

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko

Monika Adamska-Staroń

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej

2004

Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki i Psychologii - obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Tytuł pracy: *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*

Promotor: prof. dr hab. Andrzej Pluta

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki
oraz prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski

1995

Stopień naukowy magistra w zakresie pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie - obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.

Tytuł pracy: *Źródła poczucia jakości życia u młodzieży uczącej się i bezrobotnej*

Promotor: prof. dr hab. Romuald Derbis

Recenzenci: dr Stanisława Czarnecka

1990

Dyplom ukończenia Studium Nauczycielskiego; uzyskanie przygotowania do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, specjalność: nauczanie początkowe.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

1.02.1996-30.09.2004 **Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie** (wcześniej Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie), Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, obecnie Zakład Podstaw Pedagogiki, stanowisko: asystent.

01. 10. 2004 – nadal **Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie** (2004-2018 - Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, obecnie Zakład Podstaw Pedagogiki, stanowisko: adiunkt; od 1.10.2017, stanowisko: asystent.

4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):

4.1. Tytuł osiągnięcia naukowego

Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza

4.2. Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy

Autor: Monika Adamska-Staroń

Tytuł publikacji: *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*

Rok wydania: 2018

Nazwa wydawnictwa: Difin S.A.

Miejsce wydania: Warszawa

Recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik

4.3. Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

4.3.1. Wprowadzenie

Problematyka książki *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*, którą przedkładam jako główne osiągnięcie naukowe, wpisuje się w obszar moich badawczych zainteresowań, mających swój początek jeszcze w czasach studiów. Obszar ten obejmuje szeroko rozumianą edukację (wychowanie i kształcenie), a dokładniej relacje kultura-edukacja/edukacja-kultura, sposoby bycia edukacji (m.in. edukowanie w duchu idei pedagogiki egzystencjalnej, pedagogiki kultury popularnej, pedagogiki twórczości, pedagogiki postmodernistycznej), edukacyjne oddziaływania pozaformalne, pozainstytucjonalne, głównie kultury popularnej, samokształtowanie, jak też problematykę, dotyczącą związku edukacji z kształtowaniem się poczucia jakości życia człowieka. Świat, w którym żyjemy, tworzą różnorodne jakości: przekonania, idee, wartości, obyczaje, czy style bycia. Różnorodność, której doświadcza człowiek nie tylko wzbudza pewien niepokój egzystencjalny, ale również uruchamia namysł nad tak organizującym się światem - dynamicznym bytem, uruchamia rozmaite pytania: „Kim tak naprawdę jestem?”, „Jaką drogą podążać?”, „Kim jest człowiek we współczesnym świecie?”, „Co sprzyja jego rozwojowi?”, „Jaka edukacja?”, „Jakie źródła/czynniki kształtują jego poczucie jakości życia?”. Tego typu pytania rozbudzały i moją ciekawość świata, drugiego człowieka, samej siebie, uruchamiały poszukiwania własnego potencjału, własnego sposobu bycia w świecie, (współ)bycia z drugim człowiekiem, rozbudzały ciekawość dotyczącą możliwości rozwojowych człowieka, sposobów jego istnienia, sposobów jego poznawania i rozumienia, sposobów jego edukowania, uruchamiały zatem namysł nad światem w ogóle, nad sposobami bycia człowieka w świecie, ale i nad światem edukacji.

Studia, jak i praca naukowo-dydaktyczna sprzyjały poszukiwaniu odpowiedzi na pytania sformułowane w ramach powyżej przywołanych kwestii. Podczas akademickich spotkań zarówno jako studentka, a następnie jako pracownik naukowo-dydaktyczny oraz licznych praktyk odkrywałam między innymi, jakie są relacje pomiędzy kulturą a edukacją/edukacją a kulturą, jakie mogą być jej oddziaływania, rozwojowi jakich zdolności życiowych może służyć, jakie są jej uwarunkowania, jakie sensory i znaczenia nadają (poza)edukacyjnej codzienności jej uczestnicy, co łączy edukację z kulturą popularną, jakie znaczenie w edukacji ma twórcze myślenie, czy też jaki jest związek edukacji z kształtowaniem się poczucia jakości życia. Przywołana tematyka, skoncentrowała moją uwagę na długie lata, stanowiła przedmiot teoretycznych rozważań, jak również badań własnych: w pierwszej kolejności realizowanych w ramach seminarium magisterskiego – dotyczy związku edukacji z kształtowaniem się poczucia jakości życia, następnie w ramach seminarium doktorskiego – dotyczy problematyki samokształtowania, jak również w ramach badań, które prowadziłam w ostatnich latach, i które opisałam w najnowszej książce, przedkładanej jako główne osiągnięcie naukowe – dotyczy edukacyjnych kontekstów rockowych narracji.

Zatem jako badacz byłam i jestem zainteresowana zjawiskami edukacyjnymi w skali mikro, poznawaniem i rozumieniem ludzkich doświadczeń, podejmując próby zanurzania się

w świat edukowanych, poznając znaczenia, jakie nadają oni (poza)edukacyjnej codzienności, jestem zainteresowana odkrywaniem warunków możliwości edukowania, nowych horyzontów, rozwiązań, sposobów bycia w edukacyjnej przestrzeni, czy też nowych możliwości wykorzystania tekstów kultury popularnej w edukacji. A to oznacza, że swoją uwagę koncentrowałam i koncentruję wokół konkretnych zjawisk edukacyjnych, wokół edukacyjnych mikroświatów. W związku z tym charakter mojej aktywności badawczej wpisuje się głównie w przestrzeń badań jakościowych, w perspektywę interpretatywno-subiektywistyczną.

Doświadczenia życiowe stanowią interesującą przestrzeń badawczą. Ich analizowanie, poznawanie sensów i znaczeń nadawanych życiowym przestrzeniom okazało się być dla mnie drogą ciekawą poznawczo. W ramach tych zainteresowań podjęłam badania nad jakością życia, które realizowałam pod kierunkiem prof. dr hab. Romualda Derbisa, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie w ramach seminarium magisterskiego. Badania były częścią większego projektu zatytułowanego: *Źródła poczucia jakości życia*, natomiast temat mojej pracy brzmiał: *Źródła poczucia jakości życia u młodzieży uczącej się i bezrobotnej*. Głównym celem badań było poznanie i opis źródeł kształtujących poczucie jakości życia młodzieży uczącej się i bezrobotnej. Wyniki badań odsłoniły, jakąś część subiektywnego świata badanych, pokazały źródła poczucia jakości życia młodzieży uczącej się i bezrobotnej, pokazały różnice i podobieństwa w tej kwestii. Zarówno młodzież ucząca się, jak i bezrobotna uznała, że dla kształtowania się poczucia jakości życia ważna jest m.in.: możliwość samorealizacji, możliwość kształtowania samego siebie. Innym wspólnym mianownikiem było przekonanie badanych, że odkrywanie źródeł poczucia jakości życia sprzyja jego doskonaleniu oraz że dążenie do polepszania lub utrzymywania jakości życia nadaje sens ludzkim wysiłkom. Kierowana takim właśnie myśleniem, już jako pracownik naukowy, podjęłam działania zmierzające do zgłębiania, wskazanych przez badaną młodzież źródeł poczucia jakości życia, szczególnie koncentrując swoją uwagę na samokształtowaniu. Kategorię samokształtowania uczyniłam przedmiotem uwagi kolejnych badań. Można zatem uznać, że badania realizowane w czasie seminarium magisterskiego w konsekwencji dalszej doprowadziły mnie do rozpoczęcia kolejnych badań, realizowanych tym razem w ramach seminarium doktorskiego. Temat badań i jednocześnie dysertacji doktorskiej brzmiał następująco: *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*. Badania prowadziłam pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Andrzeja Pluty, recenzentami pracy byli prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Głównym celem badań było poznanie i opis wyobrażeń uczniów szkół średnich na temat samokształtowania. Przyjęłam strategię badań jakościowo-ilościowych. Badania pozwoliły mi na rekonstrukcję wiedzy potocznej uczniów szkół średnich na temat *samokształtowania*, a dokładniej na zrekonstruowanie systemów pojęciowych stosowanych przez badaną młodzież, poznanie różnic w przedstawionych obrazach, poznanie metaforycznego obrazu *samokształtowania* oraz sformułowanie wniosków dla praktyki badawczej i edukacyjnej. Wnioski z badań skierowały moją naukową aktywność w stronę artystycznego świata, w stronę tekstów kultury popularnej, a dokładniej rockowych oraz filmowych. Postanowiłam przyjrzeć się im bliżej, poznać i zrozumieć sensy i znaczenia, jakie nadają im młodzi ludzie, jakie jest edukacyjne oddziaływanie tych

pozainstytucjonalnych obszarów, jaki jest ich udział w budowaniu tożsamości młodych ludzi. Uczyniłam je przedmiotem moich dydaktycznych oraz badawczych zainteresowań.

Namysłowi poddawałam, więc te kwestie, które stanowią przedmiot badań pedagogiki, które są ważne nie tylko dla nauki, ale także dla współczesnego człowieka, dla jego rozwoju, jego (współ)bycia z drugim człowiekiem, współtworzenia otaczającego świata, a ze względu na dynamikę zmian, jaka dokonuje się w jego obrębie, wymagają nieustannego pogłębiania.

Zrealizowane i opisane przeze mnie badania zostały docenione przez recenzentów, którzy dostrzegli wagę podjętej przeze mnie problematyki, jak i nowatorskie ujęcie tematów. Przyglądając się, więc rozwojowi moich zainteresowań, wyraźnie dostrzegam, że do podejmowanej aktualnie problematyki przybliżyły mnie badania realizowane w ramach seminarium magisterskiego oraz doktorskiego, że sformułowane w zakresie tych badań wnioski dla praktyki badawczej oraz edukacyjnej skierowały moją uwagę w stronę kultury popularnej i jej edukacyjnych oddziaływań, w stronę artystycznych narracji, które ją wypełniają, a dokładniej w stronę filmowych oraz rockowych przestrzeni.

4.3.2. Opisanie celu naukowego pracy *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza* i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Praca *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza* wpisuje się w obszar badań nad edukacyjnymi kontekstami kultury popularnej. Ogromny udział w rozwoju akademickiej myśli, pedagogicznej refleksji, badań koncentrujących się wokół edukacyjnych wymiarów kultury popularnej, w tym muzyki rockowej, wokół tożsamości współczesnej młodzieży mają publikacje Zbyszko Melosika. Swoje teoretyczne rozważania, analizy oraz interpretacje związane z badaniem tej kulturowej przestrzeni, wnioski z badań Z. Melosik zamknął w następujących książkach oraz artykułach (m.in.): *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (1995), *Rap, walka o znaczenia i pedagogika* (1996), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, współautor: Tomasz Szkudlarek (1998), *Pedagogika kultury popularnej* (2010), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (2013). Ostatnia z wymienionych publikacji stanowiła wynik projektu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod tytułem „Kultura popularna i rekonstrukcje tożsamości młodzieży współczesnej. Studium socjopedagogiczne”, w której dokonuje rekonstrukcji wybranych popularnych fenomenów i zjawisk w kontekście tożsamości młodzieży. Inne, ważne dla rozwoju pedagogiki publikacje w tym zakresie to książki oraz artykuły Witolda Jakubowskiego, m.in. *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań* (red, 2016), czy *Edukacja w dobie kultury popularnej* (2006), która poświęcona jest edukacyjnym aspektom niektórych fenomenów kultury popularnej. Autor podjął w niej próbę odkrycia i zinterpretowania edukacyjnych aspektów kultury popularnej, koncentrując swoją uwagę na pogłębionej analizie takich tekstów kulturowych, jak: film, serial telewizyjny, muzyka popularna. Muzyce rockowej swój czas i uwagę poświęcili, również, m.in.: Wojciech Burszta, Marcin Rychlewski (2003), Marcin Rychlewski (2011), Marcin Michalak (2011), Anna Idzikowska-Czubaj (2006,2011), Marek Jędrzejewski (1999), Beata Hoffmann (2001), a także Wojciech Siwak (1988),

Mirosław Pęczak (1991), Jerzy Werenstein-Zuławski (1990, 1993), Andrzej Dorobek (2001), Wiesław Królikowski (1982), czy Przemysław Zieliński (2005). Inne, równie cenne publikacje to: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*” pod redakcją Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2007), *Pedagog w blogosferze* B. Śliwerskiego (2009), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* pod redakcją Witolda Jakubowskiego, Sylwii Jaskulskiej (2011), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja* pod redakcją Darii Hejwosz oraz Witolda Jakubowskiego (2010), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* pod redakcją Agnieszki Cybal-Michalskiej, Pauliny Wierzby (2012).

Badania koncentrujące się wokół rockowego świata cieszyły się i cieszą się zainteresowaniem również na gruncie zagranicznym. W tym zakresie badania realizowali, m.in.: Adrian C. North, David J. Hargreaves, Susan A. O'Neill (2010), Suvi Saarikallio, Jaakko Erkkilä (2007), Patricia M. Greenfield, Lisa Bruzzone, Kristi Koyamatsu, Wendy Satuloff, Karey Nixon, Mollyann Brodie, David Kingsdale (1987), Susan Villani (2001), Patricię Shehan Campbell, Claire Connell, Amy Beegle (2007), E. Macan (2001), J. Curtis (1987), A. Moor (1993), S. Frith (1981,1983), J. Stuessy, S.D. Lipscomb (2002), czy C. Cutler (1999).

Inspiracje płynące z powyżej przywołanych publikacji pozwoliły mi na znalezienie własnego obszaru badawczego, kierunku badań, własnej ścieżki badawczej, którą opisuję w przedłożonej jako główne osiągnięcie naukowe pracy. Publikacje wspomnianych wcześniej znakomitych badaczy umocniły mnie w przekonaniu, że rockowa przestrzeń jest godna naukowej analizy, że teksty kultury popularnej, w tym rockowe narracje, powinny mieć swoje miejsce w pedagogicznej przestrzeni. Zanurzanie się w rockowy świat łączę z perspektywą (samo)rozwoju człowieka, nadając sens tego rodzaju aktywności. W związku z tym przypisuję jej istotne dla pedagogiki znaczenie. Teoretyczne rozważania powyżej przywołanych autorów, badania, jakich się podejmowali pogłębiły moją wiedzę pedagogiczną, filozoficzną, czy też z zakresu antropologii kulturowej, wzbogaciły o zagadnienia z obszaru pedagogiki kultury popularnej, z zakresu kultury popularnej, w tym rockowej, o kwestie dotyczące jej edukacyjnych oddziaływań, wzmocniły tym samym moją decyzję o podjęciu badań koncentrujących się wokół kultury popularnej, a konkretnie rockowych narracji, które opisałam w książce ***Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza***. Pierwsze publikacje, jakie powstały na tym etapie rozwoju naukowego umieściłam w części poświęconej pozostałym osiągnięciom naukowo – badawczym (pkt. 5).

