

Anna Murawska
ORCID: 0000-0003-0949-9541
Uniwersytet Szczeciński

Tomáš Halík, kapłan „podziemnego Kościoła”, nauczycielem nadziei

Tomáš Halík, Priest of the “Underground Church,”
Teacher of Hope

ABSTRACT

The aim of this article is to provide a preliminary reconstruction of Tomáš Halík's thoughts on hope, with the intention of applying them in pedagogical work to help individuals to cultivate and strengthen hope. The analysis focuses on hope “for all,” regardless of religiosity or lack thereof. This corresponds with both the pedagogical nature of the text and Halík's approach, as he considered the issue of the hope of non-believers to be of particular interest. The article identifies different approaches to understanding hope and, by referring to the research findings from various authors, argues for its subjective and social significance. It also highlights its dynamic nature, which demonstrates that hope can be “learned.” The choice of Tomáš Halík as a teacher of hope is justified in two ways. First, the article presents a broad understanding of what it means to be a teacher, considering three perspectives: interactional, institutional, and cultural. Second, several aspects of Halík's life are recalled as manifestations of his role as both a witness to hope and, consequently, a teacher of it. The article then outlines Halík's thoughts on hope, relating them to pedagogical practice and the teaching of hope.

KEYWORDS

hope, subjective and social meaning of hope, stimulating hope, Tomáš Halík

SŁOWA KLUCZOWE

nadzieja, podmiotowe i społeczne znaczenie nadziei, stymulowanie nadziei, Tomáš Halík

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.006
Nadesłano: 09.09.2024
Zaakceptowano: 12.02.2025

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wstępna rekonstrukcja myśli Tomáša Halíka o nadziei z intencją wykorzystania jej przez nauczycieli, katechetów oraz wychowawców (instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych), aby wspomagać człowieka w budowaniu nadziei. Analizy koncentrują się na nadziei „dla wszystkich”, niezależnie od religijności czy też jej braku. Jest to związane z pedagogicznym charakterem tekstu, a także z podejściem Halíka, który za szczególnie interesujące uznawał zagadnienie nadziei niewierzących. W tekście wskazano podejścia do rozumienia nadziei oraz – odnosząc się do wyników badań wielu autorów – uargumentowano jej podmiotowe i społeczne znaczenie. Ukazano również jej dynamiczny charakter, co pozwala traktować ją jako „wyczuwalną”. Uzasadniono także wybór Tomáša Halíka jako nauczyciela nadziei, pokazując z jednej strony szerokie rozumienie tego, kim jest nauczyciel, uwzględniając trzy perspektywy: interakcyjną, instytucjonalną i kulturową. Z drugiej strony przywołano kilka faktów z życia Tomáša Halíka, które pozwalają traktować go jako świadka, a więc i nauczyciela nadziei. Następnie wskazano myśli Halíka o nadziei, odnosząc je do praktyki pedagogicznej i uczenia nadziei.

Dlaczego nadzieja?

Chociaż nadzieja od długiego już czasu jest przedmiotem zainteresowania myślicieli oraz badaczy z zakresu wielu dyscyplin nauki: filozofów (Tomasz z Akwinu 1967; Marcel 1984, Ricoeur 1991; Tischner 2014; Filek 2023), psychologów (Snyder 1994; Kozielecki 2006), pedagogów (Chrobak 2009; Murawska 2011), to wciąż jest traktowana marginalnie, a nawet z pewnym lekceważeniem. Zajmowanie się nią jest łączone głównie z działalnością księży i katechetów. Wydaje się zatem uzasadnione, aby odkrywanie tropów nadziei w myśli oraz aktywności duszpasterskiej Tomáša Halíka, celem implementowania ich w praktykę edukacyjną, poprzedzić wskazaniem podmiotowego i społecznego znaczenia nadziei. Zanim to zrobię, wyjaśnię, że edukację rozumiem szeroko, jako wszelkie działania wspomagające człowieka w integralnym aktualizowaniu wszystkich jego zdolności fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych, społecznych, moralnych. Przy takim ujęciu edukację i wychowanie traktuję jako pojęcia o tożsamym znaczeniu. Edukację wiąże bowiem

z łacińskimi źródłosłowami terminu: *educare* – podnosić, uprawiać, *educere* – wydobywać, dopomagać w ukazaniu się, oraz *ex-duco* – wyprowadzać ze stanu gorszego do lepszego (por.: Marek 2017: 112; Nowak 2013: 40–41).

W tym miejscu warto też wstępnie wyjaśnić, czym jest nadzieja. Jest to zadanie trudne, nadzieja ma bowiem złożony, wielowymiarowy charakter. Syntetyzując podejścia wielu badaczy (Averill, Catlin, Chon 1990; Snyder 1994; Trzebiński, Zięba 2004; Kozielecki 2006), można powiedzieć, że nadzieja jest konceptualizowana jako wielowymiarowy konstrukt, który tworzą wymiary: poznawczy (myśli, przekonania, wyobrażenia dotyczące przyszłości), emocjonalno-motywacyjny (dominacja emocji pozytywnych), behawioralny (aktywność, sprawczość), afiliatywny (związany z relacjami z innymi ludźmi, jako tymi, z którymi można dzielić i realizować nadzieję) i temporalny (orientacja na cały horyzont czasowy: od przeszłości przez teraźniejszość do przyszłości). Wszystkie te wymiary nadziei mają charakter dynamiczny, zatem ich rozwój może być stymulowany.

