

# Teoretyczne podstawy opieki i wychowania

DOI: 10.5604/01.3001.0013.2263

## SPOSOBY ROZUMIENIA DZIECI I DZIECIŃSTWA W PERSPEKTYWIE SOCJOKULTUROWEJ

**JOANNA MARIA GARBULA**

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1599-7205>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

**MAŁGORZATA KOWALIK-OLUBIŃSKA**

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9687-9863>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

### Wprowadzenie

**N**a przestrzeni ostatnich kilku stuleci zmieniało się rozumienie kategorii dziecka i dzieciństwa. Pojęcie dzieciństwa pojawiło się w XVII wieku, w kolejnym zaś nadano dzieciństwu status odrębnego, zależnego, nieracjonalnego, niedojrzałego etapu życia, w którym dokonuje się proces uczenia się, wzrostu i rozwoju (Postman, 2001, s. 127). Taki sposób myślenia o dziecku i dzieciństwie ukształtowały poglądy filozoficzno-pedagogiczne Johna Locke'a i Jean-Jacquesa Rousseau. Wywodzące się z nich podejścia do dziecka, uznające je, z jednej strony za osobę nieukształtowaną, która przez naukę i samokontrolę może stać się ucywilizowanym dorosłym, z drugiej zaś, za osobę obdarzoną cnotami, a zdeformowaną przez dorosłego, łączy wspólny cel, jakim jest „zorientowane na przyszłość przewodnictwo dorosłych” (Postman, 1999, s. 133).

Badania prowadzone przez psychologów rozwojowych, oparte przede wszystkim na dokonywaniu eksperymentów i pomiarów rozwoju dziecka, przyczyniły się do powstania wizji dzieciństwa jako etapu biologicznej niedojrzałości, jako naturalnej i uniwersalnej cechy istot ludzkich. Jean Piaget przyjmował, zgodnie z założeniami stadialnych teorii rozwoju, że natura dziecka umożliwia mu rozwijanie się w toku przechodzenia przez dające się zidentyfikować stadia. Status uniwersalnej stosowności przypisywano nie tylko teorii Piageta, lecz także teorii rozwoju moralnego Law-

rence'a Kohlberga oraz teorii przywiązania Johna Bowlby'ego – Mary Ainsworth. Późniejsze badania dowiodły istnienia wielu czynników modyfikujących przebieg linii rozwojowej dziecka, których nie uwzględniono w uniwersalnym modelu rozwoju. W odniesieniu do teorii Piageta zwraca się uwagę na to, że dzieci znajdujące się w tym samym stadium rozwojowym mogą prezentować zróżnicowane kompetencje poznawcze w zależności od dziedziny związanej z zadaniem, z samym zadaniem oraz kontekstem, w jakim ono występuje (Donaldson, 1986; Meadows, 1997). Z kolei krytycy teorii Kohlberga dowodzą, że przebieg rozwoju rozumowania moralnego dziecka jest o wiele bardziej zależny od wpływów kulturowych niż zakładał to twórca teorii (Matsumoto, Juang, 2007). Społeczno-kulturowy kontekst życia dzieci należy zatem uznać za jeden z kluczowych elementów przy projektowaniu działań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych adresowanych do dzieci.

Celem naszego artykułu jest ukazanie rozumienia kategorii dzieci i dzieciństwa w podejściu socjokulturowym, w obrębie którego dzieciństwo jest traktowane jako konstrukt społeczny tworzony przez kolejne generacje.

