

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37
ББК 74.03 (3)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖАНРА РОМАНА ВОСПИТАНИЯ)

**Г. С. Голошумова,
А. Н. Садриева**

Процесс становления искусства являлся отражением процесса становления самого человека, формирования его как личности, что наглядно прослеживается на различных этапах развития общества.

Эпоха Просвещения относится к тем историческим периодам, когда идея воспитания стоит в центре общественной мысли. В философских сочинениях, педагогических трактатах, художественных произведениях просветителей разрабатывается проблема развития гармонических отношений человека с обществом, с природой и с самим собой.

Просветительский идеал человека – это свободно мыслящая личность, наделенная разумом. От эпохи Возрождения просветители унаследовали представление о том, что человек не просто сочетает в себе две субстанции – природную и божественную, как учило Священное Писание, а является особой, третьей, субстанцией, имеющей свою, человеческую, природу. С появлением понятия «культура» (труды Гердера и Кондорсе) человек окончательно отделяется от этих двух миров. Его созидательные способности открывают перед ним широкие перспективы, возможности разума кажутся безграничными.

Но просветители не могли не видеть, что подобная точка зрения на человека не всегда согласуется с действительностью. Реальный их современник предстал как бы искаженным подобием «истинной» человеческой природы,

которую легче было обнаружить в идиллическом прошлом (отсюда возвращение к темам и образам античности) или в отдаленных странах (пробуждается интерес к другим культурам – Индии, Востоку, даже культуре примитивных народов Америки, правда пока на ориенталистском уровне).

Так, идеал прекрасной личности представляет в «Истории искусства древности» И. Вильгельман. До мельчайших подробностей он рисует пластический образ совершенного человека, наиболее полно представленный, с его точки зрения, Древней Грецией эпохи демократического подъема городов-республик. Он стремится внушить любовь к возвышенной силе духа и гармонии ее физического выражения в чертах лица и позе фигуры. В другом сочинении – «О способности чувствовать прекрасное в искусстве» – Винкельман говорил о том, что можно научить человека пониманию красоты, развитию природной способности эстетического наслаждения, которая в той или иной мере есть у каждого.

Поэтому одной из основных своих задач просветители считали совершенствование человеческой природы, что и обусловило их глубокий интерес к вопросам воспитания личности и стало причиной рождения многочисленных педагогических теорий, наиболее известные из которых – теории Дж. Локка и Ж. Ж. Руссо.

Одним из наиболее действенных способов избавления общества от пороков, способов воспитания народа просветители считали искусство.

А. Шефтсбери, один из идеологов английского Просвещения, писал, что добро есть проявление красоты, а истинно добродетельный человек есть, в сущности говоря, художник. Нравственным виртуозом называет он человека, обладающего высшим знанием социального искусства, умеющего связывать людей узами добра, ибо в самом себе он достиг полной гармонии. Выражением этой внутренней красоты является моральная грация. Ей соответствует внешняя грация движений. Основная задача, по А. Шефтсбери, состоит в том, чтобы посредством воспитания выработать хороший вкус: «Подлинный виртуоз или знаток хорошего вкуса всегда будет поступать как общественное существо – поступать иначе ему не позволит чувство прекрасного» [9, с. 145].

Самые выдающиеся деятели французского Просвещения – Дидро, Гримм, Рейналь, были едины в выводе о том, что нация, обладающая вкусом

к прекрасному, в целом всегда будет состоять из людей более совершенных, чем другие нации, у которых хороший вкус еще не имеет никакого влияния. «Искусству принадлежит великая целительная сила, – писал Ф. Шиллер, – с его помощью возможен переход от «естественного» государства к «нравственному», который не сумела найти Французская революция. Воспитайте человека в эстетическом отношении, и он окажется способным соблюдать правила общежития без всякого принуждения; он будет живым существом, полным обаяния, чувственной прелести и вместе с тем разумным человеком, доступным голосу нравственного долга» [12, с. 291]. Для этого, по мнению Д. Дидро, «каждое произведение ваяния или живописи должно выражать собою какое-либо великое правило жизни, должно поучать, иначе оно будет немо» [4, с. 349].

