

*Anna Murawska*¹  <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>

Uniwersytet Szczeciński

SIŁA JĘZYKA. JAK UCZYĆ DZIECI NADZIEI?

The Power of Language. How to Teach Children Hope?

S u m m a r y: In the article, the author points out the specificity of early childhood education with particular inconsistencies between the rank given to this stage of education and its quality revealed in numerous studies. She also shows the problematic nature of childhood seen in the context of hope, pointing out that hope is not automatically assigned to this period of human life. Like other human dispositions, it needs to be supported in its development. Because of the role that language plays in cognition, understanding and interpreting the world, she posits the need to reflect on the language used by early childhood education teachers. She proposes that this reflection should take into account the characteristics of the ‘language of hope’ she formulates.

K e y w o r d s: early childhood education, language in education, hope

Inkoherencja opinii o edukacji wczesnoszkolnej

W dyskursie odnoszącym się do edukacji wczesnoszkolnej daje się zauważyć swoistą inkoherencję, a nawet biegunowość opinii. Z jednej strony, wskazuje się na wyjątkowe znaczenie tego etapu edukacji w biografii człowieka i jego całonocnej edukacji. Podkreśla się, że jest to czas budowania fundamentów, na których wspierają się kariera szkolna i całonocne uczenie się. Jest to bowiem czas kształtowania się dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych, motywacji do nauki i umiejętności samodzielnego uczenia się. Na tych fundamentach wspiera się również życiowa kariera człowieka. Edukacja wczesnoszkolna to okres uczenia się kompetencji

¹ Dr hab. Anna Murawska, prof. US – zatrudniona w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński. Adres do korespondencji: ul. M.K. Ogińskiego 16/17, 71-415 Szczecin; e-mail: anna.murawska@usz.edu.pl.

społecznych, uczenia się partycypacji w życiu społecznym i w rozwoju osobistym, a także uczenia się kierowania własną aktywnością². Z drugiej strony, wciąż pojawiają się alarmistyczne opinie, że mamy ogromne trudności z wyprowadzeniem edukacji dziecka z zakłętego kręgu transmisyjnego i instrumentalnego modelu działań szkoły. Do najdotkliwszych schorzeń tej edukacji zalicza się: uprzedmiotowienie uczniów, unifikację celów i działań, brak integracji i infantyilizm treści, a także – co z perspektywy tego opracowania ważne – infantyilizm języka. Ponadto zauważa się instrumentalizm metodyczny, mechanizację czynności ucznia, opresyjną dyscyplinę ciszy czy też incydentalny charakter współpracy uczniów. Wskazanych tu zastrzeżeń jest wiele, a i tak nie wyczerpują one formułowanych braków, błędów, uchybień, zaniedbań i zaniechań leżących zarówno po stronie organizatorów, jak i realizatorów edukacji³.

Mając na względzie rangę pierwszego stopnia edukacji, a równocześnie podzielając zastrzeżenia co do jej jakości wynikające z podejmowanych przez wielu pedagogów badań i analiz, wciąż poszukujemy rozwiązań, pomysłów, propozycji, które pomogą przezwyciężyć schematyzm instytucji przedszkola i szkoły i uczynić te istotne egzystencjalnie miejsca inspirującym środowiskiem edukacyjnym, w którym można odkrywać i rozwijać własny potencjał oraz przeżywać fascynującą edukacyjną przygodę. W tekście chcę zwrócić uwagę na język, którym nauczyciele posługują się w pracy z dziećmi, w kontekście tego, jakie on ma znaczenie dla – myślę, że niedocenianego w edukacji wczesnoszkolnej – wspierania rozwoju nadziei u uczniów. Już w tym miejscu zaznaczę, że język – za Hansem-Georgiem Gadamerem i Basilem Bernsteinem – traktuję szeroko, nie tylko jako system znaków i reguł ich użycia, lecz także jako formę komunikacyjną⁴.

² Por. Józefa Bałachowicz, „Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?”. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 1 (2017): 17–18.

³ Obszerne, odwołujące się do wielu wyników badań analizy w tym zakresie można znaleźć w publikacjach badaczek zatroskanych o wczesną edukację. Zob. m.in.: Józefa Bałachowicz, „Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości”. W: *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, red. Józefa Bałachowicz, Adamina Korwin-Szymanowska, Ewa Lewandowska, Anna Witkowska-Tomaszewska (Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017), 23–24; Dorota Klus-Stańska, „Uwagi do projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 19 grudnia 2012 r.”. *Rocznik Pedagogiczny* 36 (2013): 156–157; Monika Wiśniewska-Kin, „Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze”. *Studia Edukacyjne* 38 (2016): 127.

