

Новая парадигма для социологии детства? Происхождение, перспективы и проблемы

АЛАН ПРАУТ И ЭЛЛИСОН ДЖЕЙМС

<https://doi.org/10.22394/2074-0492-2023-4-165-197>

Рекомендация для цитирования:
Праут А., Джеймс Э. (2023) Новая парадигма для социологии детства? Происхождение, перспективы и проблемы. *Социология власти*, 35 (4): 165–197.

For citations:
Prout A., James A. (2023) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Sociology of Power*, 35 (4): 165–197.

Поступил в редакцию: 04.09.2023;
принят в печать: 22.11.2023
Received: 04.09.2023; Accepted for publication: 22.11.2023

From: Prout A., James A. (2015) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Ed. by Allison James and Alan Prout. London, Washington, D.C.: Taylor & Francis Group. Pp. 7–32.

Copyright: © 2023 by the authors. Reproduced by permission of Taylor & Francis Group.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (CC-BY-NC-ND) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Введение: природа детства

Название нашей книги «Конструируя и реконструируя детство» отражает дух нашего замысла. Во-первых, во введении к книге мы говорили о «возникающей парадигме» (*emergent paradigm*) изучения детства, и здесь мы представим ее в качестве зарождающегося и еще не до конца сформированного исследовательского подхода. Во-вторых, это название в краткой форме выражает наше представление о том, что детство как социальный институт — это формирующаяся посредством договоренностей (*actively negotiated*) совокупность социальных отношений, в рамках которой конституируются ранние годы жизни человека. Незрелость детей — это биологический факт, однако то, как эта незрелость осмысливается и каким значением наделяется, — факт культурный [см.: La Fontaine 1979]. Именно эти изменчивые «культурные

Перевод с англ. Ефименко В. С. и Серебрякова А. С. выполнен по: Prout A., James A. (2015) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Ed. by Allison James and Alan Prout. London, Washington, D.C.: Taylor & Francis Group: 7–32.

Материал подготовлен в рамках проекта «Природа в оптике цифровой культуры: парадоксы, гибриды, фантазмы», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2024 году.

факты» можно определить как то, что делает детство социальным институтом. В связи с этим возможно говорить о социальном конструировании детства и, как будет показано далее, о его ре- и деконструировании. В этом двойном смысле, следовательно, детство одновременно и конструируется, и реконструируется — как для детей, так и самими детьми.

Пытаясь описать и проанализировать специфику этих процессов, в последние годы исследователи начали разрабатывать новые подходы к изучению детства. Среди первопроходцев «возникающей парадигмы» можно назвать Шарлотт Хардман, которая в 1973 году сравнила свою работу в области детской антропологии с исследованиями женщин, утверждая, что «как женщин, так и детей можно назвать “немыми группами”, то есть незаметными или неуловимыми (с точки зрения тех, кто изучает общество)» [Hardman 1973: 85]. Мы полагаем, что термин «немые» в этой дискуссии вполне уместен. История изучения детства социальными науками отмечена не отсутствием интереса к детям — как мы покажем, дело далеко не в этом — а молчанием самих детей. То, что пытаются сделать сторонники возникающей парадигмы, — это дать голос детям, рассматривая их, как и предложила Хардман, в качестве «людей, достойных отдельного изучения, а не только в качестве вместилища тех представлений, которые в них вложили взрослые» [Ibid.: 87].

167

Далее мы рассмотрим истоки этого подхода, проанализируем его преимущества и обозначим некоторые проблемы, которые нужно решить для его дальнейшего развития. Мы покажем, каким образом новые социополитические условия сделали возможными альтернативные подходы к исследованию детства в связи с тем, что опыт детства изменился и для самих детей. Мы опишем эти изменения в контексте новых направлений в социальных науках, возникновение которых Малкольм Крик связал с «переходом от функции к значению», сделавшим возможным изучение социальных категорий, а не групп [Crick 1976: 2]. Наконец, мы определим, что «возникающая парадигма» может дать для дальнейшего развития социологии детства.

На этом моменте уместно сформулировать, что представляется нам ключевыми особенностями новой парадигмы:

1. Детство понимается как социальный конструкт. В качестве такового оно обеспечивает интерпретативную рамку, задающую контекст для ранних лет человеческой жизни. Детство, как нечто отличное от биологической незрелости, не является ни естественной, ни универсальной характеристикой человеческих групп, но является специфической структурной и культурной составляющей многих обществ.
2. Детство — переменная социального анализа. Его невозможно полностью отделить от других переменных, таких как класс,

гендер или этничность. Компаративный и кросс-культурный анализ выявляет разнообразие детства, а не единый и универсальный феномен.

3. Социальные отношения и культуры детей заслуживают отдельного изучения, независимого от воззрений и переживаний взрослых.
4. Дети играют активную роль в конструировании и определении своих социальных жизней, жизней тех, кто их окружает, и обществ, в которых они живут, — и должны исследоваться с учетом этого. Дети не просто пассивные субъекты социальных структур и процессов.
5. Этнография — особенно полезная для изучения детства методология. Она предоставляет больше возможностей для того, чтобы дети активно участвовали в производстве социологических данных и их голоса были услышаны, чем это обычно могут позволить социальные эксперименты или анкетирование.
6. Детство — это феномен, в связи с которым особенно заметна двойная герменевтика социальных наук¹ [см.: Giddens, 1976]². Иными словами, провозглашать новую парадигму социологии детства — значит как реагировать на процесс реконструирования детства в обществе, так и принимать в нем участие.

168

Очевидно, что эти шесть пунктов представляют собой лишь грубый набросок того, каким потенциалом «возникающая парадигма» обладает в отношении исследований детства. Требуется проделать гораздо больше работы, чтобы интегрировать, теоретически развить и эмпирически обосновать эти положения. Пока неясно, действительно ли они представляют собой радикальный разрыв с прошлой традицией, как утверждают некоторые, проявляя, пожалуй, излишний энтузиазм относительно перспектив для исследований детства получить признание и широкое распространение в социологии. Хотя социологи действительно уделяли детству как самостоятельному объекту изучения мало внимания, а многие ключевые понятия, с помощью которых детство осмыслялось, проблематичны, ошибкой было бы предполагать,

1 «Двойная герменевтика» — понятие, предложенное британским социологом Энтони Гидденсом для описания специфики функционирования социальных наук в человеческом сообществе. Согласно Гидденсу, производимые учеными интерпретации социальных фактов в свою очередь интерпретируются членами сообщества, что приводит к трансформации самих социальных фактов (здесь и далее — *прим. пер.*).

2 Русский перевод: Гидденс Э. (2002) Новые правила социологического метода. *Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. Ч. 2.* М.: Книжный дом «Университет».

что детство вовсе отсутствовало в дискурсе социальных исследователей. Напротив, «век ребенка»¹ стал таковым именно за счет массива знаний, собранных психологами и другими социальными учеными благодаря систематическому изучению детей. Если концепция детства как самоценной стадии жизненного цикла человека кристаллизовалась в западной мысли XIX века, то в XX веке это теоретическое пространство получило глубокую разработку и наполнилось подробными эмпирическими свидетельствами. Такие методы познания, как психологический эксперимент, психометрическое тестирование, социометрическая матрица, этнографическое описание и лонгитюдные исследования, были применены к детству и структурировали наше мышление о детях. Однако для нас крайне важно, что это также привело к повсеместному навязыванию специфически западного понимания детства в отношении всех детей, что эффективно скрывает факт социальной сконструированности института детства [см. Boyden в этом сборнике]. Следовательно, чтобы доказать преимущество новых подходов для осмысления современных представлений о детстве, нам необходимо сопоставить их с теми, что царили прежде.

Комплексность предпосылок возникновения «новой» парадигмы требует от нас скорее тематического, нежели исторического описания тех процессов, которые способствовали, а иногда и препятствовали изменению мышления о детстве. Очевидно, что психологические объяснения развития ребенка, провозглашенные еще в начале двадцатого столетия, до недавнего времени доминировали в изучении детства. Они одновременно поддерживались практиками воспитания и обучения детей и поддерживали их, устраняя разрыв между теорией и практикой, родителем и ребенком, учителем и учеником, политиком и населением. Следовательно, именно психология развития преимущественно предоставила объяснительные модели для описания природы ребенка и, по сути, обосновала понимание самого детства как естественного состояния. Однако в то же самое время звучали другие голоса, вдохновленные идеологиями популистских движений и парадигмальными сдвигами в социальных науках, но они долго оставались незамеченными и неслышанными или, скорее, заглушенными. Сейчас, в последнее десятилетие XX века, мы можем поднять вопрос об их актуальности, поскольку эта восстановленная альтернативная линия социологии детства впервые стала чем-то большим, нежели просто возможностью. Чтобы распутать нити этих дебатов, мы начнем с анализа господствующих объяснительных моделей.

1 «Веком ребенка» назвала XX век шведская писательница Эллис Кей, опубликовавшая в 1900 году одноименную книгу.

