

***Anna Babicka-Wirkus***

Akademia Pomorska w Słupsku  
ankababicka@gmail.com

***Maria Groenwald***

Uniwersytet Gdański  
maria.groenwald@ug.edu.pl

## **Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem**

### **Summary**

#### **Child's voice in kindergarten – between freedom of speech and silence**

The article addresses the problems of presence and absence of child's voice in kindergarten and their significance for the development of critically thinking entities/citizens. On the basis of our qualitative studies, two separate ways of perceiving the significance of nonadults' voice in the early childhood education process have emerged. The first one, relating to the affirmation of free child expression, is typical for personal declarations of young educators. The second way is about practising children's silence in kindergarten and it characterises the events described by aspiring teachers, witnessed during their professional practice. On this basis, we have identified the mechanism of inclusion and the mechanism of exclusion of child's voice in kindergarten.

**Słowa kluczowe:** głos dziecka, prawa dziecka, przedszkole, kultura ciszy

**Keywords:** child's voice, children's rights, kindergarten, culture of silence

### **Wprowadzenie**

„Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi” (Korczak 2013: 26). W Korczakowskim podejściu do dzieciństwa dziecko postrzegane jest jako człowiek, którego opinie, potrzeby, marzenia są tak samo ważne jak ludzi dorosłych. Z tego też względu dziecko, uczestnicząc w relacjach wychowawczych i edukacyjnych, powinno być traktowane jako równorzędny dorosłemu partner dialogu. Egalitaryzm wpisany w sytuację dialogu pedagogicznego wynika z faktu upodmiotowienia dziecka, które ma prawo przedstawić swój skomplikowany świat dorosłemu i oczekiwać od niego akceptacji oraz tłumaczenia niezrozumiałych i niedostępnych kwestii (Smolińska-Theiss 2013).

Dzieci są zatem kompetentnymi osobami, posiadającymi wrodzone prawo i zdolność do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących ich życia (Harris, Manatakis

2013), do aktywnego konstruowania go poprzez nadawanie sensu otaczającej ich rzeczywistości (MacNaughton i in. 2003), w czym posługują się własnym głosem oraz mądrością. Z tego też względu problematyka (nie)istnienia głosu dziecka w przestrzeni relacji edukacyjnych oraz prawa do niego jest istotna z punktu widzenia refleksji pedagogicznej (Groenwald 2014).

Przestrzenią edukacyjną z założenia sprzyjającą pełnemu wybrzmiewaniu głosu dziecka są instytucje, jak przedszkole i szkoła, miejsca, w których dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia (Mikiewicz 2016, Korczak 2014: 52). Skoro zostały stworzone dla nich, powinny zaspokajać ich potrzeby, a nie wyłącznie wdrażać do podporządkowania panującej hegemonii. Istotną rolę w tworzeniu sposobności do pojawienia się głosu dziecka oraz jego słyszalności odgrywają nauczyciele. Dialogowanie z dziećmi, oparte na równości uczestniczących w nim podmiotów, jest więc ważną kompetencją nauczyciela, także tego przygotowującego się do pracy w zawodzie, czyli studenta. Dlatego ważne jest poznanie znaczeń, jakie adepci zawodu nauczycielskiego nadają prawu dziecka do wyrażania własnego zdania.

### Opis przebiegu badania i analizy

Badanie na temat *Prawa dziecka w przedszkolnej codzienności. Dylematy młodych nauczycielek* zostało przeprowadzone w czerwcu 2017 roku. Uczestniczyło w nim 77 studentek studiujących na specjalnościach: wczesna edukacja (51 studentek z Uniwersytetu Gdańskiego) i edukacja elementarna (26 studentek z Akademii Pomorskiej w Słupsku), które odbyły praktykę pedagogiczną.

Celem badań było zrekonstruowanie: (1) znaczeń, jakie studentki nadają prawom dziecka; (2) roli, jaką odgrywają te prawa w codzienności przedszkolnej. Przyjęłyśmy bowiem, że nadawane prawom dziecka znaczenia odzwierciedlają się w codziennych praktykach poszanowania lub nierespektowania tych praw. Z tego też względu udzielone przez studentki odpowiedzi, w których opisywały one sytuacje z życia przedszkolnego, ujawniły ich rzeczywiste poglądy na kwestie dotyczące praw dziecka. Uczestniczki badania odpowiadały pisemnie na następujące pytania:

1. Jaki jest Pani stosunek do przysłowia „Dzieci i ryby głosu nie mają”? W jaki sposób ta ludowa prawda odzwierciedla się w praktyce przedszkolnej?
2. Czym są dla Pani prawa dziecka?
3. Które z praw dziecka są Pani zdaniem najistotniejsze w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej? Proszę uzasadnić swoje zdanie.

