

Слюсаренко Анатолій Гнатович,

*доктор історичних наук, професор
професор кафедри новітньої історії України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
orcid.org/0000-0002-3677-1558
nau_ch@mail.univ.kiev.ua*

Шевчук Андрій Васильович,

*аспірант кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
orcid.org/0000-0001-6328-6657
a.shevchuk@ugi.edu.ua*

ЗМІСТ «РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ» В ШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРАЛІЇ (II ПОЛОВИНА XX СТ. – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті розглядається феномен релігійної освіти на прикладі навчальних закладів Австралії. Підкреслено, що вибір австралійського контексту обраний через тривалу історію співпраці релігійних конфесій з приватними та державними навчальними закладами у цій країні. Визначено, що австралійські державні школи є світськими, однак кожен штат цієї країни містить законодавчі основи про конфесійне та релігійне навчання. У деяких школах використовується «кооперативна» навчальна програма з релігійної освіти, де навчаються учні з родин, які належать до різних християнських деномінацій. Згідно цих програм уроки носять недискримінаційний характер та відповідають загальним принципам та цілям австралійських шкіл. Зокрема, запроваджена посада шкільного капелана для того, щоб підтримувати духовно-моральний стан учнів та надавати пастирську допомогу. Простежено розвиток релігійної освіти у недержавних конфесійних навчальних закладах в Австралії, починаючи з XIX століття. Звернено особливу увагу на різноманітність підходів та методів, що використовується у релігійному навчанні від 60-х років XX століття. Акцентовано увагу на навчальних методиках, таких австралійських релігійних педагогів як: Безіл Мур, Норман Хабель та Теренс Ловат. Визначено, що в Австралії немає єдиної державної програми щодо релігійної освіти, натомість у кожному штаті розроблено власний навчальний підхід в контексті цього предмету. Розглянуто декілька релігієзнавчих курсів, які впроваджені в різних штатах Австралійського Союзу. Однією із позитивних практик австралійської релігійної освіти є толерантний та демократичний підхід до автономії та освітніх програм, які використовуються державними та приватними школами. Констатовано, що запозичення практик релігійного виховання в контексті викладання предметів із релігійним контентом позитивно може відзначитися на практиках української шкільної освіти, яка значно реформувалася завдяки зусиллям освітян України.

Ключові слова: релігійна освіта, Австралія, протестантизм, історія релігії період XX–XXI століття.

Slyusarenko Anatoly,

*Doctor of historical sciences, Professor
Professor of the Department of New History of Ukraine
Kyiv National University named after Taras Shevchenko
orcid.org/0000-0002-3677-1558
nau_ch@mail.univ.kiev.ua*

Shevchuk Andrii,

*Postgraduate Student at the Department
of Professional-Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management
Ivan Franko Zhytomyr State University
orcid.org/0000-0001-6328-6657
a.shevchuk@ugi.edu.ua*

CONTENT OF «RELIGIONAL EDUCATION» IN SCHOOL INSTITUTIONS IN AUSTRALIA (II HALF OF THE XX CENTURY – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY))

The article deals with the phenomenon of religious education on the example of educational institutions in Australia. It is emphasized that the choice of the Australian context was chosen due to the long history of cooperation between religious denominations and private and public educational institutions in this country. It is determined that Australian public schools are secular, but each state of this country contains legislative frameworks for confessional and religious teaching. Some schools use a «cooperative» religious education curriculum with students from families belonging to different Christian denominations. Under these programs, the lessons are non-discriminatory and meet the general principles and goals of Australian schools. In particular, the position of a school chaplain has been introduced in order to maintain the spiritual and moral state of students and provide pastoral assistance. The development of religious education in non-state confessional educational institutions in Australia, starting from the 19th century, is traced. Particular attention is paid to the variety of approaches and methods used in religious education since the 60s of the XX century. The attention is focused on the teaching methods of such Australian religious educators as: Basil Moore, Norman Habel and Terence Lovat. It is determined that in Australia there is no unified state program of religious education, and each state has developed its own educational approach in the context of this subject. Several religious studies courses introduced in different states of the Commonwealth of Australia are considered. One of the positive practices of Australian religious education is the tolerant and democratic approach to autonomy and educational programs used by public and private schools. It is stated that borrowing the practices of religious education in the context of teaching subjects with religious content can have a positive impact on the practices of Ukrainian school education, which has been significantly reformed thanks to the efforts of Ukrainian teachers.

