

HELENA OSTROWICKA

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży¹

(...) systemy pojęciowe utworzone w ramach nauk „o człowieku”, języki analizy i wyjaśnień przez nie wynalezione, sposoby mówienia o zachowaniu człowieka przez nie skonstruowane zapewniły środki, za pomocą których ludzka subiektywność i intersubiektywność mogły wejść do kalkulacji władz (...)
(Rose 1990, s. 7)

Prezentowany tekst jest kontynuacją moich wcześniejszych analiz i refleksji nad urządzaniem² młodzieży. W tym miejscu chcę rozwinąć analizę pedagogicznego dyskursu o młodzieży, która w monografii *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne* (Ostrowicka 2012a) jako jeden z elementów prowadzonego wywodu została ukierunkowana przez określone kategorie analityczne, zaczerpnięte z *Archeologii wiedzy* M. Foucaulta (1977) oraz ograniczona do wybranych doniesień z badań w formie artykułów naukowych. Podobnie niniejszy tekst nie aspiruje do miana syntezy tego, co w przeszłości mówiono i dzisiaj mówi się na temat młodzieży w dyskursie naukowym. Zadanie takie byłoby karkołomne. Zmierzam do identyfikacji dyskursów,

¹ Praca naukowa sfinansowana ze środków na naukę w latach 2009–2013 jako projekt badawczy własny nr N106 250937.

² W polskiej recepcji myśli M. Foucaulta przyjęło się tłumaczenie francuskiego terminu *gouvernementalité* jako „rządomyślność”. Zgodnie jednak z sugestią francuskiego wydawcy i przekładem wykładów M. Foucaulta autorstwa M. Herera (2010; 2011; 2012), mówiąc o Foucaultowskim *gouvernementalité* posługuję się terminem „urządzania”.

które są uruchamiane we współczesnych badaniach pedagogicznych i dostarczają wiedzy dla dyspozytywów urządzania młodzieży. Proponowana tu narracja nie jest jednak zdaniem sprawy z ilościowej analizy tekstów i nie rości sobie pretensji do reprezentatywności w sensie pozytywistycznym. Jest efektem refleksji nad koncepcjami i kategoriami, poprzez które młodzież jest definiowana i rozumiana, i jednocześnie staje się obiektem rządzenia. Moim udziałem jest bowiem szczególny typ analizy dyskursu, to znaczy takiej, która stanowi element analityki urządzania.

Prezentowane wyniki badań są propozycją zastosowania kategorii „urządzania” jako kluczowej dla pedagogicznej analizy dyskursu (w odróżnieniu od jej lingwistycznej, psychologicznej czy socjologicznej odmiany), poprzez połączenie zagadnień produkcji wiedzy, relacji władzy i konstrukcji podmiotów, które to stanowią konstytutywne elementy myślenia pedagogicznego (zob.: Szkudlarek 1997). W perspektywie poznawczej kategorii rządzenia przyjmuję, że działanie człowieka jest pomyślane jako coś, czym można kierować wedle „jakiejs” przyjętej racjonalności. Racjonalności rządzenia nadają sensy i znaczenia zróżnicowanym formom oddziaływań, strukturom organizacyjnym i instytucjonalnym oraz wpisanym w nie relacjom władzy. Głównym problemem badawczym, który ukierunkował mój sposób analizy tekstów pedagogicznych, była bowiem próba poszukiwania uogólnionych koncepcji młodości/młodzieży, które dają się zrekonstruować w wyniku analizy dyskursów naukowych jako elementy określonych dyspozytywów urządzania młodzieży. Nie chodziło tu o identyfikację dyskursu określonych autorów czy „szkół” naukowych, ośrodków badawczych, „najważniejszych” publikacji ani o wskazanie na dyskursy dominujące i marginalizowane, ale o retoryczne powiązania, w których młodzi ludzie są reprezentowani, a także o szersze dyskursy, które znajdują swoje realizacje w urządzaniu młodzieży. Opis przyjętych rozstrzygnięć teoretyczno-metodologicznych, które ukierunkowały mój sposób myślenia i prowadzonych analiz, przedstawiam poniżej. Zacznę od przybliżenia mapy kategorii pojęciowych, w ramach których dyskurs pedagogiczny może być rozpatrywany jako element urządzania młodzieży.

Analityka urządzania

Pod pojęciem urządzania kryje się połączenie społecznie konstruowanej wiedzy z władzą, dzięki czemu sytuuje ono problematykę dyskursów o młodzieży w szerszym obszarze racjonalności politycznej i technologii rządzenia. Foucaultowskie ujęcie rządzenia włącza założenia na temat ludzkiego zachowania i możliwości kierowania nim. Uwzględnia fakt, iż każda populacja składa się z jednostek, które wiele różni, ale zarazem łączy pewien element stały – pragnienie jako siła napędowa, wprawiająca w ruch całą populację. To stare pojęcie pragnienia, które pojawiło się w kontekście

„kierowania sumieniem”, powróciło jako kategoria zaznaczająca naturalny charakter populacji, a wraz z nią wróciła idea stymulowania pragnień, których realizacja przynosi pozytywne skutki dla całej populacji. W rządzeniu populacją chodzi zatem o to, jak podkreśla Foucault, aby doprowadzić do realizacji „pożytecznych” pragnień (Ostrowicka 2012a). Działanie człowieka jest pomyślane jako coś, co można regulować, kształtować i prowadzić ku określonym celom wedle określonej racjonalności³. W pojęciu rządzenia tkwi zatem założenie możliwości kierowania innymi i kierowanie sobą, inaczej mówiąc, jest to „kierowanie kierowaniem”, „kierowanie zachowaniem” (ang. *conduct of conduct*)⁴ zgodnie z przyjętą koncepcją człowieka i jego relacji ze światem. W tym sensie rządzenie oznacza „konstruowanie pola możliwego działania”, działania na nasze własne lub innych „obszary wolności”. Analityka urządzania postrzega więc praktyki rządzenia jako działania zgodne z różnymi prawdami na temat naszego istnienia i naszej natury jako jednostek ludzkich. Z drugiej strony to rządzenie, kierowanie sobą i innymi wywołuje różne sposoby produkcji prawdy (Dean 2010). Urządzanie potrzebuje zatem wiedzy, która określa dyskursywne pole do racjonalizowania sprawowania władzy.

Przyjmując założenie, iż *wiedza i władza dochodzą do swego określenia w dyskursie* (Foucault 1995, s. 90), w konkretnych realizacjach dyskursu ujawniają się one poprzez swoje efekty. W związku z tym studia nad urządzaniem uwzględniają badanie języka i sposobów problematyzowania oraz łączą się z analizą dyskursu w wersji post-strukturalnej (por. Walters, Haahr 2011). Pojęcie urządzania kieruje jednak analizę dyskursu w stronę zaangażowania w jego techniczne aspekty. Chodzi tutaj bowiem nie tyle o ukazanie semiotycznych praktyk nadawania znaczeń, ich zawężania, pokazywania zależności, ile o ukazanie „materialności dyskursu” – praktyk dyskursywnych, dzięki którym potrzeby, aspiracje, interesy istot ludzkich stały się nie tylko punktem odniesienia, ale i narzędziem rządzenia (Walters, Haahr 2011).

Z Foucaultowskiej perspektywy poznawczej w pojęciu dyskursu tkwi założenie, iż w ramach wiedzy istnieją pewne wspólne wzorce, reguły i cechy budowania wypowiedzi (Wodak, Krzyżanowski 2011). Idąc tropem najważniejszych tradycji badań nad dyskursem, uzasadnione jest przyjęcie rozróżnienia między dyskursem a tekstem⁵ zgodnie z definicją sformułowaną przez J. Lemkego (1995, s. 7 i n.; za: Wodak 2011, s. 18):

³ Racjonalność jest tu rozumiana jako sposób nadawania sensu, a więc forma myślenia zmierzająca do tego, aby być jasną i systematyczną w odniesieniu do aspektów istnienia rzeczy, tego jakie one są i jakie być powinny (Dean 2010).

⁴ M. Foucault wykorzystuje podwójne znaczenie francuskiego słowa *conduite*, oznaczającego zarówno „kierowanie”, „prowadzenie”, jak i „zachowanie”.

⁵ Nie różnicuję zakresu i treści pojęć tekstu oraz wypowiedzi. Wypowiedzi nie są jednak tym samym co zdania, ponieważ określona wypowiedź może zostać wypowiedziana wielokrotnie na wiele różnych sposobów.

Kiedy mówię o dyskursie w ogólności, zwykle mam na myśli działanie społeczne nadawania znaczenia za pomocą języka lub innych systemów symbolicznych w określonej sytuacji lub otoczeniu (...). Za każdym razem, kiedy nadawane jest określone znaczenie, charakterystyczne dla tych dyskursów, powstaje konkretny tekst. Dyskursy jako działania społeczne w większym lub mniejszym stopniu podlegające zwyczajom społecznym, tworzą teksty, które będą w jakiś sposób podobne pod względem swoich znaczeń (...). Kiedy chcemy skupić się na konkretnych cechach zdarzenia lub sytuacji, mówimy o tekście. Kiedy chcemy przyjrzeć się wzorcom, wspólnym cechom, relacjom dotyczącym różnych tekstów i okazji, możemy mówić o dyskursach.

Centralnym obiektem tak rozumianej analizy dyskursu są zatem teksty, które formułują się w dyskursy posiadające pewne wspólne właściwości, na przykład przedmiot, temat lub podmiot dyskursu. Ze względu na uczestników dyskursu możemy mówić m.in. o dyskursie publicznym (realizowanym przez polityków, publicystów), dyskursie praktycznym (prowadzonym przez nauczycieli, praktyków oświatowych), a także dyskursie naukowym (uczonych, akademików).

