

Agnieszka Janik
Uniwersytet Wrocławski

Emocje w badaniach nad dzieciństwem Studia z socjologii dzieciństwa i socjologii emocji

W artykule poruszone zostały zagadnienia związane z dwiema stosunkowo młodymi subdyscyplinami socjologii: „nową” socjologią dzieciństwa oraz socjologią emocji. Znaczący kontekst podjętym rozważaniom nadało rozróżnienie dwóch odmiennych podejść do badań nad dzieckiem i jego rozwojem. Dominująca rola psychologii w badaniach nad dzieckiem do końca lat 80. ubiegłego stulecia została ograniczona na rzecz odkryć socjologów, antropologów czy historyków dzieciństwa; uwolniony został „nowy” paradygmat w badaniach nad dzieciństwem: „nowa” socjologia dzieciństwa. Tym samym, autorka zestawia wybrane obszary i elementy „nowej” socjologii dzieciństwa i socjologii emocji, w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze o miejsce i znaczenie emocji dzieci i nastawienia emocjonalnego dorosłych w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym i szerzej – społeczno-kulturowym. W artykule zrekonstruowany został proces badawczy, w ramach którego autorka podejmowała kolejne czynności badawcze, poszukując znaczenia emocji dzieci i nastawienia emocjonalnego dorosłych wobec dzieci na przestrzeni wieków.

Słowa kluczowe: socjologia emocji, „nowa” socjologia dzieciństwa, dziecko, emocje, nastawienie emocjonalne rodziców, analiza, historia dzieciństwa

Wprowadzenie. Konceptualizację badań nad dzieciństwem

Studia nad dzieciństwem angażują wielu badaczy zajmujących się różnymi dziedzinami nauki. Współcześnie badania nad dzieciństwem często prowadzone są przez interdyscyplinarne zespoły badaczy. Pedagodzy, psychologowie, socjologowie, antropologowie czy filozofowie dokonują teoretycznych i praktycznych analiz sytuacji, w których znajdują się dzieci¹. Dla rozważań podjętych w niniejszym artykule istotne jest rozróżnienie na dwie

¹ Martin Woodhead zwraca uwagę, że studia nad dzieciństwem cieszą się dużym zainteresowaniem nie tylko wśród przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, ale również pośród badaczy reprezentujących nauki prawne, ekonomiczne, medyczne. Autor uważa, że potencjał studiów nad dzieciństwem sięga daleko poza interdyscyplinarne i krytyczne badania w stosunku do dziecka i dzie-

odmienne konceptualizacje badań nad dzieciństwem: ujęcie psychologiczne i socjologiczne. Podczas gdy badania psychologiczne na ogół zajmowały się pojedynczym dzieckiem i jego rozwojem, podejścia socjologiczne skupiały się na dzieciach jako grupie społecznej.

Psychologia, nauki społeczne, jak i nauki o kulturze wniosły znaczący wkład do współczesnego rozumienia dzieciństwa. Należy jednak zauważyć, że XX-wieczna praktyka badań nad dzieckiem w znacznym stopniu została zdominowana przez osiągnięcia psychologii rozwojowej². Badania psychologiczne dokumentowały następujące po sobie stadia rozwoju dzieci w zależności od ich wieku, zdolności poznawczych, możliwości fizycznych czy kompetencji społeczno-emocjonalnych. Kontekst i środowisko prowadzonych badań stanowiły przede wszystkim społeczeństwa zachodnie. W efekcie upowszechniony został „uniwersalny” model dzieciństwa odzwierciedlający wizję zachodnich badaczy (Woodhead, 2009).

Ujęcie socjologiczne rozpatrywać można w ramach szerszego interdyscyplinarnego podejścia: społeczno-kulturowych badań nad dzieciństwem³. Jak zauważa Mary Kehily, „istnieją różne sposoby bycia dzieckiem i różne rodzaje dzieciństwa. (...) Kwestią kluczową dla współczesnych podejść jest zrozumienie, że dzieciństwo nie jest uniwersalne; że jest raczej produktem kultury i jako takie zmienia się w zależności od czasu i miejsca” (Kehily, 2009, s. 23). Począwszy od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia socjologzy dokonywali intensywnych studiów nad kondycją i sytuacją dziecka. Rezultat ich wysiłków stanowi wyłonienie się nowego paradygmatu w badaniach nad dzieciństwem – „nowej” socjologii dzieciństwa (Prout, James, 1997; Corsaro, 2015; Jenks, 1982; 2008; Mayall, 2010; Kehily, 2003; James, James, 2004; Qvortrup, 1993; 2000; Woodhead, 1997). W jej ramach badacze redefiniowali podejście do dziecka; odrzucili założenia o „uniwersalności” dzieciństwa; podjęli się analizy jego dyskursów. Dzieciństwo zostało potraktowane jako społeczno-kulturowy konstrukt funkcjonujący w określonych warunkach i określonym czasie. W efekcie dostrzeżona została wielość dzieciństw, ich różnorodność i kontekstualność. Warto zaznaczyć, że wyłonienie się nowego nurtu w badaniach nad dzieciństwem wspomógł rozwój takich teorii naukowych, jak interakcjonizm symboliczny, fenomenologia, antropologia edukacji czy historia dzieciństwa.

Druga połowa XX wieku to także rosnące zainteresowanie emocjami ze strony socjologów. Jonathan H. Turner i Jan E. Stets (2009) zauważają, że intensywne badania nad rolą i znaczeniem emocji w ujęciu socjologicznym przypadają na lata siedemdziesiąte XX wieku. W tym czasie rozwinęła się subdyscyplina socjologii

ciństwa. Jego zdaniem „studia nad dzieciństwem stały się katalizatorem wielu aspektów badań stosowanych, analiz polityki względem dzieciństwa oraz rozwoju profesjonalnej praktyki w szczególności dotyczącej praw dziecka i ich dobrostanu” (Woodhead, 2009, s. 17).

² Jak zauważa Valerie Walkerdine, aby zrozumieć, jak dotychczas ujmowany był dziecięcy rozwój, należy wziąć pod uwagę warunki historyczne, w których powstawała wiedza na jego temat. Autorka zwraca uwagę, że większość pozycji poruszających tematykę dzieciństwa w XIX i XX w. została napisana przez amerykańskich i zachodnioeuropejskich badaczy. Ponadto, ponad 95% literatury wywodzącej się ze Stanów Zjednoczonych zostało napisane przez mężczyzn. Na tej podstawie Walkerdine wnioskuje, że spojrzenie na dzieciństwo zostało zdominowane przez patriarchalny punkt widzenia (Walkerdine, 2004).

³ Warto również zauważyć, że niektórzy autorzy posługują się kategorią socjokulturowych badań nad dzieciństwem (zob. Kehily, 2008; Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012).

znana pod nazwą socjologii emocji. Socjologdy badania nad emocjami umiejscawiają przede wszystkim w kontekstach społecznych, tj. sytuacji rodzinne, osobiste czy zawodowe (Turner, Stets 2009). Socjologia emocji, podobnie jak socjologia dzieciństwa, jest często podejmowaną perspektywą badawczą przez badaczy zachodnich i cieszy się wśród nich dużą popularnością (zob. Kemper, 1978; 1990; Hochschild, 1983).

Przedstawione pokrótce osiągnięcia socjologii dzieciństwa i socjologii emocji stały się punktem wyjścia do dalszych rozważań podjętych w ramach niniejszego artykułu. Obie omawiane subdyscypliny, pomimo iż są stosunkowo młodymi teoriami, doczekały się sporego zainteresowania ze strony interdyscyplinarnego grona badaczy zachodnich; ukazują nowe znaczenia i wymiary wcześniej rozpoznanych zagadnień; uwalniają dotychczas ignorowane, niezauważane bądź nieuprawomocnione pola badawcze. Niezwykle ciekawym i wartościowym zabiegiem może zatem okazać się – sygnalizowane powyżej – odniesienie kategorii emocji zaczerpniętej z socjologii emocji do obszarów badań socjologii dzieciństwa. Przedstawiona w dalszej części analiza dotyczy miejsca i znaczenia emocji w dotychczasowych badaniach nad dzieciństwem w ujęciu społeczno-kulturowym. Emocje i badania nad emocjami poszukiwane były w publikacjach anglojęzycznych autorów Europy Zachodniej i Ameryki. Ma to swoje uzasadnienie w żywym zainteresowaniu tych badaczy omawianą tematyką oraz prowadzonymi przez nich licznymi badaniami w tym zakresie. Również w ramach polskiej myśli socjologicznej dzieciństwo, traktowane jako społeczno-kulturowy konstrukt, doczekało się zainteresowania – jednak w odniesieniu do dorobku zagranicznego polski nie jest tak znaczny⁴.

