

EX ORDIUM

L'EDUCAZIONE ALLA PACE NEI PROGRAMMI
E MANUALI SCOLASTICI DI *RELIGIOUS EDUCATION*
IN INGHILTERRA (1970-2020)

EDUCATION FOR PEACE IN RELIGIOUS EDUCATION
SCHOOL PROGRAMMES AND TEXTBOOKS
IN ENGLAND (1970-2020)

Maria Lucenti (Università di Genova)

L'educazione alla pace e alla convivenza pacifica nella società è uno degli obiettivi dell'insegnamento delle religioni a scuola. Ciò è dovuto al legame inscindibile di tale disciplina con l'identità plurale e le competenze interculturali richieste in un mondo globalizzato. Oggigiorno il religioso riemerge attraverso nuove e inedite configurazioni – spesso nella sua versione più problematica – ma, al contempo e paradossalmente, tra le nuove generazioni dilaga l'analfabetismo religioso (Melloni, 2014; Moore, 2007). In che modo l'insegnamento delle/sulle religioni a scuola può colmare tale analfabetismo e educare i giovani alla pace? In che modo tale disciplina informa e educa alla gestione dei conflitti e alle implicazioni del religioso nelle controversie odierne? L'obiettivo del seguente paper è analizzare se la disciplina di RE – *Religious Education* – in Inghilterra, abbia incluso il tema della pace e della convivenza pacifica nella società e tra i popoli nei programmi scolastici e nei libri di testo e come tale tematica venga rappresentata a partire dall'introduzione dell'approccio multireligioso. Alla luce della definizione di *religious literacy* (Moore, 2007), i programmi contestualizzano i fenomeni religiosi nella loro interazione con gli elementi politici, economici, culturali e sociali?

Education for peace and peaceful coexistence in society is one of the objectives of teaching religions at school. This is due to the inextricable link between this discipline and the plural identity and intercultural skills required in a globalised world. Nowadays the religious re-emerges through new and unprecedented configurations – often in its most problematic version – but, at the same time and paradoxically, religious illiteracy is rampant among younger generations (Melloni, 2014; Moore, 2007). How can the teaching of/about religions in school fill this illiteracy and educate young people about peace? How does this discipline inform and educate about conflict management and the implications of religion in today's controversial issues? The objective of the following paper is to analyse whether the discipline of RE – Religious Education – in England has included the theme of peace and peaceful coexistence in society in school programs and textbooks. Furthermore, it will analyse how this theme is represented, beginning with the introduction of the multi-religious approach. In light of the definition of religious literacy (Moore, 2007), do programs contextualise religious phenomena in their interaction with political, economic, cultural, and social elements?

1. Introduzione

Il passaggio in Inghilterra dal paradigma *teaching in religion* (insegnamento confessionale) a *teaching about and from religion* (insegnamento non confessionale, fenomenologico e multireligioso) ha sancito l'inclusione di un approccio empatico e di decentramento culturale nell'insegnamento delle religioni e delle “visioni del mondo” non religiose (*worldview*). Tale cambiamento ha provocato una maggior presenza del tema della pace tra le religioni nei programmi e manuali scolastici? Al fine di comprendere se e come l'insegnamento delle/sulle religioni abbia educato alla pace e alla gestione dei conflitti intra e interreligiosi – i quali ieri come oggi hanno interessato le società tutte – verranno analizzati i programmi

e i manuali scolastici¹ della disciplina in Inghilterra, dagli anni Settanta (quando l'insegnamento della religione è diventato plurireligioso) ad oggi. A causa dell'applicazione di modelli differenti circa l'insegnamento delle/sulle religioni, il contesto qui analizzato ci restituisce uno sguardo plurale, complesso sul contributo che tale insegnamento *può* o potrebbe dare circa l'educazione alla pace e alla gestione dei conflitti religiosi.

Il passaggio da un insegnamento di natura confessionale a un insegnamento che si rifà ai *religious studies*, ha favorito la presa di coscienza della diversità intrinseca alle religioni, denominazioni e non *religious worldview*, dove anche le visioni del mondo non religiose trovano spazio come sistema di significazione della realtà. Il riconoscimento di tale diversità implica il concomitante riconoscimento del conflitto che tale diversità può generare, nonché delle strategie per un suo superamento e una sua risoluzione positiva. Come il conflitto viene rappresentato e quali strategie per superarlo vengono descritte da programmi e manuali? In che modo i giovani vengono educati alla pace e al dialogo? L'insegnamento di RE ha senz'altro una funzione chiave in termini di competenze di cittadinanza, coesione sociale e risoluzione dei conflitti, in quanto si basa su uno dei temi oggi più controversi e alla base del dissenso sociale, ovvero la compresenza in un medesimo contesto sociale di sistemi valoriali afferenti alle diverse religioni spesso dissonanti, se non antitetici. A tal proposito Pajer (2017) afferma:

[è] fuor di dubbio che lo studio della religione, vista per lo meno in un'ottica funzionalistica, concorre all'acquisizione di atteggiamenti e capacità per accettare e vivere, con convinzione e coerenza operativa, i valori della cittadinanza (p. 103).

¹ Ricerca condotta nell'ambito del progetto DAAD PRIME (Postdoctoral Researcher International Mobility Experience) dal 2020 al 2022 presso l'Università di Amburgo in mobilità all'Università di Worcester, nel Regno Unito. Le fonti primarie analizzate su cui si basa il presente articolo sono: 30 manuali di RE (7 pubblicati negli anni Ottanta, 4 negli anni Novanta, 12 nel decennio 2000-2009, 7 nel decennio successivo) e 10 *local agreed syllabus*, citati nell'appendice I.

Inoltre, nel percepire i nuovi arrivati, c'è una crescente tendenza a raggruppare le persone non solo sulla base della cittadinanza, ma anche sulla base della religione che professano. Ciò è particolarmente diffuso nel caso di segni e simboli religiosi visibili, come il velo per l'Islam o il turbante per la religione sikh, laddove «i musulmani trascendono le categorie di “razza”»² (Moosavi, 2015, p. 44). L'abbigliamento musulmano, in particolare il velo femminile, è anche un indicatore visivo della propria adesione all'Islam (Cheng, 2015, p. 263). Per quanto riguarda la nuova importanza della religione come indicatore di identità, Chris Allen (2005) ha studiato il passaggio dall'etnia alla religione nel paradigma discriminatorio che ha coinvolto i musulmani. Allo stesso modo, Ceri Peach (2005) sottolinea che negli ultimi 50 anni il discorso sulle minoranze è passato dal “colore” alla “razza”, “etnia” e “religione” nel periodo attuale. È a partire da tali premesse che il ruolo della disciplina di RE diviene essenziale, in quanto sovente rappresenta l'unica fonte di conoscenze del fatto religioso a cui gli studenti hanno accesso.

