



KATEGORIA EMPATII W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

23

IZABELA FUNK

Uniwersytet Gdański.
Instytut Filologii Polskiej

Kategoria empatii w perspektywie zwrotu etycznego

W ponowoczesnej myśli humanistycznej, podejmującej etyczne wątki filozofii Emmanuela Lévinasa, istotnym problemem okazuje się próba namysłu nad relacją Ja – Inny, co koresponduje z zagadnieniem określania granic między tym, co swojskie, a tym, co obce, sposobami ustanawiania wspólnoty, w końcu też granic poznania i rozumienia Innych i siebie samego.

W tym kontekście ważna okazuje się kategoria empatii bezpośrednio związana ze zwrotem etycznym w humanistyce, i – co się z tym wiąże – z doświadczeniem inności rozumianym *sensu largo* (Markowski 2000: 244). Problematyzowana jest również ona w badaniach nad doświadczeniami traumatycznymi, granicznymi, czy namysłem nad Szoa (LaCapra 2009: 86). Dla LaCapry istota doświadczenia empatycznego polega na afektywnym wymiarze dystansu wobec różnicy. Chodzi o postawę opartą na sytuowaniu się w pozycji, a nie jej zajmowaniu jako substytutu Innego (LaCapra 2009: 87-88).

Język etyki wywodzący się z *ethical turn* stał się znamienny dla badań literackich na początku lat 90., gdzie refleksja moralna stanowi główny odnośnik dla krytyki literackiej (Markowski 2000: 240). Wyodrębniona z jej „struktur” krytyka etyczna w literaturoznawstwie przyjmuje dwie postaci. Pierwsza odnosi się do literatury rozumianej jako opowieści o tym, jak powinniśmy traktować Innego. Druga skupia się na samym doświadczeniu czytania jako obcowaniu z Innym (Skrendo 2005: 30). Narodzin zwrotu etycznego upatruje się zatem w kryzysie strukturalistycznie zorientowanej humanistyki (Walas 2012: 273-274; Burzyńska 2013a: 38-39). Krytyka teorii nowoczesnej opartej na intelektualistyczno-sjentyistycznym modelu badań literackich wynikała w szczególności z niepokoju, że poprzez swoją pokusę dążenia do obiektywności tłumi etyczny wymiar, a więc nie uruchamia tak ważnego problemu empatii (Nycz 2012: 33).

Przed wszystkim jednak, mówiąc o zwrocie etycznym, istotne jest to, w jaki sposób należy rozumieć etykę, mając jednocześnie na uwadze jej związek z kategorią doświadczenia inności, a więc i empatią. W kontekście niniejszego szkicu najistotniejsza wydaje się być definicja wypracowana przez Lévinasa, dla którego etyka to metafizyczna relacja człowieka z człowiekiem (Lévinas 1998: 79-80), która poprzedza wszelką ontologię (Lévinas 1998: 34). Relacja z Innym ma asymetryczny charakter, ponieważ „to czego mogę wymagać od siebie, nie daje się porównać z tym, czego mam prawo wymagać od Innego” (Lévinas 1998: 45). Zatem francuski filozof doświadczenie etyczne przeciwstawia zasadzie wzajemności, dzięki czemu odrębność, a zatem i wolność podmiotu nie zostaje naruszona. Chodzi o to, że wydarzenie etyczne zasadza się na niemożności zrównania doświadczeń i świata Innego z doświadczeniami i światem Ja. Oparte zostaje zatem na krytycznym aspekcie wiedzy, a więc procesie kwestionowania tożsamości Ja przez Innego (Lévinas 1998: 31-32). Taką postawę Burzyńska odnosi do Derridowskiej myśli inspirowanej Lévinasem, a postulującej zamianę pozycji na dys-pozycję wobec Innego (Burzyńska 2013b: 78-79), czyli gotowość do bycia wobec Innego, a nie opresyjne sytuowanie się względem niego.

Powyższy zarys dotyczący uwikłania doświadczenia szeroko rozumianej inności w etykę jest istotny, ponieważ w ponowoczesnej kulturze – jak dowodzi Anna Łebkowska – wspomniana kategoria empatii ma status niejednolity. W dyskursie naukowym podkreśla się jej transdyscyplinarny charakter, gdyż obejmuje różne obszary wiedzy. Do najważniejszych klasyfikuje się dyskurs antropologiczny, kulturowy, psychologiczny (istotna rola psychologii społecznej), etyczny i estetyczny (Łebkowska 2002: 5-6). Różne pola funkcjonowania empatii wpływają na trudność jej ujęcia. Z perspektywy psychologii społecznej interesująca jest dystynkcja pojęciowa, gdzie następuje rozdział współczucia od empatii. Pierwszy termin zakłada pasywną, czyli ulegającą postawę podmiotu, natomiast drugi akcentuje jego aktywność, dzięki czemu empatia jest interpretowana poprzez odwołanie się do metafory „wejście do wnętrza”, sprowadzającej się do intelektualnego wymiaru myślenia, czyli empatii zakładającej intencjonalny proces poznawczy (Davis 1999: 15-16). Warto podkreślić, że współcześnie psychologia społeczna sytuuje empatię w związku z wymiarem doświadczeń afektywnych jako reakcji emocjonalnych obserwującego. W tym punkcie eksponuje się jednak problematyczne utożsamianie i zamieszanie pojęciowe, to jest empatii rozumianej jako proces poznawczy związany z przyjmowaniem ról, z empatią postrzeganą jako rezultat, czyli afektywne reagowanie na sytuację

innych (Davis 1999: 19, 20). Podobne spostrzeżenia, ale w zdecydowanie odmiennym kontekście, można zaobserwować w obrębie poetyki intersubiektywności kognitywistycznej, która zwraca uwagę na doświadczeniowy aspekt procesu czytania, czyli empiryczny wydzźwięk tego aktu. Narracja skłania bowiem czytelnika do „uruchomienia różnych mechanizmów intersubiektywnego przyjmowania perspektywy drugiego człowieka”, dzieje się to za sprawą emocji, jakie wzbudza lektura, które równocześnie stanowią narzędzie testowania granic naszych zachowań (Rembowska-Pluciennik 2012: 250, 261). W konsekwencji bada się wpływ narracji na akomodację, czyli fortunność zachodzenia procesów empatycznych (Rembowska-Pluciennik 2012: 304). Jednak z perspektywy kognitywistycznej podkreśla się wprost iluzyjny charakter doświadczenia, który usytuowany zostaje w wykreowanej fikcji literackiej jako skutek projekcji swojej osoby w tym świecie (Rembowska-Pluciennik 2012: 250, 292), co określa się mianem kognitywnej i mentalnej symulacji (Rembowska-Pluciennik 2012: 303).

