

Helena Ostrowicka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym¹

Wyłączając więźniów i ludzi chorych psychicznie, młodzi ludzie są najbardziej kontrolowaną grupą w społeczeństwie. Globalny nacisk na znaczenie edukacji dla przyszłości społeczeństwa i nadzieje pokładane w „społeczeństwie opartym na wiedzy” wzmagają produkcję eksperckiej i popularnej wiedzy o młodzieży oraz rozwój strategii oddziaływań edukacyjnych.

Celem artykułu jest wskazanie na istotne ograniczenia i konsekwencje dla dyskursu edukacyjnego² kategoryzacji opartej na wieku oraz na możliwości, jakie stwarza podejście relacyjne. Interesuje mnie rola nauki w kształtowaniu dominującego sposobu myślenia o młodzieży, a szczególnie dziedzictwo wieloletniej dominacji w dyskursie edukacyjnym psychologizmu i socjologizmu. Chociaż z teorii naukowej nic bezpośrednio nie wynika dla praktyki edukacyjnej, a nauka nie może nam powiedzieć, co człowiek ze sobą i światem powinien uczynić, teorie naukowe są wykorzystywane do projektowania ofert skutecznego działania edukacyjnego: całościowych doktryn pedagogicznych³ oraz dyrektyw i strategii edukacyjnych (Hejnicka-Bezwińska, 2008), m.in. technik wczesnej interwencji i prewencji.

Każda koncepcja tego typu zawiera następujące elementy strukturalne:

1. Diagnozę, czyli opis i wyjaśnienie stanu rzeczy (odpowiedź na pytania, m.in. o to: co jest, jakie to coś jest i dlaczego właśnie takie?)

2. Wskazanie celów (odpowiedź na pytanie: jak być powinno?)

3. Wskazanie skutecznych metod realizacji ww. celów i całego instrumentarium uwzględniającego warunkowania społeczne, polityczne, ekonomiczne i in. (odpowiedź na pytanie: w jaki sposób osiągnąć ustalony cel?) (tamże).

Od przełomu XIX/XX wieku możemy mówić o dwóch kierunkach naukowego myślenia o celowościowych procesach edukacyjnych (wychowaniu i kształceniu): o psychologizmie i socjologizmie pedagogicznym. Przedstawiciele obu tych nurtów poszukują teoretycznego uzasadnienia dla doktryn pedagogicznych w wiedzy

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009-2012 jako projekt badawczy.

² Pojęcie dyskursu edukacyjnego stosuję zgodnie z definicją leksykalną (Leksykon, 2000, s. 50).

³ Doktryna pedagogiczna jest tu rozumiana jako autorska koncepcja celowościowego procesu edukacyjnego: wychowania i/lub kształcenia (Hejnicka-Bezwińska, 2007).

psychologicznej lub socjologicznej. W perspektywie historycznej oddziaływanie psychologii i socjologii w pedagogice Zachodniej i polskiej, zwłaszcza w dydaktyce, zostało opisane przez Stefana Wołoszyna (1998). Wpływ tych dyscyplin naukowych na sposoby konceptualizacji młodości/młodzieży pokazują rezultaty studiów krytycznych, prowadzonych w obszarze anglojęzycznym (np. Lesko, 2001, Besley, 2002, Beals, 2008). Oba naukowe kierunki konceptualizacji młodości opierają się na kategoryzacji według grup wiekowych.

Młodość jako kategoria – ograniczenia i konsekwencje

W kategoryzacji opartej na wieku tkwi ukryte założenie, że bardziej niż różnice istotne są podobieństwa między członkami danej grupy wiekowej, które uzasadniają stworzenie kategorii młodzieży i młodości. W psychologii występuje tendencja do posługiwaniem się pojęciem dojrzewania i młodości jako okresu w życiu człowieka, natomiast w socjologii częściej mowa jest o młodzieży jako kategorii społecznej (Besley, 2002). Poniżej podejmę próbę wskazania na ograniczenia i niektóre konsekwencje psychologizmu i socjologizmu w dyskursach o młodości/młodzieży.