⁴ Basil Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. i wstęp Zbigniew Bokszański, Andrzej Piotrowski, wybór i oprac. Andrzej Piotrowski (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990); Hans-Georg Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Krzysztof Michalski, wybór, oprac. i wstęp Krzysztof Michalski, wyd. 2 (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000).

Dwoistość obrazu dzieciństwa w kontekście nadziei

Potrzeba wspierania rozwoju nadziei we wczesnej edukacji może być nieco zaskakująca. Większość prac naukowych dotyczących nadziei odnosi się do osób dorosłych, i to w kontekście dorosłości podejmowane są badania i analizy. Dziecko często jest traktowane jako symbol nadziei, a dzieciństwo jako ten okres w życiu, który jest pełen nadziei. Jako dorośli mówimy czasem o utraconym raju dzieciństwa.

Shane J. Lopez, który specjalizuje się w badaniach nadziei i projektach wspierania jej rozwoju od edukacji elementarnej do wyższej, stwierdził, że:

Obserwowanie małych dzieci na placu zabaw mówi wszystko, co trzeba wiedzieć o nadziei. Wyobraźnia dziecka przekształca szereg przeszkód (wysokie drabinki, zjeżdżalnie, chwiejne drewniane mostki) w nieograniczone możliwości zabawy. Cele stają się bardzo jasne („Zamierzam pokonać wszystkie przeszkody”), plan się rozwija („Wejdę na drabinę, złapię drążek, przeniosę się z pierwszego na drugi”). Dziecko prosi o wsparcie („Pomożesz mi wstać?”), a pewność siebie rośnie („Myślę, że udało mi się. Tak będę robić!”)⁵.

Choć mogłoby się wydawać, że ten opis potwierdza nierozdzielność dzieciństwa i nadziei, to jednak oddaje bardziej jej mechanizm niż status, a obraz nadziei u dzieci jest bardzo zróżnicowany⁶. Można bowiem przywołać choćby ten wynikający ze statystyk prowadzonych przez Komendę Główną Policji, dotyczących zamachów samobójczych⁷. Okazuje się, że od roku 2017 liczba prób samobójczych podejmowanych przez dzieci w wieku 7–12 lat systematycznie wzrasta – od 28 w roku 2017 do 85 w latach 2021 i 2022. W sumie w latach 2017–2022 takich prób było 299. Niestety, niektóre z nich były zakończone śmiercią. Tu też liczby rosną: od 1 zgonu w roku 2017 do 6 w roku 2022. Łącznie w latach 2017–2022 w zamachach samobójczych życie straciło 19 dzieci. Daleka jestem od epatowania czytelników śmiercią dzieci oraz od uproszczenia, że to wyłącznie utrata nadziei powoduje, iż życie przestaje być warte trudu, by je przeżyć. Problematyka samobójstwa jest niezwykle złożonym zagadnieniem, które wymaga analizy z wielu perspektyw, a współczesne odkrycia suicydologii pozwalają na wyróżnienie licznych czynników ryzyka. Jednak wielu badaczy potwierdza kluczową rolę poczucia beznadziejności oraz braku nadziei. Wyniki badań empirycznych wskazują, że poczucie beznadziejności – silniej niż

⁵ Shane J. Lopez, Sage Rose, Cecil Robinson, Susana C. Marques, Jose Pais-Ribeiro, “Measuring and promoting hope in schoolchildren”. W: *Handbook of Positive Psychology in Schools*, eds. Rich Gilman, E. Scott Huebner, Michael Furlong (New York: Routledge, 2009), 37.

⁶ Karolina Głogowska, Małgorzata Kościelska, „Obraz i funkcje nadziei u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych”. W: Małgorzata Kościelska, *Nadzieja w życiu ludzi*, publ. napisana we współaut. Karoliny Głogowskiej i in. (Warszawa: Difin, 2013), 40–55.

⁷ *Zamachy samobójcze od 2017 roku – Statystyka*. Portal polskiej Policji (policja.pl), <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> [dostęp: 15.03.2023]. Udostępnione dane obejmują lata 2017–2022.

depresja – koreluje z myślami samobójczymi oraz jest silniejszym niż depresja predyktorem podjęcia próby samobójczej⁸.

