

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0 međunarodna.



Ljubica MATEK

Filozofski fakultet

Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

Lorenza Jägera 9

HR – 31 000 Osijek

lmatek@ffos.hr

UDK 821.111.09 Dickens, C.-31:37

DOI: <https://doi.org/10.29162/ANAFORA.v7i2.8>

Pregledni članak

Review Article

Primljeno 19. studenoga 2020.

Received: 19 November 2020

Prihvaćeno 20. prosinca 2020.

Accepted: 20 December 2020

TEŠKA VREMENA I HUMANISTIČKO OBRAZOVANJE. TKO DANAS UOPĆE ČITA DICKENSA?

Sažetak

Rad iščitava roman Charlesa Dickensa *Teška vremena* (1854) kroz prizmu problematike obrazovanja. U romanu se prikazuje racionalistički, pozitivistički, empirijski usmjeren obrazovni sustav koji se isključivo temelji na činjenicama i zabranjuje svaki oblik mašte ili umjetničkog rada i razmišljanja, a napose čitanje književnih djela. Prikazom sudbine likova (učenika Gradgrindove škole), propituje se opravdanost i učinkovitost takvog utilitaristički usmjerenog obrazovanja, dok se odgojem i odrastanjem Sissy Jupe, utemeljenom na humanističkim vrijednostima, prikazuje alternativa takvom obrazovnom procesu. U zaključku se ističe nužnost cjelovitog obrazovanja osobe kao društveno i moralno poželjnije alternative od obrazovanja radnika za tržište te se naglašava uloga književnosti i čitanja u procesu sazrijevanja, socijalizacije, razvoja empatije i samoaktualizacije.

Ključne riječi: Charles Dickens, *Teška vremena*, obrazovanje, književnost, mašta

Uvod: Dickens nekad i sad

Kada je 1854. Charles Dickens napisao svoj roman *Teška vremena* u kojemu se bavio gorućim pitanjima viktorijanskoga društva: reformom obrazovanja i njezinim posljedicama, odgojem i posljedicama primjene pojedinih stilova odgoja, industrijskim kapitalizmom i njegovim društvenim i ekološkim posljedicama, te položajem žena u društvu, vjerojatno nije pretpostavio da bi te teme mogle biti goruće i u 21. stoljeću. Sudbina je htjela da je u tijeku pisanja ovog rada, tema obrazovanja dobila na važnosti uokvirena započetom obrazovnom reformom u Republici Hrvatskoj i pandemijom bolesti COVID-19 koja je škole i fakultete diljem svijeta prisilila nastavu provoditi na daljinu, s pomoću digitalne tehnologije i virtualnih sučelja. Premda digitalna tehnologija nije tema ovog rada, teško je ne primijetiti da su virtualne učionice, iako pragmatično, praktično i tehnološki sofisticirano rješenje za obrazovanje u jeku globalne zdravstvene krize, ipak više od svega izazvale s jedne strane nostalgiju, a s druge žudnju za povratkom u stvarne učionice. Pragmatično, tehničko rješenje kojim se činjenice i podatci brzo i lako prenose i dijele, pokazalo se kao nedostatna zamjena za kvalitetan dijalog, rasprave i ostale oblike složenije ljudske interakcije. Više od stoljeća i pol prije ove epidemije, suprotstavljajući kapitalistički usmjereni utilitarizam sa svijetom umjetnika i umjetnosti, Dickens sudbinama svojih likova pokušava čitateljima predočiti nužnost cjelovitog humanističkog obrazovanja, koje, osim usvajanja činjenica, podrazumijeva emotivni, duhovni i kognitivni razvoj. Bez obzira na broj i kvalitetu prikupljenih i upamćenih činjenica, takvog razvoja ne može biti bez ljudskog kontakta, poticaja na maštanje i razmišljanje te uživanja u književnosti.

Velika popularnost Dickensovih djela i u vrijeme dok ih je pisao i danas (barem u anglofonom svijetu) dobro je poznata činjenica (Carey 2012; Rodensky 2009; Cody 2007), no da su ta djela bila puno više od „popularnoga“ potvrđuje velik broj tekstova koji su Dickensovi kolege, pisci i kritičari, suvremenici i nasljednici, pisali o njima. Primjerice, dva desetljeća nakon Dickensove smrti, 1892. godine, William Hurrell Mallock osvrće se na Dickensov opus u tekstu objavljenom u *Forumu* i naslovljenom „Jesu li Scott, Dickens i Thackeray zastarjeli?“ te zaključuje da je Dickensovo djelo itekako živo. On je, tvrdi Mallock, „Englesku otkrio samoj sebi i još to čini ...[a] ni jedan pisac prije njega nije poznavao i prikazao englesku naciju na tako temeljit i sveobuhvatan način“ (71). Štoviše, Mallock ga smatra i „jednim od najvećih engleskih pjesnika“ (71),

454 premda je Dickens prozaik, jer u romanima uspijeva stvoriti i dočarati neuhvat-

ljivu atmosferu natopljenu mislima, osjećajima i asocijacijama, koja prožima čitav život i koja obično izmiče opisu (72). Unatoč određenim stilskim nedostacima koje Mallock bez oklijevanja navodi, a koji uključuju Dickensovo slabije obrazovanje, sentimentalizam, manjak dobrog ukusa i nepoznavanje života aristokracije, Dickens je uspio stvoriti likove koji govore i izgledaju kao stvarni ljudi, imaju stvarne probleme i kao takvi su „društvene, a ne književne činjenice“ (72). Slično tome, Dickensov suvremenik, John Ruskin, ističe kako Dickensovi prikazi likova, premda često karikaturalni i neukusni, nikad nisu pogrešni, jer govore istinu. Ruskin, međutim, smatra kako bi bilo bolje da se u djelima poput *Teških vremena*, u kojima obrađuje temu „od velike nacionalne važnosti“, ogradi od stilskeg pretjerivanja, ma kako briljantno ono bilo, te da tu stilsku figuru zadrži u djelima namijenjenima isključivo za zabavu (206). No, i uz te nedostatke, Dickensova perceptivnost, zorno i detaljno opisivanje, iznimna karakterizacija te, nadasve, maštovitost koja je „toliko plodna, a njezini proizvodi tako neodoljivo bogati“ (Newcomb xiii) čine ga i danas jednim od najznačajnijih autora devetnaestog stoljeća i općenito (Rodensky 2009; Cody 2007). Ovo čitanje *Teških vremena* pokazat će kako vrijeme Dickensova realističkog romana nije prošlo. Njegove su teme žive, svojom relevantnošću nadilaze nacionalne granice Ujedinjenog Kraljevstva, a *Teška vremena* imaju mnogo toga za reći i hrvatskom čitatelju u dvadeset i prvom stoljeću.

1. Devetnaesto stoljeće: doba velikih opreka

Iako se ovaj roman nedvojbeno bavi problematikom vezanom uz obrazovanje, a u radu će se naglasiti pitanje književnog obrazovanja, ona se nadovezuje na ostale probleme koje Dickensov roman tematizira i ne može se promatrati bez osvrta na cjeloviti kontekst viktorijanskog društva. *Teška vremena* proizvod su svojega doba, no takav iz kojega možemo i danas učiti. Devetnaesto je stoljeće bilo razdoblje ubrzanog razvoja u svakom smislu: znanost i tehnologija razvijale su se nevjerojatnom brzinom, a bujajuće trgovina i industrija, praćene radikalnim društvenim raslojavanjem, nisu samo donosile ogromne profite povlaštenim slojevima društva, nego su i oblikovali svakodnevnicu svojim utjecajem na stil života, okoliš i politiku odgoja i obrazovanja (Picard 2009; Douglas-Fairhurst 2011).

