

Toruń, 18.01.2022



UNIWERSYTET  
MIKOŁAJA KOPERNIKA  
W TORUNIU

Wydział Filozofii  
i Nauk Społecznych

dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. UMK  
Katedra Edukacji Wczesnej i Obywatelskiej  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
Wydział Filozofii i Nauk Społecznych  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
[mkolodziejski@umk.pl](mailto:mkolodziejski@umk.pl)

## Recenzja rozprawy doktorskiej

### Informacje podstawowe o rozprawie

**Autorka rozprawy:** mgr Dagmara Chlasta-Obląg

**Tytuł rozprawy:** Pozaszkolna aktywność muzyczna adolescentów

**Promotor rozprawy:** dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ

**Promotor pomocniczy:** dr Magdalena Archacka

**Jednostka przeprowadzająca przewód:** Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB  
w Dąbrowie Górniczej

### Dane statystyczne

**Liczba rozdziałów:** 6 + wstęp, zakończenie, bibliografia, wykaz tabel, schematów, zdjęć  
i rycin, aneks, streszczenie pracy

**Liczba stron:** 346 + bibliografia i aneks

### Refleksje wstępne

Odnoszę wrażenie, że recenzowana rozprawa doktorska jest autonomiczną kontynuacją pionierskiego tematu badawczego „*Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*” przeprowadzonego i opublikowanego z dobrym skutkiem w 2014 roku (recenzowałem ten raport wraz z prof. Piotrem Baronem). Zresztą nie ma w tym nic niepokojącego, bowiem sami Autorzy raportu zachęcają, aby stał się on **punktem wyjścia**

do dalszych eksploracji badawczych w Polsce<sup>1</sup>. Aktywność muzyczna, nazwijmy skrótowo „**muzykowaniem**”, staje się niezwykle popularną formą spędzania czasu wolnego przez jakąś część dzieci i młodzieży. Jak pisze znamiennie Nicolas Ruth i Daniel Müllensiefen, niewiele wiadomo o tym, jak zmienia się proporcja dzieci aktywnie muzykujących w kontekście temporalnym (a więc wraz z wiekiem) i jakie cechy wpływają na kontynuowanie tego zaangażowania muzycznego. Pod uwagę należałoby wziąć także rodzaj preferowanego instrumentu muzycznego, płeć, osobowość czy inteligencję (nie tylko muzyczną)<sup>2</sup> czy też warunki środowiskowe i zasobowe. Dobrze, że Autorka dysertacji **znacząco uwypukla** w części teoretycznej pracy **rolę środowiska rodzinnego w rozwoju muzykalności i w samym muzykowaniu dzieci i młodzieży**, ponieważ z badań np. Rutha i Müllensiefena wynika, że **muzyczne środowisko domowe jest znaczącą determinantą w kontynuowaniu aktywności muzycznej adolescentów**, podczas gdy **sumienność i muzykalność** (mają na myśli uzdolnienie muzyczne) **wykazywały mniejszą istotność w badaniu kwantyfikacyjnym (ilościowym)**<sup>3</sup>. Stąd między innymi, jak widać, zaistniała potrzeba zaprojektowania i przeprowadzenia badania jakościowego, w którym bezpośrednie poznanie czynników przyczynowych i towarzyszących wpływających z narracji badanej młodzieży stało się możliwe, a których nie dało się odkryć za pomocą innych metod, np. statystycznych.

### Ocena części teoretycznej pracy

Przedstawiona do oceny rozprawa doktorska pod nośnym tytułem *Pozaszkolna aktywność muzyczna adolescentów* ma charakter **teoretyczno-empiryczny**, składa się z sześciu rozdziałów, uporządkowanych wedle znanej w metodologii nauk **klasyfikacji systematyzującej** oraz *de lege artis* – od **ogółu do szczegółu**, która ilustruje ważną perspektywę tej pracy, i odzwierciedla **typowy dla prac promocyjnych układ, z częścią teoretyczną, metodologiczną i empiryczną**.

Autorka rozpoczyna rozdziałem pierwszym noszącym tytuł: *Młodzież w społeczeństwie ponowoczesnym*, w którym **idee fixe rozważań uczyniła młodego człowieka poszukującego swojej tożsamości w świecie ponowoczesnym**, to poszukiwanie zaś uwikłane jest w wielość jednocześnie zachodzących dynamicznie procesów. W tym kontekście przychodzi mi do głowy

<sup>1</sup> A. Białkowski, M. Migut, Z. Socha K. M. Wyrzykowska, *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Wydawnictwo „Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków” i „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2014, s. 4-5.

<sup>2</sup> N. Ruth, D. Müllensiefen, *Survival of musical activities. When do young people stop making music?* PLoS ONE 16(11) 2021: e0259105. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259105>.

