім має вікон, тим яскравіше він сяє уночі» [39].

Не менш важливим питанням релігійної освіти є вибір учителів, які мають викладати учням знання про релігію у світській школі. На теренах Європи ця проблема може розв'язуватися по-різному. В одному випадку такими вчителями є світські педагоги, в іншому – особи, затверджені духовною владою, або священники. Делікатною проблемою є педагогічний корпус релігійних шкіл. Скажімо, викладання у приватній школі не повинно обмежувати релігійну свободу вчителя, який водночас повинен поважати релігійний характер школи, де працює. Втім, Конституційний суд Іспанії вказав, що обов'язок вчителя поважати віровчення церкви, яка заснувала школу, не означає, що він повинен захищати її ідеологію, або перетворювати свої уроки на індоктринацію, або підпорядковувати наукові істини цій ідеології. Але якщо викладання цілковито суперечить шкільній ідеології або стає ворожим їй, то це може стати підставою для звільнення вчителя.

Нам видається слушним погляд на особистість викладача релігії, висловлений англійським ученим, співробітником Інституту педагогіки у Йорвіку Робертом Джексоном. «Учителів треба наймати на роботу, беручи до уваги передусім їхні знання і професійну майстерність, а не причетність чи непричетність до певної релігійної або атеїстичної традиції» [288].

У Франції, згідно із законом від 1889 р. про взаємовідокремлення церкви та школи, навчання і виховання учнів у державних освітніх закладах здійснюють лише світські вчителі, тоді як в Іспанії курс релігійної освіти

викладається вчителями, які призначаються Католицькою церквою і отримують зарплату від держави. Такий підхід до вибору викладачів неможливий у Франції, оскільки потрібно враховувати те, що серед учнів можуть бути католики, протестанти, юдеї або мусульмани. Тому, на думку наукового керівника Вищої школи соціальних досліджень, професора Франсуа Дюбе, викладання релігії представниками церкви «призвело б до громадянської війни» [169].

В Італії, наприклад, у дошкільних закладах і початкових школах релігійне навчання може бути доручене шкільним учителям за умови їх визнання церковною владою. У старшій школі викладачі релігії призначаються державними органами управління освітою за поданням єпархіального єпископа. Учитель повинен мати спеціальне свідоцтво – «*nihi obstat*» – про рівень його кваліфікації у теології [262, с. 49].

У Великобританії підготовка вчителів для викладання релігії організована на спеціальних факультетах державних університетів. Церковними ієрархами вчителю видається довідка про його право викладати релігію, зазвичай це означає, що він веде християнський спосіб життя [323, с. 826–828].

У Греції вчитель має бути дипломованим спеціалістом у галузі православного богослов'я (диплом відповідного богословського закладу Греції, Росії, Румунії або паризького Свято-Сергієвського православного богословського інституту). Вчителі, які не мають відповідного документа, можуть його отримати після закінчення трирічного навчання в Інституті святого Іоанна Богослова, створеного з цією метою кілька років тому у Бельгії [112, с. 17–27].

У Німеччині релігійна освіта підлягає державному нагляду і фінансуванню. Якщо предмет релігійного змісту викладається священником, держава повинна відшкодувати витрати релігійній організації. Учителі релігієзнавчих курсів повинні мати мандат відповідної релігійної організації, який називається у протестантів «*vocatio*», а у католиків – «*missio*». Держава забороняє викладати релігійні предмети вчителю, чия професійна придатність не підтверджена релігійною організацією [198].

У Німеччині існує проблема підготовки вчителів для мусульманських шкіл. Для її розв'язання у 2009 р. у Берліні відкрилася перша в країні школа імамів (духовних наставників мусульман). До неї було набрано 16 молодих мусульман, які мали навчатися у двох класах протягом 6 років. Крім обов'язкових предметів – Корану, арабської і турецької мов, особлива увага приділяється громадянознавству і німецькій мові. Ініціатором проекту виступив берлінський інститут «Бухара». За словами його представників, школа готуватиме сучасних духовних лідерів, які добре говоритимуть німецькою, будуть відкриті для німецької культури і зможуть поліпшити інтеграцію мусульман у німецьке суспільство. Організатори також відзначають, що на сьогодні мусульманські общини Німеччини відчувають нестачу «німецьких імамів». У більшості випадків вони прибувають з мусульманських країн, і тому часто не знайомі з місцевим способом життя і

погано знають німецьку мову [15].

Таким чином, у більшості європейських країн уряди підтримують релігійну діяльність церкви, якщо вона сприяє розв'язанню соціальних проблем, дотриманню норм моралі тощо [273, с. 97–98]. Наразі Франція відчуває потребу повернутися до використання виховного потенціалу релігії, потребу надати дітям знання про релігію як складову національної культури. У питанні релігійної освіти Французька Республіка подібна до інших європейських країн тим, що її законодавство виключає дискримінацію громадян за релігійними переконаннями, зокрема й у закладах шкільної освіти. Однак уряд країни повільно реагує на релігійне розшарування французького суспільства, на зростання чисельності мусульман, тоді як у Великобританії, Німеччині, Голландії питання мусульманської освіти розв'язуються більш сміливо й оперативно. Водночас незаперечним є той факт, що стосунки школи і релігії як суспільних інституцій у Франції стають більш гнучкими. На зміну жорстким обмеженням щодо впливу церкви на організацію навчально-виховного процесу у державних освітніх закладах приходять зближення школи і релігії у площині їх спільних інтересів щодо освіти й виховання французьких школярів.

### **Висновки до першого розділу**

Світськість освіти – один із базових принципів функціонування сучасної школи Франції. Проведений аналіз історичного розвитку французької світської школи дозволив окреслити такі етапи її становлення:

1) 1789 р. – період Великої французької буржуазної революції (безкоштовна початкова освіта стала надаватися лише у державних школах світськими вчителями);

2) 1880–1886 рр. – реформи міністра національної освіти Ж. Феррі (світська освіта для дітей 6–13 р. стала обов'язковою, релігію було вилучено з навчальних програм, але щочетверга учні могли здобувати релігійну освіту поза школою за згодою батьків);

3) прийняття Закону про відокремлення церкви від держави (1905 р.) та Конституції Франції (1958 р.).

Розглянуті у дослідженні основні ознаки світськості освіти в державних навчальних закладах (свобода світоглядного вибору, відокремлення школи від церкви, світськість учителів, релігійна нейтральність навчальних програм і підручників) не заперечують вивчення основ релігії як культурного феномена та джерела духовно-естетичних цінностей.

Тому у Франції вимоги щодо світськості держави та освіти стали більш поміркованими і не суперечать чинному законодавству. Наразі у країні дотримання принципу світськості дає змогу запобігати дискримінації громадян будь-якої конфесії, уникати конфліктів на ідеологічному та релігійному ґрунті.

Своєчасним у Французькій Республіці стало обговорення на державному рівні можливості переглянути засади світськості у зв'язку з



регресивними тенденціями у сучасній національній системі освіти та виховання, а також з зв'язку з примітивними уявленнями французьких школярів про релігію та її внесок у світову та національну культуру. Предметом дебатів стали проблемні питання, які стосуються дотримання правових основ світськості у галузі освіти (носіння знаків релігійної приналежності, відмова відвідувати уроки через релігійні переконання тощо). Особлива увага державних структур зосереджена на проблемі здобуття освіти дітьми з родин іммігрантів, переважно мусульман, які потребують інтеграції у французьке суспільство і вимагають гарантованого чинним законодавством Франції права на відкриття шкіл для національних меншин з метою вивчення ісламу.

Для реалізації нової парадигми системи освіти Франції, яка має ґрунтуватися на засадах толерантності, віротерпимості, полікультурності, принципі національної ідентичності, з 1996 р. навчальні програми шкільних предметів гуманітарного та суспільствознавчого циклів були доповнені релігієзнавчим компонентом, але поки що не йдеться про введення навчальної дисципліни релігійного спрямування.

Порівняльний аналіз державно-церковних відносин у країнах Європи та Франції засвідчив зближення школи та релігії, що спонукає уряди європейських держав позитивно оцінювати роль церкви у розв'язанні соціальних проблем, зокрема й у вихованні молоді. Однак, на відміну від Франції, у деяких країнах (Німеччині, Великобританії) у державних школах викладається навчальний предмет релігійної освіти, який може бути замінений альтернативним етичним нерелігійним курсом, або ж релігійна освіта є факультативною (Іспанія, Італія).

Також у цих країнах більш радикально, ніж у Франції, розв'язується питання мусульманської освіти. Однак уряд Французької Республіки погоджується з тим фактом, що кількість іммігрантів – представників релігійних меншин – у країні щороку зростає, і ця проблема потребує негайного вирішення.

## РОЗДІЛ 2

### ЗАСТОСУВАННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

#### 2.1. Зміст і структура релігієзнавчого компонента у шкільній освіті Франції

Сучасна система освіти Франції складається із чотирьох структурних ланок, що зберігають наступність. Французька молодь має змогу здобути освіту відповідно до європейських стандартів і підготуватися до вступу у вищі навчальні заклади чи отримати навички професійної діяльності. Дошкільна підготовка у «материнських школах» (écoles maternelles) охоплює практично всіх дітей, починаючи з трирічного віку. Початкова («елементарна») освіта (école élémentaire) має три цикли і триває 5 років: підготовчий цикл (CP); фундаментальний курс першого та другого років навчання (CE1, CE2); середній курс першого та другого років навчання (CM1, CM2). Після закінчення початкової школи учні переходять до середньої школи першого ступеня – колежу (collège, 4 роки). Перші два роки колежу (6-й та 5-й) становлять підготовчий цикл, заключні (4-й та 3-й) – орієнтаційний, під час якого учні вибирають подальший шлях до здобуття повної середньої освіти у загальних і технічних ліцеях (lycées) (3 роки) та у професійно-технічних ліцеях (3–4 роки). Ліцеїсти складають комплексні підсумкові екзамени й можуть отримати диплом бакалавра (baccalauréat – свідоцтво про повну середню освіту з правом вільного вступу до університетів) [30] (Додаток Л).

Навчальний процес у колежі організований таким чином, щоб посилити індивідуалізацію та диверсифікацію навчальної діяльності учнів, наприклад, у 5 та 4-му класах з'являється елективний предмет – друга іноземна мова. До інваріантної частини навчальної програми входять предмети, які можна згрупувати у такі основні блоки навчальних предметів:

- філологічний (рідна мова і література, сучасні іноземні мови, латина);
- суспільствознавчий (історія, суспільствознавство, громадянознавство, філософія, мораль, основи державності і права, економічна географія, релігія);
- природничо-математичний (природознавство, біологія, фізика, хімія, математика, інформатика та основи комп'ютеризації);
- естетичний (образотворче мистецтво, музика, співи, драматичне мистецтво, гра на музичних інструментах);
- технологічний (ручна праця, домашнє господарство, робота з тканиною та деревом, технологія);
- культура і спорт.

Інваріантна частина програми для колежів визначає зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки всіх учнів, прилучення їх до загальнолюдських і національних цінностей [127].

Обов'язковими предметами для всіх учнів 5 і 4-го класів (у Франції послуговуються зворотною нумерацією класів) є:

- французька мова ..... 4–5,5 годин
- математика ..... 3,5–4,5 годин
- перша іноземна мова ..... 3–4 години
- історія, географія, громадянство ..... 3–4 години
- наука про життя та Землю ..... 1,5–2 години
- фізика-хімія ..... 1,5–2 години
- технологія ..... 1,5–2 години
- фізичне і спортивне виховання ..... 3 години
- пластичні мистецтва, музика ..... 2–3 години

Французький ліцей, створений Наполеоном на початку ХІХ століття, зазнав істотних організаційних і змістових змін, при цьому його суспільно-освітній статус незмінно продовжує залишатися високим. Сьогодні ліцей – це єдиний тип навчального закладу в країні, який надає своїм вихованцям повну загальну середню освіту, тому переважна більшість дітей після колежу переходить до ліцею. У ліцеї прийнято зворотню нумерацію класів: другий клас (десятий рік навчання), перший клас (одинадцятий рік навчання) і випускний клас (дванадцятий рік навчання) (Додаток Л). Головною метою навчання у ліцеї є інтелектуальний розвиток учнів: високий рівень мислення, уміння правильно і доречно висловлюватися, загальна культура. Другий клас – це період навчання, що має назву «визначення» («orientation»), і він є спільним для всіх учнів. Навчальною програмою передбачені обов'язкові і факультативні знання та курси за вибором [47].

Загальноосвітня частина програми реалізується через вивчення таких предметів: французька мова і література (4 год.), математика (2,5 + 1 год.), фізика – хімія (2 + 1,5 год.), біологія – геологія (0,5 + 1,5 год.), технологія автоматизованих систем (0 + 3 год.) (два останні предмети призначені тільки для ліцеїв, які готують фахівців у галузі індустрії), перша іноземна мова (2,5 год.), історія – географія (3 год.), фізичне виховання та спорт (2 год.). Крім цього, кожен ліцеїст має 3 обов'язкових години для поглибленого вивчення одного чи кількох базових предметів: французької мови і літератури, математики, першої іноземної мови та історії – географії [105, с. 23].

Кожному учневі другого класу пропонують обирати для вивчення два курси з переліку обов'язкових, а саме:

- мистецтво (образотворче, кіномистецтво, музика, театр) (4 години);
- біологія та географія (0,5 + 1,5 години) тільки для учнів, які не вивчають цей інтегрований курс у межах загальної підготовки;
- управління та інформатика (2 + 1 години);
- давньогрецька мова (3 години);
- інформатика та електроніка (3 години);
- сучасне виробництво (4 години);
- біологічні та агрономічні науки (4 години);
- біологія, медичні науки та їх технології (4 години);

- соціально-медичні науки і технології (4 години);
- фізика й технології (4 години);
- технології автоматизованих систем (3 години).

Факультативні курси представлені чотирма практичними ательє: мистецтво (образотворче, кіно, музика, театр); спортивні секції; інформаційно-комунікаційні технології; соціальна і культурна діяльність. Кожному з ательє відводиться по 2 години навчального часу. Після закінчення другого класу ліцею всі учні розподіляються за двома напрямками навчання: загальноосвітнім і технологічним. Обидва напрями надають випускникам можливість обирати котрусь із десяти можливих серій бакалавра [105].

Ми навели загальну характеристику французької системи загальної середньої освіти, маючи на меті розглянути, яким чином, на яких етапах і в якому обсязі присутній релігієзнавчий компонент у цій системі.

Запровадження релігієзнавчого компонента у зміст загальноосвітньої середньої школи є предметом обговорення у Франції з 1989 року. Ректор Філіпп Жутар (очільник Академії – адміністративного округу, який підпорядковується Міністерству національної освіти Франції) у своїй доповіді про вивчення історії, географії та суспільних наук наголосив на тому, що в цьому контексті йдеться не про запровадження у державній школі катехізису (основ віровчення), а про те, «що знання релігійних культур необхідні для розуміння життя сучасних суспільств, їх минушини та сьогодення, літературного та художнього надбання, юридичної та політичної систем» [346]. Виступи в пресі, опитування громадської думки, міжнародний колоквиум у Безансоні 1991 р. [260], колоквиум з питань формування релігійного виміру в культурному надбанні, проведений у Луврській школі в Парижі 1996 р. [294; 324], національний міждисциплінарний семінар з питань вивчення релігієзнавства, організований у листопаді 2002 р. Управлінням шкільного навчання для генеральних інспекторів Міністерства національної освіти й Асоціації викладачів історії та географії [346], привернули увагу громадської думки й насамперед учителів до того факту, що школа, залишаючись світською, не повинна оминати питання релігійні культури. Хоча це обговорення й не призвело до запровадження історії релігії як самостійного предмета і підготовки вчителів відповідної кваліфікації, у Франції все ж таки, як підкреслює французький історик Рене Нуайя, «у програмах з історії та літератури з 1996 року стали більше наголошувати на релігієзнавчому компоненті» [346].

Слід зазначити, що спеціалізованих навчальних курсів з релігієзнавчої освіти у французькій освітній системі немає, проте модернізовані навчальні програми для французьких колежів і ліцеїв зберігають наступність у наданні релігієзнавчих знань. Наприклад, навчальні предмети «Історія мистецтв», «Французька мова і література», «Історія» викладаються у початковій школі, в колежах (основна школа) і в ліцеях (старша школа). Крім того, основні змістові блоки релігієзнавчих знань містяться у програмі інтегрованого курсу початкової школи «Історія-географія-громадянське виховання-мораль», у

межах обов'язкових навчальних курсів «Громадянське виховання» у колежах, а в ліцеях курс «Громадянське, юридичне і соціальне виховання» доповнюється так званими трансверсальними навчальними темами, що вивчаються в контексті кількох і більше шкільних предметів [259; 281].

Французький історик, директор Інституту вивчення давніх релігій Рене Нуайя у своїй праці «Релігієзнавчий компонент у шкільній освіті» (2002) («Le fait religieux dans l'enseignement») пропонує п'ять напрямів реалізації релігієзнавчого компонента в середній школі. **Перший напрям** має назву «Обговорення можливості уведення релігієзнавчого компонента у школі». Автор стверджує, що шкільна світськість не повинна виключати релігієзнавчий компонент з навчальних програм, оскільки це призводить до збіднення знань, обмеженого підходу до вивчення культурної спадщини, породжує неуцтво школярів. Релігійне невігластво може бути використане релігійними організаціями з метою впливу на свідомість молоді, а школа не зможе виконати своєї освітньої та виховної місії, що призведе до проявів фундаменталізму або інтегризму серед молоді, архаїчності її мислення і поведінки, нетерпимості, сектантства й агресивності. Для віруючих батьків релігієзнавча підготовка є прилученням їх до культурного простору країни, де вони мешкають, а для учнів – пошуком життєвих сенсів. Тому «світськість обмежень» повинна стати «світськістю інтеграції», яка враховує духовний плюралізм. Рене Нуайя переконаний, що у шкільному середовищі громадянська підготовка полягає насамперед у вмінні жити разом. Це спонукає до «педагогіки дискусій», у якій питання вивчення релігій посідає, без сумніву, чільне місце.

**Другий напрям** має назву «Розвиток різноманітної релігійної культури», де йдеться про культурну і соціальну місії школи. Домінік Борн, керівник робочої групи Генеральної інспекції національної освіти, вважає: «Для дітей-іммігрантів, як і для французів, церкви і собори є спільною спадщиною, як, наприклад, живопис Ласку чи обриси храму Карнак, Лувру, як скульптури на стоянках автодоріг чи Ейфелева вежа» [222, с. 85]. І школа повинна допомогти учням відкрити, зрозуміти різноманітність і специфіку цієї культурної спадщини. Рене Нуайя називає це «педагогікою цікавості», яка ґрунтується на компаративному підході і перетинах різних поглядів.

**Третій напрям** називається «Виховання за допомогою критичного мислення». На думку науковця, релігієзнавчий компонент повинен уводитися до навчальних програм з дотриманням трьох умов: по-перше, він має поєднувати різноманітні підходи до його вивчення; по-друге, не можна догматизувати релігієзнавчий компонент чи нехтувати ним, керуючись принципом відносності людських знань, але треба знайомити учнів з їх розмаїттям і специфічністю; по-третє, потрібно розвивати в учнів здатність передбачати наслідки своїх вчинків і будувати стосунки з однокласниками крізь призму релігієзнавчої культури.

**Четвертий напрям** має назву «Упровадження релігієзнавчого компонента в змісті кожної шкільної дисципліни». Рене Нуайя вважає, що учитель повинен тлумачити виважено і неупереджено ті релігійні теми,

символи, міфи, які вивчаються в рамках певного навчального предмета, не замовчуючи і не заперечуючи їх. Сьогодення вимагає від викладача використання релігієзнавчого компонента на уроках для зміцнення міжпредметних зв'язків (інтердисциплінарності).

**П'ятий напрям** визначено як «Потреба у релігійному досвіді». Йдеться про те, що потрібно розвивати цікавість до вивчення релігії, «будити серце», дискутувати про те, як живуть люди різних конфесій, надавати учням інформацію відверто й чесно – усе це вимагає такту і розсудливості з боку вчителя. Тут слід застосовувати «внутрішню педагогіку», яку ще можна назвати «педагогікою мовчання», і суть її в тому, щоб навчити учня знаходити шляхи до самого себе. Ця педагогіка пов'язана з «педагогікою поваги», за допомогою якої учні зближуються, обмінюючись власними переконаннями і релігійним досвідом. На думку Рене Нуайя, релігієзнавчі знання допомагають краще зрозуміти людину, її пристрасті, сподівання, етичний вибір, символічні уявлення, на яких ґрунтуються її очікування й переконання, вони формують критичне мислення, готовність учнів до розпізнання життєвої правди, яка «не може з'явитися сама собою» [335, с. 6–7].

Генеральний інспектор початкової освіти Мартін Сафра відзначає, що у державних шкільних програмах початкових шкіл релігієзнавчий компонент присутній імпліцитно та експліцитно. Імпліцитно – переважно при вивченні французької мови та літератури відповідно до того, як засвоюються певні вислови, що мають релігійне значення і вимагають пояснень учителя. Експліцитно – у програмах з історії фундаментального курсу другого року навчання (CE2) та середнього курсу першого та другого років навчання (CM1, CM2). Йдеться передусім про вивчення визначних історичних подій, пов'язаних з релігією, що спричинили значні зміни у житті суспільства. У початкових школах розглядаються теми, пов'язані з релігійними святами: Різдом, Єпіфанією (Святвечір), Великоднем тощо. Це спонукає вчителів опрацьовувати релігієзнавчий компонент з оперттям на історичні тексти, документи, іконографію – сукупність ілюстрацій (у книзі), пояснювати походження релігійних феноменів тощо [352].

На жаль, не завжди вчитель початкової школи може пояснити учням релігійне значення літературних творів, архітектурних, образотворчих та скульптурних витворів мистецтва. Іноді це викликане небажанням образити учня невіруючого або іншої релігійної традиції. Нерідко вчителі не мають належної підготовки, щоб пояснити ті чи інші релігійні факти або явища. «До того ж, – вважає Генеральний інспектор національної освіти Домінік Борн, – мінімум юридичних знань є також необхідним для якісної професійної підготовки кожного вчителя, зокрема і початкової школи» [221, с. 32–33].

Ці та інші нерозв'язані проблеми спонукають учителів початкових класів до інноваційного пошуку щодо впровадження та реалізації релігієзнавчих навчальних курсів у початковій школі. Так, учитель початкової школи, автор, який публікується у наукових журналах «Виховання в мирі і повазі до прав людини» та «Соціальні хроніки», Рішар Форта у своїй статті «Відважні волонтери вивчають релігії у початковій

школі» презентує досвід п'яти вчителів округу Дінан (Кот-д'Армор), які вирішили разом зі своїми учнями розробити дев'ять навчальних тем з історії релігії у межах державної шкільної програми (Див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Історія релігій у початковій школі

(авторська програма вчителів округу Дінан (Кот-д'Армор) [263, с. 40])

Теми за програмою	Розроблені теми про релігії
1. Галлія	Друїди
2. Давній Рим	Роль імператора, римські боги
3. Зародження християнства	Життя Христа із Назарета
4. Середні віки	Іслам
5. Середні віки	Релігійне мистецтво
6. Середні віки	Хрестові походи
7. Сучасна епоха	Протестантизм
8. Французька революція	Місце і роль католицизму
9. XIX століття	Світськість

Розроблення цих тематичних блоків має на меті:

- показати учням значущість релігій у процесі культурного розвитку людства;
- навчити школярів сприймати знання про релігії відповідно до історичної хронології та у річищі громадянського виховання;
- виділити більше часу на поглиблене вивчення основних релігій, які вплинули і продовжують впливати на історію народів.

Ця загальна мета конкретизована в низці завдань, зокрема таких:

- пояснити учням історичні імена та їх походження;
- прокоментувати біблійні афоризми на кшталт: «перший стане останнім», «бути юдою» тощо;
- пояснити релігійні дати (Свято Всіх Святих (1 листопада) – Toussaint (le 1-er novembre), Вознесіння (12 травня) – Ascension (le 12 mai) тощо);
- ознайомити учнів з різними легендами про створення світу.

Учителі-ентузіасти вирішили також дібрати серію документів, релігійних текстів, наочності до розроблених «уроків», щоб доповнити недостатній, на їхню думку, матеріал шкільних підручників та укласти міні-словники релігійних термінів і понять для дітей віком з 6-ти до 11-ти років [263, с. 40].

Порівняно з початковою школою, релігієзнавчий компонент у

програмах французьких колегів і ліцеїв представлений набагато ширше. Розглянемо його уведення на прикладі програм з таких навчальних дисциплін, як «Історія мистецтв», «Історія», «Географія». «Громадянознавство», «Французька мова і література», «Філософія».

Відповідно до нової програми впродовж 2008–2009 н.р. у початковій школі, колегі і ліцеї був запроваджений навчальний предмет «Історія мистецтв». Головна його мета – сформувати в учнів почуття причетності до історії культури Франції та світової культури. Відповідно до змісту програми учні набувають знань про суспільства, які презентують певні мистецькі твори, знайомляться з мистецьким розмаїттям культур, цивілізацій, релігій та оцінюють його; усвідомлюють множинність смаків, вчаться бути толерантними. «Саме через знайомство з «Історією мистецтв», – стверджують автори програми, – в учня формується гарний смак, він отримує естетичне задоволення і відчуває насолоду від зустрічі з мистецтвом» [229].

Викладання «Історії мистецтв» у колегі здійснюється відповідно до історичних періодів:

6-й клас: від Античності до IX ст.;

5-й клас: від IX до кінця XVII ст.;

4-й клас: XVIII і XIX ст.;

3-й клас: XX ст. і сучасність.

Релігієзнавчі знання найбільшою мірою інтегровані у змісті цього предмета в таких блоках навчальної програми, як «Мистецтво, творчість, різні культури», «Мистецтво, міфи і релігія», «Мистецтво і духовність», «Мистецтво, суспільства, культури». Вони наведені нижче у вигляді таблиць 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 [229].

Таблиця 2.2

**Мистецтво, творчість, різні культури [229]**

<b>Мета</b>	<b>Що вивчається</b>	<b>Головні поняття й орієнтації</b>
Ознайомити учнів із творами мистецтва через історію різних культур, суспільств, цивілізацій, ідентичність і відмінність яких виражає мистецтво.	Твори мистецтва і культурні першоджерела: символічні вираження, способи їх представлення (символічні або міфічні), форми спілкування, ігрові або святкові прояви (карнавали, урочистості, кортежі, світські, військові та релігійні свята) тощо. Твори мистецтва, творчість і традиції (загальнонаціональні й регіональні), які сприяють натхненню (казки, легенди, саги, розповіді, міфи). Твори мистецтва і їхні народні форми: (імпровізації, ручна робота, пародії, запозичення), наукові форми (програмування, кодифікація, символи).	Народна і наукова культури. Історія культур. Змішування і перехрещування культур. Видовища, свята тощо.



## Мистецтво, міфи і релігія [229]

Мета	Що вивчається	Головні поняття й орієнтації
Дати змогу учням усвідомити зв'язок між мистецтвом і релігією, мистецтвом і духовністю, мистецтвом і міфами.	<p><b>Твори мистецтва і міфи:</b> відмінність у способах їхнього художнього вираження (усне, письмове, пластичне, звукове); їх ознаки в мистецькому творі (тема або мотив, перевтілення або трансформація).</p> <p><b>Твори мистецтва і релігія:</b> релігійні джерела, що надихають на творчість (персонажі, теми і мотиви, відповідні форми, ритуальні предмети). Розповіді про створення світу і про його кінець (Апокаліпсис, Останній суд), символічні місця (Пекло, Рай, Едем, Стікс). Релігійні почуття та їхня передача (псалом, ікона).</p> <p><b>Твори мистецтва і духовність,</b> основні персонажі творчого натхнення (Орфей, Аполлон, дев'ять Муз, пристрасті).</p>	<p>Духовність, божественність, святенність.</p> <p>Свята, церемонії, обряди і культу. Релігійні свята (у політеїзмі і монотеїзмі).</p> <p>Емоції, молитви; натхнення, Музи тощо.</p>

## Мистецтво і духовність [229]

Мета	Що вивчається	Головні поняття й орієнтації
Ознайомити учнів із творами мистецтва у взаємозв'язках з духовністю, віруваннями, релігійністю.	<p><b>Твори мистецтва і визначні оповіді</b> (релігія, міфологія): припущення, перевтілення, метаморфози тощо.</p> <p><b>Твори мистецтва і божественне:</b> його прояви (представити, переказати, показати, висловити припущення; його констатація). Вираження релігійного почуття (зосередженість, захоплення, причетність, емоції, екстаз) і його передачі.</p> <p><b>Твори мистецтва і вірування</b> (магія, чаклування, забобони, легенди тощо).</p>	<p>Світське і релігійне мистецтво.</p> <p>Ідоли, образи, реліквії.</p> <p>Сакралізація, секуляризація.</p>

## Мистецтво, суспільства, культури [229]

Мета	Що вивчається	Головні поняття й орієнтації
Простежити зв'язки творів мистецтва з суспільствами і культурами, які їх породжують.	<p><b>Твори мистецтва і приналежність</b> (сукупність людей, спільнота, релігії, соціальні класи тощо), словник і символічні вираження (костюми священиків, цивільних, військових; герби, емблеми, атрибути; знамена, стяги, орнаментальні прикраси у вигляді військових облаштунків, національні гімни, патріотичні пісні).</p> <p><b>Твори мистецтва і культурна ідентичність:</b> розмаїття (пейзажі, місця, менталітет, народні традиції); спільне (звичаї, ділові звички, повсякденні заняття, пісні, легенди); відмінне (місцеві і регіональні мистецтва, фольклор, національні меншини, діаспори, гетто тощо).</p> <p><b>Твори мистецтва та інше</b> (екзотика, етноцентризм, шовінізм тощо); обміни (діалоги, змішування, перехрещування); змішування культур.</p>	<p>Культурна ідентичність. Універсальність мистецтва, розмаїття культур.</p> <p>Відмінність, діалог.</p> <p>Історія суспільств, етнологія.</p>

Програма з «Історії мистецтв» для колежу побудована таким чином, щоб через художньо-мистецьку діяльність учні розвивалися інтелектуально і соціально, оволодівали культурним надбанням минулих епох та сучасності. Саме на недостатності релігійно-культурної освіти учнів середньої школи наголошував у своїй доповіді французький учений Режі Дебре, оскільки її брак не дає змоги зрозуміти ні світових творів мистецтва, ні національних шедеврів [244, с. 62].

Вивчення «Історії та географії» у колежі, на думку французьких фахівців, сприяє формуванню активного, допитливого інтелекту дитини. Навчати школярів читати, розуміти, ідентифікувати та узагальнювати наукові матеріали, співвідносити їх з предметом вивчення, лаконічно і точно формувати думку як результат осмислення окремих фактів і явищ – означає формувати в них здатність до раціонального і критичного мислення, громадянське становлення учнів [285].

Так, наприклад, у 2007–2008 н.р. на уроках історії та географії у 6-му класі у колежі пропонувалося виділити 3–4 години для проходження теми «Поява християнства» (Палестина за часів Ісуса Христа, карти подорожей Апостола Павла та Римської імперії). Учні знайомили за допомогою історичних карт із поширенням християнства, яке спочатку переслідувалося, а пізніше стало офіційною релігією Римської імперії [350]. Вчителям рекомендовано використовувати історичні документи: Новий Заповіт, згадки

про перші християнські пам'ятки (катакомби, базиліки). Рене Нуайя коментує: «Від тексту до тексту, від міфу про Озиріса до Нового Заповіту, від Авраама, Мойсея, Ахілла й Улісса, також від пам'ятки до пам'ятки, від піраміди до Парфенона, від пам'яток римських міст до перших християнських базилік, стосунки людини і богів у всій різноманітності – усе це простежується в програмі з навчального предмета «Історія та географія» [285]. У 5-му класі коледжу у розділі про середньовічну церковну архітектуру уточнено: «Соціальне укорінення і прояви віри розглядаються через вивчення пам'яток архітектури і мистецтва» [186].

Керівник групи експертів Генеральної інспекції Міністерства національної освіти Франції Домінік Борн разом з провідними фахівцями з історії та географії, співавторами навчальної програми Сержем Бернштейном, Домінік Пано, Франсуа Лебреном дотримуються думки, що релігієзнавчий компонент є «органічною складовою» програм з історії та географії. Вони вважають, наприклад, що ознайомити учнів із міфом про Озиріса значно важливіше, аніж переповідати історії про всіх єгипетських богів. На їхню думку, лише прочитання Біблії може реально наблизити учнів до розуміння релігії єврейського народу. Читаючи Гомера, діти зможуть краще зрозуміти релігійні погляди греків, а збагнути демократичний устрій афінян можливо лише в процесі ознайомлення з Пантеоном, діяльністю народних зборів в Афінах, функціонуванням давньогрецьких міст-держав. Історію Риму бажано викладати, вдаючись до вивчення історичних пам'яток. Таким чином, автори програми радять вчителям історії якомога більше використовувати документальні джерела та історичні пам'ятки як оригінальні, так і репродуковані [260; 346; 374].

Рене Нуайя та Жан Жоншере у колективній монографії «Викладати релігію у коледжі та ліцеї. 24 навчальних модулів» аналізують можливості й перспективи запровадження релігієзнавчого компонента змісту ліцейської історичної освіти (Див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Релігієзнавчий компонент у навчальних програмах з історії  
для загальноосвітніх і технологічних ліцеїв  
(за Рене Нуайя та Жаном Жоншере) [334]**

Клас	Навчальна тема	Що вивчається
2-й клас	«Зародження та поширення християнства»	Витоки християнської релігії, її розповсюдження від епохи переслідування перших християн до набуття християнством статусу офіційної релігії.
2-й клас	«Сучасна цивілізація»	Значення християнства для західної цивілізації, нове бачення людини в епоху Ренесансу, революційний рух у Франції та нові ідеї у Європі.
1-й клас	«Релігієзнавчий компонент після 1850 р.: еволюція трьох великих монотеїстичних конфесій; розвиток стосунків між суспільством і релігіями».	Основні риси юдаїзму, християнства, ісламу (вірування, організація, стосунки з державою і суспільством, подальший розвиток).

Концентричний підхід до побудови змісту історичної освіти у ліцеї передбачає поділ навчальної програми на чітко визначені історичні періоди й ознайомлення учнів з історичним розвитком економічного, соціального, культурного і політичного життя у межах кожного концентру. Французькі педагоги вважають, що при такому підході учні краще усвідомлюють внесок свого народу у культурні надбання Європи і світу. У старших класах ліцею учнів знайомлять з останніми історичними подіями сучасного світу, серед яких важлива роль відводиться проблемам європейської інтеграції, історичної та культурної спадщини народів континенту, що має назву «європейський вимір» (*dimension européenne*) [303].

Таким чином, запровадження релігієзнавчого компонента у навчальні програми з історії полегшує сприйняття і розуміння релігійних тем і питань. Але, на думку французької дослідниці Ніколь Альє, цього недостатньо. Вона вважає, що «поєднання вивчення предмета «Історія» з релігієзнавчим компонентом є гармонійним, оскільки релігійний феномен такий же давній, як і сама людина, він логічно вписується в історію людства. Однак слід зважати на особливості такого поєднання: учителі повинні добирати методи, які зумовлені логікою самого предмета». Керуючись цими міркуваннями, французька дослідниця пропонує для впровадження в ліцеї авторський навчальний курс, який в узагальненому вигляді ми подаємо в наведеній нижче таблиці 2.7.

*Таблиця 2.7*

**Релігієзнавчий компонент у навчальних програмах з історії для загальноосвітніх і технологічних ліцеїв (за Ніколь Альє) [188]**

<b>Клас</b>	<b>Навчальний предмет</b>	<b>Тема</b>
2-й клас	Громадянське виховання	Громадянство та інтеграція.
1-й клас	Історія	Вивчення модифікацій релігійних практик з 1945 року. Стосунки церкви із сучасним світом. Католицизм – прийняти чи відмовитись?
1-й клас (професійний бакалавріат)	Історія	Релігієзнавчий компонент, започаткований з 1850 року, – розвиток стосунків суспільства і церкви.
Випускний клас ліцею	Історія	Еволюція релігійних практик і вірувань у Франції з 1945 року.

Розроблення змісту релігієзнавчих блоків знань у навчальних програмах для колегів і ліцеїв перебуває на активній експериментальній стадії: з'являється чимало авторських програм, які тільки апробуються або пройшли цей етап і отримали схвалення від Міністерства національної освіти Франції і регіональних відділів освіти (Ніколь Альє, Рене Нуайя та Жан

Жоншере, Анрі Пена-Рюїц). Деякі з авторських програм можна назвати пілотними, інноваційними проектами (Анна ван ден Керхове). Однак усі французькі науковці Анна ван ден Керхове, Рене Нуайя та Жан Жоншере, Анрі Пена-Рюїц одноставно наголошують на недостатній реалізації релігієзнавчого компонента у навчальних програмах з історії для середньої і старшої школи.

Щоб усунути цей недолік, французька дослідниця Жаклін Коста-Ласку у своїй роботі «Три віки світськості» («Les trois âges de la laïcité») (1996) презентує огляд історичних етапів становлення світськості у Франції. Авторка розповідає про «метаморфози» розвитку світських ідей у тісному взаємозв'язку зі становленням прав людини, які спочатку мали політичний та інституційний характер, а пізніше набули культурного і соціального значення. Жаклін Коста-Ласку наголошує на необхідності чіткого відокремлення політики від релігії, свободи релігійного самовираження, поєднаної зі «зрілістю демократичного плюралізму». Два принципи, на її думку, є надзвичайно важливими: захист свободи совісті і проголошення рівності усіх громадян перед законом незалежно від їх релігійного самовизначення. Авторка наголошує також на нових вимогах світськості щодо визначення стосунків держави і суспільства з ісламом: відсутність учнів мусульманського віросповідання на уроках під час релігійних мусульманських свят, урегулювання питання носіння відкритих знаків релігійної приналежності у школі, релігійно-культурні прояви і викладання релігії. Ці проблеми є випробуванням французької моделі світської держави перед вимогами інтеграції французького суспільства у європейську спільноту. Праця Жаклін Коста-Ласку «Три віки світськості» («Les trois âges de la laïcité») (1996) рекомендована Міністерством національної освіти Франції для вивчення у колежах і ліцеях, оскільки має дидактичну спрямованість і доступна для розуміння учнів старшого віку. Висновки Жаклін Коста-Ласку доповнюють роздуми Головного рабина Франції Жозефа Сітріюка про стосунки юдаїзму у контексті світськості: проблеми сучасного суспільства, пов'язані з викладанням релігійних знань, на прикладі низки країн – Німеччини, Британії, Бельгії – допомагають учням усвідомити оригінальність французької моделі світськості «у мозаїці Західної Європи», де кожна країна розвиває власну концепцію релігієзнавчої освіти [239].

У сучасній Франції цілеспрямоване формування громадянськості як системи знань та уявлень про роль і завдання особистості у громадянському суспільстві й прищеплення відповідних переконань також нерозривно пов'язане з уведенням релігієзнавчого компонента. Французькі педагоги справедливо вважають, що громадянознавство належить до тих галузей пізнання, які дають змогу кожному віднайти особистісно значущі смисли життєдіяльності [373]. Генеральний інспектор Міністерства національної освіти Франції, доктор історії та викладач у підготовчих класах при Вищих навчальних закладах, викладач історії за сумісництвом Інституту вивчення політики Лоран Вірт стверджує, що громадянська освіта є одним із основних шляхів розвитку сучасного французького суспільства. З огляду на це головна

мета громадянознавства полягає у формуванні громадянськості як інтегрованої якості особистості, що охоплює внутрішню свободу і повагу до державної влади, почуття власної гідності й дисциплінованість, гармонійний вияв патріотичних почуттів і культури міжнаціонального спілкування [302].

Зміст предмета на всіх етапах французької шкільної освіти визначається світоглядною установкою на громадянознавство як історично й культурно зумовлене явище. Так, у початковій школі, де громадянська освіта, як було зазначено вище, здійснюється в межах інтегрованого курсу «Історія-географія-громадянське виховання-мораль», учні відкривають для себе такі характеристики французької нації, як територія (географія), формування й розвиток (історія), шляхи та основні віхи національного й мовного самовизначення [196].

У колежах і ліцеях учнів знайомлять з історичними фактами, явищами, які розкривають особливості розуміння статусу громадянина в різних народів і в різні часи (Афіни, Давній Рим, історія виборчого права у Франції тощо). В історичному розвитку і з опертям на засадничі документи (Декларацію прав людини, Конституцію) також подаються цінності Республіки. Громадянська освіта торкається і питань прав та свобод громадянина у релігійній сфері, формує толерантне ставлення до людей інших віросповідань, допомагає сприймати без упереджень інші культури і світогляди, забезпечує мирне співжиття у неоднорідному, з точки зору релігійної приналежності, суспільстві [188].

Щодо уведення релігієзнавчого компонента до навчальних програм для колегів і ліцеїв з громадянознавства, то французька дослідниця Ніколь Альє у своїй роботі «Світськість і релігійна культура у школі» (1996) звертає увагу на дотримання таких вимог: опрацьовувати у класах поняття, які стосуються знань і віри, й ураховувати тривимірну природу знань (особистісний, соціальний, об'єктивний аспекти). Авторка переконана, що розширення релігійної культури збагатить світську школу, яка зможе стати місцем «етичної дискусії». Надані нею пропозиції щодо інтеграції громадянознавчої і релігієзнавчої освіти в навчальні програми колегів представлені в таблиці 2.8.

*Таблиця 2.8*

**Упровадження релігієзнавчого компонента  
у навчальні програми для колежу (за Ніколь Альє) [188]**

<b>Клас</b>	<b>Назва дисципліни</b>	<b>Навчальна тема</b>
6-й	Громадянське виховання	Світськість школи.
5-й	Громадянське виховання	Європа: світськість та національна ідентичність.
4-й	Історія	Філософія епохи Просвітництва і світськість суспільства.
3-й	Громадянське виховання	Значення, принципи і символи Республіки (Закон 1905 р.).

Зазначимо, що авторський навчальний курс Ніколь Альє викладається в державних школах (Колеж де Франс (Париж)).

Нові програми з навчальних предметів «Історія-географія-громадянознавство» для старшої школи (ліцеїв) були представлені до Вищої ради національної освіти (27 листопада 2008 р.) і до Консультативної міждисциплінарної комісії (8 грудня 2008 р.) [230]. У преамбулі документа вказано, що зміст цих предметів у другому класі ліцею є обов'язковим для опанування всіма учнями і спрямований на поглиблення знань, набутих у коледжі. Він має культурну, громадянську та інтелектуальну цінність і засвоюється спільно з іншим предметом – «Громадянське, юридичне і соціальне виховання». На думку французьких педагогів, невикористані можливості щодо надання релігієзнавчих знань реалізуються під час вивчення таких тем, як «Європейці та світ», «Суспільства і сталий розвиток», «Рівність, відмінність, дискримінація» тощо. Змістові блоки з предмета «Історія-географія-громадянознавство», пов'язані з релігієзнавством, представлені у таблиці 2.9.

Не менш значущим у реалізації релігієзнавчого компонента у коледжах та ліцеях є предмет «Французька мова та література». Нові програми з французької мови і літератури з'явилися у спеціальному випуску Офіційного бюлетеня № 6 від 28 серпня 2008 р. і були запроваджені у 6-му класі коледжу з початку 2009 р. До головних компетентностей, що мають набути учні в процесі опанування цього блоку програмових знань, було визначено формувати в учнів «гуманістичну культуру» (*culture humaine*) засобами літературної освіти, що спонукає школярів до роздумів про місце індивіда в суспільстві і містить релігієзнавчий компонент. Це переважно тексти, які презентують античну спадщину: «Гільгамеш», Біблія, твори Гомера, Овідія, Вергілія (6-й клас); літературу середніх віків (5-й клас); оповідання XIX ст. та ліричну поезію (4-й клас); оповідання і поезію XX ст. (3-й клас) [322].

Таблиця 2.9

**Релігієзнавчий компонент з предмета  
«Історія – географія – громадянознавство» в програмах  
для французьких загальноосвітніх і технологічних ліцеїв [230]**

Навчальна дисципліна	Навчальна тема	Релігієзнавчий компонент
<b>Другий клас загальноосвітнього і технологічного ліцею</b>		
<b>Історія</b>	«Європейці та світ»	Релігієзнавчий аспект відсутній у темах: «Епоха Просвітництва», «Французька революція і Європа – справа Каласа», «Протестанти і євреї у XVIII ст.». Релігієзнавчий компонент відсутній також у трьох інших темах: «Гуманізм і Ренесанс»; «Подорожі та відкриття у XVI–XVIII ст.»; «Перша французька колоніальна імперія».
<b>Географія</b>	«Суспільства і довгостроковий розвиток»	Про культурне і релігійне різноманіття суспільств не йдеться.
<b>Громадянознавство</b>	«Рівність, відмінність, дискримінація»	Тема є факультативною; релігієзнавчий компонент тлумачиться схематично; наголос робиться переважно на расизмі, людях з особливими потребами і на дискримінації жінок.
<b>Перший клас загальноосвітнього і технологічного ліцею</b>		
<b>Історія</b>	«Держава і суспільство у Франції з 1830 року до наших днів»	Тема має підзаголовок «Республіка і релігієзнавчий фактор, починаючи з 1880 р.». Її вивчення передбачає: ознайомлення із світськими законами 1880-х р.; законом про відокремлення церков від держави; будівництвом культових споруд після 1905 р. Тема стосується розвитку стосунків між Республікою і церквою у площині світськості як гарантією свободи совісті, вільного вибору і віросповідання.
<b>Географія</b>	«Території, які є об'єктами правонаступності держави в епоху глобалізації»	Тема має підзаголовок «Глобалізація і культурне розмаїття» і передбачає тлумачення розмаїття в кінематографі, у гастрономічних уподобаннях, в іноземних мовах, проте немає жодної згадки про різноманіття релігійне.
<b>Громадянознавство</b>	«Громадянин і Республіка»	Жодної згадки про релігієзнавчий компонент.



Випускний клас		
<b>Історія</b>	«Світ у XX і на початку XXI століття»	Жодної згадки про релігієзнавчий компонент.
<b>Географія</b>	«Франція в Об'єднаній Європі»	Жодної згадки про релігієзнавчий компонент.
<b>Громадянознавство</b>	«Громадянин і світ»	Жодної згадки про релігієзнавчий компонент.

Найзагальнішими напрямками шкільної навчальної програми з французької мови та літератури є:

- розвиток громадянських якостей учнів – здатності до свідомої, самостійної і відповідальної суспільної діяльності, уміння вільно висловлювати власні погляди, розуміти співрозмовника, поважати його думку, засвоєння ціннісно-сміслових основ буття, формування світогляду учнів тощо;

- фундаменталізація знань та розвиток творчої уяви учнів;
- естетизація знань, прищеплення мовного та літературного смаків.

У цьому контексті доцільно навести критичну думку вчителя колежу зони пріоритетного навчання – ZEP (Zone d'éducation prioritaire – зона навчальних закладів пріоритетної освіти для учнів, які потребують додаткового методичного супроводу), методиста Інституту підготовки вчителів середньої школи (IUFM – Institut universitaire de formation des maîtres) Академії міста Ам'єн, члена редакційної ради популярного наукового журналу «Педагогічні зошити» («Cahiers pédagogiques») Жан-Мішеля Закарчука щодо необхідності «повернення» релігієзнавчого компонента до програм з французької мови і літератури. Учитель вважає, що такий програмовий твір, як «Пісня про Роланда», є складним для вивчення у 5-му класі колежу, оскільки містить епізоди, які вимагають від викладача релігієзнавчих знань і коментарів. Складно пояснити, чому саме через убивство арабів головний герой зможе потрапити до раю і чому саме це є метою його життя.

Ми поділяємо цю думку вчителя, проте вважаємо, що викладач колежу повинен мати якщо не глибокі релігієзнавчі знання, то хоча б володіти певним запасом необхідної інформації у межах шкільної програми і бути готовим до пояснень, реалізуючи міжпредметні зв'язки. Вивчення релігійного різноманіття, розуміння і прийняття інакшості однокласників виховує в учнів толерантність, а знання культурної спадщини, важливою складовою якої є релігієзнавчий компонент, за словами французького вченого, педагога, історика Жака Жоржа, становить частину «загального блага», яку вчитель зобов'язаний передавати молодим генераціям [269, с. 35–37].

Вивчення літературних творів тісно переплітається з вивченням мови, адже історичні та культурні особливості твору стають зрозумілими значною мірою саме завдяки розумінню його мовного стилю та жанру, тому доцільно,

як рекомендує програма, вивчати зміст художніх творів у тісному взаємозв'язку з їх формою. У дидактичних рекомендаціях зазначено, що не варто спиратись лише на класичні літературні жанри, а потрібно залучати тексти найрізноманітнішого характеру, у тому числі й такі, що стосуються релігії [316].

Ураховуючи те, що такі тексти є достатньо складними для розуміння та опанування їх учнями, автори програми рекомендують розглядати лише окремі фрагменти, зразки оригінальних літературних пам'яток. Так, наприклад, у 6-му класі коледжу передбачено опрацювання визначних текстів Античності: «Іліади» та «Одіссеї», розповідей про заснування Рима, а також уривків із Біблії та Корану. Автори програми наголошують, що крізь призму прочитаних творів учні можуть здійснити «перше наближення до релігієзнавства у душі поваги до віросповідань та світогляду однокласників». Завдання вчителя полягає в тому, щоб познайомити учнів із різними стилями, а саме: літературною мовою, інформаційною, політичною, соціальною та релігійною лексикою. У 4-му класі коледжу до рекомендованих програмою творів належать листи філософів Вольтера, Дідро. «Неможливо назвати філософа, який би не порушував релігійних проблем у своїх працях», – стверджує керівник групи фахівців з філософії Генеральної інспекції національної освіти Крістіана Менасейре. Перелік рекомендованої літератури доповнюється творами таких авторів, як Томас Аквінський, Огюстен, Декарт, Паскаль, Спіноза, Фрейд, Ніцше, праці яких вивчаються в рамках курсу з філософії (4-й клас коледжу) з навчальної теми «Релігія і раціоналізм» і які неможливо зрозуміти без ознайомлення з релігійними явищами та релігійною лексикою. Завдяки міжпредметним зв'язкам французької мови і літератури та філософії, відкривається можливість «навчитися свободи мислення через міркування, судження та власну незалежну думку», – переконана Крістіана Менасейре [374].

