

Halina Zajęc-Knapik

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: halina.zajac-knapik@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-0853-0781

ZBRODNIA I KARA W ASPEKcie MORALNYM I FILOZOFICZNYM (NA PRZYKŁADZIE ODBIORU POWIEŚCI WŚRÓD MŁODZIEŻY LICEALNEJ)

ABSTRAKT

W artykule podjęto zagadnienia związane z tradycją i nowatorstwem twórczości Fiodora Michajłowicza Dostojewskiego oraz przedstawiono ideę zbrodni Raskolnikowa w aspekcie moralnym i filozoficznym. W ujęciu teoretycznym omówiono wartościowanie utworu i oczekiwania licealistów wobec niego, przeżycia towarzyszące czytelnikowi podczas czytania dzieła literackiego oraz metodologię badań. Na podstawie pisemnych prac licealistów (badania empiryczne przeprowadzone wśród uczniów klasy III liceum ogólnokształcącego w formie ankiety) ukazano *Zbrodnię i karę* z ich perspektywy. Pisemne odpowiedzi uczniów na pytania zadane w ankiecie pozwoliły przedstawić ocenę powieści w ujęciu licealistów, ich oczekiwania wobec niej, zainteresowanie, jakie wśród nich wywołała. Wyniki badań eksperymentalnych wyraźnie ukazują emocjonalne zaangażowanie uczniów w problematykę *Zbrodni i kary*. Artykuł podsumowując wnioski końcowe.

Słowa kluczowe: Fiodor Michajłowicz Dostojewski, idea Raskolnikowa, aspekt moralny i filozoficzny, powieść w odbiorze licealistów, badania empiryczne

ABSTRACT

CRIME AND PUNISHMENT FROM A MORAL AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE
(BASED ON THE RECEPTION OF THE NOVEL AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS)

This article addresses issues concerning the interplay of tradition and innovation in the work of Fyodor Mikhailovich Dostoevsky and examines the concept of Raskolnikov's crime from moral and philosophical perspectives. It discusses – from a theoretical standpoint – the evaluation of the literary work, high school students' expectations regarding

it, the reader's experience while engaging with the text, and the research methodology employed. Drawing on written responses from third-year general high school students (gathered via a survey), the article presents *Crime and Punishment* from their perspective, outlining their assessments, expectations, and the level of interest the novel sparked among them. The results clearly demonstrate the students' emotional engagement with the themes of *Crime and Punishment*. The article concludes with a summary of the findings.

Keywords: Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky, Raskolnikov's crime, the moral aspect and the philosophical aspect, novel from the perspective of high school students, empirical research

*Kto sumienie posiada, niech cierpi,
skoro zdał sobie sprawę z pomyłki.
Będzie mu to karą – obok katorgi.*

Fiodor Dostojewski, *Zbrodnia i kara*

1. Problematyka twórczości Dostojewskiego

Od momentu debiutu w 1845 roku Fiodor Michajłowicz Dostojewski spotykał się z brakiem uznania i zrozumienia dla swojej twórczości, ponieważ odmienność jego pisarstwa „rzuciła się w oczy już pierwszym odbiorcom”¹. Jak podkreśla Józef Smaga, „[...] chwalono go za cechy raczej wtórne dla jego pisarstwa, na przykład protest przeciwko społecznej krzywdzie, nie dostrzegano natomiast doniosłości artystycznej jego dzieł”². Przyczyną takiego stosunku do pisarza było wartościowanie jego utworów według tradycyjnych kanonów twórczości.

Autora *Zbrodni i kary* oskarżano o tzw. „nadmierne zainteresowanie psychicznymi dewiacjami”. Zarzut ten był związany z funkcjonowaniem w klasycznej XIX-wiecznej literaturze przekonania wypływającego z tradycyjnego pojmowania realizmu powieściowego. Dostojewski „inaczej” rozumiał założenia XIX-wiecznego realizmu w literaturze rosyjskiej. „Odmienność pisarza” polegała na sięganiu do głębi spraw zasadniczych i na odkrywaniu ich istoty³. Właściwości realizmu Dostojewskiego wpływały również na cechy gatunkowe jego prozy:

¹ Por. J. Smaga, *Nowe spojrzenie na poetykę Dostojewskiego*, „Ruch Literacki” 1972, 1, s. CIV.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. CVI.

Autor *Zbrodni i kary* zerwał z tradycjami „powieści rodzinnej”, która na gruncie rosyjskim miała tak wybitnego przedstawiciela w Lwie Tołstoju, odszedł od epicko-ewolucyjnej prezentacji bohatera i jego wewnętrznego dojrzewania. Bohater Dostojewskiego [...] [to] osobowość [...] maksymalnie dynamiczna, otwarta, nie przestająca zaskakiwać nieoczekiwaną zmiennością swych zachowań. Klasyczne potwierdzenie tej obserwacji znajdziemy w postaci Raskolnikowa⁴.

Na brak zrozumienia utworów Dostojewskiego wpłynęła „swoistość psychologizmu”, którego istota tkwiła w koncepcji bohatera powieściowego⁵. Jak pisze Michał Bachtin, „[b]ohater interesuje Dostojewskiego jako odrębny punkt widzenia, jako spojrzenie na świat i na samego siebie, jako stanowisko człowieka, który poznaje i ocenia siebie i otaczającą go rzeczywistość”⁶.

Warto nieustannie wracać do kapitalnych twierdzeń Michała Bachtina, w myśl których „polifoniczna” sztuka Dostojewskiego nie ma prowadzić do żadnej „syntezy” i „ostatecznych wniosków” na temat ludzkiej natury, lecz – podtrzymując napięcie i niewspółmierność wielu różnych postaw i światopoglądów – pozwala samemu czytelnikowi na wybór takiego, który najbardziej doń trafia⁷.

