




Colloquium3(51)/2023  
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365  
CC BY-NC-ND.4.0  
DOI: <http://doi.org/10.34813/30coll2023>

## KONSERWATYWNE I LIBERALNE PROFILOWANIE DZIECIŃSTWA W PERSPEKTYWIE DYSPOZYTYWU PRAKTYK EDUKACYJNYCH

**Conservative and liberal profiling of childhood in the perspective  
of educational practices dispositive**

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz  
Uniwersytet Gdański  
Instytut Pedagogiki  
e-mail: [malgorzata.lewartowska-zychowicz@ug.edu.pl](mailto:malgorzata.lewartowska-zychowicz@ug.edu.pl)  
ORCID  0000-0002-3695-6579

### Streszczenie

Celem analizy jest zrekonstruowanie konserwatywnego i liberalnego profilu dzieciństwa, by następnie przyjrzeć się im z perspektywy Foucaultowskiej kategorii *dyspozytywu*. Pochodząca z językoznawstwa kognitywnego koncepcja profilowania pozwala na rekonstruowanie sposobów mówienia o każdym obiekcie wspólnej rzeczywistości i na tej podstawie odsłanianie obrazów świata społecznego, jakie kryją się za ludzkimi sposobami mówienia. Na tworzone przez ludzi obrazy świata składają się ich punkty widzenia, typy racjonalności, wiedza o świecie, czy system wartości, poprzedzające zabieg profilowania danego fenomenu i prowadzące do określonych konsekwencji w wymiarze materialnym i behawioralnym. Sprzężenie wymiaru materialnego (instytucje i praktyki) i behawioralnego (zachowania) w procesie profilowania upoważnia mnie do zastosowania kategorii *dyspozytywu*, która odnosi się do sieci powiązań między tym, co powiedziane (dyskursy dzieciństwa) i tym, co niewypowiedziane (praktyki edukacyjne, instytucje).

**Słowa kluczowe:** profil dzieciństwa, konserwatyzm, liberalizm, dyspozytyw.

### Abstract

The aim of the analysis is to reconstruct the conservative and liberal profile of the child, and then look at them from the perspective of Foucault's concept of the dispositive. The concept of profiling, derived from cognitive linguistics, allows the reconstruction of the ways of talking about each object of common reality and on this basis revealing the images of the social world that are hidden behind human ways of speaking. The images of the world created by people consist of their points of view, types of rationality, knowledge about the world, or a system of values, preceding the profiling of a given phenomenon and leading to specific consequences in the material and behavioral dimension. The coupling of the material (institutions and practices) and behavioral (behavior) dimensions in the profiling process entitles me to apply the category of dispositive, which refers to the network of connections between what is said (childhood discourses) and what is unspoken (educational practices, institutions).

**Keywords:** childhood profile, conservatism, liberalism, dispositive.

## Wprowadzenie

Koncepcja profilowania pojęć została opracowana na gruncie językoznawstwa kognitywnego, zorientowanego – w przeciwieństwie do strukturalizmu – na językowe konceptualizacje rzeczywistości. Punktem wyjścia stały się dla niej założenia o tym, że opisanie zawartych w języku interpretacji świata wymaga wyjścia poza praktykę opisu znaczenia słów za pośrednictwem ich cech koniecznych i wystarczających i że opis znaczenia słów powinien uwzględniać treść obrazu świata, który poprzedza ich użycie. Uchwycenie zależności między perspektywą podmiotową (zespołem aspektów branych pod uwagę w określonym porządku przez mówiących) a językowym obrazem świata (zawartą w języku interpretacją świata, która daje się ująć w postaci sądów o świecie) (Bartmiński, 1990, s. 117–118), jest podstawą dla określenia profili danego pojęcia. Profile pojęcia powstają jako rezultat wzajemnego oddziaływania podmiotu mówiącego i podmiotowych czynników sterujących profilowaniem (punkt widzenia, typ racjonalności, wiedza o świecie czy system wartości; Majer-Baranowska, 2004, s. 99). Za wytworzonymi profilami kryją się zatem obrazy świata, przyjęte przez podmiot mówiący. Obraz świata „dotyczy sposobu, w jaki mówiący za pomocą języka interpretują rzeczywistość, to znaczy wyodrębniają określone przedmioty i zdarzenia, grupują je w kategorie, przypisują im określone charakterystyki i wartościują” (Bartmiński, 2004–2005, s. 119). Ukryty w języku obraz świata można rekonstruować na podstawie analizy nazw i przypisywanych im znaczeń „Profilowanie [...] obejmuje po pierwsze – wstępną kategoryzację przedmiotu, po drugie – dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji, po trzecie – jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów” (Bartmiński, 1993, s. 270). Profilowanie dostarcza zatem tzw. definicji kognitywnej, pozwalającej na „zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński, 1988, s. 172). Nie można jednak zapominać, że obiektem profilowanym nie jest realny obiekt, lecz pojęcie, a wynikiem profilowania nie jest trafna definicja obiektu, lecz wariant profilowanego pojęcia (Muszyński, 1998, s. 23–24).