### **Obraz dzieci i dzieciństwa w podejściu socjokulturowym**

Przesunięcie akcentu z dziecka na proces społecznego i kulturowego konstruowania odzwierciedla istotę perspektywy socjokulturowej. Antropolodzy, socjologowie i historycy dowodzą, że nie istnieje pojedyncze, uniwersalne doświadczanie i rozumienie tego, czym jest dzieciństwo, gdzie się ono zaczyna i gdzie się kończy; rozumienie to zmienia się stosownie do czasu, miejsca i przestrzeni (Mead, 1962; Ariès, 1995; Buliński, 2002; por. także: Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012). Zmienność rozumienia kategorii dzieciństwa, uwzględniającą cezurę czasową i wymiar przestrzeni społeczno-kulturowej, ukazują obrazy dzieciństwa konstruowane w różnych typach społeczeństw, tj. pierwotnego, religijnego i nowożytnego. W społeczeństwie typu pierwotnego dziecko traktowane jest jak potencjalny dorosły, nie-Osoba, ktoś bierny, ktoś, kto nie ma możliwości wpływania na budowanie relacji społecznych. Ta nie-Osoba dopiero z czasem może osiągnąć stan bycia dorosłym, czyli Osobą, budującą siebie, wspólnotę i innych ludzi. W społeczeństwie typu religijnego dziecko postrzegane jest jako niepełny dorosły lub jedynie odbicie dorosłego. W tym ujęciu dziecko można zatem scharakteryzować poprzez ukazanie jego braków (w zakresie właściwości ciała, wypowiedzi słownych oraz sposobu odgrywania ról społecznych) w stosunku do osoby dojrzałej. W społeczeństwie nowożytnym dziecko jest traktowane jako byt jakościowo odrębny od dorosłego, potrzebujący środowiska sprzyjającego jego rozwojowi, traktowane jest zatem jako przyszły dorosły (Buliński, 2007).

Wielość i zmienność obrazów dziecka i dzieciństwa wyraźnie uwidocznią się w społeczeństwach należących do europejskiego kręgu kulturowego. W społeczeństwie religijnym myślenie o dziecku wiązano z dążeniem do zbawienia jednostki, z zapewnieniem ciągłości rodu oraz stanu posiadania rodziny. W oświeceniowych projektach przebudowy świata pojmowano dziecko jako przyszłego obywatela pań-

stwa, biorącego udział w przekształcaniu ludzkości. W XX wieku, nazwanym „studium dziecka”, staje się ono wartością samoistną, osobą, która uzyskała prawo do kreowania siebie i swojego świata. W okresie ponowoczesności dziecko zdobywa status partnera w relacjach z dorosłymi, prawo do współdecydowania o ważnych dla siebie sprawach (tamże).

Kulturowe zakorzenie sposobów postrzegania dziecka wyraźnie można dostrzec, gdy porówna się praktyki wychowawcze dominujące w różnych kulturach. W kulturach indywidualistycznych postrzega się dzieci jako osoby niezależne, samodzielne, asertywne, zdolne do twórczego i inteligentnego działania. Z kolei w kulturach kolektywistycznych dzieci traktowane są jako osoby emocjonalnie zależne od dorosłych, dostosowujące się do wymagań wspólnoty, zdolne do współpracy oraz podporządkowywania celów indywidualnych normom i celom społecznym (por. m.in. Matsumoto, Juang, 2007).

W badaniach nad problematyką dzieci i dzieciństwa podejmowanych w zachodnim kręgu kulturowym coraz wyraźniej do głosu dochodzi paradygmat zwany nową socjologią dzieciństwa lub społecznymi badaniami nad dzieciństwem (por. Prout, James, 1997; Corsaro, 2005; Jenks, 2008). Dzieci uznaje się w nim za aktorów społecznych, czyli za „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją” (Jenks, 2008, s. 112). Zakłada się, że dzieci współtworzą własne historie życia, a działając w grupie rówieśniczej, tworzą własne światy kulturowe. Do takiego postrzegania dzieci przyczyniły się badania nad kulturą dziecięcą prowadzone m.in. przez Iony i Petera Opie (1969), Marjorie Harness Goodwin (1990), Barie Thorne (1993). Badacze ci dowiedli, że świat dzieci (świat szkolnego podwórka, placu zabaw, klubu i gangu) jest niezależną przestrzenią, wypełnioną swoistym, dziecięcym folklorem, rytuałami, regułami i normatywnymi ograniczeniami. Świat ten nie jest sztucznie odizolowany, dorośli zaś odgrywają w nim określoną rolę. William Corsaro (2005) przekonuje, że dzieci, kreując własne kultury rówieśnicze, wnoszą istotny wkład w tworzenie kultury świata dorosłych i przyczyniają się do zmiany kulturowej. Tym samym, nie tyle reprodukują kulturę dorosłych, co aktywnie ją współkreują.

