

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOLOGIJOS FAKULTETAS

Gabrielė Dzekunskaitė

Intermedialių literatūros studijų
programa

**Tapsmo romanas paauglių literatūroje:
Katherine'os Paterson *Lidė* ir *Jokūbą pamilau***

Magistro darbas

Darbo vadovė asist. dr. Jurgita Raškevičiūtė–Andriukonienė

Vilnius, 2022

Gabrielė Dzekunskaitė, *Tapsmo romanas paauglių literatūroje: Katherine'os Paterson „Lidė“ ir „Jokūbą pamilau“*, magistro darbas, vadovė asist. dr. Jurgita Raškevičiūtė–Andriukonienė, Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas, 2022, p. 67.

Raktiniai žodžiai: Bildungsroman, Bildung, intersubjektyvumas, Paterson, paauglių literatūra.

ANOTACIJA

Magistro darbe tiriami Katherine'os Paterson *Bildungsromanai* paaugliams *Lidė* ir *Jokūbą pamilau*. Remiantis idealistine *Bildung* samprata, *Bildungsromano* teorija, feministine moteriškojo tapsmo romano kritika bei paauglių literatūros tyrėjų darbais, analizuojama, kaip kūriniuose vaizduojamas asmens tapsmas. Dėmesys sutelkiamas į susvetimėjimo, intersubjektyvumo ir laisvės siekio problemas. Daroma išvada, jog pagrindinės veikėjos dėl lyčiai ir amžiui specifinių apribojimų negali įgyvendinti tradicinės žanro programos, tačiau savo patirtimis ją modifikuoja. Paterson kūriniuose aktyviai kuriamas dialogas su klasikinio *Bildungsromano* implikuojamu asmens tapsmo modeliu.

The *Bildungsroman* in Young Adult Literature: Katherine Paterson's *Lyddie* and *Jacob Have I Loved*

ABSTRACT

The MA thesis investigates Katherine Paterson's *Bildungsromane* for young adults – *Lyddie* and *Jacob Have I Loved*. Based on the idealist concept of *Bildung*, the theory of the *Bildungsroman*, the feminist critique of the female *Bildungsroman*, and the works of scholars of young adult literature, the way in which personal *Bildung* is portrayed in the novels is analyzed. The main focus is on the problems of alienation, intersubjectivity and the pursuit of freedom. It is concluded that although the protagonists cannot implement the traditional program of the genre due to gender and age-specific restrictions, their unique experiences modify the program itself. A dialogue with the model of personal becoming which is implied in the classical *Bildungsroman* is actively created in Paterson's novels.

Keywords: Bildungsroman, Bildung, intersubjectivity, Paterson, young adult literature.

SANTRAUKA

Šiame magistro darbe tiriami Katherine'os Paterson tapsmo romanai paaugliams *Lidė* ir *Jokūbą pamilau*. Remiamasi vokiečių idealizmo suformuluota *Bildung* (tapsmo, ugdymo, auklėjimo) samprata – konkrečiai, Johanno Gottliebo Fichte'ės ir Georgo Wilhelmo Friedricho Hegelio filosofija, klasikinio *Bildungsromano* teorija (W. Dilthey, S. Graham ir kt.), moteriškojo tapsmo romano kritika (E. Abel, M. Hirsch, E. Langland) ir paauglių literatūros tyrėjų darbai (R. Seelinger Trites, R. McCallum).

Pagal *Bildung* asmens tapsmo sampratą išskiriami trys svarbiausi tapsmo elementai: susvetimėjimas, intersubjektyvumo svarba, laisvė. Nustatyta, kad dėl lyčiai ir amžiui specifinių iššūkių, su kuriais įprastai nesusidurtų klasikinio *Bildungsromano* herojus vyras, Paterson romanų pagrindinių veikėjų Lidės ir Luizos patirtys modifikuoja tapsmo romane implikuojamą žmogaus raidos modelį. Kūriniuose aktyviai kuriamas dialogas su žanro tradicija. Tokiu būdu išryškėja vyravusios androcentriškos *Bildungsromano* orientacijos neuniversalumas. Demonstruojama, kaip tipinė siužetinė linija netinka marginalizuotų visuomenės grupių *Bildung* procesams atskleisti. Paauglių merginų tapsmo kelias yra nužymėtas vidinio susvetimėjimo, kylančio iš nereflektuotos normatyvinės lyties sampratos. Susvetimėjimą suprantant kaip dviejų elementų – „Aš“ ir „kitas“ – atsiskyrimą, nustatyta, jog veikėjos, siekdamos įgyvendinti *Bildungsromane* keliamus tikslus, susvetimėja su savo lytine tapatybe ir galima kalbėti apie tokias kategorijas kaip „Aš“ ir „kitas, kuris esu Aš“. Tiriant intersubjektyvumo, kuris yra būtina *Bildung* sąlyga, apraiškas romanuose, nustatyta, kad veikėjos dėl vidinio susvetimėjimo negali ir kitų pamatyti kaip savarankiškų individų. Taip pat iškyla intersubjektyvios laisvės kūrimo problema, išsprendžiama veikėjoms įveikus vidinį susvetimėjimą ir skirtingais būdais atpažinus save kaip laisvus subjektus. Taip pat atpažintas socialinio kontrakto tropas, įprastai pasitelkiamas klasikiniuose *Bildungsromanuose* kaip laisvės paaukojimo dėl saugumo simbolinė išraiška, tačiau dažniausiai dėl įvairių lyčiai specifinių ribojimų netinkantis moterų veikėjų tapsmui vaizduoti. Pastebėta ši tropo transformacija: veikėjos atpažįsta savo laisvę rinktis (arba atmesti) santuoką ir karjeros kelią. Taip kūriniuose kuriama galimybė taikyti žanro konvencijas moters tapsmo patirtims vaizduoti.

TURINYS

ĮVADAS.....	6
I. <i>BILDUNGSROMANAS</i> : IŠTAKOS, RAIDA, PROBLEMOS.....	10
1. <i>Bildung</i> : tapsmo idėja.....	10
2. <i>Bildungsromanas</i> : klasikinė žanro samprata.....	13
2.1. Modernaus herojaus laisvės paieškos.....	15
3. Tapsmo romanas ir paauglių literatūra.....	17
3.1. Paauglių literatūros problemika.....	18
3.2. Ryšys su <i>Bildungsromanu</i>	19
4. Ką <i>Bildungsromanas</i> nutildo?.....	22
II. <i>LIDĖ IR JOKŪBĄ PAMILAU</i> : DIALOGAS SU TRADICIJA.....	26
1. SUSVETIMĖJIMO PROBLEMA.....	26
1.1. Luiza: „švari ir šalta, ir be motinos“.....	27
1.1.1. Kova su moteriškumu.....	30
1.2. Lidė: lytinė tapatybė kaip nuosprendis.....	32
2. INTERSUBJEKTYVUMO PROBLEMA.....	37
2.1. <i>Jokūbą pamilau</i> : solipsizmo apraiškos.....	38
2.1.1. Veikėjai–objektai.....	39
2.1.2. Veikėjai–antrininkai.....	42
2.2. <i>Lidė</i> : gyvenimas moterų bendruomenėje.....	45
2.2.1. Eksternalizuotas konfliktas.....	47
3. INTERSUBJEKTYVIOS LAISVĖS ĮSTEIGIMAS.....	51
3.1. Raštingumo pasakojimas.....	51
3.2. Nauja istorijos interpretacija.....	56
3.2.1. Galimybė klausti.....	56
3.2.2. <i>Bildung</i> cikliškumas.....	58
IŠVADOS.....	61
LITERATŪRA.....	63
SUMMARY.....	67

IVADAS

Katherine'a Paterson yra viena svarbiausių šiuolaikinių vaikų ir jaunimo literatūros rašytojų. Autorė kuria daugiau nei penkis dešimtmečius ir yra apdovanota prestižiniais vaikų bei jaunimo literatūros prizais, tarp kurių du *Newberry* bei *Laura Ingalls Wilder* medaliai, Hanso Christiano Anderseno ir Astridos Lindgren apdovanojimai. Lietuvių kalba išleisti trys romanai: *Smarkuolė Gilė Hopkins* (2021), *Tiltas į Terabitiją* (2018) bei *Visai kaip žvaigždės* (2019). Paterson kūryba nesutelpa į vieną žanrą – tarp jos kūrinių rasime istorinių romanų, šiuolaikinių realistinių romanų, pasakų, trumposios prozos¹.

Visgi, išskyrus minėtuosius romanus, aktyviai nuo aštuntojo dešimtmečio kurianti rašytoja lietuvių skaitytojams pažįstama mažai, o rimtesnių mokslinių tyrimų jos kūrybos tema beveik nėra. Šio darbo autorei pavyko rasti vieną magistro darbą – Eglės Mikučionienės *Translation Strategies for Characters' Speech in the Lithuanian Versions of Katherine Paterson's The Great Gilly Hopkins and The Same Stuff as Stars* (liet. *Veikėjų kalbos vertimo strategijos Katherine Paterson „Smarkuolė Gilė Hopkins“ ir „Kaip ir žvaigždės“ lietuviškuose vertimuose*) (Vytauto Didžiojo Universitetas, 2008). Daugiausia šia tema yra pasisakęs Kęstutis Urba. Mokslininko teigimu „*Smarkuolė Gilė Hopkins* [...] lietuvių skaitytojams atvėrė naują paauglių literatūros erdvę, pristatė vadinamąjį problemų prozos (angl. *problem novel*) tipą“².

Be minėtųjų kūrinių, daug užsienio kritikų dėmesio sulaukė Paterson romanai *Lidė*, išleistas 1991 m., ir 1980 m. pasirodęs *Jokūbą pamilau*, kurių vertimų į lietuvių kalbą kol kas nėra. Abu šie kūriniai yra šiuolaikiniai *Bildungsromanai*. *Lidė* yra istorinis romanas, pasakojantis apie to paties vardo XIX a. fabriko darbuotojos, gyvenančios kultūrinio lūžio laikais, kelią į savimonę, o *Jokūbą pamilau* vaizduoja beveik amžiumi vėliau bręstančios, religiškai konservatyvioje aplinkoje gyvenančios paauglės Saros Luizos, vadinamos tiesiog Luiza, tapatybės ir individualios laisvės paieškas, vidines kovas šeimos problemų kontekste. Abu romanai skirti jaunimui ir juose atskleidžiamas paauglių merginų brandos kelias. Magistro darbe bus tiriama, kaip šie paauglių tapsmo romanai kuria dialogą su klasikinio *Bildungsromano* žanro paradigma. Remiantis klasikine *Bildung* idėjos samprata bus išskleistas aptinkamas

¹ M. Sarah Smedman, Joel D. Chaston, *Bridges for the Young: The Fiction of Katherine Paterson*. Scarecrow Studies in Young Adult Literature. Lanham: The Scarecrow Press, 2003, p. 1.

² Kęstutis Urba, „Nuo žvaigždžių šviesos iki gyvenimo tamsumos“, *Rubinitis* nr. 3(35), 2005. Prieiga internete: <https://www.ibbylietuva.lt/rubinitis/2005-nr-3-35/tarp-zvaigzdziu-sviesumos-ir-gyvenimo-juodumos/> [žiūrėta 2022-05-16]

asmens tapatybės ir laisvės paieškų modelis bei problemiškas jo ryšys su *Bildungsroman* žanru. Bus tiriama, koku būdu *Lidė* ir *Jokūba pamilau* atskleidžia klasikiniame žanre deklaruoto žmogaus tapymo kelio universalumo trūkumus. Feministinė *Bildungsroman* kritika, teigianti, jog klasikinis žanras, aukštinęs jauno žmogaus laisvės paieškų kelią, į paribį nustūmė moterų patirtis, bus pasitelkiama tiriant lyčiai specifines tapymo romano struktūras.

Bildungsroman šaknys – vėlyvojo XVIII a. Vokietija, tačiau kaip literatūrinė forma tai yra iki šiol produktyvus žanras. Kadangi šiame darbe bus siekiama parodyti, koku būdu šiuolaikiniai kūriniai mezga dialogą su klasikiniu žanru, *Bildungsromaną* kol kas verta apsibrėžti kaip būtent minėtojo laikotarpio kūrinius, „daugiausia suinteresuotus pagrindinio veikėjo dvasine ir psichologine raida“³. *Bildungsromanas* yra glaudžiai susijęs su *Bildung* arba ugdymo, auklėjimo, tapymo idėja, plėtota vokiečių idealizmo filosofų. Feministinė kritika neretai pabrėžia žanro androcentrizmą ir literatūroje vis daugėja tapymo romanų, kurių veikėjos yra moterys, modernių interpretacijų. Vis dažniau iškyla moteriškojo *Bildungsroman* problema.

Lietuvoje *Bildungsroman* žanrą aktyviausiai tiria Gintaras Lazdynas, išleidęs šia tema mokslinę monografiją *Vokiečių Bildungsromanas: teorinis aspektas: mokslinė monografija* (2003). Tai bene vienintelė tokia išsami žanro studija, supažindinanti su jo istorija bei teorija. Taip pat mokslininkas yra publikavęs keletą straipsnių apie *Bildungsromaną* ir *Bildung* sampratą. Straipsnyje *Romantinė romano žanro samprata: vidinė forma ir išorinė forma* (2010) Lazdynas kalba apie romano kaip žanro suvokimą romantizmo, Apšvietos bei vokiečių idealizmo kontekste. Be šio tyrėjo darbų galima aptikti Ritos Tūtlytės straipsnį *Bildungsroman* tema. Tūtlytė tiria Adalberto Stiferio romaną *Der Nachsommer* (1857), ieškodama sąsajų su Alfonso Nykos–Niliūno pasaulėžiūra. Viena iš tyrimo prieigų yra *Bildungsroman*, arba, kaip žanrą vadina Tūtlytė, auklėjamojo romano teorija (apie sąvokos vertimo nevienareikšmiškumą bus kalbama atskirai).

Moteriškasis *Bildungsromanas* Lietuvoje yra savotiškai nišinė tema. Lietuvių literatūros tyrimuose moteriškąją tapatybę ir moteriškąjį tapumą bene aktyviausiai tiria Ramunė Bleizgienė, savo disertacijoje nagrinėjusi XIX – XX a. moterų rašytojų kūrybą, ir iki šiol publikuojanti mokslinius straipsnius šia tema. Taip pat Lazdyno straipsnyje apie vedybas kaip sandėrį Žemaitės apsakyme *Marti* galima aptikti nuorodas į moteriškojo žanro varianto idėją.

³ James N. Hardin, *Reflection and Action: Essays On the Bildungsroman*, Columbia: University of South Carolina Press, 1991, p. ix.

Tačiau magistro autorės žiniomis, moteriškasis *Bildungsroman*as, feministine šio termino prasme, kaip akademinis tyrimo objektas pasirodo tik Reginos Rudaitytės mokomojoje priemonėje, kai mokslininkė tiria anglų rašytojos Angela'os Carter romaną *Stebuklinga žaislų krautuvėlė* (1967). Tai vienintelis rastas tyrimas, kuriame pristatoma klasikinio žanro modifikacijų problema ir transformacijų galimybės įvedus moterį veikėją: „Moteriškos lyties herojės įvedimas suponuoja moters identiteto ir seksualumo klausimą, o tai atveria naują dimensiją ir išplečia tradicinio tapsmo romano žanro ribas“⁴.

Šiame magistro darbe bus siekiama tirti Katherine'os Paterson romanus *Lidė* ir *Jokūbą pamilau* kaip moteriškuosius paauglių *Bildungsroman*us. Kadangi lietuviškos kritinės literatūros stinga, daugiausia bus remiamasi užsienio tyrėjų darbais.

Darbo tikslas: pasirinktais aspektais ištirti, kaip Paterson romanuose atskleidžiamas paauglių merginų tapsmo procesas.

Tikslui pasiekti formuluojami uždaviniai:

1. Kūriniuose atpažinti klasikinio *Bildungsromano* struktūrinius elementus ar jų nebuvimą;
2. Ištirti, kaip kūriniuose pasirodo *Bildung* filosofijos idėjos apie žmogaus tapsmą;
3. Nagrinėti Paterson romanus kaip moteriškuosius paauglių *Bildungsroman*us;
4. Nustatyti, kokias papildomas reikšmes kuria lyties ir amžiaus kategorijų įvedimas.

Teorinė prieiga:

Šiame darbe bus remiamasi vokiečių idealistų *Bildung* samprata (J. G. Fichte'ės, G. W. F. Hegelio), klasikinio *Bildungsromano* teoretikų darbais (W. Dilthey, S. Graham, J. N. Hardin ir kt.), moteriškojo tapsmo romano kritika (E. Abel, M. Hirsch, E. Langland, E. Leibovitz). Kadangi pasirinktieji romanai priklauso paauglių literatūrai, didelis dėmesys bus skiriamas šios srities tyrėjų darbams (R. Seelinger Trites, R. McCallum).

Vokiečių idealizmo filosofija darbe yra esminė siekiant surišti visus skirtingus išvardytus elementus į vientisą pasakojimą. Johanno Gottliebo Fichte'ės, pradėjusio šią tradiciją, mintys derinamos su idealizmo paradigmą užbaigusio Georgo Wilhelmo Friedricho Hegelio dvasios raidos etapų filosofija. Ši prieiga leis romanuose užčiuopti ir prasmingai aptarti tokias idėjas kaip asmens susvetimėjimą su pasauliu, intersubjektyvumo svarbą tapsmui bei laisvę. Mąstant

⁴ Regina Rudaitytė, *Postmodernistinis anglų romanas: personažas, autorius, tekstas*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012, p. 21.

iš šios perspektyvos pavyks kritiškai pažvelgti ir į klasikinio *Bildungsromano* tradiciją, taip atskleidžiant kūrinių dialogo su šiuo žanru kūrimo galimybes.

Feministinė žanro kritika leis atskleisti *Bildungsromanuose* deklaruoto universalumo spragas. Abel, Hirsch ir Langland siūloma prieiga išskiria lyčiai specifines problemas ir įvairius moterims veikėjoms galiojančius ribojimus, su kuriais klasikinis tapsmo romano herojus nesusiduria. Kadangi tiek *Lidės*, tiek *Jokūbą pamilau* veikėjos yra merginos, joms taip pat galioja šie ribojimai. Jų tapsmo schema skiriasi nuo klasikinės, todėl moteriškojo tapsmo sąvoka yra būtina, siekiant tinkamai suprasti, kas ir kodėl šiuose kūrinuose įvyksta.

Trečiasis svarbus sluoksnis yra paauglių literatūros specifika. Bus keliamas klausimas: kas yra *Bildungsromanas* šiame kontekste? Remiantis Roberta'os Seelinger Trites, Robyn McCallum bei kitų tyrėjų darbais bus siekiama parodyti, jog paauglių romanuose įprastai keliamos maišto, nepritapimo prie pasaulio, tapatybės kūrimo bei laisvės paieškų temos ne tik atitinka tapsmo romano tikslus, bet ir leidžia peržengti tam tikras žanrui galiojusias ribas, susijusias su jauno žmogaus seksualumu, siekiu pasipriešinti autoritetams.

Magistro darbą sudaro Įvadas, Teorinė dalis, Analizė ir Išvados. Įvadinėje dalyje apibrėžiamos magistro darbe vartojamos sąvokos, atskleidžiamas temos aktualumas, tikslai, teorinė prieiga. Teorinėje dalyje plačiau pristatoma vokiečių idealistų *Bildung* samprata, klasikinio *Bildungsromano* istorija ir svarbiausi bruožai, žanro ryšys su paauglių literatūra, moteriškojo tapsmo romano problema. Analizę sudaro trys skyriai: 1. Susvetimėjimas; 2. Intersubjektyvumo problema; 3. Intersubjektyvios laisvės įsteigimas. Darbas užbaigiamas Išvadamis, Literatūros sąrašu ir Santrauka anglų kalba.

I. **BILDUNGSROMANAS: IŠTAKOS, RAIDA, PROBLEMOS**

Konkrečių kūrinių analizė gali būti produktyvi tik išsiaiškinus literatūrinį lauką, kuriame tie kūriniai egzistuoja. *Lidė* bei *Jokūbą pamilau* yra paauglių literatūros romanai, atitinkantys *Bildungsromano* naratyvinę struktūrą. Darbo autorės nuomone, žanro konvencijų suvokimas gali padėti „atrankinti“ tiriamus kūrinius. *Bildungsromano* istorija ir žanre užkoduota *Bildung* samprata savyje talpina sudėtingas idėjas apie žmogaus brandą, laisvę, santykį su supančiu pasauliu, socialinėmis institucijomis, kitais individualais. Išvardyti aspektai vienokia ar kitokia forma visuomet pasirodo paaugliams skirtuose romanuose ir yra labai svarbūs vaizduojant veikėjo asmenybės raidą. Šiuo požiūriu *Bildungsromano* ir jaunimo literatūros ryšys stiprus. *Bildung* prieiga įgalina giluminį teksto skaitymą, leidžia geriau suprasti veikėjo laisvės paieškas, santykių problemas, jo brandos kelią. Žanro studijos taip pat padeda pamatyti, koku būdu šiuolaikiniai kūriniai nutolsta nuo klasikinių schemų, jas modifikuoja, išryškindami žanro problemas, mezga produktyvų ir prasmingą dialogą.

Teorinėje dalyje bus aptariamas *Bildungsromano* žanras. Pirmiausia bus atkreiptas dėmesys į *Bildung* sampratą. Tuomet bus aptartas klasikinis žanro variantas, jo pagrindiniai bruožai bei prielaidos, kuriomis vadovaujantis buvo kuriami XVIII – XX a. *Bildungsromanai*. Atlikus šį žingsnį bus paaiškintas ryšys tarp žanro ir paauglių literatūros. Galiausiai bus iškeltas svarbus klausimas apie moteriškų personažų kūrimo strategijas tapsmo romanuose. Nuosekliai ir beveik chronologiškai priartėsime prie analizės objekto. Tokiu būdu bus išskleistas požiūrio taškas ir kritinė prieiga, kuria bus remiamasi tiriant Katherine'os Paterson romanus.

1. ***Bildung*: tapsmo idėja**

Šiame skyriuje bus aptarta filosofinė *Bildung* samprata. Verta paminėti, kad darbo autorė joku būdu neturi intencijos ir ambicijos teigti, jog gali pateikti išsamų *Bildung* aiškinimą. *Bildung* yra sudėtinga ir milžinišką krūvį turinti filosofinė sąvoka. Ją išsamiai išskleisti nėra šio darbo tikslas ir tokį uždavinį verčiau palikti filosofams. Šis aptarimas bus veikiau plataus masto žemėlapis, leidžiantis judėti per XIX a. filosofiją, bent akies krašteliu pažvelgti į *Bildung* idėją tiek, kiek ji reikšminga šio darbo kontekste.

Vokiečių kalbos daiktavardis *Bildung* yra sudėtingai išverčiama sąvoka, tačiau keli galimi variantai būtų šie: „tapsmas“, „formacija“, „vystymasis“, „augimas“ ar „ugdymas“. *Bild* reiškia

„vaizdas“, „paveikslas“, „figūra“ ar „tropas“, todėl *Bildung* taip pat kelia nemažai estetinių asociacijų⁵. Kristin Gjesdal teigimu, visa XIX a. filosofija vienaip ar kitaip remiasi tapsmo idėja⁶, o Pasauliniai karai užbaigia ar bent sudrebina šią paradigmą. *Bildung* šaknis randame dar Šviečiamąjo amžiaus filosofų darbuose, kuriuose iškeliami nauja laisvės idėja. Ši laisvė, kaip sekuliarizacijos proceso padarinys, yra atsieta nuo Dievo, jos nereikia ieškoti amžinybėje. Švietėjai jos ieškojo taip pat besikeičiančioje žmogaus sampratoje. Pagal ją, žmogus dalyvauja tapsmo procese, jis nuolatos kinta ir formuoja save per kultūrą ir istoriją, o laisvė yra jo individualios ir visuomeninės savirealizacijos rezultatas. Tai aktyvus ir atsakomybės reikalaujantis procesas: „Žmogiškoji egzistencija nėra pasyviai sukurta iš Dievo atvaizdo (*Bild*) ar tradicijos, o privalo formuoti (*bilden*) save ir savo pasaulį savo paties atvaizdu“⁷.

Vokiečių idealistai šią idėją priima kaip centrinę savo filosofijai. Johannas Gottliebas Fichte'ė, Friedrichas Schilleris, Friedrichas Danielis Ernstas Schleiermacheris, Georgas Vilhelmas Friedrichas Hegelis savaip aiškina *Bildung*, tačiau sutinka, jog svarbiausi įrankiai laisvei yra mąstymas ir intersubjektyvumas. Labai svarbu paaiškinti, kas šiuo atveju yra laikytina mąstymu. Tai tokia praktinė ir teorinė patirtis, kuri „negali būti nei formalizuota, nei išmokta imituojant ar per imitaciją grįstą mokslą, o privalo kilti iš savi-motyvacijos“⁸. Kitaip tariant, tai sąmoningai pasirinkusio žmogaus įgyjamas žinojimas. Intersubjektyvumas šiuo atveju nukreipia į individo tarp individų idėją. „Individas gali save matyti ir suprasti kaip individą tik tiek, kiek jis sutinka, pripažįsta ir yra pripažįstamas kitų individų.“⁹ Žmogus nėra vieniša sala, jis nuolatos veikia tarp kitų. Jo individualumas yra neatsiejamas nuo kito, o kitas – nuo jo. Tai reiškia, jog lygiavertiškumas ir tarpusavio ryšys yra labai svarbūs laisvei. Tokia yra Fichte'ės pono ir tarno pavyzdžio¹⁰ reikšmė: pono laisvė yra iliuzija, nes jis laiko nelaisvėje kitus, t. y. neišpildo aptartos *Bildung* sąlygos. Nors pono ir tarno dialektika yra žinoma kaip svarbus Hegelio filosofijos elementas, tačiau šias sąvokas aptinkame dar pas jo pirmtaką Fichte'ę.