Зазначимо, що філософія посідає особливе місце у системі навчальних дисциплін загальноосвітнього і технологічного ліцеїв, хоча викладається тільки у випускному класі. Нові навчальні програми з філософії (2001 р.) розраховані на вісім годин щомісяця у літературній серії, а також по 4 години у серії наукових, економічних та соціальних наук. Навчальна програма складається з переліку основних понять, які визначають коло проблем філософської освіти, і списку авторів філософських праць, з якими учні повинні ознайомитися. Ліцеїсти літературної серії повинні обрати з них щонайменше дві для поглибленого вивчення, а учні наукової, соціальної та економічної серій – одну працю. За результатами навчального року кожен ліцеїст має написати наукову роботу, присвячену аналізу обраних філософських праць [325].

Програма предмета «Філософія» охоплює знаннєві блоки з психології, логіки, етики і філософії. Вивчення філософії концентрується навколо таких питань, як мислення, пам'ять, увага, уява, афекти й емоції, звички, воля, характер, проблема несвідомого. «Загальна філософія» стосується таких онтологічних проблем, як простір і час, матерія, життя, свобода. Програмові

знання структуровані таким чином, щоб учні одержали уявлення про головні етапи розвитку філософської думки від античності до наших днів.

Список літератури містить твори найбільш відомих філософів різних епох, які є обов'язковим для прочитання ліцеїстами, зокрема це праці таких мислителів:

– Платон, Арістотель, Епікур, Лукрецій, Сенека, Цицерон, Епіктет, Марк Аврелій, Секстус Емпірікус, Аугустин, Авероес, Ансельм, Томас Аквінський, Гійом д'Оккхам;

– Макіавеллі, Монтень, Бекон, Гоббс, Декарт, Паскаль, Спіноза, Локк, Мальбранш, Лейбніц, Віко, Берклі, Конділлак, Монтеск'є, Юм, Руссо, Дідро, Кант;

– Гегель, Шопенгауер, Торквілль, Кант, Курно, К'єркегор, Маркс, Ніцше, Фройд, Дюркгейм, Хассерль, Бергсон, Ален, Рассел, Хейдеггер, Поппер, Сартр, Мерло-Понті, Левінас, Фуко [267].

Французький дослідник Філіпп Годен у своїй науковій розвідці «Викладання філософії у випускному класі ліцею і релігієзнавчий компонент» (2007) аналізує, яким чином у програмах з «Філософії» реалізуються релігієзнавчі знання для серій загальноосвітнього і технологічного ліцеїв. Знання релігійного та історичного контексту, в якому працює філософ, – зазначає автор, – є завжди дуже цінними і навіть впливають на його релігійний світогляд, який може прийматися ним, відкидатися або залишатися малозначущим. Це не означає, що вчитель має пояснювати твори, спираючись тільки на біографію філософа, але самі тексти передбачають знання релігієзнавчого характеру [345].

Учений визнає такі переваги введення релігієзнавчого компонента:

– учитель може одночасно давати знання і навчити критично мислити;  
– знання релігієзнавчого компонента треба застосовувати для вивчення поняття «релігія», причому можна скласти цілий перелік його тлумачень;

– за списком творів філософів, рекомендованих для вивчення, учитель може пояснити експліцитний зміст релігієзнавчого компонента.

На переконання дослідника, викладання філософії має на меті «навчити учнів займатися філософією і філософськими міркуваннями, а не філософствуванням», що є сутністю цього навчання. Висновок з цих роздумів Філіпп Годен доповнює думкою про уміння викладачів філософії застосувати у навчанні найсуттєвіше з релігієзнавчого компонента, керуючись підходом «з різних точок зору», що сприятиме не тільки поглибленню знань учнів з визначеної дисципліни, але й гетерогенності (розмаїтості) їхніх знань про культурну і релігійну спадщини [267].

У програмі визначені дві кінцеві цілі, які сутнісно поєднані і визначаються як «формування критичних міркувань з опертям на набуті знання з літератури, мистецтва, історії». Аналізуючи пов'язані з релігією головні поняття і смисли, якими наповнений зміст цих знань, Філіпп Годен зазначає, що для серій загальноосвітніх ліцеїв (L, S, ES) «Релігія» є експліцитним поняттям, яке вивчають усередині теми під назвою

«Культура». Викладач може вільно тлумачити це поняття: дати комплексне визначення поняття «релігія», проаналізувати зв'язки між філософією і релігією, тлумачити релігію, посилаючись на І. Канта, тобто довести, що це поняття може набувати абсолютно різних значень залежно від контексту, наприклад, з позиції радикальної критики релігії в рамках філософії атеїзму. На думку Філіппа Годена, у викладанні філософії кожен учитель у релігійних питаннях звертається до таких філософів, як Дюбі, Дюркгейм, Мосс, Вебер або Леві-Штраус. Науковець зауважує, що релігієзнавчі знання можна вважати «необхідним оптичним приладдям» для всебічного тлумачення поняття «релігія» [267].

У програмах з «Філософії» для технологічних ліцеїв поняття «релігія» зникає, а сам термін «релігієзнавчий компонент» подається як уточнення до програмового матеріалу, що містить знання про релігію. Щодо списку авторів, твори яких слід вивчати, то вчителі можуть самостійно обирати їх з переліку рекомендованих (один або кілька). Список складається із 57 позицій від Платона до Фуко і, на думку Філіппа Годена, є дещо дискусійним. По-перше, сім авторів із списку є богословами (теологами) певної церкви. Це Августин, Авероес, Ансельм, Томас Аквінський, Гійом д'Окхам, Мальбранш, Берклі. Щодо Авероеса, то його посада «каді» нерозривно пов'язана з ісламом, оскільки каді (з араб. – суддя) – духовна особа в мусульман, яка здійснює судочинство на основі мусульманського права (шаріату) і місцевого звичаєвого права (адату) [166]. По-друге, більшість авторів можуть експліцитно розглядатися як представники релігійної конфесії, наприклад Паскаль, Кант, К'єркегор, Левінас. Однак вибір цих філософів спричинює дискусію між викладачами з багатьох причин. Який зв'язок існує між грецькими і латинськими філософами Античності та релігієзнавчим компонентом? Деякі філософи не були релігійними мислителями, але чи можна відмежовувати Монтеня, Декарта і Торквілля, наприклад, від християнства? Навіщо критикувати вивчення ліцеїстами Спінози і читання Біблії, атеїзм Маркса і Сартра? Ці та інші питання стосуються аналізу навчальних програм і безпосередньо філософії, проте найголовніше – присутності розмислів на релігійні теми у працях не тільки переважної більшості філософів, але, як виявляється, й авторів сучасних навчальних програм з предмета [236; 267].

Аналізуючи стан справ із запровадження релігієзнавчого компонента в сучасних французьких програмах з філософії, Анрі-Пена Рюїц звертає увагу на його недостатність у своїй праці «Світськість. Обрані тексти» (2003). Французький учений пропонує застосувати «антологічний підхід до тлумачення філософських текстів». На його думку, така праця допоможе вчителям не тільки ліцею, а й колежу реалізувати міжпредметні зв'язки у викладанні релігієзнавчих знань з історії, громадянства, філософії. Вчений структурував своє дослідження за шістьма розділами, які символізують шість «сходинок» становлення світської думки у Франції.

1. Духовне різноманіття: релігійний вибір (Августин), атеїзм (Гольбах), агностицизм (Юм).

2. Державна політика і релігія: Старий і Новий Заповіт, Коран, твори Канта, Гюго, Томаса Аквінського, папи Пія IX.

3. Боротьба філософів з релігійним переслідуванням: П'єр Бейль, Фелісите де Ламене, Жан-Жак Руссо, Вольтер, Блез Паскаль, Барух Спіноза.

4. Філософська думка і світськість: роботи Рене Декарта, Жан-Жака Руссо, Баруха Спінози, Сент-Етьєна, Кондорсе, Іммануїла Канта.

5. Відокремлення релігії від політики: роздуми Джона Локка, Бенжаміна Константа, Стюарта Міля, Жан-Жака Руссо, Баруха Спінози, Жана Жореса, уривок Закону від 1905 року про відокремлення церков від держави.

6. Світська школа і світська деонтологія вчителів: роботи Кондорсе, Жана Жореса, Жуля Феррі, Макса Вебера, Катрін Кітцлер.

Кожний текст супроводжується коментарем з історії філософії та глосарієм, де тлумачаться основні поняття: комунітаризм, фундаменталізм, світськість, свобода совісті, полікультурність, нейтральність, приватний/державний, секта, секуляризація, толерантність. Коротка коментована бібліографія супроводжує теми, присвячені світськості, школі, ісламу [343].

Проведений нами аналіз модернізованих навчальних програм для французьких колегів і ліцеїв дає підстави вважати, що релігієзнавчий компонент їхнього змісту був останнім часом розширений і збагачений за рахунок запровадження спеціальних тематичних рубрик у програмах з громадянської освіти, літератури і мови (рідної), історії, географії, філософії, історії мистецтв. Цей знанневий блок реалізується на міждисциплінарних засадах, широко практикуються міжпредметні зв'язки і кроспредметні теми.

Однак на сьогодні неможливо стверджувати, що робота в цьому напрямі перестала бути актуальною. Про це, зокрема, свідчать критичні зауваження провідних французьких науковців і педагогів. Так, Генеральний інспектор Міністерства національної освіти Франції Жан Карпантьє вважає, що релігієзнавчий компонент «викладається недостатньо у колежах і ліцеях, і, хоча він присутній у програмах, є підстави стверджувати про його обмежений характер». Учений переконаний, що грецька та єгипетська релігії, зародження ісламу, роль Католицької церкви у Середні віки представлені надто узагальнено. Водночас індуїзм, Реформація, протестантизм, янсенізм, галліканізм практично не згадуються. Ці теми або зовсім відсутні у програмах, або вивчаються недостатньо через брак часу. Цієї ж думки у колективній публікації «Не забувати про епоху Реформації», (1994) («Ne pas oublier la Reforme», 1994) дотримуються викладачі Інституту підготовки вчителів середньої школи (IUFM) академії міста Кретей Жанін Колер, Патріс Ролен, Жослін Нгієн та учитель колежу академії міста Кретей Ніколь Самаді [293, с. 47–48].

Але найголовнішим є те, вважає Жан Карпантьє, що програмовий матеріал не тлумачиться глибоко через відсутність двох головних елементів аналізу, а саме: 1) вивчення змісту запропонованих тем на теоретичному, науковому рівні; 2) усвідомленого способу дій щодо змісту зазначених тем. Не розроблена також порівняльна методика вивчення релігій [328, с. 20–21].

Не менш критичні думки висловлює з цього приводу професор історії релігій історичного факультету Страсбурзького університету Франсуаза Дюнан у своїй науковій розвідці «Шкільні підручники і релігії, розслідування» (1991–1998) [253, с. 21–28]. Французька дослідниця наголошує на «бідності інформативного змісту релігієзнавчих тем та на їх історичній деконтекстуальності (неуточненому значенні слів за контекстом)».

Підсумовуючи, можна сказати, що релігієзнавчий компонент присутній у навчальних програмах початкової, середньої і старшої школи Франції. Проте якщо діти молодшого шкільного віку лише ознайомлюються з деякими аспектами релігійного життя (релігійні свята або історія релігій у доступній для учнів початкової школи формі), то у навчальних програмах для колегів і ліцеїв такі знання надаються учням під час вивчення гуманітарних, зокрема суспільствознавчих, предметів. Програмовий матеріал розміщується концентрично, широко використовуються міжпредметні зв'язки. Засвоєння релігієзнавчого компонента передбачає опертя на історичні джерела, карти, документи, витвори мистецтва (архітектурні споруди, скульптуру, живопис, музику тощо), тексти художніх творів. Зауважимо, що зміст такої освіти має ще й загальнолюдський і громадянський аспекти, оскільки її метою є не стільки релігійно-культурне просвітництво, скільки формування рис громадянина, який живе у полікультурному суспільстві, виховання поваги до державної влади і свобод громадян у релігійній сфері, толерантного ставлення до людей інших віросповідань, прищеплення культури міжнаціонального спілкування.

## **2.2. Методичні підходи до реалізації релігієзнавчого компонента у закладах загальної середньої освіти Франції**

Упровадження релігієзнавчого компонента у французьких колежах та ліцеях потребує педагогічно виваженого і науково обґрунтованого методичного супроводу. У преамбулі до колективної монографії «Викладати історію релігій у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулів» її автори Рене Нуайя та Жан Жоншере зазначають, що врахування «релігійної культури» у межах загальноосвітніх навчальних програм стосується, насамперед, виховної місії школи. Йдеться про необхідність допомогти молоді шкільного віку краще зрозуміти життя людей на основі моральних і етичних цінностей. Релігійна культура спонукає до визначення власного «я», формування поведінки стосовно інших і навколишнього світу: наприклад, навчитися жити, розрізняючи різні релігії та релігійні концепції в атмосфері толерантності, а не байдужості, на засадах плюралізму й автономності власних суджень. Саме це французький учений, філософ Мішель Серес називає «світським дивом», яке полягає в умінні відчувати себе на місці іншого і набути знань «з іншого боку» [365, с. 7].

Ураховуючи те, що знання про релігії мають не стільки освітній, скільки виховний характер, Рене Нуайя та Жан Жоншере визначили декілька

методичних підходів щодо впровадження релігієзнавчого компонента у французьку загальну середню освіту. У нашому дослідженні ми керуємося визначенням методичного підходу, наданому українським науковцем Семеном Устимовичем Гончаренко. Під методичним підходом ми розуміємо виділення головного в педагогічному явищі [178, с. 205].

**Підхід перший об'єднує педагогіку та досвід церкви.** На думку авторів монографії, найкращою методикою навчання є слово вчителя, який безпосередньо опрацьовує релігієзнавчий компонент на уроках. Так, учителям французької мови і літератури доцільно інтегрувати релігієзнавчий компонент у процесі вивчення творів Франсуа Рабле, Жана-Батиста Мольєра, Жан-Жака Руссо, Віктора Гюго, формуючи в учнів літературний смак і критичний розум. При цьому вчителям не обов'язково відмовлятися від власного стилю викладання предмета, головне, щоб вони дотримувалися методичних рекомендацій, розроблених Міністерством освіти, Регіональними центрами педагогічної документації, та брали до уваги педагогічний досвід католицької освіти, нагромаджений століттями. Такий підхід притаманний дисциплінам філологічного, суспільствознавчого блоків, а також природничо-математичним та естетичним дисциплінам. Як зазначає французький науковець Жан Декупман, завдяки цьому вчителі та учні мають зрозуміти, що «будь-яке навчання, наука не повинні економити на постійній допитливості учнів щодо життєвих смислів. Не може бути мови про справжнє виховання майбутнього громадянина без певної концепції про Людину» [245].

**Другий методичний підхід будується на логіці кожної дисципліни та на критичному мисленні.** Уведення елементів релігійної культури у навчальний процес, на думку Рене Нуайя та Жана Жоншере, має здійснюватися з оперттям на методи, притаманні кожній дисципліні. Тут, за переконанням професора у галузі соціології релігій Інституту соціальної етики (м. Лозанна) Ролана Кампіша, не йдеться ані про катехізацію, ані про шкільний прозелітизм, чи пропаганду, чи про те, що викладання релігієзнавчого компонента буде «перехоплене» або спрямоване в інший бік прихильниками певної релігії. Культурну та релігійну спадщини вчителі мають передавати у дусі нейтрального ставлення до всіх релігій, суворої послідовної критики, як того вимагає світська освіта. Учителі зобов'язані дотримуватися принципу плюралізму, поваги до віросповідань і переконань, свободи суджень кожного учня [232, с. 29–41].

В Інструкціях офіційного бюлетеня Міністерства національної освіти Франції від 1994–1996 рр. наголошується на «необхідності переглянути принцип світськості, запроваджуючи вивчення релігієзнавчого компонента в школі на основі культури, щоб запобігти його перекрученню». Ідеться передусім про те, щоб інтегрувати цей блок знань у культурний простір і «перетворити його на об'єкт розумного сприймання» [285; 231].

**Третій методичний підхід передбачає застосування міжпредметних зв'язків.** «Жодна навчальна дисципліна не може розкрити розмаїття «релігієзнавчого світу», – упевнений французький учений, філософ П'єр

Жібер [270, с. 88–89, 98–99]. У цьому випадку, як уже зазначалось, необхідно використовувати міжпредметні зв'язки. Щоб уникнути однобічності у запровадженні релігієзнавчого компонента, «треба, навпаки, розвивати здатність до взаємодії, взаємозв'язку. Проблема формування релігійної культури вимагає міжпредметних зв'язків, які дають змогу уникати перевантаження» [264, с. 32–34]. Такий підхід є одним із головних, у зв'язку з цим релігієзнавчі теми, пов'язані з літературою чи мистецтвом, повинні бути включені до програм з кількох шкільних предметів одночасно [272].

Зрозуміло, що реалізація цих головних методичних підходів у релігієзнавчій освіті, на думку французьких освітян, потребує зусиль сталої команди вчителів і модульної побудови навчального розкладу. Це дає можливість, наприклад, задіяти на певних етапах уроку двох учителів у класі або групу вчителів, які б змогли надалі займатися науковими пошуками й узгоджувати рівномірний розподіл навчального часу, щоб поєднати програмовий матеріал з певного предмета із релігієзнавчою тематикою.

Цікавим і плідним щодо цього є досвід учителів із Франш-Конте, Бретані, Лімузину, які вдалися до практичної міжпредметної апробації релігієзнавчого компонента під керівництвом Рене Нуайя. Спочатку вони визначили сприятливі для цього теми у нових державних програмах (вивчення Біблії та релігій) з таких навчальних предметів: «Історія та географія», «Французька мова і література», «Філософія». Кілька спеціальних уроків відвели для вивчення християнства та ісламу. Надалі були розроблені просвітницькі проекти, що стосуються культурної і художньої спадщини. Їх реалізація здійснюється за допомоги РАЕ (projets d'action éducative) – проекту освітньо виховної дії [334]. Метод проектів полягає в організації навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й використання практичних завдань – проектів [129]. Цей метод базується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки («навчання через діяльність»: діти набувають знання, уміння й навички в процесі гри або трудової діяльності) [124].

У своїй роботі «Релігієзнавчий компонент у шкільній освіті» (2002) («Le fait religieux dans l'enseignement») Рене Нуайя виділяє **чотири етапи роботи над проектом освітньо виховної дії з релігійним змістом:**

- вибір теми і визначення цілей;
- презентація теми: інтерпретація відомих даних та опрацювання нових;
- формування в учнів навичок вести дискусію через розвиток інтересу і зацікавленості проектом та через розвиток критичного мислення;
- оцінювання набутих навичок протягом усього проекту з урахуванням успіхів і труднощів учнів.

Детальніше розглянемо кожен з цих етапів.

**На першому етапі** при виборі теми й окресленні цілей автори радять визначити певну рубрику (тему) в програмі, яка може бути пов'язана з релігієзнавчим компонентом, обрати методи, притаманні тій чи іншій навчальній дисципліні, врахувати міждисциплінарний підхід і можливу зацікавленість з боку учнів та викладачів обраною тематикою. Обираючи



тему, вчителі можуть поставити собі такі питання:

- Які знання передавати?
- Яким чином буде відбуватися майбутня дискусія?
- Які особливості обраної теми можуть спонукати учнів до наукового пошуку?

– Які сучасні теми з предметів філологічного, суспільствознавчого, естетичного та природничо-математичного блоків стимулюватимуть зацікавленість учнів у веденні дискусії?

- Як можна реалізувати міждисциплінарний підхід?

Учителям також необхідно уточнити ієрархію цілей:

- загальні цілі після завершення циклу (колежу чи ліцею);
- проміжні цілі у межах річної програми;
- короткострокові цілі – знання й уміння, яких слід набути на певних етапах навчально-виховної роботи.

На думку Рене Нуайя та Жана Жоншере, прикладом, що ілюструє етап вибору теми й визначення цілей, є вивчення у колежі трьох монотеїстичних релігій (християнства, ісламу та юдаїзму) у змісті навчального предмета «Історія». Учитель з'ясовує, які знання мають засвоїти учні і якими вміннями оволодіти: відомості про кожну релігію у межах шкільної програми; її міфологічне (великі міфи), історичне (основні особливості) та доктринальне значення (засадничі положення); суперечності сучасних релігійних поглядів (агресивних і миролюбних). Учні повинні вміти: визначати схожі та відмінні риси монотеїстичних релігій, розуміти їхні найістотніші ознаки та під кутом зору іншого віровчення застосовувати знання з інших дисциплін. На жаль, зауважує Рене Нуайя, у навчальних програмах з історії для колежу усі три монотеїстичні релігії представлені ізольовано, хоча, як стверджує вчений, перші християни були євреями, а мусульмани вписуються в іновірну (єретичну) традицію юдаїзму та аріанського християнства.

**На другому етапі реалізації проекту (презентація теми)**, перед тим як оголосити тему, вчитель може провести оперативну діагностику попередніх знань учнів. Як пропонує Рене Нуайя, можна розпочати з одного слова – «релігія» (або «християнство», «церква» тощо). Учитель може також довільно назвати три події, три місця, три об'єкти і три персонажі. Відповіді учнів продемонструють уявлення про них. Так, при слові «релігія» на думку довільно спадає «Конкордат Наполеона» – це асоціація на рівні державних інституцій, далі учні можуть продемонструвати враження спостерігача, духовний або практичний досвід. Учителю, на думку Рене Нуайя, також треба враховувати, що віруючі учні більш залежні, з одного боку, і «більш закуті в броню» – з іншого. Це допоможе вчителю краще подати обрану тему і досягти кращого результату при її опрацюванні [334].

Наступним кроком, за визначенням Рене Нуайя, має стати з'ясування вчителем обсягу та якості попередньо набутих знань учнів. Діагностиці підлягають індивідуальні судження і колективні уявлення, інтелектуальні здібності. Це необхідно для визначення шляхів подальшого опрацювання теми. Без такої діагностики вчитель не буде мати інформації про розумові

процеси учня, можливості його пам'яті, внутрішній світ [59].

Щоб пов'язати презентацію теми з елементами релігієзнавчих знань, можна поєднати їх із повсякденним життям: назвами вулиць і міст, іменами, календарем, святами, ритуалами. Це можна робити, застосовуючи міждисциплінарний і культурно-історичний підходи (інтегровані уроки у колежах, модулі та «індивідуальні керовані роботи» – дисертації у ліцеях). Рене Нуайя пропонує різні тренувальні вправи. Наприклад, відшукати релігієзнавчі факти і явища у повсякденному житті, визначаючи релігійні феномени у повсякденних словесних виразах. Передусім це можуть бути вислови із Старого Заповіту: поклонятися золотому тільцю, перетнути пустелю, скрижалі закону, десять напастей Єгипту, обітована земля, манна небесна, суд Соломона, бій Давида з Голіафом, заборонений плід, костюм Адама, дочка Єви, перетворитися на соляний стовп, бідний, як Іов, Вавілонська вежа та ін.; із Нового Заповіту: умити руки, як Понтій Пілат, заблукана вівця, бути добрим самаритянином, поводитися, як фарисей, рідкісна перлина, закидати когось камінням, чудесна риболовля, бути сіллю землі, відділити добре зерно від плевели, бачити соломину в оці іншого і не помічати колоди у своєму, рибалити у пустелі, плач і скрегіт зубовний, нести свій хрест, плакати, як Магдалена, підставити іншу щоку, віддати кесарю те, що йому належить, знайти свій шлях у Дамаск, повернення блудного сина, апокаліпсис, поцілунок Іуди, робітник одинадцятої години та ін. Потім учням пропонують з'ясувати первісне значення цих висловів у Біблійному контексті або у списку із 150 позицій, наведених у Культурологічному біблійному словнику [249, с. 281–284] та у Культурологічному словнику християнства [250, с. 318–321].

Етимологія багатьох слів і висловів релігійного походження нерідко розкривається в календарях, рекламі, кіно, коміксах тощо. У зв'язку з цим французькі вчителі, використовуючи дослідницький підхід, нерідко пропонують учням назвати слова грецького походження: наприклад, «музей – musée»; латинського походження: «календар – calendrier», «злакові – céréals»; єврейського походження: «ювілей – jubilé»; християнського – «воскресіння – dimanche»; арабського – «альманах – l'almanach».

Учням також пропонують пояснити імена, назви міст, які пов'язані з релігієзнавством. Для парижан це можуть бути назви станцій метро: Храм – Temple, Монпарнас – Montparnasse, Трійця – Trinité. Можна використати свята за календарем, гастрономію (за сортом і назвою продуктів визначається географічна місцевість, наприклад, Сен-Нектар – Saint-Nectare, іменами винахідників називають певний продукт: бенедиктин – сорт лікеру (Bénédictine); можна звернутися до легенд, наприклад, легенди про рибу Святого Петра у рекламній афіші, а також до мистецької спадщини: живопису, скульптури, вітражів, музики, театрального мистецтва, літератури, кінематографа [191].

У своїй роботі «Світськість і релігійна культура в школі» (1996) французька дослідниця Ніколь Альє пропонує такий педагогічний метод, як «передмова до комплексного питання», тобто ознайомлення з релігійними

словами, термінами, висловами можна починати з питання «На що це схоже?» або «На що це не схоже?». Ця вправа допоможе учням в ігровій формі осягнути і запам'ятати те чи інше релігійне явище або поняття. Пошукова робота учнів у невеликих групах чи індивідуально дає змогу учителю спостерігати за їхньою поведінкою, доброзичливим чи негативним ставленням один до одного як до носіїв різної культури і вірувань, колективною або самостійною роботою. Дослідниця переконана, що успіх цього методу залежить від виховання, походження, індивідуальних рис характеру та попереднього життєвого досвіду учнів. Тут важливо пробудити їх зацікавленість, збагатити їхню уяву пов'язаними з релігіями знаннями [188].

**На третьому етапі реалізації проекту освітньо виховної дії (projets d'action éducative – PAE) Рене Нуайя та група вчителів, які під його керівництвом вдалися до практичної апробації релігієзнавчого компонента, рекомендують звернути головну увагу на формування в учнів навичок порівнювати, зіставляти різні релігійні традиції, знаходити у них спільне і відмінне. Для цього вчителеві треба з'ясувати висвітлення теми в підручниках, звернути увагу на позитивні й негативні аспекти, на які слід орієнтуватися, або виправити чи доповнити іншими документальними джерелами; урахувати документальні джерела, які містяться в найближчому Центрі документації та інформації – CDI (Centre de documentation et d'information); передбачити міжпредметні зв'язки. Наприклад, при підготовці уроку з вивчення монотеїстичних релігій вчителеві треба: а) надати перевагу зв'язкам історико-літературним і мистецьким, а також мовним, економічним, філософським навчальними матеріалами; б) обрати методи роботи, які активізують діяльність учнів на уроці, стимулюють цікавість, інтригують, щоб сам учень зміг послідовно структурувати власні знання, а вчитель має підтримувати цей процес і спрямовувати його на досягнення визначеної мети. Не менш важливо формувати в учнів критичне мислення, спираючись передусім на порівняльний метод: у християнстві порівняти католицизм і протестантизм, у протестантизмі – лютеранство і кальвінізм, у католицизмі – православ'я і римське католицитво, в ісламі – сунітів і шиїтів, у давньому юдаїзмі – саддукеїв, фарисеїв, зелотів, баптистів, у сучасному юдаїзмі – ашкеназів (які наслідують «німецьку традицію») і сефарадів (послідовників «іспанської традиції»), у буддизмі – махайана (тих, хто досягає значного розвитку) і хінайана (тих, хто досягає незначного розвитку). Порівняння світових релігій дасть змогу глибше зрозуміти їх сутнісні особливості та стосунки із сучасною політичною владою [329].**

Рене Нуайя застерігає, що така робота на уроці вимагає поміркованості, щоб запобігти грубим некоректним порівнянням, які трапляються у багатьох наукових працях і підручниках. Часто зіставляють лише католицизм з віруваннями, святами, ритуалами, вимогами і заборонами інших релігій. Без додаткових пояснень це може призвести до неправильного їх розуміння. З метою уникнення помилок, автор пропонує заповнити відповідні колонки таблиці, що допоможе ідентифікувати кожну релігію, (час появи, імена послідовників, священні книги, ім'я Бога, священні міста, важливі місця і дні

молитви, великі свята, статут, символи тощо) [335].

Для тематичного порівняння різних релігійних традицій можна застосувати гру «Сім сімей». Учні поділяють на групи, які представляють «сім'ю» певного віросповідання. Потім у кожній родині запитують, як називається культова споруда їхньої релігії. «Мечеть», – відповідає ісламська родина, «церква», – католицька, «храм», – протестантська, «пагода», – відповідає родина тао, «синагога», – відповідь єврейської родини. Так само можна запитати про служителів культів (священника, пастора, імама, рабина, бонзу). Намагаючись знайти відмінність між мечеттю, церквою, пагодою чи синагогою, учні додатково визначають призначення кожної культової споруди, особливості молитви, богослужіння тощо. Навчити порівнювати, на переконання Рене Нуайя, означає насамперед навчити поважати. Це допоможе запобігти такому примітивному уявленню, що Тора (Закон для євреїв, п'ять перших книг Біблії) існує тільки для євреїв, Новий Заповіт – тільки для християн, а Коран – тільки для мусульман [336].

**На останньому етапі реалізації проекту освітньо виховної дії** відбувається оцінювання набутих учнями знань і навичок за допомогою контрольних тестів, розроблених до кожного уроку.

Зазначимо, що сучасні французькі освітні програми для колегів і ліцеїв, крім змісту, містять рекомендації щодо методів, які необхідно застосовувати при викладанні того чи іншого предмета. Отже, самі програми є нормативними документами з методичного супроводу, однак вони передбачають і педагогічну творчість учителя, який може використовувати загальні методичні підходи. Зупинимось на цьому детальніше.

Специфіка предмета **«Історія та географія»** полягає у тісних міждисциплінарних зв'язках (з французькою мовою і літературою, «Наукою про життя і Землю», громадянством), умінні працювати з документальними джерелами та картами. Це зумовлює застосування таких методичних підходів, як міжпредметний, порівняльно-історичний, полікультурний, національної ідентичності, кросдисциплінарний, компетентнісний, діяльнісний.

Міжпредметний підхід полягає у вивченні кроспредметних тем, що увійшли до програм з французької мови і літератури та історії для 6 класу коледжу: Старий та Новий Заповіт, «Одіссея» Гомера та «Енеїда» Вергілія. Опрацювання теми «Зародження юдаїзму» у 6 класі коледжу опирається на уривки з Біблії (розповідь про створення світу, Авраама та його нащадків, об'єднане царство Давида та Соломона). При вивченні теми «Зародження християнства» передбачено, що учні зможуть пояснити основні положення християнського віровчення з оперттям на розділи Нового Заповіту [268, с. 57–60].

Навчальний предмет «Історія та географія» пов'язаний з громадянською освітою. Так, у програмах для коледжу, – робить наголос французька дослідниця Франсуаза Одіж'є, – розглядаються питання щодо етнічної, національної та релігійної ідентичності, проблеми громадянства тощо [195]. Французький науковець Жан-Франсуа Шане підкреслює важливість формування в учнів колегів та ліцеїв патріотичних почуттів на

уроках історії, неприйняття націоналізму [235].

Особливість **«Географії»** полягає в тому, що вона є і природничим, і гуманітарним предметом, оскільки ознайомлює учнів з природою Землі, расами і народами, економічним розвитком країн світу, а також формує загальну культуру школярів [46, с. 8–11]. Міжпредметний підхід при вивченні географії можна спостерігати при опрацюванні кроспредметної теми «Дерева». Дерева характеризують клімат певного регіону (географія); дерево є частиною живої природи (біологія); дерево згадується у творах письменників (французька література); образ дерева можна передати через твори мистецтва (історія мистецтв); складання генеалогічного дерева відтворює родинні зв'язки або приналежність до певної нації чи віросповідання (громадянознавство). За висловом французького соціолога Данієля Ерве-Леже, «віряни складають одну релігійну групу, одне дерево, яке відбруньковує різні гілки, але зберігає традиційну віру та неперервний зв'язок усіх нащадків» [384, с. 153–171].

У французьких школах особлива увага приділяється застосуванню карт та опануванню їх мовою, оскільки карти та зображення, на думку вчителів, є найважливішими педагогічними засобами у реалізації навчальних програм історії та географії. Відтак широко практикуються копіювання або створення карт, виконання нескладних зображень об'єктів, наприклад нанесення на карту історичних місць, що згадуються у Біблії, позначення територій, на яких поширювалося християнство тощо. У методичних порадах зазначається, що такий діяльнісний підхід до вивчення предмета буде ефективним для тих учнів, у яких переважає візуальний спосіб мислення [86, с. 175–178]. Оскільки вивчення документальних та картографічних джерел є обов'язковим компонентом програми, досягнення учнів у цих видах навчальної діяльності підлягає окремому контролю та оцінюванню [353].

У програмах із **«Громадянознавства»** для колегів і ліцеїв наголошується на тому, що громадянська освіта покликана підготувати молодь до активної суспільної діяльності і компетентного громадянства. Громадянознавча освіта у Франції реалізується у процесі викладання багатьох навчальних дисциплін. Так, на уроках історії у колегі учні розглядають права та обов'язки громадян у їх історичній ретроспективі, учителі предмета «Наука про життя і Землю» формують громадянські позиції учнів щодо охорони і збереження довкілля тощо [193].

Реалізація релігієзнавчого компонента на уроках громадянознавства відбувається через засвоєння учнями таких понять, як рівність, братерство, безпека, свобода, справедливість, плюралізм. Наприклад, учні 5 класу колегів розглядають питання боротьби з будь-якими проявами дискримінації, у тому числі через релігійну приналежність, у 4 класі колегів права людини вивчаються у нерозривній єдності з фундаментальними свободами. На думку інспектора національної освіти Домінік Борн, виважене поєднання громадянської та релігійної освіти покликане розвивати інтерес учнів до питань релігійної культури, кращого розуміння ними сучасного світу, виховувати толерантність до представників інших конфесій [221, с. 32–33].

Одним із основних підходів, які використовують учителі на уроках громадянознавства в основній та старшій школі, є пізнавальний, що реалізується через бесіду, лекцію, дискусію. Аргументовані дискусії з питань, що торкаються релігійного життя людини, надають учням можливість не тільки мобілізувати знання з різних навчальних дисциплін – історії, філософії, літератури, географії, економічних і соціальних наук, – але й формують навички культури полеміки [247].

Французькі педагоги вважають, що дискусії повинні ґрунтуватися на принципах «поваги до інших і виключати будь-яку авторитарну форму інтелектуальної або ідеологічної диктатури», тому звертається увага на вміння слухати аргументи опонентів та об'єктивно оцінювати їхню точку зору [195]. У ході дискусій рекомендують використовувати проблемний підхід, що передбачає самостійне опрацювання учнями різноманітних джерел – текстів літературних творів або юридичних документів, використання матеріалів засобів масової інформації, фото-і відеоматеріалів. Серед форм роботи із засвоєння релігієзнавчих тем широко використовуються мозковий штурм, дидактичні (рольові) ігри [194, с. 37–48].

Предмет **«Історія»** є одним із провідних у колежах та ліцеях Франції, оскільки має не тільки пізнавальну цінність, а й покликаний сприяти взаєморозумінню між людьми з різними культурними, етнічними, лінгвістичними та релігійними традиціями, допомагає учневі усвідомити себе представником певної країни та регіону, громадянином Європи і світу [362]. Вивчення історії виробляє у школярів вміння установлювати просторово-часові зв'язки, що формує у них логічне мислення, здатність зіставляти історичні події, робити висновки, узагальнювати історичні факти. Тому автори програм з історії рекомендують застосовувати на уроках порівняльно-історичний, культурно-історичний, полікультурний, плюралістичний підходи [298].

На вивчення теми «Зародження і розповсюдження християнства» програмою колежу відведено 4–5 годин. У методичному супроводі до програми рекомендовано використовувати Біблію для ознайомлення учнів із релігійним та історичним контекстами, у яких зароджувалося християнство. Карту Римської імперії доцільно використовувати для ознайомлення учнів із розвитком церковних культур перших століть і розповсюдженням християнства від епохи переслідування до набуття статусу офіційної релігії. Вивчення теми закінчується IV століттям нашої ери. На тему «Карта Середземномор'я у XII столітті: перехрестя трьох цивілізацій» відводиться 5–6 годин: вивчаються західне християнство, християнство Візантійської імперії та іслам у XII столітті [338].

Французькі науковці шукають нових підходів для упровадження релігієзнавчого компонента до загальноосвітніх програм з історії. Як доповнення до нових програм з цього предмета для 6-го класу колежу, французька дослідниця Анна ван ден Керхове пропонує авторську розробку «П'ять попередніх зауважень», де надає коментарі до навчальних тем: «Давній Схід, Єгипет»; «Греція»; «Рим»; «Юдаїзм і християнство»;

«Християнська імперія у середні віки»; «Погляди на далекі світи». Авторка зазначає, що, по-перше, релігієзнавчий компонент достатньо представлений у навчальних програмах з історії для 6-го класу, на відміну від інших програм, проте у наступних класах його присутність стає ледь помітною. По-друге, для того, щоб в учнів не склалося хибного уявлення, що релігії належать тільки минулому, педагоги повинні чітко розрізняти те, що пов'язане з віросповіданнями у площині навчального предмета «Історія». По-третє, мета цієї наукової праці полягає в тому, щоб через опрацювання базових текстів усвідомити різні сенси буття. Наприклад, при вивченні античних і сучасних цивілізацій не можна відокремлювати релігієзнавчий компонент, відводячи йому місце лише у приватному житті чи обмежуючи його вивчення соціальною сферою. Навпаки, завдання вчителя полягає в тому, щоб продемонструвати учням, що будь-яка сфера життя суспільства: економічна, соціальна, політична, культурна – пронизана релігієзнавчими знаннями, в чому і полягає комплексний підхід до його вивчення. По-четверте, програма для 6-го класу послідовно висвітлює політеїстичні культури та дві великі монотеїстичні релігії, спільне та відмінне в них. По-п'яте, у школі релігієзнавчий компонент має упроваджуватися в історично-неперервному зв'язку. Це особливо стосується вивчення юдаїзму, хоча в наступних класах колегі у програмах з історії йдеться про антисемітизм, але зовсім не згадується про історію юдаїзму і євреїв [338].

Вартими уваги, на нашу думку, є зауваження і доповнення французької дослідниці до навчальних тем, що вивчаються в 6-му класі колегі, характеристика яких узагальнена в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Релігієзнавчий компонент програми з історії для 6-го класу колегі  
(за Анною ван ден Керхове) [290]**

<b>Навчальна тема</b>	<b>Релігієзнавчий компонент</b>	<b>Уточнення автора</b>
«Давній Схід: Месопотамія і Єгипет»	Життя фараонів, будівництво пірамід. Кодекс законів Хаммурапі.	Фараон Єгипту є «сином бога Ра», а піраміди – це храми-могили синів богів. Боги надають легітимності правлінню царів.
«Греція»	Вивчення міфів, «Іліади» та «Одіссеї» Гомера.	Атеїзм давніх греків, який представлений у міфах (марновір'я, кошунство), означав відмову поклонятись лише місцевим богам.
«Рим»	Гоніння на перших християн.	Єдиний культ богів був «цементом нації». Християни, які відмовлялися від нього, не вважалися справжніми громадянами, що і стало причиною їх переслідувань.

«Юдаїзм і християнство»	Зародження релігії.  Життя Ісуса Христа. Зародження християнства.	Виникнення обох релігій збігається в часі, отже, не може бути під-порядкованості одного віро-вчення іншому. Треба розрізняти особистість Ісуса Христа як історичної особи і як Сина Божого та втілення віри. Визнання християнства пройшло кілька етапів, і спочатку його adeptи переслідувалися тільки місцевим населенням, у 1-й половині III ст. – імперською владою, лише у IV ст. розпочалося визнання нової релігії («секта перетворилась на потужну спільноту»).
«Християнська імперія у середні віки»	Занепад Римської імперії.	На сході та заході розвинулась ортодоксія (на сході – грецьке православ'я, навернення у християнство варварських королів на заході зберегло римську культуру).
«Погляди на далекі світи»	Китай та його релігії.	Конфуціанство одночасно представляє релігійну течію та філософську доктрину, моральну і політичну школу. Пояснити розвиток буддизму та індуїзму, їх схожість та відмінність.

Свою точку зору про наповнення навчальних програм з історії та географії елементами знань про релігії висловили викладач історії Інституту підготовки вчителів середньої школи міста Кретей (його діяльність ми згадували у § 2 першого розділу) Марі-Клод Люїльє у співавторстві з П'єром Левеком у колективній праці «Створення богів, від Ласку до Риму» (1993). Своє дослідження французькі науковці розпочали з аналізу навчальних тем з історії та географії у 6-му класі коледжу, відповідно до яких учні вивчають декілька великих цивілізацій Античності, Середземномор'я та Азії. Прогалиною у цих темах, на думку дослідників, є те, що грецька та єгипетська міфології, зародження ісламу і християнства представлені ширше, аніж язичницькі вірування чи індуїзм та буддизм. Простежується також тенденція маргіналізувати релігійний компонент при вивченні римського суспільства а також применшити його значущість у суспільствах Давнього Єгипту і Греції. Очевидним є недооцінювання ролі релігійної проблематики, необхідності висвітлення у програмах відповідних концептуальних засад та головних понять [295]. Щоб запобігти цим недолікам при опануванні навчального матеріалу, науковці пропонують вивчати релігії Античності за допомогою порівняльного методу. Структурувати знання слід за такими пунктами:

1. Релігія визначає суспільний устрій античних держав, саме вона надає інформацію про їх політичне, економічне і культурне життя.
2. Мета і спрямованість культів полягають у визначенні сакрального та його меж, божественної сили й обрядовості. Ці фактори необхідно виділити,



оскільки вони губляться через непрозорість, неясність різних релігійних подій, велику кількість обрядів і богів.

3. Релігійні устрої – це системи. Пантеон складається не з ізольованих божеств, усі вони є взаємопов’язаними. Такий системний підхід допоможе учням зрозуміти устрій суспільства.

4. Міфи повинні давати уявлення про створення світу, появу людини та її стосунки зі світом.

Нарешті, релігії розвиваються і вписуються у певний час і простір. Це неможливо пояснити учням без тлумачення релігійного вкорінення і можливих взаємозв’язків релігій. Наприклад, ізоляція юдаїзму від релігій Близького та Середнього Сходу, тлумачення юдаїзму поза межами Римської імперії, в яку він вкорінився, призводить до нерозуміння учнями відповідних тем. Щоб адаптувати ці знання до учнів віком 11–13 років, необхідно спочатку визначити те, що належить до сакрального (божественна влада та основні вірування), і проаналізувати стосунки залежності богів і тих, хто зберігає сакральне:

- храми і святилища, в яких концентрується влада, багатство і знання;
- духівництво;
- практичні і символічні засоби домінування, такі як писемність, календарі, свята, що контролюються державою, містами і храмами;
- міфи, які дають можливість союзу між державами: пригоди Геракла на тлі грецької колонізації;
- подорожі богів вдало розповідають про політику і релігії, наприклад, міфи про приїзд Сибілли – великої азійської Матері, оселення Ізіс Єгипетської у Римі розповідають дітям про римську дипломатію;
- музика і священні танці Фрігії та Єгипту розповідають про давні культури. Центральне місце культів підкреслює у всіх цих випадках соціальні стосунки: процеси інтеграції або виключення основних схожих елементів. І в Афінах, і в Римі свята та ігри сприяли інтеграції громадян-чоловіків, жінок, іноземців, вигнанців або рабів у суспільство. Схожі церемонії та обряди ініціації дітей у підлітків позначали соціальну ідентичність.

Представлені таким чином релігії Античності нададуть учням можливість дослідити політичні, соціальні і релігійні стосунки, поміркувати над різними поняттями: ідентичність, несхожість, універсальність [296, с. 38–39].

На уроках **філософії** французькі вчителі застосовують порівняльно-історичний, порівняльно-зіставний, міжпредметний, проблемний, полікультурний, дослідницький підходи. Вивчаючи праці філософів, учні мають змогу провести паралелі з французькою літературою, історією, громадянознавством; порівняльно-історичний підхід допомагає простежити розвиток філософської думки від мислителів Античності до сьогодення [233]. При опрацюванні поняття «релігія» доцільно використовувати порівняльно-зіставний підхід, розглядаючи приклади розрізнення ідеального/реального. У такому разі вчитель може вільно групувати пари понять: вірити/знати; пояснити/зрозуміти; переконати/викрити; трансцендентний/іманентний [330, с. 41–43].

Упродовж навчального року на уроках з філософії практикуються

поточні письмові роботи та усні доповіді, дискусії з основних тем програми, що вказує на широке використання дослідницького підходу. Найбільш ефективними формами контролю та оцінки знань учнів автори програми вважають дослідження, творчі індивідуально-керовані роботи та пояснення тексту. Такі види самостійної роботи ліцеїстів виявляють їх розуміння проблеми, що розглядається, здатність оперувати відповідною термінологією, володіння прийомами аргументації [325].

**Французька мова** вивчається в усіх класах основної і старшої школи. Учні колежів опановують знання з таких розділів мовознавства, як граматики, орфографія і лексика. Велика увага звертається на формування навичок виразного читання та вміння писати творчі роботи. Ліцеїсти поглиблюють і вдосконалюють знання мови шляхом читання та аналізу художніх творів. Тут можна простежити міжпредметні зв'язки, оскільки учні знайомляться із творами французького класицизму (Расіна, Корнеля, Мольєра, Лафонтена) не тільки на уроках мови, але й французької літератури, філософії, а уривки з творів грецьких і римських авторів (Гомера, Есхіла, Еврипіда, Софокла, Платона, Плутарха, Тацита, Овідія, Горація) вивчаються в курсах стародавніх мов [315].

У програмах з «Французької мови» у терміналі L і ES ліцейської освіти учням пропонують вивчати основні тексти західної цивілізації і культури: Біблію, основні тексти грецької і латинської Античності. У своїй роботі «Викладати релігію у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулі» (*Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques*, 1999) Рене Нуайя та Жан Жоншере пропонують також проаналізувати з точки зору антропології уривок з твору французького письменника Андре Мальро «Призначення людського існування» (*André Malraux. La condition humaine*, 1993). Як на додаткове літературне джерело, дослідники посилаються на науковий звіт, присвячений темі жертвності, який був виконаний Відділом культурної антропології Інституту П'єра Гардета Католицького університету міста Ліона. Спочатку автори пропонують учням опрацювати літературний твір, а потім заповнити анкету за текстом. Узагальнення відповідей школярів дає можливість простежити у творі Андре Мальро вплив християнства на культуру Франції [335, с. 33–35].

Вивчення літератури у ліцєях ґрунтується на історичних і культурних традиціях Франції, на утвердженні загальнолюдських цінностей засобами художнього твору. Викладання цього предмета здійснюється у єдності з мистецьким контекстом та історичною епохою, у яких створювався літературний текст, а також за допомогою міжпредметних зв'язків (історія, географія, музика, громадянознавство). На уроках французької мови і літератури основним методом вивчення художнього твору є «пояснення тексту» (*explication du texte*), тобто детальний аналіз невеликого твору або уривку. Учні обговорюють стиль літературного твору, особливості художніх прийомів, значення окремих слів і висловів, заучують уривки [186].

Загальновизнана художня та культурна цінність обов'язкових для прочитання школярами літературних творів має бути визначальною у процесі

їх добору. Програмові знання з французької мови та літератури у колежі підлягають загальній хронологізації та систематизації відповідно до визначних культурно-історичних епох від Античності до сучасності, тобто йдеться про застосування історико-хронологічного підходу [316].

На основі історико-порівняльного методу французькі дослідники Рене Нуайя та Жаном Жоншере розробили навчальний модуль з компаративного аналізу перекладу біблійних текстів. Наприклад, учителю пропонують використати різні видання Біблії, які ми узагальнили у додатку Р.

Мета цього навчального модуля – довести учням, що не існує єдиної версії перекладу біблійних текстів, яка могла б задовольнити всіх: науковців, віруючих, церковних ієрархів. Також учні мають знати, що одне джерело має численні інтерпретації одних і тих же подій, теологічних питань і суперечливих моментів. Вправи на порівняння різних перекладів однакових біблійних текстів, переконані автори модуля, допоможуть учням з'ясувати множинність запропонованих інтерпретацій. Учитель має розпочати з презентації різних перекладів Біблії, застосувавши книги, журнали, електронні носії інформації; звернути увагу на розмаїття змісту на основі історичних, поетичних, пророцьких текстів; на різне застосування Біблії (літературне, літургічне); на композицію (архаїчні або сучасні оповіді). Для опрацювання версій перекладу, що мають розбіжності, Рене Нуайя та Жан Жоншере пропонують у колективній праці «Викладати релігію у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулі» (1999) дві розповіді про створення світу (Genèse 1,1–2,4; Genèse 2,4–3,24). Кожна з них має різне походження і не тлумачить однаково одні і ті ж поняття. В учнів виникає питання: чи ці оповіді, незважаючи на їхнє розмаїття форми і змісту, є достовірними джерелами? На це питання дають відповідь переклади, хоча кожен із них допускає неточності. Щоб переконатися, що біблійний переклад є інтерпретацією, автори рекомендують виконати дві вправи. Спочатку пропонується перекласти одне слово у першій розповіді про створення світу, потім – порівняти різні версії Слова Божого, адресованого Мойсею в книзі Виходу. Отже, необхідно вибрати кілька найвідоміших перекладів Біблії. У різних версіях початку розповіді про створення світу, де йдеться про створення Богом тварин у строфі 21-й першої глави, «великі риби» – *grands poissons* (Біблія «Свідків Ієгови», Біблія Л. Сегона, версія 1952 р., Біблія французькою мовою, Біблія – поліглот) перекладаються як «великі морські тварини» – *de grands animaux marins* (Біблія у перекладі Андре Фроссара), «великі морські монстри» у Біблії в екуменічному перекладі (La TOB); «великі дракони» у перекладі Едуарда Дорма (Біблія із колекційного видання «Плеяда»); «великі змії морські» (Ієрусалимська Біблія – *la Bible de Jérusalem*); «великі китоподібні» (Александрійська Біблія – *la Bible d'Alexandrie*); «величезні китоподібні» (єврейська Біблія – *la Bible Juive*); «великі водні тварини» (Біблія у перекладі А. Крампона – *la Bible de A. Crampon*); «величезні морські потвори» (Біблія Л. Сегона, версія 1978 р. – *la Bible de L. Segond, 1978*); «великі крокодили» (Біблія Андре Шуракі – *la Bible traduite par André Chouraqui*).