Društvene i kulturne okolnosti omogućile su i procvat romana kao književne vrste. Obilježen osamnaestostoljetnom idejom da je čitanje „stvar dokolice“ (Biti 484), romani toga vremena, koji su propagirali ljubavne priče i žudnju 455

za strašću, smatrani su trivijalnim štivom koje kvari žene i daje im nepoćudne i neprimjerene ideje o životu, braku i ljubavi. Pretpostavka da ih čitaju samo žene u potrazi za emotivnim ushitom cijeloy je književnoj vrsti nepravedno pri-skrbilo lošu reputaciju (Polić 215), što je jedan od razloga zbog kojega glavni protagonist *Teških vremena*, Thomas Gradgrind, djeci brani čitanje. Takvoj se percepciji romana, međutim, usprotivila i sama Jane Austen koja u metafik-cionalnom petom poglavlju romana *Opatije Northanger* brani „čast“ romana kao vrste (31-31). Štoviše, pod utjecajem snažnih ekonomskih, političkih i društvenih promjena, roman obrađuje sve širi spektar tema. Često propitujući patrijarhalnu i kapitalističku ideologiju, romani su bili daleko od trivijalnog, a praksa je pokazala da je roman bio najomiljeniji žanr viktorijanske književnosti (i razdoblja realizma općenito), čitan i dostupan svima zahvaljujući niskoy cijeni časopisa i novina u kojima su serijski objavljivani (Law 2000). To je upravo i slučaj s *Teškim vremenima*, koja su od travnja do kolovoza 1854. izlazila u Dic-kensovu časopisu *Household Words* (Butwin 167). Velika Britanija bila je, dakle, na vrhuncu svoje ekonomske, kulturne i političke snage, a istodobno, u društvenom smislu, bila je opterećena brojnim nepravdama i problemima o kojima su pisci intenzivno pisali, pa tako i Dickens. Početkom dvadesetog stoljeća, George Bernard Shaw promatra *Teška vremena* upravo u tom kontekstu ustvrdivši da je u prvoj polovici devetnaesto stoljeće smatrano najvećim od svih stoljeća, dok se u drugoy polovici shvatilo da je najgore od svih (208). Dickens je svoj roman (objavljen 1854.) pisao, dakle, s novim pogledom na stvarno stanje Engleske. Izravnim jezikom on prikazuje „tvorničke radnike koji teško i neprekidno rade i pri tome svjedoče kako im potoci zlata, koje sami stvaraju, prolaze kroz prste ravno u džepove ljudi koji ih mrze i tlače“ (Shaw 208). U *Teškim vremenima*, Dickens diže glas kako bi izrekao opću kritiku zapadne (engleske) civilizaci-je kao da su „Karl Marx, Carlyle, Ruskin, Morris, Carpenter“ zajedno ustali i izjavili da „nije užasan naš nered, već naš poredak; da nas ne pljačkaju i ubijaju kriminalci, nego naši magnati“ (Shaw 208). U tom kontekstu, roman zagovara cjelovitu društvenu reformu i dotiče se, kako je ranije rečeno, svih društvenih pitanja: klasnih razlika i teškoy položaja žena i radnika, ekološke katastrofe iza-zvane nekontroliranom industrijalizacijom i eksploatacijom, te obrazovnog su-stava koji je, natopljen radikalnim pozitivizmom i utilitarizmom, izgubio svaki osjećaj za ljudskost i jedina mu je svrha odgojiti poslušnog radnika, nakrcanog činjenicama, bez duha, humora i mašte, ili pak beskrupuloznog bogataša koji će na plećima siromašnih radnika, bez osjećaja krivnje, moći učinkovito graditi i umnožavati svoje bogatstvo. U svome članku „*Hard Times: The News and the*

Novel“ („Teška vremena: Vijesti i roman“), Joseph Butwin definira *Teška vremena* upravo kao roman društvene reforme kojemu je cilj potaknuti čitatelja na djelovanje i koji su bili pozvani promatrati roman kao oblik novinarstva kojemu je ciljana publika javnost, a ne zajednica „idealnih čitatelja“. Roman društvene reforme ostvaruje se izvan samog teksta, u brojnim postupcima koji mogu uključivati angažman u nekim skupinama, financijsku pomoć potrebitima ili pak poticaju na *daljnje* čitanje (167).

Upravo će pitanje mašte i čitanja, te njihove uloge u uživljanju u patnje drugoga dati ton romanu. Naime, Dickens će i priču i argumentaciju izgraditi prije svega na opreci Činjenice¹ i Mašte (Stack 7), koju, kao i sve druge opreke viktorijanskog doba (siromaštvo i bogatstvo, radnici i kapitalisti, priroda/selo i grad, moralno i nemoralno, pošteno i nepošteno) iskazuje gotovo na razini bajke, bojeći jedno u bijelo, a drugo u crno. Činjenica i Mašta od prve do posljednje stranice u eksplicitnom su sukobu, pri čemu prvu simbolizira škola, a potonju svijet i život cirkuskih umjetnika u industrijskom gradu Coketownu. Za Dickens, „mašta čini suštinu naše ljudskosti“ zbog čega u romanu izravno i neskriveno kritizira „pedagoški dualizam koji razdvaja glavu i srce“ (Stack 8). Usuprot ideji da je razum odvojen (ili da treba biti odvojen) od osjećaja, čitanje romana *Teška vremena* iz rakursa obrazovne i odgojne politike upućuje na potrebu objedinjavanja svih naših sposobnosti u cilju osobnog rasta. Konkretno, roman sugerira da se ljudske kognitivne i emotivne sposobnosti ujedinjuju i razvijaju čitanjem i književnosti te da je uživljanje u sudbine drugih, što je jedna od funkcija književnosti (Piketty 2; Thexton, et al. 83), preduvjet za osobni moralni rast.

2. Obrazovanje za život ili „trebamo samo Činjenice“

Dva su temeljna problema bila vezana za pitanje obrazovanja u viktorijanskoj Engleskoj; prvi je potreba za masovnim tehničkim obrazovanjem koja je postala goruća kada su u Engleskoj shvatili da bi države s boljim sustavom tehničkog obrazovanja, poput Njemačke, mogle preteći Englesku u industrijskoj proizvodnji. Drugi je približavanje ideji prava na osnovno obrazovanje za sve

¹ Riječi Činjenica (*Fact*), Mašta (*Fancy*) i Broj (*Number*), tiskane su velikim slovom i u izvorniku i u hrvatskom prijevodu. U radu se koristi jedini hrvatski prijevod i izdanje Dickensova klasika: prijevod je Zlatka Gorjana, a izdanje iz 1951. Također, ukoliko nije drugačije naznačeno, svi su prijevodi engleskih izvora korištenih u radu autoričini.

što je posljedica nekoliko novih zakona² (Radner 14), zahvaljujući kojima je i radničkoj klasi zajamčeno pravo na obrazovanje, te općih kretanja u smjeru demokratizacije države. U skladu s tim društvenim kretanjima, roman započinje upravo scenom u školskoj učionici. Protagonist romana, Thomas Gradgrind, učitelj i učenicima osnovne škole koju sam financira, naglašava da su Činjenice jedine potrebne u životu i da su najvažnije za oblikovanje mladih umova, a sve ostalo „ne će nikad biti ni od kakve koristi“ (Dickens 5). Gradgrindova samouvjerenost i autoritet ne proizlaze, međutim, iz njegova bogatog i širokog obrazovanja, već iz činjenice da se obogatio trgujući metalom, čime je stekao ne samo novčanu sigurnost nego i društveni status zahvaljujući kojemu je postao član Parlamenta i vlasnik škole. Iz njegove perspektive, sve što djetetu treba jesu Činjenice koje će mu pomoći da se obogati i na taj način postane sretno. On ljudsku prirodu svodi na brojeve koji daju odgovor na sve probleme: „Thomas Gradgrind. Uvijek nosi sa sobom preklopni metar, tezulju i tablicu množenja, spreman da važe i mjeri svaki djelić ljudske prirode, pa da vam onda kaže točno vrijednost i cijenu. Sve se svodi na brojeve, za nj je sve pitanje najobičnije aritmetike“ (Dickens 6). Drugim riječima, Gradgrind promiče strogi pozitivizam te ideju onoga što danas nazivamo *obrazovanjem za tržište rada* (npr. Jokić 2012). Takvo obrazovanje treba proizvesti gotovog radnika u što kraćem roku i lišeno je „nepotrebnih“ stvari koje učenicima „nikad neće trebati“, što je paušalni argument koji se i danas čuje u javnom diskursu. U romanu, nepotrebna znanja i vještine koje nestaju pod pritiskom učenja činjenica i utrkom za uspjehom, kategorijom koja je djeci manje važna nego roditeljima ili društvu, razvijanje su empatije, kritičkog mišljenja i mašte, a posljedično i umjetnosti kao duhovno-estetske kategorije koja nema „praktičnu“ uporabnu vrijednost: „Poučavajte te dječake i djevojčice samo Činjenicama. U životu su nam potrebne samo Činjenice. Sadite samo to, iskorenjajte [sic] sve ostalo“ (Dickens 5). Nadasve, djeca nemaju pravo na igru ni na čitanje onoga što žele. U okviru Gradgrindova pedagoškog pristupa, *sredstvo* za postizanje znanja (činjenice, podaci) pogrešno se percipira kao *cilj* obrazovnog procesa (zaključci do kojih treba doći s pomoću tih podataka), a znanje kao pojednostavljen i fiksni zrcalni odraz gotove stvarnosti (Westbrook 129), čime se odbacuju ključne komponente (proces) za

² Zakoni, odnosno Reform Bills iz 1832., 1867. i 1884., te naposljetku Zakon o obrazovanju iz 1870. (The Education Act of 1870.) kojim je utemeljen nacionalni sustav besplatnog osnovnog obrazovanja u Velikoj Britaniji.

postizanje znanja ili ishoda učenja, kao što su mišljenje, analiziranje, interpretiranje i zaključivanje.³