Kategoria empatii wiąże się w szczególności z konsekwencją zwrotu kulturowego wynikającego z przyjęcia perspektywy etycznej, w której do głosu dochodzi figura Innego, zakładająca odrębność drugiego, niemożliwy do zniesienia dystans między Ja a Innym. Dlatego odejście od empatii, jako głównego wyróżnika literatury, pozwalającego na proces utożsamiania się z tym, co przeżywają bohaterowie powieści (utworów lirycznych), było sprzężone z kryzysem podmiotu, załamaniem wiary w możliwość oswojenia świata oraz zrozumienia drugiego człowieka, połączone z odejściem od uczuciowości i identyfikacji (siebie względem innych podmiotów). Przyczyn światopoglądowego załamania atrakcyjności empatii upatrywano w tym, że projektowała ona zbyt uproszczoną i schematyczną wersję poznawania i osvajania świata (Łebkowska 2002: 12). W konsekwencji empatia zaczęła być traktowana jako kategoria pusta, sztuczna, uzurpująca sobie prawo do całkowitego zrozumienia tego, co rozumiałym mogło być tylko częściowo. Sformułowane w oparciu o funkcjonujące interpretacje kategorii empatii metafory „wchodzenia w czyjąś skórę”, określająca tradycyjną empatię (przenikanie), oraz „wchodzenia w buty” (forma dystansu), opisująca jej najnowsze warianty, okazały się nieadekwatne i niespójne. Wynikało to z tego, że obie formuły budziły wątpliwości, bo jednak aktywizowały proces identyfikacji i naruszały jednostkową autonomię. Dlatego – jak trafnie podkreśla Łebkowska – empatii nie można rozumieć w kategoriach całkowitego „przeniknięcia”, bo jest ono jedynie wyrazem zawłaszczającego uproszczenia (Łebkowska 2002: 23).

Łebkowska proponuje przeformułować tradycyjne rozumienie empatii i zastąpić metaforę empatii, rozumianą w kategoriach „wejścia w cudzą skórę”, metaforą „czytania zza pleców” związaną z perspektywą uświadomienia sobie różnorodności uporządkowań kulturowych, które zostają uruchamiane w relacji z Innym. Perspektywa „czytania zza pleców” w większym stopniu te rozbieżności uzmysławia, czy wprost – nie pozwala o nich w żaden sposób zapomnieć, gdyż uprzytomnia, że są one niemożliwe do przełożenia, a wszystko, co możemy zrobić, to wypracować poczucie etycznej odpowiedzialności wobec granic, których nie możemy przekroczyć wobec zrozumienia Innego, gdyż – jak czytamy u Łebkowskiej – „przy największej możliwej bliskości inny musi pozostać obcy” (Łebkowska 2002: 28-34).

Odrębność i dystans Ja od absolutnie Innego wcale nie zaprzeczają szansy na „komunikatywność” tych podmiotów. Ponieważ, wbrew pozorom, kategoria dystansu i empatii wcale nie są względem siebie antagonistyczne (Winiecka 2010: 215). W postawie empatycznej liczy się zatem nie tyle możliwość odtworzenia w sobie cudzych doświadczeń, co etyczna konieczność podejmowania działań prowadzących do ochrony tego, co inne, co wymyka się uogólnieniu (Winiecka 2010: 205). Można to rozumieć w kategoriach „gry” opartej na przyswajaniu i „odswajaniu”, która zgodnie z Lévinasowską perspektywą sprowadzałaby się do paradoksalnej próby nawiązania porozumienia pomiędzy identycznością podmiotów (sfera wewnętrzności) a uszanowaniem ich inności (sfera zewnętrzności).

Usytuowanie kategorii empatii w tych ramach pozwala rozpatrywać jej problematykę także w perspektywie dyskursu hermeneutyki. Bowiem, co warto podkreślić, postawę empatyczną w pracach literaturoznawczych wprowadziły właśnie badania hermeneutyczne odwołujące się do nurtu osobistej, subiektywnej lektury opartej na zasadzie rozumienia i szacunku wobec tekstu (Winiecka 2010: 205). W tym aspekcie istotna wydaje się być metafora twarzy sformułowana przez Lévinasa, oparta na ruchu zmierzającym w głąb, a przebiegającym od Ja do Innego (Lévinas 1998: 26):

[...] gotowość ofiarowania Innemu świata, który posiadam, bo tyle właśnie znaczy: być obecnym przed twarzą. Bycie obecnym przed twarzą, moje zwrócenie się ku Innemu [...] Ta relacja ponad rzeczami, które od tej chwili stają się wspólne, to znaczy dają się wypowiedzieć – jest relacją mowy [...] Twarzą nazywamy sposób, w jaki Inny ukazuje się, przewyższając idee Innego we mnie. (Lévinas 1998: 41- 42)

26

Lévinas odrzuca zatem możliwość bezpośredniego empatycznego porozumienia na rzecz dystansu, który zostaje utrzymany dzięki mowie jako narzędziu separacji (Lévinas 1998: 27). Poprzez rozmowę dochodzi do otwarcia się na Innego, a także wzięcia odpowiedzialności za etykę tej relacji. Na tak rozumianą rozmowę, która nie redukuje Innego do Tego Samego, zwraca uwagę Barbara Myrdzik. Dla badaczki celem hermeneutycznej lektury jest przede wszystkim pogłębione rozumienie siebie, które wynika z tak ważnego aspektu w hermeneutyce jak proces rozumienia i porozumienia, mającego także wymiar edukacyjny i społeczny. Istotna okazuje się hermeneutyczna koncepcja dialogu i otwartości wobec prawdy, gdzie autentyczna relacja człowieka z człowiekiem opiera się na rozmowie, której celem jest „demonstrowanie możliwości innego życia”, a nie narzucanie własnego oglądu świata (Myrdzik 1999: 21-22). W ten sposób urzeczywistnia się dialog zmierzający do wypracowania wspólnego języka opartego na porozumieniu. Oczywiście dla Lévinasa priorytetem jest etyka, a charakterystyczna dla hermeneutycznej optyki formuła poznania i rozumienia jako ruch przyswajania tego, co inne przez to, co swoje, rozmija się w pewnym momencie z filozofią Francuza, gdyż w myśli hermeneutycznej Inne zostaje zagarnięte przez Toż-Same, co piętnuje Lévinas. Lévinas rozmowę traktuje bowiem jako wydarzenie, w którym dochodzi do apologii Innego, co rozumie jako prymat idei nieskończoności nad ideą całości, to zaś w oczywisty sposób przemawia za afirmacją kategorii dystansu, a nie pokusą oswojenia Innego (Lévinas 1998: 9, 27).

Empatię można rozumieć także jako kategorię na wskroś polityczną, edukacyjną, wskazującą na potrzebę budowania solidarności międzyludzkiej. Nie można zapomnieć tutaj o problematyce międzykulturowości, bo jak podkreśla Bernhard Waldenfels:

Interkulturowość oznacza coś więcej niż tylko wielokulturowość w sensie kulturowej różnorodności, a także coś więcej niż tylko transkulturowość w sensie przekraczania poszczególnych kultur. Otchłań rozwierająca się między światem własnym i światem obcym, między własną i obcą kulturą, nie da się zasypać, a przecież wciąż od nowa podejmowane są próby, by ją w ten czy inny sposób unicestwić. To należy do wzajemnej gry przyswajania i „od-swajania”, na którą narażone jest doświadczenie obcego na wszystkich swych szczeblach. Stąd stosunek do obcego otrzymuje wymiar źródłowo etyczny i polityczny, jak i na odwrót, etyka i polityka nie dadzą się pomyśleć bez odniesienia do obcego. (Waldenfels 1992: 117)

Paradygmat solidarności wpisany jest także w neopragmatyczną myśl filozoficzną Richarda Rorty'ego, stanowiący oś organizacyjną społeczeństwa liberalnego, gdyż zwalcza bezkrytyczne odnośnienie się do arbitralnych prawd stanowiących konstrukt kulturowy, a dążących do ograniczenia wolności obywateli (Szahaj 1996: 25). Zgodnie z interpretacją Andrzeja Szahaja Rorty jest rzecznikiem fuzji nieprzystających, wbrew pozorom, do siebie danych kultur, gdyż otwarcie się na diametralnie inne imaginaaria może prowadzić do efektywnego splecenia doświadczeń (Szahaj 1996: 26).