2. Il contesto inglese e l'introduzione di una “multi-faith” Religious Education negli anni Settanta

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta la multiculturalità della società britannica fu al centro dei dibattiti politici sull'integrazione della diversità culturale e religiosa a scuola. Tali dibattiti interessarono il curriculum in toto, inclusa la disciplina di *Religious Education* (Parker, Freathy & Francis, 2012). È proprio in tale periodo che assistiamo all'introduzione di un nuovo paradigma nell'insegnamento di RE, da un'educazione religiosa³ centrata sul cristianesimo e sull'insegnamento dei precetti biblici, a

² Traduzione dell'autrice, si mantiene il termine inglese “race” sulla base dell'accezione che questo ha nella lingua originaria.

³ Nel paper si utilizza il termine “educazione religiosa” nell'accezione anglosassone di “religious education”, ovvero un insegnamento non confessionale

un'educazione multireligiosa basata sulle sei principali religioni presenti nel Regno Unito⁴, oltre alle visioni del mondo non religiose, le cosiddette “worldview”⁵ (Cole, 1975; Copley, 2008; Jackson, 2019). Le basi che portarono a una piena affermazione dell'approccio multireligioso a livello nazionale furono poste da studiosi quali Ninian Smart che istituì il Dipartimento di studi religiosi presso la Lancaster University nel 1965 e da organizzazioni, quali lo Shap Working Party nel 1969, atte a favorire l'insegnamento delle religioni del mondo (Hayward, 2009; Parker et al., 2012). Tali misure e iniziative giunsero a compimento e pieno riconoscimento con l'*Educational Reform Act del 1988*. Quest'ultimo, pur sottolineando la centralità del cristianesimo nell'insegnamento di RE, prescriveva lo studio delle maggiori religioni rappresentate nel paese:

[q]ualsiasi programma concordato [...] dovrà riflettere il fatto che le tradizioni religiose in Gran Bretagna sono principalmente cristiane pur tenendo conto degli insegnamenti e delle pratiche delle altre principali religioni rappresentate in Gran Bretagna⁶ (*Education Reform Act 1988*, Capitolo 40, p. 6).

La tendenza a leggere la riaffermata centralità del cristianesimo nell'*Education Act* del 1988 come un “passo indietro” rispetto alle politiche multiculturali dei decenni immediatamente precedenti, andrebbe tuttavia ridimensionata in vista di una coesistente spinta assimilazionista ai fini di una auspicata “armonia razziale”, definita successivamente “coesione comunitaria”:

[c]iò che finora non è stato riconosciuto nella storiografia esistente è che, in realtà, quelli che sembravano sviluppi culturalmente pluralisti erano solo parzialmente accomodanti della diversità etnica e religiosa.

delle religioni nella scuola pubblica, distinto dalla precedente “religious instruction” e dai modelli di insegnamento della religione a carattere confessionale.

⁴ Si tratta di Cristianesimo, Ebraismo, Islam, Buddismo, Induismo e Sikhismo.

⁵ Tra le quali citiamo soprattutto l'umanesimo, ma anche altre *worldview* recepite in modo controverso, come il comunismo, menzionato nel *Birmingham local agreed syllabus* del 1975 (cit. in Parker & Freathy (2011)).

⁶ Traduzione dell'autrice.

Hanno dato un po' di riconoscimento come palliativo, pur sottolineando sempre il posto preminente del cristianesimo nella cultura britannica (Parker et al., 2012, p. 401).

Le letture che sottolineano un repentino cambiamento e una netta rottura con le prassi precedenti vanno quindi ridimensionate alla luce dei dibattiti generali sulla maggiore presenza di alunni immigrati nelle classi, un dato visibile soprattutto nelle grandi aree urbane. Questi cambiamenti hanno dato luogo a diverse discussioni sulla necessità o plausibilità di fornire un'educazione religiosa sulle diverse fedi rappresentate a scuola, ovvero un'educazione religiosa per tutti che educasse gli autoctoni alla conoscenza delle altre fedi e i nuovi arrivati alla conoscenza della fede maggioritaria, cioè quella cristiana. Fu proprio questa la proposta, tra le varie presentate, che trovò maggiore riconoscimento, in quanto poteva favorire l'integrazione, il dialogo reciproco e la "coesione sociale" ancora oggi spesso posta come uno degli obiettivi dell'insegnamento dell'educazione religiosa (Levrau, 2021).

2.1. *I local agreed syllabus*

La storia di quasi 80 anni (1944-2022) dei programmi locali convenzionati⁷ (*local agreed syllabus*) è caratterizzata da alcune peculiarità, tra cui l'indipendenza dal controllo dello Stato centrale e l'obbligatorietà di una disciplina che va insegnata, ma non appresa, a causa della clausola ancora in vigore che sancisce la possibilità di non avvalersi di questo insegnamento (Priestley, 2009). In tale storia sono state identificate alcune tendenze relative ai programmi, i quali avrebbero inaugurato nuovi approcci a seguito di determinate politiche o riforme. Bell (cit. in Parker & Freathy, 2011), ad esempio, individua tre diversi modelli basati sull'analisi di nove programmi locali prodotti tra il 1944 e il 1982:

- un approccio confessionale e biblico (dal 1944 al 1965);

⁷In Inghilterra e Galles non vi è un programma nazionale di RE, ma ciascuna contea approva e aggiorna su base quinquennale il proprio programma.

- un approccio centrato sul bambino (dal 1966 al 1974);
- un approccio multireligioso e fenomenologico (dal 1975 al 1982).

L'introduzione dell'approccio multireligioso, sebbene riconducibile agli anni Settanta, sarà visibile nei materiali didattici solo a partire dagli anni Ottanta e, ancor più, dagli anni Novanta. Ciò dipende dal fatto che i materiali prodotti in un decennio vengono solitamente rieditati per un periodo di tempo più o meno lungo. Si deve quindi tenere conto di un lasso di tempo più o meno esteso tra la pubblicazione di programmi e linee guida sull'insegnamento dell'educazione religiosa da un lato, e l'aggiornamento dei libri di testo sulla base di tali documenti dall'altro.