Wokół rozstrzygnięć metodologicznych. Rekonstrukcja procesu badawczego

Kryteria doboru literatury

Podstawowe kryterium doboru literatury do studiów stanowiła tematyka podejmowana przez autorów: badania nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Prowadzona analiza opierała się na przeglądzie na ogół anglojęzycznej literatury zachodniej. Analizie zostały poddane przede wszystkim monografie, prace zbiorowe oraz podręczniki. Kryterium doboru literatury stanowił także czas wydania publikacji. Jak zostało zaznaczone we wstępie, lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku należy uznać za okres przełomowy w badaniach nad dzieciństwem. Rozwój nowych perspektyw i koncepcji badawczych spowodował, że XIX- i XX-wieczna dominacja podejścia psychologicznego w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem została przełamana (Waller, 2009, s. 4). Obszary i wymiary dzieciństwa stały się punktem zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych zorientowanych humanistycznie. Dzieciństwu został nadany status społeczny, przed badaczami otworzyły się nowe możliwości, a same badania stały się interdyscyplinarnym polem dociekań.

⁴ Dorobek polskich badaczy zajmujących się socjologią dzieciństwa dotychczas przybrał kształt prac zbiorowych pod redakcją bądź pojedynczych artykułów, zob. Garbala, Kowalik-Ołubińska, 2012; Bińczycka, Smolińska-Theiss, 2005; Smolińska-Theiss, 1999; 2010; Kisiel, 2009; Ormacka, 2011; Szczepka-Pustkowska, 2009.

Zatem zasadne wydaje się uznanie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku za okres, od którego należy rozpocząć poszukiwanie prac badawczych nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym.

Dyskursywny charakter badań nad dzieciństwem

Zwrócenie uwagi na dyskursywny charakter badań nad dzieciństwem nadaje istotny kontekst prowadzonym studiom. Dyskursy rozumiane są jako językowe akty komunikacyjne oraz wypowiedzi niosące ze sobą znaczenie; tak pojmowane ukazują złożoność dzieciństwa i wielowymiarowe uwikłanie dzieci w relacje z dorosłymi i społeczeństwem (Klus-Stańska, 2009, s. 25-79). Jak zauważają Allison James i Adrian L. James, dyskursy dzieciństwa nigdy nie są łatwymi dyskursami. Dzieci przynależą do kształtowanej społecznie kategorii „dziecko” poprzez interakcje ze światem dorosłych. Interakcje te pomagają określić kształtowaną społecznie wizję dziecka i tym samym sformułować jego tożsamość, do której równocześnie dzieci zostają przypisane. Ponadto zaangażowanie najmłodszych w kontakty z dorosłymi pozwala na skonstruowanie społecznej i pokoleniowej przestrzeni „dzieciństwa”. Dyskursy dzieciństwa nie pojawiają się więc nagle i z niczego, ale są rezultatem praktyk społecznych, kulturowych, prawnych, instytucjonalnych, ekonomicznych. Praktyki te ujawniają się w domu, w szkole, w rodzinie, na placu zabaw, w społeczności lokalnej, w instytucjach, w socjalizacji (James, James, 2004, s. 74). Jak zauważa Chris Jenks:

(...) dziecko, jak inne formy ludzkiego bycia w obrębie naszej kultury, uobecnianie jest przez rozmaite formy dyskursu. Dyskursy te 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 w granicach politycznych kontekstów różnych form dyskursu. Stąd różne rodzaje «wiedzy» — matki, nauczyciela, pediatry, pracownika opieki społecznej, psychologa wychowania czy pracownika sądu dla nieletnich — nie egzystują zawieszona w egalitarnej harmonii (Jenks, 2008, s. 112-113).

Dyskursy dzieciństwa reprezentują liczne i różnorodne interesy dorosłych wobec dzieci — odzwierciedlają wizję dziecka i dzieciństwa konstruowane społecznie i kulturowo, i rozumiane kontekstualnie.

Powyższe rozumienie dyskursów dzieciństwa nadało ważny kontekst moim rozważaniom — ukierunkowało moje czynności badawcze w stronę wnikliwego przyjrzenia się przestrzeniom dzieciństwa — relacjom pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Bezpośrednie nawiązania do kategorii „dyskursywności dzieciństwa” mogłyby jednak stanowić pewne nadużycie w kontekście prowadzonych nad literaturą studiów. Mianowicie, autorzy, których badania stanowiły podstawę dla podejmowanych przeze mnie czynności badawczych, w swoich pracach rzadko posługiwali się samą kategorią „dyskursu”; rzadko też nawiązywali do dyskursywnego charakteru dzieciństwa. Znacznie częściej badacze ci odwoływali się do kategorii mniej obszernych, tj. „obrazy”, „modele” czy „wizje” dziecka i dzieciństwa. Dlatego też, mimo że kategoria „dyskursywności dzieciństwa” nadała istotny kontekst moim rozważaniom, uważam, że nadużyciem byłoby wykorzystanie jej jako kategorii znaczącej w ramach prowadzonej analizy. Warto także podkreślić, że celem podjętego wysiłku badawczego było uchwycenie znaczenia emocji w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym, a nie odczytywanie dyskursów

dzieciństwa czy ich krytyczna analiza. Tym samym, w dalszej części pracy posłużyłam się kategoriami „wizji”, „obrazów” i „modeli” dzieciństwa, równocześnie mając na uwadze jego dyskursywny charakter.

Wyjściowe problemy badawcze

Osią przewodnią prowadzonej analizy było, zarysowane na wstępie, rozróżnienie dwóch podejść do badań nad dzieciństwem: ujęcia psychologicznego, w którym na ogół przygląda się dzieciom w kontekście biologicznych zmian rozwojowych i ujęcia socjologicznego, które dzieciństwo traktuje jako społeczno-kulturowy konstrukt. Kolejne kroki analizy oparte zostały na tezie, iż emocje stanowią ważną kategorię w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Socjologia dzieciństwa w centrum swoich zainteresowań stawia dziecko i jego funkcjonowanie jako grupy społecznej. W efekcie został sformułowany następujący główny problem badawczy: jakie jest miejsce i znaczenie emocji dzieci w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Głównemu problemowi badawczemu towarzyszyło następujące pytanie do rozstrzygnięcia: czy dotychczas w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem emocje dzieci stanowiły centralny przedmiot analizy?

Sama kategoria emocji dla potrzeb badań traktowana była szeroko i uwzględniała nie tylko emocje bezpośrednio wyrażane i odczuwane przez ludzi, ale także zjawiska emocjonalne towarzyszące ich działaniom i przejawiające się w ich życiu, tj. nastroje, cechy osobowości czy ekspresje (Oatley, Jenkins, 2003). Zatem, główne kryterium analizy stanowiło odszukanie różnych rodzajów i przejawów emocji i zjawisk emocjonalnych odczuwanych i wyrażanych przez dzieci w codziennych sytuacjach ich życia (np. odczuwanie i wyrażanie radości, smutku, krzywdy, swobody; uczenie się wyrażania emocji; emocje związane z codziennymi zajęciami i obowiązkami; emocje odczuwane w nietypowych okresach historycznych; emocje związane z kontaktami z rówieśnikami, dorosłymi, rodziną, nawiązywanych relacjami). Należy pamiętać, że w nawiązaniu do dyskursywnego charakteru badań nad dzieciństwem oraz w odniesieniu do ujęcia socjologicznego, kategorie „dziecko” i „dzieciństwo” rozumiane były jako społeczno-kulturowe konstrukty zmieniające się zależnie od czasu i miejsca. Zatem podmiotami odczuwającymi emocje były nie tyle dzieci, co określone wizje/obrazy dziecka funkcjonujące w określonym środowisku. Należy mieć to na uwadze, przyglądając się dalszej części pracy.

