

ŁUKASZ ALBAŃSKI

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

SOCJOLOGIA DZIECIŃSTWA: DYSKUSJA NAD POZYCJĄ DZIECKA W SOCJOLOGII

ABSTRACT. Albański Łukasz, *Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii* [Sociology of Childhood: Discussion on the Place of Children in Sociology]. *Studia Edukacyjne* nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 73-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.6

This article addresses the issue of constructing childhood sociologically. Classical sociology focused on the transformation of children into reliable adult social actors, namely on the process of socialization. In contrast, the sociology of childhood, as a relatively young branch of the discipline, is sensitive to the place of children in society. Therefore, the sociology of childhood explores the very idea of the child rather than treats the child as a being with a relatively determined trajectory. The article presents sociology's conceptual base and its different approaches to the child. In particular, the central concepts of the childhood sociology are outlined and critically discussed.

Key words: child, sociology of childhood, child-adult relations

Socjologiczna koncepcja dzieciństwa

Dzieciństwo jako samodzielny obszar badań jest w socjologii względnie nowy¹. W pracach klasyków socjologii (Durkheim, Mead, Parsons) dziecko pojawiało się w określonych kontekstach (zazwyczaj pokrewieństwa i dziedziczenia pozycji społecznej lub socjalizacji i wychowania). Słynny teoremat Thomasa (*jeżeli ludzie definiują jakieś sytuacje jako rzeczywiste, stają się one dla nich rzeczywiste poprzez swoje konsekwencje*) został umieszczony w nocie metodologicznej pracy dotyczącej dzieciństwa². Dziecko nie było jednak traktowane jako pełnoprawny aktor społeczny, a dzieciństwo jako odrębny obszar

¹ D. Bühler-Niederberger, *Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection*, *Current Sociology*, 2010, 58, 2, s. 155-164; J. Qvortrup, *Introduction to Sociology of Childhood*, *International Journal of Sociology*, 1987, 17, 3, s. 3-37.

² W.I. Thomas, D.S. Thomas, *The child in America*, New York 1928, s. 527.

badania socjologicznych³. Obecność dziecka w pracach socjologicznych była zawężona do dyskusji o efektach socjalizacji, wychowania i edukacji na odtworzenie społeczeństwa. Zatem, dominującą perspektywą było spojrzenie dorosłego na dziecko i dzieciństwo⁴. Taka perspektywa była często obarczona sądami wartościującymi, uprzedzeniami względem dziecka i nieuprawnionymi uogólnieniami, które przyczyniły się do postrzegania dzieciństwa przede wszystkim jako okresu społecznej ułomności.

Nowe podejście w socjologicznych badaniach dzieciństwa zrywa z dotychczasową tendencją do traktowania dzieciństwa jako niszowej specjalności w obrębie socjologii rodziny lub edukacji, wskazując na ograniczenia takiej konceptualizacji dzieciństwa i możliwości, jakie daje wyodrębnienie się dzieciństwa jako samodzielnego obszaru refleksji socjologicznej⁵. Kluczowymi postulatami socjologii dzieciństwa są:

1. Traktowanie dziecka jako aktora społecznego.
2. Zwrócenie uwagi na istniejącą dychotomię między dorosłym badaczem a nieletnim badanym w badaniach socjologicznych.
3. Zakwestionowanie paradygmatu uniwersalnego dzieciństwa w socjologii.
4. Nacisk na uwzględnienie interseksjonalności w badaniach socjologicznych dzieciństwa.

Przedstawiciele socjologii dzieciństwa uważają, że świat społeczny dziecka należy badać z perspektywy dziecka, w miarę możliwości niezależnie od spojrzenia dorosłego⁶. Ich propozycja zawiera w sobie ważny element krytyki społecznej. Jak zauważa bowiem Chris Jenks, zdroworoządkowe myślenie o dzieciństwie zmusza do postrzegania dzieciństwa w kategoriach naturalnej fazy rozwoju człowieka, co utrudnia dostrzeżenie społecznego i kulturowego kontekstu dzieciństwa⁷. Wbrew potocznym intuicjom, które wskazują na dzieciństwo jako uniwersalną i naturalną kategorię, dzieciństwo jest społecznie konstruowane⁸. Oznacza to, że dominujące dyskursy w określonym czasie i miejscu narzucają popularne interpretacje dzieciństwa. Na straży tych dyskursów stoją elity symboliczne (specjaliści od dzieciństwa), którzy narzucają obowiązujące społeczne definicje i symboliczne reprezentacje dzieciństwa.

³ Ch. Jenks, *Childhood*, London 1996.

⁴ B. Mayall, *Children's childhoods: Observed and experienced*, London 1994.

⁵ W.A. Corsaro, *Sociology of childhood*, 3rd edition, London 2010; A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge 1998.

⁶ W.A. Corsaro, *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Washington 2003; V. Morrow, M. Richards, *The ethics of social research with children: An overview*, *Children and Society*, 1996, 10, 2, s. 90-105.

⁷ Ch. Jenks, *Constructing childhood sociologically*, [w:] *An introduction to childhood studies*, 2nd edition, red. M.J. Kehily, 2009, s. 105.

⁸ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd edition, New York 1997.

Także socjologowie przyczyniają się do dekonstrukcji i rekonstrukcji znaczeń oraz interpretacji dzieciństwa⁹. Dlatego, socjologiczne badania dzieciństwa są radykalnym projektem społecznym, który zarówno wspiera zmianę społeczną w postrzeganiu i traktowaniu dzieci przez osoby dorosłe, jak i zmianę sposobu myślenia o dzieciach i dzieciństwie w obrębie samej socjologii.