Ze zjawiskiem psychologizmu pedagogicznego mamy do czynienia w przypadku fascynacji psychologią jako nauką, która ma dostarczyć najbardziej wartościowej i najważniejszej wiedzy o człowieku. Przekonanie to wynika z przyjęcia założenia, że czynnikami sprawczymi wszelkich zachowań i wyborów człowieka są zmienne osobowościowe, tkwiące w jednostce (Hejnicka-Bezwińska, 2003). W związku z tym od psychologii oczekuje się wiarygodnej wiedzy, która dostarczy teoretycznego uzasadnienia dla realizacji określonych celów edukacyjnych i wprowadzenia skutecznej metodyki działań skierowanych do młodzieży.

Podjęcie do koncepcji młodości, oparte na podziale na grupy wiekowe, zakłada występowanie podstawowych cech u młodych ludzi z powodu ich wieku biologicznego. Podejście to, nazywane skategoryzowanym (Win, White, 1997), w psychologii widoczne jest szczególnie w pojęciach okresu dojrzewania i okresu dorastania, które koncentrują się na związku między wzrostem fizycznym a rozwojem tożsamości indywidualnej. Przyjmuje się, że dojrzewanie włącza wiele zadań rozwojowych, które muszą zostać w odpowiednim czasie i kolejności wykonane, aby jednostka uzyskała dojrzałość. Tendencja do podkreślenia cech młodości i fazowości rozwoju człowieka jest szczególnie silna w tradycji psychologii rozwojowej i wychowawczej (szerzej: Win, White 1997). Psychologia rozwojowa dostarcza teorii uzasadniających kategoryzację oparte na wieku. Są to teorie uniwersalnych stadiów rozwojowych, kształtowania tożsamości, pokonywanie kolejnych zadań życiowych oraz związku między dojrzewaniem biologicznym a społecznym.

Psychologiczne teorie rozwoju człowieka i teorie tożsamości stanowią znaczące zaplecze teoretyczne we współczesnych badaniach nad edukacyjnymi „procesami naturalnego wzrastania i wrastania jednostki w grupę rodzinną i jej ofertę kulturową” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 222). Zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (tamże), najczęściej wykorzystywana w badaniach pedagogicznych prowadzonych w zakresie tej problematyki jest teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta, teoria rozwoju społeczno-moralnego Lawrence’a Kohlberga, teoria rozwoju tożsamości Erika Eriksona oraz teoria potrzeb Abrahama Masłowa. Zgodnie z teoriami rozwoju, okres młodości jest poprzedzony w rozwoju jednostki okresem dzieciństwa i niemowlęctwa, przy czym dla każdego z tych etapów charakterystyczne, a więc w tym sensie definicyjne, są określone potrzeby, tryb moralności, sposób myślenia i tożsamość.

Diagnoza pedagogiczna odnosząca się do młodzieży, przeprowadzona z perspektywy poznawczej psychologii rozwoju, wykorzystuje pojęcia i normalizację okresu młodości. Psychologizacja młodości prowadzi do wyodrębnienia kategorii młodych ludzi zgodnych z normą rozwojową („normalnych”) i odbiegających od normy („dewiacyjnych”) oraz wzmacnia tendencję do „obwiniania ofiary”. Zgodnie z zasadą epigenetyczną głoszącą, że jedna faza poprzedza inną w taki sposób, iż wcześniejsza jest konieczna dla kolejnej, „jakość” młodości decyduje o „jakości” dorosłości. Nie dziwi zatem fakt, że wiele państwowych i prywatnych środków finansowych przeznaczanych jest na określenie „wskaźników” tych dewiacyjnych grup i opracowanie strategii wczesnej interwencji czy prewencji, a młodzież staje się „zakładnikiem przyszłości” (Ostrowicka-Miszewska, 2007).

Socjologizm pedagogiczny z kolei wyraża się w fascynacji socjologią jako nauką wytwarzającą podstawową i najważniejszą wiedzę o człowieku. Zakłada bowiem, że najważniejsze czynniki sprawcze określonych zachowań jednostek, a także stanu mentalności, kultury, sztuki, nauki, obyczajów etc. znajdują się w rzeczywistości społecznej. W związku z tym głosi przekonanie o skuteczności narzędzi dostarczanych przez socjologię w projektowaniu celowościowych działań edukacyjnych (wychowania i kształcenia) (Hejnicka-Bezwińska, 2003), a istotę procesów edukacyjnych uzależnia od warunków społecznych, w których przebiegają.

