

Ljiljana Gavrilović

Etnografski institut SANU, Beograd
fifana@gmail.com

Omladinske distopije: *Bildungsroman* za 21. vek*

Apstrakt: U radu se razmatraju omladinski distopijski romani nastali u prvoj deceniji 21. veka, kao naslednici tradicije Bildungsroman-a i velikih distopija. Težište se, u ovoj novoj formi žanra, premestilo s održanja "najboljeg od svih svetova", odnosno prilagođavanja i uklapanja mlade jedinke u postojeći svet, na oblikovanje herojevog kritičkog duha koji bi trebalo da rezultira kako njegovim/njenim odrastanjem, tako i promenom sveta u kome odrasta. Druge dve važne karakteristike ovih romana su kritički odnos prema precima i tradiciji s jedne strane i pozitivna ocena ne-racionalnih odluka, onih koje se donose impulsivno i na osnovu emocija s druge, što ukazuje na napuštanje različitih aspekata nasleđa modernog doba (tradicija racionalizma i romantizma). Tako oni postavljaju okvir za neko novo, drugačije viđenje sveta i uloge koju pojedinac treba da usvoji odrastajući iz deteta u odraslu osobu.

Cljučne reči: Bildungsroman, distopija, kritičko mišljenje, tradicija

Bildungsroman¹

U sam osvit modernog doba, zajedno sa velikim narativom o nadmoći razuma i blistavoj budućnosti sveta i pojedinca u njemu, nastao je i književni

* Tekst je rezultat rada na projektu br. 177026, Kulturno nasleđe i identitet, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke RS.

¹ Roman koji prati odrastanje/razvoj glavnog lika od detinjstva, kroz potragu za identitetom, do odraslog stanja (cf. Baldick 1990, 24). Termin je nastao od nemačkih termina za roman izgradnje/oblikovanja, odnosno obrazovni roman. Iako Aleksandra Bajazetov-Vučen insistira na korišćenju termina obrazovni roman kao preciznog prevoda, nemačka reč Bildung ima znatno šire i kompleksnije značenje od srpske reči obrazovanje (vidi npr: DWDS-Wörterbuch, <http://www.dwds.de/?qu=Bildung>, ili Pons.eu, <http://de.pons.eu/dict/search/results/?q=Bildung&l=deen&in=&lf=de>). Kako kaže Bredi: "Staro značenje termina *Bildung* – 'prirodni oblik', tokom druge polovine 18. veka zasenjeno je novim značenjem razvoja ka idealu. Reč je tada dobila smisao 'kulture' i 'kultivacije'; Bildungsroman je bio roman obrazovanja i razvoja" (Brady 1998, 100), dok je u Herderovim radovima termin Bildung korišćen u smislu dostizanja humanosti. U Bildungsroman-u je obrazovanje u užem smislu usmereno na samostalno postizanje novih znanja i veština i nema veze sa procesom formalne edukacije. Zbog toga se u daljem tekstu koristi izvorni termin.

žanr koji ga u potpunosti odslikava: *Bildungsroman* – roman koji govori o učenju kao osnovi saznavanja istinske slike sveta, odrastanja, prihvatanja odgovornosti i usvajanja znanja i veština potrebnih za pronalaženje svog mesta u svetu. Johan Wolfgang fon Gete, kasnije proizveden u rodonačelnika žanra, govoreći o nastanku svog romana *Godine učenja Vilhelma Majstera*² (prvog Bildungsroman-a) kaže da je on zasnovan na predosećanju

"velike istine: da čovek često pokušava nešto za šta mu je priroda uskratila dar, da želi da uradi nešto za šta ne može da stekne potrebnu veštinu; nekakvo unutrašnje osećanje upozorava ga da se kloni toga, ali on ne uspeva da izađe na čistac sa sobom, i pogrešnim putem ide ka pogrešnom cilju (...) Mnogi tako protraće najlepší deo svog života, i konačno zapadaju u nekakvu čudnovatu turobnost. No, ipak je moguće i da svi ti pogrešni koraci dovedu do nečeg neprocenjivo dobrog" (prema Bajazetov-Vučen 2000, 507).

Sušтина sižea Bildungsroman-a je da glavni junak, *heroj*, odlazi u potragu za nečim (što je izgubio on sam ili društvo u kome živi), i u toj potrazi – kroz sopstvena iskustva – pronalazi ili izgrađuje *sebe*. On odrasta, otkriva svoje sposobnosti (često predispozicije koje je stekao rođenjem) i, istovremeno, menja socijalnu poziciju. Heroj je po pravilu mlada osoba ili neko za koga se, zbog neodgovarajućeg/nefavorizovanog socijalnog statusa, smatra da nije stekao socijalnu zrelost. Greške se podrazumevaju – one su stalni deo procesa učenja, bilo da se to odnosi na greške u pristupu ili greške u postavljenim ciljevima. U neku ruku, *Bildungsroman* je paradigmatičan za čitavo moderno doba:

"Evropa je upala u modernost, ali bez posedovanja *kulture* modernosti. Ako je mladost postigla simboličko centralno mesto čime je nastao 'veliki narativ' *Bildungsroman*-a, to je stoga što je Evropa dala značenje, ne toliko mladosti koliko *modernosti*" (Moretti, Sbragia 2000, 5),

te se može reći da je u okviru žanra prepoznata mladost modernosti, koja je takođe trebalo da se izgradi, pronade sebe i na taj način odraste.

Tokom 19. veka Bildungsroman je jedan od najvažnijih žanrova: nastao u Nemačkoj (Tomas Man je tvrdio da je Bildungsroman najznačajniji nemački doprinos svetskoj literaturi³), veoma brzo je postao popularan, pa tako u En-

² W. Göthe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 1795-96. Iako će se kasnije ovaj termin preneti i na neka starija dela, kao što je npr. Volterov *Kandid* (Voltaire, *Candide*, 1759) ili Rusoov Emil (Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, 1762), Vilhelm Majster se smatra prvim pravim Bildungsroman-om.

