

---

## NEMAČKI OBRAZOVNI ROMAN. ISTORIJA ŽANRA OD XVIII DO XX VEKA

---

JIRGEN JAKOBS I MARKUS KRAUZE  
*S nemačkog prevela Tijana Obradović*

### I. O PROBLEMATICI ŽANROVSKIH POJMOVA

**P**ojmovi žanra i epohe neophodni su nauci o književnosti: samo tim instrumentima ona može raščlaniti i srediti svoj ogromni istorijski materijal. Pri tom je precizna i jedinstvena upotreba pojmova zakon naučnosti i preduslov za sporazumevanje bez dvosmislica i jalovih rasprava oko reči.

Pokazalo se, međutim, da je ispunjenje ovog zahteva za nedvosmislenošću pojmova, koji deluje kao nešto što se podrazumeva, u nauci o književnosti povremeno teško. Nisu, naime, stvari uvek tako jednostavne i jasne kao sa lirskim žanrom soneta. Tamo, kao što je poznato, treba samo proveriti broj stihova i shemu rimovanja da bi se razjasnila žanrovska pripadnost jedne pesme. No, u mnogim drugim slučajevima, kod tragikomedije, građanske žalosne igre, kod pikarskog romana na primer, definicije žanra pokazuju se kao krajnje kompleksne i sporne.

Nepouzdana i otvoreni karakter žanrovskih pojmova povezan je sa načinom na koji se do njih dolazi. Jer oni se očigledno mogu razviti samo uporednim posmatranjem iz korpusa literarnih tekstova. Ali još pre svakog upoređivanja mora se imati predstava o žanru, kako bi se iz mora sačuvanog tekstualnog materijala izdvojila ona dela na kojima se osobine žanra mogu smisleno proveriti. Pred forumom stroge logike takvo se kružno zasnivanje pojmova mora činiti sumnjivim. Ali, hermeneutički proces mišljenja i ne može drugačije da se odvija, budući da on uvek pretpostavlja određeno prethodno razumevanje kako bi uopšte bio pokrenut. Zato se mora prihvatiti i da rezultati takvih razmatranja ne mogu da računaju na opštu saglasnost.

Osnovna teškoća pri upotrebi pojmova za književne žanrove potiče od toga što su obuhvaćeni predmeti krajnje kompleksne, individualne tvorevine. Tako lako može nastati privid da se pojedina dela lišavaju upra-

vo njihovih suštinskih kvaliteta kad pokušamo da ih obuhvatimo apstraktnim definicijama i svrstamo u jednu kategoriju sa drugim delima. Sumnje ove vrste lako mogu dovesti do odbijanja pojma žanra uopšte. Ali kad bismo popustili pred tom sumnjom, ispustili bismo iz ruke nužan instrument.

Očigledno, književni žanrovi moraju zadržati izvesnu fleksibilnost i otvorenost da bi mogli da ispune funkcije koje su im namenjene. Isuviše uska i stroga definicija onemogućila bi okupljanje delâ različitih autora i epoha pod pojam jednog žanra. Pre bi se jedan tako striktno opisan žanr mogao sastojati samo iz jednog određenog, definicijom kanonizovanog uzorka i njegovih epigonskih podražavatelja. Samo relativno otvoren i ne previše detaljan pojam žanra može se primeniti na pojedine tekstove tako da njihova posebnost i istorijski, pa i lokalni kolorit ne iščeznu iza jedne krute sheme.

Ako neko delo, recimo *Želenog Hajnriha* Gotfrida Kelera, podvedemo pod žanr obrazovnog romana, time dajemo predlog za interpretaciju: delo razumemo i približavamo mu se preko unapred određenog kompleksa sadržajnih i formalnih osobina, kompleksa koji mora da bude fleksibilan model, shema tumačenja kojoj je uvek potrebna konkretizacija. Sama interpretacija onda mora da pokaže da li se viđenje sugerisano pojmom žanra može potvrditi u tekstu, pri čemu se može ispostaviti da pored njega i druge strukture i teme igraju neku ulogu ili da se prvobitni koncept žanra širi analiziranim delom.

U slučaju obrazovnog romana problemi definicije žanra očigledno su posebno

nezgodni. Pojam je opterećen ideološkim pretenzijama, recimo povremeno iznošenom tvrdnjom da se u tom književnom žanru nemački karakter pokazuje sa posebnom upečatljivošću. Nejasnoće proizlaze i iz mnogoznačne odrednice "*Bildung*". Povremeno su se čuli zahtevi da se o obrazovnim romanima govori samo tamo gde se u tekstu može kao konstitutivna kategorija dokazati predstava Geteovog vremena o obrazovanju. Po tome je jasno koliko je teško ustanoviti opseg ovog žanra. Treba upitati da li se unapred mora isključiti mogućnost da se i romani XX veka i dela drugih nacionalnih književnosti računaju u njega.

Sužavanjem pojma prilikom usaglašavanja oko definicije povećavaju se njegova preciznost i selektivnost. To znači: može se nabrojati veći broj konstitutivnih osobina žanra, a pojedini tekstovi mogu se jasnije dodeliti žanru. Za to treba platiti cenu – pojam gubi sposobnost da sa određenog aspekta obuhvati širi književno-istorijski kontekst. Obrnuto, široko definisan žanr može obuhvatiti dela više epoha i različitih obeležja, ali on pri tom može izgubiti precizne konture, sabiti isuviše toga heterogenog u jednu jedinu kategoriju i time izgubiti na specifičnoj iskaznoj vrednosti.

Stoga bi najplodnije trebalo da bude shvatanje žanra koje se oslanja na nekoliko istorijski ne isuviše usko određenih, ali prepoznatljivih osobenosti, i koje po mogućstvu obuhvata što šire područje. Za obrazovni roman to bi značilo da bi definicija žanra trebalo da obuhvati Vilanda i Getea, ali i romane XIX i XX veka. Takva postavka uzima u obzir i okolnost da su se sami romanopisci, romantičari, realisti XIX veka, Tomas Man i Robert Muzil, pa čak još i au-

tor poput Petera Handkea, stalno pozivali na tradiciju koja polazi od Geteovog *Vilhelma Majstera*. I književni historičari su naglašavali da Geteva knjiga mora važiti za najuticajnije paradigmu u istoriji nemačkog romana. Stoga izgleda opravdano da se definicija žanra "obrazovni roman" postavi tako da obuhvati onaj tok nemačke književnosti u kom je *Vilhelm Majster* delovao kao uzor, pri čemu definicija ipak mora ostati toliko otvorena da može u sebe primiti znatne istorijske modifikacije ovog tipa romana.

Ova razmišljanja treba da opravdaju ovde predložen liberalni pojam žanra. Sigurno da druge književno-istorijske potrebe, ili potrebe sistematizacije žanra, mogu da opravdaju i drugačije shvatanje žanra. Odmeravanje različito zasnovanih definicija žanra moguće je samo sa stanovišta njihove primenljivosti. Treba upitati: koje shvatanje žanra bolje tumači istorijski materijal, koje bolje objašnjava okolnosti, koje više doprinosi osvetljavanju pojedinih dela?

## 2. PRIČE O OBRAZOVANJU I PROBLEMI OBRAZOVANJA KAO TEMA ROMANA

Žanrovska odrednica "obrazovni roman" (*Bildungsroman*), opšteprihvatarena od početka ovog veka, ukazuje na sadržajni moment u delima koja obuhvata, ali to ne čini nedvosmisleno. Reč "Bildung", naime, može da znači dosta toga, recimo proces razvoja, ali i stanje na kraju jednog takvog procesa i isto tako oličenje kulturnih vrednosti na kojima pojedinac, društveni sloj ili narod zasnivaju svoje duhovno postojanje. U brojnim izvedenicama i složenicama u kojima se pojavljuje, reč *Bildung* može poprimiti i druge

nijanse. Prosto objašnjenje reči ne može, stoga, dovoljno dobro da odredi pojam ovog žanra, pa time ni centralnu temu na kojoj počiva jedinstvo žanra. Treba uvek imati na umu dragoceno upozorenje jednog anglosaksonskog kritičara: "svako uopštavanje o obrazovnom romanu kao žanru biće otežano različitim tumačenjima reči 'Bildung' na nemačkom" (W. Witte, str. 91). Slično se izrazio već i Lotar Ken u radu o stanju u nauci objavljenom 1968: "Prva reč u složenici, naime 'Bildung', pre sputava nego što olakšava određenje pojma 'Bildungsroman', jer se ona niti može pretvoriti u gipki *terminus technicus*, niti – ako nam je stalo do sadržaja reči – može semantički odraziti duhovnoistorijske promene tokom dva veka. Pojam ostaje nezgodan, naročito za izvestan broj romana vezanih za tradiciju" (L. Köhn, str. 443).

