

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA RELIGIJNA W ANGLII - BUDOWANIE SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ I OBYWATELSKIEJ W WARUNKACH PLURALIZMU KULTUROWEGO

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Edukacja religijna w Anglii – budowanie spójności społecznej i obywatelskiej w warunkach pluralizmu kulturowego* [Religious Education in England – Building Social Cohesion and Citizenship in the Plural Society]. *Studia Edukacyjne* nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 43-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.3

Faith institutions play a vital role in shaping social structure, social capital and social cohesion. Both religious and citizenship education can contribute to making good citizens. The latter is more political oriented, while the former is focused on faith, spirituality and morality. The English model of religious education is oriented towards a multi-faith dialogue, without the aspects of worship and confession. The phenomenological approach assures that every child, regardless of their religious background, is obligated to attend religious education. Today, the UK is facing many challenges, including secularization and cultural differentiation of the society. Thus, the educational institutions revise curricula and aims of learning. The aim of the paper is to present and analyze the main premises of educational policy in the context of religious education in public schools in England. I will also attempt to reconstruct the social and political ongoing debate on the aims of RE.

Key words: citizenship education, religious education, England, multiculturalism

W niniejszym artykule podejmę próbę przedstawienia, omówienia i przeanalizowania teoretycznych założeń edukacji religijnej w szkołach angielskich w perspektywie społecznych zmian, takich jak sekularyzacja, odkościelnienie oraz pluralizm kulturowy. Ponadto, dokonam próby rekonstrukcji debaty dotyczącej komplementarnych celów edukacji obywatelskiej i religijnej w Wielkiej Brytanii.

Poruszając problematykę związaną z obywatelstwem, warto zwrócić uwagę, że stanowi ono zmienną konstrukcję społeczną oraz nie wiąże się

jedynie z wymiarem prawnym między jednostką a państwem narodowym. Współczesne obywatelstwo może być rozumiane wielopłaszczyznowo i wielokontekstowo, odnosi się między innymi do wymiaru ekonomicznego (Miller¹), ekologicznego (Dobson²), kosmopolitycznego (Nusbaum³). Z tej perspektywy obywatelstwo jest wyrazem określonych praw i obowiązków oraz odpowiedzialnych działań w tych obszarach. Derek Heater zauważa, że współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja”⁴.

W większości państw europejskich – z wyłączeniem Francji oraz niektórych państw postkomunistycznych – edukacja religijna jest obecna w przestrzeni szkolnej. Z literatury przedmiotu można wyróżnić dwa główne modele nauczania religii w szkołach: konfesyjny (ze źródeł religijnych) i niekonfesyjny (o źródłach religijnych). Ten pierwszy może mieć charakter katechetyczno-ewangelizacyjny i/lub informacyjno-wychowawczy. Drugi z kolei może przybrać formę nauczania chrześcijańskiego – ponadkonfesyjnego, religioznawczego oraz interreligijnego⁵.

Na kształt edukacji religijnej w poszczególnych państwach wpływają uwarunkowania historyczne i kulturowe, struktura społeczna, przemiany religijności, zróżnicowanie religijne, prowadzona polityka oświatowa, miejsce kościoła lub kościołów w społeczeństwie itp. W 2005 roku Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy wydało rezolucję 1720, w której wskazuje na relację między edukacją religijną a kształtowaniem postaw obywatelskich, podkreślając istotność nauczania religii w przestrzeni szkolnej. Według tego dokumentu, religia jako fenomen kulturowy ma decydujące znaczenie dla rozwoju cywilizacji oraz stanowi źródło pozytywnych wartości obywatelskich i pozwala na zrozumienie różnic społecznych⁶.

W wielu państwach europejskich (m.in. w Wielkiej Brytanii, krajach skandynawskich, Niemczech) promuje się ideę pluralizmu religijnego w przestrzeni szkolnej. Z tej perspektywy edukacja religijna staje się płaszczyzną do dialogu międzykulturowego, możliwością eksploracji świata

¹ P. Miller, *Accounting, "economic citizenship" and the spatial reordering of manufacture*, *Accounting, Organizations and Society*, 1994, 19, 1.

² A. Dobson, *Ecological citizenship*, Oxford 2003.

³ M.C. Nussbaum, *Patriotism and cosmopolitanism*, *Boston Review*, 1994, XIX (5).

⁴ D. Heater, *A history of education for citizenship*, London – New York 2004, s. 194.

⁵ P. Mąkosza, *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 2011, 3(58), s. 124.

⁶ *Education and Religion*, Parliamentary Assembly Origin – Assembly debate on 4 October 2005, adres internetowy: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en>, [dostęp: 19.02.2017].

z perspektywy wyznawcy innej religii. W tym kontekście Aniela Różańska zauważa, że

współczesna edukacja religijna powinna uwzględniać pluralizm jako wartość – być edukacją wielopłaszczyznową, podchodzącą wieloaspektowo do problematyki religii w społeczeństwie, które nie stanowi żadnego monolitu, przeciwnie – jest kulturowo coraz bardziej zróżnicowane⁷.

Pluralizm religijny, jako koncepcja teoretyczna, stanowi współcześnie punkt odniesienia, pewien ideał, natomiast w sferze praktyki można znaleźć różne jego odcienie w zależności od rozwiązań prawnych, organizacyjnych i dydaktycznych szkolnictwa w danym państwie. Według przywołanej autorki, edukacja religijna oparta na pluralizmie, odwołująca się do dialogu międzykulturowego, stanowi szansę dla kształtowania otwartej tożsamości religijnej wśród młodych ludzi⁸.

Andrzej Murzyn podkreśla, że lekcje religii są najtrudniejszymi lekcjami, jednak nie dla uczniów, lecz dla nauczycieli. Według tegoż autora,

trzeba nauczyć młodych ludzi, aby nie bali się żyć z tajemnicą, by nie rezygnowali z wolności. Dążenie do tłumaczenia wszelkich zachowań człowieka w kategoriach racjonalnych może prowadzić do sytuacji, kiedy wychowanek zrezygnuje z odczuwania tkwiącej w nim duchowości, skoro nie da się jej przełożyć na język nauki⁹.

