XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej
Uczenie się i egzamin w oczach uczniów.
Łomża, 5 - 7.10.2007

Jarosław Chaciński
Akademia Pomorska w Słupsku

Zorientowana na ucznia edukacja estetyczna w heterogenicznym środowisku

(o percepcji, rozumieniu i przeżywaniu sztuki w świecie paradoksów wartościowania i oceniania)

Jednym ze stereotypów myślenia, jakim my dorośli pedagodzy – teoretycy i praktycy edukacji ulegamy w związku z estetycznymi postawami uczniów jest przekonanie, że młodzież przesiąkła na tyle mocno wszechobecną kulturą popularną, że „wyprowadzenie" jej na wartości artystyczne kultury wysokiej, aby przyswoiła je jako własne, wydaje się zadaniem trudnym, skazanym najczęściej na porażkę. Typowy pogląd, który mógłby być wygłoszony na ten temat zawierałby pesymistycznie sformułowania: *„Młodzież nie rozumie (bo nie chce?) kim byli najwięksi kompozytorzy, malarze, poeci, a jedyne co ich porusza, to ten nieustanny łoskot muzyki techno i hip-hop".* Tymczasem przeprowadzone przez znanego niemieckiego psychologa muzyki Güntera Kleinena badania diagnostyczne nad przedmiotem muzyka w gimnazjum, zarysowane w kontekście globalizacji i „nowych mediów" dały zaskakujące wyniki. Na *pytanie „Czy podczas lekcji szkolnej tego przedmiotu powinno się nawiązywać do muzyki, do której uczniowie mają osobisty stosunek"?* uzyskano następujące, niestandaryzowane naturalnie odpowiedzi.

„Powinno się położyć nacisk na muzykę klasyczną, ponieważ o muzyce pop i tak dowiaduję się codziennie z radia i telewizji", „Powinna być starannie przemyślana mieszanka, ale głównym punktem ciężkości winna pozostać klasyka, ze względu na swoją kompleksowość. Można porozmawiać trochę o współczesnym jazzie. Przeboje raczej nie bardzo mnie interesują". „Przeboje popularne owszem, ale tylko takie, które wymagają trochę wysiłku, aby je poprawnie zaśpiewać", „Mało wiemy o muzyce innych kultur, a przecież w Niemczech żyje tak wielka liczba imigrantów. Można by o nich czegoś się dowiedzieć"[1].

[1] G. Kleinen, *Was einen guten Musiklehrer/eine Musiklehrerin ausmacht. Ein Forschungsansatz zur Professionalisierungsdebatte.* w: Aspekte musikpädagogischer Forschung. Red. W. Gruhn, Kassel 2002. s.72-73.

Powyższe wypowiedzi uczniów z niemieckiego gimnazjum zachęcają do podjęcia głębszych refleksji. Młodzi respondenci, prezentując swoje - zacytowane powyżej – poglądy sytuujące się wokół pełnego napięcia dylematu „muzyka klasyczna" – „muzyka popularna" nieświadomie wpisywali się w dyskurs o przenikaniu do edukacji artystyczno-estetycznej współczesnych idei pedagogicznych, których twórcy i ich propagatorzy toczą spory zwykle w obszarze dychotomii – „trwałe wartości edukacji" – „edukacja jako przestrzeń zmian"[2]. Wyznawcy pierwszej idei pragną bronić tradycji jako fundamentu procesu kształcenia młodego pokolenia, niezmienności norm wychowawczych oraz wzorów osobowych. Kultura europejska, na którą się powołują, istniała wiele setek lat przed nami, nie można niweczyć tego dorobku, on jest częścią naszej, w tym również estetycznej, tożsamości. Zwolennicy drugiej idei opowiadają się za pedagogiką „zorientowaną na ucznia"[3], którego środowisko dorastania i „wrastania w kulturę" (enkulturacja) jest odmienne niż historyczna spuścizna humanistyczna Europy. Według tej części teoretyków trwanie w działaniach edukacyjnych jedynie na pozycjach wokół kulturowych etosów tworzy nieporozumienia i bariery w relacji nauczyciel-uczeń lub ‚jak zauważają to niektórzy autorzy, uwydatnia się brak „pomostu między zainteresowaniami wykształconymi przez szkołę i tymi, które budzą się w młodzieży pod wpływem środowiska, w jakim żyje"[4].

Edukacja artystyczna jako przestrzeń oporu ucznia wobec „poprawności estetycznej".