Nad książką pracowałam kilka lat. W efekcie powstała praca, będąca podsumowaniem prowadzonych przeze mnie wieloletnich badań, ale też otwierająca na nową teoretyczną i badawczą przestrzeń, którą mam zamiar dalej zgłębiać w kolejnych badaniach. Książka opisuje podróż w świat rockowych narracji i jej (edukacyjne) konsekwencje, edukacyjne sensory i znaczenia, jakie nadali rockowym tekstom studenci pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (AJD) oraz twórcy rocka, opisuje metodologiczne podstawy tej podróży oraz implikacje dla praktyki badawczej i edukacyjnej. U podstaw opisywanych badań leży przekonanie, że kultura popularna, w tym muzyka rockowa może być konstruktywnie wykorzystana przez pedagogów. Przekonanie to ma swoje źródło w poglądach, teoriach, koncepcjach, badaniach Z. Melosika, W. Jakubowskiego, T. Szkudlarka,

czy J. Fiske, odnajduję je również w założeniach pedagogiki postmodernistycznej, pedagogiki kultury popularnej, pedagogiki egzystencjalnej, czy międzykulturowej.

Książkę tworzą cztery rozdziały, poprzedza je wstęp, zamyka zakończenie, bibliografia oraz aneks, w którym znajdują się wywiady z twórcami rocka, dotyczące edukacyjnych kontekstów artystycznego, w tym rockowego świata. We *Wstępie* oprócz uzasadnienia wyboru tematu pracy, przedstawionego zamysłu badawczego, celu i problemów badawczych, struktury pracy, opisałam również (w zarysie) istotne dla niej pojęcia: *rockowe narracje, narracja, kultura popularna, kultura wysoka, „wszystkożerność”, edukacja, edukowanie przez rockowe narracje*, rozbudowując ich znaczenie w rozdziałach teoretycznych oraz metodologicznych.

Dwa pierwsze rozdziały *Podróż w świat muzyki* oraz *Edukacyjne aspekty rockowych narracji* obejmują swym zakresem teoretyczne podstawy badań. Opisuję w nich, już w znacznie szerszym zakresie, podstawowe dla pracy pojęcia: *muzyka, rockowe narracje, edukacja, edukowanie przez rockowe narracje, uczestnictwo w kulturze* oraz relacje, w jakich je postrzegam. Pojęcia te potraktowałam jako przestrzenie służące w odsłanianiu kolejnych, znaczących dla budowania tożsamości pedagogiki obszarów.

W rozdziale pierwszym podjęłam próbę odpowiedzi na pytania, m.in.: „Czym jest muzyka «w ogóle»?”, „Jaka jest jej geneza?”, „Czy można zamknąć ją w jednej definicji?”, „Czym jest muzyka rockowa, rockowe narracje?”, „Jakie postaci tworzą rockowy świat?”, „Jakie są jej korzenie?”, „Jakie cechy wyróżniają poszczególne rockowe odmiany?”. Poszukując na nie odpowiedzi weszłam w pozapedagogiczne przestrzenie. Opracowując ten rozdział odwoływałam się do wiedzy z zakresu filozofii, socjologii edukacji, historii muzyki, czy antropologii kulturowej. Istotne miejsce zajmują w nim rockowe narracje. Przyjęty przeze mnie obraz rockowych narracji stanowi tło teoretycznych rozważań, jak i kontekst dla podjętych badań. *Rockowe narracje* rozumiem jako symboliczno-kulturowe byty, artystyczne teksty, wypełniające przestrzeń kultury popularnej, jako elementy szerszych procesów edukacyjnych (tych pozaformalnych, pozainstytucjonalnych) mających swój udział w kształtowaniu się tożsamości młodego człowieka. Jeżeli chodzi o moje rozumienie kultury popularnej, to jest ono bliskie poglądom zwolenników szkoły brytyjskiej, m.in.: J. Fiske, Z. Melosika, W. Jakubowskiego, T. Szkudlarka. U podstaw tych poglądów leży przekonanie o potencjale kultury popularnej, która jak każdy inny byt kulturowy warta jest badania. Szczególnie odwołuję się do koncepcji Z. Melosika, przyjmując za nim, że kultura popularna podobnie, jak kultura tak zwana „wysoka” ma swój udział w kształtowaniu tożsamości człowieka. Przyjmuję również, że termin *kultura wysoka* nie równa się terminom *kultura wyższa* czy *kultura lepsza*. Przyjmując takie stanowisko opowiadam się za przełamywaniem fundamentalizmu kulturowego (W. Burszta, 2001, 2002, 2003), dzielącego kulturową przestrzeń na lepszą i gorszą, wyższą i niższą. Przyjęłam tym samym postawę antropologa kulturowego, dla którego wartościujące rozumienie kultury nie jest przydatne w jej badaniu, uznając za podstawę rozważań/badań o kulturze ideacyjne jej rozumienie (J. Kmita, 1982). W konsekwencji termin *kultura wysoka* traktuję, za Z. Melosikiem, jako kategorię «diagnostyczną», obejmującą swym zakresem określoną grupę wytworów i praktyk kulturowych, które odnoszą się do historycznych dzieł kultury europejskiej, pomyślane są jako nośniki historii i kultury, które powinny stanowić istotną dla kształtowania tożsamości młodych ludzi przestrzeń. Jednak nie dlatego, że są lepsze od innych, np. od kultury

popularnej, tym samym od rockowych czy filmowych narracji. W ramach obu przestrzeni mogą przecież powstawać dzieła zarówno oryginalne, wysublimowane, złożone, jak i niczym nie wyróżniające się, schematyczne, wtórne. Chodzi o to, by zachęcać młodych ludzi do świadomego udziału w obu przestrzeniach, zapraszać do ich zgłębiania, odkrywania w sposób relacyjny, refleksyjny, krytyczny, by stwarzać warunki dla pełnego w nich uczestnictwa *wszystkożernego* młodego pokolenia. W takim ujęciu uczestnictwo w koncercie rockowym może poprzedzać udział w koncercie np. Chopinowskim, czy też w wystawie sztuki średniowiecznej i „nie można tego wartościować, jest to bowiem symbolika pełnego udziału w kulturze współczesnej” zauważa Z. Melosik (2013, s. 40, 452, 453). Wszystkożerność nie łączy się tutaj z akceptacją „wszystkiego w całkowicie niezróżnicowany sposób”, lecz z otwartością „na potencjalne «docenianie wszystkiego». Wszystkożerca posiada eklektyczny smak i nie ma nawyku apriorycznego wykluczania «czegokolwiek»” (Z. Melosik, 2013, s. 40, 452, 453). Rockowe narracje uznaję, więc podobnie, jak dzieła wypełniające przestrzeń kultury noszącej miano „wysokiej” za nośniki historii i kultury, za nośniki edukacyjnych sensów. Przyjęłam również, że rockowy utwór zarówno w warstwie muzycznej, jak i tekstowej jest pewną opowieścią o świecie człowieka, świecie kultury, szczególnie o nich narracją. *Narracja* w przyjętym przeze mnie rozumieniu, odwołując się między innymi do M. Nowak-Dziemianowicz (2013), zawsze posiada swój kulturowy kontekst, to dowolna wypowiedź ustna albo pisemna, zarówno ta wielka, jak i ta mała, to sposób opisywania świata, konstruowania znaczeń, wynik obserwacji, interpretacji, refleksji, zapis emocji oraz uczuć. W przyjętym przeze mnie ujęciu narracja ma swoją logikę przebiegu - stoi w opozycji do struktury przyczynowo - skutkowej. W tym przypadku to skutki określają znaczenie zdarzeń wcześniejszych, a nie odwrotnie. Uznanie takiego znaczenia *narracji* w pedagogice uzasadnia badania rozumiejące, których celem jest poznanie, opis i rozumienie subiektywnych światów życia człowieka, a nie odkrywanie związków przyczynowo - skutkowych pomiędzy zmiennymi. Narracja, zaprasza do tych światów, pozwala je zgłębiać i rozumieć. W powyższym znaczeniu zarówno rockowe teksty, jak i prace studentów, które poddawałam analizie oraz interpretacji określam mianem „narracji” albo tekstu kulturowego, który jest rozumiany przeze mnie nie tylko jako zapis, ale także jako rzeczywistość społeczna – „mówi” utwór muzyczny, gest, wiersz, pomnik, ubranie, spojrzenie, obraz filmu, rysunek. W książce koncentruję się głównie na edukacyjnych kontekstach rockowych narracji, mam jednak na uwadze, że mogą one kryć również negatywne treści. Wart jest jednak zainteresowania pedagoga, zgłębiania, badania, wart jest włączenia (na stałe) w pedagogiczną przestrzeń, zaanektowania go przez edukację formalną, ponieważ jest to świat doświadczany przez młodych ludzi.

W rozdziale drugim podejmuję kwestie dotyczące znaczenia edukacji, przedstawiam własne w tym zakresie stanowisko, podejmuję próbę określenia terminu *edukacyjna siła/edukacyjny aspekt*, jak również pokazuję związek edukacji z rockowymi narracjami oraz prezentuję autorską propozycję wykorzystania rockowych oraz innych artystycznych narracji w edukacji akademickiej na kierunku pedagogika. W tym zakresie zwracam uwagę na filary wokół, których powinno koncentrować się edukowanie przez rockowe narracje, jakie są jego zadania, na ile sposobów może być realizowane, jakich można spodziewać się efektów. Zatem rozdział drugi jest próbą odpowiedzi na kilka istotnych dla podjętych badań pytań: Jak rozumiana jest edukacja? Co to znaczy „edukacyjny aspekt”/„edukacyjna siła”? Jakie

warunki, wiedza, doświadczenia są rzeczywiście edukujące? Jaka jest w tej perspektywie rola edukującego? Co oznacza edukować poprzez rockowe narracje?

Swoje myślenie o edukacji jako praktyce społecznej, przedmiocie badań pedagogiki, wpisuję w zakres orientacji idealistyczno – subiektywistycznych, w paradygmat interpretatywny. Teoretyczne podstawy badań umiejscawiam, więc w perspektywie interpretatywno-subiektywistycznej. Edukacja osadzona w przywołanej semantycznej przestrzeni jest otwarta na rockową twórczość, jest w niej miejsce na jej zgłębianie, na poznawanie sensów i znaczeń nadawanych (poza)pedagogicznej codzienności, na edukowanie przez rockowe narracje.

Rozdział trzeci *Świat rockowych narracji przestrzeni dla badań pedagogicznych* dotyczy koncepcji badań własnych, jest konsekwencją teoretycznych rozważań. W rozdziale tym opisałam metodologiczne założenia, strategię badań, cel i przedmiot badań, problematykę badawczą, kategorię oznaki, zastosowane metody, sposoby analizy oraz interpretacji zgromadzonego materiału badawczego, przebieg badania, charakterystykę grupy badawczej oraz materiał badań. W tym miejscu tylko zasygnalizuję kilka kwestii.

Z uwagi na cel badań oraz podjętą problematykę badawczą obrałam jakościową strategię badań. Taka strategia bliska jest dynamicznym z natury zjawiskom pedagogicznym. Badania jakościowe umożliwiają zgłębianie oraz rozumienie rozmaitych szczegółów wieloaspektowych społeczno-kulturowych zjawisk, wydarzeń, zachowań, kulturowych tekstów. Wybrałam, więc taką drogę badawczą, która jest charakterystyczna dla badaczy starających się poznać i zrozumieć (między innymi) sensy i znaczenia, jakie badani nadają określonej kulturowej przestrzeni, określonym sytuacjom, zjawiskom, tekstom. Wchodząc w obszar badań jakościowych, w naturalny sposób zrezygnowałam ze wskaźników charakterystycznych dla orientacji pozytywistycznej. Przyjęłam kategorię oznaki, którą rozumiem jako obiekt/byt kulturowy lub kulturowe czynności, których sensem jest dzielenie się jakąś wiadomością, powiadamanie o jakimś stanie rzeczy ze względu na określoną wiedzę (J. Kmita, 1970, 1982). Rockowe narracje, w świat których zanurzali się studenci pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (AJD; obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), jak również ich prace (eseje), oraz wywiady z twórcami rocka są takimi właśnie symboliczno-kulturowymi bytami. Badania wraz z przyjętymi założeniami odwołują się w sposób zasadniczy do założeń społecznego konstrukttywizmu. Badania miały opisowo – interpretacyjny charakter.

Celem badań uczyniłam poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie rockowym narracjom oraz poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez twórców rocka rockowym oraz innym artystycznym tekstem. Edukacyjne sensy nadane przez studentów pedagogiki oraz artystów rockowym oraz innym artystycznym narracjom stanowiły przedmiot badań. W związku z tym interesowały mnie następujące kwestie: Jakie edukacyjne sensy można nadać rockowym narracjom? (główny problem badawczy). Problem główny wyznaczył mi problemy szczegółowe: Jakie edukacyjne sensy nadali rockowym narracjom studenci pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie? W jakie obszary edukacji wpisują się edukacyjne sensy nadane przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie rockowym tekstem? Jakie edukacyjne sensy nadali artyści rockowym oraz innym artystycznym narracjom? W jakie edukacyjne przestrzenie można

wpisać edukacyjne sensory nadane przez artystów rockowym oraz innym artystycznym tekstom?

Zrealizowanie postawionego celu, poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, umożliwiły mi metoda hermeneutyczna wraz z odpowiadającymi jej opisowo – interpretacyjnymi analizami oraz indywidualny wywiad pogłębiony skoncentrowany na problemie. Obie metody są częścią wspólnej metodologicznej przestrzeni. Obie metody pozwoliły mi poznać i zrozumieć interesujące mnie zagadnienie z różnych perspektyw, pozwoliły przenikać przez kolejne warstwy badanego fenomenu, uchwycić odmienną refleksji, przemyśleń, doświadczeń, interpretacji, pozwoliły mi zilustrować jego wielowymiarowość.

Dzięki pierwszej metodzie próbowałam poznać i zrozumieć wybraną przez siebie społeczno-kulturową przestrzeń, próbowałam poznać i zrozumieć myśli, przekonania, poglądy badanych (na interesujące mnie zagadnienie) za pośrednictwem wybranych (na potrzeby badań) ekspresji, wyrażonych za pomocą narracji werbalnych. W moich badaniach tymi ekspresjami były eseje studentów pedagogiki AJD, opowiadające o edukacyjnych sensach rockowych narracji. Tym samym stanowiły one materiał badań, źródło poznania i rozumienia. Kierunek analiz oraz interpretacji prac studentów wyznaczały mi reguły mające swoje źródło głównie w hermeneutyce M. Heideggera, H-G. Gadamera, P. Ricoeur. Przyjęta strategia interpretacji hermeneutycznej opierała się na naukowo ujętym schemacie: autor – tekst – interpretator – interpretacje, eksponując tekst oraz interpretatora. Ten sposób bycia pozwolił mi jako interpretatorowi wyjść poza tzw. intencje autora, jednocześnie ich nie ignorując. Dzięki drugiej metodzie próbowałam poznać i zrozumieć określony problem badawczy bezpośrednio, próbowałam poznać i zrozumieć wewnętrzny świat badanych, związane z badanym tematem przemyślenia, przekonania, przeżycia. W przypadku moich badań chodziło o wywiady z twórcami rocka na temat edukacyjnych aspektów rockowych oraz innych artystycznych przestrzeni. Wywiady, podobnie jak prace studentów (eseje), stanowiły materiał badawczy, źródło poznania i rozumienia. Kierunek analiz oraz interpretacji treści wywiadów wyznaczały mi jakościowa analiza treści oraz w fenomenologiczno-hermeneutyczna analiza danych.

