

Pedagoška interpretacija odabranih romana Hermannu Hessea i Josteina Gaardera

Marchini, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:499249>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

MATEA MARCHINI

**PEDAGOŠKA INTERPRETACIJA ODABRANIH ROMANA
HERMANNA HESSEA I JOSTEINA GAARDERA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

**PEDAGOŠKA INTERPRETACIJA ODABRANIH ROMANA
HERMANNA HESSEA I JOSTEINA GAARDERA**

**PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF THE SELECTED
NOVELS OF HERMANN HESSE AND JOSTEIN GAARDER**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: red. prof. dr. sc. Adriana Car-Mihec

Komentor: Saša Stanić, prof.

Studentica: Matea Marchini

JMBAG: 0242022530

Studijski smjer: Hrvatski jezik i književnost

Kolegij iz kojega se piše diplomski rad: Književnost za djecu i mladež

Rijeka, rujan 2021.

IZJAVA

Kojom izjavljujem da sam diplomski rad naslova *Pedagoška interpretacija odabranih romana Hermanna Hessea i Josteina Gaardera* izradila samostalno pod mentorstvom red. prof. dr. sc. Adriane Car-Mihec i komentorstvom Saše Stanića, prof.

U radu sam primijenila metodologiju znanstvenoistraživačkoga rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju diplomskoga rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u diplomskome radu na uobičajen način citirala sam i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama.

Studentica: Matea Marchini

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KNJIŽEVNOST ZA DJECU I MLADEŽ I PEDAGOGIJA.....	2
2.1 Što je književnost za djecu i mladež?	2
2.2 Pedagogija – odgoj i obrazovanje	6
2.3 Mogućnosti interpretacije	8
3. HERMANN HESSE – IGRA STAKLENIM PERLAMA	11
3.1 Rad i djelo Hermanna Hessea	11
3.2 Klasifikacija i biografski elementi u romanu <i>Igra staklenim perlama</i> ..	13
3.3 Prikaz obrazovanja u romanu <i>Igra staklenim perlama</i>	17
3.4 Odgoj u romanu <i>Igra staklenim perlama</i>	27
3.5 Podučavanje u romanu <i>Igra staklenim perlama</i>	30
3.6 (Roditelj kao učitelj ili) učitelj kao roditelj	32
3.7 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika	33
3.8 Protagonist kao formirana ličnost	34
4. HERMANN HESSE – PETER CAMENZIND	36
4.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu <i>Peter Camenzind</i>	36
4.2 Odgoj u romanu <i>Peter Camenzind</i>	38
4.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu <i>Peter Camenzind</i>	45
4.4 Roditelj kao učitelj (ili učitelj kao roditelj)	48
4.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika	50
4.6 Protagonist romana <i>Peter Camenzind</i> kao formirana ličnost	52
5. JOSTEIN GAARDER – TAJNA IGRAĆIH KARATA.....	54
5.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu <i>Tajna igraćih karata</i>	54

5.1.1 Fantastično u romanu <i>Tajna igračih karata</i>	55
5.2 Odgoj u romanu <i>Tajna igračih karata</i>	57
5.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu <i>Tajna igračih karata</i>	58
5.4 Roditelj kao učitelj (ili učitelj kao roditelj)	59
5.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika	62
5.6 Protagonist kao formirana ličnost	63
6. JOSTEIN GAARDER – SOFIJIN SVIJET	64
6.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu <i>Sofijin svijet</i>	64
6.1.1 Fantastično u romanu <i>Sofijin svijet</i>	67
6.2 Odgoj u romanu <i>Sofijin svijet</i>	69
6.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu <i>Sofijin svijet</i>	70
6.4 Roditelj kao učitelj ili učitelj kao roditelj	75
6.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika	76
6.6 Protagonist kao formirana ličnost	77
7. PERCEPCIJA I UTJECAJ GAARDEROVA I HESSEOVA STVARALAŠTVA NA MLADEŽ	78
8. ZAKLJUČAK	80
9. POPIS LITERATURE	82
10. SAŽETAK/SUMMARY	90

1. UVOD

Sva djeca, dokle god su obavijena tajnom, neprestano se u duši bave jedinim što je važno, samima sobom i zagonetnom sponom između vlastite osobe i okolnog svijeta. Tragaoci i mudraci u godinama zrelosti vraćaju se toj aktivnosti, no većina ljudi vrlo rano zauvijek zaboravi i napusti taj unutrašnji svijet onoga istinski važnoga te čitavog života tumara šarenim stranputicama briga, želja i ciljeva od kojih nijedan ne obitava u njihovoj nutrini, od kojih nijedan ne vodi u njihovu unutrašnjost, natrag domu svome. (Hesse 2003: 95)

Temeljni je zadatak ovoga rada predstaviti romane Hermanna Hessea *Igra staklenim perlama* i *Peter Camenzind* te romane Josteina Gaardera *Tajna igračih karata* i *Sofijin svijet* kao pedagoške fikcije. Ovima naizgled nepovezanim romanima zajednička je odrednica pedagogija koja počiva na četirima sastavnicama: odgoju, učenju, podučavanju i obrazovanju. Kako bi teorija i praksa pedagogije bila pobliže ukazana, romani će se promatrati u kontekstu romana za mladež odnosno adolescente, a odgojno (njem. *Bildungs*) razloženo na način da ukazuje što odgoj čini odgojem i kako se ono odražava na protagoniste. Zbog književnoteorijske povezanosti s pedagoškom znanosti posezat će se za onom literaturom koja odgovara takvome sadržaju. Teze će biti argumentirane i/ili potkrijepljene literaturom i konkretnim primjerima iz romana.

U prvome dijelu bit će predstavljena tri temeljna uporišta rada; književnost za djecu i mladež s dodatnim osvrtom na književnost za mladež odnosno adolescente, zatim temeljne postavke pedagoške znanosti i naposljetku mogućnosti interpretacije. Glavnina rada odnosi se na oprimjerivanje pedagoških teorija i praksi na odabranim romanima što zajedno s dovođenjem u kontekst autora i njihovih djela čini interpretaciju četiriju romana. U završnome dijelu ukazat će se na utjecaj stvaralaštva Hermanna Hesse i Josteina Gaardera na mladež, a u konačnici će biti donesen zaključak temeljen na svim spoznajama u radu.

2. KNJIŽEVNOST ZA DJECU I MLADEŽ I PEDAGOGIJA

2.1 Što je književnost za djecu i mladež?

Književnost je oblik umjetnosti, stvaralaštvo koje se u svojim začecima prenosilo oralnim putem sve dok ljudi nisu usavršili jezik i pismo te izgovorene priče počeli zapisivati. Na taj su način nastale nacionalne književnosti predvođene epovima i spjevovima čija su publika bili odrasli. Unutar spomenute nacionalne literature, razvijala se dječja književnost, ona koja je „definirana svojim implicitnim čitateljem“ (Majhut 2005: 39) odnosno ona koja je po svome sadržaju bila bliska djeci: „to je poseban dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (grubo uzevši od 3. do 14. godine), a koja su ili svjesno namijenjena djeci, ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece, te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca“ (Crnković 1990: 6).

Nužno je napomenuti da se u istu formulaciju mogu uvrstiti ona djeca koja se rjeđe tretiraju kao djeca no nipošto kao odrasli, dakle oni od 14. do 19. godine (što odgovara razdoblju srednjoškolskog obrazovanja). U studiji o problematici glede pitanja izdvojenosti adolescentske književnosti od dječje, Marijana Hameršak i Dubravka Zima navode: „S ponovnom promjenom društvenoga uređenja i nizom političkih i društvenih lomova u devedesetim godinama 20. stoljeća, u oskudnom se javnom diskursu o toj temi „omladinska književnost“ očito doživljava ideološkim opterećenim te se, kako se čini, napušta pri čemu se književno područje do tada opisivano i određivano tim terminom ponovno naziva književnošću za mladež (Javor, Težak), ponegdje književnošću za mlade odrasle (Crnković, Težak) ili adolescentskom književnošću (Zima)“ (Hameršak, Zima 2015: 346). U kontekstu adolescentske

književnosti, nije do kraja razjašnjeno koje oblike ona uključuje. Adolescentima nisu zanimljive slikovnice, brojalice, basne ili bajke jer su ih „prerasli“, ali su nedovoljno osviješteni za literarna kanonska djela svjetske književnosti. Kako bi mladi mogli obogaćivati svoju maštu, iznimno je važno pružiti im onakve tekstove koji će zadovoljiti njihovu radoznalost.

Dakle, ponuđeni tekstovi ne smiju biti prenaivni, jednostavni, ali niti hermetični ili nezanimljivi djetetovoj dobi. Hameršak i Zima zaključuju: „Odnos visokog i popularnog u suvremenoj je adolescentskoj književnosti time ponešto relativiziran, premda se u institucionalnim diskurzima koji oblikuju adolescentsko čitanje (npr. srednjoškolska lektira) nipošto ne precipira kao dominantan. Stoga se suvremena predodžba o adolescenciji u adolescentskoj književnosti iščitava kao relativno unificirana, oslonjena na koncepte otklona od roditeljske ili visoke kulture, ali istovremeno i koncepte društvene uklopljenosti. U njoj su dominantni koncepti identiteta/sazrijevanja, usmjerenosti adolescenta ili adolescentice na sebe same, na koncept tijela i tjelesnosti osobito povezan s predodžbom o adolescentici, na koji se nadovezuje koncept erotičkoga i mladenačke spolnosti. Razvidan je i koncept ugroženosti (kao reartikulacija poznatog koncepta nadzora) te naposljetku koncept površnosti i hipertrofirane društvenosti, u najnovije vrijeme i virtualne. Poput dječje književnosti, adolescentska je književnost kompleksna i heterogena pojava koju možemo pratiti u njezinim povijesno i poetički različitim produkcijskim tendencijama te povijesno i analitički podjednako raznovrsnim interpretativnim zahvatima“ (Hameršak, Zima 2015: 372-373).

Pluralističkim razvijanjem književnosti tijekom epoha, a time i dječje, najveći se iskorak glede obogaćivanja književnosti za djecu i mladež dogodio djelovanjem Lewisa Carolla. On je „u svom dnevničkom zapisu zabilježio da je djevojčicama Liddell ispričao bajku (fairy-tale)“ (Visinko 2001: 32). Bajka je poimana kao iracionalna slika svijeta koja je kao takva vrlo zanimljiva čitateljima dječje dobi. No, osim što bajke služe zabavi, one neizravno odgajaju

svoje čitatelje u čemu leži njihova pedagoška vrijednost: „Taj unutrašnji rast i razvoj bajka prati, podstiče, ohrabruje i podržava. Bajka je, i puno prije otkrića i spoznaja psihoanalize, uspješno „rješavala“ probleme oko suparništva i posesivnosti u odnosu djece i roditelja, zle maćehe, Edipova kompleksa, fiksacije na oralnu fazu, incestnih pomisli i suparništva među braćom i sestrama“ (Bettelheim 2000: 9). Dakle, u jednoj su književnoj vrsti objedinjeni odgoj i zabava. No, mladež postepeno prerasta bajke i potrebna joj je ozbiljnija dječja priča bajkovitog ozračja koja će blagotvorno djelovati na maštu.

Vratimo se na značaj Lewisa Carolla. Romanom *Alica u Zemlji čudesa*, otvorio je put fantastičnoj priči. „U fantastičnoj je priči zamjetan pomak u irealno, koje jest u bitnoj vezi s realnim. Zapravo se pomakom u irealno oslobađa unutrašnja stvarnost. Posrijedi je nova, izokrenuta stvarnost, utemeljena na drukčijem sustavu djelovanja, ne bi li tako razvidnom postala istina pohranjena duboko u čovjeku. Dječja fantastična priča pretpostavlja djetetovu stvarnost. Pomakom u irealno oslobodit će se dječji intelektualni, emocionalni i fantazijski svjetovi. Taj se pomak događa tek jednim neznatnim, ali vrlo učinkovitim iskorakom s ove na onu stranu zbilje – u podsvijest, u san“ (Visinko 2001: 33). Fantastičnu priču (*fantasy*) valja razlikovati od bajke iz razloga što je „u bajci sasvim prirodno da se pojave čarobnjaci, vještice ili duhovi iz svjetiljaka, pa se fabula i ne bavi zasebno tim pojavama – niti ih tretira kao začudne – nego se zanima isključivo za junakovu sreću ili nesreću. Da bi priča bila fantastična, nadnaravno zbivanje mora biti prepoznato kao nadnaravno i mora dobiti status nečega što se razlikuje od svih drugih zbivanja u fabuli“ (Pavličić 2016: 13). Iako postoje fantastične priče koje su objavljene prije *Alice u Zemlji čudesa*, tek je *Alicom* napravljen iskorak iz didaktičnog, komu je književnost prethodnoga razdoblja težila (prema Petrè, Škreb 1969: 239).

U ovome su radu predmet proučavanja djela Hermanna Hessea i Josteina Gaardera. Hermann Hesse nije pisac za djecu i mladež. Može se, doduše, reći

da su pojedine pripovijetke iz njegova opusa primijenjene mlađoj dobi (primjerice *Mali dimnjačar* ili poučna *Dječja duša*), no romani *Igra staklenim perlama* i *Peter Camenzind* složenija su djela u kojima pratimo sazrijevanje dvojice protagonista – Josepha Knechta i Petera Camenzinda, a koji mladoga čitatelja mogu koječemu podučiti. Jostein Gaarder jest pisac za djecu i mladež. Njegove romane *Tajna igračih karata* i *Sofijin svijet* tumačimo kao fantastične priče u kojima su glavni likovi djeca. *Tajna igračih karata* može se tumačiti i kao pustolovni roman i kao obiteljska saga, no apostrofirat će se njegovi odgojno-razvojni elementi, a jednako će biti prikazano i u romanu o povijesti filozofije *Sofijin svijet*.

2.2 Pedagogija – odgoj i obrazovanje

Pedagogija je znanost o odgoju, a odgoj je proces razvoja čovjeka. Začetnik pedagogije kao normativne znanosti u kojoj praktična filozofija postavlja ciljeve odgoja, a psihologija metode odgoja jest Johann Friedrich Herbart (prema: Mušanović 2011: 4).

Za potrebe ovoga rada valja istaknuti i pobliže objasniti četiri temeljna pojma koja su krucijalne sastavnice pedagoške znanosti: odgoj, učenje, podučavanje i obrazovanje.

Odgoj je proces, (ljudsko) djelovanje poznato od pamtivijeka, odnosno, „bez odgoja nije moguće zamisliti postojanje bilo kakvog društva niti postojanje čovjeka“ (Mušanović 2011: 2). Primjenjivanjem raznih postupaka i metoda uz raznovrsne potrebe i zadaće, dolazi do složenoga procesa koji „izgrađuje ljudsko biće sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama“ (Vukasović 1999: 39).

Učenje je proces koji se laički percipira kao usvajanje školskoga znanja, no ono je u svojoj suštini „model naših doživljaja, naših osjećaja, naše jezične i nejezične komunikacije s drugima“ (Giesecke 1993: 41) odnosno radnja kojom spoznajemo sebe i svijet oko sebe kako bismo se u njega mogli integrirati jer je čovjek u suštini društveno i misaono biće, ali i kako bi se postigla početna djetetova emancipacija od roditelja/staratelja. Učenjem čovjek postaje čovjekom.

Podučavanje je proces kojim se odgojitelj obraća racionalnoj sferi odgojenika/učenika. Podučavanjem u odgojnome radu želi se postići osvještavanje što je dobro, korisno, vrijedno, ljudski poželjno i opravdano, a što loše, štetno, bezvrijedno, ljudski nepoželjno i neopravdano (prema: Vukasović 1999: 360).

Često se pojmovima učenja i podučavanja sinonimski postavlja pojam

obrazovanja, no obrazovanje podrazumijeva „normativnu idealnu sliku ljudske osobnosti“ (Giesecke 1993: 66). Povijesno gledano, obrazovanje se pojavljuje u 18. stoljeću i usko je vezano za propast staleškoga društva. Takozvani neohumanisti, prvenstveno Wilhelm von Humboldt, formulirali su terminom „*obrazovan* ideal osobnosti u izričitoj suprotnosti prema tada vladajućem utilitarističkom odgojnom idealu, koji nije tražio ništa drugo osim korisnog radnika (rukotvorca) i korisnog sluge države. Temeljne kategorije ideje obrazovanja za Humboldta su individualnost, univerzalnost i totalitet“ (Giesecke 1993: 67). Gdje se, dakle, dogodio pomak? Kako bi se individua razvila, potrebno joj je obrazovanje kojim otvara sve individualne mogućnosti čime dobiva identitet. Potpuno se zaokružena ličnost dobiva elementom univerzalnosti koja podrazumijeva duhovne vrijednosti. Na ovaj se način obrazovanje deelitiziralo. Tadašnji intelektualci poput Goethea i Schillera upriličili su razvijanje individualnoga duha, koji će svoj vrhunac dobiti u razdoblju romantizma.

Modernije gledište karakterizira obrazovanje kao „zahtjev za individualnim ljudskim samoozbiljenjem, kojemu treba služiti obrazovni sustav“ (Giesecke 1993: 72). Nositelj obrazovnoga sustava je država. Država je odgovorna za ravnopravnu integraciju svih građana u školstvo, dakle mora se omogućiti dostupnost obrazovanja svima neovisno o biološkim, nacionalnim, religijskim i inim obilježjima. Nadalje, važno je načiniti i legitimni nastavni plan i program, kako ne bi dolazilo do diferencijacija unutar jednakih usmjerenja.¹

¹ Na primjer, nastavni plan i program za strukovno zanimanje dentalnoga tehničara mora biti jednak u srednjoj školi u Rijeci i u Zagrebu.

2.3 Mogućnosti interpretacije

Uvažavajući navode Umberta Eca, čitatelju je ponuđeno da u tekstu traži „ono što je autor htio reći, ali i ono što tekst sam govori neovisno o namjeri svoga autora“ (Eko 2001: 22). Zadatak je ovoga rada predstaviti romane Josteina Gaardera *Tajna igračih karata* i *Sofijin svijet* te romane Hermanna Hessea *Igra staklenim perlama* i *Peter Camenzind* kao odgojne i razvojne romane - Bildungsromane² te dodatno oprimjeriti i objasniti što Bildungsroman čini Bildungsromanom ili još preciznije, zbog čega se u prikazanim romanima može govoriti i o romanima o teoriji i praksi pedagogije. Književni teoretičar Roland Barthes navodi da „raznolikost smislova ne ishodi iz relativističkog pogleda na ljudske navade; ona nije znak sklonosti društva da griješi, nego sposobnost djela da se otvori; djelo sadrži istovremeno više smislova po svojoj strukturi, ne zbog slabosti onih koji ga čitaju. Upravo je u tome pogledu djelo simbolično: simbol nije slika nego sama mnogostrukost smislova“ (Barthes 2009: 43). Milivoj Solar navodi da „nove klasifikacije nastaju kao posljedica potreba u recepciji, a recepcija je bitno vezana uz interpretaciju: tumačimo li neki tekst na jedan način, on „postaje“ znanstveno ili filozofsko djelo. Tumačimo li ga na drugi način, on „postaje“ svakidašnji govor, a tumačimo li ga na treći način, on „postaje“ umjetničkim djelom“ (Solar 2000: 270).

Navedeno se na primjeru Hesseova romana *Igra staklenim perlama* očituje na sljedeći način: tradicionalno se navedeni roman shvaća kao prikaz „tehničkog stanja jednoga svijeta“ (Mayer 1966: 41) odnosno utopijski roman o budućnosti u kojem nema ni ratova ni bijede“ (Žmegač 2003: 271). Imajući u vidu višestruke mogućnosti interpretacije, a zanemarujući ovu

² Bildungsromani prikazuju razvoj mladoga protagonista kroz osobno sazrijevanje i socijalnu integraciju. (Graham 2019: 10)

konvencionalnu, radi se o tekstu kojega recipijent može doživjeti kao roman o kritici društvu i napretku, utopijski roman, roman o znanju, roman o identitetu ili roman o teoriji i praksi pedagogije. U radu će biti govora o potonjoj interpretaciji. Roman se otvara posvetom Putnicima na istok, što predstavlja izvrstan primjer za ono što interpretacija uistinu jest: „... ako je u stanovitu smislu i za lakoumne ljude lakše i manje odgovorno prikazati nepostojeće od postojećih stvari, za ozbiljna je i savjesna ljetopisca upravo obratno: ništa tako lako ne umakne prikazivanju riječima i ništa nije toliko potrebno ljudima predočiti kao određene stvari čije postojanje nije dokazivo ni vjerojatno, a koje se, međutim, upravo po tome što ih ozbiljni i samosvjesni ljudi uzimaju kao postojeće, za korak približava postojanju i mogućnosti rođenja“ (Hesse 2006: 7).

Peter Camenzind priča je o životnom putu mladića koji odlazi iz sela u grad u nadi da će se ondje ostvariti. Ta je nada tumačena kao otpor konvencionalnim društvenim normama jer bi se Peter po mišljenju obitelji i sumješšana trebao zadovoljiti životom u selu, a njegovim odlaskom u grad započinje njegovo sazrijevanje i obrazovanje.

Roman Josteina Gaardera *Tajna igračih karata* jest fantastična priča koja se može tumačiti i kao pustolovni roman i kao obiteljska saga, no apostrofirat će se njegovi odgojno-razvojni elementi. Drugi Gaarderov roman, *Sofijin svijet*, uvriježeno se promatra kao fantastična priča koja je napisana na način da se popularno naziva i filozofskom početnicom. U romanu se usporedno razvijaju dvije vrste narativa; klasični romaneskni narativ u kojemu čitatelj prati život Sofije Amundsen i drugi narativ kojim njezin učitelj Alberto Knox putem pisama i uživo održava Tečaj filozofije. Tečaj je koncipiran poput nastavnoga sata predmeta Filozofije u srednjoj školi. Izdvojit će se oni elementi iz kojih je razvidno na koji način Sofija uči, obrazuje se te tko ju i na koji način odgaja.

