Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. X SECTIO N 2025

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2025.10.251-265

Jak oswoić lęk przed innością? Trudne lekcje empatii, tolerancji i akceptacji w literaturze dla młodego odbiorcy w kontekście szkolnej edukacji polonistycznej

How to Tame the Fear of Being Different? Difficult Lessons of Empathy, Tolerance, and Acceptance in Literature for Young Recipients in the Context of Polish School Education

Elżbieta Kruszyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Humanistyczny
Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń, Polska
elzbieta.kruszynska@umk.pl
https://orcid.org/0000-0003-4028-3378

Abstract. The subject of the article is the analysis of selected literary works for young recipients in terms of their usefulness in building empathetic attitudes and behaviors. An important role in the context of these considerations is played by the category of the Other, the Stranger, which may be associated with both refugees and people whose lives are marked by strong experiences not connected with escaping from their own country. Thanks to the tools provided by multicultural pedagogy and empathic reading, it is possible to notice how much appropriately selected literature and the literature present in the process readings adult intermediary influence, through the emotional and cognitive aspects, as well as under the influence of psychological processes such as mimicry or role-taking, on the empathy and pro-social attitudes in young people.

Keywords: literature for young people; Other; Stranger; empathy; emphatic reading

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

Abstrakt. Przedmiotem artykułu jest analiza wybranych utworów literackich dla młodego odbiorcy pod kątem ich przydatności w budowaniu postaw i zachowań empatycznych. Istotną rolę w kontekście niniejszych rozważań stanowi kategoria Innego, Obcego, która może być związana zarówno z uchodźcami, jak i z osobami, których życie jest naznaczone silnymi przeżyciami niepołączonymi z ucieczką z własnego kraju. Dzięki narzędziom dostarczanym przez pedagogikę wielokulturową oraz czytanie empatyczne można zauważyć, jak duży wpływ – poprzez aspekt emocjonalny i poznawczy, a także pod wpływem procesów psychicznych, takich jak mimikra czy przyjmowanie ról – na budowanie empatii i postaw prospołecznych u młodzieży ma odpowiednio dobrana literatura i obecny w procesie lektury dorosły pośrednik.

Słowa kluczowe: literatura dla młodego odbiorcy; Inny; Obcy; empatia; czytanie empatyczne

Czy ludzie troszczą się dziś o siebie nawzajem? W pierwszej chwili przychodzi na myśl odpowiedź przecząca, ale po dłuższym zastanowieniu z pewnością dojdziemy do wniosku, że gdyby ludzie nie mieli w genach troski i skłonności do udzielania pomocy, to człowiek nie przetrwałby jako gatunek. Pomimo tego, że żyjemy w rzeczywistości nastawionej na rywalizację i indywidualizm, można zaobserwować u ludzi moralne zachowania prospołeczne. Jesteśmy zdolni do ustępstw, pomocy i poświęceń. W rozważaniach filozoficznych, psychologicznych i religijnych już od czasów Arystotelesa czy doktryny grzechu pierworodnego obserwujemy próbę opisania i rozstrzygnięcia dylematu związanego z wyborem człowieka pomiędzy własnymi egoistycznymi potrzebami a wymaganiami stawianymi przez społeczeństwo. Warto wspomnieć o teoriach: Jean-Jacques'a Rousseau, prezentującej dziecko dobre z natury, czyli wrażliwe na potrzeby i krzywdę innych, ale jednocześnie podatne na deprawację ze strony społeczeństwa; Sigmunda Freuda, według którego – w dużym uproszczeniu – znaczenie dla rozwoju moralnego młodego człowieka ma system kar i nagród stosowanych przez rodziców; Jeana Piageta, zdaniem którego dzieci nabywają szacunku do zasad i autorytetów pod wpływem dorosłych, ale na skutek kontaktu z rówieśnikami mogą przyjąć ich punkt widzenia i rozwinąć autonomiczną moralność (Freud 1935; Piaget 1966; Rousseau 1956, 1966, 1995).

W jednym z artykułów dotyczących prozy dla dzieci i młodzieży Krystyna Kuliczkowska (1985: 107) stwierdziła: „Walka z ograniczeniami wąskiego dziecięcego światka, do którego wychowawcy, a wraz z nimi pisarze, nie dopuszczali treści we własnym rozumieniu niestosownych, toczy się od pokoleń, okresami cichnie i znowu wybucha, zdobywa nowe tereny i powraca do dawnych odkryć".

Współcześni pisarze podejmują coraz trudniejsze zagadnienia, ukazują młodych bohaterów uwikłanych w skomplikowane życiowe sytuacje, sięgają też niejednokrotnie po tematy tabu, takie jak: kalectwo, śmierć dziecka czy bliskiej osoby, wojna, alkoholizm, narkomania, przemoc i agresja wśród nastolatków.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

W myśl założenia, że dzieciom trzeba pokazywać naturalny porządek życia i prawdę o nim, nie da się usunąć z tego porządku śmierci, kalectwa czy przemocy. Nieustannie toczą się również dyskusje na temat przeciwdziałania zagubieniu się młodych ludzi w pełnym niepokoju świecie, a także uwrażliwienia ich na różnorodne problemy i na drugiego człowieka.

