

Joanna Maria Garbula  
Małgorzata Kowalik-Olubińska  
UWM, Olsztyn

## Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej

Autorki poddają analizie różne podejścia do procesu konceptualizowania dzieciństwa. W pierwszej części artykułu prezentują uniwersalny model dzieciństwa wywodzący się z dominującego w psychologii rozwojowej uniwersalnego modelu ludzkiego rozwoju. W dalszej kolejności, przywołując społeczno-kulturową perspektywę rozpatrywania rozwoju człowieka, przedstawiają wizję wielości dzieciństw. W końcowej części artykułu autorki omawiają zasadnicze paradygmaty badań nad dziećmi stosowane w głównym nurcie psychologii rozwojowej oraz w nowej socjologii dzieciństwa.

*„Dzieciństwo wynaleziono w XVII wieku.  
W następnym stuleciu zbliżyło się do formy, jaką znamy”  
(Postman 2001, s. 127).*

### Dzieci i dzieciństwo w dyskursie psychologii rozwojowej

Wizerunek dzieciństwa jako odrębnego etapu życia, nacechowanego zależnościami, nieracjonalnością i niedojrzałością, w którym przebiega proces uczenia się, wzrostu i rozwoju zaczął kształtować się w XVIII wieku. Na powstanie takiego sposobu postrzegania dzieciństwa miały wpływ poglądy filozoficzno-pedagogiczne J. Locke’a i J.J. Rousseau oraz dokonania badawcze formującej się psychologii rozwojowej. To właśnie postęp w badaniach prowadzonych przez psychologów rozwojowych przyczynił się do powstania obrazu dzieci i dzieciństwa, który dominował na przestrzeni całego XX wieku.

Powstanie teorii uczenia się na przełomie XIX i XX wieku doprowadziło do ukształtowania się rozwojowego modelu dzieciństwa, w którym dzieci są przedstawiane jako osoby uczące się. Zakładano, nawiązując do stadialnych teorii rozwoju, że natura dziecka predysponuje je do rozwijania się w toku przechodzenia przez dające się zidentyfikować stadia niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego.

Pogląd ten budził, i nadal budzi, wiele kontrowersji i spotykał się z krytyką ze strony przedstawicieli różnych środowisk naukowych, antropologów, socjologów, a także psychologów, zwłaszcza nurtu krytycznego. Jednym z krytyków była M. Mead (1932), która poddała w wątpliwość istnienie, uznanego przez J. Piageta za uniwersalne, stadium myślenia animistycznego w rozwoju poznawczym dziecka. Współcześnie

prorowadzone badania dowodzą, że dzieci należące do tej samej grupy wiekowej prezentują zróżnicowane kompetencje poznawcze w zależności od dziedziny, w obrębie której wykonują zadania, od samego zadania lub kontekstu, w jakim ono występuje (Donaldson, 1986; Meadows, 1997; Stemplewska, 1997). Istotną rolę w różnicowaniu dziecięcych możliwości odgrywają także czynniki związane z przynależnością dziecka do określonego kręgu społeczno-kulturowego (Sternberg, 2001; Matsumoto, Juang, 2007).

Krytyce poddawana jest nie tylko teoria J. Piageta, ale także inne teorie psychologiczne, którym przypisuje się status uniwersalnej stosowalności, jak choćby teoria rozwoju moralnego L. Kohlberga czy teoria przywiązania J. Bowlby'ego – M. Ainsworth. Badania międzykulturowe pokazują, że stadia rozwoju rozumowania moralnego są o wiele bardziej zależne od wpływów kulturowych niż zakładał to L. Kohlberg (Matsumoto, Juang, 2007). Również liczne badania nad trafnością teorii J. Bowlby'ego – M. Ainsworth dowodzą, że przywiązanie jest zjawiskiem kształtowanym przez takie czynniki, jak systemy znaczeń oraz przyjęte w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej wzorce oddziaływań socjalizujących, chociaż należy przyznać, że nosi ono także znamiona uniwersalności (Harwood, Miller, Lucca Irizarry, 1995).