Zmiana spojrzenia na dzieciństwo w socjologii: od socjalizacji po społeczny konstrukt

Emilie Durkheim był prekursorem pojmowania społeczeństwa jako rzeczywistości *sui generis*. Nadając analityczne pierwszeństwo całości społecznej, postulował on, aby części systemu rozpatrywać jako coś, co spełnia podstawowe funkcje, potrzeby i cele całości. Podstawową kwestię, która określiła przedmiot zainteresowania socjologów, stanowiła zatem socjalizacja¹⁰. Wymogi socjalizacyjne były traktowane jako niezbędny warunek funkcjonowania i odtworzenia społeczeństwa¹¹. Funkcjonalny wymóg dopasowania się do obowiązujących wartości i norm społecznych definiował dzieciństwo przede wszystkim jako okres społecznej niedoskonałości¹². Sam Durkheim postrzegał socjalizację przez pryzmat transformacji małych „dzikusów” (*little primitives*) w racjonalnych, dorosłych aktorów społecznych¹³.

Wyobrażenie o dzieciństwie jako okresie ułomności społecznej wpisywało się w ewolucyjne rozumienie rozwoju organizacji społecznej od mniej złożonych form do bardziej skomplikowanych¹⁴. Dziecko i tubylec byli traktowani jako analogia transformacji od stanu natury do kultury (cywilizacji). W pracach wczesnych antropologów brytyjskich (Tylor, Lubbock, Staniland Wake) można zauważyć zainteresowanie dojrzewaniem i socjalizacją dziecka w kontekście uogólnień dotyczących kulturowych transformacji organizacji społecznej. Edward Tylor twierdził, że zabawy dziecięce były echem rytuałów barbarzyńskich plemion¹⁵. John Lubbock zwracał uwagę na podobieństwa między dziećmi i przedstawicielami kultury pierwotnej w zachowaniu, sposobie myślenia i komunikacji¹⁶. C. Stanilan Wake starał się stworzyć teorię ewolucji moralności na podstawie porównania faz rozwoju dziecka ze szcze-

⁹ Tamże.

¹⁰ M. Wyness, *Childhood and society*, 2nd edition, London 2012.

¹¹ T. Parsons, R.F. Bales, *Family Socialization and Interaction Process*, New York 1955.

¹² T. Parsons, *The social system*, new edition, London 2005, s. 142-143.

¹³ E. Durkheim, *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York 1961.

¹⁴ M. Wyness, *Childhood and society*.

¹⁵ E. Tylor, *Primitive culture*, London 1913.

¹⁶ J. Lubbock, *The origin of civilization and the primitive condition of man*, Chicago 1978 [1870].

blami rozwoju cywilizacji¹⁷. Prace te nawiązywały do paradygmatu ewolucyjnego, w którym biały mężczyzna pochodzenia europejskiego znajdował się na najwyższym szczeblu hierarchii ewolucyjnej, podczas gdy dziecko i tubylec na samym jej dnie. Jak zauważa Laurence Hirschfeld, poza wyraźnym kontekstem istniejących uprzedzeń wobec dzieci i przedstawicieli innych kultur w tamtym okresie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że antropolodzy nie organizowali wówczas badań terenowych¹⁸. Włączenie dzieci w obszar refleksji antropologicznej nad rozwojem cywilizacji miało swój praktyczny wymiar. Dziecko było traktowane jako typ idealny tubylca, który można było obserwować „z kanapy” i na podstawie jego zachowania tworzyć uogólnienia dotyczące rozwoju cywilizacji.

Socjologiczna konceptualizacja dziecka jako niedoskonałej społecznie istoty miała silny wpływ na ujęcie teoretyczne procesów socjalizacyjnych w ramy struktur i instytucji społecznych, które poprzez przymus, kontrolę, wpajanie wartości i uwarunkowanie społeczne zmieniały dzieci w dorosłych¹⁹. Socjologiczne koncepcje porządku społecznego, stabilności i integracji społecznej opierały się na założeniu o konformizm i przewidywalności zachowań aktorów społecznych. Wpojenie norm społecznych i ich przyswojenie było postrzegane jako wymóg trwania i funkcjonowania społeczeństwa²⁰. Poprzez proces socjalizacji dziecko zinternalizowało społeczny przymus, co Denis Wrong określił „przesocjalizowaną koncepcją człowieka w socjologii”²¹. Krytycy zauważają, że takie podejście teoretyczne w socjologii przyczyniło się do konstruowania dziecka w badaniach jako niekompetentnej i niedoskonałej społecznie istoty²².

Patrząc z perspektywy dorosłego, przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego twierdzili, że dziecko musi rozwinąć w sobie umiejętność wchodzenia w interakcję, aby móc w pełni uczestniczyć w procesie socjalizacji²³. W ich rozumieniu socjalizacja była procesem nabywania niezbędnych kompetencji społecznych, ażeby zostać członkiem danej grupy społecznej²⁴. Proponowane na gruncie interakcjonizmu symbolicznego twórcze ujęcie procesu socjalizacji przyczyniło się do odkrycia, że dzieci odtwarzają w interakcjach

¹⁷ C.S. Wake, *The evolution of morality*, London 1878.

¹⁸ L. Hirschfeld, *Why don't anthropologists like children?* *American Anthropologist*, 2002, 104, 2, s. 613.

¹⁹ K.S. Tilmann, *Teorie socjalizacji*, Warszawa 2006.

²⁰ T. Parsons, *The social system*.

²¹ D. Wrong, *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, [w:] *Kryzys i schizma. Anty-socjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, (wybór i wstęp) E. Mokrzycki, Warszawa 1984.

²² A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*.

²³ N.K. Denzin, *Childhood socialization*, San Francisco 1977.

²⁴ R.W. Mackay, *Conceptions of Children and Models of Socialization*, [w:] *Ethnomethodology: Selected readings*, red. R. Turner, Harmondsworth 1974.

rówieśniczych pewien porządek interakcyjny, który nie może być jedynie klasyfikowany jako odtwarzanie i kopiowanie zachowania dorosłych²⁵. Przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego jako pierwsi zwrócili uwagę na znaczenie interakcji w grupach rówieśniczych²⁶. Niewątpliwie była to inspiracja dla późniejszych badań, żeby nie ignorować wewnątrzgrupowej interakcji między dziećmi w socjologicznym opisie dzieciństwa.