Neki su hteli da otklone nejasnoće ove žanrovske odrednice time što bi pokušali da sadržaj reči *Bildung* odrede značenjem koje je ta reč imala u Geteovo vreme: žanr je, smatra se, tada nastao, i zbog toga se pri njegovom opisivanju moraju uzeti u obzir predstave te epohe. Samo tamo gde se taj klasični koncept obrazovanja može otkriti u romanesknim tekstovima, treba govoriti o obrazovnom romanu, kako bi se izbegla isuviše neodređena upotreba tog pojma, smatra Sjuzan Kokalis (S. C. Cocalis, str. 407, 410 f.).

Ali, protiv ovog instant-rešenja javljaju se prigovori: ponajpre, relevantni autori oko 1800. – Gete, Herder, Šiler i Humbolt – nikako ne dele isti pojam obrazovanja. Sigurno postoje sličnosti i delimične podudarnosti, ali ne smemo prevideti da bi jedan uopštenije definisan ideal obrazovanja Geteovog vremena

bio pojednostavljena konstrukcija koja bi nivelisala važne razlike. Treba imati na umu da ni autori ni prvi čitaoci i kritičari tih romana nisu koristili pojam "obrazovni roman". Savremena upotreba reči, koja bi nju prinudno ograničila na filozofsko-pedagoški kompleks ideja svojstvenih teoriji obrazovanja Geteovog vremena, dakle, ne postoji. Književnoistorijski osvrt ne treba da se, u stilu uskog duhovnoistorijskog gledišta, ograniči na to da romane Vilanda, Getea, Žana Paula i drugih autora shvata samo kao ilustraciju i potvrdu filozofije tog vremena, jer bismo time prešli preko razlika između apstraktne pojmovnosti filozofske refleksije sa jedne strane i slikovitosti umetničkog prikazivanja sa druge. Pri tom se uopšte ne radi o običnoj spoljašnjosti u predstavljanju jednog istog sadržaja, nego o suštinskim razlikama koje se moraju osetiti već pri izlaganju problema, ali i pri njegovoj razradi i predlozima za rešavanje.

Ako, znači, nije preporučljivo da se pojam "*Bildung*", koji se pojavljuje u žanrovskoj odrednici, objašnjava paušalnim ukazivanjem na koncepcije obrazovanja u Geteovo doba, ostaje samo mogućnost da se pojam shvati šire i otvorenije – što je, uostalom, uradio još Diltaj. Preporučljivo je da se sa ovim pojmom poveže samo predstava o tome da se pripoveda razvojni put središnjeg lika, put koji kroz mnoga korisna iskustva, ali i kroz brojna razočaranja vodi do samospoznaje i prihvatanja društvenih spona koje se više ne negiraju. Ovo sigurno vrlo široko i istorijski nedovoljno određeno shvatanje teme obrazovanja dovoljno je da se određeni tip romana razgraniči prema drugim, kao što su avanturistički, pikarski ili društveni roman.

Nije, međutim, slučajno to što se nastanak obrazovnog romana u poslednjoj trećini XVIII veka podudara sa različitim pokušajima da se formuliše teoretski koncept obrazovanja. Pitanje koji faktori određuju razvoj pojedinca, kako on svom postojanju može dati opštevažeću, uzornu orijentaciju i "smisao", koje zahteve sme da postavi a koje zahteve društva da prihvati kao dužnost, sva ta pitanja o putu i cilju individualnih životnih puteva postavljana su sa posebnim intenzitetom u socijalno i duhovnoistorijski prelomnoj situaciji na kraju doba prosvetiteljstva.

Drugi faktor pri nastajanju obrazovnog romana jeste nadiranje jasne svesti o neponovljivosti pojedinačnog čoveka. Kako se njegov razvoj podiže na nivo cilja, pojedinčeva životna priča dospeva pred teško rešive probleme: jer zahtevu za potvrđivanjem i ostvarivanjem individualne prirode suprotstavlja se spoljni svet sa svojim zahtevom za prilagođavanjem njegovom poretku. Pomirenje Ja i sveta (a to znači: srećan završetak obrazovnog procesa) zamislivo je pod uslovom da je subjektu, doduše, uskraćeno da apsolutizuje svoje zahteve, ali da on ipak može dostići vid života koji mu dozvoljava da sačuva svoju posebnost u opštem.

No, sa individualnim pričama o obrazovanju ne srećemo se samo u romanima. I autobiografija slika životni put pojedinca i shvata ga kao koherentan i smisaon proces. Srodstvo ove dve književne vrste potvrđuje se u jakoj autobiografskoj obojenosti mnogih obrazovnih romana, koja doduše nije uvek tako očigledna kao u slučaju *Želenog Hajnriha*, ali o kojoj svedoče mnogi autori – Viland i Gete, na primer.

Bliskost autobiografije i obrazovnog romana vidi se i u tome što oba žanra odražavaju smenu epoha u poslednjoj trećini XVIII veka. Za istoriju žanra autobiografije to znači da starije forme autoportretisanja (religijsku isповest, poslovnu autobiografiju i avanturističku životnu priču) potiskuje novi tip (up. Günter Niggel). Georg Miš je smatrao da autobiografija tek sa tim razvojem stiže do svoje prave teme, naime predstavljanja "punog životnog sadržaja jedne ličnosti koja se poštuje kao jedinstvena i celovita" (G. Misch, str. 47).

Dokazano je da se autobiografija i po sredstvima prikazivanja u sve većoj meri približava romanu, kako bi pokazala individualnost onog Ja koje samo sebe opisuje tako što pripoveda svoja iskustva (upor. K.-D. Müller, str. 124). A kada se autobiografija i (obrazovni) roman toliko približe u tematici i načinu prikazivanja, nameće se i zaključak da se oni uopšte i ne mogu tako jasno razdvojiti. Andre Moroa je jednom provokativno primetio da je razlika između autobiografa i romansijera u tome što prvi – možda čak i verujući u to – tvrdi da priča sopstvenu priču, dok autor romana zna i otvoreno priznaje da svoju priču izmišlja (A. Maurois, str. 141). Odista, svako pripovedanje sopstvene životne priče kom je stalo do razjašnjavanja smisaonih odnosa preoblikuje sled činjenica, birajući, naglašavajući i stvarajući veze. Frojdova znamenita rečenica da je "do biografske istine [...] nemoguće doći" (pismo Arnoldu Cvajgu od 31. V 1936), važi i za autobiografiju. Jer smisao životne priče, princip pod kojim se ona predstavlja kao povezani sklop, ne može se shvatiti kao empirijski podatak, već je on rezultat hermeneutičkog bavljenja životnom gra-

dom. Samo što to ne znači da se značenje naknadno nameće nekakvoj po sebi besmislenoj biografskoj građi. Jer već u odvijanju same egzistencije, Diltaj je to sa pravom naglasio, vidne su konture nekakvog smisaonog sklopa, recimo u trajnim socijalnim odnosima, u određenom usmerenju delanja ili slici koju pojedinac ima o svojoj prošlosti i budućnosti (up. Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. VII, Stuttgart 1958, str. 200).

Uprkos svim sličnostima između autobiografije i obrazovnog romana može se, izgleda, zastupati stav da se ta dva žanra mogu razlikovati po tome što jedan svoju priču prikazuje kao fiktivnu, dok se drugi izričito poziva na autentičnu životnu stvarnost. I ukoliko tvorac neke autobiografije govori neistinu, ukoliko sam sebe laže, ako ulepšava ili vara, on mora prihvatiti svoju identičnost sa Ja svog životopisa. Čitalac će ga prepoznati upravo po izdajničkim lažima i neiskrenosti (upor. Georges May, str. 181).

Kad u poznijem XIX i u XX veku pojam ličnosti građanskog doba dospe u krizu a odnos pojedinca prema njegovom društvenom okruženju postane problematičniji, to se odražava i na pretpostavke autobiografije i obrazovnog romana. Postaje sve teže da se životni put pojedinca razume kao svrhovit proces koji kroz sve krize čuva svoj smisao. I u upotrebi svojih uobičajenih sredstava oba žanra postaju nesigurna. Jer, javlja se sumnja u to da li se jedno kompleksnije, lomovima obeleženo životno iskustvo uopšte može predstavljati u vidu linearnog pripovedanja, nošenog principom koherentnog razvoja. Tako se unutrašnje srodstvo obrazovnog romana i klasične autobiografije građanskog doba potvrđuje ne samo u fazi nji-

h ovog nastanka nego i u krizi oba žanra na početku moderne (upor. za autobiografiju Peter Sloterdijk, str. 19).

### 3. ISTORIJA POJMA "OBRAZOVNI ROMAN"

#### 3.1. PREDISTORIJA POJMA U XIX VEKU

Dokazano je da se pojam "obrazovni roman" koristio već početkom XIX veka. Fric Martini je otkrio da se Karl fon Morgenštern, profesor iz Tartua, u nekim predavanjima i raspravama objavljenim oko 1820. godine, bavio "suštinom obrazovnog romana" i njegovom istorijom, samo što u tim esejima ne postoji nikakva nedvosmislena definicija koja bi mogla imati šire dejstvo. "Bildung" Morgenštern prepoznaje u životnom iskustvu i unutarnjem razvitku autora, onako kako se oni mogu iščitati iz njegovog dela. Osim toga, Morgenštern ukazuje i na "obrazovanje junaka" koje roman prikazuje tokom njegovog razvoja, a kao treće na "obrazovanje čitaoca", koje taj književni žanr na poseban način podstiče (up. F. Martini, str. 44ff).