Studentki odpowiadały na poszczególne pytania odczytywane im w odstępach czasowych, co miało na celu wykluczenie sugerowania zakładanych przez nas odpowiedzi. Zastosowane przez nas podejście jakościowe umożliwiło poznanie rzeczywistych odczuć i poglądów studentek dotyczących tej problematyki (Creswell 2013).

Przebieg procesu grupowania i selekcji danych, inspirowany konstruktywizmem krytycznym (Czaputowicz 2016), polegał na odtwarzaniu znaczeń nadawanych przez stu-

dentki prawom dziecka i ich umiejscowieniu w praktykach przedszkolnych. Ważnym etapem analizy danych była próba przyporządkowania wyłonionych kategorii do typologii obecnych już w literaturze przedmiotu, w celu ich weryfikacji i rozwinięcia. Taki zabieg typowy jest dla konstruktywizmu krytycznego, gdzie badacz interpretuje zinterpretowaną przez uczestników badań rzeczywistość. Dokonuje zatem podwójnej hermeneutyki (Guzini 2000), próbując nadać znaczenia konstruktom tworzonym przez badanych.

Analizom poddane zostały dwa typy danych. Jedną grupę tworzyły wypowiedzi studentek, za pośrednictwem których wyrażały one swoje poglądy na temat prawa dziecka do swobody wypowiedzi w środowisku przedszkolnym. Drugą grupę natomiast stanowiły wypowiedzi studentek dotyczące zaobserwowanych przez nie sytuacji poszanowania i nieposzanowania prawa dzieci do wypowiadania się. Na podstawie pierwszej grupy danych określiliśmy znaczenia i wartości, jakie uczestniczki badania przypisują swobodnej ekspresji poglądów przez dzieci. Na podstawie analizy wypowiedzi pochodzących z drugiej grupy danych zrekonstruowałyśmy mechanizmy inkluzji i ekskluzji głosu dziecka.

### Wartość i znaczenie głosu dziecka w przedszkolu

Wykładnia artykułów 12. i 13. *Konwencji o prawach dziecka* (Konwencja 2017) stanowi, że niedorosły człowiek ma prawo do swobodnej wypowiedzi a państwo ma obowiązek zapewnienia realizacji tego prawa we wszystkich sytuacjach, które dotyczą dziecka. Idąc dalej tym tropem, dziecko ma prawo do wyrażania swojej opinii także w instytucjach edukacyjnych, w tym w przedszkolach. W przeprowadzonych przez nas badaniach wyraźnie zarysowały się dwa sposoby wartościowania głosu dziecka w przedszkolu. Studentki zazwyczaj przypisywały dużą wartość wypowiedziom dzieci i odnosiły się z szacunkiem do idei uważnego ich wysłuchania, gdy:

- postrzegały **dziecko jako pełnoprawną istotę ludzką**: (...) *dziecko też człowiek i ma prawo mówić (...); Dzieci należy traktować podmiotowo, a co za tym idzie ich głos jest bardzo ważny. Tak samo ważny jak zdanie dorosłego.*
- podkreślały znaczenie **dziecięcej wiedzy jako skarbnicy, z której czerpać mogą dorośli**: *Dziecko jest rozumną istotą, jeszcze nie do końca ukształtowaną, ale często zadziwia mnie, jak wiele pomysłów mają, jak czasem mądre rzeczy potrafią powiedzieć.*
- dostrzegały **szczerść i niewinność dziecka, które nie jest jeszcze uwikłane w konwenanse społeczne**: *Osobiście uwielbiam dyskusje z dziećmi (...). Nie ma konwenansów, jest szczerść i przemyślenia wyrażane bez zastanawiania się co inni pomyślą.*
- zwracały uwagę na **kreatywności i otwartości dziecka**: *Gdy czasem mam w rękach jakiś przedmiot (...) nie wymyślam co można z tym zrobić, tylko przynoszę go dzieciom. Zadziwia mnie, co one potrafią wymyśleć.*

Warto zaznaczyć, że wypowiedzi studentek podkreślające wartość głosu małego dziecka odzwierciedlały ich indywidualne podejście do tej kwestii. Wpisuje się ono w uj-

mowanie dziecka jako racjonalnie myślącego podmiotu, który generuje własne twierdzenia o rzeczywistości (por. Jacyno, Szulżycka 1999: 158), a co za tym idzie, współtworzy otaczający go świat (Szczepka-Pustkowska 2011).

