

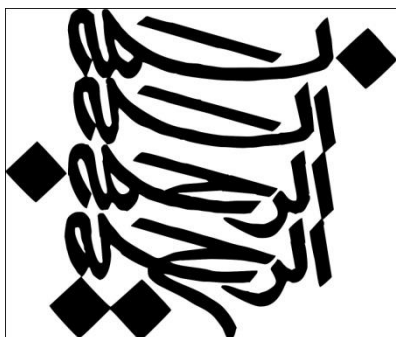
تاریخچهٔ جامعه‌شناسی کودکی



مرکز پژوهش و توسعهٔ دوران کودکی
www.rahooti.com

بری مایال
ترجمهٔ حسام حسینزاده





بری مایال

تاریخچہ جامعہ شناسی کود کی

ترجمہ

حسام حسین زاده



This is a Persian translation of

A History of the Sociology of Childhood

By Berry Mayall

Institute of Education Press, London, 2013

Translated by Hesam Hoseinzade

Rahaayi Online Publishing, Tehran, 2015

مایال، بری (۱۳۹۵) **تاریخچه جامعه‌شناسی کودکی**، ترجمه حسام حسین‌زاده، تهران: نشر اینترنتی رهای

برای کسب اطلاعات بیشتر درباره نشر اینترنتی رهای به آدرس زیر مراجعه کنید:

www.rahaayi.com/publication/

فهرست

۱۱	سپاسگزاری
۱۲	درباره نویسنده
۱۳	مقدمه
۱۷	۱. اهمیت روانشناسی رشدی در شکل گیری دوران کودکی
	۲. پیشگامان رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی - به ویژه در ایالات
۲۳	متحده امریکا
۳۹	۳. رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی در انگلستان - روزهای نخست
۵۱	۴. جامعه‌شناسی کودکی در (دیگر) کشورهای اروپای شمالی
۵۷	۵. اثر کنونی انگلستان بر جامعه‌شناسی کودکی
۷۵	۶. دیگر تحولات اخیر
۸۳	جمع‌بندی
۹۱	منابع

«این کتاب کوچک، که مقتدرانه توسط یکی از چهره‌های پیشرو در این رشته نوشته شده، مروری عالی و جامع بر موضوعات و جریان‌های کلیدی درون جامعه‌شناسی کودکی، و گسترده‌تر از آن درون مطالعات کودکی، است. علاوه بر این، مایال به‌خوبی جامعه‌شناسی کودکی را در زمینهٔ جریان‌های جهانی و تاریخی گسترده‌تر قرار داده، و بدین ترتیب نیاز به یک شرح اجتماعی کامل از کودکی را تقویت کرده است.»

دکتر مایکل واینس، مؤسسهٔ آموزش، دانشگاه وارویک

«با این کتاب، بری مایال نگاهی به‌موقع، جامع، و گسترده به ظهور جامعه‌شناسی کودکی به‌مثابهٔ یک جنبش فکری افکنده است. این کتاب برای هر کسی که در حوزهٔ مطالعات کودکی کار می‌کند مهم است - چراکه سوابق فکری جامعه‌شناسی کودکی نوین را طرح کرده، آن را به زمینه‌ای که در آن ایستاده پیوند می‌دهد، و سپس مسیرهایی برای پیشرفت نظری در آینده ترسیم می‌کند. به این ترتیب، این کتاب منبع مهمی است، اما با تنظیم تاریخی کاملاً استوار از این رشته، از این هم بسیار فراتر می‌رود: نخست، اهمیتی که از دل جنبشی فکری برمی‌آید که حضوری تاریخی و معاصر در بسیاری از رشته‌ها دارد را نمایان می‌کند؛ دوم، نشان می‌دهد که چگونه حوزهٔ این رشته در حال حاضر منعکس‌کنندهٔ پیوند میان شکل تلاش فکری و سیاست‌های دانش در هر زمان و مکانی است؛ و سوم، مثل هر تاریخچهٔ خوب دیگری، مسیرهای ممکن برای آینده را ترسیم می‌کند. همچنین تاریخ جامعه‌شناسی کودکی را در عرصهٔ وسیع‌تر دغدغه‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی جای می‌دهد. کتابی که هر متفکر جدی‌ای که درگیر مطالعات کودکی است باید بخواند.»

دکتر جو موران‌الیس، دانشگاه ساری

«این شرح مختصر از تاریخ جامعه‌شناسی کودکی بینشی ارزشمند و شخصی نسبت به شکل‌گیری یک حوزه تحقیقاتی به دست می‌دهد. به خوبی ماهیت مشروط رابطه میان ایده‌ها، افراد، و لحظات تاریخی را نشان می‌دهد.»

پروفسور آلیسون جیمز، دانشگاه شفیلد

«تاریخچه جامعه‌شناسی کودکی بری مایال بینش‌هایی مختصر و روشنگر از جریان، جنبش، و تعامل ایده‌هایی ارائه می‌دهد که ترکیب شده‌اند تا این حوزه دانشی در حال رشد را شکل دهند. این کتاب منبعی برای دانشجویان و اندیشمندان است که به مطالعه کودکان و کودکی آنان علاقه‌مند هستند.»

**دنیل توماس کوک، گروه آموزشی مطالعات کودکی، دانشگاه رانگروز،
و سردبیر مجله کودکی: ژورنال پژوهش کودکی جهانی**

سپاسگزاری

از ویرجینیا مورو^۱، پریسیلا الدرسون^۲، و لیزبت دبلاک^۳ بسیار سپاسگزارم، که بندهایی نوشتند دربارهٔ مناطق خاصی که در آن تجربه و تخصص داشتند (به ترتیب ن.ک. صفحات ۴۷، ۶۲، و ۶۷). همچنین سپاس بسیار از ینس کورتروپ^۴ که شرح کوتاهی از تحول ایده‌هایش از دههٔ ۱۹۸۰ به بعد ارائه داد، که با اجازهٔ خودش آن را خلاصه کردم (ن.ک. صفحهٔ ۵۴).

^۱ Virginia Morrow

^۲ Priscilla Alderson

^۳ Liesbeth de Block

^۴ Jens Qvortrup

درباره نویسنده

بری مایال، استاد مطالعات کودکی در مؤسسه آموزش دانشگاه لندن است. او برای سالیان متمادی روی پروژه‌های پژوهشی مطالعه زندگی روزمره کودکان و والدین‌شان کار کرده است. در ۲۵ سال گذشته او در پیشرفت جامعه‌شناسی کودکی مشارکت کرده و کتب و مقالات بسیاری در این فرایند نوشته است، از جمله به سوی جامعه‌شناسی کودکی^۱. می‌توانی به کشورت کمک کنی^۲، که با همکاری ویرجینیا مورو نوشته شده، درباره کار کودکان انگلیسی در زمان جنگ بوده، و بر پایه رویکردی جامعه‌شناسانه به تاریخ است، و به طور خاص ایده‌ها و اعمالی درباره کودکان و کودکی را در زمانه‌ای شرح می‌دهد که کودکان هنوز به عنوان کودکان مدرسه‌ای فهم نشده بودند، بلکه به مثابه مشارکت‌کنندگان در تقسیم کار درک می‌شدند.

¹ *Towards a Sociology of Childhood* (Open University Press, 2002)

² *You Can Help Your Country* (IOE Press, 2011)

مقدمه

این کتاب کوتاه نوشته شده تا تأملاتی بر چگونگی (و تا حدی چرایی) توسعه جامعه‌شناسی کودکی، پیشگامان، و زمینه‌هایش ارائه دهد. منطق نگارش آن این است که من، همراه دیگران، در مقدار خوبی از دوره اصلی‌ای که اینجا ذکر شده زندگی و کار کرده‌ام. راه‌های بسیاری برای مواجهه با این موضوع وجود دارد، و در این مجال به برخی تلاش‌های دیگر در طول تاریخ ارجاع می‌دهم. انتخاب موضوعات و کارها به گزینش و ارتباط آن‌ها با دانش و تجربه‌ام بازمی‌گردد. همچنین با متفکرانی هم‌فکری کرده‌ام که مانند من، در طول دهه ۱۹۸۰ و پس از آن در تحولات این رشته زیسته‌اند. بنابراین نکته بنیادین کتاب ارائه اطلاعات پس‌زمینه‌ای، عمدتاً برای کسانی است که درگیر مطالعه رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی هستند.

این کتاب به نوعی مطالعه جنبش‌های فکری است، که اشاراتی برای کارهای دقیق‌تر و نظری ارائه می‌دهد، که ممکن است خوانندگان مایل به پیگیری آن باشند. کتاب شامل ارجاعات بسیاری است که گردآوری شده‌اند تا مسیرهایی برای مطالعات بیشتر مهیا سازند. با این حال، فهرست کاملی ارائه نمی‌دهد؛ بیشتر ایده آن جلب توجه خوانندگان به برخی متون است که پیشنهادات بیشتری برای مطالعه پیش روی آنان می‌گذارد. شکی نیست که پاسخی قطعی به پرسش از چگونگی و چرایی آغاز جامعه‌شناسی کودکی در دهه ۱۹۸۰ وجود ندارد. هر تاریخی متفاوت از دیگران خواهد بود. اینجا برخی تحولات تواناساز را نشان می‌دهم. عمدتاً بر کارهای به زبان

انگلیسی تمرکز می‌کنم، چراکه این چیزی است که در دسترس سخنوران انگلیسی است! و گمان می‌کنم درست است اگر بگوییم اکثر کارها روی این موضوع به زبان انگلیسی نوشته شده‌اند. اما گستره کارها تنها محدود به ایالات متحده و انگلستان نیست، بلکه کارهای انگلیسی از کشورهای اسکاندیناوی و آلمان نیز وجود دارد. این نشان از ضعف زبانی سخنوران انگلیسی‌زبان است که، به طور کلی، نمی‌توانند آثار مرتبط به زبان‌های دیگر، به ویژه آلمانی، و اخیراً فرانسوی، پرتغالی، و اسپانیایی را مطالعه کنند. در پایان کتاب، یادداشت‌هایی درباره پیشرفت‌ها در جامعه‌شناسی کودکی در آن کشورها، و کارهای پژوهشی و ایده‌هایی ارائه می‌کنم که از جهان اکثریت در حال ظهور هستند. در جهانی که سریعاً در حال حرکت است، و نشریاتی که به سرعت منتشر می‌شود، در بخش‌های پایانی به برخی پیشرفت‌های مهم معاصر در جهان‌های اجتماعی کودکی، به ویژه پیامدهای ابتکارات تکنولوژیک برای تجارب کودکی، چگونگی تغییر سرشت دوران‌های کودکی بواسطه جهانی‌شدن، و روابط کودک-بزرگسال اشاره می‌کنم. این تحولات با مجاری پژوهشی جدیدی، از جمله تحقیقات عرضی میان جوامع، همراه بوده است.

همین ابتدا باید از خودم سلب مسئولیت کنم که این کتاب کوتاه قرار نیست مقدمه‌ای بر «مطالعات کودکی» یا «جامعه‌شناسی کودکی» باشد. کتاب‌های بسیاری هستند که چنین کاری را انجام می‌دهند. مثلاً، برای مطالعات کودکی، کتاب مری جین کهیلی^۱ (۲۰۰۴) را داریم، که مکمل چهار کتاب درسی است که در ارتباط با دوره کارشناسی مطالعات کودکی در دانشگاه اُپن منتشر شده‌اند (وودهد^۲ و

^۱ Mary Jane Kehily

^۲ Woodhead

مونتگومری^۱، ۲۰۰۳؛ مبین^۲ و وودهده، ۲۰۰۳؛ کهیلی و سوان^۳، ۲۰۰۳؛ مونتگومری، بور^۴ و وودهده، ۲۰۰۳؛ که در حال تجدیدنظر است). کتب کلیدی دیگر که به شرح جامعه‌شناسی کودکی می‌پردازند شامل جنکس^۵، ۱۹۹۶؛ کورسارو^۶، ۱۹۹۷؛ و واینس^۷، ۲۰۰۶ است. همچنین ادبیات گسترده‌ای وجود دارد که بر مفاهیم جامعه‌شناسانه متمرکز است، و بیشتر به کسانی کمک می‌کند که در تخصص‌های مختلف با کودکان کار می‌کنند (مثلاً اسمیت^۸ و همکاران، ۲۰۰۰؛ فولی^۹، روشه^{۱۰}، تاکر^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ جیمز و جیمز^{۱۲}، ۲۰۰۴).

باید در همین ابتدا توجه داشته باشیم که چرا رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی مهم است. دوباره، مفسران تأکیدات متنوعی دارند، و برخی بر جنبه‌های جذاب بر ساخت اجتماعی کودکی تأکید می‌کنند؛ دیگران بر دلالت‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی وضعیت کودکان در جوامع. به نظر من، هم از نظر اجتماعی و هم سیاسی مهم است، که تفکر جامعه‌شناسی را به دوران کودکی وارد کنیم تا کودکان را به عنوان اعضای رسمی جامعه به رسمیت بشناسیم، نه ابژه‌های پیشاجتماعی جامعه‌پذیری، بلکه به مثابه عاملان مشارکت‌کننده در رفاه جامعه. اگر فهم بیشتر از و احترام به کودکان و کودکی را کسب کنیم، مزایای زیادی برای همه نسل‌ها و جوامع دارد (همانطور که فمینیسم فهم از زنان را تغییر داده است). فراتر از همه این‌ها،

¹ Montgomery

² Maybin

³ Swann

⁴ Burr

⁵ Jenks

⁶ Corsaro

⁷ Wyness

⁸ Smith

⁹ Foley

¹⁰ Roche

¹¹ Tucker

¹² James and James

کودکان حدود یک‌سوم انسان‌ها را تشکیل می‌دهند، و در سراسر جهان، در رفاه اقتصادی خانواده‌ها و جوامع مشارکت می‌کنند. مهم‌تر از همه این است که کودکی را به عنوان بخش سازنده دائمی جامعه به رسمیت بشناسیم، و به فرایندهای ارتباطی بین‌نسلی میان کودکان و بزرگسالان توجه کنیم. این اقدام مهم نیازمند بیرون‌کشیدن کودکان و کودکی، به لحاظ نظری، از خانواده‌ها و در نظر گرفتن آنان به عنوان گروهی اجتماعی است، با منافع خاص خودشان، که به طرق خاص بواسطه عوامل کلان اجتماعی، نهادی، اقتصادی، و تاریخی تحت فشار هستند. بدین ترتیب، حقوق کودکان و تقاطع آنان با فهم جامعه‌شناسانه می‌تواند به مثابه موضوعی مهم و واقعاً محوری برای تحقیق و بررسی فهم شود. در پایان، مطالعه جامعه‌شناختی کودکی امری سیاسی است، که هدفش بهبود احترام به حقوق کودکان در جامعه، از جمله حقوق آنان نسبت به عدالت توزیعی است.

۱

اهمیت روانشناسی رشدی در شکل‌گیری دوران‌های کودکی

کودکان از علایق بزرگسالانی هستند که در طیف گسترده‌ای از رشته‌ها کار می‌کنند، و افرادی که همراه و برای کودکان، همچون والدین، کار می‌کنند. رشته‌هایی چون روانشناسی، انسان‌شناسی، تاریخ، جغرافیا، و همچنین جامعه‌شناسی. باید بعدها یادداشت‌هایی درباره‌ی این رشته‌ها بنویسم، اما هر بررسی‌ای از این نوع ناگزیر است با برخی نکات کلی درباره‌ی روانشناسی رشدی آغاز شود.

نشان داده شده است که وقتی گروه‌های اجتماعی در جامعه مسئله‌ای ایجاد می‌کنند، یا جایی که تغییرات اجتماعی و اقتصادی روابط میان گروه‌های اجتماعی را دگرگون می‌کند، بدل به علاقه‌ی دانشگاهیان/پژوهشگران/جامعه‌شناسان/سیاست‌مداران می‌شوند (زینکر^۱، ۱۹۹۰؛ واینس، ۲۰۰۶). در ربع آخر قرن نوزدهم در جوامع جهان اقلیت علاقه‌ی شدیدی نسبت به کودکان ایجاد شد، شاید استدلال کنیم، چون با توسعه‌ی خدمات آموزشی جهان‌شمول کل جمعیت کودکان در معرض نگاه بزرگسالان قرار گرفت. در انگلستان نیز به همین ترتیب بود، چراکه نیازهای صنعت و امپراتوری منجر به افزایش نگرانی دولت درباره‌ی سلامت اخلاقی، ذهنی، و جسمی ملت شد (هندریک^۲، ۱۹۹۴، فصل ۲). با این حال، همانطور که اریکا بورمن^۳ (۱۹۹۴: ۱۲-۱۰) شرح می‌دهد،

^۱ Zinnecker

^۲ Hendrick

^۳ Erica Burman

پیش‌تر در قرن نوزدهم، دانشمندان به مطالعهٔ نوزادان، به عنوان بخشی از علاقهٔ کنونی در توجه به اهمیت نسبی موهبت ژنتیکی و تجربهٔ محیطی، توجه کرده بودند. داروین^۱ یکی از فرزندان خود را مطالعه کرد و نخستین نوشته‌ها دربارهٔ خردسالی را در ۱۸۷۷ منتشر کرد (تلفیقی از یادداشت‌هایی که در ۱۸۴۰ تهیه شده بود). گزاره‌ها در جنبش مطالعهٔ کودک مشمول این ایده بود که کودکان خردسال، که زمان کمی برای یادگیری داشته‌اند، به طبیعت نزدیک بودند و بدین ترتیب مسیری برای فهم بزرگسالان از چستی انسان‌بودن ارائه می‌کردند. به ویژه، مطالعات خردسالان با هدف کشف «ریشه‌ها و ویژگی‌های ذهن بود، ذهن بزرگسالان» (بورمن، ۱۹۹۴: ۱۰). علاوه بر این، جنبش مطالعهٔ کودک، یکی از بنیان‌های رشتهٔ روانشناسی رشدی، مفهومی از رشد - از نظر فردی و تکاملی - را کاوش کرد که مشخصه‌اش برخاسته‌ای منظم و هدایت‌شده از سلسله‌مراتب است. در واقع مورس^۲ (۱۹۹۰: فصل ۲) استدلال کرده که تأثیر کار داروین تقویت نسخه‌ای از زیست‌شناسی بود که در پیشرفت به سوی بزرگسالی بیشتر بر شباهت تأکید داشت تا تنوع. اجتماعات مطالعهٔ کودک شروع به مشاهده، مطالعه، و سنجش کودکان کردند - روندهایی که با جاگیری همهٔ کودکان در نهادهای آموزشی امکان‌پذیر شد. و به تعبیر بورمن (۱۹۹۴: ۱۱)، این جنبش نشانگر درکی از و تکیه بر ایده‌ای خاص دربارهٔ «علم» است، به عنوان مجموعه‌ای از اعمال که همراه با دولت مدرن است.

تاریخ‌های روانشناسی رشدی فراوانند. تاریخی که اریکا بورمن (۱۹۹۴: فصل ۱؛ ویراست دوم، ۲۰۰۷) نوشته متنی خوب، سازنده، و انتقادی است، و همچنین فهرست مطالعاتی مختصر و مفیدی را فراهم آورده. تاریخ او ظهور جنبش مطالعهٔ کودک را

^۱ Darwin

^۲ Morss

در اواسط قرن نوزدهم تا اواخر آن؛ سلطهٔ مردان، که نگاهی «علمی» و منفصل را ایجاد کردند؛ چگونگی توسعهٔ روانشناسی برای پرداختن به نگرانی‌های اجتماعی؛ ظهور آزمایشات مربوط به مفهوم کودک بهنجار؛ علاقهٔ فزاینده نسبت به چگونگی تغییر کودکان از خردسالی به بزرگسالی؛ و طبیعی‌سازی و هنجارمندسازی کودکی بواسطهٔ قوانین و اعمال مهدکودک‌ها را پوشش می‌دهد. شرح دیگری که این رشته را پوشش می‌دهد توسط آلان پروت^۱ (۲۰۰۵: فصل ۲) نوشته شده است. همچنین به فصول اولیهٔ کتاب *رفاه کودک*^۲ (۲۰۰۳) اثر هری هندریک نگاهی بیاندازید. مارتین وودهد، که نقشی محوری در تأسیس دورهٔ تحصیلی بینارشته‌ای در دانشگاه آبن دربارهٔ کودکی داشته است، بحث‌های مفیدی دربارهٔ رشد کودک ارائه کرده، عناصر حیاتی در تاریخ آن و روابط متقابلش با مطالعات کودکی را ردیابی کرده است (مثلاً وودهد، ۲۰۰۳). وودهد (۲۰۰۹) سه اولویت مهم را در مطالعهٔ رشد کودک از اوایل قرن بیستم شناسایی می‌کند. نخست، توصیف «نقاط عطف» اصلی رشد بود، و این با استفاده از روش‌های مشاهده‌ای، با آرنولد گزل^۳ به عنوان یک پیشگام در ابتدای قرن بیستم، شد. دومین اولویت، توضیح این الگوهای رشد بود، برای رسیدن به نظریاتی که آن‌ها را شرح بدهند. در یک سوی طیف نظریات بلوغ‌گرا بودند که بر پایهٔ ایدهٔ طرح رشد رمزی‌شدهٔ ژنتیکی بود، درحالی‌که در سمت مقابل نظریات محیط‌گرا بودند، که بر تأثیرات یادگیری و تجربه تأکید می‌کردند. اولویت سوم، سنجش تأثیر عوامل محیطی در شکل‌دادن به تفاوت‌های فردی بوده است.

در ارائهٔ نوعی دانش در مورد کودکان، روانشناسی رشتهٔ غالب بوده و به ارائهٔ خدمات مرتبط است. به عبارتی، کسانی که همراه و برای کودکان کار می‌کنند (مثلاً

^۱ Alan Prout

^۲ *Child Welfare*

^۳ Arnold Gesell

در بهداشت، آموزش، و رفاه) و مایلند درون پارادایم‌های روانشناختی، و دیگر خدمات مربوط به کودکان تعلیم ببینند، مانند خدمات حقوقی و پلیس، روانشناسان را چون شاهدانی خبره فرامی‌خوانند. این ارتباط نظریه، یا رشته، با عمل، هم بر مشروعیت روانشناسی تأکید می‌کند و هم قدرت عظیمی برای کنترل دانش و تأثیر بر زندگی مردم به آن می‌بخشد. برای اغلب مردم در جوامع جهان اقلیت (کشورهای اروپای غربی و شمال آمریکا)، روانشناسی رشدی اساس درک آنان از کودکان و کودکی را فراهم می‌آورد. می‌توان استدلال کرد که سیاست‌مداران و دیگر سیاست‌گذاران بیش از حد بر ایده‌های روانشناسانه تکیه کرده‌اند، و این بر سیاست‌ها و اعمال آنان تأثیر می‌گذارد. بنابراین، برای مثال، کودکان در مدارس بر اساس گروه‌های سنی طبقه‌بندی شده‌اند، همسو با این ایده که مرحله رشد آنان مشترک خواهد بود و به برخی که مرحله رشدشان ناهنجار در نظر گرفته می‌شود کمک می‌شود تا بهنجار شوند.

نکته کلی دیگر این است که رویکردهای روانشناسانه به کودکان و کودکی به طور عمده در جوامع جهان اقلیت کار می‌کرد. آنچه اغلب به عنوان واقعیت ارائه شده است می‌تواند به عنوان داستان‌هایی بر پایه مفروضات خوانده شود. بنابراین، برای مثال، تأکید بر «نیاز» کودکان به مراقبت مادرانه نشان‌دهنده جوامعی است که در آن‌ها فرد مادر که در خانواده‌ای هسته‌ای جا گرفته است به طور کلی مسئولیت مراقبت کودکان را بر عهده دارد؛ در برخی جوامع، طیف وسیع‌تری از زنان مسئولیت مراقبت از کودکان را بر عهده دارند، و اعتقادات و اعمال نمایانگر آن است (مثلاً گوتلیب^۱، ۲۰۰۴). کتابی مفید در این باره *چشم‌اندازهای خردسالی*^۲ (۱۹۸۹) اثر بردلی^۳ است، ایده‌ها درباره مراقبت از کودکان در طول زمان در جوامع جهان اقلیت را تحلیل

^۱ Gottlieb

^۲ *Visions of Infancy*

^۳ Bradley

می‌کند، و به این نکته اشاره می‌کند که آن‌ها بیش از اینکه به عنوان واقعیات دیده شوند می‌توانند به عنوان داستان‌هایی دیده شوند که متناسب با زمان و مکانشان هستند. همچنین استدلال شده است که کنوانسیون سازمان ملل درباره حقوق کودکان بی‌جهت بر اساس ایده‌های روانشناسانه جهان اقلیت است (استفنز^۱، ۱۹۹۵)، مثلاً در اهمیت‌ندادن به مسئولیت‌های کودکان و، دوباره، فرض خانواده هسته‌ای به عنوان هنجاری مطلوب. با این حال، این استدلال در جدیدترین تحلیل‌ها از حقوق کودکان در سراسر جهان بحث و تعدیل شده است (مثلاً لیبل^۲، ۲۰۱۲). چنان که در بالا ذکر شد، در پایان کتاب تأملاتی کرده‌ام درباره جهانی‌شدن و کارهای جامعه‌شناسانه و مرتبط با حقوق که از جهان اکثریت در حال ظهور است، و اینکه چگونه این ماده مربوطه برای اصلاح رویکردها و ادراک جهان اقلیت است.