Usmjerenost na indoktrinaciju osnovnoškolske djece idejama pozitivizma i kapitalizma vidi se i iz Gradgrindova odabira gosta predavača – najbogatijeg kapitalista u Coketownu. Gospodin Bounderby, vlasnik tvornice i banke, učenicima je došao prenijeti svoje viđenje svijeta i onoga što je „važno“, pri tome objašnjavajući djeci zašto ne smiju ni pomisliti ukrasiti sobu tapetama na kojima su oslikani konji: „Nigdje, naime, ne smijete gledati nešto, što u životu ne vidite, niti smijete imati, što zbilja u životu ne biste imali. Ukus je samo drugi naziv za Činjenicu“ (Dickens 9). Ukalupljivanje u uski svijet dohvatljiv okom ili rukom čini se posve nespojivim s procesom obrazovanja. Gradgrind i Bounderby negiraju bilo kakvu težnju prema nečemu višem, boljem ili, naprosto, (trenutačno) nedostupnom te nameću pamćenje i reprodukciju činjenica kao jedini ispravni put. Takav obrazovni sustav guši dječju znatiželju i sužava njihovu sliku o samima sebi. Posljedično, djeca odrastaju vjerujući u slijepu poslušnost prema autoritetima, a stvaranje profita vidjet će kao jedini cilj kojemu valja težiti.

Ironizirajući takav pristup obrazovanju, Dickens dovodi izjave likova koji zastupaju pozitivistički pogled na učenje i obrazovanje do ekstrema. Primjerice, ravnatelj (Gradgrind), učitelj (Choakumchild)⁴ i gost – predavač (Bounderby) djeci se ne obraćaju imenom nego brojem, a uporabu nadimka smatraju osobitim prijestupom, jer sadrži emocionalnu komponentu. Gradgrind će se tako jednoj od učenica obratiti s: „Djevojčice broj dvadeset!“ (7), a kad ona istakne da joj je ime Sissy Jupe, on će ustvrditi: „Sissy nije nikakvo ime, odrubi gospodin Gradgrind. ‘Ne nazivaj se Sissy, već Cecilija.’ ‘Otac me zove Sissy, gospodine’, odvrati djevojčica dršćućim glasom i ponovo se pokloni. ‘Nema na to nikakvo pravo, na to će gospodin Gradgrind.’“ (7) Apsurdne tvrdnje o djetetovu imenu upućuju na to da je u školi ukinut svaki element ljudskosti: svi su brojevi, svo-

³ Danas nam je zahvaljujući Bloomovoj taksonomiji poznato da odgojno-obrazovni ciljevi trebaju biti postignuti u tri područja – kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom (7) te je očito da se čistim memoriranjem činjenica ne mogu postići svi obrazovni ciljevi. Iako nije imao na raspolaganju takva znanja i zaključke, Dickens je intuitivno razumio da je odgojno-obrazovni proces mnogo složeniji od onoga kako ga opisuje i zamišlja Gradgrind, odnosno tvrdi empiristi i utilitaristi koje je u svome romanu kritizirao.

⁴ Dickens je poznat po svojim sugestivnim imenima (usp. Williams 156) pa je tako učitelj gotovo doslovno „davatelj, gušitelj djece“ – na engleskom: *to choke a child* = ‘ugušiti dijete’. Prezime Gradgrind u sebi sadrži korijen glagola „to grind“ – ‘mljeti’, čime se sugerira da Gradgrind djecu „melje“ i troši. Ta njegova eksplicitnost dio je spomenute stilske neuglađenosti i pretjerivanja koju su mu zamjerali kritičari suvremenici, a i neki današnji kritičari.

jevrnsni društveni vojnici, na koje roditelji nemaju nikakvo pravo, i objekti, a ne subjekti, koji nemaju pravo na vlastito mišljenje i osjećaje. Djeca su pasivna, „male posude, spremne da budu razom napunjene činjenicama“ (Dickens 6) ne pružajući pri tome nikakav otpor u vidu kritičkog razmišljanja, odnosno intelektualnog ili emotivnog odgovora na činjenice koje im se nude. Takav prikaz situacije u učionici komentar je ne samo na tekuću situaciju u viktorskoj Engleskoj, nego na tisućljetnu percepciju uma djeteta kao prazne ploče⁵ (*tabula rasa*) koju treba napuniti odgovarajućim sadržajem, ali i suvremene težnje da se humanistički sadržaji ukinu iz kurikula, ili im se smanji opseg u korist STEM sadržaja, uz pojašnjenje da prvi nemaju praktičnu (tržišnu) vrijednost.⁶

Metaforu uma kao prazne ploče Dickens upotrebljava kako bi zorno prikazao nedostatak humanosti i topline u svim aspektima kapitalističkog društva. Moglo bi se činiti da u tu svrhu on donekle prenaplaćava i karikira tezu Johna Lockea koji u *Ogledu o ljudskom razumu* odbacuje dogmatsku ideju da um od rođenja sadrži neke ideje „ispisane“ u njemu Božjom rukom (27–30) te da um treba „napuniti“ procesom učenja. Međutim, Dickens se metaforom koristi da bi kritizirao implicitnu ideju koja iz te metafore proizlazi, naime, da su djeca (učenici) pasivni u procesu učenja činjenica koje ne propituju nego usvajaju, a što i jest slučaj u Gradgrindovoj školi. Locke u *Misljima o odgoju*, naprotiv, zagovara ideju aktivnog učenja koje podrazumijeva sve ono što Gradgrind ne dopušta: igranje na svježem zraku (11), hrabrost da se bore za sebe (161–63), te njegovanje dječje znatiželje pohvalom kad postavljaju pitanja i strpljivim odgovaranjem na ta pitanja, kako bi djeca postupno preuzimala kontrolu nad vlastitim učenjem i postigli krajnji cilj – odrastanje u pojedinca s izraženim kritičkim mišljenjem, koji je sposoban sudjelovati u javnom životu (177–81). Lockeov empirijski pristup podrazumijevao je naglašenu individualnost i slobodu, uvažavajući razlike među djecom (u temperamentu, interesima i sposobnostima), te se protivio standardiziranom obliku poučavanja koji je naglašen u Gradgrindovoj školi. Dok su se djeca u Dickensovu romanu morala prilagoditi krutim idejama

⁵ Primjerice, u četvrtom poglavlju treće knjige svoga djela *O duši* (*De Anima*), Aristotel je iskazao koncept uma kao prazne ploče koja se ostvaruje tek pomoću misli (131). Godine 1653., Henry More polazeći od postavki onoga što sam naziva racionalnom teologijom, tvrdi da duša čovjeka nije prazna ploča, jer se u njoj nalaze urođeno (božansko) znanje kojega se tijekom života i učenja prisjećamo (*An Antidote Against Atheism*, 5. poglavlje, 13).

⁶ Brojni natječaji za stipendije i obrazovne politike RH i EU svjedoče o tome, a kao primjer ovdje se navodi članak Filipa Pavića objavljen 8. studenoga 2020. u Globusu pod naslovom „Kako je STEM ubio humanistiku: Koga briga za Hegela! Svi hoće biti kao Musk!“.

i očekivanjima učitelja i ravnatelja, Locke je savjetovao roditeljima i učiteljima da vode računa o dječjim sklonostima i talentima kako bi obrazovni proces mogli individualizirati i time ga učiniti učinkovitim i smislenim za dijete (135, 161, 176–80). Koliki je promašaj Gradgrindov pristup odgoju i obrazovanju, najbolje će se vidjeti kroz sudbine njegovo dvoje najstarije djece, kao i sudbinu Sissy, čije će „neuspješno“ obrazovanje koje je dobila od svojih roditelja stajati kao opreka Gradgrindovu.

Općenito, sve što se tiče Sissy i njezine obitelji Gradgrindu je strano i neprihvatljivo. Primjerice, Sissyn otac radi u cirkusu što je za Gradgrinda „ozloglašeno zvanje. ‘Ne želimo da se ovdje o tomu govori‘“ (Dickens 7). Štoviše, ne prihvaćajući mogućnost da se netko bavi (izvedbenom) umjetnošću i zarađuje kao zabavljač, on inzistira na tome da je Sissyn otac konjušar, veterinar i potkivač (7), što su korisna i praktična zanimanja. Njegovo je neodobravanje toliko da ignorira postojanje cirkusa, a vlastitoj djeci strogo brani čak i približavanje cirkuskom šatoru. Kada ih ipak zatekne da vire sa stražnje strane u nastojanju da bace „bar letimičan pogled na sve one skrivene divote“ (Dickens 15), šokira se:

Što to vidi?! Lujzu, glavom, metalurgičarku Lujzu, rođenu kćerku, kako se upinje iz petnih žila i proviruje kroz rupu u jelovoj dasci! I svoga rođenog sina Thomasa, matematičara, koji se tako ponizio, te puzi po zemlji, ne bi li ugledao bar jedno kopito konja, na kojem se producira dražesna tirolska cvjetarica! (15)

Njegova nastojanja da ih učini ljudima od Činjenica otežana su Lujzinom i Tomovom željom za zabavom i igrom. Dok prekorava djecu i vodi ih kući, na njihovim se licima vide „mrgodna prkosnost“ i rezignacija: „Thomas ga uopće nije gledao i bezvoljno je puštao da ga poput stroja odvuku kući“ (Dickens 16). Dok je gledala cirkus, Lujzino lice nakratko je bilo obasjano svjetlošću „koja nema što da obasjava, nekakva vatra bez goriva, izglednjela mašta, što tek životari“ (16). Njezin izraz lica sugerira da je očev kruti odgoj, zahvaljujući kojemu su „takoreći do vrha nabijeni činjenicama i navikli na matematsku točnost“ (16), ugušio njihovu maštu, a time i dio njihove osobnosti.