Inny sposób wartościowania głosu dziecka wynika z faktu negatywnego oceniania przez dorosłych swobodnej ekspresji dzieci w instytucjach edukacyjnych. W tym podejściu wypowiedzi dzieci traktowane są jako mało wartościowe i niepotrzebne szczególnie wtedy, gdy zakłócają zaplanowany przebieg zajęć. Z takimi sytuacjami studentki spotykały się podczas praktyk, gdy nauczyciele nie przywiązywali dużej wagi do swobodnej ekspresji dziecięcej, ponieważ utożsamiali ją z:

- **brakiem wiedzy i doświadczenia dziecka:** *W praktyce przedszkolnej spotkałam się ze stwierdzeniem „Dzieci i ryby głosu nie mają” ze strony nauczycielki z wieloletnim doświadczeniem. Uważała, że dzieci nie posiadają odpowiedniej wiedzy, aby podejmować tematy na które rozmawiają dorośli.*
- **niedojrzałością i nieumiejętnością myślenia:** *Niedawno wzięłam udział w ostrej wymianie zdań z członkiem rodziny, który, gdy zabrakło mu racjonalnych argumentów rzucił hasłem: „Jesteś gówniarzem, nie znasz życia i nie powinnaś się wypowiadać”.*
- **nieposiadaniem przez dziecko własnego zdania:** *(...) nauczyciele czy też rodzice nie słuchają dzieci, tak jakby one nie miały swojego zdania czy przekonania na jakiś temat.*
- **nierealnością głosu dziecka:** *Dziecko podczas zajęć lekcyjnych bardzo chciało podzielić się informacją z resztą klasy. Każdy uczeń się wypowiedział, natomiast to jedno dziecko nie. Nauczycielka powiedziała, że nie chce słuchać tych bajek i zabrała mu jego czas na wypowiedź.*
- **hałasem:** *Gdy w pracy robię z dziećmi jakieś prace plastyczne, zawsze towarzyszy temu hałas, czego nie rozumieją moje koleżanki z pracy mówiąc: „Przecież tak się nie da pracować”.*
- **chorobą:** *Dorosły człowiek musi się również uodpornić [wyróżnienie auterek] na sprzeciw dziecka, które nie chce czegoś, bo ma do tego prawo. (...)*

W tych dwóch różnych podejściach do wartości dziecięcego głosu odzwierciedlają się opisane przez Jacquesa Rancière’a sposoby traktowania przez nauczycieli swoich wychowanków. Odbieranie dziecka jako tego, które nie wie i tym samym jest niezdolne do samodzielnego uczenia się, wynika z nierówności relacji edukacyjnych, w których nauczyciel postrzegany jest jako podmiot uprzywilejowany pomagający w przyswajaniu wiedzy (Rancière 1991: 6 i nn.). Proces wyjaśniania pozornie jest środkiem redukcji nierówności między wiedzącymi i uczącymi się. W rzeczywistości jest to jednak nieustanne potwierdzanie nierówności (Biesta 2013). Zwrócenie uwagi na ważność głosu dziecka prowadzi do zmiany jego statusu w relacji z nauczycielem – z nacechowanej brakiem symetryczności na równorzędność bazująca na równości „inteligencji” obydwu podmiotów (Rancière 1991: 13). Rola nauczyciela sprowadza się tu do stworzenia warunków dla podejmowania przez ucznia prób wypowiedzania się. Według Rancière’a kluczem do

ekspresji i rozwoju „inteligencji” ucznia jest jego głos. W akcie mówienia jednostka nie transmituje wiedzy, lecz ją tworzy. Problem z respektowaniem i uwzględnianiem głosu dziecka przez dorosłych/nauczycieli wynika z faktu traktowania dziecka jako istoty słabszej, posiadającej niewielkie doświadczenie życiowe, niedojrzałej. Takie myślenie typowe jest dla adultystycznej wizji dzieciństwa (Szczepska-Pustkowska 2011) i w niektórych placówkach edukacyjnych bywa wplatanie do praktyk edukacyjnych. Z drugiej strony, jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (1997), sytuacja braku szacunku związana jest z „miękkim” (niskim) statusem przypisywanym prawu dziecka do wypowiedzi. Naruszenie lub złamanie tego prawa nie jest penalizowane, co prowadzi do bezkarności i częstych nadużyć w tym względzie.

