

*Małgorzata Lewartowska-Zychowicz*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.44.04>

ORCID: 0000-0002-3695-6779

Uniwersytet Gdański

pedmlz@ug.edu.pl

## **Pokój dziecięcy – czyli o pewnej możliwości interpretacyjnej**

### **Summary**

#### **Children's room – means about a certain interpretation possibility**

The aim of the text is to present the potential of Foucault's concept of dispositive for interpreting the space of a child's room. I look for arguments in favor of this proposal in the concepts of the place by M. Eliade, P. Ricoer, and Yi-Fu Tuan, who combine creating a place with the process of constructing human identity. In reference to them, I assume that a child can create his own identity only if he has a chance to transform the space available to him. The analysis of the history of children's room shows, however, that his space has always been created as a result of adults' practices aimed at educational goals. Thus, the children's room can be treated as dispositif, serving the governmentality of child.

**Keywords:** children's room, space, identity, dispositive (dispositif)

**Słowa kluczowe:** pokój dziecięcy, przestrzeń, tożsamość, dyspozytyw (dispositif)

### **Wprowadzenie**

Zamysłem towarzyszącym temu tekstowi jest próba zarysowania problematyki konstruowania się ludzkiej tożsamości w kontekście mierzenia się człowieka z przestrzenią i przekształcania jej w miejsce, a następnie ulokowania jej w planie społecznych praktyk projektowania i tworzenia przestrzeni dziecięcego pokoju przez dorosłych – rodziców, psychologów rozwojowych, architektów wnętrz i dekoratorów. Przyjmuję, że praktyki te na poziomie deklaracyjnym prezentowane są jako działania sprzyjające potrzebom rozwojowym dziecka, natomiast na poziomie rzeczywistości sprowadzają się głównie do wyłączenia dziecka z udziału w kształtowaniu przestrzeni dla niego przeznaczonej i tym samym stanowią istotną barierę dla rozwoju jego tożsamości w kierunku autonomii. Można je zatem potraktować jako element zarządzania dzieckiem, w kontekście którego pokój dziecięcy staje się dyspozytywem owego zarządzania.

### **Przestrzeń, ciało, tożsamość – czyli o wytwarzaniu miejsca**

Historia ludzkości to historia przestrzeni i miejsc. Od najdawniejszych czasów ludzie przekształcali przestrzeń i czynili ją miejscem, swoim miejscem. W literaturze antropologicznej praktykę tę tłumaczy się zwykle jako efekt działania ludzkiego ducha lub szerzej

– jego wytworu – kultury, nieczęsto jednak podejmuje się w niej kwestię ciała, jako źródłowego dla praktyki przekształcania przestrzeni w miejsca. Niejako w poprzek tej linii interpretacyjnej idzie Nietzscheańska koncepcja *samości*, materializującej tożsamość w ciele, które działa w przestrzeni (Nietzsche 2000: 28). Zdaniem Nietzschego bowiem „ja” jest konsekwencją istnienia ciała, „ja” nie powstaje z myśli, lecz z ciała, które nie mówi „ja”, ale „ja” czyni. Ciało stworzyło sobie ducha, jako narzędzie swej woli. Ciało przechodzi szlakiem dziejów, jako stające się i walczące. Zaś duch jest dlań jedynie towarzyszem i oddźwiękiem (Nietzsche 2000). W tym ujęciu to ciało i podejmowane przez nie działanie jest źródłowe dla tożsamości i to ono wyznacza jej kształt zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym, oraz kierkuje jej aktywność.