⁵ Sarah Graham, *A History of Bildungsroman*, Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 2. [čia ir toliau visi vertimai iš anglų k. darbo autorės – G. D.].

⁶ Kristin Gjesdal, „Bildung“, in: *The Oxford Handbook of German Philosophy in the Nineteenth Century*, M. N. Forster, K. Gjesdal (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 695.

⁷ Ibid., p. 700.

⁸ Ibid., p. 695.

⁹ Ibid., p. 704.

¹⁰ Johann Gottlieb Fichte, *Early Philosophical Writings*, D. Breazeale (ed), New York: Cornell University Press, 1988, p. 158–159.

Iš klasikinės vokiečių filosofų tradicijos svarbu išskirti Hegelį, nes jam *Bildung* nėra tik centre, jam tai – pati filosofija. Ne veltui jo magnum opus *Dvasios fenomenologija* yra laikoma savotišku *Bildungsromanu*¹¹. Hegelis tapsmą matė kaip visos žmonijos vystymosi procesą, turintį savo raidos etapus bei kryptį. Individualiame lygmenyje laisvę jis supranta kaip subjekto sąmoningumą, savęs suvokimą pasaulyje, kultūroje, istorijoje. Žmogus gimsta įmestas į tradiciją, tam tikrą kultūrą, tačiau *Bildung* reikalauja susvetimėti su savo aplinka ir ieškoti laisvės. Konflikto sprendimo būdas – racionali refleksija, savęs ir savo rolės socialiniame kontekste supratimu grįstas tradicijos aproprijavimas: „tai, kas buvo „neorganiška“ dabar tampa individo „organiškos“ prigimties dalimi“¹².

Labai svarbu įvardyti esminį Hegelio filosofijos skirtumą nuo kitų idealistų (pavyzdžiui, Schillerio ar Schleiermacherio) mąstymo. Visiems šiems mąstytojams *Bildung* yra kelias į laisvę ir būdas ištrūkti iš susvetimėjimo. Susvetimėjimą čia reiktų suvokti kaip savotišką „iškritimą“ iš betarpiškos, naivios, nerefleksyvios¹³ būklės. Tai žmogaus susvetimėjimas su savo aplinka, su pačiu savimi. Tačiau Hegelis sugeba susvetimėjime išvelgti pozityvią prasmę:

Bet ta veika ir tapsmas, dėl kurių substancija tampa tikroviška, yra asmenybės susvetimėjimas, nes betarpiškai, t.y. be susvetimėjimo, savyje ir sau turinti vertę savastis stokoja substancijos ir yra anų siautėjančių stichijų žaismas.¹⁴

Hegelio filosofija ragina džiaugtis iškritimu iš pasaulio, matyti tame didžiulį potencialą. Susvetimėjimas yra sudėtingas ir skaudus procesas, tačiau nereikia vaikytis utopijų ar gedėti prarasto rojus, nes „[r]ojus yra parkas, kuriame gali likti gyvuliai, o ne žmonės“¹⁵. Šia aštria mintimi Hegelis sako, jog išėjimas iš rojus, t. y. susvetimėjimas, yra žmogiškiausia, ką individas gali padaryti.

Svarbu pabrėžti, jog *Bildung* Hegeliui nėra natūralus, biologinis procesas, tai aktyvus saviugdos darbas, per kurį „individualybė, ugdydama save, tampa tuo, kas ji yra savyje, ir tik

¹¹ Mark C. Taylor, *Journeys to Selfhood. Hegel & Kierkegaard*, New York: Fordham University Press, 2000, p. 77.

¹² Marina F. Bykova, „Spirit and Concrete Subjectivity in Hegel’s Phenomenology of Spirit“, in: *The Blackwell Guide to Hegel’s Phenomenology of Spirit*, K. R. Westphal (ed), West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2009, p. 288.

¹³ Jürgen Stolzenberg, „Hegel’s Critique of the Enlightenment in ‘The Struggle of the Enlightenment with Superstition’“, in: *The Blackwell Guide to Hegel’s Phenomenology of Spirit*, K. R. Westphal (ed), West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2009, p. 196.

¹⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, iš vokiečių k. vertė Arvydas Šliogeris, Vilnius: Pradai, 1997, p. 360.

¹⁵ Georgas Hėgelis, *Istorijos filosofija*, iš vokiečių k. vertė Arvydas Šliogeris, Vilnius: Mintis, 1990, p. 343.

dėl to ji yra savyje ir turi tikrovišką esatį; ji turi tiek tikrovės ir galios, kiek ji išsiugdžiusi“¹⁶. Taigi *Bildung* yra aktyvus savęs formavimo procesas, kurio metu individas turi įsisąmoninti savo laisvę kaip neatskiriamą nuo kitų laisvės. Jis turi rasti save savo pasaulyje. Mąstant hegeliskai, *Bildung* prasideda susvetimėjimu, kurį turime matyti kaip pozityvų reiškinį. Individas praranda betarpiškumą, kad kelio gale atrastų savo tapsmą kaip prasmingų įvykių seką.

2. *Bildungsroman*: klasikinė žanro samprata

Esmingiausių *Bildung* teorijos minčių aptarimas leidžia suprasti *Bildungsromaną* platesniame kontekste bei veikia kaip pamatas, nuo kurio šiame darbe bus atsispiriama, į kurią vis bus atsigręžiama analizuojant konkrečius kūrinis. Šio poskyrio tikslas yra pristatyti žanrą, paaiškinant sąvoką, žanro susiformavimo laikotarpio kontekstus, būdingiausias bruožus bei įvardijant problemas.

XIX a. pabaigoje filosofas Wilhelmas Dilthey'us viešajame diskurse įtvirtina terminą *Bildungsroman*. Sąvoka nebuvo nauja, keletu dešimtmečių anksčiau ji pirmą kartą minima filologo Karlo Morgensterno, tačiau Dilthey'us sugeba ją išsamiau aptarti ir išpopuliarinti. Ši sąvoka yra pagarsėjusi savo neišverčiamumu ir iki šiol kyla nemažai teorinių ginčų dėl jos vertimo bei vartojimo. Panašu, jog nei tarp užsienio, nei Lietuvos tyrėjų nėra tvirto akademinio susitarimo. Neretai ši vokiška sąvoka vartojama savo originalia forma ir specialus jos statusas žymimas didžiąja raide ir / ar kursyvu, siekiant išryškinti dalinę asimiliaciją kitose kalbose. Lietuvių akademinėje tradicijoje galima sutikti du pagrindinius vertimo variantus: auklėjamasis romanas, tapsmo romanas. Lazdynas bene vienintelis Lietuvoje išsamiau kalba šia tema ir jo darbuose yra vartojamas pirmasis vertimo variantas. Auklėjamojo romano terminą vartoja ir Tūtlytė. Jau minėtoje profesorės Rudaitytės parengtoje mokymo priemonėje filologijos studentams¹⁷ galima sutikti ir antrąjį minėtą *Bildungsromano* sąvokos vartojimą. Tapsmo romano sąvoką taip pat vartoja mokslininkė Eglė Kačkutė¹⁸. Galima konstatuoti, jog neturime įsitvirtinusios akademinės tradicijos, o pačių tyrimų *Bildungsromano* tema nėra gausu. Šiame darbe autorė renkasi įvardyti žanrą dvejopai. Įvertinus užsienio tyrėjų praktiką bus paliekama

¹⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 364.

¹⁷ Regina Rudaitytė, *Postmodernistinis anglų romanas: personažas, autorius, tekstas*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.

¹⁸ Eglė Kačkutė, „Aš mylėjau ne tuos žmones“, *Literatūra ir menas*, 2013/23. Prieiga per internetą: <https://literaturairmenas.lt/literatura/egle-kackute-as-mylejau-ne-tuos-zmones> [žiūrėta 2022-04-05].

originali, tačiau sugramatinta vokiška forma, išlaikant didžiąją raidę ir taikant kursyvą. Taip pat sinonimiškai bus vartojamas tapsmo romano vertimo variantas. Toks pasirinkimas grindžiamas darbo autorės nuomone, jog „tapsmas“ tiksliau atspindi šiuolaikinio žanro tikslus ir dvasią, išryškina asmens individualaus tobulėjimo kaip proceso aspektą.

Konsensuso neaptiktume ne tik ieškodami tikslaus sąvokos vertimo, bet ir bandydami apibrėžti jos taikymo ribas. *Bildungsromanas*, plačiausia prasme, yra tiesiog romanas apie asmens moralinį brendimą. „Sąvoka gali būti tokia plati, kad apimtų beveik bet kurią socialinės iniciacijos istoriją bet kurioje kultūroje, ar gali būti tokia siaura, kad apibrėžtų tik tris pagrindinius veikalus iš nedidelės grupės vėlyvo aštuonioliktojo amžiaus vokiečių romanų.“¹⁹ Panašu, jog Dilthey'us, išskeldamas *Bildungsromano* sąvoką, ją taikė būtent siauriausia prasme, t. y. trims vokiečių romanams apibūdinti. Žanro pradininkais laikomi Johanno Wolfgango von Goethe'ės *Vilhelmo Meisterio klajonių metai*, Christopho Martino Wielando *Agatonas* ir Friedricho Hölderlino *Hiperionas*. Kritinėje literatūroje ypatingas dėmesys ir svarba skiriami pirmajam iš įvardytų kūrinių, tačiau visi trys klasikiniai veikalai kritikų dažniausiai iškeliami kaip atpindintys esmines žanro ypatybes.

Pats Dilthey'us veikale *Poezija ir patirtis*, parašytame 1906 m., *Bildungsromaną* apibrėžia per siužetinės linijos vystymąsi: pagrindinis veikėjas (atkreipti dėmesį – vyras) „ateina į gyvenimą palaimingos naivumo būsenos, ieško artimų sielų, atranda draugystę ir meilę, kovoja su sunkiomis pasaulio realijomis, subręsta per įvairias gyvenimo patirtis, atranda save ir įsitikina savo tikslu pasaulyje“²⁰. Ši samprata tampa žanro akademinio aptarimo pradžios tašku. Įdomu tai, jog pats Dilthey'us nematė *Bildungsromano* kaip produktyvaus žanro, laikė jį literatūros istorijos reiškiniu, apribotu laike ir erdvėje, ir nenumatė, kad šis galėtų išlikti iki mūsų laikų.

Bildungsromanas susiformuoja kaip savo amžiaus produktas. XVIII a. antroje pusėje pasirodę trys klasikiniai žanro kūriniai skelbia vokiečių idealizmo, humanizmo bei Šviečiamojo amžiaus idėjas. Didžiausią įtaką žanro supratimui padarė tokie mąstytojai kaip Johannas Gottfriedas von Herderis, Friedrichas von Schilleris, Georgas Vilhelmas Friedrichas Hegelis, Goethe'ė, Vilhelmas von Humboldtas. *Bildungsromanuose* visada pastebėsime vieną iš esminių Šviečiamojo amžiaus pamatinių prielaidų – tikėjimą individo ir visos žmonijos progresu. Žmogus gali ir turi keistis, augti, bręsti kaip individas ir kaip pilietis. Būtent „pilietis“ čia ir yra

¹⁹ Joseph R. Slaughter, „Bildungsroman/Kunstlerroman“, in: *The Encyclopedia of the Novel*, Peter Melville Logan (ed), West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., 2011, p. 93.

²⁰ Wilhelm Dilthey, „Goethe and the Poetic Imagination“, in: *Poetry and Experience: Selected Works, Volume V*, R. A. Makkreel, F. Rudi (eds.), Princeton: Princeton University Press, 1985, p. 273.

raktinis žodis. Dar XVIII a. išvardintieji vokiečių filosofai teorizavo *Bildung* arba ugdymo problemą, kurios pagrindinis uždavinys – rasti darną tarp subjektyvybės (asmens) ir objektyvybės (socialinio pasaulio) bei suformuoti tautinę valstybę, kur „žmogaus ir piliečio vaidmenys kiek įmanoma sutampa“²¹. Tokios užduoties išpildymas yra įmanomas tik per „estetinę, moralinę, racionalią ir mokslinę švietimo harmoniją“²². Šviečiamasis amžius ir *Bildungsromano* žanras, kaip jo idėjų literatūrinė išraiška, vadovaujasi tikėjimu grįsta prielaida, jog individas ir visuomenė gali egzistuoti darniame, abipusiškai naudingame santykiyje.

Klasikiniame *Bildungsromane* dominavęs idealistinis mąstymas kinta ir jau XIX a. žanras įsileidžia pesimizmo elementus. Ilgainiui, o ypač prasidėjus Pirmajam pasauliniam karui, asmens ir visuomenės darnos, visos žmonijos progreso idėjos ir tokio tipo idealistinis mąstymas pateko į krizę. Žanro samprata išplatėjo iki bet kokio romano, kuriame pagrindinis veikėjas bręsdamas laviruoja tarp maišto, savo individualių norų, svajonių ir tarp to, ko iš jo norėtų visuomenė. Žymiajame Charleso Dickenso kūrinyje *Didieji lūkesčiai* ar Gustavo Flaubert'o *Jausmų ugdymas* pirminis žanro idealizmas kiek ironizuojamas, siekiant pabrėžti tamsiausių miesto gyvenimo bei socialinės realybės apskritai elementus²³. Po Pirmojo pasaulinio karo pesimizmas dar labiau sustiprėja. Laimingos pabaigos idėja atmetama. James N. Hardino teigimu, Friedricho Nietzsche'ės ir jo pasekėjų įkvėptas vertybių persvarstymas paliečia visą moderną ir postmoderną literatūrą, *Bildungsromanas*, kaip literatūrinė forma, čia ne išimtis²⁴. Šis žanras patiria ideologinį apsvertimą iš idealizmo į tam tikro laipsnio nihilizmą. 1943 m. pasirodęs Manno kūrinys *Daktaras Faustas* ar 1959 m. išleistas Günterio Grasso *Skardinis būgnelis* savo turiniu sukėlė diskusijas, privedusias prie Gerhart Mayer siūlymų įvesti terminą *Antibildungsroman*. Pirmajame romane pagrindinis veikėjas panyra į sifilio sukeltą beprotybę, o Grassas aprašo humanistines nacizmo prielaidas. Autoriai prisitraukia klasikinio žanro optimizmą ir pademonstruoja jo sunaikinimą. Visgi naujadarui *Antibildungsroman* nepavyko įsitvirtinti. Kritikų jis buvo atmestas kaip suprimityvinantis pirminį žanrą.

2.1. Modernaus herojaus laisvės paieškos

²¹ Wilhelm von Humboldt, *The Limits of State Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969, p. 51.

²² Fritz Martini, „Bildungsroman Term and Theory“, in: *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, J. N. Hardin (ed), Columbia: University of South Carolina Press, 1991, p. 5.

²³ Joseph R. Slaughter, „Bildungsroman/Kunstlerroman“, p. 94.

²⁴ James N. Hardin, *Reflection and Action: Essays On the Bildungsroman*, p. xx.

Klasikinio *Bildungsromano* centre – jaunas, veiklus herojus, vokiškai neretai įvardijamas kaip *Bildungsheld*, ir jo savimonės paieškos. Michailas Bachtinas išskiria *Bildungsromaną* iš kitų žanrų teigdamas, jog šio tipo kūrinuose pateikiamas dinamiškas, „tapimo procese esantis žmogus“²⁵. Kadangi *Bildungsromanas* iškyla kartu su buržuazine viešąja sfera, jo pagrindinis veikėjas įprastai yra vidurinėsios klasės atstovas, dažniausiai vyras. Jis skiriasi nuo iki tol vyravusių aristokratiškos kilmės herojų, o XIX a. jį išstumia industrinio proletariato atstovai²⁶. Klasikinis *Bildungsheld* turi polinkį ir gebėjimą reflektuoti pasaulį. Refleksija susijungia su kelionės patirtimis ir formuoja jo asmenybę. Jis „skaity“ ne tik savo gyvenimą, bet ir literatūrą, ankstesnius *Bildungsromanus*²⁷. Herojus neretai reflektuoja savo skaitymo patirtis, o gyvenimiškas patirtis užrašo. Būtent rašymas leidžia jam tapti savo gyvenimo pasakotoju. Dažnai šį tropą sutinkame *Bildungsromanuose*, iškeliančiuose socialinio protesto tematiką. Skaitymo ir rašymo galimybė čia pabrėžia „buvimo pozicijoje, leidžiančioje papasakoti savo gyvenimo istoriją ir pareikalauti teisės tiek literatūrinei, tiek politinei savireprezentacijai, neįtikimumą“²⁸.

Herojus šiame žanre negali būti atskirtas nuo savo brandos proceso. Dauguma kritikų remiasi Dilthey'aus pasiūlyta samprata ir *Bildungsromaną* pirmiausiai aiškina per siužetinę liniją. Susanne Howe štai taip apibūdina tipišką veikėjo brandos kelią: „jaunas herojus išsiruošia į kelionę per pasaulį, dažnai dėl savo temperamento susiduria su nesėkmėmis, sutinka įvairius vedlius ir patarėjus, padaro klaidų rinkdamasis draugus, žmoną ir gyvenimo darbą, ir galiausiai koku nors būdu prisitaiko prie savo laikmečio bei aplinkos reikalavimų“²⁹. Taigi *Bildungsromanas* vaizduoja pagrindinio veikėjo raidą nuo pirminės intencijos ir postūmio tapimo link iki tam tikro taško, kai suvokiama, jog tikslas pasiektas. Išsirengęs į šią „kelionę“ (fizinę ir / arba simbolinę) herojus neretai patiria šeimos spaudimą mesti nepriklausomybės paieškas, tačiau to nepaisydamas jis išvyksta (dažnai iš kaimo į miestą) už savo pažįstamos aplinkos ribų, susiduria su įvairių socialinių klasių žmonėmis, atranda savo seksualumą – įvyksta „bent du meilės nuotyčiai ar seksualiniai susidūrimai, vienas iš jų žeminantis, kitas

²⁵ M. M. Bachtin, „The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Toward a Historical Typology of the Novel)“, in: *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson, M. Holquist (eds.), Austin: University of Texas Press, 1986, p. 21.

²⁶ Ibid., p. 11.

²⁷ Ibid., p. 6.

²⁸ Joseph R. Slaughter, „Bildungsroman/Kunstlerroman“, p. 96.

²⁹ Susanne Howe, *Wilhelm Meister and His English Kinsmen: Apprentices to Life*, New York: Columbia University Press, 1930, p. 3.

pakeliantis³⁰. Praėjęs visus šiuos išbandymus, sukaupęs pakankamai gyvenimiškos patirties ir nuraminęs savo maištingą sielą, pagrindinis veikėjas gali ramiai pasirinkti žmoną ir imtis karjeros tikslų. Svarbu, kad herojus pats suvoktų gyvenimo prasingumą ir, iš pirmo žvilgsnio, atsitiktinių įvykių darną kuriant šią prasmę³¹.

Bildungsromano herojaus branda reikalauja prisitaikymo. *Bildungsromanui* pavyksta pavaizduoti dviejų vertybių (laisvės ir konformizmo) susiliejamą ir šie „simboliniai mainai yra klasikinio *Bildungsromano* *raison d'être*“³². Tai – savotiškas socialinis kontraktas, kurio „pasirašymas“ reiškia dalies laisvės paaukojimą dėl sėkmingo ir laimingo, stabilaus gyvenimo visuomenėje. Tačiau ši auka negali įvykti kaip nesąmoningas aktas. Tai – reflektuotas ir laisvas pasirinkimas. Idealus klasikinio *Bildungsromano* *Bildungsheld* veikia „ne kaip baimingas subjektas, o kaip įtikintas pilietis“³³. Kai kurių kritikų teigimu, būtent tokia pabaiga determinuoja, ar kūrinys iš tikrųjų yra *Bildungsromanas*. Siužetinėje linijoje tai įprastai atrodo štai taip: veikėjas nusprendžia nebemaištauti, pasirenka tinkamą gyvenimo partnerę ir pradeda (ar tęsia) stabilų karjeros kelią.

Idealistiškai linijinį ir gan nuspėjamą romano vyksmą smagiai pašiepia Hegelis: pagrindinis herojus „įprastai randa merginą ir kažkokį darbą, susituokia ir tampa tokiu pat filisteriu kaip ir visi kiti“³⁴. Ironiška, jog vienas iš svarbiausių vokiečių idealistinės minties bei *Bildung* sampratos plėtotojų taip kalba apie žanrą, kuris turėtų būti pagrįstas būtent šia filosofija. Tačiau Hegelis kritikuoja ne brendimą, ne tikėjimą žmogaus potencialu, tačiau tai, kaip klasikiniame *Bildungsromane* matomas šių idėjų išpildymas. Tai labai svarbu šio magistro darbo kontekste, kadangi analizuojant pasirinktus romanus, nuolatos bus siekiama parodyti, kur ir kaip klasikinis žanras primityviai perteikė *Bildung* sampratą, koku būdu savotiškai nuskurdino įdomias ir galias idėjas apie asmens laisvę, ryšį su kitais, tapsmo kelią.

3. Tapsmo romanas ir paauglių literatūra

Šio darbo literatūrinis laukas – paauglių literatūra. Tai sritis, kurios ištakos glūdi *Bildungsromano* žanre, todėl jų ryšys ypač glaudus. Neretai paauglių literatūra prisiima

³⁰ Jerome Hamilton Buckley, *Season of Youth: The Bildungsroman from Dicken to Golding*, Cambridge [Massachusetts]: Harvard University Press, 1974, p. 17.

³¹ Joseph R. Slaughter, „Bildungsroman/Kunstlerroman“, p. 94.

³² Ibid., p. 55.

³³ Franco Moretti, *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, Londonas: Verso, 2000, p. 16.

³⁴ G. W. F. Hegel, *Aesthetics. Lectures on Fine Art, Volume I*, Oxford: Clarendon Press, 1975, p. 573.

Bildungsromano struktūras ir perkelia jas į savo kontekstą, aktualizuoja savo tikslinei auditorijai ir laikmečiui. Tiesa, nors *Bildungsromano* populiarumas atveria kelius egzistuoti paauglių literatūrai³⁵, ne visi šio lauko kūriniai vaizduoja tapsmą. Tai nėra persidengiančios sąvokos, tačiau tarp jų egzistuoja istorinis ryšys. Poskyryje bus siekiama šį gimingumą išskleisti ir parodyti, kaip tapsmo romanas veikia paauglių literatūros kontekste.

3.1. Paauglių literatūros problemika

Paaugliai svarbia demografinė grupe tampa tik XX a. viduryje. Iki tol nepilnamečių problemos nėra vaizduojamos kaip turinčios didelę reikšmę ar smarkiai besiskiriančios nuo „universalus“ žmogaus (suaugusiojo baltojo vyro). Tuo pat metu įvyksta ir kitas kultūrinis lūžis – išskyla paauglystės kaip ypatingai svarbaus raidos etapo idėja. Tai nesunku pastebėti populiariojoje muzikoje (dalis muzikos tiesiogiai orientuojasi į paauglį klausytoją), literatūroje, drabužių madose.

Paauglių literatūra yra orientuota į jaunus žmones, jau nebe vaikus, tačiau ir ne pilnamečius. Visgi Perry Nodelman truputį sukomplikuoja tokį apibrėžimą teigdamas, jog tai suaugusiųjų pirkėjų norai kreipia rinką ir formuoja tai, kaip suvokiama pati paauglystė³⁶. Tematiškai jaunimo literatūra turi daugiau panašumų su suaugusiems skirtais kūriniais – įvedamas seksualumo elementas, vaizduojamos sudėtingos, skaudžios patirtys. Šis žanras leidžia kvestionuoti „uždarą moralinę visatą“³⁷, būdingą vaikų literatūrai. Uždarumas šiuo atveju nurodo į specifinį pasaulio vaizdavimo būdą, kai gerieji veikėjai visuomet sulaukia sėkmės, o blogieji – bausmės. Paauglių literatūra šio principo atsisako ir realybė vaizduojama artimesnė suaugusiųjų knygų pasauliams, ji neidilizuota.

Viena iškiliausių jaunimo literatūros tyrėjų Roberta Seelinger Trites teigia, jog šis laukas susiformavo anglakalbėse šalyse laikotarpyje, apimančiame du dešimtmečius po Antrojo pasaulinio karo³⁸. Tai nereiškia, jog iki tol paaugliai neskaitė. Po karo pradėjo formotis suvokimas, jog paauglystė yra atskiras ir svarbus asmens brandos laikotarpis, keliantis specifines problemas ir klausimus. Dėl to literatūros lauke pradėjo rasti vis daugiau į tas

³⁵ Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, Iowa City: University of Iowa Press, 2000, p. 18–19.

³⁶ Perry Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 2008, p. 5.

³⁷ Karen Coats, „Young Adult Literature: Growing Up, In Theory“, in: *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, C. A. Jenkins (eds.), New York: Routledge, 2011, p. 322.

³⁸ Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, p. 9.

problemas ir klausimus nukreiptų romanų. Pirmaisiais tiesiogiai į paauglių auditoriją orientuotais literatūros kūriniais įprastai įvardijami tokie romanai kaip *Septynioliktoji vasara* (angl. *Seventeenth Summer*), išleistas 1942 m., žymusis *Rugiuose prie bedugnės* (1951) bei 1967 m. pasirodžiusi knyga *Pašaliečiai* (angl. *The Outsiders*), kuri ne tik kreipėsi į jaunus žmones, bet ir buvo parašyta paauglės merginos.