W budowaniu społeczeństwa demokratycznego, opartego na solidarności, istotne znaczenia przypisuje się edukacji humanistycznej. Martha Nussbaum widzi w humanistyce uwrażliwiającej na drugiego człowieka i propagującej postawę wzajemności przeciwwagę dla dominacji edukacji nastawionej na ekonomiczny sukces (Nussbaum 2016: 40). Diagnoza ta koresponduje z poglądami Rorty'ego, który postęp etyczny upatruje w uwrażliwieniu na los innych (Szahaj 1996: 92). Dlatego jednym z filarów jego filozofii jest myśl o potrzebie edukacji sentymentalnej, czyli kształtowaniu wrażliwości etycznej jako nadrzędnej wartości wobec sztywnych i rzekomo racjonalnych prawd (Szahaj 1996: 100). Demokracja wymaga bowiem kreowania obywateli cechujących się umiejętnością krytycznego myślenia, śmiałością do przekraczania terytorialnych uwarunkowań, by patrzeć na problemy z perspektywy globalnej, a także zdolnością empatycznego wyobrażenia i zrozumienia ludzkich doświadczeń (Nussbaum 2016: 7), otwarcia na alternatywne rozwiązania względem obecnych (Markowski 2013: 24; Rorty 1993: 102; Szahaj 1996: 16). Wpisuje się to w formułę inkluzyjnego typu obywatela, którego będzie znamionować pogłębiona refleksja, a także nieustanne wątpliwości, co do wartości stosowanego języka (Nussbaum 2016: 23; Rorty 2002: 52). Uwidacznia się więc, w kontekście powyższych rozważań, swoista dwutorowość: Markowski i Rorty kładą nacisk na indywidualną opowieść zdolną do autokreacji, co jest dla nich nadrzędne wobec Innego i odpowiedzialności wobec niego, a co rozmija się z Lévinasowską myślą.

Społeczny wymiar empatii

Można by oczywiście poddać w wątpliwość tezę o zdolności lektury do rozwoju i poszerzenia empatii czytelnika. Takie zarzuty odpiera Richard Rorty, dla którego czytanie powieści jest

aktem uwrażliwienia na inność i budowania wspólnoty (Rorty 2006: 463). Stanowi narzędzie wspomagające urzeczywistnienie społecznej idei intersubiektywnego porozumienia, o którego wadze niejednokrotnie wspomina Waldenfels (Waldenfels 1992: 117). Rorty mówi wprost, że postawa społecznej empatii jest w znacznie większym zakresie efektem wpływu powieści niż kazań czy traktatów filozoficznych (Rorty 2002: 62). Rorty przeciwstawia się opinii, że literatura dotyczy jedynie sfery iluzyjnych możliwości i akcentuje, że książki są najbardziej optymalnym instrumentem mającym szansę pomóc człowiekowi w jego przemianie, w wysiłku stawania się lepszym. Dlatego namawia do korzystania z najefektywniejszego narzędzia służącego do rozwijania przestrzeni empatii w całej kulturze ludzkiej, a więc czytania (Rorty 2006: 463). Sformułowane przez Rorty'ego poglądy na temat funkcjonalności literatury odgrywają zatem istotną rolę w refleksji na temat tego, jaki jest wpływ czytania na wrażliwość człowieka. Z przemyśleń filozofa wyłania się swoisty projekt edukacyjny oparty po pierwsze na wyzwaniu z bezrefleksyjnego i stagnacyjnego trwania w tradycji, a po drugie wyzwaniu granic wyobraźni. W tych ramach filozof wskazuje drogę ku nowym możliwościom życia oraz indywidualnego rozwoju (Rorty 1993: 96). Jednocześnie podkreśla, że należy zachować równowagę pomiędzy permissywnością (czyli wyzwaniem) a indoktrynacją (funkcja socjalizacyjna) jako istotnym elementem przygotowania do życia obywatelskiego (Rorty 1993: 97). Chodzi o to, by uczeń dzięki tolerancji i wyobraźni potrafił brać konstruktywny udział w dyskusji, a przekonania z niej wypływające stanowiły efekt najoptymalniejszego rozwiązania, jakim dysponuje, a także by nieustannie się wydarzały, to znaczy ewoluowały, by służyć lepszym celom (Rorty 1993: 100).

Warto odwołać się również do Rorty'owskiej kategorii „krytyka literackiego” pojmowanego inaczej niż w tradycyjnym dyskursie teoretyczno-literackim (jako autorytetu zobligowanego do oceny estetycznej dzieła kultury). Amerykański myśliciel wyposaża wykreowany przez siebie typ intelektualisty w fundamentalne przymioty, jakimi powinien, jego zdaniem, charakteryzować się współczesny humanista. Definiuje go jako jednostkę, która tworzy własny katalog przesłanek wyboru konkretnej książki, w której naczelnym kryterium stanowi to, czy dana pozycja podejmuje problematyczność dokonywania ocen moralnych oraz politycznych. Jest to istotne, ponieważ umożliwia konfrontacje różnych słowników (między innymi sposobów argumentacji, kryteriów wartościowania) danych lektur po to, by móc wysnuć zalety i wady każdej z nich i dokonać aktualizacji swojego osądu rzeczywistości. Amerykański filozof patrzy zatem na humanistę jak na prawdziwego spadkobiercę Sokratesa: osobę dociekliwą i wnikliwą, interesującą się stanem kondycji człowieka od zarania dziejów oraz pragnącą go zrozumieć. Krytyk literacki czyta więc to, co poszerza jego ciekawość, a przede wszystkim wrażliwość. Zdaniem Rorty'ego krytyk literacki ma do spełnienia ważną rolę społeczną. To właśnie on kieruje uwagę na książki, które burzą nasz dotychczasowy sposób myślenia i dają odczucie niepokoju, ukazując przez to możliwości tego, co może, a nie musi być. W ten sposób pośrednio rozszerza horyzonty myślenia czytelnika, a nasze „doświadczenie moralne” poddane zostaje wątpliwościom i eksperymentom (Rorty 2002: 55-56). Według filozofa to literatura pozwala dostrzec, że na wspólnocie spoczywa obowiązek poszerzenia przestrzeni

empatii (a więc i zobowiązań) o jednostki dotychczas wykluczone; na przejściu z retoryki „oni” na retorykę „jednej(go) z nas” (Rorty 2002: 61-62).