Przeformułowanie problemów badawczych

Zastosowana procedura badawcza oparta została na założeniu, że analiza jest procesem ciągłym, towarzyszącym badaczowi od początku jego pracy. Analizy nie należy zatem odkładać na końcowy etap projektu, a prowadzić ją sukcesywnie w czasie jego trwania. Takie postępowanie ma ukierunkować badacza w zbieraniu materiału badawczego; wspomóc go w sformułowaniu problemów badawczych; umożliwić weryfikację wstępnych wniosków (zob. Rapley, 2010, s. 217; Silverman, 2010, s. 191-193). Przyjęty model badawczy miał duże znaczenie w odniesieniu do prowadzonej przeze mnie analizy. Już na wstępnym etapie gromadzenia literatury i po wstępnej analizie tej literatury mogłam zauważyć, że emocje dzieci nie są częstym tematem w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Wyciągnięte na wstępie wnioski, o małym zainteresowaniu

badaczy emocjami dziecka, w zasadzie nie zmieniały się w miarę postępów w pracach nad gromadzoną literaturą. W efekcie, w odpowiedzi na postawione problemy badawcze, można było sformułować następujący wniosek: emocje i zjawiska emocjonalne dzieci na ogół nie były podejmowane jako centralny przedmiot analiz w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym⁵. Refleksje te skłoniły mnie do podjęcia czynności mających na celu modyfikację przyjętej perspektywy badawczej. Tym samym, próba udzielenia odpowiedzi na sformułowane powyżej problemy badawcze posłużyła mi za punkt wyjścia do dalszych poszukiwań.

Funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie nierozzerwalnie wiąże się ze światem dorosłych. Emocje towarzyszą dorosłym i dzieciom na co dzień, ujawniają się w różnych sytuacjach ich życia, relacjach i interakcjach. Podjęcie refleksji nad doczasowymi etapami badań skłoniło mnie do przyjrzenia się emocjom w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem z innej perspektywy — perspektywy dorosłych. Jak zauważa Barbara Smolińska-Theiss, „obraz dziecka i dzieciństwa jest tworem społeczeństwa dorosłych. Powstaje on jako rezultat oddziaływania, religii, kultury, polityki. Objawia się w działalności głównych instytucji socjalizacyjnych: rodziny, szkoły, środków masowego komunikowania” (Smolińska-Theiss, 1995, s. 4). Ciekawym zjawiskiem, zaobserwowanym przeze mnie już podczas wstępnej analizy zgromadzonej literatury, było zainteresowanie autorów analizowanych prac nastawieniem dorosłych w stosunku do dzieci, a raczej społecznie podzielanych obrazów dziecka i dzieciństwa⁶. Nastawienie dorosłych i rodziców względem dzieci widoczne było na przykładzie praktyk społecznych, kulturowych czy politycznych. W taki sposób ujawniały się także emocje, nastrój towarzyszące nastawieniu dorosłych i ich kontaktom z dziećmi. Namysł nad tymi zagadnieniami nadał nowy kontekst moim poszukiwaniom badawczym; przeformułowane zostały dotychczasowe problemy badawcze oraz główne kryterium prowadzonej analizy — o czyje emocje chodzi? Kto jest ich „adresatem”, a kto „odbiorcą”?

W centrum moich zainteresowań badawczych nadał znajdowały się kategorie „dziecko” i „dzieciństwo”, „emocje”, „zjawiska emocjonalne”. Jednak, w odróżnieniu od wcześniejszych założeń, tym razem swoją uwagę skierowałam na emocje towarzyszące nastawieniu dorosłych względem dzieci, a nie na emocje przeżywane i odczuwane przez dzieci. Za kryterium analizy przyjąłam różnorodność emocji i zjawisk emocjonalnych odczuwanych i wyrażanych przez dorosłych względem konstruowanych społecznie i kulturowo wizji dziecka i dzieciństwa (np. odczucia dorosłych względem działań dzieci i ich rozwoju, emocje ujawniające się w codziennych sytuacjach, w których uczestniczą dzieci i dorośli, odczucia towarzyszące ich relacjom). Zatem analiza prowadzona była pod kątem odszukania emocji i zjawisk emocjonalnych towarzyszących dorosłym w codziennym życiu w kontekście ich uwikłania w relacje z dziećmi. W związku z powyższym główny problem badawczy przyjął następującą postać: jakie jest znaczenie nastawienia emocjonalnego dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Aby możliwe było udzielenie

⁵ Należy mieć na uwadze, że emocje stanowią jedną z centralnych kategorii w badaniach psychologicznych, przede wszystkim w obszarze psychologii rozwojowej. Wątek ten został rozwinięty w dalszej części artykułu.

⁶ Ponownie należy zwrócić uwagę, że „odbiorcą” emocji nie było dziecko jako indywidualna persona, a jego społecznie kształtowany obraz.

odpowiedzi na postawiony problem, najpierw należało zastanowić się, jakie jest nastawienie emocjonalne dorosłych względem określonego obrazu dziecka w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem.

Analiza mająca zbliżyć mnie do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania była prowadzona na podstawie kolejnych czynności badawczych:

- odnalezienie i odczytanie wizji dziecka i dzieciństwa w pracach poszczególnych autorów;
- określenie charakterystycznych cech dla obrazów dziecka i dzieciństwa przypisywanych im przez dorosłych w toku praktyk i działań przez nich podejmowanych;
- odczytanie nastawienia emocjonalnego dorosłych względem konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa (próba odczytania emocji i zjawisk emocjonalnych towarzyszących nastawieniu rodziców względem określonych wizji dziecka);
- próba interpretacji nastawienia emocjonalnego dorosłych względem konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa.

Podsumowując, celem podejmowanej analizy było wykrycie, a następnie odczytanie emocjonalnego nastawienia dorosłych względem społeczno-kulturowych wizji dziecka i dzieciństwa w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Na tym etapie interesujące wydało się także pytanie o zmiany w nastawieniu emocjonalnym dorosłych wobec dzieci na przestrzeni wieków – została podjęta próba analizy wybranej literatury z perspektywy wertykalnej. W kontekście tak postawionego pytania zmianie uległy kryteria doboru literatury do badań. W efekcie prowadzone studia przybrały szerszy kontekst; zostały przywołane badania w ujęciu społeczno-kulturowym, a zaprezentowane w dalszej części rozważania uwalniają interdyscyplinarność badań nad dzieciństwem.

W dalszej części artykułu przedstawione zostały istotne elementy prowadzonych badań. Na początku pokrótce omówione zostały kwestie dotyczące wyjściowych rozstrzygnięć teoretycznych: emocji dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu psychologicznym oraz niejednoznaczność tych badań. Następnie zaprezentowane zostały zagadnienia nawiązujące do pierwotnych problemów badawczych – centralnego miejsca emocji dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym. Ostatnia część wywodu dotyczy emocjonalnego nastawienia dorosłych względem obrazów dziecka w nawiązaniu do przeobrażeń wizji dzieciństwa na przestrzeni wieków. Część ta została podzielona na trzy podgrupy: 1) Emocje rodziców względem dzieci w perspektywie historycznych badań nad dzieciństwem; 2) Emocjonalna wizja dziecka i jego wartość rynkowa; 3) Dziecko jako aktor społeczny. „Nowa” socjologia dzieciństwa.

Emocje dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu psychologicznym – różnicowanie podejść

Ważną perspektywę i zarazem wprowadzenie do analizy emocji w ujęciu socjologicznym stanowi próba umiejscowienia emocji odczuwanych przez dzieci w ramach nakreślonego we wstępie psychologicznego podejścia do badań nad dzieciństwem. Należy zaznaczyć, że emocje stanowią jeden z centralnych przedmiotów analiz

w psychologicznych badaniach nad dzieckiem. Stąd też, nie jest zaskakujące, że emocje były i nadal są poddawane psychologicznej analizie w wielu obszarach spojrzenia na dzieciństwo. W naukach psychologicznych dzieciństwo na ogół przyporządkowane było do kategorii fazy rozwojowej w życiu człowieka – warto przypomnieć, że XIX- i XX-wieczne badania nad dzieckiem zdominowane zostały przez odkrycia psychologii rozwojowej. Wśród licznych przedmiotów badań psychologicznych nawiązujących do emocji doświadczanych przez dzieci wyróżnić można np. badania nad prawidłowościami rozwojowymi dzieci, w szczególności nad stadiami rozwoju emocjonalnego i moralnego, inteligencją emocjonalną, rolę emocji w procesie uczenia się i nauczania czy znaczeniem emocji w kontaktach z dorosłymi bądź emocjonalnymi konsekwencjami braku takich kontaktów (zob. Matsumoto, Juang, 2007; Harwas-Napierała, Trempała, 2007; Piaget, Inhelder, 1996; Bruner, 2006; Wygotski, 1989; Goleman, 1997). Psycholodzy rozwojowi, zajmując się dzieckiem, badali jego rozwój psychiczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny; przede wszystkim zwracali uwagę na czynniki natury biologicznej. Badania te mają swoje uwiarygodnienie w ogromnym przyroście wiedzy na temat życia dzieci, ich rozwoju, zjawisk i procesów temu towarzyszących. Nie oznacza to jednak, że psychologia rozwojowa nie doczekała się krytyki. Zarówno w samym gronie psychologów rozwojowych, jak i wśród psychologów reprezentujących odmienne nurty badawcze znaleźli się badacze podający w wątpliwość „uniwersalne” wizje dziecka i dzieciństwa (Woodhead, 1999; 2002).

