

A gyermekkor értelmezési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigma mentén

Czető Krisztina*

A tanulmány a gyermekkor koncepciójához kapcsolódóan az elsősorban szociológiai kötődésű tudományos diskurzus két pólusa, a fejlődésközpontú- és új szociológiai paradigmák mentén tárja fel a gyermekkor értelmezési lehetőségeit. A két paradigma alapjaiban határozza meg a 21. században jelen lévő gyermekkor konstrukciókat. A gyermekkor krízisét leíró megközelítések sok esetben valójában a modernitás által létrehozott gyermekkor képéhez visszalépő, értékelő viszonyulások, kétségtelen ugyanakkor, hogy a késő-modern kor hozta gazdasági, kulturális és társadalmi változások újrakonstruálják a gyermekkort. A tanulmány célja ennek a kettőségnek a feltárása és értelmezése.

Kulcsszavak: gyermekkor értelmezések, fejlődésközpontú paradigma, új szociológia

Bevezetés: válságban van-e a gyermekkor?

A huszadik század második felétől kezdődően a gyors gazdasági, technológiai, társadalmi és kulturális változások a felnőtt-gyermek kapcsolatrendszerét is alakítják. A posztindusztriális újkapitalizmus gazdasági átalakulásai, a nyugati társadalmakban bekövetkező demográfiai hanyatlás, a késő-modern vagy posztmodern kulturális változásai kikezdték a modernitás szilárdnak vélt társadalmi rendszerét és intézményeit, mely változások az emberi kapcsolatokat is elkezdtek átformálni, és sokszínű és változatos együttélési formák jelentek meg. A késő-modern kor – ahogyan Lee (2001) nevezi – a bizonytalanság korává alakult. A lezajló változások pedig a felnőttkor destabilizációját is elhozták, mely egyben a gyermekkor kiszámíthatatlanságát is magába rejtette (Hendrick, 1997 és 2009; Lee, 2001; Prout, 2003 és 2005; Woodhead, 2009; Somlai, 2013).

A gyermekkor krízise, eltűnése, halála vagy felgyorsulása a 21. századra a gyermekkor diskurzusok elválaszthatatlan része lett (Buckingham, 2000; 2009a és b; 2011; Prout, 2005; Kehily, 2009; Vajda, 2009). Változatos és sokszínű foratókönyvek jelennek meg arról, hogy a család, a média vagy a fogyasztói világ milyen szerepet tölt be a vélt vagy valós válság előidézésben (Kehily, 2009). A huszadik század második felétől kezdődően a kortárs társadalmakban Prout (2003) szerint a gyermekek kettős reprezentációja fedezhető fel. Egyrészt, a gyermek mint másoktól függő, védelemre szoruló és sebezhető alak jelenik meg, másrészt azonban a veszélyes gyermek képe is megragadható. Ez a kettőség a gyermekort övező 'morális pánik' (vö.: Buckingham, 2011) különböző oldalai köré épül, és a gyermeket is érintő társadalmi problémákra és veszélyekre összpontosít, vagy éppen a gyermeket mint a fogyasztói társadalom, a gazdasági problémák és az erkölcsi hanyatlás szimbolikus alakját látatja (Prout, 2003).

A 21. században a gyermekkor köré épülő morális pánik alapjait – részben – a 20. század utolsó évtizedeiben Neil Postman fektette le. 'A gyermekkor eltűnése' (1982) című munkájában Postman (1982) részletes képet fest arról, hogy a kortárs társadalmakban a televízió megjelenése hogyan mossa el a felnőttkor és gyermekkor határait. Postman (1982) szerint a könyvnyomtatás megjelenése az emberiség történetében egy új és szimbolikus világot teremtett a felnőttek számára, mely világban voltak elzárható „titkok” a gyermekek elől. A

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik egyetemi tanársegédként, valamint a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. czeto.krisztina@ppk.elte.hu

televízió megjelenése azonban – ahogyan Postman levezeti – elveszi a felnőttektől a „beavatás” lehetőségét azáltal, hogy közvetlenül és mindenki számára hozzáférhetővé teszi a tartalmakat. Postman (1982) érvelésében az, hogy a média a gyermekeket is a felnőtt léthez hasonló szituációkban ábrázolja, ezáltal pedig a felnőtteket is a kortalanság illúziójába taszítja, elmosza a felnőtt és gyermek lét határait. A gyermekkor eltűnését leíró megközelítések a 21. századra a gyermekkor narratívák fontos részévé váltak. Prout (2005), Postman és a szintén a gyermekkor eltűnése mellett állást foglaló Marie Winn megközelítését a gyermekkor ontológiai státuszát megkérdőjelező, gyermekkor krízis reprezentációknak tekintik.

A gyermekkor krízis reprezentációk egy kevésbé szélsőséges nézőpontját David Elkind (2001) képviseli. Elkind (2001) a gyermekkor tanulmányozásához kapcsolódó munkájában nem a gyermekkor eltűnését jeleníti meg, hanem annak lerövidülését, felgyorsulását vezeti le. Az általa teremtett siettetett gyermekkor fogalmával Elkind (2001) arra utal, hogy a hidegháborús időszaktól kezdődően a gyermekekkel szembeni elvárásokban a fejlődés felgyorsítása és az ebből következő koraérettség válik kívánatosná. A fejlődés siettetése Elkind (2001) szerint megfigyelhető a szülők, az intézményesített oktatás, illetve a média oldaláról is. A szülők saját élethelyzetük bizonytalanságából fakadón, az iskola, az intellektuális teljesítmény felértékelésével és az uniformizációs törekvésekkel, a média pedig a felnőtt tartalmak közvetítésével és gyermek korai fogyasztóvá tételével katalizálja ezt a folyamatot.

Hasonló polarizáció a 21. századi, a gyermekkort övező társadalmi konstrukciókban is megfigyelhető. A fogyasztói kultúra és a média gyermekkorra gyakorolt hatásának megítélése kettős, és a média és fogyasztás világa kapcsán a jelenség komplex értelmezésének szükségességére David Buckingham (2000, 2009a és b és 2011) világít rá. Buckingham feltáró munkája jól mutatja, hogy Postman (1982) nyomdokaiban léteznek olyan megközelítések, melyek valós veszélyként értelmezik, hogy a gyermekek hozzáférhetnek olyan tartalmakhoz, melyek feldolgozásához esetlegesen nem rendelkeznek megfelelő érettséggel és tudással. A nehézséget valójában azonban talán az jelenti, ahogyan Buckingham (2000) is utal rá, hogy a gyermekek a modernitástól kezdődően „kizárásra” kerültek bizonyos társadalmi terekből olyan intézményekbe, melyeket számukra megfelelőnek vélnék, és melyek küldetése, hogy a felnőtt létre készítsék fel őket. A média tömeges elérhetősége és a fogyasztás világa ugyanakkor azt szimbolizálja, hogy a gyermekek a társadalmi hatalomgyakorláshoz is hozzáférhetnek, mely valójában elmosza a gyermekkor és felnőttkor modernitás által létrehozott határait.