Stąd ciało, nie duch, jest centrum doświadczania i źródłem kreowania przez człowieka przestrzeni. Pisze o tym Yi-Fu Tuan, dla którego przestrzeń jest z natury rzeczy antropocentryczna. Nie ma bowiem przestrzeni poza poruszającym się w niej i doświadczającym jej człowiekiem. Jego doświadczenie przestrzeni oraz jakości przestrzennych jest oparte na ruchu, wzroku i dotyku, czyli na własnościach ciała ludzkiego (Tuan 1987: 23). Ludzie odczuwają przestrzeń dzięki różnym sposobom doświadczania: ruchowym, wizualnym i dotykowym (Tuan 1987: 17). W tym znaczeniu, jak pisze Yi-Fu Tuan, człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, a podstawowe zasady tworzonej przez niego organizacji przestrzennej mają umocowanie w jego ciele (postawie ludzkiego ciała) i relacjach pomiędzy nim a innymi ludzkimi istotami (Tuan 1987: 51) W pierwszym obszarze ciało wyznacza oś wertykalną i horyzontalną, a wraz z nimi bieguny – wysoko i nisko, przód i tył, prawa strona i strona lewa, oraz blisko i daleko. Ludzkie ciało jest więc miarą kierunków, położenia i odległości (Tuan 1987: 51–63), które w żadnej kulturze nie mają charakteru neutralnego, ale są waloryzowane w odniesieniu do relacji „ja” – „ty” oraz „my” – „oni”. Okazuje się zatem, że relacje między ludźmi konstruowane są w oparciu o definiowane przez położenie ciała wymiary przestrzenne: „[m]y jesteśmy tutaj, my jesteśmy tą szczęśliwą rasą ludzi. Oni są tam, oni nie są w pełni ludźmi i żyją tam. Członkowie wewnątrz naszej grupy są sobie wzajem bliscy i dalecy wobec tych, którzy są na zewnątrz, wobec członków ich grupy” (Tuan 1987: 68). Poczucie odrębności stwarzające tożsamość jest tu kreowane w oparciu o przestrzeń jako czynnik różnicujący, który pozwala jednostce dokonywać autoidentyfikacji w oparciu o stałe elementy w zmieniającej się rzeczywistości (Burdzik 2012: 13). Jednak odrębność ontologiczną człowieka i zbiorowości kształtuje dopiero przestrzeń przekształcona. Jak pisze Astrid Męczkowska to zatem „[m]iejsce jako przestrzeń doświadczania świata jest przestrzenią znaczącą dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów” (Męczkowska 2006: 39). Aktywnie działająca *samość* tworzy miejsca, które są jej wyrazem. Proces ten w kontekście kultur pierwotnych Mircea Eliade opisał jako zasiedlanie, dokonywane przez sakralizację fragmentów przestrzeni (Eliade 1993: 68). Ów proces wytwarzania przestrzeni zasiedlonej pełnił funkcję fundamentalnego i koniecznego warunku kształtowania formacji tożsamościowych członków zbiorowości. „Sakralizacja przestrzeni fizycznej, nadanie jej symbolicznego wymiaru, pełniła funkcję ujednociającą, a wręcz determinującą tożsamościową identyfikację

członków archaicznych społeczności, dostarczając im trwałego fundamentu bycia sobą jako »bycia stąd« i generując w ten sposób konstrukt »tożsamości zakorzenionej« (Męczkowska 2006: 40).

W społecznościach pierwotnych kreowanie przez człowieka jego własnego miejsca polegało na powtórzeniu pierwotnego aktu stworzenia w taki sposób, który „naśladuje Boży trud stworzenia i tworzy (...) świat uporządkowany według (...) wzoru, zapewniającego bliskość i opiekę stwórcy” (Eliade 1993: 68). Człowiek nie miał więc wówczas wiele swobody w tworzeniu, jak by to powiedział Paul Ricoeur, swojego „miejsca źródłowej orientacji”, które pozwala na wytworzenie poczucia bycia sobą i w tym sensie stanowi fundament tożsamości jednostkowej (Ricoeur 1975: 377). Ten mechanizm wytwarzania tożsamości został zniesiony wraz z indywidualizmem Oświecenia, który nie doprowadził wprawdzie do anihilacji „miejsca źródłowej orientacji”, ale dał ludziom możliwość nieograniczonego praktycznie poszerzania miejsc ich kulturowej identyfikacji. Innymi słowy, we współczesnych społeczeństwach każdy sam wyznacza swoje „miejsca źródłowej orientacji”, ponieważ kultura ponowożytna ukonstytuowała się jako rezultat procesów hybrydyzacji różnych przestrzeni kulturowych, nieustannego rozsuwania przestrzeni symbolicznej, modernistycznego znoszenia i postmodernistycznego odsłaniania różnic.