У ході ознайомлення зі строфою 14-ою глави третьої Книги про Вихід можна порівняти звернення Бога до Мойсея. Автори модуля Рене Нуайя та Жан Жоншере пропонують ознайомити учнів з різними версіями перекладу цього уривку з Біблії у вигляді таблиці 2.11.

*Таблиця 2.11*

**Різні версії перекладу строфи 14-ої глави третьої Книги про Вихід  
(за Рене Нуайя та Жаном Жоншере) [334]**

<b>Біблія Андре Шуракі</b>	Елоїм каже Мойсею: «Еліе ашер еліе. – Я буду тим, ким буду».
<b>Ієрусалимська Біблія</b>	Бог каже Мойсею: «Я є тим, хто є».
<b>Біблія Л. Сегона, 1978 р.</b>	Бог каже Мойсею: «Я той, хто є».
<b>Біблія в екуменічному перекладі (La TOB)</b>	Бог каже Мойсею: «Я той, хто буде».
<b>Біблія французькою мовою</b>	Бог проголошує Мойсею: «Я той, хто є».
<b>Біблія Л. Сегона, 1952 р.</b>	Бог каже Мойсею: «Я той, хто каже, що він є».
<b>Біблія Свідків Ієгови</b>	Отже, Бог каже Мойсею: «Я той, ким я є».

Такі різні інтерпретації, роблять висновок науковці, свідчать про відсутність оригінального тексту. Біблія Л. Сегона, Ієрусалимська Біблія, Біблія в екуменічному перекладі спираються на тексти-тлумачення Біблії (тексти на давньоєврейській мові – івриті VIII–IX ст.) як на оригінальні тексти, проте застосовують і інші варіанти перекладів. Александрійська Біблія бере за оригінал переклад Тори з грецької. Андре Шуракі перекладає з відтвореного оригіналу на івриті. Більшість традиційних перекладів Біблії (Глер, Крампон) спираються на Вульгату – латинський переклад Біблії, не беручи до уваги неточностей цього давнього латинського тексту. Ось чому Андре Фроссар у 1970 р. «оголосив про нову французьку версію перекладу Біблії», виконану у простому і ясному стилі з опертям на більш повну латинську версію Вульгати (текст V ст. у перекладі святого Жерома, який вважався найбільш правильним). Опираючись на цей короткий історичний коментар, а також на знання того факту, що не існує єдиного оригінального тексту Біблії, а лише роздроблені документальні джерела, кожне з яких має власну історію, учні легко зрозуміють розмаїття версій перекладу і всю його складність. Такі ж вправи на порівняльний переклад можна застосовувати, опрацьовуючи інші історичні релігійні тексти (порівняльно-історичний підхід), наприклад Коран, мова і стиль якого завжди були проблемою для фахівців. Автори Рене Нуайя та Жан Жоншере пропонують простежити це на прикладі існуючих перекладів Корану французькою мовою (Див. табл. 2.12).

**Варіанти перекладів першої сури Корану  
(за Рене Нуайя та Жаном Жоншере) [334]**

<b>У перекладі Казимирського</b>	<b>Переклад Шейха Бубакера Хамзи</b>	<b>Переклад Андре Шуракі</b>	<b>Переклад Жака Берка</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– «В ім'я Бога, милостивого і милосердного.</li> <li>– Хвала Богові, властителю Всесвіту Милостивому і мило- лосердному.</li> <li>– Господарю дня винагороди.</li> <li>– Саме Тебе ми обожнюємо, Тебе благаємо про допомогу.</li> <li>– Направ нас на правильні стежини.</li> <li>– Стежинами тих, кого Ти вибрав для доброчесності.</li> <li>– Стежинами тих, хто не прогнівав Тебе і не помилявся.</li> <li>Амін».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «Іменем Бога, Всемилосердного і чуйного до всіх.</li> <li>– Хвала Богові, владиці всесвіту.</li> <li>– Всемилосердному і чуйному до всіх.</li> <li>– Владиці дня винагороди.</li> <li>– Саме Тебе ми обожнюємо, Тебе благаємо про допомогу.</li> <li>– Направ нас на правильний шлях.</li> <li>– Шляхом тих, до кого Твоє благовоління.</li> <li>– А не тих, хто заблукав і кого Ти позбавив Твоїї милості».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «В ім'я Аллаха, Основи всіх Основ.</li> <li>– Бажаному над усе Аллахові, Учителю всесвіту.</li> <li>– Основи всіх Основ.</li> <li>– Владиці дня Віри.</li> <li>– Саме Тобі ми служимо, перед Тобою ходатайствуємо.</li> <li>– Направ нас на істинний шлях.</li> <li>– Шляхом тих, кого Ти любиш, а не тих, хто Тебе прогнівав і збився з путі істинної».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «В ім'я Бога всемилоствого, Милосердного.</li> <li>– Хвала Богові, Владиці небесному.</li> <li>– Всемилоствивий, Милосердний.</li> <li>– Царю Дня полегшення страждань.</li> <li>– Саме Тебе ми обожнюємо, саме Тебе благаємо про допомогу.</li> <li>– Направ нас на путь істинну.</li> <li>– Шляхом тих, кого Ти нагородив, а не тих, хто блукає стежинами, які Ти відкинув».</li> </ul>

Учитель має передбачити, наголошують дослідники, що різні переклади текстів Біблії чи Корану не означають того, ніби «можна дозволити все, що заманеться». Необхідно спиратися на два аспекти: а) коли йдеться про перехід від однієї культури до іншої, будь-який, навіть досконалий, переклад є інтерпретацією, оскільки не може передати суті. Отже, перекладачі – це люди, які лише допомагають зрозуміти послання, думку, суть тощо, причому можна досягти успіху лише у багатогранному розумінні і тлумаченні думки; б) яким би точним не був переклад, він завжди залишає простір для творчого індивідуального пошуку [334].

Викладання предмета «Історія мистецтв» реалізується через ознайомлення з образотворчими, музичними, архітектурними та ін. творами мистецтва. Водночас, базуючись на сприйманні різноманітних мистецьких шедеврів, естетичне пізнання світу учнями створює можливість для їх власної художньої діяльності, розвиває уяву, творче мислення, формує естетичні смаки. Слід зауважити, що вивчення предмета «Історія мистецтв» потребує особливого підходу, оскільки не дає учням наукових знань як таких, а впливає на їх емоційну сферу, формує риси творчої, інтелектуальної особистості. Для успішної реалізації цих завдань французькі педагоги використовують у своїй роботі експонуючий метод навчання (від. лат. expro – виставляю напоказ), при якому школярі не тільки пізнають дійсність через

твори мистецтва, але й «пропускають» її через власні почуття, оцінюють відповідно до своїх життєвих цілей та ідеалів.

Різновидом експонуючого підходу є імпресивний метод (від лат. – *impressio* враження, переживання, почуття), який реалізується через участь школярів у такій навчальній діяльності, яка викликає глибокі переживання, прагнення обмінюватися думками і враженнями, бажання змінювати себе відповідно до соціальних, моральних, естетичних цінностей суспільства [124]. З цією метою особливо корисно практикувати зустрічі учнів з діячами мистецтв, екскурсії до музеїв, відвідування виставок та майстерень художників.

Цікавим є досвід викладачів колежу міста Евре (Па-де-Кале), який входить у так звану зону (мережу) навчальних закладів пріоритетної освіти для учнів, які потребують додаткового методичного супроводу – ZEP (*zone d'éducation prioritaire*). За сприяння Центру документації та інформації (*Centre de documentation et d'information – CDI*) у червні 1993 року для учнів колежу була організована виставка релігійного мистецтва Нормандії, яка водночас мала ознайомити школярів із архітектурою Середніх віків. На виставці були представлені у вигляді плакатів 20 визначних архітектурних пам'яток Середньовіччя та гравюри із зображенням будинків, храмів та церков. Також були організовані три конференції-диспути з метою поглибити знання учнів щодо релігійних традицій, які складають загальнолюдську культурну спадщину. Працівники Центру підготували для учнів історичні документи, рукописи, тексти та ілюстрації для подальшого обговорення важливих моральних і духовних проблем. Для цього фахівці-документалісти обрали три основні релігії – християнство, іслам та юдаїзм з акцентуванням на їхньому спільному походжені – монотеїзмі.

Виставку відвідали близько сотні учнів 6–3-го класів, причому вчителі помітили, що школярі мусульманського віросповідання були більш уважними, ніж їхні товариші-християни. У подальших диспутах також взяли участь Головний архітектор департаменту Евре, який розповів учням про архітектурні стилі і будівлі Середньовіччя, вплив на їх розвиток східної архітектури. Учитель математики звернув увагу на зв'язок науки і релігії, розповів про утворення математичної школи в іспанському місті Толедо у XII столітті і про символіку чисел та геометричних фігур у релігійній архітектурі. Зустрівся із дітьми єпископ міста Евре монсиньор Гайо, який відповідав на запитання, що стосувалися сенсу життя, війни у Боснії, суїциду, соціальної несправедливості, голоду. На запитання дітей, «що необхідно робити, адже світ котиться у прірву, і можливим є швидкий його кінець», єпископ відповів, що проявам будь-якого зла протидіяти може лише згуртованість. Цікаво, що саме учні шостого класу запитували про походження релігій, релігійне розмаїття, атеїзм, існування Бога, Христа, Біблію, священство. Це засвідчило, що учнів можна залучати до обговорень таких питань, не вдаючись до катехізації чи прозелітизму, даючи можливість вільно висловлювати свої думки та враження, – такого висновку дійшла одна з організаторів виставки, кандидат наук, викладач-документаліст Селін

Матон [317, с. 46–47].

Подібний досвід має вчитель французької мови і літератури колежу в зоні пріоритетної освіти, методист Інституту підготовки вчителів середньої школи Академії міста Ам'єн Жан-Мішель Закарчук, який організував екскурсію учнів 5-го класу колежу до мечеті у Парижі та до собору Паризької Божої Матері. Більшість учнів цього класу – вихідці із країн Магрибу (Алжиру, Тунісу і Марокко, у Франції їх називають «*maghrébins*» – магрибінці, жителі Північної Африки), тому вони спочатку відмовилися заходити до християнського собору, пояснюючи це заборонаю батьків. Учитель не розгубився і запропонував увійти до храму, оскільки, по-перше, це є вимогою програми, що стосується всіх учнів класу; по-друге, вчитель запитав учнів, чи забороняє Коран заходити до християнських споруд, щоб ознайомитись і помилуватися ними. Учні увійшли до собору, ознайомились із готичною архітектурою, але з тих пір учитель, плануючи екскурсії до церкви, у листах до батьків про дозвіл на це зазначає лише про «ознайомлення з готичним або романським мистецтвом» [387, с. 45–46].

Отже, для впровадження релігієзнавчого компонента в навчальний курс з «Історії мистецтв» учителі використовують міжпредметний, експонуючий та полікультурний підходи. Так, французький науковець і педагог Рене Нуайя пропонує вчителям, які готують передбачену навчальною програмою екскурсію до музею, запитати учнів, що визначає прекрасне, як воно представлене у художніх творах, як у християнській символіці концентрується навколо хреста і розп'яття, і нарешті, у чому полягає специфічність розвитку релігійної думки у художніх течіях. Це дає змогу вчителю дізнатися, чого очікують школярі від екскурсії, і запобігти у деяких випадках небажанню учнів відвідати музей. Викладач має поставити мету: наприклад, учні повинні навчитися читати образи картини з точки зору її естетичного значення та визначати художні «коди» запропонованого епізоду. Для учнів ліцею у 13-му навчальному модулі («Викладати релігію у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулі – *Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques*, 1999) Рене Нуайя та Жан Жоншере спираються на огляд Музею мистецтв у місті Кемпер і пропонують ознайомитись із картиною Пітера ван Моля «Страсті Христові». Учням пропонується коротка біографія художника та 18-а і 19-а глави із Євангелія від Іоанна. Вибір саме цієї картини Рене Нуайя та Жан Жоншере обґрунтовують тим, що розповідь про Страсті і Воскресіння Христа міститься у навчальних програмах з багатьох дисциплін [334].

Учитель, який викладає навчальний предмет «Історію мистецтв» найбільш підготовлений для того, щоб розшифрувати учням естетичні коди, і завдяки цьому прочитати і прокоментувати образи художнього твору, пояснити застосування матеріалів, форм, кольорів, їх символів, що притаманні певній епосі, тощо. Вчитель французької мови і літератури разом з учнями вивчатиме літургічні тексти, гімни, тексти з катехизису тільки з точки зору літератури. Цей аналіз є творчим: він має запобігати примітивним враженням чи вже існуючим уявленням учнів, що пояснюються відсутністю

культури, знань розпізнавальних кодів, читання критичної літератури. Щодо вчителя історії, то він не зможе обмежитися тим, що розповість про Страсті і Воскресіння Христа, а повинен довести, що звістка про Воскресіння Христа є історичним фактом, який згадується в документальних джерелах. Способи передачі цього факту і безпосередньо самі джерела можна проаналізувати і критично осмислити на уроці, оскільки ці вираження віри притаманні різним християнським конфесіям (за католицьким катехізисом факти Страстей і Воскресіння Христа є «історичними і трансцендентними подіями (від лат. *transcendens* – той, що виходить за межі [166]). Такий підхід передбачає повагу до християнської релігії, як і до вірувань adeptів інших віросповідань, оскільки допомагає краще збагнути християнство. Рене Нуайя переконаний, що кожний вчитель, маючи відповідну освіту, може застосувати методіку навчальної дисципліни для запровадження релігієзнавчого компонента самостійно, але треба навчитись його опрацьовувати у взаємодії, адже навчальні програми лише відображають загальні особливості кожного предмета і гіпотетичні (потенційні) міжпредметні зв'язки. Таким чином реалізується принцип трансверсальності (від фр. *transversal* – поперечний, той, що перетинається), тобто йдеться про тему, яка проходить наскрізно [120; 336, с. 229–236].

Незаперечним є і той факт, що мистецька освіта наділена потужним виховним потенціалом, а твори мистецтва мають не тільки документальну і культурну, а й дидактичну цінність. Особливо це стосується відомих класичних творів, здатних впливати на ментальність та культурні традиції спільноти. Автори програми усвідомлюють, що сьогодні кожен учень може ознайомитись із найвизначнішими творами мистецтва за допомогою телевізора, відеомагнітофона, комп'ютера, проектора тощо. Про це вже частково йшлося у § 2 першого розділу нашого дослідження. Відомий французький дослідник, філософ Режі Дребре упевнений, що реалізація релігієзнавчого компонента у програмах для загальноосвітньої школи Франції позитивно впливає на засвоєння культурної спадщини французькими школярами [244, с. 62].

Отже, на думку французьких науковців та педагогів, урахування релігійного виміру культури у шкільній освіті є, безумовно, необхідним, але мають братися до уваги такі додаткові чинники: школа не може самотужки вирішити це завдання, а тому молода людина не зможе проникнутися мудрістю і духовністю релігійних традицій, щоб самостійно увійти у світ і життя. Релігійний вимір не може бути представлений ізольовано від інших явищ культури. Говорити про «релігійну культуру» так, ніби вона виходить за межі світської культури, недостатньо. «Ізольовати її від благодатного культурного і соціального ґрунту, у який вона пустила коріння, – це уявити її як квітку з вирваним корінням, а це для неї – приречення на загибель, на засушування», – переконаний французький історик, директор Інституту вивчення давніх релігій Рене Нуайя. У той же час, наголошує він, замкнутися тільки у релігійному вимірі, релігійному баченні – це апологетичне обмеження. Нерозуміння ролі релігії в історії цивілізацій призводить до



втрати сенсу багатьох подій, художніх творів, мотивацій. Збіднення і скалічення йде і від «усього релігійного», і від «усього безрелігійного». Зусилля школи полягає в тому, щоб розпізнати «релігійну реальність», зрозуміти, що духовні шукання і відповіді, які даються на них різними релігіями, не можуть існувати і вивчатися ізольовано від продуктивних здібностей людства, його життєвих умов і способів мислення [334].

Це стосується і впровадження релігієзнавчого компонента, який є складовою частиною навчальних програм з історії та географії, громадянознавства, французької мови і літератури, філософії, історії мистецтв у сучасній школі Франції. Відповідно до цього, при організації навчально-виховного процесу у колежах та ліцеях враховуються логіка кожного предмета і методика його викладання. Реалізація релігієзнавчих знань в основній та старшій школі здійснюється за допомогою таких методичних підходів, як міжпредметний, порівняльно-історичний, полікультурний, кросдисциплінарний, культурно-історичний, плюралістичний, експонуючий, пізнавальний, діяльнісний, дослідницький, проблемний, компетентнісний, національної ідентичності, а також їх комплексного комбінування та варіативного поєднання у авторських методиках. У процесі реалізації релігієзнавчих знань застосовуються також так звані метапідходи, які охоплюють усі навчальні дисципліни, але учитель, урахувавши специфіку і логіку кожного предмета, може обирати найбільш ефективні з них.

### **2.3. Особливості теоретичних і практичних підходів до релігієзнавчої освіти учнів у школах України та Франції**

Так склалося історично, що в Україні тісно переплелися православний Схід і католицький Захід, а в кінці XVI – на початку XX ст. вкоренився протестантизм. Ще раніше, за часів Київської Русі, на українському ґрунті прижився юдаїзм, а з XVI ст. – іслам.

З другої половини XVII ст. у Російській імперії, до якої входила й Україна, православна церква взяла під опіку початкову освіту: при церковних парафіях і монастирях діяли парафіяльні школи, у яких дяки вчили дітей писати, читати, рахувати, а основними підручниками нарівні з букварем були часослови і псалтирі [185, с. 214–225]. Існувала і широка мережа духовних навчальних закладів: духовні академії, семінарії, духовні училища, дяківські школи та ін., які утримувалися державним коштом. Усе це сприяло тому, що велика кількість дітей могла здобувати освіту незалежно від соціального походження чи матеріального стану [130]. Подібна ситуація складалася і у Франції: до Великої буржуазної французької революції саме конгрегаційні школи, засновані католицькими релігійними орденами і братствами, були осередками освіти для дітей усіх верств населення [98, с. 77–79; 357].

Після Жовтневої Революції в Україні були закриті майже всі богословські школи, а церква була відділена від державної освіти. Більше ніж 80 років антирелігійна ідеологія нав'язувала школярам негативне ставлення

до християнства, заперечувала внесок релігії в утвердження загальнолюдських цінностей, вплив на вітчизняну і світову культури [10].

У Франції також більш як сто років – з 1789 по 1905 рр. – тривало протистояння між державою і Католицькою церквою, яке завершилось на користь першої. У 20-х роках минулого століття державна школа у Франції остаточно позбулися впливу будь-яких релігійних організацій. Однак ситуація змінилася через 60 років у зв'язку з переосмисленням сутності самої світськості, коли в країні релігію почали розглядати як органічну складову людського життя, необхідну для формування морально-етичних цінностей у суспільстві (Додаток В). Ця обставина спонукала уряд Республіки запровадити вивчення релігійної культури у світській школі [98, с. 77–79].

Сьогодні у Франції світськість сприймається під іншим кутом зору: релігійна неосвіченість школярів, проблемність формування громадської свідомості в культурно неоднорідному суспільстві, суперечності шкільного виховання дітей мусульман у дусі толерантності до інших віросповідань вимагають того, щоб державна школа була плюралістичною і з розумінням ставилася до релігійних і філософських переконань родин [226; 310]. Зважаючи на це, наразі у Франції відбувається перегляд навчальних програм з метою наповнити їх знаннями про релігії [88, с. 233–241].

Сьогодні і в Україні більшість педагогів, науковців, представників громадськості визнають, що зміст освіти державної школи потребує оновлення, оскільки відбувається поступове руйнування духовних підвалин суспільного життя, знецінення морально-етичних орієнтирів. З урахуванням інтересів багатонаціонального і багатоконфесійного контингенту учнівської молоді партнером держави у розв'язанні цієї проблеми може стати і церква. Про це свідчить зростання кількості віруючих за роки незалежності України, повернення українців до православ'я – традиційного джерела духовності [16].

Наразі в нашій країні діє близько 33 тис. релігійних організацій, у тому числі 30 тис. громад, з яких більше 50 % – православні [145, с. 6-10]. Володимир Любчик, начальник відділу Держкомнацрелігій України, у своїй статті «Церква і суспільство в Україні: проблеми взаємовідносин» подає релігійну мапу України станом на 2007 рік (Див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

## Релігійна мапа України станом на 01.09.2007 р. [103]

№ з/п	Назва конфесії	Кількість релігійних громад
1.	Українська Православна церква Московського Патріархату	11 085
2.	Українська Православна церква Київського Патріархату	3 882
3.	Українська Греко-Католицька церква	3 480
4.	Всеукраїнський союз об'єднань євангельських християн-баптистів	2 541
5.	П'ятидесятники	1 491
6.	Свідки Єгови	1 463
7.	Українська Автокефальна Православна церква	1 155
8.	Адвентисти сьомого дня	1 029
9.	Римо-Католицька церква	890
10.	Іслам	499
11.	Харизматичні церкви (Новоапостольська церква, мормони, Товариство Свідомості Крішні)	285
12.	Юдаїзм	142
13.	Закарпатська (угорська) реформаторська церква	118
14.	Німецька євангелічно-лютеранська церква	40
15.	Вірменська апостольська церква	23

Зважаючи на таке конфесійне розмаїття в Україні, нам видається можливим стверджувати, що у побудові відносин між державою, церквою і школою в нашій країні сьогодні актуальним є поєднання форм оптимальної взаємодії світської та релігійної освіти. На нашу думку, у зв'язку з означеною проблемою доцільно:

- а) дати чітке визначення релігійної освіти;
- б) простежити стан розвитку сучасної релігійної освіти в Україні та Франції і її правові підстави;
- в) накреслити можливі шляхи і межі поєднання світської та релігійної освіти в нашій країні.

З опертям на розуміння світськості держави й школи, яке було викладено у § 1 і § 2 першого розділу нашого дослідження, ми пропонуємо уточнити терміни «релігійна освіта» і «навчання релігії», оскільки саме ці поняття сьогодні найчастіше вживаються для позначення релігійної освітньої

діяльності (навчання й виховання) у законодавстві України. У Законі України «Про свободу совісті і релігійні об'єднання» від 23.04.1991 сказано: «Громадяни можуть навчатися релігійного віровчення та здобувати релігійну освіту індивідуально або разом з іншими». У ст. 3-й I розділу Закону йдеться про те, що «не допускається будь-яке примушування при визначенні громадянином свого ставлення до релігії, до сповідання або відмови від сповідання релігії, до участі або неучасті в богослужіннях, релігійних обрядах і церемоніях, навчання релігії». Отже, навчання релігії, як випливає із зазначеного документа, є однією із форм релігійної освіти, тобто поняття «релігійна освіта» є ширшим, ніж «навчання релігії». У науковому обігу ці визначення інколи помилково використовуються як синоніми [150, с. 283].

У своїх роботах «Світськість держави» (2004) та «Правові основи світськості держави й освіти» (2003) російський дослідник, доктор юридичних наук Ігор Понкін найчіткіше, на нашу думку, виявив специфіку релігійної освіти та уточнив сутність цього терміна порівняно з «навчанням релігії».

**Релігійна освіта** – цілеспрямований процес навчання й виховання, який здійснюється на основі певного релігійного віровчення за участю (або) у взаємодії з відповідною релігійною організацією. Така освіта супроводжується набуванням знань про конкретне релігійне віровчення, релігійну практику, релігійну культуру і діяльність релігійних об'єднань, що презентують цю релігію, а також формуванням якостей особистості на основі цього віровчення і притаманних йому моральних цінностей. Релігійна освіта має на меті засвоєння учнями знань про певну релігію, релігійну традицію і культуру для задоволення потреби людини в особистісному розвитку, духовному і моральному просвітництві, потреб релігійних об'єднань у підготовці відповідних служителів і працівників, потреб суспільства і держави у збереженні й розвитку культури, культурних традицій та особливостей народів, що населяють державу [134; 139].

В Україні релігійна освіта реалізується:

- у сім'ї, за допомогою ЗМІ, у закладах культури, через діяльність інших соціальних інститутів суспільства відповідно до законодавства України, загальноновизнаних принципів і норм міжнародного права;
- у недержавних навчальних закладах релігійних організацій через реалізацію відповідних програм навчальних курсів і дисциплін;
- в інших недержавних навчальних закладах у взаємодії з релігійними організаціями;
- релігійними організаціями із зареєстрованим статутом у державних і муніципальних освітніх закладах поза межами їх навчальної програми відповідно до законодавства України про свободу совісті і релігійні об'єднання;
- у державних і недержавних закладах професійної освіти у взаємодії з релігійними організаціями відповідно до державних освітніх стандартів професійної освіти (спеціальність і напрямок професійної освіти «Теологія» тощо);

– у будь-яких закладах загальної освіти у взаємодії з релігійними організаціями поза межами державних освітніх стандартів згідно з вільним вибором вихованців і (або) їх батьків (законних представників) відповідно до нормативних правових актів державних і муніципальних органів управління освітою в межах їхньої компетенції;

– у будь-яких державних, муніципальних і недержавних навчальних закладах, за винятком загальноосвітніх, у взаємодії з релігійними організаціями згідно з вільним вибором вихованців і (або) їх батьків (законних представників) відповідно до нормативних правових актів державних і муніципальних органів управління освітою;

– іншим способом, який не суперечить чинному законодавству [126, с. 59–64].

У Франції релігійна освіта здійснюється у приватних і державних навчальних закладах у позанавчальний час за згодою батьків (приватні навчальні заклади охоплюють майже 2 млн. учнів, більшість із таких шкіл є католицькими). У навчальні програми державних шкіл з окремих предметів (історія, географія, історія мистецтв, французька мова і література) уведено релігієзнавчий компонент. Таким чином, і в Україні, і у Франції релігійна освіта реалізується поза межами державної школи або ж факультативно в межах закладу на добровільній основі. Однак у Франції у трьох департаментах, що складають Ельзас та Мозель, така освіта надається у навчальних закладах нарівні з іншими предметами [95; 301; 385].

**Навчання релігії** – катехизація і воцерковлення або аналогічні форми в нехристиянських релігійних об'єднаннях, спрямовані на залучення вихованців до релігійних об'єднань і їхнє навчання практичних навичок участі у релігійному житті об'єднання. Здійснюється релігійною організацією або під її керівництвом чи контролем і включає навчання релігійної практики і саму релігійну практику – відправлення релігійного культу, здійснення богослужіння та інших релігійних обрядів і церемоній. Наприклад, в Україні навчання релігії здійснюється в духовних навчальних закладах або недільних школах при церквах. Станом на 01.09.2007 р. в нашій країні діяло 185 духовних навчальних закладів і 12 775 недільних шкіл різних конфесій. Православ'я, як традиційна для нашого регіону релігія, представлено 40 духовними освітніми закладами і 5 714 недільними школами [103, с. 24-32].

Релігійна освіта може реалізовуватися і через **викладання знань про релігії** – викладання (світське за формою) навчальних предметів, основний зміст яких становлять знання про релігії, що надаються шляхом науково-культурологічного їх розгляду, і може бути як загальнообов'язковим, тобто у межах знань, необхідних для загальнокультурного розвитку і з урахуванням різноманітності світоглядних підходів у навчанні, так і у вигляді знань, що опрацьовуються відповідно до вільного вибору учнів і їх батьків (законних представників). В Україні викладання знань про релігії здійснюється через предмети, в програмах яких передбачено вивчення тем, пов'язаних з релігією [37, с. 111; 59; 163, с. 15].

Як визначає російський дослідник І. Понкін у своїй роботі «Світськість

держави» (2004), викладання знань про релігії може бути реалізоване у двох формах:

- релігійно-культурологічна освіта;
- філософсько-релігієзнавча освіта [139].

**Релігійно-культурологічна освіта** – цілеспрямований процес навчання й виховання за певною участю відповідної релігійної організації, що супроводжується засвоєнням знань про релігійні віровчення, культуру і традиційний устрій релігійного життя. Ця освіта не передбачає залучення до релігійної практики – проведення богослужінь, релігійних обрядів або церемоній, участі в релігійних об'єднаннях.

Релігійно-культурологічна освіта в Україні може здійснюватися у державних навчальних закладах згідно з державними освітніми стандартами, навчальними планами, програмами навчальних дисциплін і курсів відповідно до вільного вибору учня або його батьків чи осіб, що їх заміщують. В Україні релігійно-культурологічна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється в рамках курсу «Етика віри», який передбачає три альтернативи: «Релігійна етика», «Гуманістична етика» і «Конфесійна етика». Курс має суто інформативний характер і не передбачає жодної з форм оцінювання [163; 44, с. 52-53].

Однією із форм релігійно-культурологічної освіти є **етноконфесійна освіта**. Вона має на меті залучення учнів до духовно-моральних цінностей і культури традиційної (національної) релігії як невід'ємної частини національної культури. В Україні найбільше громад, створених на етноконфесійному ґрунті, належать мусульманам [32; 106]. Мусульманські релігійні інституції активно розширюють та удосконалюють мережу духовно-освітніх закладів, особливу увагу в яких приділяють вивченню Корану, студіюванню ісламських дисциплін, історії ісламу, опануванню арабської мови, формуванню відповідних норм поведінки. Відкритий у м. Сімферополі Центр підготовки хафізів (декламаторів Корану) є п'ятим навчальним закладом такого типу у світі [103, с. 32].

У Франції релігійно-культурологічна освіта впроваджена у державних освітніх закладах трьох департаментів на сході країни. Наприклад, у ліцеї Ж.-В. Понселе в м. Сент-Авольд (Мозель) вивчення релігії має на меті «краще знайомити учнів з великими релігійними течіями... за участю представників юдаїзму, католицизму, протестантизму та ісламу». У ліцеї загального і технічного навчання в м. Гагенау (Нижній Рейн) релігієзнавчий курс має назву «Курс культурного і релігійного пробудження» і покликаний «виробити розумне і критичне сприйняття релігій» [27, с. 174–175].

**Філософсько-релігієзнавча освіта** у державних навчальних закладах пов'язана із загальнокультурними пізнавальними інтересами учнів. Вона реалізується відповідно до державних стандартів викладання описових знань про суттєві відмінності (особливості) віровчення, практики, самоорганізації; про основні події та історичні особистості; про історико-політичну і соціально-культурну роль релігій, а також викладання, у тому числі в порівняльному аспекті, інших знань про релігію як специфічну форму

культури і явище соціального життя. Основна відмінність філософсько-релігієзнавчої освіти від релігійно-культурологічної полягає в тому, що перша не передбачає і не допускає будь-якої участі релігійних організацій, проводиться на нерелігійній світоглядній основі [136]. Філософсько-релігієзнавча освіта в Україні здійснюється у вищих навчальних закладах. Наприклад, з 1998 р. у Київському Національному університеті імені Т. Г. Шевченка на філософському факультеті проводиться навчання студентів за спеціальністю «Релігієзнавство», навчальний план складений відповідно до принципів наукової об'єктивності, позаконфесійності, загальнолюдських цінностей, плюралізму. Значне місце в програмі курсу посідає теоретичне релігієзнавство: «Філософія релігії», «Соціологія релігії», «Психологія релігії» тощо [152, с. 76-77].

Однак упровадження в Україні будь-якої форми релігійної освіти у світських навчальних закладах супроводжується низкою проблем, оскільки до цього часу не розроблена концепція державної політики у цій галузі. На думку українського науковця М. Лагодича, «каменем спотикання» є питання про те, що саме й ким має викладатися підростаючому поколінню, зважаючи на світоглядні та релігійні відмінності українців. Крім того, прихильники релігійної освіти висловлюють побоювання щодо «розширення зони міжцерковних конфліктів, дискримінації представників релігійних меншин, некомпетентності вчителів, низької якості підручників» [82].

Дослідниця цього питання В. Кришмарел висловлює сумнів щодо узгодження введення курсів з релігієзнавчим компонентом з чинним законодавством України у сфері освіти, зокрема в Законі України «Про освіту» у ст. 6-й стверджується про «світський характер освіти», і чи доречно при цьому, – запитує вона, – акцентувати на цінностях християнських або будь-якого іншого світогляду? [74; 149].

Як бачимо, постає чимало суперечливих питань, вирішення яких потребує компетентного підходу. Так само у Франції упровадження релігійної освіти викликає гострі дискусії в освітніх колах. «Чи варто вводити релігійно орієнтовані предмети в державних школах? Як саме вивчати у світській школі релігійні традиції?» – ці питання є сьогодні більш ніж актуальними в країні, де живуть представники різних конфесій [231]. Тому нам видається доцільним простежити стан розвитку сучасної релігійної освіти в нашій країні у зіставленні з Францією та визначити цінність французького досвіду у цій царині.

Оскільки впровадження релігійної освіти перш за все повинне мати юридичне підґрунтя, звернімося до нормативного законодавства, що регулює освітню галузь. Згідно з міжнародними стандартами, право навчати та навчатися релігії становить невід'ємний складник свободи совісті і є додатковою гарантією вільного й повного розвитку людської особистості. Розглядаючи міжнародно-правові документи у § 3 першого розділу, ми можемо зробити висновок про те, що межі свободи віросповідання в них зазвичай визначені дуже загально і подальше їх уточнення відбувається на рівні національного законодавства. Це стосується і релігійної освіти в

Україні та Франції, яка регулюється низкою нормативних документів, наведених у таблиці (Див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Нормативні документи, які регулюють релігійну освіту у Франції та Україні**

Міжнародні нормативні документи	Державне законодавство	
	Франція	Україна
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Декларація ООН прав людини (1948).</li> <li>2. Конвенція ООН про захист прав і основних свобод людини (1950).</li> <li>3. Конвенція ЮНЕСКО «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (05.12.1960).</li> <li>4. Міжнародний пакт ООН про громадянські та політичні права (1966).</li> <li>5. Декларація ООН про ліквідацію усіх форм нетерпимості та дискримінації на підставі релігії або переконань (1981).</li> <li>6. Конвенція ООН прав дитини (1989).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конституції 1946 і 1958 рр.</li> <li>2. Закони від 1880 і 1882 рр.</li> <li>3. Закон Фаллу для Ельзасу і Мозелю (1850).</li> <li>4. Закон від 1889 року.</li> <li>5. Закон про відокремлення церков від держави (1905).</li> <li>6. Закон Дебре (1959).</li> <li>7. Закон Ланга-Дебре (2002).</li> <li>8. Кодекс про освіту Франції.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конституція України 1966 р. (ст. 11, 15, 19, 24, 34, 35, 36).</li> <li>2. Закон України «Про освіту» (1991 р. в редакції від 23.03.1996).</li> <li>3. Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (23.04.1991).</li> </ol>

Систематизовано автором на основі джерел: [6], [12], [23], [24], [25], [58], [61], [62], [63], [64], [67], [73], [102], [108], [111], [134], [147], [161], [190], [206], [207], [283],[297], [305], [347], [367], [381].

Згідно з Конституцією України, Законом України «Про свободу совісті та релігійні організації» і Законом України «Про освіту», в Україні «школа відокремлена від церкви» [25, с. 141]. Так само, як і у Франції, в Україні принцип відокремлення держави від церкви розуміють як нейтральність державних інституцій щодо будь-яких релігійних організацій, невтручання держави у внутрішні справи церкви, невиконання церквою державних функцій та її аполітичність тощо. Однак це зовсім не означає наявності нездоланного бар'єру між державними інституціями і релігійними організаціями. Тут можливий діалог та співробітництво у сферах, пов'язаних з функціонуванням громадянського суспільства (просвітництво, консолідація нації, опіка над незаможними і соціально незахищеними верствами населення, боротьба з асоціальними явищами – алкоголізмом, наркоманією, захист суспільної моралі, охорона здоров'я та навколишнього середовища тощо). В Україні і Франції релігійні організації, виступаючи суб'єктами громадянського суспільства (нарівні з державними і громадськими



інституціями), мають право на заснування загальноосвітніх закладів.

Отже, в сучасній Україні принцип відокремлення школи від церкви (ч. 3-я, ст. 35-а Конституції України) необхідно розуміти як принцип відокремлення саме державної світської школи, що не поширюється на приватну сферу. За умови дотримання визначеного державою стандарту освіти діяльність загальноосвітніх закладів, заснованих релігійними організаціями, загалом уписується в правове поле Української держави, яка прагне дотримуватися демократичних норм Європейського Союзу [366, с. 562–566].

Український науковець, історик Георгій Попов зауважує, що сучасна державно-церковна політика України базується на трьох положеннях: 1) свободі совісті як правовій категорії; 2) юридичних гарантіях держави щодо самореалізації особистості; 3) невід'ємному праві людини на світоглядний вибір (релігійний чи нерелігійний). Такий підхід, що відповідає міжнародним критеріям у царині прав людини, став визначальним при формуванні в Україні конституційно-правового поля реалізації принципу свободи совісті. Конституція України, Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» містять юридичні норми і регулюють права віруючих та релігійних організацій на свободу совісті, свободу релігій, переконань, визначають демократичні межі, можливості і гарантії їх реалізації. Держава чітко окреслила свої зобов'язання перед церквою, які є сферою її компетенції, а саме:

- визнає основні пріоритети своєї політики щодо церкви;
- сприяє розвитку релігійної самобутності української нації, усіх корінних народів і національних меншин України, що є однією з передумов становлення в країні громадянського суспільства;
- поважає традиції та внутрішні настанови релігійних організацій, якщо вони не суперечать чинному законодавству України, забезпечує повноцінний правовий і соціальний статус церкви, сприятливі умови для її діяльності, захищає права і свободи віруючих та їх релігійних організацій;
- сприяє становленню відносин взаємної релігійної та світоглядної терпимості і поваги між громадянами, які сповідують релігію або не сповідують жодної, між віруючими різних віросповідань та їх релігійними організаціями.

Принципова новація сучасної української моделі державно-церковних відносин полягає в тому, що держава і церква визначаються як рівноправні суб'єкти, кожен з яких діє у сфері своєї компетенції. При цьому релігійні організації діють у правовому полі держави, а держава не втручається у справи церкви, забезпечуючи свободу релігії та церкви, сприятливі умови їх діяльності. Отже, конституційне закріплення принципу відокремлення церкви від держави не відкидає як їхньої взаємної відповідальності, так і можливості співпраці, зокрема у галузі освіти [144; 301].

Однак в Україні, як зазначають науковці, правова база врегулювання стосунків держави і церкви є недосконалою. Чинний Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» містить низку положень, які з

прийняттям у 1996 р. Конституції України та з подальшим розвитком національної законодавчої бази сьогодні, на думку українського науковця Павла Безрукова, потрібно узгодити з міжнародно-правовими нормами у сфері релігійної свободи. Павло Безруков стверджує, що, незважаючи на конституційне відокремлення школи від церкви, ст. 7-а частини 3-ої Закону допускає їх зближення [5, с. 34–37].

Суперечливим є і питання про можливість відкриття релігійних шкіл в Україні. Треба зазначити, що у ст. 6-й Закону України «Про свободу совісті і релігійні організації» чітко зазначено, про які саме школи йдеться: «Державна система освіти, відокремлена від церкви (релігійних організацій), має світський характер». Це уточнення дає можливість релігійним організаціям стати фундаторами (засновниками чи співзасновниками) приватних навчальних закладів і створює альтернативу для батьків, які бажають дати дітям релігійне виховання. Крім того, Закон містить загальні гарантії, які сприяють здійсненню громадянами права на релігійну освіту. По-перше, громадяни України є рівними перед законом і мають однакові права в усіх галузях економічного, політичного, соціального і культурного життя незалежно від їхнього віросповідання (ч. 1-а, ст. 4-а). Тим самим «будь-яке пряме чи непряме обмеження прав, установлення прямих чи непрямих переваг громадян залежно від їх ставлення до релігії [...] несе за собою відповідальність, установлену законом» (ч. 2-а, ст. 4-а).

Доступ до різних видів і рівнів освіти надається громадянам незалежно від їх ставлення до релігії (ч. 1-а, ст. 6-а): «Громадяни можуть навчатися релігійного віровчення та здобувати релігійну освіту індивідуально або разом з іншими...» [5, с. 34–37]. По-друге, держава гарантує батькам або особам, які їх заступають, право виховувати своїх дітей відповідно до власних переконань (ч. 4-а, ст. 3-я). По-третє, релігійні організації мають право «відповідно до їхніх внутрішніх настанов створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, а також проводити навчання в інших формах, використовуючи для цього приміщення, що їм належать або надаються у користування» (ст. 6-а).

Крім того, держава зобов'язується захищати права і законні інтереси релігійних організацій; сприяти встановленню відносин взаємної релігійної і світоглядної терпимості й поваги між громадянами, які сповідують релігію або не сповідують її, між віруючими різних віросповідань та їх релігійними організаціями; поважати традиції та внутрішні настанови релігійних організацій, якщо вони не суперечать чинному законодавству, і не втручатися у здійснювану в межах закону їх діяльність (ст. 5-а). Однак залишається загально нез'ясованим питання щодо точного місця проведення навчання, і виникає обґрунтований сумнів, чи можуть релігійні організації навчати в державних закладах – скажімо, у державних школах – на факультативній основі [150, с. 283].

На жаль, хоча Закон України «Про освіту» було прийнято пізніше (у травні 1991 року), ніж Закон України «Про свободу совісті та релігійні

організації» (квітень 1991 року), його аналіз також показує значну неузгодженість у питанні тлумачення конституційної засади відокремлення школи від церкви та гарантій реалізації права на релігійну освіту [23, с. 454; 24, с. 84]. Зокрема, у ст. 6-й серед основних принципів освіти в Україні проголошено незалежність освіти від релігійних організацій та її світський характер. Крім того, у цьому законі декларується світський характер освітніх закладів усіх форм власності (ст. 6, 8 та 9-а), крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями (ст. 9-а). Однак, згідно зі ст. 18-ю, у якій визначено умови створення закладів освіти, серед їх засновників перераховані не тільки органи державної виконавчої влади чи місцевого самоврядування та фізичні особи (громадяни України), але й підприємства, установи, організації незалежно від форм власності. Це дає опосередковане право виступати засновниками закладів освіти також і релігійним організаціям за умови наявності необхідної матеріально-технічної та науково-методичної бази, а також педагогічних кадрів. На жаль, знову-таки у наведеному в цій статті переліку потреб, для задоволення яких створюються освітні заклади (соціально-економічні, національні, культурно-освітні), релігійні чи світоглядні потреби не виокремлюються.

Викладач богослов'я, дослідник суспільної думки і проблем інституалізації релігії в Україні, засновник і директор Відкритого Товариства «Європейський інститут соціальних комунікацій» Олександр Доброєр стверджує, що відсутність виразної заборони релігійним організаціям створювати чи співзасновувати освітні заклади дає підстави вважати незаконним відмову органів державної влади визнавати створення, скажімо, католицької школи. На практиці, згідно з чинним законодавством, релігійні організації проводять навчання релігії в недільних школах, тобто в храмі або при храмі, чи створюють не освітні, а релігійні заклади [41, с. 192–195]. Учителі релігії, однак, у цьому випадку не мають відповідних прав і пільг, визначених викладачам державних шкіл, а учні не можуть отримати дипломи державного зразка. Питання, чи можна в такій ситуації вважати право на релігійне навчання реально забезпеченим, видається суперечливим, а зближення школи і релігії – малоефективним [107, с. 154–160].

На думку завідувача відділу Національного Інституту стратегічних досліджень Сергія Здіорука, політиці Української держави на ниві взаємодії релігійної і світської освіти не вистачає гнучкості, притаманної західним демократичним суспільствам, зокрема французькому [53]. Нагадаємо: навчання традиційної для Франції католицької релігії відбувається у точно визначений день (щочетверга) поза межами школи світськими вчителями у початковій школі і капеланами (військовими священиками) у середніх навчальних закладах за згодою батьків. Це дає можливість урахувати інтереси батьків, учнів та державних освітніх структур, оскільки:

- дотримується принцип світськості і не виникає загрози катехизації учнів у державній школі;
- батьки чітко усвідомлюють, чого саме будуть навчати їхню дитину;
- батьки можуть вибирати для дітей вивчення релігії згідно зі своїм світоглядом [88, с. 233–241; 383, с. 5] (Додаток Б).

Крім того, у Франції існують приватні релігійні школи, у тому числі релігійних меншин (юдеїв, протестантів, мусульман), які мають рівні права з державними навчальними закладами. До навчально-виховного процесу у Франції також залучаються громадські організації і батьки учнів, об'єднані у федерації, які відстоюють принцип свободи освіти [356, с. 3–4]. Таке юридично-правове врегулювання релігійної освіти у Франції корисно перейняти і в Україні, оскільки конституційна норма про відокремлення церкви від держави і школи від церкви лише конкретизує ст. 15-у Основного закону про ідеологічний плюралізм як основу суспільного життя в Україні, а Закон України «Про освіту» заперечує інтеграцію духовної та світської шкіл.

Зважаючи на суперечливі положення у чинних законодавчих документах, у січні 2006 р. тодішній Президент України В. Ющенко зобов'язав Міністерство юстиції підготувати та подати Кабінетові Міністрів України нову редакцію Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації». Була створена робоча група, до складу якої ввійшли представники релігійних та громадських організацій, правники, релігієзнавці, співробітники Апарату Верховної Ради України та Секретаріату Президента України. Процес написання нового засадничого закону відбувався прозоро, у вільній дискусії зацікавлених осіб. Після обговорення законопроекту робоча група змінила його назву на Закон України «Про свободу світогляду, віросповідання та релігійні організації», оскільки йшлося про розуміння того, що «свобода думки та совісті» є абсолютною і тому не потребує законодавчого врегулювання [43, с. 8–21]. До того ж у проекті нової редакції Закону було враховано і тенденцію розширення змісту освіти в релігійних навчальних закладах, переходу від підготовки священнослужителів до підготовки фахівців більш широкого кола спеціальностей або переходу від духовних навчальних закладів до релігійних. Так, у ст. 6-ій проекту зазначалося, що «релігійні організації нарівні з іншими юридичними особами приватного права можуть... заснувати дошкільні, загальноосвітні та вищі навчальні заклади з релігійно визначеною системою виховання» [43, с. 8–21].

Генеральний секретар Української асоціації релігійної свободи, директор відділу громадських зв'язків релігійної свободи УУК ЦАСД Петро Ганулич наголосив на тому, що прийняття Закону України «Про свободу совісті і релігійні організації» дозволило б викладати у світських школах релігієзнавчі дисципліни як факультативні (додаткові), що вивчаються поза межами обов'язкової навчальної програми. З огляду на це необхідно було б

виробити чіткий механізм реалізації положень цього закону не лише через багатоконфесійність нашого суспільства, а й тому, що значну його частину становлять люди нехристиянських або неатеїстичних поглядів, чиї права і свободи також не можна ігнорувати. «Релігійна просвіта в освітніх закладах будь-якого рівня має реалізуватися винятково на добровільній основі, а учні та їхні батьки повинні мати право вибору конфесійної орієнтації релігійного навчання», – стверджує він [31, с. 6–8]. На жаль, законопроект не пройшов затвердження у Верховній Раді через нестабільну політичну ситуацію в нашій державі, байдужість значної частини депутатського корпусу до питань релігійного життя та певне несприйняття з боку ієрархів церков, можливо, через новаторський характер цього документа [43, с. 8–21].

Отже, сучасна українська школа й дотепер потребує чіткої нормативної бази та цілісної, впорядкованої системи духовного виховання, кожен зі складників якої сприятиме створенню дидактичних і психологічних умов для плекання духовної сфери молодих поколінь, виробленню перспективних освітніх технологій, формуванню дитини в гармонії з набутками національної та загальнолюдської духовності. Зазначимо, що у 2011 р. Інститутом педагогіки НАПН України спільно з Інститутом соціології НАН України було проведено дослідження «Молодь на порозі самостійного життя» з метою виявити, наскільки сучасні випускники підготовлені до визначення свого місця у житті та вибору професії, з'ясувати, яких змін потребує сьогодні школа. Опитування випускників про те, які навчальні курси за вибором вони хотіли б відвідувати, показало, що такі курси, як «Християнська етика» і «Релігія народів світу», вибрала найменша кількість респондентів (6,5 % і 9,3 % відповідно). Водночас зауважимо, що близько 23 % випускників визначили для себе важливою участь у релігійному житті (регулярне відвідування церкви, богослужінь, дотримання релігійних обрядів тощо), натомість лише 12 % опитуваних виявили байдуже ставлення до релігії [118].

З огляду на такі тенденції упровадження в українських школах курсу релігієзнавчого спрямування, на нашу думку, не буде суперечити світоглядним переконанням та життєвому самовизначенню нинішніх школярів. Так, у 1992 р. у загальноосвітніх навчальних закладах Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей рішенням органів місцевого самоврядування було введено експериментальний курс за вибором «Основи християнської етики». У 2000 р. до запровадження такого курсу долучилася і Рівненщина. Загалом у 2005 р. курси духовного спрямування («Християнська етика», «Основи православної культури в Криму» тощо) вивчалися в АР Крим, 17 областях України, м. Києві та Севастополі у 4020 школах і охоплювали близько 356 тис. учнів. З метою легалізувати викладання релігієзнавчого курсу, а також у зв'язку з уведенням у 5–6-х класах

загальноосвітньої школи навчального предмета «Етика», який був негативно оцінений в українських релігійних колах, у 2005 р. було оприлюднене звернення Глав традиційних християнських конфесій до Президента України та центральних органів влади. У документі пропонувалося розробити програму духовно-моральної просвіти в Україні, запровадити викладання основ християнської етики як поза конфесійного предмета і передбачити для цього підготовку відповідних викладачів [159; 106].

