

Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców

Ewa Zawisza

Magdalena Lubińska-Bogacka

Empatia jako podstawowa kompetencja społeczna

Kompetencje społeczne to umiejętności, dzięki którym człowiek dobrze funkcjonuje w grupie społecznej. Nie są zdolnościami wrodzonymi, ale można je poddać treningowi. Dzięki prawidłowo ukształtowanym kompetencjom społecznym jednostka cieszy się właściwą samooceną, opartą na poczuciu własnej wartości, zaufaniu do świata, należyście wykształca umiejętności współzycia, współbycia, dzielenia się sobą ze światem. Kompetencje społeczne stanowią podstawę koegzystencji z innymi ludźmi, dają zadowolenie z bycia istotą społeczną. Właściwe ukształtowanie umiejętności zwanych społecznymi, poza poczuciem własnej wartości pomaga osiągać również bardzo pragmatyczne cele w życiu, jak bycie popularnym, lubianym, skutecznym w działaniu. Jedną z najważniejszych kompetencji społecznych jest empatia, której właściwy rozwój w dzieciństwie bywa często zakłócany przez nieprawidłowe oddziaływania środowiska wychowawczego lub, po prostu, braku dostarczenia odpowiednich stymulacji i wzorców.

Empatia to elementarna kompetencja społeczna, filar dobrego funkcjonowania człowieka w świecie. Rozwijają się stopniowo już od momentu narodzin, dzięki wsparciu osób dorosłych w otoczeniu dziecka. Jest właściwością typowo ludzką. Naukowcy niejednakowo rozumieją to pojęcie, zgadzają się jednak w tym, że empatia to cecha, która przede wszystkim sprawia, że człowiek nie krzywdzi innej osoby. Takie spo-

strzeżenie zjawiska empatii musi wiązać się z rozwojem moralnym, w tym z kształtowaniem sumienia, które odbywa się w toku interakcji międzyludzkich. Sama skłonność do empatii jest wrodzoną cechą człowieka, jednak jej rozwój nie przebiegałby prawidłowo, gdyby w otoczeniu dziecka zabrakło społecznych stymulacji, którą tworzą naturalne, prawidłowe interakcje z innymi osobami. Często zdarza się, że najbliższe otoczenie dziecka nie dostarcza mu ważnych wzorców, nie budzi naturalnego rozwoju empatii, nie wskazuje odpowiedniej drogi. Wynikające z tego faktu problemy w rozwoju dziecka ujawnią się między innymi w nieprawidłowym kształtowaniu zachowań empatycznych. Jako kompetencja społeczna empatia poddaje się treningowi i jest to dobra wiadomość, ponieważ nawet w instytucjach edukacyjnych można celowo stworzyć warunki, w których pewne zachowania można będzie przećwiczyć. Jeśli w naturalnym środowisku zabraknie odpowiednich wskazań, szkoła może, a właściwie powinna należycie zagospodarować tę sferę rozwoju młodego człowieka. Ważny jest tu odpowiedni przekaz wzorców. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury¹ głosi, że „(...) jeśli dzieci są socjalizowane do działania w sposób moralny i doświadczają wewnętrznej nagrody, to będą się zachowywały w sposób moralny nawet wówczas, gdy będą same”², to znaczy kiedy nie będą już kontrolowane przez dorosłych.

Poziom empatii człowieka zależny jest między innymi od jego indywidualnych doświadczeń. Postawa rodzicielska zwana nadmierną ochroną może przynieść skutek w postaci nieprawidłowo wykształconej empatii. Badacz zjawiska, Martin L. Hoffman pisze o tym w następujący sposób: „Przewiduję, że ludziom będzie o wiele łatwiej odczuwać empatię wobec emocji innej osoby, jeżeli wcześniej sami doświadczali tej emocji, ponieważ takie doświadczenie ułatwi działanie co najmniej trzech mechanizmów wzbudzania empatii: bezpośredniego kojarzenia, pośredniego kojarzenia i przyjmowania ról (...). Wynika z tego, że socjalizacja która umożliwi dziecku doświadczanie różnorodnych emocji, zamiast je przed nimi chronić (jak cieplarniany kwiat), zwiększa prawdopodobieństwo, że dziecko będzie potrafiło się utożsamiać z różnymi stanami afektywnymi. Innymi słowy powoduje poszerzenie jego zakresu empatii”³. Wychowywanie dziecka w owych „cieplarnianych warunkach” powoduje brak możliwości utożsamienia się

¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007 (oryginał: *Social learning theory*, New York 1977).