Nadalje, u svakome će djelu biti predstavljene najeklatantnije poveznice

između djela i njegova autora, što je i opravdano Todorovljevim navodom: „Književnost je uvijek više od književnosti, i izvjesno je da postoje slučajevi kada piščeva biografija stoji u takvom odnosu prema njegovom djelu da se njegovo proučavanje čini umjesnim“ (Todorov 1987: 155).

3. HERMANN HESSE – *IGRA STAKLENIM PERLAMA*

3.1 Rad i djelo Hermanna Hessea

Hermann Hesse (1877-1962), je njemački romanopisac i pripovjedač, dobitnik Nobelove nagrade za književnost 1946. godine, koji je stvarao u moderni, a koja pogoduje tomu da se „umjetnost poima kao prozor prema istini“ (Raspudić 2006: 29). Vrlo važna odrednica te epohe jest da književnici nerijetko kritiziraju postojeći sustav, a „zbog svojih je pacifističkih napisa Hesse napadan u Njemačkoj, odakle 1912. iseljava u Švicarsku, gdje i umire kao švicarski državljanin. Od ranih sukoba s roditeljima čitav će mu život proteći u sukobima s okolinom koja ga ne razumije i prisiljava na osamu, u borbama protiv građanskih, teoloških i političkih konvencija i u traganjima za slobodnom ličnosti“ (Košutić-Brozović 2006: 426). Središnje su mu teme pravo na individualnost i status ljudske osobnosti, stoga u većini svojih djela vodi „junaka iz okružja umjetnosti na put etičkih opredjeljenja“ (Detoni-Dujmić 2005: 461).

Hesse je prvotno pripovjedač blizak njemačkome realizmu, a u svojim se stvaralačkim fazama koristio dvama temeljnim motivima: prvi je obilježen „oprekom između *duhovne*, tj. misaone i kontemplativne egzistencije, i *osjetilnog* načina življenja“ Drugi motiv prikazuje odnos umjetnika prema životu (prema: Žmegač 2003: 270).

U prvoj fazi baštini romantičarsku glazbenost narodne pjesme, no okrenut je i impresionizmu i neoromantizmu koji prirodu vidi sjetnim očima slikara. Najvažnije djelo te faze jest kratki roman *Peter Camenzind* objavljen 1904. godine. Druga faza Hesseova stvaralaštva započinje kada i Prvi svjetski rat, koji će znatno utjecati na njegovo psihičko stanje. Najznačajniji romani te mračne faze su *Demian – povijest jedne mladosti* (1919.) i *Stepski vuk* (1927.). Djela treće faze lišena su pesimizma i okreću se slobodi i odupiranju svijeta kroz

umjetnost. Najznačajnije djelo te faze jest *Narcis i Zlatousti* (1930.) čime je ujedno otvorio put u posljednju, četvrtu fazu. U posljednjoj je fazi, u doba Drugoga svjetskog rata, Hesse napisao roman *Igra staklenim perlama* (1943.) koji je po svojem obimu najveći, a prema onome što želi njime izreći i najznačajniji (prema: Konstantinović 1987: 269-271).

3.2 Klasifikacija i biografski elementi u romanu *Igra staklenim perlama*

Roman kasnoga modernizma *Igra staklenim perlama* objavljen je 1943. godine i pripada Hesseovoj četvrtoj fazi stvaralaštva: „Vrhunska djela tog razdoblja tako kao da se često „susreću“ s filozofijom, pa i sa znanostima – u pogledu književne tehnike govori se tako najčešće o prodoru esejizma u roman – ali na drugačiji način nego što je to bilo u realizmu i naturalizmu. (...) Književnost više nije sklona diviti se znanosti i oponašati njezina dostignuća; ona postaje svjesna da može pokušati reći i ono što znanost ne može reći“ (Solar 2003: 304). Navedeno vidimo na samome početku, u uvodu u kojemu stoji: „Nakanili smo u ovoj knjizi sačuvati ono malo biografske građe što je uz pomoć pronalazača o Josefu Knechtu, učitelju Igre, Magistru ludi Josephusu III., kako je nazvan u Arhivu Igre staklenim perlama“ (Hesse 2006: 9). Treba istaknuti i elemente neoromantizma koji se očituju u „pjesmama Josepha Knechta, koje su povezane s njegovom povijesti i predstavljaju životne iskaze“ (Mayer 1966: 267), ali i time da je kroz cijeli roman prožet osjećaj boli (Weltschmerz) prvenstveno za ljudskom naravi iz čega proizlazi potreba za odgojem: „Vjerovao je da na Designorijevu licu sada prepoznaje tu svjetsku tugu, i to tako jako i čisto izraženu kao da je tom licu dano da bude zastupnik mnogih i da tajnu patnju i bol mnogih učini vidljivom. To ga je lice uznemirilo i ganulo“ (Hesse 2006: 264).

Baš kao što je podrijetlo Igre dualno, navodi se kako „je Igra nastala u Engleskoj i Njemačkoj“ (Hesse 2006: 9), tako je i za Hessea poznato da je rođen u njemačkome gradiću Calwu, ali u dobi od dvadeset i dvije godine dolazi u švicarski grad Basel kako bi se formirao kao književnik. On je bezrezervo bio umjetnost i živio za umjetnost. Takav se dojam ponajviše ogledava u percepciji Kastalijske škole promatrane iz očiju onih koji nisu kadri umjetnosti pridodati viši značaj: „Dakako, taj sjajni ugled škole u Waldzelli nije bio neosporavan: tu i tamo čulo se mišljenje da su oni iz Waldzella umišljeni ljubitelji umjetnosti

i razmaženi prinčevi, a ne služe ničemu osim Igru staklenim perlama:“ (Hesse 2006: 77). Za života je naučio svirati flautu i slikati, a svoje je vrijeme posvećivao i matematičkim zadacima i učenju stranih jezika: „I okom i uhom taj veliki umjetnik obuhvaća oblike, uvijek s podjednako raspodijeljenom oštrinom. Nema te misli koja mu se nije pretopila u sliku i glazbu, u melidionu slikovitost“ (Ball 2018: 23). Ako o Igru govorimo kao o najvišem stupnju umjetnosti i apstrakcije, da se naslutiti kako je upravo Hesse njezin suvremeni oformitelj: „Jedan švicarski znanstvenik na polju glazbe, ujedno fanatični ljubitelj matematike, dao je Igru novi smjer i time mogućnost vrhunskoga razvitka (...)“ (Hesse 2006: 31). “On je za Igru staklenim perlama izumio osnovna načela jednog jezika, odnosno jezika znakova i formula, u kojemu matematika i glazba imaju jednak udjel i kojim je moguće povezati astronomske i glazbene formule i svesti matematiku i glazbu na zajednički nazivnik. Ako time ni u kojem pogledu i nije dovršen razvitak, na našoj je skupnoj Igru Neznancu iz Basela u to vrijeme položio temelje za sve što će potom slijediti u njezinoj povijesti“ (Hesse 2006: 32).

U zadnjem poglavlju *O mudrosti igre staklenih perli* najzad se pojavljuje preuzeti „polaritet dihotomije duha i prirode“ (Grubačić 1971: 78) što je jedna od apstrofiranih stalnih točaka u Hesseovom opusu: „*Vita contemplativa* i *vita activa* neraskidive su u njegovim protagonistima: Harry Haller i Pablo, Joseph Knecht i svijet izvan granica Kastalije, Zlatousti i Narcis. Već za njegova doba teško nalazimo književnika koji u tradiciji nalazi svoj spokoj i još, čak štoviše, u razdoblju velikih ratova biva posvećen trajnome i duhovnom“ (Marchini 2020). Iz njegove biografije doznajemo: „Iz čiste unutarnje potrebe Hesse se 1911. uputio u Indiju. Vrlo je neobično što se čini da ni njemu samom nije jasno zašto putuje. Egzotika ga ne privlači. Bodensko mu jezero daje sve što mu je potrebno iz prirode. (...) Zašto je, dakle, Hesse otišao na to putovanje? Možda zato da vidi domovinu svoje majke. Možda zato da pobije indijske snove očinske kuće. Možda zato da razriješi posljednju mučnu povezanost s ocem i

majkom“ (Ball 2018: 119-120). Iz navedenoga uspostavljamo paralelu između Knechtova nepoznatoga podrijetla s Hesseovom željom da odbaci povezanost s majkom i ocem te na taj način i on postane čovjek nepoznata podrijetla, koji se, baš kao i njegov lik sam formirao u ličnost koja je u njegovim krugovima zapamćena i svedena pod nazivnik urbane legende o čijem se životu malo zna, ali mnogo govori: „„Nisam poslušan“, riječi petnaestogodišnjaka, ostaju karakteristične za Hessea koji pedeset godina kasnije u svom proznom djelu „Igra staklenim perlama“, u onom čuvenom pismu u kojem Majstor igre staklenim perlama otkazuje svoju službu, opisuje uvjete kod kojih je „naša jedina dužnost da se odupremo““ (Unzeld 1979: 231). Prema majci je, dakle, imao odbojan odnos što je možda i razlog zašto u romanu *Igra staklenim perlama*, njegovom životnome djelu, nalazimo tek jedan, sporedni i nimalo razrađeni ženski lik - djevojčicu Adu, Knechtovu ženu iz dogovorenoga braka: „Među slušateljima je čučao i dječak Knecht, a kraj njega djevojčica imenom Ada. Volio je tu djevojčicu, pratio je i često je štitio, zapravo ne iz ljubavi, o tome još nije ništa znao, sam je još bio dijete, nego stoga što je bila kći tvorca kiše. Njega, tvorca kiše, Knecht je veoma štovao i divio mu se, osim prababi i njezinoj kćeri nikome toliko. Ali to bijahu žene“ (Hesse 2006: 408). (...) „Ti ćeš onda biti čovjek i imati ženu, moja će ti kći Ada biti žena. Ako ona od tebe dobije sina, moj će se duh vratiti i obitavati u vašem sinu, a ti ćeš ga nazvati Turu, kao što sam se ja zvao Turu“ (Hesse 2006: 416).

Odanost prirodi i posvećenost njezinu divljenju prenosi i na Knechta: „Najveću ljubav i najpomnija istraživanja posvećivao je Mjesecu i njegovu utjecaju na godišnja doba i vremenske mijene; u tomu je dostigao svoga majstora Turua i na posljetku ga nadmašio“ (Hesse 2006: 422).

Jedina je dužnost, navodi se, da se sudionici elitne škole odupru od utjecaja vanjskoga svijeta koji sa sobom nosi otuđenje od samoga sebe. Utjecaj i novi vidici koje sa sobom donose privremeni polaznici elitne škole, narušavaju pomalo redovnički i hermetični sklad koji vlada u Kastaliji. Ovaj koncept Hesse baštini po uzoru na svoje iskustvo bivanja i školovanja u prestižnome samostanu u Maulbronn: „Ako je netko od suvremenika uvjereni kršćanski vjernik, onda je to Hermann Hesse. I ako se netko bavio samoodgojem strogo i ozbiljno, onda je to on“ (Ball 2018: 71), stoga ne iznenađuje lakoća kojom je oživio požrtvovnoga i discipliniranog junaka.

3.3 Prikaz obrazovanja u romanu *Igra staklenim perlama*

Riječ *škola* u smislu današnjeg poimanja te ustanove dolazi od grčke riječi „*shole* kojom se u atenskim gimnazijama nazivala stanka za odmor između dvije tjelovježbe“ (Mušanović 2011: 59), a služila je učenicima za samospoznaju, diskutiranje, motrenje ili bilo koju aktivnost kojoj je cilj razvitak čovjeka kao osobe. Za sličnu je svrhu osmišljena i Igra staklenim perlama: „Igra u početku nije bila ništa drugo do duhovit oblik vježbe pamćenja i kombiniranja, među studentima i glazbenicima, a igrala se – kako smo rekli – u Engleskoj i Njemačkoj, još prije nego što je „otkrivena“ na visokoj glazbenoj školi u Kölnu, gdje je dobila ime što ga i danas nosi“ (Hesse 2006: 26). Kao i Igra, Njemačka je domovina pojmu obrazovanje, koji „nastaje u određenom vremenu naše zapadnjačke povijesti, u tzv. njemačkoj klasici, odnosno neohumanizmu i ono je tipični njemački pojam“ (Giesecke 1993: 72). Podjednako za Igru i za obrazovanje, važno je da njihovi „igrači“ odnosno učenici koriste sposobnosti pamćenja, kombiniranja, debatiranja i učenja kako bi postigli „klasični ideal obrazovanja“ ili pojednostavljeno – razvili se kao osobe u punini.

Igra – obrazovanje ima svoja pravila, odnosno vještine i znanja iz drugih znanosti koje koristi kako bi se pravilno realizirala: „Ta pravila, znakovni jezik i gramatika Igre neka su vrsta visoko razvijena tajnog jezika u kojemu su djelomice sadržane različite znanosti i umjetnosti, ali poglavito matematika i glazba (odnosno znanost o glazbi) i kojim se sadržaji i rezultati gotovo svih znanosti mogu izraziti i postaviti u međusobne odnose. Prema tome, Igra staklenim perlama igra je sa svim sadržajima i vrednotama naše kulture, ona se njima igra kao što se, u razdobljima u kojima su cvjetale umjetnosti, možda neki slikar igrao s bojama svoje palete“ (Hesse 2006: 12). Pravila Igre vrlo su bliska dvjema vrlo važnim polovima pedagogije; matematika predstavlja ono mjerljivo, logično - pedagojska istraživanja kojima je svrha prikupiti i

analizirati brojčane i nebrojčane podatke i time dobiti prikaz stavova ispitanih sudionika u svrhu otkrivanja novih spoznaja (više u: Mužić 1979). Glazba je pak ono apstraktno, fleksibilno sve što se izdiže iz shematskih struktura i okvira, faktori iznenađenja i razlog prihvatanja da je svako ljudsko biće zasebna individua kojoj se moramo prilagoditi kako bismo ju pravilno odgojili i/ili podučili: „Pri tom se unutar toga čvrstog ustrojstva, odnosno – da bismo slijedili sliku – unutar složenog mehanizma tih divovskih orgulja, igraču pojedincu pruža cijeli jedan svijet mogućnosti i kombinacija, a gotovo je nemoguće da su između tisuću ispravno izvedenih igara i samo dvije nalik jedna drugoj osim površno. Kada bi se jednom i dogodilo da slučajno dva igrača isti uži izbor tema učine sadržajem svoje igre, izgledale bi te igre i odvijale se posve različito, prema načinu mišljenja, karakteru, raspoloženju i virtuoznosti igrača“ (Hesse 2006: 12-13).

„Kao i svaka velika ideja, ona zapravo nema početka, nego je upravo kao zamisao vazda postojala“ (Hesse 2006: 13). U ovome citatu primjetna je podudarnost Igre s pedagogijom iz razloga što i pedagogija kao takva postoji od pamtivijeka, ali ju kao znanost sa metodologijom, teorijom i praksom definira tek Johann Friedrich Herbart u 18. stoljeću.

Kako bi se učenik uopće mogao uklopiti u školsko okruženje koje podrazumijeva školsku okolinu, učitelje i djelatnike školske službe te učenike vlastitog i drugih razreda, nužno je da prijeđe iz primarne faze socijalizacije u sekundarnu. „Primarna faza socijalizacija počinje u roditeljskom domu“ i uključuje članove uže i šire obitelji dok se „sekundarna socijalizacija odnosi na prethodno spomenuto školsko okruženje“ (Gudjons 1994: 125). Ukoliko učenik nije u mogućnosti premostiti prelazak iz primarne u sekundarnu fazu socijalizacije, utoliko će naići na brojne prepreke koje mogu rezultirati lošim školskim uspjehom, odustajanjem od daljnjeg školovanja ili nužnom promjenom okoline. Navedeno je moguće na svim razinama školovanja, neovisno o subjektivnoj zahtjevnosti određenog školskog programa:

„Ali prijelaz iz običnih domaćih škola u škole Kastalije većini izabраниh ipak pada teže nego što su zamišljali, i mnogima donosi neočekivana razočarenja. Za one đake, koji su u roditeljskom domu bili sretni i voljeni, prijelaz nadasve znači vrlo težak oproštaj i odricanje, pa se i događa, posebice u prvim dvjema elitnim godinama, da znatan broj đaka bude vraćen, ne zbog nedostatka darovitosti i marljivosti, nego zbog nesposobnosti đaka da se pomire s internatskim životom i s mišlju da će veze s obitelji i domovinom ubuduće sve više popuštati, te da će oni na posljetku poznavati i poštivati jedino pripadnost Redu“ (Hesse 2006: 53-54).

Proces prenošenja znanja s učitelja na učenika naziva se podučavanje. Podučavati kao pojam dolazi od grčkog glagola *didaskhein*. Znanost koja se bavi proučavanjem podučavanja naziva se didaktika (prema: Pranjić 2005: 13). Školski sustav kakvoga danas poznajemo i prvu teoriju didaktike izložio je Jan Amos Komensky u djelu *Velika didaktika* (1632.) u kojoj govori: „Čovjek je po svojoj prirodi obdaren za tri stvari: izobrazbu, čudorednost i religioznost.“ (Pranjić 2005: 32). U romanu se govori o dvama načinima pohađanja srednje škole nakon završene osnovne škole – dio učenika pohađa državne škole jednake današnjima, dok oni nadareni imaju priliku svoje obrazovanje nastaviti u elitnim školama za koje nemamo ekvivalent u Republici Hrvatskoj. Elitne su škole zamišljene s namjerom da obrazuju učenike po posebnom naprednom programu, koji će im služiti za stjecanje znanja i iskustva u onome području za koji pokazuju afinitete. Možemo ih okarakterizirati kao gimnazije s pojačanim strukovnim programom: „ (...) u eliti nije bilo sve u učenju i stručnim svjedodžbama. Težilo se za višim ciljevima odgoja i umjetnosti pred kojima je mnogi đak posustao. Dakako, u sustavu od četiriju velikih elitnih škola, s brojnim odjelima i ograncima, bilo je mjesta za mnoge talente, pa se neki marljivi matematičar ili filolog, ukoliko je doista bio nadaren za znanstveni rad, nije morao osjećati ugroženim ako mu je nedostajalo dara za glazbu ili filozofiju“ (Hesse 2006: 54).

Sustav odgoja i obrazovanja započinje „ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem (vrtić), nakon kojega djeca pohađaju osnovnu školu, a zatim i srednju školu (gimnazije, strukovne i umjetničke škole), a nakon kojih mogu nastaviti školovanje na visokim učilištima.“³ Prikaz Knechtova školovanja započinje (po današnjim obrazovnim standardima) u osnovnoj školi: „Knecht je tada morao imati oko dvanaest ili trinaest godina, bio je učenik gimnazije u gradiću Berollingu na rubu Zaberwalda, za koji se pretpostavlja da mu je bio rodnim mjestom. Dok je dječak već duže vrijeme bio stipendist latinske škole, učiteljski kolegij, a posebno zdušno učitelj glazbe, dvaput su ga ili triput bili preporučili vrhovnom Poglavarstvu za prijem u elitne škole, ali on o tome nije ništa znao niti je imao ikakvih susreta s elitom, čak ni s Meštrima vrhovnog Odgojnog poglavarstva. Tada mu je učitelj glazbe (u to je vrijeme učio violinu i lutnju) priopćio da će uskoro u Berollingen možda doći Meštar glazbe radi provjere glazbene nastave u školi, pa neka Joseph marljivo vježba kako bi sebi i svom učitelju prištedio neugodnosti“ (Hesse 2006: 43-44).

Navodi se da je bio stipendist i da je imao nekoliko preporuka što upućuje na to da je bio daroviti učenik. Darovitost je prema definiciji „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bave“ (Cvetković-Lay 2008: 15). Meštar je uvidio Knechtovu darovitost te mu je uputio pozivnicu u elitnu srednju glazbenu školu: „Pokraj ili iznad ovih škola (državnih) odvija se nastava u elitnim školama, u koje se pokusno primaju đaci izuzetnog talenta i karaktera. Za pristup ne postoje ispiti, nego elitne đake biraju njihovi učitelji prema vlastitoj procjeni, te ih preporučuju vlastima u Kastaliji. (...) Uglavnom se posljednji tečaj elitne škole završi u dobi od dvadeset dvije do dvadeset pet godina, i to primanjem u Red“ (Hesse 2006: 54-55). Uz elitne škole, dakle,

³ Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/130>)

postoje i državne škole za koje Red odnosno Ravnateljско vijeće drži da nisu dovoljno dobre jer ne podučavaju učenike misaonome i ne potiču individualan i slobodan razvoj već ukalupljaju sve učenike u određene struke s namjerom da će od njih stvoriti radnike koji će biti jedna u nizu karika u funkcioniranju tehnološki naprednoga svijeta: „Brojne obične škole u zemlji, gimnazije i one ostale, bilo da su humanističkog ili prirodoznanstvenog ili tehničkog usmjerenja, služe pripremanju mladeži – više od devedeset posto svih naših učenika za takozvana slobodna zvanja, te završavaju ispitom zrelosti za pristup u visoke škole, a ondje, na visokim školama, apsolvira se za svaku struku određeni studij. To je normalan, svakome poznati sistem studija, a tu se postavljaju što je moguće stroži zahtjevi i isključuju se oni nenadareni“ (Hesse 2006: 54-55).

U školi Eschholz Knecht se školuje za učitelja glazbene kulture s mogućnošću daljnjega nastavka obrazovanja: „Započinjajući tako iznutra i rastući do susreta i potvrđivanja između toga unutrašnjeg i vanjskog, ispunjavalo se pozvanje u Josefa Knechta u savršenoj čistoći; iskusio je svaki njegov stupanj, sva blaženstva i sve tjeskobe. (...) Tko prima pozvanje, ne prima samo dar i zapovijed, on preuzima i nešto poput krivice (...)“ (Hesse 2006: 51-52). Ovdje je važno istaknuti moć koju učitelji imaju pri formiranju dječje ličnosti. Oni svojim odlukama mogu ustrojiti sposobnosti svoga učenika, ali ga i odagnati s pravoga puta lošim ili indiferentnim odnosima prema njemu. Učitelji se koriste onime što posjeduju kako bi djelovali na učenika, a takvo se djelovanje naziva *implicitna pedagogija* ili kao što se u romanu navodi: „Ono što Meštar uradi, uvijek je više od osobnog“ (Hesse 2006: 74).

