

Anna Murawska*

GDZIE JEST ZIEMIA OBIECANA EDUKACJI? KONTEKST EDUKACJI AKADEMICKIEJ

WHERE IS THE PROMISED LAND OF EDUCATION? THE CONTEXT OF ACADEMIC EDUCATION

ABSTRACT: The article, referring to the texts of the modern humanities, reflects on academic education. The thesis of the decline in the quality of academic education, especially in connection with its massification, was taken as a starting point. Using the metaphor of the promised land, indicated was the need to search for values and goals that will give meaning to the activities of the main actors of the educational scene and deeply involved in them, to stop an “educational disaster”. Reference was made to the idea of utopian thinking and its importance in culture was pointed out. It was framed as an act of value affirmation necessary for society to exist. This is because inherent to human nature is the need to direct towards the future and create bold projections of it. In this context, assisting humans in the development of hope was proposed as a source for deriving the goals of academic education. Hope was framed as one of the basic components of the nature of human existence, and its intervening character was highlighted. Hope integrates what is from *this* world with that which belongs to the *other* world. A person goes beyond the horizon of everyday life, beyond what is certain, known, safe, and opens up to non-temporality, to the infinite, to transcendence. Hope was also put in the perspective of the road to the promised land. In this context, courses of action were proposed to support a person in building hope for himself/herself and for those with whom they share a fate. Presumably, at the same time, they inhibit the transformation of universities into educational enterprises. The traps of hope, false hopes that is, are also pointed out. Creating the illusion of freedom, of omnipotence, they anesthetize anxiety and despair, taking away opportunities to go beyond the familiar and discover new possibilities. The role of the desert in the journey to the promised land was also emphasised.

KEYWORDS: academic education, hope, metaphor of the promised land and desert.

ABSTRAKT: W artykule – nawiązując do tekstów współczesnej humanistyki – podjęto refleksję nad edukacją akademicką. Za punkt wyjścia przyjęto tezę o spadku jakości edukacji akademickiej, szczególnie w związku z jej umasowaniem. Posługując się metaforą ziemi obiecanej, wskazano potrzebę poszukiwania wartości i celów, które nadadzą sens działaniom głównych aktorów edukacyjnej sceny i głęboko w nie się zaangażują, pozwolą zatrzymać „edukacyjną katastrofę”. Odniesiono się do idei myślenia utopijnego. Wskazano jego znaczenie w kulturze. Zostało ono ujęte jako akt afirmacji wartości nieodzownej do tego, aby społeczeństwo mogło istnieć. Nieodłączną cechą ludzkiej natury jest bowiem potrzeba skierowania ku przyszłości i tworzenia śmiałych jej projektów. W tym kontekście zaproponowano wspomaganie człowieka w rozwoju nadziei jako źródło wyprowadzania celów edukacji akademickiej. Nadzieja została ujęta jako jedna z podstawowych składowych charakteru ludzkiej egzystencji. Uwypuklono jej ingerujący charakter. Zostaje w niej zintegrowane to, co z „tego” świata, z tym, co przynależy do „innego” świata. Człowiek wykracza poza horyzont codzienności, poza to, co pewne, znane, bezpieczne i otwiera się na nieczasowość, na nieskończoność, na transcendencję. Nadzieję ujęto również w perspektywie drogi do ziemi obiecanej. W tym kontekście zaproponowano

* Anna Murawska – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Historii i Teorii Wychowania, anna.murawska@usz.ed.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>.

kierunki działań, które wspierają człowieka w budowaniu nadziei dla siebie i dla tych, z którymi dzielimy los, a równocześnie hamują przekształcanie uczelni w przedsiębiorstwa edukacyjne. Wskazano również pułapki nadziei, fałszywe nadzieje, które tworząc złudzenie wolności, omnipotencji, znieczulają na niepokój i rozpacz, odbierając szanse na wychodzenie poza to, co znane i odkrywanie nowych możliwości. Zaakcentowano też rolę pustyni w drodze do ziemi obiecanej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja akademicka, nadzieja, metafora ziemi obiecanej i pustyni.

Edukacja akademicka jako szczególna praktyka społeczna

W tekście ujmuję edukację szeroko, jako ogół procesów, tych instytucjonalnych i poza-instytucjonalnych, wspomagających człowieka w rozwoju, w wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stawał się świadomym i twórczym członkiem wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej, globalnej oraz by stawał się zdolny do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości, by był zdolny do rozwijania własnego ja (Kwieciński, 1998: 37-38). Ten sposób rozumienia edukacji wydaje się na tyle uniwersalny, że obejmuje wszystkie jej poziomy, w tym edukację akademicką.

Przeobrażenia systemowe w Polsce po 1989 r. przyniosły rozliczne zmiany, również zmiany w szkolnictwie wyższym. Miały one charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Powstało wiele szkół wyższych, które otworzyły szanse na zaspokojenie aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Z roku na rok rosła liczba studentów oraz absolwentów, wzrastał współczynnik skolaryzacji i zwiększał się ogólny poziom wykształcenia Polaków. Niemalże równocześnie pojawiły się i wciąż się nasilają głosy krytyczne wobec edukacji w szkołach wyższych. Umasowieniu towarzyszyło bowiem obniżenie jakości kształcenia, w tym także odejście od szerokoprofilowej edukacji intelektualistów w kierunku wąskiego kształcenia specjalistycznego. Ponadto zasady oceny jakości pracy uczelni zogniskowane na „produkcji naukowej” nie zachęcały do troski o jakość edukacji. Nie zmieniło tego wprowadzenie do algorytmu podziału dotacji podstawowej dla uczelni akademickich tzw. wskaźnika dostępności dydaktycznej, czyli stosunku liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich. Spadek jakości edukacji (nie tylko akademickiej osiągnął taką skalę, że prowokuje do formułowania tez o epidemii głupoty (Kwieciński, 2016: 7), o rozprzestrzenianiu się idiokracji (Morbitzer, 2018) czy o nasilających się analfabetyzmach: intelektualnym, moralnym i społecznym (Król, 2019). Ostatnie lata, na których piętno odcisnęły pandemia oraz tocząca się tuż za granicą Polski wojna, z jednej strony – uwydatniły jeszcze bardziej znaczenie edukacji, z drugiej zaś – bezlitośnie odsłoniły jej słabości. Równocześnie palącymi uczyniły pytania o to, jaka powinna być edukacja akademicka, aby nie tylko pozwalała rozwiązywać problemy o charakterze technicznym, lecz także – a może

przede wszystkim – pomagała człowiekowi radzić sobie w sytuacjach niepewności, nieprzewidywalności, kryzysu, które na stałe wpisały się w naszą codzienność, by pomagała stawać się członkiem światowej wspólnoty, budującym prawdziwie dialogiczną i refleksyjną kulturę demokratycznego społeczeństwa (Nussbaum, 2008: 314).

