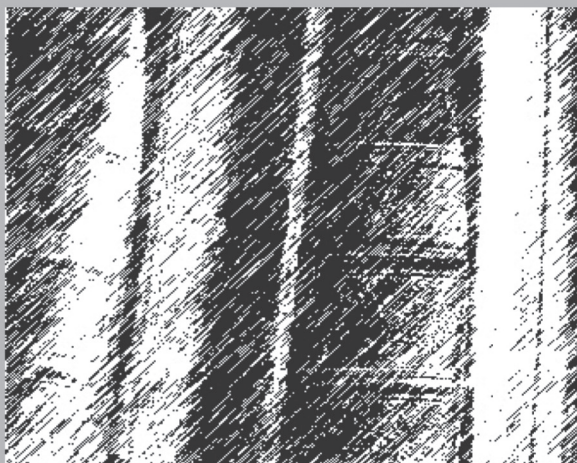




URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ

Nowe wymiary ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych

New dimensions of evaluation of the artistic achievements at music school

Abstract: Changes that are happening in today's modern world create new challenges for both general and artistic education. The music school pupil, as a member of learning society, have certain expectations towards the school — increasing his musical competence, as well as knowledge and skills necessary to build a wide range of personal and civilization competence. To some extent this fact forces the change of not only ideological approach to the problems of upbringing, but also the function of school evaluation. Evaluation of artistic achievements at contemporary music school should therefore be not only purely didactic and informative, but also take into consideration the developing, encouraging and motivating function. The question to be discussed is whether teachers feel prepared to forming marks of that kind as they demand certain appropriate psychological knowledge and skills. This fact is sure to be the next challenge for the system of education for the music school teachers.

Key words: modern ideologies of upbringing children, professional music education, different kinds of evaluation at school, artistic achievements evaluation.

Współczesny świat stale ulega żywiołowym i dynamicznym transformacjom związanym z przechodzeniem w epokę informacyjną. Dokonujące się zmiany stawiają nowe cywilizacyjne wyzwania we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka, w tym szczególnie w sferze edukacji. W wielości zagadnień związanych z kształceniem ewaluacja osiągnięć szkolnych to jeden z najtrudniejszych i najistotniejszych problemów, sytuowanych obecnie w szerokim dyskursie filozoficznym, psychologicznym i społecznym. Dyskusja ta obejmuje swym zakresem zarówno kształcenie ogólne, jak i artystyczne.

W Polsce powojennej przeszliśmy długą drogę od edukacji zniewolonej do edukacji w wolności, od systemu, w którym pedagogika i oświata były narzędziem walki ideologicznej, do systemu, w którym członkowie uczącego się społeczeństwa oczekują wiedzy i umiejętności potrzebnych do budowania szerokich kompetencji osobistych (Hejnicka-Bezwińska, 1989; Kwieciński, 1989; Gołębnik, 2004). Na początku drogi zależność wertykalna, narzucone wzorce wychowawcze, zunifikowane programy nauczania i wszechobecna kontrola przyczyniły się do postrzegania ocen szkolnych jako narzędzi manipulacji uczniami i sprawowania nad nimi permanentnej władzy (Śliwerska, Śliwerski, 1993). Dzisiaj ocenianie pojmowane jest raczej jako informację zwrotną, służącą wsparciu i pogłębieniu rozwoju osobowego ucznia. Natomiast celem rozwoju jest nauczanie się, jak się uczyć, diagnozować swoje edukacyjne potrzeby, planować dalszy rozwój oraz wykorzystywać w praktyce zdobyte już umiejętności (Broadfoot, 1998).

Problematyka kształcenia muzycznego

Kształcenie muzyczne w Polsce odbywa się w odrębnym podsystemie szkolnym i mieści się w tzw. typie autonomicznym kształcenia artystycznego, charakterystycznym dla krajów Europy Wschodniej. Tworzą go szkoły I i II stopnia oraz akademie muzyczne. Cechą charakterystyczną szkół muzycznych jest zindywidualizowany proces nauczania, umożliwiający bezpośredni, osobisty kontakt ucznia z pedagogiem. W tym znaczeniu jest to szkoła elitarna, o określonych celach i zadaniach oraz specyficznych treściach, formach i metodach oddziaływania dydaktycznego oraz wychowawczego. Cechami wpisanymi w polski system edukacji muzycznej jest selekcyjność i profesjonalizm. Szkoły gromadzą dzieci i młodzież wybraną pod względem zdolności muzycznych oraz w dalszym toku nauki poddawaną systematycznym procedurom sprawdzania postę-

pów artystycznych poprzez egzaminy, przesłuchania, konkursy. Ponadto kształcenie w naszym systemie ma charakter intensywny i specjalizujący, co często wiąże się z wysokimi wymaganiami stawianymi już uczniom pierwszej klasy szkoły I stopnia.

Celem ogólnym polskiego szkolnictwa muzycznego jest kształcenie dzieci i młodzieży szczególnie uzdolnionej artystycznie, profesjonalna edukacja w zawodzie muzyka oraz promocja kulturalna młodego pokolenia (Jankowski, 1995). Z analizy wybranych statutów polskich szkół muzycznych I stopnia wyłaniają się następujące cele szczegółowe: rozbudzanie i rozwijanie zdolności muzycznych, nauczanie gry na instrumencie oraz teorii muzyki w zakresie podstawowym, rozwijanie wrażliwości estetycznej, kształtowanie kultury osobistej, wprowadzenie w świat muzyki i sztuki, przygotowanie do dalszego etapu kształcenia w szkole muzycznej II stopnia. Jak wynika z tego zestawienia, aspekt wychowawczy staje się kluczowy na początkowym etapie kształcenia muzycznego. Dziecko, aby rozwinąć swoją wrażliwość muzyczną oraz doświadczyć radości i satysfakcji z twórczego obcowania z muzyką, powinno zaznać wsparcia, inspiracji i entuzjazmu ze strony nauczyciela. To on, jako przewodnik, pokazuje ciekawe miejsca, sposoby omijania przeszkód, rozbawia, dodaje odwagi, a gdy trzeba — pociesza. Tylko w ten sposób nauczyciel ma szansę ukształtować otwartą postawę dziecka wobec sztuki muzycznej.

