

Jan Zdunik*

Osobiste kryzysy i wrażliwość na krzywdę Postać Tomasza Judyma jako wzór osobowy

Personal Crises and Sensitivity to Harm Tomasz Judym as a Role Model

Abstract: In this article, I discuss the figure of Tomasz Judym – the main character of *Homeless People* using biographical methods. The first part of article indicates the most important aspects of the role of biography in teaching the Polish language, and presents the methodological and definition difficulties related to the subject of personal patterns in pedagogy. Two research questions are posed: 1) How should we teach about personal patterns?, 2) what values should be transmitted through biographical teaching in Polish language lessons. Then, the latest concepts in Polish methodics are described, related to the issues of experience, dialogue and performativity. It shows how their discoveries can be used for the modern use of the biography of Polish language education (answer to the first research question). The second part of the text reflects on the figure of Tomasz Judym in the context of biographical research and the theory of personal patterns. The emotional difficulties of the protagonist, related to his early childhood experiences, which could have led him to reject his private happiness, are indicated. Then, sensitivity and empathy are indicated as the characteristics of the protagonist and which should be taught in Polish language lessons as part of the reflection on the hero's biography. Specific teaching solutions are shown (answer to the second research questions).

Keywords: Stefan Żeromski, *Ludzie bezdomni* [*Homeless People*], Tomasz Judym, biography.

* Jan Zdunik (ORCID: 0000-0003-2438-2405) – dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, kontakt: jan.zdunik@uw.edu.pl.

Wstęp

Biografia – pozwolę sobie w otwarciu tego artykułu na oczywistość – należy do podstawowych narzędzi w edukacji polonistycznej. Towarzyszy uczniom od początku ich literackiego kształcenia w szkole podstawowej, kiedy poznają, przy okazji interpretowania tekstów literackich, dzieje ich autorów. W takim wypadku biografia twórcy pełni funkcję dodatkową, pomocniczą w procesie poznawania sensów dzieła¹. Co więcej, we współczesnej metodyce polonistycznej już od kilkudziesięciu lat zauważyć można tendencje do ograniczania roli dowiadywania się o osobistej historii pisarza na lekcjach literatury. Wydaje się, że sytuacja taka ma wielorakie przyczyny. Z pewnością nieufność do biografii na zajęciach z języka polskiego wzbudzają nie tak dawne jeszcze (i zapewne pamiętane, co najmniej przez niektórych nauczycieli) praktyki metodyczne, polegające na wykorzystywaniu biografii twórcy literackiego do kształtowania wzorców osobowych, zgodnych z obowiązującą wówczas ideologią komunistyczną². Po drugie, literaturoznawstwo (czy to w wersji strukturalistycznej czy poststrukturalistycznej) odrzucało (bądź co najmniej: ograniczało) rolę instancji autorskiej przy interpretacji tekstu literackiego – podejście takie stosowane jest także w metodyce polonistycznej³. Tym bardziej zaskakujące jest, że uczniowie wciąż lekcje języka polskiego kojarzą z osławionym pytaniem „co autor miał na myśli”

- 1 A. Zabrotowicz, *Sylwetki pisarzy (twórców sztuki) na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, w: *Biografie na lekcjach języka polskiego*, red. B. Myrdzik i A. Zabrotowicz, Kielce 1997, s. 14–15.
- 2 Z. Uryga, *Biografia czy biografistyka?*, w: tenże, *Godziny polskiego*, Warszawa 1996, s. 197–199.
- 3 B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 250–260.
- 4 Z. Budrewicz, M. Sieńko, „*Język polski*” jako przedmiot nauczania w opinii uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 161 (2014) s. 77–94.
- 5 W. K. Wimsatt, M. C. Beardsley, *Błąd intencji*, tłum. J. Gutorow, w: *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska i M. P. Markowski, Kraków 2006.

(a wedle obowiązującej w szkole wykładni teoretycznoliterackiej odpowiedzi na takie pytanie być nie może)⁴. Wydaje się jednak, że rezygnacja z naiwnego biografizmu (nazywanego przez amerykańskich teoretyków literatury z grupy *New Criticism* „błędem intencji”)⁵ wcale nie musi oznaczać całkowitego „uśmiercania autora” w szkolnej dydaktyce polonistycznej. Być może replikowane wciąż przez nauczycieli pytanie o autorski zamiar, widoczny w dziele, stanowi wyraz pragnienia, by odnaleźć w tekście literackim obecność autora-człowieka, a nie

tylko kolejne wersje narratora, bohaterów czy podmiotu lirycznego. Strukturalistyczne podejście do interpretacji utworu może niejako powodować jego depersonalizację – i wtedy jego szkolna lektura staje się wyłącznie kwestią odczytania skomplikowanych mechanizmów działania utworu literackiego⁶.

Można chyba zauważyć – po przeglądzie tradycyjnych teoretycznoliterackich stanowisk oraz dawnych metodycznych dociekań – na pewne napięcie w kontekście funkcjonalności biografii w nauczaniu literatury. Z jednej strony: naiwny biografizm, umożliwiający, pozornie poznanie psychologicznych „źródeł” tekstu literackiego, z drugiej zaś: naukowa, strukturalistyczna percepcja utworu literackiego, całkowicie wyłączająca perspektywę pozatekstualną. Nauczyciel języka polskiego – aby nie stać się radykalnym wyznawcą którejs z strategii – powinien chyba umieć swobodnie poruszać się między oboma krańcami metodycznego kontinuum lekcyjnych możliwości. Słusznie chyba konstatuje Jan Majda, że odpowiednio wykorzystana na lekcjach języka polskiego biografia pisarza może nieść za sobą wiele korzyści – umożliwić refleksję nad procesem twórczym, osobowością pisarza, jego stosunkiem do społeczeństwa, czy wreszcie: stać się przyczynkiem do pierwszych prób naukowych dociekań⁷.

Coraz więcej w metodycznej refleksji zauważa się także specyfikę biografii jako gatunku literackiego, będącego interpretacją życiorysu pisarza przez biografę⁸. W ten sposób sama technika opisu życia staje się przyczynkiem do lekcyjnego badania relacji między „życiem a życiem pisanim” (by użyć oryginalnego sformułowania Nałkowskiej). Kontekst biograficzny oczywiście nie powinien dominować na lekcjach (dzieło zawsze jest najważniejsze), lecz może stanowić ważne dopełnienie interpretacji dzieła, wskazując na trud procesu twórczego, ukazując odbicie historii pisarza w dziele czy wreszcie: pozwalając na wykonywanie kreatywnych zadań, dotyczących wiedzy o życiu autorów⁹.

6 Protestował przeciwko takiemu podejściu m.in. Stanisław Bortnowski: *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa 1988, s. 128–140.

7 J. Majda, *Biografia literacka w szkole*, „Zeszyty Naukowe UJ. Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego”, 56 (1985) s. 37–45.

8 K. Biedrzycki, *Biografie: spotkanie z człowiekiem i spotkanie z tekstem*, w: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 110–118.

9 M. Marzec, „Pani Bovary to ja!” – biografia pisarza jako kontekst do czytania literatury w szkole ponadgimnazjalnej, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 320–331.

Tematyka biograficzności i autobiograficzności dzieł literackich jest zresztą także – w pewnej opozycji do postsrukturalistycznych teorii – ważną przestrzenią nowoczesnych historycznoliterackich i teoretycznoliterackich dociekań. Warto wspomnieć choćby o niezwykle ważnej pracy Małgorzaty Czermińskiej, konstytuującej trzy strategie autobiograficznego pisania (świadcstwo-wyznanie-wyzwanie), czy monumentalnej monografii Pawła Rodaka, dotyczącej różnych praktyk diarystycznego pisania¹⁰. Warto zwrócić także uwagę na badania, dotyczące psychologii twórczości i powstające psychobiografie wybitnych poetów – analizy ich osobowości twórczej¹¹. W nowoczesnym myśleniu o biografii nie myśli się już chyba o tradycyjnej formule „życia i twórczości”. Opisywanie życiorysu autora jest raczej osobistym, hermeneutycznym spotkaniem, odkrywaniem sensu dzieła, widocznego w życiu pisarza (i sensu życia w dziele). To pasjonująca praca empatycznego spojrzenia na Drugiego i jego Dzieło, własnej wyobraźni i szczerzej fascynacji życiem i literaturą¹².