3. Književnost i zabrana čuđenja

Bez sumnje, Lujza i Tom snažno pate jer potiskuju svoje osjećaje i želje do te mjere da gube vlastiti identitet, što se jasno vidi iz Lujzina vapaja ocu: „Kako si

mi mogao dati život, a uzeti mi sve ono neprocjenjivo, što ga izdvaja iz stanja svijesne [sic] smrti? Gdje su ljupki čari moje duše? Gdje je čuvstvovanje moga srca? O oče, što si učinio s cvijetnjakom, što je nekoć bio određen da cvate sred ove pustoši?“ (Dickens 222). Lujza i Tom nikada nisu slušali ni čitali bajke, nije im bilo dopušteno maštati ni igrati se. Naposljetku, odrasli su u Kamenoj kući⁷ (Dickens 13) što simbolizira hladno i kruto djetinjstvo i život te „kamenu“ disciplinu (kao ekvivalent željeznoj). Lujza i Tom, kao i djeca u Gradgrindovoj školi, podvrgnuti su disciplini kojoj je cilj stvaranje utreniranih, ali poslušnih tijela (Foucault 138) pod krinkom poboljšanja ili napretka. Prema Michelu Foucaultu, disciplina uistinu povećava snagu tijela (u ekonomskom smislu korisnosti ili iskoristivosti), ali i umanjuje tu istu snagu (u političkom smislu poslušnosti). Drugim riječima, disciplina oduzima tijelu moć tako da ju pretvara u sposobnost koju želi povećati, ali ju usmjerava u odnos podložnosti (138). Na taj se način potiču one sposobnosti koje autoritet može iskoristiti za kontrolu i akumulaciju moći, a kažnjavaju se one sposobnosti koje bi tu moć mogle subvertirati. Takav mehanizam uništava Lujzin život u kojemu je „[m]učena glađu i žeđu, nikad neutaženom, nikad neugušenom, obuzeta čežnjom za nekim sferama, u kojima brojke, pravila i definicije ne znače sve i sva“ (223).

Uistinu, Kamena kuća je „dobro izračunana, smišljena, uravnotežena i provjerena“ (13), a u njoj su mali Gradgrindi imali „kabinete za pojedine naučne discipline: mali konkološki, mali metalurški i mali mineraloški kabinet“ (14), ali u toj kući Peter Piper⁸ „nikad nije našao put do njihove dječje sobe“ (14). Do koje je mjere imaginacija bila zabranjena, svjedoči i situacija u kojoj se tada desetogodišnja Lujza obratila bratu s „Tome, čudim se – –“, što je otac dočekao riječima: „Lujzo, nikad se nemoj čuditi!“ (Dickens 52). Iz tog su razloga oba djeteta doživljavala obiteljsku kuću prije kao zatvor nego kao obiteljski dom. Dječja soba je „sumračna“ (Dickens 54), obiteljska kuća „buđava buturnica“ (54), a jedina je dječja ambicija „oslobodit[i] se ove kuće“ (56). Zatumljujući sve prirodne dječje impulse, otac je vjerovao da pomaže djeci da se bolje snađu u

⁷ U Engleskoj velike obiteljske kuće (vile) i dvorci imali su (a i danas imaju) imena po kojima su ih znali i građani, i susjedi, i poštar. Gradgrindova kuća zove se Stone Lodge što u doslovnom prijevodu znači Kamena kuća.

⁸ Peter Piper poznata je engleska dječja pjesmica – jezikolomka. Ponekad se ime Peter Piper koristilo i za Pieda Pipera, protagonista srednjovjekovne legende o čarobnom frulašu koji je njemački grad Hamelin spasio od pošasti štakora, a kad su mu građani odbili platiti, odveo im je svu djecu iz grada. U jednoj verziji, djecu je pustio da se utope kao i štakori, a u drugoj ih je zatočio u pećinu te vratio nakon što su mu platili za odrađeni posao.

industrijskom – mehaniziranom – društvu: „To je bio ključ mehaničkog umijeća i tajne, kako treba odgojiti umne sposobnosti, a da se pri tome ne bi morao tako nisko spustiti, da posvećuješ pažnju osjećajima i duševnim naklonostima“ (52). Opisujući što su djeca imala i nisu imala, jasno je kako je svaki oblik mašte isključen iz njihovih života, napose ako se radilo o pričama i književnosti općenito kao jednom od katalizatora za poticanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija. Zbog toga su djeca odustala od samih sebe već na pragu života. Odvođeni ih kući iz cirkusa, Gradgrind je šokiran: „Thomas i ti u tako nedostojnu položaju! Neshvatljivo!“ (Dickens 16), a šesnaestogodišnja Lujza svoj mu postupak pojašnjava gubitkom smisla, entuzijazma i interesa za sve u životu: „Dosadilo mi, oče. Već odavna mi je dosadilo. . . . Ne znam – mislim da mi je sve dosadilo“ (Dickens 17). Pokazat će se da će rezignirana Lujza uistinu odrasti u nesretnu osobu koja se ne može i ne zna izboriti za sebe, a Thomas, koji svoj otpor izražava prkosom, u kriminalca i kockara koji će u novcu tražiti naplatu za loše obrazovanje. Pri tome neće mariti ni za čije osjećaje pa će Lujzu koristiti kako bi manipulirao Bounderbyjem, a Stephena Blackpoola okriviti će za pljačku koju će sam počinuti. Upravo je on pravi primjer toga da je sposobnost pojedinca staviti se u tuđi položaj i zamisliti kako se drugi osjeća, dakle, sposobnost imaginacije i uživljanja, nužan preduvjet moralnog ponašanja (Gribble 432). Racionalistička filozofija i čisti pozitivizam učinili su ga neosjetljivim za druge i pravim primjerom strogog usmjerenja prema vlastitim interesima, koji se uglavnom definiraju kroz neke materijalne ciljeve.

Zabrana „čuđenja“, drugim riječima, maštanja i kritičkog mišljenja, nije bila svojstvena samo Gradgrindu. Govoreći o „sektama“ koje su grozničavo pokušavale provesti obrazovnu reformu s ciljem poboljšanja, „što im, dakako, nije nikad uspjelo“ (Dickens 53), Dickens opisuje različite pristupe obrazovanju, a svima je zajedničko to „da se djeca ničemu ne smiju čuditi“ (53) i propitivati ono što im je rečeno. Jedna sekta tvrdila je da djeca moraju sve „na голу riječ vjerovati“, druga da se sve treba promatrati sa stajališta političke ekonomije, treća da će poslušna djeca biti bogata i ići u „Štedionicu“, a neposlušna u zatvor i progonstvo, dok je četvrta postavljala „naučne klopke“ (53) ne bi li iskorijenila maštanje i propitivanje. U konačnici, ti su pedagoški pristupi ujedinjeni u tome da zanemaruju „stvarne potrebe djece“ (Stack 9), što Lujza potvrđuje: „da sam bila sasvim slijepa, da sam tapajući [sic] morala tražiti svoj put i maštom zamišljati oblike pojedinih predmeta, bila bih milijun puta pametnija i sretnija, pro-

žeta s više ljubavi i zadovoljstva, i bila bih nevinija i čovječnija u svim dobrim stvarima, nego što sam sada“ (Dickens 223).