Chris Jenks zauważa jednak, że interakcjonizm symboliczny wciąż definiował dzieciństwo jako okres zależności i ułomności społecznej dziecka. Wskazuje, że w koncepcji jaźni Meada łatwo dostrzec, że indywidualistyczny i kolektywistyczny aspekt jaźni (*I i me*) powieliła kategorie Freuda – id i superego²⁷. Jenks twierdzi zatem, że w ujęciu socjalizacji przez interakcjonizm występuje schemat triumfu superego nad id²⁸. Jego zdaniem, interakcjonizm reprezentuje spojrzenie dorosłego, w którym można odnaleźć więcej informacji o oczekiwaniach, sądach i wartościach dorosłego badacza niż o badanych dzieciach²⁹. Alison James i Alan Prout w przedmowie do drugiego wydania antologii socjologicznych tekstów *Constructing and Reconstructing Childhood* uważają, że dopiero konstruktywizm społeczny wyznaczył kierunek, który wskazał potrzebę zmiany socjologicznego myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz przyczynił się do wyodrębnienia nowej subdyscypliny (socjologii dzieciństwa)³⁰. Należy wskazać tutaj przede wszystkim na dziedzictwo myśli Schütza i Garfinkela, a w szczególności ich krytykę porządku społecznego, który opierał się na zdroworozsądkowym i bezrefleksyjnym rozumieniu standardowych kategorii społecznych. Takie zdroworozsądkowe rozumienie dziecka i dzieciństwa pozwoliło na przyjęcie paradygmatu uniwersalnego dzieciństwa na gruncie socjologii i nauk pokrewnych – psychologii i pedagogiki, w obrębie których powstało przekonanie o znormalizowanym dziecku, wpisanym w trajektorię rozwoju społecznego. *Opus magnum* konstruktywizmu społecznego w socjologii, czyli praca *Społeczne tworzenie rzeczywistości* Luckmanna i Bergera³¹ przyczyniła się do zainteresowania dzieciństwem, które zrywało z dotychczasową tradycją w socjologii, która nakazywała przestrzeganie go i jego opis przez pryzmat bierności oraz pasywności dziecka, od którego oczekiwano bezrefleksyjnej imitacji zachowania dorosłego i konformizmu do zasad. Badacze zaczęli zastanawiać się, w jaki sposób dziec-

²⁵ W.A. Corsaro, *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood 1985.

²⁶ W.A. Corsaro, D. Eder, *Children's peer culture*, *Annual Review of Sociology*, 1990, 16, 1, s. 197-220.

²⁷ Ch. Jenks, *Childhood*, s. 104.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, s. 1-2.

³¹ P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

ko aktywnie wpływa na swoje otoczenie społeczne, odgrywa role społeczne i opisuje swoją rzeczywistość³².

Podsumowując, socjologowie postrzegali społeczny rozwój dziecka poprzez uniformizację zachowania do wzorca ról społecznych dorosłych oraz poprzez konformizm do reguł i norm społecznych. Wskazywali zatem na istniejącą koncepcję społeczeństwa i potrzebę wpajania oraz internalizacji jego zasad przez członków (dzieci). Kierunek tej zależności był oczywisty; to społeczeństwo tworzy jednostki. Ten tok myślenia ukierunkował socjologów na proces socjalizacji i utrudnił przyjęcie perspektywy dziecka w badaniach. Przyczyniło się to do ignorowania dzieciństwa jako obszaru badań i skupienia się przede wszystkim na rodzinie i szkole jako ważnych instytucjach, w których odbywa się proces socjalizacji. Chociaż biologiczny aspekt dojrzewania dziecka nie był nigdy głównym przedmiotem zainteresowania socjologów, to można dostrzec pewną komplementarność myśli socjologicznej z założeniami psychologii rozwojowej, która polegała na chronologicznej i stopniowej charakterystyce rozwoju dziecka³³. Można zauważyć zbieżność między fazami rozwojowymi dziecka a stawianymi przed dzieckiem społecznymi wymaganiami. Wydaje się, że ta komplementarność przyczyniła się do wzmocnienia przekonania socjologów o esencjalnym i znormalizowanym dzieciństwie.

Socjologia dzieciństwa jako subdyscyplina socjologiczna

Inspirowana konstruktywizmem społecznym socjologia dzieciństwa poddała krytyce dotychczasowe spojrzenie na dzieciństwo jako zobiektywizowaną i uniwersalną kategorię analizy socjologicznej³⁴. Aby opisać dzieciństwo, należy zawiesić wszelkie zdroworozsądkowe sądy i kulturowo dominujące znaczenia. Wiedza o dzieciństwie ma charakter kontekstualny i odnosi się do społecznych, kulturowych i politycznych uwarunkowań³⁵. Dzieciństwo jest konstruktem społecznym, który nie występuje w skończonej i zdefiniowanej formie. Międzykulturowe badania dzieciństwa w antropologii, zainspirowane przez Margaret Mead³⁶, i znana praca historyka Philippe Ariès³⁷ dostarczyły dowodów, że znaczenie i rozumienie dzieciństwa zmienia się w cza-

³² B. Mayall, *Children's childhoods*.

³³ Ch. Jenks, *Constructing childhood sociologically*, s. 95-100.

³⁴ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*.

³⁵ B. Mayall, *The sociology of childhood in relation to children's rights*, *The International Journal of Children's Rights*, 2000, 8, 3, s. 243-259.

³⁶ M. Mead, *Coming of age in Samoa*, London 1972.

³⁷ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Warszawa 2011.

sie i jest zależne od kultury pochodzenia dziecka. Badania socjologiczne nie ograniczają się tylko do wskazania na historyczne i kulturowe uwarunkowania dominujących dyskursów na temat dzieciństwa³⁸. Socjolodzy dzieciństwa stawiają przed sobą następujący cel: chcą pokazać, w jaki sposób dominujące wyobrażenia dzieciństwa wpływają na rzeczywistość społeczną, ponieważ wyobrażenia te mają swoje realne konsekwencje w działaniach aktorów społecznych³⁹. Takie spojrzenie na dzieciństwo wymaga od badaczy społecznych uznania autonomii dziecka względem rodziny, szkoły i innych instytucji, ponieważ zakłada ono, że dziecko nie jest jedynie determinowane przez czynniki społeczne, ale zamieszkuje świat znaczeń, który jest konstruowany przez nie same oraz w wyniku interakcji dziecka z jego otoczeniem⁴⁰.