Key words: religious education, Australia, Protestantism, history of religion in the period of the XX–XXI centuries.

Актуальність теми дослідження. В історії релігії та освіти до не давня перебували у тісному взаємозв'язку. Це поєднання вплинуло на соціокультурний розвиток будь-якої держави, яка була пов'язана із колишньою римською імперією. Виключенням також не є українське суспільство, яке попри намагання радянської атеїстичної ідеології намагалося штучно викреслити цей історичний аспект. Саме тому, після здобуття українською державою незалежності маємо природне та усвідомлене повернення ролі релігії, яка й до цього була важливою складовою в процесі формування свідомості української нації та громадян України. Особливої актуальності питання релігійної освіти набуває у сучасних складних обставинах повномасштабної війни проти Російської Федерації, яка веде боротьбу проти ідентичності українського народу, демократичних прав та релігійної свободи.

У контексті досліджуваної теми хочемо звернути увагу не певну незрілість та деяку неоднозначність тлумачення терміну «релігійна освіта» в сучасній українській педагогіці. Причиною цього є те, що як правило цей термін українська педагогіка тісно прив'язує до «конфесійна освіта», включаючи загально релігійне

та моральне виховання. Це пов'язано із тим, що як у області самої педагогіки, так у нормативно-правовій сфері, яка регулює освітню діяльність, не було належно сформовано єдиного загально-прийнятого значення. Тому, враховуючи вищенаведене, вважаємо за необхідне звернутися до досвіду інших держав, щоби з'ясувати зміст поняття «релігійна освіта» на основі дослідження освітньої практики австралійської держави. Вибір Австралії зумовлений багаторічним досвідом співпраці релігійних конфесій із державними закладами освіти, а також наявністю значної частки недержавної освіти, яка представлена закладами, утвореними різними релігійними організаціями. У більшості випадків католицькою церквою і протестантськими церквами. Тому ціль дослідження полягає у багатогранному аналізі терміну «релігійна освіта» та змістовному наповненні з акцентом огляд ситуації в Австралії, яка тривалий час використовує практику релігійного навчання у державних та приватних школах.

Основна частина дослідження. У міжнародній практиці термін «релігійна освіта» використовується для позначення інклюзивного підходу до навчання «про релігію та нерелігійні світогляди», що відбувається шляхом дослідження

описових компонентів, таких як: етика, ритуали, вірування та релігійна історія та рефлексивного вивчення сенсу, застосованого до власного життя. Цей підхід у різному ступені використовується в Англії, Швеції, Норвегії, Шотландії та Канаді. Його також називають «світським релігійним навчанням» (Bratzen 2009) та «інтегративним релігійним навчанням» (Alberts 2007). Однак для австралійської освіти, характерною ознакою є значна кількість шкіл, заснованих релігійними організаціями, а також високий рівень релігійності. Тому термін «релігійна освіта» набуває іншого (ширшого) значення, близького до катехизації або власне релігійного навчання (Burne, 2012: 7).

Державні школи в Австралії є світськими, тому релігійна освіта не є частиною шкільної програми на рівні початкової або середньої школи. Тим не менш, кожен штат та територія Австралії (Квінсленд, Новий Південний Уельс, Тасманія, Вікторія, Південна Австралія, Західна Австралія, Австралійська столична територія та Північна територія) мають положення про конфесійне релігійне навчання. Такий тип конфесійного релігійного навчання має місце у державній школі, якщо певна релігійна деномінація чи деномінації здатні забезпечити щотижневе викладання. У такому випадку церковнослужителі або їхні акредитовані представники є тими особами, яким дозволено мати доступ до школи для надання конфесійних класів релігійної освіти.