Pojęcie dyskursu pedagogicznego stosuję do określenia uwarunkowanych historycznie i epistemologicznie społecznych działań nadawania znaczenia za pomocą języka, poprzez które tworzona i przekształcana jest naukowa wiedza o szeroko rozumianej edukacji (jej warunkach, przebiegu, celach, rezultatach, uczestnikach). Wyróżniony typ dyskursu ze względu na swój przedmiot osadza niniejsze analizy w polu pedagogiki ogólnej i krytycznej, zainteresowanej m.in. ewolucją tożsamości pedagogiki – jej przedmiotu i metodologii badań, wrażliwej na zapośredniczenie wiedzy przez kształtowane społecznie i historycznie stosunki władzy. Z krytyczną perspektywą poznawczą łączy się kwestia szczególnego rozumienia historyczności wiedzy naukowej i jej konstruktywnego charakteru, odrzucenie myślenia o wiedzy wytwarzanej w nauce w kategoriach zewnętrznych kryteriów prawdy czy fałszu tudzież w kategoriach zawłaszczeń i wykorzystania „niewinnych” koncepcji (Rose 1990). Celem analizy urządzania nie jest bowiem ocena poszczególnych racjonalności, ale próba identyfikacji i opisu racjonalności, które wspierają, wzmacniają lub anulują określone koncepcje podmiotu⁶. Już od czasów M. Webera wiemy, że nauka nie jest wolna od wartości, a wiedza nauk społecznych jest konstrukcją określonego miejsca i czasu historycznego, systemów wartości i światopoglądów. M. Weber przekonywał, by badacze społeczni w trosce o „obiektywność” nauki ujawniali własne wartościowanie, poprzez które rozumiał on *oceny jakiegoś podlegającego wpływom naszego działania zjawiska jako zasługującego na odrzucenie lub aprobatę* (Weber 1985, s. 101).

⁶ Tym samym, kryterium, które wyznaczało dobór tekstów na potrzeby prowadzonych przeze mnie analiz, nie jest związane z jakąkolwiek oceną ich naukowej wartości.

Założenia na temat procesu konstruowania wiedzy w naukach społecznych i jej legitymizacji podlegają stałym wpływom społeczno-kulturowego kontekstu, na który składają się m.in. światopogląd, idee i wartości przyjmowane przez badaczy oraz społeczne, polityczne i ekonomiczne oczekiwania wobec nauki i naukowców. Do objęcia tych różnych czynników – idei, wartości i oczekiwań związanych z nauką i naukowym poznaniem proponuję, idąc tropem Foucaultowskich analiz rządzenia, zastosować ogólną kategorię interesu. W myśl koncepcji urządzania to za sprawą interesów określona jednostka czy zbiorowość staje się obiektem poznania i przedmiotem zainteresowania innych jednostek. To właśnie za pośrednictwem interesów rządzenie obejmuje jednostki, działania i rzeczy. Racjonalność rządzenia (rozum urządzający) nie odnosi się do owych rzeczy samych w sobie, lecz polega na manipulowaniu interesami (Foucault 2011). Interesy kierujące poznaniem naukowym są zatem związane z rządzeniem, tak jak wiedza nierozzerwalnie łączy się z władzą. W tym kontekście, dyskurs pedagogiczny rozpatrywany jest jako „złożona gra interesów” jednostkowych i zbiorowych, które wyzwalają potrzebę konstruowania (tworzenia i przetwarzania) różnych rodzajów wiedzy o edukacji (jej warunkach, przebiegu, celach, rezultatach, uczestnikach). W procesie wytwarzania określonej wiedzy i dyskursów dochodzi do manifestacji władzy. Technologie władzy w dyskursie pedagogicznym uobecniają się np. poprzez pionową integrację wiedzy naukowej (zob.: Hejnicka-Bezwińska 2008), to jest integrację wyników badań naukowych z wiedzą instrumentalną współczesnych paradygmatów edukacyjnych i dyrektyw praktycznego działania⁷. Urządzanie potrzebuje wiedzy, której różne rodzaje łączą się, przenikają, wzmacniają lub osłabiają wedle jakiejś racjonalności rządzenia. Racjonalność rządzenia jest sposobem problematyzacji, dostarczającym uzasadnienia i technicznych wskazówek dla „kierowania kierowaniem” – sobą i innymi. Racjonalności te stanowią o związkach i zależnościach łączących dyskursywne i pozadyskursywne elementy określonych dyspozytywów. Dyspozytyw⁸ to sieć relacji zawierająca instytucje, działania i dyskursy wzmocnione prawnie, organizacyjnie, wypowiedzi różnego pochodzenia (m.in. naukowe, filozoficzne, moralne). Tak rozumiany dyspozytyw nie oznacza zbioru elementów autonomicznych wobec siebie, lecz obejmuje kompozycję

⁷ Wielokrotnie w potocznym i publicystycznym użyciu mowa jest w tym przypadku o dyskursie pedagogicznym w odniesieniu do dyskursu praktycznego, czyli realizowanego przez profesjonalnych praktyków edukacji (nauczycieli, wychowawców, pedagogów praktyków). Takie zastosowanie kategorii pojęciowej dyskursu pedagogicznego, np. w odniesieniu do diagnozy pedagogicznej, poradni psychologiczno-pedagogicznych, problemów pedagogicznych (w znaczeniu problemów edukacyjnych, wychowawczych) może być uzasadnione, w moim przekonaniu, jedynie poprzez odniesienie do sensów i znaczeń pojęcia pedagogii.

⁸ Ponieważ termin *dispositif* nie ma prostego przełożenia na język polski (tłumaczony jest jako „urządzenie”, „zastosowanie”, „układ”, zob.: Nowicka 2011) i w dotychczasowych tłumaczeniach pism M. Foucaulta, w których pojawia się to słowo, nie ma co do tego zgody, zdecydowałam się na użycie jego spolszczonej wersji (dyspozytyw).

relacji między nimi, która to kompozycja pełni funkcję mechanizmu wytwarzającego wiedzę o świecie, reprezentacje zawierające pewne formy racjonalności, legitymizujące określone praktyki społeczne.

Wychodząc od analizy dyskursu pedagogicznego, podejmuję refleksję nad tym, w jaki sposób określone rodzaje wiedzy o młodzieży/młodości, będące konstrukcjami, które wyrażają pewne interesy (systemy użyteczności, wartości, światopoglądy) stwarzają warunki możliwości i uzasadnienia dla istnienia pewnych typów społecznych praktyk edukacyjnych: profilaktycznych, naprawczych, doradczych i in. Do opisu tych złożonych relacji wykorzystam Foucaultowską kategorię dyspozytywu.

Problem i metoda – w stronę pedagogicznej analizy dyskursu

W pierwszych pracach syntetycznych i krytycznych autorstwa polskich badaczy wielokrotnie powracał temat specyfiki myślenia naukowego o młodzieży/młodości – poczynając od książki R. Miller (1964) poprzez publikacje M. Kozakiewicza (1984, 1998), A. Kłoskowskiej (1987), W. Adamskiego (2013) czy B. Fatygi (1999; 2001). Stałym elementem rozważań nad kategoriami pojęciowymi młodości i młodzieży jest konstatacja niejednoznacznego zakresu i treści tych pojęć, a co za tym idzie, ograniczone możliwości porównywania i integracji rezultatów „badań nad młodzieżą” czy ich reprezentatywności (w sensie pozytywistycznym). Badacze wyodrębniają i systematyzują podstawowe teorie i koncepcje młodzieży/młodości (np.: Griese 1996; Kozakiewicz 1998), profile epistemiczne (Kwieciński 2001), dominującą problematykę i „ujęcia” w badaniach nad młodzieżą (np.: Rosenmayr 1971; Czerepaniak-Walczak 1997; Leppert 2002; Oleniacz 2005; Ostrowicka-Miszewska 2006).

W mojej wcześniejszej pracy (Ostrowicka 2012a) podjęłam próbę identyfikacji profili epistemicznych dyskursu naukowego o młodzieży i wyodrębniłam trzy ich przypadki: naturalizację, socjologizację i historyzację problematyki młodzieżowej.

Korzenie naturalizacji rozumianej jako poznawczy profil badań nad młodzieżą sięgają analiz S. G. Halla opisanych w pracy pt. *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (1905), na terenie polskich badań wyraźnie zaadaptowanych w badaniach S. Baleya (1931). Mówiąc o naturalizacji, mam na myśli ten profil poznawczy, który identyfikuje kategorie młodości z pojęciami okresu dojrzewania i okresu dorastania (adolescencji), koncentrujących się na związku między wzrostem fizycznym a rozwojem indywidualnej tożsamości. Naturalizacja młodzieży w dyskursie naukowym oparta jest na podziale na grupy wiekowe i założeniu, iż kategorię młodzieży łączy występowanie podstawowych cech typowych dla jej biologicznego wieku.

Natomiast w przypadku socjologizacji koncentracja na młodości nie polega na skupianiu uwagi badaczy na nieodłącznych cechach młodych ludzi, ale na ujmowaniu młodzieży poprzez procesy społeczne zbliżające ją do dorosłego życia oraz związki młodych ludzi z instytucjami, takimi jak rodzina, szkoła, rynek pracy. Socjologizacja młodzieży w dyskursie naukowym przejawia się w postawieniu na pierwszym planie różnic społecznych oraz badaniu zróżnicowań i podobieństw między grupami młodych ludzi dorastających w innych warunkach politycznych, ekonomicznych i kulturowych. Szczególną rolę w rozwoju tego profilu epistemicznego w badaniach młodzieży odegrała tzw. szkoła chicagowska. W Polsce pierwsze ważne publikacje definiujące młodość jako element kultury zawdzięczamy pracom J. Chałasińskiego (1938; 1969).

Z kolei historyzacja dyskursu naukowego o młodzieży opiera się na badaniu młodości/młodzieży jako fenomenu historycznego, czyli zakorzenionego w określonym miejscu i czasie. Z perspektywy genetycznej rozpatrywane są tutaj problemy sposobów manifestacji młodości w społeczeństwach przednowoczesnych i nowoczesnych, idee i koncepcje związane z wiekiem młodzieńczym oraz społeczne, ekonomiczne i kulturowe warunki, które kształtowały status, miejsce i funkcje młodzieży w społeczeństwie. Ważne miejsce w dyskursie tego typu zajmują prace Ph. Ariésa *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1973), J.R. Gillisa *Youth and History* (1981) czy P. Griffithsa *Youth and authority* (1996) (szerzej na ten temat: Ostrowicka 2012a).