<sup>3</sup> Tamże.



myśl A. Giddensa<sup>4</sup>, który już w latach 90' ekstrapolował, w kontekście tożsamości i globalizacji, jako szczególnego rodzaju intensyfikacji ogólnoswiatowych relacji społecznych, które łączą odległe miejscowości w taki sposób, że **lokalne wydarzenia są kształtowane przez wydarzenia zachodzące wiele kilometrów dalej i odwrotnie zachodzących między jednostkami, społecznościami, narodami i organizacjami**. Jako **czynnik kształtujący tożsamość młodej generacji uczyniono w pracy kulturę popularną – z kultem idoli** (a więc czynnik ten nazwałbym personologicznym), **aspektem ekspresyjnym/eskpresywnym**, (jako zjawiska indywidualnej i zarazem społecznej ekspresji artystycznej), **ludycznym** (zabawowo – ekspresyjnym), **emocjonalnym** (w tym przeżyć estetycznych). Autorka powołuje się w uzasadnieniu swojej tezy na opinię R. Firmhofera, który twierdzi, że pozaszkolna aktywność muzyczna młodzieży pomaga budować i kształtować jej indywidualne postawy, znajdować talenty, rozbudzać chęć uczestnictwa (jak rozumiem w jej formach organizacyjnych) i budować aktywną postawę społeczną<sup>5</sup>. Odczytuję również odwołania do naukowych konstatacji S. Hallam, która wyjaśniła transfer aktywności muzycznej dzieci i młodzieży na pozamuzyczne dziedziny życia intelektualnego i społecznego, (kreatywność, koordynację ruchową, wrażliwość emocjonalną, uwagę, dyscyplinę, umiejętności językowe, matematyczne i szeroko rozumiane społeczne)<sup>6</sup>. W powyższym kontekście uprawomocnionym będzie zredukowanie sedna rozważań do konkluzji, że **zachowania młodzieży ponowoczesnej determinowane są przez osiągnięcia technologiczne, cywilizacyjne, otoczenie społeczno-kulturowe, wolność, mass media i szeroko pojętą globalizację z jej nieograniczonym dostępem do wszystkiego**. W podrozdziale 1.2. Autorka słusznie analizuje procesy edukacyjno-wychowawcze, jakie zachodzą w okresie adolescencji, niefortunny jednak, a nawet mylący może być tytuł tej części *Współczesne konteksty edukacyjno-wychowawcze młodzieży – wgląd w wybrane zagadnienia*, skoro wybiórczej analizie podlega tam właśnie młodzież, (jako pewna kategoria badawcza, podmiot) w kontekście edukacyjno-wychowawczym, a więc możliwości edukowania adolescentów w tym szczególnym okresie dorastania, kiedy znajdują się w fazie przejściowej –między dzieciństwem a dorosłością i to z różnym skutkiem, (ponieważ różnice te może determinować również płęć fizyczna, a podejrzewam, że również płęć kulturowa). W tej części z jednej strony Autorka **wykazuje się dojrzałością poznawczą i intelektualną**, dostrzegając istotne zmiany w podejściu do wiedzy i procesów uczenia się i nauczania – i **zarazem**

<sup>4</sup> A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press 1991.

<sup>5</sup> D. Chlasta-Obłąk, *Pozaszkolna aktywność muzyczna adolescentów*, Niepublikowana i nieobroniona rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. M. Kisiela, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2021, s. 15.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 15.



formuluje językiem wymagań powinności młodzieży wobec ich przygotowania się stawania się i bycia samodzielnymi (s. 23 i dalej), następnie ponownie wraca do muzyki, jako części kultury i akcentuje motywy globalizacyjne, utyskując zarazem na zanikającą refleksję własną u adolescentów, szczególnie, gdy kultura popularna (najbardziej wpływowa, co wynika z wielu prowadzonych na ten temat badań<sup>7</sup>) i jej charakterystyczni „bohaterowie”, stanowią dla młodego człowieka **źródło sensu codziennego życia i wspólnoty** (s. 27). **Rozdział ten oceniam ostatecznie bardzo dobrze**<sup>8</sup>.

