

**Małgorzata Kowalik-Olubińska**  
UWM, Olsztyn

## **Władza w dziecięcych grupach rówieśniczych w perspektywie foucaultowskiej**

Modernistyczne podejście do rozumienia dzieciństwa jest kwestionowane od kilku dekad przez zwolenników idei postmodernistycznych, a zwłaszcza feministycznej perspektywy poststrukturalnej. Podważają oni wiele uniwersalnych 'prawd' o 'dziecku' ustanowionych zgodnie z tradycją modernistyczną. Perspektywy postmodernistyczne i poststrukturalna znajdujące zastosowanie w odniesieniu do wielu aspektów badań nad dzieciństwem czerpią inspirację z prac M. Foucaulta. Autorka w swoim artykule najpierw zarysowuje postmodernistyczne spojrzenie na dzieciństwo, następnie zwięźle omawia zasadnicze tezy Foucaultowskiej teorii władzy i w końcu próbuje pokazać, jak władza przenika dziecięce interakcje, wyraża się w języku i wpływa na dziecięce doświadczania.

### **Postmodernistyczne spojrzenie na dzieciństwo**

Przekształcenia kontekstu społeczno-kulturowego i klimatu intelektualnego epoki współczesnej oraz towarzyszące im zmiany świadomości społecznej dotyczącej miejsca i pozycji dzieci w społeczeństwie doprowadziły do podważenia modernistycznej wizji uniwersalnego dziecka. Istotną rolę w zakwestionowaniu wynikającego z niej sposobu myślenia o dzieciństwie i dzieciach odegrali zwolennicy idei postmodernistycznych, a zwłaszcza feministycznej perspektywy poststrukturalnej (Davies, 1989, 1993; Walkerdine, 1990; MacNaughton, 2000; Cannella, Viruru, 2004).

Budowanie nowej wizji dzieci i dzieciństwa wiąże się nierozdzielnie z krytyką powszechnie akceptowanych teorii rozwoju dziecka. Krytyce poddaje się wpisany w nie biologicznie zdeterminowany uniwersalizm, nieuprawnione generalizowanie wyników badań prowadzonych na małych grupach na wszystkie dzieci oraz ich linearność i nieuwzględnianie roli kontekstu społeczno-kulturowego oraz takich czynników, jak rodzaj czy przynależność do klasy społecznej lub grupy etnicznej w przebiegu życia i rozwoju dzieci (Prout, James 1990; Gittins, 1998). Przyjmuje się, że kategoryzacja dziecięcych zachowań w chronologicznym porządku wieku i stadiów umacnia normatywne rozumienie dziecięcych ścieżek rozwoju. Akceptacja idei stadiów rozwojowych

sprawa, że mamy tendencję do myślenia o dzieciach w terminach normatywnych, a przecież „trajektorie ich rozwoju mogą się różnić” (Lubeck, 1998, s. 301).

W opozycji do takiego sposobu konceptualizowania dzieci zwolennicy perspektywy postmodernistycznej głoszą tezę o dyskursywnym konstruowaniu dzieciństwa w różnych kulturach i okresach historycznych (Prout, James, 1990; Robinson, Jonez Díaz, 2006). W konsekwencji przyjmują, że istnieje wiele różnych sposobów jego rozumienia oraz sposobów doświadczania tego, co to znaczy być dzieckiem. Przekonują zatem, że rozumienie dzieciństwa nie jest niezmiennie i ustalone raz na zawsze.

Uznanie dzieciństwa za szczególnie rodzaj rzeczywistości społecznej wiąże się także z przyznaniem dzieciom statusu wpływowych aktorów społecznych. Zgodnie z tym punktem widzenia dzieci aktywnie konstruują i współkonstruują osobiste doświadczenia, wpływają na życie własne, innych ludzi, mniejszych wspólnot i całych społeczeństw (Prout, James, 1990; James, James, 2004). Wyłonienie się takiego sposobu postrzegania dzieci i ich miejsca w społeczeństwie wiąże się w znaczącym stopniu z krytyką podejścia strukturalno-funkcjonalistycznego do analizy zjawisk społecznych i jednoczesnym dochodzeniem do głosu podejścia interpretatywnego zmierzającego do zrozumienia reguł życia społecznego i kultury poprzez wniknięcie w codzienną rzeczywistość społeczną ludzi.

