



SIMPOSIO di CATECHETICA

La dimensione educativa della catechesi

Università Pontificia Salesiana, Aula Don J.E. Vecchi, 8 – 9 novembre 2024

3.2. Modelli di pedagogia religiosa tra fedeltà e creatività

Marijana Mohorić*

1. Introduzione

Alla fine del secolo scorso, E. Alberich affermava che il problema dell'educazione religiosa appare oggi molto complesso, non solo per le difficoltà di natura metodologica, ma per l'estrema diversità di prassi, luoghi e materie ad essa associate. In questo contesto, l'uso di una terminologia molto eterogenea, che cambia e non sempre è chiara, non è un ostacolo meno importante.¹ Possiamo constatare che ancora oggi non si può parlare di unificazione in questo senso.² Il campo complessivo della pedagogia religiosa³ (PR) è ancora oggi permeato da domande e tentativi di soluzione molto diversi tra loro, di dichiarazioni sulla crisi e di

* Suora del Sacro Cuore di Gesù (SCJ), dopo lo studio della teologia a Fiume (Croazia), ha conseguito il dottorato in pastorale giovanile e catechetica presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione – UPS (Roma). Dal 2016 insegna i corsi di catechetica all'Università di Zadar (Croazia) nel Dipartimento teologico-catechetico. Dal 2019 è membro dell'AICA (Italia) e dal 2023 è stata nominata tra i membri della Commissione pastorale ed è la coordinatrice del Comitato per la catechesi dell'Arcidiocesi di Zadar. *Bildung zur christlichen Hoffnung im Dienste der Stärkung des Glaubens*, in A. PEŠA (Ed.), *Steh fest im Glauben. Sammelband. Zweite Internationale Konferenz, Zagreb, 18. November 2023*, Apologetska udruga blaženi Ivan Merz, Zadar 2024, 72-101; D. NENADIĆ BILAN - M. MOHORIĆ, *Reducing barriers to family-school partnership*, in «Orientamenti pedagogici» 70 (2023) 4, 35-45; *Religious Education and Citizenship Education in Schools Faced with the Challenges of the Modern World*, in A. T. FILIPOVIĆ – T. KOVAČ – J. P. NIYIGENA (Edd.), *The Contribution of Religious Education to the Creation of Responsible Citizens: European and African Perspectives. Proceedings of the International Scientific Symposium organized by the Catholic Faculty of Theology of the University of Zagreb, July 14-17, 2022*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Paulines Publications Africa, (Zagreb, Croatia) – Nairobi (Kenija) 2023, 13 – 33; *Un possibile contributo del Direttorio per la catechesi al rinnovamento della catechesi in Croazia. Alcune considerazioni prospettive alla luce degli orientamenti normativi*, in M. MOHORIĆ – M. O. LLANOS (Edd.), *Novi Direktorij za katehezu: izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. – 25. rujna 2021* [Il nuovo Direttorio per la catechesi: una sfida alla catechesi e alla pastorale d'oggi. Atti del Simposio scientifico internazionale, Zara, 24 – 25 settembre 2021], Sveučilište u Zadru, Zadar 2023, 395-428; *Koncepti Boga kod adolescenata i neke perspektive za aktualizaciju katehetske prakse u hrvatskom kontekstu* [Concetti di Dio tra gli adolescenti e alcune prospettive per l'attualizzazione della catechesi nel contesto croato], in J. BOŠNJAKOVIĆ – D. JEREBIC (Edd.), *U kakvog Boga ljudi danas vjeruju odnosno ne vjeruju? – V kakšnega Boga ljudje danes verujejo oz. ne verujejo?* [In quale Dio credono o non credono le persone oggi?], Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Đakovo 2022, 53-78 (cf. <https://www.croris.hr/crosbi/searchByContext/2/35566>).

¹ Cf. E. ALBERICH, *L'educazione religiosa oggi: verso un chiarimento concettuale e terminologico*, in «Orientamenti Pedagogici» 44 (1997) 2, 311-333.

² Cf. A. HENDEK, *European Religious Education Policy*, in «Değerler Eğitimi Dergisi» 20 (2022) 243-267.

³ Nella sua ampia ricerca sulla pedagogia religiosa, U. Hemel (1984) propone che il tema della «Religionspädagogik» sia incluso nella formula integrativa «mediazione religiosa» (*Religiöse Vermittlung*): «L'espressione mediazione religiosa deve comprendere il 'testo' ed il 'contesto' religioso-pedagogico nell'educazione e nella formazione religiosa, nell'insegnamento e nell'apprendimento religioso, come pure nell'azione pedagogica e didattica della Chiesa.» U. HEMEL, *Introduzione alla pedagogia religiosa*, Queriniana, Brescia 1990, 42.

prospettive per il futuro abbastanza diverse. Si parla di educazione religiosa in senso sempre più ampio, quasi come di una «categoria generale» che può comprendere una grande varietà di realizzazioni pratiche e di approcci teorici.

Nonostante le differenze, si delinea chiaramente una duplice aspirazione o domanda, che è legata a due espressioni dell'educazione religiosa: l'enfasi sulla sensibilità pedagogica (educazione) e l'approfondimento e l'ampliamento della comprensione del concetto di «religioso». In questo senso, si cerca di sottolineare il contributo che l'educazione religiosa dà (o può dare ancora di più) nell'attività educativa e formativa generale (l'importanza umanizzante ed educativa dell'educazione religiosa), nell'atmosfera degli aspetti sociali e formativi più sensibili, così come delle sfide socio-politiche, ambientali e di altro tipo più sensibili (conoscenza, giudizio, dialogo, convivenza). Così, nel contesto del discorso contemporaneo sulla competenza, si sottolinea spesso che varie forme di insegnamento e apprendimento religioso contribuiscono all'acquisizione della «competenza religiosa»⁴ come capacità complessa di affrontare responsabilmente diverse dimensioni della propria religiosità nei cambiamenti che si prolungano per tutta la vita⁵.

Analogamente al contesto pedagogico,⁶ gli approcci chiusi nell'esclusivismo della propria autosufficienza lasciano gradualmente il posto alla diversità mettendo in gioco nuove possibilità. Non si tratta di eclettismo meccanico, ma di approcci qualitativamente nuovi i quali corrispondono alle nuove sfide educative.⁷ Se vogliamo parlare dei modelli di PR e delle loro prospettive di sviluppo in questo contesto, è bene guardarsi brevemente indietro per evidenziare possibili ulteriori tendenze di sviluppo. Inoltre, prima di intraprendere questo cammino, è importante definire il concetto stesso di modello pedagogico.