У деяких школах пропонується «кооперативна» навчальна програма, яка відповідає загальноприйнятим принципам штату чи території та має християнську природу, а також розроблена таким чином, щоб учні католицької, англіканської, лютеранської та інших деномінацій можуть брати участь разом у релігійному навчанні. Такі уроки зобов'язані мати недискримінаційний характер та відповідати встановленим принципам навчання, викладання, оцінювання, правилам та практикам, загальним цінностям та цілям школи. У Квінсленді існує додаткове положення, яке передбачає проведення уроків для вивчення Біблії. Навчання повинне проводитися класоводом, але не повинне включати «навчання відмінних принципів чи доктрин будь-якої релігійної конфесії, соціальної групи чи вчення», та без пояснень чи довідкової інформації (Parliamentary Counsel, 2006: 51).

За ініціативи Федерального уряду були створені програми для шкіл в рамках Національної програми шкільного капеланства, які допомагали школам та громадам підтримувати духовне благополуччя своїх учнів та містили в собі основні принципи щодо етичних норм, цінностей, взаємостосунків, духовних та релігійних питань, зокрема надання пастирської допомоги. Позитивним свідченням слугує те, що багато шкільних капеланів, використовуючи такі програми, координують і викладають релігійну освіту в конфесійній програмі релігійної освіти в школі. Одним із ключових принципів є те, що капелани надають «загальні релігійні, особисті настанови та підтримку всім учням та персоналу, незалежно від їхніх релігійної конфесії та їхніх релігійних переконань» (Australian Government, 2011: 3).

Релігійно орієнтовані школи, засновані конфесіями, які становлять більшість недержавного (приватного, незалежного) шкільного сектору, завжди пропонували своїм учням різні форми релігійної освіти. Для викладання релігії у таких закладах починаючи із 1880-х років використовувався катехитичний або віротворчий підхід. Розробкою навчальних програм та дослідженнями в галузі релігійної освіти передусім займалися педагоги з католицької церкви, яка в цілому є другим найбільшим провайдером освітніх послуг в Австралії після урядових, державних шкіл. Велика кількість дискусій відбувалася саме навколо терміну «релігійна освіта», вони стосувалися природи та функцій релігійного навчання, оскільки такий тип відбувався за різних обставин: на церковних службах, молодіжних зустрічах, групах вивчення Біблії та шкільних аудиторіях.

Тому для позначення такої освітньої діяльності використовувалися різні назви: катехизис, Катехитика, релігійна настанова, релігійні знання, християнські знання, теологія тощо. Також були сформовані основні методи релігійного навчання: традиційний, керигматичний та антропологічний (Rummery, 1975). Також були визначені основні моделі, за якими класифікувалися різні підходи: віротворчий, що містив в собі приписні форми релігійної освіти, життєво-орієнтовані підходи та практичний підхід до релігійної освіти; міжконфесійна, що використовувала історичний, психологічний, соціологічний, феноменологічний

та типологічні методи та модель Крітікала, яка поєднувала позитивні елементи типологічного та практичного підходів (Lovat, 1989).

З середини 1960-х завдяки активній діяльності Йозефа Юнгмана та Йоганнеса Хофінгера, відомої як керігматичний рух, методика викладання якого ігнорувала три етапний процес, що включає презентацію, пояснення та застосування, навчальні програми для вчителів почали відображати традиційну теоретичну спрямованість і зосереджувались на християнському навчанні. Вивчення Біблії, літургії та особистісний розвиток вчителя через духовне становлення, формування характеру та соціальну поведінку сформував особливі духовні цінності, які стали невід'ємною частиною австралійської освітньої системи.

Хоча вчителі керігматичної катехизи були інструктовані щодо різноманітних методів викладання та навчання, однак вони дотримувались традиційних богословських точок зору щодо теорії та практики. Керігматичний підхід, як стверджує Руммері, перейшов від моделі «вивчення» до моделі «проголошення» (Rummeru, 1975). Керігматична катехиза також визнавала сім'ю, школу та парафію як доповнюючі екологічні компоненти, що сприяють релігійній освіті (Burgess, 1975).