Wprowadzając ucznia w świat muzyki, rozsmakowując go w jej różnych formach i stylach, kształtujemy świadomego siebie, świata i sztuki odbiorcę i odtwórcę muzyki. Uczeń ów jest już przygotowany do dalszego etapu kształcenia w szkole muzycznej II stopnia, w której realizowane są nieco odmienne cele: kształcenie i pogłębianie zdolności i umiejętności muzycznych, kształcenie do czynnej, samodzielnej działalności artystycznej i zawodowej, przygotowanie potencjalnych kandydatów na studia muzyczne, przygotowanie wrażliwych i świadomych odbiorców sztuki, kształtowanie cech osobowości, takich jak: wrażliwość, odpowiedzialność, systematyczność. Cele te dotyczą kształcenia uczniów rozumiejących swą muzyczną przestrzeń, która wymaga fachowego zorganizowania, rozszerzenia i pogłębienia. Tutaj kontekst profesjonalny, obejmujący przygotowanie do samodzielnej aktywności artystycznej, jest mocniej eksponowany niż kontekst wychowawczy. Trzeba jednak podkreślić, że żadna satysfakcjonująca działalność muzyczna nie może mieć miejsca, jeśli w trakcie kształcenia zagubi się cele psychologiczno-wychowawcze, mające na względzie głównie wspieranie młodego człowieka w realizacji swego potencjału osobowego (Bissinger-Ćwierz, 2007). Pisze o tym Wincenty Okoń, konstatując, że „kształcenie będące jednocześnie wychowaniem to taka postać ludzkiej aktywności, jaka

służy temu, by wychowanek stawał się pełnowartościowym człowiekiem” (Okoń, 1997). Im bardziej osobowa konstrukcja młodego artysty jest zwarta, odporna na stres i przeciążenia, pozytywnie reagująca na siebie, muzykę i otoczenie, tym lepsza jakość jego aktów muzycznych i osiągnięć artystycznych.

Rodzaje ewaluacji osiągnięć artystycznych

W literaturze przedmiotu trudno spotkać ogólnie przyjętą, operacyjną definicję pojęcia „osiągnięcia artystyczne uczniów”, ponieważ problemem stają się odpowiednie ich kryteria. Tradycyjną miarą osiągnięć szkolnych są oceny szkolne. Inne kryteria stosuje się sporadycznie, bardziej jako wskaźniki dodatkowe, a nie zamiennie; są to: dyplomy uczestnictwa w koncertach, kursach, warsztatach etc., wyróżnienia i nagrody w konkursach i przesłuchaniach, przejście na wyższy etap nauczania (Sękowski, 1989). Osiągnięcia artystyczne uczniów, określane również jako postępy w nauce muzyki czy powodzenie w działalności muzycznej, podlegają stałej lub okresowej ewaluacji dokonywanej przez nauczycieli w obrębie ustalonego systemu oceniania obowiązującego w szkole muzycznej. Sam termin „ewaluacja”, pochodzący od angielskiego słowa *evaluation*, oznacza ocenę ilości, jakości, ważności i wartości rzeczy (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2003). Ocena natomiast to sąd wartościujący wyrażający pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do przedmiotu oceny (Olechnicki, Załęcki, 1997). A zatem przez ewaluację dokonywaną w szkole muzycznej rozumiemy ocenę pozytywną lub negatywną aktualnego stanu i poziomu osiągnięć artystycznych uczniów w kontekstach zakresu programowego, jakości technicznej i wartości artystycznej wykonywanych utworów. Jest to ocena o charakterze dydaktycznym, z jej główną funkcją informacyjno-instruktażową. Jednak ewaluacja szkolna obejmuje nie tylko określenie postępów w stosunku do ustalonych standardów osiągnięć artystycznych, ale również diagnozowanie rozwoju uczniów, rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji, wywoływanie pozytywnych zmian po to, by uczniowi pomóc w osobowym rozwoju i wzmacnianiu poczucia własnej wartości (Denek, 2005). Mówimy tu o ocenie wychowawczej, pełniącej funkcję rozwojowo-wspierającą. Ocena ta ma pomagać uczniowi w osobistym wzroście przez muzykę, ponieważ gdy uczeń pojmie osobisty sens swego wysiłku twórczego, ów akt stanie się istotną częścią

jego życia. Wówczas uczeń ma szansę i perspektywy na pogłębione rozumienie swego osobistego rozwoju, swojego bycia w świecie i działania w nim poprzez muzykę.

Ta dwuaspektowość ewaluacji szkolnej ma swoje odzwierciedlenie w różnych rodzajach oceniania ogólnego wyodrębnianych w polskim piśmiennictwie (Denek, 2005; Gołębnik, 2004), występujących również w szkolnictwie muzycznym. Prezentuje je tabela 1.

Tabela 1

Rodzaje oceniania szkolnego w procesie kształcenia muzycznego

Rodzaje oceniania	Cechy charakterystyczne	Przykłady oceniania w procesie kształcenia gry na instrumencie
1	2	3
Systemowe	szacowanie całego systemu edukacyjnego	ocena systemu polskiej edukacji muzycznej
Zewnętrzne (jednorazowe)	organizowane poza szkołą macierzystą, służące ustaleniu pewnego bilansu na zakończenie jakiegoś etapu czy cyklu kształcenia	konkursy, przesłuchania instrumentalne regionalne, ogólnopolskie, międzynarodowe
Wewnętrzne (ciągłe, bieżące, okresowe)	systematyczne monitorowanie postępów artystycznych uczniów w trakcie procesu dydaktycznego, stanowiące integralną część procesu kształcenia	sprawdzanie praktycznych umiejętności gry na instrumencie w trakcie poszczególnych lekcji
Klasyfikowanie śródroczne	ustalenie ocen klasyfikacyjnych z zajęć szkolnych po I semestrze	ustalenie przez nauczyciela oceny z zakresu gry na instrumencie
Klasyfikowanie końcoworoczne	ustalenie ocen klasyfikacyjnych z zajęć szkolnych po II semestrze	ustalenie oceny przez komisję w ramach egzaminu promocyjnego
Diagnostyczne	określenie stanu wiedzy i umiejętności ucznia na początku procesu kształcenia, szczegółowe rozpoznanie mocnych i słabych stron ucznia w celu efektywnego planowania jego przyszłej nauki	diagnozowanie zdolności muzycznych, np. słuchu harmonicznego, pamięci muzycznej, techniki gry; wskazania na przyszłość — zwiększenie ilości czasu przeznaczonego na wprawki i gamy
Sumujące (sumatywne)	ocena osiągnięć ucznia w zakresie zrealizowanego programu, mierzenie i porównywanie rezultatów uczenia się; ma charakter oceny końcowej	ocenianie klasyfikacyjne na koniec roku szkolnego oraz całoroczna ocena opisowa dotycząca zrealizowanych standardów z zakresu gry na instrumencie