Przemiany religijności – między sekularyzacją a poszukiwaniem duchowości w społeczeństwach zachodnich

Zwolennicy teorii sekularyzacji społecznej prognozowali, że w następnym rozwoju społeczeństwa postindustrialnego i otwarcia na ponowoczesność kwestie religii i religijności nie będą odgrywać znaczącej roli w życiu publicznym i prywatnym¹⁰. Według pierwotnej koncepcji Petera L. Bergera, społeczeństwa stają się mniej religijne, im bardziej się modernizują¹¹. Jego teoria sekularyzacji nie wytrzymała próby czasu, a on zweryfikował swoje poglądy, twierdząc, że społeczeństwa nie są mniej religijne, lecz nastąpiło

⁷ A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego*, Toruń 2015, s. 99.

⁸ Tamże, s. 183.

⁹ A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Kraków 2001, s. 46.

¹⁰ Por. T. Luckman, *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, Kraków 2011; O. Chadwick, *The secularization of the European mind in the 19th century*, Cambridge 1975.

¹¹ P.L. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005.

przesunięcie w kierunku pluralizmu religijnego¹². Nie oznacza to jednak, iż tendencje sekularyzacyjne w demokratycznych państwach są nieobecne. Dotykają one określone społeczeństwa czy grupy społeczne (osoby wykształcone, mieszkańców dużych miast o wyższym dochodzie *per capita*, a także ludzi młodych). Z kolei, Thomas Luckman użył określenia „prywatyzacja religii”, które oznacza stopniowe jej usuwanie ze sfery publicznej, a w konsekwencji spowodowanie, że staje się „niewidzialna” i „milcząca”¹³. Jose Casanova, w opozycji do poglądów T. Luckmana, zwraca uwagę, iż religia powraca do życia publicznego, będąc integralną częścią społeczeństwa obywatelskiego (deprywatyzacja religii)¹⁴. Trzeba bowiem zaznaczyć, iż w ostatnich dekadach obserwuje się zainteresowanie takimi pozakościelnymi formami *sacrum*, jak ezoteryka, mity, legendy nie wywodzące się z tradycji chrześcijańskiej (neopogaństwo) oraz niekonwencjonalne metody leczenia. Stają się one konkurencyjne wobec tradycyjnego kościoła, a on sam traci swoją wiarygodność i moc oddziaływania. A zatem, warto zauważyć za Januszem Mariańskim, iż mamy obecnie do czynienia z rynkiem religii lub duchowości, który odrzuca Boga chrześcijańskiego, ale nie rezygnuje z duchowości. Nic więc dziwnego, iż na tym rynku „wartości nie tylko się zmieniają, ale wędrują między Kościołami, denominacjami, sektami, nowymi ruchami religijnymi”¹⁵.

W czasach przednowoczesnych, zauważa Janusz Mariański, religia była podporządkowana i bezpośrednio związana z instytucjami kościelnymi. Dziś, w to co wierzy jednostka, nie jest określone jedynie przez Kościół, bowiem to ona sama decyduje w co wierzyć i jak wierzyć¹⁶. Dlatego też, jak zauważa Mariański, „jednostka może wybierać spośród wielu ofert może pozostać chrześcijaninem (katolikiem, protestantem, prawosławnym) lub być ateistą, stać się buddystą czy hinduistą albo wyznawcą sufizmu”¹⁷. Utrata monopolu na prawdę i moralność przez kościoły chrześcijańskie w społeczeństwach zachodnich, procesy sekularyzacyjne, prymat naukowości, relatywizm moralny i pluralizm wartości powoduje, że współczesnym jednostkom coraz trudniej przyjmować bezkrytycznie nauki głoszone przez przywódców religijnych. Mamy zatem do czynienia z osłabieniem Kościołów jako instytucji, a sama religia sprowadzona zostaje do towaru (komodyfikacja religii). Mariański pisze:

¹² A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 41-44.

¹³ T. Luckman, *Niewidzialna religia*.

¹⁴ J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Kraków 2010, s. 121.

¹⁵ Tamże, s. 10-11.

¹⁶ Tamże, s. 183.

¹⁷ Tamże, s. 110.

nowe ruchy religijne powstają i funkcjonują z jednej strony w warunkach pluralizacji, synkretyzacji i fragmentaryzacji religijności współczesnej, z drugiej zaś – w warunkach osłabienia instytucji i autorytetów, pragmatyzacji, konsumpcjonizmu i globalizacji współczesnych społeczeństw¹⁸.

Człowiek ponowoczesny nie jest ateistą *sui generis*, jest raczej człowiekiem poszukującym pośród wielu różnych opcji (także duchowych), mieszania się wartości i norm społecznych. Indywidualizacja, w opinii Janusza Mariańskiego, łączy się z kulturowym relatywizowaniem wartości, co oznacza „utratę oczywistości tradycyjnych norm”¹⁹. Utrata tradycyjnych punktów odniesienia niekoniecznie oznacza, iż życie ponowoczesnego człowieka stało się łatwiejsze. Przeciwnie, wielu uważa, że jest ono nader skomplikowane.

W następstwie procesów sekularyzacyjnych i zjawiska prywatyzacji religii w wielu zachodnich społeczeństwach, w tym w Wielkiej Brytanii, stosowany jest „program zero” (*null curriculum*), oznaczający unikanie i pomijanie kwestii religijnych w procesie kształcenia w szkołach publicznych. W połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, na kanwie teorii o sekularyzacji, brytyjski naukowiec Paul Hirst stwierdził, że edukacja chrześcijańska jest nonsensem. Utrzymywał on, że przekonania religijne nie mogą wpływać na filozofię edukacji. Według Hirsta, można nauczać o religiach, natomiast praktykowanie wiary powinno być prywatną sprawą każdego człowieka i nie wchodzić w publiczną przestrzeń szkolną²⁰.