Преобладающие и господствующие представления

Ключевым в доминирующей системе изучения детей и детства было понятие развития, с которым соотносились три преобладающих мотива: «рациональность», «естественность» и «универсальность». Они структурировали мышление, не ограничиваясь дисциплинарными рамками психологии и оказывая влияние не только на социологические подходы к изучению детей, но и на социополитический контекст детства как такового. Понятие «развитие» напрямую связывает биологические факты незрелости, такие как зависимость от взрослых, с социальными аспектами детства. Вследствие этого универсальность окружающих детство социальных практик, которая находится в центре внимания современной критики, до конца 1970-х оставалась по большому счету непроблематизированной. Опора на предполагаемую естественность детства оставляла мало теоретического пространства для проработки альтернативных моделей.

170

Преобладающий и фокусирующийся на развитии взгляд на детство, предложенный психологией, основан на идее естественного взросления [см.: Jenks 1982]. Эту самоподдерживающуюся модель можно грубо очертить следующим образом: рациональность есть универсальный показатель взрослости, детство же — период обучения ради развития рациональности. Таким образом, детство важно изучать в качестве особого досоциального периода, биологически детерминированной ступени на пути к состоянию полноценного человека, то есть взрослости. Естественность детства одновременно и обуславливает его универсальность, и сама обуславливается ей. Это не что иное, как эволюционная модель: ребенок, вырастающий во взрослого, олицетворяет развитие от простоты мысли к ее сложности, от иррационального поведения к рациональному. В качестве объяснительной рамки она черпает вдохновение из более ранней эпохи, когда зарождался интерес к научному изучению общества. В XIX веке западные теоретики-социологи, эти самопровозглашенные представители рациональности, видели в других культурах примитивные формы человеческого состояния, расценивая их как детские в своей простоте и иррациональные в своих верованиях. Вслед за теорией социальной эволюции Конта «дикарь» рассматривался как предшественник цивилизованного человека, подобно тому, как ребенок был прообразом взрослого. Эдуард Тайлор, к примеру, утверждал, что способен применить «к их [“дикарей”] нравственному, так же как и умственному, состоянию <...> часто употребляемое сравнение диких с детьми» [Тулор 1871: 31]¹. Близость дикаря к природному

1 Русский перевод: Тайлор Э. (1989) *Первобытная культура*. М.: Издательство политической литературы. С. 39.

миру сделала «дитя природы» Руссо подходящей метафорой для концепций социальной эволюции XIX — начала XX века.

Аналогичным образом соединяет биологическое и социальное модель детского развития, которая стала доминирующей в западной мысли. В ее рамках формы деятельности детей — их язык, игра и взаимодействия — имеют значение в качестве символических маркеров развития. Эти формы деятельности выступают прообразами будущего участия ребенка в мире взрослых. Их значимости для общественной жизни самих детей, как и разнообразию этих форм в зависимости от социального контекста детства, внимания уделяется мало. Снижение степени «иррациональности» игр по мере взросления детей расценивается как развитие «рациональности» мышления, продвижение по пути, на котором «примитивные» понятия заменяются сложными идеями. Колоссальное и неустраняемое воздействие этой объяснительной рамки можно проиллюстрировать на примере рецепции работ Жана Пиаже о детском развитии. Отдельно стоит подчеркнуть, что сам Пиаже признавал влияние, которое на его идеи оказали исследования Леви-Брюля, посвященные «первобытному» мышлению. Как отмечает Пол Лайт, именно подход Пиаже доминировал в исследованиях сознания на протяжении последней четверти века, полностью затмевая «более ранние теоретические модели, которые пытались объяснить когнитивное развитие ребенка через его социальный опыт» [Light 1986: 170]. Согласно Пиаже, развитие ребенка имеет особую структуру, состоящую из ряда заранее определенных стадий, которые в конечном счете ведут к достижению логической компетентности. Последняя свидетельствует об обретении взрослой рациональности. В рамках такой концептуальной схемы дети представляются маргинальными существами, ожидающими перехода в социальный мир взрослых через приобретение когнитивных навыков.

Единство фигуры «ребенка», которая постоянно появляется как в заглавиях, так и в самих текстах работ Пиаже, сконструировано на основе предположения о естественности и универсальности детства. Детям появляться не обязательно: всех их разом репрезентирует «ребенок» как телесная манифестация когнитивного развития от младенчества до взрослости. Будучи наследием западной интеллектуальной традиции, сконцентрированной на научной рациональности, «ребенок» представляет собой лабораторный образец для исследования примитивных форм сознания. И детей разных возрастов в самом деле приводили в лаборатории, чтобы выявить механизм последовательного возникновения рациональности «ребенка». Такой подход согласуется с эволюционными воззрениями, присущими культурному примитивизму XIX столетия, который описал Джордж Боас [Boas 1966].

Работы Пиаже послужили источником вдохновения для многих исследований детства и, соответственно, для многих социальных практик, затрагивающих детей. К примеру, его модель стадий развития сознания продолжает задавать направление господствующим сегодня на Западе взглядам на воспитание детей [см.: Uгwin 1985]. Также она лежит в основе современных образовательных теорий и практик, как продемонстрировала Валери Уолкердин [Walkerdine 1984]. Эта оптика настолько укоренилась в обыденных представлениях о детях в западных обществах, что сложно мыслить вне ее. Даже распространенное родительское причитание: «Это у нее/него просто такой период» — имплицитно опирается на пиажетианскую модель, давая биологическое обоснование кризису в социальных отношениях. Вызов, который этой догме бросают современные подходы к детству, тем более примечателен с учетом повсеместного доминирования психологических моделей развития в современной жизни.

172

В 1950-е годы научно сконструированные «иррациональность», «естественность» и «универсальность» детства были напрямую заимствованы из психологических дискурсов социологами, приняв форму теорий социализации. Позитивизм, захвативший в то время социальные науки, предложил «научное» объяснение процесса, посредством которого дети осваивают способы участия в общественной жизни. В структурно-функциональных подходах к обществу¹ «индивид» сводился к конечному числу социальных ролей, а социализация в свою очередь была механизмом, посредством которого они воспроизводятся в последующих поколениях. Теория должна была объяснить, какими способами дети постепенно приобретают знания об этих ролях, однако неоднократно терпела неудачу. То, как конкретно происходит процесс социализации, часто игнорировалось или замалчивалось, поскольку для этого подхода была характерна, по словам Дэвида Рафки, «неясная, несколько путаная... избыточная “психологизация”» [Rafky 1973: 44]. Значительная доля теоретических промахов связана именно с этим вопросом о собственно процессе: слова типа «ассимиляция», «индукция»²

1 Структурный функционализм — социологический подход, в котором общество понимается как система со множеством структурных компонентов, интегрированных в единое целое и поддерживающих это единство за счет исполнения определенных функций и воспроизводства социальных норм. Главным теоретиком структурного функционализма считается американский социолог Толкотт Парсонс.

2 В дискурсе теоретиков социализации под индукцией понимается введение индивида в сферу определенных знаний или практик.

или «наращивание»¹ только препятствовали обсуждению конкретных способов, посредством которых дети становятся познающими субъектами.

Как показывает Элизабет Тонкин, предложившая свое переосмысление теории социализации [Tonkin 1982], подобные уловки стали возможны, поскольку традиционная модель содержит фундаментальную путаницу, признание которой и проложило путь более современным подходам. Перенос психологической модели непосредственно в социологическую теорию свел воедино два определения субъекта: индивида как представителя биологического вида и личность как представителя сообщества. Как указывает Тонкин, именно на индивиде фокусируется классическая психология, и поэтому, иронически замечает она, «изменение в поведении небольшой группы студентов университета может рассматриваться как проявление изменений в целом мире» [Ibid.: 245]. В социологии же, напротив, внимание уделяется социальным аспектам личности — именно они становятся предметом обсуждения и зависят от общественных отношений, в то время как психологические аспекты индивида в рамках социологического объяснения рассматриваются в качестве остаточных явлений. Традиционные функционалистские подходы к социализации стирают эти различия и в конечном итоге не могут дать удовлетворительного объяснения процессу, в котором «индивид приобретает личность» [Ibid.: 245]. Как формулирует это Крис Дженкс, «социальная трансформация ребенка во взрослого не вытекает напрямую из его физического развития», что логически предполагают традиционные подходы к социализации [Jenks 1982: 12].

Эта скрытая бинарность психологической модели была некритически принята классической теорией социализации. При таком подходе дети рассматриваются как «незрелые, иррациональные, некомпетентные, асоциальные и бескультурные», взрослые же предстают «зрелыми, рациональными, компетентными, социальными и самостоятельными» [Mackay 1973: 28]. Они, по сути, представляют два разных вида, а социализация — это процесс, который волшебным образом трансформирует один вид в другой, превращает асоциального ребенка в социального взрослого. Таким образом, чтобы эта модель вообще работала, ребенок должен восприниматься и описываться как существо иной природы: словно лабораторная крыса, он находится во власти внешних стимулов, пассивный и приспособляющийся. Потерянный в социальном лабиринте, он нужда-

¹ Имеется в виду концепция когнитивистов Дэвида Румельхарта и Дональда Нормана о трех формах научения: наращивании (*accretion*), настройке (*tuning*) и создании новых структур (*restructuring*).