Z. Kwieciński (2001) wyodrębnił siedem profili poznawczych w badaniach nad młodością: 1) pionowy (rozwojowy), 2) podłużny (cyklu życia), 3) przestrzenny („świata życia”) 4) głębinowy („świata przeżywanego”), 5) pokoleniowy, 6) metakulturowy, 7) paradygmatyczny („milczącej wiedzy”, wartości, ideologii badaczy). Proponowana tu perspektywa wpisuje się w ostatni z wyróżnionych przez Z. Kwiecińskiego profili. Badania w profilu paradygmatycznym, jak je rozumiem, nie koncentrują się na badaniu młodości, lecz na analizie i refleksji nad założeniami, wartościami czy ideologiami (interesami), które wpisane są w naukowe reprezentacje młodości/młodzieży. Podobnie badając regularności, które charakteryzują strukturę pedagogicznego dyskursu o młodzieży, poszukiwałam odpowiedzi na pytania o to, kto jest identyfikowany jako młodzież, jakie są kryteria tej identyfikacji? Jakie pytania są stawiane w odniesieniu do młodzieży i za pomocą jakiej retoryki pytania te są uzasadniane?

Obiektem analizy uczyniłam teksty publikowane w wersji papierowej (w niektórych przypadkach, także w wersji elektronicznej), na podstawie których, w przyjętej tu definicji dyskursu, uzasadnione jest wnioskowanie o pedagogicznym dyskursie o młodzieży⁹. Interesuje mnie bowiem dyskurs naukowy na temat młodzieży realizowany

⁹ Podstawową trudnością, przed którą staje badacz dyskursu, jest ustalenie kryterium doboru tekstów, które można uznać za istotne dla opisu dyskursu pedagogiki rozumianej jako dyscyplina naukowa. Podobnie istnieje wiele kryteriów, na mocy których możliwe staje się ujrzenie specyficznych cech i typów dyskursów o młodzieży, a każdy wybór zawsze ma w pewnym sensie charakter arbitralny.

w ostatnich latach w polskiej pedagogice. Aby uchwycić cechy owego dyskursu, odwołałam się do dość obszernego zbioru tekstów pedagogicznych, które dostarczają danych na temat sposobów problematyzacji tematu młodzieży. Były to opublikowane w ostatnim 10-leciu pokonferencyjne i pozjazdowe monografie poświęcone młodzieży, raporty z badań oraz artykuły z czasopism pedagogicznych, które w 2011 roku znalazły się na *Liście czasopism punktowanych*¹⁰ Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹¹. Wybór czasopism punktowanych z listy MNiSW podyktowany jest założeniem o legitymizacyjnej funkcji tych periodyków, gdy uwzględnimy złożony proces recenzencki i „dopuszczanie do głosu” określonych dyskursów. Pomimo istnienia rozbieżnych ocen tego stanu rzeczy to właśnie recenzowane czasopisma są we współczesnej nauce jedną z najbardziej wpływowych instytucji, ponieważ:

- w sposób charakterystyczny dla społeczeństw przemysłowych koncentrują władzę bez jej centralizacji (Sennet 2006, za: Bielecka-Prus, Horolets 2013);
- są cenionym miejscem do ogłaszania najnowszych wyników badań i idei teoretycznych;
- otwierają drogę do zdobycia pozycji akademickiej w myśl zasady *publish or perish*, tym samym stanowią ważne źródło informacji o „cytowalności” i poczytności określonych tekstów;
- uczestniczą w gospodarce akademickiej zarówno w sensie metaforycznym, decydując o sukcesie zawodowym badacza, jak i w znaczeniu dosłownym jako część wielkich koncernów wydawniczych (Bielecka-Prus, Horolets 2013).

Poszukiwanie interesujących mnie tekstów naukowych prowadziłam zgodnie z metodą teorii ugruntowanej, ale w jej wersji konstruktywistycznej. Metoda ta polega na jednoczesnym gromadzeniu i analizie materiałów, które w trakcie badań nieustannie dostarczają nowych informacji, kluczowych dla dalszych poszukiwań (Charmaz 2009). Konstruktywizm metodologiczny oznacza bowiem konstrukcję wiedzy również przez badacza, który nie stoi „na zewnątrz” danych empirycznych, lecz jest zaangażowany przez ciągle nadawanie sensów i znaczeń badanym obiektom. Konstrukcja danych rozpoczyna się od tzw. pojęć uczulających, czyli pewnych kategorii i założeń konceptualnych, które wyznaczają określoną perspektywę poznawczą. Analizę tekstów opublikowanych w periodykach pedagogicznych rozpocząłam od sortowania danych, fragmentów raportów z badań według przyjętego schematu organizacyjnego,

¹⁰ Były to: *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje; Kultura i Edukacja; Studia Edukacyjne; Teraz-niejszość – Człowiek – Edukacja; Pedagogika Pracy; Pedagogika Społeczna; Kwartalnik Pedagogiczny; Studia Pedagogiczne; Przegląd Pedagogiczny; Rocznik Pedagogiczny; Ruch Pedagogiczny; Horyzonty Wychowania; Forum Oświatowe*. Z uwagi na wyraźny profil czasopisma poświęconego edukacji wczesnoszkolnej z badań wyłączony został periodyk *Problemy Wczesnej Edukacji*.

¹¹ W gromadzeniu materiałów badawczych uczestniczyli studentki i studenci I roku studiów II stopnia w zakresie pedagogiki bez specjalności UKW w Bydgoszczy w ramach zajęć z przedmiotu Dyskursy edukacyjne, prowadzonego przeze mnie w roku akademickim 2011/2012. Za udostępnienie tych materiałów do badań własnych wszystkim Państwu serdecznie dziękuję.

aby odpowiedzieć na pytania o powierzchnie wyłaniania się przedmiotu dyskursu, instancji odgraniczających i schematów wyszczególniających dyskursy (Ostrowicka 2012a). Po zapoznaniu się z „danymi” reprezentowanymi przez te kategorie wyodrębniłam dwie podkategorie powierzchni, w których wyłania się młodzież jako przedmiot dyskursu: młodzież jako uczniowie oraz młodzież jako nastolatki. Przyjrzałam się typowej leksyce oraz teoriom i sposobom konceptualizacji badań, które wypełniają treścią wyodrębnione kategorie, takie jak: aspiracje życiowe, plany edukacyjne i edukacyjno-zawodowe, motywy edukacyjne, oczekiwania zawodowe, cele życiowe, plany życiowe, preferowane wartości, postawy, obrazy siebie, tożsamości. Na tym etapie analizy zauważyłam, że wyodrębnione przeze mnie kategorie nie są kompletne i że w związku z tym potrzebuję większej ilości danych, aby je wzmocnić i uzupełnić. W tym celu zastosowałam strategię teoretycznego pobierania próbek, która polega na szukaniu i gromadzeniu danych istotnych dla udoskonalenia kategorii tworzących wyłaniającą się teorię (Charmaz 2009). Sięgnęłam do innych tekstów pedagogicznych – publikacji pozjazdowych, pokonferencyjnych, monografii po to, aby sformułować i nasycić własności kategorii oraz związku i różnice między nimi. Strategia ta pozwoliła mi na porównanie wcześniej ustalonych kategorii. Zauważyłam, że kategoria młodego jako ucznia wymaga stworzenia odrębnych kategorii, które zawierają charakterystyczne koncepcje młodości: młodości rozumianej jako zasób oraz młodości rozumianej jako przejście. W kategorii nastolatków, która ogniskowała dane o charakterystycznych cechach dojrzewającego, młodego osobnika wyłoniły się dwie podkategorie młodości jako problemu. Rezultaty przeprowadzonych badań przedstawiam poniżej.

Dyskurs pedagogiczny o młodzieży jako element urządzania

Wyniki analizy zgromadzonych tekstów pozwalają na stwierdzenie, iż młodzież jako obiekt badań pedagogicznych identyfikowana jest według statusu społecznego (ucznia, studenta, maturzysty) i/lub wieku (wyselekcjonowane są do badań grupy, np. 17- lub 18-latków). Te kryteria klasyfikacji wskazują zatem na dwie podstawowe identyfikacje młodzieży jako obiektu badań: młodzież to podmiot uczący się lub/i młodzież to nastolatki.

Analiza sposobów problematyzacji i kategorii pojęciowych stosowanych do opisu współczesnej młodzieży doprowadziła mnie do wyodrębnienia trzech charakterystycznych dyskursów uruchamianych w procesie konstruowania wiedzy o młodzieży. Gdy identyfikowałam typy dyskursów czy racjonalności rządzenia młodzieżą, nie chodziło mi o wskazanie całkowicie odrębnych, wykluczających się systemów czy

struktur wiedzy, lecz o ukazanie, iż mamy do czynienia z trzema różnymi, spójnymi sposobami myślenia i nadawania znaczenia „młodzieży” i „młodości”. Zastosowana przeze mnie w analizie „logika strategii” w przeciwieństwie do „logiki dialektycznej” opiera się na założeniu, iż *różnorodność nie jest nigdy zasadą wykluczenia, że – innymi słowy – nie kłoci się ona ze współlistnieniem ani połączeniem, powiązaniem* (Foucault 2011, s. 66). Między wyodrębnionymi systemami wiedzy i dyskursami pedagogicznymi istnieją liczne powiązania i mosty, dzięki którym mogą one współlistnieć i ze sobą współdziałać w dyspozytywach urządzania młodzieży (opisanych w ostatniej części artykułu).

Zainspirowana stylistyką L. Witkowskiego, wyodrębnione dyskursy o młodzieży nazwałam terminami rozpoczynającymi się na literę „k”. I tak wyodrębniłam dyskurs kompetencji, dyskurs kartografii i dyskurs kondycji.