Koliko je Gradgrind zabludio u svome stavu o mašti, umjetnosti, čitanju i knjigama, potvrđuje i njegovo nastojanje da shvati kakve knjige ljudi čitaju i zašto ih posuđuju iz gradske knjižnice koja je „svima bila lako pristupačna“ (53). Koristio se pri tome metodom „statističkih pregleda“ (Dickens 53), no ona mu nije davala nikakav odgovor. Koliko god da je Gradgrind „izračunavao taj čudesni matematski zadatak“ (54), nije mogao shvatiti kako i zašto su se ljudi „ustrajno čudili“ pričama o „ljudskoj prirodi, ljudskim strastima, nadama i bojaznima; borbama, pobjedama i porazima; brigama, radostima i bolovima; životu i smrti običnih muškaraca i žena!“ (53). Gradgrind nije mogao dokučiti zašto je „književnost u cijelosti poseban oblik društvene prakse“ (Žmegač 28) zbog koje bi ljudi i nakon „petnaestosatnog rada sjeli i čitali puste priče o muškarcima i ženama, više-manje nalik na njih same, o djeci, više-manje nalik na njihovu djecu“ (Dickens 53). Poštujući svoju dogmu o činjenicama kao jedino važnima, Gradgrind je pitanje književnosti i književne recepcije pokušao raščlaniti metodologijom sociološkog pozitivizma i empiričke sociologije, koje će gotovo stoljeće kasnije primijeniti Hans Norbert Fügen i Robert Escarpit, a koje će Viktor Žmegač s pravom nazvati problematičnim pristupima književnosti, jer zanemaruju vrijednosnu prirodu književnosti i kao takvi „nisu podobni razjasniti razliku između sukna i knjiga“ (18-21).

4. Sissy i svijet priča i mašte

Suprotnost Gradgrindovoj djeci, kako je već rečeno, mala je Sissy koju je Gradgrind htio izbaciti iz škole, jer je neprimjereno da se djeca „kojih su roditelji zaposleni u takvu [cirkuskom] zvanju, primaju u školu“ (Dickens 41). Sissyina neprimjerenost proizlazi iz činjenice da je odrasla uz priče, živeći u krugu tople obitelji i prijatelja iz cirkusa. Njezino je djetinjstvo bilo lišeno financijske sigurnosti, ali bogato osjećajima potpore i ljubavi, te, što je ključno, bogato pričama. Na poticaj majke koja je voljela književnost i „bila pametna kao pravi profesor“ (Dickens 62), Sissy je rano naučila čitati i često je čitala ocu koji je osobito volio priče *Tisuću i jedne noći*, zahvaljujući kojima bi „uvečer zaboravio na svoje brige, u nestrpljivu iščekivanju, da li će sultan lijepoj ženi dopustiti da dopriča svoju priču, ili će, ne sačekavši svršetka, narediti, da joj odrube glavu“ (Dickens 63). Nakon što ju otac ostavi kako bi joj mogao priskrbiti bolji život i „valjan i praktičan odgoj“ (Dickens 42) te zanimanje koje će joj u industrijalizi-

ranog Engleskoj donijeti više novca nego život cirkuske umjetnice, Gradgrind ju prima u kuću kao njegovateljicu njegove boležljive supruge, za što će joj on pružiti „valjan odgoj“ (51). Međutim, da bi bila dobrodošla u njegovoj kući, Sissy se mora odreći književnosti:

„Čini se, da si često ocu nešto čitala?“

„O da, milostivi gospodine, tisuću puta. Bili su to najljepši dani . . . O vila-
ma, milostivi gospodine, i o Patuljku, i o Čarobnjaku, i o Dusima i o – – ,“
gušila se u riječima.

„Dosta!“ usklikne gospodin Gradgrind, „i to je previše. Da nisi više ni
riječi pisnula o tim pogubnim glupostima.“ (Dickens 51)

Sissyna strastvenost i velika bol zbog uspomena na majku i oca te psa Šapova budi Lujzinu pažnju. Nikad do tada Lujza nije vidjela iskaz nikakvog strastvenog osjećanja, ni boli ni sreće, što za nju otvara nove horizonte. Naime, ona i Tom oduvijek su patili zbog nedostatka ljubavi i topline, zbog neslobode koju su osjećali u svojoj Kamenoj kući i zbog svijesti da je odgoj kojemu su podvrgnuti pogrešan, a oni preslabi da mu se odupru: „Mrzim život i sve ljude osim tebe“, rekao je Tom svojoj sestri i ustvrdio da bi i Sissy trebala početi mrziti sve njih „i prezirati čitavu našu bandu. Pomutit će joj pamet prije nego što je do kraja odgoje. Već postaje blijeda poput voska i glupa – kao ja“ (Dickens 54). I Lujza shvaća da je nedorasla životu: „Ništa ne znam, što druge djevojke znaju. Ne smijem da ti nešto otpjevam ili odsviram. Ne mogu te razgovorom razonoditi, jer niti čitam lijepih knjiga, niti vidim što lijepa o čemu bih mogla s tobom pričati, da te razveselim ili da ti pružim neko olakšanje, kad si premoren“ (55).⁹

Ironično je stoga što Sissyn odlazak Gradgrindu svi smatraju prvim korakom k njezinu uspjehu i spasom od prethodnog lutalačkog i nesigurnog

⁹ Jedan od aspekata romana je i Dickensova tradicionalna percepcija ženske uloge u domu. S jedne strane, on idealizira ulogu supružnice kao partnerice koja ima moralni karakter i treba „izvući najbolje iz supruga“ (Nelson 19) svojom potporom te u tom smislu treba imati razumijevanja i određenih znanja. Ta su znanja uglavnom umjetničkog karaktera i služe rasonodi muškarca/supruga/brata. Lujza je nesretna jer ne može ispuniti tu ulogu za svoga brata, s obzirom na to da nije dobila potrebno obrazovanje. S druge strane, taj ideal u skladu je s viktorijanskim konceptom „anđela u kući“ prema kojemu visokomoralna i tolerantna žena treba biti podložna mužu i svim njegovim hirovima (Showalter 339–41). Jedan od razloga zašto Sissy jedina ima sretan život jest i taj što, zahvaljujući svome odgoju i obrazovanju koje je podrazumijevalo mnogo čitanja, ona uspijeva sazreti i samoaktualizirati se u obliku ideala viktorijanske supruge i majke. S feminističkog stajališta, problem je percepcija ženskog ideala isključivo kao majke i kućanice, ali s psihološkog i obrazovnog, naglasak je na obrazovanju i čitanju u svrhu samoaktualizacije (bez obzira na ideal kojemu težimo, a on ne mora biti uokviren granicama kućanstva).

stila života: „Putovali smo zemljom s kraja na kraj. Nigdje nismo imali stalna boravišta“ (Dickens 62). Ideja da je bogatiji život ujedno i sretniji nije novina, ali svakako je dijelom dominantne kapitalističke ideologije koju roman kritizira i koja je jedna od bitnih odrednica viktorijanskog društva. Opraštajući se od Sissy, svi ju grle i ljube (Dickens 43), a vlasnik cirkusa Sleary želi joj sreću i daje važan savjet, koji s jedne strane ocrtava sliku dobrog života kako ga promovira kapitalistička ideologija (bogatstvo), a s druge nudi i kritiku iste te ideologije koja grabežom za novcem zanemaruje duhovne i moralne aspekte života te potrebu za odmorom i igrom:

kad porastes [sic],¹⁰ pa se udas i budeš bogata dama, te sretnes negdje kakvog cirkuskog jahaca, – nemoj da ti to bude tesko, niti da te razljuti, i pomoz mu, ako mozes, i sjeti se, da je i tebi moglo biti suđeno, da ti ne bude tako dobro. – Ljudi su ponekad zeljni i zabave, blagorodni gospodine . . . jer ne mogu uvijek samo raditi, kao sto ne mogu ni vazda uciti. Nastojte u nama vidjeti ono sto je najbolje, a ne najlosije. (Dickens 44)

Slearyjeva životna mudrost i poznavanje ljudske prirode, zbog čega ga Dickens naziva „filozofom“ (45), suprotstavlja se Gradgrindovu krutom pozitivizmu koji se do kraja romana pokaže posve promašenim, dok se Sissyno odrastanje uz knjige i književnost pokaže receptom za sretni život, a ujedno predstavlja i svojevrsnu metatekstualnu apologiju i romana kao književne vrste i književnosti u općem smislu, ili, specifičnije, kao prakse utjelovljene u čitanju Biblije.

Roman je podijeljen u tri dijela: Sjetva, Žetva i Gradina,¹¹ čiji naslovi prate razvoj likova, a upućuju i na logičan (prirodan) slijed stvari. Osim poljoprivredne konotacije, koja se javlja kao antiteza industrijskom društvu, nose i biblijsku, jer podsjećaju na riječi Propovjednika (1.3) o tome da za svaku stvar postoji određeno vrijeme, a pri tome sve teče prema smrti. I u tom smislu, Dickens se opire nemilosrdnoj industrijalizaciji i akumuliranju bogatstva, jer ga ionako ne možemo sa sobom ponijeti na drugi svijet. Čitajući ovaj roman iz vizure

¹⁰ Gospodin Sleary frflja, što je prevoditelj ovdje naznačio njegovom nemogućnošću izgovaranja glasona „š“ i „č“. Njegovo frfljanje utjelovljuje njegov identitetski odmak od standarda viktorijanskog društva, a ujedno nasimjava čitatelje i uvodi ih u svijet cirkuskog veselja koji je oprečan ozbiljnom industrijskom svijetu.

