

MARCELLO TEMPESTA

ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI KS. LUIGIEGO GIUSSANIEGO*

1. KWESTIA ANTROPOLOGICZNA I KWESTIA PEDAGOGICZNA U LUIGIEGO GIUSSANIEGO

Mimo że współczesne nauki o wychowaniu skłaniają się do przedstawiania zjawiska wychowania jako procesu „technicznego” i „neutralnego”, jest ono głęboko powiązane z naszą koncepcją człowieka i jego głęboką dynamiką. Dlatego odpowiedź, jakiej udzielamy na *pytanie pedagogiczne* („Jak wychowywać człowieka?”), jest ściśle związana z odpowiedzią na *pytanie antropologiczne* („Kim jest człowiek?”).

W epoce naznaczonej zawrotnym rozwojem możliwości wynikających z postępu, wpływem pluralizmu kulturowego i egzystencjalną dezorientacją pytanie o człowieka niespodziewanie otwiera się na nowo i staje się niezwykle aktualne; równie pilną kwestią wydaje się podjęcie ponownie pytania o wychowanie, unikając przy tym sprowadzania go do gromadzenia informacji czy rozwijania umiejętności, a odczytując za pomocą pedagogiki integralnej, otwartej na problem globalnego sensu i losów ludzkiego doświadczenia.

W karierze Luigiego Giussaniego świadomość tej relacji między antropologią a pedagogiką jest bardzo żywa. Zwłaszcza dwa teksty – *Zmysł religijny* (Giussani, 2014) i *Ryzyko wychowawcze* (Giussani, 2021) – przewijają się przez całą jego egzystencję, stanowiąc ciągłą *work in progress*, odwołując się do siebie nawzajem, a razem pozwalają nam zidentyfikować oryginalne cechy antropologicznej pedagogiki Giussaniego.

Prof. MARCELLO TEMPESTA – Wydział Historii, Społeczeństwa i Humanistyki, Uniwersytet w Salento, adres do korespondencji: Via di Valesio, 73100 Lecce (LE), Włochy; e-mail: marcello.tempesta@unisalento.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2754-4596>.

* Artykuł oryginalny w języku włoskim pt. „Basi antropologiche della pedagogia di don Luigi Giussani” został opublikowany w *Rocznikach Pedagogicznych* 15(51) 2023, nr 1, s. 51-61.

Luigi Giussani nie był pedagogiem w sensie technicznym czy akademickim. Pierwszoplanowy bohater wydarzeń kościelnych, społecznych i kulturalnych XX wieku, karmiący się kulturą filozoficzną, teologiczną, literacką i artystyczną, zawsze chciał definiować siebie przede wszystkim jako wychowawcę.

I nim też był: niestrudzonym i genialnym wychowawcą chrześcijańskim (Savorana, 2013), poruszonym pragnieniem rozumnego i przekonującego komunikowania doświadczenia wiary w obcym lub wrogim jej kontekście. Jeśli prawdą jest, że jego pisma o wychowaniu nie powstały przy biurku, ale z krytycznego przepracowania jego doświadczenia jako wychowawcy (oraz wychowawcy chrześcijańskiego), to istnieje jednak u Giussaniego *autonomiczna siła myśli*, która prowadzi go do stwierdzenia, że to co proponuje, *odnosi się do wychowania jako takiego*, a nie tylko do wychowania w wierze lub jedynie do osób wierzących.

Dlatego jego myśl wykazuje *jedyną w swoim rodzaju zdolność dostrzegania niektórych głównych wyzwań wychowawczych naszych czasów*, wnosząc *oryginalny wkład*, który z pedagogicznego punktu widzenia wciąż zasługuje, naszym zdaniem, na wnikliwe zbadanie, będąc niewystarczająco poznany.

Spróbujemy ukazać niektóre z tych wyzwań, wskazując w jakim sensie refleksja księdza Giussaniego w odniesieniu do dominującej w pedagogice XX wieku wizji człowieka przedstawia asonanse i dysonanse, współdzieli zagadnienia i oryginalne akcenty pomagające stawić czoła jednostronności, która często osłabia myśl.