Pytania o to, czego i jak uczyć dziecko, jakie systemy wartości mu prezentować, co uznać za ważne i godne urzeczywistnienia, stanowią zespół problemów szczególnie mocno akcentowanych w szkolnej edukacji. Z pomocą przychodzi tu zawsze literatura odzwierciedlająca rozterki i poszukiwania człowieka, pomagająca mu odnaleźć prawdziwe i ważne w życiu wartości. Zdaniem Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak (1985: 199–200)

> największy wpływ na kształtowanie się kompetencji i oczekiwań młodych ludzi jako odbiorców literatury i sztuki ma niewątpliwie szkoła. (…) Szkolne normy czytania kształtują późniejszy kontakt z literaturą, kulturą. Dlatego też treści i sposoby edukacji młodego pokolenia, ideały wychowawcze, systemy wartości, to krąg problemów, których nie powinno zabraknąć w rozważaniach na temat literatury dla dzieci i młodzieży.

Należy zadbać o wykształcenie u uczniów odpowiednich postaw, od których uzależniona jest zdolność do wywołania u odbiorcy przeżyć estetycznych (związanych z nadrzędną z literaturoznawczego punktu widzenia wartością estetyczną), a także o to, aby młody człowiek zauważył związek istniejący między kształtem artystycznym tekstu a wartościami przez ten tekst prezentowanymi. Jest to niezwykle istotne, gdyż edukacja literacka na poziomie podstawowym warunkuje, czy przyszli licealiści, a później dojrzali ludzie staną się refleksyjnymi odbiorcami dzieł literackich.

W opiniach uczniów najbardziej pożądane w literaturze są wartości związane z harmonijnym współżyciem międzyludzkim, następnie zaś wartości intrapersonalne (np. samorealizacja), później miłość, przyjaźń, rodzina. Wysoko cenią oni utwory poszerzające ich egzystencjalne doświadczenia, opowiadające o życiu, wierności, godności, sensie ludzkiego cierpienia, przemijaniu, tolerancji dla odmienności oraz szacunku i zrozumieniu dla drugiego człowieka.

Trudną i delikatną kwestią podnoszoną przez twórców literatury dla dzieci i młodzieży pozostaje wciąż zagadnienie inności i obcości. Taką „inną" jest dziewczyna wychowana w domu dziecka (*Inna?* Ireny Jurgielewiczowej, 1975)[1],

[1] Za powieść *Inna?* Jurgielewiczowa otrzymała nagrodę Premio Europeo, a w 1976 roku książka została sfilmowana przez Annę Sokołowską.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

„innym" jest kaleki chłopiec, poruszający się na wózku inwalidzkim (*Jutro znów pójdę w świat* Marii Ewy Letki, 1979), a także uchodźca z Wietnamu, próbujący znaleźć kolegów w polskiej szkole (*Do pierwszej krwi* Grzegorza Gortata, 2006). Zazwyczaj każdy „inny" jest również „obcy", a kategoria „obcości" budzi mieszane uczucia, zwłaszcza w środowisku młodych ludzi.

W związku z tym szkolna przestrzeń edukacyjna może stać się miejscem do oswajania często nieuzasadnionego lęku przed innością oraz do budowania wspólnoty i solidarności, która jest nam potrzebna zarówno w czasie zagrożenia (wystarczy wspomnieć sytuację epidemiologiczną czy też toczącą się na naszych oczach wojnę w Ukrainie), jak i w każdej innej sytuacji do szukania wspólnego języka, dosłownie, ale również, a może szczególnie, w świecie wartości i do znajdowania tego, co nas łączy, a nie dzieli. To niewątpliwie duże i trudne wyzwanie, ale przy współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów możliwe do osiągnięcia.

Rzeczywistość, w której żyjemy, jest silnie naznaczona przemieszczaniem się ludzi, mieszaniem się kultur narodowych, etnicznych, mniejszości religijnych oraz migracją i uchodźstwem.

Anna Janus-Sitarz (2014) i Elżbieta Piątek (2012) w swoich pracach zwróciły uwagę na niedostatek w szkolnej edukacji zagadnień odnoszących się do obszarów dotyczących zrozumienia innych kultur oraz związanych z nimi stereotypowych sposobów myślenia, a także na obecność na lekcjach języka polskiego tekstów uznanych za dyskryminujące. Jak podkreśla Piątek (tamże: 167), „edukacja polonistyczna wielokrotnie stawała wobec postulatów usunięcia z kanonu lektur szkolnych dzieł uznanych za niepoprawne". I dalej: „(…) należy przyznać, że z punktu widzenia współczesnych wartości i realiów stereotyp występujący w literaturze może wydawać się groźny, ale tylko wówczas, kiedy ignoruje się przypisane mu ograniczenia (kontekst historyczny, zamiary autora) i interpretuje się go w sposób bezrefleksyjny, traktując jako jedyne źródło informacji" (tamże: 173).

Żeby uniknąć niewłaściwej analizy, należy jak najczęściej rozmawiać na ten temat z młodymi ludźmi. W związku z tym zagadnienia dotyczące stereotypów, podziałów na „my" i „oni", wykluczenia społecznego, izolacji, niezrozumienia innych kultur, obcości i inności powinny dziś stale być obecne w szkolnej edukacji, mimo że niewątpliwie stanowią duże wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Niejednokrotnie dzieci mogą czuć się zagubione w takiej wielokulturowej rzeczywistości, co z kolei wiąże się z obawą, strachem, lękiem, a w skrajnych przypadkach także z irracjonalnym odczuwaniem zagrożenia ze strony przybyszów, niechęcią, złością czy agresją w stosunku do „obcych". Jak słusznie zauważyła Janus-Sitarz (2014: 19), „w czasach powszechnej migracji szczególnie widoczne stało się uleganie zakorzenionym w naszym życiu codziennym stereotypom wrogiego obcego". Natomiast Wojciech Kalaga (2004: 6) stwierdził:

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

> Jednocześnie wielokulturowość i heterogeniczność społeczna, owa wszechobecność różnicy i inności, zderzają się z zakorzenioną i kultywowaną w zbiorowej świadomości odrębnością jako nadwartością pozytywną, w rezultacie czego różnica niejednokrotnie nadal pozostaje motorem wykluczenia, a nie akceptacji i tolerancji, wypchnięcia w sferę nieobecności, a nie krytycznej choćby afirmacji.

