

***Joanna Golonka-Legut***

ORCID: 0000-0002-6449-8157

## ***BEETWEN THE NOTES – ROZUMIENIE DOROSŁOŚCI W PERSPEKTYWIE MUZYKI POPULARNEJ. REFLEKSJE MŁODYCH DOROSŁYCH***

**Słowa kluczowe:** dorosłość, kultura popularna, muzyka popularna, edukacja dorosłych.

**Streszczenie:** Pomimo licznych opracowań i badań nad dorosłością andragodzy nieustannie poszukują odpowiedzi na pytania: czym jest dorosłość? jakie są jej atrybuty? jakie znaczenia przypisują dorosłości osoby dorosłe (wkraczające w dorosłość)? Z kolei jednym z interesujących poznawczo kierunków refleksji nad dorosłością jest poszukiwanie jej istoty w perspektywie muzyki popularnej. W tym miejscu warto podkreślić, iż w andragogice aktywności poznawcze ukierunkowane na (roz)poznawanie edukacyjnego potencjału muzyki popularnej czy też (roz)poznawanie jej jako obszaru nieformalnego uczenia się są wciąż incydentalne. Prezentowane treści są wyrazem poszukiwań odpowiedzi na pytania: jak rozumiana jest dorosłość przez osoby dorosłe? jakiego rodzaju skojarzenia utożsamiane są z terminem „dorosłość”? jakie znaczenia osoby dorosłe przypisują (własnej) dorosłości? Tekst służy prezentacji refleksji studentów pedagogiki na temat dorosłości – refleksji (za)inicjowanej poprzez słuchanie i namysł nad treścią utworów muzycznych. W artykule została także opisana praktyka akademicka dotycząca wykorzystania muzyki popularnej w pracy z dorosłym.

### **Wprowadzenie**

Będąc andragogiem, wykładowcą, ale przede wszystkim osobą dorosłą często zadaję sobie pytania: czym jest dorosłość? jakie są jej atrybuty? jakie znaczenia przypisują dorosłości osoby dorosłe? Kwestie te są dla mnie o tyle interesujące i inspirujące, iż: 1 – pomimo licznych badań nad dorosłością wciąż nie jest ona w pełni dookreślona, zdefiniowana; 2 – ma ona charakter interdyscyplinarny; 3 – jej istota balansuje pomiędzy tym, co obiektywne, a tym, co subiektywne; 4 – jest kategorią warunkową – (z)rozumienie jej jest możliwe tylko poprzez uwzględnianie różnych kontekstów: m.in. historycznego, społecznego, kulturowego; 5 – w jej doświadczanie wpisana jest ambiwalencja – pragnienie bycia

dorośłym vs ucieczka od dorosłości oraz/i dysonans – *chcę być dorosły vs muszę być dorosły*. W rezultacie *dorosłość* wciąż pozostaje nieuchwytną i *kłopotliwą* kategorią andragogiki (Malewski, 2013). Dzięki temu jednak nieustannie fascynujące jest jej (roz)poznawanie.

Poszukując różnych obszarów, których eksploracja inicjowałaby refleksję nad dorosłością, chciałabym zwrócić uwagę na muzykę popularną. W moim przekonaniu (roz)poznawanie jej edukacyjnego potencjału jest bowiem niezwykle interesującym, ale również poznawczo wartościowym źródłem wiedzy o dorosłości (zob. Golonka-Legut, 2018).

W niniejszym artykule, odnosząc się do wypowiedzi inspirowanych muzyką oraz wybranych tekstów muzycznych, będę poszukiwała odpowiedzi na pytania dotyczące rozumienia dorosłości przez młodych dorosłych. Tekst służy prezentacji refleksji studentów pedagogiki na temat dorosłości (za)inicjowanej poprzez słuchanie i namysł nad treścią wybranych przez nich utworów muzycznych. Pośrednio chciałabym podzielić się również doświadczeniami związanymi z wykorzystaniem muzyki w praktyce akademickiej. Prezentowany materiał odnosi się bowiem do zrealizowanych zajęć ze studentami<sup>1</sup>. W ten sposób będę starała się nie tylko włączyć w dyskusję dotyczącą rozumienia dorosłości, ale także pokazać edukacyjny potencjał muzyki popularnej z perspektywy andragogicznej.

### Dorosłość – przestrzeń (nie)znana

Rozważania dotyczące rozumienia dorosłości są bardzo silnie eksponowane w literaturze andragogicznej (zob. Radlińska, 1974; Czerniawska, 1996; Przyszczypkowski, 2003; Dubas, 2005; Malewski, 2013), psychologicznej (zob. Pietraśiński, 1990; Harwas-Napierała, Trempała, 2004; Brzezińska, 2005; Harwas-Napierała, 2012; Oleś, 2015), socjologicznej (zob. Bokszański, 2005). Analiza badań i refleksji nad, wokół, o dorosłości z całą mocą uświadamia jak skomplikowana jest jej natura i jak zróżnicowane jest jej doświadczanie<sup>2</sup>. Zdecydowana większość badaczy *przygląda się* dorosłości z perspektywy etapu życia, który przypada na okres od 18 roku życia (formalna granica dorosłości), a kończy z chwilą śmierci (górną granicą dorosłości)<sup>3</sup>. Niemniej, złożoność tego okresu znajduje swoje odzwierciedlenie w jego wewnętrznej periodyzacji, co pozwala badaczom na precyzyjną refleksję nad poszczególnymi etapami dorosłości. Są one analizowane m.in. przez pryzmat doświadczania i rozwiązywania kryzysów rozwojowych (zob. teoria

<sup>1</sup> Zajęcia realizowane na Uniwersytecie Wrocławskim ze studentami 1 roku na kierunku pedagogika (studia licencjackie). Przedmiot: wprowadzenie do edukacji dorosłych.

<sup>2</sup> W sposób świadomy wykorzystuję określenie zaproponowane przez Elżbietę Dubas (2009): *rozważania i refleksje nad, wokół, o dorosłości*.

<sup>3</sup> W tym miejscu warto zaznaczyć, iż obecnie coraz częściej przyjmuje się podział dorosłości na tę, która znajduje się w centrum zainteresowań andragogów (wczesna i średnia dorosłość, od ok. 17 do 65 lat), i tę, która wpisuje się w zakres badań i refleksji gerontologicznej/gerontopedagogicznej (późna dorosłość, od ok. 65 lat).

rozwoju psychospołecznego Erika. H. Eriksona), czy też podejmowania oraz pełnienia ról i zadań umownie przypisanych ludziom dorosłym (zob. koncepcja Roberta Havighursta, Daniela J. Levinsona). Wielu badaczy wyraźnie rozróżnia także dorosłość społeczną – obiektywną, widoczną w podejmowanych i realizowanych zadaniach życiowych od dorosłości psychicznej – subiektywnej, przejawiającej się w takich cechach jak: niezależność, samodzielność, odpowiedzialność za własne decyzje (Oleś, 2011).