È possibile comprendere il passaggio da un approccio all'altro tramite l'analisi di alcuni programmi locali. È questo il caso del *West Riding Agreed Syllabus* pubblicato nel 1966, che conobbe in pochi anni diverse ristampe, la settima delle quali nel 1971. Precedendo l'*Education Act* del 1988 esso si basava sulla riforma educativa del 1944, in cui non era esplicitato quali religioni studiare, poiché si dava per scontato che il cristianesimo fosse l'oggetto privilegiato di studio nell'ambito dell'educazione religiosa, in quanto era «l'unica fede che gli alunni potessero incontrare»⁸ (Gillard, 1991). I programmi si focalizzavano sulla Bibbia in questa fase. Tuttavia, come ha affermato Priestley, il *West Riding Syllabus* del 1966, anche se basato sul cristianesimo, ha sancito il passaggio da un approccio centrato sulla Bibbia a un approccio che postulava la centralità del bambino. La citazione di apertura di John Locke non era di certo casuale: «quale piacere o incoraggiamento vi può essere per un bambino ad esercitarsi nella lettura di quelle parti di un libro di cui non capisce niente?» (*West Riding Syllabus*, 1966, p. IX). Il riferimento era alla Bibbia, ma per la prima volta veniva messa in discussione l'efficacia di un metodo basato sulla trasmissione di contenuti biblici senza tener conto né dello sviluppo cognitivo del

⁸ Traduzione dell'autrice.

bambino in base all'età, né della capacità dell'insegnante di declinare determinati messaggi e contenuti adattandoli alla specificità del contesto educativo e agli alunni coinvolti nel processo di apprendimento. Se il Cristianesimo restava la chiave di accesso alla sfera cognitiva ed emotiva del bambino, quest'ultimo diventava finalmente il soggetto privilegiato, il centro di ogni azione educativa.

In alcune contee, congiuntamente ai programmi venivano pubblicate guide per supportare gli insegnanti a una corretta interpretazione di essi. Tra queste vi fu il volume *Paths to Understanding. A Handbook to Religious Education in Hampshire Schools* pubblicato nel 1980, il quale faceva riferimento al *Local Agreed Syllabus* del 1978. Il programma venne redatto da Michael Grimmitt sulla base dei due approcci teorizzati dall'autore, vale a dire quello esistenziale – il quale definiva concetti religiosi a partire da sentimenti, azioni ed esperienze degli alunni – e quello dimensionale – che si basava su sei dimensioni della religione, cioè esperienziale, mitologica, rituale, sociale, etica e dottrinale. La transizione dal precedente paradigma *child-centred* all'approccio multireligioso è qui visibile, nella misura in cui troviamo un pieno riconoscimento del tessuto multireligioso britannico e, di conseguenza, un insegnamento religioso che diventa plurale, includendo le principali religioni professate nel Regno Unito. Attraverso una descrizione dettagliata delle competenze specifiche per ogni ordine di scuola, in base alle quali vengono declinate le attività e le unità di apprendimento, si registra un aumento della presenza di contenuti multireligiosi soprattutto nella scuola secondaria. Se dunque nelle politiche educative, di cui i programmi di studio sono lo specchio, l'educazione multireligiosa era pienamente in voga negli anni Ottanta, possiamo dire la stessa cosa a proposito dei libri di testo?

2.2. L'approccio multi-faith nei libri di testo di RE

I libri di testo di RE in Inghilterra hanno gradualmente incorporato le modifiche previste dai regolamenti ed esemplificate dai contenuti dei programmi di studio concordati a livello locale. Tuttavia, ciò non è avvenuto in modo immediato e omogeneo, ma in

un arco di tempo piuttosto ampio e con la coesistenza di più approcci. L'introduzione dell'approccio multireligioso, ad esempio, non si è sostituito nei libri di testo all'approccio biblico-centrico già dagli anni Settanta. Per questo è stato necessario attendere almeno un decennio. Il prevalere di un approccio in ogni frangente storico non ha quindi segnato il superamento dei modelli precedenti nella produzione degli ausili didattici. Si nota piuttosto una loro coesistenza, la quale si concretizza nella produzione di materiali didattici eterogenei. A partire dagli anni Ottanta, tuttavia, i dibattiti sull'educazione multiconfessionale inaugurati nel decennio precedente si fanno visibili anche nei libri di testo, nei quali si può notare un definitivo superamento dell'approccio biblico. Il paradigma che postula la centralità dello studente, tuttavia, continuerà a coesistere e integrarsi con l'approccio multireligioso. La coesistenza e integrazione dei paradigmi *teaching about religion* (insegnamento della religione) e *teaching from religion* (insegnamento tematico a partire della religione) caratterizzerà i libri di testo di questo periodo fino all'attualità.

È a partire dal 2000, tuttavia, che si evince un cambiamento significativo nell'insegnamento delle religioni nei libri di testo. Pur trovandoci ancora all'interno dell'approccio multireligioso e fenomenologico, si nota un'importanza più marcata della diversità intra-religiosa, precedentemente riconosciuta solo al cristianesimo. Oltre alla coesistenza di più religioni e visioni del mondo non religiose, è la diversità insita in ogni credo e visione del mondo che viene resa esplicita. Questo approccio quindi, oltre ad essere multireligioso, diventa multiconfessionale, nella misura in cui sottolinea le divergenze, le contraddizioni, le diversità di vedute, all'interno di ciascuna denominazione, oltre che religione. Per quanto concerne le divergenze, esse vengono esplicitate in merito a "temi sensibili e controversi" quali la famiglia, il matrimonio e il divorzio. Il manuale *GCSE AQA A. Religious Studies for the grade 9-1 Course*, ad esempio, afferma:

[]e diverse chiese cristiane hanno atteggiamenti diversi nei confronti del divorzio. La chiesa cattolica romana dice che è impossibile divorziare. Tuttavia, un matrimonio può essere annullato in determinate circostanze. La chiesa d'Inghilterra afferma che il divorzio è possibile e accetta che

alcuni matrimoni falliscano. I divorziati possono risposarsi in chiesa se trovano un ministro disposto a sposarli. Alcuni membri della chiesa non sono d'accordo con questo. Le chiese anticonformiste (ad esempio battiste e metodiste) di solito risposano i divorziati, ma singoli ministri possono rifiutarsi di farlo se va contro la loro coscienza (Anderson, Lear & Wilbourn, 2017, p. 38)⁹.