² M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s.122.

³ Ibidem, s. 262.

z trudną sytuacją, a więc niemożność zrozumienia uczuć drugiej osoby. Natomiast nadmiar trudnych dla dziecka stanów afektywnych może doprowadzić do tak zwanego „nadmiernego pobudzenia empatycznego”, a tym samym przeniesienia uwagi z osoby cierpiącej na siebie samego. To znów obniża możliwości prawidłowego rozwoju empatii.⁴ Problem w tym, by w wychowaniu znaleźć tak zwany „złoty środek” i w taki sposób pobudzać rozwój kompetencji społecznych, by dziecko nie doświadczyło ani nadmiaru bodźców afektywnych, ani nie odczuwało ich braku. Dom rodzinny, najczęściej w sposób intuicyjny sprawnie radzi sobie z tą równowagą, jednak nie zawsze tak właśnie jest. Działanie instytucji, takich jak przedszkole czy szkoła, w których dziecko przebywa z rówieśnikami, może tę równowagę przywrócić.

W nauce istnieją trzy główne nurty spojrzenia na zjawisko empatii: emocjonalne, poznawcze oraz trzecie, najpełniejsze, łączące oba poprzednie. Pierwszy sposób rozumienia empatii to definiowanie jej jako wczuwanie się w stany emocjonalne innych osób, utożsamianie się z emocjami drugiego człowieka. Drugi sposób pojmowania empatii podkreśla rozumienie stanów afektywnych drugiego człowieka i racjonalne podejście do jego emocji. Trzeci nurt pokazuje, że empatia możliwa jest w pełni wtedy, gdy zarówno współodczuwamy, jak i rozumiemy stan, w jakim znajduje się inna osoba – wtedy też potrafimy na niego prawidłowo zareagować. Dopiero połączenie obu aspektów, emocjonalnego i poznawczego daje pełne zrozumienie stanów, zwanych „empatyizowaniem”.

W próbie opisu rozwoju podstawowych kompetencji społecznych odwołamy się również do pojęcia rozwoju, jako wszelkiego długotrwałego „(...) procesu kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem”⁵, ponieważ zarówno empatia, jak i inne umiejętności społeczne to specyficzne cechy człowieka, które podlegają rozwojowi według określonych prawideł, przynajmniej w okresie dzieciństwa.

⁴ Por. M. L. Hoffman, op. cit., s. 182-188 oraz 262.

⁵ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1962-1970, t.10, s.148.

Różnice między płciami w rozwoju empatii

Niezwykłe interesujące bywają spostrzeżenia badaczy, dotyczące różnic w rozwoju empatii u chłopców i dziewcząt, tym samym odmienności w efekcie finalnym – ukształtowanych już zdolności społecznych. Dziewczynki, a potem kobiety osiągają średnio wyższy ich poziom, niż chłopcy i mężczyźni. Różnica jest na tyle widoczna, że w wielu testach, określających poziom kompetencji społecznych stosuje się inne normy dla każdej z płci (np. w polskim Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych Anny Matczak KKS⁶). Jak się okazuje, empatia, jako cecha typowo ludzka jest jednocześnie cechą bardziej kobiecą. Związane jest to najprawdopodobniej z uwarunkowaniami biologicznymi oraz atawistycznymi rolami, jakie od zarania pełnili przedstawiciele obu płci, może być też częściowo kształtowane i wzmacniane przez kulturę współczesną, skoro różnice międzypłciowe wciąż się utrzymują i są tak wyraziste, że trzeba używać odmiennych norm dla kobiet i mężczyzn, by dokonać ich pomiaru.