Jedną z czołowych reprezentantek nurtu krytycznego w psychologii rozwojowej jest Ewa Burman. Autorka założeń o „uniwersalnych” modelach rozwoju uznaje za przyczynę patologizacji tych jednostek i grup, które nie mieszczą się w wyznaczonych ramach „idealnego” rozwoju (Burman, za: Garbula, Kowalik-Olubińska, 2012, s. 27). Zdaniem Burman, psychologia jest więc nauką „normalizującą i homogenizującą zróżnicowaną przecież w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju populację dzieci i młodzieży” oraz nauką, „która traktuje różnice za stan niepokojący, a nawet, wymagający korekty i kompensacji, stan patologiczny”⁷. Z kolei Helen Penn zwraca uwagę na zjawisko pasywności rozwoju dzieci, które rozumiane jest jako bierne przechodzenie przez kolejne stadia rozwojowe. Zdaniem autorki, takie podejście do rozwoju dzieci przyczyniło się do sformułowania wniosków dotyczących dewiacji w tym rozwoju – jako dewiacyjne określane są sytuacje, w których widoczne stają się odstępstwa jednostek od „prawidłowego” rozwoju (Penn, 2005, s. 7)⁸.

Dla rzetelności prowadzonej analizy należy także zwrócić uwagę na społeczno-kulturowe ujęcia badań psychologicznych uprawomocnione w ramach psychologii humanistycznej. Psychologia humanistyczna, zwana trzecią siłą psychologii (Bugental, 1964), w odróżnieniu od psychologii rozwojowej, traktuje dzieciństwo jako konstrukt społeczny i kulturowy i w tym kontekście podejmuje badania nad emocjami. Psychologia humanis-

⁷ E. Burman za: J.M. Garbula, M. Kowalik-Olubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, Numer 1 [21] [online], dostęp: 01.04.2015, s. 27.

⁸ Warto wskazać także na egzemplifikacje badań psychologicznych uwzględniających zarówno kontekst kulturowy, jak i determinanty biologiczne. Zaliczyć do nich można badania nad procesami socjalizacji emocji, gdzie rozwój emocji poddaje się analizie również z perspektywy społeczno-kulturowej (zob. Saarni, 2005; Oatley, Jenkins, 2003; Eisenberg, Fabes, Lasoya, 1999).

tyczna poszukuje źródeł przeżyć dziecka w otaczającym je środowisku i kulturze: szkole, rodzinie, grupie społecznej. Badania podejmuje się w odniesieniu do takich procesów, jak samowychowanie czy samospelnienie (zob. Buhler, Allen, 1972; Chiang, Maslow, 1977; Bugental, 1967; Oleś, 2005). Prawidłowości biologiczne w rozwoju dzieci, którym psychologia rozwojowa nadała miano „uniwersalnych”, nie mają tu większego znaczenia.

Podsumowując, można zatem zauważyć, że emocje stanowiły jeden z centralnych punktów analiz w psychologicznych badaniach nad dzieciństwem w ujęciu zaproponowanym przez psychologów rozwojowych. Jednocześnie, postulaty wysuwane przez psychologów rozwojowych doczekały się krytyki; powstały alternatywne kierunki badań. Tym samym można odnaleźć przykłady badań psychologicznych nad emocjami dzieci prowadzone w odmiennych niż psychologia rozwojowa ujęciach.

Emocje dzieci w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym

Kolejne zagadnienie omówione poniżej nawiązuje do wyjściowego pytania badawczego: jakie jest miejsce i znaczenie emocji dzieci w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Na podstawie studiów nad przytoczoną literaturą można stwierdzić, że emocje dzieci rzadko stawiane są jako centralny przedmiot analizy w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym⁹. Chociaż nietrudno o liczne egzemplifikacje socjologicznych badań nad dzieciństwem, trudniej doszukać się wśród nich opracowań prezentujących emocje odczuwane, przeżywane czy wyrażane przez dzieci w różnych kontekstach i sytuacjach ich życia. Można wnioskować, że mała popularność badań podejmujących tematykę emocji dzieci w perspektywie socjologicznej pozostaje ściśle skorelowana z dominującą rolą psychologii rozwojowej w badaniach nad dzieciństwem – usytuowaniem przez psychologię emocji jako jednego z centralnych punktów analiz.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na pewien charakterystyczny nurt w społeczno-kulturowych badaniach nad dzieciństwem. Smolińska-Theiss zauważa, że „badania nad dzieciństwem są bardzo obszerne, rozległe, wielowątkowe. To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki. Jednak badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań” (2010, s. 14). Wśród różnorodności badań nad dzieciństwem w ujęciu społeczno-kulturowym szczególnie miejsce zajmują prace opisujące dzieciństwo zniewolone, zawłaszczone, trudne: dzieci pochodzące z krajów „trzeciego świata”; dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji społecznej i rodzinnej; dzieci żyjące w ubóstwie; dzieci żyjące w specyficznych czasach, np. wojen. Można wskazać tu na rozprawy poruszające tematykę życia dzieci bezdomnych, dzieci ulicy, dzieci wojny i totalitaryzmów, dzieci doświadczających przemocy domowej czy rozwodu rodziców (zob.

⁹ W zakresie nauk pedagogicznych emocje funkcjonują przede wszystkim jako odkrycia psychologii rozwojowej – emocje stały się istotnym i docenianym wkładem psychologii do badań i praktyki pedagogicznej, np. w odniesieniu do teorii rozwoju emocjonalnego czy moralnego.

Bińczycka, Smolińska-Theiss, 2005, s. 73-83; Theiss, 2005; Fass, 2015; Ariés, 1995). Tego typu badania, skoncentrowane na warunkach i jakości życia dzieci, prowadzone są z różnorodnych perspektyw badawczych; uwalniają nowe obszary badań; ukazują zróżnicowanie kategorii „dzieciństwo”, wielowymiarowość i niejednoznaczność konstruktów dzieciństwa (Brown, Patte, 2013, s. VIII).

Emocjonalne nastawienie dorosłych względem dziecka. Perspektywa wertykalna

Wizje dziecka i dzieciństwa zmieniały się na przestrzeni wieków. Zmiany te dyktowane były czynnikami natury społecznej, ekonomicznej czy politycznej, a także aktualnym poziomem rozwoju nauk psychologicznych, medycznych, pedagogicznych czy społecznych. Określona koncepcja dziecka zależna była od norm i wartości uznawanych w społeczeństwie; okresu historycznego; pożądanych modeli wychowania i wizji rodziny; ideologii; czy polityki prowadzonej względem dzieci. Przedstawione poniżej rozważania dotyczą nastawienia emocjonalnego dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa – znaczenia emocji w społecznym podejściu do dziecka oraz w przeobrażeniach tego podejścia.

Emocje rodziców względem dzieci w perspektywie historycznych badań nad dzieciństwem

W 1960 roku we Francji ukazała się praca nosząca tytuł *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* autorstwa historyka Philippe’a Ariés. Publikacja okazała się niezwykle wpływowym dziełem dającym początek głębszym i bardziej intensywnym niż dotychczas historycznym studiom nad dzieciństwem. Autor przedstawił dzieciństwo jako odkrycie młodej modernistycznej Europy¹⁰. Jego zdaniem w Wiekach Średnich rozróżnienie na świat dorosłych i dzieci raczej nie było dostrzegane:

W społeczeństwie średniowiecznym, które jest dla nas punktem wyjścia, ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. Nie znaczy to wcale, by zaniedbywali i porzucali dzieci bądź nimi gardzili. Świadomość dzieciństwa to nie to samo co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było (, 2010, s. 185).