На початку 1970-х років виникає антропологічний або орієнтований на реальне життя підхід до розуміння релігійної освіти, який став черговою спробою зробити більш цікавим процес викладання релігії і застосовувався у багатьох школах. Такі зміни в контексті релігійної освіти були викликані загальною популярністю психології та соціальних наук, а також зростаючим розривом між багатими і бідними у світі. Рух, орієнтований на життя, не замінив уявлення про керігматичну фазу, а доповнив її акцентом на «тут і тепер».

Щоб зосередити увагу на життєвому досвіді учнів, стали використовуватися різноманітні навчальні джерела, архівні матеріали, газети, журнали тощо. Деякі школи навіть змінили дизайн своїх класів релігійної освіти, створюючи атмосферу, в якій вільно може проходити дискусія та спільне обговорення. Вчителі часто працювали з учнями додатково у таборах або на вихідних днях. Один із представників цього руху Голдманс Тонсерн відкинув модель цілей або навчальну сторону освіти на користь більш

індуктивного стилю. Він вважав, що «релігія – це особистий пошук, особистий досвід і особистий виклик, тому ми повинні, де тільки це можливо спрямовувати «природні інтереси та діяльність дітей» (Goldman, 1965: 65). Думуючи, що релігія пов'язана з кожним предметом, який викладається в школі, він заявив, що «не можна відокремити в одну конкретну серію уроків у розкладі» (Goldman, 1965: 66).

Інший аспект в релігійній освіті Австралії підкреслив британський педагог Майкл Грімміт, який вказав на афективні аспекти релігійної освіти, яка забезпечує основу та обґрунтування існування «релігійної на відміну від інших понять» (Grimmitt, 1978: 93). За словами Гріммітта, проблеми і складні питання життя повинні стати ключовими темами релігійної освіти, а учням слід дозволити досліджувати ці питання особисто, враховуючи власні особливості. Отже, для Гріммітта і Голдмана, перш за все необхідним є створення відповідної атмосфери, в якій може бути вільний діалог та роздуми. Проте до кінця 1970-х рр. більшість учителів були розчаровані антропологічним підходом, адже в більшості випадків йому не вистачало академічної чіткості. Ловат зазначає, що хоча орієнтована на життя релігійна освіта виходила за рамки особистих роздумів учнів, вона все-таки залишалася в межах однієї релігійної традиції (Lovat, 1989).

Один із методів релігійної освіти, який став популярним в Австралії протягом 1980-х років, який досі використовує щонайменше третина релігійних шкіл, є «Спільна християнська практика» Томаса Грума. Метою розробки цього було створення автентичнішої форми катехизису або виховання віри. Грум запропонував учителям повернути давню традицію риторики, яку практикують люди, починаючи з часів Августина. Зважаючи на те, що вчення тісно пов'язане з переконанням, Грум був переконаний, що справжня релігійна освіта відбувається, коли учасники у результаті вирішують складні практичні питання. Він наполягав на тому, що «релігійна освіта повинна заохочувати людей до прийняття рішень» (Groome, 1980: 222). Це дасть учасникам можливість чинити конкретні практичні дії, але також переслідувати ціль «сформувати у них звичку приймати рішення, концептуально та морально відповідні християнській вірі» (Groome, 1980: 267).

Незважаючи на те, що Грум наголошував, що «Спільна християнська практика» підходить лише для християнської релігійної спільноти, багато вчителів імпортували його бачення та модель у програми релігійної освіти в школах. Тому протягом 1980-х і на початку 1990-х років багато вчителів в Австралії, включно з керівництвом Католицького управління освіти, вважали, що підхід Грума стане вирішенням їхніх проблем, оскільки він не лише представляє перспективу віри, але також пропонує справжній критичний підхід до викладання релігії. Підхід «Спільна християнська практика» Грума вплинув на напрямок релігійної освіти в деяких австралійських католицьких школах протягом понад двадцяти п'яти років.

Слід зазначити, що хоча підхід Грума був дійсно цінним для релігійних педагогів, все ж, слід відзначити, що його сфера дії обмежена особливістю того середовища, де люди вільно збираються, щоб поділитися своєю християнською вірою та підтримувати одне одного в цій вірі. Хоча ці умови для «Спільної християнської практики» Грума можуть зустрічатися в деяких випадках в освітній практиці католицьких шкіл, вони точно не є умовами, які переважають у більшості класів, де релігійна освіта є обов'язковою.