Natomiast Anna Janus-Sitarz zwraca uwagę na prawo Innego do pozostania Innym, co w praktyce oznacza, że nie można dopuszczać do zjawiska asymilacji, opartej na dominacji i zmierzającej do całkowitego oswojenia Innego, ponieważ pokłosiem takiej postawy byłoby wyzbycie się przez Innego własnego dziedzictwa kulturowego. Dlatego badaczka postuluje „nowy typ kultury” opartej na różnorodności wzbogacającej wspólnoty, w jak najmniejszym stopniu opartej na przemocy symbolicznej, pod warunkiem, że wzajemne różnice kulturowe i etniczne zostaną powiązane w zrozumienie i porozumienie (Janus-Sitarz 2014: 18). Według Lévinasa etyczna postawa zasadza się właśnie na specyficznej bierności, pozwalającej na wsłuchanie się w głos Innego, gdyż – jak czytamy u francuskiego filozofa:

Brak nam wspólnej ojczyzny, brak, który z Innego czyni – Obcego; Obcy: wprowadzający zaburzenie w moje „u siebie”. Obcy znaczy również wolny. Nie mam nad nim władzy. (Lévinas 1998: 26)

Edukacja polonistyczna ma za zadanie uzmysłowić, że inność wiąże się z różnorodnością światów, ale tak samo prawomocnych i możliwych, jak ten, w którym żyjemy. Kluczem do jego wejścia jest próba zbliżenia się do Innego, mimo świadomości niemożności całkowitego przyswojenia i przeniknięcia. Istotę stanowi zatem płynne przejście od czytania pojmowanego tradycyjnie, to znaczy kojarzonego wyłącznie z przymusowym oprzyrządowaniem analityczno-interpretacyjnym wynikającym z celów doraźnych edukacji, do czytania rozumianego jako zdolność do interpretacji i rozumienia świata oraz tworzenia empatycznego porozumienia z Innym, który mnie konstytuuje. Ta inność różnicująca wszelką tożsamość tworzy rodzaj „ontologicznego zobowiązania” wobec Innego (Kalaga 2004a: 55).

Gra toczy się więc o burzenie stereotypowych mechanizmów myślenia o Innym, ponieważ lekceważąca postawa wobec niego przeradza się niejednokrotnie w nienawiść. Jej źródłem zdaniem Janus-Sitarz może być przekonanie o „dziwaczności” Innego, co w konsekwencji grozi jego wykluczeniem, wynikającym z niemożności porozumienia. Może temu zaradzić ukierunkowana edukacja polonistyczna obejmująca nie tylko poziom kształcenia, ale i wychowania, połączone wspólnym mianownikiem umiejętności poszerzania empatycznych zachowań. Jest to warunek konieczny, by móc wychować do dialogu i przeciwstawić się panującej retoryce walki z „obcym” (Janus-Sitarz 2014: 16). Dla Rorty’ego jedynym kryterium prawdy jest idea sokratejskiego dialogu: swobodna dyskusja ludzi, którzy pragną dostrzec wszelkie możliwe alternatywy i rozważyć każdą z nich. Racjonalność w takiej dyskusji nie polega na udowadnianiu twierdzeń, ale na posuwaniu się „w tył i w przód” w komunikacji zrozumienia i porozumienia (Rorty 2002: 55-57).

W tym miejscu dotykamy ważnej kwestii. Pozycjonując poglądy Lévinasa i Rorty’ego, wylaniają się dwa typy krytyki etycznej: pierwszy badacz reprezentuje ujęcie metafizyczne, natomiast drugi społeczno-polityczne. Najważniejsza różnica polega na tym, że według Lévinasa warunkiem etyki jest niemoc przyswojenia inności, dlatego mnoży odróżnienia, by wyeksponować wyjątkowość Innego. Natomiast Rorty siłę etyki widzi w ciągłym przyswajaniu, dlatego postuluje, by zbliżenie

wynikające z relacji etycznej wpływało na urzeczywistnianie solidarności, czyli wysiłku zobaczenia w Innym elementu swojej tożsamości kulturowej, rozpoznania siebie w Innym (Skrendo 2005: 26-28). Wbrew pozorom obie optyki się nie wykluczają, ale mogą wynikać i wpływać na siebie (Skrendo 2005: 29).

Budowanie relacji Ja – Inny jest – jak wynika z powyższych rozważań – sytuacją pożądaną, choć napotykaną na wiele barier. Zwraca na nie uwagę Waldenfels, dostrzegając dwubiegunowe zagrożenie w środowisku interkulturowym. Z jednej strony wynika ono z destrukcyjnych czynności dokonywanych przez wywyższającą się monokulturę, a z drugiej z przyswajania obcych zachowań, które u siebie wykluczaliśmy. Efekt jest zgubny, ponieważ urzeczywistnieniu ulega „wymiana własnego na obce” lub takie zmieszanie obu żywiołów, gdzie wszelkie granice ulegają całkowitemu zatarciu. Dlatego Waldenfels jest przekonany, że należy dążyć do równowagi kulturowej – dbać o kontury własne przy jednoczesnym zachowaniu struktur uniwersalizmu. W związku z tym postuluje, by pogodzić uniwersalizm wartości z przenikaniem elementu swojskiego i obcego (Waldenfels 1992: 42).

30 | Warto w tym miejscu przywołać spostrzeżenia Wojciecha Kalagi, który zauważa przemiany w polskim społeczeństwie oparte na załamaniu państwa jednonarodowego, bowiem miejsce kulturowej monogłosji zostało zastąpione przez „wieloobecność i wielogłosowość” – obecność Innego została wpisana w polski krajobraz. I ta wszechobecność pierwiastka różnicy i inności – jak podkreśla – zderza się z kultywowaną odrębnością, co prowadzi w dalszym ciągu do alienacji wobec obcości i pozostawienia jej w sferze pozornej nieobecności (Kalaga 2004b: 6). Ekskluzja Innego odgrywa niebagatelne znaczenie w odniesieniu do dziecka pełniącego rolę biernego świadka, poddawanego dodatkowo enkulturacji w duchu nieufności wobec Innego. W obliczu wyzwania staje szkoła mająca zarządzać panującą atmosferze izolacji poprzez podejmowanie na lekcjach, przede wszystkim języka polskiego, problematyki między innymi dialogiczności patriotyzmu i tolerancji wobec Innych. Jej zadanie sprowadza się zatem w szczególności do kształtowania uczniowskiej wrażliwości. Dlatego Janus-Sitarz zabiega, by sięgać po literaturę nieinstrumentalną, to znaczy przemawiającą do odbiorcy bez nachalnego dydaktyzmu, naświetlającej wachlarz negatywnych zjawisk społecznych oraz zagrożenia z nich wynikające; literaturę służącą lekcjom kształcącym ku budowaniu postawy otwartości i odpowiedzialności (Janus-Sitarz 2014: 21). Rola nauczyciela sprowadza się zatem do wskazywania różnych tekstów dotyczących wielokierunkowych problemów, tekstów nieoczywistych, nieprzezroczytych. A projektując swoje działania, powinien pamiętać, by wszelkie, często pozorne, oczywistości problematyzować i wskazywać na potencjał interpretacyjny i egzystencjalny lektury.

Jak kształcić wrażliwość uczniowską w edukacji polonistycznej?

