

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Bankowa 12, 40-007 Katowice
marek.rembierz@gmail.com

Nadzieja – transcendencja – paideia. O perspektywach nadziei i pedagogii nadziei w kontekście (przekraczania) ludzkiej niedoskonałości

„Gdyby człowiek był istotą doskonałą – a to znaczy: zarówno dopełnioną przez wszystkie mogące mu przysługiwać wartości, jak i dokonaną, czyli spełnioną, wykończoną, gotową – wychowywanie go nie tylko nie byłoby potrzebne, ale byłoby wręcz niemożliwe”.
Władysław Stróżewski

„Nadzieja nie polega na tym, że nie dostrzega się realiów, ale że człowiek, który ma nadzieję, potrafi spojrzeć poza pewien obraz świata, który jawi mu się tu i teraz. Ci, którzy mają nadzieję, zdają się widzieć więcej”.
Barbara Chyrowicz

Problematyka nadziei, jeśli rozpatruje się ją wielostronnie i uwzględniając odmienne punkty widzenia, ukazuje się jako jedna z podstawowych „kwestii węzłowych” ludzkiej egzystencji. Przeplatają się w niej i zespalają z sobą różne, także trudne do rozwikłania, cechujące się dramatyzmem i niejednoznacznością, aspekty człowieczego losu. Nadzieja, jako wyraz duchowej aktywności człowieka, zdaje się nade wszystko warunkiem możliwości i zarazem próbą wyjścia poza teraźniejsze i przeszłe dolegliwości, niedomagania i niedoskonałości, które – również w zintensyfikowanej postaci – napotyka się we własnej egzystencji, w swym bliższym i dalszym

życiowym środowisku. Nadzieja wykazuje podobieństwo do świetlnego promienia, który rozjaśnia – obdarza sensem – nadchodzącą i niepewną przyszłość. Żywiąc nadzieję podejmuje się wyobrażone lub urzeczywistniane – zazwyczaj wpraw wyobrażane, a następnie realizowane – próby „pójścia do przodu”, próby przekraczania tych sytuacji, które uznaje się za niepożądane lub przebrzmiałe i dążenia w stronę tego, co ma być (upragnionym) dobrem.

Doświadczenie nadziei zespala się z doświadczeniem czasu, szansy i zmiany, zespala się z temporalności ludzkiej egzystencji, z pojawieniem się szansy i z możliwością dokonania korzystnej zmiany¹. Zespolenie i przenikanie się tych doświadczeń uwidacznia się wyraźnie w sferze – szeroko pojętej – aktywności pedagogicznej. Zmierzenie do osiągnięcia (wypracowania) pozytywnie ocenianej zmiany, do uzyskania lepszego stanu rzeczy, to podstawowa cecha procesu wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia, to podstawowa cecha działań pedagogicznych². Rzec można, że paideia zakłada i wyraża sposób istnienia człowieka w świetle nadziei. Choć trzeba uwzględnić także sytuację, iż tam, gdzie z mocą przejawia się nadzieja i ukazują się jej perspektywy, co wraz z różnego typu pedagogią dotyczy w szczególności rodzicielstwa (powinności, funkcji i nastawienia rodziców względem rozwoju dzieci) oraz sztuki medycznej (lecniczej, terapeutycznej), tam też ludzkie zamierzenia tym bardziej obciążone są ryzykiem bolesnego zawodu, że szanse zostaną zmarnotrawione i dokonane zmiany dodatkowo jeszcze pogorszą sytuację. Dlatego w różnych sferach aktywności – zwłaszcza silnie zaangażowanych aksjologicznie i „wrażliwych na zranienie” – poszukuje się rzetelnej nadziei, aby nie zawieść się i nie popaść w stan (wyuczonej) bezradności. Humanistyczna refleksja nad nadzieją, choć być może – jako refleksja filozoficzna – wydaje się daleka od biegu spraw codziennych, ma jednak też przełożenie praktyczne, ma ona wspierać *praxis* i ma pomagać w rozpoznawaniu oznak (zadatków) rzetelnej nadziei.

Doświadczenie nadziei jest w dużej mierze doświadczeniem apofatycznym, gdyż trudnym do wyartykułowania i dalece nie przystającym do zasobów języka opisującego świat podpadający pod poznanie zmysłowe, a za-

¹ Na związek czasu i nadziei oraz uniwersalność tej problematyki uwagę zwraca m.in. Barbara Chyrowicz: „Filozofia zajmuje się problemem czasu, dlatego ma też coś do powiedzenia o nadziei. Wszędzie tam gdzie pojawia się kwestia czasu, pojawia się jakieś odniesienie do nadziei. Filozofem nadziei jest Ernst Bloch, ale o tym, że można filozoficznie mówić o nadziei, przekonuje również Gabriel Marcel, całą swoją metafizyką wskazując na nadzieję. Josef Pieper twierdził, że nadzieją zajmować się może tylko filozof chrześcijański, że z punktu widzenia filozofii pozbawionej wiary nie można mówić o nadziei, ale nie zgadzam się z taką tezą” (*Nadzieja na nadzieję – debata 13. Dni Tischnerowskich: Filozofia i nadzieja*, „Znak” 2013, nr 12 [703]).

² Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.

razem nadzieja potrzebuje – niejako domaga się – stosownego słowa, które będzie ją wydatnie wspierać i wzmacniać. Ta jej dwoista relacja ze słowem: rozmijania się i schodzenia, odpychania się i przyciągania, tym bardziej wymaga respektowania postulatów odpowiedzialności za użyte słowa i roztropnej powściągliwości. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w której przychodzi operować – mieniącymi się wielością znaczeń i przynajmniej w niektórych przypadkach cechującymi się górnolotnością – metaforami. Trzeba baczyć, aby nie zwieść (siebie i innych) na manowce werbalizmu i nie zawieść sposobem wypowiedzania się, który – mimo pociągającego stylu – będzie rozmiął się z rzetelną nadzieją i będzie wzmagał grę pozorów.

Doświadczenie nadziei i jej rozumienie nasycone jest różnorodnymi treściami, pochodzącymi z narracji i wyobrażeń religijnych, filozoficznych, literackich (baśniowych, poetyckich, biograficznych i autobiograficznych), z tradycyjnej kultury ludowej (z przekazywanych z pokolenia na pokolenie przypowieści i porzekadeł). Nie należy więc oczekiwać podania zwięzłej (uniwersalnej czy też instruktarzowej) formuły, iż nadzieja to jest „to i to”, zwłaszcza jeśli uwzględni się apofatyczny wymiar doświadczenia nadziei³. Trzeba przystać na wielopostaciowość, niedookreśloność i intuicyjność rozumienia nadziei, na jej sytuowanie się w sferze opornych wobec artykulacji – a życiowo doniosłych – przeczuć⁴. Rozjaśniając jakąś część doświadczenia nadziei w prowadzonych analizach zarazem inne jej aspekty i przejawy pozostawia się w mroku, poza kręgiem światła analizy, a nawet w kontraście do fragmentarycznego rozświetlenia te pozostałe części jawią się jako tym bardziej pograżające się w mroku. I chyba tak również być musi, aby nadzieja – chroniona tym mrokiem – nie straciła swych egzystencjalnych walorów, stając się w pełni opanowanym przedmiotem badań lub obiektem technik ją rewitalizujących, a zarazem czymś banalnym.

Przyszłość i perspektywy nadziei

„Co przyniesie z sobą nieznaną nam przyszłość?” – W tym pytaniu, stawianym częstokroć w chwili egzystencjalnej zadumy, zawarte jest przeswiadczenie, że to przyszłość zza horyzontu czasu do nas nadchodzi i to ona z sobą – czy wręcz w sobie – coś nam przynosi, co my musimy przyjąć.

³ Problematykę apofatyczną na gruncie aksjologii i etyki podejmuje we wnikliwych i inspirujących rozważaniach Krzysztof Stachewicz; zob. K. Stachewicz, *Milczenie wobec dobra i zła. W stronę etyki sygetycznej i apofatycznej*, Poznań 2012.

⁴ Do podobnej opinii skłania się także Tadeusz Gadacz, gdy przystępuje do rozpatrywania m.in. kwestii nadziei: „Sądzę, że żyć umiejętnie to być świadomym tajemnicy i powagi ludzkiej egzystencji, jej antynomii i paradoksów. Bardziej stawiać pytania, niż formułować proste odpowiedzi. Jedno wszakże nie ulega dla mnie wątpliwości: że istotą życia umiejętnego jest dobro i nadzieja” (T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Warszawa 2013, s. 6).

Co więcej, w dużej mierze to ona przynosi nam nas samych, to ona nas określa, czyni nas takimi, jakimi nie spodziewaliśmy się być, nie przypuszczaliśmy (nawet „w najśmielszych snach”), że możemy się takimi – „aż takimi” – stać. Ona jest stroną zdecydowanie aktywną, ma moc sprawczą, my zostaliśmy sprowadzeni do roli pasywnego odbiorcy tego, co ma nadejść i co nadeszło. Obecnie dla nas to, co nadejdzie pozostaje niewiadomą, rzecz można: wielką niewiadomą, z którą jednak w przyszłości przyjdzie się nam skonfrontować, i od której my będziemy wówczas zależni, a nawet dziś żyjemy w cieniu tej nieznannej nam – a niby naszej własnej – przyszłości. Teraz skazani jesteśmy na to, aby tylko domniemywać i snuć jakieś wizje o tym, co to będzie.