¹¹ U izvorniku, treći se dio zove *Garnering*, što na engleskom može značiti: skupljanje, pohranjivanje, berba ili stavljanje u hambar, a to značenje logički se nadovezuje na nazive prvih dvaju dijelova. Gradina je na hrvatskom utvrda, grad na brdu ili kaštel pa ne možemo sa sigurnošću reći zašto je prevoditelj odabrao taj izraz kao prijevod glagolske imenice *garnering*.

parabole o dobrom Samaritancu i Biblije općenito, Jennifer Gribble ističe da roman ilustrira načine na koji tada dominantan diskurs političke ekonomije, koji prožima cjelokupnu proizvodnu aktivnost nacije, pokušava preuzeti i iskoristiti snagu diskursa kršćanstva (429). U učionici natopljenoj idejama utilitarizma prema kojoj je dužnost svakog čovjeka u tržišnom društvu voditi se isključivo činjenicama, Sissy u svojoj djetinjoj nevinosti uporno odbija osobni interes i zakone tržišta te navodi da je prvi princip političke ekonomije činiti drugome što želiš da tebi drugi čine (Gribble 429–30; Dickens 59). Premda Gribble uvjerljivo i utemeljeno interpretira roman iz rakursa kršćanske dogme i parabole o dobrom Samaritancu, pojava biblijskih referenci može se jednako tako tumačiti kao Dickensovo nastojanje da pokaže važnost empatije, suosjećanja i čitanja imaginativnih tekstova, dakle književnosti, koju s jedne strane simbolizira parabola (kao književna vrsta), a s druge strane Biblija (kao proto-knjiga).

Štoviše, Gribble podsjeća na to da je početkom devetnaestog stoljeća Društvo britanskih i inozemnih škola (*British and Foreign Schools Society*) kao glavni obrazovni cilj istaklo opismenjavanje svakog djeteta u Kraljevstvu kako bi samostalno mogli čitati Bibliju (428). U tom smislu, *Teška vremena* slave užitke pripovijedanja ističući prednosti i svrhu književnosti. Naime, biblijska parabola kao priča unutar priče pokazuje da je (i) Biblija tekst koji se može beskonačno mnogo puta reinterpretirati (Gribble 431) čime Dickens naznačuje da je svaka zabrana mašte, slobodnog promišljanja i čitanja književnih djela posve promašena. Pisana riječ (pa i u kontekstu Biblije) označava interakciju i ravnotežu između Činjenice i Mašte, između onoga što jest i što bi moglo biti, između onoga što čovjek jest i što bi mogao biti. Sissyno isticanje suosjećanja, odnosno Zlatnog pravila kao ključne komponente ljudskog društva („Sve što želite da ljudi čine vama, činite i vi njima!“, Mt 7,4.12), ponavlja u svojoj *Etici* i John Dewey te ističe da je suosjećanje temelj demokratskog društva i preduvjet shvaćanja onoga što je pravedno (251), a navodi i da su upravo maštovite priče preduvjet za takvu sposobnost (Dewey, *How We Think*, 5). Prihvaćajući i promičući te ideje, Dickensov roman razrješava suprotstavljenost i „podvojene stavove“ (Flint 93; Williams 154, 219) između „racionalističke filozofije Godwina i Owena, prema kojima su ljudi proizvod vlastite okoline, i kršćanskog vjerovanja da se ljudi mogu mijenjati i promijeniti“ (Gribble 432). U skladu s tradicionalnim uzusima romana, glavni lik, Gradgrind, je onaj koji će u tijeku romana doživjeti osobni rast i na kraju neće biti isti kao na početku. No, ono što je posebno bitno jest da

se njegova transformacija i shvaćanje vlastite pogreške događaju tek u trenutku najvećeg suosjećanja s patnjama svoje kćeri Lujze (222–25, 228–31).

5. Obitelj u svijetu bez osjećaja

Unatoč svojoj promašenoj obrazovnoj politici, Gradgrind, nije zamišljen kao apsolutni negativac; ta je uloga pripala beskrupuloznom industrijalistu, licemjeru i lašcu Bounderbyju. Gradgrind je, naprotiv, posrnuli protagonist romana, lik koji kroz patnju svoje djece, dakle, na teži način, uči najvažniju životnu lekciju i do kraja romana mijenja svoju vlastitu filozofiju i viđenje života. On, premda „prilično grub, ipak nije bio tako osoran kao gospodin Bounderby. Kad se dobro promisli, zapravo je bio dobroćudan, a možda bi čak prije mnogo godina bio postao čovjek blage duše, da nije pri konačnom obračunu sa svojim srcem učinio grdnu pogrešku“ (30). Nije do kraja jasno izrečeno o kojoj točno se pogrešci radi, jer Dickens ostavlja svojim čitateljima prostor da o tome sami donesu zaključke na temelju opisa Gradgrindova obiteljskog života i života njegove djece, no može se tvrditi da je Gradgrindova pogreška prihvaćanje ideje da se formula uspješnog života nalazi u brojkama i činjenicama i da će ga pravilan izračun ili „obračun“ (30) doslovno i simbolički dovesti do sreće.

Primjerice, odbacujući mogućnost romantične ljubavi i prihvaćajući viktorijanski koncept dogovorenih brakova, uobičajen među višim klasama, Gradgrind se oženio ženom koju nije volio, ali koja mu je podarila petero djece. Prikazana kao „sićušan, tanahan, bjeličast i crvenook smotuljak . . . oličenje nenadmašive tjelesne i duševne slabosti“ (Dickens 18), gospođa Gradgrind zapravo je tip, a ne karakter i simbolizira sve što je u viktorijanskom društvu bilo pogrešno u odnosu prema ženama. S jedne strane, njezina slabost je slabost svih žena da se odupru patrijarhalnom društvu koje ih smatra drugorazrednim bićima potrebnim samo za rađanje djece. S druge strane, „u svojoj nedotupavnosti“ (Dickens 19) simbol je nepoštene i nepoželjne nejednakosti u obrazovanju muškaraca i žena koje proizvodi pasivne i dosadne, a napose nezadovoljne žene (Mill [1869] 1999). Brak je smatran pragmatičnom institucijom (ugovorom) koji je ženi trebao donijeti financijsku sigurnost, a mužu potomke koji će nastaviti njegovu lozu i posao, umnožavajući obiteljsko bogatstvo. Gospodin i gospođa Gradgrind doslovno utjelovljuju te rodne prakse. Ona je neobrazovana, „nije imala naučno obrazovanje . . . [z]aliha činjenica, kojom je raspolagala gospođa Gradgrind, bila je vrlo oskudna“ (21), no on ju je ipak oženio jer „[p]

go: nikakve ‘ludorije’ nisu joj se vrzle po glavi. Riječ ‘ludorije’ za nj je značila isto što i ‘fantazija’ (Dickens 21). Čini se da je upravo ta računica unesrećila Gradgrinda, jer se, odabirući ženu bez mašte i naobrazbe, osudio na život bez dostojne partnerice. To se može tumačiti i u tradicionalnom smislu, gdje bi žena trebala biti podložna, ali i sposobna udovoljavati suprugu, čineći mu život lagodnim i lijepim zahvaljujući svojoj vještini konverzacije ili poznavanju glazbe i umjetnosti (dok joj on zauzvrat pruža financijsku sigurnost), i u suvremenom smislu gdje su supružnici ravnopravni partneri koji si uzajamno olakšavaju život u svim njegovim aspektima. Za razliku od Gradgrindovih, članovi cirkuske obitelji (Sissyna obitelj i prijatelji) posjeduju kvalitete zahvaljujući kojima jedni drugima mogu biti potpora. Zbog toga je cirkuska obitelj prikazana kao izvor sreće i blagostanja, jer afirmira povezanost utemeljenu na ljubavi, suosjećanju i praktičnosti (Gribble 440), a ne na demagogiji i materijalizmu. Prema Dickensu, samo je iz takve obitelji mogao poteći odgoj koji je Sissy dao slobodu maštanja i (su)osjećanja.