Niezależnie od przyczyn, niezaprzeczalny fakt występowania tych różnic powoduje konieczność odrębnego spojrzenia na kształtowanie kompetencji społecznych u dziewczynek i chłopców. By osiągnąć ten sam efekt, dziewczynki potrzebują mniej stymulacji, albo też są na nie wrażliwsze i więcej z nich korzystają, niż chłopcy, którzy najprawdopodobniej wymagają zwiększonych wysiłków w aktywizowaniu pewnych cech. Różnica polega też na tym, że w naszej kulturze inne cele stawia się przed dziewczynkami, a inne przed chłopcami i wychowawcom nie wydaje się konieczne głębsze uwrażliwianie chłopców na problemy drugiego człowieka. O ile specjalna ingerencja w sposób zabawy, wybór aktywności i zainteresowań dzieci nie jest naszym zdaniem potrzebna, by kształtować osobowość zgodnie z pożądanym kulturowo wzorcem społecznym, o tyle w formowaniu zdolności empatycznych, postrzeganych jako cecha ludzka po prostu, bardzo się ten wpływ przydaje. Warto zadbać o wysoki poziom empatii u wszystkich dzieci, bez względu na płeć, bowiem cecha ta, jak podkreślałyśmy, powoduje, że powstrzymujemy się przed krzywdzeniem innych i powinna być traktowana jako uniwersalna. Jeśli nawet z natury chłopcy bywają bardziej odporni na krzywdę innych osób, należy w nich wykształcić postawę bliższą naturze kobiecej, by potrafili zachowywać się empatycznie. To wyzwanie

⁶ A. Matczak, KKS – *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

dla współczesnych wychowawców, bowiem świat oferuje dzieciom nieco inne wzorce zachowań, nastawionych na egoistyczne zaspokajanie potrzeb, a więc pozostających w konflikcie z cechami, które są pożądane i przydatne w życiu społecznym. Pojęcia takie jak przyjaźń, lojalność, solidarność przestają być gloryfikowane, szczególnie w mediach, które stają się cichym wychowawcą współczesnych dzieci.

W zachowaniach społecznych dziewcząt i chłopców, a później osób dorosłych różnych płci wyróżnić można wiele różnic. Według znakomitego psychologa społecznego Michaela Argyle'a⁷ możemy tu mieć do czynienia z cechami częściowo wrodzonymi, wykształconymi ewolucyjnie, wzmacnianymi wychowaniem.

Tabela 1. Różnice międzypłciowe w zachowaniach społecznych dzieci
Opracowanie własne na podstawie: Michael Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 142-146.

PRZEWAŻAJĄCE TENDENCJE ZACHOWANIA U DZIECI	DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
AKTYWNOŚĆ, ZABAWA	są bardziej ekspresywne, poszukują bliskich związków, dają silniejsze wsparcie społeczne, wyraźniej reagują, są bardziej współpracujące, preferują równość i współpracę, częściej biorą pod uwagę uczucia innych, łatwiej je rozpoznają, w zabawie dużo rozmawiają, powierzą sobie sekrety, są czułe i zależne	są bardziej skupieni na sobie, ekstrawertywność ujawniają w dążeniu do bycia popularnym w grupie, są bardziej asertywni, tworzą hierarchie nawet w zabawie, dążą do dominacji, chętniej współzawodniczą, w zabawie wykonują wspólnie różne rzeczy, są bardziej rywalizujący i agresywni, mają tendencję do selekcjonowania towarzyszy, częściej dążą do samodzielności, niezależności

⁷ Michael Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 144.

DOTYK	częściej wzajemnie się dotykają	częściej unikają dotyku
UŚMIECH	częściej się uśmiechają (nawet o 50% czasu więcej niż chłopcy)	rzadziej się uśmiechają
WYGLĄD	przywiązują do niego większą wagę	jest dla nich mniej istotny
RUCH CIAŁA, PRZESTRZEŃ	mają delikatniejsze ruchy dłoni, częściej dotykają same siebie, zajmują mniej miejsca, pozwalają innym na bliższy kontakt w przestrzeni	stosują obszerniejsze gesty, ruch ciała, przybierają pozycje zabierające więcej przestrzeni
KOMUNIKACJA	mają wyższy głos, lepiej rozpoznają sygnały niewerbalne, szczególnie tłumione emocje, ufają swoim rozpoznaniom, koncentrują się bardziej na podtrzymaniu konwersacji i na relacjach, zadają więcej pytań, są dobrymi słuchaczami, są bardziej nagradzające i wspierające, wcześniej wykazują zainteresowania twarzami	mają silniejszy, niższy głos, częściej przerywają komuś wypowiedź, koncentrują się mocniej na zadaniu i temacie, nie mają zaufania do komunikatów niewerbalnych, mają wyższe aspiracje, mają większe problemy z odczytywaniem emocji, wyrazu twarzy
KONTAKT WZROKOWY	częściej spoglądają na rozmówcę	rzadziej spoglądają na inne osoby