Zachowanie bohatera Dostojewskiego można określić następująco: „jakby nienormalny”, „u szczytu białej gorączki”, „podniecony do szaleństwa”, „jakby opętany”, „prawie odchodzący od zmysłów”⁸. Zachowaniom tym towarzyszą zazwyczaj stany, takie jak gorączka, obłąd, zapamiętanie, majaczenie i histeria. Istota psychologizmu u Dostojewskiego tkwi w następujących uwarunkowaniach: dusza bohatera walczy ze sprzecznymi żywiołami („bestia zмага się z aniołem”, „zmysłowość z duchowością”, „dobro ze złem”); dusza człowieka jest „tajemnicza” i „wyjątkowa” i trudno ją podporządkować jakimkolwiek prawidłowościom; przeżycia, takie jak udręka czy cierpienie stają się dla bohatera „rozkoszą”, zaś poniżenie – źródłem „doznań pozytywnych”⁹. To właśnie dzięki specyficznemu charakterowi psychologizmu, ukazującemu złożony charakter ludzkiej osobowości, Dostojewski zdobył miano prekursora literatury i sztuki światowej¹⁰.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. CVII.

⁶ M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, N. Modzelewska (tłum.), Warszawa 1970, s. 71.

⁷ M. Kruszelnicki, *Zbrodnia Raskolnikowa – wieczna zagadka*, „Poznańskie Studia Slawistyczne” 2017, 13, s. 64.

⁸ J. Smaga, *Nowe spojrzenie...*, s. CVII.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, s. CVII–CVIII.

2. Idea Raskolnikowa i jej upadek

Spór o motywy morderstwa dokonanego przez Rodiona Raskolnikowa nie ma końca. Niemal od momentu opublikowania *Zbrodni i kary* powstało i wciąż powstaje mnóstwo interpretacji wskazujących na te lub inne powody czynu głównego bohatera. Wiele z nich znajduje potwierdzenie w tekście lub daje się uzgodnić z biograficznymi faktami z życia Dostojewskiego jako pisarza mocno osadzonego w tradycji prawosławnej, a zarazem zainteresowanego intelektualnymi nurtami swojej epoki¹¹.

Rodion Romanowicz Raskolnikow to 23-letni były student wydziału prawa Uniwersytetu Petersburskiego. Jest człowiekiem myślącym, wrażliwym i zbuntowanym przeciwko porządkowi świata. Z przekonania jest ateistą, uważa, że wiara jest dla człowieka zbędna i bezużyteczna. Motywy niewiary Raskolnikowa sprowadzają się do dwóch podstawowych, tj. „niedojrzałe idee”, teoretycznie godzące w jego religię, oraz nędza, praktycznie burząca jego wiarę w Boga¹². Źródła jego ideologii i filozofii życiowej badacze wywodzą z elementów historiozofii Hegla, idei cezaryzmu, anarchizmu Bakunina „w wyborze zbrodni jako formy protestu”¹³, a także ze stirnerowskiej koncepcji zbrodni i racjonalizmu Kanta.

Na gruncie polskim genezę czynu Raskolnikowa opisał Ryszard Przybylski. Odczytuje on zbrodnię w granicach takich idei filozoficznych, jak heglizm (wielkie osobowości mogą popełniać ważne dla ludzkości czyny w myśl obiektywnego prawa historii) i utopijny socjalizm (zbrodnia jako wynik protestu przeciwko niesprawiedliwemu i niemoralnemu ustrojowi społecznemu)¹⁴.

Z poglądami Hegla są zbieżne argumenty Raskolnikowa wyłożone w jego artykule, które uzasadniają prawo człowieka do popełnienia zbrodni, gdyż – jak głosił ten myśliciel – każdy człowiek, który dąży do zmiany istniejącego porządku świata, ma prawo popełnić zbrodnię w przypadku, gdy wymaga tego „wielkie historyczne zadanie”¹⁵. Rozważania teoretyczne Raskolnikowa zawarte w jego artykule sędzia śledczy Porfiry Pietrowicz interpretuje według teorii cezaryzmu, co było związane z ówczesną sensacją na rynku europejskim, którą wywołało pojawienie się w 1865 roku dzieła cesarza Francuzów, Napoleona III Bonaparte¹⁶.

¹¹ M. Kruszelnicki, *Zbrodnia Raskolnikowa...*, s. 49.

¹² D. Kułakowska, *Dostojewski – dialektyka niewiary*, Warszawa 1964, s. 95.

¹³ Ibidem, s. 98–99.

¹⁴ M. Kruszelnicki, *Zbrodnia Raskolnikowa...*, s. 56.

¹⁵ R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłete problemy”. Od „Biednych ludzi” do „Zbrodni i kary”*, Warszawa 1974, s. 263.

¹⁶ Ibidem, s. 264.

Dla Stirnera zaś zbrodnia jest grzechem przeciwko państwu. Zbrodniarz „neguje świętość państwa”, ponieważ walczy z jego władzą. Z tej koncepcji filozoficznej Raskolnikow przejął zasady, według których człowiek powinien kierować własnym losem i własną działalnością¹⁷. Dramat Raskolnikowa ma swe źródło także w XVIII-wiecznej racjonalistycznej etyce Kanta, według którego „rozum może czynić tylko dobro, [...] wszystko, co złe jest jednocześnie nierozumne, [...] w ogóle istnieje ścisły związek między rozumem a sumieniem”¹⁸.