Ziemia obiecana jako metafora

Metafora ziemi obiecanej ma długą tradycję w humanistyce. To biblijne odniesienie do ziemi Kanaan obiecanej potomkom Jakuba reprezentowało nową, fizyczną przestrzeń, w której stary porządek społeczny miał zostać zmieniony i z której miały się wyłonić zupełnie nowe możliwości (Lewis-McCoy, 2014: IX). Jacques Derrida proponował: „[...] wymieńmy obecnie z imienia trzy miejsca: wyspę, Z i e m i ę O b i e c a n ą [podkr. Autora], pustynię. Są to trzy miejsca aporetyczne: bez wyjścia lub pewnej drogi, bez szlaku ani kresu, bez zewnątrz, którego mapa byłaby przewidywalna, a program polityczny. Te trzy miejsca są metaforą naszego horyzontu, tu i teraz” (Derrida, 1999: 14). Dwa ostatnie wydają się dobrą metaforą dla analiz dotyczących edukacji akademickiej. W tym miejscu odniosę się do ziemi obiecanej. Do metafory pustyni powrócę w końcowej części tekstu.

Ziemia obiecana to miejsce upragnione, szczególnie pożądane. To ziemia żyzna, a więc urodzajna, bogata i pełna obfitości. To tam można liczyć na wytchnienie, na realizację celów, na spełnienie. Tam ziemia dotyka nieba. Lokalizacja ziemi obiecanej nie jest doprecyzowana, dookreślona. Można mieć tylko (albo aż) nadzieję, że istnieje. A jeśli istnieje, to i tak jest trudna do zdobycia. Ziemia Kanaan – jak czytamy w Biblii (2008: Joz. 13: 3) – były bowiem w posiadaniu potężnych ludów, które broniły do nich dostępu. Wędrowka do ziemi obiecanej, co ważne, nie jest wynikiem wygnania, ale niezadowolenia z tego, co jest, poszukiwania nowego, lepszego.

Umieszczając ziemię obiecaną, *terra repromissionis*, w tytule tekstu, nie chodziło mi o to, aby na rzeczywistość, która uległa desakralizacji, rzutować inny porządek. Ziemia obiecana jest metaforą. Według Derridy jest miejscem bez wyjścia, zatem odniesienie się do niej może być dość ryzykownym zabiegiem. Sądzę jednak, że metafora ta coś istotnego mówi o naszym byciu w świecie, o kulturze, a także o edukacji w ogóle, w tym o edukacji akademickiej. Wobec tego ryzyko jest warte podjęcia. W tym względzie istotny wydaje się pogląd Paula Ricoeura, wedle którego metafora nie jest ozdobnikiem dyskursu, wnosi do niego więcej niż tylko wartość emotywną, ponieważ oferuje nową informację, mówi nam coś nowego o rzeczywistości (Ricoeur, 1989: 133).

Nadzieja na ziemię obiecaną

Symbolika ziemi obiecanej wprost i bezpośrednio doprowadza do kategorii nadziei, ta bowiem odnosi się do czegoś, co jest upragnione i pożądane oraz czemu towarzyszy niepewność, bo choć jest możliwe do zdobycia, to jednak bardzo trudne, wymagające wysiłku, w zasadzie bez możliwości wcześniejszego szacowania stopy zwrotu inwestycji.

Nadzieja pojawia się tu pod kilkoma postaciami. Jest to najpierw nadzieja na to, że taka ziemia w ogóle istnieje. Jeśli tę nadzieję mamy, potrzebna jest nadzieja na to, że możemy ziemię obiecaną odkryć i zdobyć, a raczej odkrywać i zdobywać, bo przecież nie da się na trwale usunąć ryzyka, że dmuchamy tylko balon fałszywej nadziei, który wcześniej czy później z hukiem pęknie. I wcale nie jest łatwo o taką nadzieję, szczególnie, że co i rusz zostaje odtrąbiony jakiś koniec – koniec historii, koniec człowieka, koniec nauki i pracy, a nawet koniec świata. Można by zatem sądzić, że pozostaje tylko naśladować, podążać, kopiować, a nawet pozorować, dokonując co najwyżej kosmetycznych korekt w zastanym stanie rzeczy, które to działania – wobec schyłkowości świata – mogą być jedynie tanatokosmetyką. W edukacji lista działań pozornych, imitacyjnych, maskujących niezdolność do opracowania i zrealizowania dalekosiężnej wizji, dokonania transformacji, a równocześnie pogłębiających degenerację aktualnego stanu jest bogata. We wstępie do raportu: „Młodzi 2018” Krystyna Szafraniec podsumowała je krótko: „Gdziekolwiek spojrzymy, tam edukacyjna katastrofa” (Szafraniec, 2018: 15). W odniesieniu do edukacji akademickiej ani kolejne ustawy, ani zmiany nazw komisji akredytacyjnej, ani zadekretowanie „doskonałości edukacji akademickiej” nie przyniosły poprawy sytuacji. Wręcz odwrotnie, w uczelniach wyższych mamy do czynienia z „nowym barbaryzmem”, czyli wypieraniem etosu przez wyścig, nie tylko w sferze naukowej, o czym pisał Andrzej Blikle (Blikle, 2021), lecz także w sferze edukacji.