Nie zapominam o tym, że w chrześcijaństwie nadzieja jest nadprzyrodzoną cnotą i jako taka udzielana jest przez Boga jako łaska. Mimo że będę odnosić się do poglądów osoby, która jest filozofem, psychologiem, a także teologiem i księdzem katolickim, ten nadprzyrodzony wymiar nadziei pozostawiam poza obszarem mego zainteresowania. Usprawiedliwienie znajduję w słowach samego Halika, który za szczególnie interesujące uznawał zagadnienie nadziei niewierzących. Traktował ją jako powszechną, dostępną i ważną również dla tych, którzy – jak pisał – „nie czytają pobożnych ksiąg”. Zajmowała go „nadzieja dla wszystkich”, „bez przymiotników”, przeznaczona i dla tych, „którzy nie chodzą z nami” (Halík 2010: 71–72, 86).

Barbara Skarga wypowiadając się na temat tego, jak pytać o nadzieję, wyraziła pogląd, że człowiek nie zrobiłby nawet jednego kroku, gdyby nie miał nadziei (Skarga 1998). To syntetyczne stwierdzenie wyrażające fundamentalne znaczenie nadziei dla człowieka wymaga uszczegółowienia. Można wskazać dwa podstawowe wymiary tego znaczenia: wymiar podmiotowy i wymiar społeczny.

W wymiarze podmiotowym nadzieja jest traktowana jako uniwersalny czynnik rozwoju i funkcjonowania człowieka, który ma wielokierunkowe znaczenie. Posiada ona charakter ochronny (zabezpiecza przebieg rozwoju i funkcjonowania: odpowiada za dobrostan

podmiotu, chroni przed sytuacyjną depresją i jej psychospołecznymi skutkami, współtworzy osobistą odporność, prężność), proaktywny (wspiera i normalizuje funkcjonowanie w sytuacjach życiowych: motywuje do działań i podtrzymuje ich kierunek) i transcendujący (wspiera mechanizmy rozwojowo-regulacyjne o szerokim zasięgu: poczucie sensu, działania twórcze, przekraczanie granic możliwości) (Stefańska-Klar 2012: 72). To ochronne, proaktywne i transcendujące działanie nadziei odnosi się do wszystkich etapów życia człowieka, także wówczas, gdy w życie wpisana jest choroba terminalna (Clayton i in. 2005; Murawska 2016).

Choć wskazane działanie nadziei przenika wszystkie obszary życia człowieka, to można również wyszczególnić te, co do których wykazano, że nadzieja ma szczególne znaczenie dla jakości funkcjonowania. Jednym z nich jest zdrowie fizyczne. Nadzieja jest istotna w promocji zdrowego stylu życia, lecz także w radzeniu sobie z bólem, z chorobami chronicznymi i nowotworowymi, a także w przebiegu i efektach rehabilitacji (Kortte i in. 2012; Rasmussen i in. 2018).

Wyniki badań empirycznych wskazują również na związek nadziei ze zdrowiem psychicznym człowieka i jego dobrostanem. Jest niezawodnym predyktorem zdrowia psychicznego. Odwrotnie koreluje z depresją (Geiger, Kwon 2010; Ritschel, Sheppard 2018), ale równocześnie może przynosić efekty w terapii tej choroby (Cheavens, Feldman, Gum 2006), będąc silnie powiązaną ze wszystkimi komponentami psychicznego dobrostanu (Gallagher, Lopez 2009). Redukuje też objawy zespołu stresu pourazowego i wypalenia zawodowego (Ho, Lo 2011).

Badania potwierdzają, że nadzieja wiąże się z lepszymi osiągnięciami szkolnymi (Dixson i in. 2017). Wykazano również jej znaczenie dla sukcesów zawodowych, a także sportowych (Lundqvist, Gustafsson 2017; Uusiautti, Määttä 2016). Wysoki poziom nadziei powiązany jest z jakością relacji społecznych człowieka. Wiąże się z ograniczeniem zachowań agresywnych, a także z pozytywnym funkcjonowaniem w relacjach rodzinnych, w tym – realizowaniem ról rodzicielskich (Stoddard i in. 2011; Kashdan i in. 2002). Obszerne zestawienie badań w tym zakresie i ich wyników przedstawili Anthony Ong, Taylor Standiford i Saarang Deshpande (2018), znacznie poszerzając zakres podmiotowego znaczenia nadziei.

Społeczne znaczenie nadziei jest ściśle związane z jej znaczeniem podmiotowym. Można nawet powiedzieć, że nadzieja ma znaczenie społeczne, gdyż wiele znaczy dla każdej osoby, dla podmiotu. Wspomniane wcześniej ograniczenie zachowań agresywnych czy pozytywne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych rzutują na jakość życia społecznego, ale przecież nie wyczerpują one społecznego znaczenia nadziei. Nie wyczerpuje go również fakt, że nadzieja może być przeżywana zbiorowo, na przykład tak, jak miało to miejsce w Polsce, gdy rodził się i rozwijał wielki ruch społeczny „Solidarność”. Zdaniem Ernsta Blocha, nadzieja może być też obiektywnie zawarta w świecie, dopełniając nadzieję podmiotów. Wychodząc od nadziei biorącej swój początek w człowieku i w jego wciąż odnawiającym się „głódzie” lepszego świata, Bloch zwracał uwagę, że lepszy świat i najwyższe dobro, *summum bonum*, można i trzeba budować oraz osiągać nie tylko dla siebie, lecz i dla tych, i wespół z tymi, z którymi podzielamy wspólny los. Zapoczątkowany przez niego sposób myślenia o nadziei kontynuowali amerykańscy pedagodzy krytyczni (Murawska 2008: 683). O nadziei społecznej można zatem mówić wówczas, gdy w przestrzeni społecznej redukowane są takie praktyki, jak: nierówności w dostępie do dóbr materialnych, kulturowych, do wolności, ograniczane są związane z tymi praktykami: wykorzystywanie, marginalizacja, wykluczenie, kolonializm kulturowy czy przemoc pod różnymi postaciami: fizyczna, symboliczna, strukturalna. W społeczeństwach zachodnich nadzieja społeczna przeżywa aktualnie podwójny kryzys: przez jednych postrzegana jest jako niedostępna, a przez innych jako niepożądana (Huber 2024). To jeden z przykładów na to, że nadzieja jest fenomenem złożonym i ambiwalentnym. Jako taka wymaga uwagi i refleksji.

