

Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Pedagogiki i Filozofii

ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB

ORCID: 0000-0002-3187-7150

aungeheuer@ur.edu.pl

*Powieść „Lolek” Adama Wajraka jako medium literackiego
oddziaływania w edukacji empatycznej dziecka w wieku
wczesnoszkolnym*

Adam Wajrak's Novel "Lolek" as a Literary Medium for Empathy Education
in Early School-Age Children

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Ungeheuer-Gołąb, A. (2026). Powieść „Lolek” Adama Wajraka jako medium literackiego oddziaływania w edukacji empatycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 39(1), 37–55. DOI: 10.17951/j.2026.39.1.37-55

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy edukacji przez literaturę dziecięcą, prowadzącej do kształtowania postaw empatycznych odbiorców w wieku wczesnoszkolnym. Podłoże teoretyczne stanowią prace z obszarów pedagogiki (Martina L. Hoffmana, Davida Howe'a) oraz literaturoznawstwa (Anny Łebkowskiej, Jarosława Płuciennika, Elżbiety Tabakowskiej). Na tej podstawie autorka próbuje osadzić tezę o ważnej roli literatury w rozwijaniu postawy empatycznej. Celem badania była próba znalezienia cech utworu literackiego dla dzieci, które mogą budować postawę empatyczną młodego czytelnika. Metoda postępowania badawczego opierała się na interpretacji wybranego tekstu literackiego z postacią psa jako bohatera literackiego w kontekście odbioru przez wirtualnego czytelnika w wieku wczesnoszkolnym. Zastosowano podejście jakościowe, w tym metodę analizy dokumentów (utwór literacki). Autorka posłużyła się modelem odbiorcy dziecięcego cechującego się możliwościami odbiorczymi dziecka w wieku od około 7. do 9. roku życia. Eksploracja literatury dziecięcej wykazała, że utwór Adama Wajraka pt. *Lolek* posiada cechy dzieła literackiego, które można wykorzystać w edukacji empatycznej. Utwór Wajraka spełnia warunki literatury, która może kształtować postawę empatyczną u odbiorcy dziecięcego.

Słowa kluczowe: edukacja empatyczna; literatura dziecięca; odbiorca wirtualny; „Lolek” Adama Wajraka

Bycie osobą empatyczną staje się
cechą definiującą człowieczeństwo.
(Howe, 2013)

WPROWADZENIE

Empatia nie jest pomysłem XXI w. Przez ostatnie 100 lat termin ten był przywoływany przez badaczy różnych obszarów wiedzy. Jak zauważa Howe (2013), pojęcie empatii jest ściśle związane z filozofią estetyki, dlatego znajduje odzwierciedlenie w pracach dotyczących dzieł sztuki, w tym literatury. W latach 40. XX w. angielscy badacze, przywołując koncepcje Ivora A. Richardsa czy Cleantha Brooksa, którzy komentowali zjawisko emocji wywołanych wierszem, rozważali podejście krytyczne, uwzględniając oddziaływanie emocjonalne utworu literackiego (Wimsatt, Beardsley, 1983). Poruszenie emocjonalne, jakiego doświadcza odbiorca pod wpływem wczuwania się w dzieło, angażuje umysł i zmysły, prowadząc do odczucia dzieła w sobie. Empatia jest „wczuwaniem się” w stany emocjonalne „innego”. Jest swego rodzaju skłonnością człowieka do „oddźwięku uczuciowego” (Wimsatt, Beardsley, 1983). Howe (2013, s. 22) definiuje empatię jako „afektywną reakcję na emocje innej osoby, poznawczy akt przyjęcia perspektywy innej osoby; poznawczą bazę zrozumienia innych ludzi oraz komunikowania takiego rozumienia”. Hoffman (2006, s. 38) podaje zaś, że empatię „w psychologii definiuje się na dwa sposoby: (a) empatia jest poznawczą świadomością stanów wewnętrznych innej osoby, a więc myśli, uczuć, spostrzeżeń i intencji (...); (b) empatia jest zastępczą reakcją afektywną na inną osobę”. Psycholog koncentruje się na relacji, jaka łączy aktorów aktu empatii. Uważa, że „najważniejszym warunkiem reakcji empatycznej jest zaangażowanie procesów psychicznych sprawiających, że dana osoba odczuwa emocje, które bardziej pasują do sytuacji innej osoby niż do jej własnej” (Hoffman, 2006, s. 38). Badacz skupia się na „cierpieniu empatycznym”, jakie powinno towarzyszyć pomaganiu komuś w trudnej sytuacji. Nawiązuje do wyników badań empirycznych dotyczących zachowań empatycznych, reprezentując stanowisko szerokiego rozumienia zjawiska empatii jako obejmującego „świadomość istotnych zdarzeń z przeszłości” danej osoby (Hoffman, 2006, s. 66–90).

Współczesna psychologia stawia tezę, że wchodząc w kontakty społeczne, człowiek jest niejako zmuszony przyjmować punkt widzenia innej osoby, aby móc funkcjonować w relacjach (Howe, 2013), a także rodzi się z pewną potencjalnością do bycia empatycznym. Świadczą o tym zachowania nawet całkiem małych dzieci, które wzruszają się na widok młodych zwierząt, kwiatów, przedmiotów. Świadome korzystanie z empatii wymaga jednak pewnych aktów wychowawczych, które zapewnią rozwój trzech, wymienionych przez Feshbacha (1987), dyspozycji. Są to: „poznawcza zdolność postrzegania, rozpoznawania

i różnicowania stanów emocjonalnych innej osoby, bardziej dojrzałe umiejętności poznawcze polegające na widzeniu rzeczy z perspektywy innej osoby oraz reakcja emocjonalna na stan emocjonalny drugiej osoby lub doświadczanie tego stanu” (za: Howe, 2013, s. 21). Koncepcja rozwoju empatii u dzieci zakłada istnienie czterech etapów rozwoju empatycznego, którymi są: empatia globalna (zarażanie emocjonalne), empatia egocentryczna, rozpoznawanie uczuć innych na podstawie własnych emocji oraz łączenie reakcji innej osoby z przeżytym przez nią doświadczeniem (Hoffman, 2006). Dziecko w wieku wczesnoszkolnym, czyli czytelnik w wieku od 7. do 9. roku życia, reprezentuje stadium operacji konkretnych, potrafi wyciągać wnioski oraz wychodzi z etapu myślenia egocentrycznego (Brzezińska, 2016, s. 169). To pozwala mu rozumieć fabuły dłuższych opowieści i mieć do nich własny stosunek, wynikający z krytycznej oceny postępowania postaci, podparty doświadczeniem wyniesionym z życia.

W rozwoju dyskursu na temat empatii istotną rolę odegrał zauważony przez filozofów wpływ sztuk na psychikę człowieka, który ma swoje źródło w aktach tworzenia. Dzieło sztuki (muzycznej, tanecznej, literackiej) powstałe z uczuć autora trafia bowiem do sfery emocji odbiorcy, wywołując oddźwięk (Płuciennik, 2002b). Zauważenie wpływu utworu na życie emocjonalne odbiorcy pozwoliło na rozwój krytyki zogniskowanej na koncepcji empatii, czyli „przenoszenia siebie samego w przedmiot, wraz z żywym rozumieniem i wzbogaceniem doświadczenia” (Wimsatt, Beardsley, 1983). Odczuwanie empatii dowodzi wrażliwości na emocje drugiego człowieka, choć niekoniecznie jest to reakcja świadoma. Jak zauważa Płuciennik (2002b), rozumienie pojęcia empatii nie jest jednorodne. Badacz za Preston i Waalem (2002) przytoczył aż osiem terminów pokrewnych, takich jak: „identyfikacja” (*identification*), „zarażanie się emocjami” (*emotional contagion*), „empatia właściwa” (*true empathy*), „empatia poznawcza” (*cognitive empathy*), „przyjmowanie perspektywy innego” (*perspective empathy*), „teoria umysłu” (*theory of mind*), „współczucie” (*sympathy*), „zachowania prospołeczne” (*prosocial behaviours*) (Płuciennik, 2002b, s. 15). Typowe dla zjawiska empatii otwarcie na doznania „innego” tworzy się i kształtuje wraz z doświadczeniami, które niesie życie. Gdy dziecko osiąga wczesny wiek szkolny, potrafi już współdziałać i pojawia się w jego rozwoju moralnym autonomia, a także spostrzega więcej punktów widzenia niż tylko swój własny oraz potrafi postawić siebie w miejscu innych. Ponadto – co ważne w wychowaniu empatycznym – „odkrywa, że reguły są tworzone przez ludzi i mogą być przez nich zmieniane” (Brzezińska, 2016, s. 180).

