

MAGDALENA SZPUNAR

Edukacja do empatii. Przypadek Danii

Education for empathy. The case of Denmark

Streszczenie

Artykuł dotyczy kwestii związanych z procesem edukowania do empatii. Autorka dokonuje przeglądu kategorii i kontekstów powiązanych z funkcjonowaniem pojęcia empatii, sięgając do jej wczesnego rozumienia kojarzonego zwykle z sympatią, ale także zagrożeń wynikających z nadmiernego empatyzowania. Autorka stawia tezę, iż uczucia jednostek można kształtować, stąd mówi o treningu empatii jako jednej z możliwych dróg rozwoju kompetencji odnoszących się do empatyzowania. Kontekstem rozważań autorki poświęconych edukowaniu do empatii jest Dania, na przykładzie której zwrócono uwagę na wartość nauczania empatii, która sprzyja tworzeniu jednego z najszcześliwszych społeczeństw na świecie.

Słowa kluczowe: empatia, trening empatii, nauczanie empatii w Danii, Hygge, empatyzowanie, psychologiczny kanibalizm, zmęczenie współczuciem

Summary

The article concerns issues related to the process of educating for empathy. The author reviews the categories and contexts related to the functioning of the concept of empathy, reaching back to its early understanding related to sympathy, but also to the threats associated with excessive empathizing. The author puts forward the thesis that individuals' feelings can

be shaped, hence she talks about empathy training as one of the possible ways of developing competences related to empathizing. The context of the author's considerations related to educating for empathy is Denmark, using the example of which to discuss the value of teaching empathy, which helps create one of the happiest societies in the world.

Keywords: empathy, empathy training, teaching empathy in Denmark, Hygge, empathizing, psychological cannibalism, compassion fatigue

Dania to od wielu lat kraj uznawany za najszcześniejszy na świecie¹. Powodów takiego stanu rzeczy jest co najmniej kilka. Po pierwsze, wskazuje się na efektywną politykę socjalną realizowaną w tym kraju, wysoki poziom dochodów, a także wysoki wskaźnik tolerancji obyczajowej. Te niewątpliwie ważne elementy wpływające na poczucie szczęścia i dobrostan obywateli Danii nie są jedynymi czynnikami determinującymi szczęśliwe życie Duńczyków. Po drugie, uznaje się, że tak wysoką pozycję w rankingu szczęścia sporządzanym przez ONZ od 2012 roku zawdzięcza Dania nauczaniu empatii w szkole². W duńskich szkołach nauczanie empatii jest realizowane od 1993 roku jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów w wieku od 6 do 16 lat. Dzięki nauce empatii w szkole dzieci rozwijają się emocjonalnie i społecznie, potrafią określać i nazywać przeżywane emocje, a tym samym rozpoznawać i reagować adekwatnie na emocje innych. To właśnie dzięki empatii dzieci stają się bardziej uważne i wrażliwe na innych, co sprzyja lepszej atmosferze w szkole, minimalizuje konflikty. Empatyczne jednostki to empatyczne społeczeństwo, w którym żyje się lepiej i szczęśliwiej. Empatyczni nauczyciele tworzą klimat szkoły, który, opierając się na atmosferze zaufania, minimalizuje stres, co wpływa nie tylko na komfort nauki, ale także realnie wpływa na wyniki edukacyjne. W najprostszy sposób można to ująć tak: albo się boimy, albo się uczymy. Istnieje silna korelacja pomiędzy pracą nauczyciela, który jest empatyczny, a wynikami osiąganymi przez jego uczniów³. Przykład Danii to doskonały dowód na to,

¹ J.F. Helliwell, R. Layard, J.D. Sachs, J.-E. De Neve, L.B. Aknin, S. Wang, *World Happiness Report 2024* [online], University of Oxford, Oxford 2024 [dostęp: 5 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24.pdf>.

² J. Adamczewski, *Być jak Rita Madsen. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej w Danii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 2, s. 26.

³ Zob.: J. Nazar, *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela*, Gdańsk 1990.

że empatyczna szkoła sprzyja nie tylko znakomitym wynikom w nauce, ale przyczynia się do tworzenia szczęśliwszych społeczności.