Nasz wkład ma na celu podkreślenie w jakim sensie, także na polu pedagogicznym, myśl księdza Giussaniego jest „myślą źródłową” (Scola, 2004), potrafiącą wszechstronnie uchwycić ludzkie doświadczenie, oraz w jaki sposób się to dokonuje za sprawą antropologii nieredukcjonistycznej, otwartej na całokształt czynników życia.

Pierwotnie zakorzeniony w tradycji chrześcijańskiej ksiądz Giussani wydaje się jednak obdarzony wrażliwością, która pozwala mu uchwycić i nadać nowe znaczenie „gorącym słowom”, zaognionym węzłom pedagogicznej nowoczesności takim jak: *podmiot, doświadczenie, wolność, rozum, krytyczne myślenie, dialog, znaczenie*. Podobnie jawią się, ujęte w oryginalny sposób, kategorie *doświadczenia elementarnego, autorytetu, wydarzenia, spotkania, ryzyka, całokształtu*. Wszystkie kwestie cechują się znaczącą głębią antropologiczną.

2. PRAGNIENIE I ZALEŻNOŚĆ:

PODSTAWOWY DYNAMIZM I OSTATECZNE ŹRÓDŁO OSOBY

W tomie *Zmysł religijny* Giussani przedstawia fenomenologiczną analizę ludzkiego doświadczenia, w której pokazuje nam, w jaki sposób charakteryzuje się ono splotem *pragnienia znaczenia* i *percepcji pierwotnej zależności*.

Pojmuje on zmysł religijny jako element dynamiczny, który wyraża się za pośrednictwem fundamentalnych pytań egzystencjalnych i kieruje osobistym i społecznym wyrazem człowieka, niezależnie od jego przekonań i orientacji. Zmysł religijny posiadają zatem wszyscy, ponieważ pokrywa się on z nieuniknioną potrzebą odpowiadania na pragnienia prawdy, sprawiedliwości, dobra, piękna, która strukturalnie konstytuuje człowieka wszystkich czasów i każdej kultury i która jest nieubłagane rozbudzana przez zderzenie z rzeczywistością.

Religijny niepokój, tajemna dusza dynamiki poznawczej i afektywnej, polega zatem na pytaniu o szczęście, pokrywa się z dążeniem do dobra–jedności osoby, stanowi motor poszukiwania prawdy rozumu, liczy się z postrzeganiem skończoności–przygodności człowieka (naznaczonego ograniczeniem i złem, ale pragnącego nieskończoności).

Świadomość konstytutywnej, ontologicznej zależności osoby jest źródłowym momentem „twórczej antropologii”, z której wyłania się refleksja i praktyka wychowawcza. Dostrzeżenie tego, że w każdej chwili moje istnienie nie zależy od mojej woli, zbiega się z „dojrzałym momentem odkrycia samego siebie jako zależnego od czegoś innego. Im głębiej wnikam w samego siebie, docierając do istoty rzeczy, pytam: skąd pochodzę? Nie od siebie – *od kogoś innego*. To jest właśnie percepcja mnie samego jako strumienia wytryskującego z jakiegoś źródła. Istnieje coś innego, co jest większe ode mnie, a przez co ja zostałem uczyniony. Gdyby ów wytryskujący ze źródła strumień potrafił myśleć, dostrzegłby u podstawy swego świeżego wywierzyska jakiś początek, którego nie zna, który jest od niego inny” (Giussani, 2014, s. 179). Zdaniem księdza Giussaniego tylko w człowieku natura uświadamia sobie własną przygodność. Wielkie zagadnienie egzystencji polega zatem w całości na pogłębianiu tej zależności, zamiast na jej odrzucaniu.

Antropologiczny pogłos pierwotnej zależności utożsamiany jest ze świadomością, którą rozum osiąga u szczytu przygody poznawczej, kiedy otwiera się całkowicie na rzeczywistość, wychodząc od „pasji” (Giussani 2014, s. 222), która go ożywia. „Natura rozumu” polega w istocie na byciu „relacją z nieskończonością, która objawia się jako wymóg całkowitego wyjaśnienia. Szczytem rozumu jest intuicja istnienia pewnego wyjaśnienia, przekraczającego jego miarę” (Giussani, 2014, s. 222).