У зв'язку з цим у червні 2005 року у Міністерстві освіти України було розроблено та впроваджено навчальний курс під назвою «Етика віри», який мав поєднати зусилля держави, суспільства і Церкви у створенні високодуховного виховного середовища для учнівської молоді в загальноосвітніх навчальних закладах країни, та в подоланні морально-духовної кризи суспільства в цілому [115]. Передбачалося, що його викладання має здійснюватися факультативно на підставі заяв більшості батьків у разі наявності професійних спеціалістів-педагогів. Як показало опитування щодо введення такого курсу, то, за даними центру економічних та політичних досліджень Разумкова, 45,5 % населення України є противниками внесення змін до навчальної програми, а 42,6 % – прихильниками ідеї введення курсу, з них 14,8 % пропонують затвердити його обов'язкове викладання [115].

Зміст курсу спрямований на впровадження в систему освіти традиційних для України християнських цінностей: істини, благочестя, добра, любові, краси, гідності, обов'язку, совісті, честі. Він є дисципліною християнсько-світоглядного, культурологічного та освітньо-виховного спрямування. Викладання курсу передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань, здатності до співжиття в українському суспільстві. Він не є віроповчальним і не пов'язаний із релігійними обрядами, не залучає учнів до певної конфесії [115].

Зауважимо, що серед вітчизняних науковців, працівників освіти, діячів церкви немає одностайної думки щодо змісту, мети і завдань курсу релігійної освіти в Україні, тому наразі ми виокремили головні підходи до проблеми запровадження навчального курсу «Християнська етика» у державній школі, які узагальнено в таблиці 2.15.

## Підходи до запровадження курсу християнської етики в Україні

Методологічний підхід до запровадження курсу християнської етики	Провідні фахівці	Головні положення
Суворе дотримання принципу світськості освіти.	Доктор філософських наук, професор, заступник директора-керівник Відділення релігієзнавства Інституту філософії імені Г. С. Сковороди Національної Академії наук України, президент Української Асоціації релігієзнавців Анатолій Колодний; доктор філософських наук, професор, науковий співробітник Відділення релігієзнавства ІФ НАНУ Петро Яроцький; кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Відділення релігієзнавства ІФ НАНУ Михайло Бабій.	Розділення світської та релігійної освіти. Уведення релігієзнавчого предмета у школі є недоцільним. Церква має право засновувати власні заклади освіти та здійснювати релігійну освіту згідно з конституційними нормами. Викладачами предмета у таких закладах повинні бути світські педагоги-релігієзнавці.
Культурологічний підхід до викладання знань про релігії.	Доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПНУ Ольга Сухомлинська.	Курси мають бути світськими за змістом. Добровільність їх вибору. Предмет має бути недержавним компонентом навчального плану. Етичні релігійні курси ввести у 5–6-х, а також 7–9-х класах. Підручники курсу повинні бути морально-християнського змісту. Світський педагог має бути обізнаний із християнством, Біблією, уміти зіставляти матеріал з поведінкою школярів і сучасністю.
Релігійна освіта як долучення до морально-етичних цінностей християнства.	Доктор педагогічних наук, професор, Директор Центру релігієзнавства Національного університету «Острозька академія» Василь Жуковський.	Курс не повинен залучати дітей до релігії, а знайомити з християнськими морально-етичними цінностями. Викладання знань про релігії має бути обов'язковим предметом у державній школі. Викладач повинен мати вищу педагогічну освіту зі спеціальності «релігієзнавство».

Релігійний курс, як сприяння глибшому пізнанню людини, її духовного світу	Доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України Іван Бех.	Курс надає вищого виміру розвитку особистості у кожному періоді її зростання й функціонування. Знання учнів набувають відповідних змістово-ціннісних новоутворень, перетворюючись на переконання морально-духовної спрямованості. Курс має сприяти розгортанню у кожного вихованця складної праці душі. У наслідок цього конкретний вихованець вибудовує ціннісний сценарій свого життя.
Релігійний курс як викладання основ християнського світогляду у світській школі.	Єпископ Полтавський і Кременчуцький, голова Синодального відділу релігійної освіти, катехізації та місіонерства Української Православної Церкви о.Филип (Осадченко).	Відсутність войовничої антирелігійної пропаганди у державній школі. Відновлення рівноваги у стосунках держави і церкви у царині освіти. Церква має бути експертом і консультантом при укладанні навчальних програм. Релігійна освіта й виховання мають ґрунтуватися на принципі традиційності, проте учнів слід знайомити із основними нехристиянськими традиціями. Викладач повинен мати кваліфікацію «викладач християнської етики» або це може бути випускник духовного навчального закладу.

Систематизовано автором на основі джерел: [2], [3], [4], [8], [50], [66], [125], [170], [171], [185].

Незважаючи на різні, інколи суперечливі підходи до вивчення курсу «Християнської етики», науковці, освітяни, представники громадськості не сумніваються у тому, що такий курс потрібний українській школі. Опитування батьків молодших школярів м. Києва показало, що більшість їх позитивно оцінює вплив експериментального курсу «Християнська етика в українській культурі», введеного у київських школах, на виховання дітей. «72 % батьків учнів четвертого класу бажають, щоб діти вивчали цей курс і в наступних класах» [51].

Однак залишається чимало і невирішених питань. На думку співробітника Відділення релігієзнавства НАН України, проф. Володимира Єленського, у викладанні такого курсу має робитися наголос саме на християнській етиці. Його не можна зробити інформативним, – переконаний науковець, – оскільки метою є виховання учнів, що збігається і з основними цілями школи [49]. Не можна вважати це і філософською дисципліною, так



само як і ознайомлення лише із засадами моральних принципів християнства. Проте, на переконання директора Департаменту у справах державно-конфесійних відносин і забезпечення свободи совісті Державного комітету у справах національностей і релігій Юрія Решетнікова, викликає побоювання змістова наповнюваність курсу та суб'єктивний вплив самого викладача. До того ж досить багато батьків не хочуть, щоб дитину змушували до духовного вибору, особливо ж у такому ранньому віці. Також постає й питання про те, хто має викладати такі навчальні курси. Звичайно, це має бути людина з педагогічною освітою, і навіть представники релігійних організацій вже не наполягають на тому, щоб це був священнослужитель [160].

Одним із базових центрів підготовки викладачів християнської етики став національний університет «Острозька академія», де було відкрито факультет підготовки учителів релігієзнавчого предмета. Свій погляд на особистість учителя-релігієзнавця має український науковець Василь Жуковський, оскільки переконаний: «Щоб виховати високоморальне покоління, школа мусить взяти на себе цю функцію, бо вчитель християнської етики – це і педагог, і психолог, і батько для багатьох дітей» [117].

Крім того, введення навчальних курсів із релігійним компонентом потребує узгодження з чинним законодавством України у галузі освіти. Зокрема в Законі України «Про освіту» (ст. 6-а) стверджується «пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; науковий, світський характер освіти». В тому ж таки Законі (ст. 9-а) зазначено, що «навчальні заклади в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями». Тобто курси з релігійним компонентом ніхто не забороняє як такі, але для цього мають бути створені відповідні навчальні заклади. До того ж «діячі науки, культури та представники інших сфер діяльності за рішенням навчального закладу можуть брати участь у навчально-виховній роботі, керівництві учнівськими, студентськими об'єднаннями за інтересами, сприяти інтелектуальному, культурному розвитку учнівської, студентської молоді, подавати консультаційну допомогу педагогам» (ст. 23-я), тобто представники релігійних інституцій теж можуть долучатися до загальнодержавного виховного процесу [149; 150].

Але спочатку, на переконання ректора Українського Католицького Університету, священника Бориса Гудзяка, треба було б визначитися з тими функціями, які покладаються на школу, батьків, релігійні організації. Виховання дітей в українському суспільстві завжди було справою родини, – стверджує він, – і не варто перепокладати відповідальність батьків за моральний розвиток їхніх дітей на державні інституції. До того ж представники релігійних організацій можуть проводити курси християнської етики поза державнимикладами, що задовольнило б і батьків, які б чітко знали: хто, як і чого саме буде навчати їхніх дітей [38].

Якщо узагальнити викладені вище думки, видається можливим говорити про упровадження елективних курсів з релігійним компонентом в

Україні лише за таких умов:

1) альтернативності курсів етики, християнської етики та релігійної етики;

2) запровадження кожного із зазначених курсів на принципах незаангажованості та віротерпимості;

3) поєднання інформативної наповненості курсів з моральним вихованням;

4) спеціальної педагогічної освіти людей, що викладатимуть зазначені курси, та формування штату викладачів спільно з представниками від Міністерства освіти, церков і релігійних організацій;

5) гуманного ставлення до кожної дитини незалежно від її світоглядних переконань;

6) узгодження змісту курсів із поглядами батьків на моральне і духовне виховання їхніх дітей;

7) критичності, описовості, повноінформативності, об'єктивності навчальних програм;

8) заборони будь-якої катехізації чи прозелітизму.

У сучасній Франції так само існують різні думки щодо введення релігієзнавчого компонента у державній школі. Прихильником нейтральності релігійної освіти є науковий керівник Вищої школи соціальних досліджень, професор Франсуа Дюбе. За його переконанням, у світській школі учні повинні вивчати лише релігійну історію і культуру, що допоможе уникнути соціальних конфліктів. Іншої думки дотримуються представники церкви, які побоюються зменшення впливу католицтва, якщо релігія буде вивчатися з історико-культурних позицій [169].

Французький учений Рене Нуайя запропонував увести до навчальних програм державних навчальних закладів предмет «Історія релігій», що має викладатися спеціальним корпусом учителів. Це питання залишилось невирішеним, хоча позитивні зрушення відбулися: науковець підкреслює, що «у програмах з історії та літератури з 1996 р. стали більше звертати увагу на факти, пов'язані з релігійністю» [337, с. 123]. З цього приводу професор у галузі соціології релігій Жан-Поль Віллем виділяє два аспекти еволюції змісту і форми релігійної освіти у Франції: 1) інформування учнів про елементи релігійної культури та прилучення їх до розуміння символічних світів; 2) вироблення етичних орієнтирів, можливість неформального спілкування у шкільному середовищі [27, с. 176].

Модернізаційним напрямом у шкільній освіті України та Франції є уведення релігієзнавчого компонента до навчальних програм з різних предметів. Якщо у Франції деякі питання, що стосуються релігії (поява християнства, життя Ісуса, вивчення окремих текстів Біблії, розвиток трьох монотеїстичних релігій – християнства, юдаїзму та ісламу), включені до навчальних програм коледжів та ліцеїв, а в державних школах такого змісту знання передбачені освітніми програмами з історії, географії, грамадянства, філософії, французької мови і літератури, то в Україні релігієзнавчий компонент уведено до тематичних рубрик п'яти освітніх

програм. Найбільшу кількість годин містять програми «Історії України» (5–11 кл.) – 66 год., «Етика» (5–6 кл.) – 40 год.; найменшу – «Музичне мистецтво» – 32 год., «Образотворче мистецтво» – 15 год. Окрім того, знання про релігії містяться у програмах інтегрованих курсів для профільного навчання: «Історія України. Всесвітня історія» (5–9 кл.) – 72 год., «Мистецтво» (5–8 кл.) – 169 год., «Країнознавство» – (10–11 кл.) – 38 год., «Географія культури світу» – 19 год. Як бачимо, найширше релігієзнавчий компонент представлений в освітніх програмах художньо-естетичного та суспільствознавчого циклів (Додаток С).

Релігієзнавчі знання українські школярі можуть отримувати на уроках української мови при опрацюванні текстів відповідної тематики як дидактичного матеріалу мовної і мовленнєвої змістових ліній: «Я і національна історія і культура», «Я і ми (родина, народ, людство)». Однак зазначимо, що тут тексти добираються на розсуд вчителя. У програмі з української літератури містяться художні твори, зміст яких пов'язаний з релігійним життям українського народу: літописні оповідання про хрещення Русі, уривки з Кеєво-Печерського патерика, П. Загребельний «Диво», Г. Сковорода «Вступні двері до християнської добронравності» тощо або твори, у яких інтерпретовані біблійні сюжети: Леся Українка «Одержима», І. Франко «Мойсей», Т. Шевченко «Марія» [176].

На нашу думку, релігієзнавчі теми в українських освітніх програмах представлені дуже розрізнено, у їх розміщенні відсутня цілісність і системність, тоді як релігієзнавчий компонент у програмах французьких шкіл розміщений концентрично, з опорою на міжпредметні зв'язки.

Варто зазначити і те, що у побудові французьких та українських навчальних програм є і спільні риси: вони містять рекомендації щодо методичних підходів, які слід застосовувати при вивченні кожного предмета. Їх аналіз засвідчив, що значною мірою загальні методологічні підходи збігаються: культурологічний, соціокультурний, діяльнісний, компетентнісний, інтердисциплінарний, пізнавальний. В Україні до них додаються такі підходи, як аксіологічний, поліхудожній, взаємодії компонентів і соціального досвіду, антропологічний, особистісно орієнтований [101, с. 108–109]. Автори навчальних програм радять українським педагогам використовувати такі педагогічні методи і прийоми реалізації релігієзнавчого компонента: бесіду, тестування, моделювання та розв'язування ситуацій, аналіз художніх текстів, комплексні географічні практикуми, міжпредметні семінари, конференції, підготовку проектів (географія), інтерактивні технології (етика).

Беручи до уваги позитивний досвід французьких освітян, а також культурно-освітні й конфесійні обставини, що склалися у нашій державі, надаємо рекомендації щодо реалізації релігієзнавчих знань у державних школах України:

- 1) дотримуватися принципів об'єктивності і незаангажованості у доборі та інтерпретації змісту релігієзнавчих знань;
- 2) не допускати будь-яких проявів катехизації чи прозелітизму у державних школах;

3) надавати перевагу загальноосвітньому і культурологічному підходам при укладанні навчальних програм з релігієзнавства;

4) ширше залучати науковців і педагогів-практиків до розроблення пов'язаних із релігією авторських програм і навчальних курсів за вибором;

5) застосовувати міжпредметний і кросдисциплінарний підходи у реалізації релігієзнавчих знань;

6) адаптувати релігієзначі курси до пізнавальних потреб учнів, пропонувати альтернативні курси: етики, християнської етики, релігійної етики, філософії;

7) дотримуватися принципів толерантності, віротерпимості, полікультурності у впровадженні та реалізації релігієзнавчих курсів у загальноосвітній школі;

8) посилити й активніше використовувати виховний потенціал релігієзнавчих курсів;

9) здійснювати цільову підготовку майбутніх вчителів за спеціальністю «Релігієзнавство», запровадивши відповідні навчальні курси в педагогічних університетах.

На наше переконання, лише за таких умов упровадження релігійної освіти буде плідним і прийнятним як для віруючих, так і для атеїстів, не призведе до міжконфесійних протистоянь, нарешті, досягне тих цілей, які сьогодні ставить перед освітою українське суспільство.

Таким чином, порівнюючи шляхи вирішення питання релігійної освіти в Україні і Франції, зазначимо, що розв'язання цієї проблеми в обох країнах має спільні і відмінні риси. Зауважимо, що як в Україні, так і у Франції існують давні християнські релігійні традиції, які стали невід'ємною частиною їх культурних надбань. Проте і православ'я, і католицизм протягом тривалого часу було відмежоване від системи освіти і сприймалося як вороже шкільництву, це призвело до історичного і релігійного безпам'ятства, перервало чимало традицій, які зміцнювали зв'язок поколінь, стало причиною морального занепаду суспільства. Лише в останні десятиліття громадськість та державна влада України і Франції звернули увагу на релігію як один із вагомих чинників виховання підростаючого покоління.

Варто зазначити, що обидві держави є світськими, це визначено Конституціями та низкою законів, тож має місце і неухильне дотримання світськості освіти. Однак, зважаючи на поліконфесійність України та Франції, законодавство кожної з країн ураховує вільне волевиявлення релігійних почуттів усіх громадян, зокрема це стосується і релігійної освіти. В обох країнах від церкви відокремлена лише державна школа, проте це не поширюється на приватну сферу, і релігійна освіта може надаватися в недержавних навчальних закладах поза межами навчальних програм за вільним вибором учнів та їхніх батьків. Прикметно, що за ініціативи Міністерства освіти України і Міністерства національної освіти Франції в програми для державних шкіл наразі вводиться релігієзнавчий компонент як складова окремих гуманітарних предметів або запроваджуються релігієзнавчі курси.

Однак, попри певну схожість, вирішення питання релігійної освіти в Україні та Франції має відмінності, зумовлені різними культурними традиціями та політичним устроєм. Зокрема Франція, як європейська демократична держава, має більш досконале законодавство, яке врегульовує усі сторони взаємодії освітніх та релігійних інституцій, натомість аналіз законодавства України показує значну неузгодженість у питанні вільного волевиявлення громадянами права на релігійну освіту. Крім того, у сучасній Франції потребує негайного розв'язання проблема інтеграції мусульман у суспільство, у тому числі й вивчення основ ісламу. Особливо гостро у Республіці обговорюється питання щодо відкритого носіння показних знаків релігійної приналежності у державних школах.

Отже, усе вищезазначене дає нам підстави стверджувати, що процес переосмислення світськості в Україні уже розпочався, і це зближує країну з іншими демократичними європейськими державами. Запровадження релігійних курсів «Християнської етики» і подібних до нього стало першим кроком до морального оздоровлення нації, прилучення української молоді до народних культурно-релігійних традицій.

### **Висновки до другого розділу**

Огляд модернізованих навчальних програм для початкової, середньої (колежів) та старшої (ліцеїв) школи Франції виявив, що їх зміст включає релігієзнавчий компонент. У початковій школі він має місце в інтегрованому курсі «Історія-географія-громадянське виховання-мораль», у програмах з французької мови і літератури, історії мистецтв. У середній та старшій ланках освіти знання про релігію вміщені в програмах «Історія мистецтв», «Історія», «Географія», «Філософія», «Громадянознавство», «Французька мова і література». З'ясовано, що релігієзнавчі змістові блоки розміщуються концентрично, доповнюються трансверсальними темами.

Окреслено методичні прийоми, які є найбільш оптимальними при викладанні школярам знань про релігію: урахування духовного і світоглядного плюралізму, компаративний підхід до релігійних явищ та всебічне їх вивчення, інтердисциплінарність, залучення учнів до дискусії через виховання поваги один до одного.

Виявлено імпліцитний та експліцитний різновиди засвоєння релігієзнавчих тем у початковій школі та з'ясовано, що відсутність стандартизованих знань у вчителів цієї ланки освіти спонукають їх до інноваційних підходів у викладанні предметів з релігієзнавчим компонентом.

З огляду на те, що розроблення змісту релігієзнавчих блоків знань у навчальних програмах для колежів і ліцеїв перебуває на стадії дослідження, французькі педагоги та науковці розробляють авторські програми. Водночас вони наголошують на недостатній реалізації релігієзнавчого компонента у програмах з історії та громадянознавства. Недоліком є відсутність наукового підходу при опрацюванні релігієзнавчих тем, обмеженість їх інформативного змісту, відсутність розробок з порівняльної методики вивчення релігій.

Урахування того, що знання про релігію мають не стільки освітнє, скільки виховне значення, дало змогу виокремити загальні методичні підходи щодо впровадження релігієзнавчого компонента в зміст середньої освіти Франції: слово вчителя, опора на дидактичні особливості кожного навчального предмета, міжпредметні зв'язки.

Одним із поширених методичних прийомів вивчення тем, що стосуються релігії, є метод проектів. Підготовча робота до представлення проекту передбачає такі етапи: вибір теми та визначення цілей, окреслення обсягу попередніх знань учнів, вибір доцільних методів роботи для активізації діяльності школярів на уроці, формування навичок знаходити спільне і відмінне, розвиток критичного мислення. На останньому етапі реалізації проекту виховної дії учитель оцінює набуті учнями знання за допомогою тестів.

У дослідженні розглянуто методи, які використовуються для реалізації релігієзнавчого компонента змісту історії, географії, громадянства, філософії, французької мови і літератури, історії мистецтв. В різних варіаціях і комбінаціях застосовуються переважно міжпредметний, кросдисциплінарний, порівняльно-історичний, полікультурний, культурно-історичний, плюралістичний, компетентнісний методи.

Порівняльний аналіз упровадження релігієзнавчого компонента у школах України та Франції дав змогу виявити спільні риси у побудові відносин між державою, церквою і школою. В обох країнах чинне законодавство надає можливість здобути релігійну освіту поза межами державної школи або факультативно в самому навчальному закладі за згодою батьків та учнів.

В Україні введений інформативний курс «Етика віри», який має виховне спрямування і не передбачає оцінювання знань учнів. У Франції навчання основ релігії здійснюється у середній та старшій державній школі лише у трьох департаментах (Мозелі, Верхньому Рейні і Нижньому Рейні).

Зміцнення зв'язків між релігійною та світською освітою в Україні супроводжується низкою проблем: існують суперечності у чинному законодавстві щодо можливості відкриття приватних конфесійних шкіл; серед науковців немає єдиної думки про зміст, мету і завдання релігійної освіти, фахову підготовку вчителів. Неоднозначно оцінюють педагоги й уведений з 2005 р. у державних школах курс «Християнська етика», наголошуючи на поліконфесійності українського суспільства, неузгодженості його уведення з юридичними документами, що забороняють релігійні курси у світській школі, та суб'єктивному впливові викладача на учнів, які ще не встигли зробити свій духовний вибір.

Релігієзнавчий компонент, уведений до оновлених французьких та українських освітніх програм, у школах Франції представлений ширше (міститься у змісті семи предметів), тоді як у школах нашої країни – лише у змісті п'яти, знання про релігію у французькій школі займають більший обсяг навчального матеріалу.

В обох країнах в останні десятиліття посилилася увага до релігії як до одного з дієвих важелів виховання загальнолюдських морально-етичних цінностей шкільної молоді, вироблення в неї поваги до релігійно-культурної спадщини свого народу.

## ПІСЛЯМОВА

Становлення світської школи у Франції відбувалося протягом XVIII–XIX ст. Найбільшою мірою вплинули на поступальність цього процесу і започаткували його основні етапи: Велика французька буржуазна революція 1789 р., освітня реформа Жуля Феррі, розпочата у 1880 р., Закон про обов'язковий і світський характер освіти, Закон 1905 р. про відокремлення церков від держави.

На першому етапі формування світської школи (період Великої французької буржуазної революції 1789 р.) у Франції світськість і свобода совісті були проголошені принципами державного устрою і поширилися на діяльність усіх державних інституцій, у тому числі й освітніх. На другому етапі (прийняття закону 1880 р. про світськість освіти Жуля Феррі) фактично відбулося повне відокремлення шкільної освіти від релігії, було запроваджено обов'язкову початкову освіту, що фінансувалась державою. Церковні школи стали виключно приватними. Третій етап (з 1905 р. і до наших днів) характеризується тим, що світськість у Франції розвивається в демократичному напрямі. У демократичному суспільстві визнається право громадян обирати власне духовне або релігійне життя, жодна релігія не може претендувати на статус державної або загальнообов'язкової, політична влада не втручається в духовну чи релігійну сферу.

У сучасній Франції світськість держави як спосіб організації суспільного життя переосмислюється з погляду відповідності загальноєвропейській стратегії полікультурності в освіті та суспільному житті. Ідеться вже не стільки про войовничу антирелігійну пропаганду, скільки про розумне співіснування церкви і світської держави. Такий підхід має сприяти впровадженню і реалізації навчально-виховної парадигми шкільної освіти, що прийшла на зміну суто навчальній. Релігієзнавчі знання у цьому контексті розглядаються як важливий засіб виховання молоді в дусі поваги до культурної спадщини, національних цінностей і традицій. Крім того, як і в цілому в Європі, відмова від ідей войовничого атеїзму і радикальної світськості розглядається як шлях до світоглядного плюралізму, притаманного відкритим і демократичним суспільствам.

Попри те, що в сучасній Європі світськість сприймається як закономірність культурно-історичного розвитку суспільства і невід'ємний елемент європейської демократії й культури, релігія продовжує відігравати важливу роль як атрибут національної ідентичності окремих груп населення, особливо іммігрантських. У низці європейських країн виникла потреба адаптувати шкільний педагогічний процес до потреб дітей-іммігрантів та їхніх батьків, які сповідують пов'язані з релігією цінності. Насамперед це стосується ісламських общин, досить чисельних у європейських країнах. Франція не є винятком. Здійснення релігійної освіти у школах Франції, як і в більшості європейських країн, узгоджується з такими європейськими і міжнародними правовими нормами, як релігійна терпимість, демократизм, громадянськість, додержання прав людини, збереження культурної

спадщини. Ураховуючи це, світськість як принцип функціонування французької шкільної освіти переосмислюється в законодавчому, методологічному, стратегічному і практично-прикладному аспектах. І хоча про впровадження спеціальних релігійних курсів не йдеться, проте відбувається розширення і поглиблення релігієзнавчого компонента знань у шкільних програмах.

До змісту початкової освіти релігієзнавчі знання входять у незначному обсязі і здебільшого застосовуються імпліцитно. Наприклад, під час вивчення французької мови і літератури для пояснення змісту певних висловів, що мають релігійне походження і значення. Більш експліцитно релігійний матеріал входить до програм з історії і використовується у процесі вивчення визначних історичних подій, пов'язаних з релігією та релігійними святами.

Модернізовані навчальні програми для колегів і ліцеїв містять значно в ширшому обсязі релігієзнавчий компонент знань. Насамперед це стосується таких навчальних предметів, як історія мистецтв, історія-географія, громадянознавство, французька мова і література, філософія. Зміст релігієзнавчих блоків укладено за принципами концентричності й поступальності з нарощуванням складності, з розширенням і поглибленням міжпредметних зв'язків. Навчальні програми містять методичні настанови вчителям щодо викладання релігієзнавчих знань, поради щодо застосування історичних документів, мап, творів мистецтва, біблійних текстів.

Релігієзнавчий компонент змісту навчальної дисципліни «історія мистецтв» стосується мистецького розмаїття культур, цивілізацій, релігій. Релігієзнавчі знання найбільшою мірою інтегровано в таких рубриках навчальної програми з історії, як «Мистецтво, творчість, різні культури», «Мистецтво, міфи і релігія», «Мистецтво і духовність», «Мистецтво, суспільства, культури». Оскільки у Франції історія і географія викладаються здебільшого інтегровано, як один шкільний предмет, то сюди додаються також і релігієзнавчі знання, пов'язані із зародженням і поширенням християнства, взаємовідносинами церкви і держави в різні історичні періоди. Зміст відповідних блоків знань збагачується за рахунок авторських програм, залучення документальних джерел, відвідування історичних пам'яток.

Навчальний предмет «громадянознавство» містить релігієзнавчі знання про права і свободу громадянина в релігійній сфері, про толерантне ставлення до людей інших віросповідань, неупереджене сприймання інших культур і світоглядів. Розроблені відповідні тематичні блоки в авторських програмах мають на меті розкрити учням значущість релігій у культурному розвитку людства, навчити їх сприймати знання про релігії відповідно до історичної хронології та в річищі громадянських рухів, з'ясувати, як вплинули і продовжують впливати релігії на історію народів.

Школярів ознайомлюють із релігійно-культурною спадщиною французького народу на уроках французької мови і літератури за допомогою текстів Біблії, творів античності, літератури Середньовіччя і доби Просвітництва. Вивчаючи філософію, учні дістають уявлення про основні



етапи розвитку філософської думки, ознайомлюються з працями філософів різних епох, пов'язаних з проблемами віри, релігії.

При цьому французьким учителям рекомендується застосовувати порівняльний підхід у вивченні різних релігій, мінімізувати суперечності між додержанням принципу світськості та правом на свободу віросповідання, ширше застосовувати міжпредметні зв'язки, стимулювати критичне сприйняття учнями знань про релігії і спиратися на їхній життєвий досвід.

Сучасні французькі навчальні програми для колегів і ліцеїв, крім змісту, містять рекомендації щодо застосування методів у викладанні того чи іншого предмета. Щодо релігійного компонента шкільних знань даються такі методичні настанови: застосовувати педагогічний досвід католицької освіти, ураховувати особливості кожного навчального предмета, активізувати міжпредметні зв'язки, залучати учнів до так званих проєктів освітньо-виховної дії, які дають змогу комбінувати і поєднувати різні предметні знання і види діяльності. У французьких колежах і ліцеях перевага надається таким методологічним підходам до реалізації релігієзнавчого компонента змісту знань, як міжпредметний, порівняльно-історичний, полікультурний, кросдисциплінарний, культурно-історичний, плюралістичний, національної ідентичності, діяльнісний, пізнавальний, проблемний, які варіюють залежно від навчального предмета й освітньо-виховних цілей. Релігієзнавчі знання рекомендовано викладати з додержанням таких загальновідомих дидактичних принципів, як: доступність, концентричність, наочність, культуровідповідність, природовідповідність, і застосовувати традиційні методи: слово вчителя, лекцію, бесіду, гру тощо.

Зіставлення й порівняння педагогічних підходів до здійснення релігієзнавчої освіти у Франції та Україні дало змогу виявити спільні й відмінні особливості й тенденції в реалізації релігієзнавчого компонента змісту знань у державних загальноосвітніх закладах цих країн.

У Франції релігійна католицька освіта здійснюється як інваріантна складова навчальних програм лише в приватних навчальних закладах. У державному секторі освіти Франції учні початкових класів можуть прослухати курс релігійної освіти лише факультативно у визначений день тижня і не в приміщенні навчального закладу. Причому викладають такі курси переважно світські учителі. У французьких колежах і ліцеях релігієзнавчі курси можуть викладати капелани за згодою батьків учнів. Виняток становлять департаменти на сході Франції (Ельзас і Мозель), де релігійно-культурологічна освіта здійснюється у рамках предмета навчального плану і відповідно до чотирьох визнаних конфесій – католицької, лютеранської, реформаторської та юдейської – на вибір.

В Україні релігійно-культурологічна православна освіта в загальноосвітніх закладах реалізується як елективний курс «Етика віри», що розроблений Міністерством освіти у 2005 р. У АР Крим за рахунок варіативної частини навчального плану для дітей мусульман викладається курс ісламської освіти. Викладачами є світські вчителі.

В Україні та Франції навчання релігії здійснюється згідно з чинним

державним і міжнародним законодавством у цій галузі педагогічної діяльності. Та, на відміну від багатьох європейських країн, у нашій країні не розв'язано питання щодо можливості відкриття і функціонування релігійних шкіл, що фактично веде до порушення права громадян обирати для дітей школу, яка б відповідала їхнім світоглядним і релігійним переконанням. У Франції законодавством дозволяється відкривати приватні релігійні школи, у тому числі й релігійних меншин. У країні діють юдейські, протестантські та мусульманські приватні школи.

У ході аналізу праць українських науковців виявлено п'ять головних стратегій викладання шкільних релігієзнавчих курсів, які рекомендуються для загальноосвітньої школи, а саме: 1) релігійну освіту мають надавати школи, засновані церквами, а викладачами повинні бути світські вчителі; 2) увести до недержавного компонента навчального плану шкіл етичні релігійні курси для учнів 5–9-х класів; 3) викладати знання про релігію як обов'язковий предмет; 4) релігійний курс морально-духовного спрямування, метою якого є глибше пізнання людини, її духовного світу; 5) викладати основи християнського світогляду під контролем церкви, а вчитель повинен мати кваліфікацію викладача християнської етики, або це може бути священник. Поки що жодну з них не визнано пріоритетною, і жодна з них не набула загальнодержавного значення.

В Україні широко практикується впровадження навчальних курсів релігієзнавчого змісту (етика, релігійна етика, християнська етика) за рахунок варіативної частини навчальної програми. Вивчення чинних в Україні шкільних навчальних програм показало, що так само, як і у Франції, вони містять релігієзнавчі блоки знань. Однак є істотна відмінність: у французьких програмах для колегів і ліцеїв знання про релігію входять до змісту таких предметів, як історія, географія, громадянознавство, історія мистецтв, філософія, французька мова і література, а в українських школах цій тематиці приділяється увага у програмах лише п'яти предметів – етики (5–6 кл.), музичного мистецтва (5–8 кл.), образотворчого мистецтва (5–7 кл.), художньої культури (9–11 кл.), історії України (5, 7–11 кл.). Меншою мірою релігієзнавчий компонент змісту входить до програм з української мови (опрацювання текстів відповідної тематики як дидактичного матеріалу) та української літератури (вибірково в окремих творах художньої літератури). Тематичні блоки релігієзнавчого змісту містяться в інтегрованих курсах «Мистецтво» (5–8 кл.), «Історія України», «Всесвітня історія» (6 кл.), «Країнознавство», «Географія населення з основами демографії», «Географія культури світу» (10–11 кл.).

Як і у французьких навчальних програмах, так і в українських, містяться методичні рекомендації щодо практичної реалізації релігієзнавчих знань у змісті того чи того навчального предмета. Значною мірою загальні методологічні підходи збігаються. Ідеться насамперед про застосування пізнавального, діяльнісного, культурологічного, міжпредметного, полікультурного, компетентнісного підходів у викладанні знань релігієзнавчого змісту. В Україні до них додаються такі підходи, як

аксіологічний, соціокультурний, діалогової стратегії, єдності загальнолюдського і національного, антропологічний, особистісно орієнтований. Педагогічні методи й прийоми реалізації релігієзнавчого компонента в шкільному навчальному процесі також здебільшого подібні: бесіда, моделювання, розв'язування ситуацій, аналіз художніх текстів, практикуми, семінари, конференції, учнівські проекти, інтерактивне навчання.

З огляду на це ми сформулювали *рекомендації* щодо застосування конструктивного, на наш погляд, французького педагогічного досвіду впровадження релігієзнавчої освіти в школах України:

- знання релігієзнавчого змісту доцільно надавати учням, починаючи з молодшої школи і закінчуючи старшими класами, поступово нарощуючи їх обсяг і складність;

- слід брати до уваги рівень обізнаності учнів з релігійною тематикою, а також їхні світоглядні й ціннісні пріоритети;

- релігієзнавчі курси за вибором необхідно розробляти і впроваджувати з додержанням принципу світськості, а також прав людини й відповідно до чинного українського законодавства і європейських демократичних цінностей;

- оптимально поєднувати у процесі викладання спеціалізованих навчальних курсів міжпредметний і кросдисциплінарний підходи до здійснення релігієзнавчої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах;

- надавати перевагу культурологічному, історичному, порівняльному й критичному підходам до вибору змісту шкільного релігієзнавчого компонента та його реалізації в навчально-виховному процесі;

- передбачити у ВНЗ функціонування цільових курсів з підготовки вчителів до викладання у загальноосвітніх школах релігієзнавства.

Проведена наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. У *перспективі* бажано докладно вивчити й проаналізувати передовий досвід Франції про додержання учнями норм світськості у державних школах з урахуванням множинності релігійних вірувань у сучасному суспільстві за умови співпраці державної школи і релігійних організацій, розглянути питання розширення тематики релігієзнавчого компонента змісту шкільних дисциплін загальноосвітньої школи Франції. Перспективним напрямом є також подальше вивчення європейського досвіду з організації навчально-виховного процесу в державних школах з додержання прав дитини у релігійній сфері з урахуванням місцевих проявів релігійного і світського плюралізму; організація спеціальної підготовки фахівців-педагогів з релігієзнавства.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тлумачення поняття «світськість» у наукових та енциклопедичних виданнях

Назва словника, монографії, статті	Укладач, головний редактор, автор	Тлумачення
Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконіт, 2000. – Т. 1. – 516 с.	В. В. Яременко, О. М. Сліпушко	Світський, а, е. – Нецерковний, не духовний [119].
Толковый словарь русского языка / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – 4-е изд., дополн. – М. : Азбуковник, 1997. – 702 с.	С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова	Світський, -а, -е. Нецерковний, мирський, громадський. Протилежний духовному. Світська освіта [173].
Современный толковый словарь русского языка / Институт лингвистических исследований РАН. – СПб. : Норинт, 2001. – 724 с.	С. А. Кузнецов	Аналогічне до наведеного вище дає тлумачення світськості інший російський словник: Світський, -а, -е. 1. Світ. 2. Мирський, громадський, нецерковний [167].
Французький тлумачний словник « <i>Le Micro-Robert</i> ». Nouvelle édition 1998. Italie: La Tipografica Varese, 2000; Paris, 2000. – P. 749.	Redaction dirigée par Alain Rey	Laïc – (Світський, який не належить до духовництва, мирянин; незалежний від будь-якої релігійної конфесії). Світська освіта (протил. конфесійній). Laïciser – 1. Робити світським, надавати світського статусу. 2. Організовувати згідно з принципами світськості. 3. Відокремлювати школу від церкви [307].
Французький тлумачний словник « <i>Le Larousse de poche 2003</i> ». – Edition mise à jour, Montréal, Canada: Larousse / VUEF, Messageries ADP, 2003. – P. 460.	Dictionnaire de la langue française et de la culture essentielle	Laïque – (Світський – незалежний від будь-якого релігійного тиску: світська школа). Світськість – світський характер; система вимог, яка виключає церкви із сфери політичного або адміністративного виконання влади, наприклад, у галузі організації освіти) [306].

Тлумачний словник «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English». – Oxford University Press, 2000. – P. 1155.	Sally Wehmeier Michael Ashby	Включає такі дефініції: Secular. Secularism. Secularization – Світський – 1. Не пов'язаний з духовними або релігійними явищами: світське мистецтво/освіта/музика. 2. (На відміну від священників) той, хто живе серед звичайних людей, а не в релігійному об'єднанні. Сутнісно близьким до поняття «світськість» є поняття секуляризм – передбачає, що релігія не повинна бути залучена до організації суспільства, освіти. Секуляризація – акт або процес зменшення (ліквідації) впливу або влади, яку має релігія [340].
Laïcité, religions, spiritualités, sectes. Regards sur l'actualité. Mars 1999. – Pp. 39–51. Laïcité et démocratie. La laïcité dans une une société ouverte // Istanbul. 25–26 novembre, 1991.	Belorgey Jean-Michel	Під секуляризацією (фр.: la sécularisation; від пізньолат. saecularis – мирський, світський) розуміється процес і результат скорочення впливу релігії – релігійного світогляду, культури, ролі й участі релігійних об'єднань у різних сферах суспільного життя [209; 210, с. 39–51].
Понкін І. В. Светскость государства. – М. : Издательство Учебно-научного центра довузовского образования, 2004. – С. 18–19.	І. В. Понкін	Світський (той, що має риси і якості світськості 1) (фр.: laïc, laïque; англ.: secular) цивільний; характеристика державних, муніципальних або суспільних інституцій, яка відображає їхню цивільну спрямованість, незалежність від релігійного або ідеологічного функціонування чи тиску, від релігійних об'єднань або об'єднань, діяльність яких має на меті розповсюдження ідеології чи підпорядкована певній ідеології; 2) той, хто не є служителем релігійного культу, «мирянин»; світськість: – 1) (фр.: la laïcité) характеристика державних або суспільних інституцій, сфер суспільного життя, яка відображає їхню цивільну, мирську спрямованість, незалежність від релігійного чи ідеологічного санкціонування або тиску, від релігійних об'єднань і об'єднань, діяльність яких має на меті розповсюдження ідеології чи підпорядкована певній ідеології [139].

<p>Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования. – М. : Про-Пресс, 2003. – С. 314–316.</p>	<p>І. В. Понкін</p>	<p>Світськість – це характеристика освіти, що відображає її незалежність від релігійного санкціонування або тиску, від підпорядкування освітньої діяльності релігійним об'єднанням, а також спрямованості освіти на професійну релігійну (духовну) підготовку служителів релігійного культу, на вивчення або нав'язування будь-якої релігії, на катехізацію («воцерковлення») або на здійснення аналогічних, притаманних нехристиянським релігійним об'єднанням, форм залучення вихованців до релігійних об'єднань. Відповідно до цього світська школа – це сукупність навчальних закладів, які реалізують згідно з державними освітніми стандартами освіти різного рівня, що є незалежною від релігійного санкціонування або тиску, не підпорядковується у своїй діяльності релігійним об'єднанням, не спрямована на професійну релігійну (духовну) підготовку служителів релігійного культу, а також на вивчення або нав'язування будь-якої релігії, на катехізацію («воцерковлення») або на здійснення аналогічних, притаманних нехристиянським релігійним об'єднанням, форм залучення вихованців до релігійних об'єднань. У світській школі використовуються відповідні допустимі освітні програми і науково-методичне забезпечення [134].</p>
---	---------------------	--

## Додаток Б

### Освітній Кодекс Франції про світськість та про забезпечення культуровідповідності освіти в державних освітніх закладах

У Франції світськість освіти в державних освітніх закладах розкривається і забезпечується через:

– ідеологічну і релігійну нейтральність шкільних програм і підручників (ст. L. 141–2 Кодексу Франції про освіту);

– заборону носіння в школах, колежах і державних ліцеях знаків або предметів одягу, які виявляють релігійну приналежність (ст. L. 141–2 Кодексу Франції про освіту);

– світськість поведінки викладачів і персоналу державної служби, включаючи викладачів і персонал державних освітніх закладів (ст. L. 141–2 і L. 141–5 Кодексу Франції про освіту).

– гарантії свободи віросповідання і релігійної освіти для всіх учнів і, як наслідок, заборону нав'язувати будь-яку релігію або ідеологію (ст. L. 141–2 і L. 141–4 Кодексу Франції про освіту);

– установа і гарантії рівних прав дітей на доступ в освітні заклади незалежно від їхньої релігійної приналежності або переконань (ст. L. 442–1 Кодексу Франції про освіту);

– заборону використання релігійної символіки в оформленні освітніх закладів (ст. 28 Закону Франції від 9 грудня 1905 р. про відокремлення церков від держави).

Статті L. 141–6, L. 141–5, L. 141–5–1, L. 141–6 та L. 442–1 встановлюють і закріплюють вимоги світськості освіти в державних освітніх закладах, які являють собою суттєві ознаки світськості освіти і правові компоненти, що її утворюють: «Дотримуючись визначених у Конституції принципів, держава забезпечує дітям і підліткам можливість здобути в державних освітніх закладах освіту, яка відповідає їхнім здібностям, при однаковій повазі до всіх віросповідань. Держава використовує засоби, необхідні для забезпечення свободи культів і релігійної освіти для учнів державних закладів» (стаття L. 141–2);

«У державних закладах першого ступеня викладання доручається виключно світському персоналу» (стаття L. 141–5).

«У приватних навчальних закладах, які укладають одну із угод, передбачених у статтях L. 442–5 і L. 442–12, освітня програма підлягає контролю з боку держави. Навчальний заклад, зберігаючи свої особливості, повинен реалізувати цю програму з повним дотриманням свободи совісті. Усі діти мають доступ у ці навчальні заклади, незважаючи на походження, погляди і віросповідання» (стаття L. 442–1).

«У школах, колежах і громадських місцях носіння знаків або предметів одягу, якими учні відкрито виявляють релігійну приналежність, забороняється. Відповідно до внутрішнього регламенту, дисциплінарній процедурі має передувати бесіда з учнем» (стаття L. 141–5–1).

Стаття L. 141–3 Кодексу про освіту встановлює порядок реалізації релігійної освіти для учнів державних початкових шкіл: «У державних початкових школах не навчаються, крім неділі, ще один день на тиждень, для того щоб дозволити батькам, якщо вони того бажають, дати своїм дітям релігійну освіту за межами шкільного закладу. Релігійна освіта є факультативною в приватних школах».

Стаття L. 141–4 уточнює, що «релігійна освіта може надаватись дітям, записаним у державні заклади, тільки в позаурочний час».

Статті L. 161–3, L. 163–4, L. 164–3 Кодексу Франції про освіту встановлюють порядок здійснення релігійної освіти для заморських територій Франції (Валліс, Футуна, Майотт, Французька Полінезія, Нова Каледонія).

Стаття L. 161–3 Кодексу Франції про освіту формулює для застосування на островах Валліс і Футуна перший абзац ст. L. 141–3 таким чином: «У державних материнських і початкових школах організація шкільного тижня не повинна перешкоджати батькам, якщо вони бажають дати своїм дітям релігійну освіту за межами шкільних закладів у позаурочний час».

Стаття L. 162–4 формулює для застосування в Майотті перший абзац статті L. 141–3 таким чином: «У державних материнських і початкових школах організація шкільного тижня не повинна перешкоджати батькам, якщо вони бажають дати своїм дітям релігійну освіту за межами шкільних закладів у позаурочний час».

Стаття L. 163–4 формулює для застосування у Французькій Полінезії перший абзац статті L. 141–3 таким чином: «У державних материнських і початкових школах організація шкільного тижня не повинна перешкоджати батькам, якщо вони бажають давати своїм дітям релігійну освіту за межами шкільного закладу у позаурочний час».

Стаття L. 164–3 формулює для застосування у Новій Каледонії (далі за текстом Майотт).

У трьох департаментах на сході Франції – Верхньому Рейні та Нижньому Рейні (які утворюють Ельзас і Мозель (який входить до складу Лотарингії), що в 1871–1918 рр. входили до складу Німеччини, – є чинним шкільний статут, що опирається на Закон Фаллу від 1850 р.: «Освітній заклад включає предмет навчання релігії. У цих департаментах статус державних релігій зберігається за Римською католицькою церквою, лютеранськими, реформістськими і юдейськими релігійними організаціями».

Згідно з 13 абзацом Преамбули Конституції від 27 жовтня 1946 р., підтвердженої Преамбулою Конституції від 4 жовтня 1958 р., держава гарантує однаковий доступ дітям і дорослим до освіти, набуття професій і культури. Стаття L. 141–1 Кодексу Франції про освіту дублює це положення і визнає, що організація безкоштовної і світської державної освіти всіх рівнів є обов'язком держави.

«Освіта є національним пріоритетом... Право на освіту гарантує можливість кожному розвивати свою особистість, підвищувати рівень



початкової освіти або освіти, яка продовжується, включитися в соціальну і професійну сфери життя, виконувати свій громадянський обов'язок... Набування загальної культури і визнаної кваліфікації гарантується для молоді незалежно від соціального, культурного або географічного походження» (ст. L. 111–1).

«Кожна дитина має право на здобуття шкільної освіти, яка, доповнює родинне виховання. Шкільна освіта сприяє розвитку дитини, дозволяє їй набути культури, підготовлює її до професійного життя і виконання людського і громадянського обов'язку. Родини причетні до виконання цих завдань. Для оптимізації принципу рівних можливостей зазначені положення забезпечують доступ кожної людини відповідно до її здібностей до різного типу або рівнів освіти. Держава гарантує повагу до особистості дитини і виховної діяльності сім'ї» (ст. L. 111–2).

«Школи, колежі, ліцеї та вищі навчальні заклади сприяють оптимізації впровадження принципу рівності між чоловіками і жінками, забезпечують навчання і дотримання прав особистості, а також розуміння конкретних ситуацій, які обмежують її права. Вони надають освіту, адаптовану за своїм змістом і методами до економічного, соціального і культурного розвитку держави та європейського і міжнародного оточення. Така освіта може включати на всіх рівнях викладання регіональних мов і культур. Художня освіта, а також фізична і спортивна культура сприяють освіті всіх учнів» (ст. L. 121–4).

«Шкільна й університетська освіта має на меті розповсюдження знань та елементів загальної культури...» (ст. L. 121–4).

«Художнє виховання дає можливість розвивати індивідуальні здібності й однаковий доступ до культури. Воно сприяє набуттю знань про культурну спадщину, зберігає його, бере участь у розвитку художньої творчості і засобів самовираження... Художнє виховання є невіддільною частиною початкової і середньої шкільної освіти. Воно є також предметом спеціалізованих типів освіти» (ст. L. 121–6).

«Право дитини на освіту має на меті гарантувати її... Набування базових знань, елементів загальної культури дозволяє дитині розвивати особистість, проявляти свою громадянськість» (ст. L. 122–1).

«Шкільне навчання організоване за циклами, для яких визначена мета і національні освітні програми, що містять визначення рівнів і критеріїв оцінювання. Для забезпечення рівності і навчальної успішності учнів освіта адаптована до різноманіття їхніх здібностей шляхом освітньої наступності протягом кожного циклу й усього шкільного навчання» (ст. L. 311–1).

«Шкільні програми містять на всіх етапах освіти викладання, яке спрямоване на пізнання різноманіття і багатства культур, що представлені у Франції...» (ст. L. 311–4).

Систематизовано автором на основі джерел: [40], [52], [63], [134], [135], [139], [140], [141] [143].

## Додаток В

### Етапи становлення і розвитку світськості держави і світськості освіти у Франції

Історичний дата, століття	Значущі події, зміни у законодавстві
?	Поява християнства на території сучасної Франції та його євангельський принцип розділення: Богу – Богове, кесарю – кесарева.
14 лютого 1448 р.	Імператор Святої Романо-Германської імперії підписав Віденський Конкордат (de Vienne), який діяв в Ельзасі кілька століть (до революції 1789 р.)
1516 р.	Укладено Болонський Конкордат (de Boulogne), згідно з яким король Франції визнав самостійність Католицької церкви.
1562–1598 рр.	Релігійні війни.
XVI ст.	Реформація.
1786 р.	Визнано громадянські права юдеїв і протестантів.
26 серпня 1789 р.	Національним зібранням прийнята Декларація прав людини і громадянина. Стаття 10 закріпила: «Ніхто не повинен відчувати обмежень у виявленні своїх суджень, навіть релігійних, оскільки це не порушує громадського порядку, встановленого законом».
Грудень 1789 р.	Скасовано дискримінацію протестантів.
1790 р.	Прийнято Громадянську Конституцію духівництва.
Вересень 1791 р.	Скасовано дискримінацію юдеїв.
1795 р.	Перше відокремлення церкви від держави. Декрет Камбона від 21 лютого 1795 р. проголосив відокремлення Католицької церкви від держави і встановив заборону на державне фінансування релігійної діяльності. В Конституції від 1795 р. закріплена свобода освіти (ст. 300).
15 липня 1801 р.	Укладено Конкордат між Французькою державою і Римською католицькою церквою (в особі Папи Римського Пія VII та імператора Наполеона Бонапарта).
1814 р.	Французький уряд скасував Конкордат 1801 р. і проголосив католицтво державною релігією. Друга імперія надала Католицькій церкві додаткові пільги.
24 травня 1825 р.	Ухвалено закон щодо розвитку жіночих релігійних конгрегацій.