Könnyen lehet azonban, hogy ezeket nem a gyermekkor kríziseként vagy halálaként fontos értelmeznünk, hanem valójában a gyermekkor új konstrukcióival állunk szemben (Prout, 2005). Fontos azonban azt is kiemelni, hogy kétségtelenül van néhány olyan jól kirajzolódó megfontolás, melyet nem hagyhatunk figyelmen kívül a gyermekek, a fogyasztói kultúra és a média kapcsolatát vizsgálva:

A lezajlott kulturális, technológiai, gazdasági és társadalmi változások eredményeként a fogyasztás világa körbeveszi gyermekeket, ezért azokból „egyszerű kizárásuk” nem lehetséges (Cook, 2009; Buckingham, 2011). Tény azonban az is, hogy a fogyasztáshoz való hozzáférés eltérő, amely a gyermekek közötti egyenlőtlenségeket megkérdőjelezhetetlenül növeli (Cook, 2009; Buckingham, 2011). Az, hogy a média és a hozzá szorosan kapcsolódó fogyasztói kultúra hatásait hogyan élik meg a gyermekek, fehér folt a tudományos diskurzusban. Csekély tudásunk ezen a területen nem szabad, hogy Buckinghamek (2011) idézve a „média- és fogyasztói kultúra értő” gyermek romantikus illúziójába taszítson minket (Cook, 2009; Buckingham, 2011). A gyermekkor 21. századi státuszának értelmezéséhez és annak megítéléséhez, hogy a fentiekben felszínesen, egy rövid bepillantás erejéig vázolt gyermekkor értelmezések válsága valóság vagy a képzelet szüleménye (Steinberg, 2013) fontos alapokkal szolgálhat, ha feltárjuk, miből erednek ezek a társadalmi konstrukciók.

Tanulmányomban kísérletet teszek annak érzékeltetésére és bemutatására, hogy a gyermekkort övező kortárs tudományos és társadalmi diskurzusok értelmezhetők a történeti előzményekből is eredő értékelő viszonyulásokként. A gyermekkor és a gyermeklétet körülvevő társadalmi konstrukciók értelmezésében kiemelten fontos lehet az interdiszciplináris szemléletmód. A pszichológia, a neveléstudomány, a szociológia és az antropológia megközelítései együttesen hozták létre és alakítják a gyermekkorhoz kapcsolódó tudományos diskurzusok tematikus pólusait. A tanulmány egy, a fiatalok iskolaértelmezéseit feltáró empirikus kutatás elméleti keretrendszerének egy aspektusát megragadó, elemző, összegző és leíró áttekintése, célja a gyermekek társadalmi struktúrában elfoglalt státuszának feltárása és értelmezése.

Polarizáció a gyermekkor értelmezésekben: a két paradigma

A gyermekkor koncepcionális értelmezésében domináns irányvonalat képviselnek az anglo-amerikai és észak-európai szociológiai megközelítések (Ryan, 2008; Mayall, 2013). Ezek a gyermekkor értelmezéseket két tematikus pólus köré rendezik, melyek egyben a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai megközelítések fejlődési ívét is mutatják (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, 2005; Goddard, 2005; Jenks, 2009; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009b; Corsaro, 2015).

Az egyik oldalt azok az evolucionista, fejlődépszichológiai és szocializációs elméletekből gyökerező megközelítések jelentik, melyek célja a fejlődés különböző szakaszainak leírása. James és Prout (1997) ezeket a megközelítéseket a domináns paradigmának nevezi. A fejlődésközpontú paradigma a 20. század második feléig gyakorlatilag egyeduralmodó volt a gyermekkorról való gondolkodásban, és a biológiai-, kognitív-, érzelmi- és morális fejlődésről szóló elméletek egyben az iskoláztatás, illetve a szocializációs folyamatok irányelvei lettek. Ezt követően a század második felében megjelentek a gyermekkor-tanulmányok új nézőpontjai is. A kulturális és történeti kontextus, a társadalmi státusz, valamint az egyéni különbségek mint olyan szociológiai változók, melyek hatással vannak a gyermekorra (is) megjelentek a tudományos diskurzusban, formálva ezzel a gyermekkorról való gondolkodást és megalapozva a gyermekkor új szociológiai megközelítését (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, Jenks & James, 1998; James & James, 2004; Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2008; Jenks, 2009).

A gyermekkor-tanulmányokban a fejlődésközpontú és új szociológiai paradigmák dichotómiájának felvetése a gyermekkor új konstrukcióival foglalkozó szociológusok oldaláról jelenik meg (Ryan, 2008, illetve vö.: Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Prout, 2005). A gyermekkor-tanulmányok és a diszciplináris összefonódások történeti aspektusát vizsgálva, Woodhead (2009a) a gyermekkor-tanulmányok múltjának azokat a tudományos törekvéseket tekinti, melyek az urbanizálódó és industrializált társadalmakban indultak el. A gyerekmunka visszaszorításával, a gyermekhalandóság csökkenésével a gyermek „felszabadult” és a gondozási, nevelési és oktatási törekvéseket javító vizsgálódások tárgyává vált. Ennek eredményeként a huszadik század elejére a gyermeki fejlődésről alkotott pszichológiai és pedagógiai megközelítések alapvető fontosságúvá váltak a gyermekgondozási és nevelési gyakorlatokban, míg az antropológia és szociológia ezekhez a szocializációs elméletekkel csatlakozott (Woodhead, 2009a).

A hazai tudományos diskurzusban a gyermekkor új szociológiai megközelítésének elméleti alapjait, a gyermekkor újrakonstruálásának koncepcionális lehetőségeit már részletesen feltárták Golnhofer és Szabolcs (2005a, 2008) és Szabolcs (2011) kutatásai. Ezek a tanulmányok a fejlődő és szocializálódó gyermek képét megteremtő fejlődéselvű megközelítések és az új szociológia által megjelenő kritikai hangok komplex értelmezésével, a paradigmák szembenállásával is foglalkoztak (Golnhofer & Szabolcs, 2005), valamint feltárták a gyer-

mekkor kulturális és történeti beágyazottságának természetét és a történeti aspektus meghatározó szerepét (Szabolcs, 2011). A gyermekkor-tanulmányokban a történeti aspektus megjelenése tárta fel, hogy a gyermekkor értelmezése, a gyermekhez való viszonyulás mélyen gyökerezik az adott történeti, kulturális és társadalmi kontextusban. Továbbá megmutatta, hogy a történeti nézőpont megjelenítésével érzékeltethetjük, hogy a gyermekkor történeti konstrukció, azaz a gyermekkor nem tekinthetjük úgy, mint az emberi élet első éveinek egyértelmű, univerzális természetű leíróját, hiszen az kulturálisan alakuló és változékony természetű (Szabolcs, 1995; Pukánszky, 2001; James & James, 2004; Qvortrup, 2005; Gittins, 2009; Hendrick, 2009; Szabolcs, 2011). A történeti szemléletmód kialakulásában meghatározó volt Ariès és DeMause munkássága (erről részletesen lásd: Ariès, 1965; DeMause, 1975; James & Prout, 1997; Pukánszky, 2001; James & James, 2004; Qvortrup, 2005; Gittins, 2009; Hendrick, 2009). A tanulmány korlátozott terjedelmi lehetőségei miatt azonban felvetéseikkel és a gyermekkor történeti megközelítéseivel most nem foglalkozhatunk.