### Mechanizmy inkluzji/ekskluzji dziecięcego głosu

W wypowiedziach uczestniczek badania odnalazłyśmy także szereg stosowanych w przedszkolu mechanizmów, mających na celu inkluzję bądź ekskluzję głosu dziecka. Do pierwszej grupy zaliczają się następujące działania:

- **aktywne słuchanie dziecka:** *Ja na ogół w swojej pracy (...) staram się zawsze wysłuchać dzieci, kiedy chcą o czymś powiedzieć. Uważam, że to ważne cechy w pracy nauczyciela, aby pozwolić dzieciom mówić i nauczyć się je słuchać.*
- **traktowanie wypowiedzi jako źródła informacji o życiu dziecka:** *Umożliwiając dzieciom wypowiedź poznajemy je, dzięki czemu mamy możliwość tworzenia lepszych zajęć, stworzonych „pod” wychowanków, ich zainteresowania i preferencje.*
- **wskazywanie społecznie ustalonych granic i możliwych konsekwencji podejmowanych działań:** *Każde dziecko powinno śmiało wyrażać swoje zdanie i nie jest ono głupie. Dorosły może jedynie pomóc dziecku, uświadomić je jakie mogą być konsekwencje.*

Do drugiej grupy mechanizmów, czyli ekskluzji, zostały zaliczone działania, wśród których można wyróżnić:

- **blokowanie głosu dziecka**, w tym: uciszenie, opóźnianie, hamowanie: *Podczas praktyk, kiedy uczeń chciał coś powiedzieć, często słyszałam reakcje nauczyciela typu: „Nie teraz”, „Później”, „Cicho”, „Zajmij się lekcją”, „Teraz nie będę tego słuchać”, „Idź na przerwę”.*
- **lekceważenie głosu dziecka**, w tym: niesłuchanie, ignorowanie, bagatelizowanie: *Często w przedszkolu można spotkać się z nauczycielską ignorancją potrzeb, które sygnalizują dzieci; (...) Rodzice także nie słuchają swoich pociech. Dzieci mówią, rodzice przytakują i nic więcej z tego nie wynika.*
- **wykluczanie dzieci z grona adresatów informacji o ich prawach:** *Dorośli niestety nie informują o nich [o prawach dziecka] dzieci, nie przestrzegają ich i nie traktują poważnie (...).*

Wskazane powyżej mechanizmy inkluzji i ekskluzji społecznej wyrażania siebie prowadzą do konstytuowania się w tej przestrzeni głosu lub milczenia dziecka, co niesie ze

sobą znaczące konsekwencje dla jego rozwoju. Respektowanie ekspresji dziecka i zachęcanie go do zabierania głosu rozwija jego zdolności prezentowania siebie i swoich opinii, wzmacnia proces stawania się podmiotem aktywnie działającym i podejmującym inicjatywy, co może się przyczynić do jego emancypacji (Jones, Welch 2010). Praktykowanie posługiwania się własnym głosem sprzyja przeciwstawianiu się i kwestionowaniu władzy oraz dominującego porządku społecznego (Babicka-Wirkus 2015a, 2015b, Giroux 2010), co pociąga za sobą zmiany istniejącej rzeczywistości.

Nierespektowanie głosu dziecka i trening milczenia pogłębiają system wychowania ukierunkowany na reprodukcję ludzi niezdolnych do zabierania głosu w ważnych dla nich sprawach. Cisza nie stanowi wyzwania dla sprawujących władzę, ale mimowolnie uprawomocnia obowiązującą hegemonię (Minnow 1987). W realiach przedszkola przekłada się to na praktyki ekskluzji ekspresji dziecięcej podtrzymywane przez uprzywilejowanie głosu dorosłego.

