

Aleksandra Rzyska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Typy dyskursów o młodziży w badaniach pedagogicznych¹

Zmiana społeczno-kulturowa, będąca przejściem od nowoczesności do ponowoczesności, od etapu heterodoksji do etapu heterogeniczności, przywodzi za sobą sytuację nadmiaru danych informacji i wiedzy. Przeobrażenia w przestrzeni społeczno-kulturowej związane ze zjawiskiem rewolucji informatycznej niosą ze sobą istotne konsekwencje dla statusu i rozumienia pojęcia wiedzy, która jawi się jako antidotum dla współczesnego człowieka, nierzadko zagubionego w informacyjnym chaosie. Dość powszechnie uznaje się to ogólne zagubienie i dezorientację poznawczą jako potwierdzenie potrzeby tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy – pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska. Wiedza staje się obecnie nową formą kapitału² i jeśli nie inne, to z pewnością ten fakt dostarcza wyraźnych przesłanek ku temu, by poświęcić owej kategorii uwagę badawczą.

Przyglądając się szeroko rozumianej współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, moje szczególne zainteresowanie wzbudził postulat tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Swą uwagę kieruję więc w stronę kategorii wiedzy naukowej, powodowana potrzebą krytycznej, jakościowej refleksji nad ową kategorią, refleksji, która dotykałaby aspektu źródeł i struktury wiedzy określanej niegdyś mianem *pewnej*.

¹ Niniejszy artykuł został opracowany na podstawie pracy magisterskiej autorki pt. *Typy racjonalności w pedagogicznym dyskursie o młodziży*, napisanej pod kierunkiem dr Heleny Ostrowickiej, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej. Prezentowany Czytelnikowi artykuł staje się jednocześnie pokłosiem Pierwszej Sesji Naukowej Magistrantów Instytutu Pedagogiki UKW z dnia 21.05.2013 r., podczas której prezentowana tematyka pozwoliła autorce na zajęcie I miejsca w konkursie na najlepszą pracę magisterską Instytutu Pedagogiki UKW. Pragnę przy tej okazji złożyć serdeczne podziękowania dr Helenie Ostrowickiej za twórczą inspirację koncepcją teoretyczną, która ostatecznie znalazła swe odzwierciedlenie w pracy dyplomowej, w rezultatach prowadzonych badań i która staje się wciąż impulsem dla dalszych peregrynacji twórczych.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008, s. 29-30.

Wraz ze schyłkiem panowania nowoczesnego modelu nauki, dezaktualizuje się także przekonanie o hierarchicznej strukturze wiedzy, które okazuje się być mitem³. Dziś pożądaną perspektywą wydaje się być dialog w przestrzeni wiedzy naukowej z drugim niezwykle istotnym dla praktyki edukacyjnej typem wiedzy o edukacji – wiedzą potoczną, która sytuuje się najbliżej ludzkiego doświadczenia. Owej relacji wiedzy potocznej z wiedzą naukową warto się przyjrzeć – jak sądzę – także od innej strony, a więc ingerencji wiedzy powszechnej w przestrzeń naukowego dyskursu. Z tej perspektywy, interesujący poznawczo staje się choćby aspekt roli wiedzy naukowej oraz praktyk badawczych w kształtowaniu obrazu młodzieży.

Z pewnością nie napawa zdziwieniem fakt, iż w przestrzeni dyskursu pedagogicznego możemy znaleźć mnóstwo rozpraw naukowych traktujących o młodzieży, jednak, co intryguje badawczo, na pierwszy plan wylania się z nich wspólna cecha jako „(...) założenie o naturalności kategoryzacji opartej na wieku, a co za tym idzie – >>naturalności<< opisów, wyjaśnień i interpretacji sytuacji, zachowań, zdarzeń w czytelnych kategoriach stratyfikacji kalendarza”⁴ – zaznacza Helena Ostrowicka. Stwierdzenie to staje się tym bardziej prowokujące poznawczo, gdy okazuję się, iż „[o]wa oczywistość czy intuicyjność jest definicyjna dla zdroworoządkowego (potocznego) osvajania świata”⁵. Mamy więc do czynienia w przestrzeni dyskursu pedagogicznego z nagminnym wypowiedaniem się o młodzieży w retoryce

³ Mit hierarchicznej struktury wiedzy – jak pisze Hejnicka-Bezwińska, opiera się na przekonaniu, iż wiedza naukowa jest wiedzą najważniejszą i najbardziej wartościową, co wywodziło się z przeświadczenia o jej pewności absolutnej. Oczekiwania społeczne względem wiedzy naukowej, a także roszczenia wobec ludzi tworzących ową wiedzę dotyczące wyjaśnienia wszystkiego i sprostania wszystkiemu, rozwiązania każdego problemu w sposób prosty, przejrzysty, dostarczający jednolitych rozwiązań – okazały się niemożliwe do spełnienia, bowiem „[t]wórcy wiedzy pedagogicznej mogą jedynie opisać, wyjaśnić i zinterpretować rzeczywistość edukacyjną, dostarczając podmiotom edukacji najbardziej wiarygodnych przesłanek do podejmowania racjonalnych decyzji w obszarze praktyki edukacyjnej oraz argumentów o najwyższej jakości, które mogą być zastosowane w społecznym dyskursie o edukacji” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 45-48).

⁴ H. Ostrowicka, *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Impuls, Kraków 2012, s. 7.

⁵ Tamże.

oceny – zaznacza Ostrowicka za Aleksandrem Nalaskowskim, a ocena ta, co warto uwypuklenia – pozostaje w sferze przesądów, mitów oraz stereotypów⁶. Na podstawie niniejszych spostrzeżeń nietrudno o wniosek, iż wyznaczone zadanie rekonstrukcji wiedzy wypływającej z przestrzeni dyskursu pedagogicznego musi się stać zadaniem powrotu do genezy pedagogicznego myślenia.

Robert Kwaśnica zwraca uwagę, iż myślenie to, zresztą jak każde inne, przebiega zawsze w granicach dwóch racjonalności: adaptacyjnej oraz emancypacyjnej jako koncepcji usensowniania świata, z których tylko jedna, prowadzona logiką działania instrumentalnego zgadza się na myślenie potoczne⁷. Tak więc w ramach badań własnych, zawładnięta pytaniem o status wiedzy naukowej, podejmuję się rekonstrukcji typów dyskursu pedagogicznego o młodzięży, w nadziei, iż przeprowadzone badania choć w pewnej mierze przybliżą mnie do odpowiedzi na postawione pytanie⁸.

Przestrzenie poszukiwania stanowiska badawczego

Pragnąc przyjrzeć się bliżej niejawnym determinantom myślenia pedagogicznego, ramy definicyjne dla kategorii wiedzy wywiodłam z perspektywy poznawczej nie-klasycznej socjologii wiedzy, odrzucając tym samym zestaw poglądów składających się na obiektywistyczny model poznania. Przyjęte stanowisko wyrażają słowa Andrzeja Zybertowicza, który w swej rozprawie traktującej o relacjach przemocy z poznaniem nadmienia, iż „(...) o charakterze wiedzy nie przesądza to, co jest jej przedmiotem, ale społeczne okoliczności wytworzenia i funkcjonowania tej wiedzy”⁹. Konstruktoryzm w przeciwieństwie do

⁶ Tamże.

⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, WN DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 10-11.

⁸ Pytanie o status wiedzy naukowej staje się dla autorki pytaniem uniwersalnym, nie znajdującym bezpośredniego odzwierciedlenia w konstrukcji pytań badawczych. Ze względu na ograniczenia edytorskie, część badań związana z rozwikłaniem problemów badawczych została pominięta na rzecz bardziej obszernej prezentacji analizy wyników badań związanej bezpośrednio z realizacją obranego celu, choć także i ta została potraktowana syntetycznie.

⁹ A. Zybertowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Wyd. UMK, Toruń 1995, s. 158.

obiektywizmu głosi, iż nauka powinna być badana wedle analogicznych zasad, jak inne dziedziny kultury, bowiem naukę także należy rozpatrywać jako „(...) względnie uporządkowaną (zinstytucjonalizowaną) formę ludzkich działań wyznaczanych przez pewne zbiory reguł”¹⁰, ze względu na lokalnie i obyczajowo, a więc niejednoznacznie dyktowane warunki interpretacyjne.

Obrana optyka konstruktywistyczna, pozwoliła więc przyjąć założenie o istnieniu pewnej subtelnej relacji wiedzy oraz władzy dochodzącej do swego określenia w dyskursie. Specyfika rozumienia kategorii władzy w jej produktywnym wymiarze jako pokłosie myśli Michela Foucaulta¹¹, staje się fundamentem teoretycznym nie do przecenienia na drodze poszukiwania dyskursywnych przejawów kreowania podmiotowości młodych ludzi. Jako wpisujące się w foucaultowską, społeczno-kulturową koncepcję dyskursu, przyjmuję rozumienie owej kategorii w ujęciu Jay`a Lemke, który definiuje dyskurs poprzez „(...) działanie społeczne nadawania znaczenia (...)”¹². Warto także określić znaczenie kategorii dyskursu pedagogicznego. Obrana definicja przywołana zostaje za Ostrowicką, tym samym w ramach niniejszych rozważań, w ślad za autorką *Urządzenia młodzieży* „[p]ojęcie dyskursu pedagogicznego stosuję na określenie 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)”¹³. Za Robertem Kwaśnicą natomiast zakładam, iż owe działania w wyniku których nadawane są określone znaczenia, mogą być w zasadzie dwojakiego rodzaju i tym

¹⁰ A. Zybortowicz, *Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych*, w: „Kultura i Historia” 2001, nr 1, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/48>.

¹¹ Zob. m.in.: M. Foucault, *Porządek dyskursu, słowo/obraz terytorium*, Gdańsk 2002; *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia – Spacja, Warszawa 1998; *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977.

¹² J. Lemke, za: R. Wodak, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Łośgraf, Warszawa 2011, s. 18.

¹³ H. Ostrowicka, *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzenia młodzieży*, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013 nr 2 (62).

samym mogą być związane z jedynym z dwóch typów racjonalności jako koncepcji usensowniania świata¹⁴.

Racjonalności adaptacyjnej sprzyja logika działania instrumentalnego, którą określa relacja celu i środka: „(...) racjonalne w sensie instrumentalnym jest takie postępowanie, które służy realizacji dającego się zaobserwować, zmierzyć i ocenić według zewnętrznych kryteriów celu”¹⁵. Takie rozumienie celu pozwala na bezpośrednią sprawdzalność jego realizacji na podstawie skutków działania, to poprzez skutki można rozstrzygać, czy określone działanie spełnia kryteria ustanawiane swą wewnętrzną logiką. Nasycona pierwiastkami panowania, nastawiona na sytuację technicznego rozporządzania, logika działania instrumentalnego, znajduje swe odzwierciedlenie w pozytywistycznej wersji nauki, pokutującej w trybie myślenia odartym z wątpliwości, ukierunkowanym na tzw. *twarde fakty*.