Tytuł artykułu zapowiada temat edukacji empatycznej w utworze literackim – staram się w nim łączyć aspekt literaturoznawczy z dydaktycznym, w tym pedagogicznym. Podobne podejście prezentowali tacy polscy badacze jak m.in. Radlińska (1934), Słońska (1957), Papuzińska (1981, 2007), Baluch (1984, 1987), Adamczykowa (2001), Krasoń (1999, 2005), Ungeheuer-Gołąb (1999, 2009)

i inni. Warto dodać za Zamojską (2017, s. 110), że dla literaturoznawstwa z jednej strony nadrzędna jest wypowiedź artystyczna, a pedagogika koncentruje się na czytaniu jako czynności wspierającej rozwój człowieka. Z drugiej strony artyzm i dydaktyzm literatury, szczególnie współczesnej, często idą w parze. Wówczas artystyczne cechy utworu wzmacniają oddziaływanie dyskursu. Należy zauważyć, że poszukiwanie zjawiska empatii w literaturze to przede wszystkim odkrywanie kategorii empatii w języku, środkach wyrazu i treści utworu. W ten sposób zajęli się tematem empatii Płuciennik (2002b), Łebkowska (2008) i Czwordon (2010). Łebkowska (2008, s. 35) pokazuje zjawisko empatii w narracjach literackich ostatnich dziesięcioleci. Jak pisze, „w centrum mojej uwagi znajduje się raczej ponowoczesne (czy późnonowoczesne) doświadczenie empatii w literaturze aniżeli odzwierciedlanie za pomocą literatury dyskursywnych sposobów definiowania empatii” (Łebkowska, 2008, s. 32). Badaczka dokonuje wnikliwego oglądu polskich i zagranicznych podejść badawczych do kategorii empatii i zaznacza, że choć nie koncentruje się na zjawiskach empatycznej identyfikacji, to „w zakres kategorii empatii włącza kręgi semantyczne obecne w słowie «współodczuwanie», a więc: wczucie, wczuwanie się, ale też współczucie” (Łebkowska, 2008, s. 32). Warto pamiętać, że wrażliwość na świat kultury i sztuki, w tym literatury, rodzi się w okresie dzieciństwa, a w wyniku rozumienia i odbierania wrażeń, które niesie kod języka sztuki, człowiek nabywa cechy osoby wrażliwej na uczucia innych i „jest dla nich miłszy” (Miller, 2013).

Czwordon (2010), poszukując osobowości poetyckiej Jerzego Ficowskiego, akcentuje obok zdolności obserwacji kategorię empatii. Rozumie ją jako „umiejętność instancji nadawczych, która umożliwia wczucie się w położenie, emocje i stan innego. (...) «uczuciowe identyfikowanie się», «doświadczenie w sposób zastępczy myśli, uczuć i motywów» nakierowane jest na osoby, na Levinasowskiego «Innego» – lecz na tym nie poprzestaje. Empatia rozszerza się na «inność» rozumianą jako wszelkie bycie «nie-ja»: od odmienności stanu wewnętrznego i punktu widzenia osoby, aż do odmienności wynikającej z tożsamości nie-osobowej i z różnic odmienności ontologicznej” (Czwordon, 2010, s. 19). Zdaniem badaczki umiejętność ta cechuje twórcę i jego dzieło. Podobnie Sikorska-Krystek (2024) zauważa kontekst empatii w twórczości reportażowej Marii Konopnickiej. Twórczość tej pisarki wielokrotnie była reakcją na nierówności społeczne.

Tabakowska (2012, s. 54) pisze, że „w teorii literatury empatia oznacza na ogół dążność do identyfikacji z bohaterem dzieła literackiego”. Badaczka przytacza słowa amerykańskiego socjologa Herberta Simona, który określa literaturę jako „laboratorium empatii”. Dla podjętych tu rozważań istotne są nie tylko cechy tekstu wynikające z wrażliwości i umiejętności pisarza, lecz także kontekst oddziaływania utworu na czytelnika. Przyjęte tu pedagogiczne ujęcie kieruje uwagę na kategorię empatii w procesie odbioru dzieła. Ponadto „szkolna refleksja nad literaturą umożliwia to, co trudne do zrealizowania na innych

przedmiotach: spotkanie z «innym» (obecny w dziele literackim)” (Zdunik, 2023, s. 48). Artykuł ten dotyczy literatury, której odbiorcą/czytelnikiem jest dziecko, istotny wydaje się zatem aspekt oddziaływania utworu literackiego zorientowany na budowanie postawy empatycznej wobec innych ludzi, a także wobec zwierząt i roślin. W jakiejś części każdy z podanych wyżej kontekstów przejawia się w empatycznym stosunku do świata. W obcowaniu dziecka ze sztuką (muzyką, literaturą, teatrem itd.) zawsze obecny jest wątek dydaktycznego wpływu. W perspektywie edukacji empatycznej, rozumianej jako rozwijanie u dziecięcego odbiorcy postawy empatii – zachowań prospołecznych obejmujących współczucie, rozumienie, właściwe postrzeganie sytuacji innego podmiotu, literatura pełni niezwykle ważną rolę.

Płuciennik (2002b) przedstawił mechanizmy – jak to określił – empatycznego oddziaływania językowego. Wskazują one jego zdaniem na istnienie „ciała w tekście”. Jak pisze, „jest to niezbywalna konkretna materia dzieła literackiego, bez której współodpowiadająca reakcja czytelnika byłaby niemożliwa” (Płuciennik, 2002b, s. 140). Wskazane przez badacza zjawiska silnie odzwierciedla postawa dziecięcego czytelnika, choć kwestia stosunku do fabuły jest tu diametralnie inna. Dziecko nie musi bowiem zakładać istnienia świata przedstawionego, ale uznaje go za prawdziwy. Emocje, które niesie język, są zatem odbierane przez dziecko na poziomie dosłowności. Ich empatyczny charakter rodzi się w chwili, gdy odbiorca je rozpoznaje jako własne. Najcenniejszą cechą empatycznej edukacji przez literaturę jest więc możliwość uczestniczenia w świecie bohatera. Włączenie estetycznego aspektu dzieła literackiego, który mieści się w języku, a dotyczy cielesności, przywołuje somaestetyczny kontekst odbioru (Shusterman, 2010). Z nim z kolei łączy się temat wzniosłości, o której pisze Płuciennik (2002a). Choć rozważania tego badacza nie dotyczą twórczości dla dzieci, zauważa on jednak, że „nieco inny będzie obszar wzniosłości w dzieciństwie” (Płuciennik, 2002a, s. 15). Można stąd wnioskować, że dziecko zapewne nie rozumie wzniosłej poetyki, ale to właśnie w dzieciństwie człowiek doznaje szczególnie intensywnie zadziwienia światem. Jeśli przyjmiemy, że dziecko jest bytem cennym i wrażliwym, okaże się, że jego uczucia, przeświadczenie o własnym udziale w tworzeniu poznanego dzieła, przeżywanie treści i formy utworu będą świadczyć o głębokim doświadczaniu „czegoś nieograniczonego”. Zapewne wiele z ogólnie uznanych „przedmiotów wzniosłości” (Płuciennik, 2002a, s. 14) będzie należeć do tej kategorii również w percepcji dziecka. Podstawowe różnice w dziele będą najpewniej wiązały się z językiem – środkami ekspresji, które w utworach literatury dziecięcej zamykają się w ograniczonym zestawie formuł.