Profilowanie jest zabiegiem dającym się zrekonstruować w każdym tekście kultury (Bartmiński, 1998, s. 17), również w tekstach filozoficznych czy naukowych. Teksty te zawierają bowiem „założone obrazy świata i przyjęte (presuponowane albo jawnie deklarowane) systemy norm i wartości” (Bartmiński, 2004–2005, s. 123). Rekonstruowanie procesu profilowania w tekście umożliwi wydobycie językowego obrazu świata, który poprzedza sposób profilowania danego fenomenu i prowadzi do określonych konsekwencji w wymiarze materialnym i behawioralnym. Profilowanie może być zatem ujmowane jako element Foucaultowskiego *dyspozytywu*, czyli heterogenicznego ansamblu (*ensemble*), zawierającego dyskursy, wypowiedzi i teorie oraz instytucje czy

zabudowę architektoniczną, czyli zarówno to, co wypowiedziane, jak i to, co niewypowiedziane, stanowiąc rodzaj sieci między tymi elementami (Foucault 1994, cyt. za: Nowicka, 2016, s. 171–172). Kategoria *dyspozytywu* pozwala zauważyć, że pewne dyskursy:

mogą pojawić się raz jako program jakiejś instytucji, a raz, przeciwnie, jako element, który pozwala uzasadniać i zasłaniać praktykę, która sama pozostaje niema, albo funkcjonuje on jako wtórna reinterpretacja tej praktyki, dając jej dostęp do nowego pola racjonalności. Krótko mówiąc, między tymi elementami, dyskursywnymi bądź niedyskursywnymi, toczy się jakby gra zmianami pozycji, modyfikacjami funkcji, które także mogą być bardzo zróżnicowane. (Nowicka, 2016, s. 171)

W tym kontekście mój zamysł polega na próbie zrekonstruowania konserwatywnych i liberalnych sposobów profilowania dzieciństwa i przyjrzenia się ukrytym za nimi obrazom świata, które inicjują tworzenie się sieci powiązań między tym, co powiedziane (koncepty dzieciństwa), a tym, co materialne (praktyki edukacyjne).

### Konserwatywne profilowanie dzieciństwa

Początków konserwatywnego profilowania dzieciństwa należy szukać w „filozofii Arystotelesowskiej, która wykreowała wizję dzieciństwa bazującą na tym, czym dziecko jeszcze nie jest” (Szczepska-Pustkowska, 2012, s. 39), w stosunku do dorosłego, który reprezentuje pełnię człowieczeństwa. Konstytutywna dla dzieciństwa kategoria „braku” opisuje w tym kontekście jego niedostatki: niedojrzałość fizyczną, psychiczną, moralną i społeczną, które kształtują niesymetryczną relację między dzieckiem a dorosłym. M. Szczepska-Pustkowska (2012) uważa, że Arystotelesowski sposób myślenia o dziecku i wynikający z niego model relacji dorosły–dziecko pozwala ujmować „jego portret jako projekt, zawierający modelowy wzorzec człowieka dorosłego, którym ma się ono stać w przyszłości jako produkt socjalizacji i wychowania” (s. 40). Dorosłym nadaje się w tym kontekście legitymację wychowawców, którzy:

decydują o obowiązujących prawach i porządku (ekonomicznym, kulturowym, społeczno-politycznym itp.). Do nich należą decyzje obejmujące socjalizację dziecka, selekcję i dystrybucję informacji, definicje przekazywanego mu tą drogą świata. Na tej podstawie uzurpują sobie prawo do kontrolowania, korygowania, formowania i zmiany dziecięcej istoty w procesie wychowania, które w tym przypadku bazuje na przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie i nierówności wobec prawa. (s. 39)