A fejlődésközpontú paradigma és az új szociológiai paradigma különbségei és egymáshoz fűződő viszonya jól érzékeltethető három szempont a 1) történeti paraméterek, az ún. 2) meghatározó elméletalkotók (archetípusok),¹ és az ezekből levezethető 3) tematikus fogalmak szempontjai mentén is, melyek együttese adják a gyermekkor konstrukcióit és a gyermek státuszát. A paradigmák eltéréseit az 1. számú táblázat jeleníti meg.

	FEJLŐDÉSKÖZPONTÚ PARADIGMA	„ÚJ” SZOCIOLÓGIAI PARADIGMA
ARCHETÍPUSAI	(Darwin), Piaget, Parsons, Erikson, Kohlberg	Vigotszkij, Margaret Mead
TEMATIKUS FOGALMAI	evolúció, fejlődés, természetesség, racionalitás, univerzalitás, struktúra (Jenks, 1996; James és Prout, 1997 és Lee, 2001)	interakcionizmus, kulturális relativizmus, cselekvés (Jenks, 1996, James és Prout, 1997; Qvortrup, 2009 és Woodhead, 2009)
A GYERMEKKOR	a felnőtt korhoz társított emberi minőségek kialakulása (érés és szocializáció); gyermek felnőtt kontinuum mentén értelmezhető; a gyermek társadalmi tértől szeparálandó (Jenks, 1996; James és Prout, 1997; Hendrick, 1997; Lee, 2001; Gillis, 2009)	a társadalmak kulturális és strukturális összetevője a társadalmi kontextus és a történeti idő által meghatározott (Jenks, 1996; James és Prout, 1997)
A GYERMEK KONSTRUKCIÓJA	leendő emberi lény	kulturálisan relatív, társadalmanként eltérő
A GYERMEK STÁTUSZA	a „civilizált egyéntől eltérő”, akít társadalmi lénynek kell formálni, passzív, irracionális, éretlen	önálló, érzelmekkel, tudással bíró szociális aktor

1. táblázat: A fejlődésközpontú és az új szociológiai paradigma eltérései

1. Walkerdine (2009) a fejlődépszichológia és a gyermekkor kapcsolatát vizsgáló tanulmányában Piaget fejlődésmodelljét a fejlődéselméletek archetípusának nevezi, az archetípus analógiát követve ezt kiterjesztjük a két paradigmát bemutató elméletek áttekintésére.

A fejlődésközpontú paradigma

A gyermekkor értelmezésének egyik tematikus pólusa a fejlődésközpontú paradigma. Az elnevezés ernyő fogalom, mely egyesíti mindazokat a fejlődés-, illetve szocializációs elméleteket, melyek a gyermek fejlődését normatív, minőségi változásokat jelentő érési szakaszok mentén írják le.

A fejlődésközpontú paradigma történeti kontextusa: a modern gyermekkor kialakulása

A fejlődésközpontú paradigma kialakulásának és megerősödésének hátterében a modernitás folyamatai munkáltak. A 18. századtól kezdődően az életkörülmények javulásával, a családi kapcsolatok átalakulásával a gyermek értékessé, majd a társadalmi gondolkodás részévé vált (Pukánszky, 2001; Szabolcs, 2011). A gazdasági változásokat tekintve a modernitás összefonódik a kapitalizmus megjelenésével és terjedésével. A piaci termelés növekedése, a gyáripár terjedése, a magántulajdon megjelenése a nemzetközi gazdasági folyamatokat is alakították, és hatással voltak a társadalom más szegmenseire is (Prout, 2005; Somlai, 2013). A gyors, előre nem megjósolható kimenetelű változások, a szekuláris, materialista világnézet megjelenése racionális és individuális értékeket alapozott meg a nyugati társadalmakban, ezzel egyidőben pedig a családi intim tér kialakulása és a magánélet elkülönülése is megindult (Hendrick, 1997, 2009; Prout, 2005; Woodhead, 2009; Somlai, 2013).

A változások eredményeként a gyermekkor modern értelmezése is megjelent a nyugati társadalmakban. A modern gyermekkor-felfogás kialakulásában jelentős szerepe volt a gyermekek teljes munkaidőben zajló, fizetett munkából való kizárásának és a kötelező, tömegessé váló iskoláztatás megjelenésének is (Hendrick, 1997; Gillis, 2009; Walkerdine, 2009). A modernitás változásai leválasztották a gyermekeket olyan társadalmi terekből, melyek korábban mindennapjaik részei voltak (Woodhead, 2009). A gyermek számára megfelelő és optimális hely a család és az iskola lett, mely egyben más társadalmi tereket igyekezett elzárni a gyermekektől. A gyermekkor egyre inkább elkülönült a felnőttkortól, és a 19. század végétől kezdődően a gyermek észlelése mint ártatlan, tudatlan, sebezhető, másoktól függő, védelemre és iránymutatásra szoruló, leendő emberi lényé széles körben elterjedt (Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011).

A fejlődés-paradigma alapelvei és a „leendő ember” konstrukciója

A 19. század végétől kezdődően a gyermekort leíró tudományos diskurzust meghatározó megközelítés az evolúciós kötődésű fejlődésközpontú narratíva volt. A paradigma kialakulásában lényeges szerepe volt Charles Darwin 1859-ben megjelenő 'A fajok eredete' című munkájának, mely alapjaiban formálta át az emberről való gondolkodást, és melynek nyomán a gyermek – akinek fejlődése megmutathatja az ember és más fajok közötti kapcsolatot – érdekessé vált. Darwin saját gyermekének szisztematikus megfigyelése egyben a gyermekekhez kapcsolódó kutatások módszertanában is változásokat és fejlődést indított el (Jenks, 1996; Hendrick, 1997; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Gillis, 2009).

Az evolúciós megközelítések gyökereit Jenks (1996), illetve James és Prout (1997) is a 19. századi nyugati szociológiai gondolkodókhoz köti. A 19. században a nyugati társadalmak tudósai az eltérő kultúrákban az emberi lét primitív formáit látták. Az evolucionista antropológus feltételezése szerint a civilizált ember (azaz az adott társadalmi, kulturális és történeti kontextusban a nyugati társadalom tagja) az eltérő közösségeket civilizálatlan „vademberként” észlelte. Ahogyan Jenks (1996) rámutat, ezek a felvetések a megfigyelést végző tudós

és a kultúra értékeit és érdeklődését egyesítették, amelyek később normatív elvárásokat generáltak a szélesebb társadalmi gondolkodásban is. Ezek a tacit ontológiai elméletek a gyermeket a természeti közösségekhez hasonló, a civilizált egyéntől eltérő státuszba helyezték, létrehozva ezzel a gyermek-felnőtt kontinuumot, és a gyermekort a felnőttortól elválasztó primitív és racionális gondolkodás kettősét is. A gyermekort leíró vizsgálódásokban ezek a normatív, a fejlődést középpontba állító elméletek viszonylag sokáig érintetlenek maradtak, vagy – ahogyan James és Prout (1997) írja (p. 10.) – a paradigma „önmagát fenntartó modellé” vált.