Punktem odniesienia analiz oraz interpretacji były teoretyczne podstawy badań oraz problemy badawcze. Analiza oraz interpretacja uzyskanego materiału badawczego odbywała się zgodnie z przyjętymi w badaniach jakościowych etapami analizy danych jakościowych, mające swoje źródło m.in. w koncepcjach S. Kvala, C. Geertza, A. Strausa, J. Corbina, S. Halla, A. Coffeya, P. Atkinsona. Analizy oraz interpretacje nie przebiegały fazowo, tylko w sposób kołowy, polegający na przeplataniu się poszczególnych etapów.

W badaniu wzięli udział studenci pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (AJD) oraz twórcy rocka. Wybór tych grup był celowy (zgodny z charakterem badań, z założeniami badań jakościowych). Chcąc uchwycić wielowymiarowość badanego zagadnienia, w badaniu powinna uczestniczyć zróżnicowana grupa (dotyczy to szczególnie badań jakościowych). Nie istnieje, wymóg podobieństwa badanych grup/podmiotów, np. w kontekście płci, wieku czy doświadczenia zawodowego, wykształcenia, ponieważ istotą tego typu badań jest poznanie i zrozumienie określonego zjawiska. Studenci znajdują się na innym etapie rozwojowym niż artyści. Pierwsi są w trakcie zdobywania zawodowych kompetencji, odkrywania samych siebie, swojej drogi, wyróżnia ich potrzeba niezależności, podejmowania

wyzwań i rozwoju, natomiast artyści już jakiś czas realizują się w swojej zawodowej przestrzeni, która jest jednocześnie przestrzenią realizowania ich własnych pasji, twórczego bycia w świecie, samorealizacji, w ramach której spełniają się w tym, do czego czują się powołani.

Rozdział czwarty *Edukacyjne sensory rockowych narracji. Relacja z podróży* to próba odpowiedzi na główne pytanie badawcze oraz pytania szczegółowe. W tej części książki prezentuję analizy oraz interpretacje wyników badań własnych, jak również, w rozdziałach podsumowujących, wnioski z badań, które przedstawiam w szerszym kontekście w *Zakończeniu*. *Zakończenie* potraktowałam nie tylko jako kłamerę finalizującą pewien etap pracy, jako głos w dyskusji koncentrującej się wokół edukacyjnych możliwości rockowej przestrzeni, wokół krytycznego edukowania przez rockowe narracje, ale także jako otwartą wypowiedź zachęcającą do zadawania pytań w szerszym, filozoficznym kontekście. *Zakończenie* to część pracy, w której prezentuję nie tylko swoje przemyślenia, refleksje dotyczące podjętej problematyki, ale i wnioski z badań, wnioski dla praktyki badawczej oraz edukacyjnej.

4.3.2.1. Wartość pracy w zakresie prezentowanych w niej analiz teoretycznych, metodologicznych i badawczych

Książkę *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza* uznaję za potrzebną i oryginalną. Wpisuje się ona w obszar badań nad edukacyjnymi kontekstami kultury popularnej prowadzonych m.in. przez Z. Melosika, W. Jakubowskiego, M. Michalaka, P. M. Greenfield, L. Bruzzone, czy P. Shehan Campbell, C. Connell, A. Beegle. Obejmuje swym zakresem pogłębione teoretyczne rozważania wokół podjętego tematu, autorską koncepcję edukowania przez rockowe narracje, metodologiczne podstawy badań własnych oraz nowatorskie badania. O ich oryginalności świadczyć może fakt, że przedstawiam interesujące mnie zagadnienie - edukacyjne konteksty rockowych narracji z perspektywy ich głównych odbiorców, czyli młodych ludzi, studentów pedagogiki oraz twórców rocka, którzy tę przestrzeń budują. Do tej pory edukacyjne konteksty świata kultury popularnej, w tym rockowej przestrzeni były przedmiotem zainteresowania/badań określonej grupy naukowców, jednak droga ich odkrywania, analizowania, interpretowania przebiegała inaczej, niż moja. Wszystkie badania są wartościowe, każde z nich odkrywa inną odsłonę tego wielowymiarowego zagadnienia, inne jego zakamarki, jednocześnie stanowi trop do dalszych poszukiwań, odkryć/badań, są one szczególnymi wydarzeniami mającym swój wkład w rozwój dyscypliny. Łączy je wspólna konstatacja, że świat kultury popularnej, w tym rockowych narracji można w sposób konstruktywny wykorzystać w edukacji, że stanowi przestrzeń dla badań pedagogicznych.

O tym, że książka *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza* ma swój udział w rozwój dyscypliny mogą świadczyć zrealizowane cele pracy: poznawczy, teoretyczny oraz praktyczny. Poniżej opisuję je w przywołanym porządku.

4.3.2.1.1. Cele poznawcze pracy

Przedstawione w opisywanej pracy badania miały w założeniu cel poznawczy, którym było poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (AJD; obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie) rockowym narracjom oraz poznanie, zrozumienie, opis edukacyjnych sensów nadanych przez twórców rocka rockowym oraz innym artystycznym tekstem. Dzięki podjętym badaniom, zastosowanym metodom badawczym, dzięki pogłębionym analizom oraz interpretacjom mogłam zrealizować swój badawczy cel, odpowiedzieć na postawione w pracy pytania, mogłam zrekonstruować i opisać sposoby myślenia badanych – zarówno studentów pedagogiki AJD w Częstochowie, jak i twórców rocka – na temat edukacyjnych kontekstów rockowych przestrzeni, poznać i opisać edukacyjne sensory, jakie nadali oni rockowym narracjom, podjąć próbę ich rozumienia oraz wpisać je w określone obszary edukacji. W tym miejscu chcę zaznaczyć, że mam świadomość, iż podjęte przeze mnie badania, przyjęte założenia nie są jedynymi możliwymi. Poniżej prezentuję wyniki badań.

Wnioski z badań przedstawiają się następująco:

a. Analiza oraz interpretacja esejów studentów pedagogiki AJD pozwoliła zauważyć, że studenci uznali przestrzeń rockowych narracji za przestrzeń edukacyjną. Nadali wybranym przez siebie rockowym tekstom edukacyjne sensory. Najczęściej wybieranymi rockowymi narracjami były te, które tworzą świat rocka alternatywnego, art rocka, jam rocka, punk rocka, reggae oraz rapu. Punktem wyjścia do swoich rozważań, na temat edukacyjnych kontekstów rockowych narracji, badani uczynili definicje edukacji znanych polskich pedagogów. „Edukować” dla badanych oznaczało otworzyć przed edukowanym przestrzeń, w której będzie miał on szansę odkrywać świat, inne kultury, drugiego człowieka, samego siebie, będzie miał szansę dostrzec/odnaleźć sens własnego bycia w świecie, odświeżyć/pogłębić chęć współtworzenia go z drugim człowiekiem, twórczego działania, uruchomić/pogłębić chęć podjęcia pracy nad samym sobą. Edukacyjne sensory badani nadawali (zgodnie z przyjętą definicją edukacji), więc tym rockowym treściami, które w ich przekonaniu rozbudzają m.in.: poznawczo, działaniowo, interpersonalnie, integracyjnie, komunikacyjnie, intrapersonalnie, emocjonalno-motywacyjnie. Badani jako edukacyjne sensory wskazywali, zatem na te treści, które sprzyjają zdobywaniu nowych wiadomości o świecie, o drugim człowieku, o innej kulturze, które uruchamiają chęć do ich pogłębiania i aktualizowania, które zachęcają do stawiania różnego rodzaju pytań (aspekt poznawczy), które sprzyjają wykorzystywaniu zdobywanej wiedzy w działaniach praktycznych (aspekt działaniowy), które zapraszają do relacyjnego uczestnictwa w kulturze, do współpracy z drugim człowiekiem (aspekt integracyjny, wspólnotowy), jak również na te treści, które uruchamiają potrzebę pracy nad samym sobą, potrzebę samorealizacji (aspekt regulacyjny, intrapersonalny), które sprzyjają wyrażaniu tłumionych emocji, wyzwalają akty osobistych ekspresji (aspekt ekspresyjny), pozwalają zaspokoić w bezpieczny sposób potrzeby emocjonalne, oderwać się od rzeczywistości, powodują przekuwanie negatywnej energii w pozytywną moc (aspekt terapeutyczny), jak również powodują stan ogólnego zadowolenia, rozrywkę, relaks (aspekt

ludyczny/relaksujący, odprężający, hedonistyczny), czy też rozbudzają poczucie piękna (aspekt estetyczny).

b. Analiza oraz interpretacja esejów studentów pedagogiki AJD pozwoliła wpisać nadane przez nich rockowym tekstom edukacyjne sensory w następujące obszary edukacji: edukować, aby wiedzieć, edukować, aby działać, edukować, aby żyć wspólnie, edukować, aby być. Najwięcej edukacyjnych sensów nadawanych przez studentów rockowym narracjom dotyczyło kwestii: „edukować (przez rockowe narracje), aby być”, czyli autorefleksji, poznawania samego siebie, pracy nad samym sobą, samorealizacji, relacyjnego bycia w świecie. Doświadczenie rockowej przestrzeni w ujęciu badanych jest nie tylko odkrywaniem jakichś obszarów świata kultury, drugiego człowieka, ale właśnie, a może przede wszystkim odkrywaniem i rozumieniem samego siebie. Dzięki rockowym tekstom, jak sami podkreślali, mają możliwość przyjrzenia się swojej egzystencji, zadumy nad swoim życiem, odkrycia i zrozumienia jakiejś części samego siebie, postawienia sobie wielu ważnych pytań. Pytania sformułowane w wyniku podróży w świat rocka, traktowane były przez badanych również jako edukacyjny jej kontekst, jako efekt refleksyjnej postawy, refleksyjnego podejścia do napotkanego bytu, do samego siebie, do drugiego człowieka, do świata, „skoro wyzwała [ta podróż – M.A-S] w człowieku całą gamę różnorodnych pytań, to istnieje szansa, że po udzieleniu na nie odpowiedzi podejmie on jakieś działania. Działania mające na celu m.in. pielęgnowanie obranej drogi lub wprowadzenie określonych zmian, np. w myśleniu. I w tym właśnie tkwi edukacyjna siła utworów rockowych, że niejednokrotnie powodują zadumę nad własnym życiem, nad rzeczywistością, w której funkcjonujemy” - konstatuje jedna z badanych osób.

Wypowiedzi studentów pokazują, że dla nich partycypacja w świecie rocka nie jest bezrefleksyjna, nie jest tylko estetycznym doznaniem. Zanurzenie się w tę rockową przestrzeń oznaczało dla badanych możliwość myślenia „po swojemu”, przekroczenia granic własnego świata, otworzenie się na nowe sytuacje, nowe doświadczenia, na drugiego człowieka. Wyjście poza własne „Ja” łączy się w przekonaniu badanych z pogłębianiem swojego życia osobowego „ku górze”, „ku przodowi”, ale także ze spojrzeniem na siebie z perspektywy drugiego człowieka, innej kultury, czyli łączeniem własnego *Ja* z *Ty*, oraz *My*. W swoich pracach studenci uzewnętrzniili nie tylko swoje myślenie o edukacji (która ich zdaniem może być realizowana w pozaszkolnych, w pozaakademickich przestrzeniach, która może przybierać rozmaite postaci i jedną z nich może być właśnie edukowanie przez rockowe narracje), o pedagogicznych ideach, koncepcjach, paradygmatach, nie tylko przedstawili edukacyjne sensory, jakie nadali rockowym tekstom, podzielili się swoimi na ten temat refleksjami, doświadczeniami, uczuciami, emocjami, ale również odsłoniли jakiś zakątek swojego i społecznego świata, zakamarki swojej oraz innych wyobraźni. Pokazali, że zarówno złożone kompozycyjnie rockowe teksty, jak i te mniej „skomplikowane” mogą być nośnikami pozytywnej jakości, edukacyjną przestrzenią, przestrzenią refleksji.

c. Twórcy rocka podobnie, jak studenci pedagogiki uznali rockową, jak i inne artystyczne przestrzenie za edukacyjne. Edukacja, przyrównywana była przez artystów do szczególnego spotkania edukującego i edukowanego, w ramach którego następuje dzielenie się swoją wiedzą, doświadczeniem, wyobraźnią, przeżyciami, emocjami, łączona była z przestrzenią zdobywania wiedzy o świecie, o kulturze, o innych kulturach, o drugim człowieku, o sobie samym, rozumiana jako miejsce inspirujące do urzeczywistniania

własnych potencjałów, pasji, zainteresowań, twórczego (współ)bycia w świecie. Niestety edukacja formalna nie zyskała pełnej aprobaty badanych. W swoich wypowiedziach twórcy rocka zwracali uwagę na jej mankamenty. Jednym z nich jest zbyt mocna koncentracja edukacji formalnej na sferze poznawczej, tym samym uznali, że zaniedbuje ona pozostałe sfery ludzkiej aktywności: „Szkoła głównie koncentruje się (...) na zdobywaniu wiedzy, umiejętności, pozostawiając daleko w tyle zaspokojenie potrzeb uczuciowych, emocjonalnych, rozwijania wyobraźni własnej czy związanej z nią osobistej ekspresji” – podkreślał Wojciech Waglewski. W odpowiedzi na tę niedoskonałość edukacji formalnej, zdaniem badanych, z pomocą przychodzi właśnie sztuka – artystyczne, w tym rockowe narracje, które uznali za nośniki edukacyjnych sensów. A te badani nadawali, więc nie tylko tym tekstom, które kryją w sobie różnego rodzaju informacje o świecie, o kulturze, o innych kulturach, o drugim człowieku, które powodują zadawanie różnego rodzaju pytań. Edukacyjne, w przekonaniu artystów, są również te treści, które sprzyjają (roz)poznawaniu własnych uczuć i emocji, które inspirują do pogłębiania i aktualizowania wiedzy o sobie samym, które uruchamiają własną ekspresję, potrzebę samorealizacji, (auto)refleksji, pracy nad samym sobą, dzięki którym można rozpoznać „własną drogę, ale i własną osobę, można przede wszystkim siebie rozpoznać (...)” (Wojciech Waglewski). Dlatego właśnie, z perspektywy badanych, istnieje potrzeba wykorzystywania wszelkiego rodzaju sytuacji, m.in. spotkań z artystycznymi, w tym rockowymi narracjami oraz stwarzania takich możliwości, by uruchamiać w człowieku (od najmłodszych lat) tę chęć samokształtowania, realizowania własnych planów i marzeń, wychodzenia poza ramy, poza schematy, do aktywnego bycia w świecie. Edukacyjne w ujęciu twórców rocka są również te treści, które uaktywniają twórcze działania, czy te które w bezpieczny sposób zaspokajają potrzeby emocjonalne, sprzyjają ogólnej radości, zadowoleniu, które rozbudzają poczucie piękna. Nie brakowało także wypowiedzi, zwracających uwagę na znaczenie artystycznych, w tym rockowych narracji w integrowaniu ludzi. Muzyka rockowa jak żadna inna sztuka, zdaniem badanych, jest przestrzenią integrującą różne indywidualności, różne kultury, narodowości, pokolenia. Świadome, refleksyjne uczestnictwo w tych artystycznych światach, zdaniem twórców rocka, może więc spowodować reinterpretacje, reorganizacje w różnych sferach ludzkiej aktywności, m.in.: poznawczej, intrapersonalnej, interpersonalnej, komunikacyjnej, działaniowej czy społecznej.

d. Artyści nadawali rockowym oraz innym artystycznym tekstom rozmaite edukacyjne sensory i podobnie, jak w przypadku sensów nadanych przez studentów pedagogiki, wpisałam je w następujące obszary edukacji: zanurzać się w świat rockowych narracji, aby wiedzieć, rozumieć, interpretować (aspekt poznawczy), zanurzać się w świat rockowych narracji, aby działać (aspekt działaniowy), zanurzać się w świat rockowych narracji, aby żyć wspólnie (aspekt integracyjny), zanurzać się w świat rockowych narracji, aby być (aspekt (samo)poznawczy, samokształtujący, regulacyjny). Badani przekonani o edukacyjnej sile rockowych narracji postulowali o włączenie ich w przestrzeń edukacji formalnej. Uważają, że niekonwencjonalne poznawanie i rozumienie świata, jakim jest edukowanie przez rockowe oraz inne artystyczne teksty, jest warte realizacji, uwagi i zainteresowania, ponieważ różni się od modelu edukacji tradycyjnej, bazującej na rejestrowaniu, utrwalaniu i reprodukowaniu przekazywanych przez nauczyciela wiadomości. Powstająca w czasie takiej edukacyjnej podróży wiedza ma charakter dialogowy, jest dynamiczna, daje przyzwolenie do

indywidualnego pojmowania świata, do samodzielnego, krytycznego myślenia, jak też brania za nie odpowiedzialności.