«In campo educativo», spiega M. Pellerey, il modello è uno «schema concettuale e operativo secondo cui può essere strutturata e ordinata la pratica educativa in rapporto a un principio teleologico, un ideale di uomo e di società, che ne assicuri coerenza e organicità»⁸. A partire dal contributo di Meirieu⁹, Pellerey elenca cinque componenti fondamentali di un modello educativo: 1) Il grado di strutturazione delle conoscenze, delle competenze, degli atteggiamenti e dei valori a cui ci si riferisce nel processo educativo; 2) Tipologia delle situazioni educative attivate; 3) Tipologia e qualità degli strumenti e materiali educativi adottati; 4) Tipologia e qualità delle relazioni prefigurate; 5) Modalità di valutazione adottata. Rispetto a questi elementi costitutivi di un modello educativo, nel corso della storia si sono sviluppate diverse teorie e pratiche. Se vogliamo ridurre questo sviluppo ai limiti estremi della sintesi, allora possiamo dire che in questo sviluppo sono stati profilati due modelli fondamentali: il modello pedagogico tradizionale e il modello pedagogico costruttivista.

⁴ Cf. IDEM, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am M. 1988, 674; A.T. FILIPOVIĆ, *Vjeronauk u školi pred zahtjevima vrednovanja* [L'educazione religiosa a scuola di fronte ai requisiti di valutazione], in «Nova prisutnost» 7 (2009) 2, 245-263.

⁵ Cf. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk: religiozna kompetencija u školskom vjeronauku* [NOK e educazione religiosa: la competenza religiosa nell'educazione religiosa scolastica], in «Crkva u svijetu» 47 (2012) 4, 427-451.

⁶ Cf. L. BOGNAR, *Pedagogija u postmodernom razdoblju* [La pedagogia nel periodo postmoderno], in V. PREVIŠIĆ – N. N. ŠOLJAN – N. HRVATIĆ (Edd.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* [Pedagogia: verso l'educazione permanente e la società della conoscenza], Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb 2007, 28-40.

⁷ Cf. J. M. LEE (Ed.), *Forging a better religious education in the third millennium*, Religious Education Press, Birmingham Ala 2000; R. RAZUM – N. MALOVIĆ – K. VUJICA (Edd.), *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi – Religious Education in Intercultural Europe. Zbornik radova – Proceedings*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 2022.

⁸ M. PELLEREY, *Modello*, in J. M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 757 (d'ora in avanti si abbrevia: DSE)

⁹ Cf. P. MEIRIEU, *Méthodes pédagogiques*, in P. CHAMPY – C. ÉTÈVE (Edd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris 1994, 660-666.

Come comprendere lo sviluppo dei modelli della PR in questo contesto? F. Pajer sottolinea che la storia recente della PR può essere considerata con riferimento a tre poli dell'educazione: oggetto, soggetto e istituzione, cioè, religione, studente e scuola.¹⁰ I modelli vengono quindi sagomati a seconda di quale dei poli si ponga in primo piano, ovvero a cui venga data una decisa preponderanza. Tuttavia, comprendere questi poli non è un compito facile. Così, ad esempio, la comprensione della «tradizione» come materia di istruzione religiosa ha svolto un ruolo importante fin dai tempi più antichi, ma il suo significato e l'interpretazione del contenuto hanno subito diversi cambiamenti evolutivi.¹¹ La diversa comprensione, valutazione e collocazione dell'oggetto, del soggetto (insegnante/studente – insegnamento/apprendimento) e del contesto (istituzione educativa e comunità sociale più ampia) rimangono le coordinate in cui si formano anche oggi i diversi modelli di PR. A questo proposito, alcuni autori sottolineano che la storia della modellazione della PR non è una storia di unificazione, ma di crescente differenziazione.¹² In questo processo, però, come cercheremo di mostrare più avanti, si possono osservare alcune tendenze fondamentali. È difficile dire se sia possibile aspettarsi un salto qualitativo specifico nello sviluppo del pensiero e dell'azione religioso-pedagogica nel prossimo futuro. Tuttavia, già in questa riflessione introduttiva, vorrei segnalare uno stimolante pensiero di C. Bissoli: «la PC [pedagogia cristiana] è sempre in stato di essere nuova, di essere creativa proprio in nome della fede che la ispira. Entro questo ambito di adesione fedele al dato rivelato, sarebbe più fine parlare non di pedagogia cristiana e educazione cristiana, ma di pedagogia e educazione ispirate dalla visione cristiana».¹³ Dalla Bibbia e dalla Tradizione della Chiesa risulta possibile ricavare solo alcuni principi fondamentali di tipo antropologico e teleologico a partire dai quali bisogna impostare non solo la prassi educativa ma anche gli approcci teorici nei diversi contesti culturali.¹⁴ In questo sforzo, è possibile aspettarsi una crescente differenziazione e questo può essere ambivalente poiché può tradursi in risposte straordinarie alle sfide del tempo, ma anche in alcune offerte che sono lontane, o addirittura contrarie, alla visione cristiana.

2. Modelli postconciliari di pedagogia religiosa

Nello sviluppo dei modelli di PR nella seconda metà del XX secolo si riconoscono due linee di tendenza: istruzione/insegnamento caratterizzato da una tendenza comportamentistico-cognitivista e apprendimento che si ispira a una linea didattica costruttivistico-ermeneutica. All'inizio del Terzo Millennio era evidente che il ruolo dominante era assunto dai modelli ispirati alla seconda di queste linee.¹⁵ Nel tentativo di offrire la sintesi di questo sviluppo, alcuni autori usano il termine «concetto»¹⁶ invece del termine «modello». Osiamo affermare che ci

¹⁰ Cf. F. PAJER, *L'enseignement scolaire de la religion en Europe. Vue Panoramique d'une mutation*, in J. BULCKENS – H. LOMBAERTS (Edd.), *L'enseignement de la religion catholique à l'école secondaire. Enjeux pour la nouvelle Europe*, Leuven University Press, Leuven 1993, 31-57.

¹¹ Cf. D. WIEDERKEHR (Ed.), *Wie geschieht Tradition? Überlieferung im Lebensprozeß der Kirche*, Herder, Freiburg-Basel 1991.