Postmodernios kritikos bei postmodernių idėjų bendrąja prasme iškilimas leidžia jaunimo literatūrai išryškėti kaip drąsiam ir neretai opius klausimus keliančiam literatūros laukui. Nebelieka reikšmingos skyros tarp gėrio ir blogio, veikia siekiama vaizduoti įvairialypius veikėjus. Paauglių romanai „užklausia socialines konstrukcijas, pabrėždami santykį tarp visuomenės ir individo, o ne susitelkdami į savąjį aš ir savojo aš atradimą kaip tai daro vaikų literatūra“³⁹. Postmodernio idėjos įteisina galios struktūrų dekonstravimą ar bent jau leidžia abejoti *status quo*. Jaunimo romanų siužetinės linijos neretai ir remiasi prielaida, kad jaunas žmogus privalo konfliktuoti su savo aplinka. Konfliktai, derybos, galios bei vertybių perkainojimai, autoritetų kvestionavimas, savo autentiško balso ir tapatybės paieškos charakterizuoja šių romanų herojų kelią į brandą. Seelinger Trites apibendrina, jog visa paauglių literatūra yra apie galios santykius: „šeima, mokykla, bažnyčia, valdžia, socialiniai seksualumo, lyties, rasės, klasės konstruktai bei kultūriniai mirties papročiai“ yra tos institucijos, su kuriomis paauglys privalo rasti dialogą ir išsikvoti savo poziciją⁴⁰. Tai ypač postmodernus požiūris, kviečiantis visuose socialiniuose santykiuose, kuriuose tik atsiduria paauglys, ieškoti kovos dėl galios elemento, ardyti esamą ir įteisinti individualią tvarką.

3.2. Ryšys su *Bildungsromanu*

Jaunimo literatūros ir klasikinio *Bildungsromano* ryšys glaudus tiek istoriškai, tiek tematiškai. Istoriškai, nes kritikai gan vieningai sutinka, jog tapsmo romano populiarumas nutiesia kelią paauglių romanui⁴¹. Tematiškai, nes *Bildungsromano* struktūra leidžia perteikti jauno žmogaus išgyvenimus. Jei tokio paaiškinimo užtektų, tyrimas galėtų baigtis čia, tačiau tapsmo romanas paauglių literatūroje yra komplikutesnis reiškinys, nei galėtų pasirodyti. Kas paauglių literatūros kontekste yra *Bildungsromanas*? Kaip pakitęs kontekstas keičia paties žanro struktūras? Ir išvis kokia prasmė kalbėti apie XVIII a. kažkur Vokietijoje atsiradusį fenomeną?

³⁹ Ibid., p. 20.

⁴⁰ Ibid., p. 3.

⁴¹ Ibid., p. 10.

Šiame poskyryje bus mėginama atsakyti į pirmuosius du klausimus, viliantis, jog tai pasiekus paaiškės atsakymas ir į trečiąjį.

Taigi kas paauglių literatūros kūrinį padaro *Bildungsromanu*? Seelinger Trites sako, jog neretai kritinėje literatūroje galima sutikti pateikiamą gan supaprastiną žanro vaizdą, įvardijantį bet kurį kūrinį, turintį *namai – išvykimas – namai* (angl. *home-away-home*) naratyvinę schemą, tapsmo romanu⁴². Kitaip tariant, bet koks kūrinys, kurio veikėjas, palikęs namus dėl nuotykių, sugrįžta pasikeitęs, yra *Bildungsromanas*. Tačiau, darbo autorės nuomone, toks kūrinys arba išvis neatitiktų žanro esmės, arba ją atskleistų tik iš dalies. Taip pat galima aptikti nuomonę, jog visa vaikų bei paauglių literatūra yra *Bildungsromanai*, nes vaizduoja augimą⁴³. Visgi net mažiausiems skirtos knygos rodo augimą, net ir Anė iš Žaliastogių ar Oliveris Tvistas auga. Tai visiškai nereiškia, jog augimas savaime nurodo į tam tikrą žanrą. Tapsmo romanų veikėjai išties išvyksta iš namų ir auga, tačiau šių dviejų sąlygų įgyvendinimo neužtenka.

Seelinger Trites savo samprotavimą tęsia lygindama *Bildungsromaną* su *Entwicklungsromanu*. Verta šiek tiek paaiškinti antrąją sąvoką. *Entwicklungsromanas* yra labai į tapsmo romaną panašus žanras, kurio kilmė taip pat vokiška, tačiau esminis skirtumas yra tas, jog šis žanras vaizduoja bet kokio tipo ir apimties žmogaus augimą. *Entwicklungsromano* sąvoka labiau tiktų kalbant apie šiuolaikinius probleminius paauglių romanus – lauką, susiformavusį aštuntajame ir devintajame dešimtmečiais JAV. Šių kūrinių veikėjai susiduria su sudėtingomis paauglystės problemomis, kurias sprendami bręsta ir formuojasi kaip asmenybės, tačiau tikrai ne tokiu pat būdu ar mastu kaip *Bildungsromane*. Šių žanrų lyginimas yra labai dažna praktika. Ir išties tyrėja daro teisingą žingsnį ieškodama *Bildungsromano* paauglių literatūroje specifikos būtent per žanrų skirtumą. Visgi, jos išvada kvestionuotina. Pagal Seelinger Trites, visi jaunimo romanai yra arba *Bildungsromanai* arba *Entwicklungsromanai*. Skiriasi tik brandos laipsnis, kurį pagrindinis veikėjas pasiekia⁴⁴. Ji apibrėžia *Bildungsromaną* pagal tai, ar veikėjas iš paauglystės pereina į suaugusiojo gyvenimą. Tačiau tokiu teiginiu tarsi patvirtinama anksčiau nuneigta mintis, jog svarbiausia yra augimas. Šiam požiūriui prieštarauja literatūrologas Kenneth'as Millardas. Jo teigimu, pilnametystė nėra adekvatus faktorius, galintis nustatyti žanrą. Tapsmas ar branda, kaip dažniau tai vadinama paauglių literatūros lauke, reikalauja kokybinio įvertinimo⁴⁵. *Rugiuose prie bedugnės* veikėjas Holdenas lieka paauglys,

⁴² Ibid., p. 10.

⁴³ Ibid., p. 10.

⁴⁴ Ibid., p. 18.

⁴⁵ Kenneth Millard, *Coming of Age in Contemporary American Fiction*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007, p. 4.

tačiau ši knyga yra *Bildungsroman*, nes jis suvokia savo padėtį visuomenėje. Tiesą sakant, vieno iš šio darbo analizės objektų, knygos *Lidė*, pagrindinė herojė taip pat nesulaukia pilnametystės. Jos istorija užbaigiama maždaug penkioliktaisiais gyvenimo metais.

Atmetus tai, su kuo darbo autorė nesutinka, galima apibrėžti *Bildungsromaną* paauglių literatūros kontekste pozityvia prasme. Svarbiausia yra ne skaičiuoti, keleriais metais paaugo personažas, o kaip tai įvyko ir kas tuo buvo pasiekta. Tikslingiausia yra remtis *Bildung* idėja. Tik ji iš tiesų apibrėžia žanro ribas šiuolaikinės literatūros kontekste. Tokie siužeto elementai kaip nesutarimai su šeima, kelionė, įvairių draugų įgijimas, meilės patirtys, profesijos pasirinkimas, santuoka ir t. t. yra svarbūs (ir greičiausiai juos vienaip ar kitaip sutiksime visuose paauglių *Bildungsromanuose*), tačiau esmė slypi veikėjo susvetimėjime su aplinka, šio susvetimėjimo įveikime, laisvės siekiu ir intersubjektyvaus ryšio kūrimu. Tapsmas nėra sinonimiškas augimui ar brandai. Tai sudėtingesnė sąvoka ir tik jis *Bildungsromano* žanrui yra lemiamas faktorius.

Visų paauglių *Bildungsromanų* tikslas – „iširti, kaip individas egzistuoja visuomenėje“, o ne „pagarbiai pavaizduoti augimą“⁴⁶. Jis aplenkia klasikinį *Bildungsromaną* tuo laipsniu, kuriuo sau leidžia kelti „postmodernius klausimus apie autoritetą, galią, spaudą ir augimo prigimtį“⁴⁷. Jei reiktų labai paprastai paaiškinti, kuo *Bildungsroman* paauglių literatūroje yra ypatingas, tiesiog būtų galima teigti, jog postmoderno idėjos leidžia drąsiau kvestionuoti *status quo*, kurio palaikymu klasikinis tapsmo romanai yra kaltinami šiuolaikinės kritikos. Įprastai paauglys veikėjas yra nepatenkintas savo aplinka, jis ar ji mato save kaip svetimą joje. Įvyksta simbolinė ir/arba fizinė kelionė iš pažįstamos aplinkos į nežinią. Realistiniuose romanuose norint išvengti fizinės kelionės tropo, herojaus pasaulyje tiesiog atsiranda įvairūs veikėjai (draugai, mokytojai), padedantys jam pamatyti kitokią perspektyvą, keičiantys ir formuojantys jo nuomones bei pažiūras⁴⁸. Paaugliui svarbu atrasti santykį su socialinėmis institucijomis bei įvairiais konstruktais, todėl kaip ir suaugusiųjų *Bildungsromane*, svarbus vaidmuo brandos procese tenka seksualinei saviraiškai, tačiau paauglių literatūra drąsiai įsileidžia platų spektrą patirčių – nuo intymių, privačių pasvarstymų ar tiesiog dėmesio atkreipimo į savo kūną iki prievartos scenų ar nėštumo.

⁴⁶ Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, p. 19.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁸ Fiona McCulloch, „Bildungsromane for Children and Young Adults“, in: *A History of Bildungsroman*, S. Graham (ed), Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 180.

Tiesa, jog *Bildungsromane* laisvė negali būti pasiekta, kol žmogus „nesusitaiko su galia, implikuota socialinėse institucijose, su kuriomis jis privalo sąveikauti, kad išgyventų“⁴⁹. Tačiau paauglių tapimo romanas nuo klasikinio žanro nutolsta tuo, jog čia nebereikalaujama idealaus konformizmo. Vidiniai iš išoriniai konfliktai, kylantys iš nepritapimo visuomenėje ir siekio ieškoti savo vietos, gali būti išspręsti ir be pilnos integracijos į visuomenę⁵⁰. Paauglys neprivalo rasti sau prasmingos profesijos ar gyvenimo partnerio. Jam užtenka drąsiai klausti ir kvestionuoti, o tai padarius sukurti individualią prieigą prie tradicijos. Laisvės ir visuomenės normų dėmė pasiekama veikėjui persvarsčius savo patirtis, pasimokius iš jų, atradus savame susvetimėjimo procese prasmę, įgalinančią individualaus gyvenimo kelio pasirinkimą. Paauglių tapimo romanas tokiu būdu tarsi leidžia išsisukti iš situacijos be tų komiškų elementų, iš kurių šaipėsi Hegelis.

4. Ką *Bildungsromanas* nutildo?

Mąstant iš dabartinės perspektyvos, galima drąsiai teigti, jog viena didžiausių klasikinio *Bildungsromano* ir pačios *Bildung* idėjos problemų yra androcentrizmas. Vyro patirtys, jo tapimo schema laikyta universaliu standartu. Užtenka vien pagalvoti apie kiek anksčiau aptartą herojų: jis jaunas, drąsus, maištingas, jis palieka namus, keliauja, įsimyli. Ar tikrai šios patirtys taip lengvai pasiekiamos moteriškiems personažams?

Universalaus žmogaus idėja nutildė autentiškas moterų istorijas. Tai nereiškia, jog šiame žanre neegzistavo veikėjos moterys, tačiau XIX a. socialinės normos visiškai neleido moters pamatyti toje pačioje, „universalioje“ šviesoje. *Bildungsromanas* savo veikėjams taikė dvigubus standartus. Tapsmas vyrams ir moterims toli gražu nereiškė to paties, o *Bildung* kelias taip pat rodėsi labai skirtingas. Paradigminiame tekste *Kelionė į vidų* (angl. *The Voyage In*), tyrusiam žanro pokyčius su personaže moterimi, išskiriami keli pagrindiniai skirtumai:

- Išsimokslinimo ribojimai: moterims veikėjoms nesuteikiama edukacijos galimybė, kuri kitu atveju vyrui veikėjui taptų atspirties tašku, leidžiančiu suvokti pasaulį;
- Judėjimo ribojimai: vyras išvyksta iš savo gimtosios aplinkos, kad įgautų naujų patirčių (dažniausiai iš kaimo į miestą). Moterims tai arba neleidžiama, arba naujoje aplinkoje smarkiai

⁴⁹ Ibid., p. 20.

⁵⁰ Alice Trupe, *Thematic Guide to Young Adult Literature*, Westport: Greenwood Press, 2006, p. 139.

suvaržoma jų laisvė tyrinėti. Įvykusi kelionė neretai tiesiog reiškia vienos buitinės sferos pakeitimą kita;

- Seksualumo ribojimai: Buckley'io pabrėžiami seksualiniai nuotykių (dveji – nesėkmingi ir sėkmingi) moterims veikėjoms yra neleistini. Herojės lieka skaisčios iki vedybų;

- Viešosios veiklos ribojimai: laisvės ir konformizmo darna herojė veda prie bet kokios socialinės veiklos pabaigos. Vyro karjera po vedybų yra tęsiama, o moteriai šis socialinis kontraktas reiškia užsidarymą buitineje sferoje. Išnyksta viešasis ir lieka vien vidinis gyvenimas, refleksijos⁵¹.

Įvardyti ribojimai leidžia kelti esminę abejonę dėl žanro pritaikomumo moters patirtims⁵². Išties prasminga klausti, apie kokį susvetimėjimą bei laisvę kalbame, jei moteris visgi lieka prikaustyta prie buitinės sferos. Galbūt veikėjos suauga amžiumi, bet tikrasis tapsmas (*Bildung* prasme) joms nėra pasiekiamas? Ši abejonė reikšminga ir išties klasikinis *Bildungsromanas* atrodo itin nepalankus moters pasauliui. Jos būtis apribota ir nesaugi. Vienintelė ir svarbiausia vidurinės klasės moters pareiga kyla iš namų sferos. Buvimas rūpestinga motina, sutuoktine ir namų šeimininke atskiria moterį nuo viešosios erdvės, taigi apriboja jos saviraiškos ir augimo galimybes. *Bildungsromano* herojus išvyksta į savęs pažinimo kelionę, kurios kitoje pusėje matome brandą, jis bendrauja su įvairiais žmonėmis, neretai paragauja ir gatvės gyvenimo. Toks moters elgesys jai garantuotą „asmeninio pavojaus, pašaipų, reputacijos praradimo ar seksualinio išpuolio riziką“⁵³. Jos pasirinkimo galimybės smarkiai susiaurėja ir moteriškoji *Bildungsheld* turi laviruoti tarp bausmių: arba ji bus visuomenės nubausta už maištą, arba tylėdama nuskurdins savo gyvenimą. Jai nėra kelio, vedančio į tikrą laisvę. Nepavykęs bandymas patenkinti visuomenės lūkesčius veikėjai nėra atleidžiamas ir geriausiu atveju baigiasi nusivylimu, o blogiausiu – mirtimi⁵⁴.

XIX a. kitoks vaizdavimas tikriausiai ir negalėjo būti įmanomas. Tačiau *Bildungsromanas*, ilgai rėmęsis „natūraliu“ lyčių skirtumu, pagal kurį moteris tėra „vyriško geismo objektas“⁵⁵ savo potencialą išpildantis vedybomis, pasikeičia po Pirmojo pasaulinio karo. Kiek anksčiau aptartas *Skardinis būgnelis*, Davido H. Milesio teigimu, užbaigė vyriškojo

⁵¹ Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, London: University Press of New England, 1985, p. 7–8.

⁵² Maroula Joannou, „The Female Bildungsroman in the Twentieth Century“, in: *A History of Bildungsroman*, S. Graham (ed), Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 203.

⁵³ *Ibid.*, p. 202.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 204.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 208.

Bildungsromano paradigimą⁵⁶. Vyrams herojams galimybės išnaudotos, tačiau atsiveria nauji keliai moterų patirtims vaizduoti. Besikeičiantis sociopolitinis klimatas (aktyviai veikia moterų išsilaisvinimo judėjimas, demokratinėse šalyse iškvojama balsavimo teisė), palietė ir literatūros sritį. Esther Labovitz teigimu, moteriškasis *Bildungsroman* tampa įmanomas tik tuomet, kai realioms moterims suteikiama *Bildung* galimybė⁵⁷. Taigi dėl realių istorinių pokyčių pasikeičia ir *Bildungsromano* turinys. Būtent moterų rašytojos pradeda ginčą su klasikiniu žanro idėjomis apie laimę (laimė kaip socialinio kontrakto pasirašymo pasekmė), savirealizaciją (individuali savirealizacija ir visuomeninė socializacija sutampa), lyčių vaidmenis. Atsiranda pirmosios modernios herojės, laisviau reiškiančios savo seksualumą, turinčios svajonių ir jų neiškeičiančios į santuoką bei motinystę.

Tai jokių būdu nereiškia, jog modernusis *Bildungsroman*, kurio pagrindinė veikėja yra moteris, tampa lygių galimybių vėliavos nešėju. Feministinio sąmoningumo įvedimas į kūrinio tvarką nepanaikina skirtumo tarp moterų ir vyrų patirčių bei vaidmenų visuomenėje. Veikiau priešingai, šis skirtumas sąmoningai dar labiau išryškina. Feminizmas *Bildungsromanui* duoda galimybę apmąstyti ribotas moterų patirtis, ko iki tol nebuvo įmanoma padaryti dėl nepajudinamos „natūralumo“ prielaidos. Dėmesys sutelkiamas į prarają, egzistuojančią tarp veikėjos norų ir visuomenės reikalavimų. Jos patiriami sunkumai ir bandymai maištauti „ne tik lemia daugybę naratyvo įtampų ir priešpriešų, bet ir ginčija žanro tradicinį atsidavimą buržuazinei ideologijai“⁵⁸. Moteriškasis *Bildungsroman* pirmiausia yra dialogo su klasikine žanro schema forma, leidžianti išskleisti lyčiai specifines problemas.

Šioje magistro darbo dalyje buvo aptarta nemažai svarbios informacijos, kurią buvo stengiamasi jungti į rišlų pasakojimą apie tapsmo romaną. Buvo pradėta nuo plačiausios, tačiau esminės – *Bildung* idėjos, kurios dvasia yra žanro pamatas. Be šio aiškinimo, darbo autorės nuomone, nėra daug prasmės kalbėti apie *Bildungsromaną*, kadangi jis galėtų būti suprastas vien kaip specifinių siužeto elementų rinkinys, o ne filosofines idėjas literatūroje tiriantis žanras. Apie tapsmo romano ir paauglių literatūros ryšį buvo samprotaujama trečiajame šios dalies poskyryje. Buvo bandoma atskleisti tarp įvairių tyrėjų kylančius nesutarimus dėl sąvokos vartojimo. Buvo konstatuota, jog nors paauglių literatūra turi glaudų istorinį ryšį su

⁵⁶ David H. Miles, *The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman*, PMLA t. 89, nr. 5, Cambridge: Cambridge University Press, 1974, p. 990.

⁵⁷ Esther Kleinbord Labovitz, *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*, New York: Peter Lang, 1986, p. 7.

⁵⁸ Maroula Joannou, „The Female Bildungsroman“, p. 215.

Bildungsromanu, ne visi šio lauko kūriniai yra tapsmo romanai. Galiausia buvo aptarta opiausia žanro problema – androcentrizmas. *Bildungsromanas* rėmėsi universalaus žmogaus idėja ir dėl to „pamiršo“ pagalvoti apie marginalizuotus visuomenės narius. Autentiškos moterų patirtys buvo nutildytos. Iš moteriškų personažų buvo atimta tikroji *Bildung* galimybė. Visgi XX a. moteriškas *Bildungsromanas* pradėjo naują paradigmą ir atvėrė tapsmo galimybes moterims veikėjoms.

Toliau bus analizuojami K. Paterson kūriniai *Lidė* bei *Jokūbą pamilau*. Abu šie romanai vaizduoja paauglių merginų tapsmo procesą. Juos aptariant bus remiamasi aptarta teorija, susiejant *Bildung* idėją, *Bildungsromano* žanrą, paauglių literatūros kontekstą ir moteriškojo tapsmo romano specifiką.

II. LIDĖ IR JOKŪBĄ PAMILAU: DIALOGAS SU TRADICIJA

1. SUSVETIMĖJIMO PROBLEMA

Pasirinkti Paterson kūriniai kuria dialogą su *Bildungsromano* struktūra, pagal kurią jaunas herojus atpažįsta savo aplinkos realybę kaip tokią, kuriai dėl vienos ar kitos priežasties nepritaria ir išvyksta ieškoti laisvės bei laimės svetur. Atsiskyrimas nuo pažįstamo, bet netenkinančio pasaulio *Bildung* teorijoje yra suprantamas kaip susvetimėjimas. Tai yra tapsmo kelio pirmasis ir esminis reikalavimas. Susvetimėjimas yra „sąmonės požiūris, pasireiškiantis tuo, kad objektinius daiktus ji pažįsta kaip savo priešybę, o save pažįsta kaip jų priešybę“⁵⁹. Veikėjas tarsi iškrenta iš savo aplinkos, susvetimėja su tuo, kas buvo artima ir betarpiška – „seniau tinkamos gyventi gyvenimo formos tampa keistos ir svetimos“⁶⁰. Taigi susvetimėjimas yra subjektyvybės ir objektyvybės, asmens ir pasaulio priešprieša.

Kaip buvo minėta, moteriškasis *Bildungsromanas* ir ypač šiuolaikiniai jo variantai yra kuriami taip, kad išryškintų skirtumą tarp vyro ir moters tapsmo patirčių. Analizuojamų kūrinių pagrindinės veikėjos dėl lyčiai specifinių iššūkių neįgyvendina pirmosios *Bildung* sąlygos tokiau pat būdu kaip klasikinio *Bildungsromano* herojus. Lidė iš pažiūros atitinka tradicinį modelį, nes palieka gimtuosius namus, tačiau jos motyvacija nėra susvetimėjimas ir laisvės paieškos. *Jokūbą pamilau* pagrindinė veikėja Luiza namų išvis nepalieka dėl nereflektuoto konflikto su motina. Tai nereiškia, kad Luizos ar Lidės tapsmas nevyksta – anaipol, veikėjos auga kaip asmenybės ir galiausiai atranda laisvę, tačiau kylantys iššūkiai išryškina klasikinio modelio neuniversalumą. Šio skyriaus tikslas – ištirti, kaip ir kokio pobūdžio susvetimėjimą patiria veikėjos.

Lidė ir Luiza yra stiprios, maištingos asmenybės, gebančios reflektuoti save ir pasaulį. *Lidės* istorija vyksta XIX a. JAV. Kalnų trobelėje kartu su psichiškai nestabilia motina, jaunesnėmis seserimis bei broliu įsikūrusi trylikmetė mergina kvestionuoja religiją, šeimos instituciją, lyčių vaidmenis. Išvykus tėvui Lidė prisiima visą atsakomybę už šeimos išlikimą. Laikotarpio realijų kontekste veikėjos amžius ir lytis apriboja jos asmeninės laisvės galimybes. Tiesa, savo laisvės ji niekuomet neatskiria nuo šeimos gerovės. Šiuo požiūriu jos tikslai skiriasi nuo klasikinio herojaus siekių. Bandydama juos įgyvendinti, Lidė stengiasi atmesti savo lytį.

⁵⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 45.

⁶⁰ Mark C. Taylor, *Journeys to Selfhood. Hegel & Kierkegaard*, p. 31.

Tuo tarpu Luiza be didelių socialinių pasekmių užsiima normatyviškai vyriška veikla ir atvirai maištauja prieš savo nedidelės, konservatyvios salos, esančios JAV Česapiko įlankoje, tvarką. Romano veiksmo pradžia sutampa su Perl Harboro tragedija. Tokiu būdu pabrėžiama pagrindinės veikėjos brendimo pradžia. Ši scena romane nubrėžia momentą, po kurio Luiza pradeda susidurti su vis didėjančiomis normų neatitikimo pasekmėmis.

Veikėjų santykis su autoritetais problemiškas ir tai galėtų pasirodyti kaip puikus *Bildungsromano* pradžios taškas, rodantis susvetimėjimą, tačiau abi veikėjos tarsi įstringa maišto būklėje. Lidė laisvę tapatina su materialine gerove, prarastos namų aplinkos atkūrimu, nors visa tai slysta jai iš rankų, o Luiza laikosi įsikibusi salos, kurios nekenčia, ir laiko savo ateitį nulemta.

Atsakymas slypi veikėjų susvetimėjime su moteriškumu konkrečia, asmeninės lytinės tapatybės prasme. Viena vertus, šis konfliktas senesnis už pačias veikėjas. Tai – pati kultūra ir tradicija, į kurią jos buvo įmestos, kurią jos privalės reflektuoti ir apropriuoti. Nepaisant to, kad Lidės ir Luizos gyvenimus skiria maždaug šimtmetis, tiek XIX a., tiek XX a. vid. visuomenėje požiūris į moterį nėra palankus ir neskatina asmeninės laisvės siekių. Kita vertus, susvetimėjimą su moteriškumu skatina asmeniniame lygmenyje egzistuojantys konkretūs konfliktai su artimiausiomis moterimis – motinomis. Šis konfliktas analizėje išskiriamas remiantis feministinėje literatūros kritikoje pabrėžiamu motinos – dukros ryšiu, kuris neretai įvardijamas kaip ypač svarbus asmenybės formavimuisi, nes motina visada yra „pirmasis „kitas“, kurį vaikas sutinka, todėl ji nepaprastai galinga“⁶¹. Nereflektuota tradicija ir šeimos istorijos susijungia kaip abiejų veikėjų susvetimėjimo komplikacija.