W trakcie *Klassens tid* uczniowie w luźnej atmosferze rozmawiają o trudnościach, z którymi się borykają, poszukując wspólnej drogi ich rozwiązania. Co ważne, problemy nie muszą dotyczyć rzeczywistości szkolnej, mogą także dotyczyć problemów osobistych, w ogóle nie związanych ze szkołą, o których młodzi ludzie często boją się rozmawiać z rodzicami. Wspólne poszukiwanie rozwiązań, a nie hegemoniczna siła autorytetu nauczyciela przyczynia się do wzmocnienia poczucia własnej wartości dziecka i jego bezpieczeństwa. W takiej rzeczywistości szkolnej dzieci zyskują przekonanie, że ich zdanie jest ważne, że zostaną wysłuchane i nie będą negatywnie ocenione, niezależnie od tego, co mają do powiedzenia. *The Class's Hour*, czyli tzw. godzina dla klasy, daje dzieciom poczucie przynależności do wspólnoty, która docenia różnorodność i odrębność każdego z jej członków, co w coraz bardziej multikulturowym środowisku wydaje się wartością kluczową. Co warto podkreślić, w duńskiej szkole dominuje nie praca indywidualna, a praca zespołowa, przy pomocy której realizuje się 60% zadań w szkole. W takim modelu pracy dziecka i szkoły chodzi nie o prześcignięcie innych, a o wsparcie tych, którzy radzą sobie gorzej. Uczenie oparte na współpracy pozwala wykorzystywać mocne i słabe strony uczniów; ma przekonywać, że nikt z nas nie jest we wszystkim doskonały. Uczniowie tym samym stanowią dla siebie naturalne wsparcie, uzupełniając się wzajemnie i pomagając wtedy, kiedy koleżanka lub kolega nie domaga. W ten sposób dzieci przekonują się, że indywidualnie właściwie nie sposób odnieść sukcesu i dopiero współpraca, a nie rywalizacja prowadzi do najlepszych wyników. Rywalizacja jest kategorią, która w duńskiej szkole odnosi się do siebie samego, a nie konkurowania z innymi. Stąd w duńskich szkołach właściwie nieobecne jest pojęcie nagród czy medali, nawet wśród tych, którzy wyróżniają się wynikami w nauce lub w sporcie, by nie kreować klimatu rywalizacji⁴.

Nauczanie empatii odzwierciedla duńskie podejście do życia związane ze skandynawską filozofią życia opartą o *Hygge*. Termin ten w języku duńskim i norweskim oznacza sympatyczny nastrój, wpływający na poczucie komfortu psychicznego⁵. W duńską filozofię życia wpisane jest przekonanie, że liczy się

⁴ Zob.: J.J. Alexander, I.D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting. What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, East Rutherford 2016.

⁵ M. Gullestad, *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Oslo 1992, s. 235.

sam udział w czymś, a nie tylko wygrana. Duńczycy przywiązują duże znaczenie do pokory jako jednej z kluczowych wartości. Jak przekonuje M. Rydahl, autorka monografii *Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszczęśliwszymi ludźmi na świecie*, mieszkańcy Danii nie mają zwyczaju porównywania się ze sobą, potrzeby bycia lepszymi od innych, bycia wyróżnionymi. Doceniają codzienne radości i nie mają rozbudzonych potrzeb materialnych⁶.

Co istotne, edukowanie do empatii realizuje Dania nie tylko w szkole. Tak zwany duński styl rodzicielstwa przejawia się dbałością o rozwijanie u dzieci umiejętności współodczuwania, wrażliwości, opiekuńczości, chęci niesienia pomocy⁷. Jessica Joelle Alexander i Iben Dissing Sandahl, autorki książki pt. *The Danish Way of Parenting*, zwracają uwagę, że z punktu widzenia ewolucji empatia stanowi jedną z naszych kluczowych umiejętności, gdyż umożliwia nam funkcjonowanie w grupach. Uznają przy tym, że ważne jest, by rozwijać ją u dzieci, bowiem pozwala ona osiągać sukcesy edukacyjne, a także przyczynia się do satysfakcjonującego życia towarzyskiego, rodzinnego i zawodowego.

Dania w praktyce realizuje ideę państwa dobrobytu, co sprawia, że kraj ten zalicza się do najbardziej rozwiniętych gospodarczo. Od 2015 roku jest tam realizowany program „Wzrost i rozwój na terenie Danii”, obejmujący setkę inicjatyw w rozmaitych obszarach życia. W obszarze edukacji program ten obejmuje dbałość o poprawę jakości nauczania w mniejszych miejscowościach, a także udzielanie wsparcia uczniom pochodzącym z zagranicy tak, aby wyrównywać ich szanse edukacyjne⁸. W trakcie dwóch pierwszych lat nauki w szkole podstawowej dzieci uczą się przede wszystkim „pracy zespołowej, [...] planowania pracy, samodzielności w wykonywaniu zadań, odpowiedzialności, samooceny, przygotowania do dalszej nauki”⁹. Wczesny etap edukacji to edukacja przez zabawę. Co znamienne, „nie występuje tu zjawisko drugoroczności, nie ma też stopni szkolnych, tylko oceny opisowe, a poszczególne przedmioty prowadzi różni nauczyciele”¹⁰. Próżno szukać w duńskiej eduka-

⁶ M. Rydahl, *Szczęśliwy jak Duńczyk. Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszczęśliwszymi ludźmi na świecie*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2017.