Podstawowym nośnikiem wartości oraz empatii jest – wskazują tacy badacze, jak Rorty, Nussbaum czy Markowski – literatura. Okazuje się jednak, że w rzeczywistości szkolnej trzeba się mierzyć

z problemem kultury nieczytania. Przygląda mu się uważnie Janus-Sitarz. Bada przyczyny tego zjawiska i formułuje postulaty mające mu zaradzić. Przede wszystkim podkreśla, że młodzież XXI wieku jest specyficzną odbiorcą, odbiorcą „Innym”, bo w innej kulturze funkcjonuje niż odbiorca dotychczasowy (Janus-Sitarz 2009: 13).

Uczniowska „inność” wiąże się w szczególności z przemianami cywilizacyjno-technologicznymi bezpośrednio dotyczącymi współczesnego ucznia, które są dla niego pierwotną macierzą. Wychowuje się bowiem w duchu permanentnych zmian, jest ich stałym obserwatorem i uczestnikiem. Specyfika funkcjonowania ponowoczesnego ucznia w świecie kultury spowodowała nadanie mu statusu googlinteligenta¹, czyli człowieka, który wypracował metody radzenia sobie ze – znanym dla XXI wieku – „stresem informacyjnym” charakteryzującym się nawarstwieniem informacji oraz nieustanną dezaktualizacją. W kontekście dydaktyki zauważa się jednak zagrożenie w postaci zachłyśnięcia się przez ucznia technologią, czego rezultatem jest odmienna percepcja, i związany z tym trud koncentracji uwagi. Chodzi o to, że funkcjonowanie ucznia w ponowoczesnym świecie opiera się na bezwiednym chwytaniu wielu rzeczy w sposób powierzchowny (Janus-Sitarz 2009: 17). W konsekwencji rodzi to problem związany z dezorientacją aksjologiczną, jej uporządkowaniem z jednej strony, a z drugiej przyczynia się do zaniku refleksyjności, namysłu nad wartościami. Z perspektywy edukacji polonistycznej uwidacznia się także kłopotliwa niedogodność: czytanie wymaga skupienia, a także czasu. Natomiast brak wykształcenia umiejętności koncentracji prowadzi do zaniku głębszej refleksji, czyli interpretacji rzeczywistości, a więc niemożności zrozumienia siebie. Objawia się w tym aspekcie związek z kategorią odnoszącą się do inności ucznia – superpragmatyzmem, czyli po prostu życiowym praktycyzmem. Postawa ta stanowi efekt w dużej mierze postawy nauczyciela traktującego – nierzadko – między innymi dzieło literackie wyłącznie jako źródło informacji, czego pokłosiem jest, dzięki możliwości skorzystania z zasobów sieci, unikanie przez ucznia zbędnego trudu aktu czytania. Dlatego w fikcyjnej szkolnej rzeczywistości, w której uczeń i nauczyciel pozorują zachowanie, że lektura została przeczytana, można zapytać, jak w ogóle funkcjonuje literatura, po co ona jest googłointeligentowi (Janus-Sitarz 2016: 14)?

Obserwowana kultura nieczytania, jak zauważa Janus-Sitarz, ma charakter wielowymiarowy, a sięga już etapu przedszkolnego. Wynika ona w szczególności z braku kultywowania rodzinnych tradycji czytelniczych związanych między innymi z urzeczywistnioną w kulturze dyskredytacją słowa pisanego na rzecz tekstów obrazkowych. Percepcja wszystkiego przez pryzmat „użyteczności” również odzwierciedla ducha współczesności, co w konsekwencji prowadzi do funkcjonalizacji, w tym także literatury (Janus-Sitarz 2009: 34-35). Krystyna Koziół podkreśla, że niemalże udział w produkowaniu niechęci do czytania ma szkoła, będąca miejscem nie dialogu, ale separacji, w której zarówno uczeń, jak i nauczyciel w nadmierny sposób podporządkowani są wymogom instytucjonalnym. Sytuację dodatkowo pogarsza fakt, że w obrazie współczesnej szkoły niejednokrotnie mamy do czynienia z sytuacją, kiedy nauczyciel poprzez dominację swojej narracji

¹ Janus-Sitarz posługuje się w swojej książce (*W poszukiwaniu...*) tą kategorią za Michałem Jasińskim, *Googleinteligencja, czyli wołanie o nową merytokrację*, „Rzeczpospolita”, 1 grudnia 2007.

blokuje wolność czytelnicy. Podążając za pokusą ustalania znaczeń tekstu, umacnia przestrzeń alienacji. W konsekwencji uczeń zostaje uciszony i zdominowany przez typowy język dydaktyki szkolnej stanowiący, niesłusznie, główny priorytet lekcji (Koziołek 2006: 36, 61). W rezultacie nie tworzy się przeciwwagi dla przymusu czytelnicy, „produkującego” „niewolników” markowanego tylko czytania, a więc tak naprawdę – wyznawców kultury nieczytania. A przecież dochodzi tutaj jeszcze problem czasochłonności aktu czytania, który dodatkowo wzmaga kryzys czytelnictwa w kulturze preferującej przecież pośpiech i natychmiastowość efektu (Janus-Sitarz 2016: 16).

Jak w tym kontekście mówić zatem o kształceniu empatii, która wymaga lektury angażującej ucznia? Szkoła musi więc nieustannie przemyślać status literatury, która wpisana jest w proces kształcenia, jak i wychowania (Myrdzik 1999). Chodzi więc o to, by edukacji literackiej nie zamykać w ramach realizacji celów doraźnych i patrzeć na nią perspektywicznie i dalekosięźnie. Oznacza to dążenie do podporządkowania celów pragmatycznych rozwojowi podmiotowości uczniowskiej (Nowak 2013: 58). Obcowanie z literaturą ma bowiem sprzyjać kształtowaniu ludzi kreatywnych, refleksyjnych i krytycznych (Janus-Sitarz 2009: 16, 24). Według Rorty’ego najistotniejsze jest, by uczeń nabył umiejętności samodzielnego sięgania po książki. Nazywa to kulturą wyzwalającą, która pozwala dostrzec problemy i rozwiązania, które może wykorzystać w swoim życiu (Rorty 1993: 101-102).

32 Aby zrealizować te cele, ważna jest rola, jaką ma spełniać nauczyciel w przestrzeni szkolnej. Pedagog ma obowiązek wyzbycia się postrzegania siebie jako instancji wszystkowiedzącej, ponieważ jest „nie tylko obok czy w pobliżu ucznia, ale jest wobec niego” (Ogłozła 2002: 349). Istotną rolę odgrywa zatem autentyczny dialog edukacyjny. Kwestię tę szczególnie podkreśla Myrdzik. Pokazuje, że dialog, w którym uczestniczy nauczyciel i uczeń, sprowadza się nieuchronnie do różnic wynikających z kolizji indywidualności jego uczestników, a także dzielącego ich dystansu pokoleniowego. Nie należy więc oczekiwać, by sądy wartościujące sobie wzajemnie odpowiadały, ponieważ chodzi o to, by uświadomić uczniowi jego „wyjściową” aksjologię, sprowokować go do jej wyartykułowania i w ostateczności nawiązania z uczniem dialogu pojmowanego w duchu dyskursu hermeneutycznego (Myrdzik 1999: 35). Ponieważ doświadczenie hermeneutyczne uwikłane jest właśnie w nieustanne balansowanie między własnym a obcym horyzontem egzystencjalnym (Włodarczyk 2014: 194), czyli związane jest z konfliktami interpretacyjnymi. Prowadzi to do przywrócenia pierwszeństwa tekstowi względem metody, czyli odrodzenia etycznej relacji, momentu etycznego, w którym ujawnia się inność czytelnicy (Włodarczyk 2014: 29-30).

