

Др Предраг Крстић

## ГЕТЕ С ФЛОБЕРОМ: ОБРАЗОВНИ РОМАН И ИДЕЈА ОБРАЗОВАЊА

Рад је посвећен анализи, самеравању и праћењу промена у разумевању образовања у два прозна подухвата која га тематизују: у Гетеовој трилогији о одрастању Вилхелма Мајстера и у Флоберовој приповести о науковању Бувара и Пекишеа. Упућујући на неке савремене увиде теорије образовања, аутор сугерише да се у овим делима не одступа од класичног схватања образовања као задобијања свог лика и места у свету после мање или више бурних и мање или више успешних превирања, али се истовремено сигнализира и искушава граница таквог линеарног разумевања одрастања. На тим маргинама њихових дела, закључује се, може се пронаћи, још увек иронизована или карикирана, будућа идеја образовања као „увек већ“ самообразовања, које не претпоставља дозначени друштвени циљ и окончање истраживачког путовања по могућностима власти-тог обликовања.

*Кључне речи:* образовање, образовни роман, Гете, Флобер, путовање.

*Bildungsroman* је настао и траје као књижевна форма која, сасвим уопштено говорећи, прати „унутрашњи развој“ свог јунака, разумевајући или подразумевајући његово и уопште образовање као „култивисање унутрашњих вредности“ (ASSMANN 1993: 20; SORG 1983: 29). У својој класичној варијанти, завршава се, наравно, када се он развио, успут помало лутајући. Али сви реалистички романи пате од те бољке, све приче, па и животи, завршавају се смирајем, после мање или веће приватне одисеје. Све приче имају своје „расколе“ и говоре о њима, али им неминовно „намећу крај, свршетак, који је и крај приче“. Штавише, сврха сваке приповести јесте да некако оконча непомирљиве сукобе које уводи. У једном битном погледу, у погледу очекиваног резултата, свеједно је како ће то урадити: „Било да је срећна или несрећна по свом смислу, последња реч је увек добра реч по свом

месту“ (ЛЮТАР 1991: 159). Она закључује причу, она смирује тензију. У мање лошем случају, као чешће у дечјој књижевности, реч је о свесно изабраном исечку, о симпатичној епизоди на путу одрастања, постајања одраслим, о издвојеном пред-времену, времену пре праве формативне, формирајуће или деформишуће, (и)сторије.

1. ЦЕЛОВИТОСТ И ИСПУСТИ. У случају Вилхелма Мајстера, све је почело његовим, што ће рећи: Гетеовим (Johann Wolfgang von Goethe), *Позоришним њослањем* (*Wilhelm Meisters theatralische Sendung*), писаним средином седамдестих година осамнаестог века (а пронађеним и објављеним тек у раном двадестом веку). Средином деведестих година осамнаестог века биле су написане *Гогине учења* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*), да би се Мајстерово образовно путошће завршило коначном верзијом његових *Гогина лутања* (*Wilhelm Meisters Wanderjahre*) 1829. године – од његове дечачке и момачке опчињености позориштем градећи само једну етапу. Читава приповест сведочи о сазревању, о променама при и напредовању у одрастању, које се закључује одрицањем од илузија, мирењем са сопственом неизузетношћу, усклађивањем самосвести са реалним потенцијалима, да тако кажемо, де-егоцентризацијом и, дакле, срећном социјализацијом: прихватањем образовног руководства мистериозног Друштва из куле и – браком, родитељством и лекарским позивом (видети МАЈЛС 2000: 406).

*Bildung* је заиста то што јесте само уколико у одређеном тренутку може да се сматра закљученим: само ако младост пређе у зрелост, да би се ту и зауставила (МОРЕТИ 2000: 435).

То довршење, уцеловљење, проналажење „завичаја“, не само да је модел којим наративни и животни пут тек задобијају смисао него, као што сведоче луталачки ликови Аурелије, харфисте и Мињон у *Годинама учења*, и нема живота уколико се за тим не трага (МОРЕТИ 2000: 428). Опасне крајности на том развојном путу Гете детектује у „идеализму“ који апстинира од животне праксе и, с друге стране, управо „практицизму“ који се одрекао хуманистичких идеала. Живот тражи смисао, логику, смер, целину, контролу такође, и Вилхелм то коначно проналази у заједништвима, а не у трагедији усамљеног јунака, не сукобљавањем са светом. Унутрашњи идеали проблематичног појединца измирују се са друштвеном стварношћу – то би могао бити добар опис заплета образовног романа уопште, као и самог одрастања: у оријентирима Гетовог времена говорећи, тражење средњег пута између апстрактног идеализма, који се ипак усмерава на делање, и романтизма који се, поставши чиста контемплација, свео на унутрашњу делатност „лепе душе“ (упоредити ЛУКАС 1990: 110–112). Добар учитељ та застрањивања (мора да) познаје и лукавом тактиком у коначници изводи ученика на прави пут:

Није дужност васпитача људи да их чува од заблуде, већ да залуталог води, чак да га пусти да своју заблуду дугим гутљајима потегне из

пуног пехара; то је мудрост учитеља. Ко само помало срче од своје заблуде, дуго ће живети с њом, он ужива у њој као у реткој срећи; али ако је исцрпе до дна тај је мора упознати, ко није потпуно лишен ума (ГЕТЕ 1982б: 212).