Zarówno studenci pedagogiki, jak i twórcy rocka w swoich wypowiedziach pokazali, że rockowe oraz inne artystyczne narracje kryją w sobie edukacyjne sensy, że zapraszają odbiorcę w różnorodny świat pytań, refleksji, przemyśleń, uczuć, emocji, w świat wyobraźni własnej i drugiego człowieka, w świat kultury, angażują go w dylematy natury egzystencjalnej, aksjologicznej, jak również światopoglądowej, że są to takie kulturowe teksty, które można czytać jak teksty pedagogiczne. Pokazali, że artystyczne, w tym rockowe przestrzenie są godne uwagi, przenikania, odkrywania, uczestnictwa nie tylko ze względów estetycznych, rozrywkowych, ale również ze względu na edukacyjne sensy, jakie posiadają. Dlatego też zachęcają do jak najczęstszego wykorzystywania rockowych oraz innych artystycznych narracji (np. filmu, malarstwa, fotografii) w edukacji, podkreślając, że proces zdobywania wiedzy nie musi realizować się tylko w ramach szkoły, instytucjonalnie, że „może być podejmowany samorzutnie, między innymi przez słuchanie muzyki, która zawiera odpowiednią treść”. Bowiem w przekonaniu niektórych badanych nie wszystkie rockowe teksty mogą kierować w dobrą stronę, jak podkreślają „(...) poprzez swoje utwory mogą manipulować swoimi odbiorcami, zachęcać do czynienia rzeczy, które niekoniecznie mają pozytywną energię”. To, co może uchronić młodzież przed negatywnymi konsekwencjami, takiej „manipulacyjnej” działalności, zdaniem badanych, to zainteresowanie dorosłych, rodziców, nauczycieli, pedagogów „światem własnych dzieci, uczniów, wychowanków”, to „uczynić świat muzyki, w którym funkcjonują ich podopieczni, punktem wyjścia do ich zrozumienia, sprawić, aby słuchanie muzyki było nie tylko rozrywką, ale również sposobem rozbudzającym refleksję nad samym sobą i rzeczywistością, w której funkcjonują, tym samym i nad treścią, piosenek, których słuchają”. Wypowiedzi studentów oraz twórców rocka pokazują zatem tę „pozaestetyczną” jakość rockowego świata, najbardziej interesującą dla pedagoga, pokazują jeden ze sposobów bycia w świecie, nadając sens tego typu aktywności.

Dzięki podjętej przeze mnie badawczej podróży mogłam uchwycić i opisać różnorodność poglądów, przemyśleń, przeżyć, doświadczeń, interpretacji badanych na interesujący mnie temat, zilustrować wielowymiarowość badanego zagadnienia, poznać go i próbować zrozumieć, sportretować rockowe narracje z (poza)pedagogicznej perspektywy. Różnorodność znaczeń, jakie były nadawane przez badanych interesującym mnie kwestiom, różne poziomy ich „głębi”, wynikają z faktu, że każdy z uczestników tej podróży na co dzień uczestniczy w różnych kulturowych przestrzeniach, ma swoją historię, swój dramat, swój czas, innych ludzi wokół siebie, swoje doświadczenia. Dzięki badaniom mogłam w jakiejś mierze dotknąć ich indywidualnego świata, wejść w ich osobistą przestrzeń.

Przeprowadzone badania pozwoliły mi zrealizować cel badawczy, odpowiedzieć na wszystkie badawcze pytania, a uzyskane dane, analizy oraz interpretacje wyników badań własnych, wnioski z badań pozwoliły mi na sformułowanie wniosków dla praktyki badawczej oraz edukacyjnej. Sformułowane wnioski z badań nie stanowią uogólnień w tradycyjnym rozumieniu. Uogólnienia nie są charakterystyczną cechą badań jakościowych. Nie leżą w ich naturze. W moich badaniach chodziło o tworzenie uogólnień w obrębie danych przypadków, a nie o formułowanie uogólnień pomiędzy różnymi przypadkami (C. Geertz, 2003). Zgodnie z charakterem badań uzyskany materiał badawczy nie upoważnia do generalizacji. Jednak, wpisując się w tę perspektywę, mogłam dokonać uogólnień „obrazu” obu grup. Uogólnienie

to odnosiło się do uczestników badań. W opisywanym badaniu nie chodziło o to, by odkrywać świat obiektywny, ale o to, by odkrywać przestrzeń świata przeżywanego, indywidualnego, subiektywnego, światów w skali mikro. Nie oznacza to jednak, „że powstała w rezultacie procesu badawczego wiedza – pomimo całej swojej subiektywności – może przynajmniej do jakiegoś stopnia reprezentować pewne zjawiska społeczne, należy bowiem odrzucić założenie, zgodnie z którym istnieje prawdziwa forma reprezentacji” (A. Gromkowska-Melosik, 2011, s. 274). Sformułowane wnioski korespondują z teoretycznymi opracowaniami oraz badaniami innych naukowców, m.in. Z. Melosika, W. Jakubowskiego, M. Michalaka, P. M. Greenfield, L. Bruzzone, czy P. Shehan Campbell, C. Connell, A. Beegle, posiadają z nimi wspólny mianownik, którym jest przekonanie o konstruktywnym wykorzystaniu przez pedagogów tekstów kultury popularnej, w tym rockowych narracji, które rozumiane są jako nośniki historii i kultury, jako nośniki edukacyjnych sensów.

4.3.2.1.2. Cele teoretyczne pracy

Przedłożona praca miała również w założeniu cel teoretyczny, którym było wzbogacenie stanu akademickiej refleksji pedagogicznej o kwestie związane z muzyką rockową, ze sposobami rozumienia rockowych narracji, o treści koncentrujące swoją uwagę wokół znaczenia rockowych narracji w edukacji, wokół znaczenia edukowania przez rockowe narracje, sposobów uczestnictwa w rockowej przestrzeni, o treści opowiadające o jej edukacyjnych kontekstach. Wzbogaca, zatem stan refleksji pedagogicznej szczególnie w zakresie pedagogiki kultury popularnej, odnosi się również w swoich założeniach do pedagogiki postmodernistycznej, czy egzystencjalnej – koncepcji pedagogicznych, zainteresowanych pozainstytucjonalnymi, pozaformalnymi edukacyjnymi oddziaływaniami, koncentrujących uwagę wokół kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży poprzez kulturowe teksty, koncepcji, które mają u swych podstaw przekonanie o potencjale różnych kulturowych przestrzeni, w tym kultury popularnej.

Praca przedstawia, więc zarówno w części teoretycznej, jak i metodologicznej, naukowo opracowane informacje na temat podstawowych dla pracy teorii, koncepcji i pojęć oraz uporządkowanie ich według przyjętych założeń. Teoretyczne rozważania, metodologiczne podstawy obejmują swym zasięgiem (poza)pedagogiczne przestrzenie, nawiązując w nich nie tylko do pedagogiki, ale i do filozofii, socjologii, historii muzyki, czy antropologii kultury. Wypełniają je nie tylko definicyjne ujęcia, ale również różnego rodzaju przemyślenia, refleksje, dylematy, zapytania, dotyczące takich kwestii, jak: sposoby rozumienia rockowych narracji, znaczenie rockowych narracji w edukacji, znaczenie rockowych narracji w kształtowaniu się tożsamości młodych ludzi, znaczenie rockowych narracji w kształtowaniu określonego sposobu uczestnictwa w kulturze, które stanowią o wartości książki.

Wartością pracy jest również wzbogacenie teoretycznych rozważań pedagogicznych o autorską koncepcję edukowania przez rockowe narracje na poziomie akademickim, na kierunku pedagogika. Temat ten uczyniłam przedmiotem uwagi rozdziału drugiego, opisując w nim filary wokół, których powinno koncentrować się edukowanie przez rockowe narracje, zadania, jakie realizuje ten rodzaj edukacji, jakich można spodziewać się efektów, na ile sposobów może być realizowana. W tym miejscu skoncentruję się na tej ostatniej kwestii.

Jedną z postaci edukowania przez rockowe narracje jest zaproponowane przeze mnie poszukiwanie edukacyjnych sensów w rockowych przestrzeniach. Tego rodzaju edukacyjną podróż uczyniłam stałym elementem zajęć m.in. *wstęp do pedagogiki* realizowanych na kierunku pedagogika już kilka lat temu. Studenci dzięki tej podróży mogą dostrzec/zaobserwować/przekonać się (na początku swojej studenckiej drogi; wspomniany przedmiot realizowany jest na pierwszym roku studiów i najczęściej realizowany jest w pierwszym semestrze; jest przedmiotem ogólnoakademickim, wprowadzającym w świat pedagogiki i jej subdyscyplin, w świat pedagogicznych teorii, koncepcji, kierunków, nurtów, teorii), że teorie pedagogiczne nie są zamknięte tylko w podręcznikach, w akademickich murach, ale żyją własnym życiem, wypełniają codzienne przestrzenie, uwidaczniają się w kulturowych sytuacjach, wydarzeniach, w tekstach, m.in. rockowych. Na zajęciach studenci podejmują próby połączenia nadanych rockowym tekstom edukacyjnych sensów z poznanymi (w ramach zajęć) pedagogicznymi ideami, paradygmatami czy koncepcjami. Otwiera się wówczas przestrzeń do dyskusji koncentrującej się wokół różnych postaci wychowania i kształcenia (edukowania), wokół wartości edukowania przez rockowe narracje, czy szerzej przez teksty kultury popularnej, wokół łączenia codziennych doświadczeń z edukacją, wokół sposobów uczestnictwa w kulturze (m.in. ideacyjnego). W wyniku takiej wędrówki, powstają różnego rodzaju prace studentów, między innymi eseje, które stanowią, nie tylko źródło poznania i rozumienia edukacyjnych sensów, jakie nadali rockowym tekstom, nie tylko źródło poznania i rozumienia ich sposobów myślenia o edukacji (bądź jej fragmentach), o pedagogicznych ideach, paradygmatach, koncepcjach, ale również źródło poznania ich indywidualnych światów, przyjętej przez nich (świadomie bądź nieświadomie) filozofii życia i człowieka. Proponowana pedagogia jest dynamiczna, wychodzi w pozaakademickie przestrzenie, czyni pedagogikę blisko człowieka i bliską człowiekowi. Dzięki niej przyszli pedagodzy mają szansę być współtwórcami, a nie jedynie konsumentami wiedzy pedagogicznej.

Przestrzeń kultury popularnej, którą konstrytuują rockowe narracje ze względu na dynamikę zmian, jaka dokonuje się w jej obrębie wymaga nieustannych eksploracji, aktualizacji oraz intensyfikacji istniejących już prac, wskazywania nowych propozycji wykorzystywania fenomenów kultury popularnej w edukacji. Tym samym praca *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza* wychodzi naprzeciw tym wymaganiom, zawiera nową propozycję wykorzystania rockowych tekstów w pedagogicznej przestrzeni, w przestrzeni akademickiej. W literaturze pedagogicznej nie spotkałam się z tego rodzaju propozycją. Można, zatem nazwać ją nowatorską.

4.3.2.1.3. Cele praktyczne pracy

Przeprowadzone badania miały w założeniu również cel praktyczny, którym było otworenie przestrzeni dla kolejnych badań oraz dostarczenie metodycznych wskazówek, sugestii, podpowiedzi, inspiracji dla nauczycieli akademickich, jak też nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich do tego, w jaki jeszcze inny, niż dotychczas sposób można zachęcać dorastającą młodzież do świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze, do krytycznego odczytywania kulturowych tekstów, do świadomego rozwijania samego siebie, kształtowania własnej tożsamości.

a. Implikacje dla praktyki badawczej

Opisywane badania, analizy oraz interpretacje, sformułowane wnioski mogą stać się impulsem, tropem, inspiracją do dalszych eksploracji badawczych. Podjęte przeze mnie badania nie wyczerpują zagadnienia, jego wielowymiarowość „domaga się” kolejnych odsłon. Pytania: Jakie zagrożenia, bariery, ograniczenia dostrzegają studenci pedagogiki, artyści w rockowych oraz innych artystycznych przestrzeniach?, Jakie miejsce w pedagogice w przekonaniu nauczycieli szkół wyższych (pracowników wydziałów pedagogicznych, nauk o edukacji, wydziałów nauk społecznych), czy też szkół podstawowych, średnich zajmuje edukacja przez rockowe oraz inne artystyczne narracje?, Jakie znaczenie przypisują nauczyciele szkół wyższych (pracownicy wydziałów pedagogicznych, nauk o edukacji, wydziałów nauk społecznych), czy też szkół podstawowych, średnich edukacji przez rockowe oraz inne artystyczne narracje? Jakie edukacyjne sensory nadają nauczyciele szkół wyższych (pracownicy wydziałów pedagogicznych, nauk o edukacji, wydziałów nauk społecznych), czy też szkół podstawowych, średnich, rockowym oraz innym artystycznym tekstom? - mogłyby wyznaczać kierunek kolejnych badawczych podróży. Odpowiedzi na postawione pytania poszerzyłyby perspektywę badanego zagadnienia tym razem głównie o przekonania edukujących – nauczycieli, pedagogów. Stałyby się źródłem poznania i rozumienia subiektywnych ich światów, poznania i rozumienia sposobów, w jaki odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość, drugiego człowieka, świat oraz wszelkie wydarzenia/zjawiska/byty go budujące, byłyby źródłem poznania i rozumienia ich myślenia o edukacji, o jej związkach z rockowym, czy szerzej popkulturowym światem, codziennie przez młodych ludzi doświadczanym, źródłem poznania i rozumienia sensów i znaczeń, jakie tym światom nadają.

b. Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Książka może być pomocna nie tylko pedagogom, ale również badaczom reprezentującym inne nauki społeczne, czy humanistyczne, nauczycielom, rodzicom w zrozumieniu i przyswojeniu idei edukowania przez rockowe narracje, w pogłębianiu rozumienia związku pomiędzy edukacją formalną a codziennością edukowanych, w przełamywaniu stereotypów myślenia o rockowej przestrzeni traktowanej jako tylko rozrywkowa. Książka może stanowić inspirację do nauki ogólnoakademickich przedmiotów prowadzonych na kierunku pedagogika: *wstęp do pedagogiki, czy pedagogika ogólna* w taki sposób, w jaki dopuszcza myślenie o wielkości języków w pedagogice. Z ustaleń, jakie wynikają z przeprowadzonych badań wynikają następujące rekomendacje dla praktyki edukacyjnej:

Treści nauczania, które nawiązują do osobistych światów studentów/uczniów, które łączą się z ich codziennymi przeżyciami, doświadczeniami, zainteresowaniami są przez nich doceniane, chętniej angażują się w ich poznawanie i rozumienie, obdarzają większym zaufaniem swoich nauczycieli, którzy wyrażają szacunek dla ich artystycznych wyborów, aspiracji, zainteresowań. Edukowanie przez rockowe narracje wychodzi naprzeciw codziennym doświadczeniom i przeżyciom młodych ludzi, naprzeciw ich zainteresowaniom, kształtuje kompetencje, które pomogą im w tej codzienności się odnaleźć, jak również otwiera przestrzeń dla wyrażenia samego siebie, swoich poglądów, przekonań, dla łączenia ze

sobą treści z różnych przestrzeni. W przypadku opisywanych badań chodziło łącznie treści pedagogicznych (idei, koncepcji, paradygmatów), poznanych przez studentów pedagogiki na zajęciach m.in. ze *wstępu do pedagogiki* z sensami nadanymi przez nich rockowym narracjom. Z ustaleń, jakie wynikają z przeprowadzonych badań wynika, że istnieją różne odczytania tekstów rockowych, że można czytać je jak teksty pedagogiczne. Dla nauczyciela istotny powinien być nie tylko rockowy świat, codziennie przez młodych ludzi doświadczany, ale również sposoby jego odczytywania, sposoby wykorzystywania tekstów rockowych przez młodych. Wobec powyższego warto włączyć rockowe narracje do edukacji akademickiej, szczególnie na kierunku pedagogika.

Wartością edukowania przez rockowe narracje są efekty, jakie można osiągnąć podczas tej podróży. Wnioski z badań kierują uwagę w stronę następujących rezultatów, kompetencji, umiejętności, jakie może rozwijać:

- Edukowanie przez rockowe narracje sprzyja zdobywaniu informacji na temat człowieka, świata, odmiennych kultur, rozmaitych sposobów (współ)bycia w świecie, sposobów współpracy z drugim człowiekiem. Edukowanie przez rockowe narracje kształtuje umiejętność krytycznego odczytywania rockowych oraz innych kulturowych tekstów, umiejętność interpretacji znaczeń w nich zawartych, tym samym uwalnia od jednostronnych sposobów postrzegania i interpretacji świata narzuconych młodym ludziom w procesie edukacji formalnej (oddziaływanie na sferę poznawczą).
- Edukowanie przez rockowe narracje stwarza możliwości do wydobywania na jaw tkwiącego w uczniach/studentach twórczego potencjału. Twórczość rockowa może inspirować do innego rodzaju ekspresji m.in.: werbalnej - pisanie wierszy, tekstów piosenek, opowiadań, esejów; ruchowej - tworzenie różnych układów tanecznych, pantomimy; teatralnej, filmowej – pisanie własnych scenariuszy, reżyserowanie własnych spektakli/filmów (oddziaływanie na sferę działaniową).
- Edukowanie przez rockowe narracje pomaga w spojrzeniu na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a na własną kulturę innymi oczyma, umożliwia otwarcie się na różnorodne systemy znaczeń, pomaga w kształtowaniu umiejętności dostrzegania różnic społeczno-kulturowych, innych wrażliwości. Rockowe narracje mają swój udział w integrowaniu różnych indywidualności, kultur, narodowości, czy pokoleń (oddziaływanie na sferę interpersonalną).
- Edukowanie przez rockowe narracje stwarza przestrzeń do wyrażania własnych sądów, opinii, przekonań, do interpretowania świata, dochodzenia do prawdy, wiedzy własnymi drogami, inspiruje do pracy nad samym sobą, do zadumy nad własnym życiem, nad jego jakością. Rockowe *Naprzeciw* może ośmielić do realizowania osobistych planów, zamierzeń, marzeń, do urzeczywistniania własnych zainteresowań, pasji, możliwości (oddziaływanie na sferę intrapersonalną).

Wartość pracy, w tym zakresie, upatruję również w tym, że rysuje ona płaszczyznę dialogu międzykulturowego, międzypokoleniowego. Edukować, aby żyć wspólnie, jest niewątpliwie jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji. W epoce globalizacji, migracji ludności, dochodzi do migracji różnorodnych idei, przekonań, poglądów, wartości, stylów życia. W konsekwencji różnorodność ta może być i niejednokrotnie jest przyczynkiem do różnego rodzaju konfliktów, nieporozumień, agresji, dokonujących się na tle kulturowych

różnic, problemów o charakterze integracyjnym, o różnej skali i różnym nasileniu. Jedną z dróg, która sprzyjałaby unikaniu takich sytuacji, unikaniu problemów lub pozwalałaby na pokojowe ich rozwiązywanie poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, o ich kulturze jest edukacja przez rockowe narracje. Rockowe narracje są szczególnym pograniczem kulturowym, w obszarze którego może dojść do dialogu zrozumienia różnic społeczno-kulturowych, wymiany doświadczeń i wartości. Tego typu myślenie prezentują badani studenci oraz twórcy rocka, dla których muzyka rockowa jak żadna inna sztuka integruje różne światy subiektywne, indywidualności, różne społeczności, kultury, narodowości, czy pokolenia. Rockowy świat z góry nie wyklucza różnorodności i odmienności, wręcz przeciwnie swoją tożsamość właśnie na tej różnorodności buduje.

Celem pracy nie był estetyczny opis rockowych narracji, lecz pokazanie/zwrócenie uwagi, że rockowy świat może angażować psychicznie, wspólnotowo, czy duchowo, że kryje w sobie różnorodne edukacyjne sensory, a nie tylko konsumpcyjnie (na komercyjnych zasadach), że można i trzeba wykorzystywać muzykę (wszelkiego rodzaju, o różnym stopniu złożoności) w edukacji, na każdym poziomie kształcenia, nie tylko na przedmiotach artystycznych. Programy realizowane przez szkoły, rzadko odwołują się do uczniowskiej/studenckiej codzienności. A przecież możliwość wspólnego budowania edukacyjnej przestrzeni powoduje, że u edukowanych wzmacnia się poczucie własnej wartości, rozwija się wyobraźnia, wzmacniają się struktury poznawcze oraz inne sfery ludzkiej aktywności, m.in.: wolicjonalna, emocjonalna, interpersonalna, intrapersonalna, czy komunikacyjna, dynamizuje się aktywność wobec stawianych im zadań, nowych, otwartych, uruchamia się ich własna inicjatywa. Edukowanie wówczas wychodzi poza szkolne podręczniki, poza szkolne ramy, sale, wychodzi naprzeciw zainteresowaniom, doświadczeniom uczniów/studentów, naprzeciw ich codzienności, szanując ich wybory.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych (artystycznych)

Głównym obszarem moich naukowych zainteresowań jest szeroko rozumiana edukacja (wychowanie i kształcenie), a dokładnie relacje kultura – edukacja/edukacja – kultura, edukacja w optyce współczesnych koncepcji, nurtów, teorii pedagogicznych, edukacyjne oddziaływania nieformalne, pozainstytucjonalne, głównie kultury popularnej, idea samokształtowania, jakoś życia. Zainteresowana byłam i wciąż jestem zjawiskami edukacyjnymi w skali mikro, edukacyjnymi mikroświatami. W związku z tym podejmowane przeze mnie badania wpisują się głównie w przestrzeń badań jakościowych, w perspektywę interpretatywno-subiektywistyczną, w obszar takich subdyscyplin pedagogicznych, jak: pedagogika ogólna i metodologia badań własnych, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika kultury popularnej. Osiągnięcia w ramach tego obszaru dzielę na dwa etapy: przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz po uzyskaniu stopnia doktora. Wyodrębnione obszary zarówno w ramach poszczególnych etapów, jak i w ich obrębie nie są rozłączne, ale ich wyróżnienie było konieczne ze względu na uporządkowanie treści, które je tworzą.

5.1. Opis drogi kształtowania się zainteresowań naukowych oraz pierwszych osiągnięć zdobytych na etapie do momentu uzyskania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki

Główną oś narracji w tej części autoreferatu tworzy następujący porządek: jakość życia, relacje: kultura – edukacja, edukacja-kultura, samokształtowanie. Układ ten pokazuje kierunek rozwoju mojej drogi naukowej, którą rozpoczynam od badań nad jakością życia, a na badaniach koncentrujących się wokół samokształtowania kończąc.

Badania nad jakością życia realizowałam w ramach seminarium magisterskiego pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Romualda Derbisa na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie (o czym już wspominałam w punkcie 4.3, we wprowadzeniu; w tym miejscu wątki dotyczące pracy magisterskiej oraz doktorskim rozszerzam). Badania były częścią projektu zatytułowanego: *Źródła poczucia jakości życia*. Temat pracy brzmiał: *Źródła poczucia jakości życia u młodzieży uczącej się i bezrobotnej*. Głównym celem badań było poznanie i opis źródeł kształtujących poczucie jakości życia młodzieży uczącej się i bezrobotnej. Cele szczegółowe sprowadzały się do poznania i opisu różnic w zakresie roli tzw. satysfakcji cząstkowych: rodziny, zdrowia, stanu posiadania, wykształcenia, inteligencji, wolności działania, własnych relacji międzyludzkich dla poczucia jakości życia. Cel badań został przeze mnie zrealizowany. Poznałam nie tylko źródła poczucia jakości życia młodzieży uczącej się i bezrobotnej. Wyniki badań odsłoniły również, jakąś część subiektywnego świata badanych - zakamarki ich wyobraźni, fragmenty większych, bądź mniejszych planów, marzeń, zamierzeń. Zarówno młodzież ucząca się, jak i bezrobotna do źródeł kształtowania poczucia jakości życia zaliczyła m.in.: wykształcenie, inteligencję, wolność działania, możliwość samorealizacji, możliwość kształtowania samego siebie. Dostrzeżenie znaczenia samopoznania, samokształcenia, samowychowania nie jest wynalazkiem czasów współczesnych, lecz niewątpliwie w tych czasach odgrywa znaczącą rolę. Współczesny świat nie pozwala na zgromadzenie w swoim początkowym okresie życia tyle różnych rodzajów wiedzy, by móc z nich korzystać w sposób ciągły. Istnieje potrzeba nieustannego wzbogacania i uzupełniania swojej wiedzy, rozwijania swoich umiejętności, wykorzystywania odpowiednich sposobów w rozwiązywaniu podstawowych kwestii życiowych oraz zawodowych. Taką potrzebę, ponad dwadzieścia lat temu, dostrzegła badana przeze mnie młodzież. Badani dostrzegli związek pomiędzy samokształtowaniem (samokształceniem i samowychowaniem) a kształtowaniem się źródeł poczucia jakości życia. Łączyli jakość życia m.in. z sumą przeżyć, doświadczeń, wiedzy, uznając, że im jest ona większa, tym życie psychiczne bogatsze, a poczucie jakości życia lepsze. W takiej perspektywie samokształtowanie jawiło się badanym nie tylko jako źródło kształtowania poczucia jakości życia człowieka, ale jako jeden z tych sposobów, które sprzyjają jego doskonaleniu, traktując samokształtowanie jako wartość, która może przyczynić się do osiągnięcia wyznaczonych przez daną osobę stanów rzeczy, która może pomóc jej odnaleźć się we współczesnym świecie, nadać określony „znak jakości”.

Taki rodzaj samokształtowania doceniany przez badaną młodzież, można nazwać dobrodziejstwem spotkania nie tylko z samym sobą, ale i z drugim człowiekiem, z kulturą, w której uczestniczy i którą współtworzy. Dynamizm, jaki ją określa, „występuje w nas od najwcześniejszych lat, już w anomii, wyrażając nieuświadomiane jeszcze dążenie do ciągłego

przekraczania swego aktualnego stanu. Jego pełne wykrystalizowanie się przypada na okres autonomii, która zdaniem wielu badaczy – choć możliwa dla wszystkich – nie jest jednak powszechnie osiągnana” (B. Śliwerski, 2010, s. 206). Takie ujęcie zagadnienia pokazuje racje istnienia samokształtowania, jak i racje jego inicjowania, uruchamia zadania dla pedagogów, uruchamia chęć jego poznawania przez badaczy różnych dyscyplin naukowych. I na tym etapie rozwoju naukowego taką potrzebę dostrzegłam. Uznałam, że warto tej problematyce poświęcić uwagę w kontekście rozwoju teorii wychowania, dydaktyki, w kontekście odsłaniania, przypominania, budowania tożsamości pedagogiki.

Można zatem uznać, że badania realizowane w czasie seminarium magisterskiego w konsekwencji dalszej doprowadziły mnie do rozpoczęcia kolejnych, prowadzonych tym razem w ramach seminarium doktorskiego. Okres „pomiędzy” zakończeniem badań nad źródłami kształtowania poczucia jakości życia a rozpoczęciem badań koncentrujących się wokół zagadnienia samokształtowania, pomiędzy jedną a drugą badawczą podróżą, pomiędzy jednym a drugim awansem naukowym był czasem dojrzewania do wybranego tematu, czasem poszukiwań, przygotowań, obserwacji, ważnych spotkań, zgłębiania literatury przedmiotu, zamykania jednych wątków, otwierania się na inne. Był etapem, w którym funkcjonowałam już jako pracownik naukowo – dydaktyczny. Moja działalność naukowa jeszcze jako studentki pedagogiki, realizującej indywidualny tok studiów na specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, bardzo dobra ocena pracy magisterskiej zaowocowały propozycją pracy na stanowisku asystenta w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej. To wówczas pod naukowym kierownictwem prof. dr hab. Andrzeja Pluty, wywodzącego się z poznańskiej szkoły pedagogiki rozwijałam swoje kompetencje naukowca w zakresie pedagogiki i metodologii. W tym czasie uczestniczyłam w jedenastu konferencjach (załącznik 3I), opublikowałam dziesięć rozdziałów w naukowych pracach zbiorowych (załącznik 3B), uczestniczyłam w trzech projektach naukowych (załącznik 3G).

Istotne znaczenie dla mojego rozwoju naukowego miały wówczas konferencje z cyklu: *Oświata na wirażu*, *Edukacja jutra* oraz sympozja naukowe z cyklu: *Kultura i edukacja*.