Pewne zabawne zdarzenie z własnej praktyki nauczycielskiej dotykające w jakimś sensie tego problemu przedstawił Dieter Zimmerschied podczas corocznej konferencji europejskiej organizacji ArGe Süd w Meran/Płn. Włochy. Otóż, będąc jeszcze nauczycielem gimnazjalnym, Zimmerschied odważył się analizować na zwykłej lekcji muzyki z 14-letnimi chłopcami Kwartet smyczkowy op. 18 L. van Beethovena, wykorzystując zdobyty podczas studiów muzykologicznych warsztat metodologiczny. Pochodzący z trudnego środowiska z przedmieść Moguncji uczniowie okazali się wyjątkowo spokojni i cierpliwi wobec niełatwej percepcyjnie muzyki oraz znacznej liczby nowych pojęć ujętych w niezwykle dla tej młodzieży skomplikowanym systemie analitycznym. Po lekcji do nauczyciela podszedł niepewnie jeden

[2] Por. Z. Konaszkiewicz, red., *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*. Warszawa 2003.
[3] W. Einsiedler, H. Härle, red. *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth, Auer, 1976.
[4] J. Uchyła-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999, s. 65.

z tych chłopców i wypowiedział taki oto pogląd: „*Jestem pełen uznania dla tego wielkiego kompozytora, jakim był Beethoven, który stworzył takie świetne rzeczy, ale tej muzyki i tak nie da się słuchać”*[5].

Zwykłe zdarzenie z nauczania szkolnego przedmiotu ilustruje wyraźnie pewną dawno już zauważoną prawdę. W przestrzeni tej sytuacji, podążając za A. Janowskim, w „teatrze życia szkolnego”[6], pochylamy się nad układem kilku elementów w ich wzajemnych relacjach. Muzyka Beethovena niech będzie tu jakąś repertuarową formą materiału dydaktycznego, przy pomocy którego wyrażona jest wyraźna intencja, starannie wypracowany przez nauczyciela pretekst „przeciągnięcia” ucznia w stronę kultury wysokiej. Proces ten dokonywany jest przy pomocy analizy dzieła muzycznego – metody dydaktycznej, opartej na „uprzystępnianiu sztuki”[7], jej „wyłożeniu” celem „zrozumienia” [8] jej właściwości lub cech konstytutywnych. Praca ta napotyka jednak opór „osobistego świata doświadczeń estetycznych ucznia”, który odrzuca takie dzieła jak wspomniany Beethovenowski kwartet smyczkowy. Sytuację tę najprościej można scharakteryzować jako dychotomię „własny-obcy”. Muzyka klasyczna, o ile brak jest w jej przyswajaniu stosownych tradycji, staje się dla ucznia „obcym” fenomenem artystycznym, a o wiele bliższym wydaje mu się być sztuczny świat piosenkarskich idoli, o których wie dużo więcej, chociaż informacje, jakimi dysponuje, nie wiążą się z materią muzyczną. Co dzieje się jednak w jego percepcji z muzyką klasyczną? Wspomniany poprzednio G. Kleinen pisze na ten temat: „*Nie ma jednak pewnych reguł, głoszących, że doświadczenia z obcością prowadzą automatycznie do jej odrzucenia. Obcość może również zachęcać i budzić ciekawość”*[9]

Ważny wydaje się być także następujący dylemat: Czy chodzi tu o nauczenie ucznia naszego sposobu rozumienia sztuki (bo dzięki temu będzie ją rozumiał lepiej?), czy też o to, aby dopomóc mu w rozbudzeniu i rozwijaniu jego własnego świata doświadczeń i przeżyć estetycznych?

Gdyby rzucić nieco światła na edukację artystyczną ucznia widzianą jego oczami oraz jego własną sferę doświadczeń estetycznych, ukazuje się niemal automatycznie obraz rzeczywistości, jakkolwiek pełnej rozmaitych

---

[5] D. Zimmerschied, *Die Sache mit den Kontexten – mehr Fragen als Antworten*. W: Protokoll der 28. Tagung der ArGe Süd in Meran/Südtirol/Italien (31.08 – 3.09.06). . red. J. Sulzs.12.

[6] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

[7] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.

[8] K.- H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M.1971.