Racjonalność emancypacyjna prowadzona jest logiką działania komunikacyjnego. Działanie to nie jest bezpośrednio sprawdzalne przez swe skutki, bowiem sam cel jest tu inaczej rozumiany – cele działania komunikacyjnego są „nigdy nie dającą się do końca zrealizować możliwością porozumienia z drugim człowiekiem (...)”¹⁶. W tym ujęciu porozumienie nie jest więc ostatecznym, pozwalającym się przewidzieć skutkiem, rozpatrywane raczej w kategoriach szansy, która nadaje temu działaniu sens, niesie określone konsekwencje dla pojmowania zysków z takiej symbolicznej interakcji otwarcia na perspektywę interlokutora. I właśnie w owych zasadniczo odmiennych rozstrzygnięciach odnośnie pozycji drugiego człowieka, w owym potencjale wiedzy dotyczącej dwóch odrębnych perspektyw interpreta-

¹⁴ Wyróżnione przez Kwaśnicę dwa typy racjonalności oraz odpowiadające im typy działań, wywodzą się z typologii działania przyjętej przez Jurgena Habermasa w ramach jego teorii społecznej oraz stanowią próbę jej interpretacji. Podstawą typologii działania Habermasa jest wyróżnienie dwóch dziedzin życia: dziedziny pracy, dla której charakterystycznym typem działania jest działanie celowo-racjonalne, dzielące się jeszcze na działanie instrumentalne i strategiczne oraz dziedziny interakcji, związanej z działaniem komunikacyjnym. Kwaśnica (a za nim także i autorka artykułu), w opozycji do działania komunikacyjnego, posługuje się kategorią działania instrumentalnego.

¹⁵ Tamże, s. 52.

¹⁶ Tamże, s. 54.

cyjnych tkwi płodność kategorii racjonalności dla badań nad dyskursem naukowym o młodziem.

W stronę jakości prowadzonych badań – szlaki (roz)poznawania dyskursu pedagogicznego

Celem mojego zainteresowania badawczego stała się rekonstrukcja racjonalności w dyskursie pedagogicznym, innymi słowy, starałam się przy pomocy wybranej metody oraz narzędzia badawczego wyłonić obraz tego, w jaki sposób dwa typy racjonalności opisane przez Kwaśnicę dochodzą do głosu w przestrzeni dyskursu pedagogicznego o młodziem. Próby takiej rekonstrukcji są możliwe i zasadne, bowiem zawsze któraś z racjonalności jako koncepcji usensowniania świata, będzie nadrzędna wobec drugiej, zawsze któraś z nich będzie dochodzić do głosu kosztem innej, zawsze będzie się także na mocy swej wewnętrznej logiki w jakiś sposób ujawniać, a więc stawać się dostrzegalną dla badacza. Tych właśnie przejawów racjonalności szukałam w przestrzeni pedagogicznego dyskursu o młodziem jako przedmiotu moich badań.

Będąc głęboką strukturą ludzkiego doświadczenia, racjonalność sama w sobie stanowi trudny cel rekonstrukcji badawczej, jednak przejawiając się w strukturze powierzchniowej, a więc w przestrzeni wiedzy, która dodatkowo wyrażana jest dyskursywnie, staje się bardziej dostępna i możliwa do zrekonstruowania.

Ustaliwszy rozumienie pojęcia *dyskurs* jako działania społecznego nadawania znaczenia, warto jeszcze dookreślić za Lemke, iż w związku z ową sytuacją nadawania znaczenia, dochodzi jednocześnie zawsze do powstania jakiegoś tekstu: „Dyskursy jako działania społeczne w większym lub mniejszym stopniu podlegające zwyczajom społecznym tworzą teksty, które będą w jakiś sposób podobne pod względem swoich znaczeń (...)”¹⁷.

W procesie gromadzenia mojego archiwum i późniejszych analiz, skupiłam swą uwagę na materiale empirycznym tworzonym przez

¹⁷ J. Lemke, za: R. Wodak, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, s. 18.

teksty zastane. Wszystkie te materiały, w których ukrywają się znaczenia, należało więc najpierw wybrać spośród innych. Przestrzenią najogólniejszą i pierwotnym kryterium na drodze organizacji badań własnych był ich przedmiot, a więc dyskurs pedagogiczny, realizujący się w tekście. Kolejnym krokiem stał się wybór czasopism pedagogicznych znajdujących się na listach czasopism punktowanych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, z wynikiem co najmniej siedmiu punktów¹⁸ oraz selekcja określonych tekstów ukazujących się w latach 2008-2012, posiadających w tytule kategorię młodzieży. Spośród wszystkich tekstów wybrałam ostatecznie te, będące raportami z badań i to one stały się obiektem moich analiz badawczych.

Zgromadziwszy już swoje archiwum, na drodze do rekonstrukcji dwóch typów racjonalności, proces analizy tekstów rozpoczęłam od etapu odnoszącego się do strategii problematyzacji dyskursów naukowych o młodzieży z perspektywy krytycznej, związanej z wprowadzeniem kategorii profilu epistemicznego, który za Ostrowicką rozumiem jako swoistą perspektywę poznawczą konstruowania wiedzy o młodzieży. Zaproponowana przez Ostrowicką strategia, sprowadzająca się do wyodrębnienia w przestrzeni dyskursów poszczególnych profili epistemicznych zorientowana jest na proces odsłaniania „(...) różnic i regularności, jakie się ujawniają wówczas, gdy rozpatruje się

¹⁸ Na podstawie komunikatu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wykazu czasopism naukowych z dn. 20.12.2012r. (http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/-1/Komunikat_-_lista_czasopism_grudzień_2012_z_data-1.pdf) oraz zestawienia pedagogicznych czasopism punktowanych, stworzonego przez Bogusława Śliwerskiego (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/09/minister-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>; <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/09/top-owe-czasopisma-naukowe-nauk.html>). Ze składającego się z trzech części wykazu czasopism naukowych, wybrane czasopisma znalazły się w części B oraz C z wynikiem od 7 do 12 punktów w skali od 1 do 14: *Ruch Pedagogiczny* (12 pkt.); *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje* (10 pkt.); *Kultura i Edukacja* (10 pkt.); *Kwartalnik Pedagogiczny* (10 pkt.); *Spółczesność i Rodzina* (7 pkt.). W części A, z wynikiem 15-u punktów, znalazł się tylko jeden polski periodyk: *New Educational Review*, jednak anglojęzyczny. Ponieważ specyfikę prowadzonych analiz określa zorientowanie na wydobywanie znaczeń niejawnych, co wymaga przyglądania się najdrobniejszym niuansom znaczeniowym, z uwagi na rzetelność analiz, postanowiono nie włączać materiałów obcojęzycznych do gromadzonego archiwum. Przeprowadzona analiza zawartości pozwoliła więc ostatecznie wyszczególnić 20 artykułów z pięciu polskojęzycznych czasopism pedagogicznych.

badania naukowe jako system rządzący rodzajami pojęć, sformułowań i twierdzeń, które mają znaczenie”¹⁹.

Każdy profil epistemiczny to określony sposób problematyzowania kwestii młodzieży i tak: naturalizacja to kategoryzacja ze względu na wiek, w następstwie czego: „zmiany związane z wiekiem biologicznym czyni oczywistymi i naturalnymi”²⁰. Naturalizacja zaznacza relację między rozwojem fizycznym, a rozwojem tożsamości indywidualnej, podkreślana jest więc pewna fazowość rozwoju młodego człowieka – nadmienia Ostrowicka. Uwypuklony zostaje tu kontekst (burzliwego) dojrzewania, jako etapu przejścia od młodości do dorosłości, która jest rozumiana jako etap w rozwoju najbardziej zaawansowany²¹. Młodzież jest więc nierzadko postrzegana jako taka oto (problematyczna), ze względu na „trudny wiek”, w jakim się znajduje.

Obok naturalizacji, w dyskursach naukowych o młodzieży dominuje także socjologizacja jako profil epistemiczny, w którym młodzież rozpatrywana jest w kontekście społecznym i kulturowym. Profil ten to skupienie się na akcentowaniu „(...) różnic społecznych oraz badaniu zróżnicowań i podobieństw pomiędzy grupami młodych ludzi dorastających w innych warunkach politycznych, ekonomicznych i kulturowych”²². Z koncentracji na cechach wewnętrznych młodych ludzi jako związanych w sposób naturalny z uwarunkowaniami biologicznymi, uwaga przenosi się teraz na wpływ otoczenia zewnętrznego. Młodzież ujmuje się przez pryzmat procesów społecznych, które przybliżają ją do dorosłości, a także poszczególnych agend, takich jak: rodzina, szkoła, praca, czy media²³. W ramach socjologizacji do głosu dochodzi rozpatrywanie kwestii młodzieżowej w kontekście wszelkich zmian społecznych, a także związanych z nimi niepokojów²⁴.

Poprzez historyzację autorka określa „(...) rozpatrywanie mło-

¹⁹ H. Ostrowicka, *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, s. 65.

²⁰ Tamże, s. 66.

²¹ Tamże, s. 67.

²² Tamże, s. 72.

²³ Tamże, s. 73.

²⁴ Tamże, s. 75.

dzieży jako fenomenu historycznego, czyli zakorzenionego w określonym czasie i przestrzeni”²⁵. Młody człowiek jest więc traktowany przez pryzmat miejsca i czasu historycznego, w którym przyszło mu żyć. Profil ten w dyskursie naukowym ujawnia się poprzez analizy takich zagadnień jak na przykład: „manifestacje młodości w społeczeństwach przednowoczesnych i nowoczesnych jako pewnego etapu w cyklu życia; idee i koncepcje związane z wiekiem młodzieńczym; warunki społeczne, ekonomiczne i kulturowe, które kształtowały status, miejsce i funkcje młodzieży w społeczeństwie”²⁶.

Określiwszy poszczególne profile poznawcze, przystąpiłam do etapu analizy w oparciu o stworzony na podstawie charakterystyki dwóch typów racjonalności Kwaśnicy model analizy tekstów. W mej krytycznej, postrukturalnej, jakościowo zorientowanej analizie dyskursu, narzędziem badawczym stały się trzy kluczowe kategorie analityczne: założenia interpretacyjne; sposób uzasadniania własnych przekonań i decyzji oraz sposób rozumienia źródeł i struktury własnej wiedzy, jako elementy struktury statycznej oraz dynamicznej dwóch odmiennych struktur sensotwórczych: racjonalności adaptacyjnej oraz racjonalności emancypacyjnej²⁷.

