

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.10>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Interdyscyplinarny paradygmat *Childhood Studies* w perspektywie konstrukcjonizmu

Summary

Interdisciplinary paradigm of Childhood Studies in a constructionist perspective

The author situates her deliberations within the area of the interdisciplinary research paradigm known as Childhood Studies. The subject of her interest is the application of the ideas of constructionism, the adoption of which played a vital role in the emergence of Childhood Studies as a separate field of studies. At the time of shaping and consolidation of the new paradigm, constructionism turned out to be the primary metatheory within it. The objective of the following article is to demonstrate the values and weaknesses of the entanglement of Childhood Studies in this theoretical perspective.

Keywords: constructionism, Childhood Studies, social construction of childhood, metatheory, worlds of childhood

Słowa kluczowe: konstrukcjonizm, *Childhood Studies*, społeczne konstruowanie dzieciństwa, metateoria, światy dzieciństwa

Wprowadzenie

Interdyscyplinarny paradygmat badawczy określany mianem *Childhood Studies* wyewoluował z powstałego w latach 80. XX w. pola badawczego nazwanego **nową socjologią dzieciństwa**. Inicjatorami jego powstania byli badacze kwestionujący zasadność tradycyjnego rozumienia pojęcia socjalizacji i rozwoju człowieka, za którego sprawą dzieciństwo uznawano za zjawisko naturalne i uniwersalne, dzieci zaś za istoty biernie, niekompetentne i niekompletne (por. m.in.: Jenks 1982; Corsaro 1985; Qvortrup 1985; Thorne 1987; Alanen 1988). Krańcowo odmienną koncepcję dzieci i dzieciństwa przedstawili Alan Prout i Allison James w przełomowej z punktu widzenia kształtowania się *Childhood Studies* pracy pt. *Constructing and Reconstructing Childhood* (Prout, James 1990). W koncepcji tej, stanowiącej *raison d'être* paradygmatu (Qvortrup i in. 2009), dzieciństwo uznano za zjawisko społeczne, konstruowane za pośrednictwem różnorodnych dyskursów, a dzieci postrzegano jako zdolnych do sprawczego działania aktorów społecznych. Z drugiego założenia wywiedziono tezę o kluczowym znaczeniu eksponowania dziecięcej perspektywy w procesie

badawczym zmierzającym do poznania światów życia dzieci. Stwierdzono, że zastosowanie jakościowych metod badawczych pozwoli na wybrzmienie w pełni głosów dzieci i ukazanie różnych form dziecięcego sprawstwa w życiu społecznym (Prout, James 1990).

Twórcy nowego pola badawczego czerpali inspirację z różnych źródeł teoretycznych. James i Prout uwydatnili znaczenie następujących: „(...) z interakcjonizmu wywiedliśmy pojęcie dziecięcej sprawczości (...), zaś pod wpływem akonstrukcjonizmu społeczno-gu uwypukliliśmy społeczną, kulturową i historyczną zmienność dzieciństwa oraz jego nieredukowalność do wymiaru biologicznego” (1997: viii)¹. Prace, które opublikowano po ukazaniu się *Constructing and Reconstructing Childhood* (m.in.: Waksler (ed.) 1991; Mayall 1994; Corsaro 1997; Hutchby, Moran-Ellis (eds.) 1998; James i in. 1998), na stałe usytuowały badania nad dzieciństwem w obrębie akonstrukcjonizmu społecznego (Moran-Ellis 2010). Z czasem zdobył on pozycję dominującej metateorii w *Childhood Studies*, wokół której konsolidował się i umacniał paradygmat badań nad dzieciństwem w ciągu ostatnich 30–40 lat (Prout 2019).

W artykule skoncentrowałam się na zagadnieniu zastosowania idei konstrukcjonizmu² w obszarze *Childhood Studies*. Termin „konstrukcjonizm” jest rozpowszechniony w literaturze anglojęzycznej z zakresu badań nad dzieciństwem, do której odwołuję się w prezentowanym opracowaniu. Termin ten przeniknął do *Childhood Studies* w latach 80. ubiegłego wieku, w początkowym okresie istnienia paradygmatu, z anglojęzycznej literatury z kręgu nauk społecznych, w której był powszechnie stosowany (Prout 2005; Moran-Ellis 2010). Moim zamiarem było ukazanie walorów i słabości uwikłania paradygmatu badań nad dzieciństwem w konstrukcjonizm. Namysł nad tą kwestią poprzedziłam uwagami odnoszącymi się do sposobu stosowania i rozumienia pojęć konstrukcjonizmu i konstruktywizmu w literaturze przedmiotu.