^۱ Stephens

^۲ Liebel

۲

پیشگامان رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی - به‌ویژه در ایالات متحده امریکا

تاریخ رشد علقه در رویکردهای جامعه‌شناختی نسبت به کودکی با توجه به تمرکزشان متفاوت خواهد بود، و تحت تأثیر دانش و منافع نویسنده قرار خواهد داشت. محقق سوئیسی کلئوپاترا مونتاندن^۱ (۱۹۸۸) - که در ایالات متحده زندگی و کار کرده است - مقاله مفیدی درباره اهمیت زبان انگلیسی و به‌ویژه متفکران امریکایی به عنوان پیشگامان جامعه‌شناسی کودکی ارائه کرده است. او به مقاله‌ای درباره علقه ابتدای قرن بیستمی نسبت به کودکی به مثابه پدیده‌ای اجتماعی ارجاع می‌دهد که توسط ترنت^۲ (۱۹۸۷) نوشته شده است - کسی که آن علاقه را در کار اندیشمندان امریکایی در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ جای می‌دهد. علی‌رغم پس‌زمینه تسلط روانشناسی رشدی، او می‌گوید که این اندیشمندان از رویکردهای جامعه‌شناسانه دفاع کرده‌اند، اما این علاقه بعدها کاهش یافته است، که می‌توان آن را به علل مختلفی نسبت داد. روانشناسی، پیش از آن به عنوان رشته‌ای دانشگاهی جایگاه خود را یافته بود، همچنین پایگاهی در کار حرفه‌ای با کودکان داشت - از این جهت قدرت و اعتبار زیادی هم داشت. در نتیجه، روانشناسان قادر به در اختیار گرفتن منابع مالی برای کارهای علمی و

^۱ Cléopatre Montandon

^۲ Trent

سیاست‌گذاران بیشتر بودند - که به ضرر جامعه‌شناسان بود. او همچنین استدلال می‌کند که از نظر روش شناختی، کار جامعه‌شناسانه (با پیشنهادات و چارچوب‌های نظری‌اش) از نظر اجتماعی نسبت به کار روانشناسی پوزیتیویست و حقیقت‌یاب کمتر مقبول بود. او همچنین افول مکتب جامعه‌شناسی شیکاگو در دهه ۱۹۲۰ را به این مرتبط می‌داند، چراکه که آنان بر کنش متقابل نمادین و ظهور کارکردگرایی (پارسونز) متمرکز بودند (برای مثال ن.ک. کرایب^۱، ۱۹۹۲: فصل ۵). کارکردگرایی به‌روشنی موضع و وضعیتی پیشاجتماعی برای کودکان، تحت قدرت بزرگسالان، مطرح می‌کند - نظریه‌ای جذاب برای بزرگسالان مشتاق حفظ قدرت. جایگاه مستحکم (در هر سطحی از ایالات متحده) این تصور که جامعه‌پذیری شامل انتقال از بزرگسالان به کودکان است - کودک به‌مثابه ظرفی خالی - در بررسی کاملی از ادبیات توسط کلوزن^۲ (۱۹۶۸) نشان داده شده است. آوریل برایفیلد^۳ (۱۹۹۸)، که کلمات کلیدی در مقالات *مجله آمریکایی ازدواج و خانواده*^۴ را تحلیل کرده است، یافته که در طول بیش از ۶۰ سال از فعالیت این نشریه تا سال ۱۹۹۷، تقریباً هیچ اشاره‌ای به کودکان به عنوانی غیر از پروژه‌های جامعه‌پذیری نشده است. او این فقدان به رسمیت شناختن کودکان به‌مثابه عاملان اجتماعی را به گرایش‌های کارکردگرایی ساختاری سردبیران پیاپی این مجله نسبت داده است. شاید توجه‌مان به این نکته جلب شود که عوامل شناسایی‌شده توسط ترنت، در حفظ سلطه رویکردهای روانشناسانه به کودکی در ایالات متحده، هنوز هم امروزه مرتبط به نظر می‌رسد، چراکه کشور در واکنش به کار جامعه‌شناسانه‌ای که در طول ۲۵ سال گذشته در اروپا انجام شده کند بوده است (باس^۵،

^۱ Parsons

^۲ Craib

^۳ Clausen

^۴ April Brayfield

^۵ *US Journal of Marriage and the Family*

^۶ Bass

۲۰۱۰). با این حال (بدون شک در میان ابتکارات دیگر)، سه مرکز دانشگاهی در ایالات متحده امریکا برای کار پیشگام خود ایستادگی کرده‌اند. دپارتمان مطالعات کودک با رویکردی میان‌رشته‌ای در دانشگاه راتگرز^۱ در نیوجرسی تأسیس شده است؛ بیل کورسارو^۲ دوره‌های مطالعهٔ کودکی را در دانشگاه ایندیانا^۳ تأسیس کرده است؛ و باری تورن^۴ و همکارانش کار تحقیقاتی مهمی روی کودکان به‌مثابهٔ مهاجران در دانشگاه کالیفرنیا^۵، برکلی^۶ و لس‌آنجلس^۷ انجام داده‌اند (مثلاً اورلانا^۸، ۲۰۱۱).

اگرچه رشته‌های دیگری وجود دارند که به کودکی علاقه‌مند باشند، اما تعجب‌آور نیست که این مشخصهٔ روانشناسی رشدی سنتی است که اغلب هدف انتقادات بوده است، چراکه تأثیراتی شگرف، و برخی می‌گویند منفی، و همچنین مثبت داشته است. تأثیرات مثبت شامل به رسمیت شناختن کودکان به عنوان افرادی درگیر در یادگیری و در حرکت در امتداد مسیر به سوی بزرگسالی است؛ همچنین سودمند است که کودکان با توجه به معیارهای اعمال بزرگسالان قضاوت نشوند. به عنوان مثال، تا سنین خاص (که در تمام جوامع متغیر است)، کودکان توسط بزرگسالان به عنوان کسانی قضاوت نمی‌شوند که شایستهٔ قبول مسئولیت کیفری هستند. و نکاتی که توسط اگلانتاین جب^۹ در اعلامیهٔ حقوق کودک او در سال ۱۹۲۴ ذکر شد: بزرگسالان مسئولیت حفاظت از کودکان و تأمین آنان را دارند، چراکه آسیب‌پذیری بیولوژیکی کودکان نیازمند این پاسخگویی است. اساساً، شاید، انتقادات منفی بر این نکته تمرکز

^۱ Rutgers University

^۲ Bill Corsaro

^۳ Indiana University

^۴ Barrie Thorne

^۵ University of California

^۶ Berkeley

^۷ Los Angeles

^۸ Orellana

^۹ Eglantyne Jebb

می‌کنند که، در تظاهرات سنتی آن، روانشناسی رشدی بیش از حد مطمئن بود که توصیفات جهان‌شمول دارد؛ در تمرکزش جزئی بود؛ و با مشاهدات مردم از کودکان در زندگی و فعالیت‌های روزمره‌شان منطبق نبود (مثلاً مورس^۱، ۱۹۹۰، ۱۹۹۶؛ گرین^۲، ۱۹۹۹). این علم توجیهاتی برای تسلط بزرگسالان بر کودکان، برای انکار شخصیت آنان، و برای نهادینه‌شدن کودکی ارائه می‌کرد. بر کمبودهای کودکان در مقابل شایستگی‌های بزرگسالان تأکید می‌کرد. بر مسائل و مداخلاتی تمرکز می‌کرد که برای رسیدگی به این مشکلات و بازگردانی کودکان به هنجارها ابداع شده بود (برای بحث مثلاً ن. ک. پروت و جیمز، ۱۹۹۷؛ هاجی^۳ و موران‌الیس^۴، ۱۹۹۸).

آرلین اسکولنیک^۵ (۱۹۷۵)، روانشناس پژوهشگر آمریکایی، مقاله مهمی در باب چگونگی انفکاک زندگی کودکان از بزرگسالان نوشته، که به نظر او، نتیجه تثبیت و تقویت دیدگاه‌های رشدی است. مقاله او شرح می‌دهد که چگونه نظریه‌پردازان روان‌شناختی در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم استدلال کردند که کودکان، به‌مثابه موجودات بی‌کفایت و وابسته، اساساً از بزرگسالان متفاوت هستند؛ و بسیاری از روانشناسان برجسته استدلال کردند که رشد کودکان ذاتاً مرتبط با توابعی است که ریشه بیولوژیک دارند و رشد را سازماندهی و کنترل می‌کنند. بسیاری از کارها آزمایشگاهی و مستقل از زمینه بود. و اکثر آنان تا حد زیادی مرسوم نظریه تکامل بودند، که در رشد فردی کودک، رشد نوع انسان را می‌دید. همانطور که کسن^۶ به آن اشاره می‌کند (۱۹۶۵: ۱۱۵):

¹ Morss

² Greene

³ Hutchby

⁴ Moran-Ellis

⁵ Arlene Skolnick

⁶ Kessen

از زمان انتشار منشأ/نواع^۱ (داروین) تا پایان قرن نوزدهم، شورش برای موازی‌سازی میان حیوان و کودک، بین انسان بدوی و کودک، بین تاریخ بشر نخستین و کودک وجود داشت. انسان در حال رشد به‌مثابه موزه طبیعی تکامل نژادی و تاریخ بشر دیده می‌شد؛ با مشاهده دقیق نوزاد و کودک، می‌توان هیوط انسان را دید.

شرح مفصل این گزاره توسط مورس (۱۹۹۰) ارائه شده است. مقاله مهم دیگر درباره این تاریخ توسط آن‌ماری آمبرت^۲ (۱۹۸۶) نوشته شده است، محقق کانادایی که بواسطه مطالعه کارهای جامعه‌شناسان کلاسیک، کتاب‌های درسی مقدماتی، و مجلات علمی (عمدتاً از ایالات متحده امریکا)، «فقدان تقریبی» مطالعات روی کودکی را در جریان غالب جامعه‌شناسی مستند کرده است. این فقدان هنوز هم در برخی کتاب‌های درسی انگلستان دیده می‌شود، گرچه مجلات علمی وضع بهتری دارند. او هم، مانند برایفیلد، چیز کمی جدای از کار درون «جامعه‌پذیری» یافت، این کارها، همانطور که می‌گوید، درباره کودکی نیست بلکه درباره چگونگی بزرگسال‌شدن افراد است. او به تسلط مردان در جامعه‌شناسی، وضعیت بالادست جامعه‌شناسی کلان و مسائل حرفه‌ای اشاره می‌کند: «کسی با مطالعه کودکان بدل به نامی آشنا در جامعه‌شناسی نمی‌شود» (۲۴). او اشاره می‌کند اگرچه ممکن است کسی از فمینیسم انتظار داشته باشد به کودکان علاقه‌مند باشد، در واقع آن بر بزرگسالان و نقش‌های جنسیتی تمرکز کرده است؛ زنان «مجبورند درون محدودیت‌های سیستمی از پیش موجود و دروازه‌بان پدرسالاری کار کنند» (۲۴). مقاله آمبرت نگاهی رو به جلو داشت، اما محدود است به تنها پیشنهاد او برای تعامل جامعه‌شناسی با کودکان که

^۱ *The Origin of Species*

^۲ Anne-Marie Ambert

مطالعه جهان خود کودکان و نگاه آنان به جهان‌های اجتماعی‌شان بود - ممکن است اینجا ارجاع دهیم به کار آیونا و پتر اوپی^۱ (مثلاً ۱۹۶۹) و رویکرد جهان‌های «قبیله‌ای» که توسط جیمز، جنکس، و پروت توصیف شده است (۱۹۹۸: ۲۸). جهش به سمت مطالعه کودکان و کودکی به عنوان بخشی از ساختار اجتماعی هنوز انجام نشده بود. در طول دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، با این حال، همانطور که اسکولنیک توصیف می‌کند، تعدادی از مشاهده‌گران، از طیف وسیعی از رشته‌ها، به نقد مواضع روانشناسانه غالب ادامه دادند. آلپورت^۲ (۱۹۶۸)، به عنوان مثال، گفت که یافته‌ها در روانشناسی واقعیات نبوده‌اند، بلکه بیشتر ایده‌هایی بودند که روی زمینه‌های اجتماعی و سیاسی رسم شده بودند. هیلاری رادهام^۳ - اکنون کلینتون^۴ - در سال ۱۹۷۰ اشاره کرد که ایدئولوژی وابستگی که توسط رشدگرایی پرورش یافته است، توجیهی برای انکار حقوق کودکان ارائه کرده است. دیوید جی. راتمن^۵ (۱۹۷۱) استدلال کرد که درجه‌بندی سنی کودکان و نشان دادن آنان در نهادهای وابسته به سن شکل‌دهنده فرمی از کنترل اجتماعی بزرگسالان بر کودکان است، تا اینکه پاسخی طبیعی به قوانین رشد باشد. نقد عمده بر روانشناسی رشدی استاندارد - همانطور که حداقل تا دهه ۱۹۷۰ در ایالات متحده پیش می‌رفت - این بود که عمدتاً آزمایشگاهی بود، و محققان رویکردی جزئی اتخاذ می‌کردند - یعنی تنها بر جنبه‌های خاصی از زندگی و فعالیت کودکان تمرکز می‌کردند. بدین ترتیب ژان پیاژه^۶ بر رشد شناختی متمرکز بود، دیگران بر رفتارهای وابستگی، اما به طور کلی روانشناسان ارتباطی با کل کودک و فعالیت روزمره او در زمینه‌های روزمره نداشتند. عبارت قابل توجهی توسط فون

^۱ Iona and Peter Opie

^۲ Allport

^۳ Hillary Rodham

^۴ Clinton

^۵ David J. Rothman

^۶ Jean Piaget

برتالانفی^۱ (۱۹۶۰) بسط داده شده است: سفسطه «هیچ چیز جز». این بدان معناست که ذرات و قطعاتی از زندگی کودکان که توسط روانشناسان مطالعه شده به عنوان تشکیل‌دهنده کل کودک در نظر گرفته شده است. بنابراین، برای مثال، درحالی‌که «داشمندان» ممکن است بر خوردن و خوابیدن در زندگی یک نوزاد تمرکز کنند، مشاهده‌گران دیگر، که از دیدگاه‌های مختلف یا با اهدافی متفاوت کار می‌کنند، شواهدی از فعالیت‌های بازیگوشانه می‌یابند: پس می‌توان استدلال کرد که زندگی کودکان پیچیده‌تر از آن است که بتوان بر یک یا دو ویژگی تمرکز کرد که ممکن است نشان‌دهنده (اسکولنیک، ۱۹۷۵: ۵-۵۳) و مشمول تعامل فعال کودک با جهان باشد.

نقد عمده دیگر بر روانشناسی رشدی، آنطور که تا دهه ۱۹۷۰ در ایالات متحده انجام شد، این بود که غیرتاریخی بود. یعنی، از تعهدات و مفروضات فکری و ایدئولوژیک خودش آگاه بود. این نکته در تعدادی از کتاب‌ها و مقالات مورد توجه قرار گرفته است که بر تاریخ این رشته تأمل می‌کنند (به عنوان مثال سمپسون^۲، ۱۹۸۱؛ کسل^۳ و سیگل^۴، ۱۹۸۳؛ براونفنبرنر^۵ و همکاران، ۱۹۸۶). مقالاتی که در کنفرانسی در سال ۱۹۸۷ ارائه شدند بسیار جالب بودند، که در آن مورخان و روانشناسان آمریکایی رشته‌هایشان و امکاناتی که می‌توانستند برای همکاری بیابند را به بحث گذاشتند؛ در پایان کنفرانس، مایکل زاگرم^۶ در مقالات منعکس کرده و اشاره کرد که شاید مورخان بتوانند به روانشناسان کمک کنند، با تأکید بر «آنچه بسیاری از مورخان مسلم دانسته و در واقع با پوست و استخوان خود فهم کرده‌اند: اینکه رفتار انسان ناگزیراً

^۱ von Bertalanffy

^۲ Sampson

^۳ Kessel

^۴ Siegel

^۵ Bronfenbrenner

^۶ Michael Zuckerman

مشروط است و کنش اجتماعی شدیداً توسط زمینه محدود شده است» (زاگرن، ۱۹۹۳: ۲۳۱).

در دهه ۱۹۷۰ روانشناسی رشدی شروع به حرکت در خارج از آزمایشگاه و به سوی زندگی روزمره کرد، شاید تا حدی تحت تأثیر همین انتقادات؛ احتمالاً به این دلیل که کودکان در کودکان‌ها به طور فزاینده‌ای برای مطالعه در دسترس بودند. شاید هم، با ورود زنان بیشتر به کار تحقیقاتی، تجارب خودشان از زندگی با کودکان را همراه آوردند، آنان می‌توانستند مزایای مطالعه کودکان را در محیط طبیعی خود ببینند. کار روی جامعه‌پذیری قبلاً به شدت متکی بر شرح مادران بود، و روشن شد که مشاهده در زمینه‌های معمولی ممکن است موجب تصحیح سوگیری در این شرح‌ها شود (دانیگر^۱، ۱۹۷۰: ۲۵). نکته کلیدی این است که منتقدان «مفردبودگی»^۲ کودک را چالش کشیده و اصرار کرده بودند که زمینه اجتماعی بیش از «زمینه» یا پس‌زمینه است، اما همچنان تمرکزی بر کنش متقابل و یادگیری کودکان تشکیل شد (براونفینر، ۱۹۷۹؛ برای تاریخچه‌ای از این تحولات ن.ک. گرین، ۱۹۹۹، همچنین اخیراً گرین، ۲۰۰۶). این تمرکز جدید بر کودکان به مثابه موجودات اجتماعی تعاملی در زندگی روزمره و یادگیری‌شان وارد کارها درباره «جامعه‌پذیری» شد، که اکنون به عنوان فرایندی دوطرفه قابل درک می‌شد. دانیگر (۱۹۷۱: ۲-۶۱) به قدرت کودکان از بدو تولد برای تأثیرگذاری بر حوادث به مثابه کنشگران اجتماعی اشاره می‌کند - از طریق گریه‌ها و خنده‌هایشان: «والد و کودک نظامی را شکل می‌دهند که در آن هر دو طرف دیگری را کنترل و جامعه‌پذیر می‌کند و هر دو بخشنده پاداش‌ها و منابع اطلاعاتی هستند.» (همچنین ن.ک. مقالات در مجموعه ویرایش شده توسط دانیگر، [۱۹۷۰]؛

¹ Danziger

² isolability

آنجا مقالهٔ چمبارد دلاوا^۱ متمرکز بر فعالیت کودکان در فرایندهای جامعه‌پذیری است. دنزین^۲ (۱۹۷۷) کودک خردسال خود را مشاهده و با او تعامل کرده، و مورد قوی‌ای برای عاملیت کودکان، به‌ویژه فعالیت آنان در توسعهٔ روابط اجتماعی، ساخته است. الکین^۳ و هندل^۴ (۱۹۷۸؛ نخستین انتشار ۱۹۶۰) اشاره کردند که از طریق توانایی انسانی کودکان برای عمل به‌مثابهٔ موجوداتی اجتماعی در تعامل با دیگران است که یادگیری - هنجارهای اجتماعی، اخلاق، جهان اجتماعی - اتفاق می‌افتد. تزی جالب (فلاپین^۵، ۱۹۶۸)، بازم درون رویکردهای گستردهٔ روانشناسانهٔ رشدی، نشان می‌دهد توانایی کودکان برای توصیف و تحلیل برخوردهای اجتماعی (او به کودکان - ۶، ۹، و ۱۲ ساله - فیلم‌های کوتاه نشان داده و نظر آنان را پرسیده است) و تیزی این شرح‌ها با افزایش سن کودکان افزایش می‌یابد. با قضاوت بر اساس ردیف‌های کتاب در کتابخانه‌های دانشگاهی دربارهٔ جامعه‌پذیری، که بسیاری از آنان عاملیت کودکان در فرایند جامعه‌پذیری را شناسایی کرده‌اند، این گامی بسیار کوتاه در جهت نظریه‌پردازی کودکان به‌مثابهٔ عاملان در جهان‌های اجتماعی، و مطالعهٔ گسترده‌تر آنان در دورهٔ تعاملات با همسالان و تعاملات کودک-بزرگسال، و در بر ساخت زندگی‌شان در آن جهان‌ها بود که برداشته نشد.

محقق مهمی که مفروضات روان‌شناختی را به چالش کشید مایکل کول^۶ است؛ او مطالعات خود را از دههٔ ۱۹۶۰ به بعد در طیف وسیعی از فرهنگ‌ها به انجام رساند. مباحث و شواهد او پیچیده است، و پیشنهاد می‌کنم پیشگفتار شلدون وایت^۷ به کتاب

^۱ Chombard de Lauwe

^۲ Denzin

^۳ Elkin

^۴ Handel

^۵ Flapan

^۶ Michael Cole

^۷ Sheldon White

۱۹۹۶ کول و همچنین فصل نخست خود او را برای شفاف‌سازی بخوانید. آنطور که کول می‌گوید، او بر پایه مفاهیم روانشناس روسی ویگوتسکی^۱ پیش رفته است، که کارهایش را به خوبی می‌شناخت - او بخش زیادی از آثار ویگوتسکی را برای خوانندگان غربی ترجمه کرده است. ویگوتسکی از دهه ۱۹۲۰ به بعد استدلال می‌کرد که مردم باید زندگی ذهنی انسان را درک کنند چراکه عمیقاً مرتبط به اهداف تولید بشر در جهان اطراف ما است. روانشناسی سنتی «طبیعی‌گرا» بوده است، که ریشه در فرایندهای بیولوژیکی و رشد داشت: احساسات، وابستگی‌ها، واکنش‌ها، یا طرح‌های حسی و حرکتی را مورد مطالعه قرار می‌داد. اما، کول استدلال می‌کند، ما نیاز به نوع دومی از روانشناسی داریم، که چگونگی شکل‌گیری فرایندهای ذهنی توسط فرهنگ را مد نظر قرار می‌دهد (و در نتیجه جهان‌شمول نیست). این نکته طنین‌انداز نظر مایکل زاکرمن است که در بالا نقل شد.

یکی از راه‌هایی که مفروضات روان‌شناختی را در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم به روی بازنگری گشود، مطالعه زندگی کودکان در جوامع مختلف بود. علاقه‌ای مهم میان روانشناسان آمریکایی طیفی از اهداف و روش‌های پرورش کودکان/جامعه‌پذیری در کشورهای مختلف بود (ن.ک. مید^۲ و ولفنشتاین^۳، ۱۹۵۵؛ وایتینگ^۴، ۱۹۶۳). چرا این علاقه بسط یافت؟ شاید یکی از دلایل این بود که آمریکایی‌ها (مانند هرکس دیگر) دریافته بودند که مسائلی اجتماعی در کشورشان وجود دارد، به‌ویژه مسائلی که جوانان را شامل می‌شد (مشکل سازشیدن و سرزنش کودکان [به طور کامل] محدود به انگلستان نبود)، و متعجب بودند که چطور جوامع

^۱ Vygotsky

^۲ Mead

^۳ Wolfenstein

^۴ Whiting

دیگر آن مسائل را از سر گذرانده و با آن مقابله کرده‌اند. برخی روانشناسان از دیگر جوامع به ایالات متحده آمده بودند؛ به نظر می‌رسد آنان حامل علاقه‌ای به جهان فراتر از ایالات متحده بودند و صلاحیت زبانی مطالعه آن را نیز داشتند. برونو بتلهایم^۱، یکی از بازماندگان اردوگاه مراقبت، محقق دانشگاهی بود که کار خود را به کودکان در ایالات متحده اختصاص داده بود، و گمان می‌کرد «کودکان زاغه‌نشین» مسئله‌ای جدی در آن کشور هستند. او (همراه با همکارانش) کیوتص اسرائیلی را به‌مثابه تجربه‌ای طبیعی در پرورش کودک شناسایی کردند، و او به دنبال آن بود که ببیند آیا پرورش کودک اشتراکی الگوی امریکایی خانواده و قدرت (احتمالاً مضر) آن بر کودکان را به چالش می‌کشد یا نه. کار او روی این موضوع در دهه ۱۹۵۰ آغاز شد و منجر به کتاب *کودکان رؤیا*^۲ شد که برای نخستین بار در سال ۱۹۶۹ در انگلستان منتشر شد. او جدایی گروه‌های کودک از گروه‌های بزرگسال (در ایالات متحده) را به عنوان منبع اصلی مشکلات اجتماعی شناسایی کرد - به‌ویژه کودکان ناراضی. او به آریس^۳ ارجاع می‌دهد (۱۹۶۲)؛ همچنین در سال ۱۹۶۲ در ایالات متحده به زبان انگلیسی منتشر شد)، کسی که فعالیت‌ها و منافع مشترک کودکان و بزرگسالان در جامعه (فرانسوی) پیشاصنعتی را شرح می‌دهد. او نشان می‌دهد که همبستگی منافع میان افراد از همه سنین (همانطور که در کیوتص رخ می‌دهد، جایی که همه در جهت منافع مشترک کار می‌کنند) کلیدی برای رشد سالم کودکان است (۱۹۶۹: ۵۸ به بعد). این ایده طنین مهمی برای جوامع امروزه جهان اقلیت دارد: باید به خوبی برای احیای شیوه‌ها و سیاست‌های مبتنی بر سهم مردم در تقسیم کار تلاش کنیم، از جمله سهم کودکان، که در کنار بزرگسالان کار می‌کنند. همانطور که دیگران اشاره کرده‌اند، سپردن انجام

^۱ Bruno Bettelheim

^۲ *The Children of the Dream*

^۳ Ariès

کارهای جدی در جامعه به کودکان، و همچنین احترام به حقوق مشارکت آنان، به منزلهٔ شیوه‌ای مهم برای به حساب آوردن کودکان در فعالیت‌های ارزشمند اجتماعی است (هلدزورث^۱، ۲۰۰۵).