„Kako se Knechtov život, koliko je nama poznato sav odvijao u Kastaliji, onom najtišem i najvedrijem području naše brdovite zemlje što su ga nekoć često nazivali Goetheovim pjesničkim izrazom „pedagoška provincija“, skicirat ćemo posve kratko (...) i opisati čuvenu Kastaliju i strukturu njezinih škola“ (Hesse 2006: 58). Opis škole, ne bezrazložno, podsjeća na izgled

Partenona: „Golemi trg bio je dijelom pokriven travom, dijelom pijeskom, i prekidala su ga samo dva velika plivačka bazena s tekućom vodom. Do bazena silazile su široke niske stube. Na prilazu tome sunčanom trgu stajala je školska zgrada, jedno visoko zdanje, s dva krila od kojih svako s ulazom uokvirenim s po pet stupova“ (Hesse 2006: 58), dok njegov učenički dom nosi naziv Kuća Hellas. Obje su reference, Partenon – hram Božice mudrosti i Hellas (Grčka), na kombinirani odgoj u Staroj Grčkoj, gdje se odabranu djecu podučavalo kako kod kuće, tako i u školama, a one se sposobnije usmjeravalo na daljnje izučavanje umjetnosti i retorike (prema: Mušanović 2011: 83). U domu ga dočekuje učenik Oskar, kojemu je dodijeljena uloga *paidagogosa* (Mušanović 2011: 83), odnosno tjelohranitelja koji prati učenike u školu i odgovoran je za njihovu asimilaciju: „ – Ja sam Oskar, najstariji u kući Hellas u kojoj ćeš stanovati, i moj je zadatak da ti zaželim dobrodošlicu i uvedem te k nama. U školi te očekuju tek sutra, pa lijepo imamo vremena sve malo razgledati, brzo ćeš se snaći. Molim te da me u prvo vrijeme, dok se ne uživiš, smatraš svojim prijateljem i mentorom i svojim zaštitnikom, ako bi te kojom prilikom drugovi možda gnjavili; neki naime misle da nove uvijek treba malo mučiti.“ (Hesse 2006: 58-59).

Danas bismo rekli da je Kastalija srednjoškolski internat. Učenici dolaze u prostor koji sadrži sve sastavnice potrebne za odvijanje svakodnevnoga života; sve su škole na okupu, imaju trgovine, doktore, trgove na kojima se odvija društveni život kao i pregršt otvorena prostora za meditaciju i kontemplaciju, a sve sa svrhom da se ne napušta granica koja dijeli duhovni život s onim vanjskim, tehnološkim i zagađenim: „Ondje vani, izvan granica, postojao je jedan svijet, jedan ljudski život, koji je bio u oprečnosti s Kastalijom i njezinim zakonima, svijet na koji se nije mogao primijeniti njezin poredak i koji se ne može ukrotiti i uzvisiti njezinim mjerama. Knecht je, i te kako, i u vlastitu srcu znao za postojanje toga svijeta. I on je znao za nagone, maštanja i pohote što su protuslovali zakonima kojima je bio podređen, porive koje je tek postupno i

uz mnoge muke uspijevaob obuzdati“ (Hesse 2006: 241).

Kastalski je Red zbog svoje hermetičnosti i usmjerenja na izučavanje apstraktnih znanosti godinama bio podvrgnut kritikama i osporavanjima od strane Rima: „Samo, zašto ta dva svijeta naoko nisu živjela u harmoniji i bratstvu jedan kraj drugoga i jedan u drugome, zašto nije bilo moguće oba njegovati i sjediniti u sebi?“ (Hesse 2006: 89). Rimski su poglavari tradicionalno Kastaliji pripisivali izopačenost zbog toga što je znanost stavljala mjere i principe ispred Božje volje. Dakle, *homo religios* postao je *homo ludens*, *homo creator* i *homo faber*. Škola i religija imaju različito shvaćanje odgoja. Škola tako zastupa „pedocentrizam odnosno orijentiranost na dijete“ (Bognar 2001: 196). Pedocentrizam predstavlja uvažavanje osnovnih ljudskih potreba svakoga pojedinca te tako omogućava odrastanje zdravih i konstruktivnih pojedinaca. Shvaćanja su da se čovjek ne treba oblikovati prema potrebama društva, već da se društvo treba mijenjati prema ljudskim potrebama. Glavni zadatak Magistara – *pedonoma*, „onih koji propisuju zakone za djecu“ (Mušanović 2011: 83) i profesora je omogućiti najistaknutijim učenicima habitus u kojemu će oni prakticirati *cjeloživotno obrazovanje* te time otvarati nove prostore i spoznaje budućim generacijama. U tome se očituje generacijski transfer, koji je u ovome kontekstu prenošenje znanja i umijeća s učitelja na učenika.

S druge strane, Rim podrazumijeva „sociocentrizam odnosno orijentaciju na društvo u odgoju. Suprotno od pedocentrizma odgoju se postavljaju prvenstveno društveni zadaci“ (Bognar 2001: 197). Dakle sociocentrizam teži stvaranju novoga čovjeka potrebnog tom društvu i potrebi društvenoga sustava.

Knechtov završetak prvoga stupnja srednje škole ujedno je i matura kojom se preusmjerava u svijet odraslih, a tada mladi vrlo često nailaze na brojne poteškoće: „Oproštaj od Eschholza značio je jasan rez u Knechtovu životu. Koliko je dotada živio u sretnu djetinjstvu, u dobrovoljnu redu i

harmoniji gotovo bez problema, toliko je sada započelo razdoblje borbe, razvitaka i problema“ (Hesse 2006: 65-66). Na tom dijelu školovanja, Knecht je ispraćen, ali u skladu sa minimalističkim normama, poput kakvoga maturanta kojega se ceremonijom ozakonjuje i prepušta idućoj životnoj etapi: „Do viđenja mladi prijatelju, raduje me što si ovdje boravio“ (Hesse 2006: 74).

Drugi i treći stupanj srednjoškolskog obrazovanja zamišljen je u vidu još rigoroznijeg sužavanja broja polaznika (koje nazivaju studentima) tih srednjih škola. Knecht je godine prije slobodnih studija pohađao u Waldzelli gdje se u potpunosti posvetio glazbi. S obzirom na široki spektar znanosti koje škole pokrivaju, njih pohađaju različiti tipovi učenika. Najbrojniji su oni poput Josepha Knechta koji je tip učenika istinskoga umjetnika; on vježba između predavanja, istražuje i nadopunjuje bilješke, potpuno je preokupiran vlastitim napretkom i rijetko mari za okolinu.

Njegovu opreku predstavlja Plinio Designori. Designori povremeno pohađa elitnu školu. Njegovo bivanje u njoj, ekvivalentno je poimanju Ljetne škole: „... bilo je starih patricijskih obitelji u zemlji koje su bile osobito zaslužne za Kastaliju u vrijeme njezina osnutka, a u kojima je vladao još do danas ne posve izumrli običaj da se jedan sin, ako je bio dovoljno nadaren, pošalje odgajati kao gost u elitnim školama; (...) Takav je hospitant, dakle, bio Plinio Designori (...)“ (Hesse 2006: 81). On dakle navraća među redovite studente, donosi sa sobom nemir vanjskoga svijeta i nastoji poljujati Knechtova uvjerenja argumentiranim raspravama. On pripada tipu učenika-idola; ima puno prijatelja, doima se učenim i elokventnim, prihvaća sve izazove i ne zazire od toga da bude postavljen u fokus promatranja od strane šire zajednice.

Kako Knecht ne mari za velikim društvom, njegov najbolji prijatelj je, potpuno izvjesno, Fritz Tegularius. On je primjer tipa anksioznoga učenika. Tegularius je iznimno nadaren, odgovoran, požrtvovan, ali se zbog svoje urođene anksioznosti teško snalazi u komunikaciji. Iz zapisa koje je Knecht ostavio doznajemo kako ga on iznimno cijeni, ali se pribojava da bi mu silna

odgovornost i metež koji su sastavni dio profesorskoga zvanja, mogli ozbiljno narušiti ionako već krhko zdravlje.

Visoko obrazovanje odnosi se na sektor obrazovanja koji polaznike priprema za znanstvenoistraživački orijentirane karijere. Unutar toga sektora postoje tri modela izvedbe, a ovaj koji se odnosi na škole u Kastaliji, a među kojima je i Waldzell, naziva se Humboldtov model. Njega karakterizira akademska sloboda profesora i studenata. U romanu je prikazano koju vrstu vođenja i odgovornosti imaju oni studenti koji su se opredijelili za slobodne studije umjesto izravnog zapošljavanja na onim pozicijama koje su bile predviđene završetkom njihova školovanja u elitnim školama: „Ako sklonosti i zanimanje nisu od početka uži, ta je sloboda ograničena samo obvezom svakoga slobodnog studenta da za svako polugodište podnese plan studija, a vlasti blago nadziru njegovo provođenje“ (Hesse 2006: 100).

Nastavak obrazovanja moguć je kroz programe cjeloživotnog obrazovanja, doktorske i specijalističke studije: „Josefu Knechtu bile su tada oko dvadeset četiri godine. Otpuštanjem iz Waldzella završeno je njegovo đачko doba i počele su godine slobodna studija;“ (Hesse 2006: 98). Nastavak Knechtova školovanja veže se uz samostan koji je pod jurisdikcijom patera Jakobusa, a koji je iznimno zainteresiran za suradnju s mladim Knechtom i dopušta mu da se ondje koristi knjižničnom građom i uvježbava sviranje instrumenata: „U svojim naporima da ocu Jakobusu što je moguće jednostavnije prikaže prirodu Reda i kastalskoga sustava, neizbježno se spoticao o najslabiju točku vlastita i cjelokupnoga kastalskog odgoja. Ustanovio je da je do tada imao samo blijedu i kruto shematiziranu predodžbu o povijesnim okolnostima koje su uvjetovale osnivanje Reda, te uzrokovale i omogućile sve što je iz toga slijedilo. Njegovoj je slici nedostajala preglednost i red. Budući da je otac Jakobus bio sve prije nego pasivan učenik, došlo je do pojačane suradnje i izuzetno živahne razmjene mišljenja. (...) Kako je, na drugoj strani, pater pažljivo pratio Knechtova izlaganja i koliko je zahvaljujući njima upoznao i priznao Kastaliju, pokazat će

njegovo cjelokupno kasnije držanje. Ovoj dvojici ljudi treba zahvaliti suglasnost između Rima i Kastalije koja postoji još danas“ (Hesse 2006: 175).

Uvidjevši kroz školovanje na koje sve prepreke učitelji nailaze, Magister se Knecht ne libi jasno izreći i uputiti kritike Sustavu, a u cilju poboljšanja i nadogradnje stečenoga za buduće naraštaje, jer smatra da kurikulum ne otvara dovoljno mogućnosti za ranim prodorom u svijet talenata, ali da bi trebalo uzeti u obzir i interdisciplinarnost: „Ono u čemu je nalazio veselje i zadovoljstvo bilo je poučavanje i odgajanje, i pri tom je stekao spoznaju da su mu radost i uspjeh to veći što su učenici mlađi, pa je smatrao nedostatkom i žrtvom što mu služba ne pripušta već djecu i dječake, nego tek mladiće i odrasle. Bilo je još drugih razmatranja. Iskustava i spoznaja koje su ga u tijeku godina njegova magistrata navele da se kritički postavi prema vlastitoj djelatnosti i raznim okolnostima u Waldzelli, odnosno, da svoju službu smatra velikom preprekom za razvoj svojih najboljih i najplodnijih sposobnosti“ (Hesse 2009: 261).

3.4 Odgoj u romanu *Igra staklenim perlama*

Kako bi usustavila povoljan obrazac odgoja, pedagogija proučava različite utjecaje na individualan razvoj. Na samome početku romana nailazimo na navod koji ukazuje na iskrivljene ideale kojima smo izloženi, a koji nas formiraju u „gotov proizvod“: „Nas današnje ne zanima ni patologija ni obiteljska povijest, ni nagonski život, ni probava ili nesanica nekog junaka; čak nam nije osobito važna njegova duhovna pretpovijest, njegov odgoj, predmeti koje je sam birao za studij, lektira koju je najviše volio i slično. (...) Kod junaka, dakle, kod tih doista uzornih ljudi, zanimanje za osobu, za ime, za lik i kretnje čini nam se dopuštenim i prirodnim (...) Omiljeni sadržaji ovih napisa bile su anegdote iz života čuvenih muškaraca i žena i njihova korespondencija, a nosili su naslove kao „Friedrich Nietzsche i ženska moda oko 1870.“ ili „Najmilija jela skladatelja Rossinija“ ili „Uloga kućnih psetanca u životu velikih kurtizana“ i tome slično“ (Hesse 2006: 16). Dakle, ljudi su zamijenili velika pitanja onim nevažnim, čime srozavaju svoj odgoj jer se udaljuju od onih intencija koja uistinu mogu oplemeniti duh. Tim više, oni kojima dajemo kredibilitet, učeni ljudi, oni pišu članke primjerene žutoj štampi, trate svoje znanje udaljavajući se od glazbe i matematike. Kako bi se ispravio takav utjecaj, odgoj, svijetu je ponuđena *Igra staklenim perlama*. Ona nije zamišljena kako bi bila lako savladana. U svome načelu nosi dvostruko značenje; *igra* kao znanje i *igra* kao odgoj.

Čovjek je za Hessea autonomno biće koje mora preuzeti odgovornost za svoja djela i da „svi utjecaji kojima smo od djetinjstva izloženi, najprije onaj roditeljski, zatim školski, uključujući neizbježne utjecaje knjiga i prijatelja, kao da se neutraliziraju da bi se u vlastitim meditacijama otkrila jezgra našeg pravog Ja“ (Jerotić 1976: 142). Određujući temperament Josepha Knechta, okarakterizirali bismo ga kao *melankolika* (više u: Carlgren 1990: 87), no to ne

znači da on nije kadar preuzeti odgovornost za svoja djela: „Učenik Knecht nije se dao zastrašiti, tvrdoglavo se pozvao na đaćka prava. Navodno je pročelniku rekao: - Ako zakažem u nekom službenom predmetu nastave, onda imate pravo da me prekoravate, ali za to vam nisam dao nikakva povoda. Imam, naprotiv, pravo da od vremena, kojim smijem raspolagati, tri četvrtine ili čak četiri četvrtine posvetim glazbi. Pozivam se na statut“ (Hesse 2006: 80).

Prethodno smo uputili na slobodna zanimanja i svijet izvan Kastalije, no zbog čega dolazi do nesuglasica između Knechta i Meštra oko poimanja slobode? „Sloboda kao bit čovjeka sastoji se u mogućnosti biranja postupanja i stvaranja ljudskog svijeta“ (Mušanović 2011: 40). Meštar objašnjava Knechtu da ljudi izvan Kastalije zapravo nisu slobodni jer njihov život određuju škole, potrebe društva i industrijalizacija koja će ih potpuno dehumanizirati: „Kada oni izvan Kastalije govore o slobodnim zvanjima, ta riječ možda zvuči vrlo ozbiljno i čak patetično. Mi to, međutim, mislimo s ironijom. Stanovita sloboda tih zvanja sastoji se doduše u tome što učenik sam sebi bira zvanje. To stvara dojam slobode, premda u većini slučajeva bira više obitelj nego sam đak, i mnogi bi otac radije pregrizao jezik nego da sinu zapravo prepusti slobodan izbor. (...) Već za vrijeme studija na visokim školama primoran je i liječnik, pravnik ili tehničar pratiti vrlo krutu nastavu koja završava nizom ispita. Ako ih položi, dobije svoju svjedodžbu i može, opet prividno slobodno, ići za svojim pozivom. Time on, međutim, postaje robom niskih sila, ovisi o uspjehu, o novcu, o svome častoljublju, o svome slavohleplju, o dopadljivosti koju će – ili neće – drugi u njemu naći“ (Hesse 2006: 64-65) (...) „Dok se čovjek „slobodnih“ zvanja za izobrazbu u svojoj struci mora podrediti uskoj i krutoj nastavi sa strogim ispitima, kod electusa, čim počne samostalno studirati, sloboda ide tako daleko da ima mnogo onih koji se čitav život po vlastitu izboru bave najneobičnijim i često luckastim proučavanjima, i nitko ih u tome ne ometa, samo ako se njihovo ponašanje ne izopači. Onaj koji je podoban za učitelja, služi kao učitelj, podoban za odgojitelja kao odgojitelj, podoban za

prevodioca kao prevodilac – i svatko, kao samo po sebi, nađe mjesto na kojemu može služiti i u služenju biti slobodan (Hesse 2006: 65).

Također je značajna simbolika Josephova prezimena – Knecht u značenju *rob*, op. prev. *onaj kojega treba voditi*. „- Ime ti je Knecht, dragi moj, možda zato riječ „slobodan“ za tebe ima takav čar“ (Hesse 2006: 64). Kod Knechta je zamjetno moralno posustajanje zbog sve većeg otkrivanja načina na koji svijet funkcionira. Tada se on s punim povjerenjem ponovno obraća Meštru: „Ti, prijatelju, i ne trebaš čeznuti za savršenim naukom, nego za usavršavanjem sama sebe. Božansko je u tebi, a ne u pojmovima i knjigama“ (Hesse 2006: 73).

Ostavština Meštrova odgoja na Knechta dolazi do izražaja kada je, iako karakterno oprečan, Designori stekao toliko povjerenje u Knechta da mu se obratio s jednakom nadom kao što se nekada Knecht obraćao Meštru: „Najteže je s odnosom između mene i moga sina. On je razmažen i nagao, stvorio je sebi povlašten i zaštićen položaj u našoj kući, to mu je bilo omogućeno i olakšano dok je još bio dijete, kad smo se majka i ja natjecali oko njega. On je tada odlučno stao na majčinu stranu, a meni su sva odgojna sredstva pomalo izbijena iz ruku“ (Hesse 2006: 306).

3.5 Podučavanje u romanu *Igra staklenim perlama*

Po dolasku Meštra glazbe (*Magistar musicae*) otkrivamo uporište budućega Knechtova razvitka. Iz njihova se dijaloga razabire da je Meštar tip učitelja eksperta. On održava status stručnjaka među učenicima iskazujući detaljno znanje i navodeći učenike da unaprijede svoju kompetenciju: „Što bi rado svirao? – upitao je Meštar. Dječak nije uspio izustiti odgovora, bio je prepun strahopoštovanja spram starca, još nikada nije bio vidio takva čovjeka. Oklijevajući je posegnuo za svojim notama i pružio ih prema starcu. - Ne – rekao je Meštar – htio bih da sviraš napamet i to ne vježbu nego bilo što jednostavno, što znaš naizust, možda neku pjesmu koju voliš“ (Hesse 2006: 46). (...) „- Znaš li možda već – pitao je Meštar – što je fuga? Knecht pokaže dvoumljenje. Bio je već čuo fuge, ali u nastavi to još nije imao. - Dobro – reče Meštar - onda ću ti ja pokazati. Najbrže ćeš shvatiti ako sami odsviramo jednu fugu“ (Hesse 2006: 47).

Meštar glazbe susreće se s problemom koji je posljedica prvenstveno roditeljskih nastojanja, a zatim i htjenja učitelja da se pojedinim učenicima osigurava takvo obrazovanje koje će im donijeti društveni status, iako sami učenici tomu nisu dorasli: „Iz opravdanih razloga učitelji viših javnih škola bili su općenito razmjerno velikodušni u preporučavanju đaka za „elitu“, pa ipak je tu i tamo bilo povlaštenih iz manje ili više nejasnih pobuda, a nerijetko je neki kratkovidni nastavnik uporno preporučivao kakva đaka miljenika, koji je osim marljivosti, ambicije i mudra ophođenja s učiteljima imao malo drugih vrlina. Takav je način Majstoru glazbe bio nadasve nemio, imao je dobro oko da vidi zna li ispitanik da je sad u pitanju njegova budućnost i njegov životni put (...)“ (Hesse 2006: 49-50).

Knecht je svjestan da svaki učenik mora naći vlastiti model, stil učenja. Ako jedan učenik bolje nauči putem vizualnih predložaka, to ne znači da drugome učeniku neće više odgovarati auditivni zapisi ili učenje u pokretu (više

u: Grgić 2010): „Ja vam svoju asocijaciju mogu učiniti shvatljivom, ali ne mogu postići da i kod jednog od vas moja privatna asocijacija na jednak način postane usvojenim znakom, nekim mehanizmom koji bez greške reagira na pozivni znak i uvijek se jednako odvija“ (Hesse 2006: 62). Ekvivalentno tomu, i svaki učitelj posjeduje vlastiti model podučavanja koji nije jednako prikladan za svaki stil učenja. Učitelj će time uspješnije prenijeti znanje ako se njegov stil podučavanja poklapa s učenikovim stilom učenja: „Njegovi kasniji učitelji, kod kojih je u narednoj godini dobivao poduku iz meditacije, davali su više naputaka, točnije pouke, strože su kontrolirali, postavljali su više pitanja i znali ga više ispravljati. Meštar glazbe, siguran u svoju moć nad ovim mladićem, gotovo ništa nije ni govorio ni poučavao, zapravo bi tek naznačio temu i sam nastavio svojim primjerom“ (Hesse 2006: 73). Kada se dogodi da se učiteljev i učenikov stil podučavanja odnosno učenja ne poklapaju, važno je iskomunicirati zastajanje te pronaći drugi način takve uzajamne razmjene čiji će rezultati polučiti uspjeh na obostranu korist: „Na učitelju je i učenjaku da istražuju sredstva i njeguju predaju, brinu o metodičnosti, a ne da potiču i pospješuju ona iskustva što se više ne mogu izreći riječima“ (Hesse 2006: 109).