W tej sytuacji, nie podejmując ryzyka poszukiwania i zdobywania ziemi obiecanej, pozostaniemy tu, gdzie jesteśmy, i tacy, jacy jesteśmy, w bezwładzie i bezruchu. I nie zmieni tego coraz większe zaabsorbowanie i coraz intensywniejsza krzątanina wokół najprzeróżniejszych spraw. One tworzą jedynie pozór ruchu i zmiany, znieczulają nudę, będącą brakiem wrażeń istotnych egzystencjalnie, takich, które pozwalają coś przeżyć, odkryć, zrozumieć, działać, stworzyć. W takiej sytuacji trzeba liczyć się z konsekwencjami, na które uczuła Erich Fromm w *Anatomii ludzkiej destrukcyjności* (Fromm, 2019: 279). Brak wartości i celów, które powiedzą dokąd zmierzać i które głęboko zaangażują w działanie, może doprowadzić do zachowań patologicznych, destrukcyjnych. W skrajnych przypadkach, pisał Fromm, zabijanie staje się sposobem doświadczania tego, że się jest oraz że jest się w stanie coś działać w świecie i wyrzucić wrażenie na innym człowieku.

Tu widzę też istotne odniesienie do tego, co Peter Sloterdijk w *Pogardzie mas* (Sloterdijk, 2012) nazywa Heideggera „nadzwyczajnym portretem spłowiełej jaźni Się”. W świecie bez nadziei „[...] Się ustanawia swą właściwą dyktaturę. Używamy sobie i bawimy się tak jak się używa; czytamy, patrzymy i wydajemy sądy o literaturze i sztuce, tak jak się patrzy i sądzi; [...] uznajemy za «oburzające» to, co się za oburzające uznaje [...]. Opinia publiczna zaciemnia wszystko i tak zakryte podaje jako znane i każdemu dostępne” (Heidegger, 2013: 162-163). I dalej: „[...] każdy jest inny i nikt sobą samym. Się to *Nikt*” (Heidegger, 2013: 164). To właśnie Nikt, odwołując się raz jeszcze do Fromma, chce czasem, a dzisiaj może nawet dość często, przede wszystkim wyrzucić wrażenie na świecie i innym człowieku. Własne istnienie traktuje prowizorycznie, bez intencji podejmowania prób sprostania życiu we wszystkich jego warunkach i okolicznościach. A przecież edukacja na każdym poziomie, w szczególności edukacja akademicka powinna prowadzić do rozwoju niezależnego i refleksyjnego myślenia oraz zdolności krytycznego osądu. Ma bowiem sens znacznie szerszy i głębszy niż tylko opanowanie wiedzy i sprawne działanie zaspokajające partykularne interesy właściciela dyplomu.

Nadzieja czy utopia?

Nadzieja na odkrywanie ziemi obiecanej wręcz narzuca odniesienie się do dyskursów utopizmu. Zawsze ryzykownych. Ryzyko związane jest najpierw z samym językiem, w którym jesteśmy zakorzenieni i który nie jest prostym narzędziem komunikowania się, ale żywiołem, w którym i poprzez który rozgrywa się życie człowieka.

W potocznych komunikatach interakcyjnych utopia oznacza zwykle miejsce, którego nie ma, z nadanym pejoratywnym znaczeniem, podczas gdy etymologicznie utopia to również dobre miejsce. Niemala argumentów przeciw utopizmowi dostarcza historia myśli społecznej. Są one opisane w literaturze (Włodarczyk, 2017), więc nie ma potrzeby szczegółowo ich tutaj omawiać. Chcę natomiast zwrócić uwagę na to, że dziś nierzadko pojawiają się poglądy krytyczne wobec „ślepoty” na utopię i uzasadniające wręcz konieczność myślenia utopijnego i – co ważne – ich autorzy reprezentują odmienne nurty filozoficzne i światopoglądowe. Można tu wskazać choćby Davida Riesmana (Riesman, 1947: 2011), Lymana T. Sargenta (Sargent, 2010) czy Józefa Tischnera (Tischner, 2020). Ten pierwszy wskazywał:

Odrodzenie tradycji myślenia utopijnego wydaje mi się jednym z ważnych zadań intelektualnych współczesności. [...] potrzeba myślenia, które stawia nas wobec wielkich nadziei i wielkich planów, nie jest tak oczywista. A przecież bez wielkich planów trudno, a często wręcz samobójczo, tworzyć małe. Takie utopijne myślenie wymaga tego, co nazwałem „nerwem porażki”, to znaczy zdolności do stawiania czoła możliwości porażki bez poczucia moralnego zdruzgotania (Riesman, 1947: 173).

Dzieje się tak być może dlatego, że żyjemy w czasach, w których pragmatyczny dyskurs usiłuje nas zaadaptować do rzeczywistości, nie biorąc pod uwagę naszych oczekiwań co do tej rzeczywistości i wartości w niej lokowanych. Józef Tischner przekonywał, że nie powinniśmy źle myśleć o utopii. W utopii bowiem upatrywał zespołu tych wartości, bez których człowiek nie tylko nie potrafiłby w konkretnym miejscu i czasie zrozumieć człowieka, ale nawet nie potrafiłby w pełni czuć się sobą (Tischner, 2020). To wartości są sygnaturą utopii i one poświadczają jej wartość, człowiek bowiem jest nie tylko istotą racjonalną, ale i aksjologiczną. Myślenie utopijne to akt afirmacji wartości. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że jest ono nieodzowne, jeśli społeczeństwo ludzkie ma istnieć.

Ideę myślenia utopijnego postulują i podejmują pedagodzy krytyczni, przy czym to, co proponują, ma charakter otwarty i raczej odnoszący się do formy, treść pozostawiając kwestią redefiniowalną. Podejście rozwijane na gruncie pedagogiki krytycznej pozwala przewyżczyć przynajmniej niektóre wątki krytyki myśli utopijnej. Konkretny kształt edukacji na każdym jej poziomie nie ma być arbitralnie ustalony, lecz permanentnie negocjowany i zgodnie z przebiegiem dialogu rekonstruowany i przebudowywany. Ma być kwestią otwartą, pozbawioną ostatecznej wizji i zupełnego spełnienia. Aktualnie wynegocjowany powinien być dynamicznym, dającym nadzieję stadium prowadzącym do wielu stadiów następnych. Drogowskazem i drogą zarazem, tak jak to pokazywał Ernst Bloch, do którego nawiązywali pedagodzy krytyczni. Gdy strumień z przeszłości przepływa przez teraźniejszość i płynie w przyszłość, gwarantuje, że realizacja utopijnego zamierzenia czy planu nie ma charakteru wywrotowego. Utopia staje się wówczas drogowskazem jasnej tradycji (Bloch, 1984).

