

MARCELLO TEMPESTA

## BASI ANTROPOLOGICHE DELLA PEDAGOGIA DI DON LUIGI GIUSSANI

### 1. QUESTIONE ANTROPOLOGICA E QUESTIONE PEDAGOGICA IN LUIGI GIUSSANI

Nonostante il fatto che le scienze dell'educazione contemporanee tendano a presentare il fenomeno educativo come un processo "tecnico" e "neutrale", esso è profondamente legato alla concezione che abbiamo dell'essere umano e delle sue dinamiche profonde. Perciò, la risposta che diamo alla *domanda pedagogica* ("come educare l'uomo?") è intimamente connessa alla risposta che diamo alla *domanda antropologica* ("chi è l'uomo?").

In un'epoca contrassegnata dal vertiginoso sviluppo delle possibilità figlie del progresso, dall'impatto del pluralismo culturale e dal disorientamento esistenziale, la domanda sull'uomo si riapre in modo imprevisto e assume un'estrema attualità; altrettanto urgente appare riaprire la domanda sull'educazione, evitando di ridurla ad accumulo di informazioni o a sviluppo di competenze, e leggendola invece con l'aiuto di una pedagogia integrale, aperta al problema del significato globale e del destino dell'esperienza umana.

Nel percorso di Luigi Giussani la consapevolezza di questa relazione tra antropologia e pedagogia è presente in modo assai vivo: ci sono in particolare due opere, *Il senso religioso* (Giussani, 1997a) e *Il rischio educativo* (Giussani, 2005), che attraversano tutta la sua esistenza costituendo un permanente *work in progress*, si richiamano a vicenda, e nel loro insieme ci permettono di individuare i lineamenti originali di una pedagogia giussaniana antropologicamente fondata.

Luigi Giussani non è stato un pedagogista in senso tecnico o accademico. Protagonista di primo piano della vicenda ecclesiale, sociale e culturale novecentesca,

---

Prof. MARCELLO TEMPESTA – Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento, indirizzo di posta: Via di Valesio, 73100 Lecce (LE), Italy; e-mail: [marcello.tempesta@unisalento.it](mailto:marcello.tempesta@unisalento.it); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2754-4596>.

nutrito di cultura filosofica, teologica, letteraria, artistica, si è sempre voluto definire anzitutto un educatore.

E tale egli è stato: un instancabile e geniale educatore cristiano (Savorana, 2013), mosso dal desiderio di comunicare in modo ragionevole e persuasivo l'esperienza della fede in un contesto ad essa estraneo o ostile. Se è vero che i suoi scritti sull'educazione non sono nati a tavolino, ma dalla rielaborazione critica della sua esperienza di educatore (e di educatore cristiano), c'è però in Giussani *un'autonoma forza di pensiero* che lo spinge ad affermare che quanto lui propone vale *per l'educazione in quanto tale*, e non appena per l'educazione alla fede o per i soli credenti.

Perciò il suo pensiero rivela *una singolare capacità di intercettare alcune tra le principali sfide educative del nostro tempo*, portando *un contributo originale* che dal punto di vista pedagogico è ancora, a nostro giudizio, *largamente da esplorare e non sufficientemente noto*.

Cercheremo di evidenziare alcune di queste sfide, indicando in che senso la riflessione di Giussani presenta, rispetto alla visione dell'uomo prevalente nella pedagogia novecentesca, assonanze e dissonanze, condivisione di temi e accentuazioni originali che aiutano ad affrontare le unilateralità che spesso insidiano il pensiero.

Il nostro contributo cerca di mettere in luce in che senso, anche in campo pedagogico, quello di Giussani è un "pensiero sorgivo" (Scola, 2004), capace di cogliere in maniera comprensiva l'esperienza umana, e come ciò accada grazie ad una antropologia non riduzionistica, aperta alla totalità dei fattori della vita.

Radicato in maniera originale nella tradizione cristiana, egli appare tuttavia dotato di una sensibilità che gli permette di intercettare e risignificare le "parole calde", i nodi infiammati della modernità pedagogica: *soggetto, esperienza, libertà, ragione, critica, dialogo, senso*. Così come intese in modo originale appaiono le categorie di *esperienza elementare, autorità, avvenimento, incontro, rischio, totalità*. Tutte questioni, come vedremo, di rilevante spessore antropologico.