Un altro esempio concerne il matrimonio tra persone dello stesso sesso, tematica che divide non solo le varie denominazioni ma anche gruppi all'interno della medesima chiesa:

I membri della congregazione (in particolare i giovani) all'interno della chiesa cattolica e della chiesa d'Inghilterra tendono ad essere più propensi a essere a favore del matrimonio tra persone dello stesso sesso rispetto ai loro capi di chiesa (Anderson, Lear & Wilbourn, 2017, p. 38).

Il secondo aspetto che si è consolidato nei manuali degli ultimi anni è la differenza tra precetti e pratiche religiose. Ciò che una religione riconosce come legittimo e vero non sempre coincide con ciò che i fedeli fanno in pratica. Esplicitare questo aspetto è fondamentale per comprendere le religioni come fenomeni sociali ancorati a un contesto in continua evoluzione e soprattutto praticate da uomini e donne con storie, *background*, visioni e valori diversi.

Ciò non significa che non siano descritti i precetti universalmente condivisi delle varie religioni, ma che essi vengano differenziati dalle pratiche. E qui arriviamo all'ultimo elemento strutturalmente presente nei manuali di oggi: la contestualizzazione delle religioni e delle visioni del mondo non religiose.

Se nei manuali del passato le religioni venivano rappresentate a partire da un approccio descrittivo slegato da un contesto specifico, nei libri di testo contemporanei le religioni sono sempre ancorate prima di tutto al contesto britannico, ma anche al resto del mondo, con un'apertura globale. Attraverso esempi concreti che riguardano il ruolo fondamentale della cultura all'interno delle religioni, gli autori mostrano come le religioni non esistano al di fuori

⁹ Tutte le citazioni di testi estrapolati dai manuali scolastici di RE sono state tradotte dall'autrice.

di un contesto culturale che le riproduce, le interpreta e le modifica, pur riaffermando alcuni principi universalmente condivisi. Questo approccio, che potremmo definire globalizzato, sottolinea il dinamismo, il cambiamento e la diversità, nonché le complesse interazioni tra locale e globale. Non basta più, dunque, descrivere le religioni e avere conoscenza dei precetti, riti e credenze religiose – sebbene sia sempre un primo passo essenziale – ma comprenderle nella loro versione “incarnata”, contestualizzata e dinamica.

Tale cambiamento visibile nei libri di testo più recenti è certamente in linea con il dibattito contemporaneo sulla *religious literacy*, il quale postula che:

[l]’alfabetizzazione religiosa comporta la capacità di discernere e analizzare le intersezioni fondamentali della religione e della vita sociale/politica/culturale attraverso molteplici lenti. Nello specifico, una persona religiosamente istruita possiederà:

- una comprensione di base della storia, dei testi centrali (ove applicabile), delle credenze, delle pratiche e delle manifestazioni contemporanee di molte delle tradizioni religiose del mondo così come sono nate e continuano a essere plasmate da particolari contesti sociali, storici e culturali.
- La capacità di discernere ed esplorare le dimensioni religiose delle espressioni politiche, sociali e culturali nel tempo e nello spazio¹⁰ (*American Academy of Religion*).

Nella definizione di *religious literacy* si insiste sull’importanza di comprendere le religioni e le influenze religiose nel contesto e come esse siano inestricabilmente intrecciate a tutte le dimensioni dell’esperienza umana. In tal senso viene sottolineata l’inadeguatezza della comprensione delle religioni che si limiti all’apprendimento delle pratiche rituali o alla conoscenza dei testi sacri.

Il passaggio da un paradigma biblico-centrico a uno multireligioso ha certamente incentivato e permesso una comprensione plurale e più complessa del fenomeno religioso nella dialettica tra locale e globale, dando spazio, voce e visibilità a molteplici fedi e

¹⁰ <https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy> [15/04/2023].

denominazioni. In tale contesto, il tema della pace rappresenta un argomento cruciale attraverso il quale sensibilizzare gli studenti al dialogo inter e intra-religioso e attuare il superamento di stereotipi e pregiudizi.

3. Empatia, pace e dialogo inter/intra-religioso nei local agreed syllabus e libri di testo di RE

Al fine di incentivare la pace e il dialogo, una delle competenze più auspiccate dai programmi e ausili didattici è senz'altro quella empatica. Un'educazione alla pace necessita dell'accettazione dell'altro non solo nei termini di una distaccata "tolleranza", ma di una condivisione emotiva e cognitiva del vissuto, desideri, aspettative e credenze altrui, di un'immedesimazione "empatica" nell'altro.

Il ruolo e l'importanza dell'empatia nell'istruzione e nelle scuole è stato esplorato da varie discipline e approcci.

Dal punto di vista delle discipline scolastiche e dell'insegnamento, sia in termini di contenuti che di metodi, l'educazione religiosa occupa un posto privilegiato rispetto al ruolo che l'empatia assume nell'epistemologia e nella didattica di questa disciplina. Se l'empatia fa parte delle competenze da sviluppare a scuola, soprattutto nell'era della didattica per competenze, essa ha probabilmente assunto una maggiore centralità nell'educazione religiosa per le peculiarità di questa disciplina, tale che, come sostiene Simone Weil (2009), «lo studio delle diverse religioni non porta a una vera conoscenza di esse a meno che non ci lasciamo trasportare per un momento dalla fede al centro stesso di quello che stiamo studiando» (p. 118), e Cornille (2010) aggiunge: «[q]ualsiasi tentativo di entrare con l'immaginazione nella vita religiosa di un altro richiede un certo grado di empatia» (p. 115). Gli studi religiosi (*religious studies*) hanno una tradizione consolidata che riconosce l'importanza dell'empatia per il pensiero critico sulla diversità religiosa. Se per la maggior parte degli autori quello di empatia è un concetto difficile da definire con precisione, essi concordano sul fatto che l'empatia abbia

tre domini: cognitivo, affettivo e comportamentale (a volte chiamato esperienziale o comunicativo). In breve, l'empatia implicherebbe sentire ciò che prova un'altra persona, sapere cosa prova un'altra persona e avere l'intenzione di rispondere con compassione all'angoscia di un'altra persona. In merito al rapporto tra competenza empatica e comprensione del religioso, l'insegnamento della religione dovrebbe andare al di là dei "fatti" occupandosi piuttosto di "direzione e significato" che essa fornisce ai fedeli (Gallagher, 2009; Nouwen, 1976). Ninian Smart (1986) ha sostenuto che una comprensione empatica della diversità intra e inter-religiosa è cruciale per un approccio adeguato allo studio della religione. Come sottolinea Trothen (2016), fino ad oggi la fenomenologia è stato l'approccio privilegiato tra gli studiosi per favorire la comprensione delle diverse religioni e tra i metodi prediletti dall'antropologia, vi è sicuramente l'osservazione partecipante, la quale predilige un approccio empatico per la comprensione della diversità culturale o religiosa.