Pojam obrazovnog romana koji je skovao Morgenštern nije se odmah ustalio, mada je već rano primećeno da je na tragu Geteovog *Vilhelma Majstera* nastala jasno ocrtana romaneskna tradicija. Žan Paul je još u svom *Uvodu u estetiku* govorio o tome da je *Vilhelm Majster* "obrazovao nekoliko boljih učenika" (XII program, § 70). Brokhausov leksikon iz 1817. u opširnom književnoteorijskom i književnoistorijskom članku zaključuje da je "besmrtnom Geteu u njegovom *Vilhelmu Majsteru*" dato da "dobije palminu grančicu za roman"; zadatak romana je

"pesničko veličanje samog čovečanstva" a njegova tema "individualna istorija obrazovanja iste" (citirano prema: Hartmut Steinecke, *Romantheorie und Romankritik*, str. 5 ff). I romanopisci te epohe povremeno koriste pojam "priča o obrazovanju", ali se pri tom ne pozivaju na neku određenu književnu vrstu. Tako, recimo, jedan anonimni pisac 1804. objavljuje roman pod nazivom *Priča o životu i obrazovanju Vilhelma Gradexina*, a Karl Imerman jednu epizodu svog *Minhauzena* naziva "Fragment jedne priče o obrazovanju".

Svakako, pojam "obrazovni roman" nije bio sasvim nepoznat sredinom XIX veka, mada se ne pojavljuje kod Hegela i drugih prominentnih autora. Tako u *Estetici* Fridriha Teodora Fišera ovaj pojam ne postoji, mada se njegova razmišljanja o romanu vrte samo oko *Vilhelma Majstera* i veoma približavaju određenju obrazovnog romana koje je kasnije dao Diltaj. U svakom slučaju, Fišer je upotrebio pojam "obrazovni roman" još 1833. u razmišljanjima o Merikeovom *Slikaru Noltenu* (upor. Robert Vischer (Hg.), *Briefwechsel zwischen Eduard Mörke und F. Th. Vischer*, München 1926, str. 116f). I kasnije pojam žanra povremeno iskrsava u njegovim književnokritičkim spisima, kao uostalom i kod Teodora Munta, koji u svojoj *Istoriji savremene književnosti* označava *Vilhelma Majstera* kao „veliki nemački obrazovni roman" (Th. Mundt, *Geschichte der Literatur der Gegenwart*, 2. Aufl., Leipzig 1853, str. 19).

#### 3.2. HEGEL

Novije proučavanje pojma "obrazovni roman" najčešće se poziva na kratke primedbe koje je Hegel posvetio romanu u svojim *Predavanjima o estetici*. Uglavnom se smatra da Hegel pod obra-

zovnim romanom podrazumeva jedan sasvim određen tip romana. To se može zaključiti na osnovu izlaganja u trećem delu *Estetike*, u kom je predstavljen "sistem pojedinih umetnosti". Roman se ovde shvata kao "moderna građanska epopeja", koja želi da obuhvati "totalni svet, kao i da okolnosti predstavi na epski način". No, promenom koordinata svetske istorije autor romana, njegova publika i njegovi junaci već su iskoračili iz "izvornog poetičnog stanja sveta iz kog proizlazi pravi ep" (G. W. F. Hegel, *ffbsthetik*, Hg. V. F. Bassenge, Frankfurt, s. a. ).

Da roman zato stoji u znaku rasepa, pokazuje se u njegovoj tematici: "Jedna od najobičnijih i za roman najpodesnijih kolizija je stoga sukob između poezije srca i njoj suprotne proze prilika, kao i slučajâ spoljnih okolnosti." Hegel konstatuje da se ovaj sukob može razrešiti kako tragično, tako i komično. To ukazuje na satiričnu varijantu žanra i na roman deziluzionisanja. Ali očigledno je u pitanju obrazovni roman kad Hegel kao dalju mogućnost nagoveštava "da, s jedne strane, karakteri koji se isprva protive uobičajenom poretku sveta nauče da priznaju ono što je u njemu pravo i supstancijalno, da se pomire sa odnosima kakvi vladaju u svetu, te da se delatno uključe u njih, ali da, s druge strane, s onoga što delaju i stvaraju skinu njegov prozaični oblik, te da tako na mesto zatečene proze stave stvarnost srodnu i naklonjenu lepoti i umetnosti" (II, str. 452).

Iz jednog drugog pasusa *Estetike* često se htelo iščitati da Hegel nije verovao u takvo harmonično razrešenje sukoba, tj. u pomirljivo zbližavanje idealističnog subjekta i prozaičnog sveta. Pre je, smatra se, sa sarkastičnom porugom komentarisao snalaženje u zatečenoj ba-

nalnoj svakodnevicu: "ma koliko da se neko sporio sa svetom, ma koliko da ga je ovaj bacao čas tamo čas ovamo – na kraju on ipak dobija svoju devojku i nekakvo nameštenje, ženi se i postaje filistar kao i svi drugi: žena onda nadgleda domaćinstvo, ne izostaju ni deca, pokazuje se da je obožavana žena, nekada jedina, anđeo, manjeviše ista kao i sve druge, služba donosi posao i mrzovolju, brak obaveze oko porodice, i marmuruk kao i kod svih drugih" (I, str. 568).

Radi pravilnog shvatanja ovog odeljka treba, međutim, sve vreme imati u vidu da se on nalazi u odseku o "romanesknom" kao vidu "avanturističkog". Hegel ovde govori o ekscentričnim dušama koje su opsednute iluzornim predstavama i zato promašuju stvarnost. Zbog preteranosti njihovih želja i težnji njihov sukob sa svetom ima komičan karakter, koji Hegelov opis jasno naglašava: "U ovom sukobu subjektivne želje i zahtevi rastu, jer svako zatiče jedan začaran, njemu sasvim neprimeren svet protiv kog mora da se bori, jer mu se taj svet opire i svojom oporom čvrstinom ne popušta njegovim strastima, već mu kao prepreku namešta volju oca, tetke, građanskih prilika itd. U te nove vitezove posebno spadaju mladići: oni moraju da se probijaju kroz tok sveta, koji se ostvaruje umesto njihovih ideala, i onda smatraju da je čista nesreća to što porodica, građansko društvo, država, zakoni, profesija itd. uopšte postoje, pošto se ovi supstancijalni životni odnosi sa svojim ograničenjima okrutno suprotstavljaju idealima i beskrajnim pravima srca" (I, str. 567).

Hegel i ovde ostaje pri tome da je obračun junaka sa svetom "vaspitanje" koje stiže do cilja uklapanjem u postojeće odnose. U od-

laganju iluzija, otrežnjenju "pustolovnog" junaka bez sumnje leži i momenat istine. Ali do istinskog i produktivnog izmirenja sa stvarnošću, kakvo stoji na kraju uspele priče o obrazovanju, ovde ne može doći, jer je junak romana pošao od preteranih, neostvarivih zahteva. Zaneseno apsolutizovanje "beskrajnih prava srca" mora nužno dovesti do "mamurluka", jer su za plodno suočavanje sa stvarnošću trezvenost i osećaj mere nedostajali od početka. Hegel u ovim sarkastičnim primedbama očigledno ne govori o obrazovnim romanima po uzoru na *Vilhelma Majstera*, nego o pričama u kojima junak, gonjen iluzornim nadama, na kraju stiže u mutnu prosečnost koja je osvedočena već nerealnošću njegovih ambicija. Upravo to misli Hegel kad na kraju poglavlja suvo zaključuje da "pustolovnost" takvih egzistencija samo "pronalaži svoj pravi značaj" u banalnim rezultatima njihovog životnog puta (I, str. 568). Najprominentniji primer za roman te vrste bilo bi Floberovo *Sentimentalno vaspitanje*.

### 3.3. DILTAJ

Pojam obrazovnog romana u opticaj je uveo Vilhelm Diltaj, i zahvaljujući njemu on je i postao uticajan. Već 1870. u *Šlajermaherovom životu* on za romane "koji čine školu *Vilhelma Majstera*" koristi termin "obrazovni roman". Razlog za izbor tog naziva bio je to što Geteova knjiga, kako on smatra, prikazuje "obrazovanje čoveka u različitim stupnjevima, oblicima, životnim dobima" (*Gesammelte Schriften*, Bd. I, Berlin 1870, str. 282). Dalje, Diltaju se činilo važnim to što *Vilhelm Majster* predstavlja donekle idealizovan svet tako što izostavlja "oporu građu života" i što svedoči o svesnoj umetničkoj

volji za oblikovanjem: "A oko se od prikazanih likova uzdiže ka liku onog koji prikazuje, jer još mnogo dublje od bilo kog pojedinačnog predmeta deluje ova umetnička forma života i sveta" (str. 282).