cd. tab. 1

1	2	3
Kryterialne	osiągnięcia uczniów w zakresie gry na instrumencie oceniane są w stosunku do określonych, konkretnych kryteriów	stosowanie kryteriów oceny: — zgodność z tekstem nutowym, — sprawność techniczna, — dyscyplina rytmiczna, — pedalizacja, — muzykalność i walory artystyczne, — stylowość wykonania
Różnicujące	pomiar osiągnięć ucznia w stosunku do osiągnięć innych uczniów	w klasie fortepianu uczeń A jest piątkowy, a uczeń B trójkowy
Psychopedagogiczne	charakterystyka ucznia oparta na kryteriach psychologicznych, zdrowotnych, socjalnych	pełna charakterystyka ucznia w zakresie kompetencji osobowościowych, psychofizycznych, społecznych; np. uczeń jest introwertyczny, z trudnym kontaktem, ma zdiagnozowaną astmę i znajduje się w trudnej sytuacji materialnej, wobec czego wymaga pomocy
Kształtujące (formatywne)	udzielanie wsparcia uczniowi w postaci adekwatnych informacji zwrotnych na temat obecnej pracy, osiągnięć, w celu wspomagania jego uczenia się i rozwoju osobistego	przywiązywanie wagi do tego, aby gra na instrumencie była percypowana przez ucznia jako znacząca, ważna z punktu widzenia życia osobistego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Denek, 2005; Gołębiak, 2004.

Ocenianie systemowe ma miejsce w dyskusjach porównawczych z systemami kształcenia artystycznego w innych krajach, m.in. partykularnego, integralnego i autonomicznego, w celu wyodrębnienia zalet i wad systemu oraz zakreslenia kierunków i obszarów ewentualnych zmian (Jankowski, 2001).

Ocenianie zewnętrzne jako jednolity system egzaminów zewnętrznych wprowadzono w Polsce w 1989 roku w ramach ogólnej reformy oświaty. Celem egzaminów zewnętrznych było zastosowanie narzędzi umożliwiających porównywanie w skali państwa wyników nauczania oraz ustanowienie bardziej sprawiedliwej — bo opartej na jawnych kryteriach — formy selekcji do szkół kolejnych szczebli. Odnosi się to do tzw. nowej matury oraz sprawdzianów dla uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja. W szkolnictwie artystycznym te zasady nie obowiązują i maturzyści po zdaniu egzaminu dyplomowego w szkole muzycznej II stopnia przystępują do egzaminów wstępnych na akademie muzyczne.

Formą oceniania zewnętrznego w szkołach muzycznych są regionalne przesłuchania instrumentalne, cyklicznie organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej.

Ocenianie wewnętrzne w szkolnictwie muzycznym polega na permanentnym, systematycznym sprawdzaniu przez nauczyciela postępów ucznia w grze na instrumencie podczas każdej lekcji. Oceny te pełnią przede wszystkim funkcję informacyjną, instruktażową, motywacyjną i pomocową. Informują zarówno ucznia o poziomie jego osiągnięć artystycznych, jak i rodzica o jego postępach, trudnościach, zainteresowaniach i uzdolnieniach. Uczeń otrzymuje również instrukcje, jak powinien pracować z instrumentem pod względem technicznym i wykonawczym. Ocenianie ma również pomagać w samodzielnym planowaniu własnego rozwoju, motywując uczniów do dalszej pracy.

Klasyfikowanie śródroczne to okresowe (co najmniej raz w roku) podsumowanie osiągnięć ucznia z zajęć edukacyjnych ujętych w szkolnym planie nauczania oraz ustalenie śródrocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć i zachowania. W szkołach artystycznych realizujących wyłącznie plan zajęć artystycznych nie ustala się oceny z zachowania. Oceny są jawne, ponadto nauczyciel obowiązany jest zarówno podać uzasadnienie oceny, jak i udostępnić prace kontrolne ucznia. Aktem normatywnym ustanawiającym szczegółowe zasady oceniania uczniów jest statut danej szkoły.

Ocenę klasyfikacyjną końcoworoczną z przedmiotu „instrument główny” w szkołach muzycznych ustala komisja w trybie egzaminu promocyjnego. W pierwszych klasach szkół muzycznych I stopnia i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz w klasach programowo najwyższych szkół muzycznych II stopnia ocenę końcoworoczną z instrumentu głównego ustala nauczyciel prowadzący dane zajęcia (*Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29.09.2004 r.*).

Ocenianie diagnostyczne polega na rozpoznaniu na początku etapu edukacyjnego zakresu oraz poziomu wiadomości i umiejętności muzycznych ucznia, jego zalet i niedostatków po to, by móc zaplanować efektywną pracę służącą rozwojowi artystycznemu danego ucznia. W praktyce nauczania gry na instrumencie polega to na nawiązaniu kontaktu z uczniem, zebraniu wywiadu mogącego pomóc w opracowaniu charakterystyki ucznia oraz przesłuchaniu zrealizowanego repertuaru obowiązkowego i nadobowiązkowego. W sytuacji diagnozy bardzo ważne jest określenie, jak silną motywację uczeń wykazuje do ćwiczenia i gry oraz jak znacząca, osobiście ważna jest dla niego muzyczna aktywność.