Kolejny rozdział, zatytułowany *Adolescent z perspektywy rozwoju muzycznego* sugeruję zmienić na *Adolescent w perspektywie rozwoju muzycznego*, tym samym akcentując nie tylko wiedzę zastaną na temat rozwoju muzycznego adolescenta, ale także możliwości edukacyjne i dynamizujące w tym zakresie, zarówno w kontekście procesów nauczania i uczenia się instytucjonalnego i optymalnego wykorzystania preferencji muzycznych młodzieży do kierowania ich rozwojem umysłowym, poznawczym i emocjonalnym, a także muzycznym, w kierunku **rozwijania ich świadomości muzycznej**, jak i pod kątem szerokich możliwości pozamuzycznych ich aktywności muzycznej. Autorka opisuje (s. 29-45) rozwój muzyczny młodzieży w okresie adolescencji powołując się na najbardziej znaną i charakterystyczną w tym zakresie literaturę przedmiotu sięgając, zgodnie z prawidłami, do rozwoju psychologicznego (charakterystykę rozwoju wg Marii Żebrowskiej, Włodzimierza Szewczuka i Ireny Obuchowskiej). Uważam, że podrozdział ten jest **niepełny i potraktowany fragmentarycznie**, ponieważ Autorka nie odwołuje się do sztandarowej pozycji książkowej znanej w Polsce od 1986 roku, mianowicie *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, autorstwa Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel (WSiP, Warszawa 1986) czy też znakomitej książki Johna Slobody *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki* (AMFC, Warszawa 2003) nie mówiąc już o innych<sup>9</sup> pozycjach, implicite budujących przeświadczenie o zainteresowaniu autorów polskich tematem rozwoju muzycznego, mam tu na myśli Marię Manturzewską

---

<sup>7</sup> Zob. np. M. Kołodziejki, *Preferencje muzyczne młodzieży plockich szkół średnich w kontekście edukacyjnym*. ARS INTER CULTURAS, (6) 2018, 215-238. <https://doi.org/10.34858/AIC.6.2017.135>.

<sup>8</sup> W przyszłości, w procesie przygotowywania pracy do druku, biorąc pod uwagę perspektywę temporalną, należałoby zastanowić się nad przeniesieniem pewnych treści, bądź poukładaniem ich według konkretnego kryterium lub klucza, co pozwoli na głębszą jasność wywodów Autorki, która wraca do problemów globalizacji prawie w każdym z poruszanych wątków. Nie jest to błędem, ale dla większej wyrazistości zawartych problemów, potrzebna jest rekapitulacja sposobów ukazywania ważkości poszczególnych wątków.

<sup>9</sup> J. A. Sloboda, *Wykłady z psychologii muzyki, przekład zbiorowy*, AMFC, Warszawa 2008; *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*, red. Małgorzata Chmurzyńska, AMFC, Warszawa 2005; *Człowiek – muzyka – psychologia*, red. Wojciech Jankowski, Barbara Kamińska, Andrzej Miśkiewicz, AMFC, Warszawa 2000.



i Halinę Kotarską *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, (WSiP, Warszawa 1990)<sup>10</sup>. Autorka sygnalizuje jedynie pobieżnie badania (np. Etienee Souriau) i powołuje się na brak aktualności polskiej koncepcji wychowania muzycznego, przywołując jej śladową krytykę w literaturze przedmiotu (s. 42-43). Co więcej, uważam, że **zabrakło tutaj kluczowych odniesień do psychologicznych teorii konstruktywistycznych**, np. J. Piageta, czy J. Brunera – z jego reprezentacją enaktywną opartą na działaniu, reprezentacją ikoniczną opartą na obrazach i reprezentacją symboliczną opartą na języku czy też **teorii L. Wygotskiego**, nie mówiąc już o **behawiorystycznej teorii Alberta Bandury, w której akcentuje się społeczne aspekty uczenia się poprzez obserwację i działanie. Podsumowując ten podrozdział (2.1 – s. 39-45) – to oceniam go krytycznie**. Nie dość, że jest zbyt ogólnikowy i fragmentaryczny, to pozbawiony oczekiwanych treści związanych z psychologicznymi aspektami rozwoju muzycznego człowieka i ich korelatach. **Znacznie lepiej** odczytuję podrozdział (2.2, s. 45-52) dotyczący muzycznych zainteresowań i motywacji do zajmowania się muzyką adolescentów. Autorka bowiem ściśle łączy zainteresowania młodzieży muzyką popularną z preferowaną muzyką oraz możliwością implementowania tej wspomnianej koniunkcji w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, co może skutkować dynamiką rozwoju muzycznego człowieka (mentalną, muzyczną, motywacyjną). Podrozdział 2.3, dotyczący uzdolnienia muzycznego oraz aktywnego muzykowania w edukacji, **pozbawiony jest najnowszych badań w tym zakresie, a pojęcie uzdolnienia muzycznego potraktowano ponownie ogólnikowo i nieprecyzyjnie, co budzi mój niedosyt zwłaszcza, że w polskiej literaturze przedmiotu znajdujemy wiele znaczących i wyczerpujących opracowań w tym zakresie**<sup>11</sup>. We współczesnych badaniach nad edukacją muzyczną istnieje przecież wiele podejść – od tych stricte filozoficznych (S. Suzuki) przez koncepcyjno-teoretyczne (C. Orff, E. Jaques-Dalcroze'a) do empirycznych (E. E. Gordon). Wśród tych ostatnich lokujemy np. **teorię uczenia się muzyki**, która szczegółowo traktuje pojęcie uzdolnienia muzycznego, zdecydowanie wykraczając swym zasięgiem poza przytoczone tutaj wrywkowe ujęcia, szczególnie w sensie rozwoju muzycznego człowieka