„Punktem styczności” między dwiema sferami, ontologiczną i antropologiczną, jest wymiar *pragnienia*: „Pierwszą nutą ludzkiego faktu jest to, że rodzi się on jako nieograniczony bodziec, by zrealizować siebie. [...] Istnieje fundamentalne zjawisko, które wyraża ten pierwotny bodziec: *pożądanie, pragnienie*. Zjawisko fundamentalne dla każdego naszego gestu, który zostaje

przez nie rozpalony i rzucony w splot rzeczywistości. Tak darmowe i nieuniknione zjawisko pragnienia jest – gdy tylko odejdziemy od pierwotnej sympatii, za pomocą której natura wiąże nas ze sobą – *obietnicą spełnienia*” (Giussani, 1997, s. 155).

Wychowanie polega właśnie na troszczeniu się o tę potrzebę spełnienia i w konsekwencji – zgodnie z zarysowanymi przez nas podstawami antropologicznymi – jest zawsze *relacją z czymś innym od samego siebie*. To oznacza, że spontaniczne paradygmaty wychowawcze są fałszywe. W ujęciu Giussaniego wychowanie odbywa się zawsze poprzez interakcję, konkretną i żywą relację między wychowawcą a uczniem: „Człowiek rozwija się poprzez relację, poprzez kontakt z drugim człowiekiem. Drugi człowiek jest pierwotnie konieczny, aby człowiek istniał, i tak samo jest konieczny, aby człowiek stał się prawdziwy, uwiarygodnił się, stawał się coraz bardziej sobą” (Giussani, 1995, s. 5). Wychowanie jest „wprowadzeniem w rzeczywistość pojmowaną całościowo”, to znaczy „do pewności, co do istnienia sensu wszystkich rzeczy” (Giussani, 2021, s. 77): towarzyszeniem *w doświadczeniu i wewnątrz doświadczenia*, poprzez wychodzenie od konkretnej propozycji, za którą dorosły bierze na siebie odpowiedzialność, ofiarowując ją młodszemu od siebie jako klucz do zrozumienia życia i spraw.

W tym miejscu naszej drogi niezwykle interesujące wydaje się uchwycenie podstawowych wymiarów tej antropologicznie ugruntowanej pedagogiki poprzez dokonanie krytycznej konfrontacji z niektórymi momentami współczesnej refleksji nad wychowaniem.

3. PODSTAWOWE ZAGADNIENIA ANTROPOLOGII PEDAGOGICZNEJ GIUSSANIEGO A WSPÓŁCZESNA KULTURA

3.1. JAK WZRASTA LUDZKI PODMIOT: KONFRONTACJA Z PUEROCENTRYZMEM NOWEGO WYCHOWANIA

W pierwszej połowie XX wieku działał cały „ruch na rzecz nowego wychowania i pedagogiki aktywizmu, które wyznaczyły sobie za cel przełożenie koncepcji dzieciństwa aktywnego, będącego nośnikiem jego oryginalności, na poziom zachowań wychowawczych i praktyk szkolnych” (Chiosso, 2012, s. 45). W tym czasie okazywano wielką nietolerancję wobec tradycyjnego wychowania (zwłaszcza szkolnego), które uchodziło za skoncentrowane na dorosłych i bycie pasywnym.

Podczas gdy tradycyjna pedagogika stawiała w centrum wydarzeń wychowawczych program nauczania, nauczyciela, przedmiot i metodę, nowe wychowanie koncentrowało się na dziecku. Puerocentryczne, a już nie magistrocentryczne wychowanie wywyższa ewolucyjną spontaniczność dziecka.

Przyjrzyjmy się teraz podstawowej dynamice wychowania u Giussaniego. Skupia się ona wokół *konstytutywnie i egzystencjalnie decydującego trójmianu: tradycji, teraźniejszego doświadczenia, krytycznego myślenia*.

„W procesie wychowania trzeba w adekwatny sposób przedstawiać przeszłość. [...] Świadomie przyjęta tradycja umożliwia całościowe spojrzenie na rzeczywistość, podsuwa hipotezę jej znaczenia, ukazuje wizję przeznaczenia” (Giussani, 2021, s. 16). Tradycję uważa się za hipotezę roboczą, za pomocą której natura skłania człowieka do porównania ze wszystkim.