[9] G. Kleinen, *Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach eksperymentach zakresie słuchania muzyki*. [W:] Muzyka pomiędzy kulturami – Okcydent i Orient. Red. J. Chaciński, Słupsk 2005, s.157.

sprzeczności, która jest jednak wyraźnie odgraniczona od programu przedmiotu szkolnego lub często artystycznych zajęć pozalekcyjnych (np. chóru). Sztuka dorastającej młodzieży zarówno ta, którą sama tworzy, jak i ta będąca jedynie sferą odbioru (percepcja-przeżycie-rozumienie) nie może, w jej przekonaniu być tożsama ze sztuką pokolenia dorosłych, a więc także reprezentującego ją nauczyciela. Przestrzeń ta daje się scharakteryzować jako permanentny konflikt, nagromadzenie nieporozumień oraz opór, który jest o tyle interesujący, o ile prowadzi do symbolicznego wyrażenia się poprzez metaforę. Cechy te, jak ogólnie wiadomo, konstytuują odpowiednie wartości wszelkich działań artystycznych czy wytworów sztuki.

Jeśliby więc sztukę i estetykę dorosłych zestawić ze sztuką i estetyką młodzieży, widzimy jasno pole napięcia, które można wyrazić dychotomicznie pewnymi pojęciami:

Tab. 1. Cechy konstytutywne postaw estetycznych dorosłych i młodzieży opr. własne.

Sztuka i estetyka dorosłych	Sztuka i estetyka młodzieży
Konwencjonalizm	*Zerwanie z wszelką konwencją*
Wartości odwołujące się tradycji (kontynuacji)	*Walka o nowe, własne, niezależne wartości.*
Sztuka jako uporządkowana struktura	*Sztuka jako chaos o dynamicznie zmieniającej się strukturze*
Nastawienie na refleksję (pierwiastek apolliński)	*Oddanie się ekspresji (pierwiastek dionizyjski)*[10].

W tak scharakteryzowanej przestrzeni poznawczej uczeń w szkolnym ocenianiu osiągnięć artystycznych dokonywanym przez nauczyciela nie oczekuje raczej wsparcia dla swoich działań czy twórczości, wręcz przeciwnie, kontestuje je. Może się to objawiać rozmaicie. Uczeń nosi strój, który wyraża jego tożsamość estetyczną, często inny niż oczekiwałby tego nauczyciel. Słucha muzyki, którą „uczona muzykologia" (w tym również nauczyciel) uznałaby za całkowicie bezwartościową. Zajmuje się „sztuką" graffiti, chociaż większość społeczeństwa traktuje ją jako formę dewastacji publicznego mienia. Paradoksalnie brak sukcesu ucznia wyrażonego niską oceną (plastyka, muzyka, sztuka) stanowi potwierdzenie jego przynależności do własnego, autonomicznego świata doświadczeń estetycznych.

[10] Por. F. Nietzsche, *Narodziny tragedii*, wyd. pol. Kraków 2003.

Przykład: *W pewnej szkole muzycznej w latach osiemdziesiątych naukę podjęli uczniowie o znacznych zdolnościach i potencjale prognozującym wysokie osiągnięcia, ale należący do znanego zespołu rockowego i nieakceptowanej wówczas przez władzę (w tym oświatową szkolnictwa artystycznego) subkultury młodzieżowej hippisów. Dopóki uczniowie ci ukrywali fakt przynależności do zespołu, co było trudne, ze względu na ich popularność medialną, dopóty byli oni oceniani odpowiednio do poziomu swoich umiejętności muzycznych. Gdy jednak nauczyciele przeczytali w ogólnopolskim czasopiśmie wywiad z zespołem, uczniowie ci, pomimo dotychczasowych wysokich ocen zostali relegowani ze szkoły. Nauczycielce od klasycznego śpiewu solowego po prostu nie mieściło się w głowie, że śpiewający podczas lekcji arie włoskie wychowanek popołudniami oddaje się tej „dzikiej muzyce".*

Opisana powyżej sytuacja może ilustrować, jak bardzo przywiązanie do „własnych wartości artystycznych" po jednej jak i po drugiej stronie (nauczyciel - uczeń) prowadzi do zaniechania dialogu, a raczej do umacniania się w „manifestacji postaw estetycznych"[11]. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie potrafili zdobyć się na consensus. Jedni nie zaakceptowali muzyki nieprzewidzianej programem nauki szkolnej, ci drudzy nie porzucili uprawiania jej. Odeszli więc ze szkoły.

Spolaryzowana, pełna napięcia relacja nauczyciel-uczeń prowokuje wzajemny opór, który w artystycznej przestrzeni edukacyjnej może przybrać formę agresywną[12] „jednoprojektową, jednoznaczną i dosłowną", ale może wywołać „pożądany opór transformatywny […] jako poszukiwanie przez jednostkę własnych form wypowiedzi artystycznych, w tym ambitniejszych, które na przykład mają komunikować otoczeniu symboliczną, artystycznie przetworzoną metaforę niezgody na świat".[13]

---

[11] Szerzej na ten temat [w:] J. Chacinski, *Konflikt postaw estetycznych jako źródło oporu młodzieży* [w:] Przestrzenie oporu w edukacji.[red.] E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006. s. 165-173.