W konsekwencji, kwestionuje się tradycyjną koncepcję socjalizacji zakładającą, że rozwój społeczny dziecka polega na biernym przyswajaniu przez nie wiedzy i umiejętności, których opanowanie pozwoli mu stać się w przyszłości kompetentnym, wartościowym i użytecznym członkiem społeczeństwa. Odchodząc od indywidualistycznego ujęcia procesu wchodzenia w życie społeczne, akcentuje się znaczenie zespołowej, wspólnotowej aktywności dzieci, w trakcie której negocjują one i wytwarzają, we własnym gronie i z udziałem dorosłych, znaczenia, przyczyniając się w ten sposób do współtworzenia świata kultury (Corsaro, 1992; James, Jenks, Prout, 1998). Zatem, uczestniczenie w życiu społecznym nie wiąże się jedynie z koniecznością przyswajania gotowej wiedzy, ale także z możliwością ponownego jej odkrywania, przekształcania i współkonstruowania.

W związku z powyższym, W.A. Corsaro proponuje zastąpić termin „socjalizacja” pojęciem „interpretatywnej reprodukcji” (Corsaro, 1992, 2011). Pierwszy człon tej nazwy („interpretatywna”) wskazuje na innowacyjne i twórcze aspekty dziecięcego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Znajdują one wyraz w procesie wytwarzania przez dzieci własnych, unikatowych kultur rówieśniczych, w przestrzeni których włączają informacje ze świata dorosłych potrzebne im do radzenia sobie z różnymi problemami. Drugi człon nazwy („reprodukcja”) odnosi się do założenia, zgodnie z którym dzieci nie tyle i nie tylko przyswajają kulturę i przystosowują się do społeczeństwa, ale także przyczyniają się do kulturowej zmiany. Analizowane tu pojęcie oznacza również, że dzieci, uczestnicząc w życiu społecznym, są ograniczane przez istniejące struktury oraz proces społecznej reprodukcji, pozostają więc pod wyraźnym wpływem oddziaływań społeczeństw i kultur, których są członkami (Corsaro, 2011).

Prowadzone w ostatnich latach badania dowodzą, że dzieci odgrywają ważną rolę w konstytuowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych za pośrednictwem własnej percepcji świata oraz codziennych interakcji z rówieśnikami i dorosłymi (Aboud, 1988; Alloway, 1995; Averhart, Bigler 1997; MacNaughton, 2000). Począwszy od wczesnego okresu życia, konstruują, utrwalają i negocjują normalizujące dyskursy dotyczące

tożsamości i aktywnie regulują nie tylko własne zachowanie, ale także zachowania ludzi z ich otoczenia. Potwierdzają to między innymi badania V. Walkerdine (1990). Badaczka stwierdziła, że przebywający w przedszkolu czteroletni chłopcy okazali się zdolni do działań zmierzających do zdobycia władzy. Uczyniła to, analizując sposoby, za pośrednictwem których chłopcy sytuowali swoją nauczycielkę w obrębie dyskursu „kobiety jako obiektu seksualnego”. Uciekali się oni do głośnego wyrażania uwag odnoszących się do jej seksualności po to, by podważyć jej autorytet jako nauczycielki. Z kolei N. Alloway (1995) w swoich badaniach poświęconych konstruowaniu rodzaju przez dzieci uczęszczające do przedszkola i klas początkowych dowiodła, że badani przez nią chłopcy stosowali różne formy manipulacji, które służyły budowaniu przez nich obrazu siebie jako rodzaju dominującego.