A paradigma központi fogalmai a 'fejlődés', a 'természetesség', a 'racionalitás' és az 'univerzalitás' lettek (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2001). James és Prout (1997) ezeket a fogalmakat a következőképpen vezeti le: A megközelítések alapvető feltételezése volt, hogy az emberi élet első éveiben a fejlődés a 'természetes érés' és a 'növekedés' által megy végbe. Az érés folyamata során az utód, vagyis a gyermek az anatómiai és mentális átalakulások következtében fizikai és pszichológiai többletekre tesz szert, vagyis a kezdeti éretlenségből fakadó másoktól függést felváltja az önállóság. A gyermekkor tehát nem más, mint a természetes növekedés időszaka, a fejlődés pedig szabályokkal jól leírható szakaszokat és mintázatot követ (James & Prout, 1997). Mivel a racionalitás a felnőttkor egyetemes jellemzője, a gyermekkorra úgy érdemes tekintenünk – a fejlődést középpontba állító megközelítés szerint – mint a szociális létet megelőző időszakra, amely során az egyszerűtől a komplex, az irracionálístól a racionális gondolkodás felé halad az egyén. A gyermekort a jól leírható fejlődési mintázatok miatt univerzális útnak vélték a felnőtt állapot felé, mely a másoktól függő, irracionális gyermekből emberi lényt formál (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Hendrick, 1997; Lee, 2001; Gillis, 2009). A fejlődés-központú paradigma kezdetben a gyermekre mint leendő emberre, emberré váló lényre tekintett, és nem már önálló emberi entitásként kezelte (Jenks, 1996, James & Prout, 1997; Jenks, 2009).

Az evolúciós elméletekben gyökerező, a fejlődést középponti szerepbe helyező megközelítések a nyugati tudományos gondolkodás meghatározó elemeivé váltak, és szorosan összekapcsolódtak a biológiai és szociális fejlődés folyamatát leíró elméletekkel is (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). A fejlődésközpontú elméletek törekvéseit Woodhead (2009b) három dimenzió köré rendezi:

1. Ezek a megközelítések a fejlődés *normatív összegzésére* törekedtek, és a „normális” fejlődés mérföldköveit szerették volna azonosítani.
2. Szintén kiemelt érdeklődési területté alakult a *fejlődést irányító hajtóerők leírása*.
3. A harmadik legfontosabb törekvés azoknak a környezeti hatásoknak és kockázati tényezőknek az azonosítása volt, melyek az egyéni különbségek felismerésében, a „normálístól” való eltérések leírásában kaptak helyet.

Kétségtelen, hogy a paradigma áttörést hozott a gyermekorról való gondolkodásban, és az 1970-es évekre a fejlődésközpontú megközelítések a gyermekek tanulmányozásának minden területét lefedték, a fejlődés pedig a nyugati társadalmakban központi konstruktum lett (Woodhead, 2009b). Ahogyan Golnhofer és Szabolcs (2005) is rávilágít, ezek a megközelítések a természetesen fejlődő és szocializálódó gyermek képét hozták el a gyermekkor értelmezéseibe.

A fejlődés-paradigma elméleti alapjai: az archetípusok

Mind a fejlődésközpontú, mind az új szociológiai paradigmához kapcsolódóan vannak olyan elméletalkotók, akik megközelítéseit kulcsfontosságúnak vélik a paradigma kialakulásának szempontjából. A fejlődésközpontú paradigma szorosan összekapcsolódik Jean Piaget és Talcott Parsons nevével (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2011; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009). Természetesen ez nem jelenti azt, hogy kizárólagosan le-

szűkíthető lenne két elmélet megközelítéseire a fejlődésközpontú paradigma, csupán azt szimbolizálja, hogy Piaget és Parsons elméletei jól mutatják a paradigma tematikus alapvetéseit. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmány keretében Piaget és Parsons elméletével részletesen nem foglalkozunk, csak azokat a tematikus irányokat emeljük ki, melyek jól megvilágítják a paradigma gyermekkor értelmezését.

Piaget fejlődésről alkotott elméletében azt feltételezte, hogy az egyes fejlődési szakaszokban a minőségi átalakulásokat az asszimilációs és akkomodációs folyamatok közötti egyensúly biztosítja. Tény, hogy Piaget a fejlődést kizárólagosan biológiai vagy környezeti hatásokra szűkítő elméleteket meghaladva tárta fel az egyén és a környezet kapcsolatát, ugyanakkor a társas környezet, illetve a kulturális kontextus fejlődésben betöltött szerepe nem jelent meg hangsúlyosan korai munkáiban (Cole & Cole, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005). Piaget elméletének jelentősége vitathatatlan, ugyanakkor James és Prout (1997) jól mutatja a paradigma határait is. Piaget – mint írják – munkáiban következetesen 'a gyermek' kifejezést használta. 'A gyermek' mint a kognitív fejlődés manifesztációja egyetemesen testesít meg minden gyermeket elméletében. Ebben az értelemben azonban a gyermek könnyen a laboratóriumi mintapéldány státuszába kerülhet mint az az „egyed”, aki a primitív gondolkodás tanulmányozható, minden egyedet jól reprezentáló példánya (James & Prout, 1997). Piaget elmélete kapcsán Corsaro (2015) azonban azt is jelzi, hogy a szocializációs elméletekkel ellentétben Piaget a gyermeket aktív szerepbe helyezte, aktív, de még magányos szerepbe. Vagyis azáltal, hogy Piaget azt feltételezte, hogy a kompenzációs törekvés az egyensúlyra velünk született, a fejlődés interperszonális irányát helyezte előtérbe (Corsaro, 2015). A fejlődés mint az univerzálisan leírható, minőségi változásokat feltételező szakaszok sora Piaget mellett a fejlődéslélektani elméletek motívuma lett. Erikson pszichoszociális fejlődésmo- delljét, illetve Kohlberg erkölcsi fejlődésről alkotott elméletét is értelmezhetnénk a domináns paradigma keretein belül. Igaz, mind Erikson, mind Kohlberg esetében már jóval hangsúlyosabban jelenik meg a fejlődés során a környezettel való interakciók jelentősége, elméletük azonban a társadalmi és kulturális különbségek befolyá- soló szerepével nem foglalkozik, illetve bizonyos esetekben ezek a modellek nem számolnak azzal, hogy a gyer- rekek akár magasabb rendű gondolkodást is folytatnak annál, mint amit képesek kifejezni (Cole & Cole, 2003).