Se la presenza dell'empatia nei programmi di RE è strutturale e legata alle competenze e obiettivi, nell'ambito delle unità didattiche essa viene promossa attraverso una pluralità di tematiche. Tra queste, la risoluzione dei conflitti e la pace occupano un ruolo di rilievo, nella misura in cui viene riconosciuta la natura potenzialmente controversa che il religioso può assumere in certi aspetti della società e la diversa interpretazione delle varie denominazioni, nonché religioni su questioni definite "sensibili" o "socialmente vive"¹¹. Coabitare pacificamente in una società implica una conoscenza dell'altro anche dal punto di vista religioso e questo è senz'altro uno degli obiettivi dell'insegnamento della religione a

¹¹ Si fa riferimento principalmente alla letteratura francofona su: "thèmes sensibles" o "questions socialement vives (QSV)", in particolare: Chauvigné C. & Fabre M. (2021). Questions socialement vives: quelles approches possibles en milieu scolaire? *Carrefours de l'éducation* 2021/2 (52), pp. 5-31; Hirsch S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec? *Didaktik/Didactique*.

scuola. Come, dunque, si parla di pace e gestione del conflitto nei programmi e nei libri di testo inglesi?

Nel programma del *Bedford Borough, Central Bedfordshire and Luton*, la parola “pace”¹² viene menzionata 44 volte, in quello della *Cornwall* 40 volte, 12 volte nel *Durham agreed syllabus*. Al di là del dato quantitativo, quella della pace è una tematica inserita in più contesti e quadri semantici, come si evince dagli esempi riportanti nella tabella 1, nell’ambito di unità tematiche a carattere laboratoriale.

Tabella n. 1. Esempi di unità didattiche sulla pace

<i>The RE Agreed Syllabus, 2018-2023 Bedford Borough, Central Bedfordshire and Luton</i>	
Unità: effettuare connessioni	Parole sacre al di là delle religioni? Chiedi ai bambini se alcune parole sono speciali, ma non religiose. Parole come pace, amore, cooperazione e gentilezza hanno bisogno della religione per renderle speciali, o sono importanti per ogni essere umano, compresi quelli che non sono religiosi?
Unit L2.9: In che modo le feste e il culto mostrano ciò che conta per un musulmano?	Basato sulla radice araba “slm”, che significa “pace”, “Islam” significa “la pace che deriva dall’essere in armonia con Dio.”
Unità U2.5: In che modo i cristiani decidono come vivere? “Cosa farebbe Gesù?” (Vangelo)	Trasformare i nemici in amici: Gesù parla di porgere l’altra guancia, non di usare la violenza. Scopri i <i>Christian Peacemaker</i>

¹² Inclusi i termini affini, quali *peaceful* o *peacemaker*.

	<p><i>Teams</i>, che stanno tra le forze in guerra per fermare la violenza (cpt.org/work). Guarda il lavoro di <i>Desmond Tutu</i> e della Commissione per la verità e la riconciliazione, o le storie del Progetto Perdono, o Taizé. Gli alunni possono capire che cosa aiuta le persone a perdonare? C'è qualcosa che possiamo imparare da questi esempi?</p>
<p>Unità 3.8: È la mia vita: cosa devo farne? (Concetti: impegno, identità, convinzione, valori)</p>	<p>Analizza valori umani come l'amore, la pace, la non violenza, la verità, la giustizia, il perdono, l'onestà e l'integrità e come questi valori sono determinati (esplora i punti di vista religiosi e secolari). Possiamo vivere sulla base di questi valori, trasformandoli in virtù, o siamo tutti ipocriti?</p>
<p>Unità 3.13: Cosa rende una persona fonte di ispirazione per gli altri? (Questa unità adotta un approccio di "case study". Gli studenti preparano una presentazione)</p>	<p>Gli studenti sceglieranno, indagheranno e presenteranno un caso di studio di uno o più leader ispiratori, esplorando la loro religione, credo e convinzioni e l'impatto che hanno avuto sul mondo di oggi. L'elenco dei vincitori del premio Nobel per la pace è un buon posto per iniziare la ricerca.</p>
<p>Unità 3.19: Condividere un mondo: le religioni sono parte del problema o della soluzione?</p>	<p>Se le religioni predicano la pace, perché spesso si scontrano? Considerare con gli alunni le intenzioni inclusive e amorevoli delle religioni, nei testi e nella</p>

	<p>vita contemporanea. Quali esempi di azione religiosa hanno sfidato i pregiudizi su razza, religione, genere e omofobia? Ma anche quali esempi hanno rafforzato questi pregiudizi? Cosa impedisce alle persone di condividere un mondo in modo equo? Ricerca e rifletti sui tentativi da parte di gruppi religiosi o individui di costruire “ponti”. Ciò dovrebbe includere la comunità locale e le attività interreligiose.</p>
--	--

La pace come via per superare il conflitto e costruire relazioni positive all'insegna della coesione sociale è dunque ben presente nelle unità tematiche proposte dai *syllabus* inglesi. Essa si prefigura come una caratteristica intrinseca delle singole religioni¹³, ma anche come un fine da perseguire, non sempre in linea con le pratiche religiose stesse. In tal senso, l'obiettivo è proprio quello di focalizzarsi sulla religione come concetto mutevole – in quanto frutto dell'interpretazione umana – e sulla pace come meta e baricentro da cui spesso le religioni si sono discostate – ad esempio, in periodi in cui il clima sociale era più “freddo” e l'interpretazione dei testi sacri più intransigente – ma a cui universalmente tutte le visioni del mondo (religiose o meno) aspirano. In tal orizzonte di senso, è dunque possibile collocare uomini e donne costruttori(trici) di pace (*peacemakers*) come esempio da seguire, tra cui i premi Nobel per la pace. Il tema della pace, in quanto bypassa e travalica ogni frontiera geografica o religiosa, viene prediletto trasversalmente per educare gli studenti alla comprensione della complessità dell'applicazione del religioso nella realtà contemporanea, incentivando l'empatia e i collegamenti con altri temi ad esso legati, come la giustizia, la riconciliazione, l'identità, la comunione, il bene e il male, la guerra.

