

УДК 261.7

В. Ю. Кришмарел, канд. філос. наук

## ДО ПИТАННЯ ПРО УЗГОДЖЕННЯ ТИПОЛОГІЗАЦІЙ ВІДНОСИН МІЖ ДЕРЖАВОЮ, РЕЛІГІЙНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ТА ОСВІТОЮ

*У статті проаналізовано складнощі узгодження різних типологій відносин між державою та релігійними організаціями з огляду на різні типи релігійної освіти. На прикладі України показано основні неузгодженості та запропоновано пріоритетні шляхи їх подолання з огляду на світовий досвід. На основі цього зроблено висновок про необхідність уточнення наявних поширених типологізацій вказаних відносин, оскільки наявні на сьогодні є внутрішньосуперечливими.*

**Ключові слова:** релігія, школа, держава, відносини, освіта, типологізація.

Дослідження державно-церковних відносин в цілому базується у більшості випадків на тому, що між державою та інституціоналізованими релігійними організаціями існує певний тип взаємодії, який і виступає основою для аналізу, виділення тенденцій тощо. При цьому досить часто не приділено уваги тому, що такий тип взаємодії має два різних вектори спрямування: 1) держава та релігійні організації; 2) релігійні організації та загальна державна освіта. Саме освіта виступає тією сферою, яка є, на рівні з свободою совісті та релігійною свободою, однією з основних загальнолюдських цінностей. Здебільшого саме при взаємодії цих двох базисних для суспільства сфер і виникають складнощі регуляції з боку держави.

Метою цієї статті є вказати на причини виникнення цих складнощів (на прикладі аналізу ситуації в Україні) та найбільш оптимальні шляхи їх подолання (враховуючи досвід інших країн), виділивши взаємозв'язок між типами державно-церковних відносин і ставленням до релігії у загальноосвітній сфері у відповідних державах.

Перш за все, зауважимо, що для коректності термінологічного апарату ми приймаємо зауваження Владиченко Л. щодо того, що "використання дефініції "державно-релігійні відносини" є некоректним з точки зору співмірності та рівнозначності складових конструктів "держава" та "релігія". Саме релігійні організації (інституційні об'єднання віруючих), а не релігія в цілому вступають у відносини із державою в якості суб'єктів цих відносин" [1, с. 9]. Виходячи з цього, використовуватимемо "відносини між державою та релігійними організаціями" [1, с. 10].

Теоретичних досліджень, які стосуються взаємодії між державою, релігійними організаціями та школою (будемо так називати загальноосвітні заклади освіти для спрощення), існує досить багато. При цьому здебільшого основну увагу у них приділено або релігійній освіті (у всій повній можливих аспектів), або ж регулюванню взаємовідносин між державою і релігією. Прикладами можуть слугувати ґрунтовні розробки Дж. Бергглунда, Л. Владиченко, Р. Голдмана, М. Грімміта, Г. Друзенка, Д. Джарвіса, М. Васіна, Ф. Козирева, Д. Ланкшеара, Г. Лоукса, Д. МакНейла, Р. Подпригори,

Ю. Решетнікова, Н. Смарт, Л. Филипович, Д. Халла, П. Шрейнера. Ми намагатимемося на основі обґрунтованих типологізацій та теорій окреслити суміжну модель, яка враховуватиме три елементи взаємодії – державу, релігійні організації та школу.

В межах даного дослідження ми не будемо зупинятися окремо на історичних умовах формування різних відносин між державою та релігійними організаціями та їх соціально-культурних наслідках, які є темою окремого дослідження. Дозволимо собі лише нагадати, що існує величезна кількість типологізацій (де тип – більш загальне, а модель – більш конкретне поняття) відносин між державою та релігійними організаціями (детальніше див. 11). Найбільш відповідними вимогам виділення єдиного критерію та прийняття до уваги повноти реальних прикладів нам видаються чотирьохелементна типологізація на основі розробок В. П'янкова [9] та Р. Подпригори [6]. В узагальненому вигляді це:

1) теократичні (релігійні) держави (Іран, Саудівська Аравія, Мавританія);

2) держави з привілеями одній релігії (державній):

- з домінуючою релігійною інституцією (Англія, Фінляндія, Данія, Ісландія, Норвегія, Шотландія, Греція, РФ);
- з "патронованою" релігією (Алжир, Єгипет, більшість країн Латинської Америки, Таїланд, Шрі-Ланка, Непал);

3) нейтральні (часткове відділення):

- на основі кооперації (Німеччина);
- на основі автономності (більшість країн Західної Європи, Нікарагуа, Кенія, Нова Зеландія, Польща);
- нейтральний (без офіційних сфер взаємодії) (Австралія, Угорщина, Ірландія, Японія);

4) на основі відділення (США, Франція, Україна).