Tym bardziej dziwi, że w obowiązującej podstawie programowej dla przedmiotu język polski (tak w szkole podstawowej, jak i średniej) biografia występuje wyłącznie jako kontekst, wykorzystywany do interpretacji tekstu literackiego (obok filozoficznego, politycznego czy mitologicznego). Wydaje się jednak, że

tekstocentryczny charakter obecnej (podobnie jak poprzedniej) podstawy programowej nie uniemożliwia – choć zapewne trochę ogranicza – nauczycielskie działania z biografią¹³.

Widać zatem, że wątpliwości, trudności i kontrowersji wokół obecności biografii i biografistyki na lekcjach języka polskiego nie brakuje. Nie chodzi wyłącznie o to, aby je rekapitulować; ważniejsza oczywiście jest próba odnalezienia skutecznych strategii metodycznej pracy z biografią w trakcie zajęć o literaturze. Z jednej strony, nie powinny one przesłaniać utworu literackiego jako immanent-

10 M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt. Świadcstwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000; P. Rodak, *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza XX wieku (Żeromski, Dąbrowska, Nałkowska, Herling-Grudziński)*, Warszawa 2011.

11 A. Całek, *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki; psychobiografia naukowa*, Kraków 2012; też, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków 2013.

12 A. Legeżyńska, „Wystarczy mocno i wytrwale zastanawiać się nad jednym życiem...”. *Biografistyka jako hermeneutyczne wyzwanie*, „Teksty Drugie”, 1 (2019) s. 13–27, DOI: 10.18318/td.2019.1.2.

13 Na temat tekstocentryzmu podstawy programowej: J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa 2009, s. 60–63.

nego przedmiotu pedagogicznego poznania, z drugiej zaś: winny wskazywać na możliwości wzbogacenia interpretacji dzieła literackiego poprzez wykorzystanie biograficznych kontekstów.

W niniejszym artykule postaram się kilka takich metod przedstawić; zanim jednak do tego przejdę, konieczne jest wskazanie definicyjnych i metodologicznych ustaleń. Po pierwsze, biografię w niniejszym tekście rozumiał będę nie tylko jako życiorys pisarza czy poety, lecz także: jako opowieść o losach bohatera literackiego czyli coś więcej niż tylko „charakterystykę”. Jest to jedna z najpopularniejszych form uczniowskiej krytycznej wypowiedzi o dziele literackim. Niestety, uczniowskie realizacje tego typu zadań najczęściej negatywnie zaskakują tematycznym schematyzmem, kompozycyjną powtarzalnością i językową nieautentycznością¹⁴. Charakterystyka może zaś być – jeśli zostanie zrealizowana, jako zadanie lekcyjne, w sposób oryginalny, niesztampowy – źródłem wiedzy o człowieku, antropologicznym ćwiczeniem, przestrzenią na indywidualną refleksję ucznia. Wymaga to jednak tego, aby uczniowi pozwolić na „doświadczanie” niepowtarzalnej biografii bohatera literackiego – jego wyborów, uwikłań historycznych i społecznych, etycznych wątpliwości, moralnych kontrowersji¹⁵. Łączy się to oczywiście z wyborem konkretnych strategii metodycznych i wiąże się ze specyficznym spojrzeniem na funkcję tekstu literackiego w szkole i sposób szkolnej refleksji nad bohaterami literackimi. Chodzi bowiem o to, by lekcja języka polskiego stawała się okazją nie tylko do enumeracyjnego wypisywania cech bohatera literackiego, lecz także była przestrzenią, w której dokonuje się pogłębiony namysł nad psychiką postaci powieściowej. Wskutek dokonywanych na lekcji czynności interpretacyjnych powstać może psychobiografia – dynamiczna opowieść o osobowości drugiego człowieka, wyjaśniająca jego zachowania poprzez zastanawianie się nad znaczącymi momentami rozwojowymi w osobniczej historii życiowej¹⁶. Oczywiście, analiza taka nie może być bezkontekstowa i bezzałożeniowa, nieuwzględniająca specyfiki literackiego materiału – wszakże proza to coś więcej aniżeli kliniczny

14 M. Grzegórzek, *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 37 (2017) nr 2, s. 123–134, DOI: 10.5604/01.3001.0010.5591.

15 Tenże, *Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej*, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 99–114.

16 T. Rzepa, *Metoda psychobiograficzna: nadzieja czy kłeska?*, w: *O biografii i metodzie biograficznej*, red. T. Rzepa, J. Leoński, Poznań 1993, s. 33–42.

materiał, prezentujący indywidualną psychopatologię¹⁷. Nie ulega jednak wątpliwości, że wspólne tworzenie psychobiografii na lekcji może stanowić interesującą alternatywę dla nieco archaicznej już charakterystyki.

Co jednak chyba ważniejsze, dokładne analizowanie biografii postaci literackich (np. w ramach tworzenia psychobiografii) pozwolić może na refleksję nad modelowanymi przez nie wzorcami osobowymi.

Jest to (wzorzec osobowy) z pewnością pojęcie wieloznaczne, mogące sprawiać wiele definicyjnych trudności. Nie sposób ich wszystkich tutaj przywołać – i nie jest to też chyba miejsce na rozstrzyganie metodologicznych wątpliwości, przypomnieć tylko warto kilka podstawowych założeń. Po pierwsze, pojęcie wzoru osobowego łączy się nierozzerwalnie z kwestią naśladownictwa. Wskazuje na to Maria Ossowska, uznająca za wzór osobowy „postać realną lub fikcyjną, która zachęca lub powinna zachęcać do naśladownictwa”¹⁸. Bycie wzorem to także bycie „znaczącym innym” dla drugiej osoby, która pragnie, poprzez naśladowanie, identyfikację czy odbieranie modelowania zachowania, upodobnić się do swojego mistrza¹⁹. Wśród funkcji wzorców osobowych w kontekście pedagogicznym wyróżnia się przede wszystkim trzy z nich: normatywną (określającą reguły postępowania), firmującą (wzmacniającą określone wartościowania) oraz kompensującą (wyrównującą braki w istniejących postawach społecznych)²⁰. Trzeba też wyraźnie podkreślić, że współczesne, postmodernistyczne czasy nie proponują młodym ludziom jednych, spójnych wzorców osobowych. Konkretny wzór osobowy nie ma już charakteru niezmiennego, stałego i dystynktywnego; jest płynny, niepewny. Jak wskazuje w znanym eseju Zygmunt Baumann, między proponowanymi przez ponowoczesne społeczeństwo wzorami

17 A. Całek, *Na drogach (i bezdrożach) psychologicznych interpretacji literatury*, w: *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*, t. V, red. T. Rzepa, W. Domański, Lublin 2016, s. 199–212.

18 M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2005, s. 11.

19 K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2014, s. 35–37; L. Bakiera, B. Harwas-Napierała, *Wzory osobowe w życiu człowieka*, Poznań 2016, s. 47–67.

20 E. Pilch, *Wzór osobowy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 632.

21 Z. Baumann, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne”, 2 (1993) s. 7–31.

rami jednostka może swobodnie siebie określać – wzory te mogą być wyłącznie epizodycznymi fragmentami w biografii osoby²¹.