## 2. DESIDERIO E DIPENDENZA: IL DINAMISMO FONDAMENTALE E LA RADICE ULTIMA DELLA PERSONA

Nel volume *Il senso religioso*, Giussani presenta una analisi fenomenologica dell'esperienza umana, che ci mostra come essa sia caratterizzata dall'intreccio di *desiderio di senso* e percezione di una *dipendenza originaria*.

Egli intende il senso religioso come elemento dinamico che si esprime attraverso le domande fondamentali dell'esistenza, e che guida l'espressione personale e sociale dell'uomo, qualunque sia il suo credo o il suo orientamento. Il senso religioso è pertanto di tutti, poiché coincide con l'inevitabile esigenza di corrispondenza ai desideri di verità, giustizia, bene, bellezza che costituisce in modo strutturale l'uomo di ogni tempo e di ogni cultura, e che è inesorabilmente suscitata dall'impatto con il reale.

L'inquietudine religiosa, anima segreta della dinamica conoscitiva e affettiva, consiste perciò, nella domanda di felicità, coincide con la tendenza al bene-unità della persona, costituisce il motore della ricerca di verità della ragione, fa i conti con la percezione della finitezza-contingenza dell'uomo (segnato dal limite e dal male, ma desideroso dell'infinito).

La consapevolezza della costitutiva, ontologica dipendenza della persona è il momento sorgivo di una "antropologia creaturale", dalla quale scaturiscono una riflessione e una prassi educativa. La percezione del fatto che in ogni istante il mio permanere nell'essere non dipende dal mio volere coincide con "l'attimo adulto della scoperta di me stesso come dipendente da qualcosa d'altro. Quanto più io scendo dentro me stesso, se scendo fino in fondo, donde scaturisco? Non da me: *da altro*. È la percezione di me come un fiotto che nasce da una sorgente. C'è qualcosa d'altro che è più di me, e da cui vengo fatto. Se un fiotto di sorgente potesse pensare, percepirebbe al fondo del suo fresco fiorire una origine che non sa che cos'è, è altro da sé" (Giussani, 1997a, p. 146). Solo nell'uomo, per Giussani, la natura giunge a consapevolezza della propria contingenza. La grande questione dell'esistenza, allora, sta tutta nell'approfondire questa dipendenza, invece di rigettarla.

Il riverbero antropologico della dipendenza originale si identifica con la consapevolezza cui la ragione giunge al culmine dell'avventura conoscitiva, quando si apre totalmente alla realtà muovendo dallo "struggimento" (Giussani, 1997a, p. 185) che la anima. La "natura della ragione" è infatti quella di essere "rapporto con l'infinito, che si rivela come esigenza di spiegazione totale. Il vertice della ragione è l'intuizione dell'esistenza di una spiegazione che supera la sua misura" (Giussani, 1997a, p. 185).

Il "punto di giunzione" tra i due ambiti, ontologico e antropologico, è costituito dalla dimensione del *desiderio*: "La nota prima del fatto umano è questa: ch'esso nasce come incoercibile impeto a realizzare sé. [...] C'è un fenomeno fondamentale che esprime questo impeto originale: la *brama*, il *desiderio*. Fenomeno fondamentale per ogni nostro gesto, che da esso viene acceso e lanciato nella trama della realtà. Così gratuito e inevitabile, il fenomeno

del desiderio è, appena ci si scosti dalla originale simpatia con cui la natura ci lega a sé, una *promessa di adempimento*” (Giussani, 1997b, p. 155).