Tożsamość w tym kontekście utraciła pierwotne, jednoznaczne, zbiorowo konstytuowane i sakralizowane „miejsca źródłowej orientacji” i stała się niekończącym się zadaniem jednostkowym. Jej relacji do przestrzeni nie da się już więc rozumieć w sposób deterministyczny, ponieważ człowiek obecnie wciąż na nowo tworzy miejsca, i chociaż jego aktywność nie ma już charakteru odtwarzania pierwotnego aktu stworzenia, to nadal pozostaje fundamentalną cechą jego człowieczeństwa. Jak podpowiada A. Męczkowska „tożsamość człowieka jest nie tyle wytwarzana w określonych miejscach, co raczej w relacji do tych miejsc” (Męczkowska 2006: 39). Bez udziału w przekształcaniu przestrzeni w swoje miejsce – tej typowo ludzkiej aktywności – nie można zatem mówić o stawianiu się autonomicznej tożsamości. W tym kontekście ujawnia się główna teza mojego wywodu – człowiek (a więc i dziecko) musi mieć możliwość przekształcania dostępnej mu przestrzeni w miejsce (znaczące), jeśli ma mieć szanse kreowania swojej tożsamości.

### **Pokój dziecięcy: od adultystycznej wizji dziecka do zawłaszczania przestrzeni dla dziecka**

Problem jednak tkwi w tym, że dziecko było i nadal jest obcym w społeczności dorosłych i jako takie nie miało i nadal – jak będę starała się dowodzić – nie ma możliwości swobodnego działania w wielu obszarach życia, między innymi w kreowaniu dostępnej mu przestrzeni i tym samym przekształcaniu jej w miejsce.

O kształcie i charakterze pokoju dziecięcego – miejsca przeznaczanego przez dorosłych dla dziecka, a przede wszystkim o tym kto jest uprawniony/ zobowiązany do tego aby go stworzyć, decyduje pierwotna wobec niego, przyjęta przez jego twórców koncepcja

dzieciństwa, na mocy której definiowane są relacje między dorosłym a dzieckiem. Mogą one przybierać kształt podporządkowania (relacja adultystyczna), równoważności (relacja izonomiczna) lub względnej autonomii (Śliwerski 2007: 101). Bezwzględnie najbardziej wpływowa i najdłużej utrzymująca się w historii jest relacja adultystyczna, zbudowana na podłożu Arsytotelesowskiej koncepcji człowieczeństwa. Jej charakterystyki dokonała Maria Szczepska-Pustkowska, która wyjaśnia, że Arystoteles centralną osią swojej koncepcji człowieka uczynił ideę czterech przyczyn: przyczyny materialnej, formalnej, sprawczej i celowej. Każda rzecz powstaje z materii, która zostaje ukształtowana przez formę, przy czym forma jest siłą działającą celowo. Powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający wcześniej i musi służyć pewnemu celowi. Rozwój w tym ujęciu polega na ruchu materii od możliwości (potencjału) do urzeczywistnienia formy. Przyczyną celową człowieka jest funkcja, jaką pełni on w życiu dorosłym. Przyczyną formalną jest natomiast forma, umożliwiająca mu wypełnianie owych funkcji (Tatarkiewicz 1988: 113–120). W tym kontekście dla Arystotelesa, jak argumentuje M. Szczepska-Pustkowska, człowiek dojrzały (a dokładniej: wolny mężczyzna) stanowi przyczynę celową, szczytowe osiągnięcie procesu rozwojowego. Z kolei dziecko jest zaledwie potencjalnością. „Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako (...) »ludzka poczwarka«, pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej” (Szczepska-Pustkowska 2012: 37). Historia dzieciństwa, jak piszą Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, jest w tym kontekście przemieszczaniem się od społecznej i konceptualnej nieobecności ku uobecniению się i konceptualizacji w kategoriach relacji do dorosłego (Jacyno, Szulżycka 1999: 19–20). Ujawniającą się w jej kontekście dziecięcą egzystencję cechuje bytowanie zredukowane i podporządkowane zadaniu wzrastania ku dorosłości, w kontekście której „relacja dorosły – dziecko jest niesymetryczna i wyraźnie przechyla się na stronę tego pierwszego. Powoduje to, że jedynie dorosłym przypisywane są cechy pełnej dojrzałości i związane z nimi różnorodne uprawnienia” (Szczepska-Pustkowska 2012: 39). Jednym z nich są uprawnienia do organizowania przestrzeni, również tej przeznaczony dla dziecka, dzięki którym staje się ona wyrazem *samości* dorosłego, a nie dziecka.