W procesie wchodzenia przez dzieci w życie społeczne, czy, odwołując się do W.A. Corsaro (1992, 2011), w procesie interpretatywnej reprodukcji, istotną rolę odgrywają tworzone przez dzieci kultury rówieśnicze. Składają się na nie czynności i zachowania, które są obecne w codziennym życiu społeczności dziecięcych, wytwory materialne, wartości oraz sprawy i problemy pojawiające się w interakcjach rówieśniczych, które są ważne dla dzieci i wokół których toczy się życie wspólnoty (Corsaro, 2011, s. 119-120). W przestrzeniach tak określonych kultur rówieśniczych dzieci przeformułowywują kategorie społeczne przyswajane ze świata dorosłych w sposób, który jest wrażliwy na kontekst (Thorne, 1993) i który odzwierciedla osobowość dzieci a także cele i organizację społeczności dziecięcych. Ich życie toczy się wokół spraw, które wiążą się między innymi z konstruowaniem tożsamości rodzajowej członków wspólnoty oraz ze stawianiem oporu kulturze dorosłych, co, jak się sądzi, stanowi wyraz tworzenia się i umacniania tożsamości grupowej.

Cele przyświecające działaniom dzieci związane są także z zamiarem wejścia do grupy rówieśniczej i z osiągnięciem w niej władzy. W.A. Corsaro i D. Eder (1990) są zdania, że różnicowanie się statusu społecznego w grupach rówieśniczych, tworzenie się hierarchii i występowanie zjawiska wykluczania dokonuje się dopiero w okresie dorastania. Jednakże, badacze eksplorujący problematykę dzieciństwa z perspektywy nowych podejść badawczych przekonują, że to właśnie władza i hierarchia stanowią niezwykle istotny, jeśli nie centralny, problem dziecięcych kultur rówieśniczych w wielu kulturach świata, niezależnie od wieku (Paley, 1992; Sheldon, 1996; Adler, Adler, 1998; Goodwin, 2002).

### **Foucaultowska teoria władzy**

Jedną z perspektyw aplikowanych do rozpatrywania relacji władzy w przestrzeni dzieciństwa a także w odniesieniu do różnych aspektów wczesnej edukacji jest perspektywa poststrukturalna. Rozpatruje ona nie tylko sposób, w jaki władza działa w szerszych strukturach społecznych, ale także na mikropoziomach w życiu każdego człowieka, dostarcza więc wglądu w to, w jaki sposób poszczególni ludzie negocjują władzę każdego dnia w różnych kontekstach. Perspektywa ta interesuje się głównie językiem, znakami, obrazami, kodami i systemami oznaczającymi, które organizują psychikę, społeczeństwo i życie codzienne (Robinson, Jonez Díaz, 2006). Pozwala ona na wyjście poza ograniczenia perspektyw modernistycznych po to, by dostrzec złożoność, sprzeczności, kontekstualność i zmieniającą się naturę władzy oraz podmiotowości. Część badaczy zajmujących się problematyką dzieciństwa i rekonceptualizacją wczesnej edukacji czerpie inspirację z prac

M. Foucaulta (Cannella, 1997; MacNaughton, 2005; Cohen, 2008; Gawlicz 2009). Jego spojrzenie na władzę stanowić może bez wątpienia ramę interpretacyjną w analizie relacji zachodzących w przestrzeniach dziecięcych kultur rówieśniczych.