یوری برانفبرنر، یکی دیگر از روانشناسان ایالات متحده، در روسیه متولد شد، در ۶ سالگی همراه خانواده‌اش به آمریکا مهاجرت کرد، و در خانه‌ای متصل به مؤسسه‌ای برای «عقب‌ماندگان ذهنی» بزرگ شد، جایی که پدرش به عنوان یک نوروپاتولوژیست در آن کار می‌کرد. او برای مطالعهٔ پرورشگاه‌ها از روسیه بازدید کرد، که بر اساس ایده آل کمونیستی برای پرورش کودکانی که شهروندان خوبی برای شوروی باشند عمل می‌کرد، و مقایسه‌ای بین اتحاد جماهیر شوروی و ایالات متحده آمریکا در رابطه ایده‌ها و شیوه‌های پرورش کودک انجام داد (برانفبرنر، ۱۹۷۱). همچنین سفری روانشناسانه به چین برای مطالعهٔ پرورش گروهی کودکان در آنجا انجام شده است (کسن، ۱۹۷۵).

در طول این مدت، همچنین اشتیاق دانشگاهی نسبت به چگونگی بازنمایی کودکی در کارهای فلسفی در طول دوران‌ها وجود داشت - دوباره، این‌ها کارهای جهان اقلیت هستند - جایی که کودکان عمدتاً به‌مثابهٔ پروژه‌های جامعه‌پذیری دیده شده بودند (کسن، ۱۹۶۵؛ جنکس، ۱۹۸۲). کتاب کسن به صورتی مستحکم درون روانشناسی کودک در جهان اقلیت جای گرفته است، و او از چهره‌های کلیدی تاریخ آن، با توجه به طیف گسترده‌ای از تأثیرات بر توسعهٔ آن (طب، فلسفه، پداگوژی، مطالعهٔ کودک، سنجش کودکان، روانکاوی) نقل قول می‌کند. جنکس (۱۹۸۲) نیز اظهاراتی دربارهٔ کودکی را از سراسر دوران‌های اروپایی نقل می‌کند و یک مرور کلی روشنگرانه ارائه می‌دهد. آنچه هر دوی این کتاب‌ها نیز انجام می‌دهند این است که به طور کلی توجه

¹ Holdsworth

را به تنوع در ایده‌ها و شیوه‌ها در پرورش کودک و روابط کودک-بزرگسال جلب می‌کنند. به عبارت دیگر، آنان ساختارگرایی اجتماعی را به ایده‌ها دربارهٔ کودکی معرفی می‌نمایند. کریس جنکس یک بار به من گفت که پس از انتشار کتاب در ۱۹۸۲، کتاب او «مانند سنگ سقوط کرد»؛ زمان آن هنوز فرارسیده بود. در اوایل دههٔ ۱۹۹۰ تجدید چاپ شد: شاید زمانش آن موقع فرارسیده بود، چراکه آن زمان کودکی شروع به یافتن جایگاهش در جامعه‌شناسی، هرچند هنوز به عنوان جزئی بسیار کوچک، کرده بود. اکتشاف جنکس از بر ساخت اجتماعی کودکی (جنکس، ۱۹۹۶) از برخی موادی استفاده می‌کرد که پیش از آن، در کنار تحقیق دربارهٔ پیامدهای قتل جیمز بولگر^۱ توسط دو پسر (۱۰ ساله) در سال ۱۹۹۳، برای درک عمومی در انگلستان دربارهٔ کودکان و کودکی گردآوری کرده بود.

البته، در عین حال، انسان‌شناسان توجه خود را به تجارب متفاوت کودکان در جوامعی غیر از جهان اقلیت معطوف کرده‌اند. بدین ترتیب کتاب مارگارت مید دربارهٔ جامعهٔ ساموآ (نخستین بار در سال ۱۹۲۸ منتشر شد) استدلال کرد که مرحلهٔ پروبلماتیک «نوجوانی» (آنطور که در ایالات متحده تبلیغ شده، به‌ویژه توسط جی. استنلی هال^۲ [۱۹۰۴])، اما شاید برای اولین بار توسط روسو^۳ شرح داده شده) در ساموآ وجود ندارد. انسان‌شناسانی که بسیاری از جوامع را مطالعه می‌کنند گذار از وضعیت «کودک» به «بزرگسال» را وصف می‌کنند که در زمان بلوغ رخ می‌دهد، بدون هیچ مرحلهٔ مداخله‌گرانهٔ «نوجوانی»؛ و درگیری کودکان با کار اجتماعی و اقتصادی خانواده و جامعه‌ابزاری بود که به موجب آن (همچون فرانسهٔ پیشاصنعتی آریس) به محض اینکه از لحاظ جسمی می‌توانستند، به جای اینکه در حوزه‌ای پیشاجتماعی

^۱ James Bulger

^۲ G. Stanley Hall

^۳ Rousseau

جای گیرند، مشارکت را آغاز می‌کردند. نقدها بر مفهوم نوجوانی فراوان هستند (مثلاً مازگرو^۱، ۱۹۶۴؛ کنیستون^۲، ۱۹۷۱)، و اساسی مهم برای نقد آنان مطالعه دیگر جوامعی است که:

حوزه اجتماعی بزرگسال و کودک واحد و تقسیم نشده است... هیچ چیز در جهان رفتار بزرگسالان از کودکان پنهان نیست یا از آن منع نیستند. آنان فعالانه و مسئولانه بخشی از ساختار اجتماعی، نظام اقتصادی، نظام تشریفاتی و ایدئولوژیک هستند (فورتس^۳، ۱۹۷۰).

این کار ممکن است در چارچوب تحولات در نظریه جامعه‌شناختی دیده شود، که رویکرد کارکردگرایی ساختاری به چگونگی کار جامعه، آنطور که توسط پارسونز (۱۹۵۱) طرح شده را به چالش کشیده است. تحلیل هستی‌شناسانه او مجموعه‌ای منسجم و سودمند از نهادهای اجتماعی را نشان می‌دهد که افراد را به عنوان اعضای هم‌نوای جامعه به نقش‌های بزرگسالی‌شان می‌چسباند. او خانواده (و بعد مدرسه) را به عنوان نهادهایی کلیدی معرفی می‌کند، چراکه کودکان را اجتماعی می‌کنند تا جایگاهشان به عنوان اعضای کارکردی و هم‌نوای جامعه را تصاحب کنند. در دهه ۱۹۶۰، محققان شروع به زیر سؤال بردن این چشم‌انداز کردند. سنت کنش متقابل نمادین، که در دهه ۱۹۲۰ در مکتب جامعه‌شناسی شیکاگو آغاز شده بود، در دهه ۱۹۶۰ احیا شد. ایده محوری و معرفت‌شناسانه آن بود که عمل افراد بر اساس معانی‌ای است که در زندگی اجتماعی می‌یابند؛ این معانی از طریق کنش متقابل انسانی بر ساخت شده‌اند. گافمن^۴ بررسی نافذی از چگونگی کار بر ساختگرایی اجتماعی

¹ Musgrove

² Keniston

³ Fortes

⁴ Goffman

انجام داد. او مطالعه کرد که چگونه نهادها با موفقیت افراد را به زندانیانی بدل می‌کنند که یاد می‌گیرند درون قوانین (آشکار و پنهان) نهاد عمل کنند؛ بنابراین او مفهوم نهاده‌سازی (تیمارستان^۱، ۱۹۶۱) را تثبیت کرد و کشف کرد که چگونه در برخورد انسانی، هویت‌های خودمان و دیگران را می‌سازیم (برخورد^۲، ۱۹۶۱). قدرت فرایندهای تعاملی میان مردم برای شکل‌دهی هویت‌هایشان به تفصیل و با نمونه در نظریهٔ برجسب‌زنی شرح داده شده است، جایی که وضعیت اجتماعی افراد از طریق کنش‌های دیگران در شناسایی آنان به عنوان نوع خاصی از فرد کسب می‌شود (بکر^۳، ۱۹۶۳؛ ۱۹۶۷) - فردی که به لحاظ اجتماعی به عنوان «بد» درک یا توصیف می‌شود کسی است که با موفقیت به عنوان بد برجسب خورده (شناسایی شده) است. زندگی کسی که پخش‌کنندهٔ مواد یا مجرم است، به‌طور مستمر به عنوان آن نوع از افراد شناسایی شده و عضویتش در آن گروه توسط فرایندهای برجسب‌زنی تقویت شده است. (برای کاری جدیدتر روی هویت اجتماعی، برای مثال ن. ک. جنکینز^۴، ۱۹۹۶). این ایده‌ها که فراهم‌کنندهٔ زمینه‌ای برای توجه به کودکان به‌مثابهٔ افرادی تعاملی بودند؛ و در واقع مذاکراتی که افراد برای تأیید و به چالش کشیدن موقعیت اجتماعی خودشان درگیر آن می‌شوند، موضوع مهمی در کار بوردیو است، که در ادامه به آن رجوع می‌شود.

^۱ Asylums

^۲ Encounters

^۳ Becker

^۴ Jenkins

۳

رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی در انگلستان - روزهای نخست

نشان می‌دهم که تا دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، حمایت قابل توجهی از این ایده وجود داشت که کودکان باید به عنوان عاملان فعال در یادگیری، از طریق کنش متقابل با خانواده و دوستان، مفهوم‌پردازی شوند. یکی از محققان مهم انگلستان باربارا تیزارد^۱ (۱۹۸۴) بود، کسی که همراه مارتین هیوز^۲، با مطالعه مکالمات کودکان چهارساله با معلمان‌شان در مهد کودک و با مادران‌شان در خانه، چگونگی یادگیری آنان را بررسی کرد. آنان دریافتند که در خانه مکالمات بسیار پیچیده‌تری نسبت به مهد کودک رخ می‌دهد، و آنان این را به استحکام روابط مادر-کودک و این واقعیت نسبت دادند که کودکان و مادران‌شان تجارب در حوادث زندگی روزمره را به اشتراک می‌گذارند. پیشگام دیگر جودی دان^۳ (۱۹۸۸، ۲۰۰۴) است، که جهان‌های اجتماعی و تجارب نوزادان و کودکان نوپا را با تمرکزی خاص بر یادگیری اخلاقی کودکان در تعامل با خواهر، برادر، و مادرشان مطالعه کرد. همانطور که در بالا اشاره شد، برساختگرایی اجتماعی توجه را به تغییرات در مفاهیم کودکی معطوف کرده بود. اکنون این دو

^۱ Barbara Tizard

^۲ Martin Hughes

^۳ Judy Dunn

رویکرد - برساختگرایی اجتماعی و کودکان به‌مثابه عاملان - بدل به دوتا از بلوک‌های ساختمان جامعه‌شناسی کودکی شده‌اند؛ سومی رویکردی ساختاری است - و زمان آن هنوز نرسیده. بنابراین معرفت‌شناسی، مطالعه دانش تجربی و نظری، بر هستی‌شناسی، مطالعه اینکه کدام نیروهای اجتماعی زندگی‌مان را می‌سازند و چطور این کار را می‌کنند، غالب است.

در انگلستان در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، تعامل‌گرایی و میشل فوکو^۱ تأثیرگذار بودند. و یکی از شاخه‌های جامعه‌شناسی به کودکان به عنوان چیزی بیش از ابژه‌های فعالیت‌های جامعه‌پذیری بزرگسالان علاقه‌مند شد: جامعه‌شناسی پزشکی. در اینجا محققان با استفاده از تعامل‌گرایی و برساختگرایی اجتماعی، و مطالعه روابط قدرت در برخورد مردم با متخصصان بهداشت یا آموزش، به دنبال کشف این بودند که در این برخوردها چه چیزی در جریان است.

جامعه‌شناسی پزشکی - یا جامعه‌شناسی سلامت و بهبود

جامعه‌شناسی پزشکی سال‌ها بزرگ‌ترین شاخه جامعه‌شناسی در انگلستان بوده است. این شاخه شامل کار روی چگونگی جاگیری مردم در برخوردشان با دکترها، و به‌ویژه با روابط قدرت در این برخوردها، می‌شد. گروهی از محققان (آرمسترانگ^۲، استرانگ^۳ و سیلورمن^۴) مطالعات مشاهده‌ای دقیقی، از جمله برخی مطالعات در کلینیک‌های سلامت کودک، روی این برخوردها انجام دادند. هرچند علاقه اصلی آنان درگیر بزرگسالان (عمدتاً مادران و دکترها) بود، آنان شروع به مشاهده چگونگی جاگیری و حتی برساخت کودک کردند (استرانگ، ۱۹۷۹؛ سیلورمن، ۱۹۸۷).

^۱ Michel Foucault

^۲ Armstrong

^۳ Strong

^۴ Silverman

آرمسترانگ کتاب مهمی (۱۹۸۳) دربارهٔ بر ساخت اجتماعی مردم در کلینیک‌ها نوشت، که شامل فصلی در باب کودکان می‌شد که تحولات تاریخی مراقبت (از جمله آزمایش) از کودک و تأثیر آن بر چگونگی درک شدن کودکان را تحلیل کرد. مقاله‌ای پیشگام که توسط می^۱ و استرانگ (۱۹۸۰) نوشته شد، برخی ویژگی‌های اینکه چگونه ما به عنوان بزرگسالان کودکان را می‌بینیم، و ریشه‌های تاریخی این نگاه‌ها را توصیف نمود؛ آنان منافع قدرتی را تحلیل کردند که نظرات ما را شکل می‌دهند؛ و اشاره کردند که چگونه کودکی بواسطهٔ این دیدگاه‌ها تعریف شده است. در کار خودم این مطالعات را ادامه دادم (مثلاً مایال، ۱۹۹۸).

مشارکتی انتقادی درون جامعه‌شناسی پزشکی توسط جامعه‌شناس فمینیست مارگارت استیسی^۲ صورت گرفت. او در تقسیم کار بازنگری کرد تا زنان (کسانی که در داخل خانه یا محیط خصوصی کار می‌کنند، دامنه‌ای که در جامعه‌شناسی غالب بی‌ارزش دانسته می‌شد) را نیز دربرگیرد، و به طور خلاصه گریزی هم به مطلوبیت مشمولیت کودکان در تقسیم کار زد (۱۹۸۰: ۱۸۷). کار او روی تقسیم کار در میدان مراقبت بهداشتی، شناسایی مردم به عنوان «بیماران» (ابژه‌هایی که نیاز به مراقبت حرفه‌ای دارند) را به چالش کشید و آنان را به عنوان افرادی فعال در مراقبت بهداشتی خودشان (نگهداری، بهبود، بازیابی) بازتعریف کرد. زنان باید به عنوان مراقبان سلامت در زندگی روزمره در خانه، و به عنوان مراقبان برای دیگر اعضای خانوار (او این را «کار مردمی» می‌خواند) تعریف شوند. هیلاری گراهام^۳ (۱۹۸۴) مواجههٔ دقیقی با این استدلال داشته است. کار فمینیستی استیسی روی موضوعات پیوسته در کتاب درسی

^۱ May

^۲ Margaret Stacey

^۳ Hilary Graham

او جامعه‌شناسی سلامت و بهبود^۱ (۱۹۸۸) گردآوری شده است، که در آن، در پرتو کار تجربی اولیه او در بیمارستان‌های کودکان، به طور خلاصه روابط کودک-بزرگسال در خانه در مقابل این روابط در بیمارستان را به بحث می‌گذارد، و اشاره می‌کند که کودکان در خانه فرصت‌هایی برای عاملیت دارند، و عاملیت کودکان را در تلاش برای بهبود روابط کودک-بزرگسال در بیمارستان می‌داند (۵-۲۰۴).

فمینیسم و کودکی - رابطه‌ای دشوار میان رشته‌ها

جنبش فمینیستی که در آمریکا در اواخر دهه ۱۹۶۰ آغاز شد و در اوایل دهه ۱۹۷۰ در اروپا مهم شد، بیش از هر چیز به وضعیت اجتماعی و سیاسی زنان مربوط می‌شد، و از ایده جنسیت متمایز از جنس به عنوان ابزار تحلیلی اصلی خود بهره می‌برد، که در آن جنس به تفاوت‌های فیزیکی میان زن و مرد و جنسیت به تفاوت‌هایی ارجاع می‌داد که اجتماعاً میان زن و مرد بر ساخته شده‌اند، تفاوت‌هایی که به نفع قدرت مردان سازمان یافته‌اند. یکی از کمک‌های کلیدی آن این نظریه بود که - به‌ویژه توسط دوروتی اسمیت^۲ مطرح شد - برای فهم موقعیت اجتماعی و تجربه یک گروه اجتماعی اقلیت، با استفاده از مطالعه ساختارهای جامعه، برای تحلیلی از نقطه‌نظر (از جمله دیدگاه) این گروه، باید به شرح‌های آنان گوش داد و همراه آنان شد. (ن.ک. اسمیت، ۱۹۸۸، و یادداشت مختصر من در کتاب سال ۲۰۰۲: فصل ۷). در کار با زنان در زمینه‌های روزمره، و تحلیل زندگی روزمره به عنوان پروبلماتیک (اسمیت، ۱۹۸۸)، محققان شرح‌های دقیقی از زندگی مادران و کودکان‌شان ارائه می‌دهند، و این شرح‌ها بر چگونگی فهم مادران از کودکان‌شان - به‌مثابه افراد، نه پروژه‌ها، به‌مثابه مشارکت‌کنندگان در روابط اجتماعی، و به‌مثابه اعضای شایسته خانواده - پرتو

¹ *The Sociology of Health and Healing*

² Dorothy Smith

می‌افکند (بولتن^۱، ۱۹۸۳؛ مایال و فاستر^۲، ۱۹۸۹؛ هالدین^۳، ۱۹۹۱؛ رینز^۴، ۱۹۹۴). در واقع می‌توان گفت کودکان، مانند زنان، در مراقبت از اعضای خانواده «کار مردمی» انجام می‌دهند (مایال، ۲۰۰۲: فصل ۵).

با این حال، فمینیست‌ها همچنان در کار کردن برای کودکان محتاط هستند (برای بحث ن.ک. تورن و کنتراتو^۵، ۱۹۸۲؛ آلانن، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴). یکی از دغدغه‌های اصلی فمینیست‌ها به چالش کشیدن این فرض بوده است که زنان پرستاران طبیعی کودکان خردسال هستند (آن‌ها بر تفکیک امر بیولوژیک از امر اجتماعی پافشاری کرده‌اند). اما به میزانی که فمینیست‌ها این فرض رایج (در جهان اقلیت) که کودکان «نیاز» به مادر دارند را شرح داده‌اند، ناگزیر بوده‌اند کودکان را به مثابه دشمنان تعریف کنند (برای بحث ن.ک. آلانن، ۱۹۹۲: ۳۲ و مایال، ۲۰۰۲: ۱۶۷ به بعد). با این حال، به نظر مهم می‌رسد که فمینیست‌ها در بازمفهوم‌پردازی کودکان و کودکی در شرایط رابطه‌ای شرکت داشته باشند، چراکه روابط زنان با کودکان بخشی مهم - حتی محوری - تجربه مشترک زنان است، و این روابط به مهم بودن - حتی محوری بودن - در سراسر دوره زندگی ادامه می‌دهد.

با وجود این نگرانی، استدلال شده (تربورن^۶، ۱۹۹۳، ۱۹۹۶) درحالی‌که فمینیسم قصد ندارد مستقیماً برای کودکان بجنگد، با این حال خانواده را برای تفتیش بواسطه مسئله‌سازی آن گشوده است. چون در به چالش کشیدن سازمان پدرسالار خانواده که زنان مبتلای آن هستند، فمینیست‌ها همچنین پرسش‌هایی درباره وضعیت کودکان درون خانواده را طرح کرده‌اند: ویژگی‌های روابط کودک-بزرگسال در خانواده چه

¹ Boulton

² Foster

³ Halldén

⁴ Ribbens

⁵ Contratto

⁶ Therborn

است؟ و تجارب زیسته کودکان درون خانواده چه است؟ علاوه بر این، در پی توسعهٔ عظیم مراکز نگهداری از کودکان در جوامع اروپایی از دههٔ ۱۹۷۰ به بعد، زنان می‌توانند به عنوان بازیگران اصلی در طرح سؤالاتی دربارهٔ نوع دوران‌های کودکی که در جوامع ارائه می‌شد، و اینکه آیا کودکی‌های خوبی بودند یا نه، دیده شوند. اگر کودکان بخش زیادی از روز را در مراکز نگهداری از کودکان سپری می‌کردند، فوراً این پرسش‌ها برای زنان، مردان، و همچنین دولت مطرح می‌شد: چگونه باید مسئولیت پرورش کودکان بین والدین، دولت، و سازمان‌های خصوصی/داوطلبانه تقسیم شود، و پرورش کودک خوب - در تمام محیط‌ها - شامل چه چیزهایی است؟ این پرسش‌ها تا حد زیادی، اگر حل نشده، پس از مدتی در بسیاری از کشورهای اروپایی خاموش شده، کشورهایی که حضور کودکان در مراکز نگهداری در آن‌ها پذیرفته شده است. هرچند در انگلستان، که دولت در تأمین مراکز نگهداری از کودکان کند عمل کرده، بحث‌ها ادامه دارد. و البته، مقدار زیادی از پژوهش‌های علوم اجتماعی عمدتاً با آسان‌شدن مشاهده و دسترسی محققان به کودکان پیش‌دبستانی رخ داده است. چنین تحقیقاتی معمولاً بر کودکان به‌مثابهٔ عاملان اجتماعی، دوستی‌های کودکان، و روابط کودک-بزرگسال متمرکز است (از ادبیات عظیمی که در این زمینه وجود دارد، در اینجا چند نمونه، که عمدتاً فراملی و شامل تفسیر سیاسی هستند، ذکر شده تا خوانندگان را به مطالعهٔ دیگر مطالعات وادارد: نیو^۱ و دیوید^۲، ۱۹۸۵؛ پن^۳، ۲۰۰۰؛ کوهن^۴ و همکاران، ۲۰۰۴؛ یلانده^۵، ۲۰۱۰).

^۱ New

^۲ David

^۳ Penn

^۴ Cohen

^۵ Yelland

مطالعات تاریخی

ما همچنین باید به اهمیت مورخان در گشودن انواع کودکی برای بررسی توجه داشته باشیم. دوباره اکثر این کارها در مورد جوامع جهان اقلیت است. از زمان انتشار قرن‌های کودکی^۱ آریس در سال ۱۹۶۲ به زبان انگلیسی، این کتاب نقطه رجوع کلیدی برای هر کسی بوده که به چگونگی تغییر کودکی در گذر قرن‌ها علاقه‌مند بوده است. تحلیل او (با تمرکز بر فرانسه) پیچیده است، اما اساساً او استدلال کرد که شیوه‌های «مدرن» ما در فهم کودکی - به عنوان دوره‌ای مشخص از زندگی همراه با نهادها و اعمال مخصوص به خود - در طول قرن‌های متمادی توسعه یافته، و شاید در قرن چهاردهم آغاز شده است. پیش از آن، به طور کلی کودکان به محض اینکه از نظر جسمی می‌توانستند، به کار و سرگرمی مردم می‌پیوستند. توسعه مدارس و ایده خانواده (در قرن‌های شانزدهم و هفدهم)، و مفاهیمی که مرتبط با این‌ها بود، به جدایی کودکی از بزرگسالی کمک کرد.