Konceptualizowanie nadziei

Liczba znaczeń, które w języku są nadawane nadziei, jest bardzo duża. Nie ma tu możliwości, aby je systematycznie prześledzić, mogę tylko powiedzieć, że nadzieja bywa traktowana jako „komunikacyjny wytrych”. Niejednokrotnie używana jest w wypowiedziach automatycznie i bezrefleksyjnie, czasem wyłącznie dekoracyjnie dla nadania im pozytywnego zabarwienia. Przypisywane jej znaczenia bywają od siebie bardzo odległe. Jedni np. przyznają jej znaczenie zbawienne (zarówno w znaczeniu dosłownym, jak i przenośnym), podczas gdy inni uznają ją za niszczącą człowieka, co wyraża bardzo popularna formuła: „Nadzieja matką głupich”. Nierzadko też jest ona traktowana w sposób tkliwy i sentymentalny.

W nauce nadzieja jest konceptualizowana jako konstrukt poznawczy (myśli, przekonania, wyobrażenia dotyczące przyszłości), emocjonalno-motywacyjny (dominacja emocji pozytywnych), behawioralny (aktywność, sprawczość), afliatywny (związany z relacjami z innymi ludźmi, jako tymi, z którymi można podzielać i realizować nadzieje) i temporalny (odnoszący się do czasu przeszłego). Wśród badaczy istnieje względna zgoda co tego, że w nadziei chodzi o takie spostrzeganie rzeczy, w którym wynik (obiekt, cel, stan itd.) pożądanym dla podmiotu z różnych powodów niepewny, jest jednak możliwy do osiągnięcia⁹. Należy przy tym zauważyć, że pożądanym stan nie jest wyłącznie przedmiotem oczekiwania, ale równocześnie uruchamia dążenia prowadzące tego, by go uzyskać¹⁰. Tak rozumiana nadzieja, czy raczej nadzieje, kończą się w sposób naturalny, gdy zostają zrealizowane lub porzucone. Nadzieja może również przybierać postać względnie trwałej dyspozycji, zgodnie z którą przyszłość jest spostrzegana – generalnie – w sposób pozytywny. To pierwsze podejście określane jest jako nadzieja partykularna, przedmiotowa, nadzieja na sukces, i związane jest z koncepcją Charlesa R. Snydera¹¹. To drugie wywodzone jest filozofii oraz z psychospołecznej koncepcji rozwoju człowieka

⁸ Elżbieta Greszta, Agnieszka Kwiatkowska, Paulina Trębicka, Marcin Nowak, „Uwarunkowania samobójstw – przegląd teorii i badań”. *Fides et Ratio* 1 (2018): 265–266.

⁹ Charles R. Snyder, *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here* (New York: Free Press, 1994); Józef Kozielecki, *Psychologia nadziei* (Warszawa: „Żak”, 2006); Anna Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka* (Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008); Stanisław Chrobak, *Pedagogika nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009); Jacek Filek, *O nadziei. Historyczne i analityczne wprowadzenie do fenomenologii nadziei* (Kraków: MANDO, 2023).

¹⁰ Wiesław Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości* (Warszawa: Książka i Wiedza, 1984), 303–305.

¹¹ Snyder, *The Psychology*.

Erika Eriksona¹², a określane jako nadzieja podstawowa czy dyspozycjonalna. Jacek Filek ujmuje nadzieję dyspozycjonalną jako szczególne nastrojenie bycia człowieka i używa określenia „nadziejność”¹³.

Podmiotowe znaczenie nadziei

Podmiotowe znaczenie nadziei lokowane jest w trzech dużych obszarach. Jest ona traktowana jako:

Czynnik ochronny:

- zabezpiecza przebieg rozwoju i funkcjonowania,
- wpływa na dobrostan podmiotu,
- chroni przed sytuacyjną depresją i rozpaczą oraz ich psychospołecznymi skutkami,
- współtworzy osobistą odporność, prężność (*resilience*),

Czynnik proaktywny:

- wspiera i normalizuje funkcjonowanie,
- motywuje do podejmowania celowych działań, generowania celów, formułowania i rozwiązywania zadań,
- podtrzymuje kierunek działania w przypadku zakłóceń i niepowodzeń,
- motywuje do kształtowania otoczenia, zgodnie z potrzebami, aspiracjami i możliwościami podmiotu.

