

ZDZISŁAWA SZCZECH

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi

Ku racjonalności stwierdzenia i działania oraz wykorzystaniu neuronów lustrzanych w edukacji muzycznej

Część I. Ku racjonalności stwierdzenia i działania w edukacji muzycznej

STRESZCZENIE:

Wskazanie potrzeby i zachęta do przeprowadzenia krytycznej analizy, a nawet rewizji zachowań rodziców i nauczycieli wobec własnych lub powierzonych ich opiece dzieci, jest głównym wątkiem zawartych w tekście rozważań i refleksji. Uzasadnieniem dla ich pojęcia jest dla autorki z jednej strony myśl filozoficzna Jürgena Habermasa, a z drugiej – odkrycie neuronów lustrzanych zlokalizowanych w naszych mózgach i determinujących naśladowcze reakcje emocjonalne. Tekst artykułu został podzielony na dwie części: „Ku racjonalności stwierdzenia i działania w edukacji muzycznej” oraz „Ku wykorzystaniu neuronów lustrzanych w edukacji muzycznej”.

W pierwszej części, wskazując na potrzebę modyfikacji nauczycielskich postaw autorka odwołuje się do myśli filozoficznej i społecznej Habermasa. Jego teoria działania komunikacyjnego stanowi naukowe uzasadnienie potrzeby racjonalizacji kontaktów interpersonalnych nauczyciel – uczeń, skierowanych na uzyskanie porozumienia, a nie sprawowanie władzy i kontroli.

Racjonalizacja ukazywana jest tu jako wyraz szacunku dla współlistniejących; spoiwo myślenia przejawiającego się formułowaniem sądu o wysokim stopniu prawdziwości, słuszności i szczerości oraz działania manifestującego się czynem o wysokim stopniu skuteczności.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, muzyka – rozumienie, głębokie przetwarzanie, nauczanie jako działanie komunikacyjne, neurony lustrzane

Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnienie wartości i ulega ich szczególnemu urokowi. Nie chodzi tu przy tym – przynajmniej w pierwszym rzędzie – o wartości relatywne w odniesieniu do jego potrzeb życiowych (jak np. pożywienie) ani też w stosunku do jego przyjemności (jak np. dobre zdrowie lub rozkosz), lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, słowem: wartości moralne i wartości estetyczne.

Lecz człowiek nie znajduje tych wartości po prostu w przyrodzie, w świecie materialnym. Musi wytworzyć realne warunki ich zaistnienia i ukazywania się w świecie. Dzięki szczególnej umiejętności przewidywania ich jakości wytwarza na podłożu świata realnego, przez odpowiednie przetworzenie niektórych rzeczy i wywołanie pewnych procesów, nowy świat – świat kultury ludzkiej, w którym wartości się ukazują.

[Ingarden 1987, s. 23]

Od tysięcy lat towarzysząca człowiekowi muzyka – niezależnie od naukowych badań i specjalistycznych ocen, raczej w oparciu o intuicyjne przekonania oraz powszechnie odczuwaną potrzebę obcowania z nią – trwa, dopełniając (w sensie jednostkowym i społecznym) ludzkie życie. Jako dziedzina sztuki, rezultat kulturotwórczej aktywności człowieka, jest dla nas dobrem do wspólnotowego podziału, a także medium interpersonalnej więzi, czego załączki ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie, w toku bezpośredniej interakcji matki i dziecka.

Uczymy się muzyki, aby się nią delectować, radować doskonałością, odkrywać nowe struktury i ukształtowania dźwiękowe, zgłębiać jej istotę, zachwycać pięknem. Pragniemy jej słuchać, doświadczać satysfakcji tworzenia, wykonywania i rozumienia. Jeśli możemy powiedzieć, że czynimy to od najwcześniejszego dzieciństwa, bez specjalnego wysiłku, spontanicznie i naturalnie, to staje się oczywiste, iż zawdzięczamy to naszemu biologicznemu wyposażeniu oraz obecności muzykujących osób w naszym bezpośrednim otoczeniu. Istotnym jest, aby – ze względu na walory osobotwórcze – powszechnie pożądaną i dostępną była muzyka najbardziej wartościowa. Droga do niej prowadzi przez edukację – zarówno naturalną, jak i intencjonalną, a zatem przez: instytucje (szkoła, instytucje nauki i kultury), ludzi (badacze, artyści, twórcy, nauczyciele), treści (odkrycia i dzieła znaczące ze względu na wartości etyczne i estetyczne – naukową prawdę i piękno) oraz metody – rozumiane jako sposoby nauczycielskiego przewodnictwa i urzeczywistniania wartości w życiu każdego wychowanka. Istnieją jednak obawy, że gdzieś na peryferiach właściwie pojmowanego społecznego interesu edukacyjnego, co jakiś czas pojawiają się „ideologie” obniżania poziomu jego realizacji (np. decyzja o usunięciu przedmiotu *muzyka* lub *plastyka* ze szkół ogólnokształcących, czy protesty rodziców przeciw rozpoczynaniu nauki szkolnej od 6. roku życia dziecka). Zamiast rozważań nad doskonaleniem procesów edukacyjnych, wyrównywaniem szans i wspomaganie rozwoju wszystkich dzieci, skupiamy się na pozornych ułatwieniach, w istocie ograniczających indywidualne możliwości pojmowania świata i procesów społeczno-kulturowych. Przyczyniamy się

w ten sposób do utrwalania i powiększania ilości barier uniemożliwiających pełnię rozwoju osobowości i indywidualności oraz społeczeństwa i jego kultury.

W kontekście sytuacji szkolnych (ze względu na charakter aktywności ucznia i nauczyciela będących ich podmiotami) termin 'bariera' można rozumieć jako zewnętrzne ograniczenie możliwości działania w następstwie: (1.) przyjętej polityki oświatowej; (2.) organizacji i zasad finansowania systemu oświatowego; (3.) celów i zadań stawianych przed jego uczestnikami wraz z dbałością o ich odpowiednie przygotowanie oraz kompetencje; (4.) form i zasad sprawowania nadzoru i kontroli. W znacznej mierze to właśnie powyższe, wadliwe rozwiązania systemowe generują deprywację, przeciążenia, utrudnienia i zagrożenia jakim podlega aktywność uczniów i nauczycieli. Niemały udział ma w tym sformalizowany charakter wzajemnych kontaktów uczestników procesów edukacyjnych i ograniczony do stałych zespołów klasowych (w zamkniętych izbach lekcyjnych) zakres interpersonalnych oddziaływań, w konsekwencji hamujący zarówno rozwój jednostki, jak i procesy uspołecznienia. Uznając wagę problemu pragnę podzielić się kilkoma refleksjami dotyczącymi kształcenia muzycznego. Sądzę bowiem, że bez szczególnego wysiłku i nadmiernych kosztów można tu wprowadzić wiele korzystnych zmian.