Czy nadziei można uczyć?

Jennifer T. Pedrotti, odnosząc się do wyników badań empirycznych (głównie prowadzonych w kontekście modelu nadziei Charlesa R. Snydera), dowodziła, że nadzieję można – bez żadnych wysoce skomplikowanych zabiegów – stymulować (Pedrotti 2018: 107).

W modelu Charlesa R. Snydera określanym jako nadzieja na sukces, na osiągnięcie konkretnych celów, wyeksponowane są trzy elementy: stanowienie ważnych dla podmiotu celów, opracowywanie

dróg do ich osiągnięcia oraz motywacja do działania. Mamy tu do czynienia z wymiarami dynamicznymi, których rozwój może być skutecznie stymulowany. Wydaje się jednak, że to podejście nie oddaje całej złożoności nadziei. Tomáš Halík wyraził to w następujący sposób: „W każdej ludzkiej nadziei być może kryje się coś więcej niż tylko cel, do którego świadomie zmierza, choćby nawet cel ten był tak po ludzku drogi i wielki” (Halík 2010: 83).

Podejście genetyczne i rozwojowe do nadziei charakteryzuje koncepcję Erika Eriksona (Erikson 1964). Według niego nadzieja jest najbardziej nieodzowną witalnością wpisaną w całościowy rozwój. Rozwija się i wzmacnia poprzez rozwiązywanie kryzysów każdej z faz rozwoju. Nadzieja ma zawsze charakter dynamiczny. Pojawia się już w pierwszej fazie rozwoju jako rezultat rozwiązania kryzysu między podstawową ufnością a nieufnością. W następnych fazach, w efekcie przezwyciężania kolejnych kryzysów, dalej się rozwija, różnicuje i reintegruje, aby „zająć należne sobie miejsce w integracji całego układu” (Erikson 2002: 32), w tym przypadku – w osiągnięciu przez człowieka integralności w ostatniej fazie życia. Koncepcję Eriksona można więc określić wręcz jako program uczenia nadziei. Wspomaganie człowieka w pozytywnym rozwiązywaniu kolejnych kryzysów jest równocześnie uczeniem nadziei (por. Murawska 2011: 189–220).

Nauczyciel, czyli kto?

Złożoność, wielowymiarowość, dynamizm, zmienność, pokomplikowanie, które są emblematyczne dla współczesności, nie omijają również myślenia o nauczycielu. Na pytanie o to, kim jest nauczyciel, można zatem odpowiedzieć na wiele różnych sposobów, w zależności od przyjętej perspektywy poznawczej. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaproponowała trzy perspektywy: interakcyjną, instytucjonalną i kulturową (Hejnicka-Bezwińska 2009: 41–43). W perspektywie interakcyjnej widzimy nauczyciela jako podmiot, który planuje, realizuje i monitoruje interakcje społeczne z uczniami, a także z innymi podmiotami zaangażowanymi w edukację, to jest rodzicami, innymi nauczycielami, przedstawicielami administracji oświatowej, władz samorządowych czy badaczami problemów edukacyjnych. W perspektywie instytucjonalnej nauczyciel jest tym, kto realizuje rolę

zawodową zgodnie z przepisami roli i przynależnymi jej zadaniami, odpowiadając za jakość ich realizacji. W perspektywie kulturowej edukacja jest traktowana jako jedna z dziedzin kultury, zatem szkoła i nauczyciel pełnią ważne zadania w zakresie inkulturacyj. Nauczyciel to nie tylko osoba, która realizuje rolę zawodową w instytucjach oświatowych. To również osoba, która pomaga kulturę poznawać, rozumieć, tworzyć, chronić, a także przyjmować wobec niej postawę krytyczną (Nowak 2000: 248–250). Bycie nauczycielem może być zatem rozumiane bardzo szeroko.

Bliskie jest mi podejście Zbigniewa Kwiecińskiego, który twierdził, że nauczyciel to ktoś, „kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawilosci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa” (Kwieciński 2000: 265). To podejście jest mi bliskie przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, eksponuje ono nastawienie na sprawstwo rozwijającego się podmiotu w kierunku osiągania dobra własnego oraz podkreśla znaczenie tych, z którymi dzielany jest los czyni z tak rozumianego nauczyciela – nauczyciela nadziei. Po drugie, bardzo wysoko ustawia poprzeczkę wymagań wobec nauczyciela. Może im sprostać tylko ktoś o najwyższych standardach intelektualnych, prakseologicznych i etycznych.

Dlaczego Tomáš Halík?