Poszukiwanie jednego i stałego rozwiązania dla wszystkich problemów w rzeczywistości pozbawia rozwiązań i nadziei. Jest podążaniem za złudzeniem, które zamyka na poszukiwania i możliwości, proponuje świat zamknięty, zastygły, oferuje „smutek spełnionych baśni”. Nadzieja odwrotnie, świat otwiera, otwiera na rozwój, możliwości, przebudzenie, bo sama – jak określił ją Paul Ricoeur (Ricoeur, 1991: 288) – jest namiętnością do możliwości. Tej namiętności w sposób szczególny powinniśmy oczekiwać zarówno od nauczycieli, jak i studentów, głównych aktorów edukacyjnej sceny.

Aldona Jawłowska (Jawłowska, 1975), odnosząc się do koncepcji utopii wyrosłych na gruncie kontrkultury, pisała o utopii permanentnej, utrzymującej myślenie i wyobraźnię w ruchu. Ten ruch myśli i wyobraźni zapobiega grożącej dogmatyzmem petryfikacji obrazów każdego nowego porządku. To w tym ruchu tkwi obietnica i nadzieja. W tym, aby mieć śmiałość, pomyśleć niemożliwe do pomyślenia, a jednak działać w ramach realistycznych możliwości. Zdaniem Tischnera utopijne projekty jutra są i pozostaną trwałym towarzyszem życia społecznego, gdyż to one właśnie nieustannie problematyzują naszą społeczną faktyczność i same są potem przez tę faktyczność problematyzowane

(Tischner, 2020). Rzecz w tym, aby projekty te miały, jak pisał w odniesieniu do utopii epistemologicznych Leszek Kołakowski (Kołakowski, 2011), charakter regulatywny, nie zaś konstytutywny, czyli konstruujący idealny porządek. Traktowanie ich jako idei konstytutywnych jest niepotrzebne, iluzoryczne i niebezpieczne zarazem. Niepotrzebne, bo wbrew różnorodności i zmienności świata i form ludzkiego bytowania, kanonizuje jakiś jeden stan, prowadząc do stagnacji, czyniąc świat beznadziejnym. Niedoceniając zmienności natury człowieka, prowadzi do jego odczłowieczenia aż do unicestwienia. Iluzoryczne, gdyż świat, w którym możliwe jest pogodzenie wszystkich wartości i celów, wydaje się być poza ludzkim zasięgiem. Niebezpieczne zaś dlatego, że dla skonstruowania idealnego świata ludzie są skłonni zapłacić najwyższą cenę, choćby cenę ludzkiej wolności. Traktowanie ich jako idei regulatywnych pobudza pasję myślenia i poszukiwania, a to stanowi przecież warunek trwania kultury i człowieka. Ludzka potrzeba skierowania ku przyszłości, myślenia o niej, tworzenia różnych jej projektów i życia nią są przecież nieodłączną cechą natury człowieka.

Natomiast teoretyczne wyobrażenie przyszłości to wyobrażenie, które jest warunkiem wstępnym wszystkich wyższych poczynań kulturowych człowieka. [...] Jest czymś więcej niż zwykłym oczekiwaniem. Staje się imperatywem życia ludzkiego. Imperatyw ten sięga poza bezpośrednie, praktyczne potrzeby człowieka – w najwyższej formie sięga poza granice empirycznego życia człowieka. Jest symboliczną przyszlōścią człowieka, która odpowiada jego symbolicznej przeszłości i stanowi jej ścisłą analogię (Cassirer, 2017: 91).

Nie chodzi zatem o to, aby całkowicie odrzucić przeszłość, zniszczyć ją i obrócić w gruzy, lecz by mieć wizję przyszłości. Ernst Cassirer tę symboliczną przyszłość nazwał przyszłością „proroczą”, czyli taką, która nie jest wyłącznie konsekwencją przewidywania, nie jest zwykłym faktem empirycznym, prostym przedłużeniem przeszłości i teraźniejszości, lecz należy dostrzegać w niej „zadania etyczne i religijne [podkr. Autora]” (Cassirer, 2017: 91) o integrującym człowieka i świat znaczeniu. Misją utopii jako wyobrażenia przyszłości o charakterze regulatywnym jest zrobić miejsce możliwości, dając tym samym wyraz niezgodzie na istniejący stan rzeczy. W ten sposób możemy pokonać własną inercję, bezsilność, bezradność oraz bezwład istniejącego stanu rzeczy, a także nabyć umiejętności przekształcania świata. W przeszłości nie kto inny jak elity intelektualne definiowały istotne problemy świata i podtrzymywały znaczenie etosu, który zobowiązywał do myślenia oraz działania w kategoriach wspólnego dobra. Tymczasem dziś edukacja akademicka dryfuje w kierunku technokratyzmu edukacyjnego, dokonując marginalizacji „myślenia poprzez wartości» i «poprzez człowieka» – z pełnym uwzględnieniem jego podmiotowości, duchowości, kultury osobistej, człowieczeństwa, *humanum*” (Szmyd, 2020: 19). W rezultacie studenci posiadają informacje dzięki Google, nie są samotni dzięki Facebook, a dzięki Minecraft mają poczucie sprawstwa.

Wartości, cele, refleksyjność

Jak Czytelnik mógł się od samego początku domyślać, nie wiem, gdzie jest ziemia obiecana edukacji w akademii. Nie jestem na tyle zuchwała, aby tak twierdzić. Chcę natomiast powiedzieć, że widzę potrzebę jej poszukiwania i nazywania. Bliska jest mi myśl Józefa Tischnera (Tischner, 2020) wskazująca na potrzebę tworzenia śmiałych projektów jutra, które odsłonią najistotniejsze, fundujące sens wartości. Równocześnie będą problematyzować edukacyjną rzeczywistość, same będą zwrrotnie problematyzowane. Realizowanie wartości nie jest przecież przenoszeniem tego, co idealne do świata realnego, lecz kształtowaniem realnej praktyki według tych wartości. Coraz częściej, w obawie przed posądzeniem o dogmatyzm czy uzurpatorstwo, o ideologiczną dominację, rezygnujemy z jednoznacznego opowiadania się za określonymi wartościami, wycofujemy się z wyraźnego formułowania celów, a przecież redefiniować możemy tylko to, co już jakoś zdefiniowane zostało, rekonstruować to, co skonstruowane jest.