O POTRZEBIE FILOZOFICZNEJ REFLEKSJI W PEDAGOGICE

W pedagogice nieustannie obecną jest dyskusja i poszukiwanie dowodów potwierdzających lub negujących przekonanie o jej naukowości. Tadeusz Kotarbiński wskazując na bliski związek pedagogiki z naukami filozoficznymi – przez tradycyjne włączenie kształcenia pedagogów do fakultetu filozoficznego – zaproponował obok pojęcia nauki wprowadzenie także pojęcia dyscypliny (krytyczne, normatywne, praktyczne). Pozwoliło to usytuować pedagogikę obok estetyki, etyki i „specjalności inżynierskiej” rozumianej jako projektowanie w łączności z urzeczywistnianiem projektu [por. Kotarbiński 1986, s. 351-360]. Sergiusz Hessen proponował ujmowanie pedagogiki jako „filozofii stosowanej” podkreślając ponadto:

(...) Studia pedagogiczne (...), dają znajomość doświadczenia wychowawczego i techniki, która niejednego nauczyciela może uchronić od zbytecznych eksperymentów i rozczarowań. Ale niemniej ważna korzyść ich polega na tym, że stanowią one najlepszy środek od „zatrucia techniką”. Takie zatrucie przejawia się w uleganiu rutynie i jest najgorszym wrogiem nauczyciela. Mechanizuje bowiem jego pracę i zniekształca duchowy stosunek wychowawcy do wychowanków w stosunek przełożonego do poddanych, zaś z żywego nosiciela duchowych wartości czyni stróża porządku i programu. Dlatego też w żadnym innym zawodzie, oprócz może jeszcze lekarskiego, nie zachodzi taka potrzeba okresowego dokształcania jak w zawodzie nauczycielskim. Każdy nauczyciel powinien byłby po 5 latach otrzymywać krótszy, a po 10 latach roczny płatny urlop, aby odświeżać swój umysł w atmosferze studiów akademickich. I wśród tych studiów niepoślednie miejsce zajmowałyby dyscypliny pedagogiczne [Hessen 1973, s. 21-22].

Jego uczeń, Karol Kotłowski w swoich wykładach polecał metodę „refleksji pedagogicznej”. Uważał ją nie tylko za równoprawną z innymi metodami i technikami stosowanymi w badaniach nad edukacją, ale przede wszystkim, za niezbędną w codziennej nauczycielskiej pracy – poprzedzoną namysłem – metodę reagowania na zaistniałą sytuację wychowawczą. Dziś, chętnie podkreślamy jej normatywny i postulatywny charakter, jako wywiedziony z filozoficznej wizji człowieka stojącego się w swoim własnym dziele – w k u l t u r z e . Wskazujemy także na dwa jej aspekty, uznając zarówno:

1. krytyczne (refleksyjne) odniesienie do zamiaru, przebiegu i skutków pojedynczych aktów wychowawczych przez ich uczestników;
2. krytyczne uogólnienie ustalonych i normatywnie uzasadnionych reguł interakcji wychowawczych.

Gdy nauczyciel musi oceniać ucznia na podstawie zadań testowych rozwiązywanych w stresującej sytuacji (*sytuacji zagrożenia*); gdy uczniom, których możliwości, pracę i osiągnięcia w jednostkowym toku nauczania gry na instrumencie weryfikujemy na każdej lekcji – zamiast naturalnych sytuacji estradowych prezentacji i występów (np. koncertów dla dzieci z sąsiednich szkół i przedszkoli) – każemy w każdym roku szkolnym kilkakrotnie stawać przed komisją egzaminacyjną argumentując, że to dla sprawiedliwej oceny i wyrabiania odporności na stres (*sytuacja przeciżenia* – często *sytuacja deprywacji*); gdy ubiegający się o awans kompozytor musi przedkładać komisji weryfikującej werbalny opis swojego dzieła (utworu muzycznego) dzieje się szkoda uczniom, nauczycielom, twórcom!... Szkodę czynimy jednak nie tylko kontrolowanym jednostkom, lecz ca ła m u społeczeństwu i k u l t u r z e . Zapominamy bowiem o tym, że czynności kontrolne jako następstwo projektowania/planowania i realizacji są naturalnym ogniwem wieńczącym wszelkie ludzkie celowe i świadome działania, zaś w nauczaniu i wychowaniu powinny one stopniowo przekształcać się w czynności samokontrolne. Wychowywanie to działalność pomocowa prowadząca młodego człowieka do samoorganizacji, samodzielności, samokontroli, a zatem stres, przymus, władztwo – zaprzeczające autonomii i wolności – powinny zostać z niej wykluczone. Antyestetyczna dominacja populizmu w muzyce, w sztuce, modzie i obyczajowości, w mass mediach i stosunkach interpersonalnych jawi się jako następstwo ograniczenia rozwojowej szansy jaką w wychowawczej tradycji od tysięcy lat posiadała szkoła. Jeśli ludzkie życie stanowi dla nas (szczególnie dla nauczycieli) najwyższą wartość, a tylko ono, jego istnienie daje gwarancję urzeczywistnienia wartości absolutnych – prawdy, dobra i piękna, to k a ż d y pojedynczy, indywidualny przypadek, k a ż d a jednostkowa sytuacja wychowawcza i towarzysząca jej refleksja muszą mieć dla pedagogiki, jako nauki, znaczenie na równi ze statystycznymi uogólnieniami. O istocie i wartości refleksyjnego odniesienia w działaniach komunikacyjnych – ukierunkowanych na porozumienie – pisze Habermas [1999, s. 185-186].