Warto zauważyć, że literatura i sztuka nie zawsze i nie w całości miały charakter empatyczny. Zwraca na to uwagę Łebkowska (2008), odnosząc się do pracy Wilhelma Worringer. Nie zawsze zatem „wczuwanie się w sytuację drugiego człowieka” (Łebkowska, 2008, s. 12) było wpisane w narrację. Co więcej,

empatyczność bywa kojarzona z „brakiem estetycznego dystansu, uczuciowością i złudnym zadomowieniem w świecie” (Łebkowska, 2008, s. 13). Łebkowska (2008, s. 24) zauważa też negatywną rolę empatyczności, kojarzoną z „totalitarnym panowaniem nad drugim człowiekiem”. Takie rozumienie empatii wzbudzało niechęć do niej i skojarzenia z literaturą popularną. Być może dlatego empatia jest łączona z utworami dla dzieci, przesyconymi niejednokrotnie nadmierną czułościowością w myśl obiegowej opinii, że literatura dla najmłodszych z założenia ma budować poczucie bezpieczeństwa i afirmować wartości uznane za społecznie właściwe. Z tego względu wprowadzane do niej eksperymenty narracyjne są często źle przyjmowane przez pośredników lektury. Szczególnie w twórczości polskich pisarzy utwory dla dzieci długo były podporządkowane społecznym nakazom unikania tematów objętych społecznym tabu czy niesprecyzowanych moralnie postaci dorosłych¹. Matryca literatury empatycznej dla dorosłych nie w pełni sprawdzi się w twórczości dla dzieci. Odbiór, inicjacja literacka oraz nauka lektury w okresie dziecięcym pełnią bowiem nieco inną funkcję niż w życiu osoby dorosłej, szczególnie gdy wykładnią staje się podejście dydaktyczne, które zawsze poszukuje lub wręcz wskazuje kierunki wpływu na odbiorcę. Zarówno teksty tradycyjne, a więc bajka zwierzęca czy liryka dla dzieci, np. w wydaniu Konopnickiej, jak i utwory współczesne wprowadzające nowe środki niosą zatem przesłanie. Stają się przykładem realizowania aktów wychowawczych, choć często poprzez włączanie funkcji autotelicznej czy artystycznej zamiast dydaktycznej. Mówiąc o dziecięcym odbiorcy, należy zaznaczyć, że w twórczości dla dzieci ważną rolę – podobnie jak język – odgrywa szata graficzna, która niejednokrotnie uwypukla i niuansuje przekazywane sensy.

W literaturze dla dzieci obecnie funkcjonuje model otwarty na podmiotowość bohatera. Utrwalony w pedagogice wzorzec dziecka – podmiotu wychowania – odzwierciedla wiele kreacji bohaterów literackich powstałych w tym okresie. Taki sposób narracji dobrze nadaje się do transmisji postawy empatycznej. Postać dziecka przedstawiona jako ważna, wartościowa, czasem cierpiąca, ale w końcu odnosząca zwycięstwo jest interesującym nośnikiem uczuć wzbudzających postawę afektywną dziecka-odbiorcy. To właśnie literatura dla dzieci jest przestrzenią, która – jak pisze Łebkowska (2008, s. 24) – uruchamiając mechanizmy empatii, nie tylko służy „wzbudzaniu na przykład współczucia względem literackiego bohatera, ale też sprzyja (...) prowokowaniu natychmiastowych działań altruistycznych w świecie zewnętrznym wobec literatury”. Postawa empatyczna może więc rozwijać się na dwa sposoby – poprzez aktywność w świecie rzeczywistym oraz poprzez odzwierciedlanie w sobie losu postaci literackiej.

¹ Należy zauważyć, że obecnie coraz częściej publikuje się utwory z adresem dziecięcym, które poruszają tzw. trudne tematy, takie jak: choroba, kalectwo, śmierć, cielesność itp.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym chętnie poznaje losy zwierzęcych bohaterów, które nie przybierają kostiumu zabawki, lecz obrazują realistyczne życie. Jedną z pierwszych takich postaci w polskiej literaturze dziecięcej był młody jelenek Rogaś – bohater znanego opowiadania Marii Kownackiej (1957). W utworach dla dzieci ważną pozycję zajmują postaci psów. Słynne historie o Lassie i Lampo uitorowały drogę kolejnym bohaterom. Wśród polskich utworów XX w. paradygmat ten realizują takie teksty jak: powieść *Puc, Bursztyn i goście* Jana Grabowskiego (1933), utwory o psach Ludwika Jerzego Kerna – *Ferdynand Wspaniały* (1963) i *Cztery łapy* (1969), *Pięciopsiaczki* Wandy Chotomskiej (1985). W latach 70. ukazało się polskie tłumaczenie mało znanej, wykorzystującej motyw bezdomności, wzruszającej książki Meindert De Jong (1973) o psie pt. *Wracaj do domu, Karmelku*². W polskiej literaturze ostatnich 20 lat można odnotować takie powieści i opowiadania jak: *Kaktus, dobry pies, Pies na medal* (seria o psach pracujących) Barbary Gawryluk (2008, 2024), *Sposób na Elfa* (seria) Marcina Pałasza (2012), *Basia i lato pod psem, Drań, czyli moje życie z jamnikiem, Lotta, czyli jak wychować ludzkie stado* Zofii Staneckiej (2018, 2022, 2023). W internecie znajdujemy całe strony poświęcone literaturze dla dzieci, której bohaterem jest pies. Tytuły można więc mnożyć, ale nie każdy z nich charakteryzuje motyw bezdomności wzięty z obszaru tematów tabu.

Najsilniej w pamięci czytelników utkwily te teksty, w których bohatera-psa spotyka niepewny lub wręcz pechowy los – bezdomność, porzucenie, utrata domu, ponoszenie konsekwencji niezawinionych działań – czy też poświęcenie dla człowieka. Fatalny los to podstawowy motyw znany z dramatu antycznego, wywołujący uczucie *katharsis*. Jest ono niezbędnym psychicznym składnikiem budowania wrażliwości na sztukę. Przykładem fabuły, która spełnia warunki edukacji empatycznej, są historie psów bezdomnych opisane w takich utworach jak bestseller Erica Knighta *Lassie, wróć!*, wydany w Stanach Zjednoczonych w 1940 r. (polskie wydanie – 1958), czy też polskie opowiadanie Romana Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją* (1967), oparte na prawdziwych wydarzeniach z życia psa mieszkającego we Włoszech. Te pozycje utrwaliły się w pamięci kilku pokoleń czytelników. Temat ten powrócił w wydanej w 2017 r. powieści dla dzieci Adama Wajraka (2017) pt. *Lolek*³. Trudna sytuacja zwierzęcia odzwierciedla kilka obrazów należących do toposów literatury dziecięcej, m.in. takie jak imię, dom, ciało oraz wędrówka. Tematy te są uznane za ważne i pojawiają się w większości arcydzieł dziecięcej literatury. Można je znaleźć w utworach wybitnych twórców: Astrid Lindgren, Tove Jansson, Roalda Dahla, Limony’ego Snicketa.