Analizując andragogiczny dyskurs na temat dorosłości Elżbieta Dubas (2005) proponuje pięć podejść, które ilustrują kierunki badania, opisu i interpretacji wskazanej kategorii. Autorka wyróżnia: 1) *dorosłość w paradygmacie auksjologicznym* – rozumianą jako etap w rozwoju człowieka (#dorosłość #okres życia #etap rozwoju# faza życia); 2) *dorosłość w paradygmacie aksjologicznym* – traktowaną jako wartość życia ludzkiego (#dorosłość #pełna dojrzałość #harmonia #ideał rozwoju); 3) *dorosłość w paradygmacie socjologicznym* – postrzeganą przez pryzmat roli społecznej (#dorosłość #rola społeczna #zadania życiowe #socjalizacja); 4) *dorosłość w paradygmacie biograficznym* – traktowaną jako indywidualne doświadczenie fenomenu życia, odnoszącą się do kompetencji rozpoznawania, rozumienia i nadawania znaczenia indywidualnym doświadczeniom życiowym (#dorosłość #doświadczenie życia #podmiotowość #refleksyjność #biografia #pamięć autobiograficzna); 5) *dorosłość w paradygmacie edukacyjnym* – opisującą dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka (# dorosłość #uczenie się #edukacja). Ujęcie to jest o tyle interesujące poznawczo, iż pozwala patrzeć na dorosłość holistycznie, przez pryzmat takich kategorii jak: integralność, zasób, dynamika, transgresja, zmiana, biografia.

W takiej perspektywie dorosłość jest nierozzerwalnie związana z ludzką egzystencją<sup>4</sup>. Jest wartością, dzięki której i poprzez którą człowiek nieustannie *staje się* i dookreśla siebie – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Jest permanentną zmianą – własnego myślenia, działania, odczuwania. Jej doświadczenie jest dookreślane w biegu życia. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że doświadczenie dorosłości, pomimo iż w dużej mierze zależne jest od podmiotu (jest doświadczeniem i/oraz doświadczeniem indywidualnym; fenomenem subiektywnym), nie jest jednak procesem w pełni autonomicznym. Jest ono bowiem determinowane tradycją, czasem, doświadczeniami biograficznymi oraz koniecznością realizacji określonych w danych kulturach i społecznościach zasad i zadań życiowych. W związku z tym często staje się przestrzenią rozwoju. Chociaż może być także źródłem trudności i kryzysów rozwojowych.

Różnorodne modele doświadczenia dorosłości (zob. Dubas, 2015) kierują także uwagę badaczy na zjawisko (czy też moment) *przejścia w dorosłość, wkraczania do świata dorosłych*. Dla dookreślenia tego etapu badacze używają także takich

<sup>4</sup> Rozumienie dorosłości jako indywidualnego doświadczenia życiowego oraz/i indywidualnego doświadczenia.

pojęć jak: *wkraczanie w dorosłość* (Dubas, 2015; Brzezińska, 2017), *wchodzenie w dorosłość* (Wiszejko-Wierzbicka i Kwiatkowska, 2018), *stawanie się osobą dorosłą, osiągnięcie dorosłości* (zob. Kudlińska-Chrościcka, 2019), *proces tranzycji do dorosłości/tranzycja w dorosłość* (Grotowska-Leder, 2019). Ważną poznawczo koncepcją jest także propozycja *wylaniającej się dorosłości* (ang. *emerging adulthood*) opisana przez Jeffrey'a J. Arnetta (2000)<sup>5</sup>. Kwestia ta jest o tyle istotna, iż współcześnie trudno jest wskazać jednoznaczne kryteria, których spełnienie oznaczałoby definitywną przynależność do świata dorosłych<sup>6</sup>. Co więcej, jak zauważa Jolanta Grotowska-Leder (2019, s. 7) *przebieg życia obejmujący trzy podstawowe fazy – młodość, dorosłość, starość – wyraźnie komplikuje się wskutek wzrastającej dynamiki życia społecznego jako rezultatu oddziaływania kilku procesów, między innymi modernizacji gospodarczej i towarzyszącej jej transformacji rynku pracy, indywidualizacji życia, ale także globalizacji i migracji [...]. Niepokojące stało się wydłużanie się procesu stawania się dorosłym. Zatem, tranzycję w dorosłość eksplorowaną współcześnie przez wybitnych teoretyków i empiryków, wśród których wskazać można Jeffrey'a Arnetta, Anthonego Giddensa, Ulricha Becka, Martina Kohli, Anderasa Walthera, a w Polsce Annę Brzezińską i Krysztynę Szafraniec, cechuje postępująca złożoność tego etapu życia, jego pluralizacja, fragmentacja i biografizacja* (Grotowska-Leder, 2019, s. 7). W rezultacie *sposobów wkraczania w dorosłość może być wiele i trudno oceniać a priori ich adekwatność wobec społecznych oczekiwań* (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011).

Mając na uwadze zasygnalizowaną specyfikę stawania się osobą dorosłą, interesującym pytaniem poznawczym jest: jak rozumiana jest dorosłość przez młodych dorosłych? Uważam, iż poszukiwanie na nie odpowiedzi stanowi punkt wyjścia refleksji nad, wokół, o dorosłości. Z drugiej strony, mam świadomość, iż nieustanne powracanie do tej kwestii może budzić swego rodzaju zmęczenie, rutynę, poczucie *wyważania otwartych drzwi*. Stąd też warto odwoływać się do różnych źródeł wiedzy. Dla mnie niezwykle inspirującym i ważnym poznawczo obszarem refleksji naukowej jest (roz)poznawanie relacji: muzyka popularna – dorosłość – uczenie się (w) dorosłości – edukacja dorosłych.

<sup>5</sup> Zgodnie ze stanowiskiem J. J. Arnetta (2000) *stająca się dorosłość* to faza w rozwoju znajdująca się między późną adolescencją, a wczesną dorosłością. Przypada na okres od 18 a 25–29 roku życia i jest charakterystyczna dla społeczeństw wysoko rozwiniętych i stechnicyzowanych.

<sup>6</sup> Niemniej, najczęściej wskazywane, obiektywne wskaźniki dorosłości to: (1) opuszczenie domu rodzinnego i rozpoczęcie prowadzenia własnego gospodarstwa domowego, (2) zakończenie edukacji, (3) zbudowanie trwałego związku intymnego, w tym zawarcie związku małżeńskiego, (4) posiadanie dzieci, (5) stała aktywność zawodowa w pełnym wymiarze czasu pracy (zob. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011).