¹² Cf. S. LEIMGRUBER – G. HILGER – U. KROPAČ, *Koncepcijske razvoje linije* [Le linee di sviluppo concettuale], in G. HILGER – S. LEIMGRUBER – H. G. ZIEBERTZ, *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao* [Didattica religiosa. Manuale per lo studio, la formazione e il lavoro], Salesiana, Zagreb 2009, 54.

¹³ C. BISSOLI, *Il dibattito sulla pedagogia cristiana. Alcune puntualizzazioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 2, 364.

¹⁴ Cf. G. GROPPA, *Pedagogia cristiana*, in DSE, 855.

¹⁵ Cf. Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (TO) 2006, 183-184.

¹⁶ Cf. S. LEIMGRUBER – G. HILGER – U. KROPAČ, *Koncepcijske razvoje linije* [Le linee di sviluppo concettuale], 33-50.

sono differenze tra un modello e il concetto della PR. Vale a dire, che è possibile riconoscere diversi concetti all'interno di un modello. Volendo offrire una sintetica panoramica e un abbozzo generale, che può essere anche un limite di questa riflessione, penso che si possa concludere che nella storia dell'educazione religiosa e della catechesi fino al Concilio Vaticano II, si sono verificati i seguenti modelli: modello del catecumenato antico¹⁷, modello dell'educazione religiosa medioevale¹⁸, modello normativo-deduttivo («tridentino»)¹⁹ e modello scolastico²⁰. I modelli postconciliari della RP hanno ereditato alcuni elementi di questo sviluppo cercando in parallelo di aggiornare la proposta teorica e l'azione educativa.²¹

2.1. Modello tradizionale (di trasmissione)

A metà del secolo scorso era ancora dominante il tradizionale modello della PR, in cui veniva enfatizzata una strutturazione molto ordinata del percorso di insegnamento/apprendimento, con una seria concertazione sul contenuto che si doveva trasmettere. In questo quadro, la tradizione si riferisce ad esso come a un insieme fisso di verità dottrinali, dogmi, rituali e credenze etiche che sono state trasmesse come insegnamento cattolico, il più delle volte nell'ambiente scolastico, e se in parrocchia sempre e comunque nel modo scolastico. In questo modo si trasmetteva la «verità ontologica», affermazioni credibili che esprimevano la natura della realtà religiosa presentata nei catechismi. Un approccio all'istruzione religiosa come «catechesi scolastica» era possibile (e in qualche modo funzionale) a causa del clima culturale prevalente, che poteva ancora essere caratterizzato come cristiano. Le lezioni erano quindi date per scontate e la fede dei discepoli che venivano istruiti non era in discussione.²² «I fattori che hanno intaccato questo modello sono molti, complessi, non sempre chiaramente identificati; riguardano non solo e forse non tanto l'esperienza ecclesiale, quanto un progressivo mutamento culturale e pedagogico che via via lo rendono incredibile e ne incrinano l'efficacia»²³. E come cominciarono a mancare i presupposti per la trasmissione dottrinale della fede, si vanno elaborando modelli diversi, più rispettosi al soggetto e ai suoi dinamismi di maturazione.

2.2. Modello antropologico

Alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso si sono verificati alcuni cambiamenti rivoluzionari all'interno della Chiesa e nella società. Nel contesto ecclesiastico ciò che, in effetti, il Vaticano II riuscì a fare fu di sottrarre la Chiesa Cattolica Romana all'influenza di un altro Concilio che era avvenuto quattro secoli prima, il Concilio di Trento (1545 – 1563) e del più recente Concilio Vaticano I (1868 – 1870), interrotto dall'occupazione delle truppe piemontesi dello Stato della Chiesa. Lo spirito del Concilio tridentino e delle sue conseguenze

¹⁷ Cf. G. CAVALLOTTI, *Il modello catechistico del catecumenato antico*, in L. MEDDI (Ed.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Luciano Editore, Napoli 2002, 119-158.

¹⁸ Cf. A. LÄPPLE, *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985, 81-96; L. LA ROSA, *La trasmissione della fede. Percorsi storici (secc. IV-XV)*, Coop. S. Tom. – Elledici, Messina – Leumann (TO) 2009.

¹⁹ Cf. G. ARANCI, *Il modello catechistico tridentino*, in L. MEDDI (Ed.), *Diventare cristiani*, 159-166.

²⁰ Cf. M. CARMINATI, *La formazione dei cristiani nella catechesi in «forma di vera scuola»*, in L. MEDDI (Ed.), *Diventare cristiani*, 167-171.

²¹ Cf. C. DE SOUZA, *I modelli post-conciliari del ministero catechistico*, in L. MEDDI (Ed.), *Diventare cristiani*, 173-183.

²² Cf. F. PAJER, *L'enseignement scolaire de la religion en Europe. Vue Panoramique d'une mutation*, 35.

²³ Z. TRENTI, *Educazione religiosa*, in DSE, 395.

plasmò l'educazione cattolica fino alla metà del secolo scorso.²⁴ Nel contesto sociale, tuttavia, c'è stata una rottura, che O. Roy descrive in termini di scristianizzazione radicale. Essa non è tanto legata all'abbandono della pratica religiosa, ma è una conseguenza di un'antropologia completamente nuova che si concentra sul desiderio dell'individuo come norma suprema.²⁵ Di conseguenza, nella teologia e nella pedagogia religiosa si registra di fatto una «svolta antropologica» in cui l'esperienza umana, le scienze sociali e i «segni dei tempi» ricevono sempre più attenzione.²⁶ Così, l'esperienza soggettiva prende il posto della dottrina oggettiva della fede, le discipline umanistiche spodestano la teologia dal suo secolare predominio (dogmatico) con evidenti ricadute nelle pratiche dell'educazione religiosa e della catechesi: i testi biblici scavalcano la didattica del catechismo e la Chiesa cerca di giustificare la sua azione armonizzandosi con le tendenze pedagogiche prevalenti. L'approccio deduttivo è sostituito da quello induttivo, e l'attenzione è rivolta alle esperienze umane che cercano di correlarsi con la tradizione cristiana, originando a volte a modalità di instaurazione forzata dell'armonia (monocorrelazione). Così, dopo l'entusiastica accettazione della correlazione come principio religioso-pedagogico negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, all'inizio degli anni Novanta è iniziato un periodo di giudizio critico, persino scettico nei confronti di tale principio.²⁷ Nonostante ciò, questo modello è stato a lungo dominante, anche se secondo alcuni autori si trattava di una «agenda ontologica nascosta»²⁸. E man mano che la società diventava sempre più pluralizzata, ci si è gradualmente resi conto che la correlazione non funziona più.²⁹ In altre parole, si riconosce che l'antropologia non garantisce più una scorciatoia automatica per la teologia e che una corretta analisi esperienziale della realtà non porta più a un riconoscimento automatico della rilevanza e della conseguente approvazione esistenziale e religiosa della tradizione cristiana.

