

Moja genijalna prijateljica i Priča o novom prezimenu

Ženski Bildungsroman

Dara Šljukić

Generacija 2016/17

Apstrakt

U ovom radu analiziraju se prva dva toma *Moje genijalne prijateljice* (*L'amica geniale* 2011-2016) autorke Elene Ferante (Elena Ferrante) kroz okvir teorije žanra romana o razvoju (*Bildungsromana*). Ova žanrovska analiza istovremeno podrazumeva osvrt na glavne teme romana, jer se polazi od ideje da se forma i sadržaj uzajamno oblikuju. Tekst prolazi kroz neka od glavnih pitanja koja se postavljaju u proučavanju (ženskog) *Bildungsromana*: uloge protagonistkinje/ā, odnosa heteroseksualnih i prijateljskih veza, prirode preprekā na razvojnom putu junakinje/ā, dinamike tog razvojnog puta i, naravno, kraja – obrazovnog procesa kao i narativnog toka. Cilj teksta jeste određenje osnovnih formalnih i tematskih karakteristika Ferantinog proslavljenog romana, ali i mapiranje njegovog mesta u okviru tradicija „muškog“ i „ženskog“ *Bildungsromana*.

Ključne reči: Elena Ferante (Elena Ferrante), ženski *Bildungsroman*, *Moja genijalna prijateljica*, *Napolitanska tetralogija*

Moja genijalna prijateljica i Priča o novom prezimenu – Ženski Bildungsroman

Dara Šljukić

Uvod

Tema ovog rada jeste analiza prva dva dela *Napolitanske tetralogije* autorke Elene Ferante kao ženskog *Bildungsromana* i ispitivanje na koji se način oni uklapaju u dati žanrovski okvir, odnosno u jedan specifičan i, neki bi rekli, paradigmatičan segment zapadne književne tradicije. Bilo da ženski *Bildungsroman* uzimamo kao žanrovsku podvrstu („muškog“) *Bildungsromana* ili kao potpuno zaseban žanr, korisno je uočavati odstupanja u odnosu na taj „univerzalistički“ odnosno „muški“ model jer su kroz njih najočiglednije specifičnosti ženskih iskustava i prilika, kao i ideološki oblik samog dela.

Ženski *Bildungsroman*, još od svog nastanka u XVIII veku, unosi izmene u muški model žanra na planu tematike, narativne strukture, sukoba pojedinca i društva, koncepta obrazovanja, itd. Pritom sām doživljava revizije pod uticajem promena društveno-istorijskog konteksta, pre svega razvoja feminističkog pokreta. Koncept razvoja koji ženski obrazovni roman prikazuje određen je položajem žena u njemu savremenom društvu, ali osim realističke reprezentacije stvarnosti, roman uvek nudi neki komentar na nju, reflektuje ideološki kontekst, što u analizi na kraju i treba ispitati.

Teorijski okvir ovog teksta bazira se na radovima Franka Moretija (Franco Moretti), Jakobsa i Krauzea (Jacobs & Krause), Frica Martinija (Martini), Aleksandra Stevića, Ejbel, Hirš i Lenglanda (Abel, Hirsch & Langland) i Rite Felski (Felski), i kroz njega se ispituje specifičnost ženskog obrazovnog romana u odnosu na muški. Teorijski pojmovi i koncepti kroz koje se analiziraju prva dva dela *Napolitanske tetralogije* su: protagonistkinja romana, spoljašnje i unutrašnje prepreke u razvojnom putu koje junakinja mora da prevaziđe, dinamika obrazovnog procesa i njegov ishod na kraju. U drugom koraku se ispituju karakteristike romana Elene Ferante i u odnosu na muški model i u odnosu na tradicionalni ženski, sa osvrtom na osnovne teme romana: prijateljstvo, nasilje, brak, školovanje, seksualna iskustva i ljubavne veze.

Teorijski okvir

Odgovor na to šta je *differentia specifica* obrazovnog romana daleko je od jednostavnog. Još od Diltaja (Dilthey)¹, preko Lukača (Lukács) i Bahtina (Бахтін), i tokom 70-ih godina XX veka kada dolazi do opšteg teorijskog zaokreta, definisanje pojma *Bildungsroman* izaziva nebrojene sporove. Za kompleksnost problema indikativna je već sama reč *Bildung* – njeno značenje nije precizno i nedvosmisleno², u velikoj meri korespondira sa konceptima obrazovanja u konkretnim istorijskim periodima³ i, možda najvažnije, ukazuje na sadržajni aspekt dela. Prema Steviću *Bildungsroman* je žanr koji je izuzetno teško definisati jer u suštini nije moguće zasnovati ga na nekom striktno formalnom kriterijumu (kao što je, na primer, moguće učiniti sa sonetom), te se stoga vezuje za pitanja smisla teksta, sadržaja, teme, „ideologije teksta, odnosno, koliko-toliko celovite interpretacije“ (2004, 43). Imajući ovo u vidu, u žanrovskoj analizi prva dva romana *Napolitanske tetralogije* nužno je uzeti u obzir sve glavne teme u romanu: prijateljstvo, nasilje, siromaštvo, rodne uloge, seksualnost i telo, itd. – jer se jedino u kontekstu svih njih može razumeti obrazovni proces dveju junakinja.

Po jednoj od uobičajenih i proširenih definicija koje žanr ne ograđuju u okvire nemačke književnosti XVIII i XIX veka u kom je nastao, *Bildungsroman* prikazuje koherentan i smisaon razvojni put glavnog junaka kroz razna iskustva, zablude i razočaranja koja na kraju dovode do samospoznaje i pomirenja sa svetom. Jakobs i Krauze navode nekoliko tipičnih iskustava kroz koja prolazi obrazovni junak: sukob sa roditeljskom kućom, delovanje mentora i vaspitnih institucija, susret sa sferom umetnosti, erotske duševne pustolovine, samookušavanje u nekom pozivu i povremeno kontakt sa javno-političkim životom” (2000, 396). Priča prati glavnog junaka kroz njegove sukobe sa drugim ljudima i kroz „različita područja sveta“, tako da obrazovni roman sadrži elemente romana likova, društvenog romana ili romana prostora, „pri čemu njihov udeo može biti različito akcentovan“ (Jakobs i Krauze 2000, 389-390).