При цьому, кожен елемент є умоглядною ідеалізованою умовністю, і саме наявність підтипів свідчить про складність узагальнення за єдиним критерієм.

Що стосується типології взаємовідносин між релігією та школою, то загальноприйнятим є поділ на три типи:

- релігійний (конфесійний, догматичний) підхід, якому співмірним є "наставлення" (у термінології Д. Джарвіса (див. 2) – катехізація у відповідних навчальних закладах (як загальноосвітніх, так і інших типів);

• антидогматичний ("релігієзнавчий") – академічна методологія у загальноосвітньому процесі;

• феноменологічний (моральнісний, емфатичний) за своєю суттю виходить за межі релігійної освіти і долучається до етичного компоненту ("етичне виховання").

Як видно з наведених класифікацій – вони практично не враховують специфіку одна іншої. Зрозуміло, що в межах певних цілей, за яких їх було розроблено авторами, такі типології є повноцінними. Проте, для врахування виділеної нами специфіки вони не цілком достатні. Йдеться про те, що в межах одного типу відносин між державою та релігійними організаціями наповненість стосовно типів освіти може бути досить різною.

Саме тому в загальних рисах окреслимо ситуацію в Україні у сфері державного регулювання тих сфер, які нас цікавлять, та співвіднесення їх з прикладами світового досвіду, щоб виробити критерії для об'єднання наведених класифікацій.

Програма нового Уряду України наполягає на прийнятті Концепції розвитку відносин між державою та релігійними організаціями (детальніше див. 10), що свідчить про незадоволення релігійної громадськості станом справ, зокрема, у сферах: кореляції взаємодії між релігійними організаціями, Всеукраїнською Радою Церков і релігійних організацій (міжконфесійним консультативно-дорадчим органом, створеним наприкінці 1996 р. для зручності співробітництва між державою та релігійними організаціями, до складу якого входять представники 18 церков та релігійних організацій), Кабінетом Міністрів; освіти (акредитація вищих релігійних навчальних закладів, статус предметів духовно-моральної спрямованості у школах та ін.); душпастирство (капеланство) у Збройних Силах України та закладах пенітенціарної служби; майнових прав.

Нас цікавить співвідношення в українському та іноземному законодавстві право батьків на релігійну освіту дітей (відповідно до Толедських принципів) і нейтральності держави (відділення церкви від держави і школи від церкви (ч. 3. ст. 35 Конституції України, ст. 8 Закону України "Про освіту"). Відповідно до міжнародних норм права, релігійна освіта (переважно у етичній або феноменологічній формі) може бути частиною навчального процесу, але на умовах об'єктивності та відстороненості, тобто, відповідні предмети мають бути однакові для всіх учнів.

На сьогодні предмети духовно-моральної спрямованості (варіативний блок) забезпечують потребу суспільства у моральному та релігійному вихованні учнів шкіл. Водночас, навіть сам перелік цих предметів засвідчує про яскраво виражену релігійну заангажованість, а наявність реального вибору на місцях наявна далеко не завжди. (детальніше див. 8).

Найцікавішою з точки зору досліджуваної проблематики виявився аналіз програми "Основи християнської етики" (1-11 класи). Виходячи з тексту затвердженої програми, перша згадка про нехристиянський тип світогляду з'являється в 10 класі (при вивченні предмета з 1 класу), при вивченні теми 30 "Сім'я у релігійних традиціях народів світу" (на неї відведено 1 година). Зміст теми передбачає вивчення наступних аспектів: "традиції полігамії та моногамії; інститут сім'ї у східних релігіях (даосизм, конфуціанство, індуїзм, буддизм); сімейні традиції в іудаїзмі та ісламі". Вже таке формулювання викликає питання, проте ще більш неоднозначним виглядає результат вивчення цієї теми: "Учень/учениця знає поняття "полігамія", "моногамія"; називає види сім'ї та пояснює їх суть; розповідає про сімейні традиції у релігіях народів світу". Виникає питання – чому саме ця тема стає першою у курсі християнської етики, де учні знайомляться з іншими морально-етичними системами.