## W poszukiwaniu wartości edukacyjnych muzyki popularnej

Muzyka stanowi nieodłączną część kultury. Co więcej, jak zauważa John Storey (2003), z biegiem lat jej obecność w życiu codziennym człowieka uległa znacznej intensyfikacji. W rezultacie, jak wskazują liczne badania naukowe, m.in. psychologiczne, socjologiczne, antropologiczne, a także pedagogiczne: muzyka istnieje przez człowieka i dla człowieka, przenika i zarazem odzwierciedla różne dziedziny życia społecznego, odgrywa znaczącą rolę w procesach konstruowania tożsamości, stanowi istotny aspekt zarówno indywidualnego doświadczenia życiowego, jak i doświadczeń zbiorowych (zob. Golonka-Legut, 2018). To co jednak ważne – w refleksji naukowej (powoli, aczkolwiek odważnie) zanika obowiązujący przez wiele lat wyraźny podział na dwie muzyczne kultury: kultura wysoka/muzyka klasyczna (1) vs kultura niska/muzyka popularna (2)<sup>7</sup>. Badacze coraz częściej dostrzegają wartość muzyki popularnej (m.in. Jakubowski, 2001; DeNora, 2009; Jeziński, 2011; Piotrowski, 2016; Wyrzykowska, 2017). Wielu z nich definitywnie rezygnuje z myślenia w kategoriach: muzyka klasyczna = wartościowa, oryginalna, twórcza, rozwijająca vs muzyka popularna = prosta, bezwartościowa, powierzchowna, patologiczna, niewymagająca. Jak twierdzi m.in. Noël Carroll (1998, za: Bokiniec, 2007) nie ma bowiem żadnych podstaw o charakterze formalnym, strukturalnym, funkcjonalnym czy ontologicznym, które pozwalałyby odróżnić sztukę popularną lub masową od innych rodzajów sztuki, np. od sztuki wysokiej. W rezultacie badacze dostrzegają swoistego rodzaju zwrot kulturowy, który otwiera obszary zainteresowań, które są związane z rozumieniem muzyki popularnej w perspektywie m.in. refleksyjności, podmiotowości, estetyzacji, zaangażowania (Benett, 2008). Wyłania się więc kierunek myślenia o muzyce, który nie koncentruje się jedynie na mechanizmie krytyki muzyki popularnej, lecz dowartościowuje ją i ukazuje jej wartość i (ukryty) potencjał. Taka perspektywa niewątpliwie docenia nie tylko muzykę popularną, ale w szerszej perspektywie kulturę popularną.

W literaturze naukowej można odnaleźć wiele opracowań i badań poświęconych muzyce popularnej. Niemniej, pomimo licznych prób podejmowanych przez zarówno teoretyków, jak i praktyków wciąż *nie jesteśmy pewni o czym rozmawiamy* (zob. Piotrowski, 2016, s. 7). Muzyka popularna jest bowiem *zarazem zjawiskiem – współczesnym, ale mającym też bogatą historię – jak i pewnym wyobrażeniem czy konstruktem w ramach zachodnioeuropejskiej (i globalnej) mentalité. Jest muzyczna i pozamuzyczna, uwikłana w różne dyskursy (kulturowe, artystyczne, społeczne, polityczne, ideologiczne itd.), „heteronomiczna z samej swej natury” i bardzo zróżnicowana* (Piotrowski, 2016, s. 8).

<sup>7</sup> Interesujące stanowisko przedstawia także Ernest van den Hagg (2000, za: Piotrowski, 2016), który uważa, iż potrójna klasyfikacja kultury: na sferę elitarną (wysoką), ludową (tradycyjną) i popularną powinna objąć *wszystko*.

Mając na uwadze różne określenia muzyki popularnej, w swoich rozważaniach muzykę popularną utożsamiam z różnego rodzaju gatunkami muzyki współczesnej, które mogą być źródłem, tłem, istotą znaczącego dla jednostki doświadczenia życiowego. W takim rozumieniu muzyka popularna odgrywa istotną rolę w procesie doświadczania życia i kształtowania się tożsamości człowieka dorosłego (1), dookreśla relacje: człowiek – świat (2), inicjuje refleksyjne, krytyczne i twórcze myślenie (3). Ponadto w obszarze andragogiki zainteresowanie muzyką popularną łączę z (roz)poznawaniem relacji: muzyka popularna – dorosłość – uczenie się (w) dorosłości – edukacja dorosłych. Przy czym aktywności poznawcze mogą być ukierunkowane zarówno na badanie *muzycznych doświadczeń* dorosłych (1), jak i analizę treści dzieł muzyki popularnej z perspektywy andragogicznej (2) (zob. Golonka-Legut, 2018). Zakładam także, przyjmując stanowisko Witolda Jakubowskiego (2011), iż nadrzędną rolę w procesie generowania znaczeń pełni odbiorca<sup>8</sup>. To właśnie jednostka dzięki doznaniom dźwiękowym ma szansę podjąć refleksje dotyczące określonych zagadnień/zjawisk/doświadczeń lub przywołuje swoje własne, unikalne wspomnienia, którym nadaje indywidualne znaczenia. Należy jednak zwrócić uwagę, iż w procesie tym istotną rolę odgrywają emocje indukowane przez muzykę. Są to tzw. emocje wyrafinowane (ang. *refined emotions*). To one w połączeniu z muzyką *per se*: *stanowią potężny rezerwuar do kształtowania własnej tożsamości, kreowania własnego ja, dookreślania swojego miejsca w grupie rówieśniczej, ale i szeroko rozumianych procesach socjalizacyjnych* (Szpunar, 2017, s. 69). W takim ujęciu można zatem wskazać andragogiczne kierunki myślenia o muzyce popularnej (dziełach muzyki popularnej). Są nimi: 1 – rozumienie muzyki popularnej jako indywidualnego, biograficznego doświadczenia życiowego osób dorosłych; 2 – rozumienie muzyki popularnej jako przestrzeni doświadczania dorosłości; 3 – rozumienie muzyki popularnej jako obszaru całościowego uczenia się dorosłych; 4 – rozumienie muzyki popularnej jako źródła refleksji nad, wokół, o dorosłości; 5 – rozumienie muzyki popularnej jako metafory dorosłości; 6 – rozumienie muzyki popularnej jako medium edukacyjnego.