Czynnik transcendowania:

- wspiera mechanizmy rozwojowe,
- motywuje do działań twórczych,
- pobudza do działań wymagających wyjątkowego wysiłku i przekraczania granic swoich możliwości¹⁴.

Warty podkreślenia jest fakt, że z jednej strony nadzieja wspomaga funkcjonowanie i rozwój, a z drugiej – sama jest zwrotnie wzmacniana przez wywoływane przez siebie efekty.

Ujęcie genetyczne i rozwojowe nadziei znajdujemy w koncepcji Eriksona. Tam nadzieja jest najbardziej nieodzowną witalnością wpisaną w koncepcję całościowego rozwoju. Pojawia się już w pierwszym okresie życia, w niemowlęctwie. Jest efektem pomyślnie rozwiązanego kryzysu rozwojowego: ufność *versus* nieufność. Dzieje się tak wówczas, gdy dziecko doznaje rodzicielskiego ciepła, opieki,

¹² Erik H. Erikson, *Insight and Responsibility* (New York: W. W. Norton & Company Inc., 1964).

¹³ Filek, *O nadziei*, 179–192.

¹⁴ Por. Renata Stefańska-Klar, „Nadzieja i jej znaczenie u dzieci i młodzieży. Między psychicznym dobrostanem a rezylencją”. W: *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference*, red. Milan Fula, Michael Martinek, Izabela Bieńkowska (Praha: Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, 2012), 72.

a przypadkowość, losowość i niespójność w opiece są ograniczone. W kolejnych latach życia ta podstawowa nadzieja może być wzmacniana lub osłabiana. Istotną rolę odgrywa w tym procesie język opiekunów i nauczycieli.

Zanurzenie w języku

Nadzieja pojawia się w pierwszym okresie życia. Podobnie jest z językiem. Od pierwszych chwil życia człowiek jest „zanurzony” w języku. Nie sposób jest przecenić jego znaczenie. Wskazuje na to choćby Gadamer, nazywając język prawdziwym centrum ludzkiego bytowania¹⁵. Rozwój funkcji słuchowych dokonuje się w okresie prenatalnym. W ostatnich tygodniach życia płodowego człowiek odbiera dźwięki świata, w tym m.in. melodię języka ojczystego. Wtedy także powstają określone nawyki percepcyjne, uwrażliwiające na specyficzne, charakterystyczne dźwięki mowy ojczystej. Zaczynają się tworzyć pierwsze „matryce” odczytywania świata, które w kolejnych latach życia pozwalają na odbiór różnych znaków symbolicznych, w tym języka ojczystego¹⁶.

Język jest nieodzowny w oswojaniu świata. To język otwiera i umożliwia dostęp do świata, w którym żyjemy.

We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i świecie jesteśmy ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to oswojanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy¹⁷.

Opanowanie języka umożliwia nazywanie i wyrażanie własnego doświadczenia, zabieranie głosu w sprawach własnych i publicznych, upominanie się o siebie. Jest warunkiem krytycznej refleksji, trudno bowiem poddać jej to, czego nie potrafimy nazwać i wyrazić za pomocą słów. Jesteśmy głęboko zakorzenieni w języku, i ta rzeczywistość kulturowa, jaką stanowi język, w pierwszej kolejności decyduje o naszym doświadczeniu.

Język nie jest zwykłym narzędziem porozumiewania się, ale żywiołem, w którym i przez który rozgrywa się życie człowieka. Gadamer radykalnie stwierdził, że wszelka wiedza o sobie samym i świecie zapośredniczona jest w języku, a językowa wykładnia poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie¹⁸. Jest on wszechogarniający, zawsze obecny i nie da się go czym innym zastąpić. Podobne tezy znajdujemy

¹⁵ Hans-Georg Gadamer, „Człowiek i język”, tłum. Krzysztof Michalski. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja* 6 (1976): 20–21.

¹⁶ Anna Wasilewska, „Język jako medium poznawcze – edukacja językowa”. *Colloquium* 4 (2020): 162.

¹⁷ Gadamer, „Człowiek”, 13.

¹⁸ Tamże, 51.

u innych badaczy języka. Wspomnieć można choćby Kazimierza Ajdukiewicza, Edwarda Sapira czy Benjamin Lee Whorfa¹⁹.