²⁵ Tamże, s. 78.

²⁶ Tamże.

²⁷ Strukturę racjonalności opisuje Kwaśnica w dwóch ujęciach: statycznym, gdzie jest ona „(...) perspektywą interpretacyjną (czy inaczej – perspektywą hermeneutyczną), w ramach której dochodzimy do rozumienia swojej sytuacji, w obrębie której dokonuje się usensowniania świata” oraz dynamicznym, gdzie z kolei „(...) struktura racjonalności przedstawia się jako zespół cech charakteryzujących zabiegi interpretacyjne” (Kwaśnica 2007, s. 29, 31).

RACJONALNOŚĆ ADAPTACYJNA	RACJONALNOŚĆ EMANCYPACYJNA
ZAŁOŻENIA INTERPRETACYJNE	
- oczywista, uporządkowana, niekwestionowana rzeczywistość - definicje lustrem dla rzeczywistości - typowość sytuacji	- nieoczywista, konwencjonalna rzeczywistość - definicje jako uzgodnienia - nietypowość sytuacji
SPOSÓB UZASADNIANIA WŁASNYCH PRZEKONAŃ I DECYZJI	
- na drugim planie - pragmatyczność uzasadnień - uzasadnienia dostarcza źródło wiedzy	- na pierwszym planie - uniwersalność uzasadnień - uzasadnienie przedmiotem refleksji
SPOSÓB ROZUMIENIA ŹRÓDEŁ I STRUKTURY WŁASNEJ WIEDZY	
- samopotwierdzająca świadomość - naturalna akceptacja i przyjęcie	- krytyczna świadomość - wymóg reinterpretacji

Źródło: Opracowanie własne

Model analizy tekstów jest zestawieniem niektórych tylko kategorii należących do perspektywy statycznej oraz dynamicznej²⁸, ponieważ jednak poszczególne perspektywy – jak nadmienia Kwaśnica – są jedynie sztucznie, *mysłowo* wydzielone²⁹, warto więc podkreślić, iż mimo wybiórczego traktowania kategorii analizy, sama analiza badawcza prowadzona jest w rozumiejącym przeświadczeniu o swoistości konstrukcji dwóch integralnych strukturalnie racjonalności. Na szczegółowy opis narzędzia badawczego nie odnajduję tutaj miejsca, zainteresowanego Czytelnika odsyłam do źródła³⁰

Rekonstrukcje typów dyskursu pedagogicznego o młodzieży

Przeprowadzona analiza tekstów pozwoliła na wyodrębnienie poszczególnych typów dyskursu jako swoistych form dyskursywnego

²⁸ Kwaśnica jako elementy składowe racjonalności w ujęciu statycznym wymienia poza założeniami interpretacyjnymi: orientację aksjologiczną oraz kategorie opisu świata, natomiast w ujęciu dynamicznym, poza sposobem uzasadniania własnych przekonań i decyzji oraz sposobem rozumienia źródeł i struktury własnej wiedzy, wskazuje także sposoby funkcjonowania wyrażające się w: stosunku do alternatywnych wzorów kompetencji, a także dokonywaniu zmian w obrębie własnej wiedzy (Kwaśnica 2007, s. 165).

²⁹ Tamże, s. 84.

³⁰ *Dwie racjonalności jako alternatywne koncepcje doświadczania świata*, w: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, s. 83-107.

przejawiania się wiedzy naukowej o młodzieży, jako pewnych ewentualności, możliwych, czy wręcz koniecznych do rozpatrywania w kategoriach skutków – myślenia w jakiś sposób uwarunkowanego, ale i przyczyn – w postaci komunikatów warunkujących myślenie (o młodzieży) w określony sposób, jako znamienne, charakterystycznych znaczeń. Charakterystyka ta wywodzi się z przestrzeni dwóch racjonalności (adaptacyjnej i emancypacyjnej) oraz trzech profili epistemicznych (naturalizacji, socjologizacji, historyzacji) i to właśnie na styku owych racjonalności oraz profili poznawczych wyłaniają się typy dyskursu, określone nazwą stworzoną na podstawie nazwy danej racjonalności i profilu, których specyfikę w sobie łączą. Opisywane możliwe relacje łączące dwie racjonalności z poszczególnymi profilami epistemicznym w sposób obrazowy ukazuje poniższa tabela:

PROFIL EPISTEMICZNY	RACJONALNOŚĆ ADAPTACYJNA	RACJONALNOŚĆ EMANCYPACYJNA
NATURALIZACJA	DYSKURS NATURALIZACJI ADAPTACYJNEJ	DYSKURS NATURALIZACJI EMANCYPACYJNEJ
SOCJOLOGIZACJA	DYSKURS SOCJOLOGIZACJI ADAPTACYJNEJ	DYSKURS SOCJOLOGIZACJI EMANCYPACYJNEJ
HISTORYZACJA	DYSKURS HISTORYZACJI ADAPTACYJNEJ	DYSKURS HISTORYZACJI EMANCYPACYJNEJ

Źródło: Opracowanie własne

Prezentacja wyników badań jest tu pomyślana jako kompilacja fragmentów różnych tekstów – przejawów poszczególnych typów dyskursu, jako próba uwypuklenia ich istoty ze szczególnym nastawieniem na kontekst racjonalności. Fragmenty te wplecione w swoistą *narrację odniesień* jako próbę interpretacji, składają się na analizę wyników badań, która w ten sposób staje się pewną formą metanarracji.

Cytaty wydobyte i przytaczane z przestrzeni archiwum dla zobrazowania istoty poszczególnych typów dyskursu, nie pochodzą z jednego tekstu i nie są według określonych tekstów – raportów z ba-

dań – jako pewnych jednostek kategoryzowane. Moje archiwum jest więc pomyślane całościowo. Badam bowiem dyskurs, który w tekście dochodzi do swej realizacji, a więc (w zgodzie z zarysowaną pokrótce przestrzenią teoretycznych i metodologicznych założeń) szukam pewnych cech wspólnych, które pozwolą mi wyłonić obraz tego, jak racjonalności *żyją* w dyskursie pedagogicznym, a poniższe analizy są próbą ukazania, że życie to odbywa się w poprzek podziałów: jeden tekst może mieścić egzemplifikacje obu racjonalności, w różnych typach dyskursu.

Ten swoisty eklektyzm dyskursywny oddala sytuację wartościowania dającą się odnieść do poszczególnych jednostek tekstowych, czy też do poszczególnych typów dyskursu w ogólności. Sytuacja autora niniejszej pracy jako badacza jest tu ukierunkowana na opis, nie ocenę, choć z pewnością pewna doza krytycyzmu jest nieunikniona, czy nawet konieczna w jakościowo pomyślanej analizie dyskursu.

Dyskurs naturalizacji adaptacyjnej

Typ dyskursu naturalizacji adaptacyjnej łączy w sobie charakterystykę profilu epistemicznego jakim jest naturalizacja jako kategoryzacja młodzięży ze względu na wiek oraz charakterystykę racjonalności adaptacyjnej, która daje o sobie znać w dyskursie, w kontekście przyjmowanych założeń interpretacyjnych, sposobu rozumienia źródeł i struktury własnej wiedzy oraz sposobu uzasadniania własnych przekonań i decyzji. Jednym z przejawów typu dyskursu naturalizacji adaptacyjnej jest poniższy cytat:

„W systemie wartości instrumentalnych badanej grupy uczniów gimnazjum dominowały wartości ściśle związane z charakterystyką okresu rozwojowego, w jakim znajduje się młody człowiek, będący uczniem trzeciej klasy gimnazjum, a więc nastolatkiem, który doświadcza niezwykle dynamicznego rozwoju osobowości oraz przed którym stoją coraz to poważniejsze zadania intelektualne”³¹.

³¹ I. Fiedorcuk, *Poziom aspiracji edukacyjnych a system wartości młodzięży*, w: „Kultura i Edukacja” 2012 nr 2 (88).

Wyraźnie ujawnia się w przytoczonym cytacie profil naturalizacji poprzez podkreślenie fazowości rozwoju młodego człowieka. Uwidacznia się założenie, iż określone wartości są charakterystyczne dla danego wieku oraz okresu rozwoju, który przecież dla wszystkich ludzi w danym wieku ma identyczne implikacje, każda młoda osoba, bez względu na wszelkie wewnętrzne dyspozycje, czy okoliczności zewnętrzne, doświadcza niezwykle dynamicznego rozwoju swej osobowości – jest to pewnik.

Racjonalność adaptacyjna przyjmuje, iż deklarowane przez badaną młodzież odpowiedzi są odzwierciedleniem rzeczywistości, na podstawie czego wysuwa konkretne wnioski. Nie weryfikuje, nie poddaje w wątpliwość. Oczywistą jest sprawą, iż skoro młody człowiek znajduje się na określonym etapie rozwoju charakterystycznym dla swego wieku, czekają go na kolejnych etapach coraz bardziej poważne intelektualne wyzwania – czekają one na niego bez względu na wszystko. Wyzwania te – można by rzec – nieuchronne i niezmiennie, wpisane są w naturalne koleje losu i stają przed młodym człowiekiem w pewnym momencie, potem znów i znów, coraz poważniejsze. Nie jest tu rozważany indywidualny stosunek młodego człowieka wobec owych zadań, nie jest brana pod uwagę jego własna aktywność, to nie on staje wobec, to zadania stają przed nim, młody człowiek jest tu jakby biernym graczem w grze, na której zasady nie ma żadnego wpływu, nie on decyduje, co ma mieć dla niego znaczenie, jest ono przypisane z góry jako oczywiste. Nawet jeśli sam jeszcze o tym nie wie – inni już wiedzą. Kolejny fragment ukazuje podobną tendencję:

„Inicjacja seksualna, czyli pierwszy stosunek płciowy, jest jednym z najbardziej znaczących wydarzeń w życiu nastolatka. Bez względu na motywy, jakie towarzyszą pierwszemu stosunkowi seksualnemu, inicjacja zawsze stanowi przejście do następnego etapu rozwoju człowieka”³².

Pierwszy stosunek płciowy musi więc być momentem znaczą-

³² Z. Izdebski, *Obraz aktywności seksualnej młodzieży*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010 nr 2 (216).

cym. Następuje zawieszenie wątpliwości dotyczących choćby kategorii „znaczenia”: czym jest moment znaczący? Co, jeśli sytuacja pierwszego zbliżenia momentem znaczącym nie jest, gdy jest podejmowana pochoinnie i nieprzemyślanie, bez emocji, bez zastanowienia, bez znaczenia – co z konsekwencjami takiej sytuacji? Czy wówczas także musi stanowić przejście do kolejnego etapu rozwoju? Czy dane zjawisko, czynność identycznie określana, przez każdego musi być tak samo rozumiana, przebiegać w identycznych okolicznościach i nieść jednakowe konsekwencje? Czy nazwa ma świadczyć o przeżyciu? Dają tu o sobie znać założenia interpretacyjne racjonalności adaptacyjnej, wpisane w nią oczywistości i przekonanie o typowości sytuacji.