Konferencje z pierwszego cyklu wprowadzały w tematykę koncentrującą się wokół przemian edukacji i możliwości wprowadzania nowych sposobów realizacji procesu kształcenia (*Oświata na wirażu*), jak też stwarzały pole do dyskusji nad formami, metodami, środkami wspomagania edukacji, były poszukiwaniem swoistej służby dydaktyki humanizacji kształcenia (*Edukacja jutra*). W ramach tych konferencji wygłosiłam dwa referaty (załącznik 3I), które następnie przybrały postać artykułów i zostały opublikowane w monografiach pokonferencyjnych (załącznik 3B).

Drugi cykl konferencji pozwolił mi odkrywać świat edukacji w relacji kultura - edukacja, edukacja-kultura. Problemy podejmowane w ramach tych konferencji miały swoje źródła nie tylko w pedagogicznej przestrzeni, ale również były usytuowane poza i ponad pedagogiką (ujawniał się w nich kontekst historyczny, filozoficzny, antropologiczny, metodologiczny, czy aksjologiczny, etyczny). Problem interdyscyplinarnej konceptualizacji relacji kultura-edukacja, ale też edukacja-kultura stał się interesujący, inspirujący dla prób rozpoznawania złożoności usytuowania, uwikłania w nie edukujących oraz edukowanych. Debaty koncentrowały się między innymi wokół podstawowego dla pedagogiki ogólnej

zestawu przesłanek i założeń konceptualizujących światy podmiotów edukacji. W ramach tych konferencji wygłosiłam trzy referaty (załącznik 3I), które następnie przybrały postać artykułów i zostały opublikowane w monografiach pokonferencyjnych (załącznik 3B).

Uczestnictwo w powyżej przywołanych naukowych wydarzeniach dało mi sposobność kontaktu ze znakomitymi badaczami/naukowcami/pedagogami, uświadomiło mi różnorodność sposobów bycia w edukacyjnej przestrzeni, idei, nurtów, kierunków, teorii pedagogicznych, sprowokowało namysł nad różnorodnością badań nad edukacją, pogłębiły moją świadomość uprawiania pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej, przekraczającej swoje granice w stronę innych dyscyplin, w sposób twórczy korzystając z ich dorobku, posiadającą odwagę włączania w swoje przestrzenie dyskursów, idei, kategorii zapomnianych, nieobecnych, czy pomijanych, budujących jej tożsamość.

Zatem droga od badań realizowanych w ramach seminarium magisterskiego do podjęcia badań w ramach seminarium doktorskiego była nie tylko rozwojem naukowym, ale i osobistym. Mając tego świadomość, doświadczając konsekwencji tej podróży z pełnym przekonaniem uczyniłam zagadnienie samokształtowania przedmiotem naukowego zainteresowania. Tematem, który szczególnie zwrócił moją uwagę, który wyznaczył mi kierunek badań przybrał następującą postać: *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*. Badania prowadziłam pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Andrzeja Pluty, recenzentami pracy byli prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Głównym celem badań uczyniłam poznanie i opis wyobrażeń uczniów szkół średnich na temat samokształtowania. Wyobrażenia o samokształtowaniu osadziłam w kategorii potoczności. Optyka pierwotnych modalnych wyobrażeń o edukacji, o samokształtowaniu w pedagogice bywała pomijana, a nawet jak wówczas skonstatowali R. Leppert (1996), czy R. Schulz (2003) deprecjonowana. Większość tekstów naukowych, w tamtym czasie, traktujących o potocznej perspektywie zwykłego człowieka spotykać można było w pracach filozofów, socjologów, antropologów, rzadziej już pedagogów i to był kolejny argument, który przyczynił się do podjęcia badań mających na celu poznanie i opis wyobrażeń młodych ludzi na temat samokształtowania. Przyjęłam strategię badań jakościowo-ilościowych. Badania pozwoliły mi na rekonstrukcję wiedzy potocznej uczniów szkół średnich na temat *samokształtowania*, a dokładniej na zrekonstruowanie systemów pojęciowych stosowanych przez badaną młodzież, poznanie różnic w przedstawionych obrazach, poznanie metaforycznego obrazu *samokształtowania* oraz sformułowanie wniosków dla praktyki badawczej i edukacyjnej. W 2006 roku, dwa lata po uzyskaniu tytułu/stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki opublikowałam monografię, bazującą na rozprawie doktorskiej pod tym samym tytułem:

- Adamska – Staroń, M. (2006). *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*. Wydawnictwo AJD Częstochowa, ss. 236. Recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski.

Książki tej nie włączam do dorobku habilitacyjnego. Została przywołana, ponieważ stanowi część mojej nie tylko naukowej tożsamości, ponieważ została wydana po zyskaniu stopnia doktora, ale również dlatego, że stała się źródłem inspiracji kolejnych badawczych podróży.

5.2. Rozwój oraz dorobek naukowy po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki

Zakończenie badań, koncentrujących się wokół samokształtowania nie oznaczało pożegnania się z ideą kształtowania samego siebie. Pojawia się ona w wielu moich naukowych tekstach. Wnioski z badań nad samokształtowaniem, jak też same badania otworzyły nowe warte eksploracji teoretyczne i badawcze przestrzenie, skierowały moją uwagę w stronę artystycznych narracji, szczególnie rockowych oraz filmowych wypełniających przestrzeń kultury popularnej. Edukacja oraz świat artystycznych jakości, w tym rockowych, czy też filmowych to ściśle skorelowane ze sobą obszary, nieodłączne elementy bycia w świecie. Uznanie tych światów za ważne w procesie edukacji zainicjowało włączenie artystycznych jakości w moją działalność dydaktyczną, podjęcie edukowania przez rockowe oraz filmowe narracje na poziomie akademickim, na kierunku pedagogika. Natomiast przekonanie o tym, że jest wiele dróg poznawania i rozumienia świata pedagogiki, czy świata w ogóle, że nie wystarczy tylko jeden, jedynie słuszny rodzaj poznania, że wyjście poza pozytywistyczną perspektywę ku innym ścieżkom jego odkrywania, ale nie na zasadzie opozycyjnego zestawienia, sprzyja odsłanianiu tożsamości pedagogiki, pozwala na zgłębianie tych przestrzeni, których oglądu nie dałyby badania osadzone tylko w pozytywistycznym paradygmacie, jak również przekonanie o potencjale kultury popularnej (Z. Melosik, 2010, 2013) stało się punktem wyjścia do badań wokół edukacyjnych kontekstów rockowych narracji.

Etap „pomiędzy” zakończeniem badań nad samokształtowaniem, a podjęciem badań koncentrujących się wokół edukacyjnych kontekstów rockowych narracji był czasem pogłębiania badawczych zainteresowań, gromadzenia naukowego doświadczenia, podejmowania refleksji nad tożsamością pedagogiki, nad jej historycznymi podstawami, tradycją ważną nie tylko dla kształtowania się jej tożsamości, ale także dla kształtowania się kultury pedagogicznej studiujących pedagogikę (K. Jakubiak, 2018), zgłębiania problematyki dotyczącej relacji: kultura-edukacja, poznawania pluralistycznych podejść do tej relacji, mających jednak u swych podstaw wspólne przekonanie, że rozumienie kultury jest podstawowe dla rozważań o edukacji (A. Pluta, 2001, R. Schulz, 2001), że ważne miejsce w tej kulturowej przestrzeni zajmuje człowiek. Doświadczenia, które zdobywałam w tym czasie na gruncie naukowym, ale i osobistym pomogły mi uświadomić sobie potrzebę nieustannego eksplorowania pedagogiki jako nauki, „odkrywania na nowo” zapomnianych idei, koncepcji, przekonań, poddawania pod refleksję tych pomijanych, marginalizowanych, tym samym wzbogacania jej o nowe treści, redefiniowania pojęć, włączania nowych kategorii pedagogicznych, czy też korzystania z teoretycznego i badawczego zaplecza innych subdyscyplin pedagogiki, innych dyscyplin naukowych, niedostrzeganych dyskursów.

Naukowa ścieżka na tym etapie, poniżej opisana pokazuje kierunek rozwoju moich badawczych zainteresowań, z każdym rokiem pogłębianych i poszerzanych, nabierając wymiaru dyskursu pedagogicznego. Przyglądając się im z bliska mogę stwierdzić, że objęły one dwa obszary:

5.2.1. Człowiek, kultura, edukacja. Obszar ten obejmuje współczesne koncepcje, kierunki, nurty, teorie wychowania w pedagogice zachodniej humanistycznie zorientowanej, filozofię edukacji, relacje kultura-edukacja/edukacja-kultura, metodologię badań procesów i dyskursów edukacyjnych. Wymienione obszary badawcze wpisują się w obszar pedagogiki ogólnej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Prezentowane w ramach tego obszaru osiągnięcia są wynikiem hermeneutycznych podróży w (poza)pedagogiczne przestrzenie, w świat współczesnych pedagogicznych koncepcji, nurtów, teorii, w światy filozofii oraz antropologii kulturowej, są efektem poszukiwań „zagubionych” idei, odpowiedzi na interesujące i ważne pytania, źródłem inspiracji. Główną oś narracji w tej części autoreferatu tworzy następujący układ: inne myślenie o edukacji/metaforyczne ujmowanie współczesnych pedagogicznych, koncepcji, nurtów, teorii, pedagogiczne idee, wychowanie jako spotkanie oraz pedagogiczne wymiary jakości życia.

Badania nad metaforycznym ujmowaniem świata współczesnych nurtów i koncepcji pedagogicznych otwierają moją ścieżkę naukową po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych. Badania realizowałam wspólnie z Małgorzatą Piasecką oraz Beatą Łukasik. Celem tych ważnych dla mnie badań uczyniliśmy zrozumienie edukacyjnych sensów współczesnych koncepcji pedagogicznych metaforycznie ujętych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie). Metaforyczne wyrażanie procesów edukacyjnych (w kontekście edukacja-kultura, kultura-edukacja) wpisałyśmy się w optykę innych sposobów pedagogicznego myślenia. Powołałyśmy się na teoretyczne rozważania dotyczące wielości jakości i wielości języków w pedagogice. Przyjęłyśmy, iż źródłem poznania innych sposobów myślenia o edukacji będzie zarówno wiedza pochodząca z osobistych doświadczeń badacza, z „doświadczenia zastępczego”, jak też pochodząca z analizy oraz interpretacji danych wyrażonych za pomocą różnego rodzaju ekspresji. Przyjęłyśmy, że wielotorowość pozyskiwania wiedzy konstituuje bogactwo teorii naukowych, z którymi zmierza się w „rozumieniu sensów” student kierunków pedagogicznych. Metaforę potraktowałyśmy jako społeczno-kulturowy byt, który sprzyja poznawaniu i zrozumieniu złożonych wewnętrznie zjawisk. Z perspektywy podjętych przez nas badań metafora jawiła się jako nośnik rozumienia edukacji. W naszym przekonaniu metaforyczne ujmowanie złożoności edukacyjnego świata, złożonych sensów edukacji jest wynikiem różnych form ekspresji. W tej podróży, naszym zadaniem jako badaczy było odkrycie i zrozumienie tego sposobu myślenia. Takie ujmowanie świata edukacji dostarcza sposobów strukturalizacji dociekań naukowych, ukierunkowując uwagę w sposób szczególny. W badawczą podróż zabrałyśmy studentów pedagogiki, zachęcając ich do wyrażenia edukacyjnych sensów istniejących/występujących we współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych za pomocą różnych form ekspresji: werbalnych, plastycznych, muzycznych. By stworzyć jakąkolwiek metaforę wybranej koncepcji pedagogicznej, czy też pedagogicznego pojęcia trzeba się w ten świat świadomie zanurzyć, wykazać wolę jego poznania, zrozumienia, rozbudzić własną wyobraźnię, następnie stworzyć taką „heterogeniczną figurę”, która ułatwi tego świata zrozumienie, pozwoli spojrzeć na ten świat z innej perspektywy. Tego typu podróż pozwoliła na dokonywanie (nie)zwykłych połączeń,

odległych od siebie idei, tym samym sprzyjała rozwijaniu twórczości eksploracyjnej, kombinatorycznej, czy transformacyjnej. Wejście w dialog z metaforycznymi pracami studentów, niezwykłymi, artystycznymi postaciami stało się dla nas źródłem poznania i rozumienia innych sposobów myślenia o edukacji, źródłem poznania i rozumienia sposobów myślenia studentów o pedagogicznych nurtach, ideach, teoriach. Rozumienie było w tym odbiorze kluczem odkrywania nie tylko pedagogicznego świata, ale również przestrzeni dla odkrywania tajemnicy człowieka. Najważniejszym efektem w tym zakresie jest współautorska monografia:

- **M. Adamska-Staroń**, M. Piasecka, B. Łukasik, (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 269. Recenzentem wydawniczym był prof. zw. dr hab. B. Śliwerski.

Zaprezentowane w niej badania realizowałyśmy w ramach wieloletniego projektu:

- *Nowy sposób myślenia o edukacji. Eksploracje twórczej wyobraźni studentów*, którego byłam kierownikiem.

Projekt został opisany w książce B. Śliwerskiego *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 203-206).

Artykuł, który wpisuje się w powyżej przywołaną problematykę nosi tytuł:

- Adamska-Staroń., M. (2016). Metaforyczne ujmowanie idei pedagogicznych jako dobra praktyka edukacyjna. *Journal of Modern Science*. Tom 4/31/2016 (s. 63-92).

Zamierzeniem badawczym tego artykułu było pokazanie, iż metaforyczne ujmowanie świata, w opisywanym przypadku - współczesnych koncepcji pedagogicznych można określić mianem dobrej praktyki edukacyjnej, można uznać za hermeneutyczną podróż, szczególny dialog z kulturowymi tekstami, który uruchamia intelektualną autonomię, twórczą postawę, chęć do projektowania twórczych pomysłów i wdrażania ich do życia zawodowego, społecznego, czy też w osobistą przestrzeń. Twórcze pomysły/innowacje w jakiegokolwiek dziedzinie mogą być wprowadzane „odgórnie”, tzw. innowacje narzucone, ale i „oddolnie”, czyli wdrażane dzięki indywidualnej inwencji. W procesie edukowania to właśnie ten drugi rodzaj aktywności jest niezwykle cenny i na ten rodzaj działalności zwracam w artykule szczególną uwagę. Celem artykułu było również opisanie kwestii dotyczących innych sposobów rozumienia metafory, sposobów wykorzystania metafory w edukacji, przedstawienie interpretacji nowych metaforycznych prac studentów oraz dostarczenie metodycznych wskazówek, sugestii, podpowiedzi, inspiracji dla nauczycieli akademickich, jak też nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich do tego, w jaki jeszcze inny, niż dotychczas sposób można wykorzystać metaforę w edukacji.