Teoretyczną podstawą zbrodni Raskolnikowa jest przede wszystkim jego własna „koncepcja społeczeństwa” wyłożona w artykule, której istota sprowadza się do podziału społeczeństwa na dwie kategorie: „na klasę ludzi niższych (zwykłych), będących, że tak powiem, materiałem, który służy wyłącznie do wydawania na świat sobie podobnych, oraz na ludzi właściwych, to znaczy posiadających dar czy talent, który im pozwala wygłosić w swoim środowisku *nowe słowo*”¹⁹. Bohater Dostojewskiego jest przekonany, że należy do drugiej, co „upoważnia go do nieliczenia się z moralnym kodeksem większości”²⁰.

Rozważania Raskolnikowa czynią go „potencjalnym mordercą”. Należy jednak podkreślić, że motywem jego zbrodni nie jest chęć zdobycia władzy czy bogactwa, lecz – jak sądzi Kułakowska – obawa przed utratą ludzkiej godności²¹:

Czego innego musiałem się dowiedzieć – mówi Raskolnikow – co innego popychało mnie: musiałem się dowiedzieć wtedy, dowiedzieć czym prędejszy, czy jestem wszą jak wszyscy, czy też człowiekiem? Czy potrafię przekroczyć zasady moralne, czy też nie potrafię? Ośmielę się schylić po władzę, czy nie? Czy jestem drzącą kreaturą, czy też mam p r a w o...²²

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 272. W niniejszym artykule zasygnalizowano tylko niektóre problemy filozoficzno-teoretyczne, które wpłynęły na zamysł zbrodni Raskolnikowa. Szerzej na ten temat piszą, np.: R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłête problemy”...*, s. 262–277; M. Kruszelnicki, *Zbrodnia Raskolnikowa...*, s. 49–66; M. Kruszelnicki, *Fiodor M. Dostojewski wobec problemu śmierci i nieśmiertelności, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo”* 2015, 21, s. 263–284. Zob. także H. Paprocki, *Lew i mysz, czyli tajemnica człowieka. Esej o bohaterach Dostojewskiego*, Białystok 1997; H. Kryształ, *Problem zła w twórczości F. Dostojewskiego. Studium teologiczno-moralne*, Lublin 2004. Warto też sięgnąć do pozycji Lwa Szestowa: L. Szestow, *Dostojewski i Nietzsche. Filozofia tragedii*, C. Wodziński (tłum. i wstęp), Warszawa 2000; L. Szestow, *Na szlakach Hioba. Duchowe wędrówki*, J. Chmielewski (tłum.), Warszawa 2003.

¹⁹ D. Kułakowska, *Dostojewski – dialektyka...*, s. 99.

²⁰ J. Smaga, *Nowe spojrzenie...*, s. LXII.

²¹ D. Kułakowska, *Dostojewski – dialektyka...*, s. 100–101.

²² F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*, C. Jastrzębiec-Kozłowski (tłum.), J. Smaga (oprac.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 492.

Akcja powieści rozpoczyna się w momencie, kiedy Raskolnikow udaje się na miejsce przyszłej zbrodni do mieszkania starej lichwiarki Alony Iwanowny, aby prosić o przedłużenie zastawu i zarazem przygotować plan swego przyszłego działania. Starucha w jego oczach jest „plugawą wszą”, „obrzydliwą gnidą”, która rozporządza losem biednych ludzi. Raskolnikow zrozumiał podczas tej wizyty, że piąte przykazanie nie może być przestrzegane w przypadku, kiedy ludzie cierpią niesprawiedliwie. Od tej chwili przestają dla niego istnieć zasady etyczne, ponieważ zaczyna poszukiwać sprawiedliwości w „prawie rozumu”²³.

Po wyjściu od staruchy Raskolnikow spotyka w traktierni Marmieladowa. Rozmowa, jaka się wywiązuje między byłym tytularnym radcą i byłym studentem, ma charakter „pijackiej spowiedzi”²⁴, podczas której Raskolnikow dowiaduje się o losie rodziny Marmieladowów: nałogu pijaństwa starego Marmieladowa, chorobie jego żony cierpiącej na suchoty i mającej na wychowaniu dwójkę dzieci oraz córce Soni, która zgodziła się zostać prostytutką, aby ratować rodzinę od nędzy. Nazajutrz po rozmowie z Marmieladowem Raskolnikow otrzymuje list od matki z informacją, że Dunia, jego siostra, postanowiła wyjść za mąż za człowieka, którego nie kocha, który lekceważy ją i matkę z powodu ich ubóstwa. Wówczas z przerażeniem zrozumiał, że Dunia, podobnie jak Sonia, „składa siebie w ofierze”, aby ratować go od nędzy.

Inne motywy decyzji Raskolnikowa podaje narrator. Kiedyś wstąpił przypadkowo do traktierni i usłyszał rozmowę pewnego studenta z oficerem. Był to kolejny epizod, który przyczynił się do umocnienia systemu moralnego stworzonego przez niego, w którym „zbrodnia przestaje być złem”²⁵.

Raskolnikow, podobnie jak Kain – pisze Cezary Marcinkiewicz – jest skłonny przypuszczać, że zbrodnia jest ostatecznym wynikiem panującej w naszym świecie niesprawiedliwości i wyrządzonej przez nią krzywdy. Jednakże chrześcijańska teodycea, którą jest zainteresowany Rodion Raskolnikow, nie jest skierowana bezpośrednio przeciwko Bogu [...], lecz tylko i wyłącznie przeciwko porządkowi społecznemu świata – przeciw cierpieniu niewinnych i chrześcijańskiej moralności, utrzymującej ludzi w posłuszeństwie wobec wyzysku i krzywdy²⁶.