L’educazione consiste proprio nel prendersi cura di questo bisogno di compimento e, conseguentemente alle basi antropologiche che abbiamo delineato, essa è sempre *rapporto con altro da sé*. Ciò segna la falsità dei paradigmi educativi spontaneistici. Nell’impostazione di Giussani, l’educazione si sviluppa sempre attraverso un’interazione, un rapporto concreto e vivo tra l’educatore e l’educando: “l’uomo si sviluppa per rapporto, per contatto con l’altro. L’altro, tanto è originariamente necessario perché l’uomo esista, altrettanto è necessario perché l’uomo s’avveri, si inveri, diventi sempre più se stesso” (Giussani, 1995, p. 5). L’educare è una “introduzione alla realtà totale”, cioè “alla certezza dell’esistenza di un significato delle cose” (Giussani, 2005, p. 70): un accompagnare *nell’esperienza e dentro l’esperienza*, a partire da una concreta proposta di cui l’adulto si assume la responsabilità, offrendola al più giovane come chiave di lettura della vita e delle cose.

Appare estremamente interessante, a questo punto del nostro percorso, cogliere le dimensioni fondamentali di tale pedagogia antropologicamente fondata, operando un confronto critico con alcuni momenti della riflessione contemporanea sull’educazione.

### 3. I TEMI FONDAMENTALI DELL’ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA GIUSSANIANA E LA CULTURA CONTEMPORANEA

#### 3.1. COME CRESCE IL SOGGETTO UMANO: CONFRONTO CON IL PUEROCENTRISMO DELL’EDUCAZIONE NUOVA

Nella prima parte del Novecento c’è tutto “un movimento in favore dell’educazione nuova e della pedagogia dell’attivismo, che si prefissero di tradurre sul piano dei comportamenti educativi e delle prassi scolastiche la concezione di un’infanzia attiva e portatrice di una propria originalità” (Chiosso, 2012, p. 45). Si coglie, all’epoca, una grande insofferenza nei confronti dell’educazione tradizionale (soprattutto scolastica), considerata adultocentrica e passivizzante.

Mentre la pedagogia tradizionale ha posto al centro dell’evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina e il metodo, l’educazione nuova veniva a incentrarsi sul fanciullo. L’educazione puerocentrica e non più magistrocentrica celebra la spontaneità evolutiva del fanciullo.

Vediamo ora la dinamica fondamentale dell'educazione in Giussani. Essa ruota attorno ad *un trinomio costitutivamente ed esistenzialmente decisivo: tradizione, vissuto presente, critica.*

“Per educare occorre *proporre adeguatamente il passato.* [...] È la tradizione consapevolmente abbracciata che offre una totalità di sguardo sulla realtà, offre un'ipotesi di significato, un'immagine del destino” (Giussani, 2005, p. 16). La tradizione è considerata l'ipotesi di lavoro con cui la natura butta l'uomo nel paragone con le cose.

“Seconda urgenza: il passato può essere proposto ai giovani solo se è presentato *dentro un vissuto presente* che ne sottolinei la corrispondenza con le esigenze ultime del cuore. Vale a dire: dentro un vissuto presente che dia le ragioni di sé” (Giussani, 2005, p. 17). Se il passato non è proposto in un vissuto presente che cerchi di dare le proprie ragioni, non si può ottenere la terza cosa necessaria all'educazione: la critica.

“La vera educazione deve essere un'*educazione alla critica.* [...] Per natura chi ama il bambino mette nel suo sacco, sulle spalle, quello che di meglio ha vissuto nella vita, quello che di meglio ha scelto nella vita. Ma a un certo punto, la natura dà al bambino, a chi era bambino, l'istinto di prendere il sacco e di metterselo davanti agli occhi” (Giussani, 2005, p. 17). Ciò che ci è stato detto deve *diventare problema.* Se non diventa problema, non diventerà mai maturo e lo si abbandonerà irrazionalmente o lo si terrà irrazionalmente.

L'insistenza di Giussani sull'educazione critica, sul continuo lavoro di paragone con l'“esperienza elementare” o “cuore” (biblicamente inteso come complesso delle esigenze e delle evidenze conoscitive e affettive dell'uomo), sulla necessità di chiedersi sempre il perché delle cose, ha *una funzione educativamente liberatrice e antiomologante:* “Noi vogliamo - e questo è il nostro scopo - liberare i giovani: liberare i giovani dalla schiavitù mentale, dalla omologazione che rende schiavi mentalmente degli altri” (Giussani, 2005, p. 20).