Наприкінці 1970-х і на початку 1980-х років багато вчителів австралійських католицьких шкіл почали сумніватися в ефективності дії різних методів, спрямованих на формування віри. Необхідність звернення до питання відокремлення катехизації від релігійної освіти, особливо в контексті класної кімнати, була відзначена у праці Джерарда Раммері «Катехизис і релігійна освіта в плюралістичному суспільстві», у якій він поставив під сумнів, чи повинен катехитичний підхід до релігійної освіти бути єдиним способом викладання релігії в плюралістичному суспільстві. Припустивши, що катехизація більше не є актуальною в шкільному середовищі, тому рекомендував застосувати загальні педагогічні методи та прийоми до викладання релігії в школах. В результаті його роботи відмінності між релігійною освітою та катехизацією відкрито обговорювалися в тогочасних журналах про релігійну освіту.

Інші австралійські релігійні педагоги, такі як Безіл Мур, Норман Хабель і Теренс Ловат, по-різному коментували релігійні програми,

які дозволяли учням вивчати релігію, не обов'язково вимагаючи від них сповідувати віру певної релігії. Вони висловлювали свою зацікавленість у тому, що програма релігії повинна підвищити релігійну грамотність учнів і, зрештою, виховати толерантність і розуміння різноманітних релігій, включаючи християнство. Їхні твори зрештою вплинули на розвиток програм релігієзнавства, які вивчали світові релігії і були прийняті для використання на рівні факультативних предметів в австралійських середніх школах. Безіл Мур і Норман Хабель розробили релігієзнавчий підхід під назвою типологічна модель, яка базується на «типах» або компонентах, які складають будь-яку релігію (Moore, Habel, 1982).

Запропонований типологічний підхід передбачав, що учнів потрібно познайомити з фундаментальними «типами» або основними віровченнями релігії, перш ніж вони зможуть зайнятися серйозним вивченням релігійних традицій. Типологічний підхід передбачав формування когнітивних навичок, таких як: вибір прикладів, розвиток навичок спостереження й опису релігійних явищ, розгляд компонентів, структурний і функціональний синтез тощо. А також широкий релігійний і соціальний аналіз. Через свою міжкультурну природу типологічний підхід мав багато спільного з іншими міжконфесійними моделями або інтегративною релігійною освітою у тому, що брав до уваги ряд різних традицій і релігій, необхідних для забезпечення матеріалу для вивчення елементів або типів. Мур і Хабель вважали за необхідне, щоб приклади, які людина отримує з власної релігійної традиції, становили основні теми в курсі навчання. Отже, перш ніж вивчати інші релігійні традиції, студенти повинні вміти розпізнавати «типи» у своїй власній релігійній традиції. Тому типологічний підхід завжди починався з домашньої традиції студента.

Шестиступенева модель, запропонована Муром і Хабелом, була однаково адаптована до конфесійної та державної школи та здатна сприяти релігійній обізнаності чи загальній релігійній грамотності. Перший етап моделі передбачав вибір явищ або «типів», які можна знайти в домашній традиції, другий допомагав дати визначення родового «типу», до якого належить обрана тема, третій застосував результати другого етапу та включає вибірку

прикладів «типу» з інших релігій, четвертий вимагав застосування інформації, зібраної на третьому етапі, до визначеного на початку «типу», п'ятий локалізував явище в ширшому контексті обраної традиції та пропонував широкі можливості для дослідження інших вимірів домашньої традиції. На шостому етапі необхідно було використати знання, отримані на четвертому та п'ятому етапах, для інтерпретації явища (Moore, Habel, 1982).