Zatem, szczególnie w dzisiejszych czasach „płynnej nowoczesności”, gdzie „wszystko, co stałe, rozplywa się w powietrzu”, wybór promowanych na lekcji wzorów osobowych ma zawsze charakter aksjologicznej decyzji nauczyciela. Co ważne jednak, jak stwierdza Witold Nowak,

referujący poglądy Maxa Schellera, wzorce osobowe, niezależnie od różnorodnej sytuacji społecznej i historycznej, z którym są związane, są nośnikami stałych, nieredukowalnych wartości²². Wydaje się, że trudno je chyba często dzisiaj odnaleźć. Opisana przed chwilą rzeczywistość ciągłej zmienności i niestałości sprawia bowiem, że brakuje dzisiaj w społeczeństwie trwałych i pewnych wzorów osobowych, co skłania wielu badaczy do niepokojącej diagnozy kryzysu autorytetów²³. Swoboda wyboru swojego wzorca postępowania spośród wielu proponowanych w społecznej narracji sprawia, że często żaden wybór nie jest dokonywany.

Niepewność zasad i przewartościowania dawnych reguł powodują, że niejednokrotnie uznane wcześniej wzorce osobowe i autorytety, w imię zbyt swobodnie rozumianej wolności, są odrzucane – w kontekście edukacyjnym uniemożliwia to zaś proces wychowawczy. Następuje powolny rozkład typowych dla szkoły relacji asymetrycznych, pojawia się błędne utożsamianie autorytetu z autorytaryzmem, wreszcie: coraz większą rolę zaczynają odgrywać w życiu młodzieży tak zwane „pseudoautorytety”, czyli kreowane przez mass-media postacie idoli²⁴. Zagubiona jednostka – chociaż niektóre wzorce buntowniczo odrzuca – to niejako paradoksalnie, wciąż pragnie, by na jej drodze pojawił się autorytet, który wyznaczy reguły postępowania i wartości, którymi należy się kierować (podkreśla to wyraźnie w swoim eseju Zygmunt Bauman). Autorytety te mogą mieć zaś źródło w literaturze – co z perspektywy niniejszego tekstu ma oczywiście największe znaczenie.

Poznawcze wartości sztuki – a w szczególności literatury – nie zamykają się zaś tylko w przekazywaniu wiedzy. Pojawiające się w literaturze postacie bohaterów stanowią przykłady postępowania, stają się nośnikami wartości, nie tylko różnie rozumianej wiedzy²⁵. Kontekstowo wspomnieć można o twórczości, której zadaniem – niejako programowo – jest dostarczanie wzorców osobowych. Chodzi oczywiście o popularny, szczególnie w wiekach średnich typ literatury parenetycznej²⁶. Nie można

22 W. Nowak, *Dobro i wzory osobowe*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, 10 (2015) nr 4, s. 71–74.

23 A. Rynio, *Nauczyciel jako wzór osobowy w wychowaniu moralnym*, „Studia Elbląskie”, 19 (2018) s. 587–596.

24 L. Bakiera, B. Harwas-Napierała, *Wzory osobowe w życiu człowieka*, s. 164–169.

25 I. Wojnar, *Wiedza i rozumienie. Poznawcze wartości sztuki*, w: *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1981, s. 28.

26 H. Dziechcińska, *Parenetyka, jej tradycje i znaczenie w literaturze*, w: *Problemy literatury staropolskiej*, red. J. Pelc, seria 1, Wrocław 1972; S. Kufel, *Dydaktyka i parenetyka: uwagi o elementach świata przedstawionego w „Ziemiaństwie polskim” Kajetana Koźmiana*, „Pamiętnik Literacki”, 89 (1998) z. 3, s. 15–14.

dzisiaj z pewnością oczekiwać, że, tak jak w epokach dawnych, postacie literackie staną się konkretnym wizerunkiem pożądaných cnót²⁷. Arbitralne narzucanie wartości przez nauczyciela byłoby zaś z pewnością przeciwnie skuteczne²⁸. Wydaje się jednak, że odpowiednio poprowadzona refleksja biograficzna, skoncentrowana wokół tekstów fikcyjnych, może mieć pewną przewagę nad tradycyjną, historyczną parenetyką.

Bowiem niejednokrotnie namysł nad fikcyjnym bohaterem, ze względu na interpretacyjną spontaniczność uczniów i liczne miejsca niedookreślenia w historii powieściowego protagonisty, jest bardziej swobodny niż refleksja osnuta wokół postaci historycznej, gdy szkolna dyskusja jest siłą rzeczy ograniczona przez uwarunkowania, dotyczące biografii konkretnej osoby. Dlatego to może właśnie lekcje literatury polskiej, poświęcone znaczącym postaciom literackim, które mogą być dla współczesnej młodzieży nośnikiem ważnych i uniwersalnych wartości, są odpowiedzią na wspomniany wcześniej kryzys autorytetów. Aby tak się jednak stało, spełnione muszą zostać pewne dydaktyczne „warunki brzegowe”, które zapewnią odpowiednią i skuteczną organizację procesu nauczania. Dotyczą one z jednej strony konkretnych strategii metodycznych z perspektywy polonistycznej, z drugiej zaś ideowej podbudowy przekazywanych wartości. W niniejszym artykule chciałbym zatem odpowiedzieć na dwa pytania badawcze: 1). Jak należy uczyć literatury, aby umożliwić przekaz wartości poprzez biografie bohaterów literackich, 2). Jakie wartości (i jak) winny być przekazywane na lekcjach języka polskiego.

Jak uczyć biografii (i o biografii?). Wokół dialogu i doświadczenia lektury

Wydaje się, że nie wszystkie metody dydaktyczne, znane w metodyce polonistycznej, pozwalają na skuteczne wykorzystanie elementów biograficznych. Jeśli biografia twórcy czy bohatera literackiego jest tylko spetryfikowanym składnikiem schematycznej interpretacji dzieła literackiego, to

27 M. Kuran, *Staropolskie wizerunki – cechy i klasyfikacja* (zarys problematyki), w: *Wzorce osobowe w dawnej literaturze i kulturze dawnej*, red. B. M. Puchalska-Dąbrowska i E. A. Jurkowska, Białystok 2018, s. 11–34.

28 B. Chrząstowska, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. II, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005, s. 306–322.

trudno oczekiwać, że uczniowie skorzystają jakkolwiek z tak przeprowadzanej lekcji. Jednakże, współczesne tendencje w nauczaniu literatury dają nauczycielowi wiele nowocześniejszych i bardziej chyba skutecznych strategii teoretycznych i praktycznych. Wiążą się one między innymi z popularną ostatnio kategorią doświadczenia.

Zjawisko to samo w sobie budzi w literaturoznawstwie i humanistyce pewne kontrowersje. Dla strukturalistów nie jest interesujące, gdyż nie spełnia warunków naukowości, w hermeneutyce od indywidualnego aktu czytania ważniejsze jest odkrywanie ukrytego w dziele sensu, zaś w poststrukturalizmie, chociaż doceniano jego rolę i nieredukowalność w indywidualnej egzystencji człowieka, to jednocześnie zwracano uwagę na nieopisywalność subiektywnego przecież siłą rzeczy fenomenu²⁹. Wydaje się jednak, że w dydaktyce polonistycznej refleksja nad kwestią „doświadczenia lektury”, mimo wskazanych trudności, może być wartościowa, jeśli połączona zostanie z kwestią dialogiczności.

„Dialog z tekstem” może mieć, w odniesieniu do nauczania literatury, kilka form. W perspektywie hermeneutycznej lektura tekstu literackiego jest właśnie doświadczeniem dialogu – z jednej strony z obecną w utworze tradycją literacką, z drugiej zaś: z projektowanym w formie artystycznej sensem dzieła. Dzięki temu „spotkaniu z Innym” młody czytelnik literatury poznaje nowe spojrzenie na wartości i wzbogaca swoje rozumienie świata i indywidualną aksjologię³⁰. W „interpretacyjnym dialogu” nie chodzi chyba tylko o odkrywanie przez uczniów ukrytego sensu i przez to personalny rozwój wychowanków, lecz równie ważne jest także osobiste, subiektywne spotkanie z innym światem każdego z młodych czytelników. Wyłącznie strukturalistyczne, formalne traktowanie tekstu literackiego zubaża jego szkolne odczytanie – lekcje polskie stają się wtedy nastoletnim seminarium naukowym. Literatura jednak – co podkreśla tak zwana kulturowa teoria literatury – jest przede wszystkim świadectwem autorskiego doświadczenia rzeczywistości, będącego wypadkową społecznych i historycznych okoliczności³¹.