Przywołana w końcowej części tekstu teoria Erika Eriksona nie wydaje się dochodzić tu do głosu. Połączenie zmian biologiczno-fizjologicznych, psychologicznych oraz naciski i oczekiwania wobec młodego człowieka powodują, iż „[z]daniem Eriksona, okres dorastania należy do najtrudniejszych etapów w całym życiu człowieka”³³. Zmiany te mogą utrudnić, czy wręcz uniemożliwić odnalezienie swojego miejsca i względnej stabilizacji całopsychofizycznej. Charakterystyczna dla tego okresu w myśl koncepcji Eriksona potrzeba przynależności grupowej może wyraźnie wpływać na podejmowane decyzje, jednak z różnym skutkiem. Rozdarcie wyrażające się w poczuciu: „>>nie jestem, kim być powinienem, kim będę i kim byłem<<”³⁴, może dochodzić do głosu na różne sposoby, jednak racjonalność adaptacyjna o tym milczy, zakłada najwyraźniej, iż realizuje się ono zawsze w ten sam sposób, który gwarantuje przejście do kolejnego etapu rozwoju. Warto zwrócić krótko uwagę na rozumienie pojęcia okresu moratorium psychospołecznego, który (od łac. *moratorius* – czyniący zwłokę), jest właśnie okresem „zwłoki, opóźnienia, odroczenia i zahamowania” i daje się rozpoznać jako okres „>>przyznany temu, kto

³³ A. Galdowa, *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 124.

³⁴ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. WSEZ, Łódź 2009, s. 52.

nie jest gotów stawić czoła obowiązkom, kto potrzebuje czasu<<”³⁵.

Racjonalność adaptacyjna nie zastanawia się nad złożonością zjawisk i procesów, odkrywa w przestrzeni dyskursu jedną, obiektywną rzeczywistość, a w połączeniu z profilem epistemicznym, jakim jest naturalizacja, bez wahania ustala naturalną etapowość rozwoju człowieka na drodze do najbardziej pożądanej i zarazem ostatecznej fazy jaką jest dorosłość:

„>>Dojrzewanie jednostek (...) powinno prowadzić do coraz pełniejszego odkrywania czy poznawania naturalnej hierarchii wartości, z kolei wszelkie formy patologii społecznej, które można traktować jako kryzys wartości, winny wiązać się z zagubieniem omawianej hierarchii. Pozwala to oczekiwać, że indywidualne hierarchie wartości będą tym bardziej podobne do hierarchii naturalnej (obiektywnej), z im starszymi, bardziej wykształconymi, dojrzałymi osobowościowo i zsocjalizowanymi osobami mamy do czynienia<<”³⁶

Tak więc dorosłość jako dojrzałość jest nieodłącznie związana z wiekiem, jednostka dorosła to jednostka starsza, mądrzejsza, która odkryła pewien wyznaczony, jednoznaczny, obiektywny zestaw wartości uznanych społecznie jako ważne. Młodzi ludzie, pozostający na etapie dojrzewania mają za zadanie wciąż zbliżać się do owego ideału: celu wyznaczonego logiką działania instrumentalnego.

Wyraźnie wyznaczona jest tu treść myślenia i działania jako punkt odniesienia, jako powinność. Racjonalność adaptacyjna operuje powinnością i oczywistością, a naturalizacja spogląda na młodzieżowy wiek, co skutkuje charakterystycznym obrazem młodych ludzi jako niedojrzałych, niepełnych, bo zbyt młodych, którzy na dojrzałość mają jeszcze czas. Dojrzałość wewnętrzna utożsamiana jest z zewnętrzną, coraz pełniejszy rozwój z coraz starszym wiekiem. Racjonalność adaptacyjna pewna jest naiwnej pewności młodego człowieka, który jest przecież zbyt młody na pewność dojrzałą.

³⁵ A. Galdowa, *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, s. 123.

³⁶ P. Brzozowski, za: K. Bidziński, w: *Zmiany w hierarchii wartości deklarowanej przez młodzież niepełnosprawną ruchowo i jej pełnosprawnych rówieśników w latach 1995-2010 jako wyzwanie dla edukacji aksjologicznej*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2010 nr 4 (112).

Dyskurs socjologizacji adaptacyjnej

Na płaszczyźnie pojednania racjonalności adaptacyjnej z profilem epistemicznym socjologizacji, dochodzi do głosu typ dyskursu, który przyjmując założenia charakterystyczne dla logiki działania instrumentalnego, problematyzuje młodzież w kontekście społecznym oraz kulturowym, traktując młodych ludzi przez pryzmat rozmaitych instytucji, czy agend socjalizujących.

Często w ramach socjologizacji, w dyskursach, które znajdują swe odzwierciedlenie w przestrzeni zebranego archiwum, poruszany był wątek młodzieżowy w aspekcie kultury masowej, między innymi wątek medium, jakim jest internet, w charakterystyczny dla istoty tego dyskursu sposób:

„Krag spraw, jakie dziś można załatwić w sposób internetowy, będzie najwyraźniej w opinii studentów, poszerzał się. Te prognozę częstotliwości korzystania z internetu można by określić jako oczekiwanie na eskalację wirtualizacji świata”³⁷.

Stwierdzenie, iż w przyszłości, będziemy mieć niewątpliwie jako społeczeństwo do czynienia z rozwojem internetu, czy nawet wskazanie, iż personalnie będzie nas ta sytuacja dotyczyć, stawiając przed nami pewien wymóg bardziej aktywnego wejścia w relację z owym medium, niż do tej pory (powodowany jednak wciąż po prostu jego nieuniknionym rozwojem), nie musi wcale oznaczać osobistego oczekiwania na ów rozwój. Innymi słowy: formułując sądy dotyczące przewidywanego kształtu świata, niekoniecznie musimy tego kształtu świata oczekiwać.

Socjologizacja młodzieży daje tu o sobie znać, gdyż młodzież jest ujmowana przez pryzmat medium, jakim jest internet: „Szczególnie wśród młodych ludzi internet jest znaczącym medium”³⁸, medium, które zawładnęło młodymi ludźmi do tego stopnia, że całkowicie ich

³⁷ M. Rewera, *Korzystanie z internetu przez stalowowolską młodzież*, w: „Społeczeństwo i rodzina” 2008/4 (17).

³⁸ Tamże.

teraz wyraża i re-prezentuje: „Zwyczajnie się nawet mówić o >>pokoleniu internetu<<, czyli o tych młodych ludziach, którzy wstają i dojrzewają w dobie powszechności medium, jakim jest internet”³⁹. Co prawda, znajdujemy uzasadnienie, iż: „Na podstawie danych z 2008 roku można stwierdzić, że jest on [internet] na poziomie tzw. powszechności kulturowej, co niejako upoważnia do obdarzenia pokolenia dzisiejszej młodzieży przydomkiem >>pokolenia internetu<<”⁴⁰, lecz pojawia się pytanie, czy taka charakterystyka nie warunkuje przypadkiem umocnienia pewnego schematu w myśleniu o młodzieży? Ów sposób myślenia nie pozostaje zresztą także i bez wpływu na przebieg prowadzonych badań, prowokuje bowiem określony sposób stawiania pytań wobec młodych ludzi i szukania na nie odpowiedzi. Tego typu pytania oraz spostrzeżenia poczyniłaby zapewne zadałaby racjonalność emancypacyjna, gdyby dopuszczono ją do głosu, jednak nie tym razem.

Charakterystyczny dla tego typu dyskursu sposób postrzegania młodzieży, tu: przez pryzmat medium, jakim jest internet, może wynikać z wcześniej przyjętych założeń interpretacyjnych, do których należy także przyjęcie kategorii „korzystania” z internetu na określenie relacji z nim. Przyjęcie owej kategorii, wraz z określonym rezerwuarem znaczeniowym i siecią pojęć, wyklucza całą gamę innych możliwości definiowania własnych nastawień, określenia indywidualnych relacji przedstawicieli młodzieży w jakie wchodzi z objętym zainteresowaniem badawczym medium. Tu następuje ich odgórna redukcja, narzucenie pewnej perspektywy definicyjnej i ukonstytuowanie specyficznej formy podmiotowości zbiorowej (gdzie młodzież jako pewna grupa daje się pomyśleć przez pryzmat określonego medium – „pokolenie internetu”, bowiem „korzysta” z niego i ma nadal zamiar to robić, i choć ów zamiar nie został zredefiniowany, to z pewnością jest związany z „osobistym oczekiwaniem”).

Także i kolejny przykład odsłania sposób definiowania mło-

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

dzieży przez pryzmat określonych agend. I choć, wydawać by się mogło – młodzież przecież sama wskazuje je spośród innych i określa jako najważniejsze wartości, to jednak zachodzi tu pewna interpretacja, którą można by określić swoistą nadinterpretacją i która jednocześnie mieści się w założeniach interpretacyjnych racjonalności adaptacyjnej:

„Najważniejszą dla nich wartość stanowią dom i rodzina oraz edukacja i wykształcenie. Dom i rodzina – są pierwszoplanowymi elementami, kształtującymi ich jestestwo. Edukacja i wykształcenie, zwłaszcza dla respondentów starszych (klasa III), to drugi zasadniczy element i wartość zarazem, która stanowi o percepcji otaczającej rzeczywistości”⁴¹.

Daje się zauważyć pewna łatwość w orzekaniu, iż w istocie zachodzi jakiś związek między wskazanymi elementami jako wartościami (polemikę zresztą wywołuje samo określenie „wartość” jako trudno definiowalne), a realnym kształtowaniem odbioru rzeczywistości pod ich wpływem. Racjonalność emancypacyjna nie znajdowałaby przesłanek, by wysuwać tak daleko idące wnioski zapewniające o autentycznym związku wymienionych przez uczniów wartości z kształtowaniem ich jestestwa, czy choćby percepcją rzeczywistości. Racjonalność emancypacyjna podpowiada, iż należałoby pamiętać o tym, iż są to jedynie deklaracje, które związku z sytuacją rzeczywistą nie muszą mieć żadnego. Racjonalność adaptacyjna nie przyjmuje takich uwag krytycznych, nie dostrzegając konwencjonalności własnej konwencji, buduje kolejne uzasadnienia:

„Potwierdzeniem obranych wartości typu rodzina, życie rodzinne są uzyskane wyniki w innym pytaniu: Kto w Twoim życiu jest dla Ciebie wzorem do naśladowania?”⁴².