W filozofii, w sztuce, w religii i w edukacji wyraża się jednak również odmienne od różnych typów fatalizmu przekonania. Wykazuje się, że nie tylko uległość wobec tego, co niesie nadchodząca przyszłość – tak jakby już była ona w przeszłości w pełni zaplanowana – jest jedyną właściwą postawą człowieka. Pole egzystencjalnych możliwości to nie jedynie pasywna zgoda na przypisany człowiekowi los, ale zdecydowanie – jakościowo – coś więcej ma znajdować się w zasięgu ludzkiej mocy. Z pytaniem o to, co przyniesie z sobą przyszłość, zespolone bywa pytanie o to, na co mogą mieć nadzieję. Manifestuje ono swoiście ludzkie nastawienie do przyszłości, jako czasu własnej egzystencji. Nadzieja przełamuje pasywność względem tego, co nadejdzie i choć częściowo rozświetla mgłę domniemań, ukazując w niej zarysy tego, co nam bliskie i co dla nas cenne. Możemy więc żywić nadzieję i żywimy ją, że to, co nieznanne, co ma nadejść, będzie zarazem – przynajmniej w jakiejś mierze – tym, co jest przez nas oczekiwane (upragnione), czemu wychodzimy na spotkanie, będzie tym, co spełni jakiś zakres naszych nadziei na urzeczywistnianie się dobra oraz na osłabianie i przezwyciężania boleśnie przez nas doświadczanej siły różnorakiego zła⁵. Aczkolwiek patrząc w przyszłość – na podstawie tego, co uczy nas historia – możemy też żywić zasadne obawy i wyczuwać wielorakie zagrożenia, możemy domniemywać, iż to, co przyniesie z sobą przyszłość – a co już niewyraźnie jakoś się przebija i przebłyskuje zza linii granicznej dostępnego nam horyzontu dziejów – to mogą być zdecydowanie niekorzystne dla nas sytuacje. Czy mamy więc porzucić nadzieję? Czy powinniśmy uznać, że nasze nadzieje są nie tylko zawodne, ale są nade wszystko iluzjami i złudzeniami, są fałszywymi – a nawet wewnętrznie zakłamanymi – nadziejami, które wymagają

⁵ Zob. R. Wiśniewski, *Aksjologia zła. W sprawie zmiany perspektywy filozofii wartości*, [w:] *Studia z filozofii i logiki. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Leonowi Gumańskiemu*, red. C. Gorzka, R. Jadcak, Toruń 1997, s. 149–162; R. Wiśniewski, *O przedmiocie i metodach filozofii zła*, [w:] *Studia z dziejów filozofii zła*, red. R. Wiśniewski, Toruń 1999, s. 5–13.

demistyfikacji i odrzucenia, aby nimi samych siebie nie oszukiwać? Pytanie o naszą przyszłość, to zarazem pytanie i zmaganie o kształt rzetelnej nadziei, aby nie tylko biernie oczekiwać tego, co przyjdzie i przyjść musi, ale podejmować samemu inicjatywy, dzięki którym możemy – mimo wszystko z nadzieją – wejść w przyszłość i tak ją – metodą prób i błędów – aktywnie współkształtować, aby dzięki temu była to taka przyszłość, w której będą się również – częstokroć w zaskakujący i zadziwiający dla nas sposób – spełniać nasze nadzieje.

Z punktów widzenia różnych dziedzin kultury – filozofii, religii, sztuki i nauki – formułuje się argumenty na rzecz wzmacniania nadziei, wykazując jej istotną wartość czy wręcz niezbywalną rolę, bez której ludzka egzystencja traci sens⁶. Zdecydowaną „pochwałę nadziei”, jako warunku koniecznego zachowania i kształtowania się człowieczeństwa, w tekście „Kto ma nadzieję żyje inaczej. Socjologiczne refleksje wokół nadziei w kulturze współczesnej”, głosi Wojciech Świątkiewicz:

Człowiek żyje nadzieją. Nadzieja jest atrybutem człowieczeństwa. Nadzieja potrafi wykrzesać z pokładów ludzkiej osobowości czyny heroiczne i święte. Pozwala człowiekowi przetrwać największe trudności, w jakimś sensie nawet „przeżyć siebie” (jak pokazuje przykład zasypanego górnik w kopalni Halemba w Rudzie Śląskiej). Nadzieja otwiera serce i umysł człowieka na oczekiwanie spełnienia. Na drodze nadziei człowiek buduje sens swojego życia. Pozwala ona żyć w perspektywie własnej śmierci i podejmować nowe zadania codzienności po śmierci tych, bez których – jak się wydaje – świat nie mógłby istnieć. Człowiek, który traci nadzieję przestaje żyć. Odebranie człowiekowi nadziei jest największą zbrodnią, jaką można mu wyrządzić⁷.

⁶ Filozofię nadziei w ten sposób ujmują też Ryszard Wiśniewski: „Nadzieja wpisywałaby się w strategię życia, orientując, integrując, mobilizując, pocieszając i wzmacniając człowieka w chwilach zagrożenia złem. Nadzieja pełniłaby funkcję w organizacji dążenia do wartości transcendujących teraźniejszość, także do przewyżczenia granic, własnych słabości. Nadzieja współtworzy klimat pozytywnego myślenia o przyszłości, ufnosć, optymizm. Można powiedzieć, że w ten sposób okazuje się ona transcendentalnym warunkiem sensownego życia, skierowanego ku przyszłości. Silna wiara w wartości, które potwierdzić ma przyszłość, jeśli zwiążemy z nimi swoją teraźniejszość, to warunek siły moralnej, źródło życiowych mocy. Dowodzą tego biografie wielu ludzi wybitnych, autorytatywnych moralnie. Cokolwiek zatem człowiek robi, powinien wierzyć, że to ma sens, że to się jakoś wpisze w lepszą przyszłość, że zło może być pokonane” (R. Wiśniewski, *Głos w dyskusji*, [w:] *Znaki nadziei dla współczesnego świata*. Colloquia Torunensia XVII, Materiały sesji naukowej zorganizowanej w Toruniu w dniach 4–5 listopada 2011 roku, red. J. Bagrowicz, Toruń 2012, s. 52).

⁷ W. Świątkiewicz, *Kto ma nadzieję żyje inaczej. Socjologiczne refleksje wokół nadziei w kulturze współczesnej*, [w:] *Spóeczność – Przejście – Rodzina. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Kryczce*, red. M. Szyszka, Lublin 2009, s. 41–42. W. Świątkiewicz nawiązuje do obranych przez niego za motto przemysłu Gustawa Herlinga-Grudzińskiego: „Człowiek, cokolwiek robi, nie może żyć bez nadziei, a jeżeli naprawdę odbierze mu się wszelką nadzieję, wówczas występuje przeciwko sobie. I to jest stan skrajnej rozpacz, o której pisał Kierkegaard”. W tym kontekście, aby choć nieco rozjaśnić relacje między nadzieją a rozpaczą, warto przytoczyć uwagi Józefa Tischnera o roli chrześcijaństwa w rozumieniu nadziei i rozpacz: „Chrześcijaństwo weszło w dzieje jako żywe i głębokie

Ta egzystencjalna deklaracja o doniosłości i mocy nadziei jest równocześnie pochwałą wartości życia, choć nie pomija – a nawet eksponuje – skonfrontowanie żywej nadziei z nieusuwalną obecnością faktu śmierci – śmierci własnej i śmierci bliskich osób – w ludzkim życiu. Doświadczenie nadziei wydarza się w „cieniu śmierci”, co zdaje się przekreślać zbyt daleko sięgające nadzieje człowieka, który nie chce konfrontować się z własną skończonością i przygodnością, lecz bliższa jest mu utopia realizowania doskonałego świata. Jednak mimo wzmagającego się lub słabnącego „cienia śmierci”, mimo doświadczanych egzystencjalnych kryzysów (o czym traktuje m.in. rozwijająca się psychologia nadziei⁸), w pewnym znaczeniu – w perspektywie zmagania ludzkiego ducha – zasadnie rzecz można, że nadzieja bywa silniejsza niż śmierć. Perspektywy nadziei, wykazując w wielu sytuacjach swą moc sprawczą, różnią się wyraźnie witalnością od perspek-

doświadczenie nadziei. Zaczęło ono tym samym dokonywać trudnego dzieła porządkowania innych nadziei człowieka. Porządkując, bądź ukazywało ich pozór, bądź odsłaniało, że zawierają się one w jego nadziejach. Obecność chrześcijaństwa w świecie była dialogiem na płaszczyźnie nadziei” (J. Tischner, *Wiązanie nadziei* [1973], [w:] J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 1994, s. 294). Dalej J. Tischner podkreśla egzystencjalną doniosłość chrześcijańskiego odkrycia nadziei: „Nadzieja chrześcijańska dotknęła szczególnie czułego miejsca w człowieku. Są słowa, które nie tylko opisują rzecz, lecz także wydobywają ją z ciemności, czynią podatną dla widzenia i dla przyswojenia. Takim słowem jest ewangeliczne słowo «nadzieja». Dzięki niej, jakby powiedział Hegel, człowiek «wzniósł się do poziomu swej istoty». Camus pisze: «chrześcijański wyrok uniewinnia ten świat ohydny i wzruszający, gdzie nawet krety mogą mieć nadzieję»” (tamże, s. 302). Ale zarazem chrześcijaństwo odsoniło horyzont rozpaczy: „Aby człowieka podnieść na płaszczyznę prawdziwego ruchu, chrześcijaństwo poucza go o jego najgłębszej tragiczności. Tragiczność najgłębsza odsłania się w rozpaczy. Stąd polemika z nadziejami świata stała się prawdziwym szczepieniem człowiekowi rozpaczy. «Trzeba ugodzić śmiertelnie ziemską nadzieję, tylko wtedy można uratować siebie nadzieją prawdziwą» – powiedział Kierkegaard. Chrześcijaństwo bywało w tym punkcie okrutne. Demaskując «patologię nadziei», pouczało o rozpaczy i wywoływało niezwykle apetyty. Naprawdę to dopiero ono nauczyło człowieka rozpaczy, która rodzi się z dna «aksjologicznej nicości». Bez przedsmaku jej piekła prawdziwy wymiar nadziei chrześcijańskiej nie byłby odczuwalny. Jest ktoś, kto może duszę zabić...” (tamże, s. 304). W chrześcijańskiej wizji świata i ludzkiej egzystencji pojawia się dramatyczne napięcie między nadzieją a rozpaczą. Na ten moment napięcia zwraca też uwagę Karol Tarnowski: „Nadzieja zaczyna się w momencie, kiedy stoi się przed ścianą i nic już nie można zrobić. Jest ona wówczas przekraczaniem rozpaczy, transcendowaniem, które nie musi mieć od razu charakteru religijnego, ale powiedziałbym, że ma charakter metafizyczny – [...] jest samym ruchem transcendowania, jakąś afirmacją” (*Nadzieja na nadzieję – debata 13. Dni Tischnerowskich: Filozofia i nadzieja*). Związek rozpaczy i nadziei ukazuje się także jako ważny problem pedagogiczny (w zakresie kształtowania postaw i przekonań), który wymaga uwzględnienia i przemyślenia w szczególności przez pedagogię religii i inspirowaną chrześcijaństwem pedagogię nadziei.