Dyskurs kompetencji

W dyskursie kompetencji człowiek konstruowany jest jako istota ucząca się. W dyskursie tym funkcjonuje, choć niejednoznacznie, optymistyczna wiara w możliwości poznawcze człowieka, a tym samym w moc sprawczą celowościowych procesów edukacyjnych: kształcenia i wychowania. Wiedza o młodzieży konstruowana jest w odniesieniu do problematyki formalnej i nieformalnej edukacji. Tym samym młody człowiek utożsamiany jest z uczniem, tworzona wiedza o młodzieży opiera się na wynikach badań nad uczniami – uczestnikami edukacji szkolnej na wybranym poziomie. Ten typ dyskursu o młodzieży cechuje powiązanie z polityką oświatową – aktualną i planowaną oraz wysoki stopień „europeizacji” wiedzy. Europeizacja wiedzy obejmuje włączanie polskiego kontekstu do badań międzynarodowych, przepływ danych i informacji, tworzenie organizacji, sieci i instytucji badawczych w skali europejskiej (Lawn, Grek 2012). Wiedza pochodząca z badań porównawczych stanowi istotny element dla kształtowania europejskiej polityki oświatowej kształtowanej przez dane (*evidence-based policy*) (Borer, Lawn 2013). Obraz młodzieży jako uczestnika formalnej edukacji konstruowany jest m.in. w dyskursie bazującym na wynikach międzynarodowych badań porównawczych PISA – Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*), koordynowanych przez OECD i prowadzonych również w polskich szkołach. Centralne miejsce w dyskursie tego typu zajmują pojęcia wiedzy, kompetencji, analfabetyzmu i osiągnięć szkolnych.

W dyskursie kompetencji zauważyć możemy współwystępowanie dwóch różnych retoryk – nurtu głównego, wpisującego się w dyskurs o stanie systemu oświaty, jego reformach i ich konsekwencjach (np. Domalewski, Mikiewicz 2004) oraz bardziej radykalną, czy inaczej mówiąc krytyczną, włączającą do dyskursu o osiągnięciach

szkolnych młodzieży problemy nierówności płci i klasy społecznej, stratyfikacji społecznej (np.: Stańczyk 2009; Sadownik 2011). Niemniej dyskurs pedagogiczny tego typu włącza swój głos w praktykach konstruowania „młodego” jako ucznia i jego powiązań ze szkołą jako podstawową instytucją systemu oświaty. Tym samym w polu problemowym stawia przekonujące, choć dyskretnie „oczywistości” konstrukcji podmiotu, który jest motywowany do uczenia się. Młodzież opisywana jest poprzez odniesienie do jej funkcjonowania w roli uczącego się podmiotu, np. w badaniach nad trudnościami w uczeniu się (Domagała-Zyśk 2008). Od lat 80. ubiegłego wieku dostrzega się zmianę, określaną jako zmiana paradygmatyczna (Malewski 2010), która wiąże się z zastąpieniem w dyskursie pedagogicznym terminu „edukacja” pojęciem „uczenia się”, pretendującego do zajęcia centralnego miejsca w myśleniu o praktyce edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska 2008). To przeniesienie akcentu z nauczania na uczenie się uwypukla rolę uczącego się podmiotu w projektowaniu własnej edukacyjnej biografii i jego odpowiedzialność za efekty uczenia się. W dyskursie o młodzieży poprzez odniesienia do idei „uczenia się przez całe życie” mowa jest już nie tylko o znaczeniu dla przyszłości młodego człowieka edukacji formalnej, ale i nieformalnej.

W dyskursie kompetencji młodość racjonalizowana jest jako zasób, kapitał. Mówiąc o kapitale, mam na myśli te idee, które wiążą z młodością określony potencjał, wartość, której powiększenie, rozwój ma znaczenie społeczne, ekonomiczne (gospodarcze) i polityczne. Teoretycznego ugruntowania dla koncepcji młodości jako zasobu dostarcza teoria kapitału ludzkiego, w myśl której edukacja młodzieży jest opisywana w kategoriach ekonomicznych jako inwestycja w siebie, a inwestycja w wiedzę, umiejętności i kompetencje młodzieży – ideologicznie i teoretycznie uzasadniona. Konsekwentnie, korzystając z zaplecza dyskursywnego języka ekonomii, młody człowiek opisywany jest jako producent i/lub konsument. W wiedzy o młodzieży dyskursu „uczenia się przez całe życie” zawarta jest idea „przedsiębiorcy samego siebie”, przedsiębiorcy, który produkuje swoje własne zaspokojenie – zaspokojenie aspiracji i potrzeb samorealizacji, samodoskonalenia, sprawczości. który jest *swym własnym kapitałem, swym własnym producentem i źródłem dochodów* (Foucault 2011, s. 231). Uczenie się jest w tym kontekście aktywnością przedsiębiorczą, dzięki której młody człowiek dokonuje inwestycji w siebie, inwestycji, której efekty upatrywane są w przyszłości. Racjonalność rządzenia, w myśl której młodość jest zasobem, przejawia się przypisywaniem młodzieży wyjątkowej roli w społeczeństwie oraz powierzaniem jej misji związanej z budowaniem społeczeństwa przyszłości. Z tą szczególną pozycją w społeczeństwie przypisywaną młodzieży wiąże się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o poziom jej wiedzy i sposoby rozumienia pojęć, zjawisk i wydarzeń (np.: Zielińska 2007; Ostrowicka-Miszewska 2008; Wiłkomirska 2011).

W dyskursie kompetencji pedagogika włącza swój głos w wielowiekową tradycję myślenia o młodzieży zgodnie z ideą: *takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*. To powiązanie perspektyw rozwoju społecznego z (wy)kształceniem mło-

dego pokolenia ujawnia jednocześnie to, co jest przedmiotem troski i obaw dorosłej części społeczeństwa. Rola poszczególnych kategorii młodzieży jest jednak zróżnicowana. Na szczególną grupę kreowana jest m.in. młodzież akademicka, która *w nieodległym czasie wkroczy w samodzielne, dorosłe życie, współtworząc nie tylko najbliższe sobie środowisko, lecz także całą przestrzeń życia społeczno-politycznego. Z tej grupy wywodzić się będzie wielu „jutrzejszych” polityków, parlamentarzystów, działaczy społecznych i nauczycieli, a zatem osób pełniących służbę społeczną, odpowiedzialnych za obywatelskość przyszłych pokoleń* (Ozga 2007, s. 113). Młodzież utożsamiana jest zatem z młodzieżą uczącą się i w dyskursie pedagogicznym stawiane są pytania o efekty kształcenia, selekcje szkolne, odpad szkolny.

Problematyka uczenia się w powiązaniu z warunkami rynku pracy, możliwościami zatrudnienia, uwarunkowaniami kariery zawodowej wpisuje się z kolei w dyskurs kartografii zorganizowany wokół idei młodości jako przejścia.

Dyskurs kartografii

Dyskurs kartografii operuje ideą człowieka jako wędrowca, który planuje, projektuje życie i kreśli mapę z określonymi drogami, ścieżkami, progami, granicami. W ramach tego pola dyskursywnego stawiane są pytania i konstruowana wiedza na temat planów i orientacji zawodowych i życiowych, uwarunkowań sukcesu i kariery zawodowej (np.: Wiatrowski 2009). W dyskursie kartografii uruchamiana jest koncepcja młodości jako przejścia rozumianego jako linearny proces od szkoły do pracy, z określonym punktem docelowym, celem życiowych lub/i zawodowym. *Młodość jest okresem przejścia od dzieciństwa do dorosłości* (Miller 1964, s. 5) – tymi słowami rozpoczyna się jedna z pierwszych w Polsce książek poświęconych teorii młodości. Przejście to dobrze oddaje zaadaptowana w dyskursie pedagogicznym kategoria ścieżek edukacyjnych. Metafora ścieżki konstruuje młodych ludzi jako tych, którzy podejmują wybory między wyraźnymi i widocznymi, niczym na mapie, szlakami tworzącymi „oczywisty”, przewidywalny krajobraz. Zgodne z koncepcją młodości jako czasu przejścia są encyklopedyczne definicje ujmujące młodzież jako grupę osobników znajdujących się *między okresem dzieciństwa a dorosłością* (Adamski 1993, s. 380), będących na etapie przygotowania do pełnienia ważnych w społeczeństwie ról społecznych: małżonka, rodzica, pracownika.

W dyskursie pedagogicznym stawiane są pytania o *związek planowanych przez młodzież jej własnych pozycji społeczno-zawodowych z ich rozmieszczeniem w różnych typach szkół* (Kwieciński, 2002, s. 65). Decyzje o wyborze szkoły i w efekcie znalezienie się na określonej „ścieżce edukacyjnej” rozpatrywane są w kategoriach nadziei *na dobrą pozycję społeczno-zawodową, na wysoką jakość życia* (tamże, s. 11). To powiązanie problematyki formalnej edukacji z problemami pracy i zatrudnienia

silnie pobrzmiewa także w badaniach pedagogicznych prowadzonych w ostatnich latach. Dyskurs ten konstruowany jest w oparciu o badania longitudinalne, które zorientowane są na śledzenie losów absolwentów oraz badania sondażowe na dużych próbach badawczych (np.: Borowicz 2000; Piorunek 2004).