A pszichológiai diskurzushoz kapcsolódóan a természetesség, az irracionális és az egyetemesség tudomá- nyos konstrukciói a klasszikus szocializációs elméletek alapjai is lettek. A korai szocializációs elméletek a gyer- mek éretlen, irracionális, inkompetens, aszociális és akulturális természetét írták le, mely a szocializáció során érett, racionális, kompetens, szociális és autonóm egyénné alakul. Ez a fajta gondolkodás a gyermeket és a fel- nőttet teljesen különböző természetűnek láttatta, és a szocializáció egyben a társadalmi rend reprodukcióját is biztosította (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Jenks, 2009; Qvortrup, 2009; Woodhead, 2009; Corsaro, 2015).

A gyermekkor tanulmányozása szempontjából a szocializációs megközelítések közül Talcott Parsons elméle- te az, amelyet fontos lehet kiemelni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Parsons 1955-ben – több szerző- vel közösen írt – 'Family, Socialization and Interaction Process' című munkájában részletesen foglalkozik a nukle- áris család és a családon belüli interakciók szocializációban betöltött szerepével. S bár Parsons munkájában maga is kitér arra, hogy az amerikai nukleáris család helyzetét vizsgálja, elméletüket nem gondolja szorosan kultúrához kötöttnek, amely ismét felveti az univerzalitás torzításait. Parsons et al. (1955) a családot a társadal- mi rendszer egy alrendszeréként, a gyermeket pedig leendő társadalmi lényként írja le, és a gyermek fejlődését Freud pszichoanalitikus fejlődésmo- delljét felhasználva szakaszolja. A hangsúly Parsons elméletében nem any- nyira a fejlődési szakaszok részletességén, hanem a család mint társadalmi alrendszer szerepeinek kidolgozá- sán van (Parsons et al., 1955). A család feladata a megfelelő szocializáció, azaz hogy a gyermek a bonyolult in-

terakcióban álló alrendszerek (a társadalom) tagjává váljon, ezért Parsons a családi szerepeket is differenciálja. Ez alapján az apa a rendszer fenntartójának szerepét tölti be, míg az anya a belső viszonyok fenntartásáért, az érdekek kiegyenlítéséért lesz felelős. A gyermekek, szigorúan a nemüknek megfelelően, a szocializáció során sajátítják el a megfelelő szerepeket (Parsons et al., 1955). Parsons elméletét Jenks (1996) vitathatatlanul monumentálisnak véli. Szerinte Parsons rendszere felépíti a szociális világ egységét két metafora segítségével. Az egyik az organicizmus, mely az élő tartalmat alkotja; a másik a rendszer, mely az explicit, élettelen formára utal. Jenks (1996) ugyanakkor Parsons elméletét egyben teoretikus kegyetlenségnek is tartja, melyet a gyermekek sérelmére követ el. Parsons jelzi ugyan, hogy a társadalmak élő organicizmusok, rendszerfelépítése mégis gépies utópiává alakítja a társadalmat, melyben a kritikus tudatosság elhomályosulhat egy normatív szociális konszenzus kikiáltásával (Jenks, 1996). A szocializáció során az inkompetens, aszociális, civilizálatlan gyermekből kifejlődik a civilizált, szocializált felnőtt, vagy ahogyan Jenks (1996) írja, a gyermek – Parsons rendszerében – „a proto-felnőtt archetípusa” (p. 21.). Parsons elméletében a szocializáció a „természet tökéletlenségétől menti meg a gyermeket” (James, 2009, p. 37).

Leegyszerűsítő vélekedés és hiba azt állítanunk, hogy Jean Piaget vagy Talcott Parsons elmélete kizárólagosan uralta volna a gyermekkor értelmezéseket és tanulmányokat a 20. században. Fontos azonban látnunk, hogy megközelítéseik a gyermekkorról szóló tudományos diskurzusban – tematikus értelemben – valóban alapkövé válhattak. A fejlődésre fókuszáló elméletek a fejlődési szakaszok leírásával, a „természetes” érési folyamat rögzítésével a gyermekkor, a gyermeki fejlődés univerzális természetét feltételezték. Ezek a megközelítések a gyermekekre hajlamosak nem önálló individuumként, hanem a felnőtt lét mellé társított emberi minőségekkel még nem rendelkező entitásként tekinteni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Ebben a narratívában a gyermekkor könnyen a törzsfejlődés ontológiai összegzésére szűkül, melynek nincs egyéb, önálló jelentősége, minthogy az egyén elérje azt a fajta érettséget és racionalitást, ami egy tipikus felnőttben manifesztálódik. A szocializációs elméletek sokszor a gyermekek szociális térből történő szeparációját igazolják, mert a gyermeket a szocializációs folyamat tárgyának tekintik (Honig, 2009). A szocializációs ágensek modellé, mintává válva pedig sokszor a látens hatalmi viszonyok mentén a gyermeket passzív, befogadó, a felnőttől minőségileg különböző pozícióba helyezik (James & Prout, 1997).

A szocializációs elméletekben a gyermek a jövő generációjának passzív letéteményesévé válik, viszonylag nagy felelősséggel, mely a későbbi morális pánik alapjául is szolgál: a gyermekek másoktól függő, alakuló és nem kész természetűek, így a társadalomnak investálnia kell gondozásukba, nevelésükbe és képzésükbe, mert ők jelentik a társadalom jövőjét (James, 2009).

Az új szociológia kritikáival szemben azonban Golnhofer és Szabolcs (2005a) is jelzi, hogy az új szociológiai megközelítések bizonyos esetben elhanyagolják annak jelentőségét, hogy a gyermek fejlődését és szocializációját leíró megközelítések ugyanakkor új, bizonyos esetekben progresszív gyermeknevelési és pedagógiai gyakorlatokat is ösztönöztek.

Az új szociológiai paradigma

Az új szociológiai paradigma a gyermekkor értelmezésének új szemléletét jelentette, mely a gyermekkor egy adott társadalmon belüli strukturális és kulturális természetét erősítette (vö. Jenks, 1996; James & Prout, 1997; James & James, 2004; Prout, 2005; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Jenks, 2009), illetve a társadalmi kontextus és a történeti idő hatásait tárta fel (vö. Hendrick, 1997; Gittins, 2009; Szabolcs, 2011).

Az új szociológiai paradigma történeti kontextusa: kritikai megközelítések

A fejlődésközpontú és szocializációs megközelítések a pszichológiai, szociológiai, oktatás- és szociálpolitikai törekvések alakítói lettek, de a 19. század végén „új hangok is megjelentek” a gyermekkor értelmezésekben. Az 1900-as évektől kezdődően az orvostudomány, a gyermekgyógyászat fejlődésének köszönhetően a csecsemő- és gyermekhalandóság csökkent, illetve tömegessé vált az oktatás, és kialakultak az iskolarendszerek. Egyszerre tudományosan is érdekessé vált, hogyan fejleszthető a gyermekgondozás és a tanulás támogatása (Levine, 2007). Steinberg (2011) a tradicionális gyermekkor (vagyis a modernitás által létrehozott gyermekkor) zenitjét 1850 és 1950 közé helyezi, mint írja, nagyjából 1900-ra általános társadalmi nézetté alakult, hogy a gyermekkor születési jog, mely értelmezésünkben részben azt is jelentheti, hogy kialakultak tehát a gyermekkor mellé társított olyan attribúciók, melyek az optimális/ideális gyermekkort rajzolták meg.