А по упознавању заблуда и странпутица наступа друштвено помирење уместо слободе, чак срећа уместо слободе и – (само)ограничењем и усредсређивањем на једну димензију, на здрав разум и друштвену корисност (видети ГОЕТНЕ 1998а: 386) – коначна трампа слободе за смисао. Срећом се испоставља, наиме, крај сваког даљег постајања, окончање свих напетости које владају између појединца и света који га окружује, гашење чак и воље за даљим преображајима, извесно прелажење субјекта на страну објекта, прихватање, у најкраћем, „стварности“ каква јесте. Бука и бес могу да умину а социјализација да се срећно заврши, потпуно на страни наводно добровољног и, због окончане епизоде протестног слободарског лутања, пуноправног утапања у хегеловски тоталитет.

То је узнемирујућа симбиоза домовине и затвора која је *Bildungsroman* заједничка са сваком другим утопијском формом мишљења; и то нас наводи на питање како читалац може да ужива у ситуацији у којој је индивидуално самоодређење заувек и потпуно избрисано. Одговор лежи у симболичкој размени која је *raison d'être* класичног *Bildungsromana*: јунак жели да ужива апсолутну слободу у конкретном домену своје егзистенције, а у другим областима јунакове друштвене активности стога мора да преовлађује потпуни конформизам. [...] Арогантан и сналажљив у свакодневном животу, он постаје понизан и слабе воље када се суочи са изборима који чине основ и оквир његове егзистенције: ту би се он радо предао надиндивидуалној Истини која његову властиту „личност“ чини излишном, па чак и штетном (MORETI 2000: 437).

И тек онда, по довршењу тог процеса подруштвљавања или удруштвљавања, колективизације личности, наступа („право“) путовање. Тек наиме касни наставак *Година учења, Године лутања Вилхелма Мајсџера или одречени (Die Entsagenden)*, одашиље јунака, већ образованог, на пут или на путеве. И *Године учења* су, свакако, некакво путовање, и у њему се штавише хвали путовање као упознавање света и људи у њему (рецимо, ГЕТЕ 1982а: 42), али се тек у *Годинама лутања* оно тематски приказује, и то кроз ону тему која је у његовом поднаслову: одрицање. Штавише, могло би се рећи да је то средишњи мотив *Година лутања*: тек одрицањем достиже се или успоставља некакав поредак, некаква постојаност заједнице. Стога се, за разлику од страсне позоришне авантуре Вилхелма у *Годинама учења*, у *Годинама лутања* обрачунавају трошкови увида да је „поредак важнији од правичности“ (КОРКЕ 1985: 96; uporediti ВАЈАЗЕТОВ-VUČEN 2000: 527).

Чини се да, сасвим русоовски,<sup>1</sup> путовање долази на ред пошто смо учењем опремљени за њега, као и да тек с његовим искуством може да се

<sup>1</sup> Завршни одељак Русоовог (Jean-Jacques Rousseau) педагошког класика *Емил или о васпитању* носи назив *О путовању*. Путовање ту представља последњи корак којим се

суди и самом образовању, као што Вилхелм и његов син Феликс чине при посети „Педагошкој провинцији“. Вилхелм, наиме, путује са сином и спремно се предаје статусу путника који не остаје дуже од три дана под истим кровом, како налаже „Друштво луталица“. Расправе о образовању које притом покреће у функцији су одлуке где и како Феликс треба да се школује. Вилхелм ће најзад поверити сина Педагошкој провинцији пошто се – или упркос томе што се – упознао с њеном идејном и методском оријентацијом: у наставној стратегији средишња је улога музике, нарочито певања, мада није запостављена ни инструментална музика, песништво и страни језици, а начела или образовне стратегије окупљају се око појма поштовања, комбинованог с елементима понизности и страхопоштовања. Принципе светске историје, па чак и естетике, заступа визуелна представа узорног народа Израеља. Коначно, иако ће чак и Вилхелму драго позориште, његово искуство за које и даље не сматра да је тек „неопростива гршка, узалудан труд“ (ГОЕТНЕ 1998а: 258), прваци Педагошке провинције изложити оштрој осуди и извргнути руглу – „за драму је потребна докона гомила, можда чак и светина“ (ГОЕТНЕ 1998а: 256) – Вилхелм ће ипак оставити Феликса у Педагошкој провинцији и вратити се по њега, сада адолесцента, тек после неколико година, када је је решио да доконча „године (самосталног) путовања“.