[12] Klasyfikację oporu znajdziemy w publikacji E. Bilińskiej-Suchanek, *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu.* Słupsk 2002.

[13] : J. Chacinski, *Konflikt postaw estetycznych*… s. 170.

Edukacja estetyczna oparta na założeniu „otwarcia na doświadczenia ucznia" i jego oczekiwania dydaktyczne

Teoretycy podstaw edukacji estetycznej, sytuujący się poniekąd w klimacie ponowoczesności, tworzą koncepcje pedagogiczne akcentujące przede wszystkim pozycję ucznia i jej prawdopodobny obraz, jaki może wyobrazić sobie przedstawiciel generacji dorosłych i jego światopoglądu. Do takiego przestawienia aspiruje „dydaktyka zorientowana na ucznia[14]" lub jej szersze uogólnienie „otwarta na doświadczenie ucznia edukacja". W pracach tych najczęściej do głosu dochodzi krytyka szkoły, która jest „tradycyjnie neutralna wobec doświadczeń ucznia i przesadnie uczona, przez co nie jest w stanie rozwiązać rzeczywistych problemów dydaktycznych, ani nie tworzy właściwych warunków do nauki"[15].

Doświadczenie ucznia stanowi tu pojęcie centralne. Z jednej strony wiąże się z osobistą, niczym nieskrępowaną percepcją sztuki, z drugiej zaś ma charakter działaniowy i ekspresywny. Należy więc poprzez organizowanie lub inspirowanie tych działań rozwijać zarówno percepcję ucznia, jego twórczo-wykonawcze kompetencje w zakresie różnorodnych form artystycznych, jak i wspierać jego otwarcie na poszerzające wyobraźnię doświadczenia. W procesie tym następuje także, co akcentuje się często w pedagogice międzykulturowej, przyjmowanie, asymilowanie tego, co do tej pory obce i nieznane do własnej estetycznej tożsamości.

W swojej koncepcji edukacji otwartej na doświadczenia ucznia J. Nykrin wymienia kilka jej zasadniczych cech:

1. *Refleksyjna orientacja doświadczeń.* Doświadczenie jest dla ucznia źródłem refleksji o sobie samym i własnych działaniach artystycznych.
2. *Współdecydowanie ucznia*. Uczniowie sami formułują cele kształcenia i ustalają formę sprawdzania i oceniania osiągnięć.
3. *Kompensacja deficytów doświadczania.* Uczniowski świat doświadczania sztuki jest w tym założeniu w sprzeczności ze sztywnym programem szkolnym. W koncepcji tej nauczyciel rozszerza bazę ukształtowanej głównie poprzez media percepcji ucznia (która powszechnie jest dość ograniczona). Stanowi ona jednak punkt wyjścia dla dalszych czynności dydaktycznych, zaś normatywnie konstruowane treści powiązane ze „sztuką wysoką" muszą zejść na dalszy plan.
4. *Zorientowanie na działanie.* Organizowanie takich sytuacji dydaktycznych, w których uczeń w działaniu może wydobyć najlepsze właściwości swojej artystycznej osobowości[16].

---

[14] schülerorientierter Unterricht oraz schülerbezogener Unterricht

[15] J. Nykrin, *Erfarungserschliessende Musikerziehung*: Konzept, Argumente, Bilder. Regensburg 1978, s.11.

[16] F. Heß, *Erfahrungserschließende Musikerziehung*. W: S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005, s.57.

Interpretacja dydaktyczna – w stronę rozumienia sztuki przez ucznia i jego kompetencji do (samo)oceniania

Rozumienie sztuki jest obok umiejętności jej przeżywania jednym z fundamentalnych założeń edukacji estetycznej[17]. Stanowi główne i chyba ostateczne, abstrahując od pojęcia „koła hermeneutycznego", ogniwo procesu ‚jakie ma miejsce w relacjach uczeń – sztuka, a mianowicie *doświadczenie – percepcja – przeżycie – rozumienie.*

H. – G. Gadamer, który tym zagadnieniom poświęcił wiele uwagi, odcina się zdecydowanie od statycznie pojmowanego rozumienia sztuki jako jedynie zawieszonej w czasie i przestrzeni kontemplacji przedmiotu estetycznego przez podmiot, ale sprowadza je do dynamicznego dialogu. Sztuka, według tych poglądów, to nieustanna gra[18] wszystkich uczestniczących w procesie jej kreacji. Następuje zniesienie podziału na artystę, kreującego dzieło, a podziwiającego je odbiorcę. W niektórych pracach zabieg ten charakteryzowany bywa jako „stopienie spolaryzowanych horyzontów podmiotu i przedmiotu w jedną przestrzeń"[19]. Ten sam autor komentuje tę sytuację następująco: „Podmiot (przeżywający i rozumiejący) staje się czymś więcej niż tylko obserwatorem, który patrzy jedynie na to, co się przed jego oczami dzieje, jest kimś, kto w grze uczestniczy, jest jej częścią"[20].