Konstrukcjami językowymi, które obrazują przydatność metafory przejścia w dyskursie o młodzieży, są kategorie pojęciowe progów edukacyjnych oraz dróg edukacyjnych i edukacyjno-zawodowych (Wojtasik 2005; Piorunek 2005). Terminy te akcentują proces, ruch, poruszanie się na krawędziach, granicach. Zastosowanie idei progu do opisu przejścia jako jakościowej zmiany, przekroczenia granicy i wejścia na kolejny etap drogi w rezultacie dokonania „trudnych wyborów” konstruuje młodzież jako tę grupę, która jest „w drodze” i inspiruje do stawiania pytań o to, *Jak radzi sobie młodzież w poszukiwaniu kolejnych życiowych dróg, czy projektuje kolejne etapy swej edukacyjnej i zawodowej przyszłości* (Piorunek 2005, s. 186). Tę ideę progu w dyskursie kartografii oddaje termin „pomiędzy”, który zaznacza sytuację przejściową młodości, stan między dzieciństwem a dorosłością. W odniesieniu do dyskursu o młodzieży znaczenie przyimka „pomiędzy” z jednej strony oznaczać może doświadczenie zmagania się młodego człowieka z koniecznością dokonywania trudnych i ważnych życiowych decyzji, z drugiej natomiast może ujawniać jego potencjał w zakresie kreowania swojej przyszłości i poszukiwania swojego miejsca w świecie (por.: Ostrowska 2000; Oleniacz 2005). Ta ambiwalencja pozwala odróżnić dyskurs kartografii od dyskursu kondycji i kompetencji. Zawieszenie pomiędzy, bycie w drodze stwarza przesłanki dla racjonalizowania interwencji w kategoriach doradztwa, wsparcia, poradnictwa. Niemniej jednak metafora przejścia jako ukierunkowanej „ścieżki” oznacza marginalizację idei cykliczności biografii (szkoła – praca – szkoła – praca itd.), zmienności aspiracji i decyzji zawodowych, charakteru wykonywanej pracy, pierwszych doświadczeń zawodowych. Koncentrując się na przyszłości, zapoznaje teraźniejszość młodego człowieka, jego „tu i teraz”. Typowa dla tego typu dyskursu leksyka zawiera pojęcia ścieżki życiowej, planów edukacyjnych i zawodowych, progów edukacyjnych, projektowania, planowania, orientacji życiowej, orientacji zawodowej. Dyskurs pedagogiczny operujący ideą przejścia uwypukla znaczenie dorosłości w życiu człowieka i zadań życiowych przewidzianych dla człowieka dorosłego.

Dyskurs kondycji

Dyskurs kondycji odwołuje się do wielowiekowej tradycji badań młodzieży, w których młodość postrzegana jest jako problem, jako trudny czas „burzy i stresu”, kryzysów tożsamościowych, „szalejących hormonów” i szczególnej podatności człowieka na różnego rodzaju „zagrożenia”. Centralne miejsce w dyskursie tego typu zajmują pojęcia okresu dojrzewania i okresu dorastania (adolescencji), które koncentrują

się na związku między rozwojem biologicznym a tożsamością jednostki (Ostrowicka 2012a). Od kiedy dojrzewanie zostaje zidentyfikowane jako punkt zwrotny w rozwoju człowieka, zaczyna się skrupulatne i pełne troski badanie potencjalnych zagrożeń, a także obserwacji i charakterystyk zachowania oraz moralności młodzieży. Koncepcja młodości jako problemu koncentruje się na zagrożeniach wpisanych w okres dojrzewania (płciowego, psychicznego, społecznego). Okres młodości jest uznawany za „drugą fazę zagrożenia bytu ludzkiego” (Griese 1997, s. 217), ponieważ do zagrożeń biologiczno-egzystencjalnych w momencie narodzin dochodzą „drugie narodziny społeczno-kulturowe” w okresie młodości jako fazy kształtowania tożsamości. Zgodnie z teoriami psychologii rozwojowej okres dojrzewania jest postrzegany jako czas ryzyka, zachwiania pewności siebie, labilności i wrażliwości na społeczne wpływy. W pedagogicznym dyskursie szczególnie eksploatowana jest teoria tożsamości E.H. Eriksona – funkcjonuje ona jako źródło teoretycznych założeń na etapie uzasadnienia badań oraz interpretacji uzyskanych rezultatów (np.: Cylikowska-Nowak 2009; Krause-Sikorska 2010; Krzychała 2007). Pojęcie ryzyka stosowane jest do opisu i wyjaśnienia zachowań problemowych lub ryzykownych wśród młodzieży. W badaniach pedagogicznych mowa jest o angażowaniu się młodych ludzi w ryzykowane zachowania, takie jak używanie substancji psychoaktywnych, podejmowanie wczesnego współżycia seksualnego czy wchodzenie w destruktywne grupy subkulturowe (np.: Prajsner 2003; Sołtysiak 2005). W ostatnich latach odżył również nurt psychoanalityczny w pedagogicznym dyskursie o młodzieży, który dostarcza kategorii pojęciowych i leksyki (takiej, jak fantazjowanie, regresja, nieświadomość, mit) dla opisu i wyjaśnienia „fantazmatów młodocianych kibiców” (Skuza 2007, s. 69). Dyskurs ten pracuje również na wyobrażeniu szczególnej sytuacji młodych ludzi jako „skomplikowanej i trudnej”. Zgodnie z koncepcją cytowanego przez pedagogów C.G. Junga: *Jeśli do regresji dojdzie w wypadku młodego człowieka, wówczas jego indywidualne życie zastąpi archetypowy dramat bogów – dramat tym bardziej dlań złowieszczy, im mniej wychowania, jakie odebrała jego świadomość, dało mu narzędzi niezbędnych do rozpoznania, co jest grane (...)* (Jung 1998, s. 397; za: Skuza 2007, s. 66).

Wyróżniony typ dyskursu o młodzieży zawiera dwie podkategorie młodości rozumianej jako problem. Pierwsza opiera się na opisanym wyżej wyobrażeniu, że młodość stanowi problem dla społeczeństwa, w drugiej zaś zakłada się, iż młody człowiek ma problem z samym sobą. Jako problemy młodzieży opisywane i dyskutowane w badaniach pedagogicznych są np.: kryzys rozwoju psychospołecznego, zaburzenia odżywiania, osamotnienie intymne, stres bezrobocia, mechanizmy przystępowania do sekt (Wawro 2007), poczucie odpowiedzialności (Marek 2003), samoocena (Turowska 2008), poczucie tożsamości (Sięgień 2006; Cybał-Michalska 2011), kryzys tożsamości (Książkowska 2007), alokacja kontroli (Turowska 2009), wyuczona bezradność (Ciżkowicz 2009) i inne „problemy” współczesnej młodzieży. Mowa jest tutaj także o ubogich „zasobach emocjonalnych” młodych ludzi, *co przejawia się u nich wyraźną przewagą emocji dysfunkcyjnych nad emocjami kreatywnymi* (Borowska 2007,

s. 55). W dyskursie kondycji problematyzowane jest to, co młodzież robi sama ze sobą, w sensie realizowanych relacji ze światem, z otoczeniem, rówieśnikami, tym, co określane jest „czasem wolnym” czy udziałem w kulturze (Przeclawska, Rowicki 2000; Kossowski, Świerczyńska-Jelonek 2007).

Podsumowując tę część refleksji, chcę jeszcze raz podkreślić, iż wyodrębnione trzy typy dyskursów o młodzieży: dyskurs kompetencji, kartografii i kondycji zostały zidentyfikowane przeze mnie w oparciu o analizę tekstów pedagogicznych. Wyrażają one jednak szersze społeczno-kulturowe nastawienia i racjonalności rządzenia obecne, m.in. w potocznej wiedzy o miejscu i roli młodzieży w społeczeństwie (tabela 1).

Tabela 1. Dyskursy o młodzieży

	Dyskurs kompetencji	Dyskurs kartografii	Dyskurs kondycji
Konstrukcja tożsamości	Młody człowiek jako istota ucząca się	Młody człowiek jako wędrowiec (<i>homo viator</i>)	Młody człowiek jako istota z deficytami
Racjonalność rządzenia	Młodość to zasób (kapitał)	Młodość to przejście	Młodość to problem
Typowe kategorie poznawcze	Wiedza, kompetencje, efekty kształcenia, osiągnięcia szkolne, kapitał intelektualny, poziom alfabetyzacji, selekcje szkolne, odpad szkolny	Ścieżka życiowa, plany edukacyjne i zawodowe, progi edukacyjne, orientacje życiowe, orientacje zawodowe, zadania życiowe, orientacje temporalne	Ryzyko, czynniki ryzyka, czynniki chroniące, zagrożenie, bezpieczeństwo, zachowania ryzykowne, patologia, zaburzenia, kryzys, dojrzewanie, dorastanie, odpowiedzialność
Typowe kategorie rządzenia (relacje władzy)	Inwestycja, samodoskonalenie, partycypacja, zaangażowanie	Przygotowanie, doradztwo, poradnictwo, prognoza, projektowanie, planowanie	Opieka, prewencja, pomoc, profilaktyka, ochrona, terapia, korekcja
Potoczna reprezentacja	<i>Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie</i> – Jan Zamoyski	<i>Młodość to etap pomiędzy dzieciństwem a dorosłością</i>	<i>Młodość jest nam dana po to, żeby czynić głupstwa</i> – Ernest Hemingway

Źródło: opracowanie własne.

Zidentyfikowane dyskursy operują charakterystycznymi definicjami młodości wpisanymi w racjonalności rządzenia, podtrzymując określone konstrukcje podmiotu/tożsamości. Urządzanie potrzebuje wiedzy, która określa dyskursywne pole do racjonalizowania sprawowania władzy. W polu tym odnajdujemy definicje i teorie młodzieży, dojrzewania, rozwoju i inne teoretyczne ujęcia, które poprzez definicje obiektów, problemów i możliwości „kierowania zachowaniem” dostarczają argumentów i uzasadnień dla strategii rozwiązania problemów edukacyjnych. Z drugiej strony, racjonalność rządzenia konstytuuje formy interwencji – procedury, instytucje, agendy,

formy prawne, które stwarzają strukturalno-organizacyjne możliwości rządzenia młodzieżą.

Polityka edukacyjna (i polityka młodzieżowa) we współczesnych państwach jest nie do pomyślenia bez pewnej koncepcji „młodego człowieka”, i odwrotnie – rządzenie prowadzi do produkcji wiedzy na temat edukacji, rozwoju, zagrożeń itd. współczesnej młodzieży. Między różnymi, heterogenicznymi dyskursami istnieją liczne powiązania i mosty, dzięki którym dyskursy te mogą współistnieć i dostarczać wiedzy w dyspozytywach urządzania młodzieży.