W przywołanym wcześniej paradygmacie badań dzieciństwo uznaje się za „specyficzny komponent strukturalny i kulturowy wielu społeczeństw” (Jenks, 2008, s. 112). Zatem, jako usytuowane w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych, nie może być oddzielone od takich czynników, jak klasa społeczna, płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie etniczne czy zdrowie. Przyjmuje się w związku z tym tezę o pluralizmie dzieciństw, czyli wielości sposobów doświadczania świata i swojego życia przez dzieci. Pogląd ten rozwijał się szczególnie intensywnie w ostatnich dwóch dziesięcioleciach ubiegłego wieku, za sprawą procesów globalizacyjnych, które zwiększyły społeczną świadomość istnienia różnorodności sposobów i okoliczności życia dzieci (Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012).

Z przedstawionym tu ujęciem dzieciństwa wiąże się także pogląd, zgodnie z którym dzieci stanowią grupę mniejszościową o niskim statusie społecznym, grupę, której głos

w społeczeństwie jest słabo słyszalny. Dzieci jako grupa społeczna traktowane są także jako element strukturalny społeczeństwa, a nie jedynie jako okres przygotowawczy do dorosłego życia (Mayall, 1996). Tak ujęte dzieciństwo nie ma temporalnego początku i końca, nie może być zatem rozumiane jako okres, z którego się wyrasta, lecz jako stała forma struktury generacyjnej społeczeństwa (Qvortrup, 2009). A zatem dzieci posiadają „pewnego rodzaju uniwersalne charakterystyki, które są szczególnie związane z instytucjonalną strukturą społeczeństw w ogóle i nie są po prostu podporządkowane zmieniającej się naturze dyskursów dotyczących dzieci ani też przypadkowym zbieżnościami w przebiegu procesów historycznych” (Jenks, 2008, s. 133).

Obrazy dzieciństwa ujawnia się w kulturze za pośrednictwem dyskursów na jego temat. Harry Hendrick (za: Jenks, 2008, s. 113), analizując sposoby postrzegania dzieci w społeczeństwie brytyjskim w XIX i XX wieku, ujawnia następujące dyskursy: „romantyczny”, „ewangeliczny”, „fabryczny”, „przestępczy”, „inteligentki”, „psychologiczny”, „psychomedyczny”, „rodzinny” i „praw dziecka”. Dyskursy te w odmienny sposób opisują życie dzieci w okresie modernistycznym. Przywoływany autor zwraca uwagę na historyczną zmienność konstrukcji dzieciństwa, stwierdzając przy tym, że konstruowanie i rekonstruowanie obrazów dzieciństwa służy różnym celom. Zalicza do tych celów m.in. zidentyfikowanie dzieciństwa (ustalenie, czym jest dzieciństwo), zdefiniowanie pożądanego stanu dzieciństwa (ustalenie, jakie powinno być dzieciństwo) oraz kontrolowanie dzieciństwa bez względu na założenia dotyczące jego natury. Autor dostrzega też ujawniającą się w analizowanym przez siebie okresie, a uwarunkowaną czynnikami natury politycznej i kulturowej tendencję do zamykania dzieciństwa w obrębie jednej, uniwersalnej konstrukcji, co jak można przypuszczać współgra z dążeniem do kontrolowania dzieciństwa i ukazuje polityczną naturę społecznego konstruowania dzieciństwa (Hendrick, 1997).