U poglavlju o Helderlinu knjige *Doživljaj i stvaralaštvo*, objavljene 1906, Diltaj opisuje temu obrazovnog romana kao priču mladog čoveka koji "u srećnoj slutnji stupa u život, traži srodne duše, upoznaje prijateljstvo i ljubav, ali i kako onda ulazi u borbu sa okrutnom stvarnošću sveta i tako, stičući razna životna iskustva, dozreva, pronalazi sam sebe i postaje svestan svoje uloge u svetu" (*Das Erlebnis und die Dichtung*, 13. Aufl., Stuttgart 1957, str. 249).

Diltaj se u kratkim primedbama o ovom tipu romana trudi da nagovesti njegove socijalne i duhovnoistorijske pretpostavke. Pozadinu obrazovnih romana on prepoznaje u "individualizmu jedne kulture [...] koja je ograničena na sferu interesa privatnog života" (str. 249). U toj epohi, piscima je svet države i politike bio stran, i oni su sebi mogli da dozvole "beskonačno rasipanje osećanja na jednu ograničenu egzistenciju" (str. 249) – kako se to posebno dobro može videti u knjigama Žana Paula. Kao duhovnoistorijske uticaje na obrazovne romane Geteovog vremena Diltaj navodi psihologiju razvoja zasnovanu na Lajbnicovom učenju, program prirodnog vaspitanja inspirisan Rusoom i konačno humanistički ideal koji su propagirali Lesing i Herder (str. 249 f.). Kao presudnu karakteristiku ovih romana Diltaj izdvaja "optimizam ličnog razvoja" koji je sposoban da sve krize i disonance shvati samo kao pripremu za jedno harmonično rešenje (str. 250).



Može se reći da Diltaj, kada naglašava optimističku veru u ispunjenje obrazovnog cilja i privatni, "ograničeni" karakter pripovednih životnih tokova, prelazi preko ponekih predrasuda i lomova, ili preko nekih političko-socijalnih implikacija obrazovnih romana o kojima govori. Ali neosporno je da je on pružio niz dragocenih naznaka o uslovima nastanka ovog žanra i njegovim osnovnim odlikama. Značajno je i to što on obrazovni roman odlučno shvata kao istorijski fenomen, kao književni žanr shvatljiv samo iz konstelacije Geteovog vremena: "Onome ko danas čita *Mangupske godine* ili *Titana* Žana Paula, u kojima je sabrana glavna sadržina ondašnjeg nemačkog obrazovnog romana, iz tih starih listova u lice veje dah jednog prošlog sveta" (str. 249). Diltaj se ne bavi pitanjem da li je centralni problem priča o obrazovanju bio aktuelan i u kasnijim epohama, ni kako se tada mogao oblikovati.

Diltajevе formulacije naišle su na velik odjek, jer se pomoću njih mogao verodostojno obuhvatiti čitav jedan fenomen nemačke književnosti koji očigledno još nije bio podesno označen. Pre svega je u literaturi o Geteu pojam "obrazovni roman" uskoro postao sam po sebi razumljiv i neophodan. Maks Vunt koristio ga je u knjizi *Geteov Vilhelm Majster i razvoj modernog životnog ideala* (1913), kao i Fridrih Gundolf u svojoj monumentalnoj monografiji o Geteu (1916). I za same pisce ovaj pojam uskoro je postao neproblematična i rado korišćena kategorija. Kod Hermana Hesea pronalazimo ga već 1911 (H. Hesse, *Werke*, Frankfurt 1957, Bd. 7, str. 20), a Tomas Man 1916. primećuje u jednom komentaru na svog *Feliksa Krula*: "Međutim, postoji vrsta romana koja je svakako nemačka, tipično nemačka, legitimno nacionalna, a to je

upravo autobiografski ispunjen obrazovni i razvojni roman" (Th. Mann, *Werke*, Frankfurt 1960, Bd. II, str. 702).

#### 3.4. LUKAČ

*Teorija romana* Đerđa Lukača, objavljena već 1916, sadrži priloge za razjašnjavanje pojma "obrazovni roman" koje književna teorija i književna istorija na svoju štetu dugo nisu primećivale. Doduše, sam Lukač ne koristi termin "obrazovni roman" nego govori o "vaspitnim romanima", ali time očigledno misli na tradiciju *Vilhelma Majstera* koju je ocrtao Diltaj. U svojim razmatranjima Lukač po sadržaju znatno prevazilazi Diltajevе nagoveštaje: on se oslanja na teoriju žanra utemeljenu u filozofiji istorije, i subtilno i dovitljivo tumači tekstove, posebno samog *Vilhelma Majstera*.

Lukač je kasnije kao filozofsku poziciju svoje teorije romana odredio "proces prelaska sa Kanta na Hegela", dakle okruženje nemačkog idealizma (cit. po izdanju Berlin/Neuwied 1963, str. 6). To znači da se ona podudara sa duhovnoistorijskom situacijom u kojoj se žanr nemačkog obrazovnog romana i pojavio. Zbog unutrašnjeg afiniteta prema njegovom predmetu, koji je odatle proizašao, rani Lukač i može da ga kongenijalno protumači i pojmovno obuhvati. Naravno, mnoge Lukačevе teze i zapažanja o tematici i strukturi romana, posebno obrazovnog romana, potvrđuju se i nezavisno od njegovih filozofskih premisa: one ni u kom slučaju nisu toliko čvrsto vezane za njegovu spekulativnu filozofiju istorije i njen "potpuno neutemeljen utopizam" (str. 15), tako da se kritika te misaone pozadine ne bi mogla odnositi na njih.

Lukačeva osnovna teza glasi da je forma romana "kao nijedna druga izraz transcendentnog beskućništva" (str. 35). Ep je pripadao stanju sveta u kom je smisao života bio neposredno dat a subjekat osećao da je u organskoj vezi sa svojim svetom. Kad se to jedinstvo raspalo, na mesto starog epa došao je roman: njegovi junaci su u potrazi za izgubljenim smislom (str. 58), a "unutarnja forma" romana obeležena je "putovanjem problematične individue do sebe same" (str. 79).

Tako definisan žanr se, po Lukaču, predstavlja u dva tipa: na jednoj strani je roman "apstraktnog idealizma", u kom junak pun ideala biva doveden do aktivnog i borbenog obračuna sa svetom. Na drugoj strani je roman "deziluzionističke romantike", čiji se junak povlači u sopstvenu unutrašnjost, jer on svaki pokušaj da se ostvari u spoljnom svetu oseća kao "a priori bezizgledan i jedino kao poniženje" (str. 116). Između ta dva tipa kao posrednička varijanta stoji tip *Vilhelma Majstera*, tj. obrazovni roman, čija je tema "izmirenje problematične individue, koju vodi doživljeni ideal, sa konkretnom, društvenom stvarnošću" (str. 135). Kod dela ove vrste unapred se pretpostavlja da je jaz između subjekta i sveta premostiv, i da zatečeno društvo dopušta smislenu postojanje. Dabome, ni obrazovni romani ne umiču svetskom stanju rascepa i gubljenja smisla. Kako bi razvoj svojih junaka doveli do srećnog kraja, oni nužno moraju "idealizovati, romantizovati određene delove stvarnosti" (str. 142). Kod Novalisa, recimo, pripovedanje teži "potpuno neproblematičnoj sferi, sferi koja je sa one strane problema, a za koju forme romana više nisu dovoljne" (str. 143).

Tu teškoću Lukač prepoznaje još jasnije u onim delima koja u sledećim epohama pokušavaju da se nadovežu na *Vilhelma Majstera*. Veru u mogućnost harmoničnog rešenja priča o obrazovanju sve je teže obrazložiti. To vodi do nadiranja tonova rezignacije, čak približavanju "deziluzionističkoj romantici", za koju bi jasan primer bila prva verzija *Želenog Hajnriha*. Svakako, u kasnijoj verziji Kelerovog romana Lukač ipak, uza sve slabljenje geteovskog optimizma, prepoznaje odjeke tradicije *Vilhelma Majstera*, utoliko što se "uvid u diskrepancu između unutaršnjeg i sveta", doduše neizbežan, ipak pretače u delo (str. 140). Ugroženost obrazovnog romana Lukač vidi u tome što on gubi vezu sa napetošću između subjekta koji je u potrazi za smislom i sveta koji se tome opire, zbog čega se roman idejno prazni. *Soll und Haben* Gustava Frajtaga može da posluži kao uzor za takvu trivijalizaciju žanra (str. 135).