<sup>10</sup> W miarę możliwości także: *Hudební klima a dítě. Hudobná klima a dieťa* autorstwa E. Královej M. Kodejški, M. Strenáčíkovéj i M. Kołodziejkiego (Wydawnictwo Uniwersytetu Karola w Pradze, Praga 2016).

<sup>11</sup> B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, AMFC, Warszawa 1997; E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999; M. Kołodziejki, *Kilka uwag o testowaniu zdolności muzycznych*, [w:] *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia-Refleksje-Doświadczenia*, red. B. Pazur, Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, Lublin 2016, ss. 243-258; M. Kołodziejki, „*Jest już za późno! Nie jest za późno! - czyli uwag kilka o naturze, strukturze i właściwościach zdolności muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, [w:] *Pedagogika i jej oblicza*, red. J. Skibska & J. Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2018, s. 425-450; M. Kołodziejki, *Zdolności muzyczne ustabilizowane a gotowość do improwizacji harmoniczej i rytmicznej u osób dorosłych w badaniach transwersalnych*, „Edukacja Muzyczna”, 2019, z. XIV, s.155-176.



(rozwijające uzdolnienie muzyczne versus ustabilizowane). Jeśli Autorka opisuje aktywność muzyczną adolescentów, to znajdują się oni w fazie tzw. **ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego**, które nie podlega już, zgodnie z teorią uczenia się muzyki E. E. Gordona, żadnym wpływom środowiska ani fluktuacji i, co wydaje się niezwykle ważne – samo uzdolnienie składa się z co najmniej 24 zdolności (w tym rytmicznych, melodycznych, harmonicznym, zwrotów zakończeniowych, frazowania itd.), co wydaje się determinować także skalę zaangażowania indywidualnego i społecznego w procesy aktywnego muzykowania młodego człowieka. Ten podrozdział **także oceniam krytycznie**, z tego względu, że autorka nie podjęła **rzetelnej analizy dostępnych w tym zakresie źródeł** (badania prof. E. E. Gordona, dra hab. P. A. Trzosa, dr hab. B. Bonny, dra hab. M. Kołodziejskiego, prof. E. A. Zwolińskiej czy prof. E. Frołowicz i dr hab. A. Kozłowskiej-Lewny) – tym bardziej, że większość opublikowanych opracowań (książek, rozdziałów czy artykułów) występuje w publicznym otwartym obiegu polskojęzycznym w Internecie. Rozdział drugi (s. 37-58) **oceniam umiarkowanie dostatecznie**, ze względu na liczne zaniechania w kwerendzie podstawowej literatury w omawianych zakresach.

W rozdziale trzecim (ss. 59-88) noszącym tytuł *Uwarunkowania aktywności muzycznej adolescentów* Autorka opisuje miejsce i znaczenie środowiska rodzinnego w rozwoju zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży nawiązując ponownie do zagadnień rozwoju muzycznego, mimo, że wcześniej poświęcono temu zagadnieniu osobny podrozdział i już wtedy potraktowano ten problem pobieżnie<sup>12</sup>. Autorka nawiązuje w swych rozważaniach do wieku przedszkolnego i młodszego szkolnego, chociaż praca dotyczy okresu adolescencji, nie mniej rozumiem, że chodzi o zilustrowanie pewnego kontekstu budowania relacji dziecka z muzyką od najmłodszych lat(?) – poprzez rozwijanie zdolności muzycznych, osłuchiwanie z muzyką, rozwijanie preferencji muzycznych i kompetencji muzycznych oraz możliwości ekspresji muzycznej dziecka w przyjaznej atmosferze, co powinno skutkować w przyszłości budowaniem tożsamości muzycznej adolescenta. I właśnie w tym aspekcie (s. 67-73) doktorantka dokonuje deskrypcji możliwych relacji grupy rówieśniczej do rozwoju zainteresowań muzycznych młodzieży. Co istotne, zauważono także **rolę instruktora muzycznego, przypisując mu funkcję wychowawczą, kształcącą i motywującą** w pozaszkolnej edukacji muzycznej, co rokuje dobrze.