Socjologizowanie młodości przejawia się w postawieniu na pierwszym planie warunków społecznych i badaniu różnic pomiędzy grupami młodych ludzi dorastających w innych okolicznościach politycznych, ekonomicznych, kulturowych. Już w latach 60. XX wieku zauważono, że zmiana lub stabilność społeczna nie jest tworzona przez relacje między różnymi grupami wiekowymi, ale to zmiany w społeczeństwie wyjaśniają relacje między tymi grupami (Allen 1968). W socjologicznej literaturze młodość jest konceptualizowana jako proces społeczny powiązany z wiekiem, gdzie wiek jest społecznie konstruowany, instytucjonalizowany i kontrolowany w specyficzny historyczny i kulturowy sposób (Wyn, White, 1997). Koncentracja na młodości nie polega tu na skupianiu uwagi na nieodłącznych cechach młodych ludzi, ale na ujmowaniu młodzieży poprzez procesy społeczne, zbliżające ich do dorosłego życia oraz związku młodych ludzi z instytucjami, takimi jak rodzina, szkoła, rynek pracy. Młodzież w dalszym ciągu jest idealizowana i instytucjonalizowana poprzez stan deficytu, stan „stawania się”.

Wiedza socjologiczna w ofertach skutecznego działania edukacyjnego jest wykorzystywana do określenia strategii oddziaływania na młodych ludzi poprzez grupę i instytucję społeczną (rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę, społeczność lokalną). Diagnoza pedagogiczna odnosząca się do młodzieży, przeprowadzona z perspektywy poznawczej socjologii, wykorzystuje pojęcia i normalizację odnoszące się do warunków i relacji społecznych. Socjologizacja młodości prowadzi do wyodrębnienia kategorii „zagrożonej młodzieży”, zagrożonej z powodu „czynników ryzyka”, tkwiących w „patologicznej” sytuacji społecznej. Szkoła staje się miejscem, w którym wiedza naukowa o młodzieży zostaje wykorzystana przez praktyków do dzielenia młodzieży – identyfikacji oraz społecznej kontroli młodych ludzi, których przyszłość jest „zagrożona”. Według tej logiki, młodzi ludzie są zagrożeni przestępczą przyszłością i tym samym stanowią zagrożenie dla społeczeństwa (Beals, 2008). Argumenty na rzecz identyfikacji i społecznej kontroli „zagrożonej młodzieży” w instytucjach oświatowych odnajdujemy np. w projekcie z 2007 roku „Rządowego programu poprawy stanu bezpieczeń-

stwa w szkołach i placówkach” pod hasłem „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. Struktury społeczne (rodzina, szkoła) grają tutaj rolę w ogólnym zarządzaniu społeczeństwem.

Pomimo krytyki radykalnego psychologizmu i socjologizmu w pedagogice jako dziedzictwa wieloletniej dominacji paradygmatu pozytywistycznego w nauce, naukowy dyskurs o młodości oparty na kategoryzacji według grup wiekowych jest wykorzystywany do uzasadniania działań edukacyjnych, nie tylko na poziomie diagnozy uwarunkowań (opisu i wyjaśnienia stanu rzeczy), ale także na poziomie celów i metod ich realizacji. Dokonana przeze mnie rekonstrukcja założeń, przyjmowanych przez autorów strategii władz państwowych i samorządowych skierowanych do młodzieży (Ostrowicka-Miszewska 2004, 2007), dowiodła, że wiedza o młodości legitymizuje sprawowanie władzy co najmniej w dwóch wymiarach. Pierwszy wymiar koncentruje się na ustalaniu różnic i dzieleniu młodzieży na tę „zagrożoną” wykluczeniem społecznym, pozostającą bez zatrudnienia, żyjącą w biedzie i tę, która stanowi „zagrożenie” dla siebie i społeczeństwa z powodu ryzykownych zachowań: palenia tytoniu, spożywania alkoholu i narkotyków, degradacji środowiska naturalnego, przestępstw i przemocy. Drugi wymiar koncentruje się na definiowaniu pól i form aktywności młodzieży, „form uczestnictwa”, które mają być receptą na poprawę sytuacji młodzieży, m.in. poprzez szkolenia, usługi informacyjne, dostęp do technologii komunikacyjnych i mediów, wolontariat, organizacje młodzieżowe i porządowe oraz partie polityczne.