Najvažnija Lukačeva spoznaja u vezi sa obrazovnim romanom jeste pojmovno preciziranje osnovnog problema žanra, naime, to da se u njemu traga za smislom života u jednom svetu koji se doživljava kao stran i neprijateljski, pri čemu je put problematičnog junaka usmeren ka cilju nekog harmoničnog rešenja. Pored tih opštih teza, teorija romana mladog Lukača sadrži još i brojne izuzetno oštro zapažene i dragocene pojedinačne primedbe koje se odnose na Geteovog *Vilhelma Majstera* i druge primere žanra. Tu spadaju razmatranja o ulozi pripovedačeve ironije, koja se okreće protiv junaka priče, ali i "protiv sopstvene mudrosti" pripovedača (str. 85). Značajnim se čini i opis protivrečnog položaja protagoniste romana: sa jedne strane on se uzdiže do integrišućeg medi-

juma epskog prikaza sveta, usmerenog ka totalitetu, sa druge strane on postaje "obično oruđe koje ima centralni položaj samo zato što je podređen da pokaže određenu problematiku sveta" (str. 82).

I danas važi tvrdnja Lotara Kena da Lukačeva teorija 'vaspitanog romana' spada "u malobrojne stvari od temeljnog značaja koje su do sada izrečene o ovoj temi", ali da ona, bez obzira na to, "još nije dovoljno iskorišćena za istraživanje obrazovnog romana kao istorijske strukture" (L. Köhn, str. 448).

### 3.5. NOVIJA ODREĐENJA ŽANRA

#### 3.5.1. Definicije žanra posle Diltaja

Do u najnovije vreme književnoistorijski tekstovi i teorija žanra definisali su obrazovni roman najčešće prema sadržajnom momentu, koji je žanru još kod Diltaja i ranijih autora doneo ime: kao odlučujući kriterijum važno je to što je u središtu romana priča o razvoju koja teži ka stanju zrelosti stečene iskustvom, pomirenju problematičnog junaka i sveta. Često su kritičari pokušavali da razgraniče obrazovni roman od srodnih žanrova razvojnog i vaspitanog romana. Začetak toga nalazi se već u knjizi Melite Gerhard *Nemački obrazovni roman do Geteovog Vilhelma Majstera*, objavljenoj 1926. "Razvojni roman" ovde je shvaćen kao opštija kategorija, u koju spadaju sva ona dela "koja za predmet imaju sukob pojedinca sa njegovim svetom, njegovo postepeno sazrevanje i urastanje u svet, kakvi god bili preduslov i cilj tog puta" (str. 1). "Obrazovni roman" nasuprot tome Melita Gerhard označava kao istorijsku specifikaciju, podvrstu "razvojnog romana", koju treba pripisati Geteovoj i post-geteovskoj epohi.

Na osnovu tih predloga se, međutim, nije obrazovala jedinstvena terminologija. Pokušaj razjašnjenja, koji je preduzeo Lotar Ken u svom izveštaju o stanju u nauci, objavljenom 1968, može, međutim, važiti kao verodostojan rezime često smušene i svojeglave diskusije oko upotrebljive terminologije: "'Obrazovni roman' naziv je konkretnog istorijskog žanra ili vrste stvaralaštva, a 'razvojni roman', nasuprot tome, kvazinadistorijski tip tvorevine" (L. Köhn, str. 435). – "[ 'Vaspitni roman' važi kao] više didaktički žanr koji diskutuje o pedagoškim problemima, teoretski razmatra oblike vaspitanja ili ih očigledno predstavlja primerima" (str. 434).

Pojava obrazovnog romana kao "istorijskog žanra ili vrste stvaralaštva" po Kenovom shvatanju pada u Geteovo doba. On, naravno, upozorava da iz duhovnoistorijskih okolnosti nastanka žanra ne treba izvoditi preuske zaključke, jer bi na taj način pojam kao oruđe za unošenje reda u šire istorijske kontekste i za njihovo razumevanje postao neupotrebljiv: "Ako se insistira na tome da se junak na osnovu (humanističko-filozofske) ideje obrazovanja mora razvijati i urastati u podastrtu mu stvarnost, ili da obrazovni roman nudi totalitet 'sveta' (društva ili kulture jedne epohe), okvir se nužno sužava, možda čak jedva obuhvata i ono što se povremeno naziva 'klasičnim obrazovnim romanom' (od *Agatona* do *Želenog Hajnriha*)" (str. 630).

Kao što se može pokazati, tematici obrazovnog romana odgovara niz formalnih osobnosti (up. *ibid.*, str. 435 ff; J. Jacobs, str. 14 ff, str. 271): pripovest se gradi oko jedne središnje figure, koja se prikazuje u svom prolasku

kroz različita područja sveta i u sukobu sa drugim ljudima. Iz te osnove pojedini primeri žanra dobijaju odlike romana likova (*Figurenroman*), kao i elemente društvenog romana ili romana prostora, pri čemu njihov udeo može biti različito akcentovan. Kako junak pripovesti na duže staze istrajava u zabludama i preči da se izgubi na stranputicama, pripovedač ga često prikazuje sa ironične distance. Celina teži harmoničnom razrešenju, koje se ipak uglavnom ne ostvaruje bez preloma i bez ograda.

Takav idealno-tipičan opis obrazovnog romana, međutim, nije uspeo da stekne opšte priznanje. Kao i kod drugih definicija žanra, tumači se spore oko merodavnosti pojedinih kriterijuma i opsega same definicije. Neki autori – pozivajući se na predstavu o žanru koju je uveo Diltaj – žele da kao obrazovne romane prihvate samo priče o duši koje se ograničavaju na prikaz unutaršnjih procesa (upor. npr. H. Steinecke, "'Wilhelm Meister' und die Folgen", str. 94, III). Sasvim je konsekventno kad se na osnovu toga zaključuje da pojam "obrazovni roman" ne bi trebalo da se primenjuje na samog *Vilhelma Majstera* i tradiciju koja se nadovezuje na njega. Na njegovo bi mesto pre, tako se preporučuje, trebalo staviti pojam "roman individue", koji može da obuhvati i socijalnu dimenziju u priči o razvoju junaka romana (str. III).

Međutim, posumnjaćemo u to koliko je ovaj terminološki predlog smislen i koliko nas vodi napred. Jer, on polazi od koncepta obrazovnog romana kao usmerenog na prikazivanje unutaršnjeg, koji očigledno ne važi već ni za klasične uzore žanra, *Agatona* i *Vilhelma Majstera*. Problem obrazovanja, onako kako je

tematizovan u ova dva romana i u kasnijim delima nastalim pod njihovim uticajem, uvek se koncentriše upravo na napetost između subjekta koji traži smisao i sveta. Kada su, dakle, u prošlosti kritičari pokušavali da obrazovni roman interpretiraju isključivo kao priču o duši odvojenu od konkretnog sveta i od svake društvene problematike, dela navođena kao primer lišavana su jedne suštinski važne dimenzije. Nema povoda za to da se zadrži ova redukovana slika žanra, njega pre treba definisati tako da se obuhvate i komponente prostornog i društvenog romana, kojih ima u svakom obrazovnom romanu.

Već i raniji istoričari književnosti povremeno su zahtevali da ovaj žanr dobije poseban rang tako što su mu pripisivali visoke idejne zahteve. Na primer, Fridrih Gundolf je zahtevao da obrazovni roman uvek bude "roman slike sveta" (F. Gundolf, str. 339). Ta misao ponovo se javlja u knjizi Majkla Bedoua *The Fiction of Humanity* (Cambridge 1982). Njegova teza glasi da životna priča centralnog junaka nije prava tema obrazovnog romana. Razvoj protagonistu u delima poput *Agatona*, *Vilhelma Majstera*, *Miholjskog leta* i *Čarobnog brega* pre služi drugim, naime višim i opštijim svrhama: "Izraz i preporuka jednog određenog razumevanja prirode čovečanstva kroz manje ili više otvoreno fiktivnu naraciju o razvoju središnjeg lika jeste, po mom mišljenju, najvažnija crta koja ovim romanima daje [...] njihov osoben žanrovski identitet" (str. 5 f).

Momenat istine u Bedouovom tumačenju jeste u tome što su obrazovni junaci po pravilu predstavljeni kao egzemplarne figure, čiji razvoj očigledno predstavlja određene psi-

hološke, socijalne i moralne životne zakonitosti. Ali ipak ostaje neizvesno da li se obrazovni roman zbog toga može shvatiti kao pretežno filozofski orijentisan žanr. Postoji opasnost da jednom tako utemeljenom tumačenju promakne slikovita konkretnost pripovedanih životnih priča i da se ovi romani upotrebe pre svega kao ilustracija određenih duhovnoistorijskih problema. U svakom slučaju, pri takvoj definiciji žanra sadržajni momenat, prvobitno od presudnog značaja za imenovanje ove vrste romana, spao bi na odliku drugog reda.