⁷ Zob.: J.J. Alexander, I.D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting...*

⁸ J. Fazlagić, *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich* [online], Scientia Vis, Poznań 2017 [dostęp: 3 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.pl/attachment/ca06c153-6a94-4f4a-b50e-e685afa34a2e>.

⁹ Zob.: I. Żywno, *Szkola duńska jako miejsce rozwoju kreatywności dziecka*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9, s. 568-569.

¹⁰ A. Kopik, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3-4, s. 23.

cji wczesnoszkolnej zalecanej listy podręczników¹¹. Ważnym wymiarem tej edukacji jest *outdoor education*, czyli nauka w terenie, dzięki czemu uczniowie uczą się poprzez samodzielne doświadczanie i eksperymentowanie¹². Duńską szkołę podstawową, *Folkeskole*, opuszcza się po zdaniu egzaminów końcowych z siedmiu przedmiotów, z których pięć ma charakter obowiązkowy dla wszystkich uczniów¹³. Jednakże od roku szkolnego 2020/2021 egzaminy te są nieobowiązkowe, a decyzję o przystąpieniu do nich podejmują władze szkoły¹⁴.

W procesie edukacji, od samych jej początków, ważne staje się nauczanie nie tylko konkretnej wiedzy, aplikowalnej, ale także kształtowanie kompetencji, bez których niemożliwe wydaje się funkcjonowanie z innymi ludźmi. Jak trafnie zauważa Max Horkheimer, „ograniczenie studiów do nabywania umiejętności przygotowujących do sporządzania historycznych kompendiów czy konstruowania urządzeń umożliwiających rozbicie atomu, a nawet do wynajdywania antybiotyków, nie wystarczy. Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości”¹⁵. Zdobywanie określonych kompetencji czy konkretnych, nawet najbardziej pożądaných, kwalifikacji nie zastąpi empatyzowania, wrażliwości, uważności na drugiego człowieka. Fachowość i biegłość nie wystarczą, gdy brakuje nam empatii i wrażliwości. Dopóki tego nie pojmniemy, nasze społeczeństwa coraz bardziej stanowią będą konglomerat zatowarzyszonych jednostek, które nie potrafią wyjść poza wąsko pojmowane, egotyczne potrzeby. Inaczej ujmując, wrażliwość humanistyczna jest niezbędna wszędzie tam, gdzie „pojawiają się sprawy ludzi, a nie rzeczy, gdzie wymagana jest emocjonalna oddźwiękliwość, empatia, rozumienie”¹⁶. Bez tego humanistyka staje się „humanistyką bez humanizmu” albo, co gorzej, „humanistyką pragmatyczną”, w której człowiek znika z horyzontu.

W monografii *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* Martha C. Nussbaum postuluje o to, by w edukacji dążyć do kształcenia świadomego obywatela, „aktywnego, krytycznego, myślącego i cechującego się empatią członka wspólnoty równych, zdolnego do wymieniania się ideami na zasadzie szacunku i zrozumienia dla ludzi wywodzących się z różnych

¹¹ J. Adamczewski, *Być jak Rita Madsen...*, s. 30.

¹² Tamże, s. 31.

¹³ Tamże, s. 31.

¹⁴ *Assessment in Single-Structure Education* [online], Eurydice 2020 [dostęp: 12 listopada 2024]. Dostępny w Internecie: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-8_en.

¹⁵ M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos” 2011, nr 2, s. 245.

¹⁶ I. Wojnar, H. Witalewska, M.Ł. Lipowski, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Warszawa 2009, s. 33.

środowisk”¹⁷. Kształcenie jest, jej zdaniem, ważnym projektem emancypacyjnym, ułatwiającym zmianę grup podporządkowanych i wykluczanych. Według Nussbaum empatia stanowi realne narzędzie do walki z nacjonalizmami, a także polityką opartą na przemocy. Inaczej rzecz ujmując, „sens edukacji objawia się wtedy, kiedy jednostki potrafią wyjść poza Ja, poza stan obojętności”¹⁸. W *Lekcjach empatii* Elżbieta Mikoś zauważa: „chodzi [...] o takie «formowanie» uczniów, by byli zdolni do empatii, umieli rozpoznawać potrzeby emocjonalne innych ludzi, a także, by umieli mówić o własnych uczuciach i przeżyciach wewnętrznych, bo tylko wtedy będą mogli podjąć próbę ich zrozumienia”¹⁹.