### **W kierunku refleksyjnej praktyki andragogicznej inspirowanej muzyką popularną**

Realizacja zajęć ze studentami nieustannie motywuje andragogów do poszukiwania różnych metod i form pracy z dorosłymi. Tym bardziej, iż jak zauważa Justyna Jakubowska-Baranek (2016, s. 138–139) *współczesny student (również uczeń) wychowany w dobie dominacji mediów, niebywale atrakcyjnego Internetu posługującego się symbolicznym językiem ikon, obrazu i dźwięku, oczekuje permanentnej stymulacji, kreatywnego bodźcowania i współtworzenia jego wiedzy*

<sup>8</sup> Wyjątek stanowią badania biografii i autobiografii samych twórców oraz analizy muzycznych narracji, które ukierunkowane są na *rozpoznanie narratora* – twórcy dzieła, opis kontekstu twórczenia dzieła muzycznego, rozpoznawanie intencji jego powstania itp.

poprzez różnorodne kanały sensoryczne. Stąd też andragodzy coraz częściej sięgają po alternatywne sposoby pracy z dorosłymi. Pełne inspiracji są m.in. opracowania wskazujące na możliwość wykorzystania fotografii (zob. Pryszmont-Ciesielska, 2012), filmu (zob. Jakubowski, 2012; Jaskólska, 2017), kart dialogowych (zob. Sulik, 2019) itp. Niezwykle cennym źródłem wiedzy na temat alternatywnych, innowacyjnych form pracy z dorosłymi jest także *Laboratorium Inspiracji Andragogicznych*, inicjatywa założona i rozwijana przez Monikę Sulik oraz Monikę Gromadzką na platformie EPAL (zob. <https://epale.ec.europa.eu/pl/resource-centre/content/laboratorium-inspiracji-andragogicznych>). Praktyki te są nie tylko źródłem cennej wiedzy metodycznej, ale przede wszystkim dowartościowują doświadczenia życiowe dorosłych uczestników edukacji, ukazują siłę i wartość angażowania dorosłych w procesy edukacyjne, pokazują, jak ważne jest pobudzanie dorosłych do krytycznego i refleksyjnego myślenia.

Znaczenie refleksyjności w procesie uczenia się człowieka podkreślana jest przez licznych badaczy. Jak zauważa Jenny Moon (1999, za: 2001) dzięki refleksyjności jednostka może w pełni zaangażować się w proces uczenia się. Badaczka utożsamia uczenie się oparte na refleksyjności z uczeniem się głębokim. Jest ono związane z podjęciem namysłu nad zdobywanymi informacjami, nadawaniem im sensów i znaczeń i kolejno łączeniem nowo nabytej wiedzy z wcześniejszymi doświadczeniami i wiedzą. Tego rodzaju aktywności poznawcze mogą prowadzić do zmian w posiadanej przez jednostkę wiedzy. Tym samym refleksyjne uczenie się łączy się z procesem świadomego odkrywania i przetwarzania wiedzy. Znaczenie refleksyjności w procesie uczenia się dostrzega także Jack Mezirow (1991). Jest ona kluczowym elementem opracowanej przez badacza *teorii transformatywnego uczenia się*. Autor podkreśla, iż *myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój tak zwanego osobistego uczenia się. Dorosli myślący refleksyjnie są w stanie skorzystać z własnych doświadczeń i stają się bardziej adaptacyjni. Takie myślenie może prowadzić do zmiany w osobistym rozumieniu różnych kwestii, a nawet do zmiany w zachowaniu. Zatem wysoki stopień refleksyjności jest niezbędny do przekształcenia (transformacji) perspektywy myślenia* (Mezirow, 1991 za: Perkowska-Klejman, 2013, s. 30). W związku z tym wpisanie refleksyjności w praktykę andragogiczną może łączyć się nie tylko z inicjowaniem czy też rozwijaniem refleksyjnego myślenia (ważnego z punktu widzenia zachodzenia zmian w myśleniu, działaniu, czy też sposobie postrzegania rzeczywistości), ale również z przygotowaniem dorosłych do refleksyjnego, całościowego uczenia się.

W realizowanej przeze mnie pracy dydaktycznej od wielu lat odwołuję się do refleksyjności. Poszukuję różnych źródeł, które mogłyby pobudzać studentów do refleksyjnego myślenia. Od kilku lat w sposób świadomy wykorzystuję na zajęciach muzykę popularną. Na ćwiczeniach z przedmiotu *wprowadzenie do edukacji dorosłych* dzięki niej i poprzez nią próbuję ze studentami *usłyszeć dorosłość*. Słuchanie muzyki (nierazko połączone z oglądaniem teledysków): pobudza

wyobraźnię, emocje, wrażliwość (1); rozbudza poznanie zmysłowe (2); inicjuje refleksyjne i krytyczne myślenie (3); poszerza granice poznawania i doświadczania świata (4). W rezultacie stanowi inspirującą i interesującą formę przekazu, tworzenia, gromadzenia, czy też utrwalania wiedzy. Ponadto wykorzystanie muzyki podczas zajęć ułatwia komunikację oraz wzbogaca odbiór wartości merytorycznych. W tym miejscu należy także zaznaczyć, iż idea słuchania muzyki nawiązuje do istniejącej od dawna w sztuce zasady niedokończenia – *non finito*, która jest potężnym źródłem inspiracji i motywacji. Oznacza to, iż dzieła muzyki popularnej (podobnie jak inne dzieła artystyczne) zawierają w sobie cechę niedokończoności inspirującą słuchacza do własnych poszukiwań, do nadawania ich treściom indywidualnych znaczeń, do kreacji sensów i ostatecznych wizji dzieła. Zasada *non finito* pozwala na nieustanną grę wyobraźni (por. Chmiel, 2013). W takiej perspektywie edukacyjny potencjał muzyki popularnej odnosi się do sytuacji, w której słuchanie muzyki jest kanwą do rozmów, inicjuje dyskusję, wymianę myśli, pobudza do analizy.

I tak, podczas zajęć *wprowadzenie do edukacji dorosłych*, prowadzonych w ramach studiów licencjackich na kierunku pedagogika, wykorzystywałam muzykę popularną jako źródło rozumienia dorosłości. Poprosiłam studentów o przygotowanie się do dyskusji na temat: jak rozumiem/rozumiemy termin *dorosłość*? jakie są atrybuty dorosłości? jakie znaczenia przypisuję/przypisujemy dorosłości? Punktem wyjścia/ilustracją dla poszukiwania odpowiedzi na powyższe kwestie miał być utwór muzyczny lub teledysk<sup>9</sup>. Jednocześnie poprosiłam studentów, aby podczas przygotowania się do zajęć odwołali się zarówno do własnej wiedzy i doświadczenia, jak i skojarzeń i metafor. Zależało mi, aby nasze wspólne rozważania i refleksje nad, wokół, o dorosłości były inspirowane konkretnymi, wybranymi przez studentów dziełami muzyki popularnej. Studenci przygotowywali się do zajęć, pracując w zespołach 3- lub 4-osobowych. W rezultacie w trakcie trwania zajęć słuchaliśmy muzyki, oglądaliśmy teledyski, dyskutowaliśmy wzajemnie się inspirując.