При цьому яскраво простежується тенденція до ствердження моногамії лише в християнстві, на основі чого має бути сформовано оціночне судження не стільки про етичні норми сімейних традицій, скільки про аксіологічну складову саме християнської сім'ї. Продовження ознайомлення з іншими традиціями та світоглядами відбувається вже у 11 класі (Розділ 4 "Християнство у релігійному просторі світу", теми 28-29, 32-34). Зупинимося на цьому більш детально. Тема 28-29 "Моральні основи монотеїстичних релігій світу (2 год.)", зміст якої відповідає наступним пунктам: "моральні доктрини іудаїзму, ісламу та буддизму; основні категорії християнської етики в контексті етичних понять монотеїстичних релігій". Після вивчення цієї теми учень/учениця: "знає моральні доктрини монотеїстичних релігій (іудаїзму, ісламу та буддизму) та пояснює їх суть; розуміє та обґрунтовує основні категорії християнської етики в контексті етичних понять монотеїстичних релігій". Знову ж, є кілька суттєвих питань щодо введення цієї теми саме в такому викладі. Чому буддизм – монотеїзм? Як етичні поняття однієї релігії можна обґрунтувати в контексті іншої релігії? Як бачимо, ці зауваження стосуються не безпосередньо морально-виховної складової цього курсу, а освітньої та методичної основи викладу. Останні дві теми серед тих, що мають значення для нашого аналізу, є не менш цікавими. Тема 32 "Моральні традиції політеїстичних релігій" (в програмі запропоновано на вивчення 1 (!) годину). Зміст: "моральні основи релігій Індії (джайнізм, індуїзм, сикхізм), Китаю (даосизм, конфуціанство), Ірану (зороастризм) та Японії (синтоїзм)". Відповідно, учень/учениця після вивчення цієї теми мають їх знати. Обрання саме цих релігійних традицій в контексті курсу, та й міжпредметних зв'язків та сучасної ситуації, є не обґрунтованим. Питання про те, яким чином 1 урок має вмістити адекватний виклад моральних норм 7 (!) різних релігійних традицій, особливо враховуючи, що методичного забезпечення немає, залишається відкритим і на практиці має вирішуватися кожним вчителем виходячи з власного розуміння (рівень кваліфікації при цьому залишається також питанням відкритим). Закривають блок тем, які потенційно мають забезпечити широту світогляду та свободу вибору, теми 33-34 "Неорелігії та атеїзм" (2 години на вивчення). Зміст цих тем є не менш об'ємним, зокрема, передбачається вивчення наступних пунктів: "причини появи неорелігій; класифікація нерелігійних систем: неохристиянські релігії (Мормони, Свідки Єгови, церква Повного Євангелія), східні неорелігії (кришнаїти, трансцендентальна медитація, сахаджа-йога), синкретичні неорелігії (церква уніфікації, бахаїзм, масонство), неоязичництво (РУНвіра), сатанізм (теорія Кроулі та Ла Вея); атеїзм як заперечення існування Бога; світоглядно-філософські основи атеїзму; вплив неорелігій на світогляд молоді". Відповідно, учень/учениця має пояснити причини появи неорелігій, знає їх класифікацію, розуміти та пояснювати сутність атеїзму. Найцікавішим є те, що після вивчення цих тем учень/учениця "усвідомлює шкідливий вплив нерелігійних утворень на світогляд молоді". Тобто, в програмі закладено, що неорелігії є шкідливими для молоді. Враховуючи відсутність відповідних підручників, учні мають прийти до цього висновку на основі самостійного дослідження. Тобто, має бути дослідницький проект, фактично – на основі даних мережі Інтернет та власного досвіду учнів. Освітницько-виховний потенціал такого вивчення є сумнівним. Шкідливість світогляду оцінювати виходячи з терміну його існування – небезпечно (за такою логікою на уроках з основ християнської етики учні мають дійти до висновку, що найменш шкідливою релігією є індуїзм). В цілому ж у дано-

му курсі інших тем, присвячених цінності іншого (нехристиянського) світогляду у програмі не передбачено. Звісно, потенційно і ці теми можливо наповнити відповідно до культурологічного або цивілізаційного підходу, забезпечити їх толерантне висвітлення. Проте питання про втілення цього на практиці залишається відкритим.