**Rozdział trzeci oceniam wysoko**, ponieważ dokonano w nim wnikliwej analizy dostępnej literatury i zaakcentowano możliwe związki pomiędzy okresem adolescencji

---

<sup>12</sup> Należałoby zrewidować tę część w kontekście wcześniejszych uchybień i uzupełnić braki.



a znaczeniem grup rówieśniczych dla podejmowania specyficznej artystycznej aktywności muzykowania pozaszkolnego wśród adolescentów.

Kolejny **rozdział** (czwarty – ss. 89-121) zatytułowano *Edukacja muzyczna w perspektywie przemiany społeczno-kulturowej* odzwierciedla perspektywę formalnej edukacji muzycznej szkolnej, której podstawy teoretyczne nawiązują do XIX wiecznych koncepcji wychowania muzycznego i nauczania muzyki (E. Jaques-Dalcroze'a, C. Orffa i Z. Kodály'a), form organizacyjnych wychowania muzycznego w Polsce wywiedzionych z amerykańskiego podejścia filozoficzno-edukacyjnego opartego na pięciu aktywnościach muzycznych autorstwa Jamesa Mursella i wspomnianych wcześniej trzech koncepcjach edukacji muzycznej. Dokonano opisu celów, funkcji i zadań pozaszkolnych zajęć muzycznych oraz scharakteryzowano podstawy działalności instytucji organizujących artystyczne zajęcia pozaszkolne dla młodzieży (w tym pałace młodzieży, domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej dla młodzieży, kluby miejskie). Autorka docenia wkład polskich pedagogów muzyki w całokształt działań na rzecz edukacji muzycznej dzieci i młodzieży, szczególnie zaś prof. Marii Przychodzińskiej, Zofii Burowskiej, Ewy Lipskiej i Doroty Malko. Pojawiają się też nazwiska uczonych (które Autorka przyporządkowała do określonych nurtów), których wkład w rozwój powszechnej edukacji muzycznej w różnych jej formach i zakresach jest istotny (niezależnie czy dotyczy to edukacji szkolnej, czy pozaszkolnej), w tym również Batii Strauss, Edwina E. Gordona, Keitha Swanwicka. Ważne jest to, co podkreśliła Autorka za Estelle Jorgensen, że **procesy edukacji muzycznej należy traktować w perspektywie całościowej**, stąd jak domniemam szczególnie Jej zainteresowanie tym szczególnym obszarem pozaszkolnej edukacji artystycznej. Charakterystyka instytucji organizujących pozaszkolne zajęcia artystyczne dla młodzieży w polskim systemie oświaty pokazuje, że są one nadal potrzebne, realizując różne funkcje – od społecznej, wychowawczej, kształcącej – do poznawczej, emocjonalnej i ponadpodmiotowej. Ten **rozdział** (czwarty) **oceniłam wysoko**<sup>13</sup>. Całość rozdziału dość zgrabnie konstytuuje jego poszczególne części, tworząc obraz powszechnej pozaszkolnej edukacji muzycznej, oddając jej idee, sedno i wartość – głównie wychowania przez sztukę – tutaj przez muzykę.

---

<sup>13</sup> Choć nie wszystkie jego elementy oscylują wokół głównego nurtu pracy, dotyczą bowiem edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a nie szkolnym.



## Ocena części koncepcyjno-metodologicznej pracy

Rozprawę doktorską zaprojektowano i zrealizowano w **paradygmacie jakościowym interpretatywnym**. Jest to **projekt badawczy empiryczny i typowo diagnostyczny**, w którym wykorzystano podejście jakościowe – obecne głównie w jakościowym wywiadzie badawczym (s.135). Wśród technik wymienia się (s. 135): wywiad częściowo ustrukturyzowany ze scenariuszem wywiadu, analizę dokumentów i technikę obserwacji niestandardyzowanej. W aneksie pracy zaprezentowano również wzory narzędzi badawczych<sup>14</sup>, a zgromadzony materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej (również emotikony, ekspresja, dźwięki) ze wszystkimi tego konsekwencjami. Przedmiotem badań jest pozaszkolna aktywność muzyczna adolescentów wyrażona w osobistych narracjach młodzieży i wynikających z nich indywidualnych (jednostkowych) doświadczeń muzycznych wraz z refleksją związaną z uczestnictwem we wspólnotowym, pozaszkolnym, aktywnym muzykowaniu (s. 124). Terenem badań, jak określono w pracy, jest Górnśląsko-Zagłębiowska Metropolia (s. 140), próba badawcza dobrana celowo w liczbie 33 osób w wieku dorastania, dwóch instruktorów, dwie dyrektorki. Autorka pojmuję pozaszkolną aktywność muzyczną młodych ludzi jako doświadczanie muzyki na pięciu jej polach - one wynikają z pięcioaktywnościowego pojmowania form edukacji muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, taniec/rytmika, słuchanie muzyki i tworzenie muzyki. Formy te podzielono na ekspresyjne, percepcyjne i intelektualne – związane z nabywaniem wiedzy muzycznej (ja to nazywam autoekspresją intelektualną). Ujęcie problemu badawczego nie budzi wątpliwości, a podjęta problematyka ma doniosłe znaczenie dla rozwoju pedagogiki i jej subdyscypliny (pedagogiki muzyki). Pytanie badawcze (główne) i szczegółowe są jasno sformułowane i nie widzę tam błędów. Autorka określiła jasno i relewantnie cele badań, dzieląc je na **poznawcze, teoretyczne i praktyczne**. Uzasadnienie podjęcia badań jest przekonujące, merytoryczne i naukowe. **Cele poznawcze** objęły głównie uzyskanie wiedzy badaczki na temat doświadczeń adolescentów uczestniczących w różnych rodzajach pozaszkolnej aktywności muzycznej (w tym zasadniczych impulsów i motywatorów, aspiracji i indywidualnych korzyści), a także ukazanie roli pozaszkolnych zajęć artystyczno-muzycznych w procesie inspirowania i stymulowania zdolności, umiejętności i zainteresowań muzycznych młodzieży (s.126). **Cele teoretyczne** wynikają z potrzeby usystematyzowania terminologii związanej z pozaszkolną aktywnością adolescentów, deskrypcji aktywności pozaszkolnej adolescentów, uzasadnień pedagogicznych dla tego typu edukacji w kontekście znaczenia muzyki w życiu dorastającej młodzieży oraz –