Powyższy cytat uświadamia dość istotną przemianę podejścia do traktowania ucznia jako podmiotu edukacji artystycznej i jego relacji ze sztuką. Przestaje on być kimś, kto poznaje kanony piękna z perspektywy zewnętrznego obserwatora, ale doświadcza ich nijako od środka, używając metafory, sam kreuje sztukę, integruje się z samym dziełem.

Owe gadamerowskie aktywne „uczestniczenie w grze" może być właściwym punktem wyjścia do wyjaśnienia podstaw interpretacji dydaktycznej sztuki (głównie muzyki) w kontekście przejmowania przez ucznia pewnych zadań współdecydowaniu o treściach dydaktycznych, ich sposobu interpretacji i ogólnie procesu oceniania. Jeżeli przyjmujemy powyższą zasadę i przekładamy ją na sytuację dydaktyczną, ukazuje nam się uczeń, który podejmuje trud określenia swojej roli w dialogu ze sztuką, a raczej momentem (lub łańcuchem zdarzeń) kreacji artystycznej. Nauczyciel powinien zachować postawę nieangażowania się w ten dialog, chociaż jest kimś, kto może go inicjować oraz w pewnym sensie inspirować.

---

[17] por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego* – zarys problematyki. Warszawa 1984 oraz W. Tatarkiewicz, Dzieje sześciu pojęć. Sztuka – piękno – forma – twórczość – odtwórczość – przeżycia estetyczne. Warszawa 1988. s. 361-393.

[18] H.-G. Gadamer, *Die Aktualität der Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Stuttgart 1977. H.-G. Gadamer: Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto. Warszawa 1993.

[19] K.- H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M.1971 s.41.

[20] Ibidem, s. 31

Zasadniczym założeniem interpretacji dydaktycznej jako konceptu jest jednak unikanie urealnienia intencji, w której nauczyciel reprodukuje na ucznia własny sposób rozumienia sztuki i dąży do stanu utrwalenia się w wychowanku „jedynie słusznych i pożądanych" mechanizmów jej wartościowania i oceniania. Niektórzy autorzy mówią wręcz o „otwartym" i niezakończonym nigdy procesie doświadczania i rozumienia sztuki (a więc także jej oceniania), w czym nawiązują do wielowiekowej tradycji myślenia o niej, przede wszystkim zaś do znanego utworu Umberto Eco *Dzieło otwarte*[21].

Dyskurs o „dziele otwartym" ma również pewne implikacje w pojmowaniu diagnozowania i mierzenia osiągnięć artystycznych, a zarazem ukazuje ich problematyczność. Bo przecież – jak sądzą niektórzy autorzy – w sztuce i jej edukacji znaczącą część celów, jakie się w tym obszarze stawia, zawiera się w „afektywnych przestrzeniach człowieka". Wreszcie z tego powodu uczenie się sztuki ma charakter „procesualny – celem jest droga, a nie sam cel"[22].

W teorii i praktyce interpretacji dydaktycznej muzyki istotnego znaczenia nabiera znowu doświadczenie ucznia, które Ch. Richter klasyfikuje w trzech wymiarach:

- doświadczenie powiązane z muzyką jako treścią dydaktyczną,
- ogólnomuzyczne doświadczenie istoty i funkcji muzyki (jej kontekst zewnętrzny),
- muzyka jako sposób doświadczania siebie i świata[23].

Szczególnie trzeci wymiar ma w naszych rozważaniach istotne znaczenie. Wnioskujemy z niego, że każde oddziaływanie dydaktyczne winno „orientować się na ucznia i jego środowisko oraz dopuszczać go do planowania treści przedmiotowych wynikających z jego osobistych doświadczeń ze sztuką"[24]. Szczególnie mocno należy wyeksponować tu pojęcie „osobisty" jako punkt wyjścia do dalszej pracy dydaktycznej np. w przedmiocie muzyka. Uczeń nie spełni naszych oczekiwań, chodzi tu głównie o planowane osiągnięcia, jeśli nie pozostawimy nienaruszoną jego własną przestrzeń doznań muzycznych z utworami, które on sam uznaje za ważne, wartościowe i przez siebie wysoko ocenianie.