¹Tako je termin *Bildungsroman* uveo 1819. godine Morgenštern (Morgenstern) a ne, kako se dugo mislilo, Diltaj, koji jeste zaslužan za popularizovanje termina krajem XIX i početkom XX veka (Martini 1991, 1-5).

Diltaj je *Bildungsroman* video kao poetski izraz prosvetiteljskog koncepta *Bildunga*, što je snažno uticalo na brojna kasnija razmišljanja o žanru koja su u njega uključivala samo dela iz tradicije *Vilhelma Majstera* (Boes 2006, 232).

²*Bildung* najčešće označava vrlo uopšteno razvojni proces, ali i kraj tog razvojnog puta, kao i kulturne i duhovne vrednosti jedne zajednice u određenoj istorijskoj epohi i proces njihovog usvajanja (Jakobs i Krauze 2000, 381). U svakom slučaju, pod *Bildungsroman* se ne podrazumeva samo obrazovanje u školskim institucijama, već ukupni razvoj pojedinca.

³Stević ovo naziva „kontekstualnom uslovljenošću ideološke osnove žanra“ i pod tim podrazumeva činjenicu da je „svako obrazovanje određeno ideologijom doba i sredine u kom je nastalo“ (Stević 2004, 44).

Odmah postaje jasno da je prva dva dela *Napolitanske tetralogije*, na osnovu tematizacije iskustava dveju glavnih junakinja, vrlo lako smestiti u dati žanrovski okvir, s izvesnim dopunama, naravno, i to onima koje se tiču specifično ženskog iskustva. Nijedno konkretno delo ne može u potpunosti pratiti jednu nužno apstraktnu definiciju žanra, ali ženski obrazovni roman tematizuje razvoj ženskog identiteta, što unosi neke bitne tematske, pa čak i strukturne promene u odnosu na „muški“ model.

Romani o ženskom „obrazovanju“, tj. o intelektualnom, emotivnom i/ili fizičkom razvoju ženskih likova u relativno velikom broju prisutni su u književnoj tradiciji još od XIX veka⁴, ali se teorija ženskog *Bildungsromana* razvija tek od sedamdesetih godina XX veka pod uticajem feminističkog pokreta (i njegovog ulaska u akademske krugove). Feminističke kritičarke iz ovog perioda, naročito anglo-američke škole, naglašavajući vezu između estetike i ideologije, počele su da preispituju falocentrične premise ne samo tradicionalnih obrazovnih romana, nego i literature koja se bavila njima (Boes 2006, 234). Najvažnija novina koju donosi teorija ženskog *Bildungsromana* (kao i uopšte feministička kritika od sedamdesetih) jeste kategorija roda kao metod proučavanja ženskog iskustva, specifičnih društvenih pritisaka i narativnih struktura romana koje su, u neodvojivoj sponi sa tematikom, drugačije od tradicionalnih kada je protagonista ženskog roda.

Ejbel, Hirš i Lenglend i Rita Felski navode suštinske odlike koje ženski obrazovni roman ima kao i tradicionalni: vera u koherentno sopstvo, vera u mogućnost razvoja ili teleološka usmerenost narativa, dijalektika psiholoških i društvenih sila koje formiraju identitet i, na kraju, vremenska dimenzija narativa koja razvoj protagoniste prati po nekom hronološkom redu (citirano prema Webb 2015, 21-26).⁵ Važno je istaći ovu sličnost kako bi se uvidela odstupanja u odnosu na tzv. *univerzalni* model koju vrše ženski narativi razvoja, obojeni kategorijom roda,

⁴Neki od poznatijih primera bili bi romani Džejn Ostin (Jane Austen) (*Ema, Gordost i predrasude, Razum i osećajnost, Mensfild park*) i Midlmarč Džordž Eliot (George Eliot), a svakako je najznačajniji trenutak u tradiciji ženskog obrazovnog romana XIX veka 1847. godina, kada je objavljen roman *Džejn Ejr* Šarlot Bronte (Charlotte Brontë). Oslanjajući se prvenstveno na ovo delo, Sandra Gilbert i Suzan Gubar (Sandra Gilbert, Susan Gubar) opisale su „strah od autorstva“ prisutan u delima književnica XIX veka, vidljiv u *Džejn Ejr* kroz likove Berte Mejzon, *lude žene na tavanu*, i Helen Burns, *andela domaćeg ognjišta*.

Kasnije su sledila i druga dela u istom žanru. Kejt Šopen (Kate Chopin) je napisala roman *Buđenje*, Virdžinija Vulf (Virginia Woolf) *Izlet na pučinu*, Tili Olsen (Tillie Olsen) *Šutnje*, Doris Lesing (Doris Lessing) *Potragu za sobom*, Toni Morison (Toni Morrison) *Sula* itd. U savremenoj književnosti romani Margaret Atvud (Margaret Atwood) predstavljaju najpoznatije primere ženskog obrazovnog romana.

⁵Moj prevod, kao i na svakom drugom mestu gde se citira iz teksta autorke Veb (Webb).

ništa manje od muških, naravno, razlika je samo u tome što se u tradicionalnoj teoriji žanra muški rod nije spominjao jer njegova specifičnost nije ni bila uočena. Drugim rečima, dok god se muški *Bildungsroman* posmatra kao univerzalni *Bildungsroman*, značaj kategorije roda neće se uzimati u obzir.

Prijateljstvo

Jedna od najznačajnijih formalnih revizija u odnosu na muški model jeste promenjeni koncept protagoniste – nije retko da ženski *Bildungsromani* pored priče o obrazovnom procesu glavne junakinje „prikazuju rođake ili prijatelje, najčešće isto žene, čijem je narativu posvećena jednaka pažnja“ (Abel, Hirš i Lenglend 1983, citirano prema Webb 2015, 21). Rita Felski govori o žensko-ženskom odnosu kao onom koji u ženskom *Bildungsromanu* zamenjuje paradigmu heteroseksualne ljubavne veze iz tradicionalnih modela žanra. Druga žena figurira kao neka vrsta dvojnice ili ogledala u kom glavna junakinja otkriva sebe (Felski 1989, citirano prema Webb 2015, 25).