Należy tutaj zauważyć, że na gruncie socjologii dzieciństwa przyjmuje się istotne rozróżnienie między biologicznym dojrzewaniem organizmu a społecznie konstruowanym dzieciństwem⁴¹. Pierwsze z nich odnosi się do uniwersalnej cechy *homo sapiens* jako gatunku, drugie zaś obejmuje historycznie uwarunkowane i współczesne dyskursy na temat dzieciństwa. Dlatego, socjologiczny opis dzieciństwa powinien uwzględnić następujące założenia:

1) dzieciństwo jest procesem społeczno-kulturowym. Dzieci uczą się myśleć w określony sposób, odczuwać, komunikować się z innymi i działać w danym kontekście społeczno-kulturowym. Kontekst ten definiuje dominujące wyobrażenia na temat dzieci, a w szczególności dotyczą one: definicji okresu dzieciństwa, inicjacji, wychowania i socjalizacji;

2) istnieją globalne i lokalne nierówności w zaspokajaniu potrzeb dziecka. Ochrona praw dziecka jest przedmiotem międzynarodowego i publicznego dyskursu;

3) dzieci tworzą własne kultury, które przejawiają się w ich wspólnych działaniach (np. w zabawach i grach, w sposobie komunikacji i wykorzystaniu urządzeń mobilnych itp.);

4) społeczna narracja na temat dzieciństwa jest wieloznaczna i niespójna, dlatego dziecko i jego otoczenie są zmuszeni do konfrontacji z istniejącymi dyskursami (także tymi wzajemnie wykluczającymi się);

5) doświadczanie dzieciństwa jest osobistym i intymnym procesem, który ma ważne znaczenie w społecznej biografii jednostki;

6) konceptualizacja dzieciństwa jako konstruktu społecznego zmusza badacza do złożonych analiz, które uwzględniają intersekcyjność różnych kategorii społecznych oraz refleksję nad dominującymi wyobrażeniami dzieciństwa, a w szczególności nad ich wpływem na formułowanie sądów warto-

³⁸ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*.

³⁹ W.A. Corsaro, *Sociology of childhood*.

⁴⁰ A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*.

⁴¹ A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, s. 3.

ściujących o dziecku (dobrym przykładem jest oczekiwany związek między wiekiem dziecka a jego umiejętnościami).

Wymienione założenia wskazują, że nie ma jednej spójnej koncepcji uniwersalnego dzieciństwa. Przekonania i sądy na temat dzieci i dzieciństwa są zależne od kontekstu wypowiedzi. Wymusza to na badaczu pogłębioną refleksję i odpowiedzialność za przedstawioną interpretację dzieciństwa⁴². Stąd też, postulowana jest dbałość o uwzględnienie spojrzenia dziecka w badaniach dzieciństwa. Etnografia stanowi szczególnie polecaną metodę w badaniach nad dzieciństwem, ponieważ umożliwia dziecku aktywne uczestniczenie w badaniach, a przez to daje mu możliwość przedstawienia własnej perspektywy⁴³. Wspomniane podejście jest cenne także z tego powodu, że odkrywa dzieciństwo jako zróżnicowany konstrukt społeczny. Niewątpliwie takie podejście skupia się na wskazaniu różnorodności i intencjonalności dzieciństwa oraz uwolnieniu go od deterministycznego socjologizmu wpisanego w teorię socjalizacji.

Socjologia dzieciństwa jako praktyka społeczna

Socjologia dzieciństwa zakłada konieczność łączenia wysiłku teoretycznego z praktyką społeczną o charakterze emancypacyjnym. Zalecana jest refleksja nad pozycją dziecka i jego prawami w społeczeństwie⁴⁴. Cel stanowi wskazanie na zdolność dziecka do działania podmiotowego, co odnosi się do jego możliwości aktywnego wpływania na własne życie⁴⁵. W obszarze socjologii dzieciństwa można wyróżnić trzy podstawowe konceptualizacje dziecka jako aktora społecznego⁴⁶.

1) Dziecko jako przedstawiciel innej kultury (*the tribal child*); konceptualizacja zwraca uwagę na dominację spojrzenia osoby dorosłej na świat dziecka. Podstawowe założenie odnosi się do stwierdzenia, że kultury i relacje tworzone przez dzieci są realne i nie mogą być traktowane jedynie jako imitacja świata dorosłych. Nacisk położony jest na uznanie autonomii dziecka względem dorosłego i uznanie jego odmienności przez dorosłego. Dlatego badacz jako dorosły (przedstawiciel innej kultury) powinien wystrzegać się sądów wartościujących i przyjąć w swoich badaniach stanowisko kulturowego rela-

⁴² J.M. Davis, *Understanding the meanings of children: a reflexive process*, *Children and Society*, 1998, 12, 5, s. 325-335.

⁴³ P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation*, *Children and Society*, 2004, 18, 2, s. 165-176.

⁴⁴ J. Qvortrup i in., *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, Avebury 1994.

⁴⁵ E. Uprichard, *Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality*, *Children and Society*, 2008, 22, 4, s. 303-313.