⁸ Zob. J. Koziół, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006. Referując i systematyzując dyskusje z zakresu psychologii nadziei, Grzegorz Kudlak stwierdza: „Nadzieja w życiu człowieka pełni ważne funkcje regulacyjne. Nadzieja może nas motywować i ukierunkowywać nasze zachowanie na zrealizowanie zamierzonego celu. Ułatwia nam znoszenie trudnych sytuacji, dzięki właściwościom ochraniającym nadziei, człowiek potrafi znieść dolegliwości życiowe i skutecznie radzić sobie ze stresem. Nadzieja może być również ujmowana jako mechanizm obronny, ucieczka od przykrych stanów rzeczy, lub też tworzenie sobie powierzchownych, iluzorycznych nierealistycznych życzeń” (G. Kudlak, *Nadzieja w kryzysie szansą na rozwój i adaptację*, „Warszawskie Studia Pastoralne” UKSW 2012 nr 18, s. 80).

tyw unicestwiającej śmierci. Trzeba wszakże mieć na względzie, iż w ludzkim życiu występują – i na wiele sposobów wzajemnie się dookreślają – obie perspektywy, a człowiecze męstwo bycia kształtuje się w zmaganiu o to, która z tych perspektyw uznawana będzie za egzystencjalnie mocniejszą.

Nadzieja, paideia i zmaganie się z niedoskonałością

Gdy realistycznie i z krytycznym dystansem rozpatruje się złożoność ludzkich spraw, to zauważa się nie tylko przemieniającą moc nadziei. Dostrzega się równocześnie jej nikłość i kruchość, a także, iż bywa ona pozorna i iluzoryczna. Żywiona przez niektórych nadzieja, iż wskazane i możliwe jest dokonywanie zmian niosących z sobą to, co oczekiwane i to, co dobre, wystawiona jest na zmaganie się z silnym poczuciem beznadziejności. Narzuca się bowiem dojmujące przekonanie, iż w danych warunkach żadnych realnych zmian na lepsze nie da się dokonać, a to, co się niby czyni jest tylko pozorem takiej zmiany.

W kontekście wielu życiowych doświadczeń – wielości napotykanych niepowodzeń, rozczarowań, klęsk – ludzki świat może jawić się przede wszystkim jako taki świat, w którym nie ma miejsca na rzetelną nadzieję. Zasadna zdaje się więc pesymistyczna myśl, iż w gruncie rzeczy jest on naznaczony i wręcz dogłębnie przesycony fatalną beznadziejnością, którą jedynie przesłania się (maskuje) złudzeniami pozorującymi pozytywne zmiany. Konfrontując się z ludzką słabością i nieudolnością, wygłasza się – w różnych sytuacjach i relacjach międzyludzkich, także w obszarze działań pedagogicznych – radykalnie negatywne oceny czyichś zdolności i szans poprawy, oceny, w których jednoznacznie i bezapelacyjnie rozstrzyga się na czyjąś niekorzyść: „jesteś beznadziejny, nie zmienisz się”, lub ocenia się np. w diagnozie medycznej, że „to całkowicie beznadziejny przypadek, nie ma szans”. Trzeba jednakże uwzględnić, iż te osądy nie są neutralne względem rzeczywistości, ale mają swą moc sprawczą (współsprawczą). Nie tylko coś się w nich obwieszcza o tym jak jest, ale one wydatnie acz niekorzystnie współtworzą rzeczywistość, w której nie ma – nie dostrzega się – możliwości zmiany na lepsze. Takimi osądami osłabia się i wygasza pozytywne przekonania, że są choćby minimalne szanse na przekroczenie obecnej, zdecydowanie niepożądanego sytuacji i jest sens, aby mimo niepowodzeń dalej zmierzać w stronę pożądanego stanu rzeczy⁹. Takie osądy sprawiają,

⁹ W refleksji egzystencjalnej, którą dzieli się na kartach swego dziennika Henryk Elzenberg, pojawia się (zapisana pod datą 30 III 1955) myśl – skłaniająca do zastanowienia – dotycząca wypowiedziania się o ludzkiej bezsilności: „Prawd naprawdę strasznych mówić nie wolno. A to są te, które mówią o dogłębnej bezsilności człowieka” (H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Kraków 1994, s. 418). Zob. W. Tyburski, *Elzenberg*,

że słabnie i niknie motywacja do działania w imię nadziei, a zarazem niknie (niweluje się) też transcendencja jako zdolność i akt przekraczania tego, co niezadowolające i zmierzania w stronę tego, co z jakichś racji uważa się wartościowe (dobre) i warte urzeczywistnienia.

Wezwanie formułowane z mniejszą lub większą stanowczością, także jako imperatyw, aby zachować i ocalić nadzieję nawet wbrew ogarniającemu człowieka poczuciu jej utraty, występuje w sytuacji, gdy słabnie i niknie nadzieja (gdy niejako gaśnie jej płomień), a jej wysłowienie może stanowić akt performatywny, przyczyniający się do jej podtrzymania czy wytworzenia na nowo.

Rozpatrując podstawowy sens działań pedagogicznych Józef Tischner uwagę kieruje na kształtowanie i wzmacnianie nadziei: „Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka”¹⁰. Dlatego też szczególnie niepokojąco i drastycznie brzmią słowa o zatracie nadziei i pogrążaniu się w beznadziejności w kontekście działań pedagogicznych. Częstokroć – odwołując się do doświadczenia pedagogicznego – stwierdza się, że działania te są możliwe tylko wówczas, gdy żywi się nadzieję na dokonanie zmian dzięki konsekwentnemu prowadzeniu tych działań. „Wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję”¹¹ – jak zwięźle ujął to J. Tischner w wielokrotnie przywoływanym jego zdaniu. Stan faktyczny bywa jednak daleki od sytuacji modelowych działań pedagogicznych, sytuacji, w której nadzieja sytuuje się planie pierwszym. „Niestety – zauważa Katarzyna Olbrycht – bardzo częstym dziś zjawiskiem są wychowawcy poddający się społecznym nastrojom beznadziejności, dostarczający wychowankom i otoczeniu raczej racji dla braku nadziei, wyrażający zwątpienie w sens nadziei co do możliwości swoich wychowanków, niejako świadkowie braku nadziei”¹². Jeśli pedagog zatracą nadzieję, jeśli ulega obezwładniającej go aurze beznadziej-

Warszawa 2006; A. Nogal, *Wątki antropologiczne w myśli Elzenberga*, [w:] *Henryk Elzenberg (1887–1967) Dziedzictwo idei. Filozofia – aksjologia – kultura*, red. W. Tyburski, Toruń 1999, s. 133–141; A. Nogal, *Pesymizm i perfekcjonizm*, [w:] *Człowiek wobec wartości w filozofii Henryka Elzenberga*, red. A. Lorczyk, Warszawa 1998, s. 297–307.

¹⁰ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 74. O związkach między wychowaniem i nadzieją zob. A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin 2008; S. Chrobak, *Pedagogika nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Warszawa 2009; tenże, *Nadzieja jako dynamizm rozwoju i egzystencji człowieka*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2008, t. 25, s. 329–340; tenże, *Nadzieja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 323–330; tenże, *Wychowanie jako wzbudzanie i podtrzymywanie nadziei*, [w:] *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty*, red. M. Sztaba, A. Różyło, Lublin 2015, s. 117–127; Z analiz dotyczących związków wychowania i nadziei w ujęciu J. Tischnera zob.: I. Strapko, *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera*, Kraków 2004; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.

¹¹ Tamże, s. 74.

¹² K. Olbrycht, *Wychowanie do nadziei*, s. 10, www.fidesetratio.org.pl/files/pliki/pdf/olbrycht6.pdf [dostęp: 10.10.2015].

ności i wciąga w nią powierzonego jego pieczy wychowanek, to tym samym zanika pedagogiczna moc sprawcza podejmowanych przez niego działań.

Paideia, jako kształtowanie ludzkich zdolności, powinna być uznawana za jeden ze szczytowych momentów doświadczenia nadziei zespolonej z doświadczeniem przekraczania ograniczeń, z doświadczeniem transcendencji. Jak – zgodnie z klasyczną filozofią człowieka – zauważa Władysław Stróżewski: „Racją istnienia pedagogiki, rozumianej zarówno jako nauka, jak i sztuka wychowywania, jest niedoskonałość człowieka. [...] Gdyby człowiek był istotą doskonałą – a to znaczy: zarówno dopełniona przez wszystkie mogące mu przysługiwać wartości, jak i dokonaną, czyli spełnioną, wykończoną, gotowa – wychowywanie go nie tylko nie byłoby potrzebne, ale byłoby wręcz niemożliwe. Wychowywanie zakłada dynamiczną strukturę człowieka, [...] jego stawanie się i zmienianie, [...] możliwość zmieniania się na lepsze”¹³. To właśnie ludzka niedoskonałość jest jednym z warunków możliwości wychowania i kształtowania ludzkich zdolności. To z doświadczeniem ludzkiej niedoskonałości zespolona jest nadzieja, że można urzeczywistnić wychowanie i samowychowanie człowieka, że można kształtować jego zdolności. Jeśli natomiast – w punkcie wyjścia – nadzieję w ludzkim świecie zespoli się przede wszystkim ze stanem doskonałości i uznaje się, że to doskonałość powinna być stanem danym człowiekowi, to wówczas doświadczania wielorakich przejawów ludzkiej niedoskonałości może – błędnie i destrukcyjnie – wywoływać poczucie zawiedzionych nadziei.

Doświadczenie nadziei i doświadczenie dochodzenia do dojrzałości

Pogłębiony namysł antropologiczno-pedagogiczny wyraźnie ukazuje, iż nie o osiągnięcie ustateczniającej (finalnej) doskonałości chodzi w pedagogii będącej pedagogią nadziei, ale idzie tu przede wszystkim o umiejętnie wspierane przez działania pedagogiczne dojrzewanie i o wytwarzanie się – dynamicznie pojętej – dojrzałości. „W ramach doświadczenia nadziei – jak stwierdza J. Tischner – pojawia się także doświadczenie dojrzałości”¹⁴. Dojrzewanie i dojrzałość nadziei w ludzkim życiu spleta się z dojrzewaniem i dojrzałością człowieka. To są dwa zespalające się z sobą procesy: „Dojrzewanie nadziei nie dokonuje się w oderwaniu od dojrzewania całego człowieka, w nadziei dojrzewa cały człowiek”¹⁵. Metaforyczny obraz dojrzewania pozwala lepiej zrozumieć ludzki rozwój dokonujący się w świetle

¹³ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 33.

¹⁴ J. Tischner, *Wiązanie nadziei*, s. 295.