Dokonując wysiłku przelamywania obcości, istotne jest, by pamiętać, że ważniejsze od tego, co czytamy, jest to, po co czytamy (Janus-Sitarz 2016: 54-58). Wynika z tego odpowiedzialność nauczyciela za wpływ dzieła literackiego na życie ucznia, za to, w jaki sposób modeluje ono (to jest dzieło) jego ogląd rzeczywistości (Koziołek 2006: 57). Dlatego uczyący winien dążyć, by poprzez wnikliwą pracę nad tekstem uczeń odkrył mechanizmy determinujące wzajemne odniesienia tekstów literackich, co w konsekwencji prowadzi do dostrzeżenia wyostrejzonej problematyki aksjologicznej. W związku z tym należy kształtować postawę etycznego czytania wpisującą się w szerszą panoramę zwrotu etycznego, co sprowadza się do kwestii uruchamiania – podczas

aktu lektury – ocen bohaterów i przedstawionych zdarzeń. Takie nastawienie ma służyć temu, by wymknąć się izolacji czytania wpisanego wyłącznie w ramy prywatne, a włączeniu go w „obieg instytucjonalnego dyskursu literatury” po to, by dostrzegać związki, jakie wylaniają się z czytania dla mojego życia, czyli, by dzięki czytaniu budować sobie dobre życie (Koziołek 2006: 14).

Edukacja polonistyczna ma być edukacją aksjologiczną, czyli wychowującą ku wartościom. Odnosi się więc do procesu, który trwa całe życie, albowiem pomaga w budowaniu własnej, osobistej filozofii pomagającej odpowiedzieć na pytanie *jak żyć?* (Myrdzik 1999: 10) Myrdzik określa to mianem „wycucia prawdy praktycznej”, rozumianej jako „korzystanie z motywacji aksjologicznej w czynnościach codziennych” (Myrdzik 1999: 22). Według Janus-Sitarz obcość literackich bohaterów i ich światów to lekcja pokory wobec inności i tajemnicy, która się im ujawnia, ćwiczenie we wrażliwości, tolerancji wobec odmiennej myśli i empatii (Janus-Sitarz 2016: 21-22).

Wiedźmin – lekcja empatii

Spośród różnych możliwości przełamania obcości młodego człowieka wobec czytania, literatura popularna stanowi niekwestionowaną ku temu szansę². Albowiem do jej kręgu przynależy większość pozycji rynkowych gatunku fantastyki i *fantasy*, które bezsprzecznie są najbardziej nośne wśród młodzieży (Paluszkiwicz-Horubała 2017). Dlatego nauczyciel powinien wytworzyć przestrzeń mediacji, to znaczy wejść także w świat lektur, które uczniów interesują, otworzyć się na ich fascynacje. Przykładem literatury zaliczanej od wielu lat do najpoczytniejszych wśród uczniowskiego odbiorcy jest twórczość Andrzeja Sapkowskiego, którego saga wiedźmińska odniosła niebagatelny sukces nie tylko w kraju, ale także za granicą³. Jest to proza popularna, poprzez którą uczeń może przyjrzeć się przełamaniu różnego typu kategorii inności, a także obcości. Ukazuje skomplikowane problemy, ale czyni to w sposób dla ucznia zrozumiały. Obudowuje je czarem narracji, który sprawia, że odczuwa się „głód czytelniczy”, rozbudza pragnienie przebywania w wykreowanym przez autora świecie, nie będącym jednak przestrzenią ciepłą i przyjazną, a raczej melancholijną i pełną trudności. To opowieść traktująca o przełamaniu własnych barier, ukazująca złożoność doświadczeń życiowych, po to, by – za pomocą dekonstrukcji konkretnych schematów zaczerpniętych z tradycji literackiej – uruchomić mechanizmy zmierzające do pogłębienia wrażliwości odbiorcy, w tym poszerzenia granic doświadczenia empatii.

Problem empatii dotyczy sytuacji bohatera, dlatego warto z uczniami rozważyć postać Geralta, która jest niejednoznaczna. Ważne, by ukazać spotkanie z bohaterem jako spotkanie z Innym. Bowiern należy zwrócić uwagę uczniów, że Geralt z Rivii jest bohaterem ukutym z wytworzonych przez tradycję literacką spójnych wzorców „rycerza”, to znaczy, że realizuje

² Piszą o tym m.in.: (Kwiatkowska-Ratajczak 2013), (Zasacka 2014), (Janus-Sitarz: 2012).

³ Zob. Teksty naukowe o sadze wiedźmińskiej: (Kaczor 2017), (Kaczor 2006), (Roszczynialska 2009), (Majkowski 2013), (Dudziński, Płoszaj 2016), (Dudziński, Płoszaj 2015).

typowe założenia wyznaczające model kreacji postaci stanowiącej, na poziomie koncepcji, reminiscencję starożytnych i średniowiecznych herosów. Konstrukcja postaci wiedźmina odwołuje się do powszechnie rozpoznawalnych klisz kultury popularnej, dzięki czemu jest „wyczuwalna” kulturowo, a w konsekwencji zrozumiała dla odbiorcy, ponieważ postać Geralta powiela nie tylko zastygłe w wyobraźni czytelników stereotypy, determinujące recepcję bohaterów odwzorowujących na wskroś archetyp rycerza, ale stanowi również literacką emanację wzorca osobowego. Sapkowski klisze kulturowe wykorzystuje po to, by stworzyć nową jakość – przeciwstawną klasycznemu już ujęciu – bohatera utożsamianego tradycyjnie z rycerzem i herosem. Pisarz, dokonując przeobrażeń w schematach utrwalonych w kulturze, dąży do efektu zaskoczenia, będącego w znacznej mierze pokłosiem wiedzy czytelnika (Aust 2005: 109). Uprawia więc grę z czytelnikiem zobligowanym *expressis verbis* do dekodowania znaczeń wylaniających się z tekstu. Jednakże ta refleksja nad innością/obcością bohatera podjęta w wymiarze historycznoliterackim jest pomostem, by przejść na symboliczny poziom rozumienia problemu inności – jego egzystencjalnego uwikłania. Pozwala to na rozpatrywanie lektury w kontekście empatii, to znaczy jaki wpływ na czytelnika wywierają losy bohatera, w jaki sposób poszerzają przestrzeń odbiorczej wrażliwości, i umożliwiają pogłębioną i osobistą refleksję egzystencjalną związaną z analizą sfer obcości/inności.