Продовження таблиці

1833 р.	Прийнято закон Гізо «Про початкову освіту», згідно з яким кожна комуна зобов'язана утримувати державну школу, вчителі підпорядковуються муніципальній раді, отримуючи зарплату одночасно від комуни та родин учнів (за винятком найбідніших), департамент повинен забезпечувати функціонування педагогічного училища, яке готує вчителів.
1850 р.	Прийнято закон Фаллу, який дозволив свободу створювати середні освітні заклади, що сприяло розвитку приватних колегів, майже повністю католицьких. Натомість закон обмежив державні надходження до бюджету приватного освітнього закладу до 10 % від загальної суми.
1870–1918 рр.	У двох департаментах Ельзасі та Мозелі, які належать Німеччині, прийнято законодавство, яке після повернення цих територій Франції частково продовжує діяти.
1871 р.	Перша поява слова «світськість» у друкованому виданні – газеті «Ля Патрі» (La Patrie).
21 грудня 1880 р.	Прийнято закон про середню жіночу освіту.
1881 р.	Прийнято закон Феррі від 16 червня 1881 р., ст. 1-а котрого проголосила: «Зарплата учителям не буде виплачуватися ні в початкових державних школах, ні в сирітських притулках». Декрет від 24 грудня 1881 р. проголосив: «Ст. 1. У державних закладах середньої освіти бажання батьків будуть ураховуватися, і відповідно до них вирішуватимуться питання щодо релігійної освіти їхніх дітей. Ст. 2. Навчання релігії буде здійснюватися священиками у навчальних закладах, але в позаурочний час».
1882 р.	Закон Феррі від 28 березня 1882 р. встановив безкоштовну і обов'язкову державну освіту для дітей віком від 6 до 14 років: «Початкова освіта є обов'язковою для дітей обох статей, французів та іноземців віком від 6 до 14 повних років. Вона може бути надана або в закладах початкової і середньої освіти, або в державних чи приватних школах, або у сім'ях безпосередньо батьком чи іншою особою, яку він обере. Регламент визначить засоби забезпечення початковою освітою глухонімих і сліпих дітей» (ст. 4). Цей закон установив, що навчання релігії (l'instruction religieuse) здійснюється за межами закладів державних шкіл і поза шкільними програмами. Відповідно до цього закону один день у тиждень повинен бути вільним від занять для релігійного навчання за межами шкільних приміщень: «Початкові державні школи не працюватимуть один день на тиждень, крім неділі, для того щоб дозволити батькам надати їхнім дітям релігійну освіту поза шкільними закладами» (ст. 2). Циркуляр від 24 січня 1882 р. затвердив умови надання послуг, пов'язаних з навчанням релігії учнів освітніх закладів (у журнал, який знаходиться у директора навчального закладу, записують прізвища зацікавлених учнів за підписом голови родини), і нагадував адміністрації навчальних закладів, що вона відповідає за виконання волі родини.

Продовження таблиці

17 листопада 1883 р.	Лист Жуля Феррі вчителям про державну систему освіти і духовне виховання.
30 жовтня 1886 р.	Прийнято закон Гобле, який установив, що освіта в державних школах здійснюється тільки світським персоналом.
1887 р.	Поява слова «світськість» у «Педагогічному словнику» Ф. Бюїссона.
9 грудня 1905 р.	Ухвалено закон «Про відокремлення церков від держави», який припинив дію Конкордату, встановив взаємну господарсько-економічну, організаційну і політичну незалежність церков і держави. Результати голосування за цим законом: 341 депутат – «за» і 233 – «проти»; 181 сенатор – «за» і 102 – «проти». Скасовані всі державні релігійні заклади. Створено умови для поширення недержавних релігійних асоціацій. Більша частина майна державних релігійних закладів перейшла у власність держави, департаментів і комун. Більш як 30000 будівель релігійного призначення, які належали комунам, були безкоштовно передані релігійним асоціаціям. Ще пізніше частина майна була повернена у процесі реституції. За деякими оцінками, в результаті дії Закону від 9 грудня 1905 р. Католицька церква втратила майна на 1 млрд. франків.
1906 р.	Прийнято декрет від 16 березня 1906 р. щодо регламенту державної адміністрації з виконання Закону від 9 грудня 1905 р. «Про відокремлення церков від держави» стосовно передачі майна, релігійних будівель, релігійних асоціацій, управління релігійними асоціаціями. Проголошено енцикліку (послання Папи Римського до всіх національних церков і віруючих) – основний документ римських пап, що має директивне значення – Папи Римського Пія X «Vehementer Nos» від 10 серпня 1906 р., яка забороняла «релігійні асоціації», а також будь-які перемови єпископа з державою.
2 січня 1907 р.	Прийнято закон «Про публічне заняття релігійною діяльністю», який дещо пом'якшив жорсткість положень Закону від 9 грудня 1905 р.
1914 р.	Оприлюднено циркуляр міністра внутрішніх справ, який заборонив усі антирелігійні репресії.
1918 р.	Франція повертає собі Ельзас і Лотарингію, але ці департаменти зберігають режим Конкордату 1801 р. (оплата праці священників, пасторів і рабинів із державного бюджету, державне фінансування навчання релігії в державних школах).
1923 р.	Затверджено університетський статус навчання католицької теології у Страсбурзі.
1924 р.	Угода Бріан-Серетті від 1924 р. між державою і Римською католицькою церквою, яка нормалізувала стосунки між ними.
1941 р.	Уряд Віші повернувся до положення 1905 р.: уроки з навчання релігії у державній школі, субсидії католицької освіти, реституція націоналізованого у 1905 р. церковного майна.
27 жовтня 1946 р.	Прийнято Конституцію Французької Республіки, 13-й абзац преамбули якої підтвердив: «Організація державної безкоштовної освіти всіх ступенів є обов'язком держави».

Продовження таблиці

1951 р.	Прийнято закон Марі і Беранже, який дозволив виплачувати державні стипендії і субсидії учням приватних шкіл.
4 жовтня 1958 р.	Конституція Французької Республіки підтвердила світськість держави у Франції: «Франція є неподільною світською, соціальною, демократичною Республікою...» (зараз це 1-а стаття Конституції).
31 грудня 1959 р.	Ухвалено закон Дебре, який припинив «шкільну війну» і закріпив можливість надавати державні субсидії приватним навчальним закладам за контрактами різних типів.
1960 р.	Відбулися масові протести проти Закону Дебре від 31 грудня 1959 р. Петиція проти Закону Дебре зібрала з 1 лютого по 29 травня 1960 р. більше ніж 10 млн. підписів. Ухвалено декрет від 22 квітня, який конкретизував питання навчання релігії у ліцеях, колежах, професійних школах, навчальних центрах і, в основному, у всіх освітніх закладах другого ступеня, а також початкових школах.
1968 р.	Прийнято закон Едгара Фора, який реформував вищу освіту і створив умови для розвитку автономії вузів.
1977 р.	Ратифіковано закон Гермера, який встановив соціальні пільги для приватних викладачів і зобов'язав комуну підтримувати приватні школи.
1982 р.	Ліга освітян запропонувала включити у навчальні програми вивчення основних текстів найбільших релігій.
1989 р.	Відбулася перша судова справа з приводу носіння хіджабу в державному освітньому закладі. Уряд поклався на Державну раду, яка дозволила носіння хіджабу в державних школах, але за дотриманням певних умов. Затверджено циркуляр Міністерства національної освіти від 12 грудня «Про обов'язковість для учнів усіх предметів, передбачених програмою».
1993 р.	Підписано угоду Ланга-Клупе від 11 січня, яка надала католицьким освітнім закладам значні державні субсидії. Прийнято циркуляр міністра національної освіти Франції Франсуа Бейру від 26 жовтня, який підкреслив необхідність дотримуватися світськості освіти в державних школах і визначив роль школи у сприянні інтеграції іммігрантів у французьке суспільство.
16 січня 1994 р.	У Парижі пройшла демонстрація в 1 млн. осіб з вимогами протесту проти закону, який змінив закон Фаллу і дозволив значні державні субсидії для приватної освіти.
1996 р.	Французькою Лігою освітян утворена комісія «Світськість та іслам», яка об'єднала науковців, громадських і релігійних діячів. Комісія розглянула питання про можливості пошанування у французькому суспільстві приписів Корану без шкоди для суспільства і держави. Запроваджено викладання історії релігій і цивілізацій у державній школі.

<p>2000 р.</p>	<p>Прийнято Кодекс Франції «Про освіту» (доповнення до Ордонансу № 2000–549 від 15 червня 2000 р.), статті L. 141–1, L. 141–5, L. 141–6 якого підтвердили світськість державної системи освіти. У листопаді 2000 р. оприлюднена доповідь Вищої ради з інтеграції «Іслам у Франції».</p>
<p>2002 р.</p>	<p>У лютому оприлюднена доповідь Міністерства національної освіти Франції «Викладання у світській школі предметів, що стосуються релігії» (довідь Режі Дебре), в якій була зроблена спроба дати детальний аналіз необхідності співвідношення світського характеру і культуровідповідності освіти в державних школах Франції. Міністр національної освіти Франції Жак Ланг офіційно дозволив проведення уроків релігійно-культурологічного характеру в державних школах. Міністр національної освіти Франції Люк Феррі підписав постанову від 26 червня 2002 р. «Про створення Європейського інституту вивчення релігій». 1 серпня 2002 р. було представлено проект депутата Національної асамблеї Жака Міарда «Про світськість і нейтральність державної служби системи освіти», який забороняв носити показні знаки релігійної, філософської чи політичної приналежності або прозелітизму в навчальних закладах. Законопроект не ухвалили.</p>
<p>2003 р.</p>	<p>Президент Франції Жак Ширак 3 липня 2003 р. виступив у Єлисейському палаці з доповіддю про світськість держави і Декретом № 2003–607. створив спеціальну комісію, якій було доручено проаналізувати зміст і суттєві ознаки світськості держави і світськості освіти в державних освітніх закладах, розробити рекомендації з удосконалення французького законодавства у цій сфері, направлених на урегулювання низки дискусійних і досі не вирішених питань. 3 липня – 11 грудня 2003 р. працювала Комісія із світськості держави під керівництвом Бернара Стазі. 4 листопада 2003 р. Французька Ліга освітян оприлюднила свою доповідь «Світськість, спільне благо, рух, постійне будівництво» (автори Жан-Мішель Дюколет і П'єр Турнемір), підготовлену для Бернара Стазі. 5 листопада 2003 р. було оприлюднене деякими ЗМІ («Європа-1» та ін.) повідомлення про те, що Президент Франції зробив вибір на користь прийняття закону про світськість, який містить жорсткі заборони й обмеження публічного прояву релігійної приналежності і релігійності, що викликало бурхливу реакцію французького суспільства. Громадські дебати навколо цієї теми продовжувалися до початку березня 2004 р. 5 листопада 2003 р. парламентська комісія з питання відкритого носіння знаків релігійної приналежності у школі, очолювана Жан-Луї Дебре, повинна була надати свої висновки з цього питання. 12 листопада 2003 р. комісія вирішила одногосно виступити на підтримку ідеї зміни законодавства, яка може бути реалізована або через законопроект, що містить єдину статтю, або через унесення у законодавство про освіту доповнень, які забороняють носіння у школі знаків релігійної приналежності.</p>

Продовження таблиці

	<p>11 грудня 2003 р. був оприлюднений підсумковий звіт Комісії зі світськості держави під керівництвом Бернара Стазі.</p> <p>17 грудня 2003 р. Президент Франції Жак Ширак виступив у Єлисейському палаці у зв'язку з підсумковою доповіддю Комісії Бернара Стазі. Пропозиції Комісії і Президента Франції про заборону носіння показних знаків релігійної приналежності у школі викликали масові протести французьких мусульман.</p> <p>У кінці 2003 р. була створена асоціація «Комітет проти ісламофобії у Франції» (CCIF).</p>
2004 р.	<p>У січні 2004 р. відбулися масові маніфестації і протести мусульманського населення проти законопроекту, який забороняє носіння мусульманських хусток (хіджабу) у світських школах.</p> <p>17 січня 2004 р. близько 20 тис. мусульман у Парижі і його передмістях провели демонстрації проти цього законопроекту.</p> <p>18 січня 2004 р. голова Комісії зі світськості Бернар Стазі заявив, що «це була б катастрофа, якби Республіка повинна була б схилитися перед ісламістами».</p> <p>28 січня 2004 р. законопроект, який забороняв носіння знаків релігійної приналежності у школах і ліцей, був переданий до Ради Міністрів. 10 лютого 2004 р. Національна Асамблея (нижня палата парламенту) ухвалила законопроект, який заборонив «відкрите» носіння знаків релігійної приналежності в державній школі, 494 голосами – «за» (лише 36 – «проти»). 3 березня 2004 р. Сенат прийняв цей законопроект у першому читанні 276 голосами, проти – 20. Закон почав діяти з вересня 2004 р.</p> <p>У травні 2004 р. відбувся конгрес французької Ліги освітян, на якому обговорювались питання світськості держави й освіти.</p>
22 грудня 2009 р.	<p>Міністр юстиції Франції Мішель Альо-Марі заявила про те, що уряд країни відмовлятиме у громадянстві тим мусульманам, які примушують своїх дружин носити паранджу, хіджаб, нікаб.</p>
30 березня 2010 р.	<p>Дорадчий орган при Президенті Франції виступив проти носіння традиційного мусульманського одягу. Однак депутати Парламенту висловилися про можливість заборони хіджабу лише в особливих випадках (у школах, лікарнях чи судах) з метою безпеки.</p>
28 квітня 2010 р.	<p>Президент Ніколя Саркозі наголосив на тому, що носіння паранджі та хіджабу «принижує жінку» і є «неприйнятним у Франції». У відповідь на це французькі мусульманки заявили, що одягають паранджу добровільно через релігійні переконання (із 5 млн. мусульман Франції такий одяг носять близько 2 тис. жінок).</p>
14 вересня 2010 р.	<p>Верхньою палатою Парламенту Франції ратифіковано закон, згідно з яким жінкам забороняється у громадських місцях і на вулиці носити одяг, який закриває обличчя: іранську паранджу, арабський нікаб і бурку, прийняту в Афганістані і Пакистані. Усі види цього мусульманського одягу майже повністю закривають тіло жінки, а бурка навіть не залишає відкритим обличчя. Ініціатором законопроекту виступила правляча консервативна партія «Союз за народний рух» та її лідер – Президент Ніколя Саркозі. Однак мусульманок не обмежують у носінні бурки, нікабу й паранджі у будинку, у готельних номерах, у приміщеннях закритих асоціацій і на підприємствах. Дозволяється носити одяг, що закриває обличчя,</p>

	<p>у культових місцях, під час релігійних процесій і театральних вистав. За порушення заборони накладається штраф, що може досягати 150 євро, причому штрафувати порушників буде місцевий суд. Крім того, порушників можуть зобов'язати пройти курси добropорядного громадянина – цей додатковий захід покарання ввели у 2004 році, щоб нагадати норми громадянської рівності та поваги до людської гідності. Якщо з'ясується, що носіння одягу, який закриває обличчя, у громадському місці було нав'язано порушниці третьою особою, то цій людині можуть присудити рік тюремного ув'язнення і до 30 тисяч євро штрафу. Примус до цього неповнолітніх карається двома роками в'язниці і 60 тисячами євро штрафу.</p>
--	---

Систематизовано автором на основі джерел: [9], [27], [28], [35], [36], [52], [139], [143], [158], [181], [182], [217], [225], [236], [237], [238], [247], [251], [257], [266], [277], [283], [287], [302], [310], [311], [329], [339], [344], [347], [348], [349], [351], [371], [375].



## Додаток Д

### Практичні пропозиції підсумкової доповіді Комісії Бернара Стазі від 11 грудня 2003 р.

Практичні пропозиції підсумкової доповіді Комісії Бернара Стазі від 11 грудня 2003 р. можна згрупувати за декількома напрямками.

#### **У сфері укріплення світськості в громадській свідомості:**

– урочисто прийняти Статут світськості, який буде вручатися в різних випадках: при наданні посвідчення на право голосування, при початковій професійній підготовці державного службовця, на початку нового навчального року, при прийнятті іммігранта, незалежно від підписання контракту. Комісія переконувала, щоб цей Статут світськості був також доступним для ознайомлення в громадських місцях;

– зберегти школу як перше місце вивчення республіканських цінностей, у тому числі принципу світськості, зокрема включити предмет світськості в програму з військової підготовки;

– зробити тему світськості однією із основних у громадському вихованні через проведення в дні державних свят цілеспрямованих просвітницьких і пропагандистських заходів, спрямованих на поширення цінностей світськості держави.

У сфері правового закріплення світськості держави, освіти в державних школах і державної служби:

– прийняти закон про світськість, який міг би складатися з двох частин – перша частина містила б уточнення до правил функціонування державних служб і підприємств, друга – гарантії із забезпечення духовного різноманіття у Франції;

– занести в генеральний Статут державних функцій вимогу нейтральності служби, якої зобов'язані дотримуватися державні службовці і недержавні представники, адміністративно-територіальні утворення і громадські заклади; закріпити і підтвердити обов'язок жорсткого дотримання принципу нейтральності усіма державними службами;

– приписати користувачам послугами державної служби виконувати вимоги, необхідні для нормальної роботи цих служб;

– закріпити заборону на відмову від послуг державних службовців на підставах їхньої статевої, расової, політичної або релігійної приналежності чи переконань;

– закріпити по відношенню до державних шкіл таке нормативне положення: «При усій повазі до свободи совісті і особливостей приватних освітніх закладів, у школах, коледжах і ліцеях забороняється носити будь-який релігійний одяг і будь-які знаки, що свідчать про ту чи іншу релігійну або політичну приналежність. Санкції за порушення цього правила повинні бути відповідними і здійснюватися після попередження учня про недопустимість носіння такого одягу чи знаків і його відмови підкоритися». Це положення повинно застосовуватися з урахуванням такого роз'яснення:

«Забороняється носіння явних предметів релігійного одягу і показних знаків релігійної приналежності – великого хреста, мусульманської хустки, кіпи. Не розглядаються в якості показних стримані знаки, наприклад, медальйони, невеликі хрести, зірки Давида або руки Фатіми, невеликих розмірів Корани»

**У сфері забезпечення світськості і культуровідповідності освіти в державних освітніх закладах:**

- домагатися суворого дотримання шкільних обов'язків і програм;
- заборонити в державних освітніх закладах носіння предметів і знаків релігійної приналежності;
- зобов'язати вчителів, які вступають до університетських інститутів з підготовки вчителів, або тих, хто прийняті на роботу, підписувати «Статут світськості»;
- більш якісно забезпечувати викладання знань про релігії;
- у департаментах Ельзасу-Мозелю включити іслам у перелік предметів релігійного навчання і зробити відкритим вибір релігійного навчання.

**У сфері сприяння реалізації свободи совісті і забезпечення духовного різноманіття:**

- забезпечити викладання в школах знань про релігії;
- запровадити в дні релігійних свят – Йом-Кіпур, Аїд-ель-Кебір, православне Різдво східних християн – вихідні дні за вибором робітника. Практика «плаваючого» вихідного дня вже застосовується в деяких країнах і міжнародних організаціях, наприклад, ООН. У школі учні звільняються від занять, потім ці додаткові вихідні можуть бути відпрацьованими.

**У сфері сприяння інтеграції ісламу у французький культурний простір:**

- розвиток вищої ісламської освіти;
- створення державної школи з вивчення ісламу, в завдання якої входять: розвиток наукових досліджень соціальних аспектів, філософської думки і культури, пов'язаних з «ісламською моделлю» побудови суспільства, підготовка вчителів до викладання знань про мусульманську релігію для всіх рівнів державної освіти;
- вирішення питання про викладання нових недержавних мов (берберської і курдської);
- розвиток викладання арабської мови в межах державної освіти на противагу закритим школам, де вивчається Коран.

Систематизовано автором на основі джерела: [132], [133], [140], [143], [354].

## Додаток Ж

### Закон № 2004–228 від 15 березня 2004 р. про застосування принципу світськості стосовно носіння в школах, колежах і державних ліцеях знаків або предметів одягу, які виявляють релігійну приналежність.

Національне зібрання і Сенат прийняли, Президент Республіки ратифікував закон такого змісту:

#### Стаття 1

Доповнити Кодекс про освіту після статті L. 141–5 статтею L. 141–5–1 такого змісту:

**Стаття L. 141–5–1.** У школах, коледжах і громадських ліцеях носіння знаків або предметів одягу, за допомогою яких учні відкрито виявляють релігійну приналежність, забороняється.

Відповідно до внутрішнього регламенту виконанню дисциплінарної процедури передуює бесіда з учнями.

#### Стаття 2

I. Цей закон застосовується:

1. На островах Валліс і Футуна;
2. У Майотті;
3. У Новій Каледонії, у державних закладах середньої освіти, які залежать від компетенції держави відповідно до частини III статті 21 Органічного закону № 99–209 від 19 березня 1999 р., який стосується Нової Каледонії.

II. У Кодекс про освіту вносяться такі зміни:

1. У першому абзаці статті L. 161–1, посилання: «L. 141–4, L. 141–6» замінені на посилання: «L. 141–4, L. 141–5, L. 141–5–1, L. 141–6»;
2. У статті L. 163–1, посилання: «L. 141–4 в L. 141–6» замінені на посилання: «L. 141–4, L. 141–5, L. 141–6»;
3. Стаття L. 164–1 змінюється таким чином:
  - а) посилання: «L. 141–4 в L. 141–6» замінені на посилання: «L. 141–4, L. 141–5, L. 141–6»;
  - б) доповнюється абзацом такого змісту: «Стаття L. 141–5–1 застосовується до державних закладів середньої освіти, що згадуються в частині III статті 21 Органічного закону № 99–209 від 19 березня 1999 р. стосовно Нової Каледонії, які залежать від компетенції держави».

III. Стаття L. 451–1 Кодексу про освіту після посилання: «L. 132–1» доповнюється посиланням: «L. 141–5–1».

#### Стаття 3.

Положення цього закону стануть предметом оцінки через рік після того, як він набере чинності. Цей закон буде виконаний як закон держави.

Прийнятий у Парижі 15 березня 2004 р.

Президент Республіки Жак Ширак, прем'єр-міністр – Жан-П'єр Раффарен, міністр у справах молоді, народної освіти і наукових досліджень Люк Феррі, міністр у справах заморських територій Брижит Жирарден, міністр з особливих доручень у народній освіті Ксав'є Даркос.

Систематизовано автором на основі джерел: [52], [139], [141].

## Додаток 3

**Циркуляр міністра національної освіти, вищої освіти і наукових досліджень Франції № MENGO0401138С від 18 травня 2004 р. Ректорам академій, інспекторам академій, директорам департаментських служб національної освіти щодо застосування Закону № 2004–228 від 15 березня 2004 р., що забороняє, згідно з принципом світськості, носіння знаків або предметів одягу, якими учні відкрито виявляють релігійну приналежність, у школах, колежах і державних ліцеях.**

Закон від 15 березня 2004 р. забороняє, згідно з принципом світськості, носіння знаків або предметів одягу, якими учні відкрито виявляють релігійну приналежність, і забезпечує загальновизнане прагнення підтвердити значущість нерозривних принципів рівноправ'я і взаємоповаги. Закон свідчить про бажання представників нації підтримати республіканську школу. Даний циркуляр уточнює порядок застосування Закону від 15 березня 2004 р. Цим циркуляром оголошуються недійсними і замінюються такі документи: Циркуляр від 12 грудня 1989 р. про світськість, носіння знаків релігійної приналежності учнями й обов'язковість освіти; Циркуляр від 26 жовтня 1993 р. про дотримання світськості; Циркуляр від 20 вересня 1994 р. про носіння показних знаків в освітніх закладах.

### **I. Принципи**

Закон від 15 березня 2004 р., прийнятий згідно з конституційним принципом світськості, є однією із засад державної школи. Цей принцип є результатом довгої історії, він ґрунтується на пошануванні свободи совісті і на утвердженні загальних цінностей, які становлять фундамент національної єдності самотніх індивідуальностей.

Місією школи є передача цінностей Республіки, серед яких – однакова гідність усіх людей, рівність між чоловіками і жінками, свобода кожного, зокрема й у виборі власного способу життя. Школа повинна розвивати і підтримувати свободу кожного, гарантувати рівність між учнями і сприяти братерству, відкритому для всіх. Захищаючи школу загальних вимог, Закон підтримує її роль щодо забезпечення спільного проживання. Вона повинна здійснювати це тим вимогливіше, враховуючи, що навчаються там головним чином діти.

Держава виступає як захисник індивідуальної і колективної реалізації свободи совісті. Нейтралітет державної служби є запорукою рівності і поваги до особистості кожного.

Школи, колежі і державні ліцеї повинні приймати всіх дітей незалежно від будь-яких релігійних або філософських переконань.

Обереігаючи школи, колежі і державні ліцеї від тиску внаслідок показної демонстрації релігійної приналежності, Закон гарантує свободу совісті кожного. Закон не ставить під сумнів норми, які дозволяють примирити, відповідно до статей L. 141–2, L. 141–3 та L. 141–4 Кодексу про освіту, навчальні зобов'язання з правом батьків надавати за їхнім бажанням

релігійну освіту своїм дітям. Заснований на повазі до особистості та її переконань, принцип світськості не уявляється без протидії усім формам дискримінації. Службовці державної служби національної освіти повинні проявляти максимальну пильність і найбільшу стійкість до всіх форм расизму, статевої дискримінації, до всіх форм насильства у ставленні до особистості у зв'язку з її приналежністю (дійсною або можливою) до етнічної чи релігійної групи. Будь-яке висловлювання або поведінка, що є агресивними по відношенню до іншої людини у зв'язку з її інакшою релігійною чи етнічною приналежністю, громадянством (дійсним чи за походженням), є недопустимим, а порушник закону повинен нести відповідальність. Залежно від обставин, ступінь відповідальності може бути різним: заходи педагогічного впливу, дисциплінарної і навіть карної відповідальності. Реакція повинна бути жорсткою і рішучою у всіх випадках, коли учень або інший член шкільного співтовариства став жертвою усної образи або фізичного нападу у зв'язку з приналежністю (дійсною чи можливою) до етнічної або релігійної групи.

Оскільки нетерпимість і упередження є наслідком їхнього ігнорування, принцип світськості передбачає також кращу взаємну просвіту, в тому числі у питаннях релігії. Щодо цього освіта може сприяти тому, щоб надавати такі знання. Також навчання у початковій школі, громадянське виховання в коледжі, громадянське, юридичне і суспільне виховання в ліцеї спрямовані на виховання терпимості і поваги до інших. Конкретні релігійні факти, якщо вони є виразними елементами програм, наприклад, у курсі французької мови та історії, повинні якнайкраще використовуватися в освіті з метою прищеплення учням елементів культури, необхідних для розуміння сучасного світу.

## **II. Область застосування закону**

Відповідно до перших абзаців статті L. 141–5–1 Кодексу про освіту, «в школах, коледжах і державних ліцеях носіння знаків або предметів одягу, якими учні відкрито виявляють релігійну приналежність, забороняється».

2.1. Закон забороняє знаки і предмети одягу, за допомогою яких відкрито виявляється релігійна приналежність.

Заборонені знаки і предмети одягу – це ті, носіння яких виразно вказує на релігійну приналежність: ісламська хустка, юдейська кіпа або хрест великого розміру. Закон укладено так, щоб він застосовувався до всіх релігій і таким чином запобігав появі нових знаків і навіть можливим спробам обійти його.

Закон не забороняє учням носити стримані знаки релігійної приналежності.

Закон не забороняє приналежностей і предметів одягу, які носять зазвичай учні незалежно від будь-якого віросповідання. Натомість Закон забороняє учневі користуватися релігійною символікою у зв'язку з відмовою дотримуватися правил поведінки, установлених для всіх учнів в навчальному закладі.

2.2. Закон застосовується до шкіл, коледжів і державних ліцеїв.

Закон застосовується до всіх шкіл і державних освітніх навчальних закладів. У ліцях Закон застосовується до всіх учнів, у тому числі до тих, хто здійснює навчання за програмами бакалаврату (підготовчі курси, підрозділи інженера).

Закон застосовується у школах та інших освітніх закладах, а більш широко – до всієї здійснюваної освітньої і виховної діяльності у закладах чи поза ними (виїзні заходи, курси фізичного і спортивного виховання).

2.3. Закон не змінює правил, які застосовуються до службовців державної служби і до батьків учнів.

На службовців державної освітньої служби, незалежно від їхніх функцій і статусу, розповсюджується обов'язок суворої нейтральності, яка забороняє їм носіння будь-яких, навіть стриманих, знаків релігійної приналежності. Вони повинні також утримуватися від будь-якого прояву особистого ставлення, яке б могло інтерпретуватися як залучення або, навпаки, як критика конкретної релігії.

Закон не стосується батьків учнів. Закон також не застосовується до кандидатів, які проходять екзаменаційні або конкурсні іспити у приміщеннях державного освітнього закладу. Останні, однак, зобов'язані підкоритися організаційним правилам екзамену, які спрямовані на забезпечення гарантій дотримання порядку і безпеки, на здійснення перевірки особистості кандидатів або попередження загрози фальсифікацій.

2.4. Обов'язки учнів, які впливають із дотримання принципу світськості, не зводяться лише до питання щодо знаків релігійної приналежності.

Закон від 15 березня 2004 р. доповнює корпус правових норм, які гарантують дотримання принципу світськості у школах, колежах, державних ліцях.

Релігійні переконання учнів не дають їм права відмовлятися від освіти. Це може допускатися, наприклад, тільки тоді, коли деякі учні мають намір на підставі релігійних чи інших переконань оскаржувати право вчителя викладати деякі предмети або право особи, яка не належить до даного віросповідання, представляти той чи інший історичний або релігійний факт. До того ж, якщо деякі теми вимагають обережності при виборі способу їхнього розгляду, необхідно твердо дотримуватися принципу, згідно з яким жодне питання не виключається априорі із його наукової і педагогічної постановки.

Релігійні переконання не можуть бути протиставлені обов'язку відвідувати заняття або умовам іспиту. Учні зобов'язані бути присутніми на всіх заняттях навчального курсу, записаних у їхньому розкладі, і не можуть відхилити ті предмети, які, на їхню думку, суперечать їхнім переконанням. Це є правовим зобов'язанням. Релігійні переконання не можуть виправдовувати вибіркову неявку, наприклад, на заняття з фізичного і спортивного виховання або з природничих дисциплін. Вимоги гігієни і безпеки також не можуть бути порушені у зв'язку з релігійними переконаннями.

Дозвіл бути відсутнім на заняттях повинен узгоджуватись учнями у зв'язку з великими релігійними святами, які не збігаються з вихідними днями або офіційними святами, зазначеними в інструкції, опублікованій в Офіційному бюлетені національної освіти.

Натомість прохання про систематичну або довготривалу відсутність повинні відхилитися через те, що вони не сумісні з організацією шкільного навчання. Освітній заклад, зі свого боку, має вжити необхідні заходи, щоб запобігти організації будь-якого іспиту в дні великих релігійних свят.

### **III. Проведення бесіди**

Згідно з другим абзацом статті L. 141–5–1 Кодексу про освіту, яка включена Законом від 15 березня 2004 р., «відповідно до внутрішнього регламенту, застосуванню дисциплінарної процедури має передувати бесіда з учнем».

#### **3.1. Застосуванню Закону передуює бесіда.**

Другий абзац статті L. 141–5–1 Кодексу про освіту передбачає створення умов для застосування закону і має на меті переконати учнів у значущості принципу світськості. Така бесіда не є перемовинами і не могла б бути виправданою відступом від закону.

#### **3.2. Організація діалогу покладається на керівника закладу.**

Коли учень, записаний до закладу, має знак або предмет одягу, які є забороненими, з ним одразу повинна проводитися відповідна бесіда.

Керівник закладу проводить бесіду разом із представниками адміністрації і викладачами, які знають учня і зможуть допомогти вирішенню проблеми. Але цей пріоритет не є винятковим і не перешкоджає іншому вибору, який керівник закладу міг би визнати сприятливим у конкретному випадку.

Під час бесіди керівник закладу разом із викладачами досліджує умови навчання учня в освітньому закладі.

У початкових школах організація бесіди здійснюється комісією викладачів, передбаченою статтею 21 Декрету № 90–788 від 6 червня 1990 р.

У ході бесіди треба пояснити учневі і його батькам, що дотримання ними закону не є відмовою від їхніх переконань, а, навпаки, пов'язане з турботою про майбутнє учня і покликане допомогти влаштувати його особисту кар'єру і долю.

Під час проведення бесіди освітній заклад повинен проявити особливу турботу про те, щоб не образити релігійних переконань учня або його батьків. Принцип світськості не допускає того, щоб держава або її представники інтерпретували релігійну практику або релігійні установлення.

#### **3.3. Дії при відсутності бажаних наслідків.**

Бесіда повинна продовжуватися протягом необхідного часу, щоб гарантувати, що дисциплінарна процедура використана для санкціонування наслідків обговореної відмови учня виконувати вимоги закону.

Якщо дисциплінарний суд виносить рішення про виключення учня, це рішення направляється в орган управління освітою для розгляду з учнем і його батьками умов, у яких він продовжить своє шкільне навчання.

#### **IV. Внутрішній регламент**

Закон від 15 березня 2004 р. застосовується з початку наступного навчального року.

Навіть якщо заборона, встановлена першим абзацом статті L. 141–5–1, має пряму дію, потрібно продублювати цю заборону у внутрішньому регламенті і потурбуватися про те, щоб ці правила не включали більше посилань стосовно питання носіння показних знаків на правову практику Державної ради, яку новий закон замінює.

Внутрішній регламент повинен нагадати, відповідно до розпоряджень другого абзацу статті L. 141–5–1, що дисциплінарній процедурі повинна передувати бесіда з учнем.

Керівники закладу повинні запропонувати адміністративним радам прийняти доповнення, подані в додатках до даного Циркуляру.

Ректори розповсюдять найближчим часом у закладах список осіб, які будуть уповноважені відповідати на питання, поставлені керівникам закладів або викладачам. Ці академічні представники, що підпорядковуються ректорові, будуть діяти в тісному контакті з дирекціями освітньої інформації і юридичних справ, які відповідають за надання всієї необхідної допомоги у застосуванні закону. Ректори й академічні представники у випадку необхідності здійснюють контакти з третіми особами, зацікавленими у застосуванні закону.

Кожен керівник закладу повинен надати ректору своєї академії до кінця 2004–2005 навчального року звіт, у якому підводиться підсумок стосовно застосування закону в освітньому закладі і щодо можливих труднощів. У звітах особливу увагу необхідно приділити інформації щодо оцінювання роботи, передбаченої статтею 4-ою Закону.

Франсуа Фійон.

Систематизовано автором на основі джерела: [52], [139], [140].



## Додаток К

### Знаки релігійної приналежності



Рис. 1

**Православний хрест** – складається з великої горизонтальної перекладини і двох менших. Верхня символізує табличку на хресті з написом «Ісус назарянин, цар юдейський» (ИНЦИ). Нижня коса перекладина символізує підпірку для ніг Ісуса Христа. Вважається, що вона нахилена в лівий бік, тому що символізує покаєння розбійника, розп'ятого ліворуч від Христа.



Рис. 2

**Латинський хрест** – складається з двох перекладин, причому поперечна перекладина знаходиться вище середньої лінії поздовжньої. Асоціюється із розп'яттям Ісуса Христа і з християнством у цілому. Такий символ чеканився на давньогрецьких монетах і означав палицю Аполлона, бога сонця. У католиків символізує воскресіння, відродження, спасіння і вічне життя (після смерті).



Рис. 3

**Єрмолка (кіпа)** – єврейський традиційний головний убір. Здавна євреї покривають голову під час молитви, тому кіпа символізує служіння Богу і визнання його існування та мудрості. Має тюркське походження, джерелом запозичення є польське слово *jarmutka*, що означає «шляпа».



*Рис. 4*

*Зірка Давида (Марен Давида)* – емблема у формі шестикутної зірки (гексаграми), у якій два рівносторонніх трикутники розміщені вершинами ввверх і вниз. Це один із основних символів держави Ізраїль. Уперше гексаграма стала єврейським знаком у 1354 р., коли імператор Священної Римської імперії Карл IV надав євреям міста Праги привілеї мати власний прапор – червоне полотнище із зображенням шестикутної зірки.

Знак має давнє походження, його зображення знаходять в Індії, на Середньому та Близькому Сході, де він був символом культу богині Астарти. Походження символу невідоме, однак існує легенда, що така зірка була зображена на щитах воїнів царя Давида. За іншою версією, це знак білої лілії з шістьма пелюстками. На думку деяких дослідників, гексаграма являє собою поєднання чоловічого (трикутник, направлений ввверх) і жіночого (трикутник, направлений вниз) начал. Іноді символ трактують як чотири стихії: верхня точка вказує на Всевишнього, нижня – на гармонію існування людини, ліва і права точки – на добро і зло.



*Рис. 5*

*Сикхський кинджал (кірпан), гребінь для волосся і браслет* – предмети, які обов'язково повинен мати при собі сикх, послідовник сикхізму. Сикхи вірять в одного Бога, карму і можливість переродження після смерті. Засновником сикхізму, якому близько 500 років, є гуру Нанак, який проголосив рівність усіх людей перед Богом, тому до сикхського храму може увійти послідовник

будь-якої релігії. Сикхи-чоловіки не стрижуть волосся і не голять бороду та вуса. Сикхи войовничі і безстрашні. За свої ідеали вони жертвують життям. Ортодоксальні сикхи носять зброю, серед якої чільне місце займає кинджал як знак готовності відстоювати свою віру і як згадка про часи гонінь. Право сикха на носіння зброї закріплено в Конституції Індії.

Сикхи носять тюрбан, щоб сховати під ним гребінь і довге волосся. Сикхи в тюрбанах синього кольору вважаються найбільш войовничими. Деякі носять у цьому головному уборі металічне пласке кільце із гостро заточеним зовнішнім краєм, призначене для метання в супротивника.



Рис. 6

*Рука Фатіми (хамса)* – стилізоване зображення долоні з трьома піднятими пальцями посередині і двома пальцями, симетрично розташованими з боків. Використовується як талісман, який захищає від зурочення. Його розміщують біля входу в будинок, в автомобілях, на браслетах, у вигляді кулонів. Символ руки, що уособлює володарювання, силу, довір'я і покровительство, досить поширений у світових релігіях. Хамса пов'язана з ім'ям Таніт – богинею Місяця у фінікійців. В ісламі походить від імені доньки пророка Мухаммеда – Фатіми і є символом терпіння і віри, також означає пам'ять про п'ять стовпів ісламу. В юдаїзмі відома як рука Міріам, сестри Мойсея та Аарона, зображення символізує пам'ять про книги Тори. Часто у центрі символу зображується риба, око або Зірка Давида.



Рис. 7

В юдаїзмі хамсу прикрашають захисними молитвами.

**Чадра** (з тур. *cadir*, букв. – намет) – легка накидка, що закриває жінку з голови до ніг.

Чадра являє собою полотнище білого, синього або чорного кольору, в яке жінки-мусульманки загортаються, виходячи з дому, залишаючи щілину для очей.

Чадра була поширена як обов'язкове жіноче вбрання в багатьох мусульманських країнах. Разом із секуляризацією суспільства, наприклад, у Туреччині, жінкам було дозволено його не надягати, втім, навіть у Туреччині, особливо в гірських районах сходу країни через культурно-релігійні переконання чадра лишається подеколи в ужитку. В деяких країнах, як-то в Ірані, Афганістані, в деяких арабських країнах Перської затоки, носіння чадри лишається обов'язковим і вважається непорушною нормою традиційної моралі.



Рис. 8

**Паранджа́** (від араб. *фаранджійя*, що означає *верхній одяг*) – старовинний одяг мусульманських жінок у Середній Азії та на Близькому Сході у вигляді халату з довгими псевдорукавами та волосяної сітки, що закривала обличчя.

Термін паранджа походить від перського *фарадж* (узбецька вимова слова *параджа*, в турецькому варіанті – *фередже*). Слово «фарадж» спочатку позначало чоловічий широкий верхній

одяг, звичайно з довгими рукавами. У XVI столітті халати фарадж носили як чоловіки, так і жінки. Розквіт культури носіння паранджі у народів Середньої Азії припав на кінець XIX – початок XX століття.

**Бурка** (з араб. *верхній одяг*). Старовинний одяг мусульманських жінок у Середній Азії, що вкриває жінку з голови до ніг. У Пакистані та Індії бурка може залишати обличчя та очі відкритими.



*Рис. 9*

**Нікаб** (з араб. «покривало») – мусульманський жіночий головний убір, що закриває обличчя з вузьким прорізом для очей. Як правило, виготовляється з тканини чорного кольору. Нікаб слід відрізнити від інших жіночих мусульманських головних уборів, які закривають обличчя, наприклад, поширеної в Середній Азії та Афганістані паранджі.

Носіння одягу, що приховує лице, практикується з різних причин, серед них: місцеві традиції і звичаї, захист обличчя від піску, пилу, яскравого світла (у спекотливих країнах).

Простий нікаб складається з налобної пов'язки і пришитих до неї двох прямокутних хусток. Одна хустка пришивається до налобної пов'язки знизу з країв – вона повинна спадати на обличчя так, щоб залишався проріз для очей. Друга велика хустка пришивається без прорізів – вона повинна повністю закривати волосся жінки. Інколи до тієї ж налобної пов'язки кріпиться ще один

шматок легкої прозорої тканини – він утворює вуаль і закриває очі.

*Хіджаб* (від араб. *hajaba*, що позначає «та, яка ухиляється від поглядів»). В ісламі – будь-який одяг, однак у сучасному світі під цим поняттям розуміють традиційну жіночу хустку, яка покриває голову й плечі, залишаючи відкритим овал обличчя.

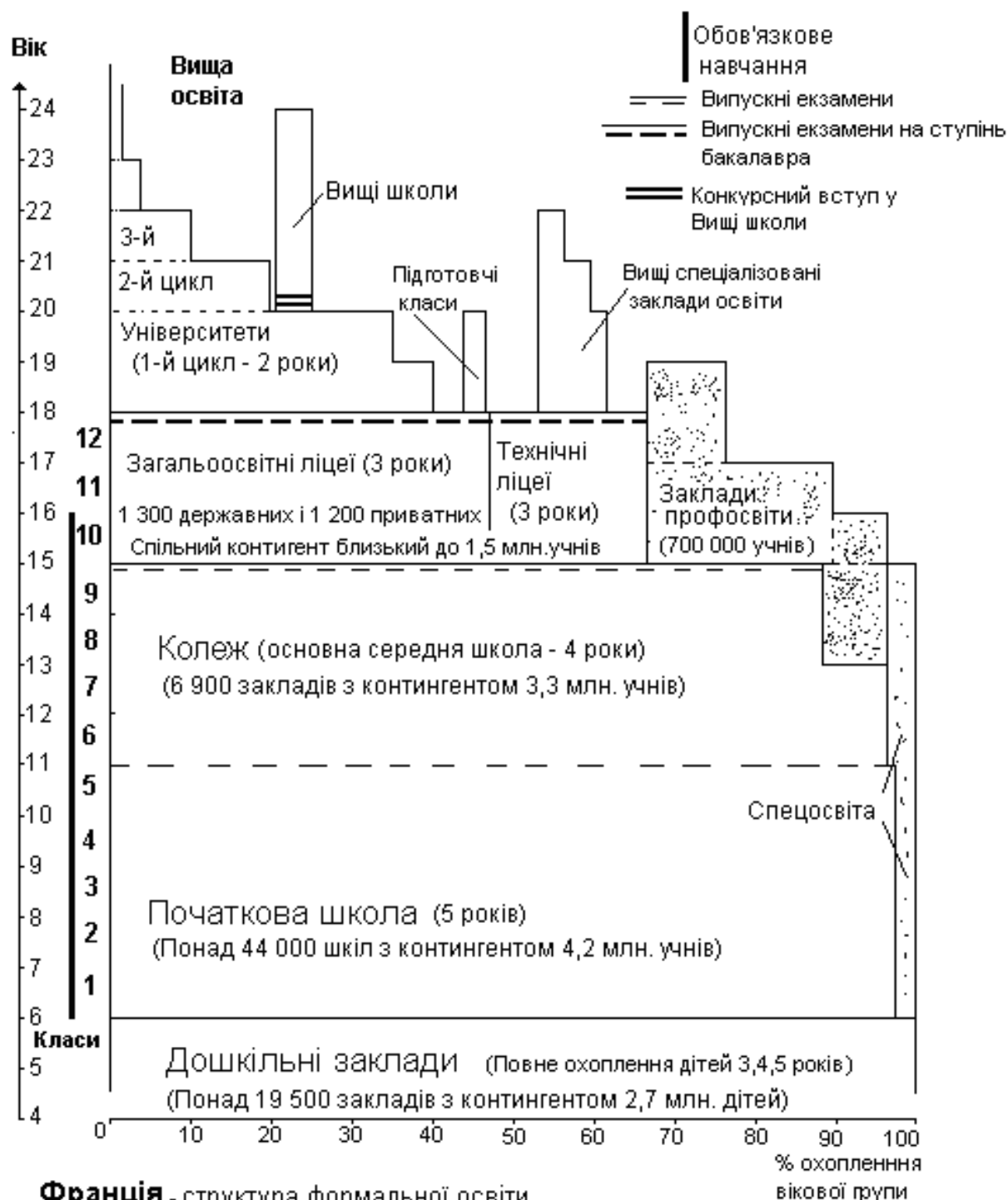


*Рис. 10*

Систематизовано автором на основі джерел: [20], [26], [57], [131], [158], [258].

## Додаток Л

### Структура формальної освіти Франції



**Франція** - структура формальної освіти

\* У початковій школі, колежах і ліцеях прийнята зворотня нумерація класів.

Систематизовано автором на основі джерел: [30], [197], [255].



## Додаток М

### Члени комісії Бернара Стазі

1. Бернар Стазі, 73 роки – Арбітр Республіки з 1998 р. Випускник Державної вищої адміністративної школи, був депутатом (центристом) від департаменту Марну з 1968 по 1993 рр. Віце-президент Християнсько-демократичного інтернаціоналу, був обраний депутатом до Європарламенту в 1994 р. Залишив посаду, коли став Арбітром. Автор книги «Імміграція. Шанс для Франції», 1984 р. Віце-президент Асоціації французьких мерів.

2. Мохамед Аркуен, 75 років – почесний викладач історії ісламської думки в Сорбоннському університеті (Париж III). Науковий директор журналу «Арабіка», викладав у Пристонському університеті (США) й університеті Амстердама (Нідерланди).

3. Жан Боберо, 62 роки – історик і соціолог, доктор, почесний президент і завідуючий кафедрою історії і соціології світськості Вищої школи практичних досліджень. Почесний директор Групи соціальної релігії і світськості при Національному науково-дослідному центрі, автор більше сотні наукових публікацій, присвячених світськості держави й освіти. У 1997–1998 рр. відповідав за «громадські ініціативи» при міністрі Національної освіти Сеголен Руаяль.

4. Ханіфа Шеріфі, 50 років – соціолог, посередник при юридичному департаменті Міністерства національної освіти. Приїхала до Франції у віці 9 років. Колишній член Вищої ради з інтеграції.

5. Жаклін Коста-Ласку, 64 роки – юрист і соціальний психолог. Науковий директор Національного науково-дослідного центру (Центр вивчення французького політичного життя). Була президентом Ліги освітян, експертом-консультантом при Раді Європи з питань громадянства і прав людини. Член Вищої ради з інтеграції. Автор низки наукових публікацій, присвячених світськості держави й освіти, у тому числі книги «Три віки світськості».

6. Режі Дебре, 63 роки – викладач філософії. Автор доповіді, підготовленої за дорученням Міністерства національної освіти щодо викладання у світській школі предметів, що стосуються релігій. Очолює раду директорів Європейського інституту наук про релігії при Вищій школі практичних досліджень. Письменник. Був радником Президента Франсуа Міттерана.

7. Мішель Дельбар, 57 років – депутат і мер міста Дюнкерка від Соціалістичної партії. Був міністром суспільної праці і зайнятості в 1988 р.

8. Ніколь Гедж, 48 років – адвокат, член Паризької колегії адвокатів. Державний секретар з прав людини при Союзі президентської більшості (UMP), член Державної консультативної комісії з прав людини, віце-президент Наглядацької ради шкіл.

9. Гіслен Юдсон, 56 років – директор ліцею імені Фредеріка Жоліо-Кюрі в місті Даммарі-ле-Лі, департамент Сен-е-Марн. До цього була



директором французьких ліцеїв у Сан-Франциско і Нью-Йорку. Обрана депутатом від Соціалістичної партії на муніципальних виборах в Орлі (департамент Валь-де-Марн).

10. Жіль Кепель, 48 років – викладач Паризького Інституту політичних досліджень (ІЕР), керівник курсу 3-го циклу по арабо-мусульманських країнах. Має дипломи з арабської та англійської мов, а також філософії, доктор соціології і політології.

11. Марсо Лонг, 77 років – почесний віце-президент Державної ради. Обіймав посади генерального директора Служби французького радіомовлення і телебачення, генерального секретаря правління і президента компанії «Ер Франс». На сьогодні голова Комісії з національності, заснованої у 1987 р. Жаком Шираком. Був також членом Вищої ради з інтеграції.

12. Неллі Олен, 62 роки – сенатор (від Союзу президентської більшості), мер міста Гарж-ле-Гонес (департамент Валь д'Уаз). Голова комісії з розслідування французької політики стосовно наркотиків. Була членом делегації Сенату з прав жінок і рівноправ'я. Член Вищої ради з інтеграції.

13. Анрі Пена-Руїц, 56 років – філософ і письменник, доцент Паризького інституту політичних досліджень (ІЕР). Автор численних публікацій з питань світськості, таких як: «Що таке світськість?», «Бог і Маріанна», «Філософія світськості», «Світськість за рівноправ'я». Викладач у підготовчому класі лицею Фенелон у Парижі.