### **Analiza wypowiedzi inspirowanych muzyką – podstawowe założenia metodologiczne**

Przedmiotem prezentowanych w niniejszym artykule analiz były refleksje studentów inspirowane muzyką popularną dotyczące rozumienia przez nich dorosłości. Głównym celem badawczym było (roz)poznanie rozumienia dorosłości przez młodych dorosłych z perspektywy muzyki popularnej oraz poszukiwanie znaczenia, jakie młodzi dorośli nadają własnej dorosłości z perspektywy znaczących dla nich utworów muzycznych. Pytania, na które poszukiwałam odpowiedzi, to: jak

<sup>9</sup> Studenci przygotowując się do zajęć, mogli odnieść się tylko do utworu muzycznego (płaszczyzna muzycznej i płaszczyzny werbalnej) lub teledysku (płaszczyzna muzyczna, płaszczyzna werbalna, płaszczyzna wizualna).



rozumiana jest dorosłość przez młodych dorosłych? jakiego rodzaju skojarzenia z dorosłością towarzyszą młodym dorosłym w okresie wkraczania w dorosłość? jakie znaczenia przypisują dorosłości młodzi dorośli? Wszystkie wskazane problemy badawcze odnoszą się do relacji: dorosłość – muzyka popularna.

Całość podejmowanych analiz nawiązuje do humanistycznego modelu badania świata społecznego. Są one wpisane w orientację jakościową. Jako tradycję poznawczą przyjąłam paradygmat interpretacyjny i krytyczny. Na poziomie metody i techniki badawczej posłużyłam się jakościową analizą treści. Analizie zostały poddane materiały zgromadzone podczas zajęć: prezentacje studentów, wypowiedzi studentów, notatki z zajęć<sup>10</sup>. Podczas analizy starałam się dowartościować takie elementy jak: refleksyjność i emocjonalność, co pozwoliło mi na wyselekcjonowanie treści, które odnosiły się do poszczególnych problemów badawczych. W obrębie wskazanych obszarów problemowych uporządkowałam treści zgodnie z wyłaniającymi się wątkami refleksji. Wyodrębniłam kwestie pierwszoplanowe oraz istniejące między nimi wzajemne powiązania. Dokonując analizy i interpretacji zgromadzonego materiału, starałam się uchwycić kierunek i sposób myślenia młodych dorosłych, z uwzględnieniem stosowanego przez nich języka. Moje analizy są pozbawione oceny muzycznych wyborów studentów. W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż studenci wyrazili zgodę na wykorzystanie wszystkich treści pochodzących z zajęć do przygotowania opracowania naukowego.

### **Usłyszeć dorosłość – analiza wybranych utworów muzycznych w perspektywie refleksji młodych dorosłych**

Refleksje studentów nad, wokół, o dorosłości były inspirowane utworami muzycznymi, które przedstawia tabela 1.

Listę utworów nad, wokół, o dorosłości otwiera utwór *Stressed out*, który porusza tematykę przemijania. Motyw przewodni utworu jest o tyle znaczący, iż nawiązuje on do pierwszego rozumienia dorosłości – rozumienia dorosłości jako źródła refleksji nad czasem życia. Odnosząc się do zgromadzonego materiału, można zauważyć, iż studenci kilkakrotnie łączyli dorosłość z etapem, w którym po raz pierwszy pojawiła się u nich refleksja dotycząca czasu życia czy też biegu życia. Źródłem takich spostrzeżeń był m.in. utwór jak: *Nothing Left To Say*. Kwestia ta wybrzmiewa m.in. w wypowiedzi Macieja<sup>11</sup>: *Proszę, zwróćcie uwagę na muzykę do utworu „Nothing left to say”. Smutny i wyniosły wydźwięk. Utwór zaczyna się refleksyjnym instrumentalnym intro, po czym przechodzi w emocjonalną zwrotkę, następnie*

<sup>10</sup> Opracowanie jest przygotowane na podstawie: prezentacji studentów, wypowiedzi studentów, notatek z zajęć. Mając jednak na uwadze różne poziomy analizy (odnoszące się do różnych typów materiałów), zgromadziłam, uporządkowałam i zaprezentuję tylko te treści, które odnosiły się do refleksji studentów inspirowanych utworami muzycznymi. Innymi słowy, nie uwzględniłam materiałów odnoszących się do analizy teledysków. W moim przekonaniu materiały te wymagają odrębnego opracowania (zgodnie z zasadami pracy z materiałami wizualnymi).

<sup>11</sup> Imiona studentów zostały zmienione.

w gwałtowny refren podkreślony dużo wyższą dynamiką. Te wszystkie dźwięki. Słuchając tego utworu uzmysłowilem sobie, że dopiero teraz, będąc dorosłym widzę jak to życie biegnie, jak nabiera tempa (Maciej). W takiej perspektywie dorosłość zyskuje rangę etapu życia, który prowokuje do refleksji nad jego przebiegiem.

**Tabela 1. Utwory muzyczne nad/wokół/o dorosłości – propozycje młodych dorosłych**

Numer utworu	Tytuł utworu	Twórcy utworu	Wykonanie	Album	Gatunek muzyczny
U_1	<i>Stressed out</i>	Tyler Joseph	Twenty One Pilots	Blurryface	pop rock, rock alternatywny, z elementami hip-hopu i rocka
U_2	<i>City of Stars</i>	Justin Hurwitz Benja Paska Justin Paul	Ryan Gosling, Emma Stone	Ścieżka dźwiękowa do filmu <i>La La Land</i>	muzyka filmowa
U_3	<i>Nothing left to say</i>	Ben McKee, Dan Reynolds, Wayne Sermon	Imagine dragons	Night Vision	rock
U_4	<i>Wehikul czasu</i>	Ryszard Riedel Adam Otręba	Dżem	Najemnik	blues rock
U_5	<i>Wiosna</i>	Tomasz Organek Adam Staszewski, Robert Markiewicz, Tomasz Lewandowski	Tomasz Organek	Czarna Madonna	rock alternatywny

Źródło: opracowanie własne.