Odnos Elene Greko i Rafaele Čerulo, koji je, pritom, u romanu Elene Ferante primarna tema, prati ovu žanrovsku matricu na jedan izuzetno kompleksan način. Nije reč samo o tome da su i Elena i Lila ravnopravne junakinje čijim se razvojnim putevima u tekstu posvećuje jednaka pažnja, niti o tome što je njihovo prijateljstvo u fokusu priče – usložnjavanje počinje u neodredljivosti granica između njih dve. Iako nam se pripovest daje iz Elenine vizure, jasno je da nije samo Lila njoj genijalna prijateljica, *ogledalo* koje joj pomaže u samospoznaji,⁶suparnica i podrška s kojom se takmiči, i uz čiju pomoć odrasta i suočava se sa svetom. Sve to isto i Elena znači za Lilu. Čak je i određenost pripovedačke instance mistifikovana – ponekad se javlja nesigurnost povodom autorstva izvesnih delova priče, kao i glasa koji je Elena, kako sama priznaje, razvila pod velikim uticajem Lilinog.

Ni genijalnost ni pripovedanje, dakle, ne pripadaju isključivo jednoj, što ne znači da pozicija Elene kao pripovedačice nije privilegovana – od nje dobijamo tumačenja i emotivne reakcije na događaje mnogo otvorenije i direktnije nego od Lile, ili bilo kog drugog lika. Elenina

⁶U nekom smislu, korišćenje ženskog lika u narativu isključivo kao (pasivnog) ogledala u kom junakinja otkriva sebe, pa čak iako je takođe ženskog roda, ne bi bilo naročito inovativno – muški junaci kroz čitavu istoriju književnosti imaju jednu takvu partnerku koja isključivo služi njihovom razvoju. Dovoljno je prisetiti se romantičarskih likova u delima Bajrona (Byron), Puškina (Пушкин) i Ljermontova (Лермонтов).

perspektiva, međutim, podleže sumnji vrlo rano, jer, iako dominantna, u priči postoje procepi kroz koje dobijamo perspektive koje pružaju drugi likovi u romanu, uključujući i Lilu, bilo eksplicitnim komentarima, kakav je npr. komentar Nele da je Elena lepša i pametnija, Alfonsa Karačija da je Elena bolja, ili Lile da je Elena njena genijalna prijateljica, bilo značenjima određenih događaja, kako god ih potom sama Elena tumačila i nama prenosila, recimo Elenin nesumnjivi uspeh na kraju drugog dela. Zahvaljujući njima, čitaocima je mnogo jasnije nego samoj pripovedačici koliko su pitanja superiornosti i inferiornosti problematična, ne u moralnom, već najpre u epistemološkom smislu. Ako, međutim, imamo na umu otkud potiče nepouzdanost, koji su njeni razlozi, uvidećemo i kada se u tekstu pojavljuje. Nije retko da se pod opravdanjem nepouzdanosti pripovedača/ice svaka stvar u tekstu preispituje i sumnjiči – to je samo krajnost na suprotnom polu od apsolutno naivnog čitanja. Drugim rečima, nepouzdanost je data u tekstu, nju ne možemo izmišljati svojom voljom ili prenositi na svaki element teksta. Elenina nepouzdanost otkriva se kroz iskaze ili scene koje protivreče Eleninim viđenjima stvari, a čak i sama Elena ponekad protivreči sebi. To, međutim, ne znači da Elena laže ili da izmišlja celu priču. Pored jednog očiglednog razloga, same forme ispovesti koja je po sebi subjektivna i privileguje samo jednu vizuru, u verodostojnost priče upliću se Elenina osećanja ljubomore i zavisti, osećanja niže vrednosti i nepripadanja svetu koji je obrazovaniji i/ili bogatiji od nje. Govor o nepouzdanosti, dakle, važan je jer otkriva s kakvim se osećanjima nosi Elena, osećanjima i prema sebi i prema Lili i prema svetu, odnosno s kakvim osećanjima treba da se izbori u razvoju svoje ličnosti. Ako je svrha obrazovanja odbaciti rodne uloge koje nameće patrijarhalno društvo (što na primeru ovog romana tek treba ispitati), onda taj cilj nikako ne može biti završen dok god takmičenje sa drugom ženom istrajava, čak iako je cilj obogaćenja ispunjen.

S druge strane, sva negativna Elenina osećanja prema Lili u velikoj meri proizlaze iz njene potrebe da se oslobodi Lilinog autoriteta (koji samo Elena oseća, koji u neku ruku sama sebi nameće), i iz njenih teškoća i frustracija dok to pokušava.⁷ Moglo bi se reći da Lila nameće svoj autoritet, ali u najbolju ruku prosto svojom hrabrošću, drskošću i intelektualnom nezavisnošću, dakle nenamerno i nesvesno. Uostalom, Elena ni na koji način ne može biti prisiljena da poštuje i priznaje autoritet devojčice vršnjakinje. Izuzetno je zanimljivo što se ovaj

⁷Najupečatljiviji primer: „Zatim se setih da sam te razgovore vodila sa Lilom i shvatih da sam se uvalila u tu nevolju samo zato što sam, uprkos svemu, nastavljala da joj pripisujem autoritet, dovoljan da mi da snage da se suprotstavim veroučitelju [...] Zar škola, dakle, nije bila moje lično blago, udaljeno od njenog uticaja? Tiho sam plakala ispred vrata učionice“ (Ferante 2016, 296).

tipični obrazac obrazovnog romana, nužnost junakinjinog distanciranja od autoriteta kako bi ostvarila samosvojnost, temelji u likovima dve devojčice vršnjakinje, od kojih jedna ovoj drugoj predstavlja najveći autoritet, iznad svih učitelja/ica, profesora/ki, roditelja i svih muškaraca iz rejona. Imajući u vidu subverzivni potencijal ovakve postavke, pa čak i pored njihovog krajnje patrijarhalnog nadmetanja, promašaj koji nastaje u drugom delu s uvođenjem lika Nina Saratorea u njihov odnos i u svet romana kao vrhunskog arbitera vrednosti čini se utoliko više razočaravajućim.