3.6 (Roditelj kao učitelj ili) učitelj kao roditelj

Svakome biću koje se tek treba razviti glavnu ulogu u pomoći u razvitku (odgoju) trebaju pružiti roditelji: „Dakle, tu je najprije obitelj, vrhovna sila životu mladog čovjeka, priznavao je on ili ne“ (Hesse 2006: 267). Čovjek odgaja svjesno, planski i sustavno (prema: Vukasović 1999: 41). Postoje, nažalost, i ona djeca čiji roditelji nisu bili u mogućnosti odgajati ih: „O podrijetlu Josefa Knechta nismo uspjeli ništa saznati. Poput mnogih drugih đaka elitnih škola on je ili rano izgubio roditelje ili ga je Odgojno poglavarstvo izbavilo iz loših prilika i posvojilo. U svakom slučaju, bio je pošteđen sukoba između elitne škole i roditeljske kuće, koji je mnoge druge njegova soja u mladenačkim godinama opterećivao i otežao im pristup Redu, i koji ponekad vrlo nadarene mlade ljude zna preobraziti u teške i problematične naravi“ (Hesse 2006: 41).

Rekli smo da je Knechtov život do srednjih godina gotovo u potpunosti protekao u školovanju i izgrađivanju vlastite ličnosti. Možemo tvrditi da je to potaknuo Meštar koji je za njega preuzeo ulogu roditelja, učitelja i prijatelja: „Nigdje se dvojica ljudi ne mogu lakše sprijateljiti nego pri muziciranju. To je tako lijepo. Nadam se da ćemo ostati prijatelji, ti i ja“ (Hesse 2006: 48). (...) „Magister je dolazio barem jednom svaka dva do tri mjeseca u Eschholz, posjećivao i nadzirao satove glazbe“ (...) „Često bi s njim sjedio (Knecht) po cio sat u nekoj od vježbaonica za glasovirom i prolazio s njim djela njemu omiljenih skladatelja ili kakav primjer iz starih vježbi skladanja“ (Hesse 2006: 63). Knecht se, dakle, uspješno izgradio u punu osobu neovisno o tomu što nije odrastao u roditeljskom domu.

3.7 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika

Knecht je dijete sustava. Odmalena je primoran biti u udomiteljskom okruženju, što mu je kasnije, za razliku od djece koja su odrastala uz roditeljsku skrb, pomoglo pri osamostaljivanju: „Uostalom, život u internatu za Knechta nije bio ništa novo; uklopio se bez muke“ (Hesse 2006: 59). Dobro odgojen, profilirao se u nenametljivu, ali istrajnu osobu: „Jedan od njegovih školskih drugova navodno je poslije tvrdio da je Knecht za četiri godine u Eschholzu samo jedan jedini put bio kažnjen (isključenje s tjednog izleta), i to zato što je tvrdoglavo odbijao da oda ime druga koji je bio počinio nešto što je bilo zabranjeno. Ta anegdota zvuči vjerodostojno“ (Hesse 2006: 60). Usmjeren, nenametljiv, odgovoran i istrajan, Knecht pribjegava kontaktu u malim skupinama, ponajviše *dijadama* (skupina od dva člana).

Njegov najbolji prijatelj je Meštar s kojim redovito održava kontakt i koji ga je i profilirao u osobu kakvom je postao: „Ako želiš, možeš mi jednom godišnje napisati pismo, posebice o napretku svojih studija glazbe. Neka ti nije zabranjeno kritizirati tvoje učitelje, ali na to polažem manje važnosti“ (Hesse 2006: 74). Srednja škola je razdoblje eksperimenata. Ondje je upoznao Plinia Designioria koji je, kako je ranije navedeno, Knechtova suprotnost, no daljnjim razvojem njih dvojica otkriju mnoge sličnosti te se, na obostranu korist, zbliže: „Plinio je na svoje iznenađenje morao doživjeti da mu ovaj izmakne i ne odgovori; ni poziv nije prihvatio; to je opet izazvalo starijega, i on se od toga dana počeo truditi oko šutljiva Josefa; početka, dakako, samo iz taštine, a poslije ozbiljno, jer je tu naslutio protivnika, možda budućeg prijatelja, možda suprotno“ (Hesse 2006: 84). Knecht, melankolik, ali iznimno dosljedan učenik kako glazbe, jezika, tako i socijalizacije, uspio je ostaviti dojam na kolege jednak onome kakav je ostavio na njega Meštar: „Knecht već je za vrijeme školovanja, posebice u razdoblju svoga suparništva s Pliniom Designorijem, često doživljavao da su ga mnogi vršnjaci, a još više neki od mlađih drugova,

ne samo voljeli i željeli njegovu prijateljstvo, nego i težili za tim da im on upravlja, da ga mogu pitati za savjet, da dopuste da na njih utječe, a to se iskustvo odonda češće ponavljalo“ (Hesse 2006: 109).

3.8 Protagonist kao formirana ličnost

Sazrijevanjem, Knecht je objedinio sva tri temeljna pedagoška elementa. Izabran je zbog svog talenta i s njim se radilo. Implicitnim i eksplicitnim odgojem, učitelji su postigli da Knecht ostvari svoju profesionalnu puninu, odnosno da njegovo obrazovanje nije bilo uzaludno: „Ono u čemu je nalazio veselje i zadovoljstvo bilo je poučavanje i odgajanje, i pri tom je stekao spoznaju da su mu radost i uspjeh to veći što su učenici mlađi, pa je smatrao nedostatkom i žrtvom što mu služba ne pripušta već djecu i dječake, nego tek mladiće i odrasle. Bilo je još drugih razmatranja, iskustava i spoznaja koje su ga u tijeku godina njegova magistrata navele da se kritički postavi prema vlastitoj djelatnosti i raznim okolnostima u Waldzelli, odnosno, da svoju službu smatra velikom preprekom za razvoj svojih najboljih i najplodnijih sposobnosti“ (Hesse 2006: 261). „Vidiš na što smjeram; mislim da bih mogao nešto očekivati kada bi Tito, koji ionako ima poteškoća u svojoj školi, dobio učitelja i odgajatelja koji bi se njime bavio“ (...) „Da bih ga dobio u svoje ruke, mora se isključiti svakodnevni utjecaj roditeljske kuće“ (Hesse 2006: 306).

Kao učitelj glazbene kulture mora imati osvještenu odgojnu crtu, kako bi i on bio uzor i voditelj svojim učenicima. Učitelj može, i o tome je i Meštar govorio, imati mnogo znanja i potvrda, ali ako on nema dara za rad s djecom i za prepoznavanje kako potencijala, tako i problema, onda je njegova kvaliteta

uzaludna: „Knecht otvori glasovir, sjedne preda nj, ustanovi da je ugođen i odsvira Scarlattanijev andante što ga je tih dana bio uzeo za osnovu jedne vježbe Igre staklenim perlama. Potom napravi stanku, a kad vidje da se dječak pomno predao slušanju, počne mu kratko tumačiti što se otprilike zbiva kod jedne takve vježbe Igre staklenim perlama; raščlani mu glazbu na pojedine dijelove, pokaže mu kako se glazba otprilike može prevoditi u hijeroglifne Igre“ (Hesse 2006: 310).

Desetljeće nakon okončanja studija, Knecht je nadmašio Meštra glazbe i postao je *Magister ludi*. S najviše pozicije u tom hijerarhijskom poretku, uputio je jasnu kritiku društvu i školstvu, iskustveno poučen brojnim neprilikama i nelogičnostima koje je zamijetio tijekom školovanja i predavanja: „Magister ludi izvorno posve jednostavno znači školski učitelj. A te školske učitelje, dobre i srčane školske učitelje, naša će zemlja to više trebati što Kastalija bude ugroženija i što više njezine dragocjenosti budu prezrene i okrnjene. Učitelji su nam potrebniji od svega, ljudi koji će mladež osposobiti da mjeri i prosuđuje i koji će joj biti uzor strahopoštovanja pred istinom, uzor pokornosti duhu i služenju riječi“ (Hesse 2006: 330).

Iz svega navedenoga, zaključujemo da okolnost u kojoj Knecht nije odrastao u roditeljskome domu nije presudno utjecala na njegov razvoj. Nije pogrešno tvrditi da je Hesse u lik Josepha Knechta iznio *tabulu rasu* Johna Lockeja: „Sva naša spoznaja potječe iz iskustva, a ono je dvovrsno: izvanjsko i unutarnje“ (prema: Kalin 2010: 249, više u: Locke: 2007).

Oslanjajući se na školovanje i na prijatelje, Knecht je uspio dovesti svoj karakter, ideal i ideje gotovo do savršenstva.

4. HERMANN HESSE – *PETER CAMENZIND*

4.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu *Peter Camenzind*

Nakon sukoba s ocem i napuštanja Teološkoga fakulteta, Hesse radi kao obrtnički pomoćnik i knjižar u Tübingenu i Baselu, piše pjesme, novinske članke i recenzije. Gotovo jednako nalazimo i kod Petera Camenzinda, protagonista istoimenoga romana: „Ponio sam tri sveska za recenzije kako bih ih tamo ostavio tamo kao zalog za račun. (...) Prihvatila je to i na taj način malo po malo preuzela knjiga za sedamdeset franaka. (...) Pred Richardom sam pokušao brižno skriti svoje nevolje s novcem jer sam ih se nepotrebno stidio i njegovu bih pomoć primao nerado i na kratki rok (Hesse 2017: 64). U Baselu sam unajmio neki prigradski kućerak, raspakirao svoju imovinu i počeo raditi; veselilo me živjeti u mirnom gradu gdje me nitko živ nije poznavao“ (Hesse 2017: 97).

Hesse „neprestanim lutanjima knjižnicama i knjižarama nailazi na knjigu „Život sv. Franje Asiškog“, francuskoga teologa Paula Sabatiera. Kasnije će se zapaziti da je ona oblikovala Hesseovo stvaranje. Naime, citat: „zvali su ga Poverello zbog toga što se odrekao svojeg bogatstva i živio jednostavnim životom pomažući svima potrebitima.“, istovremeno se odnosi i na Franju Asiškoga i na Hermanna Hessea. Franjo Asiški je pak, kako sam indirektno prethodno navela, lik iz starotalijanskih legendi, zaštitnik nastradalih ljudi“ (Marchini 2020). Jednako uočavamo i kod Camenzinda: „Uz djela o općoj povijesti i povijesnoj metodi čitao sam osobito izvore i monografije iz doba kasnog srednjeg vijeka u Italiji i Francuskoj. Pritom sam po prvi put bolje upoznao mog ljubimca među ljudima, Franju Asiškog, najblaženijeg i božanskijeg od svih svetaca. I tako je moj san u kojem sam pred sobom vidio otvorenu puninu života i duha, svakodnevno bivao istinit i grijao mi srce ambicijom, radošću i mladenačkom taštinom“ (Hesse 2017: 58-59).

Roman se dobrim dijelom oslanja na romantičarsko, prvenstveno u sadržaju. Temeljne romantičarske preokupacije tako su „afinitet za tamne, noćne strane čovjeka i prirode, kao i pejzaž kao ogledalo duše“ (prema: Bobinac 2012: 248). „Isto me tako dirnuo široki morski obzor. Kao u dječje doba opet sam mirisno plavu daljinu vidio kao otvorena vrata što me čekaju. I opet me uhvatio osjećaj da nisam rođen za stalan domaći život među ljudima u gradovima i stanovima nego za lutanje stranim predjelima i lutalačkim vožnjama po moru“ (Hesse 2017: 90). „Vidio sam blijede noćne oblake kako u velikim nakupinama lepršaju nebom poput uplašениh ptica, čuo kako Rajna putuje i mislio na smrt moje majke, na svetoga Franju, na moju domovinu u snježnim brdima i na utopljenog Richarda“ (Hesse 2017: 102).

4.2 Odgoj u romanu *Peter Camenzind*

Usporedimo li motiviranost prvotnoga impulsa u kontekstu odgoja u romanu *Igra staklenim perlama* s ovim u romanu *Peter Camenzind*, uvidjet ćemo da je Josepha Knechta od djetinjstva do pune zrelosti poticao *ratio*. Jedina njegova povezanost s duhovno-religijskim jest čuvanje dobrog odnosa sa samostanskim služevcima. Suprotno njemu, kako bi „odgojio“ lik Petera Camenzinda, Hesse je stavio naglasak na duhovnost te time oprimjerio spomenuto razmišljanje J. A. Komenskog prema kojemu je „čovjek po svojoj prirodi obdaren za tri stvari: izobrazbu, čudorednost i religioznost.“ Korelacija ovih triju pojmova očitava se u tome što je za odgoj osim promišljenoga potrebna i doza ljubavi,⁴ privrženosti prema komu ili čemu – „odgoj podrazumijeva ne samo znanstveni i racionalni pristup, nego zahtijeva ljubav, koja traži dobro u čovjeku, odgajati savjest za ispravne odluke i lakše ih provoditi“ (Grgat 2012: 10).

Kako nam je poznato, Camenzind je odrastao u selu u podnožju planina: „Bilo mi je deset godina kad sam se popeo na prvi vrh, Sennalpstock u čijem podnožju je ležalo naše selo Nimikon“ (Hesse 2017: 21). Iz tog razloga ne iznenađuje da je Camenzindova religioznost očitovana ponajprije u odnosu s prirodom: „U dječje sam se doba bojao fena, čak ga i mrzio. No s buđenjem burnog dječastva zavolio sam ga, tog oporbenjaka, vječito mladog, drskog borca i donositelja proljeća“ (Hesse 2017: 15). Zatim je osim vjetra zavolio čitavu prirodu, personificirao ju: „Brdo, jezero, oluja i sunce bili su moji prijatelji, pripovijedali su mi i odgojili su me, i bili su mi dugo vremena draži i poznatiji od bilo kojih ljudi i ljudskih sudbina“ (Hesse 2017: 19). Dakle on je prvotno postavio prirodu za idola-Boga. Takvo će mu idolopoklonstvo u kasnijim godinama poslužiti za inspiraciju, kao neka vrsta ispovjedaonice:

⁴ Promišljeno i racionalno nasuprot ljubavi i iracionalnog kao primjer Hesseovih dualnosti.

„Kad sam počeo ljubiti prirodu osobno, oslušivati je kao druga i suputnika koji govori stranim jezikom, postala je moja sjeta doduše ne izliječena, ali oplemenjena i očišćena“ (Hesse 2017: 115).

Promatravši sumještane, Camenzind shvaća da „svako od njih vodi svoj izdvojeni i život, tvori posebni oblik i krunu, baca osobitu sjenu. (...) Svako ima nositi svoj teret i čvrsto se zakvačiti, i zbog toga svako nosi svoj vlastiti lik i osobite rane“ (Hesse 2017: 9). Slika sela i sumještana potaknula ga je da razmisli o vlastitoj budućnosti, o onome što će ga izdvojiti iz besmisla u kojemu se našao i „zato se takvi okreću sebi, vlastitoj nutrini, no u nedostatku viših spoznaja, prisiljeni su razgrtati zametene putove, otkrivati nove staze probijajući se prema granicama koje je krivo shvaćanje znanosti postavilo duhu“ (Grgat 2012: 438).

Zadržimo li se na interpretaciji slike sela i seljana, uvidjet ćemo da Camenzindov odgoj nije niti mogao biti poticajan, pozitivan ili optimističan: „Ovisnost o prirodnim moćima i oskudnost radišnog života pridali su tijekom vremena našem i tako starećem rodu sklonost prema natmurenosti što zapravo i nije loše pristajalo uz oštra, gruba lica, no inače nije nosilo nikakva ploda, barem ne razveseljavajućeg. Upravo zato veselili smo se nekolicini luda, koje su zapravo bile tihe i dovoljno ozbiljne, ali su ipak unosile stanovitu boju i neku priliku za smijeh i porugu. (...) Samim ludama pripadao je moj ujak Konrad, a da zbog toga nije razumom zaostajao, primjerice, za ocem ili drugim junacima“ (Hesse 2017: 11-12) ili kako će se kasnije ispostaviti: „Sve to može ispuniti jedno djetinjstvo, a za nevolju i život“ (Hesse 2017: 16). Ta je stanovita negativnost, kakva će u kasnijim istraživanjima i raspravama biti prozvana nitscheovskom, ostavština generacijskog transfera, obiteljsko nasljeđe: „Od oba roditelja preuzeo sam važne dijelove moga bića. Od majke skromnu životnu mudrost, dio povjerenja u Boga i tiho biće koje malo govori. Od oca, pak, strah od čvrstih odluka, nesposobnost u poslovanju novcem i umijeće pijenja - mnogo i promišljeno. Vanjštinom, od oca sam imao usta i oči, od

majke teški spori hod i građu tijela i žilavu snagu mišića. Od oca, i uopće od naše rase, dobio sam doduše seljački lukav um, ali i tmurno biće i sklonost prema bezrazložnoj sjeti. Jer mi je bilo suđeno dugo se klatiti među strancima izvan doma, bilo bi bolje umjesto toga naslijediti neku pokretljivost i određenu vedru lakomislenost“ (Hesse 2017: 25).

Iako u tekstu nije izričito naznačena njegova dob u kojoj se nalazi nakon smrti majke odnosno nakon što je pušten na odgoj ocu, možemo ju odrediti kao adolescentsku (sigurno je stariji od deset godina, ali još ne pohađa studij). Za tu je dob karakteristično da mlada osoba „svaki iskaz može dovesti u pitanje, a sva obrazložena pitanja dodatno raspraviti“ (Carlgren 1990: 198). Otac je tako za Camenzinda namijenio život jednak svojem čvrsto vjerujući da pri tomu ne griješi. Camenzind pak u skladu sa svojom poletnosti i mladosti želi istražiti svijet s druge strane planine. U tom naumu vodi ga Priroda, ali i podržava ujak Konrad, onaj kojega su držali za luđaka: „ (...) Međutim, nisam to učinio nego sam od susjeda posudio papir i pero i napisao uljudno pismo samostanskoj braći, dao ga glasnici i otišao na svoju ruku u brdo. Idućeg tjedna dođoh jedan dan kući, a tu sjedi pater i čeka onoga tko je napisao lijepo pismo. Bilo mi je malo tjeskobno, no hvalio me i nastojao nagovoriti staroga da me pusti njemu na nauk. Ujak Konrad je tom prilikom opet bio u milosti te su ga pitali. Dakako da se odmah zapalio za to da moram učiti i kasnije studirati i biti znanstvenik i gospodin“ (Hesse 2017: 23-24).

U trenutku kada je dobio očev blagoslov za napuštanje sela i odlazak u grad, na primjeru Petera Camenzinda može se jasno tumačiti *strukturalni model ljudskih potreba* prema Williamu Glasseru, koji tvrdi *da ljudi biraju svoja ponašanja kako bi zadovoljili svoje potrebe*. (Mušanović 2011: 55): *Potreba za preživljavanjem* javlja se instinktivno. Kod Petera to je odlazak od oca i polaganje vjere u bolji život u gradu u nadi da će se ondje moći formirati kao osoba: „Osjećao sam da sam zauvijek istrgnut s brda, a da ipak nikad neću postati poput nekog ravničara, nikad tako veseo, tako spretan, tako gladak i

siguran. Takve misli donio sam u grad“ (Hesse 2017: 37)

Potreba za pripadanjem reflektira se preko odnosa s drugim osobama. Odlaskom iz sela u kojem su ga svi znali, dolazi u grad gdje je potpuni neznanac, a više od svega želi imati barem jednog iskrenog prijatelja. I uistinu, prijatelji se s kolegom sa studija – Glumcem. Njihovo je prijateljstvo bilo kratkoga vijeka: „Tako je završilo moje prijateljstvo s glumcem. Nisam našao nasljednika te sam godine dječaćkoga zrenja morao provesti bez prijatelja. No premda se moje shvaćanje života i ljudi otad nekoliko puta promijenilo, one se pljuske nikada ne sjetim bez dubokog zadovoljstva.“ (Hesse 2017: 30).

Nakon njega prijatelja nalazi u Richardu koji ga razumije: „Osjetljivi ste. Ali Vi sami uopće ne znate kakav ste zavidno nepokvaren čovjek i kako malo takvih ima. Nakon godine ili dvije poznavat ćete Nietzschea i svu tu kramu mnogo bolje od mene, jer ste temeljitiji i pametniji. Ali upravo takvi kakvi ste sad ste mi dragi. Ne poznajete Nietzschea ni Wagnera, ali bili ste mnogo na snježnim brdima i imate čestito gorjansko lice. I sasvim ste sigurno i pjesnik. Ja to vidim po pogledu i po čelu.“ (Hesse 2017: 55). Suprotno Richardovim lakim prihvaćanjem Peterova karaktera, Peter zbog slabo razvijene socijalizacije teško prihvaća Richardove nehajne stavove: „Dan iza toga žestoko sam mu prigovorio zbog njegova nemara. – „Zašto nisi jednostavno sam otišao na veslanje?“ smijao se u čudu. – „Posve sam zaboravio tu stvar; to, napokon, nije nikakva nesreća.“ – „Navikao sam točno održati svoju riječ“, odgovorio sam žestoko“ (Hesse 2017: 57). Peter se dakle sporo i slabo navikava na principe koji vrijede u gradu, a čega je i svjestan: „Odjednom sam se sebi učinio neuljudnim i glupim i poput kažnjenog učenika sjeo u zabačeni kut“ (Hesse 2017: 67).

Posljednje veliko prijateljstvo ostvario je s Boppijem. Boppi je bogalj, a Peter ga je zbog toga mrzio sve dok nije shvatio da ga je jedan bogalj naučio više o životu nego svi intelektualci s kojima se družio.

Potreba za moći zadovoljava se djelovanjem ili postizanjem rezultata za koje vjerujemo da su važni i priznati od drugih, a potreba za slobodom i zabavom zadovoljava se kada imamo mogućnost izbora i kada nam nije dosadno. Po dolasku u grad, Peter pristaje biti dijelom novoga društva, no njegov ga karakter i svjetonazor udaljavaju od svega gradskoga te on napušta grad: „Vjerovati u Boga vrijedilo je kao glupo i gotovo nepošteno, a inače se vjerovalo u svakojaka učenja i imena, u Schopenhauera, u Budu, u Zarathustru i mnoge druge. (...) Bilo je asketa koji su se mučili suzdržavanjem, a njihova toaleta vikala je do neba. Njihov Bog se zvao Tolstoj ili Buda“ (Hesse 2017: 82). (...) „Tog se poluodraslog naroda neobično odjevenih i friziranih pjesnika i lijepih duša prisjećam s jezom i sućuti jer sam tek naknadno uvidio opasnost takvog druženja. No mene je moje gorštačko seljaštvo spasilo od sudjelovanje u tom vrtlogu“ (Hesse 2017: 83).