Dyspozytywy urządzania młodzieży

Sprawne urządzanie postrzegam jako efekt działania wielu dyspozytywów, które pozwalają uczynić ze zróżnicowanych koncepcji, norm, wartości, technik czy form organizacyjnych pewne „racjonalne”, sensowne całości. Dyspozytywy urządzania młodzieży są kompozycją relacji między wiedzą, tym, co dyskursywne i niedyskursywne, instytucjami i organizacjami różnego zasięgu i pochodzenia, które – w sensie najbardziej ogólnym – łączy idea stymulowania pragnień. W odniesieniu do zidentyfikowanych typów dyskursu pedagogicznego wyodrębnić można co najmniej trzy dyspozytywy, które „usprawniają” współczesne urządzanie młodzieży¹². Są to w moim przekonaniu:

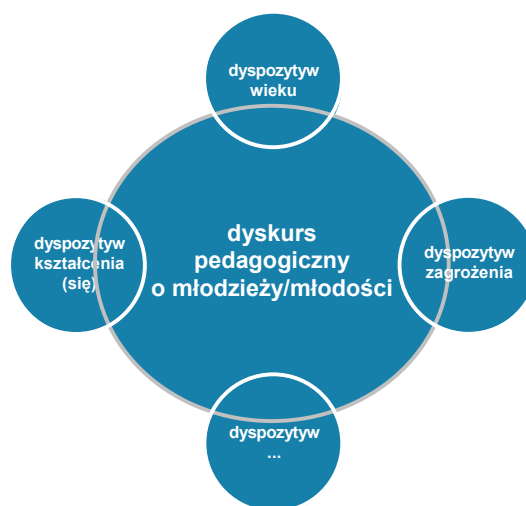
- a) dyspozytyw wieku,
- b) dyspozytyw zagrożenia,
- c) dyspozytyw kształcenia (się).

W postaci schematycznej relacje między wyodrębnionymi dyspozytywami a dyskursem pedagogicznym o młodzieży/młodości przedstawiono na rysunku 1.

Charakterystyczny dla dyskursu o młodzieży dyspozytyw wieku działa w oparciu o założenie, że zmiany następują w czasie i poprzez czas, co więcej „przyrost” czasu utożsamiany jest ze wzrostem i z czasem przejścia do „wyższych” poziomów rozwoju (Ostrowicka 2012a). Jego elementy dyskursywne konstruują wiedzę o rozwoju i dojrzewaniu człowieka widzianych jako linearna zmiana w kierunku wyznaczonym „strzałką” czasu. Młodość widziana jest jako droga przejścia między dzieciństwem a dorosłością. W wymiarze instytucjonalnych, zorganizowanych praktyk dyspozytyw wieku w urządzaniu młodzieży obejmuje instytucje szkolne, wraz z wpisaną w jej normy kategorię wieku szkolnego, instytucje opiekuńczo-wychowawcze, resocjalizacyjne, poprawcze, stworzone dla osób w określonym wieku, zróżnicowane procesy

¹² Nie wyklucza to współistnienia i wzmacniania tudzież ich anulowania przez inne dyspozytywy, np. dyspozytyw seksualności (Foucault 1995).

instytucjonalizacji cyklu życia jednostki w oparciu m.in. o kategorię niepełnoletności, dyskursów przejścia „ze szkoły do pracy” oraz „wejścia w dorosłość”. Racjonalność rządzenia zasadza się na koncepcji młodości jako czasu „pomiędzy”, w „stanie tworzenia”, który należy doprowadzić do tego, aby rozwinął się w odpowiednim kierunku, stymulować pragnienie osiągania coraz wyższych etapów (stadiów) rozwoju, utożsamianych z określonym wiekiem, właściwym czasem dla uzyskania „dojrzałości” w różnych sferach funkcjonowania. Racjonalne i sensowne są więc działania doradcze, wspierające podejmowanie decyzji, tworzenie prognoz, działania preorientujące. Ważne miejsce zajmuje tutaj dyskurs kondycji operujący kategoriami wieku dojrzewania i dorastania wraz z całą wiedzą-władzą, jaką ze sobą niesie.



Rys. 1. Urządzanie młodzieży w dyskursie pedagogicznym.

Źródło: opracowanie własne

Dyspozytyw wieku pozycjonuje i kategoryzuje jednostki wedle grup wiekowych, w urządzaniu młodzieży tworzy sieć relacji między pozycjami, rolami i instytucjami społecznymi, do których dostęp jest reglamentowany, sankcjonowany osiągnięciem tzw. pełnoletności. Działają kategorie „przedwczesnego macierzyństwa”, „nastoletnich cięż”, „opóźnionego rozwoju”. Tym samym upowszechniane są uniwersalizująca wiedza o młodzieży i techniki kierowania nią. Wystarczy jeden rzut oka na wiek człowieka, aby została uruchomiona cała seria gotowych do zastosowania koncepcji, teorii i wyobrażeń wraz z systemem argumentacji i uzasadnienia określonych oddziaływań typu: opieka, prewencja, profilaktyka, ochrona. Przykłady takiego działania wiedzy w celu „oswajania” nagłych, nieprzewidzianych zdarzeń, jak samobójstwo gdańskiej gimnazjalistki, opisałam w mojej wcześniejszej pracy (Ostrowicka 2012a). Zasadnicze znaczenie odgrywa tutaj wiedza, która dostarcza opisu, wyjaśnień i inter-

pretacji dla kategoryzacji społecznej wedle grup wiekowych, zadań życiowych związanych z wiekiem i uzasadnienia dla ograniczenia zjawisk, wydarzeń niepożądanych, czyli „nie w swoim czasie”.

Z kolei dypozytyw zagrożenia działa w oparciu o przekonanie, iż człowiek to istota z deficytami i jako taka potrzebuje nie tylko pomocy, wsparcia, ale i kontroli niezbędnej dla zapewnienia bezpiecznego życia – jednostkom i całemu społeczeństwu. Stawką dyspozytywu zagrożenia jest redukcja niepewności. Dyspozytyw zagrożenia jako złożony układ, relacja między czynnikami, które stymulują i podtrzymują zbiorowe pragnienie zniesienia tego, co niepewne w imię bezpieczeństwa, działa tak, aby każdy z nas chciał poddać się praktykom, które to bezpieczeństwo mają zapewnić. W praktykach terapeutycznych i wychowawczych czy psychologicznych relacjach „wyznania prawdy” o sobie wytwarzane są podmioty gotowe poddać się ocenie, diagnozie, kontroli i w efekcie – prowadzeniu przez ekspertów od zagrożeń. Wiedza o ryzyku zajmuje tutaj centralną pozycję, jest pośrednikiem między formacjami dyskursywnymi i niedyskursywnymi: instytucjami i praktykami społecznymi. Uznanie ryzyka przynosi legitymizację dla rozmaitych działań – od wizyjnego monitoringu w instytucjach oświatowych po bardziej subtelne techniki „kierowania zachowaniem” przez internalizację normy ograniczania różnie zdefiniowanych zagrożeń. Definicje te konstruuja nowe formy polaryzacji społecznej i tereny sprzeczności interesów *między tymi, którzy tworzą definicje ryzyka, a tymi którzy je konsumują, między tymi, którzy są ofiarami ryzyka, i tymi, którzy z niego czerpią korzyści* (Beck 2004, s. 61). Istnieje coś takiego jak *strefy szczególnego zagrożenia* (Foucault 2010, s. 80). Na gruncie analizy statystycznego rozkładu przypadków rozpoznawane są stopnie ryzyka dla poszczególnych grup wiekowych i zawodowych. Dyskursy o młodziźnie wpisują się w dyskurs ryzyka, będący niewyczerpanym źródłem kreowania i zaspokajania potrzeb. Dzisiaj toczy się gra o to, co stanowi ryzyko, a co jest jego ograniczaniem, co przyczyną, a co skutkiem i jakie są konieczne metody ochrony przed zagrożeniami. Innymi słowy, współczesne urządzenie młodziźnie wykorzystuje potencjał uświadomionego ryzyka.

Wiedza o ryzyku, znajdująca swoje teoretyczne ugruntowanie również w teoriach rozwoju człowieka, dostarcza przesłanek dla identyfikacji młodziźnie zagrożonej i działań prewencyjnych. W urządzeniu młodziźnie to wyobrażenie przyszłego zagrożenia i ryzyka na podstawie naukowych ewidencji uobecnienia się w dwóch wymiarach. W pierwszym chodzi o reprezentacje młodziźnie, w których młodzi ludzie stanowią zagrożenie dla samych siebie (swojego zdrowia, swojego rozwoju i swojej przyszłości), w drugim zaś o zakładane ryzyko, jakie młodziźnie niesie dla reszty społeczeństwa (Ostrowicka 2012a). Tu pobrzmiewa wielowiekowa tradycja tworzenia wiedzy o młodości jako czasie nieuniknionej „burzy i stresu”, kryzysu tożsamości i skłonności do ryzykownych zachowań. „Eksploracja dyskursu” ryzyka w ostatnich latach ma swoje konsekwencje dla młodziźnie – młodzi ludzie stali się obiektem, narzędziem i celem mechanizmów zarządzania redukujących ryzyko i zagrożenia, zarówno w skali jednostki, jak

i społeczeństwa. Dzisiaj dyspozytyw zagrożenia opiera się raczej na drobiazgowym gromadzeniu danych i informacji o czynnikach ryzyka, miejscach i obiektach zagrożonych niż na bezpośrednich ingerencjach (O'Malley 2008). Wzrostowi zapotrzebowania na informację towarzyszy konsekwentny przyrost wiedzy o zagrożeniach i możliwościach ich redukowania. Poszukiwaniu pewności w odniesieniu do młodzieży sprzyjają mnożące się w ostatnich latach raporty z badań nad współczesną młodzieżą, realizowane przez instytucje w tym celu powołane. W Polsce najważniejsze programy i strategie polityki państwowej skierowanej do młodzieży odwołują się do paradygmatu ryzyka (czynników ryzyka i ryzykowanych zachowań), np. Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012, Strategia Polityki Społecznej na lata 2007–2013, Program *Zero tolerancji* dla przemocy w szkole czy Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży (Ostrowicka 2012a).