Liczne badania wyraźnie zatem kwestionują uniwersalny model rozwoju dziecka upowszechniany w psychologii rozwojowej. Krytycy uniwersalnego modelu dzieciństwa przekonują, że niedostrzeganie kulturowego kontekstu rozwoju prowadzi do jednostronnego formułowania wniosków odnoszących się do dzieciństwa dzieci. Zakres badań, które w większości prowadzi się w USA i kilku innych krajach Zachodu, nie ukazuje wielości doświadczeń dziecięcych i różnorodności praktyk socjalizujących i wychowawczych. Według R.A. LeVine'a (2007), zachodnia psychologia rozwojowa nie docenia wartości tkwiących w danych zgromadzonych przez antropologów i socjologów rozpatrujących rozwój dzieci przez pryzmat zróżnicowanego kontekstu kulturowego. Inspirujące badania w tym zakresie prowadzili między innymi P.M. Greenfield (1999), B. Rogoff (2003) oraz C.M. Super i S. Harkness (1986).

Również w gronie psychologów odnaleźć można badaczy krytykujących uniwersalny model dzieciństwa. Należy do nich M. Woodhead (1999), który zwraca uwagę na pilną potrzebę rekonstrukcji psychologii dzieciństwa w taki sposób, by w jej polu badawczym znalazły się zaniedbywane dotychczas kulturowe wymiary osobowości i rozwoju dzieci. Przywoływany autor jest zdania, że nieuwzględnianie kontekstu społeczno-kulturowego przy rozważaniach na temat „dobrych” czy „właściwych” praktyk wychowawczych lub edukacyjnych może prowadzić do formułowania ocen dyskredytujących działania socjalizujące stosowane w pewnych kręgach społecznych.

Stosowanie, opartych na uniwersalnym modelu rozwoju dziecka, tzw. „właściwych”, „dobrych” praktyk wychowawczych i edukacyjnych, bez odniesienia ich do konkretnego kontekstu społeczno-kulturowego, jest problematyczne z uwagi na to, że nie uwzględnia różnorodności doświadczeń dzieci i ich rodzin oraz wielości praktyk wychowawczych stosowanych w różnych kręgach kulturowych. Może to prowadzić do ferowania ocen dyskredytujących praktyki wychowawcze stosowane do tworzenia pojęcia deprywacji środowiskowej i podejmowania działań kompensujących „niewłaściwe” oddziaływania wychowawcze (Woodhead, 1999).

Radykalne stanowisko wobec analizowanego zagadnienia przyjmują przedstawiciele nurtu krytycznego w psychologii, którzy podkreślają, że ludzkie zachowania w wielu przypadkach zakorzenione są raczej

w kulturze i historii niż w uwarunkowaniach biologicznych. Poddaje się również krytyce sytuowanie jednostki w centrum pola badawczego i nadmierne eksponowanie wartości indywidualistycznych (Fox, Prilleltensky, Austin, 2009). Zdaniem czołowej reprezentantki nurtu krytycznego w psychologii rozwojowej E. Burman (1994) przyjęcie przez współczesną psychologię uniwersalnych modeli rozwoju prowadzi do patologizowania tych jednostek i grup, których rozwój nie odpowiada modelom idealnym. Psychologię rozwojową uznaje zatem za dyscyplinę normalizującą, homogenizującą zróżnicowaną przecież w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju populację dzieci i młodzieży, za dyscyplinę, która traktuje różnice za stan niepokojący, a nawet, wymagający korekty i kompensacji, stan patologiczny.

### **Dzieci i dzieciństwo w dyskursie socjokulturowym**

W centrum zainteresowania badaczy podejmujących dyskurs socjokulturowy na temat dzieci i dzieciństwa znajduje się proces społecznego i kulturowego konstruowania obrazu dzieciństwa (Mead, 1962; Ariès, 1995; Buliński, 2002; Jenks, 1996; James, James, 2004; James, 2007). Antropolodzy, historycy i socjologowie przesuwają akcent z samego dziecka na społeczno-kulturowy kontekst jego życia i rozwoju, dowodząc, że nie istnieje pojedyncze, uniwersalne doświadczenie i rozumienie tego, czym jest dzieciństwo, gdzie się ono zaczyna i gdzie się kończy. Rozumienie dziecka i dzieciństwa zmienia się stosownie do czasu, miejsca i przestrzeni. Jako egzemplifikację zmienności w czasie można przedstawić przekształcenia dokonujące się w obrazie dzieciństwa w nowożytnych społeczeństwach należących do europejskiego kręgu kulturowego. W okresie Oświecenia i w XIX wieku postrzegano dziecko jako projekt do zrealizowania i w związku z tym „widziano je przez pryzmat celów, jakie przed nim stawiano” (Buliński, 2007). W wizji religijnej prezentowanego sposobu myślenia o dziecku cele te sprowadzały się do zapewnienia ciągłości rodu i stanu jego posiadania oraz zbawienia jednostki. W nurcie naukowym natomiast, wywodzącym się z oświeceniowych projektów przebudowy świata, dziecko miało służyć przekształcaniu ludzkości, było także postrzegane jako przyszły obywatel państwa. W wieku XX, nazwanym „stuleciem dziecka”, przestaje być ono projektem, a staje się wartością samodzielną, osobą, która uzyskała prawo do kreowania siebie i swojego świata. W okresie ponowoczesności zdobywa natomiast status partnera w swoich relacjach z dorosłymi, prawo do współdecydowania o ważnych dla siebie sprawach (Buliński, 2007).