ется во взрослом, который покажет, куда ему двигаться. Подобно крысе, ребенок реагирует так, как от него требуется, и в качестве награды обретает «социальность», становясь взрослым. Ребенок сконструирован в качестве того, кто не способен сам инициировать взаимодействия, поэтому его природа и представляется фундаментально отличной от природы взрослого. Вот как работа этой модели была описана у Фредерика Элкина в начале 1960-х: «Агенты социализации учат, служат образцами и привлекают к участию. Благодаря своей способности вознаграждать или наказывать они обеспечивают сотрудничество и обучение, предотвращая девиации поведения» [Elkin 1960: 101]. Похожая по описанию на тоталитарный режим, эта модель социализации обеспечила теоретическую устойчивость функционалистских описаний общества и способствовала тому, что картина мира в них оставалась статичной. Этим она породила ряд новых проблем, связанных с последствиями якобы неудачной социализации для повседневной жизни некоторых детей.

Причина описанного несовпадения теории и практики заключается отчасти в том, что подходы к изучению детей, вытекающие из теории социализации, отталкивались прежде всего от обеспокоенности взрослых за воспроизводство социального порядка. Детей не воспринимали иначе как пассивных представителей будущих поколений, что, как оказалось, в теоретическом отношении имело серьезные последствия. Резюмируя традиционные подходы к теории социализации, Шилдкраут отмечает, что:

...детская культура рассматривается как репетиция взрослой жизни, и социализация состоит из процессов, посредством которых детей тем или иным способом заставляют либо соответствовать требованиям (в случае «успешной» социализации), либо становиться девиантами (в случае «неудавшейся социализации») [Shildkrout 1978: 109–110].

Такое пренебрежение самим процессом социализации и чрезмерный упор на ее последствия породили целую серию дискуссий и всплеск моральной паники по поводу детства. Дебаты фокусировались на роли семьи и школы в качестве агентов социализации, но влиянию и значению этих институтов в жизни самих детей уделялось мало внимания. Будучи важными составляющими социального ландшафта взрослых, семья и школа также рассматривались этими взрослыми в качестве первостепенных условий для развития их детей. То, что процессы социализации могут содержать противоречия или даже внутренний конфликт, важным не казалось. ИмPLICITно привязанный к психологической модели детского развития, социологический подход к взрослению основывался на унаследованном им индивидуалистическом натурализме. Все дети, которые, казалось, терпят неудачу в процессе социализации, потенциально

включались в ряд новых категорий «ребенка»: отстающие в школе, девиантные, беспризорники. Неспособность гармонично социализироваться и включиться в функционирование общества означала, по сути, неспособность быть человеком.

Несогласные голоса: вызов традиции

Повсеместность психологических объяснений детской социальной, с одной стороны, поддерживалась их универсальностью, а с другой — сама служила поддержкой универсалистским представлениям. Подобно тому, как категория «женщин» в дофеминистском мышлении была «чем-то универсальным», категория «детей» в традиционных объяснениях оставалась привязана к тому, что Кирстен Хаструп назвала «биологической семантикой» (*semantics of biology*) [Hastrop 1978: 49]. Биологические факты жизни, рождения и младенчества постоянно использовались для объяснения социальных фактов детства, культурная составляющая же практически не принималась в расчет. Однако постепенно росло осознание, что смыслы, закрепленные за категориями «ребенок» и «детство», могут меняться в зависимости от места и времени, и это начало расшатывать традиционные модели развития и социализации. Как отмечает Курт Данцигер, традиционные модели социализации, разработанные на Западе, имплицитно содержали культурные предубеждения, что делало их малополезными для сравнительных целей, — возникающая парадигма же, напротив, исходит из предположения, что ребенок социализируется в соответствии с принадлежностью к «конкретной культуре на определенном этапе ее истории» [Danziger 1970].

Несомненно, толчок новым направлениям в исследовании детства дало распространение в общественных науках интерпретативных, или понимающих, подходов, в первую очередь символического интеракционизма и феноменологической социологии. Они, в частности, спровоцировали интерес к детям как социальным акторам и детству как особому типу социальной реальности. Так, заинтересованность повседневной социальной деятельностью — тема, ставшая центральной для интеракционизма, — позволила поставить под вопрос то, что прежде казалось непроблематичным. Понимающая традиция работает с аспектами повседневности, которые кажутся сами собой разумеющимися, с помощью «вынесения их за скобки» — в ходе критической рефлексии они подвергаются острашению и становятся доступными для социологического анализа. Другая важная черта понимающего подхода состоит в признании, что социальная реальность не является фиксированной, единой и неизменной. Вместо этого общественная жизнь рассматривается как то, что постоянно создается деятельностью социальных акторов. Это

достижение людей, осуществляемое на основе убеждений, точек зрения и обобщений, которые порождают осмысленное и намеренное действие. Объяснение социальной жизни требует понимания, какой смысл она имеет для участников в специфическом контексте ее возникновения. Эти особенности понимающей социологии обуславливают особый интерес к точкам зрения тех групп, которые занимают низшее положение в общественной организации, и одна из таких низкостатусных групп — это, разумеется, дети.

Потому в 1950-х и 60-х исследования в рамках понимающей социологии стали мощным источником критики господствовавшего в то время структурного функционализма, от которого и произошли концепции детской социализации. Их общая критика переносила отношения между структурой и агентностью, как они понимались в функционализме. Сторонники интерпретативных подходов подчеркивали роль индивидуальной творческой деятельности в организации человеческого сообщества. Неотъемлемой частью этой критики было и наступление на господствующие представления о социализации, которое, пожалуй, подытожил Деннис Ронг своим знаменитым обвинением Толкотта Парсонса в том, что тот придерживается «гиперсоциализированной концепции человека» [Wtong 1961]. Были намечены феноменологическая [Rafky 1973] и интеракционистская [MacKay 1973] альтернативы, предполагавшие за детьми более активную роль. До предположения, что понятие о детстве в теории социализации было само по себе ошибочным, оставалось сделать один шаг. Роберт Маккей сформулировал интеракционистскую позицию следующим образом:

Если верны два утверждения: что дети способны интерпретировать социальный мир и что они обладают собственными культурами, — тогда изучение взаимодействия взрослых и детей, прежде именовавшееся социализацией, становится изучением культурной ассимиляции или, что более теоретически важно, изучением значимых социальных взаимодействий [Ibid.: 31].

Следующий толчок новым направлениям в исследовании детства дал структурализм, во всех его многочисленных формах, после всплеска интереса к семиологии. Продолжая разрушение традиционных моделей социализации и критику представлений о детском развитии, за которыми изучение детства прежде следовало, эти интеллектуальные тенденции в большей степени затрагивали те способы, какими процессы социальной классификации структурируют не только институциональную организацию общественной жизни, но и само наше восприятие ее. В этих спорах доказывалась возможность альтернативных картин мира, несогласия с господствующими положениями — они подготовили почву для новой ис-

следовательской установки, согласно которой определенные социальные группы могут обладать иными взглядами на социальную реальность, нежели большинство. Семиология стала рассматриваться как все более значимый инструмент для понимания того, как в повседневной жизни осуществляется выражение смыслов, и породила богатую традицию семиотического анализа. Многие из этих работ фокусировались на том, как низкостатусные группы используют невербальные формы символического выражения [см.: Hebdige 1979], а также на способности языка формировать социальную реальность [см.: Ricoeur 1978]¹.

Изменение общего интеллектуального климата в 1970-х задало новые направления изучению детства во многих дисциплинах, но первые шаги, пожалуй, были сделаны в области истории детства. Хотя французский исследователь Филипп Арьес был далеко не первым историком, предложившим радикальную критику понятия детства, именно его работа оказала огромное влияние на общественные науки. Его яркое и смелое заявление, что в средневековом обществе «детство не осознавалось как нечто особенное»² [Aries 1962: 125]³, было с готовностью подхвачено социологами. Оно быстро прижилось в качестве примера изменчивости человеческих сообществ, тем более что относилось не к чему-то «экзотическому» или «примитивному», а, напротив, к знакомому западноевропейскому прошлому.

177

Арьес бросил вызов господствующим взглядам, выдвинув предположение, что понятие детства возникло в Европе между XV и XVIII веками. Тем самым он проделал огромную брешь в традиционных представлениях об универсальности детства. Активно используя в качестве примеров средневековые иконы, он утверждал, что, за исключением младенческого состояния, художники изображали детей как миниатюрных взрослых. Однако начиная с XV века детей начали рисовать именно как детей, что свидетельствует об их постепенном исключении из повседневной жизни взрослого общества. Согласно Арьесу, этому способствовали, во-первых, распространение «сюсюканья» с детьми, подчеркивающего их особую природу

-
- 1 Переводы на русский язык двух очерков из книги Рикёра были опубликованы в номерах журнала *Horizon*: 2(2) 2013, 3(1) 2014 и 4(1) 2015.
 - 2 Приводя перевод из русского издания книги, стоит отметить, что, как неоднократно указывали комментаторы, именно в английском переводе тезис Арьеса прозвучал особенно радикально — как утверждение, что «в средневековом обществе не существовало идеи детства» (“*in medieval society the idea of childhood did not exist*”).
 - 3 Цитируется по русскому переводу: Арьес Ф. (1999) *Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке*. Екатеринбург: Изд-во. Урал. ун-та. С. 136.

и специфические потребности, а во-вторых — формирование системы образования, обязывающей детей длительное время учиться в школе, прежде чем они примут на себя обязанности взрослых. Изначально доступные (экономически и фактически) только представителям высших классов — единственным, у кого были время и деньги на «детство», — эти тенденции распространились и на низшие слои общества. Детство стало институционализированным для всех.