### 3.2. IL RAPPORTO TRA AUTORITÀ E LIBERTÀ: CONFRONTO CON LE PEDAGOGIE ANTIAUTORITARIE

Come è noto, la contemporaneità pedagogica ha criticato con forza il concetto di autorità, vista come fattore di compressione della libertà e della creatività del soggetto umano: si pensi, in particolare, alle pedagogie antiautoritarie (dalla Scuola di Francoforte fino alla contestazione del '68). Il celebre testo di Benjamin Spock, *Il bambino* (Spock, 1987), rappresenta una sorta di ma-

nifesto della critica all'autoritarismo (che però, come riconosciuto anni dopo dallo stesso autore, finisce per favorire forme altrettanto deleterie di spontaneismo).

Giussani ben conosce il rischio della degenerazione autoritaria dell'autorità, o la sua riduzione di tipo formalistico. Questo lo spinge al recupero del suo significato e della sua funzione insostituibile nell'esperienza educativa (essere l'“*esistenzialità di una proposta*”), annunciati dall'etimologia: *auctoritas*, “ciò che fa crescere”: “L'esperienza dell'autorità sorge in noi come incontro con una persona ricca di coscienza della realtà; così che essa si impone a noi come rivelatrice, ci genera novità, stupore, rispetto. C'è in essa un'attrattiva inevitabile, e in noi una inevitabile soggezione. L'esperienza dell'autorità richiama infatti l'esperienza, più o meno chiara, della nostra indigenza e del nostro limite. Ciò porta a seguirla e a farci suoi «discepoli». [...] L'autorità in un certo modo è il mio «io» più vero. Spesso invece oggi l'autorità si propone ed è sentita come qualcosa di estraneo, che «si aggiunge» all'individuo. L'autorità resta fuori della coscienza, anche se magari è un limite devotamente accettato” (Giussani, 2005, pp. 83-84).

### 3.3. IL VALORE DELL'ESPERIENZA: CONFRONTO J. DEWEY

La riflessione di John Dewey ha proposto con forza nel panorama pedagogico novecentesco il valore dell'esperienza come interazione viva tra soggetto umano e realtà, decisiva per il suo processo di crescita (Dewey, 1949). L'orizzonte di tale sviluppo educativo, per il pensatore americano, è costituito dai processi di socializzazione.

Dal punto di vista scolastico, il *Learning by doing* deweyano rappresentava certamente un elemento fondamentale per ribaltare le convinzioni e le consuetudini correnti, che privilegiavano la ripetizione e la memoria. La polemica contro il verbalismo e l'intellettualismo lo porta, perciò, a valorizzare in maniera inedita le interazioni sociali, l'esercizio del metodo scientifico e le attività pratico-manuali. In questa concezione dinamica dell'educazione, centrale è il concetto deweyano di esperienza: essa è “la realtà considerata nel suo dinamismo e, al tempo stesso, la sperimentazione di questa realtà” (Chiosso, 2012, p. 62).

Giussani, dal canto suo, sottolinea con forza *la necessità che l'educazione non si riduca ad una presentazione di contenuti e valori* (incapace di suscitare in chi cresce un personale impegno di scoperta e di verifica), ma anche *il valore propriamente “conoscitivo” dell'esperienza* (contro possibili riduzioni empiristiche o funzionalistiche).

Riguardo al primo aspetto, afferma che “si capisce di essere perché si agisce. Quanto più ci si impegna con le proprie energie vitali, tanto più ci si accorge che cosa si è. Di qui appare come l’educatore odierno pecchi solitamente di superficialità e astrattezza: educare significa troppo spesso semplicemente chiarire delle idee” (Giussani, 2005, p. 89).

Riguardo al secondo aspetto, mostra come l’esperienza sia il cammino attraverso il quale avviene lo sviluppo della persona, *il metodo attraverso il quale la realtà ci introduce nella sua verità*, cioè ci mostra ciò che è. Così descrive la struttura dell’esperienza: “La persona prima non esisteva: perciò quello che la costituisce è un dato, un prodotto d’altro. Questa situazione originale si ripete ad ogni livello dello sviluppo della persona. Ciò che provoca la mia crescita non coincide con me, è altro da me. Concretamente esperienza è vivere ciò che mi fa crescere. [...] Ciò che caratterizza l’esperienza è il capire una cosa, lo scoprirne il senso. L’esperienza quindi implica intelligenza del senso e delle cose” (Giussani, 2005, pp. 126-127).