¹⁵ Tamże.

nadziei, rozwój, nad którym pedagogika pracuje w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Na pytanie: „Co znaczy, że człowiek »dojrzewa«?” J. Tischner odpowiada: „Człowiek, jak wszystko w przyrodzie, dojrzewa wtedy, gdy zaczyna przynosić jakiś owoc. Nadzieja dojrzewająca jest nadzieją owocującą. Żadne drzewo nie może owocować w izolacji od gleby i atmosfery”¹⁶. Dojrzewanie wymaga związków i zależności, które występują w sprzyjającym mu otoczeniu. Zarazem jednak dojrzewanie oznacza, iż przekracza się dotychczasowe własne środowisko: „nadzieja oznacza także, że człowiek wybiega poza rzeczywistość, która otacza go tu i teraz, ku jakimś światom możliwym, przyszłym”¹⁷. Czytelnej ilustracji dla dokonującej się zmiany (metamorfozy) dostarcza obserwacja przyrody: „Owocujące drzewo niesie coś nowego”¹⁸. Wyjście poza uwarunkowania, które dotychczas określały postać ludzkiej egzystencji, i wytworzenie się nieobecnej uprzednio jakości, to znamiona spełniania się rzetelnej nadziei. Dążąc do powstania takiej właśnie sytuacji, w której spełniają się dotychczasowe nadzieje i zarazem otwierają się nowe perspektywy nadziei, pedagog powinien systematycznie realizować powierzone mu zadanie wychowawcze (edukacyjne)¹⁹. Jednak praca nad nadzieją, która niesie wzrost i dojrzałość, nie jest – zwłaszcza jako praca nad samym sobą, jako aktywność samowychowawcza²⁰ – pracą bezbolesną. Trzeba bowiem wyrastać z nadziei cechujących się zbytnią naiwnością, nadziei nadto odległych od rzeczywistości i jej wymagań: „Momenty przemiany jednej nadziei w drugą są momentami ocierania się człowieka o rozpacz”²¹. Przemiana obciążona jest ryzykiem, iż nie uda się wyjść poza widnokrąg dotychczasowej nadziei i można popaść w rozpacz z powodu utraty tej nadziei. Ale tylko w ten sposób, przez podejmowanie ryzykownych prób wyjścia kształtuje się – w zindywidualizowanym tempie – „nadzieja dojrzała, wyłaniając się z konfliktów i upadków nadziei, które okazały się zbyt wiotkie”²². Dojrzewanie, dokonujące się dzięki ćwiczeniu trafnego rozpoznawania wartości – również wartości nadziei – i wyrabianiu sprawności w urzeczywistnianiu tego, co wartościowe, wymaga aktu rezygnacji

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże. Metaforyką gleby i wrastania w rozbudowanej postaci posługiwała się także w wielu swych tekstach, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej i animatorka pracy społeczno-oświatowej, Helena Radlińska (1879–1954); ten jej motyw analizuje Lech Witkowski w rozdziale VIII *Kultura jako gleba, podłoże i oręż dla działań społecznych w wychowaniu* w książce *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014, s. 395–462.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Zob. B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Gdańsk 2010.

²⁰ Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.

²¹ J. Tischner, *Wiązanie nadziei*, s. 296.

²² Tamże, s. 308.

z tego, co ma swą wartość, ale mimo to – z ważnych racji – jest mniej istotne, wymaga przekraczania tego, z czym wiążano płoche nadzieje i wypracowywania rzetelnej nadziei. Dojrzałość człowieka to w pierwszym rzędzie dojrzałość aksjologiczna, a dzięki dojrzałej i rzetelnej nadziei człowiek może obcować z odsłaniającym mu się bogactwem świata wartości: „Dojrzałość człowieka mierzy się skalą wartości, którą nadzieja do człowieka przybliża. Człowiek dojrzały to taki człowiek, który potrafi objąć swymi ramionami całą skalę odczuwanych i przeczuczanych przez nadzieję wartości”²³. Człowiek dojrzały obejmujący „całą skalę” to sytuacja modelowa (docelowa), zazwyczaj bowiem człowiek obejmuje jakiś większy lub mniejszy fragment tej skali, gdyż coś mu z niej uchodzi, coś znika z pola widzenia, ale dzięki dojrzałości ma świadomość istnienia „całej skali”, którą powinien obejmować, potrafi dojrzec to, co objął i zreflektować się, co pominął.

Pytanie o źródła nadziei

Niepokoi pytanie o to, gdzie się znajdują źródła nadziei, bo trudno jest je bez ryzyka popełnienia błędu określić. Zwłaszcza niepokój wzrasta wówczas, jeśli chciałoby się mieć w posiadaniu te źródła, aby z pewnością czerpać z nich – jako ze swej własności – nadzieję. Na pytanie: „Skąd się bierze moja nadzieja?”, J. Tischner odpowiada: „Doprawdy, nie bardzo wiadomo”²⁴. Jako najmniej wątpliwe nasuwają się przede wszystkim negatywne stwierdzenia: „nie mogę wskazać konkretnej przyczyny nadziei; nadzieja nie jest jednym z ogniw w łańcuchu przyczynowości sprawczej”²⁵. Nadziei nie można zaprojektować lub nakazać, nie można jej metodycznie prowadzonym treningiem niezawodnie wywołać: „Nie mogę powiedzieć: »zrób to, a będziesz miał nadzieję«. Nie mogę też powiedzieć, że nadzieja bierze się »ze mnie«”²⁶. W doświadczeniu nadziei przejawia się „coś nadto”, coś co jest „ponad” mymi (lub podejmowanymi wobec mnie) działaniami, jest to jakiś naddatek mniej lub bardziej wyraźnie przekraczający całość ludzkich usiłowań; dlatego doświadczenie nadziei (z łatwością) splata się częstokroć z metafizyczną lub religijną wizją jej „Transcendentnego Źródła” czy „Absolutnego Gwaranta” i bywa niejako zawłaszczane przez interpretacje

²³ Tamże.

²⁴ J. Tischner, *Podglądanie Pana Boga*, [w:] J. Tischner, *Książki na manowcach*, Kraków 2000, s. 260. Warto w kontekście dyskusowanych tu zagadnień uwzględnić porównawcze analizy koncepcji nadziei rozwijanej przez J. Tischnera; zob. P. Sobczak, *Koncepcja nadziei w ujęciu filozoficznym św. Tomasza z Akwinu i Józefa Tischnera*, Kraków 2005.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 261.

religijne²⁷. Ten swoisty, w pewnej mierze nieuchwytny, status nadziei występującej w ludzkim świecie radykalnie ogranicza władzę człowieka nad nadzieją: „Nie jestem sprawcą mojej nadziei”²⁸. Świadom tej sytuacji J. Tischner proponuje, aby podjąć trop myśli Franza Rosenzweiga głoszącego, iż „nadzieja rodzi się »w śpiewie«. Kto chce odzyskać nadzieję, niech się przyłączy do śpiewu”²⁹. Trzeba przekroczyć ograniczenia i bariery oddzielające od uczestnictwa we wspólnym śpiewie, trzeba wejść w przestrzeń nadziei, którą napełnia śpiew. „Uczestniczymy w śpiewie, w tańcu, we wspólnej modlitwie... Nasza nadzieja jest taka, jakie jest nasze uczestnictwo”³⁰. Wykluczenie z uczestnictwa, własnowolne bądź dokonane pod przymusem, pozbawia dostępu do tego, co powstaje w relacji z innymi i w czym – jako cenny naddatek – przejawia się indywidualnie doświadczana nadzieja. „Gdy »wypadamy« z uczestnictwa, tracimy nadzieję”³¹. Aby lepiej zrozumieć jakie są negatywne konsekwencje tego, iż „wypadamy z uczestnictwa”, można przywołać taki oto obraz: wypada się za burtę i nikt tego nie zauważa, nikt nie rzuca koła ratunkowego, jest się wydanym na pastwę morskich odmętów, z którymi samemu człowiek nie da sobie rady. Zaangażowanie się i uczestnictwo w czymś, co mnie, pojedynczą jednostką przekracza, może wzbudzić we mnie „moją” nadzieję, może się ona pojawić jako wartość dodana do mego sposobu istnienia jako również współuczestnictwa i współdziałania. Uczestnictwo w angażujących mnie relacjach z innymi osobami może wytwarzać i wzmacniać we mnie „moją” nadzieję, a izolowanie się od współuczestnictwa i współdziałania z innymi może wygaszać nadzieję. Ujawnia się egzystencjalnie doniosła (i niezbędna) rola kształtowania umiejętności uczestnictwa w pogłębionej wspólnoty z innymi, aby budzić i wzmacniać

²⁷ Przykładów identyfikowania nadziei z określonym rodzajem doświadczenia religijnego dostarcza wiele wypowiedzi teologicznych. W wykładzie *Humanizm Ewangelii a rozczarowania postmoderny*, inaugurującym (26 września 2008 r.) obrady III Kongresu Kultury Chrześcijańskiej w Lublinie, ks. prof. Jerzy Szymik jednoznacznie stwierdzał: „Nadzieja jest albo chrystocentryczna, albo nie ma jej wcale”, i przyjąwszy takie założenie, argumentował: „Sens, który sobie człowiek wymyśli i wydiskutuje, nie jest ostatecznie żadnym sensem. [...] Sensu, to znaczy postawy, na której opiera się cała nasza egzystencja, nie można sobie stworzyć, można go tylko przyjąć. Sensu nie można wytworzyć, można go jedynie otrzymać w wolności i mu się powierzyć”. Dlatego służba nadziei na znajdować się wśród głównych powinności teologii: „Służba nadziei w ponowoczesnym pejzażu intelektualnym i egzystencjalnym jest jednym z głównych obowiązków chrześcijańskiej teologii”. Zob. <http://ekai.pl/kultura/x15842/ks-prof-szymik-kultura-bez-chrzescijanstwa-nie-niesie-swiatu-nadziei/> Ksiądz-poeta Jan Twardowski ujmował w teologicznej perspektywie kryzysy nadziei: „Nasze ludzkie, ziemskie nadzieje załamują się po to, aby pokładać nadzieję w Bogu” (J. Twardowski, *Autobiografia. Myśli nie tylko o sobie*, t. 2: *Czas coraz prędszy [1959–2006]*, Kraków 2007, s. 262).