Z perspektywy psychologii rozwojowo-wychowawczej „czynniki ryzyka” (określające zagrożenie dla młodzieży i reszty społeczeństwa) są wpisane w logikę rozwoju człowieka. Z perspektywy socjologii wychowania „czynniki ryzyka” tkwią na zewnątrz młodych ludzi – w ich rodzinach, grupie rówieśniczej, szkole. W ten sposób w ofertach skutecznego działania edukacyjnego zachowania młodzieży są opisywane i wyjaśniane, a także projektowane w odniesieniu do procesów psychologicznych i biologicznych (tkwiących „wewnątrz” jednostki) lub w odniesieniu do mechanizmów socjalizacji (leżących „na zewnątrz” jednostki). W ten sposób młodzi ludzie są pozycjonowani jako przedmioty, na które oddziałują czynniki będące poza ich kontrolą (por. Beals, 2008). Możliwość opisu mechanizmów władzy, obecnych w dyskursie edukacyjnym, stwarza relacyjne ujęcie młodości.

Młodość jako relacja – możliwości

Johanna Wyn i Rob White (1997), wskazując na ograniczenia kategoryzacji opartej na wieku, proponują relacyjne ujęcie młodości. Zdaniem australijskich badaczy, młodość jest pojęciem relacyjnym, ponieważ jest rozumiana w odniesieniu do pojęcia dorosłości. Znaczenie młodości w relacji do pojęcia dorosłości przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Pojęcia młodości i dorosłości

Młodość	Dorosłość
Niedorosły/dorastający	Dorosły
Stawanie się	Osiągnięcie
Przedspołeczne ego, które wyłoni się w odpowiednich warunkach	Tożsamość już ustalona
Bezsilność i bezbronność	Potęga i siła
Mała odpowiedzialność	Odpowiedzialność
Uzależnienie	Niezależność
Ignorancja	Szeroki zakres wiedzy
Zachowania ryzykowne	Zachowania rozważne
Buntowniczość	Konformizm
Zależność	Autonomia

Źródło: Wyn, White (1997)

Podjęcie relacyjne wypukla pozycjonowanie młodości względem dorosłości, uwrażliwiając tym samym na problem stosunków siły wpisanych w dyskursy edukacyjne. W opisie owych relacji z powodzeniem wykorzystane mogą zostać stosunkowo nowe pojęcia aduptyzmu, aduptychii i aduptycentryzmu.

Pojęcie aduptyzmu jako formy ageizmu, opisuje zachowania i postawy zakładające wyższą wartość człowieka dorosłego i przejawia się w lekceważeniu młodych ludzi, uznawania bezwzględnej prawa do sprawowania nad nimi władzy – do kontroli i dyscyplinowania. To nowe pojęcie obejmuje aduptychii i aduptycentryzm. Aduptychia jest systemem zarządzania, w którym władza jest ulokowana wyłącznie w rękach dorosłych. Młodzi ludzie są pozbawieni możliwości kontroli, a często nawet wpływu na większość decyzji, które dotyczą ich ciał, miejsc, rzeczy. Aduptycentryzm jest spojrzeniem na świat, w którym standardem, normą jest dorosłość, a młodość jest widziana jako odchylenie od normy, stan „stawania się” pełną istotą. Aduptyzm jest obecny w instytucjach społecznych, prawie, obyczajach i postawach. Badania nad dyskursem edukacyjnym w Polsce wykorzystujące pojęcie aduptyzmu czekają na swojego wykonawcę.