2.3. Modello scolastico

A metà degli anni Settanta del secolo scorso, la predominanza nella formazione della PR, pur nel rispetto delle differenze³⁰, è stata assunta dal contesto scolastico e dagli accenti didattici allora in vigore. L'obiettivo era quello di armonizzare tutti gli aspetti dell'educazione religiosa con le politiche educative nel contesto della comunità scolastica al fine di giustificarne la rilevanza. Gli obiettivi vengono in primo piano, ma non dovevano essere tanto focalizzati sull'approfondimento della fede, quanto sulla realizzazione della funzione educativa e culturale generale dell'educazione religiosa nella scuola. Di conseguenza, si cerca di distinguere

²⁴ Cf. S. BEVANS, *Theological Education in World Christianity Since 1910. From Roman Church to World Church: Roman Catholic Theological Education*, in D. WERNER – D. ESTERLINE – N. KANG – J. RAJA (Edd.), *Handbook of Theological Education in World Christianity Theological Perspectives – Regional Surveys – Ecumenical Trends*, Regnum Books International – Centre for Mission Studies, Oxford 2010, 3-12.

²⁵ Cf. O. ROY, *Je li Europa kršćanska?* [L'Europa è cristiana?], TIM Press, Zagreb 2020.

²⁶ Cf. A. FOSSION, *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Cerf, Paris 1990, 100-116.

²⁷ Cf. Đ. ZALAR, *Korelacija kao sustavno-teološko i religiozno-pedagoško načelo* [La correlazione come principio sistematico-teologico e religioso-pedagogico], in «Bogoslovska smotra» 75 (2005) 1, 284.

²⁸ Cf. D. POLLEFEYT, *Difference Matters. A Hermeneutic. Communicative Concept of Didactics of Religion in a European Multi-Religious Context*, in «Journal of Religion Education» 56 (2008) 1, 13.

²⁹ Cf. R. ENGLERT, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen «ehrenhaften» Abgang*, in G. HILGER – G. REILLY (Edd.) *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld JugendSchule-Religion*, Kosel, München 1993, 97-110.

³⁰ Si pensa per esempio alle diverse modellazioni della PR nei paesi dove l'educazione religiosa nelle scuole non era possibile, o non è stata attivata fino ai nostri giorni, ma in quello ecclesiale prendeva la forma scolastica. Cf. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA – SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (Ed.), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2009, 67-298; F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957 – 2017)*, La Scuola, Brescia 2017, 145-173.

chiaramente l'insegnamento religioso dalla catechesi ecclesiale.³¹ Come per i due approcci precedenti, questo approccio era ancora orientato alla confessione, ma cambia l'obiettivo dell'educazione religiosa: «da una preoccupazione sostanzialmente trasmissiva tende a situarsi più direttamente nel quadro di una complessiva maturazione umana, esplorandovi la funzione specifica della religione. Per cui la ricerca pedagogica spazia su versanti diversi: dalla composizione tra dato teologico e antropologico (Germania) all'apporto nell'identificazione del senso della vita (Europa del Nord) all'esplorazione della 'religiosità' (Stati Uniti)». ³² In questo processo di differenziazione, forse si diramano altri tre modelli.

2.4. Modello (multi)religioso

Mentre nelle fasi precedenti si trattava chiaramente di educazione monoreligiosa, ora la necessità di un'educazione multireligiosa viene fortemente alla ribalta. Il tema della religione nelle scuole non riguarda più solo la fede cattolica, ma è dedicato anche ad altre religioni. Oggi esiste, inoltre, un mosaico di diversi modelli di insegnamento religioso.³³ Al di là delle differenze confessionali, coesistono diversi modelli didattici di istruzione religiosa: istruzione nella fede, a partire dalla religione, sulla religione, al di fuori della religione.³⁴ L'educazione religiosa tratta diverse tradizioni (religiose e non religiose) e l'insegnante è considerato un esperto che fornisce informazioni chiare in modo oggettivo e comparativo.³⁵ C'è una costante preoccupazione di trovare modelli sempre più adeguati che rispondano nel miglior modo possibile alle esigenze della società, della scuola, della Chiesa e soprattutto degli studenti.³⁶ La richiesta di un nuovo tipo di insegnamento religioso, aconfessionale e obbligatorio per tutti gli studenti, ha sempre più sostenitori in Europa. I numerosi vantaggi di una tale materia sono evidenti, così come gli aspetti negativi e problematici dell'istruzione religiosa non confessionale e obbligatoria.³⁷

2.5. Modello «ricerca di senso»

Nell'ultimo decennio del XX secolo si è diffusa la tendenza a plasmare un modello di PR che fosse in grado di aiutare i giovani nella loro «ricerca di senso»³⁸. Le idee sottostanti non sono nuove, ma nel corso degli anni sono diventate sempre più importanti. Questo modello ha lo scopo di sostenere la ricerca personale di significato degli studenti mentre esplorano le credenze, i valori e le tradizioni delle principali religioni del mondo. Secondo questo modello, l'educazione religiosa non è più considerata come un'informazione su una o più tradizioni

³¹ Cf. G. ROSSITER, *The Need for a Creative Divorce Between Catechesis and Religious Education*, in «Religious Education» 77 (1982) 1, 21-43.

³² Z. TRENTI, *Educazione religiosa*, in DSE, 395.

³³ Cf. F. SCHWEITZER, *Religious Education*, in B.N. WOLFE e al. (Edd.), *St Andrews Encyclopaedia of Theology*, 2023, 19., in: <https://www.saet.ac.uk/Christianity/Religious Education> (consultato il 01.07.2024).

³⁴ Cf. F. PAJER, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, in «Revista Pistis Praxis» 2 (2010) 2, 449-478.

³⁵ Cf. M. GRIMMITT, *Religious Education and the Ideology of Pluralism*, in «British Journal of Religious Education» 16 (1994) 3, 133-147.