Dla formułowania zasad, ustalania pryncypiów, uogólnienia są niezbędne, lecz naszym zachowaniem sterują pojedyncze przypadki osobistych doświadczeń i ich mentalna reprezentacja. Metoda refleksji pedagogicznej, wskazywana przez wywodzących się z pedagogiki kultury profesorów uniwersyteckich wydaje się także współcześnie użyteczna, a nawet pożądana. To nie tylko namysł uogólniający, ale przede wszystkim próba pochylenia się nad pojedynczą sytuacją, jednostkowym przypadkiem, indywidualną

historią i dziecięcym losem zależnym od każdego spotkania z nauczycielem, wychowawcą, artystą – zarówno w muzyce, jak i w trudnej sztuce nauczania. Pedagogice przychodzą tu z pomocą nie tylko tradycyjnie z nią współpracujące: filozofia, psychologia, socjologia, lecz także nauki biologiczne – współcześnie neurofizjologia.

Poniższy tekst inspirowany informacją o odkryciu neuronów lustrzanych oraz teorią działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa jest próbą wskazania na niektóre niedociągnięcia systemu edukacyjnego oraz możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy. Chodzi o to, aby proces nauczania i wychowywania – w istocie działanie teleologiczne – poddać analizie i krytycznej weryfikacji z punktu widzenia racjonalności zachowań jego uczestników, przede wszystkim racjonalności nauczycielskich i uczniowskich ekspresji.

W tym kontekście tytułowa „racjonalność stwierdzania” dotyczy:

1. głoszenia wiedzy naukowej – prawdziwej, tam gdzie została zweryfikowana, bądź – hipotetycznej, w sytuacjach gdy hipoteza jest elementem drogi prowadzącej ku zrozumieniu lub inspiracją dla uczniowskiej aktywności badawczej i twórczej – również w dziedzinie sztuki;
 2. posługiwania się językiem – z punktu widzenia rzetelności informacyjnej i poziomu rozumienia – adekwatnie desygnującym wskazywane fakty i podawane informacje.
- „Racjonalność działania” odnosi się do wszelkich aktów zachowaniowych nauczycieli oraz innych dorosłych uczestników sytuacji wychowawczych, które charakteryzować powinna:

1. zgodność z gloszoną wiedzą – odmienność i różnorodność nauczycielskich opinii np. estetycznych powinna być ukazywana na tle kulturowych przemian lub w oparciu o autorytety cenionych znawców, bądź przedstawiona jako alternatywna, zachęcająca uczniów do twórczego poszukiwania własnych sposobów wykonania utworów stanowiących materiał dydaktyczny – dotyczy to bowiem ekspresji, które mimo, iż polegają na czynnościach ruchowych mają wymiar semantyczny [por. Habermas 1999, s. 182];
2. sprawność i skuteczność realizacji planów i zamierzeń;
3. niesprzeczność z gloszonymi zasadami i normami – szczególnie w sferze moralnej.

Wysokie wymagania i oczekiwanie racjonalności odnosi się do funkcjonowania całego systemu szkolnego, który będąc elementem demokratycznego społeczeństwa powinien spełniać cały szereg oczekiwań związanych z wychowaniem jako procesem uspołeczniania.

RACJONALNOŚĆ I REFLEKSJA JAKO WYMIARY DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH

Racjonalność działań i mniemań to temat, którym tradycyjnie zajmuje się filozofia. Można nawet rzec, że myślenie filozoficzne wyrasta z urefleksyjnienia rozumu, który ucieleśnia się w poznaniu, mówieniu i działaniu [Habermas 1999, s. 17].

Przytoczone powyżej stwierdzenie i wizję pedagogiki jako „filozofii stosowanej”, której towarzyszy przekonanie o potrzebie refleksyjnego odniesienia do istniejącej praktyki edukacyjnej, traktuję jako uzasadnienie dla włączenia elementów teorii działania komunikacyjnego do rozważań dotyczących edukacji muzycznej. Istotną przesłankę stanowi tu także wiedza o neuronach lustrzanych, których istnienie – od kilku stuleci antycypowane w psychologii i pedagogice – dziś jest argumentem na rzecz racjonalnej zmiany szkoły i nowej wizji interpersonalnych stosunków nauczyciel – uczeń.

Zawsze, kiedy używamy wyrażenia „racjonalny”, zakładamy istnienie ścisłego związku między racjonalnością a wiedzą. Wiedza nasza ma strukturę propozycjonalną: mniemania (*Meinungen*) dają się przedstawić *explicite* w formie zdań (*Aussagen*). W ekspresjach językowych wiedza artykułuje się *explicite*, w działaniach skierowanych ku celom artykułuje się pewna umiejętność (*ein Können*), pewna wiedza posiadana *implicite*; również to know-how można zasadniczo przetransponować, nadając mu formę *know-that* [Habermas 1999, s. 29].

Obok wstępnej definicji racjonalności dookreśla Habermas zakres użycia tego pojęcia wskazując na:

1. trzy światy ludzkiego istnienia: świat obiektywny – „korelat ogółu zdań prawdziwych” (w sensie ontologicznym – ogół bytów); świat społeczny – ogół wszystkich prawowicie regulowanych relacji interpersonalnych (świat innych podmiotów); świat subiektywny – ogół własnych myśli, przeżyć i potrzeb do których jednostka ma uprzywilejowany dostęp; oraz
2. zasadnicze wymiary determinujące racjonalność odniesień uczestników sytuacji komunikowania, czyli „roszczenia ważnościowe” jakie podmiot w sposób konieczny (uzasadnialny) wiąże ze swoją ekspresją. Są nimi: w odniesieniu do świata obiektywnego – prawdziwość lub propozycjonalność; w odniesieniu do świata społecznego – słuszność; w odniesieniu do świata subiektywnego – szczerść. Z tego względu teoria działania komunikacyjnego jawi się jako ważny punkt odniesienia, a nawet płaszczyzna (i procedura) wspólnego dyskursu o edukacji, w którym nauczycielskiej pracy zostaną przywrócone jej etyczne wymiary.