Edukacja religijna, szczególnie jej wersja konfesyjna, bywa postrzegana jako forma indoktrynacji, czyli systematycznego wpajania młodym ludziom jednej ideologii lub doktryny. Z drugiej strony – jak pokazują doświadczenia państw totalitarnych – indoktrynacja może mieć też charakter świecki. Z tej perspektywy istotną kwestią staje się możliwość wyboru formy kształcenia religijnego. Usunięcie religii z dyskursu publicznego pozbawia człowieka możliwości podjęcia decyzji odnośnie własnej religijności, podobnie jak narzucanie jednej religii czy wyznania. Obie te wersje były praktykowane w przeszłości – opcja „bez Boga” charakterystyczna była dla reżimów komunistycznych czy nazistowskich Niemiec, natomiast opcja „z Bogiem” była obecna w Portugalii za czasów Salazara czy w Hiszpanii za czasów Franco,

¹⁸ Tamże, s. 159.

¹⁹ J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 73.

²⁰ T. Cooling, *Faith, religious education and whole school issues*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, London – New York 2012, s. 89-90 oraz zob. P. Hirst, *Moral education in secular society*, London 1974.

ale też w innych państwach przed XX wiekiem. Dopiero XXI wiek, rozwój demokracji liberalnej, wprowadził pluralizm religijny w krajach zachodnich.

Zadaniem sekularnego państwa, które opiera się na racjonalności i dowodach naukowych, nie powinna być walka z religią. Trudno bowiem udowodnić empirycznie istnienie lub nieistnienie Boga. Dlatego też, jak uważa Brenda Watson, edukacja religijna musi bronić się przed świecką indoktrynacją²¹. Wydaje się ona konieczna, bowiem wówczas uczniowie poznają kolejny punkt widzenia. W większości liberalnych demokracji państwo i szkoła wspierając pluralizm kulturowy są odpowiedzialne za możliwość poznania prawdy, która jest przekazywana przez przedstawicieli różnych kościołów, wspólnot i grup wyznaniowych.

Edukacja obywatelska a tożsamość religijna w Anglii

We współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej akcent kładziony jest na przeciwdziałanie wszelkim formom niesprawiedliwości społecznej, dyskryminacji, rasizmowi oraz ksenofobii²². W Wielkiej Brytanii od prawie dwudziestu lat obserwuje się zainteresowanie problematyką obywatelstwa i edukacji obywatelskiej. Po przejściu władzy przez Partię Pracy w 1997 roku zaczęto promować zbiorową „odpowiedzialność obywatelską”, która była przeciwstawna wobec dominującej idei indywidualnych „obowiązków obywatelskich” w okresie rządów konserwatystów. W wyniku przeprowadzonej reformy w 2002 roku do brytyjskich szkół wprowadzono obowiązkowe zajęcia z edukacji obywatelskiej²³. Głównym ich celem jest zwiększenie spójności społecznej poprzez integrację jednostek na poziomie lokalnym oraz kształtowanie wspólnej tożsamości²⁴. W podstawie programowej akcent kładziony jest również na realizację polityki różnicy oraz pluralizmu kulturowego. Takie podejście ma na celu przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu oraz zwiększeniu zaangażowania wśród mniejszości etnicznych, narodowych, rasowych, religijnych²⁵. Przyjmuje się bowiem, że przygotowanie młodego pokolenia do życia w wielokulturowym społeczeństwie

²¹ B. Watson, *Why religious education matters*, [w:] *Debates in religious education*, s. 18.

²² D. Kerr, *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London - New York 2012, s. 18-19.

²³ Tamże, s. 253.

²⁴ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 253.

²⁵ A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Education for citizenship*, s. 71.

powinno wytworzyć w nich poczucie przynależności do wspólnoty, w której żyją, przy jednoczesnym oferowaniu im szans i warunków do społecznej i politycznej aktywizacji²⁶.

Należy zauważyć, iż zarówno w Anglii, jak i pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa lekcje z edukacji obywatelskiej nie odbywały się. Oto bowiem w tradycji narodu brytyjskiego jednostka nie jest postrzegana w kategoriach obywatela, lecz poddanego. Mamy zatem do czynienia z kategorią „obywatela-jako-poddanego”, a tożsamość kształtowana jest wokół symboli związanych z koroną i rodziną królewską. Została ona określona jako „surogat tożsamości narodowej”. W konsekwencji w Wielkiej Brytanii dyskurs obywatelstwa był (i zapewne nadal jest) nieobecny, nie rozwinął się również język obywatelski, a ludzie nie potrafią myśleć o sobie w kategoriach obywateli²⁷. Nieobecność dyskursu edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie oznacza jednocześnie braku kształtowania tożsamości brytyjskiej. Poczucie brytyjskości (*Britishness*) rozumiane jest jako zdolność do identyfikacji z monarchią, imperium oraz z chwalebnyymi wojskowymi zwycięstwami. Linia podziału między tym co brytyjskie (nasze, wspólne) a tym co obce (inne) pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż dawało możliwość stawiania wyżej w hierarchii społecznej Brytyjczyków niż podbite ludy tubylcze, które postrzegane były jako prymitywne. Brytyjczycy z kolei przedstawiali siebie jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji²⁸. Patriotyzm najczęściej wiąże się z religią, która postrzegana jest w kategoriach tradycji i dorobku historycznego, jednak w przypadku wartości wpisanych w tzw. *Britishness* religia nie była obecna. Jeśli spada religijność członków danego narodu, zauważa Copley, spada też ich identyfikacja z narodem. Można stwierdzić, że w przypadku Anglików istnieje rozdział tożsamości narodowej i religijnej. O ile Walijczycy i Szkoci manifestują silną tożsamość narodową, tak Anglicy mają większe trudności w definiowaniu siebie²⁹.

Po przejściu władzy przez koalicję Konserwatywno-Liberalną, na czele z Davidem Cameronem, w 2010 roku wyłoniła się nowa wizja społeczeństwa, określana jako „*The Big Society*”. Idea ta oznacza, iż rząd skupia się na promowaniu takiej wizji Wielkiej Brytanii, dla której istotne jest kształtowa-

²⁶ Tamże.