³⁶ Cf. G. ROSSITER, *Addressing the problem of 'Ecclesiastical drift' in Catholic Religious Education*, in «International Studies in Catholic Education» 12 (2020) 2, 191-205.

³⁷ Cf. R. RAZUM, *Uloga školskog vjeronauka u današnjim procesima euointegracija* [Il ruolo dell'insegnamento religioso scolastico negli odierni processi di integrazione europea], in N. A. ANČIĆ – N. BIŽACA (Edd.), *Teologija i Crkva u procesima europskih integracija* [Teologia e Chiesa nei processi di integrazione europea], Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu, Split 2008, 163-197.

³⁸ Cf. M. L. CRAWFORD – G. ROSSITER, *Reasons for Living: Education and Young People's Search for Meaning, Identity and Spirituality*, Australian Council for Educational Research, Camberwell (VIC) 2006.

religiose in tutti i loro aspetti. L'aspetto religioso specifico non è più così importante; ciò che conta è come gli studenti possano trovare un senso e un'opzione di vita fondamentale nella religione, o più precisamente: nei suoi frammenti e nella combinazione di elementi diversi.³⁹ Le interpretazioni soggettive costituiscono quindi il nucleo della «ricerca di significato». In un tale scenario dove si affrontano sia diverse filosofie di vita che le religioni, ciò che è più importante è che tutti si sentano bene riguardo alla scelta individuale e che abbiano davvero l'opportunità di fare tale scelta. Tuttavia, solo l'individuo decide esattamente quale dovrebbe essere quella scelta. Questa è una differenza importante rispetto alla «didattica della correlazione», in cui il quadro in cui l'esperienza soggettiva è stata interpretata è chiaramente descritto e specificato in anticipo. Questo modello può anche essere chiamato modello interpretativo⁴⁰ nel senso più ampio del termine, perché l'interrogatorio moderno non conosce confini, e quindi, sulla possibilità che ci sia un senso nella vita, può mettere in discussione tutto e finire in scelte molto delicate, come ad esempio possono essere l'agnosticismo, il cinismo o addirittura l'ateismo.

2.6. Modello ermeneutico (esistenziale)

Alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, si è assistito a una radicalizzazione della consapevolezza della pluralità della realtà religiosa e/o ideologica. Ciò che si può dire con certezza è che nel XXI secolo la pedagogia dell'educazione religiosa ha decisamente imboccato la «svolta ermeneutica»⁴¹. In questo processo, il modello ermeneutico-comunicativo si afferma progressivamente come strumento di confronto teologico⁴² e religioso-pedagogico⁴³ con numerose tradizioni religiose e tendenze ideologiche. A differenza del modello puramente interpretativo, il modello ermeneutico-comunicativo è essenzialmente un approccio multicorrelazionale in cui la correlazione come principio teologico rimane importante ma non determinante. Alla base di questo modello c'è un punto di partenza antropologico ottimista, caratteristico della pedagogia religiosa cattolica: l'essere umano è essenzialmente un essere ermeneutico.⁴⁴ Questa svolta esistenziale dell'ermeneutica sottolinea il passaggio dall'interpretazione del «testo» all'interpretazione dell'esperienza personale⁴⁵. Tuttavia, ora si

³⁹ Cf. J. C. WILHOIT, *Christian Education and the Search for Meaning*, Baker Publishing Group, Grand Rapids, Mich. 2000.

⁴⁰ Cf. J. MILLER, *Religious Extremism, Religious Education and the Interpretive Approach*, in IDEM – K. O'GRADY – U. MCKENNA (Edd.), *Religion in Education: Innovation in International Research*, Routledge, New York – London 2013, 121-133. L'approccio interpretativo è uno degli approcci didattici illustrativi raccomandati dal Consiglio d'Europa come mezzo per aumentare la competenza di insegnanti e studenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle religioni nelle scuole. Cf. R. JACKSON, *Introducing Religious Education: an Interpretive Approach*, in <https://theewc.org/resources/introducing-religious-education-an-interpretive-approach/> (consultato il 02.06.2024). Si vedano anche i suoi studi: *Religious Education: an Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997; *Contextual Religious Education and the Interpretive Approach*, in «British Journal of Religious Education» 30 (2008) 1, 13-24.

⁴¹ Cf. C. GEFFRÈ, *Croire et interpréter. Le tournant herméneutique de la théologie*, Cerf, Paris 2001; Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2002.

⁴² Cf. H. LOMBAERTS – D. POLLEFEYT, *Hermeutics and religious education*, Peeters – Maex, Leuven 2005.

⁴³ Cf. Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (TO) 2006; R. ROMIO, *Educare alla vita in una società post-secolare e post-cristiana. Il processo educativo ermeneutico esistenziale*, Elledici, Torino, 2021; IDEM, *L'ermeneutica esistenziale. Aspetti filosofici, teologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Elledici, Torino 2021.

⁴⁴ Cf. D. POLLEFEYT, *Religious education as opening the hermeneutical space*, in «Journal of Religious Education» 68 (2020) 2, 115-124.

⁴⁵ Nella proposta pedagogico-didattica del prof. Z. Trenti il processo ermeneutico è circolare, e per questo è denominato circolo ermeneutico. Si parte e si ritorna alla persona passando per l'incontro con la tradizione. Nella fase di evocazione: si tratta di avviare la motivazione ad apprendere cercando di far emergere domande e interrogativi esistenziali autentici (identificare la domanda educativa attraverso l'analisi della situazione

considera che l'esperienza umana è una realtà multiforme. Il legame tra «esperienza» e «tradizione» è più allentato, ma non completamente spezzato. La pedagogia religiosa ermeneutica cercherà quindi di sviluppare e sostenere processi e metodi che favoriscano una moltitudine di possibili correlazioni tra l'esperienza umana e le tradizioni religiose/ideologiche, al fine di aiutare gli individui a plasmare la loro identità nella società contemporanea.⁴⁶ L'apprendimento ermeneutico è quindi una forma di apprendimento interreligioso che non rinuncia al proprio contesto ermeneutico. Tuttavia, il punto di partenza non è più la tradizione cristiana in quanto tale, ma le interpretazioni spesso contraddittorie della realtà (cosiddette intersezioni ermeneutiche (*hermeneutic intersections*)⁴⁷ che si risolvono nel processo di comunicazione educativa. Lo scopo è quello di consentire agli studenti di scoprire i propri presupposti religiosi/ideologici ma anche quelli degli altri, e di diventare ricettivi alla meraviglia/ammirazione (apertura al mistero)⁴⁸ e al carattere interpretabile della realtà. Si tratta di tendere costantemente a una sorta di lettura approfondita della realtà in cui si trovano questioni religiose o ideologiche, sfide e percezioni diverse. Questa «inclinazione» dovrebbe essere motivata dalla curiosità e diretta verso la meraviglia/ammirazione del sentimento/esperienza/interpretazione del significato, della trascendenza e del mistero.⁴⁹