سهم مهمی در این کار تاریخی توسط اقتصاددان ویویانا زلایزر^۲ (۱۹۸۵) انجام شد، که چگونگی حذف کودکان از مشارکت فعال در زندگی کاری و عمومی در ابتدای قرن بیستم و واگذاری آن به کودکی در مدرسه و خانه را در شهرهای امریکا مطالعه کرد. این کار، در سنت آریس، تغییر ارزش‌گذاری کودکان، از مشارکت اقتصادی در جامعه تا دارایی «بی‌ارزش» والدین که درون خانواده بسیار باارزش است را به بحث می‌گذارد. او در مباحثش درباره وضعیت اقتصادی و مشارکت کودکان امروزه در ایالات متحده، در این عرصه بازنگری کرده است (۲۰۰۵).

^۱ *Centuries of Childhood*

^۲ Viviana Zelizer

مورخ هری هندریک (۱۹۹۰/۹۷) شرح‌های روشنی از تغییرات در الگوهای کودکی در انگلستان در طول دو قرن (همچنین ن.ک. کانینگهام^۱، ۱۹۹۱) فراهم آورده و این الگوها را در طول دوران دولت‌های اخیر محافظه‌کار و کارگری دنبال کرده است (هندریک، ۲۰۰۳). آنا داوین^۲ (۱۹۹۰) شرحی جذاب از چگونگی مفهوم‌پردازی متفاوت کودکان طبقه کارگر و طبقه متوسط، به‌ویژه دختران، در اواخر قرن نوزدهم در انگلستان، و چگونگی تمایز زندگی‌هایشان ارائه می‌دهد.

مردم‌نگاری کودکی

در اینجا باید به ابتکارات و تأثیرات انسان‌شناسان در حرکت مطالعه کودکی به جلو توجه داشته باشیم. ژان لافونتن^۳، انسان‌شناس دانشکده اقتصاد لندن^۴، در دهه ۱۹۸۰ نشست‌هایی را برای به بحث گذاشتن ایده‌های جدید درباره کودکی ترتیب داد، و فصلی برای کتابی مهم از مقالاتی درباره کودکی‌ها در زمینه‌های اجتماعی نوشت (لافونتن، ۱۹۸۶). او شاید یکی از اولین کسانی بود که تأکید کرد مفهوم «کودک» ارتباطی است؛ به نقش ارتباطی کودک اشاره دارد - در مقابل بزرگسالان یا والدین (۱۹۸۶: ۲۰). مقاله بعدی از نظریه انسان‌شناختی درباره شخص‌بودگی برای بررسی چگونگی دورافتادگی کودکان و امکان استفاده از آن برای حفظ وضعیت فرد استفاده می‌کرد، چراکه آنان در برخی جوامع به فعالیت‌های ارزشمند اجتماعی نسبت داده نشده‌اند (لافونتن، ۱۹۹۹).

¹ Cunningham

² Anna Davin

³ Jean La Fontaine

⁴ London School of Economics

در انگلستان^۱، یکی دیگر از تحولات کلیدی مجموعه‌ای از کارگاه‌ها بود که توسط جودیت انیو^۲، برای اولین بار در کمبریج^۳ (۱۹۸۶) برگزار شد. این کارگاه‌ها جلسات متخصصان و دانشجویان بود. انیو انسان‌شناسی اجتماعی است که مطالعاتی در رابطه با کودکان کار، کودکان خیابانی، و بهره‌کشی جنسی از کودکان انجام داده است، و دغدغه‌اش فقر بنیان دانش - نظری و روش‌شناختی - درباره کودکان و کودکی بود. هدف اولین نشست بحث در مورد روش‌های مناسب برای مطالعه تأثیرات اجتماعی و فرهنگی متفاوت روی نهاد کودکی بود. شرکت‌کنندگان، که از بنگاه‌های خدماتی داوطلبانه و قانونی و همچنین جامعه بین‌المللی و نهادهای دانشگاهی آمده بودند، به دنبال ارائه چشم‌اندازی اجتماعی درباره کودکی بودند - استفاده از کودکان به عنوان واحد تحلیلی و آمار - که الگوهای موجود پزشکی، روانی، و آموزشی را تکمیل کند. کارگاه دوم در سال ۱۹۸۷ در کانادا برگزار شد، سومی سال ۱۹۸۸ در کمبریج، چهارمی سال ۱۹۸۹ در زیمبابوه، و خیلی بعدتر پنجمی، کودکی آسیا-اقیانوسیه، سال ۲۰۰۶ در سنگاپور برگزار شد.

این جلسات برخی افراد را کنار یکدیگر جمع کرد که بعدها در برنامه «کودکی به مثابه پدیده‌ای اجتماعی»^۴ ینس کورتروپ کار کردند و گزارش کشورها را نوشتند؛ برای مثال جودیت انیو (انگلستان و ولز)، جیوانی اسگریتا^۵ و آنجلو ساپوریتی^۶ (ایتالیا)، آن زولبرگ^۷ (نروژ)، دیوید اولدمن^۸ (اسکاتلند)، و ماریاتا باردی^۹ (فنلاند).

^۱ ویرجینیا مورو (Virginia Morrow) در دو بند بعدی مشارکت کرده است.

^۲ Judith Ennew

^۳ Cambridge

^۴ Childhood as a Social Phenomenon

^۵ Giovanni Sgritta

^۶ Angelo Saporiti

^۷ Anne Solberg

^۸ David Oldman

^۹ Marjatta Bardy

کارگاه‌ها همچنین مواد و همکاری برای مجموعه مقالات گردآوری شده توسط آلیسون جیمز و آلان پروت (که هر دو انسان‌شناس هستند) فراهم آوردند، که نخستین بار در سال ۱۹۹۰ منتشر شد. بدین ترتیب در سال ۱۹۸۸ کارگاه مشارکت‌کنندگان در آن کتاب ارائه شد: آلیسون جیمز و آلان پروت، جو بویدن^۱، هری هندریک، آن زولبرگ، بنو گلاوزر^۲ و ینس کورتروپ.

همچنین باید توجه داشته باشیم نشست کلیدی‌ای که افراد علاقه‌مند به ایده‌های جدید دربارهٔ کودکی را گرد هم آورد جلسهٔ نهایی برای بحث دربارهٔ رویکردها و یافته‌های برنامهٔ «کودکی به مثابهٔ پدیده‌ای اجتماعی» بود. (۱۹۹۲، بیلوند، دانمارک^۳). برخی از این افراد، مثلاً آلیسون جیمز، آلان پروت، و کریس جنکس، بعدها باهم همکاری کردند (۱۹۹۸).

شاید ذکر این خالی از لطف نباشد، که بواسطهٔ حکایتی شخصی، ایده‌هایی که از طریق این سرمایه‌گذاری‌های مختلف تبلیغ می‌شدند از اوایل دههٔ ۱۹۸۰ به آسانی در دسترس هر کسی بودند که علاقه‌مند به دنبال کردن آن‌ها بود. در سال ۱۹۸۰ در حال نگارش تز دکترایم بودم، که مطالعه‌ای تجربی (همراه پات پتری^۴) روی ایده‌های مادران و پرستاران بچه‌ها دربارهٔ کودکان و مراقبت از آنان بود. این مطالعه نشان داد تفاوت قابل توجهی بین دو گروه وجود دارد، و مرا به در نظر گرفتن برساخت اجتماعی کودکی و اختصاص یک فصل از تز دکترایم به تاریخ ایده‌ها دربارهٔ کودکی واداشت (همچنین ن.ک. مایال و پتری، ۱۹۸۳). ده سال بعد در ۱۹۹۰، ارتباط با طیف وسیعی از دانشگاهیان تشویق‌م کرد مجموعه‌ای از سمینارها دربارهٔ کودکی را آغاز کنم، و

^۱ Jo Boyden

^۲ Benno Glauser

^۳ Billund, Denmark

^۴ Pat Petrie

پس از آن آلان پروت و من سمینارها را با حمایت مالی شورای تحقیقات اقتصادی و اجتماعی^۱ ادامه دادیم. این نشست‌ها، در طول چهار تا پنج سال، احتمالاً به توسعه ایده‌ها نیز کمک کرده است و مطمئناً به افراد این امکان را داده که با هم در مورد کارهایشان بحث کنند. برای نمایی کلی از کار جامعه‌شناختی روی کودکی در انگلستان، نگاهی بیاندازید به مقاله جو موران‌الیس که در سال ۲۰۱۰ در مجله جامعه‌شناسی کنونی^۲ منتشر شد.

^۱ ESRC

^۲ *Current Sociology*

۴

جامعه‌شناسی کودکی در (دیگر) کشورهای اروپای شمالی

از دهه ۱۹۸۰، به نظر می‌رسد اطلاعات و ایده‌ها از طرف‌های بسیاری (برای مثال ن.ک. ریچاردز^۱، ۱۹۷۴؛ ریچاردز و لایت^۲، ۱۹۸۶) می‌آمدند. خود روانشناسی هم در حال آگاهی از کودکان به‌مثابه کنشگران اجتماعی بود. انسان‌شناسی و تاریخ نشان دادند کودکی‌ها در زمان‌ها و مکان‌های متفاوت، متمایز هستند. تاریخ پزشکی نشان داد چطور دغدغه‌های بزرگسالان کودکی را شکل داده است و چگونه ایجاد نهادهایی همسو با آن دغدغه‌ها تأثیرات شدیدی بر ایده‌ها درباره کودکی گذاشته است. بدین ترتیب محققان در دهه ۱۹۸۰ بنیان‌های اندکی برای ایده‌هایی درباره کودکان به‌مثابه عاملان، و درباره کودکی به‌مثابه برساختی اجتماعی داشتند.

اگر دوباره به اشاره اولیه (در فصل ۱) برگردیم که اغلب زمانی یک گروه اجتماعی توجه محققان را به خود جلب می‌کند که بدل به مسئله‌ای اجتماعی شده باشد، سپس می‌توانیم بگوییم که از دهه ۱۹۸۰، کودکی همراه با افزایش نهاده‌سازی کودکی‌ها و تحقیق روی آن‌ها در کشورهای غربی به عنوان بحرانی جدید درک شد. در کشورهای اسکاندیناوی، مطالعه‌ای بین‌المللی - پروژه باسون^۳ - در پی گسترش سریع

^۱ Richards

^۲ Light

^۳ BASUN

مراکز نگهداری از کودکان (دنیک^۱، ۱۹۸۹) انجام شد؛ که آنچه جوامع‌شان بر سر کودک می‌آورد را مدنظر قرار داد، و جامعه‌شناس سوئدی ریتا لیلیسترام^۲ (۱۹۸۳) به نهادهای سازی کودکان در مراکز نگهداری از کودکان سوئد حمله کرد. شیب خاص و عجیب انگلیسی درباره این مسائل (تحت دولتی محافظه‌کار) به نگرانی در مورد محرومیت مادران و زوال ارزش‌های خانواده دامن زد. آلمان در آن زمان هنوز نهادهای سازی عظیم کودکان خردسال را آغاز نکرده بود، اما نگرانی‌های خود را داشت. فرانسه مدت‌ها بود که مراکز نگهداری از کودکان جهان‌شمول داشت، از جمله écoles maternelles، اما هنوز پژوهش جامعه‌شناسانه روی کودک‌های اولیه آغاز نشده بود (برای ملاحظه نگاهی دانشگاهی به écoles maternelles در فرانسه از دهه ۱۹۷۰، ن.ک. گارنیر^۳، ۲۰۱۱).

در هر حال، این حرکت عظیم رو به جلو برای بازنگری کودک‌ها به عنوان بخشی از ساختار اجتماعی جامعه بود. همانطور که بالا اشاره شد، فمینیست‌ها به طور خلاصه به این موضوع اشاره کرده بودند اما آن را به طور کامل توسعه نداده بودند. احتمالاً، این رویکردهای ساختاری برای نخستین بار به طور کامل در آلمان توسعه یافتند، و به‌ویژه کار آنان شامل مطالعه تقاطع‌های ساختاری و تجربی می‌شد. در دهه ۱۹۷۰، گروهی از جامعه‌شناسان به این مسئله توجه کردند که چرا آن مفهوم از کودک‌ها مطرح بود و چگونه تجربه زیسته افراد از کودک‌ها در طول زمان تغییر کرده است (برای شرحی از این مطالعه، ن.ک. تسایر^۴، ۲۰۰۳). آن‌ها دو نسل از کودکان را مورد مطالعه قرار دادند: کسانی که پیش از یا همزمان با جنگ جهانی دوم به دنیا آمده بودند (که آن‌ها

¹ Dencik

² Rita Liljestrom

³ Garnier

⁴ Zeiher

خودشان بودند)، و نسلی از کودکان که در دهه ۱۹۶۰ به دنیا آمده بودند. آلمان تاریخی خطیر و دراماتیک با فاشیسم و جنگ در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ دارد، پس از آن تلاش پساجنگ توسط مردان برای تحمیل دوباره پدرسالاری در خانواده‌ها، و سپس حرکتی عظیم در دهه ۱۹۶۰ به سمت دموکراسی. این جامعه‌شناسان به دنبال دریافتن این بودند که چگونه سرشت و تجربیات کودکی در دو دوره مربوط به ساختارهای بزرگ‌تری است که درون آن‌ها کودکی‌ها زیسته‌اند (پرویس‌لایترز^۱ و همکاران، ۱۹۸۳). آنان، در سنت مانهایم^۲، دیدند که نسل‌ها به جنبش‌های اجتماعی و سیاسی واکنش نشان داده‌اند و نوع جدیدی از نسل را شکل داده‌اند (تسایر، ۲۰۰۳، ۲۰۱۰). جامعه‌شناسان آلمانی شاید اولین کسانی بودند که تحقیقی نظام‌مند انجام دادند که مرتبط به کار تجربی روی زندگی روزانه و دیدگاه‌های کودکان نسبت به ساختارهای اجتماعی بود که زندگی و عاملیت کودکان با آن در تعامل بود (برای شرح و بحث ن.ک. تسایر، ۲۰۱۰). با این حال، تا اواخر دهه ۱۹۹۰، اکثر این کار تنها به زبان آلمانی منتشر شد، و در انگلستان تا آن زمان تقریباً ناشناخته بود.

اینجا موضوع نسل در کارهای اروپایی را مطرح می‌کنم. کار در آلمان توجه را به سطوح به هم پیوسته روابط نسلی در سطح شخصی و خانوادگی و همچنین در سطح ساختاری جلب کرد. این کار در طول سال‌های ادامه داشت (ن.ک. مقالات در کورتروپ و همکاران، ۱۹۹۴؛ مایال و تسایر، ۲۰۰۳؛ کورتروپ و همکاران، ۲۰۰۹). کار روی نسل به ما اجازه می‌دهد روابط و وابستگی‌های متقابل را مدنظر قرار دهیم. یک محقق مهم در اینجا جامعه‌شناس فنلاندی لینا آلانن است. او پیوسته از جامعه‌شناسی ارتباطی، و به‌ویژه مطالعات ارتباطی بین‌نسلی، دفاع می‌کرد که بنیانی

^۱ Preuss-Lausitz

^۲ Mannheim

استوار در رویکردهای ساختاری به کارهای جوامعی داشت (آلان، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹، ۲۰۱۱). این کار توسط مطالعات عدالت بازتوزیعی بین‌نسلی تکمیل شد، با تأکید خاص بر اینکه چگونه در دولت‌های رفاه «پیر» سالمندان بیش از کودکان از ثروت ملی دریافت می‌کنند (کورتروپ، ۱۹۹۴؛ اسگریتا، ۱۹۹۴، اولک^۱، ۲۰۰۹).

در کارهایی که به زبان انگلیسی منتشر شده، یکی از پیشگامان کلیدی جامعه‌شناس دانمارکی ینس کورتروپ است. او شرحی مختصر از تحولات ایده‌هایش از دهه ۱۹۸۰ را در اختیارم قرار داده، که اینجا با اجازه او آن را خلاصه می‌کنم. کار جامعه‌شناختی کورتروپ ریشه در مارکسیسم دارد، و او روی ساختاری اجتماعی و رفاه در کشورهای سوسیالیست کار کرده است. در دهه ۱۹۸۰، او برای هدایت دو پروژه به مرکز اروپایی در وین رفت: درباره طلاق و تغییر الگوهای خانواده. او از دریافتن این شگفت‌زده شد که محققان حوزه «خانواده» تنها به عنوان مشکلات والدین به کودکان علاقه‌مند هستند (هزینه‌ها، موانع شغلی، مسائل مراقبت از کودکان). این باعث او شروع به تدوین ایده‌هایی درباره چگونگی مشمولیت کودکان در جامعه‌شناسی کرد، و نخستین مقاله بر اساس ایده‌هایش درباره جامعه‌شناسی کودکی را در ۱۹۸۵ - به انگلیسی - منتشر کرد. در طول سال‌هایی که در وین حضور داشت، همراه هلموت وینترزبرگر^۲ و جیوانی اسگریتا، که به رویکرد کلان نسبت به کودکی علاقه‌مند بود، کار کرد. وینترزبرگر در تأمین برخی بودجه‌های مالی در مرکز اروپایی در وین برای پروژه کلان پنج‌ساله - کودکی به مثابه پدیده‌ای اجتماعی - بانفوذ بود، که از ۱۹۸۷ آغاز شد و تا ۱۹۹۲ به طول انجامید و ۱۶ کشور صنعتی غربی را دربرگرفت. محققان از هر کشور پنج موضوع اصلی را مورد بررسی قرار دادند:

^۱ Olk

^۲ Helmut Wintersberger

جامعه‌نگاری کودکی، فعالیت‌های دوران کودکی، عدالت توزیعی، اقتصاد دوران کودکی، و وضعیت حقوقی کودکی. هر کشور گزارشی تولید کرد، و اکثر آنان در کنفرانس‌های مربوطه منتشر شد (کورتروپ، ۱۹۹۳؛ وینترزبرگر، ۱۹۹۶). مسائل دوران کودکی^۱ (کورتروپ و همکاران، ۱۹۹۴) مقالات مشارکت‌کنندگان در این طرح پژوهشی را درباره موضوعاتی که از کارها برآمده بود ارائه کرد. هم اسگریتا و هم وینترزبرگر تعدادی مقاله درباره تحلیل کلان از دوران کودکی نوشته‌اند (ن.ک). کورتروپ، ۱۹۹۴؛ اسگریتا، ۱۹۹۴؛ وینترزبرگر، ۱۹۹۶). این کارها از نظر تمرکزشان بر کودکی به مثابه موقعیتی اجتماعی، اقتصاد دوران کودکی، عدالت بین‌نسلی، و کودکان به مثابه گروهی نسلی بسیار مهم هستند. این رویکرد و دانشی را فراهم می‌آورد که کلی‌تر از مطالعات تجربی کودکان به مثابه عاملان اجتماعی، یا کودکان و کودکی به مثابه برساخت‌های اجتماعی، و بنیانی مستحکم برای در نظرگیری کودکی به عنوان موقعیتی اقلیتی درون ساختارها و روابط اجتماعی است.

جا دارد اینجا برخی نکات درباره مقاله ۱۹۸۵ کورتروپ را اضافه کنیم. او از تحلیل کلان تاریخی کودکان به مثابه کارگران به منظور بازنگری مشارکت کودکان در تقسیم کار در جوامع صنعتی امروزی استفاده می‌کند. کودکانی که، در طول قرن‌ها، از طریق کارشان در خانه، مزرعه، و کارخانه‌ها در اقتصاد خانواده و ملی مشارکت کرده‌اند، اکنون از طریق عاملیت‌شان به عنوان کارگران در مدرسه، دانش لازم برای زندگی آینده‌شان به عنوان کارگران را کسب می‌کنند. این ایده این تصور را به چالش کشید که تحصیل جامعه‌پذیری است (آنطور که توسط دورکیم^۲، ۱۹۶۱ مطرح شده بود) و اینکه کارگران اصلی در مدارس معلمان هستند (همچنین ن.ک. اولدمن،

^۱ *Childhood Matters*

^۲ Durkheim

۱۹۹۴). درک کودکان به عنوان مشارکت‌کنندگان در تقسیم کار موضوعی محوری در جامعه‌شناسی کودکی بوده است، و دریافته شد که درحالی‌که دانشگاهی‌سازی به شدت ادامه دارد، و بیشتر کودکان جهان در مدارس حضور دارند، اکثر کودکان در سراسر جهان، در طول کودکی‌شان، نوعی کار دیگر را انجام می‌دهند، با حقوق یا بدون حقوق (مثلاً مورو، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶؛ میزن^۱ و دیگران، ۲۰۰۱؛ لاولت^۲، ۱۹۹۵؛ ووده‌د، ۱۹۹۹؛ انگوال^۳ و سودرلیند^۴، ۲۰۰۷).

اخیراً، خود کورتروپ نظراتی درباب تأکيدات معرفت‌شناختی برخی سنت‌های پژوهشی در مقاله‌ای منتشر کرده که بر چگونگی کمک کار کلان در آشکارسازی ویژگی‌های دوران کودکی متمرکز است (کورتروپ، ۲۰۰۸). و همراه همکارانش مجموعه‌ای تعیین‌کننده از مقالات دربارهٔ کودکی را تولید کرده، که بسیاری از سنت‌ها و جوامع مختلف را گرد هم آورده است: *دستنامهٔ مطالعات کودکی پالگریو*^۵ (کورتروپ و همکاران، ۲۰۰۹).

^۱ Mizen

^۲ Lavalette

^۳ Engwall

^۴ Söderlind

^۵ *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*

۵

اثر کنونی انگلستان بر جامعه‌شناسی کودکی

همانطور که نشان داده شد، فکر می‌کنم بسیاری از کارهای پیشرو از ایالات متحده امریکا آمده است. اما بسیاری از توسعه‌های نظری در آلمان و از طریق تحلیل‌هایی صورت گرفت که توسط کورتروپ و همکارانش انجام شد. کارها در انگلستان شامل بسیاری از مطالعات تجربی می‌شود. یکی از دلایل این اتفاق امتداد علاقه سازمان‌های مردم‌نهاد به کودکی بوده است - شاید تا حدی به این دلیل که آنان کودکی را به طور گسترده به عنوان مسئله‌ای اجتماعی در نظر می‌گیرند. دلیل دیگر نگرانی‌ای است که توسط بسیاری از محققان - هم در سمن‌ها و هم در دانشگاه‌ها - احساس شده، اینکه حقوق و رفاه کودکان توسط دولت‌های مختلف انگلستان تقریباً نادیده گرفته شده است. در هر دو مورد، «گوش سپردن به صداهای کودکان» به عنوان راهی کلیدی برای درک بهتر دیده شده است. منصفانه است بگوییم که برساختگرایی اجتماعی و ارتباط میان دغدغه‌های جامعه‌شناختی و حقوقی در کارهای تحقیقاتی در انگلستان در هم آمیخته شده است.

عاملی مهم که منجر به جهشی در مطالعات تجربی همراه کودکان در اواخر دهه ۱۹۹۰ در انگلستان شد حمایت مالی شورای تحقیقات اقتصادی و اجتماعی از برنامه‌های مطالعاتی («کودکان ۱۶-۵») بود، که همانطور که مختصراً ذکر شد، باید بر کودک به مثابه کنشگر اجتماعی تمرکز می‌کردند. دلایل راه‌اندازی چنین برنامه‌ای

بی‌شک پیچیده است. ممکن است، دوباره، این ایده بوده باشد که کودکی در بحران است. فقر کودکان به طور چشمگیری در طول ۱۸ سال دولت محافظه کار افزایش یافته بود و (در واکنش) قلع و قمع کودکی توسط سیاست‌مداران و رسانه در اوج خود بود (برای بحث، ن. ک. پیلچر^۱ و واگ^۲، ۱۹۹۶). در واقع، خیریه‌هایی که برای کودکان کار می‌کردند (و در انگلستان از هر جای دیگری بیشتر هستند) نه تنها در مستندسازی بدبختی کودکی، بلکه شاید مهم‌تر از آن در سخن گفتن از منافع و حقوق کودکان ماهر بودند. ۲۲ مطالعه‌ای که در برنامه کودکان ۱۶-۵ ساله توسط شورای تحقیقات اقتصادی و اجتماعی تأمین مالی شد، عمدتاً کودکان را به مثابه کنشگران در مرکز صحنه قرار می‌داد، و «صدای کودکان» را برجسته می‌ساخت. انتشارات راتلیج‌فالمر^۳ مجموعه کتابی تحت عنوان آینده کودکی^۴ را منتشر کرد (۳-۲۰۰۱)، که این مطالعات حمایت شده و مطالعات دیگر در آن حاضر بود، و تحت این موضوعات سازماندهی شده بود: روابط کودک-بزرگسال؛ کار؛ خانه و مدرسه؛ اثرات تغییرات تکنولوژیک؛ شهر و زندگی روستایی؛ و تغییرات در خانواده‌ها (آلانن و مایال، ۲۰۰۱؛ میزن و همکاران، ۲۰۰۱؛ ادواردز^۵، ۲۰۰۲؛ هاچی و موران‌الیس، ۲۰۰۱؛ کریستنسن^۶ و اوبراین^۷، ۲۰۰۳؛ جنسن^۸ و مک‌کی^۹، ۲۰۰۳).