Z taką perspektywą łączy się bezpośrednio kolejne rozumienie dorosłości jako antonimu okresu dzieciństwa/młodości. W takim aspekcie młodzi dorośli bardzo wyraźnie odnosili się do zasady kontrastu: *dzieciństwo to tak naprawdę beztroska, brak zmartwień i obowiązków, dorosłość to zobowiązania i nieustanne bycie w nowych sytuacjach, co jest bardzo stresujące* (Szymon)<sup>12</sup>. Wybrane przez nich utwory odzwierciedlają beztroskę i poczucie bezpieczeństwa charakterystyczne dla okresu dzieciństwa oraz stres, poczucie zagubienia, trudności, które towarzyszą dorosłości. Kwestia ta została poruszona m.in. przez Marię, która zwróciła uwagę na kompozycję utworu *Stressed out*: *utwór jest kompozycją różnych dźwięków, nostalgiczne momenty gry na pianinie połączone są z rytmiczną, pogodną muzyką. Muzyka tego utworu jest jak wkraczanie w dorosłość, radosne fragmenty są nawiązywaniem do szalonego, radosnego okresu dzieciństwa, a tajemnicze nuty w melodii wskazują na refleksję nad dorastaniem i trudami dorosłości* (Maria).

<sup>12</sup> Odniesienie do utworu *Stressed out*.

Muzyczną metaforą wyraźnego podziału na dwa okresy życia jest także zdaniem studentów utwór *Wehikul czasu: Warstwa muzyczna przywodzi na myśl, z jednej strony, buntowniczy charakter młodości, stającej się już przeszłością, a z drugiej strony utrzymuje stonowany i uporządkowany charakter, na jaki nacisk kładzie „specyfika” dorosłości* (Anna). W wypowiedzi tej można dostrzec kolejną odmienność: młodość – okres buntu, dorosłość – okres dążenia do stabilizacji.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na rozumienie transycji w dorosłość. Ilustrację swoich doświadczeń studenci odnaleźli m.in. w utworze *Wiosna*. Na początku utworu pojawia się zwrot: *Wiosna wybuchła mi prosto w twarz. Z nosa leci mi krew*. Ten fragment utworu studenci odnieśli bezpośrednio do etapu wkraczania w dorosłość: *no właśnie, z tą dorosłością też jest tak. Niby się na nią czeka, ale tak naprawdę przychodzi nagle, niespodziewanie. Marząc o byciu dorosłym tak naprawdę nie przypuszczamy, że dorosłość nadejdzie tak szybko i tak naprawdę nie jesteśmy do niej przygotowani i trochę tak jak w piosence nagle „z nosa leci krew”* (Agnieszka). W wypowiedzi tej pojawiają się dwie ważne kwestie: 1) wkraczanie w dorosłość jako doświadczenie gwałtowne, niespodziewane; 2) brak poczucia przygotowania do dorosłości/do bycia dorosłym.

W takim ujęciu ukazuje się rozumienie dorosłości jako etapu nasilającego się dyskomfortu, który wiąże się z koniecznością sprostania oczekiwaniom wobec osób dorosłych. W rezultacie dorosłość kojarzona jest z przezwyciężaniem trudności i radzeniem sobie z kłopotliwą, pełną stresu codziennością. Podejmując ten wątek, studenci zwrócili uwagę przede wszystkim na dwie kwestie: 1) bycie w nowych sytuacjach; 2) rozczarowanie dorosłością; 3) poczucie ciągłej oceny. Odnosząc się do utworu *Stressed out*, zwrócili oni uwagę na następujące fragmenty tekstu: *I was told when I get older, all my fears would shrink. But now I'm insecure, and I care what people think* [Powiedziano mi, że gdy dorosnę wszystkie moje obawy się skurczą. Ale teraz czuję się niepewnie i przejmuję tym, co ludzie myślą]; *Used to play pretend, give each other different names, we would build a rocket ship and then we'd fly it far away. Used to dream of outer space, but now they're laughing at our face singing “wake up, you need to make money”, yeah* [Bawiliśmy się w udawanie, nadawaliśmy sobie różne imiona, budowaliśmy rakiety kosmiczne i odlatywaliśmy nimi daleko. Marzyliśmy o kosmosie, ale teraz śmieją się nam prosto w twarz, mówiąc „obudź się, musisz zarabiać pieniądze!”]. Uzupełniając swoją refleksję, jedna ze studentek stwierdziła: *wybrałam ten utwór, bo on uświadomił mi jak daleki jest obraz dorosłości od tego co mamy w głowie jako dzieci. Często powtarzano nam, że gdy będziemy więksi, dorośli, będziemy samodzielni, a nasze obawy znikną, lecz wcale tak nie jest* (Agnieszka). Kolejnym utworem, który ilustruje rozczarowanie dorosłością, jest *Nothing left to say*. W perspektywie tego utworu jedna ze studentek bardzo wyraźnie podkreśliła: *Czekaliśmy na to, aby w końcu być dorosłymi, a tutaj okazało się (i tak wspólnie do tego doszliśmy), że tak jak w utworze: we fall, we fall apart, we fall, we fall apart... [Rozpadamy się. Spadamy. Rozpadamy się. Spadamy]* (Kasia). W wypowiedzi tej można dostrzec, iż doświadczenie dorosłości burzy świat młodych dorosłych.

Powoduje poczucie rozpadu, zagubienia, co znajduje odzwierciedlenie w tekście utworu *Nothing left to say: Where do we go from here? Where do we go from here?* [Gdzie mamy iść? Gdzie mamy iść?]. Jedna ze studentek zauważyła, iż podobne pytanie bardzo często towarzyszy jej dorosłości: *sluchając utworu zdałam sobie sprawę, że ja także wciąż siebie pytam co mam zrobić? gdzie pójść? to są dla mnie kwestie, które ilustrują czym jest dla mnie dorosłość. Ciągłym zadawaniem sobie pytań, co dalej?* (Iwona). Co więcej, młodzi dorośli bardzo często wskazywali na brak wsparcia, co ilustruje np. wypowiedź Macieja: *często jesteśmy sami na tej drodze, bo przecież jesteśmy dorośli, mamy sobie dać radę* (Maciej). Studenci zwrócili także uwagę na obecną w utworze *Stressed out* Blurryface – alter ego artysty, która jest odzwierciedleniem niepewności i bycia w procesie ciągłej oceny. Według Szymona: *Blurryface towarzyszy nieustannie dorosłości, jest czymś, co posiada każdy z nas. Jest swoistym głosem w naszej głowie, który każe nam się nie wychylać i przejmować słowami oraz opinią innych. Tak naprawdę jako dorośli wcale nie jesteśmy samodzielni, nie możemy żyć tak, jak chcemy.*

Taka perspektywa myślenia o dorosłości powoduje, iż często studenci odnosili się do rozumienia dorosłości jako tęsknoty za dzieciństwem. Wyrazem tego jest wskazany przez nich fragment utworu *Stressed out: Wish we could turn back time to the good old days. When our momma sang us to sleep* [Chciałbym, żebyśmy mogli zawrócić czas, do starych dobrych dni. Gdy nasza mama usypiała nas śpiewem]. O takich odczuciach mówili także odnosząc się do utworu *Wehikuł czasu*. Przykładem takiej wypowiedzi jest: *sformułowania takie, jak »marzeniami żyłem, jak król« czy »to już minęło, ten klimat, ten luz« wskazują na niezobowiązujące i »lekkie« życie, które odeszło wraz z nastaniem dorosłości. Jednocześnie, tekst wskazuje na tęsknotę za dawnymi czasami: »dużo bym dał, by przeżyć to znów – Wehikuł czasu – to byłby cud!«. To nawiązanie do wehikułu czasu kojarzy mi się z tym, że często w swojej dorosłości chciałbym wrócić do wcześniejszego okresu i ponownie przeżyć pewne wydarzenia* (Radek).