²⁸ J. Tischner, *Podglądanie Pana Boga*, s. 261.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

nadzieję będącą jak najbardziej doświadczeniem osobistym³². Ten wspólny śpiew sprawiający, iż w ludzkim doświadczeniu rodzi się i rozwija nadzieja, śpiew, o którym mówi F. Rosenzweig, może – i powinien – także wydarzać się w edukacji, bo bez tego śpiewu nie ma uczestnictwa w edukacji i nie ma rzetelnej nadziei właściwej dla rzetelnej edukacji³³, a pojawia się za to zniechęcenie, apatia i marazm.

W refleksji pedagogicznej odsłania się także walory personalistycznego horyzontu nadziei, który może stanowić dogodny punkt odniesienia dla podejmowania działań pedagogicznych. Jeśli człowiek jest osobą, jeśli ma zapewniony ten szczególny metafizyczny status pośród innych bytów, to wówczas jego doświadczenie nadziei można odczytać jako jedno z tych podstawowych doświadczeń, w których człowiekowi odsłania się jego osobowy status istnienia. Tym samym szczególną rolę będzie pełnił pedagogia nadziei, gdyż jej praca dotyczy tego, co dla osoby stanowi jedną z najważniejszych spraw jej osobowej egzystencji.

W świetle uznawania w człowieku osoby, postulat wychowania do nadziei – jak stwierdza K. Olbrycht – nabiera dodatkowego a w rzeczywistości – podstawowego znaczenia. Kierunkiem rozwoju i jego celem jest spełnienie siebie w sensie osobowym, budowanie siebie jako osoby. Człowiek staje się sam dla siebie celem świadomej, trudnej pracy nad budowaniem własnego człowieczeństwa. Na tym polega szczególna autoteleologia człowieka – jak powiedziałaby Wojtyła³⁴.

³² Jak zauważa B. Chyrowicz: „nadzieja jest w tym sensie niesiona we wspólnocie, że jakkolwiek to ja mam nadzieję i nikt nie będzie jej miał za mnie, to niesiona wspólnie nadzieja sprawia, że wzajemnie się w niej umacniamy” (*Nadzieja na nadzieję – debata 13. Dni Tischnerowskich: Filozofia i nadzieja*, dz. cyt.). Robert Piłat także wskazuje na aspekt relacji z innymi w kształtowaniu i umacnianiu się nadziei: „Kusiło mnie [...], żeby bronić poglądu, że nadzieja jest czymś głęboko indywidualnym i osobistym, ale pod wpływem tej dyskusji zmieniam zdanie. Przypomina mi się [...] stanowisko Kanta w *Krytyce praktycznego rozumu*, kiedy [...] zastanawia się, w jaki sposób człowiek może nie tylko wymyślić, jak działać, ale ten sposób wprowadzić w życie. Z wymyśleniem Kant nie miał większego problemu, zbudował pewną teorię, która pozwala wygenerować imperatyw kategoryczny naszego postępowania [...]. Jeżeli będziemy się [go] trzymać, to nasze postępowanie będzie dobre. Ale czy będziemy się [go] trzymać? [...] Czasami człowiek działa wbrew swojemu najlepszemu rozumieniu. I dlatego Kant musiał wprowadzić inny podmiot, który poniekąd pokazuje nam w żywej, cielesnej obecności, że nie tylko wykonywanie prawa moralnego jest możliwe, ale również jego realizacja. Kant zauważa, że inny człowiek wprowadza nas w stan upokorzenia, kiedy zdajemy sobie sprawę z tego, że on realizuje prawo moralne. Upokorzenie to jest jednak dobre, ponieważ ten człowiek, który daje nam przykład, pokazuje nam, po pierwsze, że jest to możliwe, a po drugie, daje nam nadzieję na wypełnienie moralnego prawa. Widząc innych, mogę mieć nadzieję na spełnienie dobra moralnego. To stanowisko Kanta jest [...] realistyczne, a przy tym oddaje pewną część kompetencji w ręce innego człowieka, bez którego nie można się obyć, jeśli chodzi o kierowanie własnym działaniem” (tamże).

³³ Zob. K. Wielecki, *Wychowanie i wspólnotowość. Poza pedagogikę indywidualizmu i kolektywizmu*, [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Kraków 2005, s. 59–73; K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003.

³⁴ K. Olbrycht, *Wychowanie do nadziei*, s. 10.

Doświadczenie nadziei wymaga również szczególnego rodzaju relacji międzyludzkiej jako relacji między osobami. To nie może być wzajemna obojętność lub instrumentalizacja, a tym bardziej nie może to być wrogość i nienawiść, gdyż to człowiek dla drugiego człowieka jest przede wszystkim tym kimś, kto może nieść mu rzetelną nadzieję, kimś, w kim dostrzega się przeblysł nadziei, kimś, kto wzbudza zaufanie i kogo obdarza się zaufaniem. Drugi człowiek występuje tu w szczególnej roli jako powiernik nadziei, czyli „ktoś, na kim można się oprzeć”³⁵. Aby człowiek mógł w relacji z drugim żywić rzetelną nadzieję, to niezbędny jest zasadniczy moment zaryzykowania siebie i „zawierzenia siebie”, pokładania w kimś swej nadziei i przekonania, że ten ktoś pozostanie wierny. Powierając swą nadzieję wychowanek „musi mieć świadomość, że w oczach wychowawcy jest «kimś», ma jakąś wartość”. Jeśli wychowanek spotyka rzetelnego powiernika nadziei, to wówczas w tej relacji oni wzajemnie kształtują i dopełniają swój sposób istnienia:

krystalizuje się aksjologiczne „ja” wychowanka, który zostaje w czymś doceniony – często w tym, czego sam w sobie nie docenia – oraz „ja” wychowawcy, który jest gotów narazić siebie za wychowanka i stanąć w jego obronie, gdy zajdzie taka potrzeba³⁶.

Nadzieja splota się z wiernością, która jest cenną wartością osobową, ale ma też swój praktyczny wymiar, gdyż wiąże ludzi z sobą, a bez niej te więzy pękają. Intuicyjne rozpoznawanie wartości w relacjach międzyludzkich, a wśród nich wzajemnej wierności, sprawia, że „nadzieja wchodzi w świat drugiego człowieka”³⁷. Dzięki rozpoznawaniu i urzeczywistnianiu świata wartości nadzieja staje się dojrzała, pełniejsza.

Analiza doświadczenia rzetelnej nadziei naprowadza na podstawowy sens działań podejmowanych przez osobę, która jest dla drugiej osoby – jak i dla samej siebie – pedagogiem. To, co zawdzięczamy autentycznemu wychowawcy, to – wedle J. Tischnera – przebudzenie³⁸. „Najpierw szliśmy przez życie nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu”³⁹. Zaprezentowane tu rozumienie działania pedagoga, idące od przebudzenia do rozwijania i wzmacniania samodzielności jako oznaki dojrzałości, to klasyczny trop sokratejskiej paidei. Pedagog jako powiernik

³⁵ *Przekonać Pana Boga. Z ks. Józef Tischnerem rozmawiają Dorota Zaińko i Jarosław Gowin*, Kraków 1999, s. 165.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ Zob. J. Tischner, *Etyka solidarności*, s. 75.

³⁹ Tamże.

nadziei wytwarza w osobie powierzonej jego pieczy pobudzający ją impuls i zarazem kształtuje umiejętność samodzielnego postępowania, aby nie uzależnić dalszej jej egzystencji od swych lub czyichś innych impulsów.

Sokrates przyrównał pracę wychowawcy do zabiegów położnej, która pomaga matce przy porodzie. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda. Prawda ta staje się siłą człowieka. Wychowawca prawdy tej nie stwarza, jak położna nie stwarza dziecka. On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek. Mimo to jego pomoc okazuje się często niezbędna – cenna, jak cenne jest ludzkie istnienie⁴⁰.

Z jednej strony działania pedagoga są „tylko” impulsem i wsparciem czyjejs duchowej i intelektualnej aktywności, pedagog zakłada bowiem w punkcie wyjścia potencjalną samodzielną wymagającą urzeczywistnienia. Z drugiej natomiast strony jego działania okazują się czymś bezwzględnie koniecznym, aby ten duchowy „poród o własnych siłach” mógł się dokonać, aby to, co jest odkrywaną prawdą mogło się ukazać. Niezbędną więc cechą pedagoga, jako powiernika czyjejs nadziei, kogoś godnego zaufania, jest takt pedagogiczny i powściągliwość, aby własną nadaktywnością nie zagłuszyć, nie stłumić rodzącej się i następnie z wolna dojrzewającej prawdy.

Nie każdy jednak spośród wychowanków będzie chciał iść szlakiem nadziei i prawdy, nie każdy będzie się godził na to, aby wytrwale osiągać samodzielną i dojrzałą, które stawiają przed nim nowe i twarde wymagania. Znajdują się bowiem i tacy, którzy zamiast otwartej przestrzeni nadziei, w której można wspólnie z innymi rozwijać samodzielną i indywidualną, usytuują się kryjówce, aby nie poddać się prawom dojrzewania nadziei i pozostać takimi jakimi byli dotychczas.

Doświadczenie przestrzeni i niebezpieczeństwo kryjówki a perspektywa nadziei

Metaforyka otwartej lub zamkniętej przestrzeni, obraz przemierzania przestrzeni lub ukrywania się w niej, to są środki wyrazu, które częstokroć występują w narracjach o nadziei. Nadzieja kojarzy się z możliwością przemieszczania się w przestrzeni, ale także z oswojeniem przestrzeni, z wytworzeniem lub znalezieniem własnej przestrzeni. W jednym z tekstów o nadziei, zatytułowanym „Ludzie z kryjówek” (pochodzącym z 1978 roku) i mającym duże społeczne oddziaływanie, J. Tischner – nawiązując do wnikliwych obserwacji psychiatrycznych i analiz antropologicznych Anto-

⁴⁰ Tamże.

niego Kępińskiego⁴¹ – rozpatruje patologie nadziei u osób, które zamykają się w różnego typu kryjówkach. Jeśli rozważa się doświadczenie nadziei w kontekście doświadczenia przestrzeni jako środowiska ludzkiej egzystencji, to dostrzega się – jak stwierdza J. Tischner – „głębokie powiązania” i w powszechnym przekonaniu dominuje poczucie, iż „kto ma rzetelną nadzieję, widzi przed sobą przestrzeń otwartą, [...] zapraszającą do ruchu”⁴². Natomiast „upadkiem człowieka o głęboko etycznym znaczeniu”⁴³ jest porzucenie otwartej przestrzeni nadziei i sytuowanie ludzkiej egzystencji w zamkniętej, zamaskowanej przestrzeni kryjówki. Kształtuje się wówczas postawa człowieka z kryjówki, który „cierpi na chorobę nadziei: jego nadzieją rządzi zasada ucieczki od ludzi”⁴⁴, który żyje „w jakimś mniej lub bardziej świadomym lęku przed ludźmi i światem”⁴⁵. U człowieka z kryjówki cierpienie staje się podstawową określającą go siłą. Siła cierpienia go przygniata, a zarazem on siłą spotęgowanego cierpienia przygniata tych, którzy z nim są i chcą go wesprzeć. Paroksyzm cierpienia patologicznie naznacza doświadczenie i rozumienie własnej godności, jakby ukazując i wyolbrzymiając w krzywym zwierciadle jej poddanie się cierpieniu i jej zespolenie z cierpieniem:

[...] cała godność człowieka sprowadza się do wartości cierpienia, którym podlega. Znamiennym rysem ludzi z kryjówek jest to, że sami cierpią i innym przysparzają cierpienia. I, co najgorsze, ich cierpienia są równie wielkie, jak niepotrzebne⁴⁶.