„Druga pilna potrzeba: przeszłość może być proponowana młodym ludziom tylko wtedy, gdy jest przedstawiana w *ramach ich teraźniejszych przeżyć*, które podkreślałyby jej zgodność z ostatecznymi wymogami serca. To znaczy, w ramach teraźniejszego doświadczenia, które miałyby swoje uzasadnienie” (Giussani, 2021, s. 17). Jeśli przeszłość nie jest proponowana w ramach ich teraźniejszych przeżyć, które próbowałyby siebie uzasadnić, nie można uzyskać trzeciego elementu niezbędnego dla wychowania – krytycznego myślenia.

„Prawdziwe wychowanie powinno być *wychowaniem do krytycznego myślenia*. [...] Z natury rzeczy ten, kto kocha dziecko, przekazuje mu to, co najlepsze przeżył w swoim życiu, dzieli się z nim swoimi najtrafniejszymi wyborami. Jednakże w pewnym momencie natura obdarza dziecko (tego, kto był dzieckiem) instynktem, dzięki któremu bierze ono w swoje ręce «worek» ze wszystkim, co do tej pory usłyszało, co przeżyło, wydobywa to i stawia sobie przed oczy” (Giussani, 2021, s. 17-18). To, co zostało nam powiedziane, musi *stać się problemem*. Jeśli nie staje się problemem, nigdy nie dojrzeje i zostanie irracjonalnie porzucone lub irracjonalnie zachowane.

Nacisk księdza Giussaniego na krytyczne wychowanie, na nieustanną pracę porównywania z „doświadczeniem podstawowym” lub „sercem” (w Biblii rozumianym jako zespół wymogów i oczywistości poznawczych i afektywnych człowieka), na potrzebę zadawania sobie zawsze pytania o przyczynę rzeczy, pełni *funkcję wyzwalającą pod względem wychowawczym i antyuniformizacyjną*: „Naszym celem jest wyzwolenie młodych: wyzwolenie ich od mentalnego zniewolenia, od uniformizacji, bezmyślnego naśladownictwa, które czyni z nich intelektualnych niewolników innych ludzi” (Giussani, 2021, s. 20).

3.2. RELACJA MIĘDZY AUTORYTETEM A WOLNOŚCIĄ: KONFRONTACJA Z PEDAGOGIKAMI ANTYAUTORYTARNYMI

Jak wiadomo, pedagogiczna współczesność mocno skrytykowała koncepcję autorytetu rozumianego jako czynnik represji wobec wolności i kreatywności ludzkiego podmiotu. Mamy na myśli zwłaszcza pedagogiki antyautorytarne (od szkoły frankfurckiej po kontestację roku 1968). Słynny tekst Benjamina Spocka – *Dziecko* (Spock, 2006) – jest swojego rodzaju manifestem krytyki autorytaryzmu (który jednak, jak uznał po latach tenże autor, faworyzuje ostatecznie równie szkodliwe formy spontaniczności).

Ksiądz Giussani doskonale zdaje sobie sprawę z ryzyka autorytarnej degeneracji autorytetu czy też jego formalistycznej redukcji. To skłania go do wydobycia jego znaczenia i niezastąpionej funkcji w doświadczeniu wychowawczym (bycie „egzystencjalnością propozycji”), zgodnie z etymologią: *auctoritas*, „to, co pozwala wzrastać”: „Doświadczenie autorytetu rodzi się w nas jako spotkanie z osobą, która posiada bogatą świadomość rzeczywistości. Staje się ona dla nas niejako «objawieniem», wywołuje w nas wrażenie nowości, zdumienie i szacunek. Ma w sobie nieodparty urok, coś, co nas pociąga i sprawia, że jesteśmy gotowi jej się podporządkować. Doświadczenie autorytetu w rzeczywistości przywodzi nam bowiem na myśl mniej lub bardziej wyraźne poczucie naszej nędzy i ograniczeń. Skłania nas to do pójścia za napotkanym autorytetem i dążenia, by stać się jego «uczniami». [...] Autorytet jest w pewnym sensie moim prawdziwszym «ja». Dzisiaj jednak autorytet przedstawiany jest i odczuwany jako coś «obcego», coś co «dołącza się» do jednostki. Autorytet pozostaje na zewnątrz świadomości, nawet jeśli jest przyjmowanym z nabożnym oddaniem ograniczeniem” (Giussani 2021, s. 91-92).