Значний вплив, який типологічний підхід мав на викладання релігії в школах, полягає в його взаємозв'язку з власне освітянськими принципами, зокрема з педагогічною психологією та теорією навчальних програм. Типологічний підхід звернув увагу на учнівську свободу та встановив параметри, за яких вивчення релігії може відбуватися без втручання в особистий простір студентів, що було проблемою для багатьох традиційних катехитичних методів релігійної освіти. Мур і Хабель розробили методіку викладання релігії, яка добре співіснує разом з викладанням інших предметів у школі. Цей підхід був розрахований на більш широке коло шкіл і людей, і, за словами Ловата, «був розроблений з усвідомленням контексту і постійним посиленням на загальну освітню практику» (Lovat, 1989: 80) Їхня робота мала вплив у тому, що вона започаткувала такий спосіб надання релігійної освіти, який і досі використовується в багатьох країнах. Це також забезпечило платформу, на основі якої вчителі могли досліджувати інші шляхи та розвивати інші освітні методи.

Такі теоретичні дискусії призвели до остаточного становлення релігієзнавства у школах Австралії, де немає єдиної національної навчальної програми, тому кожен штат по-своєму вибирає спосіб запровадження релігійної освіти. Наприклад, у штаті Квінсленд було обрано окремий предмет «Вивчення релігії», який було запропоновано учням 11 і 12 класів на етапі пробного пілотування в 1985 році, а в 1989 році він став доступним для всіх шкіл штату. Новий Південний Уельс розпочав із включення поглибленого вивчення «Релігія та віра» як однієї з трьох факультативних тем, запропонованих для вивчення протягом чотирнадцяти тижнів у рамках предмету «Суспільство та культура» тощо.

Слід зазначити, що не значна частка церковних або незалежних шкіл почали

використовувати цей курс, оскільки вони віддавали перевагу власним програмам релігійної освіти. Проте курс набув поширеного використання, насамперед завдяки тому, що його викладали в державних школах, і його популярність згодом призвела до розробки окремого предмету для сертифіката вищої школи під назвою «Дослідження релігії», який було випущено в 1991 році. Метою навчального плану було: сприяти усвідомлення, розуміння та оцінка природи релігії та впливу релігійних традицій, вірувань і практик на суспільства та на окремого людини, з акцентом на австралійському контексті (New South Wales Board of Studies, 1991: 7).

На даний час метою навчальної програми з релігієзнавства 2005 року є: сприяти розумінню та критичному усвідомленню природи та значення релігії та впливу систем переконань і релігійних традицій на окремих людей, зокрема в суспільстві (New South Wales Board of Studies, 1991: 8). У Новому Південному Уельсі релігієзнавство є одним із найбільш поширених предметів на рівні сертифіката вищої школи (HSC), кількість відвідувачів якого збільшується на 30% на рік. Курс має кілька варіантів тем, що є однією з його сильних сторін, але навчальна програма залишає враження, що більша частина курсу є описовою.

У штаті Вікторія для студентів доступні два курси: «Релігія та суспільство» та «Тексти та традиції». Більшість учнів вивчає взаємозв'язки релігії та суспільства, навчальні програми складаються з чотирьох розділів: релігія та суспільство, етика та мораль, пошук сенсу та виклик та відповідь та «зосереджується на більш описових, соціологічних аспектах релігієзнавства» (Hobson, Edwards, 1999: 154).

Ці навчальні програми релігійної освіти сприяли вивченню релігії в школах Австралії та зробили такий курс предметом, який варто вивчати, щоби мати відповідну оцінку в атестаті зрілості. Важлива зміна парадигми полягає в тому, що релігію тепер вивчають з освітньої точки зору, а не з точки зору віри, адже починаючи з першої навчальної програми для вивчення релігії в Австралії було чітко зазначено, що цілі релігійної освіти у державних закладах мають передусім навчальний характер. Також передбачається окреме вивчення віровчення окремої релігійної деномінації згідно встановлених

принципів, правил та освітніх цілей будь-якої школи як частина загального академічного процесу. Така навчальна програма має бути розроблена таким чином, щоб бути доступною для учнів державних, церковних або незалежних шкіл, незалежно від форм власності чи релігійної приналежності. Обов'язковою умовою є відкритість та повага по відношенню до різноманітних думок та вірувань (Queensland, 1989: 1).