Konstruktywizm *versus* konstrukcjonizm – dylematy terminologiczne

Terminy „konstruktywizm” i „konstrukcjonizm” bywają stosowane zamiennie, istnieją jednak argumenty uzasadniające uznawanie ich za terminy odrębne, które niosą ze sobą

¹ W literaturze przedmiotu z obszaru *Childhood Studies* wskazuje się też na socjologię strukturalną i studia feministyczne jako znaczące źródła teoretycznej inspiracji. Nawiązanie do pierwszego źródła pozwoliło badaczom na uznanie dzieciństwa za stałą cechę struktury społecznej (Qvortrup 1994), czerpanie zaś z idei feministycznych umożliwiło im sportretowanie dzieci jako grupy mniejszościowej poddawanej opresji ze strony dorosłych (m.in. Mayall 1994; więcej na temat wpływu feminizmu na *Childhood Studies* por. np. Wyness 2019).

² W artykule zrezygnowałam z dookreślenia tego terminu przymiotnikiem „społeczny”, jak bowiem pisze Ian Hacking: „Większość rzeczy, o których mówi się, że są konstruowane społecznie, może być konstruowana tylko społecznie. Dlatego określenie »społeczny« jest zazwyczaj tautologią i jako takie powinno być używane oszczędnie, tylko dla podkreślenia lub kontrastu” (1998: 50). Sformułowanie „konstrukcjonizm społeczny” stosowałam jedynie wtedy, gdy cytowałam wypowiedzi autorów przywoływanych w tekście.

różne znaczenia. Zasadniczy argument odwołuje się do wyróżnienia pojęć „konstrukt” i „konstrukcja”, które można uznać za konstytutywne, odpowiednio: dla konstruktywizmu i konstrukcjonizmu. Pojęcie konstruktu rozumiane jest jako „logiczna struktura powstała w czymś umyśle”, pojęcie konstrukcji zaś ujmuje się jako „1) sposób, w jaki połączone są elementy tworzące jakąś całość; 2) rzecz skonstruowana, zbudowana” (za: Zwierzdzyński 2012a: 120). Można zatem, tak jak uczynił cytowany tu autor, powiązać konstruktywizm z pojęciem konstruktu, a konstrukcjonizm z pojęciem konstrukcji. Na podstawie analizy historii dochodzenia do głosu teorii konstruowania w obszarze nauki i sztuki można wskazać, że konstruktywizm stał się główną perspektywą teoretyczną w psychologii³ i pedagogice, w socjologii zaś taką pozycję zdobył konstrukcjonizm (Zwierzdzyński 2012a). Za prototypową wersję konstrukcjonizmu w naukach społecznych uznaje się stanowisko wyartykułowane przez Petera Bergera i Thomasa Luckmanna w publikacji pt. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (1983), za której sprawą „konstruowany charakter zjawisk społecznych został przyswojony przez teorię socjologiczną” (Woroniecka 2012: 13).

Kluczowym elementem, który łączy konstruktywizm z konstrukcjonizmem, jest odrzucenie pozytywistycznego modelu poznania i przyjęcie założenia, że rzeczywistość jest konstruowana. Konstruktywiści zakładają przy tym, że proces konstruowania świata dokonuje się w umyśle człowieka, konstrukcjonisci zaś stawiają tezę, że wszystko to, co jest uznawane za rzeczywistość, stanowi rezultat relacji społecznych. I na tym właśnie – zdaniem Kennetha Gergena – polega zasadnicza różnica między tymi dwiema odmianami teorii konstruowania (za: Zwierzdzyński 2012a: 127). Pozostałe różnice między nimi, w zależności od tego, jak się rozłoży akcenty, można scharakteryzować następująco: konstruktywizm jest bardziej naturalistyczny, akcentuje endogeny charakter wiedzy, podkreśla bardziej indywidualną perspektywę tworzenia rzeczywistości, konstrukcjonizm natomiast częściej odnosi się do kultury, kładzie nacisk na egzogeny charakter wiedzy i społeczną perspektywę jej konstruowania, uwypukla zależność konstrukcji od „konwencji, tradycji, języka” (Zwierzdzyński 2012a: 128).

Zasadnicze założenia konstrukcjonizmu można ująć w sposób zaproponowany przez Vivien Burr (2003). Pierwsze założenie dotyczy krytycznego (w pewnym sensie nawet podejrzliwego) podejścia do wiedzy, którą zwykle uznaje się za pewną i oczywistą (*taken-for-granted*). Drugie nakazuje konieczność rozpatrywania wiedzy o świecie przez pryzmat jej historycznej i kulturowej specyfiki. Z tego punktu widzenia wszystkie sposoby rozumienia świata należy uznać za względne. Zgodnie z trzecim założeniem tworzenie wiedzy sytuuje się w procesach społecznych, wiedza bowiem jest konstruowana przez ludzi w trakcie interakcji, w jakie wchodzi ze sobą w codziennym życiu. Sposoby rozumienia świata podzielanie przez ludzi usytuowanych w określonej przestrzeni i czasie należy zatem traktować jako produkt interakcji, w których szczególną rolę odgrywa komunikacja językowa. Ostatnia teza wiąże wiedzę ze społecznym działaniem. Znaczy to, że wynego-

³ Należy przy tym dodać, że w anglojęzycznej psychologii częściej jest stosowany termin „konstrukcjonizm” niż „konstruktywizm” (por. Burr 2003).

cjowane sposoby rozumienia świata prowadzą do podejmowania przez ludzi określonych działań, co sprawia, że pewne wzorce tych działań są podtrzymywane, inne zaś wykluczane. Konstrukcje świata są powiązane z relacjami władzy, wpływają bowiem na to, jakie zachowania są dopuszczalne w odniesieniu do różnych ludzi, a jakie nie (Burr 2003: 2–5).