3.3. WARTOŚĆ DOŚWIADCZENIA: KONFRONTACJA Z J. DEWEYEM

W dwudziestowiecznym pejzażu pedagogicznym John Dewey, w swojej refleksji, mocno postulował wartość doświadczenia jako żywej interakcji między podmiotem ludzkim a rzeczywistością, decydującej o procesie jego rozwoju (Dewey, 1949). Dla amerykańskiego myśliciela horyzont tego typu rozwoju wychowawczego stanowią procesy socjalizacji.

Ze szkolnego punktu widzenia *Learning by doing* [uczenie się przez praktykę – przyp. tłum.] Deweya z pewnością stanowiło fundamentalny element, by obalić ówczesne przekonania i nawyki, które uprzywilejowywały powtarzanie i zapamiętywanie. Polemika przeciwko werbalizmowi i intelektualizmowi prowadzi

go zatem do tego, by docenić interakcje społeczne, by zastosować w sposób bezprecedensowy metodę naukową i działania praktyczno-manualne. W tej dynamicznej koncepcji wychowania centralne miejsce zajmuje koncepcja doświadczenia Deweya – jest ono „rzeczywistością rozważaną w jej dynamice i jednocześnie eksperymentowaniem z tą rzeczywistością” (Chiosso, 2012, 62).

Giussani ze swojej strony mocno podkreśla *konieczność, by wychowanie nie sprowadzało się do prezentowania treści i wartości* (które nie potrafią wzbudzić w młodym człowieku osobistego zaangażowania w odkrywanie i weryfikację), ale także *właściwie „poznawczą” wartość doświadczenia* (wbrew ewentualnym redukcjom empirycznym lub funkcjonalistycznym).

W odniesieniu do pierwszego aspektu stwierdza: „człowiek rozumie, że istnieje, ponieważ działa. Im więcej energii życiowej wkłada, tym bardziej uświadamia sobie, czym jest. Z tego widać, że współczesny wychowawca grzeszy zazwyczaj płytkim i abstrakcyjnym podejściem do wychowania. Wychowanie oznacza zbyt często po prostu wyjaśnianie idei” (Giussani, 2021, s. 98).

W odniesieniu do drugiego aspektu pokazuje w jaki sposób doświadczenie jest drogą, poprzez którą dokonuje się rozwój osoby, *metodą, za pomocą której rzeczywistość wprowadza nas w swoją prawdę*, czyli pokazuje nam czym jest. Tak opisuje strukturę doświadczenia: „Osoba kiedyś nie istniała, dlatego to, co stanowi jest *dane*, jest wytworem Kogoś Innego. Ta pierwotna sytuacja powtarza się na każdym poziomie rozwoju osoby. To, co wpływa na mój rozwój, nie jest równoznaczne ze mną, jest czymś różnym ode mnie. Konkretno doświadczenie jest przeżywaniem tego, co mnie rozwija, co pozwala mi wzrastać. [...] Tym, co charakteryzuje doświadczenie [...] jest [...] rozumienie rzeczywistości, odkrywanie jej sensu. [...] Doświadczenie pociąga za sobą zrozumienie sensu, znaczenia rzeczywistości, tego, co się na nią składa” (Giussani, 2021, s. 138-139).

3.4. PODSTAWOWA DYNAMIKA POZNAWANIA I WYCHOWANIA ROZUMU: KONFRONTACJA Z PEDAGOGIKAMI UCZENIA SIĘ

Po drugiej wojnie światowej w Ameryce nasiliła się krytyka praktyk wychowawczych skoncentrowanych na spontanicznej aktywności dziecka i przeważającej socjalizacyjnej funkcji szkoły. Wychowanie jest coraz częściej charakteryzowane jako teoria edukacji (Bruner, 1967), a zatem skuteczność wychowania jest utożsamiana z efektywnością uczenia się. Na tej linii sytuują się behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm, mimo że różnią się one od siebie i występują w różnych okresach historii.