A 19. század második felében egy olyan pedagógiai szemlélet is elkezdett megjelenni, melynek fő célkitűzése a nevelés és a pedagógiai gondolkodás gyermekközpontúvá alakítása volt (Németh & Pukánszky, 1999 és Németh, 2002). A reformpedagógiai mozgalmak elindulása, Ellen Key 1901-es kijelentése „A gyermek évszázadáról” elkezdte átalakítani a gyermekképet és ráirányította a figyelmet a gyermek aktív státuszára (Jenks, 1996), elhozva az önérvényesítő, önmegvalósító és szabad gyermek képét (Pukánszky, 2005). Az 1920-as évek végén – az Egyesült Államokból indulva – megnőtt az antropológiai megközelítések szerepe a tudományos diskurzusban. Az antropológia oldaláról megjelentek azok a kutatások, melyek a kultúra hatását vizsgálták, és céljuk annak megértése volt, hogy a kulturális különbségek milyen szerepet játszanak az univerzálisnak vélt fejlődési állomásokban (Jenks, 1996; James & Prout, 1997 és James, 2009). Levine (2007) a gyermekkor etnográfia, mint önálló tudományterület kialakulását szintén az 1920-as évekre teszi. Az etnográfiai érdeklődés a kulturális sokszínűséget hozta el a gyermekkor értelmezésekbe és rávilágított arra, hogy sokféle válasz létezik arra, hogy milyen az ideális gyermeknevelés, illetve milyen állomások vannak a gyermek fejlődésének (Bluebond-Lagner & Korbin, 2007 és Levine, 2007). A 1950-es és 1960-as években megjelenő interpretatív és interakcionista megközelítések nyomában a gyermekkor társadalmi pozíciója, a gyermekek szociális térben elfoglalt helye elkezdett megváltozni (Jenks, 1996; James & Prout, 1997). Az anglo-amerikai diskurzusban a gyermekkor észlelésében a társadalmi tudatosság szempontjából kiemelkedő jelentőségűnek tartott mozzanat 'A gyermek nemzetközi éve' volt 1979-ben. A globális, a világ valamennyi gyermekét felölelő nézőpont ráirányította a figyelmet a nyugati társadalmakon kívül (is) létező, háborúk és éhínség közepette, szegénységben élő gyermekekre (James, 2009). Az 1970-es és 1980-as évek ébredő tudatossága, a gyermekbántalmazások, a gyermekek sérelmére elkövetett szexuális visszaélések növekvő publicitása mind kikezdték a gyermekkor elszigetelt ártatlanságáról alkotott képet. A Holt (1996) által felidézett boldog, biztonságban növekvő, ártatlan és védelmes gyermek illúzióját a feltáruló valóság egyre inkább árnyalta (Holt, 1996; Jenks, 1996; James & Prout, 1997; James, 2009).

Az új szociológiai paradigma alapelvei: a gyermek mint ember konstrukciója

Az 1970-es évektől kezdődően egyre erőteljesebben van jelen a gyermekkorról való gondolkodásban egy új paradigma. Jenks (1996) és James és Prout (1997) ezt új, belépő paradigmának nevezi, utalva formálódó, még nem kiforrott természetére, elismerve, hogy még maga is számos értelmezési és módszertani dilemmával néz szembe. Ez az új paradigma a gyermekkor új szociológiai megközelítése. Igaz, az elnevezés kapcsán van Krieken és Bühler-Niederberger (2009) felveti, beszélhetünk-e egyáltalán a gyermekkor régi szociológiai megköze-

lítéséről, James és Prout (1997) értelmezésében azonban egyértelműen látszik, félrevezető lenne azt állítani, hogy a gyermekek tanulmányozása hiányzott a szociológiai tanulmányokból, sokkal inkább kevesebb figyelmet szenteltek a gyermekeknek, és sokkal inkább a kutatások passzív részesei voltak.

A gyermekkorról szóló új tanulmányok egyre inkább rávilágítottak a kultúra végtelen plaszticitására, a kulturális relativizmus jelentőségére a társadalmak gyermeknevelési gyakorlatait illetően is. Ez ösztönözte a gyermekek és fiatalok világáról, a mindennapi valóságukról alkotott értelmezések feltárására irányuló tudományos törekvéseket és az interakciókra irányította a figyelmet (Bluebond-Langer & Korbin, 2007; James, 2007; Levine, 2007).

A paradigma elméleti alapjai: az archetípusok

Míg a fejlődésközpontú elméletek esetén Piaget és Parsons munkásságát emeltük ki, az új szociológiai paradigma kapcsán L. Sz. Vigotszkij és az antropológus Margaret Mead elméleteire fontos fókuszálnunk (Jenks, 1996; James & Prout, 1997).

Vigotszkij (1979) azt feltételezte, hogy a fejlődési folyamat során a gyermekek aktív szereplők és a különböző kompetenciákat a szociális interakciókon keresztül internalizálják. Piagetvel ellentétben a fejlődés és tanulás folyamatait egymással szoros kölcsönhatásban állónak írta le, és megközelítésében döntő szerepet kapott a kulturális környezet, a minőségi és az egyén fejlettségi szintjét valamivel meghaladó társas interakció fontossága (Vigotszkij, 1979). Piagetvel szemben Vigotszkij már úgy vélte, hogy a gyermek problémamegoldása kollektív, azaz a megoldási stratégiák keresése közben a társas környezettel kerül interakcióba és valamennyi kognitív, kommunikációs és érzelmi kötődésű készség elsajátítása ezeken az interakciókon keresztül történik, melyeket először interperszonális szinten alkalmaz a gyermek, majd internalizálja azokat (Corsaro, 2015).

Az új szociológiai paradigma szemléletéhez szintén fontos alapokkal szolgált Margaret Mead antropológiai munkássága. Mead (1970), aki maga is a kultúra és a társas interakció jelentőségét hangsúlyozta, etnográfijában három különböző kultúra leírásával (poszt-, ko- és prefiguratív kultúrák) megmutatta, hogy a gyermekek viselkedését, felnőttkori viszonyulásukat az határozza meg, amit a társas és kulturális környezettől látnak és tapasztalnak, ezáltal pedig a kulturálisan elfogadott társadalmi szerepeket sajátítják el (Mead, 1970).