² Pierwsze wydanie ukazało się w Stanach Zjednoczonych w 1953 r. z ilustracjami Maurice’a Sendaka.

³ Książka otrzymała I nagrodę w Ogólnopolskim Konkursie Literackim im. Kornela Makuszyńskiego w 2018 r.

We współczesnej polskiej twórczości odzwierciedlają je utwory Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby, Beaty Ostrowickiej, Justyny Bednarek i innych.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Celem podjętych poszukiwań badawczych było wykazanie zasadności wykorzystania literatury dziecięcej (na przykładzie powieści Wajraka pt. *Lolek*) w procesie edukacji empatycznej oraz uzyskanie wniosków przydatnych dla organizowania procesu wychowawczo-dydaktycznego wspierającego rozwój empatii dziecka w młodszym wieku szkolnym. Warto zadać pytanie: Czy utwór literacki zawiera potencjał dla rozwoju postawy empatycznej u dziecięcego czytelnika? W czasach, w których bezpośredni kontakt człowieka z człowiekiem jest bardzo ograniczony, a ludzie coraz częściej posługują się elektronicznymi środkami przekazu i sztuczną inteligencją, może się zdarzyć, że nie będziemy rozumieli „innego”. Informacje przesyłane są w formie maksymalnie skróconej. Komunikacja odbywa się na odległość. Tempo życia nie pozwala na uważne poznawanie spotkanych osób. Nie pisze się już tradycyjnych listów, których specyfiką – poza przekazywaniem informacji – było transmitowanie uczuć: lęków i radości. Świat wciąż przyspiesza, ale człowiek od zawsze podlega cierpieniom ciała i ducha, zawsze więc przychodzi czas, w którym potrzebny jest mu rezonujący towarzysz. Ważne staje się zatem zwrócenie się ku rozwojowi empatii. Jak twierdzi Howe (2013, s. 25), „w codziennych rozmowach ludzie muszą dostrzegać i wyczuwać to, co inni myślą i czują, by odpowiedzieć w sposób właściwy, dostrojony, wrażliwy. Jeżeli tego nie potrafisz, nawet rozmowa o faktach staje się trudna”. Empatia nie jest zatem współczuciem, lecz dyspozycją niezbędną do owocnego życia w społeczeństwie.

Dziecko reaguje w wyniku działania empatii emocjonalnej, która często jest bezpośrednia i natychmiastowa. Nie analizuje sytuacji „innego”, ale ulega jego emocjom. Proces taki jest odpowiednikiem „międzycieleśności” – nieświadomego przeniesienia wrażeń emocjonalnych z „innego” na siebie, które „pozwała nam odkryć i doświadczyć korelacji i wzajemności z Innym jako drugim ciałem przeżywanym we współlistnieniu” (Bandín, 2014, s. 33). Zadaniem edukacji empatycznej byłoby więc rozwijanie m.in. empatii poznawczej, która prowadzi do zrozumienia przeżyć innych osób⁴. W kształtowaniu postawy empatycznej niezbędne jest też poznanie własnego obszaru uczuć i myśli, gdyż „umiejętność wyjaśniania własnych zachowań umożliwia nam formułowanie prawdopodobnych hipotez na

⁴ Howe (2013, s. 30) zauważa, że kształtowanie się empatii w grupach społecznych pozwoliło na rozwój umiejętności społecznych i poczucia bezpieczeństwa w grupie, co dla ludzi pierwotnych stanowiło „strategię przetrwania”.

temat tego, co może rządzić zachowaniem innych ludzi, włączając w to reakcje na nasze zachowania” (Bandín, 2014, s. 33). Pedagog Ciechomski (2020, s. 102) wspomina o samoempatii, która powiązana jest z autorefleksją i dotyczy „samorozumienia i uwrażliwienia na to, czego potrzebujemy, aby rozwijać własną tożsamość”. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym może korzystać z dóbr kultury. Proces budowania takiej świadomości powinien być wzmacniany rozmową z wychowankiem, ale niebagatelną rolę może też tu odegrać kontakt z literaturą, który pozwala na ugruntowanie się postaw. Kontakt z artystyczną formą przekazu literackiego daje szansę na indywidualne zetknięcie się z wyjątkowym ludzkim doświadczeniem (Koziołek, 2006).

Jak wynika z badań neurologicznych dotyczących odbicia lustrzanego, empatia jest reakcją automatyczną, ale może się ona rozwijać w postawę moralną (Dewar, 2008). Dzięki troskliwej opiece i przebywaniu w bezpiecznym środowisku człowiek uwrażliwia się na potrzeby innych. We wczesnym dzieciństwie najważniejszą rolę mają tu do spełnienia najbliżsi – matka i ojciec (Ciechomski, 2020, s. 121), ale istotne są też kontakty z innymi członkami rodziny, gdyż opieka nad potomstwem wymaga współpracy. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym istotnej rangi nabierają kontakty z wychowawcą i rówieśnikami (Brzezińska i in., 2020, s. 60). Poznając różne postawy, dziecko zaczyna orientować się, kto jest sojusznikiem, a kto wrogiem. Te uczucia rodzą empatię. Psychologowie i pedagodzy są więc zdania, że dziecko uczy się empatii w kontakcie z otoczeniem bliskich osób – rodziców, wychowawców (Lasota, 2023; Parker, Jenkins, 2021). W obszarze relacji matka–dziecko–obiekt⁵ ważne miejsce zajmuje literatura – obiektem staje się tekst, który „mówi” do dziecka. Właściwie przebiegająca inicjacja literacka prowadzi do uzyskania przez dziecko przyjemności z lektury. Odpowiednio dobrane teksty mogą wzmacniać proces rozumienia siebie i współodczuwania z innymi. W wyniku identyfikowania się z afektami bohatera literackiego zachodzi akt oddźwięku uczuciowego. Utwory literackie pozwalają na prowadzenie rozmowy o pozytywnych i negatywnych uczuciach na kanwie poznawanej fabuły. Tłumaczenie reakcji bohatera, uzasadnianie i ocena jego postępowania stymulują rozwój emocjonalnej i społecznej inteligencji dziecka. W ten sposób dorośli opiekunowie mogą kierować uwagę dziecka na emocje. Kiedy dziecko jest nieco starsze, ma 8–9 lat i samodzielnie poznaje lekturę, jego postawa empatyczna wciąż się rozwija. Z czasem potrafi już reagować na emocje zawarte w tekście zarówno poprzez ich rozumienie, jak i własną postawę. Proces kształtowania się empatii wymaga zatem wielu doświadczeń. W większości przynosi je życie, ale znana opinia Wojnar (1987) mówi, że także sztuka, a w niej literatura, służy porządkowaniu życia wewnętrznego. Dziecięcy odbiorca literatury

⁵ Relację tego typu Hobson (2002) nazwał „trójkątną interakcją”, gdyż obejmuje dziecko, opiekuna i obiekt (za: Howe, 2013, s. 41).

w wieku wczesnoszkolnym potrafi odczytać emocje postaci literackiej i zestawić je z doświadczeniami życia poznawanego bohatera. Dzięki lekturze dziecko poznaje więcej sytuacji, którymi rządzą afekty, a wraz z nimi także reakcji na nie. Może je przeżywać, myśleć o nich, odzwierciedlać je w zabawie (Papuzińska, 1981). Jak pisze Papuzińska (1996), dziecko żyje w świecie emocji literackich. Założywszy, że dzieło literackie oddziałuje na emocje odbiorcy, budząc uczucia empatyczne, możemy przyjąć, że utwory poznawane w dzieciństwie jako wzorce – pierwsze fabuły czy wypowiedzi liryczne – mogą stać się podstawą kształtowania postawy empatycznej. Każda rozmowa na temat „inności” prowadzona w relacji pośrednik lektury – wychowanek może mieć swój początek w świecie przedstawionym dzieła, które przecież wykorzystuje wzorce wywiedzione z życia (Barnett i in., 1982)⁶.