Ta niepotrzebność sprawia, iż marnotrawi się ludzkie siły i niszczy ludzkie życie, które koncentruje się na tym cierpieniu, a im bardziej to cierpienie wzrasta, tym bardziej w niwecz obraca się sens życia i wyjąławia się jego witalność.

Człowiek, którego egzystencja lokuje się i przebiega w kryjówce, odmiennie postrzega i kształtuje „duchową przestrzeń obcowania z ludźmi”⁴⁷.

⁴¹ Antoni Kępiński (1918–1972), wybitny psychiatra (pracował w klinice psychiatrii Akademii Medycznej w Krakowie) i bliski filozofii humanista; autor cyklu znanych książek, komentowanych także przez J. Tischnera (*Refleksje oświeceniowe, Schizofrenia, Psychopatologia nerwic, Melancholia, Lęk, Psychopatie, Rytm życia, Z psychopatologii życia seksualnego, Poznanie chorego*); wypracował koncepcję metabolizmu energetyczno-informacyjnego.

⁴² J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, [w:] tenże, *Myslenie według wartości*, Kraków 1993, s. 437.

⁴³ Tamże, s. 438.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże, s. 439. O lęku zob. K.M. Wolsza, *Fenomenologia lęku*, „Ethos” 2014 nr 4 (108); Kazimierz M. Wolsza m.in. przytacza i rozpatruje myśl Sorena Kierkegaarda, że „kto nauczył się odczuwania lęku we właściwy sposób, nauczył się rzeczy najważniejszej”, a także zwraca uwagę na rolę nadziei w opanowaniu lub przezwyciężaniu lęku.

⁴⁶ Tamże, s. 438.

⁴⁷ Tamże, s. 440.

Ta przestrzeń i to, co się w niej wydarza zostaje podporządkowane zasadzie obrony kryjówki, podlega dyktatowi reguł formowanych we wnętrzu kryjówki. U osób, które żyją i chcą żyć w otwartym świecie relacji międzyludzkich, osób o postawie otwartej na relacje z innymi i obrazowo – rzecz można – „pielgrzymujących” w tych relacjach, przestrzeń obcowania z innymi „jest dość luźna, odpowiadająca realnym potrzebom drugich i własnym możliwościom ich zaspokojenia”⁴⁸. Inaczej sprawa ta przedstawia się u osób załęcznionych i żyjących w chronionej sferze kryjówki. W tym przypadku duchowa przestrzeń okazuje się

sztywna, skostniała, jakby raz na zawsze ustalona, a jej główne zarysy są trudno uchwytnie dla drugich. Ktokolwiek znalazł się w polu obcowania z człowiekiem z kryjówki, poczuł pod stopami ziemię niepewną; czegoś się tu od niego oczekuje, ale nie wiadomo bliżej czego⁴⁹.

Obcując się z osobami, które żyją w kryjówce i tam mają usytuowany podstawowy wymiar egzystencji, boleśnie doświadczą się paradoksu przybliżenia i zarazem odpychania, obwiniania innych i zarazem samoobwiniania:

Im głębiej wszedł człowiek w swą kryjówkę, tym ważniejsze stają się dla niego wszelkie spotkania z innymi, ale też tym bardziej skostniały i trudny do uchwycenia jest ich styl. Raz dąży się do zjednania sobie ludzi, to znowu do oddalenia ich od siebie, raz się ich bezpodstawnie oskarża, kiedy indziej przechodzi się do bezpodstawnego oskarżania siebie, jakby się chciało sprokować uniewinnienie⁵⁰.

Te niby-sprzeczne dążenia, targające egzystencją osoby z kryjówki i egzystencją tych, którzy są z nią – w jakimś zakresie – w bliższych relacjach, mają wewnętrzną konsekwencję. Są one bowiem ukierunkowane na ochronę własnej kryjówki, aby nie została odsłonięta i zawłaszczona, gdyż w ochronie kryjówki ma się wyrażać podstawowa dbałość (troska) o siebie, a zarazem dąży się, aby takiemu podejściu – optyce kryjówki – podporządkować tych, z którymi weszło się w relacje:

człowiek stara się utrzymać drugiego człowieka w bezpiecznym oddaleniu od ściany kryjówki. W tym właśnie celu prowadzi z nim swoistą grę – grę o zawładnięcie. Zawładnięcie jest dla człowieka z kryjówki podstawową formą osławiania bliźniego i świata⁵¹.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

Idąc tropem psychiatrycznych analiz A. Kępińskiego, J. Tischner z aksjologicznego punktu widzenia m.in. rozpatruje i charakteryzuje cechy patologicznej przestrzeni hysterii. Jest ona toksycznie nasycona rozgrywającym się w niej – na wielu poziomach i przy różnych sposobnościach – dramatem wymuszanych przez histerię dialogów sprowadzających się do zaprzeczeń i uprzednio mocą hysterii niejako rozstrzygniętych, w których nie ma otwarcia na wzajemność. Jest dramatem pełnym ekspresji cierpień i lęków, ukazującym oblicza agresji celującej w zadawaniu bólu i w jego dodatkowo bolesnym eksponowaniu:

Oto na historycznej scenie pojawia się dramat cierpienia. „Razi się” wtedy drugich bólem swego istnienia i [...] wymaganiem, by drudzy odpowiednio na ów ból zareagowali: gotowością do obrony, współczuciem, łzami. Wszyscy obojętni na aktualną ekspresję bólu są [...] postawieni w stan oskarżenia: są współwinni. Kiedy indziej „razi się” drugich radością, wdziękiem, śmiechem. I znów pojawia się wymóg stosownej odpowiedzi. Wydaje się, jakby historycy posiadli genialną intuicję zasad „dialogu emocji” z drugimi. [...] czynią oni drugich odpowiedzialnymi za treść swych stanów emocjonalnych i tak stają się panami drugich. [...] dążąc do panowania nad emocjami, nie wierzą w siłę ludzkiego sumienia. Stąd głęboka nieufność do ludzi⁵².

Dramat historycznego „dialogu” rozgrywa się z napędzającą się „od słowa do słowa” niszczyielską mocą. Słowa zmieniają one swój charakter i nie mają już takiego znaczenia, które posiadały poza ramami hysterii. Są sytuowane w tych ramach i nadawane jest im znaczenie odpowiednie dla potrzeb hysterii (dla potrzeb danej sceny, która się w tym momencie rozgrywa). Tak toczący się dramat zawłaszcza i degeneruje przestrzeń relacji międzyludzkich, podporządkowuje ją „dia-logice” hysterii i dążeniom do osiągnięcia jej wewnętrznych celów.

Przestrzeń obcowania z drugimi w hysterii opiera się na relacji aksjologicznego przeciwieństwa. Drugi jest *a priori* moim przeciwieństwem. Już samo jego istnienie i jego pojawienie się na moim horyzoncie widzenia grozi mojemu przetrwaniu i mojemu „byciu nad” światem. Drugi, aby mógł ze mną współistnieć, musi wykazać się jakimś stopniem uległości i zdolnością opiekuńczą. Stąd teatr. Międzyludzka przestrzeń obcowania staje się terenem określonych manifestacji emocjonalnych. Ten, kto nie chce się poddać regułom emocjonalnej manifestacji, jest źródłem lęku i przedmiotem [...] agresji⁵³.

⁵² Tamże, s. 442.

⁵³ Tamże, s. 442–443. J. Tischner idąc za A. Kępińskim dopowiada: „Historyk manipuluje innym poprzez wybuchy własnej emocjonalności, psychastenik woli się poddać, niż wprost manipulować. Bywa jednak, że u psychastenika pęka maska uległości” (tamże, s. 443).

W przestrzeni destrukcyjnie naznaczonej i przesyconej historią trwa i intensyfikuje się urojony stan zagrożenia, ucieka się od bliskości z drugim człowiekiem, bowiem z kimś kogo postrzega się przede wszystkim jako swe przeciwieństwo i jako swego przeciwnika nie można być blisko. Osoba zanurzona we władającej jej postępowaniem historii wymusza na drugim okazywanie wobec niej uległości i domaga się od niego, aby on był dla niej usłużny. Zarazem staje się on obiektem agresji, gdyż jego obecność wywołuje niepokój i zagrożenie. Zadawany drugiemu ból stanowi patologiczną formę podtrzymania relacji wzajemności w aktach agresji, bowiem historia wywołuje przeświadczenie, że od drugiej osoby też tylko bólu się doświadczało i wciąż się go od niej doświadcza. W przestrzeni terroryzowanej historią trudno zachować nadzieję, trudno dostrzec jej rozświetlające iskry. W tej przestrzeni zanika bogactwo wielowymiarowości ludzkiego świata, pobudzające nadzieję lepszej przyszłości, całość świata radykalnie kurczy się do wymiarów zawłaszczającej go historii.

Pedagogia nadziei, napotykać zamkniętą i zamaskowaną przestrzeń kryjówek, musi także stawać się terapią w imię nadziei, aby wyzwalać i wzmacniać nadzieję w ludziach z kryjówek, aby wyprowadzać ludzi zamkniętych w sobie w otwartą przestrzeń nadziei.

Ludzie z kryjówek są oddzieleni od innych, a nawet od samych siebie – ścianą złudzeń, do których się przywiązali. Dlatego są „niepełni”. Odrzućmy jednak krzywe zwierciadło psychopatii, a wtedy ukaże się nam normalnie funkcjonujący metabolizm informacyjny. Jeśli więc styl przeżywania własnej godności oparty na skrzywionym przepływie informacji wyznaczył człowiekowi drogę do kryjówek, to styl oparty na harmonijnym przepływie informacji otwiera człowiekowi właściwą przestrzeń nadziei⁵⁴.