Questo modo interpretativo di insegnare e apprendere è il risultato dell'affrontare gli influssi provenienti da diverse fonti, come la *cultura* prevalente (contesto plurale), la *storia di vita dello studente* e le *tradizioni* religiose/ideologiche narrative esistenti. In questo modo si evita la monocorrelazione, da un lato, e il relativismo, dall'altro. Tuttavia, all'interno di questi estremi, è possibile che uno specifico processo educativo finisca in varie forme di squilibrio. Così, ad esempio, se il contesto plurale diventa troppo dominante, danneggerà la dimensione confessionale ed è possibile che il modello venga identificato con l'insegnamento multireligioso e con i suoi rischi di soggettivismo e relativismo. Se all'opposto la tradizione cattolica diventa troppo dominante, il processo si conclude con un'enfasi sull'insegnamento monoreligioso. Infine, se la formazione dell'identità diventa eccedente e dominante, l'educazione religiosa si riduce all'antropocentrismo.⁵⁰ Lo studente deve quindi prendere coscienza dell'ermeneutica della tradizione, dell'ermeneutica del contesto attuale e dell'ermeneutica di se stesso come soggetto interpretante.⁵¹ La realizzazione (bilanciata) dell'integrazione delle tre prospettive dipende in larga misura dalle qualità dell'insegnante. Per un insegnante di religione, questo significa guidare gli studenti in una ricerca comune della

esistenziale e le prime immediate risposte agli interrogativi). Nella fase di esplorazione: si avvia un confronto con i saperi della tradizione disciplinare perché acquisiscano strumenti interpretativi. Le fonti vanno interpretate per scoprire in che senso sono di aiuto a dar risposta alla domanda mirata. Nella fase di tematizzazione gli studenti devono elaborare una loro personale interpretazione della domanda mirata grazie al confronto con le fonti disciplinari. L'elaborazione prodotta va confrontata con l'originalità della situazione del vissuto personale di ciascuno. Nel confronto si coglie il vero significato della domanda iniziale e prende forma la risposta. Nella fase di ri-appropriazione: si riconsidera il percorso di apprendimento svolto, lo si apprezza e ci si apre all'individuazione della nuova domanda. Cf. Z. TRENTI - R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, 192-196.

⁴⁶ Cf. D. POLLEFEYT, *Difference Matters*, 14.

⁴⁷ Cf. D. POLLEFEYT, *Hermeneutical learning in religious education*, in «Journal of Religious Education» 68 (2020) 1, 1-11.

⁴⁸ Cf. A. SCHINKEL, *L'educazione come mediazione tra bambino e mondo: il ruolo della meraviglia*, in «Studi di filosofia e formazione» 39 (2019) 5, 479-492.

⁴⁹ La meraviglia è un potente catalizzatore per la nostra comprensione del mondo e del nostro posto in esso. Apre il nostro spirito alla trascendenza. Cf. P. CORCORAN, *From curiosity to wonder in religious education*, in «Journal of Religious Education» 72 (2024) 2, 133-146.

⁵⁰ Cf. D. POLLEFEYT - M. RICHARDS, *The living art of religious education: A paradigm of hermeneutics and dialogue for RE at faith schools today*, in «British Journal of Religious Education» 42 (2020) 3, 313-324.

⁵¹ Cf. R. BOWIE, *Doing RE hermeneutically. Learning to become interpreters of religion*, in «RE Today» 34 (2016) 1, 60-62; D. ALDRIDGE, *Religious education's double hermeneutic*, in «British Journal of Religious Education» 40 (2018) 3, 245-256.

verità, della bontà e della bellezza, ma il risultato finale di questa ricerca sta nel futuro. Allo stesso tempo, è possibile, e persino auspicabile, che l'insegnante si identifichi con una particolare prospettiva e tradizione religiosa. In altre parole, un insegnante di religione è qualcuno che può e deve testimoniare la tradizione da cui ha derivato la propria identità. Ma allo stesso tempo, è un facilitatore ed esperto che fornisce un *background* adeguatamente documentato e scientificamente e moralmente solido a varie filosofie e religioni di vita. La sua triplice funzione, di testimone, esperto e moderatore, costituisce il nucleo centrale del modello ermeneutico-comunicativo.

Per quanto esposto finora ci sono delle ragioni per sostenere una visione ermeneutico-comunicativa dell'educazione religiosa come modello per il futuro. In questa linea, sono state precedentemente presentate le caratteristiche della «pedagogia sinodale»: inclusività, conversazione come paradigma determinante, approccio esistenziale, espressione di sé, pensiero critico, approccio narrativo, offerta esplicita di una visione cristiana della vita, chiamata alla decisione personale, secondo la relazione di T. Groome. Tuttavia, ci sono anche alcune conseguenze per l'interazione religiosa che non sono trascurabili: 1. Multicorrelazione; 2. Metodo induttivo; 3. Apertura escatologica alla verità; 4. Partecipazione attiva alla formazione del processo educativo; 5. La formazione della «fede post-critica».⁵²

3. Alcune prospettive di sviluppo

Oggi, la necessità di pratiche significative di formazione alla fede è più rilevante che mai, perché le pratiche di formazione religiosa non possono più funzionare secondo gli approcci tradizionali.⁵³ Sulla base di quanto sopra esposto, è possibile aspettarsi diverse influenze nell'ulteriore modellazione della PR. La direzione verso cui si muoverà in futuro la formazione del modello di PR non è abbastanza chiara. Se si segue la logica della continuità, è possibile, sulla falsariga della direzione costruttivista, ipotizzare un ulteriore sviluppo del modello ermeneutico alla luce della pedagogia delle relazioni, che certamente include (oltre ai poli già citati: oggetto, contesto e soggetto) nuovi e inediti aspetti comunicativi ed educativi, ma non si esaurisce in essi.