¹³ Come nell'esempio sull'Islam riportato nella tabella, ma vi sono tanti altri esempi che riguardano le altre religioni e non *religious worldview*.

Anche nei libri di testo più recenti, che, come abbiamo precedentemente sostenuto, danno ampio spazio alle diversità sia inter che intra-religiosa, il tema della comprensione empatica dell'altro e della pace offre un punto di vista privilegiato per affrontare questioni che riguardano non solo i precetti e le loro svariate interpretazioni, ma anche i valori e la loro ricaduta nel vissuto di ciascuno.

L'approccio multireligioso e "multi-denominazione" introduce elementi utili allo sviluppo di una predisposizione empatica, nella misura in cui stabilisce l'esistenza di diverse visioni del mondo, ma anche diversi punti di vista e credenze all'interno della stessa visione del mondo o della stessa religione. Ad esempio, non si dice mai "i musulmani credono", o "i cristiani credono", ma "alcuni musulmani, alcuni cristiani", "la maggior parte dei cristiani o la maggior parte dei musulmani", "molti musulmani", rendendo legittimi diversi punti di vista e dando spazio a tutte le diversità.

Ma la semplice conoscenza, se rappresenta un primo passo essenziale verso l'empatia, non è sufficiente, per questo l'approccio storico-comparativo (*teaching about religion*) da solo è stato definito sterile per lo sviluppo di una *religious literacy*. L'approccio *teaching from religion* sembra quindi più appropriato e un complemento essenziale per lo sviluppo della competenza empatica. Partire dall'esperienza dello studente, dalle sue stesse domande appare essenziale per una profonda comprensione delle "intenzioni" che stanno dietro le credenze e le pratiche delle persone religiose e non religiose. In tal senso alcuni libri di testo sviluppano determinati argomenti partendo da elementi vicini e familiari alla vita dello studente, come *Harry Potter*, citato per indagare la costruzione dell'identità (Large & Brown, 2004, p. 9).

Sia i libri di testo dedicati a una religione che quelli tematici trattano il tema relativo alla relazione tra religione, pace e conflitto.

Il manuale *Religious Studies A. Islam* dedica un capitolo al tema *Religion, peace and conflict* nell'Islam, combattendo il pregiudizio radicato in seno all'occidente di una qualche associazione tra violenza e Islam: «[i]l messaggio principale dell'Islam è quello della pace e dell'armonia. C'è un'enfasi sulla pace nel Corano» (Fleming, Smith & Worden, 2016, p. 110). E a proposito del terrorismo si legge:

[n]onostante una persona che commetta atti terroristici può affermare di farlo in nome di una religione, ad esempio il cristianesimo o l'islam, nessuna tradizione religiosa promuove il terrorismo. Il 7 luglio 2005, ci sono stati quattro attentati suicidi a Londra che hanno ucciso 52 persone e ne hanno ferite più di 700. Anche se i terroristi coinvolti negli attentati del luglio 2005 si sono dichiarati fedeli dell'Islam, la maggior parte dei musulmani, compresi i loro leader religiosi e comunitari, hanno condannato gli attacchi, spesso condividendo piattaforme con leader di altre fedi per mostrare la loro solidarietà contro il terrorismo. Non c'è alcuna giustificazione per gli atti terroristici negli insegnamenti dell'Islam (Fleming, Smith & Worden, 2016, pp. 112-113).

L'approccio della serie di manuali *This is RE!* è tra i più interessanti, in quanto gli autori si rivolgono direttamente allo studente a cominciare dai titoli di capitoli e paragrafi, al fine di coinvolgere lo studente e stimolarlo alla riflessione tramite domande chiave quali: "la sofferenza rende impossibile credere in Dio? Chi sono io? Come e perché le persone adorano?". Le citazioni di testi sacri sono sempre accompagnate da collegamenti con il presente e con fatti e rappresentazioni che possono coinvolgere lo studente e suscitare il suo interesse. Le citazioni, inoltre, sono tratte non solo da testi, ma anche da testimonianze dirette, pubblicate prevalentemente sul web o in articoli di giornale. Il manuale funge, dunque, da strumento di confine, che oltrepassa il limite cartaceo e si nutre di contenuti multimediali, divenendo una sorta di "collage" e sintesi inter-narrativa e multimediale. Esso non esaurisce la ricerca entro il limite fisico del testo ma rappresenta una "finestra" per ulteriori ricerche, le quali richiedono la consultazione e l'utilizzo dei media più vari. La prevenzione di pregiudizi e stereotipi è promossa attraverso molteplici e diversi punti di vista presentati e da un'immagine della religione come "viva", legata al presente, non nella sua versione essenzializzata. Se l'approccio tematico sacrifica una parte di contenuti atti a promuovere una conoscenza approfondita delle religioni o della storia delle religioni, allo stesso tempo esso raggiunge gli obiettivi dell'approccio *teaching from religion*, ovvero utilizzare la religione, qualunque essa sia,

come fonte di senso per condurre e accompagnare lo studente a riflettere sulle implicazioni contemporanee della fede, a partire dalla propria esperienza e quella altrui. Significare la propria esistenza e quella altrui a partire dal riferimento al religioso significa concettualizzare termini quali “giustizia” in modo diverso da quanto si farebbe al di fuori di questo ambito, laddove giustizia qui implicherebbe «portare pace e riconciliazione», oppure «essere un costruttore di ponti e perdonare» (Large, 2002, pp. 52-53). Tuttavia, i manuali non idealizzano le religioni come portatrici e costruttrici di pace, ma come fenomeni sociali ambivalenti, che a seconda dell'interpretazione hanno sovente ostacolato e compromesso tale ideale pacifista, come spiegato dal manuale *GCSE AQA A. Religious Studies. For the grade 9 – 1 Course* che dedica un'unità tematica a *Peace and Conflict*, rifuggendo qualsiasi generalizzazione o semplificazione quando afferma che:

ateisti e umanisti, i quali non credono in Dio, hanno criticato la religione per aver causato conflitti e non supporterebbero una guerra iniziata per motivi religiosi, ma non lo farebbero nemmeno molte persone religiose. Qualche ateista e umanista si identifica come pacifista, e non accetta affatto l'uso del conflitto (p. 64).