Działania edukacyjne (także w dziedzinie sztuki) skierowane ku poznaniu świata obiektywnego, świata społecznego i świata subiektywnego – tzn. poznawaniu samego siebie, również za pośrednictwem innych ludzi i ich ustosunkowań – ujawniają dziś wielopokoleniowe zaniedbania wymagające natychmiastowej interwencji. Niewykorzystywanym współcześnie źródłem inspiracji poznawczej jest czwarty świat – „świat życia”. To świat konfrontacji i weryfikacji poznania i działania. Nie powinien być sprzeczny z trzema wskazanymi powyżej – frustrujący i odstrasający. Powinien to być świat prawdy, słuszności i szczerści, inspirujący do pogłębionego poznawania, do wiedzy, współdziałania i bycia sobą. Jego częścią jest szkoła. Także szkoła muzyczna, jako miejsce urzeczywistniania wartości osobowych, powinna być doskonała w swej działalności edukacyjnej przez uwzględnianie osiągnięć naukowej psychologii, neurobiologii, filozofii i nauk społecznych konstytuujących nową wizję człowieka. Wobec tej wizji pedagogika realizująca cel: „nauczyć” i „wychować” jest nieporozumieniem. Konieczność zmian idących w kierunku

poszanowania indywidualności i autonomii każdego dziecka uzasadnia także odkrycie neuronów lustrzanych. Szkoła jako instytucja społeczna nie może być miejscem „panowania” i „represji”, dominacji czynnika zakłócającego, a nawet deformującego między-ludzką komunikację [por. Such 1992, s. 298-310]. System edukacyjny powinien stworzyć warunki, w których młody człowiek podejmuje trud uczenia się i osiąga – bez względu na zewnętrzną ocenę – satysfakcjonujące jego samego wyniki. Warunkiem zaistnienia takiej sytuacji jest zmiana charakteru interakcji nauczyciel – uczeń. Z władczego (ze strony nauczyciela) sterowania ćwiczeniem i nabywaniem wprawy na „dyskurs o dziele” (którym jest zarówno nowa kompozycja, naukowe odkrycie, jak i twórczy projekt rozwiązania dylematów poznawczych, estetycznych, etycznych i społecznych), dyskurs między adeptem i mistrzem. Inspirujący poznawczo nie tylko ucznia, lecz także nauczyciela. Nowa wiedza, nim stanie się udziałem uczniów musi najpierw zaistnieć w umysłach nauczycieli – zarówno jako zbiór informacji umożliwiających nowe rozumienie i interpretację rzeczywistości, jak i czynnik wyznaczający nowatorską strategię i metody nauczania i uczenia się. Wskazując na kilka zakresów funkcjonowania szkoły muzycznej, w których dzięki refleksji i przyjęciu wniosków wpływających z teorii działania komunikacyjnego cele dydaktyczne i wychowawcze mogłyby uzyskać pełniejszą i satysfakcjonującą nauczycieli i uczniów realizację – mam nadzieję przyczynić się do zniesienia niektórych barier edukacyjnych. Czynię to w przekonaniu, że dopełnienie (a nawet zastąpienie) instrumentalno-technologicznego podejścia do edukacji działaniami, których istotą jest porozumienie, przyniesie pożądane zwieńczenie procesu nauczania i wychowania. Czynności kontrolne i ewaluacja nie będą zamknięciem i zakończeniem intelektualnego wysiłku ucznia, lecz przez konsens na prawdę i piękno – satysfakcjonującym otwarciem jego umysłu na innowacje, odkrycia i twórczość.

Większość artefaktów kultury ma swoją stałą postać utrwaloną na płótnie, kartonie, taśmie filmowej itp. przez samego twórcę i umożliwiającą odbiorcy nie tylko zetknięcie z autentycznym dziełem, takim jakim ono było w chwili powstania, ale przede wszystkim, bezpośredni kontakt odbiorcy i dzieła stwarza naturalną, autentyczną sytuację porozumienia między obu podmiotami – twórcą i odbiorcą. Muzyka, utwór powstający w postaci zapisu nutowego – partytury, nie jest jedynie raz ustalonym elementem świata obiektywnego, lecz medium nieustannego, interaktywnego, zapośredniczonego przez interpretatorów – wykonawców, odnawiania i manifestowania świata podmiotowego twórcy. Odbiorca – słuchacz otrzymuje dzieło, w którym subiektywne wartości – zobiektywizowane przez kompozytora – dopełniane są intrasubiektywną narracją wirtuoza. Istotą edukacji muzycznej jest osiągnięcie poziomu przygotowania i wtajemniczenia adeptów sztuki muzycznej gwarantującego optymalne odczytanie zamysłu kompozytora i prawdziwe, słuszne i szczerze (zgodnie z ideą racjonalnego działania komunikacyjnego) jego zaprezentowanie. Towarzyszyć temu powinno na wysokim poziomie stojące (uwzględniające istnienie neuronów lustrzanych) powszechne kształcenie muzyczne.

W teorii działania komunikacyjnego, podobnie jak w wykonywaniu muzyki¹, chodzi nie o aktywność w ogóle, lecz aktywność specyficznie ludzką związaną z obecnością

¹ Zgłębiając istotę teorii J. Habermasa można odnieść to samo wrażenie, które towarzyszy studiowaniu partytury nieznanego jeszcze utworu muzycznego... stopniowe odkrywanie elementów strukturalnych i wyłaniający się spoza nich sens... i projekt spotkania z drugim człowiekiem.

drugiego człowieka. Chodzi o znalezienie jej istoty, rdzenia i ukazanie naukowego uzasadnienia jej ważności. Habermas mówi o intuicji w badaniach naukowych, w twórczej naukowej pracy jako o źródle inspiracji i projekcie drogi dochodzenia do celu – do prawdy i pojednania. Wypowiedź tę przytacza tłumacz jego dzieła i autor poprzedzającego przedkład *Wstępu* Andrzej Maciej Kaniowski [Kaniowski 1999]:

Jest pewien motyw przewodni mojego myślenia i pewna fundamentalna intuicja. Nawiasem mówiąc odwołuje się ona do tradycji religijnych, takich jak mistyka protestancka czy żydowska, jak też do Schellinga. Owym motywem kształtującym moje myślenie jest pojednanie wewnętrznie rozdartej epoki nowoczesności, idea, iż nie wyrzekając się różnicowań, które uczyniły nowoczesność możliwą zarówno w sferze kultury, jak i w sferze ekonomicznej i społecznej, można wskazać na formy współżycia, w których autonomia i zależność rzeczywiście mogą być ze sobą w zgodzie; idea, że można zachować godność we wspólnocie, która nie nosi tak podejrzanego charakteru jak substancjalne wspólnoty, które zwrócone są w przeszłość. Intuicja ta ma swe źródło w sferze obcowania z innymi; zwraca się ona ku doświadczeniu niezakłóconej intersubiektywności, która jest bardziej krucha niż wszystko to, co wygenerowała dotychczas z siebie historia struktur komunikacyjnych, jest to coraz gęstsza i coraz bardziej delikatna sieć stosunków intersubiektywnych, dzięki której staje się jednak możliwa taka relacja pomiędzy wolnością i zależnością, jaką można sobie wyobrazić jedynie przy użyciu modeli interakcyjnych. Gdziekolwiek te idee się pojawiają, czy u Adorna, kiedy cytuje Eichendorffa, w *Weltalter* Schellinga, u młodego Hegla czy też u Jakuba Böhme, są to zawsze idee udanej interakcji, stosunki wzajemności i dystans, oddalenie a jednak możliwa do utrzymania nieopaczna bliskość, ułomność i uzupełniająca je ostrożność – wszystkie te wyobrażenia o opiece, otwartości i współczuciu, oddaniu i oporze wyłaniają się z „horyzontu doświadczeń” - używając słów Brechta – „przyjacielskiego współczucia”. Ta przyjaźń nie wyklucza konfliktów, a raczej skupia się na tych formach człowieczeństwa, dzięki którym można te konflikty przetwarzać [Habermas 1999, s. LXXXV-LXXXVI].