29 A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 15–32.

30 B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika: refleksje dydaktyczne*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, 10 (2012) s. 97–108.

31 R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. R. Nycz i M. P. Markowski, Kraków 2010, s. 5–38.

Warto zastanowić się, jakie konsekwencje wynikają z takiego podejścia metodologicznego dla codziennej praktyki nauczyciela języka polskiego. Przede wszystkim, w omawianym utworze literackim szukać trzeba wspólnie z uczniami przejawów autentycznych przeżyć tekstowego podmiotu, zapisanych w artystycznej formie. Dzięki temu, możliwe staje się poznawanie świata poprzez literaturę (określenie Marka Pieniązka) i odnoszenie zapisanych w dziełach osobistych historii bohaterów literackich do współczesnej codzienności uczniów – wszakże wiele doświadczeń, ukazanych w prozie czy poezji, ma charakter uniwersalny. W ten sposób, literatura może realnie wpłynąć na rozwój osobowościowy czy moralny uczniów³². Literackie kształcenie nabiera tym samym charakteru performatywnego – ma siłę nie tylko zmieniania czytelnika, lecz także: otaczającego świata. Chodzi przede wszystkim zatem o moc oddziaływania – skłaniającego do kolejnych lektur, indywidualnej refleksji i przemiany konkretnej rzeczywistości³³.

Zatem, omawiane teksty literackie – a szczególnie ukazane w nich biografie bohaterów powieściowych – powinny poruszać tematykę bliską doświadczeniom młodych uczniów. Powinny też (celowo powtarzam to słowo) pozwolić im doświadczać – siebie, Innego w tekście, dawać szanse na poszukiwanie różnic, podobieństw, uniwersaliów. Doświadczenie – po raz trzeci – może także wiązać się z późniejszym, pozaszkolnym działaniem, związanym ideowo z poznanyim tekstem literackim.

Wydaje się, że taki potencjał niesie ze sobą proza Stefana Żeromskiego, której lekturę przewidziano w szkole na poziomie liceum ogólnokształcącego (w zakresie podstawowym) – *Przedwiośnie* jako tekst obowiązkowy oraz *Ludzie bezdomni* jako tekst do wyboru. W swoim tekście chciałbym zająć się drugim z tych utworów.

32 M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 147–167.

33 A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*; M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 96–102.

34 A. Kania, *Bohater odrzucany. Czy można zrozumieć decyzje doktora Judyńca*, w: *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 160–162.

Proza autora *Dziejów grzechu* jest oczywiście wymagająca – i ze względu na skomplikowaną, etyczną problematykę, oraz z powodu niełatwego, modernistycznego języka. Dlatego też, dokonywane przez uczniów analizy powieści młodopolskiego pisarza częstokroć są schematyczne, stają się replikacją interpretacyjnych stereotypów i dosłownych odczytań³⁴. Z dru-

giej strony jednak, mimo upływu czasu, uczniowie są w stanie dostrzec w dziele Żeromskiego (chodzi tutaj konkretnie o *Ludzi bezdomnych*) uniwersalne wartości, które kierowały postępowaniem głównego bohatera – wskazuje na to praca Jadwigi Szymaniak, która badała recepcję tego utworu na początku lat siedemdziesiątych i pod koniec XX wieku³⁵. Jeśli spojrzeć na bohatera z perspektywy współczesnej, to okazać się może, że jego biografia zbliżona jest do opowieści o sobie współczesnego nastolatka.

Czy Tomasz Judym może dziś być wzorcem osobowym?

Historia Tomasza Judyma z jednej strony jest opowieścią wzorcową – stanowiącą dla pewnej zbiorowości schemat autonarracji. Biografia Judyma to odwzorowanie typowych losów „inteligenta z odzysku” i awansu do wyższej klasy społecznej. Postawa doktora Tomasza – poświęcenia dla biedniejszych warstw społecznych – stała się synonimem dobroczynnej działalności, zapomnienia o własnych potrzebach na rzecz drugiego człowieka. Młodzi czytelnicy powieści Żeromskiego (szczególnie wyznający idee socjalistyczne) dostrzegli w niej głos swojego pokolenia i wzór do naśladowania. Była to „powieść-czyn”, skłaniająca nie tylko do sympatyzowania i identyfikowania się z głównym bohaterem poprzez wspólnotę doświadczeń, lecz także prowadząca do konkretnych działań prospołecznych³⁶. Tym samym, mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją, w której wzorzec biografii ówczesnego społecznika stał się jednocześnie wzorem osobowym, do którego należałoby dążyć. Krótko mówiąc: Judymów było wielu i każdy pragnął dążyć do stworzonego przez Żeromskiego wzorca³⁷. Oczywiście, wśród krytyki pojawiały się także zarzuty, że postać doktora – wyjątkowa, potraktowana indywidualistycznie – nie może stanowić dobrej realizacji bohatera powieści społecznej³⁸. Nie sposób jednak mimo to

35 J. Szymaniak, *Młodość. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury*, Koszalin 2005, s. 272–300.

36 Por. głosy lekturowe młodych odbiorców powieści Żeromskiego zebrane w pracy Henryka Markiewicza; H. Markiewicz, „Ludzie bezdomni” Stefana Żeromskiego, Warszawa 1975, s. 114–120; I. Maciejewska, *Wstęp*, w: S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, oprac. I. Maciejewska, Wrocław 1987, s. XVIII–XXI.

37 Na temat różnicy między wzorem a wzorcem biografii: D. Lalak, *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 137–140; E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001, s. 30–34.

38 A. Hutnikiewicz, *Pół wieku „Ludzi bezdomnych”*, w: Żeromski. *Z dziejów recepcji twórczości 1895–1965*, wybór Z. J. Adamczyk, Warszawa 1975.

zaprzeczyć, że w momencie wydania oddźwięk czytelniczy wskazywał w dużej mierze na akceptację Judymowej postawy.

Wydaje się, że taki punkt wyjścia, biorąc pod uwagę perspektywę historycznej recepcji książki, może stanowić ciekawy przyczynek do dyskusji z uczniami. Można zastanowić się choćby nad tym, na ile ukazany w powieści wzorzec jest wciąż aktualny i atrakcyjny dla współczesnej młodzieży – to znaczy, czy jest możliwe, aby proces identyfikacji z bohaterem przebiegał w tak wyrazisty sposób jak przeszło sto lat temu. Krótko mówiąc: warto postawić sobie pytanie, czy Tomasz Judym może być wciąż autorytetem-wzorem dla współczesnego licealisty. Wydawać by się mogła, że pełna poświęcenia postawa lekarza nie będzie popularna w dzisiejszym, materialistycznym społeczeństwie, lecz należy chyba jednak unikać zbyt dużych uproszczeń. Analizy socjologiczne dowiodły bowiem, że wśród angażujących się w działania wolontariatu – czyli bezinteresowną pomoc – najwięcej jest osób młodych, między 15 a 24 rokiem życia³⁹. Oczywiście, nie można w prosty sposób porównywać sytuacji lekarza z przełomu minionych wieków do pozycji społecznej dzisiejszych nastolatków – z pewnością tego rodzaju próby byłyby ahistoryczne. Warto jednak zastanowić się w tym kontekście nad motywacjami postępowania młodego doktora. W powieści zostają one – w monologach wewnętrznych bohatera – dosyć klarownie wyjaśnione. Przede wszystkim, należy zwrócić uwagę na osobistą historię bohatera. Jak wiadomo, Judym pochodzi z rodziny robotniczej – z tego powodu pełen jest w swoim życiu klasowych kompleksów. Powoduje to alienację bohatera, który czuje się obco w środowisku arystokracji. W trakcie spotkania w Paryżu – z Joasią Podborską, panią Niewadzką i pannami Orszeńskimi, dosyć prowokacyjnie odpowiada na pytanie starszej kobiety o swój rodowód, gdy przyznaje: – Ja pochodzę z Warszawy, z samej Warszawy... I z bardzo byle jakich Judymów [...] Ojciec mój był szewcem, a w dodatku lichym szewcem na Ciepłej ulicy...