Ziemia obiecana to *promised land*, czyli *pro missio*, a misja to działanie, które wyrasta z wartości. Są one od niej nieodłączne. Jeśli ich nie nazwiemy, wówczas na polu deklarowanej niekonkluzywności, a nawet aksjologicznej pustki, Heideggerowskie *Się* będzie ustanawiało swoją właściwą dyktaturę. Masę o charakterze *Się* cechuje bowiem – jak charakteryzował ją Heidegger – stale obecna, „niepostrzeżenie przejęta dominacja innych”. Dominacja ta jest dość przewrotna, bo jeśli samemu należy się do innych, utrwała się ich władzę. Masa – twierdził noblista Elias Canetti – blokuje upodmiotowienie, choć sprytnie zachowuje pozory emancypacji i podmiotowości (Canetti, 1996: 19). Człowiek staje się wówczas strażnikiem swoich własnych kajdan, trafia, jak to określa Fromm, „do piekła samouwięzienia”, nie będąc zdolnym do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, a przecież o takie umiejętności konsekwentnie dopominają się pedagodzy.

Wobec możliwości owego samouwięzienia istotne wydaje się upominanie o „zewnątrzność”, o wychodzenie poza obecne granice, aby uzyskać inną perspektywę oglądu tego, co się dzieje. Rzecz w tym, aby widzieć to, co rzeczywiste, ale też określić to, co możliwe. Ta zdolność różnicowania tego, co rzeczywiste i co możliwe – to typowo ludzka zdolność, z której nie zawsze robimy użytek. Chcąc jednak wyjść poza granice, trzeba je najpierw zobaczyć takimi, jakimi są, stąd tak istotna jest praktyka refleksyjności. Bez niej człowiek staje się podatny na zafałszowania i iluzje, daje się łatwo uwieść fałszywym prorokom, a nawet staje się prorokiem dla samego siebie, jak człowiek masowy José Ortega y Gasset (Gasset, 2002). Uznając siebie za uosobienie doskonałości, blokuje swoje rozwojowe możliwości i nadzieje, odbiera szanse na transcendencję, która nie musi przecież odwoływać się wyłącznie do osobowego Boga. Może być rozumiana jako

odejście od skupienia na samym sobie, otwarcie na świat, skierowanie ku związkom z innymi ludźmi, ku wspólnocie.

Nadzieja. *Fides et ratio*

Bez ryzyka popełnienia błędu można powiedzieć, że nadzieja „od zawsze” intrygowała człowieka, stanowiła przedmiot jego refleksji i badań. Rozpoznają ją teolodzy (Elliot, 2017; Moltmann, 2021), filozofowie (Marcel, 1984; Filek, 2018), psychologowie (Erikson, 1994; Lopez 2014; Seligman, 2018), a także pedagodzy (Murawska, 2011; Śliwerski, 2017; Freire, 2021). Jest traktowana jako uczucie, jako postawa wobec życia i świata, jako struktura poznawcza, jako poczucie, które lokuje się w sferze tego, co świadome i nieświadome, jako swoiste nastroyenie, które nie ma przedmiotu, a także jako cnota teologalna (por. Murawska, 2011: 54-57). Niezależnie od różnych sposobów definiowania nadziei, badacze zgodni są co do tego, że jest to fenomen złożony, wielowymiarowy, o niezwykłym, wręcz fundamentalnym znaczeniu w życiu człowieka (por. Małkiewicz, 2019). Łączona jest ona ze zdrowiem fizycznym i psychicznym człowieka oraz radzeniem sobie w sytuacji choroby (Hill, Feudnter, 2018; Rapoff, Freche, 2018). Badaniami potwierdzone jest jej znaczenie dla sukcesów edukacyjnych i zawodowych, a także sportowych (Lopez, 2014; Lundqvist, Gustafsson, 2017).

Wydaje się, że tym, co dla nadziei znamienne, jest jej integrujący charakter. Przekraczając granice, integruje to, co rozdzielone. W nadziei zintegrowane zostają różne wymiary życia człowieka: poznawczy, motywacyjny, emocjonalny, temporalny. W niej sprzymierza się to, co indywidualne, podmiotowe z tym, co społeczne (świadek nadziei, powiernik nadziei, bycie nadzieją Innego). W niej też przeszłość łączy się z teraźniejszością i przyszłością. Choć kieruje się ku temu, co przyszłe, co jeszcze-nie, to wyrasta z tego, co przeszłe i teraźniejsze. Ponadto w nadziei nadprzyrodzony porządek, w którym cnota nadziei jest udzielana przez Boga jako łaska, wkracza w refleksję nad dobrem, prawdą, sensem, które są źródłowe dla ziemskich nadziei. To ona otwiera się na wiarę, ale także miłość, w której i poprzez którą spełnia się ludzkie życie. W nadziei uobecniają się i uzewnętrzniają wiara i rozum. Zostaje w niej zintegrowane to, co z „tego” świata, z tym, co przynależy do „innego” świata. Człowiek wykracza poza horyzont codzienności, poza to, co pewne, znane, bezpieczne i otwiera się na nieczasowość, na nieskończoność, na wieczność.

Odnosząc się do symboliki ziemi obiecanej, można potraktować nadzieję jako podmiotowe nastawienie wobec życia, które – przyjmując za Erikiem Eriksonem (Erikson, 1994) – ma trzy wymiary. Po pierwsze, jest to kondycja człowieka, dla której istotne jest odczucie, a nie treści, jakie się nań składają. Jest to nadziejność, swoiste nastroyenie, które nie ma przedmiotu, więc które nie kończy się wraz ze spełnieniem różnorodnych

przedmiotowych nadziei (Filek, 2018). Po drugie, jest to koncepcja siebie, kiedy człowiek opisuje siebie jako osobę zdolną do poszukiwania, stawiania i realizowania celów i zadań. Po trzecie, jest to kompetencja do działania, która obiektywizuje się poprzez poszukiwanie alternatywnych sposobów myślenia, działania. Ten Eriksonowski model nadziei znakomicie dopełnia Lech Witkowski (Witkowski, 2009). Odniesieniem do trzech poziomów rozwoju z modelu Kohlberga, pokazuje trzy oblicza nadziei: jako realizację interesu (może się uda), sprostanie zadaniu (potrafię wypełnić powinności) i odkrywanie wartości autotelicznych (temu warto się poświęcić). Te trzy oblicza można uznać też za poziomy dojrzałości nadziei, przy czym – pragnę to podkreślić – na ostatnim, najwyższym poziomie, nadzieja odnosi się do autotelicznych wartości i jest udzielaniem odpowiedzi na pytanie o to, czemu warto się poświęcić.