Ujmowanie dziecka jako projektu ma długą i bogatą historię, która sięga mentalności wieków średnich (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 40–41). Teologowie katoliccy obowiązek opieki nad dzieckiem wiązali przede wszystkim z powinnością wobec Boga i stąd wyprowadzali misję kształtowania charakteru moralnego i prowadzenia dziecka ku zbawieniu. Ten projekt wychowania doprowadził do ukształtowania się przekonania, że:

dziecko można bezkarnie urabiać i przerabiać, czego następstwem stały się praktyki wychowawcze nacechowane bądź to powściągliwością, ascezą, surowym traktowaniem, karami fizycznymi i psychicznymi [...], bądź też (od chwili włączenia dziecka i dzieciństwa

w dyskurs naukowy) instrumentalno-funkcjonalne wysiłki, ukierunkowane na to, by poznać je jak najlepiej i dzięki temu, jak najskuteczniej kierować jego rozwojem, wykorzystując w pełni dostrzegany w nim potencjał. (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 41)

Ujmowanie dziecka jako projektu powoduje, że warunki jego rozwoju są organizowane w nawiązaniu do celów, jakie przed nim postawiono. „Przyjmując ideę dziecka jako projekt, zakłada się bowiem, że dziecko będzie... i próbuje się ów projekt wypełnić odpowiedziami na pytania «Kim będzie?», «Jakie będzie?» i «Jak będzie?» w świecie. To zaś prowadzi do postrzegania go jako produktu planowanych oddziaływań” (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 74). Realizacja takiego projektu wymaga organizowania autorytarnych i dyrektywnych form socjalizacji i wychowania, które prowadzą do uzyskania projektowanego produktu – określonej tożsamości człowieka.

Osadzone w koncepcji adultystycznej konserwatywne profilowanie dzieciństwa znamionuje antropologiczny pesymizm, zgodnie z którym człowiek, jako istota obciążona grzechem pierworodnym, jest słaby i podatny na zło. Dzieci zaś to istoty, „w których, tak jak w dorosłych, instynkt dominacji i bezwzględny egoizm walczy ze współczuciem i instynktem społecznym. Nie potrafią jeszcze racjonalnie rozsądzać rzeczywistości i nie mają uwewnętrznionych norm i hierarchii społecznych” (Wildstein, 2009, cyt. za: Tokarz, 2014, s. 90), nie są zdolne do „samoczynnego kierowania własnym rozwojem, samostanowienia, prowadzenia rozumnego życia, dokonywania w pełni świadomych i wartościowych wyborów” (Tokarz, 2014, s. 87) i dlatego niezbędnie potrzebują wychowania opartego na „wzorcach wyznaczanych z jednej strony przez transcendentalne (boskie) prawa, z drugiej – przez (będące ich pochodną) normy danej wspólnoty, których reprezentacją jest tradycja” (s. 86).

W nawiązującej do Arystotelesowskiej koncepcji dzieciństwa w myśli konserwatywnej kluczową postacią w procesie socjalizacji i wychowania jest w tym kontekście wychowawca, którego rolę wyznacza ulokowanie w społecznej hierarchii władzy. Władza stanowi dla konserwatystów nieodzowny element rzeczywistości społecznej, gwarantujący ład i porządek we wszystkich jej strukturach. W rodzinie sprawować ją mieli rodzice, a w szkole – nauczyciel (Heywood, 2007, s. 95). Władza musi bowiem należeć do osoby dojrzałej, doświadczonej, zdolnej do świadomego i konsekwentnego prowadzenia dziecka ku sprawdzonym wartościom, wskazującej przetestowane mądrością pokoleń rozwiązania. Jej dominacja w procesie wychowania stanowiła konsekwencję naturalnego porządku społecznego opartego na regule starszeństwa, przewagi wiedzy i doświadczenia (Kiereś, 2006). „Wyplenienie złych narowów jest możliwe jedynie poprzez tych, którzy są z mocy prawa naturalnego do tej czynności powołani, lub przez osoby od tego przez rodziców upoważnione” (Bartyzel, 1993, s. 126–127).

Wychowanie staje się w tym ujęciu autorytarnie nacechowanym procesem formowania (*morphosis*) dziecka zgodnie z tradycyjnymi kanonami życia zbiorowego i utartymi hierarchiami wartości, ciepłym, lecz stanowczym rzeźbieniem jego duszy.