Identyfikacji dyskursów związanych z dzieckiem jako osobą uczącą się i przebiegiem jego procesu uczenia się w relacji do dorosłego świata dokonała Dorota Klus-Stańska (2007, s. 92–106). Autorka wyróżniła sześć dyskursów uczącego się dziecka, tj.: dyskurs „systemu z deficytami” (dziecko słabe, niekompetentne, wymagające nadzoru, tabula rasa, instruowanie, poprawianie, powtarzanie, tresura), „słodkiego Elfa” (dziecko niekompetentne, ale przeurocze, nacisk na sferę uczuciową, z pomijaniem np. potrzeb poznawczych czy potrzeby oporu”), „infantylnego badacza” (dziecko poznaje świat przez samodzielne, niedojrzałe badanie, akceptacja decyzji dziecka przez dorosłego), „aktywnej niepełnosprawności” (dziecko aktywnie działa, ale wymaga pomocy eksperta), „demiurga/ konstruktora” (dziecko jest badaczem, nadaje znaczenia otaczającej go rzeczywistości), „kontestatora” (dziecko zabiera głos w różnych sprawach, akceptacja dziecięcego „nie”, wspieranie w dziecku zdolności do angażowania się w różne sprawy). Cztery pierwsze dyskursy charakteryzują się ograniczonym zaufaniem dorosłych (nauczycieli, rodziców) do dziecięcych kompetencji, natomiast dwa ostatnie cechuje pełne zaufanie i zgodą na koncepcyjność i decyzyjność dzieci.

Dyskursy na temat dzieci i dzieciństwa nie są „ani bezwzględnie konkurencyjne, ani też immanentnie komplementarne, a holistyczny ogląd dziecka nie stanowi prostej

sumy dowolnych sensów generowanych przez różnorodność interpretacji czy wielorakość rzeczywistości. Tożsamość dzieci, czy pojedynczego dziecka, zmienia się raczej na granicy politycznych kontekstów różnych form dyskursu” (Jenks, 2008, s. 112–113).

Siłę i trwałość oddziaływania dyskursów o dzieciach i dzieciństwie na sytuację dzieci żyjących w różnych kontekstach ukazuje Ann Arnett Ferguson (2001). Badania prowadzone przez autorkę pokazują wyraźnie, że stosowane w szkole praktyki etykietowania uczniów doprowadziły do marginalizowania afroamerykańskiej młodzieży, szczególnie tak zwanych „złych chłopców”, i przypisania im trwałych skłonności kryminalnych. Do tego stanu rzeczy przyczynił się rozbudowany system kar i stigmatyzowania tych uczniów poprzez przypisywanie im negatywnych ocen i opinii. Zdaniem Ferguson szkoła w ten właśnie sposób wpływa na tworzenie i regulowanie społecznych tożsamości uczniów.

W literaturze poświęconej problematyce dziecka i dzieciństwa coraz częściej pisze się na temat dyskursów troski o dziecko. Wendy Stainton Rogers (2008) zalicza do nich: dyskurs „potrzeb”, dyskurs „praw” i dyskurs „jakości życia”. Dyskurs „potrzeb” związany jest ściśle z badaniami psychologicznymi, na podstawie których definiuje się bazowe potrzeby dzieci w celu ich urzeczywistnienia. Jednakże, na co zwracają uwagę Alan Prout i Allison James (1997), dzieci są istotami posiadającymi nie tylko określony repertuar potrzeb, lecz także osobami, które muszą stawiać czoła problemom i troskom dnia codziennego, a jako aktywni uczestnicy życia społecznego posiadają własne aspiracje, dążenia i cele. Pogląd ten przyczynił się do formowania się dyskursu „praw” związanego z przypisywaniem dziecku przynależnych mu, jak każdemu obywatelowi, zbioru praw i uznaniem konieczności ich przestrzegania w praktyce społecznej.

Dyskurs „praw” znalazł swój wyraz w postaci Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka z 1924 r., Deklaracji Praw Dziecka ONZ zaaprobowanej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1959 r. oraz Konwencji o Prawach Dziecka ONZ z 1989 roku. W Konwencji o Prawach Dziecka (Części I, Art. 1–6) w następujący sposób przedstawia się dziecko oraz działania, jakie mają podejmować wobec niego Państwa-Strony, które podpisały Konwencję:

- „dziecko” oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat;
- respektowanie i gwarantowanie prawa wobec każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego tego dziecka;
- zapewnianie ochrony dziecku przed wszelkimi formami dyskryminacji lub karności ze względu na status prawny, działalność, wyrażane poglądy lub przekonania religijne rodziców dziecka, opiekunów prawnych lub członków rodziny;
- zabezpieczanie interesów dziecka przez publiczne lub prywatne instytucje opieki społecznej, sądy, władze administracyjne lub ciała ustawodawcze;
- zapewnienie dziecku ochrony i opieki dla jego dobra, biorąc pod uwagę prawa i obowiązki jego rodziców, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie za nie odpowiedzialnych;

- dostosowanie się instytucji, służb oraz innych jednostek odpowiedzialnych za opiekę lub ochronę dzieci, w szczególności w dziedzinach bezpieczeństwa, zdrowia, do norm ustanowionych przez kompetentne władze,
- podejmowanie działań ustawodawczo-administracyjnych oraz innych dla realizacji ekonomicznych, socjalnych oraz kulturalnych praw;
- uznanie niezbywalnego prawa do życia każdego dziecka;
- zapewnienie maksymalnych warunków życia i rozwoju dziecka.

Ostatni z dyskursów troski o dziecko, dyskurs „jakości życia”, odnosi się do czynników konstytuujących „dobrą” jakość życia i ukierunkowuje działania na rzecz jej polepszania, bowiem „jakość nie jest raz na zawsze ustalonym, obiektywnym standardem, który można stosować na całym świecie, ale dynamicznym procesem specyficznym dla konkretnego kontekstu” (Woodhead, 1998, s. 116–117).

Zarysowana wcześniej analiza problematyki dotyczącej dyskursów troski o dziecko pokazuje, że uniwersalne „prawdy” o dzieciach i dzieciństwie przyjmowane są na ogół bezdyskusyjnie, mimo że stanowią wynik społecznego procesu nadawania znaczeń. Możemy zatem przyjąć za Jensem Qvortrupem (2009), że wszystkie dzieci mają ze sobą wiele wspólnego ze względu na pewien element uniwersalności tkwiący w dzieciństwie, na który składają się cechy ludzkiego rozwoju i potrzeby przynależne każdemu człowiekowi. Jednocześnie należy przyznać, że sposoby zamieszkiwania i doświadczania przez dzieci wspólnych przestrzeni mogą zdecydowanie różnić się od siebie (James, 2007, s. 266).

### Zamiast zakończenia

Spojrzenie na dziecko i dzieciństwo z perspektywy socjokulturowej wskazuje na istnienie wielości i różnorodności dzieciństw, wielości obrazów dzieci oraz różnorodności dziecięcych doświadczeń, przeżyć, ścieżek rozwojowych i życiowych. Pozwala ono również na wskazanie miejsc i przestrzeni, w których dzieci mogą odgrywać aktywną rolę w tworzeniu własnej osobowości, kierowaniu swoim rozwojem i współkreowaniu kultury świata osób dorosłych. Pozwala jednocześnie na ujawnianie tych miejsc i przestrzeni społecznych, w których możliwości dzieci w zakresie konstruowania i współkonstruowania siebie i innych są wyraźnie ograniczane

Dogłębne poznanie kontekstów życia dzieci, odkrywanie źródeł, mechanizmów i czynników (społecznych, politycznych, ideologicznych itp.) kształtujących codzienne doświadczenia dzieci pozwalają na rekonstrukcję rzeczywistego obrazu dzieciństwa. Krytyczna analiza roli instytucji edukacyjnych, mass mediów, biznesu, kultury popularnej itd. ujawniają niesymetryczne relacje władzy tkwiące w reprodukujących dominującą ideologię instytucjach edukacyjnych, dążą też do uchwycenia bardziej płynnych, nieinstytucjonalnych form władzy, rezydujących w obszarze relacji międzyludzkich, w używanym na co dzień języku, w różnych formach oporu i dążeniach różnych podmiotów społecznych do zmiany dotychczasowych relacji władzy (Foucault, 1980).