---

[21] U. Eco, *Dzieło otwarte: forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Wyd. pol. w przekł. J. Gałuszki, Warszawa 1973.

[22] R. Meissner, *Leistungsmessung*. W: S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005, s. 142.

[23] Ch. Richter, *Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt/M. 1976, s.42.

[24] Ch. Richter, *Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik*. W: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. [red.] H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas. Augsburg 1994, s. 60.

Ocenianie osiągnięć artystycznych – wparcie elitarnych aspiracji jednostek czy dążenie do homogenicznych celów w oparciu o zasady egalitaryzmu

Przywołanie dyskursu o sztuce i jej edukacji, jako nieustannego sporu pomiędzy skrajnie przedstawianymi postawami, które można wyrazić za pomocą haseł – „sztuka to dziedzina elitarna dla wybranych" oraz „sztuka dla wszystkich"[25] ma swoje konsekwencje w ocenianiu osiągnięć artystycznych i adekwatnych do tego procesu oczekiwaniach uczniów. Wyjaśnijmy to na przykładzie muzyki. Gdyby ukazać ten dualizm w edukacji muzycznej, widzimy spolaryzowane systemy kształcenia – elitarny dla uzdolnionej młodzieży ze szkół muzycznych oraz egalitarny jako powszechna nauka muzyki w szkole lub pozaszkolnym zespole chóralnym[26]. Zabieg przedstawienia takiej przestrzeni ukazuje nam rozpiętość osiągnięć na całym continuum – od ucznia wystukującego proste rytmy na orffowskim instrumencie perkusyjnym po utalentowanego adepta sztuki skrzypcowej ze szkoły muzycznej wygrywającego konkursy ogólnopolskie. Oczywiście ocenianie tak skrajnie różnych osiągnięć podlega rozmaitym kryteriom oraz niejednakowe są oczekiwania ocenianych uczniów, dla których opinia oceniającego wspiera różne dążenia, aspiracje i motywacje.

Przypadek 1. Osiągnięcia egalitarne (muzykowanie zespołowe – Orffa, chór)

Do grupy muzykującej należą jednostki o zróżnicowanych zdolnościach i umiejętnościach. Jeżeli zespół jest niewielki, dają się wyodrębnić indywidualne osiągnięcia. W ocenianiu panuje jednak zasada egalitaryzmu, którą można tak scharakteryzować: każdy w jednakowym stopniu jest odpowiedzialny za wykonanie wspólnego zadania. Nikt nie próbuje (przynajmniej otwarcie) dyskredytować ucznia, który wykonuje proste rytmy na bębenku, wobec zaawansowanej gry innego ucznia np. na instrumencie melodycznym. Ocenę stawia się całej grupie, choć wiadomo, kto w niej „gra pierwsze skrzypce". W innych sytuacjach sprawdzanie indywidualnych osiągnięć w zbiorowym wykonawstwie jest absolutnie niemożliwe, np. w dużym zespole chóralnym. Można oczywiście skontrolować wyrywkowo opanowanie niektórych partii utworu, przesłuchując indywidualnie chórzystę, ale wówczas tworzymy zupełnie niewiarygodną sytuację sprawdzania osiągnięć. Bo przecież chcemy się dowiedzieć, jakich mamy chórzystów, a nie soli-

[25] Należy tu przywołać hasła upowszechniania sztuki jako pewnej myśli pedagogicznej por. S. Schumann.

[26] Por. J. Chaciński, Powszechne *wychowanie estetyczne czy kształcenie wirtuozów*. W: Elitaryzm - mistrz w edukacji. [red.] M. Szczepańska, Słupsk. 2001, s.81-88.

stów. Wzajemne wspieranie podnoszenia poziomu wykonawczego polega na apelowaniu o „poszanowanie pracy, odpowiedzialność za wyniki grupy, kolektywu" – czyni to zwykle dyrygent, zaś od niego samego wymaga się pewności, niezawodności i ciągłego podnoszenia własnych kwalifikacji. Tak przynajmniej widzi to chórzysta[27].