Z uwagi na to, że dorastanie jest trudnym procesem zmagania się z własnymi niedoskonałościami i słabościami, a dziecko, ze względu na swoje ułomności, nie jest w stanie samodzielnie się z nim zmierzyć, „osoba wyposażona w narzędzia przymusu stawała się dla młodego człowieka faktycznym wsparciem – pomagała mu podążać właściwymi drogami. Zapewniała posłuszeństwo, a tym samym porządek nieodzowny, by wychowanie i kształcenie mogły odbywać się w sposób systematyczny i planowy” (Tokarz 2014, s. 90). Jak zakładano, zaniedbanie przez dorosłych moralnego obowiązku wychowania, uniemożliwia dzieciom prawidłowe wzrastanie ku panowaniu nad instynktami, negatywnymi emocjami i słabościami. Tylko przez wychowawcze kierowanie można zatem zrealizować zasadniczy cel wychowania, jakim jest „doprowadzenie dziecka do stanu dojrzałości: pozwalającej na godne i rozumne życie [...] przekształcenie dziecka z istoty niedojrzałej, pierwotnej, «dzikiej» w dojrzałą, cywilizowaną: rozumną i szlachetną, o silnym charakterze, potrafiącą odróżnić dobro od zła, prawdę od fałszu” (Robaczewski, 1999, s. 18, cyt. za: Tokarz, 2014, s. 87).

Konserwatyści uważają, że wychowawcza władza nad dzieckiem nie ujmuje mu godności osobistej, ponieważ służy ona jego interesowi.

Wychowanek jako osoba niezdolna do samotnego poruszania się po świecie, podatna na pokusy, potrzebowała kierownika, który, sprawując nad nim kontrolę, wspomagałby go w nieustającej walce z własną słabością. Dzięki posiadanej wiedzy i doświadczeniu wychowawca jest bowiem w stanie lepiej rozpoznać prawdziwe dobro dziecka niż ono samo potrafiłoby to zrobić. (Kiereś, 2003, s. 80–81)

### **Liberalne profilowanie dzieciństwa**

Liberalny profil dzieciństwa, podobnie jak konserwatywny, jest wprost nawiązaniem do Arystotelesowskiej koncepcji dorosłości obdarzonej mądrością, moralnością i autonomią. Wynika to stąd, że w myśli liberalnej najważniejsza dla niej kategoria autonomii jednostkowej została uwarunkowana racjonalnością. W tradycji francuskiej racjonalność dawała dostęp do zdolności dokonywania niezależnych wyborów, natomiast w tradycji brytyjskiej pozwalała na adekwatne szacowanie relacji cel – środek i dzięki temu czyniła ludzkie działania skutecznymi. W obydwu tradycjach te dwie funkcje racjonalności były zaś traktowane jako kluczowe z punktu widzenia dostępu do wolności, będącej warunkiem samodzielnego konstruowania pożądanej jakości własnego życia (Lewartowska-Zychowicz, 2014, s. 149–150). W tym kontekście dzieciństwo jawiło się jako czas braku racjonalności, a dziecko – jako niezdolne do dokonywania aktów niezależnego wyboru i w oczywisty sposób niezdolne do samodzielnego podtrzymania swojego życia. J. Locke (1992) jako podstawowy brak dziecka wskazywał jego popełdliwą naturę, która nie jest jeszcze kielznana przez rozum. W efekcie tego dziecko nie ma władzy nad swymi skłonnościami i nie umie oprzeć się chwilowym pragnieniom (s. 29).

Definiując dzieciństwo w odniesieniu do dorosłości, liberałowie skonstruowali kłopotliwą dla nich antynomię, z której jedynym wyjściem okazało się włączenie do koncepcji wolności kategorii spoza porządku i logiki liberalizmu, czyli cnoty. Ukształtowanie cnoty, „do której dochodzi się drogą wyrzeczeń hamujących popędy i ograniczających przystęp zachciankom” (Wrońska, 2012, s. 135) jest natomiast związane z koniecznością ograniczania swobody dziecka przez dorosłych po to, aby w przyszłości ukształtowały się u niego umiejętności samoograniczania się, powściągliwości i panowania nad sobą. Te umiejętności są oznaką osiągnięcia stanu dojrzałości wyrażanej przez władanie sobą – niezawodną oznakę wolności (s. 135).