(...) „W PROCESIE OŚWIECENIA WSZYSCY SĄ TYLKO UCZESTNIKAMI”

Przytoczony wcześniej tekst [Habermas 1999, s. LXXXV-LXXXVI], jedne z najpiękniejszych słów jakie wypowiedziano w odniesieniu do obecności człowieka w życiu drugiego człowieka, każą przywołać inny fragment Habermasowego dzieła – dotyczący przekazu kulturowego. Przyjmując, w oparciu o prace Jeana Piaget’a, że rozwój kognitywny jednostki polega na strukturalnym przekształcaniu się zdolności poznawczych, a nie na wzbogacaniu o nowe treści, a także uznając iż uczenie się jest podstawą społecznego rozwoju człowieka, wskazuje Habermas formalne właściwości jakie przekazy kulturowe (edukacja) powinny spełniać. Najkrócej ujmując przekaz kulturowy powinien:

- a) (...) dostarczać formalnej koncepcji świata obiektywnego, społecznego i subiektywnego, (...) dopuszczać zróżnicowane roszczenia ważnościowe (prawdziwość propozycyjalna, normatywna słuszność i subiektywna szczerść) oraz pobudzać do odpowiedniego różnicowania podstawowych nastawień (...), b) (...) przyzywać na

refleksyjny stosunek do samego siebie; musi być na tyle wyzbyty dogmatyzmu, ażeby interpretacje zasilane przez tradycję można było w sposób zasadniczy kwestionować oraz poddawać krytycznym rewizjom. (...) c) (...) gdy chodzi o jego składniki kognitywne i ewaluatywne, musi na tyle dać się sprząć z wyspecjalizowanymi argumentacjami, ażeby odnośne procesy uczenia się mogły zostać społecznie zinstytucjonalizowane. (...) d) (...) musi wreszcie w ten sposób interpretować świat życia, ażeby działania ukierunkowane na założony rezultat mogły uniezależnić się od dochodzenia do porozumienia, (...) [Habermas 1999, s. 137-139].

Poszukując najogólniejszego uzasadnienia dla postulatu respektowania wyników częściowych badań empirycznych i potrzeby refleksyjnego odnoszenia się do działalności wychowawczej, przytoczoną powyżej myśl, a także teorię działania komunikacyjnego pragnę polecić jako podstawę nowego myślenia o edukacji, jako o zinstytucjonalizowanym procesie przekazywania dziedzictwa kulturowego. Myślenie to powinno pójść drogą budowania i odnajdywania porozumienia pomiędzy nauczycielem i uczniem w toku interakcji ujmowanej jako racjonalne działanie komunikacyjne. Jest oczywiste, że w procesie nauczania obecne będą także inne odmiany działania: teleologiczne, strategiczne, regulowane przez normy, bądź dramaturgiczne. Interakcje nauczyciel – uczeń, jako składowe społeczno-kulturowego świata życia, odnoszące się do świata obiektywnego, społecznego i subiektywnego oraz zmierzające ku porozumieniu(!) wymagają oparcia na fundamencie roszczeń ważnościowych co do prawdy, słuszności i szczerości. W odniesieniu do muzyki, sztuki której uczeń będzie w przyszłości twórcą lub wykonawcą – pośrednikiem między kompozytorem i jego twórczą myślą ujętą w partyturowym zapisie a słuchaczem – roszczenia ważnościowe są szczególnie istotne, bowiem dotyczą odpowiedzialności za prawdę, piękno i dobro. Jednostkowa interakcja nauczyciel – uczeń w sposób czysty (bezwzględny) musi być ukierunkowana na porozumienie. Wprawdzie Habermas podkreśla, iż to porozumienie jest osiągnięte w drodze językowego dochodzenia do prawdy (cel illokucyjny), lecz gdy wskazuje, że „za pomocą środków werbalnych i niewerbalnych” daje do zrozumienia, iż język traktowany jest tu jako środek myślenia pojęciowego, symbolicznego, abstrakcyjnego, a nie jedynie werbalnego. Otwiera to przestrzeń dla języka muzyki i tego co Leonard B. Meyer [1974, s. 50] nazwał „znaczeniem zawartym”. Takie właśnie – skierowane ku odczytaniu i porozumieniu w zakresie poszukiwania muzycznego „znaczenia zawartego” – są edukacyjne oczekiwania. Może dzięki tej intersubiektywnej sytuacji, zarówno nauczyciel, jak i uczeń odkryją zupełnie nowe jakości dzieła muzycznego, nie tylko gdy chodzi np. o tempo wykonania, ale także w odniesieniu do innych elementów muzyki oraz tego co istnieje dzięki tym elementom i ujawnia się... „poza nimi”. Szczególnie, że: „Każdemu dochodzeniu do porozumienia towarzyszy w tle kulturowo utrwalone przed-rozumienie (...). Wiedza stanowiąca ukryte w tle podłoże jest jako całość nieproblematiczna; na próbę jest wystawiana tylko ta część zasobu wiedzy, którą uczestnicy interakcji wykorzystują w interpretacjach i którą tematyzują” [Habermas 1999, s. 188].