39 M. Czerwiński i in., *Wolontariat w 2016 r.*, GUS, Warszawa 2017, dostęp w Internecie: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5491/1/3/1/wolontariat_w_2016.pdf, dostęp: 04.02.2022.

40 S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, oprac., wstęp. I. Maciejewska, Wrocław 1987 [BN I, 254], s. 14 (dalej jako: LB).

ulicy...⁴⁰. W kolejnej wypowiedzi przyznaje, że jego ojciec był alkoholikiem: „– Trzewiki, głównie trzewiki, w dość odległych jedna od drugiej chwilach przytomności, najczęściej robił po pijanemu awantury, gdzie się dało” (LB, 14). Jednak ten osobisty ekshibicjonizm nie oznacza wcale, że główny

bohater powieści akceptuje swoją przeszłość, czując się jednocześnie członkiem wyższej klasy społecznej – jest wręcz przeciwnie. Czuje, że nie pasuje do środowiska, do którego chciałby się dostać – wzbudza to w nim poczucie upokorzenia: „Judym czuł, że wtargnął do towarzystwa tych pań. Rozumiał swą niższość społeczną i to, że jest w tej samej chwili szewskim synem tudzież „aspirantem” do »owarzystwa«. Odróżniał w sobie te obydwie substancje i do krwi gryzł dolną wargę” (LB, 18). Dominującym doświadczeniem Judyma staje się zatem przeżycie samotności. Zaobserwować je można szczególnie w scenie jazdy pociągiem do Cisów, która pamiętana bywa przez czytelników szczególnie ze względu na postać niegrzecznego chłopca, Dyzia. Wtedy właśnie główny bohater, pod wpływem obserwacji wczesnowiosennej przyrody, przypomina sobie widoki swojego dzieciństwa – są one oczywiście zgoła inne:

Konie rwały ostrego kłusa i spod kół zaczęły się rozlatywać bryzgi tężejącego błota. Wiatr przeszkadzał mówieniu, toteż „konwersacja” stawała się cokolwiek mniej dokuczliwą. Judym tonął oczyma w nowym pejzażu. Był on dla niego nowym prawdziwie. Wsi, a raczej ziemi, gleby, przestworu w tej porze roku doktor nigdy jeszcze nie widział. Budził się w nim święty instynkt pracźlowieczy, mglista namiętność do roli, do siewu i pielęgnowania zboża. Uczucia jego rozproszyły się i błąkały w tych szerokich wioskach. Tam pod lasem, który dopiero zaczęły barwić liście, wśród wzgórze otoczonego drzewami leży miejsce na dom. Olchy i sokory jeszcze są czarne. Tylko wysmukła, strzelista brzoza okryła się już cienką mgłą liści tak szczelnie, że nagie pręty już się ukryły. Dokoła pniów uśmiechają się bladoniebieskie przylaszczki. Obok lasu ciągnie się wąska dolina, a środkiem niej przepływa strumień. Jakiś człowiek idzie po zboczach górki, schyla się, coś tam robi, nad czymś pracuje, coś sadi czy sieje...

„Szczęść ci Boże, człowieku... Niech się stokrotnie urodzi twe ziarno...” – myśli Judym i zatapia oczy w tym miejscu, jakby było domem jego rodzinnym. Ale oto staje mu w oczach inny dom: suterena, wilgotny grób, pełen śmierdzącej pary. Ojciec wiecznie pijany, matka wiecznie chora. Zepsucie, nędra i śmierć... Co oni tam robili, czemuż mieszkali w jamie podziemnej, umyślnie zbudowanej na to, żeby hodować w ciele choroby, a w sercu nawiść do świata?...

I znowu pieści się z oczyma to wzgórze uśmiechnięte do słońca... (LB, 118).

Ten długi fragment warto chyba omówić w całości. Po pierwsze: stanowi on mistrzowski wyraz charakterystycznej dla Żeromskiego (i także dla całej prozy

modernistycznej) techniki, zwanej psychizacją krajobrazu⁴¹. Po drugie: odnosi się bez wątpienia do traumatycznych doznań z czasów młodości protagonisty. Wydaje się, że główny bohater zdaje sobie sprawę z przerażającego kontrastu – pięknej natury, dającej życie i nadzieję, i jego młodzieńczej codzienności. Stąd wyraźne przeciwstawienie barw: pełne jasności i różnorodności kolory wiosny wyraziście odróżniają się od „grobu” „jamy podziemnej” z dalszej części monologu Judyma. Wspomnienia dawnych krzywd powracać będą do Judyma jeszcze wielokrotnie i zaczną przypominać nawet intruzywne flashbacki – obrazy doznanego cierpienia, pojawiające się wskutek przeżytej traumy⁴². Dorota Samborska-Kukuć w swojej interpretacji powieści Żeromskiego odnajduje w postawie bohatera cechy DDA – dorosłego dziecka alkoholików, którego życie wypełnione jest przecież traumami⁴³. W tym kontekście chyba ostateczna decyzja Judyma – o odrzuceniu miłości Joasi i zaangażowaniu się w pomoc mieszkańcom Zagłębia – jest czymś więcej aniżeli wyborem poświęcenia dla mas przeciw „hedonistycznej miłości” osobistej (a taki kierunek dominuje w szkolnych interpretacjach)⁴⁴. I koncepcje traumy (PTSD), i DDA, wskazują na niemożność stworzenia dojrzałej relacji wskutek dramatycznych przeżyć w dzieciństwie. Nie może jej też stworzyć Judym. Historia jego relacji z bliskimi – chociaż budzi zazdrość brata Wiktora – jest tak naprawdę opowieścią o permanentnym odrzuceniu:

Jeszcze dziś pamiętam ten dom, te schody kuchenne! Ile ja tam cierpień...
Może we dwa lata wzięła ciotka i wynajęła pokój w korytarzu z osobnym

41 D. Samborska-Kukuć, *Syndrom Charouska. Tomasz Judyma problemy z tożsamością*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica”, 3 (2016) s. 158, doi: 10.18778/1505-9057.33.07; A. Hutnikiewicz, *Żeromski*, Warszawa 2000, s. 267–277.

42 E. Mudno, J. Allison, *Zaburzenia związane ze zdarzeniami i stresem*, w: *PDM-2. Podręcznik diagnozy psychoanalitycznej*, red. V. Lingiardi, N. McWilliams, tłum. R. Andruszko, Kraków 2019, s. 270–280.

43 D. Samborska-Kukuć, *Syndrom Charouska*.

44 H. Markiewicz, „Ludzie bezdomni” Stefana Żeromskiego, s. 32, A. Kania, *Bohater odrzucany*, s. 160–161.

wejściem jednemu studentowi. (...) Doświadczalem tylko na sobie bez ustanku, że ciotka jest coraz bardziej skąpa i wściekła. Formalnie wściekła. Opanowywała ją czasami jakaś furia i gnała po pokojach, z jednego w drugi. Nie daj Boże wpaść jej wtedy w ręce! Sypiałem zawsze w przedpokoju, na sieniaku, który wolno mi było przywlec z ciemnego pasażyka za pokojem ciotki wówczas dopiero, gdy się już wszyscy goście od niej wynieśli. Kła-

dłem się spać późno w nocy, a wstawać musiałem najwcześniej ze wszystkich. Z czasem gości przychodziło coraz mniej, ale za to wynajęła trzy pokoje, do których wchodziło się ze wspólnego korytarza, sublokatorom. I wtedy nie wolno mi było kłaść się spać przed powrotem ostatniego z tych nędznych nocnych włóczykijów. Wstawać musiałem, gdy jeszcze wszyscy spali. Prał mię, kto chciał: ciotka, służąca, lokatorowie, nawet stróż w bramie wlepił mi, jeśli nie kułaka w plecy, to przynajmniej słowo, często twardsze od pięści. Ile to razy ciotka mię wyganiała precz, za byle winę! Ile razy musiałem błagać na klęczkach, żeby mię znowu przyjęła do swego „domu” (LB, 56–57).