¹⁰ Praca Ariés została poddana licznej krytyce, szczególnie ze względu na wykorzystywaną przez niego metodologię i poczynione na jej podstawie interpretacje. Adrian Wilson wskazuje na cztery istotne źródła krytyki badań Ariésa: po pierwsze, wykorzystanie materiałów wizualnych, ikonograficznych i artystycznych jako dowodów ukazujących sentymentalność badanego okresu: Ariésowi zarzuca się, że nie sięgnął do źródeł, które historycy uważają za bardziej wiarygodne i rzetelne, tj.: statystyk, dzienników szkolnych czy regulaminów; po drugie, zwraca się uwagę, że Ariés nie rozwija i nie uzasadnia poczynionych przez siebie interpretacji, np. zauważa nieobecność „nowoczesnego nastroju” w tradycyjnych rodzinach, jednak nie tłumaczy, na czym miał polegać „tradycyjny nastrój”; po trzecie, prowadzona przez Ariésa narracja jest nie są do końca czytelna: dzieciństwo odzwierciedla niejednoznaczną chronologię, która umiejscawia ten sam historyczny punkt widzenia w różnych pozycjach czasowych w odniesieniu do określonej narracji; po czwarte, Ariés dokonuje interpretacji zebranych materiałów ze współczesnego mu punktu widzenia, tym samym naraża się na ograniczone rozumienie zgromadzonych źródeł (Wilson, 1980, s. 132-153).

Chociaż Ariés pisze, że „w średniowiecznym społeczeństwie idea dzieciństwa nie istniała” (Ariés, 1995, s. 125), stwierdzenia tego nie należy rozumieć literalnie. Hugh Cunningham uważa, że intencją autora nie było zaprzeczenie czy znieważenie afektywnych i emocjonalnych zachowań rodziców w stosunku do dzieci, a raczej wskazanie, że dzieciństwo w Wiekach Średnich nie było rozpoznawane i cenione jako oddzielny etap w życiu człowieka (Cunningham, 2006, s. 30). Tym samym, sytuacja dziecka w starożytności czy średniowieczu postrzegana i rozumiana była w charakterystyczny dla tych czasów sposób – dzieciństwo miało odmienne znaczenie i przypisywane mu były odmienne cechy niż w czasach współczesnych Ariésowi. Dzieci były traktowane jako „miniatury” dorosłych, swój czas spędzały w otoczeniu dorosłych, wykonywały podobne jak dorośli czynności (Fass, 2015, s. 2). Dla przykładu, główne zajęcie dzieci, do czasu rozpowszechnienia się instytucji szkoły w drugiej połowie XIX wieku, stanowiła praca. Praca była istotną częścią dnia dzieci, jedną z codziennych czynności najmłodszych.

Interesującego spojrzenia na wyłaniającą się kategorię dzieciństwa dostarcza także praca Richarda Farsona. W odróżnieniu do Ariésa, Farson mówi o „wynalezieniu” dzieciństwa, a nie jego odkryciu. Zdaniem autora, „W czasach średniowiecznych i wcześniejszych, dzieciństwo nie miało po prostu żadnego znaczenia” (Farson, 2000, s. 30). Zdaniem autora:

Dzieci nie istniały od zawsze; zostały one wynalezione. Idea dzieciństwa jest szesnastowiecznym wynalazkiem europejskim. A zatem przez pierwszą część wieków średnich po prostu nie istniała koncepcja dzieciństwa. Większość języków nie miała wtedy nawet słowa „dziecko”. Dzisiaj patrzymy na tych małych ludzi wokół nas i myślimy, że wiemy, kim oni są. Są oni więc tym, o czym pomyśleliśmy, są naszym wynalazkiem. Koncepcja dzieciństwa zmieniała się przez stulecia i kultury tak radykalnie, że nie mamy możliwości, ani kulturowo, ani historycznie stwierdzenia czym jest dziecko (Farson, 2000, s. 30).

Wartość przypisywana dziecku zmieniła się dopiero w dobie Reformacji i Renesansu. Dziecko zaczęło postrzegać „jako delikatne stworzenie Boże, wymagające zarówno opieki i bezpieczeństwa, jak i nawrócenia”. Dzieci powinny zatem otrzymać edukację i ochronę ze strony dorosłych. Farson zauważa, że wraz z nadaniem znaczeniu dziecku jednocześnie przypisano mu negatywne cechy, tj. słabość, irracjonalność, prymitywizm. Autor jednocześnie zwraca uwagę, że „te dawne spojrzenia na dzieci są przejawem początków spojrzenia w ogóle” (Farson, 2000, s. 31).

Pełnym odmiennego spojrzenia na przeobrażenia dzieciństwa na przestrzeni dziejów dostarczają prace Llyoda deMause. Przedstawiona przez niego koncepcja ewolucji dzieciństwa zawiera alternatywne tezy w stosunku do tych wysuwanych przez Ariésa czy Farsona. DeMause’a, będący twórcą szkoły psychohistorycznej, odkrywa przed czytelnikami „czarny” świat dziecka:

Historia dzieciństwa jest koszmarem nocnym, z którego dopiero niedawno zaczęliśmy się budzić. Im dalej cofamy się w czasie, tym mniejszy poziom opieki nad dzieckiem możemy obserwować i tym bardziej prawdopodobne jest, że dzieci były zabijane, porzucane, bite, terroryzowane i wykorzystywane seksualnie. Naszym zadaniem jest odzyskanie tych historii dzieciństwa na podstawie zachowanych dowodów (deMause, 1974, s. 1).

Autor, poddając szczegółowej analizie relacje rodziców i dzieci, wyróżnia sześć następujących po sobie modeli wychowania: wczesne i późne dzieciobójstwo (do IV w.), porzucanie (od początków wczesnego chrześcijaństwa), ambiwalencja (od XII w.), narzucanie — „natręctwo” (od XVI w.), socjalizacja (od XVIII w.) oraz pomoc i wsparcie (od połowy XX w.). DeMause opisuje kontinuum czasowe rozwoju relacji dorosłych i dzieci poczynszdy od okrutnego traktowania dzieci, poprzez fazy przejściowe i skończywszy na wspomaganii i zrozumieniu dzieci w ubiegłym stuleciu (deMause, 2002).

Historyczne badania nad dzieciństwem prowadzone są w ramach różnorodnych perspektyw badawczych; w zależności od przybranego stanowiska i przyjętych celów uwalniają odmienne, czasami wykluczające obrazy dzieciństwa. Również podejście do dziecka w Wiekach Średnich i wczesnej nowoczesności doczekało się wielu nowych studiów i analiz. Badania ukazały różnorodność postaw dorosłych przyjmowanych wobec dzieci, np. akty ich poświęcenia, opieki nad chorymi dziećmi, okazywanego po ich śmierci smutku (Wilson, 1984).

Emocjonalna wizja dziecka i jego wartość rynkowa

Wraz z XIX wiekiem wizja dzieciństwa uległa znacznym przeobrażeniom. Dzieciństwo w świadomości społeczeństwa zaczęło funkcjonować jako oddzielny i samodzielny etap życia — zostało wydzielone z życia człowieka i uznane za jeden z jego etapów. Z uwagi na specyficzny wiek i rozwój dzieci dorośli zaczęli poszukiwać sposobów zbliżających ich do zrozumienia potrzeb najmłodszych. Poskutkowało to specjalnym traktowaniem dziecka. Rodzice zaczęli przyglądać się swoim pociechom przez pryzmat ich wrodzonej niewinności, otaczając je protekcją, troską oraz wyrażać obawy o ich bezpieczeństwo. „Konieczność” sprawowania opieki nad najmłodszymi zaczęła stopniowo rozprzestrzeniać się w świadomości społeczeństwa. Zmiana nastawienia dorosłych w stosunku do dzieci miała ogromne konsekwencje dla praktyk społecznych czy dla prowadzonej polityki rodzinnej. Jedną z badaczek analizujących opisywane zjawiska jest Marta Gutman. Jak zauważa autorka, rewolucyjne zmiany społeczne i ekonomiczne XIX wieku przyniosły rewolucyjne zmiany w postrzeganiu dzieciństwa. Oddzielenie nauki od pracy, wdrożenie koncepcji życia prywatnego i zawodowego czy narodziny konsumpcjonizmu spowodowały przeobrażenia w dotychczasowej wizji miejsca dziecka w rodzinie. Przekonanie o niesamodzielności i zależności dzieci od dorosłych zyskało na sile i popularności. Od tej pory emocjonalne podejście do dziecka wymagało potraktowania go jako istoty niesamodzielnej, wymagającej opieki oraz ekonomicznego, prawnego i emocjonalnego wsparcia (Gutman, 2015).