Odpowiadając na pytania o to, dlaczego trzeba się uczyć nadziei oraz dlaczego przykładem na to, jak należy się nadziei uczyć, może być Tomáš Halík – warto najpierw przypomnieć, kim jest Tomáš Halík. Urodził się 1 czerwca 1948 roku w Czechosłowacji. Uzyskał niezwykle szerokie, głęboko humanistyczne wykształcenie. Studiował filozofię na Uniwersytecie Karola w Pradze, był uczniem Jana Patočki. Studia filozoficzne zakończył uzyskując stopień doktora. W Wielkiej Brytanii studiował filozofię religii i socjologię. Uzyskał też uprawnienia z zakresu psychologii klinicznej. Studiował także teologię. Najpierw tajnie w Pradze, a potem w Rzymie. Habiłitował się w zakresie socjologii w Uniwersytecie Karola w Pradze

oraz w zakresie teologii – na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu

Wzrastał w kraju zsekularyzowanym. Sekularyzacja czeskiego społeczeństwa ma wiele korzeni. Jest m.in. skutkiem marksistowskiego przewrotu w Czechosłowacji i brutalnej walki z Kościołem. Jedyne w kraju seminarium duchowne i stowarzyszenie księży „*Pacem in terris*” były kontrolowane i manipulowane przez państwo. Z drugiej strony sekularyzacja Czechów sięga korzeniami do czasów kontrreformacji z jej triumfalizmem, przeprowadzoną siłą rekatolicyzacją, exodusu z Kościoła wykształconych warstw społeczeństwa oraz tzw. „austrokatolicyzmu” z jego formalizmem i aliansem z cesarstwem austriackim (Příhoda 2010: 10–11; Halík 2020: 25–26). W efekcie od lat Czechy należą do jednych z najbardziej zlaicyzowanych państw w Europie. Sam Halík odnośnie do stwierdzeń o ateizmie Czechów zachowywał pewną ostrożność. Pisał: „Kiedy mówimy o czeskim ateizmie, proponuję raczej pojęcie «cosizm». To jest najbardziej rozpowszechniona wiara Czechów. «W Boga wprawdzie nie wierzę, ale coś nad nami musi być». «Cosizm» ma wiele postaci” (cyt. za: Różańska 2019: 38). Wydaje się, że takie patrzenie na czeski ateizm już jest wyrazem jego nadziei.

Nic dziwnego, że środowisko Tomáša Halíka stanowili humaniści, którzy zachowywali dystans do wszystkiego, co przekracza możliwości poznawcze rozumu, a jeśli byli pobożni, to pobożnością otwartą na transcendencję, ale „nieśmiałą” (Halík 2020: 27). Bardziej intrygujące jest to, że dojrzewające w takich okolicznościach powołanie Halíka pozwoliło mu przebyć trudną, konspiracyjną drogę do kapłaństwa (poza kontrolowanym przez państwo seminarium duchownym, a w łączności ze Stolicą Apostolską). Zakończyły ją święcenia kapłańskie, które otrzymał w Erfurcie w 1978 roku podczas prywatnej, tajnej ceremonii.

Jedenaście lat sprawował kapłaństwo w „podziemnym Kościele” wykonując – podobnie jak inni księża – różne zawody, w jego przypadku – głównie psychoterapeuty. O jego kapłaństwie nie wiedziała nawet matka. Był bliskim współpracownikiem kardynała Františka Tomáška, arcybiskupa Pragi. Współpracował też z Vaclavem Havlem, również jako jego społeczny doradca, gdy ten został prezydentem Republiki Czeskiej. Od 1990 roku do dziś pracuje jako rektor uniwersyteckiego kościoła pw. Najświętszego Salwatora w Pradze, który jest znaczącym

centrum dialogu ekumenicznego i międzyreligijnego oraz dialogu świata wiary ze światem sztuki i nauki (Halík 2020).

Jest też doktorem honorowym Uniwersytetu w Oxfordzie. W 2014 roku otrzymał Nagrodę Templetona, przyznawaną osobom, których wybitne osiągnięcia wspierają filantropijną wizję Sir Johna Templetona, czyli wykorzystanie potęgi nauki do zgłębiania istotnych pytań dotyczących natury wszechświata oraz miejsca i celu ludzkości w nim, do przekraczania barier między nauką a religią. Gościnnie wykłada na wielu uniwersytetach świata. Tomáš Halík jest cenionym nauczycielem akademickim na Uniwersytecie Karola w Pradze, gdzie do chwili obecnej wykłada religioznawstwo.

W byciu nauczycielem, podobnie jak w każdej roli, możemy wskazać dwa poziomy: (1) poziom normatywny, czyli zinternalizowane przepisy roli i wynikające z nich wyobrażenie o sposobach zachowania; (2) poziom behawioralny, czyli odgrywanie roli w odniesieniu do zachowań, które są wyznaczone przez przepisy roli (Kutrowska 2008: 54). Szczególnie ważny jest poziom behawioralny, gdyż to w nim obiektywizuje się i uzewnętrznia poziom normatywny. Ujął to trafnie Paweł VI w adhortacji apostolskiej *Evangelii nuntiandi*, wskazując, że „Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (1975).