Nadzieja drogą do ziemi obiecanej

Jeśli przyjąć, że nadzieja – jak proponuje Jacek Filek – jest jedną z podstawowych składowych charakteru ludzkiej egzystencji (Filek, 2018), która w istotny sposób decyduje o byciu człowiekiem, chroni przed tym, co człowieka degraduje i niszczy, to można powiedzieć, że edukacja akademicka tak organizowana i realizowana, aby jej uczestnicy zwracali się ku nadziei i aktywnie ją pozyskiwali w osobistym wysiłku, mogłaby wskazywać kierunek, w którym należy szukać ziemi obiecanej. Edukacja akademicka powinna bowiem sprostać ludzkiej kondycji, w którą wpisane są godność, wolność, rozwój i transcendowanie tego, co jest, oraz sytuacji człowieka w świecie z jej nieprzewidywalnością, niepewnością i pokomplikowaniem. Trudność polega jednak na tym, że nie można tu mówić o jakimś przepisie postępowania, o opracowaniu i zaimplementowaniu procedur. Byłoby to wbrew samej nadziei, która jest dynamiczna, zakłada zmienność, brak pewności, niczego nie zamyka, a wszystko otwiera. Groziłoby również jej instrumentalizacją, czyli traktowaniem jedynie jako użytecznej, przydatnej życiowo, ułatwiającej działania i uzyskiwanie zamierzonych efektów.

Chcąc znaleźć ziemię obiecaną, trzeba wyruszyć w drogę. Dostrzegam kilka ważnych odkryć, których na tej drodze należy dokonać. Dzięki nim edukacja akademicka będzie czymś więcej niż konsumpcją, w której głównym kryterium oceny jest konsumenckie zadowolenie (Malewski, 2018: 13). Absolwent szkoły wyższej będzie zaś kimś więcej niż sprawnym pracownikiem instytucji.

W pierwszej kolejności chodzi o odkrycie siebie samego. Z jednej strony – odkrycie siebie jako wartości samej w sobie, która nie potrzebuje uzasadnienia. To chroni przed rezygnacją, opuszczeniem rąk i poddaniem się bezwładowi aktualnego stanu rzeczy. Z drugiej – odkrycie swego potencjalizowania i braku człowieka w sobie, swego nieodczłowieczenia, tego, że wciąż nie jest się tym, kim mogłoby się być. Człowiek jest bowiem

sam dla siebie obietnicą, możliwością domagającą się realizowania, ma przed sobą wciąż jeszcze nieznanego siebie. Z tej przyczyny powinien sam sobie stawiać wymagania, nawet w sytuacji, gdy wymagania takie nie płyną ze świata zewnętrznego. Nadzieja nie prowadzi bowiem beztróskiego nieprzejmowania się życiem, lecz do świadomego spełniania siebie, do trudnej pracy nad budowaniem własnego człowieczeństwa. Warto tu też zauważyć, że zrozumienie, przyjęcie i uznanie bezwzględnej wartości człowieka dotyczy nie tylko nas samych, ale każdego bez wyjątku (por. Olbrycht, 2010).

Ważne jest odkrywanie świata, co przecież jest kluczowe w edukacji akademickiej, ale odkrywanie go nie jako ślicznie, regularnie i trwale uporządkowanego. Nie chodzi o to, aby nabywana wiedza była wyłącznie oglądająca i kontemplująca rzeczywistość, lecz by prowadziła do zrozumienia, jak ludzkie działania kształtowały i jak obecnie kształtują świat, by umożliwiała postrzeganie świata, zwłaszcza społecznego, nie jako niezmiennego, lecz jako projektu, który przez człowieka został wytworzony i w dalszym ciągu jest tworzony. Nie bez znaczenia jest również dostrzeganie sakralnego wymiaru świata oraz tego, co rozsadza tu i teraz w kierunku transcendencji, która wyprowadza ludzką nadzieję poza granice biologicznej śmierci, ukazując sens życia i pomnażania dobra w sobie i w świecie.

W odkrywanie świata wpisane jest odkrywanie czasu jako partnera, który pracuje i z którym warto współpracować, nie zaś jako wroga, z którym trzeba walczyć, czy też dobra konsumpcyjnego, które trzeba coraz zachłanniej spożywać. Tu ważne jest przywracanie należytej rangi cierpliwości, która w kulturze *fast* na różne sposoby bywa kompromitowana, a która jest potrzebna dla zrównoważenia niecierpliwości szukania każdej nadarzającej się okazji działania w ramach dostępnych możliwości i tworzenia nowych możliwości.

Istotne, a niewystarczająco doceniane, jest odkrycie nieszczęść, cierpień i klęsk jako immanentnych aspektów życia. Usunięcie ich z horyzontu własnego życia, pod wpływem kultury masowej próbującej „zabawić nas na śmierć”, jest bardzo łatwe, ale powoduje, że gdy się pojawią, czujemy się bezradni, samotni czy – jak pisał Albert Camus – wygnani. Nieszczęścia nie muszą niszczyć człowieka. Sprasowują pychę i dają szansę na to, by zmagając się z nimi, ujawniać swoją godność i zachowywać ludzką twarz, a perspektywa skończoności życia może być motywem troski o jego jakość (por. Olbrycht, 2010; Murawska, 2020: 85-88).

Przejęcie się potrzebą dokonywania tych odkryć może się stać sposobem zahamowania transformacji uczelni wyższych w przedsiębiorstwa edukacyjne, a w konsekwencji ekspansji człowieka masowego, dzielającego masowe wyobrażenia, schematy, masowy sposób myślenia i mówienia oraz zaspokajającego potrzeby pod dyktando rynku i pospolitych gustów. Edukacja akademicka będzie się wówczas rozwijać w kierunku *cultura animi* i wzbogaci swoje znaczenie o sens antropologiczny.