Zmiany w podzielanym społecznie emocjonalnym podejściu do dzieci i dzieciństwa miały swoje przełożenie na dziedziny codziennego życia; również koncepcje zagospodarowania publicznych i prywatnych przestrzeni. Wizja słabego i niesamodzielnego dziecka przyniosła zmiany w strategiach organizowania przestrzeni domowych — pojawiły się pokoje dziecięce jako miejsca specjalnie wydzielone dla dzieci. We wczesnym okresie rozwoju modernistycznej Europy, także klasy uprzywilejowane nie pozostały obojętne wobec zachodzących przeobrażeń. „Nowa” koncepcja dzieciństwa i „nowe” emocjonalne do niego nastawienie zobligowało dorosłych pochodzących z dobrze usytuowanych rodzin do podjęcia dyskusji nad dostosowaniem materialnego świata do potrzeb dzieci — dzieciństwo powinno charakteryzować się przyjemnością i radością, a zadaniem dorosłych jest zapew-

nienie dzieciom ochrony i protekcji. Specyficzne potrzeby dziecka wymagały więc wykorzystania specyficznych środków (Gutman, 2015, s. 252). W efekcie powstały obiekty i rzeczy dostosowane do wymagań dziecka, tj. ubrania, przedmioty codziennego użytku, zabawki czy wyposażenie domu: łóżka, stoły, krzesła; również przestrzenie wewnątrz i na zewnątrz budynków zostały dostosowane do potrzeb najmłodszych – budowano place zabaw. Przypisanie dzieciom wartości emocjonalnej zaowocowało rozwojem instytucji mających je chronić: szkoły, dziecięce szpitale, zakłady opiekuńcze itp. (Gutman, 2015, s. 253). Idee te stopniowo przenikały do warstwy klasy średniej. Wraz z kolonizacją rozprzestrzeniły się na kolejne państwa i zdominowały teoretyczne koncepcje dzieciństwa (choć nie zawsze codzienną praktykę) funkcjonujące w świadomości społeczeństwa nowoczesnej Europy XX wieku. Z czasem, dzieciństwu zaczęto przyglądać się przez pryzmat praktyk kultury konsumenckiej. Zakwestionowany został dotychczasowy obraz dziecka z natury dobrego i niewinnego, a jego miejsce miała zająć odmienna koncepcja – „podatnego i łasego konsumenta” (Gutman, 2015, s. 250). Nadejście epoki konsumenckiej nie zdołało jednak zaburzyć uprzywilejowanego obrazu dzieciństwa, silnie zakorzenionego w świadomości zachodnich społeczeństw. W efekcie dzieci nadal otaczano specyficznymi przedmiotami, kupowano dla nich potrzebne sprzęty i ubrania, budowano place zabaw. Czynności te były wyrazem chęci dorosłych zapewnienia najmłodszym dobrego i szczęśliwego dzieciństwa (Gutman, 2015, s. 250).

Z odmiennej – ekonomicznej – perspektywy dziecka i dzieciństwu przygląda się Viviana Zelizer (1985). Zdaniem autorki, wraz z końcem XIX wieku klasa średnia i jej „nowe” podejście do dziecka odegrały znaczącą rolę w zmianie ekonomicznej wartości dziecka. Rynkowa wartość dzieci – jako siły roboczej i koniecznej pomocy w gospodarstwie domowym – zaczęła ustępować emocjonalnej wizji dziecka. Dziecko, dotychczas ważny czynnik podnoszący jakość ekonomiczną życia rodziny, z ekonomicznego punktu widzenia stało się bezwartościowe. Natomiast dziecko, jako wartość sama w sobie, w emocjonalnej perspektywie stało się bezcenne. Procesy te Zelizer nazywa zmieniającą się społeczną wartością dziecka. W konsekwencji dzieci zaczęły być postrzegane jako wartościowi członkowie rodziny; zostały otoczone opieką i troską ze strony dorosłych (Zelizer, za: Tomes, 1986, s. 50).

Dziecko jako społeczny aktor. „Nowa” socjologia dzieciństwa

Dziewiętnastowieczna emocjonalna wizja dziecka w miarę upływu czasu ulegała dalszym zmianom. Wraz z odkryciami socjologów, antropologów czy historyków znaczenie dotychczas przypisywane osiągnięciom psychologii rozwojowej w badaniach nad dzieciństwem zostało redefiniowane. W wątpliwość podane zostały założenia o „uniwersalności” rozwoju dziecka, jego bierności w przechodzeniu przez kolejne stadia rozwojowe czy zależności rozwoju od procesów biologicznych. Porzucenie perspektywy „uniwersalnego” modelu dzieciństwa na rzecz dostrzeżenia wielości dzieciństw stało się punktem wyjścia dla sformułowania postulatów „nowej” socjologii dzieciństwa. Badania prowadzone przez grono zachodnich naukowców w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku doprowadziły do uprawomocnienia społeczno-kulturowego podejścia do studiów nad dzieckiem. Jak pisze Jenks, „Dzieci, całkiem po prostu, nie zawsze i wszędzie rozumiane są jednakowo” (2008, s. 112).

W ramach teoretycznych rozstrzygnięć „nowej” socjologii dzieciństwa odmienne znaczenie zostało przypisane procesowi socjalizacji. W socjologii odchodzi się od tradycyjnych, liniowych ujęć tego procesu: dziecko „osiągane” jest przez społeczeństwo, trenowane do bycia dorosłym (Corsaro, 2015, s. 7). Należy zauważyć, że odmienne rozumienie socjalizacji zwykło przyjmować się także w ramach ujęć konstruktywistycznych: dziecko odgrywa rolę aktora społecznego; oddziałuje na rzeczywistość i kształtuje ją; aktywnie poszukuje swojego miejsca w społeczeństwie i świecie; współdziała z dorosłymi i rówieśnikami (Corsaro, 2015, s. 7). Od ujęcia socjalizacji proponowanego przez modele konstruktywistyczne wychodzi William Corsaro, przedstawiając własną koncepcję tego procesu. Autor zauważa, że modele te nie zbyt wyraźnie uwzględniają znaczenie szerszych kręgów społecznych w procesie socjalizacji: „(...) akcent położony na znaczenie kolektywnych i wspólnych procesów w obrębie społecznego ujęcia socjalizacji jest niewystarczający dla konstruowania nowej socjologii dzieciństwa” (Corsaro, 2015, s. 18). Zdaniem Corsaro, socjologiczne teorie dzieciństwa muszą zaprzestać traktowania społecznego rozwoju dzieci w kategoriach internalizacji umiejętności i wiedzy dorosłych. Corsaro rozwija własne podejście do socjalizacji, a sam termin „socjalizacja” proponuje zastąpić „interpretatywną reprodukcją”. Jak zauważa, pojęcie „socjalizacja” zbyt mocno kojarzy się z trenowaniem dziecka do dorosłego życia; przygotowaniem go do przyszłości. Pojęcie „interpretatywna reprodukcja” wyraża kreatywność dzieci i ich zaangażowanie w tworzenie własnej kultury rówieśniczej oraz kultury dorosłych (Corsaro, 2015, s. 24-26). Dzieci przystosowują, redefiniują, interpretują, negocjują i podziałają kulturę z dorosłymi i rówieśnikami; nadają jej własne znaczenia; powodują kulturową zmianę, równocześnie podlegając oddziaływaniom tejże kultury. W taki sposób dzieci na drodze kolektywnego działania każdorazowo wytwarzają unikatową i oryginalną kulturę codzienności (Corsaro, 2015, s. 18).

Funkcjonujący w obrębie „nowej” socjologii dzieciństwa model nadaje dziecku szczególny status również w kontekście jego uczestniczenia w życiu publicznym – dzieciom przyznane zostaje prawo do partycypowania w życiu społeczności lokalnej i globalnej. Innymi słowy, partycypacja – zarezerwowana dotychczas dla dorosłych – staje się procesem właściwym także dla dzieci¹¹. Kompetencje dzieci uznawane są na równi z kompetencjami dorosłych. Dzieci przestają być postrzegane jako istoty „stające się”, nieporadne i zależne od woli i opieki dorosłych; darzy się je zaufaniem; postrzega się jako ekspertów we własnym życiu; aktywnych i zaangażowanych aktorów życia społecznego; aktywne podmioty kształtujące otaczający świat, nadające mu sens, powodujące zmiany (Postman, 1982; Mayall, 2010; Wyness, 2000; Corsaro, 2015; Waller, 2009; Qvortrup, 2005; Montgomery, Kellett, 2009; Mason, Fattore, 2005; Mills, Mills, 2000).