### **Hegemonia głosu dorosłych**

Prymat głosu dorosłych ugruntowany jest w cichym założeniu i powszechnym poglądzie, że tylko dojrzały człowiek jest obywatelami i z tego względu zasługują na szacunek, podczas gdy dzieci nie są wystarczająco dojrzałe, aby szanować ich prawa (George 2009: 7). To podejście dewaluuje głos dziecka, gdyż zgodnie z nim ów głos musi być podporządkowany zasadom narzuconym przez dorosłych/nauczycieli (Karoń 2014; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Barnes 1988).

W wypowiedziach studentek odnalazłyśmy motywy kierujące postępowaniem nauczycieli, którzy niekiedy nieświadomie uprzywilejowują głos dorosłych. Są to:

- chęć bycia dobrze postrzeganym przez innych dorosłych (nauczycieli, rodziców, dyrekcję),
- wygoda nauczycieli,
- konieczność realizacji planu zajęć,
- oczekiwania rodziców dotyczące uczenia ich dzieci,
- brak świadomości praw dziecka, w szczególności prawa do swobodnej wypowiedzi.

Listę tę można uzupełnić o wskazane przez Marię Groenwald (2016: 61–62) motywy łamania praw dziecka w szkole. Autorka stwierdza, że naruszanie praw dziecka w skali mikro wynika głównie z braku woli ich przestrzegania przez rodziców i nauczycieli; niedostatecznej wiedzy na ich temat; niedostatku odwagi oraz z zaburzonej hierarchii aksjologicznej przejawiającej się w moralnej zgodzie na wyrządzenie niegodziwości dziecku.

W instytucjach edukacyjnych obowiązuje umowa dotycząca tego: kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób (Barnes 1988). Wszystkie jej elementy określane są przez dorosłych i narzucane dzieciom traktowanym w tym przypadku jak „rzeczy” (Freire 2007: 57), a nie istoty ludzkie. Powszechny jest pogląd, że w warunkach przedszkolnych mówienie jest „(...) źródłem wiedzy, gdy pochodzi od nauczyciela. Mówienie uczniów uważane jest jedynie za «dowód», że śledzą przebieg lekcji, rozumieją, co mówi nauczyciel, i wreszcie,

że się tego nauczyli” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 83). Listę blokad rozwoju mówienia dziecka, opisanych przez Dorotę Klus-Stańską i Marzennę Nowicką (tamże: 91 i nn.), poszerzyliśmy o stosowane w przedszkolu mechanizmy przemocy werbalnej i niewerbalnej, które wyłoniłyśmy z wypowiedzi studentek:

- **kult formalnej poprawności: a) posiadanie dobrego wizerunku wśród dorosłych:** *Wydaje mi się, że my dorośli, pedagodzy, wychowawcy, często kierujemy się tym, żeby być dobrze postrzeganymi przez innych dorosłych (rodziców, szefstwo). (...) Albo ważniejsza jest metoda lub podstawa programowa niż dziecko; b) kierowanie głosem/działaniami dziecka:* *Aktywność dzieci w grupie przedszkolnej wybiera nauczyciel. Bardzo rzadko dzieci mogą wybrać, którą książkę (...) przeczyta nauczyciel, w jaką zabawę będą się bawiły; c) sposób działania placówki:* *Osobiście nie zgadzam się z tym stwierdzeniem [dzieci i ryby głosu nie mają], ale w pracy wielokrotnie postępuję w sposób, który odzwierciedla te słowa, bo wynika to z funkcjonowania placówki. Dzieci nie mogą np. wypowiadać się w czasie prowadzenia zajęć, gdy nie udzieli im się głosu (...).*
- **ubóstwo sytuacji językowych:** *Dzieci mają prawo mówić dopiero wtedy, kiedy nauczyciel na to pozwoli; Podczas zajęć dzieci muszą słuchać, nie rozmawiać, a co najważniejsze odpowiadać na pytania nauczyciela. I tu jest problem. Dzieci często chcą opowiedzieć, co przytrafiło im się w domu lub gdzie indziej i wtedy jest zdanie „nie teraz, teraz mówimy o czymś innym”. Dzieci są blokowane i nie mają możliwości swobodnej wypowiedzi.*
- **brak zgody na osobisty język ucznia:** *Dzieci poprzez swoje czyny i zachowania przekazują nam informacje i sygnały, ale słowem także, mimo że nie zawsze jest to ładnie i sensownie powiedziane.*
- **przemoc werbalna i niewerbalna: a) krzyk:** *[Katechetka] na każdą próbę rozmowy [dzieci] reagowała krzykiem, nawet gdy dzieci za dużo mówiły na zadane pytanie; b) wzbudzanie strachu:* *Niestety dwie nauczycielki z mojego przedszkola chyba owe przysłowie [dzieci i ryby głosu nie mają] traktują jak zasadę, gdzie uciszanie dzieci odbywa się notorycznie poprzez nie mile odzywki do dzieci: „Co gadasz?”, „Język ci utnę” itp.; c) przymuszanie:* *Niestety spotkałam się z sytuacjami bądź opowieściami, gdzie np. dzieci były zmuszane do jedzenia, bądź narzucano im jak coś mają zrobić, jak pokolorować; d) stosowanie kar:* *(...) Nauczyciel zawsze ma rację, a jeśli dziecko i tak powie co chce, to dostaje uwagę do dzienniczka.*