Суттєво більш виваженою виглядає програма курсу "Основи християнської етики" (7-11 класи). Зокрема, в 7 класі є тема "Релігії світу" (4 год.): "Буддизм. Історія виникнення. Іслам. Історія виникнення. Юдаїзм – відносини завіту. Десять заповідей. Виникнення християнства. Християнство в сучасному світі". Зрозуміло, що в контексті етики така увага до історії виглядає не зовсім зрозуміло, особливо при порушенні хронології (як іслам виявився в історичному ракурсі між буддизмом та юдаїзмом в аспекті вивчення передісторії християнства – не зрозуміло). Не дивлячись на це суттєве зауваження, варто відзначити суттєвий потенціал передбачуваних вмінь та навичок: "Учень/учениця має загальне поняття про суть та історію виникнення основних релігій світу; вміє пояснити передісторію виникнення християнства". Тобто, формується аналітичний підхід, закладаються основи дослідницьких вмінь. Оскільки цей курс побудовано за циклічним принципом, то у 8 класі маємо ту ж ситуацію: "Релігії світу" (4 год.). Єдина відмінність – додавання пункту "На порозі Нового Завіту: перехідний період", але при цьому відсутній пункт "Християнство в сучасному світі". В подальшому вивченні увагу розмаїттю світоглядів тематично приділено вже у 11 класі в двох послідовних темах – "Культури народів світу: зв'язок з віруваннями цих народів" (2 год.) та "Моральні засади основних релігій світу в контексті християнської доктрини (порівняльний аспект)" (7 год.). Підбір змістовного наповнення є цікавим та потенційно багатим, в результаті учень/учениця має усвідомити зв'язок між віруваннями народів та їх культурами. Таке формулювання виглядає більш відповідним до Концептуальних засад "культуровідповідності та полікультурності, що передбачає знання особливостей духовної, моральної і культурної традиції українського народу, шанобливе ставлення до духовних і культурних цінностей та традицій, відмінних від власної нації, релігії, культури". На нашу думку, надзвичайно важливо, що у програмі прописано, що учень/учениця після вивчення цих тем "орієнтується в доктринальних відмінностях основних релігій світу; знає основи вірувань в юдаїзмі, ісламі та буддизмі". Нехтуючи зауваженням щодо хронологічної невідповідності, звернемо увагу на *доктринальні* відмінності, а не морально-етичні чи ціннісні, що було підкреслено у попередній та аналізованих програм. Проте, найбільш цікавою та показовою в аспекті досліджуваної проблематики є тема "Християнство в світі" (9 год.). Це чи не єдиний приклад серед рекомендованих програм, де при вивченні християнства приділено увагу його неоднорідності та рівноцінності конфесій, а звернення до християнських неотечій в попередній програмі не змінює ситуації. Важливо, що учень/учениця ознайомлюється з конфесійними різновидами християнства та географією їх розповсюдження в світі; усвідомлює вплив християнства на всі галузі культури та науки; розуміє поняття "екуменізм". Таким чином забезпечується виконання ч. 1 ст. 35 Закону України "Про освіту".

Також цікавою з огляду на тему статті є програма "Основи християнської етики" (1-4 класи), яка, виходячи з тем програми, є практично лише наполовину християноцентричною. Проте, читаючи зміст тем про цінність батька або матері, хліба або вибору між добром і злом не виникає ніяких сумнівів, що вони базуються саме на християнському віровченні. В цілому, виходячи з назви

курсу, це є цілком логічним та обґрунтованим. Враховуючи психологічні особливості учнів молодших класів, а також довжину уроків (35 хв. – 1 клас, 40 хв. – 2-4 класи відповідно до ч. 5 ст. 16 Закону України "Про загальну середню освіту") таке обмеження є виправданим. Але лише за умови продовження вивчення цього курсу в подальшому, інакше формування толерантного та світоглядно-адекватного громадянина поліконфесійного суспільства сучасної України дуже ускладнюється.

Фактично, на сьогодні в Україні найбільш прийнятним варіантом подолання протистояння між запитом суспільства на релігійну (догматичну) освіту є внесення змін у законодавство, яке на сьогодні вже дозволяє засновувати релігійним організаціям школи. На сьогодні, оскільки відповідні зміни прийнято зовсім нещодавно, таке право реалізовано лише відносно так званих "недільних шкіл" (узагальнюємо тут релігійну (догматичну) освіту для дітей у позаурочний час при релігійній організації – безпосередньо недільні школи, медресе і т. д.) і вищими навчальними закладами. В той самий час, школа може бути приватною (засновник – приватна особа), таким чином стаючи релігійною опосередковано (приклад див. 4). І хоча такі зміни у законодавстві не ліквідують суперечності повністю, адже, наприклад, лишаються мали чисельні школи, а також регіони, де водночас є представники особливо важливих для цієї місцевості релігійних течій, але не кожна з них має достатні фінансові та людські ресурси для організації для бажаних відповідних шкіл, що також може призводити до конфліктів та дискримінації за релігійною ознакою. Найбільш ефективною виглядає модель, в якій догматична освіта на виключно факультативних засадах забезпечується релігійними організаціями. При цьому особливо гостро постає питання про контроль відповідності принципам незаангажованості, які є основоположними для загальноосвітніх шкіл навіть (і особливо) при отриманні релігійної освіти (див. 3).