M. Foucault odrzuca zarówno koncepcje władzy oparte na założeniu zgody, jak i te, które wspierają się na założeniu odstąpienia praw, twierdząc, że władza stanowi „formę modyfikowania pewnych działań przez inne (...) jest rzeczywista tylko wówczas, gdy działa (...), nie pochodzi ze zgody powszechnej. Nie polega również, jako taka, na wyzbyciu się wolności, przekazaniu uprawnień bądź delegowaniu kompetencji przysługujących wszystkim na daną grupę (...)” (Foucault, 1998a, s. 186). Ma ona charakter relacyjny, jest więc jedynie pewnym typem stosunków między jednostkami – „charakterystyczną cechą władzy jest to, że pewien człowiek może mniej lub bardziej całościowo determinować zachowanie innego człowieka, jednakże nigdy w sposób wyjątkowy czy przymusowy” (Foucault, 2000, s. 245). Polega na „kierowaniu cudzym kierowaniem się” a także „na kontroli nad możliwymi rezultatami tego ostatniego” (Foucault, 1998a, s. 187). Można zatem powiedzieć, że stanowi ona rodzaj kreowania możliwości działania jednego podmiotu wobec drugiego. Jest relacją asymetryczną zakładającą nierówność sił i możliwość oporu. Tam, „gdzie jest władza, istnieje też opór”, a punkty oporu są obecne w każdym miejscu w sieci władzy (Foucault, 2010, s. 68). Nie jest możliwe wskazanie jednego miejsca „wielkiej Odmowy – duszy buntu, ogniska wszelkich rebelii”, istnieją bowiem „mnogie punkty oporu różniące się gatunkowo” (Foucault, 2010, s. 68).

Władza stanowi wielką sieć, w której trudno znaleźć jeden, ogólny kierunek, jest wszechobecną grą stosunków, walk, umów, jest obecna wszędzie, „nie dlatego, że wszystko obejmuje, ale dlatego, że zewsząd się wyłania (...), władza nie jest ani instytucją, ani strukturą, ani czyjąkolwiek potęgą; jest nazwą użytą do złożonej sytuacji strategicznej w danym społeczeństwie” (Foucault, 2010, s. 67). Przenika wszystkie poziomy społeczeństwa, a pochodzi z dołu, co oznacza, że „u źródeł relacji władzy nie istnieje niczym ogólna matryca, binarna, powszechna opozycja panujących i poddanych, która to dwoistość odbijałaby się echem od góry do dołu (...)” (Foucault, 2010, s. 67). Warto przywołać w tym miejscu użytą przez S. Magalę (1989) metaforę „władzy we krwi i w aerozolu”, trafnie oddającą istotę Foucaultowskiej koncepcji władzy. Autor pisze o władzy „w aerozolu”, ponieważ „władza nie jest zjawiskiem zlokalizowanym, lecz rozproszonym (...) i wciskającym się niczym kropelki aerozolu lub pyłku kurzu w najdrobniejsze szczeliny społeczeństwa, by w pewnej chwili i w pewnej konfiguracji nabrać złowieszczych cech pasożytniczego (...) nowotworu”, mówi też o władzy „we krwi”, ponieważ „władza w epoce współczesnej to przede wszystkim dominacja i władza (...) nad całkiem zwyczajną reprodukcją życia – biologiczną, społeczną, kulturalną, nad najdrobniejszymi odruchami jednostki (...)” (Magala, 1989, s. 172).

Władza jest przy tym nierozzerwalnie związana z wiedzą. Taki charakter związku między nimi oddaje stosowane przez M. Foucaulta pojęcie władzy/wiedzy. „Niemożliwe jest sprawowanie władzy bez pewnej ekonomii dyskursów prawdy funkcjonujących na gruncie tej władzy i dzięki niej. Władza zmusza nas do wytwarzania prawdy i nie możemy sprawować władzy inaczej, niż wytwarzając prawdę” (Foucault, 1998b, s. 34). Władza istnieje i działa za pośrednictwem ustanowionego przez nią dyskursu prawd, czyli wizji świata, którymi nas otacza. Zmierza do ustanowienia takich prawd, które są niepodważalne i wpływają na „kierowanie się” jednostek (Błesznowski, 2009, s. 83). Spoiwem rozproszonej w społecznych relacjach

władzy jest zatem tworzony w toku jej realizacji dyskurs, „sposób artykulacji świata, zasada rozgraniczania wiedzy i niewiedzy, prawdy i nie-prawdy”, a czynnikiem transmitującym relacje władzy do wszystkich relacji społecznych jest wiedza (Szkudlarek, 2009, s. 49). W sprawowaniu kontroli nad człowiekiem pomagają nauki o człowieku, które opisują i analizują jego zachowanie, zmuszają do składania sprawozdań, „by tak zaszufladkowanego złożyć przed nadzorującą siłą, wyznaczyć mu miejsce i tożsamość, wzmocnić możliwości” (Błesznowski, 2009, s. 89).