Przypadek 2. Osiągnięcia elitarne (reprodukcja mistrza)

Kryteria oceny, jakie formułuje się dla zaawansowanych osiągnięć w szkolnictwie artystycznym, nie budzą szczególnych wątpliwości, przynajmniej jeśli chodzi o opanowanie podstawowych umiejętności warsztatowych. Są one akceptowane w takim samym stopniu zarówno przez ucznia jak i nauczyciela. Uczeń akceptuje najogólniejsze zasady oceniania, rozumie, że celem jest np. opanowanie biegłości gry na instrumencie i jeśli nauczyciel sam prezentuje wysoki poziom, uczeń przejmuje od niego zasadnicze elementu warsztatu wykonawczego. Innymi słowy następuje wierna reprodukcja wzorów mistrzowskich. Celem tej nauki jest „przemiana „adepta" w „mistrza".

Pewne trudności zaczynają się wówczas, gdy do głosu dochodzi potrzeba indywidualnego wyrazu artystycznego prezentacji uczniowskich, a te tylko w pewnym wymiarze dają się porównać z nauczycielskimi. Kopiowanie artysty jest przecież zaprzeczeniem podstawowej zasady w sztuce, że za jej główną wartość uznaje się twórczość, oryginalność i niepowtarzalność. Sytuacja przemiany z reprodukowania wzorów na samodzielne tworzenie wartości artystycznych bywa przez praktyków tej dziedziny porównywana do uczenia pływania bez „koła ratunkowego". Uczeń pamięta, jakie są zasady „bycia artystą", te są retrospekcją pracy z nauczycielem, ale o wielu elementach decyduje sam, np. „jakim stylem i dokąd chce dopłynąć". Jedynym kryterium oceny jest wówczas odbiór sztuki przez publiczność, ta może wykonawcę przyjąć owacyjnie lub chłodno.

Przypadek 3. Osiągnięcia mieszane – pomiędzy egalitaryzmem a elitaryzmem (adept piosenkarstwa)

Charakteryzowanie tych osiągnięć na pograniczu egalitarnej sztuki popularnej a aspirowaniu ku „elitarności" zawodu piosenkarza jest uzasadnione. Oto bowiem muzyka popularna (śpiewanie piosenek kreowanych przez media) stanowi przykład „sztuki" dla wszystkich jako jej najbardziej wyraźny

[27] J. Chaciński, *Działalność wychowawcza młodzieżowych i studenckich chórów amatorskich*. Praca mgr., AM. Gdańsk 1990, s.42-113.

aspekt upowszechniania kultury muzycznej w społeczeństwie, jakkolwiek ze sfery profanum. Jednakże z tej niezliczonej liczby młodzieży słuchającej i spontanicznie podejmującej za mediami aktywności śpiewania popularnych szlagierów z telewizyjnych list przebojów wyłania się dość nieliczna, pomimo wszystko, grupa, która piosenkarstwo traktuje serio i szuka swojej szansy w zostaniu zawodowym piosenkarzem, idolem mass mediów. Abstrahując od złożonej problematyki tej przestrzeni kulturowo-socjologicznej, wiązanej często z wzrastaniem młodzieży, jej kryzysem tożsamości oraz wyraźnego demonstrowania oporu wobec zastanej rzeczywistości społecznej[28], ocenianie działalności piosenkarskiej jej adeptów urosło do często podnoszonego problemu edukacji muzycznej, jak i wywołało liczne kontrowersje natury estetycznej (zarzuty uprawiania kiczu), etycznej (manipulowanie świadomością artystyczną szerokich mas np. poprzez komercyjne zachęcanie do akcji „wyślij smsa i wybierz idola"), psychologicznej (narastanie frustracji młodych ludzi z powodu oczywistej niemożności zostania idolem, dyskredytowanie ich przez tzw. jurorów), pedagogicznej (silny sprzeciw nauczycieli o postawach tradycyjnych, do nadawania tym wytworom jakichkolwiek wartości estetycznych, a zarazem ich niskie ocenianie). W dyskutowanym tu zagadnieniu „ocena jako wsparcie dążeń i aspiracji ucznia-młodego człowieka" sytuacja dobrowolnego poddaniu się egzaminowi (jakim jest telewizyjny konkurs piosenkarski) odsłania bardzo wyraźnie wszystkie deficyty rozwijającej się osobowości związane z takimi aspektami: *poczucie własnej wartości, potrzeba akceptacji* itp. Dowodzi tego fakt wielokrotnego uczestniczenia w tych programach niektórych kandydatów na idola pomimo niewielkiej szansy osiągnięcia wyznaczonego w tej działalności celu.