1.1. Luiza: „švari ir šalta, ir be motinos“

Citata poskyrio pavadinime⁶² nurodo į šioje dalyje analizuojamą problemą. Dėl konflikto su motina Luiza susiduria su moteriškos tapatybės problema. Komplikuotas santykis su tėvais *Bildungsromane* įprastai yra pozityvus reiškinys, nes tėvų poelgių, požiūrio ar lūkesčių kvestionavimas neretai tampa motyvacija palikti namus ir ieškoti savo kelio. Tačiau Luizos situacija kiek kitokia. Nuo gimimo į galvą kalamos religinės tiesos sutrukdo Luizai kelti svarbius klausimus apie motinos poelgius, pasirinktą gyvenimo būdą:

⁶¹ Lisa Rowe Fraustino, Karen Coats, *Mothers in Children's and Young Adult Literature: From the Eighteenth Century to Postfeminism*, Jackson: The University Press of Mississippi, 2016, p. 8.

⁶² *Jokūba pamilau*, p. 19. [toliau tekste trumpinama JP – G. D.]

Taip kaip aš auklėti vaikai nesipyko su tėvais. Juk net ir penktasis Įsakymas tuo rūpinosi: „Vienintelis iš Dešimties Įsakymų savyje nešantis pažadą“. Vis dar pamenu pamokslininko nosinį balsą, mokantį mus: „Gerbk savo tėvą ir motiną, kad ilgai gyventumei krašte, kurį Viešpats, tavo Dievas, tau skiria“. (JP, p. 219)

Norint suprasti, ką tiksliai Luiza turėtų kvestionuoti, svarbu paaiškinti motinos istoriją. Suzana Bredšo yra pašalietė, į salą atvykusi genama romantinių svajonių, o pasilikusi dėl meilės. Sala kaip erdvė nurodo į izoliaciją, į griežtas ribas ir gyvenimas šioje erdveje yra apibrėžtas konservatyvios religinės ideologijos ir aiškių socialinių normų: „Mano salos moterys negalėjo mylėti vandens. Vanduo buvo laukinė, nepažabota mūsų vyrų karalystė“ (JP, p. 43). Vanduo, apie kurį kalba pagrindinė veikėja, nurodo į salos ribas peržengiančią erdvę, kurioje veikti galima tik vyrams – žvejams. Vanduo kūrinyje tampa laisvės gyventi be suvaržymų metafora. Tai, kad motina atkeliauja į salą, nurodo į ribų peržengimą, tačiau iš išorės į vidų. Tokia kryptis iliustruoja laisvą pasirinkimą.

Saloje veikia savotiškas ir unikalus laiko tėkmės supratimas, paremtas žvejybos sezonais ir žvejų dienos ritmu. Visi vienu metu valgo, švenčia, dirba, eina miegoti ir keliasi. Luizos motina prisitaiko prie salos gyvenimo, tačiau savaip maištauja: į krabų sriubą įpila alkoholio, kuris metodistams draudžiamas, pasodina medžių (saloje tai – nykstantis turtas), organizuoja muzikos pamokas, atveža nereliginių knygų. Motina įneša į salos gyvenimą šiek tiek kultūros. Niekur tekste nematome, jog motina skųstųsi salos tvarka ar išreikštų nepasitenkinimą savo gyvenimu. Ji veikiau yra aproprijavusi tą tradiciją, radusi savo unikalią prieigą prie jos. Motiną galima suvokti kaip *Bildung* procesą patyrusią veikėją.

Pagrįstai galima teigti, jog Luiza motiną labai vertina ir bent iš dalies su ja identifikuoja, todėl neretai seka Suzanos pavyzdžiu: savo veiksmais ir žodžiais rodo polinkį į progresyvų mąstymą, kvestionuoja salos konservatyvumą, religines praktikas, lyčių vaidmenis. Tačiau ji dar ne tame *Bildung* etape, kuriame būdama galėtų suvokti kitų žmonių laisvę ir suprasti, kodėl motina atvyko į salą, kodėl ji pasirinko neišsilavinusį vyrą ir, Luizos požiūriu, nuobodų gyvenimą. Iš Luizos perspektyvos, motinos elgesys atrodo keistas ir ne visai suprantamas, tačiau dėl religinių priežasčių mergina negali garsiai išsakyti savo abejonių.

Luiza taip pat negali atleisti motinai už vaikystėje nesuteiktą dėmesį ir meilę. Pagrindinė veikėja yra vyresnioji iš dvynių. Ji gimė stipresnė už seserį Karoliną, kuri dėl įvairių sveikatos problemų praleisdavo daug laiko ligoninėse kartu su motina. Dvynių istorija gali pasirodyti šio romano esminė problema, tačiau tokiu atveju seseriai išvykus iš salos Luiza galėtų ramiau

ieškoti savo laisvės, o tai neįvyksta. Ji dar labiau užsidaro savyje. Santykis su Karolina ir jo implikacijos Luizos asmenybės formavimuisi bus išsamiau aptartas kitame skyriuje, o šiuo atveju svarbiau tai, kaip gimimo istorija paveikia Luizos ryšį su Suzana. Luiza motinos atžvilgiu laiko nuoskaudą, tačiau dėl minėtų religinių dogmų negali savo jausmų išsakyti atvirai. Vienareikšmiškai svarbiausias Biblijos intertekstas iliustruoja šį užgniaužtą, fone egzistuojantį konfliktą:

„Jokūbą pamilau...“ Staiga širdis nusirito į kulnus. Kas tai pasakė? Negalėjau prisiminti tos ištraukos. Ar tai Izaokas, dvynių tėvas? Ne, net pačioje Biblijoje rašoma, kad Izaokas visad labiau mėgo Ezavą. Galbūt tai motina, Rebeka. Tai jos sąmokslas padėjo Jokūbui pavogti iš brolio palaiminimą. Rebeka – nekenčiau jos nuo vaikystės, tačiau kažkodėl žinojau, kad tai nebuvo jos žodžiai. (*JP*, p. 180)

Pats kūrinio pavadinimas nurodo į šį Biblijos intertekstą – į Senojo Testamento dvynių Jokūbo ir Ezavo istoriją. Luiza tapatinasi su Ezavu, vyresniuoju iš dvynių, kurį jaunesnysis apgavo ir pasiglemžė tėvo palaiminimą bei Dievo malonę. Luiza atpažįsta, jog frazė „Jokūbą pamilau, o Ezavo nekenčiau“⁶³ yra paties Dievo ir prisiima ją kaip nuosprendį – Dievas jos nekenčia, todėl nebėra prasmės kažko tikėtis iš gyvenimo. Tačiau tai išryškės analizuojant Luizos ir Karolinos santykius, o šiuo atveju vertėtų akcentuoti nereflektuotą neapykantą motinai. Luiza teigia nuo vaikystės nekenčianti – ne nemėgstanti, ne nesuprantanti, o nekenčianti Rebekos, dvynių Jokūbo ir Ezavo motinos. Tai stiprus pareiškimas, rodantis perkeltą savo pačios konfliktą. Religingoje aplinkoje užaugusi mergina savo patirtis gali vertinti tik per Biblijos mokymų prizmę. Tik perkeldama jausmus į religinę plotmę ji gali būti atvira, pripažinti, kad nuo vaikystės nekenčia savo motinos, kad mato ją kaip konspiratorę, palaikančią seserį ir kenkiančią pirmajai iš dvynių. Užgniaužtas konfliktas prieštarauja tam, kaip Luiza vertina motiną atvirai: „Mano motina buvo tikra dama“; „mano motina buvo nepagašdinama“ (*JP*, p. 15). Taigi, viena vertus, atvirai Luiza motiną laiko autoritetu, į kurį nori lygiuotis, tačiau giliai širdyje nešiojasi didžiulę nuoskaudą, kurią leidžia sau pripažinti tik naudodama Bibliją kaip savotišką tarpininką.

Luizos konfliktas su motina susideda iš dviejų elementų: pirma, veikėja negali suprasti motinos motyvacijos gyventi saloje; antra, mergina jaučia pagiežą dėl meilės stygiaus. Abu šie elementai dėl religinių priežasčių negali būti nei atvirai išsakyti motinai, nei pačios veikėjos

⁶³ *Naujasis Testamentas*, 2-asis papild. specialus 1988 m. leid., iš graikų k. į lietuvių k. vertė ir įvadus parašė Česlovas Kavaliauskas, Kaunas: Lietuvos vyskupų konferencija, 1989, p. 380.

tinkamai reflektuoti, taigi Luiza patenka į keblią situaciją, kurioje ji nei susvetimėja, nei nesusvetimėja su motina. Ji atsiduria tarpinėje įtampos būsenoje. Ieškodama atsakymų, galinčių padėti išeiti iš šios būklės, Luiza tarsi susvetimėja su savimi pačia ar bent jau ta savo dalimi, kuri simbolizuoja motinos prisiimtą normatyvinį moteriškumą. Veikėja pradeda traktuoti savo lytį kaip trukdį, „kaip bejėgiškumo šaltinį“⁶⁴. Luiza nuolatos ieško būdų nugalėti savo realybę, nebūti moterimi, nes ji negali suderinti savo lyties (ir visų socialinių lūkesčių, kurie su tuo ateina) su savo norais, savo svajonėmis. Būti vyru (ar bent taip elgtis), būti beprote, neigti savo besikeičiantį kūną – veikėja kovai pasitelkia šiuos tris būdus.

1.1.1. Kova su moteriškumu

Luiza bando spręsti problemą keliais būdais. Pirmasis iš jų yra moteriškumo pakeitimas vyriškumu. Kurį laiką tai savotiškai veikia, nes būdama jaunesnė Luiza dar gali sau leisti „žaisti“ lyčių vaidmenimis be didesnių socialinių pasekmių. Kartu su draugu Kelu užsiima vien vyrams priimtina veikla – gauda krabus ir austres. Klas taip pat neatitinka salos diktuojamų vyriškumo standartų, kadangi nėra fiziškai stiprus, neturi tėvo, su kuriuo galėtų žvejoti, yra auginamas mamos ir močiutės. Jis ir Luiza nepritampa saloje, todėl susidraugauja. Luizos pomėgis žvejoti, viena vertus, yra efektyvi maisto forma, susvetimėjimo su savo aplinka išraiška, būdas parodyti, jog ji ne tokia kaip kitos salos moterys, ne tokia kaip mama, sesuo, močiutė. Kita vertus, net žvejojama ji negali pabėgti nuo pačios savęs. Štai čia verta atsigręžti į *Bildung* teoriją. Gjesdal teigia, jog, nepaisant skirtingų filosofų skirtingų prieigų, *Bildung* diskursas tiria tokią „mąstymo formą, kuri suponuoja Aš ir simbolinio–istorinio pasaulio sampyną, ir teigia, jog kultūros ir tradicijos suvokimas inicijuoja gilesnį ir nuodugnesnį savęs suvokimą“⁶⁵. Žmogus privalo suprasti, jog jis yra įmestas į tam tikrą kultūrą, kuri formuoja jo mąstymą, jo įsitikinimus. Luiza ilgą laiką to nereflektuoja, ji nemato, jog vis tiek, kad ir kaip maištingai elgtųsi, kad ir kaip bandytų būti vyru, jos mintys yra medijuotos salos kultūros. Stereotipiniai lyčių vaidmenys yra jos galvoje. Puiki to iliustracija yra romantinės svajonės gaudant krabus: „– Kelai, – sakydavau, stebėdama brėkstančią raudoną aušrą virs Česapiko įlankos, – Tikiuosi, kad mano vestuvių dieną bus toks dangus“ (*JP*, p. 6). Luiza, auganti kultūroje, kurioje santuoka ir vaikai yra daugiausia, apie ką moteris gali svajoti, net ir maištaudama, net ir jausdamasi svetima tai kultūrai, svajoja

⁶⁴ Roberta Seelinger Trites, „Feminist Dialogics in Katherine Paterson’s Novels“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 49.

⁶⁵ Kristin Gjesdal, „Bildung“, p. 695.

apie romantinius santykius, vestuves ir laimingas pabaigas. Veikėja negali, kaip to reikalauja *Bildung*, reflektuoti savo ir tradicijos ryšio, todėl nepastebi mąstyme išsisknijusių, per kultūrą medijuotų normų apie moters padėtį bei galimybes. Luiza nori pabėgti, ji nori laisvės, tačiau fantazuoja apie ne iš salos atvykstantį vyrą, kuris ją išsiveš, išlaisvins.

Kitas būdas kovoti su lyčių stereotipais ir gauti asmeninį laisvę, Luizos požiūriu, yra beprotybė. Apie visuotinai pripažinto bepročio laisvę kalba Michel Foucault, aptardamas beprotybės statusą vėlyvaisiais viduramžiais. Jei Šviečiamasis amžius beprotį mato kaip pavojų, tai viduramžiais jam suteikiama savotiška laisvė nuo visuomenės normų, jam suteikiama privilegija kalbėti tiesą⁶⁶. Šekspyro tragedijose kvailys arba beprotis neretai atlieka tiesosakos funkciją. Tai visuomenės paribyje egzistuojanti figūra, kuriai suteikiama didesnė autentiško gyvenimo laisvė. Tokį mąstymą prisiima ir Luiza. Kūrinyje keletą kartų įvedama beprotybės tema. Iš pradžių Luiza apie tai kalba gana neutraliai, nereflektuotai. Svarbus lūžis įvyksta, kai Luiza pirmą kartą pajaučia seksualinį potraukį. Pagal salos normas tai jau savaime būtų laikoma nuodėme, o šiuo atveju situacija dar sudėtingesnė, kadangi potraukis atsiranda Kapitono, smarkiai vyresnio vyro atžvilgiu. Seksualinė gėda, bundantys nepažįstami jausmai, sunkiai suvaldoma neapykanta sesers atžvilgiu – visi tie dalykai, kuriuos praktikuojama religija draudžia, – priverčia Luizą padaryti išvadą, kad ji tampa beprote. Ji pastebi, jog visų salos gyventojų „pamišusia“ laikoma Tetulė Brakston iš tikrųjų turi daug daugiau laisvės pati pasirinkti savo gyvenimo būdą. Ji gyvena pagal savo taisykles ir niekas saloje jos nekankina griežtais religiniais principais. Taigi jei beprotis gali būti, jausti ir mąstyti laisvai, galbūt tai geresnis gyvenimo būdas, svarsto Luiza:

Jei norėčiau, galėčiau gaudyti krabus kaip vyras. Nepavojingais laikomiems pamišėliams suteikiama didžiulė laisvė, kuri paprastiems žmonėms būtų neleistina. Taigi galėčiau daryti ką noriu, kol nekenkčiau kitiems. Jaučiausi beveik laiminga įsivaizduodama save kaip pamišusią, nepriklausomą seną moterį. (*JP*, p. 151)

Paskutinė kovos su savo moteriškumu taktika – kūniškumo atmetimas ir neigimas. Pirmiausia tai išreiškia jos apranga. Luiza rengiasi kaip žvejė, didžiuojasi purviniais, dvokiančiais darbo rūbais ir dėl to neretai sulaukia kritikos: „Nusivilkau kombinezoną. Po juo buvau apsirengusi savo seniausią medvilnės suknelę“ (*JP*, p. 14); „Tikriausiai atrodžiau keistai

⁶⁶ Michel Foucault, *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, New York: Vintage Books, Inc., 1988, p. 14.

– visuomet apsilvilkusi vyriškais darbo rūbais. Mano rankos buvo šiurkščios ir įdiržusios kaip krabų namelio, kuriame dirbau, šonai“ (*JP*, p. 186–187). Savo apranga ji išreiškia susvetimėjimą su normatyviniu moteriškumu.

Esminė visų kovos su savo lytine tapatybe problema yra ta, jog šiame *Bildung* etape Luizos elgesys nėra sąmoningas. *Bildung* reikalauja gilios savirefleksijos bei gyvenamosios aplinkos įvertinimo, kurio mergina dar negali padaryti dėl neišspręsto konflikto su motina. Bėgantys metai ir bręstantis kūnas pradeda kelti vis didėjančią įtampą ir Luizai darosi vis sunkiau nepastebėti savo moteriškos tapatybės problemų. Tuo pat metu pradeda skleisti konkrečios socialinės žaidimo lyčių vaidmenimis pasekmės – tėvas nutraukia Luizos kaip žvejės veiklą. Kūrinyje ši įtampa sugretinama su pačios salos gamtiniais procesais – kiekviena audra pasiglemžia vis daugiau ploto. Sala traukiasi, o Luiza didėja. Veikėja simboliškai „išauga“ savo aplinką, nebetelpa joje kaip ir neišitenka seniai išaugtuose rūbuose:

Beveik dvejus metus spintoje gulėjusi sekmadieninė suknelė įsitempė per krūtinę ir pečius. Vos prisiverčiau pažvelgti į savo atvaizdą veidrodyje. Pirma į akis krito mano įdegęs veidas, o tada nuo saulės išsausėję plaukai. Suvilgiau juos vandeniui ir pabandžiau susukti kelias bangeles šalia kaktos. Apsidrėbiau delnus, tada veidą ir kojas, netgi rankas ir alkūnes losjonu. Jo aromatas buvo pigus, bet bandžiau apgauti save, kad to užteks paslėpti krabų kvapą. (*JP*, p. 204)

Luiza neigia savo kūno pokyčius, tačiau šioje ištraukoje atsispindi gilėjanti refleksija, leidžianti bent jau pastebėti tam tikrą neadekvatumą, įsivertinti. Veikėjai sunku pažvelgti į veidrodį, o tai padariusi savo išvaizdą įvertina neigiamai ir bando „apgauti save“, „paslėpti“ įvardytus defektus. Įtampa tarp to, kas ryškėja, kas veržiasi, ir to, ką Luiza bando nuslėpti nuo savęs pačios stiprėja. Anksčiau žvejo rūbai buvo jos pasididžiavimo šaltinis, tačiau bręstanti Luiza nėra patenkinta, kad jos moteriškos tapatybės pakeitimo ar atmetimo strategijos nebeveikia.

1.2. Lidė: lytinė tapatybė kaip nuosprendis

Kaip ir Luiza, Lidė yra susvetimėjusi su savo moteriškumu dėl neišspręsto konflikto su motina ir nereflektuotos, tradicijos padiktuotos moteriškumo sampratos. Skirtumas tarp dviejų veikėjų patirčių yra gan subtilus, tačiau esminis – Lidė leidžia sau atvirai prieštarauti motinos valiai, kvestionuoti jos sprendimus ir kartais pasipriešinti net veiksmis. Galiausiai Lidė netgi atlieka itin tipiską *Bildungsromano* veiksmą – išvyksta iš pažįstamos aplinkos į miestą, kur

gauna gerai apmokamą, bet fiziškai sekinantį darbą gamykloje. Paviršutiniškai vertinant, šiame romane realizuojama klasikinė tapsmo schema, tačiau iš tiesų Lidės susvetimėjimas su motina ir motyvacija išvykti rodo dialogą su žanro tradicija. Veikėja tam tikra prasme pakeičia motiną, priima sau jos vaidmenį ir palieka namus ne ieškodama asmeninės laisvės ir laimės, o tam, kad uždirbtų pakankamai pinigų šeimos suvienijimui. Seelinger Trites teigimu, Lidė neturi „emocinės autonomijos“⁶⁷. Tokiu būdu ji atitinka Abel, Hirsch ir Langland suformuluotą individualumo vs kolektyviškumo įtampą, slegiančią moteriškojo *Bildungsromano* veikėjas: „į vieną pusę tempia atsiskyrimas, o į kitą – troškimas susiliesti, ir herojė susiduria su įsitikinimu, kad tapatybė slypi artimuose, ypač ankstyvosios vaikystės santykiuose“⁶⁸.

Lidės motina dėl psichinių sutrikimų yra neveiksni. Ji negali pasirūpinti nei savimi, nei vaikais, be to patiki religinės sektos pažadais apie artėjančią pasaulio pabaigą. Kaip būdinga šiuolaikiniams paauglių romanams bei Paterson kūrybai apskritai, Lidės motina yra „emociškai neadekvati“⁶⁹, taigi tam tikra prasme jos nėra – naratyve ji funkcioja veikiau kaip Lidės planus ir svajones griauianti galia. Šeimoje ji egzistuoja *de jure* – kaip suaugęs ir atsakingas asmuo, kurio valia apsprendžia šeimos likimą. Tačiau emociškai mama šeimą apleido:

Tiesą sakant, tėvui mus palikus, mama tapo kažkokia keista. [...] Tačiau jos mama tik spoksojo į židinį, lėtai siūbuodama pirmyn ir atgal. Jos akys buvo tuščios ir ramios lyg pati dvasia būtų ją apleidusi ir palikusi vien kūną siūbuoti. (*Lidė*, p. 5)

Motina įvardijama kaip kūnas be sielos, kaip tuščias žmogaus kevalas. Išties, motina nesijuokia, kai juokiasi kiti; jos komunikacija beveik visiškai vienpusė. Ji gyvena apokaliptinėmis pranašystėmis, tačiau neatrodo, kad pabaigos ji bijotų, tai panašiau į laukimą. Nesulaukusi, netaisyklinga kalba vaikams laiške rašo: „Dar neatejo pasaulio pabajga. Bet dar galym tikėts“ (*Lidė*, p. 9). Tai rodo visapusišką kontrolės ir atsakomybės išsižadėjimą, atsisakymą kovoti.

Lidė, kaip vyriausias vaikas, atsiduria komplikuojoje padėtyje. Kadangi tėvas paliko šeimą fiziškai, o motina yra neveiksni, visa atsakomybė atsiduria pagrindinės veikėjos rankose. Lidė tampa *de facto* šeimos galva. Jos priimtam vaidmeniui įvardyti galima remtis mokslininkės Jennifer Mitchell išsakyta mintimi apie kito žymaus paauglių romano *Bado žaidynės* herojė

⁶⁷ Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, p. 14.

⁶⁸ Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, p. 11.

⁶⁹ Maria Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, Lanham: The Scarecrow Press, 2002, p. 119.

Ketnę: „Ketnė nei perima motinos pareigas, nei tapatinasi kaip tam tikra hibridinė tėvų figūra, kuri užpildytų spragą tarp prarasto tėvo ir „prarastos“ motinos“⁷⁰. Šis teiginys svarbus Lidės situacijai, nes čia taip pat aptinkama fizinės ir dvasinės našlaitystės problema. Tačiau Lidė, priešingai nei Ketnė, tampa įvardyta hibridine figūra. Tokio tipo dvilypumui atskleisti svarbi pirmoji kūrinio scena, kurioje į trobelę įsiveržia juodasis lokys ir Lidė išgelbėja šeimą:

– Tik nešaukit, – tarė ji ramiu balsu, – Tiesiog lėtai ir tyliai prieikit prie kopėčių ir lipkit ant aukšto. Čarli, tu paimk Agnes, o tu, mama, paimk Reičel.

Ji išgirdo motiną verkšlenant. – Šššš, – tęsė Lidė visiškai ramiu balsu, – Viskas bus gerai, jei niekas nesinervins. Ramiai, gerai? Aš jį stebiu ir po savęs greit patrauksiu kopėčias. [...]

Visi, net ir mama, jai pakluso, nors Lidė galėjo girdėti ją sunkiai kvėpuojant. (*Lidė*, p. 1)

Neatsitiktinai Lidė šeimai paliepia slėptis antrame aukšte. Panašiai į pavojų reaguoja ir tikros lokių patelės, nurodydamos jaunikliams lipti į medį ir laukti, kol motina susitvarkys su grėsmę keliančia situacija⁷¹. Lidė prisiima savotišką lokės vaidmenį, tačiau tampa tiek tėvu, tiek motina – hibridine figūra. Mergina per sekundę sugalvoja šeimos išsigelbėjimo strategiją (kaip tradiciškai suprantamas tėvas–gynėjas), sugebėdama išlaikyti ramų, monotonišką balsą visus nuramina (kaip tradiciškai suprantama motina–globėja). Visi paklūsta ir Lidė pademonstruoja galią ne tik žvėries, bet ir šeimos atžvilgiu. Lokio įsiveržimas yra lemtinga scena, įsukanti kūrinio veiksmą. Nors Lidės kaip hibridinės šeimos galvos drąsa išgelbėja šeimą nuo konkrečiau, fizinio pavojaus, po šio įvykio šeimos vienetas išsiskaido. Tik motina, net būdama psichiškai neveiksni, turi galią nuspręsti savo vaikų bei namų ateitį. Patikėjusi apokaliptiniais pažadais, ji lokį interpretuoja kaip pasaulio pabaigos pranašą. Šeima yra priversta išsiskirti, palikti namus. Vaikai, kaip ir namas, ūkis, gyvuliai, visiškai priklauso nuo motinos (ir tų, kurie jai daro įtaką) valios. Išsiskyrimas suformuluoja pagrindinę Lidės užduotį – suvienyti šeimą. Tai tampa veikėjos programa.