Особую позицию относительно искусства и художественного творчества занимал Ж. Ж. Руссо. Он утверждал, что искусство может очистить нравы только в том случае, если оно само внутренне чисто. Но в испорченном обществе где же взять эту чистоту? Исторический опыт доказывает, пишет Ж. Ж. Руссо, что вместо того, чтобы исправить людей, искусство, скорее, развращает их, ибо художник есть плоть от плоти того нечистого мира, в котором он живет, утождая порокам своей публики; художник больше зависит от окружающей общественной среды, чем диктует ей свой идеал.

Но надо заметить, что критика Ж. Ж. Руссо была лишь преувеличенным выражением его гражданского гнева. При всех своих крайностях, эта критика ставила перед искусством еще более высокие воспитательные задачи. Так, на почве революционного движения немалую роль играют живые образы художественного творчества, новая мораль легче воспринимается массами не в форме дидактических поучений, а в реальных картинах жизни, созданных литературой или театром.

Будучи одновременно и мыслителями, и художниками, просветители решали вопрос правильного, гармоничного, воспитания человека не только в философских и педагогических трактатах, но и в художественном творчестве, в частности, в произведениях художественной литературы.

Произведения, главной темой которых является становление, воспитание героя, известны уже в литературе античности («Киропедия» Ксенофонта), к этой теме обращались писатели Средневековья («Парцифаль» В. Эшенбаха)

и Возрождения («Гаргантюа и Пантагрюэль» Ф. Рабле, «Симплициссимус» Х. Гриммельстаузена), но лишь Просвещение с его верой в разум высветило ее с максимальной яркостью. Именно в эпоху Просвещения формируется жанровый архетип романа воспитания, который основывается на просветительской концепции человека и связанным с ней обостренным интересом к вопросам воспитания личности.

К учению Дж. Локка о воспитании восходят принцип «улучшаемости» человеческой личности, который был одним из важнейших идейных завоеваний просветительского романа, внимание романистов-просветителей по всему богатству чувственного человеческого опыта и сама тема воспитания, которое далеко выходит за пределы школьных лет и заканчивается, в сущности, лишь с самой жизнью.

Появление воспитательного романа сопровождается дискуссией, которую открывают размышления Г. Филдинга о романе и его герое в «Приключениях Тома Джонса, найденныша». Продолжением ее является предисловие К. Виланда к «Истории Агатона», а завершающим звеном – полемика Г. Лессинга и Ф. Бланкенбурга. В своем «Опыте о романе» немецкий критик Ф. Бланкенбург видит задачу писателя не в создании идеального человеческого характера, а скорее наоборот. «Романист, – утверждает критик, – показывает в своем произведении возможного человека действительного мира. Герой романа должен объединять в себе как положительные, так и отрицательные черты, низкое и высокое, трагическое и смешное. Он не марионетка, покорно подчиняющаяся сконструированному действию, а «личность со всеми присущими ей особенностями», которая изменяется, развивается, воспитывается» [3, с. 60]. В этом высказывании Ф. Бланкенбурга заключается одно из главных требований, которое просветительская эстетика предъявляла к роману и его герою: специфика романа в показе становления героя, его постепенного взросления и освобождения от своих недостатков.

М. Бахтин пишет, что в XVIII в. в европейской просветительской литературе происходит формирование такого типа романа, в центре которого не анализ общественных отношений, а герой, отвечающий следующим требованиям:

- он не должен быть «героичным», ни в этическом, ни в трагическом смысле этого слова – он должен объединять в себе как положительные, так и отрицательные черты;

- он должен быть показан не как готовый и неизменный, а как становящийся, изменяемый, воспитуемый жизнью [1, с. 398].

Сам термин «роман воспитания» возник в 1810 году: «Автор такого романа должен провести человека через разные фазы жизни и предполагается, что в эпилоге, осознав свои возможности и цель своего существования, герой отныне избирает и необходимую линию поведения» [8, с. 159].

Формирование архетипических черт романа воспитания происходит по мере развития жанра, начиная с первых опытов в английской просветительской литературе («Приключения Робинзона Крузо» Д. Дефо) и заканчивая классическими образцами в литературе немецкого Просвещения («Годы учения Вильгельма Мейстера» И. В. Гете), в которых жанр начинает трансформироваться, выходя за рамки просветительской эстетики.