Гете је већ знао оно на чему ће ускоро инсистирати читава немачка традиција заговарања *Selbstbildunga*: да немачки језик „с правом користи реч образовање како за оно што је настало, тако и за процес настанка“ (ГОЕТНЕ 1998б: 39; uporediti GADAMER 1986: 16–18; DOBRIJEVIĆ – KRSTIĆ 2013; KRSTIĆ 2021: 91). Та двозначност омогућава померање акцента с друштвеног предузећа на образовање као „ствар појединца, свесно обликовање сопственог живота и преузимање контроле над њим“, а „тајни извор снаге унутар човека самог“ сада се – осамостаљен – супротставља свим спољним утицајима (ASSMANN 1993: 23). Утолико се и сага о Вилхелму Мајстеру може схватити као образовни роман који собом представља „сублимацију авантуристичког“ романа (MANN 1968: 357), с јасно одређеним странама у конфликту, односно са јунаком и препрекама на његовом путу: укратко, одрастање појединца и његово мање или више (не)уравнотежено уклапање у свет.

Наиме, својом структуром „реализације метафоре ’животни пут’“, те указивањем на потребу за стварањем „нове заједнице“ (ВАНТИН 1989: 234, 361), он садржи основна својства образовног романа. Ту је лик човека који се „суштински“ развија у роману (ВАНТИН 1994: 25), а пошто тај развој, према Бахтину (Mihail Bahtin) „зависи од степена усвајања реалног, историјског времена“, јунак се „развија заједно са светом“ (ВАНТИН 1994: 27). И тако се на крају образовни роман, Гетеов можда и више него други, открива као једна „конзервативна“ или „конзерваторска“ форма, ни налик бунтовном романтичарском устанку младости, већ пре његово неокласицистичко припито-

---

довршава образовање полазника: „Путовања природно подстичу да се иде до врхунца и крунише стварање човека добрим или злим“ (ROUSSEAU 2002: 104).

мљавање. Заиста, и у средишту *Година учења* налази се „животна прича младог протагонисте, која ће, преко низа заблуда и разочарања, довести до помирења са светом“, једна *Bildungs-Geschichte* која сведочи да није немогућ компромис између „тежњи појединца с једне стране и захтева које свет поставља с друге, самопотврђивања субјекта с једне стране и захтева света с друге“ – управо то што Јакобс (Jürgen Jacobs) и Краузе (Markus Krause) сматрају средишњим и безмало ексклузивним обележјем образовног романа (JACOBS – KRAUSE 1989: 37).

*Године учења* су готове када, поставши оцем, Вилхелм, коначно стиче „врлину грађанина“. Или („право“) учење тек тада може да почне? Тек када се одустане од високопарних циљева и идеала образовања за рачун „доба једностраности“ (ГОЕТНЕ 1998а: 37)? Ако је Гете у *Годинама учења* заиста ограничио идеју образовања на „целовитост“ (MAYER 1975: 145), не би ли можда и критиковао њен циљ „склада“, онда ће управо тако сужен појам образовања постати прикладнији за преображај у умеће живљења, за своје остварење „у практичном животу“ (MAY 1957: 28), у наставку романа. Извесно је ствар делом и у томе што се појам образовања у *Годинама лушања* вежује за својеглаво дете Феликса, а не више за младог Вилхелма у покушају одрастања, који је сада ипак кадар и за ауторефлексију властитога детињства.

Путовање свакако почиње, као доследни али и противречни, можда иронијски наставак учења. Ако је „пуштање корена“, немењање постојећег начина живота без доброг разлога, био Вилхелмов налаз у *Годинама учења* (видети, на пример, ГЕТЕ 1982а: 62), у *Годинама лушања* Вилхелм ће живети управо као птица селица (SCHLESHTA 1953: 67). Путовање ту више не сведочи о превирањима душе, нема књижевне обраде развојнопсихолошких извештаја, нема повлашћене осматрачнице приповедача, већ се безмало документаристички излаже „објективно“ збивање. Вилхелм је напокон „код куће“ у више ниуколико не непријатељском свету „других људи“, којима се, штавише, препознајући вредност заједништва, „прикључује“ (упоредити ВАНТИН 1991: 121). Он сада познаје властити положај у космосу и може без зазора а непретенциозно да каже: „крнуо сам у свет да гледам и да мислим“ (ГОЕТНЕ 1998а: 80). Свет је почовечен а човек посветовљен.