#### 3.4. LA DINAMICA FONDAMENTALE DELLA CONOSCENZA E L’EDUCAZIONE DELLA RAGIONE: CONFRONTO CON LE PEDAGOGIE DELL’APPRENDIMENTO

Dopo la seconda guerra mondiale crescono in America le critiche verso le pratiche educative centrate sull’attività spontanea del fanciullo e sulla funzione prevalentemente socializzante della scuola. L’educazione si caratterizza sempre più come teoria dell’istruzione (Bruner, 1967), e l’efficacia dell’educazione si identifica perciò con l’efficacia dell’apprendimento. Su questa linea si pongono, pur con le loro differenze e in diverse fasi storiche, il comportamentismo, il cognitivismo ed il costruttivismo.

Nella visione pedagogica di Giussani *l’affermazione dell’incommensurabile valore della ragione umana* (definita “il modo di vivere tipico dell’uomo”) (Giussani, 2005, p. 28) va di pari passo con *la negazione della sua assolutizzazione di tipo razionalista o la sua riduzione funzionalistica*. La ragione non è concepita illuministicamente in termini di verificabilità, misurabilità, controllabilità, ma come “uno sguardo aperto, [...] non «stanza», ma «finestra» spalancata su una realtà nella quale esso non ha mai finito di entrare” (Giussani, 1994, p. 98). Scrive Giussani ne *Il rischio educativo*: “La Bibbia, [...] invece della parola «razionalità» usa la parola «cuore»: esigenza di vero, di bello, di bene, di giusto [...], di amore, di soddisfazione totale di sé” (Giussani, 2005, p. 21). E più avanti: “Così la razionalità tra di noi diventò la ricerca del modo autentico di cogliere la realtà giudicando gli avvenimenti, cogliendone

la corrispondenza alle esigenze costitutive del nostro animo. Pretendevamo così tradurre l'antico adagio scolastico: la verità è una *adaequatio rei et intellectus*, una corrispondenza dell'oggetto all'autocoscienza, alla coscienza di sé stessi, cioè alla coscienza di quelle esigenze che costituiscono la persona, senza delle quali essa sarebbe niente!" (Giussani, 2005, p. 29).

Educare alla ragione significa, allora, educare ad un dialogo tra l'io e la realtà, dove la realtà è concepita come avvenimento che provoca, chiama, sollecita all'interpretazione del "tutto in cui siamo immersi e che l'uomo è chiamato a identificare" (Chiosso, 2009, p. 126). La realtà non è dunque, positivisticamente, un dato inerte da riprodurre, ma *qualcosa che chiede di me per venire a coscienza*, in un rapporto sponsale, in un processo nel quale oggettività, soggettività e intersoggettività si intrecciano e risultano indispensabili.

### 3.5. LA PERSONA DAVANTI ALLA COMPLESSITÀ DEL MONDO: CONFRONTO CON E. MORIN E J.A. JUNGSMANN

La proposta pedagogica di Edgar Morin, celebre filosofo e sociologo francese, ha cercato di interpretare un tempo segnato dalla crisi di una idea onnipotente di razionalità attraverso la categoria di "complessità" (Morin, 1993). Essa ci parla di un pensiero aperto all'infinito e di una conoscenza mai compiuta, nell'epoca dell'interdipendenza planetaria e della convivenza multiculturale. La persona, secondo Morin, è chiamata a sviluppare quella testa ben fatta (Morin, 2000), quei saperi e quelle competenze fondamentali per l'educazione del futuro (Morin, 2001), che gli permettano di non annegare nell'oceano della complessità, nel cambiamento e nell'interconnessione globale (Morin, 2005).