В «Приключениях Робинзона Крузо» Ж. Ж. Руссо усмотрел удачнейший трактат о естественном воспитании и рекомендовал эту книгу первой для прочтения своему Эмилю. На самом же деле, как отмечает А. Елистратова, «Робинзон Крузо» Дефо, являясь прообразом просветительского реалистического романа, в еще необособленном виде совмещает в себе множество литературных жанров: роман-путешествие, автобиография, авантюрный роман, художественное воплощение локковской теории общественного договора и, наконец, роман воспитания [5, с. 115].

Исторически «Робинзон Крузо» наиболее близок к локковскому учению. Д. Дефо, как и Дж. Локк, считает физическое и трудовое воспитание основой всего последующего. Поэтому бесхитростная история того, как построил Робинзон свою хижину, как приручил коз, как вырастил и обмолотил хлеб, как спустил на воду лодку предстала перед читателем в форме общечеловеческого созидательного труда. Своими злоключениями Робинзон обязан беспокойному духу и неумной страсти к путешествиям, а нравственное воспитание, по Дж. Локку, предполагает, чтобы человек отказался от капризов, случайных поступков и руководствовался велениями своего разума. Но самое главное – это воплощенная Д. Дефо локковская идея воспитания «джентльмена», умеющего

«вести свои дела толково и предусмотрительно», что делает довольно прозаичным финал романа. Покинув остров, Робинзон почти полностью утрачивает духовные результаты своего воспитания – в нем ничего не остается от оригинального естественного философа, он становится типичным прижимистым буржуа.

Особенности художественного пространства «Робинзона Крузо» позволяют выявить одну из жанрообразующих черт романа воспитания: события в романе – это, главным образом, перемещения в пространстве, походы и переезды, охватывающие нередко огромные географические территории. Рассказ завязывается с момента, когда начинаются странствия героя, ведущие его в места, далекие от дома и родного края.

В путешествии герой романа воспитания познает окружающий мир и самого себя, проходит своеобразный воспитательный цикл, где наставником выступает дорога, символизирующая человеческую жизнь. Об этом писал М. Бахтин: «На дороге пересекаются в одной временной и пространственной точке пространственные и временные пути многообразнейших людей – представителей всех сословий, состояний, вероисповеданий, национальностей, возрастов. Здесь могут случайно встретиться те, кто нормально разъединен социальной иерархией и пространственной далью, здесь могут возникнуть любые контрасты, столкнуться и переплестись различные судьбы... Это точка завязывания и место совершения событий. Здесь время как бы вливается в пространство и течет по нему, образуя дорогу» [1, с. 276].

«Само прекращение перемещения в пространстве, возвращение героя в родные края... одним словом, переход героя в состояние неподвижности, пространственной единообразности и ограниченности знаменовало конец событийного течения жизни, завершение повествования» [6, с. 183]. И завершение воспитания героя, приход его в ту точку, где «он осознает свои возможности и цель своего существования».

Как законченный жанр роман воспитания сформировался в английской просветительской литературе после «Тома Джонса, найденныша». В книге Г. Филдинга выводы общественно-философской мысли его времени предстают как развитие реальных жизненных ситуаций и столкновение живых характеров. Любимые герои Филдинга – Том Джонс, Софья Вестерн (образы во

многом автобиографичные) – выделяются в литературе XVIII века своей цельностью и непосредственностью. Филдинг уверен в том, что «их главное достоинство – свободно проявляющаяся человечность – восторгается над всеми препятствиями» [5, с. 160]. И действительно победителем в романе оказывается не циничный и расчетливый мистер Блайфил, а простодушный Том Джонс. Будучи за свою искренность и наивность изгнан из дома, он окажется во власти большой дороги, переживет лишения и скитания. Каждое из происшествий, случившихся с ним в странствии, знаменует собой некую ступень его образования.

Так в «Томе Джонсе» проявилась еще одна жанровая черта романа воспитания – наличие ряда «образовательных ступеней», по которым проходит герой в своем становлении. В XX в. Г. Гессе обосновал необходимость таких ступеней: «Все, что недвижимо, подвержено распаду, поэтому человек должен быть всегда готовым к тому, чтобы подняться на ступень выше» [2, с. 115].