Po popełnieniu zbrodni Raskolnikow przekonał się, że nie jest „człowiekiem niezwykłym”. Wprawdzie „zabił zasadę”, mordując staruchę, ale liczba jego ofiar wzrosła.

²³ R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłète problemy”...*, s. 257–258.

²⁴ D. Kułakowska, *Dostojewski – dialektyka...*, s. 101.

²⁵ R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłète problemy”...*, s. 261.

²⁶ C. Marcinkiewicz, *„Przekłète problemy” F. Dostojewskiego i jego wizja XXI wieku: na podstawie „Zbrodni i kary”*, „Prace Naukowe WSP w Rzeszowie. Pedagogika” 2002, XI, s. 197.

Wśród nich znalazła się Lizawieta, siostra staruchy, jego matka, która umiera zadreżona niepokojem o syna. Zbrodnia Raskolnikowa ma jeszcze inny wymiar: Lizawieta wymieniała z Sonią krzyże i zgodnie z prawosławnym obyczajem stała się jej siostrą²⁷.

W ten sposób teoria Raskolnikowa legła w gruzach. Bohater odkrył bezsens swojej zbrodni, ponieważ nie potrafił obojętnie przejść obok faktu, że przelał krew. Potrafił tylko „zabić zasadę”, ale nie potrafił jej „przekroczyć”. Nie potrafił żyć ze świadomością zbrodniarza²⁸. „Dusza jego stała się – pisze Ryszard Przybylski – jak pusty i *umieciony dom*, który powinien w zasadzie ulec zniszczeniu”²⁹. Jednakże Raskolnikow nie mógł popełnić samobójstwa (jedna z trzech różnych wersji zakończenia powieści), ponieważ nie pozwalała na to „idea prawosławna” Dostojewskiego, według której „akt skruchy przyspieszany jest przez cierpienie”³⁰. Jak zauważa Michał Kruszelnicki, „[...] o rozważenie prosi się inny klasyczny argument – skierowany antytetycznie wobec interpretacji egzystencjalnej – w myśl którego zbrodnia Raskolnikowa była skutkiem jego zmanipulowania i ubezwłasnowolnienia przez *nadprzyrodzoną, złą siłę*”³¹.

W powieści Dostojewski przedstawił kilka koncepcji moralnych oraz filozoficznych, wśród których najważniejsze są wartości chrześcijańskie, które Raskolnikow przyjmuje na samym końcu powieści, co stanowi efekt jego zmagania z popełnionymi czynami³².

3. Metodologia badań

Celem przeprowadzonych badań empirycznych było uzyskanie odpowiedzi na określone problemy badawcze, które zostały sformułowane m.in. w postaci następujących pytań: 1. Jaki zasób informacji o lekturze mieli uczniowie przed jej lekcyjnym omówieniem? (część I ankiety); 2. Jaką wartość ma utwór dla uczniów?; Czy spełnił ich oczekiwania odbiorcze?; Jakie elementy świata przedstawionego wzbudziły wśród uczniów największe zainteresowanie? (część II ankiety); 3. Jakie przeżycia towarzyszyły uczniom w procesie czytania utworu, zwłaszcza w odniesieniu do pewnych wydarzeń? (część III ankiety).

²⁷ J. Smaga, *Nowe spojrzenie...*, s. LVII–LVIII.

²⁸ Ibidem, s. LVIII.

²⁹ R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłête problemy”...*, s. 277.

³⁰ Ibidem, s. 277–278.

³¹ M. Kruszelnicki, *Zbrodnia Raskolnikowa...*, s. 59.

³² Por. M. Stasiuk, *Filozofia szaleństwa – szaleństwo filozofii Lwa Szestowa „prawdziwa filozofia” a schizofrenia*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2017, 26/2 (102), s. 150.

W objaśnieniach dotyczących wypełnienia ankiety poinformowano uczniów o sposobie udzielania odpowiedzi na poszczególne pytania. W ankiecie zostało umieszczone objaśnienie: „Proszę podkreślić jedną odpowiedź, a w razie potrzeby wpisać ją w miejsce kropek” (na przykład, gdy chodzi o postawy, proces wartościowania, określanie emocji)³³.

Metodą badawczą zastosowaną w badaniach empirycznych była ankieta. Posłużono się ankietami z pytaniami zamkniętymi i otwartymi³⁴. Na pytania zamknięte uczniowie odpowiadali przez „Tak”, „Nie”, „Nie wiem”, „Nie zauważyłem (-am)”, a następnie w miejscach wykropkowanych wymagane było uzasadnienie wyboru indywidualnej odpowiedzi (dotyczy odpowiedzi „Tak” lub „Nie”). W pytaniach tych zostały również uwzględnione różne warianty odpowiedzi ujęte w podpunktach, z których uczniowie mogli wybrać tylko jeden; do wyliczonych kategorii odpowiedzi został dodany jeszcze jeden wariant typu „Inne”, „Inne możliwości”.

Odpowiedzi na pytania otwarte uczniowie wpisywali w miejsca wykropkowane, znajdujące się pod każdym pytaniem tego typu. W odniesieniu do ostatniego z wyżej wymienionych rodzajów ankiet uwzględniono fakt, że pytania otwarte sprawiają trudności ze względu na „porównywalność odpowiedzi poszczególnych respondentów, zwłaszcza jeśli idą one w dość różnych kierunkach, a przy tym są nierównomiernie rozbudowane, jeśli chodzi o długość i strukturę wypowiedzi”³⁵. Z powodu szerokich możliwości analityczno-interpretacyjnych utworu i jego złożonej struktury artystycznej nie ograniczono się wyłącznie do pytań zamkniętych. W objaśnieniu dotyczącym sposobu udzielania odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze poproszono uczniów, aby ich odpowiedzi zawierały własne przemyślenia, odczucia, refleksje i opinie, natomiast nie sugerowano im, jakie treści merytoryczne mogą lub powinny się w nich znaleźć. Uczniowie zostali poinformowani również o celu wykonywanej przez nich pracy i w związku z tym byli proszeni o szczere, swobodne i rzetelne odpowiedzi.