Edukacja empatyczna jest elementem szeroko rozumianego wychowania do empatii, które ma bogatą historię. Zdaniem Ciechomskiego (2020) wychowanie do empatii powiązane jest z zainteresowaniem wychowaniem moralnym i choć nie wykształcił się w pedagogice odrębny nurt wychowania do empatii, to w różnych okresach rozwoju pedagogiki dochodziły do głosu rozmaite formy wychowania świadczące o zaangażowaniu we współodczuwanie z „innym”⁷. Badacz podkreśla, że empatia odgrywa ważną rolę w pedagogicznych teoriach wychowania do pokoju. Kształtowanie nieagresywnych relacji pomiędzy osobami i grupami, budowanie postaw prospołecznych oraz rozwijanie szacunku i zrozumienia „innego” to cechy edukacji empatycznej, ale też element akceptacji odmienności. Podobnie istotna jest umiejętność międzykulturowej egzystencji, która spełnia się za pośrednictwem empatii. Ciechomski wyróżnił 14 koncepcji empatii w teoretycznych ujęciach pedagogiczno-psychologicznych, z których wysnuł trzy komponenty postaw empatycznych. Są to uczucia, myśli i działania niezbędne w realizowaniu edukacji empatycznej⁸. Jego ustalenia pokazują, że empatia zajmuje szczególne miejsce w egzystencji człowieka. Jedną z dróg do urzeczywistnienia empatycznej postawy jest literatura poznawana w okresie dzieciństwa i związany z nią proces poznawczy. Istnieje bowiem możliwość, że „strategia empatii” (Zduńnik, 2023, s. 51) pozwoli dzięki literaturze wzbudzić w uczniach indywidualne

⁶ Badania Marka A. Barnetta dowiodły, że „grupa empatycznych szóstoklasistów, którzy dyskutowali na temat smutnego wydarzenia z życia innych ludzi, poświęciła więcej czasu na przygotowanie obrazków dla chorych dzieci leżących w szpitalu niż kontrolna grupa dzieci w tym samym wieku, które rozmawiały o smutnych wydarzeniach z własnego życia” (Barnett i in., 1982, s. 920–923).

⁷ Badacz powołuje się na prace takich myślicieli jak: Artur Schopenhauer, David Hume, James Q. Wilson, Hans Bertram, Dieter Ulich, Cordelia Volland, Carol Gilligan, Otto Speck, Robert Coles, Maria Montessori, Maria Łopatkowa.

⁸ Ciechomski przedstawił też autorski program wychowania do empatii jako *Scenariusze zajęć do programu: Dobry kolega*. Program został zamieszczony jako aneks do cytowanej tu publikacji (zob. Ciechomski, 2020).

zaangażowanie w problemy świata: ekologię, nierówności społeczne, zjawiska ubóstwa i bezdomności, konsumpcjonizm, negatywne skutki antropocenu.

Bliskie edukacji empatycznej wychowanie moralne realizuje się w większości tekstów literackich dla dzieci poprzez ukazywanie kontrastowych postaw (np. w bajkach dydaktycznych, baśniach ludowych czy literackich). Motyw współczucia i powiązany z nim aspekt współodczuwania zawarte są w utworach podejmujących tematy tabu, takie jak: choroba, kalectwo, wojna, śmierć, różnice społeczne i kulturowe⁹.

Postawiona w tym artykule teza mówi, że literatura poznawana w okresie dzieciństwa może wydatnie wzmocnić i wspomóc budowanie postawy empatycznej. W szczególności tematyka literacka, do której się tu odwołuję, należy do obszaru tabu i dotyczy zwierzęcego bohatera – psa żyjącego w niedoli. Obok rzeczywistych aktywności, modelowania i przykładu niebagatelną rolę w kształtowaniu empatii odgrywa bowiem oddziaływanie poznanych wzorców kulturowych, np. postaci literackich. Wszelkie działania edukacyjne, w których wykorzystuje się postawy bohaterów literackich, mogą prowadzić do lepszego rozumienia uczuć innych ludzi. Dzieło literackie daje możliwość przyjęcia cudzej perspektywy poprzez akt identyfikowania się z emocjami postaci. Okazję do uczenia się postawy empatycznej stwarzają też sytuacje zarysowane w treści fabuły, które pokazują rozmaite zachowania postaci literackich wobec siebie. Poza tym wszystkim literatura wpływa na lepsze poznanie samego siebie – swoich uczuć, celów, motywów postępowania. Znajomość własnych predyspozycji i cech osobowości najprawdopodobniej ma znaczenie w pełniejszym odczuwaniu empatii. Dziecięcy kontakt z literaturą dobitnie udowadnia, że na dziecięcą psychikę działają różne składniki tekstu, zatem dla odbiorcy ważne są te elementy świata przedstawionego i poetyki utworu, które poruszają (Papuzińska, 1981; Płuciennik, 2002b).

Refleksje teoretyków podparte są wynikami badań empirycznych, które wykazały, że „ekspozycja na teksty fikcyjne (mierzona za pomocą kwestionariuszowych deklaracji) łączy się z wyższym poziomem empatii i przejawianych kompetencji społecznych (Mar i in., 2006, s. 694–712). Zauważono też, że osoby deklarujące częstsze czytanie utworów fikcyjnych charakteryzują się wyższym poziomem otwartości (Mar, Oatley, Petterson, 2009, s. 407–428)” (Zdunik, 2023, s. 52). Badania pokazują więc, że edukacja empatyczna jest naturalnie powiązana z edukacją literacką i czytelnictwem literatury pięknej.

⁹ Należy zauważyć, że wizerunek skrzywdzonego bohatera literackiego nie jest jedyną drogą dla nauki empatii. Równie ważne jest ukazanie postaw pozytywnych. Nadmierna ekspozycja na cierpienie może bowiem u części dzieci prowadzić do lęku lub wycofania, a nie do pogłębienia wrażliwości (co sugerują badania nad dziećmi wysoko wrażliwymi). Między innymi dlatego modelowym odbiorcą powieści powinien być czytelnik w wieku od 7. roku życia.

Zasygnalizowane tu obszary znajdują odzwierciedlenie w dziecięcych lekturach, dlatego podstawowe pytanie dotyczy literatury adresowanej do dziecięcego czytelnika: Jak utwory dla dzieci włączają się w wychowanie empatyczne? W przypadku podjętego badania sformułowano również pytania szczegółowe: Jakie są kompozycja i język utworu w kontekście zjawiska empatii? Jak treść badanej powieści odnosi się do rozwijania postawy empatycznej? Jaka jest funkcja ilustracji włączonych do badanej publikacji?

W celu odpowiedzi na postawione pytania wykorzystano interpretację treści utworu literackiego z uwzględnieniem modelu wirtualnego odbiorcy, którym jest czytelnik dziecięcy w wieku od około 7. do 9. roku życia, reprezentujący zestaw cech typowych dla okresu wczesnoszkolnego z punktu widzenia psychologii rozwojowej (Brzezińska, 2016; Schaffer, 2012)¹⁰. Do przeprowadzenia badania wykorzystano metodę analizy dokumentu, w tym techniki analizy treści dokumentu literackiego (powieść *Lolek Wajraka*) w postaci jakościowego opisu i interpretacji danych zawartych w konkretnym tekście literackim. Do zebrania danych służyło narzędzie badawcze – arkusz badania treści dokumentu literackiego.