Powyższy opis może oczywiście wzbudzić kontestację, szczególnie w dzisiejszej perspektywie postrzegania obu płci jako niezaprzeczalnie równych. Celem tego zestawienia nie jest utrwalanie stereotypów, a jedynie wskazanie naturalnych tendencji w zachowaniach społecznych, ujawnionych w wielu badaniach, na których opierał się Michael Argyle, a które mogą być pochodną zarówno cech wrodzonych, jak i wykształconych kulturowo. Przyglądając im się bliżej możemy odnaleźć wskazówki do prawidłowej stymulacji rozwoju wielu sfer funkcjonowania dziecka, niezależnie od wyznawanych wartości, przekonań i celów wychowania. Kompetencje społeczne dziecka kształtowane są w środowisku, są skutkiem wpływów społecznych, a więc są silnie związane z kulturą. Jako takie, nie dają się oddzielić od przekonań na temat tego, jakie role pełnią poszczególne osoby w grupie społecznej, rodzinie, pracy. Wpływ na kształtowanie zachowań przypisanych kulturowo w danym środowisku do którejś z płci nie musi być widoczny, ale jest bardzo silny. W naszej kulturze wciąż panuje przekonanie, że chłopiec musi być aktywny, silny, odważny, ma przyzwolenie na agresywne zachowanie w znacznie większym wymiarze, niż dziewczynka, u której w procesie wychowania środowisko zazwyczaj nagradza łagodność, wrażliwość, empatię. To skutkuje wzmacnianiem przez otoczenie, a szczególnie instytucje, wrodzonych skłonności, ich kształtowaniem zgodnie z tradycyjnym postrzeganiem roli płci. Dziewczynki są więc ćwiczone w zachowaniach empatycznych, a chłopcy odwrażliwiani. Ten podział może okazać się szkodliwy, ponieważ w dzisiejszym świecie dostrzegamy coraz większe trudności młodych ludzi we wzajemnym byciu, budowaniu trwałych związków intymnych, w tym rodzin, kooperacji w grupie i współdziałaniu w pracy. Dotyczy to obu płci, oczywiście, pozostając niezwykle ważnym problemem społecznym. Istotne wydaje się być trenowanie kompetencji społecznych, w tym empatii, biorąc pod uwagę różnice w pozyskiwaniu tych cech u każdej z płci. Przypuszczalnie chłopcy powinni być poddawani treningom empatii w większym zakresie i z wykorzystaniem innych metod i technik, niż dziewczynki. Wychowawcy powinni wykorzystywać ich naturalne zdolności i skłonności do działania, by rozwijać pożądane u obu płci kompetencje społeczne. Znacznie łatwiej uzyskać efekty w ćwiczeniu zdolności społecznych, powołując się na własne doświadczenia dziecka i korzystając z jego wewnętrznej motywacji do rozwijania tych umiejętności, ale warto też tworzyć ku temu specjalne warunki. Należy korzystać z doniesień naukowych, które mówią zarówno o biologicznych,

wrodzonych skłonnościach do empatii⁸, różnicach między płciami w jej rozwijaniu się⁹ jak i jego społecznych i kulturowych uwarunkowaniach¹⁰.

Przykładowo, wykorzystując do pracy nad rozwojem empatii techniki analizy nagranych uprzednio scen z życia, u dziewczynek trening empatii może przynieść zadowalające skutki już w chwili oglądania filmu, z którego bohaterami mają się utożsamiać widzowie, ponieważ ich naturalne zdolności do właściwego odczytywania emocji sprzyjają poprawnemu wyciąganiu wniosków. Chłopcom w tym samym wieku przyda się głębsza, kierowana przez trenera analiza zachowań i wykorzystanie dramy, czyli odegranie scenek podobnych do filmowych, by ułatwić dzieciom utożsamianie się z bohaterami oglądanej etiudy. Same problemy przedstawione w filmie dobrze jest dobrać do odbiorców, szczególnie gdy znajdują się w wieku adolescencji.