W dotychczasowej, zinstytucjonalizowanej działalności edukacyjnej nauczanie było rozumiane jako działanie teleologiczne o zawężonym celu wyznaczonym przez program nauczania i wskazywanym przez nauczyciela. „Sukces” postrzegany był najczęściej ze względu na nauczyciela; „Zakuć – Zdać – Zapomnieć” charakteryzowało ustosunkowania

uczni, zaś realizacja dokonywała się przez przekazywanie biernie nastawionemu uczniowi części posiadanej przez nauczyciela wiedzy i umiejętności. Żadne reformy szkolnictwa nie pomogą w wychowaniu nowoczesnego społeczeństwa, jeśli nie zmienimy nauczycielskich przyzwyczajęń, postaw i sposobów porozumiewania się z dziećmi. W edukacji muzycznej jest niezwykle istotne, aby posiadana przez nauczyciela wiedza muzyczna i pedagogiczna wyznaczała racjonalność jego ekspresji, zarówno jako działania komunikacyjnego (stwierdzania, językowych konstatacji oraz ruchów ciała relewantnych semantycznie), jak i działania teleologicznego bądź strategicznego (ze względu na cel którym jest nauczanie) – wyzwalając podobną postawę u ucznia [por. Habermas 1999, s. 182]. Nauczanie może się wówczas stać momentem racjonalnego działania komunikacyjnego ukierunkowanego na uzyskanie porozumienia, zaś dla przyszłego artysty, interpretatora dzieł sztuki jest bezcennym wzorem ustosunkowań do dziedzictwa kulturowego. Odstąpienie od władczego kierowania, od nakazu opanowania określonych wiadomości i umiejętności i przejście ku budzeniu zaciekawień, zainteresowań i motywacji działania satysfakcjonującego i rozwijającego – powinno stanowić istotę i sens edukacyjnych interakcji nauczyciela i ucznia. Dlatego, każda lekcja (także w jednostkowym toku nauczania) powinna mieć jasno określony cel-temat, a uczeń posiadać jego świadomość.

Z kolei o działaniach komunikacyjnych mówię wtedy, kiedy uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację [szans] sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia. W działaniu komunikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie; zmierzają do osiągnięcia własnych celów pod warunkiem, że mogą swe plany wzajemnie zestroić na gruncie wspólnych definicji sytuacji. Z tego względu negocjowanie definicji sytuacji stanowi istotny składnik dokonań interpretacyjnych wymaganych w działaniu komunikacyjnym [Habermas 1999, s. 473].

Sergiusz Hessen widział pedagogikę jako „filozofię stosowaną”, wspierającą zadanie konstytuowania się człowieka – jednostki. Habermasa teoria działania komunikacyjnego skupiona jest na konstytuowaniu się społeczeństwa jako systemu i świata życia ludzi. Pedagogika odwołująca się do teorii działania komunikacyjnego ma szansę wspierać proces tworzenia się społeczeństwa, a może dzięki trafnej diagnozie umożliwi także zapobieganie patologiom. Tymczasem, wykorzystując racjonalność komunikacyjną z całą pewnością można wspierać i pogłębiać procesy edukacyjne przez respektowanie mających fundamentalne znaczenie roszczeń ważnościowych. Odnoszone do trzech światów dotyczą one: w przypadku świata obiektywnego – prawdziwości/skuteczności lub propozycjonalności, w przypadku świata społecznego – słuszności, prawowitości, a w przypadku świata subiektywnego – poprawności, szczerości.

To sami aktorzy są tymi, którzy szukają konsensu, oraz mierzą go wedle prawdziwości, słuszności i szczerości, czyli tego, czy między aktem językowym a trzema światami, z którymi aktor przez swe ekspresje wchodzi w relacje występuje dopasowanie (*fit*) czy niedopasowanie (*misfit*) [Habermas 1999, s. 187].

Rozważania dotyczące działania komunikacyjnego poprzedza Habermas charakterystyką trzech innych rodzajów działania pisząc:

W centrum filozoficznej teorii działania znajduje się od czasów Arystotelesa pojęcie *działania teleologicznego*. Aktor urzeczywistnia cel bądź sprawia, że następuje pożądaný stan, dobierając i w odpowiedni sposób stosując w danej sytuacji środki obiecujące powodzenie. Pojęciem centralnym jest ukierunkowana na realizację celu, kierująca się maksymami oraz oparta na interpretacji sytuacji *decyzja* [dokonująca wyboru] między alternatywnymi działaniami.

Kiedy w kalkulacji szans powodzenia działający może uwzględniać oczekiwanie decyzji przynajmniej jeszcze jednego celowo działającego aktora, to teleologiczny model działania ulega rozszerzeniu, dając w efekcie model działania *strategicznego*. Ten model działania interpretowany jest często utylitarystycznie; przyjmuje się wówczas, że wyboru oraz kalkulacji środków aktor dokonuje z punktu widzenia maksymalizacji pożytku bądź oczekiwań co do pożytku. Na tym modelu opierają się orientacje w ekonomii, socjologii i psychologii społecznej odwołujące się do teorii decyzji i do teorii gier.

Pojęcie działania *regulowanego przez normy* odnosi się nie do zachowań aktora działającego z zasady samotnie, który w swoim otoczeniu zastaje innych aktorów, lecz do członków grupy społecznej, którzy swe działania ukierunkowują wedle wartości wspólnych. [...] Centralne pojęcie *stosowania się do normy* oznacza spełnienie zgeneralizowanego oczekiwania co do zachowań. Oczekiwanie co do zachowań nie ma sensu kognitywnego, właściwego oczekiwaniom co do zajścia prognozowanego zdarzenia, lecz ma sens normatywny, iż należący do grupy są *uprawnieni* do tego by oczekiwać pewnego zachowania. Ten normatywny model działania leży u podstaw teorii ról.

Pojęcie działania *dramaturgicznego* nie odnosi się zasadniczo ani do pojedynczego aktora, ani do członka grupy społecznej, lecz do uczestników interakcji stanowiących dla siebie nawzajem publiczność, której się prezentują. Aktor wywołuje u swej publiczności określony obraz, wrażenie co do siebie, w sposób zamierzony odsłaniając mniej lub bardziej swą podmiotowość. Każdy działający może kontrolować dostęp do sfery swoich własnych zamiarów, myśli, nastawień, życzeń, uczuć itd., do której tylko on ma dostęp uprzywilejowany. [...] Ten dramaturgiczny model działania służy w pierwszym rzędzie fenomenologicznie nastawionym opisom interakcji; jak dotąd model ten nie został opracowany na tyle, by przyjąć postać koncepcji [pozwalającej] dokonywać teoretycznych uogólnień.