O Gradgrindovoj duhovnoj zabludjelosti uzrokovanoj prihvaćanjem ideja utilitarizma i pragmatizma i primjenom tih ideja na svoj privatni život te živote svoje djece, jasno svjedoči i to što je, daleko više nego zabrinjavajućim stanjem duha svoje djece, Gradgrind uznemiren strahom od Bounderbyjeve reakcije ako sazna da je Lujza zavirivala u cirkus. Naime, Gradgrind je, u skladu s uzusima vremena i vlastitim životnim odlukama i rodnim praksama, obećao Lujzinu ruku Bounderbyju kojeg je, zbog ogromnog bogatstva i utjecaja, smatrao izvršnom prilikom za svoju kćer. Činjenice da je Bounderby tridesetak godina stariji od šesnaestogodišnje Lujze i da ga ona ne voli nije smatrao problematičnima nego povoljnima: emocije su u Gradgrindovu svijetu nepotrebni višak, a brak je ugovor. Štoviše, praksa toga vremena pokazala je da je, najčešće zbog opsjednutosti viktorijanskih muškaraca čašću i nevinošću svojih žena, velik broj brakova sklapan upravo „između odraslih muškaraca i tinejdžerki, i to onih koje su svoje bivše muževe privukle još dok su bile djeca“ (Nelson 19), a što je slučaj i sa Bounderbyjem i Lujzom. I taj element viktorijanskog života Dickens prikazuje kao negativan.

Naime, predstojeći brak s Bounderbyjem Lujzi stvara nelagodu, jer ne zna ni što očekivati ni kako se ponašati. Nakon što je upoznala Sissy i svjedočila izljev njezinih snažnih osjećaja ljubavi za pokojnu majku i nestalog oca, Lujza sve češće razmišlja o tome „što li će biti s nama, kad odrastemo?“ (57). Gledajući „u užarene iskre, koje su prštale iz vatre, a zatim sivjele i gasile se“ razmišljala

je o tome „kako li će zapravo moj život biti kratka vijeka i kako mi malo nade preostaje da nešto korisno učinim“ (57). Lujzin osjećaj bespomoćnosti, krajnje pasivnosti te općeg besmisla rezultat je njezina nepoznavanja same sebe. Uskraćena za odgoj obogaćen razgovorom, pričama i dijeljenjem osjećaja, ona ne posjeduje riječi kojima bi mogla spoznati i iskazati vlastito iskustvo što je jedna od temeljnih funkcija umjetnosti. Pripovijedanje je alat koji nam omogućuje da spoznamo tko smo i što želimo (Le Guin 99–120), a Lujza priče niti je slušala niti čitala, niti je o njima razmišljala. Nemogućnost da spozna i razumije samu sebe, onemogućit će ju da razumije druge, zbog čega nikada neće ostvariti bliske odnose ni osnovati obitelj, što je u kontekstu Dickensova vremena svakako cilj kojemu žena treba težiti.

6. Propast pojedinca

Eliminiranje svega onoga što se ne može direktno unovčiti, opipati ili izračunati iz odgojno-obrazovnog procesa, zapravo je lišavanje čovječnosti u korist korporacije. Kada državne politike prestanu ulagati u humanističko obrazovanje, kada se otvaraju privatne škole (poput Gradgrindove), a kapital potječe iz korporativnih izvora (primjerice, Bounderbyjeve tvornice), humanistika više ne može nastaviti biti ono što je bila do tada – usmjerena na čovjeka. Od trenutka kada se i obrazovanje usmjeri na profit i učinkovitost, a učenik se usmjerava isključivo za posao u korporaciji koja to obrazovanje plaća, a ne za život u cjelini, nestaju moralni učinci obrazovanja. Moralni pad najočitiiji je u liku Gradgrindova sina, Toma. Nedvojbeno inteligentan, Tom je dječak koji svoju frustraciju zbog manjka ljubavi i razumijevanja pretače u prkos i želju za osvetom: „Volio bih da mogu sabrati sve Činjenice, o kojima toliko slušamo, gnjevio se Tom i bijesno stisnuo zube, ‘i sve Brojke, i sve ljude, koji su ih pronašli, pa sve skupa baciti u zrak! No kad dođem k starom Bounderbyju, onda ću se osvetiti! . . . Odšteti ću se za ono, što mi je bilo uskraćeno takvim odgojem“ (55). Iako Lujzu voli najviše na svijetu i tvrdi da bez nje život u Kamenjaku ne bi imao smisla (54), Tom ju je ipak spreman iskoristiti za ucjenu svoga budućeg poslodavca Bounderbyja: „Ako mi nešto kaže, što mi ne će biti po volji, onda ću mu reći: ‘Gospodine Bounderbyju, to će moju sestru Lu zaboljeti i razočarati“ (56). U konačnici, Tom postane kockar, neradnik i „lakoumna, rasipna danguba“ (120) koja opljačka Bounderbyjevu banku i, što je puno gore, okrivljuje Stephena Blackpoola, nedužnog i poštenog radnika, za taj zločin.

Dok je Tom primjer kako „obrazovanje za tržište“ od djece bogatih čini cinične oportuniste i beskrupulozne kriminalce, Bitzer je primjer kako obrazovanje utječe na djecu iz radničke klase koja postaju „vojska izvrsno uvježbanih i visokomotiviranih plaćenika“ (Johnson 119). Uzoran učenik koji je sve definicije znao napamet, Bitzer je blijed i beskrvan dječak (Dickens 8) čija bezbojnost upućuje na njegovo stanje duha. Nakon završene škole, Bitzer je „vršio časnu službu glavnoga uhode i doušnika . . . nije imao nikakvih naklonosti ili strasti. Sve što je radio, bilo je rezultat najpomnijega i najhladnokrvnijeg proračuna“ (Dickens 118). I premda se ne oda kriminalu, jer nema ekstravagantnih želja koje nadilaze ono što si može priuštiti plaćom, Bitzer ipak ne uspije postati samoaktualizirani pojedinac. On je osoba bez interesa i htijenja, jer mu obrazovanje nije omogućilo osobni razvoj. Naprotiv, škola ga je oblikovala u discipliniranog slugu države i sustava u onom smislu kako je to opisao Michel Foucault govoreći o poslušnim tijelima (135–38) koja su proizvod nadzora, kazne i zabrane. Prema Foucaultu, poslušni su, između ostalih, „djeca kod kuće i u školi“ te radnici – „oni koji su postavljeni pred neki stroj i nadzire ih se do kraja života“ (29). To su upravo skupine koje su u Dickensovu romanu prikazane kao žrtve utilitarističkog, racionalističkog društva. Posljedice takvog obrazovanja ozbiljne su i teško iskorjenjive. Zbog toga, iako se Gradgrind pokaje i prizna svoju krivnju kad vidi koliko je Lujza nesretna, roman ne završava idealistički: naime, za cijelu jednu generaciju djece (uključujući i njegovu) prekasno je da bi se promijenili. Njegova politika obrazovanja učinila ih je hladnim i nezadovoljnim pojedincima, natopljenima osjećajima uskraćenosti i nepravde koji u konačnici rezultiraju antisocijalnim ponašanjem.

Zaključak

U romanu *Teška vremena* Dickens pokušava prikazati sveobuhvatne probleme viktorijanskog društva u vrijeme intenzivnih ekonomskih, političkih, kulturnih i obrazovnih promjena. Usredotočivši se na pitanje obrazovanja, s naglaskom na ulogu mašte i književnosti u obrazovnom procesu, rad raščlanjuje razloge neuspjeha novog, eksperimentalnog pristupa obrazovanju u kojemu se mašta, književnost i umjetnost posve ignoriraju, a učenje podrazumijeva isključivo pamćenje i korištenje činjenica koje su „korisne za život“. To znači da učenici trebaju promišljati samo o onome što im je rukom dohvatljivo i okom vidljivo, radikalno sužavajući prirodno širok fokus dječjih i mladalačkih interesa. Štoviše, uz zabrane koje se tiču svih neznanstvenih interesa, zabranjeni su i

osjećaji kao izraz slabosti i hirovitosti koji onemogućuju kognitivni napredak. Ta je zabluda možda i najpogubnija za razvoj djece i mladih, jer oni zbog toga ne uspijevaju spoznati i razumjeti ni sebe ni druge. Kroz temu obrazovanja „Dickens opisuje poludjeli modernitet u kojemu se znanost i tehnologija štuju do te mjere da zapravo uništavaju ljudskost, odnosno da imaju potencijal uništiti ljudsku vrstu i kvalitetu života“ (Stack 10). Smisao života, učenja, rada, napretka, ljubavi i braka mnogim likovima u romanu posve izmiče, a Lujza, Tom i Bitzer, svatko na svoj način, odrastaju u nekompletne osobe nesposobne i uživati u životu i reproducirati ga.