Siekdama ištaisyti motinos padarytą, jos manymu, neteisybę, Lidė atmeta moteriškumą ir viską, ką mato priklausant tai sferai. Ji nuolatos sieja buvimą moterimi su bejėgiškumu ir savo moterišką tapatybę Lidė supranta kaip visų šeimos problemų priežastį. Taigi pirmiausia ji atmeta bet kokias fizines sąsajas su moteriškumu. Pirmas sakinytis, kuriuo Lidė apibūdina save po lokio

⁷⁰ Jennifer Mitchell, „‘A Mom–Shaped Hole’: Psychoanalysis and the Dystopian Maternal“, in: *Mothers in Children’s and Young Adult Literature: From the Eighteenth Century to Postfeminism*, L. R. Fraustino, K. Coats, Jackson: The University Press of Mississippi, 2016, p. 237.

⁷¹ Bryan Harding, *American Black Bear – Everything You Want To Know*, North American Nature. Prieiga per internetą: <https://northamericannature.com/american-black-bears/> [žiūrėta 2022-04-19].

užpuolimo, yra susijęs su fizine išvaizda: „– Oi, – pasakė Lidė, – Mums pasisekė, kad esu tokia bjauri. Graži mergina nebūtų galėjusi nubaidyti to nenaudėlio“ (*Lidė*, p. 4). Taip išryškinama Lidės daroma prielaida, jog grožis yra silpnybė ir jis supriešinamas su tomis savybėmis, kurias Lidė aukština – drąsa, fiziniu stiprumu, ištverme, tvirtu charakteriu. XIX a. kontekste tai visiškai realistiškas požiūris ir šiuo atveju galima svarstyti apie kūrinio dialogą su *Bildungsromanu*. Klasikinis herojus gali laisvai iškeisti saugią namų aplinką į nežinomybės pilną miestą, tačiau tas pats veiksmas moteriai sukeltų visai kito masto pavojų⁷². Lidei buvimas moterimi, tuo labiau gražia moterimi, reikštų fizines pasekmes. Nenuostabu, kad tuomet ji pabrėžia esanti bjauri. Vadovaujantis jos prielaida, tik bjaurumas gali garantuoti išgyvenimą šiame pasaulyje, o jei grožį stereotipiškai siejame su moteriškumu, tuomet pats moteriškumas yra silpnybė ir našta, kurią Lidei reikia nusimesti atsisiejant nuo jos bent jau verbališkai.

Kita fizinė sąsaja yra pats kūniškumas. Lidė daro loginę sąsają tarp savo kūno (tiek paties gimimo moteriškos lyties asmeniu fakto, tiek bręstančio kūno) ir visų šeimos problemų:

Nuo tada, kai prieš ketverius metus jie pardavė avis, ji nebuvo gavusi naujos suknelės. Per tą laiką jos kūnas pradėjo daryti tuos keistus moteriškus pasikeitimus, kurie ją taip pykdė. Kodėl gi ji negalėjo gimti berniuku? Galbūt tuomet tėvui nebūtų reikėję išvykti. Galbūt kartu su vyresnio sūnaus pagalba jis būtų galėjęs uždirbti pragyvenimui kalnų ūkyje.

Tačiau kad ir kaip ji svajojo, kad ir kaip bandė, ji buvo tik mergaitė. Kaip ir visos, ji buvo liesa ir raumeninga, tačiau berniukiškas kūnas paskutiniaisiais metais ją išdavė. Jos krūtys buvo nedidelės, o klubai tik vos vos pastebimi, tačiau ji neapkentė šių ženklų, pasmerkiančių ją moterystei. (*Lidė*, p. 22–23).

Ši ištrauka yra svarbiausia teksto dalis, išryškinanti Lidės susvetimėjimą su savo moteriškumu ir moteriškumu bendrąja prasme. Ji kaltina savo lytį ir savo kūną dėl sunkios padėties, kurioje atsidūrė šeima. Lidė teigia, jog būdama vyru galėtų dirbti, padėti tėvui, todėl šis nebūtų išvykęs ir palikęs šeimos tokioje sunkioje padėtyje. XIX a. kontekste tai netgi blaivaus proto pozicija. Lidės jausmai kyla iš socialinio klimato refleksijos. Besikeičiantis kūnas, vis labiau ryškėjantis moteriškumas tarsi iškelia į dienos šviesą šią prigimtinę kaltę. Jos akimis brandimas dar labiau tolina nuo laimingo gyvenimo. Lidė kaltina kūną išdavyste. Moteriškumas yra nuosprendis, pasmerkiantis ją nelaimėms. Negalėdama kovoti su besikeičiančiu kūnu, ji bent jau stengiasi kiek įmanoma sumažinti tai, ką laiko moteriškos silpnybės išraiška. Tokie jausmai kaip liūdesys, baimė, nerimas, prierašumas jai nepriimtini.

⁷²Maroula Joannou, „The Female Bildungsroman in the Twentieth Century“, in: *A History of Bildungsroman*, S. Graham (ed), Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 202.

Lidė griežtai kontroliuoja savo elgesį, kad neišsiduotų esanti silpna. Ji numalšina stiprius jausmus, atsisako priimti pagalbą: „Ji jokių būdu negalėjo leisti šiam vyrui palaikyti jos vaiku ar bejėge moterimi“ (Lidė, p. 15). Tokia savivoka susiformuoja dėl istorinės realybės padiktuotų priešasčių, tačiau ji problemiška, nes taip savotiškai įtvirtinamas *status quo*. Seelinger Trites teigimu, veikėja kaip esminį trūkumą traktuoja „ne slegiančią kultūrą. [...] [N]e skurdą ar seksizmą, ar religinį fanatizmą, ar moterų darbą išnaudojančius kapitalistinius verslininkus“⁷³, o save pačią. Tai trukdo veikėjai tinkamai reflektuoti tradiciją, kurioje gyvena. Lidė susvetimėja savo viduje ir nemato, kad pats jos mąstymas, kaltinantis moteriškumą, yra nulemtas patriarchalinės visuomenės principų. Visuomenės, kurioje buvimas moterimi ir vaiku yra prilyginama negaliai.

Šiame skyriuje buvo aptarta susvetimėjimo problema. Buvo tiriama, kaip analizuojamuose kūrinuose kuriamas dialogas su klasikine *Bildungsromano* schema, pagal kurią veikėjas vyras laisvės paieškų vedamas atsiskiria nuo šeimos bei namų ir išvyksta į nežinomybę. Toks susvetimėjimas reiškia įvykusį skilimą, po kurio veikėjo pasaulėžiūroje atsiranda kategorijos „Aš“ ir „kitas“ ir pažįstama realybė tampa svetima. Nustatyta, kad, nors vienai veikėjai pavyksta išvykti, o kita lieka savo gimtojoje saloje, nė vienu atveju tai nėra tokio pat tipo susvetimėjimas. Veikėjų *Bildung* vyksta, tačiau kitaip. Lidė ir Luiza patiria vidinį susvetimėjimą. Tai ne šiaip atsiskyrimas nuo aplinkos, o suskilimas ir atsiskyrimas savyje. Darbo autorės nuomone, tokį skilimą galima įvardyti kaip „aš“ ir „kitas, kuris esu aš“. Veikėjos atmeta savo moterišką tapatybę ir tokiu būdu susvetimėja savyje, o ne su tradicija, kuri steigia normatyvinę lyties sampratą.

Kaip pastebi Abel, Hirsch ir Langland, moteriškajame *Bildungsromane* neretai galima atpažinti siužeto dvilypumą, kai pasakojimas patvirtina tradiciją, tačiau egzistuoja ir giluminis siužetas, įgalinantis pasipriešinimą⁷⁴. Tačiau panašu, kad šiuose kūrinuose dvigubas siužetas veikia atvirkščiai. Kadangi tai yra romanai paaugliams, paviršiuje iškyla maištavimo prieš pasaulį tema, tačiau tyrimas atskleidė, jog abi veikėjos dėl vidinio susvetimėjimo negali kritiškai ir išsamiau reflektuoti tradicijos, į kurią yra įmestos. Dėl to Luiza ir Lidė veikia iš tradiciją įtvirtinančios pozicijos ir siekia atmesti savo moterišką tapatybę kaip defektą.

⁷³ Roberta Seelinger Trites, „Feminist Dialogics in Katherine Paterson’s Novels“, p. 49.

⁷⁴ Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, London: University Press of New England, 1985, p. 12.

2. INTERSUBJEKTYVUMO PROBLEMA

Romanų *Lidė* ir *Jokūba pamilau* veikėjos negali įveikti susvetimėjimo, kuris pirmiausia pasireiškia kaip moteriškos tapatybės atmetimas, tai yra, vidinis susvetimėjimas, stabdantis nuo kultūrinės refleksijos ir pozityvaus asmeninės laisvės siekio. Tiek Lidės, tiek Luizos laisvė fragmentuota ir ribota. Lidė jaučiasi laisva užsidirbti pinigų, bet nepastebi vergiškų sąlygų, kuriomis gyvena gamyklų mieste. Luiza mano, kad atmesdama savo moteriškumą ji išsilaisvina iš salos taisyklių, tačiau nereflektuoja vidinės nelaisvės. Dalinė vergija ir kitų veikėjų, su kuriais merginos kuria tarpusavio ryšius, neleidžia pamatyti kaip laisvų. Tokiu būdu kūriniuose iškyla intersubjektyvumo problema, kuri bus svarstoma šiame skyriuje.

Intersubjektyvumas yra vienas svarbiausių *Bildung* teorijos aspektų. Apie tai vienaip ar kitaip rašė visi XIX a. filosofai, plėtoję tapsmo idėją. Intersubjektyvumas šiuo atveju reiškia laisvo individo ryšį su visuomene (kitais laisvais individualais). Be intersubjektyvios sąveikos nė viena pusė negali būti tikrai laisva, tokia laisvė būtų iliuzinė. Teorinėje šio darbo dalyje buvo trumpai užsiminta apie Fichte'ės pono ir tarno pavyzdį, kuriuo filosofas iliustravo intersubjektyvios laisvės esmę: „Vienintelis laisvas žmogus yra tas, kuris siekia išlaisvinti visus aplink save ir kuris, naudodamasis tam tikra įtaka, kurios priežastis nebūtinai visada buvo išsakyta, tikrai tą padaro“⁷⁵. Fichte'ė, kalbėdamas apie laisvų individų tarpusavio sąveiką, pabrėžia, jog tai visada yra koordinacijos, o ne subordinacijos⁷⁶ ryšys. Taigi vergvaldys, laikydamas save laisvu, o kitus jam pavaldžiais, pasiduoda iliuzijai. Toks žmogus yra „dar nepakankamai subrendęs, kad galėtų išvystyti savo laisvės ir spontaniškumo pojūtį, nes jei galėtų tai padaryti, tuomet jis būtinai siektų būti apsuptas kitų laisvų būtybių kaip ir jis pats. Toks asmuo yra vergas ir siekia turėti vergų“⁷⁷. Hegelis, aprašydamas dvasios vystymosi etapus, teigia, jog tik bendruomenėje, tik santykiyje su kitybe dvasia gali iš tikrųjų augti – „be tokių savitarpio santykių dvasia lieka visiškai abstrakti ir absoliučiai neapibrėžiama“⁷⁸. Bene elegantiškiausia ir dažniausiai cituojama Hegelio mintis apie intersubjektyvumo svarbą yra ši:

Kai savimonė yra objektas, jis yra ir „Aš“, ir objektas. — Šitaip mums jau pasirodo dvasios sąvoka. Tai, ką sąmonė įgyja vėliau, yra patyrimas, atskleidžiantis, kas yra dvasia, toji absoliuti substancija, kuri

⁷⁵ Johann Gottlieb Fichte, *Early Philosophical Writings*, p. 159.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 158.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 158–159.

⁷⁸ Mark C. Taylor, *Journeys to Selfhood. Hegel & Kierkegaard*, p. 160.

per tobulą savo priešpriešos, t. y. skirtingų sau estinčių savimonių, laisvę ir savarankiškumą yra jų vienis; dvasia yra „Aš“, kuris yra „Mes“, ir „Mes“, kurie yra „Aš“.⁷⁹

Taigi neatpažindamas ir nepripažindamas kito laisvės, žmogus užsidaro viename iš tapsmo etapų, bet negali judėti toliau. Jis privalo įgauti tą patyrimą, apie kurį rašė Hegelis, leidžiantį pamatyti save santykyje su kitais laisvais žmonėmis; santykyje, paremtame koordinacijos principu, kaip rašė Fichte'ė.

Dvasios vystymosi kelias iš pažiūros puikiai atitinka klasikinio *Bildungsromano* struktūrą: jaunas herojus kuria savo laisvę, kurdamas santykį su kitais veikėjais. Jo laisvės samprata keičiasi, ji formuojama susidūrimų su kitybe. Dažniausiai tam pasitelkiamas kelionės tropas, nes kelionėje veikėjas gali susidurti su priešpriešomis, kurių savo aplinkoje galbūt taip ryškiai neaptiktų. Tačiau Lidė ir Luiza yra merginos, lyties aspektas modifikuoja šią schemą. Lidė iškeliauja į fizinę kelionę, taigi tarsi galima atpažinti šį klasikinį tropą, tačiau net fiziškai būdama kitoje erdvėje ji yra prisirišusi prie šeimos. Kelionėje vyksta jos tapsmas, tačiau ne jo siekis yra pirminė išvykimo motyvacija. Luiza, kaip būdinga moteriškajam *Bildungsromanui*, net neturi galios išvykti į klasikinio siužeto siūlomą kelionę. Ji apsieina su tuo, ką Elizabeth Abel, tirdama *Ponią Delovėj*, įvardijo kaip „buitinį siužetą“⁸⁰. Tai tipinio epinio kelionės siužeto, orientuoto į vyrą herojų, pakaitalas, neretai sutinkamas moteriškajame tapsmo romane. Lidė, kad ir ribotai, bet gali kurti santykius su išoriniais, namų sferai nepriklausančiais veikėjais, o Luiza yra pririšta prie šeimos gyvenimo ir šeiminių santykių.

Skirtingais būdais veikiančios merginos susiduria su ta pačia, paauglių romanams itin būdinga problema – solipsizmu. Šiuo atveju solipsizmą reiktų suvokti kaip „nesugebėjimą padaryti skirtumo tarp savęs ir tarp pasaulio bei kitų žmonių kitybės“⁸¹. Toliau bus svarstoma, kaip tai pasireiškia kiekviename iš Paterson romanų.

2.1. *Jokūbą pamilau: solipsizmo apraiškos*

Kadangi Luiza svarbiausiu savo tapsmui metu neišvyksta iš salos (išvyksta vėliau, kai pagrindinis jos išgyventas konfliktas su motina yra išsprendžiamas), jos asmenybės

⁷⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 154.

⁸⁰ Elizabeth Abel, „Narrative Structure(s) and Female Development: The Case of Mrs. Dalloway“, in: *The Voyage In: Fictions of Female Development*, E. Abel, M. Hirsch, E. Langland (eds.), London: University Press of New England, 1985, p. 164.

⁸¹ Robyn McCallum, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: the Dialogic Construction of Subjectivity*, New York: Garland Publishing Inc., 1999, p. 7.

formavimuisi svarbiausi santykiai yra apriboti artimiausia aplinka. Luizos aplinkos žmonės galima grupuoti į veikėjus–antrininkus ir veikėjus–objektus. Tiesa, šios grupės persidengia, nes visus veikėjus Luiza bent iš dalies sudaiktina, tai yra, visi veikėjai bent iš dalies yra veikėjai–objektai, tačiau veikėjais–antrininkais bus laikoma tik sesuo Karolina ir močiutė. Taip skirstyti personažus įkvėpė Robyn McCallum subjektyvumo tyrimas, kuriame mokslininkė aptarė antrininko funkciją paauglių romanuose. Dvynys ar antrininkas šiuolaikiniuose jaunimo romanuose veikia kaip „vystymosi proceso aspektas“⁸², pasitelkiamas pabrėžti pagrindinio veikėjo subjektyvumo raidai. Antrininkas gali pasirodyti tiek kaip vidinė, tiek išorinė jėga; tiek kaip realistiškas veikėjas, tiek kaip herojaus vaizduotės vaisius⁸³. Galimos įvairiausios dvynio veikimo strategijos. Romane *Jokūbą pamilau* veikėjai–antrininkai bus atpažįstami per kontrastą su Luiza bei atliekama tam tikro lygio tiesosakos funkciją. Veikėjo–objekto sąvoka nėra McCallum studijos dalis. Ją magistro darbo autorė įveda siekdama apibendrintai charakterizuoti Luizos santykius.

2.1.1. Veikėjai–objektai

Solipsistinis ryšių kūrimo (ar nekūrimo) būdas Luizai nėra vieno romano veikėjo neleidžia pamatyti kaip savarankiško subjekto. Visi jai daugiau ar mažiau tampa įrankiais savo tikslams pasiekti. Šiame poskyryje bus analizuojami santykiai su dviem šiuo požiūriu geriausiai išreikštais veikėjais – draugu Kelu ir į salą po daug metų sugrįžusiu Kapitonu Volesu. McCallum teigia, jog Luiza Kelą objektyvizuoja⁸⁴, t. y. traktuoja veikiau kaip dar vieną savo aplinkoje egzistuojantį daiktą, o ne gyvą, savo vidinį pasaulį kuriantį, savo tapsmo istoriją rašantį bendraamžį jaunuolį. Tai tiesa, tačiau Luiza taip mato visus knygos veikėjus. Mergina juos skirsto į tuos, kurie jai priklauso ir kurie ne. Kelas patenka į pirmąją kategoriją. Luiza Kelą laiko savaime suprantamu reiškiniu savo gyvenime, kompanionu, su kuriuo gali žvejoti, dalintis savo fantazijomis. Išties, tai vienintelis veikėjas, kuriam Luiza atsiveria:

Aš su juo tąsiausi ne tik dėl to, kad mums sekėti kartu dirbti, bet ir dėl to, kad mūsų komandinis darbas buvo toks automatiškas, jog dirbdama galėjau mėgautis romantinėmis fantazijomis. Man nerūpėjo, kas šią savo prigimtį dalį švaisčiau su Kelu. Jis neturėjo kitų draugų, todėl buvo mažai šansų,

⁸² Ibid., p. 77.

⁸³ Ibid., p. 75.

⁸⁴ Ibid., p. 80.

jog pakartos mano žodžius kažkam, kas iš jų kientų. Pats Kelas niekad nesijuokdavo. Man tai atrodė kaip charakterio yda, kurią privalau ištaisyti, todėl pasakodavau jam anekdotus.“ (*JP*, p. 8)

Ši ištrauka rodo keletą svarbių Luizos ir Kelo santykių aspektų. Pirma, Luizos kalbėjimo tonas šiurkštus, ji kalba tarsi iš aukšto. Draugystę ji vadina „tąsymusi“, tokiu būdu nuvertindama šį ryšį. Kelą ji laiko veikiau priemone patenkinti savo tikslams, tai yra kompanioną, leidžiantį jai mėgautis savo fantazijomis. Išties, didžiąją dalį romano Luiza apie Kelą atsiliepia kaip apie kvailėlį, kuriuo nuolat turi rūpintis, kurio elgesį ir mąstymą turi koreguoti. Kelui apibūdinti pasitelkiami tokie epitetai kaip „storas“, „trumparegis“, „riebus“, „akiniuotas“, „visiškai nejausmingas“ (*JP*, p. 5). Kelas lėtas, nerangus ir mergina nepastebi jo kaip draugo, kaip lygiaverčio asmens ir nuolatos infantilizuoja: „kartais Kelas atrodydavo kaip visiškai sveiko proto, tačiau kartais net šešiametis atrodė už jį išmintingesnis“ (*JP*, p. 62). Kelas yra tik daiktas, kuris: „visada man priklausė, nes išskyrus motiną ir močiutę daugiau niekas jo nenorėjo“ (*JP*, p. 116).

Luiza nekvestionuoja Kelo pavaldumo ir priklausymo jai, tačiau tokį patogų ryšio pobūdį sukrečia kito veikėjo – Kapitono Voleso – pasirodymas saloje. Nedidelėje salos bendruomenėje kiekvienas pašalietis tampa savotiška grėsme nusistovėjusiai tvarkai, taigi vien savo atvykimu Kapitonas sukelia apkalbų laviną. Paaiškėja, kad jis jaunystėje paliko salą po gėdingos išdavystės – audros metu jaunas Volesas iš baimės nukirto savo tėvo žvejybinio laivelio stiebą. Toks elgesys buvo traktuotas kaip nusižengimas bendruomenės vertybėms ir tų vertybių steigiamam normatyviniam vyriškumui, todėl Kapitonas gėdos dėl bailaus poelgio genamas išvyko. Kaip buvo aptarta pirmajame analizės skyriuje, Luiza nereflektuoja tradicijos, kurioje gyvena, todėl net ir laikydama save maištininke, ji neretai veikia pagal salos diktuojamus modelius, kurie šiuo atveju ją verčia matyti Kapitoną kaip grėsmę. Taip pat svarbu, jog solipsistinis veikimo būdas jai trukdo ir šį veikėją pamatyti kaip gyvą, mąstantį ir jaučiantį žmogų. Abiejų problemų kombinacija įgalina Luizą paversti Kapitono atvykimą žaidimu. Iš pradžių mergina įtikina Kelą, jog Volesas yra vaiduoklis, vėliau – kad šis yra Antrojo pasaulinio karo vokiečių šnipas, atvykęs į salą išgauti karinių paslapčių. Kapitonas tampa dar vienu įrankiu Luizos solipsistiniams poreikiams. Šiuo atveju, tai poreikis būti įvertintai: „– Spėčiau, jog jei kažkam pavyktų sugauti šnipą, jį nugabentų į Baltuosius rūmus ir apdovanotų medaliais“ (*JP*, p. 60).

Tačiau Kapitonas greitai tampa grėsme ne tik nusistovėjusiai salos, bet ir Luizos santykių su kitais veikėjais tvarkai. Su abiem paaugliais jis elgiasi svetingai, tačiau įvyksta tai, ko Luiza

nesitikėjo. Kapitonas savo šmaikščia remarka apie jaunuolių vardus ištaiso Kelo „charakterio ydą“:

Savo didžiulei nuostabai, gal net pasišlykštėjimui, suvokiau, kad Kelas kikeną. [...] Mečiau į Kelą žvilgsnį, galėjusį sustabdyti potvynį, tačiau jis toliau juokėsi. Gyvenime nebuvau girdėjusi jo juokiantis ir štai – jis klykė kaip kiras virš šiukšlių dėl kažko, kas buvo tiesiog grynas įžeidimas. (*JP*, p. 69).

Luizos vienintelis draugas juokiasi iš kito asmens anekdotų, kai pačiai Luizai niekad nepavyko jo prajuokinti savaisiais ir taip įtvirtinti galią draugo atžvilgiu. Humoras taip pat nurodo į komunikaciją, į gebėjimą susikalbėti. Luiza ir Kelas šiuo požiūriu niekuomet nesusikalba ir negali vienas kito suprasti. Tai intersubjektyvumo pertrūkis. Kelas, juokdamasis iš Kapitono žodžių, kuria bendražmogišką ryšį. Jis kuria santykį atskirai nuo Luizos ir tokiu būdu paneigia priklausomybę. Luizai tai yra akibrokštas ir tokiu būdu prasideda jos neapykanta Kapitonui. Tiesa, Luiza reflektuoja savo padėtį: „Kapitonui patiko Kelas, ne aš. [...] Nebuvau dosnus žmogus. Aš neturėjau tokios prabangos. Kelas buvo vienintelis mano draugas. Jei atiduočiau jį Kapitonui, man neliktų nieko“ (*JP*, p. 72). Taigi Luizos akimis santykiai yra tai, kuo negalima dalintis, santykiai yra objektas, draugas yra objektas, kurį arba turi, arba ne; kuris priklauso arba tau, arba kažkam kitam. Jos akimis dalintis draugyste gali tik dosnus žmogus, o ji tokios „prabangos“ neturi.

Siužetui vystantis veikėjos santykis su Kapitonu gerėja ir vietomis jai pavyksta užmegzti ryšį, kuris panašėja į intersubjektyvų, tačiau jis nėra stabilus. Tarp Luizos, Kelo įsiterpia Karolina ir Luiza grįžta prie objektinės kitų personažų sampratos:

Kas ji manėsi esanti kviesdama mane aplankyti Kapitoną? Lyg jie abu jai priklausytų. Kelas, kuris visada man priklausė, nes išskyrus motiną ir močiutę daugiau niekas jo nenorėjo, ir Kapitonas, kuris pagaliau tapo mano nepaisant visų bėdų ir nesusipratimų. (*JP*, p. 116)

Romano siužetui plėtojantis ir ypač ribinėse situacijose (pavyzdžiui, didžiulei audrai siaubiant salą) Luiza parodo, jog gali kurti intersubjektyvų ryšį, kuris leidžia pamatyti kitus veikėjus kaip laisvus subjektus, tačiau toks santykis nėra stabilus. Akivaizdu, jog Luizos intersubjektyvumas, kurio reikalauja *Bildung* procesas, yra pažeistas. Neatsitiktinai poskyris užbaigiamas sesers įsikišimu (arba tai, ką Luiza traktuoja kaip įsikišimą), nes Karolina patenka į kitą veikėjų grupę, reikalaujančią aptarimo.

2.1.2. Veikėjai–antrininkai

Antrininkai, dvyniai arba tai, kas romano *Jokūbą pamilau* kontekste bus vadinama veikėjais–antrininkais, yra McCallum tirta kategorija, „dažnai naratyve naudojama tyrinėti idėją, jog asmens tapatybė yra formuojama dialogiško ryšio su kitu ir subjektyvumas yra sudėtinis bei fragmentuotas“⁸⁵. Taigi tai veikėjai, atliepiantys pagrindinio herojaus tapatybės puses, kurios dėl vienos ar kitos priežasties nepasirodo atvirai. Šiame kūrinyje yra du tokie veikėjai – sesuo Karolina ir močiutė.