W opracowaniu badań posłużono się analizą jakościową oraz ilościową, która została przeprowadzona z uwzględnieniem wskaźników procentowych tylko w przypadku pytań zamkniętych, co pozwoliło określić powtarzalność odpowiedzi na te pytania³⁶. W niniejszym opracowaniu uwzględniono pytania zamieszczone w II i III częściach ankiety (ankieta zawierała V części).

³³ A. Rosa, *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998, s. 50.

³⁴ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 167–168.

³⁵ Ibidem, s. 168.

³⁶ Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 94–98.

4. Wartościowanie utworu i oczekiwania młodzieży licealnej wobec niego

W kwestii wyróżnienia arcydzieła przez czytelnika przydatna jest kategoria horyzontu oczekiwań³⁷. Czytelnik, przystępując do lektury określonego utworu literackiego, ma wobec niego pewne oczekiwania³⁸. Utwór, po pierwsze, może w całości odpowiadać oczekiwaniom odbiorcy, tzn. „czytelnik odczuwa satysfakcję podczas kontaktu z dziełem literackim: góruje nad nim, może je bez wysiłku czytać, ponieważ ma do czynienia ze znanymi rozwiązaniami, które potrafi przewidzieć i ocenić. Sytuacja ta jest źródłem przyjemności, ale nie prowadzi do uznania utworu za arcydzieło. Może ona ulec zmianie tylko wówczas, kiedy utwór przekroczy oczekiwania czytelnika, zmusi go do ich zmiany, zaskoczy”³⁹.

Po drugie, utwór może znajdować się poza horyzontem oczekiwań odbiorcy. Oznacza to „wymknięcie się badanego przedmiotu poza horyzont już nie tylko posiadanej wiedzy, lecz nawet pozostających w określonym do niego stosunku możliwości poznania”⁴⁰. Jest to horyzont rozpoznania, który polega na dostrzeżeniu w utworze literackim pewnych elementów jako nowych na tle elementów już znanych⁴¹. Odbiorca ma wobec utworu literackiego nie tylko pewne oczekiwania, ale chce w nim również odnaleźć pewne wartości, które pozwolą mu rozpoznawać go na tle znanych utworów i wartościować.

Jeżeli utwór w pełni odpowiada przyjętej przez odbiorcę skali wartości, wówczas uznawany jest za arcydzieło⁴². Horyzont oczekiwań jest wówczas nastawiony na z góry określone właściwości przyjmowanego materiału⁴³, natomiast horyzont rozpoznania wysuwa się przed horyzont oczekiwań nieznacznie albo wcale⁴⁴. Oto, jak wymienione horyzonty kształtują się w świadomości uczniów.

Na pytanie zawarte w ankiecie: „Czy polecił(a)byś *Zbrodnię i karę* swojej koleżance (swojemu koledze)?” większość licealistów (73,21%)⁴⁵ odpowiedziała

³⁷ R. Handke, *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej. Studia*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 94.

³⁸ Ibidem.

³⁹ R. Handke, *O czytaniu. Krótki zarys wiedzy o dziele literackim i jego lekturze*, Warszawa 1984, s. 7–8.

⁴⁰ Ibidem, s. 8.

⁴¹ R. Handke, *Kategoria horyzontu oczekiwań...*, s. 96–97.

⁴² Ibidem, s. 97.

⁴³ Ibidem, s. 93.

⁴⁴ Ibidem, s. 98–99.

⁴⁵ W badaniach empirycznych uczestniczyło 86 uczniów z liceów krakowskich. Zostały one przeprowadzone przez autorkę niniejszego artykułu w formie ankiety. Były one anonimowe i dlatego też

twierdząco, w tym ponad połowa (65,85%) poleciłaby utwór z tego względu, że „zawiera wartości moralne”. Natomiast w wariancie odpowiedzi „inne” uczniowie m.in. piszą: „Tak, ponieważ porusza tematy i problemy *wiecznie żywe*” (57). „Tak, ponieważ zmusza do zastanowienia się nad życiem, jest bardzo ciekawa i nie narzuca w niej autor swojej określonej postawy wobec bohaterów, ale pozwala czytelnikowi samemu określić swoją postawę” (62).

Nie poleciłoby utworu swoim kolegom bądź koleżankom trzynastycio uczniów (23,21%) z tego powodu, że jest „nudny” i „trudny”. Jednakże mimo tego, że takie są ich stwierdzenia, u niektórych uczniów w wariancie odpowiedzi „inne” pojawiają się następujące opinie: „Podobała mi się *Zbrodnia i kara*, ale nie poleciłabym jej, bo jest zbyt trudna [...]” (50). „Z jednej strony jest to książka godna polecenia, bo pokazuje po prostu życie, ale tak jak życie jest trudna i nie każdy jest w stanie ją zrozumieć lub w ogóle przeczytać” (54).

Na podstawie zanalizowanych odpowiedzi można stwierdzić, że *Zbrodnia i kara* nie spotkała się z negacją wartości, jakie ma do przekazania odbiorcy realnemu, gdyż są one wciąż aktualne i tkwią nie tylko w tekście literackim, lecz także są ukształtowane w świadomości i osobowości tych odbiorców.