14. Геї Петек, 54 роки – дипломований фахівець з французької літератури і соціології. Голова асоціації «Елель» («Рука в руку», пер. з турецької), яка сприяє інтеграції турків у Франції. Була президентом Державної ради з питань інтеграції іммігрантів. Старший викладач Інституту східних мов і член Вищої ради з інтеграції.

15. Моріс Кене, 61 рік – ректор академії і канцлер паризьких університетів. Фахівець з історії права і державного права, доктор права, викладач права в університеті Париж-І-Пантеон-Ассас. Радник міністра Ксав'є Даркоса з особливих доручень у шкільній освіті.

16. Рене Ремон, 85 років – член Французької Академії. Президент Національного фонду політичних наук, професор кількох університетів. Дипломований фахівець з історії, доктор філології. Колишній член Вищої ради магістратури з 1975 по 1979 рр. Обіймав посаду в мас-медіа.

17. Ремі Шварц, 43 роки – головний доповідач, Державний радник, керівник державних комісарів (представників державної влади в деяких судових органах та інших організаціях, наприклад, у банках). Позаштатний викладач державного права в Університеті Версаль-Сен-Квентін. Колишній член комісії з вивчення законодавства про імміграцію і громадянство в 1997 році. У 2001 р. за дорученням прем'єр-міністра Ліонеля Жоспена брав участь у створенні центру моніторингу імміграції.

18. Реймон Субі, 63 роки – засновник і президент консалтингової компанії в області менеджменту і реклами «Альтеїда». Випускник Державної вищої адміністративної школи, був радником Жака Ширака і Реймона Бара з

громадських і культурних справ. Колишній керівник організації «Громадські зв'язки» і національного театру Паризької опери (1987–1988 рр.). Позаштатний викладач Університету Париж-І-Сорбонна.

19. Ален Турен, 78 років – соціолог, завідувач навчальним процесом у Вищій шк. олі соціальних наук. Випускник Державної вищої адміністративної школи, дипломований фахівець з історії, доктор філології, спеціалізується на вивченні індустріального суспільства і громадських рухів. Член Вищої ради з інтеграції у 1994–1996 рр.

20. Патрік Вейль, 46 років – випускник Вищої школи економічних і комерційних наук, дипломований фахівець з міжнародних відносин, доктор політології. Директор з досліджень у Національному науково-дослідницькому центрі (Центр громадської історії ХХ століття) і в Університеті Париж-І-Сорбонна. Колишній член Вищої ради з інтеграції (1999–2002 рр.). Автор книг «Франція та її іноземці» і «Хто такий француз? Історія французького громадянства, починаючи з Революції». У 1997 р. підготував Ліонелю Жоспену доповідь про політику в області імміграції і громадянства, яка лягла в основу закону від 16 березня 1998 р. про громадянство.

Систематизовано автором на основі джерел: [139], [354].

## Додаток Н

### Витяг із закону Франції від 9 грудня 1905 року про відокремлення церков від держави

Закон прийнятий Сенатом і палатою депутатів.

#### **Розділ 1. Принципи.**

##### **Стаття 1.**

Республіка забезпечує свободу переконань. Вона гарантує вільне сповідання релігій, якщо це не перешкоджає громадському порядку.

##### **Стаття 2.**

Республіка не підтримує жодної з релігій і не надає субвенцій жодній з них. Відповідно до цього, починаючи з 1 січня наступного за датою оприлюднення чинного Закону року, будуть скасовані в бюджетах держави, департаментів і комун будь-які витрати, пов'язані з фінансуванням сповідання релігії.

Проте до вказаних бюджетів можуть бути включені витрати на функціонування капеланських служб і на забезпечення вільного сповідання релігій у таких державних установах, як ліцеї, колежі, школи, будинки для престарілих, притулки і в'язниці.

Президент Республіки Еміль Лубе, Президент Ради, міністр закордонних справ Рув'є, міністр державної освіти, мистецтва і культури Б'єнвеню Мартен, міністр внутрішніх справ Ф. Дуб'єф, міністр фінансів П. Мерлу, міністр колоній Клемантель [142].

## Додаток II

**Документи, які конкретизували питання щодо вивчення релігії в ліцеях, колежах, національних професійних школах, навчальних центрах і, в основному, у всіх освітніх закладах другого ступеня, а також у початкових школах**

### **Декрет від 22 квітня 1960 р.**

**Стаття 3.** Ліцеї, колежі, національні професійні школи, навчальні центри і, в основному, всі освітні заклади другого ступеня, за винятком інтернатів, ще не забезпечені службою капеланів (військових священиків), можуть бути субсидовані для цього за проханням батьків учнів. Рішення приймається ректором і згідно з вимогами, визначеними державними постановами. Якщо безпека чи здоров'я учнів це дозволяє, ректор може після повідомлення адміністрації навчального закладу, дати дозвіл капеланам надавати релігійну освіту у навчальному закладі.

**Стаття 4.** Уточнення: у позаурочний час.

**Стаття 5.** У початкових школах, за винятком інтернату, капеланство не передбачено. Вивчення релігії здійснюється за бажанням батьків щочетверга або, за відсутністю такої можливості, в інший день поза шкільними приміщеннями і в позаурочний час.

**Стаття 6.** Капелани пропонують після схвалення ректором керівництвом різними релігійними організаціями.

**Стаття 7.** Витрати капеланів сплачуються батьками (родинами) за умови застосування розпоряджень ст. 2 Закону від 9 грудня 1905 р. про відокремлення церков від держави.

### **Декрет від 30 серпня 1985 р. (Декрет Шевенемана).**

**Стаття 3** Внутрішній регламент, прийнятий адміністративною радою, визначає права та обов'язки кожного із членів шкільного співтовариства, зокрема він визначає умови, відповідно до яких будуть здійснюватися:

- 1) пошанування принципів світськості і плюралізму;
- 2) зобов'язання бути толерантним і поважати особистість та переконання іншого;
- 3) гарантії захисту проти будь-якої фізичної і моральної агресії і зобов'язання, яке з цього випливає для кожного, – не застосовувати ніякого насильства;
- 4) обов'язковість для кожного учня брати участь у будь-якій діяльності, яка відповідає шкільному навчанню і яка організовується навчальним закладом, обов'язковість виконувати завдання, які з цього випливають;
- 5) поступове взяття на себе відповідальності безпосередньо самими учнями стосовно низки питань своєї діяльності.

Систематизовано автором на основі джерел: [134], [139].

## Додаток Р

### Видання Біблії:

- **Александрійська Біблія**, надрукована Національними центром наукових досліджень під керівництвом М. Харла (la Bible d'Alexandrie, publiée par le CNRS – Centre national des recherches scientifiques sous la direction de M. Harl);
- **однотомна Біблія у перекладі Андре Шуракі** (la Bible traduite par André Chouraqui, en un volume, DDB, 1985);
- **Ієрусалимська Біблія**, надрукована Домініканською біблійною школою Ієрусалима (la Bible de Jérusalem, des Dominicains de l'École biblique de Jérusalem, Cerf/DDB, régulièrement rééditée);
- **Біблія видання «Плеяда» за редакцією Едуарда Дорма у 3-х томах** (la Bible de la collection La Pléiade, traduite sous la direction d'Edouard Dhorme, 3 vol., Gallimard);
- **однотомна Біблія в оновленому перекладі за редакцією Л. Сегон** (la Bible, traduction rénovée de L. Segond, Alliance Biblique Universelle, 1978, un volume);
- **Біблія в екуменічному перекладі, одно-, дво- або тритомна** (La TOB – traduction oecuménique de la Bible, Cerf/Livre de Poche, 1975, 1, 2, ou 3 vol);
- **Біблія у перекладі Андре Фроссара** (la Bible traduite de André Frossard, parue en fascicules «En ce temps-là, la Bible», 1970);
- **Біблія у перекладі А. Крампона** (la Bible de A. Crampon, 1923);
- **Біблія – поліглот у перекладі абата Глера** (la Bible polyglotte, de l'abbé Glaire, 1900, dir. Vigouroux);
- **єврейська Біблія французького рабинату за редакцією Задока Кана** (la Bible Juive du rabbinat français, sous la direction de Zadok Kahn, lib. Colbo, 1978);
- **Біблія французькою мовою** (La Bible traduite en français courant, Alliance Biblique Univrtselle, 1983 ou 1989);
- **Біблія Л. Сегона** (la Bible de L. Segond, version 1952, Alliance Biblique Française);
- **Біблія Свідків Ієгови** (la Bible des Témoins de Jéhova, 1974) [334].

## Додаток С

### Застосування релігієзнавчих знань в навчальних дисциплінах естетичного та суспільствознавчого блоків у закладах загальної середньої освіти України

№ п/п	Освітня галузь	Клас	Загальна кількість годин	Години на вивчення тематичного блоку -розділу (+ урок-узагальнення та тематичне оцінювання)	Методичні підходи, методичні засоби та форми	Зміст навчального матеріалу		Компетентності (тобто державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня) (компетентності = навички)
						Загальний тематичний блок-розділ	Релігієзнавча компетентність змісту начального матеріалу	
1	«Суспільствознавство» Етика	5 клас	35	6	Аксіологічний, соціокультурний, культурологічний, діяльнісний підходи. Методи: бесіда, тестування, моделювання та розв'язування ситуацій, аналіз художніх текстів, інтерактивні технології.	Якими ми є моральні норми та правила співжиття у людському суспільстві.	Моральні норми в культурі українського народу.	Учень: – обгрунтовує важливість моральних норм у житті українського народу; – розповідає про необхідність доброзичливості, щирості, уваги, поваги до партнера у спілкуванні.
				9		Що означає дотримуватися норм етикету в повсякденному житті.	Які є моральні основи спілкування.	
		6 клас	35	6		Цінності людини в сучасному світі.	Чому моральні цінності називають життєвими орієнтирами людини.	Учень: – висловлює своє судження про роль моралі й етикету в житті людини та суспільстві; – виловлює своє судження про роль і значущість моральних цінностей у житті людини.
				6		Людина – частина Всесвіту.	Моральні зобов'язання людини щодо природного світу. У чому сила моральних почуттів.	Учень: – висловлює своє судження про людину як частину природи.

Продовження таблиці

				6	Моральні виміри спілкування.	<p>Як виникають і зберігаються моральні цінності суспільства. Що таке загальнолюдські цінності. Що таке толерантність і нетерпимість. Місце духовності і релігійності в людському житті. У чому полягає феномен віри. Що таке релігійні почуття чому їх треба поважати. Які релігійні конфесії є в Україні. Що означає бути толерантним до представників іншої релігії. Як поводитися в храмі.</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– висловлює своє судження про роль загальнолюдських цінностей у гуманізації життя суспільства;</li> <li>– обґрунтовує важливість шанобливого ставлення до інших як передумову успішного спілкування;</li> <li>– розрізняє зміст понять «духовність» і «релігійність»;</li> <li>– обґрунтовує право кожної людини на свободу віросповідання;</li> <li>– наводить приклади свят різних конфесій в Україні;</li> <li>– характеризує толерантність як умову життя української спільноти;</li> <li>– формулює основні правила поведінки в храмі.</li> </ul>
				7	Цінності демократичного громадянського суспільства	<p>Чи може бути свобода основою моральності. Що таке права та свободи людини. Як поважати та захищати права людини в демократичному суспільстві. Як співвідносяться мораль і закон. У чому полягає етика відносин між народами в демократичному суспільстві. Як ставиться до культурно-національних особливостей людей, які живуть в Україні.</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обґрунтовує поняття свободи як основи моральності;</li> <li>– визначає права свободи та обов'язки громадян України;</li> <li>– висловлює своє судження про зв'язок моралі та законів;</li> <li>– обґрунтовує необхідність толерантних міжетнічних та міжкультурних відносин в Україні.</li> </ul>

Продовження таблиці

2	Художньо-естетичний цикл. Музичне мистецтво (5–8 кл.)	6 клас	35	16	Діалогова стратегія педагогічної взаємодії, забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням музичною діяльністю.	Музика як мова почуттів.	В. Барвінський, Фортепіанний цикл «Колядки і шедрівки». Українські колядки.	Учень: – висловлює судження про роль музики в духовному житті людини; – наводить приклади впливу музики на долю людини.
		8 клас	35	16		Відлуння епох у музичному мистецтві.	А. Шнітке «Молитва» (спірічуел)	Учень: – висловлює судження про особливості втілення гуманістичних ідей та життєвого змісту в музиці.
3	Образотворче мистецтво (5–7 кл.)	6 клас	35	9	Принципи: – єдності; – загальнолюдського та національного; – взаємодії компонентів соціального досвіду людини; – варіативності; – поліхудожності.	Людина та предметний світ	Розширення уявлень про духовну й матеріальну культурну спадщину, національні особливості мистецтва праці та побуту.	Учень: – розпізнає національний одяг, побут людей різних країн.
		7 клас	35	8		Об'ємно-просторова форма.	Архітектура і місто. Різдвяний вертеп. Архітектура історичного міста.	Учень: – наводить приклади визначних архітектурних споруд (світу, рідного краю); – характеризує види архітектурних споруд (культові, житлові, громадські).
4	Інтегрований курс «Мистецтво»	5 клас	70	28		Види мистецтва. Музичне мистецтво.	«Херувимські» українських композиторів. О. Суботіна «Святий Миколай».	Учень: – називає основні засоби музичної виразності та розуміє їх роль у створенні образу; – наводить приклади відображення в музиці явищ природи, світу людини.
				34	Принципи: – єдності національних і загальнолюдських цінностей; – поліхудожності і полікультурності; – варіативності; – культурологічності.	Мистецькі жанри	М. Лисенко «Боже великий, єдиний».	
		6 клас	70	28		Мистецтво східних цивілізацій. Візуальне мистецтво.	Пам'ятки архітектури, скульптури: піраміди і Великий Сфінкс, мечеті у Стамбулі, зікурати, Вавилонська вежа, статуї Будди, пагади.	Учень: – характеризує особливості архітектури та образотворчого мистецтва Сходу; – називає грецькі міфи про мистецтво, музику; – порівнює особливості втілення античний сюжетів у музичних творах різних жанрів; – характеризує особливості втілення ідеалу краси і гармонії в античному мистецтві.



Продовження таблиці

				18	Античне мистецтво. Музичне мистецтво.	Міфологічні сюжети давніх греків у творчості композиторів різних епох і стилів.	
					Візуальне мистецтво.	Пошук ідеалу краси в античному мистецтві через зображення богів. Особливості архітектури і скульптури давніх греків і римлян.	
				16	Мистецтво європейського середньовіччя. Музичне мистецтво.	Музика в храмі. Духовні твори композиторів різних епох (середньовічний гімн «Ave, Maria») у творах різних композиторів. Духовна хорова музика. Духовні пісні.	Учень: – характеризує особливості виконання музики в храмі; – порівнює твори духовної і світської музики; – висловлює власне ставлення до духовної музики; – розуміє поняття синтезу мистецтва у храмі.
					Візуальне мистецтво.	Пам'ятки мистецтва Візантії та Київської Русі. Мозаїки, фрески, іконопис. Готичні собори.	Учень: – називає архітектури європейського середньовіччя; – характеризує іконопис як явище мистецтва; – орієнтується в поняттях: мозаїка, фреска, іконопис, вітраж, канон.
					Синтетичні мистецтва.	Особливості синтезу мистецтв у храмі.	
		7 клас	70	28	Від Ренесансу до класицизму.		
					Музичне мистецтво.	Хорові (факторія, кантата) жанри (Палестрина, меса, хорові твори М. Березовського, А. Веделя, Д. Бортнянського).	Учень: – наводить приклади зразків церковної і світської музики.
					Візуальне мистецтво.	Рембрандт «Повернення блудного сина», Й.Шедель «Дзвіниця Києво-Печерської лаври», Б. Бастремлі «Андріївська церква».	Учень: – характеризує особливості мистецтва Відродження, бароко, класицизму.

Продовження таблиці

		8 клас	35	17		Мистецтво і сучасна культура.	Рок-опера «Ісус Христос – суперзірка»	Учень: – обґрунтовує власне ставлення щодо використання музики в різних сферах життя.
5	«Естетична культура». Художня культура (9–11 кл.)	9 клас	35	14	Принципи: – цілісності; – наступності, системності і варіативності; – єдності національних і загальнолюдських цінностей; – взаємодії культурологічного та антропологічного підходів.	Мистецтво у просторі культури.	Живопис. Жанри: міфологічний, біблійний.	Учень: – описує засоби художньо-образного відображення духовного світу людини в різних видах мистецтва.
							Музичні жанри: форми: кантата, ораторія.	
				17		Основи художньої культури.	Духовна і світська культура. Великі європейські стилі. Готика.	Учень: – розпізнає зразки світської й сакральної художньої культури; – оцінює значущість мистецтва в діалозі культур.
		10 клас	35	7		Художня культура України від найдавніших часів до кінця XVI ст.	Образотворче мистецтво. Художня культура Київської Русі. Ікони. Музична культура Київської держави (народна, придворно-війська, церковна).	Учень: – описує факти і явища художньої культури України; – обґрунтовує оцінні судження щодо творів українського мистецтва минулого.
				9		Художня культура XVII ст. – XVIII ст.	Будівництво в Києві (Андріївська церква), Львові (Собор Св. Юри), Почаївська Лавра. Іконопис. Церковний спів. Народний ляльковий театр вертеп. Художня культура української діаспори. Іконопис.	
		11 клас	35	17		Візуальні мистецтва.	Культова арабомусульманська архітектура. Храми Індії. Храми Далекого Сходу. Мікелеанджело («Оплакування Христа», «Давид», «Мойсей»), Леонардо Да Вінчі «Тайна вечеря»), Рафаель «Сікстинська Мадонна», Ель Греко, Рубенс, Рембрандт. Жанри (біблійний).	Учень: – пояснює тісний зв'язок творів мистецтва з внутрішнім життям людини.

Продовження таблиці

						Декоративне-прикладне мистецтво Африки. Культові маски.	
				2		Простір культури і зустрічі в ньому.	Зразки взаємопроникнення культур різних національних культур світу.
6	«Суспільствознавство». Історія України.	5 клас	35	6	Особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи.	Княжа Русь – Україна.	Запровадження християнства. Софіївський Собор, Києво-Печерська Лавра.
		7 клас	35	4		Київська Русь наприкінці X – у першій половині XI ст.	Запровадження християнства. Церковне та культурно-освітнє життя.
				6	Поєднання активних та інтерактивних форм, методів, технологій організації пізнавальної діяльності.	Українські землі у складі Великого князівства Литовського та інших держав (друга половина на XIV ст. – XV ст.)	Становище духівництва та церковні відносини.
		8 клас	52	8		Українські землі в XVI ст.	Православні братства. Становище церкви. Розвиток полемічної літератури. Церковні собори, утворення греко-католицької церкви.
				7		Українські землі в першій половині XVII ст.	Вплив Берестейської унії на церковне життя в Україні. Становище церков.
				6		Українські землі в 60–80-ті рр. XVII ст.	Церковне життя. Становище церкви.
				6		Українські землі наприкінці XVII ст. – у першій половині XVIII ст.	Розвиток літератури: богословські твори.

Учень:  
– дотримується правил шанобливого ставлення до інших народів.

Учень:  
– застосовує і пояснює поняття та терміни: «християнство», «монастир».

Учень:  
– пояснює причини та наслідки утворення греко-католицької церкви;  
– характеризує особливості становища православної церкви;  
– оцінює діяльність єзуїтів, православних братств.

Учень:  
– називає імена діячів культурно-церковного життя.

Продовження таблиці

				5	Українські землі в другій половині XVIII ст.	Книговидання та розвиток літератури. Г. Сковорода.	
	9 клас	52		6	Українські землі у складі Російської та Австрійської імперії.	Українська національна ідея в середовищі греко-католицьких священників. «Руська трійця».	Учень: – описує явища культурного та духовного життя.
				3	Духовне життя в українських землях наприкінці XVIII ст. – у першій половині XIX ст.	Релігійне життя.	
				4	Духовне життя України в другій половині XIX ст.	Особливості релігійного життя.	
	10 клас	35		7	Україна на початку XX ст.	Церковне життя.	Учень: – називає та конкретизує фактами основні риси розвитку духовного життя.
				3	Культура і духовне життя в Україні 1917–1920 рр.	Революційна доба: українська церква.	
	11 клас	35		6	Українська РСР в умовах нової економічної політики. (1921–1928 рр.)	Релігійне життя в Україні.	Учень: – визначає зв'язки між відбудовчими процесами, особливостями політичного життя та суперечливими явищами у розвитку культури та духовного життя.
				3	Україна в перші повоєнні роки (1945–початок 50-х рр.)	Становище церкви.	
	12 клас	70		6	Україна у період загострення кризи радянської системи (серед 60-х – початок 80-х рр.)	Духовне життя і моральні цінності суспільства.	
				4	Етносоціальні та культурні процеси в Україні наприкінці XX – на початку XXI ст.	Основні чинники та особливості релігійного життя України в умовах незалежності. Взаємовідносини державної влади та релігійних конфесій.	



Продовження таблиці

				3		Давні слов'яни та їхні сусіди.	Духовний світ давніх слов'ян.	Учень: – називає головних персонажів слов'янської міфології.
		7 клас	35	4		Релігійне та культурне життя середньовічної Європи.	Релігія та церква. Християнізація Європи. Церква в V–XI ст. Хрестові походи. Чернечі ордени. Папство. Єресі та інквізиція.	Учень: – називає дати церковного розкопу, час хрестових походів, виникнення ісламу, католицькі чернечі ордени, християнські риси ісламу, ісламські моральні цінності;
				7		Європа. Візантія. Арабський світ.	Візантійська імперія. Іконоборство. Виникнення ісламу. Духовний світ північноєвропейські народів. Німеччина. Імперія і папство.	– описує романський і готичний храми; – порівнює християнство та іслам.
				3		Індія. Китай	Релігійне життя.	Учень: – порівнює релігії Індії та Китаю.
		8 клас	35	2		Реформація і контрреформація.	Католицька церква на межі XV–XVI ст.	Учень: – називає час Реформації, релігійних війн у Франції; – описує протестантську церкву.
							Кальвінізм. Орден єзуїтів.	
				6		Західноєвропейські держави в XVI – першій половині XVII ст.	Франція. Поширення Реформації. Релігійні війни.	
				2		Культура Західної Європи XVI – першої половини XVII ст.	Марновірства.	
				3		Польська держава і Московське царство.	Річ Посполита. Релігійне життя.	Учень: – називає дати Люблінської та Берестейської уній; – пояснює поняття: «унія», «церковний розкол».
				3	Східний світ.	Китай. Індія. Релігійне життя.	Учень: – називає релігії Сходу; – пояснює поняття «іслам», «індуїзм», «конфуціанство».	

Продовження таблиці

		9 клас	35	4		Велика Французька революція кінця XVIII ст. Європа у період наполеонівських війн.	Встановлення Республіки. Франція у період Консульства і Імперії.	Учень: – характеризує погляди жирондистів і монтаньярів, соціально-економічну політику якобінців.
				4		Завершення формування світових колоніальних імперій.	Британське володарювання в Індії. Політика кастового і релігійного розбрату.	
						Культура народів Світу наприкінці XVIII – у XIX ст.	Релігія і мораль. Культура народів Азії й Африки.	
8	Українська література (5–12 класи)	5 клас	70	12	Аксіологічна, літературознавча, культурологічна змістові лінії. Міжпредметні зв'язки. Врахування вікових особливостей учнів, психології сприйняття творів художньої літератури.	Історичне минуле нашого народу	Літописні оповіді про хрещення Києва князем Володимиром. Олександр Олесь, «Княжа Україна».	
		6 клас	70	13		Загадково прекрасна і славна давнина України.	Календарно-обрядові пісні. Колядки і щедрівки.	
		8 клас	70	20		Світ української поезії.	Іван Франко. «Іван Вишенський». Проблема морального вибору людини.	
		9 клас	70	12		Давня українська література.	Біблія. Легенди: про створення світу, про потоп на землі, про Вавилонську вежу, про Мойсея. Десять заповідей. Притча про блудного сина. Притча про сіяча.	Учень повинен: – розуміти роль християнства (Біблії) в духовному житті українського народу; – переказувати і тлумачити біблійні легенди, притчі; – засвоїти християнську мораль.

Продовження таблиці

						Оригінальна література княжої Русі – України	Києво-Печерський патерик як пам'ятка життійної літератури.	
							Роль православних братств у розвитку української культури.	
							Вертеп, його євангельська й етнографічно-побутова основи.	
							Гр. Сковорода. «Вступні двері до християнської добронравності». Біблійна основа творчості.	
				15		Тарас Шевченко	Поема «Марія»	Знати новозавітний переказ про Богородицю Марію.
							Тарас Шевченко і Біблія. «Ісаія. Глава 35».	
		10 клас	70	22		Література 70–90х рр. XIX ст.	Іван Франко. Поему «Мойсей».	
		12 клас	70	4		Українська історична проза.	П. Загребельний «Диво». Образ Софії Київської як історичної пам'ятки та художнього символу.	
9	Українська мова. Соціокультурна змістова лінія.	7 клас			Опрацювання текстів відповідної тематики як дидактичного матеріалу мовної і мовленнєвої змістових ліній.	Я і мистецтво.	Храми і парки – культурні скарби України.	Учень: – сприймає, аналізує, оцінює прочитані та почуті соціокультурні відомості про Україну і світ і добирає й використовує ті з них, які необхідні для досягнення певної експресивної, комунікативної чи іншої мети.
					Я і національна історія і культура.	Роль народних традицій, вірувань, релігії, християнської моралі, свят, міфології, фольклорної творчості, художньої літератури у формуванні світогляду українців.		
					Я і ми (родина, народ, людство)	Український народ: походження, формування, етнографічні групи. Інші національні спільноти України.		



Продовження таблиці

		10 клас				Я і ми (народ, родина, національна історія і культура)	Матеріальні і духовні скарби нашого народу.	
		11 клас				Я і ми	Наші національні святині скарби.	
10	Географія. Програми для профільного навчання. Курс «Країнознавство»	10–11 клас	24	5	Комплексні географічні практикуми, між предметні семінари, конференції, проектна діяльність	Європа	Німеччина. Кельнський собор.	Учень: – має уявлення про історичний розвиток країн та особливості культури.
							Велика Британія, Вестмінстерське абатство.	
							Країни Південної Європи.	
							Греція. Акрополь, монастир Метеори.	
				4			Держави - карлики.	
							Ватикан – держава – місто. Штаб-квартира римсько-католицької церкви. Собор Святого Петра.	
				9			Країни Центрально-Східної і Східної Європи. Росія. Храми Володимира та Суздаля, Троїце-Сергієва лавра. Кіжський погост.	
			15	5		Азія	Країни Південно-Західної Азії.	
							Ай-Софія, Блакитна мечеть, печерні церкви Кападонії, руїни храму Артеміді в Єфесії.	
							Ізраїль – країна трьох світових релігій. Місце паломництва Єрусалима (церква Св. Гроба Господнього, Стіна Плачу, храм Куббат-ас-Сахра).	

Продовження таблиці

						Іран і Афганістан. Мечеть Рамадан, Велика мечеть в Самарі.		
						Саудівська Аравія. Місце паломництва Мекки і Медини.		
				2		Країни Південної Азії. Індія. Храми Адисанти, Елори, Мазураї.		
						Таїланд. Буддійські храми.		
				3		Країни Східної Азії. Японія. Храм Дайго-Дзи та Золотий храм у Кіото.		
						Китай. Місце паломництва Лхаси.		
			8			Африка	Країни Північної Африки.	
				2			Єгипет. Пірамади фараонів, храми Карнапа, Долина царів у Луксорі, мечеті Султан-Хасан і Рифаї у Каїрі.	
				3			Країни Центральної Західної і Східної Африки.	
							Ефіопія. Скельні церкви Лалібели.	
			10	5		Америка	Країни Латинської Америки.	
							Перу. Руїни Мачу-Лікчу, Куско.	
	Курс «Географія населення з основами демографії»	10–11 клас	7	3		Народонаселення Землі.	Склад народонаселення. Національні та етнічні групи.	Учень: – пояснює склад суспільної, національної, етнічно групи людей.
				3		Етнічні та національні особливості населення.	Релігійний склад населення.	Учень: – характеризує релігійний склад населення.

Продовження таблиці

	Курс «Географія культури світу»	10–11 клас		2		Поняття про культуру. Елементи матеріальної і духовної культури.	Учень: – називає елементи матеріальної та духовної культури.
			15	2		Загальна геокультурна характеристика світу.	Учень: – називає основні етнічні ознаки.
				1		Географія релігій. Поняття про релігію. Географія релігій. Місцеві традиційні культури та вірування, локальні релігії, регіональні релігії, їх поширення. Світові релігії, їх характеристика та поширення. Нові світові релігії та культури. Теоретична ситуація в Україні.	Учень: – наводить приклади різних релігій; – показує на карті ареали поширення релігій; – характеризує світові релігії; – узагальнює основні риси нових світових релігій і культур; – робить висновки про релігійну ситуацію в Україні.
			6	1		Традиційне господарство та матеріальна культура.	Учень: – робить висновки про причини різноманітності одягу.
			4	1		Традиційна духовна культура. Поняття про традиції, звичаї, обряди, їх залежність від релігійного, історичного, географічного чинників. Вплив географічного середовища на духовну культуру. Особливості Духовної культури українського народу	Учень: – пояснює залежність духовної культури від різних чинників; – робить висновки про особливості зв'язку духовної культури із середовищем існування.
				2		Охорона пам'яток історії та культури.	Учень: – наводить приклади різних типів пам'яток.
			49			Геокультурні особливості регіонів.	
			12	4		Європейський культурний регіон. Міська культура. Акрополь V ст. до н.е. Колізей, собор Нотр-Дам, монастир Метеори. Кельнський собор, Собор Святого Петра (Ватикан)	Учень: – робить висновки про особливості традиційної культури регіону.

Продовження таблиці

						Місце паломництва: собор Святого Петра, Києво-Печерська Лавра, Троїце-Сергієва лавра.	
						Національний заповідник Софія Київська, Почаївська лавра.	
			10	2		Азійський геокультурний регіон	Міська культура. Храмові буддистські ступи (Непал), храми Аджанти та Елори (Індія), печерні церкви Кападонії (Туреччина), церква Св. Гроба Господня XI ст. (Єрусалим), Блакитна мечеть (Туреччина). Місця паломництва: Єрусалим, Мекка, Мезина (Саудівська Аравія), Мазураї (Індія), Лхаса (Китай).
				3		Африканський геокультурний регіон.	Міська культура. Піраміда Хеопса, храми Карнака, храмові скелясті церкви Лвлібелі (Ефіопія).
			7	2		Північноамериканський культурний регіон	Міська культура. Храми: Індепенденсхолл (США), собор Нотр-Дам (Канада).
			7	1		Латиноамериканський геокультурний регіон	Міська культура. Мачу-Пікчу (Перу), міський собор у Мехіко (Мексика), собор у Бразилія (Бразилія).
			2			Австралійський культурний регіон.	Собор Сент-Патрик (Мельбурн)

Систематизовано автором на основі джерел: [34], [45], [56], [176], [183], [184].

## Додаток Т

### Тезаурус

**Агностицизм** (від грецьк. – незнаний) – філософське вчення, що заперечує можливість пізнання сутності речей і закономірностей розвитку дійсності. Позицію А. поділяли в історії філософії представники ідеалізму, а в окремих випадках і матеріалісти. Зокрема, в ХІХ ст. деякі дослідники природи, побоюючись звинувачень в атеїзмі, використовували А. для приховування свого матеріалізму.

**Англiканська церква.** Виникнення цього напрямку протестантизму зумовлено особливостями формування буржуазного суспільства у феодалній Англії, де реформація, на відміну від Німеччини, розпочалася з ініціативи правлячої верхівки. У 1534 р. англійський парламент прийняв «Акт про верховенство», яким було встановлено підпорядкування церкви державній владі. Короля Генріха VIII було оголошено главою церкви, зв'язки з Римом були повністю розірвані. Монастирі закрили, а землі та майно церкви конфіскували на користь короля та лордів. Реформа спочатку зумовила докорінні зміни в організаційній структурі церкви, її догматах і обрядах, які залишалися католицькими. Лише в другій половині ХVІ ст., при королеві Єлизаветі I, була завершена розробка догматичних принципів і культу англiканської церкви.

Основу англiканського віровчення становить Біблія, котру було перекладено англійською мовою, доповнення до неї, викладені в «Книзі спільних молитов» (1549 р.), і «Символ віри», що містить 39 статей (1571 р.). Віровчення англiканської церкви є конгломератом католицизму, лютеранства та кальвінізму. Концепція спасіння поєднує лютеранський принцип спасіння через особисту віру та католицьке вчення про рятівну силу церкви. Зберігаються такі католицькі догмати, як віра в Святу трійцю, спокутування гріхів, боговтілення, друге пришествя, воскресіння, пишне богослужіння. Прийняті також лютеранські догмати: заперечення верховенства Папи Римського, целібату, поклоніння іконам і мощам, відмова від індульгенцій тощо. До догматів англiканської церкви належать: визнання короля главою церкви без права здійснення релігійних культів, збереження церковної ієрархії та єпископату, визнання за духовенством права дарувати віруючим святу благодать.

Релігійна Англія поділяється на дві провінції – Кентерберійську та Йоркську, на чолі яких стоять архієпископи, котрих призначає монарх за рекомендацією уряду. Архієпископи мають постійні місця в Палаті лордів.

Нині англiканство нараховує 25 автономних церков і 6 церковних організацій, що входили раніше до Британської імперії. Англiканські церкви, окрім Великої Британії, існують, насамперед, у її колишніх колоніях, зокрема в Канаді, США, Новій Зеландії, Австралії, Індії та Пакистані. Зберігаючи самостійність, вони утворюють Англiканську спілку церков.

**Антиклерикалізм** (від анти... і клерикалізм) – рух, спрямований проти

клерикалізму, проти привілеїв церкви і духовництва.

**Аріанство** – течія в християнстві в IV–VI ст., засновником якої був священик Арій з м. Александрії. Заперечуючи офіційне вчення церкви про єдину суть Трійці, аріанці твердили, що «син божий» (Христос) нижчий за «бога-отця».

**Атеїзм** (від а...і грецьк. – бог) – безбожність, усвідомлення марновірності релігії, заперечення й теоретичне спростування її уявлень.

**Ашкенази** – субетнічна група (східноєвропейський етнос) євреїв, сформована в Європі в епоху Середньовіччя. Історично-побутовою мовою більшості ашкеназів був ідиш. Термін походить від слова «Ашкеназ» – єврейської назви середньовічної Германії, яке сприймалося як місце розселення нащадків легендарного Аскеназа, внука Іафета. Наразі А. складають більшу частину євреїв Європи й Америки та половину євреїв Ізраїлю. Традиційно протиставляються сефарадам – субетнічній групі євреїв, яка осіла в арабських країнах (у тому числі й у середньовічній Іспанії).

**Баптизм** (від грец. *Βάπτισμα*: хрещення) – один із напрямів протестантизму. До початку 1500 року у країнах Західної Європи почали утворюватися групи віруючих, які не погоджувалися з діями офіційної Римокатолицької церкви. Початок XII століття і наступні декілька століть стали часом виникнення нових християнських течій у Західній Європі: вальденси (XII ст.), лолларди (Англія, 1380 р.), гусити (Чехія, 1410 р.), саванаролла (Італія, 1490 р.), лютерани (Німеччина, 1517 р.), реформатори (Швейцарія, 1520 р.), анабаптисти (Швейцарія – Німеччина, 1527 р.), менноніти (Німеччина, 1535 р.), кальвіністи (Швейцарія, 1541 р.), гугеноти (Франція, 1570 р.), пуритани (Англія, 1580 р.), індепенденти, (або конгрегаціоналісти) (Англія, 1590 р.), баптисти (Нідерланди, 1609 р.), перша баптистська Церква (Англія, 1612 р.). Перші баптисти були англійцями-конгрегаціоналістами, які через релігійні переслідування емігрували в Нідерланди. Засновником баптизму і першим керівником баптистської громади став Джон Сміт. У 1612 р., коли в Англії виникла хвиля релігійних переслідувань, частина амстердамських баптистів повернулася на батьківщину, але вже без свого засновника. І в цьому ж, 1612 р., в Лондоні виникла перша баптистська громада. Саме в Англії повністю сформувався віровчення і догмати цієї релігійної течії, і англійці почали називати себе баптистами. Спершу течія мала незначне поширення, хоча вже у війську пуритан Олівера Кромвеля знаходимо її представників

**Буддизм** – одна зі світових релігій, яка зародилася в Індії поширена переважно в Азії: від Шрі-Ланки до Бурятії від Калмикії до Японії. Найбільше послідовників має в країнах Південно-Східної та Східної Азії в Тибеті. Предмет науки буддології. Оригінальна назва: Дгарма (Закон, Вчення) або Буддга-дгарма (вчення Будди). Слово «буддизм» придумане європейцями у XIX столітті. Релігія виникла на північному сході Індії, на території держав Магадга, Кошала і Вайшалі, де проповідував історичний будда Сіддгартха Гаутама. Час появи цієї релігії пов'язується із датою смерті Гаутами, якої у буддистській традиції існує дві – 544 до Р.Х. і 486 до Р.Х. Перша дата була

прийнята ЮНЕСКО як дата виникнення буддизму. Проте вона заперечується буддологами, які вважають, що Будда помер близько 400 до Р.Х., тобто до походів Александра Македонського в Індію. Відповідно і появу буддизму слід датувати початком 4 століття до Р.Х. – серединою «осьового часу». Місце зародження буддизму – північно-східна Індія – було форпостом альтернативних релігійно-філософських рухів, які підтримувалися станом воїнів-кшатріїв для боротьби за владу із жрецькими-брахманами. Тому, соціальною опорою буддизму в Індії стали воїни, а точніше їхні лідери – правителі-раджі. Сам будда Гаутама також походив зі стану воїнів. Основні положення буддизму викладені в **Чотирьох істинах благородних людей**:

1. життя неминуче пов'язане зі стражданнями;
2. причиною страждань є бажання чуттєвих насолод;
3. щоб уникнути страждань, треба звільнитися від цих бажань;
4. треба досягти повного заспокоєння – Ніббани (санскрит: Нірвани).

Хоча існує багато напрямів і шкіл буддизму, його головні філософські засади поділяють усі прихильники цієї релігії. Вони мають назву **Трилакшана** (три ознаки буддійського вчення):

1. *Анітья* – визнання непостійного, мінливого характеру всесвіту.
2. *Анатман* – відсутність віри в індивідуальну «душу».
3. *Дукха* – страждання як універсальний принцип непробудженого буття.

Буддизм навчає робити добрі та корисні вчинки, уникати злого та шкідливого, а також очищати і розвивати розум. Мета цих практик – покласти край стражданням та домогтися вгасання (Ніббана) жадоби, злості та омани, і тим самим досягти Пробудження (*Бодхі*). Буддизм заперечує існування абсолютного трансцендентного Бога-творця, натомість допускає існування багатьох божеств, які є частиною світу і залежні від його законів. Ці божества так само, як і люди, прагнуть стати буддами – істотами, що вийшли з кола перероджень і смертей, досягнувши пробудження. Спільним для всіх буддистських деномінацій є заперечення існування індивідуальної душі людини. Буддійська етика побудована на засадах незавдання шкоди та помірності. Виховання при цьому спрямоване на розвиток моральності (сіла), зосередженості (самадхі) та мудрості (панья). За допомогою медитації буддисти пізнають механізми роботи розуму та причинно-наслідкові зв'язки між тілесними та психічними процесами.

У буддистській етиці розглядається 10 неправильних вчинків, які призводять до страждань як самого буддиста, так і людей, що його оточують. Їх розділено на три категорії: тілесні, словесні та духовні вчинки. До тілесних відносяться убивство, крадіжка та неправильні сексуальні відносини (подружня зрада, педофілія та інше). Словесні хибні дії – це брехня, сіяння розбрату (розмови, які спричиняють свару), образливі слова та безглузда розмова. Духовними необдуманими діями вважаються користолубство, недоброзичливе ставлення до інших та хибні погляди. Виникнення буддизму було пов'язане з появою низки творів, що увійшли згодом до складу канонічного зводу – Трипітаки; це слово означає мовою палі «три кошики».

Тексти Трипітаки розділено на три частини – пітаки: Віная-пітака, Сутта-пітака й Абхїдхамма-пітака. Віная-пітака присвячена переважно правилам поведінки ченців і порядкам у чернечих общинах. Центральну і найбільшу частину Трипітаки складає Сутта-пітака. Вона містить оповідання про окремі епізоди життя Будди і його вислови. У третьому «кошику» – Абхїдхамма-пітаці – містяться проповіді і повчання на етичні й абстрактно-філософські теми. Існує кілька десятків течій буддизму, які можна загалом згрупувати у три типи: Нікая, Махаяна та Ваджраяна. Зі шкіл Нікая до наших часів збереглася лише школа Тхеравада. Кожна з гілок буддизму вважає, що вона представляє справжнє вчення Будди; разом з тим у деяких школах вважається, що гнучкий характер буддизму дозволяє йому змінювати формулювання, термінологію та підходи відповідно до сучасних обставин. Школа Тхеравада, що означає «Вчення старійшин», вибудовує вчення та практику винятково на Палійському каноні. Він вважається найстарішим з існуючих канонів, його тексти сприймаються як автентичні в усіх гілках буддизму. Практика Тхеравади спирається на розвиток «грунтовної уваги», що призводить до розвитку досконалих якостей. Буддизм Нікая іноді називають Хінаяною («Ницою колісницею»), хоча це вважається нетактовним. Тхераваду сьогодні сповідують у Шрі-Ланці, М'янмі, Лаосі, Таїланді, частково у В'єтнамі та Малайзії – загалом близько 124 мільйонів людей. В Україні є окремі послідовники Тхеравади, проводяться семінари з Віпасани. У Махаяні («Великій колісниці») підкреслюються співчуття до всіх людей та самовідданий ідеал Бодхїсаттви. У доповнення до текстів шкіл Нікая школи Махаяни визнають загалом або частково низку текстів, записаних близько першого сторіччя нашої ери. Буддизм Махаяни сповідують сьогодні у Китаї, Японії, Кореї та більшій частині В'єтнаму – загалом близько 185 мільйонів людей. В Україні Махаяна представлена послідовниками японської школи Нітірен-Сю (Ніппондзан Мьоходзі) Дзен *Ваджраяна* («Діамантова колісниця») застосовує велику кількість технік, призначених для вдосконалення буддїйської практики, зокрема використання психофізичної енергії як засобу досягнення глибоких станів зосередження та усвідомлення, що становить шлях до стану Будди. У доповнення до текстів Тхеравади та Махаяни буддисти Ваджраяни визнають велику кількість текстів, в тому числі буддїйські Тантри. Ваджраяну сьогодні сповідують в основному в Тибеті, Непалі, Бутані, Монголії, Калмикії, північній Індії, частково в Китаї та Японії – загалом близько 20 мільйонів людей. Найвідомішим духовним лідером Ваджраяни є Далай-лама. Нині у світі близько 360 млн. мирян сповідують буддизм, а близько 1 млн. ченців та черниць є його послідовниками. Буддисти світу об'єднані у дві міжнародні організації – Всесвітнє Братерство буддистів (штаб-квартира в Бангкоці, Таїланд) та Азіатську буддїйську конференцію за мир (штаб-квартира в Улан-Баторі, Монголія). В Україні за державною статистикою налічується 42 буддїйські громади та 2 центри, є 35 служителів цієї релігії. Працює інтернет-форум «Буддизм в Україні».

**Ваххабіти** – послідовники релігійно-політичної течії в ісламі,



заснованої в кінці XVIII ст. Мухаммедом ібн-Абд-аль-Ваххабом, яка закликала до об'єднання арабських племен у боротьбі проти турецького панування. Нині ваххабізм – офіційна ідеологія в Саудівській Аравії.

**Віросповідний**, прикм. до **віросповідання** – різновид якого-небудь віровчення з усталеною обрядовістю; належність до якої-небудь релігії.

**Волюнтаризм** (від лат. *Voluntarius* – залежний від волі) – 1) напрям у філософії, представники якого вважають людську волю першоосновою й творцем дійсності; 2) визнання волі, а не розуму основним у психічному житті людини.

**Громадський** – Який виникає, відбувається в суспільстві або стосується суспільства, пов'язаний з ним.

**Галліканізм** – назва походить від середньовічної назви Франції – Галлія. Форма правової єпископської системи правління церкви у Франції, яка хотіла мати незалежність від Папи римського. У галліканських свободах йшлося про обмеження та мінімізацію папського впливу на внутрішньонаціональні питання і також про перевагу національних зборів єпископів над папськими рішеннями у національній церкві. Олександр VIII засудив французький галліканізм у конституції *Inter multiplices* (1690).

**Деонтологія** (від грецьк. – потрібне, необхідне і...логія) – 1) професійна етика медичних працівників; 2) розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та їх співвідношення.

**Державний** – який має важливе значення для держави, може впливати на стан її справ.

**Догма, догмат** (грецьк. – думка, вчення) – 1) поняття, ідея, вчення, які вважаються істинними за будь-яких умов; 2) основне положення якого-небудь вчення (напр. релігії), яке приймається без доказів.

**Джайнізм** – одна з релігій Індії, що виникла в VI ст. до Р.Х., тобто майже одночасно з буддизмом. Засновником її був Вардхстана Махавіра (599–487 рр. до Р.Х.). У 42-річному віці він отримав ім'я Джайн (переможець – той, хто подолав карму й усунув перешкоди зі шляху до спасіння). Його послідовників стали називати джайнами. На відміну від індуїзму, джайнізм не визнає авторитету Вед, заперечує існування світової душі – творця Всесвіту (Брахми), засуджує варновий (кастовий) суспільний лад. Він проголошує мету спасіння індивідуальної душі – досягнення нею нірвани (нірвана – не зникнення душі, а її вічне блаженство). У джайнізмі існує п'ять основних заповідей: не чинити зла живим істотам (звідси – вегетаріанство джайнів), не казати неправди, не красти, бути байдужим до земних радощів (бути аскетом), не чинити перелюбу. Священні книги джайнізму містять повчання його засновника – Махавіри та його послідовників. Душа може досягнути нірвани за допомогою правильних віри, знання та поведінки. Джайнізм високо цінує аскетизм, заохочує пустельництво. Культ у джайнізмі значно спрощений. Під час молитовних зібрань відбуваються читання священних текстів. Релігійні ритуали прості, а віруючі беруть у них участь оголеними.

**Езотеризм** (від грецьк. – внутрішній, той, що містить внутрішній, глибинний або таємний, прихований смисл) – віра в існування надприродного світу й магичні способи спілкування з ним.

**Експонувати** (від. лат. expro – виставляю напоказ) – показувати якусь річ у музеї або на виставці.

**Екстремізм** (від лат. extremus – крайній) – прихильність до крайніх поглядів і заходів, крайність, крайнощі, фанатизм.

**Екуменічний** (церк. об'єднавчий) – який має на меті примирити, узгодити, об'єднати різні релігійні течії й напрямки.

**Енцикліка** (лат. encyclicus – круговий, загальний) – письмове звернення Папи Римського до всіх католиків або віруючих якоїсь однієї країни чи групи країн з релігійними або політичними настановами. Е. – основний документ римських пап, що має директивне значення.

**Єресь** (від грецьк. – особливе віровчення) – 1) релігійне вчення, що заперечує догмати та організаційні форми пануючої церкви; 2) переносно – відступ від панівних, загальноприйнятих поглядів, правил, положень та ін.; інколи – те, що позбавлене здорового глузду, дурниця.

**Етап** – (від фр. Étape – перегін, перехід) – 1) частина шляху – дистанції; 2) відрізок часу, відзначений певними подіями.

**Євхаристія** (від грецьк. eucharistia – подяка) – головний обряд християнського богослужіння, меса, обідня. Семантика обряду – набуття єдності із Всевишнім через святе причастя.

### **Законодавче закріплення свободи совісті в Україні:**

**Свобода совісті** функціонує як категорія права й тісно пов'язана зі становленням суспільства та держави.

**Совість** – це здатність особистості здійснювати моральну самооцінку своїх думок і вчинків та нести моральну відповідальність за них. Совість найменше спирається на примус із боку суспільства та держави, а переважно – на особисту свободу в моралі.

**Свобода в моралі** – це вільний, без будь-якого зовнішнього тиску вибір поглядів, уявлень, норм і оцінок, які регулюють поведінку людини. Вона не може бути абсолютною та необмеженою. Людина не може за жодних умов бути цілком вільною від відповідальності за власні думки та вчинки, адже вона існує в суспільстві поряд з іншими людьми, які мають свої інтереси та права. Отже, свобода має певні межі, зумовлені існуванням інших людей і загалом суспільства. У декларації Ватикану про релігійну свободу зазначається, що релігійні організації та віруючі повинні виконувати вимоги світської влади, дотримуватися громадського порядку, а громадянське суспільство має захищатися від зловживань, які здійснюються під релігійними гаслами.

**Свобода совісті** як релігієзнавча та правова категорія – це право особистості сприймати, мати чи змінювати релігійні переконання за власним вибором, сповідувати свою релігію чи не сповідувати жодної релігії та вільно поширювати нерелігійні переконання. Основою свободи совісті є наявність інших свобод демократичного суспільства.

**Свобода віросповідання** – це законодавчо гарантоване право вибору особистістю релігійного світогляду, її можливості для релігійного самовизначення та самореалізації в обраній релігійній сфері. Вона передбачає рівність віруючих усіх конфесій перед законом, відсутність дискримінації за релігійним принципом, дає право не тільки обирати будь-яку релігію, але й не обирати жодної. Тож право вибору передбачає одночасно і право відмови від вибору.

**Свобода релігії** – це законодавче забезпечення правових, суспільно-політичних і економічних можливостей вільного й незалежного функціонування релігійних організацій та їхніх інститутів.

Ще одним важливим чинником реалізації свободи совісті та свободи релігії є свобода в релігії.

**Свобода в релігії** – це ті межі свободи, в яких, згідно з віросповіданням, може реалізовуватися ініціатива та самодіяльність віруючих щодо тлумачення основних положень віровчення й відправлення культів.

Реалізація свободи совісті неможлива без свободи церкви.