Od utjecaja koji je grad ostavio na Camenzinda, najznačajniji je onaj koji izravno povezuje njega i njegova oca od kojega je i otišao: „Ležao sam pokraj njih na šljunku i gledao oca kako rukuje loncem i kistom; i majka je bila tu, a kada sam je pitao zar nije umrla, tiho je rekla: „Ne, jer kad ne bih bila tu, postao bi na kraju ista ispičutura kao tvoj tata.““ (Hesse 2017: 69). To je dakako sklonost alkoholu: „Ono što svojedobno nije uspjelo mom ocu, uspjelo je sad ovom ljubavnom jadu. Odgojio me pijancem“ (Hesse 2017: 77). Otac je u ovome slučaju zakazao na planu područja moralnoga odgoja.

Nadalje, način na koji Camenzind percipira vino govori o tome da je tada idolopoklonstvo prema prirodi zamijenio onime prema vinu. Sada je vino njegov idol-Bog: „Za moj je život i biće to bilo važnije od bilo čega drugoga što sam dosad pripovijedao. Jaki, slatki bog bio mi je vjeran prijatelj, a i danas je to. Tko je moćan kao on? Tko tako lijep, tako fantastičan, sanjarski, vedar i sjetan? On je junak i čarobnjak. On je zavodnik i Erosov brat. Uspijeva mu nemoguće; siromašna ljudska srca puni lijepim i čudesnim pjesmama. Mene pustinjaka i seljaka učinio je kraljem, pjesnikom i mudracem“ (Hesse 2017:

77). (...) „Takvo je vino“ (Hesse 2017: 78). Jednako kao što ga je priroda inspirirala odnosno otkrivala ono duhovno, sada to čini vino: „Pri prvoj čaši imao je opor i uzbudljiv okus, zatim bi mi zastro misli do tihe, uporne sanjarije, onda bi počeo čarati, raditi, sam pisati pjesme“ (Hesse 2017: 79). (...) „Ali nisam najzad mogao svoju ljubav uskratiti baš vinu prema kojemu sam od oca naslijedio snažnu sklonost“ (Hesse 2017: 116).

Trećeg idola-Boga vidi u svetom Franji Asiškom. Upravo je tu naklonost uspio prenijeti na Richarda čime je učvrstio njihovo prijateljstvo: „Moje zaljubljeno oduševljenje za svetog Franju Asiškog dijelio je ubrzo, iako je i na njegov račun povremeno znao praviti viceve, što bi me ogorčilo“ (Hesse 2017: 85). Utjecaj učenja ovoga sveca u mnogočemu je blagotvorno djelovalo na Camenzindov život: „A gospođa Nardini mi je svojom mekom, okruglom rukom oprezno prešla preko kose i rekla: "Poverino!"⁵“ (Hesse 2017: 130). Riječju *poverino* nazivali su i svetoga Franju Asiškoga zbog življenja u neimaštini. Nakon prerane Richarove smrti, Camenzind doživljava slom svoga odgoja: „Tad sam u svojoj sobici ispružen na tlu psovao Boga i život prostim i odvratno grešnim riječima, plakao i bjesnio. Do tada nikad nisam promišljao da je moj jedini sigurni posjed u tim godinama bilo moje prijateljstvo. Sada je to prošlo“ (Hesse 2017: 93).

Prijateljstvo je za njega faktor snažnog odgojnog djelovanja te ga novonastale okolnosti oblikuju potpuno suprotno od učenja svetoga Franje: „Kako sam usto stekao glas pijanice i napokon nakon otrovnih svađa otkazao službu i prihvatio da me kao korespondenta otpreme u Pariz. Kako sam u tom prokletom gnijezdu ciganio, tumarao i na raznim područjima pušio jak duhan“ (Hesse 2017: 95). Dodatni slom na ionako već krhkom ljubavnom aspektu, Camenzinda vraća ciklično svetom Franji: „Sad volim svetog Franju, a on me je učio voljeti sve ljude iz Perugie i svu ovu djecu ovdje pa čak i Erminijinog

⁵ Tal. *siroče, sirotan*

dragog“ (Hesse 2017: 130), koji ga usmjerava prenošenju njegova učenja spojenoga s inspiracijom koju crpi iz prirode: „I kada bi me moja ljubav dovela do toga da kao pjesnik govorim jezik šuma i rijeka, za koga bi to bilo? Ne samo za moje ljubimce već prije svega za ljude koje sam htio voditi i učiti ljubavi“ (Hesse 2017: 118). Nakon višegodišnjeg izbivanja iz sela radi školovanja, izgrađivanja svoje osobnosti i želje za shvaćanjem kako funkcionira svijet, Peter spozna da on niti nije rođen da bi napustio svoje selo te da je u potpunosti zanemario, zapravo, jedinu osobu koja je dužna oblikovati ga kao osobu: „Onda mi padne na pamet moj stari otac i po prvi put primijetim da ga nikad nisam volio na pravi način. Kao dječak zagorčavao sam mu život, onda sam otišao i nakon majčine smrti ostavio ga samog, često se na njega ljutio i napokon ga posve zaboravio“ (Hesse 2017: 124).

4.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu *Peter Camenzind*

Težnja za potpunijim razvitkom čovjeka, definira ga kao „razumno biće – *homo rationalis*, a intelekt je njegovo bitno obilježje“ (Vukasović 1999: 99). Često se obrazovanje proširuje do te mjere da se preklapa s intelektualnim odgojem, ali valja razlučiti da je intelektualni odgoj nadređeni pojam obrazovanju jer je ono imanentna komponenta u funkciji oblikovanja čovjeka kao intelektualnoga bića dok proces obrazovanja u neprilikama može i izostati: „Do tada nisam imao pojma o „lijepoj književnosti“. Sad su slijedili Lenau, Schiller, pa Goethe i Shakespeare i odjednom je blijeda shema književnosti postala velikim božanstvom“ (Hesse 2017: 31). Intelektualni odgoj se često svodio na nastavu kao odgojno-obrazovni proces koji se odvija planski i sustavno i to u formatu prije, za vrijeme i nakon trajanja nastave (prema: Vukasović 1999: 101): „Odgojen sam na uobičajen način u gimnaziji s besplatnim mjestom i besplatnom hranom i bio određen za filologa. Nitko ne zna zašto“ (Hesse 2017: 26). Kako bi se razvile intelektualne sposobnosti, potrebno je ovladati kulturom intelektualnoga rada. Treba dakle poticati učenike na samostalna istraživanja, primjenjivanje znanja u praksi, sažimanje i rezimiranje tuđih misli i slično (prema Vukasović 199: 107).

Na Camenzindovom primjeru vidimo da on nema dovoljno razvijene radne navike, ali i da učitelji nisu naklonjeni osposobiti ga za samoobrazovanje: „„Peter Camenzind“, govorio je moj učitelj iz grčkog, „prkosan si i jednoprežan i tvrdom glavom još ćeš lupiti o zid.“ (...) „Peter Camenzind“, govorio je učitelj iz matematike, „ti si genij u ljenčarenju, i žao mi je što nema niže ocjene od ničtice. Tvoje današnje postignuće ocjenjujem s minus dva i pol.“ (...) „Peter Camenzind“, rekao je jednom profesor iz povijesti, „ti nisi dobar đak, ali ćeš unatoč tomu jednom postati veliki historičar. Lijen si, ali znaš razlikovati veliko od malog.“ (Hesse 2017: 26-27). Obrazovanje nužno podrazumijeva dvije

silnice – onoga tko obrazuje i onoga kojeg se obrazuje. Onaj tko obrazuje je učitelj/nastavnik/profesor, a kako bi uopće bio kompetentan za rad u nastavi, mora steći određeni stupanj obrazovanja koji je legitiman tek potvrdom pripadajućeg fakulteta/visoke škole. Dugogodišnje obrazovanje posljedično uključuje rad na sebi, nužnost stjecanja velike količine znanja i razvijanje osnovnih pedagoških i psiholoških kompetencija: „Ipak sam imao respekt prema učiteljima jer sam mislio da posjeduju znanost, a prema znanosti sam osjećao tamno, silno poštovanje. I premda su prema mojoj lijenosti svi učitelji bili složni, ipak sam napredovao i mjesto mi je bilo iznad sredine. Da je škola i školska znanost nedostatna krparija, dobro sam vidio; ali čekao sam ono kasnije“ (Hesse 2017: 27).

Camenzind shvaća da se ne može prikloniti tradicionalnome obrazovanju te traži način kako bi spoznao duhovno vjerujući da je ono pravilan put njegova učenja: „Iza tih priprema i školskih nestašluka naslućivao sam ono čisto duhovno, neku nedvojbenu, sigurnu znanost o istini. Ondje ću doznati što znači tamna zbrka povijesti, ratovi naroda i tjeskobno pitanje u svakoj duši“ (Hesse 2017: 27).

Za razliku od Knechta koji je darovit učenik i koji ne iziskuje dodatnu motivaciju za nastavak svoga rada, Camenzindu treba dodatna stimulacija kako bi savjesno studirao, a kao primjer navodi se mogućnost studiranja na drugome fakultetu: „Trebao sam studirati u Zürichu i u slučaju posebnih postignuća moji su mi pokrovitelji spomenuli mogućnost studijskog putovanja“ (Hesse 2017: 39). S obzirom na to da mu je potrebna stimulacija, možemo zaključiti da Camenzind treba pronaći neki poziv, zanimanje koje će ga ispuniti. Veza je jednostavna, ako postoji ispravan poziv, stimulacija kako takva nije potrebna već je ona integrirana sama po sebi: „No što se o tome nastavilo govoriti, zbio se jedan drugi mali događaj koji je posve promijenio moj život i godinama odredio moju budućnost. Jednog jutra kad sam se probudio postao sam književnik“ (Hesse 2017: 62).

U trenutku spoznaje da je određen za književnika, Camenzind je zakoračio u polje učenja za radno mjesto iz čega „luči važan dio svoje samosvijesti, svojega identiteta i socijalnog statusa te svoju životnu potporu“ (Giesecke 1993: 113).

U interakciji s prijateljima, najprije s Richardom a zatim i s Elizabeth, Camenzind je prezentirao vještinu podučavanja, a da toga nije bio ni svjestan: „Kao u groznici rješavao sam svoje male priprave, naučio prijatelja nekoliko riječi talijanskoga i strepio do zadnjeg dana da bi se to moglo izjaloviti“ (Hesse 2017: 88). „Vi me hvalite“, smijala se, „ali kao školski učitelj.“ (Hesse 2017: 108). Nakon što je posustao i u književnoj, svjetovnoj karijeri, shvatio je da bi mogao podučavati na duhovnoj razini koja nije profitabilna, ali je za njegovo psihičko stanje spasonosna: „A i htio sam poučiti ljude da u bratskoj ljubavi prema prirodi nađu izvore radosti i rijeke života; htio sam propovijedati umijeće gledanja, putovanja i uživanja, radost u sveprisutnom“ (Hesse 2017: 138). „(...) I palo mi je na pamet kako sam susjedima u Assisiju pričao o svetom Franji i kako sam se razmetao kako me je on učio da sve ljude volim. Zašto sam proučavao život sveca i njegovu krasnu pjesmu ljubavi naučio napamet i tražio njegove tragove na umbrijskim brežuljcima kad je tu ležao siromašan i bespomoćan čovjek i morao trpjeti, a ja sam za to znao i mogao ga utješiti?“ (Hesse 2017: 155).

Zaključimo - Camenzind je protiv svoje volje upućen na izučavanje jezika. Znanje koje je time stekao mogao je upotrijebiti za potrebe književnoga stvaranja, no njegovom biću najviše odgovara prenošenje duhovnoga znanja kako bi se zaokružio u svojoj punini.

4.4 Roditelj kao učitelj (ili učitelj kao roditelj)

Peter Camenzind odrasta u domaćinstvu, koje je odraz društveno i povijesno uvjetovane slike o majci i ocu – majka je domaćica, a otac zarađuje tek povremeno, no svakodnevno posjećuje gostionice: „Majka bi tad kuhala nešto dobro za večeru, i sad si mislim kako je to činila potajno se nadajući da bi Camenzind mogao te večeri ne otići u gostionicu. No ipak bi otišao“ (Hesse 2017: 17). Neuključenost oca u odgoj djeteta zapravo se podrazumijeva, jer je majka ta čija je, uvjetno rečeno, uloga odgoja djeteta: „Ne mogu reći da su roditelji posebno poticali ili ometali razvoj moje mlade ćudi. Majka je uvijek imala pune ruke posla, a moj se otac sigurno ničim na svijetu nije bavio tako malo kao pitanjem odgoja. Imao je dosta posla oko bijednog održavanja nekoliko svojih voćaka, zatim obrade malog polja krumpira i brige za sijeno“ (Hesse 2017: 17). Sve progresivne teorije o odgoju odbacuju prikladnost dostatnosti uključenja u odgoj samo jednog roditelja (pod pretpostavkom da su oba živa) jer dijete podjednako treba oba „delegirajuća“ faktora. Majka je često „ekspresivni odgajatelj, prijatelj, partner. Ona preuzima brigu kada je dijete bolesno, tješi ga, rješava konflikte oca i djeteta“ (Brajša 1995: 111). Peter je s majkom u dobrim odnosima. On shvaća da je puno bliži njoj nego ocu: „Tako sam klečao gotovo dva sata i vidio kako je moja majka pretrpjela smrt. Pretrpjela ju je tiho, ozbiljno i hrabro, kako je to pripadalo njezinu načinu, i bila mi je dobar uzor“ (Hesse 2017: 41).

Otac pak „ima ulogu instrumentalnog odgajatelja; on kažnjava za razne nepodopštine i propuste“ (Brajša 1995: 111): (...) „Tu bi se potom izvršio neobičan čin kažnjavanja i okajanja: dobio bih porciju batina, a da ni ja sam ni otac nismo znali zašto“ (Hesse 2017: 18). Otac također nastupa svojim autoritetom kad se majku ne sluša: „I ne znajući slijedio je moj dobri otac pritom jednostavnu pedagogiju što je na nama vrši obično sam život te nam tu i tamo iz vedra neba šalje oluju pri čemu je nama prepušteno promisliti kojim

smo nedjelima zapravo izazvali više sile“ (Hesse 2017: 18). Otac uz to donosi konačnu odluku kada se razgovara o djetetovom školovanju: „Zatim je otac izjavio da zapravo nema ništa protiv toga što sad hoću studirati, ali da nije u mogućnosti za to dati novac. Ako mala stipendija ne dostaje, moram gledati kako ću zaraditi potrebno. U mojoj dobi on je već odavno jeo svoj kruh, i tako dalje“ (Hesse 2017: 39-40). Smrću majke Peterov otac preuzima brigu za dijete onakvim odgojem kakvog je poznao - neadekvatnim: „Uostalom, kad je skinuo sa srca pitanje novca, moj otac na svoj grub i škrt način, doduše, nije bio prema meni neljubazan, ali to me nije veselilo“ (Hesse 2017: 49). Takav pristup roditelja prema djetetu naziva se „kruti roditelj, a njihovo je obilježje da više brinu za točno izvršavanje „pravilnika“ negoli za ono što se stvarno događa s njima i djetetom“ (Brajša 1995: 153). Petera upoznajemo u fazi kasnoga djetinjstva⁶, što znači da je očeva prisebnost ključan faktor za povoljni razvoj mlade osobe. Nažalost, Peterov otac nije roditelj koji na svoje dijete utječe povoljno: „I tako sam pošao s njim. U krčmu“ (Hesse 2017: 45). (...) „Pritom primijeti da nemam što pušiti te mi dade deset sitnog za cigaru“ (Hesse 2017: 46). (...) „Žuti Waadtländer, tamno crveni Veltliner, Neuenburško zvjezdano i mnoga druga vina od tada poznajem i postali su mi dobri prijatelji“ (Hesse 2017: 48). Iz navedenih citata vidimo da on dijete koje je u procesu sazrijevanja potiče na uživanje u alkoholu i nikotinu. Djeca, a posebni mladi skloni su eksperimentiranju s nedozvoljenim supstancama, privlači ih zabranjeno, no ono što je pogrešno jest da to eksperimentiranje dolazi na poticaj od osobe kojoj je dužnost upozoriti na štetnost takvih proizvoda po zdravlje i na mogućnost ovisnosti.

⁶ „Bilo mi je deset godina kad sam se popeo na prvi vrh (...)“ (Hesse 2017: 21).

4.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika

Peter Camenzind u Nimikonu nema iskrenoga prijatelja što je posljedica male sredine i ionako narušenih međuljudskih odnosa. Kao i većina mladih ljudi koji se odluče na odlazak iz rodnoga mjesta u veću sredinu, on vjeruje da će mu školovanje otvoriti put k upoznavanju mnogih zanimljivih ljudi. B. Bernstein govori da „škole ne mogu biti kompenzacija za društvo. Time je on sumirao istraživačke dokaze da potencijalne efekte škola na obrazovno postignuće učenika treba komparirati s ukupnim utjecajima u društvu i da su mnogi od tih utjecaja najvjerojatnije bili moćniji od onih školskih“ (Vujčić 2013: 506).

Prijateljstvo je vrsta međuljudskog odnosa. Ono „nastaje spontano, a pogoduje mu sličnost u mišljenju, stavovima i interesima“ (Popović 2008: 16): „Jača i življa bila je još jedna čežnja u meni. Htio sam imati prijatelja. Bio je tu smeđokos, ozbiljan dječak dvije godine stariji od mene po imenu Kaspar Hauri. Ponašao se i hodao sigurno i tiho, držao je glavu muški čvrsto i ozbiljno i nije mnogo govorio sa svojim drugovima“ (...) „Nikada nismo izmijenili ni riječ. Umjesto njega pridružio mi se bez mog nastojanja mali, boležljivi dječak. Bio je mlađi od mene, plašljiv i nenadaren, no imao je lijepe tugaljive oči i crte lica. Jer je bio slabunjav i malo iskrivljen morao je u svom razredu trpjeti mnoge nepriličnosti i tražio u meni, snažnom i uočljivom, zaštitnika. Uskoro je bio tako bolestan da više nije mogao ići u školu. Nije mi nedostajao i brzo sam ga zaboravio. U našem je razredu bio jedan nestašni plavokosi umjetnički svaštar, glazbenik, glumac i komedijaš. Pridobio sam njegovo prijateljstvo ne bez truda, i spretni mali vršnjak ponašao se prema meni uvijek pomalo pokroviteljski. Kako god, imao sam prijatelja“ (Hesse 2017: 27-28).

Iako smatra Glumca svojim prijateljem, jednom prilikom Peteru zasmeta što ga ovaj oponaša te nasrne na njega: „Odmah iza toga počeo je sat i nastavnik je primijetio jecanje i crveno natečeni obraz mog bivšeg prijatelja koji je usto

bio njegov ljubimac. „Tko te je tako udesio?“ – „Camenzind“ – „Camenzind, izadi. Je li to istina?“ – „Jest.“ – „Zašto si ga udario?“ - Nema odgovora. – „Nisi za to imao nikakva razloga?“ – „Nisam.“ (...) Tako je završilo moje prijateljstvo s glumcem. Nisam našao nasljednika te sam godine dječaćkoga zrenja morao provesti bez prijatelja. No premda se moje shvaćanje života i ljudi otad nekoliko puta promijenilo, one se pljuske nikada ne sjetim bez dubokog zadovoljstva.“ (Hesse 2017: 30). Peter će kasnije uvidjeti na koji način može promijeniti odnos prema drugima, posebno onima koje želi smatrati prijateljima. On najprije mora ovladati *asertivnom* komunikacijom, odnosno postaviti jasne granice do kojih osoba dopušta pristup drugima (prema: Mušanović 2011: 108). Asertivna komunikacija dovodi do asertivnoga ponašanja, čime se olakšava svakodnevni suživot s drugima: (O Richardu) „Tijekom tog zajedničkog stajanja i osluškivanja prožeo me dragocjenom jezom osjećaj da po prvi put imam prijatelja i tako zajedno gledamo u lijepe, ružičastonaoblačene životne daljine“ (Hesse 2017: 53).

Watzlawickova teorija komunikacije (2. aksiom), govori da komunikacija ima sadržajnu i odnosnu dimenziju. Mi se svojim iskazima predstavljamo, a naš sugovornik ima pravo tu sliku o nama, naše viđenje našeg Ja „prihvatiti, modificirati ili odbiti“ (prema Mušanović 2011: 106). Nakon nekoliko neuspješnih predstavljanja što na prijateljskom, što na ljubavnom planu Peter je u svoje odraslo doba uspio uravnotežiti sliku o sebi i sliku drugih o njemu: „Uostalom, ti su mali ljudi uskoro osjetili da sam ja samo izvana gospodin, a zapravo sam seljački sin i dijete siromašnoga naroda i tako smo se već prve večeri sprijateljili i bili bliski“ (Hesse 2017: 144).

4.6 Protagonist romana *Peter Camenzind* kao formirana ličnost

Na početku djela upoznajemo mladoga Petera Camenzinda koji odrasta u selu lišen svih blagodati do kojih mogu doprijeti oni koji odrastaju u gradu: „Svakog sam ga dana odozdo slušao kako svira glasovir i pritom po prvi put osjećao nešto od čarolije glazbe, najženstvenije i najslade umjetnosti“ (Hesse 2017: 51). Neupućen i sam odlazi u grad kako bi sazrio i otkrio svoje pravo Ja: „Bilo mi je baš kao da su me ostavili pred čisto zrcalo laži, i ugledao sam se u njemu kao lažac, junak na jeziku, kao kukavica i vjerolomac“ (Hesse 2017: 156). Za vrijeme odrastanja nije imao nikoga tko bi bio njegov odgajatelj ili učitelj, predao se nepoznatome kako bi nadoknadio ono što je njegova okolina propustila učiniti: „Tako je bilo s Richardom, s Elisabeth, s gospođom Nardini i sa stolarom i sad sam u zrelim godinama i uz dovoljno samopouzdanja doživio da budem začuđen i zahvalan učenik jednog bijednog grbavca“ (Hesse 2017: 159).