Wydaje się, że takim świadkiem jest Tomáš Halík. Przez prawie dwie dekady – w czasach ciemnej nocy Kościoła i braku wolności w Czechosłowacji – budował tajną sieć naukowców, teologów, filozofów i studentów dla kultywowania intelektualnych i duchowych postaw, które pomogły Czechosłowacji przejść do demokracji po „aksamitnej rewolucji” roku 1989. I ocalić Kościół, ten instytucjonalny i ten rozumiany jako lud boży pielgrzymujący przez dzieje (Halík 2022: 275). Można zatem powiedzieć, że Tomáš Halík swoim życiem daje świadectwo nadziei, stając się nauczycielem, jakiego potrzebuje świat.

Czego uczy o nadziei Tomáš Halík?

Tomáša Halíka, który przebył drogę od ateizmu do religijnego zaangażowania (w świecie „naznaczonym” ateizmem i liberalizmem) i który w sposób daleki od radykalizmu czy triumfalizmu neofity

proceed dialog z ateistami, można nazwać świadkiem nadziei. Swoim życiem daje jej potwierdzenie. Nadzieja, która przenika jego myślenie o Bogu, człowieku i świecie, ujawnia się w jego życiu, ale i w tekstach książek oraz wykładów. Trudno jednak mówić tu o zwartej koncepcji nadziei. Napisał o niej ogólnie, że „skierowana ku przyszłości, będącej jej najwłaściwszym środowiskiem, jej «biosferą», uwalnia nas od ciężaru przeszłości [...], a także od trwogi i smutku z powodu ulotności i przemijalności chwili obecnej” (Halík 2010: 16). Pokazał natomiast wiele „wiązań” nadziei. Te „wiązania” przedstawię w tej części tekstu, odnosząc je równocześnie do praktyki edukacyjnej. Odniesienia będą miały charakter bardzo ogólny, z zamiarem inspirowania do namysłu nad własnymi działaniami i ich znaczeniem dla wspierania nadziei własnej i innych oraz z intencją uchronienia pracy pedagogicznej przed jej instrumentalizacją.

Halík zwraca uwagę na to, że nadzieja wymaga chronienia przed skażeniem i zafałszowaniem, przede wszystkim przed myśleniem życzeniowym i naiwnym optymizmem. Te dwa zjawiska stanowią bowiem fałszywą namiastkę nadziei (Halík 2010:17).

Myślenie życzeniowe fałszuje nadzieję, gdyż jest wyobrażaniem sobie pożądanego stanów bez faktycznego podejmowania wysiłków własnych lub innych osób, aby te stany mogłyby zaistnieć. Z kolei optymistyczne nastawienie zakłada, że sprawy potoczą się w najlepszy możliwy sposób. Optymizm może prowadzić do zaniedbywania szans i sposobności, które wymagają osobistego wysiłku, może zniechęcać do podejmowania działań lub szukania dróg do osiągnięcia pożądanego stanów, do zmiany swojej sytuacji (por. Mullin 2019: 105). Nadzieja natomiast jest siłą wytrwania również wówczas, gdy nie wszystko idzie dobrze, gdy sprawy mają się źle. Halík stwierdza bankructwo współczesnego optymizmu, który łączy z naiwną wiarą w „potęgę rozwoju naukowo-technicznego, który miał szybko i gładko usunąć wszystkie przeszkody na drodze prowadzącej niezawodnie do coraz doskonalszej i przyjemniejszej cywilizacji przyszłości” (Halík 2010: 20). Uczenie nadziei polegałoby zatem na tym, by pomagać poznawać świat oraz wspierać osoby w rozwoju procesów poznawczych, w tym krytycznego myślenia, aby rozpoznawać myślenie życzeniowe i naiwny optymizm. Nadzieja liczy się bowiem z rzeczywistością, wyrasta z wiedzy o porządku świata, pozostawiając jednak w tej wiedzy miejsce dla niepewności i dla ludzkiego „nie wiem”.

Halík zauważa i podkreśla różnicę pomiędzy nadzieją a bezczynnym oczekiwaniem na to, co uznajemy za dobro. Równocześnie przestrzega, że jeśli człowiek lokuje całą swoją nadzieję wyłącznie we własnym działaniu, to sytuuje się po stronie beznadziei (Halík 2010: 67). Ujawnia się tutaj paradoksalność nadziei. Z jednej strony wymaga ona, aby nie czekać na nią bezczynnie, aby dawać ją sobie. Z drugiej zaś strony Halík formułuje przestrożę, aby nie pokładać całej swojej nadziei w sobie samym. Zwraca uwagę na znaczenie praufności (*basic trust*), wiary w sens, która poprzedza własne poszukiwanie sensu przez podmiot. Prafność chroni przed poczuciem bycia pozostawionym samemu sobie i urzędnemu, wytworzenia czy opanowania wszystkiego przez siebie, aż do przemienienia siebie we własny produkt.

Warto tu podkreślić, że nadzieja jest czymś innym niż przekonanie o własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności jest ważne, gdyż współdecyduje o podejmowaniu określonych działań, o wysiłku wkładanym w ich realizację, o wytrwałości w działaniu i radzeniu sobie z przeszkodami. Istotne jest zatem, aby w edukacji stwarzać warunki do doświadczania własnej skuteczności. Poczucie skuteczności jest jednak węższe niż nadzieja, dotyczy ono bowiem tego, co można osiągnąć tylko dzięki własnym działaniom. Nadzieja zaś obejmuje również uznanie znaczenia okoliczności i ludzi poza kontrolą podmiotu jako czynników niezbędnych do osiągnięcia celów czy pożądanych stanów rzeczy (Mullin 2019: 191–192). W praktyce edukacyjnej sprzyjanie otwartości na nieznane i nieprzewidywalne może realizować się choćby poprzez język, którym posługują się nauczyciele (wychowawcy). Poczuciu, że świat jest otwarty na nieznane podmiotowi możliwości, może sprzyjać język pytań i zadań otwartych, o wielu możliwościach odpowiedzi i rozwiązań, język, który daleki jest od schematyzmu i konwencjonalizmu, który podważa poczucie oczywistości, skłania do refleksji i poszukiwania rozwiązań tam, gdzie ich obecności wcześniej nawet nie podejrzewano.