Walory powiązania *Childhood Studies* z konstrukcjonizmem

Zwrot w stronę konstrukcjonizmu pozwolił twórcom *Childhood Studies* na uwolnienie dzieciństwa od determinizmu biologicznego i dyktatu podejścia rozwojowego (Turmel 2008; Jenks 2009), i epistemologiczne usytuowanie tego zjawiska w domenie społecznej (Jenks 2009). W konsekwencji możliwe stało się sformułowanie fundamentalnej dla paradygmatu tezy uznającej dzieciństwo za **fenomen konstruowany społecznie**. Społeczne konstruowanie dzieciństwa oznacza konstruowanie przypisywanych mu znaczeń, a nie zjawiska jako takiego, bowiem „to nie rzeczywistość jest konstruowana, lecz przypisywane jej znaczenia” (Zwierżdżyński 2012b: 30). Szczególna rola w tym względzie przypada językowi – tworzy on „pola semantyczne, czyli strefy znaczeń, których zakres jest ograniczony językowo” (Berger, Luckmann 1983: 77). Doświadczenie, zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa, może zostać zobiektywizowane, zachowane i gromadzone w obrębie tych pól semantycznych. W efekcie akumulacji doświadczeń „powstaje społeczny zasób wiedzy, który jest przekazywany z pokolenia na pokolenie i który jest dostępny jednostce w życiu codziennym” (Berger, Luckmann 1983: 78). Język nie odzwierciedla zatem obiektywnej rzeczywistości, lecz jest formą działania umożliwiającą jej wytwarzanie, „nie jest neutralnym opisem elementów świata, lecz ich nieprzerwaną interpretacją” (Zwierżdżyński 2012b: 30). Dzieciństwo, jak każde zjawisko społeczne, podlega takiej właśnie interpretacji, a wiedza na jego temat jest konstruowana i rekonstruowana w toku praktyki społecznej.

Przyjmuje się przy tym, że **specyfika wiedzy o dzieciństwie**, zgodnie z założeniami konstrukcjonizmu, zależy od właściwości kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego, w którego obrębie powstaje. Na kwestię tę zwrócił uwagę jako jeden z pierwszych Philippe Ariés (1995), dowodząc, że postawy wobec dzieci zmieniały się na przestrzeni dziejów, a wraz z nimi kształtowało się pojęcie dzieciństwa. Ariés zapoczątkował tym samym „archeologię wizji dzieciństwa” (James i in. 1998: 4), inspirując innych badaczy do eksploracji tego zagadnienia. Harry Hendrick (1997) przedmiotem swoich badań uczynił historyczne konstrukcje dzieciństwa w XIX i XX w. w Anglii oraz czynniki, które wytwarzały i utrwały te konstrukcje. Autor dowodzi, że sposoby rozumienia dzieciństwa w brytyjskim społeczeństwie zmieniały się w tym okresie pod wpływem oddziaływania czynników natury społecznej, ekonomicznej i politycznej, za którymi stały określone interesy osób dorosłych. Generowane obrazy dzieci miały służyć przede wszystkim regulacji dzieciństwa przez państwo. W drugiej połowie XIX w. czynnikami regulującymi dzieciństwo stały się szkoła i edukacja szkolna. Debaty związane z wprowadzaniem obowiązku

szkolnego przyczyniły się do wygenerowania obrazu „dziecka w szkole” (*schooled child*), który miał umocnić kontrolną funkcję szkoły przez ukazanie jej kluczowej roli w zapewnieniu dzieciom możliwości doświadczania „właściwego” dzieciństwa (Hendrick 1997).