[Liberalna wizja moralnego] kształtowania dziecka z odwołaniem do racji rozumu jako najwyższej instancji określającej kierunek i ocenę ludzkich działań pod kątem ich słuszności stanowiła właściwą bazę do realizacji podstawowego i najważniejszego celu wychowania – osiągnięcia stanu moralnej dojrzałości przez dysponującą wolnością, decydującą o sobie i odpowiedzialną jednostkę. (s. 141)

W doktrynie liberalnej, podobnie jak w konserwatywnej, znaczenie słowa „dziecko” nie pokrywa się więc ze znaczeniem słowa „człowiek”, a prawa człowieka nie są tym samym, co prawa dziecka (Wróbel i Nawrocki, 2010, s. 162), w związku z czym pojawia się niesymetryczność relacji między dorosłym a dzieckiem, wynikająca z racjonalności dorosłego i zaledwie potencjalnej racjonalności dziecka. W nawiązaniu do tej cechy dzieciństwa liberałowie nie mogli przyznać dziecku pełni praw podmiotowych, lecz musieli je czasowo zawiesić w wyniku zniewolenia dziecka przez jego własne słabości (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 133). Dystans między dzieckiem a dorosłym legitymizuje w tym ujęciu (czasową) władzę dorosłych nad dzieckiem, która ma służyć inicjowaniu i kontrolowaniu przebiegu dojrzewania intelektualnego, pozostającego w związku z przyszłą wolnością, rozumianą substancjalnie jako prywatna sfera dowolnego (w granicach prawa) postępowania (Hessen, 1997, s. 13).

Władza dorosłych nad dzieckiem dotyczyła w szczególności obszaru wychowania i edukacji, których celem finalnym miało być wyprowadzenie dziecka „ze stanu anomii i doprowadzenie go do autonomii w myśleniu i działaniu, możliwej w wyniku nabywania przez nie umiejętności konstruowania własnych poglądów oraz ich argumentowania, a także pozyskiwania narzędzi niezależnego formułowania celów i racjonalnego szacowania dostępnych środków ich realizacji” (Lewartowska-Zychowicz, 2014, s. 151). „Podporządkowanie nakazom rodziców i wychowawców jako reprezentantów świata, w którym rządzą zasady rozumu, miało być właściwym przygotowaniem dziecka do wejścia w dorosłość, rozumianą jako umiejętność kierowania się nakazami rozumu” (Wrońska, 2012, s. 141).

Potencjalność racjonalności uczyniła więc z dziecka *e-ductio*, istotę definiowaną nie przez swoje właściwości, ale przez braki w odniesieniu do dorosłości, a dokładniej do dyskursywnie skonstruowanego wzorca dorosłości. Dziecięca tożsamość zmierza-

jąca dopiero do autonomii, musiała być w tym kontekście poddawana zabiegom dyscyplinującym i kontrolnym. Legitymizacji dla liberalnych działań dyscyplinujących tożsamość dostarcza pęknięcie, zawarte w liberalnym myśleniu o warunkowej powszechności praw podmiotowych, polegające na zablokowaniu możliwości objęcia nimi również dzieci, które nie mają jeszcze wykształconej racjonalności. W tym kontekście liberalne praktyki wychowawcze i edukacyjne nie różną się zasadniczo od konserwatywnych, oczywiście poza stopniem nasilenia ich dyrektywności i ich punktem docelowym, którym dla konserwatywnego profilu dzieciństwa jest odtwarzanie zastanego porządku społecznego, dla profilu liberalnego natomiast – autonomia jednostkowa. Liberalny profil dzieciństwa pozostaje zatem uwięziony w sztywnej ramie Arystotelesowskiej konwencji definiowania dziecka przez braki i niedostatki, legitymizujące utrzymywanie nad nim władzy dorosłych – rodziców i nauczycieli.

W liberalnym profilu dzieciństwa władza rodziców i wychowawców reprezentuje władzę społeczeństwa.