Dla współczesnych społeczeństw charakterystyczne są trzy zasadnicze instrumenty władzy dyscyplinującej. Jednym z nich jest hierarchiczna obserwacja (nadzór), w której ujawnia się związek między władzą a „widocznością”. Ten instrument władzy wyraża się w takim organizowaniu przestrzeni, by możliwe było stałe obserwowanie tych, którzy się w niej znajdują oraz relacji, w jakie wchodzi z sobą. Utrzymywanie osób w miejscach „widocznych” stanowi punkt wyjścia do ich poznawania, badania i kształtowania. „Gdyby możliwe było perfekcyjne zorganizowanie aparatu dyscyplinującego, wtedy jedno spojrzenie »oka władzy« mogłoby permanentnie obserwować wszystko” (Melosik, 1994, s. 209).

Badanie stanowi drugi instrument potwierdzania i pogłębiania związków sfery „widoczności” i władzy. Dokonuje się on za pomocą indywidualizacji, czyli zestawiania „rejestrów”, „dokumentów”, „akt” oraz konstituowania „indywidualnych przypadków”, które stanowią obiekt badania i cel władzy. Osoby umieszczone w sferze widoczności podlegają mechanizmowi obiektywizacji, co oznacza, że zgromadzona dokumentacja pozwala na identyfikację i klasyfikację jednostek i grup zgodnie z ich atrybutami i różnicami (Melosik, 1994, s. 210).

Trzecim instrumentem dyscyplinowania jest osądzanie normalizujące, czyli powszechnie stosowane we współczesnych społeczeństwach „poprawne mikrokaranie”. Odbyna się ono w wielu miejscach i dotyczy czasu, działania, wypowiedzania się, ciała i seksualności, a więc podstawowych aspektów życia człowieka. Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że w rzeczywistości karaniu poddawany jest brak konformizmu. Omawiany tu instrument władzy dyscyplinującej wykorzystuje nie tylko kary, ale także nagrody i przywileje, które przyznaje się za właściwe postępowanie (Melosik, 1994, s. 210). Zasadniczym celem władzy nie jest jednak represjonowanie, lecz normalizacja. „Nieustanna penalizacja przenikająca wszystkie miejsca, kontrolująca wszystkie instancje instytucji dyscyplinarnych porównuje, rozróżnia, hierarchizuje, homogenizuje, wyklucza, słowem — *normalizuje*” (Foucault, 2009, s. 179).

Praktyki i zabiegi nadzoru oraz wyzyskiwania prawd tworzą nowy produkt władzy: powołują do życia „wcieloną normę”, rozprzestrzeniają ją w społeczeństwie, internalizują w umysłach nowych członków (Błesznowski, 2009, s. 91). Właśnie w tym, czyli w procesie tworzenia ludzkich podmiotowości, w „produkowaniu podmiotów”, wyraża się produktywny charakter władzy. Władza jest zatem „kapilarną formą istnienia” i dociera „do każdej tkanki jednostek, dotyka ich ciał, wciela się w ich działanie, postawy, dyskursy, proces uczenia się i codzienne życie” (Foucault, 1980, s. 39). Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zarazem ogniwem władzy. „Poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania i praktyki codziennego życia” (Szkudlarek, 2009, s. 50).