Odniesienie nadziei do innych ludzi przywołuje na myśl poglądy Gabriela Marcela. Według filozofa nadzieja może istnieć jedynie na poziomie MY, w żadnym razie na poziomie samotnego JA (Marcel 1984: 9). Nie dziwi zatem stwierdzenie Halíka, że nadzieja jest miejscem dialogu (Halík 2010: 79).

Jakkolwiek Halík akcentuje znaczenie dialogu człowieka z Bogiem, to przecież dialogiczność nadziei ma uniwersalny charakter i nie wyklucza relacji międzyludzkich. Wręcz przeciwnie, uczyć nadziei można wyłącznie w dialogu. Niektórzy myśliciele uważają wręcz, że poza wspólnotą nadzieja człowieka nie istnieje, gdyż ma ona charakter dialogiczny (por.: Marcel 1984; Tischner 2014: 363–373). Wojciech Zalewski wprost interpretuje filozofię dialogu jako filozofię nadziei (Zalewski 2023). Szczególnego znaczenia nabiera zatem edukacja realizowana jako dialog, w której istotne jest budowanie relacji człowieka z człowiekiem, relacji opartych na wzajemnym szacunku, na zainteresowaniu drugim i gotowości do uwzględnienia jego perspektywy, a nawet do patrzenia na sprawy z jego pozycji.

W dialogu z innym i z samym sobą istotna jest cierpliwość (Halík 2011: 193). To ona pozwala odrzucić pokusę ucieczki czy wejście na drogę zbyt łatwych rozwiązań. Halík uznaje, że cierpliwość jest cechą i owocem nadziei, a jako motto do jednej ze swych książek zacytował myśl Adel Bestavros: „cierpliwość wobec siebie samego jest nadzieją” (Halík 2011: 5). Uczenie nadziei powinno być zatem również uczeniem cierpliwości. W kulturze szybkości czy tyranii niecierpliwości, jak bywa określana terażniejszość, stanowi to duże wyzwanie. Cierpliwość wymaga unikania pospiesznych rozwiązań obliczonych na szybki efekt, bez doceniania ich jakości oraz dróg do nich prowadzących. Potrzebuje uważności i wrażliwości na świat, na siebie i na innych, a także gratyfikowania refleksyjności, odraczania przyjemności czy opierania się „tyranii chwili”.

Nadzieja wymaga również odwagi i ryzyka „zakotwiczenia się w przyszłości” (Halík 2010: 121). Halík zwraca jednak uwagę na to, że nadzieja nie żyje wyłącznie w przyszłości, ale „rzuca światło na terażniejszość” i pozwala w innym świetle zobaczyć przeszłość. Daje siłę dokonania zwrotu od przeszłości, przez terażniejszość, do przyszłości. Jednym z jej owoców jest przebaczenie, w którym przyszłość świętuje zwycięstwo nad przeszłością (Halík 2010: 127–128). Zarówno „zakotwiczenie się w przyszłości”, jak i przebaczenie wymagają odwagi. Józef Tischner, z którym Halík zapewne zgodziłby się w tej kwestii, zalecał tym, którzy „pracują wokół ludzkiej nadziei”, wręcz kuszenie do heroizmu, uznając, że zdolność do heroizmu jest wyrazem dojrzałości nadziei. I nie chodzi tu o heroizm męczeńskiej

śmierci, ale o heroizm sprostania codziennym obowiązkom, heroizm walki o wiedzę czy znoszenia bólu (por. Tischner 2014: 301).

Halík uczy również, że nadzieja nie jest cukierkowa, dekoracyjna, lecz rodzi się z ciemnej nocy kryzysu (Halík 2010: 83). Może to być kryzys religijny, ale również każdy inny. W obliczu zagrożenia, upadku, rozpacz może się rodzić i dojrzewać nadzieja głęboka, trwała i pozbawiona złudzeń. Uzupełnia również, że im większy kryzys, z tym „większej głębi może trysnąć źródło nadziei”, jakościowo zupełnie innej niż ta, która dotąd dawała kierunek i siłę (Halík 2010: 95). Sugeruje zatem, aby z każdą ludzką nadzieją postępować delikatnie i z szacunkiem, gdyż w każdej może się kryć coś więcej niż tylko cel, nawet jeśli ów cel jest tak cenny, jak własne lub najbliższych zdrowie i życie. Zwraca też uwagę, że nadziei, podobnie jak wierze, towarzyszy niepewność. Nadzieja i niepewność są jak dwie siostry, które potrzebują siebie nawzajem. W przeciwnym razie nadzieja wpadnie w przepaść cynizmu, zgorzknienia czy rozpacz (Halík 2022: 250). W odniesieniu do wiary zwraca uwagę, że jest zraniona bólem świata, że poznajemy ją po ranach (Halík 2011: 112). Wydaje się, że to samo można powiedzieć o nadziei. Istotne jest zatem, aby nie kamuflować ran i nie znieczulać bólu, ale pomagać odkrywać ich źródło i dodawać odwagi do mierzenia się z bólem i do świadomego przeżywania własnego życia. Skoro kryzys jest szansą dla nadziei, warto też uczyć, że kryzys jest nie tylko zagrożeniem, lecz także otwiera przestrzeń dla wzrastania, w tym również wzrastania ludzkiej nadziei, takiej, która nie będzie przykrojona wyłącznie do tego, co znamy i potrafimy sobie wyobrazić, ale też będzie pozbawiona nierealnych oczekiwań „nieba na ziemi”. To wzrastanie będzie możliwe wówczas, gdy stworzymy środowisko, w którym uczniowie/podopieczni będą czuć się bezpiecznie. Będą mogli mówić o swoich problemach i emocjach bez narażania się na lekceważenie, bagatelizowanie, moralizowanie czy pośpiesznie udzielane rady. Otrzymają pomoc w zakresie zrozumienia problemu, a także znalezienia i zaplanowania sposobów rozwiązania oraz ich realizowania.