L'uso ricorrente di termini quali “alcuni, molti, pochi, qualche” ha l'obiettivo di mostrare come anche all'interno della stessa denominazione non vi siano posizioni unanimi, ma diverse visioni e diversi punti di vista. Il tema della pace vs. guerra, in tal senso, non fa eccezione, come la storia ha ben insegnato.

4. Riflessioni conclusive

Se nei programmi e libri di testo che precedono l'introduzione dell'approccio multireligioso in Inghilterra, il tema dell'empatia e della pace erano di natura “cristiana” e “cristiano-centrica”, l'introduzione dello studio delle principali religioni praticate nel Regno Unito e delle visioni del mondo non religiose, ha “sdoganato” tali temi, rendendoli non solo “universali” – appartenenti a tutte le re-

ligioni e visioni del mondo – ma anche metodologicamente funzionali alla decostruzione di una rappresentazione *naïve* della religione, controproducente ai fini di una reale comprensione del fatto religioso e al conseguente sviluppo di una *religious literacy*. Esplicitare le contraddizioni interne alle religioni e denominazioni, le diverse interpretazioni, le discrepanze tra precetti e prassi, tra credenti e osservanti, locale e globale, rappresenta l'innovazione epistemologica e didattica introdotta negli ultimi decenni, in linea con le riflessioni accademiche sull'insegnamento di tale disciplina (Copley, 2008; Parker et al., 2012). Se uno degli obiettivi di RE è «indagare su cosa consente a persone e comunità diverse di vivere insieme nel rispetto del benessere di tutti» (Worcestershire, Agreed Syllabus for Religious Education, 2015-2020, p. 9), tale convivenza pacifica sarà possibile nella misura in cui dà voce, visibilità e legittimità alla diversità religiosa e alle visioni del mondo non religiose, esplicitando anche il conflitto intrinsecamente legato a questioni sensibili come quelle etiche e religiose, a partire da svariati punti di vista. Promuovere una cultura della pace, in tal senso, implica il riconoscimento non solo dell'ideale pacifista insito nelle religioni e non *religious worldview*, ma anche un esercizio di democrazia in cui avviene una sorta di “decentramento culturale”. *Religious Education* può divenire, per concludere, uno spazio privilegiato in cui non solo dare spazio a tale diversità, ma anche negoziare un sapere complesso, plurale e mai definitivo.

Bibliografia

- Allen C. (2005). From Race to Religion: The New Face of Discrimination. In T. Abbas (ed.), *Muslim Britain. Communities under pressure*. Londra: Zed Books.
- Cheng J. (2015). Islamophobia, Muslimophobia or Racism? Parliamentary Discourses on Islam and Muslims in Debates on the Minaret ban in Switzerland. *Discourse & Society*, 26(5), 562-586.
- Cole O. (1975). *Religion in the multi-faith school. A tool for Teacher*. Bradford Educational Services Committee and The Yorkshire Committee for Community Relations.

- Copley T. (2008). *Teaching religion. Sixty years of religious education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter Press.
- Cornille C. (2010). Empathy and inter-religious imagination. In R. Kearney & E. Rizo-Patron (Eds.), *Traversing the Heart. Journeys of the Inter-religious Imagination*. Leida: Brill.
- Education Reform Act 1988. Disponibile in: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents> [15/04/2023].
- Gallagher E.V. (2009). Teaching for Religious Literacy. *Teaching Theology and Religion*, 12(3).
- Gillard D. (1991). Agreed Syllabuses 1944-1988: changing aims-changing content? Disponibile in: www.educationengland.org.uk/articles/10agreed.html [15/04/2023].
- Harvard Divinity School. *What is Religious Literacy?* Disponibile in: <https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy> [15/04/2023].
- Hayward M. (2009). "Shap – a brief History" at The Shap Working Party on World Religions in Education. Disponibile in: <http://shapcalendar.org.uk/history.html> [15/04/2023].
- Jackson R. (2019). *Religious education for plural societies*. Londra: Routledge.
- Levrau F. (2021). Religious Education and Social Cohesion. A Normative Stance. In L. Franken & B. Gent (Eds.), *Islamic Religious Education in Europe*. Londra: Routledge.
- Melloni A. (2014) (a cura di). *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Moore D. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moosavi L. (2015). The Racialization of Muslim Converts in Britain and Their Experiences of Islamophobia. *Critical Sociology*, 41(1), 41-56.
- Nouwen H.J.M. (1976). *The Genesee Diary: Report from a Trappist Monastery*. New York: Doubleday.
- Pajer F. (2017). Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa: situazioni europee in evoluzione. *Catechetica ed educazione*, II(2), 99-111.
- Parker S. & Freathy R. (2011). Context, Complexity and Contestation: Birmingham's Agreed Syllabuses for Religious Education since the 1970s. *Journal of Beliefs & Values*, 32(2), 247-263.
- Parker S., Freathy R., & Francis L.J. (2012). Ethnic Diversity, Christian Hegemony and the Emergence of Multi-Faith Religious Education in the 1970s. *History of Education*, 41(3), 381-404.

- Peach C. (2005). Britain's Muslim Population: An Overview. In T. Abbas (ed.), *Muslim Britain. Communities under pressure*. Londra: Zed Books.
- Priestley J. (2009). Agreed Syllabuses: Their History and Development in England and Wales, 1944-2004. In M. de Souza, G. Durka, K. Engbretson, R. Jackson & A. McGrady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. International Handbooks of Religion and Education*, vol 1. Berlino: Springer.
- Smart N. (1986). *Concept and Empathy: Essays in the Study of Religion*. New York: New York University Press.
- Trothen T.J. (2016). Engaging the Borders: Empathy, Religious Studies, and Pre-Professional Fields. *Teaching Theology & Religion*, 19(3).
- Weil S. (2009). *Waiting for God*. New York: HarperCollins.