Specjalnie wydzielona dla dziecka przestrzeń, jaką jest pokój dziecięcy, pojawiła się w kulturze europejskiej równoległe z wykreowaniem kolonialnie nacechowanego konceptu kultury ogrodowej (Gellner 1991), dla którego charakterystyczne jest wytwarzanie symbolicznych form identyfikacji podmiotów, materializujących się w różnych obiektach fizycznych. Jak natomiast za Peterem Bergerem i Thomasem Luckmannem pisze A. Męczkowska: „dominujące w społeczeństwie sposoby definiowania rzeczywistości pozostają w zgodzie z interesem sprawowania społecznej kontroli tożsamości podmiotów, jako wytwarzane w obszarze dominującej wersji rzeczywistości pozostają – na mocy dostarczonych im identyfikacji – podległe wobec społecznych form kontroli” (Męczkowska

2006: 41). W przypadku dziecka, stworzony dla niego pokój dziecięcy pozostaje zaś znaczącym obszarem jego identyfikacji, kreśląc kontekst dla zaprojektowanego przez dorosłych zamysłu wychowawczego, będącego znaczącym elementem społecznej formy kontroli nad nim. Z tej perspektywy można go zatem traktować jako rodzaj Foucaultowskiego dyspozytywu – elementu sieci zależności wyposażonego przez konkretną politykę urządzania w określony sens wychowawczy.

Sens wychowawczy przestrzeni uczyniła przedmiotem zainteresowania pedagogiki miejsca Maria Mendel, której zdaniem miejsca są zawsze pedagogiczne w tym sensie, że są one „tym, czym czynią je ludzie (*place makers*) i dlatego przede wszystkim należy je rozumieć jako artefakt kulturowy o prymarnym charakterze” (Mendel 2006: 23). Pedagogiczne zaangażowanie w miejsce polegałoby w tym ujęciu na wypełnianiu miejsc, w których toczy się edukacja, określonymi znaczeniami. M. Mendel nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o potencjał tak rozumianej pedagogiki miejsca, która „jest i zarazem nie jest deterministyczna. Trudno tu o jednoznaczność. Z jednej strony zakłada kreację podmiotu przez miejsca, które – można powiedzieć – pomimo tego, że zapośredniczone w wychowawczej interakcji, są, jakie są, i niezależnie od starań wychowawcy formują wychowanka. Z drugiej strony, miejsce wprzęgnięte w proces wychowawczy, może uwalniać umysł jednostki, czynić ją myślącą krytycznie” (Mendel 2006: 27). Interpretacja ta wydaje się mieć u swojego podłoża ideę ukształcalności wychowanka, w kontekście której miejsca mogą kształtować podmiot w kierunku adaptacji albo krytyczności i emancypacji. Niewidoczna jest natomiast kwestia tego, że podmiot może sam kreować swoje miejsca i w tej jego aktywności tkwi potencjał rozwojowy i pedagogiczny. Nietzscheańska działająca *samość* tworząc miejsce, tworzy bowiem tym samym swoją tożsamość.

Czas zatem postawić kluczowe dla wywodu pytanie o pokój dziecięcy, który z perspektywy dziecka jest przestrzenią o potencjale przekształcania jej w miejsce, natomiast z perspektywy dorosłego – elementem oddziaływania wychowawczego. Pokój dziecięcy w kulturze europejskiej pojawił się stosunkowo późno, bo dopiero w XVI wieku w domach zamożnego mieszczaństwa i trzeba było wielu lat, aby upowszechnił się na tyle, by znaleźć się w posiadaniu większości dzieci. Jak pisze Philippe Ariès wydzielenie pokoju dziecięcego w przestrzeni domu pozostawało w związku z głębokimi zmianami kulturowymi, w kontekście których dzieciństwo zaczęło być interpretowane jako okres przygotowawczy do dorosłości, wymagający specjalnych zabiegów wychowawczych (Ariès 2010: 8). Dziecko zostało zatem zdefiniowane jako potencjalność i odseparowane od dorosłych po to, by poświęcić się zadaniom, związanym ze wzrastaniem.