**Свобода церкви** – це соціально-правові гарантії вільного функціонування релігійних конфесій, релігійних громад та інших об'єднань віруючих і гарантія незалежності їхнього внутрішнього ладу, структури управління та можливостей виконання ними релігійних завдань. Це поняття відображає ступінь автономності церкви, невтручання держави в її внутрішні справи. Воно передбачає свободу створення, управління, функціонування релігійних організацій, їхньої господарської, фінансової діяльності тощо.

**Зелоти** (від грецьк. *ζηλωτής*, «ревні», івр. *קַנַּיִם*, *канім*) – соціально-політична та релігійна течія в Іудеї, що виникла в епоху Маккавеїв у другій половині I століття до н.е. і сформувалася остаточно у середині I століття н.е. Були одним із розгалужень руху фарисеїв. Йосип Флавій описує їх як «четверту філософію» після філософських шкіл фарисеїв, есеїв та саддукеїв. Але в дійсності зелоти не мали своєї філософії, та і не були четвертою групою, бо, власне, були фарисеями. Йосип Флавій пише також про них: «Зелоти у всьому погоджуються з думками фарисеїв, але мають велику любов до волі і визнають Бога за правителя народу; не бояться йти на найстрашнішу смерть та покарання від рідних і приятелів, аби лише не визнати правителем якоїсь людини». Таке ставлення вказує на їх беззастережне визнання національно-теократичного принципу, що для фарисеїв був суттєвим. Однак розходження між ними було в тому, що звичайно фарисеї не застосовували цього принципу у політиці, а зелоти – так, навіть до крайніх наслідків. Основною метою зелотів було обмеження елліністичного впливу і повалення римського панування, і для досягнення цього вважалися придатними будь-які засоби. Зелоти, будучи непримиренними супротивниками римлян, боролися до кінця, обґрунтовуючи це тим, що Ізраїлем може управляти тільки Месія – нащадок Давида. Згідно з Біблією, серед апостолів Ісуса був Симон, званий «Зилот» (Лк. 6:15). Зелоти, як і сікарії, зникають з історичного поля після поразки повстання 66–70 рр., коли римляни знищили останні опори бунтівників.

**Ієрарх, ієрархія** (грецьк. священний) – поділ на вищі і нижчі посади, чини; суворий порядок підлеглих нижчих щодо посади або чину осіб вищим.

**Імам** (араб. – той, що стоїть попереду) – 1) духовний наставник у мусульман; 2) духовна особа, що керує відправою у мечеті, головний мулла в мечеті; 3) глава мусульманської общини, правитель мусульманської теокретичної держави, халіф; 4) основоположник релігійно-юридичних напрямів (мазхабів) у сунізмі; 5) верховний правитель у шиїтів.

**Іманентний** (від лат. immanentis – властивий, притаманний чомусь) – внутрішньо притаманний предметам або явищам, той, що впливає з їхньої природи

**Імпресивний** (від лат. impressio – враження, переживання, почуття).

**Індуїзм** (історична назва санскритом – сан’атана-дх’арма (санскр. सनातन धर्म) що в перекладі означає «вічна релігія», «вічний шлях» або «вічний закон») – давня національна релігія, корені якої сягають до ведичної цивілізації. Третя за кількістю послідовників релігія у світі після християнства та ісламу. Індуїзм сповідує більше 1 млрд. людей, з яких близько 950 млн. проживають в Індії та Непалі. Серед країн, в яких прихильники індуїзму становлять значну частину населення, можна назвати Бангладеш, Бахрейн, Бутан, Гаяну, Індію, Катар, Кувейт, Малайзію, Маврикій, Непал, Об’єднані Арабські Емірати, Оман, Реюньйон, Сінгапур, Суринам, Тринідад і Тобаго, Фіджі та Шрі-Ланку. Країни, в яких прихильників індуїзму більше ніж 1 мільйон, – це Індонезія та Пакистан. На відміну від авраамічних релігій, у індуїзмі не було свого засновника, в ньому відсутні єдина система вірувань і загальна доктрина. Індуїзм являє собою низку різноманітних релігійних традицій, філософських систем і вірувань, заснованих на монотеїзмі, політеїзмі, пантеїзмі, монізмі і навіть атеїзмі. Типовими для індуїзму можна визнати такі релігійні положення, як дхарма, карма, сансара, мокша і йога. В індуїзмі існує велика кількість священних писань, які діляться на дві основні категорії – шруті та смріті. Серед усіх текстів індуїзму Веди та Упанішади вважаються найбільш значимими й давніми. До інших важливих священних писань належать Пурани та індійські епічні поеми «Махабхарата» і «Рамаяна». Часто говориться, що в «Бхагавад-Гіті», котра є уривком з «Махабхарати», викладена суть духовного знання усіх Вед. Для тих, хто дотримується Вед, прогрес людства означає поступ на шляху духовного самоусвідомлення. Суспільство, яке ставить перед собою духовні цілі, називалося суспільством аріїв, тобто *благородних*. Учені розглядають шість основних видів індуїзму і низку менш значних його різновидів: народні вірування, для яких характерне поклоніння місцевим божествам; ведичний індуїзм, заснований на священних текстах індуїзму, особливо на ведичних писаннях, найважливішим і найдавнішим з яких прийнято вважати «Ріг-веду»; ведантичний індуїзм базується на Упанішадах – релігійно-філософських трактатах, які прилягають до чотирьох Вед; напрямок йоги в індуїзмі представлений в «Йога-сутрах» Патанджалі;

дгармічний індуїзм проявляється у повсякденному слідуванні певним моральним настановам; Бгакті, або шлях любовного відданого служіння Богу в одній із Його форм або іпостасей. Основною традицією бгакті в індуїзмі є вайшнавiзм.

В індуїзмі не існує загальної доктрини, авторитетної для всіх його напрямків, а багато хто з послідовників індуїзму взагалі не вважає, що належить до якого-небудь певного напрямку. Вчені, однак, виділяють в сучасному індуїзмі чотири основні традиції:

- Вайшнавiзм
- Шиваїзм
- Шактизм
- Смартизм

Основна різниця між цими напрямками полягає в тому, якій формі і традиції належить поклонятися Богіві як Всевишньому.

Послідовники монотейстичної традиції вайшнавiзмау поклоняються Вішну і його основним аватарам – Крішні і Рамі, як Богу в різних Його іпостасях. Шиваїти поклоняються Шиві; Шакти поклоняються Шакті, уособленій у жіночому божестві, або Богині-матері Деві, тоді як смарти вірять у єдність п'яти божеств Шанмата, які є персоніфікацією Всевишнього. Крім того, є основні вірування притаманні для всіх послідовників індуїзму:

- Дгарма – моральний борг, етичні зобов'язання.
- Самсара – кругообіг народження та смерті, віра у перевтілення душі після смерті в тіла тварин, людей, богів.
- Карма – віра у те, що порядок перероджень визначається зробленими під час життя вчинками та їх наслідками.
- Мокша – звільнення із кругообігу народження і смерті самсари.
- Йога у її різних напрямках.

Абсолютна більшість індуїстів вірять у те, що дух або душа, називана атманом, є вічною, споконвічною, дійсною сутністю кожного індивіда. Відповідно до моністичних/пантеїстичних богословських шкіл в індуїзмі (таким, як адвайта-веданта), атман споконвічно невідмінний від верховного духу Брахмана. Вони описують Брахман як «Єдиний і неподільний», тому ці школи називають «моноїстичними». Прихильники інших напрямків в індуїзмі, названих дуалістичними, поклоняються Богу у вигляді Вішну, Крішні, Шиви або Шакті залежно від богословської школи, до якої належать. Коли Бог розглядається як Верховна Особистість (а не як безкінечний безособистісний принцип), його називають Ішвара («Господь»), Бхагаван («Всеблагий») або Парамешвара («Всевишній Господь»). Деякі філософські школи, як-то санг'я, дотримуються атеїстичного світогляду.

Різні напрямки в індуїзмі мають різні погляди щодо природи та статевої приналежності (якщо доречно використання цього поняття) Верховної Особи Бога або Верховної Істоти. Одні традиції в індуїзмі поклоняються Богіві в Його нейтральній, безособистісній формі, як Брахману (сам термін «Брахман» на санскриті – слово середнього роду), тоді як інші напрямки індуїзму представляють Бога, який має чоловічу та жіночу

іпостась, і навіть розглядають жіночу іпостась Бога як джерело чоловічої.

### **Деві та аватари**

У священних писаннях індуїзму описуються небесні істоти, названі деві («світні», такі, «що блищать»), що можна перекласти українською мовою як «Боги» або «напівбоги». Деві є невід'ємною частиною індуїстської культури – їх зображують у мистецтві, архітектурі, іконографії, вони описуються в індійській епічній поезії і Пуранах. Там же міститься багато історій про те, як Бог сходить на Землю в людському вигляді з метою відновити дхарму в суспільстві й привести людство до мокші (звільненню із кругообігу народження й смерті). Такі втілення або іпостасі Бога називаються «аватарами». Найголовнішими аватарами Вішну (якого більшість індуїстів розглядають як споконвічну іпостась Бога і джерело всіх аватар) є Крішна (головний герой «Махабхарати») і Рама (протагоніст «Рамаяни»). У більшості традицій індуїзму Крішну вважають цілковитою аватарою Вішну, у якій виявилися всі трансцендентні якості особистісного Абсолюту. У таких течіях індуїзму, як Гаудія-Вайшнавизм, Валлабха-Сампрадая і Німбарка-Сампрадая, Крішні поклоняються як палям-бгагавану – верховній іпостасі Бога, джерелу як усіх аватар, так і самого Вішну.

### **Карма і сансара**

Карма дослівно перекладається як «дія», «діяльність» або «робота». Згідно з Упанішадами, індивід, названий терміном джива або джива-атма, отримує певні самсари (враження, відбитки) від будь-яких дій фізичних або розумових дій. Самсари відкладаються у так званому «лінга-шаріресаріте, шаріке, шарніре» – тонкому тілі, яке тонше за фізичне тіло, але грубше за душу. У ньому самсари переносяться до наступного життя, формуючи єдину у своєму роді психофізичну природу людини, визначаючи її схильності, і карму. Таким чином, концепція закону карми безпосередньо пов'язана з реінкарнацією, а також з особистістю індивіда, його якостями і його родиною. Кругообіг дії, наслідків дії, народження, смерті і перенародження зветься самсарою. У «Бгагавад-Гіті» стверджується: «Як людина, знімаючи старий одяг, одягає новий, так і душа входить у нові матеріальні тіла, залишаючи старі й безкорисні». Кінцева мета життя позначається такими термінами як, мокша, нірвана або самадхі, і різними напрямками індуїзму розуміється по-різному:

- Усвідомлення своєї єдності з Богом;
- Усвідомлення своїх вічних взаємин з Богом;
- Досягнення чистої любові до Бога;
- Усвідомлення єдності усього буття;
- Усвідомлення свого дійсного «Я»;
- Досягнення ідеального умиротворення;
- Повна свобода від матеріальних бажань.

Досягнувши кінцевої мети людського існування, індивід звільняється із самсари і припиняє цикл перевтілень. Точне визначення мокші дається різними філософськими школами індуїзму по-різному. Наприклад, адвайта-веданта стверджує, що після досягнення мокші, атман припиняє своє

існування як особистість і зливається з безособовим Брахманом. Послідовники дуалістичних шкіл двайти ототожнюють себе з часточками Брахмана. Після досягнення мокші вони потрапляють до однієї з лок (планет) духовного світу і навечно залишаються там, насолоджуючись взаєминами з однією з форм Бога (ішвариінвари). Поняття пекла і раю представлені в пураїчній літературі індуїзму. Там описуються незліченні райські і пекельні локи (планети або плани буття), де вмерлих винагороджують або карають залежно від зроблених ними благих або гріховних вчинків. Індивід, який потрапив у пекельні тонкі сфери буття, може бути визволений звідти за допомогою жертвоприносин їжі й води, які повинні проводитися його дітьми і онуками. Провівши там певний час, він «знову вмирає» (мова йде про безперервний рух душі через проміжні стани до наступного втілення), проходить крізь різні матеріальні елементи (землю, воду, повітря, вогонь, ефір та інші, тонші елементи) і, нарешті, заново народжується в одному з 8 400 000 типів тіл, які заповнюють всесвіт, одержуючи у такий спосіб нову можливість досягти самоусвідомлення.

### **Мета життя**

У класичній філософії індуїзму описуються дві основні життєві дгарми: гріхастга-дгарма і саньяса-дгарма. У гріхастга-дгармі присутні чотири основні мети, котрі зветься пурушартгі:

1. Кама – чуттєва насолода.
2. Артга – матеріальне багатство та успіх.
3. Дгарма – правильна діяльність, виконання свого обов'язку у згоді з настановами священних писань.
4. Мокша – звільнення із самсари.

Серед чотирьох пурушартг дгарма і мокша мають особливе значення – на стадіях Ками та артгі людина повинна діяти згідно із принципами дгарми і розглядати в якості кінцевої мети мокшу.

Саньяса визнає, але не використовує Каму, артгу і дгарму, повністю зосереджуючись на мокші. Ті, хто слідує гріхастга-дгармі, рано або пізно також досягають цієї стадії. Незалежно від того, якою є кінцева мета життя для індуса, існує кілька методів йоги, які були дані мудрецами для досягнення цієї мети. Того, хто займається йогою, називають йогомом. До текстів, у яких описуються різні види йоги, належать «Бгагавад-Ґіта», «Йога-сутра», «Хатга-йога-прадіпіка», а також Упанішади. До різновидів йоги, за допомоги яких можливо досягти вищої духовної досконалості (мокші, самадхі або нірвани), відносяться:

- Бгакті-йога – шлях любові та відданості Богу;
- Карма-йога – шлях правильних дій;
- Раджа-йога – шлях медитації;
- Джняна-йога – шлях знання або мудрості.

Людина може слідувати одному із цих шляхів або декільком, залежно від її схильностей і розуміння. Традиції бгакті вчать тому, що для більшості людей вони є єдиним практичним шляхом для досягнення духовної досконалості у справжню епоху Калі Юга. Практика одного виду йоги не

виключає можливість практикувати також й інші. Наприклад, прийнято вважати, що практика гьяна-йоги неодмінно призводить до чистої любові до Бога, яка є основною метою бгакті-йоги, і навпаки. Інші, котрі практикують глибоку медитацію (таку як у раджа-йозі), повинні також прямо або побічно дотримуватись основних принципів карма-йоги, гьяна-йоги і бгакті-йоги.

До кінця ХХ століття індуїзм став популярним у низці країн Європи та Америки, а також і в Україні. На користь визнання індуїзму як світової релігії свідчить той факт, що за чисельністю послідовників він займає третє місце після християнства та ісламу, значно випереджаючи за кількістю віруючих буддизм – одну з релігій, беззастережно визнану в числі світових. В Україні, за даними державної статистики налічується 37 релігійних громад Товариства Свідомості Крішні (відгалуження Вайшнавизму, одного з напрямків індуїзму). Існує інтернет-портал Світ Харе Крішна.

**Інтегризм** (від фр. *intégrisme*) – 1) рел. інтегризм; 2) крайній консерватизм, фундаменталізм.

**Інтеграція** – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи.

**Іслам** (араб. *الإسلام*, буквально означає підкорення, покірність) – це монотеїстична авраамічна релігія, яка походить від учення Мухаммаду, арабського релігійного і політичного діяча 7 століття. Термін *іслам* має на увазі «підпорядкування», або повну віддачу себе Богу (арабська: *Allāh*). Прихильники ісламу відомі як мусульмани. Їх кількість становить від 1,1 до 1,8 мільярда, що робить іслам другою світовою релігією після християнства.

Майже всі мусульмани належать до однієї з двох головних течій – сунізму і шиїзму. Сьогодні у світі приблизно 85 % сунітів і 15 % – шиїтів. Іслам – домінуюча релігія на Близькому Сході, також як і в деяких місцевостях Африки й Азії. Числена ісламська громада є в Китаї, на Балканському півострові, у Східній Європі і Росії. Є також значні ісламські громади серед іммігрантів в інших частинах світу, як, наприклад, у Західній Європі. Близько 20 % мусульман живуть у країнах арабського світу. Іслам у дослівному перекладі з арабської означає *смирність* – тобто життя в злагоді зі світом, життя в мирі зі Всевишнім, покірність його волі. Слово в арабській мові має корінь *سلم* – однокореневі слова: *салам* – світ, мир, *салім* – мирний, умиротворений, *саліма* – бути умиротвореним, *муслім* – мусліман – той, хто змирився зі світом, покорився Всевишньому (Богу, Аллаху). Тут також доречно згадати старовинне мусульманське привітання: «Салам алейкум або ассаламу алайкум», що дослівно перекладається «Мир Вам»! Виникнення та поширення мусульманської релігії пов'язане з життям та діяльністю пророка Мухаммада. Мухаммад – посланець Всевишнього, через якого людям було передано текст Корану (з араб. «аль-кур'ан» – «читання»). Іслам виник на початку VII століття на Аравійському півострові. Пророк Мухаммад приблизно з 610 р. закликав у своїх проповідях вірити лише в одного Бога (Аллаха) і бути покірним його волі. Основні джерела ісламу: Коран – священна книга мусульман, що є словами Бога, які Він послав до Свого пророка; Сунна – зібрання текстів («хадісів»), які містять



висловлювання, дії пророка Мухаммада щодо норм права, звичаїв, правил поведінки. Основа ісламу – єдинобожжя, у словесній формі це шахада: «Немає нікого, гідного поклоніння, крім Єдиного Бога, і Мухаммад – посланець Його». Аллах у перекладі з арабської означає «Єдиний Бог», це також є одним з Його 99 імен. Основні напрями в ісламі: ортодоксальний – сунізм (звертається до предвизначення) і опозиційний – шиїзм (звертається до божественного правосуддя. Унікальною в шиїзмі є доктрина Імамату, або політичного і духовного керівництва імамів).

Основні догмати та культові особливості ісламу:

1. Всевишній один (ла іллаха ілла ллах – немає вищого за Всевишнього, немає бога, крім Всевишнього).
2. Мухаммад – пророк, посланий Всевишнім (ва мухаммаду расулу ллахі – і Мухаммед посланий Всевишнім).
3. Доля кожного мусульманина вирішена на небесах.
4. Віра в рай та пекло.
5. Визнання священної книги – Корану.

Кожен мусульманин хоча б один раз у житті повинен виконати Хадж – паломництво у Мекку до мечеті Аль-Харам, де знаходиться святилище Кааба. Це один із основних п'яти обов'язків мусульман. Чотири інших – сповідання віри, молитва, піст і діяння на користь бідних. Кожен мусульманин повинен молитися п'ять разів на день, постити у місяць Рамадан (вдень утримуватися від їжі та не пити). Згідно з Кораном, усі мусульмани мають вірити в Бога, його одкровення, в янголів, в їхніх посланців, і в «Страшний суд». В ісламі пророки – це чоловіки, обрані Богом, щоб бути його посланцями. Коран згадує імена численних особистостей, що розглядаються як Пророки ісламу, зокрема Адам, Нух, Ібрагім, Муса й Іса.

Коран ділиться на 114 сур, або розділів, які містять 6236 аятів або віршів. Раніші сури, знайдені в Мекці, перейняті етичними і духовними темами. Пізніші Меддинські сури здебільшого порушують соціальні і моральні проблеми, актуальні для ісламського суспільства. Наука, що тлумачить Коран, має назву *тафсір*. Слово «Коран» означає «декламація».

**П'ять стовпів ісламу** – це п'ять фундаментальних засад сунітського ісламу. Мусульмани-шиїти послуговуються вісьмома пунктами, що сутнісно збігаються з п'ятьма стовпами. До них належать:

– **Шахада**: «([Аишаду] Аль-ля Іллаха Иль-ла Аллах, уа [Аишаду] анна Мухаммаду расулю Аллах) або «[Свідчу що] нема Бога, крім Аллаха, і [свідчу що] Мухаммад посланець його». Цей заповіт – фундація для всієї віри і практикується в ісламі. Мусульмани повинні повторювати шахаду в молитві, і потрібно, щоб охочі перейти в іслам теж декламували цей вислів.

– **Салят** або ритуальна молитва, яка повинна виконуватися п'ять разів на день. Кожен салят робиться у напрямку до Кааба, що є у Мекці, і вважається особистим спілкуванням з Богом, якому приносить подяку і поклоніння. У багатьох ісламських країнах нагадування – Азан (заклик до молитви) – передається привселюдно з місцевих мечетей у відповідний час. Молитви декламуються і складаються з віршів Корану арабською мовою

– **Закят**, або милостиня, обов'язкова для всіх мусульман, які можуть надати її, виправлена частина витрачається, щоб допомогти бідному або такому, тому що багатство вважається «довірою від щедрості Богів». Коран і хадис також пропонують мусульманам надати милостиню добровільної дії (садака). Багато шіїтів платять додатковий податок у формі податку хумс, який вони вважають окремою ритуальною практикою.

– **Саум** – це утримання від їжі і пиття від світанку до сутінків протягом місяця. Піст надає відчуття близькості до Бога, якому мусульмани повинні принести свою подяку і в якого мають просити прощення за минулі гріхи.

– **Хадж** – паломництво в місяць хіджжа до міста Мекка. Кожен фізично здоровий мусульманин повинен зробити паломництво до Мекки щонайменше один раз у своєму житті. Коли паломник повинен одягнути одяг Іхрам, який складається з двох білих цілісних полотен. Ритуалами Хаджу є семиразовий обхід навколо Кааба, щоб торкнутись Чорного каменя, семиразовий біг між горбами Сафа і Марва і символічне побиття камінням диявола в Міні. Шіїти мають ще три додаткові підвалини ісламу. Першою є газават, який також важливий для сунітів, але не розглядається як фундація. Другою є Амр-Біл-Маруф, яка закликає кожного мусульманина прожити добродійне життя і заохочувати інших робити те ж саме. Третя – Нахі-Аніл-Мункар, яка зобов'язує мусульман утримуватися від злих дій і також заохочувати, щоб інші зробили те саме.

**Шаріат** (буквально: «шлях, що приводить до води») – ісламський закон, сформований традиційними ісламськими вченнями. Ісламські закони поширюються на всі аспекти життя: від державних питань, управління і міжнародних відносин, до проблем щоденного життя. Коран визначає хууд як покарання за п'ять специфічних злочинів: аморальний зв'язок, наклеп на нього, уживання алкоголю, крадіжку і розбій. Коран і Сунни також містять закони про спадкоємство, шлюб і покарання за тілесні ушкодження і вбивство, правила для посту, добродійності і молитви (Салат і Дуа).

**Ірраціоналізм** (від лат. *irrationalis* – нерозумний, позасвідомий) – напрям у ідеалістичній філософії, що заперечує об'єктивні закономірності буття й можливість його наукового пізнання.

**Канон** (грецьк. палиця, переносно – правило, норма) – 1) установлене правило, норма; 2) корпус офіційно затверджених текстів якого-небудь релігійно-містичного вчення (вважаються істиною, яку продиктовано вищими силами): Біблія, Коран, Веди. Іноді статут К. набуває й тлумачення до нього, наприклад Талмуд.

**Капелан** (від лат. *capellanus* – священник) – 1) у католицькій та англіканській церквах – священник при каплиці (капелі) чи домашній церкві, а також помічник парафіяльного священника; 2) у деяких країнах – католицький військовий священник.

**Кальвінізм, Кальвіністська церква** – один із напрямів протестантської церкви, що виник у Швейцарії в XVI ст. Кальвіністська церква засуджує марнотратство, обстоює ощадливість, не визнає бідність як

ознаку святості, вимагає сумлінної праці заради накопичення багатства. У XVI–XVII ст. кальвіністи вели релігійні війни з католиками. Кальвінізм поширений у Шотландії, Нідерландах і в частині Швейцарії; також є прийнятим пуританами в Англії, Новій Англії й Пресвітеріанською і Конгрегаціоналістською церквами в США. Основу доктрини становить ідея передвизначення, відповідно до якої деякої душі заздалегідь обрані Богом, завдяки жертві Христа, для порятунку, а інші прокляті. Хоча в даний час кальвінізм у його найбільш суворій інтерпретації трапляється рідко, у XX ст. спостерігалось його відродження у вигляді неокальвінізму, засновником якого є Карл Барт. Для кальвінізму характерно:

- визнання лише Святого Письма: «Бог дав нам дві книги, два откровення про Себе: книгу природи та Книгу Святого Письма»;
- доктрина визначення (що йде від Божої волі – визначення життя людини, його спасіння та осудження);
- віра у те, що успіх у професійній діяльності служить підтвердженням його вибраності;
- відкидання необхідності допомоги духовенства у спасінні людей;
- спрощення церковної обрядності.

У кальвінізмі відкинуто всі зовнішні атрибути культу – вівтар, ікони, свічки, хрест. Обрядове життя зводиться до слухання молитов, складених пастором, його проповідей, співу псалмів. Шлюб освячується вдома, над померлими вдома читається молитва. Скасовані літургії та всі католицькі свята, окрім воскресіння.

**Катехізіс** (від грецьк. – усне повчання, настанова) – стислий виклад християнського віровчення переважно у вигляді питань і відповідей; основні положення чого-небудь.

**Католицтво (Католицизм)** сформувалося внаслідок великого розколу в християнстві (1054 р.). То було де-юре – офіційний акт розділення християнства на католицьку і православну церкви, супроводжуваний взаємним прокляттям Папи Римського і Константинопольського патріарха, а де-факто, – розмежування відбулося значно раніше – V ст. у зв'язку з розпадом Римської імперії. Фундамент віровчення католицизму становлять всехристиянський Символ віри та сім таїнств, які визнає і православ'я (хрещення, миропомазання, сповідь, святе причастя, вінчання, соборування, священство).

Основними особливостями віровчення та культу католицизму, що відрізняють його від інших напрямків християнства, є:

1. Визнання не лише Святого Письма (Біблії), а й Святого переказу – сукупності релігійних положень і приписів, які утворюють постанови 21 Вселенського собору та булли й енцикліки (офіційні послання) глави католицької церкви – Папи Римського.

2. Учення про главенство Папи Римського над усіма християнами. Його проголошено намісником Ісуса Христа на землі та наступником святого апостола Петра, котрий заснував першу в світі християнську громаду, що засвідчує намагання католицької церкви уособлювати все християнство.

3. Догмат про непогрішимість Папи Римського, прийнятий Ватиканським собором у 1870 р., визнає непогрішимими офіційні виступи Папи, оскільки тоді його устами говорить Бог.

4. Догмат про філіокве (від лат. *Filioque* – «і від сина») – учення про сходження Святого Духа не тільки від Бога-Отця, а й від Бога-Сина, прийняте на Толедському Вселенському соборі у 582 р.

5. Догмат про чистилище, прийнятий у 1439 р. на Флорентійському соборі, визначає, що душа віруючої людини після її смерті потрапляє до чистилища – місця між пеклом і раєм, щоб на очищувальному вогні звільнитися від гріхів.

6. Догмат про запас добрих справ, проголошений у 1349 р. Папою Климентом I і підтверджений I Ватиканським собором (1870 р.), згідно з яким, Ісус Христос, Божа Матір та всі святі католицької церкви своєю діяльністю зробили стільки святих справ, що їх вистачить для прощення гріхів і забезпечення потойбічного блаженства всьому нинішньому та майбутньому людству.

7. Положення про індульгенції (від лат. *indulgentia* – милість) – сплата церкви, за яку можна було отримати папську грамоту, що давала віруючим відпущення гріхів за рахунок вищезазначеного запасу добрих справ.

8. Догмат про непорочне зачаття Діви Марії, котра зачала від Святого Духа та народила Ісуса – Сина Божого, був прийнятий на III Вселенському соборі (Ефес, 431 р.), і це визнають усі християнські церкви, а католицизм у 1854 р. прийняв доказ про її непорочне зачаття й тілесне вознесіння на небо, що зробило вшанування Діви Марії (Мадонни) рівним ушануванню Бога-Отця та Ісуса Христа.

9. Особлива роль духовенства, котра визначається тим, що віруюча людина не може заслужити Божої милості без його допомоги, воно має виняткове право тлумачити Біблію та здійснювати причастя прісним хлібом (тілом Божим) і Його кров'ю (вином), що підкреслює його особливі заслуги перед Богом, а миряни причащаються лише прісним хлібом.

10. Виокремлення особливої групи священників – кардиналів, яких пожиттєво возводить у цей сан Папа Римський з-поміж єпископів, священників та дяконів, він вручає їм червону мантію, червону шапочку, червону парасольку, перстень з червоним дорогоцінним каменем і трон, який встановлюється в тому храмі, де до цього служив священнослужитель.

11. Целібат – обов'язкова безшлюбність для священнослужителів, які на все життя залишаються в сані, навіть якщо з певних причин відходять від культової діяльності.

12. Конфірмація (таїнство миропомазання) – її здійснює винятково єпископ і не одразу після хрещення, а тоді, коли дитині виповнюється 7–12 років.

13. Необхідність систематичної таємної сповіді віруючих – кожен католик повинен мати свого духівника, котрого ще за життя називають «святий Отець», і регулярно звітувати йому про свої думки та вчинки, а таємниця сповіді полягає в тому, що при сповіді віруючий перебуває в

окремій кабінці, щоб священник його не бачив.

14. Католицькі храми (костели) відзначаються пишнотою та довершеністю форм, у них домінує скульптурне зображення святих, немає вівтарів, проте в усіх храмах має бути 12 ікон із зображенням хресного шляху Ісуса Христа.

15. Католицькі богослужіння супроводжуються органною музикою, що було запроваджено в XVII ст., і хоровими та сольними співами латиницею.

Католицизм поєднує в собі три групи церков: Римську католицьку церкву, уніатські церкви та старокатолицькі церкви.

**Релігієзнавчий компонент** – частини навчальної програми, що містять знання про релігії.

**Римська католицька церква** має міжнародний центр управління – місто-державу Ватикан і главу церкви – Папу Римського. Територія Ватикану становить 44 га й має всі державні атрибути (герб, прапор, гімн, збройні сили, гроші, тюрму) та підтримує дипломатичні відносини більше ніж зі 100 країнами світу. Ватикану належать також кілька будівель в Римі та папська резиденція в Кастель Гандольф, яка розташовується за 25 км від Риму. Згідно з Конституцією цієї держави, Папі Римському належить вища законодавча, виконавча та судова влада. Обирає Папу пожиттєво конклав – зібрання кардиналів не старших за 80 років. За всю історію Римської католицької церкви було обрано 262 Папи. У 1523–1978 рр. папський престол посідали тільки італійці. У 2004 р. Папою Римським було обрано Бенедикта XVI.

Символом папської влади є Святий престол. Папа очолює Римську курію – центральний виконавчий апарат Римської католицької церкви. Вона складається з державного секретаріату, папської конгрегації (дев'яти церковних міністерств) і трьох судів (трибуналів). Допомогає папі керувати курією Свята колегія, до якої належать кардинали. Повне зібрання кардиналів утворює Папську консисторію – найвищу допоміжну установу при Папі, що керує церковними організаціями, які діють у багатьох країнах світу. Поточними церковними справами опікується також дорадчий орган – Синод.

Постійною установою Ватикану є Державний секретаріат. Він керує дипломатичними справами. У католицьких країнах, з якими Ватикан має офіційні відносини, Папу Римського представляють постійні послы – легати від ребра апостольського. Італія та Ватикан також обмінюються послами. За відсутності постійних дипломатичних зносин Ватикан надсилає тимчасових представників – нунціїв.

Окрім Римської католицької церкви, до католицизму належать ще дві групи церков.

Перша – це 13 уніатських церков, які свого часу відкололися від Східних (православних) і визнали католицьке віровчення й адміністративний і духовний авторитет Папи Римського, зберігши свою етнонаціональну культуру та самобутність. Серед них і Українська уніатська (греко-католицька) церква.

Друга – це 14 старокатолицьких церков, які утворилися після 1870 р.,

коли рішенням II Ватиканського собору було проголошено догмат про папську безпомилковість. Вони утворюють Міжнародний старокатолицький конгрес із центром у м. Утрехт (Нідерланди).

Віруючі католики об'єднуються в релігійні громади (парафії чи душпастирські осередки), справами яких опікуються священники. Декілька парафій уворюють деканати, які об'єднуються в діоцезії, архідіоцезії, патріархати, якими керують призначені Папою вищі ієрархи – єпископи, архієпископи, митрополити, кардинали, сан яких залежить від місця релігійної організації в структурі католицької церкви. Централізована система управління передбачає і певний діапазон свободи національних католицьких церков. В автономній національній церкві старшим над усіма єпископами є примас. За відсутності автономії єпископи безпосередньо підпорядковуються Римові.

**Квінтесенція** (перен., книжн.) – основа, сутність чогось, найважливіше, найсуттєвіше.

**Колегіальний** (лат. collegialis) – 1) товариський; 2) той, що його здійснює спільно група осіб, колегія.

**Колегіальність** – принцип управління, при якому керівництво здійснюється не одноособово, а групою осіб, що мають рівні права й обов'язки у розв'язанні питань, віднесених до їхньої компетенції.

**Класно-урочна система навчання** – система організації навчального процесу в школі, за якою навчання проводиться в класах з постійним складом учнів за сталим розкладом, а основною формою навчання є урок. К.-у.с.н. виникла в 16 ст. в братських школах. Теоретичні основи її розробляли Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський.

**Комплексна система навчання** – система організації навчального процесу, згідно якої навчальний матеріал вивчається за певними темами – комплексами. Виникла в кін. XIX ст. в Зах. Європі. К.с.н. протиставляється системі навчання за окремими навчальними предметами. Теми присвячувались комплексному вивченню явищ природи, предметів, подій суспільного життя, процесів.

**Конгрегація** (лат. congregatio, від congreго – збираю, об'єдную) – об'єднання католицьких монастирів, що дотримуються спільного статуту.

**Конвенція** (від лат. conventio – договір) – угода, міжнародний договір з якихось спеціальних питань.

**Конкордат** (лат. concordatum – угода, від concordo – перебуваю в згоді) – угода між папою римським як главою католицької церкви і урядом певної держави щодо діяльності католицької церкви в цій країні.

**Конфесійні школи.** Релігійні школи або школи, що перебувають на утриманні та під контролем церкви.

**Конфуціанство.** Конфуцій (латинізоване ім'я Кун Фуцзи (551–479 рр. до Р.Х.) почав свою діяльність вчителя на 22-му році життя. Деякий час він перебував на державній службі, але останні 13 років передавав свої знання учням, яких мав понад 300. Говорячи про сутність свого вчення, він стверджував, що не створював нової релігії, а лише вчив дотримуватися

давніх традицій, бо це єдине, що могло, на його думку, забезпечити порядок у сім'ї та державі. І справді, конфуціанство більше схоже не на релігію, а на етико-моральне вчення. Від початку воно негативно ставилося до різних форм містицизму, підкреслюючи, що перейматися треба земним, а не небесним. Окрім найдавніших текстів, що їх упорядковував сам Кун Фуцзи, до канону конфуціанства належить «Лунь-юй», («Бесіди та судження») записи розмов з Конфуцієм, зібрані його учнями. На думку Конфуція, кожна людина здатна знайти в собі етичні правила власного життя. У стосунках з ближніми основним має бути намагання не робити нікому того, чого не хочеться, щоб чинили тобі. В основу всіх справ має бути покладено принцип справедливості. Навіть якщо людина прагне посісти бажане для себе місце, будь-де: у сім'ї, суспільстві, на державній службі – вона повинна намагатися бути гідною його. Для цього потрібно вдосконалювати свій характер, це потребує очищення серця, думок і розширення знань. Найважливішим критерієм людської величі, згідно з Конфуцієм, є любов, яка зобов'язує до взаємоповаги вдома, старанності на роботі, правдивості у стосунках з навколишніми. Особливо важливою є любов і повага до влади та батьків. Сім'ю Конфуцій вважав основою політичної та соціальної структури суспільства. Навіть володар держави повинен чинити, як чинить батько в сім'ї. Інтереси сім'ї конфуціанство вважає найвищими цінностями людини. Досконалість людини неможлива без її гармонійної діяльності. Як розвиток цього положення, Конфуцій запропонував концепцію серединного шляху, тобто уникнення крайнощів у думках і вчинках. Основою суспільних відносин Конфуцій вважав гуманність суджень. Для впорядкованості суспільства та бездоганності дій держави потрібно послідовно впроваджувати концепцію цзюнь-цзи – ідеальної шляхетної людини, наділеної рисами: сяо - поваги до батьків; ті – поваги до старших за віком і вищих за суспільним становищем; чжунь – вірності, відданості; шу – прощення; лі – доброчесності; чжі – знання, освіченості; юнь – хоробрості; гунь – шанобливості; куань – великодушності; сінь – вірності; мінь – кмітливості; чунь – доброти. Ці моральні характеристики роблять людину шляхетною, оскільки в них закладені принципи загальнолюдської моралі. Це забезпечило конфуціанству стабільний авторитет протягом 2,5 тис. років.

**Концентричний** (від кон...і лат. centrum – середина) – той, що має спільний центр з чим-небудь. **Концентризм** (від кон...і лат. centrum – середина) – педагогічний принцип шкільного навчання, що передбачає необхідність повертатися до раніше вивченого матеріалу для засвоєння складних понять з освітленням їх новими науково-теоретичними положеннями.

**Ксенофобія** – 1) ненависть до чого небудь, кого-небудь незнайомого, чужого; 2) ворожість або страх по відношенню до чужеземців.

**Літургія** (від грецьк. громадська повинність, служіння) – церковна відправа у християнстві, під час якої виконуються обряди, пов'язані з «тайнством» причащення.

**Лютеранство** – напрямок протестантизму, названий так на честь

засновника – Мартіна Лютера, який поклав у віровчення не лише ідеї реформування церкви, але і свій власний духовний досвід. Чільне місце у творах Лютера відводилося концепції «свободи християнина». Божественна справедливість розумілася Лютером не як властивість покарання і подяки, а як божественна активність, яка виправдовує людину. Справедливість, як і милість Бога, не залежить від особистих чеснот людини, але дається за особистою волею Творця і сповіщається Святим Духом. Бог не впливає насильницьки на волю людини, але, як абсолютний володар, направляє волю до своєї мети. В результаті Людина діє вільно навіть для власного порятунку, оскільки істинно вільна лише людина «виправдана» – її доля вже визначена Богом, який звільнив її від земних умовностей. Але людина повинна підкорятися законам долі. Головні доктрини Лютера, що викладені у «Аугсбурзькому сповіданні віри» (разом з Меланхтоном) і в «Книзі Злагоди», відкидають папську владу, а єдиним авторитетом визнають Святе письмо – Біблію. Основна теза – виправдання тільки вірою, що дарується людині Богом без посередництва церкви. Головну увагу лютерани приділяють не обрядам, а проповідям. Лютеранство швидко вийшло за межі Німеччини і поширилося в інших країнах Європи, перш за все – у Скандинавії. У Швеції реформація церкви здійснювалася за ініціативою короля, і лютеранство стало способом відокремлення країни від Данії і диктату Ватикану (30-і роки XVI століття). На сьогодні налічується понад 70 млн. лютеран (Німеччина, Скандинавія, США та ін.). На території СРСР існували естонська і латвійська євангелістсько-лютеранські церкви, на чолі яких стояли єпископи, обрані самими віруючими. В лютеранській церкві зберігся єпископат, признається 2 таїнства: хрещення та причастя, в храмах дозволяються ікони та розп'яття, але їм приділяється небагато уваги. Центральне місце в богослужінні займає проповідь.

**Магриб** (країни Магрибу: Алжир, Туніс і Марокко), у Франції жителів цих країн називають «maghrébins» – магрибінці, жителі Північної Африки.

**Меджліс** (араб. – збори, рада) – 1) парламент у Туреччині; 2) нижня палата парламенту в Ірані.

**Медіатор** (від лат. Mediator – арбітр, посередник, медіатор).

**Médiateur de la République** – Посередник, свого роду уповноважений з прав людини і відповідальний за вирішення конфліктних питань, який має особливий статус. Наприклад, Médiateur de l'éducation nationale представляє державу в Міністерстві національної освіти. Médiateur de la République – посада у межах усієї Французької Республіки).

**Медресе** (араб. мадраса – давати уроки; місце, де дають уроки) – середня й вища релігійна школа у мусульман Близького й Середнього Сходу.

**Метод навчання** – спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учня, який характеризується наперед визначеними завданнями, рівнями пізнавальної активності, навчальними діями та очікуваними результатами для досягнення дидактичних цілей.

**Монотеїзм** (від моно... і теїзм) – однобожність; віра в єдиного бога.

**Муніципальний** (лат. Municipalis) – той, що стосується міського



самоуправління, муніципалітету.

**Муфтії** (араб. муфті – той, хто визначає) – 1) мусульманський богослов-правознавець у країнах зарубіжного Сходу, якому надано право розв'язувати спірні богословсько-юридичні питання; 2) титул представника вищого мусульманського духовництва, який відповідає в християнстві титулу єпископа

**Обструкція** (від лат. obstructio – перешкода, obstruo – завалюю, нагромаджую) – демонстративна дія, що застосовується з метою зриву якихось заходів, пропозицій тощо. Один із методів парламентської боротьби в буржуазних країнах, спрямований на зрив обговорення або прийняття того чи іншого законопроекту).

**Остракізм** (грецьк. черепок) – 1) у Стародавній Греції (в Афінах) спосіб вигнання небезпечних для держави осіб шляхом таємного голосування на народних зборах черепками, на яких писалося ім'я небажаної особи; 2) переносно – вигнання, гоніння.

**Офіційний.** – 1. Який запроваджується, регулюється урядом, урядовою установою або службовою особою; урядовий, службовий. 2. Який представляє уряд, виражає погляди уряду, урядових установ.

**Пантеїзм** (від пан...і теїзм) – філософсько-релігійне вчення, за яким бог ототожнюється з природою. В XVI–XVII ст. під оболонкою П. іноді проводилися по суті матеріалістичні та атеїстичні ідеї. На сучасному етапі П., надаючи законам природи містичного характеру, перетворився на засіб захисту релігії.

**Пастор** (від лат. pastor – пастух) – парафіяльний священик у протестантській церкві.

**Православ'я** – одна з трьох найбільш поширених гілок християнства. Істотний і невід'ємний елемент православ'я – специфічний комплекс релігійних ідей, що визначають концептуальний бік цієї релігії, її віровчення. Основою православного віровчення є спільний для всього християнства Символ віри. Він є стислим викладом основних догматів, на яких розбудовується вся розгалужена система певного віровчення. Християнський (апостольський) Символ віри прийнято на перших Вселенських соборах церкви в Нікеї (325 р.) та в Константинополі (328 р.) після тривалих богословських дискусій, гострих зіткнень поглядів і позицій отців церкви. Символ віри виводить у ранг абсолютних істин низку положень, які стосуються образу Бога, церкви, потойбічного життя та мають сприйматися беззастережно і без сумніву, тобто на віру. Символ віри виконується як молитва на богослужіннях і в побуті, у традиціях православ'я та здійснюється хорове його виконання у храмах. Змістове тлумачення Символу віри подано в православному Катехізисі, що відіграє роль навчального посібника в системі початкової релігійної освіти парафіян. Ідейним джерелом православного віровчення є Біблія та священний переказ, який охоплює рішення перших семи Вселенських соборів, що відбулися в IV–IX століттях, а також теологічну та теософську спадщину, політико-соціальні доктрини отців церкви, християнських письменників II–VIII століть – Юстина,

Тертуліана, Климента Александрійського, Орігени, Василя Великого, Григорія Нісського, Августина та ін. Християнська ортодоксія розглядає земне життя як підготовку до вічного блаженства в потойбічному світі, вимагає від пастви невтомних молитов, сумлінного відвідування храмів, ретельного дотримання релігійних обрядів і відповідних християнській моралі вчинків. Основою православного вчення є віра в надприродні сили та явища. Православ'я має в своєму пантеоні неосяжну кількість надприродних істот, яким поклоняються віруючі: всемогутній Бог – найвища нематеріальна сила, безплотний дух, творець і володар світу та його протилежність – не менш могутній Люцифер, диявол (Богом створений, проте занепалий ангел). Бог і диявол – стрижневі постаті у православній ієрархії надприродних істот. Їх доповнюють уявленнями про інші духовні сутності – безліч ангелів і чортів, які становлять небесне воїнство одвічних супротивників. Завершують цей уявний світ надприродних істот образи святих, тобто людей, удостоєних життя в раю за виняткові заслуги перед Богом. Православний календар містить понад тисячу імен святих, серед яких царі, імператори та видатні церковні діячі. Православна церква дотримується рішення III Вселенського собору в Ефесі (431 р.) про визнання Діви Марії богородицею, матір'ю Ісуса Христа, що був народжений внаслідок непорочного зачаття. Вшанування Діви Марії як Матері Божої, заступниці знедолених, сприяє піднесенню авторитету православної релігії серед віруючих жінок. Із православного віровчення постає діяльнісний бік релігії, її культ. У православ'ї він має свої особливості, видові відмінності, що формують віросповідне обличчя церкви. Серед культових особливостей православ'я слід зазначити поклоніння іконам, нетлінним мощам, культ хреста й очисної сили води. Культ ікон – живописних зображень Ісуса Христа, Діви Марії, святих, різних церковних подій – є відлунням первісних релігійних вірувань, зокрема, фетишизму та магії. Залишки дохристиянських вірувань пережили століття й увійшли до арсеналу майже всіх релігій. Ікона в православ'ї є ніби фетишем (магічною річчю). Вшановуючи її, віруючі сприймають іконопис як молитовний образ, який може вплинути в бажаному напрямі на Бога та святих. Водночас ікона сприймається і як самостійне божество, наділене магічною силою. Через ікони церква впливає на почуття віруючих ще й могутньою силою мистецтва.

Культ мощей також поширений у православ'ї. Мощі – це останки померлих людей, котрі за певних умов муміфікувалися. Нетлінність останків церква визнає чудом, доказом святості земного життя людини. Через культ мощей православ'я прагне підтримати та зміцнити віру в святих, божих угодників, їхні мощі, як повчає церква, сповнені чудодійної сили, а місця поховання святих мають цілющі властивості. Тож кожен монастир і, деякою мірою, парафія чи храм володіють нетлінними мощами святих. Православ'я ушановує також хрест як священний символ розіп'ятого Ісуса Христа, знаряддя його страти. Вшанування хреста було узаконене в християнській церкві в IV ст. Християнство визнає різні конфігурації хреста (у православ'ї – чотири-, шести- та восьмиконечний), а в адвентистів, баптистів, п'ятидесятників культ хреста взагалі відсутній.

Православ'я вшановує святу воду, наголошуючи на її цілющій і очисній силі, а також використовує воду для різних магічних дій. Важливу роль у православ'ї відіграє молитва, вербальне звернення до Бога, своєрідні заклинання у формі благань. У них служителі культу та віруючі просять надприродні сили подарувати різноманітні блага й відвернути зло. Молитвами супроводжуються майже всі релігійні церемонії. Місцем колективних молитов є православні храми. Тексти молитов вміщуються в молитовниках. Молитви є чинником інтеграцій, що згуртовує одновірців під склепінням храму; вони виробляють стійку емоційно-психологічну потребу в колективних магічних діях, формують переконання про рятівну місію православної церкви. Важливу роль у житті православних віруючих відіграють релігійні обряди. Вони впливають на почуття та розум віруючих, сприяють піднесенню урочистості релігійного життя. Чільне місце в православ'ї займають церковні таїнства, свята та пости.

**Особливості православного календаря.** Християнське літочислення здійснювалося тривалий час за Юліанським календарем. Його запровадив у 46 р. до Р.Х. римський полководець і державний діяч Юлій Цезар, а в 325 р. цей календар було затверджено на Нікейському соборі. В основу його покладено сонячний рік тривалістю 365,25 доби, тому кожного четвертого (високосного) року в лютому слід додавати 29-й день. Таке літочислення виявилось не зовсім точним, бо Земля обертається навколо Сонця на 11 хв і 14 с менше, аніж за 365,25 доби. Упродовж століття така різниця в астрономічному часі становила одну добу. З огляду на це Папа Римський Григорій XIII наказав скоригувати календарне числення й увів з XIV ст. нове, що отримало назву Григоріанського календаря. Тож Юліанський календар (календар Православної Церкви) відстає від Григоріанського (календар Католицької Церкви), за яким нині живе більшість країн світу, зокрема й Україна, на 13 діб.

### **Сучасний стан православ'я в Україні**

#### **Руська православна церква**

Найбільш численною та впливовою у світі була РПЦ, яка раніше діяла на території колишнього СРСР і до складу якої входила Українська православна церква (УПЦ). З жовтня 1990 р. УПЦ було надано статус автономії, тобто самостійності та незалежності в управлінні, проте вона працює в єдності з Московським патріархатом. Її синод обирає єпископів, призначає їх на посади, розпоряджається коштами церкви, але Українська православна церква визнає верховенство патріарха Московського й усієї Русі.

#### **Українська православна церква**

Її очолює митрополит Київський і всієї України блаженніший Володимир. Управління єпархіями здійснюють єпархіальні архієреї. Єпархії поділяються на церковні округи. В УПЦ, як і в інших православних церквах, послідовно здійснюється ієрархічний принцип, за яким нижче духовенство підпорядковується вищому.

**Українська православна церква** має 35 єпархій, в яких діють понад 8 тис. громад віруючих, налічує 105 жіночих і чоловічих монастирів. Серед

них найвідоміші – Києво-Печерська, Почаївська та Святогірська лаври. Діють 12 духовних навчальних закладів. Духовні семінарії є у містах Києві, Одесі та Луцьку. Тут навчаються понад 2 тис. слухачів. Єпархіальні школи готують псаломників і регентів. У м. Києві відкрито духовну академію, що готує кадри вищого рівня. На основі релігійних громад створено 16 братств, діють понад 1550 недільних релігійних шкіл, де Закон Божий вивчають діти віруючих. УПЦ має 27 періодичних видань, серед яких центральне місце належить газетам, журналам та релігійним календарям. Церковну службу здійснюють понад 5 тис. священників. Найбільші релігійні громади УПЦ сконцентровані в східних областях України, проте чимало релігійних громад і православних храмів діють й у західних районах нашої держави.