Podjęcie relacyjne, które wskazuje na znaczenie dorosłości w życiu człowieka, pozwala także na rekonstrukcję mitycznych właściwości myślenia o młodości. Mity są wyrazem wiary w moc zbawczą w ludzkim życiu jakis osób, reguł, obrzędów czy ograniczeń, jakie powinniśmy sobie narzucić. Moc zbawcza przejawia się w potrójnej strukturze mitu, na którą składają się: stan idealny, który jest celem ludzkiego życia tudzież byt idealny jako podstawa odniesień; stan aktualny, daleki od ideału oraz owa moc zbawcza, która pozwoli uzyskać idealny stan (Garbour, 1984). Przyjrzyjmy się zatem popularnym wyobrażeniom młodości, które zawierają elementy mitycznego myślenia:

- 1) Młodość jest procesem „wchodzenia w dorosłość”, uniwersalnym etapem w życiu człowieka, kończącym się „krytycznym przejściem” w dorosłość. Dorosłość jest stanem idealnym, który uzyskuje się dzięki pomocy dorosłych autorytetów i ekspertów.

- 2) Młodych ludzi charakteryzuje „orientacja na rówieśników” – nie są w swoich wyborach autonomiczni, lecz pozostają pod silnym wpływem grupy rówieśniczej. Dorosli w swoich aksjologicznych wyborach są bardziej niż młodzi ludzie zindywidualizowani.
- 3) Młodzież buntuje się wobec świata dorosłych. Główna idea opisująca młodzież jako buntowników wobec autorytetów i granic wiązana jest z fizjologicznym wzrostem i hormonalnymi zmianami. Nagłe zmiany nastroju, emocjonalność, buntowniczość są spowodowane do „burzy hormonalnej”, które stanowią uzasadnienie dla nieprzewidywalności zachowań młodzieży.
- 4) Młodość to okres w życiu człowieka ustalony przez wiek kalendarzowy, poprzedzający dorosłość. Młodość jest rozumiana poprzez upływ czasu. Ustalony system rachuby czasu stanowi formę identyfikacji jednostek i społecznej kontroli (Ostrowicka-Miszewska, 2006).

Wyraźnie widać w opisanych wyżej wyobrażeniach potrójną strukturę, charakterystyczną dla mitycznego myślenia. Stanem idealnym jest dorosłość; człowiek dorosły jest idealnym bytem, obiektem odniesień i porównań. Młodość to stan przejściowy, „trudny” zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Moc zbawczą posiada dorosły jako ekspert, który pomaga w poszukiwaniu własnej tożsamości i kontrolowaniu ryzykownych zachowań („burzy hormonów”). Moc zbawczą posiada również czas, bo zbawienie przynosi osiągnięcie ustalonej prawem „pełnoletności” – symbolu przejścia, zmiany statusu i pozycji społecznej.

Obecność mitów w kulturze jest zjawiskiem powszechnym. Ich żywotność wyjaśniana jest w bogatej literaturze przedmiotu poprzez odwołanie do pełnionych przez te mity funkcji (Barbour, 1984). Mityczne myślenie o młodości pełni w kulturze Zachodniej istotne funkcje poznawcze, społeczne, polityczne, a także gospodarcze.

Mity o młodzieży dają poczucie poznawczego panowania nad światem, stanowiąc mechanizm obronny przeciwko różnorodnym, potencjalnym zagrożeniom w relacjach z młodymi „dzikimi” (Fatyga, 1999). Jako czynnik spajający społeczeństwo dostarczają argumentów i uzasadnień dla trwania określonego porządku społecznego, struktur władzy i instytucji społecznych, politycznych, gospodarczych, edukacyjnych. Demistyfikujące w tym zakresie są wyniki badań etnograficznych nad doświadczaniem młodości i dzieciństwa w krajach cywilizacji Wschodniej. Pokazują one jednoznacznie, że dyskursy o młodości zbudowane są wokół społecznych zainteresowań i wartości państw kapitalistycznych Europy i Stanów Zjednoczonych (Wyn, White, 1997). W 1986 roku, nazwanym Międzynarodowym Rokiem Młodzieży, Organizacja Narodów Zjednoczonych szacowała, że w ujęciu globalnym:

„około 50 milionów dzieci poniżej 15 roku życia pracuje. Niemal 98% wszystkich tych dziecięcych pracowników to dzieci z krajów rozwijających się. Ogromny wzrost populacji młodzieży w miastach w mniej rozwiniętych regionach doprowadził do pojawienia się ‘dzieci ulicy’, które mieszkają i pracują na ulicach, robiąc cokolwiek, co pozwoli zarobić im i ich rodzinom niewielkie dodatkowe pieniądze, które pozwolą im przeżyć. ... Jeśli „młodość” jest rozumiana jako okres pomiędzy końcem dzieciństwa z jednej strony a wejściem do świata pracy z drugiej, to jasnym się staje, że młodość nie występuje w wyżej opisanych sytuacjach” (ONZ 1986, s. 8; za: Wyn, White 1997, s. 10).

Powszechne w kulturze Zachodniej mity młodości pozycjonują młodych ludzi w relacji z dorosłymi, wykluczając ich głosy jako mniej ważne, a tradycja tworzenia mitów podtrzymywana jest w dyskursach edukacyj-

nych. Popularny obraz młodzieży jako „zagrożenia” dla przyszłości społeczeństwa przedstawia młodych ludzi jako silniejszych niż są w rzeczywistości. Stałym motywem, do którego wracają media i nauka, jest pogląd, że młodzi ludzie stanowią problem – dla reszty społeczeństwa i dla siebie. W badaniach naukowych myślenie o młodzieży jako grupie skłonnej do zachowań ryzykownych i zagrożeniu dla uznanych wartości społecznych ma swoje początki już w XIX wieku (Dwyer, Wyn, 2001). Od czasów dwutomowego dzieła Stanleya Halla (1904), nauka włącza swój głos do tradycji tworzenia mitów o młodzieży.

Uwagi końcowe

Pomimo rosnącej ilości raportów badawczych, opisujących współczesną młodzież, nurt podejmujący krytyczną refleksję nad dominującymi konstrukcjami młodości i relacjami władzy, wpisanymi w kategoryzacje oparte na wieku, nie jest, w moim przekonaniu, dostatecznie eksponowany w polskiej pedagogice. W zakresie badań nad dyskursem edukacyjnym warto postawić pytania o to:

1. Gdzie pojawia się wiek jako kategoria służąca identyfikacji, normalizacji, klasyfikacji?
2. Które autorytety są zdolne/mają władzę wypowiedzenia się na temat młodzieży?
3. Poprzez jakie koncepcje, systemy argumentacji i wyjaśniania ustanawiana jest „prawda” o młodzieży?
4. W jakich okolicznościach młodość jest problematyzowana i w jakim języku te problemy są definiowane?

Bibliografia

- Allen S. (1968). Some theoretical problems in the study of youth. *The Sociological Review* T. 16, nr 3, ss. 319-331.
- Barbour J.G. (1984). *Mity, modele, paradygmaty*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Beals, F. (2008). *Reading Between the Lines: Representations and Constructions of Youth and Crime in Aotearoa/New Zealand*. Saarbrücken, Germany: Vdm Verlag.
- Besley T. (2002). *Counseling youth: Foucault, power, and the ethics of subjectivity*. Westport, Connecticut London: Praeger.
- Dwyer P., Wyn J. (2001). *Youth, Education and Risk: Facing the Future*. New York: Falmer Press
- Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo: ISNS UW.
- Hall S. G. (1905). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003). Pedagogika pozytywistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lesko N. (2001). *Act your age! A cultural construction of adolescence*. New York: Routledge Falmer.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Leksykon. Pedagogika*. Warszawa: PWN.

- Ostrowicka-Miszewska H. (2004). Dochodzenie w sprawie *Strategii Państwa dla Młodzieży* – z inspiracji myślą Michela Foucaulta. *Kultura i Edukacja*, 3, s. 19-27.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2006). „*Jak porcelana rzucona o beton...*” dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ostrowicka-Miszewska H. (2007). Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży. *Przełęcz Pedagogiczny*. Nr 1, s. 71-78.
- Rose N. (1990). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London, New York: Routledge.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Wyn J., White R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage Publications.