Na szczęście w ciągu ostatnich lat opublikowano szereg książek dla dzieci podejmujących problematykę dialogu międzykulturowego, służących budowaniu zrozumienia, empatii i solidarności u młodych ludzi. Publikacje te, skupione m.in. wokół takich zagadnień jak stereotypowe podziały na „swoich" i „obcych" oraz wykluczenie, ale przede wszystkim skoncentrowane na emocjach (np. lęku przed nieznanym, Innym), mogą być z powodzeniem wykorzystywane w szkole przez nauczycieli języka polskiego, odpowiedzialnych w dużej mierze za kształcenie postaw młodych ludzi.

Wybrane na potrzeby tego artykułu książki: *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk, *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej, *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (wszystkie trzy wchodzą w skład serii „Wojny dorosłych – historie dzieci"), *Do pierwszej krwi* Gortata – to opowieści o dziecięcych imigrantach, uchodźcach. Świat przedstawiony w tych publikacjach – z wyjątkiem ostatniej – wypełniają obrazy składające się na topikę uchodźczą: drastyczne i pełne okrucieństwa obrazy wojny, przerażające odgłosy wybuchów bomb, pożoga, śmierć, rozbite rodziny, zniszczone domy, ucieczka, zatłoczone przez uciekinierów różne środki transportu, bagaże i tobołki (z jednoczesnym przymusem pozostawienia niemal całego dobytku i cennych pamiątek rodzinnych), wędrówka w nieznane. W książkach zastosowane jest bardzo podobne słownictwo, wielokrotnie są powtarzane te same wyrazy i określenia: *wojna* (niekiedy wielkimi literami i pogrubioną czcionką), *żołnierze*, *czołgi*, *wozy pancerne*, *syreny*, *alarm*, *nalot*, *bombardowanie, wystrzały*, *wybuchy*, *eksplozje*, *huk*, *błysk*, *ewakuacja*, *gruzowisko*; powtarza się świst lecących rakiet, kłęby dymu, woń spalenizny, łuna pożarów (odnoszące się do różnych zmysłów: wzroku, słuchu, węchu), a także występują charakterystyczne dla działań ludzi określenia: *tłoczno*, *w pośpiechu*, *szybciej*, *biegniemy*, *popędzał*, *trzeba uciekać*. Dziecięcych bohaterów łączą podobne przeżycia i doświadczenia: często tracą najbliższych, ale również swoje miejsce na ziemi, ojczysty język, poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Łączą ich te same emocje: ogromny lęk, niepewność i samotność. I choć dziecięce uchodźstwo naznaczone jest przerażeniem i dezorientacją, to są w nim też nadzieja, siła, odwaga i determinacja.

Jak zatem w kontekście wspomnianych utworów rozmawiać z uczniami na temat funkcjonujących w życiu codziennym stereotypów, które sprzyjają tworzeniu

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

się barier pomiędzy różnymi zbiorowościami? Jak uczyć akceptacji? Jak oswoić strach przed Obcymi oraz budować poczucie jedności, wspólnoty i empatii?

Analizując nauczycielskie wypowiedzi dotyczące wyboru rekomendowanych uczniom książek, Zofia Zasacka (2021) wyodrębniła cztery niewykluczające się style czytania: rozrywkowy, poznawczy, moralizatorski i estetyzujący. W głównej mierze to moralizatorski styl czytania może być przydatny w odniesieniu do lektury współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży wypełniającej misję uczenia szacunku wobec Innego i budowania fundamentalnych wartości, jak choćby: humanitaryzm, tolerancja, odwaga, solidarność, wolność. W moralizatorskim stylu czytania chodzi przede wszystkim o szukanie w tekście przesłania aksjologicznego, podkreślanie znaczenia wyżej wspomnianych wartości w życiu każdego człowieka.

Z kolei zdaniem Piątek (2012: 176) istnieją

> dwa zasadnicze sposoby pracy z tekstem (…) – kształcenie umiejętności krytycznego czytania oraz otwartość na podejmowanie trudnych rozmów (…), aby przygotować uczniów na spotkanie ze stereotypami poza murami szkoły. Należy uzmysłowić sobie, że krytyczne czytanie (…) jako punkt wyjścia do własnego myślenia i działania może dostarczyć uczniom bodźców i propozycji do nowego, innego sposobu patrzenia na różne sprawy, do nowych sposobów i metod działania oraz umożliwić czytelnikowi lepsze niż dotychczas samookreślenie się i wykazywanie w działaniu.