## Władza w przestrzeni dziecięcej zabawy – egzemplifikacja

M. Foucault nazwał swoje książki, posługując się określeniem użytym przez G. Deleuze'a, „skrzyńcami na narzędzia”. „Jeśli ludzie zechcą je otwierać, jeśli zechcą się posłużyć tym czy innym zdaniem (...), jedną czy drugą analizą niczym śrubokrętem czy kluczem, by przygwoździć, zdyskwalifikować czy zamknąć systemy władzy, z których wyrosły moje książki – tym lepiej” (za: Błesznowski, 2009, s. 94). Możemy zatem, podążając za myślą M. Foucaulta, odnieść zawarte w jego pracach rozważania i tezy dotyczące problematyki władzy, wiedzy i podmiotu do obszaru relacji zachodzących między dziećmi i potraktować je jak narzędzia pozwalające na dokonanie wglądu w manifestację i realizację relacji władzy w dziecięcych grupach rówieśniczych. Interesujące i jednocześnie ważne z poznawczego punktu widzenia wydaje się pytanie o to, jak dyskurs władzy/wiedzy uobecnia się w przestrzeni aktywności zabawowej dzieci i jak znajduje swój wyraz w działaniach uczestników?

Warto przypomnieć, że udział w zabawie stanowi istotną część dzieciństwa, znaczącą część procesu gromadzenia doświadczeń w zakresie negocjowania i konstruowania przez dzieci znaczeń, dzielenia się emocjami, używania języka oraz podejmowania działań twórczych wspólnie z rówieśnikami (Evaldsson, 2009). Aktywność zabawowa pełni kluczową rolę w generowaniu i pielęgnowaniu różnych form kultur rówieśniczych, tworząc przestrzeń, w obrębie której dzieci mogą ustanawiać własny porządek oraz przekształcać posiadaną wiedzę społeczną w sposób umożliwiający im stawianie czoła problemom, jakie rodzą się w złożonej tkance życia społecznego grupy dziecięcej. Przyjrzyjmy się zatem epizodowi zabawowemu, który został zaobserwowany w grupie dzieci sześciolatków w czasie ich pobytu w przedszkolu.

Do kącika domowego wchodzi dwaj chłopcy – Adrian i Damian.

Adrian: *Ja będę dzieckiem.*

Damian: *A ja tatą, będę pomagał dziecku.*

Adrian: *Ugotujemy pyszną zupę tato, dobrze?*

Chłopcy wkładają do garnka wykonane z masy plastycznej miniaturowe warzywa, „wlewają” wodę, stawiają gamek na kuchence i od czasu do czasu mieszają gotującą się zupę. Po pewnym czasie do domu wchodzi dziewczynki – Natalia i Kinga. Kinga próbuje nalać sobie do miseczki trochę zawartości garnka, jednak Adrian głośno i zdecydowanie protestuje:

Adrian: *Nie! Zupa nie jest jeszcze ugotowana.*

Natalia: *Mogę być mamą?*

Chłopcy zgadzają się propozycją dziewczynki.

Natalia: *Dziecko, idziemy na spacer.*

Adrian w dalszym ciągu zajęty jest gotowaniem. Miesza zawartość garnka, dodaje przyprawy, smaży.

Natalia (zdecydowanym głosem zwraca się do Adriana): *Dziecko, powiedziałeś, że chcesz iść na spacer.*

Chłopiec nie reaguje na uwagę Natalii, w związku z tym dziewczynka po chwili znowu zwraca się do niego:

Natalia: *Dlaczego nie idziesz?*

Natalia (wychodzi z domu, odwraca się w stronę przebywających tam dzieci i krzyczy): *Dziecko, spacer.*

Kinga (zwraca się do Adriana): *Adrian.*

Adrian: Nie, ja jestem dzieckiem.

Natalia wraca do domu, chwyta Adriana za rękę i oboje powoli opuszczają dom.

Natalia: *Powiedz wszystkim do widzenia.*

Adrian z Natalią wychodzą z domu. Przyłącza się do nich Damian. Natalia prowadzi chłopców do stolika, przy którym siadają. Natalia daje im zeszyty z ćwiczeniami matematycznymi i poleca wykonanie kilku z nich.