Ono što ovaj odnos dodatno čini kompleksnim i toksičnim jeste Elenin strah da će ostati bez Liline podrške⁸ koja jedina osnažuje Eleninu slabu volju, strah koji se, na tipično kontradiktoran način, upliće u Eleninu potrebu za nezavisnošću od prijateljice. Lilinu udaju, stoga, Elena doživljava kao ispunjenje sopstvenog straha, kao Lilino odbacivanje zajedničkog sna o obrazovanju, zbog čega učenje gubi svu vrednost. U poslednjim trenucima pred venčanje, međutim, Lila razmišlja o školi koju nije nastavila – prvi put odlazi kod učiteljice Olivijero, otvoreno tražeći validaciju od nje, prvi put govori Eleni da je voli, da će joj biti podrška u školovanju, da nikad ne treba da obustavi obrazovanje i da je ona njena genijalna prijateljica. U kontekstu takmičarskog odnosa koji imaju, Liline reči mogu se pročitati kao kapitulacija – ulazak u brak, iako donosi novac, znači da je izgubila, Elena pobeđuje.

Prepreke na putu razvoja

Jedno od pitanja, prema Ejbel, Hiršu i Lenglendu, koje je neophodno postaviti u proučavanju narativa o ženskom razvoju jeste: „Kakve psihološke i društvene sile sprečavaju razvoj žene? (citirano prema Webb 2015, 18). Kategorija roda neophodna je ukoliko se prepozna da sukob između pojedinca i društva ima potpuno drugačije značenje u zavisnosti od toga da li je pojedinac muškog ili ženskog roda. U oba slučaja društvo postavlja prepreke junaku/junakinji, sprečava njihov razvoj, ali čini to na značajno drugačije načine, a time i u različitoj meri.

Ženski likovi u romanima XVIII i XIX veka, na primer, nemaju opciju formalnog obrazovanja i rada kao muški, kao što ni žene u XVIII i XIX veku nisu imale pravo na formalno obrazovanje i rad. Iako je tadašnji položaj žena takođe bio određen spregom patrijarhalnog i

⁸Već na samom početku Lilin san da se obogati i tako oslobodi rejona Elena preuzima i počinje da deli sa njom. Tačnije, Lila je ta koja Eleni pokazuje šta sve smeju da se usude, da ne moraju da se pomire sa stvarima kakve jesu.

klasnog sistema, neodvojivost oba faktora koji utiču na sudbinu žene naročito je vidljiva u periodu sredine XX veka koji prva dva romana *Napolitanske tetralogije* prikazuju, u trenutku kada načelna prava na rad i obrazovanje postoje, ali šansa da se ona iskoriste i dalje ne.

U trenutku kada Lili oduzimaju šansu da se školovanjem izvuče iz rejona⁹, jedini put koji joj kao ženi ostaje jeste udaja, što je utoliko jasno ukoliko se imaju u vidu svi njeni neuspeli pokušaji da se ostvari na druge načine, oličeni u pisanju *Plave vile* i potom u kreativnom radu u očevoj obučarskoj radnji. Lila u prvom delu od *Plave vile*, tj. od učiteljice Olivijero koja svoju ljutnju zbog šanse uskraćene devojčici svaljuje upravo na nju samu, ne dobija ništa, ni novac ni pohvalu ni podršku. Ispostavlja se da i sam obrazovni sistem, kog učiteljica reprezentuje još u najboljem vidu, izneverava Lilu gotovo isto kao i svi ostali.¹⁰ Kreiranje cipela, međutim, vodi do još većeg poraza Lilinih talenata i napora. Još jedan rad u kom otkriva mogućnost samoostvarenja i izlaska iz rejona, i za sebe i za svoju porodicu, muškarci oko nje, uključujući i oca i brata, iskoristiće na kraju da prodaju samu Lilu. Njena udaja za Stefana Karačija, koja ostaje jedini izlaz iz kandži Solarinog kapitala, predstavlja samo Lilin varljivi pokušaj da sačuva malo slobode i dostojanstva. Spremnost da udaju/prodaju devojčicu koja tek što je ušla u pubertet, prethodno joj uskrativši školovanje, predodređeno je ne samo siromaštvom,¹¹ nego i patrijarhalnim shvatanjem ženske sudbine.

Dalje, za junakinje je karakteristično i to da nemaju jednaku slobodu napuštanja svog doma i odlaska u svet, ni lakoću prekidanja porodičnih veza (Webb 2015, 19), što su otprilike reči kojima Elena brani Lilu od Paskvaleovih optužbi da se prodala:

„[...] nije uopšte lako pobeći od kuće; nije nimalo lako protiviti se volji osoba koje voliš; ništa nije mnogo lako, jer stvar je u tome što ti grdiš nju, umesto da se naljutiš na tvog prijatelja Rina; on ju je gurnuo u tu nevolju sa Marčelom, i da Lila nije pronašla način da se izbavi, morala bi da se uda za Marčela“ (Ferante 2016, 266).

⁹To čine njeni roditelji, tj. njena porodica, ali ne kao izolovani pojedinci čija volja nije određena jednim ideološkim kontekstom – školu je Lili uskratilo patrijarhalno i kapitalističko društvo koje deluje preko njenih roditelja.

¹⁰Ne treba zaboraviti da ta ista učiteljica i ta ista škola uče decu da se neprestano takmiče jedni sa drugima. A čak i pobeđivanje u toj treći nije dovoljno, potrebno je platiti knjige i časove.

¹¹Uostalom, brak kao prodaja žene pripada tradiciji viših klasa. Ako se posmatra druga strana novčica – brak kao kupovina žene – onda je upravo to i slučaj u romanu – Solare i Karačijevi dolaze iz srednjeg sloja.