Glavni moderatori njegova odgoja i sazrijevanja bili su prijatelji Richard i Boppi. Njih dvojica predstavljaju dva društvena pola; Richard je omiljen, obrazovan, ekstrovert koji Camenzinda izvlači iz granice komfora čime izravno utječe na njegovu socijalizaciju: „Jer mrzim sve brze i nasilne odluke - već u züriško doba Richard me je okrstio Petrus Cunctator - čekao sam tjednima na to i uporno trpio od straha da ću izgubiti prijateljstvo jednoga ili možda obojice“ (Hesse 2017: 165). Boppi nije dobrog zdravstvenoga stanja, odmjeren je i vrlo pronicljiv. Njegov utjecaj pomaže Camenzindu da se odupre od stigmatizacije i prihvati vlastiti život onakvim kakav on jest, a ne onakvim kakvav društvo želi da on jest: „Bolesnik je prihvatio nadmoćan svjetonazor, stvarno promatranje života ugrijano dobroćudnim humorom i od njega sam dnevno imao učiti“ (Hesse 2017: 167).

Nakon gubitka obojice prijatelja, Camenzind se vraća u rodno selo čime zatvara krug propitkivanja o vlastitoj osobnosti: „Tamo vani zaboravio sam

domovinu i bio blizu tome da se sam sebi učinim rijetkom i neobičnom biljkom; sad vidim opet da je to bio samo dug Nimikona koji se u meni javljao i nije se mogao pokoriti običajima drugog svijeta“ (...) „Mojih nekoliko cik-cak letova u carstvo duha ili takozvanog obrazovanja dadu se prikladno usporediti sa slavnim ujakovim jedrenjem, samo što je po novcu i trudu i mucu i lijepim godinama ispalo da su skuplji“ (Hesse 2017: 186-187).

5. JOSTEIN GAARDER – *TAJNA IGRAČIH KARATA*

5.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu *Tajna igračih karata*

Jostein Gaarder je norveški književnik rođen 1952. godine u Oslu. Najprije je bio nastavnik norveškoga jezika, a zatim je izučavao za filozofa i povjesničara religije (prema: *Encyclopaedia Britannica*): (Ludwig) „Pišem na norveškom kako bi me razumio, ali i zato kako seljani ne bi pročitali pripovijest o patuljcima“ (Gaarder 2005: 39) *Tajna igračih karata* je postmodernistički roman koji kao takav sadrži postupak intermedijalnoga karaktera odnosno „postupak kojim se strukture i materijali karakteristični za jedan medij prenose u drugi“ (Pavličić 1988: 170):

„ - Sjećaš li se kad smo gledali film *Bliski susreti*? Kimnuo sam. Super film o ljudima koji otkriju leteći tanjur s drugoga planeta“ (Gaarder 2005: 85).

No, u ovome je citatu zanimljiva poveznica između glavnoga lika u filmu (Richard Dreyfuss) i glavnoga lika u romanu (Hans Thomas). Dreyfuss je električar iz Indiane koji postane opsjednut NLO-ima nakon što jednoga ugleda, a jednako tako Hans Thomas, dječak iz Norveške, koji je u potrazi za majkom, postane opsjednut traženjem istine odnosno tajnom koju skrivaju patuljci, odnosno, obojica žele spoznati nešto što nadilazi naš svijet tj. realno. Postmodernističko se u romanu ogledava na način da se roman sastoji od okvirne i umetnute priče, a prožimaju se i različiti književni žanrovi. Također ovo je roman koji jest fantastična priča, ali jest jednako tako i pustolovni roman i obiteljska saga.

5.1.1 Fantastično u romanu *Tajna igraćih karata*

Fantastični dječji roman je „opozicija dječjem realističnom romanu“ (Crnković, Težak 2002: 39). U fantastičnim se pričama junak nalazi u našem svijetu, ali odjednom bude doveden pred nešto neobjašnjivo. Uplivom nečega alogičnog dolazi do prekida s poznatom svakodnevnicom. Fantastično se nalazi između stvarnog i nestvarnog, racionalnog i iracionalnog te ono traje „dokle god traje ta nedoumica; čim odaberemo ovaj ili onaj odgovor, napuštamo fantastično i ulazimo u susjedni žanr, u neobično ili čudesno“ (Todorov 2017: 34). Nismo sigurno niti dvojimo li mi ili pak dvoji naš junak i za nas: „Radije bih mislio na nešto drugo, ali znam, moram pokušati sve to zapisati dok je u meni još nešto dječjeg“ (Gaarder 2005: 13). U navedenom je citatu junak, protagonist Hans Thomas, doživio nešto što ga je dovelo u dvojbu. Shvaća da odrasli mogućnost iracionalnoga gotovo da i ne prihvaćaju pa se nada da će, dok je još dijete, uspjeti zabilježiti sve što je doživio kako ne bi palo u zaborav. Roman se sastoji od dviju isprepletenih priča; okvirna priča govori o dvanaestogodišnjem Hansu Thomasu i njegovom ocu koji putuju iz Norveške u Atenu kako bi pronašli Hans Thomasovu majku. Druga, umetnuta, priča, odvija se kao zapisi u jednoj Knjižici koja govori o događanjima na jednom čarobnom otoku. „Natprirodni događaj se upliće u središnjem djelu kako bi u pripovijest prodrila neravnoteža i prouzrokovala dugotrajnu potrebu za ravnotežom“ (Todorov 1987: 167): „Prvi sam put doživio protivljenje od nekoga na otoku. Nije više bio kartonska spodoba, bio je osoba“ (Gaarder 2005: 162).

Fantastika je po svojoj inherenciji uvijek dvostruka te uvodi *čudno* kako bi mogla učvrstiti *cenzur*: „Miješani oblik kazusa i zagonetke podsjeća na neizbježan zadatak donošenja odluke i na neizbježnu svijest o nekom tajnom propisu koji svatko mora odgonetnuti“ (Bessière 2017: 146): „Patuljak je piskutljivo odgovarao i pokazivao na karti. Znao je samo njemački, otac je

prevodio: čovječuljak nam savjetuje da prenoćimo u selu koje se zove Dorf. Dok je govorio, gledao me kao da sam jedino dijete na svijetu. Obožavao me, mislim, zato što smo bili jednake visine. Kad smo htjeli krenuti, pružio mi je povećalo u zelenoj futroli“ (Gaarder 2005: 24). Fantastični se motivi prvenstveno vežu za čarobni Otok o kojemu govori žemička Knjižica: „Pekar Hans zastane u dnu tavana i pokaže mi kutak. A ondje stara boca na podu ispod ukošena krova. Iz boce je izlazila svjetlost, tako zasljepljujuće lijepa, da sam u prvi mah morao pokriti oči. Boca je bila od svijetla stakla, ali ono što je bilo u toj boci, bilo je i crveno, i žuto, i zeleno, i ljubičasto ili u svim tim bojama istodobno. (...) Kad smo se spustili u sobu, odložio je bocu na stol ispred kamina. Egzotični predmeti u prostoriji dobili su boju tekućine u boci. Budin kipić pozeleni, stari revolver pomodri, bumerang pocrveni kao krv“ (Gaarder 2005: 57). (...) „Kad se stišala prva oluja okusa, činilo mi se kao da mi je u tijelu cijeli svijet, kao da sam ja tijelo cijeloga svijeta. Odjednom sam osjetio da su sve šume i vode, brda i polja, u neku ruku dio mojega tijela. Iako je majka umrla, činilo mi se kao da je i ona tu negdje...“ (Gaarder 2005: 58).

Fantastično ima dvije načelne vrste – u prvoj vrsti fantastičnog ne sumnjamo u to da su se zbivanja dogodila, već preispitujemo vlastito pamćenje i razumijevanje: „U rukama mi knjižica. Na koricama je pisalo Ljubičasti sok i čarobni otok“ (Gaarder 2005: 38). U drugoj vrsti fantastičnog vjerujemo da su događaji plod mašte (prema Todorov 1987: 40-41): „Znao sam, postoji još jedna mogućnost. Možda se sve te čudesne stvari događaju samo u mojoj svijesti. Možda sam ja odjednom poludio. Što li je bilo u bobicama koje sam jeo uz jezero prepuno zlatnih ribica?“ (Gaarder 2005: 198).

5.2 Odgoj u romanu *Tajna igračih karata*

Hans Thomas odgaja se pod utjecajem priče iz Knjižice zbog kojega Džokera percipira kao negativnoga lika: „Nadalje, za mnoge igre nije nužan džoker, a budući da ga rijetko rabe, dovoljan je jedan. (...) Džoker je glupan, drukčiji od svih ostalih. Nije osmica ili devetka, nije kralj ni dečko. On je izvan svega, a nikomu ne pripada. Zato se može udaljiti, a nikome neće nedostajati“ (Gaarder 2005: 62). Istovremeno, odgaja ga i otac kojemu ne zamjera poneku lošu odgojnu metodu: „Kad sam prestao plakati, natočio je (tata) malo prepečenice u jednu čašu. (...) Otpio sam nekoliko gutljaja. Okus je bio tako odvratn da nikako nisam shvaćao kako to da otac neprekidno takve stvari cuga“ (Gaarder 2005: 141-142). Džoker je primjer djeteta devijantna ponašanja, on preispituje autoritet i činjenice te će namjerno dovesti druge (druge karte) u opasnost samo kako bi se njegov glas čuo: „Sve se to doima tako smišljeno – rekao je pokušavajući sakriti zabrinutost. – Tako raspoređeno i ciljano. Mislim da smo okrenuti leđima prema nečemu što odlučuje hoće li nas okrenuti tako da slika bude prema gore, a može odlučiti i da nas ostavi ovakve kakvi jesmo“ (Gaarder 2005: 163).

5.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu *Tajna igračih karata*

Najzahtjevnije što učitelj ili onaj tko podučava mora napraviti jest „uskладiti vrstu učenja s razinom sposobnosti, interesa i potreba svakog učenika“ (Kyriacou 2001: 73). Za Hansa Thomasa to je igra riječima: „Sve sam nazive i cestovne oznake čitao odostraga, ne bih li otkrio kakvu tajnu riječ. Katkad bih imao više sreće, katkad manje. Roma tako postaje amor, taj joj naziv izvrsno odgovara“ (Gaarder 2005: 49) koju isto tako prakticira jedan od „izmišljenih likova“: „Onsaj itavonemi ujims en es etrak – rekao je“ (Gaarder 2005: 119).

Roman je koncipiran tako da je svako poglavlje nazvano jednom vrstom karte uz koju dolazi naizgled nasumična rečenica. Što čitatelj više čita, to mu bude jasnije da zapravo igra *patience*⁷ ili kartaški pasijans žanr je kartaških igara koje može igrati jedan igrač. „Sastoji se u slaganju karata po određenom redu i pravilima. Kada se sve karte slože, igra je dobivena“ (HOE 2006: 309). „(Otac) Nije bio zagrijan za kartanje, nije slagao pasijans, slagao sam ga ja“ (Gaarder 2005: 61). „Za pasijans se ne traži samo strpljivost nego i mnogo vremena, dokonost“ (Gaarder 2005: 115). Te su nasumične rečenice zapravo dio umetnute priče, a nije ni slučajno da je tu priču dobio baš Hans Thomas koji voli igrati pasijans: „Rečenice se moraju popamtiti, a upamtiti jednu rečenicu nije nimalo jednostavna zadaća za patuljke koji su gotovo bez zrnca razuma. – Tako na Džokerski dan izgovaraju tu svoju rečenicu? – Tako je, no to je tek prva faza igrokaza. Nato je Džoker na redu. On ne izmišlja svoju rečenicu, ali dok oni izgovaraju one rečenice, on sjedi na povišenom mjestu i sve ih bilježi. Tijekom Džokerske proslave on im mijenja redosljed, kako bi sve rečenice dale suvislu cjelinu. On niže patuljke u pravom redosljedu. Ponavljaju svoje

⁷ *Hrvatska opća enciklopedija*, svezak 8 (O-Pre), Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2006., str. 309.

rečenice, a svaka pojedina rečenica postaje djelićem goleme bajke“ (Gaarder 2005: 178).

5.4 Roditelj kao učitelj (ili učitelj kao roditelj)

U ovome romanu izostaje izravna figura učitelja⁸ kao onoga koji podučava dijete. Lik učitelja je u većini dječjih romana tek usputan, ako je uopće potreban. Dojma smo da je tako iz razloga što je „sam tekst na pripovjednoj razini ili pak autorovim izravnim uplitanjem dostatno „odgojan“ te stoga ne treba glasnogovornika koji bi tu odgojnost reprezentirao ili zastupao“ (Hranjec 2009: 88). Za Hansa Thomasa ulogu učitelja obnaša njegov otac: „Nisam ti ništa rekao o brodskom prometu u Srednjoj Europi, odmah bih to popravio“ (Gaarder 2005: 50).

„ - Što učite u školi, Hans Thomas? – upita otac.

- Da mirno sjedimo – odgovorim.
- Toliko je teško da nam mnogo godina prođe dok to naučimo.
- Dobro... Misliš li da bi mirno sjedio i kad bi vam učitelj predavao o europskim morskim putevima?
- Vjerojatno – odgovorim. – Sigurno bih“ (Gaarder 2005: 51).

Za dječakovo prihvaćanje očeva autoriteta i relevantnosti njegovih predavanja odnosno onoga čemu ga otac želi podučiti ili makar informirati jest Hans Thomasovo odobravanje očeva znanja i umijeća prenošenja tog znanja: „O ocu se svašta može reći, ali nikad nije dosadan pripovjedač. Ne bi se smio zadovoljiti time što je strojar. Da je po momemu, bio bi na državnoj plaći kao

⁸ Iz radnje doznajemo da Hans Thomas pohađa nastavu, no nije dan detaljniji prikaz u to kakva jest ta nastava.

filozof. Jednom je rekao nešto slično. Imamo ministarstva za svašta, rekao je, samo nemamo ministarstvo filozofije“ (Gaarder 2005: 26). Hans Thomas uviđa da Otac posjeduje kompetencije koje su potrebne učitelju filozofije: „Jedino što je otac učinio, kako bi dobio potvrdu da je filozof, bilo je to što je upisao filozofiju na Pučkom sveučilištu. Prije toga se načitao svih mogućih knjiga, ali je prošle jeseni išao na tečaj povijesti filozofije u arendalskoj školi za njegu bolesnika“ (Gaarder 2005: 151). Hans Thomas zapravo je u dobrim odnosima s roditeljima: „Mama je ocu i meni pobjegla kad su mi bile četiri godine. Zato je još zovem mamom. Oca sam poslije toga nešto bolje upoznao pa jednog dana više nije dolikovalo da ga zovem tatom.“ (Gaarder 2005: 18). (...) „Mamu sam dugo grlio, tad mi je šapnula na uho da će me sutra ujutro odvesti u najskuplju atensku slastičarnu. Već počinju naše male tajne“ (Gaarder 2005: 248). Hans Thomas je dječak koji odrasta bez majke i kojem otac preuzima ulogu i oca i majke što je u suprotnosti s ustaljenim društvenim normama prema kojima je majka ta koja se skrbi za dijete, a o čemu je bilo govora ranije u ovome radu: „Tata i ja smo imali dogovor. Neću se naljutiti budemo li se morali dugo voziti prije noćenja, a on ne smije pušiti u automobilu. (...) Uvijek bi čik-pauza počinjala tako da bi otac održao malo predavanje o onom o čemu je razmišljao dok je vozio i dok sam ja na stražnjem sjedalu čitao Paška Patka ili slagao pasijans“ (Gaarder 2005: 17).

Tatina požrtvovnost vjerojatno dolazi kao obiteljska ostavština, nesreća koja se prožima njegovom obitelji: „Nisam na vlastitu tijelu osjetio što znači odrastati bez oca u gradiću na norveškom jugu. Valjda je zato otac, odmah nakon ulaska u Njemačku, počeo pripovijedati što se dogodilo baki i djedu“ (Gaarder 2005: 20). Otac je sin nepoželjne trudnoće njegove majke: „Dakako, i baka je djelomice kriva što je zaniжела, nikad to nije poricala. Malo je teže, mislim, odrediti je li bilo opravdano kažnjavati i dijete. (...) Tako je tata odrastao kao Njemčić. Iako su odrasli Arendalci prestali tući njemačke cure, djeca su i dalje peckala Njemčića. Djeca i predobro nauče podlost od odraslih“

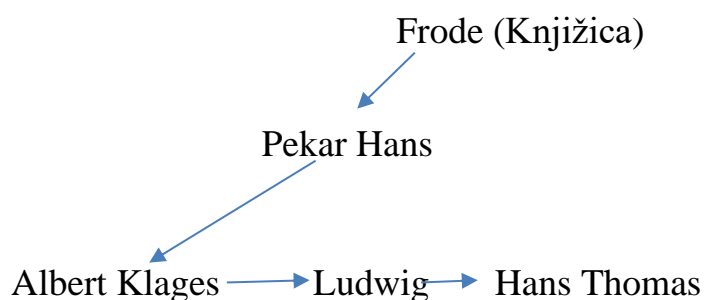
(Gaarder 2005: 22).

Obiteljska se povijest dodatno zakomplicira kada Hans Thomas upoznaje jednog po jednog člana obitelji i gradi sliku o njima. Odnos među članovima obitelji jednako je složena kao odnos prijatelja koji se nađu na čarobnom Otoku: „Ocu i meni nedostaje otac i djed, žena i mama. Još je nešto ocu palo na pamet. Kad je baka bila dijete, njezina je oca poklopilo stablo pa je umro. I ona je odrastala bez oca. Možda je zato rodila dijete njemačkom vojniku kojega su poslali u rat da pogine. Možda se zato to dijete oženilo ženom koja će pobjeći u Atenu kako bi našla sebe“ (Gaarder 2005: 23). Iako Hans Thomas nema uza sebe niti figuru učitelja, niti figuru majke, otac nastoji nadomjestiti sinu sve tri uloge. „Često se veže angažiranost oca uz muško, a majke uz žensko dijete u odnosu na njihove adolescentske probleme“ (Brajša 1995: 115): „O ocu se svašta može reći, ali nikad nije dosadan pripovjedač. Ne bi se smio zadovoljiti time što je strojar. Da je po momu, bio bi na državnoj plaći kao filozof. (Gaarder 2005: 26). „ (...) Grom i pakao! – rekoh. Toliko sam bio dugo s ocem da sam poprimio mornarske psovke“ (Gaarder 2005: 30). „ (...) Imam oca koji je možda najmudrija glava sjeverno od Alpa, a ta će glava polagano otupjeti zbog alkohola!“ (Gaarder 2005: 193).

5.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika

Hansu Thomasu ne možemo pridodati ni jednoga lika koji bi obnašao funkciju prijatelja, no detaljnijom analizom odnosa među likovima koji su mu prethodili, možemo ustanoviti da je njihovo međusobno prijateljstvo rezultiralo time da do Hansa Thomasa dođe žemička Knjižica čime on upoznaje povijest svoje obitelji.

Prikaz:



Frode je bio prvi koji je došao na Otok. Ondje je provodio vrijeme sam sve dok nije izmislio likove koji će mu praviti društvo: „Bili su to Tref Pub i Herc Kralj. (...) Postali su mi prijatelji, samo s važnom razlikom. Nikad nisu shvatili da ne žive na otoku toliko godina koliko ja. Zbog nečega u sebi nikako nisu shvaćali da su zapravo moje umotvorenine“ (Gaarder 2005: 146). Frode je, dakle, svjestan da patuljci-karte ne postoje što je primjer ranije spomenute Todorove druge vrste fantastičnog (v. str. 56).

5.6 Protagonist kao formirana ličnost

Hansa Thomasa upoznajemo kao dječaka kojega je u ranome djetinjstvu napustila majka. Brigu o njemu preuzeo je njegov otac, a zajedno su krenuli na put preko Europe kako bi pronašli majku. Veza između majke i sina već je rođenjem dvosmjerna, no ovdje je i usporedna. Naime, majka je otišla kako bi pronašla sebe. Hans Thomas je tražeći majku slučajno našao Knjižicu (ili je ona našla njega) koja ga je sadržanom pričom uputila da otkrije svoje *Ja* preko povijesti svoje obitelji: „Često sam čuo da se možemo utopiti u prevelikoj haljini, ali nisam znao da se moguće utopiti i u pustolovini ili bajci. Danas znam da se svi toga moramo čuvati“ (Gaarder 2005: 19).

6. JOSTEIN GAARDER – *SOFIJIN SVIJET*

6.1 Klasifikacija i biografski elementi u romanu *Sofijin svijet*

Jostein Gaarder je, prije no što se odlučio za karijeru književnika, bio nastavnik norveškoga jezika, filozofije i religije. „Podučavao je u „specijalnoj školi“ koja provodi opcionalnu nadogradnju u trajanju od jedne godine. Nastava se ondje održava između učenika i nastavnika, nema kurikulum, nema ispita, a podučavaju se slobodne umjetnosti koje služe životu (tzv. free boarding). Nažalost, ne pohađa ju puno učenika. To mu je dalo ideju za drugačiju pedagogiju od one službene. Gaarder tvrdi da je odrastao okružen knjigama, a da je kao dijete bio antisocijalan. Kada je imao 15-16 godina shvatio je da postoje enigme, postao je opčinjen postojanjem što mu je davalo inspiracije“ (Marchini 2021).

Sofijin svijet jest roman postmodernizma u kojemu je razvidno pet načela koje vežemo uz postmodernu književnost. Prva je *intertekstualnost*⁹ odnosno suodnos s drugim tekstovima koji govori da se *Sofijin svijet* u određenim motivima izravno poziva na motive u romanu *Tajna igračih karata*, koji mu prethodi: „Menažerija je zbirka različitih životinja; i zaista – Sofie je bila prilično zadovoljna vlastitom kolekcijom. Prvo je dobila akvarij i zlatne ribice (...).“ (Gaarder 2017: 8) usp. – „Smatraju ga čarobnjakom – šapne seljak. – On ne peče samo kolače i kruh, kažu oni, sam stvara svoje ribice“ (Gaarder 2005: 41).