### 3.5.2. Nova polazišta

U novije vreme predložen je čitav niz definicija ovog žanra koje pokušavaju da se odvoje od načina posmatranja koji se ukorenio od Diltajevog vremena, i da na sasvim nov način obuhvate formu obrazovnog romana, ali i njegovu centralnu tematiku. Recimo, Monika Šrader je u svojoj knjizi *Mimesis i poiesis. Poetološke studije o obrazovnom romanu*, objavljenoj 1975, zastupala tezu da se u pričama o obrazovanju od Vilanda navamo ne radi – kako se uvek mislilo – o moralno-psihološkim problemima, nego da razvoj junaka treba shvatiti samo kao "razradu strukture fikcije" (str.16). Naime, u središtu obrazovnog romana stoji estetski problem: on je "poseban oblik romana koji genezu umetnosti pretvara u svoju temu, u predmet problematike obrazovanja" (str. 12). Interpretatorka veruje da već Vilandov *Agaton* pokazuje "da pripovedač na primeru junakovog razvoja genetički predstavlja vid svoje produktivnosti" (str. 11).

Kod takvih teza Monika Šrader se poziva na meru u kojoj je pripovedna forma reflektirana. Iz toga se, međutim, jedva može za-

ključiti da se u žanru obrazovnog romana tematizuje još jedino sama umetnost. Bez sumnje je tačno zapažanje da obrazovne junake i njihove sudbine nadmoćna pripovedačka svest često funkcionalno vezuje za šire namere prikazivanja. Ali to nikako ne znači da pripovedana priča o obrazovanju služi samo autorefleksiji umetničke produktivnosti. Ovaj pokušaj novog tumačenja obrazovnog romana očigledno je nategnut i jednostran. Tekstovi svojom autobiografskom supstancom i izričitom povezanošću sa etičkim i praktičnim životnim pitanjima pokazuju da se ne mogu svesti na "estetsku intencionalnost".

Rolf Zelbman u svom priručniku *Nemački obrazovni roman*, objavljenom 1984, prihvata podelu, uobičajenu posle Melite Gerhard, između tipa razvojnog romana, koji treba shvatiti ahistorično, i obrazovnog romana, koji spada u sasvim određeni istorijski kontekst (str. 38). No, on misli da obrazovni roman može da definiše i uz pomoć posebne pripovedne strukture, pre svega specifičnim funkcijama figura pripovedača i čitaoca.

"Obrazovne strukture", tj. "labavo povezani elementi građe, motivi i pripovedni elementi na temu obrazovanja", po Zelbmanu se mogu sresti u epskim tekstovima najrazličitije vrste. Oni se mogu pojaviti i kao elementi "priče o obrazovanju". Ona se, pak, određuje kao "pripovedna struktura" koja "unutar životne priče jednog junaka pripovedno tematizuje obrazovni odnos između pripovedača, junaka i čitaoca" (str. 39). O "obrazovnom romanu" Zelbman bi govorio samo onda kad ta "priča o obrazovanju istupi sa zahtevom da bude instanca obavezujuća za ceo roman" (str. 40).

Ovaj pokušaj određenja žanra nije ubedljiv: ono što se ovde označava kao obrazovne "strukture" očigledno su samo sadržajni elementi koji se mogu pripisati psihološko-moralnom razvoju čoveka. Kako će ti elementi biti smešteni u jednoj određenoj pripovednoj strukturi, naime u tripolarnom "obrazovnom odnosu" između pripovedača, junaka romana i čitaoca, i još uz to "unutar junakove životne priče", a ne, što bi bilo shvatljivije, u načinu na koji pripovedač razvija jednu takvu priču, nije dovoljno razjašnjeno. Tamo gde Zelbman pobliže objašnjava "obrazovni odnos", kom pridaje centralni značaj, njegova argumentacija postaje neuverljiva: gde to postoji "ono misionarsko osećanje nadmoći samosvesnog pripovedača koji može da iskoristi svoju prednost u obrazovanju nad junakom i čitaocem"? (str. 40) Kao misionar obrazovanja ne mogu se ozbiljno opisati ni pripovedač *Vilhelma Majstera* ni pripovedači *Titana*, *Želenog Hajnriha* ili *Čarobnog brega*. Da pripovedač priče koja stoji u znaku obrazovnog problema često svog junaka posmatra sa ironijom, i da odnos prema čitaocu postavlja tako da intenciju knjige sprovodi refleksivnim podstrecima i manje ili više jasnim usmeravanjem recepcije, svakako je tačno. Međutim, te crte mogu se pojaviti i u pripovednim delima sasvim drugačije tematske orijentacije, na primer u satiričnom društvenom romanu ili pikarskoj pripovesti. Očigledno Zelbmanovi pokušaji da opiše formalnu strukturu koja bi bila specifična za obrazovni roman ne postižu dovoljno konkretne rezultate pomoću kojih bi se obrazovni roman mogao odvojiti od drugih žanrova. Na kraju i ovde ostaje presudan sadržajni momenat, naime to da se pripoveda "obrazovna" priča.

U nekim novijim studijama o obrazovnom romanu protestuje se protiv toga što se orijentacija ka harmoničnom kraju posmatra kao bitna karakteristika žanra. Britanski germanista Martin Svejls je, na primer, u više radova izneo tezu da dela koja se obično označavaju kao obrazovni romani ni u kom slučaju nemaju teleološku strukturu, a da ni njihovi junaci na kraju ne stupaju u smireno i harmonično stanje. Već Geteov *Vilhelm Majster* izdvaja se, smatra Svejls, otvorenosću i suzdržanom posrednošću prikazivanja i dovodi svog junaka samo u jedan vrlo privremen, sumnjiv položaj (M. Swales, *The German Bildungsroman*, str. 26, 69 f).

Svejls očigledno polazi od specifično modernog iskustva da pojedinac sa svojom neponovljivom individualnošću ne može da se uklopi ni u jedan poredak, ma kakav on bio. Dalje se čini očiglednim da se Svejlsove teze orijentišu prema modernim romanima poput *Čarobnog brega* ili *Čoveka bez svojstava*, u kojima osnovni problem obrazovnog romana još uvek jače ili slabije prosijava, ali iz kojih je iščileo onaj optimizam zbog kog je u ranijim pričama o obrazovanju harmoničan kraj bio moguć. Obrazovnim romanima *Vilanda*, *Geta* i *Štiftera* u osnovi kao idealna premisa leži uverenje da je pomirenje individualnih aspiracija sa zahtevima nekog višeg poretka moguće. To što se u pripovedanoj stvarnosti srećan kraj ipak skoro nikad ne ostvaruje u netaknutoj harmoniji, povezano je sa utopijskim implikacijama predstave o obrazovanju koja se ne može bez problema predstavljati kao ostvarena.

Saglasićemo se sa Svejlsovom tezom da se u obrazovnom romanu odražava problem (virulentan u razvijenom građanskom društvu)

kako nužnost ograničavanja spojiti sa željom za slobodnim ostvarivanjem individualnosti (str. 158). Međutim, teško bi se moglo reći da obrazovni roman napetost između ova dva momenta u načelu drži otvorenom. On je pre određen tendencijom ka izjednačenju, pomirenju između subjekta i sveta, a kretanje prema takvom pomirenju daje mu teleološku orijentaciju.

Slično kao Svejls, Klaus-Diter Zorg u svojoj knjizi *Osujećena teleologija* (1983) smatra da obrazovni roman nije usmeren ka harmoničnom kraju koji rešava osnovni sukob. Određujuća za žanr po njemu je neotklonjiva antinomija individualne spontanosti i obuhvatnog društvenog poretka. Zorg smatra promašenim to što je Diltaj, opisujući klasične uzore, pribegao kategorijama kakve su sazrevanje i samopronalaženje (str. 13). Njegova osnovna teza glasi: "Obrazovni roman može [...] svoje osnovne teme tretirati samo kao otvoren i nedovršiv diskurs koji dokazuje da se one mogu shvatiti samo u obliku problema za koji ne postoji ubedljivo rešenje. Teme obrazovnog romana se ni u kom slučaju ne ukidaju u neakvom teleološki orijentisanom pripovedačkom poretku" (str. 8).

Sva ograničenja i određenja koja se subjektu namenjuju spolja, u Zorgovom tumačenju pojavljuju se kao pretnja spontanosti i kao prisila, a one moraju dovesti do samoootuđenja: junaci obrazovnog romana, smatra Zorg, otkrivaju "da na kraju krajeva do sigurnog mesta u životu mogu dospeti samo po cenu delimičnog odnosno potpunog podvrgavanja drugima" (str. 9). Zbližavanje Vilhelma Majstera sa Društvom iz kule, recimo, Zorg komentariše rečenicom: "Gubitak ranih iskustava i

sopstvenih kvaliteta cena je zaustavljenog obrazovanja" (str. 82).