Elena istovremeno razotkriva i licemerje patrijarhalnog društva – muškarci (brat i otac) prodaju Lilu Solari, ona se udaje za drugog kako bi u iluziji slobodnog izbora izbegla ulogu robe, i na kraju, muškarci je optužuju da se prodala. U ovom pervertiranom lancu muškog nasilja nad ženom, međutim, najzanimljivije je to što optužba dolazi od jednog radikalnog levičara, prvom među muškarcima koji bi Lilu trebalo da brani od optužbi kakve sam daje.

Gotovo nezaobilazni elementi ženskog iskustva prikazivani u ženskim romanima XX veka jesu seksualno sazrevanje i problem tela, i sa njima u vezi, neretko i nasilje. Nije reč samo o tome da za junakinje nije ostvarljiva sloboda pribavljanja seksualnih iskustava bez straha od osude ili realnih posledica kao što su potpuno isključivanje iz društva (Webb 2015, 19). U romanu Elene Ferante mnogo više značaja ima žensko telo kao prostor u koji muškarci upisuju svoj maskulinitet i svoju moć posedovanja. Uostalom, seksualna iskustva (ljubavne veze naročito) nisu nužno prikazana kao iskustva koja doprinose razvoju junakinje, naprotiv, njima je često pripisana destruktivnost, dakle uloga prepreke u narativnoj strukturi ženskog obrazovnog romana. Rita Felski razvojni proces junakinja ženskih obrazovnih romana opisuje kao proces uviđanja i odbacivanja ideološki nametnute dinamike heteroseksualnih ljubavnih veza koje karakteriše ženska pasivnost, zavisnost i submisivnost (citirano prema Webb 2015, 23). Interesantno je to što se u tekstu opresivna priroda odnosa sa muškarcem reprezentuje prvenstveno vezama u koje ulazi Lila, prva devojka celog rejona kojoj odučavanje od submisivnosti nije potrebno, ali koja je, baš zbog toga, meta muške želje za dominacijom. Privlačnost Lile za muškarce, dakle, ne temelji se prosto u lepoti njenog tela, u želji za fizičkim posedovanjem, već najpre u simboličkom značaju osvajanja žene koja se svojom voljom ne da osvojiti. To što pretučeno telo Lile prvog dana braka izaziva odobravanje svih jasno pokazuje čije vrednosti normiraju društvo i koliko je razvoj žene u njemu moguć samo kroz sukob upravo tim, muškim, normama.¹²

Iz razlika u društvenim ulogama koje odvajaju muškarce i žene (tj. muške i ženske protagoniste), proizlaze i psihološke razlike, odnosno „barijere [koje junakinja] prvo mora srušiti unutar svoje ličnosti, da bi onda zaobilaznim putem pokušala doći do cilja“ (Sirković 2016).

¹²A ne kroz njihovo prihvatanje i internalizovanje. O tome kako ženski romani XX veka, kakav je *Stakleno zvono* Silvije Plat (Sylvia Plath) i *Pada Avala* Biljane Jovanović, sa društveno-političkog stanovišta razotkrivaju „normalnost“ ili „normalno ponašanje“ kroz odstupanja od određenih konvencionalnih pravila ponašanja više kod Đurović (2013).

„Stalno iznova, glavna junakinja ili *Bildungsheld* mora da iznalazi varljive puteve između kazni od izražavanja seksualnosti i njenog potiskivanja, između cena unutrašnje koncentracije i direktnog suprotstavljanja društvu, između troška koji plaća ako podlegne ludilu i ako se nosi sa represivnom stvarnošću.“ (Abel i dr. 1983, citirano prema Webb 2015, 21).

U ovom smislu, Elena i Lila predstavljaju maltene arhetipske tipove ženskog suočavanja sa patrijarhalnim društvom, jedna internalizuje muške ideale ženskosti i pomirljivo, naizgled prihvatajući svoju sudbinu, iznalazi načine emancipovanja, druga se hrabro i drsko suprotstavlja svim opresivnim silama, prezirući mušku pažnju.¹³ U skladu sa već opisanim preplitanjem identiteta dve devojke, i ovaj arhetipski par gubi svoje odeljene konture jer, kako se ispostavlja, pasivnija Elena postiže izvesnu samoafirmaciju prkoseći svim uskraćenostima, dok odlučnija i samostalnija Lila svoj život sve vreme mora da organizuje oko muškaraca.

Iz pokušaja junakinja da se razviju u okviru društva skrojenog po muškim normama, narativ prikazuje tenzije koje nastaju između „autonomije i povezanosti, odvojenosti i zajedništva, vernosti ženama i privlačnosti prema muškarcima“ (Felski 1989, citirano prema Webb 2015, 21). Tenzije o kojima je ovde reč nisu ništa drugo do proces emancipacije, sinonim ženskog razvoja, kroz koji junakinja svesno prolazi, i u kom, dok se određenim modelima mišljenja uči, od drugih mora da se odučava. Ovaj dvostruki proces se vrlo slikovito u narativnom tekstu daje kroz jukstapoziciju ženskog prijateljstva i heteroseksualnih ljubavnih veza, koja je kod Elene Ferante daleko od jednostavnosti crno-belog, odnosno od postavke prijateljstva kao prostora emancipacije i veza sa muškarcima kao sprečavanja iste. Kao što je već rečeno, dinamika samog odnosa Elene i Lile oscilira između subverzivnog i tradicionalnog, a isto tako i njihovi odnosi sa muškim likovima. Eleni, kojoj je sve vreme jako stalo da se dopadne muškarcima, nijedan s kojim se upušta u bilo kakav oblik veze ne uspeva da poremeti životne odluke i osećanje nezavisnosti.¹⁴ Jedina osoba koja na Eleni ima takav, snažan i toksičan uticaj, jeste Lila, što u pojedinim trenucima, naročito pred i tokom Liline svadbe, stvara zanimljive

¹³Elena je blagog karaktera i dopadljivija, Lila je oštra, nagla i antipatična. Čak je i njihov fizički izgled u duhu arhetipskog kontrasta: Elena je plava, niska i obla, Lila je crna, visoka i mršava.