Stadia rozwoju empatii

Empatia rozwija się od chwili narodzin człowieka. M. L. Hoffman¹¹, próbując naszkicować szkielet rozwoju empatii u dzieci, niezależnie od płci, wyróżnił w badaniach kilka jej stadiów, które mogą być traktowane jako kroki milowe w rozwoju:

1. Pierwsze stadium rozwoju empatii stanowi reaktywny płacz noworodka. Jest to mimowolna reakcja dziecka na płacz innego niemowlęcia. Niezależnie od kultury, środowiska wychowania, płci i innych czynników, noworodki zachowują się w podobnej sytuacji tak samo – reagują płaczem na płacz drugiego dziecka. Najprawdopodobniej jest to cecha wrodzona człowieka, jeśli uznać ją za pierwszy etap rozwoju empatii, należałoby wysnuć wniosek, iż kompetencja ta ma podłoże atawistyczne. Jak pisze Martin L. Hoffman „Niezależnie od tego, jakie byłyby przyczyny, noworodek reaguje na wskazówkę cierpienia u innych, odczuwając cierpienie. Płacz musi więc być rozpatrywany jako wczesna, prymitywna zapowiedź cierpienia empatycznego – zapowiedź, ponieważ inny, na którego reaguje noworodek, jest przez niego

⁸ Por. M. L. Hoffman, op. cit.

⁹ Por. M. Argyle, op. cit.

¹⁰ Por. E. Wilczek-Rużyczka, *Empatia i jej rozwój o osób pomagających*, Kraków 2002, lub: por. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

¹¹ Por. M. L. Hoffman, op. cit., s. 66-90.

zapewne odbierany jako połączony z Ja, a więc stanowi część tej samej, globalnej psychicznej całości¹². Opisana przez M. L. Hoffmana reakcja niemowląt ulega przekształceniu, zanika powoli i stopniowo jako autotypizm, wraz z kształtowaniem się u dziecka świadomości odrębności od siebie i otoczenia, nie wcześniej jednak, jak dopiero po osiągnięciu przez dziecko wieku sześciu miesięcy.

2. Drugim etapem, wyróżnionym przez Martina L. Hoffmana w swoim szkielecie rozwoju zachowań empatycznych jest stadium „egocentrycznego cierpienia empatycznego”, pojawiające się pod koniec pierwszego roku życia. Dziecko w tym wieku wciąż nie potrafi trwale oddzielić własnych uczuć od tego, co obserwuje u innych osób, odczuwa cierpienie, jednak nie potrafi go zidentyfikować jako „nie swoje”, dlatego reaguje na daną sytuację tak, jakby samo jej doznawało, szukając pocieszenia u opiekuna. Martin L. Hoffman twierdzi, iż „(...) fakt, że dziecko było wcześniej i byłoby nadal zadowolone, gdyby nie nieszczęście, które spotkało inną osobę – a więc, że empatyczne cierpienie jest uzależnione od rzeczywistego cierpienia innej osoby – świadczy o prospołecznej naturze dziecka. (...) cierpienie empatyczne w drugiej połowie pierwszego roku życia jest motywem egocentrycznym, ale w odróżnieniu od innych tego rodzaju motywów wywołuje je cierpienie innej osoby, i to nadaje mu cechy prospołeczne. Nie można go jeszcze do końca określić mianem motywu prospołecznego, ale już ma pewne jego cechy, dlatego można je nazwać **zapowiedzią** motywacji prospołecznej¹³.