I wreszcie, mamy pojęcie działania *komunikacyjnego* odnoszące się do interakcji przynajmniej dwu podmiotów zdolnych do mówienia i działania, które wchodzi (za pomocą środków werbalnych lub pozawerbalnych) w stosunki interpersonalne. Aktorzy starają się dojść do porozumienia na temat sytuacji związanej z działaniem w celu zgodnego koordynowania planów działania i tym samym działań. Centralne pojęcie *interpretacji* odnosi się w pierwszym rzędzie do negocjowania definicji sytuacji, co do których to definicji możliwy jest konsens. W tym modelu działania prominentne miejsce przypada, jak zobaczymy językowi [Habermas 1999, s. 151-161].

Odwołując się do teorii działania komunikacyjnego, mam nadzieję na uwypuklenie i zracjonalizowanie możliwości zastosowania jej do przezwyciężenia wyczuwanej w nauczycielskich ekspresjach niepewności wiedzy, której przekaz i nabywanie powinni inicjować oraz której posiadania powinni od uczniów oczekiwać. Sądzę, że koncepcja trzech światów jako punktów odniesienia oraz kategorie roszczeń ważnościowych mogą być argumentem dla uzyskania intrasubiektywnej zgody na formułowane w stosunku do uczniów żądania. Istotą działania komunikacyjnego jest porozumienie uzyskane w toku interakcji zapośredniczonej językowo – ekspresja ma cel/charakter illokucyjny. Ekspresje odwołujące się do racji lub argumentów władczych, skutkujących perlokucyjnie, w działalności edukacyjnej jawią się jako patologie uniemożliwiające realizację interesu emancypacyjnego.

Jedynie komunikacyjny model działania zakłada język jako medium dochodzenia do porozumienia drogą nie na skróty [...], kiedy to mówiący i słuchający – mając za punkt wyjścia wstępnie zinterpretowany horyzont swego świata życia – równocześnie odnoszą się do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym i subiektywnym, ażeby wynegocjować wspólne definicje sytuacji [Habermas 1999, s. 178-179].

Człowiek jest nie tylko elementem świata obiektywnego. Jest także częścią świata społecznego. W pewnym sensie także współtwórcą „trzeciego świata” budowanego z przeżyć, myśli, doświadczeń, wyobrażeń i działań twórczych – świata subiektywnego, który uzyskuje obiektywizację w rezultatach ludzkich działań. Przynależność do drugiego i trzeciego świata jest uwarunkowana wejściem w interaktywny kontakt z drugim człowiekiem. Rodzajem interakcji, która umożliwi bogactwo i różnorodność trzeciego świata jest: ukierunkowane na porozumienie racjonalne działanie komunikacyjne. Habermas [1999, s. 135] wprowadza również pojęcie „świat życia”, „jako korelat procesów dochodzenia do porozumienia” – swoiste „tu i teraz” (poniekąd połączenie/wypadkowa świata obiektywnego, społecznego i subiektywnego – to co jednostka bierze, a raczej uwewnętrznia z owych trzech światów i co determinuje jej sposób działania/zachowania). Możliwy do osiągnięcia stan rzeczy, czyli świat życia jednostek i zbiorowości jest uzależniony od uzyskanego porozumienia. Zaś zdolność do osiągnięcia porozumienia jawi się jako rezultat społecznie podejmowanych, usankcjonowanych zabiegów edukacyjnych. Przeciwwstawiając się nadmiernej ingerencji mediów władzy i sterowania pisze Habermas [2002, s. 661-662]:

Rodzina i szkoła nie są w żadnym razie formalnie zorganizowanymi obszarami działania. [...] w tych sferach świata życia *nim jeszcze dojdzie do jakiegokolwiek* jurydyzacji istnieją normy i konteksty działania, które z racji konieczności funkcjonalnej zorientowane są na dochodzenie do porozumienia jako mechanizm koordynacji działania. [...] Te przebiegające za pośrednictwem działania komunikacyjnego procesy kształcenia w rodzinie i w szkole muszą móc funkcjonować niezależnie od regulacji prawnych. Jeśli jednak struktura jurydyzacji wymaga przeprowadzenia kontroli administracyjnych i sądowych, które społecznie integrowane układy współzależności nie tylko *uzupełniają* o instytucje prawne, lecz *przestawiają* je na medium [jakim jest w tym wypadku] prawo,

to dochodzi do zakłóceń w ich funkcjonowaniu. Tak właśnie teoria działania wyjaśnia negatywne efekty jurydyzacji, podkreślane w dyskusjach prowadzonych przez prawników i socjologów prawa.

I dodaje dalej cytując Frankenberga [Habermas 2002, s. 667]:

Jako dominujące cechy prawno-politycznego wymiaru pracy pedagogicznej możemy wskazać: (1) rozmijanie się przepisów regulujących postępowanie z konkretną sytuacją działania; (2) „podwójne zabezpieczenie” „misji wychowawczej” państwa w wyniku przyznania administracji szkolnej „kompetencji w zakresie ustalania wytycznych” oraz upoważnienia sądów administracyjnych do dokonywania konkretyzacji; (3) nieostre wydzielenie obszaru, na którym pozostawia się nauczycielowi swobodę działania pedagogicznego oraz (4) ewentualne jawne bądź ukryte zagrożenie sankcjami zachowania sprzecznego z normami. Do nieprzejrzystości kompleksu norm, jakim jest prawo szkolne, dochodzi więc jeszcze nieprzewidywalność normatywnych zaleceń mających decydujące znaczenie dla praktyki pedagogicznej.

Jestem przekonana, że wiedza nauczycielska czerpana jedynie z naukowych opracowań lub urzędowych zaleceń, nim zostanie wprowadzona „w życie” tzn. wykorzystana i zastosowana w wychowawczych i dydaktycznych czynnościach, wymaga przetworzenia nie tylko wewnętrznego, lecz także „przedyskutowania i akceptacji” pozostałych, dorosłych uczestników sytuacji edukacyjnej – także rodziców, a nawet uczniów! Zamiast krytyki i ewaluacji nauczycieli – uczniowie powinni (stosownie do swoich możliwości, a także dojrzałości/odpowiedzialności) brać udział w projektowaniu własnego rozwoju!!! Zainteresowania i potrzeby!!! Może warto byłoby dać odpowiednio przygotowanemu nauczycielowi przedmiotu głównego lub wychowawcy czas na swobodną rozmowę z uczniem/uczniemi, umożliwiającą bliższe poznanie nie tylko zasobów uczniowskiej pamięci, lecz także potrzeb, motywów, pragnień a nawet... marzeń. Już pobieżne obserwacje szkolnych sytuacji wskazują na odczuwany w tym względzie przez uczniów niedostatek: kontaktu, zainteresowania, współodczuwania, porozumienia.