Język, choć wszechobecny, nie jest „przezroczystym medium”, nie jest „niewinny”. Neutralny i obiektywny jest tylko rzekomo. Aktywnie kształtuje i przeobraża świat. Ustanawia wiedzę człowieka o rzeczywistości, udostępnia doznania, sankcjonuje interpretację doświadczenia, a w konsekwencji współwyznacza zakres dostrzeganych możliwości i typ podejmowanych działań. Ernst Cassirer stwierdził, że człowiek tak bardzo owinął się w formy językowe, że nie potrafi już nic zobaczyć inaczej niż za ich pośrednictwem. Już nie potrafi ustosunkować się do rzeczywistości, lecz żyje wśród wymagowanych uczuć, lęków złudzeń, nadziei, marzeń czy fantazji²⁰. Można zatem powiedzieć, że język ma władzę nad człowiekiem. Mimo posiadania tej władzy, sam też jest poddany panowaniu, panowaniu kultury, w tym ideologii i społecznych sposobów wytwarzania znaczeń. Jest socjokulturowym terenem, na którym historia wylicza swoje zmyły nocne, a także marzy o swoich wolnościowych szansach²¹.

Język może otwierać możliwości, wyjaśniać, uskrzydlać, może pomagać emancypować się z mechanizmów opresywnych, które zamykają w sztywnych rolach i konserwują pozycje społeczne. Może pomagać przejmować kontrolę nad własnym życiem i nadawać mu kształt zgodny z podmiotową intencją. Język może też sprzyjać utrwalaniu konieczności, zaciemnianiu rzeczywistość, petryfikowaniu istniejącego stanu rzeczy, blokowaniu możliwości zmiany. Może kępować, usztywniać, więzić. Brak świadomości co do językowego ustrukturyzowania naszego pierwotnego doświadczenia świata może powodować, że z zamkniętymi oczyma biegniemy w ślepią uliczkę²².

Cechy języka nadziei

„Językowe sposoby ujmowania rzeczywistości [...] stabilizują się w czasie, tworząc poznawczą, społeczną i uczuciową orientację”²³, dlatego tak ważne jest to, jakich wyborów językowych dokonują rodzice i nauczyciele. Istotne jest, aby nauczyciele

¹⁹ Kazimierz Ajdukiewicz, „Obraz świata a aparatura pojęciowa”. W: tegoż, *Język i poznanie*, t. 1: *Wybór pism z lat 1920–1939* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960), 175–195; Edward Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. Barbara Stanosz, Roman Zimand, wstęp Anna Wierzbicka (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978); Benjamin Lee Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. Teresa Hołowska, wstęp Adam Schaff (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1982).

²⁰ Ernst Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. Anna Staniewska, wstęp Bogdan Suchodolski (Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2017), 48.

²¹ Peter McLaren, „Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości”, tłum. Hanna Zielińska. W: *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Zbigniew Kwieciński (Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1991), 44.

²² Hans-Georg Gadamer, „Jak dalece język dyktuje myślenie?”, tłum. Andrzej Przyłębski. W: *Gadamer*, red. Andrzej Przyłębski (Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 2006), 156.

²³ Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, vol. 1 (London: Routledge & Kegan Paul, 1971), 124.

mówili językiem nadziei, ucząc tym samym dzieci tego języka. Szczególnego znaczenia nabiera to wówczas, gdy w procesie pierwotnej socjalizacji dokonała się aktywizacja języka konieczności i beznadziei. I nie chodzi tutaj o powtarzanie i utrwalanie banałów, typu „Co cię nie zabije, to cię wzmocni”. Ważne jest natomiast postrzeganie języka jako postaci interpretacji świata. Wraz z akwizycją języka przyswajana jest i utrwalana określona, zawarta w języku interpretacja świata. Gadamer wyraził to słowami: „Świat jest dla nas zawsze światem zinterpretowanym w języku – przed wszelką filozoficzną myślą krytyczną”²⁴. Interpretacja ta może być interpretacją nadziei lub beznadziei. Jaki zatem język jest językiem nadziei? Jaki niesie ze sobą interpretację świata jako tego, w którym jest nadzieja? Jakim językiem możemy uczyć nadziei? Uczenie nadziei wymyka się regułom metodycznym. Nie można powiedzieć, że podejmując określone działania, uczniowie nauczą się nadziei. Byłoby to wbrew nadziei, która jest dynamiczna, żywi się zmiennością i brakiem pewności, niczego nie zamyka, a wszystko otwiera. Groziłoby również jej instrumentalizacją, czyli traktowaniem jedynie jako użytecznej, przydatnej życiowo, ułatwiającej działania i uzyskiwanie zamierzonych efektów. Byłoby też instrumentalizowaniem teorii, a zwłaszcza praktyki pedagogicznej wyrażającym się sprowadzaniem ich do wąsko rozumianej techniki działania. Takie podejście związane jest z realizacją zewnętrznych wobec uczniów celów i ma znamiona działań ukierunkowanych na przedmioty²⁵. Można natomiast i warto wskazać pewne propozycje w zakresie posługiwania się językiem w pracy z uczniami.