²⁷ J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 3.

²⁸ Tamże, s. 4.

²⁹ T. Copley, *Indoctrination, education and God. The struggle for the mind*, London 2005, s. 98-99.

nie tożsamości lokalnej, ożywiając tym samym poczucie przynależności do społeczności lokalnej i społeczeństwa obywatelskiego³⁰. Innymi słowy, poczucie wspólnotowości, odpowiedzialności, partycypacji społecznej budowane ma być oddolnie, czyli w środowiskach lokalnych. Według polityków, zarówno tych po prawicy jak i na lewicy, takie podejście pozwala jednostkom na posiadanie kontroli nad własnym życiem. Kluczową koncepcją dla wszystkich rządowych dokumentów stała się „spójność społeczna”, a szkółom publicznym przypisuje się duże znaczenie w jej utrzymaniu.

Fenomenologiczny charakter edukacji religijnej w Anglii

W ostatnich dekadach można zaobserwować tendencje sekularyzacyjne społeczeństwa brytyjskiego. Według spisu powszechnego w 2001 roku, 71,6% respondentów określało siebie jako chrześcijan, natomiast w 2011 odsetek ten spadł do 59,3% (33,2 miliony ludzi). Wzrosła liczba osób, które nie identyfikują się z żadną religią; w 2001 roku stanowili oni 15,5% populacji, dziesięć lat później 25,1%. W tym samym okresie wzrósł też odsetek muzułmanów z 3% do 4,8% (2,7 miliona ludzi).

Poziom religijności Brytyjczyków został przedstawiony między innymi w badaniach *European Values Survey 2008*. Według tego raportu, ponad połowa respondentów uważa, że Bóg nie jest ważny w ich życiu (prawie 63%), natomiast 37,4% myśli przeciwnie (dla 12,6% respondentów Bóg jest bardzo ważny)³¹. Wydaje się, że tendencja ta wskazuje na postępujący proces zarówno sekularyzacji społeczeństwa brytyjskiego, jak i odkościelnienia. Większość Brytyjczyków nie uczęszcza regularnie do kościoła, jedynie 15% deklaruje swoją obecność na nabożeństwach przynajmniej raz w miesiącu³².

Można wyróżnić przynajmniej dwa argumenty przemawiające za obowiązkową edukacją religijną w szkołach publicznych: po pierwsze, religia wpisana jest w brytyjską tradycję i historię, po drugie – zapewnia ona moralną stabilność społeczeństwa³³. Nauczanie religii stanowi integralną część angielskiego systemu oświaty, odbywa się w publicznych szkołach, finansowane jest z podatków obywateli, nie ma jednak charakteru wyznaniowego. Głównym celem edukacji religijnej jest rozwój intelektualny i duchowy

³⁰ J. Beck, *A brief history*, s. 11.

³¹ Podaję za: L.P. Barnes, *Diversity*, [w:] *Debates in religious education*, s. 66 oraz zob. *European Values Study*, adres internetowy: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008.html> [dostęp: 13.01.2017].

³² Tamże.

³³ B. Watson, *Why religious education matters*, s. 13.

młodych ludzi. Od momentu dojścia do władzy Laburzystów w 1997 roku, zadaniem edukacji religijnej jest również budowanie jedności społecznej oraz kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec wyznawców innych religii. Odwołując się do typologii nauczania religii w szkołach, zaproponowanych przez Pawła Mąkosę, w Wielkiej Brytanii ma on charakter religioznawczy.

Od momentu wydania Ustawy o powszechnym szkolnictwie w 1870 roku, edukacja religijna stała się obowiązkowym przedmiotem (nazywana instruktazem religijnym), bez charakteru wyznaniowego, aczkolwiek pojawiały się elementy konfesyjne. Reforma edukacji z 1988 roku utrzymała obowiązkową edukację religijną w szkołach oraz dała prawo rodzicom do rezygnacji z tego przedmiotu³⁴. Idea fenomenologiczna nauczania religii opiera się na założeniu, że oferuje ona możliwość samodzielnego myślenia i wyboru, jaką ścieżką religijną podążać, pomaga odnaleźć ludziom własną tożsamość i duchowość³⁵. Fenomenologicznego charakteru edukacji religijnej nie można traktować jedynie w kategoriach informowania o innych religiach, gdyż „nie dotyczy jedynie opisu zewnętrznych cech religii, lecz próbuje uchwycić moc i znaczenie duchowości osoby religijnej w jego właściwym i kulturowym kontekście”³⁶. Omawiane podejście do edukacji religijnej daje możliwość prowadzenia dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego³⁷. Kościół Anglii jako jeden z głównych celów edukacji religijnej wyznaczył kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec wyznawców innych religii³⁸.

Robert Jackson zaproponował interpretatywny³⁹ model edukacji religijnej, w którym ważną rolę odgrywa kontekst społeczny oraz wiedza nauczyciela na temat różnych interpretacji światopoglądu i kultury, z której wywodzą się uczniowie. Zauważa on, bazując na badaniach własnych, że wielu brytyjskich nauczycieli jest w stanie przyjąć bezstronne podejście w nauczaniu religii. Jednocześnie twierdzi, że aktywne nauczanie wymaga dialogu nauczyciel-uczeń oraz uczeń-uczeń, stawiając jednocześnie przed nauczycielem wyzwanie ciągłego zdobywania wiedzy na temat kultur i religii, z których wywodzą się uczniowie. Z tej perspektywy Jackson przypisuje bardzo duże znaczenie ciągłemu podnoszeniu kwalifikacji przez nauczycieli eduka-

³⁴ D. Lundie, *Religious education in the United Kingdom and Ireland*, [w:] *Debates in religious education*, s. 23.

³⁵ T. Copley, *Indoctrination, education and God*, s. 55.

³⁶ A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 161.

³⁷ L.P. Barnes, *Diversity*, s. 72.