دلیل دوم برای راه‌اندازی برنامه شورای تحقیقات اقتصادی و اجتماعی برای کار روی کودکی و محبوبیت کلی‌تر مطالعات تجربی همراه و برای کودکان در انگلستان

^۱ Pilcher

^۲ Wagg

^۳ RoutledgeFalmer

^۴ The Future of Childhood

^۵ Edwards

^۶ Christensen

^۷ O'Brien

^۸ Jensen

^۹ McKee

به کنوانسیون حقوق کودک مرتبط بود. از زمان ظهور کنوانسیون (۱۹۸۹)، دولت‌های انگلستان در پیاده‌سازی آن کند عمل کرده‌اند (ن.ک. لانزداون^۱، ۱۹۹۴)، و اکثر کارها روی، همراه و برای کودکان با قصدی سیاسی در انگلستان انجام شده بود، با پژوهشگرانی که «صداهای کودکان» را با تفاسیر و توصیه‌های حقوق‌محور ترکیب می‌کردند. این روند به سمت کار پژوهشی ناشی از کنوانسیون حقوق کودک در برخی از دیگر کشورهای اروپایی مورد توجه قرار گرفته است (ن.ک. فصل ۶)، اما در کشورهای دیگر کمتر مورد توجه قرار گرفته، که ممکن است نشانگر رضایت محققان از اجرای کنوانسیون توسط دولت‌شان باشد، یا نگاه کمتر انتقادی جامعه‌شان به طور کلی، یا سنت‌های ملی که تمرکز تحقیقات - برای مثال بر آموزش و پرورش - را شکل می‌دهند.

تحول مهم، به‌ویژه در انگلستان، در ۱۵ سال گذشته، کار روی روش‌های تحقیق همراه و برای کودکان، و - موضوعی بسیار مرتبط - روی اخلاق انجام پژوهش همراه و برای کودکان بوده است (مثلاً کریستنسن و جیمز، ۲۰۰۰؛ الدرسون و مورو، ۲۰۰۴، ۲۰۱۱؛ گرین و هوگان^۲، ۲۰۰۵). این تحول می‌تواند به عنوان مکمل تجاربی که پژوهشگران در انجام بسیاری از مطالعات تجربی روی کودکان و کودکی داشته‌اند و مسائل اخلاقی‌ای دیده شود که توسط کنوانسیون حقوق کودک مطرح شده است. این تحول همچنین می‌تواند به عنوان واکنشی به گسترش دوره‌های مطالعات کودکی در دانشگاه‌ها دیده شود، که بسیاری از آنان دانشجویان را ملزم به انجام تحقیقات تجربی می‌کنند. در مورد روش‌ها، موضوعی کلیدی این بوده است که چطور از مشارکت کودکان در تمام مراحل یک مطالعه تحقیقاتی اطمینان حاصل کنیم:

^۱ Lansdown

^۲ Hogan

برنامه‌ریزی، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و انتشار. دیگران روش‌های متنوع جمع‌آوری داده‌ها در مطالعات تحقیقاتی را آزموده‌اند، با نگاه به یافتن شیوه‌های موفق برای درگیر شدن همراه، به‌ویژه، کودکان خردسال: «رویکرد موزاییک» و مثلث‌بندی داده‌ها (به عنوان مثال کلارک^۱ و موس^۲، ۲۰۰۱). چگونگی پاسخ به عدم تعادل قدرت مسلم میان کودکان و بزرگسالان در یک مطالعه بحثی محوری بوده است. در نظر اولیه به این موضوع مندل^۳ (۱۹۹۱) استدلال کرده که محقق می‌توان «حدأقل نقش بزرگسالی» را اتخاذ کند، که در آن تلاش می‌کند تا به عنوان بخشی از تجربه و فعالیت روزانه کودکان پذیرفته شود. این رویکردی بود که توسط کورسارو در تحقیقات مشارکتی‌اش در مراکز نگهداری از کودکان اتخاذ شد (۱۹۹۷: ۳۰-۲۹). با این حال، دیگران استدلال کرده‌اند که هرچند ممکن است فرد به دنبال خنثی یا نرم کردن قدرت بزرگسالی باشد، بعید است کودکان توسط تاکتیک «حدأقل بزرگسالی» فریب بخورند، و علاوه بر این پژوهشگر، در تحلیل نهایی، قدرت را در تفسیر و انتشار اعمال می‌کند (مایال، ۱۹۹۴). از آن روزهای ابتدایی، ایده‌ها درباره مشارکت بزرگسال و کودک در پروژه‌های پژوهشی رو به جلو حرکت کرده‌اند. برای مثال، پانچ^۴ (۲۰۰۲)، بحث کاملی از روش‌ها، و برخی پیشگامان ارائه کرده که کودکان را قادر به عمل به‌مثابه محققان کرده‌اند. بنابراین آنان به عنوان هواداران کودکان عمل کرده‌اند، و ابزارهایی برای کودکان فراهم آورده‌اند تا همه مراحل پروژه را، از طراحی سؤالات تحقیق تا انتشار نتایج کار و تلاش برای تغییر سیاست‌ها، به انجام رسانند (مثلاً مرکز آموزش درباب سلامت و محیط‌زیست^۵، ۲۰۱۲).

^۱ Clark

^۲ Moss

^۳ Mandell

^۴ Punch

^۵ CESEMSA

موضوع به هم پیوسته اخلاق پژوهش با کودکان نیز کارهای مهمی را برانگیخته است، که به کاوش در تمام مراحل پژوهش می‌پردازند: طراحی، استخدام، رضایت، روش‌های تجربی، تحلیل، نگارش، و انتشار. رهنمودهای اخلاقی اکنون بواسطه آموزش، روانشناسی، و انجمن‌های تحقیقاتی و حرفه‌ای جامعه‌شناسی صادر شده‌اند، و درحالی‌که اغلب این کارها در جهان اقلیت انجام شده است، بحث از مسائل اخلاقی توسط و برای محققان در جهان اکثریت تنظیم شده است، جایی که محققان اغلب درگیر اکتشافات حساسی هستند. اکتشافاتی درباره، برای مثال، دیدگاه کودکان کارگر جنسی درباره کارشان، و تجربه کودکان از ایدز (به عنوان مثال، بویدن و انیو، ۲۰۰۷؛ آنسل^۱ و فن بلرک^۲، ۲۰۰۵؛ شنک^۳ و ویلیامسون^۴، ۲۰۰۵؛ مونتگومری، ۲۰۰۷؛ ادبی^۵، ۲۰۰۹؛ مورو، ۲۰۰۹). نویسندگان کتاب *اخلاق پژوهش همراه کودکان و نوجوانان*^۶ (الدرس و مورو، ۲۰۱۱) در ویرایش سوم کارشان در سال ۲۰۱۱ به «رشد خوشایند» از سال ۲۰۰۴ در تحقیق و مشاوره همراه کودکان، در طیف گسترده‌ای از روش‌ها، درس‌هایی که از پژوهش‌های سمن‌ها و در دیگر کشورها آموخته شده، ایجاد کمیته‌های اخلاقی، و تعلیم اخلاقی برای پژوهشگران اجتماعی توجه داشته‌اند (۱۳۸). این رشد در لیست طولانی مراجع آنان منعکس شده است. کتاب آنان مجموعه‌ای از مسائل اخلاقی که در ده مرحله اصلی مطالعه تحقیقاتی بروز می‌یابد را فراهم آورده است: برنامه‌ریزی پژوهش؛ ارزیابی آسیب‌ها و مزایا؛ احترام به حقوق، حریم خصوصی، و محرمانگی؛ طرح پژوهش؛ منابع مالی؛ کمیته‌های اخلاق؛ دادن اطلاعات و رضایت در مرحله جمع‌آوری داده‌ها؛ انتشار؛ و اثرات آن بر کودکان. آنان به مسائل

¹ Ansell

² Van Blerk

³ Schenk

⁴ Williamson

⁵ Adebe

⁶ *The Ethics of Research with Children and Young People*

بنیادینی پرداخته‌اند، از جمله: آیا پژوهش ارزش انجام را دارد؟ آیا ضرر می‌رساند یا مزایایی به همراه دارد؟ آنان کتاب را با تأکید بر این نکته به پایان می‌برند که افراد به‌تنهایی نمی‌توانند همه مسائل را حل کنند؛ لازم است جوامع کمیته‌های اخلاق پژوهش ایجاد کنند و روی توافقات ملی بر سر اخلاق پژوهش اجتماعی کار کنند.

وضعیت، حقوق، و صلاحیت کودکان

پژوهش‌های جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، و بین‌المللی دربارهٔ کودکان^۱ صلاحیت و حقوق آنان را بررسی کرده است. تحقیقات پیشین بر ارزیابی هنجاری صلاحیت کودکان تأکید کرده‌اند، و متکی بر شرایط آزمایشگاهی، آزمون‌های استاندارد، شرح‌های بزرگسالان، و تحلیل آماری بوده‌اند. پژوهش‌های اخیر دیدگاه‌ها، تجارب، و حجت‌آوری خود کودکان را در زمینه زندگی و روابط روزمره‌شان بررسی کرده‌اند. محققان سطوح بالاتری نسبت به آنچه قبلاً مفروض صلاحیت ممکن کودکان بود یافته‌اند: صلاحیت اجتماعی (هاجپی و موران‌الیس، ۱۹۹۸)؛ روابط اولیه و استدلال اخلاقی و پاسخ‌ها (مایال، ۲۰۰۲؛ دون^۲، ۲۰۰۴)؛ شایستگی‌های فنی و درک پیچیده از رسانه‌های جمعی (هاجپی و موران‌الیس، ۲۰۰۱؛ باکینگهام^۳، ۲۰۰۳)؛ شایستگی اقتصادی و کاری در خانه، خیابان، بازارها، کشاورزی، و صنعت در جهان اقلیت و به‌ویژه جهان اکثریت (مورو، ۱۹۹۴؛ میزن، پل^۴ و بولتن، ۲۰۰۱؛ انیو، ۲۰۰۲؛ مورو، ۲۰۰۳؛ لیبل، ۲۰۰۴، کاتز^۵، ۲۰۰۴؛ لانزداون، ۲۰۰۶؛ بویدن و انیو، ۲۰۰۷)؛ درک

^۱ پرسیلا الدرسون (Priscilla Alderson) در دو بند بعدی مشارکت کرده است.

^۲ Dunn

^۳ Buckingham

^۴ Pole

^۵ Katz

سیاسی اولیهٔ کودکان (خان^۱، ۱۹۹۷؛ باتلر^۲، ۱۹۹۸؛ کونولی^۳، اسمیت، و کلی^۴، ۲۰۰۲)؛ عاملیت آنان هنگام کار با سمن‌ها و دولت‌های محلی و ملی (هارت^۵، ۱۹۹۲؛ هود^۶، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴)؛ کار آنان به عنوان دانش‌آموز و معلم (گاردنر^۷، ۱۹۹۳؛ جان^۸، ۲۰۰۴)؛ و مشارکت‌شان در تحقیق و ارزیابی (ویلو^۹ و همکاران، ۲۰۰۴؛ کریستنسن و جیمز، ۲۰۰۷) و در تصمیم‌گیری شخصی پیچیده (الدرسون، ۱۹۹۳؛ الدرسون و گودی^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ نیل^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ توماس^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ الدرسون، ساتکلیف^{۱۳}، و کورتیس^{۱۴}، ۲۰۰۶).
توان شواهد تجربی نسبتاً جدید از جامعه‌شناسی کودکی، یافته‌های پژوهش‌های قدیمی دربارهٔ صلاحیت و شایستگی کودکان را به چالش می‌کشد، بلکه در برخی موارد به تفصیل شرح می‌دهد (برای مثال، دربارهٔ عاملیت کودکان در استرن^{۱۵}، ۱۹۷۷؛ آلس^{۱۶}، ۱۹۹۹؛ مورای^{۱۷} و اندروز^{۱۸}، ۲۰۰۰؛ الدرسون، هاوثرن^{۱۹}، و کیلن^{۲۰}، ۲۰۰۵؛ الدرسون، ۲۰۰۸). نظریه‌ها، روش‌ها، و تحلیل‌های تحقیقات کودکی، به همان اندازه داده‌های پژوهش، می‌تواند نشانگر شایستگی کودکان باشد. همچنین اثرات انتظارات

¹ Khan

² Butler

³ Connolly

⁴ Kelly

⁵ Hart

⁶ Hood

⁷ Gardner

⁸ John

⁹ Willow

¹⁰ Goodey

¹¹ Neale

¹² Thomas

¹³ Sutcliffe

¹⁴ Curtis

¹⁵ Stern

¹⁶ Als

¹⁷ Murray

¹⁸ Andrews

¹⁹ Hawthorne

²⁰ Killen

و زمینه‌ها بر ادراک و عملکرد، و بر ساخت و بازساخت صلاحیت کودک (یا عدم صلاحیت و آسیب‌پذیری: ن.ک. کاتز، ۲۰۰۵) را نشان داد. بسیاری از تحقیقات کودکان را به عنوان عاملان و همکاران محسوب می‌کنند، و نگاه و صدای آنان را به اطلاع عموم می‌رسانند. فمینیست‌ها مفاهیم پدرسالارانهٔ شخصیت مرد، شهروندی، و حقوق را بر این اساس به چالش کشیدند که زنان دارای حقوق برابر با مردان هستند. شواهد صلاحیت کودکان خردسال، همچنین نظرسنجی‌های بین‌المللی دربارهٔ درد و رنج کودکان (یونیسف^۱، ۲۰۰۷)، از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند که کودکان هم در حال حاضر وجود دارند، و صرفاً موجوداتی معطوف به آینده نیستند، و در نتیجه محق «به رسمیت شناختن منزلت ذاتی و حقوق برابر و غیر قابل انکار همهٔ اعضای خانوادهٔ بشری [به عنوان] بنیان آزادی، عدالت، و صلح در جهان هستند» (سازمان ملل متحد، ۱۹۸۹: مقدمه). جامعه‌شناسی صلاحیت، وضعیت، و حقوق کودکی و کودکان، به طور بالقوه، سهم زیادی در اطلاع‌رسانی سیاست‌ها و اعمالی دارد که در سراسر جهان کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بنابراین بحث‌ها دربارهٔ کودکان به مثابهٔ شهروندان از کارهای فمینیستی بهره برده‌اند، کارهایی که تمایزات زننده میان شهروند بودن و نبودن را به چالش کشیده‌اند و مفاهیم چندلایهٔ بیشتری را نشان داده‌اند، که توجه خود را به تفاوت‌ها میان گروه‌های مردم از نظر قدرت‌شان برای مشارکت و سطح آن، شامل حوزه‌های «خصوصی» و «عمومی»، معطوف کرده‌اند (مثلاً لیستر^۲، ۲۰۰۷). لیستر استدلال می‌کند که افراد کم‌قدرت‌تر (که شامل زنان و کودکان می‌شود) می‌توانند به موجب حقوق‌شان به عنوان شهروند درک شوند. علاوه بر این، هم زنان و هم کودکان را بواسطهٔ کار مردمی‌شان در حوزهٔ

^۱ UNICEF

^۲ Lister

«خصوصی» می‌توان به عنوان شهروندان مشارکت‌کننده درک کرد. این استدلال‌ها بیشتر در کار سوزی ولر^۱ روی چگونگی مشارکت نوجوانان در توسعه اجتماع (۲۰۰۷) مورد توجه قرار گرفته‌اند.

تجسم کودکی

کارهای نخستین در جامعه‌شناسی کودکی بر عاملیت کودکان تمرکز داشت، برخی از آنان درون رویکردهای برساخت‌گرای اجتماعی و در مورد کودکان به‌مثابه گروهی اجتماعی بود. در هر دو مورد، کارها بر عنصری اجتماعی و ضروری در تجارب کودکان در روابط کودک-بزرگسال تأکید داشتند. برای وضوح بیشتر، همانطور که هر مادری می‌داند، روابط بزرگسالان با کودکان، به‌ویژه کودکان خردسال، روابطی بدنی است. همراه با برخی پیشرفت‌های دیگر در مطالعه کودکان، فمینیسم در اشاره به این نکته الهام‌بخش بوده است که چگونه زنان بدن‌هایشان را مدیریت می‌کنند و چگونه بدن‌های زنان از نظر جسمی، اخلاقی، و اجتماعی، در حرکت آنان میان خانه و محل کار، حوزه خصوصی و حوزه عمومی، درک و دستکاری می‌شود (مارتین^۲، ۱۹۸۹). به همین ترتیب، مطالعات اشاره کرده‌اند که چطور بدن‌های کودکان در مدارس درک و مدیریت شده، و تنزل مقام می‌یابد، و چگونه تجارب بدنی خود کودکان در خانه و مدرسه متفاوت است. بدین ترتیب دریافته شد که کودکان مراقبت همه‌جانبه بیشتری در خانه دریافت می‌کنند، همراه با توجه به بدن، ذهن، و احساسات‌شان؛ درحالی‌که در مدرسه، هرچند ممکن است معلم مهربان باشد، دستور کار رسمی مدرسه بر جنبه‌های آکادمیک و دستور کار غیررسمی (و غالباً خاموش) بر هنجارهای رفتاری مدرسه تمرکز می‌کند، و ممکن است خواست کودکان برای

^۱ Susie Weller

^۲ Martin

کنترل بدن‌هایشان و فعال‌بودن تا حدی بی‌ارزش دانسته شود (مثلاً واکسler^۱، ۱۹۹۶؛ مایال، ۱۹۹۸؛ فولی^۲، ۲۰۰۱). کتاب آلان پروت که در سال ۲۰۰۰ منتشر شد مقالاتی را گردآوری کرده که به طور عمده از نقطه‌نظر برساختگرایی اجتماعی، تجارب بدنی کودک و روابط بدنی بزرگسال-کودک را در طول زمان کاوش می‌کند. در این زمینه، خطی امیدوارکننده برای توسعه نظری توسط بورديو فراهم شده است، تحلیل تعاملات اجتماعی بدنی در تمایز^۳ (۱۹۸۶) می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای بازنگری در مواجهه‌های کودک-بزرگسال در خانه و مدرسه دیده شود. موضوعی دیگر برای تحقیق پیوسته که می‌تواند از تحولات بیشتر بهره‌بردار حوزه جامعه‌شناسی احساسات است (بندلو^۴ و ویلیامز^۵، ۱۹۹۸)، دوباره با الهام از کارهای فمینیستی که انجام شده، به‌ویژه توسط آرلی هاکسچایلد^۶ (مثلاً ۱۹۹۸). اینجا این نکته را در نظر داریم که افراد چگونه در محیط‌های اجتماعی (از جمله نهادی) احساسات‌شان را مدیریت می‌کنند. در مورد کودکان، سیاحت‌های عاطفی و فکری که توسط کودکان در حال مرگ در آسایشگاه انجام می‌شود و چگونگی استفاده آنان از دانش‌شان به منظور ترویج روابط خودب کودک-والد تمرکز مطالعه‌ای مهم توسط میرا بلوباندلانگتر^۷ (۱۹۷۸) بود. و تجارب تجسمی کودکان، این بار با تأکیدی خاص بر احساس و چرایی اهمیت آن، در طول خانه و مدرسه کاوش شده است (مایال، ۱۹۹۸؛ بندلو و مایال، ۲۰۰۰).

^۱ Waksler

^۲ Foley

^۳ *Distinction*

^۴ Bendelow

^۵ Williams

^۶ Arlie Hochschild

^۷ Myra Bluebond-Langner

کودکان و رسانه

در برهه‌ای از زمان مطالعه روابط میان کودکان و رسانه بر دوش جامعه‌شناسی کودکی بود.^۱ تفکر اولیه در جریان غالب تحقیقات رسانه‌ای از یک سو متمرکز بر آزمون متن و قدرت ایدئولوژیک رسانه‌های جمعی بر جامعه، و از سوی دیگر متمرکز بر تأثیرات فردی بر احساسات و رفتار، با توجه به الگوهای رفتاری روان‌شناختی بود. دغدغه‌ها نیز درباب این واقعیت بود که رسانه پنجره‌ای به «جهان بزرگسالان» در اختیار کودکان می‌گذارد که ممکن است نامناسب باشد (پستمن^۲، ۱۹۸۲). اثرات بالقوه مخرب محتوای خشن و جنسی بالا بوده است، و تحقیقات اولیه در این زمینه به منظور به چالش کشیدن مفهومی ساده از قید و شرط بود که این محتوا بر آن دلالت داشت (هاج^۳ و تریپ^۴، ۱۹۸۶). از بد حادثه، قتل بولگر در ۱۹۹۳ در انگلستان مرکز بحث‌های داغ شد (بارکر^۵ و پتلی^۶، ۱۹۹۷؛ همچنین ن.ک. جنکس، ۱۹۹۶). یکی از مشخصه‌های این مباحثه تضاد میان واکنش انگلستان و واکنش اجتماعی به حوادث مشابه در نروژ در همان زمان بود، که نشان‌دهنده مفهوم‌سازی‌های غالب متنوع از کودکی و جامعه بود. درحالی‌که در نروژ کودکانی که کودکی را مجروح کرده و او را رها کرده بودند تا بمیرد، در مدرسه و جامعه‌شان باقی ماندند، در انگلستان کودکانی که کودکی را کشته بودند محاکمه و محکوم شدند، و در محل اقامت امنی حصر شدند. پرسش‌ها از نقش رسانه در زندگی روزمره و روابط اجتماعی در دهه ۱۹۹۰ برجسته، و با افزایش تمرکز بر عاملیت کودکان و توسعه جامعه‌شناسی کودکی نوین مصادف شد. تحقیقات

^۱ لیسبت دبلاک (Liesbeth de Block) در این بند مشارکت کرده است.

^۲ Postman

^۳ Hodge

^۴ Tripp

^۵ Barker

^۶ Petley

شیوه‌هایی را نشان می‌داد که ممکن است کودکان از رسانه‌ها در مواجهه‌شان با همسالان و روابط قدرت نسلی (باکینگهام، ۲۰۰۰) و به سادگی برای لذت‌بردن (باکینگهام، ۱۹۹۶) استفاده کنند! دوباره اکثر این تحقیقات در جهان اقلیت باقی مانده، اما این در حال تغییر است. شاخه‌های جدید پژوهشی به دنبال تحولات فناوری‌های ارتباطی جدید با علاقه فزاینده به رسانه‌های جهانی (واسکو^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ دِبلاک و باکینگهام، ۲۰۰۷)، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی (لیوینگستون^۲، ۲۰۰۲؛ هالووی^۳ و ولتاین^۴، ۲۰۰۳) و بازی‌های ویدئویی (کاسل^۵ و جنکینز، ۱۹۹۸). با این حال، با هر تحول فناورانه جدید، نگرانی‌های قدیمی و اغلب متناقض و هراس عمومی درباره این سر برمی‌آورد که از یک سو چگونه رسانه ممکن است کودکی معصوم را فاسد کند و، از سوی دیگر، چگونه بالقوگی‌ای را برای شیطان برجسته می‌سازد که نیاز دارد نظارت و رام شود. تصویری قدرتمند، که هم رماتیک است و هم هراس‌آمیز (تاپسکات^۶، ۲۰۰۸؛ باکینگهام و ویلت^۷، ۲۰۰۶)، از کودک رسانه‌شناس که با دانش کامپیوتری به دنیا می‌آید و برتر از بزرگسال است و بنابراین قدرت عظیمی دارد، برای امتداد تحقیقات و دغدغه‌ها در این زمینه محوری است. در نهایت، جالب است که این تحولات جدید نیز امکانات بیشتری در اختیار پژوهش در جامعه‌شناسی کودکی با پژوهش میان‌رشته‌ای در انسان‌شناسی، جغرافیای انسانی، فناوری دیجیتال، روانشناسی اجتماعی و آموزش می‌گذارد.