To zdanie wydaje się potwierdzać jedynie wcześniej postawione wnioski w niniejszej analizie. Racjonalność emancypacyjna podsu-

⁴¹ P. Bykowski, *Filozofia codzienności a wyzwania pedagogiki społecznej – na przykładzie badań nad młodzieżą gimnazjalną*, w: „Kultura i Edukacja” 2010 nr 4 (78).

⁴² Tamże.

wałaby pytania: co rozumiesz przez wzór do naśladowania? Dlaczego osobę tę określasz jako wzór? Co tej osobie zawdzięczasz? Domagałaby się deklaracji, iż młody człowiek autentycznie żyje symbolicznym zyskiem ze wskazanej relacji. Racjonalność adaptacyjna nie bierze pod uwagę sugestii takich, jak powtarzana przez Lecha Witkowskiego w kontekście kategorii autorytetu: „(...) o powierzchownym charakterze obiegowych deklaracji o uznaniu (...)”⁴³.

Warto w tym miejscu przytoczyć jeden z pozostających w kręgu myślenia o autorytecie zabobonów, który odnosi się do przywołanego fragmentu z archiwum. Otóż Witkowski wskazując mit traktujący o tym, iż „autorytet stanowi wzór albo wzorzec gotowy do podjęcia”, dochodzi jednocześnie w swych rozważaniach do „typowego miejsca w fikcyjnym afirmowaniu autorytetu przez niektórych pedagogów”⁴⁴, które wiąże się „(...) z postrzeganiem autorytetu jako dającego jakieś w pełni czytelne, dostępne i gotowe do podjęcia, zwykle w trybie socjalizacyjnym, matryce, kojarzone z wyróżniającymi się treściami, czy ich schematem. Nawet jeśli nie pada termin >>naśladowanie<<, to wskazanie na wdrażanie do wzoru czy wzorca, o charakterze jakiegoś ideału, zawsze pozostaje”⁴⁵.

W przywołanym fragmencie z archiwum, jako egzemplifikacji dyskursu socjologizacji adaptacyjnej, akurat także i „naśladowanie” się pojawia („Kto w Twoim życiu jest dla Ciebie wzorem do naśladowania?”). Jeszcze raz warto podkreślić, iż moment wyboru w badaniu niczego tu nie rozwiązuje, bowiem narzucona zostaje pewna konwencja myślenia o owym wzorze, który jest gotowym do skopiowania i wklejenia we własne jestestwo i który od tego momentu może je wyrażać.

Gdy racjonalność emancypacyjna rozważa o relacji z autorytetem jako o autentycznej, rozumiejącej, zaangażowanej, racjonalność adaptacyjna nakazuje wpisać się w gotowy, jednokierunkowy wzór,

⁴³ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 50.

⁴⁴ Tamże, s. 718.

⁴⁵ Tamże.

można więc rzec, iż „[g]ubi się tu myślenie o relacji z autorytetem w innych kategoriach niż gotowość do zaślepionej uległości, a zatem i niemożliwości do sprzeciwu czy choćby tylko upominania się o siebie”⁴⁶. Nietrudno dostrzec tu obecność swoistej formy władzy rozumu instrumentalnego.

Dyskurs historyzacji adaptacyjnej

Ostatni z dyskursów związanych z racjonalnością adaptacyjną łączy się z historyzacją, traktującą młodzież przez pryzmat czasu i miejsca historycznego. Prezentowany w tej części przykład nie jest typową ilustracją dyskursywną profilu epistemicznego, jakim jest historyzacja. Profil ten trudno odnaleźć w zebranym archiwum, bowiem historyzacja odnosi się do czasów minionych, natomiast zebrane materiały do prowadzonej analizy to raporty z badań zorientowane wokół kwestii bieżących.

Przedkładam więc w tej części analizy poniekąd własną interpretację profilu, co wymaga zaznaczenia, by nie zostać posądzoną o niezrozumienie, czy zniekształcanie propozycji problematyzacji młodzieży Ostrowickiej. Należy także podkreślić, iż nie byłoby błędem umiejscowienie wybranej egzemplifikacji w przestrzeni dyskursu socjologizacji adaptacyjnej (ze względu na rozpatrywany problem bezrobocia). Zaryzykuję jednak interpretację, iż młodzież jest tu ujmowana przez pryzmat miejsca i czasu, w jakim żyje, a więc rzeczywistości, którą charakteryzuje „zmiennosc, płynność i niepewność”⁴⁷. Nietrudno o stwierdzenie, iż wobec powyższego „[s]ytuacja współczesnej młodzieży wydaje się dość skomplikowana”⁴⁸, stawia bowiem młodych ludzi jakby w naturalny sposób wobec konieczności, by „(...) sprostać problemom ponowoczesnej i coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości”⁴⁹. Na podstawie pewnych danych, informacji oraz

⁴⁶ Tamże, s. 719.

⁴⁷ B. Majerek, *Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

wiedzy, pojawiają się sądy dotyczące przewidywanych zachowań oraz decyzji, które racjonalność adaptacyjna zamienia w pewne (siebie):

„Zmienność, płynność i niepewność to kategorie najczęściej pojawiające się w opisie postmodernistycznej wizji świata (...). Nieprzewidywalność i wieloznaczność zjawisk jest dla człowieka sytuacją trudną, ponieważ każde działanie naznaczone jest ryzykiem pojawienia się niesprzyjających czy wręcz zagrażających konsekwencji. Takie trudne sytuacje stwarza niewątpliwie wzrastające z roku na rok bezrobocie, a wraz z nim pojawiające się alternatywne formy zatrudnienia. Perspektywa stałego lub czasowego braku pracy jest dla młodego pokolenia zapewne tym czynnikiem, który determinuje znaczną część podejmowanych przez nich decyzji i działań”⁵⁰.

Pojawia się więc obraz młodzieży, której działania są powodowane zaistniałymi warunkami, w których żyją i na których obecność nie mają wpływu, nadal przy jednoczesnym przeświadczeniu, że młodzież niejako objęta przez zaistniałą sytuację, będzie podejmować takie działania i decyzje, które będą uwarunkowane tym właśnie problemem. Jedną z trudnych sytuacji ponowoczesnego świata jest sytuacja bezrobocia, która stanowi warunek decydujący o obrazie młodego człowieka w danym miejscu i czasie, w danym społeczeństwie, taką drogą wpisuję przytoczony fragment w dyskurs historyzacji adaptacyjnej, historyzacji, dla której – jak zaznacza Ostrowicka – przedmiotem poznania stają się (charakterystyczne także dla badań historycznych): „warunki społeczne, ekonomiczne i kulturowe, które kształtowały status, miejsce i funkcje młodzieży w społeczeństwie”⁵¹.

Młodzież ujmowana jest przez pryzmat bezrobocia, a w konsekwencji przez pryzmat tych czasów nieprzejrzystych i niepewnych, których owo bezrobocie jest produktem. Swoją interpretację dyskursu jako przykładu dyskursu historyzacji adaptacyjnej podpieram także tym, iż owa zmienna rzeczywistość już wkrótce stać się może inna, wówczas przyjdzie i zgoda, by tę *starą* traktować już jako minioną –

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ H. Ostrowicka, *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, s. 78.

historyczną.

Dyskurs naturalizacji emancypacyjnej

Choć wydawać by się mogło, że naturalizacja, jako kategoryzacja ze względu na wiek, będzie najszerzej występującym profilem epistemicznym, należy pamiętać, iż każdy profil niejako zawiera w sobie już założenie o problematyzowaniu w kontekście wieku, bowiem każdy odnosi się do kwestii młodziem, a więc pewnej grupy, którą tworzą młodzi ludzie w określonym wieku. Naturalizacja w odsłonie racjonalności emancypacyjnej zdecydowanie rzadziej dochodzi do głosu w przestrzeni zebranego archiwum, pojawiają się jednak egzemplifikacje, które pozwalają dostrzec specyfikę typu dyskursu naturalizacji emancypacyjnej, zaznaczając charakterystyczny związek między rozwojem fizycznym oraz rozwojem tożsamości indywidualnej, jednak w zasadniczo odmienny sposób niż może tego dokonywać racjonalność adaptacyjna:

„Zagrożenia okresu dojrzewania są czymś immanentnie związanym z tą fazą rozwoju człowieka. Dostrzega to Erik H. Erikson w swojej koncepcji moratorium psychospołecznego, twierdząc, iż realizacja zdolności rozwojowych tkwiących w jednostce zależy od tego, czy będzie ona mogła w okresie młodości mieć szansę popelnienia różnych ról społecznych, eksperymentować, angażować się w realizację różnych zadań (często związanych z ryzykiem), by w konsekwencji zmieniać swoje zainteresowania, poglądy”⁵².

Poprzez powyższe nawiązanie w ramach dyskusji wyników do koncepcji Eriksona, rysuje się dyskurs jako przestrzeń wiedzy o młodym człowieku, wiedzy która ma mu sprzyjać, ma pozwalać dostrzec jego skonfliktowaną naturę, problematyzacja ze względu na wiek w kontekście racjonalności emancypacyjnej daje prawo do błędu, rozumie fazowość rozwoju w zasadniczo odmienny sposób:

„Wielu badanych nastolatków podejmuje zachowania ryzy-

⁵² Z. Izdebski, *Obraz aktywności seksualnej młodziem*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010 nr 2 (216).

kowe. Można to zrozumieć, jeżeli pamięta się o tym, że ogromna dysharmonia rozwojowa i brak zgodności pomiędzy tempem rozwoju biologicznego, seksualnego, psychicznego i społecznego, jaką obserwujemy u osób w okresie adolescencji – tzw. rozszczepienie dojrzewania (...) – sprawiają, że młodzi ludzie, eksperymentując w tak ważnej dziedzinie, jaką jest seksualność, nie mają dostatecznych kompetencji społecznych, etycznych, moralnych”⁵³.

Racjonalność emancypacyjna w swych założeniach interpretacyjnych otwiera się na złożoność i nietypowość sytuacji, motywów, środków oraz innych ludzi, generuje rozumienie sytuacji młodego człowieka, który poszukuje wciąż siebie, pozwala nie traktować go jako trudnego dla otoczenia, przez co gorszego, *trudny wiek* młodego człowieka jest rozumiany jako trudny dla niego samego. Dyskurs naturalizacji emancypacyjnej jest dyskursem zrozumienia trudów zmagania się z własnym przeznaczeniem, to dyskurs rozumiejący, iż „[o]dwaga szukania własnej drogi, podejmowanie ryzyka wystawiania się na próby, dające szansę aby >>znaleźć własny los<<”⁵⁴ jest sprawą kluczową egzystencjalnie.