3. Trzecim stadium rozwoju empatii, zapoczątkowanym wraz z drugim rokiem życia dziecka, jest stan, w którym według koncepcji M. L. Hoffmana dziecko odczuwa „pseudoegeocentryczne cierpienie empatyczne”. W tym okresie życia dziecko zaczyna już reagować na cierpienie innej osoby pocieszeniem i pomocą, na przykład przytulając, całując, poklepując cierpiącą osobę, a zatem oferując jej wsparcie, jakiego samo oczekiwałoby w takiej sytuacji, ponieważ, jak zauważa autor koncepcji rozwoju empatii: „Dziecko nie wie, że jego pragnienia odnoszą się do otaczającego je świata i zakłada, że inni postrzegają świat tak samo jak ono. Kiedy zauważa, że inna osoba cierpi, wciąż jest na tyle egocentryczne, by w ramach pomocy stosować metody, które jemu pomagają¹⁴. Ten etap rozwoju wskazuje zatem, że dziecko w drugim roku

¹² Ibidem, s. 68.

¹³ Ibidem, s. 71-72.

¹⁴ Ibidem, s. 72.

życia rozpoznaje już, kiedy cierpi inna osoba, zaczyna też mieć świadomość swej odrębności od świata i osoby matki, czuje się odrębną fizycznie osobą, choć nie potrafi jeszcze spostrzegać świata z perspektywy innych. Działa prospołecznie, ale jego działania oparte są na własnych doznaniach i doświadczeniu. „(...) dziecko stara się pomóc, ale jego działania chybają celu, gdyż brak mu wglądu w wewnętrzne stany innych i dlatego zakłada, że to, co pomaga jemu samemu, pomoże też innym.”¹⁵. Umiejętność spostrzegania świata oczami innych ukształtuje się dopiero w okolicy czwartego roku życia, gdy dziecko osiągnie w rozwoju tak zwaną Teorię Umysłu.

4. Kolejnym etapem, oczekiwanym rozwojowo jest „właściwe cierpienie empatyczne”, które kształtuje się w czasie, gdy następuje też rozwój poczucia odrębnego od świata Ja, czyli w drugiej połowie drugiego roku życia. Jest to czas umowny, bowiem rozwój każdego dziecka płynie zgodnie z jego indywidualnym zegarem. Badacze amerykańscy tłumaczą, że czas, w którym dziecko zaczyna rozpoznawać swoje odbicie w lustrze jest okresem oddzielenia Ja od świata: „To lustrzane Ja oznacza, że jednostka ma poczucie własnego ciała jako obiektu, który może być przedstawiany w jakiejś zewnętrznej formie, istniejącej poza subiektywnymi odczuciami kinestetycznymi, a także który prawdopodobnie może być widziany przez innych”¹⁶. Zachowanie empatyczne dziecka na tym etapie rozwoju wiąże się ściśle z umiejętnościami poznawczymi i związaną z tym obserwacją świata. Nie bez znaczenia są też indywidualne doświadczenia dziecka. To one w najgłębszym wymiarze kształtują empatię dziecka. Dzięki wielu doświadczeniom społecznym poprzedniego etapu rozwojowego, dziecko zaczyna postrzegać świat mniej egocentrycznie i uczy się, że inni ludzie mają inne doznania emocjonalne; co innego ich smuci i co innego pociesza. „Właściwa empatia to ważny etap, gdyż w odróżnieniu od poprzednich, które trwały krótko i znikwały, ustępując kolejnym stadiom, posiada wszystkie zasadnicze cechy dojrzałej empatii i rozwija się przez całe życie”¹⁷. Ten etap, właściwej empatii na początku charakteryzuje rozumienie jedynie prostych uczuć. Z czasem, doświadczeniem dziecka i jego wiekiem, dzieci (np. w wieku 2-3 lat) zaczynają rozumieć związki przyczynowo-skutkowe, prawidłowo odczytywać uczucia z mimiki twarzy, poszukiwać związku i wpływu działań ludzi na uczucia innych. W wieku przedszkolnym, dzięki rozwojowi zdolności językowych dziecko potrafi przywołać

¹⁵ Ibidem, s. 73.

¹⁶ Ibidem, s. 73.