Ocenianie sumujące, występujące również w literaturze pod nazwą „ocenianie sumatywne” (od ang. *summing* — podsumowanie) (Gołębiak, 2004) ma charakter końcowy i koncentruje się na mierzeniu i porównywaniu rezultatów uczenia się, zarówno w kwestiach wykonaw-

czych, jak i realizacji programu nauczania. W przypadku kształcenia artystycznego ocenianie sumujące dokonuje się dwójako: przez nauczyciela prowadzącego, który podsumowuje jakość i efekt gry na instrumencie na tle całej klasy instrumentalnej, oraz przez komisję egzaminacyjną porównującą ucznia z całą sekcją.

Ocenianie kryterialne dokonywane jest zarówno przez nauczyciela, jak i przez komisję według wcześniej określonych kryteriów, najczęściej zawartych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania, takich jak: stopień trudności repertuaru, zgodność wykonania z tekstem, interpretacja utworu, biegłość techniczna, dyscyplina rytmiczna, pedalizacja, muzykalność i kultura dźwięku, stylowość wykonania.

Pomiar osiągnięć ucznia w porównaniu z osiągnięciami innych uczniów w klasie danego nauczyciela czy też w sekcji nazywamy ocenianiem różnicującym. Zachodzi tu zawsze niebezpieczeństwo zaszufladkowania ucznia do jednej kategorii oceny, np. uczeń A jest zawsze celujący, a uczniowie nauczyciela X są najlepsi w szkole. Jest to wynik tzw. stereotypów poznawczych, wpływających bezpośrednio na ocenę, często pod postacią etykietowania ucznia.

Ocena psychopedagogiczna polega na dokonaniu przez nauczyciela szczegółowej charakterystyki ucznia w kontekście jego funkcjonowania psychospołecznego. Pełna charakterystyka ucznia szkoły muzycznej powinna obejmować cztery główne obszary jego rozwoju, tj. zdolności muzyczne (słuch melodyczny, harmoniczny, analityczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, wrażliwość muzyczna, tempo uczenia), cechy osobowości (inteligencja, temperament, emocjonalność, motywacja, komunikatywność, odporność na stres), dysfunkcje psychofizyczne (aparat gry, budowa ciała, dysleksja, ADHD, zaburzenia emocjonalne, choroby przewlekłe etc.) oraz cechy środowiska wychowawczego (szkolne relacje interpersonalne, środowisko rodzinne, grupy rówieśnicze) (Bissinger-Ćwierz, 2009). W tworzeniu tej oceny szczególną wartość mają analizy dokonywane przez psychologów i pedagogów szkolnych. Oparte są one na wywiadach indywidualnych i środowiskowych, które pozwalają zdiagnozować problemy wychowawcze, psychologiczne i zdrowotne ucznia mające bezpośredni wpływ na jakość jego procesu uczenia się.

Ocenianie kształtujące, formatywne (z ang. *form* — formować, kształtować, tworzyć) rozumiane jest jako kształtowanie postaw ucznia oraz stymulowanie jego osobowościowego rozwoju poprzez adekwatne informacje zwrotne i oceny opisowe. Podstawa oceny kształtującej to postrzeganie pracy artystycznej ucznia jako jego istotnego, osobowego doświadczenia oraz traktowanie twórczego wysiłku bardziej w kategoriach rozwoju osobistego niż muzycznego. Funkcją oceny kształtującej jest wspieranie w psychicznym dojrzewaniu, motywowanie do artystycznego wzrostu,

wywoływanie pozytywnych zmian, przyczynianie się do budowania adekwatnej samooceny i poczucia wartości ucznia. Tutaj bardziej ocenia się psychologiczny wymiar kosztów i korzyści wyniesionych przez ucznia z procesu uczenia się muzyki niż artystyczny efekt jego gry instrumentalnej. Dostrzeganie przez nauczyciela osobowościowych konsekwencji zmagania się z materiałą muzyczną przyczynia się do budowania wewnętrznej autonomii ucznia, pomagając mu w rozumieniu siebie, kierowaniu swoim postępowaniem i przygotowując go do działania w otaczającym świecie.

Ocenianie zewnętrzne, wewnętrzne, klasyfikujące, sumujące, kryterialne i różnicujące ma charakter oceny dydaktycznej, pełniąc funkcję porównawczą, informacyjną i instruktażową. Natomiast ocenianie diagnostyczne, psychopedagogiczne i kształtujące ma charakter oceny wychowawczej, z jej bazową funkcją rozwojowo-wspierającą. Te dwa typy ocen — dydaktyczna i wychowawcza — stanowią immanentne komponenty ewaluacji szkolnej.

Ewaluacja a ideologia wychowania

Dokonywanie ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów zależy w dużej mierze od preferowanych poglądów wychowawczych i przyjętej przez nauczyciela filozofii wychowania. Współcześnie można wyodrębnić następujące główne ideologie wychowania: romantyczną, transmisyjną, progresywną (Kolberg, Mayer, 1993) oraz konstruktywistyczną (Berner, 2006).

W ideologii romantycznej (humanistycznej), wywodzącej się od myśli Jeana-Jacques'a Rousseau, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Aleksandra S. Neilla, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka, podkreśla się, iż wychowanie jest rozwijaniem wewnętrznego świata dziecka, jego tożsamości, wrodzonych możliwości i dyspozycji. Podstawowymi kategoriami pojęciowymi są: samorozwój, samoaktualizacja, autonomiczność, tożsamość. Zadaniem wychowania jest ochrona wewnętrznego „ja” dziecka poprzez stwarzanie mu warunków dla pełnego rozwoju i wolności. W tym kontekście osiągnięciem szkolnym ucznia jest jego osobisty rozwój. Nie istnieje zatem ocena rozumiana jako porównywanie rezultatów uczenia się z określonymi standardami, w konsekwencji czego proponuje się szkołę bez stopni. Rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia poprzez udzielanie mu jedynie koniecznej pomocy, a właściwie nieprzeszkadzanie w jego rozwoju, co w skrajnej postaci postuluje antypedagogika (Szkudlarek, Śliwerski, 1991).