Karolina yra Luizos dvynė ne tik naratyvo figūros prasme, bet ir biologiškai. Jų ryšys vaizduojamas kaip itin kompliktuotas, neretai tai meilės ir neapykantos ryšys, prasidėjęs jų gimimo istorija:

Labiau nei žmonos mano tėvui reikėjo sūnų. Reso saloje, sūnūs reiškė turtą ir saugumą. Mano motina pagimdė jam mergaites, dvynes mergaites. Aš buvau keliomis minutėmis vyresnė. Visada branginau tų kelių minučių vaizdinį. Jos man reiškė vienintelį kartą gyvenime, kai aš buvau visų dėmesio centre. Nuo tos akimirkos, kai gimė Karolina, ji tai iš manęs pasiglemžė. (*JP*, p. 18)

Karolina „pasiglemžė“ šeimos dėmesį – taip Luiza mato savo sesers gimimą. Toks vertinimas nukreipia į tai, kas buvo aptarta paskutiniajame poskyryje. Sesers gimimas tarsi sukuria meilės ryšio kaip daikto, kuriuo dalintis negalima, vaizdinį, persmelkiantį Luizos mąstymą. Gimimo momento refleksija pagrindinės veikėjos sąmonėje pradeda tiek aptartą susvetimėjimo su savo moteriškumu (reikėjo berniukų, tačiau gimė mergaitės), tiek intersubjektyvumo problemą. Karolinos figūra tampa Luizą persekiojančia pabaisa, demonstruojančia pasisavintą meilę – pirmiausia motinos. Karolina kūdikystėje daug serga, todėl motina su ja turi nuolatos keliauti į ligonines ir Luiza neretai paliekama be mamos dėmesio:

Kai Karolinai ir man suėjo du mėnesiai, mano motina pargabeno ją atgal į salą. Iki tol aš spėjau sustorėti, maitinama konservuoto pieno mišinėliu. Karolina toliau žindo mano motinos krūtį dar dvylika mėnesių. Egzistuoja neįprasta nuotrauka, kur mudvi sėdime namo prieangyje tą vasarą, kai mums buvo pusantrų metų. Karolina tokia mažytė ir rafinuota, jos šviesios garbanos įrėmina juoku švytintį veidą, jos rankos ištiestos į tą, kas fotografavo. Aš susikūprinusi kaip storas, tamsus šešėlis, mano akys šnairuoja į Karoliną, pirštas burnoje, putli ranka dengia beveik visą mano veidą. (*JP*, p. 20)

⁸⁵ Ibid., p. 75.

Ši ištrauka yra bene akivaizdžiausia teksto vieta, kurioje Luiza apie savo ir sesers santykius kalba pabrėždama kontrastą. Karolina vaizduojama kaip auksinis vaikas: linksmas, fiziškai gražus, gavęs visą motinos meilę (tai rodo maitinimo krūtimi faktas ir fotografijoje mergaitės tiesiamos rankos), todėl atviras pasauliui. Luiza save apibūdina kaip tamsų šešėlį, maitintą mišinėliu, tai yra, nepatyrusį tikro artumo, atskirtą nuo motinos, užsidengusi veidą ranka. Karoliną ji mato kaip savo priešingybę ir kartu priešininę, kaip neretai nutinka kūrinuose, naudojančiuose antrininko figūrą pagrindinio veikėjo tapatybės kūrimo problemoms ryškinti⁸⁶. Karolina yra šviesa, o Luiza – jos šešelis; Karolina talentinga, o save Luiza pateikia kaip niekuo neypatingą merginą, pamirštą ir nublankstančią prieš seserį. Reflektuodama mokykloje skaitytą Jameso Fenimore'o Cooperio romaną *Paskutinis Mohikanas*, Luiza svajoja apie skiriamąjį ženklą – mėlynojo vėžlio tatuiruotę, kurią ant krūtinės nešiojo Unkas:

Ak, jei tik turėčiau ryškų mėlynąjį vėžlį – kažką, kas liudytų pasauliui mano unikalumą. Tačiau aš nebuvau paskutinė iš Mohikanų ar paskutinė iš bet ko. Aš buvau Karolinos Bredšo dvynė sesuo. (*JP*, p. 163)

Kažkuo – bet kuo – išsiskirti, nutolti nuo gimimo istorijos, apleisto vaiko istorijos, įtvirtinti save kaip unikalų individą, „paskutinį iš bet ko“ ar galbūt pirmą iš bet ko – tokią užduotį sau paskiria Luiza. Seserį ji mato kaip persekiojantį, akis badantį kontrastą, primenantį apie pačios Luizos neadekvatumą, apie visa tai, ko ji manosi neturinti. Tokia strategija bus naudojama iki pat kūrinio pabaigos, kai Luiza „perrašys“ dvynių istoriją – suvienys fragmentuotą subjektyvumą ir pamatys tiek seserį, tiek save kaip atskirus ir laisvus individus.

Kūrinyje figūruoja dar vienas svarbus veikėjas–antrininkas – močiutė Bredšo. Šis ryšys nėra taip akivaizdžiai išreikštas ar taip nuodugnai Luizos reflektuojamas kaip situacijos su seserimi, tačiau svarbiais kūrinio momentais išryškėja. Išskirtinos dvi esminės scenos, kuriose atskleidžiamas šis ryšys. Pirmoji įvyksta, kai Kapitonas pasisiūlo finansuoti Karolinos muzikos mokslus privačioje mokykloje ir Luiza vėl pasijaučia likusi sesers šešėlyje. Merginos reakcijos į naujienas nepastebi nė vienas veikėjas – nei Kapitonas, nei pati Karolina, nei motina. Tačiau močiutė iškart sureaguoja ir sustabdžiusi Luizą pacituoja esminę Biblijos frazę, tapusią kūrinio pavadinimu:

⁸⁶ Ibid., p. 77.

Mano močiutė pasisuko kėdėje, kad į mane pažvelgtų. Aš kaip įmanydama greičiau nosisukau. Ji šypsojosi. [...] Apsimesdama, jog virsiu arbatą, išskubėjau į virtuvę. Galėjau girdėti Kapitoną kalbantį su motina ir Karolina apie puikią muzikos programą akademijoje Baltimorėje. [...] [M]očiutė įėjo ir atsistojo man už nugaros. Išgirdusi jos šiurkštų šnabždesį sustingau.

– Laiškas romiečiams devyni trylika, – pasakė ji, – Kaip ir parašyta: Jokūbą pamilau, o Ezavo nekenčiau. (*JP*, p. 177–178)

Jokūbas (Karolina) klastos būdu gauna palaiminimą, garantuosiantį jam turtingą ir gerą gyvenimą. Šis palaiminimas pirmagimio teisėmis priklausė Ezavui. Luiza per šios istorijos prizmę mato ir savo gyvenimą. Pradžios knygos ištrauka, kurią pasirenka močiutė, neretai Biblijos aiškintojų cituojama kalbant apie laisvos valios ir determinizmo ryšį. Kadangi Luiza save mato kaip nuo gimimo pasmerktą gyventi sesers šešėlyje, ji linksta į deterministinį mąstymo būdą ir todėl Biblijos dvynių istoriją traktuoja kaip pagrindžiančią lemties veiksnį. Močiutė, kaip Luizos antrininkė, atliepia tokį požiūrį į pasaulio tvarką. Krintinę akimirką, kai Luiza sužino apie sesers sėkmę, močiutė yra vienintelė, kuri sureaguoja. Luizai net nereikia nieko sakyti, nes jos mintis įgarsina antrininkė. Močiutė tiek šioje, tiek kitose situacijose suteikia balsą Luizos skausmui ir gėdai, jos pykčiui, kurio salos kultūroje auganti paauglė negali išreikšti bijodama Dievo.

Antroji scena, atskleidžianti antrininkystės ryšį tarp pagrindinės veikėjos ir jos močiutės, įvyksta kai Luiza pirmą kartą susiduria su seksualumo problema. Pirmajame analizės skyriuje jau buvo aptarta seksualinė gėda, atsiradusi po Kapitono apkabinimo, tačiau intersubjektyvumo atžvilgiu svarbesnis ne pats seksualumo atradimas, o reakcija į tai. Luiza bando nuslėpti savo jausmus, tačiau jie išsiveržia močiutės lūpomis. Šį kartą ji ne tik suteikia balsą merginos vidiniam gyvenimui, bet ir prisiima jį sau. Vėliau sužinome, jog močiutė pati jaunystėje turėjo romantinių vilčių Kapitono atžvilgiu. Tai puikus antrininko figūros panaudojimas, kadangi gėdingiausi, labiausiai tradicijai nusižengiantys jausmai čia dvigubai išryškinami. Taigi pirmiausia, kai Luizos tėvai pasiūlo Kapitonui prieglobstį, močiutė išreiškia seksualinius jausmus savo pačios balsu:

– Nesuprantu, ką tavo tėvelis susigalvojo, – pasakė ji, vis dar švokšdama nuo lipimo laiptais, – Įleisti tą stabmeldį į mūsų namus. Į mano lovą. O dievulėliau. Į mano lovą. (*JP*, p. 137);

– Aš neįsileisiu to stabmeldžio į savo namus, tuo labiau į savo lovą. Jis to ir tetrokšta. Įlįsti su manimi į lovą. (*JP*, p. 151)

Vėliau antrininkė atliepia pačios Luizos situaciją:

– Žinau, ką ji daro, – močiutė kaip ir visuomet suposi krėsle svetainėje, – Ji žvilgčiodama ieško to savo stabmeldžio Kapitono. [...] – Taip. Taip, – balsas iš kito kambario tęsė, – Negali nuleisti akių nuo to nedoro vyro. Aš tai matau. Tikrai matau. (*JP*, p. 140–141).

Močiutė, laikoma protiškai pakrikusia, gali sau leisti atlikti tiesosakos funkciją. Tai jau anksčiau minėtas Foucault aptartas bepročio arba beprotybės įgalinto kvailio vaidmuo, neretai sutinkamas literatūros kūriniuose. Ji pasako tai, ko nei Luiza, nei kitas salos tradicijos asmuo negalėtų. Ji atliepia Luizos slapčiausius jausmus. Močiutė suteikia balsą tose situacijose, kai Luiza negali kalbėti, kai ji slepiasi. Tačiau antrininkė neleidžia nuslėpti tiesos: „Net jei aš neišsidoosiu, močiutė tai padarys už mane“ (*JP*, p. 145)

Jokūbą pamilau pagrindinės veikėjos Luizos santykiai su kitais veikėjais buvo analizuojami pasitelkus veikėjų–objektų ir veikėjų–antrininkų sąvokas. Šios kategorijos leidžia aprašyti dvejopą Luizos solipsizmo pobūdį. Pirmuoju atveju, Luiza negali kito pamatyti kaip atskiro ir savarankiško individo, todėl jį sudaiktina, o sudaiktinusi pasisavina arba siekia pasisavinti. Antruoju atveju, turime naratyvo kūrimo strategiją, išryškinančią Luizos nesugebėjimą savęs pamatyti kaip laisvo asmens. Ji savo tapatybę visuomet suvokia kaip priešingą seseriai, t. y. Luiza yra tai, kas sesuo nėra – tamsi, neypatinga, netaalentinga, negraži, nemylima. Taip pat ji mato močiutę, kaip savo tamsiausių minčių įgarsintoją.

Solipsizmas vien pagal savo apibrėžimą yra intersubjektyvumo, kurio reikalauja *Bildung* procesas, pažeidimas. Luiza privalės išeiti iš šios būsenos ne tik kaip įprasta šiuolaikinių paauglių romanų veikėjams⁸⁷, tačiau ir kaip *Bildungsromano* herojė, siekianti rasti darnų santykį tarp savojo „aš“ ir bendruomenės „mes“.

2.2. *Lidė*: gyvenimas moterų bendruomenėje

Lidės solipsizmas yra kiek kitokios prigimties nei Luizos. Jis netelpa dviejų formų modelyje, kuris buvo naudotas pirmajam romanui analizuoti. Luiza kitų asmenų savarankiškumą ir laisvę atranda tik kūrinio pabaigoje, o Lidės solipsistinis santykių kūrimo būdas išryškėja kelionėje. Įkvėpta susitikimo su pabėgusiu juodaodžiu vergu Ezekieliu ir įvykusios diskusijos apie žmogaus laisvę, Lidė nusprendžia leisti į kelionę. Ieškodama darbo

⁸⁷ Ibid., p. 7.

mergina atvyksta į pirmąjį JAV gamyklų miestą Louelį, kur tampa Konkordo gamybos korporacijos darbuotoja. Veikėja dirba tekstilės gamykloje ir kartu su kitomis darbuotojomis – gamyklos merginomis – gyvena korporacijos valdomame penktuoju numeriu pažymėtame bendrabutyje. Lidė apsigyvena su trimis kambario draugėmis: Amelija, Betse ir Prudencija. Tai – svarbus veikėjos tapsmo etapas, kuriame ji susiduria su paauglių *Bildungsromano* siužetui būdingiausiais iššūkiais: seksualumu, draugyste, laisvės paieškomis. Galima sutikti nuomonių, jog Lidė beveik tobulai atitinka tapsmo romano schemą, nes gamykloje patiria pirmąjį seksualinį susidūrimą, o bendradarbės Betsė ir Diana ją išmoko raštingumo⁸⁸, t. y. suteikia įrankius kovoti su institucine priespaula. Kritinėje literatūroje Lidė neretai įvardijama kaip „pratusi būti nepriklausoma“⁸⁹, bet gamyklos aplinkoje „ji turi balsą ir moterišką bendruomenę“⁹⁰, kurioje ji padės ne tik sau, bet ir kitiems⁹¹. Visa tai yra tiesa, tačiau Lidei nėra lengva suvokti, kad ji ir gali, ir nori padėti kitiems; jog moteriškos bendruomenės puoselėjimas yra kelias į laisvę – ne tik finansinę, ne tik materialią, bet į laisvę, kuri ateina, kai yra gerbiamos asmens teisės bei jo gerovė. Intersubjektyvumo prasme šis kelias yra svarbesnis nei kritinėje literatūroje akcentuojamas jo rezultatas.

Lidės atveju judėjimas iš solipsizmo į intersubjektyvumą priklauso nuo suvokimo ar suvokimų serijos, jog laisvė nėra individualus reikalas. Pagal Fichte'ę, žmogus turi siekti kitų laisvės, bendruomeninės laisvės, kurioje individai jungtųsi koordinacijos ryšiu⁹². Šiame romane atskleidžiama istorinės moterų kovos už geresnes darbo sąlygas, pagarbą ir laisvę tema. Lidės intersubjektyvumo problema atsiskleidžia, kai veikėja susiduria su institucine neteisybe ir jos asmeninių materialinių ambicijų išpildymas (siekis bet kokia kaina užsidirbti pinigų, kad sumokėtų tėvo skolas ir taip susigrąžintų namus bei šeimą) susikerta su istorine realybe, kurioje moterys darbuotojos yra išnaudojamos. Veikėja turi pasirinkti, ar jungsis į moterų teisių judėjimą ir sieks laisvės visoms, ar susitaikys su neteisybe, leidžiančia jai užsidirbti ir įgyvendinti savo siekius.

⁸⁸ Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, p. 13.

⁸⁹ Anita Tarr, „To ‘Endure the Loss of Paradise’: Katherine Paterson’s Modernist Endings for a Postmodern World“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 263.

⁹⁰ Roberta Seelinger Trites, „Feminist Dialogics in Katherine Paterson’s Novels“, p. 49.

⁹¹ Linda Benson, „‘We Can Still Hop’ [sic]: *Lyddie* and *Jip, His Story* as Literacy Narratives“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 90.

⁹² Johann Gottlieb Fichte, *Early Philosophical Writings*, p. 158.

Nebūtų klaida teigti, jog intersubjektyvumo problema kūrinyje yra centrinė, kadangi vaizduojamas istorinio lūžio momentas. Lidė įsilieja į XIX a. moterų gamyklų darbuotojų gyvenimą tuo metu, kai prastėjančios darbo ir gyvenimo sąlygos padalija bendruomenę į dvi stovyklas: kai kurios merginos siekia išlaikyti *status quo*, o kitos susijungia į Moterų darbo reformos asociaciją ir siekia pagerinti esamą padėtį. Lidė atsiduria šio konflikto centre. Jauna mergina, visomis išgalėmis siekianti susigražinti šeimą ir namus, bando suderinti abu požiūrius, tačiau kūrinyje įtampa tarp pasirinkimo galimybių auga.

Lidė niekuomet emociškai neatsiskiria nuo šeimos (kaip tai būtų būdinga vyrui herojui). Tai tokia solipsizmo forma, kuri neleidžia pamatyti savęs kaip individualaus asmens, ir išties, Lidė veikia kaip šeimos vieneto tąsa, kaip atsakingas asmuo, siekiantis išlaikyti *status quo*, jei tai laiduotų materialinę gerovę. Būtent šis siekis sutrukdo jai pamatyti bendražmogiškos laisvės prasmę atsidūrus kitoje bendruomenėje – tarp gamyklos merginų.

Kūrinyje intersubjektyvumo problema išryškinama eksternalizuojant Lidės vidinį pasirinkimo konfliktą. Intersubjektyvią laisvę atmetanti konflikto pusė yra atstovaujama pagrindinės veikėjos kambario draugių Amelijos, Prudencijos ir Betsės figūrų. Kitą pusę reprezentuoja Diana – vyresnė mergina, aktyviai dalyvaujanti Asociacijos veikloje.

2.2.1. Eksternalizuotas konfliktas

Lidė atvyksta į Louelio miestą vedama laisvės vizijos. Kad atgautų prarastą rojų (kad ir kokį komplikuotą), ji privalo užsidirbti. Netrukus mergina supranta atsidūrusi tarp dviejų ugnių. Kambario draugės savo pavyzdžiais moko Lidę saugoti gamyklos tvarką, o bendradarbė Diana, tapusi bene motiniška figūra, kviečia pagalvoti apie visos bendruomenės laisvę. Lidės asmeniniai interesai susikerta su bendruomeniniais.

Kambario draugės atstovauja tris skirtingus būdus palaikyti *status quo*. Amelija atstovauja įsitikinimą institucinės tvarkos, taisyklių bei etiketo svarba. Savo požiūrį ji neretai remia religinėmis tiesomis. Svarbu, kad Amelijos gyvenimo kryptis nulemta – ji žino, kad taps mokytoja ir ši profesija kūrinyje jai priskiriama ne veltui. Taip išryškinama didaktinis jos požiūrio pobūdis. Amelija bando mokyti Lidę tinkamų manierų – nuo aprangos iki religinės konfesijos pasirinkimo. Betsė taip pat siekia išlaikyti esamą padėtį, tačiau ji tiesiogiai ir gan sarkastiškai kalba apie asmeninį motyvą. Į Amelijos didaktinį moralizavimą ji reaguoja ciniškai. Prudencija – mažiausiai tekste aktyvi veikėja – ir ji tarsi įsiterpia tarp dviejų kambario draugių,

tarpininkauja ir aiškina jų mintis. Ji priima abi puses ir suderina jas, siekdama išlaikyti *status quo*. Tai trys balsai, siekiantys to paties tikslo, bet skirtingais būdais.

Kita eksternalizuoto konflikto pusė – Diana. Tai rūpestinga, paslaugi vyresnė mergina, pati pirmoji pasiūliusi pagalbą Lidei. Ji išmoko pagrindinę veikėją techninių darbo su staklėmis subtilybių ir atkreipia dėmesį į moterų kovos dėl geresnių darbo sąlygų svarbą. Tarp dviejų stovyklų egzistuojančią įtampą atskleidžia scena, kurioje Lidė ruošiasi eiti į susitikimą su Diana. Tuo metu mergina dar nežino nieko apie darbininkų judėjimą ir jos sprendimas sulaukia neigiamos kambario draugių reakcijos:

– Diana Gos? – pakartojo Amelija, – O Lide, neįsivelk į tai.

Lidė negalėjo patikėti savo ausimis:

– Ką?

– Jei tai Diana Gos, – pasakė Prudencija, – Ji yra žinoma radikalė ir Amelija jaudinasi...

– Ką?

Betsė juokėsi:

– Nemanau, jog mūsų mažoji kaimo pusseserė yra susipažinusi su kokiais nors radikalais – žinomais ar nežinomais. (*Lidė*, p. 67)

Visos trys veikėjos išreiškia neigiamą požiūrį į Lidės ryšį su Diana. Amelija tai padaro tiesiogiai, Prudencija aiškina prieš tai išsakytą nuomonę, taip veikdama kaip tarpininkė. Betsė į kambario draugių didaktizmą sureagoja sarkastiškai, tačiau neatmeta, jog Diana yra radikalė, todėl jos vertėtų privengti. Lidė pirmąkart atsiduria ideologinio pasirinkimo akivaizdoje ir pasimeta: „Lidė nelabai žinojo, ką daryti. Ji visai nenorėjo supykdyti savo kambario draugių, tačiau taip pat buvo gan tvirtai apsisprendusi pasimatyti su Diana“ (*Lidė*, p. 67). Ši ištrauka yra santykių dinamikos ir konflikto, kurio viduryje atsiduria pagrindinė veikėja, iliustracija. Plėtojantis siužetui, Amelija toliau gina *status quo* ideologizuotais argumentais: „Čia, kaip ir visose civilizuotose įstaigose, egzistuoja taisyklės ir nuostatai. Jie galioja mūsų pačių labui, mieloji. Pamatysi“ (*Lidė*, p. 58); „Maištavimas prieš valdžią prie nieko gero nepriveda“ (*Lidė*, p. 93). Betsė toliau demonstruoja cinizmą. Tai galima traktuoti kaip tylaus maišto formą ir, išties, Betsė bus pirmoji iš kambariokių, kuri pradės aktyviai kritikuoti sistemą, tačiau iki tol jos veikimo strategija vis tiek tarnauja korporacijai. Vakaraus ji skaito, taip lavindama protą. Betsė turi svajonių apie aukštąjį mokslą, tačiau nepaisant to paklūsta esamai tvarkai: „Suskambus paskutiniajam varpui Betsė prunkštelėjo, pasilenkė ir užpūtė žvakę“ (*Lidė*, p. 73). Prudencija mažai kalba savo balsu. Ji išlaiko vidurio poziciją, sveiko proto poziciją, kaip diktuoja šiai

veikėjai suteiktas vardas⁹³ ir dažniau bando išspręsti konfliktus tarp dviejų stiprių pozicijų aiškindama Amelijos ir Betsės žodžius:

– Na, tiesiog, – pasakė Prudencija, – Tiesiog tu čia dar negyveni pakankamai ilgai, kad žinotum apie tam tikrus dalykus. Amelija nenori – na, nė viena iš mūsų nenori, kad atsidurtum nepatogioje padėtyje. (*Lidė*, p. 68)

Diana nedrąsiai, bet tiesiogiai kalba Lidei apie kiek kitokio pobūdžio laisvę ir apie vergiškas darbo sąlygas, kurias kuria Korporacija:

– Mūsų nusikaltimas yra tai, jog prabilome apie geresnes darbo sąlygas, – darsyk pažvelgė ji į Lidę, – Taip, kodėl gi operatyvininkai turėtų mūsų bijoti? Miela Lide, tokia jau vergovės prigimtis – priversti vergą bijoti laisvės.

– Aš ne vergė, – įnirtingiau nei būtų norėjusi tarė Lidė. (*Lidė*, p. 69)

Šis trumpas dialogas tarsi pakartoja ir sugrąžina skaitytoją į Lidės pokalbį su pabėgusiu vergu Ezekieliu, kuomet mergina griežtai gynėsi nesanti vergė. Tačiau tuomet tai buvo svarbus lūžis, privertęs ją pakeisti savo laisvės sampratą ir išvykti į gamyklų miestą, o Dianos įtakai Lidė nepasiduoda. Uždirbusi pirmuosius pinigus ji pradeda grimzti į solipsizmą, kol galiausiai nei savo požiūrį pakeitusių kambario draugių žodžiai jai nebedaro įtakos. Kaip ir Ezekeliui, kaip ir Dianai, taip ir kambario draugėms Lidė galiausiai pakartoja nesanti vergė. Lidė nustumia svarbų konfliktą į šoną ir priima gamyklos *status quo*:

Ji nebuvo vergė. Ji buvo laisva moteris iš Vermonto valstijos, savo darbu besiskinanti kelią pasaulyje. Nesvarbu, ką manytų Diana ar netgi Betsė, ji, Lidė buvo daug mažesnė vergė nei bet kuri kita pažįstama mergina. Jos negali imti ir sugadinti visko su savo peticijomis ir rinkimais. (*Lidė*, p. 94)

Įdomu tai, jog kritiniu metu institucinį *status quo* palaikančios veikėjos susiduria su tokio gyvenimo būdo pasekmėmis. Viena po kitos jos arba suserga, arba pradeda kentėti dvasiškai ir palieka gamyklą. Nepaisant to, Lidė ne tik perima jų poziciją, bet ją plėtoja dar toliau, kol pradeda prarasti be kokį žmogiškumą:

⁹³ Veikėjos vardas yra kilęs iš lotyniškojo žodžio *prudencia* (liet. atsargumas, išmintis).