Jednym z ważnych zadań pedagogii nadziei jest zaangażowanie się – wraz z innym formami wsparcia i terapii – w rozpoznawanie kryjówek i umiejętne wyprowadzanie tych, którzy tam znaleźli się w egzystencjalnym

⁵⁴ Tamże, s. 452. Właściwy przepływ informacji wiąże się z prawdą i zarazem z przebaczeniem: „Prawda chroni lepiej od wszelkiej kryjówki. Ludzie z kryjówek znają wiele prawd o ludziach, ale jedna im się wymknęła: nie widzą, że uznanie w sobie swojej prawdy, nawet tej najsmutniejszej, i przedstawienie jej drugiemu uruchamia w drugim niezwykłą siłę – siłę przebaczeń” (tamże, s. 455). W tak określonym kontekście doświadczenia nadziei, która wyzwala z kryjówek, występuje też doświadczenie godności: „Doświadczenie nadziei i rozumienie niezniszczalnej godności siebie są ze sobą połączone spiralnie: im bardziej niezniszczalna jest godność człowieka, tym szersza go ogarnia nadzieja, im szersza jest jego nadzieja, tym głębsze zrozumienie, że jego godności nic zagrozić nie może. Dzieje nadziei i dzieje poczucia godności człowieka są również nieoddzielne. Na pewnym ich etapie człowiek już wie: »duży zabić nie mogą«. Są w człowieku takie wartości, których nikt nie może człowieka pozbawić, jeśli człowiek sam się ich nie pozbawi. Wartością taką jest między innymi jego prawda” (tamże). Przyjęte tu założenie o „niezniszczalnej godności”, która wzmacnia i dynamizuje nadzieję, jest mocny założeniem metafizyczno-antropologicznym.

potrzasku. Dokonuje się to dzięki kształtowaniu kompetencji pozwalających na właściwy przepływ informacji określających tożsamość jednostki i jej relacje z innymi oraz prewencyjne diagnozowanie potencjalnych kryjówek i przewycięzanie występujących zaburzeń, które mogą prowadzić do wytwarzania bardziej niedostępnych (zamaskowanych) kryjówek⁵⁵. Tego rodzaju pedagogiczna aktywność, która ma przyczynić się do wytwarzania warunków sprzyjających rzetelnej nadziei, wymaga wejścia we współdziałanie z innymi formami aktywności kulturotwórczej (sensotwórczej)⁵⁶.

Doświadczenie sztuki i kształtowanie przestrzeni egzystencji a pedagogia nadziei

Przestrzeń nadziei, będącą przyjaznym środowiskiem ludzkiej egzystencji i rozwoju (dojrzewania) człowieka, może wydatnie współkształtować sztukę. Także dzięki dziełom sztuki otaczająca człowieka przestrzeń staje się mniej lub bardziej intensywnie nasyconą aksjologicznie przestrzenią nadziei. Dzieła sztuki sprawiają, iż z większą wyrazistością manifestują się różnorakie wartości i zarazem bardziej uwidaczniają się konflikty między wzajemnie się wykluczającymi wartościami. Dzięki sztuce, dzięki oddziaływującym swą ekspresją dziełach sztuki, silniej jeszcze doświadcza się dynamiki wartości i tym bardziej przejawiają się one w postaci żywiołu, z którego mocą zмага się człowiek kształtując siebie i innych. Bez obecności i oddziaływania dzieł sztuki trudno byłoby wytwarzać i wzmacniać przestrzeń nadziei jako szczególnego rodzaju aksjologiczne środowisko, sprzyjające ludzkiej egzystencji, która nieraz przecież ma dramatyczny przebieg, gdy człowiek – bliski zatrąceniu nadziei i samozatrąceniu – zмага się o zachowanie nadziei lub jej wykrzesanie. Z funkcjonującą na swój sposób i cechującą się autonomią sztuką powinna wchodzić w wartościotwórcze relacje także pedagogia nadziei, aby również w tym wymiarze współkształtować przestrzeń nadziei.

⁵⁵ O współczesnych egzystencjalnych zagrożeniach, z którymi powinna się liczyć pedagogia nadziei, zob. K. Wielecki, *Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne*, [w:] „Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie? *Europejskie dyskursy*, red. P. Mazurkiewicz, K. Wielecki, Warszawa 2008, s. 117–140.

⁵⁶ W zakończeniu swych rozważań J. Tischner zwraca uwagę na zbliżenie psychoterapii i etyki, a zarazem na ich niedobory: „Gest przekraczania progu kryjówki zawiera jeszcze wiele tajemnic. Tak się złożyło, że psychoterapia więcej wie o strukturze patologii niż o procesie uzdrawiania, a z kolei etyka – więcej o strukturze winy niż o procesie nawrócenia. Trzeba tę lukę zapełnić. Zapełniając ją, psychoterapia i etyka – te dwie najpiękniejsze z ludzkich sztuk – zbliżą się jeszcze bardziej ku sobie. Wielką zasługą Kępińskiego jest więc także to, że uczynił znaczny krok w stronę takiego zbliżenia” (J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, dz. cyt., s. 456). W tym szlachetnym współdziałaniu psychoterapii i etyki na rzecz wyprowadzania z egzystencjalnych kryjówek i wspierania ludzkiej nadziei powinna też swą rolę odgrywać pedagogia nadziei.

O przestrzeni, w której funkcjonuje m.in. sztuka, rzec można, że ma co najmniej trzy podstawowe postacie: przestrzeni zorganizowanej, przestrzeni zagospodarowanej i przestrzeni zapełnionej. W każdej z tych postaci przestrzeni sztuka odgrywa swą znaczącą rolę i może wydatnie przyczynić się do tego, że wzmacnia lub słabnie nadzieja, że dana przestrzeń staje się przestrzenią nadziei.

Sztuka współtworzy przestrzeń zorganizowaną, która jest swoistym środowiskiem – aksjologiczną i symboliczną niszą – ludzkiej egzystencji. W dziełach sztuki ukazują się zasadnicze – acz w codzienności zazwyczaj skryte – elementy stanowiące o ładzie przestrzeni zorganizowanej wedle rządzących nią prawideł. Sztuka dociera na swój sposób także do tych prawideł, które pozostają w głębokim ukryciu. Zdaje się również docierać do *axis mundi*, do kosmicznej osi świata, do stabilnego środka zmieniającego się i wieloaspektowego świata. Dzieła sztuki ukazują wszakże elementy organizujące przestrzeń na różne sposoby. Ukazują afirmująco i wzniośle (wręcz apologetycznie), jako zgodne z klasycznym kanonem *decorum*, ale też ukazują kontrastowo i destrukcyjnie (wręcz obrazoburczo), jako wstrząs i prowokacja, która wymusza refleksję i wyzwala też sprzeciw. W ten drugi sposób dzieła sztuki dobitnie sygnalizują, że bez troski o zachowanie elementów organizujących przestrzeń się rozpada i powraca w stan bliski totalnego chaosu, niwecząc aksjologiczne podstawy środowiska ludzkiej egzystencji.

W zagospodarowanej przestrzeni, służącej głównie temu, co użyteczne, sztuka – dochodząc do głosu – domaga się respektowania praw do swego miejsca, jako miejsca należnego urzeczywistnianym w niej i manifestującym się przez nią wartościom. Dzieła sztuki ukazują, że nie można całości przestrzeni jedynie coraz intensywniej eksploatować w celu jej optymalnego ekonomicznie zagospodarowania i nie należy w całości zapełniać ją wyłącznie tym, co doraźnie jest użyteczne. Przez dzieła sztuki manifestuje się uświęcona rozrzutność, manifestuje się przekraczanie utylitarnych rygorów zagospodarowania i zapełniania przestrzeni. Sztuka domaga się postawy bezinteresownego obcowania ze światem dzieł sztuki. Dzieła sztuki, mając swoisty sposób istnienia, dokonują niejako wyłomu w przestrzeni zagospodarowywanej i zapełnianej. Przestrzeń, w której człowiek realizuje swą aktywność, aby przede wszystkim pomnażać użyteczne dobra, dzięki dziełom sztuki staje się także przestrzenią bezinteresownej kontemplacji, zadumy i zachwyty.

Dzięki sztuce nadzieja może się również efektywnie i wielopostaciowo uobecniać w ludzkim świecie, współtworząc – wspólnie z przywołującymi

ją dziełami sztuki – nacechowaną aksjologicznie, nasyconą wartościami przestrzeń ludzkiej egzystencji. Sytuacja ta stanowi istotne wyzwanie dla pedagogów, aby w swych działaniach należycie uwzględniali sztukę wraz z właściwym jej dynamizmem wartości⁵⁷, w którym dokonuje się zarazem odsłanianie i skrywanie przestrzeni nadziei. Skrywanie nadziei, dokonujące się w dziełach sztuki, jest niezbędne w kulturze, aby nie zbanalizować i nie zwulgaryzować sensu nadziei, nie uczynić jej pozorną oczywistością, w której niby wszystko jest jasne. Dlatego pedagogia nadziei nie powinna nigdy redukować sensu dzieł sztuki do zacieśnionego (spłaszczonego) horyzontu dydaktyzmu lub moralizowania o nadziei, ale ma ona za zadanie wprowadzać w uczestnictwo w wieloaspektowym świecie dzieł sztuki, dzieł, które współtworzą i na swój sposób chronią (strzegą) przestrzeń ludzkiej nadziei.

Otwarte perspektywy nadziei i pedagogii nadziei – uwagi końcowe

Pisząc o nadziei podejmuje się ryzyko, iż nie przemyślawszy dostatecznie różnych jej aspektów można ją niewłaściwymi sformułowaniami przesłonić, zdeformować i osłabić, można innym lub sobie odebrać nadzieję i przyszłość pogrążyć w poczuciu beznadziejności. Czy wzniosła gloryfikacja nadziei jako uniwersalnego antidotum neutralizującego lub zmniejszającego toksyczności wszelkich życiowych trucizn, jako panaceum czyli lekarstwa na wszelkie ludzkie słabości i zaniedbania, nie prowadzi do zaniku działań na rzecz rzetelnej acz trudnej nadziei? Czy ta werbalna gloryfikacja nie dokonuje się kosztem sumiennego poznawania rzeczywistości i odpowiadania na jej wyzwania takimi jakimi one są? Pedagogia nadziei musi mierzyć się i z tego rodzaju pytaniami. Powinnością pedagogiczną jest bowiem także troska, aby nie nastąpiła inflacja i banalizacja nadziei, o której traktuje się w stylu wypowiedzi zbliżonych do reklamowych sloganów („nadzieja dobra na wszystko”) i oferuje się ją jak konsumpcyjny towar dostępny na wyciągnięcie ręki (swoista „lukrowana nadzieja”, która traci swą istotną wartość i swój dramatyzm, zyskując na atrakcyjności właściwej dla świata masowej konsumpcji). Na doświadczenie nadziei – z racji kataraktycznych – trzeba również spoglądać przez pryzmat demaskacji i krytyki sprowadzania nadziei do zabobonnych postaci, gdy zamiast z wartościami i z towarzyszącym im tragizmem konfliktu wartości, zespała się ją ze współcześnie propagowanymi zabobonami.