³ Romani kao što su *Hyperion; oder, Der Eremit in Griechenland* (Friedrich Hölderlin, 1797-99), *Heinrich von Ofterdingen* (Novalis, 1802) i/ili *Die grüne Heinrich* (Gottfried Keller, 1854-55), pored već pomenutog *Vilhelma Majstera*, prevedeni su na sve velike svetske jezike i njihov uticaj na oblikovanje Bildungsromana u ne-nemačkim književnim tradicijama je potpuno evidentan.

gleskoj, Francuskoj, Americi, Rusiji i drugim zemljama, sa drugačijim književnim tradicijama, nastaju romani koji se danas smatraju klasičnim velikim književnim delima, a zapravo su Bildungsroman-i svog doba (npr. Dikensovi *David Koperfild*⁴ i *Velika očekivanja*,⁵ *Džejn Ejr* Šarlote Bronte⁶, Stendalovo *Crveno i crno*⁷, Floberovo *Sentimentalno vaspitanje*⁸, Tvenov *Haklberi Fin*⁹, *Martin Idn* Džeka Londona¹⁰, *Obična priča* Ivana Gončarova¹¹ i čitav niz drugih, ništa manje poznatih romana). Svi su oni smešteni u okvire realnih društava, u situacije koje su se mogle prepoznati u aktuelnim svakodnevicama: stvarnost je u to vreme još uvek izgledala obećavajuće, a mladost je bila period u kome se junaci (književni heroji, ali i čitaoci od kojih se očekivalo da se poistovete sa tim herojima i da uče i na njihovom, a ne samo na sopstvenom iskustvu koje je moglo biti nedovoljno) pripremaju da uzmu potpuno učešće u njenom stalnom ponovnom stvaranju i time u izgradnji sve boljeg, usavršenijeg, naprednijeg društva.

Početkom 20. veka žanr polako počinje da se menja i da obuhvata sve veće raspone odnosa mlade osobe i sveta u kome se ona nalazi (npr. Džojsov *Portrait umetnika u mladosti*¹², čitav niz Židovih romana¹³, Manovi *Čarobni breg*¹⁴ i *Josif i njegova braća*¹⁵, Selindžerov *Lovac u žitu*¹⁶, itd.), usmeravajući junake ne samo na sopstveno oblikovanje u skladu s društvenim očekivanjima/željama, nego sve više na kritičko posmatranje sveta u kome odrastaju. Poljavljaju se feministički Bildungsroman-i, a koncept počinje da se primenjuje i u nacionalnom kontekstu, u kome se mlade države tretiraju kao mlade osobe. No, iako se neki segmenti Bildung koncepta dovode u pitanje, tokom gotovo čitavog 20. veka ne postoji tendencija/želja da se promeni čitava struktura aktuelnog sveta/društva – on/ono i dalje ostaje najbolji od svih mogućih svetova – socijalni i kulturni prostor koji treba stalno iznova graditi (da bi postao bolji nego što je sada ili da bi ostao dobar koliko već jeste) i unutar koga treba graditi i sebe i svoju okolinu na temeljima postojećeg, nasleđenog stanja.

⁴ Charles Dickens, *David Copperfield*, 1850.

⁵ Charles Dickens, *Great Expectations*, 1861.

⁶ Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, 1847.

⁷ Stendhal, *Le Rouge et le noir*, 1830.

⁸ Gustave Flaubert, *L'Education sentimentale*, 1869.

⁹ Mark Twain, *Huckleberry Finn*, 1884/1885.

¹⁰ Jack London, *Martin Eden*, 1909.

¹¹ Иван Александрович Гончаров, *Обыкновенная история*, 1847.

¹² James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, 1916.

¹³ Npr. *Tesna vrata* (A. Gide, *La Porte Étroite*, 1909).

¹⁴ Thomas Mann, *Der Zauberberg*, 1924.

¹⁵ Thomas Mann, *Joseph und seine Brüder*, 1933-1942.

¹⁶ J. D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, 1951.

20. vek: fantastijski Bildungsromani

U drugoj polovini 20. veka Bildungsroman se polako, ali prilično pouzdano, premešta iz glavnih književnih tokova u dečju/omladinsku književnost i, istovremeno, u fantastiku, čime mu se, bar u *mainsteram* gledanju, značajno snižava vrednost. Iako su neki od izuzetno popularnih klasičnih romana ove vrste, kao što su npr. *Gesta Berling*¹⁷ ili *Saga o Nilsu Holgersonu*¹⁸ švedske književnice (i prve žene dobitnice Nobelove nagrade, 1909. godine) Selme Lagerlef, bili u velikoj meri ono što se danas smatra fantastijskom književnošću, tokom klasičnog perioda junaci Bildungsroman-a su se uobičajeno suočavali s "realnošću", onakvom kako su je videli pisci koji su je takođe živeli. Pomeranjem ka fantastici i na romane ovog tipa počela je da se odnosi jedna od najčešćih kritika vrednosti fantastike, koja kaže je da je ona manje vredna jer je "detinjasta". No, kako Hant ispravno uočava:

"(n)ije iznenađujuće da su fantastika i dečja literatura povezivane, jer su obe suštinski demokratske forme – demokratizovane postojanjem van solipsističkog sistema visoke kulture" (Hunt 2004, 10).

Spajanje ideje o odrastanju, kao sticanju novih znanja, sa fantastikom bilo je stoga potpuno logično u periodu kada su moderna zapadna društva uspostavljala sve čvršću kontrolu nad svojim građanima, te je iskorak iz rigidnosti bio neophodan. Naime, kako sam na drugom mestu već rekla, potreba za ograničavanjem znatiželje nastala je u trenutku kada je znanje teorijski postalo dostupno svima.¹⁹ Sa više znanja, ljudi su postajali svesniji sveta oko sebe. Više znanja, po pravilu, proizvodi više pitanja koja iz njega proističu, a odgovori na ta pitanja bi možda mogli da podstaknu razmišljanja o mogućim alternativama, odnosno o promenama društvenih sistema (koji i pored raznih – neuspelih – pokušaja tokom 20. veka nikada nisu bili stimulisani). Radoznalost je stoga ostala primerena deci, a ne odraslim, odgovornim ljudima,²⁰ koji bi svet trebalo da prihvataju onakvim kakav jeste, te da u njemu funkcionišu što bolje mogu, a proces odrastanja je počeo da se shvata ne kao proces samooblikovanja unutar koga je postavljanje pitanja jedna od ključnih tačaka, nego prosto kao period usvajanja znanja koja omogućuju funkcionisanje unutar datog, neupitnog sistema. Izgleda kao da je modernost odrasla i da se sada očekuje isključivo da se svet koji nas okružuje održava u poznatom/bezbednom stanju, bez prevelikih promena i potresa.