Ideologia transmisji kulturowej w wersji klasycznej pochodzi od pozytywistycznej filozofii Johanna Friedricha Herbart, którą kontynuowali sejentyści i behawioryści, m.in. Heliodor Muszyński, Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski. Wychowanie w tym ujęciu rozumie się jako transmisję zdobyczy kulturowych, a za wiedzę uważa się to, co obiektywne, sprawdzone, uznane, powtarzalne. Zadaniem wychowania jest przekazywanie zasobów wiedzy i umiejętności, norm i wartości nagromadzonych w przeszłości, czyli transmisja zdobyczy określonej kultury. Podstawową wartością staje się adaptacja do obowiązującego porządku rzeczy, podporządkowanie określonej ładowi społecznemu, co we współczesnej pedagogice określa się mianem racjonalności adaptacyjnej (Bogaj, 2000). W tej ideologii osiągnięcia szkolne to zdobycie przez ucznia określonego standardu edukacyjnego, a poziom osiągnięć jest mierzalny i porównywalny. Ocenianie pełni zatem funkcję różnicującą, selekcyjną i represyjną.

Ideologia progresywna wywodzi się od Johna Deweya, Jeana Piageta, Lawrence'a Kohlberga. Wychowanie rozumiane jest tu jako rozwijanie naturalnych interakcji dziecka ze społeczeństwem. Wiedzą jest to, co tworzy relacje jednostki ze światem, w wyniku czego kształtują się jego kompetencje poznawcze i instrumentalne. Cel wychowania to rozwój aktywności jednostki w rozwiązywaniu problemów środowiskowych i społecznych, a zadanie wychowania — pomoc wychowankowi w osiąganiu coraz wyższych stadiów rozwoju poznawczego, moralnego, społecznego, estetycznego. Poprzez osiągnięcia szkolne w ideologii progresywnej rozumie się wykreowanie jednostki aktywnej, dobrze funkcjonującej w swoim środowisku, poprzez swoje kompetencje potrafiącej współpracować i rozwiązywać problemy społeczne, kierującej się wartościami etycznymi, takimi jak wolność i odpowiedzialność. Ocenianie osiągnięć pełni tutaj funkcję rozwojową, formatywną, sprzyjając ukształtowaniu owego wzorca osobowego.

Ideę konstruktywizmu po raz pierwszy sformułował Paul Watzlawick. Stwierdził on, że ludzie nie odzwierciedlają świata, lecz go konstruktywnie tworzą. Tak wytworzony świat nie jest reprezentacją, odtworzeniem świata zewnętrznego, ale funkcjonalną, realną konstrukcją. A zatem świat, w którym żyjemy, zawdzięczamy sami sobie. Ideę tę opartą na teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta kontynuują Ernst von Glasersfeld i Horst Siebert. Wychowanie w konwencji konstruktywizmu to przygotowanie młodych ludzi do życia aktywnego, wyrabianie w nich kompetencji osobowych (postaw i wartości) oraz kompetencji cywilizacyjnych (umiejętności współdziałania w celu przekształcania świata). Wiedza ma być jak najbliższa osobistemu pojmowaniu rzeczywistości przez ucznia. Do prawdy dochodzi się na zasadzie dyskursu, partnerstwa, do-

strzegania słabości i zalet, wyzwolenia od ograniczeń, co określa się mianem racjonalności krytyczno-emancypacyjnej. Podstawowymi kategoriami pojęciowymi są pluralizm i rozumienie. Celem wychowania staje się mądre towarzyszenie młodym ludziom w ich samorealizacji, samokreacji i budowaniu autonomii wewnętrznej. Zadaniem wychowania jest pomoc dziecku w rozumieniu siebie samego i świata jako całości (racjonalność hermeneutyczna), działania w nim i kierowania sobą. Odbywa się to poprzez budowanie kompetencji cywilizacyjnych (przedsiębiorczość, legalizm, aktywizm obywatelski, sprawność technologiczna i lingwistyczna, świadomość ekologiczna), wskazywanie na wartości uniwersalne (prawda, dobro, piękno), moralne (wolność, godność, odpowiedzialność, uczciwość), społeczne (otwartość, empatia, tolerancja, akceptacja pluralizmu, zdolność do dialogu, współpracy, współdziałania) (Bogaj, 2000). W tej ideologii osiągnięciem szkolnym staje się wyposażenie uczniów w kompetencje osobowe i cywilizacyjne, a przedmiotem oceny stają się postawy i umiejętności uczniów, rozumienie faktów, procesów i kontekstów, a nie encyklopedyczna wiedza czy też konkretny efekt uczenia się. Ocena pełni zatem funkcję rozwojowo-kształtującą, nauczyciel natomiast traktowany jest jako przewodnik po świecie wiedzy, kultury i wartości.

Ocenianie w szkole muzycznej

To, jak nauczyciel szkoły muzycznej będzie oceniał aktywność artystyczną ucznia, zależy w dużej mierze od uznawanych przez niego poglądów pedagogiczno-psychologicznych i filozoficznych.

Pedagodzy o nastawieniu pozytywistycznym najczęściej skupieni są na ocenach o charakterze dydaktycznym, a więc klasyfikacyjnych, summatywnych, kryterialnych i różnicujących. Dla tych nauczycieli ocena pełni, obok funkcji porównawczej, informacyjnej i instruktażowej, często również funkcję selekcyjną i represyjną. Najważniejszy staje się efekt kształcenia w postaci zagranego utworu czy też repertuaru, bez wnikania w psychologiczne konsekwencje aktywności muzycznej. Często nauczyciele ci dokonują porównań uczniów między sobą, tworząc hierarchie klasowe lub szkolne. Wystawiają stopnie szkolne w postaci not, mniej lub bardziej uzasadniając swoją decyzję. W stosunku do uczniów charakterystyczny jest dystans i sztywne reguły postępowania.