Inne publikacje, wpisujące się w zakres problematyki dotyczącej metaforycznego wyrażania pedagogicznych myśli, idei, koncepcji, realizujące podobne cele:

- Adamska-Staroń M. (2009). Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: K. J. Szmidt, W. Lięża (red.). *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*. Wydawca: Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur” s. c. (s. 167 – 193).
- Łukasik B., **Adamska – Staroń M.**, Piasecka M., 2009, *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*. Wydawnictwo AJD, Częstochowa, ss. 136.
- **Adamska-Staroń M.**, Monika Stawiarska-Lietzau. (2013). Twórczy ryzykanci? – skłonność do podejmowania ryzyka przez młodzież jako podstawa twórczego rozwoju jednostki. W: Z. B. Gaś, (red.). *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Doświadczenia, Best practices, perspektywy- materiały pokonferencyjne*, Lublin, (s. 67-76).
- Łukasik, B., **Adamska-Staroń, M.** (2015). Twórczy potencjał edukacyjnych spotkań akademickich. *Pedagogika z. XXIV* (171-184).

Inspirowanie do wyrażania swoich refleksji o poznawanym świecie metaforą jest znamienne dla metod nauczania twórczości. Kategoria twórczości wyłoniła się tu w naturalny sposób, szczególnie ważna w kontekście wielości i złożoności zagadnień, problemów, niepokojów związanych z kulturowymi przemianami. W dyskusjach nad modelem kształcenia na poziomie wyższym ścierają się różne stanowiska, jednak nikt nie kwestionuje konieczności stawiania studenta w roli współtwórcy własnego rozwoju, konieczności upodmiotawiającej, twórczej edukacji akademickiej, która wspiera młodego człowieka w trudzie poszukiwania siebie, swojego osobistego powołania. Twórczość staje się także stałym elementem pracy nauczyciela akademickiego, gdyż niewiadoma i niedookreśloność wpisane są w rzeczywistość edukacyjną, w której przychodzi mu działać. Kategoria twórczości jako kategoria pograniczna zajmuje szczególnie miejsce w powyżej przywołanych publikacjach, które koncentrują się wokół następującego pytania: jak ów twórczy potencjał akademickich spotkań uwolnić? Badawczy zamysł polegał na wskazaniu tych sposobów. Ponadto w jednym z artykułów zaprezentowane zostało stanowisko wskazujące, iż skłonność do ryzykowania jest cechą wspomagającą rozwój kluczowych kompetencji jednostki, związaną z wykazywaniem inicjatywy, z twórczością.

Przez kilka lat zajmowałam się tą problematyką w ramach następujących projektów badawczych:

- Adamska-Staroń M., *Twórcze myślenie – kreatywny student i nauczyciel* (2008) - indywidualny projekt badawczy, kierownik grantu.
- *Twórcze myślenie – kreatywny student i nauczyciel* (2009) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca.

Uczestniczyłam również w wielu konferencjach i sympozjach naukowych (załącznik 3I), na których prezentowałam wyniki badań własnych, dzieliłam się swoimi wnioskami, refleksjami, teoretycznymi rozważaniami, jak też zapytaniami w zakresie przywołanej problematyki.

Moja wiedza i kompetencje w tym zakresie zostały dostrzeżone i docenione przez innych badaczy, m.in. prof. K. Szmidta, od którego otrzymałam imienne zaproszenie na

konferencję pt. „Edukacja – Inspiracja – Tworzenie”, na której miałam podzielić się swoim doświadczeniem zarówno badawczym, jak i dydaktycznym w zakresie opisanej powyżej problematyki. Podobne zaproszenie otrzymałam od prof. A. Pluty, tym razem swoim refleksjami z zajęć oraz wnioskami z badań dzieliłam się na seminarium naukowym pt. „Humanistyka-Pedagogika-Edukacja”, którego byłam stałym uczestnikiem. Ideą przewodnią seminarium było spojrzenie na pedagogikę zarówno z perspektywy jej ciągłości, jak i zmiany.

Realizowane przeze mnie projekty, wiedza i kompetencje z tego zakresu zostały również zauważone i docenione w pozauczelnianej przestrzeni. Na moją działalność dydaktyczną oraz badawczą zwróciły uwagę Panie Dorota Wojciechowska oraz Pani Zofia Ściebura współzałożycielki i dyrektorki Artystycznego Liceum Akademickiego (ALA) w Częstochowie, które zaprosiły mnie do współpracy (2009-2011) w charakterze opiekuna merytorycznego oraz jako eksperta do diagnozy i oceny efektywności pracy „ALA”.

Moja działalność na tym polu została również dostrzeżona i uznana przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Gromadnicach zostałam zaproszona przez dyrektora Ośrodka do współpracy w ramach projektu *Warsztaty artystyczne „Gromadzice uczą”*. Autorkami i realizatorkami tego projektu były Katarzyna Sobocińska oraz Anna Maliszak.

Zgłębiając problematykę dotyczącą metaforycznego ujmowania współczesnych koncepcji pedagogicznych, zagadnienia dotyczące nauczania twórczości, kwestie związane ze sposobami odczytywania sensów i znaczeń zawartych w kulturowych tekstach, weszłam w przestrzenie idei pedagogicznych (nie)zapomnianych. Pedagogika ogólna jako subdyscyplina pedagogiczna, obszar analiz ogólnych odnoszących się do samej pedagogiki jako nauki, opisując edukacyjną praktykę czyni przedmiotem analiz, badań, refleksji wielość jakości i języków, które ją konstytuują, które budują jej tożsamość. Do tych jakości zalicza idee pedagogiczne, które leżą u podstaw określonych koncepcji, kierunków, prądów, pedagogicznych, które implikują określone praktyki badawcze oraz edukacyjne. Edukacja potrzebuje takich idei, które będą jej motorem, sercem, duszą, jej witalnością, wrażliwością i nastrojeniem. Idei – stanowiących bazę dla edukacji bliskiej człowiekowi, stwarzającej warunki do autentycznego rozwoju, będącego w zgodzie z rdzeniem jego tożsamości, sprzyjającej intensywniejszej autonomii osobowej, a jednocześnie rozbudzającej do współpracy, do prawdziwego spotkania z drugim/innym, do personalizacji świata zewnętrznego. Edukacji pozwalającej na taki rozwój cywilizacji, w której idee, wartości z nich wypływające jawią się jak „morskie latarnie” ukazujące „mądrości praw natury i mądrości rodziny człowieczej” (R.M. Łukaszewicz, 2000, s.40). Człowiek przyjmując określoną filozofię wartości, organizując wokół niej swoje życie przestaje być „bezradny wobec rzeczywistości, gdyż dysponuje odpowiednim kompasem ideowym” (B. Śliwowski, 1998; K. Kotłowski, 1968). Ten kompas ideowy jest ważny, w edukacji szczególnie. Dlatego zabieg zgłębiania problematyki idei pedagogicznych, odsłanianie znaczenia idei w pedagogice jest uzasadniony. Badawcze zainteresowania wokół metaforycznego ujmowania pedagogicznego świata, odwołujące się do idei dialogu z innym, z kulturowymi tekstami, do idei wychowania jako spotkania tylko zintensyfikowały moje zainteresowania badawcze światem idei pedagogicznych, skierowały w stronę odkrywania znaczenia idei w pedagogice. Po raz kolejny postanowiłam przyjrzeć się wybranym współczesnym teoriom i nurtom pedagogicznym poszukując inspiracji do własnej pedagogicznej narracji, pracy naukowej, edukacyjnej aktywności. W związku z tym przedmiotem uwagi moich kolejnych artykułów

czyniłam idee pedagogiczne (nie)zapomniane, sięgając do pedagogicznych tradycji, mających swoje źródło w koncepcjach takich pedagogów, jak: J. Korczak, S. Hessen, K. Kotłowski, B. Suchodolski, I. Wojnar, jak i do alternatywnych rozwiązań proponowanych przez współczesnych pedagogów: R.M. Łukaszewicza, Z. Melosika, B. Śliwerskiego, A. Nalaskowskiego. U podstaw tych badawczych zainteresowań leżało przekonanie, że idea wyznacza edukacyjną drogę, że „wykracza poza dotykaną materię poznawczą i nie daje się przekształcić, uzupełniać, skorygować”, że „zazdrośnie strzeże swej tożsamości”, że poprzez „wypełnianie znaczeniami określonych przestrzeni staje się bytem energodajnym”, że „nie tylko pozwala rozumieć jakiś aspekt rzeczywistości, ale również daje moc do jego zmiany” (A. Nalaskowski, 2009, s.8).

Dzięki tej badawczej podróży nie tylko uporządkowałam swoją wiedzę na temat idei (poza)pedagogicznych, znaczenia idei w edukacji, ale również poszerzyłam i pogłębiłam ją o kolejne wątki, ważne nie tylko dla odkrywania, przypominania, odsłaniania tożsamości pedagogiki, ale i dla mnie osobiście. Idea dialogu, mająca swoje źródła w filozofii M. Bubera, E. Levinasa, czy J. Tischnera ujmujących egzystencję człowieka w kategorii spotkania zajmuje w tej przestrzeni szczególne miejsce. Spotkanie w tym ujęciu odsłania metafizyczny wymiar ludzkiej egzystencji, sferę „pomiędzy”, stanowi punkt wyjścia do zrozumienia człowieka, różnorodności świata i samego siebie, powoduje, że człowiek doświadcza drugiego człowieka/Innego/Ty, otaczającej go rzeczywistości. Postulowane przez przywołanych filozofów idee bliskie są również i mnie i dają temu wyraz w swoich publikacjach, które wymieniam poniżej. Zainteresowanie kwestią spotkania jako kategorią pedagogiczną, wydarzeniem o znaczeniu edukacyjnym, inspirowanie dzieci i młodzieży do pełnego udziału w spotkaniu z drugim człowiekiem, opartym na dialogu, rozumieniu, zaangażowaniu, autentyczności jest działaniem ważnym i potrzebnym, nieocenionym w procesie edukacji, w procesie uczenia się akceptacji innego, różnorodności, różnicy, w zrozumieniu drugiego człowieka.

Zainteresowaniom pedagogicznymi ideami dałam wyraz w następujących artykułach:

- Adamska-Staroń M. (2009). Pedagogiczne idee. Ku czemu powrót?. *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Tom 2 (str. 89 – 104).
- Adamska-Staroń M. (2010). Ekspresja jako jeden ze sposobów bycia podmiotu w świecie. Heideggerowskie (i nie tylko) inspiracje. *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Tom 3 (s. 241-252).
- Adamska-Staroń M. (2012). Idea lokalnej emancypacji źródłem dla edukacyjnych projektów w postmodernistycznej przestrzeni. *Pedagogika*, z. XXI (s.169-180).
- Adamska-Staroń M. (2013). Człowiek w przestrzeni "pomiędzy" - rozważania o spotkaniu z Innym jako edukacyjnej sytuacji. *Pedagogika*, z. XXII. (s. 207-216).
- Adamska-Staroń M. (2014). Obraz Innego w perspektywie studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*. Tom 7 (s. 285-303).

- Adamska-Staroń M. (2014). Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu *Pedagogika*, z. XXIII (s. (95-102).

Nośnikami idei, sensów i znaczeń, przesłań są między teksty (wytwory) kultury, które utrwalają fenomeny rzeczywistości, w której uczestniczy człowiek, stanowią interpretację tej rzeczywistości, są szczególnym *Naprzeciw*, które zagaduje człowieka. Człowiek w różny sposób może odnosić się do napotkanych bytów. Jednym z nich jest wejście z nimi w relacje. Taka aktywność jest warunkiem poznania i rozumienia czegośkolwiek (M. Buber, 1992). Człowiek odnosząc się relacyjnie do napotkanych bytów (filmów, książek, fotografii, rzeźby, literatury, czy innych), może pozostawać „w relacji z twórcą, który poprzez dzieło komunikuje się z odbiorcą”. Tego typu bycie zaprasza do rozumiejącego uczestnictwa w kulturze, opartego na wnikliwym przeżywaniu, służy budowaniu lepszego poczucia jakości życia. Edukację w duchu idei dialogu, w duchu filozofii spotkania z drugim człowiekiem, z kulturowymi tekstami, jako sprzyjającą doskonaleniu jakości życia człowieka, rozumianą jako jeden z pedagogicznych wymiarów jakości życia wraz z ideą samokształtowaniem uczyniłam przedmiotem uwagi w poniżej przywołanych publikacjach:

- Adamska-Staroń M. (2010). Pedagogiczne wymiary jakości życia. W: R. Derbis, *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*, Wydawnictwo AJD w Częstochowie (s. 205-214).
- Adamska-Staroń, M. (2017). Samokształtowanie przestrzenią doskonalenia jakości życia seniora. W: A. Łacina-Łanowski (red.). *Polski senior w obszarze komunikacji społecznej*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

Charakter moich badawczych poszukiwań (opisanych w tej części, jak i w punkcie 5.2.2.) głównie wpisuje się w przestrzeń badań jakościowych. W jej obrębie swoje miejsce zajmuje szczególnie mi bliska metoda hermeneutyczna wraz z odpowiadającymi jej opisowo-interpretacyjnymi analizami tekstów. Wybór tej drogi badawczej łączy się z odkrywaniem sensów i znaczeń kryjących się w kulturowych tekstach – wytworach, zachowaniach, wydarzeniach, sytuacjach, w ludziach, z odsłanianiem idei i wartości, sensów i znaczeń budujących edukacyjny świat – wychowujący i kształcący. Stąd moje zaangażowanie w hermeneutykę pedagogiczną określaną jako pedagogiczną teorię rozumienia i interpretacji (znaczenie ogólne) oraz jako orientację metodologiczną (wąskie znaczenie) (B. Milerski, 2011), której poświęcam wraz z B. Łukasik oddzielne miejsce w artykule:

- **Adamska-Staroń M., Łukasik B.** (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna. *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Tom 5 (s. 119-138).

Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda poznania jest moim wyborem między innymi dlatego, że jest zainteresowana rozumieniem edukacyjnej rzeczywistości, czyli odkrywaniem sensów i wartości ją organizujących, interpretacją tekstów pedagogicznych, rozumieniem historycznego wymiaru pedagogiki, odkrywaniem warunków możliwości edukowania. Bada nie tylko współczesny świat edukacyjny, ale i historyczny, bada „proces historycznego

uświadomienia sensów i wartości konstytuujących różne wykładnie rzeczywistości wychowawczej” (B. Milerski, 2011, s. 13). U podstaw wszelkich podejmowanych przeze mnie badań leży przekonanie, że dróg, metod prowadzących do poznania coraz to nowych obszarów świata, w tym świata edukacji, nowych horyzontów, spojrzeń, nowych pomysłów na rozwiązanie problemów, tajemnic człowieka i jego bycia w świecie jest wiele. Różnorodność zakłada ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami, łączy się z „eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). Zgoda na różnorodność w nauce, przy jednoczesnym zachowaniu jej autonomii, wolnej od zewnątrzsterowności, politycznych uwikłań oznacza, że każdy może wybierać „odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). W umiejętności korzystania z tej różnorodności jest szansa na to, że wybrana przez naukowca droga, metoda będzie służyła zarówno rozwojowi nauki, jak i ludziom, będzie pomocna w skali mikro lub/i w skali makro.

Przez kilka lat zajmowałam się powyżej wskazaną problematyką w ramach następujących projektów badawczych (finansowanych ze środków statutowych Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie - obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), m.in.:

- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana* (2008) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym* (2009) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne* (2010) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne* (2011) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad* (2012) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca; *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, innego człowieka, społeczeństwa* (2013) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji. Między porządkiem a chaosem* (2014) - zespołowy projekt badawczy, wykonawca;
- Adamska–Staroń M. (2005). *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek* (2005) – indywidualny projekt badawczy, kierownik grantu;
- Adamska–Staroń M. (2018-2019). *Przestrzenie (samo)kształcenia osób dorosłych* – projekt zespołowy, wykonawca.