³⁸ Zob. *Religious Education in Church of England Schools A Statement of Entitlement*, The Church of England Education Office, adres internetowy: https://www.churchofengland.org/media/1384868/re_statement_of_entitlement_2016.pdf, [dostęp: 19.02.2017].

³⁹ Zob. R. Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London 1997.

cji religijnej w Wielkiej Brytanii, co może zapewnić inkluzyjny charakter tego przedmiotu⁴⁰.

Obecny kształt edukacji religijnej w Anglii stanowi efekt konsensusu między przedstawicielami różnych religii i wyznań a potrzebami społecznymi. W konsekwencji konstruowanie programu nauczania tego przedmiotu oparte jest na potrzebach lokalnych i nie zostało objęte podstawą programową (*national curriculum*). Ustawa z 1988 roku zapewnia przedstawicielom wszystkich grup religijnych udział przy opracowywaniu sylabusów edukacji religijnej⁴¹. Na jej mocy powołano Stałą Radę Doradcą ds. Edukacji Religijnej (*Standing Advisory Council for RE – SACRE*). Składa się ona z czterech komisji, które dysponują po jednym głosem. Program nauczania (sylabus) zostaje zatwierdzony jedynie wówczas, kiedy otrzyma wszystkie cztery. W skład komisji wchodzi przedstawiciele wyznań wskazanych przez władze samorządowe, przedstawiciele kościoła anglikańskiego (a w Walii walijskiego), przedstawiciele nauczycieli oraz samorządu⁴². Kościół Anglii nadal pozostaje w pozycji uprzywilejowanej, natomiast Rada uznała, że głównymi religiami są: chrześcijaństwo, judaizm, islam, hinduizm, sikhizm oraz buddyzm⁴³. Według rekomendacji na etapie Key Stage 1 (dzieci w wieku 5-7 lat) nauczanie o religii obejmuje chrześcijaństwo i judaizm oraz fakultatywnie inną religię. Natomiast na poziomie Key Stage 2 (dzieci w wieku 7-11 lat) realizowane są zagadnienia związane z hinduizmem i sikhizmem oraz opcjonalna religia⁴⁴.

Organem założycielskim 93% szkół w Wielkiej Brytanii jest państwo, natomiast 7% to szkoły prywatne⁴⁵. Szkoły na prawach szkoły publicznej (*maintained schools*) muszą realizować podstawę kształcenia i mogą zatrudniać jedynie wykwalifikowanych nauczycieli, podczas gdy szkoły niezależne (*independent schools*, w tym *academies*, *free schools*) nie są do tego zobowiązane i mają najwięcej swobody w zakresie prowadzenia praktyk religijnych⁴⁶. Szkoły na prawach szkół publicznych o charakterze świeckim, *voluntary controlled* oraz *foundation schools* o charakterze wyznaniowym prowadzą zajęcia z edukacji religijnej, które są nadzorowane przez lokalne władze oraz

⁴⁰ R. Jackson, J. Everington, *Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective*, *British Journal of Religious Education*, May 2016, s. 12.

⁴¹ D. Lundie, *Religious education*, s. 24.

⁴² W.K. Kay, *Agreed syllabuses*, [w:] *Debates in religious education*, s. 56.

⁴³ Tamże, s. 59.

⁴⁴ H. Grayson, S.S. O'Donnell, C. Sargent, *Key Findings Summary: Education about Religions and Beliefs and Ethics in Primary Education*, NFER 2014, s. 16.

⁴⁵ R. Thompson, *Religion, Belief, Education and Discrimination*, *The Equal Rights Review*, 2015, 14, s. 72.

⁴⁶ Tamże, s. 95.

realizują uzgodnione sylabusy⁴⁷. Natomiast szkoły typu *voluntary aided* o charakterze wyznaniowym realizują zajęcia edukacji religijnej zgodnie z obowiązującymi dogmatami danej religii lub wyznania. Szkoły typu *independent (academies i free school)* o charakterze świeckim mogą realizować własny program, jednak musi on być zgodny z przyjętym na poziomie lokalnym. Szkoły o charakterze wyznaniowym mają prawo do prowadzenia własnego nauczania religijnego⁴⁸.

Jeśli dziecko nie jest posyłane na lekcje z edukacji religijnej, zadaniem szkoły jest zapewnienie na ten czas opieki, bez wymogu organizacji dodatkowych zajęć. Szkołom w Anglii i Walii zaleca się, aby dostarczyli rodzicom informacji na temat celów kształcenia i przekazywanych treści, czego celem jest możliwość podjęcia świadomej decyzji przez rodziców, czy posyłać swoje dziecko na te zajęcia. Uważa się bowiem, że rodzice powinni mieć możliwość dyskusji nad sylabusem i programem kształcenia⁴⁹.

W 2013 roku raport Urzędu Standardów Edukacji ujawnił zaniedbania w realizacji edukacji religijnej w ponad połowie szkół w Anglii i Walii. Na nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz niewłaściwe prowadzenie zajęć wskazali również autorzy raportu grupy parlamentarnej *The All Party Parliamentary Group on Religious Education*, zatytułowany „*RE: the truth unmasked*”⁵⁰. Ujawnione braki w realizacji programu, lekceważenie edukacji religijnej w brytyjskich szkołach uruchomiło społeczną debatę na temat przyszłości tego przedmiotu. Pojawiły się argumenty za wprowadzeniem edukacji religijnej do ścieżek międzyprzedmiotowych. Druga z promowanych opcji to zamiana edukacji religijnej na obywatelską. Zwolennicy tego podejścia utrzymują, że w ten sposób zachowa się edukację religijną w programach szkolnych⁵¹.

Ministerstwo edukacji zaproponowało z kolei, że począwszy od 2014 roku nauczyciele edukacji religijnej mają mieć większy zakres obowiązków oraz poddani będą większej kontroli zewnętrznej. Uzasadnieniem dla tych działań jest osiągnięcie takiego samego statusu nauczycieli religii, jak nauczycieli innych przedmiotów. Ponadto, opracowano nowe podstawy pro-

⁴⁸ Tamże, s. 96.