Исследование Арьеса породило волну исторических работ, посвященных семье и детству. Некоторые из них выражали поддержку идее Арьеса об «открытии детства», в то время как другие отвергали ее. Например, Ллойд Демоз [De Mause 1976] сохранил представление об универсальности человеческого детства, но в то же время характеризовал ранние практики воспитания детей как столь жестокие и эксплуататорские, что с современными западными они имеют мало общего. Детство, утверждал он, осталось тем же — изменились родители. Также тезис Арьеса все чаще становился объектом критического анализа других историков с точки зрения его исторического метода, доказательной базы и интерпретации. Споры продолжают по сей день, однако один из наиболее интересных образцов критики можно обнаружить у Линды Поллок [Pollock 1983]. Привлекая 415 первичных источников, датируемых 1500–1900 годами, она утверждает:

178

Многие историки придерживались ошибочного мнения, что если в обществе прошлого не было современного западного понятия детства, то значит, в нем и вовсе не было такого понятия. Это совершенно безосновательная точка зрения — с чего бы обществам прошлого рассматривать детей так же, как это делает западное общество сегодня? Более того, даже если дети в прошлом рассматривались иначе, это еще не значит, что их не считали детьми [Ibid.: 263].

Тон этого исследования далек от сенсационности работы Арьеса, и завершается оно более скромным утверждением, что хотя западные общества и прошлого, и настоящего проводили границу между детьми и взрослыми и обращались с детьми иначе, чем со взрослыми, конкретная форма современного детства все же исторически специфична.

Хотя общепризнанной связи между ними нет, эта менее впечатляющая формулировка утверждения о детстве как социальном конструкте подкрепляется более ранними работами социальных антропологов, занимавшихся исследованиями культуры и личности. Призванные проиллюстрировать релятивизм культуры и ее безграничную пластичность, эти исследования особенно выделяли разнообразие практик воспитания детей. Рут Бенедикт [Benedict

1935]¹ приводит хорошо известный пример: сравнивая детство у народов зуни, добу и квакиутл, она обнаруживает существенные отличия в том, что касается ответственности, которую детям позволено на себя брать, а также в степени их подчиненности взрослым и способе распределения гендерных характеристик. Ранее Маргарет Мид [Mead 1928]², ведущая представительница школы «Культура и личность», попыталась опровергнуть предположение психолога Стэнли Холла о том, что бунт в подростковом возрасте естественен. В своей работе о Самоа она показала, что там этот феномен отсутствует. Тем не менее, несмотря на пристальное внимание к изменчивости детства, эти исследовательницы придерживались конвенционального взгляда на социализацию как на процесс формирования под руководством взрослых. Школа «Культура и личность» уделяла особое внимание практикам воспитания детей — предполагалось, что это они служат основным средством передачи культурных черт. Детство как самостоятельный феномен и роль детей как активных участников их собственного воспитательного процесса не представляли особого интереса.

Менее широко известно об интересе антропологов к возрасту как принципу социальной дифференциации и стратификации. Однако мы предполагаем, что разработанный в контексте этой проблемы теоретический корпус и соответствующий этнографический материал имели даже более существенное влияние на сегодняшний новый способ мыслить о детстве, чем первыми приходящие на ум работы представителей школы «Культура и личность» [см. James, Prout в этом сборнике]. Ставшая сегодня классической работа Шмуэля Эйзенштадта [Eisenstadt 1956] о смене поколений в современных обществах — напоминание о том потенциале, которым эта область исследований обладает. Пишущий с позиций структурного функционализма Парсонса, но многое заимствующий у антропологии, Эйзенштадт выдвигает идею, что строгая возрастная категоризация способствует социальной стабильности в современных обществах. В частности, он определяет молодежные субкультуры как механизм, с помощью которого будущие семейные и профессиональные взрослые роли могут осваиваться в безопасных условиях, но в то же время «удерживаться на расстоянии». И это представление, что благодаря принадлежности молодых людей к четко выделенным возрастным группам формируется переходная стадия, на которой

-
- 1 Русский перевод: Бенедикт Р. (2023) *Модели культуры*. М.: Издательская группа «Альма Матер»; «Гаудеамус».
 - 2 Русский перевод: Мид М. (1988) *Культура и мир детства. Избранные произведения*. М.: Наука.

они остаются частично отделены от взрослого общества, находят отражение в антропологических исследованиях возрастных систем различных культур.

Отсюда выросла масса работ, посвященных субкультурам. Такие теоретики-функционалисты, как Фрэнк Масгроу [Musgrove 1964], развили предположение Эйзенштадта, придя к выводу, что молодежь можно охарактеризовать как особый потребительский класс, не вписывающийся в привычную стратификацию капиталистического общества. Позднее эта точка зрения была отвергнута в работах Центра современных культурных исследований¹ [см.: Hall, Jefferson 1976]. Авторы из этой традиции, объединяющей марксизм и семиологию, напротив, видели в молодежных субкультурах выражение противоречий и конфликтов внутри классовой структуры. Наиболее известный пример — анализ скинхедов, проведенный Филом Коэном [Cohen 1972]. Коэн описывает скинхедов, с их ботинками, подтяжками, рубашками и коротко стриженными волосами, как тех, кто пытался волшебным образом восстановить традиционную жизнь английского рабочего класса, которая стремительно исчезала в ходе урбанистических преобразований шестидесятых.

180

Возникновение молодежных субкультур рабочего класса и их последующий анализ как групп со специфическими идеологиями пробудили социологический интерес к «возрасту» как принципу стратификации *западных* обществ. Другие возрастные категории, такие как «дети» и «пожилые люди», приобрели статус «социальных проблем» в социополитическом контексте обществ со «стареющим» населением и возрастающей «детоцентричностью». Поэтому одновременно с исследованиями мировоззрений представителей субкультур было высказано предположение, что дети младшего возраста также могут обитать в полуавтономных социальных мирах, происходящее внутри которых миром взрослых еще не понято. Так, в 1973 году Шарлотта Хардман поставила целью своего исследования «обнаружить, есть ли в детстве саморегулирующийся, автономный мир, который не обязательно отражает раннюю стадию развития взрослой культуры» [Hardman 1973: 87]. Язык и понятия, используемые самими детьми, стали золотой жилой для семиологических подходов: когда необходимость описывать детское поведение и язык

1 Центр современных культурных исследований (Centre for Contemporary Cultural Studies) был открыт в Бирмингемском Университете в 1964 году марксистскими социологами Ричардом Хоггартом и Стюартом Холлом. Опираясь на теорию гегемонии Антонио Грамши и концепцию идеологических аппаратов Луи Альтюссера, представители Центра занимались анализом явлений современной культуры как выражения отношений классового угнетения и доминирования.

как досоциальные или дорациональные исчезла, стало возможным контекстуализировать их в качестве выражения собственного социального мира детей [см.: James 1979a, 1979b].

Хотя непосредственное влияние этих новых теоретических взглядов на эмпирические исследования было в основном разочаровывающим, одна область — социология образования — стала исключением из общего правила. Так, новаторские работы Дэвида Харгривза [Hargreaves 1967] и Колина Лейси [Lacey 1970] о значении и процессе социальной дифференциации в субкультурах учеников средней школы пробудили интерес к тому, что думают дети о своей повседневной жизни. Это, в свою очередь, дало голос (на тот момент) «новым направлениям» в социологии образования [Young 1971]. Майкл Янг предложил задействовать понимающие подходы с целью перенаправить внимание социологии образования с традиционных для нее структурных вопросов на сам процесс обучения. Это требовало критического анализа того, что для самих участников образовательного процесса представляют такие понятия, как «достижение», «способность» и «знание». В фокусе исследований оказались взаимодействия между акторами (в основном учителями и учениками) в конкретных образовательных условиях. Если вначале это были классные комнаты, то вскоре изучение распространилось и на другие обстоятельства, в которых проходит жизнь учеников. Подобно тому, как представления о детской субъективности изменились в преобразованных теориях социализации, в рамках этих исследований дети — как те, кто учится в школе, — также были уже не объектами образовательной системы, но активными ее участниками. Хотя эти представления были далеко не бесспорными, все же их позитивным следствием стало появление совершенно нового вида эмпирических исследований, описывающих и анализирующих ученический опыт и культуру [см., напр.: Woods 1980].

181

В конце 1960-х и в психологии — которая, как уже было показано, всегда оставалась главной областью социальных исследований детства — начали раздаваться сомневающиеся голоса. Принципиальная критика с их стороны также основывалась на понимающем подходе и учете культурного и исторического релятивизма. Публикация двух сборников, британского под редакцией Мартина Ричардса [Richards 1974] и североамериканского под редакцией Франка Кесселла и Александра Зигеля [Kessel, Siegel 1983], считается для утверждения нового подхода знаменательным этапом. Как позже напишет Ричардс, они предполагали:

...критику психологии, основывающейся на универсальных законах, которые якобы оставались неизменными во всех обществах и во все времена. Были приведены доводы в пользу того, что такие понятия,

как «мать» и «дитя», не только несут с собой бессмысленную генерализацию, но и неадекватно представляют отношения между индивидуальным и общественным мирами, описывая социальные отношения так, словно они подчинены законам природы [Richards, Light 1986: 3].