Simon Baron-Cohen stwierdza natomiast: „Każdy z nas zajmuje określone miejsce na kontynuum empatii (od poziomu niskiego do wysokiego). [...] Empatia jest najcenniejszym zasobem, jaki istnieje w naszym świecie. Dziwi więc fakt, że w szkolnych programach nauczania i w programach edukacyjnych dla rodziców empatia właściwie się nie pojawia, a w polityce, w biznesie i w sądach mówi się o niej bardzo rzadko”²⁰. Empatia jest w pewnym wymiarze wrodzona, ale także stanowi kompetencję nabywaną społecznie i kulturowo w procesie socjalizacji²¹. O tym, iż jest ona w pewnym wymiarze wrodzona świadczy chociażby „zarażanie się” płaczem u dzieci. Reagują one na płacz innego dziecka, nie reagują zaś na swój płacz nagrany i odtworzony²². Pomimo pewnych osobniczych predyspozycji zdolność empatii możemy trenować²³, stąd mówi się o treningu empatii. Jak zauważa Michał Paweł Markowski, „uczucia daje się kształtować i na tym właśnie – na formowaniu wrażliwości – powinno polegać wykształcenie”²⁴. Trening empatii realizowany u dzieci w wieku szkolnym, który polega na przyjmo-

¹⁷ M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2015, s. 160.

¹⁸ M. Szpunar, *Humanistyka jako projekt kształtowania wrażliwości*, „Er(r)go” 2024, nr 48, s. 20.

¹⁹ E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Kraków 2009, s. 11.

²⁰ S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. A. Nowak, Sopot 2014, s. 136, 139.

²¹ Zob.: M. Szpunar, *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Kraków 2018.

²² Zob.: G.B. Martin, R.D. Clark, *Distress Crying in Neonates. Species and Peer Specificity*, „Developmental Psychology” 1982, vol. 18, no. 1, pp. 3-9.

²³ Zob.: E. Teding van Berkhout, J.M. Malouff, *The Efficacy of Empathy Training. A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials*, „Journal of Counseling Psychology” 2016, vol. 63, no. 1, pp. 32-41.

²⁴ M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 178.

waniu podczas zabawy rozmaitych ról, a tym samym uczeniu się różnych sposobów reagowania, przyczynia się do rozwoju zachowań prospołecznych, a także minimalizuje agresję²⁵. Badania pokazują, że dzieci, które są nakłaniane do rywalizowania, a nie współpracy, cechuje niższy poziom empatii²⁶. Tym samym częściej popadają w konflikty, źle się czują w środowisku szkolnym, trudniej im nawiązać głębsze relacje.

Kategoria empatii semantycznie czerpie z niemieckiego *Einfühlung*, którym posłużył się w 1873 roku Robert Vischer w odniesieniu do percepcji dzieła sztuki²⁷. W tym kontekście termin ten odnosił się do umiejętności projektowania własnego „ja” na obiekt estetyczny²⁸. Przetransponowanie tego terminu na grunt psychologii zawdzięczamy Edwardowi Titchenerowi, a Theodor Lipps nadał tej kategorii znaczenie obowiązujące do dzisiaj²⁹. Trzeba zwrócić uwagę, że zanim w literaturze zaczęło funkcjonować pojęcie empatii, posilkowano się kategorią sympatii. Socjolog Charles H. Cooley sympatię operacjonalizował jako dzielenie się stanem umysłu. Różnicował jednakże to pojęcie od współczucia, w którym proces rozumienia drugiej osoby uznawał za zbędny (w przeciwieństwie do empatii). Jego zdaniem wgląd w drugiego człowieka jest niemożliwy, jeśli nie jest on „sympatyczny”³⁰. Podobne rozumienie empatii pojawia się także u innego klasyka socjologii, George’a Meada, według którego sympatia to ludzka umiejętność podejmowania roli innej osoby, z którą się identyfikujemy³¹.

Potocznie empatię rozumie się jako umiejętność rozumienia drugiego człowieka i jego odczuć emocjonalnych. Jest ona jednak czymś więcej niż rodzajem współczucia i życzliwości. Jest ona umiejętnością dostrzegania i przyjmowania perspektywy innego, dzięki czemu możemy go lepiej rozu-

²⁵ Zob.: S. Feshbach, N.D. Feshbach, *Agression and Altruism. A Personality Perspective*, In: *Altruism and Aggression. Social and Biological Origins*, ed. by C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R.J. Iannotti, Cambridge 1991, pp. 189-217.

²⁶ J. Rembowski, *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1989, s. 81.