¹⁴Prikaz njenog gubljenja nevinosti, recimo, koje je, iako motivisano povređenošću koju oseća zbog Lile i Nina, ipak plod njene inicijative i svesnog kršenja društvenih seksualnih zabrana. Drugi primer bio bi odnos sa Antoniom čijoj se brizi za njenu „čistotu“ i stereotipnoj pretpostavci o ženskoj pasivnosti (tokom večeri Lilinog venčanja) u neku ruku Elena i podsmeva.

homoerotske momente.¹⁵ Ovo nije slučajno, jer se prvi heteroseksualni odnos u koji Lila stupa, istovremeno brak, na više nivoa preispituje još pre nego što je počeo – najpre sumnjama same Lile povodom prirode Stefanove ljubavi prema njoj i povodom drugog puta kojim nije uspela da krene, školovanja, ali i Eleninim osećanjima koja pored zavisti, ljubomore i straha od napuštanja uključuju i zabrinutost za Lilu: „Naprasita, agresivna Čerulova kao da se žrtvovala“ (Ferante 2016, 264)¹⁶; „Imala sam utisak [...] da se bori da pronade, u unutrašnjosti kaveza u koji se zatvorila, svoj način života koji joj je, međutim, i dalje ostajao nejasan“ (Ferante 2016, 295). Umesto da označava vrhunac samospoznaje i samoafirmacije, brak, još pre nego što je počeo, uništava autentičnost ličnosti Rafaele Čerulo. Ovu destruktivnost heteroseksualne ljubavi, i naročito njene institucionalne potvrde, sam svadbeni obred u potpunosti demonstrira, od cipela, autentičnog izraza Liline mašte koji je Stefano prodao Marčelu,¹⁷ do gubitka nevinosti silovanjem.

S druge strane, slika se potpuno menja kada se u odnos dve prijateljice ubaci lik Nina Saratorea. Na stranu to koliko je Lilina izdaja poremetila izvesnu ravnotežu njihovog međusobnog povređivanja – postavljanjem ovog muškog lika kao najvećeg autoriteta, iznad Lile od koje nije *genijalniji*, čega je Elena svesna, i iznad Elene, od koje takođe nije *genijalniji*, čega ona nije svesna, narušava se čitav prethodno ocrtani koncept ženskog razvoja, mnogo više nego njihovo prijateljstvo.

Dinamika obrazovnog procesa

Psihološka transformacija junakinje predstavlja se u tekstu na dva načina, bilo kao postupan proces „akumulacije uvida u strukture moći koje upravljaju odnosima između muškaraca i žena“, bilo kao iznenadno, epifanijsko otkrovenje (Felski 1989, citirano prema Webb 2015, 23-24). Koji od ova dva načina će biti iskorišćen u tekstu umnogome zavisi od tipa

¹⁵Scena Lilinog kupanja, naravno, ali osim pogleda kojim Elena posmatra Lilino golo telo, postoje momenti ljubomore na Stefana. U toku same svadbe, Elena mašta o zajedničkom, romantičnom bekstvu njih dve.

¹⁶I optimistično navijanje za nju: „[...] izmisliće svakako nešto drugo. Zato ne želim da je izgubim iz vida. Nešto će se dogoditi“. „Znala sam – možda sam se nadala – da nijedan oblik nikada ne bi mogao da zadrži Lilu, i da će pre ili kasnije ona svaki polomiti“ (Ferante 2016, 264).

¹⁷Pokazujući cipele koje je sama osmislila i koje će nositi na venčanju, Lila kaže Eleni: „Vidi: snovi iz glave završili su pod nogama“ (Ferante 2016, 313). Kada se Marčelo Solara pojavi na njenoj svadbi u njenim cipelama, kojima je pokušao da je kupi, to ne znači samo gaženje po Lilinim snovima i talentu, to znači da je muškarac za koga se upravo udala prodao suštinski izraz nje same Solarinom novcu od čije je moći sklopljenim brakom Lila pokušala da pobjegne.

obrazovnog procesa koji se prati. Prema Ejbel, Hiršu i Lenglendu junakinja se kroz epifanijski uvid menja tipično nakon „bajkovitih očekivanja“ od braka, što su onda često narativi o preljubi (citirano prema Webb 2015, 21). Ono što oba ova modela dele, kada su junakinje ženskog roda, jeste to što im je dinamika muškog razvojnog procesa podjednako kontrastna.

Tipičan put junaka vodi od naivnih ideala koje proživljeno iskustvo uništava do realističnijeg pogleda na svet koji mu omogućava uspešnu integraciju u društvo i „rezignirano prihvatanje društvenog reda“, dok „ulazak junakinje u društvo ne znači predaju ideala i priznavanje njihovih ograničenja, već predstavlja preduslov za opozicionu aktivnost i angažovanje“ (Felski 1989, citirano prema Webb 2015, 26). Ovakav kraj logična je posledica suprotnih početnih tačaka – dok je muškim likovima data sva sloboda u potrazi za iskustvima, junakinje tragaju upravo za tom slobodom. Stoga nije retko da ženski *Bildungsromani* počinju upravo tamo gde se tradicionalni modeli završavaju – brakom¹⁸ (Webb 2015, 26).

U romanu Elene Ferante prisutna su oba modela ženskog razvoja, kao dve jedine mogućnosti za ženu – Elenin put, školski takoreći, toliko je postepen i linearan da nije lako uočiti znake sazrevanja, Lilin je, u skladu sa njenom nemirnom prirodom, u skladu sa uskraćenim položajem od početka, izrazito dinamičan, nepredvidljiv i obeležen snažnim, gotovo trenutnim promenama. Pored *razlistavanja*, promene nakon veridbe sa Stefanom, promene nakon rođenja deteta, i brojnih drugih manjih zaokreta, prelomna tačka njenog razvoja je, naravno, svadbeni obred, njena inicijacija u ženu, na simboličkom i svakom drugom nivou. Udaja Lile za Stefana u konzervativnom Napulju pedesetih godina XX veka u izvesnom smislu, kao dodatno ograničavanje inače nevelike slobode, zaista jeste kraj jedne obrazovne matrice. Istovremeno je, naravno, i početak druge, one u kojoj se junakinja, odbijajući da prizna autoritet muža, bori za autonomiju sopstvenog tela i očuvanje sopstvenog identiteta. Simbolički ulazak u društvo, obeležen nasiljem i tretiranjem Lile kao robe svakako nije znak uspele integracije, što Lila i pokazuje odbijajući da se potčini. Elenina potraga za slobodom je, pored podrazumevanog ekonomskog aspekta, potraga za validacijom koja bi, u nekoj subverzivnoj varijanti, trebalo da se završi usmerenošću na sopstveni autoritet. Kako je Nino, a u nešto manjoj meri i svi ostali likovi,

¹⁸ Imajući u vidu da se većina ženskih romana do početka XX veka završavala upravo brakom, jasno je da je ovde reč pre svega o dvadesetovekovnim ženskim romanima u kojima brak predstavlja glavnu prepreku u junakinjinom razvijanju slobodne i nezavisne ličnosti.

taj od koga do samog kraja Elena traži priznanje sopstvene vrednosti, onda je vrlo problematično govoriti o ostvarenju slobode.