^۱ Wasko

^۲ Livingstone

^۳ Holloway

^۴ Valentine

^۵ Cassell

^۶ Tapscott

^۷ Willett

جهانی‌شدن

جهانی‌شدن به ارتباطی ارجاع می‌دهد که همراه با صادرات توصیفات روانشناسانه جهان اقلیت از کودکی است. اما آنطور که محققان مشاهده کرده‌اند، مفهوم جریان یک‌طرفه - از اقلیت به اکثریت - با واقعیت آنچه در حال وقوع است مطابقت ندارد. بواسطه جهانی‌شدن، حداقل در رابطه با کودکان و کودکی، دانشمندان امروزه مایلند به روند متقاطع ارجاع دهند (مثلاً دبلاک و باکینگهام، ۲۰۰۷؛ ولس^۱، ۲۰۰۹). روند نخست فرایندهایی است که به موجب یک جامعه در معرض نیروهای اقتصادی، سیاسی، و اجتماعی از خارج قرار می‌گیرد، که شرایط زندگی در آن جامعه را تغییر می‌دهند (مثلاً کافمن^۲ و ریزی^۳، ۲۰۰۲). نمونه‌ای بسیار روشن درک جهان اقلیت مبنی بر این است که مدرسه محلی مناسب برای کودکان است که به جوامع دیگر نیز نفوذ کرده، نه به خاطر هدف بیان‌شده کمک به کودکان برای رقابت در بازارهای جهانی. بلکه روش‌های سنتی زندگی کودکی، که کودکان در تقسیم کار خانگی و ملی مشارکت می‌کردند، اغلب در تضاد با این فهم جهان اقلیت بود. مطالعات پژوهشی در جوامع مختلف به دنبال کشف این بوده‌اند که برداشت‌های خود کودکان از محل کار تولیدی در زندگی‌شان چیست (مثلاً وودهد، ۱۹۹۹)، و اینکه چه عواملی منجر به عدم حضور کودکان در مدرسه می‌شود (مثلاً لیل و همکاران، ۲۰۱۲). سندی کاتز (۲۰۰۴) اثرات جهانی‌شدن بر رشد کودکان در منطقه‌ای از سودان و منطقه‌ای از نیویورک را نشان داد. یک مثال از چگونگی اینکه فشارهای خارجی ممکن است شرایط زندگی را تغییر دهد (بدتر کند) نیز دیدگاه‌های جهان اقلیت درباره تحصیل است: هنگامی که ایالات متحده فروش کالاهایی که توسط کودکان زیر ۱۵ سال

¹ Wells

² Kaufman

³ Rizzini

تولید می‌شد را ممنوع اعلام کرد، کودکان از آن کارها اخراج شدند، اما به مدرسه نرفتند، بلکه سراغ مشاغل خطرناک‌تر رفتند (کافمن و ریزینی، ۲۰۰۲: ۷). با این حال، ممکن است همچنین استدلال شود که تغییرات سیاسی - به سمت توسعه دولت‌های دموکراتیک - می‌تواند مزایایی به همراه داشته باشد. بنابراین موقعیت اجتماعی کودکان می‌تواند ارتقا یابد، که کودکان نه به عنوان اموال والدین‌شان بلکه به عنوان شهروندان دولت‌شان در نظر گرفته شوند، فرایندی که با توجه به تمرکز ایالات متحده بر رفاه و حقوق کودکان پشتیبانی می‌شود.

روند دوم، نفوذ بین‌المللی اسنادی است که چشم‌انداز، یا برساختی خاص، از کودکی ارائه می‌دهند، و خواسته یا ناخواسته، در جهت عادی‌سازی این چشم‌انداز عمل می‌کنند. از آنجا که این اسناد عمدتاً توسط حقوق‌دانان و دیگر دانشمندان جهان اقلیت تدوین شده‌اند، مایلند که متکی بر ترویج چشم‌اندازهای جهان اقلیت باشند. مهم‌ترین‌ها در میان این اسناد و فرایندهای همراه آن کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد، یونسف، و سازمان بین‌المللی کار هستند. جو بویدن (۱۹۹۷) استدلال می‌کند که کنوانسیون حقوق کودک به طور خاص در سراسر جهان نفوذ بسیاری داشته است. نظارت بین‌المللی بر اجرای آن توسط کمیته سازمان ملل متحد مزایایی به همراه داشته: برای مثال، افزایش رؤیت‌پذیری بهره‌کشی از کودکان به عنوان سرباز یا کارگر جنسی. از سوی دیگر، او به جنبه‌های منفی اشاره می‌کند: گسترش سیستم‌های آموزش رقابتی بین‌المللی را می‌توان به عنوان ترویج بهره‌کشی از کودکان در مدارس وصف کرد، جایی که آنان مجبور به شرکت در کارهای استرس‌زا می‌شوند. این اظهارات بین‌المللی و مجموعه‌های راهنما می‌توانند به عنوان رفع‌کننده اختلافاتی دیده شوند که درباره اولویتهای نسبی تحصیل و کار تولیدی وجود داشت، همراه با سازمان بین‌المللی کار، که به طور خاص، به دنبال پایان‌دادن به «اشتغال کودک» در سراسر

جهان است. همچنین ممکن است استدلال شود این تصور از کودک که، بیش از هر چیز، باید محافظت شود، بیش از اینکه تشویق به مشارکت در جهان اجتماعی کند، نوع دیگری از بیرون‌راندن است. شارون استفنز (۱۹۹۴) استدلال می‌کند درحالی‌که گفتمان‌های حقوق کودک بین‌المللی به خوبی مورد استناد قرار می‌گیرند، برای مثال زمانی که زندگی کودکان در معرض خطر است، باز هم گفتمان‌های مدرنیستی جهان‌شمول دربارهٔ کودکی و کودکان باید تنها با انعطاف و در ارتباط با باورها و اعمال محلی مورد استفاده قرار گیرند. این استدلالی است که، به عنوان مثال، در تحلیل راشل بور (۲۰۰۲) از سرشت و کیفیت زندگی کودکان در ویتنام در ارتباط با ارزش‌ها و اعمال امدادگران بین‌المللی بسط یافت. میراث تاریخی سیاست‌های آموزشی استعماری در مورد چگونگی صحبت کودکان کلکته^۱ دربارهٔ زندگی‌شان توسط سارادا بالاگوپال^۲ (۲۰۰۲) تحلیل شده است. و توسعهٔ جنبش‌های کودکان کار توسط اولگا نیوونهایز^۳ (۲۰۰۹) مورد بحث قرار گرفته، که استدلال می‌کند کودکان برای مشارکت اقتصادی‌شان ارزش قائل هستند، و به کودکان و خانواده‌ها در سراسر جهان باید راه‌هایی پیشنهاد شود تا کودکان بتوانند مسئولیت‌های اقتصادی‌شان را با حق تحصیل‌شان ترکیب کنند (همچنین ن. ک. لیل، اوروین^۴، و رکنیجل^۵، ۲۰۰۱).

نوع سوم تأثیر جهان جهانی‌شده این است که حرکت مردم در سراسر جهان را، هم در داخل و هم خارج از مرزهای ملی، تشویق می‌کند. مهاجرت، به خاطر تأثیراتش بر فرهنگ‌های همتا، آموزش، آرمان‌ها، و روابط کودک-والد، اینجا موضوعی محوری است. تا آنجا که به کودکان به طور خاص مربوط می‌شود، چنین حرکت‌هایی شاید

^۱ Calcutta

^۲ Sarada Balagopalan

^۳ Olga Nieuwenhuys

^۴ Overwien

^۵ Recknagel

به عنوان مهاجرت، با یا بدون بزرگسالان، در جستجوی یافتن ابزارهایی بهتر برای زیست است؛ آنان ممکن است به عنوان پناهندگان یا پناهجویان، دوباره، با یا بدون بزرگسالان حرکت کنند؛ و شاید در اوایل کودکی بواسطهٔ فرزندخواندگی‌شان توسط بزرگسالانی که معمولاً در کشورهای ثروتمندتر هستند نقل مکان کنند. یک پروژه تحقیقاتی مهم در کالیفرنیا مهاجرت عمدتاً از مکزیک به ایالات متحده آمریکا را مطالعه کرده است، و نقشی که کودکان در سکنی‌گزینی در کشور جدید و کمک به والدین‌شان برای این کار ایفا می‌کنند، مثلاً بواسطهٔ کار به عنوان حامی یا مترجم است. وضعیت مشروع کودکان درون سیستم آموزشی ایالات متحده نیز کمک می‌کند تا والدین به عنوان نهاد اجتماعی مهمی معرفی شوند و امکاناتی برای کودکان فراهم شود تا برای آینده‌ای روشن‌تر کار کنند، در نتیجه سرشت روابط بین‌نسلی در حال تغییر است. (اورلانا، ۲۰۰۱، ۲۰۱۱).

در رابطه با موضوعات این کتاب، ممکن است روند چهارمی را نیز مدنظر قرار دهیم، که دوباره با سه روند دیگر تقاطع دارد و در سه پاراگراف قبلی مورد توجه بوده است. آن هم این است که عالمانی که روی کودکی کار می‌کنند نه تنها از کشورهای جهان اقلیت به کشورهای جهان اکثریت صادر شده‌اند، بلکه این کار توسط پژوهشگران محلی، و همچنین بین‌المللی، در آن کشورهای جهان اکثریت انجام شده است. علاوه بر این، کارهای پژوهشی از سراسر جهان اکنون در مجلات پژوهشی منتشر می‌شود و پژوهشگران از سراسر جهان در کنفرانس‌ها (از جمله تله کنفرانس) و از طریق گسترش دوره‌های دانشگاهی مربوط به کودکی یکدیگر را ملاقات می‌کنند. این نشست‌ها مجموعه‌های مفیدی از تأملات دربارهٔ شباهت‌ها و تفاوت‌ها میان کودکی‌ها در سراسر جهان تولید می‌کنند، همانطور که برای مثال توسط رابسون^۱،

¹ Robson

پنلی^۱، و پانچ (۲۰۰۷) در بحث‌شان از کودکی‌های روستایی مطرح شده است. مثالی جذاب و مهم از همکاری میان جوامع بواسطه مطالعه «زندگی جوان»^۲ فراهم شده، مطالعه‌ای طولی از بزرگ‌شدن کودکان در مناطقی از هند، پرو، اتیوپی، و ویتنام، که در آن محققان انگلیسی همراه تیم‌های تحقیقاتی محلی برای جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل سطح کلان و سطح خرد داده‌ها کار می‌کردند (مثلاً مورو و پلس^۳، ۲۰۱۲).

در این ارتباط، محققان به اهمیت روش تحقیق کیفی مناسب برای بررسی زندگی کودکان و وضعیت اجتماعی و سیاسی‌شان توجه کرده‌اند. این هم امری است که در حال جهانی‌شدن است، و چیزی که می‌تواند به سراسر جهان ارائه شود، چراکه روش‌ها و اخلاق تحقیق، از یک سو، قابل انتقال به زمینه‌های دیگر هستند، و از سوی دیگر ممکن است برای زمینه محلی خاصی مناسب باشند، درحالی‌که به طور همزمان درس‌هایی دارند برای کسانی که در جای دیگر پژوهش می‌کنند. به عنوان مثال، تحقیقات انجام‌شده با کودکانی که در شهری خاص در خیابان زندگی می‌کنند ممکن است سرشتی محلی داشته باشد، از آنجا که نهادهای اجتماعی خاص (از جمله آموزش و امکانات مراقبتی محلی) و عوامل خاص مؤثر بر انتخاب یا ضرورت کودکان برای زندگی در خیابان را شرح می‌دهند. اما این نیز درس‌هایی برای آموختن به پژوهشگران در دیگر جوامع درباره چگونگی کار محترمانه همراه کودکان، و چگونگی شرح سنت‌ها و انتظارات محلی دارد. از نقطه‌نظری مفهومی، مطالعات پژوهشی همراه کودکان خیابانی در یک جامعه و همراه کودکانی که در جامعه‌ای دیگر در مراکز خرید جمع شده‌اند (ماتیوز^۴، ۲۰۰۳) اشاراتی دارد به اینکه موقعیت اجتماعی کودکان

^۱ Panelli

^۲ Young Lives

^۳ Pells

^۴ Matthews

در فضای عمومی چیست. به همین ترتیب، این واقعیت که در سراسر جهان اغلب کودکان مشارکت اقتصادی مستقیم در خانواده و ملت دارند، نقطه تأمل بسیار جدی به کسانی است که می‌خواهند کودکان انگلیسی سالیان بیشتری را صرف آموزش رسمی کنند.

همانطور که در بالا اشاره شد، چالش‌های قابل توجهی توسط محققان و سیاست‌گذاران جهان اکثریت به عالمان جهان اقلیت تحمیل شده است. رشد دوره‌های علوم اجتماعی دربارهٔ کودکی در کشورهای جهان اقلیت دانشجویانی از سراسر جهان را در ارتباط با یکدیگر قرار داده، و امکان تبادل ایده‌ها و دانش را فراهم کرده است. مجموعه کنفرانس‌ها و سمینارهای اخیر در انگلستان محل‌هایی برای بحث دربارهٔ آنچه می‌توانیم از یکدیگر بیاموزیم ایجاد کرده است. شایان ذکر است که بحث بر کنوانسیون حقوق کودک و محدودیت‌های آن در زمینه‌های افریقایی متمرکز است، جایی که مسئولیت‌های کودکان نسبت به خانواده و اجتماع به رسمیت شناخته شده و در منشور افریقایی حقوق کودک^۱، اما نه در کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل، مورد تأکید قرار گرفته است. دانش تجربی و تخصص کودکان در بسیاری از کشورهای جهان موضوعی مهم برای محققان بوده، و دربارهٔ تضادهای احتمالی با اولویت‌دادن تحصیل نسبت به «کار» در کنوانسیون حقوق کودک (ن.ک. ماده ۳۲) بحث شده است. با این حال سازمان ملل متحد شک ندارد که جای کودکان در مدرسه است، و «توافق بین‌المللی هدف توسعه هزاره که همهٔ کودکان تا سال ۲۰۱۵ باید آموزش ابتدایی را تکمیل کنند» باید رعایت شود (گاردین، ۲۹ اکتبر ۲۰۱۲، ۲۲). بواسطهٔ این موضوعات سؤالانی از این قبیل مطرح شده که منظور ما از آموزش

¹ African Charter on Children's Rights

² Guardian, 29 October 2012, 22

چیست؟ و کودک کیست؟؛ چرا که روابط متقابل و ناسازگاری‌ها میان «آموزش» و «تحصیل» و کودکی باید به عنوان یک وضعیت در نظر گرفته شود نه چیزی مرتبط با سن. کار پیشگام دربارهٔ کودکی‌ها در سراسر جهان توسط شارون استفنز (۱۹۹۵) انجام شده بود، و کار او در ویژه‌نامهٔ مجلهٔ کودکی^۱ (۲۰۰۲، دورهٔ ۹، شمارهٔ ۱)، ویرایش شده توسط جودیت انیو و ویرجینیا مورو (۲۰۰۲)، مورد بحث و ستایش قرار گرفت. دوره‌های دانشگاهی دربارهٔ کودکی به مثابهٔ پدیده‌ای بین‌المللی در حال حاضر در انگلستان ایجاد شده‌اند (ن.ک. ولس، ۲۰۰۹ و مونته‌گومری، ۲۰۰۸).

جغرافیای کودکی

محققان در رشتهٔ جغرافیا خودشان را به رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی علاقه‌مند نشان داده‌اند، و آنان هم به دانش دربارهٔ زندگی و وضعیت کودکان در جوامع مختلف در سراسر جهان افزوده‌اند (مثلاً ایتکن^۲، ۲۰۰۱؛ هولت^۳، ۲۰۱۱؛ کرافتل^۴، هورتون^۵، و تاکر، ۲۰۱۲). جغرافی دانان به طرق مختلف در توسعهٔ مفاهیم سهم داشته‌اند، همانطور که به وضوح توسط هالووی و ولنتاین (۲۰۰۰) خلاصه شده است. نخست، آنان با بررسی عاملی کلیدی به اکتشافات از کودکی‌های متفاوت افزوده‌اند: مکان. به طور خاص، وصف کرده‌اند که چطور کودکی‌ها در بسیاری از جوامع جهان اکثریت، برخلاف کودکی‌ها در جوامع جهان اقلیت، توسط ایده‌های کودکان به مثابهٔ کارگران، مشارکت‌کنندگان، و سرپرستان ساختار یافته است. دوم، جغرافی دانان، در میان دیگران، بر فضاهای روزمرهٔ کودکی متمرکز شده‌اند: خانه، مدرسه، و شهر، و بررسی کرده‌اند که چطور هریک از این‌ها، از طریق اقدامات

¹ *Childhood*

² Aitken

³ Holt

⁴ Kraftl

⁵ Horton

مختلف، بدن و ذهن کودکان را کنترل و تنظیم می‌کند. دسترسی کودکان به خیابان‌ها، فضاهای بازی، و دیگر اماکن عمومی مورد مطالعه قرار گرفته است (ن.ک. ماتیوز و اسمیت، ۲۰۰۰). سوم، کارهایی که بر ایدئولوژی‌ها تمرکز کرده‌اند، برای مثال، خانه، فضاهای روستایی، هویت ملی، و اینکه چگونه درک این‌ها به شکل‌گیری کودکی کمک کرده است. بنابراین، برای مثال، با توجه به برخی مفسران، خانه نباید تنها به عنوان مکانی که کودکان در آن وقت صرف می‌کنند، بلکه باید به عنوان مکانی دیده شود که آنان باید در آن وقت صرف کنند. تصور کشور کودکی به عنوان یک ایده‌آل، جایی که کودکان آزادانه بازی می‌کنند، در ارتباط با طبیعت و خارج از نظارت مستقیم بزرگسالان، در برخی جوامع رواج یافته، به‌ویژه از طریق داستان‌هایی که برای کودکان انگلیسی گفته می‌شود - از جمله پرستوها و آمازون^۱ (آرتور رانسم^۲، ۱۹۳۰). می‌توان استدلال کرد که هرچه کودکان زمان بیشتری را صرف کاوش فناوری‌های جدید کنند، زمان کمتری را به تعامل با جهان طبیعی اختصاص می‌دهند، که نتیجه‌اش آسیب به دانش و هویت‌شان است.

می‌توان دید که این اکتشافات هیجان‌انگیز کودکی به طور گسترده‌ای در فهم‌های برساخت‌گرای اجتماعی از شکل‌گیری کودکی نادیده گرفته شده است. در پایان این بخش، مجله جغرافیای کودکان^۳ کارهای پیشگامی در ارتباط با ویژگی کودکی برای تغییر نیروهای اجتماعی و تاریخی در جوامع مختلف دارد، و کاوش می‌کند که چطور جوامع و پژوهشگران جهان اکثریت و اقلیت می‌توانند از یکدیگر بیاموزند تا مطالعه کودکی را بهبود بخشند (برای مثال ن.ک. جغرافیای کودکان، ۱۰ (۳)، آگوست ۲۰۱۲).

^۱ Swallows and Amazons

^۲ Arthur Ransome

^۳ Children's Geographies

۶

دیگر تحولات اخیر

در سالیان اخیر، بسیاری از جوامع کار روی جامعه‌شناسی کودکی را گسترش داده‌اند، کنفرانس‌هایی برگزار کرده‌اند، و کتب و مقالاتی تولید کرده‌اند. مجموعه مفیدی از مقالات از ده کشور تاریخ وضعیت فعلی بازی در رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی را توصیف می‌کند (جامعه‌شناسی کنونی^۱، ۲۰۱۰: ۵۸): فنلاند، انگلستان، برزیل، استرالیا، فرانسه، ایتالیا، آلمان، رومانی، ایالات متحده آمریکا، و هلند.^۲ در این بخش به برخی از این گزارش‌ها اشاره می‌کنم (اما تأکید می‌کنم که برای جزئیات بیشتر خوانندگان باید مستقیماً آنان را بخوانند). هر یک از این کشورها علقه‌های خاصی را در کودکی با توجه به تاریخ اجتماعی، سیاسی، و فکری خاص خود دنبال می‌کند؛ و مشاهده شده است که، مثلاً برای استرالیا، مطالعات انگلیسی، از کشورهای انگلستان و اسکانداوی، در ایجاد بنیادهایی برای توسعه بیشتر مؤثر بوده است (ون کریکن^۳، ۲۰۱۰). نقطه اشتراک دیگر در میان این گزارش‌ها اهمیت کنوانسیون

^۱ *Current Sociology*

^۲ این کتاب با اطلاعات کتابشناسی زیر به فارسی ترجمه و منتشر شده است:

بولریندربرگر، دوریس و همکاران (۱۳۹۵) **تک‌نگاری جامعه‌شناسی کودکی**، ترجمه گروهی،

تهران: نشر اینترنتی رهایی

^۳ Van Krieken

حقوق کودک در ترویج مباحث، سیاست‌ها، و پژوهش درباره وضعیت اجتماعی و سیاسی کودکان در هر جامعه بوده است.

گسترش جامعه‌شناسی کودکی در بسیاری از کشورها در طول دهه ۱۹۹۰ رخ داد، همانطور که به عنوان مثال، توسط رژین سیروتا^۱ (۲۰۱۰) در رابطه با فرانسه و دیگر ملل فرانسوی‌زبان شرح داده شده است. گروهی از جامعه‌شناسی‌های کودکی فرانسوی‌زبان کنفرانس‌های سالانه‌ای برگزار کرده‌اند (سیروتا، ۲۰۰۶؛ بروژر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸)؛ این کنفرانس فرانسه، بلژیک، کانادا، و برخی کشورهای امریکای جنوبی را گرد هم می‌آورد. در فرانسه، جامعه‌شناسی آموزش حوزه اصلی تحقیق درباره کودکان و کودکی بوده است، با تأکید سنتی بر کودکان به مثابه پروژه‌های جامعه‌پذیری، اما رژین سیروتا به عاملیت خود کودکان علاقه‌مند می‌شود، و شروع به تعامل با شبکه‌های بین‌المللی محققان جامعه‌شناسی کودکی می‌کند (سیروتا، ۱۹۹۸). کلئوپاترا مونتاندن هم، که پس‌زمینه‌اش در انسان‌شناسی بود، به گروهی بین‌المللی پیوست که روی بازنگری روابط کودک-بزرگسال کار می‌کردند (مونتاندن، ۲۰۰۱). مطالعه روابط بین‌نسلی، با تمرکز ویژه بر خانواده‌های مهاجر، توسعه‌ای جالب است (برای مثال، آتیاس‌دنفوت^۳ و سیگالن^۴، ۱۹۹۸). قدرت کار نظری جامعه‌شناسانه در فرانسه، برای مثال، بوردیو و بولتانسکی^۵ را هم در خدمت مطالعه کودکی درآورده است (گارنیر، ۱۹۹۵).

مثالی دیگر از اینکه چگونه علاقه به رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی از طریق پیوندهای زبانی تقویت شده، توسط مفسرانی ارائه شده که به زبان پرتغالی کار

^۱ Régine Sirota

^۲ Brougère

^۳ Attias-Donfut

^۴ Segalen

^۵ Boltanski

می‌کنند. در پرتغال، جامعه‌شناسی کودکی میدانی در حال توسعه است. یک مؤسسه مطالعات کودک در دانشگاه مینهو^۱ در براگا^۲ کارش را آغاز کرده، و به عنوان مرکزی برای توسعه این رشته فعالیت می‌کند. پیوندهایی با دانشگاه‌های دیگر نیز ایجاد کرده است، از جمله: اپورتو، آویرو، لیسبون، و دیگران. از سال ۱۹۹۹، این دانشگاه مدرک کارشناسی ارشد در جامعه‌شناسی کودکی ارائه می‌دهد. شبکه‌های بین‌المللی نیز ایجاد شده است، به خصوص با برزیل، جایی که برخی انتشارات پرتغالی‌زبان دیده می‌شوند. کار روی کودکی از دل دغدغه‌های مرتبط با طبقه اجتماعی – دربارهٔ کودکان خیابانی و کودکان مجرم – و همچنین کارهای انجام‌شده روی کودکان و تحصیل ظهور کرد. کنوانسیون حقوق کودک همچنین بحث کودکان به مثابهٔ کنشگران اجتماعی، با حقوق، را مطرح کرد (کاسترو^۳ و کازمینسکی^۴، ۲۰۱۰). موضوعات برای مطالعه شامل کار کودکان، آموزش، هویت کودکان، و شهروندی می‌شد. کارها به زبان‌های فرانسوی و پرتغالی به پیوستن جهان‌های جغرافیایی و علمی به یکدیگر کمک می‌کند، به طوری که کشورهای امریکای جنوبی اکنون در شبکه‌های بین‌المللی همراه دانشمندان اروپایی حضور دارند.

درحالی‌که زبان می‌تواند سنت‌های ملی را همراه یکدیگر کند و مقایسه‌های بین‌المللی را ترویج دهد، می‌تواند به عنوان مانع نیز عمل کند. پیش از این اشاره کردم که چطور تحقیقات بنیادین آلمان از دههٔ ۱۹۸۰ به بعد در کشورهای انگلیسی‌زبان شناخته‌شده نبودند. مثال خوب دیگر رومانی است، جایی که نویسندهٔ گزارش کشور، استانچولسکو^۵ (۲۰۱۰)، به پیشرفت‌ها در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ رویکرد

^۱ University of Minho

^۲ Braga

^۳ Castro

^۴ Kosminsky

^۵ Stanculescu

جامعه‌شناسانه ساختاری به کودکی در مکتب جامعه‌شناسی دانشگاه بخارست^۱ اشاره می‌کند. محققان «پیوستگی‌های اجتماعی» عینی را مطالعه کردند که سرشت کودکی را شکل داده بودند. توجه یک خط تحقیقاتی بر این معطوف بود که چگونه جهان‌های اجتماعی کودکی منعکس‌کننده ساختارهای اجتماعی جامعه‌شان هستند. با این حال، پس از جنگ جهانی دوم تحت رژیم کمونیستی (تا سال ۱۹۸۹)، دیگر موضوعات - صنعتی‌شدن، شهرنشینی، و مدرنیزاسیون - مورد توجه جامعه‌شناسان قرار گرفت و بدین ترتیب این رشته مهم از پژوهش رها شد. از سال ۱۹۸۹، کودکان در سختی و کودکان در معرض خطر، و کودکان به حاشیه رانده شده (کودکان خیابانی) تمرکز پژوهش مددکاران اجتماعی و روانشناسان بوده‌اند. به نظر می‌رسد کارهای پیشگامی که در بخارست انجام شده بود، به ناچار و تماماً توسط کشورهای اسکاندیناوی و آلمان از دهه ۱۹۸۰ به بعد دوباره انجام شد.