Ów model nauczania sprzyja niestety wykorzystywaniu oceniania jako instrumentu dyscyplinowania i represjonowania uczniów, wprowadzania atmosfery lęku i permanentnego zagrożenia, wzniecania postaw

rywalizacyjnych i modelowania jednostek o zaniżonej samoocenie, z poczuciem odrzucenia, alienacji oraz nieumiejętnością adekwatnego przystosowania się do rzeczywistości. Na te problemy wskazują wyniki badań prowadzonych w naszym kraju, które podkreślają jednoznacznie, że nerwicogeny klimat społeczny szkoły w dużej mierze zależy właśnie od tego typu oceny uczniów (Śliwerska, Śliwerski, 1993). Z badań wynika również, że uczniowie polskich szkół najczęściej traktują oceny jako sygnały ich bezpieczeństwa w szkole, związanego z określonym miejscem w hierarchii wyników nauczania w danej klasie, co powoduje większe lub mniejsze poczucie sukcesu.

Ponadto ocena często odbierana jest jako nagroda za aktywność bądź kara za jej brak (Denek, 2005). Nauczyciele nie zawsze wspierają ucznia, stosując niezbyt odpowiedzialnie system nagród i kar stanowiących zagrożenie dla jego rozwoju (Konaszkiewicz, 2001). Do nagród w kształceniu muzycznym, oprócz szkolnych ocen, studenci Akademii Muzycznej zaliczyli: uśmiech i ciepły gest nauczyciela, pochwały przed rodzicami i innymi uczniami, nagrody rzeczowe (nuty, książka), możliwość samodzielnego wybierania repertuaru, możliwość brania udziału w koncertach. Granie na koncertach dla jednych uczniów jest nagrodą, dla innych stanowi karę z racji braku umiejętności radzenia sobie z treścią. Karom zwykle towarzyszy strach i lęk, kształtujące swoistą postawę unikania porażki bądź orientacji na zagrożenie. Oprócz manipulowania zaniżonymi ocenami, uczniów szkół muzycznych spotykają takie kary, jak: poniżanie godności (krzyki, wyzwiska), presja psychiczna (szantaż, zniewolenie), przemoc fizyczna (zrzucanie klapy fortepianu na ręce, ciskanie nutami w ucznia). Skutkami ubocznymi kar są stany lękowe, zaniżone poczucie własnej wartości, które w szczególnych przypadkach mogą nawet doprowadzić do zmiany kierunku kształcenia.

Dla polskiej szkoły muzycznej charakterystyczna jest również tzw. policyjna procedura oceniania, polegająca na wychwytywaniu w grze uczniów przede wszystkim uchybień kosztem zalet (Stróżyński, 1999). W trakcie grania czy po zagraniu utworu uwagi nauczyciela koncentrują się przede wszystkim wokół błędów, pomyłek i słabych stron wykonania. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że łatwiej i szybciej nauczyciel może dokonać rejestru niedostatków niż pogłębionej analizy podkreślającej zalety wykonania utworu. Być może brakuje tu czasu i miejsca na refleksję, na zdystansowane i wielowymiarowe spojrzenie nie tylko na materiał muzyczny, lecz także na osobę samego ucznia, jako głównego kreatora artystycznej wypowiedzi.

Takie widzenie podmiotu i przedmiotu nauczania charakterystyczne jest dla nauczycieli o podejściu progresywno-konstruktywistycznym, którzy stosują głównie oceny: diagnostyczną, psychopedagogiczną

i kształtującą, mające charakter ocen wychowawczych i pełniące funkcję rozwojowo-wspierającą. Ci pedagodzy oceniają przede wszystkim sam proces uczenia się muzyki i nabywania umiejętności gry na instrumencie, postrzegając go w kontekście całokształtu osobowego rozwoju ucznia. Artystyczny efekt czy sceniczny sukces są pochodną dojrzałości emocjonalnej, moralnej, intelektualnej, społecznej. Innymi słowy, jeśli zachodzi pełna równowaga między rozwojem osobowościowym i artystycznym, a uczeń jawi się nam jako człowiek szczęśliwy, pełen harmonii, w zgodzie z sobą i innymi, aktywny, optymistyczny, ciekawy świata, ludzi i sztuki, wówczas sukcesy sceniczne stają się naturalną pochodną pełni człowieczeństwa, o której pisał wspomniany już Wincenty Okoń. Jeśli natomiast nawet spektakularne muzyczne dokonania okupione są depresją, lękami, fobiami, poczuciem zagrożenia, upokorzenia i samotności, wówczas z humanistycznego, czysto ludzkiego punktu widzenia niewiele są warte. Znane są w praktyce edukacyjnej przypadki bardzo dobrych absolwentów szkół muzycznych, którzy po zdaniu z wyróżnieniem dyplomu instrumentalnego przerywali dalszą artystyczną edukację, zarzucając muzyczną aktywność na długie lata. Z psychologicznego punktu widzenia była to zwyczajna reakcja obronna po doznanych w szkole psychicznych urazach, które trwale naruszyły osobowościową równowagę, a przede wszystkim wpłynęły na obniżenie poczucia wartości, czego konsekwencje ponosi się niestety do końca życia. Dlatego tak ważna i istotna dla osobistego wzrostu ucznia jest dobra ewaluacja osiągnięć artystycznych dokonywana przez nauczycieli w trakcie edukacji szkolnej, ponieważ głównym zadaniem ewaluacji szkolnej jest dostarczanie uczniom rzetelnej informacji o nabytych przez nich kompetencjach muzycznych. Bardzo często jednak te formułowane przez nauczycieli informacje są zdawkowe, niewnikające dostatecznie w strukturę uzdolnienia muzycznego, często omijające czynniki pozamuzyczne, które wpływają na owe kompetencje. Braki te nie pozwalają na dokładne określenie mocnych i słabych stron ucznia. Dzięki ocenie opisowej uczeń powinien mieć możliwość pogłębiania refleksji nad efektywnością ćwiczeń, korektą i modyfikacją swojej samodzielnej pracy z instrumentem. Tutaj potrzebne są jasne i zrozumiałe dlań instrukcje z zakresu metodyki gry na danym instrumencie, czyli zasady rzemiosła instrumentalnego, pozwalające pokonywać trudności techniczne. Do udoskonalania kwestii interpretacyjnych muzyki wymagany jest już inny rodzaj informacji. Aby odczuć kształt i smak danego utworu muzycznego, potrzebny jest ogrom zinterioryzowanej wiedzy o kompozytorze, okresie historycznym, w którym tworzył, charakterystycznych stylach wykonawczych, budowie formalnej utworu, kulturze dźwięku i innych. Okazuje się, że ta niezbędna wiedza zdobywana podczas zajęć z teorii muzyki nie ma na uczniów prawie żadnego wpływu w trakcie fazy przygotowawczej