„Jesi li ikad razmišljala o tome da u špilju ima puno srca i puno kara? Pikova i trefova, također. Ali, samo je jedan džoker.“ (Gaarder 2017: 72) usp. „Nadalje,

⁹ Više u: Oraić Tolić, Dubravka, *Paradigme 20. stoljeća*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, 1996. ili Zbornik: *Intertekstualnost & autoreferencijalnost*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, 1993.

za mnoge igre nije nužan džoker, a budući da ga rijetko rabe, dovoljan je jedan (...)“ (Gaarder 2005: 62).

„Hilde je znala da je njezinog oca zanimala filozofija.“ (Gaarder 2017: 271) usp. „Jedino što je otac učinio, kako bi dobio potvrdu da je filozof, bilo je to što je upisao filozofiju na Pučkom sveučilištu.“ (Gaarder 2005: 151). Također za primjere intertekstualnosti mogu se uzeti i navodi iz Goetheova *Fausta* (Gaarder 2017: 401) te stihovi pjesme *Arnulfa Øverlanda* (Gaarder 2017: 442).

Umetnuta su pisma primjer drugog vidljivog načela postmodernizma – *interdiskurzivnosti*:

„Sofie je osjetila kako joj je srce počelo ubrzano kucati kad je pročitala adresu na dopisnici. >>Hilde Møller Knag, c/o Sofie Amundsen, Djetelinska ulica 3...<<“ (Gaarder 2017: 13).

Odnosno prikaz poruke zaslonu računala koja odgovara CMD¹⁰ zapisu:

„Alberto ukuca >>dir knag *.*<<, a na ekranu se pojavi sljedeća poruka

```
knag.lib 147.643 15.06.1990. 12.47
```

```
knag.lib 326.439 23.06.1990. 22.34“
```

(Gaarder 2017: 229)

Treće prikazano načelo postmoderne književnosti je intermedijalnost (v. str. 54.): „Sofie stavi kazetu u stroj. Uskoro se na ekranu pokaže slika nekog velikog grada. Nije joj dugo trebalo da prepozna Atenu, jer je kamera ubrzo zumirala Akropolu. (...) – Dobro došla u Atenu, Sofie. Sigurno si već dokučila da sam ja Alberto Knox“ (Gaarder 2017: 73)

Četvrto se načelo odnosi na *autoreferencijalnost* odnosno postupak kojim

¹⁰ *Command Prompt* zapisu

djelo upućuje na samo sebe (Medarić 1993: 97): „Alberto prstom pokaže na jednu knjigu, a Sofie se strese pročitavši naslov: >>SOFIJIN SVIJET<<.“ (Gaarder 2017: 444) „ (...) Na kraju je dobila knjigu o sebi. Je li to bila ista knjiga koju je Hilde sada držala u rukama? Pa ovo je samo fascikl. Ipak: kako je moguće naći knjigu o sebi u knjizi o sebi? Što će se dogoditi ako Sofie pročita tu knjigu?“ (Gaarder 2017: 446).

Peto se načelo odnosi na autometatekstualnost odnosno na „isticanje svijesti o vlastitoj poziciji i razrješavanje te pozicije“ (Medarić 1993: 99): „Kažem: tko god čita priču o Albertu i Sofiji, osjeća pod prstima da još ima mnogo stranica do kraja priče“ (Gaarder 2017: 330). „ (...) Moramo samo završiti Hildin tečaj filozofije. Dalje od njega major nije razmišljao, čime gubi nešto od svoje nadmoći“ (Gaarder 2017: 438).

6.1.1 Fantastično u romanu *Sofijin svijet*

Kada govorimo o fantastičnome, tada govorimo o događaju koji odstupa od poznatih prirodnih zakona i ljudske iskustvene zbilje. Kako bi se fantastično izdignulo iz korpusa priče, važno je da je ostatak toga korpusa smješten u ljudski, poznati svijet. Tada se to fantastično može uočiti (iz istoga se razloga bajka ne ubraja u fantastične priče): „Stvaranje izmišljenoga (fiktivnoga) svijeta nastojanje je da se sačini svijet usporediv onome u kojem mi živimo“ (Peleš 1999: 15). Kako bi naše postojanje uopće bilo relevantno, moramo imati pravilno razvijenu samosvijest jer ona „govori o našoj osobnoj svijesti i doživljavanju onoga tko smo i što smo“ (Juul 1996: 92): „Kako bi bilo da ima sasvim drugo ime? Anne Knutsen, na primjer. Bi li onda bila netko drugi?“ (Gaarder 2017: 8).

„Tata ju (Sofiju) je znao gladiti po kosi i zvati >>djevojčica lanene kose<<, po jednoj skladbi Claudea Debussyja“ (Gaarder 2017: 9). Značajno je spomenuti sličnost Debussyjeva stvaralaštva s fantastičnim. Claude-Archille Debussy¹¹ začetnik impresionizma u glazbi. On polazi od realnosti koja ga odvodi u svijet fantazije, slobodne mašte i halucinacije. Njegova prva djela nisu naišla na dobar prijam i ocijenjen je kao glazbenik koji stvara bizarnu, nerazumljivu i neizvodljivu glazbu. Na primjeru filozofije, fantastično se može razmatrati u učenju Georga Berkeleyja koji tvrdi da „jedino možemo znati da postojimo u duhu“ (Gaarder 2017: 264). Veliki se spoznajno-odgojni lom dogodi kada Sofija shvati bit svojega postojanja, koje je vrlo blisko Berkeleyjevim razmatranjima: „Pokušaj si zamisliti da se sve što doživljavamo događa u svijesti neke osobe. Mi smo ta svijest. Nemamo dakle vlastitu dušu, mi smo duša nekog drugog“ (Gaarder 2017: 333). Jednako tako, kroz cijeli roman vjerujemo da se značajno ne narušavaju zakoni stvarnosti, osim možda

¹¹ Više u: *Muzička enciklopedija*, 1 (A-Goz), Jugoslavenski leksikografski zavod, Zagreb, 1971., str. 420-422.

u ponekim trenucima, no i tada za fantastičnu pojavu možemo naći opravdanje poput praznovjerja ili sna: „Nije li čudno da ovakve zagonetne stvari doživljava samo kad je umorna? A poslije se uvijek pita je li sve skupa samo plod mašte“ (Gaarder 2017: 182-183). „ (...) Zrcalo. Prije mnogo godina tata se šalio da čovjek sam sebi može namignuti u zrcalu, ali da si ne može namignuti s oba oka. Jedina je iznimka bila ovo mjedno zrcalo, staro čarobno zrcalo koje je prabaka kupila od neke Ciganke odmah nakon udaje“ (Gaarder 2017: 268).

Kada se prenosi neka misao ili ideja, veliki značaj ima odabir riječi kojima će se ta misao ili ideja prenijeti. Gaarder je pažljivim odabirom riječi naznačio tri važne odrednice u romanu; fantastično – čudnovato – živjeti: „Isto tako, nije moguće razmišljati o svojoj smrti, a da u isto vrijeme ne pomisliš kako je fantastično čudnovati živjeti“ (Gaarder 2017: 10). Naposljetku, doživljaj fantastičnoga može biti opstojan samo ako ga čitatelj takvim vidi: „Samo se ti šali. Ja cijelu večer osjećam da tu nečeg ima“ (Gaarder 2017: 486).

6.2 Odgoj u romanu *Sofijin svijet*

U romanu je zastupljen odgoj koji se zasniva na *fenomenologijskoj pedagogiji* odnosno „da bi odgajatelj shvatio kako dijete opaža svijet, kako riješava probleme, kako se razvija, on se mora uklopiti u taj svijet“ (Gudjons 1994: 40): „Sofie shvati da je filozof imao pravo. Odrasli prihvaćaju svijet kao gotovu činjenicu“ (Gaarder 2017: 25). Odgojitelj, u ovome slučaju Majka, ne shvaća kada je i zbog čega Sofija promjenila do tada naučene obrasce ponašanja i interesa jer nije sudjelovala u razvoju unutarnje perspektive svoga djeteta: Sofija: „Kažem ti samo da si postala preprisna sa svijetom. Skroz glupa, drugim riječima“. Majka: „Ma ne dopuštam ti da sa mnom tako razgovaraš, Sofie“ (Gaarder 2017: 25). Posljedično, Majka je narušila Sofijin integritet koji je neotuđiv: „Toga poslijepodneva nitko više nije spominjao ni droge ni bijele zečeve“ (Gaarder 2017: 25).

Usporedno sa Sofijinim odgojem, provodi se i odgoj Hilde Møller Knag. Obje djevojčice, promatrajmo ih kao dihotomiju, odgajane su na sličan način; objema je otac većinu vremena odsutan, a o njiima se brine majka. Sofiju podučava i odgaja filozof Albert Knox, a Hilde otac putem filozofskoga romana koji je napisao za nju: „Ali, moguće je da negdje sjedi neki sasvim drugi pisac koji piše knjigu o majoru UN-a Albertu Knagu koji piše knjigu svojoj kćeri Hilde. Ta knjiga govori o stanovitom >>Albertu Knoxu<< koji Sofiji Amudsen iz Djetelinske ulice 3 iznenada počinje slati skromne lekcije iz filozofije.

- Ozbiljno?
- Kažem samo da je to moguće. Za nas bi taj pisac bio >>skriveni Bog<<, Sofie. Iako sve što jesmo i sve što kažemo proizlazi iz Njega zato što mi jesmo On, o Njemu nikad nećemo ništa moći znati“ (Gaarder 2017: 334).

6.3 Obrazovanje i podučavanje u romanu *Sofijin svijet*

U romanu je učenje prikazano u dvjema fazama; prva se faza odvija prije no što Sofija upozna Filozofa i pristupi Tečaju filozofije. Do tada je Sofija prosječna učenica; ne preispituje autoritete, ne pokazuje zainteresiranost za rad, nije istaknuto njezino devijantno ponašanje, ali joj „*treba kompetentan vodič i savjetnik*“ (Cernăuți-Gorodețchi 2007: 191):

„U školi su učili da je Bog stvorio svijet, i Sofie se sada pokušala umiriti mislju da je to ipak najbolje rješenje cijele zavrzlake“ (Gaarder 2017: 12).

Susret s filozofijom i Albertom Knoxom potakne ju na istraživanje svijeta. Sofija tada otkriva svoj skriveni entuzijazam i u gradivo svih predmeta unese ono što je naučila iz filozofije, zapravo, izvanškolske aktivnosti: „U školi joj je postalo teško koncentrirati se na ono što učitelj govori. Činilo joj se da priča o nevažnim stvarima. (...) Sofie je u svakom slučaju mislila da je važnije razmišljati o njima nego bubati nepravilne glagole“ (Gaarder 2017: 15). Učenje i obrazovanje provode se komunikacijom, dakle govorimo o odgojno-obrazovnoj komunikaciji iz koje proizlazi „odgojno-obrazovno zbivanje s pravilnošću koju je nužno poznavati ako se doista želi postići postavljeni cilj“ (Marinković: 1981: 98): „Sofie je s mukom izdržala posljednje školske sate. Neke je predmete bolje svladavala otkako je počeo tečaj filozofije. Obično je u većini predmeta lebdjela između trojke i četvorke, ali u posljednjih mjesec dana dobila je čistu četvorku iz ispita iz društvenih znanosti i jednog domaćeg pismenog rada“ (Gaarder 2017: 208).

„Odgojna je nastava, prema Herbartu, ukratko rečeno, ona koja i obrazuje time što je usmjerena prema svrsi odgoja (...) polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika osigurava izmjenu udubljenja i osvješćivanja (...)“ (Palekčić 2015: 140). „Tamo ništa ne učimo... Velika razlika između školskog učitelja i pravog filozofa je ta da učitelj misli da zna masu stvari koje cijelo vrijeme naturava učenicima. Filozof

pokušava doći do zaključka zajedno s učenicima“ (Gaarder 2017: 71).

„Isti se sadržaj (znanje, poruka, informacije) može na različite načine predstaviti, posredovati, prezentirati, emitirati: slikom, crtežom, riječju, (...) filmom, simulacijom (...)“ (prema: Jelavić 2008: 46) ovisno o volji, spremnosti, znanju i vještini učitelja: „Da je učitelj filozofije originalan, već je dugo znala. Ali činilo joj se da prelazi svaku granicu kada koristi načine poduke koji krše sve poznate prirodne zakone“ (Gaarder 2017: 77).

Sofija uz Tečaj pohađa redovito školovanje koje kao takvo podrazumijeva obveze: „O zadaći za ponedjeljak nije ni stigla razmisliti. Možda će imati test iz vjeronauka, ali učitelj je običavao reći da cijeni zalaganje i mišljenje učenika. Sofie je osjećala da polako gradi temelj za oboje“ (Gaarder 2017: 118). Školska provjera znanja može se prakticirati usmenim i/ili pismenim putem, a pismena provjera znanja temelji se na opsegu koji je učeniku dan u obliku domaće zadaće koja se potom provjerava i ocjenjuje u školi ili radova koje učenik samostalno napiše na nastavnome satu. U romanu je Sofija pisala zadatak esejskoga tipa. „Zadaci esej-tipa imaju oblik pitanja u kojima se najčešće od učenika zahtijeva da nešto nabroje, opišu, protumače, usporede, prikažu u osnovnim crtama, suprotstave, kritiziraju, potkrijepe dokazima, analiziraju, komentiraju i sl.“ (Grgin 2001: 131). Ispitivanje i procjenjivanje znanja učenika neodvojiv je dio obrazovnoga procesa, a koji nastavnicima „služi za kontrolu učenikovih postignuća“ (kakvim uspjehom učenici vladaju predmetnim sadržajem), “ali i kako bi dobili povratnu informaciju o svome radu (prema: Grgin 2001: 15):

- Počela sam učiti filozofiju – reče. – To je dobra podloga za vlastito mišljenje.
- Ali, meni zato nije lakše ocijeniti tvoj rad. Moram ti dati 2 ili 5.
- Zato što je odgovor potpuno točan ili potpuno pogrešan? Misliš li to reći?

- Neka bude 5 – reče učitelj. – Ali sljedeći put moraš učiti“
(Gaarder 2017: 123).

Gudjons (1993: 19) navodi da je pedagogija sastavljena od četiri velike discipline: povijesti pedagogije, opće pedagogije, komparativne pedagogije te posebne pedagogije. Unutar posebne pedagogije nalazi se mnogo poddisciplina među kojima je i školska pedagogija, koja se pak nadalje grana na teoriju škole i školske organizacije, teoriju curricula i teoriju nastave. Teorija nastave još se naziva i didaktika, a iz koje su se dalje razvile metodike podučavanja pojedinog nastavnog predmeta. U romanu su preko pisama ili usmenim izlaganjima predstavljene metodički obrađene tematske cjeline koje nailazimo u svim legitimnim kurikulumima za nastavni predmet Filozofije: „Hilde je znala da je njezinog oca zanimala filozofija. Napisao je u novinama da bi filozofija morala biti običan školski predmet. Članak se zvao: >>Zašto filozofija mora ući u Nastavni plan?<<“ (Gaarder 2017: 271). Filozofsko mišljenje nastaje u dijalogu pa je učiteljeva uloga pomoći učeniku problematizirati razmatrane stavove, pretpostavke i njihove implikacije, pomoći mu sagledati ih u različitim kontekstima, aktualizirati ih i na taj način otvoriti diskusiju u kojoj je učitelj moderator i sudionik. To je dijalog između učenika, između učenika i učitelja te dijalog s filozofima putem odabranih filozofskih tekstova (prema: Marinković 2008).

Primjer obrade nastavne jedinice na temu *George Berkeley* u ovom je slučaju izrazito prikladan; Berkeleyjevu smo filozofiju prethodno doveli u kontekst s fantastičnom pričom, a u sklopu britanskoga empirizma nalazi se u odabranom udžbeniku¹² za nastavni predmet Filozofija. Kako stoji u metodičkom udžbeniku¹³ Josipa Marinkovića fazu izvođenja započinjemo

¹² Vidi: Kalin, Boris, *Povijest filozofije*, Školska knjiga, Zagreb, 2010., str. 251-254.

¹³ Vidi: Marinković, Josip, *Metodika nastave Filozofije*, Školske novine, Zagreb, 2008., str. 114-121.

ponavljanjem prethodno naučenoga o stajalištima Johna Lockeja, a što ćemo dovesti u odnos s Berkeleyjevom tezom:

„ - Locke je dakle mislio, kao i Decartes i Spinoza, da je fizički svijet stvaran.

- Da?“ (Gaarder 2017: 262)

Nakon toga problematiziramo tvrdnju *fizički je svijet stvaran*:

„Berkeley upravo u to sumnja, držeći se dosljednog empirizma. On kaže da je ono što opažamo jedino što postoji. Ali, ne opažamo >>materiju<<, >>tvar<<. Ne opažamo stvari kao opipljive >>stvari<<. Pretpostavljati da iza onoga što opažamo postoji kakva >>supstancija<< značilo bi stvarati prenegao, pogrešan zaključak. Nemamo apsolutno nikakav iskustveni dokaz za tu tvrdnju.“ (Gaarder 2017: 262)

Zatim saslušamo reakciju učenika na izrečeno. Pojedini će se učenici složiti s tvrdnjom, a pojedini će pokušati argumentirati slabe točke te tvrdnje:

„ - Glupost. Evo, vidi!

Sofie udari šakom o stol.

- Jao! - uzvikne, tako je jako udarila. - Zar ovo nije dokaz da je stol zaista stol, materijalna, tvarna stvar?

- Što si osjetila?

- Osjetila sam da je tvrd.

- Dobila si jasan dojam nečeg tvrdog, ali nisi osjetila samu tvar stola. Isto tako možeš sanjati da si se udarila u nešto tvrdo, ali u snu valjda nema ničeg tvrdog?“ (Gaarder 2017: 262)

Zatim zapisujemo na ploču¹⁴:

George Berkeley (17.- 18. st.)

„Rasprava o principima ljudske spoznaje“

Izvor svega znanja je iskustvo (empirist).

Nakon što je učenik uspješno shvatio ono krucijalno, zaključujemo:

„ - Pa... Sve što vidimo i osjećamo >>posljedica je Božje moći<<, rekao je Berkeley. Jer, Bog je >>prisno prisutan u našoj svijesti, gdje izaziva preobilje ideja i osjeta kojima smo stalno izloženi.<< Sva priroda oko nas, cijelo naše postojanje počiva, dakle, u Bogu. On je jedini uzrok svega što jest.“

(Gaarder 2017: 263)

(...)

¹⁴ Dakako, za vrijeme nastavnoga sata nastavnik bilježi na ploču relevantne podatke, čita i analizira ulomak zadanoga teksta koji tema obrađuje i postavlja mnogo više usmjerenih pitanja. U romanu za to nije bilo potrebe već su sva glavna stajališta, u ovome slučaju filozofije Georga Berkeleyja, sažeto pojašnjena.

6.4 Roditelj kao učitelj ili učitelj kao roditelj

I na primjeru Sofije Amundsen vidimo da ima oca koji zbog poslovnih obaveza ne provodi dovoljno vremena sa svojim djetetom, već je dijete prepušteno na većinski odgoj majci: „Za tatu su samo ponekad stizala neka pisma iz banke, ali on baš i nije bio običan otac. Sofijin otac je bio kapetan na velikom naftnom tankeru, tako da ga uglavnom nije bilo kod kuće“ (Gaarder 2017: 7). Vjerojatno je odsustvo oca, dakle potreba za muškom figurom, bio jedan od razloga zašto je Sofija prihvatila učiti od srednjovječnog, nepoznatog muškarca – Filozofa. Filozof Alberto Knox je u maniri iskusnoga učitelja dobro procijenio Sofijin karakter i način na koji se treba postaviti prema njoj kako bi ona stekla povjerenje u njega i njegov rad stoga on osim prenošenja znanja o povijesti filozofije, nju i implicitno odgaja: „Sofie je razvrstala knjige, fascikle, časopise i plakate točno onako kako je učitelj filozofije opisao u poglavlju o Aristotelu“ (Gaarder 2017: 115).

Hildin otac, major Albert Knag svjestan je da je njegova kći u vrlo osjetljivom, predpubertetnom razdoblju i da joj je potrebna očeva odgojna intervencija. Kako bi joj pomogao kada ne može biti fizički prisutan, odlučio je djelovati na način da ju putem romana uvede u osnove filozofije kako bi ona imala „bazen“ znanja i spoznaja iz kojega može učiti, obogaćivati maštu i promišljati o ispravnostima (i neispravnostima) stavova koji su formirali svijet i društvenu zbilju, a kao takvi su oblikovali njihovu okolinu: „Tada sam odlučio da ću ti napisati knjigu o filozofiji. Bio sam u velikoj knjižari u Kristiansandu, u knjižnici također. Nije bilo ničega za omladinu“ (Gaarder 2017: 48). „Hilde je prepoznala slova tatinog pisaćeg stroja koji je uzeo sa sobom u Libanon. Zar joj je napisao knjigu? Na prvoj stranici bio je rukom ispisan veliki naslov: SOFIJIN SVIJET“ (...) „Hilde okrene stranicu. Na vrhu sljedeće stranice počinjalo je prvo poglavlje. Naslov je bio: >>Rajski vrt<<“ (Gaarder 2017: 269).

- „ - *O, to je samo neka priča.*
- *Priča?*
- *Da, priča. I usput filozofska knjiga. Tako nešto!* (Gaarder 2017: 273).

6.5 Utjecaj prijateljstva na razvoj osobnosti lika

Hilde i Sofija zapravo su dvije strane iste medalje. Spoznaja jedne vrlo brzo rezultira spoznajom druge: „U trenu munjevite, ali sasvim jasne vizije, Hilde osjeti da je Sofie nešto više od tinte i papira. Ona postoji“ (Gaarder 2017: 279). One usporedno uče jedna drugu: „Slagala sam se sa Sofijom i Albertom da je tata otišao predaleko u svojoj igri sa sjenama. Iako je Sofiju i Alberta samo izmislio, postoji granica do koje može iskaljivati svoju moć nad njima2 (Gaarder 2017: 336).

Osim Hilde, Sofija ima prijateljicu iz škole kojoj je prvoj povjerala tajnu o nepoznatim pismima i pitanju stvarnosti uopće, koja je jednako poput nje poizvod mašte: „Sofie Amundsen vraćala se kući nakon škole. Prvi dio puta išla je s Jorunn“ (Gaarder 2017: 7).