Na iznimno aktualan način roman propituje ideju da je znanje „roba“ i nudi protutezu da znanje služi oblikovanju čovjeka. U tom smislu, sve ono što utilitaristički organizirano društvo industrijskog kapitalizma smatra precijenjenim i nepotrebnim za svakodnevni život, jer su sve aktivnosti i procesi usmjereni k najbržem postizanju cilja – zarade i društvenog statusa – razotkriva se kao ključno za razvoj pojedinca: mašta, osjećaji, i sloboda kreativnosti. Reformu obrazovanja provodi bogati trgovac koji je postao političar i otvorio privatnu školu u kojoj promovira svoju ideju utilitarnog i praktičnog obrazovanja. Tome je podvrgao ne samo tuđu nego i vlastitu djecu uvjeren da radi dobru stvar pri čemu se i na toj razini ilustriraju i danas važeći odnosi u kojima kapital oblikuje javne politike. Gradgrind je naivan i pod snažnim utjecajem beskrupuloznog Bounderbyja koji pak izvor svih vrlina vidi u bogatstvu. Ljudi su reducirani na svoju ulogu u proizvodnji, akumulaciji i distribuciji kapitala, pa su više klase upućene na dogovorene brakove koji za svrhu imaju umnožavanje kapitala, a niže su klase isključivo „ruke“ – the Hands (Dickens 67, 74), jer im je radna sposobnost jedina identitetska odrednica.

Kraj romana upućuje na štetnost takvog odgoja i obrazovanja, jer nemilosrdna industrijalizacija i podređenost osjećaja i morala kapitalu uništava i umove i prirodu. Prljavi, u smog uronjeni Coketown preteča je današnjeg u plastiku omotanog svijeta koji se, barem zasada, manje ili više neuspješno bori s reformama školstva, jer se koleba između praktičnog i moralnog obrazovanja – obrazovanja radnika i obrazovanja čovjeka. Suha i kruta upućenost na Činjenice i Brojeve koji se riječju i djelom propagiraju kao ključ uspjeha, Dickensove je likove lišilo sposobnosti samospoznaje, emotivnog sazrijevanja i moralnog rasta. U svemu tome, Dickens je opisao posljedice društvenih mehanizama i probleme strogo racionalistički i empirijski usmjerene znanosti prije negoli su o tome u dvadesetom stoljeću pisali mislioci poput Foucaulta, Deweyja ili Žmegača. U

tom kontekstu, roman star 166 godina (p)ostaje aktualno i relevantno štivo za čovjeka 21. stoljeća, napose za one koji o nečijem odgoju i obrazovanju odlučuju ili u njemu sudjeluju.

Literatura

- Aristotle. *De Anima*. Preveo R. D. Hicks, Cambridge UP, 1907.
- Austen, Jane. *Northanger Abbey*, uredili Barbara M. Benedict i Deirdre Le Faye. Cambridge UP, 2006.
- Biblija*. Kršćanska sadašnjost, 1995.
- Biti, Vladimir. *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Matica hrvatska, 2000.
- Bloom, Benjamin S., et al. *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, 1956.
- Butwin, Joseph. „Hard Times: The News and the Novel.“ *Nineteenth-Century Fiction*, sv. 32, br. 2, 1977, str. 166–87.
- Carey, John. „Why Is Dickens so Popular?“ *British Academy Review*, br. 20, 2012, str. 7–10.
- Cody, David. „Dickens’s Popularity.“ *Victorian Web*, 8 June 2007, <http://www.victorianweb.org/authors/dickens/dickensbio4.html>. Pristupljeno 23. listopada 2020.
- Dewey John. *Ethics. The Later Works (1925-1953). Volume 7*, Southern Illinois U, 1985.
- . *How We Think*. 1933. Houghton Mifflin, 1988.
- Dickens, Charles. *Teška vremena*. Preveo Zlatko Gorjan, Nakladno poduzeće Glas rada, 1951.
- Douglas-Fairhurst, Robert. *Becoming Dickens: The Invention of a Novelist*. Belknap, 2011.
- Flint, Kate. *Dickens*. Harvester, 1986.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Preveo Alan Sheridan, Vintage 1995.
- Gribble, Jennifer. „Why the Good Samaritan Was a Bad Economist: Dickens’ Parable For *Hard Times*.“ *Literature and Theology*, sv. 18, br. 4, 2004, str. 427–41.
- Johnson, Richard. „Educational Policy and Social Control in Early Victorian England.“ *Past & Present*, br. 49, 1970, str. 96–119.
- Jokić, Boris. „Obrazovanje i tržište rada: (ne)mogućnost sklada.“ *5. Zagrebački ekonomski forum 2012*, urednik dr. sc. Nenad Zakošek, Zaklada Friedrich Ebert, 2012, str. 19–33.
- Law, Graham. *Serializing Fiction in the Victorian Press*. Palgrave, 2000.
- Le Guin, Ursula K. „Crossing Back from the Silence.“ *Talking on the Water: Conversations about Nature and Creativity*, uredio Jonathan White, Trinity UP, 2016, str. 99–120.
- Locke, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. Pennsylvania State U, 1999.
- . *Some Thoughts Concerning Education*. J. and R. Tonson, 1779.
- Mallock, William Hurrell. „Are Scott, Dickens, and Thackeray Obsolete?“ 1892. *Bloom’s Classic Critical Views: Charles Dickens*, uredio Harold Bloom, Bloom’s Literary Criticism, 2008, str. 70–72.
- Mill, John Stuart. *The Subjection of Women*. Pennsylvania State U, 1999.

- More, Henry. *An Antidote Against Atheism*. Roger Daniel, 1653. <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A51284.0001.001?view=toc>. Pristupljeno 10. rujna 2020.
- Nelson, Claudia. *Family Ties in Victorian England*. Praeger, 2007.
- Newcomb, Mildred. *The Imagined World of Charles Dickens*. Ohio State UP, 1989.
- Pavić, Filip. „Kako je STEM ubio humanistiku: Koga briga za Hegela! Svi hoće biti kao Musk!“ *Globus*, 8. studenoga 2020, <https://www.jutarnji.hr/globus/politika/kako-je-stem-ubio-humanistiku-koga-briga-za-hegela-svi-hoce-biti-kao-musk-15001826> . Pristupljeno 10. studenoga 2020.
- Picard, Lisa. „The Rise of Technology and Industry.“ British Library, 14 Oct. 2009, <https://www.bl.uk/victorian-britain/articles/the-rise-of-technology-and-industry>. Pristupljeno 2. studenoga 2020.
- Piketty, Thomas. *Capital in the Twenty-First Century*. Belknap, 2013.
- Polić, Vanja. *Istinito, prirodno, različito. Autolegitimacijske strategije ranog britanskog romana*. Hrvatsko filološko društvo, 2012.
- Radner, Sanford. „George Meredith and Late Victorian Education.“ *History of Education Journal*, sv. 9, br. 1, 1957, str. 14–16.
- Rodensky, Lisa. „Popular Dickens.“ *Victorian Literature and Culture*, sv. 37, br. 2, 2009, str. 583–607. doi:10.1017/S1060150309090354.
- Ruskin, John. „A Note on Hard Times.“ 1860. *Bloom's Classic Critical Views: Charles Dickens*, uredio Harold Bloom, Bloom's Literary Criticism, 2008, str. 205–06.
- Shaw, George Bernard. „Hard Times.“ 1912. *Bloom's Classic Critical Views: Charles Dickens*, uredio Harold Bloom, Bloom's Literary Criticism, 2008, str. 206–14.
- Showalter, Elaine. „Killing the Angel in the House: The Autonomy of Women Writers.“ *The Antioch Review*, sv. 32, br. 3, 1972, str. 339–53.
- Stack, Sam. „Charles Dickens and John Dewey: Nurturing the Imagination.“ *Journal of Thought* , sv. 37, br. 3, 2002, str. 7–23.
- Thexton, Todd, et al. „Learning Empathy Through Literature.“ *Culture and Organization*, sv. 25, br. 2, 2019, str. 83–90. <https://doi.org/10.1080/14759551.2019.1569339> . Pristupljeno 20. rujna 2020.
- Westbrook, Robert. *John Dewey and American Democracy*. Cornell, 1991.
- Williams, Raymond. *The Country and the City*. Oxford UP, 1975.
- Žmegač Viktor. *Književno stvaralaštvo i povijest društva*. SNL, 1976.

***HARD TIMES* AND HUMANITIES EDUCATION. WHO READS DICKENS ANYMORE?**

Abstract

Ljubica MATEK

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Faculty of Humanities and Social Sciences

Lorenza Jägera 9

HR – 31 000 Osijek

lmatek@ffos.hr

By focusing on the issue of education, the paper looks at Charles Dickens's novel *Hard Times* (1854) which depicts a rationalist, positivist, and empirical focus of Thomas Gradgrind's school. The education there is based on pure facts and forbids any form of imagination, artistic work and thinking, and particularly reading fiction. The events in the students' lives serve as a means to question the validity and efficiency of such a utilitarian education, whereas the humanist education that Sissy Jupe has received from her family stands as an alternative to the strictly rationalist educational process. The conclusion emphasizes the necessity of educating the whole person as a socially and morally more acceptable option than merely educating people to become the work force. The role of literature and reading is foregrounded as crucial in the process of maturation, socialization, development of empathy and self-actualization.

Keywords: Charles Dickens, *Hard Times*, education, literature, imagination