Такав несумњиво претенциозан исказ сасвим је, међутим, у складу и са лексиком Гетеовог доба и са његовим уверењима. Потоња се у овом погледу могу сажети у једну корекцију романтичарског леподушја: „Човек себе познаје само у мери у којој познаје и свет, он света постаје свестан само у себи и себе само у свету“ (ГОЕТНЕ 1998б: 38). Појединац и његово индивидуално образовање више нису довољни: „друштво је увек највиша потреба ваљаног човека“ (ГОЕТНЕ 1998а: 391).

Чињеница да се роман о образовању појединца трансформисао у „Reiseroman“, роман о путовању, или чак „Kulturroman“ [упоредити Wundt 1932; Žmegač 1987: 353] могла би се, бар са становишта оних тумача који су у Вилхелмовом образовању видели (само)спутавање, схватити као корак

унатраг. Ако је читаоцу био потребан „робустан осећај за хумор да би крај *Година учења* схватио као срећан“ [Seitz 1996: 136], сада ће, осим стрпљења и домишљатости, морати да ангажује и један врло специфичан резигнативни оптимизам како би прихватио нешто што се ни у време у ком Гете пише није могло подразумевати, а што данас мора да зазвучи управо наивно: наиме, да (анонимна) заједница, па била она и „достојна“, заслужује самоограничавање (BAJAZETOV-VUČEN 2000: 535).

Међутим, пошто је реч о годинама када се путује – о годинама када се путујући учи – Гетеов путопис мора садржати и оне драгоцене луталачке завијутке, испусте, рачвања, откривалачке блескове чак, који би могли да поткрепе и другачију оцену његових наклоности. Тако се у једној готово умотворној речници најављује и гесло образовног путовања будућих времена: „Тешко сваком образовању које разара најделотворнија средства истинског образовања и које нас упућује ка крају, уместо да нас усрећује током самог пута!“ (GETE 1982б: 112). А у једном пасажу Вилхелм као наратор обавештава читаоца о „дивној идеји“ до које је дошла његова сапутница и чије практиковање, додуше, нису дуго уживали: о идеји

да све књиге поређамо на један огроман сто отворене, да седнемо једно према другоме и да наизменично читамо без икаква реда час из једне, час из друге књиге, и то само по неколико реченица. [...] Тиме смо се забављали редовно, сваки дан, и мало-помало постали смо тако учени да смо се сами себи дивили“ (GETE 1982б: 48).

Хотимично иронијски приказ овог „модела учења“ не говори одмах о његовој дисквалификацији, можда пре о самосвести оних који умеју страшно и/а одговорно да уче, или о дискурзивним ограничењима времена и, у сваком случају, неодољиво подсећа на доживљаје јунака једног другог ремек-дела, које ће се појавити више од пола века касније.

**2. ОТВОРЕНОСТ И РАСТВОРЕНОСТ.** *Бувар и Пекише* је последње, недовршено, постхумно, 1891. године објављено дело Гистава Флобера (Gustave Flaubert). Бувар и Пекише су чиновници којима изненадно наследство омогућује напуштање Париза и одлазак на село. Благо речено, они нису приказани као препаметни – роман је окарактерисан и као „фарсична енциклопедија људске глупости“ – али упркос интелектуалним хендикепима нису и без нагнућа, и могу или морају изазвати симпатије у својој наивности. Као потпуне незналице, подухватају се, наиме, изучавања и чак бизарне примене својих „сазнања“ из научних области пољопривреде, хемије, биологије, геологије, археологије, архитектуре, историје, политике, религије, књижевности, гимнастике, филозофије, медицине и педагогије – толико смо успели да побројимо – што исходује гротескним ефектима. Али њихова настојања да овладају научним знањем, на томе је акценат, приказују се као катастрофална већ у намери, у приступу, настрану последице.

Неискусни јунаци сусрећу се у ликовима Бувара и Пекишеа с бруталном реалношћу, само сада без поучних димензија Вилхелма Мајстера. Разумљиво, Вилхелм одраста и образује се, ови су одрасли и необразовани – али би да се образују. Они већ имају запослење, које није ни лекарско нити иједно које би одговарало дисциплинама којима ће се утолико посвећеније бавити, а свакако нису опчињени позориштем него књигама (већ и као преписивачи по позиву којем су се, додуше, невољко одазвали), у које, као у посебну стварност, нештедимице зарањају. Њихове „учене“ подвиге, каквим год (не)способностима били проткани, мотивише жеља да, одлучно и напречац, изађу из незнања (упоредити DORD-CROUSLÉ 2000: 39), а одређено образовање ипак су стекли и чак напредовали због непатворене и недириговане „радозналости“: „Обавештавали су се о открићима, читали проспекте, и захваљујући оволикој радозналости интелигенција им се разви“ (FLOBER 1953: 15). Али се „разви“ тек толико да осећају надмоћ над околином коју – рекло би се: у властитој глупости или у бекству од ње – сматраху глумом: „Згађени на свет, одлучише да више никог не виђају, да живе искључиво у својој кући, за саме себе“ (FLOBER 1953: 52). А при крају свог пута посвећеног сазнавања, постадоше и znalци с правом суђења свету:

Онда се у њиховом духу разви једно жалосно својство, својство да виде глупост и да је више не подносе. Безначајне ствари су их жалостиле: рекламе у новинама, профил неког грађанина, неко глупо размишљање које су случајно чули (FLOBER 1953: 211).