Podsumowanie - wkład w rozwój dyscypliny

O tym, że powyżej przywołane publikacje mają swój udział w rozwój dyscypliny, w tym w rozwój pedagogiki ogólnej, jak również dydaktyki i teorii wychowania (dotyczy problematyki samokształtowania) mogą świadczyć zrealizowane cele leżące u ich podstaw: poznawczy, teoretyczny oraz praktyczny. Poniżej opisuję je w przywołanym porządku.

Celem poznawczym było:

- poznanie, zrozumienie edukacyjnych sensów współczesnych koncepcji pedagogicznych metaforycznie ujętych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie). Dzięki podjętym badaniom, zastosowanym metodom badawczym, dzięki pogłębionym analizom oraz interpretacjom mogłam poznać i zrozumieć i opisać edukacyjne sensy współczesnych koncepcji pedagogicznych zakodowanych metaforycznych przekazach, dokonać typologizacji ekspresji studentów pedagogiki bazującej na odmiennych narracjach: werbalnej (wiersze, bajki, scenariusze sztuki), graficznej (kreska), plastycznej (plama), muzycznej (kompozycja muzyczna, muzyczne składanki), ruchowej (pantomima, taniec, etiuda filmowa) oraz opisać wyróżnione typy ekspresji artykułujących/orzekających o edukacji na podstawie współczesnych koncepcji pedagogicznych, odkryć i opisać poznawcze walory metafory (dotyczy problematyki metaforycznego ujmowania pedagogicznych koncepcji).
- poznanie, zrozumienie i opis różnych sposobów myślenia o innym studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), opisanie różnych perspektyw widzenia innego przez studentów pedagogiki (dotyczy problematyki idei pedagogicznych, idei spotkania z innym).

Celem teoretycznym było:

- wzbogacenie stanu akademickiej refleksji pedagogicznej o kwestie związane z metaforą, ze sposobami rozumienia metafory, sposobami wykorzystania metafory w edukacji, o kwestie związane z edukacją przez metaforę rozumianą jako dobra praktyka edukacyjna, jako hermeneutyczna podróż, która uruchamia intelektualną autonomię, twórczą postawę, chęć do projektowania twórczych pomysłów i wdrażania ich do życia zawodowego, społecznego, czy też w osobistą przestrzeń, jak również o kategorię twórczości (kategorię pograniczną), która znalazła swoje miejsce w przestrzeni metaforycznego ujmowania współczesnych koncepcji pedagogicznych, czy w kontekście ryzyka.
- zaprezentowanie różnorodnych możliwości rozumienia istoty zachowań ryzykownych, skoncentrowanie się na ich konstruktywnym aspekcie. Na tej podstawie został ukazany potencjał tkwiący w samej skłonności do podejmowania ryzyka oraz możliwości wykorzystania go w stymulowaniu twórczego osobistego rozwoju nastolatka, a w związku z tym również wymagań stojących przed nauczycielem-wychowawcą i systemem edukacyjnym.
- zorientowanie w pedagogicznych ideach, szczególnie idei dialogu, mającej swoje źródła w filozofii M. Bubera, E. Levinasa, czy J. Tischnera ujmujących egzystencję człowieka w kategorii spotkania, zorientowanie w tendencjach myślenia o innym.
- uporządkowanie oraz opisanie wiedzy na temat metody hermeneutycznej, przedstawienie własnego w tym zakresie stanowiska.

Celem praktycznym było:

- otworzenie przestrzeni dla kolejnych badań oraz dostarczenie metodycznych wskazówek, sugestii, podpowiedzi, inspiracji dla nauczycieli akademickich, jak też nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich do tego, w jaki jeszcze inny, niż dotychczas sposób można wykorzystać w edukacji metaforę, odkrywać pedagogiczne idee, w jaki sposób realizować edukację rozumianą jako spotkanie, jak zachęcać dorastającą młodzież do świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze, do krytycznego odczytywania kulturowych tekstów, do świadomego rozwijania samego siebie, kształtowania własnej tożsamości.

5.2.2. Edukacyjne konteksty kultury popularnej. Obszar ten obejmuje badania koncentrujące się wokół edukacyjnych kontekstów rockowych narracji, badania nad edukacyjnymi aspektami filmu. Wymienione zagadnienia wpisują się w obszar pedagogiki kultury popularnej (Z. Melosik, 2010).

Dochodzę w tym miejscu do tematyki, którą zajmuję się obecnie, która najmocniej koresponduje z książką *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. Odczytywanie sensów tekstów kultury popularnej, artystycznych, w tym rockowych oraz filmowych narracji, ich rozumienie jest tym rodzajem uczestnictwa, który koncentruje moją badawczą oraz dydaktyczną uwagę od wielu lat. Świat kultury popularnej uznaje jako płaszczyznę pedagogicznego działania, miejsce uczenia się oraz przestrzeń dla pedagogicznych badań i daję temu wyraz we wszystkich przywołanych w tej części autoreferatu naukowych publikacjach. Kultury popularnej nie traktuję jako alternatywy dla świata edukacji, lecz jako współpodróżnika w procesie rozumienia człowieka i świata, w odkrywaniu rozmaitych wrażliwości i jakości te światy konstytuujących.

Dociekania literaturowe, które prowadziłam w ramach opracowania książki *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*, wnioski z konferencji oraz innych spotkań, pozwalały mi na równoległe z pracami nad książką publikowanie artykułów wpisujących się w tematykę edukacyjnych kontekstów rockowych narracji (którą szeroko opisałam w punkcie 4.3):

- Adamska – Staroń, M. (2018). Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie. *Studia Edukacyjne*. Nr50, (s. 331-350).
- Adamska-Staroń, M. (2016). Rockowe narracje przestrzenią odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi. *Podstawy edukacji. W stronę zrównoważonego rozwoju*. Tom 9 (125-151).
- Adamska – Staroń, M. (2018). Rock Narratives as educational space. The research report. *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018. Conference Proceedings. Volume 5. Science & Society. ISSUE 3,5. Education and Educational Research* (s. 719-724).

O moich naukowych poczynaniach, badawczych zainteresowaniach rozmawiałam z badaczami Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, z Uniwersytetu Gdańskiego,

ze współpracownikami Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, czy z Uniwersytetu Śląskiego w ramach rozmaitych sympozjów, seminariów, konferencji (załącznik 3I) oraz innych spotkań, które koncentrowały się wokół refleksji nad kulturą popularną i jej edukacyjnymi kontekstami, wpisując się w obszar badań nad zjawiskami zachodzącymi w kulturze współczesnej. Możliwość dzielenia się swoją pasją zaowocowała zaproszeniem do napisania rozdziałów w następujących monografiach:

- Adamska-Staroń M. (2010). Człowiek w świecie kultury popularnej. W: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.). *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*. IMPULS (s. 31-42).
- Adamska-Staroń M. (2012). O edukacyjnym potencjale X Muzy. W: L. Preuss-Kuchta, E. Murawska (red.). *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia*. Wydawnictwo Adam Marszałek (s. 124-156).
- Adamska-Staroń, M. (2015). Kultura popularna jako edukacyjna przestrzeń. W: *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk. Medioznawstwo w dialogu z animacją kulturalną*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (s. 153-180).
- Adamska-Staroń, M. (2015). Nauczyciel w przestrzeni kultury popularnej. W: *Elizjum czy tartar? Szkoła, uczniowie, nauczyciele - rzecz o współczesnej, (nie)amorficznej przestrzeni edukacyjnej*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (s. 25-38).

Wątek sztuki okazał się ważnym w kontekście opisywanej tu problematyki. Publikacje, które opowiadały o wybranych przestrzeniach sztuki – muzyki, malarstwa, filmu - w kontekście ich edukacyjnych wymiarów mogą uznać za szczególne preludium do naukowego zainteresowania się światem kultury popularnej. U podstaw takiego myślenia, leży przekonanie, że kultura popularna i sztuka to wielowymiarowe przestrzenie obejmujące swym zakresem jakości o różnych poziomach. Nie jest uzasadnione, jak podkreśla Z. Melosik (2013), uwydatnianie jakiegokolwiek stratyfikującej funkcji podziału między kulturą wysoką (do której zaliczana jest sztuka) a kulturą popularną (do której zalicza się muzykę rockową). Obie są warte zainteresowania, obie mają swój udział budowaniu tożsamości człowieka. Nie dzielą je żadne stałe granice, nie istnieją obiektywnie, ulegają nieustannym zmianom, są kwestionowane, historycznie zmienne (D. Strinati, 1998). Zainteresowaniom edukacyjnymi aspektami sztuki dałam wyraz w następujących tekstach:

- Adamska-Staroń M. (2014). Edukowanie przez sztukę sposobem na doskonalenie jakości życia. W: *QUAESTIONES DE QUALITATE VITAE. STUDIA INTERDISCIPLINARIA*, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, (s. 909-924).
- Adamska-Staroń M. (2008), W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Tom 1 (str. 147 – 170).

Badania nad edukacyjnymi kontekstami kultury popularnej realizowałam i realizuję w ramach następujących projektów:

- Adamska-Staroń M. *Wielość epistemologiczna a różnorodność rozwiązań praktycznych w edukacji studentów* (2007) – zespołowy projekt badawczy, wykonawca.

- Adamska–Staroń M. *Podstawy edukacji - tradycja i współczesność* (2017) – zespołowy projekt badawczy, wykonawca.
- Adamska–Staroń M. *Edukacja refleksyjna w szkole wyższej* (2018-2019) - projekt międzynarodowy, zespołowy, *realizowany we współpracy pomiędzy Rivne State University of Humanities, Department of International Relations a Uniwersytetem Humanistyczno-Przyrodniczym (Instytut Pedagogiki)*, finansowany ze środków statutowych obu uczelni, wykonawca.

Zgłębiając swoje zainteresowania w tym zakresie, nie tylko studiowałam literaturę przedmiotu, ale również uczestniczyłam w wielu seminariach, sympozjach, konferencjach (załącznik 3I), podczas których miałam możliwość prezentowania swoich przemyśleń i pomysłów. Szczególnie ważne dla mnie były dwie konferencje o tym samym tytule: *Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości* (2009, 2010), których organizatorem był Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Uczestnictwo w przywołanych naukowych wydarzeniach dało mi sposobność kontaktu ze znakomitymi badaczami/naukowcami/pedagogami, umocniło mnie w przekonaniu, że kultura popularna, w tym muzyka rockowa jest godna zainteresowania pedagoga i naukowej analizy. Zyskałam wiele teoretycznych i metodologicznych inspiracji, utwierdziłam się też w przekonaniu o potrzebie badań koncentrujących się wokół edukacyjnych kontekstów kultury popularnej, w tym rockowych narracji.

Podsumowanie - wkład w rozwój dyscypliny

Przedłożone publikacje miały w założeniu **cel teoretyczny**, którym było wzbogacenie stanu akademickiej refleksji pedagogicznej o kwestie dotyczące edukacyjnych wymiarów kultury popularnej, związane ze sposobami odczytywania tekstów kultury popularnej, o treści koncentrujące swoją uwagę wokół znaczenia kultury popularnej w edukacji, czy wokół znaczenia edukowania przez teksty kultury popularnej, w tym przez rockowe narracje, jak też wokół sposobów uczestnictwa w kulturowej przestrzeni. Wzbogacają stan refleksji pedagogicznych konstytuujących świat pedagogiki kultury popularnej, odnoszą się również w swoich założeniach do pedagogiki postmodernistycznej, czy pedagogiki egzystencjalnej – koncepcji zainteresowanych nieformalnymi, pozainstytucjonalnymi edukacyjnymi oddziaływaniami, kształtowaniem się tożsamości młodzieży m.in. poprzez kulturowe teksty, koncepcji, które mają u swych podstaw przekonanie o potencjale różnych kulturowych przestrzeni, w tym kultury popularnej.

Przedłożone publikacje miały w założeniu również **cel praktyczny**, którym było otwarcie przestrzeni dla kolejnych badań oraz dostarczenie metodycznych wskazówek, sugestii, podpowiedzi, inspiracji dla nauczycieli akademickich, jak też nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich do tego, w jaki jeszcze inny, niż dotychczas sposób można wykorzystać w teksty kultury popularnej w edukacji, jak zachęcać dorastającą młodzież do świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze, do krytycznego odczytywania kulturowych tekstów, do świadomego rozwijania samego siebie, kształtowania własnej tożsamości.

Moja działalność naukowa, dydaktyczna oraz organizacyjna była kilkakrotnie wyróżniana:

1. Nagroda Rektora Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2013, Rektor Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, nagroda indywidualna II stopnia za szczególne osiągnięcia w pracy naukowej.
2. Medal Komisji Edukacji Narodowej, 2017, Minister Edukacji Narodowej, za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania.
3. Wyróżnienie Dyrektora Instytutu Pedagogiki AJD w Częstochowie, 2017, Dyrektor Instytutu Pedagogiki AJD w Częstochowie, nagroda za wybitną działalność naukową.
4. Nagroda Rektora Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2017, Rektor Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, nagroda indywidualna III stopnia za szczególne osiągnięcia naukowe.

Powoływano mnie również do wielu gremiów naukowych i organizacyjnych, sama również starałam się uczestniczyć w życiu środowiska naukowego szukając obszarów aktywności na jego rzecz. Do najważniejszych zaliczam:

- Funkcję redaktora tematycznego czasopisma: „Podstawy edukacji” znajdującego się na liście B (MNiSW = 7 pkt.), którą pełnię od 2014r.
- Funkcję redaktora tematycznego czasopisma: „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” (MNiSW = 5 pkt.), którą pełnię od 2014r.
- Uczestnictwo w Wydziałowej Komisji ds. Jakości Kształcenia Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2010-2011.
- Funkcję przewodniczącej Wydziałowego Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2012-2016. Główne zadania WZOJK: diagnozowanie jakości kształcenia, ewaluacja elementów Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia – efektów pracy WZZJK oraz ZKJK, ocena jakości kształcenia, rekomendacje dotyczące doskonalenia jakości kształcenia na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Funkcję przewodniczącej Wydziałowej Komisji ds. Nagród Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, od 2016 do nadal.
- Powołanie jako eksperta do diagnozy i oceny efektywności pracy „ALA”- Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego w Częstochowie (2009-2011), w związku z przyznaniem liceum statusu szkoły eksperymentalnej; byłam opiekunem merytorycznym; zamawiający: Towarzystwo Edukacji Otwartej z siedzibą we Wrocławiu (czas trwania eksperymentu: 3 lata).
- Powołanie do Zespołu zaangażowanego w prace związane z upowszechnianiem nauki na Śląsku w ramach 3 Śląskiego Festiwalu Nauki w Katowicach w 2019r. W ramach tego wydarzenia prowadziłam również wykład. Moja praca w tym zakresie została dostrzeżona i doceniona przez organizatorów, oceniona została jako „ważny wkład w pomyślność wydarzenia i znacznie przyczyniła się do upowszechniania nauki na Śląsku”.

Monika Polowska-Stomil