Oprócz krytycznego czytania bardzo ważną rolę będzie tu odgrywać czytanie empatyczne. Empatia według definicji słownikowej to „zdolność do wczuwania się w stany emocjonalne innej osoby" (Dereń, Polański 2008: 199). Oksfordzki słownik filozoficzny definiuje ją jako „bycie emocjonalnie i poznawczo «na tej samej fali» co druga osoba; w szczególności chodzi tu o zrozumienie sytuacji tej osoby niejako od środka, z jej punktu widzenia" (Blackburn 2004: 107). W *The SAGE Dictionary of Sociology* pojęcie *empathy* (empatia) jest definiowane w opozycji do *sympathy* (współczucie). Zgodnie z tą definicją jest wyobrażonym uczuciem na temat tego, czego inni doświadczają, a także postawieniem się w ich sytuacji, natomiast współczucie oznacza identyfikowanie się z czyimś szczęściem lub nieszczęściem i jest bliskie znaczeniowo litowaniu się nad kimś (Bruce, Yearley 2006: 157). Empatia jest zatem nie tyle współczuciem, co współodczuwaniem (zob. Davies 1999; Kiciński 2016; Łebkowska 2002; Woroniecka 2016; Wójcik-Dudek 2019).

Zdaniem Martina L. Hoffmana (2006: 16) „empatia jest iskrą zainteresowania drugą osobą, spoiwem, bez którego życie społeczne byłoby niemożliwe".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

Według amerykańskiego badacza empatię można definiować „jako reakcję afektywną bardziej odpowiadającą sytuacji innej osoby niż naszej własnej", z którą wiąże się tzw. cierpienie empatyczne, polegające na tym, że osoba obserwująca czyjeś cierpienie sama zaczyna cierpieć. Hoffman (tamże: 18) dowodzi, że „istoty ludzkie są ukształtowane w taki sposób, że mogą bezwiednie i silnie doświadczać emocji innych ludzi, przez co ich cierpienie często jest uzależnione nie od własnych bolesnych doświadczeń, lecz od bólu doświadczanego przez innych". Badacz ten zajmuje się empatią głównie jako reakcją na cierpienie innych osób, co wydaje mi się bardzo interesujące w kontekście reakcji dzieci na sytuację bohatera literackiego.

Warunkiem zaistnienia reakcji empatycznej jest wystąpienie mechanizmów psychicznych, takich jak: mimikra, klasyczne uwarunkowanie, kojarzenie bezpośrednie, kojarzenie pośrednie oraz przyjmowanie ról.

Pojawienie się u młodego człowieka pierwszych trzech mechanizmów jest ściśle związane z bezpośrednim kontaktem z osobą cierpiącą, z obserwacją jej uczuć. Hoffmann dowodzi jednak, że aby poczuć empatyczne cierpienie, wystarczy tylko wyobrażać sobie sytuację ofiar, czytać o nich lub rozmawiać. Wówczas uczucie empatii pojawia się za sprawą dwóch pozostałych mechanizmów, czyli kojarzenia pośredniego oraz przyjmowania ról. Można więc założyć, że te dwa mechanizmy mogą się pojawić np. podczas czytania książki, gdy nie mamy bezpośredniego kontaktu z osobą, a naszej percepcji dostępny jest tylko opis przeżyć bohatera oraz ewentualnie emocji, które im towarzyszą. Dzieci i młodzież z racji swojego wieku posiadają ograniczoną wiedzę na temat emocji związanych z konkretnymi trudnymi życiowymi sytuacjami, a zatem na zwiększenie zasobów w tym zakresie jednym ze sposobów jest właśnie czytanie.

Literatura dla dzieci i młodzieży obfituje w przykłady bohaterów znajdujących się w sytuacjach powodujących cierpienie. Są to np. dzieci niesłusznie karane przez dorosłych, cierpiące z powodu choroby czy niepełnosprawności, odrzucone ze względu na szeroko pojętą inność. Szczególnie poruszająca w odbiorze dziecięcym jest problematyka związana ze śmiercią i chorobą, zwłaszcza nieuleczalną, głównego bohatera literackiego lub jego bliskich. Zwłaszcza ta druga sytuacja pokazuje, jak postaci książkowe, z którymi niejednokrotnie młody czytelnik się utożsamia, radzą sobie z przeżywaniem bólu po stracie – rozumianej dosłownie i metaforycznie – kogoś bliskiego. Szczególnych przeżyć dostarczają młodemu odbiorcy książki prezentujące takich bohaterów jak np. młodszy z braci Lwie Serce – Karol, smutny, nieszczęśliwy, samotny, śmiertelnie chory chłopiec (Astrid Lindgren *Bracia Lwie Serce*); chory na białaczkę Oskar (Eric-Emmanuel Schmitt *Oskar i pani Róża*); umierający w zakończeniu powieści dzielny i prawy Nemeczek (Ferenc Molnar *Chłopcy z Placu Broni*). Dzieci,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

podobnie jak dorośli, potrzebują nie tylko łatwych i przyjemnych historyjek. Mali czytelnicy mają swoje życiowe problemy i książka może pomóc im je przepracować, zrozumieć albo pokazać, że ktoś jeszcze czuje tak samo.

Mimikra, warunkowanie i bezpośrednie kojarzenie są ważnymi mechanizmami w procesie oddziaływania empatycznego, ponieważ działają szybko i automatycznie oraz sprawiają, że przyszłe doświadczenia empatyczne dziecka mogą się stać mimowolne, a ponadto umożliwiają dzieciom odczuwanie empatii wobec cierpiących.