Nie są to z pewnością dobre, bezpiecznie wspomnienia (mimo że, jak wspomniano, sytuacja, w której był Tomasz, wzbudza zazdrość jego brata, Wiktorą). Judym, chociaż ma świadomość swojego pochodzenia, to trudno zidentyfikować mu się z klasą robotniczą. Wygląd biednej dzielnicy wzbudza w nim estetyczny dyskomfort, wręcz obrzydzenie:

„Te czarne masy głów i tułowiów, sunące prędko niby mrówki, zbudziły w nim uczucie fizycznej odrazy. Zdawało mu się, że spogląda na sunące ławy robactwa. Wmieszać się w motłoch, mieszkający tam, za tym placem, – przenigdy! Przenigdy!” (LB, 51)⁴⁵.

Judym staje się osamotniony – i to chyba także jego tytułowa bezdomność. Pozostaje wciąż pragnącym społecznego awansu parweniuszem, w którym obecne są też wypierane częściowo emocje zazdrości, złości, poczucia niesprawiedliwości:

Tkwiła w nich przede wszystkim skryta pod maską miłości ubogich drażniąca zazdrość indywidualna względem cudzego bogactwa. Od wieków płonęła jak piekielny ogień w sercu przodków, była najsilniejszym, choć najskrytszym ich uczuciem. W duszy ostatniego potomka nie zionęła już z niej śmiertelna, ślepa zemsta, tylko wysnuwał się głęboki, rozległy żal. Niegdyś, za czasów dzieciństwa i młodości, wytryskiwała z tego samego źródła potężna energia człowieka z ludu, który cwałem bieć musi tam, gdzie wszyscy inni „dobrze urodzeni” równo, systematycznie i bez trudu idą. (LB, 91)⁴⁶.

45 Por. też: M. Popiel, *Tragizm epicki. Ludzie Bezdomni Stefana Żeromskiego*, w: *taż, Oblicza wzniosłości. Estetyka powieści młodopolskiej*, Kraków 2003, s. 88–89.

46 Por. tamże, s. 81–85, D. Samborska-Kukuć, *Syndrom Charouska*, s. 158–160.

Trudno się bohaterowi zidentyfikować i z klasą arystokratyczną-posiadaczy, jak i z biedotą, z której chciałby się wyzwolić. To jest jego prawdziwa samotność – wyznaczona także, metaforycznie, w licznych doświadczeniach podróżowania⁴⁷. Osobowość doktora zdominowana jest przez psychiczne kryzysy – powoduje to w mężczyźnie wewnętrzne napięcie, trudność w panowaniu nad swoimi emocjami, impulsywne reakcje, co można zaobserwować w scenach z Dyziem, którego Judym mocno pobił, czy kłótni z Chobrzańskim, po której zarządca wylądował w stawie⁴⁸. Trudno też powiedzieć, aby młody lekarz miał możliwość samostanowienia o swoim losie – nieprzypadkowo tak często w powieści występuje słowo „traf”⁴⁹. Wszystkie te okoliczności – tak wewnętrzne, jak i zewnętrzne, uniemożliwiają mężczyźnie stworzenie szczęśliwego związku⁵⁰. Kierunek tejże interpretacji może wydawać się zaskakujący, gdyż wskazuje raczej na osobowościowe niedostatki młodego doktora. Być może jednak taka postać – ze swoimi wszystkimi ograniczeniami i wadami – będzie bliższa uczniom aniżeli idealizowany bohater, poświęcający całe swoje życie innym ludziom.

Jest jednak taka cecha, która bezsprzecznie pozwala spojrzeć na Judyma jako na wzór do naśladowania. Jest nią zdolność do empatycznego reagowania i wrażliwej percepcji świata. Po wizycie w biednej dzielnicy Judym uświadamia sobie swoje wielkie idee leczenia cywilizacyjnych chorób, zastanawia się nad planami oczyszczenia z nieczystości wielkich miast i rozwojem komunikacji w miastach. Jak można odczytać w monologu bohatera, „Miejsce, które te wielkie wynalazki miały uszczęśliwić, była zawsze „stara buda” (LB, 50). W tym wypowiedzeniu przebija wrażliwość bohatera – i, mówiąc krótko, jego wyraziście widoczna empatia

47 T. Linkner, *Bezdomny bohater Żeromskiego w pociągu*, w: tenże, *(Za)poznawanie Żeromskiego*, Gdańsk 2017, s. 177–194.

48 M. Barud, *Emocje, uczucia i kryzysy psychiczne doktora Tomasza Judyma na podstawie powieści „Ludzie bezdomni” Stefana Żeromskiego*, w: *Emocje, literatura, medycyna*, red. D. Saniewska, Kraków 2015, s. 213–221; D. Samborska-Kukuć, *Syndrom Charouska*.

49 M. Popiel, *Tragizm epicki*, s. 86–87.

50 D. Samborska-Kukuć, *Syndrom Charouska*, s. 86–87.

wobec drugiego człowieka. W ważnym rozdziale *Mrzonki* uświadamia lekarzom, że ich praca nie powinna kończyć się na wyleczeniu biednego człowieka, lecz także działalność medyków musi być rozszerzona na działania społeczne i promowanie higieny. Nie inaczej jest w *Cisach*, gdzie Judym dosyć szybko zaczyna snuć plany, które mają pomóc mieszkańcom okolicznych miejscowości.

Oczywiście, refleksje Judyma są częściowo rzeczywiście mrzonkami i wzniosłymi ideami doktora-neofity. Trudno jednak odmówić Tomaszowi szczerości i autentyczności w jego pragnieniach. I chyba ta postawa – uważności, wrażliwości na drugiego, altruizmu – jest tym wzorcem, który można odnaleźć w postawie bohatera i starać się przedstawić uczniom jako przykład do naśladowania – czyli wzorzec osobowy. Nie chodzi o to, aby na zachowanie Judyma patrzeć w szkole bezkrytycznie, a zrezygnowanie ze szczęśliwego życia traktować tylko jako wyraz bohaterstwa i całkowitego poświęcenia dla chorych i cierpiących. Jak starałem się pokazać w powyższej interpretacji jego postaci, wynikać to mogło także z pewnych osobowościowych trudności bohatera, wynikłych z tragicznej historii jego życia, a w szczególności: dzieciństwa.

Z pewnością działalność lekarska – zakrojona tak szeroko, że aż unie możliwiająca satysfakcjonujące życie prywatne – była wypełnieniem pustki (charakterystycznej dla bohaterów powieści Żeromskiego), specyficznym mechanizmem obronnym przed patologicznym powtórzeniem traumy z dzieciństwa⁵¹. Wydaje się że nie taką funkcję winna pełnić działalność pomocowa dla drugiego człowieka. Odpowiedzialne poświęcenie dla innych wymaga dojrzałej osobowości, co pozwala na świadome „samooddanie się” innym (by użyć języka filozofii personalistycznej) – poprzez racjonalność, otwarcie na świat i wewnętrzną wolność jednostka może poprzez na przykład działania wolontaryjne, dokonywać odkrywania samego siebie⁵². W trakcie uczniowskiej lektury *Ludzi bezdomnych* warto poświęcić czas na dokładne przyjrzenie się biografii Judyma – nie tylko na poziomie charakterystyki i opisu cech, lecz także jako wspomnianej już dynamicznej psychobiografii, odkrywającej motywacje bohatera i działających na niego psychologicznych sił – choćby wczesnodziecięcych zranień⁵³. Można zwrócić uwagę uczniom, że jakakolwiek

51 Na temat wewnętrznej pustki bohaterów Żeromskiego: M. J. Olszewska, *Bohaterowie Stefana Żeromskiego wobec nicości*, w: *taż, Stefan Żeromski. Spotkania*, Warszawa 2015.