⁴⁹ H. Grayson, S. O'Donnell, C. Sargent, *Key Findings Summary*, s. 17-18.

⁵⁰ *RE: the truth unmasked*, The All Party Parliamentary Group on Religious Education, adres internetowy http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf [dostęp: 1.03.17].

⁵¹ *The Future of Religious Education: Prospects and Problems for Religious Education (revisited) Summary*, Report on a Conference Held at the University of Worcester 19 June 2013, adres internetowy: <https://eprints.worc.ac.uk/2532/1/Future%20of%20RE.pdf> [dostęp: 1.03.17], s. 9.

gramowe dla tego przedmiotu⁵². Na fali przywołanej krytyki głos zabrali ateści oraz humaniści, którzy domagają się uwzględnienia swojego światopoglądu w programach nauczania religii. Narodowe Towarzystwo Świeckie (*The National Secular Society*) domaga się holistycznego podejścia do edukacji religijnej, która będzie uwzględniać poglądy dzieci i młodzieży reprezentujących różne grupy religijne, nie-religijne oraz wyznawców świeckiej ideologii⁵³.

Edukacja religijna a obywatelska – protokół (ro)zbieżności

Edukacja religijna może odgrywać znaczącą rolę w formowaniu obywatelskiego wymiaru tożsamości. Zauważa się, że w społeczeństwach o charakterze wielokulturowym coraz trudniej znaleźć konsensus wspólnych i podzielanych wartości⁵⁴. W ostatnim czasie w Wielkiej Brytanii obserwuje się tendencje, by zastąpić edukację religijną edukacją moralną lub obywatelską. Szczególny nacisk na nauczanie i wspieranie państwa liberalnego, demokracji oraz umacniania postaw obywatelskich był kładziony w czasach rządów Laburzystów (1997-2010), wtedy też wprowadzono edukację obywatelską, a zmniejszyła się rola edukacji moralnej i kształtowania charakteru⁵⁵. Robert Jackson utrzymuje, że polityka Laburzystów promowała budowanie jedności społecznej, co osłabiło status edukacji religijnej w brytyjskich szkołach. Ponadto zwraca on uwagę, że ranga tego przedmiotu została obniżona na skutek wprowadzenia odgórnej podstawy programowej, promowania wybranych przedmiotów na egzaminach zewnętrznych, zmniejszenia roli władz samorządowych oraz redukcji programów kształcących nauczycieli na uniwersytetach⁵⁶.

Mark A. Pike zwraca uwagę na podstawową różnicę między edukacją obywatelską a religijną (poza zawartością programową), polegającą na tym, że religia postrzegana jest w kategoriach fenomenu i tak jest nauczana, natomiast edukacja obywatelska stanowi wyraz wiary w demokrację i doktry-

⁵² *A Review of Religious Education in England, The Religious Education Council of England and Wales*, October, 2013, s. 7-10. Adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

⁵³ *Religious Education*, National Secular Society, adres internetowy <http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education-briefing-paper.pdf> [dostęp: 10.02.2017].

⁵⁴ B. Watson, *Why religious education matters*, s. 13; M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 181-182.

⁵⁵ M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, s. 183.

⁵⁶ R. Jackson, *Religious education in England: the story to 2013*, *Pedagogiek: Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 2013, 33, s. 124.

nę społeczeństwa obywatelskiego, a zatem z tej perspektywy ma ona charakter „wyznaniowy”. Innymi słowy, młodzi ludzie nie są edukowani o demokracji, lecz dla demokracji⁵⁷.

Ideą kształcenia religijnego jest prowokowanie do zadawania pytań o istotę i cel życia, wiarę w Boga, ostateczność, kwestie dobra i zła oraz istotę człowieczeństwa. Przyjmuje się, że w efekcie edukacji religijnej uczniowie nabędą wiedzy na temat różnych religii i światopoglądów, które pozwolą im na wykształcenie własnych idei, wartości i tożsamości⁵⁸. Adam Dinham i Martha Shaw uważają, że budowanie jedności społecznej, jako główny cel edukacji obywatelskiej, ma charakter polityczny, natomiast edukacja religijna pozbawiona jest tej cechy⁵⁹.

Zarówno cele edukacji obywatelskiej, jak i religijnej w Wielkiej Brytanii zorientowane są na budowanie spójności społecznej, szerzenie postaw tolerancyjnych wobec kategorii „innego” oraz na utrzymywanie pluralizmu kulturowego i religijnego. Obydwa te przedmioty realizują politykę różnicy i z założenia przygotowują obywateli angielskich do budowania dialogu międzykulturowego. Różnice między tymi przedmiotami wynikają głównie z ich natury, przeważnie w program edukacji obywatelskiej wpisane są cele polityczne, których religijna nie powinna podejmować. Ta druga z kolei ma za zadanie odkrywanie duchowości, odsłanianie fenomenu wiary i jej tajemnic.

Fenomenologiczny charakter edukacji religijnej jest krytykowany za luki w metodologii, pozwalające na właściwe interpretowanie i wyjaśnianie obyczajów i praktyk religijnych w różnych kulturach⁶⁰. Ponadto, zarzuca się jemu zbytne akcentowanie konsensu społecznego kosztem rezygnacji z tematów drażliwych i kontrowersyjnych. Terence Copley utrzymuje, że w konsekwencji religia jest przedstawiona w sposób uproszczony, a edukacja ma charakter redukcjonistyczny⁶¹. Podobne uwagi wysunął Shiraz Thobani zauważając, że islam jest przedstawiony jedynie jako system doktryn,

⁵⁷ M.A. Pike, *Values, ethics and citizenship education*, s. 183.

⁵⁸ Zob. *Religious Education Council of England and Wales, A Review of Religious Education in England The Religious Education Council of England and Wales*, October, 2013, adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].

⁵⁹ A. Dinham, M. Shaw, *RE for Real. The future of teaching and learning about religion and belief*, ELIEF, Goldsmiths University of London 2015, s. 2, adres internetowy: <https://www.gold.ac.uk/media/goldsmiths/169-images/departments/research-units/faiths-unit/REforREal-web-b.pdf>, [dostęp: 9.03.2017].