Szczególnie wyraźnie zróżnicowanie kulturowego zakorzenienia uobecnia się w praktykach wychowawczych stosowanych przez rodziców należących do kultur określanych mianem indywidualistycznych i kolektywistycznych. W kulturach indywidualistycznych uznaje się dzieci za osoby niezależne, samodzielne, asertywne, zdolne do twórczego i inteligentnego działania, zaś w kulturach kolektywistycznych traktowane są one jako osoby emocjonalnie zależne od dorosłych, dostosowujące się do wymagań wspólnoty, w której żyją, zdolne do współpracy i podporządkowywania celów indywidualnych normom i celom społecznym (Matsumoto, Juang, 2007). Ten przykład socjalizacji w odmiennych typach kultur pokazuje, że dzieciństwo stanowi konstrukt społeczny tworzony przez kolejne generacje, wyłaniający się z tradycji oraz mieszaniny stosunków społecznych, politycznych, ekonomicznych i postępu technologicznego. Zatem dzieciństwo jest powiązane z takimi czynnikami, jak: klasa społeczna, płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie etniczne czy zdrowie.

Do ugruntowania takiego poglądu przyczyniły się procesy globalizacyjne, zwiększając społeczną świadomość istnienia różnorodności sposobów i okoliczności życia dzieci.

Kategoria dzieciństwa uobecnia się w kulturze za pośrednictwem dyskursów na jego temat. Badacze zajmujący się dyskursywnymi konstrukcjami dzieci i dzieciństwa koncentrują się nie tylko na sposobach ich tworzenia, ale także na sile i trwałości ich oddziaływania. A. Ferguson (2001) w swoim studium kreowania tożsamości społecznej pokazuje, jak dyskurs „złych chłopców” przenika codzienność edukacyjną wielorazowej amerykańskiej szkoły średniej. Dyskurs ten skutkuje, z jednej strony, stosowaniem rozbudowanego systemu kar, głównie wobec marginalizowanych uczniów, z drugiej zaś, wdrutowaniem w obraz własnej osoby uczniów ocen i przekonań na ich temat krążących w przestrzeni szkoły.

W dyskursie socjokulturowym przyjmuje się, że dzieci są aktywnymi uczestnikami życia społecznego, a nie biernymi obiektami zewnętrznych wpływów (Opie, Opie, 1969; Goodwin, 1990; Thorne, 1993). Dzieci współtworzą własne historie życia, a działając w grupie rówieśniczej, generują swoje własne światy kulturowe. W. 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 reprodukcją kulturę dorosłych, co aktywnie ją współkreują.

Dzieci jako grupa społeczna traktowane są także jako element strukturalny społeczeństwa (Mayall, 1996), jako stała forma struktury generacyjnej społeczeństwa (Qvortrup, 2009). Prowadzi to do konstatacji, że 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 zbieżnościom w przebiegu procesów historycznych” (Jenks, 2008, s. 133).

Różne sposoby konstruowania dzieci i dzieciństwa odwołują się do różnych dyskursów, takich jak te, które opisują życie dzieci brytyjskich w okresie modernistycznym. H. Hendrick (1990) zalicza do nich: dyskurs romantyczny, ewangeliczny, fabryczny, przestępczy, inteligencki, rodzinny, praw dziecka, psychologiczny i psychomedyczny. Zdaniem W. Stainton Rogers (2008), w okresie ponowoczesnym na plan pierwszy wysuwają się dyskursy „troski o dziecko”, w obrębie których konstruowane są następujące dyskursy: dyskurs „potrzeb”, dyskurs „praw”, dyskurs „jakości życia”.