Historie opowiadane z punktu widzenia postaci odrzucanej czy prześladowanej oraz ukazujące uczucia tej postaci powstałe na skutek odrzucenia czy prześladowania sprawiają, że między bohaterem literackim a czytelnikiem nawiązuje się nić emocjonalnego porozumienia; odbiorca może wczuć się w sytuację postaci dyskryminowanej i współodczuwać wraz z nią. Doskonałym nauczycielem empatii, uczącym wrażliwości i namawiającym do współodczuwania z innymi właśnie poprzez taki sposób prezentowania bohaterów, był Hans Christian Andersen. Jak zauważyła Joanna Włodarczyk (2016: 166),

> podstawowym warunkiem tego, aby baśnie mogły wzbudzać empatię, jest zawarcie w tekście informacji o uczuciach bohatera, z którym czytelnik może się identyfikować. Pod tym względem baśnie Andersena są wyjątkowe, ponieważ aspekt emocjonalny jest niezwykle ważny, często staje się głównym wątkiem.

Czytelnik może lepiej zrozumieć emocje przeżywane przez bohatera, gdy są one bezpośrednio nazwane. Bohaterowie baśni Andersena mówią np. „(…) serce ptaka pękło ze smutku i tęsknoty" (Andersen 1974: 53); „Och, jak ja cierpię, jak tęsknię", „Poczuła ból, bezsilność", „Biedne kacząteczko bardzo się smuciło", „Biedne kacząteczko nie wiedziało, co ma począć ani dokąd pójść; martwiło się bardzo (…) było takie zmęczone i smutne" (tamże: 131); „Strasznie mnie zasmucacie" (tamże: 145); „Och, jak biło serce Gerdy z tęsknoty i strachu!" (tamże: 149).

Biorąc pod uwagę piąty z opisanych przez Hoffmana mechanizmów – czyli przyjmowanie ról – oraz odnosząc go do czytania empatycznego, można zauważyć, że młody czytelnik podczas lektury musi postawić się na miejscu innej osoby i wyobrazić sobie, co by wówczas czuł.

> Dzięki wyobraźni stawiamy się w sytuacji drugiego człowieka, wyobrażamy sobie, że doświadczamy tych samych cierpień, wchodzimy jakby w jego ciało i do pewnego stopnia stajemy się z nim jedną osobą, skutkiem tego zyskując pewne pojęcie o jego odczuciach i nawet czując coś, co, choć słabszego stopnia, nie w pełni jest od nich różne. (Hoffman 2006: 57)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

Kiedy dzieci obserwują bohatera literackiego, który cierpi, mogą sobie wyobrażać, jak sami czuliby się w jego sytuacji. Jeżeli potrafią wyobrazić to sobie dość wyraźnie, wówczas mogą częściowo doświadczać podobnego uczucia. Dowiadując się o nieszczęściu, które spotkało konkretnego bohatera literackiego, dzieci mogą się skupić bezpośrednio na nim i wyobrażać sobie, co on czuje i przeżywa, w efekcie podzielając częściowo te uczucia. „Choć spontaniczne przyjmowanie ról obserwowano u dorosłych i u dzieci już w wieku 9 lat, jednak mechanizm ten jest bardziej wymagający pod względem poznawczym od innych procesów wywołujących empatię i dlatego można się spodziewać, że wymaga większego udziału woli" (tamże: 62). Mimo to, bez względu na wiek, wszystkim ludziom trudno jest się nie angażować i nie odczuwać empatii wobec postaci cierpiących prezentowanych w książkach, nawet jeśli wiemy, że są fikcyjne.

Dzieci podczas czytania empatycznego mogą angażować się w przyjmowanie ról, ponieważ wiedzą, że myśli i uczucia innych osób nie są tożsame z ich własnymi myślami i odczuciami. Daje to każdemu dziecku podstawę dla trwającego całe życie uczenia się empatii w różnorodnych życiowych/realnych sytuacjach.

Już we wczesnym dzieciństwie (3–5 lat), m.in. dzięki rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych, dzieci potrafią mówić o bardziej złożonych emocjach, takich jak np. tęsknota za rodzicami. Później (6–7 lat) zaczynają rozumieć związki między własnymi uczuciami a uczuciami innych osób, co wpływa na pojawianie się autorefleksji czy metapoznawczej świadomości cierpienia empatycznego, co z kolei jest warunkiem koniecznym do zaistnienia dojrzałej empatii. W budowaniu postaw i zachowań empatycznych u dzieci bardzo istotną rolę powinni odgrywać rodzice czy inni dorośli pośrednicy lektury. Ważne jest, by zauważyli reakcje dziecka związane z postawą czy zachowaniem danego bohatera literackiego, odpowiadali na zadawane przez nie pytania, wyjaśniali złożone emocje oraz rozmawiali o tym, jak sobie z nimi radzić, zwłaszcza w przypadku dość trudnych pod względem emocjonalnym tekstów, np. książek duetu norweskich twórców Gro Dahle i Sveina Nyhusa, jak choćby *Włosy mamy* i *Zły pan*. Pierwsza z nich opowiada o małej Emmie, której mama, najlepsza i najpiękniejsza na świecie, pewnego dnia nie wstaje z łóżka, nie przygotowuje córce śniadania, tylko płacze. Z perspektywy Emmy ten nieustanny płacz sprawia, że mieszkanie szarzeje i wilgotnieje, a włosy mamy, które wzbudzały radość i zachwyt córki, rozrastają się w sposób niekontrolowany, dusząc wszystko wokół. Emma nie zna przyczyny tej gwałtownej zmiany, dlatego zaczyna szukać jej w sobie. Podobnie Boj, bohater książki *Zły pan*, w sobie szuka przyczyny nieszczęść, które dzieją się wokół niego. Codzienność chłopca wypełniona jest pytaniami: Czy tata jest zadowolony? Czy jest spokojny? Od odpowiedzi na nie zależy wszystko: zachowanie mamy; jej nastrój; to, czy będzie się śmiała w najładniejszej sukience, czy może zostanie zmuszona, by w geście rozpaczy