Nesvarbu, koku greičiu lėkė mašinos, Lidė vis tiek kažkaip sugebėdavo jas pavyti. Ji niekad nešvaistė energijos nerimaudama ar skųsdamasi. Atrodė, lyg jos būtų susikeitusios prigimtimi, lyg ji būtų tapusi mašina. (*Lidė*, p. 97)

Ši ištrauka itin svarbi, nes ji parodo tai, jog pasinėrusi į darbą ir materialinės laisvės viziją, Lidė ne tik nebegali kurti pozityvaus intersubjektyvumo, kurio reikalauja tapsmo procesas, tačiau ji beveik praranda savo pačios subjektyvumą, pradėdama funkcionuoti kaip „tobulai suderinta“ (*Lidė*, p. 97) mašina.

Intersubjektyvumo problema šiame kūrinyje atskleidžiama eksternalizuojant pagrindinės veikėjos vidinį konfliktą ir per dialogą su abiem pusėmis vaizduojant Lidės minčių procesą. Tai, kad Lidė pasirenka sutikti su Konkordo gamybos korporacijos diktuojamomis vergiškoms sąlygomis ir atsisako kovoti už visos bendruomenės gerovę, rodo solipsistinį mąstymo modelį. Pagal jį, Lidė nemato savęs kaip bendruomenės narės ir nesupranta, jog gindama korporacijos interesus ji ne tik nelaimi asmeninių tikslų prasme, bet ir vergiškam likimui pasmerkia kitas merginas. Veikėja nesuvokia savo būties platesniame socio-istoriniame kontekste. Lidės *Bildung* tiesiogiai priklauso nuo šio suvokimo galimybės.

Šiame skyriuje buvo aptarta intersubjektyvumo problema Paterson tapsmo romanuose. Buvo nustatyta, jog abi veikėjos veikia iš solipsistinės perspektyvos, kuri neleidžia pripažinti tiek savo, tiek kitų laisvės kaip neatskiriamų, glaudžiai susijusių reiškinių. Intersubjektyvaus ryšio atpažinimas *Bildung* teorijoje yra esminė tapsmo kelio pakopa, tačiau Lidė ir Luiza dėl vidinio susvetimėjimo negali suvokti šio žingsnio svarbos. Kadangi intersubjektyvumas yra neatskiriamas nuo savo laisvės suvokimo, trečiajame analizės skyriuje bus tiriama, koku būdu kiekviena iš veikėjų išsivaduoja iš solipsistinio mąstymo modelio ir atpažįsta savo bei kitų laisvę.

3. INTERSUBJEKTYVIOS LAISVĖS ĮSTEIGIMAS

Antrajame šio magistro darbo skyriuje buvo išskleista abiejuose K. Paterson romanuose svarbi intersubjektyvumo problema. Buvo parodyta, jog šių *Bildungsromanų* pagrindinės veikėjos, kaip būdinga šiuolaikinės paauglių literatūros kūriniuose, veikia iš solipsistinės perspektyvos, kuri neleidžia pamatyti kito laisvės kaip savo laisvei svarbaus aspekto. *Bildung* teorijoje, intersubjektyvios laisvės idėja yra viena esmingiausių ir pagal ją „kad taptų laisvas, individas turi suteikti laisvę kitiems“⁹⁴. Šiame skyriuje bus nagrinėjama, koku būdu kiekviena iš veikėjų suvokia ir įsisąmonina savo laisvę kaip intersubjektyvios laisvės pasekmę.

3.1. Raštingumo pasakojimas

Lidė kaip istorinis paauglių *Bildungsromanas* išryškina XIX a. moterų darbuotojų laisvės siekį per pagrindinės veikėjos individualų laisvinimosi kelią. Todėl *Lidės* asmeninis tapsmas yra neatsiejamas nuo vaizduojamo istorinio gamyklose dirbusių merginų tapimo. Šiam ryšiui atskleisti pasirinkta raštingumo pasakojimo analizė. Bus tirama, kaip skaitymas / rašymas gamyklos merginoms padeda kurti intersubjektyvų, abipusę laisvę steigiantį ryšį.

Kritinėje literatūroje raštingumo naratyvui skiriama nemažai dėmesio. Paterson kūrybos tyrėja Linda Benson atkreipia dėmesį į tai, kaip raštingumas įgauna politinę galią, vedančią į išsilaisvinimą iš slegiančios vergijos, kurią patiria *Lidė* kaip XIX a. dirbanti mergina⁹⁵. Išmokusi skaityti ir rašyti mergina įgauna svarbų įrankį, leidžiantį jai reflektuoti socialinių institucijų ir galios centrų neteisybę. Jos raštingumas neatsiejamas nuo intersubjektyvumo, nes negalėdama įgyti išsilavinimo tradiciniu būdu – ji metė mokyklą, kad galėtų pasirūpinti šeima – *Lidė* išmoksta skaityti padedama gamyklos merginų. Neraštingumas kūrinyje vaizduojamas kaip konkrečias pasekmes turinti problema, nes įgalina vergiškas darbuotojų gyvenimo sąlygas. Atvykusi *Lidė* pasirašo kontraktą, kurio taisyklių negali perskaityti. Pirmąją darbo dieną mergina prisipažįsta apie šį sunkumą ir Diana pasisiūlo jai padėti:

– Man reiktų šiek tiek pagalbos su įstatais...

– Visai nenuostabu. Mes visos su jais vargstame, – pasakė Diana, – Užnešk juos šįvakar į Trečiąjį ir kartu galėsime tą prakeiktą daiktą įveikti. (*Lidė*, p. 66)

⁹⁴ Kristin Gjesdal, „Bildung“, p. 704.

⁹⁵ Linda Benson, „‘We Can Still Hop’ [sic]: *Lyddie* and *Jip*, His Story as Literacy Narratives“, p. 90.

Diana suvokia kolektyvinio ir individualaus išsilaisvinimo ryšį ir parodo Lidei, jog neįskaitomas kontraktas yra vergovės artefaktas, kurį – tą prakeiktą daiktą – galima įveikti kartu. Būdama vyresnė ji moko atvykėlę – tai principas, kuriuo gyvena gamyklos merginos, taip suteikdamos viena kitai galimybes, kurių pasaulis kitaip neleistų. Tokiu būdu jos įveikia tai, ką Abel vadina išsimokslinimo ribojimais⁹⁶, būdingais *Bildungsromano* herojėms. Diana ir Betsė parodo Lidei skaitymo galią, leidžiančią ir pamiršti slegiančią gamyklos aplinką, ir formuojančią savivoką, kuri įkvėps Lidės pasipriešinimą. Tačiau Lidės neraštingumas nėra pavienis reiškinys – atskleidžiama, jog dauguma merginų neturėjo galimybės siekti formalaus mokslo, todėl žinias perduoda viena kitai – vyresnės darbuotojos moko jaunesnes atvykėles. Kūrinyje rodoma, kaip merginos viena kitai perduoda žinias ir kuria savotišką intersubjektyvumo tradiciją. Tačiau, kaip buvo aptarta ankstesniame skyriuje, Lidė mąsto iš solipsistinės perspektyvos, todėl atsisako perduoti tai, ką gavo, taip atsisakydama suteikti laisvę kitoms.

Visgi šį požiūrį pakeičia sesers Reičel ir skurstančios airės Bridžit atvykimas. Jaunesnioji sesuo atvyksta, nes mirus motinai nebelieka kam ja pasirūpinti. Lidė tampa vienintele Reičel globėja. Tuo pat metu pagrindinei veikėjai gamyklos prižiūrėtojas paveda globoti naują darbuotoją Bridžit. Kadangi Lidės laisvės siekis yra tiesiogiai susijęs su šeima ir šeiminiai ryšiai niekad nebuvo nutraukti, rūpintis seserimi jai sekasi gerai, tačiau santykiyje su Bridžit iškyla problema – Lidė atsisako perduoti žinias, kurias pati gavo iš vyresniųjų. Lūžis įvyksta, kai veikėja pastebi tam tikrus savo arba kambario draugių istorijų pasikartojimus, darbo ir gyvenimo gamyklos aplinkoje dėsningumus. Reičel suserga kvėpavimo takų liga, dėl kurios gamyklą turėjo palikti Betsė ir Prudencija, o Bridžit, kaip jau buvo nutikę pagrindinei veikėjai, patenka į gamyklos prižiūrėtojo rankas ir tik įsiterpus Lidei išvengia išprievartavimo. Besikartojanti istorija padeda Lidei suvokti, jog asmeninė ir intersubjektyvi laisvė yra neatsiejamos. Ji atpažįsta savo globėjišką vaidmenį ir perduoda iš vyresnių merginų gautas žinias jaunesniajai kartai. Ji moko seserį kalbėti, skaito jai knygas kaip kad tai Lidei darydavo Betsė. Lidė „raidė po raidės, žodis po žodžio, sakiny po sakinio“ (*Lidė*, p. 158) tampa Bridžit raštingumo mokytoja: „jos kalbėdavo apie tai, ką Bridžit per dieną perskaitė ir Lidė išaiškindavo neįmanomo žodžio ar painaus sakinio paslaptis“ (*Lidė*, p. 160).

⁹⁶ Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, p. 7.

Lidė išgelbėja Bridžit nuo išprievartavimo ir dėl to netenka darbo. Išmetimo priežastis – moralinis niekšiškumas⁹⁷. Atsidūrus tarp dviejų išsilavinimu, padėtimi, ir, svarbiausia, lytimi pranešesnių vyrų – prižiūrėtojo ir gamyklos agento – atskleidžiama kalbos kaip institucinės, represyvos galios įrankio problema. Lidė negali suprasti žodžių, kuriais yra kaltinama:

– Sere, aš esu priverstas prašyti ją atleisti. Tai moralinio niekšiškumo klausimas.

Moralinio ko? Ką jis kalbėjo? Kuo jis ją kaltino? [...] Negalėdama tuo patikėti ji žvalgėsi tai į vieną vyrą, tai į kitą, tačiau šie į ją nekreipė dėmesio. [...] Ji nežinojo, ką reiškia niekšiškumas. Kaip ji galėjo paneigti kažką, ko nesuprato? (*Lidė*, p. 167–168)

Visgi Lidė atsako į kaltinimą ir šis atsakas atskleidžia, kad raštingumas šiame kūrinyje yra įrankis, įgalinantis tiek asmeninį, tiek intersubjektyvų išsilaisvinimą. Lidė netenka darbo, tačiau prieš išvykdama nusiperka žodyną, kad išsiaiškintų kaltinimo reikšmę. Žinios suteikia jai jėgų ir ryžto konfrontuoti su melagingai ją apkaltinusių prižiūrėtoju:

– Jūs mane apkaltinote moraliniu niekšiškumu, pone Marsdenai. Aš atėjau čia, kad pasakyčiau, jog esu nekalta.

Tyliai aiktelėjęs jis žengė atgal.

– Su savimi turiu laišką. Papasakosiu jums, kas jame parašyta. Jame parašyta, kad jei per jus Bridžit Makbraid neteks darbo pozicijos, aš informuosiu jūsų žmoną apie tai, kas iš tikrųjų vyksta audimo kambaryje po darbo valandų. (*Lidė*, p. 173–174)

Lidė panaudoja raštingumą ir kalbos galią ne tik apsiginti nuo melagingų kaltinimų ir išsaugoti savo orumą, bet ir padėti Bridžit. Raštingumas leidžia merginai įgyti galios poziciją⁹⁸. Kalbos žinios tampa tuo žinojimu, apie kurį kalba *Bildung* teorija. Tai žinojimas, tampantis „įrankiu, per kurį laisvė įgyvendinama“⁹⁹. Veikėja išsiaiškina žodžių prasmę ir panaudoja šias žinias akistatoje su prižiūrėtoju, o visa tai vainikuoja jos pačios parašytas laiškas, atskleidžiantis tiesą. Tai – pirmoji Lidės pergalė, kuria ji laimi ne tik savo, bet ir kitų merginų kovą.

Antroji pergalė įvyksta kūrinio pabaigoje, kai vietoj santuokos Lidė pasirenka studijas koledže. Raštingumas tapo įrankiu, suteikusiui veikėjai galimybę pasipriešinti neteisybei. Taip pat jis nurodo kelią, kuriuo toliau Lidė eis, siekdama laisvės. Lidės grįžimas į namus, kurie jai nebeprisiklauso, atitinka Kenneth Millard aprašytą schemą, kurioje „pasakojimas juda laike link

⁹⁷ Angl. *moral turpitude*.

⁹⁸ Linda Benson, „‘We Can Still Hop’ [sic]: *Lyddie* and *Jip*, *His Story* as Literacy Narratives“, p. 93.

⁹⁹ Kristin Gjesdal, „Bildung“, p. 700.

brandos taško, iš kurio jis [pasakojimas – G. D.] gali atkreipti dėmesį į neišsakytą savo kilmę¹⁰⁰. Autoriaus pabrėžiama kilmė yra tai, kas suteikė pasakojimui pagreitį. Tai galima suvokti kaip Lidės istorijos pradžią. Šiuo atveju, tai yra lokio įsiveržimo scena, kurios metu Lidė įsteigė save kaip hibridinę globėjišką figūrą. Kitaip tariant, veikėjas sugrįžta į ten, iš kur savo kelionę pradėjo (fiziškai ar simboliškai), ir permąsto savo kelią bei istoriją. Mąstant hegeliškai, šiame etape „dvasia supranta savo sunkumų tikslą; [...] dvasia atrado save“¹⁰¹. Lidė grįžta praradusi viską, dėl ko kovojo: šeimos nebėra, nes motina ir jaunesnioji sesuo Agnes mirė, o Čarlzą su Reičel įsivaikino malūnininkas; namai ir žemė perduoti; melagingai apkaltinta ir reputaciją praradusi mergina nebeturi nei turėto darbo, nei galimybės įsidarbinti kur nors kitur ateityje. Lidė grįžta ten, iš kur pradėjo, ji grįžta tuščiomis, po sunkios *Bildungsromano* kelionės, prikaupusi žinių, atradusi draugystę ir moterišką bendruomenę: „Niekas, išskyrus ją pačią, nepasikeitė“ (*Lidė*, p. 177). Veikėja pirmą kartą nebeturi dėl ko kovoti. Lidė turi tik save pačią. Ši tuštuma yra kelias į jos laisvę – ne finansinę, o emocinę, dvasinę laisvę, kuri yra kiekvieno *Bildungsromano* herojaus siekiamybė. Lidė lyg Hegelio dvasia „atpratinta nuo substancialumo saugumo, [...] palikta klajoti keistame ir neaiškiamame kultūros pasaulyje“¹⁰².

Kaip tik tą akimirką pasirodo Lukas – kvakeris kaimynas, jau anksčiau savo laiške merginai siūlęs vedybas. Jis nedrąsiai pakartoja pasiūlymą ir tokiu būdu kūrinyje atsiveria socialinio kontrakto galimybė. Lidė turi pasirinkti – tekėti už Luko arba atsiduoti nežinia; įvykdyti simbolinius laisvės / saugumo mainus¹⁰³ arba keliauti toliau. „Ar palauksi, Lukai Stivensai? Praeis keleri metai, kol grįšiu į šiuos kalnus. Aš negrįšiu silpna ir palaužta ar dėl to, kad neturėčiau, kur eiti. Ne, aš nebūsiu vergė net ir sau pačiai.“ (*Lidė*, p. 182) – tai Lidės garsiai neišsakytas, bet slapta mintyse ištartas sumanymas. Tai įdomus siužeto posūkis, galimai demonstruojantis kuriamą dialogą su žanro konvencijomis. Šiuolaikiniuose *Bildungsromanuose* santuoka ir profesijos pasirinkimas nebėra toks dažnas ar toks būtinas socialinio kontrakto modelis, galimos įvairios *Bildung* kelio pabaigos išraiškos, tačiau čia galime atpažinti sąmoningai panaudotą socialinio kontrakto motyvą, transformuotą siekiant pabrėžti veikėjos tapsmą, jos pasikeitimą iš galios neturinčios merginos į savo likimą pasirinkusią moterį. Taip pat svarbu, kad romanas yra istorinis, taigi santuoka būtų įprastinis veikėjos žingsnis. Lidė

¹⁰⁰ Kenneth Millard, *Coming of Age in Contemporary American Fiction*, p. 9.

¹⁰¹ Kristin Gjesdal, „Bildung“, p. 718.

¹⁰² Mark C. Taylor, *Journeys to Selfhood. Hegel & Kierkegaard*, p. 210.

¹⁰³ Joseph R. Slaughter, „Bildungsroman/Kunstlerroman“, p. 55.

neatsisako tekėti, bet ir sutikimo neduoda. Veikėja pasielgia nekonvenciškai ir suspenduoja pasirinkimą. Lidė atideda santuoką, kad įtvirtintų savo asmeninę laisvę.

Klasikinio *Bildungsromano* herojus įprastai pradeda savo kelią nuo laisvės paieškų. Jis pirmiausia išsilaisvina iš šeimos ryšių, tačiau moteriai veikėjai tai nėra taip lengvai įmanoma. Lidė iki pat grįžimo namo nenutraukia emocinių ryšių su šeima, ryšių, įpareigojusių ją kovoti su pasauliu. Atidedama santuoką veikėja modifikuoja įprastinę schemą, atveria visiškai naujas galimybes. Taip pat įvyksta savotiška savo laisvės suvokimo akimirka:

– Aš išvykstu... – tarė ji ir suprato, kur vyksta.

Įveikti lokį! Tą lokį, kurį tiek metų manė esant išorėje, bet dabar iš tikrųjų suvokė gyvenant jos pačios ankštoje dvasioje. Ji įveiks visus lokius!

Ji sustojo kelio viduryje, kūnas degė iš jaudulio.

– Aš išvykstu, – tarė ji, – Į Ohajų. Ten yra koledžas, priimančios moteris lygiai su vyrais. (Lidė, p. 181)

Lidė suvokia, kad didysis iššūkis nėra kažkas jai išoriško. Romano pabaiga iliustruoja ribinėje situacijoje, netekus visko, dėl ko kovojo, pagilėjusią veikėjos savirefleksiją, leidžiančią atidžiau pažvelgti į tikrąjį savo gyvenimo konfliktą. Šis momentas žymi lūžį veikėjos percepcijoje – Lidė suvokia, jog išorė visada buvo viduje, jog kovodama prieš pasaulį, ji visą laiką kovojo prieš save. Vaikų ir paauglių literatūros tyrėja Maria Nikolajeva pasiūlo galimą žiūros tašką konflikto tipams literatūros kūriniuose vertinti ir, vadovaujantis jos klasifikacija, tikrasis Lidės konfliktas gali būti suvokiamas kaip „asmens prieš save“¹⁰⁴ tipo, kaip ir būdingiausia paauglių romanuose ar *Bildungsromanuose* apskritai. Toks konfliktas vaizduoja vidines kovas ir vidines paieškas. Lidė atvirai įvertina savo kelią ir savo konfliktus. Remiantis Hegeliu, ji tampa sąmone, „kuri mąsto arba yra laisva savimonė. Juk mąstyti reiškia būti sau objektu, ne abstraktus „Aš“ pavidalu“¹⁰⁵. Reflektuodama ji tampa sau objektu, ji gali įsivertinti.

Atpažindama, jog tai yra jos istorijos tiesa, Lidė gali pasirinkti tolimesnį kelią, nes pagal *Bildung* teoriją, „tik save pažįstantis asmuo gali apsibrėžti brandžiai ir prasmingai“¹⁰⁶. Veikėja pasirenka studijuoti moteris priimančiame koledže ir šis sprendimas atskleidžia keletą svarbių aspektų. Ji išpildo kambario draugės Betsės svajonę. Betsė parodė Lidei skaitymo džiaugsmą ir padėjo įgyti raštingumo įrankį, leidusį veikėjai pasipriešinti galios centrams. Dėl ligos ji

¹⁰⁴ Maria Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, p. 163

¹⁰⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 164.

¹⁰⁶ Kristin Gjesdal, „Bildung“, p. 717.

negalėjo vyksti mokytis, tačiau Lidė nusprendžia tęsti jos kelią. Tai pademonstruoja veikėją įvertinus intersubjektyvių ryšių svarbą ir prasmę. Ji tęsia moterų bendruomenės, kuri ją subrandino, tradicijas ir eidama asmeninės laisvės keliu simboliškai vykdo visų moterų išlaisvinimą. Vykdamą į progresyvias idėjas palaikantį koledžą Lidė priima pasaulį, jo tradicijas, lemiančias moterų padėtį ir galimybes, ji visa tai apropriuoja ir veikdama esamomis sąlygomis randa sau prasmingiausią kelią. Nuo pradžių kovojusi su savo moteriškumu, mėgindama jį atmesti, nuneigti, jo gedėdama, romano pabaigoje Lidė yra įgijusi pakankamai įrankių ir tvirtai atpažinusi save pasaulyje, kad savo padėties nebematytų kaip stabdžio prasmingam gyvenimui. Tokiu būdu ji atpažįsta ir įsisąmonina savo laisvę – tokia, „kuri neatstūmė prieštaravimo ir nuo jo nenusisuko, o su juo susitaikė“¹⁰⁷.

3.2. Nauja istorijos interpretacija

Luizos savivokos problemos prasidėjo gimimo istorijos interpretacija. Paauglė Luiza, siedama savo gyvenimą su Biblijos dvynių Jokūbo ir Ezavo istorija, interpretuoja gimimo pasakojimą kaip nulemiantį jos tolesnį kelią. Tai suformuoja prielaidą, jog meilė yra objektas, žmonių santykiai yra objektai, kuriais reikia mokėti disponuoti, kuriuos reikia gauti / laimėti / nusipelnyti / atimti. Vadovaudamasi tokia prielaida veikėja sąveikauja su kitais iš solipsistinės perspektyvos, kuri neleidžia savęs atskirti nuo kitų ir kitų nuo savęs. Kita prielaida, kylanti iš to, kaip veikėja aiškina savo istoriją, yra susijusi su ateitimi. Jokūbo ir Ezavo istorija neretai iškyla Biblijos aiškinimuose kaip svarbi laisvės ir determinizmo iliustracija. Luiza ją interpretuoja prisiimdama tik deterministinę perspektyvą, pagal kurią, jos manymu, Dievas iš anksto nulėmė jos gyvenimą, todėl ji visuomet gyvens sesers šešėlyje – sesers, kuriai sekasi, kuri be pastangų gauna meilę ir šilumą. Veikėja turės atmesti įvardytas prielaidas, kad galėtų sėkmingai eiti *Bildung* keliu. Pirmoji bus persvarstyta pokalbio su motina metu. Antroji sugrius Luizai perrašius savo istoriją.

3.2.1. Galimybė klausti

Pirmas ir vienintelis atviras pokalbis su motina įvyksta plaunant langus. Tai ypač svarbi scena tiek dėl paties valymo veiksmo, tiek dėl pokalbio erdvės. Jų pokalbis įvyksta už namų sienų, lauke, kur negali pasiekti močiutės įtaka. Senoji Bredšo dėl artrito negali eiti į lauką, todėl

¹⁰⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 42.

sceną stebi susierzynusi ir bejėgiška. Be savo antrininkės įtakos, be religijos įtakos Luiza gali pirmą kartą pasakyti, ką galvoja, ir išgirsti motinos istoriją. Ji pirmą kartą pamato motiną kaip savarankišką žmogų, sąmoningai pasirinkusį savo gyvenimo kelią – praėjusį tokį pat *Bildung* procesą, kurio vengia Luiza. *Bildung* sąlyga yra individų, siekiančių tapsmo, sąveika¹⁰⁸, pokalbis su motina atveria Luizai šią galimybę. Veikėja išreiškia gilų, ilgai brandintą pyktį ir garsiai kvestionuoja motinos pasirinktą gyvenimo būdą – būdą, kurio pati Luiza siekia išvengti. Ji negali suprasti, kaip išsilavinusi moteris, jaunystėje svajojusi apie gyvenimą Paryžiuje, rašiusi poeziją atsiduria mažoje konservatyvioje saloje su luošu vyru ir nuolat ją kankinančia anyta.

– Kodėl? Kodėl tu taip iššvaistei save? – mečiau šluostę į kibirą, apsitąskydama kulkšnis pilku amoniako vandeniui. Tada nušokau nuo kėdės ir išgręžiau skudurą lyg tai būtų kažkieno kaklas, – Tu galėjai daryti bet ką ir viską iššvaistei dėl to! – dūriau susuktu skuduru į močiutės veidą, įdėmiai stebinti mus už lango. [...]

– Tu galėjai daryti bet ką, būti bet kuo, kuo tik būtum panorėjusi.

– Bet aš esu kuo norėjau būti, – pasakė ji, nuleisdama rankas į šonus, – Aš pasirinkau. Niekas manęs tuo, kas esu, nepavertė. [...] Aš pasirinkau salą, – tarė ji, – Aš pasirinkau palikti savo žmones ir sukurti sau gyvenimą kur nors kitur. Aš tikrai neatimčiau iš tavęs tokios pat galimybės. (*JP*, p. 225–227)

Ten, kur negali pasiekti nei sesuo, nei močiutė, Luiza pagaliau užduoda esminį klausimą: „Kodėl?“. Motinos atsakymas galėtų tiktai bet kuriam *Bildungsroman* herojui, nes jame atsispindi sąmoningas pasirinkimas. Čia verta pakartoti Moretti mintį, apie laisvos valios svarbą socialinio kontrakto sudarymui¹⁰⁹. Motina pasirenka partnerį, pasirenka gyvenimo kelią – galbūt ribotą ir, Luizos, nuomone, ne itin emancipuotą, bet ji pasirenka, visiškai suprasdama, jog turės paaugoti dalį laisvės (Paryžių, rašytojos karjerą) dėl šio pasirinkimo. Būdama laisva ji atpažįsta ir dukros laisvę rinktis savo kelią. Paterson kūrybos tyrėja Smedman teigia, jog Suzana Bredšo suteikia ypatingą reikšmę savo dvynių savarankiškumui, todėl niekad neprimeta joms savo pačios kelio¹¹⁰.