²⁷ Szerokie omówienie problematyki związanej z kategorią empatii i wrażliwości odnaleźć można w monografii M. Szpunar, *(Nie)potrzebna wrażliwość...*, oraz w artykule M. Szpunar, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4, s. 13-23.

²⁸ Zob.: M. Kliś, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horyzonty Psychologii” 2012, t. 2, s. 147-171.

²⁹ Tamże, s. 149.

³⁰ Por.: C.H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, New York 1902. – C.H. Cooley, *Sociological Theory and Social Research*, New York 1930.

³¹ Zob.: G.H. Mead, *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago 1934.

mieć. To właśnie empatia pozwala nam porzucić koncentrację na sobie i uwzględnić perspektywę drugiego. Dzięki niej wiemy i rozumiemy, że inni są od nas odmienni, mają odrębną tożsamość, sposoby czucia i reagowania³². To właśnie ona przyczynia się do zachowań prospołecznych, ale także zachęca nas do podejmowania działań altruistycznych³³.

Zwykle empatia jest rozumiana jako emocjonalna reakcja na inną osobę. Owa emocjonalność przejawia się współodczuwaniem, umiejętnością współdzielenia przeżyć, a także prawidłowym odczytywaniem i rozumieniem emocji drugiej osoby. Tu właśnie ujawnia się nieco mniej spopularyzowane kognitywne ujęcie empatii (*cognitive empathy*) jako pewnego procesu poznawczego. Oznacza ona w tym ujęciu zdolność odczytywania i pojmowania perspektywy innej osoby³⁴. Wystarczy patrzeć na cierpienia drugiego człowieka, by w naszym mózgu zostały aktywowane te same obszary, które zostają pobudzone w trakcie odczuwania realnego bólu, a za ten stan odpowiadają tzw. neurony lustrzane³⁵.

Istnieje jednak zagrożenie, na które wskazuje James Baldwin, zwracając uwagę, iż w warunkach „silnego wystąpienia sympatii” osoba sympatyzująca może zgubić swą tożsamość, odbierając cierpienie drugiej osoby jako własne³⁶. Theodor Reik pisze w tym kontekście o tzw. psychologicznym kanibalizmie³⁷, który jest formą „wysublimowanego zagarnięcia i włączenia” drugiej osoby do naszego świata. Często odbywa się to w sposób opresyjny i stanowi formę przemocy symbolicznej, która nie uwzględnia pytań o to, czy ktoś życzy sobie być włączonym do świata drugiego i potrafi unieść trudne, nierzadko traumatyczne przeżycia drugiego człowieka. W taki sposób może powstawać – by użyć słów Richarda Sennetta – wspólnota niszcząca³⁸, która zamiast być wsparciem staje się destrukcyjna ze względu na niemożność poradzenia sobie z dojmującym doświadczeniem i naszą nie-

³² Zob.: A.I. Nathanson, *Rethinking Empathy*, In: *Communication and Emotion. Essays in Honor of Dolf Zillmann*, ed. by J. Bryant, D.R. Roskos-Ewoldsen, J. Cantor, New York 2003, pp. 107-130.

³³ N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness, *Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children*, „Developmental Psychology” 1979, no. 3, p. 329.

³⁴ Zob.: M. Kliš, J. Kossewska, *Studies on Empathy*, Kraków 2000.

³⁵ G. Hein, T. Singer, *I Feel How You Feel But Not Always. The Empathic Brain and its Modulation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2008, vol. 18, iss. 2, pp. 153-158.

³⁶ Zob.: J.M. Baldwin, *Social and Ethical Interpretation in Mental Development. A Study in Social Psychology*, New York 1897.

³⁷ Zob.: T. Reik, *Listening with the Third Ear. The Inner Experience of a Psychoanalyst*, New York 1948.

³⁸ Zob.: R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2009.

mocą wobec niego. Przykład takiego doświadczenia stanowić mogą traumatyczne wspomnienia Ukraińców, którzy przyjeżdżają do naszego kraju z doświadczeniem traumy wojennej, często nie radząc sobie z tym, co przeżyli. Powoduje to konieczność dzielenia się swoimi przeżyciami nawet z obcymi, którzy często nie są przygotowani na to, by konfrontować się z czymś cierpieniem. Co ważne, empatia to nie tylko współodczuwanie z doświadczeniami trudnymi, negatywnymi czy cierpieniem. Analogiczny efekt został bowiem zaobserwowany w odniesieniu do pozytywnych emocji, gdy, obserwując czyjeś szczęście, aktywacji ulegają obszary mózgu odpowiedzialne za reakcje nagrody³⁹.