Prawdziwa nadzieja, jak ją określa Halík, pojawia się wówczas, gdy w ruinę obróć się codzienne nadzieje. Są to nadzieje, „aby to czy owo nastąpiło, to czy owo przybrało dla nas pomyślny obrót, aby to czy owo ze świata przypadło nam w udziale”. Mają „zawsze

jeden cel, o jasnych zarysach i dokładnych wymiarach” i jako takie mają nieco iluzoryczny charakter (Halík 2010: 84–85).

Prawdziwa nadzieja (może trafniej byłoby określić ją jako głęboką) rodzi się z utraty zwyczajnej, powszedniej nadziei. Jej kształt jest nieokreślony, mglisty, bez wyraźnych konturów. Jest doświadczeniem transcendowania egzystencji. Halík przestrzega przed „ograniczaniem” i „przycinaniem” nadziei do rozmiarów znanego sobie świata. Ekspozuje transcendentalny charakter nadziei i zachęca do pozostawiania „otwartego okna”, do otwartości „na to, co nasze życie i świat, taki, jaki jest tu i teraz, przekracza, pogłębia i poszerza” (Halík 2022: 266–267).

Odwołując się do analiz Herberta Plüggego (Halík 2010: 84–85), lekarza i filozofa, opartych na jego bogatym doświadczeniu w pracy z osobami chorymi i umierającymi, Halík zwraca uwagę, że nadzieja jest zawsze oczekiwaniem wyzwolenia, przy czym kształt owego wyzwolenia jest nieokreślony, mglisty i zależy od wyjściowego zagrożenia. Nadzieja jest odpowiedzią na to zagrożenie i pozwala człowiekowi ochronić i zachować swą ludzką twarz. To w niej ma wyraz godność człowieka jako tego, który pokonuje lęk i którego ostatecznie, poza nim samym, nic zniszczyć nie może. Ważne jest zatem, aby godność traktować jako jedną z fundamentalnych wartości edukacji, by regulowała ona sposób odnoszenia się do drugiego człowieka oraz by wspomagany był jej rozwój u uczniów/wychowanków. To wspomaganie jest wieloetapowym procesem wymagającym rozpoznawania godności w sytuacjach życiowych, jej rozumienia, akceptacji, internalizacji i wreszcie postępowania zgodnie z nią. Wówczas nadzieja będzie dawała odpór zagrożeniom wartości, jaką jest człowiek.

Ogromna siła tkwi w nadziei i w świadectwie Tomáša Halíka o nadziei. W ostatniej, wydanej w Polsce książce napisał: „Licznym «wyobrażeniami religijnymi» na pewno pozwoliłbym przeminąć, ale nigdy nie wyrzekłbym się nadziei, również tej na życie przekraczające śmierć” (Halík 2022: 264–265).

Bibliografia

- Averill J.R., Catlin G., Chon K.K. (1990). *Rules of Hope*, New York: Springer Verlag.
- Cheavens, J.S., Feldman, D.B., Gum A., Michael S.T., Snyder C.R. (2006). *Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation*, „Social Indicators Research”, t. 77, s. 61–78, <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5553-0>
- Chrobak S. (2009). *Pedagogika nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Clayton J.M., Butow P.N., Arnold R.M., Tattersall M.H.N. (2005). *Fostering Coping and Nurturing Hope When Discussing the Future With Terminally Ill Cancer Patients and Their Caregivers*, „Cancer”, t. 103, nr 9, s. 1966–1975, <https://doi.org/10.1002/cncr.21011>
- Dixon D.D., Keltner D., Worrell F.C., Mello Z. (2017). *The Magic of Hope: Hope Mediates the Relationship Between Socioeconomic Status and Academic Achievement*, „The Journal of Educational Research”, t. 111, nr 4, s. 507–515, <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Erikson E. (1964). *Insight and Responsibility*, New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson E. (2002). *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań: Rebis.
- Filek J. (2023). *O nadziei. Historyczne i analityczne wprowadzenie do fenomenologii nadziei*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gallagher M.W., Lopez S.J. (2009). *Positive Expectancies and Mental Health: Identifying the Unique Contributions of Hope and Optimism*, „The Journal of Positive Psychology”, t. 4, nr 6, s. 548–556, <https://doi.org/10.1080/17439760903157166>
- Geiger K.A., Kwon P. (2010). *Rumination and Depressive Symptoms: Evidence for the Moderating Role of Hope*, „Personality and Individual Differences”, t. 49, nr 5, s. 391–395, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.004>
- Halik T. (2010). *Drzewo ma jeszcze nadzieję. Kryzys jako szansa*, przeł. A. Babuchowski, Kraków: Znak.
- Halik T. (2011). *Cierpliwość wobec Boga. Spotkanie wiary z niewiarą*, przeł. A. Babuchowski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Halik T. (2020). *Od „podziemnego Kościoła” do labiryntu wolności. Autobiografia*, przeł. J. Illg, Kraków: Znak.
- Halik T. (2022). *Popołudnie chrześcijaństwa. Odwaga zmiany*, przeł. T. Maćkowiak, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2009). *Nauczyciel jako podmiot zmian w oświacie*, „Debata Edukacyjna”, nr 2, s. 40–44.
- Ho S.M.Y., Lo R.S.Y. (2011). *Dispositional Hope as a Protective Factor Among Medical Emergency Professionals: A Preliminary Investigation*, „Traumatology”, t. 17, nr 4, s. 3–9, <https://doi.org/10.1177/1534765611426786>