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

zasłonić sobą drzwi do pokoju Boja; czy Boj będzie mógł normalnie funkcjonować, czy też może będzie musiał być cicho – tak cicho, żeby ani słowa, ani nawet oddech nie stały się hałasem potencjalnie wyzwalającym ukrytego w tacie złego pana. Zarówno Boj, jak i Emma są bezsilni wobec rzeczywistości dorosłych, zbyt nieprzewidywalnej, by mogli czuć się bezpiecznie. Oboje jednak starają się coś zmienić i podejmują akcję ratunkową. Emma postanawia zaprowadzić porządek w splątanych, żyjących własnym życiem włosach mamy. Dzielnie wkracza w ich gęstwinę, uzbrojona w szczotkę wyciągniętą z maminej toaletki. Akt odwagi nie zostaje bez odpowiedzi. Emmie pomaga napotkany w gąszczu włosów tajemniczy brodaty pan, który grabiąc kolejne pasma, opowiada jej o „supłach myśli i węzłach emocji" oraz o tym, że odpowiedzialność za to, co się z mamą dzieje, nie spoczywa na jej – Emmy – barkach. Pomaga znaleźć wyjście z lasu włosów i zapewnia, że niedługo znów wszystko będzie dobrze. I rzeczywiście nadchodzi dzień, kiedy mama i Emma przytulone huśtają się na huśtawce, a włosy mamy śmieją się i tańczą w słońcu. Boj pisze list do króla, który pewnego dnia zjawia się w drzwiach jego domu i zapewnia, że nie jest winą dziecka to, jak zachowuje się tata. Zmusza tatę do klęknięcia przed synem i do przeprosin, następnie zabiera go do siebie, do wielkiego ogrodu, w którym tata nauczy się, jak postępować ze złym panem. Przyjęta w obu książkach perspektywa dziecka uwypukla tragiczną sytuację małych bohaterów. Niepewność świata, który w każdej chwili może runąć, sprawia, że poczucie bezpieczeństwa znika i dziecko nie może zapomnieć, nie może po prostu być sobą – Emmą albo Bojem. Zmuszone jest bezustannie kontrolować to, co mówi, jak mówi, jak chodzi i co robi, co z kolei sprawia, że rodzi się poczucie winy. „To moja wina" – myślą Emma i Boj.

Dzieci bardzo często w wyniku obcowania z tego typu lekturą czują się smutne z powodu uczuć bohatera lub jego sytuacji, co dowodzi, że są świadome faktu, iż ich własne uczucia są reakcją empatyczną na to, co wydarzyło się innemu dziecku – a zatem czytają książki w sposób empatyczny. Tak dzieje się z pewnością podczas lektury książek Marty Guśniowskiej. Głównym bohaterem opowieści pt. *Smacznego, proszę Wilka!* jest nieśmiały, ufny i łatwowierny Zajączek, który przez przypadek znalazł się w chatce swego największego wroga – Wilka. Mała leśna sierotka budzi wzruszenie i współczucie w młodym czytelniku. Bohater znalazł się bowiem w smutnej i dość paradoksalnej sytuacji. Po stracie taty, który – jak wspomina z rozpaczą malec – „miał mnie wszystkiego nauczyć, ale nie zdążył, bo zniknął" (Guśniowska 2018: 22), jego opiekunem zostaje stary, egoistyczny, okrutny i nieznający skrupułów Wilk, który przyczynił się do sieroctwa Zajączka, zjadając jego rodziciela. Krótka znajomość ofiary i drapieżnika odmieni ich życie na zawsze. A sposób opowiadania całej historii powoduje, że w efekcie młody czytelnik zaczyna wczuwać się w sytuację negatywnego bohatera, zaczyna go coraz

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

bardziej rozumieć, a nawet mu współczuć – Wilk bowiem jest stary i chory, a w zakończeniu opowieści umiera, pozostawiając Zajączka, który (o zgrozo!) pokochał gburowatego Wilka, samotnego i osieroconego w jego krótkim życiu po raz drugi.

Wszyscy bohaterowie dziecięcych lektur przedstawieni powyżej są postaciami charakterystycznymi, są w jakimś zakresie „inni" – wyróżniają się, przeżywają bardzo skrajne silne emocje, dlatego mogą stać się wspaniałymi nauczycielami empatii, rozumienia emocji i ich współodczuwania, budowania więzi międzyludzkich i kruszenia wszelkich barier.

Zgadzam się z Dorotą Michułką (2021: 515), która twierdzi, że „bardzo «świeże» jeszcze, lecz okrutne i wyraziste opowieści o imigrantach i uchodźcach (…) stanowią dobry potencjał do podmiotowego doświadczenia współczesnej rzeczywistości i czytelniczej konkretyzacji dokonywanej przez rzeczywistego czytelnika (dziecko-ucznia), opartej na odbiorze empatycznym". Wojenne losy dzieci i konfrontacje kulturowe kształtują u młodego czytelnika postawy czytania empatycznego, dzięki któremu dzieci odczuwają głęboką empatię i współczują bohaterom, dostrzegają i próbują zrozumieć ich smutek, cierpienie, strach, poczucie niesprawiedliwości. Mogą artykułować swoje refleksje i wrażenia związane z historiami opowiadanymi w książkach, konfrontować (a później doceniać) własną sytuację z losami małych uchodźców. Czytelnicy wspólnie z bohaterami emocjonalnie ustosunkowują się do otaczającego ich świata. Dzięki identyfikacji z postaciami literackimi młodzi odbiorcy rozumieją ich pragnienia i marzenia, a porównanie różnych kultur – dzięki któremu można zauważyć liczne bariery (w tym językową) stojące przed małymi uciekinierami – pozwala na wsłuchanie się w głos Innego. Dzięki takiemu sposobowi odbioru dzieła literackiego możliwa jest konstruktywna ocena ludzkich zachowań – w tym refleksja nad własnym – w stosunku do nowo przybyłych Obcych. Dotyczy to przede wszystkim negatywnych postaw i emocji, manifestujących się stereotypowym sposobem myślenia o Innym, wrogością, odrzuceniem, agresją. W wybranych przeze mnie tekstach można znaleźć wiele przykładów:

> Słyszałeś?! Zmiataj stąd, przybłędo! (Bardijewska 2016: 18)

> A ty skąd się tu wziąłeś?! (…) – Tutaj trzeba być tutejszym! Fruwaj stąd! (tamże: 29)

> Trzymaj się z daleka od tych przybłędów! (tamże: 83)

> W mojej klasie od początku najbardziej wkurzali mnie Adrian i Damian. Siedzieli w ławce przede mną, co chwilę się odwracali i robili głupie miny. (…) dobrze wiedziałem, że robią mi na złość. (Gawryluk 2016: 3)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

> – O, cześć, Ruski! – odezwał się Adrian. – Zgubiłeś się? Nie mogłeś trafić do klasy? Ojej, biedny mały Romuś!
> Nachyliłem się nad nim i powiedziałem powoli i wyraźnie:
> – Nie jestem Ruski. Jeśli już, to Ukrainiec. Ale twój mały mózg zdaje się nie jest w stanie pojąć tej różnicy? (…) Niedawno widziałem czołgi, rakiety i żołnierzy z karabinami. Uciekaliśmy w nocy między płonącymi domami. Wtedy się bałem. Dlatego was się wcale nie boję. Boję się wojny, strzałów, wybuchów. Wy nie jesteście groźni, tylko głupi. (tamże: 43–44)

W celu budowania u uczniów poczucia wspólnoty i empatii istotne jest zwrócenie uwagi młodych czytelników na drogę, którą muszą przebyć bohaterowie, nie tylko uciekając z własnego kraju, ale i dalej, w nowym miejscu, do którego trafiają po długiej tułaczce, a które ma być ich drugim domem: „(…) to, że uciekli z kraju, w którym toczyła się wojna, to był dopiero początek drogi" (Piątkowska 2016: 29). W tym nowym miejscu muszą dalej walczyć – o akceptację, zaufanie, sympatię i przyjaźń rdzennych mieszkańców. Bardzo wyraźnie zostało to przedstawione w powieści Gortata *Do pierwszej krwi*, w której grupa młodych ludzi ma dość dokładnie sprecyzowany stosunek do Obcych, pochodzących z innych krajów.

> – Połowę mieszkań wynajmują Chinole.
> – Wietnamce – poprawia go Baczer.
> – Niech będzie. Jedna hołota. (…)
> – Całego miasta nie oczyścisz – mruczy.
> – Całego miasta nie. Ale niech który pokaże się w okolicy. (…)
> – Cwani są. Najpierw wysiudali nas z bazarów, teraz wciskają się do szkół. Planowa akcja.
> – Czy ja nie jestem człowiek? – denerwuje się Baczer. – Jestem. Ja też mam uczucia. I nawet czasem żal mi tych Kitajców. Niechby sobie przyjeżdżali do Polski, jak im tak źle u siebie. Ale niech się kiszą we własnym sosie. Po cholerę nam włażą w drogę? Ja jestem spokojny człowiek. Dopóki mi jeden z drugim nie wchodzi w drogę. (Gortat 2006: 6, 41)

Ich niechęć do Obcego – urodzonego w Hanoi Thana – w miarę upływu czasu wzrasta coraz bardziej. Dokuczają mu, nazywają „przybłędą" czy „żółtą febrą", a nawet posuwają się do aktu przemocy, bijąc dotkliwie młodego Wietnamczyka. Chcą zaznaczyć w ten sposób swoją wyższość i siłę, chcą jasno (choć w drastyczny sposób) wyznaczyć granicę my–oni (swój–obcy). Dorośli przedstawieni w utworze dziwią się zachowaniu młodocianej bandy, ale w rzeczywistości są

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

tacy sami, nie robią bowiem zbyt wiele, by przełamywać bariery i burzyć stereotypy. A główny bohater Than, walcząc o akceptację kolegów, kryje sprawców pobicia, rysując fałszywe portrety pamięciowe; zgłasza nieprzygotowanie do lekcji, choć wszystko doskonale umie; wreszcie pomaga w odnalezieniu i uwolnieniu ukochanego psa Baczera, dzięki czemu zaskarbia sobie szacunek i uznanie chłopaków. Zostaje w efekcie przyjęty do grupy, a jego egzotyczne pochodzenie staje się atutem: „Żółtek-hiphopowiec to faktycznie egzotyka. (…) Hiphopowy skrzypek – to dopiero byłby bajer" (tamże: 129). Ale czy to oznacza, że kategoria „inny" czy „obcy" przestaje istnieć?