Problem inności konstruowanej w ramach typowych schematów fabularnych można rozważyć w następujących kontekstach:

34

1. Wiedźmin jako Obcy/Inny

Odczytanie figury wiedźmina jako obcego sygnalizuje odbiorcy początek całej sagi, gdzie przedstawienie postaci nasycone jest konotacją obcości („człowiek ten”, „nieznajomy”). Ponadto konwencja rozpoczęcia opowieści w karczmie – uformowana przez tradycję literacką funkcja gospody jako miejsce niczyje – sytuuje bohatera jako przybysza. Geralt realizuje zatem motyw *homo viator*, który projektuje lekturę w kontekście wyobcowania. Warto także poprowadzić dyskusję z uczniami nad problematyką początku narracji implikującą mityzację bohatera: „Później mówiono, że człowiek ten nadszedł z północy” (Sapkowski 2011: 7). Zagadnienie to umożliwia ukierunkowanie uwagi uczniów na ich osobiste doświadczenia związane z percepcją osób, które nie przynależą bezpośrednio do ich kręgu społecznego. A konfrontacja życiowych doświadczeń z doświadczeniami uwarunkowanymi lekturą *Wiedźmina* może uzmysłowić, czy rzeczywistość ich codzienna wrażliwość empatyczna jest kompatybilna z tą wirtualną, związaną z intelektualnym przeżywaniem losów ulubionych bohaterów. Odpowiedź negatywna stanowiłaby idealny punkt do dalszych, etycznych rozważań egzystencjalno-lekturowych.

2. Przelamanie konwencji herosa – Inny dla Innych

Istotne, by w tym punkcie skierować uwagę uczniów na problematykę dekonstrukcji przez autora motywów kierujących działaniem bohatera i ich etycznego wymiaru, co dokonuje poprzez

zabieg euhemeryzacji (odklamania mitu, stworzenia jego alternatywnej wersji). W tym celu aksjologia utworu została usytuowana w baśniowych kontekstach, na przykład rozdział *Wiedźmin* to reinterpretacja *Śpiącej królowej*, gdzie autor ośmiesza baśniową konwencję: królowa to potwór, a oswobodzicielem jest wiedźmin – przedstawiciel podejrzanego zawodu. Dodatkowo głównym celem działań bohatera jest zysk ekonomiczny. Heroiczność Geralta jest zatem nietypowa: wykonuje podejrzaną zawód (dla innych jest rozbójnikiem, zagrożeniem), cechuje się podejrzliwym wyglądem (blizny, kolor włosów, ubiór, oczy), nie wzbudza podziwu, ale strach stanowi reakcję postaci świata przedstawionego na osobę bohatera. Przelamanie konwencji (co autor permanentnie robi w swoim utworze) pozwala zilustrować motywacje decydujące o działaniach podejmowanych przez wiedźmina; motywacje, które biorą udział także w naszym życiu. Rozważania nad problematyką celowości pewnych zachowań można wyeksponować poprzez odwołanie się do binarnej percepcji, to znaczy tego, jak my oceniamy nasze codzienne motywacje, a z drugiej strony, jak są one postrzegane przez otoczenie. W tym punkcie empatyczne oddziaływanie lektury poprzez jej wykładnię sprowadzałoby się do próby namysłu nad tym, czy faktycznie należy wszystko oceniać z własnej pozycji, perspektywy. Czy nie byłoby lepiej poszerzyć swoje widzenie świata, po to, by nie interpretować wyłącznie z centrum, którym jest moje Ja, które, niejednokrotnie, powtarza zastane klisze „poprawnego myślenia”.

3. Etyczna dwuznaczność

W tym kontekście należy przeanalizować z uczniami stereotypowe postrzeganie postaci wiedźmina jako wyrachowanego zabójcy z rzeczywistym obrazem postaci. Bowiem wiedźmin obawia się moralnej przewagi wroga, nawet jeśli tym wrogiem jest potwór. Tak naprawdę nie zabija z zimną krwią, jest – wbrew pozorom – wrażliwy. Zatem autor dokonuje zawieszenia pojęciowego na linii heros/nie-heros. Pokazuje, że reakcja na dobro nie zawsze jest jednoznaczna. Ekspozuje rozdźwięk między kodeksem a życiem (problem, kto tak naprawdę jest potworem). Ponadto podkreśla stereotypowe ujęcia inności – poszerza i obrazuje problematykę zjawisk wpływających na społeczno-kulturowe usytuowanie człowieka.

4. Inny dla siebie

Zagadnienie to odnosi się do poziomu psychologicznego postaci, mechanizmu introspekcji (dostęp do procesów myślowych bohatera, dzięki zastosowaniu pierwszo- i trzecioosobowej narracji). Autor podejmuje problematykę dyskursu tożsamościowego. Piętnując głównego bohatera jako tego „Innego”, wyposaża go jednocześnie w rozterki dotyczące swojej tożsamości. Wiedźmin niejednokrotnie próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie dotyczące tego, kim jest, czy też jest potworem. Bohater, mimo świadomości niejednoznacznego stosunku wobec swojej osoby, potrzebuje akceptacji otoczenia. Ujawnia się także problem z samoakceptacją – ujrzenie siebie jako obcego (motyw odbicia, ujrzenie swojego sobowtóra) – kontekst Lacanowskiej alienacji

podmiotu od jego obrazu, brak akceptacji, wymuszona identyfikacja – konieczność przyswojenia swojego kulturowego obrazu – kryzys tożsamości nawet u herosa. Zagadnienie to powinno być szczególnie bliskie uczniowskiej rzeczywistości, gdyż okres szkolny to czas, kiedy uczeń sam zmagają się z problemami identyfikacyjnymi, co wiąże się z procesem akceptacji swojej osoby. Stwarza to szansę, że poczuje się związany z tym, co przeżywa bohater literacki. I nie chodzi o to, by odtworzył w sobie cierpienie bohatera na mocy tego, że sam doświadcza analogicznych rozterek, ale o to, by poprzez próbę spojrzenia „zza pleców”, czyli formułę wypracowaną przez badania nad empatią, na czyjś los, zrozumieć, że różni ludzie mogą zmagać się z tymi samymi problemami, które, tak naprawdę, są uniwersalne.

5. Heros też człowiek

Poszerzenie empatycznej percepcji herosa odbywa się także w ramach określających życie zwykłego człowieka. Istotną funkcję spełnia wątek miłości (postać bohatera wystylizowana w duchu romantycznej melancholii realizuje paradygmat romantycznej miłości) – melancholijne rozpamiętywanie kobiecej obecności przez wiedźmina, a także pragnienie człowieczego prawa do miłości jest wyrazem potrzeb wyższego rzędu. W tę problematykę wpisuje się także figura matki, domu i dziecka: rewizja tożsamości bohatera (problematyka „bezdomności” bohatera) – brak przynależności do miejsca, a więc brak domu jako symboliczno-egzystencjalnego miejsca, z którego następuje inicjacyjne wychodzenie ku światu. Dodatkowo człowieczeństwo herosa zostało podkreślone poprzez cenę, jaką się płaci za niezwykle zdolności – bezpłodność. W konsekwencji odbiorca zostaje postawiony wobec konfliktu dotyczącego herosa: niemożność posiadania potomstwa z jednej strony, a z drugiej pragnienie bycia ojcem. Dyskusja wokół tego obszaru w szczególny sposób ma związek z życiem codziennym ucznia, który przecież, zazwyczaj, ma swojego prywatnego herosa w postaci, na przykład ulubionego piosenkarza, piłkarza, aktora, pisarza. Niejednokrotnie idealizuje tę postać, projektując fałszywe wyobrażenie na temat jej życia. Dlatego warto zastanowić się nad tym, skąd czerpie swoje źródło tak powszechne w ponowoczesnym świecie mitologizowanie i odzieranie z codziennych aspektów egzystencji osób, które odniosły globalny sukces komercyjny i są postrzegane jako niedościgniony i wymarzony wzór dla przeciętnego człowieka.