52 K. Braun, M. Jeziorański, *Wychowawcze znaczenie wolontariatu w perspektywie teorii i praktyki pedagogicznej*, „Roczniki Pedagogiczne”, 5 (2013) nr 4, s. 73–97.

53 O psychobiografii w dydaktyce polonistycznej: J. Zdunik, *Pod rękę z literaturą. O wykorzystaniu psychologii na lekcjach języka polskiego*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła, Katowice 2016.

działalność charytatywna nie może być ucieczką od własnych trudności czy niedostatków – w ten sposób „Inny” stanie się przedmiotem, a nie podmiotem w relacji z tym, który mu pomaga. Aby angażować się w pomoc drugiemu człowiekiem, trzeba na początku samemu osiągnąć pełną dojrzałość. Dopiero wtedy człowiek może, dzięki spotkaniu z Innym w altruizmie, dokonywać swoistej autokreacji przez poświęcenie dla drugiego⁵⁴. Jednakże, mimo ograniczeń wewnętrznych postaci Judyma, wciąż pozostaje to bohater literacki który, jak wcześniej wspomniano, może być wzorem. Można razem z uczniami zastanawiać się, czy dzisiaj też, tak jak Judym kiedyś, są tak wrażliwi na krzywdę drugiego człowieka. Jeśli empatia – w kontekście rozpoznawania uczuć, nieoceniającej pochopnie akceptacji drugiego czy uważności na innych – ma być „językiem serca” w szkole, to powinno się jej praktykowanie rozpoczynać się właśnie od wrażliwości na krzywdę innych ludzi⁵⁵. Wystarczy być może krótkie zadanie, swobodna lekcyjna refleksja, na przykład na temat: co dzisiaj zobaczyłby wrażliwy doktor Judym? Może to skłonić uczniów do poszukiwania w swoim najbliższym otoczeniu osób, które potrzebują pomocy i pozwoli być może na wyjście z egocentrycznego zamknięcia, które promuje nierzadko dzisiejszy świat.

W warunkach szkolnych z pewnością dałoby zorganizować się, wzorem Judyma, jakąś akcję charytatywną. Wtedy lektura szkolna stałaby się prawdzi-

54 M. Górecki, *Wolontariat – idea, organizacja doświadczenia*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne”, 1 (2013) s. 86–88.

55 A. Handzel, *Empatia – język serca w szkole?*, w: *Lekcja polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, t.1 red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021, s. 489–497.

56 K. Pławecka, *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, 56 (2020) nr 1, s. 253–270.

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

58 Niniejszy podział podaję za: D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Kraków 2015, s. 72–93.

wie wrażliwą i performatywną – gdyż wychodziłaby „do świata”, do prawdziwego działania⁵⁶. Celem bowiem edukacji polonistycznej jest takie właśnie kształcenie i formowanie ucznia, aby ten był zdolny do empatycznego postrzegania świata i nazywania swoich emocji⁵⁷. Jednocześnie, takie działanie: kształtowanie wrażliwości poprzez i lekturę i poza-lekcyjną aktywność, pozwala spojrzeć na osobę ucznia z wielu stron: jako na podmiot poszukujący siebie, nawiązujący dialog z innym czy wreszcie: doświadczający⁵⁸.

Podsumowanie

We wstępie niniejszego artykułu postawiłem dwa pytania badawcze: jak uczyć o biografiach-wzorach osobowych w szkole na lekcjach języka polskiego oraz jakie wartości powinny być poprzez te wzorce przekazywane. Na podstawie przeprowadzonej interpretacji *Ludzi bezdomnych* można chyba na te pytania odpowiedzieć.

Odnosnie do pytania pierwszego: trzeba pamiętać że, prezentowane biografie postaci literackich powinny być ukazywane jako bliskie uczniom, ich doświadczeniom. Warto też, aby ich treść umożliwiała dialogiczne otwarcie na wartości, wyrażone w dziele literackim. Należy – tak, jak wykonano to w przypadku historii życia Judyma – poszukać punktów wspólnych w historiach osobniczych uczniów a historii bohatera literackiego. W omawianej sytuacji był to wolontariat. Jednocześnie, prezentowana historia-biografia powinna ukazywać dynamikę różnych sił, które działają na postać (jak i na każdego człowieka) w ciągu życia – tak, jak u Judyma pokazano to, wskazując na wpływ doświadczeń wczesnodziecięcych na późniejsze wybory. Unikać też należy zbytniej idealizacji bohatera – aby przekazywane wartości nie sprawiały wrażenia przymusowo narzucanych⁵⁹. Dlatego wskazano na możliwe niedostatki osobowości Judyma.

Odnosnie do pytania drugiego: warto zauważyć, że postępowanie głównego bohatera *Ludzi bezdomnych* wskazuje na kultywowaną i wyznawaną przez niego wartość uniwersalną i niezaprzeczalną. Co więcej, jest ona możliwa do praktykowania w codzienności przez uczniów. Sprawia to, że omawiana postać może być uznana za wzór osobowy. Tą wartością jest oczywiście empatia, czyli wrażliwość, otwarte serce na krzywdę drugiego człowieka. Głęboka empatia jest często widoczna w postawie powieściowego doktora. I być może ta apologia wrażliwości na innych składa się na prawdziwe, chrześcijańskie przesłanie powieści⁶⁰.

Wydaje się, że takie właśnie wartości – by przejść bezpośrednio do odpowiedzi na drugie z pytań badawczych – powinny być przekazywane w ramach lekcji języka polskiego. Z jednej strony, mają one charakter uniwersalny i akceptowalny dla każdego człowieka. Tym samym, unika się trudnych i nierząd-ko bardzo gorących dyskusji na tematy aksjologiczne, często powiązane choćby z poglądami politycznymi. Co więcej, refleksja nad tymi wartościami-

59 B. Chrzęstowska, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, s. 306–322.

60 G. Ziółkowska, *Etos chrześcijański w „Ludziach bezdomnych”*, w: *Glosariusz od Młodej Polski do współczesności*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998.

mi może być następnie przekształcona w praktykę życiową – choćby poprzez działalność charytatywną. Tym samym, szkolne „lekcje wartości”, oparte o refleksję nad wzorami osobowymi dają przestrzeń na pełny, duchowy, emocjonalny i intelektualny rozwój ucznia.

Streszczenie: W niniejszym artykule omawiam postać Tomasza Judyma – głównego bohatera *Ludzi bezdomnych* w perspektywie biograficznej. W pierwszej części wskazuje się na najważniejsze aspekty roli biografii w nauczaniu języka polskiego, a także prezentuje trudności metodologiczne i definicyjne, odnoszące się do tematyki wzorów osobowych w pedagogice. Postawione zostają dwa pytania badawcze: 1) w jaki sposób należy nauczać o wzorcach osobowych?; 2) jakie wartości powinny być przekazywane poprzez nauczanie biograficzne na lekcjach języka polskiego. Następnie opisane zostają najnowsze koncepcje w metodyce polonistycznej, związane problematyką doświadczenia, dialogu i performatywności. Pokazane zostaje, w jaki sposób można wykorzystać ich odkrycia do nowoczesnego wykorzystania biografii edukacji polonistycznej (odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze). W drugiej części tekstu refleksji zostaje poddana postać Tomasza Judyma w kontekście badań biograficznych i teorii wzorców osobowych. Wskazane zostają trudności emocjonalne bohatera, związane z jego wczesnodziecięcymi przeżyciami, które mogły skłonić go do odrzucenia prywatnego szczęścia. Następnie, wskazana zostaje wrażliwość i empatia jako cechy, którymi charakteryzował się bohater, i które powinny być przekazywane na lekcjach języka polskiego w ramach refleksji nad biografią bohatera. Pokazane zostają konkretne rozwiązania metodyczne (odpowiedź na drugie pytanie badawcze). Tekst kończy się krótkim podsumowaniem i wnioskami badawczymi.