Come abbiamo segnalato in precedenza, «il modello ermeneutico ha in sé una netta impronta costruttivista per il rilievo che dà alla centralità del soggetto e alla sua attività nella costruzione delle conoscenze, per il rifiuto dell'istruzione come sequenza preordinabile a priori, per la vicinanza al mondo reale e alla pratica dell'induzione più che alla deduzione».⁵⁴ Tuttavia, oggi una sempre maggiore attenzione è focalizzata sulla natura relazionale dei soggetti situati in un preciso ambiente di apprendimento.⁵⁵ In questo contesto, è possibile aspettarsi un'ermeneutica più focalizzata sulle relazioni. «Il modo in cui Gesù ha formato i discepoli costituisce il modello a cui riferirci. Egli non si è limitato a impartire qualche insegnamento, ma ha condiviso con loro la vita. [...] Dal Vangelo impariamo che la formazione non è solo né primariamente un potenziamento delle proprie capacità: essa è conversione alla logica del

⁵² Cf. D. POLLEFEYT – M. RICHARDS, *Catholic Dialogue Schools: Enhancing Catholic School Identity in Contemporary Contexts of Religious Pluralisation and Social and Individual Secularisation*, in «Ephemerides Theologicae Lovanienses» 96 (2020) 1, 77-113.

⁵³ Cf. B. ROEBBEN, *Modern narrative identities and the Bible: Notes on a subversive concept of religious education*, in H. LOMBAERTS – D. POLLEFEYT (Edd.), *Hermeneutics and religious education*, University Press – Uitgeverij Peeters, Leuven – Paris – Dudley (MA) 2004, 225.

⁵⁴ Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 7.

⁵⁵ Cf. N. SCOGNAMIGLIO, *Paesaggi sonori. Un ambiente d'apprendimento significativo e intenzionale in remoto per educare all'ascolto sviluppando episodi di apprendimento situati*, in P. LIMONE – D. PARMIGIANI (Edd.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017, 103-104.

Regno che può rendere feconde anche le sconfitte e i fallimenti». ⁵⁶ Questo possibile ritorno alle peculiari radici cristiane dell'educazione religiosa e della formazione spirituale fa sperare in un impegno educativo presente e futuro. ⁵⁷ Inoltre, l'ultimo decennio nel contesto pedagogico è stato segnato da riflessioni che si sono concentrate sulla «pedagogia delle relazioni». ⁵⁸ Come sottolinea R. A. Rossi: «La relazione, e la relazione educativa in particolare, è il luogo dell'integrazione, il percorso della riappropriazione dell'umano che vi è in ogni soggetto, è la strada che conduce al superamento di condizioni di solidarietà per costruire con l'altro un orizzonte comune di partecipazione a sempre più ampie prospettive intersoggettive». ⁵⁹

Il dibattito pedagogico sembra così convergere verso un'ipotesi di relazione orientata verso la coltivazione e la cura del soggetto, un soggetto dunque da conoscere e interpretare, e a cui riconoscere la possibilità di essere, conoscere, agire, pensare ed operare a tutto tondo, sviluppando così tutte le dimensioni della personalità in prospettiva 3H (*head* – intelletto, *heart* – affettività, *hand* – operatività). ⁶⁰ Deve informare e trasformare le persone nelle teste, nei cuori e negli stili di vita, i quali intrinsecamente includono la dimensione relazionale. ⁶¹ In questo senso, si può ipotizzare un'ulteriore definizione del modello della PR nella prospettiva della pedagogia delle relazioni. ⁶² Forse è proprio questo che potrebbe significare l'orientamento deciso verso fonte ispiratrice della pedagogia religiosa e riequilibrare così le «polarità» del suo principio fondamentale: «fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo» ⁶³ per cui l'accento non sarebbe esclusivamente su Dio o sulle persone nel processo educativo, ma su una comprensione, un'interpretazione e una trasformazione sempre più profonde e avanzate del rapporto con se stessi, con gli altri, con le tradizioni e, in ultima analisi, con l'Altro. Ciò richiede all'insegnante un continuo monitoraggio della propria esistenza nella relazione, la disponibilità ad impegnarsi nella relazione educativa non solo come soggetto che facilita e coordina i cambiamenti, ma anche come soggetto che cambia nella relazione, cioè nell'essere in grado di accogliere le

⁵⁶ *Synod23 – Relazione di Sintesi della prima Sessione della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi (4 – 29 ottobre 2023) e risultati delle Votazioni, 28.10.2023.*, 14b., in <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2023/10/28/0751/01653.html> (consultato il 02.08.2024)

⁵⁷ Cf. P. F. MANCINI, *Risonanze pedagogiche e educative della sinodalità ecclesiale*, in «Apulia Theologica» 8 (2022) 1, 5-26; D. A. ILESANMI, *Pneumagogy: A Proposed Theory for Effective Teaching and Learning in Christian Kingdom Education*, in «African Journal of Kingdom Education» 2 (2023) 1, 1-17.

⁵⁸ Cf. S. BAŠIĆ – V. BILIĆ (Edd.), *Odnosi u školi. Pedagogija odnosa* [Relazioni a scuola. Pedagogia delle relazioni], Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb 2016.

⁵⁹ R. A. ROSSI, *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare» 17 (2020) 2, 80.

⁶⁰ Cf. J. AWANG – Y. M. RAMLI, *Theological and phenomenological methods in teaching comparative religion courses*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences» 18 (2011), 180-186; N. NODDINGS, *Critical thinking in religious education*, in H. S. SHAPIRO (Ed.), *Education and hope in troubled times*, Routledge, New York 2010, 147-156.

⁶¹ Cf. K. EWONTOMAH, *The meaning, importance and practice of christian education in the Church: a pedagogical review*, in «E-Journal of Religious and Theological Studies» 6 (2020) 1, 58-68; M. MOHORIC, *Religious Education and Citizenship Education in Schools Faced with the Challenges of the Modern World*, in A. T. FILIPOVIĆ – T. KOVAČ – J. P. NIYIGENA (Edd.), *The Contribution of Religious Education to the Creation of Responsible Citizens: European and African Perspectives*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb – Nairobi 2023, 13-33.

⁶² Il quadro teorico di riferimento è assai ampio, articolato e interdisciplinare, attingendo soprattutto ai saperi filosofici e psicologici. C. BIASIN – V. BOFFO – C. SILVA, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare» 17 (2020) 2, 7-25.