Fałszywe nadzieje

Bogusław Śliwerski, kiedy na swoim blogu pisał o nadziei i życzył jej czytelnikom, uczył na to, by uważać i być czujnym wobec tych, którzy oferując nadzieję, czynią to w taki sposób, że odbierają szanse na to, by ją samodzielnie, we własnym wysiłku pozyskiwać. Dają jedynie iluzję wolności i możliwej samorealizacji (Śliwerski, 2010). Chciałabym zatem zwrócić uwagę na kilka fałszywych nadziei, które dając złudzenie wolności, omnipotencji, znieczulają niepokój i rozpacz, odbierając szanse na otwieranie nowych możliwości dla siebie i tych, z którymi dzielimy los.

Przedmiotu nadziei nie uzyskujemy „za darmo”, bez własnego trudu. Nadzieję zdobywamy we własnym trudzie i wysiłku (choć pomoc innych nie jest bez znaczenia). Nie wydaje się ona, jak często bywa traktowana, tkliwa i sentymentalna, nie jest tanim i łatwym pocieszeniem. Będąc podszyta niepewnością, może budzić niepokój, wytrącać z rutyny, burzyć święty spokój. Nie musi ułatwiać życia, może natomiast pomóc zachować minimum jego godności w warunkach rozpacz i nieodwracalnej klęski. Pomaga przetrwać w sytuacji, gdy naruszone zostają filary naszego życia i świata, zwłaszcza gdy wydaje się to zadaniem ponad siły.

Fałszywie zatem zdają się brzmieć wszelkie projekty naprawy wszystkiego pozbawione troski o osobiste cnoty każdego człowieka. Nadzieja – jak pisał Robert Scruton w *Pożytkach z pesymizmu* (Scruton, 2012) – nie jest prostym mechanizmem, który problemy zamienia w rozwiązania, a troski w radości. Refleksja nad nagromadzonymi świadectwami ludzkiej natury prowadzi bowiem do wniosku, że najważniejszą poprawą, która leży w naszej gestii, jest poprawa samych siebie.

Gotowe projekty naprawy wszystkiego, nachalnie proponowane jako jedynie słuszne rozwiązania problemów, łatwe drogi do zdobywania celów, osiągnięcia sukcesów, czynią nadzieję fałszywą w ten sposób, że zamazują obecność beznadziei. Paradoksalność nadziei na tym bowiem polega, że jej jakość wymaga walki z beznadzieją. Lech Witkowski uwarściwia na to, że tam, gdzie nie ma groźby beznadziei, nadzieja sama się degraduje jako zbędna, skoro nie ma zagrożeń, z którymi musi się mierzyć (Witkowski, 2009). Gabriel Marcel (Marcel, 1984), a za nim Józef Tischner (Tischner, 1985) to samo znaczenie przypisywali (wygnanej przeciw z kultury) rozpacz, jako tej, z którą spotkanie pozwala wyłonić się nadziei.

Droga przez pustynię

Zdaje się zatem, że fałszywą nadzieję daje ten, kto proponuje ziemię obiecaną bez pustyni. Pustynię, podobnie jak ziemię obiecaną, traktuję jak metaforę. Jeśli zgodzimy się z Paulem Ricoeuem, że „(m)etafora nie jest zagadką, lecz rozwiązaniem zagadki”

(Ricoeur, 1984: 272), to metafora pustyni może dopełnić prowadzone tu analizy. Przez pustynię szli Abraham i Mojżesz, na pustyni kuszony był Chrystus. To rozległa, pusta przestrzeń pełna piasku, palącego słońca, przeraźliwie zimnych nocy i istot, które nieustannie toczą zmagania, o skrawek cienia, o kroplę wody, o to, by przeżyć. Pustynia, będąca jednocześnie zjawiskiem ekologicznym i konstrukcją kulturową, ma różnorodne skojarzenia w kulturze. Przywołuje ona na myśl wygnanie i karę, ale jest także miejscem mitów o boskiej obecności i świętości (Zerubavel, 2018). Wnikliwie symbolikę pustyni przeanalizował Michał Paweł Markowski (Markowski, 2001). Określił ją jako miejsce ogołocenia, zatury i utraty, bez której nie pojawiałyby się myśli o ocaleniu. Twierdzi, że jeśli ktoś myśli o tym, co upragnione, nie może nie pójść na pustynię, bo tylko przez nią wiedzie droga do ziemi obiecanej. Pustynia bowiem – mimo wielu negatywnych konotacji – to także miejsce duchowej odnowy. Hagar, Mojżesz, Eliasz uciekają na pustynię i tam spotykają Boga. Jezus szuka samotności na pustyni. Pustynia to przestrzeń, która czyni człowieka wolnym (Petrykowski, 2016: 69).

Przez pustynię zdaje się wiesć droga każdego aktora sceny edukacji akademickiej. I – co ważne – nie trzeba się na pustynię wybierać, aby tam być.

Pustynia jest miejscem kuszących miraży, walki z pokusami poddania się i zaniechania, miejscem wyboru tego, co trudne i wymaga wysiłku, miejscem podejmowania decyzji, w którą stronę się udać, co wybrać: afirmację moralnej autonomii jednostki czy podążanie za tęsknotą do utraconej normy; zaufanie do człowieka czy zabezpieczenie się przed jego destrukcyjnymi możliwościami; pluralizm wartości czy wymóg uznania uniwersalnych wartości podstawowych. Pustynia w sposób szczególnie ujawnia wspomniany już tragizm sytuacji człowieka, wynikający z konieczności dokonywania wyboru między wartościami w sytuacji, gdy racje przemawiające za wyborem nie są oczywiste, tak jak nie jest możliwe równoczesne ocalenie wszystkich wartości. To pozwala uświadomić sobie, że w porządku świata nie wszystko zależy od człowieka. Tym samym człowiek zostaje „przywołany do porządku”.

Pustynia to też miejsce, gdzie rodzi się pragnienie. To ono nie zezwala człowiekowi ustać, spocząć, zastygnąć, to ono ponagla i ponawia poszukiwania oazy i źródeł (choć zawsze z ryzykiem podążania ku pięknym i pociągającym mirażom). One zaś utrzymują nas przy życiu.

Pustynia to miejsce niebezpieczne. Tylko gdzie jest to miejsce i to życie, które niebezpieczne nie jest?