Навчальна програма релігієзнавства Квінсленда 2001 року відійшла від суто дидактичних моделей або моделей передачі й запропонувала підхід, заснований на дослідженні, який сприяв серйозному вивченню релігії. Навчальний план 2007 року містить соціальну конструктивістську педагогіку, тому використовується підхід, який пропонує учням можливості та умоги для розвитку власних питань, потреб і цілей, що має сприяти поступовому формуванню більш зріле розуміння себе, світу та інших. Цей підхід спрямований на виховання «досвідчених учнів», які не тільки будуть критично ставитися до себе та своїх переконань, поглядів, але будуть чітко розуміти, в яких сферах вони потребують зростання і вибирати конкретні шляхи для розвитку. Навчання є спіральним: воно вимагає від студентів обмірковувати свій досвід і постійно ускладнювати ідеї, що, у свою чергу, дозволяє їм інтегрувати нову інформацію. Завдання для вчителя полягає в тому, щоб створити для учнів ситуації, які потребують розв'язання проблем, і спрямувати навчальну діяльність на основі запитів, щоб вони могли перевірити свої ідеї, зробити висновки на основі доказів і поділитися своїми знаннями в навчальному середовищі для подальшої співпраці. Така конструктивістська педагогіка та навчання, засноване на дослідженні, є способами залучення учня в більш динамічний спосіб у класі релігійної освіти (Goldburg, 2007).

Перехід від катехитичних до освітніх підходів у викладанні релігії був важливим і дозволив залучити більше австралійських учнів до вивчення релігії. Тепер у кожному штаті Австралії учні як державних, так і заснованих релігійними деномінаціями шкіл мають можливість отримувати релігійну освіту в освітніх рамках. Завдання для розробників навчальних програм полягає в тому, щоб продовжувати забезпечувати динамічні підходи до викладання та навчання, такі як конструктивістська педагогіка та критична релігійна грамотність, щоб

учні могли ефективно брати участь у сучасному релігійно різноманітному світі. Така міждисциплінарна взаємодія була корисною для всіх партнерів і, зокрема, сприяла викладанню релігії в школах. Тому, незважаючи на те, що вивчення релігії не є обов'язковим предметом для учнів старших класів у державних чи незалежних школах, кількість учнів, які вивчають релігію, за останній період зросла.

Висновки. Отже, якщо у міжнародній практиці термін релігійна освіта використовується для позначення інклюзивного підходу до навчання «про релігію та нерелігійні світогляди», то для австралійської освіти, для якої характерна велика кількість шкіл, заснованих релігійними організаціями та також високий рівень релігійності суспільства, цей термін набуває іншого значення, яке близьке до катехизації чи власне релігійного навчання, яке характерне для державних та приватних шкіл. Державні школи в Австралії мають положення про конфесійне релігійне навчання, яке надає церковнослужителям різних конфесій або їхнім акредитованим представникам проводити класи конфесійної релігійної освіти. Під час освітнього процесу вони можуть використовувати «кооперативну» навчальну програму, яка розроблена таким чином, щоб учні різних деномінацій могли брати участь у релігійному навчанні.

Існують також програми шкільного капеланства, які містять у собі основні принципи щодо етичних норм, цінностей, взаємостосунків, духовних та релігійних питань, надання пастирської допомоги та допомагають адміністрації школі та місцевим громадам підтримувати духовне благополуччя своїх учнів. Таким чином у державних школах Австралії немає єдиної національної навчальної програми, а кожен штат може обирати власний спосіб запровадження релігійної освіти.

У свою чергу приватні школи, засновані конфесіями, протягом історії своєї діяльності пропонували своїм учням широкий вибір різних моделей навчання (віротворчу, життєво-орієнтовану, міжконфесійну) та методів (традиційний, керигматичний та антропологічний) релігійної освіти. Проте саме перехід від катехитичних до освітніх підходів у викладанні релігії дозволив залучити більше австралійських учнів до вивчення релігії. У результаті вивчення релігії у школах Австралії набуло більшого поширення, оскільки було

запроваджено академічний підхід до такого навчання в державних школах, а також запропоновано освітній підхід до викладання релігійної освіти в більшості приватних шкіл через запровадження вивчення релігії або через зміни

у способі викладання релігійної освіти. Відповідно дослідження релігії в Австралії набуло вищого рівня якості завдяки більшій взаємодії між дисциплінами релігієзнавства, освіти та релігійної освіти.