6.6 Protagonist kao formirana ličnost

Sofija Amundsen je od svih, u ovome radu, prikazanih protagonista doživjela najveću preobrazbu. Ona je petnaestogodišnjakinja kojoj se ustaljeni i poznati život potpuno promijenio prihvaćanjem učenja o filozofiji. Osim što je produbila znanje i ojačala učenje, sve usvojeno znanje joj je pomoglo i u obrazovanju čime je postizala bolje ocjene. Ulogu glavnoga odgajatelja ima filozof Alberto Knox koji je iznimnim pedagoško-metodičkim radom uspješno zamijenio odsutnoga oca i nezainteresiranu majku. Iako Jorunn u romanu nije nositelj radnje već je koncipirana tako da bude poput suučesnika u Sofijinim tajnama i otkrivanju stvarnosti, njezin je lik potvrda da je prijateljstvo jedna od najmoćnijih uloga u nečijem životu jer iako je Sofija produkt mašte jednoga oca, ipak joj je dodijeljena osoba od povjerenja. Nadalje, spoznajom da ona nije osoba već fiktivni entitet, Sofija radi iskorak iz zadane strukture – odlučuje izaći iz Priče i postati stvarna osoba, čime bi Autoru (Hildinom ocu) oduzela moć da upravlja njezinim životom odnosno u potpunosti bi se osamostalila: „Prije su oni nas slušali, a mi ih nismo mogli vidjeti. Sada mi njih slušamo, a oni nas ne vide“ (Gaarder 2017: 482). Važno je skrenuti pažnju na značenje njezinoga imena – Sofija u značenju; znanje, mudrost, vještina (Šimundić 2006: 313). Tečajem filozofije, Sofija je uvidjela da svijet nije onakvim kakvim se čini i da je potrebno naučiti postavljati prava pitanja kako bismo dobili ispravne odgovore:

„No filozofija nije nekakva bezopasna društvena igra. Riječ je o tome tko smo i odakle smo. Misliš li da o tome dovoljno učimo u školi?

- Pa nitko ionako ne zna odgovore na ta pitanja.
- Mi ih ne učimo čak ni postavljati“ (Gaarder 2017: 181).

7. PERCEPCIJA I UTJECAJ GAARDEROVA I HESSEOVA STVARALAŠTVA NA MLADEŽ

Književnici su, kako smo vidjeli, odgojno utjecali na svoje protagoniste čime su indirektno utjecali i na nas, čitatelje. No osim toga oni su svojim radom u tolikoj mjeri doprijeli do čitatelja kao osoba, da je njihov rad postao dijelom kulture i predmetom istraživanja.

Jostein Gaarder dugo je godina u hrvatskim okvirima bio književnik izvan lektire i literature. Na hrvatski su jezik prevedena tek nekolicina njegovih djela: *Sofijin svijet* (1995., 1997., 2010., 2012., 2017.), *Tajna igračih karata* (1997., 2005.), *Hej! Ima li ovdje koga?* (1997.), *Maya* (2002.), *Djevojka s narančama* (2004.), *Božićna zagonetka* (2008.), *Dvorac u Pirinejima* (2011.)¹⁵ dok ozbiljnijih studija o njegovome radu nema. Ipak, zainteresirani se čitatelji mogu osloniti na sažetke i prikaze *Sofijinog svijeta* koje su napisali Diana Njegovan, Hrvoje Pejaković i Ivan Špiljak i na prikaz *Tajne igračih karata* Matee Marchini. Gaarderova se popularnost među mladim čitateljima polako gradila, čemu svjedoče i brojna ponovljena izdanja, prvenstveno uspješnice *Sofijin svijet* koja je doživjela i ekranizaciju.¹⁶ „Do danas je filmska adaptacija književnih djela toliko uzela maha da je teško pronaći znatnije književno ostvarenje poznato u svjetskim razmjerima, koje je izbjeglo ekranizaciji“ (Težak 1990: 8). Film *Sofijin svijet* producirala je norveška nacionalna televizijska kuća NRK, a koštao je nemalih deset milijuna dolara. Današnji mladi ljudi, srednjoškolci, imaju priliku upoznati *Sofijin svijet* u sklopu, možemo reći i Tečaja, kratkoga uvoda u povijest filozofije onoga razdoblja koje obrađuje zadana tematska cjelina u udžbeniku¹⁷ *Putokazi 1* autorice Tanje

¹⁵ Oslanjajući se na kataložni zapis Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

¹⁶ AP NEWS, Mellgren Doug : *Sophie's World' Becoming a Movie*, 1998.

¹⁷ Integrirani udžbenik za hrvatski jezik i književnost s dodatnim digitalnim sadržajima u prvom razredu četverogodišnjih strukovnih škola u izdanju Školske knjige, 2019.

Marčan.

Dragutin Horvat, izvanredni profesor s zagrebačkog Odsjeka za germanistiku, svjedoči da mnogi studenti za temu svoga završnog ili diplomskog rada pitaju: „A bi li to mogao biti Hesse?“ (Horvat 2005: 119). Mladi ljudi koji osjećaju potrebu pronalaženja sebe „otkrivaju u Hesseu, čovjeku i piscu, svoj uzor i svoga nezamjenjivog učitelja“ (Jerotić 1976: 127). Svako je književno stvaralaštvo u suštini odraz svoga vremena i odgovara onoj problematici koju to vrijeme nosi. Tako je „Beat-generacija u SAD-u 60-ih godina izabrala Hessea za proroka anticivilizacijskog svjetonazora i kvazirevolucionarnoga nonkoformizma – misleći da je u njegovom djelu otkrila recept za svoje oslobođenje“ (Gönc Moaçanin 2007: 119). „Hessea je čitao čak i pas Snoopy iz stripova i veliki je pisac iz kultne figure 60-ih polako prerastao u pop-junaka 70-ih“ (Gönc Moaçanin 2007: 120).

Djela Josteina Gaardera nikada nisu bila dio popisa literature Predmetnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik predviđena za cjelovito ili djelomično čitanje dok su djela Hermanna Hessea bila do unazad dvadesetak godina dio literature predviđena za djelomično čitanje. U novi Nacionalni kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik¹⁸, na otvoreni popis djela predviđenih za čitanje, uvršten je Gaarderov *Sofijin svijet* te Hesseova *Igra staklenim perlama* i *Siddharta*.

¹⁸ Predmetni kurikulum za Hrvatski jezik, 298. str.

8. ZAKLJUČAK

Kroz iscrpnu interpretacijsku analizu ovih četiriju romana dokazuje se povezanost između literarnoga ostvaraja i teorije i prakse pedagogije, odnosno dosadašnja su saznanja i relevantni kritički osvrti upotpunjeni iz novoga kuta gledišta.

Hermann Hesse nije pisac za djecu i mladež odnosno adolescente, no njegova djela tumačimo kao odraz objektivne i iskustvene stvarnosti. Kroz analizu pratimo sazrijevanje protagonista – Josepha Knechta i Petera Camenzinda od djetinjstva do zreloga doba čime dobivamo uvid u odgojnu sliku, način i provođenje njihova obrazovanja te metode učenja, ali i poučavanja na način da su oni i oni kojih se podučava i oni koji podučavaju. Temeljem iznesenih pedagoških postavki, zaključujemo da su oba protagonista odrasla lišena primjerene roditeljske skrbi, no to nije rezultiralo devijacijama u odrasloj dobi, naprotiv, pruženim obrazovanjem i stečenim prijateljstvima, oba su se protagonista uspjela razviti u svojoj punini – Joseph Knecht u racionalnoga učitelja a Peter Camenzind u povratnika oplemenjenoga duha.

Jostein Gaarder jest pisac za djecu i mladež odnosno adolescente, a njegova djela odražavaju fantastičnu stvarnost. Kroz analizu pratimo sazrijevanje njegovih protagonista – Hansa Thomasa i Sofije Amundsen. Oba su protagonista adolescenti (13-15 godina) koji tragaju za svojim identitetom. Hans Thomas tražeći Majku otkriva povijest svoje obitelji dok Sofija pristupivši Tečaju filozofije otkriva da ona zapravo nije ona te odlučuje izaći iz priče kako bi se formirala u vlastiti entitet. Za razliku od Hesseovih protagonista, Gaarderovi nemaju narušeni obiteljski sklad, iako je Hansu Thomasu odsutna majka, a Sofiji Amundsen otac. Hans Thomas lišen je odnosa s prijateljima i učiteljima što u konačnici ne predstavlja značajniju prepreku. Sofija Amundsen također značajno ne uključuje u svoj život prijatelje i učitelje

sve dok ne upozna Filozofa koji joj postaje i prijatelj i učitelj, ali i izvor ideje o vlastitom osamostaljivanju. Temeljem iznesenih pedagoških postavki, zaključujemo da su oba protagonista odrasla uz primjerenu roditeljsku skrb i da su se pruženim obrazovanjem i stečenim prijateljstvima oba protagonista uspjela razviti u svojoj punini – spoznali su *tko su oni*.

Svi se romani mogu smatrati bildungsromanima, no detaljnije su navedene one odrednice koje kazuju što odgoj (njem. *Bildungs*) čini odgojem odnosno svi su romani pedagoška fikcija. Interpretacije su donesene određenim, stupnjevitim redosljedom; prvi je roman koji je najobjektivniji i prikaz je čovjekova odgojno-obrazovnog puta – *Igra staklenim perlama*. Nakon njega predstavljen je roman koji uz odgojno-obrazovni razvoj protagonista prikazuje i njegov zaokret ka duhovnome razvoju – *Peter Camenzind*. Zatim se iz sfere duhovnoga prelazi u interpretaciju fantastične priče romanom *Tajna igraćih karata*, koji je spoj okvirne i umetnute priče koje interferiraju, a posljednja je interpretacija romana *Sofijin svijet*, spoj fantastične priče i udžbenika iz filozofije.

Iako su svi protagonisti odrastali i sazrijevali u različitim okolnostima, zajedničko im je što su se usprkos preprekama uspjeli razviti u punini. Joseph Knecht i Sofija Amundsen razvili su svoj lik zbog odgoja učitelja (Magistra *musicae* i Filozofa), Petera Camenzinda odgojili su prijatelji i sv. Franjo Asiški, a Hansa Thomasa obitelj.

Uočene su i poveznice između autora i njihovih romana što je predstavljeno povezivanjem biografskih podataka i navoda iz romana. Osim prikaza odgojnoga utjecaja autora na protagoniste, dan je uvid na utjecaj stvaralaštva Hermanna Hessea i Josteina Gaardera na čitatelje.

9. POPIS LITERATURE

Izvori:

1. Gaarder, Jostein, *Sofijin svijet*, Znanje, Zagreb, 2017.
2. Gaarder, Jostein, *Tajna igračih karata*, Znanje, Zagreb, 2005.
3. Hesse, Hermann, *Igra staklenim perlama*, Zagrebačka naklada, Zagreb, 2006.
4. Hesse, Hermann, *Peter Camenzind*, Zagrebačka naklada, Zagreb, 2017.

Literatura:

1. Ball, Hugo, *Hesse – život i djelo*, Šareni dućan, Koprivnica, 2018.
2. Bessière, Irène, *Fantastična pripovijest – hibridni oblik kazusa i zagonetke*, u: Zbornik: *O fantastici i fantastičnom*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2017.
3. Bettelheim, Bruno, *Smisao i značenje bajki*, Poduzetništvo Jakić, Cres, 2000.
4. Brajša, Pavao, *Očevi, gdje ste?*, Školske novine, Zagreb, 1995.
5. Barthes, Roland, *Kritika i istina*, Algoritam, Zagreb, 2009.
6. Bobinac, Marijan, *Uvod u romantizam*, Leykam international, d.o.o., Zagreb, 2012.
7. Bognar, Ladislav, *Metodika odgoja*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, 2001.
8. Crnković, Milan, *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1990.

9. Crnković, Milan, Težak, Dubravka, *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*, Znanje, Zagreb, 2002.
10. Cvetković-Lay, Jasna, *Darovito je, što ću sa sobom?*, Alinea, Zagreb, 2010.
11. Eko, Umberto, *Granice tumačenja*, Paideia, Beograd, 2001.
12. George, David, *Obrazovanje darovitih*, Educa, Zagreb, 2005.
13. Giesecke, Hermann, *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 1993.
14. Gönc Moaçanin, Klara, *Hesse-boom 60-ih*, u: Zbornik: *Šezdesete – The sixties*, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2007.
15. Graham, Sarah, *A History of the Bildungsroman*, Cambridge University Press, Cambridge, 2019.
16. Grgat, Matija, *Književnost i duhovnost*, Naklada Bošković, Split, 2012.
17. Grgić, Ana, *Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika*, Pregledni znanstveni rad, Sveučilište u Zagrebu, 2010.
18. Grgin, Tomislav, *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada slap, Jastrebarsko, 2001.
19. Gudjons, Herbert, *Pedagogija: temeljna znanja*, Educa, Zagreb, 1994.
20. Hameršak, Marijana, Zima, Dubravka, *Uvod u dječju književnost*, Leykam international d.o.o, Zagreb, 2015.
21. Hese, Herman, *Razmatranja i pisma*, Narodna knjiga, Beograd, 1979.
22. Hesse, Hermann, *Misli*, Zagrebačka naklada, Zagreb, 2003.

23. Hranjec, Stjepan, *Ogledi o dječjoj književnosti*, Alfa, Zagreb, 2009.
24. *Hrvatska opća enciklopedija*, svezak 8 (O-Pre), Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2006.
25. Jelavić, Filip, *Didaktika*, Naklada slap, Jastrebarsko, 2008.
26. Jerotić, Vladeta, *Bolest i stvaranje*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1976.
27. Jull, Jasper, *Vaše kompetentno dijete*, Educa, Zagreb, 1996.
28. Kalin, Boris, *Povijest filozofije*, Školska knjiga, Zagreb, 2010.
29. Konstantinović, Zoran, i dr., *Njemačka književnost 2*, Svjetlost, Sarajevo, 1987.
30. Košutić-Brozović, Nataša, *Čitanka iz stranih književnosti 2*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.
31. Kyrocou, Chris, *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb, 2001.
32. Locke, John, *Ogled o ljudskom razumu* (U dva sveska – Svezak I.), Naklada Breza, Zagreb, 2007.
33. Majhut, Berislav, *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945.*, Zavod za znanost o književnosti FFZG, Zagreb, 2005.
34. Marčan, Tanja, *Putokazi 1 - integrirani udžbenik za hrvatski jezik i književnost s dodatnim digitalnim sadržajima u prvom razredu četverogodišnjih strukovnih škola*, Školska knjiga, Zagreb, 2019.
35. Marinković, Josip, *Metodika nastave Filozofije*, Školske novine, Zagreb, 2008.

36. Marinković, Josip, *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Školska knjiga, Zagreb, 1981.
37. Mayer, Hans, *Pogledi na savremenu književnost*, Izdavačko preduzeće Veselin Masleša, Sarajevo, 1966.
38. Medarić, Magdalena, *Ono što upućuje na sebe*, u. Zbornik: *Intertekstualnost & autoreferencijalnost*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, 1993.
39. Mušanović, Marko, *Osnove pedagogije*, Hrvatsko futurološko društvo, Rijeka, 2011.
40. Mužić, Vladimir, *Metodologija pedagoškog istraživanja*, IGKRO Svjetlost, Sarajevo, 1979.
41. Palekčić, Marko, *Pedagogijska teorijska perspektiva*, Erudita, Zagreb, 2015.
42. Pavličić, Pavao, *Intertekstualnost i intermedijalnost – tipološki ogleđi*, u: Zbornik: *Intertekstualnost & intermedijalnost*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, 1988.
43. Pavličić, Pavao, *Po čemu je fantastika fantastična?* U: Zbornik: *Komparativna povijest hrvatske književnosti - zbornik radova XVIII., Fantastika: Problem zbilje*, Knjiga mediterana Split, Split-Zagreb, 2016
44. Pejaković, Hrvoje, *Kružnica nade*, Matica hrvatska, Zagreb, 2003.
45. Peruško, Tatjana, *U labirintu teorija*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2018.
46. Popović, Gordana, *Prijateljstvo među djecom i mladima*, Tempo, Đakovo, 2008.

47. Pranjić, Marko, *Didaktika*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2005.
48. Raspudić, Nino, *Slaba misao – jaki pisci : Postmoderna i talijanska književnost*, Naklada Jurčić, Zagreb, 2006.
49. Solar, Milivoj, *Granice znanosti o književnosti*, Naklada Pavičić, Zagreb, 2000.
50. Solar, Milivoj, *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
51. Šimundić, Mate, *Rječnik osobnih imena*, Matica hrvatska, Zagreb, 2006.
52. Škreb, Zdenko, *Osnovni pojmovi poetike (u povijesnom slijedu)*, U: *Uvod u književnost*, ur. Petrè, Fran, Škreb, Zdenko, Znanje, Zagreb, 1969.
53. Težak, Dubravka, *Dječji junak u romanu i filmu*, Školske novine, Zagreb, 1990.
54. Todorov, Cvetan, *Definicija fantastičnog*, u: *Zbornik: O fantastici i fantastičnom*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2017.
55. Todorov, Cvetan, *Uvod u fantastičnu književnost*, Rad, Beograd, 1987.
56. Ur. Detoni-Dujmić, Dunja, *Leksikon svjetske književnosti – pisci*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
57. Ur. Tillmann, Klaus-Jürgen, *Teorije škole*, Educa, Zagreb, 1994.
58. Visinko, Karol, *Alica u Zemlji čudesa Lewisa Carolla*, Mozaik knjiga, Zagreb, 2001.

59. Vujčić, Vladimir, *Opća pedagogija*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2013.
60. Vukasović, Ante, *Pedagogija*, HKZ „Mi“, Zagreb, 1999.
61. Žmegač, Viktor, Škreb, Zdenko, Sekulić, Ljerka, *Povijest njemačke književnosti*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2003.
62. Žmegač, Viktor, *Istina fikcije : njemački pripovjedači od Thomasa Manna do Guntera Grassa*, Znanje, Zagreb, 1982.

Časopisi:

1. Cernăuți-Gorodețchi, Mihaela, *Multiple Worlds in Juvenile Fiction: Lewis Carroll, Michael Ende, Jostein Gaarder* // *Philologica Jassyensia*. 3(2007), 2, str. 191-199.
2. Grubačić, Slobodan, *Hermann Hesse u nauci o književnosti* // *Umjetnost riječi* ; XV, 1(1971), str. 73-81.
3. Horvat, Dragutin, *Hesse - uvijek iznova.* // *Riječ : časopis za slavensku filologiju* / [glavni i odgovorni urednik Milan Nosić]. 11(2005), 2, str. 119-127.
4. Špiljak, Ivan, *Jostein Gaarder - Sofijin svijet.* // *Scopus : časopis za filozofiju studenata Hrvatskih studija*, Vol. XII No. 25, 2012.
URL: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=6536

Internetski izvori:

1. AP NEWS, Mellgren Doug : *Sophie's World' Becoming a Movie*, 1998.
<https://apnews.com/article/d6859f09dfd02815ab64e55d397e6be2>
2. *Encyclopaedia Britannica*:
<https://www.britannica.com/art/bildungsroman>
3. *Encyclopaedia Britannica*:
<https://www.britannica.com/biography/Jostein-Gaarder>
4. Kataložni zapis Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu:
https://katalog.nsk.hr/F/1T2FTXMX5TIRG4P6I3YJNRSFK66ETN9TCH474MJTA4S3N56515-62524?func=FIND-ACC&acc_sequence=001404024
5. *Književnost.hr*, Njegovan Diana, *Sofijin svijet Josteina Gaardera*:
<https://www.knjizevnost.hr/sofijin-svijet-josteina-gaardera-diana-njegovan/>
6. Magazin Gradske knjižnice Rijeka, Marchini Matea, *Hermann Hesse i njegov DNK u rečenicama 1927. i 2200. godine*, 2020.:
<https://gkr.hr/Magazin/Teme/Hermann-Hesse-njegov-DNK-u-recenicama-1927.-i-2200.-godine>
7. Magazin Gradske knjižnice Rijeka, Marchini Matea, *Prozna djela Josteina Gaardera za one koji jesu i nisu tinejdžeri*, 2021.:
<https://gkr.hr/Magazin/Prikazi/Prozna-djela-Josteina-Gaardera-za-one-koji-jesu-i-nisu-tinejdzeri>
8. *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*:
http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf

9. *Writer Jostein Gaarder being interviewed by HSH Prince Alfred of Liechtenstein at the Forum 2000:*

https://www.youtube.com/watch?v=UOHKM-qJRJs&t=1360s&ab_channel=InternationalPeaceFoundation

10. SAŽETAK

U radu se istražuje odnos između literarnoga djela i teorije i prakse pedagoške znanosti čime se dobiva pedagoška interpretacija odabranih romana Hermanna Hessea (*Igra staklenim perlama* i *Peter Camenzind*) i Josteina Gaardera (*Tajna igračih karata* i *Sofijin svijet*). Iskazani odnosi tumačeni su primjerenom stručnom terminologijom i potkrijepljeni navodima iz romana. Dan je pregled najeklatantnijih biografskih podataka autora povezanih s ostvarajima u romanima odnosno analizirano je na koji način autori odgajaju svoje protagoniste ali i čitatelje. Također svi su romani predstavljeni i u književnoteorijskoj okosnici.

Ključne riječi: pedagoška fikcija, bildungsroman, odgoj, obrazovanje, učenje, sazrijevanje, pedagogija, filozofija, modernizam, postmodernizam

SUMMARY

The purpose of this thesis was to explore the relationship between literary works and pedagogy (theory and practice of education) through the interpretation of Hermann Hesse's novels – *The Glass Bead Game* and *Peter Camenzind* – as well as Jostein Gaarder's novels *The Solitaire Mystery* and *Sophie's world*. We analyzed the source texts by applying the specialized terminology. Moreover, the thesis provides an overview of the most representative examples from the authors' biographies, connected with their literary work. We portray how the authors nurture their characters, as well as the readers. Lastly, we present the novels in the literary-theoretical framework.

Keywords: pedagogical fiction, bildungsroman, education, learning, maturation, pedagogy, philosophy, modernism, postmodernism