¹⁷ Ibidem, s. 74.

zdarzenia z przeszłości, wie już, że ta sama przyczyna może wywołać różne reakcje u różnych ludzi, a także, że uczucia mogą być ukrywane. W wieku wczesnoszkolnym rozwija się zdolność rozumienia związku własnych reakcji afektywnych z uczuciami innych osób i próby językowego tłumaczenia trudnych zawłości emocji w określonych sytuacjach, ale na początku tego etapu dzieci nie mają jeszcze świadomości, że odczuwają empatię. Jak pisze Martin L. Hoffman „(...) między szóstym a siódmym rokiem życia dzieci reagują właściwym cierpieniem empatycznym, to znaczy czują się stosownie do sytuacji innej osoby, ale nie zdają sobie sprawy, że ich własne cierpienie zostało spowodowane sytuacją innej osoby – a więc, że odczuwają empatię. Interesujące, że pojawienie się tej metaempatycznej świadomości poprzedza o roku lub dwa metajęzykową świadomość dziecka, a więc zrozumienie tego, że słowa stanowią część języka i są niezależne od przedmiotów i wydarzeń, do których się odnoszą”¹⁸. Kiedy dziecko wkracza w wiek ośmiu-dziewięciu lat zdaje sobie sprawę, że te niektóre sytuacje wywołują czasem różne emocje ludzi, czasem nawet przeciwstawne. Kolejno, w wieku dziewięciu-dziesięciu lat dzieci korzystają z własnych doświadczeń życiowych, by wyciągnąć wnioski, co do oceny sytuacji drugiego człowieka. Nastolatki napotykać dylematy związane ze sprzecznością wyrażanych uczuć, a ich prawdziwym odzwierciedleniem, zauważają na przykład, że nie każdy, kto w oczywisty na pozór sposób potrzebuje pomocy, chce jej doświadczać. Dorosłe osoby natomiast miewają negatywny stosunek do empatii, która zostaje im udzielona bez ich wyraźnego oczekiwania i prośby.

5. Następnym stadium rozwoju empatii opisane przez Martina L. Hoffmana jest etap „cierpienia empatycznego, które wykracza poza konkretną sytuację”. W tym stadium człowiek pojmuje, że „(...) inni odczuwają radość, smutek, gniew i strach oraz mają niską samoocenę nie tylko z powodu konkretnej sytuacji, ale także w kontekście szerszego wzorca życiowych doświadczeń. W konsekwencji, choć nadal odczuwają empatyczne cierpienie w reakcji na bezpośredni ból lub dyskomfort innych osób, potrafią także reagować empatią na to, co odbierają jako utrzymującą się w czasie lub nieprzyjemną sytuację życiową”¹⁹. W tym okresie rozwoju kompetencji zwanej empatią dziecko zaczyna analizować sytuację życiową innej osoby w szerokim kontekście doświadczeń. Jeśli dana osoba jest w ogólnie złej sytuacji życiowej, to nawet chwilowe radości, którym się poddaje nie czynią z niej osoby

¹⁸ Ibidem, s. 76.

¹⁹ Ibidem, s. 81.

szczęśliwej i na tym etapie rozwoju społecznego dziecko zaczyna już to rozumieć. Następuje to w okresie późnego dzieciństwa.

Tu badania Martina L. Hoffmana, a więc i opis tworzonego przez niego modelu został zakończony i mimo, iż poszukuje on odpowiedzi na pytanie, kiedy właściwie empatia powinna być rozwinięta w pełni, odpowiedź nie jest jednoznaczna. U każdego człowieka empatia rozwija się w indywidualnym tempie, różnice płciowe pogłębiają odmienności w schemacie przebiegu poszczególnych stadiów, jest on właściwie jedynie szkieletem, do którego można się odwołać, jako wyznacznika prawidłowości. W dzieciństwie „Nie pytamy już o to, czy dzieci ze swej natury są pro- czy też antyspołeczne, lecz raczej o to, jakie warunki określają występowanie tego typu form zachowania, niezależnie od wieku dziecka”²⁰. Wiemy natomiast, że człowiek dorosły powinien odznaczać się stabilną postawą prospołeczną, wynikającą z dobrze ukształtowanej empatii właśnie. Aby osiągnąć ten etap rozwoju, trzeba przejść wszystkie opisane przez Martina L. Hoffmana stadia.