utworów, to znaczy nie zachodzi, bądź zachodzi rzadko, korelacja między teorią a praktyką wykonawczą. Teoria muzyki często traktowana jest przez uczniów jako zupełnie odrębny przedmiot, niepowiązany w żaden sposób z utworami, nad którymi aktualnie pracują. Na lekcji z instrumentu głównego często brakuje czasu, chęci bądź stosownej wiedzy, by dokonać analizy kontekstu teoretycznego wykonywanej muzyki, bez którego przecież żaden utwór nie ma swojego uzasadnienia interpretacyjnego. W którym momencie edukacyjnym ułożyć zatem element syntezy teorii muzycznej z jej aplikacją wykonawczą? To zasadne pytanie należy skierować do nauczycieli teoretyków i do instrumentalistów.

Główną funkcją ewaluacji artystycznej o podejściu konstruktywistycznym jest wspieranie i wzmacnianie poczucia artystycznego rozwoju ucznia. Najbardziej istotny staje się tu rozwojowy wymiar kształcenia artystycznego, a nie sam sceniczny efekt. Przy ocenie wewnętrznej nauczyciel skupiony jest na niwelowaniu psychologicznych kosztów włożonych przez ucznia w osiągnięcie tzw. scenicznego sukcesu. Wspiera go emocjonalnie, pomaga zrozumieć problemy, pokazuje różne perspektywy, jest z uczniem w dobrym, bliskim, serdecznym kontakcie. Stale monitoruje i rozmawia na temat radzenia sobie z utworami, stosuje informację zwrotną, ocenę opisową, pracuje w atmosferze życzliwości, szacunku, a przede wszystkim w poszanowaniu godności osobistej. Dzięki temu uczniowie mają szansę lepiej i wyraźniej dostrzegać swoje możliwości i ograniczenia, wzmacniać poczucie sensu twórczego wysiłku i własnej wartości (Denek, 2005).

Ważnym elementem dobrej ewaluacji jest dystansowanie ucznia od formalnej oceny egzaminacyjnej. Ocena bowiem ma być przede wszystkim drogowskazem, a nie wyrocznią. W informacji zwrotnej kierowanej do ucznia nauczyciel podkreśla, że najważniejsze jest ostatnie wykonanie utworu podczas lekcji przed egzaminem, bo ono tak naprawdę oddaje w pełni poziom umiejętności instrumentalnych ucznia. Uświadomienie uczniom względności oceny egzaminacyjnej, na którą wpływa wiele pozawykonawczych czynników, ma duże znaczenie psychologiczne, z oceną bowiem zawsze wiąże się poczucie własnej wartości.

Informacja zwrotna dotycząca tego, jak nauczyciel postrzega ucznia, wydaje się w sytuacji edukacyjnej kluczowa. Dla każdego z uczniów to opinia nauczyciela na temat jego wykonawstwa muzycznego i cech osobowych jest najważniejsza. Dlatego chwalenie, podkreślanie swojego zadowolenia i wiary w możliwości ucznia winny stać się codzienną praktyką pedagogiczną. Te informacje mają ucznia wzmacniać, wspierać. Oznacza to w praktyce, iż na każdy wskazany błąd wykonawczy nauczyciel powinien znaleźć jedną pozytywną cechę wykonawczą, a każdą dostrzeżoną złą cechę charakteru zrównoważyć dobrą.

W przypadku porażki egzaminacyjnej czy scenicznej dobrze jest pokazać szerszy społeczny kontekst, z którego wynika, że sytuacja dziecka uzdolnionego muzycznie jest i tak uprzywilejowana, ponieważ ma ono możliwość doświadczania aktów muzycznych dla innych całkowicie niedostępnych. W takim kontekście nawet artystyczna klęska wydaje się mniej dotkliwa.

Aby rozwinąć muzykalność, czyli zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki, nauczyciel powinien proponować swoim uczniom więcej aktywności muzycznej nieoceniaanej, która wywołuje prawdziwą radość i przyjemność. Są to koncerty i wieczory muzyczne dla rodziny, przyjaciół, słuchaczy bez muzycznego wykształcenia, którzy nastawieni są głównie na emocjonalny i przyjemnościowy odbiór utworów, a nie na krytyczną analizę wykonawczą, charakteryzującą profesjonalistów. Może mieć tu również miejsce wspólne muzykowanie ucznia z nauczycielem, bez ocen i restrykcji wykonawczych, na zasadzie partnerskiej i przyjacielskiej improwizacji. Pytanie tylko, ilu nauczycieli jest czynnie muzykującymi osobami, ilu siada podczas lekcji do instrumentu i porozumiewa się z uczniem językiem muzyki. W rzeczywistości edukacyjnej nauczyciele najczęściej unikają konwersacji muzycznej, natomiast rozwijają lingwistyczną. Nie zawsze jest ona precyzyjna i jasna, trudno bowiem subtelne niuanse interpretacyjne i techniczne wyrazić samymi słowami.

Dyskusja

Stopniowe odchodzenie od pedagogicznej tradycji pozytywistycznej w kierunku podejścia konstruktywistycznego obecnie staje się rzeczywistością. Pociąga to za sobą zmianę podejścia do zjawiska ewaluacji szkolnej. W ujęciu tradycyjnym przedmiotem oceny jest wiedza faktograficzna i wąskie umiejętności szkolne, często niezwiązane z realnym życiem ucznia i jego potrzebami rozwojowymi. Przedmiotem konstruktywistycznego oceniania jest aplikacja wiedzy, operowanie nią w kontekstach realnego życia, a sam proces nauczania i uczenia się powinien być dla ucznia osobiście ważny i znaczący (Gołębniak, 2004).