Бувар и Пекише, као уосталом и Флобер, опчињени су глупошћу, гаје штавише одвратност, гађење према глупости, што ће их нагнати, и аутора и јунаке, на прављење, на писање и/или преписивање, на то да буду писци али и да остану преписивачи, *Збирке ојџрцаних мисли* или *Речника љујосџи* (упоредити DUMESNIL 1945: CXVII; SENTO 1964: XXV). Испрва замишљени као гротескни ликови и отелотворење притупавости властитог доба, помиловани су на крају даром писања и, неретко се уочава, повластицом заступања ауторових идеја при састављању *Збирке љујосџи*: бити присутан а невидљив (DUMESNIL 1945: ЦХ). Ово „експертско“ испитивање глупости ниуколико, међутим, није више доброћудно и безопасно. „Лажна једноставност“ приче о два чиновника–преписивача могла је послужити као алиби Флоберу, као својеврсна Флоберова „ограда“ којом ће, Борхесовим (Jorge Luis Borges) речима, „своје последње сумње и страхове поверити двома неодговорним особама“ (BORGES 1999: 177). Можда водећу „сумњу или страх“ у том смислу представља увид да су

стереотипи неопходни за правилно функционисање друштва; они представљају једину додирну тачку међу главним јунацима. Они обезбеђују комуникацију, гарантујући иста ментална стремљења појединаца – тако се друштвена кохезија заснива на општој глупости (GREENE 1981: 111).

У једном „философском роману“ одурним клишеима се, међутим, радије приступа пародијски него гневно, па исто важи и за образовну димензију Бувара и Пекишеа: наивни или безглави емпиризам, који његови јунаци усвајају као руководеће „научно“ начело свог енциклопедијског „курукулума“, бурлескно се закључује при провери искуствено сакупљених „чињеница“. Фарса и сатира овде, међутим, сежу даље од исмевања малограђанске свести – све до указивања или показивања да стварност никада не одговара нашим представама, да су неизбежни пропусти у крхким темељима сваког (са)знања, да је оно увек погрешиво, да извесност не постоји или, још горе, да постоји на начин „перформативне противречности“ – „Извесност да ништа не постоји (ма како била жалосна) ипак је извесност. Мало је људи способних да је имају“ (FLOBER 1953: 209) – да су наше сазнајне моћи фатално „аутистичне“, да су Бувар и Пекише само једни од многих, од свих, жртава књишког знања (uporediti BERNHEIMER 1974: 143).

Наопака метода чиновника-преписивача карикира се од почетка романа, а да би роман оправдао такву бурлескну потку, извесно је да до ваљаног метода они никада неће доћи. Они су слепи за понор између својих уверења и стварности и неспособни да утврде узроке појава. Али њихова „воља за знањем“, њихов порив да се ствари једном засвагда разумеју и објасне, не би ли се упокојиле а они успокојили, та огољена потреба стицања „истина“ и овладавања проблемима, неугасива је: у настојању да се пошто-пото докопају Истине, Бувар и Пекише грозничаво траже, проналазе и усвајају и највулгарније информације из уџбеника и приручника, упркос томе што је Флобер тако удесио сцену да је очито да се тим изворима не може безрезервно веровати и да извесно постоје „противречности међу најстручнијим научницима“ (JASINSKI 1975: 316). Па и кад им пође за руком да нешто „сазнају“, драматично су хендикепирани за вештину практичне примене знања, за примену „апстрактног знања на појединачне случајеве“, као и за повезивања већ научених лекција: увек почињу од нуле. Или, сасвим прецизно и кантовски говорећи, недостаје им у потпуности моћ расуђивања (ГРАНГЕР 1991: 93). Тражећи разлог или оправдање и у славу педагогије говорећи, пак, могло би се рећи да „нису могли да науче умеће учења“, будући да „нису имали учитеља који би их водио и саветовао“ (DUMESNIL 1945: ЦХ).