Spróbujmy przeanalizować przedstawiony epizod zabawowy, odwołując się do Foucaultowskiej „skrzynek z narzędziami”. Zabawa rozpoczyna się od przyjęcia przez chłopców pozycji „dziecka” i „taty”. Damian podejmuje dyskurs dorosłego/dziecka i określa swoją pozycję oraz przypisaną sobie władzę „dorosłego”, odwołując się do stwierdzenia *A ja tatę, będę pomagał dziecku*. Adrian, jako „dziecko”, nie jest jednak pozbawiony władzy, ponieważ to on decyduje, jaką czynność i z kim będzie wykonywał – Adrian: *Ugotujemy pyszną zupę tato, dobrze?* Zadając to retoryczne pytanie, „dziecko” wyznacza „ojcu” pozycję współwykonawcy czynności.

Dziewczynki również dążą do zajęcia czynnej, ważnej i znaczącej roli w zabawie. Kinga usiłuje zabrać część przygotowywanego przez chłopców ciasta. Próba ta wywołuje jednak głośny protest Adriana, który mówi: *Nie! Zupa nie jest jeszcze ugotowana*. W ten sposób, jak można sądzić, wzmacnia swój autorytet w roli „kucharza”. Ton głosu przypomina jednocześnie dziewczynkom, że to on, właśnie jako kucharz posiada wiedzę, a zatem i władzę, związaną z ustalaniem tego, kiedy zupa jest gotowa.

Natalia jako „mama” zmierza do wyznaczenia Adrianowi pozycji pozbawionego władzy dziecka, sobie zaś roli obdarzonego władzą dorosłego. Jednakże Adrian, mimo podejmowanych przez Natalię prób namówienia go na spacer, milczy. Zachowanie chłopca można uznać w kontekście całej sytuacji za formę stawiania oporu, a jego milczenie ma, jak się zdaje, zapobiec przejęciu przez Natalię całkowitej nad nim kontroli. Chłopiec odzywa się dopiero wtedy, gdy Kinga zwraca się do niego, używając jego prawdziwego imienia – *Nie, ja jestem dzieckiem*. Adrian musiał, jak można przypuszczać, dokonać wyboru – albo być „Adrianem”, co mogłoby go wykluczyć z zabawy, albo pozostać w zabawie jako „dziecko”. Skoro zdecydował, że będzie dzieckiem, to musiał zaakceptować bycie „dzieckiem”, a to wiązało się z poddaniem się władzy matki.

Władza Natalii nie wydaje się mieć charakteru monolitycznego. Dziewczynka zmienia taktykę działania w sposób, który pozwoliłby jej pokonać opór chłopca. Najpierw oferuje mu wyjście na spacer. Chłopiec jednak nie odpowiada na tę propozycję. Zwraca się więc do niego: *Dziecko, chciałeś pójść na spacer*, sugerując, że pójście na spacer nie było jej pomysłem, lecz, że to raczej „dziecko” o to prosiło. Ona zaś, jako dobra matka, odpowiada na tę prośbę. Zadając z kolei pytanie: *Dziecko, dlaczego nie idziesz?*, czyni je odpowiedzialnym za brak odpowiedzi na jej prośbę. W końcu jednak zapewnia sobie posłuszeństwo obu chłopców, przyjmując rolę „nauczycielki” i sytuując ich tym samym w dyskursie nauczania, jeszcze wyraźniej wyznaczającym dzieciom pozycję osób bezsilnych i podporządkowanych.

Konkludując, można jak sądzę powiedzieć, że dzieci wykorzystywały w zabawie określone reżimy prawdy w celu wytworzenia i podtrzymania relacji władzy. W obszarze tych relacji dzieci sytuowane były na różnych pozycjach przez określone dyskursy. W czasie zabawy dzieci stosowały różne praktyki dyskursywne ograniczające jednym dzieciom i umożliwiające innym realizację indywidualnego działania. Język, jakim posługiwały się nie tylko umożliwiał podjęcie interakcji społecznej, ale także

wyznaczał możliwe pozycje podmiotowe zajmowane przez dzieci. Za pośrednictwem języka dzieci tworzyły przestrzeń zabawy i przypisywały sobie określone role.