Ocenianie w szkole muzycznej pełni wiele funkcji, m.in. informacyjną, instruktazową, rozwojową i wspierającą. Ewaluacja osiągnięć artystycznych powinna przede wszystkim dostarczyć uczniom wiedzy o poziomie ich rozwoju muzycznego, instrukcji, jak pokonywać techniczne i interpretacyjne problemy wykonawcze, wzmacniać poczucie ich artystycz-

nego rozwoju, wspierać rozwój osobisty w sferze postaw poznawczych, emocjonalnych, moralnych i społecznych. Nauczyciel szkoły muzycznej musi mieć świadomość, iż z jego klasy ma wyjść nie tylko wspaniały muzyk, ale przede wszystkim wspaniały człowiek, potrafiący radzić sobie z wyzwaniami współczesności. Zatem równolegle do pracy nad rozwojem muzycznym należy pracować nad rozwojem kompetencyjnym i osobowościowym ucznia szkoły muzycznej, a w tym niebagatelną rolę odgrywa dobra, kształtująca ewaluacja osiągnięć, oparta na ideologii progresywnej i konstruktywistycznej. Tylko tego typu oceny adekwatnie wpływają na poziom rozwoju profesjonalnego i osobowego ucznia, przygotowując go do bycia pełnoprawnym członkiem uczącego się społeczeństwa, radzącego sobie z wyzwaniami cywilizacyjnymi. Trawestując znane powiedzenie Johannes Brahmsa: aby być dobrym muzykiem, trzeba tyle czasu poświęcić na ćwiczenie, co na czytanie, dzisiaj możemy rzec: współczesny uczeń szkoły muzycznej tyle czasu powinien poświęcić ćwiczeniu gry na instrumencie, co uczeniu się języków, technik multimedialnych, rozwijaniu przedsiębiorczości, kooperacji, odpowiedzialności, tolerancji i otwartości na świat. I w tym ma mu pomóc nauczyciel, który odgrywa rolę przewodnika wskazującego drogę nie tylko wśród meandrów muzyki, lecz również wśród wartości wpływających na jakość jego życia osobistego i społecznego.

W związku z przedstawionymi uwagami rodzą się zasadne pytania: czy nauczyciele są przygotowani i potrafią swobodnie operować oceną wychowawczą, w tym oceną kształtującą? Czy potrafią formułować informacje zwrotne służące wsparciu i pogłębieniu osobowego rozwoju ucznia szkoły muzycznej? W przeważającej części obecna kadra ucząca była kształcona metodami tradycyjnej, pozytywistycznej pedagogiki i osobście zaznała konsekwencji ocen o wydźwięku selekcyjnym i represyjnym. Jest zatem oczywiste, że również ten styl oceny najczęściej wprowadza do swojej pracy. Do wdrożenia zmian w praktyce oceniania potrzeba gruntownej przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w akademiach muzycznych. Zmiany te powinny dotyczyć przede wszystkim poziomu znajomości współczesnych ideologii pedagogicznych, umiejętności psychologicznych m.in. z zakresu komunikacji interpersonalnej i kompetencji psychologicznych. Pedagodzy muzyki muszą się nauczyć, jak być blisko ucznia, jak być z nim w prawdziwym kontakcie, jak formować dobrą informację zwrotną, ocenę opisową, na czym polega asertywność, empatia, autentyczność, komunikacja werbalna, niewerbalna, aktywne słuchanie i in. Równie ważne są zagadnienia samopoznania, ukrytego programu, w tym postaw w stosunku do uczniów, do swojej pracy oraz akceptacji siebie w roli pedagoga (Bissinger-Ćwierz, 2008). Tylko dobra znajomość tej problematyki pozwoli nauczycielom na pogłębienie i upodmiotowienie

tworzonego przez siebie procesu edukacyjnego, z dobrą ewaluacją osiągnięć artystycznych, która powinna służyć głównie wspieraniu i pogłębianiu osobowego rozwoju uczniów szkół muzycznych.

Bibliografia

- Berner H., 2006: *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: *Pedagogika*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Bissinger-Ćwierz U., 2007: *Specyfika kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach muzycznych*. W: *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*. Red. M. Knapik, W.A. Sacher. Bielsko-Biala.
- Bissinger-Ćwierz U., 2008: *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym*. W: *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. Limont, B. Didkowska. Toruń.
- Bissinger-Ćwierz U., 2009: *Charakterystyka ucznia i notatki wychowawcze*. Niepublikowane materiały z Rady Pedagogicznej, mającej miejsce w Szkole Muzycznej I i II st. im. T. Szeligowskiego w Lublinie dnia 21.01.2009 r.
- Bogaj A., 2000: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa.
- Broadfoot P., 1998: *Records of Achievement and the Learning Society*. „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, Vol. 5, no. 3.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge 2003.
- Denek K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń—Leszno.
- Gołębniak B.D., 2004: *Egzaminy i ocenianie szkolne*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 2. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1989: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz.
- Jankowski W., 1995: *Szkolnictwo muzyczne*. W: *Encyklopedia muzyki*. Red. A. Chodkowski. Warszawa.
- Jankowski W., 2001: *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Warszawa.
- Kolberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.
- Konaszekiewicz Z., 2001: *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1989: *Pedagogika przejścia i pogranicza*. Toruń.
- Okoń W., 1997: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P., 1997: *Słownik socjologiczny*. Toruń.
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29.09.2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych. Dz. U. 2004, nr 214, poz. 2179.
- Sękowski A.E., 1989: *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław.

Stróżyński K., 1999: *Oceniać, czyli pomagać*. „Nowa Szkoła”, nr 8.

Szkudlarek T., Śliwerski B., 1991: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków.

Śliwerska W., Śliwerski B., 1993: *Edukacja w wolności*. Kraków.