¹⁷ Selma Lagerlöf, *Gösta Berlings saga*, 1891.

¹⁸ Selma Lagerlöf, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, 1906-1907.

¹⁹ I, naravno, kada je opao značaj religije kao disciplinujućeg faktora koji zahteva da se o božjem redu stvari ne postavljaju pitanja, jer on prosto *jeste*.

²⁰ Osim naučnicima, ali to je tema nekih drugih (pod)žanrova. Šire u Gavrilović 2011.

Uprkos pomeranju ka fantastici, sve do druge polovine 20. veka Bildungsroman – bez obzira na sva usklađivanja sa savremenosti – nije promenio svoj osnovni postulat: promena pojedinačne pozicije mladog heroja/heroine, osvojene ličnom zaslugom, ne menja kompletno ustrojstvo društva. Ono ostaje onakvo kakvo jeste, ili se, umesto privremene anarhije, ispravlja neregularna situacija i obnavlja poznati/željeni sistem, izjednačen sa "prirodnim" redom stvari. Poznati svet je i dalje "najbolji od svih svetova" i od mlade osobe se očekuje da u potpunosti prihvati njegove vrednosti, jer se pretpostavlja da samo tako može postati uspešna, odnosno potpuno ostvarena u svom odraslom dobu. Tako ideja klasičnih Bildungsroman-a, zadržana i u njihovoj fantazijskoj formi, nije bila linearna (napredak iz tačke A do tačke B – za pojedinca unutar društva, ali i za samo društvo), kako bi se moglo pretpostaviti – ona je bila kružna:

"Odgovor na pitanje 'Kuda vodi ovo putovanje odrastanja i otkrića?' je Novalisovo: 'Immer nach Hause': odredište je uvek kuća" (Minton 1997, 1).

Bilbo Bagins, junak *Hobita* – jednog od najpopularnijih fantazijskih Bildungsromana 20. veka i preteča niza sličnih, otišao je Tamo i Nazad,²¹ odrastao i usvojio svoj svet živeći srećno do duboke starosti, a na isti način su se odvijale i priče svih dugih sličnih heroja.

No svet se tokom 20. veka ubrzano menjao, i već Bilbov naslednik, koji je svet doveo u balans i restaurirao ga na način kako je to sanjano, samo nešto manje od dve decenije i čitav II svetski rat posle *Hobita*, nije imao tu sreću – Frodo (takođe Bagins, junak *Gospodara prstenova*) razume da

"(n)e postoji pravi povratak. Iako ja mogu doći u Okrug, on neće izgledati isti, jer ja neću biti isti. Ranjen sam nožem, žaokom, i zubom, i dugim teretom. Gde ću naći mira?" (Tolkin 1981/3, 344).

Frodo jeste odrastao, ali nikada više nije mogao da se uklopi – iz njegove potrage za savršenim svetom proistekao je boljitak za druge, dok je on sam morao da ga se odrekne:

"bio sam preduboko ranjen (...). Ja sam pokušao da spasem Okrug, i on je spašen, ali ne za mene. To često mora biti tako (...), kada su stvari ugrožene: neko treba da ih prepusti, izgubi, da bi ih drugi mogli zadržati" (Tolkin 1981/3, 400).

Isti princip razumevanja promene glavnog junaka zadržaće se, u najboljim varijantama fantazijskih Bildungsroman-a,²² sve do kraja 20. veka, što je praće-

²¹ Drugi deo naslova romana *Hobit*, koga nema u srpskom prevodu: *The Hobbit, or There and Back Again*, a koji ga već naslovom deklarise kao Bildungsroman.

²² Ipak, kako vidimo iz popularnosti Hari Poter serijala (Joanne Rowling, *Harry Potter* 1-7, 1997-2007) zadržava se i stara forma, u kojoj je junak poreklom predodre-

no i pomeranjima iz muške u žensku tačku gledišta, odnosno rodnu promenu iz junaka u junakinju. Najbolji primer ovog postupka promene pokazuje *Zemljomorje* Ursule Legvin (Legvin 1988), i njegov, nešto više od dve decenije kasnije objavljen nastavak – *Tehanu* (Legvin 1990).

Glavni junak prvobitne trilogije (Ged), iako još u prvom romanu uspeva da odraste i dostigne vrhunac socijalne promocije u svom svetu, tokom odraslog perioda nastavlja da se menja i, upravo zato što uspeva da restaurira željenu strukturu društva, gubi sve svoje izuzetne sposobnosti, postajući običan čovek koji povučeno živi van velikih zbivanja u obnovljenom svetu. Pored njega već u drugom delu trilogije (*Grobnice Atuana*) postoji i junakinja (Arha/Tenar), čije je odrastanje takođe usmereno na usvajanje uobičajene ženske rodne uloge u svetu u kome živi, ali i napuštanju svih mogućih privilegija i, istovremeno, opasnosti izdvojene pozicije na kojoj se nalazi na samom početku odrastanja. Ulazeći u proces promene ona se bori za noviji, moderniji svet od onog u kome je odrastala kao sveštenica "starih bogova", ne menjajući, doduše, ustrojstvo aktuelnog sveta za čije se ustrojstvo bori Ged, ali menjajući u potpunosti ulogu koja joj je zadata u okviru pretpostavki njene kulture i društva, te je njen iskorak u odraslo stanje zapravo mnogo veći od Gedovog.

No, oni su takođe platili cenu promene sveta i – umesto heroja – postali obični ljudi, čija se moć ogleda u sitnim, svakodnevnim životnim poredcima nad svakodnevicom. Življenje "običnog" života pokazalo se kao najveći izazov, iako je ono bilo moguće tek kada su mir, sigurnost i ravnoteža uspostavljeni kao osnovni životni uslovi.