⁵⁷ Zob. K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987.

Nadzieja może być postrzegana jako forma ucieczki od teraźniejszości i od uwikłań w aktualnie wydarzające się trudne sytuacje⁵⁸. W imię tak rozumianej nadziei podejmuje się próby ulokowania siebie w lepszej przyszłości, której jeszcze nie ma. Oczekiwanie na nadejście pożądanej sytuacji obraca się w patologię, gdy jest wyłącznie jej pasywnym wyczekiwaniem⁵⁹. Błędne, przepojone biernością wyobrażenie o tym, czym jest nadzieja przyczynia się do narastania zawiedzionych nadziei, które mogą prowadzić do zamykania się w wabiącej kryjówce. Jeśli natomiast nadzieja aktywizuje ludzkie dążenia, które przyczyniają się do jej urzeczywistnienia, to w jakiejś mierze dobro wpisane w nadzieję zaczyna się spełniać, ukonkretniać, choć zawsze w postaci naznaczonej jakąś niedoskonałością.

Nadzieję pokłada się przede wszystkim w człowieku, a nie w systemie, w procedurach czy w metodzie działania. Choć człowiek ze względu na swą niedoskonałość może zawieść, jednak to on powinien czuć się wezwany do udzielania stosownej odpowiedzi na wezwanie, które się w jego stronę kieruje, pokładając w nim nadzieję. Powinien tak kształtować siebie, aby być godnym zaufania mimo swej niedoskonałości, a jeśli zawiedzie to podejmuje działania naprawcze, służące odbudowaniu osobistego kapitału zaufania. Aby to jednak było możliwe, powinien też mieć daną szansę (darowanie win, przebaczenie, zapomnienie urazów) i właściwie z niej korzystając będzie mógł odnawiać w relacjach z drugim (z innymi) bycie godnym zaufania. Bez tej szansy i bez jej podjęcia pozostaje tylko czelusz potępienia opatrzona dantejskim napisem: „porzucicie wszelką nadzieję...”. Jeśli rysuje się na horyzoncie nadzieja, to człowiek nigdy nie jest skończony, tak w sensie osiągnięcia ostatecznej doskonałości jak i w sensie ostatecznego potępienia.

Trzeba powstrzymać się przed zamierzonym lub mimowolnym zamknięciem perspektyw nadziei i przed sprowadzaniem pedagogii nadziei do indoktrynacji w „jedynie słusznej” i ostatecznej postaci spełniania się

⁵⁸ Trafne uwagi w kwestii związku nadziei z teraźniejszością poczynił R. Wiśniewski: „Nie lekceważymy jednak teraźniejszości. Każda nadzieja ma swoje „teraz” jako punkt wyjścia, jako chwila zawierzenia wartościom, ich ugruntowaniu, jako moment nadziei. Bo przecież teraz mówię albo coś głupiego, albo coś mądrego, teraz czynię coś złego, albo coś dobrego, postępuję słusznie, albo niesłusznie, teraz nawet mam nadzieję albo jej nie mam. Dzieje się to często we mnie poza perspektywą ciągłości czasu, czyli – jak w tej chwili – nie muszę i nie chcę myśleć o tym, jakie będą skutki mych słów, jak to zostanie odebrane, osądzone, tylko czy to jest słuszne. Życie bywa czasem pojmowane jako egzystencja we wiecznym teraz (L. Wittgenstein), które może jedni wypełniają przyjemnościami, ale inni koncentrują się na doskonaleniu siebie i świata. Egzystencja w teraźniejszości nie musi, jak się sądzi być zepchnięta w nienasycony hedonizm, lecz może być odpowiedzią na potrzeby innego, na samodoskonalenie. Nie lekceważyli znaczenia teraźniejszości także ci klasyczni myśliciele (Aureliusz Augustyn), którzy wiedzieli, że każdy czyn, zarówno słuszny jak i niesłuszny dzieje się w czasie teraźniejszym, jest wewnętrznie dobry bądź zły” (R. Wiśniewski, *Głos w dyskusji*, s. 52–53).

⁵⁹ Zob. A. Kasperek, *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice 2002.

nadziei w ludzkim życiu, finalnej postaci, na której ma kończyć się wszelka nadzieja, że może być jeszcze inaczej. Utopie głoszące takie rozumienie nadziei skutkowały przemocą. Niebezpieczna jest też wizja prometejskich nadziei oświaty, które przekraczają ludzką miarę i dążą do urzeczywistnienia pełni doskonałości. Jeśli pomnaża się z sukcesem wartościowo poznawczą wiedzę, to – aby nie ulec prometejsko-scjentystycznej pokusie „ostatecznego rozwiązania” wszelkich niewiadomych i przekreślenia wartości wszelkich tajemnic – trzeba mieć na uwadze metodologiczne wskazanie, iż przyrost wiedzy wyraża się (zarazem) w przyroście pytań, w których wyraża się przyrost niewiedzy. Nie złudna nadzieja uzyskania „ostatecznego rozwiązania” ma kierować dążeniami poznawczymi i kształtowaniem zdolności poznawczych, ale nadzieja, że wciąż będzie można rozwijać wiedzę mierząc się z niewiedzą, która – jako wyraz ludzkiej niedoskonałości – zawsze okazuje się większa niż fragmentaryczna i aspektowa ludzka wiedza.

Dalszej czujnej troski i konsekwentnego wsparcia wymaga „nadzieja edukacji”, czyli nadzieja przekraczania dzięki dobrej edukacji społecznego wykluczenia i marginalizacji. Tej to nadziei wyraz daje powszechność – powszechna dostępność – oświaty. Odwołuje się ona do powszechności i niezbywalności ludzkiej godności⁶⁰. Dlatego uznaje się, że nie dopuszcza się jako prawomocnych racji światopoglądowych (w tym racji religijnych) wykluczających kogokolwiek z prawa dostępu do oświaty będącej dobrem powszechnym. W tym znaczeniu perspektywy edukacji są – i w praktyce powinny być – otwarte dla każdego. Nie ma osób „z natury rzeczy” (niejako ontycznie czy metafizycznie) wykluczonych z nadziei przekraczania dzięki edukacji stawianych im barier społecznych. Nadzieja, paideia i transcendencja ściśle spletają się tu z podstawowymi – uznawanymi za uniwersalne – prawami człowieka do respektowania jego osobowej i niezbywalnej godności⁶¹. Oby przyszłość pokazała, iż ziści się nadzieja powszechności – powszechnej dostępności – oświaty, która w pierwszym rzędzie służy umacnianiu ludzkiej godności. To wyzwanie i zadanie dla ludzi dobrej woli.

Perspektywy nadziei i pedagogii nadziei powinno się konsekwentnie pozostawiać otwartymi perspektywami, których aktualnie przedstawiany opis nie redukuje się wyłącznie do tego, co widać – w wąskim, zredukowanym i bywa, że zniekształconym zakresie – z własnego punktu widzenia. Nadzieja potrzebuje również otwartej przestrzeni intelektualnej debaty, aby do głosu mogły dochodzić różne sposoby doświadczania nadziei przez

⁶⁰ O godności zob. m.in. J. Mariański, *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*, Toruń 2016.

⁶¹ O prawach człowieka zob. m.in. M. Rembierz, *Interpretacje praw człowieka a paradoksy tożsamości europejskiej*, w: *Etyczne wymiary praw człowieka*, red. R. Moń, A. Kobyliński, Warszawa 2009, s. 77–90.

ludzi, gdyż żadne z tych ludzkich doświadczeń nie jest doskonałym i ostatecznym doświadczeniem nadziei. Dzięki tej prawdziwie ludzkiej niedoskonałości może także dojrzewać sama nadzieja, które przekracza (transcenduje) swe dotychczasowe postacie, a przyszłość – nie stanowiąc tylko realizacji projektu pochodzącego z przeszłości, np. jakiegoś ideologicznego projektu realizacji utopijnej doskonałości – może być przyszłością otwartą. W tym otwarciu człowiek może mierzyć się z własną niedoskonałością i – z nadzieją – kształtować samego siebie, aby w ten skromny sposób przyczynić się do kształtowania lepszego świata.

Marek Rembierz

Hope – transcendence – paideia.

On the perspectives of hope and pedagogy of hope in the context of (transcending) human imperfection

The problems of hope, if viewed from many sides and from different standpoints, appear as one of the fundamental “key issues” of human existence. The experience of hope merges with the experience of time, chance and change (the possibility of beneficial change). The merging and permeating of these experiences can be particularly visible in the broadly understood sphere of pedagogical activity. Aiming at a positively assessed change, a better status, is the foundation of the process of education and self-education – this is a basic feature of pedagogical activities. To a large extent, the experience of hope is an apophatic experience – it is hard to articulate and does not comply with the resources of the language which describes the world of sensual cognition. However, hope needs – or even requires – an appropriate wording which will support and enhance it a lot.

The perspectives of hope and pedagogy of hope should consistently remain open perspectives, the current description of which cannot be reduced only to what is seen from the own (narrow and often distorted) point of view. Hope also needs some open space of intellectual debate so that different ways of human experiencing of hope could become visible – none of these human experiences is the ultimate experience of perfect and the only hope. Owing to this truly human imperfection, hope itself can mature by going beyond (transcending) its existing forms and the future – if it is not only the implementation of a project coming from the past (e.g. an ideological project of fulfilling an utopian perfection) – may become the open future. In this openness, people can cope with their own imperfection and can – with hope – shape their own selves in order to contribute in this modest way to shaping a better world.

Key words: hope, transcendence, paideia, human imperfection, pedagogy of hope

Słowa kluczowe: nadzieja, transcendencja, paideia, ludzka niedoskonałość, pedagogika nadziei