U predstavama ranih romantičara, posebno u primedbama Fridriha Šlegela o romanu i o nedovršivosti individualnih razvojnih procesa, Zorg nalazi uzor za svoje teze o obrazovnom romanu (str. 33). Ali, krajnje je neizvesno da li se Geteov koncept obrazovanja može obuhvatiti kategorijama ranoromantičarske filozofije i poetike. U svakom slučaju, po Geteovom sopstvenom mišljenju, to bi moralo biti nemoguće. Dalje, pitanje je i da li se obrazovni romani od *Vilhelma Majstera* preko *Miholjskog leta* do *Čarobnog brega* mogu čitati kao apologije individualizma koji se oslobađa svih ograda i apsolutizuje nepredvidljivu spontanost subjekta. Pre se čini da, obrnuto, ti romani pokušavaju da prevaziđu apstraktnu suprotstavljenost subjekta i sveta, da predstave proces upuštanja u iskustvo, na čijem kraju, bar kao mogućnost, stoji pomirenje individualnih i spoljnih zahteva.

Zorgove teze očigledno polaze od radikalnog individualizma čije su idiosinkrazije i strahovi od otuđenja postali tako jaki da se njemu svaka pomisao na integraciju u širi društveni okvir čini opasnom. Takav stav nesumnjivo se može otkriti u književnim tekstovima XX veka. Ali njih ne bi trebalo nekritički imputirati delima koja su nastala u sasvim drugačijim istorijskim okolnostima.

Sa sasvim novog misaonog polazišta nedavno se začuo i predlog da se obrazovni roman više ne definiše preko građe, dakle razvojnom pričom središnje figure, nego "nameranim delovanjem na čitaoca". Osnova ove teze jeste tvrdnja "da je u romanima Geteovog vremena obrazovanje aktivnog čitaoca, koji mi-

sli i saoseća, od mnogo većeg značaja nego predstavljanje 'priče' glavnog lika – na šta navodi Diltajevo shvatanje pojma obrazovni roman" (D. F. Mahoney, str. 225, 228; slično već Ulrich Gaier, str. 90).

Svakako, tako shvaćen pojam ostao bi isuviše nespecifičan i teško da bi se pomoću njega određena grupa romana uverljivo mogla sakupiti pod jednim pojmom žanra. Uostalom, životna priča problematičnog junaka nudi tako pregnantnu tematiku (a takođe je i izvor tradicije) da je teško uvideti zašto ne bi bila upotrebljiva kao kriterijum za određivanje žanra (up. zamerke Vilhelma Foskopka u diskusiji o Mahonijevom predlogu, *ibid.*, str. 233, 236).

#### 4. OBRAZOVNI ROMAN – NEMAČKI KNJIŽEVNI ŽANR?

Među književnim istoričarima postoji saglasnost o tome da su romani koji za centralnu temu imaju priče o obrazovanju upadljivo brojni kod nemačkih autora. Ovo se često objašnjavalo osobenostima nemačke kulturne tradicije. Tako se posebno zanimanje za individualne procese razvoja i sazrevanja svodilo na sklonost (utemeljenu u političkom i duhovnoistorijskom razvoju nacije) ka tome da se posebna pažnja pokloni unutaršnjem i privatnom, a da se sfera javno-političkog omalovažava i odbacuje. Već Tomas Man ističe takvu vezu u svom govoru o *Duhu i biću Nemačke republike*, održanom 1923:

"Najlepša osobenost nemačkog čoveka, a i njegova najslavnija, kojom on sam sebi valjda najradije laska, jeste njegova duševnost (*Innerlichkeit*). Nije uzalud on svetu poklonio duhovni i visokočovečni umetnički žanr obrazovnog i razvojnog romana, koji suprotstavlja tipu

romana zapadne društvene kritike kao nešto u najvišoj meri svoje, i koji je uvek istovremeno i autobiografija, ispovest. Duševnost, obrazovanje nemačkog čoveka, to je: poniranje, individualistička kulturna savest, um usmeren na negovanje, oblikovanje, produbljenje i dovršavanje sopstvenog Ja ili, jezikom religije, na spasenje i opravdanje sopstvenog života; dakle subjektivizam duha, sfera – rekao bih – pijetističke, autobiografski-ispovedne i lične kulture, u kojoj se svet *objektivnog*, politički svet, smatra profanim i ravnodušno odbija, – 'jer', kako kaže Luter, 'taj spoljni poredak je ionako nevažan'" (Th. Mann, *Gesammelte Werke*, Frankfurt 1960, Bd. XI, str. 854 f.).

Istu vezu između apolitičnog, ka unutrašnjem svetu okrenutog nemačkog pojma kulture i sklonosti obrazovnom romanu naglašavaju i mnogi noviji kritičari (up. W. H. Bruford, str. 151 ff.). Odlučujuće razloge za ovu posebnost istorije nemačkog duha treba tražiti u nesposobnosti nosioca kulture, građanskog sloja, da utiče na politiku nacije koja živi u rascepkanj državi, kao i u odocnelom ekonomskom razvitku. Simptomatično je da su se duhom budni i ambiciozni mladi ljudi u Nemačkoj bacili na književnost, budući da im je javni život jedva pružao priliku za aktivno učestvovanje. Johan Karl Vecel 1777. zaključuje: "Poneki bi genije kod nas jedva napisao dve svećice kad bi postojalo neko drugo polje na kome bi sa istom radošću, čašću i uticajem mogao obavljati svoju delatnost". Drugačiji politički odnosi, smatrao je on, usmerili bi intelektualne snage u druge kanale: "To je jedna od glavnih prednosti situacije u Engleskoj, što nudi i karijeru za junake u togi: da li se zbog toga u Engleskoj



smanjuje piskaranje, ja ne umem da odredim" (J. C. Wezel, *Kritische Schriften*, Bd. II, Stuttgart 1971, str. 524 f).

Međutim, netačna bi bila pretpostavka da u nemačkim obrazovnim romanima i obrazovnim koncepcijama nemačkih filozofa socijalna i čovečanska, dakle izričito nadindividualna gledišta nisu igrala nikakvu ulogu. To se lako može pokazati za Herderov pojam humaniteta, važi za Šilerov program "estetskog vaspitanja", kao i za Humboltovu teoriju obrazovanja, mada ona odlučno polazi od posebnosti individue. Ni u obrazovnim romanima niukoliko ne vlada jednostrani kult unutaršnjeg. U Vilandovom *Agatonu* junak prolazi kroz čitav niz političkih iskustava, a Geteov Vilhelm Majster doveden je do svesti o socijalnim dužnostima i produktivne delatnosti. 395 Može se čak reći da predstava o ljudskom obrazovanju, delatna u romanima, izlazi upravo na korigovanje preteranog individualizma. Jer, obrazovni romani pokazuju da pojedinac ne sme apsolutizovati svoje zahteve, već da mora priznati nužnost ograničenjâ ukoliko želi da stupi u plodan odnos sa svojom okolinom. Kako romani svoje priče o obrazovanju pripovedaju u slikovitim, konkretnim epizodama, oni su u celini bliži stvarnosti, manje su utopijski intonirani i manje podložni kritici da se okretanjem ka unutrašnjosti otuđuju od društva nego što su to neke filozofske i pedagoške teorije o obrazovanju.

U novijim književnoteoretskim diskusijama ostalo je sporno da li se žanrovska odrednica "obrazovni roman" može primenjivati samo – kako se čini da njegova geneza nalaže – na dela nemačke tradicije, ili se može primeniti i na

romane drugih nacionalnih književnosti. Neki autoru zalažu se za širu upotrebu pojma i na komparatističkom polju. Fransoa Žos, recimo, glavnu osobenost žanra vidi u tome da on pripoveda o integraciji individue u određeni socijalni okvir. Romane sa tom tematikom, razumljivo, on nalazi u najrazličitijim evropskim književnostima (F. Jost, str. 135; slično M. Swales: *Der deutsche Bildungsroman*, str. 122 i R. P. Shaffner). Džerom H. Bakli polazi od sličnog shvatanja ovog žanra. Za njega su glavni elementi obrazovnog romana "detinjstvo, sukob generacija, provincijalnost, veće društvo, samoukost, otuđenje, ljubavni jadi, potraga za pozivom i filozofija rada" (J. H. Buckley, str. 18). Ovi motivi uopšte nisu ograničeni na nemačke romane, tako da Bakli bez teškoća može da napiše istoriju obrazovnog romana u Engleskoj.

Nasuprot tome, drugi istoričari književnosti zalažu se za strožu upotrebu pojma i primenjuju ga isključivo na nemačke romane nastale u tradiciji *Vilhelma Majstera* (up. J. L. Sammons, str. 232). Za šta će se neko odlučiti povodom tog pitanja zavisi od toga šta želi da sazna ili šta namera da pokaže. Međutim, nema razloga da se pojam obrazovnog romana ne shvati šire, te da se primeni i na engleske, francuske ili italijanske romane, a da se unutar te široke kategorije razlikuje posebna nemačka tradicija.