Pierwszy z wymienionych, dyskurs „potrzeb”, jest silnie zakorzeniony w psychologii rozwojowej i zmierzają do określenia elementarnych potrzeb dzieci po to, by można je było w pełni zaspokoić. Zdaniem socjologów dzieciństwa (Prout, James, 1997; Jenks, 2008), dzieci są istotami posiadającymi nie tylko określony repertuar potrzeb, ale także osobami, które muszą stawiać czoła problemom i troskom dnia codziennego, a jako aktywni uczestnicy życia społecznego posiadają własne aspiracje, dążenia i cele. Ten pogląd stał się punktem wyjścia formowania się dyskursu „praw” dziecka związanego z przypisywaniem przynależnych mu, jak każdemu obywatelowi, zbioru praw i koniecznością ich przestrzegania w praktyce społecznej. Rozpatrując te ustalenia z perspektywy międzykulturowej, za niewłaściwe należy uznać dążenie do rygorystycznego przestrzegania praw dziecka niezależnie od społeczno-kulturowego kontekstu ich życia. Opiera się ono bowiem na uniwersalnym modelu dzieciństwa i jego doświadczania i oznacza ignorowanie faktu, że istnieje wielość

dzieciństw, w których każde jest „kulturowo skodyfikowane i zdefiniowane przez wiek, etniczność, rodzaj, historię, położenie itd.” (Rosen, 2007, s. 297).

Ostatni z dyskursów troski o dziecko, dyskurs „jakości życia”, poszukuje komponentów konstytuujących „dobrą” jakość życia dzieci i ukierunkowuje działania na rzecz jej polepszania. Wypada przy tym zgodzić się z M. Woodheadem (1998, s. 116-117), że „jakość nie jest raz na zawsze ustalonym, obiektywnym standardem, który można stosować na całym świecie, ale dynamicznym procesem specyficznym dla konkretnego kontekstu”. Jednocześnie należy przyjąć, że istnieją pewne „warunki brzegowe” określone przez uniwersalne, biologiczne i psychologiczne, potrzeby i prawa dziecka mające istotne znaczenie dla jakości (Woodhead, 1998).

Negatywne konsekwencje wychodzenia poza granice uniwersalnych potrzeb i praw dziecka uwidoczniają się w dyskursach związanych z dominacją dorosłych. W najbardziej okrutny sposób dominacja dorosłych wyraża się w zawłaszczaniu dzieciństwa przez systemy totalitarne (faszyzm, stalinizm), nacjonalizmy (Theiss, 1996, 2005). Innym rodzajem dominacji dorosłych jest dążenie do urabiania dzieci zgodnie z założonym z góry modelem czy wzorcem. Niekiedy przeradza się ono w przemoc, której mechanizmy i skutki wyjaśnia A. Miller (1999).

Z dyskursem jakości życia dzieci związany jest także problem zaniedbywania obowiązków rodzicielskich, pozostawiania dzieci samym sobie, dziecięcego poczucia braku bezpieczeństwa. Problem ten uwidoczniają między innymi badania przeprowadzone przez M. Luska (1992) w Rio de Janeiro nad dziećmi ulicy. W toku badań autor wyróżnił cztery kategorie dzieci ulicy, z czego najliczniejszą grupę stanowią dzieci, określane mianem „niezależnych pracowników ulicznych”. Mieszkają one okresowo lub wyłącznie na ulicy, nie utrzymując bliskich i częstych kontaktów z rodziną. Kolejną grupę stanowią dzieci, które wprawdzie pracują na ulicy, ale pozostają w częstym kontakcie z rodziną i znajdują w niej oparcie. Inną grupę tworzą dzieci wyobcowane ze społeczeństwa, które wchodzi w konflikt z prawem i zerwały kontakt z rodzinami. Ostatnią grupę stanowią dzieci wywodzące się z rodzin bezdomnych i powielające sposób życia swoich rodziców.

Społeczne myślenie potoczne i teorię akademicką przenikają dyskursy uczącego się dziecka. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2007), należą do nich: dyskurs „systemu z deficytami” (funkcjonalistyczno-behawiorystyczny), „słodkiego Elfa” (funkcjonalistyczno-humanistycznym), „infantylnego badacza” (rozwojowo-poznawczy), „aktywnej niepełnosprawności” (społeczno-poznawczy), „demiurga/ konstruktora” (krytyczno-konstruktywistyczny), „kontestatora” (krytyczno-emancypacyjny).