Pierwsze wzmianki o pokoju dziecięcym datowane są na koniec XVIII wieku, chociaż zdarzają się też wcześniejsze zapiski wskazujące na zakup sprzętów przeznaczonych specjalnie dla dzieci z różnych rodów, o czym pisze Dorota Żołędź-Strzelczyk (Żołędź-Strzelczyk 2002: 189). Wśród źródeł pośrednich, pochodzących z XVI wieku D. Żołędź-Strzelczyk wymienia dwie ilustracje z tego okresu związane z Augsburgiem. Pierwsza z nich przedstawia izbę, w której znajduje się matka i jedenaścioro dzieci, z których kilkoro jest zajętych zabawą koniem na patyku i wiatraczkiem. Druga z ilustracji przedstawia

natomiast dużą pustą izbę, w której znajdują się dzieci z opiekunką (Żołądź-Strzelczyk 2012: 7). Na żadnej z nich nie widać przedmiotów, które wskazywałyby na samodzielną aktywność dziecka (patyków, czy kamyków przyniesionych z zewnątrz, budowli wznoszonych ze sprzętów domowych itp.).

Prawdziwy rozkwit pokoju dziecięcego jest związany z XIX-wieczną kulturą mieszczańską. Jak pisze Witold Rybczyński w tym okresie „dzieci (...) posiadały nie tylko swoje własne sypialnie – osobne dla dziewcząt i chłopców – ale także pokoje do zabaw i pokoje do nauki” (Rybczyński 1996: 114). Praktyka odseparowywania dzieci była w tym okresie związana przede wszystkim ze wzrostem zamożności ówczesnego mieszczaństwa, ze specjalizowaniem się pomieszczeń domu, oraz rodzącą się kulturą indywidualistyczną, w kontekście której z ogólnodostępnej przestrzeni domu zaczęto wydzielać miejsca intymne, przeznaczone specjalnie dla niektórych członków rodziny. Powstaniu pokoju dziecięcego towarzyszyła dodatkowo intencja wychowawcza. „[M]ożna powiedzieć, że względy edukacyjne miały znaczący wpływ (...) na kształtowanie się dziecięcej przestrzeni mieszkalnej i że własny pokój do nauki dla dorastającej młodzieży stawał się coraz częściej elementem domów” (Żołądź-Strzelczyk 2012: 9).

Tendencja ta nie uległa zmianie w kolejnym stuleciu. Wiek XX to okres, w którym posiadanie własnego pokoju staje się coraz bardziej oczywiste dla większości dzieci. Z jednej strony ułatwia to spadek dzietności rodzin, jednak z drugiej strony – w kontekście polskiego powojnia – utrudniają kłopoty z dostępem do własnego mieszkania. Rodzice nabierają jednak w tym okresie przekonania, że dziecko powinno mieć odrębny pokój. Na fotografiach z tamtego okresu mamy zatem dziecięce pokoje z charakterystycznymi meblówkami i słomiankami z przypiętymi do nich plakatami, w których dzieci i młodzież mają się przede wszystkim uczyć, ale których wygląd nosi znamiona ich aktywności. Chociaż więc ten okres aż do schyłku lat osiemdziesiątych jest ubogi i zgrzebny, to jednak utrwała on przekonanie, że dziecko powinno mieć swoją własną, odrębną przestrzeń, którą ma prawo przekształcać na swój własny sposób.

Radykalne zmiany zaczęły następować w ostatniej dekadzie XX wieku i na początku wieku XXI. W tym okresie konstituuje się bowiem nowy typ kultury, w której rozwijają się nowe przeświadczenia co do dziecka i dzieciństwa. Ma to związek z narastającym niżem demograficznym, w kontekście którego dziecko staje się coraz cenniejszym dobrem, z bogaceniem się Polaków, którzy poszukują łatwo rozpoznawalnych znaków statusowych, czyniąc własne dzieci jednym z nich, oraz z narodzinami kultury konsumpcyjnej, która zidentyfikowała dziecko jako wpływowego konsumenta, mającego ważny głos w zakupowych wyborach rodziców, a rodziców jako zatroskanych o pełny rozwój swojego dziecka i skoncentrowanych na zapewnieniu mu tego, czego sami jako dzieci nie mieli. Na tym podłożu rodzi się nowe podejście do pokoju dziecięcego, zmierzające w kierunku tworzenia z niego obszaru niepohamowanej konsumpcji, podsycanej przez splot dyskursów wytwarzanych przez psychologów, architektów i dekoratorów wnętrz, a przede wszystkim producentów i sprzedawców towarów przeznaczonych dla dzieci.