Pomimo, iż większość refleksji studentów oraz utworów muzycznych którymi się inspirowali nakreślały pesymistyczny obraz dorosłości, w wypowiedziach studentów pojawiły się także ilustracje świadczące o tym, iż dorosłość bywa także rozumiana jako okres szans i możliwości rozwoju. Przykładem takiego ujęcia jest utwór *City of Stars*. Jak zaznaczyła jedna ze studentek: *tytułowe Miasto Gwiazd może być rozumiane jako metafora dorosłości. To miejsce utopijne, które kojarzy się ze spełnianiem marzeń, drogą do realizacji celów, miasto wielu możliwości, podobnie jak dorosłość* (Martyna). Kolejno, studenci zwrócili uwagę na fragment: *There`s so much that I can`t see* [Jest tyle rzeczy, których nie widzę]. Słowa te, w refleksji studentów są odzwierciedleniem rozumienia dorosłości jako niekończącego się procesu dojrzewania, poszukiwania siebie, odkrywania własnych pasji, zdobywania doświadczenia. Dla jednej ze studentek istotna była fraza: *Are you shining just for me* [Świecisz tylko dla mnie?]. Jak wskazała: *te słowa są dla mnie szczególnie ważne, jak myślę o dorosłości, swojej dorosłości, oznaczają one pokładanie wiary w siebie. Dorosłość jako nadzieja na lepszą przyszłość, dostrzeżenie*

szansy na zaistnienie *pośród wielu innych* [Julia]. Wątek ten pojawił się także przy okazji refleksji o dorosłości inspirowanej utworem *Wiosna*. Anna odnosząc się do frazy: *I znowu noce są krótsze. I co raz więcej dnia. A nasze ciała są chudsze. A w nich jest więcej nas*, mówi: *noce są krótsze, ponieważ jest więcej obowiązków do wykonania w dzień, ale z drugiej strony tak naprawdę każdego dnia jest w nas więcej życia, rozwijamy się* [Anna]. Wypowiedzi te wskazują zatem, iż pomimo trudności, jakie towarzyszą młodym dorosłym w procesie tranzycji w dorosłość, to jest jednak szansa na to, aby na dorosłość patrzeć nie tylko przez pryzmat zagrożeń, ale również i szans. W takiej perspektywie, doświadczanie dorosłości zostaje dowartościowane. Zyskuje ono rangę doświadczenia edukacyjnego.

Ważnym aspektem dorosłości jest także rozumienie jej i myślenie o niej przez pryzmat procesu, w którym można wyróżnić wiele etapów. W takim ujęciu istotę dorosłości odzwierciedla kompozycja utworu *City of Stars*, która jest postrzegana przez studentów jako metafora dorosłości: *subtelny początek, uspokajające dźwięki fortepianu, spokojna melodia, melancholia pobrzmiewająca w muzyce i słowach, to emocje, które towarzyszą nam, kiedy myślimy o dorosłości* (Martyna). *Kolejno, włączenie się drugiego głosu, przyspieszenie tempa, radosne brzmienie głosów i dźwięków – etap wkraczania w dorosłość, kiedy to jest w nas, młodych dorosłych, nadzieja na przyszłość, samorealizacja i spełnienie. W dalszej części utworu: dołączają się inne instrumenty, które wspólnie budują pozytywną aurę – młodość rządzi się swoimi prawami, wszystko jest możliwe* (Julia). *No i następuje wyciszenie, powrót do zrównoważonego brzmienia – zakończenie utworu symbolizuje, iż w końcu trzeba zwolnić, bardziej patrzeć w przyszłość i na to, co może ona ze sobą przynieść* (Martyna). Refleksja ta jest o tyle cenna poznawczo, iż pozwala dostrzec zarówno edukacyjny potencjał dorosłości, jak i odzwierciedla wartość holistycznego myślenia o życiu. Życie, podobnie jak utwór muzyczny, jest kompozycją dźwięków – doświadczeń i akordów – etapów. A usłyszenie całego utworu, patrzanie na życie w perspektywie czasu, stwarza możliwość dostrzeżenia istoty i znaczenia poszczególnych jego elementów – etapów życia. W związku z powyższym, dużym wyzwaniem dla praktyki edukacyjnej jest ukierunkowanie myślenia młodych dorosłych na kierunek rozumienia dorosłości jako procesu uczenia się, indywidualnego doświadczenia edukacyjnego.

### Zamiast zakończenia

Zgromadzony materiał, odnoszący się do relacji: dorosłość – muzyka popularna, nie pozwala na sformułowanie jednoznacznej definicji dorosłości. Niemniej ukazuje kierunki jej rozumienia: 1) dorosłość jako źródło refleksji nad czasem życia; 2) dorosłość jako antonim okresu dzieciństwa/młodości; 3) dorosłość jako etap nasilającego się poczucia dyskomfortu; 4) dorosłość jako tęsknota za dzieciństwem; 5) dorosłość jako doświadczenie edukacyjne/proces uczenia się/realizacji; 6) dorosłość jako jeden z etapów życia – połączony z innymi okresami rozwojowymi, połączony z innymi. Warto jednak zwrócić uwagę (i jednocześnie nie lekceważyć

takiej perspektywy, a wręcz docenić jej edukacyjny potencjał), iż dla młodych ludzi dorosłość to przede wszystkim: stres, niepokój, zagubienie, przeciążenie, rozpad, osamotnienie, tęsknota, dynamika i tempo życia, za którym trudno jest nadążyć. W moim przekonaniu to właśnie praca edukacyjna z, wokół, nad tymi przekonaniami, skojarzeniami, rozumieniem jest szczególnie ważna dla kształtowania się myślenia o dorosłości jako pełnego wyzwania okresu możliwości i szans rozwojowych. W takiej perspektywie wszelkie działania edukacyjne które inicjują refleksyjność i stwarzają możliwość do namysłu nad dorosłością, nabierają szczególnego znaczenia edukacyjnego. Tym bardziej, iż żeby zrozumieć dorosłość nie wystarczy po prostu słuchać. Trzeba zadać sobie trud, żeby usłyszeć. Tak jak z muzyką...