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 rozmaite interpretacje czy wielorakość rzeczywistości. Tożsamość dzieci, czy pojedynczego dziecka, zmienia się raczej na granicy politycznych kontekstów różnych form dyskursu” (Jenks, 2008, s. 112-113).

## Paradygmaty badań nad dzieciństwem

Badania nad dzieciństwem prowadzone są współcześnie z perspektywy założeń psychologii rozwojowej głównego nurtu oraz nowej socjologii dzieciństwa. Różnice między tymi dwoma podejściami badawczymi ukazują konstytuujące je założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne (tabela 1).

Tabela 1. Badania dziecka w ujęciu psychologii rozwojowej głównego nurtu

Założenia ontologiczne dotyczące dziecka	Założenia epistemologiczne dotyczące wiedzy o dziecku	Założenia metodologiczne dotyczące badań nad dzieckiem
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dziecko poza kontekstem społeczno-kulturowym.</li> <li>– Dziecko przewidywalne rozwojowo.</li> <li>– Dziecko mniej ważne od dorosłych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedza obiektywna.</li> <li>– Uniwersalne prawa rozwoju dziecka.</li> <li>– Szczególna wartość wiedzy dorosłych o dzieciach.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eliminacja kontekstu. Dziecko jako obiekt badań.</li> <li>– Badania w warunkach kontrolowanych, standaryzowane testy.</li> <li>– Wyłączanie atypowych dzieci.</li> <li>– Dominacja metodologii ilościowej.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hogan 2010, s. 25

Badania prowadzone z punktu widzenia psychologii rozwojowej wspierają się na następujących założeniach ontologicznych: dziecko jest w centrum badania bez uwzględniania w większym stopniu społeczno-kulturowego kontekstu rozwoju, jest przewidywalne rozwojowo, przechodzi przez określone, dające się łatwo uchwycić, stadia rozwojowe i jest mniej ważne od dorosłych.

Założenia epistemologiczne wskazują, że zadaniem badacza jest gromadzenie obiektywnej wiedzy dotyczącej uniwersalnych praw rozwoju dziecka. Przyjmuje się, że wiedza dorosłych o dzieciach ma wyższą wartość niż ta, która pochodzi bezpośrednio od dzieci.

Badania prowadzone z punktu widzenia psychologii rozwojowej respektują również założenia metodologiczne, zgodnie z którymi nie jest konieczne uwzględnianie w procesie badawczym kontekstu społeczno-kulturowego, zaś samo badanie przebiega w warunkach kontrolowanych przy użyciu standaryzowanych testów. Realizacja przyjętych założeń ontologicznych i epistemologicznych wymusza stosowanie w procesie badawczym metodologii ilościowej.

W badaniach prowadzonych w obszarze socjologii dzieciństwa przyjmuje się zupełnie inną optykę rozpatrywania przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (tabela 2).

Tabela 2. Badania z dziećmi w ujęciu nowej socjologii dzieciństwa

Założenia ontologiczne dotyczące dzieci	Założenia epistemologiczne dotyczące wiedzy o dzieciach	Założenia metodologiczne dotyczące badań z dziećmi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dzieci zakorzenione w kontekście społeczno-kulturowym.</li> <li>– Dzieci i ich ścieżki rozwojowe i historie życia.</li> <li>– Dzieci jako aktorzy społeczni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedza o subiektywnych światach dzieciństwa.</li> <li>– Wiedza o różnorodności ścieżek rozwojowych.</li> <li>– Wiedza współkonstruowana przez podmioty poznające – dzieci i dorosłych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Osadzenie w kontekście. Dzieci jako podmiot badań.</li> <li>– Badanie w warunkach naturalnych.</li> <li>– Wielość doświadczeń rozwojowych i życiowych dzieci.</li> <li>– Przewaga metodologii jakościowej.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne

W analizowanej perspektywie badawczej nie sprowadza się dzieciństwa do etapu biologicznej niedojrzałości, nie uznaje się go za naturalną i uniwersalną cechę ludzkich grup, lecz za „specyficzny komponent strukturalny i kulturowy wielu społeczeństw” (Jenks, 2008, s. 112). Prowadząc badania z dziećmi, uwzględnia się w szerokim zakresie kontekst społeczny i kulturowy ich życia i rozwoju. Dzięki temu możliwe jest uchwycenie ścieżek rozwojowych i historii życia dzieci. W ten sposób respektuje się jedną z podstawowych tez nowej socjologii dzieciństwa o wielości sposobów doświadczania świata i swojego życia przez dzieci. Niezwykle ważnym założeniem ontologicznym, mającym swoje konsekwencje metodologiczne, jest uznanie dzieci za aktorów społecznych, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją” (Jenks, 2008, s. 112). Dzieci współtworzą swoje historie życia, a działając w grupie rówieśniczej, generują swoje własne światy kulturowe (Opie, Opie, 1969; Goodwin, 1990; Thorne, 1993; Corsaro, 2005).