## Pokój dziecięcy jako dyspozytyw – urządzenie dziecka

Pokój dziecięcy pojawił się w polu zainteresowania pedagogiki niejako przy okazji badań poświęconych środowisku wychowawczemu. Józef Pieter pisał w tym kontekście o potrzebie badania i projektowania warunków mieszkaniowych dziecka, traktując je jako element oddziaływania środowiska na jego psychikę (Pieter 1960: 110–111). Wartość uczulającą stanowił tu zamysł wychowawczy, któremu przestrzeń pokoju dziecięcego mogła sprzyjać lub przeszkadzać.

Pierwszymi na polu dyskursu rozwojowo-wychowawczego, odnoszonego do pokoju dziecięcego byli psychologowie, którzy starając się dostarczyć odpowiedzi na pytanie o najlepsze warunki rozwojowe dla dziecka, formułowali wskazówki dotyczące zachowania zasady bezpieczeństwa, kreowania przestrzeni pobudzającej dziecko do samodzielności i aktywności, ale również umożliwiającej mu wyciszenie i odpoczynek. Brali więc pod uwagę głównie te elementy przestrzeni pokoju dziecięcego, które mają związek z jego aktywnością poznawczą, rozwojem emocjonalnym, czy realizowaniem zainteresowań, które pragnęli kierunkować. Do zaleceń psychologów rozwojowych i wychowawczych dostosowywali z kolei swoje projekty architekci wnętrz i dekoratorzy, kreując przestrzeń umożliwiającą realizowanie jej trzech podstawowych funkcji: nauki, zabawy i odpoczynku. Na koniec, u schyłku XX wieku do utrwalonego w kulturze dyskursu pokoju dziecięcego przyłączyła się rozwijająca się kultura konsumpcyjna, by na początku wieku XXI niemal całkowicie go wchłonąć. I tak już od blisko 30 lat producenci i sprzedawcy oferują coraz bogatszą paletę przedmiotów i gadżetów, służących – jakoby – zaspokajaniu potrzeb dzieci i rodziców, a w istocie – raczej ich nieustannie podsycanych pragnień; i coraz bardziej zwiększają nacisk na te dwie grupy konsumentów. Z tej perspektywy pokój dziecięcy można więc obecnie interpretować jako rodzaj dyspozytywu w szerszej polityce urządzania dziecka, konstruowanej na bazie uzgodnienia dwóch (wcześniej raczej konkurencyjnych) dyskursów: rozwojowo – wychowawczego i konsumpcyjnego.

Dyspozytyw to pojęcie opisywane przez Michela Foucaulta na trzy sposoby: po pierwsze – jako heterogeniczny ansambl (*ensemble*), zawierający dyskursy, wypowiedzi i teorie, oraz instytucje, czy zabudowę architektoniczną, czyli zarówno to, co wypowiedziane, jak i to, co niewypowiedziane, stanowiący rodzaj sieci między tymi elementami; po drugie – jako naturę tych powiązań między elementami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, która umożliwia przejawianie się dyskursów na różne sposoby; i po trzecie – jako rodzaj formacji o strategicznej funkcji (Foucault, za Nowicka 2016: 171–172). Dyspozytyw, jak widać, obejmuje splot praktyk dyskursywnych (reprodukowane w przestrzeni społecznej koncepcje wychowawczo wartościowej i klasowo reprezentatywnej przestrzeni pokoju dziecięcego) i praktyk niedyskursywnych (reżimy organizacji i aranżacji przestrzeni pokoju dziecięcego), poprzez które manifestują się społeczne relacje władzy. „Dyspozytyw nie oznacza zbioru niezależnych od siebie praktyk, ale odnosi się do ich nieprzypadkowej kompozycji (*ansamblu*) i siatki zależności między nimi” (Nowicka 2016: 172). Owa siatka relacji władzy pełni rolę mechanizmu produkującego wiedzę o świecie, o społeczeństwie