U teoriji žanra Moretija razlikuju se dva principa organizacije teksta, odnosno dva tipa zapleta. U prvom modelu, koji je stvorila nemačka i engleska tradicija, prevladava princip „klasifikacije“ – smisao događaja jeste u njihovoj svhovitosti, u tome što vode do jednog određenog kraja, najčešće braka, kao *par excellence* znaka uspele socijalizacije i integracije u društvo. Francuski i ruski romani pripadaju drugom modelu u kom je dominantan princip „transformacije“, što znači da „priču smislenom čini njena narativnost, to što je ona proces sa otvorenim krajem. Smisao nije rezultat ispunjene teleologije – naprotiv (...)“ (Moreti 2000, 421).

Struktura *Napolitanske tetralogije* kombinuje nekoliko obrazovnih matrica: prati dva paralelna i oponentna razvojna puta, od kojih jedan kroz institucije prirodno vodi završetku, dodatno potvrđenom veridbom sa bogatim intelektualcem, dok je drugi proces sa otvorenim krajem, upravo onaj koji uključuje brak, koji podriva brak kao uspešan završetak. U izvesnom smislu, ipak, i Elenin i Lilin put organizovani su na principu „transformacije“, što nagoveštava već citat iz *Fausta*, Geteovog dela u kom se beskonačno stremljenje¹⁹ vidi kao jedini put ka spasenju. Ne postoji, dakle, srećni kraj, i on se ne može očekivati, jer sve ono što je u kulturi predstavljeno kao srećan kraj ženskog odrastanja (a to sve je brak), nije ništa drugo do nesrećan početak, polazna tačka oslobođenja.

Kraj obrazovne matrice

Oni koji žanr obrazovnog romana definišu prvenstveno kroz razvojni proces protagoniste, a pitanje ishoda ne ograničavaju na harmonično pomirenje junaka sa svetom, nego uključuju i sve druge opcije²⁰ – oni, dakle, žanr *Bildungsromana* čine korisnim heurističkim sredstvom

¹⁹ Na nemačkom se koristi reč *streben*, što je takođe simptomatično, jer od nje potiče reč *Streber* (štreber), imenica za osobu koja je potpuno posvećena učenju i/ili postizanju akademskog uspeha. Drugim rečima, značenje glagola stremiti u ovom Geteovom citatu u uskoj je vezi sa ambicijom i voljom za učenjem, saznavanjem.

²⁰ Ono što Stević želi da pokaže u svom tekstu jeste pripadnost modernističkih romana Džojse (Joyce) i Prusta (Proust) žanru *Bildungsromana*, iako ni u *Portretu umetnika u mladosti* ni u *Traganju za izgubljenim vremenom* nema klasičnog pomirenja junaka sa svetom i njegovog integrisanja u društvo. U oba romana prisutan je teleološki razvoj ličnosti, ali sazrevanje Stivena Dedalusa podrazumeva pobunu protiv crkve, nacije i porodice, a sazrevanje Marsela povlačenje iz društva. Iako su oba junaka na svojevrstan način dobrovoljni izgnanici, poenta je u bitnim razlikama između obrazovnih ishoda oba romana, razlikama koje treba da pokažu da se ideološki konteksti romana XX veka razlikuju ne samo od izvornog konteksta klasičnog *Bildungsromana*, nego i međusobno. Ideološki kontekst nije, dakle, nekakav monolitni duh vremena (Stević 2004). Roman Elene Ferante, na primer, u odnosu prema ova

pomoću koga se mogu proučavati odnosi između obrazovnog procesa i njegovih različitih ishoda. Ovo je utoliko jasnije ukoliko se ima na umu da celovit koncept obrazovanja u velikoj meri zavisi od istorijskog i kulturnog konteksta (Stević 2004, 51):

„Jasno je, naime, da je žanr koji tretira pitanje sazrevanja i suočenja sa životom i svetom naročito osetljiv na promene ideološkog konteksta ili sistema vrednosti. [...] Treba istražiti kako mogućnost ostvarivanja ili neostvarivanja fundamentalnih pretpostavki žanra reflektuje promenu ideološkog konteksta“ (Stević 2004, 52).

Moretijeve dva modela izražavaju dva suprotstavljena stava prema modernom dobu, čija je najvažnija simbolička forma upravo *Bildungsroman*, nastala iz potrebe rešavanja jedne od najvećih dilema moderne buržoaske civilizacije, dileme kako pomiriti ideal individualne autonomije i zahtev za *socijalizacijom*. Drugim rečima, društvenom poretku nije dovoljno samo to što je *legalan*, neophodna je i *legitimacija*, tj. *internalizovanje* društvenih normi od strane pojedinaca ne kao pokornih podanika, već kao slobodnih individua, tako da te norme ne izgledaju kao nužnost, već kao vrednosni izbor (Moreti 2000, 426-427). Po Moretiju, dakle, klasični *Bildungsroman* (pod kojim misli i na Getea (Goethe) i na Džejn Ostin, tj. na model organizovan principom „klasifikacije“) služi vrlo optimističnom prikazivanju samoostvarenja čoveka koje je istovremeno i jednako sa njegovom integracijom u društvo, gde ne postoji konflikt između individualnosti i socijalizacije.²¹

Imajući istorijski kontekst u vidu, ženski *Bildungsroman* XX (po temi koju obrađuje) i XXI veka (prema godini objavljivanja) kakav je Ferantin na više nivoa preispituje ono što tradicionalni romani, nastajali pre drugog talasa feminizma, podrazumevaju kao ideal – uspešnu socijalizaciju pojedinca u društveni poredak: Na koji način žena može ili treba da se uklopi u

dva klasika romana o obrazovanju umetnika, unosi žensku perspektivu na odnos umetnica – društvo. Za umetnicu prvi imperativ nije izraziti pobunu, već dokazati vrednost sopstvenog iskustva, i sebi i drugima. Naizgled trijumfalno, upravo je ovo ono što se dešava na kraju Eleninog školovanja, objavljivanjem romana. Na žalost, krunska validacija koju ovaj roman (na polovini *Napolitanske tetralogije*) dobija, kao i Elena Greko, jeste od Nina Saratorea.