Autor cytowanej w niniejszym tekście pracy *Dialektyczne wizje świata*, odnosząc się do twórczości Habermasa pisze:

Habermas sprzeciwia się koncepcji – obecnej także w marksizmie i w tradycji szkoły frankfurckiej – że istnieje jakiś wyróżniony podmiot zmiany społecznej, podmiot mogący stanowić awangardę oświecenia politycznego. Jego zdaniem, w walce politycznej nie ma „uprzywilejowanego dostępu do prawdy”. Dlatego „uzurpowana wyższość tego, który oświeca nad tymi, którzy muszą być jeszcze oświeceni jest teoretycznie nieuchronna, ale zarazem fikcyjna i wymaga autokorekty: w procesie oświecenia wszyscy są tylko uczestnikami”. Strategia reprezentacji powinna ustąpić miejsca strategii kompetencji: należy rozwijać zdolność jednostek i grup do samorefleksji. Przy tym owo rozwijanie kompetencji do autorefleksji nie sprowadza się do udostępnienia podmiotowi pewnego zasobu wiedzy, do „wnoszenia teorii lub świadomości”, lecz polega na skomplikowanym procesie kształtowania nowego poziomu tożsamości. „W autorefleksji poznanie dla samego poznania osiąga równowagę z interesem zawartym w autonomii

i odpowiedzialności. Emancypacyjny interes poznawczy skierowany jest na dążenie do refleksji jako takiej. Moja teza czwarta głosi więc, iż we władzy autorefleksji poznanie i interes są jednym” [por. Such 1992, s. 308].

Zamykając prezentację poglądów Habermasa – Such dodaje:

Zadaniem filozofii jest pojednanie rozumu teoretycznego z praktycznym i estetycznym. Filozofia komunikacji międzyludzkiej wraz z wieloma innymi kierunkami tworzy dzisiaj jego zdaniem, wspólny front intelektualny filozofii „trzeciego świata” wcielonego w komunikacyjne struktury działania, języka i cielesności. Zwycięstwo tego frontu oznaczać będzie koniec dualizmu ducha i materii oraz bytu i świadomości. Dialektyczne zmagania o emancypację trwać jednak będą dalej [Such 1992, s. 310].

Słowa te cytuję w przekonaniu, że działania edukacyjne w żadnym wypadku nie mogą być usankcjonowaną instytucjonalnie procedurą podporządkowania, wywierania nacisku, odwetu i zniewolenia następnych pokoleń, lecz jako dochodzenie do porozumienia przez podmioty działające komunikacyjnie powinny być rzeczywistym procesem przekazywania dziedzictwa kulturowego.

Na gruncie polskim wydaje się uzasadnione i potrzebne nie tylko podjęcie szerokich dyskusji dotyczących edukacji, ale także udział w nich czynnych nauczycieli przedmiotów kształcenia ogólnego i muzycznego, oraz poszerzenie ich problematyki o zakresy wynikające z praktyki edukacyjnej, której cele, istota i treści ulegają niekorzystnej dla uczniowskiego rozwoju modyfikacji. Fundamentem racjonalnej pracy edukacyjnej jest uwzględnienie aktualnego stanu wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie. A zatem, nie tylko wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej czy socjologicznej, ale także wiedzy o przyrodzie, technice, sztuce... Wszelkie bowiem działania człowieka ukierunkowane na racjonalną komunikację („mają za tło” pisze Habermas) przebiegają w kontekście świata życia. Chodzi o świat życia nauczyciela i świat życia ucznia. W jego pojmowaniu i rozumieniu istotną rolę odegrać może współcześnie posiadana przez nas wiedza neurobiologiczna, w tym także wiedza o istnieniu i funkcjach neuronów lu s t r z a n y c h .

BIBLIOGRAFIA

- Habermas Jürgen (1999), *Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Teoria działania komunikacyjnego*, T. I, tłum. Andrzej Maciej Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Habermas Jürgen (2002), *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego. Teoria działania komunikacyjnego*, T. II, tłum. Andrzej Maciej Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Hessen Sergiusz (1973), *Pedagog*. [W:] *Filozofia – Kultura – Wychowanie* (s. 3-22). Warszawa: Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Ingarden Roman (1987), *O naturze ludzkiej*. [W:] Roman Ingarden, *Książeczka o człowieku* (s. 21-25). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Kaniowski Andrzej Maciej (1999), *Wstęp. Rehabilitacja i transformacja filozofii praktycznej*. [W:] Jürgen Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Teoria działania komunikacyjnego*, T. I, (s. IX-LXXXVI). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kotarbiński Tadeusz (1986), *O umiejętnościach praktycznych. O naukach filozoficznych*. [W:] Tadeusz Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* (s. 351-360). Warszawa: PWN.
- Meyer Leonard B. (1974), *Emocja i znaczenie w muzyce*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Such Jan (1992), *Dialektyczne wizje świata*. Warszawa – Poznań: PWN.

Towards the rationality of statement and action, and the employment of mirror neurons in music education

Part 1. Towards the rationality of statement and action

SUMMARY:

The main objective of the assumptions and reflections presented in the text is to indicate the need for and provide a stimulus to a critical analysis (even revision) of parents' and teachers' behavior towards their own, or entrusted to their care, children. The author finds the grounds for the theses in the philosophical thought of Jürgen Habermas on the one hand, and on the other one – in the discovery of mirror neurons, located in our brains and determining imitative emotional reactions. The text has been divided into two parts: "Towards the rationality of statement and action in music education" and "Towards the employment of mirror neurons in music education". In the first part, the author refers to the philosophical and social thought of Habermas when indicating the need for some modifications in teachers' attitudes. Habermas' theory of a communicative activity makes the scientific basis for the need to rationalize interpersonal contacts between a teacher and a pupil, as they are targeted to reach an agreement rather than exert power and have control.

Rationalization is shown here as a sign of respect for those who co-exist; an intellectual bond manifesting itself through expression of a truly fair, right and sincere judgment, as well as an action manifesting itself through really high effectiveness.

KEYWORDS: education, music – understanding, deep processing, teaching as a communicative activity, mirror neurons