Незналице, међутим, нису глупе. А понеке можда сведоче о памети која прекорачује границе знања које се може научити из књига, о „општој немогућности изналажења пута за ваљану примену књишког знања и за одговарајућу представу о свету преко масе књига из универзалне библиотеке“ (HÖFNER 1987: 151; uporediti LALONDE 1993: 73). У залеђу сатири о два амбициозна писара разоткрива се (једва) скривен Флоберов скептицизам у погледу могућности кохерентног знања, могућности онога што ће пола века касније и даље настојати да остваре Ото Нојрат (Otto Neurath), Рудолф Карнап (Rudolf Carnap), Филип Франк (Philipp Frank), Ханс Хан (Hans Hahn) и Чарлс Морис (Charles W. Morris), планирајући и реализујући, у својеврсном наставку просветитељског пројекта, међународну енциклопедију „уједињене



науке“ (*Einheitswissenschaft*) (videti NEURATH 1981: 817–875; uporediti KRSTIĆ 2016: 229–231).

Основна и најважнија структура *Бувара и Пекишеа*, односно неуспеха ’јунака’, не произлази искључиво из наивног и недовољно озбиљног понашања главних ликова; овај неуспех такође проистиче, у великом броју случајева, из чињенице да сама епистема тог времена не представља више кохерентан и затворен систем различитих грана знања, већ се распала у мноштво наука и аутономних/хетерономних методологија које се међусобно такмиче (ХОФНЕР 1987: 157).

**3. ОБРАЗОВАЊЕ И/КАО ПУТОВАЊЕ.** Када је реч о савременој теорији образовања, могло би се рећи да она већу опасност по свој предмет проналази у ономе што у нашем језику та глаголска именица сугерише, а и на другим језицима одвајкада подразумева:<sup>2</sup> опасност коначног задобијања лика, слике, образа, форме која је коначна, од формирања које петрификацијом постаје деформисање. Другим речима, оваква или онаква образованост је сумњива, можда чак и непожељна, али само образовање није: њега би ваљало одвојити од циља, као што се путовања одвајају од обавезујућих дестинација, као што се прво – у сваком случају – повлашћује у односу на друго.

Бити образован не значи стићи на неко одредиште; то значи путовати с различитим погледом. Не треба се грозничаво припремати за оно што лежи испред нас, него с прецизношћу, страхћу и укусом радити на вредним стварима које су нам при руци (PETERS 1965: 110).

Уколико се усвоји та корекција у разумевању образовања, онда би се, у сликама књижевних ликова образовних или параобразовних романа говорећи, хотимице провокативно могло рећи: радије Бувар и Пекише него Вилхелм Мајстер. И радије године лутања него године учења. Ухо навикло на диктат колективних циљева и личних „остваривања“ у њиховом кључу, онда као и сада, то може чути као скандалозно заступништво. Оно то и јесте. Оно наиме једино, а да то једино уопште није мало, хоће да сугерише како би можда било упутно глаголе повезане с образовањем учинити трајним и мислити их као трајне радње: радије инфинитивно остваривање, него дефинитивно или с обзиром на (с)покој остварења дефинисано кретање, радије обликовање него обликованост и радије образовање него образованост, него ображена илузија коначне изражености.

<sup>2</sup> Грчка *paideia*, као и немачко *Bildung*, па и француско *formation*, исто као и наше образовање, везано је за замисао задобијања форме. Било да је у питању ћуп, скулптура или човек, односно дете, увек је реч о његовом „свесном изграђивању“, о умећу да се нешто обликује; увек је реч о „одношењу на оно што уметнички обликује, на оно што је уметнички пластично, као и на нормативну слику која ономе ко образује лебди пред очима, на ’idea’ или ’typos’” (JEGER 1991: 11).

При таквом стању ствари, не звучи као лоша стратегија – да употребимо неке традиционале постмодернизма (uporediti, redom, BRIKNER – FINKELKROT 1989; LYOTARD 2005; BAUMAN 1995; KAPLAN 1996) – изабрати као хеуристичку и, што да не, педагошку сугестију: каталог а не дедуктивно извођење, „логику“ *и-и* а не *или-или* или *према њој*, есеј а не систем, антидоктринарност а не наука, лутање а не метод. Ако *Bildungsroman* још и није могао или не може да одрастање замисли без дестинације одраслости, без остварења своје циљем унапред одређене намере, већ само као једно путовање које мање-више линеарно тече од тачке *а* до тачке *б*, као избегавање удеса оних одвајкада проклетих људи и уклетих бродова који су осуђени на вечно лутање; и ако се постмодерни путник, насупрот „ходочаснику“ који животом, који животом путује, да би остварио зацртани циљ, хотимице опредељује управо за бесциљно лутање, скитњу, одступање од сваке обавезаности и сваке фиксираниости (BAUMAN 1996), зашто не бисмо поопштили искуство образовног самотрагалаштва, истраживања себе самог кроз мноштво сусрета, књижевних колико и „стварних“, не ограничавајући га на „сегмент“ одрастања и проширујући оно што је сматрано епизодом на целину образовног догађаја? Гете је можда наслућивао или декларативно изнео ту могућност; Флобер је пародијски и отрежњујући искушао, али застрашени понором посвемашње отворености који наговештава, радије су је ограничили или карикирали него доследно заговарали.