### Bibliografia

- Arnett, J.J. (2000). *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, *American Psychologist*. Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/12476725> [dostęp: 10.09.2020].
- Bennett, A. (2008). Towards a Cultural Sociology of Popular Music, *Journal of Sociology*, Pobrane z: <http://hdl.handle.net/10072/22997> [dostęp: 05.09.2020].
- Bokinić, M. (2007). Kultura wysoka – kultura niska – Richard Shusterman i Noël Carroll. *Sztuka i Filozofia*, nr 30, s. 100–112.
- Bokszański, Z. (2005). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: UAM.
- Brzezińska, A., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, nr 40, s. 67–107. Pobrane z: <http://journals.pan.pl/dlibra/show-content?id=91791&> [dostęp: 05.09.2020].
- Chmiel, A. (2013). *Psychoneuroestetyka: nowa nauka – nowe media – nowe pokolenia?* Pobrane z: <http://depot.ceon.pl/handle/123456789/1694> [dostęp: 08.09.2020].
- Czerniawska, O. (1996). Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych. W: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, s. 36–46.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubas, E. (2005). Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości. W: E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?* Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum, s. 41–53.
- Dubas, E. (2009). Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji. *Rocznik andragogiczny*, s. 133–149.
- Dubas, E. (2015). Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym. *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 9–21.
- EPALE – Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie. Pobrane z: <https://epale.ec.europa.eu/pl/resource-centre/content/laboratorium-inspiracji-andragogicznych> [dostęp: 10.09.2020].
- Golonka-Legut, J. (2018). Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością. Album *The Dark Side Of The Moon* grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowywania się do niej. *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 59–72.

- Grotowska-Leder, J. (2019). Osiągnięcie dorosłości i młodzi dorośli jako kategorie analiz socjologicznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, tom XV, nr 4, s. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.01>. Pobrane z: [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume48\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume48_pl.php) [dostęp: 27.08.2020].
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka – część 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Harwas-Napierała, B. (2012). *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Libron.
- Jakubowska-Baranek, J. (2016). Wykorzystanie filmu edukacyjnego „Niebieskoocy” na zajęciach ze studentami. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, nr 1(9), s. 135–145. DOI: <https://doi.org/10.14746/10.14746/kse.2016.9.11>. Pobrane z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/kse/article/view/9465/9152> [dostęp: 11.09.2020].
- Jakubowski, W. (2001). *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowski, W. (2012). Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls, s. 111–126.
- Jeziński, M. (2011). *Muzyka popularna jako wehikuł ideologiczny*. Toruń: Wyd. Nauk. UMK.
- Kudlińska-Chróścicka, I. (2019). Stawanie się osobą dorosłą w czasach płynnej nowoczesności w doświadczeniach wielkomiejskich młodych dorosłych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, tom XV, nr 4, s. 34–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/17338069.15.4.03>. Pobrane z: [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume48\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume48_pl.php) [dostęp: 27.08.2020].
- Malewski, M. (2013). „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość Człowiek – Edukacja*, nr 3(63), s. 23–40.
- Moon, J. (2001). *PDP Working Paper 4 Reflection in Higher Education Learning*. Pobrane z: [https://www.researchgate.net/profile/Jenny-Moon/publication/255648945\\_PDP\\_Working\\_Paper\\_4\\_Reflection\\_in\\_Higher\\_Education\\_Learning/links/5596672f08ae99aa62c76f45/PDP-Working-Paper-4-Reflection-in-Higher-Education-Learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jenny-Moon/publication/255648945_PDP_Working_Paper_4_Reflection_in_Higher_Education_Learning/links/5596672f08ae99aa62c76f45/PDP-Working-Paper-4-Reflection-in-Higher-Education-Learning.pdf) [dostęp: 15.02.2021].
- Oleś, P. (2015). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: PWN.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3, s. 27–35.
- Pietrański, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Piotrowski, G. (2016). *Muzyka popularna. Nastuchy i namysły*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2012). Dydaktyczny i metodologiczny potencjał fotografii w krytycznej edukacji akademickiej. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*. Wrocław: WN DSW, s. 203–219.
- Przyszczykowski, K. (2003). Dorosłość jako kategoria pedagogiczna. W: D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak (red.), *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań: WN UAM, s. 33–47.

- Radlińska, H. (1974). *Oświata dorosłych. Zagadnienia. Dzieje formy. Pracownicy. Organizacja*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Sulik, M. (2019). Dixit – mój edukacyjny exit. W: *Sześć kontekstów uczenia (się) dorosłych. Wybór tekstów opublikowanych na platformie EPAL w 2019 r.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 99–102.
- Szpunar, M. (2017). Emotywny aspekt recepcji muzycznej. *Kultura Współczesna*, nr 3 (96), s. 68–77.
- Wiszejko-Wierzbička, D., Kwiatkowska, A. (2018). Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie Młodych Polaków w wieku 18–29 lat. *Studia Socjologiczne*, nr 2(229), s. 147–176. DOI: 10.24425/122467. Pobrane z: <http://journals.pan.pl/dlibra/publication/122467/edition/106745/content/wchodzenie-w-doroslosc-ogolnopolskie-badanie-mlydych-polakow-w-wieku-18-29-lat-wiszejko-wierzbička-dorota-kwiatkowska-agnieszka?language=pl> [dostęp: 08.09.2020].
- Wyrzykowska, K. (2017). *Muzyka, młodzież i styl życia. O uczestnictwie w kulturze muzycznej warszawskiej młodzieży*. Warszawa: Warszawskie Towarzystwo Socjologiczne.

**BETWEEN THE NOTES – UNDERSTANDING ADULTHOOD  
IN THE PERSPECTIVE OF POPULAR MUSIC.  
REFLECTIONS OF YOUNG ADULTS**

**Keywords:** adulthood, pop culture, popular music, adult education.

**Abstract:** Despite numerous publications and studies into adulthood, adult educators have been constantly looking for answers to the following questions: What is adulthood? What are its attributes? What meaning do adults (entering into adulthood) assign to it? One of the interesting directions of reflections on adulthood is exploring its nature in the context of popular music. It is worth mentioning that in andragogy, cognitive activities oriented towards (re)cognising the educational potential of popular music or (re)cognising it as an area of informal learning are still incidental. This text is an attempt to investigate the following issues: How do adults understand adulthood? What associations are evoked by the term “adulthood”? What meanings do adults assign to (their own) adulthood? The direct purpose of the text is to present reflections of pedagogy students into adulthood – initiated through listening to and reflecting on the lyrics of musical works. An academic practice of using popular music in work with adult learners is also described in the paper.

Dane do korespondencji:

**dr Joanna Golonka-Legut**

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Instytut Pedagogiki

Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych

ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław

e-mail: joanna.golonka-legut@uwr.edu.pl