Założenia epistemologiczne w omawianym paradygmacie wskazują na konieczność współkonstruowania przez podmioty poznające, to jest dzieci i dorosłych, wiedzy dotyczącej subiektywnych światów dzieciństwa. Wynikiem przyjęcia takich założeń jest budowana wiedza o różnorodności ścieżek rozwojowych.

Założenia te prowadzą do przyjęcia określonych założeń metodologicznych, które wskazują na konieczność osadzenia badań z dziećmi w kontekście społeczno-kulturowym. Dzieci stają się aktywnymi podmiotami badań (Woodhead, Faulkner, 2008), dysponującymi prawem do wypowiedzania się na temat swoich doświadczeń ze światem, a więc do prezentowania własnej perspektywy patrzenia na dzieciństwo. Akceptacja prezentowanych założeń badawczych formułowanych w obszarze nowej socjologii dzieciństwa prowadzi nas zatem w kierunku stosowania metodologii jakościowej.

## 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. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Burman E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- 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. Przekład W: W. Luttrell (red.) *Qualitative Educational research. Reading in Reflexive Methodology and Transformative Practice* (s. 327- 342). New York: Routledge.
- Fox D., Prilleltensky I., Austin S. (2009). Critical Psychology for Social Justice: Concerns and Dilemmas. W: D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin (red.) *Critical Psychology: An Introduction* (s. 1-19). London: Sage Publications.
- Goodwin M.H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Greenfield P.M. (1999). Cultural Change and Human Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 83, s. 37-59.
- Greenfield P.M. (2004). *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Harwood R., Miller J.G., Lucca Irizarry N. (1995). *Culture and Attachment: Perceptions of Child in Context*. New York: Guilford Press.
- Hendrick H. (1990). 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. 34-62). London: Falmer Press.
- Hogan D. (2010). Researching 'the child' in Developmental Psychology. W: S. Greene, D. Hogan (red.) *Researching Children's Experience. Methods and Approaches* (s. 22-41). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- James A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, s. 261-272.
- James A., James A.L. (2004). *Constructing Childhood. Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jenks C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111-134). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jenks C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Klus-Stańska D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1-2, s. 92-106.



- LeVine R.A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109, s. 247-260.
- Lusk M.W. (1992). Street Children of Rio de Janeiro. *International Social Work*, 35, s. 293-305.
- 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.
- Mead M. (1932). An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 62, s. 173-190.
- Meadows S. (1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa* (s. 37-59). Warszawa: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Miller A. (1999). *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*. Poznań: Media Rodzina.
- 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.
- 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.
- 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.
- Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rosen D.M. (2007). *Child Soldiers*, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood. *American Anthropologist*, 109 (2), s. 296-306.
- 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.
- Stemplewska K. (1997). Rozwój reprezentacji. W: M. Materska, T. Tyszka (red.) *Psychologia i poznanie* (s. 61-76). Warszawa: WSiP.
- Sternberg R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Super C.M., Harkness S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Society and the Individual. *International Journal of Behavioral Development*, 9, s. 545-570.
- Theiss W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Żak.
- Theiss W. (2005). Bezprizorni: dzieci Stalina i Makarenki. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.) *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 73-83). Kraków: Impuls.
- Thorne B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Woodhead M. (1998). *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Woodhead M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps. *Children & Society*, 13, s. 3-19.

Woodhead M., Faulkner D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. W: P. Christensen, A. James (red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 10-39). New York and London: Routledge.

#### Summary

#### **Constructing the Image of Childhood in Psychological and Socio-Cultural Perspective**

The paper contains an analysis of the different approaches to the process of conceptualizing childhood. In the first part of the article the authors present a universal vision of childhood based upon the universal model of human development. In the subsequent part of the paper they discuss, referring to the sociocultural perspective on human development, the vision of a multitude of childhoods. In the final part of the article the authors present main research paradigms existing within the field of developmental psychology and within the field of the new sociology of childhood.