⁶⁰ A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży*, s. 161.

⁶¹ T. Copley, *Indoctrination, education and God*, s. 114.

rytuałów, a problem etyki i życia Mahometa omawiane są z perspektywy wyselekcjonowanych, statycznych faktów historycznych⁶².

W Anglii funkcjonuje około stu szkół muzułmańskich, z których 11 jest dotowane ze środków publicznych. Prawo pozwala na finansowanie jedynie tych szkół, które realizują założenia podstawy programowej i zatrudniają wykwalifikowanych nauczycieli. Wiele prywatnych szkół wyznaniowych, mimo braku subwencji państwowej, realizuje podstawę programową, przygotowując jednocześnie do egzaminów zewnętrznych⁶³. Szkoły muzułmańskie finansowo wspierane z budżetu państwa mają prawo do włączania elementów własnej religii do programu nauczania⁶⁴.

Jenny Berglund zauważa, że wielu muzułmanów postrzega „własne” szkoły jako jedyną możliwość ochrony tożsamości i wartości. Wielu z nich sądzi, że w szkołach publicznych zbyt mało uwagi poświęca się kulturze muzułmańskiej i jej dorobkowi. Aczkolwiek, wyniki przeprowadzonej kontroli w roku 2005 (a zatem w roku zamachów bombowych w Londynie) pokazały, że muzułmańskie szkoły nieefektywnie przygotowują swoich uczniów do bycia członkami społeczeństwa brytyjskiego. Dlatego, zaczęto wprowadzać specjalne programy z zakresu edukacji obywatelskiej do tego typu szkół. Późniejsze badania (przeprowadzone w 2009 i 2014 roku) pokazały, że wiele z tych placówek odwołuje się do islamu i Koranu w trakcie zajęć z edukacji obywatelskiej w taki sposób, aby uczniowie mogli rozwinąć tożsamość muzułmańską, przy jednoczesnym rozumieniu i wspieraniu wartości demokratycznych⁶⁵.

Trzeba podkreślić, iż bez należytej edukacji, bez wsparcia systemu szkolnego, środowiska lokalnego młodzi muzułmanie będą wypełniać luki w wiedzy korzystając z nienormalnych źródeł, które przedstawiają rzeczywistość w sposób skrajnie uproszczony, zafałszowany, przesycony demagogią i populizmem. Okazuje się bowiem, że jednostki, które należą do wykluczonych grup etnicznych i rasowych, np. wskutek długotrwałego bezrobocia, częściej przejawiają postawy fundamentalne⁶⁶. Utożsamienie

⁶² Zob. S. Thobani, *Peripheral vision in the national curriculum: Muslim history in the British education context*, [w:] *Narrating Islam: Interpretations of the Muslim World in European Texts*, red. G. Jonker, S. Thobani, I.B. Tauris, London – New York 2010, s. 234-256.

⁶³ J. Berglund, *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*, The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper, April 2015, 21, s. 36.

⁶⁴ Tamże, s. 37.

⁶⁵ Tamże oraz zob. J. Ryan, K. Last, J. Woodbury, *Independent evaluation of the ASDAN islam and citizenship short course*. Project Report. ASDAN/Paul Hamlin Foundation, 2012, adres internetowy: <https://core.ac.uk/download/pdf/9558083.pdf> [dostęp: 7.02.2017].

⁶⁶ D. McGhee, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Berkshire 2008, s. 93.

ekstremizmu z mniejszościami etnicznymi, rasowymi, a w szczególności religijnymi (muzułmańskimi) prowadzi do ich stygmatyzacji, pogłębiając zjawisko islamofobii oraz dezintegracji społecznej. Wprawdzie islamofobia w dyskursie publicznym często łączona jest z atakami terrorystycznymi, to omawiane zjawisko pojawiło się wcześniej w Zjednoczonym Królestwie. W 1997 roku ukazał się raport *Islamophobia: a challenge for us all: report of the Runnymede Trust Commission on British Muslims and Islamophobia* (znany jako *The Runnymede Report*)⁶⁷

Należy zauważyć, że mimo prowadzonej polityki edukacyjnej polegającej na budowaniu jedności społecznej, promowaniu idei społeczeństwa wielokulturowego oraz pluralizmu religijnego, nie udało się powstrzymać nastrojów antymuzułmańskich w Wielkiej Brytanii. Co więcej, wydaje się, że w ostatnim czasie zostały one nasilone w wyniku tzw. kryzysu imigracyjnego w Europie oraz kolejnych ataków terrorystycznych. Wszelkie irracjonalne lęki wobec kategorii „innego” wyrastają z braku wiedzy. Wydawałoby się, że angielski system szkolny działa na rzecz umacniania dialogu międzykulturowego. Jednakże, okazuje się, że kultura terroru i kultura strachu bywają silniejsze w debacie publicznej niż edukacja szkolna. Potwierdza się zatem hipoteza, że społeczeństwo zachodnie, na skutek zwiększonego dostępu do różnych źródeł wiedzy, staje się nieufne wobec wiedzy eksperckiej.

Podsumowanie

Cele edukacji religijnej są przedmiotem debaty w społeczeństwie brytyjskim, odbywającej się zarówno na poziomie politycznym jak i eksperckim. Edukacja ta nie ma już charakteru doktrynalnego i wyznaniowego, jak na początku istnienia szkolnictwa obowiązkowego. Lata 1944-1988 przyniosły zmianę w sposobie myślenia o religii w szkole, następowało powolne odejście od nauczania wyznaniowego opartego na chrześcijaństwie na rzecz edukacji wielowyznaniowej. Podejście fenomenologiczne, zdaniem jej zwolenników, stwarza potencjalną przestrzeń dialogu między uczniami, ich rodzinami i nauczycielami reprezentującymi różne wyznania lub świeckie

⁶⁷ *Islamophobia a challenge for us all. Summary report*, adres internetowy: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf> [dostęp: 22.01.2017] oraz D. McGhee, *The end of multiculturalism?*; T. Abbas, *Islamophobia in the United Kingdom: Historical and contemporary political and media discourses in the framing of 21st century anti-muslim racism*, [w:] *Islamophobia. The challenge of pluralism in the 21st century*, red. J.L. Esposito, I. Kalins, Oxford 2011.

pojęcia. Krytycy tego podejścia uważają, że redukcjonistyczne postrzeganie religii zamyka się na dialog.