Appendice I

Libri di testo e syllabus

- Anderson C., Lear C., & Wilbourne R. (2017). *Religious Studies. GCSE AQA A. For the Grade 9-1 Course*. Coordination Group Publications Ltd. (CGP).
- Bath & Northeast Somerset, Bristol, North Somerset and Haringey Councils (2016). *Awareness mystery value 2016. The Agreed Syllabus for Bath & North East Somerset*. Bristol: The London Borough of Haringey and North Somerset.
- Broadbent L. (2006). *Religious education. Book 1 (ages 5-7). Ready resources*. Londra: Scholastic Ltd.
- Broadbent L. (2006). *Religious education. Book 2 (ages 7-11). Ready resources*. Londra: Scholastic Ltd.
- Buckinghamshire County Council (2016). *The Buckinghamshire Agreed Syllabus for Religious Education 2016-2021*. Disponibile in: <https://schoolsweb.buckscc.gov.uk/school-improvement-and-equalities/sacre/> [15/04/2023].
- Burton E., Driscoll R., Fielding D., Norman S., & Purvis C. (2020). *GCSE AQA A. Religious Studies. Christianity & Islam*. Broughton-in-Furness: Coordination Group Publications Ltd. (CGP).
- Bushell M., Davies B.F., Dyer L., Grocott R., Loveluck L., Roberts R., Robinson H., Topping M., & Wilbourne R. (2019). *Religious Education. Key stage three*. Broughton-in-Furness: Coordination Group Publications Ltd. (CGP).

- Cambridgeshire County Council (2018). *The agreed syllabus for Religious Education*. Disponibile in: <https://www.cambridgeshire.gov.uk/residents/children-and-families/schools-learning/cambridgeshire-standing-advisory-council-on-religious-education> [15/04/2023].
- Cornwall Council (2020). *Cornwall Agreed Syllabus 2020-2025*. Disponibile in: https://www.bugleschool.org.uk/storage/secure_download/dnBJakVhVEZVYjFsRkVEeml1d0pMQT09 [15/04/2023].
- County Council of the West Riding of Yorkshire Education Department (1966). *Suggestions for Religious Education. West Riding Agreed Syllabus*. Chorley & Pickersgill Ltd Leeds.
- Durham County Council (2020). *Agreed Syllabus for Religious Education in Durham 2020*. Disponibile in: <https://www.nettleworth.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Agreed-Syllabus-for-Religious-Education-in-Durham-2020.pdf> [15/04/2023].
- Fidge L., & Moorcroft C. (1997). *Infant RE. Teacher's resource book y2/p3*. Londra: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fleming M., Smith P., & Worden D. (2016). *Religious Studies a Islam. AQA GCSE*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleming, M., Smith, P. & Worden, D. (2016). *Religious Studies A. AQA. Christianity*. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman E., & Keys J. (1997). *Religious Education in the Classroom. Christianity and Other World Faiths* (Book 2). Leinster: Prim-Ed Publishing.
- Freedman E., & Keys J. (1997). *Religious Education in the Classroom. Christianity and Other World Faiths* (Book 3). Leinster: Prim-Ed Publishing.
- Green J., & Mayled J. (2001). *GCSE Religious Studies for OCR A: Islam*. Londra: Hodder Education.
- Green J., & Mayled J. (2009). *GCSE Religious Studies for OCR A: Islam*. Londra: Hodder Education.
- Green J. (2001). *Islam. OCR. GCSE Religious Studies*. Londra: Hodder & Stoughton.
- Hammond J., Hay D., Moxon J., Netto B., Raban K., Straugheir G., & Williams C. (1990). *New methods in R.E. teaching. An experiential approach*. Edimburgo: Oliver & Boyd.
- Hill T. (2017). *REVISE Edexcel GCSE Religious Studies, Catholic Christianity & Islam Revision Guide*. Londra: Pearson Education.
- Hughes R. (1982). *The kingdom of heaven. A secondary religious education course. Book 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes R. (1983). *A new approach to Religious Education. The teachers' guide and answers book for the oxford secondary religious education course*. Oxford: Oxford University Press.

- Keene M. (2007). *Christian Beliefs and Issues*. Badger KS3 Religious Education. Londra: Badger Learning.
- Keene M. (2007). *Muslim Beliefs and Issues*. Londra: Badger Learning.
- Kolka D. (2011). *Religions to inspire for KS3. Christianity*. Londra: Hodder Education.
- Lancashire County Council (2016). *Lancashire Agreed Syllabus for Religious Education (Revised 2016). Searching for meaning*. Disponibile in: https://www.ecclestonlaneends.st-helens.sch.uk/serve_file/6466039 [15/04/2023].
- Large C. (2002). *This is RE! Book 1*. Londra: Hodder Education.
- Large C., & Brown A. (2004). *This is RE! Book 3*. Londra: John Murray.
- Large C., Ingham J., & Parker A. (2003). *This is RE! Book 2*. Londra: Hodder Murray.
- Lat Blaylock (2018). *Identities, meanings, values. The RE Agreed Syllabus, 2018-2023*. Bedford Borough, Central Bedfordshire and Luton. RE Today Services
- Laxton W. (1980). *Paths to Understanding. A Handbook to Religious Education in Hampshire Schools*. Hampshire Education Authority. Londra: Globe Education.
- Moorcroft C. (2002). *Badger religious education*. Book 1. Londra: Badger Learning.
- Moorcroft C. (2002). *Badger religious education*. Book 2. Londra: Badger Learning.
- Moorcroft C. (2002). *Badger religious education*. Book 3. Londra: Badger Learning.
- Moorcroft C. (2002). *Badger religious education*. Book 4. Londra: Badger Learning.
- Price N. (1983). *St Mark's gospel. A classroom commentary*. Londra: Religious and Moral Education Press.
- Rankin J., Brown A., & Hayward M. (1989). *Religious Education. Topics for the Primary School*. Londra: Longman.
- Sue P. (1987, 1995). *Discovering Religions. Islam*. Amburgo: Heinemann.
- Thorley S. (1984). *Christianity in words and pictures*. Londra: Religious and Moral Education Press (RMEP).
- Worcestershire County Council (2015). *Agreed Syllabus for Religious Education 2015-2020*. Disponibile in: https://www.sjcfederation.co.uk/serve_file/805274 [15/04/2023].