O drodze do siebie jako metaforze budowania tożsamości piszą Monika Jaworska-Witkowska oraz Lech Witkowski w pracy *Przeżycie-przebudzenie przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, gdzie zaznaczają, iż każdy ma własną ścieżkę, która pozwala mu odkryć swe własne przeznaczenie, każdy doznaje przemiany w *swoim* czasie, na skutek swoistego przeżycia i przebudzenia, szlakami, które wytycza wewnętrzny głos⁵⁵.

Krytyczna świadomość racjonalności emancypacyjnej jest świadomością różnorodności ludzkich dróg, niedających się sprowadzić do jednej, uniwersalnej, którą każdy podąża. Racjonalność emancypacyjna wie, że takiej jednej drogi nie ma, wyzwala więc z ograniczeń

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010, s. 34.

⁵⁵ Tamże.

rozumu instrumentalnego, a w przestrzeni dyskursu naturalizacji nawiązuje dialog z rozproszoną, dojrzewającą naturą.

Dyskurs socjologizacji emancypacyjnej

Przejawy dyskursywne profilu socjologizacji w jej odmianie emancypacyjnej, ukazują ów profil epistemiczny w zupełnie innej odsłonie. Ten dominujący w przestrzeni zebranego archiwum sposób problematyzacji młodzieży, także i jako dyskurs socjologizacji emancypacyjnej dochodzi do głosu zdecydowanie częściej, niż pozostałe dyskursy z rodowodem komunikacyjnie zorientowanej racjonalności.

Egzemplifikację dyskursu socjologizacji emancypacyjnej odnajduję między innymi w jednym z przykładów badań nad młodzieżą, gdzie przedmiotem badawczym staje się stanowisko młodzieży wobec alkoholu:

„W ankiecie celowo użyliśmy określenia >>problemy alkoholowe<<, aby umożliwić młodzieży sformułowanie wolnej wypowiedzi bez sugerowania odpowiedzi. Świadomie zrezygnowaliśmy z fachowych sformułowań typu: nadużywanie alkoholu bądź uzależnienie. Naszym celem było zbadanie, czy młodzież częściej będzie wymieniać symptomy uzależnienia od alkoholu czy jego nadużywania”⁵⁶.

Badanej młodzieży nie zostaje narzucona z góry definicja. Choć jest wyróżniony w tekście pewien podział, wybór między dwiema możliwościami, w badaniu on nie występuje. Można by zastanawiać się nadal nad kategorią „problemu” alkoholowego, jak daje się jeszcze w inny sposób definiować stosunek do alkoholu, wychodząc poza przywołane pojęcia nadużywania/uzależnienia, widoczne jest jednak wyraźnie podejście prowokowane przez racjonalność emancypacyjną, logiką działania komunikacyjnego: dawanie szansy wejścia w dialog, pozostawianie problemu otwartym, do dyskusji.

W przestrzeni dyskursu socjologizacji adaptacyjnej młodzież

⁵⁶ M. A. Marchwacka, S. Plückhahn, *Stanowisko młodzieży wobec alkoholu – badania empiryczne przeprowadzone wśród uczniów szkół berlińskich i warszawskich*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008 nr 4 (210).

jest także problematyzowana w kontekście instytucji:

„Szkoła jako instytucja wychowawcza odgrywa istotną rolę w socjalizacji młodzieży, kształtując jej postawy oraz osobowość. Instytucja ta, ze względu na możliwość dotarcia do każdego wychowanka, może przeciwdziałać negatywnemu wpływowi rówieśników oraz pełnić rolę organu uświadamiającego o złych następstwach nie tylko uzależnienia, ale również nadużywania legalnych używek, m.in. alkoholu”⁵⁷.

Przede wszystkim jednak, co warte podkreślenia: instytucja szkoły jest tu pojmowana – za sprawą racjonalności emancypacyjnej – w zupełnie inny sposób, niż każe to robić racjonalność adaptacyjna, szkoła jako instytucja jest rozpatrywana w kontekście swej roli jako pewnej misji wyrażającej się w dawaniu możliwości samodzielnego rozpoznawania potencjalnych zagrożeń, daleka jest od obejmowania kierowniczego, władczego stanowiska. Wcześniejsze wątpliwości związane z kategoriami nadużywanie/uzależnienie, mogące prowadzić do próby podważenia emancypacyjnego charakteru dyskursu, zostają rozwiane, gdy przyjrzeć się bliżej, jakiego typu udział bierze dychotomiczny spłot kategorii w budowaniu badawczych wniosków:

„Nie optujemy przy tym za abstynencją dorastającej młodzieży, programy abstynencji okazały się bowiem nieefektywne. Dużo bardziej skuteczne jest uwrażliwianie na społeczne aspekty nadużywania alkoholu w formie kształtowania krytycznych postaw wobec problemów alkoholowych, ponieważ w ten sposób skłaniamy młodych ludzi do wyciągania wniosków, refleksji, a w konsekwencji do podejmowania własnych decyzji, stanowiących warunek dojrzałości”⁵⁸.

Rozumienie potrzeby refleksji i krytyki, przybliżyła dyskurs do racjonalności emancypacyjnej, a pojmowanie postawy pedagoga jako refleksyjnego krytyka, świadczy o tym, że emancypacja realizuje się właśnie w dyskursie socjologizacji.

W innym z przykładów opisywanego dyskursu problemem

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

stały się:

„(...) postawy uczniów, rodziców i nauczycieli wobec zjawiska korepetycji oraz motywy podjęcia decyzji o korzystaniu z nich, a także to, kto tę decyzję podejmował”⁵⁹.

Zjawisko korepetycji nie jest więc odgórnie zdefiniowane, proces dochodzenia do rozumienia rozpoczyna się od reinterpretacji kluczowej kategorii: czym są korepetycje? Racjonalność emancypacyjna zwraca uwagę na kwestię świadomego wyboru młodego człowieka nawiązując w pytaniu do aspektu decyzji, pyta o opinie młodzieży odnośnie stanowiska rodziców oraz nauczycieli, wszystko to dopiero pozwala na dochodzenie do rozumienia, czym jest zjawisko korepetycji dla młodego człowieka. Dopiero proces badawczy przynosi odpowiedź na pytanie o rozumienie pojęcia, proces badawczy, w którym młody człowiek ma swój udział:

„Ze względu na to, że korepetycje są coraz częściej określane przez uczniów jako rezultat upadku systemu szkolnictwa, należy się zastanowić: dlaczego uczniowie tak sądzą?”⁶⁰.

Dyskusja wokół kategorii może się zacząć dopiero wówczas, gdy nabudowane zostaje jakieś znaczenie owej kategorii przez młodych ludzi, a orientacja krytyczna racjonalności emancypacyjnej wskazuje na dalsze poszukiwania:

„Pytania, jakie zrodziły się w ramach realizowanego projektu, powinny pobudzić do dalszych poszukiwań badawczych w tym zakresie”⁶¹.

Dyskurs socjologizacji emancypacyjnej to dyskurs o młodzieży w kontekście społecznym i kulturowym, który postuluje wyzwalenie się spod panowania dominujących znaczeń, spojrzenie od drugiej strony. Ilustruje to między innymi także przykład dyskursu, który podejmuje kwestię zaangażowania w naukę, gdzie odnajdujemy refleksję

⁵⁹ T. Zbyrad, *Korepetycje: moda czy upadek szkoły? Raport z badań przeprowadzonych przez studentów socjologii WZNoS KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli wśród młodzieży licealnej*, w: „Społeczeństwo i Rodzina” 2009 nr 2 (19).

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

dotyczącą tego, kiedy następuje przekroczenie granicy? Kiedy zaangażowanie w naukę przybiera postać wymagającą uwagi? Kiedy staje się nadmierne? Nawet szczególnie *oczywiste oczywistości* nie umykają uwadze racjonalności emancypacyjnej:

„(...) ogromnym problemem z diagnozowaniem nadmiernego zaangażowania w zajęcie jest fakt społecznej aprobaty i szacunku, jaką budzą osoby sumienne, pracowite i zaangażowane w to, co robią (...)”⁶².

Nietrudno dostrzec i ominąć zagrożenie, gdy ostrzega przed nim nas stosowny znak. Wydawać by się mogło, iż nie ma również nic trudnego w rozpoznaniu mitu. Owszem, lecz przecież także wówczas, gdy został jako mit wcześniej już nazwany. Tym bardziej próba obalenia mitu nie jest prosta w rzeczywistości, w której jest on traktowany na serio, choćby w sytuacji, gdy „(...) nadmierne zaangażowanie w pracę uchodzi za >>uzależnienie najbardziej w naszej kulturze nagradzane<<”⁶³.

Dyskurs socjologizacji emancypacyjnej staje się przekroczeniem powszechnie przyjętych, obiegowych oczywistości, które są podtrzymywane przez grupę symbolicznej władzy:

„Podobnie jest w przypadku młodzieży przejawiającej silne zaangażowanie w naukę. Postawa >>wszystkowiedzących piątkowiczów<< jest chwalona, nagradzana i wzmacniana nie tylko przez rodziców, ale i przez pedagogów”⁶⁴.

A przecież tu ujawnia się właśnie przestrzeń dla pedagogicznej pracy, przestrzeń stawiania pytań – zdaje się nawoływać poprzez dyskurs socjologizacji głos emancypacji, wyzwalający ze zbiorowej celi, samodzielnie budowanej przez samych uwięzionych dla ich własnej świadomości. Uwidacznia się więc krytyczna świadomość racjonalności emancypacyjnej, świadomość społecznego podtrzymywania określonej wersji znaczenia zjawiska także i w środowisku, od którego

⁶² M. Szpitalak, *Zależności między stylem przywiązania a zaangażowaniem w naukę u młodzieży licealnej*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

oczekuje się przecięcia owej znaczeniowej ciągłości. W przestrzeni dyskursu socjologizacji emancypacyjnej ujawnia się więc wyraźnie antyfundamentalizm poznawczy, który prowokuje nieustanną rewizję własnych poglądów, zostawiając swój ślad zresztą w każdej odsłonie profilu problematyzacji młodzieży, lecz już tylko w tych typach dyskursu, które naznaczone są emancypacyjną refleksją.

Dyskurs historyzacji emancypacyjnej

Dyskurs historyzacji emancypacyjnej stanowi kolejną próbę własnej re-interpretacji profilu historyzacji, tym razem od strony logiki działania komunikacyjnego. Jako przykład niech posłuży następujący fragment, który wyrwany został z (kon)tekstu traktującego o postawach młodzieży wobec zmian ustrojowych:

„Zrozumienie fenomenu transformacji wymaga uwzględnienia wiedzy z zakresu ludzkich przekonań, a przede wszystkim postaw ukierunkowujących sposób interpretacji zmian ustrojowych”⁶⁵.