Список використаних джерел:

1. Australian Government. (2011). National School Chaplaincy Program. 27 p. URL: <http://www.saasso.asn.au/wp-content/uploads/2013/04/National-School-Chaplaincy-Discussion-Paper.pdf>.
2. Burgess H. W. (1975). *An Invitation to Religious Education*. Mishawaka, Ind. : Religious Education. 173 p.
3. Byrne C. (2012). *What, in heaven's name, are we teaching our children?* : PhD dissertation. Macquarie University. 264 p.
4. Goldburg P. (2007). Broadening Approaches to Religious Education Through Constructivist Pedagogy. *Journal of Religious Education*. Vol. 55, no. 2. P. 8–12.
5. Goldman R. (1965). *Readiness For Religion: A Basis For Developmental Religious Education*. London : Routledge & Kegan Paul. 254 p.
6. Grimmitt M. (1973). *What Can I Do in R.E.?*. 2nd ed. Great Wakering, England : Mayhew-McCrimmon. 251 p.
7. Groome T. H. (1980). *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco : Harper & Row. 296 p.
8. Groome T. H. (1991). *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry : The Way of Shared Praxis*. San Francisco : Harper. 569 p.
9. Hobson P., Edwards J. (1999). *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*. London : Woburn Press. 184 p.
10. Lovat T. J. (1989). *What is this thing called religious education?*. Wentworth Falls : Social Science Press. 96 p.
11. Moore B. S., Habel N. C. (1982). *When religion goes to school : typology of religion for the classroom*. Adelaide, S. Aust. : South Australian College of Advanced Education. 249 p.
12. New South Wales Board of Studies. *Studies in Religion Syllabus*. Sydney : NSW Government Press, 1991.
13. Parliamentary Counsel. *Education (General Provisions) Act 2006*. Queensland, 2006. 309 p. URL: <https://www.legislation.qld.gov.au/view/pdf/inforce/current/act-2006-039>.
14. Queensland. (1989). *Board of Secondary School Studies. Study of Religion Syllabus*. Brisbane.
15. Rummery G. (1975). *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*. Sydney : E. J. Dwyer. 225 p.

References:

1. Australian Government. (2011). *National School Chaplaincy Program*. <http://www.saasso.asn.au/wp-content/uploads/2013/04/National-School-Chaplaincy-Discussion-Paper.pdf>
2. Burgess, H. W. (1975). *An Invitation to Religious Education*. Mishawaka, Ind. : Religious Education.
3. Byrne, C. (2012). *What, in heaven's name, are we teaching our children?*. Macquarie University.
4. Goldburg, P. (2007). Broadening Approaches to Religious Education Through Constructivist Pedagogy. *Journal of Religious Education*, 55(2), 8–12.
5. Goldman, R. (1965). *Readiness For Religion: A Basis For Developmental Religious Education*. London : Routledge & Kegan Paul.
6. Grimmitt, M. (1973). *What Can I Do in R.E.?* (2-ге вид.). Great Wakering, England : Mayhew-McCrimmon.
7. Groome, T. H. (1980). *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco : Harper & Row.
8. Groome, T. H. (1991). *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry : The Way of Shared Praxis*. San Francisco : Harper.
9. Hobson, P., & Edwards, J. (1999). *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*. London : Woburn Press.
10. Lovat, T. J. (1989). *What is this thing called religious education?* Wentworth Falls : Social Science Press.
11. Moore, B. S., & Habel, N. C. (1982). *When religion goes to school : typology of religion for the classroom*. Adelaide, S. Aust. : South Australian College of Advanced Education.
12. New South Wales Board of Studies. (1991). *Studies in Religion Syllabus*. Sydney : NSW Government Press.
13. Parliamentary Counsel. (2006). *Education (General Provisions) Act 2006*. Queensland. <https://www.legislation.qld.gov.au/view/pdf/inforce/current/act-2006-039>
14. Queensland. Board of Secondary School Studies. (1989). *Study of Religion Syllabus*. Brisbane.
15. Rummery, G. (1975). *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*. Sydney : E. J. Dwyer.