## 5. ODREĐENJE ŽANRA OBRAZOVNOG ROMANA

### ZA POTREBE OVOG PRIRUČNIKA

Ovaj priručnik, koji, nadovezujući se na način posmatranja uobičajen već decenijama, pratiće određen okvir istorije nemačkog romana i poći od sledećeg određenja obrazov-

nog romana: ovom žanru pripadaju dela u čijem središtu stoji životna priča mladog protagonista koji kroz niz zabluda i razočaranja stiže do pomirenja sa svetom. To pomirenje je često opisano s puno rezerve i ironije, ali je kao cilj ili bar kao postulat nužni deo priče o "obrazovanju". Ako te perspektive nema, treba govoriti o romanu deziluzionisanja, varijanti razvojnog romana koja je komplementarna obrazovnom romanu.

U obeležja obrazovnog romana spada to da je njegov protagonist manje ili više eksplicitno svestan da ne prolazi samo kroz proizvoljan niz pustolovina, već i kroz proces samopronalazanja i orijentisanja u svetu. Pri tom po pravilu važi da su predstave junaka o cilju njegovog životnog puta najpre određene zabludama i pogrešnim procenama i da se ispravljaju tek u nastavku njegovog razvoja. Tipična iskustva obrazovnog junaka su sukob sa roditeljskom kućom, delovanje mentora i vaspitnih institucija, susret sa sferom umetnosti, erotске duševne pustolovine, samookušavanje u nekom pozivu i povremeno kontakt sa javno-političkim životom. Različiti romani različito oblikuju i vrednuju te motive. Usmerenošću na harmoničan kraj, međutim, oni nužno dobijaju teleološku strukturu.

Ako se zanemare izuzeci kao što su *Hajnrh fon Ofterdingen* i *Miholjsko leto*, kao karakteristika razvojnih puteva pripovedanih u obrazovnim romanima može se utvrditi da se njihovi protagonisti moraju snalaziti u svetu koji ne izlazi neposredno u susret njihovim spontanim željama i žudnji za smislom. Stoga im nisu prištedene zablude i porazi, štaviše, ta se negativna iskustva čak po pravilu pokazuju kao vrlo korisne faze individualnog razvitka. Od pada u potpuno gubljenje iluzija priču o obrazovanju čuva optimistička premisa da kompromis između aspiracija individue sa jedne i zahteva sveta sa druge strane, između samopotvrđivanja subjekta i uklapanja u zatečeni poredak nije nemoguć.

396

## LITERATURA

Beddow, Michael, *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*, Cambridge 1982. (Ne želi da centralnu temu obrazovnog romana vidi u životnoj priči protagoniste, već u predstavljanju određenog shvatanja "autentične ljudskosti".)

Bruford, Walter H., *The German Tradition of Self-Cultivation. 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge 1975. (Istražuje razvoj pojma kulture i ideala ličnosti u Nemačkoj, i pri tom tumači i pojedine obrazovne romane.)

Buckley, Jerome Hamilton, *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Cambridge, Mass. 1974. (Određuje žanr po sadržaju, uspešnoj integraciji u socijalno okruženje. Prati njegovu istoriju od oko 1840. do danas.)

Cocalis, Susan L., "The Transformation of Bildung from an Image to an Ideal", u: *Monatshefte für deutschen Unterricht* 70, 1978, str. 399 ff. (Pokušava da žanr obrazovnog romana definiše polazeći od pojma obrazovanja u poznom XVIII veku.)

Dilthey, Wilhelm, *Gesammelte Schriften*, Stuttgart 1958.

Gaier, Ulrich, "Hölderlins 'Hyperion': Compendium, Roman, Rede", u: *Hölderlin-Jahrbuch* 21, 1978/79, str. 90.

Gerhardt, Melitta, *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes Wilhelm Meister*, Halle 1926. (Prati "razvojni roman" od Volframovog *Parcifala* do Geteovog vremena, u kom se kao reakcija na epohu "razorenog poretka i poljuljanih normi" stvara "obrazovni roman" kao posebna istorijska forma. Uticajna studija, koja je inspirativno delovala do u najnovije doba.)

F. Gundolf, "Grimmelshausen und der Simplicissimus", u: DVjS I, 1923.

J. Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*, München 21983. (Prvi opširni prikaz istorije žanra.)

Jost, FranMOis, "Variations of a Species: The Bildungsroman", u: *Symposium* 37, 1983, str. 125. ff. (Komparativistička studija koja Geteovog *Vilhelma Majstera* označava kao "prototip ovog žanra" i naglašava fleksibilnost žanra.)

Köhn, Lothar, "Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht", u: DVjS 42, 1968, str. 427 ff. i str. 590 ff., takođe kao samostalno izdanje Stuttgart 1969. (Izuzetno bogat materijalom, suveren pregled starije naučne literature.)

Mahoney, Dennis F., "Hölderlins 'Hyperion' und der Bildungsroman", u: W. Wittkowski (Hg.), *Verlorene Klassik? Ein Symposium*, Tübingen 1986, str. 224ff. (Želi da žanr definiše ne više polazeći od obrazovne priče centralnog junaka, nego od "obrazovanja aktivnog čitaoca, koji misli i saoseća".)

Martini, Fritz, "Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie", u: DVjS 35, 1961, str. 44 ff. (Dokazuje da se pojam "obrazovni roman" prvi put javlja kod Karla fon Morgenšterna, profesora iz Tartua, negde između 1810 i 1824.)

Maurois, A., *Aspects de la Biographie*, Paris 1928.

May, Georges, *L'Autobiographie*, Paris 1979.

Misch, G., *Geschichte der Autobiographie*, Bd. I, 21931.

Müller, Klaus-Detlef, *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*, Tübingen 1976. (Dokazuje sadržajnu i formalnu bliskost romana i autobiografije krajem XVIII veka.)

Niggel, Günter, *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert*, Stuttgart 1977.

Sammons, Jeffrey L., "The Mystery of the Missing Bildungsroman", u: *Genre* 14, 1981, str. 229 ff. (Tvrdi da se obrazovni roman ne može otkriti u razvoju nemačke književnosti XIX veka, i shodno tome ga proglašava za "fantomskim žanrom".)

Schrader, Monika, *Mimesis und Poiesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman*, Berlin/New York 1975. (Želi da oslobodi diskusiju o žanru njene vezanosti za psihološko-moralne probleme i da skrene pažnju na "prvobitno estetsku intenciju ovog žanra". Shvata obrazovni roman kao "poseban vid romana koji genuzu umetnosti uzima za svoju temu, čini je predmetom problematike obrazovanja".)

Selbmann, Rolf, *Der deutsche Bildungsroman*, Stuttgart 1984. (Priručnik o pojmu ovog žanra i njegovoj istoriji.)

Shaffner, Randolph P., *The Apprenticeship Novel. A Study of the "Bildungsroman" as a Regulative Type in Western Literature with a Focus on Three Classic Representatives by Goethe, Maugham, and Mann*, New York/Bern/Frankfurt/Nancy 1984. (Ne uvek ubedljiv pokušaj da se razradi komparativistički upotrebljiva definicija žanra obrazovnog romana.)

Sloterdijk, Peter, *Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der Zwanziger Jahre*, München/Wien 1978.

Sorg, Klaus-Dieter, *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*, Heidelberg 1983. (Centralna teza: "Obrazovni roman može [...] svoje osnovne teme tretirati samo kao otvoren i nedovršiv diskurs koji dokazuje da se one mogu shvatiti samo u obliku problema za koji ne postoji ubedljivo rešenje.")

Steinecke, Hartmut, *Romantheorie und Romankritik in Deutschland*, Bd. II, Stuttgart 1976.

Steinecke, Hartmut, "'Wilhelm Meister' und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert", u: W. Wittkowski (Hg.), *Goethe im Kontext*, Tübingen 1984, str. 89 ff. (Ističe da je Geteov *Vilhelm Majster* "najvažniji nemački roman za XIX vek", ali smatra pojam obrazovnog romana neprikladnim za primereno označavanje tradicije koja sledi Geteov uzor.)

Swales, Martin, *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton, 1978. (Vidi ovaj žanr kao obeležen napetošću između "naporednosti" različitih mogućnosti postojanja junaka i "konsekutivnosti" toka vremena, koji nameće određena i ograničenja. Osporava teleološku usmerenost obrazovnog romana na harmonično razrešenje njegovog centralnog problema.)

Swales, Martin, "Der deutsche Bildungsroman in komparatistischer Sicht", u: H. Rupp/H. G. Roloff (Hg.), *Akten des VI. Internationalen Germanistenkongresses*, Basel 1980, str. 117ff. (Vidi u nemačkom obrazovnom romanu "komentar na velika dostignuća evropskog romana".)

Witte, W., "Alien Corn. The 'Bildungsroman': Not for export?", u: *German Life and Letters* 33, 1979/80, s. 87 ff. (Bavi se predrasudom raširenom kod anglosaksonskih kritičara da je nemački obrazovni roman apstraktan, teško čitljiv i usmeren ka jednom idealu ličnosti neprijateljski nastrojenom prema društvu.)

Naslov originala: Jürgen Jacobs/Markus Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*, Verlag C. H. Beck, München 1989, str. 16-38.

398