У світовій практиці існують різні підходи до подолання конфліктності подібних ситуацій. В цілому це залежить від основної моделі відносин між державою та релігійними організаціями у кожному конкретному випадку. Але навіть у рамках однієї моделі можливі діаметрально протилежні варіанти: в школах США демонстрація приналежності до тієї чи іншої релігійної течії (хіджаб, хрестик тощо) є законодавчо закріпленою свободою громадян, в той час як у Франції подібне заборонено законом. Виходячи з ситуації на сьогодні, найбільш ефективним є регулювання на рівні місцевих громад (земель). Саме за таким принципом демократичного суспільства (пріоритетне представництво інтересів більшої) функціонують законодавства Німеччини, Великобританії та ін.

Окрему модель представляють країни, у яких підписано конкордат (Іспанія, Італія, Португалія), але навіть у такому випадку враховуються інтереси представників інших світоглядів.

Таким чином, взаємовідносини між державою та релігійними організаціями через призму освіти можливі у кількох формах:

- 1) держава підтримує догматичне вивчення релігії як загальнообов'язковий предмет (напр., Іран);
- 2) держава підтримує катехізацію на основі добровільного вибору (напр., Великобританія);
- 3) держава підтримує катехізацію в певних типах шкіл (при цьому фінансування може бути як державним, так і суто з боку відповідних релігійних організацій) (напр., Словаччина);
- 4) держава підтримує етичне та феноменологічне вивчення релігії, залишаючи право на догматичну осві-

ту поза шкільним процесом (відповідно, без фінансової підтримки, але й без уніфікації та контролю з боку держави) (формально – більшість пост-радянських країн, на практиці найбільш яскравим прикладом є Естонія);

5) держава забороняє будь-які форми релігійної освіти (тоталітарні держави з антирелігійною ідеологією).

Також необхідно звернути увагу на те, що рівень взаємовідносин між державою і церквою може бути проілюстрований наявністю культурологічних у своїй суті шкільних предметів, що надають феноменологічні та морально-етичні знання про релігію, які виконують виховальні задачі та є відповідними сучасним запитам полірелігійного суспільства. Так, в рамках проекту "Віклики міжкультурної освіти сьогодні: релігійна освіта та діалог в Європі", який провела Рада Європи протягом 2002-2005 років було розроблено відповідний посібник (перекладено українською мовою у 2008 році). На жаль, знайти офіційні дані з приводу його впровадження у навчальний процес не вдалося. Та ж доля – у навчальній програмі, розробленої Є. Білченко "Розмаїття релігій та культур світу", яка залишається поза широкою освітньою практикою. В той самий час, однозначно стверджувати, що українське суспільство потребує

саме релігійного, а не культурологічного (умовно назовемо "феноменологічного") вивчення релігії – не можна. Зокрема, на основі анкетування учнів 5 класів та їх батьків маємо наступні дані: майже 50% учнів не хочуть вивчати релігію у школі, а трохи більше 40% батьків серед усіх предметів за вибором зупинилися б на феноменологічному вивченні релігії їх дітьми (серед предметів духовно-моральної спрямованості – 63%). Для порівняння: за даними Міністерства освіти і науки РФ вибір модулів ОРКСЕ станом на 2012/2013 навчальний рік виглядав наступним чином (цей предмет є інваріативним для 4-5 класів): основи світської культури – 42,7 %, основи православної культури – 31,7%, основи світових релігійних культур – 21,2%, основи ісламської культури – 4%, основи буддійської культури – 0,4%, основи іудейської культури – 0,1% (більш детально відносно можливого осмислення цих даних та їх співвідношення з іншими суміжними див. 4). На нашу думку, ці дані свідчать про неухвагу державної політики до недогматичних форм релігійної освіти у школах, що є відображенням складнощів у рамках забезпечення права на релігійну освіту при типі розділення держави та релігійних організацій.