Anche nella prospettiva educativa di Giussani l'uomo cammina all'interno di un orizzonte che lo supera, ma la prospettiva dell'educazione si discosta da quella moriniana di un adattamento il più possibile intelligente alle condizioni del mondo. Riprendendo e sviluppando in maniera originale la definizione di educazione come *introduzione alla realtà totale* (*Einführung in die Gesamtwirklichkeit*) del teologo Josef Andreas Jungmann (Jungmann, 1939), egli chiarisce che l'aggettivo "totale" è da intendersi sia in senso soggettivo che oggettivo, come sviluppo di tutte le dimensioni di un individuo fino alla loro realizzazione integrale e come apertura al rapporto con tutte le dimensioni della realtà: "la parola realtà sta alla parola educazione come la meta sta ad un cammino" (Giussani, 2005, p. 65). Tale rapporto con il reale, per non configurarsi come un puro nomadismo esperienziale, chiama ad una inesausta ricerca di significato: "la realtà non è mai affermata, se non è affermata l'esistenza del suo significato" (Giussani, 2005, pp. 66-67). *Il senso della totalità giussaniana*

differisce, perciò, dalla complessità moriniana, perché (pur nascendo, al fondo, dal medesimo contraccolpo davanti a ciò che esiste) rappresenta *quell'apertura all'infinito, al mistero che rende possibile un cammino autenticamente umano*.

### 3.6. LA SFIDA DEL NULLA E IL RIDESTARSI DELL'UMANO: CONFRONTO CON LA RIFLESSIONE SULLE "EMERGENZE EDUCATIVE"

Negli ultimi anni la riflessione pedagogica si è dovuta confrontare con le cosiddette "emergenze educative". Soprattutto tra i più giovani esse non riguardano tanto povertà di carattere materiale, quanto quelle tendenze esistenziali connotate come perdita del gusto e dell'energia del vivere, riconducibili al diffuso clima nichilista che costituisce il tratto dominante della nostra epoca (Esposito, 2021; Galimberti, 2007).

Il disagio scolastico rappresenta una specificazione particolarmente rilevante del disagio giovanile. Di queste emergenze Giussani è stato tra i primi profeti, segnalando quella *trascuratezza del compito educativo* che ha lasciato nella solitudine molti dei nostri ragazzi.

Colpiscono le sue osservazioni sul nesso tra demotivazione e mancanza di senso nella vita scolastica: "Si potrebbe paragonare lo studente a un bambino intelligente, che entrando in una stanza trovi sul tavolo una grossa sveglia. Egli è intelligente, e curioso, perciò afferra la sveglia e pian piano la smonta tutta. Alla fine davanti a sé egli ha cinquanta, cento pezzi. È stato veramente bravo, ma a questo punto egli si smarrisce e piange: ha lì tutta la sveglia, ma la sveglia non c'è più; gli manca l'idea sintetica per ricostruirla. Il giovane studente manca, normalmente, di una guida che lo aiuti a scoprire quel senso unitario delle cose, senza del quale egli vive una dissociazione, più o meno cosciente, ma sempre logorante" (Giussani, 2005, pp. 75-76).

Si comprende bene come il ridestarsi dell'umanità dei più giovani e di un interesse per le cose possa accadere solo attraverso *un rapporto capace di strappare dall'incombere del nulla*, una testimonianza che risveglia la possibilità di un cammino verso il senso, e si offre come compagnia per tale percorso: "La persona ritrova se stessa in un incontro vivo, vale a dire in una presenza in cui si imbatte e che sprigiona un'attrattiva, in una presenza, cioè, che è provocazione a sé. Sprigiona un'attrattiva, vale a dire provoca al fatto che il cuore nostro, con quello di cui è costituito, con le esigenze che lo costituiscono, c'è, esiste. Quella presenza ti dice: «Esiste quello di cui è fatto il tuo cuore»" (Giussani, 2010, p. 182).

## BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- CHIOSSO, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*. Milano: Mondadori Università.
- CHIOSSO, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- DEWEY, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ESPOSITO, C. (2021). *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*. Roma: Carocci.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- GIUSSANI, L. (1994). *Il senso di Dio e l'uomo moderno*. Milano: Rizzoli.
- GIUSSANI, L. (1995). *Introduzione alla realtà totale: Il rischio educativo*. Milano: Tracce – Quaderni.
- GIUSSANI, L. (1997a). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
- GIUSSANI, L. (1997b). *Porta la speranza. Primi scritti*. Genova: Marietti.
- GIUSSANI, L. (2005). *Il rischio educativo*. Milano: Rizzoli.
- GIUSSANI, L. (2010). *L'io rinasce in un incontro*. Milano: Rizzoli.
- JUNGMANN, J.A. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Friburgo: Herder.
- MORIN, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2005). *Educare per l'era planetaria: Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- SAVORANA, A. (2013). *Vita di don Giussani*. Milano: Rizzoli.
- SCOLA, A. (2004). *Un pensiero sorgivo. Sugli scritti di Luigi Giussani*. Torino: Marietti.
- SPOCK, B. (1987). *Il bambino. Come si cura e come si alleva*. Milano: Longanesi.

BASI ANTROPOLOGICHE DELLA PEDAGOGIA  
DI DON LUIGI GIUSSANI

## RIASSUNTO

Nel percorso culturale di Luigi Giussani la dimensione pedagogica e la dimensione antropologica appaiono intimamente connesse: l'interrogativo sui principi e sulle forme dell'educazione umana è strettamente correlato a quello sulle dimensioni costitutive e strutturali della persona.

L'esperienza umana appare a Giussani caratterizzata dalla percezione di una originaria dipendenza e dalla presenza di un inesauribile bisogno di significato: da questa consapevolezza deve partire l'opera educativa, come offerta di un rapporto capace di introdurre il soggetto alla scoperta del proprio io e delle dimensioni fondamentali del mondo.

Sulla base di questa impostazione, Giussani formula un pensiero educativo che affronta le principali questioni pedagogiche dell'epoca contemporanea, ripensandole in maniera originale: crescita della persona, relazione tra autorità e libertà, esperienza, conoscenza, complessità, nichilismo.

**Parole chiave:** Antropologia Pedagogica; Desiderio; Esperienza; Rapporto; Significato.

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY  
OF DON LUIGI GIUSSANI

## SUMMARY

In Luigi Giussani's cultural path, the pedagogical and anthropological dimensions appear intimately connected: the questioning of the principles and forms of human education is closely related to that of the constitutive and structural dimensions of the person.

Human experience appears to Giussani to be characterized by the perception of an original dependence and by the presence of an inexhaustible need for meaning: from this awareness the work of education must begin, as the offering of a relationship capable of introducing the subject to the discovery of his own self and of the fundamental dimensions of the world.

Based on this approach, Giussani formulates an educational thought that addresses the main pedagogical issues of the contemporary era, rethinking them in an original way: growth of the person, relationship between authority and freedom, experience, knowledge, complexity, nihilism.

**Parole chiave:** Pedagogical Anthropology; Desire; Experience; Relationship; Meaning.

ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI  
KS. LUIGIEGO GIUSSANIEGO

## STRESZCZENIE

W podróży kulturowej Luigiego Giussaniego wymiar pedagogiczny i wymiar antropologiczny wydają się ze sobą ściśle powiązane. Pytanie o zasady i formy wychowania człowieka wiąże się ściśle z konstytutywnym i strukturalnym wymiarem osoby.

Ludzkie doświadczenie wydaje się księdzu Giussanemu nacechowane percepcją pierwotnej zależności i obecnością niewyczerpanej potrzeby sensu. Od tej świadomości musi wychodzić praca wychowawcza jako propozycja relacji zdolnej wprowadzić podmiot w odkrywanie własnego „ja” i podstawowych wymiarów świata.

W oparciu o to podejście Giussani formułuje myśl wychowawczą, która podejmuje główne problemy pedagogiczne współczesnej epoki, rozważając je na nowo w oryginalny sposób: rozwój osoby, relacje między autorytetem a wolnością, doświadczenie, poznanie, złożoność, nihilizm.

**Słowa kluczowe:** antropologia pedagogiczna; pragnienie; doświadczenie; relacja; znaczenie.