⁴⁶ A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, s. 199.

tywizmu. Zaleca się, żeby przyjął postawę obserwatora i wystrzegał się roli eksperta. Zwraca się tutaj uwagę na możliwą konfrontację przekonań osoby dorosłej na temat dzieciństwa i dzieci z tym w jaki sposób dzieciństwo jest konstruowane w działaniach dziecka. „Zawieszenie” perspektywy dorosłego, reprezentowanej przez zdroworozsądkowe sądy, umożliwi badaczowi inne spojrzenie na dziecko i zamieszkiwany przez dziecko świat, jego folklor, zwyczaje i rytuały, normatywne zasady i zakazy. W tej konceptualizacji działania dziecka są ustrukturalizowane, ale w ramach innego systemu niż świat dorosłych, dlatego badacz jako dorosły musi go dopiero poznać. Analogie do świata dorosłych są dopuszczone, ale kładzie się szczególny nacisk na kontrolę przed zbytnimi uproszczeniami we wnioskach. Sporządzanie opisu kulturowych praktyk dzieci, typowych motywów działań i charakterystycznych dla nich przekonań ma stanowić praktyczny przewodnik po kulturze dziecka, co ma w sobie dwa cele praktyczne – usprawnienie komunikacji między dzieckiem i dorosłym oraz zmianę polityki społecznej.

2) Dziecko jako mniejszość (*the minority group child*); konceptualizacja odnosi się do możliwości politycznej mobilizacji praw dziecka. Przyznanie statusu mniejszości dziecku ma zwrócić uwagę na rzeczywisty jego interes i jego reprezentację w świecie zdominowanym przez dorosłych. Status mniejszości ma uwrażliwić na istniejące nierówności między dzieckiem i dorosłym oraz na ideologie legitymujące uprzywilejowaną pozycję dorosłego. Prawa mniejszości mają wzmocnić pozycję dziecka, dając mu narzędzia do kontroli nad własnym życiem i decyzjami podejmowanymi w jego imieniu przez dorosłych. Ta konceptualizacja zwraca szczególną uwagę na interseksjonalność, czyli na krzyżowanie się, nakładanie i zazębianie różnych kategorii w odniesieniu do dziecka – które mogą wpływać na zwiększoną dotkliwość jego dyskryminacji – takich jak płeć, niepełnosprawność, brak obywatelstwa, etniczność itp. Celem jest wskazanie na dzieciństwo jako kategorię zróżnicowaną kulturowo i społecznie, wewnątrz której można wyróżnić istotne podziały ze względu na przecinanie się kilku możliwych form dyskryminacji, co przeczy zasadności przyjmowania perspektywy spojrzenia na dziecko i jego socjalizację według uniwersalnych reguł.

3) Dziecko jako formant struktury społecznej (*the structural child*); konceptualizacja nawiązuje do teorii strukturacji Giddensa, przyjmując za nim, że podmioty działające czynią użytek ze struktury wykorzystując jej właściwości, przekształcają lub reprodukują tę strukturę. Dziecko powinno mieć zapewnioną możliwość realizacji własnych potrzeb i egzekwowania przynależnych mu praw, ale ich zakres realizacji powinien odnosić się do społecznych umiejętności dziecka, które zależą od zinstytucjonalizowanych form wychowania i edukacji w każdym społeczeństwie. Proces socjalizacji w danym społeczeństwie zapewnia względną uniformizację dzieci jako grupy

społecznej, zatem kładzie się tutaj nacisk na podobieństwa dzieciństwa w obrębie strukturalnych zależności danego społeczeństwa, które odnoszą się do czterech aspektów: porządku generacyjnego, relacji rówieśniczych, hierarchii wiekowej grup dzieci oraz akceptowanych wzorów wychowania i socjalizacji. Konceptualizacja ta jest próbą syntezy uniwersalnych (strukturalnych) cech dzieciństwa i podmiotowości dziecka jako aktora społecznego, bowiem zwraca uwagę na strukturalny aspekt dzieciństwa, który nie jest jedynie podporządkowany zmiennej naturze dyskursu i historycznej przypadkowości.

Wspominane konceptualizacje dziecka akcentują potrzebę zmiany perspektywy spojrzenia na dziecko z orientacji na przyszłość (dorosłość) na teraźniejszość (dzieciństwo). Podkreślenie zdolności dziecka do działania podmiotowego ma zwrócić uwagę na jego wiedzę i kompetencje w codziennych interakcjach, które konstytuują jego świat społeczny. Zakładają one, że dzieciństwo jest dynamicznym procesem społecznym, który nie musi być jedynie postrzegany jako czas bezsilności i zależności od dorosłych. Dzieci powinny być traktowane jako wartościowe podmioty (a nie przedmioty troski). Ich prawa muszą uwzględniać predyspozycję dziecka do działania i jego umiejętności. Zdolność dziecka do działania podmiotowego oznacza, że dziecko potrafi wpłynąć na przebieg swojego życia, swoich rówieśników i dorosłego otoczenia.

Wskazane konceptualizacje stawiają sobie za cel krytykę porządku generacyjnego (w którym świat dorosłych jest postrzegany jako nadrzędny względem świata dziecka) i podkreślają zdolność dziecka do działania podmiotowego. Same natrafiają jednak na trudności w egzekwowaniu niektórych założeń. W konceptualizacji dziecka jako przedstawiciela innej kultury można zauważyć problem ewaluacji zebranego materiału empirycznego. Przeciwnicy przestrzegają, że w tego typu badaniach może łatwo dochodzić do nadużyć, w ramach których anegdoty i obserwacje posłużą do ilustracji dziecięcych kultur⁴⁷. Jednocześnie, opis kultury dziecięcej dokonany przez dorosłego badacza sam w sobie zawiera możliwość zniekształceń w opisie i interpretacji. Jednym z możliwych testów byłoby przedłożenie tekstu samym badanym, żeby sprawdzić, czy rozpoznają opisane przez badacza ich własne doświadczenia. Ten test jest jednak rzadko stosowany. Dziecko nie jest brane pod uwagę jako docelowy odbiorca wyników badań socjologicznych (a tłumaczenie mogłoby zmienić sens znaczenia). Podstawowym odbiorcą jest osoba dorosła, która podczas czytania tekstu także dokonuje własnych interpretacji. Stąd, opisane kultury dziecięce są konstruktami, które powstały w umyśle osób dorosłych.

⁴⁷ E. Uprichard, *Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?* Children and Society, 2010, 24, 1, s. 3-13.