Хотя фокус здесь все еще оставался на индивиде, признание социальной сконструированности детства повысило внимание к общественному контексту, в котором осуществляются психологические процессы.

Исследовательская программа, возникшая благодаря этим новым взглядам, оказалась чрезвычайно плодотворной. Влияние интерпретативного подхода можно продемонстрировать на примере двух исследовательских направлений, которые он вдохновил и позволил учредить. Первое нацелилось на основополагающую для пиажеизма экспериментальную базу. «Объективность» задач Пиаже на сохранение¹ была подвергнута сомнению Джеймсом МакГарриглом и Маргарет Дональдсон [см. подр.: Donaldson 1978]. Они показали, что если взрослого в эксперименте заменить на «шаловливого мишку», то детям удастся достичь таких результатов, которые ранее расценивались для них как преждевременные². Как предполагается, причина этих результатов в том, что из-за замены взрослого участника на плюшевого мишку эксперимент стал для ребенка в гораздо большей степени «имеющим смысл». Переоценка Пиаже, к которой привела такая работа, еще не полностью завершена. Не так давно Пол Лайт [Light 1986] выдвинул предположение, что влиять на «результаты» опытов могут и социальный контекст отношений взрослых и детей, и та символическая нагрузка, которую дети приносят в эксперименты своим участием (это касается и общественных правил, и используемых объектов).

182

1 Речь идет о тестах Пиаже, выявлявших у детей способность фиксировать, что количественная характеристика вещества или предмета сохранилась после изменения формы. Например, взрослый демонстрировал ребенку два идентичных стаканчика с водой и спрашивал, одинаковое ли в них количество жидкости. После этого вода из одного стаканчика переливалась в сосуд иной формы, и взрослый повторял вопрос, никак не меняя формулировки. В предложенных Пиаже экспериментальных условиях большинству подопытных детей дошкольного возраста справиться с задачами на сохранение не удавалось.

2 Гипотеза МакГарригла состояла в том, что дети лучше ориентируются в ситуации, когда изменение формы происходит не по воле взрослого, а демонстративно «случайным» образом. Поэтому детям предлагались задачи, аналогичные тестам Пиаже, но манипуляции с предметами проводились через игрушечного медвежонка, неловкого и склонного к баловству. Количество детей в возрасте 4–6 лет, демонстрирующих способность правильно ответить на вопрос, в таких условиях резко возрастало.

Главной задачей второго направления, в котором отразилось влияние понимающего подхода на психологию, было прояснение правил и значений повседневной жизни. Основные принципы этого направления можно проиллюстрировать «этногенетическим подходом» Рома Харре [Harre 1979]. Он предполагает: фокус на системе значений, в рамках которой осуществляются социальные действия; интерес к тому, как внутри языка конституируются субъективность и интерсубъективность; стремление в процессе исследования учитывать категории, общепринятые среди самих акторов. В целом метод можно было применять в работе с социальными акторами любых возрастов, однако на практике многие исследования, проводившиеся в рамках этого направления, имели дело с детьми и молодежью. В итоге у них оказалось много общего с приведенными нами выше исследованиями в области образования и субкультур [см.: Marsh et al. 1978].

Таковы некоторые из тех интеллектуальных тенденций, которые сделали теоретически состоятельной область под названием «социальное конструирование детства». Было бы, однако, наивно предполагать, что ее создание стало возможным лишь благодаря сообществу социальных ученых. Очевидно, например, что влияние интерпретивизма в социальных науках подкреплялось политическими возможностями, которые он, казалось, предоставлял. Если социальные (и психологические) реальности суть конструкты человеческого рассудка и целенаправленной деятельности, тогда их возможно как создавать, так и разрушать. Такой волюнтаризм в своей наиболее оптимистичной форме был свойственен радикальным политическим движениям 1960-х и 70-х и подкреплял их «контркультурное» мышление. Антиколониализм, движения за гражданские права, права женщин, антипсихиатрия — все они предполагали, что общественные отношения не зафиксированы социальными и психологическими законами и могут быть перестроены на иных основаниях (через различные формы социальной и политической борьбы). Хотя оптимизм по поводу социальных перемен за последнее десятилетие ослабел, на своем пике он ставил под вопрос любые социальные отношения, даже те, что казались неоспоримыми. Дети и детство, хотя и не были в центре этой критики, все же сыграли некоторую роль, например, во всплеске интереса к правам детей [см.: Franklin 1986].

При рассмотрении вопроса взаимоотношений социальных наук и общества нами уже было отмечено, что психология развития Пиаже сформировала практики преподавания в начальной школе. В целом, хотя социология и психология и могут стремиться только лишь понять мир таким, какой он есть, их результаты, открытия, терминология и способы описания реальности тем не менее воспринимаются

самим этим миром, становясь определяющими для исследуемых сообществ. В этом смысле невозможны научные концепции детства, которые были бы социально и политически невинными. Тогда как радикальные мыслители шестидесятых брали на себя роль освободителей детей от угнетения, теперь мы видим социальных исследователей, которые, с большей осторожностью, признают участие своих дисциплин в производстве детства в его нынешней форме.

Препятствия и перспективы конструирования новой парадигмы

Мы проследили извилистый путь возникновения новой парадигмы исследований детства; и тем не менее она все еще относительно изменчива и не оформлена. Остается множество препятствий, которые требуется преодолеть, прежде чем можно будет сказать, что социология детства обрела прочное теоретическое основание. Далее мы обозначим некоторые из них.

Прежде всего следует признать, что доминирующие по сей день концепции «развития» и «социализации» чрезвычайно устойчивы к критике. Они устояли, несмотря на все, что было против них сказано. Ричардс, к примеру, сетует, что вопреки широко распространенной дискуссии о необходимости психологии развития и когнитивной психологии локализовать себя в рамках социального и культурного контекста, только малая часть публиковавшихся в последнее время эмпирических исследований хотя бы отдаленно рассматривает такую возможность [Richards, Light 1986: 3]. Аналогичным образом понятие социализации продолжает господствовать в социологических теориях и исследованиях, касающихся детей. Отсутствие перемен особенно заметно, например, в социологии семьи. В то время как феминистская критика радикально изменила представления о женщинах и семье, представления о детстве остаются относительно статичными, словно зона спокойствия в центре смерча. Например, можно заметить огромную разницу между блестящей работой Дэвида Моргана «Социальная теория и семья» и его же (не менее замечательной) монографией «Семья, политика и социальная теория», изданной десятилетием позже [Morgan 1975, 1985]; эта разница видна в случае большинства тем, однако проблематика детства осталась практически без изменений и занимает во второй работе едва ли не более маргинальное положение, чем в первой.

Требуется немедленно признать, что такое положение дел отчасти обусловлено тем, что господствующие представления продолжают воспроизводиться. Вопреки всей критике, озвученной нами выше, они все еще чрезвычайно сильно влияют на производство знания о детстве, и любые новые направления вынуждены стро-

иться на их фундаменте. Разумеется, в той мере, в какой разработка возникающей парадигмы связана со старыми идеями, их можно рассматривать как ее источник. Как бы то ни было, на сегодняшний день очевидно, что эти идеи более неадекватны. Ответственность за их продолжающееся господство отчасти лежит на тех, кто (как и мы) давно говорит о социологии детства, но редко превращает эти слова в публикации. Наша книга в какой-то степени призвана исправить ситуацию. Но следует также признать, что и внутри самой социологии глубоко укоренились силы, сопротивляющиеся переосмыслению детства. Анн-Мари Эмберт разоблачила некоторые из них в своем обзоре североамериканских социологических работ о детстве [Ambert 1986]. Она полагает, что относительно редкое упоминание детей коренится в тех же факторах, из-за которых из поля зрения исключались женщины (и гендерная проблематика), а именно — в преобладании мужчин в социологии, из-за чего вопросам ухода за детьми и тем более деятельности самих детей не придается значения. Этот факт, в совокупности с консервативностью и карьерной структурой академии, ориентированной на мужчин, приводит к тому, что «стражи науки... продолжают высоко ценить только определенные типы знания, данных, теорий и методов исследования... Нельзя стать именем нарицательным в социологии благодаря изучению детей» [Ibid.: 16].

185

Сопротивление новым способам мыслить о детстве простирается за рамки социологии. Понятийный аппарат социальных наук соотносится с тем, как детство конструируется в обществе. Понятия вроде социализации, например, вписаны в практики учителей и социальных работников — и поскольку критика распространяется также и на эти практики, она встречает еще более широкое сопротивление. Это вопрос не просто привычек, убеждений, ложного сознания или корыстных интересов, но того, что Фуко называл «режимами истины» [Foucault 1977]¹. Они, согласно Фуко, действуют как самосбывающиеся пророчества: системы мышления о детстве сливаются с институционализированными практиками, порождая осознанных субъектов (учителей, родителей и детей), которые думают о себе (и ощущают себя) в соответствии с этими системами. «Истина» о них и об их положении сама подтверждает собственную достоверность. Ворваться к ним с другой «истиной» (произведенной другой системой мышления о детстве) может быть затруднительно. Например, устойчивость социализации в качестве доминирующего понятия опирается частично на то, как понимание детства встро-

1 Русский перевод: Фуко М. (1999) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.