WYNIKI ANALIZY

Podstawowe kategorie analizy poszukiwane w tekście literackim w kontekście wspierania empatii u dziecka są następujące: budowa i język utworu, treść oraz szata graficzna.

Kompozycja utworu pokazuje, że powieść podzielona jest na trzy części: pierwszą, w której pies cierpi; drugą, w której działa, aby zmienić swój los; trzecią, w której rzeczywiście udaje mu się znaleźć godne życie – dostaje imię, dom, dobrych opiekunów. Stopniowe wywoływanie uczuć u odbiorcy prowadzi do budowania więzi z postacią Lolka. Na koniec lektury czytelnik prawdopodobnie nie tylko skupia się na losie Lolka, lecz także myśli o pomocy innym, żyjącym w świecie rzeczywistym, nieszczęśliwym zwierzętom. Najpewniej budzi się w nim pokrewieństwo uczuć z rodziną, która przygarnęła psa i dała mu kochający dom. Ukazana na jednej z końcowych ilustracji postać dziewczynki akcentuje znaczenie dziecka jako osoby, która ratuje psa. Jednym z chwytów zaskakujących w tekście dla młodszych czytelników jest styl opowiadania pozbawiony dialogów. Narracja prowadzona jest w postaci „strumienia”, co wzmacnia związek czytelnika z narratorem. Język utworu jest prosty i jasny, zrozumiały przez dziecięcego

¹⁰ Jak podają cytowane źródła, wczesny wiek szkolny obejmuje okres od 6. do 10. roku życia i jest częścią późnego dzieciństwa (Brzezińska, 2016). W badaniu biorę pod uwagę dziecko w wieku od 7. do 9. roku życia, kierując się wiekiem ucznia klas I–III oraz reakcjami dzieci (fizycznych odbiorców) w wieku 6 lat na treść lektury. Dane uzyskane w wyniku odczytania tekstu odbiorcom uczęszczającym do klasy 0 w ramach pilotażu przeprowadzonego w jednej grupie (10 dzieci) pokazały, że dzieci reagowały zbyt intensywnie na wydarzenia fabuły.

odbiorcę. Zdania są krótkie i obrazowe, a to powoduje, że opisy nie nużą, tylko posuwają akcję do przodu.

Studiując treść, zauważa się motywy potencjalnego identyfikowania się z postacią literacką (np. niepewny los zwierzęcia), a także elementy zaczerpnięte z antropologii kultury: dom rozumiany jako schronienie dające azyl i poczucie bezpieczeństwa; nadanie bohaterowi imienia; opisy cielesnych odczuć głównego bohatera. Utwór rozpoczyna się relacją z nocnego biegu psa, który narażony jest na chłód zimowej nocy, głód i złych ludzi. Już z pierwszych stron czytelnik dowiadyuje się, że pies śpi na „zmarzniętej na kość ziemi”, że jest głodny, zaniebdany i boi się ludzi. Poznając los Lolka, otrzymujemy wiele informacji o nim samym, bo narracja – choć nie jest prowadzona przez psa – opowiada głównie o nim. Osoba, która sprawozdaje wydarzenia, zna los, uczucia i myśli Lolka. Rozpoczynające utwór zdanie: „Biegnij, Lolek! Biegnij!” to myśl psa, która determinuje całokształt jego działania. Przymus posuwania się do przodu, w nieznane, ku wschodzącemu słońcu, symbolizuje potrzebę ucieczki od złego miejsca, człowieka, słowa. Droga prowadzi Lolka dalej i dalej w poszukiwaniu bezpiecznego kąta. Charakterystyka postaci zaczyna się od informacji, że nie ma ona imienia i domu, a przecież imię i dom to podstawowe wartości, jakie nadają kształt życiu każdej istoty – to tożsamość i poczucie bezpieczeństwa. Kategoria imienia znalazła już swoje odbicie w utworach dla dzieci. Jansson posługiwała się nią za każdym razem, gdy mowa była o tożsamości postaci. W opowiadaniu *Piosenka Włóczykija* tytułowy bohater nadaje imię napotkanemu stworzonku. Od tego momentu nabiera ono pewności siebie, staje się kimś zupełnie innym, nowym. Nadanie imienia zmienia nazwaną osobę – może dawać ochronę lub dodawać odwagi, bo nagle „coś” staje się „kimś”. Pozbawienie bohatera imienia w utworze Wajraka silnie charakteryzuje zatem zwierzęcego bohatera. Metaforę tę można czytać – pies bez imienia to pies nic niewart. Podobne asocjacje wzbudza informacja, że pies nie ma domu. Dom w kulturze ma szerokie konotacje, ale w literaturze dla dzieci ważna jest głównie jego funkcja ochronna. Dom to miejsce, które ma dawać poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Tego wszystkiego brakuje Lolkowi. Rozumieją to już sześciolatekni czytelnicy – dzieci w tym wieku zdają sobie sprawę z tego, że trzeba mieć imię i schronienie. Im bardziej boją się utraty bezpiecznego miejsca, tym bardziej współczują psu. Wiadomo też, że pies jest głodny, zziębnięty i boi się ludzi. To kolejne znaczące informacje. Głód jest odczuciem znanym każdemu od chwili narodzin i choć współczesne dzieci żyjące w Europie nie doświadczają go powszechnie, to zdają sobie sprawę z tego, że brak pożywienia nie jest sytuacją komfortową. Również doznawanie chłodu przynosi negatywne uczucia. Podobnie jak głód powoduje bowiem cielesny dyskomfort, wzmacniając cierpienie, które udziela się odbiorcy. Los psa naznaczony jest spotkaniami ze złymi ludźmi, co pozycjonuje go w roli ofiary. To, że był bity, głodzony i na koniec przywiązany do łańcucha, a przecież nie zrobił nic złego, uwalnia odczucia litości i trwogi,

podobne do tych, jakich doświadczały widzowie antycznych dramatów. Dziecko też odczuwa w ten sposób, choć nie zdaje sobie sprawy z genologicznych pokrewieństw literackich przekazów.

Ważną rolę pełni obrazowa płaszczyzna utworu dzięki stworzonym przez pisarza obrazom ukazującym niedolę głównego bohatera, jak m.in.:

- pies biegnący przez zimowe pola: „Biegł, ile sił. Biegł przed siebie. Biegł na wschód, choć nie miał pojęcia, że tak się to określa. Wiedział tylko, że tam pojawiało się codzienne słońce, które dawało mu odrobinę ciepła” (Wajrak, 2017, s. 5);
- pies zwinięty w kłębek, owiany wiatrem i leżący na zlodowaciałej ziemi: „Na zimnych polach, po których hulał lodowaty wiatr, nie było się gdzie schować. Co noc Lolek, który nie był jeszcze Lolkiem, zwijał się w kłębek na zmarzniętej na kość ziemi, gdzieniegdzie przykrytej białym śniegiem” (Wajrak, 2017, s. 5);
- pies-szczeniak skulony w kącie samochodu: „Pierwszy cios zadany wielką ręką zabolął strasznie. Nie dlatego, że był mocny i trafił w nos, ale również dlatego, że przecież tego Lolek od swoich ludzi, których pokochał bezwarunkowo, się nie spodziewał. Na jednym uderzeniu się nie skończyło. Lolek skulił się w kącie warczącego potwora” (Wajrak, 2017, s. 16);
- pies-szczeniak stojący niepewnie z podkulonym ogonem: „Stał z podwiniętym ogonkiem. Bez ruchu, bo tak robią psiaki, gdy czują się niepewnie” (Wajrak, 2017, s. 19);
- pies uwiązany do łańcucha: „Nawet nie zorientował się, kiedy zawisła mu na szyi pętla z łańcucha związana drutem” (Wajrak, 2017, s. 37).