W konceptualizacji dziecka jako mniejszości występuje niejasność, w jaki sposób traktować w przypadku dziecka dwa fundamenty wpisane w liberalny model mniejszości – prawo do zachowania autonomii i prawo możliwości wyboru. Termin „autonomia dziecka” jest dość niejednoznaczny, toteż trudno ustalić jego zastosowanie w kontekście społecznym i prawnym. Każda nieletnia osoba ma wyznaczonego opiekuna prawnego, który dokonuje optymalnych wyborów w interesie dziecka. Przyjmuje się założenie, że dziecko jako zależne od dorosłego i niedojrzałe emocjonalnie w swoich sądach nie będzie w stanie samodzielnie podjąć niezależnych i rozsądnych wyborów. Natomiast, powinno mieć zagwarantowaną możliwość obrony swoich interesów. Problem jest tutaj z dookreśleniem interesów dziecka, ponieważ jako osoba zależna od dorosłego nie reprezentuje ono bezpośrednio swojego interesu. Jego interes reprezentują dorośli. Skoro interes dziecka reprezentują dorośli, skąd pewność, że wybrali optymalną korzyść dziecka? Jedną z propozycji odpowiedzi na to pytanie jest wskazanie na zobowiązanie dorosłego względem dziecka, aby wybierać opcję, którą dziecko mogłoby wybrać dla siebie w przyszłości. To rozwiązanie zakłada, że dorośli mają wpływ na dziecko i dokonują arbitralnego wyboru zgodnie z intencją zapewnienia dziecku najlepszego rozwiązania na przyszłość.

Innym przedmiotem sporu wśród badaczy jest wewnętrzna różnorodność dzieciństwa w kontekście przyznania dziecku statusu mniejszości. Niektórzy postulują pluralistyczne i radykalne spojrzenia na dziecko, które przede wszystkim obejmowałyby międzykulturowe doświadczenie różnorodności dzieciństwa. Inni uważają, że taka strategia, w której podkreśla się różnice kulturowe, może mieć paradoksalnie negatywne skutki dla uniwersalizmu praw dziecka i możliwości objęcia jego prawami mniejszości. Przedmiotowe traktowanie dziecka jest silnie powiązane z kwestią przynależności do grupy kulturowej i tożsamości kulturowej dziecka. Idea mniejszości zakłada, że jednostki przynależą do określonej kultury, a zatem mają dającą się zidentyfikować tożsamość kulturową. Tożsamość kulturowa dziecka jest identyfikowana przez tożsamość kulturową rodzica, a zatem definicja tożsamości kulturowej dziecka ma charakter esencjalny. Dziecko jest zatem postrzegane przedmiotowo jako własność grupy, a tożsamość kulturowa jest zabezpieczeniem tej własności.

Konceptualizacja dziecka jako formantu społecznego wpisuje się w popularne rozwiązanie, żeby poszerzać stopniowo jego autonomię wraz z jego wiekiem (nabywaniem umiejętności społecznych w instytucjach). Dziecko stopniowo nabywa praw, które gwarantują ochronę jego wyboru, a nie tylko dbają o jego interes. Przyjmuje się, że nastolatek ma już bardziej rozwiniętą zdolność do podejmowania decyzji i rozumienia jej konsekwencji niż dwulatek. Konwencja o Prawach Dziecka stara się znaleźć złoty środek między

ochroną nieletniego i autonomią dziecka. Artykuł 5 Konwencji stanowi, że Państwa-Strony będą szanowały odpowiedzialność, prawa i obowiązki rodziców w celu zapewnienia dzieciom właściwego kierowania, ale jednocześnie wskazuje na rozwijającą się zdolność dziecka do podejmowania decyzji, którą powinni wziąć pod uwagę rodzice. Konwencja o Prawach Dziecka w sposób jednoznaczny definiuje dziecko jako zależne od dorosłych opiekunów, niesamodzielne i wymagające opieki. Konwencja nadaje dzieciom prawa, ale nie daje podstaw uznania je za samodzielne (autonomia dziecka jest zależna od woli rodzica). Niejasne jest, w jaki sposób zabezpieczyć dziecko przed paternalizmem i marginalizacją. Dziecko, mimo swojego statusu obywatela, nie ma praw politycznych i ekonomicznych, a zatem jest ono zależne od teraźniejszych decyzji dorosłych, które mogą wpływać na jego przyszłość. Nieletni często muszą czekać do pełnoletności, żeby samodzielnie przeciwdziałać własnemu wykluczeniu społecznemu i ekonomicznemu, co ma wpływ na depryzację społeczną i ekonomiczną młodych dorosłych z mniej uprzywilejowanych społecznie środowisk, którzy byli pozbawieni wsparcia swoich krewnych. O ich losie zazwyczaj decydowały instytucje, które niekoniecznie musiały brać pod uwagę ich podmiotowość.

Dyskusja i uwagi krytyczne

Zainteresowanie zmianą podejścia w badaniach nad dzieciństwem i dziećmi w socjologii ma odniesienie do szerszej kulturowej zmiany w myśleniu o dziecku, jego potrzebach i roli w społeczeństwie. Położenie akcentu na zdolność dzieci do działania podmiotowego zmieniło zakres podejmowanych tematów badań socjologicznych nad dzieckiem oraz podejście do badań i badanych. Wcześniejsze badania kładły nacisk na socjalizację i rolę dorosłych w wychowaniu dziecka, zaś obecna perspektywa dziecka w socjologii oznacza, że jego spojrzenie na dzieciństwo, otoczenie, rodziców i wychowanie musi zostać również uwzględnione w badaniach socjologicznych. Nie oznacza to bynajmniej, że badacze powinni ignorować obecność dorosłych w świecie dziecka. Zwrócenie się w stronę dziecka jest zaprzeczeniem wcześniejszej generalizacji dzieciństwa jako okresu nabywania dojrzałości fizycznej i społecznej. Znaczenie dorosłego w życiu dziecka jest silnie zakorzenione w procesie socjalizacji. Nacisk na perspektywę dziecka w socjologii oznacza przede wszystkim, że badacz będzie starał się unikać pobieżnych analiz dzieciństwa jako okresu społecznej niedojrzałości, a zamiast tego postara się przełamywać istniejące bariery w myśleniu o dziecku. Należy tutaj zaznaczyć, że otoczenie dziecka jest organizowane i kontrolowane przez dorosłych, ale inkorporacja spojrzenia dziecka do badań socjologicznych umożliwia poszerze-

nie i uchwycenie wysublimowanych obserwacji dotyczących ról i tożsamości dziecka.