Podsumowanie

Proces nabywania przez ucznia kompetencji artystycznych w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej, jego oczekiwania wobec tych osiągnięć, jak i sposób ich oceniania należy postrzegać jako przestrzeń o silnym stopniu zróżnicowania. Jest ona jednak niezmiernie ważna w harmonijnym rozwoju młodego człowieka, wspiera jego dążenia, pomaga wyrażać się poprzez sztukę. Uczeń, szczególnie w okresie dorastania, szuka w sztuce sensów swojej egzystencji, tym wartościowszych, o ile egzemplifikują się one jako formy symboliczne, metaforyczne i niejednoznaczne. Nie może istnieć jednolity system sprawdzania i oceniania osiągnięć, który rościłby sobie prawo do uogólnienia działalności artystycznej młodzieży nawet w obrębie

[28] Szerzej na ten temat w: J. Chaciński, *Piosenkarska działalność młodzieży w sporze o wartości w edukacji muzycznej*. [w:] Nowe trendy w edukacji muzycznej, [red.] A. Białkowski, Lublin 2005, s. 95-107.

jednej wybranej gałęzi sztuki. Kluczowe wydaje się jednak to, czego prawdopodobnie w świetle ukazanych tu wywodów oczekują uczniowie, aby w uczeniu się twórczości artystycznej oraz relacji młody człowiek - sztuka akcentować aspekty indywidualne, bliskie środowisku życia, otwarte na osobiste doświadczenie. Są w edukacji estetycznej obszary umożliwiające nie tylko rozwój umiejętności artystycznych, ale również wspomagające wyobraźnię twórczą. Znajdują się w niej ponadto walory komunikacji rówieśniczej oraz potencjał tworzenia wspólnoty, często kształtującej się inaczej, niż oczekiwałby to system kształcenia szkolnego. Opór wyrażany przez młodzież wobec tej rzeczywistości przechodzi często transformację artystyczną, wymykającą się przedmiotowemu ocenianiu. A jednak właśnie poprzez te heterogeniczne fenomeny młodzież uczy się rozumieć oraz przeżywać wysublimowany świat sztuki, jak również poznawać własne miejsce w jej horyzontach.

Bibliografia:

1. E. Bilińska-Suchanek*, Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*, Słupsk 2002.
2. J. Chaciński, *Powszechne wychowanie estetyczne czy kształcenie wirtuozów*, [w]: Elitaryzm - mistrz w edukacji, M. Szczepańska, red., Słupsk. 2001. s.81-88.
3. J. Chaciński, *Piosenkarska działalność młodzieży w sporze o wartości w edukacji muzycznej*, [w]: Nowe trendy w edukacji muzycznej. A. Białkowski. red. Lublin 2005.
4. J. Chacinski, *Konflikt postaw estetycznych jako źródło oporu młodzieży*, [w]: Przestrzenie oporu w edukacji. E. Bilińska-Suchanek red., Toruń 2006. s. 165-173.
5. U. Eco, *Dzieło otwarte: forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Wyd. pol. w przekł. J. Gałuszki, Warszawa 1973.
6. W. Einsiedler, H. Härle, red. *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth, Auer, 1976.
7. K.- H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M.1971.
8. F. Heß, *Erfahrungserschließende Musikerziehung*. W: S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005.
9. H.-G. Gadamer, *Die Aktualität der Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Stuttgart 1977, wyd. pol. H.-G. Gadamer: Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto. Warszawa 1993.
10. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995.
11. G. Kleinen, *Was einen guten Musiklehrer/eine Musiklehrerin ausmacht. Ein Forschungsansatz zur Professionalisierungsdebatte*. [W]: Aspekte musikpädagogischer Forschung. W. Gruhn, red., Kassel 2002.
12. G. Kleinen, *Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach eksperymentach zakresie słuchania muzyki*. [W]: Muzyka pomiędzy kulturami – Okcydent i Orient. J. Chaciński. red. Słupsk 2005.
13. Z. Konaszkiewicz, red., *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*. Warszawa 2003.

14. R. Meissner, *Leistungsmessung*. W: S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 2005.
15. F. Nietzsche*, Narodziny tragedii*, wyd. pol. Kraków 2003.
16. J. Nykrin, *Erfarungserschliessende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg 1978.
17. Ch. Richter, *Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt/M. 1976.
18. Ch. Richter, *Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik*. [w]: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas. red. Augsburg 1994.
19. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1962.
20. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka – piękno – forma – twórczość – odtwórczość – przeżycia estetyczne*. Warszawa 1988.
21. J. Uchyła-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999.
22. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa 1984.
23. D. Zimmerschied, Die *Sache mit den Kontexten – mehr Fragen als Antworten*. [w]: Protokoll der 28. Tagung der ArGe Süd in Meran/Südtirol/Italien (31.08 – 3.09.06). J. Sulz. red. (maszynopis).