Tokom druge polovine 20. veka, Bildungs koncept počinje sve više da se primenjuje i van romana – pre svega u TV serijama namenjenim tinejdžerima, gde su, po prvi put, napravljeni iskoraci u odnosu na osnovni koncept,²³ da bi on danas – mada u nešto drugačijem kontekstu – bio primenjen i u najvećem broju digitalnih igara.²⁴

đen za uspeh, a njegov jedini cilj je savladavanje teškoća koje se nalaze na putu njegovog samoostvarenja i, istovremeno, održavanja sveta u balansu. Upravo popularnost ove forme, na samom kraju 20. i početku 21. veka, govori o snazi idealnih kognitivnih modela (ICM – Stockwell 2000: 182), na osnovu kojih se od Bildungsromana očekuje ova vrste tretmana odnosa prema svetu.

²³ Prvi veliki iskorak koji će se, nekoliko godina kasnije, vratiti u roman učinjen je u kulturnoj TV seriji *Bafi, ubica vampira*, gde je u nekoliko navrata (na kraju treće i poslednje, sedme sezone), naglašeno da je postojeći svet potrebno razoriti, da bi se gradio neki novi, bolji od postojećeg (Gavrilović 2011a), a da oni koji ga – tokom svog odrastanja – menjaju, ne mogu očekivati da će ikada više živeti srećno i bezbedno. To je najizraženije u petoj sezoni, koja je u potpunosti distopijska, ali i u poslednjoj sezoni serijala, u kojoj se problematizuje odnos heroine prema samoj sebi i prema ciljevima koje sebi postavlja.

²⁴ U digitalnim igrama nije važan uzrast igrača, nego njegovo iskustvo u sintetičkom svetu kojim se kreće. Napredovanjem u igri (sticanjem iskustva, znanja i veština

Distopija kao Bildungsroman

U prvoj deceniji novog milenijuma počeli su da se pojavljuju i neki novi *Bildungsroman*-i, u kojima su junacima postavljeni zadaci i iskušenja koji se dijametralno razlikuju od uobičajenih. Svetovi u kojima se oni odvijaju više nikako nisu idealni: to su svetovi koje su naše generacije uspele da razore u duhu klasičnih distopija,²⁵ oblikovani na ruševinama civilizacije u kojoj danas živimo. Ovi romani su u centar pažnje stavili junakinje,²⁶ ali ne samo u traženju svog odraslog seksualnog identiteta (što je, naročito u medijskoj ponudi za tinejdžere najznačajniji problem koji se postavlja pred devojke na pragu odraslog doba²⁷), nego kao aktere izgradnje nekih novih, boljih svetova.

Sve je počelo serijalom *Uglies* (Westerfeld 2005-2007), a nastavilo se čitavim nizom manje-više uspešnih tinejdžerskih romana i serijala, od kojih su neki postali nesumnjivi bestseleri, prevedeni na veliki broj jezika. Najznačajnija do sada je svakako trilogija *Igre gladi* (Collins 2008-2010), dok još dve (najavljene) trilogije (Condie 2010-2011; Roth 2011), za sada samo delimično objavljene, privlače ogromnu pažnju i medija i čitalaca, a sve su planirane za ekranizovanje.²⁸

Ono što je svim ovim romanima zajedničko je potpuni nedostatak oduševljenja aktuelnim društvom (onim u kome junaci žive), precima i onim što su činili, kao što u njima nema ni zahvalnosti prethodnim generacijama i usvajanja nasleđa. Naprotiv, kako kaže junakinja *Igara gladi*:

primerenim tom/konkretnom svetu) igrač postaje njegov punopravni (= odrasli) građanin. Analiza primene Bildung koncepta u igrama i njegov uticaj na ponašanje u "stvarnom" svetu biće analiziran na drugom mestu.

²⁵ Distopija nije opozit utopiji. Opozit utopiji (ne-mesto) je naš svet, onaj koji jeste naše mesto/naša realnost, dok su distopije zamišljeni produžetak našeg sveta, čiji su elementi izdvojeni i pojačani do nekog (pretpostavljenog) maksimuma, često čak karikaturalnog (Stockwell 2000, 191).

²⁶ To je, možda, povezano i sa činjenicom da su autori većine ovih romana književnice, no to ne mora biti slučaj: u nekim ranijim vremenima, ali i u klasičnijim pristupima, i autorke su za svoje junake birale muskarce (npr. već pomenute Selma Lagerlef i/ili Ursula Legvin u osnovnoj trilogiji, kao i Džoana Rolings), dok je nekoliko autora sa samog kraja 20. veka za svoje primarne heroje odabralo devojčice/devojke (npr. već pomenuta Bafi, Lajla iz trilogije *Njegovi mračni materijali* Filipa Pulmana, Westerfeldova Tali itd).

²⁷ O romanima, TV serijama i filmovima koji se bave odrastanjem u smislu izgradnje seksualnih identiteta i namenjeni su prvenstveno tinejdžerkama, biće reči na drugom mestu, jer je to posebna tema koja prevazilazi okvire ovog teksta.

²⁸ Prvi deo filmovane *Hunger Games* trilogije premijerno je prikazan početkom 2012, i već tokom prvog meseca prikazivanja potukao je sve prethodne rekorde u gledanosti.

"(i)skreno rečeno, nemamo baš mnogo na čemu da zahvalimo našim precima. Mislim, pogledaj stanje u kome su nas ostavili, sa ratovima i slomljenom planetom. Jasno je da se nisu brinuli o tome šta će se desiti ljudima koji dolaze posle njih" (Collins 2010, 82).