Te dosyć szczątkowo przedstawione propozycje pracy nie mają na celu utworzyć gotowych wzorców lektury *Wiedźmina* w szkole. Pokazują bowiem możliwość etycznej lektury tekstów kultury popularnej, które także mogą stanowić miejsca dla „realizacji polityki empatii”. Ważne jest, by wyeksponować uczniom, w jaki sposób wybór lektury, implikującej zawsze pewien zestaw wartości, wpływa na ich życie. Cel ten wpisuje się w antropocentrycznie ukierunkowaną edukację polonistyczną, dla której bliski jest klucz hermeneutyczny, umożliwiający rozumienie siebie poprzez rozumienie Innych, a więc także bohaterów literackich i lirycznych. Zdaje się, że *Wiedźmin* jest tekstem, który można wykorzystać do poszerzania uczniowskiej wrażliwości. O walorze edukacyjnym cyklu świadczy to, że zawiera w sobie możliwości zachęcenia ucznia do podjęcia

dialogu z problemami wpisanymi nie tylko w treść dzieła, ale także w codzienność uczniowskiego doświadczenia.

SUMMARY

The object of the author's reflection is the status of the empathy category as an interdisciplinary research category and its relation to the experience issue. It is the problem that is particularly emphasized in the literary discourse, for which an indispensable context is cultural and anthropological discourse, the synthesis of which determines the transdisciplinary nature of research in the category of experience and empathy. The sketch is a cross-section of the most important thoughts that shape the postmodern reflection on these areas. First of all, the ways of the assumption applying of research on empathy - based on the ethical return - in Polish language education- was subjected to the consideration. The last part of this paper was devoted to the presentation of possible activities related to the reading of *The Witcher* Andrzej Sapkowski at Polish language lessons, striving to problematize the problem of the experience of otherness, and therefore the mechanisms of expanding the receiving empathic sensitivity.

KEY WORDS:

Empathy, the other, ethics, experience, didactic of literature

BIBLIOGRAPHY

- Aust J. Katarzyna. 2005. Funkcjonowanie motywów kultury wysokiej w kulturze popularnej. Motyw romansu rycerskiego w fantasy, 105-110. W: Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Burzyńska Anna. 2013a. Zwrot etyczny. W: *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, 37-41. Kraków: Universitas.
- Burzyńska Anna. 2013b. Jacques Derrida: „prawo Innego”. W: *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, 68-85. Kraków: Universitas.
- Davis Mark H. 1999. *Empatia: o umiejętności współodczuwania*. Kubiak Jolanta, tłum. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

- Dudziński Robert, Flamma Adam, Kowalczyk Kamila, Płoszaj Joanna, red. 2015. Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni. Wrocław: Trickster.
- Dudziński Robert, Płoszaj Joanna, red. 2016. Wiedźmin – polski fenomen popkultury Wrocław: Trickster.
- LaCapra Dominick. 2009. Doświadczenie i tożsamość. W: Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna, 51-95. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze: o praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna, red. 2012. Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2014. Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności, 15-29. W: Janus-Sitarz Anna red. Edukacja polonistyczna wobec innego. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków: Universitas.
- Kaczor Katarzyna. 2006. Geralt, czarownice i wampir: recykling kulturowy Andrzeja Sapkowskiego. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Kaczor Katarzyna. 2017. Z „getta” do mainstreamu. Polskie pole literackie fantasy (1982–2012). Kraków: Universitas.
- Kalaga Wojciech. 2004a. Obowiązek Innego. Trzeci, 41-65. W: Kalaga Wojciech, red. Dylematy wielokulturowości. Kraków: Universitas.
- Kalaga Wojciech. 2004b. Wstęp, 5-9. W: Kalaga Wojciech, red. Dylematy wielokulturowości. Kraków: Universitas.
- Koziołek Krystyna. 2006. Czytanie z innym: etyka, lektura, dydaktyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria. 2013. Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej. Poznań: Sorus.
- Lévinas Emmanuel. 1998. Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci. Kowalska Małgorzata, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łebkowska Anna. 2002. Empatia: o literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku. Kraków: Universitas.
- Majkowski Z. Tomasz. 2013. W cieniu białego drzewa. Powieść fantasy w XX wieku. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Markowski Michał Paweł. 2000. „Zwrot etyczny w badaniach literackich”. Pamiętnik Literacki 91 (1): 239-244.

- Markowski Michał Paweł. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Myrdzik Barbara. 1999. *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak Ewa. 2013. Czytanie klasyki – „czytanie świata”. Antropocentryczna koncepcja kształcenia polonistycznego a zdobywanie wiedzy o rzeczywistości, 57-65. W: Jaskółowa Ewa, Jedrych Karolina, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nussbaum Martha C. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Pawłowski Łukasz, tłum. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Nycz Ryszard. 2012. Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia, 31-61. W: Nycz Ryszard, Wałas Teresa, red. *Kulturowa teoria literatury. 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas.
- Ogłóza Ewa. 2002. Lekcje języka polskiego w perspektywie antropocentryczno-kulturowej, 344-349. W: Synowiec Helena, red. *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Paluszkiewicz-Horubała Lidia, red. 2017. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Rembowska-Pluciennik Magdalena. 2012. Czytający umysł i badania literackie. Intersubiektywność a doświadczeniowy charakter odbioru literackiego. W: *Poetyka intersubiektywności: kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, 255-262. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rorty Richard. 1993. Edukacja i wyzwanie postnowoczesności, 96-102. W: Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech, red. *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Warszawa: IBE; Toruń: „Edytor”.
- Rorty Richard. 2002. „Etyka zasad a etyka wrażliwości”. *Arbiszewska Daria*, tłum. *Teksty Drugie* (1-2): 51-63.
- Rorty Richard. 2006. *Osobne światy czy osobne słowa. Konsekwencje pragmatyzmu*, 460-486. W: Burzyńska Anna, Markowski Paweł Michał, red. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Karków: Znak.
- Roszczyńska Magdalena. 2009. *Sztuka fantazy Andrzeja Sapkowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sapkowski Andrzej. 2011. *Ostatnie życzenie*. Warszawa: Supernowa.
- Skrendo Andrzej. 2005. *Poezja modernizmu: interpretacje*. Kraków: Universitas.

- Szahaj Andrzej. 1996. Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Walas Teresa. 2012. Literatura (kultura) jako selekcja i projektowanie doświadczenia. *Casus*: „mały realizm”, 273-309. W: Nycz Ryszard, Walas Teresa, red. Kulturowa teoria literatury. 2. Poetyki, problematyki, interpretacje. Kraków: Universitas.
- Waldenfels Bernhard. 1992. Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego. Sidorek Janusz, tłum. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Winiecka Elżbieta. 2010. „Inność, którą trzeba chronić. O empatii zbudowanej na dystansie”. *Poznańskie Studia Polonistyczne, seria literacka* 17 (37): 203-223.
- Włodarczyk Anna. 2014. Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zasacka Zofia. 2014. Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.