но в жестко структурированную матрицу означающих, связывающих детство с семьей и размещающих его по отношению к ней. Как замечает Леена Аланен:

Треугольник детства, семьи и социализации оказывается слитым в единое целое, которое не может быть разобрано на части для отдельного рассмотрения каждой из них... тем самым блокируя возможность даже вообразить новые отношения между тремя компонентами [Alanen 1988: 54].

Размыкание этих отношений — одна из главных теоретических задач для развития альтернативной исследовательской модели.

Как лучше к этой задаче подступиться? В определенном смысле стартовой точкой может послужить возникающая парадигма, которая была здесь очерчена. Критика доминировавших прежде понятий ослабила некоторые концептуальные связи и допустила немного того «творческого воображения», о котором говорит Аланен. Вот уже некоторое время как стало возможным представить теоретическую область, в которой, например, дети могут рассматриваться в качестве активных социальных существ, конструирующих и производящих общественные отношения, а не в качестве «культурных дураков»¹ из теории социализации. Также стало возможным позиционировать межвозрастные отношения как серьезную исследовательскую категорию наравне с классом, гендером и этничностью, и работа в этом направлении уже началась.

Мы уверены, впрочем, что ошибочно полагать, будто теоретизирование о детстве должно (или может) осуществляться без учета теоретических споров внутри социологии в целом. Напротив, необходимо подпитываться от дебатов в социальных науках и вносить в них свой вклад, иначе исследование детства превратится в изолированную и эзотерическую дисциплину. Такой исход практически равноценен полному исчезновению социологии детства, поскольку освободит другие ответвления социологии от необходимости продумывать, к каким следствиям ведет их обращение с темой детства. Скорее, требуется такая социология детства, которая будет достаточно целостной, чтобы существовать в качестве самостоятельного поля, но в то же время сможет оказывать существенное влияние

186

1 Американский социолог Гарольд Гарфинкель ввел фигуру «культурного дурака» как концептуального персонажа социологии, или «человека-в-обществе-сконструированном-социологом». Наука выставляет членов человеческого сообщества «культурными дураками», когда описывает их как тех, кто действует и мыслит в полном соответствии с представлениями самих социологов о структуре и характеристиках этого сообщества.

на другие дисциплинарные области. Чтобы этого достичь, ее проблематику нужно согласовывать и связывать с более широкими социологическими дискуссиями.

Парадоксальным образом, один из важнейших теоретических ходов, которые следует принять во внимание, имел наибольшее влияние как раз среди изучавших детство психологов. Речь идет о попытке поместить детское развитие в социальный контекст, которую Харре [Нагге 1986] обозначил как «шаг в направлении социального конструктивизма». Задача по интеграции социальной и психологической точек зрения оказалась чрезвычайно сложной. Было ясно, что прямолинейные попытки придать большую значимость «социальному контексту» воспроизводят фундаментальную бинарность индивида и общества, которая уже подвергалась нами критике. Как убедительно показывает Дэвид Инглби [Ingleby 1986], «развитие-в-социальном-контексте» никак не проясняет связь психологических процессов и социальных условий, а всего-навсего совмещает их — иными словами, эти теории все так же предполагают индивидуального субъекта, который существует до общества и отдельно от него. В своей аргументации Инглби опирается на постструктуралистские позиции, изложенные в сборнике «Меня субъекта» [Henriques et al. 1984], которые, в свою очередь, восходят к идеям Фуко. Авторы упомянутого сборника утверждают, что представление о субъекте, существующем вне общественных отношений, унаследовано от картезианского дуализма, который социальные науки все еще не преодолели. В то время как структурализм разрешал этот дуализм (или бинарность, как мы обозначили выше) посредством «уничтожения» субъекта, то есть редуцировав индивидов до носителей социальных отношений, постструктуралистское мышление сохраняет эту категорию, но рассматривает субъектов в качестве эффектов «дискурса». Понятие дискурса выходит за рамки различения языка и речи у Соссюра [De Saussure 1983]¹. Будучи одновременно системой понятий и языком, с помощью которого они мыслятся, «дискурс» не может быть отделен от социальных практик и институтов: идеи, концепты, знание, речевые модусы и т.д. служат кодификации социальных практик и, в свою очередь, конституируют их.

Внутри таких дискурсов и создаются субъектные позиции (например, «ребенок»). Как следствие, разные дискурсы конституируют детство (и детей) разными способами — это касается не только академического знания, но также социальных практик и институтов. Инглби показывает потенциал теории дискурса применительно к детству как социальному конструкту, ссылаясь на исследова-

1 Русский перевод: Соссюр Ф. (2023) *Курс общей лингвистики*. М.: Юрайт.

ние Валери Уолкердин о дошкольном образовании [Walkerline 1984]. Она демонстрирует, как занятия в классе, такие как игра в «больницу», ставят детей в дискурсивно сконструированные субъектные позиции («доктор», «медсестра», «пациент»), которые уже пронизаны отношениями власти и гендера. Тем не менее дети способны переключаться между дискурсами. Уолкердин приводит яркий пример: девочка превращает садовый игровой домик из больницы в дом семейства, изменяя субъектные позиции так, что она, будучи «матерью», может приказать врачу «доесть его ужин».

Хотя внутри психологии это не самый распространенный подход, некоторые представители дисциплины увидели в идеях Фуко способ преодолеть бинарность индивида и общества через осмысление того, как субъект производится внутри и посредством дискурсивных практик. Очевидно, что даже для такой радикально преобразованной психологии интерес к *индивидуальному* сознанию остается принципиально значимым. Но работы таких психологов, как Кэти Урвин [Urwin 1985], посвященные конструированию власти и желания в процессе развития младенческой психики, показывают, насколько плодотворным этот подход может быть. Вопросы, поднятые этими дебатами о субъективности и социальных связях, не менее важны для социологов. И это показывает, до какой степени существующие академические разграничения, в том числе между социологией и психологией, размываются под влиянием социального конструктивизма. Безусловно, поскольку дискурс понимается как то, что пересекает социальные институты, практики, повседневную жизнь и субъективность, теория дискурса делает несостоятельными многие традиционные социологические разграничения, например, разделение на макро- и микросоциологию [Silverman 1985]. Тем не менее социология и социальная антропология могут сохранить свою специфическую проблематику, если упор будет сделан на эффекты дискурса в конституировании практик и институтов, а не субъективности и психических процессов. Так, Дэвид Армстронг [Armstrong 1983] показал, как в педиатрии смещение дискурсивного фокуса с патологии на нормативное развитие преобразовало тело ребенка для медицинской практики, и тем самым была сконструирована одна из важнейших моделей детства в XX веке. В нашем сборнике «Конструируя и реконструируя детство» сразу несколько авторов хотя бы отчасти опираются в своем анализе на представление о детстве как дискурсивном образовании (или образованиях), в рамках которого конституируются различные типы детей и детств. Хендрик исходит из этого представления в своем историческом обзоре конструкций и реконструкций детства; Глаузер — в деконструкции понятия «уличный ребенок» в контексте Парагвая; и Квортруп — в анализе того, как детство конституируется в социальной статистике.

Применение теории дискурса к детству, однако, не лишено проблем. Первая из них касается соотношения биологических и социальных факторов конструирования: насколько детство как текст может пониматься независимо от детства как стадии биологического роста и взросления? Если, как предполагает Армстронг, детское тело было преобразовано смещением дискурсивных практик в медицине, тогда должны ли мы воспринимать тело *исключительно* как социальный конструкт [Vigu 1986]? Если так, тогда, к примеру, разница в размерах тела и развитости мышц между детьми и взрослыми (того же пола) должна быть нерелевантна для социологических объяснений неравенства в распределении власти среди них. Это, однако, выглядит абсурдным примером того, что Себастьяно Тимпанаро назвал «культурным детерминизмом» [Timpanaro 1975], то есть исключения человеческих существ из остального царства животных через отрицание *какого-либо* влияния на них условий биологического и физического существования [см. Woodhead в этом сборнике]. Но если мы все-таки рассматриваем детство как *одновременно* биологическое и социальное, на чем мы настаивали в начале, какую значимость следует придавать каждому из факторов? Так, в некоторых обществах от детей ожидается выполнение гораздо более физически тяжелой работы, чем в Европе и Северной Америке. Должны ли мы считать это частью культурного разнообразия детства? Или нам следует принять, что на определенном этапе биологические факты затрудняют такое рассуждение и принуждают нас обращаться к этическим и политическим категориям, в том числе насилию и эксплуатации?

189

Вторая проблема вытекает из применения строгой логики к утверждению, что детство социально сконструировано, то есть конституировано в дискурсе. Если так, то не может существовать никакого «реального ребенка» (или любой вариации на ту же тему, например, «аутентичного опыта детства»). Вместо этого мы должны довольствоваться анализом того, как разные дискурсивные практики производят разные детства, каждое из которых «реально» внутри своего собственного режима истины. Многим из занимающихся социологией детства трудно это принять. Существует устойчивая тенденция видеть миссию социологии в развенчании, демистификации и освобождении детства от идеологических искажений господствующих социальных теорий и практик. В частности, этнографические методы преподносят как способ подобраться ближе к «истине» о том, что есть детство [см.: Gubrium, Silverman 1989]. Однако современная этнографическая методология согласуется с теорией дискурса как минимум в той мере, в какой она отвергает натуралистический взгляд на этнографические данные. Весь этнографический материал необходимо понимать рефлексивно, то есть

как продукт исследовательского процесса, в ходе которого наблюдатель осуществил определенную интерпретацию в соответствии с условиями самих этих наблюдений. Но разве не может этнография претендовать на аутентичность в менее строгом смысле, то есть утверждать, что с ее помощью прежде неисследованные и незамеченные аспекты детства стали доступными, а дети, лишенные голоса, получили возможность заговорить? К этой категории вполне может быть отнесена, например, значительная часть работ, посвященных ученическому опыту детей. Не претендующая (как правило) на то, чтобы быть единственно возможным взглядом на жизни школьников (и в этом смысле не претендующая и на аутентичность), такая работа позволила прозвучать голосам тех, кто прежде был безмолвным, — в той мере, в какой контекстуально обусловленная интерпретация вообще способна это сделать.