Wnioski z analizy wybranych przykładów literackich i rozmowy z dorosłymi (nauczycielami, rodzicami, dorosłymi pośrednikami lektury) w myśl pedagogiki wielokulturowej powinny prowadzić młodych ludzi do akceptacji inności, obcości oraz do dążenia do budowania wspólnoty, empatii i jedności. Kot Karima – Biss – mówi: „Obcy nie zawsze znaczy źli" (Bardijewska 2016: 56).

Warto jeszcze raz podkreślić, że czytanie empatyczne oraz aspekt „doświadczania" umożliwiają uczniom spojrzenie na świat z punktu widzenia Innego i uświadomienie sobie, że we współczesnym świecie „swojskość" i „obcość" nie powinny być kategoriami wykluczającymi się. Na szczęście dydaktyka neofilologiczna zmierza ku otwartości na inność, a dyskusje – już na poziomie wczesnej edukacji czytelniczej – na temat tolerancji, akceptacji inności czy likwidowania lęku przed Obcym prowadzą – pomimo różnic kulturowych – do szukania podobieństw i miejsc wspólnych w ludzkich doświadczeniach, a tym samym do budowania solidarności międzyludzkiej.

Być może niektóre z przedstawionych tu wniosków wydają się oczywiste, ale z jakiegoś powodu ta wiedza jest niedostępna dla niektórych dorosłych, którzy za wszelką cenę chcą chronić swoje dzieci przed przykrymi czy też smutnymi aspektami życia w imię szczęśliwego dzieciństwa. W związku z tym czytają dzieciom lub podsuwają im do czytania jedynie wesołe, dobrze kończące się historie, tym samym pozbawiając je możliwości przeżywania różnorodnych, w tym trudnych emocji. Często także nawet ci rodzice, którzy dopuszczają możliwość martwienia się, strachu lub rozczarowania, nie widzą konieczności rozmawiania z dziećmi o ich uczuciach, bagatelizują te uczucia albo – co gorsza – je negują. Dlatego bardzo ważne jest, aby dorośli pośrednicy lektury korzystali z bogatych zasobów rynku księgarskiego, na którym obecne są dziś książki podejmujące ważne tematy, ukazujące bohaterów w sytuacjach wzbudzających gorące emocje, z którymi młody czytelnik może się zmierzyć, nauczyć się je przeżywać i dowiedzieć się, skąd się biorą.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

BIBLIOGRAFIA

Andersen, H.C. (1974). *Baśnie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Bardijewska, L. (2016). *Kot Karima i obrazki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
Blackburn, S. (2004). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Warszawa: Książka i Wiedza.
Bruce, S., Yearley, S. (2006). *The SAGE Dictionary of Sociology*. Portland: SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781446279137.
Davies, M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
Dereń, E., Polański, E. (red.). (2008). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
Freud, S. (1935). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: PWN.
Gawryluk, B. (2016). *Teraz tu jest nasz dom*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
Gortat, G. (2006). *Do pierwszej krwi*. Wrocław: Ossolineum.
Guśniowska, M. (2018). *Smacznego, proszę Wilka!* Warszawa: Wydawnictwo Tashka.
Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
Janus-Sitarz, A. (red.). (2014). *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Kraków: Universitas.
Kalaga, W. (2004). Wstęp. W: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości* (s. 5–10). Kraków: Universitas.
Kiciński, K. (2016). Moralność i różne oblicza empatii. W: W. Pawlik (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne* (s. 13–65). Warszawa: Wydawnictwa UW.
Kuliczkowska, K. (1985). Poszerzanie świata. Wśród bohaterów polskiej i obcej prozy dla młodzieży. W: J. Papuzińska, B. Żurakowski (red.), *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży* (s. 58–65). Warszawa–Poznań: PWN.
Kwiatkowska-Ratajczak, M. (1985). Literatura w szkole podstawowej a budowanie wartości humanistycznych. W: J. Papuzińska, B. Żurakowski (red.), *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży* (s. 211–219). Warszawa–Poznań: PWN.
Łebkowska, A. (2002). *Empatia. O literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku*. Kraków: Universitas.
Michułka, D., Gregorowicz, Ł. (2021). Ja – Inny. Aspekty wielokulturowości we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży jako polemika ze „strefą ciszy" (teoria czytania empatycznego i praktyka odbioru). W: A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis (red.), *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*. T. 1: *Praktyki edukacyjne* (s. 511–530). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
Piątek, E. (2012). Literatura utrwalająca stereotypy – wróg czy sprzymierzeniec w nauce tolerancji? W: K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury* (s. 166–176). Kraków: Universitas.
Piątkowska, R. (2016). *Hebanowe serce*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
Rousseau, J.-J. (1956). *Rozprawa o naukach i sztukach*. Warszawa: PWN.
Rousseau, J.-J. (1966). *Umowa społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
Rousseau, J.-J. (1995). *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
Włodarczyk, J. (2016). Andersen – nauczyciel empatii. W: W. Pawlik (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne* (s. 160–173). Warszawa: Wydawnictwa UW.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 24/11/2026 00:50:23

Woroniecka, G. (2016). Empatia jako pojęcie teoretyczne. Ujęcie pragmatyczne. W: W. Pawlik (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne* (s. 119–130). Warszawa: Wydawnictwa UW.

Wójcik-Dudek, M. (2019). Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii. *Postscriptum Polonistyczne*, (2), 31–50.

Zasacka, Z. (2021). Spontaniczny kanon lekturowy na lekcji języka polskiego? W: A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis (red.), *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*. T. 1: *Praktyki edukacyjne* (s. 465–484). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

UMCS