Język nadziei to język możliwości. Jest to język, który umożliwia konstruowanie wizji innego świata, stanów, które jeszcze nie zaistniały. Umożliwia działanie wyobraźni, a ta z kolei rysuje przyszłość, o którą warto zabiegać. Pozwala formułować cele, przeformułowywać je bądź stawiać nowe, gdy możliwości ich osiągnięcia zostaną zablokowane. To język odsłaniający możliwości niezależnie od istniejących przeszkód. Niedostatek języka możliwości sprawia, że nadzieja może istnieć tylko jako nieskonceptualizowana i niezwerbalizowana. W takiej postaci może być niewystarczająca do dania odporu beznadziei w sytuacjach kryzysów, załamania, strat, wyzwań.

Język nadziei to również język planowania, projektowania zmian, wybiegania w przyszłość. To język, który podważa poczucie oczywistości, skłania do poszukiwań tego, co być może. To język, który nie jest wyłącznie opisowy: *Jest tak. Jest tak, jak być powinno. Zawsze jest tak. Nie może być inaczej.* Jest to język, w którym stawiane są pytania: *Jak być może? Jak chcemy, aby było? Co zrobić, aby było tak, jak chcemy, by było?*

²⁴ Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, 93.

²⁵ Por. Alina Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne* (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014), 29–40.

Język nadziei to język, który nie jest skoncentrowany wokół trudności, ale **język poszukiwania rozwiązań**, poszukiwania dróg prowadzących do realizacji celów, osiągnięcia pożądanego stanów rzeczy. To język pytań i zadań otwartych, o wielu możliwościach odpowiedzi i rozwiązań. Język, w którym przeszkody są wyzwaniem, nie zaś – zagrożeniem. To język, który daleki jest od schematyzmu i konwencjonalizmu, podważający poczucie oczywistości, skłaniający do poszukiwania, rozbudowywania, modyfikowania argumentacji.

Język nadziei jest specyficzny w odniesieniu do niepowodzeń i ich przyczyn. Są one traktowane jako krótkotrwałe i o ograniczonym zasięgu. Stanowią informację o tym, co jest nieskuteczne, co się nie sprawdza w danych okolicznościach²⁶. Tworzą okazje do uczenia się tego, jak lepiej, skuteczniej i efektywniej realizować swoje cele²⁷. Z tej przyczyny mówienie o porażkach, analizowanie ich jako nieodłącznych od ludzkiego życia i jako źródeł usprawniania działania jest tak samo ważne, jak mówienie o sukcesach.

Język nadziei to język szacunku i afirmacji człowieka. Język wyrażający bezwzględną wartość człowieka. Nadzieja jest bowiem silnie związana z percepcją samego siebie. Jej wymiary to **koncepcja siebie**, kiedy człowiek opisuje siebie jako osobę zdolną do poszukiwania, stawiania i realizowania celów i zadań, oraz **kompetencja do działania**²⁸, która obiektywizuje się poprzez poszukiwanie alternatywnych sposobów myślenia i działania. Język nadziei to język akceptacji i podkreślenia mocnych stron dziecka.

Język nadziei to język dialogu i wspólnotowości, język włączający. „Chcąc, aby indywidualne nadzieje zostały zachowane przy życiu, musimy działać na rzecz tego, by wszyscy [...] mieli dostęp do różnorodnych i wartościowych celów oraz by je osiągnęli. By mogli uczestniczyć w «grze nadziei»”²⁹. I nie chodzi tutaj o tworzenie i udostępnianie uczniom reguł języka włączającego. W tej kwestii trwa nieustająca dyskusja. Nie chodzi też o to, by cenzurować teksty literackie lub promować nowomowę. Ważne jest natomiast to, by język stał się przedmiotem refleksji, by uczniowie rozumieli, jak w języku ujawniają się stereotypy i uprzedzenia, a także by stawali się wrażliwi na siebie nawzajem i by rozwijali w sobie postawę uważności w dialogu rozgrywanym się w kontekście działania. To jest przestrzeń do uczenia się rozumienia i interpretowania świata.