Trzeba pamiętać, że cel edukacji religijnej nie polega na poruszaniu problemów politycznych, co z kolei jest bliższe edukacji obywatelskiej. Wspólnym obszarem tych dwóch przedmiotów jest kształcenie młodych ludzi do życia w różnorodnym i zmiennym społeczeństwie. Z tej perspektywy uzupełniają one się wzajemnie. Nie oznacza to jednak, iż takie podejście rozwiązuje problemy dotyczące społeczeństwa wielokulturowego, czego wyrazem może być rosnące zjawisko islamofobii. Ono z kolei pokazuje kolejne wyzwanie przed europejskim systemem oświaty.

BIBLIOGRAFIA

- Abbas T., *Islamophobia in the United Kingdom: Historical and contemporary political and media discourses in the framing of 21st century anti-muslim racism*, [w:] *Islamophobia. The challenge of pluralism in the 21st century*, red. J.L. Esposito, I. Kalins, Oxford University Press, Oxford 2011.
- A Review of Religious Education in England, *The Religious Education Council of England and Wales*, October, 2013. Adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].
- Barnes L.P., *Diversity*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London - New York 2012.
- Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London - New York 2012.
- Berger P.L., *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.
- Berglund J., *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*, The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper, 21, April 2015.
- Chadwick O., *The secularization of the European mind in the 19th century*, Cambridge University Press, Cambridge 1975.
- Cooling T., *Faith, religious education and whole school issues*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London - New York 2012.
- Copley T., *Indoctrination, education and God. The struggle for the mind*, Society for Promoting Christian Knowledge, London 2005.
- Dinham A., Shaw M., *RE for Real. The future of teaching and learning about religion and belief*, ELIEF, Goldsmiths University of London 2015, s. 2, adres internetowy: <https://www.gold.ac.uk/media/goldsmiths/169-images/departments/research-units/faiths-unit/REforREal-web-b.pdf>, [dostęp: 9.03.2017].
- Dobson A., *Ecological citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Education and Religion*, Parliamentary Assembly Origin - Assembly debate on 4 October 2005, adres internetowy: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en>, [dostęp 19.02.2017].

- European Values Study*, adres internetowy: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/survey-2008.html> [dostęp: 13.01.2017].
- Grayson H., O'Donnell S.S., Sargent C., *Key Findings Summary: Education about Religions and Beliefs and Ethics in Primary Education*, NFER 2014.
- Heater D., *A history of education for citizenship*, RoutledgeFalmer, London – New York 2004.
- Hirst P., *Moral education in secular society*, University of London Press, London 1974.
- Islamophobia a challenge for us all. Summary report*, adres internetowy: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf> [dostęp: 22.01.2017].
- Jackson R., *Religious Education: An Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997.
- Jackson R., *Religious education in England: the story to 2013*, Pedagogiek: Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming, 2013, 33.
- Jackson R., Everington J., *Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective*, British Journal of Religious Education, May 2016.
- Kay W.K., *Agreed syllabuses*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.
- Kerr D., *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie* (1967), wyd. III, Społeczny Instytut Wydawniczy "Znak", Kraków 2011.
- Lundie D., *Religious education in the United Kingdom and Ireland*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.
- Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Mąkosza P., *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, Roczniki Pastoralno-Katechetyczne, 2011, 3(58).
- McGhee D., *The end of multiculturalism? Terrorism, integration and human rights*, Open University Press, Berkshire 2008.
- Miller P., *Accounting, "economic citizenship" and the spatial reordering of manufacture*, Accounting, Organizations and Society, 1994, 19, 1.
- Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Nussbaum M.C., *Patriotism and cosmopolitanism*, Boston Review, 1994, XIX (5).
- Pike M.A., *Values, ethics and citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- Religious Education Council of England and Wales, A Review of Religious Education in England* *The Religious Education Council of England and Wales*, October, 2013, adres internetowy: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review.pdf, [dostęp: 8.02.2017].
- Religious Education in Church of England Schools A Statement of Entitlement*, The Church of England Education Office, adres internetowy: https://www.churchofengland.org/media/1384868/re_statement_of_entitlement_2016.pdf, [dostęp: 19.02.2017] *Religious*

- Education*, National Secular Society, adres internetowy <http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education-briefing-paper.pdf> [dostęp: 10.02.2017].
- RE: *the truth unmasked*, The All Party Parliamentary Group on Religious Education, adres internetowy http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf [dostęp: 1.03.17].
- Róžańska A., *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Ryan J., Last K., Woodbury J., *Independent evaluation of the ASDAN islam and citizenship short course. Project Report*, ASDAN/Paul Hamlin Foundation, 2012, adres internetowy: <https://core.ac.uk/download/pdf/9558083.pdf> [dostęp: 7.02.2017].
- The Future of Religious Education: Prospects and Problems for Religious Education (revisited) Summary*, Report on a Conference Held at the University of Worcester 19 June 2013, adres internetowy: <https://eprints.worc.ac.uk/2532/1/Future%20of%20RE.pdf> [dostęp: 1.03.17].
- Thobani S., *Peripheral vision in the national curriculum: Muslim history in the British education context*, [w:] *Narrating Islam: Interpretations of the Muslim World in European Texts*, red. G. Jonker, S. Thobani, I.B. Tauris, London – New York 2010.
- Thompson R., *Religion, Belief, Education and Discrimination*, The Equal Rights Review, 2015, 14.
- Watson B., *Why religious education matters*, [w:] *Debates in religious education*, red. L.P. Barnes, Routledge, London – New York 2012.