Słowa kluczowe: Stefan Żeromski, *Ludzie bezdomni*, Tomasz Judym, biografia.

Bibliografia

Literatura podmiotu

Żeromski S., *Ludzie bezdomni*, oprac., wstęp. I. Maciejewska, Wrocław 1987 [BN I, 254].

Literatura przedmiotu

Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory osobowe w życiu człowieka*, Poznań 2016.

Bartmiński J., *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa 2009.

- Barud M., *Emocje, uczucia i kryzysy psychiczne doktora Tomasza Judyma na podstawie powieści „Ludzie bezdomni” Stefana Żeromskiego*, w: *Emocje, literatura, medycyna*, red. D. Saniewska, Kraków 2015, s. 213–221.
- Baumann W., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „*Studia Socjologiczne*”, 2 (1993) s. 7–31.
- Biedrzycki K., *Biografie: spotkanie z człowiekiem i spotkanie z tekstem*, w: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 110–118.
- Bortnowski S., *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa 1988.
- Braun K., Jeziorański M., *Wychowawcze znaczenie wolontariatu w perspektywie teorii i praktyki pedagogicznej*, „*Roczniki Pedagogiczne*”, 5 (2013) nr 4, s. 73–97.
- Budrewicz Z., Sienko M., „*Język polski*” jako przedmiot nauczania w opinii uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, 161 (2014) s. 77–94.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 15–32.
- Chrzastowska B., *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. II, red. M. Czerwińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005, s. 306–322.
- Całek A., *Na drogach (i bezdrożach) psychologicznych interpretacji literatury*, w: *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*, t. V, red. T. Rzepa, W. Domański, Lublin 2016, s. 199–212.
- Całek A., *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki; psychobiografia naukowa*, Kraków 2012.
- Całek A., *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków 2013.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987.
- Czerwińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.
- Czerwiński M. i in., *Wolontariat w 2016 r.*, GUS, Warszawa 2017, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5491/1/3/1/wolontariat_w_2016.pdf, dostęp: 04.02.2022.
- Dziechcińska H., *Parenetyka, jej tradycje i znaczenie w literaturze*, w: *Problemy literatury staropolskiej*, red. J. Pelc. Seria 1. Wrocław 1972.
- Górecki M., *Wolontariat – idea, organizacja doświadczenia*, „*Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*”, 1 (2013) s. 81–110.
- Grzegórzek M., *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*”, 37 (2017) nr 2, s. 123–134, DOI: 10.5604/01.3001.0010.5591.
- Grzegórzek M., *Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej*, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 99–114.
- Hajduk E., *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001.

- Handzel A., *Empatia – język serca w szkole?*, w: *Lekcja Polski(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, t. 1 red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021, s. 489–497.
- Hutnikiewicz A., *Pół wieku „Ludzi bezdomnych”*, w: *Żeromski. Z dziejów recepcji twórczości 1895–1965*, wybór Z. J. Adamczyk, Warszawa 1975.
- Hutnikiewicz A., *Żeromski*, Warszawa 2000.
- Kania A., *Bohater odrzucony. Czy można zrozumieć decyzje doktora Judyjma*, w: *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Kufel S., *Dydaktyka i parenetyka: uwagi o elementach świata przedstawionego w „Ziemianstwie polskim” Kajetana Koźmiana*, „Pamiętnik Literacki”, 89 (1998) z. 3, s. 15–14.
- Kuran M., *Staropolskie wizerunki – cechy i klasyfikacja (zarys problematyki)*, w: *Wzorce osobowe w dawnej literaturze i kulturze dawnej*, red. B. M. Puchalska-Dąbrowska i E. A. Jurkowska, Białystok 2018, s. 11–34.
- Lalak D., *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- Legeżyńska A., „Wystarczy mocno i wytrwale zastanawiać się nad jednym życiem...”. *Biografistyka jako hermeneutyczne wyzwanie*, „Teksty Drugie”, 1 (2019) s. 13–27, DOI: 10.18318/td.2019.1.2.
- Linkner T., *(Za)poznawanie Żeromskiego*, Gdańsk 2017.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Kraków 2015.
- Maciejewska I., *Wstęp*, do: S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, oprac. I. Maciejewska, Wrocław 1987.
- Majda J., *Biografia literacka w szkole*, „Zeszyty Naukowe UJ. Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego”, 56 (1985) s. 37–45.
- Markiewicz H., „Ludzie bezdomni” Stefana Żeromskiego, Warszawa 1975.
- Marzec M., „Pani Bovary to ja!” – *biografia pisarza jako kontekst do czytania literatury w szkole ponadgimnazjalnej*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie dwudziestowiecznej poezji w liceum. Literatura-psychologia-dydaktyka*, Kraków 2009.
- Mudno E., Allison J., *Zaburzenia związane ze zdarzeniami i stresem*, w: *PDM-2. Podręcznik diagnozy psychoanalitycznej*, red. V. Lingiard, N. McWilliams, tłum. R. Andruszko, Kraków 2019.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika: refleksje dydaktyczne*, „Postscriptum Polonistyczne”, 10 (2012) s. 97–108.
- Nowak W., *Dobro i wzory osobowe*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, 10 (2015) nr 4, s. 65–76.
- Nycz R., *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. R. Nycz i M. P. Markowski, Kraków 2010, s. 5–38.

- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2014.
- Olszewska M. J., *Stefan Żeromski. Spotkania*, Warszawa 2015.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2005.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 96–102.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pilch E., *Wzór osobowy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Pławecka K., *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, 56 (2020) nr 1, s. 253–270.
- Popiel M., *Oblicza wzniosłości. Estetyka powieści młodopolskiej*, Kraków 2003.
- Rodak P., *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza XX wieku (Żeromski, Dąbrowska, Nałkowska, Herling-Grudziński)*, Warszawa 2011.
- Rynio A., *Nauczyciel jako wzór osobowy w wychowaniu moralnym*, „Studia Elbląskie”, 19 (2018) s. 587–596.
- Rzepa T., *Metoda psychobiograficzna: nadzieja czy klęska?*, w: *O biografii i metodzie biograficznej*, red. T. Rzepa, J. Leoński, Poznań 1993, s. 33–42.
- Samborska-Kukuć D., *Syndrom Charouska. Tomasza Judyma problemy z tożsamością*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, 3 (2016) s. 155–170, DOI: 10.18778/1505-9057.33.07.
- Szymaniak J., *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury*, Koszalin 2005.
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa 1996.
- Wimsatt W. K., Beardsley M. C., *Błąd intencji*, tłum. J. Gutorow, w: *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska i M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Wojnar I., *Wiedza i rozumienie. Poznawcze wartości sztuki*, w: *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1981.
- Zabrotowicz A., *Sylwetki pisarzy (twórców sztuki) na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, w: *Biografie na lekcjach języka polskiego*, red. B. Myrdzik i A. Zabrotowicz, Kielce 1997.
- Zdunik J., *Pod rękę z literaturą. O wykorzystaniu psychologii na lekcjach języka polskiego*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca D. Jagodzińska i A. Zok-Smoła, Katowice 2016.
- Ziółkowska G., *Etos chrześcijański w „Ludziach bezdomnych”*, w: *Glosariusz od Młodej Polski do współczesności*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998.