عوامل متنوع دیگری برای شرح وضعیت جامعه‌شناسی کودکی در برخی کشورها وجود دارد، و برای برخی کشورها، عوامل ناشناخته است. در فنلاند، و برخی کشورهای دیگر، کودکان به عنوان ابژه‌های آموزشی بوده‌اند که سکوی پرشی برای کار جامعه‌شناختی مهیا می‌کردند، و اخیراً کنوانسیون حقوق کودک به کار روی حقوق کودکان اشاره کرده است (ن.ک. استراندل^۲، ۲۰۱۰). بی‌شک کار یکی از محققان تعیین‌کننده، لینا آلانن، هم در سطح ملی و هم در سطح بین‌المللی در توجه به تقاطع‌های خرد و کلان، و پیشبرد کار تحقیقاتی کودکی در دانشگاه‌های فنلاند مهم بوده است. با توجه به ایالات متحده، پیش از این تسلط رویکردهای روانشناسانه به کودکی در آنجا را ترسیم کردم؛ لورتا باس^۳ (۲۰۱۰)، با اشاره به سرشت چندرشته‌ای

^۱ University of Bucharest School of Sociology

^۲ Strandell

^۳ Loretta Bass

برخی مراکز پژوهشی در حال ظهور، تحلیلی عمیق‌تر ارائه می‌دهد. دو کشور دیگر که در کمال تعجب کار جامعه‌شناسانه اندکی دربارهٔ کودکی داشته‌اند ایتالیا و هلند هستند. بارالدی^۱ (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که کار سیاسی دههٔ ۱۹۹۰ در ایتالیا روی شهروندی و مشارکت کودکان «تبخیر» شده است؛ او «بی‌اشتیاقی درون جامعهٔ جامعه‌شناسان» را به عنوان عاملی مهم در پیشرفت کند کار جامعه‌شناختی می‌بیند. رینکه فان‌دالن^۲ (۲۰۱۰)، در گزارشش دربارهٔ هلند، به تغییرات اجتماعی ارجاع می‌دهد: تغییرات در ساختارهای خانواده، و تنش‌های جدید در توازن مسئولیت‌های دولت و والدین نسبت به کودکان. او نشان می‌دهد که مطالعهٔ مسائل اجتماعی کودکان بیش از مطالعات جامعه‌شناسانه نقطهٔ تمرکز کارها روی کودکی بوده است. او همچنین به دیگر سنت‌های کار روی کودکی اشاره می‌کند: در انسان‌شناسی و در تاریخ. در پایان، چرا دستیابی به برخی خطوط تحقیقاتی در برخی جوامع سخت نیست!

^۱ Baraldi

^۲ Rineke van Daalen

جمع‌بندی

شاید باید اینجا دوباره تأکید کنم که چرا توجه جامعه‌شناسانه به کودکی مهم است. اساساً به این دلیل است که شرحی مناسب از چگونگی کار جامعه باید شامل تمام اعضای تشکیل‌دهنده آن باشد: گروه‌های اجتماعی متفاوتی که جامعه را تشکیل می‌دهند. همانطور که فمینیسم نشان داد شرحی از جامعه که سهم و تجارب زنان را حذف، تحریف، یا بی‌ارزش کند نابسنده است، همین دربارهٔ کودکان به‌مثابهٔ گروهی اجتماعی درست است. لازم است بررسی کنیم که چگونه - و تا چه حد - کودکی بخشی از ساختار اجتماعی جامعه را تشکیل می‌دهد، و چگونه کودکان در کمک به حفظ و تقویت جوامع از طریق همکاری اقتصادی‌شان و فرایندهای نسلی مشارکت می‌کنند (برای بحثی اخیر، ن. ک. کورتروپ، ۲۰۰۹). این تحقیقات نظری دربارهٔ سهم کودکان بر کودکان به‌مثابهٔ افرادی تمرکز می‌کند که باید به عنوان مردم ارزشمند دانسته شوند: کسانی که مشارکت می‌کنند، می‌پیوندند، و دانش و تجربهٔ مربوط برای همکاری را دارند. این نیز نکته‌ای مرتبط به حقوق و عمل‌گرایانه است: کودکان تنها زمانی احساس ارزشمند بودن می‌کنند که بتوانند در رفاه اجتماعی همکاری کنند، و مشارکت آنان به رسمیت و ارزشمند شناخته شود.

این شیوه‌های اندیشیدن دربارهٔ کودکان و کودکی تا حدودی متفاوت از شیوه‌های روانشناسی رشدی است، که هرچند در طول ۳۰ سال گذشته تغییر کرده، برخی تمرکزهای خاص را حفظ کرده که آن را متفاوت از رویکردهای جامعه‌شناسانه

می‌کند. بنابراین روانشناسی همچنان به تمرکز بر سفر کودکان به سوی بزرگسالی (استاندارد طلایی!)؛ بر فرد؛ و بر انحرافات از رشد عادی که نیازمند مداخلاتی برای بازگرداندن کودکان به حالت عادی است، ادامه می‌دهد. هرچند از زمینه‌های اجتماعی آگاه‌تر شده است، اما هنوز فاقد مجموعه‌ای کاملاً تعاملی از نظریات برای در نظر گیری عاملیت و ساختار، و توجه کامل به سیاست‌های کودک‌کی است.

با این حال، در حال حاضر حرکتی به سوی این استدلال وجود دارد که، درحالی‌که تأکید بر کودکان به عنوان موجودات انسانی و افراد مهم است، شاید باید دو رشته کلیدی که علاقه‌مند به کودکان هستند را گرد هم آوریم: روانشناسی رشدی و جامعه‌شناسی کودک‌کی. نیک لی^۱ (۲۰۰۱) استدلال می‌کند که همه ما در طول زندگی رشد می‌کنیم، و بنابراین ما دانشمندان باید رشد را در تقاطع با شخص‌بودگی در نظر بگیریم («شدن» و «بودن» را در روابط متقابل مفید قرار دهیم). یک استدلال مرتبط دیگر بر اساس این نکته است که کودکان، آشکارا، در طول سفرشان به سوی بزرگسالی رشد می‌کنند. وودهد (۲۰۰۹) استدلال می‌کند از آنجا که عدم بلوغ یکی از متمایزترین ویژگی‌های انسان‌های جوان است، این عدم بلوغ و تغییرات بدنی، عاطفی، و فکری که در طول مسیر کودک‌کی رخ می‌دهد باید بخشی از ملاحظات افراد در تلاش برای فهم و درک کودکان باشد (برای بحث ن. ک. آیتکن، ۲۰۰۱). بنابراین، برای مثال، احترام به حقوق مشارکت کودکان همسو با کنوانسیون حقوق کودک نیازمند تأمل دربارهٔ چگونگی انطباق شیوه‌ها با بلوغ و درک کودکان، «ظرفیت‌های در حال تحول» (کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد، ماده ۱۲) است. این‌ها نقاط توجه بسیار جالبی هستند و ارزش آنان تا حدی بستگی به این دارد که فرد فکر کند مطالعهٔ کودک‌کی دربارهٔ چیست، و چه اهدافی دارد، و سودمندی رویکردهای

¹ Nick Lee

جامعه‌شناسانه به کودک‌کی چیست. نظر من این است که مطالعهٔ کودک‌کی دربارهٔ توصیف سرشت و وضعیت کودک‌کی، و پیشبرد استدلال‌ها به نفع بهبود سرشت و وضعیت آن است. اگر جامعه‌شناسی مطالعهٔ نظام‌های اجتماعی، دربارهٔ اینکه گروه‌های اجتماعی چه مناسباتی دارند و نظم اجتماعی چطور کار می‌کند است، بنابراین تمرکز بر کودکان و کودک‌کی باید همچون بر تمرکز بر بزرگسالان و بزرگسالی - توجهی محوری بر امر اجتماعی - باشد. بزرگسالان، با همراهی ایده‌هایی که دربارهٔ چستی کودکان دارند، و همراهی ترتیبات نهادی برای کودکان، تعیین‌کنندهٔ برخی افراد همچون کودکان هستند. این چیزی است که بیش از همه ما را نگران می‌کند، نه به اصطلاح روانشناسانه، اینکه چقدر در امتداد جادهٔ بزرگسالی آمده‌اند - و باید بروند. با این حال، این استدلال نیز می‌تواند مورد مخالفت قرار گیرد، با این استدلال که ما بزرگسالان اگر با توجه به وضعیت رشد در تقاطع با روابط بین‌نسلی اجتماعی عمل کنیم، بهترین کار را برای کودکان انجام می‌دهیم.

آلان پروت (۲۰۰۵) نیز معتقد است که باید همهٔ انواع دانشی که دربارهٔ کودکان و کودک‌کی داریم را گرد هم آوریم و تقاطع‌های این دانش‌ها را در نظر بگیریم. به طور خاص، او استدلال می‌کند که جامعه‌شناسان کودک‌کی به اندازهٔ کافی در ظرف دوگانگی میان روانشناسی و جامعه‌شناسی کار کرده‌اند (مثلاً شدن در مقابل بودن؛ صلاحیت در مقابل عدم صلاحیت؛ آینده‌محور در مقابل حاضر‌محور؛ فرد در مقابل گروه) و اکنون زمان آن رسیده که چگونگی کار با هر دو جریان دانش با طیف وسیعی از رویکردهای نظری، از جمله نظریهٔ شبکهٔ کنشگر (برای بحث نیز ن. ک. جیمز، ۲۰۱۰)، را بیاموزیم. اینجا اشاره می‌کنم که بسیاری از دوره‌ها دربارهٔ کودک‌کی در دانشگاه‌ها و کالج‌های انگلستان این مسیر را دنبال کرده‌اند؛ آنان چندرشته‌ای یا بینارشته‌ای هستند، و اغلب دوره‌های مطالعات کودک‌کی نام دارند. به عنوان مثالی مهم،

دوره کودکی دانشگاه اُپن در مقطع کارشناسی چنین اهدافی را دنبال می‌کند: «گسترش مرزهای علمی متداول به منظور دستیابی به درکی بیشتر میان‌رشته‌ای، و همچنین تصدیق تنش‌های حل‌نشده میان رویکردهای مختلف به کودکی» (مونگومری و وودهد، ۲۰۰۳: مقدمه). یک نکته که باید درباره این هدف مورد توجه قرار گیرد این است که رشته‌های مختلف تأکیدات متفاوتی بر هستی‌شناسی داشته‌اند، و بنابراین چگونگی آشتی دادن این تأکیدات متفاوت وظیفه‌ای محوری است. بدین ترتیب، بواسطه سنتی طولانی، جامعه‌شناسی بر «واقعیات» اجتماعی، اقتصادی، و نهادی خارج از فرد، و چگونگی ساخت زندگی افراد توسط آن‌ها، و چگونگی تعامل عامل انسانی با این ساختارها پافشاری می‌کند. این ایده‌های بنیادین، بر ساختگرایی اجتماعی و مدهای پست‌مدرن در جامعه‌شناسی را نجات داده‌اند (در نیمه دوم قرن بیستم)، که تأکید بیشتری بر معرفت‌شناسی (آنچه می‌شناسیم و چگونگی شناخت آن) دارند. روانشناسی به دنبال حقیقت است، حقیقتی جهان‌شمول، از آنجا که حداقل روانشناسی دهه ۱۹۷۰ برای داستان‌گویی با توجه به زمینه‌های محلی موضعی مناسب‌تر دیده می‌شد. در حال حاضر، روانشناسی رشدی می‌تواند در ارتباط با بر ساخت اجتماعی کودکی فهم شود. علاوه بر این، درکی کامل و روشن از مفاهیم جامعه‌شناسانه به منظور مبارزه با اثرات مضری که تفاسیر ساده‌انگارانه روانشناسی رشدی از زندگی کودکان دارد، نه تنها در اشکال سنتی نارسای آن، بلکه تأکیداتش بر هنجار، مراحل، نتایج، عدم صلاحیت، آسیب‌پذیری، و فردیت مهم است. جامعه‌شناسی می‌تواند دارای کارکردی عینی در طرح شیوه‌های دیگر فهم کودکان باشد: به عنوان عاملانی در زمان کنونی، به عنوان افرادی دارای صلاحیت، و به عنوان گروهی اجتماعی. جامعه‌شناسی همچنین چالش‌های بالقوه مفیدی نسبت به بزرگسالان در طرح اهمیت حیاتی فرایندهای درون روابط بین‌نسلی، که کودکی را می‌سازند، و چگونگی زیست و تجربه

آنان، ارائه می‌کند. بنابراین پرسش مطرح آن است که آیا جامعه‌شناسی و روانشناسی دغدغه‌های متفاوتی دارند و سؤالاتی متفاوتی می‌پرسند که در کار مشترک مجاز است یا نه. برای کسانی از ما که جامعه‌شناسی کودکی را اساساً امری سیاسی (چنانکه در مقدمه مشخص شده) می‌دانند، مهم است که از ابزارها و روش‌های جامعه‌شناسی در کار برای طرح وضعیت کودکی در جوامع استفاده شود.

با این هدف در ذهن، اشاره می‌کنم که برخی خطوط پژوهشی جامعه‌شناسانه بسیار امیدبخش وجود دارند که کارهای برخی نظریه‌پردازان بزرگ را پی گرفته‌اند. بدین ترتیب، برای مثال، پریسیلا الدرسون روی کتابی کار کرده است که از طریق ذره‌بین جنبش رئالیسم انتقادی، به رهبری روی باسکار^۱ بر کودکی تمرکز می‌کند (الدرسون، ۲۰۱۳). صف رو به رشد و قابل‌توجهی از مقالات پژوهشی وجود دارد که به جامعه‌شناسی ارتباطی بورديو در نظر به کودکی و مخصوصاً روابط کودک-بزرگسال توجه دارد (مثلاً کونولی^۲، ۲۰۰۰؛ هینز^۳، ۲۰۰۳؛ اینگرام^۴، ۲۰۰۹). لینا آلانن (۲۰۰۹) به ساخت درک مانهایم از نسل ادامه داده است تا ایده‌ها دربارهٔ روابط بین‌نسلی را بسط دهد. او و همکارانش نیز به کار بورديو برای در نظر گرفتن میدان‌هایی توجه داشته‌اند که کودکان و بزرگسالان در آن دربارهٔ وضعیت دانش و سرشت کودکی مذاکره می‌کنند (آلانن، ۲۰۱۱؛ سیسیاینن^۵ و آلانن، ۲۰۱۱). هاینز هنگست^۶ (۲۰۰۹) هم به مانهایم توجه دارد و روابط متقابل میان ایده‌های او دربارهٔ چگونگی و زمانی که افراد تجربه را به سوی دانش پردازش می‌کنند، و مفهوم عادت‌واره^۷ - مجموعه‌های

^۱ Roy Bhaskar

^۲ Connolly

^۳ Haines

^۴ Ingram

^۵ Siisiäinen

^۶ Heinz Hengst

^۷ habitus

مقرری از درک‌های اولیه که در زندگی اندوخته شده - بورديو را به بحث می‌گذارد. به خصوص او بررسی می‌کند که تا چه حد می‌توان گفت «کودکان مصرف‌کننده» یا «کودکان رسانه» تشکیل‌دهنده یک نسل هستند.

در نهایت، نکته‌ای را مطرح می‌کنم که به نظر می‌رسد حرکتی به‌سوی پذیرش توسط جریان اصلی جامعه‌شناسی است. هنگامی که در سال ۲۰۰۲ کتابم را می‌نوشتم، کتاب‌های درسی اصلی جامعه‌شناسی در انگلستان را بررسی کردم تا بینم که به کودکی اشاره‌ای شده یا نه. شده بود، اما تنها تحت عنوان «مراقبت از کودکان»، «رشد کودک» و «کودک‌آزاری»؛ همچنین «ن.ک. والدگری» و «ن.ک. جامعه‌پذیری». یعنی، موضوعات انتخاب‌شده عمدتاً در مورد دغدغه‌های بزرگسالان بود، بیش از اینکه بر کودکی به عنوان مطالعه‌ای مستقل تمرکز کند. ده سال بعد، مشاهده کودکی از طریق عینک‌های جامعه‌شناسانه را می‌توان در برخی کتب درسی یافت (مثلاً مارش^۱ و همکاران، ۲۰۰۹) و جنبه‌های کودکی درون رویکردهای جامعه‌شناسانه گسترده در سطح اول جامعه‌شناسی مطالعه می‌شوند. برای مثال وب^۲ و همکارانش (۲۰۰۴) بر بساخت اجتماعی کودکی و کیفیت کودکی‌ها در سراسر جهان تمرکز می‌کنند. علاوه بر این، درحالی‌که برخی مجلات (کودکی، جغرافیای کودکی و کودکان و جامعه^۳) وجود دارند که به طور تخصصی روی کودکی کار می‌کنند، مجلات جریان اصلی جامعه‌شناسی (مانند *مجله انگلیسی جامعه‌شناسی*^۴ و *جامعه‌شناسی*^۵) هم در حال حاضر مقالاتی درباره کودکی کار می‌کنند، که حاوی رویکردها و درک‌های جامعه‌شناسانه است. برای پس از آن، برخی جنبش‌ها، همانطور که قبلاً اشاره شد، در

¹ Marsh

² Webb

³ Children and Society

⁴ British Journal of Sociology

⁵ Sociology

جوامعی که وضعیت متفاوتی داشتند شکل گرفته است و رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی را برجسته می‌سازد.

در مجموع، نظر من این است که کار جامعه‌شناسانه روی کودکی و برای کودکان، به منظور مطالعه و ارتقاء وضعیت کودکی در جوامع مختلف، امری مهم و خطیر است. درحالی‌که ممکن است این مسیری طولانی باشد، با بسیاری از موانع و برخی مفسران مشکوک، باید با صبر و حوصله و به طور کامل طی شود. در قیاس با فمینیسم: از اوایل دهه ۱۹۷۰، زنان وظایف بزرگی را به انجام رسانده‌اند، بسیاری شاید معتقد باشند، فمینیسم به هیچ وجه به اهدافش نزدیک نشده است، اما همچنان فعال و متعهد باقی مانده است. می‌توان گفت که رویکردهای جامعه‌شناسانه به کودکی، حتی با دشواری‌های عظیم‌تری دست به گریبان خواهد بود. با این حال، پیشرفت‌هایی انجام شده و می‌توان چیزهای بیشتری به دست آورد.

منابع

- Adebe, T. (2009) 'Multiple methods, complex dilemmas: Negotiating socio-ethical spaces in participatory research with disadvantaged children'. *Children's Geographies*, 7 (4), 451–65.
- Aitken, S. (2001) *Geographies of Young People: The morally contested spaces of identity*. London: Routledge.
- Alanen, L. (1992) 'Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology'. Research Report 50. Finland: University of Jyväskylä.
- (1994) 'Gender and generation: Feminism and the "child question"'. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Wintersberger (eds), *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury Press.
- (2003) 'Childhoods: The generational ordering of social relations'. In B. Mayall and H. Zeiher (eds), *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education.
- (2009) 'Generational order'. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- (2011) 'Moving towards a relational sociology of childhood'. In R. BrachesChyrek, C. Röhner, A. Schaarschuch and H. Sünker (eds), *Kindheiten Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Alanen, L. and Mayall, B. (eds) (2001) *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: RoutledgeFalmer.
- Alderson, P. (1993) *Children's Consent to Surgery*. Buckingham: Open University Press.
- (2000) *Young Children's Rights*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- (2008) *A Sourcebook of the Youngest Children's Rights*. London: Jessica Kingsley/Save the Children.

- (2013) *Childhoods Real and Imagined*, vol. 1: *An introduction to critical realism and childhood studies*. London: Routledge.
- Alderson, P. and Goodey, C. (1998) *Enabling Education: Experiences in special and ordinary schools*. London: Tufnell Press.
- Alderson, P., Hawthorne, J., and Killen, M. (2005) 'The participation rights of premature babies'. *International Journal of Children's Rights*, 13, 31–50.
- Alderson, P. and Morrow, V. (2011) *The Ethics of Research with Children and Young People: A practical handbook*. London: Sage. First edition published in 1995 and again in 2004, by Barnardos.
- Alderson, P., Sutcliffe, K. and Curtis, K. (2006) 'Children's consent to medical treatment'. *Hastings Center Report*, 36 (6), 25–34.
- Allport, G. (1968) 'The historical background of modern social psychology'. In G. Lindzey and E. Aronson (eds), *The Handbook of Social Psychology*. Second edition. New York: Addison-Wesley.
- Als, H. (1999) 'Reading the premature infant'. In E. Goldson (ed.), *Developmental Interventions in the Neonatal Intensive Care Nursery*. New York: Oxford University Press.
- Ambert, A.M. (1986) 'Sociology of sociology: The place of children in North American sociology'. *Sociological Studies of Child Development*, 1 (1), 11–31.
- Ansell, N. and Van Blerk, L. (2005) 'Joining the conspiracy? Negotiating ethics and emotions in researching around AIDS in Southern Africa'. *Ethics, Place and Environment*, 8 (1), 61–82.
- Ariès, P. (1962) *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- Armstrong, D. (1983) *The Political Anatomy of the Body: Medical knowledge in Britain in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Attias-Donfut, C. and Segalen, M. (1998) *Grandparents: La famille à travers les generations*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Balogopalan, S. (2002) 'Constructing indigenous childhoods: Colonialism, vocational education and the working child'. *Childhood*, 9 (1), 19–34.
- Baldwin, A. (1967) *Theories of Child Development*. London: John Wiley.
- Baraldi, C. (2010) 'Children's citizenships: Limitations and possibilities of childhood sociology'. *Current Sociology*, 58 (2), 272–91.
- Barker, M. and Petley, J. (1997) *Ill Effects: The media/violence debate*. London: Routledge.

- Bass, L. (2010) 'Childhood in sociology and society: The US perspective'. *Current Sociology*, 58 (2), 335–50.
- Becker, H. (1963) *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press of Glencoe.
- (ed.) (1967) *The Other Side: Perspectives on deviance*. New York: Free Press of Glencoe.
- Bendelow, G. and Mayall, B. (2000) 'How children manage emotion in schools'. In S. Fineman (ed.), *Emotions in Organizations*. London: Sage.
- Bendelow, G. and Williams, S.J. (1998) 'Introduction: Emotions in social life: mapping the sociological terrain'. In G. Bendelow and S.J. Williams (eds), *Emotions in Social Life: Critical themes and contemporary issues*. London: Routledge.
- Bettelheim, B. (1971) *The Children of the Dream*. London: Paladin Books.
- de Block, L. and Buckingham, D. (2007) *Global Children, Global Media: Migration, media and childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- Bluebond-Langner, M. (1978) *The Private Worlds of Dying Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boulton, M.B. (1983) *On Being a Mother: A study of women with pre-school children*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986) *Distinction*. London: Routledge.
- Boyden, J. (1997) 'Childhood and the policy makers'. In A. James and A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press. Second edition.
- Boyden, J. and Ennew, J. (2007) *Children in Focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Bradley, B.S. (1989) *Visions of Infancy: A critical introduction to child psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Brayfield, A. (1998) 'Academic representations of childhood: A longitudinal content analysis of *Journal of Marriage and the Family*, 1939–1997'. Unpublished paper given at ISA conference, July 1998, Montreal, Canada.
- Bronfenbrenner, U. (1971) *Two Worlds of Childhood: The USA and Russia*. London: Allen and Unwin.
- (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W., and White, S. (1986) 'Towards a critical social history of developmental psychology'. *American Psychologist*, 41 (11), 1218–30.
- Brougère, G. (ed.) (2008) *Nouveaux Paradigmes pour Repenser l'Éducation Préscolaire*. Paris: Peter Lang.
- Buckingham, D. (1996) *Moving Images: Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- (2000) *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- (2003) 'Multimedia Childhoods'. In M.J. Kehily and J. Swann (eds), *Children's Cultural Worlds*. Chichester: Wiley/Open University.
- Buckingham, D. and Willett, R. (eds) (2006) *Digital Generations: Children, young people and new media*. London: Lawrence Erlbaum.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. Second edition 2007. London: Routledge.
- (1996) 'Local, global or globalised: Child development and international child rights legislation'. *Childhood*, 3 (1), 45–66.
- Burr, R. (2002) 'Global and local approaches to children's rights in Vietnam'. *Childhood*, 9 (1), 49–62.
- Butler, M. (1998) 'Negotiating place: The importance of children's realities'. In S. Steinberg and J. Kincheloe (eds), *Students as Researchers: Creating classrooms that matter*. London: Falmer.
- Cassell, J. and Jenkins, H. (eds) (1998) *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- De Castro, L.R. and Kosminsky, E.V. (2010) 'Childhood and its regimes of visibility in Brazil: An analysis of the contribution of the social sciences'. *Current Sociology*, 58 (2), 206–31.
- Christensen, P. and James, A. (eds) (2000) *Research with Children: Perspectives and practices*. Second edition 2008. London: Falmer Press.
- Christensen, P. and O'Brien, M. (eds) (2003) *Children in the City: Home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer.
- CESESMA (Centre for Education in Health and Environment) (2012) *Learn to Live without Violence: Transformative research by children and young people*. Translated by Harry Shier. Nicaragua: CESESMA.

- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau/Joseph Rowntree Foundation.
- Clausen, J.A. (ed.) (1968) 'Chapter 2'. In J.A. Clausen (ed.) *Socialization and Society*. Boston, MA: Little Brown and Co.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. and Wallace, C. (2004) *A New Deal for Children? Reforming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol: Policy Press.
- Cole, M. (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Connolly, P. (2000) 'Racism and young girls' peer-group relations: The experiences of South Asian girls'. *Sociology*, 34, 499–519.
- Connolly, P., Smith, A. and Kelly, B. (2002) *Too Young to Notice? The cultural and political awareness of 3–6 year olds in Northern Ireland*. Belfast: Community Relations Council.
- Corsaro, W.A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Craib, I. (1992) *Modern Social Theory: From Parsons to Habermas*. New York and London: Harvester Wheatsheaf.
- Cunningham, H. (1991) *The Children of the Poor: Representations of childhood since the seventeenth century*. Oxford: Blackwell.
- Danziger, K. (ed.) (1970) *Readings in Child Socialization*. Oxford: Pergamon Press.
- (1971) *Socialization*. Harmondsworth: Penguin.
- Davin, A. (1990) 'When is a child not a child?' In H. Corr and L. Jamieson (eds), *Politics of Everyday Life: Continuity and change in work and the family*. London: Macmillan.
- Dencik, L. (1989) 'Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family and on the position of the family in the modern welfare state'. *Acta Sociologica*, 32 (2), 155–80.
- Denzin, N.K. (1977) *Child Socialization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dunn, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwells.
- (2004) *Children's Friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwells.
- Durkheim, E. (1961) *Moral Education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of

- Glencoe (first published 1912). Edwards, R. (ed.) (2002) *Children, Home and School: Regulation, autonomy and connection?* London: RoutledgeFalmer.
- Elkin, F.E. and Handel, G. (1978) *The Child and Society: The process of socialization*. New York: Random House.
- Engwall, K. and Söderlind, I. (eds) (2007) *Children's Work in Everyday Life*. Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Ennew, J. (2002) 'Outside childhood: Street children's rights'. In B. Franklin (ed.), *The New Handbook of Children's Rights*. London: Routledge.
- Ennew, J. and Morrow, V. (2002) 'Releasing the energy: Celebrating the inspiration of Sharon Stephens'. *Childhood*, 9 (2), 5–18.
- (eds) (2002) *Children and the Politics of Modernity: A tribute to Sharon Stephens*. Special issue of *Childhood*, 9 (1).
- Flapan, D. (1968) *Children's Understanding of Social Interaction*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Foley, P. (2001) "'Our bodies, ourselves'": Mothers, children and health care at home'. In P. Foley, J. Roche, and S. Tucker (eds), *Children in Society: Contemporary theory, policy and practice*. Basingstoke: Palgrave Press in association with the Open University.
- Foley, P. Roche, J., and Tucker, S. (eds) (2001) *Children in Society: Contemporary theory, policy and practice*. Basingstoke: Palgrave Press in association with the Open University.
- Fortes, M. (1970) 'Social and psychological aspects of education in Ireland'. In J. Middleton (ed.), *From Child to Adult: Studies in the anthropology of education*. Texas: University of Texas Press.
- Gardner, H. (1993) *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. London: Fontana.
- Garnier, P. (1995) *Ce dont les Enfants sont Capable*. Paris: Editions Métailié.
- (2011) 'The scholarisation of the French école maternelle: Institutional transformations since the 1970s'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (4), 553–63.
- Goffman, E. (1961) *Asylums*. Harmondsworth: Penguin Books.
- (1961) *Encounters*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gottlieb, A. (2004) *The After-Life is Where We Come From: The culture of infancy in West Africa*. Chicago: Chicago University Press.

- Graham, H. (1984) *Women, Health and Family*. Brighton: Wheatsheaf Harvester.
- Greene, S. (1999) 'Child development: Old themes, new directions'. In M. Woodhead, D. Faulkner, and K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development*. London: Routledge.
- (2006) 'Child psychology: Taking account of children at last'. *Irish Journal of Psychology*, 27 (102), 8–15.
- Greene, S. and Hogan, D. (eds) (2005) *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage.
- Haines, E. (2003) 'Embodied spaces, social places and Bourdieu: Locating and dislocating the child in family relationships'. *Body and Society*, 9, 11–33.
- Hall, G.S. (1904) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Vols 1 and 2. New York: Appleton.
- Halldén, G. (1991) 'The child as project and the child as being: Parents' ideas as frames of reference'. *Children and Society*, 5 (4), 334–46.
- Hart, R. (1992) *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Paris: UNICEF.
- Hendrick, H. (1990) 'Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present'. In A. James and A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Second edition 1997. London: Falmer Press.
- (1994) *Child Welfare England 1872–1989*. London: Routledge.
- (2003) *Child Welfare: Historical dimensions, contemporary debate*. Bristol: The Policy Press.
- Hengst, H. (2009) 'Collective identities'. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Hengst, H. and Zeiher, H. (eds) (2004) *Per una Sociologia dell'Infanzia*. Milan: FrancoAngeli.
- Hochschild, A.R. (1998) 'The sociology of emotion as a way of seeing'. In G. Bendelow and S.J. Williams (eds), *Emotions in Social Life: Critical themes and contemporary issues*. London: Routledge.
- Hodge, R. and Tripp, D. (1986) *Children and Television: A semiotic approach*. Cambridge: Polity Press.

- Holdsworth, R. (2005) 'Taking children seriously means giving them serious things to do'. In J. Mason and T. Fattore (eds), *Children Taken Seriously in Theory, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Holloway, S.L. and Valentine, G. (2000) 'Children's geographies and the new social studies of childhood'. In S.L. Holloway and G. Valentine (eds), *Children's Geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- (2003) *Cyberkids: Youth identities and communities in an on-line world*. London: Routledge.
- Holt, L. (ed.) (2011) *Geographies of Children, Youth and Families: An international perspective*. London: Routledge.
- Hood, S. (2002, 2004) *The State of London's Children Report, numbers 1 and 2*. London: Greater London Authority.
- Hutchby, I. and Moran-Ellis, J. (eds) (1998) *Children and Social Competence: Arenas of action*. London: Falmer.
- (1998) 'Situating children's competence'. In I. Hutchby and J. Moran-Ellis (eds), *Children and Social Competence: Arenas of action*. London: Falmer.
- (eds) (2001) *Children, Technology and Culture: The impacts of technologies in children's everyday lives*. London: RoutledgeFalmer.
- Ingram, N. (2009) 'Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture'. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), 421–34.
- James, A. and James, A.L. (2004) *Constructing Childhood: Theory, policy and social practice*. London: Palgrave Macmillan.
- James, A. and Prout, A. (eds) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press. Second edition 1997.
- James, A., Jenks, C., and Prout, A. (1998) *Theorising Childhood*. Cambridge: Policy Press.
- James, A.L. (2010) 'Competition or integration? The next step in childhood studies?' *Childhood*, 17 (4) 485–99.
- Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. London: Routledge.
- Jenks, C. (ed.) (1982) *The Sociology of Childhood: Essential readings*. London: Batsford.
- (1996) *Childhood*. London: Routledge.

- Jensen, A.M. and McKee, L. (eds) (2003) *Children and the Changing Family*. London: RoutledgeFalmer.
- John, M. (2004) *Children's Rights and Power: Charging up for a new century*. London: Jessica Kingsley.
- Katz, C. (2004) *Growing Up Global*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- (2005) 'The terrors of hyper-vigilance'. In J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood*. Basingstoke: Palgrave.
- Kaufman, N.H. and Rizzini, I. (eds) (2002) *Globalization and Children: Exploring potentials for enhancing opportunities in the lives of children and youth*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kehily, M.J. (ed.) (2004) *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press. Second edition 2009.
- Kehily, M.J. and Swann, J. (eds) (2003) *Children's Cultural Worlds*. Chichester: John Wiley and Open University.
- Keniston, K. (1971) *Youth and Dissent: The rise of a new opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kessel, F.S. and Siegel, A.W. (eds) (1983) *The Child and Other Cultural Inventions*. New York: Praeger.
- Kessen, W. (ed.) (1965) *The Child*. New York and London: John Wiley and Sons.
- (ed.) (1975) *Childhood in China*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Khan, S. (1997) *A Street Children's Research*. London: Save the Children/Dhaka: Chinnamul Shishu Kishore Sangstha.
- Kraftl, P., Horton, J., and Tucker, F. (eds) (2012) *Critical Geographies of Childhood and Youth: Contemporary policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- La Fontaine, J. (1986) 'An anthropological perspective on children in social worlds'. In M. Richards and P. Light (eds), *Children of Social Worlds*. Cambridge: Polity Press.
- (1999) 'Are children people?' In J. La Fontaine and H. Rydstrom (eds), *The Invisibility of Children: Papers presented at an international conference on anthropology and children, May 1997*. Department of Child Studies, Linköping University, Sweden.
- Lansdown, G. (2001) 'Children's rights'. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer Press.

- (2006) 'International developments in children's participation'. In K. Tisdall, J.
- Davis, M. Hill, and A. Prout (eds), *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for what?* Bristol: Policy Press.
- Lavalette, M., Hobbs, S., Lindsay, S., and McKechnie, J. (1995) 'Child employment in Britain: Policy, myth and reality'. *Youth and Policy*, Winter, 47, 1–15.
- Lee, N. (2001) *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Liebel, M. (2004) *A Will of Their Own: Cross-cultural perspectives on working children*. London: Zed Books.
- Liebel, M., Overwien, B., and Recknagel, A. (eds) (2001) *Working Children's Protagonism: Social movements and empowerment in Latin America, Africa and India*. Frankfurt-am-Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I., and Vandenhoe, W. (2012) *Children's Rights from Below: Cross-cultural perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Liljeström, R. (1983) 'The public child, the commercial child and our child'. In F. S. Kessel and A. W. Siegel (eds), *The Child and other Cultural Inventions*. New York: Praeger.
- Lister, R. (2007) 'Inclusive citizenship: Realising the potential'. *Citizenship Studies*, 11 (1), 49–61.
- Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the changing media environment*. London: Sage.
- Livingstone, S., Haddon, L., and Görzig, A. (eds) (2011) *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.
- Mandell, N. (1991) 'The least-adult role in studying children'. In F.C. Waksler (ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological readings*. London: Falmer Press.
- Marsh, I., Keating, M., Punch, S., and Harden, J. (eds) (2009) *Sociology: Making sense of society*. Fourth edition. London: Pearson.
- Martin, E. (1989) *The Woman in the Body: A cultural analysis of reproduction*. Milton Keynes: Open University Press.
- Matthews, H. (2003) 'The street as a liminal space: The barbed spaces of childhood'. In P. Christensen and M. O'Brien (eds), *Children in the*

- City: Home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer.
- Matthews, H., and Smith, F. (eds) (2000) *Spaces of childhood*. Special issue of *Childhood*, 7 (3).
- May, D. and Strong, P. (1980) 'Childhood as an estate'. In R.G. Mitchell (ed.), *Child Health in the Community*. Second edition. London; Churchill Livingstone.
- Mayall, B. (1994) 'Introduction'. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer Press.
- (1998) 'Children, emotions and social life at home and school'. In G. Bendelow and S.J. Williams (eds), *Emotions in Social Life: Critical themes and contemporary issues*. London: Routledge.
- (1998) 'Towards a sociology of child health'. *Sociology of Health and Illness*, 20 (3), 269–88.
- (2002) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. and Foster, M.C. (1989) *Child Health Care: Living with children, working for children*. Oxford: Heinemann.
- Mayall, B. and Petrie, P. (1983) *Childminding and Day Nurseries: What kind of care?* London: Heinemann.
- Mayall, B. and Zeiher, H. (eds) (2003) *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education.
- Maybin, J. and Woodhead, M. (eds) (2003) *Childhoods in Context*. Chichester: John Wiley, in association with the Open University.
- Mead, M. and Wolfenstein, M. (eds) (1955) *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mizen, P., Pole, C. and Boulton, A. (eds) (2001) *Hidden Hands: International perspectives on children's work and labour*. London: RoutledgeFalmer.
- Montandon, C. (1998) 'La sociologie de l'enfance: L'essor des travaux en langue anglaise'. *Education et Sociétés*, 2, 91–118.
- (2001) 'The negotiation of influence: Children's experience of parental education practices in Geneva'. In L. Alanen and B. Mayall (eds), *Conceptualizing Child– adult Relations*. London: RoutledgeFalmer.
- Montgomery, H. (2007) 'Working with child prostitutes in Thailand: Problems of practice and interpretation'. *Childhood*, 14 (4), 415–30.

- (2008) *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on children's lives*. Oxford: Blackwells.
- Montgomery, H., Burr, R., and Woodhead, M. (eds) (2003) *Changing Childhoods: Local and global*. Chichester: John Wiley, in association with the Open University.
- Montgomery, H. and Woodhead, M. (2009) 'Introduction'. In M. Woodhead and H. Montgomery (eds), *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. Chichester: John Wiley in association with the Open University.
- Moran-Ellis, J. (2010) 'Reflections on the sociology of childhood in the UK'. *Current Sociology*, 58 (2), 186–205.
- Morrow, V. (1994) 'Responsible children? Aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK'. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer.
- (1996) 'Rethinking childhood dependency. Children's contributions to the domestic economy'. *Sociological Review*, 44 (1), 58–76.
- (2003) 'Improving the neighbourhood for children: Possibilities and limitations of "social capital" discourses'. In P. Christensen and M. O'Brien (eds), *Children in the City*. London: RoutledgeFalmer.
- (2009) 'The ethics of social research with children and families in Young Lives: Practical experiences'. Working paper on International Research, no. 53. Oxford: Young Lives.
- Morrow, V. and Pells, K. (2012) 'Integrating children's human rights and child poverty debates: Examples from Young Lives in Ethiopia and India'. *Sociology*, 46 (5), 906–20.
- Morss, J. (1990) *The Biologising of Childhood*. Hove and London, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1996) *Growing Critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Murray, L. and Andrews, L. (2000) *The Social Baby: Understanding babies' communication from birth*. Richmond: CP Publishing.
- Musgrove, F. (1964) *Youth and the Social Order*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Neale, B. (2002) 'Dialogues with Children: Children, divorce and citizenship'. *Childhood*, 9 (4), 455–76.

- New, C. and David, M. (1985) *For the Children's Sake: Making childcare more than women's business*. Harmondsworth: Penguin.
- Nieuwenhuys, O. (2009) 'From child labour to working children's movements'. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Oldman, D. (1994) 'Childhood as a mode of production'. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer.
- Olk, T. (2009) 'Children, generational relations and distributive justice'. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Opie, I. and Opie, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University Press.
- Orellana, M. (2001) 'The work kids do: Mexican and Central American immigrant children's contributions to households and schools in California'. *Harvard Educational Review*, 71, 366–89.
- (2011) *Translating Childhoods: Immigrant youth, language and culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*. New York: Free Press.
- Penn, H. (ed.) (2000) *Early Childhood Services: Theory, policy and practice*. Buckingham: Open University Press.
- (2002) 'The World Bank's view of early childhood'. *Childhood*, 9 (1), 119–32.
- Pilcher, J. and Wagg, S. (1996) 'Introduction'. In J. Pilcher and S. Wagg (eds), *Thatcher's Children? Politics, childhood and society in the 1980s and 1990s*. London: Falmer.
- Postman, N. (1982) *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press. Second edition 1994.
- Preuss-Lausitz, U., Büchner, P., Fischer-Kowalski, M., Geulen, D., Karsten, M.E.,
- Kulke, C., Rabe-Kleberg, U., Rolff, H.G., Thunemeyer, B., Schültze, Y., Seidl, P., Zeiher, H. and Zimmerman, P. (1983) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Socialisationgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prout, A. (ed.) (2000) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave Macmillan.
- (2005) *The Future of Childhood*. London: RoutledgeFalmer.

- Prout, A. and James, A. (1997) 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems'. In A. James and A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer. Second edition.
- Punch, S. (2002) 'Research with children: The same or different from research with adults?' *Childhood*, 9 (3), 321–41.
- Qvortrup, J. (1985) 'Placing children in the division of labour'. In P. Close and R. Collins (eds), *Family and Economy in Modern Society*. London: Macmillan.
- (ed.) (1993) 'Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an international project'. Eurosocial Report 47/1993. Vienna: European Centre.
- (1994) 'A new solidarity contract? The significance of demographic balance for the welfare of both children and the elderly'. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, and H. Wintersberger (eds), *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- (2008) 'Macroanalysis of childhood'. In P. Christensen and A. James (eds), *Research with Children: Perspectives and practices*. Second edition. London: Routledge.
- (2009) 'Childhood as a structural form'. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (eds) (1994) *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Ribbens, J. (1994) *Mothers and their Children: A feminist sociology of childrearing*. London: Sage.
- Richards, M. (ed.) (1974) *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, M. and Light, P. (eds) (1986) *Children of Social Worlds*. Cambridge: Polity Press.
- Robson, E., Panelli, R. and Punch, S. (2007) 'Conclusions and future directions for studying young rural lives'. In R. Panelli, S. Punch, and E. Robson (eds), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young rural lives*. London: Routledge.

- Rothman, D.J. (1971) 'Documents in search of a historian: Toward a history of childhood and youth in America'. *Journal of Interdisciplinary History*, 2 (2), 367–77.
- Sampson, E.E. (1981) 'Cognitive psychology as ideology'. *American Psychologist*, 36, 827–36.
- Schenk, K. and Williamson, J. (2005) *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and resources*. Washington, D.C.: Population Council. Online. www.popcouncil.org/horizons.
- Sgritta, G. (1994) 'The generational division of welfare: Equity and conflict'. In J.
- Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Wintersberger (eds), *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Siisiäinen, M. and Alanen, L. (2011) 'Introduction: Researching local life in a Bourdieusian frame'. In L. Alanen and M. Siisiäinen (eds), *Fields and Capitals: Constructing local life*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University Press.
- Silverman, D. (1987) *Communication and Medical Practice: Social relations in the clinic*. London: Sage.
- Sirota, R. (1998) 'L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard'. *Education et Sociétés*, 2, 9–33.
- (2006) *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- (2010) 'French childhood sociology: An unusual minor topic or a well-defined field?', *Current Sociology*, 58 (2), 250–71.
- Skolnick, A. (1975) 'The limits of childhood: Conceptions of child development and social context'. *Law and Contemporary Problems*, 39, 38–77.
- Smith, A.B., Gollop, M., Marshall, K. and Nairn, K. (eds) (2000) *Advocating for Children: International perspectives on children's rights*. New Zealand: University of Otago Press.
- Smith, D. (1988) *The Everyday World as Problematic*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stacey, M. (1976) 'The health service consumer: a sociological misconception'. *The Sociology of the National Health Service*. Sociological Review Monograph 22. Keele: University of Keele.
- (1980) 'The division of labour revisited or overcoming the two Adams'. In P. Abrams, R. Deem, J. Finch, and P. Roch (eds), *Practice*

- and Progress in British Sociology 1950–1980*. London: Allen and Unwin.
- (1993) *The Sociology of Health and Healing*. London: Routledge. (First published in 1988 by Unwin Hyman.)
- Stanculescu, E. (2010) 'Children and childhood in Romanian society and social research: Ideological and market biases and some notable contributions'. *Current Sociology*, 58 (2), 309–34.
- Stephens, S. (1994) 'Children and environment: Local worlds and global connections'. *Childhood*, 2, 1/2, 1–21.
- (ed.) (1995) *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- (1995) 'Introduction'. In S. Stephens (ed.), *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Stern, D. (1977) *The First Relationship*. London: Fontana
- Strandell, H. (2010) 'From structure-action to politics of childhood: Sociological childhood research in Finland'. *Current Sociology*, 58 (2), 165–85.
- Strong, P. (1979) *The Ceremonial Order of the Clinic*. London: Routledge.
- Tapscott, D. (2008) *Grown up Digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Therborn, G. (1993) 'Children's rights since the constitution of modern childhood: A comparative study of western nations'. In J. Qvortrup (ed.), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an international project*. Report 47/1993. Vienna: European Centre.
- (1996) 'Child politics: dimensions and perspectives'. *Childhood*, 3 (1), 29–44.
- Thomas, N. (2002) *Children, Family and the State: Decision-making and child participation*. London: Macmillan/Bristol: Policy Press.
- Thorne, B. and Contratto, S. (eds) (1982) *Re-thinking the Family*. New York: Longman.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning: Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- Trent, J.W. (1987) 'A decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s'. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 11–38.

- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: UNICEF.
- UNICEF (2007) *State of the World's Children*. Geneva: UNICEF.
- Van Daalen, R. (2010) 'Children and childhood in Dutch society and Dutch sociology'. *Current Sociology*, 58 (2), 351–68.
- Van Krieken, R. (2010) 'Childhood in Australian sociology and society'. *Current Sociology*, 58 (2), 232–49.
- Waksler, F.C. (1996) *The Little Trials of Childhood: And children's strategies for dealing with them*. London: Falmer.
- Wasko, J. (2001) *Understanding Disney: The manufacture of fantasy*. Cambridge: Polity Press.
- Webb, R., Westergaard, H., Trobe, K., and Steel, L. (2004) *AS Sociology*. Brentwood: Napier Press. Second edition 2008.
- Weller, S. (2007) *Teenagers' Citizenship: Experiences and education*. London: Routledge.
- Wells, K. (2009) *Childhood in Global Perspective*. London: Polity Press.
- Willow, C., Marchant, R., Kirby, P. and Neale, B. (2004) *Young Children's Citizenship: Ideas into practice*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Whiting, B. (ed.) (1963) *Six Cultures: Studies of child rearing*. New York: John Wiley and Sons.
- Wintersberger, H. (ed.) (1996) *Children on the Way from Marginality to Citizenship*. Eurosocial Report 61/1996. Vienna: European Centre.
- Woodhead, M. (1999) 'Combating child labour: Listen to what the children say'. *Childhood*, 6 (1), 27–49.
- (2003) 'The child in development'. In M. Woodhead and H. Montgomery (eds), *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. John Wiley and Sons in association with the Open University Press.
- (2009) 'Child development and the development of childhood'. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, and M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Woodhead, M. and Montgomery, H. (eds) (2003) *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. Chichester: John Wiley, in association with the Open University.
- Wyness, M. (2006) *Childhood and Society: An introduction to the sociology of childhood*. London: Palgrave Macmillan.

- Yelland, N. (ed.) (2010) *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Zeijher, H. (2003) 'Intergenerational relations and social change in childhood: examples from West Germany'. In B. Mayall and H. Zeijher (eds), *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education.
- (2010) 'Childhood in German sociology and society'. *Current Sociology*, 58 (2), 292–308.
- Zelizer, V. (1985) *Pricing the Priceless Child*. New York: Basic Books.
- (2005) 'The priceless child revisited'. In J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- Zinneker, J. (1990) 'What does the future hold? Youth and sociocultural change in the FRG'. In L. Chisholm, P. Büchner, H.H. Krüger, and P. Brown (eds), *Childhood, Youth and Social Change: A comparative perspective*. Basingstoke: Falmer Press.
- Zuckerman, M. (1993) 'History and developmental psychology: A dangerous liaison: A historian's perspective'. In G.H. Elder, J. Modell, and R.D. Parke (eds), *Children in Time and Place: Developmental and historical insights*. Cambridge: Cambridge University Press.

«این کتاب کوچک، که مقتدرانه توسط یکی از چهره‌های پیشرو در این رشته نوشته شده، مروری عالی و جامع بر موضوعات و جریان‌های کلیدی درون جامعه‌شناسی کودکی، و گسترده‌تر از آن درون مطالعات کودکی، است. علاوه بر این، مایال به‌خوبی جامعه‌شناسی کودکی را در زمینهٔ جریان‌های جهانی و تاریخی گسترده‌تر قرار داده، و بدین ترتیب نیاز به یک شرح اجتماعی کامل از کودکی را تقویت کرده است.»

مایکل واینس