Postulat włączenia spojrzenia dziecka do badań socjologicznych, mimo swojego symbolicznego znaczenia i szerokiej akceptacji, wydaje się trudny do realizacji w praktyce badawczej i społecznej⁴⁸. Jednym z problemów, który pojawia się przy spełnieniu tego postulatów jest uzyskanie zgody dziecka na uczestnictwo w badaniach⁴⁹. Inny polega na przeciwdziałaniu uprzywilejowanej pozycji dorosłego badacza względem dziecka-informatora podczas przeprowadzania wywiadu i obserwacji⁵⁰. Przyjętym sposobem jest zapytanie dziecka o jego zgodę, ale pytaniu temu towarzyszą zazwyczaj warunki utrudniające odmowę dziecku. Jeśli badania są prowadzone w szkole, trudno oczekiwać, że uczeń zostanie wyłączony z codziennych zajęć. Wielu badaczy stara się przede wszystkim uzyskać zgodę rodziców i nauczycieli, podczas gdy zgoda dziecka ma charakter nieformalny. W przypadku badań realizowanych w innych kulturach i społecznościach, badacze muszą przede wszystkim współpracować w tej kwestii ze społecznością lokalną, do której przynależą dzieci. Samo wykorzystanie wypowiedzi dziecka także wymaga wzięcia pod uwagę określonych warunków: kontekst wypowiedzi dziecka, rolę badacza jako dorosłego, odbiór wypowiedzi dziecka w jego środowisku wychowawczym. Wspomniane problemy przyczyniły się do poszukiwania takich technik, które zwiększałyby komfort uczestnictwa dziecka w badaniach. Bardzo popularne stały się tak zwane *participatory visual techniques*, w których dzieci uzyskują możliwość dokumentacji swojej codzienności za pomocą nagrywania, fotografowania lub rysowania⁵¹. Kolejnym elementem refleksji metodologicznej jest rola badacza i jego zachowanie podczas przeprowadzanych badań. Gary A. Fine wyróżnił cztery ewentualne role, które może przyjąć dorosły badacz⁵².

1. Kontroler (*supervisor*) – ma władzę nad podopiecznymi, ale nie podejmuje wysiłku budowania przyjacielskich relacji z dziećmi.

2. Lider (*leader*) – sprawuje władzę nad swoimi podopiecznymi, ale stara się zachować przyjacielskie relacje z dziećmi.

⁴⁸ E. Uprichard, *Questioning research with children*.

⁴⁹ Zasadą przyjętą w badaniach społecznych jest uzyskanie formalnej zgody badanego na jego uczestnictwo. Wymaga to, po pierwsze, poinformowania badanego o możliwych konsekwencjach udziału w badaniach. Po drugie, uzyskania jego zgody na badania zanim zostanie on włączony do badania. Po trzecie, badania nie mogą wyrządzić żadnej fizycznej lub psychicznej szkody badanemu, ani zaszkodzić badanemu w jego otoczeniu społecznym.

⁵⁰ P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research*.

⁵¹ L.M. Mitchell, *Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method*, *Visual Anthropology Review*, 22, 1, s. 60-73.

⁵² G.A. Fine, *With the boys: Little League Baseball and preadolescent culture*, Chicago 1987, s. 223-224.

3. Obserwator (*observer*) – zabiega o zachowanie dystansu i nie angażuje się osobiście. Koncentruje się na opisie dziecka i rejestracji jego zachowania.

4. Przyjaciel (*friend*) – skupia się na nawiązaniu przyjacielskich relacji z dziećmi, starając się pomniejszyć swoją rolę jako dorosłego. Dąży do zrozumienia grupy dzieci i uzyskania ich akceptacji.

Wspomniane role wskazują na nierówność w pozycji władzy między dorosłym badaczem i badanym dzieckiem. Rola przyjaciela jest postrzegana jako najkorzystniejsza podczas badań etnograficznych wśród dzieci, ponieważ otwiera badacza na świat dziecka. Sami badacze zastanawiają się jednak, w jaki sposób należy ją odegrać podczas badań. Niektórzy akcentują potrzebę wyzbycia się cech dorosłego na czas badań, żeby unikać w rozmowach z dzieckiem typowego stylu komunikacji i zachowania dorosłego, który zazwyczaj dominuje w kontakcie z dzieckiem. Ich wysiłek jest skoncentrowany na pomniejszaniu statusu dorosłego. Inni badacze widzą problem także w swojej fizyczności. W swoich słynnych badaniach William Corsaro, rozumiejąc, że nigdy nie pozbędzie się swojego wyglądu osoby dorosłej, wszedł w rolę kumpla jako dorosły – *Big Bill* (czyli innego dorosłego niż dorośli w otoczeniu dziecka)⁵³. Jeszcze inni badacze starali się pomniejszyć swój wygląd dorosłego przez wspólne zasiadanie z dziećmi do stolika i korzystanie z zabawek dziecięcych⁵⁴. Alison James uważa, że próba przyjęcia perspektywy dziecka w badaniach ma duże znaczenie w zrozumieniu doświadczenia dziecka, ale jest także niezwykle wymagająca od badacza, który skazuje się na stres i niepewność związane z ciągłym zaprzeczaniem siebie jako osoby dorosłej i kontrolowaniem swojej odmienności wynikającej z tego faktu⁵⁵. Dlatego, niewątpliwie łatwiej badaczom przyjąć rolę lidera lub obserwatora, które dają większy komfort pracy i zbierania informacji.