²⁶ Martin E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, tłum. Andrzej Jankowski, wyd. 3 (Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań, 1996), 81.

²⁷ Amy Mullin, „Nurturing hope to support autonomy: The role of early childhood educators”. W: *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, ed. Rachel Langford (London: Bloomsbury Academic, 2019), 194.

²⁸ Lech Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (Kraków – Dąbrowa Górnicza: Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu, 2015), 261–264.

²⁹ Snyder, *The Psychology*, 284–285.

Język nadziei w opowieściach dla dzieci

Można zatem powiedzieć, że język edukacji nie tylko wiąże się z rozwojem poznawczym uczniów i rozwojem ich kompetencji językowych. Poszczególne pojęcia i wyrażenia oznaczają nie tylko bezpośrednią treść, lecz symbolizują również całe językowe widzenie świata, które powstaje w efekcie wzajemnych relacji języka, społeczności i kultury. Sposób użycia języka przez nauczycieli, sposób „zarządzania” nim w różnych zadaniach poznawczych³⁰ współdecyduje o osobistych sposobach percepcji i interpretacjach świata przez uczniów i utrwała je. Świat może jawić się jako skostniały, zamknięty, odporny na zmianę. Może też przedstawiać się jako otwarty, pełen szans i możliwości, pełen nadziei.

Język nadziei warto wzmacniać opowieściami, które będą współbrzmieć z ich słuchaczami³¹. Opowieściami, których bohaterowie, nawet jeśli przeżywają trudne doświadczenia, znajdują w sobie siły, aby sprostać wyzwaniom, zmieniać swoje życie, realizować plany, nawet jeśli napotykają przeszkody. Doświadczają wartości i siły wspólnoty, odkrywają, że miłość, przyjaźń, dobro są dostępne nawet tam, gdzie wielu nie miałoby odwagi ich szukać.

Olga Tokarczuk w *Czującym narratorze* przekonuje, że „Opowieść jest [...] piątym żywiołem, który każe nam widzieć świat w taki, a nie inny sposób, rozumieć jego nieskończone zróżnicowanie i skomplikowanie, a także porządkować nasze doświadczenie i przekazywać je z pokolenia na pokolenie, z jednego istnienia w drugie”³². Warto korzystać z tego żywiołu, pamiętając jednocześnie, że

ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za «swoj», jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia³³.

S t r e s z c z e n i e: W artykule autorka wskazuje na specyfikę edukacji wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem niespójności między rangą przyznaną temu etapowi edukacji a jego jakością ujawnianą w licznych badaniach. Pokazuje też problematyczność dzieciństwa ujmowanego w kontekście nadziei, zwracając uwagę na to, że nadzieja nie jest automatycznie przypisana do tego okresu życia człowieka. Tak jak inne dyspozycje człowieka wymaga wspierania w rozwoju. Ze względu na rolę, jaką odgrywa język w poznawaniu, rozumieniu i interpreto-

³⁰ Wasilewska, „Język jako medium”, 170–171.

³¹ Mullin, „Nurturing Hope”, 196.

³² Olga Tokarczuk, *Czuły narrator* (Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2020), 24.

³³ Dorota Klus-Stańska, „Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej”. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. Dorota Klus-Stańska, Maria Szczepńska-Pustkowska, kom. nauk. Teresa Hejnicka-Bezwińska i in. (Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009), 167.

waniu świata, autorka stawia tezę o konieczności refleksji nad językiem, którym posługują się nauczyciele wczesniej edukacji. Proponuje, aby w refleksji tej brać pod uwagę sformułowane przez nią cechy „języka nadziei”.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, język w edukacji, nadzieja