Konstruowane współcześnie **społeczne reprezentacje dzieci** stanowią, podobnie jak dawniej, emanację idei, przekonań i znaczeń szczególnie cenionych i nośnych w określonym kontekście kulturowym. W świadomości społeczeństw zachodnich szczególnie mocno zakorzenione są dwie ścierające się na przestrzeni dziejów i nadal konkurujące z sobą wizje dziecka, które Chris Jenks (2005) określa mianem wizji **dziecka apolińskiego (niewinnego)** i **dionizyjskiego (demonicznego)** (por. też: Corsaro 1997; James i in. 1998; Walkerdine 1999; James, James 2004; Sorin, Galloway 2006). Wizja dziecka apolińskiego, zbudowana wokół idei dziecięcej niewinności, przedstawia dzieci jako istoty anielskie, niewinne, nieskażone przez świat, wielbione i czczone przez dorosłych. Wizji tej towarzyszy przekonanie dorosłych o konieczności ochrony dzieci przed czyhającymi na nie w świecie zagrożeniami, prowadzące w konsekwencji do ograniczania dostępu dzieci do wielu obszarów realnego życia społecznego. Wizja dziecka dionizyjskiego wyrosła natomiast z przekonania, głoszonego przez wyznawców purytańskiej doktryny religijnej, że na dzieciach ciąży grzech pierworodny i w związku z tym stanowią one siedlisko potencjalnego zła. Towarzyszy jej przekonanie dorosłych o konieczności „wykorzenia zła tkwiącego w dziecięcej duszy, inaczej bowiem wrodzone skłonności dzieci mogłyby zagrozić społeczeństwu zepsuciem” (Kowalik-Olubińska 2015: 66). W czasach nam bliższych wizja dziecka demonicznego uwidocznia się w traktowaniu dzieci jako źródła licznych problemów, z którymi dorośli muszą się stale zmagać (Best 1994; Rosier 2009). Szczególny niepokój dorosłych budzą te zachowania dzieci, które naruszają ustanowiony porządek społeczny i – jak się sądzi – stwarzają poważne zagrożenie dla społeczeństwa. Zalicza się do nich m.in.: wagarowanie, zażywanie narkotyków, podejmowanie aktywności seksualnej, popełnianie wykroczeń lub dokonywanie przestępstw. Przyczyn zachowań dzieci nie poszukuje się jednak w złożonych związkach między sytuacją psychospołeczną dzieci a różnorodnymi czynnikami tworzącymi społeczny kontekst ich życia, lecz w samych dzieciach. Wskazuje się na dziecięcą niedojrzałość i nieodpowiedzialność jako zasadnicze przyczyny zachowania dzieci, które niepokoi dorosłych. Taki sposób myślenia o dzieciach może prowadzić do mniej lub bardziej jawnego manifestowania przez dorosłych niechęci wobec dzieci i głoszenia konieczności zwiększenia kontroli nad nimi i ich zachowaniami (Best 1994; Walkerdine 1999; James, James 2004; Rosier 2009). Rozważania te wyraźnie pokazują regulacyjną moc społecznych reprezentacji dzieci, wyrażającą się w sposobie ich traktowania przez dorosłych, w postawach, jakie przyjmują wobec dzieci. Dzieci uznawane za **bezbronne niewiniątka** chroni się i otacza czułą opieką, te zaś, które są postrzegane jako **czarne charaktery**, piętnuje się i poddaje surowej dyscyplinie.

Przyjęcie założenia o czasowej, przestrzennej i kulturowej specyfice dzieciństwa pozwoliło twórcom *Childhood Studies* na postawienie tezy o istnieniu **wielu światów dzieciństwa/ wielu dzieciństw**. Drugie z podanych określeń oddaje znaczenie powszechnie stosowanego w literaturze anglojęzycznej określenia *plurality of childhoods*, w którym do

uwypuklenia wielości form dzieciństwa używa się formy mnogiej rzeczownika *childhood*. W świetle tej tezy należy uznać, że dzieciństwo nie jest zjawiskiem uniwersalnym, lecz jest – jak stwierdza Mary Kehily – „produktem kultury i może w związku z tym przyjmować różne postaci w zależności od czasu i miejsca” (2009: 7). Pogląd ten podziela Jenks (2005), twierdząc, że dzieciństwo jest wprawdzie stadium rozwojowym w cyklu życia człowieka, przez które przechodzą wszystkie dzieci, jednak sposoby jego interpretowania i rozumienia przez dorosłych różnią się znacząco wewnątrz kultur i między kulturami. W kontekście tych wypowiedzi warto przywołać zaproponowane przez Davida Archarda rozróżnienie między terminami „pojęcie” (*the concept*) a „koncepcja” (*a conception*) dzieciństwa. „Pojęcie” dzieciństwa odnosi się do bliżej niesprecyzowanej różnicy między dziećmi a dorosłymi. „Koncepcja” dzieciństwa natomiast precyzuje, na czym ta różnica polega, ukazuje zatem, co oznacza pojęcie dzieciństwa w danym społeczeństwie. Opatrzanie wyróżnionych terminów rodzajnikami (określonym „the” i nieokreślonym „a”) wskazuje na istotę dzielącej je różnicy. Tak oto termin „*the concept*” świadczy o istnieniu strukturalnej różnicy między dorosłym i dzieckiem, sugerując, że nosi ona znamiona uniwersalności. Uniwersalność ta wyraża się w powszechnie podzielanych poglądach na temat tego, co to znaczy być dorosłym i dzieckiem. Natomiast termin „*a conception*” sygnalizuje, że sposób manifestowania się tej uniwersalnej różnicy zależy od różnorodnych czynników, które składają się na kulturę, organizację i strukturę społeczeństw (Archard 1993).