Tym samym model dzieciństwa ujmowany przez „nową” socjologię dzieciństwa traktuje dzieci jako odpowiedzialnych i aktywnych członków społeczeństwa, jednocześnie zwracając uwagę na różnorodność społeczno-kulturowych uwarunkowań i konstruktywów ich dzieciństw.

¹¹ Ważnym dokumentem odzwierciedlającym zachodzące przeobrażenia społecznej wizji dziecka jest Konwencja o prawach dziecka ratyfikowana w 1989 r. przez większość państw świata.

Wnioski

Zaprezentowane powyżej rozważania ukazujące przeobrażenia w nastawieniu dorosłych względem określonych wizji dziecka stanowiły efekt moich poszukiwań badawczych mających na celu udzielenie odpowiedzi na postawiony problem badawczy: jakie jest nastawienie emocjonalne dorosłych względem określonego obrazu dziecka w socjologicznych badaniach nad dzieciństwem? Nietrudno domyślić się, że społeczne nastawienie do dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków naznaczone było odmiennymi i różnorodnymi emocjami, trudniej natomiast potwierdzić postawioną we wstępie tezę, iż emocje stanowią ważną kategorię w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym oraz wskazać na rolę i znaczenie tychże emocji w przeobrażeniach wizji dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków. Można zauważyć, że badacze prowadzący studia nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym i szerzej, społeczno-kulturowym, na ogół nie zajmowali się emocjami dzieci, nastawieniem emocjonalnym dorosłych czy ich relacyjnością i znaczeniem – w analizowanych pracach trudno doszukać się bezpośredniego podjęcia tematyki emocji, nastrojów, zjawisk czy stanów emocjonalnych jako przedmiotów prowadzonych analiz. Na podstawie studiów większości prac można jedynie snuć pewne domysły i przypuszczenia o nastawieniu emocjonalnym dorosłych względem określonych wizji dziecka i dzieciństwa; podejmować próby odczytania i interpretacji pojawiających się emocji¹². Trudno także stwierdzić, czy zmiany w emocjonalnym nastawieniu dorosłych względem dzieci były przyczynami przeobrażeń społecznie konstruowanych wizji dziecka i dzieciństwa; konsekwencjami tychże przeobrażeń; czy ich składowymi. Innymi słowy, nie jest oczywiste, czy emocje stanowiły źródło zmian w nastawieniu dorosłych do dziecka; i/czy też zmiany te spowodowane były przeobrażeniami natury ekonomicznej, politycznej i społeczno-kulturowej, a społecznie wyrażane emocje dorosłych względem dzieci pojawiały się jako reakcja/odpowiedź na te procesy; i/czy też emocje współkształtowały dynamiczną rzeczywistość życia codziennego dorosłych i dzieci oraz przyczyniły się do wyznaczenia nowych kierunków w działaniach dorosłych.

Szczególnie trudno mówić o określonej wizji nastawienia emocjonalnego dorosłych względem dzieci w okresie Starożytności i Wieków Średnich. Badania nad dzieciństwem prowadzone są z różnych ujęć i perspektyw, stosują właściwe sobie metodologie i osiągają charakterystyczne sobie cele; stąd też niezwykła różnorodność prowadzonych przez autorów analiz i interpretacji, wyciąganych wniosków, prezentowanych źródeł i materiałów. Podczas gdy jedni autorzy argumentują tezę o niedostrzeganiu dziecka i dzieciństwa w starożytnej i średniowiecznej Europie, wyrażanej przez dorosłych obojętności oraz braku podzielanych społecznie uczuć

¹² Podejmując próby wyciągnięcia wniosków na podstawie przeprowadzonych czynności badawczych, należy wskazać na różnorodność perspektyw podejmowanych przez autorów przytaczanych prac w kontekście tematyki badań nad dzieciństwem. Prace Gutman, Zelizer czy deMause są egzemplifikacjami badań, które dość wyraźnie ujawniają określone wizje dziecka i emocjonalne nastawienie dorosłych wobec tych wizji. Jednak większość socjologicznej literatury z zakresu badań nad dzieciństwem, chociaż wskazuje na określone modele dzieciństwa, nie uwalnia znaczenia i miejsca emocji dorosłych względem funkcjonujących w ramach tych modeli wizji dziecka i dzieciństwa.

kierowanych względem dzieci, inni zaprzeczają jej słuszności — wydatniają odmienną rozumienia dzieciństwa charakterystyczną dla tych czasów; jeszcze inni odkrywają bogactwo emocji dorosłych względem dzieci: zaznaczają, że rodzice już w okresie starożytnym poświęcali dzieciom dużo uwagi i nie stronili od okazywania im uczuć i miłości, bądź poddają analizie okrucieństwo zachowań rodziców względem dzieci, odkrywają „czarną” historię dzieciństwa. Tym samym trudno o poparte jednoznacznym dowodami wnioski na temat roli i znaczenia emocji w Wiekach Średnich i czasach starożytnych.

Inaczej kształtuje się wizja dziecka i dzieciństwa w okresie nowożytnej Europy. Nazwane przez Zelizer emocjonalne nastawienie do dziecka oznacza traktowanie go jako istoty niedojrzałej, nieracjonalnej i zależnej od dorosłych — rodzice dostrzegają potrzeby dziecka, ale też jego niedojrzałość; otaczają go troską i miłością; pragną zapewnić mu radosne i szczęśliwe dzieciństwo. Chociaż ani Gutman, ani Zelizer bezpośrednio nie analizują znaczenia emocji w nastawieniu dorosłych względem wizji dziecka i dzieciństwa, w opracowaniach obu autorek widoczne było, że nastawienie emocjonalne dorosłych odgrywało istotną rolę w podejściu do dzieci. Należy też zwrócić uwagę, że współcześnie przekonanie o braku samodzielności dziecka i konieczności otoczenia go protekcją ulega kolejnym przeobrażeniom. Dziecku coraz częściej przypisuje się samodzielność, obdarza się je zaufaniem, nadaje się mu miano aktora społecznego, twórcy, sprawcy. Dzieci w ramach „nowej” socjologii dzieciństwa postrzegane są jako istoty już „będące”, mogące samodzielnie o sobie decydować.

Podsumowując, przeobrażenia wizji dziecka i dzieciństwa uwarunkowane są wieloma czynnikami natury ekonomicznej, politycznej czy społecznej; zależne są od odkryć świata techniki, przemysłu, medycyny, kultury, ale też kryzysów społecznych, ekonomicznych, politycznych, wydarzeń wyznaczających horyzonty kolejnych epok. Ponadto, należy mieć na uwadze, że studia nad dzieciństwem są dynamicznie rozwijającym się interdyscyplinarnym polem badawczym wciąż na nowo uwalniającym kolejne wymiary dzieciństwa, nowe spojrzenia i wizje. Procesy te i zjawiska skutkują niemożnością udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W dalszej perspektywie warto zatem zastanowić się nad szerszym kontekstem: w jakich sytuacjach emocje dorosłych względem dzieci pojawiały się, ulegały przeobrażeniom, przenikały do świadomości społeczeństwa, oddziałując na decyzje dorosłych, ich praktyki i postępowanie; wytyczając /współtworząc/ torując drogę nowym modelom myślenia o dziecku.

Podsumowanie

W XIX i XX wieku perspektywę w badaniach nad dzieckiem zdominowały odkrycia psychologii rozwojowej, tym samym wyznaczając ramy „uniwersalnego” dzieciństwa. Przez długi okres uznawano, że dzieciństwo na całym świecie rządzi się podobnymi prawami. W latach osiemdziesiątych XX wieku w obrębie nowo powstałej subdyscypliny socjologii nazwanej „nową” socjologią dzieciństwa uniwersalność powyższych założeń została zakwestionowana i poddana krytyce. W badaniach zaczęto stosować podejście społeczno-kulturowe, a na ogół ignorowane społeczne i kulturowe konteksty dzieciństwa i ich różnorodność ujrzaly światło dzienne. Osiągnięcia socjologów miały duże znaczenie w rozwoju nowego paradygmatu badań nad dzieciństwem. „Nowa” socjologia

dzieciństwa zyskała więc w krajach, takich jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, ale też Norwegia, Dania i Holandia pozycję rozwijającej się subdyscypliny naukowej uprawomocniającej badania w obszarze społecznego konstruowania dzieciństwa; interdyscyplinarne badania porównawcze (James, Prout, 1997; Qvortrup, 1993). Przyjęcie nowego paradygmatu w badaniach nad dzieciństwem uprawomocniło także odmienną niż dotychczas wizję dziecka: przyznano mu miano eksperta we własnym życiu; aktywnego aktora posiadającego prawo do podejmowania decyzji w ważnych dla siebie sprawach.