А једно не реструктурирано него деструктурирано образовно путовање, и путовање образовања, могло би се замислити и домислити и као оперисано од циља, али и од комплетне (методологике) диригованог и администрираног обликовања аморфног материјала. Једно образовно путовање – романизирано можда и пре него другачије – чији би се описи морали приближити десупстанцијализованим, опрезним и нијансираним тоновима, у смислу у којем Лиотар (Jean-François Lyotard) каже да је „једино важно детињство сусрета, дочек што га приређујемо самој зачућености да се (нешто) догађа, поштовање према догађају“ (LYOTARD 1990: 130). Свега тога у траговима има и код Гетеа и код Флобера. Чињеница да те трагове нису развили или су устукнули пред напуштањем образовне нормативности које су наговештавали не чини их мање значајним беочузима при оријентисању у границима, дилемима и парадоксима разумевања образовања и писања о њему.

#### ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- ASSMANN, Aleida. *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 1993.
- ВАХТИН, Mihail. *O romanu*. Preveo Aleksandar Badnjarević. Beograd: Nolit, 1989.
- ВАХТИН, Mihail. *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*. Preveo Aleksandar Badnjarević. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo, 1991.

- BAHTIN, Mihail. Postavljanje problema romana o vaspitanju. Preveo Aleksandar Pivar. *Krovovi* 8/31-32 (1995): 25–27.
- BAJAZETOV-VUČEN, Aleksandra. Vilhelm Majster, bezazleno posvojče života. *Reč* 60/5 (2000): 507–538.
- BAUMAN, Zygmunt. *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*. Oxford: Blackwell, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. Stuart Hall, Paul du Gay (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996, 18–38.
- BERNHEIMER, Charles. Linguistic Realism in Flaubert's *Bouvard et Pécuchet*, *Novel: A Forum on Fiction* 7/2 (1974): 143–158.
- BRIKNER, Paskal, Alen FINKELKROT. *Novi ljubavni nered*. Beograd: Istraživačko izdavačko centar SSO Srbije, 1989.
- BORGES, Jorge Luis (1999). „Vindicación de 'Bouvard et Pécuchet'“. Jorge Luis Borges. *Discusión*. Madrid: Alianza Editorial, 176–178.
- CENTO, Alberto. „Prégouverneur“, Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, édition critique par Alberto Cento, Napoli, Paris: Istituto Universitario Orientale et Paris/Nizet, 1964.
- DOBRIJEVIĆ, Aleksandar, Predrag KRSTIĆ. Self-Education and University. *Synthesis Philosophica* 55–56/1–2 (2013): 83–96.
- DORD-CROUSLÉ, Stéphanie. „*Bouvard et Pécuchet*“ de Flaubert, une „encyclopédie critique en farce“. Paris: Belin, 2000.
- DUMESNIL, René. *Introduction pour Bouvard et Pécuchet*. Paris: Société les Belles Lettres, 1945.
- FLOBER, Gistav. *Buvar i Pekiše*. Prevela Dobrila Stošić. Beograd, Novo pokolenje, 1953.
- GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Gadamer, Gesammelte Werke, Band 1. Tübingen: Mohr Siebeck, 1986.
- GETE, Johan Wolfgang. *Godine učenja Vilhelma Majstera*. Tom 1. Prevela Vera Stojić. Beograd: Rad, 1982a.
- GETE, Johan Wolfgang. *Godine učenja Vilhelma Majstera*. Tom 2. Preveo Gligorije Ernjaković. Beograd: Rad, 1982b.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Johann Wolfgang von Goethe, Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 8. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998a, 7–516.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort, *Johann Wolfgang von Goethe, Werke*, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 13. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998b, 37–41.
- GRANGER, Gilles G. Savoir scientifique et défaut de jugement dans *Bouvard et Pécuchet*“. *Littérature* 82 (1991): 86–95.
- GREENE, John. Structure et épistémologie dans *Bouvard et Pécuchet*“. *Flaubert et le comble de l'art. Nouvelles recherches sur „Bouvard et Pécuchet“: actes du colloque tenu au Collège de France les 22 et 23 mars 1980*. Paris: SEDES, 1981, 111–128.
- HÖFNER, Eckard. *Bouvard et Pécuchet* et la science livresque. Remarques épistémologiques et poétologiques sur la dernière œuvre de Flaubert. Alfonso de Toro (éd.). *Gustave*