W pedagogicznej wizji Giussaniego *afirmacja niezmiernych wartości rozumu ludzkiego* (określanego jako „sposób życia typowy dla człowieka”) (Giussani 2021, s. 30) idzie w parze z *zaprzeczeniem jego racjonalistycznej absolutyzacji lub jego funkcjonalistycznej redukcji*. Rozum nie jest pojmowany w kategoriach oświeceniowych jako coś, co da się weryfikować, zmierzyć, skontrolować, ale jako „otwarte spojrzenie, [...] nie «pokój», ale «okno» szeroko otwarte na rzeczywistość, do której wchodzi ono bez końca” (Giussani, 1994, s. 98). Giussani pisze w *Ryzyku wychowawczym*: „Biblia zamiast słowa «rozumność» używa słowa «serce» [...]: potrzebę prawdy, piękna, dobra, sprawiedliwości [...], miłości, pełnego zadowolenia z siebie” (Giussani 2021, s. 22). I dalej: „Tak oto racjonalność stała się wśród nas poszukiwaniem autentycznego sposobu uchwycenia rzeczywistości poprzez osądzanie wydarzeń, odkrywanie jej zgodności z podstawowymi wymogami naszego ducha. [...] Staraliśmy się tym sposobem przełożyć średniowieczne scholastyczne stwierdzenie, zgodnie z którym prawda to *adaequatio rei et intellectus* (zgodność rzeczy i myśli), zgodność przedmiotu z samoświadomością, ze świadomością nas samych, czyli świadomością tych wymogów, które stanowią serce, które tworzą osobę, bez których byłaby ona niczym!” (Giussani, 2021, s. 31).

Wychowywanie do rozumu oznacza zatem wychowywanie do dialogu między „ja” a rzeczywistością, gdzie rzeczywistość jest pojmowana jako wydarzenie, które prowokuje, wzywa, ponagla do interpretacji „całości, w której jesteśmy zanurzeni i do której zidentyfikowania człowiek jest powołany” (Chiosso, 2009, s. 126). Pozytywistycznie rzecz ujmując, rzeczywistość nie jest zatem bezwładną daną, którą trzeba odtworzyć, ale *czymś, co wymaga ode mnie uświadomienie jej sobie*, w relacji oblubieńczej, w procesie, w którym obiektywność, subiektywność i intersubiektywność są ze sobą splecione i okazują się nieodzowne.

3.5. OSOBA W OBLICZU ZŁOŻONOŚCI ŚWIATA: KONFRONTACJA Z E. MORINEM I J.A. JUNGMANEM

Edgar Morin, znany francuski filozof i socjolog, w swojej pedagogicznej propozycji starał się zinterpretować czas naznaczony kryzysem wszechmocnej idei racjonalności za pomocą kategorii „złożoności” (Morin, 1993). Mówi ona o myśli otwartej na nieskończoność i o wiedzy nigdy nie spełnionej w epoce planetarnej współzależności i wielokulturowego współistnienia. Osoba, według Morina, jest powołana do rozwijania tej dobrze skonstruowanej głowy (Morin, 2000), tej wiedzy i umiejętności mających fundamentalne znaczenie

dla wychowania w przyszłości (Morin, 2001), które pozwalają jej nie utonąć w oceanie złożoności, w przemianach i globalnych powiązaniach (Morin, 2005).

Także w wychowawczej perspektywie Giussaniego człowiek porusza się w horyzoncie, który go przekracza, ale perspektywa wychowania różni się od Morinowskiej perspektywy możliwie najbardziej inteligentnego przystosowania się do warunków świata. Podejmując i rozwijając w oryginalny sposób definicję wychowania, jako *wprowadzenia w rzeczywistość postrzeganą całościowo* (*Einführung in die Gesamtwirklichkeit*), teologa Josefa Andreeasa Jungmanna (Jungmann, 1939), Giussani wyjaśnia, że przysłówek „całościowo” należy rozumieć zarówno w sensie subiektywnym, jak i obiektywnym, jako rozwój wszystkich wymiarów jednostki aż po ich integralne urzeczywistnienie i jako otwarcie na relację ze wszystkimi wymiarami rzeczywistości: „Słowo «rzeczywistość» w stosunku do słowa «wychowanie» pozostaje w takiej samej relacji jak cel do drogi” (Giussani, 2021, s. 71). Ta relacja z rzeczywistością, aby nie zostać skonfigurowana jako czysty nomadyzm empiryczny, wymaga niewyczerpanego poszukiwania znaczenia: „Rzeczywistość nigdy nie jest tak naprawdę uznana, jeśli nie uzna się istnienia jej znaczenia” (Giussani, 2021, s. 73). *Sens całości Giussaniego* różni się zatem od złożoności Morina, ponieważ (mimo że w gruncie rzeczy rodzi się z tego samego sprzeciwu wobec tego, co istnieje) reprezentuje *tę otwartość na nieskończoność, na tajemnicę, która czyni możliwą autentycznie ludzką drogę*.