Warto podkreślić, że nie wszyscy badacze są zgodni co do emocjonalnego „zarażania się” jako kluczowej właściwości empatii. Spotkać można chociażby pojęcie „empatii kontrastowej”⁴⁰, opisującej sytuację, w której emocje obserwatora nie są zbieżne z emocjami obserwowanego. Zdaniem niektórych badaczy empatia nie musi oznaczać współodczuwania, a nadmierne emocje postrzegają jako utrudniające kontakt z drugą osobą⁴¹. W literaturze opisywane są stany przygnębienia, które może wywoływać nadmierna empatia⁴². Dotyczą one szczególnie często pracowników tzw. zawodów pomocowych – psychoterapeutów, lekarzy, pielęgniarek, strażaków czy ratowników medycznych. W zetknięciu z cierpieniem innych często się nim „zarażają”. Osoby te zwykle dotyka tak zwane zmęczenie współczuciem (*compassion fatigue*). Jest ono emocjonalnym wyczerpaniem, które charakteryzuje się objawami analogicznymi do PTSD⁴³. Osoby te w pewnym sensie zmuszone są odczulić się na emocje innych, by móc profesjonalnie udzielać pomocy i wsparcia.

Według Mirji Kalliopuskiej przeżycie empatyczne jest niemożliwe bez opuszczenia własnego „ja”⁴⁴. Nie jest jednak tak, że osoba empatyzująca

³⁹ D. Mobbs, M. Meyer, L. Passamonti, *A Key Role for Similarity in Vicarious Reward*, „Science” 2009, vol. 324, iss. 5929, p. 900.

⁴⁰ M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańsk 1999, s. 19.

⁴¹ Zob.: P. Francuz, *O empatii i rozumieniu [w:] Empatia, obrazowanie i kontekst jako kategorie kognitywistyczne*, pod red. H. Kardeli, Z. Muszyńskiego, M. Rajewskiego, Lublin 2012, s. 99.

⁴² Zob.: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1999.

⁴³ C.R. Figley, *Compassion Fatigue. Psychotherapists' Chronic Lack of Self Care*, „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, iss. 11, pp. 1433-1441.

⁴⁴ Zob.: M. Kalliopuska, *Empathy – The Way to Humanity*, Edinburgh–Cambridge 1992.

„gubi się w innej osobie”⁴⁵, gdyż empatia nie jest identyfikacją, oznaczającą „stapianie” się dwóch różnych osób. Pojawienie się empatyzowania nie byłoby możliwe bez decentracji. Stanowi ona umiejętność wychodzenia poza własną, zogniskowaną wokół „ja” perspektywę, co umożliwia wyobrażanie sobie perspektywy drugiego człowieka. W ten właśnie sposób jednostki przechodzą od fazy egocentrycznej do allocentrycznej. Prosta decentracja, którą opisuje Jean Piaget, może się odnosić do perspektywy postrzeżeniowej, czyli umiejętności wyobrażania sobie, jak dany obiekt jest postrzegany przez drugą osobę⁴⁶, ale także może to dotyczyć motywów działania, a nawet wyobrażania sobie tego, co może myśleć drugi człowiek. James Baldwin wyróżnił trzy kluczowe stadia w rozwoju dziecka. Pierwszym z nich jest stadium perspektywiczne, w którym uczy się ono różnicować ludzi od rzeczy, drugim jest stadium subiektywne, kiedy doświadcza ono przeżyć innych osób poprzez naśladowanie zachowań, trzecie jest stadium efektywne, kiedy posiada świadomość istnienia innych osób⁴⁷.

Bycie empatycznym, zdaniem wielu badaczy, znacznie wykracza poza proste, bierne współodczuwanie. Empatyzowanie, jak dowodzą, to aktywne działanie, a nie wyłącznie współdzielenie emocji z pozycji zewnętrznego, choć emocjonalnie zaangażowanego obserwatora. W takim właśnie kontekście o empatii pisze Daniel Bateson, posługując się kategorią „prawdziwej osobowości altruistycznej”, a więc takiej, która jest aktywna, skłonna do udzielania pomocy innym⁴⁸. Zenon Uchwast uważa, że na postawę empatyczną składa się autentyczna otwartość, szacunek wobec drugiego, a także dążenie

⁴⁵ G.A. Gladstein, *The Historical Roots of Contemporary Empathy Research*, „Journal of the History of the Behavioral Science” 1984, vol. 20, iss. 1, p. 43.

⁴⁶ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993. Do popularnych testów badających umiejętność przyjmowania perspektywy należy zadanie „trzy góry”. Przed dzieckiem ustawia się trzy przedmioty przypominające góry i prosi się o wybranie tej, która przedstawia fragment góry, który mogłaby widzieć osoba siedząca w innym miejscu. Do popularnych narzędzi badania afektywnego przyjmowania perspektywy służy z kolei *Test Spostrzegania Interpersonalnego*, polegający na tym, iż badanej osobie przedstawia się jakąś historię, a jej zadaniem jest odtworzenie (narysowanie) wyrazu twarzy jej bohatera. Zob.: H. Borke, *Interpersonal Perception of Young Children. Egocentrism or Empathy?*, „Developmental Psychology” 1971, no. 2, pp. 263-269.