Założenia konstrukcjonizmu stały się również impulsem do podjęcia przez badaczy w obrębie *Childhood Studies* **krytycznego namysłu** nad koncepcjami dzieciństwa i kontekstami ich konstruowania. Zastosowanie metodologii opartej głównie na analizie dyskursu pozwoliło na dekonstrukcję reprezentacji dzieci uznawanych za niezmiennie i niepodlegające dyskusji oraz na ujawnienie mechanizmów, za których pośrednictwem dochodzi do reprodukcji i utrwalania tych reprezentacji w danym społeczeństwie. W badaniach próbowano m.in. wyjaśnić przyczyny występowania tendencji do konstruowania reprezentacji dzieci we współczesnych społeczeństwach przy użyciu retoryki zepsucia i braku kompetencji. Katherine Rosier (2009), eksplorująca ten problem w amerykańskim kontekście kulturowym, dowodzi, że stosowanie tego rodzaju retoryki i traktowanie dzieci jako problemu społecznego ma odciągnąć uwagę szerokich kręgów społeczeństwa od rzeczywistych problemów dzieci, takich jak: bieda, wykorzystywanie przez dorosłych, brak dostępu do szkoły i opieki społecznej czy też odmawianie dzieciom praw obywatelskich. Problemy te są wynikiem działania złożonych sił społecznych i ekonomicznych, którym dzieci nie mogą się przeciwstawić i których nie mogą samodzielnie kontrolować (Rosier 2009). Rozpatrując to zagadnienie w kategoriach relacji władzy, można zasugerować, że konstruowanie obrazów dzieci, zwłaszcza tych, które ukazują je w niekorzystnym świetle (jako stwarzające problemy, niekompetentne, bezbronne itp.), leży w interesie dorosłych, wzmacnia bowiem ich pozycję jako dominującej grupy w społeczeństwie. Jednocześnie działa na niekorzyść dzieci, ponieważ utrwała ich pozycję jako grupy społecznej podporządkowanej dorosłym i wykluczonej z udziału w życiu społecznym (Qvortrup, za: Giesinger 2017: 207).

Na podstawie analiz kontekstów konstruowania wiedzy o dzieciństwie wskazuje się, że kluczową rolę w reprodukowaniu i utrwalaniu tej wiedzy, a zatem także regulowaniu życia dzieci, odgrywa obowiązujące w każdym państwie prawo (James, James 2004; Monk 2009). Wyznacza ono granice między dzieciństwem i dorosłością oraz między dziećmi i dorosłymi, ściśle określa wiek, w którym trzeba rozpocząć naukę i uzyskuje się pełnoletniość, od którego można podjąć pracę zarobkową, głosować itd. (James, James 2004). Normy prawa, stojące na straży istniejącego porządku społecznego, odzwierciedlają i jednocześnie legitymizują reprezentacje dzieci konstruowane przez dorosłych w określonym miejscu i czasie. Analiza różnych obszarów prawa, takich jak: spory porozwodowe, edukacja seksualna i wymiar sprawiedliwości dla nieletnich, pokazuje, że dyskurs prawa odwołuje się do różnych konstrukcji dzieciństwa, przedstawiając dzieci raz jako „bierne”, innym razem jako „niewiniątka” czy „ofiary”, a kiedy indziej jako „świadome” swoich czynów i „złe” (Monk 2009). Uprawnione jest zatem twierdzenie, że w normach prawnych, podobnie jak w świadomości społecznej, nie funkcjonuje jednolita i spójna konstrukcja dzieciństwa. Można zatem przyjąć, że prawo stanowi obszar „współzawodnictwa i ścierania się nierzadko sprzecznych sposobów rozumienia dzieciństwa, przynależnych do dyskursów moralności, polityki i nauki” (Monk 2009: 193). Znaczącą rolę w utrwalaniu społecznych reprezentacji dzieci, w kształtowaniu ich codziennych doświadczeń i regulowaniu życia odgrywają też polityka społeczna państwa wobec dzieci oraz działalność partii politycznych sprawujących władzę w danym kraju (por. m.in.: Qvortrup 1994; Scheper-Hughes, Sargent (eds.) 1998; James, James 2004, 2008; Cunningham 2010; Dągiel, Kowalik-Olubińska 2018; Wyness 2019).