To je nesumnjiv raskid s konceptom gradnje na postojećim temeljima, ili vraćanja u idealizovanu prošlost u kojoj se može naći mir i bezbednost. Od heroine se očekuje (prisiljena je na) kritičko preispitivanje nasleđa, čiji rezultat može biti samo neki novi, drugačiji svet. Tako se proces učenja, odrastanja i preuzimanja odgovornosti za sebe i za druge pretvorio i u proces sticanja hrabrosti za promenu sveta u mesto u kome će naredne generacije moći da odrastaju bezbedno, bez obzira na to koliku cenu treba da plate oni koji se za njega bore. Iako su još Frodo, Ged i Tenar načeli ovaj proces, oni su se – u potpuno romantičarskom maniru – borili za restauraciju svetova koji su postojali *nekada*, za koje su im tradicije govorile da su (bili) najbolji od svih svetova, čije je obnavljanje bilo put ka srećnijoj budućnosti za njihove stanovnike. Ovde se, međutim, u potpunosti raskida s tradicijama i traže se nekakvi sasvim novi, drugačiji svetovi, možda čak ne bolji od svih prethodnih, ali izvesno bolji od onih u kojima aktuelni junaci odrastaju.

Junakinje ovih novih romana su potpuno drugačije od uobičajenih heroja fantazijskih romana. Ketnis Everdin (isto kao i druge devojke smeštene u slične situacije) nije predodređena za velika dela, nije potomak heroja ili moćnika drugog tipa: njoj uspeh na strani apsolutnog Dobra nije zapisan u krvi, odnosno stečen nasleđem. Ona je obična devojka, koju je impulsivni izbor doveo u situaciju da se bori za sopstveni život, a nizom daljih izbora i za svoje dostojanstvo i čitavo društvo, misleći sve vreme o posledicama koje njene akcije proizvode na one koje voli.

Upravo su ovi romani oštra kritika savremenog društva, u kome su na mnogo načina ostvareni najgori košmari klasičnih velikih distopija iz 20. veka: vode se beskrajni besmisleni ratovi, koji su za građane zapadnih društava samo slike na TV ekranu i govori političara o neophodnosti njihovog nastavljanja, ili čak otvaranja novih ratova na nekakvim dalekim prostorima da bi se sačuvao "njihov način života" (1984²⁹), Veliki Brat nadgleda svaki korak gotovo čitave populacije (1984), pojedinac sve više postaje samo bezlični broj u jednoličnoj masi (Mi³⁰), mediji oblikuju viđenje stvarnosti u skladu s potrebama različitih centara moći, a gledaoci ih doživljavaju kao istinu/stvarnost, zaboravljajući da je pre kratkog vremena nešto sasvim drugo bilo proglašavano za stvarnost (1984), besmisleno nasilje postaje stalni i integralni deo svakodnevice (Paklena pomorandža³¹), mediji oblikuju sliku o svemu, svačemu i svakome (uključujući o se-

²⁹ George Orwell, *Nineteen Eighty-Four*, 1949.

³⁰ Jevgenij Zamjatin, *Mi*, 1924.

³¹ Anthony Burgess, *A Clockwork Orange*, 1962.

bi, i to od najranijeg detinjstva) (Vrli novi svet³²). Pored toga delimično se sve više ostvaruju i različiti kataklizmični scenariji iz apokaliptičnih fantazija: ogromni predeli u Africi postaju бесплодне pustinje u kojima ljudi već decenijama umiru od gladi (npr. Smrt trava³³), cunami, uragani, zemljotresi i druge prirodne kataklizme izazivaju smrt ogromnog broja ljudi, kao i nove smrtonosne bolesti izazvane nepoznatim virusima (npr. Besnilo³⁴) ... izgleda kao da su se zamišljane apokalipse pretvorile u proročke tekstove koji se ostvaruju ne svaki posebno, nego svaki po malo, ali istovremeno. To nije čudno. Neke od ideja na kojima su počivali katastrofični scenariji bazirane su na stvarnim događajima: nuklearnim bombama bačenim krajem II svetskog rata ili curenju radioaktivnosti iz reaktora nuklearnih elektrana (posle niza starijih incidenata, najnoviji sa japanskom nuklearnom centralom Fukušima samo je potvrdio da su razlozi za strah stvarni, a ne izmišljeni), novim bolestima, političkom i ekonomskom preuređenju sveta, dok je njihova stalna medijska eksploatacija prouzrokovala rastuću nesigurnost u najvećem delu populacije Zapadnog sveta (cf. Gavrilović 2011, 26-37). Tako se svet u kome živimo, iz najboljeg od svih mogućih, pretvorio u opasno mesto čija budućnost izgleda katastrofična i koga pod hitno treba spasavati. *Tamo i Nazad* sa srećnim ishodom po sve učesnike, naročito po glavnog junaka, više nije moguće, jer očuvanje i stalno obnavljanje sveta onakvog kakav on danas jeste jednostavno više ne može biti poželjno: njega je ipak potrebno spasti, ali ne u obliku u kome postoji – za spas je neophodna njegova promena. Kako se promena ponašanja koja može da rezultira promenom/preuređenjem sveta ne može očekivati od onih koji su dopustili da on postane tako nesigurno mesto (odraslih), jedina nada postaju oni koji u njemu odrastaju i koji moraju da shvate sve opasnosti, da bi mogli da se bore za nekakav drugačiji (pretpostavljeno bolji) svet.

Suzan Kolins, autorka *Igara gladi*,³⁵ kaže da je ideju za knjigu dobila gledajući televiziju, prebacujući se sa kanala na kome se prikazivao rat u Iraku i drugog, na kome je bio rialiti šou, sve dok oni u njenoj svesti nisu počeli da se mešaju,³⁶ dok je drugi sloj bila priča o Tezeju, za koju autorka u drugom inter-

³² Aldous Huxley, *Brave New World*, 1932.

³³ John Christopher (Samuel Youd), *The Death of Grass*, 1956.

³⁴ Borislav Pekić, *Besnilo*, 1983.

³⁵ Igre gladi su godišnji rialiti program, organizovan u društvu zvanom Panem (izvedeno iz lat. *panem et circenses*) u kome učestvuju po dvoje dece uzrasta 12-18 godina, koji se u areni – specijalno konstruisanoj za tu priliku – bore među sobom na život i smrt, sve dok ne preostane samo jedan živ takmičar. Postoji obaveza svih članova društva (prisilno sprovedena, ukoliko je to potrebno) da prate zbivanja u areni. Igre se organizuju kao spomen na pobunu distrikata protiv centralne vlasti i uspostavljanje aktuelnih odnosa moći.