<sup>14</sup> Do których odniosę się później.



co ważne – krytycznej analizie literatury przedmiotu włącznie z przywoływaniem dotychczasowych badań w tym zakresie. Poziom **krytycznej analizy i dyskusji** tutaj, wedle mojej opinii budzi mój niedosyt poznawczy. Autorka doskonale przywołuje myśli innych badawczy, co działa z pewnością inspirująco i zachęca czytelnika do lektury zróżnicowanych opracowań, to jednak odczuwam **powściągliwość w fundamentalnych analizach cytowanego materiału**, co czyni pracę mniej interesującą z punktu widzenia naukowego. Myślę, że postawione **cele praktyczne zrealizowano**, ponieważ **dysertacja przyczynić się powinna do ożywienia dyskusji na temat doświadczania muzyki w pozaszkolnej edukacji muzycznej adolescentów** głównie z dwóch powodów: **pierwszy upatruję w potrzebie budowania tożsamości i odrębności młodego pokolenia**, co związane jest z tworzoną na nowo kulturą (bo nie tylko kultura tworzy człowieka, ale człowiek tworzy kulturę), a drugi wynika z **potrzeby odmienności (inności, odrębności, różnorodności) młodzieży**, co wiąże z **podkreślaną potrzebą bycia kreatywnym, a wręcz transgresyjnym**. **Do grupy badanej zaliczono młodzież klas starszych szkoły podstawowej i młodzież szkół średnich oraz dyrektorów placówek kulturalno-oświatowych, instruktorów zajęć muzycznych oraz innych animatorów ruchu muzycznego. Problem badawczy główny i szczegółowe postawiono prawidłowo**. Dzięki przyjęciu perspektywy jakościowej badaczce udało się uzyskać wiedzę o uwarunkowaniach, indywidualnych doświadczeniach, korzyściach i efektach podejmowania przez młodzież dodatkowych pozaszkolnych zajęć muzycznych. **Koncepcja badań wygląda na spójną i nie budzi większych wątpliwości**<sup>15</sup>. Tę (rozdział piąty) część pracy oceniam pozytywnie.

#### **Ocena części dotyczącej opisu, analizy i interpretacji badań własnych**

Interpretacja otrzymanych, w wyniku przeprowadzonych wywiadów jakościowych, rezultatów zastosowania metod jakościowych bywa bardziej lub mniej problematyczna, ze względu na rodzaj uzyskanej informacji, w którym bardziej uwydatnia się potrzeba **(z)rozumienia badanych zjawisk**. Wydaje się, że doktorantce nie brakuje kompetencji i empatii w tym zakresie, a rozumienie procesów zachodzących u badanych, ich przeżyć, sukcesów i porażek, wątpliwości i wyborów – zostało w pełni dostrzeżone i odpowiednio