Na pytanie: „Czy lektura *Zbrodni i kary* spełniła Twoje oczekiwania?” twierdząco odpowiedziała większość uczniów (78,57%). Na podstawie badanego materiału można sądzić, że utwór odpowiada horyzontowi oczekiwań licealistów, ponieważ mogli oni znaleźć w nim niektóre znane rozwiązania wynikające z wcześniejszych kontaktów z literaturą, co sprawiło, że odczuwali satysfakcję podczas czytania tego dzieła. Oto jedna z wypowiedzi: „Spełniła moje oczekiwania, ponieważ uwielbiam powieści, w których zawarty jest wątek psychologiczny” (68).

Oprócz tego uczniowie dostrzegają w utworze pewne nowe elementy na tle już znanych, mamy więc tutaj do czynienia z tak zwanym horyzontem rozpoznania:

zostały ponumerowane dla potrzeb analizy badań. W nawiasach odnotowano numery poszczególnych prac uczniów, z których pochodzą cytaty. W artykule zostały zamieszczone oryginalne wypowiedzi uczniów. *Zbrodnia i kara* była omawiana na lekcjach języka polskiego jako lektura nadobowiązkowa w klasie III liceum. Wybór utworu został uzależniony od następujących czynników: 1) *Zbrodnia i kara* należy do najwybitniejszych arcydzieł literatury światowej; 2) znajduje się w kanonie lektury nadobowiązkowej, a co się z tym wiąże, jest sporadycznie uwzględniana w nauczaniu polonistycznym lub wcale; 3) niewiele jest opracowań metodycznych, w których zawarte byłyby propozycje dotyczące organizacji pracy lekcyjnej nad tym utworem; 4) utwór stawia przed czytelnikiem wysokie wymagania dotyczące jego rozumienia, analizy i interpretacji oraz wartościowania; 5) kształci wrażliwość czytelniczą oraz niesie przesłanie moralne dla współczesnej młodzieży. Oprócz tego wskazano także na treści aktualne w dziele literackim, na jego poczytność, wartościowanie, sposób konkretyzacji, a także określono, w jaki sposób zostało przyjęte przez młodzież licealną i jakie wynikają z tego wnioski dla interwencji dydaktycznej. Materiały badawcze pochodzą z nieopublikowanej pracy magisterskiej autorki niniejszej publikacji.

„Pokazuje życie takie, jakie jest na co dzień, brudne i szare, dociera do zakątków ludzkiej psychiki” (82). „Jest to powieść bardzo realistyczna [...]. Mimo iż dotyka tematów głębokich moralnie, skomplikowanych psychologicznie, to czyta się ją z zainteresowaniem” (84).

Na podstawie opinii licealistów można sądzić, że w przypadku tej lektury szkolnej nie można mówić o jej dezaktualizacji, a także spadku skuteczności spełniania przez nią określonych funkcji, gdyż wciąż stawia doniosłe pytania i daje potrzebne odpowiedzi na problemy nurtujące młodzież.

Zbrodnia i kara nie spełniła oczekiwań kilkunastu licealistów (21,42%). Po pierwsze, z powodu trudności wynikających z kompozycji świata przedstawionego, ponieważ, jak stwierdza jeden z uczniów: „[...] jest to utwór za trudny dla ludzi w moim wieku” (73). Po drugie, niektórych uczniów zniechęciła zbyt obszerna fabuła powieści i „przymus lektury”. Oto jedno ze sformułowań: „[...] ma zbyt wiele stron i nie lubię czytać lektur!” (78). Po trzecie, również kilkoro uczniów wyraziło swoje rozczarowanie i niechęć z powodu właściwości artystycznych utworu. Jedna z wypowiedzi brzmi: „[...] nie myślałem, że lektura będzie aż tak drastyczna, oraz że będzie miała inne zakończenie” (50).

Pytanie otwarte: „Co najbardziej zaciekało Cię w powieści?” pozwoliło wskazać na te postaci powieści, które skupiły największą uwagę uczniów oraz na te elementy jej fabuły, które znalazły się w centrum ich zainteresowania. Wśród postaci zdecydowanie największe zainteresowanie wywołał Raskolnikow jako bohater będący indywidualnością, niosący głęboką prawdę psychologiczną o życiu i zmagający się z nim. Oto wybrane wypowiedzi: „Najbardziej zaciekała mnie osoba głównego bohatera, a przede wszystkim jego sposób myślenia oraz patrzenia na świat, jego psychika była rozbita, co doprowadziło do nienaturalnych sytuacji” (81). „W powieści najbardziej skupiłam się na problemie walki wewnętrznej, jaką toczy główny bohater Raskolnikow” (84).

Uwaga uczniów, w tym samym stopniu, co postać głównego bohatera, skupiła się zwłaszcza na wątku głównym skoncentrowanym wokół motywu zbrodni: „Jednym z najciekawszych momentów w powieści była sprawa zbrodni” (85). „W powieści najbardziej zaciekał mnie motyw morderstwa i droga Raskolnikowa do uzmysłowienia sobie błędu, jaki popełnił, dlatego że interesuje mnie wewnętrzna przemiana człowieka [...]” (64).

Pozostawienie uczniom swobody wypowiedzi na pytanie dotyczące indywidualnych zainteresowań problematyką *Zbrodni i kary* pozwoliło wyodrębnić te zagadnienia, które zwróciły uwagę licealistów w procesie czytania utworu, a także może pozwolić na ukazanie tych, które nie zostały zauważone.

5. Przeżycia towarzyszące młodzieży licealnej w procesie czytania

Lektura utworu wywołuje u czytelnika skojarzenia, obrazy i wspomnienia. To, co przeżywa on podczas kontaktu z dziełem literackim, wywodzi się zarówno z tekstu tego dzieła, jak i z jego wspomnień osobistych. W związku z tym korzystnym posunięciem w badaniu uczniowskich interpretacji utworu literackiego jest ukazanie sposobu przeżywania tego utworu przez uczniów.