Wymienione powyżej blokady służące umocnieniu dominacji głosu dorosłych są zjawiskami wzajemnie się przenikającymi i wzmacniającymi. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają jednak, że „(...) **korekta pojedynczych czynników jest nieskuteczna.** Dopiero zmiana całego podejścia umożliwi otwarcie się uczniów i nauczyciela na odmienny styl komunikowania się” (2005: 92). Wymaga to jednak szeregu zmian związanych z kształceniem adeptów do zawodu nauczycielskiego i umożliwieniem im zdobycia rzetelnej wiedzy na temat praw dziecka, które nie mogą być traktowane jako przywileje przyznawane lub odbierane przez dorosłych, lecz jako prawa wynikające z godności istoty

ludzkiej. Należy jednak podkreślić, że zmiana dotycząca zwrócenia większej uwagi na prawa człowieka i dziecka w programach kształcenia studentów będzie niewystarczająca, jeśli przekształceniom nie ulegną inne aspekty funkcjonowania szkoły (Osler, Starkey 2010; Tomaševski 2001; Verhellen 2000). Jednym z nich jest odważne zabieranie głosu i sprzeciwianie się praktykantów oraz nauczycieli z niewielkim stażem zakorzenionym w placówkach edukacyjnych praktykom ujarzmiającym ekspresję dzieci. Studenci, wytresowani w treningu milczenia podczas wieloletniej edukacji instytucjonalnej, spotykają się z sytuacjami, które budziły i budzą ich sprzeciw, jednak nie potrafią odpowiednio zareagować, gdyż obawiają się konsekwencji podejmowanych działań. Taki sposób myślenia typowy jest dla ludzi ujarzmionych, którzy, jak podkreśla Freire (2005: 46), obawiają się wolności i wolą reprodukować istniejące nierówności, niż dążyć do ich zmniejszenia.

### **Ku dialogowi w edukacji. Zakończenie**

Przedstawioną w niniejszym artykule problematykę znaczenia i roli głosu dziecka w przedszkolu ukazałyśmy w oparciu o wypowiedzi studentek na ten temat oraz w odniesieniu do ich opisów sytuacji, z którymi zatknęły się w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wyłania się obraz przedszkola jako miejsca występowania zarówno mechanizmów ekskluzji, jak i inkluzji dziecięcego głosu. Warto jednak zaznaczyć, że w kontekście panującej hegemonii głosu dorosłych ekspresja dzieci jest tam raczej hamowana niż rozwijana. Spontaniczność i swoboda wyrażania własnego zdania są włączane w ramy wyznaczone przez ustanowiony przez dorosłych (nauczycieli) porządek dnia i zajęć.

Wartość i znaczenie przypisywane przez studentki wypowiedziom dziecka są zróżnicowane i w dużej mierze związane ze sposobem definiowania go. W rozumieniu praktykantek jest ono pełnoprawną istotą ludzką, która posiada swój świat i wiedzę. Dlatego, ich zdaniem, należy przywiązywać dużą wagę do wypowiedzi dziecka i traktować je z należytą powagą. Podczas praktyk spotkały się jednak także z odmiennym postrzeganiem małego dziecka, jako niedorośłego i niedojrzałego człowieka, któremu brak doświadczenia i wiedzy. W przekonaniu niektórych wychowawczyń ów niedostatek uprawnia, po pierwsze, do oceniania jego wypowiedzi jako nierzetelnych, infantylnych i niewiele znaczących; po drugie, do nauczania go sposobów i form wypowiedzania się oraz zapoznania z odpowiednimi (ustalonymi przez dorosłych) konwencjami dotyczącymi wyrażania własnego zdania.