<sup>15</sup> Jeśli chodzi o **dyspozycje do wywiadu** (s. 379) to wątpliwości moje budzą następujące pytania: nr 4 (dwie kategorie w jednym pytaniu), nr 9 (sugestia odpowiedzi), 16 (ograniczenie do szkoły, raczej GDZIE?), nr 24 (a skąd wiadomo, że rodzina cieszy się?), 29 (jeśli korzyści, to chyba nie smutek), nr 31 (błędne założenie znawstwa), nr 34 (błędne założenie, raczej widzę to tak: jaki jest związek miejsca zamieszkania z uczęszczaniem.....), nr 35 (sugestia, raczej kto), nr 36 (za dużo zmiennych w pytaniu, podzielić i zapytać inaczej). W pytaniach do wywiadu z instruktorem: pytanie 4 (rozdzielić kategorie, są odrębne, nie stanowią kontinuum ani koniunkcji), 6 (rozdzielić wiedzę i umiejętności artystyczne), 7 (sugestia oceny: chętnie, zmienić formę pytania). W pytaniach do dyrektorów: pytanie 1 (rozdzielić dydaktyczne od wychowawczych), 2 (jak, a nie czy), 4 (skąd mają to wiedzieć, po co nam ich zdanie/opinia na ten temat, jeśli to kwestia wiedzy statystycznej).





wyartykułowane w części deskrypcyjno-eksplanacyjnej pracy, tym samym Autorce udało się „zanurzyć” w artykułowane problemy dorastającej młodzieży. Celem omawianych badań (o strategii jakościowej) było określenie (zdiagnozowanie) pozaszkolnej aktywności muzycznej adolescentów w ich naturalnym otoczeniu, po to aby nadać sens temu zjawisku głównie pod kątem znaczeń (wartość, ważność, treść, rola, symbol), jakie młodzi ludzie im przypisują. Wykorzystanie różnych technik jakościowych, zwłaszcza osobistych doświadczeń, introspekcji, biografii życiowych, wywiadów, obserwacji przyczyniło się do **uzyskania tejże perspektywy badanej rzeczywistości, według mnie w sposób jasny i czytelny. Uznaję tym samym punkt widzenia badaczki uwierzytelniony analizami i interpretacją oraz oceniam pozytywnie jej refleksyjność i krytyczność w bezpośredniej analizie wyników badań. Biorąc pod uwagę liczbę badanych przypadków i narracje badanych uznaję także spełnienie warunku iteracji**, co w badaniu jakościowym wydaje się trudne do uchwycenia, ze względu na ciągły niedosyt treściowy badacza. Przejście całego procesu badawczego, od projektu do interpretacji wyników badań, uważam za sukces (zarówno badaczki, jak i promotora), z uwzględnieniem zasady, że w nauce nie mamy całkowitej pewności a jedynie wysokie prawdopodobieństwo, szczególnie zaś, gdy proces uzyskiwania danych przebiegał w trudnym czasie pandemicznym, co mogło naturalnie rzutować na wypowiedzi i przeżycia badanej młodzieży. Uznaję podjętą problematykę za:

- **istotną**, z punktu widzenia tworzenia nowej wiedzy pedagogicznej, w tym tworzenia się nowej subdyscypliny naukowej, mianowicie pedagogiki muzyki. Cel teoretyczny został osiągnięty, bowiem poszerzyła się także wiedza z zakresu pedagogiki kultury, pedagogiki czasu wolnego, dydaktyki czy teorii wychowania estetycznego;
- **adekwatną**, zgodność z prawidłami nauki, zgodną z metodologią nauk pedagogicznych, trafnie ujmującą zakresy znaczeniowe;
- **funkcjonalną**, odsłania perspektywy rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży, odsłania rolę zajęć pozaszkolnych oraz pokazuje możliwości implementacji teorii wychowania estetycznego.

Podsumowując tę część należy wyeksponować fakt, że badaczka przyjęła określone kategorie, według których **przytaczała wypowiedzi badanych i je interpretowała**. Ten zabieg **uznaje za prawidłowy**. Dodatkowo Autorka potwierdza, że wie o czym pisze i co analizuje, ponieważ cytuje również pokrewne badania, które uwydatniają omawiane problemy, istotnie z nimi harmonizują, lub je częściowo potwierdzają. Zakończenie pracy zamykają wskazania prognostyczne co do dalszych pogłębionych badań i praktyki pedagogicznej. Rozdział ten



oceniam pozytywnie, szczególnie, gdy sama Autorka odczuwa niedostatek cytując „Niedokończoną podróż” Yehudi Menuhina.