Należy zauważyć, że w trakcie badań może wystąpić wewnętrzny konflikt interesów między rolami odgrywanymi przez dorosłego. Niektórzy badacze są jednocześnie rodzicami. Nieliczne prace z dziedziny antropologii dotyczące tego problemu wskazują na podejmowane przez badacza ciągłe próby negocjacji między tymi dwoma porządkami⁵⁶. Inny problem odnosi się do wykorzystania wniosków z badań. Niektórzy badacze obawiają się, że wyniki ich badań mogą posłużyć do stworzenia nowych technik kontroli społecznej i rodzicielskiej, a zatem mogą wzmocnić władzę dorosłych nad dzieckiem⁵⁷.

⁵³ W.A. Corsaro, *Friendship and peer culture*.

⁵⁴ N. Mandell, *The least adult role in studying children*, [w:] *Studying the social world of children*, red. F. Waksler, London 1991, s. 38-59.

⁵⁵ A. James, *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*, *American Anthropologist*, 2007, 109, 2, s. 261-272.

⁵⁶ D. Tober, *Children in the field and the methodological challenges of research in Iran*, *Iranian Studies*, 2004, 37, 4, s. 643-654.

⁵⁷ P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research*.

Podsumowując, socjologia dzieciństwa zwraca uwagę na istotne aspekty socjologicznych badań nad dzieciństwem, takich jak socjologiczna interpretacja tego okresu, pozycja badacza jako dorosłego, podwójna hermeneutyka koncepcji socjologicznych dotyczących dziecka, czy prawa dziecka i jego pozycja w świecie dorosłych. Jej zasięg i siła oddziaływania na wyobraźnię socjologiczną są wciąż małe. Poza takimi klasycznymi kontekstami, jak na przykład rodzina i edukacja brakuje treści dotyczących dziecka i dzieciństwa w popularnych podręcznikach do socjologii. Inkorporacja spojrzenia dziecka mogłaby wnieść nowe możliwości do analizy socjologicznej, nawet biorąc pod uwagę fakt, że socjologia dzieciństwa wciąż stara się znaleźć złoty środek między postulatami teoretycznymi a praktyką badawczą i społeczną.

BIBLIOGRAFIA

- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przekł. M. Ochab, Aletheia, Warszawa 2011.
- Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, przekł. J. Niżnik, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Bühler-Niederberger D., *Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection*, *Current Sociology*, 2010, 58, 2.
- Chistensen P.H., *Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation*, *Children and Society*, 2004, 18, 2.
- Corsaro W.A., *Friendship and peer culture in the early years*, Praeger, Norwood 1985.
- Corsaro W.A., Eder D., *Children's peer culture*, *Annual Review of Sociology*, 1990, 16, 1.
- Corsaro W.A., *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Joseph Henry Press, Washington 2003.
- Corsaro W.A., *Sociology of childhood, 3rd edition*, Sage, London 2010.
- Davis J.M., *Understanding the meanings of children: a reflexive process*, *Children and Society*, 1998, 12, 5.
- Denzin N.K., *Childhood socialization: Studies in development of language, social behavior and identity*, Jossey Bass, San Francisco 1977.
- Durkheim E., *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, Free Press, New York 1961.
- Fine G.A., *With the boys: Little League Baseball and preadolescent culture*, Chicago University Press, Chicago 1987.
- Hirschfeld L., *Why don't anthropologists like children?* *American Anthropologist*, 2002, 104, 2.
- James A., *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*, *American Anthropologist*, 2007, 109, 2.
- James A., Jenks Ch., Prout A., *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1998.
- James A., Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd edition, Routledge, New York 1997.
- Jenks Ch., *Childhood*, Routledge, London 1996.
- Jenks Ch., *Constructing childhood sociologically*, [w:] *An introduction to childhood studies*, 2nd edition, red. M.J. Kehily, Open University Press, Maidenhead 2009.
- Lubbock J., *The origin of civilization and the primitive condition of man*, University of Chicago Press, Chicago 1978.

- Mackay R.W., *Conceptions of Children and Models of Socialization*, [w:] *Ethnomethodology: Selected readings*, red. R. Turner, Penguin, Harmondsworth 1974.
- Mandell N., *The least adult role in studying children*, [w:] *Studying the social world of children*, red. F. Waksler, Falmer, London 1991.
- Mayall B., *Children's childhoods: Observed and experienced*, Falmer, London 1994.
- Mayall B., *The sociology of childhood in relation to children's rights*, *The International Journal of Children's Rights*, 2000, 8, 3.
- Mead M., *Coming of age in Samoa. A study of adolescence and sex in primitive societies*, Pelican, London 1972.
- Mitchell L.M., *Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method*, *Visual Anthropology Review*, 2006, 22, 1.
- Morrow V., Richards M., *The ethics of social research with children: An overview*, *Children and Society*, 1996, 10, 2.
- Parsons T., *The social system*, New edition, Routledge, London 2005.
- Parsons T., Bales R.F., *Family Socialization and Interaction Process*, Free Press, New York 1955.
- Qvortrup J., *Introduction to Sociology of Childhood*, *International Journal of Sociology*, 1987, 17, 3.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G.B., Wintersberger, *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot, Avebury 1994.
- Tilman K.S., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przekł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Thomas W.I., Thomas D.S., *The child in America*, Knopf, New York 1928.
- Tober D., *Children in the field and the methodological challenges of research in Iran*, *Iranian Studies*, 2004, 37, 4.
- Tylor E., *Primitive culture*, John Murray, London 1913.
- Uprichard E., *Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality*, *Children and Society*, 2008, 22, 4.
- Uprichard E., *Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?* *Children and Society*, 2010, 24, 1.
- Wake C.S., *The evolution of morality*, Trubner & Co, London 1878.
- Wrong D., *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, (wybór i wstęp) E. Mokrzycki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Wyness M., *Childhood and society*, 2nd edition, Palgrave, London 2012.