Natomiast współczesny dyspozytyw kształcenia (się)¹³ odsyła do oczywistości „całocięgowego uczenia się”, czyniąc z tej praktyki edukacyjnej przeznaczenie współczesnego człowieka. W dyskursie pedagogicznym młody człowiek nieodłącznie związany był z instytucjami oświaty i konstruowany jako uczeń – obiekt celowościowych procesów edukacyjnych, wychowania i kształcenia, tradycyjnie kojarzonych ze szkołą. Dzisiaj zarządzanie młodzieżą w oparciu o dyspozytyw kształcenia (się) wpisuje się w dominujące dyskursy edukacyjne „społeczeństwa uczącego się”, „społeczeństwa opartego na wiedzy” i tworzenia „przestrzeni europejskiego szkolnictwa wyższego”. W dyskursie tego typu pojęcie uczenia się zostało odłączone od wychowania i nauczania, i odniesione do rodzaju kapitału, czyli czegoś, za co każdy uczeń jest osobiście odpowiedzialny, co może i powinno być zarządzane, i co decyduje o zatrudnieniu (Simons, Masschelein 2008).

W wersji neoliberalnej dyspozytyw kształcenia korzysta z repertuaru dyskursywnego ekonomii i marketingu (mówiąc m.in. o franchisingu, akumulacji, dostarczaniu efektów uczenia się, posiadaniu umiejętności i kompetencji, audycie umiejętności, kapitale ludzkim i społecznym) i jest jednym ze środków, za pomocą których kształtuje się współczesny sposób myślenia o edukacji, marginalizujący, a nawet wykluczający inne możliwe sposoby jej konceptualizacji (Trowler 1998, za: tamże). Młodzi ludzie stanowią swoisty obszar inwestycji na drodze do „gospodarki opartej na wiedzy”. Rządzenie tego typu ma zapewnić sieć konkurencyjności, aby jak najowocniej

¹³ M. Chutorński proponuje, aby na określenie takiego rodzaju wiedzy-władzy, który tworzy problem wiedzy o rozwoju, zastosować termin „urządzenie edukacyjne”. Głównym zadaniem tak rozumianego urządzenia edukacyjnego jest *uczynienie z rozwoju obiektu, który można nazwać obiektem pragnienia* (Chutorński 2013, s. 67). Odróżniając od dyspozytywu edukacyjnego dyspozytyw kształcenia (się), podkreślam znaczenie dla zarządzania młodzieżą kategorii uczenia się, która uwypukla techniczne aspekty współczesnego dyskursu pedagogicznego. W tym sensie racjonalność rządzenia zasadza się nie tyle na efektach edukacji, specyficznych stanach, ile na realizacji koncepcji podmiotu uczącego się, na kierowaniu młodym człowiekiem w taki sposób, aby chciał, pragnął „uczyć się”.

wykorzystać indywidualny i instytucjonalny potencjał oraz energię. Podmiotem neoliberalnego projektu jest przedsiębiorca samego siebie, który jest *swym własnym kapitałem, swym własnym producentem i źródłem dochodów* (Foucault 2011, s. 231). W tym kontekście „uczenie się” jest aktywnością przedsiębiorczą, dzięki której młody człowiek dokonuje inwestycji w siebie, inwestycji, której efekty upatrywane są w przyszłości. Europejskie programy mobilności młodzieży, programy „uczenia się przez całe życie”, kształtowania „przydatności do zatrudnienia” mają charakter inwestycji pomyślanej na zwiększenie dochodu – mierzonego nie tylko w kategoriach *stricte* ekonomicznych, ale również w kategoriach psychologicznych gratyfikacji (Ostrowicka 2012b).

W świetle ogromnego znaczenia, jakie przypisuje się dzisiaj zjawisku uczenia się, uzasadniane są technologie „optymalizacji rezultatów” (Walters, Haahr 2011), standaryzacja i porównywalność efektów, które odzwierciedlają połączenie osobistych i instytucjonalnych aspiracji, potrzeb doskonalenia i sprawczości. W mechanizmie tym istotne miejsce zajmuje ciągła ewaluacja postępu i wzajemne porównywanie uzyskanych efektów. Jako przypadki dyspozytywu kształcenia (się) rozpatrywać można np. otwartą metodę koordynacji w europejskiej polityce młodzieżowej (Ostrowicka 2012a) czy międzynarodowe badania porównawcze PISA. Ważne miejsce zajmują więc tutaj dyskursy kompetencji i przejścia z wpisaną w nie logiką pokonywania kolejnych progów i poszukiwania właściwych dróg realizacji osobistych celów i zamierzeń.

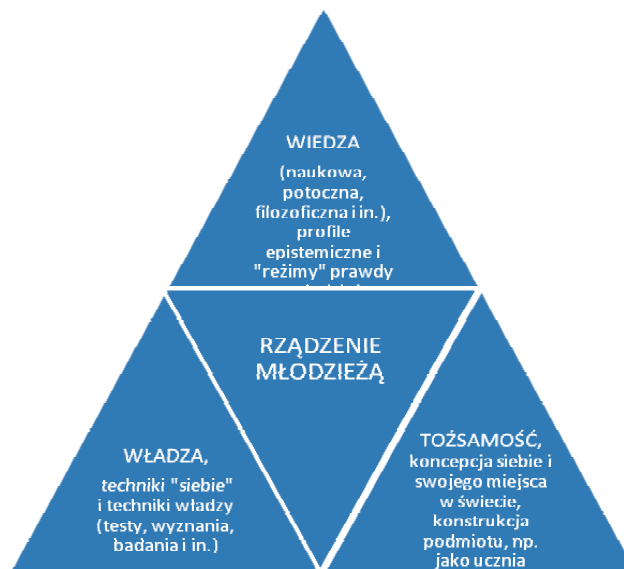
Zakończenie

Z poznawczej perspektywy pedagogiki analityczno-krytycznej¹⁴ założenia, problemy, koncepcje i wyjaśnienia obecne w dyskursie pedagogicznym są wewnętrznie powiązane z jego zdolnością do działania poprzez to, w jaki sposób myślimy o sobie i innych oraz o naszych możliwościach „kierowania zachowaniem”. Konsekwencje działania wiedzy możemy rozpoznawać nie tylko w technologiach i strategiach władzy, ale również w relacjach z samym sobą, w „technikach siebie”, jak mawiał M. Foucault.

Do opisu tych złożonych relacji wiedzy–władzy–podmiotu stosuję koncepcję urządzania, uwypuklając miejsce, jakie zajmuje w naszym „rozumie urządzającym” dyskurs pedagogiczny. Niewątpliwie wiedza konstruowana w badaniach pedagogów wpisuje się w szersze profile epistemiczne naukowego dyskursu o młodzieży/młodości

¹⁴ B. Śliwerski (1998) nurt pedagogicznego myślenia bazujący na dorobku M. Foucaulta nazywa pedagogiką analityczno-krytyczną.

(Ostrowicka 2012a). Dyskursy kompetencji, kartografii i kondycji operują charakterystycznymi koncepcjami młodości, kategoriami teoretycznymi i racjonalnościami, które łącząc się i przenikając, dostarczają wiedzy dyspozytywom zarządzania młodzieżą. Dyskursy te, w złożonej grze interesów kierujących poznaniem naukowym, wyzwalały potrzebę konstruowania (tworzenia i przetwarzania) różnych rodzajów wiedzy, opartej na kategoryzacji według wieku, uświadomionym ryzyku i uznaniu dla uczenia się jako przeznaczeniu (młodego) człowieka. Rządzenie pociąga za sobą nie tylko relacje wiedzy i władzy, ale również zagadnienia podtrzymywania i tworzenia tożsamości. Ujmując rzecz bardziej schematycznie, możemy powiedzieć, że wiedza, władza i tożsamość wyznaczają trzy generalne osie rządzenia młodzieżą (zob.: rys. 2).



Ryc. 2. Wiedza, władza, tożsamość jako osie rządzenia młodzieżą
Źródło: opracowanie własne

W związku z tym analiza dyskursu pedagogicznego pozwala na identyfikację wiedzy, władzy i tożsamości, które stają się widoczne, gdy pomyślimy o młodzieży jako o obiekcie podlegającym rządzeniu, zarówno na poziomie mikro (np. w relacji nauczyciel – uczeń, ale także w relacji z samym sobą jako podmiotem uczącym się), na poziomie mezo (np. w ramach grup społecznych, organizacji, instytucji), jak i makro (np. w polityce oświatowej państwa czy Unii Europejskiej). Dyskursy pedagogiczne operujące określonymi koncepcjami młodości kształtują i transformują nasz sposób myślenia nie tylko o młodzieży, ale i o nas samych i naszym zawodzie. Urządzanie młodzieży jest działaniem zgodnym z określonymi prawdami na temat naszego istnienia i naszej natury jako jednostek ludzkich. Podejmując próbę ukazania regularności

w pedagogicznym dyskursie o młodzi, uwypukliłam te koncepcje młodości, które wyrażają charakterystyczne racjonalności rządzenia, to jest problematyzowania kategorii młodości jako zasobu, jako problemu i jako przejścia. Te ogólne racjonalności uruchamiają, podtrzymują i wspierają dyskursy o młodzi w retoryce kompetencji, kondycji i kartografii. W odniesieniu do tych racjonalności rządzenia wyodrębniłam trzy dyspozytywy urządzania młodzi, w których łączą się i przenikają, wzajemnie wyzwalają i uruchamiają dyskursy o młodzi i czynniki pozadyskursywne obecne w instytucjach edukacyjnych oraz polityce oświatowej i młodziowej. Z tej perspektywy np. szkoła i uniwersytet mogą być rozpatrywane jako elementy urządzania młodzi, w których działają dyspozytywny wiek, zagrożenia i kształcenia (się).