Šio pokalbio metu Luiza pirmą kartą sužino tiesą apie motinos gyvenimą, apie jos pasirinkimą ir taip atpažįsta ją kaip laisvą žmogų. Tai tampa pirmuoju žingsniu į savo pačios laisvės atpažinimą. Antrasis žengiamas prakalbus apie išvykimą iš salos:

¹⁰⁸ Marina F. Bykova, „Spirit and Concrete Subjectivity in Hegel’s Phenomenology of Spirit“, p. 278.

¹⁰⁹ Franco Moretti, *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, p. 16.

¹¹⁰ M. Sarah Smedman, „‘A Good Oyster’: Story and Meaning in *Jacob Have I Loved*“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 13.

– [...] [O] Luiza, mes su tėvu tavęs pasiilgsim.

Aš taip norėjau ja patikėti.

– Tikrai? – paklausiau, – Taip, kaip pasiilgstat Karolinos?

– Labiau, – tarė ji, ištiesdama ranką ir labai švelniai pirštų galiukais suglostydama man plaukus.

Aš jos neprašiau paaiškinimo. Buvau per daug dėkinga už tą vieną žodį, leidusį man pagaliau palikti salą ir pradėti kurti save kaip sielą, atsiskyrusią nuo ilgo ilgo mano dvynės šešėlio. (*JP*, p. 227–228)

Galima įžvelgti dvi laisvės pojūčio, išsakyto Luizos, priežastis. Viena vertus, Seelinger Trites interpretuoja motinos žodį „labiau“ kaip tai, ko visuomet Luizai trūko, ko ji siekė – kaip „tiesiogiai pirmenybę išreiškiantį teiginį“¹¹¹. Juk ji norėjo to simbolinio mėlynojo vėžlio – patvirtinimo, kad yra ypatinga, kitokia, o ne vien Karolinos šešėlis. Veikėja visais savo veiksmais siekė meilės ir motinos žodžiai pagaliau tai suteikia. Jei tėvai Luizos pasiilgs labiau, tuomet ji visgi yra svarbi, gal net svarbesnė. Kita vertus, žodinis meilės patvirtinimas tampa savotišku palaiminimu. Jokūbas, paskatintas motinos, klausa gauna tėvo palaiminimą, turėjusį priklausyti pirmagimiui Ezavui. Luiza tapatinasi su apgautuoju, teisę į laimingą ir lengvą gyvenimą praradusiu Ezavu. Tačiau šiame pokalbyje ji pagaliau gauna motinos palaiminimą ir taip simboliškai atsiskiria nuo neteisingai Dievo nubausto ir sunkiam gyvenimui pasmerkto dvynio įvaizdžio, iki tol formavusio jos gyvenimą.

3.2.2. *Bildung* cikliškumas

Paskutiniai du *Jokūbą pamilau* skyriai neretai kritikuojami dėl siužeto vystymo skubos. Išties, aštuoniolika skyrių Luiza kankinasi, nuolatos kovoja su pasauliu bei savimi, ir per mažiau nei penkiolika puslapių išdėstomas veikėjos kelias nuo išvykimo iš salos, medicinos studijų, kurių ji negalėjo tęsti dėl sistemoje vyraujančio seksizmo („kai grįžta tiek karo veteranų, merginai šansų [...] patekti į medicinos mokyklą beveik nebuvo“ (*JP*, p. 231)), iki slaugės darbo kalnų miestelyje, santuokos ir nėštumo. Neretai kvestionuojamas pats autorės sprendimas šiuos du skyrius įtraukti į romaną, tačiau mokslininkės Smedman nuomone, tokia pabaiga atlieka svarbią funkciją ir yra būtina Luizos tapsmui parodyti. Kritikės teigimu, svarbu atsižvelgti į tai,

¹¹¹ Nancy Huse, „Katherine Paterson’s Ultimate Realism“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 60.

kaip veikia šis „žiedinis romano modelis“¹¹². Toks pasakojimo kūrimo būdas taip pat svarbus, nes jame išreiškiamas dialogas su žanro konvencijomis, konkrečiai – socialinio kontrakto tema.

Luiza simboliškai pakartoja motinos istoriją ir kartu perrašo savąją. Veikėja atvyksta į nuošalų kalnų miestelį, kurio simbolinį panašumą į gimtąją aplinką, suvokia aiškiai: „Kalnais atskirtas slėnis panašesnis į salą nei bet kas kitas, ką galėčiau įvardyti“ (JP, p. 232). Luiza susituokia su našliu – visomis prasmėmis jai svetimu, tačiau itin primenančiu tėvą. Laukdamasi pirmojo vaiko, veikėja priima vietinės moters gimdymą. Pasaulį išvysta dvyniai, kurių istorija atkartoja Luizą persekiojusią: pirmasis gimsta sveikas, tačiau dėl antrojo gyvybės tenka kovoti. Luiza išgelbėja vaiką ir įvyksta svarbus suvokimas:

– Kur kitas dvynys? – paklausiau netikėtai sukręsta. Aš jį pamiršau. Nerimaudama dėl jo sesers, aš jį visiškai pamiršau. – Kur jūs jį padėjote?

– Jis lopšyje, – pažvelgė ji į mane kiek sutrikusi, – Jis miega.

– Turėtumėte jį paimti ant rankų, – pasakiau, – Laikykite jį prie savęs kuo daugiau arba leiskite tai padaryti jo motinai. (JP, p. 243)

Luizos gimimo istorija yra nevisavertiškumo ir nelygybės, su kuria kovoja veikėja, pagrindas, tačiau ji perrašoma. Luiza ištaiso motinos klaidą taip išlaisvindama save nuo destruktivaus tapatinimosi. Taip pat išlaisvinama ir sesuo, kuriai, kaip suvokia Luiza, išties reikėjo daugiau dėmesio ir pagalbos. Kaip ir Lidė, Luiza sugrįžta į ten, nuo ko pradėjusi, kad įsisaugantų nueito kelio prasmę. Kalnų miestelis, santuoka, darbas ir priimti dvyniai funkcionuoja kaip „pranašiškas užbaigtumo, tobulumo simbolis ir užtvirtina pilnatvę, kuri gražinama Luizai, kai jai pavyksta atmesti savęs kaip Dievo neapkenčiamo Ezavo sampratą“¹¹³. Luizos savirealizacija ir simbolinis pilnatvės atkūrimas atveria duris naujai pradžiai, Tai išreiškia giesmės, kurią Karolina būdama paauglė atliko kalėdinėje šventėje, prisiminimas: „Stebiuosi klajodamas po dangumi...“ (JP, p. 244). Po dvynių priėmimo, naktį Luiza eina namo ir žiūrėdama į žvaigždėtą dangų prisimena šią giesmę. Veikėja, pagaliau išsilaisvinusi iš slegiančios istorijos ir vidinio susvetimėjimo, gali stebėtis ir klajoti, atsiverti nežinomybei. Dvasios *Bildung* procesas niekad nėra užbaigtas, tačiau Luiza yra pasiruošusi naujam etapui. Veikėja „antrąkart gimusi iš žinojimo įsčių, — yra nauja esatis, naujas pasaulis ir naujas dvasios pavidalas“¹¹⁴.

¹¹² M. Sarah Smedman, „‘A Good Oyster’: Story and Meaning in *Jacob Have I Loved*“, p. 14.

¹¹³ Ibid., p. 14.

¹¹⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Dvasios fenomenologija*, p. 583.

Luiza įgyvendina tipišką *Bildungsromano* siužeto pabaigą – susituokia, pasirenka karjerą. *Lidėje* būdas kurti dialogą su žanro schemomis yra radikaliai emancipacinis (socialinio kontrakto galimybė suspenduojama), o *Jokūbą pamilau* atveju tas pats efektas pasiekiamas atvirkštiniu būdu – schemą įgyvendinant ir pritaikant moters patirtims. Moteriškajame *Bildungsromane* veikėjų tapsmas neretai arba paaukojamas dėl santuokos ir vaikų, arba įvyksta po to, kai veikėja įgyvendina šiuos tradicinius tikslus, bet toks gyvenimas neatneša jai laimės¹¹⁵. Taip pat svarbu, jog po santuokos veikėjos karjera dažniausiai baigiasi. Taigi socialinis kontraktas analizuojamų romanų veikėjoms yra vienaip ar kitaip modifikuojamas. *Jokūbą pamilau* priima vyriškojo, klasikinio *Bildungsromano* schemą ir ją įgyvendina moters tapsmui pažymėti. Tai galima traktuoti kaip meistrišką dialogą su žanro tradicija kūrimą.

Paskutiniajame analizės skyriuje buvo ištirta, kaip abi veikėjos išsprendžia intersubjektyvumo problemą ir įsteigia savo laisvę. Nustatyta, jog Lidei tai pavyksta atpažinus savo asmeninio ir bendruomenės laisvinimosi kelio ryšį, o Luiza išsprendžia pagrindinį savo konfliktą – neišsakytą nuoskaudą motinos atžvilgiu, – ir perrašo nepilnavertiškumo istoriją. Abiejų merginų tapsmo kelias kuria prasmingą dialogą su žanro struktūromis, ypač su socialinio kontrakto motyvu. Lidė atideda kontrakto pasirašymą vėlesniam laikui, tokiu būdu parodydama, jog išsivadavo iš emocinės šeimos įtakos ir pirmąsyk yra pasiryžusi tikrai siekti asmeninės laisvės. Luizos pasirinkimas atskleidžia, kaip pasitelkus tradicinio žanro modelį galima pasiekti to paties emancipacinio tikslo.

¹¹⁵ Elizabeth Abel, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, p. 7.

IŠVADOS

Šiame magistro darbe tirti Katherine'os Paterson paauglių tapsmo romanai *Lidė* ir *Jokūba pamilau*. Išskleidus tris *Bildung* teorijoje svarbias temas (susvetimėjimą, intersubjektyvumo svarbą bei laisvės siekį), kūriniuose atpažintos *Bildungsromane* implikuojamo žmogaus brandos modelio modifikacijos. Kadangi romanų pagrindinės veikėjos yra paauglės merginos, jų patirtys neretai yra kitokios nei klasikinio *Bildungsromano* herojaus ir tai leidžia kvestionuoti žanro deklaruotą universalumą. Analizė atskleidė šias transformacijas:

1. *Bildung* teorijoje svarbi susvetimėjimo problema, kuri tradiciškai *Bildungsromane* vaizduojama kaip pagrindinio veikėjo atsiskyrimas ir maištas prieš savo aplinką. Nustatyta, jog veikėjų susvetimėjimas įgyja papildomą dėmenį dėl lyties ir amžiaus faktorių. Tiek Lidė, tiek Luiza susvetimėja su aplinka, tai yra su išorybe, tačiau taip pat aptikta vidinio susvetimėjimo apraiškų. Šio tipo susvetimėjimas įvyksta veikėjoms atmetus lytinę tapatybę.

2. Pasitelkiant Elizabeth Abel, Marianne Hirsch ir Elizabeth Langland suformuluotą dvigubo siužeto idėją, nustatyta, jog kūriniuose galima aptikti tokio siužeto apraiškų. Dvigubas siužetas nurodo į prasmių išsisluoksniavimą: viena vertus, moteriškuose *Bildungsromanuose* dažnai tiesiogiai vaizduojamas prisitaikymas, patvirtinantis socialines normas, tačiau užslėptai rodomas maištas, nepritapimas, kova. Visgi Paterson romanų analizė parodė, jog ši schema apverčiama. Tai reiškia, jog romanuose egzistuoja dvi siužetinės linijos: pirminė ir ryškiausia pabrėžia maištą ir autoritetų bei galios centrų atmetimą (kaip būdinga paauglių romanams), tačiau antrinė rodo, kaip abi veikėjos savo veikimu išpildo tradicijos siūlomą modelį. Šis apsvertimas kyla iš veikėjų patiriamo vidinio susvetimėjimo, neleidžiančio joms tinkamai ir išsamiai reflektuoti normatyvinę lyties sampratą steigiančią tradiciją.

3. Intersubjektyvumas, suprantamas kaip asmens ir bendruomenės ryšys, šiuose romanuose taip pat atskleidžiamas kvestionuojant klasikinį *Bildungsromano* modelį. Įprastai herojus išvyksta iš kaimo aplinkos į miestą, kur sutinka įvairių socialinių padėčių žmones, praplečia savo pasaulėžiūrą ir atranda save kaip neatskiriamą visumos elementą. Pirmoji, tai yra susvetimėjimo transformacija modifikuoja ir šią *Bildungsromanui* būdingą struktūrą. Lidė ir Luiza dėl įvardyto papildomo susvetimėjimo dėmens negali atpažinti tarpasmeninių santykių svarbos. Kūrinių analizė parodė, kad veikėjos, kaip būdinga paauglių romanuose, mąsto solipsistiškai:

- a) Tiriant Luizos santykius su kitais, nustatyta, kad pagrindinės veikėjos solipsizmas pasireiškia dvejopai. Viena vertus, ji negali atskirti savęs nuo kitų (antrininkystės ryšys), tačiau taip pat Luiza nemato ir kitų atskirai nuo savęs, todėl sudaiktina.
 - b) Lidės solipsistinis mąstymo modelis pasireiškia kūrinyje eksternalizavus vidinį konfliktą. Veikėja atsiduria tarp dviejų pasirinkimo galimybių: palaikyti *status quo*, jei toks veikimas išpildytų jos asmeninius siekius (tai atstovauja jos kambario draugių figūros), ar keisti nusistovėjusią padėtį, kovoti su institucine neteisybe ir tokiu būdu steigti intersubjektyvią laisvę (atstovauja bendradarbės Dianos figūra).
4. Intersubjektyvumas *Bildung* teorijoje yra būtina sąlyga laisvei sukurti, nes tikrai laisvas individas visuomet siekia išlaisvinti ir kitus. Analizė parodė, kad abi veikėjos intersubjektyvius santykius pradeda kurti ne dėl to, kad išvyksta į *Bildungsromano* herojui vyrui būdingą pažintinę kelionę – Lidė išvyksta, tačiau jos motyvacija nėra asmeninė laisvė; Luiza išvykimo galimybės išvis neturi. Veikėjos tarpasmeninius ryšius pradeda kurti tik išsprendusios vidinio susvetimėjimo problemą:
- a) Lidės tarpasmeninio ryšio prasmingumo suvokimas vaizduojamas kūrinyje plėtojant raštingumo temą. Skaitymas ir rašymas tampa svarbiausiu įrankiu, padedančiu veikėjai pamatyti institucinės neteisybės ir *status quo*, kuri mergina siekė išlaikyti, grėsmę ne tik jos, bet ir kitų moterų bendruomenės narių laisvei. Kovodama už save Lidė atpažįsta savo indėlį ir kitų bendruomenės moterų kovoje.
 - b) Luiza gali pradėti kurti intersubjektyvius santykius tik tuomet, kai atpažįsta motiną kaip savarankišką asmenybę. Toks suvokimas leidžia Luizai nebesitapatinti su motina, o reflektuotavus normatyvinę lyties sampratą steigiančią tradiciją, kurti savo tapatybę. Tai įgalina veikėją suteikti naują interpretaciją savo istorijai.
5. Kūriniuose galima aptikti socialinio kontrakto tropą, būdingą klasikinio *Bildungsromano* siužetui. Vyrų veikėjai neretai kūrinio pabaigoje pasirenka partnerę ir karjeros kelią. Tokiu būdu siekiama parodyti, jog veikėjas, ilgai ieškojęs savo asmeninės laisvės, nuramina maištingą sielą ir iškeičia dalį šios laisvės į saugumą. Moteriškajame *Bildungsromane* toks modelis įprastai neveikia, nes veikėjų pasirinkimo galimybės yra apribotos. Tačiau analizė parodė, jog Paterson romanuose pastebimos socialinio kontrakto transformacijos – Lidės elgesys traktuotinas kaip suspenduojantis kontraktą, o Luizos laisva valia padarytas sprendimas susituokti ir tapti medike rodo atvertą galimybę pritaikyti šį tropą moterų tapsmo patirtims vaizduoti.

LITERATŪRA

Šaltiniai:

1. Paterson, Katherine, *Jacob Have I Loved*, New York: HarperCollins, 2003.
2. Paterson, Katherine, *Lyddie*, New York: Puffin Books, 1995.

Mokslinė literatūra:

1. Abel, Elizabeth, Marianne Hirsch, Elizabeth Langland, *The Voyage In: Fictions of Female Development*, London: University Press of New England, 1985.
2. Abel, Elizabeth, „Narrative Structure(s) and Female Development: The Case of Mrs. Dalloway“, in: *The Voyage In: Fictions of Female Development*, E. Abel, M. Hirsch, E. Langland (eds.), London: University Press of New England, 1985, p. 161–186.
3. Bachtin, Mikhail Mikhailovich, „The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Toward a Historical Typology of the Novel)“, in: *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson, M. Holquist (eds.), Austin: University of Texas Press, 1986, p. 10–60.
4. Benson, Linda, „‘We Can Still Hop’ [sic]: *Lyddie* and *Jip, His Story* as Literacy Narratives“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 87–108.
5. Buckley, Jerome Hamilton, *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Cambridge [Massachusetts]: Harvard University Press, 1974.
6. Bykova, Marina F., „Spirit and Concrete Subjectivity in Hegel’s Phenomenology of Spirit“, in: *The Blackwell Guide to Hegel’s Phenomenology of Spirit*, K. R. Westphal (ed), West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2009, p. 265–296.
7. Coats, Karen, „Young Adult Literature: Growing Up, In Theory“, in: *Handbook of Research on Children’s and Young Adult Literature*, S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, C. A. Jenkins (eds.), New York: Routledge, 2011, p. 315–330.
8. Dilthey, Wilhelm, „Goethe and the Poetic Imagination“, in: *Poetry and Experience: Selected Works, Volume V*, R. A. Makkreel, F. Rudi (eds.), Princeton: Princeton University Press, 1985, p. 235–303.
9. Fichte, Johann Gotlieb, *Early Philosophical Writings*, D. Breazeale (ed), New York: Cornell University Press, 1988.

10. Foucault, Michel, *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, New York: Vintage Books, Inc., 1988.
11. Fraustino, Lisa Rowe, Karen Coats, *Mothers in Children's and Young Adult Literature: From the Eighteenth Century to Postfeminism*, Jackson: The University Press of Mississippi, 2016.
12. Gjesdal, Kristin, „Bildung“, in: *The Oxford Handbook of German Philosophy in the Nineteenth Century*, M. N. Forster, K. Gjesdal (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 695–720.
13. Graham, Sarah, *A History of Bildungsroman*, Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
14. Hardin, James N., *Reflection and Action: Essays On the Bildungsroman*, Columbia: University of South Carolina Press, 1991.
15. Harding, Bryan, *American Black Bear – Everything You Want To Know*, North American Nature. Prieiga internete: <https://northamericannature.com/american-black-bears/> [žiūrėta 2022-04-19].
16. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Dvasios fenomenologija*, iš vokiečių k. vertė Arvydas Šliogeris, Vilnius: Pradai, 1997.
17. Hegel, Georg Wilehlm Friedrich, *Aesthetics, Lectures on Fine Art*, Oxford: Clarendon Press, 1975.
18. Hègelis, Georgas, *Istorijos filosofija*, iš vokiečių k. vertė Arvydas Šliogeris, Vilnius: Mintis, 1990.
19. Howe, Susanne, *Wilhelm Meister and His English Kinsmen. Apprentices to Life*, New York: Columbia University Press, 1930.
20. Humboldt, Wilhelm von, *The Limits of State Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
21. Huse, Nancy, „Katherine Paterson's Ultimate Realism“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 53–63.
22. Joannou, Maroula, „The Female Bildungsroman in the Twentieth Century“, in: *A History of Bildungsroman*, S. Graham (ed), Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

23. Kačkutė, Eglė, „Aš mylėjau ne tuos žmones“, *Literatūra ir menas*, 2013/23. Prieiga internete: <https://literaturairmenas.lt/literatura/egle-kackute-as-mylejau-ne-tuos-zmones> [žiūrėta 2022-04-05].
24. Kleinbord Labovitz, Esther, *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*, New York: Peter Lang, 1986.
25. McCallum, Robyn, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: the Dialogic Construction of Subjectivity*, New York: Garland Publishing Inc., 1999.
26. McCulloch, Fiona, „Bildungsromane for Children and Young Adults“, in: *A History of Bildungsroman*, S. Graham (ed), Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
27. Miles, David H., *The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman*, PMLA t. 89, Nr. 5, Cambridge: Cambridge University Press, 1974, p. 980–992.
28. Millard, Kenneth, *Coming of Age in Contemporary American Fiction*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
29. Mitchell, Jennifer, „‘A Mom–Shaped Hole’: Psychoanalysis and the Dystopian Maternal“, in: *Mothers in Children's and Young Adult Literature: From the Eighteenth Century to Postfeminism*, L. R. Fraustino, K. Coats, Jackson: The University Press of Mississippi, 2016, p. 233–251.
30. Moretti, Franco, *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, London: Verso, 2000.
31. Nikolajeva, Maria, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, Lanham: The Scarecrow Press, 2002.
32. Nodelman, Perry, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 2008.
33. Rudaitytė, Regina, *Postmodernistinis anglių romanas: personažas, autorius, tekstas*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.
34. Seelinger Trites, Roberta, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, Iowa City: University of Iowa Press, 2000.
35. Seelinger Trites, Roberta, „Feminist Dialogics in Katherine Paterson's Novels“, in: *Bridges for the Young: The Fiction of Katherine Paterson. Scarecrow Studies in Young Adult Literature*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press, 2003, p. 41–53.

36. Slaughter, Joseph R., „Bildungsroman/Künstlerroman“, in: *The Encyclopedia of the Novel*, P. M. Logan (ed), West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., 2011, p. 93–97.
37. Smedman, M. Sarah, Joel D. Chaston, *Bridges for the Young: The Fiction of Katherine Paterson. Scarecrow Studies in Young Adult Literature*. Lanham: The Scarecrow Press, 2003.
38. Smedman, M. Sarah, „‘A Good Oyster’: Story and Meaning in *Jacob Have I Loved*“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 9–18.
39. Stolzenberg, Jürgen, „Hegel’s Critique of the Enlightenment in ‘The Struggle of the Enlightenment with Superstition’“, in: *The Blackwell Guide to Hegel’s Phenomenology of Spirit*, K. R. Westphal (ed), West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2009, p. 190–209.
40. Tarr, Anita, „To ‘Endure the Loss of Paradise’: Katherine Paterson’s Modernist Endings for a Postmodern World“, in: *Bridges for the Young: Fiction of Katherine Paterson*, M. S. Smedman, J. D. Chaston (eds.), Lanham: The Scarecrow Press Inc., 2003, p. 254–268.
41. Taylor, Mark C., *Journeys to Selfhood. Hegel & Kierkegaard*, New York: Fordham University Press, 2000.
42. Trupe, Alice, *Thematic Guide to Young Adult Literature*, Westport: Greenwood Press, 2006.

SUMMARY

The present MA thesis explores Katherine Paterson's *Bildungsromane* for young adults – *Lyddie* and *Jacob Have I Loved*. The study is based on the idea of *Bildung* as formulated by the German idealists – the philosophy of J. G. Fichte and G. W. F. Hegel in particular, the theory of the classic *Bildungsroman* (W. Dilthey, S. Graham, etc.), the literary critique of the female *Bildungsroman* (E. Abel, M. Hirsch, E. Langland) and the works of scholars of young adult literature (R. Seelinger Trites, R. McCallum).

Based on the *Bildung* concept of personal development, three main elements were distinguished: alienation, the importance of intersubjectivity, freedom. It was concluded that due to the gender and age-specific challenges that the hero of the classical *Bildungsroman* normally would not have to face, the experiences of the protagonists of Paterson's novels, Lyddie and Louise, modify the model of *Bildung* which is implied in the *Bildungsroman*. Dialogue with the tradition of the genre is created in the novels and in this way the nonuniversality of the predominant androcentric orientation of *Bildungsroman* is highlighted. It demonstrates the inadequacy of the typical plot line in the depiction of the *Bildung* processes of marginalized groups in society. The *Bildung* process of adolescent girls is marked by internal alienation arising from the inability to reflect upon the normative concept of gender. Alienation should be understood as the separation of two elements - the "I" and "the other". It was concluded that in order to achieve the goals set by the *Bildungsroman*, the protagonists alienate themselves from their gender identities and therefore such categories of "I" and "the other that is I" are formed. While analyzing intersubjectivity, which is a necessary condition for *Bildung*, it was concluded that due to internal alienation the protagonists cannot see both themselves and others as independent individuals. The problem of intersubjective freedom arose as well and was solved when the protagonists resolved internal alienation and recognized themselves as free subjects. The trope of the social contract was also identified. Commonly used in the classical *Bildungsroman* as a symbolic expression of the exchange of liberty for security, it is often unsuitable for the depiction of female *Bildung* due to various gender-specific restrictions. A transformation of the trope was noticed: the protagonists recognized their freedom to choose (or reject) marriage and a career path. In this way, the opportunity of application of the genre conventions to depict the experiences of female *Bildung* was created in the novels.

Keywords: Bildungsroman, Bildung, intersubjectivity, Paterson, young adult literature.