Powyższa praca miała na celu uchwycenie znaczenia emocji dorosłych względem dzieci przejawiających się w nastawieniu dorosłych wobec dzieci, praktykach społecznych. Postawiona teza o znaczeniu emocji w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem w ujęciu socjologicznym czy społeczno-kulturowym okazała się trudna do jednoznacznego potwierdzenia. Kategoria emocji wykorzystywana jako centralny przedmiot badań w naukach psychologicznych rzadko stawała się centralnym przedmiotem analizy w badaniach nad kulturowo-społecznym wymiarem dzieciństwa. Chociaż socjologia doczekała się wielu opracowań w oparciu o badania nad dzieciństwem, trudno doszukać się wśród nich badań podejmujących rolę i znaczenie emocji jako centralnego punktu analiz. Jedynie autorzy nielicznych prac powstałych na skrzyżowaniu ujęć społeczno-kulturowych w wyraźny sposób podejmują znaczenie emocji – w większości opracowań emocji należy się domyślać bądź są postrzegane jako kategorie towarzyszące prowadzonym analizom. Można zatem stwierdzić, że rola emocji w społecznych badaniach nad dzieciństwem jest często niewydatniana i niedoceniana.

Reasumując, kategoria emocji, chociaż jest obecna w badaniach nad dzieciństwem w ujęciu socjologicznym, była dotychczas ignorowana jako centralny przedmiot analiz w tychże badaniach. Można natomiast prognozować, że sytuacja ta ulegnie zmianie w kontekście popularności wśród zachodnich badaczy obu omawianych subdyscyplin socjologii: „nowej” socjologii dzieciństwa i socjologii emocji, a także w obliczu rosnącego zainteresowania tymi subdyscyplinami również w gronie polskich naukowców.

Bibliografia

- Ariès P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Berelson B., za Zhang Y., Wildemuth B.M. (2009). Qualitative analysis of content. W: B. Wildemuth (red.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport: Libraries Unlimited.
- Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. (red.) (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Impuls.
- Brown F., Patte M. (2013). *Rethinking Children's Play*. Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Bugental J. (1964). The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 4 (1).
- Bugental J. (red.) (1967). *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Buhler C., Allen M. (1972). *Introduction to Humanistic Psychology*. Monterey CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Burman E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Chiang H.M., Maslow A.H. (1977). *The Healthy Personality*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Corsaro W.A. (2015). *The sociology of Childhood*. California: Sage Publication.
- Cunningham H. (2006). *The Invention of Childhood*. London: BBC Books.
- Dahlberg i in. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London – New York: Routledge Falmer.
- DeMause L. (1974). *The History of Childhood*. New York: Harper and Row.
- DeMause L. (2002). *The Emotional Life of Nations*. New York: The Other Press.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya L. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Farson R. (2000). Polityka dzieciństwa. W: K. Bluszcz (red.), *Edukacja i wyzwolenie. Idea – metody – inspiracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fass P.S. (red.) (2015). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London – New York: Routledge.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1 (21).
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gutman M. (2015). The physical spaces of childhood. W: P.S. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London – New York: Routledge.
- Hart R.A. (1997). *Children’s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications and UNICEF.
- Harwas-Napierata B., Trempała J. (red.) (2007). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hochschild A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- James A., James A.L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. England: Palgrave Macmillan.
- James A., Prout A. (red.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London – New York: Routledge Falmer.
- Jenks Ch. (1982). *The Sociology of Childhood: essential readings*. London: Batsford.
- Jenks Ch. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Kehily M.J. (red.) (2008). *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Kehily M.J., Swann J. (red.) (2003). *Children’s Cultural Worlds*. Chichester: Wiley/Open University.
- Kemper T.D. (1978). *A social interactional theory of emotion*. New York: Wiley.
- Kemper T.D. (red.) (1990). *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany: State University of New York Press.
- Kisiel P. (2009). Kulturowe obrazy współczesnego dziecka. W: M. Duda, B. Gulla (red.), *Dziecko a świat wartości*. Kraków: Wyd. św. Stanisława BM.
- Klus-Stańska D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Problemy, dyskursy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Konner M. (2010). *The Evolution of Childhood. Relationships, Emotion, Mind*. Harvard Massachusetts, London: University Press.
- Lee N. (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press.

- Mason J., Fattore T. (red.) (2005). *Children Taken Seriously. In Theory, Policy and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Mayall B. (2010). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Berkshire: Open University Press.
- Mills J., Mills R. (red.) (2000). *Childhood Studies. A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge Falmer.
- Montgomery H., Kellett M. (red.) (2009). *Children and Young People's Worlds. Developing frameworks for integrated practice*. Bristol: The Policy Press.
- Oatley K., Jenkins J.M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Oleś P.K. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Ornacka K. (2011). Społeczny fenomen dzieciństwa – na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci. W: K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Zeszyty Pracy Socjalnej. Zeszyt XVI. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Penn H. (2005). *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies*. Maidenhead: Open University Press.
- Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wyd. Siedmiogród.
- Pollock L. (1983). *Forgotten Children: Parent – child Relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- 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*. London – New York: Routledge Falmer.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Saarni C. (2005). Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: M. Lewis, J.M. Hawiland (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Qvortrup J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project (Eurosociological report 47)*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup J. (1994). Childhood Matters: an Introduction. W: J. Qvortrup, M. Bardsley (red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup J. (2000). Macro-analysis of Childhood. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research With Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer.
- Qvortrup J. (red.) (2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Silverman D. (2010). *Przewodzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss B. (1995). Trzy nurty badań nad dzieciństwem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10.
- Smolińska-Theiss B. (1999). Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne. W: J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (2002). Dzieciństwo. Zmieniająca się kategoria społeczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3.
- Smolińska-Theiss B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. W: E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*. *Chowanna*, tom 1 (34), Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Zaczepnięte 20 maja 2015. Strona internetowa: <http://www.chowanna.us.edu.pl/vol/ch34.pdf>

- Szczepka-Pustkowska M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Problemy, dyskursy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- 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*. Kraków: Impuls.
- Tomes N. (1986). From Useful to Useless: The Changing Social Value of Children. *Reviews in American History*, Vol. 14, No. 1.
- Turner H., Stets E.J. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- UNICEF, Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dn. 20 listopada 1989 r.
- Walkerdine V. (2004). Developmental psychology and the study of childhood. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Waller T. (2009). Modern Childhood: Contemporary Theories and Children's lives. W: T. Waller (red.), *An Introduction to Early Childhood: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Wilson A. (1980). The Infancy of The History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory: Studies in the Philosophy of History*, Vol. 19, 2.
- Wilson S. (1984). The myth of motherhood a myth: the historical view of European child-rearing. *Social History*, Vol. 9, Issue 2.
- Woodhead M. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. W: A. James, A. Prout (red.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London – New York: Routledge Falmer.
- Woodhead M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps. *Children & Society*, Vol. 13, Issue 1.
- Woodhead M. (2002). The child in development. W: H. Montgomery, M. Woodhead (red.), *Understanding Childhood: an Interdisciplinary Approach*. Chichester: John Wiley and Sons Limited.
- Woodhead M. (2009). Childhood studies. Past, present and future. W: M.J. Kehily (red.), *An Introduction to Childhood Studies*. England: Open University Press.
- Wygodski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wyness M.G. (2000). *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.
- Zelizer V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: NYL Basic Books.

Summary

Research on emotions and childhood. Sociology of childhood and sociology of emotions studies

The article discusses the issues of both: the new sociology of childhood and the sociology of emotions. In other words, within the presented article the author summarizes selected elements of both relatively young sub-disciplines of sociology: the sociology of emotions and "new" sociology of childhood in order to answer the research question: what is the place and the meaning of child's emotions and parents' emotional attitudes in the study of childhood in terms of socio-cultural approaches. Thus, the author examines childhood studies in terms of children's emotions and adults attitudes towards children.

The article is based on two different perspectives of childhood research: the psychological and socio-cultural approaches. It is important to notice that the dominant role that psychology played in terms of researching child and its development continued until the 1980s. Achievements of sociologists, anthropologists and historians have uncovered the multidisciplinary approaches to childhood studies regarding their diversity, cultural and social constructs.

Keywords: sociology of emotions, new sociology of childhood, child, emotions, parent's emotional attitude, analysis, history of childhood