190

Вопросы социального конструирования, субъективности и аутентичности тесно связаны с важнейшим теоретическим спором в современной социологии, а именно — с проблемой соотношения в общественной жизни агентности (или «действия») и структуры. Эти дебаты имеют особую значимость для социологии детства, поскольку импульс к тому, чтобы увидеть в детях активных, смыслопорождающих существ, был получен преимущественно от понимающей социологии, которая подчеркивает именно творческое производство («агентность») социальной жизни, а не детерминированность общественного поведения системами социальной организации. В 1960-х и 70-х два типа социологии некоторое время конкурировали друг с другом: один фокусировался на системе социальных отношений в обществе (способ производства, власть и господство, система убеждений и идеология и т.д.); другой — на творческой активности, намерениях и коммуникативном взаимодействии индивидуальных акторов. Попытки объединить эти альтернативные версии социологии были ключевой задачей таких теоретиков, как Гидденс с его теорией «структуриации». Как утверждает Гидденс, социологи должны осознать, что в действительности агентность и структура — это две стороны одной медали: «Каждый акт, который вносит вклад в воспроизводство структуры, также является актом производства, и в качестве такового может инициировать перемены, трансформируя структуру в то же самое время, как он ее воспроизводит» [Giddens 1979: 69].

Хотя попытка Гидденса разрешить эти споры подверглась критике [Clegg 1989], в той или иной форме представление о том, как структура и агентность дополняют друг друга, кажется неотъемлемым компонентом любой новой социологии детства. Восстановить статус детей как социальных акторов (и их деятельности как источника социальных перемен) важно; но, как настаивали представите-

ли понимающей социологии, одного этого недостаточно. Нам также нужно понять детство как социальный институт, существующий помимо деятельности какого-либо конкретного ребенка или взрослого. Необходимо теоретическое пространство и для конструирования детства как института, и для осмысления деятельности детей в рамках и с учетом тех ограничений и возможностей, которые институциональный уровень порождает. Это кажется возможным; к примеру, Дженни Китцингер в статье для нашего сборника, посвященной сексуальному насилию над детьми, удерживает во внимании как структуру, так и агентность. Исследуя взаимообусловленность этих двух уровней, мы можем начать прояснять связи между имеющимися (и созданными по большей части взрослыми) социальными институтами и теми культурами, которые дети конструируют для себя и между собой. Это важно по двум причинам. Во-первых, если мы этого не сделаем, исследования детских культур так и будут подвержены риску остаться на обочине общественного и социологического внимания. Подобная судьба в значительной степени постигла таких новаторов, как Иона и Питер Опи [Orie, Orie 1977, 1984], которые, несмотря на богатство собранного ими этнографического архива, все-таки описывали детство как отдельный мир. Этот мир был связан с доминирующей взрослой культурой лишь постольку, поскольку выступал в отношении последней своего рода анахронистическим чердаком, хранящим заброшенный хлам ушедших времен [см. James, Prout в этом сборнике]. Во-вторых, если мы попытаемся представить детей как тех, кто ограничен структурой, но одновременно как действующих в этой структуре и на нее агентов, мы сможем правдоподобно утверждать, что при строгом соблюдении этого принципа наши описания детства «аутентичны». Не в том смысле, что они открывают некоторую доселе неизвестную вневременную «сущность» детства, а в том, что они достоверно изображают аспекты детства, сконструированного в определенной точке пространства и в определенный момент времени.

191

Темпоральность, собственно, является тем атрибутом детства, на который обращалось мало внимания. Она, конечно, была присуща теориям психологического развития, но там она фигурирует только как естественная константа, на фоне которой происходит телеологическая трансформация ребенка. Использование понятия социализации в социологии ведет к подавлению настоящего времени детства (*childhood's present tense*), направляя анализ либо в сторону прошлого (что пошло не так при социализации), либо будущего (какими должны быть цели социализации). Такое пренебрежение к настоящему по меньшей мере странно, поскольку как раз социологи склонны проводить синхронический анализ, предпочитая оставлять последовательность событий во времени историкам. Одним

из возможных решений было бы объединение исторических и социологических проектов, но каким бы плодотворным оно ни было, полученный в итоге синтез, скорее всего, продолжит обращаться со временем так, как если бы оно было всего лишь естественной материей, внутри которой происходят события. Нам нужен более тщательный анализ времени как социального конструкта, обуславливающего детство. Начало этому анализу мы положили в заключительной части нашей книги [см. James, Prout в этом сборнике].

Политика и этика в исследовании детства

Наконец, мы обращаемся к значимости эмпирического изучения детства, поскольку, несмотря на все сказанное выше, полагаем, что было бы ошибкой искать пути к обновлению только через развитие теории. Хорошо проведенные эмпирические исследования, например те, что осуществили Солберг, Китцингер и Глаузер, служат важнейшим дополнением к теоретической работе. Но мы полагаем, что, помимо симбиоза теории и эмпирики, социология детства также нуждается в большем количестве исследований, обращенных к темам, которыми прежде пренебрегали: детям и работе, политике, здоровью, питанию и многому другому. Это само по себе может начать уводить социологию детства от стереотипных тем семьи и школьного образования.

192

Выше мы неоднократно подчеркивали, что социальные науки не просто высказываются о детстве с нейтральной позиции, но активно участвуют в его конструировании и реконструировании. Процессы, посредством которых это осуществляется, очень сложны и лишь отчасти относятся к области сознательной деятельности [Giddens 1984]¹. Тем не менее признание конститутивной роли социальных наук явно требует внимания к общественным последствиям социологической работы. Однако пока не до конца понятно, как этот вопрос лучше всего решать. Традиционное представление о беспристрастных ученых разрушено, но что придет ему на смену? Этот вопрос не относится исключительно к социологии детства; он активно обсуждается во всех науках об обществе [Silverman 1985]. К примеру, Джанет Финч [Finch 1985], рассматривая взаимоотношения качественных исследований и социальной политики, полагает, что социологам нужно позиционировать себя как тех, кто предлагает «просвещение» в ходе широких политических дискуссий, а не продвигает точечные решения общественных проблем в рам-

1 Русский перевод: Гидденс Э. (2005) *Устройство общества: Очерк теории структуры*. М.: Академический Проект.

ках «социальной инженерии». Она подчеркивает, что отношение общественных наук к социальной политике (и, можно было бы добавить, другим процессам, в которых конституируется общество) отнюдь не прямое. Решения принимаются (или избегаются) вследствие комплексных политических процессов, в которых социологи могут (а могут и не) участвовать. Однако ученые редко (если вообще когда-либо) играют в них определяющую роль. Финч приводит доводы в пользу «демократического» подхода, в котором социологи обеспечивают понимание участникам, представляющим институты и сообщества *всех* уровней. В частности, она выступает за то, чтобы социологи интересовались деятельностью «низовых» организаций, то есть тех, у кого меньше всего формальной власти и влияния, и были вовлечены в нее. Исследовательская работа не должна быть ориентирована лишь на «высокоуровневых» политиков [см. Glauser, Boyden в этом сборнике].

Несмотря на то, что звучит это, в общем, привлекательно, применение такого подхода к детству предполагает некоторые особые трудности. Хотя мы и признаем детей активными социальными существами, все еще справедливо утверждение, что их жизни почти всегда детерминированы и/или в значительной степени ограничены взрослыми. Существует не так много случаев, когда дети организуются на «низовом» уровне и самостоятельно представляют свои интересы. Более того, практически все политические, образовательные, юридические и административные процессы оказывают огромное влияние на детей, в то время как дети имеют мало влияния на них или же не имеют вовсе. Предполагается, например, что практики заботы о детях должны осуществляться «в лучших интересах ребенка», однако с детьми по этому вопросу практически никогда не консультируются. Аналогичным образом недавно в Англии и Уэльсе произошли изменения в требованиях к общественной безопасности, что затруднило молодым людям переезд от родителей по достижении 16 лет; таким образом их поощряют оставаться в семье, но именно это может быть для них неблагоприятным, нежелательным или откровенно опасным. Хотя есть свидетельства независимого политического действия детей (к примеру, Бёрстонская забастовочная школа в 1914-м или участие детей в восстании в Соуэто в 1976-м), его история часто замалчивается или отрицается; это не только затрудняет его включение в академические исследования, но и подрывает какую-либо преемственность детской политической организации. Несмотря на это, дети продолжают предпринимать попытки «говорить за себя». Так, сегодня в Британии дети, взятые под опеку государством, начинают формировать свои собственные организации; кроме того, проекты вроде «Детского юридического центра» (Children's Legal Centre) и телефонные служ-

бы консультаций для детей, нуждающихся в помощи, — это шаги, предпринимаемые сочувствующими взрослыми, которые указывают в том же направлении.