A kultúra fejlődésben betöltött szerepe elkezdte kiegészíteni a korábban univerzálisnak hitt fejlődéselméleteket. S bár az új szociológia elismerte, hogy a gyermekek éretlensége biológiai tény, azt is feltárta, hogy ennek az éretlenségnek a jelentéssel való megtöltése egy adott kultúra által meghatározott (Jenks, 1996; James & Prout, 1997), és ez a 'kultúrafüggőség' lesz az, ami a gyermekkor társadalmi képződménnyé teszi. A gyermekkor új szociológiai megközelítése hat tételben foglalta össze a gyermekkor tanulmányozása kapcsán legfontosabb alapvetéseit (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Golnhofer & Szabolcs, 2008):

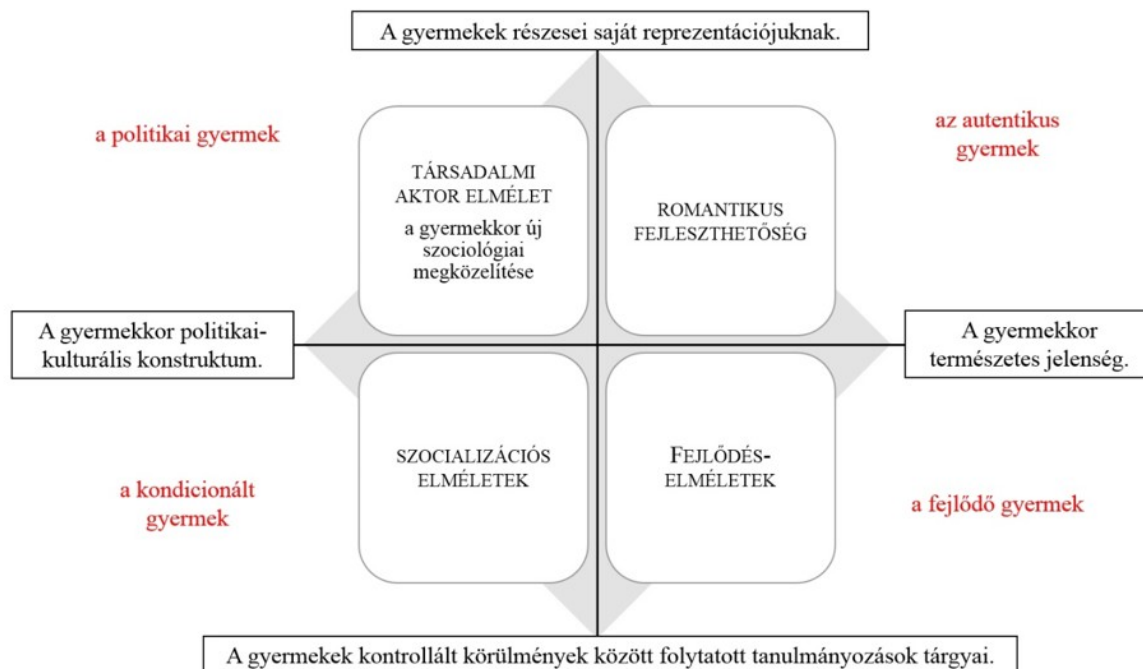
A gyermekkor konstrukció és társadalmi képződmény, mely értelmezési keret ahhoz, hogy az emberi élet korai éveit megértsük. A biológiai éretlenség az emberi csoportok természetes és egyetemes vonása, ez azonban nem fedi le feltétlenül a gyermekkor. A gyermekkor a társadalmak strukturális és kulturális összetevője. A gyermekkor mint a szociológiai vizsgálatok egy változója soha nem választható el teljesen olyan más változóktól mint a társadalmi csoport, a nem vagy az etnikum. A gyermekek társas kapcsolatainak és kultúrájának tanulmányozása saját jogukon fontos és értékes, függetlenül a felnőtt nézőponttól. A gyermekek társas létük, szociális kapcsolataik aktív részvevői és alakítói. Ez azt is jelenti, hogy nem tekinthetők egy előre meghatározott társadalmi struktúra passzív részeinek. Az etnográfia a tudományos megismerés fontos eszközévé válik. Az új paradigma a gyermekkor újraalkotásának folyamata. Az új szociológia azáltal, hogy árnyalta a fejlődésen alapuló domi-

náns paradigma megközelítéseit, rávilágított arra is, hogy a gyermek szocializációja egy adott kultúrán belül, a történelem egy adott pillanatában történik, a gyermekek szociális aktorok, a gyermekkor pedig a szociális valóság egy szelete. Ez a valóság nem állandó, hanem változó, a társadalmi cselekvők által teremtett és értelmezett (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; Woodhead, 2009a).

Azonban ennek a megközelítésnek is vannak korlátai és értelmezési nehézségei. A gyermekek mindennapjaik aktív résztvevői és szerepük van a jelentések konstruálásában, valójában azonban felnőttek által irányított és vezérelt világban élnek, biológiai éretlenségük pedig tény, mely egyfajta függést eredményez (vö.: Buckingham, 2011). Vajda (2005) az új szociológiai paradigma kritikájaként fogalmazza meg, hogy az valójában a gyermeki státusz kiürítését szolgálja, és úgy véli, hogy az a felnőtt-gyermek viszonyítás-rendszer eltörlésével a gyermekek megkülönböztetésének eltűnését is magával hozza, mely értelmezhetetlenné teszi a gyermekkort (Vajda & Kósa, 2005). Értelmezésünkben azonban osztjuk Woodhead (2009b) megközelítését, mely szerint valójában interdiszciplináris és komplex rendszerré kell formálni a gyermekkor tanulmányokat.

Egy lehetséges szintézis

Ryan (2008) az új szociológia mítoszát elemző tanulmányában vitatja, hogy valóban beszélhetünk-e egy új paradigma születéséről. Szkepticizmusa – értelmezésünkben – azonban a szintetizálás lehetőségét is hordozza. Ryan (2008) az új szociológia tételeiből levezetve azt feltételezi, hogy az a dualizmus, melyet a fejlődésközpontú megközelítések és az új szociológia szembeállításával teremtenek, nem értelmezhető. Azt elismeri, hogy a 20. század élesítette azt a képet, melyen a gyermekek mint társadalmi aktorok láthatók, szerinte azonban ez az elmozdulás a történelemben visszamenőleg is felfedezhető. Ryan (2008) újrastrukturálva Jenks (1996) és James, Jenks és Prout (1998) megközelítését (vö.: Jenks, 2009) négy dimenzió mentén ábrázolja a modern gyermekkor területeit, melyet az 1. ábrán összegzünk. A koordináta-rendszer bal, felső mezője jeleníti meg a gyermekkor új szociológiai megközelítését, amely a gyermeket aktív, cselekvő státuszba helyezi. A gyermekkor egy kulturálisan és politikailag konstruált képződmény, ahol a gyermek önmaga aktív képviselője és alakítója. Az alsó negyedek jelenítik meg azokat az elméleteket, melyek a szocializáció kapcsán a gyermeket társadalmi lényé alakítandónak (kondicionálhatónak) látják, illetve a gyermekkorról objektív tudás létrehozásával, a fejlődés tudományos eszközökkel leírható állomásain keresztül gondolkodnak. A negyedik mező fedi le azokat a megközelítéseket, melyek a gyermekkor romantikus szubjektivitását megragadva annak természetességét helyezik előtérbe.