Bibliografia

- Ajdukiewicz, Kazimierz, „Obraz świata a aparatura pojęciowa”. W: tegoż, *Język i poznanie*, t. 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*, 175–195. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
- Balachowicz, Józefa. „Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?”. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 1 (2017): 11–27.
- Balachowicz, Józefa. „Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości”. W: *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, red. Józefa Balachowicz, Adamina Korwin-Szymanowska, Ewa Lewandowska, Anna Witkowska-Tomaszewska, 11–91. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017.
- Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Bernstein, Basil. *Odtwarzanie kultury*, tłum. i wstęp Zbigniew Boksański, Andrzej Piotrowski, wybór i oprac. Andrzej Piotrowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.
- Cassirer, Ernst. *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. Anna Staniewska, wstęp Bogdan Suchodolski. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2017.
- Chrobak, Stanisław. *Pedagogika nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009.
- Erikson, Erik H. *Insight and Responsibility*. New York: W. W. Norton & Company Inc., 1964.
- Filek, Jacek. *O nadziei. Historyczne i analityczne wprowadzenie do fenomenologii nadziei*. Kraków: MANDO, 2023.
- Gadamer, Hans-Georg. „Człowiek i język”, tłum. Krzysztof Michalski. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja* 6 (1976): 9–21.
- Gadamer, Hans-Georg. „Jak dalece język dyktuje myślenie?”, tłum. Andrzej Przyłębski, 156–159. W: *Gadamer*, red. Andrzej Przyłębski. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2006.
- Gadamer, Hans-Georg. *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Krzysztof Michalski, wybór, oprac. i wstęp Krzysztof Michalski, wyd. 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.
- Głogowska, Karolina, Kościelska, Małgorzata. „Obraz i funkcje nadziei u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych”. W: Małgorzata Kościelska, *Nadzieja w życiu ludzi*, publ. napisana we współaut. Karoliny Głogowskiej i in., 40–55. Warszawa: Difin, 2013.
- Greszta, Elżbieta, Kwiatkowska, Agnieszka, Trębicka, Paulina, Nowak, Marcin. „Uwarunkowania samobójstw – przegląd teorii i badań”. *Fides et Ratio* 1 (2018): 263–289.
- Klus-Stańska, Dorota. „Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej”. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. Dorota Klus-Stańska, Maria Szczepka-Pustkowska, kom. nauk. Teresa Hejnicka-Bezwińska i in., 26–76. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Klus-Stańska, Dorota. „Uwagi do projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 19 grudnia 2012 r.”. *Rocznik Pedagogiczny* 36 (2013): 151–158.

- Kozielecki, Józef. *Psychologia nadziei*. Warszawa: „Żak”, 2006.
- Lopez, Shane J., Rose, Sage, Robinson, Cecil, Marques, Susana C., Pais-Ribeiro, Jose. „Measuring and promoting hope in schoolchildren”. W: *Handbook of Positive Psychology in Schools*, eds. Rich Gilman, E. Scott Huebner, Michael Furlong, 37–50. New York: Routledge, 2009.
- Lukaszewski, Wiesław. *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984.
- McLaren, Peter. „Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości”, tłum. Hanna Zielińska. W: *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Zbigniew Kwieciński, 38–56. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1991.
- Mullin, Amy. „Nurturing hope to support autonomy: The role of early childhood educators”. W: *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, ed. Rachel Langford, 185–202. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- Murawska, Anna. *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.
- Sapir, Edward. *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. Barbara Stanosz, Roman Zimand, wstęp Anna Wierzbicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
- Seligman, Martin E.P. *Optymizmu można się nauczyć*, tłum. Andrzej Jankowski, wyd. 3. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań, 1996.
- Snyder, Charles R. *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: Free Press, 1994.
- Stefańska-Klar, Renata. „Nadzieja i jej znaczenie u dzieci i młodzieży. Między psychicznym dobrotanem a rezyliencją”. W: *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference*, red. Milan Fula, Michael Martinek, Izabela Bienkowska, 69–78. Praha: Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, 2012.
- Tokarczuk, Olga. *Czuły narrator*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2020.
- Wasilewska, Anna. „Język jako medium poznawcze – edukacja językowa”. *Colloquium* 4 (2020): 161–175.
- Wiśniewska-Kin, Monika. „Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze”. *Studia Edukacyjne* 38 (2016): 125–140.
- Witkowski, Lech. *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków – Dąbrowa Górnicza: Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu, 2015.
- Whorf, Benjamin Lee. *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. Teresa Hołówka, wstęp Adam Schaff. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1982.
- Wróbel, Alina. *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Zamachy samobójcze od 2017 roku – Statystyka*. Portal polskiej Policji (policja.pl), <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> [dostęp: 15.03.2023].