Zdanie to poprzedza krótka charakterystyka transformacji ustrojowej w Polsce, która jednak nie okazuje się być żadnym *podprowadzeniem* pod gotowy szablon definicyjny, a jedynie nakreśleniem pola problemowego. Tekst wyraźnie daje do zrozumienia, iż nie wystarczy uzgodnienie definicyjne danego zjawiska i przejęcie go jako gotowego wzoru znaczeniowego, ważna dla zrozumienia interesującego zjawiska staje się wiedza dotycząca tego, jak ludzie je interpretują, a także jakie postawy mają związek z ową interpretacją.

Racjonalność adaptacyjna postrzega przez pryzmat czasu i miejsca, racjonalność emancypacyjna, każe zadać pytanie młodym ludziom, w jaki sposób chcą być postrzegani, gdyby patrzeć na nich przez pryzmat czasu i miejsca, w którym żyją, mają prawo wyrazić niezgodę na dany sposób mówienia o nich samych, o którego przyjęcie racjonalność adaptacyjna nigdy nie pyta.

Logika działania komunikacyjnego pozwala sądzić, iż dyskurs

⁶⁵ M. Czerniawska, *Zmiana postaw młodzieży wobec ustroju ekonomicznego i kwestii społecznych*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011 nr 3 (221).

nie zatrzymuje się w sferze teorii, gdyż pyta o związek z praktyką. Samo już pytanie jest z tej perspektywy ważne. Racjonalność emancypacyjna wcale nie oczekuje gotowych rozwiązań, wyraża się bowiem w swoistej – można by rzec – logice *dażenia*, ważny jest więc sposób dochodzenia do rozumienia, choćby nie dawał recepty na wątpliwość.

Przytoczony cytat, choć fragmentaryczny, niech służy zobrazowaniu różnicy w pomyślanym tu podejściu dyskursywnym do kwestii młodzieży w ramach historyzacji adaptacyjnej i emancypacyjnej, jako dyskursu nie całkiem jeszcze przeszłego. Za przyjętym sposobem interpretacji nich stanie jeszcze argument, iż ludzie żyjący w danym miejscu i czasie współtworzą historię na swych własnych oczach, każdego dnia.

Kilka słów *a posteriori*

W toku prowadzonych analiz badawczych, dyskurs ukazał się jako wielowymiarowa płaszczyzna przemieszanych znaczeń, które nie dają się łatwo wydobyć i kategorycznie klasyfikować. Podjęto tu jednak próbę swoistego rozpoznania dyskursów pedagogicznych i osadzenia ich w pewnych ramach kategoryalnych, w przestrzeni dwóch racjonalności jako koncepcji usensowniania świata oraz trzech profili epistemicznych jako sposobów problematyzacji młodzieży.

Odnosząc się do wyników przeprowadzonej analizy, można by wskazać na pewne tendencje realizacji wyróżnionych kategorii w poszczególnych typach dyskursu.

Gdyby ująć owe kierunki realizacji przez pryzmat profili epistemicznych, należałoby podkreślić, iż wyraźnie dominuje profil naturalizacji oraz socjologizacji⁶⁶, przy czym częściej dają się odnaleźć przykłady realizacji owych profili poprzez racjonalność adaptacyjną niż emancypacyjną (dyskurs naturalizacji adaptacyjnej, dyskurs socjologizacji adaptacyjnej). W przestrzeni racjonalności emancypacyjnej częściej jednak dochodzi do głosu dyskurs naturalizacji niż socjologizacji.

⁶⁶ Tendencje te stają się potwierdzeniem wcześniej prowadzonych badań przejawów profili epistemicznych w dyskursach naukowych o młodzieży (Ostrowicka 2012, s.165).

Historyzacja, która młodzieży jako przedmiotu badań szuka w odległej historii, nie ujawniła się w przestrzeni zebranego archiwum. Poddając jednak ów profil epistemiczny swoistej reinterpretacji, a więc szukając w ramach dyskursu przejawów problematyzacji młodzieży ze względu na miejsce i czas (lecz już nie tak odległy), w którym żyją, udało mi się odtworzyć pewne egzemplifikacje, choć nadal w nie dość zadowalający sposób ukazujące istotę tak rozumianego typu dyskursu .

Podsumowując, można wskazać w ramach prowadzonych badań tendencję do przewagi dyskursywnej racjonalności adaptacyjnej. Sytuacja ta odsłania poniekąd dyskurs pedagogiczny jako ulegający pewnym pułapkom, na które zwraca uwagę Zybortowicz, a więc: „pułapką wiążącym się z definiowaniem – jako z czynnością nieuchronnie arbitralną, zadającą gwałt (przemoc) zastanym treściom społecznego doświadczenia kulturowego”⁶⁷.

Ów definicyjny gwałt przejawia się także w specyficznej formie władzy konstruującej w określony sposób podmiotowości młodych ludzi, władzy, która ma swoje narzędzia (badawcze). Właśnie na poziomie owych narzędzi można by przejawów definicyjnego gwałtu szukać, bowiem – jak zaznacza Bogusław Śliwerski: „(...) w każdym narzędziu tkwią pewne założenia ideologiczne, pewna predyspozycja do konstruowania świata, wzmacniania jednego znaczenia, jednej postawy bardziej, niż innej”⁶⁸. Jeśli by wziąć pod uwagę fakt, iż z perspektywy logiki działania instrumentalnego „[t]o, czego nie można zmierzyć, albo nie istnieje, albo nie ma wartości”⁶⁹, staje przed nami realna groźba niezauważania problemów, o których nie dano szansy opowiedzieć. Niezwerbalizowane, nie znaczy jednak: nieistniejące, lecz: niedopuszczone do głosu.

Z perspektywy metodologicznej, badania jakościowe jawić mogą się jako *bardziej otwierające* – zgodnie z logiką działania komunikacyjnego – dające szansę na dialog, jednak wyniki prowadzonych tu

⁶⁷ A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, s. 27.

⁶⁸ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 59.

⁶⁹ Tamże.

analiz, wykazują, iż sama metoda niczego jeszcze nie gwarantuje i niczego nie wyklucza, bowiem racjonalności mieszają się i przemieszczają w procesie badawczym, nie pozwalając badaczowi swego miejsca *a priori* przewidzieć⁷⁰.

(Prze)prowadzone tu rekonstrukcje racjonalności w pedagogicznym dyskursie, to jednak nie tyle groźne manifestacje racjonalności adaptacyjnej, co może przede wszystkim wniosek, iż „[h]eterogeniczność wiedzy naukowej, współlistnienie różnych, alternatywnych paradygmatów >>uprawiania<< nauki uświadamiają, że każde przedsięwzięcie naukowe jest jedną z wielu możliwych wersji opisu, wyjaśnienia i interpretacji zjawisk”⁷¹.

Wyniki analiz, choć czasem odsłaniają pojedyncze cytaty, a czasem pewne *ciągi* fragmentów, zawsze wprowadzane były do narracji jako interpretacji wyników w jednym celu: rekonstrukcji kategorii racjonalności, w jej dwubiegunowo skonfliktowanym wymiarze.

Należy jeszcze raz i z całą mocą podkreślić, iż przywołania fragmentów w kontekście racjonalności adaptacyjnej, nie mają zamiaru obniżyć wartości dyskursów, z których (jako tekstów) zostawały wydobywane, mają jedynie stanowić egzemplifikacje pewnych możliwych – według autorki pracy – przejawów dyskursywnych racjonalności jako kategorii rozumienia świata, kategorii rozumienia światów możliwych, otwierających drogę rozumienia złożoności ludzkiego doświadczenia.

Pytania rodzą się niemal w nieskończoność, w zasadzie każdy wniosek można by podważyć, by zacząć od nowa poszukiwania. Także i mnie samej jest to dobrze znane przeczucie, że raz postawiony wniosek, nazbyt chwiejny jest jednak, by móc go wpisać w tekst jako z

⁷⁰ W trosce o zaznaczenie świadomości dążenia do jakości własnego działania badawczego, należy także w tym miejscu podkreślić, iż obrane w projekcie metodologicznym i wykorzystane do prowadzonych tu analiz narzędzie, a więc poszczególne kategorie analityczne, nie stanowiły jakichś wybiórczo traktowanych ścieżek poznawania racjonalności. Analiza ta jest próbą całościowego spojrzenia, przez pryzmat racjonalności jako kategorii złożonych, nie dających się zredukować.

⁷¹ H. Ostrowicka - Miszewska, „*Jak porcelana rzucona o beton...*” – dyskursy o młodzięży, polityce i polityce młodzięży, s. 11.

niego wydobyty. Raz wchodząc w krąg interpretacji, nietrudno ugrzęznąć w nim na dobre, wywołując i chłonąc nieustannie ogrom nowych pytań i wątpliwości. Pokazane ścieżki analizy stają się skromną próbą niektórych tylko z możliwych interpretacji w przestrzeni zbranego archiwum, które to próby dopominają się o krytyczne kontynuacje analityczne.

Dyskurs pedagogiczny jako dialog – postulat rozpoczęcia zamiast zakończenia

Poszukując dalszych możliwości pracy z zebraniem dotąd materiałem można określić co najmniej kilka kierunków. Między innymi, można by z pewnością poszerzyć obszar archiwum i prowadzić analizy dalej, w myśl przyjętych założeń metodologicznych. Można by także przejść do kolejnego etapu analiz, gdzie poszczególne typy dyskursu jako kategorie teoretyczne, stałyby się płaszczyzną odniesienia dla teoretycznego doboru próby jako etapy badań zgodnego z logiką teorii ugruntowanej w rozumieniu Kathy Charmaz⁷². Można też przyjąć nieco inną, holistyczną perspektywę traktowania niniejszej pracy, którą postaram się rozwinąć.

Z(re)konstruowane konteksty, wyimki, przebłyski racjonalności jako przejawy uczulające, mogą się stać symbolicznym krokiem na drodze, aby „(...) wyzwolić się z całej sieci pojęć, z których każde stanowi swoistą odmianę idei ciągłości”⁷³. Byłby to krok na drodze do wyzwolenia od wszechwładzy świadomości zbiorowej jako zasadzie jedności interpretacji, na którą uczuła Foucault, wyprowadzając swoisty postulat wyjścia z mroku wypowiedzi ludzkich, którymi tak pewnie włada rozum instrumentalny: „Należy poddać w wątpliwość owe gotowe syntezy, owe układy przyjmowane zazwyczaj bezkrytycznie, owe związki, których zasadność uznaje się z góry”⁷⁴.