**Українська православна церква (Київський патріархат).** Крім УПЦ, в Україні діє УПЦ (Київський патріархат) – (УПЦ (КП)). Виникла ця церква у 1992 р. на базі об'єднання частини релігійних громад і духовенства УПЦ, які вийшли з підпорядкування Московському Патріархові, й частини релігійних громад і духовенства Української автокефальної православної церкви (УАПЦ). За догматикою і культовою практикою вона нічим не відрізняється від інших православних церков. Особливість полягає в тому, що ця церква ні від кого не залежна в управлінні, має свого Патріарха, котрого обирають на помісному соборі. Вона вважає себе спадкоємницею православ'я, запровадженого в Київській Русі. Керує церквою Вища церковна рада на чолі з Патріархом Філаретом, який має титул «Патріарх Київський і всієї Руси-України». Ієрархи церкви зазначають, що УПЦ (КП) є національною церквою, що претендує на статус державної.

УПЦ (КП) нині має 20 єпархій, понад три тисячі релігійних громад, більше, ніж 30 монастирів.

#### **Українська автокефальна православна церква**

На теренах України діє і УАПЦ. Вона була відновлена в 1990 р., коли на помісному соборі патріархом було обрано Мстислава (Скрипника). У 1992 р. частина єпископату УАПЦ об'єдналася з деякими єпископатами УПЦ й утворила УПЦ (КП). Супротивники цього об'єднання з-поміж членів УАПЦ не визнали здійсненого акту. Після смерті патріарха Мстислава, котрий проживав у США, вони провели черговий помісний собор (вересень 1993 р.) і обрали на ньому патріархом УАПЦ Дмитрія (Ярему), який помер у 2000 р. Після Дмитрія патріарха цієї церкви не обирали. УАПЦ має понад 1 тис. релігійних громад і 530 священників. Переважна більшість парафіян, понад 80 %, мешкає у Львівській області.

**Парадигма** – 1. Сукупність теоретичних і методологічних перед посилянь, які визначають конкретне наукове дослідження, що втілюється у науковій практиці на даному етапі. 2. Визнані вченими зразки вирішення наукових проблем. Зміна парадигми означає наукову революцію. 3. Система основних наукових досягнень (теорії, методів), за зразками яких організовується дослідницька практика вчених у даній галузі знань певного історичного періоду.

**Парадигма у педагогіці** (педагогічна парадигма) – усталена, звична точка зору, певний стандарт, зразок для вирішення освітніх та дослідницьких

завдань.

**Педагоцентризм** (від грец. – дитина і лат. centrum – осереддя, центр) – концепція в буржуазній педагогіці. Виходить з положення, що при організації навчально-виховного процесу (особливо в початковій школі) необхідно керуватися безпосередніми інтересами і потребами дітей, а не соціально-економічними умовами й потребами суспільства. Замість систематичного навчання з дітьми проводяться бесіди, ігри та ін. заняття за «центрами інтересів» дітей. Здійснення принципів П. призводить до зниження рівня знань, до відриву навчання від запитів життя; П. заперечує провідну роль учителя. Педагоцентричні ідеї становлять значну частину педагогічної системи Ж.-Ж. Руссо, бельгійського педагога О. Декролі, американського філософа і педагога Дж. Дьюї та ін., застосовувались у «школах дії», якими керував А. Ферр'єр. На основі положень П. побудовано метод проектів.

**Період** – (від грецьк. кружний шлях, обертання, чергування) – 1) проміжок часу, протягом якого відбувається якийсь процес; 2) етап суспільного розвитку, що має свої особливості.

**Прагматизм** (від грецьк. справа, дія) – 1) суб'єктивно-ідеалістичний напрям сучасної буржуазної філософії, за яким практична цінність знань означає їхню істинність; 2) напрям в історії, який обмежується викладом подій в їхніх зовнішніх зв'язках і послідовності, не викриваючи об'єктивних законів історичного розвитку.

**Прагматична педагогіка** – одна з поширених педагогічних течій у США, Англії та деяких ін. країнах, в основі якої лежать ідеї прагматизму. Засновник П.п. – Дж. Дьюї. П.п. перебільшує значення особистого досвіду дітей, їхніх спонтанних інтересів (див. Педагоцентризм), недооцінює систематичну освіту, підмінюючи її комплексним навчанням (див. Комплексна система навчання), роль вчителя в навчально-виховному процесі зводить до ролі консультанта. Гол. метод П.п. – «навчання через діяльність»: діти набувають знання, уміння й навички в процесі гри або трудової діяльності. Це призводить П.п. до однобічного практицизму, коли теоретична освіта підпорядковується практичній діяльності учнів.

**Приватний** 1. Який належить окремій особі (особам); не державний, не суспільний. 2. Який утримується коштами однієї або кількох осіб.

**Принцип** – 1. Основне вихідне положення якої-небудь теорії, учення, науки, світогляду, організації. 2. Внутрішня переконаність людини, яка визначає її ставлення до дійсності, норми поведінки і діяльності. 3. Категорія педагогічних знань, наукове положення, яке, з одного боку, відображає пізнану і доведену закономірність, а з іншого – приписує, як правильно будувати процес виховання й навчання у відповідності до пізнавальної закономірності.

**Принципи культуровідповідності** – принципи, які визначають відносини між освітою і культурою як середовищем, де росте і збагачується особистість, а також відносини між вихованням і дитиною як представником культури.

**Приходський** (заст.) Приходські училища – парафіяльні школи – початкові школи при церковних парафіях у дореволюційній Росії.

**Проект** (від лат. *projectus* – кинутий уперед) – план, задум, опис задуманої діяльності. У педагогіці і сучасному менеджменті проект розуміють не тільки як задум чогось, але як і процес утілення цього задуму практично, як результат утілення задуму. Сталі поняття: театральний проект, телевізійний проект, будівельний проект, художній проект. У цьому переліку є і навчальний проект. **Навчальний проект** поєднує в собі кілька складових: розробляється з урахуванням навчальних цілей, тобто впливає на вироблення тієї чи іншої освітньої компетенції; має бути направлений на досягнення практичних цілей перетворення дійсності; містить етапи розроблення, ресурсного забезпечення, реалізації, оцінки отриманих результатів.

**Проектувальна діяльність** – визначені цілі, завдання, зміст педагогічного процесу, задум його здійснення.

**Прозелітизм** (від грецьк. прозеліт – новонавернений) – 1) намагання навернути інших у свою віру; 2) гаряча відданість прийнятому вченню, новим переконанням.

**Протестантизм** – один із найпоширеніших напрямів у християнстві, що відокремився від католицизму у період Реформації у XVI ст. (лютеранство, кальвінізм та ін.) та у результаті подальшого внутрішнього поділу (адвентисти, баптисти, методисти та ін.). Церкви і спільноти протестантів національного чи локального характеру є в усьому світі. Історія протестантизму пов'язана з іменами Яна Гуса, Джона Вікліфа, Мартіна Лютера, Жана Кальвіна тощо. Термін «*протестантизм*» з'явився у 1529 р., коли Шпейрський рейхстаг скасував своє попереднє рішення від 1526 р., яким призупинялася дія Вормського едикту проти Мартіна Лютера. У відповідь декілька німецьких земель та ряд імперських міст виголосили протест. Протестантизм виступає за спрощення та здешевлення культу, відкидає молитву за померлих, поклоніння Богородиці і святим, почитання мощів, ікон та інших реліквій. На перший план богослужіння висувається проповідь. Богослужіння ведеться національними мовами, складається з проповіді, співання молитовних гімнів і читання Біблії. Протестантизм відкидає розподіл віруючих на духовенство і мирян – тобто кожен віруючий може звернутися до Бога без посередників. Основною ідеєю протестантизму, сформульованою Мартіном Лютером, є заперечення того, що спасіння можна досягти добрими вчинками чи будь-якими людськими зусиллями (на момент появи протестантизму суттєвим моментом була також боротьба з продажем індульгенцій, тобто ідеєю того, що від гріхів можна позбавитися за гроші). Натомість, спасіння досягається винятково вірою у викупну жертву Ісуса Христа, згідно з ключовим для протестантизму біблійним текстом – Послання до Ефесян 2:8,9: *Бо спасені ви благодаттю через віру, а це не від вас, то дар Божий, не від діл, щоб ніхто не хвалився*. Протестантизм, що виріс із боротьби з церковними традиціями, які, на думку протестантів, часто-густо відходять від витоків християнства, характеризується особливим наголошенням на знанні Біблії та оцінці усіх аспектів життя саме відповідно

до біблійних постулатів. Протестантизм усіх напрямків відстоює ту позицію, що знання релігійної істини дається людині божественним одкровенням. Протестантизм позбавляв папство і церкву монопольного права тлумачення Біблії – протестанти проголошували право кожного віруючого не тільки самостійно читати, але й тлумачити Біблію. З огляду на соціальні та політичні умови виникли різні течії протестантизму:

- англіканство
- лютеранство
- кальвінізм
- анабаптизм (баптизм)
- цвінгліанство
- соцініани, або польські брати
- харизмати

Деякі з цих течій із плином часу зникли (цвінгліанство) або значно трансформувалися (анабаптизм). У більш пізні часи з'явилися нові течії в протестантизмі. Серед них можна відзначити баптизм, адвентизм (від «пришестя»), п'ятидесятництво тощо. Вони, в свою чергу, теж зазнали поділів. Часто до протестантів зараховують Свідків Єгови, а також унітаріїв, проте багато представників інших християнських конфесій не вважають Свідків Єгови християнами, тому що вони не визнають Ісуса Христа Богом, заперечують Трійцю і духівництво. Однак багато релігієзнавців не поділяє такої думки.

**Релятивізм** (від лат. *relativus* – відносний) – 1) принцип відносності людських знань; 2) суб'єктивно-ідеалістичне філософське вчення, яке абсолютизує відносність людських знань, заперечує момент абсолютно істинного в них і на цій підставі заперечує об'єктивну істин, пізнаваність світу.

**Реформація** (від лат. *reformatio* – перетворення, поліпшення) – суспільно-політичний та ідеологічний рух у більшості країн Західної і Центральної Європи в 16 ст., що набрав форми боротьби проти Католицької церкви – опори феодалізму. Внаслідок Р. в Німеччині та деяких інших країнах виникли протестантські церкви (*див. Лютеранство, Кальвінізм*).

**Реформація** (від лат. *reformatio* – перетворення, поліпшення) – християнський церковно-релігійний, духовно-суспільний та політичний рух оновлення у країнах Західної та Центральної Європи в XVI столітті, спрямований на повернення до біблійних першоджерел християнства. Набув форми релігійної боротьби проти Католицької церкви і папської влади. Реформацію пов'язують з іменами Мартіна Лютера, Жана Кальвіна та Ульріха Цвінглі та відповідно називають протестантською, лютеранською або євангелічною. Передумовою до Реформації була криза Папства у XIV–XV ст. – західна схизма. Рух із церковного поступово переростав у суспільний через невтілені надії на церковну реформу після рішень Констанцького собору 1414–1418 рр. (папа Мартин V) і особливо Базельсько-Флорентійського собору 1431–1449 рр. (папа Євгеній IV), а також віденського конкордату 1448 р. щодо Німеччини між римсько-німецьким

кайзером Фрідріхом III-ім і папою Миколаєм V. Безпосереднім початком Реформації вважається розповсюдження Лютером персональних листів-звернень, у яких доводилося, що Спасіння та Божа милість досягаються завдяки Вірі, а не сповіді в гріхах. Загальним суспільним поштовхом стала публікація 25 жовтня 1517 року у місті Віттенберзі заклику до теологічної дискусії у вигляді 95 тез, в яких йшлося про гріх та кару, і особливо критикувалась торгівля індульгенціями. Ініційований М. Лютером церковно-релігійний рух призвів до розриву єдності західно-європейської церкви – появи національних церковних спільнот та виникнення нової теології протестантизму.

**Салафіти** – послідовники чистого ісламу.

**Саддукеї** (івр. סַדּוּקִיָּם, *цадоким*) – назва одієї з трьох давньоєврейських релігійно-філософських шкіл, що виникла в епоху розквіту династії Маккавеїв (прибл. 150 р. до н.е.) і яка проіснувала до знищення юдейської держави римлянами (70 р. н.е.). Ці три гілки – саддукеї, фарисеї та ессеї – в основному постали на ґрунті вчення Мойсея і являли лише продукт різного ставлення до способу застосування його в житті. Йосип Флавій порівнював на основі деякої зовнішньої подібності, саддукеїв з епікурейцями, фарисеїв – зі стоїками, ессеїв – з піфагорійцями. Оскільки ессеї, згідно зі своїм вченням, не брали участі в політичному житті країни, боротьба між двома іншими школами і суттєва відмінність у їх поглядах і цілях було головним змістом історичного життя єврейського народу, що позначилося на подальшій долі юдаїзму. На відміну від фарисеїв, релігійні погляди яких збереглися в талмудичній літературі, саддукеї, як школа, ніяких писемних пам'яток після себе не залишили, однак до нашого часу дійшли фрагментарні записи про них у Флавія і в Талмуді. Відповідно до одного значаного пізнішого джерела, школа саддукеїв була нібито названа за ім'ям свого засновника Садока – учня відомого мудреца Антигона Сохоского, який повчав: не будьте рабами, які служать своєму володарю за винагороду, а будьте рабами, які служать з любові. Садок зрозумів слова вчителя так, що ніяка винагорода не чекає людину після смерті, тому кожному потрібно турбуватися лише про своє земне благополуччя, як це і робили саддукеї, котрі вирізнялися своїм багатством і розкішшю. За свідченням Флавія і Талмуду, саддукеї визнавали лише писемний закон Мойсея.

**Секта** (від лат. – вчення, напрям, від sequor – наслідую) – 1) релігійна група, (громада), що відокремилася від пануючої церкви; 2) група осіб, що замкнулася у своїх вузьких інтересах.

**Сефаради** (івр. סְפָרַדִּים) – субетнічна група євреїв, що сформувалася на Піренейському півострові та у Північній Африці після міграцій іудеїв у Римській імперії та згодом у Халіфаті. Історично побутовою мовою сефарадських євреїв був ладіно (сефарадська мова). У власній літургічній традиції використовується сефарадський варіант вимови гебрейської. «Сефарад» – це слово, яким євреї називали Іспанію, й неможливо уявити собі Іспанію без Сефарада, – підкреслив посол Іспанії в Україні Хосе Родрігес Мойно. Іспанія – це сплетіння різних культур та релігій, що впродовж століть



залишали свій слід на Іберійському півострові. Спадщина єврейської культури виділяється серед усіх своїм історичним та архітектурним багатством і величезним впливом на Іспанію впродовж багатьох століть у економічній та політичній сферах. Але Сефарад – це не лише спогад про минуле, а також історія любові до Іспанії нащадків тих іспанських євреїв, які були вигнані з Іспанії і які зберігали свою мову й традиції упродовж усіх цих століть. Також зараз Сефарад символізує багатство співіснування різних культур. Такі міста, як Кордоба й Толедо, в яких упродовж сотень років жили пліч-о-пліч у дружній атмосфері християнські, єврейські та мусульманські общини, є найкращим прикладом того, якими мають бути міста ХХІ століття.

**Синкретизм** (від грецьк. – об'єднання) – 1) нерозчленованість, злитність, характерні для початкового нерозвинутого стану будь-якого явища; 2) різновидність еkleктики, поєднання суперечливих, протилежних один одному поглядів

**Сикхізм** (від *палі*, *сикх* «послідовник, учень») – релігія, заснована у Пенджабі, в північно-західній частині півострова Індостан гуру (духовним вчителем) Нанаком (1469–1539 рр.). Нині *сикх пантх* (релігійна громада) налічує близько 22 млн. членів, з яких 83 % мешкає в Індії, а 76 % індійських сикхів живуть у Пенджабі. Сикхізм поєднує ідеї індуїзму та ісламу. Сприймаються індуїстські концепції карми і перенародження, але відкидається кастова система. Сикхи вірять, що Бог є єдиною реальністю і що духовне визволення може досягаться шляхом угамування *его* через піснеспів, повторення священного імені, медитацію та служіння. Центральною є концепція Халси, вибраної раси святих воїнів і п'яти *K*: канги (гребеня), какчів (коротких широких штанів), кирпана (меча), кари (сталевого браслета), кеси (необрізаного волосся і бороди). Сикхізм започаткувало вчення Гуру Нанака та його послідовників – десяти гуру. Сутність сикхістського вчення міститься в словах Нанака: «Усвідомлення правди вище понад будь-що інше. Але ще вище – правдиве життя». Сикхізм вірить у рівність усіх людей і відкидає дискримінацію за кастовими, релігійними чи гендерними ознаками. Сикхізм не надає значення аскетизму як шляху до спасіння, а підкреслює важливість родинного життя. Сикхізм – монотеїстична релігія. Бог сикхів – вахігуру – не має форми, невидимий, перебуває поза часом. Священні тексти сикхів починаються цифрою 1, що символізує універсальність Бога. Бог всюдисутній і безмежний (ік онкар). Сикхи вірять, що до створення світу був лише Бог та його воля (хукам). За волею Бога був створений увесь Всесвіт. Хоча розуміння Бога існує за межами людських можливостей, Нанак стверджує, що Він не зовсім схований від людини. Бог всюдисутній у всіх творіннях, і для духовно пробудженого він видний будь-де. Нанак стверджував, що Бога треба бачити внутрішнім зором або серцем: відданий Богу повинен медитувати з метою добитися просвітлення. Медитація, на думку гуру, дозволяє спілкування між богом і людиною. Бог сикхів не має статі, хоча при перекладі може скластися уявлення про чоловічу стать. Нанак стверджував також, що Бог створив життя на багатьох світах. Основою вчення Нанака є не віра в рай і пекло, а

духовне єднання з богом, що веде до спасіння. Головними перешкодами на шляху до спасіння є соціальні конфлікти й прив'язаність до земних здобутків, через які людина приречена на нескінченний цикл народжень – реінкарнацію. Майя, ілюзія, нереальність відволікає людей від шляху до порятунку, даючи їм тільки ілюзорне вдоволення. Однак Нанак наголошує, що майя не є нереальністю світу, а лише його цінностей. Сикхізм засуджує п'ять гріхів: его, гнів, жадобу, прив'язаність та хтивість. Люди, що стали жертвами п'яти гріхів, розлучаються з Богом, і виправити становище можна тільки щирою і невтомною відданістю. Нанак описує шлях до пізнання Бога (спасіння) в термінах нам (святе ім'я) та шабад (святе слово). Спасіння можна досягти тільки суворим та дисциплінованим служінням. Нанак підкреслює неважливість таких зовнішніх проявів поклоніння, як ритуали, паломництво, аскетизм. Він наголошує, що відданість повинна йти від серця, душі. Ключем на шляху до спасіння є нам – повторення божого імені. Повторення імені Бога або священного складу характерне для індійських релігій, однак Нанак наголошує на внутрішньому, особистому. Ідеал Нанака – цілковита відданість особистої стуності святому імені і повна покірність дхармі (святому порядку). Нанак описує результат дисциплінованого дотримання нам сімран як «виروстання до Бога» через п'ятиетапний процес. Останній етап – сак кханд (царство правди) – є остаточним злиттям душі із Богом. Нанак також наголошує на кірат каро – обов'язку сикха сполучати роботу, поклоніння, добродійність та захист прав усіх створінь, особливо людей. Він заохочував сикхів до чарді кала – оптимістичного погляду на життя. Важливою для сикхів є концепція добродійності – ванд чакао. Вона здійснюється через роздачу безплатної їжі (лангар) у сикхських храмах – гурдварах, пожертвування та працю на користь громади й інших (сева). Упродовж тисячоліть панівною релігією в Індії був індуїзм у різних формах, із незначною меншістю буддистів та джайнів. На початку XIII ст. Індія була завойована мусульманами, які принесли із собою свою релігію – іслам. Поширення ісламу призвело до зростання міжрелігійної ворожнечі та нетерпимості. У цих умовах сикхізм зародився як спроба релігійного примирення. Засновник сикхізму Нанак запозичив із кожної із релігій те, що видавалося йому добрим, і відкинув усе те, що, на його погляд, було злим. Індуїстське суспільство побудоване на основі варн, які затверджували нерівність між людьми. Нанак проголосив усіх людей, включно з жінками, рівними, відкинувши варни, засудивши ритуал саті та практику носіння паранджі. Він узяв від ісламу монотеїзм, а від індуїзму – теорію переродження душ. Він відкинув властиві індуїзму аскетизм і жебрацтво, проповідуючи родинне життя, заперечив необхідність обмеження в їжі: як вегетаріанство в індуїзмі, так і заборону їсти м'ясо нечистих тварин в ісламі. Навпаки, Нанак заборонив вживання в їжу м'яса тварин, забитих ритуально. Розроблена Нанак релігія також засуджує зовнішні прояви релігійності – ритуали, паломництва, храми, існування окремого прошарку священиків. Проте Нанак заохочував добродійність, що проявляється в безплатному роздаванні їжі в гурдварах та їхній відкритості для людей будь-якої віри.

Сикхізму не властивий прозелітизм, хоча сикхські громади радо приймають нових членів. Нанак народився в Пенджабі, на території сучасного Пакистану, його батьки були індусами із варни кшатріїв. У результаті своїх духовних пошуків Нанак прийшов до висновку, що «немає індусів, немає мусульман», і відтоді почав проповідувати вчення, яке дістало назву сикхізм. Вважається, що Нанак здійснив чотири великі подорожі: до Бенгалу й Ассаму, до Таміл-Наду, до Кашміру, Ладакху та на Тибет, і, нарешті, в Багдад і Мекку. В 1538 р. Нанак вибрав другого гуру сикхів, свого учня, який отримав ім'я Ангад Дев, відмовившись передати проповідь свого вчення синам, один із яких заснував свою власну секту удасі, а другий вів безпутне життя. Ангаду приписується авторство писання Гурмухкі, одного із священних текстів сикхів. Третім гуру в 1552 р. став Аман Дас, за вчительства якого центром сикхізму став Гоїндал. Аман Дас проповідував рівність між чоловіками та жінками, заборонивши паранджу та саті. За його часів також поширилася практика лангару – безплатного роздавання їжі. Аман Дас неодмінно пригощав усіх своїх відвідувачів, перш ніж вони могли звернутися до нього. В 1567 р. лангар разом із бідняками їв імператор Акбар Великий. Четвертим гуру сикхів став у 1574 р. Рам Дас, який зробив центром сикхізму Амритсар. Його наймолодший син Арждан Дев став п'ятим гуру в 1581 р. Він побудував Харімандир-Сахіб, відомий як Золотий Храм, а крім того підготував священний текст Адігрантх (буквально *Перша книга*), в який були включені писання попередніх гуру. В 1606 р. за відмову внести зміни в Адігрантх та за підтримку неуспішного претендента на трон його закатавав і убив імператор імперії Великих Моголів Джахангір. Шостим гуру сикхів став Харгобінд, який носив два мечі – для духовних і мирських справ. Сикхізм на той час став організованою громадою. В 1644 р. гуру став Хар Рай, а в 1661 р. – Харкрішан. Гімни, складені цими трьома гуру не увійшли до священної книги сикхів. В 1665 році гуру став Тегх Бахадур, страчений Аурангзебом за надання захисту індусам, які відмовилися перейти в іслам. Його замінив син Гобінд Рай, якому на ту пору було тільки 9 років. Він мілітаризував своїх прихильників і був висвячений п'ятіркою сикхів, яка отримала назву пандж піаре при формуванні халси 13 квітня 1699 р. Відтоді він відомий як Гобінд Сингх. Від часів Нанака, коли громада сикхів була вільним товариством послідовників, минуло багато років і сикхи значно змінилися. Хоча основні принципи релігії залишилися незмінними, її прихильники почали утворювати політичну силу. Впродовж життя Тег Бахадур та Гобінд Сингха конфлікт між Великими Моголами та сикхами наростає. Утворена у 1699 році халса сполучає релігійне служіння з політичними й військовими обов'язками. Гобінд Сингх постановив, що після його смерті священне писання Гуругрантх-сахиб стане вищим духовним авторитетом для сикхів, а тимчасовий авторитет покладалася на халса-пантх – сикхську громаду. Більше гуру в сикхів не було. Гобінд Сингх доручив колишньому аскету покарати тих, хто переслідував сикхів. Після смерті гуру Банда Сингх Вахадур очолив армію і здійснив кілька нападів на імперію Моголів. Він був страчений падишахом Джахандар-шахом після відмови

перейти в іслам. Воєнізовані сикхи стали значною політичною силою в регіоні. Після смерті Баба Барда Сингх Бахадура утворилася Сикхська імперія із столицею в Лахорі. Поступово вона занепала і була анексована Британією після англо-сикхських воєн. Після отримання Індією та Пакистаном незалежності в 1947 р. тисячі сикхів загинули внаслідок релігійного насильства, а мільйони змушені були покинути свої родинні оселі в Західному Пенджабі, який увійшов до складу Пакистану. Бажання сикхів утворити штат за мовною ознакою наштовхнулося на протидію інших штатів. Сикхська політична організація Акалі Дал розпочала ненасильницький рух за права сикхів та Пенджабу. В 1984 р. прем'єр-міністр Індії Індіра Ганді звеліла провести операцію «Блакитна зірка», щоб змусити Джамайла Сингх Бхіндранвале покинути Золотий храм в Амритсарі. Внаслідок операції загинуло багато паломників. Індіра Ганді через кілька місяців була вбита охоронцями-сикхами. Після вбивства почався анти-сикхський бунт 1984 р. Сикхи підтримують давні й усталені звичаї та традиції, що допомагають їм укріпитися у своїй вірі. Сикхізм рекомендує щоденні рецитації завчених напам'ять уривків із священного писання Ґуругрантх-сахіб зранку, одразу ж після вмивання. Родинні звичаї включають читання священних текстів та відвідини гурдвари, які споруджені в багатьох містах Індії та повсюди у світі, де є значна сикхська громада. Вони відкриті для людей усіх релігій. Служба в гурдарі складається в основному зі співання гімнів із священних текстів. Сикхи зазвичай входять в приміщення, торкаючись чолом землі перед священним писанням і дають пожертву. Характерна також рецитація складених у XVIII ст. ард, в яких згадується про минулі страждання та успіхи сикхської громади.

**Социніанство** – релігійно-філософська течія аріанського спрямування кінця XVI–XVII ст., пов'язана з ім'ям Социна. Отримало розвиток у Польщі та Великому князівстві Литовському. Осередок знаходиться у місті Раков у Сандомирському воєводстві (Польща), центр білоруського С. – у місті Новогрудок. Для цієї течії характерним є подолання релігійно-теологічної замкнутості у бік філософської системи. Представниками С. вимагали віротерпимості, відокремлення церкви від держави, виступали за розвиток освіти. Ідейним підґрунтям для С. слугували праці С. Будного. Після заборони у Польщі та у ВКЛ социніани перебралися до Нідерландів, Німеччини та інших країн. С. тлумачать як з'єднувальну ланку між філософією епохи Відродження і Просвітництва. З працями С. були знайомі Локк, Ньютон, Лейбніц, Спіноза, Бейль. У свою чергу, пізніше С. знаходилося під впливом ідей Гассенді, Спінози, Декарта.

**Синтоїзм** – це традиційна релігія японців, яка нині співіснує в Японії з буддизмом, конфуціанством і християнством. Синто (буквально – шлях богів) бере початок у VI–VIII ст. в центрі культу Аматерасу – сонячної богині, ім'я якої означає «та, що освітлює небо». Від неї починали свій родовід японські імператори. Важливою особливістю синтоїзму є специфічний культ предків (боги камі), котрих треба вшановувати не лише з поваги та вдячності, а й через побоювання, щоб вони не наробили лиха

нащадкам.

Камі – тільки японські боги, в них вірять лише японці. Ставлення до різних богів неоднакове: одних – сильних, добрих – поважають, інших – кволих, злих – зневажають. Уявляють їх людьми, звірами, птахами, горами, ріками, травами чи деревами. Усе незвичайне викликає благоговіння та страх. Усе це – камі, наділені надприродною силою. Тривале співіснування синтоїзму, передусім, з буддизмом зумовило розподіл функцій цих релігій у житті японського суспільства. Домашні обряди, а також ті, що пов'язані з народженням дитини та шлюбом, – це сфера синтоїзму, а поховальний культ – царина буддизму.

**Система педагогічних методів** – сукупність методів навчання і виховання, які реалізуються у цілісному педагогічному процесі.

**Система педагогічних принципів** – це єдність принципів навчання і виховання, які реалізуються у цілісному педагогічному процесі (принципи науковості, системності, єдності теорії і практики, свідомості й активності, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, урахування вікових індивідуальних особливостей, цілеспрямованості, виховання у колективі і через колектив, гуманізації педагогічного процесу).

**Суна** (араб., букв. – поведінка, звичай) – «священна книга» мусульман, доповнення до Корана. Складена мусульманськими богословами VII–IX ст.

**Сунізм** – основний напрям ісламу, що його вважають ортодоксальним (на відміну від шиїзму). Виник у VII ст. Прихильники С. (суніти) визнають джерелом віровчення поряд з Кораном Суну.

**Схизма** (від грец. – розкол, форма) – прийнятий у католицькій і православній церквах термін для позначення розколів, що відбувалися у християнстві протягом середніх віків.

#### **Типи державно-церковних відносин:**

1. Теократія (від грецьк. theos – Бог, kratos – влада) – тип державно-церковних відносин, за якого вся повнота влади в державі належить главі переважної в державі церкви. Прикладом теократії можуть бути Ватикан, Іран, Саудівська Аравія.

2. Цезаропапізм (від лат. caesar – цар, pater – батько, вихователь) – тип державно-церковних відносин, за якого домінуюча в державі церква підпорядковується світській владі. Прикладом цезаропапізму може слугувати сучасна Англія, де королева (король) є одночасно главою Англійської церкви.

3. Державна церква – тип державно-церковних відносин, за якого держава забезпечує привілеї певній церкві (дозволяє реєстрацію новонароджених, шлюбів, розлучень, смертей тощо). Прикладом такого типу відносин можуть бути Греція (православ'я) та Італія (католицизм).

4. Пріоритетна церква – тип державно-церковних відносин, який передбачає деякі види державної підтримки та надання привілеїв певним церквам. Такий тип відносин існує у Німеччині, де хоча й проголошено рівноправність усіх конфесій і забезпечується толерантне ставлення держави до них, але якщо віруючих певної конфесії більше за 1 % від загальної

кількості населення, то вона отримує спеціальний статус, який дає змогу отримувати державні дотації та дозвіл на створення конфесійних шкіл і дитячих садків та ін.

5. Відокремлення церкви від держави – тип державно-церковних відносин, за якого церква не може втрутитись у справи держави, а держава може втручатись у справи церкви. Такий тип відносин існував у республіках Радянського Союзу. Він записаний і в Конституції України, хоча насправді в нашій країні встановлено шостий тип відносин.

6. Відокремлення церкви від держави та держави від церкви – тип державно-церковних відносин, за якого законодавчо забезпечено невтручання держави в справи церкви, а церкви – в справи держави та режим толерантних відносин між ними. Класичним прикладом такого типу відносин є США, де конституція проголошує свободу для релігійних організацій і їхню незалежність від світської влади.

**Трансцендентний** (від лат. *transcendens* – той, що виходить за межі) – у філософії І. Канта – той, що знаходиться поза межами свідомості і пізнання, непізнаваний.

**Фарисей, я, ч.** – 1) у Стародавній Іудеї – послідовник релігійно-політичної течії, що виражала інтереси заможних іудеїв і відзначалася фанатизмом та надмірною увагою до зовнішніх проявів релігійності; 2) *перен.* лицемірна людина; ханжа.

**Фарисеї** (івр. פְּרִישִׁים, *перушім, прушім*, укр. відокремлені) – спочатку релігійно-національна, а пізніше суспільно-політична течія в Іудеї в епоху Другого Храму (530 до н.е. – 70 р.). Фарисеї – одна з трьох давньоєврейських філософських шкіл поряд із саддукеями та ессеями, що вийшла на перший план політичного життя в епоху Маккавеїв (з 167 р. до н.е.) хоча виникнення фарисейського вчення може бути віднесено до часу Ездри (бл. VI ст. до н.е.). Вчення фарисеїв лежить в основі Галахи і сучасного ортодоксального іудаїзму. Фарисеї визнавали не тільки писаний закон Мойсея, але й «Закон усний», що обіймав незліченні приписи та передання. У Новому Заповіті фарисеї часто критикуються як лицеміри (Мт. 23:25, 26), що у багатьох країнах стало тепер узагальненим позначенням людей, які критикують за найменші дрібниці, втрачаючи однак, зв'язок і зміст у цілому.

**Фундаменталізм** (від лат. *fundamentum* – основа) – 1) одна із течій у протестантській теології, прихильники якої виступають проти перегляду усталених релігійних понять; 2) релігійні напрями, що проголошують незмінність догматики, наполягають на суворому й неухильному виконанні всіх традиційних приписів релігії.

**Хіджаб** – в ісламі будь-який одяг, однак в сучасному світі під цим поняттям розуміють традиційне жіноче головне покривало, що приховує фігуру, залишаючи відкритим овал обличчя.

**Християнство** – зародилося у I ст. у східних провінціях Римської імперії. Римське право надавало рівні права вільним громадянам імперії перед законом і створювало умови для об'єднання людей різних національностей. Ідеологічною основою такого об'єднання повинно було

стати християнство, Новий заповіт якого оголошував рівність усіх людей як перед покаранням за гріх, так і перед звільненням від нього. Сприйняттям ідей християнства та їх поширенню сприяло те, що багато завойованих народів втрачали віру у своїх богів, які виявилися нездатними захистити їх від поневолення. Такі народи опинялися у духовному вакуумі й легко сприймали ідеї нової релігії. Крім цього, деякі воїни римської армії ставали християнами та приносили свою віру в усі куточки Римської імперії.

Предтечею християнства вважається іудаїзм, завдяки утвердженню в ньому духовного монотеїзму. Іудеї запропонували світу надію на прихід Месії, котрий принесе справедливість і найчистішу на той час систему моралі. Високі вимоги Десяти заповідей (Декалогу) виділяли іудаїзм серед моральних норм інших релігій. Моральний підхід Старого Заповіту сприяв появі вчення про гріх і його прощення. Іудаїзм при цьому стверджував, що спасіння можливе тільки від Бога, що його неможливо знайти в раціоналістичних філософських системах або язичьких релігіях. Новий Заповіт уточнював, що Ісус Христос і апостоли шанували Старий Заповіт за його відкриття Бога людству. Антична культура й іудаїзм стали благодатним підґрунтям для зародження та поширення християнства. Сьогодні християнство є найпоширенішою релігією світу, що має близько 1,5 млрд. послідовників у Європі, Америці, Африці й інших регіонах. Християнство є світовою релігією, воно не суперечить іншим релігійним системам і має свої особливості.

1. Християнство вперше в історії стало космополітичною (світовою) релігією, що має монотеїстичний характер, тобто ґрунтується на вірі в єдиного Бога. Ще до виникнення християнства були спроби створити світову релігію (скажімо, в Індії), проте вони були невдалими. Лише християнству вдалося стати і світовою, і монотеїстичною релігією.

2. Християнство було й залишається найбільш обґрунтованою релігією. Богонатхненні християнські книги, зокрема вчення про створення світу й людини, про народження, життя та смерть через спокутування людських гріхів Ісуса Христа, про потойбічне життя померлих, настільки ґрунтовні, що інші релігії тільки запозичують у християнства усталені положення, обґрунтування й аргументи на користь своєї віри.

3. Християнство і в минулі епохи, і в наш час утверджувалось у найбільш економічно та культурно розвинених країнах. Воно століттями й досить ефективно залучало до свого вчення науку, філософію, мистецтво тощо. Завдяки цьому християнство адаптувалося до науково-технічного прогресу та сучасної культури і своєю історією доводить реальність свого існування й у майбутньому. Задля цього впродовж 20 століть провідні християнські богослови працювали на його ниві, обґрутовуючи християнське віровчення. Вони створили міцний фундамент для подальшого існування та розвитку християнських богословських концепцій.

### **Великий церковний розкол у християнстві**

Ще від зародження християнство не було ідеологічно й організаційно монолітним. Певні культові особливості в різних общинах були зумовлені,

передусім, їхніми дохристиянськими традиціями. І все-таки тривалий час воно зберігало цілісність завдяки тому, що існувало та розвивалося в межах суворо централізованої Римської імперії. Відцентрові політичні процеси, що розділяли Римську імперію, певною мірою позначилися й на релігійному житті. Вони призвели до того, що в 1054 р. християнська церква розкололася на дві частини – Східну (з центром у Візантії, яку в 330 р. імператор Костянтин зробив столицею своєї держави, назвавши її Константинополем) і Західну (з центром у Римі). У 476 р. Західна частина Римської імперії припинила своє існування, не витримавши внутрішніх соціальних потрясінь: повстань рабів і ударів варварських (чужоземних) племен. Наявність серед єдиновірного населення двох політичних центрів спричинило те, що й у лоні єдиної християнської церкви на Заході та Сході почали формуватися різні традиції. Після перенесення столиці до Константинополя значно почав зростати його авторитет як політичного та релігійного центру. Константинопольський патріарх був наділений титулом Вселенський – як патріарх усієї імперії. До нього значно частіше, ніж до Римського Папи, почали звертатися духовенство та миряни за заступництвом перед утисками імператорських чиновників. Усе це сприяло намаганням константинопольських патріархів набути зверхності щодо Римського Папи, котрий вважався першим серед рівних. Звісно, з таким розвитком подій не мали наміру миритися римські єпископи, вважаючи Рим колыскою християнства, найсвятішим місцем світу. Вони посилювалися на те, що сам апостол Петро заснував римську общину, був її першим єпископом, а потім до її розвитку багато зусиль доклав апостол Павло. Тож на початку XI ст. між Візантією та Римом почалися суперечки за першість у християнському світі. Римські єпископи відкрито стали претендувати на особливий статус, який звеличив би їх над єпископами інших єпископатів ще на межі III–IV століть. У цей час серед єпископів Західної церкви став поширюватися титул «Папа» (отець), а в VI ст. цим титулом стали наділяти винятково їхнього главу, що був «єпископом усіх єпископів», тобто очолював усе християнство. Зверхність Константинопольського патріарха над іншими єпископами, навіть його рівність з Римським Папою, заперечувались і відстоювалася позиція, що домінувати в християнстві повинна Західна церква. Між церквами виникали й суто канонічні богословські суперечки: східна дотримувалася Нікейського Символу віри, згідно з яким Святий Дух походить тільки від Бога-Отця. Західна стверджувала, що походить Він і від Бога-Сина (принцип «філіюкве» / від Сина»). Східна церква не визнавала і причащення прісним хлібом, посту в суботу, заперечувала celibat (безшлюбність) священнослужителів тощо. У середині XI ст. ця боротьба переросла в гострий конфлікт. Патріарх Константинопольський Михаїл Керуларій (1043–1059 рр.) засудив Західну церкву за те, що вона своїми нововведеннями спотворила Символ християнської віри. Для вирішення проблеми стосовно правильності цих дій Папа Римський Лев IX (1002–1054 рр.) відправив своїх легатів (послів) – кардинала Гумберта, канцлера Римської церкви Фрідріха й архієпископа Петра з Амальфії – до Константинополя. 15 липня 1054 р. після тривалих



дискусій, не знайшовши порозуміння, вони поклали на алтар кафедрального собору Святої Софії в Константинополі буллу про відлучення від церкви Константинопольського Патріарха. У відповідь Собор візантійських єпископів 20 липня цього ж року наклав анафему на Папу Римського та його ієрархію (духовенство). Так стався поділ християнства на Західну (Римську) церкву, що стала зватися католицькою (з грецьк. *каікоііков* – загальний, вселенський) і Східну (Константинопольську), що стала називатися Православною, тобто правильно славить Бога (лат. – ортодоксальна). Розкол 1054 р. лише організаційно оформив розбіжності, що століттями існували між цими християнськими напрямками. У XVI ст. стався ще один великий церковний розкол, коли в Західній Європі під час Реформації від католицизму відокремилися протестантські церкви. Так у християнстві виникли три основні течії: православ'я, католицизм і протестантизм.

**Харизмати, харизма** (від грецьк. *harisma* – божественний дар, благодать) – у релігійній психології божий дар, милість божа, виняткові особливі моральні якості, які посиляються богом кому-небудь для блага церкви, наприклад, дар пророцтва, безгрішності чи святості в очах більш-менш широкого кола прибічників чи послідовників.

**Цвінґліанство** – течія у протестантизмі, назва якої пов'язана з іменем засновника Ульріха Цвінґлі (*Zwingli*) (1484–1531) – швейцарського реформатора і гуманіста. Головна праця – «Провидіння» (1530). Згідно з Ц., Бог є вищим благом, яке виявляє себе за допомогою провидіння (помітний ідейний вплив неоплатоніків). Людина – з'єднувальна ланка між небом і землею, хоча втрачає таку можливість через гріховність.

**Шіїзм** (від араб. *ши'а* – група прибічників) – один з двох основних (поряд з сунізмом) напрямів, що існують в ісламі.

**Юдаїзм, іудаїзм** (грецьк. *Ιουδαϊσμός*, івр. *יהודה*, «єврейська релігія»; від імені Юди, сина біблейського патріарха Якова) – одна зі стародавніх етнічних релігій, релігія давніх юдеїв, що проживали на території сучасної держави Ізраїль, та віруючих сучасних євреїв, заснована, відповідно до ТаНаХу (Старого Заповіту), на заповідях Бога, праотця Авраама, близько 1750 р. до н.е. і доповнена заповідями Мойсея близько 1300 р. до н.е. Юдаїзм базується на концепції всюдисущого вічного Творця, чия воля та особливе ставлення до єврейського народу відображені в Торі, тобто Законі. Тора – це перші п'ять книг у складі християнського Святого Письма, Хумаш, або П'ятикнижжя, що містять історію, закони і правила життя для гідної поведінки і в слов'янських джерелах відомі, як Буття, Исход, Левит, Числа та Второзаконня. Сучасний юдаїзм поряд із християнством та ісламом зараховують до авраамітичних релігій, тобто віровчень, що ведуть своє походження від віри праотців Адама і Єви, Авраама й Сарі, Ісаака і Якова, найбільш стародавньої й простої форми єдинобожжя. Важливою відмінністю від християнства та ісламу є те, що Ісус і Мухаммад розглядаються в межах цього віровчення як звичайні люди, не обов'язково вчителі й пророки, що використовували свої здібності не за призначенням, можливо, навіть

спокушали людей, принісши у світ «не мир, але меч». Крім тих, хто живе в Ізраїлі, велика частина віруючих юдеїв проживає в США, країнах колишнього СРСР (Білорусі, Молдові, Росії, Україні), Великобританії та Франції – усього приблизно 15 млн. юдеїв. З них 6 млн. мешкає в Азії, 6 млн. – в Америці, 2 млн. – в Європі, решта – в Африці та Австралії. Основний принцип юдаїзму – віра в єдиного Бога. Поряд з ним у ставленні до людей головним принципом є фраза з Тори: «Возлюби ближнього свого, як самого себе». З Тори відомо, що нащадки дванадцяти синів Якова – дванадцять колін Ізраїлевих, потрапили у єгипетське рабство. Бог закликав Мойсея визволити їх. Коли сам Бог наслав на Єгипет «10 кар», фараон відпустив народ Ізраїлю помолитись Богу своєму (як того просив Мойсей), але потім, коли довідався, що Мойсей обдурив його, тікаючи з Єгипту, наказав своєму військові наздогнати Мойсея біля моря Суф (за найпоширенішими уявленнями, море Суф – це Червоне море). І тут, за велінням Бога, води морські перед народом Божим розступились, а над єгипетським військом зімкнулись. Ця подія відзначається під час свята Песах. Юдеї вірять в загробне життя, але найбільшу увагу юдаїзм приділяє земному життю. Засновником можна вважати Мойсея (жив бл. 1250 р. до н.е.), якому Бог передав Тору (заповіт). В основі юдаїзму лежить Тора, або «закон» – п'ять перших книг єврейської Біблії. Тора означає не тільки «закон», а й «вчення», «настанови». Тора містить у собі вчення Бога про себе самого, про мету творіння й про те, що його народ мусить бути покірним йому. Читання Тори – найважливіша частина служби в синагозі (зібранні), там же звертаються до Бога з молитвою. Тора містить 613 заповідей: 238 наказів і 365 заборон – це настанови Бога, що їх мають дотримуватись юдеї. Інші народи, згідно з юдаїзмом, повинні виконувати Сім заповідей синів Ноаха (Ноя). Юдеї поважають Шабат (суботу) – день, що нагадує про останній день творіння. У Шабат заборонені певні види робіт. Святе місце для юдеїв – Західна стіна (а-котель а-маараві), або Стіна плачу. Приблизно 2000 років тому у столиці давньоєврейської держави Єрусалимі за наказом царя Ірода було перебудовано Єрусалимський Храм. Сьогодні від нього залишилась лише Західна стіна – Стіна плачу, яка є пам'яткою про зруйнування Храму (у 68 р. н.е. Храм зруйнували римляни) і держави. Сьогодні юдеї з усього світу приїжджають, щоб помолитися біля Стіни плачу. Однією із течій юдаїзму є караїмство, що виникло у VIII ст. в Вавилоні. На відміну від інших юдеїв, караїми не визнають Талмуду. Відокремившись від основної маси юдеїв, вони за два-три покоління стали окремою невеликою етноконфесійною групою. Тому більшістю юдеїв караїмство визнається окремою релігією, а не течією юдаїзму. Караїмські поселення є в Криму. Самаритяни, уникнувши вавилонського рабства, не зберегли Тори в її оригінальному вигляді, тому також не вважаються більшістю юдеїв за одноплемінників. У новий час були засновані декілька релігійних течій, що відкололись від юдаїзму, але у своїй назві зберегли слово «юдаїзм». Існують так звані «реформістський юдаїзм», «консервативний юдаїзм», «реконструктивістський юдаїзм» та ін. Усі ці течії

поєднує те, що вони не визнають Письмової та Усної Тори (дві частини Тори, що Мойсей отримав від Творця) незмінним Законом, що юдеї отримали на всі часи. У так званому ортодоксальному юдаїзмі, до якого належить більшість сучасних юдеїв, існують такі течії: хасидизм, литовський юдаїзм (литваки), сучасний ортодоксальний юдаїзм, національно-релігійний рух (або релігійний сіонізм). У кожній течії існують підтечії, наприклад, хасидизм Хабаду, брацлавський хасидизм, гіперсіонізм та ін. Течії та підтечії відрізняються одна від одної своїм ставленням до конкретних засобів вивчення Тори та виконання заповідей Творця. Також важливою ознакою, яка відрізняє течії одна від одної, є ставлення до держави Ізраїль, починаючи з її права на існування у сучасному вигляді і закінчуючи її внутрішньою та зовнішньою політикою. **Історичні течії юдаїзму:** саддукейство, фарисейство, ессеїство. Садукееві (цадокім) здійснювали службу в Храмі (після його зруйнування зникли), не вірили у воскресіння, безсмертну душу та прихід месії. Фарисеї (прушім) створили Талмуд на основі Усної Тори. Ессеї не визнавали Другого Храму. За офіційним самовизначенням, месіанський юдаїзм – це «рух єврейських конгрегацій та угруповань, відданих Ісусові Месії, що відповідають за єврейське життя та ідентичність, якої кореняться у Торі, виражаються у традиції, оновлюються та застосовуються у контексті Нового Заповіту». З точки зору юдаїзму кожна людина, як нащадок праотця Ноя, має знати про існування єдиного Бога, а також дотримуватися певних заповідей (правил поведінки), які дозволять їй нормально жити серед інших людей нашої планети (Сім законів нащадків Ноя). З іншого боку, для людей з єврейського народу, нащадків праотців Авраама, Ісаака та Якова у віровченні юдаїзму передбачені додаткові заповіді, одне із завдань яких – забезпечити передачу істинного віровчення про єдиного Бога наступним поколінням людей, тобто виконання історичної місії єврейського народу. Таким чином, юдаїзм (всі його складові) є невіддільним від юдейського народу і тому його сповідувати може лише людина, яка до нього належить. Євреєм, так само як німцем, арабом, китайцем, українцем чи росіянином можна лише народитися. Для неєвреїв, які хочуть приєднатися до єврейського народу передбачений особливий статус – «гер» (староєвр. супутник, тобто людина, яка йде по життю, живе разом з євреями, не будучи євреєм від народження), який надає людині майже в усьому ті права у рамках спільноти віруючих юдеїв, які мають євреї від народження. Процедура набуття людиною статусу «гер» називається «гіюр», нею найчастіше користуються люди, які мають певні формальні проблеми з визнанням своєї належності до єврейського народу але виховані в єврейській традиції.

**Янсенізм** – дисидентський рух у французькому та голландському католицтві. Розпочався з гострої критики низки ідей Августина голландським теологом К. Янсенієм (1585–1638). Згідно з доктриною Я., дійсно віруючі люди мають мало спільного з людьми, які вірують формально. Отже, Христос пролив свою кров не за кожную людину. З дійсно віруючими людьми про Христа треба говорити простою мовою. Незважаючи на осуд папським

престолом, низка ідей Я. знайшла підтримку у паризькому абатстві Пор-Рояль, а також у

Б. Паскаля та А. Арно. В Нідерландах Я. відокремився від католицизму і існує нині.

Систематизовано автором на основі джерел: [11], [17], [18], [19], [20], [26], [54], [55], [57], [110], [116], [119], [120], [123], [128], [129], [131], [139], [148], [151], [158], [162], [165], [166], [167], [172], [174], [177], [178], [179], [258].

*І. С. Лаухіна*

# РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Монографія

Підписано до друку 25.12.2013. Формат 60x90 1/32  
Папір офсет.

Обл.-вид. арк. 15,7. Ум. друк. арк. 10,3.  
Тираж 300. Зам. № 2410.

**Видавець та виготовлювач  
ФОП Жовтий О.О.**

20300, м. Умань, вул. Садова, 2  
(УДПУ, навчальний корпус № 1)

Тел. 097 255 65 07

047 44 5 21 66

093 540 78 82

e-mail: [nastek@meta.ua](mailto:nastek@meta.ua)

[www.foto-na.net.ua](http://www.foto-na.net.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК, № 2444 від 22.03.2006 р.