- Flaubert. Procédés narratifs et Fondements épistémologiques.* Tübingen: Gunter Narr, 1987, 149–171.
- JACOBS, Jürgen, Markus KRAUSE. *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.* München: C. H. Beck, 1989.
- JASINSKI, René. Le thème de l'échec dans L'Éducation sentimentale et *Bouvard et Pécuchet*. René Jasinski, *À travers le XIXe siècle.* Paris: Minard, 1975, 302–322.
- JEGER, Verner. *Paideia. Oblikovanje grčkog čoveka.* Preveli: Olga Kostrešević, Drinka Gojković. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1991.
- KAPLAN, Caren. *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement.* Durham: Duke University Press, 1996.
- KÖPKE, Wulf. Wilhelm Meisters Theatralische Sendung. James McLeod (hrsg.). *Goethes Erzählwerk.* Stuttgart: Reclam, 1985, 73–102.
- KRSTIĆ, Predrag. *Strategije odrastanja: prosvetćenost i reakcije.* Beograd: Službeni glasnik, 2016.
- KRSTIĆ, Predrag. Rekvijem za Humbolta: *Bildung i Zeitgeist.* *Theoria* 64/1 (2021): 91–111.
- LALONDE, Norman. La somme et le récit: l'exemple de *Bouvardet Pécuchet.* *Littératures* 29 (1993): 73–85.
- LIOTAR, Žan-Fransoa. *Raskol.* Prevela Svetlana Stojanović. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1991.
- LYOTARD, Jean-François. *Postmoderna protumačena djeci: pisma 1982–1985.* Prevela Ksenija Jančin. Zagreb: „August Cesarec“, Naprijed, 1990.
- LYOTARD, Jean-François. *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju.* Prevela Tatiana Tadić. Zagreb: Ibis grafika, 2005.
- LUKACS, Georg. *Teorija romana. Jedan filozofskohistorijski pokušaj o formama velike epske literature.* Preveo Kasim Prohić. Sarajevo: „Veselin Masleša“, Svjetlost, 1990.
- MAJLS, D. H. Pikarov put do ispovedaonice. Junak nemačkog obrazovnog romana. Prevela Aleksandra Bajazetov-Vučen. *Reč* 60/5 (2000): 399–416.
- MANN, Thomas. Die Kunst des Romans. Thomas Mann, *Schriften und Reden zur Literatur, Kunst und Philosophie.* Band 2. Frankfurt am Main: Fischer, 1968, 350–360.
- MAY, Kurt. Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman? *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 31 (1957): 1–37.
- MAYER, Gerhart. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Gestaltbegriff und Werkstruktur. *Goethe-Jahrbuch* 92 (1975): 140–164.
- MORETI, Franko. *Bildungsroman* kao simbolička forma. Prevela Aleksandra Kostić. *Reč* 60/5 (2000): 417–452.
- NEURATH, Otto. *Gesammelte philosophische und methodologische Schriften.* Band 2. Vienna: Holder-Pichler-Tempsky, 1981.
- PETERS, R. S. Education as Initiation. R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education.* London, New York: Routledge & Kegan Paul, 1965, 87–111.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation 5: Sophie ou la femme,* Chicoutimi, Québec: Les classiques des sciences sociales, 2002.

- SCHLECHTA, Karl. *Goethes Wilhelm Meister*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1953.
- SEITZ, Erwin. Die Vernunft des Menschen und die Verführung durch das Leben. Eine Studie zu den „Lehrjahren“. *Goethe-Jahrbuch* 113 (1996): 121–137.
- SORG, Klaus-Dieter. *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1983.
- WUNDT, Max. *Goethes Wilhelm Meister und die Entstehung des modernen Lebensideals*. Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter, 1932.
- ŽMEGAČ, Viktor. *Povijesna poetika romana*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, 1987.

Predrag Krstić

GOETHE WITH FLOBER: THE EDUCATIONAL NOVEL  
AND THE IDEA OF EDUCATION

Summary

The work is dedicated to the analysis, comparison and monitoring of changes in the understanding of education in two prose endeavors that thematize it: in Goethe's trilogy about the growing up of Wilhelm Meister and in Flaubert's story about the apprenticeship of Bouvard and Pécuchet. Referring to some contemporary insights of the theory of education, the author suggests that these works does not deviate from the classical understanding of education as gaining one's character and place in the world after more or less stormy and more or less successful turmoil, but at the same time signals and tests the limit of such a linear understanding of growing up. On the margins of these works, it is concluded, one can find, still ironized or caricatured, the future idea of education as "always already" self-education, which does not presuppose the given social goal and the completion of the research journey according to the possibilities of one's own shaping.

Универзитет у Београду  
Институт за филозофију и друштвени теорију  
*predrag.krstic@ifdt.bg.ac.rs*

Примљен: 12. септембра 2023.  
Прихваћен за штампу новембра 2023.