³⁶ Ova njena izjava je gotovo identična citatu iz *Antilope i Kosca*: "Kada bi se brzo prebacivalo s jednog programa na drugi, sve se stapalo u jedan događaj" (Atvud 2004,

vjuu kaže da je njome bila fascinirana još kao dete i da je u njoj već tada prepoznala jasnu poruku koju je Krit slao Atini:

"Petljajte se s nama i mi ćemo vam uraditi nešto gore nego da ubijemo vas. Ubićemo vam decu" (Sellers 2008).

Naravno – bilo je već, naročito filmova, na temu upotrebe nasilja/smrtni u rialiti TV programima i njihove upotrebe u strogoj kontroli distopijskih društava (npr: *Death Race 2000*,³⁷ *The Running Man*³⁸) – ali se ni jedan od njih nije tičao dece i odrastanja i nije bio namenjen gotovo isključivo mladoj publici. *Igre gladi* su, međutim, uplele u jedinstvenu priču strogu kontrolu vlasti nad celokupnim društvom, upotrebu tinejdžera u nasilju koje rezultira smrću svih igrača osim pobednika i korišćenje medija u obliku svojevrsnog rialiti programa za stalno obnavljanje te kontrole i cikličnu/godišnju rekonstrukciju moći.

Bezbednost i/ili sloboda: gde su granice?

Svi ovi romani se u velikoj meri bave s jedne strane zabranama, koje se – generalno – svode na zabranu izbora kako ćemo, s kim i gde živeti, odnosno na sve čvršću kontrolu savremenih država nad svakodnevicom najvećeg dela njihovog stanovništva, a s druge strane pitanjima odnosa bezbednosti i privatnosti – problema koji postaje sve očitiji u savremenim (ne više samo) zapadnim društvima.

Svi ovi fiktionalni svetovi su čvrsto ograđeni. Ograde odvajaju prostor za življenje od spoljnog prostora,³⁹ po pravilu su elektrifikovane ili pod stražom i, iako vlasti tvrde da su one postavljene za zaštitu građana od spoljnog, "opasnog" sveta, zapravo su tu kao zabrana slobodnog kretanja – ne da bi se sprečio ulazak spoljnih opasnosti (ma kakve one mogu biti), nego da bi se sprečila mogućnost izlaska iz usko definisanih mogućnosti sveta u kome se priča odvija. U slučaju *Igara gladi* to znači zabranu mešanja ljudi koji žive u različitim distriktima i, istovremeno, zabranu pokušaja da se izađe iz sistema i pronade neki drugačiji način življenja, van Panema (i, naravno, potragu za 13. distriktom, za

101), što samo pokazuje kojom brzinom stvarnost pristiže distopijske vizije ili, možda, koliko su savremene distopije zasnovane na činjenicama iz stvarnosti u kojoj živimo.

³⁷ Paul Bartel, 1975.

³⁸ Paul Michael Glaser, 1987.

³⁹ Postavljanje ograda je jedan od ključnih motiva svih distopija – od *Mi*, preko *Vrlog novog sveta*, do *Antilope i Kosca*, ali se one sve više pojavljuju i u realnim životima ljudi u zapadnim društvima: prostor za stanovanje/življenje onih koji se smatraju uspešnim članovima zajednice odvojeni su od ostalog sveta ogradama, elektronskim zaštitama i drugim načinima sprečavanja međusobnih kontakata.

koji se veruje da je uništen u ratu, te je tako postao simbol slobode za sve ostale distrikte, iako će se na kraju pokazati da je on bio samo drugi oblik uspostavljanja moći i čvrste kontrole nad stanovništvom). No, u *Igrama gladi* je jasno da se prostorne ograde podudaraju sa socijalnim ogradama, osim onima koje postoje unutar samih distrikta, iako su i te slabo propustljive (da na dole, gotovo nemoguće na više): tu je represija centralne vlasti potpuno jasna od samog početka.

U slučaju *Divergent-a*, *Matched* i *Uglies* ograde su granica poznatog prostora (sve van njih je "nepoznata" i "opasna" divljina), dok su unutrašnje ograde te koje definišu strukturu i funkcionisanje društva. *Uglies* postavljaju granice između ružnih i lepih i, kasnije, između starosnih kategorija "lepih", koji praktično nemaju nikakvu međusobnu komunikaciju. Čitavo društvo je javno zasnovano na hirurškom ostvarivanju lepotnih i zdravstvenih ideala, a prikriveno na stalnoj kontroli uma svih građana. Oni koji nikada nisu podvrgnuti operacijama nalaze se van sistema/društva, bilo da se nalaze u njegovim granicama ili van njih.

U *Divergent-u* su ograde postavljene između socijalnih grupa koje su (bar teorijski) ograničene na osnovu sposobnosti svakog pojedinca, a ne na osnovu nasleđa, jer je čitav sistem zasnovan na uverenju da je grupa⁴⁰ važnija od krvi (*Faction before blood*), tako da pripadnost grupi u potpunosti definiše ne samo način mišljenja i ponašanje, nego čitav život svakog pojedinca. Svaka od grupa živi strogo odvojeno, kako u socijalnom tako i u teritorijalnom smislu: tačno se zna koja grupa zauzima koji deo nekadašnjeg Čikaga. Brakovi između grupa nisu mogući, ne samo zbog toga što nisu dozvoljeni, nego i zbog toga što su interakcije između njih svedene na najmanju moguću meru. Deca koja izaberu grupu u kojoj nisu rođena/odrasla napuštaju svoju primarnu porodicu zauvek, bez nastavljanja bilo kakvog kontakta s njom. Posebna kategorija su oni koji ne pripadaju ni jednoj grupi, koji su van sistema raspodele moći i značenja (bar kako ga vide pripadnici grupa) i to zbog toga što, u trenutku kada su birali svoju buduću grupu nisu odlučili ispravno – prema svojim stvarnim sposobnostima:

"Zato što su omanuli i nisu prošli inicijaciju u izabranu grupu, oni žive u siromaštvu, radeći poslove koje niko drugi ne želi da radi. Oni su čistači i građevinski radnici i đubretari, tekstilni radnici, vozači autobusa i vozovođe. Za obavljanje tih poslova dobijaju hranu i odeću, ali (...) nedovoljno i jednog i drugog" (Roth 2011, 37).