Za ważne, zadaniem osób dorosłych, zwłaszcza nauczycieli, należy zatem uznać pobudzanie krytycznej refleksji u dzieci, pomaganie im w zrozumieniu zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, w odkrywaniu intencji przyświecających działaniom innych ludzi oraz w analizowaniu, krytykowaniu i zmienianiu na lepsze swojej pozycji w świecie, czyli pobudzaniu i wzmacnianiu umiejętności, które składają się na krytyczną świadomość społeczną (Kincheloe, Steinberg, 1997). Podjęcie przez nauczycieli tego zadania wiąże się z koniecznością odchodzenia od, będącej narzędziem opresji, „bankowej” koncepcji edukacji (Freire, 1992) i podążania w stronę edukacji dialogowej i wyzwalającej, emancypacyjnej.

Odkrywanie różnorodnych obrazów dzieciństwa, sytuowanych w różnym czasie i w różnych przestrzeniach społeczno-kulturowych, może przyczynić się nie tylko do konstruowania i rekonstruowania społecznej wiedzy na temat dzieciństwa, lecz także do przekształcania kontekstów życia dzieci. Dzieciństwo, jak pisze Jenks (2008, s. 112), jest fenomenem, „w stosunku do którego z całą ostrością urzeczywistnić się powinien nie tylko poznawczy, ale i transformacyjny aspekt nauk społecznych”. Poznajmy zatem dzieciństwo takim, jakim ono jest, starajmy się je zrozumieć, zinterpretować i podjąć działania zmierzające do dokonywania społecznej zmiany w taki sposób, by możliwe było usłyszenie i uznanie dziecięcych głosów.

### Bibliografia

- Ariès, Ph. (1995). *Historia dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Buliński, T. (2007). Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie. W: M. Dudzikowa, M. Cze-repaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (t. 1, s. 95–137). Gdańsk: GWP.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Donaldson, M. (1986). *Myslenie dzieci*. Warszawa: WP.
- Ferguson, A.A. (2001) *Don't Believe the Hype*. Przedruk W: W. Lutrell (red.) *Qualitative educational research. Reading in reflexive methodology and transformative practice* (s. 327–342). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. Red. i tłum. z fr. C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1992). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 67–78). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Garbula, J.M., Kowalik-Olubińska M. (2012). *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 25–34.
- Goodwin, M.H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hendrick, H. (1997). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretive Survey, 1800 to the Present. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 33–60). London: Falmer Press.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, 261–272.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111–134). Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Kincheloe, J.L., Steinberg, S.R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University.
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1–2, 92–106.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, M. (1962). *Dorastanie w Nowej Gwinei*. Warszawa: PIW.
- Meadows, S. (1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 37–59). Warszawa: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Opie, I., Opie, P. (1969). *Children's games in streets and playground*. Oxford: Oxford University Press.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW.
- Postman, N. (1999) *Zniknięcie dzieciństwa*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prout, A., James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 7–33). London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–198). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Theiss, W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Woodhead, M. (1998). *Dążenie ku tęczycy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

## INTERPRETATIONS OF THE CONCEPTS OF CHILDREN AND CHILDHOOD IN A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

### Abstract

The way of understanding the categories of children and childhood has changed significantly over the past centuries. In the eighteenth century, childhood was given the status of a separate phase of life in which human beings learn, grow and develop. Research conducted within the developmental psychology paradigm based on the assumption about the 'naturalness' of childhood and on the conviction of the necessity and normality of development course has contributed to the creation of a universal vision of children and childhood. This vision has been questioned in the research conducted within the sociocultural paradigm in which childhood, understood as a social construct, it is not recognized as a natural and universal human characteristic but as a specific structural and cultural component of many societies.

We focused on the sociocultural interpretations of the categories of children and childhood. Our aim is, therefore, to show the ways of understanding children and childhood in a sociocultural perspective. In the introductory part of the paper we briefly discuss a universal vision of child development as well as critical observations formulated against this model by supporters of the sociocultural paradigm of childhood research. In the main part of the article we focus on the issue of sociocultural construction of the image of childhood. The sociocultural perspective reveals the multiplicity and diversity of images of children and childhood constructed by adults in different places, contexts and social spaces.

**Keywords:** children, childhood, sociocultural approach to childhood, images of children and childhood