В романе Г. Филдинга есть еще один сюжетный элемент, характерный для просветительского воспитательного романа. Это персонаж (или персонажи), который выступает как воспитатель главного героя, но оказывается в этой роли полностью несостоятельным и даже пародийным. В «Томе Джонсе» пародийных псевдовоспитателей двое: Тваком и Сквейр. Призванные образовать молодых людей, они заискивают перед Блайфилом, законным наследником мистера Олверти, и обвиняют в придуманных подлостях Тома, незаконнорожденного. Пародиен и сам мистер Олверти, опекун и главный воспитатель Тома, на первый взгляд, просвещенный, респектабельный и добросердечный. Он позволяет Блайфилу и его недостойным компаньонам обмануть себя, выгоняет Тома, а в конечном итоге оказывается столь непроницателен, что не догадывается о тайне своего собственного дома: Том – это сын его младшей сестры.

То, что после «Тома Джонса» в английской просветительской литературе роман воспитания существует как сформировавшийся жанр, косвенно подтверждает книга, которую с полным правом можно назвать пародией на воспитательный роман (пародируются или стилизуются обычно формообразующие черты, и раз есть пародия, то уже существует и жанр).

Это роман Л. Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена». То, что обычно составляло главное содержание романа: воспитание героя,

его вступление в жизнь, выбор профессии или деятельности, любовь, брак, – все это в «Тристраме Шенди» отсутствовало. Герой на протяжении девятилетнего романа едва достигает пятилетнего возраста. В той части, в какой он посвящен нелепым злоключениям детства Тристрама, роман Л. Стерна выглядит, как роман воспитания шиворот-навыворот: абсурден и «воспитатель» героя, и та «программа», которой он намерен следовать.

Весь роман в целом можно рассматривать как монументальную пародию на «Опыт о человеческом разуме» Дж. Локка. По Стерну, логическая стройность и универсальность нарисованной Локком картины составляет наиболее уязвимый пункт его философской системы. Абсурдная игра случая может опрокинуть самые благие предназначения Разума.

И именно в этом значение книги Стерна. Схему «человек и мир», лежавшую в основе воспитательного, да и всего просветительского романа XVIII в., Стерн варьирует по-новому: «Я и мир». Универсальная, повсюду одинаковая «человеческая природа», руководимая законами Разума, не внушает Стерну того благоговейного и безусловного уважения, которое окружало ее в мировоззрении просветителей. Доктрина «шендизма», исповедуемая им, требует, чтобы каждый человек обладал своим «коньком», чудачеством, капризом, прихотью – чем-нибудь, что делало бы его непохожим на других, неповторимым, и, тем самым, самым собой.

«Субъективное сознание, – писала А. Елистратова, – становится исходным пунктом творчества Стерна. Отправляясь в странствие по этому неведомому миру, Стерн и его читатели открывают, как новые Робинзоны, уже не флору и фауну необитаемого острова, а новые, неожиданные законы пространства и времени, логики и поведения» [5, с. 339].

Какой вывод можно сделать, заканчивая разговор об английской просветительской литературе? Очевидно, Л. Стерн пародировал и «разрушал» сформировавшийся усилиями его предшественников жанр потому, что ясно чувствовал, что действительное богатство жизни не вмещается в эти формы, ищет иного воплощения.

Во французской просветительской литературе жанр романа воспитания представлен романом-трактатом, в основе которого лежит собственно педагогическая идея или, по словам М. Бахтина, дидактико-педагогическим романом.

Это знаменитая книга Ж. Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», в которой изображается педагогический процесс воспитания в собственном смысле слова: учитель формирует из маленького аристократа скромного, честного, трудолюбивого, демократически мыслящего человека. В качестве образовательных ступеней здесь выступают выделенные Руссо четыре возраста Эмиля: период до 2 лет, где особое внимание уделяется физическому развитию ребенка, период «сна разума» (от 2 до 12 лет), период умственного и трудового воспитания (с 12 до 15 лет) и с 15 лет наступает «период бурь и страстей». В финале романа Руссо возвращает Эмиля в общество, где завершается его нравственного воспитание. Герою не страшен развращенный мир, он закален от пороков и соблазнов и еще больше укрепляется в своих убеждениях. Невеста Эмиля, Софья, тоже получает нужное воспитание, соответствующее назначению женщины.