Kontrola nad populacijom je u svim ovim romanima gotovo apsolutna. U *Matched* serijalu je čak i izbor posla, mesta stanovanja i bračnog druga prebačen s pojedinca na državu, koja bira "idealnog" partnera za svakog svog gra-

⁴⁰ Preci ovog društva su verovali da za ratove koji su slomili svet nisu odgovorne političke ideologije, religijska uverenja, rase ili nacionalizmi, nego da je krivica za slom počivala u ljudskoj prirodi, koja zlu teži u različitim formama. Zbog toga su društvo podelili u grupe koje bi trebalo da prevazilaze ljudske osobine koje su krivili za propast civilizacije: agresiju, licemerje, sebičnost, kukavičluk i neznanje.

đanina, kao i posao koji će biti u najboljem skladu sa sposobnostima svakog pojedinca (i na kome će on biti od najveće koristi državi). Svako ko odstupa od pravila isključuje se iz društva, i to ne samo on, već i svi njegovi naslednici – svi oni koji dalje prenose "problematični" genetski materijal.

Sva ova društva, koja su, zapravo, u potpunosti odstupila od humanizma modernog doba verujući da

"(I)judska bića u celini ne mogu biti dobra; veoma brzo zlo ispuzi nazad i ponovo nas otruje" (Roth 2011, 527).

počivaju na uverenju da ljudi nisu sposobni da samostalno odlučuju o svojim životima, jer to dovodi u opasnost i pojedince i društva u celini: ona su prestala da veruju u Bildung koncept. Zbog toga država preuzima na sebe kontrolu, da bi obezbedila bezbednost i "sreću" najvećem broju ljudi, koji su potpuno destimulisani da razmišljaju o sistemu i jedini im je cilj da unutar njega ostvare što je moguće bolje rezultate. Da bi to bilo moguće svaka je privatnost u potpunosti isključena, jer bez stalne kontrole postoji mogućnost da ljudi počnu da razmišljaju i van zadatog sistema.

No, kako kaže jedna od junakinja

"svako u svetu je programiran mestom na kome je rođen, ograničen njegovim verovanjima, ali moraš bar da pokušaš da izgradiš sopstveni mozak" (Westerfeld 2005a) govoreći time da je u redu kršiti pravila, naročito ako su ona okrutna, ako ugrožavaju naše živote i živote onih koje volimo, pa čak i ako nam "samo" ukidaju slobodu izbora. Pobuna protiv pravila, koja je inače potpuno primerena pubertetskom uzrastu i koja je do sada smatrana (izrazito negativno vrednovanom) "fazom" koja mora da se prevaziđe da bi se postigao status odraslog člana društva, pomešana je ka pozitivnom polu vrednosne skale. Ovi romani nam kažu da, ako se mladi ne pobune protiv sveta kakav je on danas, za njega neće biti budućnosti.

Pored toga, kako se za *Divergent* kaže u jednom od prikaza (Cox Gurdon 2011), ove priče su i sjajne metafore izazova savremene adolescencije, u kojoj je mlada jedinka stalno izložena testovima kojima se rangira unutar vršnjačke grupe, suočava se s odvajanjem od porodice, brine o tome gde bi se mogla uklopiti i otkriva na koje se sve načine može razlikovati od svojih vršnjaka. One govore da je u redu biti drugačiji i da upravo oni koji se razlikuju doprinose promeni – pomažući na taj način mladima da prihvate sebe kao samosvojne, jedinstvene i drugačije ličnosti, uprkos pritisku vršnjačkih grupa, medija, pa i društva u celini.

Ma koliko svi ovi novi Bildungsromani bili distopijski, oni su zapravo polazište za izgradnju novih kritičkih Utopija: svetova koji će, zalaganjem pojedinaca i izgradnjom kritičkog mišljenja, iz koga sledi i promena ponašanja, biti bolji od sveta u kome jesmo. Oni ne moraju biti ne-mesto, naprotiv – oni bi trebalo da budu mesta koja nisu opozit poznatom svetu, koja su izvedena iz njega, ali su

promenom društva i ljudskog ponašanja transformisana u prostor u kome je moguće živeti bolje – pre svega slobodnije – nego u aktuelnoj stvarnosti.

* * *

Bildungsroman je nesumnjivo deo nasleđa modernog doba, kao i racionalizam, naučni metod i čitav niz drugih segmenata savremenog pogleda na svet koji su oblikovali našu svakidašnjicu i koji se najčešće uzimaju zdravo-za-gotovo. Nastao tokom samog rađanja modernog doba, Bildungsroman se, kao zapravo i svako drugo živo nasleđe, transformisao, čuvajući ipak svoje osnovne postulate, vraćajući se čak svojoj izvornoj ideji na način primeren aktuelnom trenutku, njegovim problemima i izazovima. Od mlade osobe, koja odrasta na početku 21. veka, očekuje se da se razvija ne samo u skladu sa sistemom koji jeste, jer se on prepoznaje kao loš – kao nešto što ne obezbeđuje perspektivu ni pojedincu niti čitavom svetu – nego sa željom da taj svet, koji su njegovi prethodnici ostavili na granici urušavanja, spasavaju od dalje destrukcije. Iako je ovde osnovna ideja nepristajanje, a ne saglasnost sa svetom oko sebe, suština Bildung koncepta je ostala neizmenjena: spaseni svet bi trebao da bude možda ne najbolji od svih postojećih, ali svakako bolji od sadašnjeg i dobra osnova za izgradnju nekih novih društava, kultura i ekologija.