1. ábra: A modern gyermekkor területei (Ryan, 2008, p. 558., saját fordítás)

Ryan (2008) modern gyermekkorról alkotott térképe – értelmezésünkben kevésbé az új szociológia mint önálló paradigma létjogosultságának megkérdőjelezhetőségét bizonyítja – sokkal inkább a gyermekkorról alkotott tudás egészét megragadó komplex rendszerként értelmezhető. A 21. században a gyermekkorról alkotott társadalmi konstrukciók valójában megragadhatók a gyermekkor státuszát vizsgáló paradigmák lenyomataiként, melyek konstruálásakor egyik vagy másik dimenzió felértékelése eredményezhet eltolódásokat a gyermekkor megragadásában, a változások értelmezését azonban csak a komplexitás feltárása teszi lehetővé.

Tanulmányunkban részletesen foglalkoztunk a gyermekkor értelmezésének változásával, úgy érezzük azonban, hogy ezeknek az – elsősorban a szociológiában gyökerező – diskurzusoknak kevésbé válik részévé – a különböző nevelési színterek közül – az iskola mint társadalmi intézmény. Amennyiben része, akkor annak a gyermek-felnőtt kontinuumot létrehozó, a gyermeket a társadalmi térből elzáró, a társadalmi struktúrát újratermelő vonatkozásai jelennek meg (lásd pl.: Goddard et al., 2005; James, 2013; Corsaro, 2015.) Értjük és elfogadjuk, hogy az iskola intézménye volt az, mely a gyermek passzív, társadalmi lényvé formálódó, leendő ember státuszát erősítette, az új szociológia pedig ebből a státusból törekszik kiragadni a gyermeket. A gyermekkor újrakonstruálásának diskurzusából azonban nem érezzük elhagyhatónak az iskola szerepét és funkcióját, amely talán elvezethet az iskola újrakonstruálásához is, és azonosíthatja feladatát és küldetését a megváltozó gyermekkorral kapcsolatban.

Irodalom

1. Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York.
2. Bluebond-Langner, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to „Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109, 2, 241–246.
3. Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Oxford: Polity Press.
4. Buckingham, D. (2009a). Children and television. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 347–360.
5. Buckingham, D. (2009b). New media, new childhoods? Children's changing cultural environment in the age of digital technology. In Kehily, M. J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 124–141.
6. Buckingham, D. (2011). *The Material Child*. Growing up in consumer culture. Cambridge: Polity Press.
7. Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
8. Cook, D. T. (2009). Children as consumers. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 332–347.
9. Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Indiana University. Bloomington: SAGE Publications.
10. Elkind, D. (2001). *The Hurried Child*. Growing up too fast, too soon. Cambridge: Da Capo Press.
11. Freeman, M. (2009b). Children's rights as human rights: Reading the UNCRC. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 377–394.
12. Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 114–127.
13. Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In: Kehily, M. J. (Ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 35–50.
14. Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
15. Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2008). A gyermekkor narratívái. In Lénárd, S. és Rapos, N. (szerk.). *Adaptív oktatás*. Szöveggyűjtemény. 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 72–82.
16. Hendrick, H. (1997). Construction and reconstructions of British childhood: an interpretive survey, 1800 to the present. In James, A. & Prout, Alan (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 33–61.
17. Hendrick, H. (2009). The evolution of childhood in Western Europe c. 1400-c.1750. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 99–114.
18. Holt, J. (1996). *Escape from childhood*. Holt Associates.
19. Honig, M. S. (2009). How is the child constituted in childhood studies?. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 62–78.
20. James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In *American Anthropologist*. 109, 2, 261–270.
21. James, A. (2009): Agency. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 34–46.

22. James, A. (2013): *Socialising Children*. London: Palgrave Macmillan.
23. Jenks, C. (1996). *Childhood*. New York: Routledge.
24. Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. In Kehily, M. J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 93–112.
25. Kehily, M. J. (2009). The future of childhood. In Kehily, Mary J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 198–209.
26. Lansdown, G. (2003). Children's Rights. In: Mayall, Berry (Ed.). *Children: Childhoods Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 33–45.
27. Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Growing up in the age of uncertainty. Maidenhead: Open University Press.
28. Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: IOE Press.
29. Mead, M. (1970). *Culture and Commitment*. A study of the generation gap. Natural History Press.
30. Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*. 3. 21–32.
31. Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógia törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*. 99. 3. 245–262.
32. Parsons, T. & Bales, R. et al. (1955). *Family, Socialization and Interaction process*. Illinois: The Free Press.
33. Postmann, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
34. Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In James, A. & Prout, Alan (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 7–33.
35. Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In Prout, A. & Hallett, C. (Eds.): *Hearing the voices of children. New policy for a new century*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group. 11–26.
36. Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Toward the interdisciplinary study of children. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
37. Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
38. Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In Qvortrup, J. (Ed.). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
39. Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 21–34.
40. Ryan, P. J. (2008). How is the „New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. In *Journal of Interdisciplinary History*. 38, 4. 553–576.
41. Somlai, P. (2013). *Család. 2.0*. Budapest: Napvilág Kiadó.
42. Steinberg, R. S. (2011). Kinderculture: Mediating, Simulacralizing, and Pathologizing the New Childhood. In: Steinberg, R. S. (Ed.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. US: Westview Press.
43. Szabolcs, É. (1995). *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Új Pedagógia Közlemények. Budapest: ELTE.
44. Szabolcs, É. (2011). *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Budapest: Gondolat Kiadó.
45. Vajda, Zs. & Kósa, É. (2005): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
46. van Krieken, R. & Bühler-Niederberger, D. (2009). Rethinking the sociology of childhood: Conflict, Competition and Cooperatin in children's life. In Denis, A. & Kalekin-Fishman, D. (Eds.). *The ISA Handbook in Contemporary Sociology*. 185–201.
47. Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society*. The development of higher psychological processes. London: Harvard University Press.

48. Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. In Kehily, M. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 112–124.
49. Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In James, A. & Prout, A. (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 61–74.
50. Woodhead, M. (2009a). Childhood studies. In Kehily, Mary J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 17–35.
51. Woodhead, M. (2009b). Child development and the development of childhood. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 46–62.

Czető, Krisztina: The interpretations of childhood: the developmental paradigm and the new sociology of childhood

This study aims to reveal the theoretical interpretations of childhood by focusing on the two thematic aspects – rooted in sociology – of childhood studies. Those theories that focus on the developmental stages of children, and aim at identifying and describing these phases are called the developmental models of childhood. In the second half of the 20th century, there was a paradigm shift, and the new Emergent Paradigm revealed the importance of social, cultural and historical context in childhood interpretations. The aim of this study is to present that the two paradigms of childhood studies basically frame the social constructions of childhood in the 21st century.

Keywords: childhood studies, dominant paradigm, new sociology of childhood