Архетипические черты романа воспитания можно обнаружить в самой известной из философских повестей Вольтера «Кандид, или Оптимизм». Во-первых, в повести присутствует мотив путешествия: изгнанный из замка барона Тундер-тен-Тронка, Кандид странствует по Вестфалии, Болгарии, Испании, Бразилии, Востоку и даже попадает в страну Эльдорадо. Во-вторых, герой как будто проходит образовательных ступеней, в конце концов, разочаровывается в доктрине своего учителя (пародийного воспитателя) Панглосса «Все к лучшему в этом лучшем мире из миров» и познает смысл собственной жизни. Кончается повесть знаменитыми словами Кандида: «Надо возделывать свой сад».

И все-таки Вольтер использует жанровую форму для пародирования. Главный герой, несмотря на все свои злоключения, пытается упорно следовать словам Панглосса и фактически остается неизменным. Кроме того, повести присуща откровенная сатиричность – каждая сюжетная коллизия «Кандида» имеет под собой реальные события общественно-политической жизни Европы, высмеиваемые Вольтером. Столь откровенное злободневно-сатирическое содержание для романа воспитания, в общем-то, нехарактерно.

В литературе немецкого Просвещения проблема личности занимала место, исключительное даже в сравнении с английской и французской литературой. Отсюда то широкое распространение, которое получил в немецкой лите-

ратуре роман воспитания (*Bildungsroman*). Многие исследователи считают его специфическим жанром немецкой литературы.

Основоположником жанра выступил К. Виланд. Его «История Агатона» положила начало воспитательному роману, который И. В. Гете в «Вильгельме Мейстере» и Г. Келлер в «Зеленом Генрихе» довели до высокого совершенства.

Авторское предисловие к «Истории Агатона» К. Виланд начинается с ссылки на то, что он стремился создать свой роман в традиции «Истории Тома Джонса, найденыша» Г. Филдинга. Действие в «Истории Агатона» происходит в античном мире, который рисуется Виланду царством духовной свободы и гармонического развития личности. События жизни Древней Эллады предстают как школа, среда, формирующая характер и мировоззрения героя, юного жреца Агатона.

С «Историей Агатона» завершается формирование просветительского романа воспитания. «Годы учения Вильгельма Мейстера», следующий великий роман воспитания, настолько же шире просветительского воспитательного романа, насколько в целом творчество Гете шире определения «просветительский реализм». Главным в движении сюжета романа становится план целеустремленных духовных исканий Вильгельма Мейстера. Искатель истины, он размышляет о действительности и о себе, стремится к самопознанию и постижению мира, ищет гармонии в себе самом и мечтает о гармонии вокруг себя. Он хочет выйти за пределы своего сословия, стать человеком в подлинно просветительском понимании этого слова.

Но эпоха Просвещения заканчивалась, и на смену просветительской эстетике приходит новое мышление. Только что возникший жанр не может застыть в неподвижном состоянии, он трансформируется и, оставаясь романом воспитания, не будет уже называться просветительским романом. Сообразуясь с творческой индивидуальностью художников и с эстетикой эпохи, роман воспитания будет меняться, но при этом сохраняя и развивая свои педагогические позиции.

Литература

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
2. Березина А. Е. Герман Гессе. – Л., 1976.

3. Демченко В. Д. «Вертер» Гете и проблема романа в критике немецкого Просвещения // Гетевские чтения. 1984. М., 1986.
4. Дидро Д. Собрание сочинений. – М.; Л., 1935. – т. 5.
5. Елистратова А. Английский роман эпохи Просвещения. – М.: Наука, 1966.
6. Каралашвили Р. Мир романа Германа Гессе. – Тбилиси, 1984.
7. Кеттл А. Введение в историю английского романа. – М., 1966.
8. Конради К. О. Гете: жизнь и творчество: В 2 т. – М., 1987. – т. 2.
9. Лифшиц М. А. Поэтическая справедливость. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли. – М., 1993.
10. Шиллер Ф. Статьи по эстетике. – М.; Л., 1935.
11. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика: В 2 т. – М., 1983.