Социологам нужно определиться с отношением как к деятельности самих детей, так и к социальным процессам, которые формируют и ограничивают детские жизни, но в которые сами дети не обязательно вовлечены. Это отношение должно допускать достаточную степень аналитической отрешенности, чтобы избежать угрозы превратить свои высказывания в артикуляцию интересов определенной группы; но в то же время социологи не должны забывать про ответственность за последствия этих высказываний. Такую позицию нелегко занять или удерживать, и она предполагает некоторые существенные дилеммы. Например, нынешняя обеспокоенность сексуальным насилием в отношении детей концентрируется на необходимости защитить их от сексуальной эксплуатации. Но, как утверждает Китцингер в статье из нашего сборника, многие практики, посредством которых эта защита осуществляется, сами по себе лишают детей власти и способности к действию, поскольку укрепляют традиционный взгляд на них как на пассивных жертв. Тогда каким образом мы, ставя под сомнение эти положения, можем способствовать борьбе с насилием над детьми? И в целом как можно практиковать социологию детства, будучи при этом чувствительным к политическим и этическим проблемам, к которым деятельность социологов неизбежно приводит? Мы подготовили наш сборник для того, чтобы поднять эти вопросы, поощрить их обсуждение и внести вклад в их решение.

194

Библиография / References

- Alanen L. (1988) Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31 (1): 53–67. DOI: 10.1177/000169938803100105.
- Ambert A.-M. (1986) The place of children in North American sociology. Adler P. and Adler P. (Eds), *Sociological Studies in Child Development*, Greenwich, Connecticut, JAI Press. Vol. 1. Greenwich, Connecticut: JAI Press: 11–31.
- Ardener S. (Ed.) (1978) *Defining Females: The Nature of Women in Society*, London: Croom Helm.
- Aries E. (1962) *Centuries of Childhood*, London: Jonathan Cape.
- Armstrong D. (1983) *The Political Anatomy of the Body: Medical Knowledge*. In Britain in the Twentieth Century. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benedict R. (1935) *Patterns of Culture*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernardi B. (1985) *Age Class Systems: Social Institutions and Politics Based on Age*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Boas G. (1966) *The Cult of Childhood*, London: Warburg Institute.

- Bury M. (1986) Social constructionism and medical sociology. *Sociology of Health and Illness*, 8 (2): 137–69. DOI: 10.1111/1467-9566.ep11340129.
- Clegg S. R. (1989) *Frameworks of Power*, London: Sage.
- Cohen P. (1972) *Subcultural Conflict and Working Class Community*, Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Cohen S. (1971) *Images of Deviance*, Harmondsworth: Penguin.
- Cohen S. (1980) *Folk Devils and Moral Panics*, Oxford: Robertson.
- Crick M. (1976) *Explorations in Language and Meaning*, London: Malaby Press.
- Danziger K. (Ed.) (1970) *Readings in Child Socialization*, London: Pergamon Press Ltd.
- De Mause L. (Ed.) (1976) *The History of Childhood*, London: Souvenir Press.
- De Saussure F. (1983) *Course in General Linguistics*, London: Duckworth.
- Denzin N. K. (1977) *Childhood Socialization*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Donaldson M. (1978) *Children's Minds*, London: Fontana.
- Donzelot J. (1979) *The Policing of Families*, London: Hutchinson.
- Dreitzel H. P. (Ed.) (1973) *Childhood and Socialization*, London: Collier-Macmillan.
- Eisenstadt S. N. (1956) *From Generation to Generation*, London, Collier-Macmillan.
- Elkin F. (1960) *The Child and Society*, New York, Random House.
- Finch J. (1985) *Research and Policy: Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*, Lewes, Falmer Press.
- Foucault M. (1977) *Discipline and Punish*, London, Allen Lane.
- Franklin B. (Ed) (1986) *The Rights of Children*, Oxford, Basil Blackwell.
- Garfinkel H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Giddens A. (1976) *The New Rules of Sociological Method*, London, Hutchinson.
- Giddens A. (1979) *The Central Problems of Social Theory*, London, Macmillan.
- Giddens A. (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press.
- Gubrium J. F., Silverman D. (1989) *The Politics of Field Research: Sociology Beyond Enlightenment*, London, Sage.
- Hall S., Jefferson T. (Eds) (1976) *Resistance Through Rituals: Youth Subculture in Postwar Britain*, London, Hutchinson.
- Hardman C. (1973) Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4, 1: 85–99. <https://doi.org/10.1177/0907568201008004006>
- Hargreaves D. H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Harre R. (1979) *Social Being: A Theory of Social Psychology*, Oxford, Basil Blackwell.
- Harre R. (1986) The step to social constructionism. Richards M., Light P. (Eds) (1986) *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press: 287–96.
- Hastrup K. (1978) The semantics of biology: Virginity. Ardener S. (Ed) *Defining Females: The Nature of Women in Society*, London, Croom Helm: 49–65.
- Hebdige D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*, London, Methuen.

Henriques J. *et al.* (Eds) (1984) *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, London, Methuen.

Ingelby D. (1986) Development in a social context. Richards M., Light P. (Eds) (1986) *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press: 297-317.

James A. (1979a) The game of the name: Nicknames in the child's world. *New Society*, 48, 871: 632-34.

James A. (1979b) Confections, concoctions and conceptions. Waites B. *et al.* (Eds) (1982) *Popular Culture: Past and Present*, London, Croom Helm: 294-307.

Jenks C. (1982) *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, London, Batsford.

Kessel F. S., Siegel A. W. (Eds) (1983) *The Child and Other Cultural Inventions*, New York, Praeger.

La Fontaine J. S. (1979) *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*, London, Academic Press.

Lacey C. (1970) *High Town Grammar. The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.

Levy-Bruhl L. (1923) *Primitive Mentality*, London, Allen and Unwin.

Light P. (1986) Context, conservation and conversation. Richards M., Light P. (Eds) (1986) *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press: 170-90.

196

Mackay R. (1973) Conceptions of children and models of socialization. Dreitzel H. P. (Ed) (1973) *Childhood and Socialization*, London, Collier-Macmillan: 27-43.

Marsh P. *et al.* (1978) *The Rules of Disorder*, London, Routledge and Kegan Paul.

Mead M. (1963) *Growing Up in New Guinea*, Harmondsworth, Penguin.

Mead M. (1928, 1969) *Coming of Age in Samoa*, Harmondsworth, Penguin.

Mead M., Wolfstein M. (Eds) (1955) *Childhood in Contemporary Culture*, Chicago, Chicago University Press.

Medrich E. A. *et al.* ((1982) *The Serious Business of Growing Up: A Study of Children's Lives Outside School*, Berkeley, University of California Press.

Morgan D. H. J. (1975) *Social Theory and the Family*, London, Routledge and Kegan Paul.

Morgan D. M. J. (1985) *The Family, Politics and Social Theory*, London, Routledge and Kegan Paul.

Morgan J. *et al.* (1979) *Nicknames, Their Origins and Social Consequences*, London, Routledge and Kegan Paul.

Musgrove F. (1964) *Youth and the Social Order*, London, Routledge and Kegan Paul.

Musgrove P. W. (1988) *Socialising Contexts*, London, Allen and Unwin.

Opie I., Opie P. (1977) *The Lore and Language of Schoolchildren*, London, Paladin.

Opie I., Opie P. (1984) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press.

Polhemus T. (Ed) (1978) *Social Aspects of the Human Body*, Harmondsworth, Penguin.

Pollock L. A. (1983) *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Rafky D. M. (1973) Phenomenology and socialization: Some comments on the assumptions underlying socialization. Dreitzel H. P. (Ed) *Childhood and Socialization*, London, Collier-Macmillan: 44-64.
- Richards M. P. M. (Ed) (1974) *The Integration of a Child into a Social World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards M., Light P. (Eds) (1986) *Children of Social Worlds*, Cambridge, Polity Press.
- Ricoeur P. (1978) *The Rule of Metaphor: Multidisciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Shildkrout E. (1978) Roles of children in urban Kano. La Fontaine J. S. *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*, London, Academic Press.
- Silverman D. (1985) *Qualitative Methodology and Sociology*, Aldershot, Gower.
- Steedman C. et al. (Eds) (1985) *Language, Gender and Childhood*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Timpanaro S. (1975) *On Materialism*, London, New Left Books.
- Tonkin E. (1982) Rethinking socialization. *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 13, 3: 243-56.
- Tylor E. B. (1871) *Primitive Culture*, Vol. 1, London, John Murray.
- Urwin C. (1985) Constructing motherhood: The persuasion of normal development. Steedman C. et al. (Eds) (1985) *Language, Gender, and Childhood*, London, Routledge and Kegan Paul: 164-202.
- Waites B. et al. (Eds) (1982) *Popular Culture: Past and Present*, London, Croom Helm.
- Walkerdine V. (1984) Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education. Henriques J. et al. (Eds) (1984) *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, London, Methuen.
- Woods P. (1980) *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, London, Croom Helm.
- Wrong D. (1961) The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26: 184-93. <https://doi.org/10.2307/2089854>
- Young M. F. D. (Ed) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.