²¹„Obrazovanje Vilhelma i Elizabete se, dakle, sastoji u priznanju *da su društvena superiornost i moralna superiornost jedno isto*. [...] To je san svake ideologije: etičko utemeljenje socijalizacije, legitimacija društvenog poretka u najjačem smislu reči“ (Moreti 2000, 451).

O tome kako ženski romani XVIII veka, i dalje u tradiciji egzemplarne književnosti, pružaju društvenu kritiku, ciljajući na društvene promene, prikazivanjem upravo idiličnog kraja, srećno ostvarene ljubavi između junakinje i njenog izabranika, kao alternative ženskog položaja i muško-ženskih odnosa, piše Bannet (1991, str. 195 – 228).

muško društvo? Kojim sredstvima i gde u njemu? Da li uklapanje uopšte znači uspeh i kakav je to onda uspeh, po koju cenu? Kakve posledice, fizičke i psihičke, ona trpi u bilo kojoj od odluka koje samostalno napravi? Problematizacija sama po sebi, ipak, nije dovoljna, neki odgovori se u tekstu daju prilično jasno, i mada pojava Nina Saratorea kojom se završava drugi roman u nekom smislu deluje kao nekonzistentna sa subverzivnim potencijalom pojedinih delova, ona to ipak jeste, jer se neke stvari u romanu nikada ne prevazilaze – fokusiranost Elene i Lile na muškarce, njihovo iscrpljujuće nadmetanje i međusobno povređivanje, njihova nemogućnost da pitanje sopstvene vrednosti ne predaju drugima u ruke, a posebno ne egoističnim muškim likovima. Iz ovih razloga, suprotno Moretijevoj koncepciji koja otvorenost vidi kao subverzivniju varijantu, kraj Eleninog obrazovnog puta ostaje nedovršen, a ne, kako nam se poručuje na prvoj strani, zbog beskonačnog stremljenja ka spasenju, odnosno oslobođenju.

Zaključak

Analiza *Napolitanske tetralogije* sa fokusom na žanrovski okvir pokazuje kompleksnost načina na koji ovaj roman komunicira sa tradicijom, i muškog i ženskog *Bildungsromana*. Prikazujući paralelne životne puteve dveju junakinja, tekst prati dve žanrovske matrice, jednu koja vodi ka braku, ali ga kao ideal ženskog ostvarenja snažno podriva, i drugu koja vodi mimo heteroseksualnih veza kao izvora validacije, ali se upravo u tome završava. Preplitanje na krupnom planu – elementa feminističkih narativa o ženskom razvoju sa elementima tradicionalnog na muški način, preslikano je i na svim nižim nivoima: u dinamici prijateljstva Elene i Lile, u njihovom odnosu sa muškarcima, u njihovom tretiranju samih sebe. U izvesnom smislu, sâm narativ od svoje početne tačke nije prošao kroz neophodni razvoj – zbog toga je i na nivou strukture logično to što se „Mladost“ završava muškom potvrdom vrednosti Eleninog umetničkog ostvarenja.

Primarna literatura

Ferante, Elena. 2016. *Moja genijalna prijateljica*. Beograd: Booka.

Ferante, Elena. 2017. *Priča o drugom prezimenu*. Beograd: Booka.

Sekundarna literatura

Bannet, Eve Tavor. 1991. „Rewriting the social text: The Female Bildungsroman in Eighteenth century England.“ In: *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, ed. James Hardin, 195–228. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.

Boes, Tobias. 2006. “Modernist Studies and the Bildungsroman: A Historical Survey of Critical Trends.“ *Literature Compass*, 3(2): 230–243. Preuzeto sa: http://www.tobiasboes.net/wp-content/uploads/2011/01/Boes_Modernist.pdf

Đurović, Jovana. 2013. *Stakleno zvono i Pada Avala: ženski obrazovni roman*. Master rad. Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet.

Gilbert, Sandra i Suzan Gubar „Zaraza u rečenici, žena pisac i strepnja od autorstva.“ *Ženske studije* <http://www.zenskestudie.edu.rs/izdavastvo/elektronska-izdanja/casopis-zenske-studije/zenske-studije-br-5-6/235-zaraza-u-recenicima-zena-pisac-i-strepnja-od-autorstva>

Jakobs, Jirgen i Markus Krauze. 2000. „Nemački obrazovni roman. Istorija žanra od XVIII do XX veka.“ *REČ* 60(5): 379–398.

Martini, Fritz. 1991. “Bildungsroman – Term and Theory.“ In: *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, ed. James Hardin, 1–26. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.

Moreti, Franko. 2000. „Bildungsroman kao simbolička forma.“ *REČ* br. 60(5): 417–452.

Sirković, Nina. 2016. „Ženski glasovi u romanu: razvoj junakinje Bildungsromana.“ *Knjiženstvo* <http://www.knjizenstvo.rs/magazine.php?text=12>

Stević, Aleksandar. 2004. „Kunstlerroman kao Bildungsroman: moć i nemoć teorije žanra“. *TXT* 5–6: 40–54.

Webb, Tracy Elizabeth. 2015. *Making the Journey: The Female Bildungsroman and Quest Motifs in Selected Margaret Atwood Texts*. MA, University of KwaZulu-Natal.