Punkt kulminacyjny to chwila, gdy zły gospodarz chce uderzyć psa siekierą, a ten cudownym trafem zrywa drut, do którego jest przypięty, i ucieka.

Śledząc narrację, zauważa się, że pisarz umiejętnie przeplata pozytywne i negatywne doświadczenia bohatera, wywołując w odbiorze efekt kontrastujących ze sobą uczuć – od pozytywnych po skrajnie negatywne. Tego typu sinusoidalna linia narracyjna silnie wpływa na wrażliwość odbiorcy. Poczucie spokoju nagle zostaje zmaćnione gniewem albo smutkiem, nie dając harmonii uczuć. To z kolei wywołuje brak i chęć powrotu do równowagi, która będzie możliwa dopiero wówczas, gdy pies zazna spokoju. Ta perspektywa narracyjna może być przykładem opisywanej przez Łebkowską „nieuprawnionej dominacji”, która towarzyszy kategorii empatii. Pies wciąż doświadcza niepowodzeń i jest uzależniony od człowieka, warunków atmosferycznych, innych drapieżników, więc odbiorcy towarzyszy świadomość ciągłego zagrożenia (Łebkowska, 2008).

Kolejnym zabiegiem jest odnoszenie się do cielesności postaci, widoczne choćby w sensualnych opisach bohaterów i zdarzeń, np. „biegł ile sił, długie włosy (...) przekształciły się w zimne i twarde kołtuny”, „kość smakowała jedynie

zmarzniętą ziemią i śniegiem”, „zdrętwiał”, „mocna ręka (...) chwyciła go za skórę na karku”, „buda pachniała przerażeniem i bólem, (...) deszcz był zimny i nieprzyjemny”, „dostał potężnego kopniaka w żebra”, „poczuł potężne uderzenie, po którym się skulił”, „ostry łańcuch już dawno przetał włosy na szyi i powoli wrzyznał się w skórę” (Wajrak, 2017, s. 5–6, 8, 19, 26, 27, 31, 35, 38). Taki ciąg zdarzeń budzi u młodych odbiorców duży niepokój. Dzieci starsze (9–10-letnie) zapewne będą współczuły zwierzęciu i chciały jakoś zaradzić jego trudnej sytuacji.

Zarówno imię, jak i dom i ciało to tematy istotne w egzystencji dziecka w okresie wczesnoszkolnym, które już sobie zdaje sprawę z tego, że imię wyznacza jakąś część jego „ja”, dom jest miejscem życia, które zwykle daje poczucie bezpieczeństwa, a cielesność pozwala na pełne odczuwanie otoczenia.

Towarzysząca treści artystyczna szata graficzna oddaje główne cechy postaci i podkreśla wydarzenia składające się na fabułę. Obok ilustracji, które pełnią głównie rolę towarzyszącą tekstowi, zastosowano rozkładówki, które dopełniają treść i podkreślają nastrój utworu. Mariusz Andryszczyk, autor grafik, w doskonały sposób ukazał zwierzę, które jest zagubione, nieszczęśliwe, głodne, sponiewierane. Zamaszysta kreska obrazuje załęknięcie i płochliwość, a barwne plamy, jakimi posługuje się ilustrator, oraz wrażenie jakby niedokończonych wizerunków otwierają przestrzeń dla dookreślenia znaczeń przez czytelnika. Grafika przedstawiająca spacer Lolka z nowymi ludźmi ma znaczenie symboliczne – zamazane sylwetki dwóch dorosłych postaci wraz z biegnącym przed nimi psem są przedstawione od tyłu, dzięki czemu może to być każdy z nas. Zatem każdy z nas może uratować „innego” od cierpienia. Obrazowi towarzyszą ostatnie słowa skierowane do Lolka, które akcentują pozytywną ingerencję człowieka-opiekuna w los zwierzęcia: „– Biegnij, Lolek, biegnij! – krzyczę za nim, a on biegnie tak szybko, że odrywa się od ziemi i wygląda, jakby leciał. Jest wtedy najszczęśliwszy na świecie” (Wajrak, 2017, s. 129).

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Wykorzystanie utworu literackiego w budowaniu postawy empatycznej jest istotnym sposobem edukacji empatycznej rozumianej szeroko, czyli włączającej konteksty kulturowe. Jednym z elementów kultury empatii jest zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy (Ciechomski, 2020, s. 122). Dobrym przykładem rozwijania tej umiejętności jest wykorzystywanie do ćwiczeń odpowiednio dobranych fabuł. Utwór Wajraka stwarza dobre pole dla rozumienia czy też przyjęcia sytuacji innego¹¹. Cele dotyczące kształtowania empatii u odbiorcy mogą się spełnić dzięki takim elementom dzieła literackiego i jego odbioru jak:

¹¹ Przykład bohatera literackiego – psa – jest ważny także z tego względu, że jest on nie człowiekiem, lecz „innym”. Jak pisze Dewar (2008), ludzie bagatelizują ból, jeśli doświadcza go ktoś

- proces identyfikowania się z postacią literacką o cechach ważnych dla czytelnika;
- tematyka z obszaru tabu, poruszająca niepewny los bohatera literackiego (tu: zwierzęcia);
- wprowadzenie do fabuły elementów zaczerpniętych z antropologii kultury: dom rozumiany jako schronienie dające azyl i poczucie bezpieczeństwa; nadanie bohaterowi imienia;
- wprowadzenie sfery cielesności postaci poprzez odniesienia do cielesnych odczuć głównego bohatera;
- trójczłonowa budowa utworu podkreślająca napięcie emocjonalne odbiorcy;
- prowadzenie narracji jasnym językiem, zrozumiałym dla dziecka;
- zastosowanie artystycznej szaty graficznej, oddającej emocje głównej postaci.

W wyniku lektury poddanej empatycznemu współodczuwaniu dziecięcy odbiorca będzie lepiej rozumiał sytuację bohatera literackiego i prawdopodobnie wzrośnie jego świadomość dotycząca sytuacji społecznej postaci (Zdunik, 2023, s. 53), w tym wypadku bezdomnych zwierząt.

Podsumowując, należy zauważyć, że kontakt dziecka-czytelnika z dziełem jest specyficzny, inny niż osoby dorosłej. Podstawowa różnica dotyczy procesu identyfikacji z postacią literacką, który u dziecka przebiega w sposób naturalny i nie wymaga „gry udawania” (Płuciennik, 2002b). Dziecko niejednokrotnie wierzy w istnienie świata przedstawionego i zapełniającego go postaci, nawet jeśli mają one cechy nierealistyczne. Choć w wieku 7 lat dzieci zaczynają sobie uświadamiać, że nie każda opowieść jest prawdziwa, chętnie poznają utwory literackie, które cechuje wartka akcja, obrazowy charakter opisu i ciekawa kreacja bohatera. Młodzi odbiorcy stają się też krytyczni wobec postępowania postaci, potrafią wyciągać wnioski, wskazywać sens. Zdaniem Płuciennika (2002b, s. 34) „identyfikacja z postacią literacką jest jednym z najważniejszych zjawisk empatycznych w literaturze”. Proces ten ma szczególne znaczenie w przypadku dziecka-odbiorcy, ponieważ w okresie dzieciństwa silnie realizują się mechanizmy naśladowania wzorców i przejmowania sposobów działania modeli. Ponadto zachodzi tu „mimesis emocji, która gwarantuje emocjonalny oddźwięk, polegający na empatycznym powtórzeniu reakcji emocjonalnych” (Płuciennik, 2002b, s. 37), co w przypadku dziecka może mieć silniejszy przebieg. Współodczuwanie jest wyraźnie odzwierciedlone w dziecięcym odbiorze literatury. Dziecko – jako istota nad wyraz wrażliwa – wzrusza się, czytając o samotnym, pozbawionym opieki zwierzęciu, tym bardziej jeśli jest to pies. Można by więc sądzić, że każda tego rodzaju historia

obcy, naznaczony piętnem, z innej grupy etnicznej itp. Postać psa może być więc istotnym elementem wprowadzającym rozwijanie postaw moralnych w okresie dzieciństwa.