#### Можливі типи взаємодії між державою та релігійними організаціями через сферу шкільної освіти

	Теократія	Державна релігія	Нейтральність	Розділення
Підтримка	Оптимально	Прийнятно	Не прийнятно	Неприйнятно
Підтримка та вибір	Прийнятно	Оптимально	Оптимально	Прийнятно
Часткова підтримка	Прийнятно	Прийнятно	Оптимально	Оптимально
Підтримка адогматизму	Не прийнятно	Прийнятно	Прийнятно	Оптимально
Заборона	Не прийнятно	Не прийнятно	Не прийнятно	Прийнятно

Відповідно, для стабілізації ситуації як у державі в цілому (що, в свою чергу передбачає і стабілізацію на рівні міжнародних взаємовідносин), так і у сфері освіти, яка стосується релігії (в Україні зокрема), необхідно, щоб відносини між державою та релігійними організаціями були до того ж типу, що й освітньо-релігійні. У іншому випадку уникнути невідповідності між різними сферами законодавства (що ми все ще спостерігаємо в Україні) навряд чи можливо.

#### Список використаних джерел

1. Владиченко Л. Д. Сучасний стан та особливості відносин між державою та релігійними організаціями: порівняльний аналіз українського та польського досвіду : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. філос. н. : 09.00.11 – релігієзнавство / Л. Д. Владиченко. – К., 2015. – 32 с.
2. Джарвіс Д. Релігія і релігієзнавство в державних середніх школах: сучасні підходи // Журнал "Релігія і право", 2003, № 1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mhs548.ru/2/10/page6.php>.
3. Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.zipro.net.ua/index.php?page\\_id=552](http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=552).
4. Кришмарел В. Релігійна освіта в середніх загальноосвітніх закладах України: місце і вплив католицької складової // Україна і Вати-

кан: до і після Другого Ватиканського Собору. За ред. проф. А. Колодного, Л. Филипович та П. Яроцького. – К.: УАП, 2013. – С. 355-364.

5. Кришмарел В. Ю. До питання про впровадження навчання релігійної освіти у знз: статистичні дані (на прикладі України, РФ та Білорусі) // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 3 (75). – С. 19-25.

6. Подопрігора Р.А. Государство и религиозные организации (административно-правовые вопросы). – Алматы: Аркаим, 2002. – С. 89-111.

7. Права людини в Україні 2009 – 2010. Доповіді правозахисних організацій. VI. Розділ Свобода думки, совісті та релігії [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1298305235>

8. Про вивчення курсів духовно-морального спрямування у 2013/2014 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/35943/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/35943/)

9. Пьянков В. В. Проблема совершенствования государственно-церковных отношений в современной России // Религия в современном обществе: история, проблемы, тенденции. Материалы международной научно-практической конференции 2-3.10.1997г. – Казань, 1998. – С. 58.

10. Решетников Ю. Дещо про між церковні та державно-конфесійні відносини [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.religion.in.ua/main/daycomment/25080-deshho-pro-mizhcerkovni-ta-derzhavno-konfesiyni-vidnosini.html>

11. Шахов М. О., Шутова О. С. Государственно-конфессиональные отношения: анализ типологии и "силовая модель" // Политика. – № 3. – 2003. – С. 158-178.

Надійшла до редколегії 02.10.15

В. Ю. Кришмарел

#### К ВОПРОСУ О СОГЛАСОВАНИИ ТИПОЛОГИЗАЦИЙ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ГОСУДАРСТВОМ, РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ОБРАЗОВАНИЕМ

*В статье проанализированы сложности согласования различных типологий отношений между государством и религиозными организациями с учетом различных типов религиозного образования. На примере Украины показаны основные несогласованности и предложено приоритетные пути их преодоления, основываясь на мировой практике. Сделан вывод о необходимости уточнения имеющихся распространенных типологий указанных отношений, поскольку имеющиеся на сегодня внутренне противоречивы.*

**Ключевые слова:** религия, школа, государство, отношения, образование, типологизация.

V. Yu. Kryshmarel

#### ABOUT SOME ASPECTS OF COORDINATION OF TYPOLOGIES RELATIONS BETWEEN THE STATE, RELIGIOUS ORGANIZATIONS AND EDUCATION

*The article is about the difficulties of harmonizing the various typologies of relations between the state and religious organizations from the point of various types of religious education. The example of Ukraine analyzed like a basic of inconsistencies and there are proposed some ways to overcome them. Conclusion is about the necessity to clarify the existing typologies of these relationships so as modern of them are controversial.*

**Keywords:** religion, school, state, relationships, education, typology.