Słabości wynikające z uwikłania paradygmatu w konstrukcjonizm

Mocnym stronom powiązania *Childhood Studies* z ideami konstrukcjonizmu towarzyszą pewne słabości, z których dwie, tj. niedocenianie biologicznego wymiaru dzieciństwa oraz nadmierne uwydatnianie jego kulturowej specyfiki, uznaje się za kwestie o zasadniczym znaczeniu (James, Prout 1997; James i in. 1998; Prout 2005; Spyrou 2018; Spyrou i in. (eds.) 2019; Wyness 2019). Na pierwszą kwestię James i Prout zwrócili uwagę już w początkowym okresie krystalizowania się *Childhood Studies*: „W tym, co stanowi o sile perspektywy konstrukcjonizmu społecznego, czyli w przeciwstawianiu się rozumieniu dzieciństwa jako faktu danego z góry, szczególnie w wymiarze biologicznym, tkwi jednocześnie źródło jej ograniczeń” (1997: ix). Koncentrowanie się na dyskursywnym konstruowaniu dzieciństwa doprowadziło zatem do pozbawienia dzieciństwa cielesności. Odnosząc się do tego problemu, Prout przyznał, że konstrukcjonizm dostarczył wprawdzie użytecznego i koniecznego „kontrapunktu dla biologicznego redukcjonizmu, pomagając tym samym w wykreowaniu koncepcyjnej przestrzeni, która dała możliwość myślenia o nie-biologicznych korelatach ciała i dzieciństwa, to jednak jego rama teoretyczna w odniesieniu do tego problemu okazała się za wąska” (Prout 2000: 1–2). Zdaniem autora

sedno sprawy polega na tym, że konstrukcjonistyczne opisy dzieciństwa i ciała wykluczają możliwość potraktowania życia społecznego jako zjawiska zawierającego w sobie nie tylko komponent dyskursywny, ale także materialny.

Tendencja do oddzielania dzieciństwa jako fenomenu społecznego od dzieciństwa w wymiarze biologicznym jest wyraźnie obecna w poglądach zwolenników radykalnej wersji konstrukcjonizmu. Zakładają oni, że dzieci nie podlegają kształtującemu oddziaływaniu natury czy czynników społecznych, lecz raczej zamieszkują „świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi” (Jenks 2009: 106). W tym ujęciu dzieciństwo składa się niemal całkowicie z mitów, opowieści i wizualnych reprezentacji. Takie stanowisko zajmują Rex i Wendy Stainton-Rogers, którzy wywodzą je z następującego założenia: „[P]odstawowa teza (...) jest bardzo prosta. Żyjemy w świecie, który jest tworzony za pośrednictwem opowieści – opowieści, które ktoś nam opowiada, opowieści, które my relacjonujemy, i te, które tworzymy” (Stainton-Rogers, Stainton-Rogers, za: Prout 2005: 56). Autorzy uznają więc dzieciństwo za zjawisko, które jest konstruowane przez snucie opowieści, co więcej, twierdzą, że istnieją jedynie „opowieści i osoby opowiadające (*storytellers*) o dzieciństwie” (Stainton-Rogers, Stainton-Rogers, za: Prout 2005: 56). Postrzeganie dzieciństwa jako opowiedzianego sprawia, że gubi się z pola widzenia wielowymiarowość zjawiska dzieciństwa i utrwała dychotomiczny podział na naturę i kulturę, na to, co biologiczne, i na to, co społeczne (Prout 2000, 2005; Kowalik-Olubińska 2020). Można zatem mówić o istnieniu realnego ryzyka zastąpienia redukcjonizmu biologicznego redukcjonizmem kulturowym.

Druga słabość uwikłania *Childhood Studies* w perspektywę konstrukcjonizmu wiąże się z problematycznością relatywizmu wpisanego w założenia tej perspektywy. Zdaniem James i Prouta (1997: ix) rozpatrywanie dzieciństwa przez pryzmat relatywizmu kulturowego generuje problemy w obliczu pogarszającej się sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej dzieci w wymiarze globalnym. Nadmierne podkreślanie różnic kulturowych i lokalnej różnorodności niesie ze sobą ryzyko utraty z pola widzenia tego, co powszechne, czyli tego, co jednoczy dzieci (Qvortrup 1994). Mogłoby to w konsekwencji doprowadzić do rezygnacji z programów politycznych i strategicznych, którymi można by się posłużyć w celu służenia interesom wszystkich dzieci, zarówno w wymiarze globalnym, jak i w lokalnym kontekście pojedynczego społeczeństwa. Martin Woodhead nalega jednak na uznanie kulturowej specyfiki różnych postaci dzieciństwa, zaznaczając, że „pociąga to za sobą konieczność przeformułowania, a nie po prostu odrzucenia, przez psychologię rozwojową pojęcia »dziecięcych potrzeb« i usytuowania sposobu jego rozumienia w osobliwościach kontekstu kulturowego” (za: James, Prout 1997: ix).

W związku z tym stawia się pytanie o to, jak daleko można się posunąć na drodze relatywizmu (Stephens 1995). Szczególnie często pojawia się ono w debatach dotyczących praw dzieci, które oscylują wokół napięć między uniwersalnym charakterem praw zawartych w Konwencji o prawach dziecka a sposobami rozumienia dzieci i dzieciństwa w różnych kulturach (Archard 1993; Freeman 1995, 2009). Philip Alston (1994) proponuje w tej sytuacji zastosowanie w obszarze problematyki praw dziecka doktryny **marginesu uznania**

(*margin of appreciation*), funkcjonującej w międzynarodowym prawie dotyczącym praw człowieka. Zezwala ona na pewną elastyczność w podchodzeniu do praw dzieci, choć w takim zakresie, który nie pozwala na to, by kultura zdobyła „status metanormy górującej nad prawami” (Alston 1994: 20).