Obecna w wielu przedszkolach i szkołach praktyka głosząca, że ważniejsze jest to, jak dziecko mówi, niż co swoją wypowiedzią chce przekazać (Klus-Stańska, Nowicka 2005), powinna ulec odwróceniu, gdyż wprowadza usztywnienie i formalizację komunikacji, a przede wszystkim przysłania człowieka i jego niepowtarzalność oraz uczy milczenia. Podważa też profesjonalizm nauczyciela, którego głównym wyznacznikiem jest, według Przemysława P. Grzybowski (2006: 135), „(...) świadomość kontaktu z drugim człowiekiem”.



Edukacja oparta na dialogu, będąc w rzeczywistości „(...) praktykowaniem wolności (...), zaprzecza, że człowiek jest bytem abstrakcyjnym, wyizolowanym, niezależnym i nieprzywiązanym do świata, zaprzecza także, że świat istnieje jako rzeczywistość oddzielona od ludzi. Autentyczna refleksja [przejawiająca się w dialogu] uwzględnia (...) ludzi w ich relacjach ze światem” (Freire 2005: 81). Zatem wzrost znaczenia głosu dziecka już w przedszkolu jest kluczowy dla jego indywidualnego i społecznego rozwoju oraz dla kształtowania kompetencji emancypacyjnych.

## Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2015a), *Autoekspresja uczniów, czyli o pozorze poszanowania praw dziecka w gimnazjach*. W: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice – Edukacja – Inkluzja*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Babicka-Wirkus A. (2015b), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Biesta G. (2013), *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(63).
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Czaputowicz J. (2016), *Wprowadzenie. Potencjał konstruktywizmu w wyjaśnianiu integracji europejskiej*. W: J. Czaputowicz (red.), *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczenia samego siebie*. W: A.M. Tchorzewski (red.), *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Freire P. (2007), *Pedagogy of the Oppressed*. 30<sup>th</sup> Anniversary Edition. New York – London, Continuum.
- George S. (2009), *To young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments. A cross-cultural analysis*, Working Paper No. 54. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation.
- Giroux H.A. (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Groenwald M. (2014), *Dzieciństwo w ofercie, by przedstawienie mogło trwać*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Groenwald M. (2016), *Szkola milczących praw dziecka*. W: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Guzzini S. (2000), *A Reconstruction of Constructivism in International Relations*. “European Journal of International Relations”, 2.
- Harris P., Manatakis H. (2013), *Children’s Voices. A principled framework for children and young people’s participation as valued citizens and learners*. Government of South Australia, <https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/childrens-voices-framework.pdf> (11.08.2017).

- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Jones P., Welch S. (2010), *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*. London-New York, Continuum.
- Karoń J. (2014), *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(27).
- Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, 15.07.2017.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Korczak J. (2013), *Jak kochać dziecko? Internat, Kolonie letnie, Dom sierot*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak J. (2014), *Prawidła życia*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Kozak M. (2014), *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- MacNaughton G., Smith K. & Lawrence H. (2003), *Hearing young children's voices. ACT Children's Strategy: Consulting with children birth to eight years of age*. Parkville, Victoria, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, Faculty of Education, The University of Melbourne, <https://pdfs.semanticscholar.org/f339/e6fa99aa3c57e446a7df58deaa16431d5a18.pdf> (20.10.2017).
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Minow M. (1987), *Interpreting Rights: An Essay for Robert Cover*. „The Yale Law Journal”, 8.
- Osler A., Starkey H. (2010), *Teachers and Human Rights Education*. London, Institute of Education Press.
- Rancière J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, Stanford University Press.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szczeńska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Tomaševski K. (2001), *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Lund, Sweden, Raoul Wallenberg Institute.
- Verhellen E. (2000), *Children's rights and education*. W: A. Osler (red.), *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Trentham, Stoke-on-Trent.