Przybliżając pojęcie empatii chciałam podkreślić istotę kompetencji społecznych w rozwoju społecznym człowieka, szczególnie zaś ich filaru, który podlega pewnym rozwojowym prawom, ale jest jednocześnie w ogromnym stopniu zależna od wpływów zewnętrznych, a nawet od płci (zarówno w sensie biologicznym, jak i kulturowym). Różnice w rozwoju empatii między chłopcami a dziewczynkami, a w przyszłości między kobietami i mężczyznami są na tyle znaczące, że należy je wykorzystywać w treningach empatii, którym poddajemy dzieci obu płci. To, że takie treningi są dziś konieczne, nie ulega wątpliwości. Natomiast to, w jaki sposób są prowadzone, powinno zostać poddane diagnozie, a następnie, moim zdaniem, lekkiej modyfikacji. Dziewczynki, mając naturalnie większe zdolności wrodzone w tym kierunku, potrzebują mniej wzmocnień w środowisku edukacyjnym, niż chłopcy, których predyspozycje wrodzone są słabsze, potrzebują zatem więcej treningu. Wszystkim natomiast przyniesie to wymierne korzyści, zarówno osobiste, jak i społeczne. Pytaniem pozostaje jak owe kompetencje kształtować, jakiego typu działania są odpowiednie dla poszczególnych grup wiekowych i płci. Przede wszystkim potrzebna jest diagnoza środowiska rodzinnego dzieci, a więc oddziaływać w środowisku najbliższym, następnie diagnoza etapu rozwoju empatii (służy do tego wiele narzędzi, np. Skala Alberta Mehrabiana i Normana Epsteina²¹), następnie należy zaprojektować działania dla

²⁰ H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 301.

²¹ Kwestionariusz Mierzący Empatię Emocjonalną QMEE: A. Mehrabian, N. Epstein, *Questionnaire measure of emotional empathy*, Journal of Personality, 40, 1972, s. 525-543.

konkretnych grup dziecięcych czy młodzieżowych, wykorzystując wszelkie środki i metody dydaktyczne, od prezentacji, filmu, poprzez ćwiczenia dramowe, które powinny stanowić podstawę takich warsztatów. Drama jako metoda dydaktyczna zbyt rzadko jest wykorzystywana, szczególnie podczas godzin do dyspozycji wychowawcy klasy, a doskonale spełnia się w treningach empatii. Scenki dramowe mogą wytworzyć sytuacje, z którymi dzieci będą się utożsamiały. Teatr daje ogromne możliwości uczenia przez przeżywanie, szczególnie gdy aktorami stają się same dzieci. Tworzenie sytuacji zbliżonych do tych, które pojawiają się w rzeczywistym życiu może pomóc dzieciom w ukształtowaniu odpowiednich postaw, a później w odzwierciedleniu ich w zachowaniach prospołecznych, empatycznych. Podstawą takiej edukacji jest rozumienie tematu przez nauczyciela a implikacją niniejszych rozważań jest zadbanie o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do prowadzenia tego typu zajęć. Jak pisze bowiem A. Kwatera, „wiedza nauczyciela na temat optymalizacji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, opartych na znajomości ogólnych zasad funkcjonowania ludzi w różnych sytuacjach społecznych, i refleksyjny sposób myślenia o sobie jako jednostce stale rozwijającej się, są podstawą do podejmowania przez niego działań prowadzących do uzyskania zamierzonych rezultatów”²². W edukacji jest miejsce na wychowanie, na kształtowanie kompetencji społecznych, trzeba tylko nauczycielom wskazać tę zbyt mało zagospodarowaną przestrzeń i uwrażliwić na potrzebę treningów, które mogą z powodzeniem prowadzić podczas spotkań z dziećmi. Wychowanie, jako element pracy szkoły może nabrać bardzo konkretnych cech działań w kierunku ukształtowania pełnej osobowości dziecka, wraz ze zbudowaniem podstawowych kompetencji potrzebnych mu w życiu, kształtujących pełną osobowość, szczęśliwą i skuteczną w działaniu.

²² A. Kwatera, *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu(dzie)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli – wybrane zagadnienia*. Kraków 2014, s. 28.

Bibliografia

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

Davis M. H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Seria Psychologii Społecznej, Gdańsk 2001.

Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.

Matczak A., *KKS – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2007.

Mehrabian A., Epstein N., *Questionnaire measure of emotional empathy*, *Journal of Personality*, 40, 1972.

Schaffer H. R., *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

Wilczek-Rużyczka E., *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków 2002.

Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t.10, Warszawa 1962-1970.