Mill wyraźnie wskazuje, że w odniesieniu do pierwszej fazy życia, przypadającej na okres dzieciństwa i dorastania, władza społeczeństwa jest absolutna (*absolute power*). To czas podlegania opiece [...] dorosłych, czas ochrony przed własną niedojrzałością umysłową i moralną, czas intensywnej pracy nad kształtowaniem charakteru młodego pokolenia, by było zdolne postępować w swym życiu racjonalnie. Jak powie w innym miejscu, dzikich i dzieci wychowuje się, hamując ich swobodę, by w przyszłości nabyli praw do cieszenia się wolnością. (Wrońska, 2012, s. 148)

Sztuka wychowania zawiera się więc w kierowaniu dziecka w stronę tego, co rozumne i dobre, bo:

[nie ma] „ważniejszego zadania stojącego przed wychowawcą jak wpojenie dziecku miłości do takiego właśnie rozumnego i dobrego postępowania, a zarazem rozbudzenie w nim poczucia honoru i wstydu, dbałości o dobre imię oraz wrażliwości na pochwałę i naganę, szacunek i niesławę. Podsycanie w dziecku takich motywacji wynika z postulatu szanowania osoby dziecka i traktowania go jak istoty rozumnej i pragnącej wolności” (Wrońska, 2012, s. 212).

W liberalnym projekcie wychowania, podobnie jak w projekcie konserwatywnym, nie chodzi jedynie o dobro dziecka, ale także o „dobro, jakie wychowany człowiek, potrafiący sam troszczyć się o własne sprawy w poczuciu odpowiedzialności za swoje życie i dobro najbliższych, wnosi do społeczeństwa, którego część stanowi” (Wrońska, 2012, s. 152).

### **Profilowanie jako element dyspozytywu edukacji**

Rekonstrukcja konserwatywnego i liberalnego profilu dzieciństwa odsłania związek między praktykami dyskursywnymi (językowe profilowanie), a praktykami niedyskursywnymi (praktyki wychowawcze i edukacyjne), dzięki czemu zasadne wydaje się ich rozważenie w kontekście Foucaultowskiej kategorii *dyspozytywu*. *Dyspozytyw* praktyk

edukacyjnych obejmuje bowiem splot praktyk dyskursywnych (reprodukowane w przestrzeni społecznej koncepcje dziecka i wartościowych praktyk edukacyjnych) i praktyk niedyskursywnych (reżimy organizacji i aranżacji przestrzeni edukacyjnych), przez 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, s. 172). Wskazana przez M. Foucaulta siatka relacji władzy pełni rolę mechanizmu produkującego wiedzę o dziecku. Wiedza wytwarzana w *dyspozytywie* ma w związku z tym funkcję strategiczną i porządkującą (Nowicka, 2016, s. 172), w szczególności w odniesieniu do ludzkiej tożsamości. *Dyspozytyw* należy zatem rozumieć jako mechanizm i narzędzie rządzenia dziećmi (Nowicka, 2016, s. 172). Jak wskazuje M. Foucault, „dyspozytyw aktualizuje «rozum rządzący» w procesach «wytwarzania podmiotów» (obiektywizacji podmiotu)” (Ostrowicka, 2015, s. 135). W tym kontekście ujawnia się użyteczność tej kategorii do badania praktyk edukacyjnych, ponieważ wgląd w poprzedzające je sposoby mówienia odsłania konstytutywny dla nich „rozum rządzący”. *Dyspozytyw* jest więc „elementem rządzenia władzy, który ma za zadanie opanować daną, ważną ze względu na szersze strategie dominującej racjonalności rządzenia, rzeczywistość. Jest ważną ze względu na urządzenie władzy problematyzacją dostarczającą wiedzy i rozwiązań technicznych dla określonego sposobu kierowania kierowaniem się podmiotów” (Chutorański, 2013, s. 131). W kontekście analizowanej problematyki ową rzeczywistością są praktyki edukacyjne i dokonujące się w ich ramach procesy konstruowania dziecięcej tożsamości. Dlatego, jak uważa M. Chutorański, kategorię *dyspozytywu* „można odnieść do tego, co zwykle nazywamy teorią i praktyką pedagogiczną” (Chutorański, 2013, s. 126). *Dyspozytywy* to zatem nie tylko formy językowe (profile), ale także zespół instytucji i praktyk edukacyjnych. Jak wskazuje przeprowadzona analiza konserwatywnych i liberalnych sposobów profilowania dzieciństwa, w obydwu praktykach dyskursywnych (tym, co wypowiedziane) tożsamość dziecka jest już z góry zaprojektowana, a praktyki edukacyjne (to, co niewypowiedziane) mają jedynie pomóc jej się uformować. W tym kontekście koncepcja *dyspozytywu* wskazuje, że dyskursy dzieciństwa nie mogą być postrzegane jako względnie autonomiczny składnik rzeczywistości, który można badać w oderwaniu od pozostałych elementów konstruujących rzeczywistość, a *dyspozytyw* stanowi ogniwo łączące analizę konkretnych tekstów z kwestiami takimi, jak prawda o dzieciństwie i władza nad nim. Użycie kategorii *dyspozytywu* pozwala też na badanie zachowań i artefaktów, związanych z konkretnymi profilami dzieciństwa (Nowicka, 2016, s. 187–188).