Zakończenie

Zastosowanie perspektywy konstrukcjonizmu w paradygmacie *Childhood Studies* pozwoliło jego twórcom na „sproblematyzowanie i destabilizację uznawanych za pewnik koncepcji dzieciństwa oraz przyjrzenie się im w świetle relatywizmu” (Prout 2005: 62). Przekonywano w związku z tym, że idea dzieciństwa powinna być postrzegana jako kulturowe nadawanie nazwy wczesnej fazie biegu życia, które zmienia się w czasie i jest uwikłane w konteksty historyczne, społeczne i polityczne (James, James 2004). Nośność idei zaczerpniętych z perspektywy konstrukcjonizmu sprawiła, że zdobyła ona, mimo niewątpliwych słabości, pozycję głównej ramy teoretycznej w *Childhood Studies*.

Wraz z upływem czasu coraz częściej krytykowano uwikłanie paradygmatu w założenia konstrukcjonizmu. Szczególnie dobitnie wypowiedział się w tym względzie Michael Wyness: „[B]iorąc pod uwagę to, ile powiedziano w *Childhood Studies* o konstruowanej społecznie naturze dzieciństwa, można uznać, że społeczny konstrukcjonizm stał się »teoretyczną ortodoksją« paradygmatu” (2015: 19). Zdaniem Spyrosa Spyrou (2018; por. też Spyrou i in. (eds.) 2019), podzielającego pogląd Wynessa, nadmierne zaabsorbowanie perspektywą konstrukcjonizmu może doprowadzić do spowolnienia rozwoju paradygmatu. Konieczne jest zatem wychodzenie poza konstrukcjonizm i odwoływanie się do tych ram teoretycznych, które pozwoliłyby na uwzględnienie wątków dotychczas niedostrzeżonych i/lub zaniechanych w obszarze *Childhood Studies* oraz na wytyczenie nowych kierunków poszukiwań badawczych.

Ruch w kierunku zmiany w tym zakresie staje się obecnie możliwy – jak bowiem sygnalizują James i Prout, wpływ konstrukcjonizmu na nauki społeczne w drugiej dekadzie XXI w. wyraźnie się zmniejszył (James, Prout 2015: ix). W obrębie *Childhood Studies* dochodzą za to do głosu nowe perspektywy filozoficzno-teoretyczne i metodologiczne, związane chociażby z posthumanizmem i nowym materializmem (por. np.: Spyrou 2018; Spyrou i in. (eds.) 2019; Diaz-Diaz, Semeneć 2020; Malone i in. 2020). W świetle tych nowych perspektyw celem badaczy jest nie tyle konstruowanie (co mogłoby sugerować projektowanie tego, co dyskursywne, na świat materialny), ile odsłanianie (*disclosing*) dzieciństwa. Zmiana terminologii, widoczna w tytule pracy Spyrosa: *Disclosing Childhoods*, sygnalizuje tendencję do przechodzenia od tego, co wyłącznie dyskursywne, do tego, co stanowi połączenie elementów materialnych z semiotycznymi (Spyrou 2018: 5).

Uwagi te nie oznaczają oczywiście, że należy zanegować wartość konstrukcjonizmu jako perspektywy teoretycznej i zakwestionować jego znaczenie dla rozwoju paradygmatu badań nad dzieciństwem. Przeciwnie, skłaniają one do wnikliwego przeanalizowania

założeń konstrukcjonizmu i odszukania w nim wątków szczególnie cennych dla *Childhood Studies*. Uważam, podobnie jak Prout (2019) i Spyrou (2019), że zawarty w konstrukcjonizmie wątek krytyczny, w połączeniu z innymi nurtami teoretycznymi, może odegrać ważną rolę w dalszym rozwoju paradygmatu. Bliska jest mi zatem głoszona przez Adriana Jamesa (2010) idea **integracji różnych perspektyw, podejść i języków** w obrębie *Childhood Studies*.