Bibliografia

- ADAMSKI W., 1993, *Młodzi współczesna*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- ADAMSKI W., 2013, *Młodzi jako przedmiot badań. Orientacje teoretyczne i problematyka w perspektywie porównawczej*, [w:] J. Głuszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzią*, Ośrodek Analiz Społecznych, Poznań.
- ARIÈS P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris.
- BALEY S., 1931, *Psychologia wieku dojrzewania*, Książnica-Atlas, Lwów.
- BECK U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa.
- BIELECKA-PRUS J., HOROLETS A., 2013, *Rekonstrukcja praktyk analizy dyskursu na podstawie wybranych anglojęzycznych czasopism dyskursywnych*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 1, dostępny w Internecie: <www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (dostęp 1.03.2013).
- BORER V.L., LAWN M., 2013, *Introduction. Governing Education Systems by Shaping Data: from the past to the present, from national to international perspectives*, European Educational Research Journal, 1.
- BOROWICZ R., 2000, *Plany życiowe młodzi, ich realizacja, świat wartości. Badania longitudinalne*, Socjologia Wychowania, 14, AUNC, Toruń.
- BOROWSKA T., 2007, *Zasoby emocjonalne młodzi a prezentowane przez nią wartości*, Forum Oświatowe, 2.
- CHAŁASIŃSKI J., 1938, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, Państwowy Instytut Kultury Wsi, Warszawa.
- CHAŁASIŃSKI J., 1969, *Rewolucja młodości. Studia o awansie młodego pokolenia wsi i integracji narodu polskiego*, LSW, Warszawa.
- CHARMAZ K., 2009, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- CHUTORAŃSKI M., 2013, *Urządzanie uniwersytetu*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Uniwersytet? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Impuls, Kraków.
- CIŻKOWICZ B., 2009, *Wyuczona bezradność młodzi*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- CYBAL-MICHAŁSKA A. (red.), 2011, *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- CYLKOWSKA-NOWAK M., 2009, *Street Fashion of Japan jako próba konstruowania tożsamości młodzi japońskiej*, Przegląd Pedagogiczny, 1.

- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 1997, *Niepokoje współczesnej młodzieży: w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Impuls, Kraków.
- DEAN M., 2010, *Governmentality. Power and rule in modern society*, Sage, London.
- DOMAGAŁA-ZYŚK E., 2008, *Uzdolnienia młodzieży a jej szanse na samorealizację kulturową*, [w:] F.W. Wawro (red.), *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P., 2004, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Warszawa.
- FATYGA B., 1999, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, OBM UW, Warszawa.
- FATYGA B., 2001, *Ogólnometodologiczne problemy badań młodzieży*, [w:] J. Grzelak, M. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Sumus, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1977, *Archeologia wiedzy*, PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1995, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2002, *Porządek dyskursu, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- FOUCAULT M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2011, *Narodziny biopolityki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2012, *Hermeneutyka podmiotu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GILLIS J.R., 1981, *Youth and history: Tradition and change in European age relations*, Academic Press, London–New York.
- GRIESE H., 1996, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Impuls, Kraków.
- GRIFFITHS P., 1996, *Youth and authority*, Oxford University Press, Oxford.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Pedagogika ogólna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- JUNG C.G., 1998, *O istocie psychiczności. Listy 1906–1961*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa.
- KŁOSKOWSKA A., 1987, *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, Kultura i Społeczeństwo, 2.
- KOSSOWSKI P., ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK D., 2007, *Kontakty kulturalne dzieci i młodzieży – przemiany i uwarunkowania. Kilka słów o badaniach płockich*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1.
- KOZAKIEWICZ M., 1984, *Młodzież w okresie przełomów*, LSW, Warszawa.
- KOZAKIEWICZ M., 1998, *Młodzież – teorie młodzieży*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- KRAUSE-SIKORSKA H., 2010, *Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowej „społeczności” Digital Natives*, Studia Edukacyjne, 14.
- KRZYCHAŁA S., 2007, *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KSIĘŻOPOLSKA M., 2007, *Style rozwiązywania kryzysu tożsamości wśród nadużywających i uzależnionych od alkoholu młodych przestępców – rozważania teoretyczne z opisem badań własnych*, Ruch Pedagogiczny, 5–6.
- KWIECIŃSKI Z., 2001, *Młodzież – czyli osiem razy „p”: profile epistemiczne, hipotezy, kwestie edukacyjne*, [w:] R. Kwiecińska, M. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Instytut Technologii i Eksploatacji, Kraków.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń–Olsztyn.
- LAWN M., GREK S., 2012, *Europeanising education: governing a new policy space*, Symposium Books, Oxford.
- LEMKE J., 1995, *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*, Taylor & Francis, London.
- LEPPERT R., 2002, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Kraków.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- MAREK L., 2003, *Młodzież a odpowiedzialność – czy istotnie koniec „wieku odpowiedzialności”?*, [w:] M. Gańko-Karwowska, L. Marek (red.), *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KBP PAN*, Wyd. Hogben, Szczecin.
- MILLER R., 1964, *U progu młodości*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- NOWICKA M., 2011, „Urządzenie”, „zastosowanie”, „układ”... – *kategoria dispositif u Michela Foucaulta, jej tłumaczenia i ich implikacje dla postfoucaultowskich analiz władzy*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2.
- O'MALLEY P., 2008, *Governmentality and risk*, [in:] J. Zinn (ed.), *Social theories of risk and uncertainty*, Oxford University Press, Oxford.
- OLENIACZ M., 2005, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków.
- OSTROWICKA H., 2012a, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Impuls, Kraków.
- OSTROWICKA H., 2012b, *Risk and Civicness Discourses as Educational Practices of Constituting the “Entrepreneur of Oneself”*, *Kultura i Edukacja*, 6.
- OSTROWICKA-MISZEWSKA H., 2008, *Projekt życia czy kalejdoskop epizodów? Kategorie temporalne w świadomości młodych liderów organizacji politycznych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1.
- OSTROWSKA U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Impuls, Kraków.
- OZGA E., 2007, *Obywatelska aktywność młodzieży w środowisku lokalnym*, *Pedagogika Społeczna*, 4.
- PIORUNEK M., 2004, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- PIORUNEK M., 2005, *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- PRAJSNER M. (red.), 2003, *Młodzież z grup ryzyka. Perspektywy profilaktyki*, PARPAMEDIA, Warszawa.
- PRZECŁAWSKA A., ROWICKI L. (red.), 2000, *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ROSE N., 1990, *Governing the soul: The shaping of the private self*, Routledge, London–New York.
- ROSENMAYR L., 1971, *Zurtheoretischen Neuorientierung der Jugendsoziologie*, [in:] K.R. Allerbeck, L. Rosenmayr (Hrsg), *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*, Juventa, Monachium.
- SADOWNIK A., 2011, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- SENNET R., 2006, *Korozyja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Muza, Warszawa.
- SIĘGIEŃ A.J., 2006, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży pochodzenia białoruskiego. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, *Kultura i Edukacja*, 2–3.
- SIMONS M.J., MASSCHELEIN J., *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*, *Educational Theory*, 4.
- SKUZA P., 2007, *Koncepcja zdwojonej podmiotowości C.R. Junga w zrównoważonym badaniu pedagogicznym nad zjawiskiem kibicowania lokalnym klubom piłkarskim wśród młodzieży*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
- SOLTYSIAK T. (red.), 2005, *Zagrożenia w wychowaniu i w socjalizacji młodzieży oraz możliwości oraz możliwości ich przewyższania*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- STAŃCZYK P., 2009, *Młodzież wobec ideologii merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, *Forum Oświatowe*, 1.
- SZKUDLAREK T., 1997, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania* XIII, z. 317.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Pedagogika analityczno-krytyczna Michela Foucaulta*, *Społeczeństwo Otwarte*, nr 1.

- TROWLER P., 1998, *Education Policy: A Policy Sociology Approach*, Routledge, London–New York.
- TUROWSKA A., 2008, *Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym*, Kultura i Edukacja, 2.
- TUROWSKA A., 2009, *Alokacja kontroli u młodzieży maturalnej*, Kultura i Edukacja, 2.
- WALTERS W., HAAHR J.H., 2011, *Rządzenie Europą. Dyskurs, urządzanie i integracja europejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WAWRO F. (red.), 2007, *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, KUL, Lublin.
- WEBER M., 1985, „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, S. Rainko (red.), *Problemy socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- WIATROWSKI Z., 2009, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wyd. ITE, Radom.
- Wielka encyklopedia PWN*, 2004, t. 25, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WILKOMIRSKA A., 2011, *Wiedza obywatelska młodzieży w Polsce i na świecie – komunikat z badań międzynarodowych*, Forum Oświatowe, 1.
- WODAK R., 2011, *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski M., (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Łośgraf, Warszawa.
- WODAK R., KRZYŻANOWSKI M. (red.), 2011, *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Łośgraf, Warszawa.
- WOJTASIK B., 2005, *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- ZIELIŃSKA A., 2007, *Rozumienie demokracji przez nastolatki oraz preferencje dorastającej młodzieży dotyczące koncepcji demokracji i ich uwarunkowania*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2.
- ZIELIŃSKA M., 2003, *Młodzież jako przedmiot badań socjologicznych. Uwagi teoretyczne i metodologiczne*, [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, UZ, Zielona Góra.

Pedagogical discourse as an element of constructing young people

The presented article is an effect of reflections on concepts and categories by the means of which the knowledge about youth is designed in the pedagogical discourse. In the research a specific type of discourse analysis had been used by the means of combining the issues of knowledge production, power relations and the construction of subjects. It is expressed as an element of the constructing analytics. Starting from the analysis of the pedagogical discourse a reflection has been made on the ways of how specific types of knowledge about young people/youth, which are the constructions expressing certain interests (utility systems, values, viewpoints) create conditions of possibilities and justification for constructing young people. The youth concepts which express characteristic rationalities of ruling were underlined, i.e. considering the category of youth as a resource, problem and transition.