### Konstatacje końcowe z oceną finalną

Moje stanowisko w sprawie przedłożonej rozprawy jest afirmatywne, mając w równym stopniu świadomość istnienia pewnej obiektywnej perspektywy tej oceny, której główny sens mieści się w doświadczeniu, konstruktywnej krytyce i umiarkowanym sceptycyzmie. Recenzowana praca mieści się w **nurcie pedagogiki pozytywnej**, bowiem źródłem jej inspiracji są tradycyjne koncepcje psychopedagogiczne i filozoficzne dotyczące dobrego życia, szczęścia i mądrości<sup>16</sup>, a ponadto, co ważne, dotyczy ona **zdolności muzycznych, umiejętności muzycznych, kreatywności i rozwoju muzycznego człowieka w ciągu całego życia**. Doktorantka zajęła się tematem tylko z pozoru łatwym, bowiem ulokowała swoje zainteresowania badawcze w młodzieży dorastającej, jej artystycznej ekspresji, talentach, możliwościach, wykorzystanych szansach rozwoju i alternatywnych do tradycyjnej szkoły formach rozwijania zdolności i predylekcji oraz organizacji czasu wolnego. Praca doktorska, którą przedstawiono mi do recenzji, ma przypisaną dyscyplinę – jest nią rzecz jasna pedagogika. Jednak w moim przekonaniu wiedza, którą dysponuje kandydatka do stopnia doktora, znacząco przekracza wiedzę stricte pedagogiczną, bowiem treści i przypisywane im znaczenia odnoszą się także do zakresów psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych i muzycznych. Podejście badawcze obliguje młodą badaczkę do znajomości podstaw teoretycznych nie tylko pedagogiki i nauk o edukacji (w tym teorii wychowania i dydaktyki), ale także socjologii i jej gałęzi (socjologii wiedzy, socjologii kultury), psychologii (psychologii rozwojowej, wychowawczej), filozofii (antropologii, estetyki) czy muzyki (psychologii muzyki, socjologii muzyki, pedagogiki muzyki, muzykologii, folkloru). Tym samym Autorka dokonuje w pewnym sensie zabiegu transgresji twórczej, przekraczając granice dotąd rzadko przekraczane, nie obawia się krytyki i idzie dalej, wpisując się tym samym do grona pedagogów sztuki, pedagogów muzyki.

Uważam, że dysertacja doktorska (pomimo pewnych niedostatków i uchybień) **jest wartościowa poznawczo i cenna (inter)dyscyplinarnie**. Spełnia podstawowe dwie reguły metodologiczne, mianowicie **intersubiektywnej sprawdzalności** (stosowanie procedury w ocenianych badaniach umożliwia moim zdaniem przeprowadzenie identycznych badań przez

---

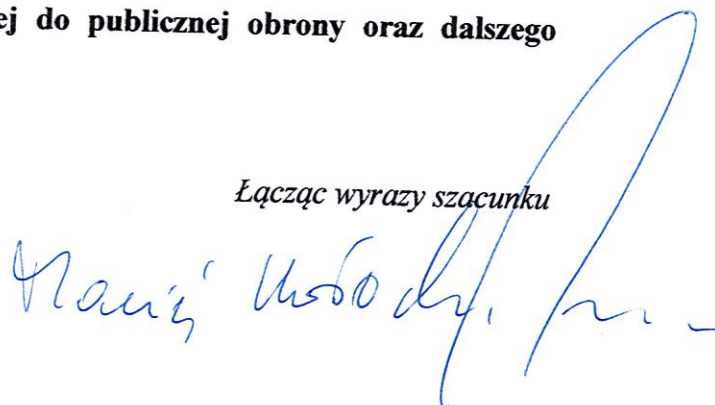
<sup>16</sup> Por. K. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone* [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K. Szmidt & M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 14.



inny podmiot) i **intersubiektywnej komunikowalności** (opisywane postępowanie jest jasne dla wszystkich podmiotów). Krytyka szkoły i funkcjonowanie edukacji szkolnej ostatnimi czasy mnożą pytania i wątpliwości o sens(y) i bezsens(y) formalizacji procesów kształcenia i wychowania w obecnym kształcie z modelem transmisyjnym w tle. **Edukacja pozaszkolna, z jej walorami edukacyjnymi i demokratyzującymi** – szczególnie gdy otrzymane rezultaty badawcze pogłębiają wiedzę naukową za pomocą uznanych przez uczonych metod – **niejako czmycha utartym schematom i otwiera nowe drogi poznania, które wiodą do szczęścia, autoekspresji i rozwoju adolescentów**<sup>17</sup>.

Na podstawie *Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. 2003 nr 65 poz. 595)* oraz *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668, z późn. zm. - powyższe wynika wprost z art. 179 ust. 7 ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. oraz przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1669, z późn. zm.)* stawiam wniosek o **przyjęcie rozprawy doktorskiej autorstwa mgr Dagmary Chłasta-Obląg i dopuszczenie jej do publicznej obrony oraz dalszego procedowania przewodu doktorskiego.**

Łącząc wyrazy szacunku



---

<sup>17</sup> Wedle mojej opinii należy rozważyć możliwość opublikowania recenzowanej pracy doktorskiej jako monografii (lub cyklu artykułów) pod warunkiem uwzględnieniu poprawek recenzenckich.