- Huber J. (2024). *Introduction: The Political Philosophy of Hope*, „Critical Review of International Social and Political Philosophy”, t. 27, nr 6, s. 877–886, <https://doi.org/10.1080/13698230.2024.2344380>
- Kashdan T.B., Pelham W.E., Lang A.R., Hoza B., Jacob R.G., Jennings J.R., Blumenthal J.D., Gnagy E.M. (2002). *Hope and Optimism as Human Strengths in Parents of Children With Externalizing Disorders: Stress is in the Eye of the Beholder*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, t. 21, nr 4, s. 441–468, <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.441.22597>
- Kortte K.B., Stevenson J.E., Hosey M.M., Castillo R., Wegener S.T. (2012). *Hope Predicts Positive Functional Role Outcomes in Acute Rehabilitation Populations*, „Rehabilitation Psychology”, t. 57, nr 3, s. 248–255, <https://doi.org/10.1037/a0029004>
- Kozielecki J. (2006). *Psychologia nadziei*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kutrowska B. (2008). *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel. Misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 49–60.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z. (1998). *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15–50.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Lundqvist C., Gustafsson H. (2017). *Hope and Optimism in Sport*, [w:] A. Brady, B. Grenville-Cleave (red.), *Positive Psychology in Sport and Physical Activity*, London: Routledge, s. 78–91.
- Marcel G. (1984). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przeł. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mullin A. (2019). *Nurturing Hope to Support Autonomy: The Role of Early Childhood Educators*, [w:] R. Langford (red.), *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, London: Bloomsbury Academic, s. 185–202.
- Murawska A. (2008). *Edukacja w trosce o nadzieję człowieka*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 679–700.
- Murawska A. (2011). *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Murawska A. (2016). *Nadzieja jako dominanta pomocy osobom terminalnie chorym*, „Świat i Słowo”, nr 1(26), s. 127–139.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak M. (2013). *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, t. 31, nr 1, s. 25–44.
- Ong A.D., Standiford T., Deshpande S. (2018). *Hope and Stress Resilience*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 255–284.
- Paweł VI (1975). *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi”. O ewangelizacji w świecie współczesnym*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/adhortacje/evangelii_nuntiandi.html [dostęp: 1.09.2024].
- Pedrotti J.T. (2018). *The Will and the Ways in School: Hope as a Factor in Academic Success*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 107–115.
- Příhoda P. (2010). *Czeši i Polacy, ich wiara, pobożność i wzajemne relacje*, cz. II, przeł. T. Dostatni, „Tanew”, nr 7(265), s. 10–12.
- Rasmussen H.N., O’Byrne K.K., Vandament M., Cole B.P. (2018). *Hope and Physical Health*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 159–168.
- Ricoeur P. (1991). *Podług nadziei*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Ritschel L.A., Sheppard C.S. (2018). *Hope and Depression*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 209–219.
- Różańska A. (2019). *(A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej?* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(10), s. 38–54, doi: 10.15804/em.2019.01.02
- Skarga B. (1998). *Jak pytać o nadzieję?*, „Kontrapunkt. Magazyn Kulturalny Tygodnika Powszechnego”, nr 3.
- Snyder Ch.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There From Here*, New York: Free Press.
- Stefańska-Klar R. (2012). *Nadzieja i jej znaczenie u dzieci i młodzieży. Między psychicznym dobrostanem a rezylencją*, [w:] M. Fula, M. Martinek, I. Bienkowska (red.), *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*, Praha: Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, s. 69–78.
- Stoddard S.A., McMorris B.J., Sieving R.E. (2011). *Do Social Connections and Hope Matter in Predicting Early Adolescent Violence?*, „American Journal of Community Psychology”, t. 48, nr 3–4, s. 247–256, <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9387-9>
- Tischner J. (2014). *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak.
- Tomasz z Akwinu (1967). *Suma teologiczna*, t. 10: *Uczucia*, przeł. F. BednarSKI, Londyn: Veritas.

- Trzebiński J., Zięba M. (2004). *Basic Hope as a World-view: An Outline of Concept*, „Polish Psychological Bulletin”, t. 35, nr 33, s. 173–182.
- Uusiautti S., Määttä K. (2016). *Success at Work is about Engagement and Hope*, [w:] S. Uusiautti, K. Määttä (red.), *The Basics of Caring Research: Bold Visions in Educational Research*, Rotterdam: SensePublishers, s. 33–44.
- Zalewski W. (2023). *W poszukiwaniu nadziei. Szkice filozoficzne*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Murawska, prof. US
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
mail: anna.murawska@usz.edu.pl