3.6. WYZWANIE NICOŚCI I PRZEBUDZENIE SIĘ CZŁOWIEKA:

KONFRONTACJA Z REFLEKSJĄ NA TEMAT „WYCHOWAWCZYCH STANÓW WYJĄTKOWYCH”

W ostatnich latach refleksja pedagogiczna musiała radzić sobie z tak zwanymi wychowawczymi stanami wyjątkowymi. Zwłaszcza wśród najmłodszych dotyczą one nie tyle ubóstwa o charakterze materialnym, co raczej tendencji egzystencjalnych, charakteryzujących się utratą smaku i energii życiowej, co jest związane z dominującym w naszych czasach klimatem nihilistycznym, stanowiącym charakterystyczną cechą naszych czasów (Esposito, 2021; Galimberti, 2007).

Dyskomfort odczuwany w szkole stanowi szczególnie istotną specyfikę młodzieńczego zakłopotania. Giussani był jednym z pierwszych proroków, wskazując na to *zaniedbanie zadania wychowawczego*, które pozostawiło wiele naszych dzieci w osamotnieniu.

Uderzające są jego spostrzeżenia na temat związku demotywacji z brakiem sensu w życiu szkolnym: „Można by porównać ucznia do inteligentnego

dziecka, które wszedłszy do pokoju, znajduje na stole duży budzik. Jest ono inteligentne i docieklive, dlatego chwyta budzik i powoli rozkłada go na części. Na koniec ma przed sobą pięćdziesiąt, sto różnych elementów. Dziecko okazało się niezwykle sprawne, lecz w tej chwili czuje się zagubione i zaczyna płakać: ma przed oczami wszystkie części budzika, ale budzika już nie ma. Brakuje mu całościowej wizji, scalającej idei, dzięki której mogłoby go ponownie złożyć. Uczniowi zazwyczaj brakuje przewodnika, który pomógłby mu odkryć ów jednolity, scalający sens rzeczywistości, bez którego żyje on w mniej lub bardziej świadomym, ale zawsze wyniszczającym, rozszczepieniu” (Giussani 2021, s. 83).

Zrozumiałe jest, że przebudzanie się człowieczeństwa w najmłodszych i zainteresowanie sprawami może nastąpić tylko poprzez *relację, która potrafi wyrwać z zagrożenia nicością*, poprzez świadectwo, które otwiera możliwość drogi ku znaczeniu i oferuje się jako towarzysz tej drogi: „*Osoba odnajduje samą siebie w żywym spotkaniu*, to znaczy w obecności, którą spotyka i która wyzwala fascynację, to znaczy w obecności, która jest sama w sobie prowokacją. Uwalnia przyciąganie, to znaczy prowokuje do tego, że nasze serce, wraz z tym, co je stanowi, z wymogami, które je konstytuują, jest, istnieje. Ta obecność mówi ci: «Oto z czego uczynione jest twoje serce»” (Giussani, 2010, s. 182).

Tłum. Monika Wójcik-Cifoletti

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- CHIOSSO, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. 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. (1997). *Porta la speranza. Primi scritti*. Genova: Marietti.
- GIUSSANI, L. (2010). *L'io rinasce in un incontro*. Milano: Rizzoli.
- GIUSSANI, L. (2014). *Zmysł religijny*. Tłum. K. Borowczyk. Kraków: Wydawnictwo M.
- GIUSSANI, L. (2021). *Ryzyko wychowawcze*. Tłum. D. Chodyniecki. Kielce: Jedność.
- 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. (2006). *Dziecko. Pielęgnacja i wychowanie*. Tłum. H. Burdon. Poznań: Rebis.

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.

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.

Keywords: pedagogical anthropology; desire; experience; relationship; meaning.