Bibliografia

Blikle, A. (2021) Utopijny uniwersytet dla realistów. *E-mentor* [online], 2(89). Dostępny na: <https://doi.org/10.15219/em89.1506>.

- Bloch, E. (1984) Czy istnieje przyszłość w przeszłości. W: J. Kurczewska i J. Szacki (red.) *Tradycja i nowoczesność*. Warszawa: Czytelnik, 14-29.
- Canetti, E. (1996) *Masa i władza*. Tłum. E. Borg i M. Przybyłowska. Warszawa: Czytelnik.
- Cassirer, E. (2017) *Esej o człowieku: wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniewska. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Derrida, J. (1999) Wiara i wiedza. W: J. Derrida, G. Vattimo i inni, *Religia*. Tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Wydawnictwo KR, 7-97.
- Elliot, D. (2017) *Hope and Christian ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E.H. (1994) *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Filek, J. (2018) Nadziejność. Wprowadzenie do fenomenologii nadziei. Podstawowe rozróżnienia. *Kwartalnik Filozoficzny*, 2, 151-161.
- Freire, P. (2021) *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Fromm, E. (2019) *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Tłum. J. Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gasset, O. (2002) *Bunt mas*. Tłum. P. Niklewicz. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Heidegger, M. (2013) *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hill, D.L. i Feudnter, Ch. (2018) Hope in the Midst of Terminal Illness. W: M.W. Gallagher i S.J. Lopez (red.) *The Oxford Handbook of Hope*. New York: Oxford University Press, 191-206.
- Jawłowska, A. (1975) *Drogi kontrkultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kołąkowski, L. (2011) *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Król, M. (2019) *Rośnie pokolenie analfabetów moralnych* [online]. Dostępny na: <https://www.wiadomo.co/prof-marcin-krol-rosnie-pokolenie-analfabetow-moralnych/> [11.06. 2022].
- Księga Jozuego (2008) *Biblia Tysiąclecia*. Poznań: Pallotinum, 240-264.
- Kwieciński, Z. (1998) Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska i R. Leppert (red.) *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 31-38.
- Kwieciński, Z. (2016) Społeczeństwo wychowujące w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 7-8.
- Lewis-McCoy, R.L. (2014) *Inequality in the Promised Land: Race, Resources, and Suburban Schooling*. Redwood City: Stanford University Press.
- Lopez, S.J. (2014) *Making Hope Happen*. New York: Atria.
- Lundqvist, C. i Gustafsson, H. (2017) Hope and optimism in sport. W: A. Brady i B. Grenville-Cleave B. (red.) *Positive Psychology in Sport and Physical Activity*. London: Routledge, 78-91.
- Malewski, M. (2018) O trzech tradycjach studiowania. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 7-20.
- Malkiewicz, M.M. (2019) Pojęcie nadziei w różnych koncepcjach psychologicznych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* [online], 4(40), 131-147. Dostępny na: <https://doi.org/10.34766/fetr.v4i40.189>.
- Marcel, G. (1984) *Homo Viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Tłum. P. Lubicz. Warszawa: PAX.
- Markowski, M.P. (2001) Obietnica. *Kontrapunkt* [online], 3-4 (52-53). Dostępny na: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/52-53/markow.html> [28.09.2021].
- Moltmann, J. (2021) *Theology of hope: for the 21st century*. London: SCM Press.
- Morbitzer, J. (2018) Idiocracy – Pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet Era. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 17, 125-137.
- Murawska, A. (2011) *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Murawska, A. (2020) The “Existential Turn” in Education as an Answer to Crises Facing an Individual. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* [online], 1(10), 79-92. Dostępny na: <https://doi.org/10.18778/2450-4491.10.07>.
- Nussbaum, M. (2008) *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. A. Męczkowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olbrycht, K. (2010) Wychowanie do nadziei. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2, 9-46.
- Petrykowski, P. (2016) Zatłoczone pustynie – opuszczone oazy. *Studia Paedagogica Ignatiana* [online], 4(19), 67-83. Dostępny na: <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.4.004>.
- Rapoff, M. i Freche, R. (2018) Hope and Children’s Health. W: M.W. Gallagher i S.J. Lopez (red.) *The Oxford Handbook of Hope*. New York: Oxford University Press, 169-178.
- Ricoeur, P. (1984) Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażenie i odczuwanie. *Pamiętnik Literacki*, 2(75), 269-286.
- Ricoeur, P. (1991) *Podług nadziei*. Tłum. S. Cichowicz i inni. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Riesman, D. (1947) Some observations on community plans and utopia. *The Yale Law Journal*, 2(57), 173-200.
- Riesman, D. (2011) *Samotny tłum*. Tłum. J. Strzelecki. Kraków: Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda.
- Sargent, L.T. (2010) *Utopianism. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Scruton, R. (2012) *Pożytki z pesymizmu i niebezpieczeństwa fałszywej nadziei*. Tłum. T. Biedroń. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska.
- Seligman, M.E.P. (2018) *The Hope Circuit: A Psychologist’s Journey from Helplessness to Optimism*. New York: PublicAffairs.
- Sloterdijk, P. (2012) *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Szafraniec, K. (2018) *Wprowadzenie. Dlaczego młodzi, dlaczego edukacja?* [online], 1-16. Dostępny na: <http://mlodzi2018.pl/files/raport0.pdf> [10.06.2022].
- Szmyd, J. (2020) Edukacja w kryzysie. Próba wstępnej charakterystyki i oceny. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 7-26.
- Śliwerski, B. (2010) *Pedagogika nadziei* [online]. Dostępny na: <http://sliwerskipedagog.blog.spot.com/2010/12/pedagogika-nadziei.html> [28.09.2021].
- Śliwerski, B. (2017) *Pedagogika nadziei. Prima Educatione* [online], 1, 13-19. Dostępny na: <https://doi.org/10.17951/pe/2017.1.13>.
- Tischner, J. (1985) Nadzieja szukająca prawdy. *Znak*, 12(373), 3-11.
- Tischner, J. (2020) *Myślenie według wartości*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Witkowski, L. (2009) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk, R. (2017) O rozczarowaniu utopią i myśleniu krytycznym. W: R. Włodarczyk (red.) *Utopia a edukacja. Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 49-63.
- Zerubavel, Y. (2018) *Desert in the Promised Land*. Redwood City: Stanford University Press.