będzie równie poruszająca, jednak opowieść Wajraka wyróżnia się na tle innych. Powstała bowiem w momencie, kiedy budził się w Polsce ruch obrony zwierząt. Psy wiązane na łańcuchach, metalowych linkach, pozbawione pożywienia, żyjące w chłodzie zajęły uwagę mediów i społecznych towarzystw dbających o ochronę praw zwierząt. Zainteresowały też świat nauki, który odzwierciedlił swoje stanowisko w teoriach eko- i zookrytycznych (Barcz, 2015). Jak pokazuje utwór Wajraka, los zaniedbanych zwierząt stał się również ważnym tematem literatury dla młodych czytelników. Powieść jest „doskonałą pomocą naukową w szkole człowieczeństwa” – tak napisała Dorota Sumińska w krótkiej recenzji na odwrocie okładki. Jako taka przedstawia zdecydowane stanowisko w sprawie traktowania zwierząt i staje się istotnym składnikiem empatycznej edukacji, która wpływa na szeroko rozumiany stosunek człowieka do „innych”.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa, Z. (2001). *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: WSP TWP.
- Baluch, A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Baluch, A. (1987). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bandin, C. V. (2014). *Sin ti no puedo ser yo*. Madrid: Asociación Cultural los Libros del CTP.
- Barcz, A. (2015). Wprowadzenie do zookrytyki (teorii zwierzęcych narracji). *Białostockie Studia Literaturoznawcze*, (6), 143–159. DOI: 10.15290/bsl.2015.06.08.
- Barnett, M. A., Howard, J. A., Melton, E. M., Dino, G. A. (1982). Effect of Inducing Sadness about Self or Other on Helping Behavior in High- and Low-Empathic Children. *Child Development*, 53(4), 920–923. DOI: 10.2307/1129128.
- Brzezińska, A. I., Pótoraczyk, K., Reksnis, J., Starczewska-Kaczmarek, A., Wilczyńska, S. (2020). *Kompetencje emocjonalne i społeczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Brzezińska, A. I. (red.). (2016). *Psychologia rozwojowa człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Ciechomski, M. (2020). *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii u dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czworodon, P. (2010). *Empatia i obserwacja. O poezji Jerzego Ficowskiego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- De Jong, M. (1973). *Wracaj do domu, Karmelku*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dewar, G. (2008). *Empathy and the Brain*. Pobrane z: <https://parentingscience.com/empathy-and-the-brain> (dostęp: 2.01.2026).
- Feshbach, N. D. (1987). Parental Empathy and Child Adjustment/Maladjustment. W: N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (s. 271–290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gawryluk, B. (2008). *Kaktus, dobry pies*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Gawryluk, B. (2024). *Pies na medal*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Hobson, P. (2002). *The Cradle of Thought: Explorations of the Origins of Thinking*. Oxford: Macmillan.
- Hoffman, M. L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Howe, D. (2013). *Empatia. Co to jest i dlaczego jest ważna*. Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Kownacka, M. (1957). *Rogaś z Doliny Rostoki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Koziołek, K. (2006). *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krasoń, K. (1999). *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lasota, A. (2023). Empatia i zachowania prospołeczne małych dzieci w percepcji rodziców. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1), 245–264. DOI: 10.5604/01.3001.0016.3435.
- Łebkowska, A. (2008). *Empatia. O literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Mar, R. A., Oatley, K., Peterson, J. B. (2009). Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling Out Individual Differences and Examining Outcomes. *Communications*, 34(4), 407–428. DOI: 10.1515/COMM.2009.025.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Paz, J. dela, Peterson, J. B. (2006). Bookworms Versus Nerds: Exposure to Fiction Versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694–712. DOI: 10.1016/j.jrp.2005.08.002.
- Miller, J. (2013). *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*. Pobrane z: <https://www.fastcompany.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> (dostęp: 28.12.2025).
- Pałasz, M. (2012). *Sposób na Elfa*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Papuzińska, J. (2007). *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa: CEBlID.
- Parker, J., Jenkins, L. (2021). Helping, Sharing and Comforting Behaviours in Primary School Children: The Effects of Year Group and Well-Being on Prosocial Behaviour. *Psychreg Journal of Psychology*, 5(1), 64–75. DOI: 10.5281/zenodo.5746764.
- Preston, S. D., Waal, F. D. M. de (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. DOI: 10.1017/s0140525x02000018.
- Pluciennik, J. (2002a). *Figury niewyobrażalnego. Notatki z poetyki wzniosłości w literaturze polskiej*. Kraków: Universitas.
- Pluciennik, J. (2002b). *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Radlińska, H. (1934). *Książka wśród ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych.
- Schaffer, H. R. (2012). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Shusterman, R. (2010). *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*. Kraków: Universitas.
- Sikorska-Krystek, A. (2024). *Nauka i empatia. Społeczne konteksty twórczości Marii Konopnickiej*. Poznań: Wydawnictwo PSP.
- Słońska, I. (1957). *Dzieci i książki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Stanecka, Z. (2018). *Basia i lato pod psem*. Warszawa: Egmont Polska.
- Stanecka, Z. (2022). *Drań, czyli moje życie z jamnikiem*. Warszawa: Kropka.
- Stanecka, Z. (2023). *Lotta, czyli jak wychować ludzkie stado*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Tabakowska, E. (2012). Empatia w języku, w tekście, w przekładzie. W: H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski (red.), *Empatia, obrazowanie i kontekst jako kategorie kognitywistyczne* (s. 153–166). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (1999). *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Ungeheuer-Gołąb, A. (2009). *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wajrak, A. (2017). *Lolek*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Wimsatt Jr, W. K., Beardsley, M. C. (1983). Złudzenie oddziaływania emocjonalnego. W: *Nowa Krytyka. Antologia* (s. 150–153). Warszawa: PIW.
- Wojnar, I. (1987). *W poszukiwaniu porządku świata*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zamojska, E. (2017). Czytające dzieci. Wywiady z dziećmi o czytaniu i książkach. W: K. Segiet, K. Słupska (red.), *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości* (s. 109–123). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Zdunik, J. (2023). Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica*, 11, 47–61. DOI: 10.24917/23534583.11.4.

ABSTRACT

This article discusses education through children's literature, which leads to the development of empathetic attitudes in early school-age readers. The theoretical foundation is provided by works in the fields of pedagogy (Martin L. Hoffman, David Howe) and literary studies (Anna Łebkowska, Jarosław Płuciennik, Elżbieta Tabakowska). Based on this, the author attempts to build an argument about the important role of literature in developing an empathetic attitude. The research aims to identify features of literary works for children that can foster an empathetic attitude in young readers. The research was based on the interpretation of a selected literary text that has a dog as a protagonist and its reception by a virtual early school-age reader. A qualitative approach was used, including document analysis (literary work). The author used a model of a child reader aged approximately 7 to 9, with their typical receptive abilities. An exploration of children's literature has revealed that Adam Wajrak's novel *Lolek* possesses literary features that could be used in empathetic education. Wajrak's novel meets the criteria for literature that can shape an empathetic attitude in children.

Keywords: empathetic education; children's literature; virtual reader; "Lolek" by Adam Wajrak