⁴⁷ J.M. Baldwin, *Social and Ethical Interpretation...* Baldwin wyróżniał sympatię (tak pierwotnie określano empatię) ograniczoną, która ma charakter instynktowny i przypomina zachowanie występujące u zwierząt, oraz sympatię refleksyjną, która pojawia się po rozwinięciu procesu myślowego.

⁴⁸ Zob.: D. Batson, *The Altruism Question. Toward a Social-Psychological Answer*, Hillsdale 1991.

do zrozumienia cudzych doświadczeń⁴⁹. Możemy powiedzieć, że jednostka empatyczna jest szczególnie zorientowana na drugiego człowieka, dlatego podejmuje działania służące ogólnej poprawie jego dobrostanu⁵⁰. Trzeba jednak pamiętać o mechanizmie projekcji, a więc przypisywaniu innym własnych potrzeb, postaw i zainteresowań, które nie są przejawem empatii⁵¹.

Jak zauważa Ryszard Koziołek, „właściwe myślenie zaczyna się w chwili, kiedy coś stawia opór językowi; kiedy najdoskonalej napisane zdania wciąż nie dość dobrze transformują w nazwy to, co jest przedmiotem indywidualnego życia”⁵². Tym samym nasze myślenie o empatii pozwoli sobie zakończyć wierszem, bo to właśnie poezja potrafi najtrafniej oddać i ponazywać nasze doświadczenia i marzenia.

A może by tak na świadectwach oceny
z matematyki gdy uczeń rozumie
że trzeba łączyć a nie dzielić
gdy życzliwość mnoży a serdeczność do potęgi

Z polskiego gdy dobrym słowem potrafi
i wierszem próbuje zrozumieć rzeczywistość
z wuefu gdy z nikim nie próbuje wygrywać
z nikim na wyścigi i nie o pierwszeństwo

Z biologii kiedy rozumie że człowiek
to coś więcej niż ciało i żywe tkanki
z fizyki kiedy rozumie nie tyle
prawo zachowania pędu co prawa człowieka

Z chemii gdy czuje chemię do istoty ludzkiej
niezależnie od tego kim ona jest
i gdy w drugim dostrzega pierwiastek ludzki
i doświadcza drugiego całym sobą

⁴⁹ Z. Uchnast, *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 2, s. 189-207.

⁵⁰ M. Kaźmierczak, M. Plopa, S. Retowski, *Skala Wrażliwości Empatycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, nr 1, s. 10.

⁵¹ A.H. Hastorf, I.E. Bender, *A Caution Respecting the Measurement of Empathic Ability*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1952, vol. 47, pp. 574-576.

⁵² R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023, s. 11.

A z geografii gdy żaden obcy nie jest obcy
gdy rozumie że inny to też swój
gdy potrafi łamać granice i burzyć mury nienawiści
to taki uczeń rozumie wszystko

Magdalena Szpunar, Świadek szkolny
22 czerwca 2023

Bibliografia i netografia

1. Adamczewski Jakub, *Być jak Rita Madsen. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej w Danii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 2, s. 25-37.
2. Alexander Jessica J., Sandahl Iben D., *The Danish Way of Parenting. What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, Penguin Publishing Group, East Rutherford 2016.
3. Baldwin James M., *Social and Ethical Interpretation in Mental Development. A Study in Social Psychology*, McMillan & Co., New York 1897.
4. Baron-Cohen Simon, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot 2014.
5. Batson Daniel, *The Altruism Question. Toward a Social-Psychological Answer*, Erlbaum, Hillsdale 1991.
6. Borke Helene, *Interpersonal Perception of Young Children. Egocentrism or Empathy?*, „Developmental Psychology” 1971, no. 2, pp. 263-269.
7. Buckley Norman, Siegel Linda S., Ness Steven, *Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children*, „Developmental Psychology” 1979, no. 3, pp. 329-330.
8. Cooley Charles H., *Human Nature and the Social Order*, Ch. Scribner's, New York 1902.
9. Cooley Charles H., *Sociological Theory and Social Research*, H. Holt and Company, New York 1930.
10. Davis Mark H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 1999.
11. Fazlagić Jan, *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich* [online], Scientia Vis, Poznań 2017 [dostęp: 3 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.pl/attachment/ca06c153-6a94-4f4a-b50e-e685afa34a2e>.