Intensywność i siła przeżycia literackiego zależą także od postawy, stopnia koncentracji i wysiłku intelektualnego odbiorcy. Na przebieg tego przeżycia wpływa także motywacja samego odbiorcy, jego oczekiwania i pragnienia: „Przeżycie literackie jest więc możliwe tylko wtedy, gdy odbiorca podchodzi do dzieła z nastawieniem, że zawiera ono w sobie wartość, którą trzeba własnym wysiłkiem odkryć i określić”⁴⁶.

Z analizy jakościowej odpowiedzi licealistów uzyskanych na zadane w ankiecie pytanie: „Jakie uczucia towarzyszyły Ci w czasie czytania powieści?” wynika, że zdecydowanej większości badanych towarzyszyły następujące uczucia: współczucie, żal, smutek, zaś kilkorgu – ból i załamanie. Na podstawie uzyskanego materiału badawczego można pośrednio sądzić, że uczucia te wynikają z bardzo osobistego zaangażowania uczniów w przebieg fabuły powieści. Oto niektóre wypowiedzi: „Uczucia te towarzyszyły mi w czasie czytania powieści, ponieważ jestem człowiekiem wrażliwym i gdy widzę, co się dzieje na świecie [...] mam ochotę płakać, naprawdę!” (34). „Smutek i współczucie z powodu losu głównego bohatera [...]. Ból i załamanie, gdy Raskolnikow zabił lichwiarke, a później z wiadomych przyczyn jej przyrodnią siostrę” (42).

Uczucie radości pojawia się u niewielu uczniów i jest wywołane pomyślnym zakończeniem fabuły powieści: „[...] radość mnie ogarnęła, że połączyło się dwoje jakże podobnych ludzi, takich jak Sonia i Raskolnikow” (31) oraz „[...] morderca odnalazł dobrą drogę, [...] zdobył się na odwagę i wyjawiał swój haniebnny czyn” (62).

Natomiast kilkorgu uczniom towarzyszy uczucie zaciekawienia: „Książka wciągnęła mnie w wir nieodpartej potrzeby dowiedzenia się, jak potoczą się losy głównego bohatera. Potrafiłam nie jeść całymi dniami i żywić się jedynie słowami Fiodora Dostojewskiego” (43). „[...] chciałam dowiedzieć się, jak postąpi główny bohater, co zrobi, czy się przyzna czy też nie, co się z nim stanie?” (64).

Na podstawie przeanalizowanego materiału badawczego można wnioskować, że uczniowie, określając uczucia towarzyszące im podczas obcowania z tekstem literackim, wypowiadają własne refleksje i sądy, które niekiedy polegają na utożsamianiu się z bohaterem literackim, np. „Ja na pewno [...] starałbym się nie zwracać na siebie uwagi [...]” (50). Innym razem zaś pojawiają się bardzo subiektywne

⁴⁶ H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981, s. 57.

oceny jego postępowania: „Zdziwiło mnie, że Raskolnikow przyznał się do morderstwa tych okropnych kobiet. W dzisiejszych czasach [...] jest inny system wartości” (79). „Gdyby to ode mnie zależało, skazałabym go najwyżej na jeden rok katorgi” (68). Wyłaniają się także takie wypowiedzi: „Nie żał mi głównego bohatera. Człowiek, który zabił po to, aby ukraść, nie zasługuje na litość. Każdy rozsądny i dobry człowiek nigdy nie przekroczy granicy, jaką jest morderstwo. On ją przekroczył” (39, podobnie 53).

Lektura *Zbrodni i kary* angażuje uczniów bardzo osobiście. Zaangażowanie w proces obcowania z dziełem literackim jest związane z przeżyciem literackim mającym charakter osobisty i czerpiącym siłę wzruszenia z własnego losu odbiorcy. Rozwój tej postawy wobec dzieła jest uzależniony od sposobu poznawania tekstu literackiego podczas jego percepcji⁴⁷.

6. Wnioski

Przeprowadzone i opracowane badania empiryczne wśród młodzieży licealnej pozwoliły rozpoznać i zdiagnozować mechanizmy szkolnej percepcji *Zbrodni i kary*. Na podstawie zaprezentowanego materiału empirycznego⁴⁸ można wysunąć następujące wnioski:

1. Powieść nie spotkała się z brakiem akceptacji wśród młodzieży, gdyż zawiera „wiecznie żywe” prawdy moralne. Ponadto spełniła oczekiwania większości z nich, a także wywołała ogromne zainteresowanie.
2. *Zbrodnia i kara* zaangażowała licealistów osobiście, ponieważ pozostawiła w ich psychice ślady różnorodnych przeżyć, które domagają się wręcz słownego uzewnętrznienia. Dowodem tego jest dość wnikliwy sposób nazywania przez nich uczuć towarzyszących im w procesie percepcji tego dzieła.
3. Sposoby odczytań i kryteria oceny *Zbrodni i kary* przez młodzież licealną wykazały, że ogromna większość uczniów zdecydowanie stwierdziła, że powieść ta powinna być uwzględniona w kanonie lektur szkolnych. Utwór został zaakceptowany przez młodzież, która dostrzega w nim źródło refleksji o człowieku i życiu, normy moralne określające postępowanie człowieka oraz źródło nowych twórczych odczytań, do których pragnie dotrzeć i odkryć tkwiące w nich możliwości oraz ukryte ponadczasowe wartości. Można tu powołać się na słowa Iwony M. Perkowskiej:

⁴⁷ Por. ibidem, s. 31–34.