Literatura

- Alanen L. (1988), *Rethinking Childhood*. „Acta Sociologica”, 31(1).
- Alston P. (1994), *The Best Interests Principle: Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights*. „International Journal of Law and the Family”, 8(1).
- Archard D. (1993), *Children: Rights and Childhood*. London, Routledge.
- Ariés Ph. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- Best J. (1994), *Troubling Children: Children and Social Problems*. W: J. Best (ed.), *Troubling Children. Studies of Children and Social Problems*. New York, Aldine de Gruyter.
- Burr V. (2003), *Social Constructionism*. 2nd ed. London–New York, Routledge.
- Corsaro W.A. (1985), *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, Ablex.
- Corsaro W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Cunningham S. (2010), *Dzieci, polityka społeczna i państwo. Dychotomia opieki i kontroli*. W: M. Lavalette, A. Pratt (red.), *Polityka społeczna. Teorie, pojęcia, problemy*. Warszawa, Difin.
- Dągiel M., Kowalik-Olubińska M. (2018), *Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4.
- Diaz-Diaz C., Semenec P. (2020), *Posthumanist and New Materialist Methodologies. Research After the Child*. Singapore, Springer.
- Freeman M. (1995), *The Morality of Cultural Plurality*. „International Journal of Children’s Rights”, 3(1).
- Freeman M. (2009), *Children’s Rights as Human Rights: Reading the UNCRC*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Giesinger J. (2017), *The special goods of childhood: lessons from social constructionism*. „Ethics and Education”, 12(2).
- Hacking I. (1998), *On Being More Literal about Construction*. W: I. Velody, R. Williams (eds.), *The Politics of Constructionism*. London, Sage Publications.
- Hendrick H. (1997), *Constructions and Re-constructions of British Childhood: An Interpretive Survey, 1800 to the Present*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London, Washington, Falmer Press.
- Hutchby I., Moran-Ellis J. (eds.) (1998), *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London, Falmer Press.
- James A.L. (2010), *Competition or integration? The next step in childhood studies?* „Childhood”, 17(4).

- James A., James A.L. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A., James A.L. (2008), *European Childhoods: An Overview*. W: A. James, A.L. James (eds.), *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorising Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- James A., Prout A. (1997), *Preface to Second Edition*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London, Washington, Falmer Press.
- James A., Prout A. (2015), *Preface*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Classic Edition. London–New York, Routledge.
- Jenks C. (1982), *Sociology of Childhood: Essential Readings*. London, Batsford.
- Jenks C. (2005), *Childhood*. 2nd ed. London–New York, Routledge.
- Jenks C. (2009), *Constructing childhood sociologically*. W: M.J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Kehily M.J. (2009), *Understanding childhood. An introduction to some key themes and issues*. W: M.J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Jeśli nie naiwność, to co? Próba rekonstrukcji idei dziecka u J.J. Rousseau*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3.
- Kowalik-Olubińska M. (2020), *Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Malone K., Tesar M., Arndt S. (2020), *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Singapore, Springer.
- Mayall B. (1994), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London, Routledge.
- Monk D. (2009), *Childhood and the law. In whose „best interest”?* W: M.J. Kehily (ed.), *Introduction to Childhood Studies*. 2nd ed. Berkshire, Open University Press.
- Moran-Ellis J. (2010), *Reflections on the Sociology of Childhood in the UK*. „Current Sociology”, 58(2).
- Prout A. (2000), *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*. W: A. Prout (ed.), *The Body, Childhood and Society*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Toward the interdisciplinary study of children*. London, Routledge.
- Prout A. (2019), *In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies*. „Childhood & Society”, 33.
- Prout A., James A. (1990), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Washington, Falmer Press.
- Qvortrup J. (1985), *Placing Children in the Division of Labour*. W: P. Close, R. Collins (eds.), *Family and Economy in Modern Society*. London, Macmillan.
- Qvortrup J. (1994), *Introduction*. W: J. Qvortrup, M. Bardy, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot, Avebury.
- Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.

- Rosier K.B. (2009), *Children as Problems, Problems of Children*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Scheper-Hughes N., Sargent C. (eds.) (1998), *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley, University of California Press.
- Sorin R., Galloway G. (2006), *Constructions of Childhood: Constructions of Self*. „Children Australia”, 31(2).
- Spyrou S. (2018), *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan.
- Spyrou S. (2019), *An Ontological Turn for Childhood Studies?* „Childhood & Society”, 33.
- Spyrou S., Rosen R., Cook D.T. (eds.) (2019), *Reimagining Childhood Studies*. London–New York, Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc.
- Stephens S. (ed.) (1995), *Children and the Politics of Culture*. Princeton, Princeton University Press.
- Thorne B. (1987), *Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children?* „Gender and Society”, 1(1).
- Turmel A. (2008), *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Waksler F.C. (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*. London, Falmer Press.
- Walkerdine V. (1999), *Violent boys and precocious girls: regulating childhood at the end of the millennium*. „Contemporary Issues in Early Childhood”, 1(1).
- Woroniecka G. (2012), *Konstruktywizm a myślenie potoczne – zamiast wprowadzenia*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.001.0577>, 10.09.2020.
- Wyness M. (2015), *Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- Wyness M. (2019), *Childhood and Society*. 3rd ed. London, Red Globe Press.
- Zwierzdzyński M.K. (2012a), *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.007.0583>, 25.09.2020.
- Zwierzdzyński M.K. (2012b), *Teorie konstruowania w socjologii*. „Principia”, 56. <http://doi.org/10.4467/20843887PI.11.002.0578>, 25.09.2020.