Na podstawie analizy pism M. Foucaulta można wyróżnić:

trzy typy dyspozytywu władzy odpowiadające trzem formom rządzenia: prawo (mechanizm jurydyczny) związane z władzą suwerenną i oparte na zakazie; dyspozytyw dyscyplinarny łączący się z władzą dyscyplinarną, który do zakazu dodaje nakazy dyscyplinujące



jednostki wedle określonego systemu norm – a więc normuje społeczeństwo; oraz dyspozytyw bezpieczeństwa. (Nowicka 2016, s. 172)

Konserwatywne i liberalne konceptualizacje (profile) dzieciństwa i wynikające z nich praktyki edukacyjne stanowią dyspozytyw dyscyplinarny, dysponujący zakazem i nakazem, mającymi za zadanie dyscyplinowanie dzieci zgodnie z określonym (konserwatywnym lub liberalnym) systemem norm, które są traktowane jako cele zabiegów edukacyjnych.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz profil konserwatywny i profil liberalny nie stanowią alternatywnych, lecz jedynie częściowo rozłączne obrazy dzieciństwa i modele edukacyjnej praktyki, pomimo że na gruncie literatury przedmiotu są one często traktowane jako opozycyjne wobec siebie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. (1988). Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji. W: J. Bartmiński, *Konotacja* (s. 169–183). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (1990). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 109–127). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (1993). O profilowaniu i profilach raz jeszcze. W: J. Bartmiński, J. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu* (s. 269–276). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (1998). Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej. W: J. Bartmiński, B. Boniecka (red.), *Tekst. Problemy teoretyczne* (s. 9–25). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (2004-2005). Pytania o przedmiot językoznawstwa: pojęcia językowego obrazu świata i tekstu w perspektywie polonistyki integralnej. *Postscriptum*, 2–1(48–49), 114–125
- Bartyzel, J. (1993). Uwaga rodzice! Postępowe hyeny polują na Wasze dzieci. W: J. Bartyzel, *Zawracanie Wisły kijem* (s. 124–127). Exter.
- Chutorński, M. (2013). *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Foucault, M. (1994). La volonté de savoir. W: *Dits et écrits*, t. II. (s. 240–244). Gallimard, cyt. za: Nowicka, M. (2016). O użyteczności kategorii dyspozytywu w badaniach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XII(1), 170–191.
- Hewood, A. (2007). *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, tłum. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen, S. (1997). Pisma pomniejszych. W: *Dzieła wybrane*, t. V, wybór i oprac. W. Okoń (s. 310–325). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kiereś, H. (2006). Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować. *Cywilizacja*, 18, 52–60.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2014). Dziecko, kobieta, ubogi – genealogia (neo)liberalnego wykluczenia. *Studia Edukacyjne*, 33, 147–164.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Locke, J. (1992). *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau. PWN.
- Wróbel, Sz., Nawrocki, R. (2010). *Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

- Majer-Baranowska, U. (2004). Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce. *Etmolingwistyka*, 16, 85–109.
- Muszyński, Z. (1998). „Profilowanie” profilowania. W: J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i w tekście* (s.19–34). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowicka M. (2016). O użyteczności kategorii dyspozytywu w badaniach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XII(1), 170–191.
- Ostrowicka, H. (2015). *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Robaczewski, A. (1999). *O cnotach i wychowaniu*. Instytut Edukacji Narodowej, cyt. za: Tokarz, T. (2014). Konserwatyzm a edukacja demokratyczna. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 85–107). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy i demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2012). W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(21), 35–49.
- Tokarz, T. (2014). Konserwatyzm a edukacja demokratyczna. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 85–107). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Wildstein, B. (2009, lipca 11). Ułomna rodzina – doskonałe państwo. *Rzeczpospolita*. <http://www.rp.pl/artykul/61991.332426.html>, cyt. za: Tokarz, T. (2014). Konserwatyzm a edukacja demokratyczna. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 85–107). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Wróbel, S., Nawrocki, R. (2010). *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.