### Refleksja końcowa

Podjęte w niniejszym tekście rozważania wskazują na istnienie bliskich związków łączących społeczne światy dziecięcych wspólnot ze światem i kulturą osób dorosłych, ukazują również dzieci jako wpływowych aktorów społecznych. Obraz ten pozostaje w opozycji wobec dominujących dyskursów dzieciństwa przedstawiających dzieci jako osoby zbyt małe i niedojrzałe, by mogły rozumieć i angażować się w praktyki władzy czy inne działania, które tradycyjnie uznaje się za przynależne do świata dorosłych. A przecież już w zabawie młodszych dzieci możemy dostrzec nie tylko zjawisko społecznej inkluzji i solidarności, ale także władzy, różnicowania statusu i społecznego wykluczenia (Evaldsson 2009).

### Bibliografia

- About F. (1988). *Children and Prejudices*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alloway N. (1995). *Foundation Stones: The Construction of Gender in Early Childhood*. Carlton, Vic.: Curriculum Corporation.
- Adler P.A., Adler P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Averhart C.J., Bigler R.S. (1997). Shades of Meaning: Skin Tone, Racial Attitudes, and Constructive Memory in African American Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, s. 263-288.
- Błesznowski B. (2009). *Batalia o człowieka. Genealogia władzy Michela Foucaulta jako próba wyzwolenia podmiotu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cannella G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Cannella G. S., Viruru R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York, London: Routledge Falmer.
- Cohen L. E. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies*, 44, s. 7-21.
- Corsaro W.A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, s. 160-167.
- Corsaro W.A. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc.
- Corsaro W.A., Eder D. (1990). Children' Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, s. 197-220.
- Davies B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies B. (1993). *Shards of Glass, Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen & Unwin.
- Evaldson C.-A. (2009). Play and Games. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.



- Foucault M. (2010). *Historia seksualności. Wola wiedzy*. Wydanie drugie. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Foucault M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (2000). „Omnes et singulatum”: przyczynek do krytyki politycznego rozumu. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism* (s. 219-246). Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (1998a). Podmiot i władza. *Lewą Nogą*, 10, s. 174-192.
- Foucault M. (1998b). *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Gawlicz K. (2009). *Preschool Play with Power. Constructing the Child, the Teacher and the Preschool in Two Polish Childcare Institutions. Ph.D.-dissertation*. Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University, Denmark.
- Gittins D. (1998). *The Child in Question*. London: Macmillan.
- Goodwin M. H. (2002). Building Power Asymmetries in Girls' Interactions. *Discourse and Society*, 13, s. 715-730.
- James A., James L.A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Lubeck S. (1998). Is DAP for Everyone? A Response. *Childhood Education*, 74, s. 299-310.
- MacNaughton G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Sydney: Allen & Unwin.
- MacNaughton G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Education. Applying Poststructural Ideas*. London: Routledge Falmer.
- Magala S. (1989). Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu. *Miesięcznik Literacki* 1989, 10-11, s. 170-173.
- Melosik Z. (1994). Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta). W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 200-226). Poznań-Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Paley V. (1992). *You Can't Say, You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prout A., James A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. W: A. James, A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood* (7-33). Basingstoke: Falmer.
- Robinson K., Jonez Díaz C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*. Berkshire: Open University Press.
- Szkudlarek T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Sheldon A. (1996). You Can Be the Baby Brother, But You Aren't Born Yet: Preschool girls' Negotiation for Power and Access in Pretend Play. *Research on Language and Social Interaction*, 29, s. 57-80.
- Thorne B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Walkerdine V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

#### Summary

#### **Power in Children's Peer Groups in Foucauldian Perspective**

Over the past several decades modernist thinking that has dominated understanding of childhood has been challenged by postmodernist and feminist poststructural perspectives. They tend to disrupt and challenge many of the universalized 'truths' about 'the child' established in modernist tradition. Postmodernist and poststructural perspectives have been applied to many aspects of early childhood studies, drawing explicitly on the work of M. Foucault. The author of the paper presents postmodernist view of children and childhood, briefly discusses M. Foucault's theory of power and tries to show how power penetrates children's interactions, expresses itself in language and affects children's experience.