⁷² Teoretyczne dobieranie próbek polega tu „(...) na szukaniu i zbieraniu istotnych danych w celu opracowania i udoskonalenia kategorii będących częścią wylaniającej się teorii (...)” (Charmaz, 2009, s. 125).

⁷³ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977, s. 44.

⁷⁴ Tamże, s. 45.

W przestrzeni dyskursu pedagogicznego zawładniętego przez racjonalność adaptacyjną jednostka ginie w grupie, do której została przypisana. Na mocy uogólnienia, do którego dochodzi poprzez pewne (siebie) sądy, opinie i przekonania, iż każdy jest taki sam, więc *on na moim miejscu zrobiłby to samo*, narzucona zostaje jednostce pewna forma jakby *zbiorowej indywidualności*, ujawnia się tu obecność władzy w jej produktywnym wymiarze, w jej nieodłącznej relacji z wiedzą: władzy (z) wiedzy, konstruującej podmiotowości, a więc sytuacji przetwarzania wiedzy zastanej i tworzenia *nowej* wiedzy, (z) władzy wciąż przecież wyrastającej. Z tej perspektywy wciąż aktualne wydają się być słowa Foucaulta, iż „[z]adaniem głównym jest dziś bez wątpienia nie odkrycie jacy jesteśmy, lecz odmowa bycia takim, jacy jesteśmy”⁷⁵. W tym kontekście pożądaną perspektywę wydają się dostarczać impulsy, wywiedzione z logiki działania komunikacyjnego racjonalności emancypacyjnej, która rozumie złożoność możliwości.

Racjonalność emancypacyjna odsłania wagę zadania wpisanego w wysiłek rozumienia perspektywy Innego. Zamiast absolutnej pewności, pozwala dostrzec wartość wątpliwości, niegotowych odpowiedzi, pokory wobec zadań istotnych egzystencjalnie, wyrażającej się choćby w świadomości, iż „zmiana miejsc nie jest nigdy do końca możliwa”, przy jednoczesnym przeświadczeniu, iż „(...) możliwe i potrzebne są takie próby, dlatego, że dzięki nim dostrzegamy inne, nieznanne nam z własnego doświadczenia wymiary świata”⁷⁶. Trudno nie nawiązać w tym miejscu do kontekstu typów normatywności dyskursu pedagogicznego Witkowskiego, gdzie ukazuje autor swoistość perspektywy translokacji miejsc jako szczególnej sytuacji dialogu, o którą upomina się pedagogika. Postulowanym typem idealnym w kontekście miejsca jest tu szczególna idea pogranicza, gdzie „kluczowe aspekty mają charakter rozdroży, dylematów i dwoistości”, to swoista perspektywa rozumienia miejsca jako wymagającego dynamiki bycia w

⁷⁵ M. Foucault, za: H. Ostrowicka, w: *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, s. 199.

⁷⁶ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, s. 104.

drodze⁷⁷. Autor upomina się o emancypacyjną siłę rozumienia, która – jak zauważa – wciąż nader rzadko jest twórczo w przestrzeni pedagogicznej wykorzystywana, czy wręcz rozumiana: „Typowe lektury i interpretacje przodują w przesadnym i szkodliwym, według mnie, przeciwstawianiu sobie perspektywy rozumienia oraz intencji emancypacyjnej (...)”⁷⁸.

Prezentowana tu perspektywa interpretacyjna racjonalności emancypacyjnej, wyrażająca się w logice działania komunikacyjnego, jest z pewnością perspektywą przełamania owej dychotomii w myśleniu o przytaczanych kategoriach, a więc jednocześnie wydaje się być pożądaną perspektywą dla pedagogicznego poznania, bowiem – jak podkreśla Kwaśnica: „(...) praktycznym powołaniem pedagogiki jest stwarzanie nauczycielom (osobom edukującym) możliwości rozumienia uwarunkowań własnego działania, a zwłaszcza – ujawnianie tych wymiarów działania edukacyjnego, które przesłonięte są przez wszelkiego rodzaju stereotypy myślowe”⁷⁹.

Żywię głęboką nadzieję, iż perspektywa myślenia rozwijana w niniejszej pracy stanie się częściej jednak wdrażana w szeroko rozumiany dyskurs pedagogiczny, niż na to wskazują prezentowane tu Czytelnikowi wyniki badań.

Należy w tym miejscu jeszcze raz zaznaczyć, iż przedkładane wyniki, to tylko pewne możliwości konstytuowania się racjonalności w przestrzeni zebranego archiwum. Mogą one prowokować niezgodę, a taka prowokacja, choćby i niezgody właśnie, jeśli doszłaby do skutku urzeczywistniając się w jakimś odzwie – jest z perspektywy założeń wpisanych w niniejszą pracę niezwykle pożądana. Każda dyskusja krytyczna wokół kwestii racjonalności w dyskursie pedagogicznym pozwala na otwarcie kolejnych horyzontów, bowiem – jak zaznacza Witkowski w kontekście hermeneutycznego rozumienia – nie idzie

⁷⁷ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007, s. 206.

⁷⁸ Tamże, s. 201.

⁷⁹ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, s. 12.

przecież o to, aby ten jeden horyzont nieustannie poszerzać⁸⁰. Dopiero w przestrzeni nowego horyzontu, ukazuje się inna perspektywa, choć także i zawsze niewystarczająca.

W kontekście niniejszych rozważań chodzi więc o to, by wywołać dyskurs nad dyskursem, by toczył się spór, choćby i także wyrażający się w próbach zakwestionowania własnego stanowiska, jako otwarcia się na inne możliwości, bowiem to zgoda zamyka możliwość krytycznego myślenia, komunikacji z nieznanymi dotąd obszarami wyzwalającego, zbawczego egzystencjalnie, społecznie i kulturowo potencjału. „Nie ma kultury bez komunikacji”⁸¹ – pisze Zybertowicz. Staje się więc racjonalność emancypacyjna wraz ze swą logiką działania komunikacyjnego kategorią niedającą się pomijać w procesie nieustannego tworzenia kultur(y). Także i „[n]auka jako siła wytwórcza działa zbawiennie, jeśli służy nauce jako sile emancypacyjnej (...)”⁸².

Tak więc w ślad za logiką działania komunikacyjnego, wylania się dla dyskursu naukowego pewien postulat swoistego dialogu. Objawia się tu niezaprzeczalna rola filozofii, która być może nie daje gotowych odpowiedzi, lecz skłania do stawiania dalszych pytań, ukazując wartość nieustannej refleksji w procesie rozumiejącego odczytywania i przekazywania treści kulturowych, rola racjonalności jako kategorii nie (tylko) metodologicznych, bo (aż) egzystencjalnych, niezwykle złożonych i płodnych, niosących niezmiernie pokłady możliwości perspektyw rozumienia świata, innych, innych światów i siebie innego – konstytuujące się przez dialog pogrnicza.

W taki oto sposób, postawione u progu podejmowanych rozważań pytanie o status wiedzy naukowej, zamienia się w postulat. Zybertowicz (p)odpowiada, iż „[n]auka jest obecnie niebywale potężną siłą tworzącą, czy raczej współ-tworzącą kształt niemal każdej dziedziny życia społeczeństw współczesnych, a jej autorytet jest w zasadzie – mimo silnego nurtu myśli antyscjentystycznej – nienaruszony i

⁸⁰ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, s. 202.

⁸¹ A. Zybertowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, s. 158.

⁸² R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, s. 129.

w dalszym ciągu usprawiedliwiany rzekomą obiektywnością i racjonalnością wiedzy naukowej”⁸³. Wydaje się jednak, że warto o status wiedzy naukowej nadal, wciąż i nieustannie pytać, choćby wprowadzając kategorie – nie jednej, a dwóch racjonalności, a także i autorytet poddając reinterpretacji, tak, by traktował o rzeczywistej relacji autentycznego zaangażowania.

Literatura

- Bidziński K., *Zmiany w hierarchii wartości deklarowanej przez młodzież niepełnosprawną ruchowo i jej pełnosprawnych rówieśników w latach 1995-2010 jako wyzwanie dla edukacji aksjologicznej*, w: „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2010 nr 4 (112)
- Bykowski P., *Filozofia codzienności a wyzwania pedagogiki społecznej – na przykładzie badań nad młodzieżą gimnazjalną*, w: „Kultura i Edukacja” 2010 nr 4 (78)
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa 2009
- Fiedorczyk I., *Poziom aspiracji edukacyjnych a system wartości młodzieży*, w: „Kultura i Edukacja” 2012 nr 2 (88)
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977
- Galdowa A., *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008
- Izdebski Z., *Obraz aktywności seksualnej młodzieży*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010 nr 2 (216)
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010
- R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, WN DSWE TWP, Wrocław 2007
- Majerek B., *Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2
- Kwaśnica Marchwacka M. A., Plückhahn S., *Stanowisko młodzieży wobec alkoholu – badania empiryczne przeprowadzone wśród uczniów szkół berlińskich i warszawskich*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008 nr 4 (210)
- Ostrowicka-Miszewska H., *„Jak porcelana rzucona o beton...” – dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*, Impuls, Kraków 2006
- Ostrowicka H., *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Impuls, Kraków 2012

⁸³ A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, s. 361.

- Ostrowicka H., *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży*, w: „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013 nr 2 (62)
- Rewera M., *Korzystanie z internetu przez stalowowolską młodzież*, w: „Społeczeństwo i rodzina” 2008 4 (17)
- Szpitalak M., *Zależności między stylem przywiązania a zaangażowaniem w naukę u młodzieży licealnej*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. WSEZ, Łódź 2009
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011
- Wodak R., Krzyżanowski M., *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Łośgraf, Warszawa 2011
- Zbyrad T., *Korepetycje: moda czy upadek szkoły? Raport z badań przeprowadzonych przez studentów socjologii WZNoS KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli wśród młodzieży licealnej*, w: „Społeczeństwo i Rodzina” 2009 nr 2 (19)
- Zybertowicz A., *Konstruktoryzm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych*, w: „Kultura i historia” 2001 nr 1
- Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Wyd. UMK, Toruń 1995
- Netografia:
http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/-1/Komunikat_-_lista_czasopism_grudzień_2012_z_data-1.pdf
<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/09/minister-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>
<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/09/top-owe-czasopisma-naukowe-nauk.html>
-

Types of discourses on the youth in pedagogical researches

In the article the author takes up the cogitation on the status of scientific knowledge. To find the answer to the main question of knowledge, the author explores pedagogical discourse on the youth and undertakes the reconstruction of two types of rationality by Rob-

ert Kwaśnica. The results of the researches present exemplifications of particular discourse types as characteristic of two types of rationality and three cognitive profiles categorizing young people in the sphere of scientific discourses.