⁶³ Cf. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020, n. 181.

risposte degli studenti come elementi costitutivi dell'azione educativa stessa e di conseguenza modificare in meglio la quantità e la qualità dell'intervento educativo.⁶⁴

Un tale approccio indirizza la pratica educativa verso un modo di apprendere adattivo che abbandona la «teoria bancaria o della trasmissione della conoscenza che mina la coscienza critica»⁶⁵ e promuove la competenza religiosa, informata dei problemi morali, etici, religiosi ed esistenziali a livello individuale e collettivo.⁶⁶ In questo orizzonte, ci stiamo già imbattendo nel termine *Adaptive Religious Education* (ARE)⁶⁷ che enfatizza un approccio personalizzato nell'ambito dell'educazione religiosa.⁶⁸ I requisiti di questo approccio all'educazione religiosa, se tutti gli elementi sono presi sul serio⁶⁹, sono molto più esigenti di quanto sembri a prima vista. Pertanto, possiamo giustamente chiederci: può una relazione avere la precedenza sul dominio del ruolo dell'uno o dell'altro partecipante alla relazione educativa (educatore – metodo – adultocentrismo – puerocentrismo)? La risposta teorica di Noddings⁷⁰ dimostra che è possibile stabilire il primato delle relazioni, perché attraverso le relazioni «ci» realizziamo e «ci» plasmiamo nella nostra unicità⁷¹. La stessa affermazione si presenta nell'ambito teologico⁷²: è quindi possibile che nel prossimo futuro sia proprio questo orizzonte a determinare la direzione del «tatto pedagogico» religioso che si manifesterà, seppur in forme diverse, in un sempre più stretto orientamento relazionale dei soggetti nel processo educativo che si apre in ultima analisi verso il Soggetto che trascende il testo, la tradizione e il contesto.

⁶⁴ Cf. M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci Editore, Roma 2012; L. J. WAKS, *The concept of fundamental educational change*, in «Educational Theory» 57 (2007) 3, 277-295; A. HARGREAVES – M. FULLAN (Edd.), *Understanding Teacher Development*, Teachers College Press, New York 1992.

⁶⁵ P. FREIRE, *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*, Rowman – Littlefield Publishers, Lanham 2001, 4.

⁶⁶ Cf. B. ROEBBEN, *Modern narrative identities and the Bible. Notes on a subversive concept of religious education*, in H. LOMBAERTS – D. POLLEFEY (Edd.), *Hermeneutics and religious education*, University Press – Uitgeverij Peeters, Leuven – Paris – Dudley (MA) 2004, 217-218; G. E. DAMES, *Didactic scaffolding leadership pedagogy: a case study of learning through participation*, in «Acta Theologica» 40 (2020) 1, 29.

⁶⁷ C. M. SULTANA, *Religious Education in Transition: From Content-Centred to Student-Centred*, in «Religions» 13 (2022) 10, 986.

⁶⁸ Cf. M. MOHORIĆ, *Nejednakost odgojno-obrazovnih (pre)duvjeta kao izazov praksi kršćanske inicijacije djece i mladih u doba pandemije* [La disuguaglianza delle (pre)condizioni educative come sfida alla iniziazione cristiana dei bambini e dei giovani al tempo della pandemia], in J. GARMAN – A. ŠEGULA (Edd.), *Probuditi kreativnost. Izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog skupa* [Risvegliare la creatività. Sfide dell'apprendimento e dell'insegnamento nel contesto della pandemia e della migrazione. Atti del convegno scientifico internazionale], Katolički bogoslovni fakultet, Sveučilište u Splitu – Katolička izdavačka kuća i časopis Crkva u svijetu, Split 2022, 286-296; J. GARMAN – H. MENDL, *Stjecanje transreligijskih kompetencija* [Stjecanje transreligijskih kompetencija], in R. RAZUM – N. MALOVIĆ – K. VUJICA (Edd.), *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi – Religious Education in Intercultural Europe. Zbornik radova – Proceedings*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 2022, 23-46.

⁶⁹ Il dialogo tra le discipline ha portato allo sviluppo di quattro principi principali che sono alla base della teoria e del metodo dell'Educazione Religiosa Adattiva (ARE). Questi principi scaturiscono dallo studio dell'esperienza della comunità biblica della pedagogia adattiva di Dio e sono in qualche modo congruenti con le possibilità offerte dalle attuali ricerche in campo educativo e psicologico, vale a dire: 1. rispetto per la persona umana, 2. tensione e complementarità tra comunità e individuo, 3. l'uso di metodi differenziati, 4. formazione progressiva del sé. Cf. A. GELLEL, *L'educazione religiosa adattiva al servizio dell'inventiva: un modo scientifico di essere creativi ed efficaci nell'educazione religiosa*, in «La persona e le sfide» 1 (2011) 1, 103.

⁷⁰ Cf. N. NODDINGS, *Caring: a relational approach to ethics & moral education*, University of California Press, Berkeley 2013.

⁷¹ Cf. V. ROSSANESE, *La relazione educativa a scuola*, in: https://www.counselingscuola.it/relazione-educativa-scuola_d128.aspx (consultato il 19.08.2024).

⁷² Cf. J. NUTTALL – J. GERARD MCEVOY, *Theological-relational pedagogy: Winnicott, Rahner, and the development of a theological perspective on relational pedagogy*, in «Journal of Curriculum Studies» 52 (2019) 5, 720-731.

E infine, perché collocare questo approccio relazionale nell'orizzonte del modello ermeneutico? Sembra che la risposta possa essere la seguente: «Anche se la vita umana è tutta una questione di relazioni, la mente umana pensa in termini di concetti, non di relazioni. Viviamo in modo relazionale – corpo/anima, individuo/comunità, passato/presente, umano/non umano, creatura/creatore – ma lottiamo ai limiti del linguaggio nel tentativo di descrivere una qualsiasi di queste relazioni».⁷³

⁷³ Traduzione nostra del testo originale: «Even though human life is all about relations, the human mind thinks in concepts, not relations. We live relationally – body/soul, individual/community, past/present, human/nonhuman, creature/creator – but we struggle at the limits of language in trying to describe any of these relations». G. MORAN, *Believing in a Revealing God. The Basis of the Christian Life*, Liturgical Press, Collegeville (Minnesota) 2009, 3.