12. Feshbach Seymour, Feshbach Norma D., *Agression and Altruism. A Personality Perspective*, In: *Altruism and Aggression. Social and Biological Origins*, ed. by C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R.J. Iannotti, Cambridge University Press, Cambridge 1991, pp. 189-217.
13. Figley Charles R., *Compassion Fatigue. Psychotherapists' Chronic Lack of Self Care*, „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, iss. 11, pp. 1433-1441.
14. Francuz Piotr, *O empatii i rozumieniu [w:] Empatia, obrazowanie i kontekst jako kategorie kognitywistyczne*, pod red. H. Kardeli, Z. Muszyńskiego, M. Rajewskiego, Wydaw. UMCS, Lublin 2012, s. 95-102.
15. Gladstein Gerald A., *The Historical Roots of Contemporary Empathy Research*, „Journal of the History of the Behavioral Science” 1984, vol. 20, iss. 1, pp. 38-59.
16. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, „Media Rodzina”, Poznań 1999.
17. Gullestad Marianne, *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Scandinavian University Press, Oslo 1992.
18. Hastorf Albert H., Bender I.E., *A Caution Respecting the Measurement of Empathic Ability*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1952, vol. 47, pp. 574-576.
19. Hein Grit, Singer Tania, *I Feel How You Feel But Not Always. The Empathic Brain and its Modulation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2008, vol. 18, iss. 2, pp. 153-158.
20. Helliwell John F., Layard Richard, Sachs Jeffrey D., De Neve Jan-Emmanuel, Aknin Lara B., Wang Shun, *World Happiness Report 2024* [online], University of Oxford, Oxford 2024 [dostęp: 5 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24.pdf>.
21. Horkheimer Max, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos” 2011, nr 2, s. 237-248.
22. Kalliopuska Mirja, *Empathy – The Way to Humanity*, The Pentland Press, Edinburgh–Cambridge 1992.
23. Kaźmierczak Maria, Płopa Mieczysław, Retowski Sylwiusz, *Skala Wrażliwości Empatycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, nr 1, s. 9-24.
24. Kliś Maria, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horyzonty Psychologii” 2012, t. 2, s. 147-171.
25. Kliś Maria, Kossewska Joanna, *Studies on Empathy*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

26. Kopik Aldona, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3-4, s. 20-36.
27. Koziółek Ryszard, *Czytać, dużo czytać*, Wydaw. Czarne, Wołowiec 2023.
28. Markowski Michał P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
29. Martin Grace B., Clark Russell D., *Distress Crying in Neonates. Species and Peer Specificity*, „Developmental Psychology” 1982, vol. 18, no. 1, pp. 3-9.
30. Mead George H., *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University Press, Chicago 1934.
31. Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
32. Mobbs Dean, Meyer Marcel, Passamonti Luca, *A Key Role for Similarity in Vicarious Reward*, „Science” 2009, vol. 324, iss. 5929, p. 900.
33. Nathanson Amy I., *Rethinking Empathy*, In: *Communication and Emotion. Essays in Honor of Dolf Zillmann*, ed. by J. Bryant, D.R. Roskos-Ewoldsen, J. Cantor, Routledge, New York 2003, pp. 107-130.
34. Nazar Jan, *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1990.
35. Nussbaum Martha C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2015.
36. Piaget Jean, Inhelder Barbel, *Psychologia dziecka*, przekł. Z. Zakrzewska, „Siemioróg”, Wrocław 1993.
37. Reik Theodor, *Listening with the Third Ear. The Inner Experience of a Psychoanalyst*, Groove Press, New York 1948.
38. Rembowski Józef, *Empatia. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1989.
39. Rydahl Malene, *Szczęśliwy jak Duńczyk. Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszczęśliwszymi ludźmi na świecie*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2017.
40. Sennett Richard, *Upadek człowieka publicznego*, przekł. H. Jankowska, Wydaw. „Muza”, Warszawa 2009.
41. Szpunar Magdalena, *Humanistyka jako projekt kształtowania wrażliwości*, „Er(r)go” 2024, nr 48, s. 9-23.
42. Szpunar Magdalena, *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.

43. Szpunar Magdalena, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4, s. 13-23.
44. Teding van Berkhout Emily, Malouff John M., *The Efficacy of Empathy Training. A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials*, „Journal of Counseling Psychology” 2016, vol. 63, no. 1, pp. 32-41.
45. Uchnast Zenon, *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 2, s. 189-207.
46. Wojnar Irena, Witalewska Henryka, Lipowski Mikołaj Ł., *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009.
47. Żywno Irena, *Szkoła duńska jako miejsce rozwoju kreatywności dziecka*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9, s. 568-569.