⁴⁸ Przeprowadzone badania eksperymentalne obejmowały znacznie poszerzoną problematykę dotyczącą odbioru *Zbrodni i kary* przez licealistów. Może to stanowić przyczynek do następnego opracowania na temat odbioru omawianej powieści wśród uczniów liceum.

Człowiek jest słabą istotą, która polegając wyłącznie na własnych siłach, nie poradzi sobie z życiem. Jest bytem targanym przez sprzeczne potrzeby, które wydają się być silniejsze od niego. Oderwany od Boga, jedynej siły, która potrafi pomóc mu w wewnętrznym zintegrowaniu i umocnieniu, póki co, wydany jest na pastwę własnych ułomności. Będąc taką właśnie istotą, niezdolny jest do przekazywania prawdy, dlatego słowa, których używa, pozbawione są jakiegokolwiek znaczenia⁴⁹.

W podsumowaniu warto określić podstawowe cele, jakie może spełniać *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego jako lektura szkolna nie tylko w nauczaniu polonistycznym, lecz także w aspekcie moralnym i filozoficznym. Należą do nich: 1) zapoznanie z arcydziełem literatury światowej poprzez przekazanie wiedzy dotyczącej pewnych faktów i zjawisk literackich oraz tradycji literackiej kształtującej świadomość uczniów; 2) przekazanie wartości ponadczasowych; 3) kształtowanie dojrzałości młodzieży poprzez kontakt z trudnym dziełem literackim oraz poczucia indywidualności i samodzielności w działaniu; 4) rozbudzenie wrażliwości na problemy współczesnego świata, a także na pewne kwestie filozoficzne i etyczne; 5) ukierunkowanie na postrzeganie problemów społecznych; 6) uwzględnienie potrzeb dorastającej młodzieży oraz kształtowanie wartości, postaw moralnych oraz etyki cnoty.

Niniejszą analizę warto podsumować słowami Davida Carra:

wiele w kontekście późniejszego rozwoju cnoty moralnej zależy od wsparcia i pomocy dobrych rodziców, nauczycieli i innych opiekunów pod względem kultywowania tych nawyków dobrego i społecznie akceptowanego zachowania – dyspozycji do szczerości, sprawiedliwości, zachowania prospołecznego, samokontroli, odwagi, itp. – które stanowią warunek konieczny wszelkiego przyzwoitego ludzkiego zachowania. Bez tego żadne dziecko nie może liczyć na dobry start. Dobre przykłady i formowanie nawyków mają tutaj bez wątpienia kluczowe znaczenie⁵⁰.

LITERATURA

- Bachtin M., *Problemy poetyki Dostojewskiego*, N. Modzelewska (tłum.), Warszawa 1970.
- Carr D., *Etyka wartości, edukacja moralna i nauczanie etyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica” 2023, 43, s. 31–43.
- Dostojewski F., *Zbrodnia i kara*, C. Jastrzębiec-Kozłowski (tłum.), J. Smaga (oprac.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987.

⁴⁹ I.M. Perkowska, *Fiodor Dostojewski: o ułomności ludzkiego poznania*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica” 2010, 23, s. 119–129.

⁵⁰ D. Carr, *Etyka wartości, edukacja moralna i nauczanie etyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica” 2023, 43, s. 41.

- Handke R., *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej. Studia*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 94–105.
- Handke R., *O czytaniu. Krótki zarys wiedzy o dziele literackim i jego lekturze*, Warszawa 1984.
- Kruszelnicki M., *Fiodor M. Dostojewski wobec problemu śmierci i nieśmiertelności*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2015, 21, s. 263–284.
- Kruszelnicki M., *Zbrodnia Raskolnikowa – wieczna zagadka*, „Poznańskie Studia Slawistyczne” 2017, 13, s. 49–66.
- Kryshtal H., *Problem zła w twórczości F. Dostojewskiego. Studium teologiczno-moralne*, Lublin 2004.
- Kułałowska D., *Dostojewski – dialektyka niewiary*, Warszawa 1964.
- Kwiatkowska H., *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- Marcinkiewicz C., „Przekłète problemy” F. Dostojewskiego i jego wizja XXI wieku: na podstawie „Zbrodni i kary”, „Prace Naukowe WSP w Rzeszowie. Pedagogika” 2002, XI, s. 97–201.
- Perkowska I., *Fiodor Dostojewski: o ułomności ludzkiego poznania*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica” 2010, 23, s. 119–129.
- Paprocki H., *Lew i mysz, czyli tajemnica człowieka. Esej o bohaterach Dostojewskiego*, Białystok 1997.
- Pasterniak W., *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974.
- Przybylski R., *Dostojewski i „przekłète problemy”. Od „Biednych ludzi” do „Zbrodni i kary”*, Warszawa 1964.
- Rosa A., *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998.
- Smaga J., *Nowe spojrzenie na poetykę Dostojewskiego*, „Ruch Literacki” 1972, 1, s. CIV–LVIII.
- Smaga J., *Wstęp*, [w:] F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*, C. Jastrzębiec-Kozłowski (tłum.), J. Smaga (oprac.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987.
- Stasiuk M., *Filozofia szaleństwa – szaleństwo filozofii. Lwa Szestowa „prawdziwa filozofia” a schizofrenia*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2017, 26/2 (102), s. 135–153.
- Szestow L., *Dostojewski i Nietzsche. Filozofia tragedii*, C. Wodziński (tłum. i wstęp), Warszawa 2000.
- Szestow L., *Na szlakach Hioba. Duchowe wędrówki*, J. Chmielewski (tłum.), Warszawa 2003.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.