Izvori

- Atwood, Margaret. 2004. *Antilopa i Kosac* [Margaret Atwood, *Oryx and Crake*, 2003; prevod: Goran Kapetanović]. Beograd: Laguna.
- DWDS-Wörterbuch, <http://www.dwds.de>
- Collins, Suzanne. *The Hunger Games Trilogy: The Hunger Games*, 2008; *Catching Fire*, 2009; *Mockingjay*, 2010 [Suzana Kolins, *Igre gladi, Lov na vatru, Sjaj slobode*. Beograd: Alnari, 2009-2011; prevod Maja Kostadinović]. New York: Scholastic.
- Condie, Ally. *Matched Trilogy: Matched*, 2010. [Ali Kondi, *Izabrana*, Beograd: Laguna 2011, prevod: Nevena Arsić]; *Crossed*, 2011; *Reached* (najavljeno za 2012). Boston: Dutton (Penguin)
- Legvin, Ursula. 1988. *Zemljomorje* [Ursula Le Guin, *The Earthsea Trilogy*, 1968; prevod Mirjana Živković, Sonja Janoski], Beograd: Polaris.
1990. *Tehanu* [*Tehanu: The Last Book of Earthsea*, 1990; prevod Mirjana Živković], Beograd: Polaris.
- Pons.eu*, <http://de.pons.eu>
- Roth, Veronica. 2011. *Divergent*. New York: Katherine Tegen Books/HarperCollins
- Tolkin DŽ. R. R. 1991. *Hobit* [J. R. R. Tolkien, *Hobbit, or There and Back Again*, 1937, prevod: Milan Milišić]. Beograd: Nolit.
- Tolkin DŽ. R. R. 1981. *Gospodar Prstenova* 1–3 [J. R. R. Tolkien, *The Lord of the Rings*, 1954–1955, prevod: Zoran Stanojević]. Beograd: Nolit.
- Westerfeld, Scot. *Uglies series: Uglies*, 2005; *Pretties*, 2005a; *Specials*, 2006; *Extras*, 2007 [Skot Vesterfeld, *Rugobe, Lepotani, Specijalci, Statisti*. Beograd: Laguna, 2010-2011; prevod: Ksenija Vlatković]. New York: Simon & Schuster.

Literatura

- Bajazetov-Vučen, Aleksandra. 2000. "Vilhelm Majster, bezazleno posvojče života". *Reč* 60 (5): 507-538.
- Baldick, Chris. 1990. *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press.
- Brady, Ronald. 1998. "The Idea of Nature. Rereading Goethe's Organics". In *Goethe's Way of Science: a Phenomenology of Nature*, David Seamon (ed.). Albany, NY: SUNY Press.
- Cox Gurdon, Meghan. 2011. "The Scary Future, the Embarrassing Past". *The Wall Street Journal*. May 14. <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703730804576312242857387526.html>. Pristupljeno 13. marta 2012.
- Gavrilović, Ljiljana. 2011. *Svi naši svetovi. O antropologiji, naučnoj fantastici i fantaziji*. Posebna izdanja 74. Beograd: Etnografski institut SANU.
- Gavrilović, Ljiljana. 2011a. Bafi ubica vampira: superheroina, ali ne u Srbiji. *Etnoantropološki problemi* n.s. 6 (2): 413-428. Beograd: Odeljenje za etnologiju i antropologiju, Filozofski fakultet.
- Hunt, Peter. 2004. *Alternative Worlds in Fantasy Fiction*. London: Continuum International Publishing.
- Lenz, Millicent. 2004. Ursula K. Le Guin. In *Alternative Worlds in Fantasy Fiction*, Peter Hunt, 42-85. London: Continuum International Publishing.
- McWilliams, Ellen. 2009. *Margaret Atwood and the Female Bildungsroman*. Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Minden, Michael. 1997. *The German Bildungsroman: Incest and Inheritance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moretti, Franco, Albert Sbragia. 2000. *The way of the world: the Bildungsroman in European culture*. London-New York: Verso.
- Sellers, John. 2008. Dark Horse Breaks Out. The buzz is on for Suzanne Collins's YA series debut. *Publishers Weekly* 255 (23). 09. jun. <http://www.publishersweekly.com/pw/print/20080609/9915-a-dark-horse-breaks-out.html>. Pristupljeno 03. aprila 2012.
- Stockwell, Peter. 2000. *The Poetics of Science Fiction*. New York: Longman/Pearson Education.

Ljiljana Gavrilović

Ethnographic Institute SASA, Belgrade

Young Adult Dystopias:
Bildungsroman for the 21st Century

The paper examines young adult dystopian novels written in the first decade of the 21st century, as heirs to the tradition of the bildungsroman, and the great dystopias. The focus of this new genre has shifted from maintaining "the best of all worlds" – where the young person adjusts and fits into the existing world, to the shaping of the hero's critical spirit which is supposed to result in the hero/heroine growing up, but also in changes in the world which they inhabit.

Two other important characteristics of these novels are the critical relationship toward ancestors and tradition on the one hand, and on the other the positive assessment of non-rational decisions which are made impulsively and are based on emotions, which points to the abandonment of different aspects of the heritage of modernity (the traditions of rationalism and romanticism). Thus they set the stage for a new, different view of the world and the role which the individual is to fulfill by growing from a child into an adult in such a world.

Key words: Bildungsroman, dystopia, critical thinking, tradition

Dystopies de jeunesse: Le *Bildungsroman* pour le XXI^e siècle

Dans cette étude sont analysés les romans de jeunesse dystopiques écrits dans la première décennie du XXI^e siècle, comme héritiers de la tradition des *Bildungsromans* et des grandes dystopies. L'accent s'est, dans cette nouvelle forme du genre, déplacé de la conservation "du meilleur des mondes", autrement dit de l'adaptation et de l'insertion du jeune individu dans le monde existant, vers le façonnement de l'esprit critique du héros; cela devrait résulter non seulement par le passage à l'âge adulte du héros, mais aussi par le changement du monde dans lequel il grandit. Deux autres caractéristiques importantes de ces romans sont: d'une part le rapport critique envers les ancêtres et la tradition et, d'autre part, un jugement positif porté sur des décisions non-rationnelles, prises impulsivement et fondées sur les émotions. Cela rend compte de l'abandon des différents aspects de l'héritage de l'époque moderne (tradition du rationalisme et du romantisme). C'est ainsi que ces romans posent le cadre pour une vision du monde nouvelle, différente, ainsi que pour le rôle que l'individu doit adopter, d'enfant devenant une personne adulte.

Mots clés: Bildungsroman, dystopie, pensée critique, tradition

Primljeno / Received: 11. 04. 2012.

Prihvaćeno / Accepted for publication: 28. 04. 2012.