i o człowieku. Wiedza wytwarzana w dyspozytywie ma w związku z tym funkcję strategiczną i porządkującą (Nowicka 2016: 172), w szczególności w odniesieniu do ludzkiej tożsamości. „Dyspozytyw należy zatem rozumieć jako mechanizm rozproszonej władzy i narzędzie rządzenia ludźmi” (Nowicka 2016: 172) (w analizowanym przypadku – dziecięmi). Jak wskazuje M. Foucault „dyspozytyw aktualizuje »rozum urządzający« w procesach »wytwarzania podmiotów« (obiektywizacji podmiotu)” (Ostrowicka 2015: 135). W tym kontekście ujawnia się użyteczność tej kategorii do badania artefaktów takich, jak na przykład pokój dziecięcy, ponieważ wgląd w nie odsłania konstytutywny dla nich „rozum urządzający”. Jego istotą nie jest, znana wiekom poprzednim twarda przemoc, ale raczej subtelne techniki władzy pastoralnej, prowadzące do uwewnętrzniania retoryki urządzania. Dyspozytyw jest więc „elementem urządzania władzy, który ma za zadanie opanować daną, ważną ze względu na szersze strategię dominującej racjonalności rządzenia, rzeczywistość. Jest ważną ze względu na urządzanie władzy problematyzacją dostarczającą wiedzy i rozwiązań technicznych dla określonego sposobu kierowania kierowaniem się podmiotów” (Chutorański 2013: 131). W kontekście analizowanej problematyki ową rzeczywistością jest rodzina i dokonujące się w niej procesy wychowawcze. Stąd, jak bowiem pisze M. Chutorański, kategorię dyspozytywu „można odnieść do tego, co zwykle nazywamy teorią i praktyką pedagogiczną” (Chutorański 2013: 126).

Na analitykę urządzania składa się między innymi „retoryka, słownictwo i procedury produkcji »prawdy«” (Dean, za Ostrowicka 2015). Stanowią one (jako to, co wypowiedziane) wraz z infrastrukturą instytucjonalną i organizacyjną (czyli tym, co niewypowiedziane), jak pisze M. Foucault „elementy dyspozytywu”, czyli urządzenia lub zastosowania wiedzy. Dyspozytyw pokoju dziecięcego może być w tym ujęciu polem strategicznych praktyk urządzania dziecka w kierunku w pełni rozwiniętej (zewnętrznie zdefiniowanej) podmiotowości lub/i intensywnej konsumpcji, ukrytych za maską realizacji jego osobistych potencjałów. Im więc dokładniej rodzice śledzą wskazania psychologów rozwojowych i oferty kultury konsumpcyjnej, im pilniej porównują się z innymi i im bardziej starają się zaspokoić mniej lub bardziej wyimaginowane potrzeby swojego dziecka i własne pragnienia, tym mocniej reprodukują dominujące relacje władzy. W ich kontekście tożsamość dziecka jest już z góry zaprojektowana, a zaaranżowana przestrzeń pokoju dziecięcego ma jej jedynie pomóc się uformować. Mało tego, dziecko – nieustannie stymulowane do rozwoju ukierunkowanego zgodnie z zewnętrznym wobec niego projektem – wytwarza tzw. techniki siebie (Foucault 2000) i samo staje się zdolne do kierowania swoim kierowaniem się.

## Literatura

- Ariès P. (2010), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien regime'u*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Burdzik T. (2012), *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*. „Kultura-Historia-Globalizacja”, 11.



- Chutorański M. (2013), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dean M. (2010), *Governmentality: Power and rule in modern society*. London, Sage.
- Eliade M. (1993), *Sacrum – mit – historia: wybór esejów*. Warszawa, PIW.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w College de France 1977–1978*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (2000), *Techniki siebie*. W: idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa-Wrocław, PWN.
- Gellner E. (1991), *Narody i nacjonalizm*. Warszawa, PIW.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW we Wrocławiu.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji Pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW we Wrocławiu.
- Nietzsche F. (2000), *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Nowicka M. (2016), *O użyteczności kategorii dyspozytywu w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 12.
- Ostrowicka H. (2015), *Przemysław z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzi. Dyspozytyw i urządzanie* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pieter J. (1960), *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Ricoeur P. (1975), *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Rybczyński W. (1996), *Dom. Krótka historia idei*. Gdańsk-Warszawa, Wydawnictwo Marabut & Oficyna Volumen.
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- Tuan Yi-Fu (1987), *Przestrzeń i czas*. Warszawa, PIW.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002), *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2012), „Między oknem a szafą” – przestrzeń dziecięca w dawnych Domach. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (18).